عمادة الدراسات العليا
جامعة القُدس

درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقته بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم

ماسة سليمان خليل الخضور

رسالة ماجستير

القُدس– فلسطين

1442هـ/2021م

درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقته بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم

إعداد

ماسة سليمان خليل الخضور

بكالوريوس معلم المرحلة الأساسية العليا– تعليم اللغة الإنجليزية –جامعة الخليل/فلسطين

إشراف: الدكتور غسان عبد العزيز سرحان

قدمت هذه الدرّاسة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من عمادة الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

القُدس– فلسطين

1442هـ/2021م

جامعة القـدس
عمادة الدّراسات العليا
برنامج أساليب التّدريس

إجازة الرّسالة

درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم

اسم الطّالبة: ماسة سليمان خليل الخضور
الرّقم الجامعي: 21812317

المشرف: د. غسّان عبد العزيز سرحان

نوقشت هذه الرّسالة وأجيزت بتاريخ:1/13 / 2021 م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: الدّكتور غسّان عبد العزيز سرحان التّوقيع:
2. ممتحناً داخلياً: الدّكتور إبراهيم محمد عرمان التّوقيع:
3. ممتحناً خارجياً: الدّكتور علي زهدي شقور التّوقيع:

القدس – فلسطين

1442 هـ / 2021 م

إهداء

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار.. إلى من علمني العطاء دون انتظار.. إلى من علمني أن سلاح المرء العلم والمعرفة.. وأن الاستثمار الحقيقي في الحياة هو حصيلة علم الأبناء... إلى من تطيب المجالس في طيب ذكره.. إلى من أحمل اسمه بكل افتخار.. أبي الغالي

إلى ملاكي في الحياة.. إلى رفيقتي في الحزن والضحكات.. إلى طبيبة خاطري ودواؤه.. إلى من لا تعرف للمستحيل مستحيلًا.. إلى قدوتي في الحياة.. إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي .. أمي الحبيبة

إلى من به أكبر وعليه اعتمد.. إلى من بوجوده اكتسب قوة ومحبة لا حدود لها.. إلى من رافقني في لحظات الأمل والألم.. إلى من عرفت معه معنى الحياة.. زوجي الحنون

إلى جسر المحبة والعطاء والوفاء.. إلى رياحين القلب ومصدر السعادة.. إلى من أشعر في القرب منهم بالأمان.. إلى من عشت معهم أجمل أيام حياتي.. أخوتي وأخواتي

إلى من أرى التفاؤل في عيونه.. والسعادة في ابتسامته.. إلى الوجه المفعم بالبراءة.. إلى من هو قطعة من قلبي.. إلى طفلي "حسن"

إلى أخواتي اللواتي لم تلدهن أمي.. إلى من تميزن بالعطاء والوفاء.. إلى من معهم سعدت.. إلى صديقاتي.. وأخص بالذكر "عائشة وأسماء" رفيقات رحلة الماجستير

إلى عائلتي الثانية.. إلى كل من تمنى الخير لي.. ودعمني في كلمة أو بسمة
أهدي لكم رسالتي هذه..

الباحثة

ماسة سليمان خليل الخصور

إقرار:

أقرُّ أنا مُعِدّة الرّسالة بأنّها قُدّمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصّة، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرّسالة، أو أيّ جزءٍ منها، لم يُقَدَّم لنيل أيّة درجة عُليا لأيّة جامعة، أو معهد آخر.

التّوقيع:

الاسم: ماسة سليمان خليل الخضور

التاريخ: 13 / 1 /2021 م

الشكر والتقدير

أتقدم بالشكر والتقدير إلى من قدّم وما زال يقدم أفضل ما عنده، ولا يزال العطاء والسخاء عنوانه. إلى من أثر في شخصيتي وطوّر من طريقة تفكيري التربوي، إلى من علمني الصبر والهدوء والتروي. إلى من تفضل بقبول الإشراف على هذه الرسالة، وأمدني بالدعم والمساندة، فكان نعم المرشد والموجه. شكرًا لك مشرفي الدكتور غسان عبد العزيز سرحان، وأسأل الله أن يمدك بالصحة والعافية وأن تبقى مصدر للعطاء، ومنارةً من منارات جامعة القُدس.

كما أتوجه بالشكر وعظيم الامتنان إلى عضوي لجنة المناقشة الدكتور إبراهيم محمد عرمان والدكتور علي زهدي شقور شكرًا لكم على مساعدتكم في إغناء هذه الدّراسة لإخراجها بأفضل صورة.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير إلى أساتذتي في كلية العلوم التربوية، أنتم رمز العطاء والعلم. والشكر موصول إلى الذين وقفوا بجانبي وكانوا سندا لي في تحكيم أدوات الدراسة.

وأشكر كل من كان له دور من قريب أو بعيد في مساعدتي في إتمام هذه الرسالة المتواضعة.

الباحثة

ماسة سليمان خليل الخضور

الملخص

هدفت هذه الدّراسة التعرف إلى درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم، وقد تكوّنت عيّنة الدّراسة من 79 معلمًا ومعلمةً تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من جميع المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم شمال الخليل/فلسطين.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الأُسلوب الارتباطي). كما وقامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة المتمثلة في استبانة لقياس إدراك مكونات البيئة الصفية، واستبانة لقياس التفكير الانعكاسي واستبانة للكشف عن الأداء التدريسي، وتم التأكد من صدق هذه الأدوات وثباتها. وقامت بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA) ومعامل الارتباط بيرسون ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا.

وأظهرت النتائج أن درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية كانت مرتفعة، وكذلك درجة التفكير الانعكاسي ودرجة الأداء التدريسي لديهم، وكذلك تبين وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة تعزى للجنس والخبرة والمؤهل التربوي.

وفي ضوء نتائج الدّراسة أوصت الباحثة توفير أماكن جلوس لذوي الاحتياجات الخاصة، وإجراء أبحاث تتناول إدراك المعلمين لمكونات البيئة الصفية في تخصصات أخرى. واستخدام أدوات بحث أخرى كبطاقة الملاحظة.

The degree of upper basic stage science teachers' perception of learning environment components and its relationship to their reflective thinking and teaching performance

Prepared by: Masa Suleiman Khalil Khdour
Supervised by: Dr. Ghassan A.A. Sirhan

Abstract

This study aimed to determine the degree of the relationship between the perception of the components of the classroom environment, the reflective thinking, and the teaching performance of science teachers' of the upper basic stage.

The study sample consisted of 79 male and female science teachers'. They were chosen by the simple random way, and they all work for the Directorate of Education, North Hebron / Palestine.

The researcher used the descriptive method (the relational method). The researcher also prepared a questionnaire to measure the perception of the components of the classroom environment, a questionnaire to measure reflective thinking, and another one to reveal the teaching performance, and the validity and reliability of these instruments were confirmed. The researcher used means and standard deviations, the Three-Way ANOVA test, Pearson's correlation coefficient, and the Cronbach Alpha reliability equation.

The results showed a high degree of perception of the science upper primary stage teachers for the components of the classroom environment, as well as a high degree of reflective thinking, and a high degree of the level of their teaching performance. The results also showed a direct relationship between the degree of teachers' perception of the components of the classroom environment and reflective thinking and their teaching performance. There are no statistically significant differences for the study variables due to gender, experience, and educational qualification.

In view of the results of this study, the researcher recommended providing seating places for students with special needs and conducting researches on teachers 'perception of the components of the classroom environment in other disciplines, and using other research instruments such as a note card.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومقدمتها

1.1 المقدمة

تعتبر البيئة الصفية الأساس في نجاح عمليتي التعلم والتعليم. فإذا توفرت البيئة الصفية الداعمة للتعلم وجد التفاعل الإيجابي بين المعلم وطلبته، وبين الطلبة أنفسهم. فالبيئة الصفية تؤثر على فاعلية عملية التعلم، وعلى صحة الطالب النفسية. لذا على المعلم توفير بيئة تعلم جاذبة تسهم في تنمية شخصية الطلبة من الاجتماعية والنفسية، مما يساعد الطلبة على تحمل مسؤولية التعلم وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.

ويلعب المعلم دورًا في تطوير نظام فعلي لإدارة الصف من خلال الإجراءات التي يقوم بها بهدف توفير الظروف الضرورية لحدوث التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية وإحداث التغيرات المرغوب فيها في سلوك المتعلمين (المساعيد والخريشة، 2012).

ويمكن تصوير المعلم المهتم بتنظيم البيئة الصفية كمهندس ديكور مسرحي، فيقوم بتجهيز الأدوات التي يحتاج إليها العمل المسرحي أي توفير الأدوات للموقف التعليمي. ويقوم بتجهيز خلفية المسرح والمقصود هنا الألوان المناسبة للغرفة الصفية والإضاءة. ويقوم بتنظيم المساحات بناءً على حركة الممثلين (زيتون، 2001).

وتقوم العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية على الاتصال والتفاعل بين المعلم والمتعلم. ويجب أن يكون هذا الاتصال متعدد الاتجاهات (من المعلم إلى الطالب، ومن الطالب إلى المعلم، وبين الطلبة أنفسهم) وذلك ليكون تفاعلًا مثمرًا وهادفًا. فيتم تبادل الأفكار والخبرات والآراء والمعلومات واكتساب العديد من القيم والمهارات. ويساعد هذا التفاعل إلى توفير بيئة صفية نفس اجتماعية فعالة، فيتدرب

المتعلمين على أسلوب المناقشة، والديمقراطية في التعامل، والعمل على اكتساب الطلبة العديد من القيم والاتجاهات مثل تقبل المشاعر والاستماع للآخرين (الحارثي، 2010).

وتماشيًا مع التقدم والتطور الذي حصل على العملية التعليمية، فقد أصبح ينظر إلى المعلم على أنه عالم وفنان. فالمعلم لا يقوم بعمله بشكل ارتجالي بل يمارس مهنته وفق أسس علمية يكتسبها من خلال دراسته الجامعية وتأهيله، ومن خلال حياته العملية، فيلاحظ كل ما يحدث حوله، ويفكر ويتأمل بممارساته، ويستمر في الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال تخصصه. كما وتعتبر عملية التدريس علمًا كونها نظامًا يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات. أما بالنسبة للمعلم الفنان فهو الذي يمتلك قدرات ابداعية وابتكارية. ويمتاز بتعامله الانساني داخل الصف أو خارجه، وبشخصيته المحببة من قبل الجميع (شبر وآخرون، 2006).

ويولي المعلم الانتباه إلى طبيعة البيئة الصفية عند تخطيطه للحصة الدراسية. فيؤثر كل من عدد الطلبة في الصف وحجم الصف ومدى توفر الإمكانات المادية والوسائل والأجهزة والحرارة والبرودة والإضاءة والأكسجين والتهوية في تخطيط المعلم للموقف التعليمي. فمثلًا لا يخطط المعلم للتعلم التعاوني في بيئة صفية لا تسمح لذلك، ولا تطبيق مهارات حركية في غرفة صفية ضيقة. فيجب أن تتناسب الخطة التي أعدها المعلم لطبيعة البيئة الصفية (عبيدات وأبو السميد، 2009).

ويعتبر التأمل والتفكير الانعكاسي أحد أدوات تنمية المعلمين وتطويرهم. فالتفكير الانعكاسي يساعد المعلمين على ممارسات مهنية واعية. فيكسبهم مستوى أعلى من عمق النظر حول الأداء التدريسي لديهم، فيعمل على تطويره وتغييره وتحسينه. فيجب على المعلم أن يفكر ويتأمل في التخطيط للتدريس. لذلك يجب نشر ثقافة التفكير الانعكاسي من خلال توفير مراجع وكتب ودراسات تتعلق به، وتدريب المعلمين على الممارسة التأملية. ويستطيع المعلم استخدام مذكرات يومية يدون فيها تأملاته بطريقة منهجية ومنظمة. والمعلم المتأمل يشارك ممارساته التأملية مع المعلمين الآخرين، أو يناقشها في حوار مع ذاته حتى يستفيد ويفيد (الأستاذ، 2011).

وترى الباحثة أن مادة العلوم كمادة تحتاج إلى بيئة تعليمية آمنة ومحفزة وفعالة. فمادة العلوم تحتوي على العديد من المعارف التي تتضمن العديد من المفاهيم والحقائق والنظريات والقوانين، والمهارات والأنشطة والتجارب العلمية التي تحتاج إلى تخطيط جيد ومسبق من المعلم قبل البدء بتنفيذ التدريس. ويجب على المعلم تأمل ممارساته للتأكد من تحقق الأهداف التي تم التخطيط لها.

ويرى الرويثي والروساء (2012) أن مدى تحقيق الأهداف التربوية يعتمد على الكفايات التي يمتلكها المعلم وعلى أدائه التدريسي وسماته الشخصية. وينطبق ذلك على تدريس العلوم وتعلمه، فمعلم العلوم

هو المهندس لعملية التدريس من خلال اختياره الأهداف التعليمية والطرق والمحتوى وتنظيمه للخبرات التعليمية وتقويمها في ضوء الأهداف المختارة. ويتم الأداء التدريسي لمعلم العلوم في ثلاث مجالات هي تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، ويتطلب كل مجال أن يتقن المعلم مهارات معينة.

1.2 مشكلة الدّراسة

إن عملية التدريس لا تتم في فراغ، ولكنها تحدث داخل إطار من العناصر المادية والإنسانية والنفسية. وهذا الإطار يؤثر في سير العملية التعليمية سلبًا أو إيجابًا بغض النظر عن الطريقة التي يتبعها المعلم في التدريس. لذلك يجب على المعلم أن يعطي اهتمامًا خاصًا للتعرف على طبيعة مكونات البيئة الصفية. وتخص الباحثة تعرف معلمي العلوم على مكونات البيئة الصفية وادراكها لأن ذلك يساعدهم على تنفيذ وتطبيق الخبرات التعليمية بشكلٍ أفضل. فيفكر معلم العلوم في مكونات البيئة الصفية ويتأملها وذلك حتى يقوم بتوظيفها وتفعيلها إيجابيًا في الدرس. وبعد تهيئة الغرفة الصفية، يحتاج المعلم إلى اتقان المهارات التدريسية في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وحتى يرتقي المعلم من أدائه التدريسي، لا بد وأن يتأمل هذه الممارسات ليستفيد منها ويطورها في الحصص القادمة.

ولقد جاءت فكرة هذه الرسالة بعد إنهاء الباحثة مساق تصميم البيئة التعليمية. حيث لاحظت الباحثة أن نجاح العملية التعليمية يكمن في بيئة تعليمية آمنة يقوم المعلم على توفيرها للمتعلمين. ومن هنا، حددت الباحثة مشكلة الدراسة في الكشف عن العلاقة بين درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية ودرجة التفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم.

1.3 أهداف الدّراسة

تحددت أهداف الدراسة بالكشف عن الآتي:

1. درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية، وهل تختلف هذه الدرجة باختلاف متغيرات الدراسة.
2. درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، وهل تختلف هذه الدرجة باختلاف متغيرات الدراسة.
3. درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، وهل تختلف هذه الدرجة باختلاف متغيرات الدراسة.
4. العلاقة بين درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم.

1.4 أسئلة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بصياغة الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية؟
السؤال الثاني: هل تختلف درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما؟
السؤال الثالث: ما درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا؟
السؤال الرابع: هل تختلف درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما؟
السؤال الخامس: ما درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا؟
السؤال السادس: هل تختلف درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما؟
السؤال السابع: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة التعليمية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم؟

1.5 فرضيات الدّراسة

قامت الباحثة بتحويل الأسئلة (الثاني، الرابع، السادس، السابع) إلى الفرضيات الصفرية الآتية.

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى للجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد علاقة ارتباطية بين إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة التعليمية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم.

1.6 أهمية الدّراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة في تناول موضوع العلاقة بين إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم. وتكمن أهمية الدراسة أيضا فيما يأتي:

الأهمية النظرية: قامت الباحثة بإعداد إطار نظري يتضمن البيئة التعليمية ومكوناتها، والتفكير الانعكاسي، والأداء التدريسي. مما سيساهم في توفير مادة نظرية تضم الجوانب السابقة.

الأهمية التطبيقية: قد تفيد هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم بعقد ورشات عمل للمعلمين لزيادة إدراكهم لمكونات البيئة الصفية، والتأكيد على ضرورة تأمل ممارساتهم التدريسية من أجل نجاح العملية التعليمية.

الأهمية البحثية: فقد تفتح الدراسة آفاقًا لباحثين آخرين، تتناول جوانب أخرى لم تتطرق إليها الباحثة في هذه الدراسة.

1.7 حدود الدّراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:

الحدود الموضوعية: إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقته بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم.
الحدود البشرية: معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية شمال الخليل/فلسطين.
الحدود المكانية: المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في مديرية شمال الخليل التي تضم صفوف المرحلة الأساسية العليا (الصف الخامس إلى الصف التاسع).
الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام 2020-2021 م.

1.8 مصطلحات الدّراسة

الإدراك: "مجموعة الاستجابات الكلية للمنبهات الحسية الصادرة عن المثيرات الخارجية المختلفة، والتي يستقبلها الفرد عن طريق الأعصاب الحسية الموجودة في الأعضاء الحسية" (العبادي، 2020، ص40).

البيئة الصفية: "حلقة تفاعل ديناميكية يقوم فيها المعلم بدور المرشد والموجه من أجل تحقيق الأهداف المنشودة في العملية التعليمية" (أبو خليل، 2011، ص35).

مكونات البيئة الصفية: أشار دخل الله (2015، ص94) أنّ "البيئة الصفية تشمل البيئة الصفية المادية، وما تحويه من أثاث ومقاعد وأدراج وسبورة وإضاءة وتهوية وغير ذلك، والبيئة النفسية التي تشير إلى الجو العام والحالة العامة التي تسود غرفة الصف أثناء الموقف التعليمي."

وتعرفه الباحثة إجرائيا: درجة الاستجابات التي حصل عليها معلمو العلوم للمرحلة الأساسية العليا على فقرات أداة القياس التي أعدتها الباحثة لقياس درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا لمكونات البيئة الصفية.

التفكير: "مجموعة من العمليات/المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن إجابة لسؤال أو حل لمشكلة أو بناء معنى أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة له من قبل وهذه العمليات/المهارات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة" (زيتون، 2006، ص6).

التفكير الانعكاسي: "هو نشاط عقلي يقوم به الإنسان من خلال عملية التأمل للموقف الذي أمامه بتحليله إلى عناصره الأساسية، ومحاولة فهمه واستيعابه للوصول إلى نتائج مناسبة لتحسينه، وتطويره، وطرح الحلول المناسبة له" (بوقحوص، 2017، ص47).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: درجة استجابات معلمو العلوم للمرحلة الأساسية العليا على فقرات أداة القياس التي أعدتها الباحثة لقياس مستوى التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا.

التدريس: "نشاط إنساني هادف ومخطط، وتنفيذي، يتم فيه تفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم وبيئته، ويؤدي هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، ويخضع هذا النشاط إلى عملية تقويم شاملة ومستمرة" (شبر وآخرون، 2005، ص20).

الأداء التدريسي: "سلسلة الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المعلم قبل الحصة الصفية وأثناءها، وتشمل: التخطيط، التنفيذ، التقويم" (رواقه وآخرون، 2005، ص139).

ويعرف إجرائيًا: الممارسات التي يقوم بها معلم العلوم للمرحلة الأساسية العليا، وتشمل التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، ويتمثل بدرجة استجابات معلمو العلوم للمرحلة الأساسية العليا على فقرات أداة القياس التي أعدتها الباحثة للكشف عن الأداء التدريسي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدّراسات السّابقة

يشتمل هذا الفصل على الإطار النظري والدّراسات السّابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة.

1.2 الإطار النظري

يعتبر التدريس نشاطا هادفا يحترفه معلم ذو كفاءة تدريسية عالية، مؤهل تربويًا، ملمًا بتفاصيل ومكونات البيئة الصفية، قادرًا على التأمل بما يقوم به، حيث يختار كل ما يناسب خصائص طلبته من وسائل واستراتيجيات وطرق تدريس. ومادة العلوم بشكلٍ عام تحتاج إلى معلمٍ مدركٍ لمكونات البيئة الصفية. فالعلوم مادة بحاجة إلى بيئة صفية آمنة لتحقيق أهدافها وهي من المواد التي تحتاج إلى ربط كل ما يتعلمه الطالب بأمورٍ حياتية.

والمعلم المدرك لمكونات البيئة الصفية سواءً المادية أو الاجتماعية التي تتمثل بالعلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب ومدى قدرة المعلم على التعرف على أنماط التفكير الخاصة بطلبته وخصائصهم النفسية والجسدية هو معلم يتمتع بمهارات التفكير الانعكاسي وهذا التفكير الانعكاسي ناتج عن فهمه لمكونات البيئة الصفية، وهو معلم قادرًا على إحداث التعلم يتقن مهارات التدريس (التخطيط، التنفيذ، والتقويم).

وقد تناولت الباحثة الإطار النظري لهذه الدراسة من عدة محاور تمثلت في: مكونات البيئة الصفية، والتفكير الانعكاسي، والأداء التدريسي.

1.1.2 المحور الأول: مكونات البيئة الصفية:

تلعب البيئة الصفية دورا كبيرا في عملية التعلم والتعليم، لذلك اهتم النظام التعليمي بالغرفة الصفية والبيئة المحيطة بالطالب. فلا بد من توفر بيئة صفية آمنة وفعّالة من أجل نجاح العملية التعليمية. وترى الباحثة أن توفر هذه البيئة يكمن في دور المعلم وإبداعه. فالمعلم الناجح يوفر بيئة تحفز الطلبة وتجذب انتباههم للتعلم.

وأدى تغيّر دور المدرسة إلى تغيير في دور المعلم في إدارة البيئة الصفية وتنظيمها. فقديمًا، اقتصر دور المعلم على ضبط الصف وتوفير الهدوء والنظام من أجل حشو أدمغة الطلبة ونقل التراث الثقافي إليهم، أي أنه كان هناك نوع من الدكتاتورية. أما الآن، فقد أصبح دور المعلم يتجه إلى الديمقراطية، وأصبح يهتم بالنمو المتكامل للمتعلم من الجوانب التحصيلية والنفسية والاجتماعية. فيتيح فرصة للمناقشة ويعطي الطلبة فرصًا للتعبير عن آرائهم، ويزيد من دافعيتهم ورغبتهم للتعلم، كما ويشجع العمل التعاوني (خليل وآخرون، 2014).

