فعالية المحاكاة الحية في التدريب علي إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي للطلاب المعلمين

دكتور / نبيل فضل شرف الدين
أستاذ مساعد علم النفس التربوي

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة التحقق من فعالية برنامج للمحاكاة الحية في التدريب علي إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي للطلاب المعلمين، تكونت عينة الدراسة من خمسين (٥٠) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة، شعبة الحاسب الآلي، للعام الجامعي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م، بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، تم تقسيمهم إلي مجموعتين، تجريبية (٢٤) وضابطة (٢٦) وطبق برنامج المحاكاة الحية، ومقياس إدارة وقت الحصة الدراسية (تم إعدادهما لإنجاز الدراسة الحالية) وقائمة ملاحظة التفاعل الصفي، وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج المقترح في تطوير مهارات الطلاب المعلمين لإدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعلات الصفية، إضافة إلي الإستجابات الإيجابية من الطلاب المعلمين عينة الدراسة، وإعتباره الطريق الصحيح لكفاءتهم الأكاديمية والمهنية، وتوصي بتكامل المحاكاة الحية مع البرنامج الأكاديمي والميداني، وتعميمه بإعتباره قنطرة آمنة وفاعلة بين البرامج الأكاديمية والميدانية.

فعالية المحاكاة الحية في التدريب علي إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي للطلاب المعلمين

دكتور/ نبيل فضل شرف الدين
أستاذ مساعد علم النفس التربوي

مقدمة:

تتمثل أهداف الكليات والمعاهد التربوية في زيادة نواتج تعلم الطلاب، وتحسين توظيفهم، وإعدادهم الإعداد الجيد، وذلك عن طريق تشكيل البيئة البحثية لتعليم وتدريب المعلمين علي الأسس والنظريات من محتوى مختار بعناية، وتقويم المفاهيم والسلوكيات المهنية الخاطئة. (Dieker et al., 2008: 4)

ومع تزايد الوعي بأدوار المعلمين الحقيقية، وتعقيد العملية التعليمية، والمسئوليات المضافة علي كاهل المعلمين، من أدوار متعددة كالتوجيه والإرشاد وإدارة وضبط الفصل الدراسي في إطار المفاهيم المعاصرة، بات من الضروري تدريب الطلاب المعلمين قبل عملهم الفعلي علي هذه الأدوار من خلال أساليب يتم تعلمها في بيئات تعليمية مشابهة للبيئات الفعلية، حيث يذكر شولدبرج (Schuldberg, 2005:443) أنه دائما ما تكشف الدراسات أن عمليات المحاكاة تعتبر وسائل تدريس ناجحة في مجالات خدمة الإنسان.

ويري (Calinger and Chen, 2009: 23) أنه كما أن التكنولوجيا كانت مفيدة كأدوات معرفية لسنوات لدعم التعلم وحل مشكلة الإنسان، فإن المحاكاة تعتبر علي وجه الخصوص مؤثرة وفعالة في عمليات التطور المفاهيمي، والتي يمكن بها تصوير الظواهر، كما تسمح للطلاب بالتفاعل مع ديناميات النظام للنموذجي، التي تساعد في وضع التصورات، وعلاوة علي ذلك فإن المحاكاة، تجعل إمكانيات كبيرة للطلاب لتطوير معرفة أعمق وتنفيذ لأفكار تأملية عن طريق أداء المهام المحددة التي علي خلاف ذلك لن يكون لها وصول، ومع محاكاة مواقف العالم الحقيقي، يمكن أن تجعل المحاكاة الظواهر أكثر وضوحا.

ويفترض نيبون (Kneebone, 2003: 269) إعتماد المحاكاة علي عمليات التعلم القائمة علي مبادئ المدرسة السلوكية والإتجاه المعرفي والإنساني وبنائية التعلم، كما تعتمد علي نظرية التعلم التجريبي دون حدوث مشكلات يمكن أن تحدث في العديد من سياقات الحياة الواقعية، والتي قد تكون الأخطاء فيها ذات أثر بالغ، وهو ما يجعل بيئة التعلم أبعد ما تكون من المثالية، ومن ثم

فالإتجاه نحو المحاكاة يتضمن فوائد ممارسة الحياة الحقيقة دون أن يصاحب ذلك مخاطر أو إبعاد المتعلم إلي مكانة الملاحظ. (Kakora-Shiner, 2009: 42)

ومن ثم تقدم المحاكاة للطلاب المعلمين (Kakora-Shiner, 2009: 42) الفرص المتاحة للممارسة والتعلم وحتى عمل الأخطاء دون تعرض طلابهم للمخاطر، وتوفير الفرص المنتظمة للممارسة في إطار واقعي، وكما يشار إلي المحاكاة أنها قد تكون تعويضا عن بعض الضعف في القاعات الدراسية التقليدية القائمة علي التدريب، خصوصا وأن مثل هذا الإتجاه يقال عنه أنه يساعد في سد الفجوة بين النظرية والممارسة، نتيجة تشجيعه الطلاب علي ترجمة المعلومات الواقعية لمجموعة متكاملة من تطبيق المهارات، مع مستوى مرتفع من الإحتفاظ. (Kakora-Shiner, 2009: 43)

ويعتبر الإهتمام بإدارة الوقت متغيرا ضروريا في حل مشكلة الإنتاجية، وشكاوى ضيق الوقت، التي تحدث نتيجة عدم وجود التخطيط والعمل غير المنظم، ويحاول أصحاب المهن المختلفة مثل المديرين والإقتصاديين والمحامين تطوير معارفهم ومهاراتهم حول إدارة الوقت من خلال المشاركة في أنشطة التدريب أثناء الخدمة، تماما مثل غيرها من المهن الأخرى، ويجب علي المعلمين ايضا إمتلاك المعارف والمهارات حول إدارة الوقت لحاجة المعلمين إلي تطوير دروس فعالة، وتطوير الطلاب عن طريق وسائل مجدية، والتحدث مع الطلاب والإستماع إليهم، والتشاور مع الآباء والأمهات، وقراءة المجلات المتخصصة، والتفاعل مع زملائهم، والمشاركة في الإجتماعات، وغيرها (Özkılıç, 2007: 198).

ويؤكد ديكير وآخرون (Dieker et al., 2008: 5) علي ضرورة دعم المعلمين، في العديد من المجالات التي لا زالت بكرا في دراستها، ولم تدعم بشكل كافي، كتطوير طرق لمهارات إدارة المعلمين للفصل الدراسي، حيث أن تعلم فن التدريس لمحتوى قوى يزيد من فعاليتهم للعمل مع الطلاب في الفصل الدراسي بما يسمح لهم بالتركيز علي عمليتي التعليم والتعلم.

مشكلة الدراسة:

نتيجة التحديات المعرفية المتجددة، وطلب المجتمع المتزايد لإعداد أفضل الخريجين للعمل في المجال التعليمي والتربوي، وإكسابهم مهارة التعامل مع العالم الحقيقي، جاء التفكير في المحاكاة مجالا للدراسة الحالية، حيث يذكر ديكير وآخرون (Dieker et al., 2008: 5) أن الإعتماد علي البرامج القائمة لتعيين المعلمين للجد وجدها غير كافية.

إضافة إلي أن طريقة التعليم التقليدية لم تعد هي الطريقة المفضلة عادة في التعليم والتدريب، إلي الدرجة التي يذكر فيها ألدريش (Aldrich, 2006: 49) أنه قد ولت موضوعات التعليم النظامية وتصميم الأنظمة التعليمية المألوفة.

ويرصد كاكورا – شينر (Kakora-Shiner, 2009: 43) بعض جوانب قصور طريقة التعليم والتدريب التقليدية التي يمكن أن تحتويها طريقة المحاكاة متمثلة في أنه:

١. غالبا ما يجد الطلاب صعوبة في ترجمة التعلم القائم علي الفصول الدراسية التقليدية إلي مواقف الحياة الفعلية، كما أنهم قد يجدوا صعوبة في عملية تصور أو ترجمة المعلومات الواقعية إلي تطبيق المهارات في مواقف الحياة الفعلية.

٢. تتقسم التدريبات القائمة علي الفصول الدراسية التقليدية إلي محطات من المهارة المتمايزة (المنفصلة) تجعل من الصعب علي الطلاب دمج مهاراتهم والاستجابة بفعالية لظروف وقوعها.

٣. يمكن نسب ضعف الفهم إلي ضعف تطبيق المهارات، فكثيرا ما تتفاقم مشكلة الفهم بسبب عدم وجود فرص لتطبيق المهارات في مواقف الحياة الفعلية.

٤. عادة ما يتم التدريب بطريقة جزئية (فردية)، دون ممارسة المهارات مع الأعضاء الآخرين في فريقهم.

٥. عادة ما يتم التدريب في مكان بعيد (مستقل)، وهو ما يعني عدم إعطاء فرصة للأعضاء لممارسة المهارات في مجال البيئة التي يعملون فيها.

وعلي الرغم من أهمية التدريبات العملية الخاصة بمهنة التعليم، إلا أنها لم تحقق ميدانيا المنتظر منها، حيث لم تفي هذه المنظومة بتعهداتها، وأن أحد الاتجاهات التي تؤدي إلي عدم وفاء الأفراد بتعهداتهم هو ما يمنع الأفراد عن تفعيل البرامج والمخططات المطروحة نظريا، وأكثر ما يمكن أن يسهم في ذلك هو ضيق الوقت، الذي قد ينسب إلي ضعف مهارات ادارتهم له، ولذلك ينبغي النظر في الاهتمام بتحسين هذه المهارات. (Hellsten & Rogers, 2009: 14)

وهو ما جعل كوجوكارى (Cojocariu, 2009: 98) يتساءل عن الأفضل من منظور التدريب علي مهنة التعليم، هل هو تعلم كيفية التدريس عن طريق التعليم المباشر أو عن طريق محاكاة التدريس؟ ويؤكد أن الحل الأفضل هو الجمع بين هذين النوعين من العمليات، من خلال التعلم عن طريق المحاكاة للعنصر الأكثر تمثيلا أثناء الحلقات الدراسية لعلم النفس التعليمي، وطرق التدريس،

ومن خلال العمل المباشر أثناء الممارسات التربوية، وأوصي بإعادة إكتشاف التعلم عن طريق المحاكاة في سياق المجتمع المعاصر. (Cojocariu, 2009: 99)

وتدعم هذه التوصية ما يوصي به الباحثون من استخدام المحاكاة كجزء رئيسي من تدريب المعلمين أثناء الخدمة والطلاب المعلمين ببرامج التدريب الميداني وتوفير المزيد من التفاعل مع الطلاب، والتحديث والتدريب.(Kakora-Shiner, 2009: 47) وما لاحظه Bates et al. (2001) من حاجة ماسة إلي دراسة أنواع مختلفة من المحاكاة في دمجها مع تقييم المجتمع وفرص التدريب علي تدريس مهارات الحياة الوظيفية (Cihak, et al., 2006: 90)

وعلي الرغم من أهمية التعلم عن طريق المحاكاة، يظل هذا النوع من التعلم يبحث عن ترسيم مفاهيمي أكثر دقة ، واستخدام إجراءات أكثر إكتمالا (Cojocariu, 2009: 97)

ويري ألدريش (Aldrich, 2006: 49) أنه علي الرغم من أهمية إدراج المنظمات للمحاكاة في مناهجها الدراسية لتحسين فعالية وجاذبية البرامج التعليمية الرسمية، إلا أن المحاكاة يمكن أن تكون محيرة، لأن تصميماتها قد تسبب الإحباط، فهي تدفع بالمشاركين إلي تحدي افتراضاتهم نحو العالم، وأيضا تحدي ما يعتقده المستخدمين عن خبرة التعليم الرسمي، حيث تمثل خبرة للمحاكاة الحياة بدرجة كبيرة، والفرق الوحيد أن المحاكاة أكثر تركيزا أو تكثيفا، مما يعني عدم مألوفية كل شخص مشترك في خبرة المحاكاة النموذجية، وهو ما يمكن أن يخلق إحباط مركب مما قد يؤدي إلي التحقير أو التقليل من البرنامج ككل.

وعلي الرغم من أهمية المحاكاة ذات التكنولوجيا الفائقة، المعتمدة علي الكمبيوتر لمواقف الحياة الواقعية في العملية التعليمية (Chen & Howard, 2010: 137- 138) يحذر نيبون (Kneebone, 2003:275) من خطر هيمنة التكنولوجيا بما يؤدى إلي حجب المبادئ التربوية.

وهو ما يدعمه شين وهوارد (Chen & Howard, 2010: 137) أنه علي الرغم من أهمية المحاكاة التكنولوجية كطريقة في التعليم، فإنهما يؤكدان علي أهمية المحاكاة الحية في نقل المعرفة للأغراض التعليمية، و أن المشاركة في المحاكاة الحية يمكن أن تؤثر في اتجاهات الطلاب نحو العلم علي مر الزمن، كما أن بيئة التعلم الحية لديها إمكانية تغيير التصورات الذاتية للطلاب والتوجه نحو الهدف.

ويوصيا (Chen & Howard, 2010: 138) بتوسيع نتائج الدراسة علي من يمرون بتجربة

المحاكاة الحية ومن لم يمروا بهذه التجربة، وأيضا دراسة استراتيجيات التدريس بالمحاذاة بشكل أفضل مع بيئة التعلم بالمحاكاة.

كما أنه من أهداف البحث التربوي هو تقديم طرق جديدة وتفعيلها واختبارها في تحقيق أهداف التعليم، الأمر الذي يتوافق مع مبدأ الفروق الفردية، حيث يتعلم الناس المختلفون بطرق مختلفة، بما يتطلب البحث عنها وتطبيقها ومراجعتها (Kneebone, 2003: 268)

وعلي الرغم من استخدام المحاكاة في مجالات كثيرة، كالطب الإكلينيكي والتمريض وملاح الطيران والبحرية والقوات المسلحة والصيدلة والصناعات الكيميائية والمجال النووي وغيرها من مجالات التعليم والتدريب التكنولوجي، يظل مجال تدريب الطلاب المعلمين في مرتبة لاحقة، وهو ما يدفع إلي اختبار فعاليتها بالدراسة الحالية.

