

العنوان:	فعالية المحاكاة الحية فى التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي للطلاب المعلمين
المصدر:	المجلة المصرية للدراسات النفسية
الناشر:	الجمعية المصرية للدراسات النفسية
المؤلف الرئيسي:	شرف الدين، نبيل فضل محمود
المجلد/العدد:	مج 21, ع 72
محكمة:	نعم
التاريخ الميلادي:	2011
الشهر:	يوليو
الصفحات:	419 - 463
رقم:	1010040
نوع المحتوى:	بحوث ومقالات
اللغة:	Arabic
قواعد المعلومات:	EduSearch
مواضيع:	المحاكاة الحية، إدارة الوقت، الحصص الدراسية، التفاعل الصفي، الطلبة المعلمين، البرامج الأكademie
رابط:	http://search.mandumah.com/Record/1010040

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

دكتور / نبيل فضل شرف الدين.

أستاذ مساعد علم النفس التربوي

ملخص الدراسة:

هدف الدراسة للتحقق من فعالية برنامج للمحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي للطلاب المعلمين، تكونت عينة الدراسة من خمسين (٥٠) طلاب وطالبة بالفرقة الرابعة، شعبة للحاسب الآلي، للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م، بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة، تم تعميمهم إلى مجموعتين، تجريبية (٢٤) وضابطة (٢٦). وطبق برنامج المحاكاة الحية، ومقاييس إدارة وقت الحصة الدراسية (تم إعدادهما لإنجاز الدراسة الحالية) وقائمة ملاحظة التفاعل الصفي، وكشفت النتائج عن فعالية البرنامج المقترن في تطوير مهارات الطلاب المعلمين لإدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعلات الصيفية، إضافة إلى الاستجابات الإيجابية من الطلاب المعلمين عينة الدراسة، وإعتباره الطريق لتصحيح لكتابتهم الأكاديمية والمهنية، وتوصي بتكامل المحاكاة الحية مع البرنامج الأكاديمي والميداني، وتصميمه باعتباره قنطرة آمنة وفاعلة بين البرامج الأكademie والميدالية.

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت

الحصة الدراسية والتفاعل الصفي للطلاب المعلمين

دكتور / نبيل فضل شرف الدين

أستاذ مساعد علم النفس للتربوي

مقدمة:

تمثل أهداف الكليات والمعاهد التربوية في زيادة نوافع تعلم الطلاب، وتحسين توظيفهم، وإعدادهم الإعداد الجيد، وذلك عن طريق تشكيل البيئة البحثية لتعليم وتربية المعلمين على الأمان والنظريات من محتوى مختار بعناية، وتقديم المفاهيم والسلوكيات المهنية الخاطئة. (Dieker et al., 2008: 4)

ومع تزايد الوعي بأدوار المعلمين للحقيقة، وتقدير العملية التعليمية، والمستويات المضافة على كامل المعلمين، من أدوار متعددة كالتوجيه والإرشاد وإدارة وضبط الفصل الدراسي في إطار المفاهيم المعاصرة، بات من الضروري تربية الطلاب المعلمين قبل عملهم الفعلي على هذه الأدوار من خلال أساليب يتم تعلمها في بيئات تعليمية مشابهة للبيئات الفعلية، حيث يذكر شولدبرج (Schuldtberg, 2005:443) أنه دائماً ما تكشف الدراسات أن عمليات المحاكاة تعتبر وسائل تدريس ناجحة في مجالات خدمة الإنسان.

ويرى (Calinger and Chen, 2009: 23) أنه كما أن التكنولوجيا كانت مفيدة كأدوات معرفية لسنوات لدعم التعلم وحل مشكلة الإنسان، فإن المحاكاة تعتبر على وجه الخصوص مؤثرة وفعالة في عمليات التطوير المفاهيمي، والتي يمكن بها تصوير الظواهر، كما تسمح للطلاب بالتفاعل مع بنياميات النظام التمويжи، التي تساعده في وضع التصورات، وعلاوة على ذلك فإن المحاكاة، تحمل إمكانيات كبيرة للطالب لتطوير معرفة أعمق وتقيد لأفكار تأملية عن طريق إدراك المهام المحددة التي على خلاف ذلك لن يكون لها وصول، ومع المحاكاة مواقف العالم الحقيقي، يمكن أن تجعل المحاكاة الظواهر أكثر وضوحاً.

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

فالاتجاه نحو المحاكاة يتضمن، قوله: ممارسة الحياة الحقيقة دون أن يصاحب ذلك مخاطر أو إبعاد، (Kakora-Shiner, 2009: 42).

ومن ثم تقدم المحاكاة للطلاب المعلمين (Kakora-Shiner, 2009: 42)، الفرض المتاح للمحاكاة والتعلم حتى عمل الأخطاء دون تعرّض طلابهم للمخاطر، وتوفير الفرص المنتظمة للممارسة في إطار واقعي، وكما يشار إلى المحاكاة أنها قد تكون تعريضاً عن بعض الضفت في لقاعات الدراسية التقليدية القائمة على التدريب، خصوصاً وأن مثل هذا الاتجاه يقال عنه أنه يساعد في سد النحوة بين النظرية والمارسة، نتيجة تشجيعه للطالب على ترجمة المعلومات الواقعية لمجموعة متكاملة من تطبيق المهارات، مع مستوى مرتفع من الاحتفاظ، (Kakora-Shiner, 2009: 43).

وبعد الإهتمام بإدارة الوقت متغيراً ضرورياً في حل مشكلة الاتجاهية، وشكوى ضيق الوقت، التي تحدث نتيجة عدم وجود التخطيط والعمل غير المنظم، ويحاول أصحاب المهن المختلفة مثل المدربين والإخصائيين والمدربين تطوير معارفهم ومهاراتهم حول إدارة الوقت من خلال المشاركة في لشطة للتدريب، لثبات الخبرة، تماماً مثل غيرها من المهن الأخرى، وينبغي على المعلمين أيضاً إمتلاك المعاشر والمهارات حول إدارة الوقت لحاجة المعلمين إلى تطوير دروسهم فعالة، وتطوير الطلاب عن طريق: أسئلة مجانية، والتحدث مع الطلاب والاستماع إليهم، والتشاور مع الآباء والأمهات، وقراءة المجلات المتخصصة، والتفاعل مع زملائهم، والمشاركة في الاجتماعات، وغيرها (Özkılıç, 2007: 198).

ويؤكد ديكرن وأخرون (Dieker et al., 2008: 5) على ضرورة دعم المعلمين، في العديد من المجالات التي لا زالت يكتفى دراستها، ولم تدعم بشكل كافٍ، كتطوير طرق الممارسات، إدارة المعلمين، للفصل الدراسي، حيث، أن تعلم فن التدرين لمحتوى قوى يزيد من فعاليتهم العمل مع الطلاب في الفصل الدراسي بما يسمح لهم بالتركيز على عملية التعليم والتعلم.

مشكلة الدراسة:

نتيجة التحديات المعرفية المقيددة، وطلب المجتمع المتزايد لإعداد أفضل الخريجين للعمل، في المجال التعليمي، والتربوي، وإكسابهم مهارة التعامل مع العالم الحقيقي، جاء التفكير في المحاكاة مجالاً للدراسة الحالية، حيث، يذكر ديكرن وأخرون (Dieker et al., 2008: 5) أن الاعتماد على البرامج القائمة لتحسين المعلمين للجدة وحيدها غير كافية.

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الدوحة الدراسية والتفاعل الصفي

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

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

١. غالباً ما يجد الطالب صعوبة في ترجمة التعلم القائم على القصوص الدراسية التقليدية إلى مواقف الحياة الفعلية، كما أنهم قد يجدوا صعوبة في عملية تصور أو ترجمة المعلومات الواقعية إلى تطبيق المهارات في مواقف الحياة الفعلية.

