كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

فاعلية برنامج تدريبي قائم على البحوث الإجرائية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية

إعداد

د/ حامد مصطفى طه أبوالنصر
مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالقاهرة – جامعة الأزهر

د/ عبدربه بسيوني عبدربه
مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بالقاهرة – جامعة الأزهر

١٤٤٦هـ – ٢٠٢٤م

مستخلص البحث باللغة العربية:

استهدف البحث التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على البحوث الإجرائية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، ولتحقيق هذا الهدف قاما الباحثان بدراسة نظرية عن البحوث الإجرائية، مهارات التفكير التاملي، مشكلات إدارة البيئة الصفية؛ من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات والبحوث السابقة؛ لإعداد البرنامج التدريبي المقترح وما تتطلبه من قائمتي مهارات التفكير التأملي، وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية، ودليلى المدرب والمتدرب، وأدوات التقويم والتي تمثلت في: اختبار التفكير التأملي، وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية، واعتمد البحث على التصميم التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وقد تمثلت إجراءات تجربة البحث في: اختيار عينة البحث من طلاب شعبة الجغرافيا- الفرقة الرابعة- بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، وعددها (٣٥) طالبًا، وقد تم التطبيق القبلي للأدوات، وتقديم جلسات البرنامج، ثم التطبيق البعدي للأدوات التقويمية على الطلاب، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التأملي، واختبار حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لصالح القياس البعدي، وإلى وجود علاقة إرتباطية قوية بين التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية بلغت (٠,٨٥) طبقًا لمعامل ارتباط بيرسون ، وقام الباحثان بتفسير تلك النتائج، والتوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات المرتبطة بها؛ حيث أوصى بضرورة توظيف البحوث الإجرائية في تنمية الجوانب المهنية والأكاديمية للطلاب المعلمين، وتطوير برامج إعداد الطلاب المعلمين بما يتيح تنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لديهم، وتقديم دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لاستخدام البحوث الإجرائية لمواجهة مشكلات إدارة البيئة الصفية وحلها.

الكلمات المفتاحية: البحوث الإجرائية – مهارات التفكير التأملي- حل مشكلات إدارة البيئة الصفية.

مستخلص البحث باللغة الانجليزية:

The Effectiveness of a Proposed Training Program Based on Action Research Skills in Developing Reflective Thinking Skills and solving classroomenvironment problems among Geography Section students at the Faculty of Education

Abstract:

The current research aimed to investigate the effectiveness of a proposed training program based on action research skills in developing reflective thinking skills and solving classroom environment problems among geography section students at the faculty of education. To attain the purpose of the research, the researchers reviewed literature and previous studies

related to action research skills, reflective thinking skills, and classroom environment problems. The researchers also designed a list of reflective thinking skills, a list of classroom environment problems, a teacher's guide, and a pupil's book. Moreover, the researchers designed a reflective thinking skills test, and solving classroom environment problems test. To meet such an end, the quasi-experimental method was adopted with its one-group pretest-posttest design. Participants of the research comprised (35) students enrolled in geography section at the faculty of education, Al-Azhar University in Cairo. These instruments were pre-administered to the participants of the research, followed by program sessions, and then these research instruments were post-administered. Results revealed that there was a statistically significant difference at the level (0.05) between the means scores of the participants of the research in the pre-and post-administrations of reflective thinking skills and solving classroom environment problems, favoring the post-administrations to confirm the statstistical correlation between reflective thinking and solving classroom environment problems at (0.85) according to Pearson correlation coefficient. Considering these results, the researchers revealed a number of recommendations and suggestions for further research, such as utilizing action research skills in developing prospective teachers' professional and academic aspects, developing teacher training programs to enhance their reflective thinking skills and solving classroom environment problems, and providing in-service training courses for in-service teachers to utilize action research to identify and solve classroom environmental issues.

Keywords: Action Research, Reflective Thinking Skills, Solving Classroom Environment Management Problems.

مقدمة البحث:

يتسم العصر الحالى بالتقدم العلمى والتكنولوجي، والذي نتج عنه تزايد المعرفة وتدفق المعلومات في شتى ميادين الحياة، ومن بينها المنظومة التعليمية بكافة عناصرها، والمعلم كأحد العناصر الأساسية لتلك المنظومة ينبغي أن يكون قادرًا على التأمل الواعي لكي يستطيع توظيف معارفه ومهاراته في مواجهة مشكلات إدارة البيئة التعليمية، وتحقيق التفاعل والنواتج المرجوة، الأمر الذي يستلزم ضرورة البحث عن طرق وأساليب تدريبية لتنمية قدرات الطالب المعلم مهنيًا وبشكل مستدام بما يتفق وطبيعة عمله، ولتلبية احتياجاته الآنية والمستقبلية.

وتعد البحوث الإجرائية (Action Research) أحد المداخل الحديثة المَعْنية بتنمية المعلمين مهنيًا وأكاديميًا، حيث إنها تسهم في تطوير قدراتهم وتحسينها، وتساعد على تلبية احتياجاتهم وتوفيرها، كما أنها تعبر عن كل ما يقومون به من محاولات لإيجاد حلول للصعوبات التي تواجههم أثناء تحقيق الأهداف التعليمية في مجال تخصصهم، علاوة على أنها تتيح لهم معرفة كل ماهو جديد؛ من خلال عمليات البحث والاستقصاء والاتصال بمصادر المعرفة المختلفة (لمياء علي، ٢٠١٤، ٢٨١) *.

وتبرز أهمية البحوث الإجرائية في أنها تقوم على مبدأ التأمل للممارسات التي يقوم بها المعلم في الواقع التربوي وما تتضمنه من صعوبات وتحديات، ويعمل جاهدًا على تزليلها وإيجاد حلول لها من ناحية، وعلى إنتاج المعارف وبنائها بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة من ناحية أخرى (عبدالله حمودة، ٢٠١٨، ٤٧).

واستكمالًا لما سبق يرى (Mills, 2017, 27) أن البحوث الإجرائية تسهم في تنمية مهارات التقويم الذاتي للمعلم ، وفي الوقت ذاته تساعده على استخدام الأساليب العلمية في التفكير وحل المشكلات، من خلال منحه الفرصة للبحث والاستقصاء، وتشجيعه على التواصل والحوار المتبادل والعمل المشترك، لتمكينه من تحسين ممارساته التعليمية، وتجريب أفكار جديدة وإبداعية، للوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات وتكملة المسار التعليمي.

وللبحوث الإجرائية مسميات مختلفة رغم أنها تتشابه في المضمون والمحتوى، فمن مسمياتها بحوث الفعل، والبحث التشاركي، والاستعلام التعاوني، والبحث المتحرر، والتعلم الأدائي، وهي ترجمات عربية للعبارة الواردة باللغة الإنجليزية (Action Research) وقد استخدم هذا البحث مسمي البحوث الإجرائية؛ لأن ذلك النوع من البحوث يتسم بأن الطالب المعلم كممارس لها ينظر ويفكر بشكل واعي في ممارساته داخل البيئة الصفية، ويحدد المشكلة التي تواجهه، ويقوم بجمع البيانات المرتبطة بها وتحليلها

(*) اتبع الباحث في التوثيق قواعد الإصدار السادس لجمعية علم النفس الامريكية (APA): بذكر (اللقب، السنة، الصفحة) في المراجع الأجنبية، و(الاسم الأول والأخير، السنة، الصفحة) في المراجع العربية مراعاة للثقافة العربية.

وتفسيرها، ويضع خطة عمل وينفذها، كمحاولة لحل هذه المشكلة بشكل عملي، ويكرر هذا العمل عند ظهور مشكلات مشابهة لضمان استمرارية تدريسه.

وازدادت أهمية البحوث الإجرائية بشكل ملحوظ، حتى شقت طريقها إلى المجال التربوي في أواخر الستينات من القرن الماضي بفضل جهود ستيفن كاري Stephen Corey الذي يعتبر البحث العلمي التشاركي بين المعلمين في الميدان التعليمي بمثابة حل لمشكلاتهم المهنية، ووسيلة لتطوير المدرسة بشكل عام وممارساتهم داخل الفصول الدراسية بشكل خاص. كما يرى أن هذا النوع من البحوث أسلوبًا للتفكير التأملي في الممارسات التربوية، حيث أشار إلى أهمية ربط النظرية بالتطبيق، فبدون التأمل النقدي والفهم العميق، تفقد الممارسة قيمتها، وبالمقابل، تصبح النظرية بلا معنى في غياب التطبيق العملي (Mcniff, Whitehead, 2011, 36-37).

وبالتالي فإن تدريب الطالب المعلم على ممارسات البحث الإجرائي، قد يسهم في تنمية قدرته على التفكير التأملي، والمشاركة في حل مشكلات إدارة البيئة الصفية؛ مما يجعله أكثر قدرة على الربط بين النظرية والتطبيق، ويدعم هذا الرأي ما أشار إليه (Relton, 2010, 20) من أن حركة "المعلم الباحث" ترى المعلم الممارس داخل الصف هو الأكثر قدرة على تحديد المشكلات التعليمية وابتكار حلول فعّالة لها، وتشير الى أهمية دمج البحوث الإجرائية في مهام المعلم نظرًا لما لها من أثر إيجابي على تطويره المهني المستدام. كما تشير الى أن البحوث الإجرائية هي الأداة الأمثل لسدّ الفجوة بين النظرية والتطبيق داخل المؤسسات التعليمية.

وبذلك فقد أصبح إعداد وتصميم البحوث الاجرائية من جانب الطالب المعلم أحد الجوانب المهمة في مجال إعداده وتدريبه؛ لما لها من أهمية تربوية وفوائد مهنية تطور من أدائه، وتشجعه على الاستمرارية في فصوله مع مراعاة تحسين ممارساته وتفكيره بطريقة تأملية في الأفعال والتصرفات، ومن خلال عدة خطوات يتبعها الطالب المعلم لإجراء نوع من الاستقصاء تلخص أفعاله في التخطيط والتنفيذ والملاحظة والتأمل، مما يؤدي إلى تنمية قدراته في العملية التعليمية.

وقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث السابقة إلى أهمية البحوث الإجرائية وضرورة توظيفها في العملية التعليمية ومنها ؛ دراسة كل من: محمود السيد (٢٠٢١)، عبدالله حمودة (٢٠١٨)، Mills (2017))، ريحاب عبد العزيز (٢٠١٧)، زينب إبراهيم (٢٠١٥)، لمياء علي (٢٠١٤)، علي حسين (٢٠١٤)، Gedzune (2013)، Soutu (2012)، Costello (2011)، Relton (2010) ، كما أوصت بضرورة تدريب الطالب المعلم عليها أثناء فترة الإعداد لتنمية قدراته على الممارسة التأملية لمواقف البيئة الصفية، وصقل خبراته ومهاراته في استخدام وتطبيق مهاراتها لمواجهة مشكلات إدارة البيئة التعليمية في تدريسه المستقبلي.

وبناءً على ما سبق فإن بحوث العمل الإجرائية تساعد الطالب المعلم في إيجاد حلول علمية للصعوبات التي قد تواجهه أثناء التدريس، وتسهم في تحسين أدائه التدريسي، وذلك من خلال تأمل الطالب المعلم للممارسات التي يقوم بها بشكل عقلاني، واعي، متأني وبأسلوب علمي منطقي، وبالتالي يسهم في الإعداد الجيد للطالب المعلم الباحث، وينمي لديه مهارات التفكير.

ويُعدّ التفكير التأملي من أهمّ أنماط التفكير التي ينبغي دمجها في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم عليها، فلم يعد دور المعلم مجرد إلقاء الدرس وتقديم المعلومات، بل أصبح لزامًا عليه أن يتحلّى بمهارات التفكير والتأمل وتحليل البيانات وحلّ المشكلات والاختيار من بين كمّ هائل من المعلومات للوصول إلى حلول مناسبة للمواقف التعليمية (بسام عبدالله،٢٠٠٩، ١٤٤)، وفي ضوء هذا النوع من التفكير يتأمل الطالب المعلم الموقف المشكل الذي أمامه، ويحدد موضوعه ثم يفكر فيه بوعي فيجمع البيانات اللازمه له، ويحلله إلى عناصره الرئيسة والفرعية، ويقوم برسم الخطط اللازمة من أجل الوصول إلى النتائج، وتقييم هذه النتائج وتقويمها بشكل منطقي لمشاركتها مع الآخرين للاستفادة منها.

وبالتالي فإن التفكير التأملي يُعدّ بمثابة عملية فحص أو اختبار استباقي مستمر للممارسات والخبرات الشخصية بمعنى أنه حوار داخلي مع النفس يقوم الفرد من خلاله باستدعاء خبراته ومعتقداته وتصوراته السابقة وفحصهم وتقييمهم، وبذلك فأن التأمل هو البداية الحقيقية للتغيير في التدريس من خلال إعادة بناء وتنظيم الخبرات التي يتم تأملها، لذا يجب على المعلمين أن يفحصوا ممارستهم الشخصية لتشكيل شخصية المعلم المتأمل القادر على الوصول للنتائج العملية الفعالة (أشرف عبدالقوي، ٢٠١٧، ٣٥).

ويحتاج مجال تعليم الجغرافيا وتعلمها من المعلم ممارسة التفكير التأملي والتحليل النقدي، لأنه من أكثر المجالات صلًة وارتباطًا بقضايا المجتمع ومشكلاته، وعلى عاتق المعلم يقع العبء الأكبر لمواجهة هذه المشكلات وإيجاد حلول فعّالة لها؛ من خلال غرس مهارات التفكير التأملي والنقدي لدى الطالب المعلم في شعبة الجغرافيا؛ كما أن هذا المجال يهدف إلى إعداد مواطن صالح يُساهم بفعالية في بناء مجتمعه وتقدمه؛ ولتحقيق هذا الهدف كان من الضروري التركيز على تنمية مهارات التفكير بجميع أشكالها، مع التركيز بشكل خاص على مهارات التفكير التأملي.

ويساعد التفكير التأملي المعلم على تطوير أساليب وطرق التدريس، حيث إنه يزيد من دافعيته للتدريس ليصبح قادرًا على توظيفها، ويكسبه القدرة على مواجهة التحديات المختلفة أثناء عمله الفعلي بالميدان التربوي، ويساعده على اكتشاف آليات تعليمية جديدة، تحسن من ممارساته التدريسية وتعينه على القيام بدوره على أكمل وجه، وبمهنية عالية (مرضي الزهراني، ٢٠٢٠، ٤٥).

ويشير إلى ذلك Schon، John Dewey بأن التأمل يعد مكونًا أساسيًا لتطوير قدرات المعلمين ومساعدتهم في الانتقال من المستوى الذي يعتمدون فيه على التفكير العشوائي والروتين اليومي في ممارساتهم التدريسية إلى المستوى الذي يتمكنون فيه من توجيه مهاراتهم وسلوكياتهم وفق منهجية علمية عبر التفكير التأملي (عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٩، ٢).

ويرى (Sharp, 2003, 245) بأن المعلمون يسعون إلى تنويع استراتيجياتهم التدريسية في ضوء نتائج التفكير التأملي، وفي الوقت ذاته يسعون إلى العمل على استحداث بيئات تعليمية قائمة على التفكير والتعلم النشط، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مهارات التأمل الذاتي لدى المتعلمين. وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة إلى أهمية التفكير التأملي وضرورة تنمية مهارته لدى المعلمين والمتعلمين ومنها؛ دراسة كل من: إيمان عبدالقادر (٢٠٢١)، سهام حسن (٢٠١٨)، أحمد محمود وعلي حسين (٢٠١٢)، زياد عمر (٢٠١١)، عبدالعزيز القطراوي (٢٠١٠)، جمال أبونحل (٢٠١٠)،(Phan, 2008)، (Kim, 2005)، فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥).

وبذلك فإن التفكير التأملي يلعب دورًا هامًا في ممارسة المعلم لأدواره المهنية، ويعتبر معيارًا أساسيًا من معايير إعداده، لما له من دور في النمو المهني له من جهة، وتحقيق فهم أفضل لأنماط تعلم تلاميذه ومشكلاتهم من جهة أخرى، ومن ثم فإن ممارسة المعلم لمسئولياته بمهنية عالية، من خلال ممارسة الخطوات الإجرائية للبحث الإجرائي في ضوء التفكير التأملي؛ يستطيع تحديد المشكلات المختلفة بالبيئة الصفية ومن هنا ظهرت مشكلة البحث الحالية.