ويقترح ديكير وآخرون (Dieker et al., 2008:4) إنشاء بيئة إفتراضية سلوكية، توفر للطلاب المعلمين الفرصة لإدارة سلوك الفصول الدراسية التي يفشل فيها التعليم علي الطلاب الحقيقيين.

وعلي الرغم أن الوقت يمثل الموضوع المحوري في إدارة الفصول الدراسية، كما يبدو أن ضيق الوقت يمثل القاسم المشترك لحديث المعلمين في الأوساط التربوية كما تؤكد أسيدي (Assude, 2005:183) يبدو أن القليل من الدراسات التجريبية هي التي أجريت بالفعل علي المبادئ الأساسية لإدارة الوقت. (Kearns and Gardiner, 2007: 236)

فعلي الرغم من الإهتمام المتزايد للباحثين التربويين، وعلماء النفس الصناعي التنظيمي، ورجال الأعمال بالتأثير المحتمل لموضوع إدارة الوقت علي التحصيل الأكاديمي والأداء الوظيفي ونوعية الحياة بشكل عام، فإن البحث في هذا المجال لم يواكب هذا الحماس (Liu et al., 2009:174)

كما أن الدراسات التجريبية لم تكن بقدر هذه الأهمية (Kearns and Gardiner, 2007: 235) ويبقي التساؤل عن فعالية برامج التدريب علي إدارة الوقت أمر غير واضح (Orpen, 1994: 393) خاصة بالدراسات العربية في مجال التعليم.

ويرى المولي ونصر الدين والحسين (Inamullah, Naseer ud din & Hussain, 2008: 45) أن تعليم نظريات التعلم في المرحلة الجامعية تكون من الضعف، حيث تعتمد علي التلقين، ويعطى الطلاب القليل من الوقت للتفاعل والمشاركة الفعالة، وأن المعلمين يفرضون هيمنتهم على

الفصل الدراسي، وللأسف هذه الفصول تكون ضعيفة البنية، وسرعان ما تتدهور بسرعة نتيجة تضييعها للوقت بلا معني.

ويمثل تطوير أداء الطلاب المعلمين أولوية خاصة من أجل تعليم الأجيال القادمة في الفصول الدراسية بنجاح، فهو يعمل علي دعم قدراتهم علي مواجهة متطلبات الوظيفة، وذلك من خلال صقل مهاراتهم، وتوفير مناخ أكثر التزاما بالمعايير الأخلاقية لتعلم فن التدريس. (Dieker et al., 2008:4)

وهناك دعوة ضرورية للحد من استنزاف المعلمين داخل الفصول الدراسية نتيجة عدم فهمهم لبيئة التعلم التي يعملون بها، وهناك مجموعة متزايدة من الأدلة التي تشير إلي أن هناك استنزاف أعلي للمعلمين المبتدئين ذوى الإعداد الأقل، فعلي سبيل المثال كشف تحليل مسح التوظيف داخل المدارس في الفترة من ١٩٩٩ – ٢٠٠٠ أن هناك اختلافات كبيرة في خطط المعلمين التدريسية في عامهم الأول بين من يمرون بإعداد جيد وزملائهم من ذوى الإعداد الضعيف. (Dieker et al., 2008: 4)

وذلك لما تواجهه هذه الفئة من تحديات ملحوظة ومستنتجه من الدراسات السابقة في هذا المجال (عبد العظيم السعيد، ١٩٩٨، نبيل فضل شرف الدين وهناء عبده عباس، ٢٠٠٣، حازم أنور البنا، ٢٠١٠) الأمر الذي يتطلب تكنيك تدريبي مضاف يتصور الباحث الحالي أن المحاكاة الحية هي ما يمكن أن تحققه لكفاءة الطلاب المعلمين في إدارة وقت الحصة الدراسية والتواصل الصفي، إلي جانب الإعداد الأكاديمي والتدريب الميداني التقليدي، كما يرى أن هذا الأسلوب من شأنه أن يوفر تجربة تدريسية تتجاوز الآثار السلبية والضارة، وتحمي الطلاب المعلمين، وتعدل سلوكياتهم التدريسية وتكسبهم خبرة آمنة لضبط الفصول الدراسية وإدارة وقت الحصة الدراسية.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. ما مدي فعالية طريقة المحاكاة الحية في التدريب علي إدارة وقت الحصة الدراسية للطلاب المعلمين؟.

٢. ما مدي فعالية طريقة المحاكاة الحية في التدريب علي التفاعل الصفي للطلاب المعلمين؟.

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلي إختبار فعالية برنامج مقترح للمحاكاة الحية يستخدم في التدريب علي إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي للطلاب المعلمين ببرنامج التدريب الميداني وذلك

بمقارنة نتائج تطبيقه بمن لم يطبق عليهم البرنامج المقترح، بما يشجع علي تضمينه وتعميمه ببرامج التدريب الميداني.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تفيد الدراسة الحالية في:

- التحقق من فعالية برنامج مقترح للمحاكاة الحية، بما يكسب الطلاب المعلمين مهارات إدارة وقت الحصة الدراسية والتواصل اللفظي من قبل مجموعة واسعة من العاملين ذوي التخصصات المتباينة في مجال التدريب العملي، من موجهين وأعضاء هيئة تدريس وطلاب موهوبين في استثمار مهاراتهم موضع التنمية، بما يمكن تطبيقه ببرامج التدريب الميداني بالكليات والمعاهد التربوية، وأيضا البرامج التعليمية المختلفة.
- تعريف وتدريب الطلاب المعلمين بالميزات والعيوب والشروط الواجب مراعاتها لأسلوب المحاكاة الحية، كأحد الطرق والآليات التربوية المعاصرة، والتي يتم استخدامها وتجريبها في مجالات مختلفة، بما يصقل من مهاراتهم الأكاديمية والمهنية، ويمكن دعمها ونشرها بشكل تطبيقي رصين في قاعات التعليم والتدريب داخل المجتمع المصري والعربي مستقبلا.

إطار نظري:

مفهوم المحاكاة:

المحاكاة هي الأنشطة التي يتم عن طريقها تقليد واقع البيئة، والتي صممت لشرح وتوضيح الإجراءات، وإتخاذ القرارات، والتفكير الناقد من خلال تقنيات أو آليات لعب الدور واستخدام الأجهزة أو الإختراعات مثل أشرطة الفيديو التفاعلية أو العارضات، ويمكن للمحاكاة أن تكون مفصلة للواقع تماما، أو أن تكون مجموعة من المكونات التي تزودنا ببعض مظاهر الواقع (Jeffries, 2005:97) وهي تعني تقليد الخصائص الرئيسية أو النظم المجردة، والتي تشتمل علي نمذجة الأنظمة الطبيعية أو البشرية من اجل الإطلاع علي أدائها. (Cojocariu, 2009: 97)

ومن وجهة النظر التكوينية، فإن التعريف الشائع للمحاكاة هو إعادة إنتاج الحدث، ويمكن أن تنتج المحاكاة في كل المجالات من خلال ألعاب الكمبيوتر، ولعب الأدوار، أو بناء النماذج، وذلك علي سبيل المثال، وتمتلك المحاكاة الطبيعية هدف معين تأخذه في الاعتبار هو التقليد ووضع نظام يمكن من خلاله استكشاف ذلك، وإجراء تجارب عليه، وفهمه قبل تنفيذه في العالم الحقيقي. (Cojocariu, 2009: 97)

وتتم المحاكاة عن طريق تمثيل بعض الظواهر او الأنشطة التي يتعلمها المستخدم عن طريق التفاعل، وهو ما يعني أن المتعلمين ومجتمع المحاكاة في تواصل تبادلي بطريقة ما أو أخرى، وتعتبر المحاكاة هي الطريقة التي تسمح للطلاب بتغيير بعض المحددات في البرامج ومراقبة ما يحدث من نتائج علي هذا النحو، ويسمى هذا النوع من المحاكاة في التراث الأدبي المحاكاة التفاعلية.(Blake & Scanlon, 2007:491)

ويرى البعض أن المحاكاة تمثل استراتيجية ارشادية لشرح الواقع (Cojocariu, 2009: 97)

أهمية المحاكاة:

تتضح أهمية المحاكاة في كونها تمثل تدريبات قوية للتعلم، فمن المغرى السماح بتعليم الطلاب لمجرد أن التعليم تجربة، كما تعتبر المحاكاة أحد أدوات التعلم النشط (Cruz & Patterson, 2005: 46)

ولأن التعلم عن طريق المحاكاة يجب أن يكون تفاعليا ومنطقيا وخلاقا أو مبدعا وذو عملية معايشة او خبرة لموضوع التعلم للتحفيز والإندماج في موضوع التعلم من المنظور التربوي فإنه يصبح أحد المعاني الحقيقية للتدخلات التعليمية. (Cojocariu, 2009: 96)

ومن فوائد المحاكاة: (١) تعزيز التعلم التكاملي في الإطار الواقعي (٢) زيادة الألفة ببيئة العمل، والإجراءات اللوجستية (٣) تشجيع العمل الجماعي الفعال (٤) توفير الفرص لممارسة المهارات دون مخاطر (٥) تحسين الثقة خصوصا عندما تستخدم إلي جانب التدخلات المعتمدة علي الفصل الدراسي التقليدي (٦) تسهيل التعلم المختلط (٧) تشجيع التفكير النقدي (٨) إتسامها بالمرونة. (Kakora-Shiner, 2009: 47)

ويمكن أن توفر طريقة المحاكاة بيئة تعلم آمنة وواقعية، تدعمها التغذية الرجعية ومقاييس الأداء الموضوعية، وتتدرج من إستخدام محاكاة بسيطة التصنيف إلي محاكاة تعتمد علي النماذج، أو علي الحاسوب أو علي كلاهما معا (Kneebone, 2003) كما أنها توفر تجربة عملية محدودة، يمكن عن طريقها نقل المعرفة التقنية (Jeffries, 2005:96) فالتدريبات المباشرة في بعض المجالات كإجراء العمليات الجراحية أو الطيران للمبتدئين أو غيرها كالتعامل في المجال الكيميائي الخطر أمر مستحيل.

ومن ثم، برزت المحاكاة باعتبارها واحدة من أكثر الأدوات التعليمية شيوعا لتقديم تعليم ذات نوعية خاصة، وغالبا ما يتطلب استخدام المحاكاة الواقعية تطبيق الطلاب لمهارات مكتسبة حديثا،

في حين تدفعهم نحو تعلم متقدم، وفي كثير من الأحيان، ينظر الطلاب المشاركون في المحاكاة إلي هذه التجربة علي أنها مفيدة في توفير إطار واضح لتطبيق المعرفة المكتسبة، وعمل خبرة دافعة، وفي السابق تحقق Jarvis and Pell (2005) من تأثير تجربة المحاكاة الحية علي طلاب المدارس المتوسطة في المملكة المتحدة، ووجدا أن الطلاب شاركوا في مثل هذه التجربة مثل أداء الخبراء تفكيرا وفعلا، وبوصفهم علماء حقيقيين، وإلي تحليل وتقييم المعلومات في الوقت الحقيقي. (Chen & Howard, 2010: 133)

ورحب المشاركين بممارسة المحاكاة، وكشفوا عن أهميتها الخاصة في تعزيز الثقة بالنفس لأولئك الذين حضروا الفصول الدراسية القائمة علي تحديثات التدريب المعتمد علي المحاكاة. (Kakora-Shiner, 2009: 46)

ويمكن للمعلم في الفصول الإفتراضية إدارة الصف، وتعليم الطلاب أي موضوع، ورصد التقدم الذي يحرزوه في مثل هذه البيئة، كما يمكن للمدرسين المحتملين تعلم مهارات مهنتهم وممارستها وصقلها، فإذا أخطئ المعلمون المبتدئون أو أراد المعلمون ذوي الخبرة تجربة فكرة تدريس جديدة، فإن ذلك لا يشكل أي خطر على تعلم الطلاب الحقيقيين، حيث أنهم يدخلون الفصول الدراسية الإفتراضية مرة أخرى لتعليم نفس الطلاب نفس المفهوم أو المهارة، كل هذا ممكن دون إعاقة تعلم لأي طفل حقيقي. (Dieker et al., 2008:6)

وهناك عدة مبادئ نظم علي أساسها التعلم عن طريق المحاكاة وهي أن: (١) التجربة تفتح الطريق للتعلم التفاعلي (٢) محاكاة التجربة أفضل من عدمها (٣) التعلم عن طريق المحاكاة يقدم سياق التعلم من خلال إكتشاف المعرفة، والوعي والنماذج السلوكية، وإكتشاف وإعادة إكتشاف التحيزات، عمل الأخطاء والتعلم من خلال الأخطاء (٤) يوفر التعلم عن طريق المحاكاة الخلفية التجريبية التي تعزز كفاءة التعلم، وتعزز الدوافع الذاتية، وتنمي المشاعر الإيجابية نحو العملية التعليمية. (Cojocariu, 2009: 101)

وقد استخدمت المحاكاة في سلاح البحرية في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم إنتقلت إلي الشركات متعددة الجنسيات، والمناطق التعليمية، ومعلمي الفصول المدرسية، وتعد المحاكاة مفيدة بشكل خاص في الأنثروبولوجيا، وعلم النفس، واللغات الأجنبية، وفنون اللغة، والعلوم الإجتماعية، وكذلك تطبيقها علي صفوف الروضة والكبار في الفصول الدراسية من خلال تجارب تدريسهم، والتي نجحت نجاحا كبيرا. (Cruz & Patterson, 2005: 44)

وتذكر ويند وآخرون (Wind, et al., 2004: 39) أنه لأكثر من عقدين من الزمان استخدمت

كلية طب "ماستريخت" في "هولاندا" طريقة محاكاة المرضى (SPs) لتوفر للطلاب فرص ممارسة مهاراتهم في مجال الإتصالات والفحص البدني، حيث يلتقي الطالب بدورة مسجلة علي شرائط فيديو لمحاكاة المريض، في وضع تعليمي.