وللبيئة الصفية أربع عوامل متكاملة، والتي تتمثل في: العامل المادي (الأثاث والمقاعد والإضاءة والتهوية والوسائل التعليمية)، وكذلك العامل البشري (المعلم والطلبة)، ويعتبر هذا العامل هو أساس العملية التعليمية، فلا معنى للعملية التعليمية دون معلم وطلبة. أما الثالث فهو المعرفي (المنهاج والمواد التعليمية وما يتبعها من أنشطة واستراتيجيات لتنظيم العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية). أما الأخير فهو النفسي/الاجتماعي والذي يتعلق في الجو العام لتفاعل العوامل السابقة، فهو يعكس مدى نجاح أو فشل النشاطات الصفية بين المعلم والطالب والمواد الدراسية لتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب بها (دخل الله، 2015).

ويكمن نجاح العملية التربوية بالعلاقة التربوية بين المعلم والطالب. ويكون ذلك بوجود جو صفي منتظم يتميز بالأمن والطمأنينة والثقة المتبادلة بين المعلم والطالب. فيكون هناك تعاون بين المعلم والطالب لضمان تحقيق الأهداف التعليمية. ويجب على المعلم اعتماد جميع الأنماط الاتصالية المشجعة على التواصل الدائم وتحقيق تفاعل إيجابي بينه وبين الطلبة (نعيمة، 2010).

خصائص البيئة الصفية:

أشارت سعاد (2014) إلى **خصائص البيئة الصفية**، والتي تتمثل في:

1. **تعدد الأبعاد:** أي أن هناك كمية كبيرة من الأحداث والمواقف تحدث داخل غرفة الصف.
2. **التزامن:** وتشير هذه الخاصية إلى أن هناك مجموعة من الأحداث قد تحصل في نفس اللحظة في الغرفة الصفية.
3. **الفورية:** وتشير إلى سرعة تتابع الأحداث داخل الغرفة الصفية.
4. **عدم التنبؤ:** وتشير هذه الخاصية إلى عدم إمكانية سير الأحداث تمامًا كما خطط لها المعلم. فقد تحدث أشياء طارئة لم تكن بالحسبان، كانقطاع التيار الكهربائي عند تخطيط المعلم اعطاء حصة باستخدام جهاز العرض الرأسي.
5. **العمومية:** فغرفة الصف هي مكان عام، وبإمكان الطلبة سماع ومشاهدة وملاحظة كل ما يقوله المعلم أو يفعله.
6. **التاريخ** (الأحداث الماضية): وتشير إلى أن المعلم والطلبة يلتقون معظم الأيام، وخلال هذه اللقاءات يجمعون خبراتٍ متراكمة، ويصبح لديهم العديد من الروتينيات اليومية، فالطالب الذي يتأخر لأول مرة يختلف التعامل معه عن الطالب الذي تأخر عن دوامه مرات متكررة.

مكونات البيئة الصفية:

تتكون البيئة الصفية من بعدين أساسيين، وهما: البيئة الصفية المادية والبيئة الصفية النفس اجتماعية.

البيئة الصفية المادية

ويقصد بها: "جميع المؤثرات المادية التي تؤثر سلبًا أو إيجابًا في عملية التعلّم، مثل ترتيب أماكن جلوس الطلبة ونوعية الإضاءة، والتهوية، ومكان السبورة ومدى جودتها... الخ" (الجميلي، 2009، ص8).

ويمكن تسميتها بالبيئة الفيزيقية للصف، وتتكون من عدة عناصر كالفراغ والأثاث والضوء والتهوية والحرارة وأماكن جلوس الطلبة والأدوات والأجهزة التعليمية. وتتعلق البيئة الفيزيقية بجانبين، حيث يتعلق الجانب الأول بالظروف الفيزيقية من تهوية وحرارة وضوء وأبواب ونوافذ...الخ. أما الجانب الآخر فيتمثل بالمواد والوسائل التعليمية اللازمة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية (زيتون، 2001).

وتشكل البيئة الفيزيقية الإطار الذي يحدث فيه عملية التعلم، ويجب تنظيم هذه البيئة، حيث لا يتطلب تنظيمها جهد كبير ولا تكلفة كبيرة، ولكنه يحتاج إلى فهم طبيعة الطلبة وميولهم ورغباتهم واحتياجاتهم

النفسية. وكذلك يحتاج إلى تخطيط جيد باستغلال كل فراغ أو زاوية أو جزء من الغرفة الصفية. وأيضًا توزيع الأثاث والوسائل والمواد التعليمية بما يتناسب والموقف التعليمي (بوبكر وأحمد، 2017).

ولحدوث التدريس الفعال يلزم توفير غرفة صف جدرانها نظيفة، ولون الطلاء فيها مناسب، والأثاث جديد ومناسب، وحجم المقعد الدراسي يناسب حجم الطالب، والسبورة في الصف يمكن لجميع الطلبة رؤية ما هو مكتوب عليها، والإضاءة مناسبة وغير معتمة، ودرجة حرارتها مناسبة، والتهوية فيها جيدة. فالبيئة الصفية تعتبر عنصرًا مهماً في بيئة التعلم، وبتنظيمها يمكن تحقيق أهداف العملية التعلمية (زيتون، 2001).

ويمكن تنظيم البيئة المادية من خلال توفير المستلزمات التي تحافظ على ترتيب وتنظيم غرفة الصف، كتوفر الرفوف والخزائن ولوحة إعلانات، وتنظيم جلوس الطلبة في الصف، فيجلس الطلبة ضعاف السمع والبصر في المقاعد الأمامية، والذين يعانون من ضيق النفس بالقرب من الشباك، ووجود مساحات بين الطلبة تسمح حركتهم بسهولة، ووجود مكان مخصص لتنفيذ الأنشطة داخل الغرفة الصفية، وجلوس الطلبة بشكل يناسب أهداف الدرس والطريقة المتبعة والنشاطات التي سيقوم بها الطلبة، والعمل على أن تكون مساحة الصف مناسبة لأعداد الطلبة، وأن تكون التهوية والإضاءة جيدة، والمحافظة على نظافة جدران الصف وطلاءها بألوان مناسبة لخصائص الطلبة النمائية (الخريشة والمساعيد، 2012؛ العشي، 2019).

وللمعلم دور في تنظيم الخبرات التعليمية والأنشطة، فيقوم بتنظيم وترتيب الغرفة الصفية من ناحية الجوانب المادية كالإضاءة والتهوية وتوفير ممرات تسمح حركة الطلبة بسهولة وبما يتناسب مع استراتيجية التدريس المستخدمة، وتنظيم جلوس الطلبة بطريقة تسمح للجميع رؤية وسماع ما يدور داخل الغرفة الصفية. وكذلك يقوم المعلم بالتخطيط الجيد قبل بدء الدرس، فيقوم بتجهيز المواد والأدوات اللازمة للتدريس ويخطط لتوزيع الأنشطة الصفية واللاصفية بين الطلبة. ويقوم المعلم أيضًا بالتنظيم الفعّال للخبرات والأنشطة والتخطيط الجيد للمهارات التعليمية الأدائية وضبط سلوك المتعلمين لتحقيق الأهداف المرغوب بها (خريشة والمساعيد، 2012).

وترى الباحثة من الضروري تنظيم جلوس الطلبة ومراعاة خصائصهم، فيجلس الطلبة قصيري القامة، وضعيفي السمع والبصر في المقاعد الأمامية، حتى لا يتم حرمان أي طالب من أي خبرة تعليمية.

تمتاز البيئة الصفية في العلوم بوجود غرفة المختبر. فلم تعد دروس العلوم تقتصر على المادة النظرية في العملية التربوية، بل أصبحت الدروس العملية التطبيقية لها ضرورتها. وأصبح للمختبر دور كبير في تنمية التفكير واكتشاف الحقائق العلمية. فالمختبر يكمل العملية التربوية في شقيها النظري والعملي (السامرائي، 2010).

البيئة الصفية النفس اجتماعية:

وتعني "توفير جو صفي يتصف بالمودة والتراحم مما يؤدي لتفعيل أثر التعلم عند الطلاب ويؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوخاة" (العشي، 2019، ص 147). وتتكون البيئة الصفية الإنسانية بالنسبة للطالب من معلم وطلبة آخرون. ويؤثر كل من المعلم والطلبة في سلوك الطالب. فالمناخ النفسي الاجتماعي يؤثر بشكل كبير في تماسك الطلبة ووحدتهم وتعاونهم وتقبلهم لبعض، وفي تقبلهم للمعلم وما يتم تعلمه. ويعتمد هذا المناخ على خصائص المتعلمين وميولهم وحاجاتهم ورغباتهم، وعلى طبيعة المادة الدراسية، وأساليب التدريس (خليل وآخرون، 2014).

وتتمثل البيئة النفس اجتماعية في تهيئة الفرصة لنجاح الطالب في كل من التوافق الداخلي والخارجي. ويتمثل التوافق الداخلي في دوافع وحاجات الطلبة المختلفة. أما الآخر فيتمثل في علاقة الطلبة في البيئة المحيطة كعلاقة الطلبة مع بعضهم البعض. ويجب على المعلم تنظيم البيئة النفس اجتماعية. حيث يساعد توفير البيئة النفس اجتماعية الفاعلة للطالب في غرفة الصف على تحقيق عدة أمور، والتي تتمثل في: تحمل المتعلم مسؤولية ما يقوم به، وتميزه بشخصيته عن الآخرين، واشباع حاجاته وميوله ورغباته. وتساعد في معرفة المتعلم لإمكاناته وقدراته، حيث يقوم بمواجهة المشاكل والصعوبات التي تواجهه. كما وتساعد المتعلم على إقامة العلاقات الاجتماعية، فتنمي لديه حب العمل الجماعي والمنافسة الشريفة، وبناء علاقات بينه وبين الطلبة الآخرين وبينه وبين المعلم، وذلك ضمن القيم والعادات والثقافة والتقاليد السائدة المتعارف عليها (المخلافي، 2014).

ويضيف خليل وآخرون (2014) أن توفير البيئة النفس اجتماعية تتمثل في إشباع حاجات الطلبة والتي تتمثل في الحاجة إلى الحب والتقدير والانتماء إلى الجماعة. ويتم تشجيع المتعلمين على القيام بالأنشطة الجماعية واستخدام استراتيجية المعلم الصغير، ويكون ذلك بتنمية الحس بالجماعة وذلك عن طريق خلق المعلم لجو من المحبة والألفة والتعاطف بين الطلبة، فيقلل ذلك من خوف الطلبة ورهبتهم من التعبير عن أفكارهم. ويجب على المعلم احترام مشاعر الطلبة، وتقدير اهتماماتهم وميولهم، فيؤدي هذا إلى تشجيع الطلبة على تحمل المسؤولية وتدريبهم على القيام بدور القيادة، وبذلك يستطيع الطلبة

مواجهة المشكلات التي تواجههم. وكذلك يجب على المعلم مراعاة الفروق الفردية، فينظم أنشطة تناسب كل متعلم وقدراته. كما ويعطي كل طالب حقه في المشاركة فيوزع الأنشطة والأدوار والأسئلة بين الطلبة بحيث لا تقتصر على مجموعة معينة. وعلى المعلم احترام مشاعر الطلبة وقبولها، واستغلال نجاحهم وتعزيز إنجازاتهم من أجل تحقيق المزيد من التفوق والنجاح.

وترى الباحثة أنه يجب أن يرتبط درس العلوم ارتباطًا قويًا بالبيئة المحيطة بالمتعلمين وبحياتهم الشخصية. وأن تشجع حصص العلوم على الملاحظة والتجريب، فالبيئة الصفية بالعلوم يجب أن تكون مليئة بالمثيرات لتشجيع الطلبة على الاستكشاف والاستقصاء والقدرة على حل ما يواجهه من مشكلات في حياته العملية، وذلك من خلال ربط ما يتعلمه بالمهارات الحياتية.

2.1.2 المحور الثاني: التفكير الانعكاسي:

ميّز الله سبحانه وتعالى الإنسان بالعقل والتفكير، وجعل الإنسان دائمًا في حيرةٍ من أمره. فكل إنسان يمتلك القدرة على التفكير. والإنسان الذي لا يبذل جهدًا في التفكير والتأمل، يعيش في حالة من الغفلة والجهل. ولقد حثنا الله سبحانه وتعالى على التفكير في أعمالنا التي قمنا وسنقوم بها. فالإنسان مخير في كثيرٍ من الأمور في حياته، وعليه التفكير والتأمل من أجل تحقيق الرضى عن أعماله وحياته.

ويعد التفكير عملية طبيعية روتينية تحدث بشكل مستمر، وهو عملية عقلية نشطة. ويعتبر شكل من أشكال الحوار الداخلي. فعند قيام الإنسان بعملٍ ما، أو عند مشاهدته لشيء معين، أو استماعه لرأي، يتساءل بينه وبين نفسه عما قام به، أو شاهده، أو استمع إليه. وقد يكون التفكير نشاطًا ذهنيًا بسيطًا، وذلك عند مواجهة الفرد أسئلة بسيطة. أو قد يحتاج إلى نشاط ذهني معقد، وذلك عندما يحتاج الفرد إلى حل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة (جمعة، 2016).

ويعتبر التفكير مجموعة من الأنشطة العقلية المنظمة والتي تكون غير مرئية يقوم بها الدماغ. حيث يتعرض الدماغ إلى مثير يتم استقباله عبر الحواس. حيث يتم فحص هذا المثير لمعرفة معناه في الموقف الذي حصل (صياح، 2016).

وكذلك يعتبر التفكير وسيلة تقود إلى معرفة جديدة. فالتفكير يؤدي إلى تعلم المعرفة من حقائق ومفاهيم جديدة. ويبدأ الإنسان بالتفكير عند مواجهته لمشكلةٍ ما، فيصبح في حيرة من أمره إلى أن يصل إلى الحل المناسب. ويحدث التفكير عند إدراك الإنسان لعلاقات جديدة لم تكن معروفة من قبل.

فالتفكير نشاط موجه وليس عشوائياً، أي أن الإنسان يوجه تفكيره نحو موقف أو موضوع معين (زيتون، 2006).

واختلف التربويون في تقسيم مهارات **التفكير**، فمنهم من اعتمد تقسيم بلوم لمهارات التفكير والتي تتمثل في: مهارة المعرفة والتذكر ومهارة الاستيعاب والفهم ومهارة التطبيق ومهارة التحليل ومهارة التركيب ومهارة التقويم. وهناك من يقسم مهارات التفكير إلى أساسي ونقدي وإبداعي. وآخرون يقسمونها إلى تفكيرٍ فعال وغير فعال، أو تفكير معرفي وفوق معرفي، أو مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات (عبيدات، وأبو السميد، 2005)

وتختلف درجة التفكير باختلاف الموقف أو السؤال الموجه. وتم تقسيم التفكير إلى ثلاث مستويات بناء على درجة العمق في التفكير. فالأول مستويات التفكير الدنيا والتي تشتمل على عمليات التذكر، وإعادة الصياغة. والثاني هو مستويات التفكير الوسطية والتي تضم العمليات التالية: طرح الأسئلة، التوضيح، المقارنة، التصنيف والترتيب، تكوين المفهومات والتعميمات، التطبيق، التفسير، الاستنتاج، التنبؤ، فرض الفروض، التمثيل، التخيل، التلخيص، الاستدلال، والتحليل. أما الأخير فهو مستويات التفكير العليا والذي يضم عمليات اتخاذ القرار، التفكير الناقد، حل المشكلات، التفكير الابتكاري، التفكير وراء المعرفي (زيتون، 2006).

وهناك ضرورة لتنمية وتطوير مهارات التفكير ومساعدة الطلبة على التفكير السليم، وتحكيم العقل واتخاذ القرارات المناسبة وإيجاد الحلول للمشاكل التي قد تواجه الطالب. ويجب إعطاء الأولوية في مدارسنا لمساعدة الطلبة على فهم مشكلات الحاضر والمستقبل. ويتم ذلك من خلال تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وتعليمهم عمليات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات (إبراهيم، 2006).

ويعتبر إتقان مهارات التفكير مطلب تربوي لجميع المواد الدراسية. فاكتساب مهارات التفكير تساعد المعلم والمتعلم على مواجهة المشكلات ومواكبة التغيرات، **وهناك عدة أنواع من التفكير**، منها:

1. **التفكير المعرفي:** حيث يتكون التفكير من وحدات معرفية والتي تتطور نتيجة لاحتكاك الفرد وتعامله مع البيئة المحيطة به.
2. **التفكير فوق المعرفي:** ويعتبر من أعلى مستويات التفكير، ومن أهم مكونات السلوك الذكي. ففيه يتم إدارة عملية التفكير بشكل جيد. فيقوم الفرد بالتخطيط والمراقبة والتقويم لما يقوم بالتفكير به.

3. **التفكير الإبداعي:** هو نشاط عقلي مركب يهدف إلى تكوين أفكار جديدة باستخدام التصور والتخيل. ويتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات.
4. **التفكير الاستدلالي:** وهو عملية عقلية يقوم بها الفرد للوصول إلى حلول مقترحة لمشكلة معينة. فيتم من خلاله وصول الفرد إلى معلومات جديدة من معلومات متوفرة لديه.
5. **التفكير العلمي:** نشاط عقلي منظم، يعتمد على الحقائق، ويتميز بالدقة والموضوعية في ملاحظة الواقع، ويقوم على الدليل والبرهان. ويتم فيه دراسة الظواهر المختلفة باستخدام منهج معين.
6. **التفكير الانعكاسي (التأملي):** عملية تحليل الموقف الذي أمام الفرد إلى عناصر. ويعتبر شكل من أشكال الاستجابة الشخصية للخبرات والمواقف. وفيه يحلل الفرد ما قد قام به.
7. **التفكير المنطقي:** وهو عملية عقلية يحاول فيها الفرد بيان الأسباب والعلل التي تكمن وراء الأشياء. وفيه يتم الوصول إلى أفضل الأجوبة للأسئلة التي يثيرها العقل.
8. **التفكير الناقد:** ويتم فيه إصدار الحكم على الأشياء، بناءً على معايير وقواعد معينة.
9. **التفكير الذكي:** وفيه يستخدم الفرد مجموعات من السلوك الذكي، مثل استخدام التفكير بمرونة وطلاقة، والتفكير في التفكير، وحب الاستطلاع والمغامرة لمواجهة المشكلات وحلها (رزوقي وسهيل، 2018).

وترى الباحثة، أن لكل نوع من أنواع التفكير أهميته. فلا يمكننا القول بأن هذا النوع من التفكير أهم من نوعٍ آخر. والتفكير يساعد المعلم والمتعلم على معرفة أنفسهم. والمعلم المفكر ينشئ جيلٍ مفكر. وعلى المعلم التفكير بما يقوم وسيقوم به، وكذلك مساعدة المتعلمين على تنمية مهارات التفكير.

وفي هذه الدراسة تم تناول **التفكير الانعكاسي** لأنه يعتمد على تأمل المعلم للمواقف التعليمية التي تحصل أمامه وممارساته التدريسية، حيث يقوم بتحليل هذه المواقف ومن ثم يضع خطط مناسبة لفهم هذه المواقف. والتفكير الانعكاسي يساعد معلم العلوم على تطوير أدائه التدريسي، وحل المشكلات التي تواجهه سواء في الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس أو في التجارب العملية في المختبر. ويمكن أن يقوم المعلم باستخدام أدوات تساعده على التفكير التأملي كملف الانجاز لكتابة ملاحظاته.

ويضيف الحفناوي وآخرون (2015) أن التفكير الانعكاسي يساعد المعلمين على التطوير من أنفسهم، لأنهم يحللون ممارستهم ويقيمونها ذاتيًا. فيأخذ المعلم بالخبرات الماضية، وبالتالي يتحول المتعلمون في التفكير الانعكاسي إلى صناع قرار، ويفكرون فيما يقومون به في الصف في تدبر. ويعتبر تفاعل بين معتقدات المعلم ونظرياته وممارساته الذاتية، وبين تعلم الطلبة والبيئة الاجتماعية المحيطة بهم.

ويستخدم التفكير الانعكاسي في كافة مراحل عملية التدريس (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، والتي قامت الباحثة تناولها في محور الأداء التدريسي.

وقد بدأ الاهتمام بالتفكير الانعكاسي في الثمانينيات. فأصبح هناك بحوث ودراسات تتناول التفكير الانعكاسي من حيث مفهومه وأهميته وطرق تعلمه وتقويمه وتطويره. ويعتبر التفكير الانعكاسي أحد المتطلبات الأساسية في تطوير وتحسين العملية التعليمية. فللتفكير الانعكاسي أهمية في إعداد المعلمين قبل الخدمة وخلالها (عبد القادر، 2017).

ويتميز التفكير الانعكاسي بأنه يتبع منهج دقيق وواضح، ويبنى على افتراضات صحيحة. ويعتبر جزء من التفكير ما وراء المعرفة، حيث يوجد فيه عمليات تفكير لحل المشكلات واتخاذ القرارات، وفرض الفروض وفحصها للوصول إلى أفضل حل. ويعتبر أيضًا تفكير ناقد، حيث يتم التفكير في الطريقة التي يفكر فيها الفرد، وهو تفكير ذاتي الإدراك. حيث يدل على شخصية الفرد، ويرتبط بالنشاط العلمي له. والتفكير الانعكاسي هو تفكير واقعي، أي أنه يتم فيه التفكير بالمشكلات والمواقف الحقيقة التي تواجه الفرد (المشهراوي، 2010).

