مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد العدد (٣٩) – يوليو ٢٠٢٢م
الترقيم الدولي للنسخة المطبوعة: ٥٣١٩ - ٢٠٩٠ الترقيم الدولي للنسخة الالكترونية: ٣٢٦٨-٢٦٨٢
الموقع الالكتروني : website : https://jftp.journals.ekb.eg

برنامج مستند إلى التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج وفاعليته في الحد من المشكلات السلوكية لدي تلاميذهم

د/ شيماء أحمد محمد أحمد
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد
كلية التربية جامعة عين شمس

د / أمينة أسامة أبو المكارم شاكر
مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم
كلية التربية جامعة عين شمس

تاريـــخ استلام البحـث : ٦ / ٣ /٢٠٢٢م
تاريـــخ قبـول البحـث : ١٢ / ٤ /٢٠٢٢م
البريد الالكتروني للباحث :sh_a_m_z_2005@yahoo.com

DOI: JFTP-2202-1195

Faculty of Education Journal – Port Said University VOl. (39) – July 2022
Printed ISSN : 2090-5319 *On Line ISSN : 2682-3268*
website : https://jftp.journals.ekb.eg/

الملخص

هدف البحث إلى تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج والحد من المشكلات السلوكية لدي تلاميذهم، وذلك من خلال برنامج مستند إلى التدريس التأملي، أتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي عند بناء البرنامج وتصميم أدوات التقييم المتمثلة في: مقياس مهارات إدارة الازمات الصفية، ومقياس القلق التدريسي، وبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية، والمنهج التجريبي في تطبيق تجربة البحث حيث تم اختيار مجموعة مكونة من (٦٠) معلم ومعلمة جدد، وقُسمت إلى (٣٠) معلم ومعلمة للمجموعة الضابطة، و(٣٠) معلم ومعلمة للمجموعة التجريبية؛ بالإضافة إلي مجموعة مكونة من (٣٠٠) تلميذ وتلميذة، وتقسيمها إلى (١٥٠) للمجموعة الضابطة و(١٥٠) للمجموعة التجريبية، وتطبيق المعالجة التجريبية المتمثلة في: البرنامج المستند إلى التدريس التأملي على المجموعة التجريبية وتطبيق أدوات التقييم قبل وبعد المعالجة التجريبية على مجموعتي البحث، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأدوات التقييم لصالح المجموعة التجريبية، وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية. مما يدل على فاعلية البرنامج المستند إلى التدريس التأملي في تنمية مهارات إدارة الازمات الصفية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج والحد من المشكلات السلوكية لدي تلاميذهم، واوصى البحث بالاهتمام بالتنمية المهنية وتحسين ممارساتهم التدريسية ومساعدتهم على التنمية المهنية الذاتية، وتحويل البرنامج التدريبي إلى حقيبة تدريبية للاستفادة منها في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

الكلمات المفتاحية:

التدريس التأملي–مهارات إدارة الازمات الصفية–حفض القلق التدريسي–معلمي العلوم حديثي التخرج–المشكلات السلوكية–التأمل المهني–التأمل الذاتي

A program based on reflective teaching to develop classroom crisis management skills and reduce teaching anxiety among novice science teachers and its effectiveness on reducing their students' behavioral problems

ABSTRACT

The research aimed to develop classroom crisis management, reduce teaching anxiety among new science teachers and reduce the behavioral problems of their students, through a program based on reflective teaching, the research followed the descriptive analytical approach in constructing the program and designing the research tools which are the crisis management scale, classroom crisis management scale, Teaching anxiety scale, and behavioral problems scale and the experimental approach in the application of the research, where a group of (60) new teachers were selected, divided into (30) teachers of the control group, and (30) teachers of the experimental group In addition to a group of 300 students, divided into 150 for the control group and (150) for the experimental group, and then apply the program which based on reflective teaching on the experimental group, then apply the measurement tools before and after experiment on the two research groups, the results showed a statistically difference between the average grades of novice science teachers in the experimental and control groups in the dimensional application of measurement tools in favour to the experimental group, and a statistically difference between the average grades of the students of the experimental groups and the control in the dimensional application of the behavioral problems scale. Which shows the effectiveness of the program based on based on reflective teaching in the development of classroom crisis management, reducing teaching anxiety among new science teachers and reducing behavioral problems among their students, the research recommended to pay attention to professional development of new teachers and train them to use their teaching practices and help them with self-professional development, and convert the training program into a training package for in-service teachers.

KEYWORDS:

Program-reflective Teaching-Classroom Crisis Management-Teaching Anxiety-novice Science Teachers-Behavioral Problems-Self-Reflection-Professional development

المقدمة:

يشهد العالم الأن عديد من التطورات المعرفية والعلمية في كافة المجالات، الأمر الذي دعا المجتمعات إلى زيادة الاهتمام بتنمية الطاقات البشرية لأبنائها، من خلال تطوير منظومة العملية التعليمية والوصول إلى رؤية واضحة لمدخلاتها ومخرجاتها، وكذا تحقيق الأهداف المرجوة منها إيمانًا بأن جودة التعليم أصبحت ضرورية؛ للحفاظ على هوية أفراد هذه الدول وتنمية قدرة المتعلمين على التكيف مع هذه التطورات.

لذا تخضع الأنظمة التعليمية في مختلف الدول لمراجعات مستمرة؛ لرفع مستواها وتطويرها، وإعداد جيل متعلم منتج يستطيع التعامل مع تطورات العصر، ورؤى المستقبل، وتمثل التنمية المهنية للمعلمين أحد أبرز جوانب هذا التطوير التي تلقى اهتمامًا واسعًا في المجالات التربوية حتى تتحقق أهداف التربية والتعليم.

وتسعى الأنظمة التربوية إلى توفير فرص النمو المتكامل للمعلم؛ انطلاقًا من أن المعلم أحد أهم الركائز الأساسية لنجاح العملية التعليمية، الأمر الذي يقتضي أن تكون التنمية المهنية للمعلمين عملية مستدامة من خلال توفير خبرات تعليمية ومهنية متنوعة يعتمد على التأمل والاستقصاء، يتفاعل معها المعلمون؛ ليتمكنوا خلالها من تحقيق المعرفة، ومن ثم التأثير في طلابهم، وتحقيق نواتج التعلم لديهم.

ولذلك يجب أن تخضع برامج تدريبهم لمراجعة مستمرة، باعتبارها أحد أهم مداخل إصلاح التعليم؛ للتأكد من امتلاكهم لمهارات التدريس التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة انطلاقًا من أن رفع مستوى الأداء للنظام التعليمي وتطويره لا يتحقق إلا من خلال معلم تم إعداده بشكل جيد، فمهما بلغت جودة المنهج، فإنها تظل بلا فائدة مالم يتوافر لها معلم أحسن إعداده وتدريبه.

ومعلمو العلوم الجدد أحد أهم عناصر المنهج، فهم المسئولين عن: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والتطوير؛ ومن هنا فإن الاهتمام ببرامج تدريبهم مطلب تربوي، حيث يتوقف أثر المعلم وفاعليته في توظيف ما لديه من مهارات في إدارة موقف التعلم، والمساندة لعملية التعليم، وأداء المهام التعليمية، وإحداث التغيرات المنشودة في المتعلمين؛ فامتلاك معلم العلوم الجديد لمهارات إدارة الأزمات الصفية شرط ضروري ولازم لتحقيق الفاعلية في التعليم، وإحداث الأثار الفاعلة في نفوس طلابه، وعليه فإن الارتقاء بأدائه لا يمكن أن يتحقق إلا إذا زادت فاعليتهم وإدارة مواقف التعليم والتعلم؛ فكفاءة هؤلاء المعلمين وفاعليتهم تحقيقهم الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة تتوقف إلى حد كبير – على حسن إدارتهم لغرفة الصف، والمحافظة على النظام فيها، ولذلك يعد تدريب المعلم

على مهارة إدارة الأزمات الصفية نقطة الانطلاق الحقيقية نحو تحسين مخرجات النظم التعليمية، ونحو إصلاح التعليم وتطويره (عتوم، 2019) [1].

وقد أكدت عدة دراسات على أهمية التركيز على تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية في برامج إعداد وتدريب المعلمين باعتبارها عاملًا أساسيًا لتطوير العملية التعليمية حيث إن تلك المهارات يتم اكتسابها من خلال عمليات الممارسة، ولا تكتسب بصورة كبيرة في برامج الإعداد. كما أن التفاعل الصفي مع التلاميذ داخل غرفة الصف، وما يكتنفه من سلوكيات ومظاهر مختلفة، يعد من القضايا المهمة التي تسبب مشكلات لدى المعلمين الجدد، وأوصت بضرورة تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة على مهارات إدارة الأزمات الصفية، والاهتمام بالنمو المهني لهم (درويش، 2017؛ Widodo; Ferdiansyah, 2018).

وترتبط قدرة المتعلمين على مواصلة التعلم بالبيئة الصفية؛ فإذا اتصفت بيئة التعلم باحترام وتقدير المتعلم، وتشجيعه على مواصلة التعلم فإنها تعد جاذبة وفاعلة وتحقق النتائج المنشودة منها، وإذا كانت البيئة تتسم بسلطة المعلم، فهذا يؤثر على شخصية طلابه، ويعوق تفاعلهم مع معلمهم ومع معطيات الموقف التعليمي بشكل عام. وبصفة عامة فإن التعليم الفعال لا يمكن أن يتم في صف يسوده الاضطراب والفوضى أو تسيطر عليه أجواء التوتر والقلق، أو تنتشر بين طلابه حالة من الاسترخاء والفتور.

وتسعى الإدارة الصفية الفعالة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في: توفير المناخ التعليمي الفعال، وتوفير البيئة الآمنة والمطمئنة للمتعلمين، ومراعاة النمو المتكامل للمتعلم، ورفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى المتعلمين، وتيسير خبرات التعلم الفعال، وإشراك المتعلمين في حل المشكلات والتفكير بأنواعه، والاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لاستثارة دافعية المتعلمين، وإدارة وقت التعلم بكفاءة.

والقلق هو أحد المشكلات الاساسية في التربية، فقد استحوذ على اهتمام علماء علم النفس التربوي بحثًا وتطبيقًا ولاسيما في تأثيره علي طرق التعليم والتعلم، فالأفراد لا يكونون قلقين طوال حياتهم، وإنما يمكن تحديد الظروف التي تزيد من القلق لديهم؛ وهذا ما جعل الباحثون يهتمون بتلك الظروف التي تثير القلق، والتدريس يمثل زمرة من تلك الظروف التي تثير مشاعر القلق، ولاسيما لدي هؤلاء المستجدين في هذه العملية، ومن ثم يمكن تسمية زمرة المشاعر التي تساور هؤلاء والتي تثيرها تلك الظروف بقلق التدريس.

[1] اتبعت الباحثتان في توثيق المراجع نظام رابطة علم النفس الأمريكية الإصدار السابع The American Psychological Association (APA 7 th Edition). (اسم العائلة، سنة النشر).

ويمثل تدريب المعلمين الجدد لمهنة التدريس عملية صادمة بالنسبة لهم، فهم خلال تلك العملية يخبرون صدمة الواقع، وقد افترض بعض التربويين أن عدم الإعداد المسبق الكافي هو السبب الأساسي في معاناة هؤلاء المعلمين من القلق، كما أن التدريب الناجح يمكن أن يؤدي إلى اختزال هذا القلق، غالبا ما تحسن الأداء، وهو ما يسمى بالقلق الميسر Facilitating Anxiety، فهذه الدرجة القليلة من القلق هي التي تدفع للنجاح، وعلى العكس فإن الدرجة العالية جدًا من القلق غالبا ما تعيق الأداء، وهذا ما يسمي بالقلق المعيق Debilitating Anxiety، فالقلق العالي يربك الأفراد، ويشتت انتباههم للمهمة التي يعملون عليها (Dilber, 2017). فالقلق بصفة عامة هو خبرة انفعالية غير سارة يعاني منها الافراد عندما يشعروا بخوف أو تهديد من شيء دون أن يستطيع تحديده تحديدًا واضحًا، وغالبا ما تصاحب هذه الحالة بعض التغيرات الفسيولوجية، وللقلق مظاهر وأشكال عديدة منها: عدم القدرة على التفكير أو استغراق وقت أطول للإجابة عن أسئلة الطلاب، وتفاعلات سلبية على الدوام مع الطلاب، والهروب خلال إجراء محادثات مع الطلاب، وضع شديد الجمود أو التساهل في علاقاته مع الطلاب.

ويمثل قلق التدريس متغيرًا انفعاليًا ينشأ عن رد فعل المعلم تجاه التدريس، وينظر بعض الباحثين إلى القلق بوصفه واحدًا من أكبر العراقيل في الأداء الأكاديمي، وأن له علاقة بكفاءة التدريس فقد استهدفت دراسة (العطار، 2018) معرفة رأي المعلمين عن قلق التدريس وعلاقته بمعتقداتهم عن خبرة وكفاءة التدريس، وقد أظهرت النتائج أن قلق التدريس يرتبط سلبًا بفاعلية التدريس، وبالنسبة للتنبؤ بقلق التدريس، اتضح أن كفاءة التدريس الوسيلة الوحيدة للتنبؤ بقلق التدريس، ومن المتوقع أن التغلب على القلق التدريسي يساعد المعلم الجديد على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجهه ولها علاقة بالتلاميذ.

ولقلق تدريس العلوم عديد من الآثار السلبية على العملية التعليمية منها أنه يؤدي الي ضعف مستوي الأداء التدريسي للمعلمين، ويقلل من قدرتهم على حل المشكلات التدريسية التي تواجههم داخل الفصل، وتؤثر على معتقدات الكفاءة الذاتية وثقتهم بأنفسهم وقدراتهم (محمد، 2018)؛ لذا تتضح أهمية العمل على اختزال وخفض قلق تدريس العلوم للمعلمين الجدد لما له من اثار سلبية علي التلميذ والمعلم واقترحت الأدبيات السابقة بعض الطرق والاستراتيجيات لاختزال قلق تدريس العلوم.

وتعتبر المشكلات السلوكية من أكثر المشكلات الصفية التي تعاني منها المنظومة التربوية وخاصة المعلم، وهذا في جميع المراحل التعليمية، مما استدعى اهتمام القائمين على التربية والتعليم والباحثين في هذا المجال، بغية إيجاد حلول علاجية لها. وتعيق المشكلات السلوكية العملية التعليمية داخل الصف الدراسي، كما تؤدي إلى انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الكثير من المتعلمين حيث

نجد عديد من تلاميذ جميع المراحل التعليمية يعانون من مشكلات اجتماعية وسلوكية وتحصيلية، تؤدي بهم إلى عدم التوافق مع أنفسهم ومع الآخرين، وينعكس ذلك على المحيطين بهم من أولياء الأمور والمعلمين والتلاميذ، لدرجة تجعلهم لا يستطيعون التعامل مع هذه المشكلات إلا من خلال متخصص مؤهل للقيام بهذا الدور.

إن المشكلات السلوكية والتربوية تؤثر على التلاميذ من حيث الاستفادة من الدرس، كما تقلل من مساعي المعلم وقدرته على إنجاز مهامه؛ وعندما يحاول التصدي لهذه السلوكيات السلبية فسوف يسبب له ذلك شعور بالفشل وخيبة الأمل وشعورا بالنقص؛ كما ينتج عن مثل هذا السلوك الصفي عرقلة سير العملية التعليمية، كما أن الشغب الصفي كأحد المشكلات السلوكية ينشأ حاله من قلق عند الكثير من المعلمين؛ ولكن أكثرهم شعورًا بذلك هم المعلمون الجدد ذوي الخبرة المحدودة (خطابية، 2019).

يتضح مما سبق أن مهارات إدارة الأزمات الصفية تمثل ركنًا أساسيًا في عملية التنمية المهنية الشاملة لمعلمي العلوم حديثي التخرج في كافة مراحل التعليم وأنها تشمل كل ما يجب أن يفعله المعلم ليحقق غايتين: هما تشجيع وتعزيز الطلاب وتعاونهم جميعًا في كل النشاطات الصفية، وإيجاد جو دراسي مثمر؛ ولهذا فإن حاجة المتعلمين إلى الإدارة الجيدة للصف تفوق حاجة المعلم لها لأنها تضمن الطمأنينة والأمن لهم، فلا تحدث مواقف طارئة، ولا يحدث ضوضاء في غرفة الصف.

ومن ناحية أخرى شهدت السنوات الأخيرة تغيرًا وتطورًا في مهام وأدوار المعلم وفق مبادئ ومعايير التنمية المهنية المستدامة ويتطلب هذا أن يغير المعلم مفهومه عن التعليم والتعلم، وعن أدواره وممارساته، وأن يفتش في نفسه عن مكامن قوته، وفرص التحسين لأدائه معتمَدا في ذلك على عدة منطلقات، من أهمها: التأمل المهني (الذاتي والتعاوني) القائم على المعايير المهنية، والجودة في الأداء المهني المتفق مع المعايير المهنية، والتعاون والمشاركة في إطار مفهوم المجتمعات المهنية (Boud; Keogh; Walker, 2015).