كما تعتبر المحاكاة التفاعلية باستخدام الكمبيوتر جزءا لا يتجزأ من المناهج العلمية التي تقدمها الجامعة البريطانية المفتوحة. (Blake & Scanlon, 2007:492)

وتشمل المزايا الرئيسية لاستخدام المحاكاة علي مايلي (Kneebone, 2003: 269) :

١. تحديد جدول الأعمال وفقا لاحتياجات التدريب للمتعلم، ويمكن تركيز المتعلمين علي كل الإجراءات أو مكونات معينة منها ، وممارسة هذه كلما دعت الضرورة.

٢. أن تكون البيئة آمنة، ويكون لدي المتعلمين ترخيص بالفشل، والتعلم من مثل هذا الفشل بطريقة غير واردة في الحالات الإكلينيكية، وهو ما يعطي الفرصة لاستكشاف حدود كل تقنية بدلا من الإضطرار إلي البقاء داخل منطقة السلامة الإكلينيكية.

٣. توفر لنا المحاكاة أدلة موضوعية للأداء، تستخدم في تتبع خريطة مسار المتعلم بالتفصيل ويقدم المدى المتزايد من المقاييس التي يجرى تطويرها والتأكد من صحتها إمكانيات تقييم تكويني وختامي.

٤. قدرة المحاكاة علي توفير تغذية مرتدة فورية.

ويظهر إتجاهين في مجتمع المحاكاة **الأول:** يتحقق من خلال التكنولوجيا المتطورة، **والثاني:** يتحقق من خلال التطورات في أنشطة المحاكاة والتي تمتلك إلي حد كبير العمل في فراغ نظرى، وأن النظرية المستدعاة تكون نظرية تعلم أكثر منها نظرية محاكاة (Bligh & Bleakley, 2006: 606)

ويرى الباحث الحالي أن المحاكاة الحية تفوق كثيرا المحاكاة المعتمدة كلية علي التكنولوجيا الحديثة، إضافة إلي أنها لا تتعارض معها بل تتكامل بهدف التوصل إلي نتائج تعليم وتدريب تتوافق مع المبادئ التربوية المقصودة، إضافة إلي أنها الأساس الذي يتضح من خلاله التفاعل الإنساني الراقي بما فيه من محيط اجتماعي.

تكامل المحاكاة مع النظم التقليدية:

يرى علماء النفس والتربية والباحثين في مجالات التدريب المختلفة أهمية التكامل بين المحاكاة وطرق التدريس وكذلك التدريب الميداني وفي هذا الإطار،

تري جيفريس (Jeffries, 2005: 96) أنه علي الرغم من أهمية وميزات المحاكاة كطريقة للتدريس إلا أنها غير كافية لإعداد ممرضات قادرات علي مواجهة أماكن العمل المعقدة، وتقترح الدمج بين أسلوب المحاكاة الإكلينيكية وكل من الخبرة الإكلينيكة وطرق التدريس الأخرى وتعتبر ذلك أداة قوية لهذا الغرض.

ويشير كاكورا – شينير (Kakora-Shiner, 2009: 46) إلي استخدم المحاكاة كتقنية مكملة أكثر من كونها بديلا للأشكال التقليدية للتدريب، وأن الاستجابة لممارسة المحاكاة كمصدر للتعلم تشبه بدرجة جيدة تجربة الحياة الواقعية، ولكنها تكون أكثر فعالية عند نشرها جنبا إلي جنب مع التحديثات المستمرة التي تستند علي أكثر أساليب التدريس التقليدية.

ويرى نيبون (Kneebone, 2003: 267) أن التحول من تكنولوجيا المحاكاة نحو الشراكة مع التعليم والممارسة الإكلينيكية يتطلب الحاجة إلى إطار متكامل للتعلم، حيث يمكن الخصول على المعرفة الى جانب المهارات التقنية وليس بمعزل عنها.

إدارة الوقت:

تشير إدارة الوقت بشكل عام إلي الأنشطة التي تنطوى علي الإستخدام الفعال للوقت، والذي يعتبر تسهيلا للإنتاجية وتخفيفا للإجهاد.(Zampetakis, Bouranta, Moustakis, 2010: 24)

وتعتبر إدارة الوقت وسيلة لرصد ومراقبة الوقت، وتحديد الأهداف في الحياة وتتبع استخدام الوقت، وترتيب الأولويات طبقا للأهداف والمهام المولدة من الأهداف، وإدراك الحياة بصورة أكثر تنظيما وفائدة أو استهداف. (Liu et al., 2009: 174)

وتجتمع التعريفات المختلفة لإدارة الوقت علي عنصرا أساسيا وهو الإنتهاء من المهام ضمن الجدول الزمني المتوقع مع الحفاظ علي جودة النتائج، من خلال آليات مثل، التخطيط والتنظيم وتحديد الأولويات. (Liu et al., 2009: 174)

مكونات إدارة الوقت:

تعتبر السمة المشتركة بين مفاهيم إدارة الوقت هي " تخطيط السلوك " والذي يشير إلي

القرارات الخاصة بأداء المهام، وتحديد الأولويات، والإدارة الفعالة للتجاوزات، كما يمكن إعتبار إدارة الوقت المتمثل في تخطيط السلوك طريقة خاصة لتحديد الأهداف، التي يمكن أن تزيد الإهتمام والجهد (الدافعية) عن طريق التقدم نحو أهداف واضحة، يمكن للأفراد عن طريقها توجيه طاقتهم. (Zampetakis, Bouranta, Moustakis, 2010: 24)

واقترح Britton and Tesser (1991) أن الإنخراط في سلوكيات إدارة الوقت يمكن رؤيتها علي أنها اختلاف الأفراد في مهارات سلوك التخطيط مثل، التخطيط قصير المدى، وتفضيل التخطيط طويل المدى، ويشير التخطيط قصير المدى إلي أنشطة إدارة الوقت داخل إطار العمل اليومي والأسبوعي، بينما يشير تفضيل التخطيط طويل المدى إلي تحقيق الأهداف بعيدة المدى، ووجود عادات عمل جيدة التنظيم. (Zampetakis, Bouranta, Moustakis, 2010: 24)

ويقترح Macan (1994) أن الإستخدام الفعال للوقت هو نتيجة لثلاثة أنواع من السلوك هي: (١) وضع الأهداف وتحديد الأولويات (٢) آليات إدارة الوقت (عمل قوائم) (٣) تفضيل التنظيم. (Zampetakis, Bouranta, Moustakis, 2010: 24)

وتري كيرنس وجاردنر (Kearns and Gardiner, 2007: 237) أن التراث الأدبي ركز علي عمل تمييز قليل بين سلوكيات إدارة الوقت المختلفة وفشل في اقتراح أهم السلوكيات المرتبطة بالفعالية، وللاجابة علي ذلك تم التركيز علي اتجاه متعدد الأبعاد لإدارة الوقت، ومن خبرة تنظيم دورات إدارة الوقت تم تحديد أربعة سلوكيات رئيسية هي:

١. وجود أهداف واضحة في حياتك المهنية.

٢. التخطيط وتحديد الأولويات.

٣. تجنب الإنقطاعات والتشتت.

٤. وجود التنظيم.

وتطرح الكتابات حول إدارة الوقت بفعالية في الفصول الدراسية بعض الطرق للمعلمين يمكن تلخيصها في إعداد الخطط التعليمية، واستخدام الوقت بشكل مثمر ، وإعطاء التوجيهات، والأنشطة الصفية السريعة، وضع إجراءات الفصل الدراسي والروتين، وحركة المعلم، ومراقبة أو رصد أعمال الطلاب، ومحاسبة أو مساءلة الطلاب، وإدارة التحول بين الأنشطة والإستجابة لسلوك الطالب غير الملائم. (Özkılıç, 2007: 198- 199)

وكشفت مراجعة هيلستين وروجرز (Hellsten & Rogers, 2009: 15) أن التراث النظري

لمهارات وسلوكيات إدارة الوقت يتضمن في أغلب الأحيان: (أ) الوعي بالوقت (ب) التخطيط (ج) تحديد الأهداف (د) إعطاء الأولويات (هـ) تحديد المواعيد أو الجدولة (و) تحسين وإنشاء عادات وقت جديدة.

دراسات سابقة:

أولا: دراسات المحاكاة:

يعرض هذا الجزء الدراسات التي تناولت بعض تجارب المحاكاة التربوية بتنوعها، وتأثيرها على المتغيرات موضع التجربة، سعيا للإستفادة منها في الدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات:

قام **شولدبرج** (Schuldberg, 2005) بتقييم استجابات ٩٩ من طلاب **بكالوريوس الخدمة الإجتماعية** لمحاكاة مجموعات من ذوى العاهات البصرية المتكررة في مرحلة الشيخوخة، من خلال طرق البحث النوعي، وتم تقييم الأفكار المسبقة للطلاب، وحوادث التمييز ضد كبار السن، في إطار استجاباتهم لزيادة فهم التغيرات البصرية، وكانت النتيجة المزيد من الوعي الذاتي والتفكير الناقد عن الشيخوخة والتمييز ضد كبار السن، وذكر الطلاب أنه قد تم تعزيز الوعي بشأن الآثار الشخصية والاجتماعية والمهنية المترتبة على ذلك، كما دعمت النتائج البيانات السابقة التي تشير إلى أن زيادة التعرض للأنشطة التي تحاكي العجز أو عدم المقدرة، وتجارب القمع لكبار السن تزودنا بفرصة الحد من التمييز ضد كبار السن.

وقامت ألفاريز (Alvarez, 2008) بتقييم عملية محاكاة يقوم فيها الطلاب بتمثيل أدوار "الوجهاء" لإثارة الأحداث التاريخية المحورية ودراسة تأثيرها في حياتهم، وذلك من خلال برنامج يناقش السيرة الذاتية لهم، عن طريق شخصنة الشخصيات التاريخية، لدعم مناهج ومقررات **الدراسات الاجتماعية بمعهد " كاليفورنيا " في إطار مواد وبرامج التطوير المهني للمعلمين (للصف الثاني عشر)** ويتكون الفصل الدراسي تقريبا من ٣٦ طالب، يتم تقسيمهم إلي تسعة مجموعات تتكون كل مجموعة من ٤ أفراد ليقوموا بأدوار: الشخصية التاريخية، والمؤرخ، ووكيل أو مندوب العلاقات العامة، ومراسل التحقيق، وتتكون الدراسة من ٣ تمارين تمثل لقاءات صحفية لموضوعات: الديموقراطية، ودعم حقوق المرأة والأقليات، وحرب فيتنام، واعتبروا في النهاية أن محاكاة المؤتمرات الصحفية مصدرا جيدا للتعلم، وأنهم يستمتعون بها بقدر ما يتعلمون منها، إضافة إلي أنها وسيلة مفيدة لإشراك الطلاب والمعلمين في التمتع بها.

وقارن كالينجز وشين (Calinger and Chen, 2009) تأثير ثلاثة مجموعات هي، مجموعة

المحاكاة، ومجموعة تطوير التعلم القائم علي حل المشكلات (PBL) ووحدات التعلم القائم علي الحالة (CBL) مع مواد المحتوى والمواضيع المماثلة للمحاكاة (PBLs/CBLs)، والمجموعة الضابطة وذلك في معارف الطلاب الصحية، وفعالية الذات، والاتجاه نحو المهن الصحية والتوعية المهنية نحو مجالات الطب الحيوي قبل وبعد التدخل، وأجريت الدراسة علي معلمي ١٥ مدرسة ثانوية، من معلمي الأحياء وعلم وظائف الأعضاء من ٣ دول مختلفة مع مالا يقل عن ٣٠٠ طالب لاستكشاف وسيلة جديدة لتعلم المواضيع الطبية الحيوية من خلال المناهج الدراسية وبيئة محاكاة حية مبتكرة، وأوصت الدراسة باستخدام المحاكاة الحية في مقابل PBLs/CBLs كأداة تعليمية لتدريس الممارسات الفعالة لزيادة اهتمام الطلاب في مجالات مهنة الطب الحيوى. (Calinger and Chen, 2009: 27)

ودرس كريز وباترسون (Cruz & Patterson, 2005) إعداد المعلمين في المستقبل للفرص الفريدة ومواجهة تعدد ثقافات المجتمع وتقدم العالم، عن طريق استخدام المحاكاة عبر الثقافية، كأحد الطرق المفيدة في توعية المعلمين لقضايا التنوع، واستخدام الوسائط الحركية والوجدانية للتعلم ، فالمحاكاة تشجع الطلاب علي التحليل والتفكير من خلال التعلم التجريبي، وعند تضمين المحاكاة عبر الثقافية في برنامج التدريب الشامل للمعلمين فهي تتضمن مناقشات ووضع نماذج وتجارب ميدانية وملاحظات، ويمكن أن توفر فرصا مجدية لتنمية الوعي الثقافي والتفاهم، كما يشجع التدريب الميداني الزيارات حتى القصيرة لتعدد الثقافات في المناطق الحضرية والتي يمكن للمدرس موجه الطلاب دراسة المعتقدات والافتراضات وتصبح أكثر قبولا من الثقافات الأخرى والقيم .