مهارات التفكير الانعكاسي:

تتمثل مهارات التفكير الانعكاسي والتي يمكن حصرها في خمس مهارات أساسية، وهي:

1. **مهارة التأمل والملاحظة:** يلاحظ فيها الفرد جوانب المشكلة، ويتعرف إلى مكوناتها.
2. **الكشف عن المغالطات:** وتتمثل في قدرة الفرد على كشف الفجوات في المشكلة، وذلك من خلال تحديد العلاقات غير المنطقية أو بيان بعض الخطوات الخاطئة في إنجاز المهمة.
3. **الوصول إلى استنتاجات:** حيث يتم هنا التوصل إلى النتائج المناسبة من خلال دراسة مضمون المشكلة، فيتوصل الفرد إلى علاقات منطقية بين النتائج ومضمون الدراسة.
4. **إعطاء تفسيرات مقنعة:** يتم تفسير النتائج وإعطاء معنى منطقي لها، وقد يكون هذا المعنى مبني على معلوماتٍ سابقة، أو على طبيعة المشكلة نفسها وخصائصها.
5. **وضع الحلول المقترحة:** وتتمثل هذه المهارة في قدرة الفرد علة وضع خطواتٍ منطقيةٍ لحل المشكلة التي واجهته (عياصرة، 2014).

التفكير الانعكاسي والعملية التعليمية

أشار الأستاذ (2011) أن نجاح العملية التعليمية يكمن في أداء المعلم وممارساته. فالعملية التعليمية تقوى بإصلاح المعلم، وتضعف بركاكة المعلم. وتعتبر قضية إعداد المعلمين من أهم القضايا التي

تشغل التربويون، كون المعلم المحور الأساسي في نجاح العملية التعليمية. فإذا أردنا بيئة تعليمية فعالة نشطة، لا بد وأن نعد المعلم إعدادًا جيدًا. ويتم ذلك من خلال معالجة المعلم ممارساته وتطويرها. ويعتبر التفكير الانعكاسي من أهم المهارات التي يجب على المعلم اكتسابها، حيث يمر التفكير الانعكاسي بثلاثة مراحل تدريسية تأملية يجب على المعلم تأملها، وهي: التأمل في تخطيط التدريس، فيفكر المعلم بالمهارات والأنشطة المراد تنظيمها، والسلوك المرغوب فيه، والنتاجات التعليمية المراد تحقيها. والتأمل أثناء تنفيذ التدريس، ويلاحظ فيه واقع ممارساته التعليمية، ويقوم بالتعديلات المناسبة بناءً عليها. والتأمل في تقويم التدريس، ويلاحظ فيه نتاج ممارساته التعليمية ويساعد المعلم على تطوير سلوكياته.

ومن أهم أسباب الاهتمام بالتفكير الانعكاسي في التعليم قدرة المعلم والطالب التفكير في تجاربهم واتخاذ القرارات. ويعتبر تطوير قدرة الطالب على التفكير الانعكاسي هو الهدف الأساسي للتعلم. وبالتالي، من المهم ممارسة المعلمون التفكير الانعكاسي، حتى يصبحوا قدوة لطلابهم. فالتأمل يساعد الطلبة على الرجوع خطوة إلى الوراء للتمعن في تجربتهم ووضعها في سياقها واستخلاص المعنى منها (Choy, et al., 2019).

وترى أبو راس (Abu Rass, 2014) أن التأمل يعني التفكير في الممارسات مع مراعاة أهميتها وتقييمها والبحث عن البدائل والحلول المناسبة. ويتضمن العديد من التحديات والتساؤلات والتشكيك في المعتقدات والافتراضات الحالية والبحث عن البدائل. حيث ترى أن التعليم الانعكاسي عملية التعلم الذاتي أو الدراسة الذاتية، حيث يتعرف المعلم نفسه من خلال نشاطات التعليم والتدريس. وهذا يجعل المعلم أكثر مسؤولية ومبادر بشكل أكبر.

ويضيف أبو عمشة (2015) أن التفكير الانعكاسي يساعد على النمو المهني للمعلمين، حيث يزيد من الوعي الذاتي بالممارسة المهنية لدى المعلم، ويطور معرفة جديدة مبنية على أداء المعلم، ويساعد في فهم المشكلات التي تواجه المعلم بشكل أفضل وأوسع. ويساعد المعلم في تكوين نظرية خاصة به للممارسات التي يرغب تحقيقها في المستقبل.

ويتكون التعلم الانعكاسي من ثلاثة عناصر: المكون المعرفي، والتفكير النقدي، والاستقصاء السردي. ويركز العنصر المعرفي على كيفية استخدام المعلم للتفكير والتأمل لتعزيز معرفته في التخطيط واتخاذ القرارات. ويتكون من ستة أجزاء: معرفة المحتوى، والمعرفة التربوية، والمناهج الدراسية، وخصائص المتعلمين، وسياقات التدريس، والأهداف التعليمية مدى الحياة. أما التفكير النقدي فيتضمن تحليل

الموقف في الغرفة الصفية وعمل استنتاجات حوله، من أجل تحديد الحلول المناسبة للموقف. أما الاستقصاء السردي فإنه يسمح للمعلمين التحدث عن خبراتهم ومشاركتها مما يسمح لهم بمشاركة السياق الذي تم اتخاذ القرارات منه من أجل اكتساب فهم أعمق لتجاربهم (Choy, et al., 2019).

ويرى أبو عمشة (2015) أن هناك أدوات تساعد على الممارسة التأملية، منها: ملف الإنجاز، التفكير بصوتٍ عالٍ، الاحتفاظ بسجل للأفكار، البحوث الإجرائية، والتحليل التأملي لأشرطة الفيديو والأشرطة السمعية، التقويم الذاتي المكتوب، استخدام استراتيجية حل المشكلات، والنقاش مع الآخرين. وبهذا يصبح المعلمون أكثر وضوحًا أثناء التدريس، وأكثر تنظيمًا ومراقبةً للمواقف الصفية، وأكثر تعاونًا مع الطلبة، ويستطيعون ضبط السلوكيات الصفية بشكل أفضل.

وترى الباحثة أن معلم العلوم يواجه العديد من المشكلات التعليمية أثناء ممارساته التدريسية، ويقع على عاتقه حل هذه المشكلات. فقد يواجه مشكلات أثناء التجارب العملية، أو خلال عرضه للمعرفة فلا يتمكن من اختيار الطريقة المناسبة لدرسه، أو لا ينجح في تسهيل تقديم الخبرة التعليمية وعرض المفاهيم من العام إلى الخاص ومن المعلوم إلى المجرد، أو قد يواجه مشكلات في تنظيم البيئة المادية للغرفة الصفية وعدم تمكنه من استخدام الأجهزة بشكل سليم. لذا فهو مطالب بتأمل هذه المشكلات والتفكير فيها بوعي من أجل اتخاذ قرارات سليمة وواقعية بشأنها.

3.1.2 المحور الثالث: الأداء التدريسي:

تعتبر مهنة التدريس من المهن التي عرفها البشر قديمًا. فهي مهنة الأنبياء والرسل. وتعد من أشرف المهن التي يقوم بها الإنسان. حيث أنها لا تختلف عن مهنة الطب والصيدلية والهندسة وغيرها من المهن من ناحية الأهمية. بل تعتبر الأساس لباقي المهن، فالمعلم هو الذي ينشئ الأجيال ويربيها. لذا يجب على المعلم تطوير الأداء في مهنته. وبذلك ينشئ طلابًا أكثر إبداعًا في مجالات الحياة المختلفة، وهذا ما تسعى إليه العملية التربوية.

ويضيف عبد الجواد (2010) أن الأداء التدريسي من أهم مدخلات العملية التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية، لأن أول من يتأثر في هذا الأداء هم الطلبة. ويشمل الأداء التدريسي العديد من السلوكيات المتداخلة، فهو لا يقتصر على سلوكيات المعلم داخل الغرفة الصفية، بل يتعداه إلى أبعد من ذلك. فيجب على المعلم تقديم المعرفة باستراتيجيات وطرائق تدريس تواكب عصر المعرفة، وتتناسب مع قدرة الطلاب وخصائصهم.

والتدريس عبارة عن عملية لها قواعد ونظريات كنظرية الاتصال، أي وجود طرفين (الطالب، والمعلم) مع وجود رسالة (المعرفة والمادة التدريسية). ويتبادل كل من المعلم والطالب الأدوار حسب الموقف التعليمي. فيكون دور المعلم موجهًا للعملية التعليمية ومخططًا لمثيراتها، فيحدد الأهداف المراد تحقيقها، والأنشطة التي سيقوم بها الطلبة، وكيفية استثارة دافعيتهم، واستخدام الوسائل المتنوعة التي تتناسب مع أنماط التعلم لديهم. كما وينوع في طرائق التدريس لمراعاة الفروق الفردية لدى الطلبة، ولجعل الدرس أكثر فعالية(دعج،2020).

ويرى زيتون (2001) أن للتدريس خصائص، والتي تتمثل في كون التدريس عملية مهنية متخصصة هادفة. وتتطلب مهنة التدريس توفر الكفايات التدريسية لدى المعلمين، والتي تتمثل في المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب على المعلم امتلاكها. وأن يتم إعداد المعلمين من خلال عملية التأهيل التربوي في الجامعات والكليات والمعاهد. ويتكون التدريس من ثلاث عمليات أساسية، وهي: عملية التخطيط، وعملية التنفيذ، وعملية التقويم. والهدف الأساسي من التدريس مساعدة الطلبة على التعلم، وتحليل الموقف والنشاط التدريسي الكلي إلى مكونات جزئية قابلة للقياس والملاحظة، ومن ثم الحكم على هذا النشاط بناءً على معايير ومقاييس خاصة. فعلى المعلم أن يمتلك ويتمكن من العديد من المهارات التدريسية حتى يمارس مهنته بنجاح وفعالية، وإن لم يمتلكها، فقد تعترضه صعوبات وعواقب كبيرة، يمتد أثرها على المعلم وعلى مئات الأجيال الذين يدرسهم.

مهارات الأداء التدريسي:

تتكون كل مهارة تدريسية من مجموعة من الأداءات الفرعية المكونة لها (معرفية وحركية ووجدانية)، والتي تكون قابلة للقياس والملاحظة. ويتكون الأداء التدريسي من ثلاث مهارات (مهارات التخطيط، ومهارات التنفيذ، مهارات التقويم). ويقوم المعلم بهذه المهارات لضمان نجاح عملية التدريس:

أولًا: مهارة التخطيط

يعتبر التخطيط وسيلة تساعد على تحقيق العمل بشكل منظم. فإذا أراد المعلم أن يدرّس بطريقة منظمة، عليه إعطاء وقت كافٍ للتخطيط. ويتضمن التخطيط التدريسي: تحديد الأولويات، وتحديد الأهداف العامة، والأهداف السلوكية الخاصة. وعند التخطيط يجب على المعلم مراعاة عامل الوقت وضبطه، وأن يستثمر كل دقيقة في الحصة الدراسية. فالخطط اليومية تساعد المعلمين على تنظيم وتقديم الدرس بكفاءة وفعالية عالية (أبو نبعة، 2003).

ويرى شبر وآخرون (2005) أن التخطيط يشتمل على مجموعة من الإجراءات والاحتياطات التي يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة. ويساعد التخطيط على تنظيم عناصر العملية التعليمية، فيختار المعلم الأهداف التعليمية ويصيغها بشكل يمكنه من ملاحظة سلوك الطلبة وقياسه، واختيار المادة التعليمية، والنشاطات المناسبة لتحقيق الأهداف، واستراتيجيات وطرائق التدريس المناسبة، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف. ويساعد التخطيط المعلم الابتعاد عن الارتجال والعشوائية في التدريس، فيجنب المعلم المواقف الحرجة مع طلبته.

وتشمل مهارة التخطيط مهارات فرعية، منها: تحليل المحتوى وتنظيم تتابعه (رأسي وأفقي)، معرفة خصائص المتعلمين وأنماط تعلمهم، واختيار الأهداف التدريسية وتحديد إجراءات التدريس والطرق المتبعة، وتحديد الوسائل التعليمية وأساليب التقويم (زيتون، 2001).

وتشتمل الخطط التدريسية على ثلاث أنواع كما أشار إليها شبر وآخرون (2005)، وتتمثل في الخطة الفصلية: وهي خطة بعيدة المدى، تعطي فكرة عامة عن المنهج. والخطة التدريسية للوحدات: وهي خطة متوسطة المدى، ويتم تنفيذها على مدى أسبوع أو أكثر بناءً على طبيعتها، وتحتوي على عنوان الوحدة والوقت التقريبي لتنفيذها، الأهداف العامة للوحدة، محتوى الوحدة، الأنشطة التعليمية والأدوات والأجهزة اللازمة، أساليب التقويم. والخطة اليومية: يتم تحقيقها خلال حصة دراسية، ويحسب فيها المعلم حساب لكل خطوة في الدرس، والتخطيط للحصة اليومية يجعل المعلم يشعر بالاطمئنان والراحة.

وترى الباحثة أن مهارة التخطيط من المهارات الضرورية لمعلم العلوم. فبالتخطيط يحدد المعلم استراتيجيات التدريس المناسبة لمادة العلوم، والأنشطة المناسبة للتعلم. كما ويخطط معلم العلوم للتجارب العملية، فيبين الخطوات والاجراءات بالتفصيل ويخطط لتوفير بيئة آمنة عند اجراء التجارب ويبين دوره ودور المتعلمين فيها وذلك لتفادي أي خطر أو مشكلة قد تؤثر على المتعلمين.

ثانيًا: مهارة تنفيذ التدريس

هي الكيفية التي يقوم بها المعلم بتنفيذ ما خطط له مسبقًا. وتشمل مهارات عديدة، كما هو موضح في الشكل (1.2) (زيتون، 2001).

الشكل (1.2): مهارات تنفيذ التدريس

وترى الباحثة أن مهارة التنفيذ هي المهارة التي يتم من خلالها تطبيق ما تم التخطيط له، وترجمته عمليًا في الأداء التدريسي الذي يقوم به معلم العلوم. وكل مهارة من مهارات تنفيذ التدريس مرتبطة مع الأخرى. وتمتاز مادة العلوم بالأنشطة التي تحتاج إلى استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية، ويجب على معلم العلوم امتلاك مهارة استخدام هذه الأدوات والأجهزة بشكل دقيق.

ثالثًا: مهارة التقويم:

وهي عملية منظمة لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية. وقد يكون هذا التقويم قبلي لمعرفة المعلومات السابقة لدى الطلبة، أو تقويم تكويني ويكون باستمرار أثناء تنفيذ التدريس وهدفه تقديم التغذية الراجعة، ومعرفة مدى تقدم التعلمين. أو التقويم الختامي وهدفه قياس درجة تحقيق المخرجات التعليمية للمادة ويتم فيه إعطاء علامة نهائية والحكم على نجاح أو رسوب الطالب (شبر وآخرون، 2005).

وهناك عدة استراتيجيات للتقويم والتي تتمثل في التقويم المعتمد على الأداء ويكون من خلال توظيف مهارات الطالب في مواقف حياتية حقيقية أو في مواقف تحاكيها. واستراتيجية الورقة والقلم ويستخدمها

الطالب في الاختبارات لقياس تذكر الحقائق والمهارات العليا. واستراتيجية الملاحظة والتي قد تكون تلقائية أو منظمة أو تكون من خلال مؤتمر أو مقابلة أو أسئلة وأجوبة. واستراتيجية مراجعة الذات ويقوم بها الطالب بإعداد ملف إنجاز أو استخدام دفتر اليوميات (دعمس، 2008).

ويرى شبر وآخرون (2005) أن التقويم يجب أن يكون هادفًا، وشاملًا لقياس جميع الاهداف التعليمية (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، ومستمرًا خلال العملية التعليمية، وديموقراطيًا يحترم شخصية المتعلم، وعلميًا يتسم بالصدق والثبات، وموضوعيًا لا يتأثر بحالة ومزاج المعلم، ويتم فيه استخدام وسائل متعددة ومتنوعة فلا يقتصر على الاختبار التحصيلي، وأن يكون اقتصاديًا من ناحية الوقت والجهد والتكلفة، وأن ينمي مهارات التفكير العليا لدى الطلبة فلا يقتصر على أسئلة التذكر والمعرفة.

وترى الباحثة أن مهارة التقويم ضرورية لدى معلم العلوم. فيقوم من خلالها الحكم على مدى صحة ممارساته التدريسية والتي تتمثل في مهارات التنفيذ التي تم ذكرها سابقًا. فمن خلال التقويم يحكم المعلم إن كان هناك فجوة بين ما خطط له وما قام به. وكذلك يقيس معلم العلوم فاعلية الأدوات والأجهزة، والاجراءات التي اتخذها عند تنفيذ تجربة معينة، ويحكم على مدى نجاح الاستراتيجيات والطرق التدريسية التي استخدمها وملاءمتها لخصائص المتعلمين وحاجاتهم.

2.2 الدراسات السابقة

قامت الباحثة بعرض مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الذي يبحث في إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقته بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بمكونات البيئة الصفية:

هدفت دراسة **بويكر (2017)** إلى معرفة درجة ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي. طبقت هذه الدراسة على (120) معلمًا في مدينة أدرار. واستخدم الباحث استبيان الإدارة الصفية والذي يتضمن ثلاثة أبعاد (تنظيم البيئة الفيزيقية، تنظيم الجو التعليمي، تنظيم التفاعل). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارة تنظيم الجو التعليمي كانت أكثر مهارة يمارسها المعلمون، يليها مهارة تنظيم البيئة الفيزيقية، ويليها تنظيم التفاعل).

هدفت دراسة **تران (Tran, 2015)** إلى معرفة تأثير النوع الاجتماعي على تصورات المعلمين للبيئة المدرسية وكفاءة التدريس والتوتر والرضا الوظيفي. تكونت عينة الدراسة من (387) معلمًا من المدارس الأساسية في فيتنام. وقام الباحث بإعداد استبانة مكونة من أربع أقسام (البيئة المدرسية، فعالية التدريس، توتر المعلم، الرضا الوظيفي). وأظهرت الدراسة أن تصورات المعلمين للبيئة التعليمية وفعالية التدريس وتوتر المعلم والرضا الوظيفي كانت مرتفعة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لصالح المعلمين.

هدفت دراسة **سليمون وآخرون (2014)** إلى التعرف على واقع ممارسة إدارة البيئة الصفية من قبل الطلبة المعلمين من وجهة نظرهم. وطبقت عينة الدراسة على (104) طالبًا وطالبةً من كلية التربية الثانية في محافظة طرطوس. واستخدم الباحثون استبانة تقيس ممارسات البيئة الصفية لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الإدارة الصفية من وجهة نظر الطلبة المعلمين جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا حول واقع ممارسة إدارة البيئة الصفية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

هدفت دراسة **القط (2012)** إلى التعرف على العلاقة بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفي لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم. وطبقت الدراسة على (203) معلمًا ومعلمة من مدارس شمال الخليل. لتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانتين (استبانة البيئة الصفية الصحية، واستبانة الضبط الصفي). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للبيئة الصفية الصحية لدى الطلبة كانت عالية، أما درجة الضبط الصفي لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا فقد كانت متوسطة. ووجود علاقة ارتباطية طردية بين البيئة الصفية الصحية والضبط الصفي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا.

وهناك عددا من الدراسات المتعلقة بالطلبة ومكونات البيئة الصفية:

هدفت دراسة **مالك وريفزي (Malik and Revsi, 2018)** إلى الكشف عن أثر البيئة الصفية التعليمية في التحصيل الأكاديمي في الرياضيات. تكونت عينة الدراسة من (116) طالب من الصف العاشر في إسلام آباد في الباكستان. صمم الباحثان استبانة لمكونات البيئة الصفية التعلمية. و.كان من أبرز النتائج أن للبيئة الصفية التعلمية أثر ايجابي على التحصيل الأكاديمي.

هدفت دراسة **أكومولافي، وأديسو (Akomolafe and Adesua, 2015)** إلى معرفة تأثير البيئة الصفية كعامل محفز في الأداء الأكاديمي لدى طلبة الثانوية. طبقت هذه الدراسة على (1050) طالبًا في المدارس الثانوية في جنوب غرب نيجيريا. صمم الباحثان استبانة لقياس الدافعية واستبانة لقياس الأداء الأكاديمي. وكان من أهم النتائج أن هناك علاقة ارتباطية بين بيئة التعلم الصفي والأداء الأكاديمي لدى الطلبة في المدارس الأكاديمية.

هدفت دراسة **بورزق (2015)** إلى معرفة أثر البيئة الفيزيقية للصف الدراسي في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المقارن. طبقت هذه الدراسة على (121) طالب في بعض المدارس الابتدائية في ولاية المسيلة في الجزائر. واستخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات لتحقيق أهداف الدراسة. وكان من أهمها عدم وجود فروق بين مفهوم الذات لدى طلبة السنة الخامسة الابتدائية تعزى إلى البيئة الصفية.

هدفت دراسة **النابلسي (2013)** إلى الكشف عن الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة. حيث طبقت الدراسة على (719) طالبًا وطالبةً في مدارس مدينة دمشق. وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية. ولقد استخدمت الباحثة مقياس الاتزان الانفعالي، وصممت مقياس البيئة الصفية لتحقيق أهداف الدراسة والخروج بنتائجها، والتي كان أهمها وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الاتزان الانفعالي والبيئة الصفية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة.

هدفت دراسة **الجميلي (2009)** إلى التعرف إلى متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية. طبقت الدراسة على (600) طالبًا وطالبةً من الصف الخامس الابتدائي في مدينة بغداد. وقامت الباحثة ببناء أداة لقياس متغيرات البيئة الصفية أداة لقياس الضغوطات النفسية وذلك لتحقيق أهداف الدراسة. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البيئة الصفية المادية والاجتماعية والضغوطات النفسية.

هدفت دراسة **الخليفي (1995)** إلى الكشف عن العلاقة بين إدراك مكونات البيئة الصفية والتحصيل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (552) طالبة من طالبات المرحلة الإعدادية والثانوية في الدوحة. واستخدم الباحث مقياس بيئة الصف الدراسي لتحقيق أهداف الدراسة. وكان من أهم النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي وأبعاد البيئة الصفية.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالتفكير الانعكاسي

هدفت دراسة **تشوي وآخرون (Choy, et al., 2019)** إلى تطوير استبانة التفكير الانعكاسي والتأكد من صدقها لتقييم التفكير الانعكاسي لدى المعلمين. وتم التأكد من صدقها بناءً على الأدب التربوي المتعلق بالتفكير الانعكاسي. تكونت عينة الدراسة من (659) معلمًا في ماليزيا. ولقد أظهرت النتائج أن الاستبانة أداة موثوقة تساعد في تقييم وتحسين جودة التفكير الانعكاسي لدى المعلمين.