٢. تقسم التدريبات القائمة على القصوص الدراسية التقليدية إلى محطات من المهارة المتباينة (المتنقلة) تجعل من الصعب على الطالب دمج مهاراتهم والاستجابة بفعالية لظروف وقوعها.

٣. يمكن نسب ضعف الفهم إلى ضعف تطبيق المهارات، فكثيراً ما تفاقم مشكلة الفهم بسبب عدم وجود فرص لتطبيق المهارات في مواقف الحياة الفعلية.

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

٥. عادةً ما يتم التدريب في مكان بعيد (مستقبل)، وهو ما يعني عدم إعطاء فرصة للأعضاء لمارسة المهارات في مجال البيئة التي يعملون فيها.

وعلى الرغم من أهمية التدريبات العملية الخاصة بمهنة التعليم، إلا أنها لم تتحقق. ميدانياً للمنتظر منها، حيث لم تقي هذه المنظومة بتعهداتها، وإن أحد الاتجاهات التي تؤدي إلى عدم وفاء الأفراد بتعهداتهم هو ما يمنع الأفراد عن تفعيل البرامج والمخططات المطروحة نظرياً، وأكثر ما يمكن أن يسمى في ذلك هو ضيق الوقت، الذي قد يتسبّب إلى ضعف مهارات إدارتهم له، ولذلك ينبغي النظر في الاهتمام بتحسين هذه المهارات. (Hellsten & Rogers, 2009: 14)

وهو ما جعل كوجوكاري (Cojocariu, 2009: 98) يتساءل عن الأفضل من منظور التدريب على مهنة التعليم، هل هو تعلم كيفية التدريس عن طريق التعليم المباشر أو عن طريق محاكاة التدريس؟ ويؤكد أن الحل الأفضل هو الجمع بين هذين التWOين من العمليات، من خلال التعلم عن طريق المحاكاة للعنصر الأكثر تمثيلاً لبقاء الحالات الدراسية لعلم النفس التعليمي، وطرق التدريس،

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

وتدعى 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 والتتدريب. (Kakora-Shiner, 2009: 47) وما لاحظه Bates et al. (2001) من حاجة ماسة إلى دراسة أنواع مختلفة من المحاكاة في سمعها مع تقدير المجتمع وفرص التدريب على تدريس مهارات الحياة الوظيفية (Cihak, et al., 2006: 90).

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

ويرى ألدرش (Aldrich, 2006: 49) أنه على الرغم من أهمية إدراج المنظمات للمحاكاة في مناهجها للراغبة لتحسين فعالية وجاذبية البرامج التعليمية الرسمية، إلا أن المحاكاة يمكن أن تكون محبة، لأن تصميماتها قد تسبب الإحباط، فهي تتبع بالمشاركين إلى تحدي لافتراضاتهم نحو العالم، وأيضا تحدي ما يعتقدونه المستخدمين عن خبرة التعليم الرسمي، حيث تمثل خبرة المحاكاة الحياة بدرجة كبيرة، وللفرق الوحيد أن المحاكاة أكثر تركيزاً أو تكثيفاً، مما يعني عدم ملؤفية كل شخص مشترك في خبرة المحاكاة التموجية، وهو ما يمكن أن يخلق إحباطاً مريراً مما قد يؤدي إلى التحير أو التقليل من البرنامج ككل.

وعلى الرغم من أهمية المحاكاة ذات التكنولوجيا الفائقة، المعتمدة على الكمبيوتر لمواقف الحياة الواقعية في العملية التعليمية (Chen & Howard, 2010: 137- 138) يحذر نيون (Kneebone, 2003:275) من خطر هيمنة التكنولوجيا بما يؤدي إلى حجب المبادئ التربوية.

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

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

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

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

كما أنه من أهداف البحث التربوي هو تقديم طرق جديدة وفعالة واختبارها في تحقيق أهداف التعليم، الأمر الذي يتطرق مع مبدأ الفروق الفردية، حيث يتعلم الناس المختلفون بطريق مختلفة، بما يناسب البحث عنها وتطبيقاتها ومراجعتها (Kneebone, 2003: 268).

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

ويقترح ديكر وآخرون (Dieker et al., 2008:4) إنشاء بيئة إقراضية سلوكية، توفر للطلاب المعلمين الفرصة لإدارة سلوك التسول الدراسية التي يفشل فيها التعليم على الطلاب الحقيقيين.

وعلى الرغم أن الوقت يمثل الموضوع المحرى في إدارة التسول الدراسية، كما يدور أن ضيق الوقت يمثل القاسم المشترك لحديث المعلمين في الأزمات التربوية كما تؤكد أسيدي (Assude, 2005:183) يدور أن للتقليل من للدراسات التجريبية هي التي أجريت بالفعل على المبادئ الأساسية لإدارة الوقت. (Kearns and Gardiner, 2007: 236).

على الرغم من الاهتمام المتزايد للباحثين التربويين، وعلماء النفس الصناعي للتنظيمي، ورجال الأعمال بالتأثير المحتل لموضوع إدارة الوقت على 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 تقدر هذه الأهمية (Kearns and Gardiner, 2007: 235)، ويفقد التساؤل عن فعالية برامج التدريب على إدارة الوقت أمر غير واضح (Orpen, 1994: 393) خاصة بالدراسات الغربية في مجال التعليم.

ويرى المولى ونصر الدين والحسين (Inamullah, Naseer ud din & Hussain, 2008: 45) أن تعليم نظريات التعلم في المرحلة الجامعية تكون من الضعف، حيث تعتقد على التقين، ويعطي الطلاب القليل من الوقت للتفاعل والمشاركة الفعالة، وأن المعلمين يفرضون عليهم على

الفصل الدراسي، وللأسف هذه الفصول تكون ضعيفة البنية، وسرعان ما تتدحر بسرعة نتيجة تضييعها لوقت بلا معنى.

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

وهناك دعوة ضرورية للحد من استفزاف المعلمين داخل الفصول الدراسية نتيجة عدم فهمهم لبيئة التعلم التي يعملون بها، وهناك مجموعة متزايدة من الأدلة التي تشير إلى أن هناك استفزاف أعلى للمعلمين المبتدئين ذوى الإعداد الأقل، فعلى 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 يمررون بإعداد جيد وزملائهم من ذوى الإعداد الضعيف. (Dieker et al., 2008:4).

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

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأمثلة التالية:

١. ما مدى فعالية طريقة المحاكاة الحية في التدريب، على إدارة وقت الحصة الدراسية للطلاب المعلمين؟.

٢. ما مدى فعالية طريقة المحاكاة الحية في التدريب على التفاعل الصفي للطلاب المعلمين؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى إختبار فعالية برنامج مقترن للمحاكاة الحية يستخدم في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي للطلاب المعلمين ببرنامج التدريب الميداني وذلك

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

بمقارنة نتائج تطبيقه بين لم يطبق عليهم البرنامج المقترن، بما يشجع على تضمينه وتعديله ببرامج التدريب الميداني.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تفيد الدراسة حالياً في:

التحقق من فعالية برنامج مقترن للمحاكاة الحية، بما يكسب الطلاب المعلمين مهارات إدارة وقت للحصة 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، وأيضاً البرامج التعليمية المختلفة.

تعريف وتدريب الطلاب المعلمين بالميزات والعيوب والشروط الواجب مراعاتها لأسلوب المحاكاة الحية، كأحد الطرق والآليات التربوية المعاصرة، والتي يتم استخدامها وتجربتها في مجالات مختلفة، بما يقلل من مهاراتهم الأكademية والمهنية، ويمكن دعمها ونشرها بشكل تطبيقي رصين في قاعات التعليم والتدريب داخل المجتمع المصري والعربي مستقبلاً.