تعقيب:

يتضح من دراسات المحور السابق أنها أجريت علي الطلاب ببرامج التدريب علي الخدمة الإجتماعية " مرحلة الشيخوخة "، والتعليم بمجال الدراسات الإجتماعية " التاريخ" ومقررات العلوم والمعازف الصحية، والمناهج الجامعية الطبية، ومقررات الإقتصاد وعلم الإجتماع، وتدريب المعلمين عبر الثقافات، وغيرها من مجالات التعليم وتدريب المعلمين، وكذلك المجالات غير المرتبطة مباشرة بعينة الدراسة الحالية، كالدراسات المهمة التي أجريت في المجالات الطبية، كدراسة كاكورا – شينير (Kakora-Shiner, 2009) ووبند وآخرون (Wind, et al., 2004) و (Weller, 2004) علي الأطباء الجدد ودراسة جيفريس (Jeffries, 2005) في مجال التمريض، وتؤكد هذه التجارب فعاليتها

ثانيا: دراسات إدارة الوقت:

يعرض في الجزء التالي بعض الدراسات المرتبطة بإدارة الوقت والتدريب عليه، والتي تم التوصل إليها كأمثلة للإستفادة منها في دعم الدراسة الحالية، ومن هذه الدراسات:

ما هدفت إليه دراسة **أوزكليك** (Özkılıç, 2007) من تحديد **سلوكيات مدرسي المدارس الابتدائية** المتوقعة منهم مستقبلا بشأن إدارة الوقت داخل الفصول الدراسية قبل بدء تحمل مسئولية التدريس والتعليم الفعلي لهم، و تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلما (٤٧) ومعلمة (٧٣) داخل ٣٠ مدرسة إبتدائية بمقاطعة بورسا في تركيا، بالتعاون مع كلية التربية جامعة Uludağ في مجال تدريب المعلمين المرشحين قبل الخدمة، وكشفت النتائج عن اختلافات النسب المئوية لسلوكيات إدارة الوقت لدي المعلمين المشاركين في الدراسة، بين إعداد المواد التعليمية قبل بدء التدريس (٩٨%) ومسئوليات سيطرتهم علي الطلاب من خلال تحديد حدود زمنية للأنشطة التعليمية وتعليمات وضوابط العمل (٩٢،٥ ٪) وضبط الفصل عن طريق وضع الكتب والأقلام ٦٩،٢ ٪و ١٦،٧ ٪ منهم يذهبون إلي الفصل قبل أن يرن الجرس ، منهم (٦٨،٣ ٪) يقومون بأعمال ذات صلة بالداخل، وفقط ٤١،٧ ٪ منهم يحددون الأنشطة ويكتبونها على السبورة أمام الطلاب، وأن ٥٨،٣ ٪ لا يتصرفون بهذه الطريقة،كما لوحظ أن ٧٣ ٪ من المدرسين المشاركين يقومون بتحديد الوقت لكل نشاط و ٦٥ ٪ منهم ذكرت أنها تحدد فقط حدود زمنية للوحدات التعليمية.

إضافة إلي الدراسات التي أجريت علي الموظفين في هذا المجال ومنها، ما اختبرته **إيردي** (Eerde, 2003) من تأثير للتدريب علي ادارة الوقت في المماطلة أو التسويف **ودرسته أوربين** (Orpen, 1994) ميدانيا من تأثير التدريب علي إدارة الوقت، وأشارت هذه الدراسات إلي فعالية هذه البرامج.

ثالثا: دراسات التفاعل الصفي: وهي عدة دراسات نذكر منها،

ما هدف إليه **المولي ونصر الدين والحسين** (Inamullah, Naseer ud din & Hussain, 2008) من إستكشاف أنماط التفاعل اللفظي بين المعلمين والطلاب في مرحلة التعليم الجامعي في الإقليم الحدودى الشمالي الغربي في " باكستان "، مستخدمين نظام " فلاندرز Flanders " لتحليل هذا التفاعل، ولتحقيق ذلك إتبعوا " قاعدة الثلثين " للتفاعل الصفي بين المعلمين والطلاب في المرحلة الجامعية، وهي أن نحو ثلثي وقت الحصة الدراسية مكرس للحديث (وقت التدريس)، ونحو ثلثي هذا الوقت لحديث المعلمين، وثلثي حديث المعلمين هو حديث " مباشر "، تم اختيار ٢٥

من قاعات الدرس بطريقة عشوائية من المرحلة الجامعية وتم تطبيق ٢٠٥ من الملاحظات، واحد في كل فصل دراسي، وذلك باستخدام نظام تحليل التفاعل " لفلاندرز "، لتأمين البيانات أو رصدها.

وللقيام بذلك استخدمت عينات الوقت ولوحظ كل فصل دراسي حوالي ٨١٠ ثانية (٥٠و١٣ دقيقة) في فئة ٤٥ دقيقة، وكشفت النتائج عن دعم كافة فروض الدراسة، وأنه لعب فيها المعلمون الدور المهيمن، والذي يكشف عن الدور المباشر للمعلمين والدور غير المباشر للطلاب في المستوى الجامعي.

تعقيب عام: يتضح من الدراسات السابقة:

- غياب الدراسات العربية عن إختبار فعالية المحاكاة الحية للطلاب المعلمين للتأكد من فعاليتها وتطبيقها في البرامج التعليمية والتدريبية المصرية والعربية.
- عدم تناول أو إختبار فعالية المحاكاة الحية علي تنمية إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي للطلاب المعلمين موضع الدراسة الحالية.

فروض الدرسة :

بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن طرح الفروض التالي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين علي مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية قبل تطبيق برنامج المحاكاة.

٢. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين علي مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية بعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.

٣. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية للطلاب المعلمين علي مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية قبل وبعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح التطبيق البعدي.

٤. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة للطلاب المعلمين علي مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية قبل وبعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح التطبيق البعدي.

٥. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تكرارات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين علي بطاقة ملاحظة التفاعل الصفي قبل تطبيق برنامج المحاكاة.

٦. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تكرارات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين علي بطاقة ملاحظة التفاعل الصفي بعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح المجموعة التجريبية.

٧. توجد فروق دالة إحصئيا بين متوسطات درجات الأداءات التدريبية للطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية والضابطة في مادة التربية العملية داخل المدارس والفصول الدراسية لصالح الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة:

١ – عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من خمسين (٥٠) طالب وطالبة بالفرقة الرابعة، شعبة الحاسب الآلي، للعام الجامعي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م، بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة.

٢ – برنامج الدراسة:

لإعداد برنامج الدراسة قام الباحث الحالي بوضع برنامج يتضمن العناصر التي يمكن إيجازها في التالي:

أولا: أهداف البرنامج: يهدف البرنامج إلي تطوير مهارات الطلاب المعلمين لإدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي من خلال أنشطة المحاكاة الحية.

ثانيا: محتوى البرنامج: تمت مراجعة موضوعات إدارة الوقت، ووقت الحصة الدراسية، والتفاعلات الصفية، وتم تحديد السيناريو التطبيقي للحصة الدراسية طبقا لهذه المراجعات، ومناقشته في إحدى مراحل تطبيق البرنامج.

ثالثا: إجراءات البرنامج: يمكن تلخيص إجراءات البرنامج في المراحل التالية:

المرحلة الأولى "مرحلة المراجعة" والتي تم بها مراجعة كل من:

أ- برامج المحاكاة المرتبطة بالدراسة الحالية وإجراءاتها، كذلك برامج كلا من التدريب علي إدارة الوقت، والتفاعل الصفي، ومكوناتها المتاحة.

ب- مشكلات الطلاب المعلمين بالتدريب الميداني خلال فترة إشرافه الرسمي ببرنامج التدريب الميداني من خلال ما تم تسجيله من مقابلات ميدانية وأوراق عمل يقدمها الطلاب المعلمين بعد إنتهاء الفترة التدريبية وإمتحاناتهم التحريرية والتي كانت جزءا من تقويم البرنامج، وهو ما تم

إنجازه من قبل في دراسة نبيل فضل شرف الدين وهناء عبده عباس (٢٠٠٣) علي طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنصورة، وتقارير الطلاب المعلمين عينة الدراسة الحالية، وتم تصنيفها إلي ما هو مرتبط بإدارة الحصة الدراسية ومعوقات التفاعل مع طلاب المدارس المشتركة بالبرنامج.

المرحلة الثانية "مرحلة الإعداد والتخطيط" والتي تم بها إعداد مخطط (سيناريو) لحصص دراسية إفتراضية بقاعات ومعامل الكلية، تم تضمينها بالمراجعات النظرية، التي تحدد العناصر المحورية في تقسيم وقت الحصة الدراسية (كفترة التمهيد للحصة وغيرها) وإدارة التفاعل الصفي (كاستثمار طاقات الطلاب في إتجاه المقرر الدراسي)، مفصلة الأدوار دون تحديد أبطال (تم تحديدهم بعد ذلك بطلبهم تقديم هذه الأدوار وترشيح زملائهم لها).

المرحلة الثالثة "مرحلة التطبيق التمهيدية" وهي مرحلة تهيئة وحفز للخوض في التجربة والتي إنتهت إلي:

١ – (أ) التعريف بالبرنامج وأهميته وأهدافه والمشتركين في إجرائه، وأنه يمثل دراسة علمية للتحقق من فعالية برامجهم وتطوير منظومة العمل بها، دعما لهم وللأجيال القادمة الملتحقين بكليتهم (ب) إعداد حصة دراسية إفتراضية تمهيدية، تم تحديد مكانها وزمانها والمتبرعين منهم بالقيام بدور المعلم، والقائمين بالأدوار الأخرى كأدوار الطلاب بالفصول الدراسية كإظهار عدم الفهم أو إثارة الأسئلة.. الخ، والتي تمت مراجعتها في نفس الجلسة (ج) إضافة إلي عمل بروفة أولية لتصور تخيلي مصغر عرض أمامهم، لما سوف يتم عن طريق المتبرعين منهم وتمت هذه الجلسة في معمل علم النفس بالكلية.

٢ – الإستعانة بموجهتم الداخلية بالكلية بعرض درس نموذجي في معمل الكلية للحاسب الآلي (معمل أ) وصورت بفيديو الكلية لدعمهم في اتجاه الدراسة (واستخدامها كمعينات أو وسائل تعليمية لاختيارها درس يقوموا بتدريسه بالمدارس)، بمعرفة أستاذتهم بمادة المناهج وطرق التدريس والتي لم تتأخر في الدعم والمعاونة في إتجاه الدراسة.

٣ – تطبيق الموجهين الخارجيين المشتركين ببرنامج التدريب الميداني بالمدارس للمحاكاة الحية مع مجموعتهم الصغيرة التي كانت تجرى في البداية علي نمط "التدريس المصغر" ليشرح أحد الطلاب المعلمين عينة الدراسة الحالية الحصة الدراسية وتتناقش المجموعة حولها، وذلك في المحتوى وكيفية التعامل وغيرها.

المرحلة الرابعة "مرحلة التطبيق الفعلية" يتم فيها تطبيق أنشطة المحاكاة الحية أسبوعيا لمدة ستة أسابيع وذلك علي التوازي داخل الكلية وبمدارس التدريب الميداني بواقع جلسة أسبوعية بكليهما، ويتم التحضير لكل جلسة بعد الإنتهاء من الجلسة المنتهية (تحديد القائمين بالأدوار – وما يجب أخذه بعين الإعتبار في الجلسات التالية والتعديل بها كما نوقشت بنهاية الجلسة المنتهية.. وغيرها) وتستغرق الجلسة ساعة ونصف الساعة (٩٠ دقيقة) موزعة كالتالي: ٣٠ دقيقة تضم مراجعة تعليمات القائم بدور المعلم، كقيامه بكافة العناصر الضرورية بالحصة الدراسية بما فيها الإلتزام بالوقت، وتسجيل كشوف الغياب، وعملية تهيئة الطلاب وتقييمهم وغيرها من التفاصيل الدقيقة التي تم التوصل إليها بالجلسة الماضية، ٣٠ دقيقة لعملية المحاكاة ذاتها، ٣٠ دقيقة بعدها يتم فيها مناقشة ما جرى بعد الإنتهاء من الحصة الدراسية الإفتراضية، وكيفية صحة الإجراءات التي تم بها مواجهة مشكلات الطلاب السلوكية وأسئلتهم الإفتراضية، وكيفية إدارة الوقت وتوزيعه علي مدار الحصة (التمهيد والشرح ونوعيته وتقويم الطلاب والخاتمة)، ونوعية التفاعلات التي تجري داخل الحصة الدراسية من حديث مباشر إلي حديث غير مباشر ، وتفاعلات الطلاب للوصول للإجابات الصحيحة وتنمية المنطق والاستدلال العقلي وغيرها، ومن ثم استغرقت كامل الجلسة الرسمية والتي يقوم كل منهم بدوره فيها.

وتكونت مرحلة استخلاص المعلومات من ثلاثة مراحل فرعية هي: سرد المشاركين لما يلاحظ بشكل موضوعي، وعندئذ يقدمون تفسيراتهم الممكنة لما لوحظ، وفي النهاية يخبر المشاركون عن الطبيعة الحقيقية لمجتمع التدريب الميداني، ومن ثم، تتحدد هذه المرحلة بداية برصد موضوعي لكافة التصرفات، ويجد الطلاب صعوبة في النقاش طبقا لمعايير الحصص النموذجية لكونهم لم يتعرضوا لمثل هذه النوعية من الحصص الدراسية، فكان حديثهم معتمدا علي معلومات الخبرة السابقة النظرية واللطف في إنتقاد زملائهم القائمين بدور المعلمين، وتنتهي المرحلة بتدخل الباحث الحالي بوضع الإنتقادات والمناقشات في محاور نظرية ومعايير ومناقشة الملتبس فيها عليهم وعلي المعلم في جو توجيهي ودي يتسم بحرية التعبير. (Cruz & Patterson, 2005: 44)

ومن الملاحظات علي هذه المرحلة أنه:

- ✓ في البداية لم يكن يكفي وقت الحصة الإفتراضية (٣٠ دقيقة)، وكانت وجهة نظر الباحث الحالي أن ما يستطيع ضبط ٤٥ دقيقة مثلا يستطيع ضبط ٣٠ دقيقة وتلاشت هذه الشكوى بالتقدم في برنامج الدراسة.
- ✓ تم استبدال المتبرعين الأوائل بغيرهم ممن لم يفضلوا لعب هذا الدور في البداية، وفي الحقيقة

كان أدائهم جيد جدا علي الرغم من عدم تفضيلهم في البداية تأدية هذا الدور.