هدفت دراسة **بوقحوص (2017)** إلى الكشف عن العلاقة بين التفكير التأملي والأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. تكونت عينة الدراسة من (68) طالب وطالبة من جامعة البحرين. واستخدم الباحث اختبار لقياس التفكير التأملي واستبانة لقياس الأداء التدريسي. وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجة التفكير التأملي لدى عينة الدراسة. وعدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة.

هدفت دراسة **أبو راس (Abu Rass, 2014)** إلى معرفة أثر التأملات الكتابية والشفهية الموجهة على تطور التفكير الانعكاسي الطالبات المعلمات العربيات المسلمات في برنامج تعليم معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية داخل أراضي فلسطين المحتلة. تكونت عينة هذه الدراسة من ست طالبات عربيات (سنة ثالثة)، يدرسن اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، في برنامج مدته أربع سنوات للتدريس في كلية إعداد المعلمين في وسط الأراضي الفلسطينية المحتلة. واستخدمت الباحثة الملاحظة والمقابلة واستبيان (قبلي، وبعدي) لقياس مدى تطور التفكير الانعكاسي لدى الطالبات المعلمات. وأظهرت نتائج الدراسة إلى تطور التفكير الانعكاسي لدى الطالبات المعلمات.

هدفت دراسة **الأستاذ (2011)** إلى الكشف عن مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجها معلمي العلوم عند تنفيذهم المهمات التعليمية في المرحلة الأساسية في ضوء متغيرات الجنس والخبرة التعليمية والمؤهل العلمي والمؤسسة التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من 108 من المعلمين والمعلمات، واستخدم الباحث اختبار لقياس مستوى التفكير التأملي. وأظهرت النتائج أن مستوى القدرة على التفكير التأملي عالية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى القدرة على التفكير التأملي في هذه المشكلات يرجع إلى متغير الجنس أو المؤهل العلمي أو المؤسسة التعليمية التي يعملون بها. بينما توجد فروق داله إحصائيا في مستوى القدرة على التفكير التأملي في عرض المشكلات يرجع إلى متغير الخبرة التعليمية ولصالح ذوي الخبرة الطويلة.

وهناك عددا من الدراسات المتعلقة بالطلبة والتفكير الانعكاسي لديهم:

هدفت دراسة **جمعة (2016)** إلى التعرف إلى أثر توظيف نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستطلاع العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع في غزة، حيث طبقت هذه الدّراسة على عينة مكونة من (77) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي في مدرسة بنات القدس (ب) الأساسية. تم اختيار العينة بطريقة قصدية، وتقسيم العينة إلى شعبتين بطريقة عشوائية بالقرعة لاختيار المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. ولقد استخدمت الباحثة اختبار مهارات التفكير التأملي ومقياس الاستطلاع العلمي. وكان من أهم النتائج تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمهارات التفكير التأملي وفي مقياس الاستطلاع العلمي.

هدفت دراسة **الأطرش (2016)** إلى معرفة فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي. طبقت هذه الدراسة على (72) طالبًا من طلاب مدرسة ذكور دير البلح الإعدادية في غزة. تم اختيار العينة قصديًا، أما المجموعات تم اختيارهم عشوائيًا. استخدم الباحث برنامج قائم على الذكاءات المتعددة، وطبق اختبار في التفكير التأملي واختبار آخر في التواصل الرياضي على مجوعتي الدراسة التجريبية والضابطةً قبليًا وبعديًا لتحقيق أهداف الدراسة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي التأملي والرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة **السعايدة (2016)** إلى الكشف عن علاقة التفكير التأملي ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة الموهوبين. وتكونت عينة الدراسة من (131) طالبًا وطالبةً من مدارس الملك عبد الله الثاني في الأردن. ولقد استخدم الباحث مقياس ايزك وولسون للتفكير التأملي. وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير الانعكاسي كان متوسطًا وإلى عدم وجود تفاعل بين متغيري الجنس والمرحلة الدراسية في مستوى التفكير التأملي.

هدفت دراسة **عياصرة (2014)** إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في اكتساب طالبات المرحلة المتوسطة للمفاهيم الفقهية، وتنمية التفكير التأملي لديهن. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة باللقائط في السعودية، ولقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ولقد قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقامت الباحثة ببناء اختبار اكتساب المفاهيم الفقهية واختبار مهارات التفكير التأملي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

مجموعتي الدراسة في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة **الشكعة (2007)** إلى تقصي مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والماجستير في جامعة النجاح. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (641) طالبًا وطالبةً من جامعة النجاح الوطنية في نابلس. واستخدم الباحث مقياس ايزنك وولسن للتفكير الانعكاسي. وأظهرت النتائج أن مستوى التفكير التأملي كان متوسطًا، وأن هناك فروق دالة إحصائيًا في مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والماجستير في جامعة النجاح بين طلبة الكليات العلمية والإنسانية لصالح الكليات الإنسانية، وبين طلبة البكالوريوس والماجستير ولصالح طلبة الماجستير بينما لم يتبين وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس.

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالأداء التدريسي:

هدفت دراسة **أوزجينل وميرت (ÖZGENEL, and MERT, 2019)** إلى التعرف على دور الأداء التدريسي للمعلم على فعالية وكفاءة المدرسة. تكونت عينة الدراسة من (426) معلمًا من المدارس العامة في الجانب الأناضولي في اسطنبول. واستخدم الباحثان مقياس لفعالية المدرسة ومقياس تقويم الأداء التدريسي لتحقيق أهداف الدراسة. وكان من أبرز النتائج وجود علاقة متوسطة وإيجابية بين أداء المعلمين وكفاءة المدرسة.

هدفت دراسة **السحاري وعامر (2016)** إلى التعرف على دور الأداء التدريسي للمعلمين في تحقيق المهارات الحياتية لدى طلابهم. طبقت الدراسة على (204) طالبًا من بعض المدارس الثانوية في منطقة عسير في السعودية. واستخدم الباحثان استبانة للمهارات الحياتية واستبانة للأداءات التدريسية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى الأداءات التدريسية وبين مستويات المهارات الحياتية. وأن درجة الأداءات التدريسية كانت متوسطة.

هدفت دراسة **محجوب والياس (Mahjoub, and Elyas, 2014)** إلى التعرف إلى تطور أداء المعلم وأثره على جودة العملية التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا معلمًا وطالبةً معلمةً مستوى سنة ثالثة من جامعة الخرطوم في السودان. وصمم الباحثان برنامجا لتطوير أداء المعلم بناءً على خطة التدريس، وصمم الباحثان مقررًا تعليميًا يبين الجدول الزمني، كما وصمما عرضا لخطة يومية. وتحققا من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد تطبيق اختبار القدرة وقبل تنفيذ برنامج

تطوير الأداء. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجوعة التجريبية، أي أن تطور أداء المعلم أدى إلى تحسين التدريس.

هدفت دراسة **الزنيدي (2014)** إلى مقارنة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية الملتحقين بالدورات الشرعية وغير الملتحقين. طبقت هذه الدراسة على (100) معلم تربية إسلامية في مدارس الذكور في محافظة العنيزة. وأعد الباحث بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة. ولقد أظهرت نتائج الدراسة أن الالتحاق بالدورات الشرعية يؤثر إيجابًا في مجال الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية وفقًا للتخطيط والتنفيذ والتقويم.

هدفت دراسة **يحيى (2013)** إلى تقويم أداء مدرسي العلوم في ضوء مبادئ الفعال. وتكونت عينة الدراسة من (143) معلمًا ومعلمةً في مدارس محافظة دهوك في كردستان. واعتمد الباحث مقياس الأداء التدريسي لتحقيق أهداف الدراسة. ولقد أظهرت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء مبادئ التدريس الفعال كان ضعيفًا.

هدفت دراسة **عيسى ومحسن (2010)** إلى التعرف إلى وجهات نظر معلمي العلوم في تطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة. تكونت عينة الدراسة من (106) معلمًا ومعلمةً بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة. لقد قام الباحثان بتصميم استبيان يتكون من (11) مجالاً رئيسياً في معايير جودة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وبطاقة ملاحظة لتحقيق أهداف الدراسة. ومن خلال نتائج الاستبيان اعتمد الباحثان الفقرات التي حصلت على (90%) فأعلى من وجهة نظر معلمي العلوم لتطوير الأداء التدريسي. وبناءً على الاستبيان تم إعداد بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على عينة مكونة من (30) معلماً من معلمي العلوم، واتضح من خلال نتائج الدراسة أن هناك تدني بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، ولهذا قام الباحثان بعرض تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي.

هدفت دراسة **شاهين وريان (2007-أ)** إلى بناء مقياس لجودة الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات المنهاج الفلسطيني الجديد. وتكونت عينة الدراسة من (101) مشرفًا ومشرفةً من مديريات تربية جنوب الضفة الغربية (بيت لحم، الخليل، جنوب الخليل). ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثان ببناء مقياس للكشف عن جودة الأداء التدريسي. وتم توزيعه على عينة الدراسة للتأكد من الخصائص السيكو مترية. وأظهرت النتائج أن المقياس تمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، وهذا يشير إلى صلاحية المقياس ومناسبته للاستخدام.

هدفت دراسة **شاهين وريان (2007–ب)** التعرف إلى دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسن جودة أدائه التدريسي. طبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من 155 معلما ومعلمة من مديرية تربية جنوب الخليل باستخدام أداة مكونة من 39 فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهي التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، والتقويم. وأشارت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالاته قد حصلت على تقدير عال. كما وأظهرت النتائج عدم وجود دور للتغذية الراجعة وفقاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

هدفت دراسة **رواقه وآخرون (2005)** إلى تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات. تكونت عينة الدراسة من (48) معلمًا ومعلمةً من المدارس التابعة لمنطقة شمال الباطنة في سلطنة عمان. واستخدمت الباحثة استمارة تقويم الذات، وتتكون من مجالين (تقويم مرحلة التخطيط للموقف التعليمي، وتقويم تنفيذه). وأظهرت النتائج ارتفاعًا نسبيًا في مستوى أداء المعلمين والمعلمات حديثي التخرج، حيث 90% من المعلمين والمعلمات حصلوا على تقدير "ممتاز" أو "جيد جدًا".

1.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الباحثة الدراسات السابقة المتعلقة بمكونات البيئة الصفية، تبين أن جميع الدراسات اتفقت مع هذه الدراسة من ناحية المنهج المستخدم والذي تمثل بالمنهج الوصفي (الأسلوب الارتباطي)، مثل: دراسة النابلسي (2013)، والقط (2012)، والجميلي (2009)، والخليفي (1995) وتران (Tran,2015). وبعضها اختلف في الأسلوب المستخدم كدراسة مالك وريزفي (Malik and Revsi, 2018)، بويكر (2017)، وأكومولافي وأديسو (Akomolafe, and Adesua, 2015)، وبورزق (2015) ودراسة سليمون وغانم والمودي (2014). أما بالنسبة لعينة الدراسة، فقد اتفقت مع بعض الدراسات، مثل: دراسة بويكر (2017) والقط (2012) وتران (Tran,2015). واختلفت مع الدراسات الأخرى فدراسة مالك وريزفي (Malik and Revsi, 2018) تكونت من طلبة الصف العاشر ودراسة أكومولافي، وأديسو (Akomolafe, and Adesua, 2015) تكونت من طلبة الثانوية، وبورزق (2015) من طلبة المرحلة الابتدائية ودراسة النابلسي (2013) تكونت من طالبات وطلاب ودراسة الجميلي (2009) من طلبة الصف الخامس ودراسة الخليفي (1995) من طالبات المرحلة الإعدادية والثانوية ودراسة دراسة سليمون وغانم والمودي (2014) تكونت من الطلبة المعلمين. وبالنسبة للأداة فقد استخدمت الباحثة استبانة لمكونات البيئة الصفية وقد اتفقت مع الدراسات الأخرى في استخدام الاستبيان كأداة لقياس مكونات البيئة الصفية.

أما بالنسبة للتفكير الانعكاسي فقد اتفقت دراسة تشوي وآخرون (Choy, et al., 2019) ودراسة أبو راس (Abu Rass, 2014) ودراسة السعايدة (2016) ودراسة الشكعة (2007) ودراسة بوقحوص (2017) ودراسة الأستاذ (2011) من ناحية المنهج المستخدم وهو الوصفي، بينما اختلفت مع دراسة جمعة (2016) ودراسة الأطرش (2016) ودراسة عياصرة (2014) حيث استخدموا المنهج التجريبي. أما بالنسبة للعينة فقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الأستاذ (2011) ومع دراسة تشوي وآخرون (Choy, et al., 2019). واختلفت مع باقي الدراسات، فقد تكونت عينة دراسة جمعة (2016) والأطرش (2016) والسعايدة (2016) وعياصرة (2014) من طلبة المدارس، ودراسة أبو راس (Abu Rass, 2014) ودراسة الشكعة (2007) ودراسة بوقحوص (2017) من طلبة الجامعات. وقد اتفقت هذه الدراسة مع أداة دراسة تشوي وآخرون (Choy, et al., 2019) فقامت الباحثة بترجمة مقياس التفكير الانعكاسي. واتفقت مع دراسة السعايدة (2016) ودراسة الشكعة (2007) ودراسة بوقحوص (2017) باستخدام مقياس للتفكير الانعكاسي. بينما دراسة أبو راس Abu (Rass, 2014) استخدمت الباحثة مقياس التفكير الانعكاسي والملاحظة والمقابلة كأدوات لدراستها. أما باقي الدراسات فلقد استخدموا اختبار لقياس التفكير الانعكاسي.

أما بالنسبة للدراسات المتعلقة في الأداء التدريسي، فقد اتفقت دراسة أوجينيل وميرت (ÖZGENEL, and MERT, 2019) ودراسة السحاري وعامر (2016) ودراسة الزنيدي (2014) ودراسة يحيى (2013) ودراسة عيسى ومحسن (2010) ودراسة رواقه وآخرون (2005) ودراسة شاهين وريان (2007) باستخدام المنهج الوصفي. واختلفت مع دراسة محجوب والياس Mahjoub, and Elyas, (2014) والتي استخدم فيها الباحثان المنهج التجريبي. ولقد اتفقت عينة دراسة أوزجينيل وميرت (ÖZGENEL, and MERT, 2019) ودراسة الزنيدي (2014) ودراسة يحيى (2013) ودراسة عيسى ومحسن (2010) ودراسة رواقه وآخرون (2005) من حيث العينة فكانت جميعها على المعلمين. أما دراسة السحاري وعامر (2016) ودراسة محجوب والياس (Mahjoub and Elyas,2014) فقد كانت عينتهم مكونة من الطلبة، بينما كانت عينة دراسة شاهين وريان (2007) مكونة من المشرفين والمشرفات. وبالنسبة لأداة هذه الدراسة فقد اتفقت مع دراسة أوزجينيل وميرت (ÖZGENEL, and MERT, 2019) والسحاري وعامر (2016) ويحيى (2013) وعيسى ومحسن (2010) وشاهين وريان (2007). واختلفت مع دراسة محجوب والياس (Mahjoub, and Elyas, 2014) فقد صمما برنامج، واستخدم الزنيدي (2014) بطاقة ملاحظة. واستخدم رواقه وآخرون (2005) استمارة لتقويم الأداء التدريسي.

وبعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، لاحظت أن هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تضم بين مكونات البيئة الصفية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي. وكانت الدراسات التي تخص المعلمين لمكونات البيئة الصفية والتفكير الانعكاسي قليلة جدًا.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل من الدّراسة وصفًا تفصيليًا للخطوات التي قامت فيها الباحثة عند تنفيذ الدّراسة، من المنهج المستخدم، ومجتمع الدّراسة، وعيّنتها وطريقة اختيارها، وأدوات الدّراسة والتأكد من صدقها وثباتها، والإجراءات التي قامت بها الباحثة للوصول إلى النتائج ومعالجتها.

1.3 منهج الدّراسة

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي (الأُسلوب الارتباطي)، حيث يقوم مبدأ هذا المنهج على وصف العلاقة بين المتغيرات وتحديد اتجاهها.

2.3 مجتمع الدّراسة

تألف مجتمع الدّراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا المقيدون في سجلات مديرية التربية والتعليم شمال الخليل للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2021/2020)، والبالغ عددهم (168) معلما ومعلمة حسب سجلات مديرية تربية شمال الخليل.

3.3 عينة الدّراسة

اختارت الباحثة عينة الدراسة بحيث كانت عينة عشوائية بسيطة من المدارس التابعة لمديرية تربية شمال الخليل التي ضمت معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، وكان عددهم (79) معلمًا ومعلمةً بما يمثل تقريبًا (47%) من مجتمع الدراسة. والجدول (1.3) يبين خصائص العينة الديموغرافية.

جدول (1.3): خصائص العينة الديموغرافية.

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	39	49.4%
	أنثى	40	50.6%
الخبرة	أقل من 5 سنوات	23	29.1%
	من 5 – 10 سنوات	43	54.4%
	أكثر من 10 سنوات	13	16.5%
المؤهل التربوي	يمتلك	25	31.6%
	لا يمتلك	54	68.4%

4.3 أدوات الدّراسة

لتحقيق أهداف الدّراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة مكونات البيئة الصفية، واستبانة تقيس التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، واستبانة تقيس الأداء التدريسي، وفيما يلي وصفًا للأدوات:

1.4.3 استبانة مكونات البيئة الصفية

اطلعت الباحثة على دراسة النابلسي (2013) ودراسة خليل وآخرون (2014) التي تناولت مكونات البيئة الصفية، والتي استفادت منها في إعداد استبانة مكونات البيئة الصفية بصورتها الأولية بحيث تكونت الاستبانة من (30) فقرة. يقوم معلم العلوم بقراءة فقرات الاستبانة والاستجابة عليها بما ينطبق عليه تمامًا وذلك بوضع علامة (x) في المكان المحدد. وتتبع كل فقرة خمس خيارات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

صدق الاستبانة: قامت الباحثة ببناء الاستبانة بصورتها الأولية (ملحق 1)، وعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في هذا المجال والبالغ عددهم (10) محكمين (ملحق 2)، وقد تم إجراء بعض التعديلات اللازمة على الاستبانة حسب آراء المحكمين ومقترحاتهم، وتم التوصل إلى صورتها النهائية (ملحق 3).

ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضًا بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وذلك كما هو واضح في الجدول (2.3).

جدول (2.3) نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة مكونات البيئة الصفية مع الدرجة لكل فقرة.

الرقم	الفقرات	قيمة (R)	مستوى الدلالة المحسوبة
.1	تنظيم جلوس الطلبة بما يتناسب وحاجاتهم	0584	0.001
.2	تعديل إضاءة الغرفة بحيث لا تكون ساطعة جدا ولا معتمة	0.509	0.001
.3	تهوية الغرفة الصفية	0.380	0.001
.4	المحافظة على نظافة الغرفة الصفية من جدران وأرضية	0.369	0.001
.5	مناسبة خصائص السبورة مع خصائص الطلبة.	0.383	0.001
.6	تنظيم أماكن وضع المواد والأدوات التعليمية في الصف	0.336	0.002
.7	تصميم المقاعد الدراسية بما يتناسب مع حجم الطلبة	0.453	0.001
.8	مناسبة حجم الغرفة الصفية مع عدد الطلبة	0.538	0.001
.9	الاهتمام بطلاء الغرفة الصفية	0.633	0.001
.10	تهيئة أماكن جلوس مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة	0.244	0.022
.11	خلو الغرفة الصفية من المشكلات الصوتية (كصدى الصوت)	0.473	0.001
.12	وجود فراغات وممرات كافية لتحرك الطلبة دون إزعاج.	0.453	0.001
.13	توفّر رفوف خشبية لتنظيم محتويات الغرفة الصفية واحتياجاتها.	0.380	0.001
.14	إمكانية استخدام الوسائل التكنولوجية (LCD, DVD) في الصف	0.573	0.001
.15	مناداة الطلبة بأسمائهم عند مخاطبتهم.	0.522	0.001
.16	التعرف على الخصائص الفردية للطلبة.	0.514	0.001
.17	تكوين علاقات ودية مع الطلبة خارج الغرفة الصفية.	0.175	0.019
.18	استخدام التواصل غير اللفظي لتعديل سلوك الطلبة.	0.520	0.001
.19	الاتفاق مع الطلبة على قواعد النظام والانضباط الصفي.	0.609	0.001
.20	كتابة القواعد الصفية الضرورية المتفق عليها على اللوح.	0.262	0.020
.21	توزيع الأسئلة بين الطلبة.	0.516	0.001
.22	تزويد الطلبة بمصادر التعلم.	0.536	0.001
.23	تشجيع جميع الطلبة على المشاركة في الإجابات.	0.514	0.001
.24	تقديم التغذية الراجعة لإجابات الطلبة.	0.546	0.001
.25	إتاحة الفرصة للطلبة لمناقشة وجهات نظرهم	0.575	0.001
.26	إعطاء الطلبة وقتًا كافيًا للإجابة عن الأسئلة.	0.508	0.001
.27	إتاحة الفرصة للطالب ليختار زملاؤه في المجموعة	0.279	0.013
.28	مشاركة الطلبة في خصوصياتي.	0.238	0.034
.29	إعطاء الطالب الحرية في ممارسة النشاط الذي يميل إليه	0.461	0.001
.30	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	0.642	0.001

تشير المعطيات الواردة في الجدول (2.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معًا في الكشف عن درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية، بناءً على الإطار النظري الذي بنيت الاستبانة على أساسه.

ثبات الاستبانة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدّراسة وخارج عينتها، وقد تم اختيار العينة عشوائيًا وتكونت من (20) معلما ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، ومن خلال هذه العينة تم حساب معامل الثبات لاستبانة مكونات البيئة الصفية باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد كانت نتيجة الثبات 0.907 وأصبحت الأداة بصورتها النهائية كما في ملحق (3).