إطار نظري:

مفهوم المحاكاة:

المحاكاة هي الأشطة التي يتم عن طريقها تقليد الواقع البيئي، والتي صممت لشرح وتوضيح الإجراءات، وإتخاذ القرارات، والتفكير الناقد من خلال تجربتين، أو الالات لعب الدور واستخدام الأجهزة، أو الإختراعات، مثل أشرطة الفيديو التفاعلية أو العارضات، ويمكن للمحاكاة أن تكون مقبولة للواقع تماماً، أو أن تكون مجموعة من المكونات التي تزودنا ببعض مظاهر الواقع (Jeffries, 2005:97) وهي تعني تقليد الخصائص الرئيسية أو النظم المجردة، والتي تستعمل على.

نتيجة الأنظمة الطبيعية أو البشرية من أجل الإطلاع على أدائها. (Cojocariu, 2009: 97)

ومن وجهة النظر التكوتية، فإن التعريف الشائع للمحاكاة هو إعادة إنتاج الحدث، ويمكن أن تنتج المحاكاة في كل المجالات من خلال لعب الكمبيوتر، ولعب الألوان، أو بناء المماذع، وذلك على سبيل المثال، وتختلف المحاكاة الطبيعية هدف معين تأخذ في الاعتبار هو التقليد ووضع نظام يمكن من خلاله استكشاف ذلك، وإجراء تجارب عليه، وفهمه قبل تنفيذه في العالم الحقيقي. (Cojocariu, 2009: 97)

وتنم المحاكاة عن طريق تمثيل بعض الظواهر أو الأنشطة التي يتعلّمها 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 على هذا التحوّل، ويسمى هذا النوع من المحاكاة في التراث الأدبي المحاكاة التفاعلية. (Blake & Scanlon, 2007:491)

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

أهمية المحاكاة:

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

ولأن التعلم عن طريق المحاكاة يجب أن يكون تفاعلياً ومنطقياً وخلقاً أو مبدعاً وذو عملية معايشة أو خبرة لموضوع التعلم للتحفيز والإلتئام في موضوع التعلم من المنظور التربوي فإنه يصبح أحد المعاني الحقيقة للتدخلات التعليمية. (Cojocariu, 2009: 96)

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

ويمكن أن توفر طريقة المحاكاة بينة تعلم آمنة وواقعية، تدعمها التقنية الرجعية ومقاييس الأداء الموضوعية، وتدرج من استخدام محاكاة بسيطة الصنف إلى محاكاة تعتمد على النماذج، أو على الحاسوب أو على كلامهما 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 الخطير أمر مستحبيل.

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

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

في حين تدفعهم نحو تعلم متقدم، وفي كثير من الأحيان، ينظر الطلاب المشاركون في المحاكاة إلى هذه التجربة على أنها مفيدة في توفير إطار واضح لتطبيق المعرفة المكتسبة، وعمل خبرة دافعة، وفي السابق تحقق Jarvis and Pell (2005) من تأثير تجربة المحاكاة الحية على طلاب المدارس المتوسطة في المملكة المتحدة، ووجدا أن الطلاب شاركوا في مثل هذه التجربة مثل أداء الخبراء تفكيراً وفعلاً، وبوصفهم علماء حقيقين، وإلي تحليل وتنقيح المعلومات في الوقت الحقيقي.

ورحب المشاركون بممارسة المحاكاة، وكشفوا عن أهميتها الخاصة في تعزيز الثقة بالنفس لأنك الذين حضروا القصول الدراسية القائمة على تحديات التدريب المعتمد على المحاكاة.
(Kakora-Shiner, 2009: 46)

ويمكن للمعلم في الفصول الاقتراضية إدارة الصف، وتعليم الطالب أي موضوع، ورصد التقدم الذي يحرزوه في مثل هذه البيئة، كما يمكن للمربيين المحتملين تعلم مهارات مهنتهم وممارستها و Oscultela، فإذا أخطئ المعلمون البالغون أو أراد المعلمون نزوي الخبرة تجربة فكرة تدريس جديدة، فإن ذلك لا يشكل أي خطر على تعلم الطلاب الحقيقيين، حيث أنهم يدخلون الفصول الدراسية الاقتراضية 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 تعلم على 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 التجهيزات، عمل الأخطاء والتعلم من خلال الأخطاء (٤) يوفر التعلم عن طريق المحاكاة الخلفية التجريبية التي تعزز كفاءة التعلم، وتعزز الدوافع الذاتية، وتتمي المشاعر الإيجابية نحو العملية التعليمية. (Cojocariu, 2009: 101)

وقد استخدمت المحاكاة في سلاح البحريّة في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم انتقلت إلى الشركات متعددة الجنسيات، والمناطق التعليمية، ومعلمي الفصول المدرسية، وتعد المحاكاة مفيدة بشكل خاص في الأنثروبولوجيا، وعلم النفس، والتّناث الأجنبيّة، وفنون اللغة، والعلوم الاجتماعيّة، وكذلك تطبيقها على صنوف الروضة والكبار في الفصول الدراسيّة من خلال تجارب ترسيمهم، والتي نجحت نجاحاً كبيراً. (Cruz & Patterson, 2005: 44)

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

كلية طب "ماستريخت" في "هولندا" طريقة محاكاة المرضي (SPs) توفر للطلاب فرص ممارسة مهاراتهم في مجال الإتصالات والفحص البدني، حيث يلتقي الطالب بدوره مسجلة على شرائط فيديو لمحاكاة المريض، في وضع تعليمي.

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

وتشمل المزايا الرئيسية لاستخدام المحاكاة على مالي (Kneebone, 2003: 269) :

١. تحديد جدول الأعمال وفقاً لاحتياجات التدريب للمتعلم، ويمكن تركيز المتعلمين على كل الإجراءات أو مكونات معينة منها ، وممارسة هذه كلما دعت الضرورة.
٢. أن تكون البيئة آمنة، ويكون لدى المتعلمين ترخيص بالفشل، والتعلم من مثل هذا الفشل بطريقة غير واردة في الحالات الإكلينيكية، وهو ما يعطي الفرصة لاستكشاف حدود كل تقنية بدلاً من الإضطرار إلى 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 والتأنق من صحتها إمكانيات تقييم تكتوني وختامي.
٤. قدرة المحاكاة على توفير تغذية مرئية فورية.

ويظهر اتجاهين في مجتمع المحاكاة الأول: يتحقق من خلال التكنولوجيا المتقدمة، والثاني: يتحقق من خلال التطورات في أسلحة المحاكاة والتي تمتلك إلى حد كبير العمل في فراغ نظري، وأن النظرية المستدعاة تكون نظرية تعلم أكثر منها نظرية محاكاة (Bligh & Bleakley, 2006: 606)

ويرى الباحث الحالي أن المحاكاة الحية تفرق كثيراً المحاكاة المعتمدة كلية على التكنولوجيا الحديثة، إضافة إلى أنها لا تتعارض معها بل تتكامل بهدف الوصول إلى نتائج تعليم وتدريب تتوافق مع المبادئ التربوية المقصودة، إضافة إلى أنها الأساس الذي يتضح من خلاله التفاعل الإنساني الرациional بما فيه من محیط اجتماعي.

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

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،

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

ويشير كاكورا - شينير (Kakora-Shiner, 2009: 46) إلى استخدام المحاكاة كتقنية مكملة أكثر من كونها بديلاً للأشكال التقليدية للتدریب، وأن الاستجابة لممارسة المحاكاة كمصدر للتعلم تشبه بدرجة جيدة تجربة الحياة الواقعية، ولكنها تكون أكثر فعالية عند نشرها جنباً إلى جنب مع التحديات المستمرة التي تستند على 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 الحصول على المعرفة إلى جانب المهارات التقنية وليس بمفردها.