وتُمثل مشكلات إدارة البيئة الصفية أحد العقبات التي يواجهها المعلم أثناء قيامه بالتدريس الفعلي، وتتفاوت حدة هذه المشكلات من صف لآخر ومن حصة لأخرى تبعًا لعوامل عديدة تعود في معظمها إلى طبيعة الطلاب أنفسهم، وإلى خبرة المدرس في تجنب ومعالجة مثل هذه المشكلات، كما أنه مع ازدياد تعقيدات الحياة وتنوع احتياجات الطلاب أصبحت هذه المشكلات أكثر شيوعًا وصعوبةً في المعالجة، ورغم ما يبذله المعلمون من جهدٍ في التدريس إلا أنهم يواجهون صعوباتٍ كبيرةٍ في حل بعض منها (أحمد أبوفودة، ٢٠٠٨، ٤٣).

وفي ضوء ذلك يرى (حياد عبد القادر، ٢٠٢١، ٥٧) أن٧٠٪ من المعلمين يتركون التدريس من السنة الأولى بسبب تلك المشكلات، وأن ٧٥٪ منهم يحتاجون إلى تحسين مهاراتهم في مواجهة المشكلات الصفية، وبالتالي فإن عدم قدرة المعلمين على معالجة المشكلات بفاعلية يبين عظم حجم المشكلة وأهميتها، خاصة في فترة الإعداد قبل الخدمة، فمهما بلغ المعلم من كفاءة أكاديمية لن يستطيع تحقيق أهدافه إذا وقف حائرًا أمام طلابه لا يدري كيف يتغلب على ما يرى من مشكلات، وقد أشارت بعض الدراسات والبحوث السابقة إلى أهمية حل مشكلات وإدارة البيئة الصفية، والى ضرورة توعية المعلمين بها

لضمان استمرارية عملية التدريس ومنها دراسة كل من: حياد عبدالقادر (٢٠٢١)، Ahmad, and Others(2012)، Guardino, Fullerton (2010)، Alamarat, M (2011) ، عارف المقيد (٢٠٠٩)، أحمد أبوفودة (٢٠٠٨)، Bobrow (2002)، محمد العمايرة (٢٠٠٢)، وأوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات حل مشكلات وإدارة البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين.

واستنادًا إلى ما سبق، وبعد مراجعة الدراسات والبحوث السابقة، خلص الباحثان إلى أن هذه الدراسات والبحوث (في حدود علمهما) لم تولِ اهتمامًا كافيًا بمهارات عمل البحوث الإجرائية لدى الطالب المعلم بشعبة الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات بيئة الصف؛ وبناءً على ذلك، نشأت فكرة إعداد برنامج تدريبي قائم على البحوث الإجرائية والكشف عن فاعليته في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية.

الإحساس بمشكلة البحث:

اتضح الإحساس بالمشكلة من خلال الشواهد التالية:

- لاحظ الباحثان أثناء متابعة الطلاب المعلمين في برنامج التربية العملية، وتحديدًا خلال ممارستهم للتدريس المباشر، وجود العديد من المشكلات التي واجهت الطلاب المعلمين في بيئة الصف، وشملت هذه المشكلات صعوبات في تنفيذ خطط الدروس، وطرح الأسئلة الفعالة، وتقييم تعلم الطلاب، وإدارة الموقف التعليمي بشكل عام، وتعود هذه المشكلات إلى حدٍ كبير إلى ضعف مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين؛ التي تُمكنهم من تحليل المواقف التعليمية، وفهم أبعادها، واتخاذ خطوات فعالة للتغلب عليها.
- مراجعة برنامج إعداد الطالب المعلم بشعبة الجغرافيا بكلية التربية جامعة الأزهر بالقاهرة، سواء اللائحة الخاصة به (القديمة والمطورة)، والتوصيف الخاص بالبرنامج، والتي أشارت إلى أنه لا يُولي اهتمامًا بمهارات التفكير التأملي، وحل مشكلات بيئة الصف، والتي تُعد من الأدوات الأساسية لتنمية مهارات البحث الإجرائي، الأمر الذي يستدعي معه ضرورة العمل على تنمية هذه المهارات لدى الطالب المعلم بشعبة الجغرافيا، من خلال البحث عن محتويات جديدة للبرامج والمناهج التعليمية المقدَّمة له، أو تطوير المقررات التعليمية المقدَّمة للطلاب المعلمين؛ لضمان امتلاك المعلمين الجدد للكفاءات اللازمة للتغلب على مشكلات إدارة البيئة الصفية، وإيجاد بيئة تعليمية فعالة تُلبي احتياجات طلابهم، ولتخريج كوادر بشرية متميزة بما يتوافق مع حاجة المجتمع.
- القيام بمُقابلات شخصيَّة غير مقننة مع بعض الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة– شعبة الجغرافيا خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣– ٢٠٢٤م، وبلغ عددهم (٢٣) طالبًا معلمًا، وذلك لمعرفة مدى توافر الجوانب المعرفية الخاصة بمهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لديهم، وأظهرت

نتائج المقابلات بأن هناك ضعفًا لدى الطلاب المعلمين في التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة بيئة الصف، كما أنهم لم يخضعوا لأي تدريب عملي كافٍ في هذا المجال، الأمر الذي يشير إلى ضرورة الإهتمام بهذه الأبعاد التربوية والمهنية في برامج إعدادهم بالكلية، لضمان امتلاكهم للكفاءات اللازمة لتطبيقها داخل بيئة الصف وبشكلٍ فعال.

- ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التفكير التأملي ومنها دراسة: إيمان عبدالقادر (٢٠٢١)، مرضي الزهراني (٢٠٢٠)، أحمد محمود،(Liu 2015)، علي حسين (٢٠١٢)، Lyons (2010)، نادية لطف الله، عفاف عطيه (٢٠٠٩)، والتي أظهرت نتائجها وجود ضعف في مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين، وأيضًا ما أشارت إليه نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مشكلات البيئة الصفية، مثل دراسة: سامية يوسف (٢٠٢٠)، سجي علي (٢٠١٦)، Alamarat (2011)، والتي أظهرت نتائجها تعدد مشكلات البيئة الصفية، التي قد تعود إلى اعتماد المعلمين على نقل المعرفة للطلاب دون مراعاة احتياجاتهم الفردية وأساليب تعلمهم. وبالتالي فإنّ ضعف مهارات التفكير التأملي وتعدد مشكلات البيئة الصفية يُشكلان تحديًا كبيرًا يواجه تعليم الجغرافيا وتعلمها في الوقت الحاضر، ويعود ذلك بشكل أساسي إلى هيمنة طرق التدريس التقليدية التي لا تُراعي أساليب التعلم المُتنوعة لدى الطلاب.
- القيام بدراسة استكشافية، طُبقت خلالها اختباران من إعداد الباحثين؛ أحدهما لمهارات التفكير التأملي، والأخر لحل مشكلات إدارة البيئة الصفية على عينة شملت (٢٧) طالبًا من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة الجغرافيا – كلية التربية بالقاهرة– جامعة الأزهر في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣– ٢٠٢٤م، واستهدفت التعرف على مدى إلمام الطلاب المعلمين لمهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية، وأظهرت نتائجها ضعفًا ملحوظًا في أداء الطلاب المعلمين – عينة الدراسة – حيث لم تتجاوز النسبة المئوية للمتوسط الحسابي لدرجاتهم (١٤٪) من المجموع الكلي للدرجات، وأظهرت نتائج تطبيق اختبار حل مشكلات إدارة البيئة الصفية ضعفًا مماثلًا في أدائهم، حيث لم تتجاوز النسبة أيضًا (١٢٪) من المجموع الكلي للدرجات، مما يشير إلى الحاجة المُلحة لتنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب المعلمين من خلال برنامج تدريبي يُركز على البحوث الإجرائية.

مشكلة البحث:

سلّط هذا البحث الضوء على مشكلة ضعف مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا، كما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة، والدراسة الاستكشافية، والمقابلات التي أجريت، ولذلك بات من الضروريّ تصميم برنامج قائم على البحوث

الإجرائية يهدف إلى تعزيز مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية جامعة الازهر.

أسئلة البحث: يمكن صياغة السؤال الرئيس للبحث كما يلي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على البحوث الإجرائية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية ؟ ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية الواجب توافرها لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟

٢- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على البحوث الإجرائية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية؟

٣- ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على البحوث الإجرائية في تنمية مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدي طلاب شعبة الجغرافيا؟

٤- ما العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية؟

أهداف البحث:هدف البحث الحالي إلى:

١- تحديد مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية الواجب تنميتها لدى الطلاب لدى الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا كلية التربية جامعة الأزهر من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

٢- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على البحوث الإجرائية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا.

٣- الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على البحوث الإجرائية في تنمية مهارات حل مشكلات إدارة لبيئة الصفية لدى لطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا.

٤- تطوير برامج إعداد طلاب كلية التربية جامعة الأزهر، مما يُسهم في تنمية كفاياتهم المهنية.

أهمية البحث: تمثلت أهمية البحث على المستويين؛ النظري، والتطبيقي في الآتي:

- يُعد البحث الحالي استجابة لما ينادي به التربويون والمهتمون بالتطوير المهني، من ضرورة إجراء دراسات في مهارات التفكير وحل مشكلات إدارة بيئة الصف للطلاب المعلمين بكلية التربية.

- أهمية المتغيرات التابعة للبحث، والمتمثلة في مهارات التفكير التأملي، وحل مشكلات إدارة بيئة الصف، لطلاب كلية التربية واحتياجهم لها؛ حيث تُسهم في الارتقاء بهم، وتُعِدّهم للحياة العملية بعد تَخرُّجهم.
- تزويد القائمين على تخطيط وتطوير برامج إعداد المعلمين بالمرحلة الجامعية في كافة التخصصات بمرجع يُساعدهم على دمج مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية، مما يُسهم في دعم المهارات التدريسية لهؤلاء الطلاب.
- يضع بين أيدي منفذي البرامج بكليات التربية برنامجًا تدريبيًا قائمًا على البحوث الإجرائية وبما يشتمل عليه من محتوى تعليمي بدليلي المدرب والمتدرب، وأساليب تقويم يُمْكن الاستعانةُ بها في إعداد وتطوير برنامج إعداد الطالب المعلم بكلية التربية جامعة الأزهر وتنمية مهارات المعلمين.
- يقدم البحث الحالي أدوات تقويم تتمثل في: (اختبار لقياس مهارات التفكير التأملي، واختبار لمهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية للطلاب بكلية التربية)؛ يمكن الاستفادة منها في بحوث مستقبلية عند تقويم الطلاب، أو الرجوع إليهم وبناء اختبارات شبيهة ومتطورة للباحثين الذين سيعملون بأبحاث مشابهة لهذا البحث .
- إفادة مجالات تدريب معلمي الجغرافيا من خلال تركيز القائمين على برامج التدريب على الاستفادة من مهارات تصميم البحوث الإجرائية في تنمية مهارات معلمي الجغرافيا في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس التعليمية، والكفايات الأكاديمية والتكنولوجية.
- تقديم نماذج تُساعد الطلاب المعلمين على تأمل ومعرفة كيفية تحديد المشكلات الصفية التي يتعرضون لها، وكيفية مواجهتها لضمان استمرارية عملية التدريس.

حدود البحث: اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- من حيث المحتوى: تمثل في محتوى البرنامج التدريبي المقترح القائم علي مهارات عمل البحوث الإجرائية لدى طلاب شعبة الجغرافيا من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.
- من حيث المعالجات: اقتصرت على البرنامج التدريبي المقترح وما تضمنه من دليل المدرب والمتدرب في ضوء البحوث الإجرائية.
- من حيث العينة: تم تطبيق البرنامج التدريبي وأدوات البحث علي عينة قوامها (٣٥) طالبًا من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة– شعبة الجغرافيا– كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر.
- من حيث الفترة الزمنية: تم إجراء تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٣م– ٢٠٢٤م).

أدوات ومواد البحث: تمثلت في الآتي (من إعداد الباحثين):

- اختبار التفكير التأملي للطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا.
- اختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية.
- دليل المدرب في استخدام البرنامج التدريبي للطالب المعلم القائم على البحوث الإجرائية.
- دليل المتدرب في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية.

منهج البحث: وفقًا لطبيعة البحث الحالي تم استخدام:

- المنهج الوصفي التحليلي: وتم استخدامه في إعداد قائمتى مهارات التفكير التأملي، وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية، وإعداد أدوات البحث، وكتابة الإطار النظري للبحث، وذلك من خلال الاطّلاع على الدراسات والأدبيات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بالمحاور العلمية التي اشتمل عليها البحث، وبناء البرنامج التدريبي في ضوئها.
- المنهج التجريبي: وذلك للتعرف علي أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على البحوث الإجرائية) علي المتغيرات التابعة وهي: مهارات التفكير التأملي، وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية.

التصميم التجريبي:

في ضوء متغيرات البحث تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم " تصميم المجموعة الواحدة ذي القبلي والبعدي "One Group Pre-test, Post-test Design"، وذلك لمناسبته لطبيعة البحث، والذي يعد من أبسط التصميمات التجريبية، وسوف يتم تطبيق أدوات البحث قبل وبعد التجريب على مجموعة البحث.

متغيرات البحث:

أولًا: المتغير المستقل: اشتمل البحث على متغير مستقل واحد وهو البرنامج التدريبي القائم على البحوث الإجرائية.

ثانيًا: المتغيران التابعان: اشتمل البحث على متغيرين تابعين، وهما مهارات التفكير التأملي، وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية.

فروض البحث: حاول البحث التحقق من صحة الفروض التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لصالح القياس البعدي.

٣- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين تنمية مهارات التفكير التأملي وتنمية مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية.

إجراءات البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن أسئلته وفق الخطوات الإجرائية التالية:

أولًا: إعداد الإطار النظري من خلال الرجوع إلى الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع البحث متمثلة في:

- المحور الأول: مهارات عمل البحوث الإجرائية.
- المحور الثاني: التفكير التأملي ومهاراته.
- المحور الثالث: مشكلات البيئة الصفية ومهارات حلها.

ثانيًا: إعداد قائمتي مهارات التفكير التأملي، وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية، وذلك من خلال الإطلاع والرجوع إلى البحوث والدراسات والمراجع السابقة، ثم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس.

ثالثًا: تحديد الأسس العلمية التي يمكن الاعتماد عليها عند إعداد البرنامج التدريبي القائم على البحوث الإجرائية من خلال الرجوع إلى البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، وتحليلها بهدف الاستفادة منها في وضع أسس البرنامج في البحث الحالي.

رابعًا: تصميم البرنامج التدريبي القائم على البحوث الإجرائية وفقًا للخطوات التالية: (تحديد الأهداف العامة- تحديد الأهداف التعليمية- صياغة المحتوى التدريبي- تحديد أساليب وطرق التدريب- تحديد الأنشطة وأوراق العمل- اختيار أساليب التقويم- وضع الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج)، ثم عرض الإطار العام للبرنامج على المحكمين وتنفيذ التعديلات.

خامسًا: قياس فاعلية البرنامج، وذلك وفقًا للإجراءات التالية:

- تصميم أدوات البحث والمتمثلة في اختبار التفكير التأملي، واختبار حل مشكلات إدارة البيئة الصفية.
- عرض أدوات البحث على السادة المحكمين، والقيام بتنفيذ التعديلات المطلوبة.
- اختيار عينة البحث والتي تمثلت من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة الجغرافيا كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر.
- تطبيق أدوات البحث قبليًا، وتنفيذ البرنامج التدريبي القائم على البحوث الإجرائية، ثم تطبيق أدوات البحث بعديًا.
- القيام بجمع البيانات وتحليلها إحصائيًا، واستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها، ثم تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث.

مصطلحات البحث:

البحوث الإجرائية: (Action Research)

عرفها محمد الدريج (٢٠١١، ٨) بأنها نمط من البحوث تمكن المعلمين وعموم التربويين الممارسين، من دراسة وفحص أدائهم ومواجهة المشكلات التي تعترض عملهم داخل الصفوف والمدارس من خلال استخدام البحث كطريقة للتأمل فيما يقوموا به من أنشطة واتخاذ القرارات المناسبة بهدف تحسين الأداء,

وتُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها "مجموعة إجراءات وخطوات منظمة يقوم بها الطالب المعلم بهدف الممارسة التأملية للأداءات والمواقف الصفية أثناء تنفيذ الدروس والقدرة على مواجهة مشكلات بيئة الصف لتحسين جودة التدريس واستكمال مساره التعليمي.

التفكير التأملي: (Reflective Thinking)

يُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه ممارسة عقلية نشطة وواعية ينفذها الطالب المعلم بهدف التأمل والملاحظة، الكشف عن المغالطات، الوصول إلى استنتاجات علمية وتفسيرات منطقية من أجل اتخاذ قرارات أو وضع حلول مناسبة للمشكلات الصفية، ثم تأمل القرارات أو الحلول المقترحة وتقييمها لانتقاء أنسبها، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في اختبار التفكير التأملي الذي أعده الباحثين.