2.4.3 استبانة التفكير الانعكاسي

اطلعت الباحثة على دراسة تشوي وآخرون (Choy, et al., 2019) التي تناولت التفكير الانعكاسي، وقامت بالاستفادة منها في إعداد استبانة التفكير الانعكاسي بحيث تكونت الاستبانة من (22) فقرة، يقوم معلم العلوم للمرحلة الأساسية العليا بقراءة فقرات الاستبانة وتحديد استجابته بما ينطبق عليه تماما وذلك بوضع علامة (x) في المكان المحدد. وتتبع كل فقرة خمس خيارات (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا).

صدق الاستبانة: قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية (ملحق4) على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في هذا المجال والبالغ عددهم (10) محكمين (ملحق 2)، وقد تم إجراء بعض التعديلات اللازمة على الاستبانة حسب آراء المحكمين ومقترحاتهم وتم التوصل إلى صورتها النهائية (ملحق 5).

ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدّراسة مع الدرجة الكلية لكل محور وبعد، وذلك كما هو واضح في الجدول (3.3).

جدول (3.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة التفكير الانعكاسي مع الدرجة لكل فقرة.

الرقم	الفقرات	قيمة (R)	مستوى الدلالة المحسوبة
.1	يتعلم الطلبة بطريقة مختلفة عما كنت عليه في المدرسة، لذلك أحتاج لاستخدام استراتيجيات جديدة في التدريس.	**0.081**	**0.048**
.2	عند مواجهتي لخطأ قمت به، أحاول إيجاد الحلول والاستفادة من خبرتي.	**0.565**	**0.001**
.3	أفكر فيما قمت به خلال الحصة، لإثراء الاستراتيجيات التي استخدمتها.	**0.583**	**0.001**
.4	أعتقد أن ما قمت به خلال الحصة، هو مؤشر مهم لكفاءتي.	**0.582**	**0.001**
.5	لتطوير أدائي، آخذ بعين الاعتبار ممارساتي وأدمجها فيما سأقوم به.	**0.352**	**0.001**
.6	أعلم أن الملاحظات التي أسمعها من الطلبة والمشرف التربوي، قد تساعدني على التطوير من أدائي.	**0.476**	**0.001**
.7	أهتم باكتشاف ذاتي حتى أتمكن من تطبيق المعرفة حول كيفية القيام بالأشياء، لأكون أفضل معلم.	**0.284**	**0.011**
.8	أتأمل في ملاحظات الطلبة لأنها ستساعدني على فهمهم بشكل أفضل.	**0.264**	**0.019**
.9	أتأمل في ملاحظات الطلبة لأنها تمثل مؤشرًا لنقاط القوة والضعف لديّ.	**0.182**	**0.108**
.10	بالرغم أنه لديّ افتراضاتي الخاصة، أتمعن في وجهات نظر الآخرين حول كيفية تدريسي لأخذها بعين الاعتبار	**0.467**	**0.001**
.11	أفكر بما أقوم بتدريسه لطلابي في مجال تخصصي لتحسين أدائي	**0.318**	**0.004**
.12	أعلم أنه يوجد العديد من المجالات في الدرس كالمحتوى والسياق، والتي يمكن من خلالها دعم الدرس أو تعطيله.	**0.518**	**0.001**
.13	أطوّر نفسي باستمرار، ولديّ مجموعة من الممارسات، بالرغم من ملاحظات الطلبة والمشرف التي ستحسن ممارساتي بشكل أفضل.	**0.398**	**0.001**
.14	لديّ اعتقاداتي، وأعلم أنها ستؤثر على سلوكي تجاه نفسي والآخرين.	**0.357**	**0.001**
.15	أعلم أن معتقداتي عن نفسي والآخرين ستسيطر على ممارساتي.	**0.520**	**0.001**
.16	أعتقد أنني بحاجة للاهتمام باحتياجاتي قبل اهتمامي باحتياجات الآخرين	**0.272**	**0.015**
.17	من خلال تجاربي الحياتية أحاول الربط بين ما أدرّس وكيف أدرّس	**0.271**	**0.016**
.18	أعلم أن الأخطاء التي أقوم بها كمدرس لها أثر على حياة الطلبة.	**0.404**	**0.001**
.19	أميل إلى اتباع أوامر المشرف أكثر من كوني مبتكرا لتجنب الوقوع في مشاكل معه	**0.223**	**0.048**
.20	أعلم ما أقوم به كمعلم، ولا أقضي وقتا كبيرا في التفكير بما قمت به	**0.329**	**0.003**
.21	أقوم ببعض الأخطاء، ولكن أشعر أنني لا أستطيع فعل أي شيء	**0.422**	**0.001**
.22	لا أعطي أي اهتمام لملاحظات الطلبة لأنني أعتبرها مجرد وجهات نظر	**0.205**	**0.071**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدّراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معا في قياس التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا، بناءً على الإطار النظري الذي بنيت الاستبانة على أساسه.

ثبات الاستبانة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدّراسة وخارج عينة الدّراسة، وقد تم اختيار العينة عشوائيًا وتكونت من (20) معلما ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، ومن خلال هذه العينة تم حساب معامل الثبات لاستبانة التفكير الانعكاسي باستخدام معامل كرونباخ ألفا، وقد كانت نتيجة الثبات 0.835 وأصبحت الأداة بصورتها النهائية كما في ملحق (5).

3.4.3 استبانة الأداء التدريسي

بعد اطلاع الباحثة على دراسة شاهين وريان (2007–ب) والتي تناولت الأداء التدريسي ودراسة الزنيدي (2014)، قامت الباحثة الاستفادة منهم في تطوير استبانة لقياس مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا بحيث تكونت الاستبانة من (30) فقرة، يقوم المعلم بقراءة فقرات الاستبانة ويستجيب بما ينطبق عليه أدائه تماما وذلك بوضع علامة (x) في المكان المحدد. وتتبع كل فقرة خمس خيارات (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا).

صدق الاستبانة: قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأولية (ملحق6)، وعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في هذا المجال والبالغ عددهم (10) محكمين (ملحق 2)، وقد تم إجراء بعض التعديلات اللازمة على الاستبانة حسب آراء المحكمين ومقترحاتهم وتم التوصل إلى صورتها النهائية كما في ملحق (7).

ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدّراسة مع الدرجة الكلية لكل محور وبعد، وذلك كما هو واضح في الجدول (4.3).

جدول (4.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة الأداء التدريسي مع الدرجة لكل فقرة.

الرقم	الفقرات	قيمة (R)	مستوى الدلالة المحسوبة
1.	أعدّ خطة سنوية/فصلية متكاملة العناصر.	**0.483**	**0.000**
2.	أعدّ خطة سنوية/فصلية واقعية مرنة قابلة للتكيّف مع الأوضاع.	**0.535**	**0.000**

3.	أوزّع وحدات المقرر الدراسي في الخطة على الزمن المتاح.	0.528	0.000
4.	تراعي الخطة اليومية الفروق الفردية بين المتعلمين.	0.348	0.002
5.	أعدّ خطة يومية منسجمة مع أهداف المحتوى التعليمي.	0.362	0.001
6.	أقوم بصياغة الأهداف التعليمية بصورة سلوكية.	0.232	0.040
7.	أراعي مكونات الخطة اليومية بجميع جوانبها.	0.431	0.000
8.	أخطط لتوظيف الوسائل التعليمية في التدريس.	0.333	0.003
9.	أراعي في الخطة اليومية حاجات المتعلمين النمائية وخلفياتهم.	0.330	0.003
10.	أوظّف الخطة السنوية/الفصلية واليومية بشكل فعال في التدريس.	0.389	0.000
11.	أعرض المحتوى التعليمي وفق الاستراتيجية المعتمدة.	0.509	0.000
12.	أراعي التدرج في عرض المادة التعليمية.	0.485	0.000
13.	أقدّم أمثلة واقعية لتدعيم خبرات المحتوى التعليمي.	0.398	0.000
14.	أعمل على تشويق طلبتي وجذب انتباههم طوال الحصة.	0.407	0.000
15.	أربط معارف المتعلمين السابقة باللاحقة.	0.267	0.018
16.	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة خلال عرض المادة التعليمية.	0.315	0.005
17.	أنوّع في أساليب التدريس وفقًا لمتطلبات الموقف التعليمي.	0.365	0.001
18.	أتيح فرص المشاركة والمناقشة لجميع الطلبة.	0.437	0.000
19.	أنمّي مهارات البحث والاستكشاف لدى الطلبة.	0.587	0.000
20.	أعزز آليات التعلم الذاتي لدى الطلبة.	0.114	0.317
21.	أغلق الدرس بصورة مناسبة	0.336	0.002
22.	أحرص على استمرارية عملية التقويم (قبل التعلم وأثناءه، وبعده).	0.418	0.000
23.	أنوّع في أساليب تقويم تحصيل الطلبة.	0.542	0.000
24.	أوجه أسئلة تحفّز مهارات التفكير العليا للمتعلمين.	0.406	0.000
25.	أعدّ أسئلة امتحانات مرتبطة بأهداف المقرر.	0.422	0.000
26.	أستفيد من نتائج التقويم في تطوير التعليم العلاجي للطلبة.	0.459	0.000
27.	أقدّم للطلبة تغذية راجعة.	0.474	0.000
28.	استفيد من نتائج التقويم في التخطيط لعملية التعليم.	0.521	0.000
29.	أساعد الطلبة على امتلاك مهارات التقويم الذاتي.	0.437	0.000
30.	أشخّص نقاط الضعف التي بحاجة إلى تحسين عند الطلبة.	0.401	0.000

تشير المعطيات الواردة في الجدول (4.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدّراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائيًا، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معًا في قياس مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا، بناءً على الإطار النظري الذي بنيت الاستبانة على أساسه.

ثبات الاستبانة: قامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدّراسة وخارج عينتها، وقد تم اختيار العينة عشوائيًا من (20) معلم ومعلمة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، ومن خلال هذه العينة تم حساب معامل الثبات لاستبانة الأداء التدريسي من خلال معامل كرونباخ ألفا، وقد كانت نتيجة الثبات 0.945 وأصبحت الأداة بصورتها النهائية كما في ملحق (7).

5.3 متغيرات الدّراسة

المتغيرات المستقلة:

المتغير المستقل الأول: الجنس بمستوييه (ذكر، أنثى)
المتغير المستقل الثاني: سنوات الخبرة بثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)
المتغير المستقل الثالث: المؤهل التربوي بمستوييه (يمتلك، لا يمتلك)

المتغيرات التابعة:

المتغير التابع الأول: إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية.
المتغير التابع الثاني: التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا.
المتغير التابع الثالث: الأداء التدريسي لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا.

6.3 إجراءات الدّراسة

تم اتباع الإجراءات التالية من أجل تنفيذ الدّراسة:

- الاطلاع على دراسات سابقة عربية وأجنبية على صلة بموضوع الدّراسة.
- إعداد أدوات الدّراسة والتي تضم: استبانة مكونات البيئة الصفية، واستبانة التفكير الانعكاسي، واستبانة الأداء التدريسي.
- تحكيم أدوات الدّراسة من ذوي الاختصاص والخبرة.
- الحصول على تسهيل مهمة من كلية العلوم التربية لتطبيق أدوات الدّراسة على الفئة المعينية بهم من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا (ملحق 8).
- الحصول على تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق أدوات الدّراسة في المدارس التي تضمنتها عينة الدّراسة. (ملحق 9).

- الحصول على تسهيل مهمة من منسقة البحث والتطوير في مديرية شمال الخليل للاتفاق على كيفية التواصل مع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا (ملحق 10).
- تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا وحساب معامل الثبات لهما.
- تطبيق أدوات الدّراسة على العينة التي وقع عليها الاختيار بطريقة عشوائية.
- جمع البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج SPSS، وتسجيل النتائج وتفسيرها وكتابة التوصيات.

7.3 المعالجة الإحصائية

لتحقيق هدف الدّراسة والإجابة عن أسئلتها وفحص فرضياتها تم ترميز البيانات التي تم جمعها بعد تطبيق الأدوات وتفريغها على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لاستخراج النتائج المطلوبة من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA) ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).

مفتاح التصحيح

من خلال متوسطات استجابة أفراد عينة الدّراسة تم اعتماد الدرجات الآتية:

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	أكثر من 2.33-3.66
مرتفعة	أكثر من 3.66

الفصل الرابع

نتائج الدّراسة

1.4 مقدمة

يشتمل هذا الفصل من الدّراسة على النتائج التي توصلت إليها الباحثة بخصوص موضوع الدّراسة وهو "درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم" وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها والخروج بالنتائج النهائية.

2.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة:

فيما يلي استعراضا للنتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة.

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل:

نص السؤال الأول على: ما درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لاستبانة مكونات البيئة الصفية، والجدول (1.4) يبين ذلك.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على استبانة مكونات البيئة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا.

الرتبة	رقم الفقرة	درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة التعليمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	2	تعديل إضاءة الغرفة بحيث لا تكون ساطعة جدا ولا معتمة	4.72	0.45
.2	1	تنظيم جلوس الطلبة بما يتناسب وحاجاتهم	4.70	0.48
.3	3	تهوية الغرفة الصفية	4.59	0.49
.4	5	مناسبة خصائص السبورة مع خصائص الطلبة	4.37	0.51
.5	4	المحافظة على نظافة الغرفة الصفية من جدران وأرضية	4.36	0.48
.6	21	توزيع الأسئلة بين الطلبة	4.30	0.53
.7	9	الاهتمام بطلاء الغرفة الصفية	4.30	0.58
.8	30	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	4.30	0.48
.9	19	الاتفاق مع الطلبة على قواعد النظام والانضباط الصفي	4.29	0.48
.10	6	تنظيم أماكن وضع المواد والأدوات التعليمية في الصف	4.29	0.51
.11	16	التعرف على الخصائص الفردية للطلبة	4.27	0.47
.12	26	إعطاء الطلبة وقتًا كافيًا للإجابة عن الأسئلة	4.26	0.47
.13	24	تقديم التغذية الراجعة لإجابات الطلبة	4.26	0.49
.14	7	تصميم المقاعد الدراسية بما يتناسب مع حجم الطلبة	4.26	0.47
.15	11	خلو الغرفة الصفية من المشكلات الصوتية (كصدى الصوت)	4.24	0.48
.16	22	تزويد الطلبة بمصادر التعلم	4.24	0.45
.17	12	وجود فراغات وممرات كافية لتحرك الطلبة دون ازعاج	4.22	0.45
.18	25	إتاحة الفرصة للطلبة لمناقشة وجهات نظرهم	4.22	0.45
.19	15	مناداة الطلبة بأسمائهم عند مخاطبتهم	4.22	0.50
.20	23	تشجيع جميع الطلبة على المشاركة في الإجابات	4.21	0.44
.21	8	مناسبة حجم الغرفة الصفية مع عدد الطلبة	4.21	0.54
.22	18	استخدام التواصل غير اللفظي لتعديل سلوك الطلبة	4.20	0.43
.23	29	إعطاء الطالب الحرية في ممارسة النشاط الذي يميل إليه	4.12	0.43
.24	14	إمكانية استخدام الوسائل التكنولوجية (LCD, DVD) في الصف	3.74	0.82
.25	13	توفّر رفوف خشبية لتنظيم محتويات الغرفة الصفية واحتياجاتها	3.72	0.67
.26	27	إتاحة الفرصة للطالب ليختار زملاؤه في المجموعة	3.64	0.73
.27	28	مشاركة الطلبة في خصوصياتي	3.63	0.85
.28	20	كتابة القواعد الصفية الضرورية المتفق عليها على اللوح	3.59	0.84
.29	17	تكوين علاقات ودية مع الطلبة خارج الغرفة الصفية	3.56	0.81
.30	10	تهيئة أماكن جلوس مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة	3.18	0.75
الدرجة الكلية			**4.14**	**0.27**

يتبين من الجدول (1.4) أن قيمة المتوسط الحسابي الكلية بلغت (4.14) والانحراف المعياري (0.27)، وبمقارنة قيمة المتوسط الحسابي مع مفتاح التصحيح، وجد أن درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية كانت مرتفعة.

وتمثلت أهم مقومات درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية في العبارة رقم (2) والتي تنص على أنه: "تعديل إضاءة الغرفة بحيث لا تكون ساطعة جدا ولا معتمة" بمتوسط حسابي عالي (4.72) ثم جاء بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (1) والتي تنص على أنه: "تنظيم جلوس الطلبة بما يتناسب وحاجاتهم" بمتوسط حسابي عالي (4.70)، ثم جاء بالمرتبة الثالثة الفقرة رقم (3) والتي تنص على أنه: "تهوية الغرفة الصفية" بمتوسط حسابي عالي (4.59). بالمقابل جاءت أقل العبارات في درجة إدراك المعلمين لمكونات البيئة الصفية في العبارة رقم (10) والتي تنص على أنه "تهيئة أماكن جلوس مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة" بمتوسط حسابي درجته متوسطة وقيمتها (3.18).

ومن هذه النتائج نجد أن درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية في المرحلة الأساسية في مديرية تربية شمال الخليل كانت مرتفعة.

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: هل تختلف درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير (الجنس، الخبرة، والمؤهل التربوي)، والجدول (4.2) يبين ذلك:

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا لمكونات البيئة الصفية تبعًا لمتغير (الجنس والخبرة والمؤهل التربوي).

سنوات الخبرة	المؤهل التربوي	الجنس					
		ذكر		أنثى		الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	يمتلك	4.27	0.32	4.12	0.24	4.16	0.25
	لا يمتلك	4.20	0.18	4.06	0.35	4.13	0.27
	الكلي	4.22	0.22	4.10	0.27	4.15	0.25
من 5 إلى 10	يمتلك	4.17	0.24	4.14	0.30	4.15	0.27

سنوات	**لا يمتلك**	4.11	0.27	4.15	0.33	4.12	0.29
	الكلي	4.12	0.26	4.15	0.31	4.13	0.28
أكثر من 10 سنوات	**يمتلك**	4.26	*	*	*	4.26	*
	لا يمتلك	4.16	0.26	4.16	0.32	4.16	0.28
	الكلي	4.18	0.24	4.16	0.32	4.17	0.27
الكلي	**يمتلك**	4.23	0.24	4.13	0.26	4.16	0.25
	لا يمتلك	4.13	0.25	4.13	0.32	4.13	0.28
	الكلي	4.15	0.25	4.13	0.29	4.14	0.27

يتبين من جدول (4.2) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا على فقرات استبانة مكونات البيئة الصفية.

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرضية الصفرية الأولى والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى للجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما".

ولفحص الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (3.4) الآتي:

جدول (3.4): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three- Way ANOVA) لاستجابات المعلمين لاستبانة مكونات البيئة الصفية حسب الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الجنس	0.041	1	0.041	0.494	0.486
سنوات الخبرة	0.012	2	0.006	0.072	0.932
المؤهل التربوي	0.029	1	0.029	0.349	0.555
الجنس * سنوات الخبرة	0.064	2	0.032	0.386	0.682
الجنس * المؤهل التربوي	0.005	1	0.005	0.060	0.805
سنوات الخبرة * المؤهل التربوي	0.007	2	0.003	0.036	0.961
الجنس * سنوات الخبرة * المؤهل التربوي	0.003	2	0.002	0.018	0.842
الخطأ	5.670	68	0.083		
المجموع الكلي	5.825	78			

النتائج المتعلقة بالجنس:

يتبين من الجدول (3.4) أنّ قيمة الدلالة المحسوبة (0.486) وهي أكبر من الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ 0.05) مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلق بسنوات الخبرة:

يتبين من الجدول (3.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.932) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (3.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.555) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة:

يتبين من الجدول (3.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.682) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى للتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس والمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (3.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.805) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى التفاعل بين الجنس والمؤهل التربوي.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين سنوات الخبرة والمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (3.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.961) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى للتفاعل بين الخبرة والمؤهل التربوي.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (3.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.842) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى للتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي.

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما مستوى التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لاستبانة التفكير الانعكاسي، والجدول (4.4) يبين ذلك:

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على استبانة التفكير الانعكاسي لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.

الرتبة	رقم الفقرة	مستوى التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	3	أفكر فيما قمت به خلال الحصة، لإثراء الاستراتيجيات التي استخدمتها	4.26	0.54
.2	2	عند مواجهتي لخطأ قمت به، أحاول إيجاد الحلول والاستفادة من خبرتي	4.26	0.44
.3	4	أعتقد أن ما قمت به خلال الحصة، هو مؤشر مهم لكفاءتي	4.20	0.46
.4	7	أهتم باكتشاف ذاتي حتى أتمكن من تطبيق المعرفة حول كيفية القيام بالأشياء، لأكون أفضل معلم	4.17	0.47
.5	11	أفكر بما أقوم بتدريسه لطلابي في مجال تخصصي لتحسين أدائي	4.16	0.43
.6	15	أعلم أن معتقداتي عن نفسي والآخرين ستسيطر على ممارساتي	4.16	0.46
.7	5	لتطوير أدائي، آخذ بعين الاعتبار ممارساتي وأدمجها فيما سأقوم به	4.13	0.47
.8	14	لديّ اعتقاداتي، وأعلم أنها ستؤثر على سلوكي تجاه نفسي والآخرين	4.11	0.31

.9	13	أطـوّر نفسـي باسـتمرار، ولـديّ مجموعـة مـن الممارسـات، بـالرغم مـن ملاحظات الطلبة والمشرف التي ستحسن ممارساتي بشكل أفضل	4.10	0.44
.10	12	أعلم أنه يوجد العديد من المجالات في الدرس كالمحتوى والسياق، والتي يمكن من خلالها دعم الدرس أو تعطيله	4.10	0.37
.11	17	من خلال تجاربي الحياتية أحاول الربط بين ما أدرّس وكيف أدرّس	4.08	0.42
.12	6	أعلـم أن الملاحظـات التـي أسـمعها مـن الطلبـة والمشـرف التربـوي، قـد تساعدني على التطوير من أدائي	4.07	0.59
.13	16	أعتقد أنني بحاجة للاهتمام باحتياجاتي قبل اهتمامي باحتياجات الآخرين	4.06	0.37
.14	18	أعلم أن الأخطاء التي أقوم بها كمدرس لها أثر على حياة الطلبة	4.00	0.55
.15	22	لا أعطي أي اهتمام لملاحظات الطلبة لأنني أعتبرها مجرد وجهات نظر	3.98	0.58
.16	21	أقوم ببعض الأخطاء، ولكن أشعر أنني لا أستطيع فعل أي شيء	3.96	0.46
.17	10	بالرغم أنه لديّ افتراضاتي الخاصة، أتمعن في وجهات نظر الآخرين حول كيفية تدريسي لأخذها بعين الاعتبار	3.93	0.72
.18	20	أعلم ما أقوم به كمعلم، ولا أقضي وقتا كبيرا في التفكير بما قمت به	3.89	0.76
.19	1	يـتعلم الطلبـة بطريقـة مختلفـة عمـا كنـت عليـه فـي المدرسـة، لـذلك أحتـاج لاستخدام استراتيجيات جديدة في التدريس	3.83	0.66
.20	19	أميل إلى اتباع أوامر المشرف أكثر من كوني مبتكرا لتجنب الوقوع في مشاكل معه	3.75	0.85
.21	8	أتأمل في ملاحظات الطلبة لأنها ستساعدني على فهمهم بشكل أفضل	3.62	0.73
.22	9	أتأمل في ملاحظات الطلبة لأنها تمثل مؤشرًا لنقاط القوة والضعف لديّ	3.37	0.75
الدرجة الكلية			**4.01**	**0.26**

يتبـين مـن الجـدول (4.4) أن قيمـة المتوسـط الحسـابي الكلـي بلغـت (4.01) والانحـراف المعيـاري (0.26)، وبمقارنة قيمة المتوسط الحسابي مع مفتاح التصحيح، وجد أن درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا كانت مرتفعة.