إدارة الوقت:

تشير إدارة الوقت بشكل عام إلى الأنشطة التي تتطور على الاستخدام الفعال للوقت، والذي يعتبر تسهيلًا للإنتاجية وتحقيقاً للإنجاز. (Zampetakis, Bouranta, Moustakis, 2010: 24)

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

وتجتمع التعريفات المختلفة لإدارة الوقت على عتصراً أساسياً وهو الإنتهاء من المهام ضمن الجدول الزمني المتوقع مع الجفاظ على جودة النتائج، من خلال آيات مثل، التخطيط والتنظيم وتحديد الأولويات. (Liu et al., 2009: 174)

مكونات إدارة الوقت:

نعتبر السمة المشتركة بين مفاهيم إدارة الوقت هي "تخطيط السلوك" والذي يشير إلى

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

واقتراح (1991) Britton and Tesser أن الإنخراط في سلوكيات إدارة الوقت يمكن رؤيتها على أنها اختلاف الأفراد في مهارات سلوك التخطيط مثل، التخطيط قصير المدى، وتنصيل التخطيط طويل المدى، ويشير التخطيط قصير المدى إلى أنشطة إدارة الوقت داخل إطار العمل اليومي وال أسبوعي، بينما يشير تنصيل التخطيط طويل المدى إلى تحقيق الأهداف بعيدة المدى، وجود عادات عمل جيدة التنظيم. (Zampetakis, Bouranta, Moustakis, 2010: 24)

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

وتزري كيرنس وجارنر (2007: 237) أن التراث الأبيّي ركز على عمل تمييز قليل بين سلوكيات إدارة الوقت المختلفة وفشل في اقتراح أهم السلوكيات المرتبطة بالفعالية، وللاجابة على ذلك تم التركيز على اتجاه متعدد الأبعاد لإدارة الوقت، ومن خيرة تطبيقات دورات إدارة الوقت تم تحديد أربعة سلوكيات رئيسية هي:

١. وجود أهداف واضحة في حياتك المهنية.
٢. التخطيط وتحديد الأولويات.
٣. تجنب الانقطاعات والتشتت.
٤. وجود التنظيم.

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

وكشفت مراجعة هيلستين وزوجرز (Hellsten & Rogers, 2009: 15) أن التراث النظري يكتسب مراجعة مصرية للدراسات النفسية - العدد ٧٢ - المجلد الواحد والعشرون - يونيو ٢٠١١ (٤٣١)

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

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:

أولاً: دراسات المحاكاة:

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

قام شولدبرج (Schuldtberg, 2005) بتقييم استجابات ٩٩ من طلاب بكالوريوس الخدمة الاجتماعية لمحاكاة مجموعات من نوع 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 الطالب أنه قد تم تعزيز الوعي بشأن الآثار الشخصية والاجتماعية والمهنية المتربطة على ذلك، كما دعمت النتائج البيانات السابقة التي تشير إلى أن زيادة التعرض للأنشطة التي تحاكي العجز أو عدم المقدرة، وتجارب القمع للكبار السن تزودنا بفرصة الحد من التمييز ضد كبار السن.

وقامت ألفاريز (Alvarez, 2008) بتقييم عملية محاكاة يقوم فيها الطالب بتعثيل أنوار "الوجهاء" لإثارة الأحداث التاريخية المحورية ودراسة تأثيرها في حياتهم، وذلك من خلال برنامج ينافس السيرة الذاتية لهم، عن طريق شخصنة الشخصيات التاريخية، لدعم مفاهيم ومقترنات الدراسات الاجتماعية بمعبد "كاليفورنيا" في إطار مواد وبرامج التطوير المهني للمعلمين (الصف الثاني عشر) ويكون التصل الدراسي تقريراً من ٣٣ طالب، يتم تقسيمهم إلى تسعه مجموعات تتكون كل مجموعة من ٤ أفراد ليقوموا بأنوار: الشخصية التاريخية، والمورخ، ووكليل أو مندوبي العلاقات العامة، ومراسلي التحقيق، وتكون الدراسة من ٢٣ تمارين تعنى لقاءات صحافية لموضوعات: الديموقراطية، ودعم حقوق المرأة والأقليات، وحيزب فيتام، واعتبروا في النهاية أن محاكاة المؤتمرات الصحافية مصدرًا جيدًا للتعلم، وأنهم يستمتعون بها يقدر ما يتعلمون منها، إضافة إلى أنها وسيلة مفيدة لإشراك الطلاب والمعلمين في التعلم بها.

وقارن كالينجر وشن (Calinger and Chen, 2009) تأثير ثلاثة مجموعات هي، مجموعة

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

وندرس 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 الوسائل العرضية والوجودانية للتعلم ، فالمحاكاة تشجع الطلاب على التحليل والتفكير من خلال للتعلم التجربى، وعند تضمين المحاكاة عبر الثقافية في برنامج التدريب الشامل للمعلمين فهي تتضمن مناقشات ووضع نماذج وتجارب ميدانية وملحوظات، ويمكن أن توفر فرصاً مجديّة لتنمية الوعي الثقافي والتقاهم، كما يشجع التدريب الميداني الزيارات حتى القصيرة لتعدد الثقافات في المناطق الحضرية والتي يمكن للدرس موجة الطلاب دراسة المعتقدات والاقتراضات وتصبح أكثر قبولاً من الثقافات الأخرى والقيم .

تعقيب:

يتضح من دراسات المحور السابق أنها أجريت على الطلاب ببرامج التدريب على الخدمة الاجتماعية " مرحلة الشيفوخة "، والتعليم بمجال الدراسات الاجتماعية " التاريخ "، ومقارنات العلوم والمعارف، الصحية، والمناهج الجامعية، الطبية، ومقررات الاقتصاد وعلم الاجتماع، 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) وويند وأخرون (Wind, et al., 2004) وWeller, 2004) على الأطباء الجدد ودراسة جيفريس (Jeffries, 2005) في مجال التمريض، وتوؤكد هذه التجارب فاعليتها

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

ثانياً: دراسات إدارة الوقت:

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

ما هدفت إليه دراسة أوزكيليك (Özkılıç, 2007) من تحديد سلوكيات مدرسي المدارس الابتدائية المتوقعة منهم مستقبلاً بشأن إدارة الوقت داخل الفصول الدراسية قبل بدء تحمل مسؤولية التدريس والتعليم الفعلي لهم، و تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلماً (٤٧) ومعلمة (٧٣) داخل ٣٠ مدرسة ابتدائية 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 لدى المعلمين المشاركين في الدراسة، بين إعداد المواد التعليمية قبل بدء التدريس (%) ومسؤولياتهسيطرتهم على 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 إلى الفصل قبل أن يرن الجرس ، منهم (٦٨,٣٪) يقومون بأعمال ذات صلة بالداخل، فقط ٤١,٧٪ منهم يحددون الأنشطة ويكتبونها على السبورة أمام الطلاب، وأن ٥٨,٣٪ لا يتصررون 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 إلى الدراسات التي أجريت على الموظفين في هذا المجال ومنها، ما اختبرته إيردي (Eerde, 2003) من تأثير للتدريب على إدارة الوقت في المماطلة أو التشويف وبرسته أوربين (Orpen, 1994) ميدانياً من تأثير التدريب على إدارة الوقت، وأشارت هذه الدراسات إلى فعالية هذه البرامج.

ثالثاً: دراسات التفاعل الصفي: وهي عدة دراسات ذكر منها،

ما هدف إليه المولى ونصر الدين والحسين (Inamullah, Naseer ud din & Hussain, 2008) من استكشاف أنماط التفاعل اللفظي بين المعلمين والطلاب في مرحلة التعليم الجامعي في الإقليم الحدودي الشمالي الغربي في "باكستان" ، مستخدمين نظام "فلاندرز Flanders" لتحليل هذا التفاعل، و لتحقيق ذلك اتبعوا "قاعدة الثنين" 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 "مبادر" ، تم اختيار ٢٥

من قاعات الدرس بطريقة عشوائية من المرحلة الجامعية وتم تطبيق ٢٥ من الملاحظات، واحد في كل فصل دراسي، وذلك باستخدام نظام تحليل التفاعل "فلاندرز"، لتأمين البيانات أو رصدها.