مشكلات البيئة الصفية: (Classroom Environment problems)

عرفها نجيب عبدالعزيز (٢٠٠٥، ٤٢) بأنها "عبارة عن الصعوبات والعقبات التي يواجهها معلمو مرحلة التعليم الأساسي داخل الصف ويشعرون بأنها تمنعهم أو تعيقهم من تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية".

وتُعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنها "مجموعة المواقف التي تعترض أداء الطالب المعلم بشعبة الجغرافيا عن تنفيذ الممارسات التدريسية داخل البيئة الصفية، وتتسبب في إعاقة قدراته على توفير الظروف الملائمة للتعلم وتحقيق الأهداف المرجوة، وتُقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في اختبار حل مشكلات إدارة البيئة الصفية.

البرنامج التدريبي: (Training Program)

يُعرف إجرائيًا وفقًا للبحث الحالي بأنه "عبارة عن مجموعة الممارسات والأنشطة الإجرائية التي يقوم بها الطالب المعلم بشعبة الجغرافيا لتنمية وتدعيم التفكير التأملي لديه، وحل مشكلات بيئة الصف؛ من خلال التأمل في الممارسات الصفية، وإعداد وتصميم البحوث الإجرائية بتحديد المشكلة، وجمع البيانات المرتبطة بها وتحليلها وتفسيرها، ثم وضع خطة عمل وتنفيذها، وتقييم البحث وتقريره، وبالتالي اتخاذ القرارات المناسبة بهدف تحسين الأداء".

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة:

المحور الأول: ماهية البحوث الإجرائية، وأهميتها، وخصائصها، وخطواتها التنفيذية:

- مفهوم البحوث الإجرائية للطالب المعلم:

ذكر (McNiff, 2015, 38) أن مصطلح البحث الإجرائي Action Research يتكون من لفظين هما Action بمعنى إجراء أو ممارسة ، Research بمعنى بحث لذا فهو البحث الذي يقوم على ممارسة ، وأن الربط بين المصطلحين "البحث" و" الإجرائي" يوضح الفكرة الأساسية والهدف منه، فمصطلح "البحث" يعني استخدام المنهج العلمي المتمثل في جمع البيانات والكتابة والقراءة والاستدلال والتفكر، ومصطلح " الإجرائي" يتمثل في إجراء أو تنفيذ استراتيجيات التعامل مع التحديات أو حل المشكلات أو إحداث التغيير المقصود أي الفعل والتدخل، والأهم من ذلك أن كلا من البحث والإجراء لا ينفصلان عن بعضهما وهذا ما يعطي للبحث قوة هائلة لتحسين الممارسات التدريسية.

وبالتالي فإن البحوث الإجرائية هى نوع من الاستقصاء الذي يقوم به المعلمون داخل المواقف التعليمية بهدف تحسين ممارساتهم التربوية وفهمها، حيث يرى (محمود السيد، ٢٠٢١، ٢١) أن بحوث العمل هى عملية منظمة تقوم على التفكير والتأمل الذاتي في التدريب الميداني لتنمية المهارت الجغرافية في التدريس أثناء الممارسة العملية، ومعرفة نتائج أنشطتهم التي تهدف إلى تحسين تلك العملية باستخدام أساليب بحثية وتنمية تقدير الذات الإيجابية لديهم.

ويعرفها (Mertler, 2016, 6) بأنها بحث واقعي فعلي يسعى إلى تحسين الممارسات المهنية للعاملين بالمجال التربوي وتمكينهم من المعارف والنظريات التربوية من أجل تغيير حالة أو مشكلة ما تقابلهم أثناء عملهم وفقًا لإجراءات عملية مرنة وهو ما ينمي لديهم فكرة المعلم الباحث.

وفي ضوء ما سبق نجد أن البحوث الإجرائية ليست مشروعًا نظريًا يتم التعامل معه داخل أروقة المكتبات، كما أنها ليس حلاً لمشكلة ما عارضة بالمعنى المتداول، وإنما هدفها السعي المستدام من المعلمين إلى المعرفة حول كيفية التحسين لوضع العملية التعليمية، وحل مشكلاتها.

- أهمية البحوث الإجرائية للطالب المعلم:

تعد البحوث الإجرائية وسيلة يتم من خلالها تطوير الأداء المهني للمعلمين، فمن خلالها يتم تشجيعهم على أن يصبحوا متعلمين مستمرين، ويكون تعلمهم مدى الحياة في فصولهم مع مراعاة تحسين ممارساتهم؛ كما تشجعهم على اختيار ديناميات فصولهم، وتجعلهم يفكرون بطريقة تأملية في الأفعال والتفاعلات بين الطلاب للوصول إلى أفضل النتائج، وبذلك فهى تعمل على تنمية شخصية الباحث في داخل المعلم من خلال الخطوات التي يتبعها لإجراء هذا النوع من الاستقصاء، والتي تتلخص في التخطيط، التنفيذ، الملاحظة، التأمل. مما يؤدي إلى التطور الذاتي في المهنة. (محمود حسن، ٢٠١٤، ٤٠٩).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية البحوث الاجرائية، ومنها دراسة Bobrakov (2014) ، ودراسة Pellerin, Nogues (2015) ، Putman, Rock (2017)، فيما يلي:

- تزيد من قدرات المعلمين على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، وتنمي لديهم الوعي الكامل لمسايرة العملية التعليمة، وتنمي قدراتهم على التفكير في المواقف والمشكلات الصفية.
- تسهم في إعداد المعلمين لممارسة المهنة بتأمل، وتزيد من قدرتهم على التفكير التأملي في ممارستهم التدريسية، وتساعدهم على اختيار اسئلتهم حول التدريس وقضاياه من أرض الواقع.
- تدعم العلاقات والتواصل بين جميع أطراف العملية التعليمية التربوية (المعلمين والطلاب، والمعلمين والباحثين، والمعلمين والإدارة المدرسية، والإدارة المدرسية والمجتمع المحلي).
- تسهم في تطوير المعلم مهنياً بحيث تتكامل لديه الجوانب الأكاديمية والجوانب المهنية معًا، وذلك لأنها تقوم على التأمل في الممارسات التربوية.
- تعتبر أداة أساسية للربط بين النظرية والتطبيق، وسد الفجوة بين المدرسة والعالم خارجها، فهو وسيلة للربط بين ما يتعلمه الطلاب من نظريات ومفاهيم نظرية في مرحلة الإعداد، وبين ما وجدوه في المدرسة على أرض الواقع.
- تعتبر وسيلة للانصات إلى صوت معلمي المستقبل، والتعبير عن وجهة نظرهم، وفحص أفكارهم ومعتقداته حول فنيات وأساليب التعليم والتدريس، وتجعلهم أكثر وعيًا بالاحتياجات التعليمية المتنوعة لطلابهم، وأكثر قدرة على تخطيط وتنفيذ وتقويم دروسهم.

بالإضافة إلى إنها تسهم بشكلٍ ملحوظ في الربط بين الجوانب النظرية والتطبيق العملي، وفي جعل النتائج المتوقعة قابلة للتطبيق الفوري من قبل الباحث نفسه، مما يعطيه دافعية قوية للتفكير والعمل والرغبة المستمرة في الوصول إلى حلول للمشكلات الأخرى التي يواجهها، علاوة على أنها تشعر الطالب المعلم بتحسين أدائه، وزيادة قدرته على العمل والإنتاج، لينمو مهنيًا وأكاديميًا، بحيث تتكامل معرفته. (عطا أبو جبين، ٢٠٠٨، ٣٨).

واستنادًا لما سبق يتضح أن البحوث الإجرائية تتيح الفرصة للمعلم فحص أدائه المهني بهدف تحسينه وتطويره، وذلك من خلال التعرف على القضايا والمشكلات التي يواجهها في البيئة الصفية، وتدربه على اختيار الحلول المناسبة لها باستخدام منهجية علمية ملائمة.

- **خصائص البحوث الإجرائية:**

للبحوث الإجرائية التي يقوم بها المعلمون مجموعة من الخصائص منها:

- الدافعية الذاتية: بمعنى أن يكون الحافز لإجرائها نابعاً من المعلمين الممارسين نتيجة إحساسهم بالمسئولية تجاه ممارساتهم.

- النظامية والمنهجية: بمعنى أن تمارس البحوث الإجرائية وفق منطق بحثي استقصائي سليم ولكن بقدر من المرونة والابتكارية من قبل المعلمين.
- التأملية والوعي: حيث تهدف البحوث الإجرائية إلى فهم الممارسات القائمة وتأمل نتائجها.
- التناوب مع الممارسة: فالعلاقة جدلية ودائرية بين الممارسة العملية والبحث الإجرائي، فهي لا تنتهي بل تؤدي إلى مزيد من البحث ومزيد من الممارسة.
- الممارسة العملية والواقعية: حيث ينبع البحث الإجرائي من ممارسات عملية واقعية، وذلك لتعديل وتطوير وتحسين تلك الممارسات (محمد عبدالخالق، ٢٠١٣، ٦٠).

ويرى (Altrichter, Feldman, 2013, 19) أن البحوث الإجرائية تتسم بأنها دراسة عملية لمشكلات واقعية في التربية، يقوم بها الفرد أو مجموعة الأفراد الذين يواجهون تلك المشكلات بهدف تحسين وتعديل الممارسات، كما تختص بتوليد المعرفة وتركز على تحسين التعلم وليس تحسين السلوكيات، إضافة إلى أنها متسقةً مع القيم التربوية للمدرسة ومع ظروف العمل للمعلمين، وتُسهم في تنمية هذه القيم وتحسين ظروف العمل في النظام التعليمي.

وفي ضوء هذه الرؤى فإن البحوث الإجرائية تتسم بخصائص عديدة أهمها المنهجية العلمية التي تقوم عليها واتباعها خطوات المنهج العلمي، كما أنها تتسم بالواقعية، حيث تنطلق في الأساس من مشكلات واقعية تواجه المعلمين في الميدان، وتتسم أيضاً بنوع من التعاون والمشاركة سواء بين المعلمين بعضهم البعض، او بين المعلمين والإدارة المدرسية، أو بين المعلمين والباحثين من الخارج، كما أنها تتم في شكل مجموعة من الخطوات الدائرية الحلزونية بمعنى أنها مستمرة لا تنتهي إلا بتحسين الممارسات التربوية التي تضمن تنمية مهنية للمعلمين في المجالات المختلفة.

الخطوات التنفيذية لعمل البحث الإجرائي لمعلم الجغرافيا:

يمر عمل البحوث الإجرائية من قبل المعلم بعدة خطوات وممارسات محددة، وتشمل كل خطوة وممارسة على مجموعة إجراءات وأنشطة يجب على المعلم الإلمام بها وإتقانها، حتى يتمكن من تصميم البحث الإجرائي بشكل صحيح. وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من: محمود السيد (٢٠٢١)، Putman, Rock (2017)، McNiff (2015)، لمياء علي (٢٠١٤)، محمود حسن (٢٠١٤)، Costello (2011)، ويمكن توضيح هذه المراحل وتلك الخطوات كالآتي:

أ- تحديد مشكلة البحث:

تعد خطوة صياغة وتحديد المشكلة من أهم الخطوات في البحث الإجرائي، وثمة بعض المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار مشكلة البحث، منها: أن تكون هذه المشكلة على قدر من الأهمية، وأن

تقع في دائرة اهتمامات المعلم أو مجال عمله ويرغب في حلها، وان تكون المشكلة واقعية، أن يكون لديه القدرة في اتخاذ الإجراءات التي يمكن من خلالها حل تلك المشكلة.

وثمة مصادر يعتمد عليها المعلم في تحديد المشكلة، ومن أهم هذه المصادر: (الملاحظة (Observation)– الخبرة (experience)– التسجيلات(records) – المواقف العملية (Practical issues) – اليوميات (Diaries)– مراجعة البحوث السابقة (Literature Review)، وفي ضوء ذلك يمكن للمعلم تحديد مشكلة البحث من خلال مراجعته وتأمله لممارساته الواقعية، وتحديد البعد المراد تطويره وتحسينه والتي يرى فيها بعض القصور، ثم يحاول ويتأمل (ماذا يفعل؟ وكيف يفعل؟ ماذا سيصل) ثم يقوم بالتعديل في ضوء ما استكشفه من خلال عملية التأمل في ممارساته (Mertler, 2016, 21).

وفي ضوء ذلك يمكن للمعلم تحديد مشكلة البحث من خلال مراجعته وتأمله لممارساته الواقعية، وتحديد البعد المراد تطويره وتحسينه والتي يرى فيه بعض القصور، ثم يحاول ويتأمل (ماذا يريد أن يفعل؟ وكيف؟ وإلى ماذا سيصل) ثم يقوم بالتعديل في ضوء ما استكشفه من خلال عملية التأمل في ممارساته.

ب– جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها:

تُعد من الخطوات العملية للبحث الإجرائي، وتُشكل خطوة أساسية فيه، وتتضمن ليس فقط جمع البيانات، ولكن تحليلها وتفسيرها أيضاً في ضوء الممارسات التي يقوم بها المعلم، ويمكن الوصول إلى جمع البيانات من خلال عدة طرق، مثل: تقييم الاحتياجات، والمقابلات، واجتماعات المجموعات (Tomal, 2010, 19).

وبعد جمع البيانات، تأتي خطوة تحليل هذه البيانات، ويُقصد بتحليل البيانات اتخاذ وسائل لتفكيك وتجزئة تلك البيانات، حيث نقوم بتقسيم البيانات إلى فئات أو أعمدة أو مساحات منظمة، ثم نقوم بدراسة هذه البيانات منفصلة، مما يجعلها أكثر بساطة للدراسة. وتشمل الأسئلة الرئيسة للتحليل ما يلي:

- ما الذي يبدو أنه يحدث في هذه البيانات؟ ما الذي لا يحدث في هذه البيانات؟
- ما المتكرر في هذه البيانات (الكلمات، السلوكيات، المواقف، الأحداث)؟
- ما الذي يثير الدهشة، المحير، المزعج في البيانات؟
- ما المعلومات التي يبدو أنها مفقودة من البيانات؟

ثم تأتي بعد ذلك خطوة تفسير البيانات، ولا يمكن فصل عمليات التحليل عن التفسير، وتكمن فائدة عملية تفسير البيانات في إنها تسمح للمعلم أو الباحث في إيجاد نوع من الاتساق بين المشكلة والبيانات التي تم تحليلها، كما تتضمن ربط ما تم استنتاجه بالمشكلة، مما يجعل للنتائج معنى (محمود السيد، ٢٠٢١، ٢٨).

ج- وضع خطة عمل وتنفيذها:

في هذه الخطوة من دورة البحث الإجرائي يقوم المعلم بالتخطيط للمهام والأنشطة المطلوبة وفيها يسير على ثلاث مراحل هي، تحديد الأولويات وتحديد المهام، وتنفيذ الأنشطة التي تساعد المشاركين على إنجاز مهامهم، وتقييم التقدم المنجز، وأن تكون الإجراءات مناسبة.

ويتضمن التخطيط إلتقاء المعلم بالأطراف المعنيين بالمشكلة لاستنباط الإجراءات الواجب اتخاذها، والمشاركة في الأنشطة التي يرون أنها هادفة ومنتجة، وتحديد أولويات الإجراءات، ويقوم المشاركين في البحث بصياغة الخطة في ضوء الركائز التالية:

- تحديد القضايا الرئيسة التي ركز عليها بحثهم.
- مراجعة الشواغل والقضايا الأخرى التي خرجت من تحليلها.
- تنظيم القضايا في ترتيب من حيث الأهمية.
- تقييم القضايا وفقا لدرجة من الصعوبة (Phillips, 2014, 118).

وبذلك يجب القيام بهذه الأمور كنقطة انطلاق مفيدة للتفكير في وضع خطة العمل من خلال التأمل في الممارسات الحالية، وتحديد جانباً نريد تحسينه، ثم تخيل طريقة للمضي قُدماً، والقيام بتجريب هذه الطريقة. وتقييم ما يحدث، ثم القيام بتعديل الخطة في ضوء النتائج، ومواصلة العمل؛ وتقييم الإجراء المعدل، وأخيراً إعادة النظر في الموقف في ضوء التقييم.