- ✓ بعد الجلستين الأولتين إقترح الباحث الحالي علي المجموعة أن يقوم هو الآخر بتقييم له بإعتباره أحد أعضاء المجموعة ثم عرض عليهم في آخر مناقشاتهم قائمة تسجيل السلوك للتفاعل الصفي ليتدربوا عليها موجها إهتمامهم بسلوكيات التفاعل وأنماطه، وتم توجيه المناقشات من الجلسة الثالثة مضافا إليها تقييمهم من خلال أنماط التفاعل الحادث في هذه الفترة الزمنية المفترضة، وتم تدريبهم عليها من خلال ذلك.
- ✓ طلب منهم في الأسبوع الأول من شهر ديسمبر وهي الفترة الأخيرة من إنتهاء برنامج التدريب الميداني تصوير حصص عن طريق أحد زملائهم بالمحمول الشخصي، وملئ استمارات التفاعل الصفي المعدة مسبقا عن طريق الباحث لعدد منهم للتحقق من مصداقية تصويرهم لهذه الحصص وكان الباحث قد دربهم علي هذه التسجيلات من قبل ضمن برنامج التدريب علي المتغيرات.
- ✓ تم جمع البيانات من خلال مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية واستمارة تسجيل الملاحظات بالحصة الدراسية لدراسة التفاعل الصفي للمعلمين والطلاب،وذلك قبل تطبيق البرنامج وبعد الإنتهاء منه والذي استغرق ما يقرب من ستة أسابيع (شهر ونصف) بستة لقاءات جادة إثنين منها دون التدريب علي استمارة التفاعل الصفي وأربعة بالتدريب عليها، إضافة إلي الحصص النموذجية التي أجرتها الموجهة الداخلية، ومعاونة الموجهين الخارجيين باتباع نفس النظام بفترة اشرافهم .
- ✓ أخذ الباحث الحالي دور الميسرين أو المدربين الذين يناقشوا الأدلة مع الطلاب المعلمين الذين يمكن أن يقوموا باجراء اتصالات بين المحاكاة والتفاعل الميداني في الفصول الدراسية. (Cruz & Patterson, 2005: 45)
- ✓ وروعي التركيز علي وجوب تشجيع المعلمين الجدد ومعلمي المستقبل علي إيجاد أوجه الشبه بين المحاكاة والتجارب أو الخبرات التعليمية.(Cruz & Patterson, 2005: 46)

المرحلة الخامسة "مرحلة الإنتهاء من البرنامج" وهي آخر جلسة حوارية هدفت إلي التعرف علي آراء الطلاب المعلمين المشاركين بالبرنامج لمردود هذه الجلسات علي كفاءتهم المهنية والعلمية والأكاديمية، مؤكدين علي أن ما تم هو الطريق الصحيح لتحقيق الأهداف التربوية، والتي لا يمكن تحقيقها دون إطار العمل المتكامل أو تلخيص برامجهم الأكاديمية وتدريبهم الميداني في مثل هذه

الفصول الإفتراضية الحية، لتمثل القنطرة الآمنة والفاعلة ما بين البرامج الأكاديمية التقليدية والميدانية الفعلية.

وإعتمد برنامج المحاكاة بالدراسة الحالية علي الافتراض بأن دعم إدارة الوقت والتدريب عليها يمكن أن تساعد الشخص في التوصل إلي الكفاءة، ويتكون التدريب علي إدارة الوقت من خطوتين رئيسيتين تشبه مرحلتين هما: تحديد الهدف والسعي نحوه، وقبل كل شيء يتم تشجيع الأفراد علي تطوير زيادة الوعي بتلك الأهداف ذات القيمة الشخصية وكيفية استخدام الوقت المتاح لتحقيق هذه الأهداف، وتحديد الإجراءات والعادات **ثانيا:** يجب أن يعطي الشخص أولويات لهذه الأهداف، والخطة التي يمكن بها تحقيقها، ومراقبة استثمار الوقت. (Eerde, 2003: 423)

ولتحقيق أقصى قدر من تدريب الطلاب المعلمين للمهارات الوظيفية موضع الدراسة، تم جدولة التدريب القائم علي المحاكاة في إطار مراعاة برنامج التدريب الميداني والتعليم الأكاديمي بالكلية. (Cihak, et al., 2006: 89)

ولصعوبة تصميم محاكاة لموقف تعليمي لعملية تعلم، تم تجميع الخصائص والسلوكيات الرئيسية أو المحورية، وإستخدام تبسيط تقريبي وافتراضات لها داخل المحاكاة، ودقة وصحة نتائج المحاكاة. (Cojocariu, 2009: 98)

وروعي:

- **ارتباط المحاكاة بالدعم التربوي الكافي وقدرة الطلاب علي المشاركة في ذلك التعلم ذى المعني** (Calinger and Chen, 2009: 23) وهو ما تمت إدارته من خلال الباحث الحالي الذي قام بالتدريس لعينة الدراسة مقررات "نظريات التعلم، والفروق الفردية والقدرات العقلية " وغيرها من المقررات التربوية المرتبطة، وراعى حرية الطلاب المعلمين في الإشتراك بالبرنامج من خلال التطوع فيه، وحرية ممارسة الأنشطة التطبيقية للمحاكاة، والدعم المتواصل لهم، كما وجه تدريب تمهيدي للوعي بهدف البرنامج التدريبي عن كيفية الاستفادة من الوقت وتلافي هدره، بمحاضرة نظرية في جلسة خاصة لعينة الدراسة المشتركين في التدريب أو في برنامج المحاكاة.
- **إضافة إلي مراعاة ما يمكن أن يوجه للمحاكاة من تحذيرات متمثلة في** (Calinger and Chen, 2009: 23; Cojocariu, 2009: 100) **أنها قد تؤدي إلي:**
  - **إختزال الواقع إلي حد التبسيط المخل بمضمون عملية التدريب**، وهو الأمر الذي تم مراعاته بعمل مخطط (سيناريو) لما يتم عمله يتضمن كافة العناصر الأساسية في إدارة الحصة

الدراسية، والتفاعل الصفي عن طريق أو من خلال المراجعات النظرية له، وتم تسجيل مشكلات الطلاب المعلمين المشتركين بالتجربة وتم طرحها علي أن تكون أدوارا لبعضهم بحلبة المحاكاة.

- **خطر زيادة السطحية والسهولة، فيطغي الشكل والإنشغال بأداء التجربة علي محتوى التدريب**، وهو ما تم مراعاته والوعي به منذ البداية، وذلك من خلال ضبط المدرب "الباحث الحالي" وإدارته للإجراءات المخططة مسبقا، والمعرفة لديهم مسبقا، دون الإخلال بروح المرونه المحفزة لإبداعات الطلاب المعلمين عينة الدراسة الحالية.

رابعا: الفترة الزمنية للبرنامج: استغرق تطبق البرنامج شهرين كاملين أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م والذي تم تطبيق الدراسة الحالية من خلاله.

خامسا: تقويم البرنامج: تم التحقق من فعالية البرنامج من خلال التحليلات الإحصائية لأداءات الطلاب المعلمين في مادة التربية العملية وكذلك التحقق من الفروض الموضوعة، والذي سوف يتم توضيحها من خلال مناقشة النتائج.

٣ – أدوات الدراسة:

أ. مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية (إعداد الباحث الحالي)

وضع هذا المقياس لإنجاز الدراسة الحالية، وفيما يلي مبررات تصميم المقياس ووصفه وخطوات إعداده وإجراءات صدقه وثباته:

وصف المقياس:

يهدف المقياس إلي تقدير إدارة وقت الحصة الدراسية من قبل المعلمين والطلاب المعلمين بالكليات والمعاهد التربوية المختلفة، ويتكون من ٤٥ عبارة (عشرة ١٠ عبارات سالبة الإتجاه) من شأنها أن تغطي سبعة محاور للإدارة الناجحة للوقت، وهو مقياس تقدير ذاتي تتم الإجابة عليه بوضع علامة أمام كل عبارة من عبارات المقياس لتدل عن درجة الموافقة على إنطباق محتوى العبارة علي المستجيب للمقياس، من خلال تدريج خماسي علي طريقة "ليكرت" (تأخذ الموافقة كبيرة جدا خمس ٥ درجات حتى الموافقة ضعيفة جدا درجة واحدة).

مبررات تصميم المقياس:

يمكن تلخيص مبررات تصميم مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية مما يشير إليه مراجعة ليى وآخرون (Liu et al., 2009: 174- 175) للتراث النظري من:

١. وجود ثلاثة محددات رئيسية للبحث في إدارة الوقت الأول: هو أن العديد من مقاييس إدارة الوقت تمتلك أدلة صدق محدودة والثاني: أن العديد من الدراسات تعتمد فقط علي عامل واحد من تقييمات التقرير الذاتي والثالث: أن بعض العينات يتم تجاهلها إلي حد كبير.

٢. أنه علي الرغم من أن هذه المقاييس كشفت عن خصائص سيكومترية مقبولة، فقد وجهت إليها إنتقادات لكونها طويلة بشكل مفرط.

٣. إضافة إلي أنه يجب ملائمة محتوى المفردات لطبيعة العينة، وطبيعة المواقف المستهدفة، ولهذه الأسباب فإن وضع مقياس قصير لإدارة وقت الحصة الدراسية، يلائم المعلمين والطلاب المعلمين أثناء تأدية عملهم التدريسي أو المهني، داخل الحصة الدراسية من الأهمية بمكان، ويعتبر تقدما هاما في هذا الميدان، يسمح باختبار الارتباط بين إدارة الوقت داخل الحصة الدراسية والفعالية المهنية المدركة وغيرها من الارتباطات موضع الدراسات والتجارب في هذا الميدان.

٤. كما أنه لا توجد في حدود علمه مقاييس عربية يمكن من خلالها تقدير مهارات إدارة وقت الحصة الدراسية للمعلمين أو للطلاب المعلمين ببرامج التدريب الميداني، والتي يمكن استخدامها في مجالات تقدير سلوكيات المعلمين كمقومات ضرورية للنجاح والكفاءة المهنية.

اعداد المقياس:

بمراجعة الإطار النظري لادارة الوقت ووقت الحصة الدراسية: التعريفات، والمهارات، والسلوكيات المستخدمة، والمقاييس التي أمكن الوصول إليها، واستخدمت في مجال التعليم، والادارة الصناعية، والادارة العامة، والتدريب، وممارسة الأنشطة الرياضية، والتي أجريت في مجال علم النفس روعي في إعداد المقياس أن يكون قصير ومكون من أبعاد متعددة ويتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات، وذلك تفاديا للانتقادات الخاصة بالمقاييس الطويلة ذات البعد الواحد.

وبمراجعة عوامل ومفردات مقاييس إدارة الوقت بالتراث النظري (Hellsten & Rogers, 2009:15, 24-25, 33), (Eerde, 2003: 433), (Konig & Kleinmann, 2006: 201), (Liu et al., 2009:176), (Özkılıç, 2007:198-199, 203), (Kearns and Gardiner,

(2007:237, 241) وجدت العديد من الأبعاد والتصنيفات التي تتعرض لإدارة وقت الحصة الدراسية، وكذلك ما تناولت إدارة الوقت قبل التدريس وما بعد التدريس، والتي تم تصنيفها في إطار عدة محاور أساسية يتم تناولها في مجال الإدارة، ووضع إسم المحور وتعريفه الإجرائي والعديد من العبارات المرتبطة به، بهدف إجراء الإنتهاء من إجراءات إعداده والتحقق من صدقه وثباته.

صدق المقياس: وللتأكد من صدق المقياس تم إتباع الخطوات التالية:

صدق المحكمين:

أعطي المقياس في صورته الأولية المكونة من إسم المحور وتعريفة الإجرائي والعبارات التي وصلت إلي مئة عبارة، تم إختصارها إلي خمسون عبارة، أعطيت إلي أربعة زملاء في تخصص علم النفس والمناهج وطرق التدريس، كانت نتيجة تحكيمهم وآرائهم ما جعلت الباحث الحالي يختصر المقياس إلي ٤٥ عبارة، أعطيت لهم مرة أخرى، ووافقوا علي الصورة النهائية للمقياس مجتمعين، وهي ما تعني نسبة موافقة ١٠٠%، وهو ما يشير إلي صدق المحكمين.

وتقاس **فاعلية إدارة وقت الحصة الدراسية** في الدراسة الحالية بالمقدرة علي وضع الأهداف التعليمية والتخطيط لها، من خلال الإعداد والتحضير وجدولة الأعمال، وتنظيمها، وإتخاذ القرارات الملائمة والنجاح في تطبيقها، ومتابعة النتائج وتقييمها، بما يحقق الأهداف ويعظم الإستفادة من الحصة الدراسية.

ومن ثم، روعي تضمين المقياس لعبارات تعكس الأبعاد الشائعة والمؤثرة في فاعلية الإدارة التعليمية والمهنية العامة، وتطبيقها علي الحصة الدراسية .

الصدق العاملي للمقياس:

تم عن طريق تطبيق المقياس علي ١٢٠ طالب وطالبة بشعبة الحاسب الآلي والإعلام التربوي والإقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية، العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م، وأجريت علي النتائج التحليلات العاملية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد " الفاريمكس " وتطبيق محك كايزر، بتحديد العوامل خمسة وأربعة عوامل، وبعد بحث النتائج وجد الباحث الحالي أن أفضل التحليلات هي الناتجة عن تحديد العوامل بأربعة عوامل، يتم عرضها فيما يلي:

العامل الأول " التخطيط وإتخاذ القرارت "

ويعني " التخطيط (قصير وطويل المدى) للحصص الدراسية، وتحديد الأنشطة، وأوقاتها، والإعلان والتعريف بها (منذ البداية)، والإلتزام بها، وإتخاذ القرارات وتعديلها (في ضوء المستجدات)، بهدف تحقيق كل ما هو مخطط له في أوقاته المحددة. " ويوضح جدول (١) مفردات هذا العامل وتشبعها وإتجاهها.