وللقيام بذلك استخدمت عينات الوقت ولوحظ كل فصل دراسي حوالي ٨١٠ ثانية (٥٠ و ١٣ دقيقة) في فئة ٤٥ دقيقة، وكشفت النتائج عن دعم كافة فروض الدراسة، وأنه لعب فيها المعلمون الدور المهيمن، وإلذى 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 وتطبيقاتها في البرامج التعليمية والتربوية المصرية والعربية.
- عدم تناول أو إختبار فعالية المحاكاة الحية على تمية إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي للطلاب المعلمين موضع الدراسة الحالية.

فروض الدراسة:

مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن طرح الفرض التالي:

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين على مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية قبل تطبيق برنامج المحاكاة.
٢. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين على مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية بعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح متوسطات درجات المجموعة التجريبية.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية للطلاب المعلمين على مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية قبل وبعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح التطبيق البعدى.
٤. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة للطلاب المعلمين على مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية قبل وبعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح التطبيق البعدى.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تكرارات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين على بطاقة ملاحظة التفاعل الصفي قبل تطبيق برنامج المحاكاة.

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

٦. توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات نكرارات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين على بطاقة ملاحظة التفاعل الصفي بعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح المجموعة التجريبية.
٧. توجد فروق دالة إحصائياً 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 الحاسوب الآلي، للعام الجامعي ٢٠١٠/٢٠١١م، بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة.

٢ - برنامج الدراسة:

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

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

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

ثالثاً: إجراءات البرنامج: يمكن تلخيص إجراءات البرنامج في المراحل التالية:
المراحل الأولى "مرحلة المراجعة" والتي تم بها مراجعة كل من:

أ- برامج المحاكاة المرتبطة بالدراسة الحالية وإجراءاتها، كذلك برامج كلا من التدريب على 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 جزءاً من تقويم البرنامج، وهو ما تم

إنجازه من قبل في دراسة نبيل فضل شرف الدين ونهاء عبده عباس (٢٠٠٣) على طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنصورة، وتقارير الطلاب المعلمين عينة الدراسة الحالية، وتم تصنيفها إلى 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 إقتصادية بقاعات ومعامل الكلية، تم تضمينها بالمراجعات النظرية، التي تحدد العناصر المحورية في تقسيم وقت الحصة الدراسية (فترة التمهيد للحصة وغيرها) وإدارة التفاعل الصفي (كاستثمار طاقات الطلاب في اتجاه المقرر الدراسي)، مفصلة الأدوار دون تحديد أبطال (تم تحديدهم بعد ذلك بطلبهم تقديم هذه الأدوار وترشيح زملائهم لها).

المرحلة الثالثة "مرحلة التطبيق التمهيدي" وهي مرحلة تهيئة وحفز للخوض في التجربة والتي انتهت إلى:

- ١ - (أ) التعريف بالبرنامج وأهدافه والمشتركين في إجرائه، وأنه يمثل دراسة علمية للتحقق من فعالية برامجهم وتطوير منظومة العمل بها، دعما لهم وللأجيال القادمة الملحدين بكليتهم (ب) إعداد حصة دراسية إقتصادية تمهيدية، تم تحديد مكانها وزمانها والمترددين منهم بالقيام بدور المعلم، والقائمين بالأدوار الأخرى كأدوار الطلاب بالحصول الدراسي كإظهار عدم الفهم أو إثارة الأسئلة.. الخ، والتي تمت مراجعتها في نفس الجلسة (ج) إضافة إلى عمل بروفة أولية لتصور تخيلي مصغر عرض لهم، لما سوف يتم عن طريق المتبرعين منهم وتمت هذه الجلسة في معمل علم النفس بالكلية.
- ٢ - الاستعانة بوجهات الداخليّة بالكلية بعرض دروس نموذجي في معمل الكلية للحاسب الآلي (معلم أ) وصورت بفيديو الكلية لدعمهم في اتجاه الدراسة (واستخدامها كمعينات أو وسائل تعليمية لاختيارها درس يقوموا بتدريسه، بالمدارس)، بمعرفة أستاذهم بمادة المناهج وطرق التدريس والتي لم تتأخر في الدعم والمساعدة في اتجاه الدراسة.
- ٣ - تطبيق الموجهيين الخارجيين المشتركون ببرنامج التدريب الميداني بالمدارس للمحاكاة الحية مع مجموعتهم الصغيرة التي كانت تجرى في البداية على نمط "التدريس المصغر" ليشرح أحد الطلاب المعلمين عينة الدراسة الحالية الحصة الدراسية وتناقش المجموعة حولها، وذلك في المحتوى وكيفية التعامل وغيرها.

نـفـاعـالـيـةـ المـحاـكـاـهـ الـحـيـهـ فـيـ التـدـريـبـ عـلـىـ إـدـارـةـ وـقـتـ الحـصـهـ الـدـرـاسـيـهـ وـالـتـفـاعـلـ الصـفـيـهـ

المرحلة الرابعة "مرحلة التطبيق الفعليّة" يتم فيها تطبيق أنشطة المحاكاة الحية أسبوعياً لمدة ستة أسابيع وذلك على التوازي داخل الكلية وبمدارس التدريب الميداني بواقع جلسة أسبوعية بكلٍّهما، ويتم التحضير لكل جلسة بعد الانتهاء من الجلسة المنتهية (تحديد القائمين بالأدوار - وما يجب أخذه بعين الاعتبار في الجلسات التالية والتعديل بها كما نوقشت بنهاية الجلسة المنتهية.. وغيرها) ويستغرق الجلسة ساعة ونصف الساعة (٩٠ دقيقة) موزعة كالتالي: ٣٠ دقيقة تضم مراجعة تعليمات القائم بدور المعلم، كقيمه بكافة العناصر الضرورية بالحصة الدراسية بما فيها الالتزام بالوقت، وتسجيل كشوف الغياب، وعملية تهيئة الطالب وتقديرهم وغيرها من التفاصيل الدقيقة التي تم التوصل إليها بالجلسة الماضية، ٣٠ دقيقة لعملية المحاكاة ذاتها، ٣٠ دقيقة بعدها يتم فيها مناقشة ما جرى بعد الانتهاء من الحصة الدراسية الإفتراضية، وكيفية صحة الإجراءات التي تم بها مواجهة مشكلات الطالب السلوكي وأسئلتهم الإفتراضية، وكيفية إدارة الوقت وتوزيعه على مدار الحصة (التمهيد والشرح ونوعيته وتقدير الطالب والخاتمة)، ونوعية التفاعلات التي تجري داخل الحصة الدراسية من حيث مباشر إلى حيث غير مباشر ، وتفاعلات الطلاب للوصول للإجابات المنجحية وتتبّعية المنطق والاستبدال العقلي وغيره، ومن ثم استغرقت كامل الجلسة الرسمية والتي يقوم كلٌّ منهم بدوره فيها.

و تكونت مرحلة استخلاص المعلومات من ثلاثة مراحل فرعية هي: سرد المشاركون لما يلاحظ بشكل موضوعي، وعندئذ يقومون 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 الطالب صيغة في النقاش طبقاً لمعايير الشخص النموذجية لكونهم لم يتعرضوا لمثل هذه النوعية من العصيّن الدراسي، فكان جديدهم معتمدًا على معلومات الخبرة السابقة النظرية واللطف في إنقاد زملائهم القائمين بدور المعلمين، وتنتهي المرحلة بتدخل الباحث الحالي بوضعه الانتقادات والمناقشات في محاور نظرية ومتغير ومناقشة الملتقطين فيها عليهم وعلى المعلم في جو توجيهي ودي يتسم بحرية التعبير. (Cruz & Patterson, 2005: 44)

ومن الملاحظات على هذه المرحلة أنه:

✓ في البداية لم يكن يكفي وقت الحصة الإفتراضية (٣٠ دقيقة)، وكانت وجهة نظر الباحث الحالي أن ما يستطيع ضبطه ٤٥ دقيقة مثلاً يستطيع ضبط ٣٠ دقيقة وتلاذت هذه الشكوك بالتقدير في برنامج الدراسة.