د- تقييم البحث وتقريره:

توضح (فريال أبوعواد، محمد نوفل، ٢٠١٢، ٢٣٩) أن بعد تحديد الأولويات والإجراءات التي سيتم اتخاذها، وتحديد المهام للمشاركين في البحث، ثم تنفيذها طبقا للأولويات التي تم تحديدها، تأتي هذه الخطوة لتحديد فعالية ما تم اتخاذه من إجراءات إزاء القضايا أو المشكلات التي تم التصدي لها، ولعل الغاية من التقييم هي التحسين، وفي ذلك يتم طرح مجموعة من الأسئلة من أهمها:

- هل تم تحديد المشكلة بوضوح وصياغتها؟
- هل تم توضيح الأهمية التربوية للمشكلة؟
- هل تم وضع قائمة بالفرضيات والحلول المقترحة للمشكلة؟
- هل تم اختبار كل فرضية أو حل؟
- هل تم جمع البيانات ووصفها بأسلوب دقيق ومحكم؟
- هل تم وصف إجراءات الخطة التي سيتم تنفيذها؟
- هل تم اتخاذ توصيات لإجراءات مستقبلية؟
- هل النتائج تتسم بشموليتها وقابليتها للتطبيق؟

في ضوء ما سبق يتضح أن قيام الطالب المعلم بالبحث الإجرائي يتطلب توافر مهارات عديدة؛ وهي القدرة على تحديد المشكلة التي تواجهه بوضوح، والتفكير في الممارسات التي يقوم بها، و التفكير التأملي لحلول المشكلات والقضايا المختلفة في السياق التعليمي، واختيار وسائل وأدوات جمع البيانات المناسبة طبقاً للمشكلة المراد تناولها، وتقييم الممارسات التي يقوم بها، وتقديم توصيات ومقترحات بلغة سهلة وبسيطة، والتواصل مع الآخرين، القدرة على العمل في فريق والتعاون مع الزملاء، وكتابة التقارير، وهذا ما سوف يسعى إليه البرنامج الحالي المقدم للطالب المعلم بشعبة الجغرافيا.

المحور الثاني: مفهوم التفكير التأملي، ومهاراته، وأهميته، وعلاقته بالبحث الإجرائي:

- **مفهوم التفكير التأملي:**

يذكره (شفيق علاونة،٢٠١٣، ٧٨) بأنه "نشاط عقلي قائم على المُلاحظة والتحليل والتقويم، فالهدف من مُمارسته هو توضيح، ومُلاحظة، وتحليل الموقف الغامض لتحقيق تغيير سلوكي وأداء أفضل، فالتغيير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة فقط، وإنما عن طريق الوعي الذاتي بالأداء".

ويشير (أحمد الصغير ، ٢٠٠٥ ، ٢٣٤) إلى أن التفكير التأملي هو التدبر والنظر بعمق في المواقف والخبرات والمعتقدات والممارسات ضمن إطار كلي، فيقود إلى معارف جديدة، وقرارات لاحقة تسهم في تحسين الأداء، وهو يتم في صورة حوار داخلي ذاتي، وقد يُصبح جماعيًا، يتم فيه تبادل الآراء والأفكار والخبرات التي من شأنها الارتقاء بالأداء المهني.

ويوضحه (مجدي حبيب، ٢٠٠٣، ٧٧) بأنه هو العملية الذي عن طريقها نختبر الموضوعات والنتائج عندما نقوم بحل مشكلة ما، وعندما نشعر بعدم التأكد فإن تفكيرنا يحتاج إلى أن يصبح تأملي أي أننا نحتاج إلى خطة وتوضيح، أو حكم من نوع ما، وهنا نبحث عن الأشياء والمبررات، فنرتب الحقائق ونبحث عن دليل ونضع الاستنتاجات من المفاتيح التي لدينا. ولعل الفرق بين التفكير الروتيني والتفكير التأملي يكمن في أن الأول يعني أننا نأتي بنفس الإجابات أما الأخر فيتضمن البحث عن أفضل إجابة.

واستنادًا لما سبق يتضح أن التفكير التأملي نمط تفكير يساعد الفرد في التحليل الدقيق لأبعاد المواقف والمشكلات التي يتعرض لها في حياته لمحاولة الوصول إلى حل مناسب لها، باستخدام ممارسات اجرائية سليمة تسهم في اتخاذ القرار.

- **مهارات التفكير التأملي:**

يشير (شاهين رسلان، ٢٠١٠ ، ١٥٦) إلى أن العقل ينظم خبراته بطريقة جيدة لحل ما يواجهه من مواقف غامضة ومشكلات ،ويتم التنظيم باستخدام أنواع التفكير المختلفة ،فالتفكير التأملى كعملية ونشاط عقلى يعتمد على ما لدى الفرد من القدرة، والميل، والخبرة عند مواجهته للموقف المُشكل، وعليه أن يختار من بين خبراته، ومعارفه ما يلائم الموقف المُشكل الذي يواجهه، ولذلك عليه أن يعيد تجميع هذه

الخبرات في نمط جديد من الاستجابات التي تنطبق على الظروف المُشكلة لديه.

وتتضح العمليات العقلية المتضمنة بالتفكير التأملى فى كل من الميل والانتباه المُوجهين نحو الهدف، وإدراك العلاقات، واختيار وتذكر الخبرات المُلائمة التى تتفق مع الموقف المُشكل المراد الوصول إلى حل مناسب له، أو نحتاج إليها فى التفسير، وتمييز العلاقات بين مكونات الخبرات،و تكوين أنماط عقلية جديدة للتعامل معه، و تقويم الحل كتطبيق عملي (سعاد حسن،٢٠١٣، ٣٩).

ولقد ذكرت العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة سارة الصاوي (٢٠١٣، ٥٣)، ودراسة عبد العزيز طلبة (٢٠١١، ٢٧٥)، ودراسة منال مصطفى (٢٠١١، ٣٣)، أن التفكير التأملي يتضمن عدة مهارات تتمثل في الآتي:

١. التأمل والملاحظة: وتعني القدرة على عرض جوانب الموقف أو المشكلة، بحيث يمكن اكتشاف العلاقات الموجودة بينها.
٢. الكشف عن المغالطات: وتعني القدرة على تحديد الفجوات في المشكلة وذلك من خلال تحديد المغالطات والمتناقضات والأفكار والمعتقدات الخاطئة التي تتضمنها.
٣. الوصول إلى استنتاجات صحيحة: وتعني قدرة الوصول لعلاقة منطقية من خلال رؤية مضمون المشكلة، والتوصل إلى نتائج مناسبة.
٤. إعطاء تفسيرات مقنعة: وتعني قدرة إعطاء معاني منطقية للنتائج والعلاقات الرابطة، معتمدًا على طبيعة المشكلة وخصائصها.
٥. وضع حلول مقترحة: وتعني قدرة اتخاذ القرارات المناسبة أو اقتراح الحلول المنطقية لحل المشكلة التي يتضمنها الموقف.
٦. تأمل الحلول المقترحة وتقييمها: وتعني قدرة إعادة التفكير وإعمال العقل في القرارات التي تم اتخاذها أو الحلول التي تم اقترحها، وتقييمها في ضوء المشكلة.

- **أدوات التفكير التأملي:**

تتعدد أدوات التفكير التأملي ومنها: المُذكرات اليومية، والسجلات القصصية، وقوائم المُراجعة، وصحف التأمل، وتدوين الملاحظات بشكل منهجي ومنظم، والحوارات التأملية مع الآخرين ومع الذات، والتى يستخدمها المعلم ليستطيع القيام بمُمارسات مهنية واعية، ويكسبه مستوى أعلى من عمق النظر حول أدائه وسلوكه، بحيث يعمل على تطويره وتغييره وتحسينه ،وكذلك مشاركته فى الحوارات مع الآخرين ومع الذات فيما يجعله يقف على مستوى أدائه، الأمر الذي يشجعه على اتخاذ قرارات مستقبلية تسهم في تحسين هذا الأداء، والشعوربالثقة في النفس في مواجهة المهمات المدرسية والحياتية، وتنمية الإحساس بالمسئولية والعقل المتفتح لديه (منصور علي،٢٠١١، ٣٤)، وتتمثل أدوات التفكير التأملي في الآتي:

١- صحف التأمل: يصف المعلم من خلالها موقف أو خبرة مر بها، ثم يعمل على تحليل هذا الموقف والتعمق فيه مستخدمًا معتقداته وأفكاره ومشاعره (محمود الأستاذ،٢٠١١، ١٣٥٤).

٢- الحوار التأملي: ويقوم فيه المعلم بحوار ذاتي مع نفسه أو مع الزملاء حول قضية تعليمية معينة، وينطلق في هذا الحوار في ضوء اتجاهاته ومعتقداته وما يؤمن به من فرضيات (Webb, 2010, 322).

٣- المُلاحظة: وهي محاولة منهجية يقوم بها المعلم بتسجيل مُلاحظاته حول سلوكيات تلاميذه أو سلوكيات زملائه أو سلوكياته هو، سواء كتابيًا أو بالتسجيل الصوتي أو بالفيديو، بهدف الكشف عن تفاصيل الظواهر أو العلاقات بين عناصرها (Lyons, 2010, 68).

٤- ملفات الانجاز: يقوم فيها المعلم بتوثيق منظم لأداءاته من خلال أدلة ملموسة، قد تكون ورقية أو إلكترونية أو تسجيلية، بحيث تعطي رؤية واضحة أدائه (Ewell, Rodgers, 2014, 213).

ويتضح في ضوء ما سبق أن التفكير التأملي يتطلب مجموعة مهارات؛ تبدأ بملاحظة المعلم للممارسات الصفية، وتحديد المشكلات والمعتقدات الخاطئة الواردة بها، والتوصل لاستنتاجات صحيحه، ووضع تفسيرات وحلول مقترحه، واتخاذ القرار المناسب لها، ويوظف بذلك أنماط التفكير التأملي كالملاحظة والحوار التأملي، وصحف التأمل لتساهم في تطبيق المهارات.

- **مستويات التفكير التأملي ومراحلة:**

صنفها (Kember, 2009, 384) إلى أربعة مستويات أساسية، وتتمثل في الأتي:

- العمل الاعتيادي: ويقوم فيه المتعلم بالعمل بشكل اعتيادي وتلقائي نتيجة تكراره لفترات طويلة.
- الفهم التأملي: وفيه يُسخّر المتعلم قدراته العقلية لإنجاز العمل دون تقييم مدى صلتها بفهمه.
- التأمل: وفيه يتطلب من المتعلم تحليل مكونات الموقف وافتراضاته المتعلقة بالمشكلة بدقة.
- التأمل الناقد: وفيه يمارس المتعلم التأمل المنطقي، حيث يتعين عليه أن يكون واعيا بما يفكر فيه، ولماذا يفكر، وبما يشعر.

ويذكر زياد بركات (٢٠٠٥، ١٠٥) أن Schon وضع نموذجًا قائمًا على التفكير التأملي لتدريب المعلمين على ممارسة المهارات التدريسية، ويتضمن ثلاث مراحل كآلاتي:

- مرحلة التأمل من أجل العمل: وعادة ما تكون قبل عملية الممارسة الفعلية للتعليم، وتعني إتباع المعلم الخطط التي تتطابق مع الأهداف المنشودة، والنواتج المرغوبة والمتوقع منه تحقيقها.
- مرحلة التأمل أثناء العمل: وتتم خلال الممارسة الفعلية للتعليم، وتتطلب من المعلم إتباع الطرق والأساليب المعرفية المناسبة لطبيعة الموضوع، ونوعية الأهداف وقدرات المتعلمين.
- مرحلة التأمل بعد العمل: في هذه المرحلة يجب على المعلم إدراك النتائج، وأخذ العبر، واتخاذ القرارات

المناسبة للاستمرار في عملية التنفيذ، أو إجراء التعديل على الخطة المرسومة.

واستنادًا لما سبق يتضح أن التفكير التأملي يتنامى تدريجيًا من خلال الممارسة المنظمة، منتقلًا من النشاط العقلي المُرتب إلى الفهم التأملي المُدرك، وصولًا إلى التأمل الناقد، لذلك يُعدّ الاستثمار في تنمية مهارات التفكير التأملي استثمارًا مُجزٍ على المدى الطويل، فهو يُساهم في تعزيز قدرات الفرد على تحليل المواقف وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات بشكلٍ صائب وفعّال.

- **أهمية التفكير التأملي وعلاقته بالبحث الإجرائي للمعلم:**

يُعدّ التفكير التأملي مهارة أساسية لا غنى عنها للمعلم، فهو يُساهم في تعزيز قدراته على مختلف المستويات، مما يُنعكس إيجابًا على العملية التعليمية ككل، ويشير كل من (سهام حسن، ٢٠١٨؛ منال مصطفى، ٢٠١١؛ Kovalik & Olsen, 2010؛ Liu, 2015) إلى أن أهمية التفكير التأملي تتلخص فيما يلي:

١. تحسين التعلم وصنع القرار: حيث يساعد المعلم على تحليل المعلومات وفهمها بشكل أعمق، مما يُتيح له تصميم خطط تعليمية فعّالة تُلبي احتياجات الطلاب وتُساعدهم على التعلم بشكل أفضل، كما يُساعده على اتخاذ قرارات صائبة بشأن أساليب التدريس وتقييم الطلاب.

٢. تعزيز الأداء: حيث يُساعد المعلم على تطوير مهاراته وتقنياته، مما يُحسّن من أدائه، كما يُساعده على حلّ المشكلات بكفاءة أكبر والتعامل مع المواقف الصعبة بذكاء.

٣. تغيير وجهة النظر: حيث يساعد التفكير المعلم على الانتقال من التركيز على "ماذا في ذلك؟" إلى "كيف يمكنني استخدام هذا في الحاضر والمستقبل؟".

٤. تطوير مهارات حل المشكلات: حيث يساعد المعلم على تطوير مهاراته في حلّ المشكلات، مما يُتيح له التعامل مع التحديات التي تواجهه في عمله بشكل فعّال.

٥. تحليل المعلومات والتعميمات والسلوكيات ثم تقييمها: حيث يساعد التفكير المعلم على تحليل المعلومات بشكل نقدي وتقييمها، مما يُتيح له اتخاذ قرارات صائبة بشأن خططه التعليمية وتقويمه لطلابه.

٦. طرح أسئلة تتعلق بالذات وأدائها: حيث يشجع المعلم على التفكير الذاتي وتقييم أدائه بشكل مستمر، مما يُساعده على تحسين مهاراته وتطوير ممارساته.

٧. ربط الخبرات والمعارف الجديدة بالقديمة: حيث يساعد المعلم على ربط الخبرات والمعارف الجديدة بالقديمة، مما يُتيح له تطوير فهمه للعملية التعليمية بشكل عام.

٨. استخدام ما يتم التوصل إليه من نتائج لتحسين الممارسات الحاضرة وتطوير الممارسات المستقبلية: حيث يساعد المعلم على استخدام ما يتعلمه من تجاربه لتحسين ممارساته الحالية وتطوير ممارساته المستقبلية.

٩. اكتساب مهارات عديدة: حيث يساعد المعلم على اكتساب مهارات عديدة مثل: التأمل والملاحظة، الكشف عن التناقضات والآراء الخاطئة، الوصول إلى استنتاجات منطقية، إعطاء تفسيرات لها، اتخاذ قرارات مناسبة واقتراح حلول بديلة ملائمة، تأمل الحلول المقترحة وتقييمها.

١٠. تحويل المتعلم من مستهلك للمعرفة إلى منتج لها: حيث يشجع الطلاب على التفكير النقدي والإبداعي، مما يُساعدهم على تحويل المعرفة التي يتلقونها إلى معرفة خاصة بهم.

مما سبق نَخْلُص بأن التفكير التأملي يعد أداة تمكين جوهرية للمعلمين، حيث يساعدهم على صقل مهاراتهم واتخاذ قرارات مدروسة وتجربة أساليب تدريسية مبتكرة، وبالتالي، يساهم في تنمية كفاءاتهم المهنية ويؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم بشكل ملحوظ.

ويمثل التفكير التأملي عنصرًا أساسيًا لقيام المعلم بالبحث الإجرائي؛ لانه يدفعه إلى الممارسة التأملية لكل المواقف التي تواجهة في العملية التعليمية، وفي ضوء هذه الممارسة يحدد المشكلة، ويتأمل (ماذا يريد أن يفعل؟ وكيف؟ وإلى ماذا سيصل) ثم يقوم بالتعديل في ضوء ما استكشفه من خلال عملية التأمل في ممارساته، ثم يقوم بجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها متخذًا وسائل لتجزئة تلك البيانات، وتقسيمها إلى فئات منظمة مما يجعلها أكثر بساطة للدراسة، ثم يقوم بتفسيرها لإيجاد نوع من الاتساق بين البيانات والمشكلة، وبعدها يضع خطة عمل وينفذها لتحديد ما يريد تحسينه؛ بتخيل طريقة والقيام بتجربتها وتقييم ما يحدث، ثم القيام بتعديل الخطة في ضوء النتائج، وفي النهاية يصل لتقييم البحث وتقريره، مما يسهم في تطوير أدائه.