وتنمو قدرة المعلم الجديد على التأمل المهني القائم على المعايير المهنية مستخدمًا في ذلك التدريس التأملي من خلال الاستقصاء الواعي والتفكير المنظم والمتعمق لممارساته الواقعية من حيث معارفه ومهاراته وقيمه وخبراته، للتعرف على جوانب القوة والضعف، وفرص تحسين أدائه، ووضع تصور للممارسات المهنية المرغوب تحقيقها مستقبلًا؛ بهدف تحسينها والوصول إلى أداء أكثر فاعلية، في ضوء معايير الأداء المهني الجيد من خلال الاستفادة من معطيات التدريس التأملي.

فالتدريس التأملي مدخل تدريسي يتحول فيه المعلمون إلى صناع قرار يفكرون فيما يقومون به في الصف، متأملين دورهم، وكيف يربطون بين النظرية والتطبيق، مع تشخيصهم لمهارات التدريس، كما أن النمو المهني للمعلم ينمو بشكل ذاتي، فيتعلم المعلمون من خلال التأمل في

ممارساتهم داخل الفصل، كما أن التدريس التأملي يساعد على نقل المعلم من خبرة إلى أخرى (العمري، 2018).

والتدريس التأملي يعنى الفحص الناقد للممارسات التدريسية من منظور المعلم نفسه، أو من منظور الآخرين، حيث يتضمن التدريس التأملي تفكيرًا دقيقًا واعيًا للاختيارات التدريسية التي يقوم بها المعلم أثناء تخطيط وتنفيذ التدريس حيث يتوقع ويقيم تأثير هذه الاختبارات على تعليم الطلاب، ويستفيد من استخدام هذه المعلومات في اتخاذ القرارات التعليمية المستقبلية السليمة ويعد التدريس التأملي من أهم الاستراتيجيات الفعالة في تنمية أداء المعلمين مهنيًا؛ لأنه يساعدهم على التعلم من خلال التأمل في الممارسات الصفية، ووضع الحلول المناسبة للتحسين المستمر في عملية التعلم (الحموري، 2018).

ويؤكد كثير من التربويين على ضرورة تضمين برامج إعداد وتدريب المعلم خبرات وأنشطة تسهم في تنمية مهارات التدريس التأملي لديهم، بحيث تجعله على وعي بالفرضيات التي ينطلق منها التدريس، وتزيد من مستوى الدافعية والاستعداد لديه، وتكون لديه القدرة على الملاحظة والتقييم الذاتي من خلال فهمه لممارساته التدريسية، واستخدام المواقف الانسانية وإدارة الصف (عباس، 2020).

ويتمركز إعداد وتدريب المعلمين في ضوء الممارسات التأملية حول تنمية مهارات التدريس التأملي عن طريق التصور العقلي في عمليات التحليل والتفسير لطبيعة الممارسات التدريسية؛ ومن هنا تسعى برامج التنمية المهنية للمعلمين بالتركيز على مفهوم التدريس التأملي، تلبية للاتجاهات التربوية المعاصرة لإعداد معلمي المستقبل، الذي يهدف إلى تطوير مستمر للممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم، وبالتالي ضمان تعليم أفضل للمتعلمين (Farrell, 2016).

ويمكن التدريس التأملي المعزز لمهارات التفكير التأملي المعلمين من التعامل مع المشكلات التعليمية والتربوية التي يوجهونها الموقف التعليمي باختلاف درجات تعقدها؛ وبالتالي تنموًا قدراتهم التأملية والمهنية مما يؤدي إلى تكوين تعلم ذي معنى وأكثر تحديدًا وضوحًا (Bentley; Workman; Overby, 2017).

وفي التدريس التأملي يبحث المعلم دائما عن إجابات لأسئلة من قبيل ماذا حدث؟ ولماذا حدث؟ الأمر الذي يساعده في تنمية كفاياته ومهاراته التدريسية، انطلاقا من فرضية أن المعلمين يمتلكون تصورات وقناعات متنوعة في نفوسهم نحو مهنة التعليم واستراتيجياته، وهذه التصورات هي المسئول الأول والمباشرة توجية أنظار المتعلمين وتوجيههم نحو خبرات التعلم ونواتجه المنشودة خلال عملية التعلم (Mason; Singh, 2016). ويتفق هذا مع ما توصلت دراسات عديدة مثل: دراسة عبد القوي (2017) من فاعلية التدريس التأملي في إتقان الممارسات التأملية في التدريس، ووجود علاقة

ارتباطية موجبة قوية بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية لدى المعلمين، ووجود اتجاهات إيجابية نحو النموذج المقترح من وجهة نظر جميع أفراد المجموعة، ونتائج دراسة خلف (2017) التي أكدت فاعلية استخدام نموذج الإرشاد التربوي في تنمية مهارات الملاحظة التأملية لدى معلمي المرحلة الإعدادية، ودراسة علي والهواري (2017) التي أكدت دور نموذج الإرشاد التربوي لتنمية مهارات الملاحظة التأملية لدى معلمي مرحلة المدارس المتوسطة، وإلى أهمية ودور هذا النموذج في تنمية مهارات الملاحظة والإشراف التربوي لديهم من ناحية، وتنمية مهارات التفكير التأملي لدي هؤلاء المعلمين. كما أكدت نتائج دراسة عبد العال وسليمان وأبو الخير(2015) فاعلية التدريس التأملي ونماذجه المتنوعة في تنمية المهارات التدريسية وتنمية اتجاهات موجبة نحو التدريس، ودراسة حسن (2014) التي أثبتت فاعلية نظرية ما وراء المعرفة في تعديل المعتقدات المعرفية للطالب معلم اللغة العربية المرتبطة بثقافة الإبداع والتدريس الإبداعي، وعملت على توجيه ممارساته نحو التدريس الإبداعي.

وعلى الرغم من أهمية امتلاك المعلم مهارات إدارة الصف باعتبارها أداة رئيسة لنجاح العملية التعليمية فإن الواقع الحالي كما أكدته الملاحظة المباشرة للمعلمين حديثي التخرج يعكس قصور واضح في استخدام مهارات إدارة الأزمات الصفية وارتفاع مستوي القلق التدريسي لديهم. وبمناقشتهم في الجلسات التأملية تبين أن هناك قصور وضعف واضح في معلومات هؤلاء المعلمين ومعارفهم حول المهارات الأساسية في إدارة البيئة الصفية العملية التعليمية، وارتفاع القلق التدريسي، وانعكاس ذلك على المشكلات السلوكية لتلاميذهم، وللتأكد من ذلك قامت الباحثتان بدراسة استطلاعية بهدف التعرف على مستوى امتلاك معلمي العلوم حديثي التخرج لمهارات إدارة الأزمات الصفية ومدي قلقهم التدريسي المهارات بها حيث تم تطبيق مقياس الدراسة الاستطلاعية لمهارات إدارة الأزمات الصفية [١]، ومقياس الدراسة الاستطلاعية للقلق التدريس [٢] لمعلمي العلوم حديثي التخرج على مجموعة غير مجموعة البحث مكونة من (10) معلم ومعلمه وأسفرت النتائج عن انخفاض مستوى مهارات إدارة الأزمات الصفية وكذلك ارتفاع القلق التدريس لديهم؛ مما أدى إلى ارتفاع المشكلات السلوكية لدي تلاميذهم وظهر ذلك من خلال تطبيق مقياس الدراسة الاستطلاعية للمشكلات السلوكية [٣] على مجموعة غير مجموعة البحث مكونة من (35) تلميذ وتلميذة ممكن يدرسوا لهم المعلون العشر الذين تم إجراء الدراسة الاستطلاعية عليهم، ويأتي هذا متفقًا مع نتائج الأدبيات السابقة التي هدفت لقياس مستوى تمكن المعلمين حديثي التخرج من مهارات إدارة الأزمات الصفية، وكذلك توصيات المؤتمرات العلمية بضرورة الاهتمام بدمج مهارات إدارة الأزمات الصفية في برامج إعداد المعلم والتنمية المهنية،

[١] ملحق (١) مقياس الدراسة الاستطلاعية لإدارة الأزمات الصفية.

[٢] ملحق (٢) مقياس الدراسة الاستطلاعية للقلق التدريسي.

[٣] ملحق (٣) مقياس الدراسة الاستطلاعية للمشكلات السلوكية.

وضرورة الاستفادة من التدريس التأملي، إلا أن من الملاحظ–على حد علم الباحثتان – ندرة الأبحاث التي أهتمت بتوظيف التدريس التأملي لتنمية تلك المهارات لدى معلمي العلوم حديثي التخرج. وهذا ما هدف البحث الحالي تحقيقه حيث يقدم نموذجًا لبرنامج مستند إلى التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج وفاعليته في الحد من المشكلات السلوكية لدي تلاميذهم.

تحديد مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في انخفاض مستويات مهارات إدارة الأزمات الصفية وارتفاع القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج، مما أدي إلى ارتفاع المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم؛ وللتصدي لهذه المشكلة حاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج مستند إلى التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج والحد من المشكلات السلوكية لدي تلاميذهم؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

١. **ما مهارات إدارة الازمات الصفية التي يحتاج معلمي العلوم حديثي التخرج التدريب عليها؟**
٢. **ما أبعاد القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج؟**
٣. **ما صورة البرنامج المستند إلى التدريس التأملي لمعلمي العلوم حديثي التخرج؟**
٤. **ما فاعلية البرنامج المستند إلى التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية لدى معلمي العلوم حديثي التخرج؟**
٥. **ما فاعلية البرنامج المستند إلى التدريس التأملي لخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج؟**
٦. **ما فاعلية البرنامج المستند إلى التدريس التأملي في الحد من المشكلات السلوكية لدي تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج؟**

أهداف البحث: هدف البحث الحالي إلي:

- **تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية لدى معلمي العلوم حديثي التخرج من خلال برنامج مستند إلى التدريس التأملي.**
- **حفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج من خلال برنامج مستند إلى التدريس التأملي.**
- **التعرف على تأثير مهارات إدارة الأزمات الصفية وحفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج في الحد من المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم.**

حدود البحث: اقتصر البحث علي:

- **أبعاد التدريسي التأملي: التأمل الذاتي، والتأمل المهني؛ التي تم التوصل إليها من خلال الإطار المعرفي للبحث.**
- **مهارات إدارة الأزمات الصفية: مفاهيم فن إدارة الصف، وعوامل نجاح فن إدارة الصف، وأساليب فن إدارة الصف، ومشكلات إدارة الأزمات الصفية؛ التي تم التوصل اليها من خلال إعداد قائمة بمهارات إدارة الازمات.**
- **أبعاد القلق التدريسي: القلق التدريسي من المعرفة العلمية، والقلق التدريسي من مهارات التدريس، القلق التدريسي من قلة الخبرة.**
- **أبعاد المشكلات السلوكية لتلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج: انخفاض الدافعية للتعلم، وضعف القدرة على التركيز وتشتيت الانتباه، وعدم الاستجابة لأوامر المعلم، والسرعة في الكلام أو القراءة، واللامبالاة.**
- **مجموعة من معلمي العلوم حديثي التخرج؛ لأنهم في بداية حياتهم التدريسية وفى اشد الحاجة إلى تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وحفض القلق التدريسي لهم.**
- **مجموعة من تلاميذ الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية لمعلمي العلوم حديثي التخرج؛ لانهم في هذا العمر يعانوا من مشكلات سلوكية متعددة.**
- **نتائج البحث وتفسيرها مرتبط بطبيعة وظروف مجموعتي البحث وزمان ومكان تطبيقه.**

مصطلحات البحث:

- **التدريس التأملي "Reflective Teaching": "ممارسة يقوم من خلالها معلم العلوم الجديد بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة، وفحص ما تم تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات أفضل مستقبلًا، وهي الممارسات التي يقوم بها وتوليد الوعي الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام بحيث يستعرض ذهنيًا ويحلل ويراجع ويقوم ويستخلص خبرة ما ينبغي ان يكون لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تعزز لديه إجراء تعديل وتطوير أدائه المهني".**
- **مهارات إدارة الأزمات الصفية "Classroom Crisis Management": "عمليات التوجيه والقيادة والجهود التي يبذلها معلم العلوم الجديد في غرفة الصف وينشأ خلال ذلك التفاعل ظهور أنماط سلوكية معينة، وهذه الجهود يجب أن تنصب على توفير المناخ من أجل الوصول الى الأهداف المرجوة عن طريق تحديد الأدوار لكل من المعلم والتلميذ، وتنظيم البيئة الصفية للوصول إلى عملية تعليم ممتعة وهادفة".**
- **القلق التدريسي "Teaching Anxiety": "حالة انفعالية مؤقتة لمعلم العلوم الجديد تتميز بالتوتر أو التهيب والخشية من ممارسة المهام التدريسية داخل الفصل، وهي حالة عارضة قد تتذبذب في شدتها وقد تقل بمزيد من الخبرة التدريسية".**

- **المشكلات السلوكية "Behavioral Problems": "جميع التصرفات التي تصدر عن تلميذ معلم العلوم الجديد بصفة متكررة أثناء تفاعله مع المحيطين به، والتي لا تتفق مع معايير السلوك السوي ولا تتناسب مع عمره ولا مرحلة النمو التي يمر بها، وتعتبر هذه المشكلة السلوكية عن نفسها في صورة أعراض سلوكية ظاهرة يمكن ملاحظتها".**

التصميم التجريبي للبحث:

في ضوء طبيعة هذا البحث تم استخدام تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذات الاختبار القبلي والبعدي Pre-test/Post-test control group design، ويوضح الجدول التالي التصميم التجريبي للبحث:

جدول ١

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	التطبيق القبلي	المعالجة	التطبيق البعدي
التجريبية	• مقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية • مقياس القلق التدريسي	البرنامج	• مقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية • مقياس القلق التدريسي
الضابطة	• بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية		• بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية

فروض البحث:

١. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية لصالح المجموعة التجريبية.**

٢. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية لصالح التطبيق البعدي.**

٣. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القلق التدريسي لصالح المجموعة التجريبية.**

٤. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القلق التدريسي لصالح التطبيق البعدي.**

٥. **يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية.**

٦. يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية لصالح التطبيق البعدي.

خطوات البحث وإجراءاته:

للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة الفروض تم اتباع الخطوات البحثية التالية:

١. تحديد مهارات إدارة الازمات الصفية التي يحتاج معلمي العلوم حديثي التخرج التدريب عليها.
٢. تحديد أبعاد القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج.
٣. إعداد البرنامج المستند إلى التدريس التأملي لمعلمي العلوم حديثي التخرج.
٤. إعداد أدوات التقييم المتمثلة في: مقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية، ومقياس القلق، وبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية، والتأكد من الصدق والثبات.
٥. قياس فاعلية البرنامج من خلال اختيار مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وتطبيق أدوات التقييم قبل وبعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.
٦. جمع البيانات ومعالجتها إحصائيًا والتوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
٧. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج.

أهمية البحث: تظهر أهمية هذا البحث بما يقدمه لكل من:

- القائمين على تخطيط برامج إعداد المعلم والتنمية المهنية: حيث يقدم البحث برنامجًا يمكن الاستفادة منه في بناء برامج إعداد معلمي العلوم حديثي التخرج في ضوء التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريسي.
- معلمي العلوم حديثي التخرج: قد يسهم البرنامج المستند إلى التدريس التأملي في تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج.
- التلاميذ: قد يسهم البرنامج المستند إلى التدريس التأملي في الحد من المشكلات السلوكية لتلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج.
- الباحثين: يقدم البحث برنامج مستند الى التدريس التأملي، وأدوات التقييم (مقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية، ومقياس القلق التدريسي، وبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية لتلاميذ المرحلة الابتدائية)، يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمهتمون بهذا المجال من القائمين على العملية التعليمية.

الإطار المعرفي للبحث

التدريس التأملي، وتنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريس لدي معلمي العلوم حديثي التخرج والحد من المشكلات السلوكية لتلاميذهم

أولًا-التدريس التأملي "Reflective Teaching":

التدريس التأملي عملية مستمرة من تفحص وتحسين الممارسات التدريسية من خلال تحليل السياق الشخصي، الاجتماعي وتبدأ بالخبرة الناتجة عن الملاحظة والتفاعل بين المعلم والطالب ثم وصف للمشكلة وتحديدها بالتأمل وجمع المعلومات عنها، ثم تحليل المعلومات ولربط بين الاستنتاج والتفسير وتجريب أفكار وحلول جديدة للمشكلة ومشاركة الزملاء من المعلمين، وهو عملية ثلاثية تضم الخبرة المباشرة، وتحليل المعتقدات والتجربة والقيم، فالممارسة التأملية يمكن أن تمثل أنشطة المخ بأكمله.

تؤكد الاتجاهات العالمية الحديثة في برامج إعداد المعلم وبرامج التنمية المهنية إلي ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التدريس التأملي، مما يساهم بشكل فعال في التطور الذاتي للممارسات التدريسية ومساعدتهم على النمو المهني المستمر على المدي البعيد، ونشأت فكرة الممارسة التأملية علي يد جون ديوي ١٩٣٨ الذي أكد على ضرورة ممارسة المعلمين التأمل في سياق اجتماعي وفي سياق البيئة التي تحدث فيها عملية التعلم.