جدول (١) مفردات العامل الأول مرتبة طبقا لقيمة التشبع علي العامل

رقم المفردة	المفردة	التشبع	الإتجاه
٢٨	أحقق كل ما أخططه من أنشطة تعليمية في أوقاتها المحددة.	٦٨٧و	موجب
١٧	أحدد وقت لكل نشاط تعليمي علي حدة.	٦٠٧و	موجب
٢٧	لدي شجاعة تعديل قراراتي في ضوء مستجدات المواقف التعليمية.	٥٧٩و	موجب
٣٢	أتصرف لما أخطط له في دفتر الدروس.	٥٣٤و	موجب
١٦	أحدد لطلابي مواعيد الأنشطة والمهام التعليمية منذ البداية.	٥٠١و	موجب
٢٦	أتخذ قرارات الحصة الدراسية بنجاح.	٤٨٦و	موجب
٤٠	ألتزم بمواعيد حصصي الدراسية.	٤٥٩و	موجب
٤١	أستطيع تقدير وقت المهام الدراسية.	٤٥٥و	موجب
٦	أضع خطط يومية وأسبوعية وشهرية طبقا للمهام التي يجب إنجازها.	٤٥٣و	موجب
١٢	لي مفكرة أسجل بها أنشطتي اليومية كجدول زمني أتصرف بناء عليه.	٤١٤و	موجب
١٩	أخبر طلابي بتواريخ تقديم الواجبات المنزلية والتقارير وغيرها.	٤١٠و	موجب
١٠	أستغرق الوقت الأقل في إعداد الدروس.	٤١٠و-	سالب
٢٩	أحقق أهداف الحصة الدراسية.	٣٧٩و	موجب
٩	أحدد بدقة الأنشطة التعليمية.	٣٦١و	موجب

العامل الثاني " وضع الأهداف التدريسية "

ويعني" وضع أهداف تدريسية (قريبة وبعيدة المدى) ومتابعة تحقيقها دون الإعتماد علي

الآخرين، وهو ما يتطلب أن تكون أكثر واقعية ووضوحا، ودعم تحقيقها بمختلف الطرق كوضع قواعد تنظيمية وتوزيع المهام والوعي باستعدادات الطلاب واستخدام الوسائل التكنولوجية والإهتمام بالأولويات التي تساعد في تحقيقها." ويوضح جدول (٢) مفردات هذا العامل وتشبعها وإتجاهها.

جدول (٢) مفردات العامل الثاني مرتبة طبقا لقيمة التشبع علي العامل

رقم المفردة	المفردة	التشبع	الإتجاه
٢	أضع أهداف واقعية للحصة الدراسية.	٦٢٧و	موجب
١	أهدافي التدريسية واضحة.	٦٢٠و	موجب
٣	أضع أهداف تدريس أسبوعية.	٦١٩و	موجب
٣٩	أفحص الأعمال المكتملة وأقدم المساعدة وأنا أتجول في الفصل الدراسي.	٥٧٢و	موجب
٢١	أعتمد علي الآخرين في تنظيم مهامي التدريسية.	٥١٧و	سالب
٢٠	أضع قواعد تنظم الحصة الدراسية.	٤٨٤و	موجب
١٣	أقوم بتوزيع مهامي الوظيفية علي أوقات يومي بشكل ناجح.	٤٦٧و	موجب
٣١	تتحدد سرعتي في الحصة الدراسية طبقا لتحصيل الطلاب.	٤٥٧و	موجب
٧	أفكر في الإعداد للحصة الدراسية بمجرد الإنتهاء من الحصة الدراسية الحالية.	٤٣٢و	موجب
١٤	أضع الأولويات التدريسية في بداية جدول أعمالي.	٤٠١و	موجب
٣٥	استخدم الوسائل التكنولوجية توفيرا لوقت الحصة الدراسية.	٣٨٣و	موجب
٨	أضع قواعد لمنع إهدار الوقت (الطلاب المتأخرين – النظام عند الحديث).	٣٧٣و	موجب
٥	أخطط للحصة الدراسية قبلها بفترة كافية.	٢٣٤و	موجب

العامل الثالث " جدولة العمل وتنظيمه "

ويعني " جدولة الأنشطة التعليمية والتنظيم وتوجيه الجهود نحو العمل علي تحقيقها، دون التداخل بين أوقات الأنشطة المختلفة، والتركيز والتدخل في الأوقات الملائمة لمنع إهدار الوقت، والإحتفاظ بالإنجازات." ويوضح جدول (٣) مفردات هذا العامل وتشبعها وإتجاهها.

جدول (٣) مفردات العامل الثالث مرتبة طبقا لقيمة التشبع علي العامل

رقم المفردة	المفردة	التشبع	الإتجاه
٣٠	أنشغل بإتقان بعض المهام علي حساب أوقات المهام الأخرى.	٧٢١و	سالب
٢٢	إهتمامي بالتنظيم يقيد حريتي التدريسية.	٦٤٩و	سالب
٤٢	أساعد زملائي بما يؤثر علي وقت حصتي الدراسية.	٦١٤و	سالب
١٨	جدولة الأنشطة التعليمية وقت ضائع.	٥٩٢و	سالب
١١	أوجل تجريبي للأدوات التدريسية المعاونة (بالمعامل والوسائل التعليمية) إلي اللحظات الأخيرة.	٥٥٠و	سالب
٣٤	أنتهي من الحصة قبل موعدها.	٤٨٤و	موجب
٣٧	أفضل الجلوس حين يعمل الطلاب.	٤٢٢و	سالب
٤٣	أعطي الطلاب فترات راحة بناء علي جهودهم.	٤٠٣و-	موجب
٢٥	أتدخل في الوقت المناسب لمنع إهدار الوقت أثناء الحصة الدراسية.	٣٧٠و	موجب
١٥	أجد صعوبة في الاحتفاظ بجدول للمهام.	٣٢٢و	سالب
٤٤	أتجنب التطويل في التدريس.	٢٩٥و-	موجب
٣٨	أحتفظ بسجل لانجازات الحصة الدراسية.	٢٦٣و-	موجب

العامل الرابع " التقويم وإجراء التعديلات "

ويعني " مراجعة الإعداد والتحضير وتقويم الحصة الدراسية وإتباع آليات الاستفادة من الوقت المخصص لها بما يؤدي إلي تحقيق الأهداف وتعديلها. " ويوضح جدول (٤) مفردات هذا العامل وتشبعها وإتجاهها.

جدول (٤) مفردات العامل الرابع مرتبة طبقا لقيمة التشبع علي العامل

رقم المفردة	المفردة	التشبع	الإتجاه
٤٥	أقوم بإعداد حصصي الدراسية في البيت توفيرا لوقت العمل.	٦٣٢و	موجب
٢٤	أوقع دفتر الفصل وسجلات الغياب حين ينشغل الطلاب بالأنشطة.	٦٣٠و	موجب
٣٦	أحرص علي متابعة أعمال الطلاب في أماكنهم دون استدعائهم إلي مكتبي.	٦١٤و	موجب
٢٣	لا أبدأ في نشاط دون الإنتهاء من النشاط السابق له.	٥٠٥و	موجب
٣٣	أشرك الطلاب في إنجاز بعض المسئوليات.	٣٧٢و	موجب
٤	لدي المرونة الكافية لتعديل أهدافي التدريسية.	٣٤٢و	موجب

وهو ما يشير إلي صدق التحليل العاملي لمقياس إدارة وقت الحصة الدراسية.

الصدق التمييزي:

أجرى عن طريق تطبيق المقياس علي عينتين من الطلاب المعلمين بشعبة الحاسب الآلي والإقتصاد المنزلي والإعلام التربوي والتربية الفنية (ن= ١٢٠) والمعلمين (ن= ٤٢) المتعاملين مع عينة الطلاب المعلمين بالدراسة الحالية، بمدارس " ميت غمر" محافظة الدقهلية، بإفتراض تأثير خبرة المعلمين في تميزهم في إدارة وقت الحصة الدراسية، وجدول (٥) يوضح الفروق بين العينتين في محاور المقياس عن طريق حساب قيمة " ت " بين المجموعات المستقلة.

جدول (٥) قيم " ت " للفروق بين مجموعتي الطلاب المعلمين والمعلمين في درجات مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية

البعد	العينة	م	ع	قيمة " ت "	دلالتها (د. ح. = ١٦٠)
التخطيط واتخاذ القرارات	معلمون	٢٨٦و٥٥	٤٩٦و٥	٩٦٨و٤	دالة عند ٠١و٠
	طلاب معلمون	٠٧٧و٥١	٧٣٤و٣		
وضع الأهداف التدريسية	معلمون	٤٠٥و٤٨	٣٠١و٥	٣٥٥و٣	دالة عند ٠١و٠
	طلاب معلمون	٠٣٩و٤٥	٢١١و٥		
جدولة العمل وتنظيمه	معلمون	١٩١و٣٦	٨٢٧و٣	٥٨٣و٣	دالة عند ٠١و٠
	طلاب معلمون	٨٨٥و٣٣	٠٨٧و٣		
التقويم وإجراء التعديلات	معلمون	٩٠٤و٢٢	٨٧٨و٤	١٤٩و٤	دالة عند ٠١و٠
	طلاب معلمون	٤٢٣و٢٥	٦٥٦و١		
الدرجة الكلية	معلمون	٧٩٠و١٦٢	٢٦٠و١٣	٧٠٥و٣	دالة عند ٠١و٠
	طلاب معلمون	٤٢٠و١٥٥	٤٥٨و٨		

وكشفت النتائج عن دلالة الفروق في جميع محاور المقياس إضافة إلي الدرجة الكلية لصالح عينة المعلمين في مقابل الطلاب المعلمين، بما يدعم صدق التكوين الفرضي للمقياس.

ثبات المقياس:

طريقة إعادة التطبيق:

أجرى حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق علي عينة حساب صدق وثبات المقياس ووصلت سبعين طالب (٧٠) كانوا قد أجابوا في المرة الأولي قبل أسبوعين علي المقياس وتراوحت قيم الإرتباط بين ٥٤٩و، و٦٤٤و للمحاور وللمقياس الكلي ٧٠٦و وهي جميعها دالة عند ٠١و٠ وهو ما يؤكد على ثبات المقياس.

طريقة الإتساق الداخلي:

واجري حساب الإتساق الداخلي لعوامل مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية ودرجته الكلية علي نفس البيانات التي أجري عليها التحليل العاملي والتي بلغت ١٢٠ طالب وطالبة بشعب الحاسب الآلي والإعلام التربوي والإقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية، العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م ، وكشفت النتائج عن إرتباطات دالة بين العوامل الأربعة والدرجة الكلية للمقياس بما يشير إلي إتساقها الداخلي، وجدول (٦) يوضح قيم هذه الإرتباطات ودلالتها.

جدول (٦) قيم إرتباطات عوامل مقياس إدارة وقت
الحصة الدراسية والدرجة الكلية ودلالتها (ن = ١٢٠)

البعد	وضع الأهداف التدريسية	جدولة العمل وتنظيمه	التقويم وإجراء التعديلات	الدرجة الكلية
التخطيط وإتخاذ القرارت	٢٢٠و**	١٧٣و*	١٦٧و*	٦٣٦و**
وضع الأهداف التدريسية		١٦٥و*	١٦٦و*	٦٧٦و**
جدولة العمل وتنظيمه			١٦٨و*	٤٦٨و**
التقويم وإجراء التعديلات				٤٣٢و**

(*) تعني دالة عند ٠٥و. (**) تعني دالة عند ٠١و.

طريقة ألفا كرونباك:

كما أجري حساب معامل الفا كرونباك علي مفردات عوامل مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية والمفردات الكلية علي نفس البيانات التي أجري عليها التحليل العاملي وطريقة الإتساق الداخلي للمقياس، والتي بلغت ١٢٠ طالب وطالبة بشعب الكلية بالعام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م. وكشفت النتائج عن دلالة جميع قيم ألفا كرونباك التي أجري عليها تلك الحسابات، بما يشير إلي دلالة ثبات المقياس، وجدول (٧) يوضح تلك القيم ودلالتها.

جدول (٧) معامل ألفا كرونباك لعوامل مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية والدرجة الكلية

البعد	عدد المفردات	قيمة ألفا
التخطيط وإتخاذ القرارت	١٤	٦٨٣و**
وضع الأهداف التدريسية	١٢	٧٤٠و**
جدولة العمل وتنظيمه	١٠	٦٤٧و**
التقويم وإجراء التعديلات	٦	٦٢٦و**
الدرجة الكلية	٤٥	٧٢٧و**

(**) تعني دالة عند ٠١و.

ويكشف نتائج الجدولين عن دلالة قيم الفا وقيم الإتساق الداخلي لجميع المحاور والمقياس الكلي لإدارة وقت الحصة الدراسية، بما يدعم إستقرار المقياس وثباته.

ب – بطاقة ملاحظة للتفاعل الصفي :

طورت هذه الأداة في الأصل عن طريق فلاندرز وأطلق عليها أداة تحليل التفاعل لفلاندرز The Flanders Interaction Analysis (FIA) واستخدمت علي نطاق واسع لترميز وتحليل وتحسين مهارات التدريس، وصمم النظام لتصنيف الملاحظات علي نوع وكمية الحوار اللفظي في الفصل الدراسي، ووضع المعلومات في مصفوفة يمكن تحليلها لينتج عنها صورة لمن يتحدث في الفصل الدراسي، ونوع ذلك الحديث.(Inamullah, Naseer ud din & Hussain, 2008: 46)

وراجع الباحث الحالي هذه الأداة وأكدت الدراسات السابقة صدقها وثباتها (عايدة عبد الحميد، ١٩٨٦، المولي ونصر الدين والحسين Inamullah, Naseer ud din & Hussain, 2008) وهي تتضمن أقسام رئيسية هي حديث المعلم، وحديث التلميذ، والصمت وإنقطاع التواصل، وتتفرع الأقسام الرئيسية بدورها إلي أقسام فرعية علي النحو التالي:

أولا: كلام المعلم، وينقسم بدوره إلي كلام مباشر وكلام غير مباشر، ويتضمن كلام المعلم غير المباشر: تقبل المشاعر،والمديح والتشجيع، وتقبل الأفكار، طرح الأسئلة، بينما يتضمن كلام المعلم المباشر: الشرح والتلقين (تقديم المعلومات)، وإعطاء التوجيهات (التي تصدر في صورة أوامر)، والنقد واستخدام السلطة.