وهكذا تتضح أهمية التفكير التأملي وعلاقته القوية بمهارات البحث الإجرائي للمعلم حيث يعد جوهر البحوث الإجرائية لأنها تساعد في تنمية قدرات المعلم على الممارسة التأملية، وبالتالي حل مشكلات إدارة البيئة الصفية التي تواجهه.

المحور الثالث: مشكلات إدارة البيئة الصفية، مفهومها، أساليب معالجتها، علاقتها بالبحث الإجرائي للمعلم:

المشكلات التي يواجهها المعلمون داخل غرفة الصف كثيرة ومتنوعة، ومهما كانت هذه المشكلات على درجة من الجدية والخطورة إلا أنها تتطلب حلولًا مبتكرة واستراتيجيات مناسبة لحلها، ويمكن التعامل

مع مشكلات البيئة الصفية إذا أدرك المعلم أساليب المعالجة الصحيحة، ولكنها تختلف باختلاف السلوك المراد تقويمة (عبداللطيف فرج، ٢٠٠٦، ٦٩).

وتعرف مشكلات إدارة البيئة الصفية بأنها مختلف السلوكيات الي تصدر من المعلم أو التلميذ داخل البيئة الصفية، وتتعلق بأداء المعلم واستجابات التلاميذ، والمنهج المقدم، وطبيعة البيئة، والتي تتسبب في اضطراب الغرفة الصفية، وتحقيق الأهداف المرجوة، وتتطلب رد فعل سليم من المعلم للتغلب عليها، واستمرارية التدريس مرة أخرى (Gaudreau, 2011, 73).

وذكرها (حياد عبدالقادر، ٢٠٢١، ٦٠) بأنها مجموعة من السلوكيات غير التوافقية من وجهة نظر المعلم، ومخالفة للقوانين المدرسية، وأعراف بيئة الصف، والتي تصدر من التلاميذ، وتتسبب في إعاقة المعلم عن التعليم، وتختلف من حيث شدتها، وتغير شكل البيئة التعليمية، وتتطلب تدخلًا علاجيًا.

ويرى (محمد العمايرة، ٢٠٠٢، ٥) أن مشكلات إدارة البيئة الصفية متعددة الأسباب؛ منها داخلية المصدر أى مرتبطة بشخص التلميذ نفسه أو المعلم أو المنهج، ومنها خارجية المصدر كالأسرة والأقران، ويجب تهيئة المعلم وإعداده لها حتى تكون لديه المعرفة بطبيعتها داخل البيئة الصفية؛ وذلك بإتقان الممارسات المهنية والأكاديمية التي تساعده على مواجتها، واتباع الحلول المناسبة حتى يستطيع إدارة بيئته الصفية بشكل جيد.

ويتوقف حل مشكلات إدارة البيئة الصفية بشكل رئيس على أداء المعلم ووعيه بالتعامل معها، لذا يجب أن يمارس استراتيجيات وأساليب العلاج المناسبة لهذه المشكلات؛ وتحويلها إلى فرص للتعلم وبناء الخبرات التعليمية. ومن هذه الأساليب؛ الوقاية بوضع القواعد للنظام الصفي، والتذكير اللفظي البسيط، ومدح الطلاب، واستخدام التلميحات غير اللفظية، وتطبيق النتائج وغيرها (نجيب عبدالعزيز، ٢٠٠٥، ١٢٣)، وهذا ما أوضحته بعد الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة أحمد أبوفودة (٢٠٠٨)، عارف المقيد (٢٠٠٩)، Gaudreau (2011)، Alamarat, M (2011)، حياد عبدالقادر (٢٠٢١).

ومشكلات إدارة البيئة الصفية وقدرة المعلم على حلها لها علاقة قوية بخطوات ومراحل قيام المعلم بالبحث الإجرائي، حيث يتطلب إعداد البحث؛ قيام المعلم بالممارسات التأملية أثناء تواجده في حجرة الصف، وفي ضوئها يحدد المشكلة بدقة، ثم القيام بجمع البيانات المرتبطة بها، والقدرة على تحليلها وتفسيرها، وضع خطة عمل وتنفيذها، ثم تقييم البحث وإعداد تقرير مناسب له، وفي ضوء ممارسة المعلم لهذه الخطوات يستطيع حل المشكلات التعليمية التي تواجهه بفاعلية، ورفع وتحسين مستواه وأداءه المهني.

ومما سبق تتضح العلاقة الوثيقة بين حل مشكلات إدارة البيئة الصفية والبحث الإجرائي للمعلم، وذلك لأن قيام المعلم بعمل البحوث الإجرائية يكسبه العديد من المهارات التي تنمي لديه القدرة على حل المشكلات ومواجهتها، واتباع المنهج العلمي السليم في الوصول إلى الحلول المناسبة، ومن خلال تأمله للممارسات الصفية تزداد مهاراته العقلية والمعرفية وأداءاته المهنية مما يسهم في زيادة وتعزيز قدرته على حل ومواجهة مشكلات بيئة الصف بما يحقق له استمرارية فاعليته في العملية التعليمية.

الإجراءات المنهجية للبحث

سارت الإجراءات المنهجية للبحث على النحو التالي:

أولًا- بناء مواد البحث وضبطها.

ثانيًا- إعداد أدوات القياس الخاصة بالبحث.

ثالثًا- إجراء التجربة الأساسية للبحث.

أولًا: بناء مواد البحث وضبطها:

١- إعداد قائمة مهارات التفكير التأملي للطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا:

- **الهدف من القائمة:** استهدفت القائمة تحديد مهارات التفكير التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس بصفة عامة، وطرق تدريس الدراسات الإجتماعية بصفة خاصة.
- **مصادر بناء القائمة:** اعتمد الباحثان في بناء القائمة على المراجع والمصادر والأدبيات ذات الصلة بالتفكير التأملي، وأيضا الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بها، ومقابلة بعض المعلمين والموجهين والخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية.
- **القائمة في صورتها الأولية:** قام الباحثان ببناء القائمة في صورتها الأولية، وتكونت من ستة مهارات رئيسة تمثلت في " الملاحظة والتأمل (الوصف)، والكشف عن المغالطات (التناقضات)، والتوصل إلى استنتاجات مناسبة ومحددة، وإعطاء تفسيرات منطقية ومقنعة، واتخاذ القرارات وتقديم حلول مقترحة، وتأمل وتقييم القرارات والحلول"، وتضمنت هذه المهارات مجموعة من الجوانب الدالة عليها بلغت (١٨) جانبًا (ملحق١)، وتم توزيعها على المهارات الرئيسة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١) توزيع الجوانب الدالة لمهارات التفكير التأملي على المهارات الرئيسية

م	المهارة الرئيسة	الجوانب الدالة عليها
١	الملاحظة والتأمل (الوصف)	٣
٢	الكشف عن المغالطات (التناقضات)	٣

٣	التوصل إلى استنتاجات مناسبة ومحددة	٣
٤	إعطاء تفسيرات منطقية ومقنعة	٣
٥	اتخاذ القرارات وتقديم حلول مقترحة	٣
٦	تأمل وتقييم القرارات والحلول	٣
	المجموع	١٨

- **ضبط القائمة:** تم عرض القائمة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وطلب منهم إبداء الرأي فيها، من حيث مناسبتها للطلاب المعلمين، ومدى صحتها من الناحية اللغوية والعلمية، ومدى شمولية القائمة لجميع المهارات الرئيسة والجوانب الدالة عليها.
- **الصورة النهائية للقائمة:** في ضوء ملاحظات السادة المحكمين، تم تعديل ومراجعة القائمة، حيث كان لبعض المحكمين بعض الآراء والتوجيهات، التي أخذت في الإعتبار مثل تقسيم بعض المهارات إلى جزءين، وتعديلات أخرى في الصياغة، ثم صيغت القائمة في شكلها النهائي، وتم عرضها مرة أخرى على بعض المحكمين، حيث أكدوا على صلاحية القائمة ومناسبتها للهدف المراد تحقيقه وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية (ملحق١).

٢- إعداد قائمة مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية للطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا:

- **الهدف من القائمة:** استهدفت القائمة تحديد مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا، من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في الدراسات الإجتماعية والمناهج وطرق التدريس.
- **مصادر بناء القائمة:** اعتمد الباحثان في بناءهما على المراجع والمصادر والأدبيات ذات الصلة بمشكلات إدارة البيئة الصفية، وأيضا الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بها، ومقابلة بعض المعلمين والموجهين والخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية.
- **القائمة في صورتهما الأولية:** قام الباحثان ببناء القائمة في صورتها الأولية، واشتملت على ستة مهارات رئيسة لحل مشكلات إدارة البيئة الصفية وتمثلت في "تحديد وصياغة المشكلة الصفية، والوصول إلى معلومات مرتبطة بالمشكلة الصفية وتقييمها، ووضع فرضيات مناسبة للمشكلة الصفية، واختبار صحة الفرضيات، وتطبيق الحلول للمشكلة الصفية، وتأكيد وتعميم الحلول للمشكلة الصفية"، واشتملت هذه المهارات على (٢٣) مهارة فرعية تصف الآداء المتوقع من الطلاب المعلمين للمهارات (ملحق٢)، وتم توزيعها على المهارات الرئيسة كما هو موضح بالجدول التالي
-

جدول (٢) توزيع مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية الفرعية على المهارات الرئيسية

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية
١	تحديد وصياغة المشكلة الصفية	٥
٢	الوصول إلى معلومات مرتبطة بالمشكلة الصفية وتقييمها	٥
٣	وضع فرضيات مناسبة للمشكلة الصفية	٤
٤	اختبار صحة الفرضيات	٣
٥	تطبيق الحلول للمشكلة الصفية	٣
٦	تأكيد وتعميم الحلول للمشكلة الصفية	٣
	المجموع	٢٣

- **ضبط القائمة:** تم عرض القائمة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وطلب منهم إبداء الرأي فيها، من حيث مناسبتها للطلاب المعلمين، ومدى صحتها من الناحية اللغوية العلمية، ومدى شموليتها لجميع المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة.
- **الصورة النهائية للقائمة:** في ضوء ملاحظات السادة المحكمين، تم تعديل ومراجعة القائمة، حيث كان لبعض المحكمين بعض الآراء والتوجيهات، التي أخذت في الإعتبار مثل حذف بعض المهارات الفرعية، وإعادة صياغة بعضها ، وتعديلات أخرى في الترتيب وفقًا لجوانب التعلم والعمليات العقلية، ثم صيغت القائمة في شكلها النهائي، وتم عرضها مرة أخرى على بعض المحكمين، حيث أكدوا على صلاحية القائمة ومناسبتها للهدف المنشود وبذلك أصبحت قائمة مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية في صورتها النهائية (ملحق ١، ٢).

٣- إعداد البرنامج التدريبي المقترح وضبطه:

صُمم البرنامج التدريبي المقترح بدقة، مستندًا إلى دراسات وبحوث سابقة حول منهجيات البحث الإجرائي وخطوات تنفيذه، كما تمّ مراعاة احتياجات كل من المدرب والمتدرب خلال جلسات البرنامج من خلال إعداد دليل إرشادي شامل لكل منهما، وقد تتضمن التصميم العناصر التالية:

- **المقدمة:** وتتضمن الأساس الفلسفي الذي يقوم عليه البرنامج التدريبي الحالي، وكيفية مساعدته الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية

لديهم من خلال تطبيق خطوات البحوث الإجرائية، كما تتضمن توجيهات الطالب المعلم لقراءة وفهم محتوى الدليلين، وكيفية تطبيق هذه الخطوات لتنمية التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية.

- **الإطار العام للبرنامج:** وفيه تم بيان:

- **عنوان البرنامج:** برنامج تدريبي قائم على البحوث الإجرائية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية.
- **أهداف البرنامج:** يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا من خلال استخدام الخطوات التطبيقية للبحوث الإجرائية، وفي ضوء هذا الهدف العام تمت صياغة الأهداف التعليمية لكل وحدة دراسية يتضمنها البرنامج، والأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة تدريبية، والتي تم صياغتها ووضعها في بداية كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي المقترح.
- **محتوى البرنامج التدريبي:** يحتوى البرنامج الحالي على أربع وحدات تعليمية، وكل وحدة تتكون من عدد (٢) جلسة تدريبية، ولكل جلسة عنوانها الخاص، والمحتوى والأنشطة والوسائل والإجراءات التنفيذية للتدريب وأساليب التقويم لكل جلسة.
- مصادر ووسائل التعلم: تم الاعتماد في تعلم محتوى البرنامج الحالي وتحقيق أهدافه، على عددًا متنوعًا من المصادر والوسائل التعليمية، وتمثلت في:

أ- مواد مطبوعة: حيث تبين مهارات عمل البحوث الإجرائية للطالب المعلم، وممارساتها الإجرائية التأملية وكيفية إعدادها وتطبيقها في العملية التعليمية .

ب- مواد مرئية ومقروءة: مثل نماذج لبعض البحوث الإجرائية للمعلم وبعض مهاراتها.

ج- وسائل تعليمية داعمة لتعليم وتعلم محتوى البرنامج: مثل بعض المواد التعليمية المرئية كالصور والنماذج والأشكال التوضيحية والرسوم التخطيطية والفيديوهات حول البحوث الإجرائية للمعلم، وخطواتها التنفيذية.

- **أنشطة التعليم والتعلم:** تضمن البرنامج مجموعة من الأنشطة التعليمية، ومنها: المشاركة في الحلقات النقاشية الخاصة بالجانب النظري، وعمل مجموعات تعاونية وتمثيل بعض الأدوار، وقراءة وتقديم مقترحات لتطبيق مهارات عمل البحوث الإجرائية، وإنتاج بعض النماذج للبحوث الإجرائية، إضافة إلى أداء الأنشطة المتضمنة بدليل المتدرب.

- **طرق التدريس المتبعة بالبرنامج:** تم تنفيذ البرنامج في ضوء عدة طرق تدريسية ملائمة لمهارات البحوث الإجرائية، وفي ضوء أهدافه حيث تم اختيار طرق تدريس "العصف الذهني ولعب الأدوار والحوار والمناقشة والتعلم التعاوني" لتقديم جلساته.
- **مواد التدريب والتعليم والتعلم:** تضمن البرنامج مجموعة من مواد التدريب مثل العروض التقديمية، وأوراق العمل، وبعض الأدوات المساعدة مثل" جهازكمبيوتر – جهاز عرض البيانات"، بالإضافة إلى دليلى المدرب والمتدرب.
- **أساليب التقويم المتبعة:** اعتمد البرنامج على التقويم المرحلي والذي تمثل في عدة أسئلة شفهية استخدمها المدرب أثناء التدريب، إضافة إلى أوراق العمل، وكذلك التقويم النهائي الذي تمثل في: اختبار التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا.