وعرف كل من Bawaneh; Moumene; Aldalalah (2020) التدريس التأملي بأنه العملية التي يقوم من خلالها المعلم بمراجعة ممارساته التدريسية السابقة، وفحص ما تم تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات أفضل مستقبلًا، وهو العمليات التي يقوم بها المعلم بتوليد الوعي الذاتي لإعادة النظر فيما يقوم به من مهام بحيث يستعرض ذهنيًا ويحلل ويراجع ويقوم ويستخلص العبر لتشكيل معرفة وخبرات جديدة تعزز لديه إجراء تعديل وتطوير أدائه المهني، وهو الاستبصار الذاتي الذي بيديه المعلم تجاه ممارساته التدريسية أثناء الحصة، والذي يعد المحصلة النهائية للإجابة علي الاستفسارات الذاتية التي يجريها المعلم.

ويشمل على مهارات الاستقصاء، ومهارات التفكير الناقد، وحدد العلماء نمطين من تأمل الممارسين في مواقفهم المهنية: التأمل اثناء العمل (reflection-in-action) ويحدث حين يتخذ الممارسون قرارات أثناء المواقف المهنية اعتمادًا علي المعلومات المستمدة من تأملهم في معرفتهم السابقة؛ والتأمل في العمل (reflection on-action) ويتعلق بالتأمل في المواقف المهنية بعد حدوثها، إذ يقررون ما يمكنهم فعله بوجه مختلف في الممارسات المستقبلية (الحموري، 2018).

ويمر التدريس التأملي بعدة مراحل وفقا للباحثين منها: التأمل فيما قبل التدريس، والتأمل أثناء عملية التدريس، والتأمل بعد التدريس، ويتدرج السلوك التأملي عادة في أربعة مستويات من البسيط الي المعقد كالتالي: الكتابة الوصفية، والتأمل التفسيري، والتأمل الحواري، والتأمل الناقد، اما بالنسبة

لأدوات التدريس التأملي فتتنوع ما بين: كتابة المقالات، ويوميات المعلم، والبحوث الإجرائية، والمناقشة الجماعية، وملاحظة الاقران، والتقييم الذاتي ودراسة الحالة (حسن، ٢٠١٤).

وتكمن أهمية استخدام التدريس التأملي لدي المعلمين في كونها تعمل علي تمكين المعلمين للتعبير عن أفكارهم ومهاراتهم ومواقفهم ذات الصلة بالموضوع، وكذلك التأمل في الاحداث في تفسيرها؛ لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وكذا تحليل الممارسات التعليمية ومناقشتها والبحث عن الحلول الملائمة للمشكلات، ومن إيجابيات الممارسة التأملية التي ركزت في تحسين فهم الذات وزيادة الوعي والانفتاح على أفكار الآخرين ومعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء وتحسين قابلية الفرد المتعلم من اخطائه وزيادة الدافعية نحو تحسين أدائه إزاء التوجه نحو حل المشكلات وزيادة الميل نحو التأمل (Porter, 2017).

كما تعتبر من أفضل الطرق لاكتساب الخبرات وتساهم في تطوير المهارات العلمية لديهم ومنعهم من الثبات على الأنماط التعليمية التقليدية نظرًا لكونها تعمل على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لديهم؛ فالمعلمون الذين يناقشون ممارستهم، تعلم طلابهم من خلال نهج اجتماعي تأملي، وحواري، ومنتظم يكتسبون معرفة جديدة عن أنفسهم وتدريسهم، ومعتقدتهم التربوية، وتتحسن ممارستهم الصفية (ريان، ٢٠١٨).

وتتحقق التنمية المهنية الذاتية، حيث تتطلب ممارسة التعليم التعلم التأملي فحصًا مستمرًا للمعتقدات والممارسة ومنشئها وأثرها على المتعلمين والمعلمين وعملية التعلم، فالمعلم يتوقع منه أن يفكر في المعرفة الحالية والسابقة والخبرات ليولد خبرات وأفكار ومفاهيم جديدة، كما يتضمن التدريس التأملي ملاحظة ذاتية وتقويم لفهم افعاله وردود أفعال طلابه، كما تسمح الممارسة التأملية أن ينظر المعلم فيما يدرس وكيف يدرس وما المخرج من تدريسه والهدف من تحديد ما يصلح للمعلم وما يصلح للمتعلم (خلف، ٢٠١٧).

كما أن التدريس التأملي يؤدي الي تغيير في سلوك المعلمين، ويقود الي تحسين الأداء نحو الأفضل من خلال القناعات وملاحظتها وتحليلها، كذلك المعتقدات التي يحملونها تجاه مسئولياتهم وأدوارهم المهنية؛ لذا فان الغرض الأساسي من الممارسة التأملية تحسين الأداء إذ تبدأ عملية التعلم بفحص ممارسات المعلمين في بيئة التعليم النظامي التي تعد مختبرًا لتطوير هذه الممارسة، والتدريس التأملي الحقيقي يتضمن أولًا وقبل كل شيء الرغبة في التعلم والتغيير، لكي يكون فعالًا فإنه يعتمد على الوضع الاجتماعي والنفسي وتاريخ الحياة التي تشكل أساسًا في تشكيل اتجاهات الافراد وسلوكياتهم وتوقعاتهم، لذا فتبين أن له تأثيرًا على ممارستهم ومعتقداتهم (Boud; Keogh; Walker, 2015).

ومن هنا يمكن القول إن التدريس التأملي يساعد على تحديد معتقدات المعلم التربوية ومعرفته واتجاهاته التي يصعب على الباحثين تحديدها في اغلب الامر، والتي من المهم تحديدها حيث يتأثر

التدريس بمعتقدات المعلم التربوية واتجاهاته وكذلك يؤدي الي تشكيل نظام المعتقدات التربوية وتعديلها. فمعتقدات المعلم تؤثر في تصوراتهم وقراراتهم، والتي تؤثر بدورها في ممارستهم الصفية واتجاهاتهم وكذا شعورهم بالقلق؛ ولذلك سيتم دراستها تفصيلًا في المحاور التالية.

ثانياً- مهارات إدارة الأزمات الصفية "Classroom Crisis Management":

تتمثل أهمية مهارات إدارة الأزمات الصفية في دورها الكبير في تنظيم وتخطيط الغرفة الصفية وإدارة العقول والسلوكيات والقيم لضمان جودة العملية التعليمية؛ ذلك لأنها تساعد المتعلم التعرف على مسئولياته وواجباته داخل الصف وتوفر بيئة امنه تفاعلية للتعلم. ويمكن ابراز وتلخيصها في أنها تقوم بتوفير المناخ التعليمي الفعال الذي يتسم ببيئة أمنه توفر فرص للتفاعل الإيجابي وإيجاد العلاقات الطيبة، واستخدام الوسائل وتنفيذ الأنشطة بطريقة منظمة تحقق الهدف منها، كما تتيح للمعلم إدارة الوقت بصورة دقيقة والاستخدام الصحيح للموارد المادية والبشرية داخل الصف، وتؤكد على دور الحوار لمساعدة الطالب علي التفكير بطريقة صحيحة وابداعية. وتتكون البيئة الصفية من: الغرفة الصفية ببيئتها المادية من حيث سعتها وتجهيزاتها، والعوامل البشرية وما يلاومها من نشاطات وسلوكيات وديناميكيات، والبعد الوجداني والعاطفي والعوامل الاجتماعية والنفسية، والمحتوي العلمي وما يرافقه من أنشطة وطرق تدريس ووسائل تعليمية (إسماعيل؛ 2017).

وتتميز مهارات إدارة الازمات الصفية الفعالة بأنها: تسهم في جعل التعلم ممكنًا في غرفة الصف وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب من أجل تحقيق الأهداف، والإدارة الصفية الفعالة هي التي توفر مناخًا يسوده انضباط قائم على علاقات التفاعل بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم، والإدارة الفعالة هي التي تدرب الطالب علي الانضباط الذاتي فتجعله يضبط سلوكه ويحترم الاخرين، والإدارة الفعالة هي التي تقلل من فرص السلوك غير المرغوب فيه من الطلاب، وهي التي تستشرف مصادر الاضطراب والمشكلات المحتملة فتمنع حدوثها وتضع إجراءات وقواعد للوقاية منها (Justin; Lynne; 2017).

وهناك خمسة جوانب أساسية في إدارة الازمات الصفية لتحقيق بيئة مناسبة للتعلم وهي جوانب ترتبط بتنظيم وترتيب الصف، وجوانب ترتبط بسلوك الطالب، وجوانب ترتبط بمناخ الصف وحاجات الطلاب، وجوانب ترتبط بالتخطيط قبل التدريس، وجوانب ترتبط بالمهام التعليمية اثناء الحصة، وتتكون الإدارة الصفية من مجموعة من العناصر التي تجعلها كاملة متكاملة وهي وما تسمي بعناصر الإدارة الصفية وهي التخطيط، والقيادة، والتنظيم، والتقويم (عباس، 2020).

ويعد المعلم مكون رئيس من مكونات الإدارة الصفية، فمن المفترض أن يتسلح بالكفايات المعرفية والمهارية والفنية التي تؤهله لإدارة كل ما يحدث داخل الغرفة الصفية، من إلمام بمفاهيم العملية التعليمية وتوظيف نظريات التعلم وامتلاك مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الوقت والتواصل ولغة

الجسد واستخدام التكنولوجيا وضبط الصف وإدارة السلوك والمشكلات السلوكية، ويمكن اجمال مهارات وكفايات إدارة الصف في مهارات عامة مثل: احترام الطلاب، والابتعاد عن التهديد والوعيد، وجذب انتباه الطلاب، ومهارات مهارية وفنية مثل: ادارة البيئة المادية، وادارة الوقت، وادارة السلوك، وادارة المحتوي (Akin; Yildirim; Goodwin; 2016).

والإدارة الفاعلة للصف من الكفايات المهمة التي يجب علي كل المعلمين امتلاكها، اذا انها تعد فن يرتكز علي أصول علمية ونظريات تربوية، وأصبح الحكم علي إنجازات المعلمين في اداراتهم لعملية التعلم مرتبط بإدارة الصف كما أن ضمان تحقيق المعلم للأهداف يعتمد علي ادارته للصف، وحيث أن دراسة(Ulas; Dedebal 2018) اثبتت أن المعلمين ينفقون حوالي ٨٠% من وقتهم في محاولة إدارة وضبط الصف؛ من ثم لابد أن يتعلم المعلمون كيفية إدارة الصف بفاعلية ولكن للأسف هناك قصورًا في الاهتمام بتضمين برامج اعداد المعلمين كيفية إدارة الصف وأيضا هناك قصور في تدريب المعلمين علي استراتيجيات إدارة الصف اثناء الخدمة. وينطبق ذلك على المعلمين ذو الخبرة في التدريس فما بالنا بالمعلم حديثي التخرج.

وقد اشارت دراسة Abdurrahman (2016) أجريت علي (500) معلم جديد إلي أن أهم مشكلة يعاني منها هؤلاء المعلمين هي إدارة الصف. كما انهم لم يتدربوا جيدا قبل الخدمة على مهارات إدارة الصف مما لم يساعدهم كثيرًا في تجاربهم الحقيقية في بيئة الحقيقة للصف، وهذا ما أكدته الدراسة في هذا الصدد أن أكبر مشكلات المعلمين الجدد هي إدارة الصف وخاصة إدارة سلوكيات الطلاب.

ومن ثم كان لابد من الاهتمام بالمعلم حديثي التخرج من اجل ان يتعلم المعلمون الجدد كيفية إدارة الصف بفاعلية، حيث توصلت دراسة Reinke (2015) أنه عندما حصل بعض المعلمين الجدد على تدريبات عن إدارة الصف كانت إداراتهم لسلوكيات التلاميذ أفضل وكانوا أكثر كفاءة في الإدارة الصفية، ومن المتوقع تحسين مستوى القلق التدريسي؛ ولذلك سيتم دراستها تفصيلًا في المحور التالي.

ثالثاً-القلق التدريسي "Teaching Anxiety":

القلق حالة أساسية من حالات الوجود الإنساني، ترافقه منذ القدم يتميز بها دون سائر الكائنات الحية الأخرى، ويشير القلق في معجم علم النفس على أنه شعور عام بالخوف والفزع من شر مرتقب وكارثة توشك أن تحدث (الحسن، 2016)، ويعرف أيضا بأنه حالة توتر شامل نتيجة توقع خطر فعلي أو رمزي قد يحدث ويصاحبه أعراض نفسية وجسمية وخوف غامض، إذ يمكن اعتبار القلق انفعالًا مركبًا من الخوف وتوقع تهديد الخطر (أبو ريه، 2016).

وعلى الرغم من أهمية شعور الانسان بالقلق في حدود معتدلة لأنه يدفع الفرد للنجاح ويحفزه للتقدم الا أن زيادة الشعور بالقلق يعرف باضطراب القلق، وهذا يتطلب أن نميز بين عدة أنواع فرعية

من القلق ومن هذه الأنواع: القلق السوي (خارج المنشأ) وهو الذي يختبره الفرد في الأحوال الطبيعية باعتباره رد فعل للضغط النفسي أو الخطر، أما القلق المرضي (داخلي المنشأ) فهو مزمن دون مبرر موضوعي مع توافر أعراض نفسية وجسمية متنوعة دائمة.

ولقد قدم العلماء أكثر من تصنيف لأنواع القلق فأضاف فرويد Freud نوعين من القلق هما: القلق الموضوعي، والقلق العصابي الذي يشير إلي خوف غامض لا يمكن للفرد الشعور به أو معرفة أسبابه أي أنه رد فعل غريزي ينبع من داخل الفرد، وقدم كاتل Katle نوعين آخرين هما: قلق الحالة وقلق السمة، وقلق الحالة هو حالة انفعالية مؤقتة زائلة يشعر بها الفرد عندما يتعرض لموقف يدرك فيه تهديدًا أي حالة القلق غير ثابتة تتغير تبعًا لتغير المواقف، أما عن قلق السمة فينظر له أنه سمة ثابتة نسبيًا للشخصية ويكتسب من الطفولة ويظل ثابتًا في مراحل الحياة اللاحقة (الاشقر، 2016).

وللقلق أعراض جسمية تتمثل في سرعة دقات القلب، ونوبات من الدوخة والاغماء وتنميل في الأطراف وغثيان واضطراب في المعدة والشعور بألم في الصدر، وأعراض النفسية فتتمثل في: السلبية، وعدم القدرة على الاقدام للعمل، الانفعال الزائد وقلة التركيز، والاكتئاب والبكاء وسرعة النسيان (Aslrasoul; Vahid, 2014).

وقد استحوذ القلق على اهتمام علم النفس التربوي، فدرسوا تأثير القلق في طرق التعليم والتعلم خاصة للمعلمين، لاسيما لدي هؤلاء المستجدين على هذه العملية، ومن ثم يمكن تسمية المشاعر التي تساور المعلمين المستجدين أو الجدد والتي يثيرها الموقف التدريسي الذي يتعرضون له بقلق التدريس (أحمد، 2016).

ويمكن في هذه الحالة تعريف قلق التدريس بأنه حالة انفعالية مؤقتة تتميز بالتوتر أو التأهب والخشية من ممارسة المهام التدريسية داخل الفصل، وهي حالة عارضة قد تتذبذب في شدتها وقد تقل بمزيد من الخبرة التدريسية. وهو حالة من التوتر المعرفي والاضطراب النفسي تنتاب المعلم الجديد/ المستجد تعوقه عن أعداد وتنفيذ أنشطة التدريس كما ينبغي مما يؤثر سلبًا على أدائه التدريسي (زبيري، 2017).

وقلق التدريس كما أشار البعض يؤثر بالسلب على فاعلية المعلم في التدريس وببيئة التعلم وأدائه وتعلم التلاميذ، لما يسببه من حالة من عدم الراحة، كما نه يسبب ورطة كبيرة للمعلمين خاصة الجدد منهم. وهذا ما أكدته دراسة محمد (2018) والتي تمت على (114) معلم مبتدئ وتوصلت الي أن أكثر من ٥٨% منهم يواجهون مستوي مرتفع من قلق التدريس. كما أشارت عديد من الدراسات السيد (2015)؛ علي (2017) إلى ان أشكال القلق ومظاهره بالنسبة للمعلم متعددة يمكن أن تظهر في: عدم القدرة على التفكير واستغراق وقت أطول للإجابة عن أسئلة التلاميذ، والهروب خلال إجراءات محادثات

معهم، وضع شديد الجمود أو التساهل في علاقاته مع التلميذ، ظهور تُعدد الشخصية كأن يكون هادئ ثم يصبح عدواني بدون أسباب، الاعتماد على التلاميذ في العروض والشرح.