✓ تم استبدال المترددين الأوائل بغيرهم من لم يفضلوا لعب هذا الدور في البداية، وفي الحقيقة

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

- ✓ بعد الجلساتتين الأولىتين اقترح الباحث الحالي على المجموعة أن يقوم هو الآخر بتقييم له بإعتباره أحد أعضاء المجموعة ثم عرض عليهم في آخر مناقشاتهم قائمة تسجيل السلوك التفاعلي الصفي ليتدرّبوا عليها موجها إهتمامهم بسلوكيات التفاعل وأنماطه، وتم توجيه المناقشات من الجلسة الثالثة مسافا إليها تقييمهم من خلال أنماط التفاعل الحادث في هذه الفترة الزمنية المفترضة، وتم تدريبيهم 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 على هذه التسجيلات من قبل ضمن برنامج التدريب على المتغيرات.
- ✓ تم جمع البيانات من خلال مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية واستماراة تسجيل الملاحظات بالحصة الدراسية لدراسة التفاعل الصفي للمعلمين والطلاب، وذلك قبل تطبيق البرنامج وبعد إنتهاء منه والذي استغرق ما يقرب من ستة أسابيع (شهر ونصف) بستة لقاءات جادة إثنين منها دون التدريب على استماراة التفاعل الصفي وأربعة بالتدريب عليها، إضافة إلى الحصص النموذجية التي أجرتها الموجهة الداخلية، ومعاونة الموجهين الخارجيين باتباع نفس النظام بفترة أشرفهم.
- ✓ أحد الباحث الحالي دور الميسرين أو المدربين الذين يناقشوا الأدلة مع الطلاب المعلمين الذين يمكن أن يقوموا بإجراء اتصالات بين المحاكاة والتفاعل الميداني في الفصول الدراسية. (Cruz & Patterson, 2005: 45)
- ✓ وروعى التركيز على وجوب تشجيع المعلمين الجدد ومعلمي المستقبل على إيجاد أوجه الشبه بين المحاكاة والتجارب أو الخبرات التعليمية. (Cruz & Patterson, 2005: 46)
- المرحلة الخامسة "مرحلة الإنتهاء من البرنامج" وهي آخر جلسة حوارية هدفت إلى التعرف على آراء الطلاب المعلمين المشاركون بالبرنامج لمزدود هذه الجلسات على كفاءتهم المهنية والعلمية والأكademية، مؤكدين على أن ما تم هو الطريق الصحيح لتحقيق الأهداف التربوية، والتي لا يمكن تحقيقها دون إطار العمل المتكامل أو تلخيص برامجهم الأكademية وتدريبهم الميداني في مثل هذه

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي
الفصول الإفتراضية الحية، لتمثل القنطرة الآمنة والفاعلة ما بين البرامج الأكاديمية التقليدية
والميدانية الفعلية.

واعتمد برنامج المحاكاة بالدراسة الحالية على الافتراض بأن دعم إدارة الوقت والتدريب عليها يمكن أن تساعده الشخص في التوصل إلى الكفاءة، ويكون التدريب على إدارة الوقت من خطوتين رئيسيتين تشبه مراحلتين هما: تحديد الهدف والسعى نحوه، وقبل كل شيء يتم تشجيع الأفراد على تطوير زيادة الوعي بتلك الأهداف ذات القيمة الشخصية وكيفية استخدام الوقت المتاح لتحقيق هذه الأهداف، وتحديد الإجراءات والعادات ثانياً: 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 موضوع الدراسة، تم جدولة التدريب القائم على المحاكاة في إطار مراعاة برنامج التدريب الميداني والتعليم الأكاديمي بالكلية. (Cihak, et al., 2006: 89)

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

ورووعي:

• ارتباط المحاكاة بالدعم التربوي الكافي وقدرة الطلاب على المشاركة في ذلك التعلم ذي المعنى (Calinger and Chen, 2009: 23) وهو ما تمت إدارته من خلال الباحث الحالي الذي قام بالتدريس لعينة الدراسة مقررات تطبيقات التعلم، والفرق 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 إلى مراعاة ما يمكن أن يوجه للمحاكاة من تحذيرات متمثلة في (Calinger and Chen, 2009: 23; Cojocariu, 2009: 100) أنها قد تؤدي إلى:

◦ اختزال الواقع إلى 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 على أن تكون أدواراً لبعضهم بحثية المحاكاة.

٥ خطر زيادة السطحية والسهولة، فيطيغى الشكل والإشغال بأداء التجربة على محتوى التدريب، وهو ما تم مراعاته والوعي به منذ البداية، وذلك من خلال ضبط المدرب "الباحث الحالي" وإدارته للإجراءات المخططة مسبقاً، والمعرفة لديهم مسبقاً، دون الإخلال بروح المرونة المحفزة لإبداعات الطلاب المعلمين عينة الدراسة الحالية.

رابعاً: الفترة الزمنية للبرنامج: استغرق تطبيق البرنامج شهرين كاملين أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٠ / ٢٠١٩م والذي تم تطبيق الدراسة الحالية من خلاله.

خامساً: تقويم البرنامج: تم التحقق من فعالية البرنامج من خلال التحليلات الإحصائية لأداءات الطلاب المعلمين في مادة التربية العملية وكذلك التتحقق من القراءات الموضوعية، والذي سوف يتم توضيحها من خلال مناقشة النتائج.

٣ - أدوات الدراسة:

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

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

وصف المقاييس:

يهدف المقاييس إلى تقدير إدارة وقت الحصة الدراسية من قبل المعلمين والطلاب المعلمين بالكليات والمعاهد التربوية المختلفة، ويكون من ٤٥ عبارة (عشرة ١٠ عبارات سالبة الإتجاه) من شأنها أن تغطي سبعة محاور للإدارة الناجحة للوقت، وهو مقاييس تقدير ذاتي تتم الإجابة عليه بوضع علامة أمام كل عبارة من عبارات المقاييس لتدل عن درجة الموافقة على انتظام محتوى العبارة على المستجيب للمقاييس، من خلال تدرج خماسي على طريقة "ليكرت" (تأخذ الموافقة كبيرة جداً خمس ٥ درجات حتى الموافقة ضعيفة جداً درجة واحدة).

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

مبررات تصميم المقاييس:

يمكن تلخيص مبررات تصميم مقاييس إدارة وقت الحصة الدراسية مما يشير إليه مراجعة لي 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 تمثل أداة صدق محدودة والثاني: أن العديد من الدراسات تعتمد فقط على عامل واحد من تقييمات التقرير الذاتي والثالث: أن بعض العينات يتم تجاهلها إلى حد كبير.
٢. أنه على الرغم من أن هذه المقاييس كشفت عن خصائص سيكومترية مقبولة، فقد وجهت إليها انتقادات لكونها طويلة بشكل مفرط.
٣. إضافة إلى أنه يجب ملامحة محتوى المفردات الطبيعية العينة، وطبيعة المواقف المستهدفة، ولهذه الأسباب فإن وضع مقاييس 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 موضوع الدراسات والتجارب في هذا الميدان.
٤. كما أنه لا توجد في حدود علمه مقاييس عربية يمكن من خلالها تقييم مهارات إدارة وقت الحصة الدراسية للمعلمين أو للطلاب المعلمين ببرامج التدريب الميداني، والتي يمكن استخدامها في مجالات تقييم سلوكيات المعلمين كمقومات ضرورية للنجاح والكفاءة المهنية.