التدريب على محتوى البرنامج: قام الباحثان بتدريب الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا على محتويات البرنامج، وتم وضع مجموعة من الإرشادت والتوجيهات في تنفيذ البرنامج التدريبي؛ ومنها الإلتزام بتنوع طرق وأساليب التدريب، والاهتمام بتنفيذ الأنشطة وأوراق العمل مع المتدربين، وتفعيل طريقة الحوار والمناقشة والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، وتدريب الطلاب المعلمين على التأمل في المشكلات التي قد تواجههم في البيئة الصفية أثناء فترة التربية العملية، إضافة إلى وضع بعض النقاط المهمة للمدرب والتي منها قراءة محتوى الدليل، ومراعاة الزمن في البرنامج، للتدرب على أساليب تنفيذ الأنشطة وأوراق العمل، والتهيئة لموضوع كل جلسة تدريبية، وتفعيل دور المتدرب في البرنامج، وتلخيص عمل المجموعات بعد العرض والمناقشة، وتم توزيع الوحدات والجلسات بالبرنامج وفق الجدول الآتي:

جدول (٣) توزيع الوحدات التعليمية وجلسات البرنامج التدريبي

الأسبوع	الوحدة التدريبية	الجلسة	الزمن
الأول	البحوث الإجرائية أهدافها وأهميتها ومجالاتها	مفهوم البحوث الإجرائية وأهدافها	٦٠ دقيقة
		استراحة	١٥ دقيقة
		أهمية البحوث الإجرائية ومجالاتها	٦٠ دقيقة
الثاني	مهارات عمل البحوث الإجرائية وكيفية تنفيذها	مهارات عمل البحوث الإجرائية وتطبيقها في البيئة التعليمية	٦٠ دقيقة
		استراحة	١٥ دقيقة
		صعوبات تطبيق البحوث الإجرائية ومقترحات حلها	٦٠ دقيقة

الأسبوع	الوحدة التدريبية	الجلسة	الزمن
الثالث	البحوث الإجرائية وممارسة التفكير التأملي	مراحل التفكير التأملي وأدواته في البيئة الصفية	٦٠ دقيقة
		استراحة	١٥ دقيقة
		ممارسة مهارات التفكير التأملي في بيئة الصف	٦٠ دقيقة
الرابع	البحوث الإجرائية وحل مشكلات البيئة الصفية	الممارسات الإجرائية لحل مشكلات البيئة الصفية	٦٠ دقيقة
		استراحة	١٥ دقيقة
		إدارة البيئة الصفية المحفزة للتفكير التأملي وحل المشكلات	٦٠ دقيقة

- **إعداد دليل المتدرب وضبطه:** قام الباحثان بإعداد دليل المتدرب للبرنامج التدريبي المقترح، وقد اشتمل على أربع وحدات تعليمية ، وكل وحدة تتكون من (٢) جلسة تدريبية، ولكل جلسة عنوانها الخاص، والمحتوى والأنشطة والوسائل والإجراءات التنفيذية للتدريب وأساليب التقويم لكل جلسة، كما يحتوى الدليل أيضًا على قائمة بأسماء بعض الكتب والمراجع ، التي يمكن للمشارك الرجوع إليها أثناء دراسة الوحدة، وبعد الانتهاء من إعداد هذا الدليل تم عرضه على المحكمين وذلك للتأكد من صحة صياغته العلمية، وتحقيقه للأهداف المرجوة ومدى مناسبته للعينة وملاءمته للتطبيق، في ضوء آراء المحكمين تم تعديل الدليل وأصبح في صورته النهائية قابلًا للتطبيق. (ملحق ٥)
- **إعداد دليل المدرب وضبطه:** أعد الباحثان دليل المدرب للبرنامج التدريبي المقترح، وقد تضمن مقدمة لتعريف المدرب بطبيعة البرنامج، والأهداف المنشودة، وكذلك بيان بالوحدات التعليمية والموضوعات التي تتضمنها، والأهداف الإجرائية لكل موضوع دراسي ولكل جلسة تدريبية، والوسائل التعليمية ومصادر التعلم المقترحة لكل منها. وقد تم عرض دليل المدرب على المحكمين، وذلك للتأكد من صحة صياغته العلمية، وتحقيقه للأهداف المرجوة ومدى ملاءمته للتطبيق، واتفقت معظم الآراء على صلاحية الدليل ماعدا بعض الصياغات التي تم تعديلها وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية وقابلا للتطبيق. (ملحق ٦)
- **ضبط البرنامج التدريبي (دليلي المدرب والمتدرب):** بعد انتهاء الباحثان من تصميم الجلسات التدريبية للبرنامج، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، للتحقق من صحة أهدافه ومحتواه علميًا ولغويًا،

وللتحقق من مناسبة مصادر ووسائل التعلم والأنشطة التعليمية، وطرق التدريس، وأساليب التقويم للأهداف واتساقها مع المحتوى، وقد أشار بعضهم بإعادة صياغة بعض الأهداف وتنظيم بعض العناصر في المحتوي، وإضافة بعض الأنشطة التعليمية، وقد أخذت جميعها في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للبرنامج.

- **التجربة الإستطلاعية للبرنامج التدريبي:**

للتحقق من صحة البرنامج التدريبي تم عمل تجربة استطلاعية، وتطبيق بعض وحداته وهي (البحوث الإجرائية وممارسة التفكير التأملي) على عينة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا بكلية التربية بالقاهرة، وبلغ عددهم (٢٠) طالبًا معلمًا، وذلك في الفترة من الأحد ١١/ ٢/ ٢٠٢٤م، وحتى الأربعاء ١٤/ ٢/ ٢٠٢٤م، بمعمل مناهج وطرق تدريس الجغرافيا، وتم اختيارها كنماذج لباقي الجلسات، وقد أبدى الطلاب المعلمين بعض الملاحظات التي أخذت في الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية للبرنامج، والتي من أهمها : تنفيذ مهارات البحوث الإجرائية والتفكير التأملي على شكل محاكاة تعليمية، وعرض نماذج مرئية مصورة لمعلمين قاموا باستخدام بحوث العمل للتدريب عليها.

- **الصورة النهائية للبرنامج التدريبي (دليلي المدرب والمتدرب):**

بعد إجراء التجربة الاستطلاعية، وفي ضوء توصيات السادة المحكمين تم التوصل إلى الصورة النهائية للبرنامج التدريبي (ملحق ٥، ٦).

ثانيًا: إعداد أدوات القياس الخاصة بالبحث وضبطها: وتمثلت في:

١- إعداد اختبار مهارات التفكير التأملي وضبطه:

- **الهدف من الاختبار:** يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا أثناء التدريس في البيئة الصفية بالتربية العملية.
- **تحديد محاور الاختبار:**

قام الباحثان بتحديد محاور هذا الاختبار في (٦) محاور رئيسية في ضوء طبيعة مهارات التفكير التأملي، وتمثلت في مهارات (الملاحظة والتأمل "الوصف"- الكشف عن المغالطات "التناقضات" - التوصل إلى استنتاجات مناسبة ومحددة - إعطاء تفسيرات منطقية "مقنعة"- اتخاذ القرارات وتقديم حلول مقترحة- تأمل وتقييم القرارات والحلول)، وتم تحديد الأوزان النسبية للاختبار، بحيث تضمن كل محور من محاوره فقرة نصية تعبر عن مشكلة صفية معينة يليها (٣) أسئلة فرعية، وبالتالي يقدر مجموع الأسئلة المكونة للاختبار (١٨) سؤالًا مرتبطًا بالفقرات المحددة.

- **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها وبناءها:**

تم تحديد نوع مفردات هذا الاختبار بشكل تكون فيه الاستجابات عبارة عن صياغة وتحديد المشكلة وكتابة الأفكار والاستنتاجات والحلول والتفسيرات وتقديم الحلول المطلوبة وتأملها من خلال المواقف المرتبطة بها والتي يتضمنها الاختبار، وأعدت مفردات الاختبار وتم صياغتها بحيث يتضمن كل سؤال رئيس نص مكتوب عبارة عن موقف أو مشكلة صفية محددة يليها ثلاثة أسئلة حول المهارة المطلوبة وأمامها عدة فراغات لتحديد وكتابة الاستجابات، وبهذا تم إعداد وبناء الاختبار في شكل ستة أسئلة رئيسية كل سؤال بفقرة تختص بمهارة من مهارات التفكير التأملي.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير التأملي على مجموعة استطلاعية من غير مجموعة البحث الأصلية من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا، والذي بلغ عندهم (٢٠) طالبًا، وذلك يوم السبت الموافق ٢٠٢٤/٢/١٠م، وذلك بهدف تحديد معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار، وصدق وثبات الاختبار، وزمن الاختبار، وتم تطبيق معاملات السهولة والصعوبة على جميع أسئلة الاختبار، وقد تراوحت معاملات السهولة ما بين (٠,٧٤ – ٠,٢٩)، كما تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٤ – ٠,٦٥)، وبذلك تُعد معاملات السهولة والصعوبة مقبولة وتناسب المستويات المختلفة للطلاب المعلمين، كما تم حساب معامل التمييز للاختبار، وقد تراوحت معاملات تمييزه ما بين (٠,٣٧ – ٠,٦٤)؛ باستثناء ثلاث مفردات، كانت قدرتها على التمييز منخفضة، وتم تعديلهن وإعادة صياغتهن، وبذلك فإن الاختبار ذو قوة تمييز مناسبة.

- **حساب صدق وثبات الاختبار:**

تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين، الذين اتفقوا بأن الاختبار صحيح ومناسب علميًا ولغويًا ويقيس بالفعل المهارات المستهدفة، أما لحساب الثبات فقد استخدمت طريقة إعادة التطبي على عينة من الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا– بكلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر، بلغت (١٦) طالبًا، بفاصل زمني (١٤) يومًا، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط (٨٣,٨٪) وهو معامل ارتباط مناسب.

أما حساب زمن الإجابة عن مفردات الاختبار من خلال معادلة حساب زمن الاختبار بعد التجريب على المجموعة الاستطلاعية من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب، ثم حساب المتوسط لجميع الطلاب المعلمين، وكان متوسط زمن تطبيق الاختبار هو ناتج مجموع وقت انتهاء الإجابة لجميع الطلاب على عددهم، وبعد حسابه كان زمن الاختبار (٥٠) دقيقة.

- **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد الانتهاء من إجراء التعديلات على مفردات الاختبار في ضوء لآراء السادة المحكمين، وإجراء التجربة الاستطلاعية، والتأكد من صدقه وثباته، وصلاحيته، أصبح الاختبار في صورته النهائية، مكونًا من ستة محاور في ضوء طبيعة مهارات التفكير التأملي، تشمل (١٨) سؤالًا اختباريًا، وبهذا يصلح استخدامه لقياس مهارات التفكير التأملي للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا (ملحق ٣).

٢- إعداد اختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية وضبطه:

- **الهدف من الاختبار:** هدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا أثناء التدريس في التربية العملية.
- تحديد أبعاد الاختبار: قام الباحثان بتحديد أبعاد "مهارات" هذا الاختبار في (٦) أبعاد رئيسية، كل بُعد يعبر عن إحدى مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية، وقد تمثلت هذه الأبعاد في (تحديد وصياغة المشكلة الصفية – الوصول إلى معلومات مرتبطة وتقييمها– وضع فرضيات "حلول" مناسبة– اختبار صحة الحلول أو الفرضيات– تطبيق الحلول– تأكيد وتعميم الحلول)، وتم تحديد الأوزان النسبية للاختبار، بحيث تضمن كل بعد من الأبعاد (٥) أسئلة أو مفردات وكل سؤال عبارة عن فقرة يليها أربعة بدائل، والمطلوب قراءة الفقرة واختيار البديل الذي يعبر عنها، وبالتالي كان مجموع الأسئلة المكونة للاختبار (٣٠) مفردة مرتبطة بالأبعاد المحددة.
- **تحديد نوع مفردات الاختبار وصياغتها وبناءها:** تكون هذا الاختبار في صورته الأولية من (٣٠) مفردة موزعة على أبعاد الاختبار بواقع (٥) مفردات لكل بُعد، وقد رمز للأسئلة بالأرقام (١، ٢، ٣، ٤)، وللبدائل بالحروف الأبجدية (أ، ب، ج، د) وفقًا لنمط الاختيار من متعدد رباعي البدائل، وقد روعي في صياغة السؤال أن تكون بطريقة سهلة ومبسطة تساعد الطالب المعلم على اختيار الإجابة الصحيحة، ثم تلي مقدمة كل سؤال أربع بدائل يوجد من بينها بديل واحد صحيح، وقد روعي في صياغة هذه البدائل تجانس الاستجابات مع بعضها ومع مقدمة السؤال.
- **صياغة تعليمات الاختبار:** وضعت تعليمات الاختبار؛ بحيث تشمل الهدف من الاختبار، وأبعاده، بالإضافة إلى وجود تعليمات خاصة بكل بعد من الأبعاد توضح طريقة الإجابة المطلوبة.
- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

تم تطبيق اختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية على مجموعة استطلاعية من غير مجموعة البحث الأصلية من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا، والذي بلغ عندهم (٢٠) طالبًا، وذلك يوم السبت الموافق ٢٠٢٤/٢/١٠م، وذلك بهدف تحديد معاملات السهولة والصعوبة، والتمييز لمفردات الاختبار، وصدق وثبات الاختبار، وزمن الاختبار، وتم تطبيق معاملات السهولة والصعوبة على جميع أسئلة الاختبار، وقد تراوحت معاملات السهولة ما بين (٠,٧٧ – ٠,٣١)، كما

تراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠,٢٧ – ٠,٦٨)، وبذلك تُعد معاملات السهولة والصعوبة مقبولة وتناسب المستويات المختلفة للطلاب المعلمين، كما تم حساب معامل التمييز للاختبار، وقد تراوحت معاملات تمييزه ما بين (٠,٣٣ – ٠,٦٧)، باستثناء مفردتين، كانت قدرتها على التمييز منخفضة، وتم تعديلهما وإعادة صياغتهما، وبذلك فإن الاختبار ذو قوة تمييز مناسبة.

- **حساب صدق وثبات الاختبار:**

بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية لاختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية، تم التاكد من صلاحيته للتطبيق، وذلك بتحديد صدقه وثباته، وزمن تطبيقه، وقد تم حساب الصدق من خلال عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين، الذين اتفقوا بأن الاختبار صحيح ومناسب علميًا ولغويًا ويقيس بالفعل المهارات المستهدفة، كما تم استخدام صدق الاتساق الداخلي للاختبار؛ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما بالجدول التالي:

جدول (٤) معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية

أبعاد الاختبار	عدد عبارات كل بعد	معامل الارتباط
تحديد وصياغة المشكلة الصفية	٥	٠,٧٦٣**
الوصول إلى معلومات مرتبطة بالمشكلة الصفية وتقييمها	٥	٠,٧٧١**
وضع فرضيات مناسبة للمشكلة الصفية	٥	٠,٧٦٢**
اختبار صحة الفرضيات	٥	٠,٦٨١**
تطبيق الحلول للمشكلة الصفية	٥	٠,٧٢٤**
تأكيد وتعميم الحلول للمشكلة الصفية	٥	٠,٧٢٢**
(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)		

بقراءة الجدول السابق يتضح أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المهارات الفرعية لاختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية، وبهذا يعد الاختبار صالحًا لقياس مدى اكتساب الطلاب المعلمين لمهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية. أما لحساب الثبات، فقد تم استخدام طريقة إعادة التطبيق، على عينة من الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا، بلغت (١٦) طالبًا، بفاصل زمني (١٤) يومًا، وتم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط (٨٦,٢٪)

وهو معامل ارتباط مناسب، كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية؛ لحساب ثبات الاختبار، ومعرفة معامل الارتباط بين نصفيه، من خلال تجزئة أسئلة الاختبار إلى نصفين متكافئين، الأسئلة ذات الأرقام الفردية والاسئلة ذات الأرقام الزوجية، وبعدها تم تصحيح معامل الثبات باستخدام معادلة سيبرمان براون كما بالجدول التالي:

جدول (٥) معامل ثبات اختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية

عدد أفراد العينة	معامل الارتباط	معامل الثبات	مستوى الدلالة
٢٢	٠,٧٦	٠,٨٧	مناسب

وبالنظر إلى المعاملات السابقة نجد أنها مناسبة؛ حيث إن معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية يساوي (٠,٨٧) وهو معامل ثبات كبير؛ وبالتالي يمكن استخدام الاختبار كأداة لقياس مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية.

أما حساب زمن الإجابة عن مفردات الاختبار من خلال معادلة حساب زمن الاختبار بعد التجريب على المجموعة الاستطلاعية من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب، ثم حساب المتوسط لجميع الطلاب المعلمين، وكان متوسط زمن تطبيق الاختبار هو ناتج مجموع وقت انتهاء الإجابة لجميع الطلاب على عددهم، وبعد حسابه كان زمن الاختبار (٤٥) دقيقة.

- **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد الانتهاء من إجراء التعديلات على مفردات الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين، وإجراء التجربة الاستطلاعية، والتأكد من صدقه وثباته، وصلاحيته، أصبح الاختبار في صورته النهائية، مكوناً من ستة أبعاد رئيسة، بواقع (٥) مفردات لكل بعد، وبالتالي تشمل (٣٠) سؤالًا اختباريًا، وبهذا يصلح استخدامه لقياس مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الجغرافيا (ملحق ٤).

ثالثًا: إجراء التجربة الأساسية للبحث: تم إجراء التجربة كالتالي:

١- **اختيار مجموعة البحث الأساسية:** تم اختيار عينة عشوائية من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة- شعبة الجغرافيا بكلية التربية للعام الجامعي ٢٠٢٣- ٢٠٢٤م، حيث بلغت (٣٥) طالبًا معلمًا، يمثلون مجموعة البحث التجريبية، وتم اختيارهم نظرًا لسهولة التطبيق عليهم والتمكن من تدريبهم، وأيضًا لأنهم يؤدون مادة التربية العملية – للمرة الثانية – بالمعاهد الأزهرية، وبالتالي قد ألموا وواجهوا أكبر قدر من مشكلات البيئة الصفية.

٢- **التطبيق القبلي لأدوات البحث:** تم تطبيق أدوات البحث على عينة الطلاب المختارة قبليًا والممثلة في (اختبار التفكير التأملي، واختبار حل مشكلات إدارة البيئة الصفية)، وذلك في يوم الأحد ١٨/ ٢/ ٢٠٢٤م.