ويعتبر المعلم حديثي التخرج أو المستجد أكثر عرضة للقلق التدريسي من المعلمين ذوي الخبرة، كما أن القلق التدريس يعد أحد الجوانب الوجدانية المهمة حيث أن العلاقة بين القلق التدريسي ومستوي أداء المعلم علاقة عكسية، وبالرغم من قلة الدراسات التي تناولت هذه الفئة من المعلمين، هناك عدة دراسات الزهراني (2015)؛ محمد (2018) تناولت أسباب ومصادر ومسببات القلق لدي المعلمين بصفة عامة والمعلم الجديد بصفة خاصة منها ما هو متعلق بصفات التلاميذ وسلوكياتهم، المادة العلمية ومحتواها وطرق تدريبها، المعلم الأول والموجه وادرة المدرسة. وقد اقترح Dibler (2017) أنه يمكن تصنيف أسباب القلق التدريسي والتي تسبب المخاوف للمعلمين الجدد فيما يتعلق بالتدريس الي ثلاث مجموعات على النحو التالي: القلق المتمركز حول الذات، والقلق المتمركز حول المهمة، والقلق المتمركز حول الطالب.

وتلخص الباحثتان ما توصلت إليه هذه الدراسات في أن من أهم أسباب القلق التدريسي: فقدان المعلم لتقدير ذاته أو تقدير الاخرين له، وعدم وجود ثقة عالية لدي المعلم بنفسه وقدراته، والخوف من النقد أو التعرض للفشل أو التعليقات أو المشاعر السلبية من جانب الاخرين، ونقص المعلومات أو الخطأ فيها وصعوبة التركيز والارتباك وكثرة النسيان، وقلق من التعامل مع الطلاب والتواصل معهم، وقلق ناتج عن سلوك الطلابي والمشاغبات التي من المحتمل أن يتعرض لها، والارتباك والاحراج الذي يقع فيه المعلم نتيجة تقييم المعلم الخبير أو الموجه، والخوف والرهبة عند مواجهه الاخرين، وفقدان السيطرة على الطلاب وعدم قدرته علي إدارة الصف بشكل فعال.

ويعد قلق تدريس العلوم مكونًا أساسيًا من ظاهرة شائعة بين معلمي العلوم الجدد في بداية حياتهم التدريسية، ويمكن أن يرجع ذلك الي التجارب السلبية السابقة في وأثناء دراستهم في المدرسة، أو للصورة النمطية غير المحببة للعلماء في الوسائل الإعلامية المختلفة وربما يعزي منشأ القلق الي انفعال مكتسب نتيجة خبرات سيئة مروًا بها أو مواقف ضاغطة تعرضوا لها أثناء مواجهتهم الصفية مع التلاميذ، نقص في مهاراتهم التدريسية أو الخوف من الفشل أو صعوبة مواكبة الاحداث والتطورات العلمية التي تميز العصر الحالي والانفجار المعرفي العلمي الذي نشهده. ويمكن أن ينبع القلق أيضا من عدم معرفته بمبادئ التنمية المهنية، أو عدم قدرته علي إدارة وتطبيق التعلم القائم علي الاستقصاء الذي يعتبر من أكثر المداخل استخدامًا وشيوعًا في تدريس العلوم تتطلب من التلاميذ الملاحظة، والتجريب وجمع المعلومات والعمل بشكل فردي وجماعي وأيضا تقييم التلاميذ وابقائهم منتبهين أثناء العمل، ويُعرف قلق تدريس العلوم بأنه حالة انفعالية وتوتر مصاحب لاستخدام المعرفة العلمية والمهارات العلمية في المواقف التدريسية المختلفة (Rebecca, 2015).

وتلخص الباحثتان أسباب قلق تدريس العلوم الي: قلق من قلة الخبرة العلمية ونقص المهارات التدريسية، قلق من علاقة المعلم بالتلاميذ، وقلق عدم وجود التنمية المهنية المستمرة، وهذه هي الابعاد التي اعتمدت عليها الباحثتان في بناء مقياس القلق التدريسي، والمتأمل للقلق التدريسي يدرك الضرورة الملحة لعلاج المشكلات السلوكية للتلاميذ؛ ولذلك سيتم دراستها تفصيلًا في المحور التالي.

رابعاً-المشكلات السلوكية "Behavioral Problems":

يُعد التعامل مع سلوك الطلاب واحدة من أكثر الجوانب احباطًا للمعلم أثناء عملية التدريس، فعندما يواجه المعلمون المشكلات السلوكية لطلابهم والتي تتطلب التدخل المناسب غالبًا ما يلجئون الي استراتيجيات رد فعل عقابية، والتي لها عديد من الاثار الجانبية السلبية؛ واستخدام المعلمين لاستراتيجيات إدارة الصف من شأنه خفض المشكلات السلوكية وتدريبهم علي التعامل مع هذه المشكلات بشكل احترافي (Ashley; Macsuga ,2015).

والمشكلات السلوكية هي جميع التصرفات التي تصدر عن الطالب بصفة متكررة أثناء تفاعله مع المحيطين به، والتي لا تتفق مع معايير السلوك السوي ولا تتناسب مع عمره ولا مرحلة النمو التي يمر بها، وتظهر المشكلة السلوكية في صورة أعراض سلوكية ظاهرة يمكن ملاحظتها مثل: التخريب، والشجار، والكذب.

في حين يعرفها عبد الوهاب (2015) بأنها: سلوك يختلف عن فئه الجماعة في موقف معين، ويتكرر عند الفرد، وينطوي على اضطراب ويعتبر سلوكًا غير مرغوب فيه ويصعب التحكم فيه، ويسبب اضطرابًا في العمل المدرسي، ويمثل سلوكًا لا توافقيًا.

وتنبع المشكلات السلوكية من مصدرين أساسين: داخل المدرسة يمكن أن تنجم عن سلوكيات المعلم وأسلوب إدارته للصف، بينما ينجم بعضها الآخر من الطالب نفسه او قد يرجع بعضها الي تركيب جماعة الصف أو البيئة المادية للصف أو نظام الإدارة داخل المدرسة، وخارج المدرسة: تعد الاسرة والمجتمع ووسائل الاعلام من أهم المصادر الخارجية التي تتسبب في مشكلات الطلاب داخل الصف.

وتعددت تصنيفات المشكلات السلوكية ما بين تصنيف الدليل التشخيصي الاحصائي للأمراض العقلية، وتصنيف حسب شدة الاضطراب والذي ضم تصنيف المشكلات السلوكية الي الاضطرابات السلوكية البسيطة والاضطرابات السلوكية المتوسطة وهناك التصنيف التربوي والذي يركز على وجود مشكلات في الاسرة ومشكلات في المدرسة مثل: الهروب، والغضب، والتشتت، والصحبة السيئة، ومشكلات تكيفية غير امنه مثل: الاكتئاب، ومشكلات الرفاق والاخوة، والقلق، والعدوان، وعدم القدرة على تكوين صداقات، والانانية ولانسحابيه، وعدم تقبل الغير (شرفاوي؛ البشير، 2019).

ويمكن تلخيص تصنيف المشكلات السلوكية المدرسية الي أربع فئات رئيسة: المشكلات السلوكية الصفية: التأخر عن المدرسة، والتغيب، والصراخ، والعدوان، والصراخ، والنشاط الزائد، وسرقة الأدوات، والتخريب. المشكلات السلوكية الاكاديمية: تدني مستوي التحصيل الدراسي، والغش في الامتحانات، والفشل في إتمام الواجبات. المشكلات السلوكية النفسية: قصور الانتباه، والعزلة، والخجل، والقلق، والخوف، والشرود الذهني، وإيذاء الذات. المشكلات السلوكية التعليمية: عدم القدرة علي تعلم مهارات حل المشكلات، والفوضوية، وعدم تقبل التغيير، واهمال أداء الواجبات، وصعوبة التعامل مع الزملاء، ولوم الآخرين عند حدوث فشل.

إن المشكلات السلوكية متنوعة وكثيرة ومنها: المشكلات السلوكية المدرسية ومظاهرها عند التلميذ في المحيط المدرسي وتتمثل في: سوء التكيف أو التوافق الدراسي، واضطرابات الذاكرة، واضطرابات اللغة، وقضم الأظافر، وقلة النشاط. والمشكلات الصفية السلوكية وتتمثل في: التسرب من المدرسة، والغياب المتكرر عن المدرسة، والتأخر الصباحي عن المدرسة، والغش في الاختبارات، وأداء الواجب المدرسي، وتخريب الأثاث المدرسي، وضرب الأقران وأخذ ممتلكاتهم عنوة، والسرقة وعدم الأمانة. والمشكلات الصفية التعليمية المتمثلة في: ضعف الدافعية للدراسة، والعادات الدراسية الخاطئة، وعدم المشاركة الصفية، وضعف القدرة على إتباع التعليمات، والرسوب والإعادة. والمشكلات الصفية الأكاديمية المتمثلة في: عدم إحضار التلميذ الدفاتر والكتب والأدوات اللازمة، وتأخر بعض التلاميذ عن القيام بالواجب المدرسي أو الغش في أدائه، وضعف التحصيل، واختلاف الأسلوب الإدراكي للتلاميذ، وضعف القدرة على التركيز والمثابرة. والمشكلات النفسية للمتعلم وتتمثل في: ضعف الانتباه أو التشتت، وأحلام اليقظة، والاعتمادية الزائدة، والقلق، والخوف، والاكتئاب وإيذاء الذاتي، والخجل (محمد، 2019؛ الطويهر، 2019).

ويعد تحديد السلوك المشكل وتصنيفه خطوة أولية وأمرًا ضروريًا لكل من يتعامل مع الطلاب، ولابد من الإشارة الي أنه لا يوجد خط فاصل بين السلوك السوي والسلوك المشكل، وكذلك لا يوجد تعريف جامع لمفهومي السلوك السوي والسلوك المشكل وذلك بسبب اختلاف المعايير التي قد يستند اليها في وضع هذه التعريفات. وإنما يمكن استخدام بعض المعايير للحكم على السلوك المشكل والسلوك السوي، وتتمثل هذه المعايير في السن: وهو من اهم معايير الحكم علي السلوك غير سوي فقد يبدو سلوك الطفل في مرحلة من عمره غير سوي، ولكن إذا ظهر السلوك في مرحلة آخري فقد يكون سويًا، وتكرار السلوك: ويقصد بها عدد المرات التي يحدث فيها السلوك في فترة زمنية معينة، ومدة حدوث السلوك: بعض السلوكيات تعد غير طبيعية لأن مدة حدوثها غير عادية، فهي قد تستمر مدة أطول أو أقل بكثير من المعتاد، وطبوغرافية السلوك: وهو الشكل الذي يأخذه السلوك، فالأطفال مثلا قد يبكون أحيانا ولكن بعضهم يعاني من المشكلة بشكل متواصل، وشدة السلوك: يعد السلوك شاذًا إذا كانت شدته غير

عادية، فقد يكون قويًا جدًا أو ضعيفًا جدًا، وكمون السلوك: ويشير الي الفترة الزمنية التي تمر بين المثير وحدوث السلوك، فقد يمر عدة دقائق قبل أن يستجيب الطالب لتعليمات المعلم أو قد يلزم الصمت قبل أن يجيب عن سؤال معين (عطا، 2018).

اما بالنسبة للسلوك الجيد فهو السلوك الذي يتوافر فيه هذه الشروط: يمارسه الأقران من نفس العمر، والسلوك الذي لا يسبب مشكلة للطفل أو الأهل أو المحيطين، والأداء المتوسط على الاختبارات المتاحة.

هناك عدة طرق للتعامل مع المشكلات الصفية هي: التدخلية: تعتمد هذه الطريقة على النظرية السلوكية في التعلم والتي ترى أن الطالب يتطور نتيجة لظروف بيئية خارجية مثل: التعزيز، والعقاب؛ ولذلك يكون دور المعلم هو بناء أساليب وقواعد للتعامل بوضوح مع الطلاب، واللا تدخلية: تعتمد هذه الطريقة على النظريات الإنسانية والتحليل النفسي للتطور، ويكون دور المعلم تسهيل هذه العملية عن طريق تقوية الثقة في العلاقة مع الطلاب، والتفاعلية: انصار هذه الطريقة يعتمدون على القاعدة الجشطلتية ونظريات التطور النفسي ويؤمنون بأن الطالب يتطور خلال التفاعل بين القوى الداخلية والخارجية؛ لذلك نرى بأن دور المعلم يتطور لمساعدة الطالب على فهم سلوكياته ونواتجها (العمايرة، 2014).

وهكذا، نلاحظ تعدد الأسس التي انطلقت منها هذه الطرق والتي بدورها انعكست على دور المعلم ففي دراسة خطابية (2019) قام الباحثون حول الوقاية من سلوكيات العدوانية والعنف عند طلاب المدارس؛ وجدا أن إنشاء علاقة ايجابية مع الطلاب يساعد على التقليل من انتشار المشاكل السلوكية المتوقعة. حيث اقترح أن يبدي المعلمون مواقفًا تدل فعلاً على الاهتمام والرعاية من طرفهم اتجاه طلابهم، وخاصة مع الطلاب الذين يعانون من المشاكل السلوكية أو صعوبات التعلم، كما اشار دراسة محمد (2019) إلى أن تعليم الطلاب، وتدريبهم على مهارات التعبير عن غضبهم وانفعالاتهم بطريقة اجتماعية مقبولة، قد تساهم بشكل كبير في التقليل من السلوكيات غير الاجتماعية.

والوقاية من حدوث المشكلة أفضل بكثير من مواجهتها وحلها وتتمثل إجراءات الوقاية من مشكلات الإدارة الصفية: امتلاك المعلم لمهارات إدارة الصف وتطبيقها بشكل فعال ومن أهمها: التخطيط: المحافظة على بقاء الطلاب في حالة انشغال حتى لا يجدوا الوقت لإثارة المشاكل، هذه الفكرة ليست جديدة، فهي تركز على فكرة أهمية التخطيط الفعال من قبل المعلم مما يساعده على التنبؤ بحدوث مشاكل. وخلال التخطيط يستطيع إيجاد نظام من الإجراءات والقواعد للعمل بها داخل الحجرة الصفية، وتطبيق القواعد: عندما يقوم المعلم بتحديد القواعد ليتم تنفيذها من قبل الطلاب فهذا يعني وجود معايير لسلوكيات الطلاب نقطة مهمة للإدارة الفعالة. ومن خلال هذه القواعد يستطيع كل من المعلم والطالب العمل ضمن إطار تحكمه المعايير السليمة، وهذه تساعد في الوقاية من ظهور مشاكل في

الإدارة الصفية، وتتمثل أساليب معالجة المشكلات الصفية في استخدام التلميحات غير اللفظية، ومدح السلوك غير المنسجم مع السلوك السيئ، مدح الطلاب الآخرين، والتذكير اللفظي البسيط، والتذكير المتكرر (الرواضية، 2020).

إجراءات وخطوات للبحث

للإجابة عن أسئلة البحث، واختبار صحة الفروض قامت الباحثتان بالخطوات التالية:

أولًا- تحديد مهارات إدارة الازمات الصفية التي يحتاج معلمي العلوم حديثي التخرج التدريب عليها:

قامت الباحثتان ببناء قائمة مهارات إدارة الازمات الصفية بهدف تحديد المهارات التي يحتاجها معلمي العلوم حديثي التخرج. ولتحقيق هذا الهدف تم مراجعة الدراسات التي اهتمت بتحديد مهارات إدارة الازمات الصفية، كما تم دراسة طبيعة معلمي العلوم حديثي التخرج، وطبيعة مناهج العلوم. وفي ضوء ذلك تم إعداد قائمة المهارات بصورة مبدئية. وقد اشتملت القائمة على ٧ مهارات رئيسية يتفرع منها ٣٥ مهارة فرعية.

وللتأكد من صلاحية قائمة مهارات إدارة الازمات الصفية، تم عرض صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين [١] في مجال التربية العلمية؛ وذلك للتحقق من مدى ارتباط القائمة بالهدف الذي أعدت من أجله، وشمولها على كافة المهارات، ومناسبة المهارات لمستوى معلمي العلوم حديثي التخرج. وفي ضوء آراء السادة المحكمين، التي شملت اعادة صياغة بعض العبارات. وأصبحت القائمة في صورتها النهائية [٢] مكونة من ٧ مهارات رئيسية يتفرع منها ٣٥ مهارة فرعية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٢ *مكونات قائمة مهارات إدارة الأزمات الصفية*

م	المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	النسبة المئوية
١	مهارة احترام الطلاب	٥	%١٤.٢٨
٢	مهارة الابتعاد عن التهديد والوعيد	٥	%١٤.٢٨
٣	مهارة جذب انتباه الطلاب	٥	%١٤.٢٨
٤	مهارة إدارة البيئة المادية	٥	%١٤.٢٨
٥	مهارة إدارة الوقت	٥	%١٤.٢٨
٦	مهارة إدارة السلوك	٥	%١٤.٢٨
٧	مهارة إدارة المحتوى	٥	%١٤.٢٨
	المجموع	٣٥	%١٠٠

ثانيًا- تحديد أبعاد القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج:

قامت الباحثتان ببناء قائمة بأبعاد القلق التدريسي بهدف تحديد الأبعاد القلق لدي معلمي العلوم حديثي التخرج. ولتحقيق هذا الهدف تم مراجعة الدراسات التي اهتمت بتحديد بأبعاد القلق

١ ملحق (٤) قائمة بأسماء السادة الخبراء والمتخصصين.