إعداد المقاييس:

مراجعة الإطار النظري لإدارة الوقت ووقت الحصة الدراسية: التعريفات، والمهارات، والسلوكيات المستخدمة، والمقاييس التي أمكن الوصول إليها، واستخدمت في مجال التعليم، والإدارة الصناعية، والإدارة العامة، والتدريب، وممارسة الأنشطة الرياضية، والتي أجريت في مجال علم النفس روعي في إعداد المقاييس أن يكون قصير ومكون من أبعاد متعددة ويتمتع بدرجة جيدة من الصدق والثبات، وذلك تقاديا 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,

(241) 2007:237 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 اسم المحور وتعريفه الإجرائي والعديد من العبارات المرتبطة به، بهدف إجراء الانتهاء من إجراءات إعداده والتحقق من صدقه وثباته.

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

صدق المحكمين:

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

وتقيس فاعلية إدارة وقت الحصة الدراسية في الدراسة الحالية بالقدرة على وضع الأهداف التعليمية والتخطيط لها، من خلال الإعداد والتحضير وجدولة الأعمال، وتنظيمها، وإتخاذ القرارات الملائمة والنجاح في تطبيقها، ومتابعة النتائج وتقديرها، 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 على الحصة الدراسية .

الصدق العاملى للمقياس:

تم عن طريق تطبيق المقياس على ١٢٠ طالب وطالبة بشعبة الحاسوب الآلي والإعلام التربوي والإقتصاد المنزلي والتربية التقنية بالفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية، العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م، وأجريت على النتائج التحليلات العاملية بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعماد " الفاريماكس " وتطبيق مك 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:

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

"العامل الأول " التخطيط وإتخاذ القرار "

ويعني " التخطيط (قصير وطويل المدى) للحصص الدراسية، وتحديد الأنشطة، وأوقاتها، والإعلان والتعریف 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 طبقاً لقيمة التشبع على العامل

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

"العامل الثاني " وضع الأهداف التدريسية "

ويعني " وضع أهداف تدريسية (قريبة وبعيدة المدى) ومتابعة تحقيقها دون الاعتماد على

الآخرين، وهو ما يتطلب أن تكون أكثر واقعية ووضوحاً، 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 وتبنيها وإتجاهها.

جدول (٢) مفردات العامل الثاني مرتبة طبقاً لقيمة التشيع على العامل

رقم المفردة	المفردة	التبني	الاتجاه
٢	أضع أهداف واقعية للحصة الدراسية.	٦٦٧ و ٦٦٥	موجب
١	أهداف التدريسية واضحة.	٦٦٠ و ٦٦٣	موجب
٣	أضع أهداف تدريس أسبوعية.	٦٦٩ و ٦٦٨	موجب
٣٩	أ Finch الأعمال المكتملة وأقدم المساعدة وأنا أتجول في الفصل الدراسي.	٥٧٢ و ٥٧٥	موجب
٢١	أعتمد على الآخرين في تنظيم مهامي التدريسية.	٥١٧ و ٥١٥	سلبي
٢٠	أضع قواعد تنظم الحصة الدراسية.	٤٨٤ و ٤٨٣	موجب
١٣	أقوم بتوزيع مهامي الوظيفية على أوقات يومي بشكل ناجح.	٤٦٧ و ٤٦٤	موجب
٣١	تحدد سرعتي في الحصة الدراسية طبقاً لتحصيل الطلاب.	٤٥٧ و ٤٥٤	موجب
٧	أفكِر في الإعداد للحصة الدراسية بمجرد الانتهاء من الحصة الدراسية الحالية.	٤٣٢ و ٤٣٤	موجب
١٤	أضع الأولويات التدريسية في بداية جدول أعمالى.	٤٠١ و ٤٠٤	موجب
٣٥	استخدم الوسائل التكنولوجية توفيراً لوقت الحصة الدراسية.	٣٨٣ و ٣٨٥	موجب
٨	أضع قواعد لمنع إهدار الوقت (الطلاب المتأخرین - النظام عند الحديث).	٣٧٣ و ٣٧٥	موجب
٥	أخطط للحصة الدراسية قبلها بفترة كافية.	٢٣٤ و ٢٣٦	موجب

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

العامل الثالث " جدولة العمل وتنظيمه "

ويعني " جدولة الأنشطة التعليمية والتخطيم 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 طبقاً لقيمة التشبع على العامل

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

العامل الرابع " التقويم وإجراء التعديلات "

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

جدول (٤) مفردات العامل الرابع مرتبة طبقاً لقيمة التشبع على العامل

رقم المفردة	المفردة	التشبع	الاتجاه
٤٥	أقوم بإعداد حصصي الدراسية في البيت توفيرًا لوقت العمل.	٦٣٢ و	موجب
٢٤	أوقع نفتر الفصل وسجلات الغياب حين ينشغل الطالب بالأنشطة.	٦٣٠ و	موجب
٣٦	أحرض على متابعة أعمال الطلاب في أماكنهم دون استدعائهم إلى مكتبي.	٦١٤ و	موجب
٢٣	لا أبدأ في نشاط دون الانتهاء من النشاط السابق له.	٥٠٥ و	موجب
٣٣	أشرك الطالب في إنجاز بعض المسؤوليات.	٣٧٢ و	موجب
٤	لدي المرونة الكافية لتعديل أهدافي التربوية.	٣٤٢ و	موجب

وهو ما يشير إلى صدق التحليل العاطلي لمقياس إدارة وقت الحصة الدراسية.

الصدق التميزي:

أجرى عن طريق تطبيق المقياس على عينتين من الطلاب المعلمين بـشعبة الحاسوب الآلي والإقتصاد المنزلي والإعلام التربوي والتربية الفنية ($n = 120$) والمعلمين ($n = 42$) المعاملين 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.

فعالية المعاشرة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

جدول (٥) قيم "ت" للفروق بين مجموعتي الطلاب المعلمين

والمعلمين في درجات مقاييس إدارة وقت الحصة الدراسية

البعد	العينة	م	ع	قيمة "ت"	دلائلها (د.ح. - ١٦٠)
للتخطيط وإتخاذ القرارات	معلمون	٥٥٢٨٦	٥٤٩٦	٤٩٦٨	دالة عند ١٠٠
	طلاب معلمون	٥١٧٧	٣٩٧٣٤		
وضع الأهداف التربوية	معلمون	٤٨٤٠٥	٥٣٠١	٣٥٣٥٠	دالة عند ١٠٠
	طلاب معلمون	٤٥٠٣٩	٥٩٢١١		
جدولة العمل وتنظيمه	معلمون	٣٦١٩١	٣٢٠٢٧	٣٥٥٨٣	دالة عند ١٠٠
	طلاب معلمون	٢٣٠٨٥	٣٢٠٨٧		
التقدير وإجراء التعديلات	معلمون	٢٢٩٠٤	٤٩٧٨	٤١٤٤٩	دالة عند ١٠٠
	طلاب معلمون	٢٥٤٢٣	١٩٦٥٦		
الدرجة الكلية	معلمون	١٦٢٠٧٩٠	١٣٢٦٠	٣٩٧٠٥	دالة عند ١٠٠
	طلاب معلمون	١٥٥٤٢٠	٨٤٥٨		

وكشفت النتائج عن دلالة الفروق في جميع محاور المقاييس إضافة إلى الدرجة الكلية لصالح عينة المعلمين في مقابل الطلاب المعلمين، بما يدعم صدق التكوين الفرضي للمقياس، ثبات المقاييس:

طريقة إعادة التطبيق:

أجري حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة حساب صدق وثبات المقاييس ووصلت سبعين طالب (٧٠) كانوا قد أجابوا في المرة الأولى قبل أسبوعين على المقاييس وترأواحت قيم الإرتباط بين ٥٤٩ و ٤٤٦ للمحاور والمقياس الكلي ٧٠٦ وهي جماعتها دالة عند ١٠٠ وهو ما يؤكد على ثبات المقاييس.