وتمثلت أهم مقومات درجة درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في العبارة رقـم (3) والتـي تـنص علـى أنـه: "أفكـر فيمـا قمـت بـه خـلال الحصـة، لإثـراء الاسـتراتيجيات التـي استخدمتها" بمتوسط حسابي عالي (4.26) ثم جاء بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (2) والتي تنص على أنه: "عند مواجهتي لخطأ قمت به، أحاول إيجاد الحلول والاستفادة من خبرتي" بمتوسط حسابي عالي (4.26)، ثم جاء بالمرتبة الثالثة الفقرة رقم (4) والتي تنص على أنه: "أعتقد أن ما قمت به خلال الحصة، هو مؤشر مهم لكفاءتي" بمتوسط حسابي عالي (4.20).

بالمقابل جاءت أقل العبارات في مفهوم درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في العبارة رقم (9) والتي تنص على أنه "أتأمل في ملاحظات الطلبة لأنها تمثل مؤشرًا لنقاط القوة والضعف لديّ" بمتوسط حسابي درجته متوسطة (3.37).

ومن هذه النتائج نجد أن درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا كانت مرتفعة.

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: هل تختلف درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير (الجنس، الخبرة، والمؤهل التربوي)، والجدول (5.4) يبين ذلك:

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تبعًا لمتغير (الجنس والخبرة والمؤهل التربوي).

سنوات الخبرة	المؤهل التربوي	الجنس					
		ذكر		أنثى		الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	يمتلك	4.41	0.29	4.00	0.21	4.03	0.22
	لا يمتلك	3.99	0.30	3.97	0.19	3.98	0.24
	الكلي	4.04	0.29	3.99	0.19	4.01	0.23
من 5 إلى 10 سنوات	يمتلك	3.86	0.07	4.04	0.33	4.00	0.29
	لا يمتلك	4.01	0.27	4.09	0.34	4.04	0.29
	الكلي	3.99	0.26	4.07	0.33	4.02	0.29
أكثر من 10 سنوات	يمتلك	3.90	*	*	*	3.90	*
	لا يمتلك	4.03	0.26	3.90	0.06	3.96	0.19
	الكلي	4.01	0.24	3.90	0.06	3.96	0.19
الكلي	يمتلك	3.98	0.22	4.02	0.27	4.01	0.25
	لا يمتلك	4.01	0.27	4.01	0.26	4.01	0.26
	الكلي	4.00	0.26	4.01	0.26	4.01	0.26

يتبين من جدول (5.4) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم لاستبانة التفكير الانعكاسي.

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرضية الصفرية الثانية والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما."

ولفحص الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (6.4) الآتي:

جدول (6.4): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA) لاستجابات المعلمين في استبانة التفكير الانعكاسي حسب الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم ف المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الجنس	**0.003**	**1**	**0.003**	**0.041**	**0.852**
سنوات الخبرة	**0.033**	**2**	**0.017**	**0.230**	**0.800**
المؤهل التربوي	**0.012**	**1**	**0.012**	**0.162**	**0.694**
الجنس * سنوات الخبرة	**0.215**	**2**	**0.107**	**1.446**	**0.243**
الجنس * المؤهل التربوي	**0.001**	**1**	**0.001**	**0.014**	**0.967**
سنوات الخبرة * المؤهل التربوي	**0.109**	**2**	**0.054**	**0.730**	**0.484**
الجنس * سنوات الخبرة * المؤهل التربوي	**0.032**	**2**	**0.016**	**0.216**	**0.517**
الخطأ	**5.052**	**68**	**0.074**		
المجموع الكلي	**5.469**	**78**			

النتائج المتعلقة بالجنس:

يتبين من الجدول (6.4) أنّ قيمة الدلالة المحسوبة (0.852) وهي أكبر من الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلق بسنوات الخبرة:

يتبين من الجدول (6.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.800) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (6.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.694) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة:

يتبين من الجدول (6.4) أن قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.243) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس والمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (6.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.967) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استبانة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا حسب التفاعل بين الجنس والمؤهل التربوي.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين سنوات الخبرة والمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (6.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.484) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للتفاعل بين سنوات الخبرة والمؤهل التربوي.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (4.6) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.517) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: ما درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة لاستبانة الأداء التدريسي، والجدول (7.4) يبين ذلك:

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على استبانة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.

الرتبة	رقم الفقرة	مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
.1	1	أعدّ خطة سنوية/فصلية متكاملة العناصر	4.69	0.48
.2	2	أعدّ خطة سنوية/فصلية واقعية مرنة قابلة للتكيّف مع الأوضاع	4.68	0.49
.3	3	أوزّع وحدات المقرر الدراسي في الخطة على الزمن المتاح	4.60	0.49
.4	6	أقوم بصياغة الأهداف التعليمية بصورة سلوكية	4.54	0.50
.5	11	أعرض المحتوى التعليمي وفق الاستراتيجية المعتمدة	4.50	0.50
.6	19	أنمّي مهارات البحث والاستكشاف لدى الطلبة	4.43	0.52
.7	4	تراعي الخطة اليومية الفروق الفردية بين المتعلمين	4.43	0.49
.8	23	أنوّع في أساليب تقويم تحصيل الطلبة	4.41	0.52
.9	7	أراعي مكونات الخطة اليومية بجميع جوانبها	4.41	0.54
.10	12	أراعي التدرج في عرض المادة التعليمية	4.40	0.51
.11	10	أوظّف الخطة السنوية/الفصلية واليومية بشكل فعال في التدريس	4.39	0.49
.12	20	أعزز آليات التعلم الذاتي لدى الطلبة	4.39	0.54
.13	13	أقدّم أمثلة واقعية لتدعيم خبرات المحتوى التعليمي	4.39	0.51
.14	9	أراعي في الخطة اليومية حاجات المتعلمين النمائية وخلفياتهم	4.39	0.51
.15	17	أنوّع في أساليب التدريس وفقًا لمتطلبات الموقف التعليمي	4.39	0.49

.16	18	أتيح فرص المشاركة والمناقشة لجميع الطلبة	4.37	0.48
.17	8	أخطط لتوظيف الوسائل التعليمية في التدريس	4.37	0.53
.18	15	أربط معارف المتعلمين السابقة باللاحقة	4.35	0.50
.19	14	أعمل على تشويق طلبتي وجذب انتباههم طوال الحصة	4.34	0.52
.20	29	أساعد الطلبة على امتلاك مهارات التقويم الذاتي	4.34	0.50
.21	25	أعدّ أسئلة امتحانات مرتبطة بأهداف المقرر	4.32	0.47
.22	22	أحرص على استمرارية عملية التقويم (قبل التعلم وأثناءه، وبعده)	4.32	0.49
.23	28	استفيد من نتائج التقويم في التخطيط لعملية التعليم	4.32	0.47
.24	5	أعدّ خطة يومية منسجمة مع أهداف المحتوى التعليمي	4.31	0.49
.25	27	أقدّم للطلبة تغذية راجعة	4.31	0.46
.26	30	أشخّص نقاط الضعف التي بحاجة إلى تحسين عند الطلبة	4.31	0.49
.27	24	أوجه أسئلة تحفّز مهارات التفكير العليا للمتعلمين	4.30	0.48
.28	16	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة خلال عرض المادة التعليمية	4.29	0.45
.29	26	أستفيد من نتائج التقويم في تطوير التعليم العلاجي للطلبة	4.27	0.52
.30	21	أغلق الدرس بصورة مناسبة	4.26	0.44
الدرجة الكلية			**4.39**	**0.24**

يتبين من الجدول (7.4) أن قيمة المتوسط الحسابي الكلي بلغت (4.39) والانحراف المعياري (0.24)، وبمقارنة قيمة المتوسط الحسابي مع مفتاح التصحيح، وجد أن درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا كانت مرتفعة.

وتمثلت أهم مقومات مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في العبارة رقم (1) والتي تنص على أنه: "أعدّ خطة سنوية/فصلية متكاملة العناصر" بمتوسط حسابي عالي (4.69) ثم جاء بالمرتبة الثانية الفقرة رقم (2) والتي تنص على أنه: "أعدّ خطة سنوية/فصلية واقعية مرنة قابلة للتكيّف مع الأوضاع" بمتوسط حسابي عالي (4.68)، ثم جاء بالمرتبة الثالثة الفقرة رقم (3) والتي تنص على أنه: "أوزّع وحدات المقرر الدراسي في الخطة على الزمن المتاح" بمتوسط حسابي عالي (4.60).

بالمقابل جاءت أقل العبارات في درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في العبارة رقم (21) والتي تنص على أنه "أغلق الدرس بصورة مناسبة" بمتوسط حسابي درجته متوسطة (4.26). ومن هذه النتائج نجد أن درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا كانت مرتفعة.

6.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

نص السؤال السادس على: هل تختلف درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب متغير (الجنس، الخبرة، والمؤهل التربوي)، والجدول (8.4) يبين ذلك:

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تبعًا لمتغير (الجنس والخبرة والمؤهل التربوي).

سنوات الخبرة	المؤهل التربوي	الجنس					
		ذكر		أنثى		الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	يمتلك	4.42	0.25	4.31	0.28	4.34	0.26
	لا يمتلك	4.43	0.07	4.40	0.27	4.42	0.18
	الكلي	4.43	0.14	4.34	0.27	4.38	0.22
من 5 إلى 10 سنوات	يمتلك	4.32	0.25	4.37	0.24	4.36	0.23
	لا يمتلك	4.38	0.23	4.41	0.27	4.39	0.24
	الكلي	4.37	0.23	4.39	0.25	4.38	0.24
أكثر من 10 سنوات	يمتلك	4.33	*	*	*	4.33	*
	لا يمتلك	4.42	0.34	4.53	0.29	4.48	0.31
	الكلي	4.41	0.31	4.53	0.29	4.46	0.30
الكلي	يمتلك	4.36	0.21	4.34	0.25	4.35	0.24
	لا يمتلك	4.40	0.23	4.44	0.27	4.42	0.24
	الكلي	4.39	0.22	4.40	0.26	4.39	0.24

يتبين من جدول (8.4) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي العلوم لاستبانة الأداء التدريسي.

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرضية الصفرية الثالثة والتي نصها: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما".

ولفحص الفرضية الصفرية تم استخدام اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA)، وكانت النتائج كما في الجدول (9.4) الآتي:

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three-Way ANOVA) لاستجابات المعلمين في استبانة الأداء التدريسي حسب الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيم ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	0.003	1	0.003	0.045	0.841
سنوات الخبرة	0.011	2	0.006	0.090	0.921
المؤهل التربوي	0.033	1	0.033	0.493	0.487
الجنس * سنوات الخبرة	0.056	2	0.028	0.418	0.661
الجنس * المؤهل التربوي	0.001	1	0.001	0.015	0.902
سنوات الخبرة * المؤهل التربوي	0.002	2	0.001	0.015	0.984
الجنس * سنوات الخبرة * المؤهل التربوي	0.006	2	0.003	0.045	0.764
الخطأ	4.541	68	0.067		
المجموع الكلي		78			

النتائج المتعلقة بالجنس:

يتبين من الجدول (9.4) أنّ قيمة الدلالة المحسوبة (0.841) وهي أكبر من الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq$ 0.05) مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس.

النتائج المتعلق بسنوات الخبرة:

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.921) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.487) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المؤهل التربوي.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة:

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.661) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس والمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.902) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للتفاعل بين الجنس والمؤهل التربوي.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين سنوات الخبرة والمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة الدلالة المحسوبة (0.984) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للتفاعل بين سنوات الخبرة والمؤهل التربوي.

النتائج المتعلقة بالتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي:

يتبين من الجدول (9.4) أن قيمة الدلالة الإحصائية المحسوبة (0.764) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$). مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجة الأداء

التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تعزى للتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي.

7.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

نص السؤال السابع على: هل توجد علاقة بين درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم؟

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرضية الصفرية الرابعة والتي نصها: "لا توجد علاقة ارتباطية بين إدراك معلمي المرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة التعليمية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم".

ولفحص الفرضية، تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لتوضيح العلاقة بين إدراك معلمي العلوم لمكونات البيئة الصفية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي وكانت النتائج كما في الجدول (10.4)

جدول (10.4): معامل الارتباط بيرسون والدلالة المحسوبة للعلاقة بين إدراك مكونات البيئة الصفية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.

المجال	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة المحسوبة
مكونات البيئة الصفية * الأداء التدريسي	0.562	0.001
التفكير الانعكاسي * الأداء التدريسي	0.425	0.001
التفكير الانعكاسي * مكونات البيئة الصفية	0.469	0.001

يتبين من الجدول (10.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين إدراك مكونات البيئة الصفية والأداء التدريسي كانت (0.526) أي أنه يوجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إدراك مكونات البيئة الصفية والأداء التدريسي. وقيمة معامل الارتباط بيرسون بين التفكير الانعكاسي والأداء التدريسي كانت (0.425) أي أنه يوجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين التفكير الانعكاسي والأداء التدريسي. وقيمة معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين التفكير الانعكاسي وإدراك مكونات البيئة الصفية كانت (0.469) أي أنه يوجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين التفكير الانعكاسي وإدراك مكونات البيئة الصفية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة لنتائج الدّراسة التي هدفت التعرف إلى درجة إدراك معلمو العلوم للمرحلة الأساسية العُليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم، والخروج بعدد من التوصيات.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية؟

أظهرت نتائج تحليل استبانة مكونات البيئة الصفية بأن المتوسط الحسابي لدرجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية قد بلغ (4.14)، أي أن درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية كانت مرتفعة.

وتعزو الباحثة الدرجة المرتفعة لإدراك معلمي العلوم لمكونات البيئة الصفية إلى الاهتمام بالبيئة الصفية المادية لجعلها بيئة آمنة ومواكبة للتطور العلمي من خلال جعلها غنية بالمصادر والوسائل التعلمية، فمعظم المدارس أصبحت مزودة بأجهزة (LCD) واللوح الذكي، وتم تفعيل المختبرات فيها.

وإعطاء دورات تبين مفهوم تكنولوجيا التعليم وأنها لا تقتصر فقط على الوسائل التعليمية. وأصبح هناك مبادرات من التربية بالاهتمام بالبيئة الصفية وتصميمها بمواصفات عالمية. وإطلاق العنان للمعلمين للمشاركة في مسابقات "أفضل معلم فلسطيني"، وكان من أسس التقييم فيها توفير بيئة صفية محفزة على التعلم.

وكذلك تعزو الباحثة الدرجة المرتفعة لإدراك معلمي العلوم لمكونات البيئة الصفية إلى تغيّر دور المعلم من ملقن إلى مرشد ومساعد وموجه لطلبته. فأصبح يعطي طلبته مساحة للتعبير عن آرائهم

ومشاركتهم في العملية التعليمية. ويستخدم استراتيجيات التعلم النشط والتي تساعد على خلق جو من التفاعل الصفي بين المعلم والطلبة. وأصبح المعلم مدركًا لمعنى الاتصال والتواصل في العملية التعليمية. فيكون الاتصال (لفظيًا أو غير لفظيًا). ويستمع المعلم إلى طلبته ويتبادل الآراء معهم، فيتحدث معهم ولا يتحدث إليهم.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة القط (2012) ودراسة تران (Tran, 2015) والتي كانت درجة الإدراك لمكونات البيئة الصفية مرتفعة. واختلفت مع دراسة سليمون وآخرون (2014) والتي جاءت درجة الإدراك فيها متوسطة.

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى للجنس.

تعزو الباحثة عدم وجود الفروق لكون كلا الجنسين في نفس البيئة. فالبيئة الصفية واحدة. وتساوي الفرص في أخذ الدورات. والمبادرات تضم المعلمين والمعلمات، فلا يوجد تفضيل للمعلمات على المعلمين. وكذلك عند تأهيل الطلبة المعلمين في الجامعات والكليات، فيتعرض كلا الجنسين إلى نفس الخبرات.

واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة سليمون وآخرون (2014) ودراسة تران (Tran, 2015) والتي أظهرت وجود فروق تعزى لصالح الذكور.

أما بالنسبة لسنوات الخبرة فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لاستبانة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية.

تعزو الباحثة عدم وجود الفروق الى الاهتمام المتزايد بدورات تأهيل المعلمين الجدد وتعريفهم بالبيئة الصفية ومكوناتها واستراتيجيات التعلم النشط وطبيعة العلاقة بين المعلم والطالب. وكذلك هناك اهتمام في تنمية وتطوير مهارات المعلم الجديد من خلال الزيارات الإشرافية (4 زيارات خلال السنة) فالمشرف يتابع مدى إدراك المعلم لمكونات البيئة الصفية.

أما المعلمين ذوي الخبرة اكتسبوا مهارة إدراك مكونات البيئة الصفية من خلال خبرتهم في التدريس.

وبالنسبة للمؤهل التربوي فقد أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية تعزى للمؤهل التربوي.

وعند التفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي فقد أظهرت نتائج هذه الدّراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستبانة إدراك مكونات البيئة الصفية تعزى للتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي.

فلا يوجد فرق في كون جنس المعلم (أنثى أو ذكر) أو سنوات الخبرة لديهم (طويلة أو قصيرة) أو امتلاك مؤهل تربوي أو عدم امتلاكه في كون الإدراك مرتفعًا أو لا.

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا؟

أظهرت نتائج تحليل استبانة التفكير الانعكاسي بأن المتوسط الحسابي للتفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا قد بلغ (4.01)، أي أن درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا مرتفعة.

تعزو الباحثة ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم سنت بعض القوانين كالزيارات التبادلية بين المعلمين حتى يتسنى لهم التأمل في ممارسات بعضهم البعض. ويتحاوروا ويتناقشوا في ممارساتهم خلال الحصة الدراسية. فيكتشفوا مواطن القوة والضعف عند بعضهم البعض.

وإلى الدورات، حيث يطلب المشرفون من معلمين العلوم عرض حصص تدريسية لمناقشتها والتأمل في ممارسات المعلم خلالها.

وكذلك إلى عرض المعلمين تجاربهم على مواقع التواصل الاجتماعي، فيستفيد المعلمين من بعضهم البعض ويتم تبادل الخبرات فيما بينهم.

وخلال السنتين الماضيتين تم الطلب من المعلمين إعداد ملف إنجاز للتأمل في خبراتهم وممارساتهم.

وكذلك إلى إطلاق الوزارة مبادرات مثل المعلم المتميز، ومعلم فلسطين الأول، فأصبح المعلم يسعى إلى أن يكون الأفضل وأن يتأمل ممارساته لتطويرها.

وبعد حصول بعض المعلمين الفلسطينيين على مراكز عالمية، فأصبح المعلمون يطمحون إلى العالمية. ويستفيدوا من خبرات هؤلاء المعلمين المتميزين. ويتبادل كل منهم الخبرات.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الأستاذ (2011) ودراسة بوقحوص (2017) اللتان أظهرتا أن درجة التفكير الانعكاسي كانت مرتفعة، واختلفت مع كل من دراسة السعايدة (2016) ودراسة الشكعة (2007) والتي أظهرت نتائجها أن درجة التفكير الانعكاسي كانت متوسطة.

4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

هل تختلف درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تُعزى للجنس.

تعزو الباحثة ذلك إلى توظيف المعلمين في مدارس الإناث، والمعلمات في مدارس الذكور، فأصبح هناك تبادل للخبرات والممارسات من خلال مناقشتهم لمجريات العملية التعليمية والاستفادة من المواقف التي تحدث خلال الحصة الصفية.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الشكعة (2007) ودراسة الأستاذ (2011) بعدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

أما بالنسبة لسنوات الخبرة فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا لاستبانة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.

تعزو الباحثة ذلك إلى تبادل الخبرات والآراء بين المعلمين في المدرسة نفسها، أو مع العنقود في تبادل الخبرات والتجارب.

وإلى دور قسم الإشراف التربوي في متابعة المعلمين ومناقشتهم وبيان نقاط القوة والضعف عندهم، فيصبح لدى المعلمين تغذية راجعة، فيقوموا باستثمار نقاط القوة لديهم، ومعالجة نقاط الضعف لديهم ليتلاشوها في السنوات القادمة.

اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الأستاذ (2011) بعدم وجود فروق تعزى إلى سنوات الخبرة.

وبالنسبة للمؤهل التربوي فقد أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تُعزى للمؤهل التربوي.

تعزو الباحثة عدم وجود الفروق إلى معالجة دورات التأهيل التربوي التي يتم عقدها للمعلمين الجدد والمعلمين بشكل عام نتيجة لقلة عدد معلمي العلوم المؤهلين تربويا.