٢ ملحق (٥) قائمة مهارات ادارة الأزمات الصفية.

التدريسي، كما تم دراسة طبيعة معلمي العلوم حديثي التخرج، وطبيعة مناهج العلوم. وفي ضوء ذلك تم إعداد قائمة الأبعاد بصورة مبدئية. وقد اشتملت القائمة على ٣ أبعاد رئيسية يتفرع منها ٣٠ بعد فرعي.

وللتأكد من صلاحية قائمة أبعاد القلق التدريسي، تم عرض صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية؛ وذلك للتحقق من مدى ارتباط القائمة بالهدف الذي أعدت من أجله، وشمولها على كافة الأبعاد، ومناسبة الأبعاد لمستوى معلمي العلوم حديثي التخرج. وفي ضوء آراء السادة المحكمين، التي شملت تعديل صياغة عدد من المفردات الأخرى ونقل مفردات من بعد إلى أخر، وبعد إجراء التعديلات. وأصبحت القائمة في صورتها النهائية [١] مكونة من ٣ أبعاد رئيسية يتفرع منها ٣٠ مهارة فرعي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٣ *مكونات قائمة بأبعاد القلق التدريسي*

م	الأبعاد الرئيسة	الأبعاد الفرعية	النسبة المئوية
١	القلق التدريس من المعرفة العلمية	١٠	%٣٣.٣٣
٢	القلق التدريسي من المهارات التدريسية	١٠	%٣٣.٣٣
٣	القلق التدريسي من قلة الخبرة.	١٠	%٣٣.٣٣
	المجموع	٣٠	%١٠٠

ثالثًا-إعداد البرنامج المستند إلى التدريس التأملي لمعلمي العلوم حديثي التخرج:

١. **فلسفة البرنامج: توظيف المعلمين للتدريس التأملي ومهاراته في العملية التدريسية، ، ونشر ثقافة التأمل والمشاركة بين المعلمين، والتبادل المعرفي لديهم من خلال الانخراط في الممارسة التأملية، والتأكيد علي أهمية التنمية المهنية للمعلمين ومساعدتهم علي تنمية مهارات إدارة الصف لديهم والتعامل مع مشكلات تلاميذه السلوكية، ومسايرة ثورات العصر الحالي والتي تتطلب أدوارًا جديدة للمعلم، وتدريب المعلمين على التفكير التأملي، فالمعلم لا يتعلَّم من خبراته فقط، وإنّما من التأمل في خبراته؛ باعتباره مشارك متأمل، ومساعدته للتغلب علي قلق تدريسه لمادة العلوم و تنمية مهارات إدارة الصف والتعامل مع تلاميذه.**

٢. **الأسس العامة التي استند عليها البرنامج: التأكيد على مهارات التأمل والتدريس التأملي، والتركيز على مشكلات التلاميذ السلوكية وخفض القلق التدريسي لدي المعلمين حديثي التخرج كما يركز علي المشاركة والعمل كفريق واحد، والتعبير بوضوح حول ما يعرفه الفرد بالفعل وما يريد ان يعرفه، والتأكيد علي مهارات إدارة الصف لدي معلمي العلوم حديثي التخرج.**

١ ملحق (٦) قائمة مهارات أبعاد القلق التدريسي.

٣. إجراءات تصميم البرنامج:

أ. أهداف البرنامج:

- **الهدف العام للبرنامج المقترح: يتمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وحفض القلق التدريسي لمعلمي العلوم حديثي التخرج والحد من المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم.**
- **نواتج تعلم المنهج: في ضوء الهدف العام للبرنامج قامت الباحثتان باشتقاق الأهداف الخاصة، وهي موضحة في جلسات التدريب بالبرنامج.**

ب. محتوى البرنامج:

- **تحديد موضوعات محتوى البرنامج: قامت الباحثتان بتحديد موضوعات محتوى البرنامج المقترح بالاستناد على فلسفته، وأهدافه وهي موضحة في الجدول التالي:**

جدول ٤

موضوعات البرنامج المقترح

الجلسة	محتوى الجلسة	زمن الجلسة
الجلسة الأولى	تمهيد-أهداف البرنامج-فوائد التدريس التأملي-جلسة تأمل	٩٠
الجلسة الثانية	خطوات التدريس التأملي-المذاكرات اليومية-نموذج لكيفية كتابة المذاكرات اليومية-تأمل في وقتك	٩٠
الجلسة الثالثة	تقييم المذاكرات اليومية بعد التدريب-فوائد تقييم الزملاء	٩٠
الجلسة الرابعة	تقييم الزملاء-تأمل باستخدام تقييم الزملاء	٩٠
الجلسة الخامسة	تأملات كتابية-تأملات في بعض مهارات التدريس	٩٠
الجلسة الساسة	حلقة نقاش حول تأملات في مهارات التدريس لتحسين الأداء التدريسي- تقييم لمعلم العلوم الجديد/ لمعلم العلوم الجديد	٩٠
الجلسة السابعة	التقويم العام	٩٠
المجموع	٧	٦٣٠

ج. استراتيجيات وأساليب التدريب المقترحة للقائمين على تنفيذ البرنامج المقترح: تعددت استراتيجيات وأساليب التدريب في البرنامج وذلك لضمان التواصل المستمر مع معلمي العلوم حديثي التخرج خلال فترة التدريب، واستمراره خارج قاعات التدريب، وداخل الغرفة الصفية، واعتمدت الباحثتان على الأساليب التالية خلال تنفيذ موضوعات

البرنامج: لقاءات مباشرة، والتعلم بالمشاركة، والتعلم بالمشاهدة، والتعلم بالممارسة، والتعلم بالتأمل الذاتي والمهني، والممارسة الميدانية في أماكن العمل، وحلقات التعلّم.

د. استراتيجيات ونماذج وطرائق التعلم النشط: من استراتيجيات التعلم النشط والنماذج التدريسية التي تم تطبيقها: طرائق التدريس القائمة على التصميم التعليمي والتكنولوجي، والتعلم القائم على المشاريع، وحل المشكلات، والعصف الذهني والمناقشة التفاعلية، ودورة التعلم، والاستقصاء العلمي، والتعلم بالبحث، والتجريب العملي، والمحاكاة التفاعلية، واستراتيجية الأسئلة الفعّالة.

هـ. الأنشطة التدريبية وأوراق العمل ومصادر التعلم: من أمثلة هذه الأنشطة التي ضمنتها الباحثتان ونفذها المعلمون والتلاميذ خلال بالبرنامج المقترح: قراءة مقالات علمية حديثة عن موضوعات البرنامج، وكتابة تقارير بحثية حول الموضوعات، وعرض آرائهم فيها، وعمل رسوم تخطيطية وعرضها ومناقشتها، وجمع معلومات وبيانات من مراجع ورقية وإلكترونية، وعقد ندوات ومؤتمرات علمية، وإجراء مقابلات لمناقشة قضايا علمية معينة.

و. أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج للمعلمين: مراعاة أن تكون عملية التقويم مستمرة أثناء تقديم البرنامج، وبحيث تشمل التقويم القبلي والبنائي، الذي يتم خلال تقديم البرنامج والتقويم النهائي، وتم الاعتماد على الأساليب التالية لتقويم التدريب ومعلمي العلوم حديثي التخرج: تقويم التدريب والجلسات والبرنامج التدريبي، وتقويم معلمي العلوم حديثي التخرج، وملفات الإنجاز، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والملاحظة المباشرة، ومقابلات المعلمين، وتسجيلات فيديو لبعض الحصص، وتأملات معلمي العلوم حديثي التخرج.

٤. الإطار العام للبرنامج المقترح: تم إعداد محتوى البرنامج المقترح في سبع جلسة تدريبية، مدة كل جلسة ساعة ونصف، ويتخللها استراحة ربع ساعة و تتضمن عرضًا للموضوعات التي تم تضمينها، إلى جانب بعض الأنشطة التدريبية المرتبطة بهذه الموضوعات، والتي تسهم في تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريسي لمعلمي العلوم حديثي التخرج والحد من المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم.

٥. التحقق من صلاحية البرنامج المقترح وضبطه: عرض البرنامج ومكوناته على مجموعة من السادة الخبراء في مجال التربية العلمية؛ لمعرفة آرائهم في مدى مناسبة أنشطة البرنامج وأسلوب عرضه، ومدى تحقيق الأنشطة للهدف الذي وضعت من أجله، ووضوح دليل المعلم ومناسبته للهدف الذي وضع من أجله، وإمكانية تطبيق البرنامج، ومدى مناسبة الزمن المحدد

لتطبيق البرنامج، والصحة العلمية للمعلومات، واقترح البعض التركيز علي خفض قلق تدريس العلوم فقط وليس القلق التدريسي بصفة عامة، بالإضافة إلي تخفيض عدد الجلسات التدريبية لتقليل العبء على الباحثتان والمعلمين، وبهذا الإجراء قد تم الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح وأصبح في صورته النهائية [1].

رابعًا-إعداد أدوات التقييم:

١. مقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية:

تم إعداده بهدف قياس مستوى معلمي العلوم حديثي التخرج تجاه مهارات إدارة الأزمات الصفية. وقد تم تقسيم المقياس إلى الأبعاد التالية: مفاهيم فن إدارة الصف، وعوامل نجاح فن إدارة الصف، وأساليب فن إدارة الصف، ومشكلات إدارة الأزمات الصفية.

وتم صياغة مفردات المقياس بحيث يتكون من ثلاثة أجزاء، ويتكون الجزء الأول من ٣٠ مفردة؛ حيث يطلب من معلم العلوم الجديد وضع علامة (√) في المكان الذي يوافق ما يعتقده على مقياس متدرج من ثلاث نقاط وتحسب الدرجات بشكل تصاعدي من ١-٣. اما الجزء الثاني فيتكون من ٤٦ مواقف يمثل مشكلة صفية في صورة اختيار من متعدد وتحسب درجة واحدة فقط لكل موقف. وأخيرًا الجزء الثالث ١٤ مشكلة صفية-بعنوان "قدم حل"-تحتاج إلى حل من معلم العلوم الجديد يستجيب لكل موقف من خلال توليد حلول بديلة متعددة وتحسب درجة هذا الجزء باستخدام مقياس متدرج Rubrics من ثلاثة مستويات تبدأ من المستوى الأول، وهو أقل مستوى، ويعطى فيه درجة واحدة فقط، وتنتهي بالمستوى الثالث وهو أعلى مستوى، ويعطى فيه ثلاث درجات. وتم صياغة تعليمات المقياس في الصفحة الأولي من كراسة المقياس؛ بحيث تشتمل على الهدف من المقياس، طريقة الإجابة المطلوبة، كما تم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح التصحيح، وبذلك يكون المقياس قد أصبح في صورته الأولية.

وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية؛ بهدف معرفة صلاحية مفرداته، وقد قدم السادة المحكمين مجموعة من المقترحات، والتي شملت حذف ٨ مفردات لعدم وصول نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٦%، كما تم تعديل صياغة عدد من المفردات الأخرى، وبعد إجراء التعديلات أصبح المقياس في صورته الأولية مكون من ٨٢ مفردة، وتكون أقل درجة يحصل عليها معلم العلوم الجديد هي ٨٢ درجة وهي تعبر عن اتجاه سلبي نحو مهارات إدارة الأزمات الصفية، أما الدرجة العليا فهي ١٦٢ درجة وهي تعبر عن اتجاه إيجابي نحو مهارات إدارة الأزمات الصفية.

١ ملحق (٧) البرنامج المقترح.

جدول ٥

المواصفات والأوزان النسبية لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية

أبعاد المقياس	عدد المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
مفاهيم فن إدارة الصف	١٠	١-١٠	% ١٢.١٩	١٠	٣٠
عوامل نجاح فن إدارة الصف	٦	١١-١٦	% ٧.٣١	٦	١٨
أساليب فن إدارة الصف	١٢	١٧-٢٨	% ١٤.٦٣	١٢	٣٦
مشكلات إدارة الأزمات الصفية "الجزء الثاني"	٤٢	٢٩-٧٠	% ٥١.٢١	٠	٤٢
مشكلات إدارة الأزمات الصفية "الجزء الثالث"	١٢	٧١-٨٢	% ١٤.٦٣	١٢	٣٦
المجموع	٨٢	٨٢	% ١٠٠	٤٠	١٦٢

تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من معلمي العلوم حديثي التخرج من غير مجموعتي البحث وعددهم ١٠ معلمًا ومعلمَة بمدارس بإدارة بمحافظة القاهرة في يوم الاحد الموافق ١٠/١٠/ ٢٠٢١، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون بلغ ٠.٨٦% مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتم تحديد زمن المقياس بحساب مجموع زمن إجابات جميع معلمي العلوم حديثي التخرج مقسومًا على عددهم وبلغ ١٣٥ دقيقة، ويضاف خمس دقائق لتفصح المقياس وقراءة تعليماته ليكون الزمن الكلي ١٤٠ دقيقة. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية [١] صالحًا للاستخدام كأداة صادقة وثابتة لقياس مستوى معلمي العلوم حديثي التخرج في مهارات إدارة الأزمات الصفية.

٢. مقياس القلق التدريسي:

تم إعداده بهدف معرفة مستوى القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج. وقد تم تقسيم المقياس إلى ثلاثة أبعاد هي القلق التدريسي من: المعرفة العلمية، ومهارات التدريس، وقلة الخبرة.

وتم صياغة مفردات المقياس يشمل ٤٦ مفردة؛ حيث يطلب من معلم العوم الجديد وضع علامة (√) في المكان الذي يوافق ما يعتقده على مقياس متدرج من ثلاث نقاط. وتحسب الدرجات بشكل تصاعدي من ١-٣. وتم صياغة تعليمات المقياس في الصفحة الأولي من كراسة المقياس؛ بحيث تشتمل على الهدف من المقياس، طريقة الإجابة المطلوبة، كما تم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح التصحيح، وبذلك يكون المقياس قد أصبح في صورته الأولية.

وللتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية لإبداء الراي حول مدى صلاحية مفرداته. وقد قدم السادة المحكمين مجموعة من المقترحات، والتي شملت حذف ٤ مفردات؛ وذلك نظرا لعدم وصول نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٢%.

١ ملحق (٨) مقياس إدارة الأزمات الصفية.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبح المقياس مكون من ٤٢ مفردة، ولتصحيح المقياس متدرج Rubrics من ثلاثة مستويات تبدأ من المستوى الأول، وهو أقل مستوى، ويعطى فيه معلم العلوم الجديد درجة واحدة فقط، وتنتهي بالمستوى الثالث وهو أعلى مستوى، ويعطى فيه معلم العلوم الجديد ثلاث درجات. وفي ضوء ما سبق فإن الدرجة أقل درجة يحصل عليها المعلم في المقياس هي ٤٢ درجة، وأعلى درجة هي ١٢٦ درجة.

جدول ٦ *المواصفات والأوزان النسبية لمقياس القلق التدريسي*

أبعاد المقياس	عدد المفردات	المفردات الموجبة	المفردات السالبة	أرقام المفردات	النسبة المئوية	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
القلق التدريسي من المعرفة العلمية	١٤	١-٤-٦-٨-١٠-١٣	٢-٣-٥-٧-٩-١١-١٢-١٤	٧-١٤	%٣٣.٣٣	١٤	٤٢
القلق التدريسي من مهارات التدريس	١٧	١٥-١٨-٢٠-٢٢-٢٤-٢٥-٢٧-٢٩-٣٠-٣١	١٦-١٧-١٩-٢١-٢٣-٢٦-٢٨	١٥-٣١	%٤٠.٤٨	١٧	٥١
القلق التدريسي من قلة الخبرة	١١	٣٤-٣٦-٣٧-٤٠	٣٢-٣٣-٣٥-٣٨-٣٩-٤١-٤٢	٣٢-٤٢	%٢٦.١٩	١١	٣٣
المجموع	٤٢	٢٠	٢٢	١-٤٢	%١٠٠	٤٢	١٢٦

تم تطبيق الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من معلمي العلوم حديثي التخرج من غير مجموعتي البحث وعددهم ١٠ معلمًا ومعلمةً بمدارس بإدارة بمحافظة القاهرة في يوم الاثنين الموافق ١١/ ١٠/ ٢٠٢١، وتم حساب الثبات باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون بلغ ٠.٨١% مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وتم تحديد زمن المقياس بحساب مجموع زمن إجابات جميع المعلمين مقسومًا على عددهم وبلغ ٤٠ دقيقة، ويضاف خمس دقائق لتفصح المقياس وقراءة تعليماته ليكون الزمن الكلي ٤٥ دقيقة. وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية [١] صالحًا للاستخدام كأداة صادقة وثابتة لقياس مستوى القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج.

٣. بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية:

تم إعدادها بهدف معرفة مدي الحد من المشكلات السلوكية التي يشعر به تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج. وقد تم تقسيم البطاقة إلى خمس أبعاد هي: انخفاض الدافعية للتعلم، وضعف القدرة

١ ملحق (٩) مقياس القلق التدريسي.