ثانيا: كلام التلميذ، ويتضمن الإستجابة للمعلم، والمبادرة (استفسار ، أو أفكار جديدة أو غيرها بغرض الفهم أو التواصل).

ثالثا: الصمت (بعد طرح الأسئلة أو حل التمرينات أو غيرها) وعدم التواصل أو الفوضى.

وتقسم كل فئة من هذه الفئات السلوكية زمنيا إلي عدة أزمنة فرعية يستغرق كل منها ٣٠ث تصل في مجملها إلي دقيقتين، ويتم تحليل كل فئة إلي مكوناتها الفرعية لترصد في البداية في جدول مفصل يتم تجميعه في جدول تم الإنتهاء إليه بهدف تحليله إحصائيا.

تقويم بطاقة الملاحظة:

أكدت العديد من الدراسات السابقة بالبيئة العربية والأجنبية ثبات وصدق هذه البطاقة، وقام الباحث الحالي بالتدريب عليها، ثم درب المشاركين في المجموعة التجريبية، وتأكد من تطابق

النتائج، واختبر ثبات البطاقة بتطبيقها من خلال ٢٢طالبة شملت مجموعتي الدراسة من غير قصد، وذلك قبل التطبيق الفعلي في بداية البرنامج، ووجد ارتباط دال إحصائي وصلت قيمته ٧٤و بدلالة ٠١و بما يدعم ثبات بطاقة الملاحظة.

ورصد الباحث الحالي سلوكيات التفاعل الصفي داخل الحصص الدراسية للطلاب المعلمين بمجموعتي الدراسة داخل فصولهم بالتدريب الميداني قبل تطبيق البرنامج وبعد الإنتهاء منه.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

للتحقق من صحة الفروض قام الباحث الحالي بإجراء عدة عمليات إحصائية طبقا للفرض المختبر ، وفيما يلي نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول: للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص علي أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين علي مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية قبل تطبيق برنامج المحاكاة ". تم حساب قيمة "ت " للفروق بين المجموعات المستقلة، وجدول (٨) يوضح هذه النتائج:

جدول (٨) قيمة " ت " للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية للطلاب المعلمين في درجات مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية في التطبيق القبلي.

البعد	المجموعة	المتوسط (م)	الإنحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	الدلالة
التخطيط وإتخاذ القرارت	التجريبية	٢٠٨و٥١	٥٨٠و٦	٠٨٧و	غير دالة
	الضابطة	٠٧٧و٥١	٧٨٣و٣		
وضع الأهداف التدريسية	التجريبية	٠٨٣و٤٥	٣٣١و٦	٠٢٧و	غير دالة
	الضابطة	٠٣٩و٤٥	٢٨٠و٥		
جدولة العمل وتنظيمه	التجريبية	٧٥٠و٣٥	٧٦٦و٤	٦٤٨و١	غير دالة
	الضابطة	٨٨٥و٣٣	١٢٨و٣		
التقويم وإجراء التعديلات	التجريبية	١٢٥و٢٤	٣١٤و٣	٧٦٨و١	غير دالة
	الضابطة	٤٢٣و٢٥	٦٧٧و١		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٧٠و١٥٦	٨٩٦و١٤	٢١٨و	غير دالة
	الضابطة	٤٢٠و١٥٥	٥٧١و٨		

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في أبعاد مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية والدرجة الكلية، وهو ما يشير إلي تكافئ المجموعتين، وهو ما يمكن تفسيره في إطار البرنامج

الأكاديمي الواحد الذي يدرسوه وبرنامج التدريب الواحد أيضا، و قد ينسب ميل المجموعة التجريبية نحو التفوق في بعض الأبعاد إلي الإهتمام بإعتبارها مجموعة متطوعة في الإشتراك في البرنامج ولديها الإستعداد له.

الفرض الثاني: للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص علي أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين علي مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية بعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية ". تم حساب قيمة " ت " للفروق بين المجموعات المستقلة، وجدول (٩) يوضح هذه النتائج:

جدول (٩) قيمة " ت " للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية للطلاب المعلمين في درجات مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية في التطبيق البعدي.

البعد	المجموعة	المتوسط (م)	الإنحراف المعياري (ع)	قيمة " ت "	الدلالة
التخطيط وإتخاذ القرارت	التجريبية	١١١و٥٦	٢٩١و٢	١٢٧و٤	عند ٠١و
	الضابطة	٣٤٦و٥١	٢٨٤و٥		
وضع الأهداف التدريسية	التجريبية	٠٣٧و٥٠	٢١١و٤	١٨٨و٣	عند ٠١و
	الضابطة	٦٥٤و٤٥	٧١٣و٥		
جدولة العمل وتنظيمه	التجريبية	٨١٥و٣٥	١٠٥و٤	٠٤٥و١	غير دالة
	الضابطة	٦٩٢و٣٤	٦٩٦و٣		
التقويم وإجراء التعديلات	التجريبية	٣٣٣و٢٤	٥٢٧و٢	١٣٧و	غير دالة
	الضابطة	٢٣١و٢٤	٩٣٠و٢		
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠٠و١٦٦	٦٤٥و٧	٨٤٤و٣	عند ٠١و
	الضابطة	٩٢٠و١٥٥	٦٦١و١١		

وعلي الرغم من عدم وصول قيمة " ت" للدلالة في بعض أبعاد المقياس إلا أن معظم الأبعاد، إضافة إلي الدرجة الكلية علي المقياس كانت دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما ينسب إلي فعالية برنامج المحاكاة المطبق علي عينة الدراسة الحالية، ويمكن تفسير عدم وصول قيمة " ت " إلي الدلالة الإحصائيه في بعدي "جدولة العمل"، و"التقويم وإجراء التعديلات"، أنها تتناول مهارات يمكن إكتسابها وتفعيلها من برامجهم الأكاديمية والميدانية، وذلك لتعرضهم لنفس هذه البرامج، إضافة إلى أن بعد "جدولة العمل" قد يمتد منذ الإعداد الأولي لجلسات المحاكاة في مرحلتها قبل التطبيقية.

الفرض الثالث: للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص علي أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية للطلاب المعلمين علي مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية قبل وبعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح التطبيق البعدي ". تم حساب قيمة " ت " للفروق بين المجموعات المزدوجة، وجدول (١٠) يوضح هذه النتائج:

جدول (١٠) الفروق بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق برنامج المحاكاة

البعد	المجموعة	المتوسط (م)	الإنحراف المعياري(ع)	قيمة "ت"	الدلالة
التخطيط وإتخاذ القرارت	قبلي	٥١و٢٠٨	٦و٥٨٠	٣و٣٢٠	عند ٠١و
	بعدي	٥٦و٠٠٠	٢و٨٤٤		
وضع الأهداف التدريسية	قبلي	٤٥و٠٨٣	٦و٣٣١	٣و٢٠٧	عند ٠١و
	بعدي	٥٠و٠٨٣	٤و١٠٦		
جدولة العمل وتنظيمه	قبلي	٣٥و٧٥٠	٤و٧٦٦	٠٨٨و	غير دالة
	بعدي	٣٥و٨٧٥	٤و٣٣٧		
التقويم وإجراء التعديلات	قبلي	٢٤و١٢٥	٣و٣١٤	٢١٧و	غير دالة
	بعدي	٢٤و٣٣٣	٢و٦١٥		
الدرجة الكلية	قبلي	١٥٦و١٧٠	١٤و٨٩٦	٣و٠٠٤	عند ٠١و
	بعدي	١٦٦و٢٩٠	٧و٩٠٤		

الفرض الرابع: للتحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص علي أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة للطلاب المعلمين علي مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية قبل وبعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح التطبيق البعدي". تم حساب قيمة " ت " للفروق بين المجموعات المستقلة، وجدول (١١) يوضح هذه النتائج:

جدول (١١) الفروق بين المجموعة الضابطة قبل وبعد تطبيق برنامج المحاكاة

البعد	المجموعة	المتوسط (م)	الإنحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	الدلالة
التخطيط وإتخاذ القرارت	قبلي	٥١و٠٧٧	٣و٧٨٣	٣٣٦و	غير دالة
	بعدي	٥١و٣٤٦	٥و٢٨٤		
وضع الأهداف التدريسية	قبلي	٤٥و٠٣٩	٥و٢٨٠	٧٧١و	غير دالة
	بعدي	٤٥و٦٥٤	٥و٧١٣		
جدولة العمل وتنظيمه	قبلي	٣٣و٨٨٥	٣و١٢٨	١و٣٨٢	غير دالة
	بعدي	٣٤و٦٩٢	٣و٦٩٦		
التقويم وإجراء التعديلات	قبلي	٢٥و٤٢٣	١و٦٧٧	١و٩٣٠	غير دالة
	بعدي	٢٤و٢٣١	٢و٩٣٠		
الدرجة الكلية	قبلي	١٥٥و٤٢٠	٨و٥٧١	٢٥٤و	غير دالة
	بعدي	١٥٥و٩٢٠	١١و٦٦٢		

ولم تكشف نتائج جدول (١١) عن تحقق الفرض الرابع حيث جاءت نتائج الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة غير دالة وذلك للأبعاد الأربعة لمقياس إدارة وقت الحصة الدراسية والدرجة الكلية علي المقياس، وذلك علي غير المتوقع، مما يمكن أن يحدثه التدريب الميداني بالفصل الدراسي الأول، وهو ما يعني ان النظام التقليدي الموجود لم يحقق التقدم المستهدف له، أو أن ما تم تعليمه لهم بالفرقة الثالثة بالعام الدراسي الماضي لم يتطور.

وتدعم هذه النتائج ما كشفت عنه دراسات إيردي (Eerde, 2003) وأوربين (Orpen, 1994) ميدانيا من تأثير برامج التدريب المختلفة علي إدارة الوقت علي الموظفين، وأشارت هذه الدراسات إلي فعالية هذه البرامج، علي الرغم من إختلافها عن برنامج المحاكاة الحية بالدراسة الحالية.

الفرض الخامس: للتحقق من صحة الفرض الخامس والذي ينص علي أنه " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تكرارات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين علي قائمة ملاحظة التفاعل الصفي قبل تطبيق برنامج المحاكاة ". تم حساب قيمة " ت " للفروق بين المجموعات المستقلة، وجدول (١٢) يوضح هذه النتائج:

جدول (١٢) قيمة " ت " للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية للطلاب المعلمين في التفاعل الصفي في التطبيق القبلي.

الفئة	المجموعة	م	ع	قيمة " ت "	دلالتها (د. ح. =٤٨)
كلام المعلم غير المباشر	التجريبية	١٥و٦١٩	٥و٨٥١	٢و١٧٤	دالة عند ٠٫٠٥
	الضابطة	١٣و٢٦٦	١و٧٢٠		
كلام المعلم المباشر	التجريبية	٦٤و٨٠٩	٨و٦٠٥	٧١٦و٠	غير دالة
	الضابطة	٦٦و٤٣٣	٧و٥٠٤		
كلام التلميذ	التجريبية	٨و٨٠٩	٣و٣١٠	١و٢٠٧	غير دالة
	الضابطة	٧و٩٠٠	٢و٠٧٣		
الصمت	التجريبية	٨و٦٦٦	٣و١٦٧	١و٠٨٤	غير دالة
	الضابطة	٩و٦٦٦	٣و٢٩٤		

وكشفت النتائج في مجملها عن صحة الفرض الخامس حيث لم تكشف عن فروق دالة إحصائيا في فئات السلوك الصفي الملاحظ باستثناء الكلام غير المباشر للمعلمين والذي كان في صالح المجموعة التجريبية، وهو ما قد يفسر بحماسهم لبرنامج المحاكاة المطبق في البداية.

الفرض السادس: للتحقق من صحة الفرض السادس والذي ينص علي أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تكرارات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين علي قائمة ملاحظة التفاعل الصفي بعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح المجموعة التجريبية ". تم حساب قيمة " ت " للفروق بين المجموعات المستقلة، وجدول (١٣) يوضح هذه النتائج:

جدول (١٣) قيمة " ت " للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية للطلاب المعلمين في التفاعل الصفي في التطبيق البعدي.

الفئة	المجموعة	م	ع	قيمة " ت "	دلالتها (د. ح. = ٤٨)
كلام المعلم غير المباشر	التجريبية	٢٥و٥٥	٤و٠٨٤	٧و٤٦٠	دالة عند ٠٫٠١
	الضابطة	١٥و٢٥٠	٤و٩١٨		
كلام المعلم المباشر	التجريبية	٦٥و٥٨٣	٧و٩٢٣	٥و٧٧١	دالة عند ٠٫٠١
	الضابطة	٥٤و٠٠٠	٤و٥٩٩		
كلام التلميذ	التجريبية	١٤و٣٥٠	٣و٣٩١	٥و١٥٣	دالة عند ٠٫٠١
	الضابطة	٨و٨٧٥	٣و٦٠٣		
الصمت	التجريبية	٨و٦٦٦	٢و٩٤٣	٣و٣٨٨	دالة عند ٠٫٠١
	الضابطة	٦و٣٠٠	١و١٢٨		

كشفت النتائج عن تحقق صحة الفرض السادس حيث كشف عن فروق دالة إحصائيا في جميع

فئات السلوك الصفي الملاحظ دون استثناء في صالح المجموعة التجريبية، وهو ما قد يفسر تأثير برنامج المحاكاة المطبق.