٣- **تطبيق التجربة الميدانية للبحث:** تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية، وفقاً للخطة الزمنية المحددة والخطوات الإجرائية التي تم تحددها في دليل المدرب (ملحق ٥)، وقد اشتمل البرنامج على (٤) وحدات تعليمية، وكل وحدة تتكون من (٢) جلسة تدريبية، وتم تقديم كل جلسة منها خلال (٦٠) دقيقة، واستغرق تقديم البرنامج التدريبي مدة بلغت أربعة أسابيع، في الفترة من الإثنين ١٩/٢/ ٢٠٢٤ حتى ١٠/٣/٢٠٢٤م، بواقع جلستين أسبوعيًا.

٤- **التطبيق البعدي:** بعد الانتهاء من التجربة، تم التطبيق البعدي لأدوات البحث على العينة المختارة، والممثلة في (اختبار التفكير التأملي، واختبار حل مشكلات إدارة البيئة الصفية)، وذلك في يوم الإثنين ١١/ ٣/ ٢٠٢٤م.

٥- **المعالجة الإحصائية:** تمت المعالجة الإحصائية باستخدام اختبار ت (T-Test)، ومعامل ارتباط بيرسون، وأحد مقاييس حجم الأثر المعروف باسم مربع إيتا (٢ή) لتحديد حجم الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (البرنامج القائم على مهارات عمل البحوث الإجرائية) على المتغيرات التابعة (مهارات التفكير التأملي- مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية)، وذلك من خلال برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

نتائج البحث وتفسيرها

فيما يلي عرض نتائج البحث وتفسيرها والإجابة عن التساؤلات واختبار صحة الفروض:

أولاً - النتائج الخاصة بالتفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية للطلاب المعلمين:

تم التوصل إلى المهارات اللازمة للتفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية للطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا، من خلال إعداد قائمتين بهذه المهارات، والتأكد من صلاحيتهما، وهذا ما سبق توضيحه - تفصيلًا - في إجراءات البحث الحالي، وبهذه النتيجة يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول ونصه : " ما مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية الواجب توافرها لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين"؟

ثانيًا- عرض النتائج الخاصة بتنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا عينة البحث (المجموعة التجريبية) باستخدام اختبار ت (T-Test) في القياسين القبلي والبعدى وجود فروق ذات

دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في اختبار مهارات التفكير التأملي لصالح القياس البعدي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي (درجات الحرية= ٣٤)

البيان / المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
القبلي	٣٥	١١,٦٥	٣,٩٤	١٨,٤٥	دالة إحصائيا
البعدي	٣٥	٢٨,٥٦	٣,٤٨		

وبقراءة بيانات جدول (٦) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا عينة البحث (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت (٢٨,٥٦) عند التطبيق البعدي، وبلغ (١١,٦٥) عند التطبيق القبلي، كما بلغت قيمة (ت) حوالي (١٨,٤٥)، ويرجع هذا الفرق إلى البرنامج التدريبي المقترح، وما تضمنه من ممارسات وإجراءات وأنشطة خاصة بالتدريب على مهارات عمل البحوث الإجرائية ودورها الفعال في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين أثناء تواجدهم في البيئة التعليمية مع تلاميذهم، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: إيمان صابر (٢٠٢١)، سهام صبري (٢٠١٨)، أحمد العبد وعلي حسين (٢٠١٢)، زياد يوسف (٢٠١١)، حمودة أحمد حسن (٢٠١٠)، عبدالعزيز جميل (٢٠١٠)، (Phan, 2008)، (Kim, 2005)، فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥)، **ويفسر ذلك:**

- بأن البرنامج التدريبي المقترح قد تضمن مجموعة من التدريبات والأنشطة التعليمية وأوراق العمل والمهام التطبيقية التي تركز على مهارات عمل البحوث الإجرائية. التي ساهمت بشكل كبير في تطوير مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين أثناء تنفيذهم لمهارات التأمل.
- كما أنه قد ساعد في زيادة فاعلية وإيجابية الطلاب المتدربين من خلال تعزيز رغبتهم ودافعيتهم للتأمل في العملية التدريسية، هذا يجعلهم أكثر وعيًا وفهمًا لطبيعة المشكلات المهنية، وأكثر قدرة على تحمل المسؤولية وتحديد المشكلات التي تواجههم.
- بالإضافة إلى أنه قد وفر للطلاب المعلمين فرصة للبحث عن المعلومات، وجمع البيانات من مصادر

متنوعة، وتحليلها، وانتقاء الملائم منها، وتفسيرها، مما يساهم في تنمية مهارات البحث لديهم، ويجعلهم أكثر قدرة على مواجهة المشكلات، وتأمل النتائج، وابتكار حلول إبداعية لها.

- علاوة على أنه قد اعتمد أثناء جلسات التدريب على استراتيجيات التدريس الفعال مثل لعب الأدوار، المحاكاة، والعمل التعاوني، ساهمت في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين. كذلك، تم تقديم نماذج عملية ساعدت الطلاب على تطبيق مهارات التفكير التأملي في التدريس من خلال خطوات البحوث الإجرائية.
- كما أن خطوات البحوث الإجرائية تتضمن القدرة على تحديد مشكلة البحث بوضوح، واختيار أدوات جمع البيانات المناسبة، وتحليل هذه البيانات وتفسيرها بشكل سليم، ووضع خطة عمل وتنفيذها، وتقييم البحث وتقديمه بلغة بسيطة وبشكل تأملي ومستمر؛ وهذه العمليات تساعد الطالب المعلم في إجراء البحث الإجرائي بشكل صحيح وفعال.

بالتالي، يمكن القول بإن دراسة الطلاب المعلمين – أفراد المجموعة التجريبية – للبرنامج التدريبي المقترح وأدائهم للأنشطة والمهام التدريبية المتضمنة فيه، قد أدت إلى تنمية مهارات التفكير التأملي لديهم بشكل ملحوظ، كما عززت من مهارات البحث وحل المشكلات بطرق إبداعية ومنهجية، ويمكن التعبير عن ذلك، بيانيًا، من خلال توضيح متوسطي درجات أفراد (عينة البحث) في القياس القبلي والبعدي لاختبار التفكير التأملي، ويتضح ذلك في الشكل التالي:

شكل (١) متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير التأملي

بملاحظة الشكل (١) يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التفكير التأملي لصالح القياس البعدي، وبذلك تم قبول الفرض الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في اختبارالتفكير التأملي، وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني ونصه: **ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على البحوث الإجرائية في تنمية مهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية؟**

ونظرًا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات إدارة البيئة الصفية، تم تطبيق مربع إيتا ($\eta 2$) لحساب حجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفكير التأملي، وتم حساب قيمة مربع إيتا ($\eta 2$) بالاستعانة بقيمة (ت) المحسوبة، وجدول (٨) التالي يوضح حجم الأثر:

جدول (٧) حجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج التدريبي في تنمية مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية

العدد	درجات الحرية	قيمة (ت)	إيتا ($\eta 2$)	مربع إيتا($\eta 2$)	مستوى حجم الأثر
٣٥	٣٤	١٨,٤٥	٠,٩١	٠,٨٣	مرتفع

وبقراءة بيانات جدول (٧) السابق يتضح أن معامل إيتا ($\eta 2$) (٠,٩١)، ومربعه (٠,٨٣) تقريبًا، وهي في المستوى (حجم التأثير المرتفع)، مما يدل على تحسن مهارات التفكير التأملي لدى الطلاب المعلمين بشعبة جغرافيا.

ثالثًا- عرض النتائج الخاصة بتنمية مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لدرجات الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا عينة البحث (المجموعة التجريبية) باستخدام اختبار ت (T-Test) في القياسين القبلي والبعدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في اختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لصالح القياس البعدي، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨) قيمة "ت" لعينتين مرتبطتين لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية (درجات الحرية= ٣٤)

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة	الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥

المجموعة				"ت"	
القبلي	٣٥	١١,٨٩	٣,٠٩	١٩,٦٨	دالة إحصائيا
البعدي	٣٥	٢٥,٠٣	٢,٦٠		

وبقراءة بيانات جدول (٨) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا عينة البحث (المجموعة التجريبية) في القياسين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغت (٢٥,٠٣) عند التطبيق البعدي، وبلغ (١١,٨٩) عند التطبيق القبلي، كما بلغت قيمة (ت) حوالي (١٩,٦٨)، وترجع هذه الفروق إلى البرنامج التدريبي المقترح، وما تضمنه من أنشطة وتدريبات خاصة بمهارات عمل البحوث الإجرائية ودورها تنمية مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من: حياد عبدالقادر (٢٠٢١)، Ahmad, and Others (2012)، Guardino, Fullerton (2010)، Alamarat, M (2011)، عارف مطر (٢٠٠٩)، أحمد سعيد (٢٠٠٨)، Bobrow (2002)، محمد حسن (٢٠٠٢) **ويفسر ذلك:**

- بأن البرنامج التدريبي المقترح أظهر تركيزًا ملحوظًا على الجوانب العملية للبحوث الإجرائية، مما أدى إلى تحسين ملموس في مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين، كما وفر فرصًا للتدريب العملي من خلال التدريس بالمحاكاة، الأمر الذي مكّن الطلاب من تطبيق مهاراتهم المكتسبة على أرض الواقع، مما ساهم في تعزيز قدراتهم على معالجة المشكلات الصفية بفعالية.
- كما تميز بتنظيم جلسات تدريبية غنية ومتنوعة، شملت العديد من الأنشطة والتدريبات العملية والمهام التطبيقية المُصممة خصيصًا لتنمية مهارات حلّ مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين، وقد روعي تصميمها تحقيق الأهداف الإجرائية المرجوة بدقةٍ وعناية، من خلال توفير كافة الوسائل التعليمية ومصادر التعلم الضرورية لضمان نجاحها.
- بالإضافة الى تَميُز جلساته التدريبية بتركيزها على تطبيق المهارات المكتسبة عمليًا من خلال مشاركة الطلاب المعلمين في حل مشكلات إدارة البيئة الصفية ومناقشته بصورة جماعية، وقد ساهم هذا النهج في تعزيز دافعية الطلاب ورغبتهم في التعلم، مما أدى بدوره إلى تحسين أدائهم في معالجة التحديات الصفية بفعالية.
- فضلًا عن ذلك، فقد حرص البرنامج على تزويد الطلاب المعلمين بالتغذية الراجعة المستمرة، ممّا كان له أثرٌ إيجابيٌ ملحوظٌ على صقل مهاراتهم العملية في مجال حلّ مشكلات إدارة البيئة الصفية، وقد

جاء ذلك في إطارٍ متناغمٍ مع مبادئ البحوث الإجرائية ودورها الجوهريّ في تعزيز كفاءة المعلمين المهنية وتمكينهم من التعامل بفعاليةٍ مع التحديات التي تواجههم في بيئة الفصل الدراسي.

باختصار، أظهرت الدراسة تحسنًا ملحوظًا في مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين الذين شاركوا في البرنامج التدريبي المقترح. يعكس هذا التحسن فعالية البرنامج في تعزيز كفاءة المعلمين المهنية وتمكينهم من التعامل بفعالية مع التحديات التي تواجههم في بيئة الفصل الدراس، ويمكن التعبير عن ذلك، بيانيًا، من خلال توضيح متوسطي درجات أفراد (عينة البحث) في القياس القبلي والبعدي لاختبار حل مشكلات إدارة البيئة الصفية، ويتضح ذلك في الشكل التالي:

شكل (٢)

متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية

بملاحظة الشكل (٢) يتضح وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في اختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لصالح القياس البعدي، وبذلك تم قبول الفرض الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في اختبارحل مشكلات البيئة الصفية، وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث ونصه: **ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على البحوث الإجرائية في تنمية مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدي طلاب شعبة الجغرافيا؟** والجدول الأتي يوضح

فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية أداء الطلاب المعلمين عينة البحث التجريبية في مهارات التفكير التأملي.

ونظرًا لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات حل المشكلات البيئة الصفية، تم تطبيق مربع إيتا (η2) لحساب حجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية، وتم حساب قيمة مربع إيتا (η2) بالاستعانة بقيمة (ت) المحسوبة، وجدول (٨) التالي يوضح حجم الأثر:

جدول (٩) حجم الأثر الناتج عن استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية

العدد	درجات الحرية	قيمة (ت)	إيتا (η2)	مربع إيتا(η2)	مستوى حجم الأثر
٣٥	٣٤	١٩,٦٨	٠,٩٢	٠,٨٤	مرتفع

وبقراءة بيانات جدول (٩) السابق يتضح أن معامل إيتا (η2) (٠,٩٢)، ومربعه (٠,٨٤) تقريبًا، وهي في المستوى (حجم التأثير المرتفع)، مما يدل على تحسن مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين بشعبة جغرافيا.

رابعًا – النتائج الخاصة بالعلاقة بين مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية:

ترتبط نتائج هذا البعد بالسؤال الرابع من أسئلة البحث ونصه: ما العلاقة الإرتباطية بين مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية؟، كما يرتبط بهذا السؤال الفرض الثالث من فروض البحث ونصه: توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين تنمية مهارات التفكير التأملي وتنمية مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي واختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية، والجدول الأتي يوضح ذلك:

جدول (١٠) معامل ارتباط بيرسون ومستوى الدلالة الإحصائية للمجموعة التجريبية

م	الأدوات	العدد	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
١	اختبار مهارات التفكير التأملي	٣٥	٠,٨٥	دال عند مستوى (٠,٠٥)
٢	اختبار مهارات حل مشكلات إدارة			

البيئة الصفية			

بقراءة جدول (١٠) يتبين ارتفاع قيمة معامل الارتباط بين متغيران هذا البحث، وبناءً عليه يمكن القول بأن هناك علاقة قوية بين التفكير التأملي وحل مشكلات البيئة الصفية لدى الطلاب المعلمين بشعبة الجغرافيا (أفراد المجموعة التجريبية)، وبالتالي يتم قبول الفرض الثالث من فروض البحث والذي يشير إلى أنه " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين مهارات التفكير التأملي وحل مشكلات البيئة الصفية لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية "، **ويفسر ذلك بأن:**

- استخدام الطلاب المعلمين للبرنامج التدريبي أدى إلى توفير بيئة تدريبية داعمة، مما زاد من وعيهم بالدور المنوط بهم، وساهم في تحسين مهارات التفكير التأملي وحل المشكلات الصفية لديهم، كما أكسبهم قدرة أكبر على تحليل وتقييم المواقف التعليمية المختلفة، مما عزز من قدرتهم على التكيف مع التحديات المتنوعة التي قد تواجههم في البيئة الصفية، وانعكس هذا التحسن بشكل إيجابي على ممارساتهم المهنية، حيث أصبحوا أكثر فعالية.
- كما أن البرنامج استخدم فيه عدة طرق تدريسية متنوعة وملائمة لمهارات البحوث الإجرائية، مثل العصف الذهني ولعب الأدوار والحوار والمناقشة والتعلم التعاوني، هذه الأساليب عملت على زيادة استجابة الطلاب المعلمين للأداءات التأملية أثناء تنفيذ الموضوعات التدريسية، وبالتالي ساعدهم على معرفة وتحديد المشكلات الصفية التي تواجههم وكيفية حلها بشكل مستدام، مما يضمن استمرارية العملية التعليمية.
- كما تضمنت جلسات البرنامج التدريبي العديد من الأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تتناسب مع مهارات عمل البحوث الإجرائية، والتي ساهمت في تنمية قدرات الطلاب المعلمين على ممارسة التفكير التأملي، ونمو وتطور قدراتهم أيضًا في حل مشكلات إدارة البيئة الصفية بشكل ملحوظ وسريع.

واستنادًا لما سبق تتضح وتتجلى العلاقة بين مهارات التفكير التأملي ومهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية؛ حيث يشمل التفكير التأملي عدة مهارات لا غنى عنها للطالب المعلم في رحلته نحو إتقان مهارات إدارة الصف بكفاءة عالية، فهو يُمكّنه من تحليل المواقف الصفية بدقة، مما يُؤدي إلى فهمٍ عميقٍ لسلوكيات طلابه ودوافعهم، وبالتالي، يُصبح هذا الطالب المعلم قادرًا على إيجاد حلولٍ فعّالةٍ للمشكلات الصفية التي تواجهه أثناء ممارسته الفعلية للتدريس، ممّا يُساهم في توفير بيئة تعليمية داعمة للتعلم.