على التركيز وتشتيت الانتباه، وعدم الاستجابة لأوامر المعلم، والسرعة في الكلام أو القراءة، واللامبالاة.

وتم صياغتها في صوره تقويم متدرج لمشكلات السلوكية في الابعاد السابقة ويندرج تحتها ٤١ مشكلة سلوكية؛ حيث يطلب من المعلم وضع علامة (√) في المكان الذي يوافق ما يعتقده على مقياس متدرج من ثلاث نقاط. وتحسب الدرجات بشكل تصاعدي من ١-٣. وتم صياغة تعليمات البطاقة في الصفحة الأولي من البطاقة؛ بحيث تشتمل على الهدف منها، طريقة الإجابة عليها، كما تم إعداد ورقة الإجابة ومفتاح التصحيح، وبذلك يكون البطاقة قد أصبح في صورتها الأولية.

وللتحقق من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال التربية العلمية لإبداء الراي حول مدى صلاحية مفرداته. وقد قدم السادة المحكمين مجموعة من المقترحات، والتي شملت حذف ١١ مفردات تتعلق بالغياب والصياح والشغب والغضب والعدوان والكلام البذيء والانانية وعدم التعاون والكذب؛ وذلك نظرا لعدم وصول نسبة الاتفاق عليها إلى ٨٤%. وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبح البطاقة مكونة من ٣٠ مفردة، ولتصحيح البطاقة متدرج Rubrics من ثلاثة مستويات تبدأ من المستوى الأول، وهو أقل مستوى، ويعطى فيه المتعلم درجة واحدة فقط، وتنتهي بالمستوى الثالث وهو أعلى مستوى، ويعطى فيه المتعلم ثلاث درجات. وفي ضوء ما سبق فإن الدرجة أقل درجة يحصل عليها المعلم في المقياس هي ٣٠ درجة، وأعلى درجة هي ٩٠ درجة.

جدول ٧

المواصفات والأوزان النسبية لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية

أبعاد بطاقة الملاحظة	عدد المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية	الدرجة الدنيا	الدرجة العليا
انخفاض الدافعية للتعلم	٥	١-٥	%١٦.٦٦	٥	١٥
ضعف القدرة على التركيز وتشتيت الانتباه	١٤	٦-١٩	%٤٦.٦٦	١٤	٤٢
عدم الاستجابة لأوامر المعلم	٣	٢٠-٢٢	%١٠	٣	٩
السرعة في الكلام أو القراءة	٥	٢٣-٢٧	%١٦.٦٦	٥	١٥
اللامبالاة	٣	٢٨-٣٠	%١٠	٣	٩
المجموع	٣٠	١-٣٠	%١٠٠	٣٠	٩٠

تم تطبيق الصورة الأولية للبطاقة على مجموعة من تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج من غير مجموعتي البحث وعددهم ٦ تلميذًا وتلميذَة بمدارس بإدارة بمحافظة القاهرة؛ حيث تم استخدام بطاقة الملاحظة من قبل ثلاثة من معلمي العلوم؛ وتم تفريغ البطاقة لإيجاد نسبة الاتفاق بين الملاحظات وبحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف ومن ثم إيجاد معامل الثبات حسب معادلة كوبر التي تراوح بين (٠.٨٠-٠.٨٨) مما يدل على أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات. وبذلك أصبحت البطاقة في

صورتها النهائية [1] صالحًا للاستخدام كأداة صادقة وثابتة لملاحظة الحد من المشكلات السلوكية لدى تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج.

خامسًا–قياس فاعلية البرنامج:

١. التجريب الميداني للبرنامج:

تم اختيار ٣٠ معلمًا ومعلمَة بمدارس بإدارات بمحافظة القاهرة كمجموعة تجريبية، تم اختيار ٣٠ معلمًا ومعلمَة بمدارس بنفس الإدارات بمحافظة القاهرة [2]، وطبق بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية على ٥ من تلاميذهم بالصف الرابع الابتدائي وأصبح العدد الإجمالي لتلاميذ ٣٠٠ تلميذ وتلميذة وتم تقسيمهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية كل مجموعة ١٥٠ تلميذ وتلميذه.

ولتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث من حيث العمر الزمنى، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. وتم التطبيق القبلي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية ومقياس القلق التدريسي على مجموعتي البحث قبليًا في مدة استغرقت يومين اعتبارا من يوم الاربعاء ٢٠٢١/١٠/١٤ إلى يوم الخميس ٢٠٢١/١٠/١٥؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين ورصد درجات معلمي العلوم حديثي التخرج، ومعالجة البيانات باستخدام اختبار "ت" t-test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة. وقد أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين إحصائيًا في مقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٨

نتائج التطبيق القبلي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية *على المجموعة الضابطة والتجريبية*

أبعاد المقياس	الدرجة	الضابطة (ن = ٣٠)			التجريبية (ن = ٣٠)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	ع	م	%	ع		
مفاهيم فن إدارة الصف	٣٠	13.21	%٤٤.٠٣	1.56	١٣.١٣	%٤٧.٧٧	١.٧١	٠.٣٩	غير دالة
عوامل نجاح فن إدارة الصف	١٨	8.43	%٤٦.٨٣	0.19	٨.٥٧	%٤٧.٦١	٠.٢٣	١.٣٢	غير دالة
أساليب فن إدارة الصف	٣٦	17.62	%٤٨.٩٤	0.21	١٧.٥٧	%٤٨.٦٧	٠.١٥	٠.٣١	غير دالة
مشكلات إدارة الأزمات الصفية "الجزء الثاني"	٤٢	21.2	%٥٠.٤٨	0.95	٢١	%٥٠	٠.٩٨	١.١٨	غير دالة
مشكلات إدارة الأزمات الصفية "الجزء الثالث"	٣٦	17.89	%٤٩.٦٩	0.46	١٧.٤٢	%٤٨.٤١	٠.٤٢	٠.٧٩	غير دالة
المجموع	١٦٢	78.35	%٤٨.٣٦	1.78	٧٧.٦٩	%٤٧.٩٦	١.١١	٢.٨٩	غير دالة

١ ملحق (١٠) بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية.

٢ ملحق (١١) مواصفات مجموعة البحث.

كما تم رصد درجات معلمي العلوم حديثي التخرج في مقياس القلق التدريسي ومعالجة البيانات إحصائيًا، وقد أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين إحصائيًا في المقياس الكلي ولكافة أبعاده، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ٩

نتائج التطبيق القبلي لمقياس القلق التدريسي *على المجموعة الضابطة والتجريبية*

أبعاد المقياس	الدرجة	الضابطة (ن = ٣٠)			التجريبية (ن = ٣٠)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	ع	م	%	ع		
القلق التدريسي من المعرفة العلمية	٤٢	18.2	%٤٣.٣٣	٢.٣٢	١٨.٤	%٤٣.٠٨	٢.٢٣	٠.٢٣	غير دالة
القلق التدريسي من مهارات التدريس	٥١	22.9	%٤٤.٩٠	٤.٤٥	٢٣	%٤٥.٠٩	٤.٣١	١.٢	غير دالة
القلق التدريسي من قلة الخبرة	٣٣	14.7	%٤٤.٥٧	٤.٥٢	١٤.٥	%٤٣.٩٣	٤.١٥	٠.٦٥	غير دالة
المجموع	١٢٦	55.8	%٤٤.٢٩	٣.٤٩	٥٥.٩	%٤٤.٣٧	٣.٨٩	٣.٥٦	غير دالة

كما تم رصد درجات تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج في بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية ومعالجة البيانات إحصائيًا، وقد أظهرت النتائج تكافؤ المجموعتين إحصائيًا في البطاقة الكلية ولكافة أبعادها، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٠

نتائج التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية *على المجموعة الضابطة والتجريبية*

أبعاد البطاقة	الدرجة	الضابطة (ن = ١٥٠)			التجريبية (ن = ١٥٠)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	ع	م	%	ع		
انخفاض الدافعية للتعلم	١٥	٧.٥	%٥٠.٠٠	١.٤٥	٧.٢	%٤٨.٠٠	١.٢٣	٠.٩٥	غير دالة
ضعف القدرة على التركيز وتشتيت الانتباه	٤٢	١٩.٨٨	%٤٧.٣٣	٢.٥٦	٢٠.١٣	%٤٧.٩٢	٢.١٠	٠.٧٨	غير دالة
عدم الاستجابة لأوامر المعلم	٩	٤.٥	%٥٠.٠٠	١.٣٤	٤.٣	%٤٧.٧٨	١.٦٣	١.٤١	غير دالة
السرعة في الكلام أو القراءة	١٥	٧.٥	%٥٠.٠٠	٠.١٨	٧.٢	%٤٦.٦٧	١.٥٨	٠.١٩	غير دالة
اللامبالاة	٩	٤.٥	%٥٠.٠٠	١.٣٧	٤.٢	%٤٦.٦٧	١.٢٩	١.٢٩	غير دالة
المجموع	٩٠	44.7	%٤٩.٦٧	٢.٧٨	٤٣.٥	%٤٨.٣٣	٣.٢٦	٢.٧٣	غير دالة

وتم تدريب المجموعة التجريبية على البرنامج. لتدريب البرنامج المعتاد للمجموعة الضابطة. ولقد بدأ التطبيق يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/١٠/٢٨، وانتهى يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/١٢/١٦ بمعدل جلسة أسبوعيًا، وبذلك تكون عملية التدريب قد استمرت لمدة سبع أسابيع.

انطباعات وملاحظات خرجت بها الباحثين أثناء التطبيق: ابد المعلمون اهتمامًا بالبرنامج واعجابهم بفكرة التنمية المهنية للمعلمين خاصة حديثي التخرج منهم، حيث ان المعلمين حديثي التخرج فئة مهملة الي حد كبير في الدراسات، كما ابدوا في البداية بعض الاستغراب من ممارسة الجلسات

التأملية وإعطاء آرائهم لبعض ولكن بعد مرور بعض الوقت اصبحوا اكثر تشجيعا وابدوا اعجابهم الشديد بالتأمل ولكن ابدي البعض مخاوف من ممارسة التأمل مع المعلمين الاقدم حيث انهم لن يسمحوا بإبداء اراء في ممارساتهم التدريسية، وعلق المعلمين علي المشكلات السلوكية للتلاميذ وكان من اهم تعليقاتهم انها من اكثر المشكلات التي تواجههم في إدارة الصف و هي من مسببات القلق لديهم. وطالبوا في النهاية بتعميم فكرة التدريس التأملي خاصة للفئات الأكبر سنا و الأكثر خبرة في المدارس.

وبعد الانتهاء من عملية التدريب تم إعادة تطبيق أدوات التقييم على مجموعتي البحث لمدة يومين أيام ٢٨-٢٠٢١/١٢/٢٩؛ وذلك لقياس مدى نمو مهارات إدارة الأزمات الصفية، وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج.

تم اختيار ١٥٠ تلميذًا وتلميذًه بمدارس بإدارات بمحافظة القاهرة كمجموعة تجريبية، تم اختيار ١٥٠ تلميذًا وتلميذًه بمدارس بإدارات بمحافظة القاهرة [١].

وتم التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية على مجموعتي البحث قبليًا في مدة استغرقت يوم الموافق الثلاثاء ٢٠٢١/١٠/١٢، وبعد الانتهاء من عملية التدريب تم إعادة تطبيق بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية على تلاميذ مجموعتي البحث لمدة يوم الموافق الخميس ٢٠٢١/١٢/٣٠؛ وذلك لقياس مدى الحد من المشكلات السلوكية.

سادساً-نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

تم رصد درجات معلمي العلوم حديثي التخرج في مقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية ومقياس القلق التدريسي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد التدريب وتطبيق البرنامج، وتم رصد درجات تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج في بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل وبعد التدريب وتطبيق البرنامج، وبتحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) تم التوصل إلى النتائج التالية:

١. نتائج تطبيق مقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية:

لاختبار صحة الفرض الأول الذي نص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية لصالح المجموعة التجريبية". تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي العلوم

١ المدارس هي: جمال عبدالناصر التجريبية ، صفية زغلول، انصاف سري، حلمية الزيتون، الشهيد محمد غانم، الملك فهد التجريبية ، السعيدية ، ابن النفيس التجريبية، المقريزي، عمر بن الخطاب.

حديثي التخرج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١١

نتائج التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية على المجموعة الضابطة والتجريبية

أبعاد المقياس	الدرجة	الضابطة (ن = ٣٠)			التجريبية (ن = ٣٠)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	ع	م	%	ع		
مفاهيم فن إدارة الصف	٣٠	١٤.١٩	%٤٧.٣٠	٠.٣٥	٢٦.١٤	%٨٧.١٤	٠.٢٢	٢٣.٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
عوامل نجاح فن إدارة الصف	١٨	٨.٤٧	%٤٧.٠٨	٠.٨٢	١٤.٥٢	%٨٠.٦٨	٠.٥١	٣٢.٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
أساليب فن إدارة الصف	٣٦	١٧.٤٧	%٤٨.٥٤	٠.٣٥	٣١.٠٤	%٨٦.٤٢	٠.٣١	٣٨.٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
مشكلات إدارة الأزمات الصفية "الجزء الثاني"	٤٢	٢١.١٩	%٥٠.٤٥	٢.١٩	٣٨.٠٤	%٩٠.٥٨	١.٠٣	٧.٣٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
مشكلات إدارة الأزمات الصفية "الجزء الثالث"	٣٦	١٧.١٤	%٤٧.٦١	٠.٨٩	٢٨.٩٥	%٨١.٧٤	٠.٥٦	٩.١٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	١٦٢	78.46	%٤٨.٤٣	٢.٠٧	138.69	%٨٥.٦١	١.٨٧	١٢.٧٩	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية الكلي ولكافة أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الأول.

ولاختبار صحة الفرض الثاني "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية لصالح التطبيق البعدي". تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٢

نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية على المجموعة التجريبية

أبعاد المقياس	الدرجة	المجموعة التجريبية (ن = ٣٠)				قيمة ت	مستوى الدلالة
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي			
		م	%	ع	م	%	ع		
مفاهيم فن إدارة الصف	٣٠	١٣.١٣	%٤٧.٧٧	١.٧١	٢٦.١٤	%٨٧.١٤	٠.٢٢	١.١٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
عوامل نجاح فن إدارة الصف	١٨	٨.٥٧	%٤٧.٦١	٠.٢٣	١٤.٥٢	%٨٠.٦٨	٠.٥١	٠.٢٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
أساليب فن إدارة الصف	٣٦	١٧.٥٧	%٤٨.٦٧	٠.١٥	٣١.٠٤	%٨٦.٤٢	٠.٣١	٠.٥١	دالة عند مستوى ٠.٠١
مشكلات إدارة الأزمات الصفية "الجزء الثاني"	٤٢	٢١	%٥٠	٠.٩٨	٣٨.٠٤	%٩٠.٥٨	١.٠٣	٠.٠٦	دالة عند مستوى ٠.٠١
مشكلات إدارة الأزمات الصفية "الجزء الثالث"	٣٦	١٧.٤٢	%٤٨.٤١	٠.٤٢	٢٨.٩٥	%٨١.٧٤	٠.٥٦	٠.٦٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	١٦٢	77.69	%٤٧.٩٦	١.١١	138.69	%٨٥.٦١	١.٨٧	١٩.٥٩	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية الكلي ولكافة أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الثاني.

ولحساب حجم تأثيرEffect Size التدريب وتطبيق البرنامج "d" على مهارات إدارة الأزمات الصفية تم حساب "η2" كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول ١٣

قيمة "η2" وقيمة "d" المقابلة لها ومقدار حجم التأثير لنتائج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية

المقياس	المجموعة التجريبية (ن = ٣٠)				قيمة ت	قيمة η2	قيمة d	مقدار حجم التأثير
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي					
	م	ع	م	ع				
إدارة الأزمات الصفية	77.69	١.١١	138.69	١.٨٧	١٩.٥٩	٠.٩٣	٣.٥٧	كبير

يتبين من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج على مهارات إدارة الأزمات الصفية كبير، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية لدى معلمي العلوم حديثي التخرج.

٢. نتائج تطبيق مقياس القلق التدريسي:

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي نص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القلق التدريسي لصالح المجموعة التجريبية". تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس القلق التدريسي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٤

نتائج التطبيق البعدي لمقياس القلق التدريسي على المجموعة الضابطة والتجريبية

أبعاد المقياس	الدرجة	الضابطة (ن = ٣٠)			التجريبية (ن = ٣٠)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	ع	م	%	ع		
القلق التدريسي من المعرفة العلمية	٤٢	١٨.٥	٤٤.٤%	٢.٢٨	٣٧.٥٥	٨٩.٤%	١.٨٩	٨.٣٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
القلق التدريسي من مهارات التدريس	٥١	٢٣.٣	٤٥.٦٨%	٤.٨	٤٦.٢	٩٠.٥٨%	٤.٢٩	٢٣.٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
القلق التدريسي من قلة الخبرة	٣٣	١٤.٣٥	٤٣.٤٨%	٤.٢٧	٢٩.٥	٨٩.٣٩%	٣.١٣	١٢.٠	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	١٢٦	56.15	٤٤.٥٦%	٣.٣٨	113.25	٨٩.٨٨%	٢.٥٦	٩.٦٩	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القلق التدريسي الكلي ولكافة أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الثالث.