الفرض السابع: وللتحقق من صحة الفرض السابع والذي ينص علي انه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الأداءات التدريبية للطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية والضابطة في مادة التربية العملية داخل المدارس والفصول الدراسية لصالح الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية."

تم استخراج درجات مجموعتي الدراسة من خلال كشوف الدرجات المعتمدة من لجنة ثلاثية لتقييم الأداءات التدريبية للطلاب المعلمين داخل المدارس والفصول الدراسية، مستقلة عن برنامج الدراسة، ثم تم من خلالها حساب قيمة " ت " للفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة. وجدول (١٤) يوضح هذه النتائج:

جدول (١٤) قيمة " ت " للفروق بين المجموعة الضابطة والتجريبية للطلاب المعلمين في الأداءات التدريبية داخل المدارس والفصول الدراسية.

المجموعة	المتوسط (م)	الإنحراف المعياري (ع)	قيمة " ت "	الدلالة (د. ح. = ٤٨)
التجريبية	٩٥و٨٧٥	٤و٣١٧	٧و٤٧٩	عند ٠١و
الضابطة	٨٣و٢٦٩	٧و١٣٦		

وتؤكد النتائج تحقق الفرض السابع حيث جاءت قيمة " ت " دالة إحصائيا في صالح المجموعة التجريبية وهو ما يشير إلي فعالية برنامج الدراسة وأهمية تأثير إدارة الوقت والتفاعل الصفي في الأداء التدريبي للطلاب المعلمين عن طريق استخدام المحاكاة الحية موضوع التدريب.

وهو يدعم ما توصلت إليه دراسات شولدبرج (Schuldberg, 2005) وألفاريز (Álvarez, 2008) وكالينجر وشين (Calinger and Chen, 2009) وكريز وباترسون (Cruz & Patterson, 2005) من فعالية برامج المحاكاة في المتغيرات المرتبطة بمجال التربية وعلم النفس والعلوم الإجتماعية بصفة عامة، وتوصي بعضها بالتأكيد علي استخدام برامج المحاكاة الحية.

توصيات:

يوصي الباحث الحالي:

- بدعم مجموعة الطلاب المعلمين موضع التدريب من خلال تعريفهم بطريقة المحاكاة وتنوع استخدامها، بما يتوافق مع طبائعهم وتفضيلاتهم وتحقيقا للأهداف التربوية المتباينة من ذلك للبرنامج،إضافة إلي توحيد واستيعاب كافة أطراف التدريب للبرنامج في إطار دعم برنامج الدراسة الحالية.
- تطوير بعض أنماط المحاكاة الأخرى كالمحاكاة التكنولوجيا الإفتراضية كمدعم للمحاكاة الحية التفاعلية، دون التنازل عنها كمكون أساسي من برنامج التدريب الميداني.
- أن يكون برنامج المحاكاة تدريجيا ومخططا من جانب الباحثين والمدربين علي أعلي مستوى ممكن من الإنضباط المحقق لأهدافه.
- تضمين أساليب التعلم الحركية والوجدانية والتي يتعلم المشاركون عن طريقها العمل، والشعور، والتحليل والتفكير. وتتطلب المحاكاة تخطيطا دقيقا من جانب المدرب، ممن يجب أن يكون مطلعا تماما بجميع عمليات المحاكاة كعنصر من العناصر المكونة لجلسة استخلاص المعلومات، والتي تكون أساسية إزاء حدث التعلم، وهي متابعة نقدية ومناقشة بالغة الأهمية لتجنب سوء الفهم، والنقاط والمفاهيم الخاصة التي يمكن توضيحها. (Cruz & Patterson, 2005: 43)
- مد فترة البرنامج فترة أطول تكون موزعة وتدريجية أو بمثابة مراحل تطور المحاكاة بما يتلائم وتطور وعي الطلاب المعلمين بها.
- يجب تأمين جميع المواد والموارد اللازمة للمحاكاة لكي تكون تجارب التعلم ناجحة (Cruz & Patterson, 2005: 46) في الاتجاه إلي إعادة بناء الواقع
- الاستفادة من طريقة المحاكاة الحية في تصميم أنماط من المحاكاة التكنولوجية والإفتراضية المتقدمة.
- تقنين مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية علي المعلمين بمدارس التعليم قبل الجامعي، دعما أو تعديلا للأبعاد المستنتجة من التحليل العاملي بالدراسة الحالية علي الطلاب المعلمين.

دراسات مستقبلية:

اختبار فعالية المحاكاة بأنماطها الملائمة للتدريب والتعليم علي كافة التصورات المعاصرة والحديثة وتضمينها كمكون تدريبي ببرنامج محاكاة ملائم.

المراجـــع

مراجع الدراسة:

حازم أنور البنا (٢٠١٠): التدريب العملي لطلاب قسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية بالمنصورة "الواقع والرؤية المستقبلية" دراسة تقويمية. *المؤتمر العلمي السنوي(العربي الخامس- الدولي الثاني) "الإتجاهات المعاصرة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي" في الفترة من ١٤ – ١٥ أبريل*، كلية التربية النوعية بالمنصورة، المجلد الثاني، ص ص: ٨٩١– ٩٨٦.

عايدة عبد الحميد علي (١٩٨٦): التفاعل اللفظي وعلاقته بتنمية المهارات الأدائية والإتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية. *رسالة دكتوراه*، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد العظيم السعيد مصطفي (١٩٩٨): التربية العملية لطلاب كليات التربية النوعية (دراسة تقويمية). *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، العدد ٣٧، ص ص: ٩٣ – ١٤٢.

نبيل فضل شرف الدين وهناء عبده عباس (٢٠٠٣): توقع الإحباطات المهنية للمعلمين وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وواقع التدريب الميداني كما يدركه الطلاب المعلمون بكلية التربية النوعية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، الجزء الأول، العدد الثالث والخمسون (٥٣)، سبتمبر ٢٠٠٣م، ص ص : ٣ – ٣٧.

Aggul, F., Yalcin, M., Acikyildiz, M., Sonmez, E. (2008): Investigation of Effectiveness of Demonstrationsimulation Based Instruction in Teaching Energy Conservation at 7 Th Grade. *Journal of Baltic Science Education*, Vol. 7, No. 2, 64 – 77.

Aldrich, C. (2006): 9 Paradoxes of Educational Simulations "A new Way to View Aworld that is Not That Tidy". *TD*, Vol. 60, Issue 5, 49- 52.

Alvarez, P. (2008): Students Play the Notables: Testing Asimulation Exercise. *The History Teacher*, Vol. 41, No. 2, 179 – 197.

Assude, T. (2005): Time Management in the Work Economy of A class, a case Study: Integration of Cabri in Primary School Mathematics Teaching. *Educational Studies in Mathematics,* 59, 183–203

Bates, P. E., Cuvo, T., Miner, C. A., & Korbeck, C. A. (2001): Simulated and Community-Based Instruction Involving Persons with Mild and Moderate Mental Retardation. *Research in Developmental Disabilities, 22,* 95–115.

Blake, C. & Scanlon, E. (2007): Reconsidering Simulations in Science Education at a Distance: Features of Effective Use. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 491–502.

Bligh, J & Bleakley, A. (2006): Distributing Menus to Hungry Learners: Can Learning by Simulation Become Simulation of Learning? *Medical Teacher*, Vol. 28, No. 7, 606–613.

BURNS, W. B., SCHNUR, J. O., & HOLLIMAN, W. B. (1993): Enhancing Accreditation Success through Simulation. *Education*, Vol. 114 No. 2, 237 – 241.

Calinger, M and Chen, C.-H.(2009): Live Simulation for Clinical Education. *TechTrends*, Vol. 53, No.5, 23-27.

Chen, C. - H., & Howard, B. (2010): Effect of Live Simulation on Middle School Students' Attitudes and Learning Toward Science .*Educational Technology & Society*, 13 (1), 133–139.

Cihak, D., Alberto, P. A., Taber-Doughty, T. and Gama, R. I. (2006): A comparison of Static Picture Prompting and Video Prompting Simulation Strategies Using Group Instructional Procedures. *Focus On Autism And Other Developmental Disabilities*, VOL. 21, No.2, 89–99.

Cojocariu, V., (2009): Simulation Learning – From Design to Application. *Seria Stiintele Educatiei*, Vol. LXI, No. 1, 95 – 105.

Colella, V. (2000): Participatory Simulations: Building Collaborative Understanding through Immersive Dynamic Modeling. *The Journal of the Learning Sciences,* 9(4), 471-500.

Cruz, B. C. & Patterson, J. M. (2005): Cross-Cultural Simulations in Teacher Education: Developing Empathy and Understanding. *Multicultural Perspectives*, 7(2), 40–47.

Dieker, L., Hynes, M., Hughes, C. and Smith, E. (2008): Implications of Mixed Reality and Simulation Technologies on Special Education and Teacher Preparation. *FOCUS on Exceptional Children*, VOL.40, No. 6, 1-20.

Eerde, W., V. (2003): Procrastination at Work and Time Management Training .*The Journal of Psychology*. 2003. 137(5), 421-434

Goldstone, R. L. and Son, J. Y. (2005): The Transfer of Scientific Principles Using Concrete and Idealized Simulations. *The Journal of the Learning Sciences,* 14(1), 69–110.

Hawkins, F. and Klas, L. (1997): Time Management as A stressor for Helping Professionals: Implications for Employment. *Journal of Employment Counseling,* VOL. 34, 2-6.

Hellsten, L. M. & Rogers, W. T. (2009): Development and Preliminary Validation of the Time Management for Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 13, 13–33.

Inamullah, H., M. Naseer ud din, M. & Hussain, I. (2008): Teacher-Student Verbal Interaction Patterns at the Tertiary Level of Education. *Contemporary Issues in Education Research, First Quarter*, Vol.1, No.1, 45 – 50.

Jeffries, P. R. (2005): A framework for Designing, Implementing, and Evaluating Simulations Used as Teaching Strategies in Nursing. *Nursing Education Perspectives*, Vol. 26, No.2, 96-103.

Kakora-Shiner N (2009): Using Ward-Based Simulation in Cardiopulmonary Training. *Nursing Standard*, 23, 38, 42-47

Kearns, H. and Gardiner, M. (2007): Is It Time Well Spent? The Relationship between Time Management Behaviours, Perceived Effectiveness and Work-Related Morale and Distress in A University Context. *Higher Education Research & Development*, Vol. 26, No. 2, 235–247.

Ker, J. S., Hesketh, E. A., Anderson, F., & Johnston, D. A. (2006): Can A Ward Simulation Exercise Achieve the Realism that Reflects the Complexity of Everyday Practice Junior Doctors' Encounter? *Medical Teacher*, Vol. 28, No: 4, 330–334.

Kneebone, R. (2003): Simulation in Surgical Training: Educational Issues and Practical Implications. *Medical Education*, 37, 267–277.

Konig, C. J. & Kleinmann, M. (2006): Individual Differences in the Use of Time Management Mechanics and in Time Discounting. ***Individual Differences Research***, Vol. 4, No. 3, 194-207.

Liu, O. L., Rijmen, F., MacCann, C., Roberts, R. (2009): The assessment of Time Management in Middle-School Students. *Personality and Individual Differences*, 47, 174–179.

Mar R. A. and Oatley, K. (2008): The function of Fiction Is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 3, No 3, 173 – 192.

Montiegel, B. A. (2001): Total Life Simulation in the Rural School a Successful Working Model. *Education*, Vol. 99, No. 1

Orpen, C. (1994): The Effect of Time-Management Training on Employee Attitudes and Behavior: A field Experiment. *The Journal of Psychology*, 128(4), 393- 396

Özkılıç, R. (2007): Behaviours of Primary School Teachers Related to Time Management at Classroom. *e-Journal of New World Sciences Academy*, Vol. 2, No.3, 197-204.

Rhodes, R. E., Blanchard, C. M., & Matheson, D. H. (2006): A Multicomponent Model of the Theory of Planned Behavior. *British Journal of Health Psychology, 11*, 119–137.

Schuldberg, J. (2005): Special Section: Innovations in Gerontological Social Work Education it is Easy to Make Judgments If It's not familiar: The Use of Simulation Kits to Develop Self-Awareness and Reduce Ageism. *Journal of Social Work Education*, Vol. 41, No.3, 441 – 455.

Schwitzer, A. M., Gonzalez, T., & Curl, J. (2001): Preparing Students for Professional Roles by Simulating Work Settings in Counselor Education Courses. *Counselor Education & Supervision, 40*,308-320

Weller, J. M. (2004): Simulation in Undergraduate Medical Education: Bridging the Gap between Theory and Practice. *Medical Education*, 38, 32–38.

Wind, L. A., Dalen, J. V., Muijtjens, A. M. & Rethans, J. (2004): Assessing Simulated Patients in an Educational Setting: The masp (Maastricht Assessment of Simulated Patients). *Medical Education*, 38: 39–44

Zampetakis, L. A., Bouranta, N., Moustakis, V. S. (2010): On the Relationship between Individual Creativity and Time Management. *Thinking Skills and Creativity,* 5, 23–32.

Effectiveness of live simulation on classroom time management training and classroom interaction of teacher – students

Dr. Nabil Fadl Sharaf Eldeen

Faculty of Specific Education – Mansoura University

The study aims at verifying effectiveness on live simulation on classroom time management training and classroom interaction of teacher – students. The study sample consisted of fifty students (male and female) of fourth grade Ss computer department in the Faculty of Specific Education in Mansura University for the academic year (2009/ 2010). The sample was divided to an experimental group (24) and a controlled one (26). The study program of live simulation and the measurement of Classroom time management (prepared by the researcher) to accomplish the current study and the list of observing class interaction, all were applied to them.

The results revealed the effectiveness of suggested program on developing teachers – students` skills for classroom time management training and classroom interaction besides, the positive responses of teacher – students and considering the live simulation is the right track to their professional and academic competence, the study recommends the integrity of live simulation with practical and academic program, it also recommends generalizing this program as it is a safe and efficient bridge among the practical and academic programs