وعند التفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي فقد أظهرت نتائج هذه الدّراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستبانة التفكير الانعكاسي تُعزى للتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي.

فلا يوجد فرق في كون جنس المعلم (أنثى أو ذكر) أو سنوات الخبرة لديهم (طويلة أو قصيرة) أو امتلاك مؤهل تربوي أو عدم امتلاكه في كون درجة التفكير الانعكاسي لديهم مرتفعة أو لا.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة السعايدة (2016) من حيث عدم وجود تفاعل بين الجنس والخبرة والتفكير الانعكاسي.

5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس:

ما درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا؟

أظهرت نتائج تحليل استبانة الأداء التدريسي بأن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا قد بلغ (4.39)، أي أن درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا جاءت مرتفعة.

اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة رواقة (2005) فكانت درجة الأداء التدريسي مرتفعة، واختلفت مع دراسة يحيى (2013) ودراسة عيسى ومحسن (2016) حيث كانت درجة الأداء التدريسي ضعيفة ومع دراسة سحاري وعامر (2016) فكانت درجة الأداء التدريسي متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إقبال المعلمين المتزايد على التسجيل في برامج الدراسات العليا خاصة في أساليب التدريس مما يؤثر بشكل إيجابي على أدائهم التدريسي والنمو المهني.

وكذلك أصبح هناك إقبال كبير وملحوظ على الالتحاق ببرنامج التأهيل التربوي بعد البكالوريوس لوجود منافسة على امتحان التوظيف السنوي، فالتأهيل التربوي له وزن من العلامات.

وإلى متابعة المدراء للأداء التدريسي من خلال: متابعة الأعمال الكتابية للمعلمين باستمرار للتأكد من تخطيط المعلمين. وملاحظة ممارساتهم من خلال الزيارات وحضور الحصص للمعلمين مع مناقشة

المعلمين لمجريات ما حدث خلال الحصة من مواقف تعليمية وممارسات والتأكد من تنفيذ وتطبيق ما خطط له.

وكذلك يمكن الإشارة إلى الدور البارز لدورات التأهيل في بيان مهارات الأداء التدريسي (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وتوجيه المعلمين نحو التعلم النشط الذي يتضمن استراتيجيات عديدة والتي تتطلب مهارات معينة، فيقوم المعلم بالتخطيط لاستخدام الاستراتيجية لتنفيذها بأحسن صورة واستخدام طريقة التقويم المناسبة.

ولا يمكن إهمال دور برنامج التربية العملية في كليات التربية الذي أصبح متطلب إجباري متعدد المراحل (تربية عملية1. تربية عملية2)، بحيث يكتسب الطالب المعلم الكثير من المهارات قبل التحاقه بوظيفة معلم.

6.5 مناقشة نتائج السؤال السادس:

هل تختلف درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا باختلاف الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما؟

أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تُعزى للجنس.

تعزو الباحثة ذلك إلى المساواة في المهام الموكلة إلى المعلمين. وكذلك كون الدورات واحدة ويتم إعطاءها من قبل مشرفين ومشرفات، وبرنامج التربية العملية نفسه للطالبات المعلمات والطلاب المعلمين.

أما بالنسبة لسنوات الخبرة فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا لاستبانة الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.

تعزو الباحثة ذلك إلى استفادة المعلمين الجدد من خبرات المعلمين القدامى خلال الزيارات التبادلية وعرض تجارب المعلمين القدامى سواء في اللقاءات الوجاهية أو على مواقع التواصل الاجتماعي.

فلا يوجد فرق في كون جنس المعلم (أنثى أو ذكر) أو سنوات الخبرة لديهم (طويلة أو قصيرة) أو وجود مؤهل تربوي أو عدم وجوده في كون التفكير الانعكاسي لديهم مرتفعًا أو لا.

وبالنسبة للمؤهل التربوي فقد أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تُعزى للمؤهل التربوي.

وعند التفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي فقد أظهرت نتائج هذه الدّراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستبانة الأداء التدريسي تُعزى للتفاعل بين الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي.

تعزو الباحثة عدم وجود الفروق إلى معالجة دورات التأهيل التربوي التي يتم عقدها للمعلمين الجدد والمعلمين بشكل عام للنقص في عدم وجود مؤهل تربوي.

7.5 مناقشة نتائج السؤال السابع:

أظهرت نتائج الدّراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين إدراك مكونات البيئة الصفية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي.

وبالتالي فإنه يوجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، أي أنه كلما زاد الإدراك لمكونات البيئة الصفية زاد التفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أنه كلما كان المعلم ملمًا بتفاصيل بيئته الصفية ومكوناتها وخصائص طلبته وحاجاتهم النفسية والاجتماعية، فإنه يصبح قادرًا على التأمل في ممارساته ومعالجته لأي موقف طارئ. والمعلم المخطط لكل صغيرة وكبيرة يستطيع تنظيم البيئة الصفية ويكون قادرًا على تفريد التعليم فيختار المعلم الاستراتيجيات المناسبة لأنماط تعلم الطلبة وطرق التقويم التي تراعي خصائصهم. وكل ذلك ينعكس على ممارسات المعلم أثناء الحصة الصفية.

اختلفت نتائج الدراسة مع بوقحوص (2016) بعدم وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإنعكاسي والأداء التدريسي.

واختلفت مع دراسة أكومولافي وأديسو (Akomolafe and Adesua, 201) بعدم وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة.

8.5 التوصيات:

- توصي الباحثة مديرية التربية والتعليم على توفير أماكن جلوس مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة.

– إجراء دراسات حول إدراك المعلمين لمكونات البيئة الصفية لمراحل دراسية وتخصصات أخرى.

– إجراء دراسات تربط بين التفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لدى معلمي المرحلة الأساسية وذلك لتأمل ممارساتهم واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في التدريس للمرحلة الأساسية.

– استخدم أدوات أخرى لجمع البيانات، كبطاقة الملاحظة لملاحظة ادراك المعلمين لمكونات البيئة الصفية، والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم.

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، مجدي. (2006). **تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين، ضرورة تربوية في عصر المعلومات.** دار عالم الكتب، القاهرة.

أبو خليل، فاديا. (2011). **إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي.** دار النهضة العربية، مصر.

أبو عمشة، خالد. (2015). **أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة.** مكتبة الألوكة، السعودية.

أبو نبعة، عبد الله. (2003). **استراتيجيات التدريس، الدليل نحو تدريس أفضل.** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

الأستاذ، محمود. (2011). مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة. **مجلة جامعة الأزهر**، 1. ص ص. 1329- 1370.

الأطرش، طارق. (2016). **فاعلية برنامج مقترح قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير التأملي والتواصل الرياضي لدى طالب الصف التاسع الأساسي بغزة.** الجامعة الإسلامية، غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة).

بوبكر، حفيض؛ وأحمد، مؤذن. (2017). **درجة ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمدينة أدرار.** جامعة أحمد دراية، الجزائر. (رسالة ماجستير غير منشورة).

بوقحوص، خالد. (2017). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. **المجلة الدولية للبحوث التربوية**، الإمارات، 1. ص ص 38- 65.

جمعة، ضحى. (2016). **أثر توظيف نموذج درايفر في تنمية مهارات التفكير التأملي والاستطلاع العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.** الجامعة الإسلامية، غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الجميلي، بشرى. (2009). **متغيرات البيئة الصفية وعلاقتها بالضغوط النفسية.** جامعة بغداد، العراق. (رسالة دكتوراه غير منشورة).

الحارثي، طلال. (2010). **تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي**. جامعة أم القرى، السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة).

الحفناوي، عطية؛ وأبو الخير، عصام؛ وسليمان، علي. (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويون العرب**، مصر، 186. ص ص 1- 66.

الخليفي، سبيكة. (1995). البيئة الصفية كما تدركها عينة من طالبات المدارس الاعدادية والثانوية بدولة قطر وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. **حولية كلية التربية**، 12. ص ص 593- 636.

خليل، محمد؛ والكحلوت، أحمد؛ وأبو طالب، صابر. (2014). **إدارة الصف وتنظيمه**. جامعة القدس المفتوحة، الأردن.

دخل الله، أيوب. (2015). **علم النفس التربوي -الخصائص النمائية والفروق الفردية والبيئة الصفية وانعكاساتها على العملية التعليمية**. دار الكتب العلمية، لبنان.

دعمس، مصطفى. (2008). **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**. دار الغيداء، عمان.

دعج، وضاح. (2020). **استراتيجيات التدريس الحديثة وتطبيقاتها في التربية الفنية**. دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.

رزوقي، رعد؛ وسهيل، جميلة. (2018). **سلسلة التفكير وانماطه (2)**. دار الكتب العلمية، لبنان.

رواقة، غازي؛ ومحمود، يوسف؛ والشبلي، عبد الله. (2005). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان. **مجلة جامعة دمشق**،2. ص ص 131- 158.

الرويثي، إيمان؛ والروساء، تهاني (2012). تقويم أداء معلمات العلوم في تدريس مقرر الصف الأول المتوسط وفق معايير مقترحة للتدريس. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**، 42. ص ص 93-116.

الزنيدي، عبد العزيز. (2014). **مقارنة الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية الملتحقين بالدورات الشرعية وغير الملتحقين في محافظة العنيزة**. جامعة أم القرى، السعودية. (رسالة ماجستير عير منشورة).

زيتون، حسن. (2001). **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**. عالم الكتب، مصر.

زيتون، حسن. (2006). **تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة**. دار عالم الكتب، القاهرة.

السامرائي، نبيهة. (2010). **الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم (المفاهيم، المبادئ، التطبيقات)**. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

السحاري، محمد؛ وعامر، محمد. (2016). الأداء التدريسي للمعلمين ودوره في تحقيق المهارات الحياتية لطلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية لجامعة الأزهر**، 170. ص ص 533-588.

سعاد، بورزق. (2015). **أثر البيئة الفيزيقية للصف الدراسي في مفهوم الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ببعض ابتدائيات ولاية المسيلة**. جامعة محمد بوضياف، الجزائر. (رسالة ماجستير غير منشورة)

السعايدة، ناجي. (2016). التفكير التأملي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني في الأردن. **مجلة دراسات الجامعة الأردنية**، 4. ص ص 1747- 1757.

سلطاني، لويزة. (2012). إثراء بيئة التعلم الصفي من خلال تطبيق نماذج لاستراتيجيات تعليم التفكير: نموذج التعليم التعاوني، نموذج العصف الذهني. **عالم التربية**، القاهرة، 39. ص ص 163-188.

سليمون، ريم؛ غانم، ثناء؛ المودي، ريما. (2014). واقع ممارسة الطلبة المعلمين إدارة البيئة الصفية من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، 4. ص ص 339- 357.

شاهين، محمد؛ وريان، عادل. (2007-أ). معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء متطلبات المنهاج الفلسطيني الجديد. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، 10 ص ص 35-60.

شاهين، محمد وريان، عادل. (2007-ب). دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي. **بحث مقدم للمؤتمر التربوي الثالث بعنوان الجودة في التعليم العام الفلسطيني "كمدخل للتميز"**، المنعقد في الجامعة الإسلامية – غزة بتاريخ 30-2007/10/31.

شبر، خليل؛ وجامل، عبد الرحمن؛ وأبو زيد، عبد الباقي. (2005). **أساسيات التدريس**. دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن.

الشكعة، علي. (2007). مستوى التفكير التأملي لدى طلبة البكالوريوس والدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية**، 21. ص ص 1146-1162.

صياح، انطوان. (2016). **التفكير، اللغة والتعليم**. دار المنهل للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة.

العبادي، شيماء. (2020). **الإدراك البصري لدى طفل الروضة**. مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.

عبد الجواد، إياد. (2010). واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزة. **مجلة التربية**، 172. ص ص 148-185.

عبد القادر، بشير. (2017). مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مدينة حمص. **مجلة جامعة البعث**، 3. ص ص 11- 42.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة. (2005). **الدماغ والتعلم والتفكير**. دار ديبونو للنشر والتوزيع، الأردن.

عبيدات، ذوقان؛ وأبو السميد، سهيلة. (2009). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**. دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

العشي، نوال. (2008). **ادارة التعلم الصفي**. دار اليازوري، الأردن.

عطاف، عياصرة. (2014). أثر استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير التأملي لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية**، 8. ص ص 1443- 1462.

عيسى، حازم؛ ومحسن، رفيق. (2010). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية**، 1. ص ص 147-189.

المخلافي، محمد. (2014). **الإدارة الصفية الفاعلة**. دار زهران، الأردن.

المساعيد، مظفي؛ وخريشة، سعود. (2012). **الإدارة الصفية**. الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

المشهراوي، بسام. (2010). **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير التأملي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة غزة**. جامعة الأزهر، غزة. (رسالة ماجستير غير منشورة).

النابلسي، أسماء. (2013). **الاتزان الانفعالي وعلاقته بالبيئة الصفية المدركة دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية العامة بمدارس محافظة دمشق**. جامعة دمشق، سوريا. (رسالة ماجستير غير منشورة).

نعيمة، سوفي. (2010). **الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط**. جامعة منتوري، الجزائر. (رسالة ماجستير غير منشورة).

يحيى، رشيد. (2013). **تقويم أداء مدرسي العلوم في إقليم كوردستان العراق في ضوء مبادئ التدريس الفعال**. جامعة سانت كليمتس العالمية، كوردستان. (رسالة دكتوراة غير منشورة)

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abu Rass, R. (2014). Developing reflective skills among EFL student teachers. **European Centre for Research Training and Development UK**, 3. 1-14.

Akomolafe, C., Adesua, V. (2015). The classroom environment: a major motivating factor towards high academic performance of senior secondary school students in South West Nigeria. **Journal of Education and Practice**, 34. 17-21.

Choy, S., Lee, M., and Sedhu, D. (2019). Reflective thinking among teachers: development and preliminary validation of reflective thinking for teachers' questionnaire. **Alberta Journal of Educational Research**, 1. 37-50.

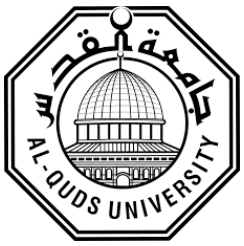
Mahgoub, Y. Elyas, S. (2014). Development of teacher performance and its impact on enhancing on the quality of the educational process. **Pensee Journal**, 2. 168-179.

Malik, R., Rivzi, A. (2018). Effect of classroom learning environment on students' academic achievement in Mathematics at Secondary Level. **Bulletin of Education and Research**, 2. 207-214.

ÖZGENEL, M., MERT, p. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness**. International Journal of Education Technology and Scientific Researches**, 10. 417- 434

Tran, V., (2015). Effects of Gender on Teachers' Perceptions of School Environment, Teaching Efficacy, Stress and Job Satisfaction. **International Journal of Higher Education**, 4. 147- 157.

ملحق (1) استبانة إدراك مكونات البيئة الصفية بالصورة الأولية:



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس

حضرة الدكتور .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن

درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم.

يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الأداة من حيث حذف أو تعديل أو إضافة أي فقرة ترونها مناسبة.

مع خالص تحياتي

الباحثة: ماسة الخضور

إشراف الدكتور: غسان سرحان

الاسم: .....

الجامعة/المؤسسة: .....

الرتبة العلمية: .....

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم. يرجى منك عزيزي معلم العلوم/ة قراءة كل فقرة من فقرات أقسام الدراسة بدقة وعناية ثم قم بإبداء رأيك فيها، ضع إشارة (✓) على الدرجة التي تنطبق على سلوكك.

الرجاء التعبير بصدق وموضوعية عن رأيك وان لا تترك عبارة دون إجابة أو ذات إجابتين، علما بأن هذا ليس اختبارا وإنما يستخدم لأغراض البحث العلمي.

وشكرا لتعاونكم.

الباحثة: ماسة الخضور

إشراف الدكتور: غسان سرحان

المعلومات العامة

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

سنوات الخبرة: ☐ **أقل من 5 سنوات** ☐ **من 5 إلى 10 سنوات** ☐ **أكثر من 10 سنوات**

المؤهل التربوي: ☐ **امتلك** ☐ **لا امتلك**

القسم الأول: إدراك مكونات البيئة الصفية

تعبر الجمل التالية عن درجة إدراكك لمكونات البيئة الصفية، وضح إلى أي مدى تنطبق كل جملة عليك وذلك بوضع علامة (X) في المكان المحدد.

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
أولًا: المشاركة في القرارات الصفية:						
1	أعطي الطلبة وقتًا كافيًا للإجابة على الأسئلة.					
2	أناقش المواضيع الصعبة من المنهج مع الطلبة.					
3	أتيح الفرصة أن يختار كل طالب زملائه للاشتراك في المجموعة.					
4	أعطي للطلبة فرصة للتعبير عن آرائهم وإبداء ملاحظاتهم					
5	يستفيد الطلبة من خلال المناقشات داخل الصف.					
6	أرحب بأفكار كل طالب في الصف فيما يتعلق بأمور المادة الدراسية.					
7	يستطيع الطلبة عرض وجهة نظرهم أثناء المناقشة.					
8	أترك لكل طالب حرية ممارسة النشاط الذي يميل إليه.					
9	أشرك الطلبة في المناقشات لمعرفة وجهات نظر الطلبة الآخرين.					
10	أشاور الطلبة في وضع الخطة الدراسية.					

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
ثانيًا: بعد الفروق الفردية						
1	أربط المادة الدراسية باهتمامات الطلبة.					
2	أدل الطلبة على طرق الاستذكار الصحيحة.					
3	أراعي الطلبة المتأخرين دراسيًا.					
4	أستخدم طرقًا مختلفة لتقويم أداء الطلبة.					
5	أعطي واجبات منزلية تتناسب مع مستوى كل طالب.					
6	أحاول معالجة نقاط الضعف لدى الطلبة.					

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	ثالثًا: بعد الدعم الاجتماعي					
1	أحاول مساعدة الطلبة على التفوق					
2	يتقبل الطلبة النقد بصدر رحب.					
3	أسأل عن سبب تغيب أحد الطلبة.					
4	أساند الطلبة وأشجعهم بشكل دائم.					
5	لا أميز طالب على آخر.					
6	أوفر للطلبة مواقف يشعرون من خلالها بالثقة.					
7	أثق بقدرات الطلبة					
8	أوفر للطلبة مواقف تتيح لهم تحمل المسؤولية.					
9	يتخلل الحصة الدراسية بعض الفكاهة والمرح.					
10	اتجنب استخدام أساليب العقاب.					
11	أستمع لأكثر من إجابة للسؤال الواحد.					
12	تسود روح المودة والاحترام داخل الصف.					
13	أسمح للطلبة نقد أفكاري وآرائي.					

ملحق (2): أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	د. إبراهيم عرمان	دكتوراه	تكنولوجيا التعليم	جامعة القدس
2	د. إيناس ناصر	دكتوراه	مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس
3	د. جنان أبو جودة	دكتوراه	مناهج وطرق التدريس	مشرفة تربوية/ شمال الخليل
4	د. خالد كتلو	دكتوراه	علم نفس	جامعة القدس المفتوحة
5	د. محسن عدس	دكتوراه	مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس
6	أ.د. محمد شاهين	دكتوراه	مناهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة
7	د. ميرفت الشريف	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة القدس
8	إسماعيل حلاحلة	ماجستير	أحياء	مشرف تربوي/ شمال الخليل
9	عبد الكريم زيدات	ماجستير	كيمياء	معلم
10	مصلح بلوط	ماجستير	أحياء	معلم

ملحق (3) استبانة إدراك مكونات البيئة الصفية بالصورة النهائية:

القسم الأول: إدراك مكونات البيئة الصفية: تعبّر الجمل التالية عن درجة إدراكك لمكونات البيئة الصفية، وضح إلى أي مدى تنطبق كل جملة عليك وذلك بوضع علامة (✓) في المكان المحدد.

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	تنظيم جلوس الطلبة بما يتناسب وحاجاتهم					
2	تعديل إضاءة الغرفة بحيث لا تكون ساطعة جدا ولا معتمة					
3	تهوية الغرفة الصفية					
4	المحافظة على نظافة الغرفة الصفية من جدران وأرضية					
5	مناسبة خصائص السبورة مع خصائص الطلبة.					
6	تنظيم أماكن وضع المواد والأدوات التعليمية في الصف					
7	تصميم المقاعد الدراسية بما يتناسب مع حجم الطلبة					
8	مناسبة حجم الغرفة الصفية مع عدد الطلبة					
9	الاهتمام بطلاء الغرفة الصفية					
10	تهيئة أماكن جلوس مناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة					
11	خلو الغرفة الصفية من المشكلات الصوتية (كصدى الصوت)					
12	وجود فراغات وممرات كافية لتحرك الطلبة دون ازعاج.					
13	توفّر رفوف خشبية لتنظيم محتويات الغرفة الصفية واحتياجاتها.					
14	إمكانية استخدام الوسائل التكنولوجية (LCD, DVD) في الصف					
15	مناداة الطلبة بأسمائهم عند مخاطبتهم.					
16	التعرف على الخصائص الفردية للطلبة.					
17	تكوين علاقات ودية مع الطلبة خارج الغرفة الصفية.					
18	استخدام التواصل غير اللفظي لتعديل سلوك الطلبة.					
19	الاتفاق مع الطلبة على قواعد النظام والانضباط الصفي.					
20	كتابة القواعد الصفية الضرورية المتفق عليها على اللوح.					
21	توزيع الأسئلة بين الطلبة.					
22	تزويد الطلبة بمصادر التعلم.					
23	تشجيع جميع الطلبة على المشاركة في الإجابات.					
24	تقديم التغذية الراجعة لإجابات الطلبة.					
25	إتاحة الفرصة للطلبة لمناقشة وجهات نظرهم					
26	إعطاء الطلبة وقتًا كافيًا للإجابة عن الأسئلة.					
27	إتاحة الفرصة للطالب ليختار زملاؤه في المجموعة					
28	مشاركة الطلبة في خصوصياتي.					
29	إعطاء الطالب الحرية في ممارسة النشاط الذي يميل إليه					
30	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.					

ملحق (4) استبانة التفكير الانعكاسي بالصورة الأولية:

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس

حضرة الدكتور .....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم.

يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الأداة من حيث حذف أو تعديل أو إضافة أي فقرة ترونها مناسبة.

مع خالص تحياتي

الباحثة: ماسة الخضور

إشراف الدكتور: غسان سرحان

الاسم: .....

الجامعة/المؤسسة: .....

الرتبة العلمية: .....

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج الماجستير في أساليب التدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم. يرجى منك عزيزي معلم العلوم/ة قراءة كل فقرة من فقرات أقسام الدراسة بدقة وعناية ثم قم بإبداء رأيك فيها، ضع إشارة (✓) على الدرجة التي تنطبق على سلوكك.

الرجاء التعبير بصدق وموضوعية عن رأيك وان لا تترك عبارة دون إجابة أو ذات إجابتين، علما بأن هذا ليس اختبارا وإنما يستخدم لأغراض البحث العلمي.

وشكرا لتعاونكم.

الباحثة: ماسة الخضور

إشراف الدكتور: غسان سرحان

القسم الثاني: التفكير الانعكاسي

تعبر الجمل التالية عن درجة تفكيرك الانعكاسي حول ممارساتك التدريسية، وضح إلى أي مدى تنطبق كل جملة عليك وذلك بوضع علامة (X) في المكان المحدد.

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	أولا: القدرة على التقييم الذاتي					
	ملاحظة الأداء الخاص بالمعلم					
1	أفكر دائمًا في ما فعلته خلال الحصة من أجل تحسين أدائي.					
2	أميل إلى اتباع الأوامر بدلًا من أن أكون مبتكرًا، خوفًا من الوقوع في المشاكل.					
3	أحاول التفكير في الطريقة التي درست فيها الطلبة حسب المتوفر لتقديم أفضل ما عندي					
	استخدام التغذية الراجعة والأدلة					
4	أشعر بالقلق الشديد من الملاحظات التي يقدمونها الطلبة لدي، وكأنهم يحكمون علي ويقيمونني كشخص.					
5	أعتقد أن ملاحظات الطلبة مهمة لأنها ستساعدني على فهمهم بشكل أفضل.					
6	أعتقد أن ملاحظات الطلبة مهمة، لأنها ستعطيني مؤشرًا لنقاط القوة					

	والضعف لدي.					
	ايجاد وتحليل نمط المعلم					
7	أعتقد دائمًا أن ما قمت به وكيف قمت به خلال الدرس، هو مؤشر مهم لفاعليتي.					
8	أعلم أنه يوجد العديد من المجالات في الدرس كالمحتوى والسياق، والتي يمكن من خلالها دعم الدرس أو تعطيله.					
9	أحاول دائمًا الربط بين ما وكيف أقوم بالتدريس مع تجاربي في الحياة.					
	اصدار الأحكام					
10	كلما واجهت خطأ قمت به، أقوم بربطه مع تجاربي للتغلب عليه.					
11	أعلم أنني أرتكب الأخطاء، ولكن أشعر أحيانًا بأنه لا يمكنني فعل أي شيء.					
12	أعلم أن الأخطاء التي أرتكبها، يمكن أن يكون لها تأثير على حياة طلابي					

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	ثانيًا: الوعي بكيفية تعلم الطلبة.					
	المفاهيم والمفاهيم الخاطئة					
.13	عندما يعطيني الطلبة ملاحظاتهم، لا آخذها كثيرًا بعين الاعتبار، لأنني أشعر أنها مجرد آراء.					
.14	أعتقد أنه من المهم أخذ ملاحظات الطلبة بعين الاعتبار، لأن ذلك سيساعدني على تطوير أدائي الآن، حتى أدرس بشكل أفضل بالمستقبل					
.15	أحب أن آأخذ بعين الاعتبار أدائي السابق، وأن أدمجه مع أدائي الحالي، من أجل تحسين أدائي في المستقبل.					
	بناء المعرفة					
.16	أنا مهتم فقط بإنجاز المهام التدريسية الخاصة بي بشكل صحيح، ليس لدي الوقت أو الاهتمام بالحديث مع زملائي عن استراتيجياتهم وأهدافهم الخاصة بهم.					
.17	أحب أن أعرف كيف قمت بالتدريس، لذلك أغتنم كل فرصة للأخذ بملاحظات المشرفين من أجل تحسين الطريقة التي أقوم بها بالتدريس.					
.18	يتعلم الطلبة بشكل مختلف تمامًا ما كنت عليه في المدرسة، لذلك أبحث عن استراتيجيات جديدة لتقديم دروسي بشكل أفضل.					
	ما وراء المعرفة					
.19	لدي طريقة معينة للتدريس أرتاح بها، لا أعلم لماذا أقوم بها، أنا فقط أقوم بها.					
.20	أنا مهتم دائمًا باكتشاف الذات، حتى أتمكن من تطبيق معرفة كيفية الأداء، حتى أكون مدرس أفضل.					

.21	أحاول التفكير في ما أفعله أثناء تدريسي، حتى أستطيع اثراء الاستراتيجيات التي أستخدمها باستراتيجيات جديدة وأكثر فعالية.					

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	ثالثًا: تطوير مهارات التعلم مدى الحياة					
	تطوير الهوية كمتعلم					
.22	أشعر أحيانًا أن التغذية الراجعة من قبل الطلبة والمشرفين محيرة للغاية، ولا أعرف ماذا أفعل لهم، لا أعتقد أنها ستساعدني في تعلم أي شيء عن طريقة إدارة دروسي.					
.23	أعلم أنني ما زلت أتعلم حتى أصبح مدرس أفضل، والتغذية الراجعة من قبل الطلبة والمشرفين قد تساعدني في تحسين أدائي المستقبلي.					
.24	أعلم أنني أتعلم عن مهنتي طوال الوقت، على الرغم من أن لدي بالفعل مجموعة من الممارسات التي أشعر بالراحة بها، إلا أن التغذية الراجعة التي أحصل عليها من الطلبة ومشرفي ستساعدني في تحسين تلك الممارسات.					
	نقل التعلم إلى سياقات أخرى					
.25	أحصل بشكل عام على تعليقات جيدة من الطلبة، لذلك أعتقد أنني مدرس جيد.					
.26	أحتاج إلى موازنة الآراء من قبل الطلبة ومشرفي مع ما لدي من آراء وافتراضات.					
.27	أعلم أنني أقوم بالعديد من الافتراضات حول ممارستي، وعندما يعطيني الآخرون آرائهم حول كيفية التدريس، أضع ذلك بالحسبان، حتى أتمكن من التعلم من كل ردود الفعل التي أحصل عليها.					
	التعلم كعملية مستمرة مدى الحياة					
.28	أعرف ماذا أقوم بفعله كمدرس، ولا أقضي الكثير من الوقت للتفكير في ممارساتي.					
.29	أعلم أن لدي نقاط قوة وضعف، وأن التدريس مهمة صعبة للقيام بها، أنا بحاجة إلى التأمل في ممارساتي حتى أكون أكثر فعالية في التدريس.					
.30	أعلم أن الطريقة التي سأقدم بها الدرس، ستأثر على اتجاه الطلبة نحو الدرس، فيجب علي أن أتأمل كيف قمت بالتدريس، حتى أطور من أدائي في الحصص القادمة.					

ملحق (5) استبانة التفكير الانعكاسي بالصورة النهائية:

القسم الثاني: التفكير الانعكاسي: تعبّر الجمل التالية عن درجة تفكيرك الانعكاسي حول ممارساتك التدريسية، وضح إلى أي مدى تنطبق كل جملة عليك وذلك بوضع علامة (✓) في المكان المحدد.

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	يتعلم الطلبة بطريقة مختلفة عما كنت عليه في المدرسة، لذلك أحتاج لاستخدام استراتيجيات جديدة في التدريس.					
2	عند مواجهتي لخطأ قمت به، أحاول إيجاد الحلول والاستفادة من خبرتي.					
3	أفكر فيما قمت به خلال الحصة، لإثراء الاستراتيجيات التي استخدمتها.					
4	أعتقد أن ما قمت به خلال الحصة، هو مؤشر مهم لكفاءتي.					
5	لتطوير أدائي، آخذ بعين الاعتبار ممارساتي وأدمجها فيما سأقوم به.					
6	أعلم أن الملاحظات التي أسمعها من الطلبة والمشرف التربوي، قد تساعدني على التطوير من أدائي.					
7	أهتم باكتشاف ذاتي حتى أتمكن من تطبيق المعرفة حول كيفية القيام بالأشياء، لأكون أفضل معلم.					
8	أتأمل في ملاحظات الطلبة لأنها ستساعدني على فهمهم بشكل أفضل.					
9	أتأمل في ملاحظات الطلبة لأنها تمثل مؤشرًا لنقاط القوة والضعف لديّ.					
10	بالرغم أنه لديّ افتراضاتي الخاصة، أتمعن في وجهات نظر الآخرين حول كيفية تدريسي لأخذها بعين الاعتبار					
11	أفكر بما أقوم بتدريسه لطلابي في مجال تخصصي لتحسين أدائي					
12	أعلم أنه يوجد العديد من المجالات في الدرس كالمحتوى والسياق، والتي يمكن من خلالها دعم الدرس أو تعطيله.					
13	أطوّر نفسي باستمرار، ولديّ مجموعة من الممارسات، بالرغم من ملاحظات الطلبة والمشرف التي ستحسن ممارساتي بشكل أفضل.					
14	لديّ اعتقاداتي، وأعلم أنها ستؤثر على سلوكي تجاه نفسي والآخرين.					
15	أعلم أن معتقداتي عن نفسي والآخرين ستسيطر على ممارساتي.					
16	أعتقد أنني بحاجة للاهتمام باحتياجاتي قبل اهتمامي باحتياجات الآخرين					
17	من خلال تجاربي الحياتية أحاول الربط بين ما أدرّس وكيف أدرّس					
18	أعلم أن الأخطاء التي أقوم بها كمدرس لها أثر على حياة الطلبة.					
19	أميل إلى اتباع أوامر المشرف أكثر من كوني مبتكرا لتجنب الوقوع في مشاكل معه					
20	أعلم ما أقوم به كمعلم، ولا أقضي وقتا كبيرا في التفكير بما قمت به					
21	أقوم ببعض الأخطاء، ولكن أشعر أنني لا أستطيع فعل أي شيء					
22	لا أعطي أي اهتمام لملاحظات الطلبة لأنني أعتبرها مجرد وجهات نظر					

ملحق (6) استبانة الأداء التدريسي بالصورة الأولية:

القسم الثالث: الأداء التدريسي

تعبر الجمل التالية عن درجة أداءك التدريسي، وضح إلى أي مدى تنطبق كل جملة عليك وذلك بوضع علامة (X) في المكان المحدد.

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	مجالات الاستبانة					
	أولًا: إدارة الوقت					
.1	التزم بموعد بداية الحصة ونهايتها.					
.2	لدي القدرة على استغلال وقت الحصة في التدريس.					
.3	أحرص على توزيع الوقت بين الطلبة في المناقشة.					
.4	أحاول تغطية الموضوعات خلال الزمن المحدد.					
.5	أحرص على جدولة مواعيد الامتحانات.					

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	ثانيًا: علاقة المعلم بالطلبة					
.6	أحترم الطلبة وأثق بقدراتهم.					
.7	أصغي إلى الطلبة بشكل جيد.					
.8	أحرص على إشراك الطلبة في المناقشة.					
.9	أشجع الطلبة على بذل أقصى جهد.					
.10	أتفهم الظروف التي يمر بها الطلبة بموضوعية.					
.11	أشجع الطلبة على التعبير عن وجهات نظرهم.					
.12	أتواصل مع أولياء أمور الطلبة بشكل مستمر.					

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	ثالثًا: أساليب التقويم من قبل المعلم					
.13	لدي المقدرة على وضع اختبارات تعتمد على الفهم والاستيعاب.					
.14	أقوم بتقييم الطلبة بشكل مستمر.					
.15	عند تقويمي للطلبة، استخدم عدة أساليب من التقويم.					
.16	أعطي الطلبة تغذية راجعة عن الامتحانات.					
.17	أصمم خطط علاجية بناء على نتائج الاختبارات.					
.18	العدالة عند تقويمي لأداء الطلبة.					
.19	استخدم أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا للطلبة.					
.20	أحاول تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة.					

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	رابعًا: التحضير للمقرر					
.21	أحرص على تحديد أهداف المقرر.					
.22	أقوم بإعداد جدول زمني لموضوعات المقرر.					
.23	استعد لعرض المادة العلمية بشكل مشوّق.					
.24	لدي القدرة على الربط بين موضوعات المقرر.					
.25	أشعر بالتمكن من المادة العلمية أثناء النقاش مع الطلبة.					
.26	اختار الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي.					

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
	خامسًا: عرض المقرر					
.27	أحرص على تنظيم عناصر الموضوع الواحد وتسلسها بطريقة منطقية.					
.28	أتحدث بطلاقة لغوية عند عرض المادة التعليمية.					
29	أتحدث بصوت واضح عند الشرح.					
.30	أقوم بالربط بين المعلومات السابقة للطلبة والمعلومات الجديدة.					
.31	أسعى إلى تبسيط المادة العلمية عند عرضها وتيسيرها.					
.32	أحرص على إثارة اهتمام الطلبة أثناء الشرح.					
.33	أحاول التنويع في أساليب العرض					
.34	أحاول مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الحصة.					

ملحق (7) استبانة الأداء التدريسي بالصورة النهائية:

القسم الثالث: الأداء التدريسي: تعبر الجمل الآتية عن درجة أداءك التدريسي، وضّح إلى أي مدى تنطبق كل جملة عليك وذلك بوضع علامة (✓) في المكان المحدد.

	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	أعدّ خطة سنوية/فصلية متكاملة العناصر.					
2	أعدّ خطة سنوية/فصلية واقعية مرنة قابلة للتكيّف مع الأوضاع.					
3	أوزّع وحدات المقرر الدراسي في الخطة على الزمن المتاح.					
4	تراعي الخطة اليومية الفروق الفردية بين المتعلمين.					
5	أعدّ خطة يومية منسجمة مع أهداف المحتوى التعليمي.					
6	أقوم بصياغة الأهداف التعليمية بصورة سلوكية.					
7	أراعي مكونات الخطة اليومية بجميع جوانبها.					
8	أخطط لتوظيف الوسائل التعليمية في التدريس.					
9	أراعي في الخطة اليومية حاجات المتعلمين النمائية وخلفياتهم.					
10	أوظّف الخطة السنوية/الفصلية واليومية بشكل فعال في التدريس.					
11	أعرض المحتوى التعليمي وفق الاستراتيجية المعتمدة.					
12	أراعي التدرج في عرض المادة التعليمية.					
13	أقدّم أمثلة واقعية لتدعيم خبرات المحتوى التعليمي.					
14	أعمل على تشويق طلبتي وجذب انتباههم طوال الحصة.					
15	أربط معارف المتعلمين السابقة باللاحقة.					
16	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة خلال عرض المادة التعليمية.					
17	أنوّع في أساليب التدريس وفقًا لمتطلبات الموقف التعليمي.					
18	أتيح فرص المشاركة والمناقشة لجميع الطلبة.					
19	أنمّي مهارات البحث والاستكشاف لدى الطلبة.					
20	أعزز آليات التعلم الذاتي لدى الطلبة.					
21	أغلق الدرس بصورة مناسبة					
22	أحرص على استمرارية عملية التقويم (قبل التعلم وأثناءه، وبعده).					
23	أنوّع في أساليب تقويم تحصيل الطلبة.					
24	أوجه أسئلة تحفّز مهارات التفكير العليا للمتعلمين.					
25	أعدّ أسئلة امتحانات مرتبطة بأهداف المقرر.					
26	أستفيد من نتائج التقويم في تطوير التعليم العلاجي للطلبة.					
27	أقدّم للطلبة تغذية راجعة.					
28	استفيد من نتائج التقويم في التخطيط لعملية التعليم.					
29	أساعد الطلبة على امتلاك مهارات التقويم الذاتي.					
30	أشخّص نقاط الضعف التي بحاجة إلى تحسين عند الطلبة.					

ملحق (8) تسهيل مهمة من كلية العلوم التربوية لتطبيق أدوات الدّراسة على الفئة المعنية بهم من المعلمين

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جـامـعـة الـقـدس
كلية العلوم التربوية
برنـامج الدراسات العليا

التاريخ: 20 /9 / 2020

حضرة مدير عام التربية والتعليم/ مديرية تربية شمال الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **ماسه سليمان الخضور** ورقمها الجامعي (**21812317**)، بالعمل على انجاز رسالة ماجستير في اساليب التدريس بعنوان " **درجة ادراك معلمي العلوم للمرحلة الاساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والاداء التدريسي لديهم**"، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه في تطبيق دراستها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ. د. عفيف زيدان
منسق ماجستير أساليب التدريس

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

ملحق (9) تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق أدوات الدّراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت /٧٤٣/١/١٣
التاريخ: 16 / 11 /2020م

لمن يهمّه الأمر

"تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"ماسه سليمان خليل الخضور"

من جامعة **جامعة القدس** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينة عشوائية من معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة شمال الخليل.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- تصل عينة المعلمين على ايميلات منسقي البحث والتطوير والجودة في المديريات.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم

نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخ مدير عام التربية والتعليم- شمال الخليل المحترم.
د. غسان سرحان – المحترم/ المشرف على الدراسة- بريد الكتروني gsarhan@staff.alquds.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

ملحق(10) تسهيل مهمة من منسقة البحث والتطوير في مديرية شمال الخليل لتطبيق أدوات الدّراسة على المعلمين الذين تضمنتهم العينة

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine Ministry of Education Center for Educational Research and Development	وزارة التربية والتعليم	دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت /١٣/١/٧٤٣
التاريخ: 16 / 11 /2020م

لمن يهمّه الأمر

"تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"ماسه سليمان خليل الخضور"

من جامعة **جامعة القدس** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" درجة إدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا لمكونات البيئة الصفية وعلاقتها بالتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لديهم"

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينة عشوائية من معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة شمال الخليل.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.
- تصل عينة المعلمين على ايميلات منسقي البحث والتطوير والجودة في المديريات.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
١٦/١١
/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخ مدير عام التربية والتعليم- شمال الخليل المحترم.
د. غسان سرحان – المحترم/ المشرف على الدراسة- بريد الكتروني gsarhan@staff.alquds.edu

فهرس الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	رقم الصفحة
1.2	مهارات تنفيذ التدريس	20

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	رقم الصفحة
1.3	خصائص العينة الديموغرافية	32
2.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة مكونات البيئة الصفية	33
3.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة التفكير الانعكاسي	35
4.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة الأداء التدريسي	36
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على استبانة مكونات البيئة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا	41
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدراك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العُليا لمكونات البيئة الصفية تبعًا لمتغير (الجنس والخبرة والمؤهل التربوي).	42
3.4	نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA) لاستجابات المعلمين في استبانة مكونات البيئة الصفية حسب الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما.	43
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على استبانة التفكير الانعكاسي لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.	45
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التفكير الانعكاسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تبعًا لمتغير (الجنس والخبرة والمؤهل التربوي).	47
6.4	نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA) لاستجابات المعلمين في استبانة التفكير الانعكاسي حسب الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما	48
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدّراسة على استبانة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.	50
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا تبعًا لمتغير (الجنس والخبرة والمؤهل التربوي).	52
9.4	نتائج اختبار تحليل التباين الثلاثي (Three-way ANOVA) لاستجابات المعلمين في استبانة الأداء التدريسي حسب الجنس والخبرة والمؤهل التربوي والتفاعل بينهما.	53
10.4	معامل الارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين إدراك مكونات البيئة الصفية والتفكير الانعكاسي والأداء التدريسي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا.	55

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	استبانة مكونات البيئة الصفية بالصورة الأولية	70
2	أسماء المحكمين	74
3	استبانة مكونات البيئة الصفية بالصورة النهائية	75
4	استبانة التفكير الانعكاسي بالصورة الأولية	75
5	استبانة التفكير الانعكاسي بالصورة النهائية	80
6	استبانة الأداء التدريسي بالصورة الاولية	81
7	استبانة الأداء التدريسي بالصورة الاولية	83
8	تسهيل مهمة من كلية العلوم التربوية لتطبيق أدوات الدّراسة على الفئة المعنية بهم من المعلمين	84
9	تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم لتطبيق أدوات الدّراسة	85
10	تسهيل مهمة من منسقة البحث والتطوير في مديرية شمال الخليل لتطبيق أدوات الدّراسة على المعلمين الذين تضمنتهم العينة	86

فهرس المحتويات:

الموضوع	رقم الصفحة
الإقرار	أ
الشكر والتقدير	ب
ملخص الرسالة باللغة العربية	ج
ملخص الرسالة باللغة الإنجليزية	د
الفصل الأول: مشكلة الدّراسة وخلفيتها	
مقدمة	1
مشكلة الدّراسة	3
أهداف الدّراسة	3
أسئلة الدّراسة	4
فرضيات الدّراسة	4
أهمية الدّراسة	5
حدود الدّراسة	5
مصطلحات الدّراسة	5
الفصل الثاني: الإطار النظري والدّراسات السابقة	
الإطار النظري	7
مكونات البيئة الصفية	8
التفكير الانعكاسي	12
الأداء التدريسي	17
الدّراسات السابقة	21
دراسات تتعلق بمكونات البيئة الصفية	21
دراسات تتعلق بالتفكير الانعكاسي	24
دراسات تتعلق بالأداء التدريسي	26
التعقيب على الدّراسات السابقة	28
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهج الدّراسة	31
مجتمع الدّراسة	31
عيّنة الدّراسة	31

أدوات الدّراسة	**32**
متغيرات الدّراسة	**38**
إجراءات الدّراسة	**39**
المعالجة الإحصائية	**39**
الفصل الرابع: نتائج الدّراسة	
مقدمة	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	**40**
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	**42**
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	**45**
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	**47**
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	**50**
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	**52**
النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	**55**
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدّراسة	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	**56**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	**57**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	**58**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	**59**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	**60**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	**61**
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع	**62**
التوصيات	**62**
المصادر والمراجع	**63**
فهرس الأشكال	**87**
فهرس الجداول	**88**
فهرس الملاحق	**89**
فهرس المحتويات	**90**