ولاختبار صحة الفرض الرابع "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القلق التدريسي لصالح التطبيق البعدي" تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القلق التدريسي، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٥

نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القلق التدريسي على المجموعة التجريبية

أبعاد المقياس	الدرجة	المجموعة التجريبية (ن = ٣٠)				قيمة ت	مستوى الدلالة
		التطبيق القبلي		التطبيق البعدي			
		م	%	ع	م	%	ع		
القلق التدريسي من المعرفة العلمية	٤٢	١٨.٤	%٤٣.٠٨	٢.٢٣	٣٧.٥٥	%٨٩.٤	١.٨٩	٨.١٧	دالة عند مستوى ٠.٠١
القلق التدريسي من مهارات التدريس	٥١	٢٣	%٤٥.٠٩	٤.٣١	٤٦.٢	%٩٠.٥٨	٤.٢٩	٢٣.١٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
القلق التدريسي من قلة الخبرة	٣٣	١٤.٥	%٤٣.٩٣	٤.١٥	٢٩.٥	%٨٩.٣٩	٣.١٣	١٢.٧٨	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	١٢٦	55.9	%٤٤.٣٧	٣.٨٩	113.25	%٨٩.٨٨	٢.٥٦	١٠.٢٥	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القلق التدريسي الكلي ولكافة أبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الرابع.

ولحساب حجم تأثيرEffect Size التدريب وتطبيق البرنامج "d" على القلق التدريسي تم حساب "η^2" كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول ١٦

قيمة "η2" وقيمة "d" المقابلة لها ومقدار حجم التأثير لنتائج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القلق التدريسي

المقياس	المجموعة التجريبية (ن = ٣٠)				قيمة ت	قيمة η2	قيمة d	مقدار حجم التأثير
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي					
	م	ع	م	ع				
القلق التدريسي	٥٩.٩	٣.٨٩	١١٣.٢٥	٢.٥٦	١٠.٢٥	٠.٩٤	١.٨٧	كبير

يتبين من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج على القلق التدريس كبير، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في خفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج.

٣. نتائج تطبيق بطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية:

لاختبار صحة الفرض الخامس الذي نص على "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ معلمي العلوم المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية لصالح المجموعة التجريبية" تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ معلمي

العلوم المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٧

نتائج التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية على المجموعة الضابطة والتجريبية

أبعاد البطاقة	الدرجة	الضابطة (ن = ١٥٠)			التجريبية (ن = ١٥٠)			قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	ع	م	%	ع		
انخفاض الدافعية للتعلم	١٥	٧	%٤٦.٦٧	١.٢٥	١٣.٤	%٨٩.٣٣	١.٩٨	٧.٨٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
ضعف القدرة على التركيز وتشتيت الانتباه	٤٢	٢٠.١	%٤٧.٨٥	٢.٠١	36.68	%٨٧.٣٣	١.٨٤	٩.٩٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
عدم الاستجابة لأوامر المعلم	٩	٤.٤	%٤٨.٨٩	١.٦٣	٨.١	%٩٠.٠٠	١.٠٧	١١.٥٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
السرعة في الكلام أو القراءة اللامبالاة	١٥	٧.١	%٤٧.٣٣	١.٨٥	١٣.٤	%٨٩.٣٣	٠.٩٦	١٢.٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
	٩	٤.٣	%٤٧.٧٨	١.٩٢	٧.٩	%٨٧.٧٨	٠.٧٦	١٩.٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	٩٠	43.4	%٤٨.٢٢	٣.٦٢	79.8	%٨٨.٦٧	٣.٤٣	٢٧.٣٦	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية الكلي ولكافة وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض الخامس.

ولاختبار صحة الفرض السادس "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية لصالح التطبيق البعدي" تم حساب المتوسطات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، وقيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية، كما يتضح من الجدول التالي:

جدول ١٨

نتائج التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية على المجموعة التجريبية

أبعاد البطاقة	الدرجة	المجموعة التجريبية (ن = ١٥٠) التطبيق القبلي			التطبيق البعدي			قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	%	ع	م	%	ع		
انخفاض الدافعية للتعلم	١٥	٧.٢	%٤٨.٠٠	١.٢٣	١٣.٤	%٨٩.٣٣	١.٩٨	٩.٧٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
ضعف القدرة على التركيز تشتيت الانتباه	٤٢	٢٠.١٣	%٤٧.٩٢	٢.١٠	36.68	%٨٧.٣٣	١.٨٤	١١.٤٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
عدم الاستجابة لأوامر المعلم	٩	٤.٣	%٤٧.٧٨	١.٦٣	٨.١	%٩٠.٠٠	١.٠٧	١٨.٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
السرعة في الكلام أو القراءة	١٥	٧.٢	%٤٦.٦٧	١.٥٨	١٣.٤	%٨٩.٣٣	٠.٩٦	١٥.٧٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
اللامبالاة	٩	٤.٢	%٤٦.٦٧	١.٢٩	٧.٩	%٨٧.٧٨	٠.٧٦	١٥.٩٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
المجموع	٩٠	43.5	%٤٨.٣٣	٣.٢٦	79.8	%٨٨.٦٧	٣.٤٣	٤٠.٢١	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية الكلي ولكافة وأبعادها لصالح المجموعة التجريبية، وتشير هذه النتائج إلى قبول الفرض السادس.

ولحساب حجم تأثيرEffect Size التدريب وتطبيق البرنامج "d" على المشكلات السلوكية تم حساب "η2" كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول ١٩

قيمة "η2" وقيمة "d" المقابلة لها ومقدار حجم التأثير لنتائج المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية

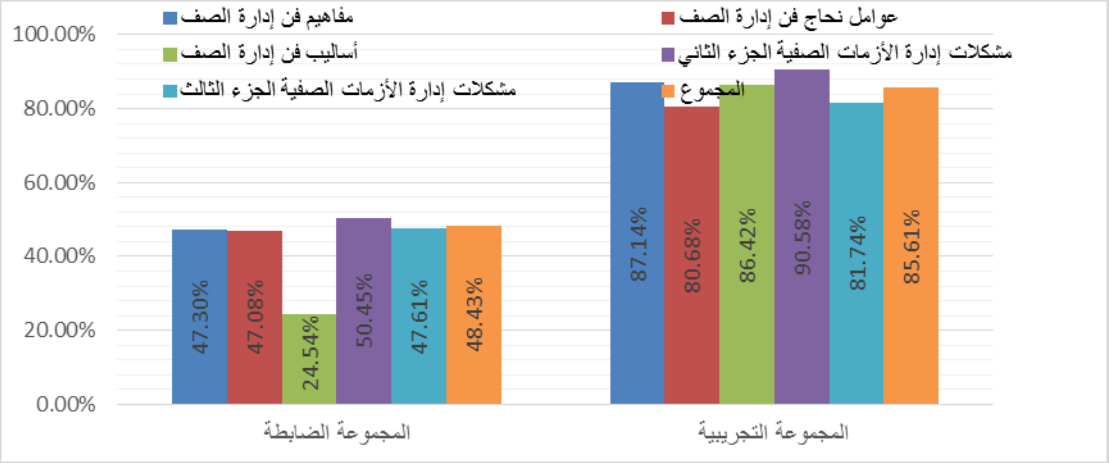
البطاقة	المجموعة التجريبية (ن = ١٥٠) التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة ت	قيمة η2	قيمة d	مقدار حجم التأثير
	م	ع	م	ع				
المشكلات السلوكية	43.5	٣.٢٦	79.8	٣.٤٣	٤٠.٢١	٠.٩٤	٧.٣٤	كبير

يتبين من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج على المشكلات السلوكية كبير، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في الحد من المشكلات السلوكية لدى تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج.

٤. مناقشة النتائج، وتفسيرها:

يتضح من نتائج البحث فاعلية البرنامج الذي تم تطبيقه في تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية لدي معلمي العلوم حديثي التخرج، ويتضح من الشكل التالي تفوق معلمي المجموعة التجريبية

على الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية بالنسبة للمقياس ككل ولكافة أبعاده.



شكل ١

نسبة متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية

ويتضح من الشكل وجود انخفاض في ابعاد مقياس مهارات إدارة الأزمات الصفية في التطبيق البعدي؛ يمكن القول بأن البرنامج القائم على التدريس التأملي قد حقق أثرًا كبيرًا في تحقيق أهدافه من حيث تنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية لدى معلمي العلوم حديثي التخرج وتفسير هذه النتائج قد يرجع إلى:

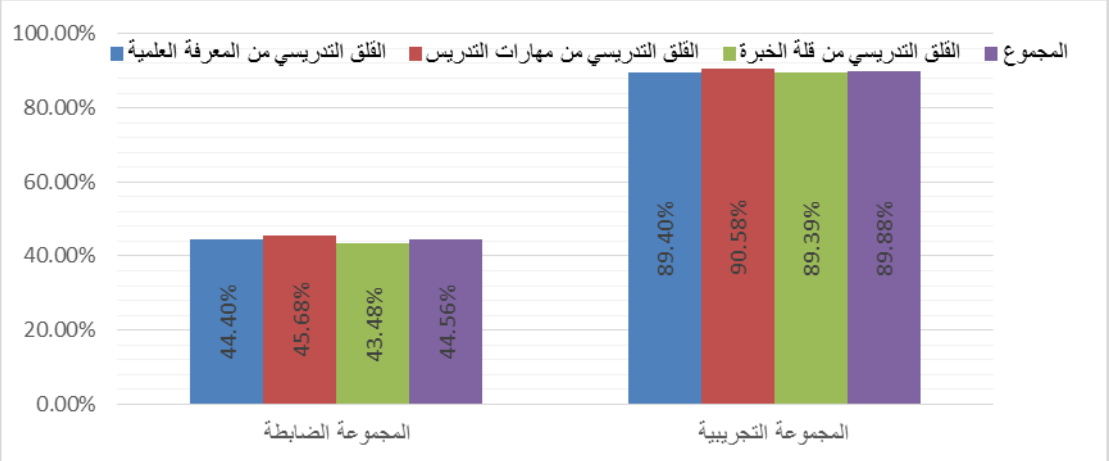
- طبيعة البرنامج القائم على التدريس التأملي به وضوح الأهداف العامة والأهداف الإجرائية للبرنامج ككل، وكذلك الأهداف التعليمية لكل جلسة من جلسات البرنامج، ومعرفتها ومناقشتها في بداية كل جلسة مما اتاح لمعلمي العلوم حديثي التخرج معرفة المطلوب منهم بدقة تامة كي يعملوا على إنجازها، الأمر الذي انعكس على أدائهم المعرفي تحصيل المفاهيم والمصطلحات والمعلومات المتعلقة بمهارات إدارة الأزمات الصفية.
- تناول الجانب المعرفي الموضوع البرنامج – مهارات إدارة الأزمات الصفية المستخدمة في هذا البحث – بطريقة منطقية من حيث التدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب في سياق لغوي مانع يقوم على الحوار معهم. واشتغال محتوى البرنامج على مجموعة متنوعة من الرسوم والصور الطريفة التي تناسب المحتوى المعروض من ناحية، وتحث على إعمال العقل وترويع النفس من ناحية أخرى، مما زاد تفاعلهم معه، ونمي مستوى تحصيلهم فيه.
- اعتماد محتوى البرنامج على مادة علمية مرتكزة على معلومات حديثة روفر متنوعة للتطبيق الجيد، حيث تم إعدادها بالرجوع إلى مجموعة من المصادر التربوية المتنوعة والحديثة في

مجال مهارات إدارة الأزمات الصفية وصاحبها مجموعة متنوعة من الأنشطة قام معلمي العلوم حديثي التخرج بممارستها.

- **استخدام أساليب التعلم النشط مثل: فرق التحصيل معا، حل المشكلات وتمثيل الأدوار والندوة في تناول المحتوى المعرفي للبرنامج، والتي تقوم جميعها على التمركز حول التعلم الذي يجعل منه منتجًا للمعرفة لا متلقيًا لها؛ أسهم بشكل واضع في زيادة وعي معلمي العلوم حديثي التخرج المعرفي بمهارات إدارة الأزمات الصفية.**
- **تضمن البرنامج لعدد متنوع من الأنشطة التعليمية التي تتميز بالجدة والطرافة، وممارستهم هذه الأنشطة على شكل مجموعات تعاونية صغيرة كان له دور كبير في إقبالهم على ممارسة هذه الأنشطة بفاعلية، أسهم في زيادة وعيهم لمهارات إدارة الأزمات الصفية، وتحقيق فهم أعمق المحتوى البرنامج.**
- **عملهم في مجموعات صغيرة مكنهم من إتقان مهارات إدارة الأزمات الصفية المستهدفة في البرنامج حيث تقديم التغذية الراجعة Feed back عقب أدائهم لأوراق العمل، ثم تعزيز اداء كل زاد من إقبالهم على المشاركة الفعالة في أنشطة البرنامج، وزيادة تحصليهم لمحتواه.**
- **التأمل المهني والذاتي للأداء التدريسي، يطبق فيها معلمي العلوم حديثي التخرج ما اكتسبوه من مهارات إدارة الأزمات الصفية، ويتلقون تغذية راجعة في ممارساتهم في تلك مهارات إدارة الصفا ساعد على تنمية هذه المهارات في الأداء التدريسي، ووضع الحلول المناسبة للتحسين المستمر لديهم في هذه المهارات؛ ساعد في تنمية كفاياتهم ومهاراتهم التدريسية في الاستخدام الأمثل لهذه المهارات في العملية التعليمية.**

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عديد من نتائج الأدبيات السابقة (Akin; Yildirim; Goodwin; 2016؛ Justin; Lynne; 2017؛ إسماعيل؛ 2017؛ بحيص، 2018؛ عباس، 2020)

أما بالنسبة لمقياس القلق التدريسي، فقد أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج في خفض القلق التدريسي. ويتضح من الشكل التالي تفوق معلمي المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القلق التدريسي بالنسبة للمقياس ككل ولكافة أبعاده.



شكل ٢

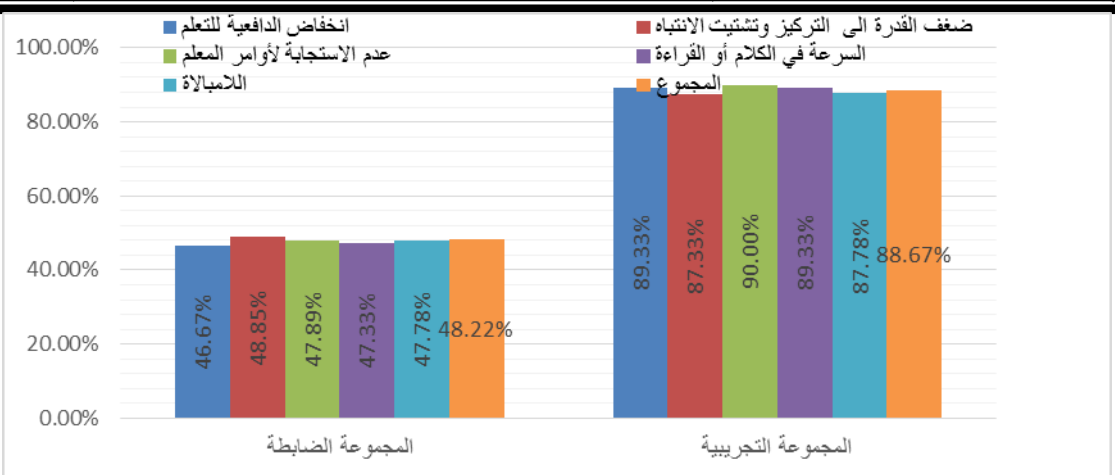
نسبة متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس القلق التدريسي

ويتضح من الشكل وجود ارتفاع في أبعاد القلق التدريسي في التطبيق البعدي؛ يمكن القول بأن البرنامج القائم على التدريس التأملي قد حقق أثرًا كبيرًا في تحقيق أهدافه من حيث حفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج وتفسير هذه النتائج قد يرجع إلى:

- **ساعد البرنامج على خفض قلق التدريس لديهم حيث انخفاض درجة معلمي العلوم حديثي التخرج، حيث ساعدهم على تقليل التوتر، والتغلب على بعض المخاوف النفسية التي تواجههم وتعديل بعض الأفكار والتصورات عن مهنة التدريس، وزيادة القدرة على فهم نفسهم وفهم طبيعة تفكير تلاميذهم، مما جعلهم أكثر قدرة على مواجهة المواقف التدريسية وحسن التصرف فيها بطريقة إيجابية.**
- **حظي المحتوى العلمي للبرنامج بقبول عالي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج فقد أظهروًا اهتمامًا به وأنه قد افادهم على المستوى الشخصي وعلى مستوى التدريس لما تتضمنه من معلومات علمية مرتبطة بالتدريس التأملي والممارسات التأملية وعرض نظرية جديدة مساعدتهم على تغيير النظرة التدريس.**

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عديد من نتائج الأدبيات السابقة (الاشقر، 2016؛ درويش، 2016؛ عبد الحكيم، 2016؛ ريان، 2018)

أما بالنسبة لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية، فقد أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج في الحد من المشكلات السلوكية. ويتضح من الشكل التالي تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية بالنسبة للبطاقة ككل ولكافة أبعادها.