توصيات البحث: يوصي البحث في ضوء نتائجه التي تم الوصول إليها بما يلي:

- تطوير برامج إعداد المعلم بما يتيح إكتساب الطلاب المعلمين لمهارات البحوث الإجرائية ومهارات التفكير التأملي وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لاستخدام مهارات عمل البحوث الإجرائية، لما لها من دور رئيس في تنمية التفكير التأملي لديهم وحل مشكلات إدارة البيئة الصفية.
- استخدام مهارات البحوث الإجرائية في تقييم وتحسين قدرات الطلاب المعلمين ببرنامج التربية العملية بكليات التربية.
- استخدام البحوث الإجرائية في تنمية المهارات الأكاديمية والمهنية والتكنولوجية لدى الطلاب المعلمين.
- الإستفادة من أدوات البحث والممثلة في (اختبار مهارات التفكير التأملي، واختبار مهارات حل مشكلات إدارة البيئة الصفية) عند تقويم الطلاب المعلمين في مادة التربية العملية.
- الاستفادة من دليلي المدرب والمتدرب بالبرنامج التدريبي عند إعداد برامج تدريبية أخرى للطلاب المعلمين في الشعب والفرق المختلفة
- نشر خطوات وممارسات عمل البحوث الإجرائية وتطبيقاتها التعليمية بشكل منهجي للاستفادة منها في المنظومة التعليمية والتدريبية، وتقديم برامج مع متغيرات أخرى في ضوءها.
- زيادة وعى الموجهين بأهمية البحوث الإجرائية وكيفية تطبيقها في العملية التعليمية لرفع كفاءتهم التأملية وحل المشكلات الصفية من خلال البرامج والنشرات الخاصة بهم.

مقترحات البحث: في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح الباحثان القيام بالبحوث الآتية:

- فاعلية استخدام البحوث الإجرائية في تنمية مهارات حل المشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية.
- إجراء دراسة تعنى باستخدام البحوث الإجرائية في تنمية الثقافة الجغرافية وحب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- دراسة فاعلية استخدام البحوث الإجرائية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
- دراسة التفاعل بين مهارات عمل البحوث الإجرائية وبعض المتغيرات الأخرى، كاستراتيجيات التدريس، وأساليب التعلم، وبعض السمات الشخصية للمعلم.
- فاعلية برنامج تدريبي في ضوء البحوث الإجرائية لتنمية مهارات البحث الجغرافي لدى الطلاب

المعلمين بكلية التربية.

- إجراء دراسة مقارنة بين البحوث الإجرائية الفردية، والبحوث التشاركية وأيهما أكثر تأثيرًا في تحسين الممارسات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية.
- تقويم أنشطة التربية العملية لدى الطلاب المعلمين في ضوء البحوث الإجرائية ومهارات التفكير التأملي لديهم.
- دراسة الصعوبات التي تواجه تفعيل مهارات عمل البحوث الإجرائية في العملية التعليمية والتدريبية وآليات التغلب عليها.
- تطوير التربية العملية بكليات التربية في ضوء مهارات عمل البحوث الإجرائية وأثرها على الممارسات التعليمية للطلاب المعلمين.

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

- **إيمان صابر عبدالقادر (٢٠٢١):** برنامج تدريبي قائم على المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التأملي والكفاة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على التفكير التأملي لدى تلميذاتهن في ظل جائحة كورونا "Covid 19"، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٤، م ٢٤، ١٦٢– ٢٠٣.
- **أشرف بهجات عبدالقوي (٢٠١٧):** التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، رابطة التربويين العرب.
- **أحمد العبد محمود، وعلي محمد حسين (٢٠١٢):** برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات عمل الحقيبة الإلكترونية لمعلمي الدراسات الإجتماعية وفاعليته في تنمية مهارات التفكير التأملي والاتجاه نحو المهنة لديهم، المجلة العلمية لبحوث التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة طرابلس، ليبيا، ع (١٧).
- **أحمد سعيد أبو فودة (٢٠٠٨):**مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- **أحمد الصغير (٢٠٠٥):** التفكير التأملى، بيروت، مكتبة العبيكان.
- **بسام إبراهيم عبدالله (٢٠٠٩):** التعلم المبنى على المشكلات الحياتية، عمان:دار المسيرة.
- **جمال عبد الناصر أبو نحل (٢٠١٠):** مهارات التفكير التأملي في محتوى منهاج التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي ومدى اكتساب الطلبة له، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة– فلسطين.

- **حياد حين عبدالقادر (٢٠٢١):** المشكلات السلوكية الصفية "ماهيتها وأسبابها وطرق علاجها والتعامل معها"، دفاتر البحوث العلمية، الجزائر، م ٩، ع ١،٥٤- ٨٣.
- **ريحاب أحمد عبدالعزيز (٢٠١٧):** استخدام البحث الإجرائي مدعومًا بالفيسبوك في تنمية مهارات إدارة الصف والحل الإبداعي للمشكلات الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، مجلة التربية العلمية، مصر، م ٢٠، ع ١٠، ٧١-١٢٦.
- **زينب السيد إبراهيم (٢٠١٥):** فاعلية البحوث الإجرائية في تنمية الأداء التدريسي وتحسين الكفاءات الذاتية لدي الطالب المعلم شعبة التعليم التجاري بكلية التربية جامعة حلوان في ضوء المعايير المهنية للمعلم. دراسات تربوية واجتماعية، ٢١، (٣)، ٤٩٩-٥٦٤.
- **زياد يوسف عمر (٢٠١١):** مدى فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تدريس الجغرافيا على مستوى التفكير التأملي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.
- **زياد أمين بركات (٢٠٠٥):** "العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية"، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية العلوم، جامعة البحرين، ع. ٤، م. ٦، ص ص: ٩٧-١٢٦.
- **سامية محمود يوسف (٢٠٢٠):** تصور مقترح لعلاج صعوبات تعلم الجغرافيا في ضوء دوائر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة.
- **سهام صبري حسن (٢٠١٨):** فاعلية برمجية وسائط متعددة في الجغرافيا الطبيعية وفق النظرية التوسعية في تنمية بعض التصورات الجغرافية ومهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة طنطا.
- **سجي عبد مسرهد على (٢٠١٦):** علاقة البيئة الصفية بالدافعية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة الجغرافيا في مركز محافظة بابل، مجلة كلية العلوم الإنسانية، ٢٣(١)، ٤٩٩- ٥١٥.
- **سعاد محمود حسن (٢٠١٣):** فاعلية برنامج قائم علَى التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معاييرالجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدي معلمات اللغةالعربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، المجلةالدولية التربوية المتخصصة، جامعة المجمعة- كلية العلوم التربوية الرياض – السعودية، م ٧، ع٢، ٣٤-٦٤.

- **سارة عبدالستارالصاوي (٢٠١٣):** فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس التاريخ على تنمية بعض مهارات التفكير التأملي والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي.
- **شفيق فلاح علاونة (٢٠١٣):** علم النفس التربوي النظرية والتطبيق، عمّان –الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- **شاهين عبدالستار رسلان (٢٠١٠):** العمليات المعرفية للعاديين وغير العاديين، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- **عبدالله محمود حمودة (٢٠١٨):** تصور مقترح لاستخدام البحوث الإجرائية في التنمية المهنية لمعلمي المعاهد الثانوية الأزهرية، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- **عائشة عمران إرحيم (٢٠١٦):** فاعلية استخدام برنامج كورت في تدريس الجغرافيا لتنمية التفكير التأملي والميل إلى المادة لدى طلاب المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- **علي محمد حسين (٢٠١٤):** برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات بحوث العمل التشاركية والاتجاه نحو المهنة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية: دراسة تجريبية، مجلة قطاع الدراسات التربوية، جامعة الأزهر، ع (٤)، ٢-٥٤.
- **عبد العزيز عبد الحميد طلبه (٢٠١١):** أثرتصميم استراتيجية التعلم الالكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل واستراتيجيات التعلم الالكتروني المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير التأملي. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. ٧٥ (٢) , ٢٤٨-٣١٦.
- **عبد العزيز جميل القطراوي (٢٠١٠):** أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- **عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٩):** تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة، القاهرة: دار الفكر العربي.
- **عارف مطر المقيد (٢٠٠٩):** مشكلات البيئة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الإبتدئية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها، رسالة ماجستير، كلية التربية، غزة– فلسطين.
- **عطا محمد أبو جبين (٢٠٠٨):** دور البحث الإجرائي في تنمية مهارات التدريس، دورية التطوير التربوي، ع ٤٠، عمان، وزارة التربية والتعليم.

- **عبداللطيف فرج (٢٠٠٦)**: المعلم والمشكلات الصفية السلوكية التعليمية للتلاميذ "أسبابها وعلاجها"، عمان، دار مجدلاوي.
- **عزو عفانة، فتحية اللولو (٢٠٠٢)**: مستوى مهارات التفكير التأملي في مشكلات التدريب الميداني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة. مجلة التربية العلمية. جامعة عين شمس. ٥ (١)، ١-٣٦.
- **فريال محمد أبو عواد، محمد بكر نوفل (٢٠١٢)**: البحث الإجرائي، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥)**: فعالية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الثاني الثانوي الأزهري، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع ٤، م ٨، ٣٥- ٧٨.
- **لمياء شوكت على (٢٠١٤)**: برنامج مقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلي على استخدام البحث الإجرائي وقياس فعاليته في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لديهن واتجاهاتهن نحو البحث الإجرائي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، ع٨٧، ص ٢٨١.
- **محمود فرغلي السيد (٢٠٢١)**: فاعلية برنامج قائم على بحوث العمل وتطبيقاتها خلال التربية الميدانية في تنمية المهارات الجغرافية وتقدير الذات لدى الطلاب المعلمين، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر.
- **مرضي غرم الله الزهراني (٢٠٢٠)**: مستوى التفكير التأملي لدى طلاب كلية اللغة العربية بجامعة أم القرى في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، ع ٤٤، ص ٤٥-٧٠.
- **محمود محمد حسن (٢٠١٤)**: بحوث الفعل والإصلاح المدرسي (تطور تجربة برنامج بحوث الفعل بكلية التربية- جامعة أسيوط)، بحث مقدم في المؤتمر العلمي الثالث والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان" تطوير المناهج رؤى وتوجهات"، المنعقد بكلية التربية جامعة أسيوط ، م ٢، ص ٤٠٨- ٤٠٩.
- **محمد عبدالخالق مدبولي (٢٠١٣)**: إدراك المعلمين للعلاقة بين البحوث الإجرائية والنمو المهني- دراسة ميدانية، المجلة العربية للتربية، م ٣٣، ع ٢، تونس.
- **محمد محمد الدريج (٢٠١١)**: معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم "ألكسو" مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط.

- **منال محمود مصطفى (٢٠١١)**: فاعلية برنامجين لتنمية التأمل الذاتي للتخطيط التدريسي والبنائي في تحسين المرونة المعرفية وقيمة التفكير التأملي ومهارته والأداء التخطيطي التعليمي لدي الطالبات المعلمات. حوليات مركز البحوث والدراسات النفسية . كلية الآداب. جامعة القاهرة . ٨ (١)،٢٣-٤٤.
- **محمود حسن الأستاذ (٢٠١١)**: مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣ (٢) ،١٣٢٩-١٣٧٠.
- **مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣)**: تعليم التفكير في عصر المعلومات، القاهرة: دار الفكر العربي.
- **محمد حسن العمايرة (٢٠٠٢)**: المشكلات الصفية السلوكية التعليمية الأكاديمية مظاهرها- أسبابها- علاجها، ط ١، ص٥، دار المسيرة، عمان.
- **منصور علي محمد (٢٠١١)**: التعلم ونظرياته، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- **نادية سمعان لطف الله وعفاف عطية عطية (٢٠٠٩)**: برنامج تدريبي مقترح لتنمية التفكير التأملي ومستوياته لدى الطالب معلم العلوم، مجلة التربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع. ٤، م. ١٢، ص ص: ١-٤١.
- **نجيب فهد عبدالعزيز (٢٠٠٥)**: المشكلات التي تواجه المعلم في بيئة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- **هدى أحمد محمود (٢٠٢٣)**: فعالية استراتيجية مغامرة ثورية في تنمية مهارات التفكير التأملي والتحصيل في مادة الجغرافيا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العام، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢٠(١١٩)، ١٩٨- ٢٤٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- ***Altrichter, H, Feldman, A (2013):*** *Teachers Investigate Their Work: An introduction to Action Research across the professions. 2nd . Ed, London and New York: Routledge, p. 19.*
- ***Ahmad, I, Muhammad, Z, Ali, F (2012):*** *Teachers' Perceptions of Classroom Management, Problems and its Solutions: Case of Government Secondary Schools in Chitral, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan, International Journal of Business and Social Science, Vol. 3 No. 24, pp 173- 181.*

- ***Alamarat, M (2011)***: *The Classroom Problems Faced Teachers at the Public Schools in Tafila Province, and Proposed Solutions, Int, J, Edu, Sci, 3(1) pp 37- 48.*
- ***Bobrakov, S. (2014)***: *Student Teachers' Perception of Theory and PracticeIntegration through Action Research, International Journal of Learning Teaching and Educational Research, 8(1), 1-15.*
- ***Bobrow, A (2002)***: *Problem Behaviors in the Classroom: What They Mean and How to Help, Child Study Center, 7(2).*
- **Costello, P, J (2011)**:*Effective Action Research: Developing reflective thinking and practice. 2nd, Bloomsbury publishing, p 5.*
- ***Ewell, W, Rodgers, R (2014)***: *Enhancing student preparedness for class through course preparation assignments: preliminary evidence from the classroom. Journal of Political Science Education. 10 (2) , 204 -221.*
- ***Gedzune, I (2013)***: *Educational discourse on inclusion in an e-learning environmen in teacher education, educational action research, 21, (1).*
- ***Gaudreau, N. (2011)***: *La gestion des problèmes de comportement en classeinclusive: pratiques efficaces. in: Éducation et Francophonie, (2), 122-144.*
- ***Harrison, M., Short, C. & Roberts, C. (2003)***: *Reflecting on Reflective Learning: The case of geography, earth and environmental sciences, Journal of Geography in Higher Education, 27(2), 133- 152*
- ***Guardino, A , Fullerton, E (2010)***: *Changing Behaviors by Changing the Classroom Environment, Teaching Exceptional Children, vol42, no6, pp8-13.*
- ***Kovalik ,S ,Olsen, K. (2010)***: *Kid's Eye View of Science: A Conceptual Integrated Approach to Teaching Science K-6. U.S.A. : Sage*
- ***Kim, Y. (2005)***: *"Cultivating reflective thinking: The effects of a reflective thinking tool on learners' learning performance and metacognitive awareness*

in the context of on-line learning". Unpublished Doctoral dissertation, the Pennsylvania State University.

- ***Kember, A, et al. (2009):*** *"Development of A questionnaire assessment and evaluation", Higher education, V. 25, N. 4, PP: 381- 396.*
- ***Liu, K. (2015):*** *Critical Reflection as a Framework for Transformative Learning in Teacher Education. Educational Review . 67 (2), 135 -157.*
- ***Lyons, N. (2010):*** *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Rreflective Inquiry. U.S.A.: Sppringer.*
- **Mills, G, E (2017):** *Action Research a Guide for the Teacher Researcher,6th. Ed, New York: Pearson Education, p 27.*
- ***Mertler, C (2016):*** *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators, Sage Publications, 5th, Ed.*
- ***Mcniff, J (2015):****Writing up your Action Research project. London and New York: Routledge, p. 12.*
- ***Mcniff, J, Whitehead, J (2011):*** *All you Need to Know about Action Research 2nd. Ed, London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage publications, pp. 36-37.*
- ***Putman, S, Rock, T (2017):*** *Action Research: Using Strategic Inquiry to Improve Teaching and Learning. London: SAGE Publication, pp 29- 30.*
- ***Pellerin, M , Nogues, F. (2015):*** *Becoming Reflective and Inquiring Teachers: Collaborative Action Research for In-Service Chilean Teachers.Revista: Electronica De Investigacion Educativa, 17 (3), 46-60.*
- ***Phan, H. (2008):*** *"Achievement goals, the classroom environment, and reflective thinking: A conceptual framework. Electronic", Education psychology, V. 6, N. 3, PP: 571 – 602.*

- **Relton, R, P (2010):** *Action Research for teacher candidates: Using Classroom Data to Enhance Instruction, USA: Rowman and Littlefield education, p 20.*
- ***Souto, M (2012):*** *"Teacher action research teacher education" childhood education, 88, (1).*
- ***Sharp, K. (2003):*** *"Teacher reflection: A perspective from the trenches". Theory into practice, V 42 N (3), PP. 243 – 247.*
- ***Webb, Pigeon. (2010):*** *Reflection and Reflective Teaching: ways to improve pedagogy or ways to remain racist? . Journal 0f Race Ethnicity and Education . 4 (3), 315-334.*