شكل ٣

نسبة متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المشكلات السلوكية

ويتضح من الشكل وجود ارتفاع في أبعاد المشكلات السلوكية في التطبيق البعدي؛ يمكن القول بأن البرنامج القائم على التدريس التأملي قد حقق أثرًا كبيرًا في تحقيق أهدافه من حيث الحدد من المشكلات السلوكية لدى تلاميذ معلمي العلوم حديثي التخرج وتفسير هذه النتائج قد يرجع إلى:

- **حيث أن البرنامج التدريبي الحالي بما احتوى عليه من تدريب معلمي العلوم حديثي التخرج على عديد من الاستراتيجيات والطرق الفعالة ومنها: حل المشكلات، والتعلم التعاوني، والتعلم، والمشروعات لمهارات إدارة الأزمات الصفية كان له أكبر الأثر في خفض المشكلات السلوكية لدي تلاميذهم حيث تدريبهم على كيفية بناء القوانين الصفية، وتهيئة البيئة الإيجابية الداعية واستخدام التغذية الراجعة، وتدريب تلاميذهم على كيفية إدارة الصراع والضغط، كما تم تدريبهم أيضا على كيفية استخدام التعزيز والعقاب وبدائله.**
- **كما أن تعريف معلمي العلوم حديثي التخرج بمفهوم المشكلات السلوكية، وأنواعها، وأسبابها ومصادرها، وكذلك تقديم أمثلة لبعض المشكلات السلوكية في الصف وكيفية علاجها، كل ذلك كان من شأنه أن تعمل على خفض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.**
- **حيث تم تدريب معلمي العلوم حديثي التخرج من خلال البرنامج الحالي على كيفية استخدام التعزيز، وأنواع المعززات المختلفة، وكيفية اختيار المعزز المناسب لتلميذ، والعوامل المؤثرة في فاعلية التعريز وكيفية استخدام اساليب التعزيز المختلفة.**
- **كما أن تدريب معلمي العلوم حديثي التخرج على استراتيجيات الإدارة الأزمات الصفية، وتغير البيئة الصفية وإثرائها بسل على انخفاض المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم.**

- **وتعد الإدارة الذاتية، وتعزيز السلوك المناسب والتغذية الراجعة، التعزيز للنقصان التدريجي للسلوك غير الملائم، فاعلية كبيرة في زيادة السلوكيات الصفية المناسبة وخفض المشكلات السلوكية لدى التلاميذ.**
- **كما أن تدريب معلمي العلوم حديثي التخرج لتلاميذهم على استراتيجية إدارة الذات، استراتيجية التنظيم، الكفاءة الاجتماعية، تدعيم العلاقات بين التلميذ والمعلم لها أثر فعال في خفض السلوكيات التخريبية لدى تلاميذهم، وكذلك هي مهمة في تحقيق النجاح لرسالة المدرسة.**

وتتفق هذه النتائج مع نتائج عديد من نتائج الأدبيات السابقة (عطا، 2018؛ شرفاوي؛ البشير؛ 2019؛ الطويهر، 2019)

سابعاً-تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه النتائج:

١. **توصيات البحث:**

- **توجيه اهتمام القائمين على برامج اعداد المعلم على تضمين مهارات إدارة الأزمات الصفية في برامج إعداد المعلم.**
- **توجيه اهتمام القائمين على برامج التنمية المهنية لمعلمي العلوم بالتنمية المهنية وتحسين ممارساتهم التدريسية، وتوظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة ومساعدتهم على التنمية المهنية الذاتية، وتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، وتدريب معلمي حديثي التخرج على أساليب التعامل الجيد مع التلاميذ وكيفية استخدام أساليب فعالة لتنمية السلوكيات الإيجابية لديهم، وخفض السلوكيات غير المرغوبة، وعقد المزيد من الدورات والورش التدريبية لمعلمي حديثي التخرج في المراحل المختلفة لترقية ممارساتهم التدريسية الصفية، وتحويل البرنامج التدريبي إلى حقيبة تدريبية للاستفادة منها في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.**
- **توجيه اهتمام معلمي العلوم على التأكيد على العلاقات الإيجابية بين التلاميذ ومعلميهم، وبين التلاميذ بعضهم البعض، ووضع قائمة من القوانين الصفية يشارك التلاميذ في وضعها تضمن الحد من انتشار المشكلات السلوكية، وتوضح سير العمل في غرفة الصف.**
- **توجيه اهتمام الباحثين بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول التدريس التأملي المستخدم في البحث الحالي تنمية مهارات تدريس أخرى المعلمين والاستعانة والاسترشاد بالأدوات المستخدمة في هذا البحث لعينات أخرى من معلمي حديثي التخرج في مراحل وأنواع تعليمية أخرى.**

٢. **مقترحات البحث:**

- **دراسة فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي تنمية مهارات الأسئلة الصفية لدى المعلمين، والاتجاه نحو المهنة.**
- **دراسة فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي تنمية مهارات التفكير التأملي ومهارات اتخاذ القرار لدى المعلمين حديثي التخرج.**
- **دراسة فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية الوعي بالجانب الوجداني لدى المعلمين حديثي التخرج.**
- **دراسة لتطوير المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى لدى المعلمين حديثي التخرج من خلال التدريس التأملي في مجتمعات التعلم المهنية.**
- **دراسة للكشف عن أنشطة التطوير المهني التي يمكن أن تسهم في زيادة الوعي المعرفي لدى المعلمين حديثي التخرج بممارساتهم، واحتياجات طالباتهم، واستجاباتهم.**
- **دراسة لفهم الكيفية التي يتعلم بها المعلمين حديثي التخرج من خلال التدريس التأملي في مجتمعات التعلم المهنية باستخدام منهجية النظرية المؤسسة.**
- **إجراء المزيد من الدراسات البحثية حول أدوات التدريس التأملي كالأبحاث الإجرائية.**

المراجع

أولًا-المراجع العربية:

أبو ريه، طه يونس إبراهيم (٢٠١٦). أثر استراتيجية قائمة على الويب كويست في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية-جامعة المجمعة. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، كلية التربية، ٤٤، ٦٣٦-٥٩٧.

أحمد، رحاب السيد أحمد فؤاد (٢٠١٦). فعالية استخدام الشبكات الاجتماعية في تحسين أداء طلاب تكنولوجيا التعليم في التربية العملية وخفض قلق التدريس لديهم. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها-كلية التربية*، ٢٧ (١٠٩)، ١-٤٩.

إسماعيل، هالة خير (٢٠١٧). فعالية برنامج تدريبي للمعلمين على الإدارة الصفية وأثره في خفض بعض المشكلات السلوكية لدي تلاميذهم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٤ (٢٧)، ١١٤-١١٩

الأشقر، سماح فاروق المرسى (٢٠١٦). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الوعي بالبحوث الإجرائية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي الخبرة التدريسية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥ (٧)، ٣٦-٧٣.

بحيص، جمال (٢٠١٨) صعوبات الإدارة الصفية لدي معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس جنوب الخليل كم وجهة نظرهم. *مجلة كلية فلسطين التقنية للأبحاث والدراسات*،٢٠ (٣) ٣٤-٣٨

الحسن، رياض عبدالرحمن محمد (٢٠١٦). دراسة مستوى القلق لدى معلمي التعليم العام من استخدام تطبيقات الحاسب الحديثة في مجال التدريس. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٧١، ٣٦٣-٣٩٠.

حسن، شيماء محمد علي (٢٠١٤). برنامج قائم على نظرية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة معلمي الرياضيات بكليات التربية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٤٧ (٣)، ١٣٣-١٧١.

الحموري، خالد عبدالله (٢٠١٨). مستوي الممارسات التأملية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدي عينة من معلمي الطلاب الموهوبين في الأردن. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ٥٣، ٥٤٥-٥٧٠.

خطايبة، محمد صالح (٢٠١٩). المشكلات التربوية والسلوكية وطرق التعامل معها. *وزارة التربية والتعليم-إدارة التخطيط التربوي*، ٥٦ (٢)، ٩٧-١٠١

خلف، إبراهيم محمد (٢٠١٧). مدى إتقان مدرسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، كلية الامارات للعلوم التربوية، ١٣، ١٣٠-٢٠٠.

درويش، داوود (٢٠١٦). النشرة التربوية رقم (٤): طالب التربية العملية وأنواع القلق، الجامعة الإسلامية بغزة. *كلية التربية، ٤*.

درويش، دعاء محمد محمود (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في البحوث الإجرائية لتنمية مهارات إدارة الصف وخفض قلق التدريس لدي طالبات المعلمات شعبة جغرافيا. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٨٩، ١٠٦-١٤٨.

الرواضية، خالد هارون (٢٠٢٠). مدي امتلاك المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية وعلاقتها بمخرجات التعلم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، ٧ (٤)، ٣٨-٦٢.

ريان، عادل عطية (٢٠١٨). دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي وقلق التدريس والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة المعلمين في جامعة القدس المفتوحة وفقاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، جامعة القدس المفتوحة*، ٤٣، ٣١٣-٣٢٧.

زبيري، بتول بناي (٢٠١٧). أثر أسلوب التفاعل الاجتماعي في خفض قلق التدريس لدى طلبة كليات التربية في جامعة البصرة. *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية*، ٤٢ (٤)، ٤٦-٦٦.

الزهراني، يحيى مزهر عطية (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في خفض مستوى قلق الرياضيات لدى عينة من الطلاب المعلمين بجامعة أم القرى في المملكة العربية السعودية. *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات*، ١٨ (٦)، ١٢٠-١٤٣.

السيد، صباح عبدالله عبدالعظيم (٢٠١٥). استخدام الرحلات المعرفية عبر شبكة الانترنت لتنمية بعض مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى طلاب الدبلوم العام في التربية شعبة الرياضيات. *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات*، ١٨ (٧)، ٥٤-١٠١.

شرفاوي، رابح والبشير، معمرية (٢٠١٩). المشكلات السلوكية الشائعة لدي تلاميذ المرحلة الثانوية وتصنيفها من خلال الدراسات السابقة. *مجلة وحدة البحث تنمية الموارد البشرية*، جامعة سطيف، الجزائر، ١ (١٠) ٢١-٢٧ .

الطويهر، شروق عبدالعزيز (٢٠١٩). دور المعلمة في استخدام القصة في حل المشكلات السلوكية داخل حجرة الصف. *المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٩، ١-٤٥

عباس، لميس سعدون (٢٠٢٠). الحس الجمالي لدي مدرسي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة وعلاقته بالإدارة الصفية. *مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع*. كلية الامارات للعلوم التربوية. ٥٠، ١٩٥-٢١٢

عبد القوي، أشرف بهجات (٢٠١٧). التدريس التأملى مدخل للتنمية المهنية للمعلم، *مجلة إبداعات تربوية*، رابطة التربويين العرب، ١، ٢١٧-٢٢٣.

عبد الوهاب، نهاد (٢٠١٥). *مقياس المشكلات السلوكية للأطفال*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبدالحكيم، محمد رجب (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعلم المقلوب عبر نظام Blackboard الإلكتروني في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وخفض قلق التدريس لدى طالبات برنامج التعليم الابتدائي في كلية التربية جامعة قطر، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ٨٤، ٥٩-١١١.

عبدالعال، عطية السيد عطية وسليمان، علي محمد حسين وأبو الخير، عصام محمد أحمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٨٦، ٢٢٣-٢٨٤.

عتوم، يمني احمد (٢٠١٩). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات حل المشكلات لتنمية مهارات الإدارة الصفية لطالبات المرحلة الجامعية مجلة العلوم التربوية والنفسية. *جامعة البحرين-مركز النشر الوطني*، ٢٠ (١)، ٤٧١-٥٠١.

عطا الله، ابن يحي (٢٠١٨). المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بمدارس الاغواط. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قاصدي مرباح، ٣٥، جامعة قاصدي١٠٧-١٠٦.

العطار، محمد أحمد متولي (٢٠١٨). أثر استراتيجية قائمة على الاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة رياضيات. *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (٥)، ١٩٤-٢١٨.

علي أبو الدهب البدري والهواري، خالد بن فاروق (٢٠١٧). برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الصف والاتجاه نحو استخدام اللغة الفصحى في التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، ٨٤، ١١٣-١٦٤.

علي، مصطفى علي خلف (٢٠١٧). تأثير التربية العملية في خفض قلق التدريس وتحسين الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٣ (٦)، ٤٨٧-٥٢٦.

العمايرة، محمد حسن (٢٠١٤). *المشكلات الصفية-التعليمية-الاكاديمية مظاهرها-أسبابها-علاجها*. دار الميسرة، عمان الأردن، ط ٤.

العمري، ناعم بن محمد (٢٠١٨). طبيعة الممارسات التأملية لدي معلمي الرياضات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهه نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣، ٣٢١-٣٢٣.

محمد، ادريس ابوبكر(٢٠١٩). المشكلات السلوكية لدي طلبة المرحلة الابتدائية بمدينة الابيار كما تدركها معلماتهم في ضوء متغير نوع التلميذ. *مجلة العلوم والدراسات الإنسانية*، كلية الآداب والعلوم بالمرج، ٦٠، ١-٢٢

محمد، رشا هاشم عبد الحميد (٢٠١٨). برنامج مقترح في البحوث الإجرائية قائم على التعلم بالمشروعات عبر الويب لتنمية الوعي البحثي وخفض قلق التدريسي لدي الطالبات معلمات الرياضيات. *الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (٤)، ١٦٨-٢٢٣

محمد، محمود محمد ذكي (٢٠١٨). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظري هيرمان (HBDI) لتنمية مهارات تنفيذ التدريس وخفض قلق التدريس لأداء الطالب المعلم تخصص المواد الفلسفية بكلية التربية جامعة حلوان. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١٠١، ٩٨-١٣٧.

ثانيًا-المراجع الأجنبية:

Abdurrahman, K. (2016). Problems of novice teachers: challenges vs support. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1 (2), 92-102.

Akin, S.; Yildirim, A.; Goodwin, A. (2016). Classroom management through the Eyes of elementary teachers in turkey: a phenomenological study .*Educational Sciences: Theory and Practice*, 16 (3), 771 – 797.

Ashley, S.; Macsuga, G., (2015) Multitiered Support Framework for Teachers' Classroom-Management Practices: Overview and Case Study of Building the Triangle for Teachers. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 17 (2), 211-239

Aslrasoul, M.; Vahid, M. (2014). An investigation of teaching anxiety among novice and experienced Iranian EFL teachers across gender. *Social and Behavioral Sciences*, 11(4), 95-98.

Bawaneh, A.; Moumene, H.; Aldalalah, O. (2020). Gauging the Level of Reflective Teaching Practices among Science Teachers.

International *Journal of Instruction*, 13 (1) (21) Available from: https://www.researchgate.net/publication/337740594_Gauging_the_Level_of_Reflective_Teaching_Practices_among_Science_Teachers [accessed aug 17 2020].

Bentley, E.; Workman, M.; Overby, A., (2017). Being adopted into a teaching community: exploring mentoring relationships in a yearlong field placement. *International journal of mentoring and coaching in education*, 6 (3), 228–241. doi:10.1108/IJMCE-03-2017-0016

Boud, D.; Keogh, R.; Walker, D. (Eds.). (2015). Reflection: Turning experience into learning. London, England: Routledge Falmer.

Dilber, P (2017). Anxiety scale for science teachers' laboratory work and teaching: validity and reliability analyses, profiles for this publication at:https://www.researchgate.net/publication/321953756.

Farrell, T. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. System, 61, 12-19.

Justin, G.; Lynne, V. (2017). Classroom management affects literacy development of students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children,* 83 (2), 123-142.

Mason, A.; Singh, C. (2016). Impact of guided refection with peers on the development of effective problem-solving strategies and physics learning. Physics Teacher, 54 (5), 295-299.

Porter, J. (2017). Why you should make time for self-reflection (even if you hate doing it). Harvard Business Review. Retrieved from https://hbr.org/2020٠/03/why-you-should-make-time-for-selfreflection-even-if-you-hate-doing-it

Rebecca, L (2015). Elementary science anxiety: Impact of experience and gender. Thesis.

Reinke, W.; et al., (2015). The brief classroom interaction observation-revised An observation system to inform and increase teacher use of universal classroom management practices. *Journal of positive behavior interventions*, 17(3), 159-169.

Ulas, K.; Dedebal, N. (2018). *journal of Education and e-Learning Research,* 5 (2), 110-117.

Widodo, H.; Ferdiansyah, S. (2018). Engaging student teachers in video-mediated self-reflection in teaching practica. In K. J. Kennedy & J. C.-K. Lee (Eds.), Routledge international handbook on schools and schooling in Asia, 922-934. New York: Routledge.