طريقة الإتساق الداخلي:

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

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

الدرجة الكلية	التقدير وإجراء التعديلات	جدولة العمل وتنظيمه	وضع الأهداف التدريسية	البعد
٠٦٣٦ و ٠٠	٠١٦٧	٠١٧٣	٠٢٢٠ و ٠٠	الخطيط وإتخاذ القرار
٠٦٧٦ و ٠٠	٠١٦٦	٠١٦٥		وضع الأهداف التدريسية
٠٤٦٨ و ٠٠	٠١٦٨	٠١٦٨		جدولة العمل وتنظيمه
٠٤٣٢ و ٠٠				التقدير وإجراء التعديلات

(*) تعني دالة عند ٥٪، (**) تعني دالة عند ١٪.

طريقة ألفا كرونباك:

كما أجري حساب معامل ألفا كرونباك على مفردات عوامل مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية والمفردات الكلية على نفس البيانات التي أجري عليها التحليل العائلي وطريقة الإسقاط الداخلي للمقياس، والتي بلغت ١٢٠ طالب وطالبة يشتمل الكلية بالعام الدراسي ٢٠١٠ / ٢٠٠٩، وكشفت النتائج عن دالة جميع قيم ألفا كرونباك التي أجري عليها تلك الحسابات، بما يشير إلى دالة 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
الخطيط وإتخاذ القرار	١٤	٠٦٨٣ و ٠٠
وضع الأهداف التدريسية	١٢	٠٠٧٤٠
جدولة العمل وتنظيمه	١٠	٠٦٤٧ و ٠٠
التقدير وإجراء التعديلات	٦	٠٠٦٢٦
الدرجة الكلية	٤٥	٠٠٧٧٧

(**) تعني دالة عند ١٪.

فعالية المعاشرة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

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 على نطاق واسع لترميز وتحليل وتحسين مهارات التدريس، وصمم النظام لتصنيف الملاحظات على 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 وأكيدت الدراسات السابقة صدقها وثباتها (عايدة عبد الحميد، ١٩٨٦ ، المولى ونصر الدين والحسين 2008) وهي تتضمن أقسام رئيسية هي حديث المعلم، وحديث التلميذ، والصمت وإنقطاع التواصل، وتتفرع الأقسام الرئيسية بدورها إلى أقسام فرعية على النحو التالي:

أولاً: كلام المعلم، وينقسم بدوره إلى كلام مباشر وكلام غير مباشر، ويتضمن كلام المعلم غير المباشر: بقبول المشاعر، والمدح والتشجيع، وتقدير الأفكار، طرح الأسئلة، بينما يتضمن كلام المعلم المباشر: الشرح والتلقين (تقدير المعلومات)، وإعطاء التوجيهات. (التي تصدر في صورة أوامر)، والنقد واستخدام السلطة.

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

ثالثاً: الصمت (بعد طرح الأسئلة أو خل التمرينات أو غيرها) وعدم التواصل أو الفوضى.

وتقسم كل فئة من هذه الفئات السلوكية زمنيا إلى عدة أزمنة فرعية يستغرق كل منها ٣٠ ثانية في مجلتها إلى دقتين، ويتم تحليل كل فئة إلى مكوناتها الفرعية لترصد في البداية في جدول مفصل يتم تجميعه في جدول تم الإنتهاء إليه بهدف تحليله إحصائيا.

تقديم بطاقة الملاحظة:

أكيدت 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 ٢٢ طالية شملت مجموعتي الدراسة من غير قصد، وذلك قبل التطبيق الفعلي في بداية البرنامج، ووجد ارتباط دال إحصائي وصلت قيمته ٧٤ و بدلالة ١، وبما 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 :

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

الفرض الأول: للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين علي مقاييس 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 مقاييس إدارة وقت الحصة الدراسية في التطبيق القبلي.

الدالة	قيمة " ت "	الإحراز المعياري (ع)	المتوسط (م)	المجموعة	البعد
غير دالة	٠٠٨٧	٦٥٨٠	٥١٢٠٨	التجريبية	الخطيط وإتخاذ القرارات
		٣٧٨٣	٥١٠٧٧	الضابطة	
غير دالة	٠٠٢٧	٦٣٣١	٤٥٠٨٣	التجريبية	وضع الأهداف التدريسية
		٥٢٨٠	٤٥٠٣٩	الضابطة	
غير دالة	٠٦٤٨	٤٧٦٦	٣٥٧٥٠	التجريبية	جدولة العمل وتنظيمه
		٣١٢٨	٣٣٨٥	الضابطة	
غير دالة	٠٧٦٨	٣٣١٤	٢٤١٢٥	التجريبية	التفوييم وإجراء التعديلات
		١٦٧٧	٢٥٤٢٣	الضابطة	
غير دالة	٠٢١٨	١٤٨٩٦	١٥٦١٧٠	التجريبية	الدرجة الكلية
		٨٥٧١	١٥٥٤٢٠	الضابطة	

كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد مقاييس إدارة وقت الحصة الدراسية والدرجة الكلية، وهو ما يشير إلى تكافؤ المجموعتين، وهو ما يمكن تفسيره في إطار البرنامج =المجلة المصرية للدراسات النفسية - العدد ٧٢- المجلد الواحد والعشرون - يونيو ٢٠١١ (٤٥١)=

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

الأكاديمي الواحد الذي يدرسونه وبرنامج التدريب الواحد أيضاً، وقد ينبع ميل المجموعة التجريبية نحو التفوق في بعض الأبعاد إلى الاهتمام باعتبارها مجموعة متنوعة في الإشتراك في البرنامج ولديها الإستعداد له.

الفرض الثاني: للتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين على 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 البعدى.

البعد	المجموعة	المتوسط (م)	الإنحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	الدلالة
الخطيط وإتخاذ القرارت	التجريبية	٥٦١١٠٥	٢٩١٢٠	٤١٢٧	عند ١٠ و٤
	الضابطة	٣٤٦٥١	٢٨٤٥٠		
وضع الأهداف التربوية	التجريبية	٣٧٠٥٠	١١٤٤٠	١٨٨٣	عند ١٠ و٣
	الضابطة	٤٥٤٥٠	٧١٣٥٠		
جدولة العمل وتنظيمه	التجريبية	٣٥١٥٠٣	١٠٥٤٠	٤٠٤١	غير دالة
	الضابطة	٣٩٢٦٤٠	٦٩٦٣٠		
التقويم وإجراء التعديلات	التجريبية	٢٤٣٣٠٢	٥٢٧٢٠	١٣٧١	غير دالة
	الضابطة	٢٤٢١٠٢	٩٣٢٢٠		
الدرجة الكلية	التجريبية	١٦٠٣٠٠	٦٤٥٧	٤٤٨٣	عند ١٠ و٣
	الضابطة	١٥٥٩٢٠	٦٦١١٥١		

وعلى الرغم من عدم وصول قيمة "ت" للدلالة في بعض أبعاد المقياس إلا أن معظم الأبعاد إضافة إلى الدرجة الكلية على المقياس كانت دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وهو ما ينسب إلى فعالية برنامج المحاكاة المطبق على عينة الدراسة الحالية، ويمكن تفسير عدم وصول قيمة "ت" إلى الدلالة الإحصائية في بعدي "جدولة العمل" و"التقويم وإجراء التعديلات"، أنها تتناول مهارات يمكن إكتسابها وتنعيتها من برامجهم الأكademية والميدانية، وذلك لعرضهم 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 على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية للطلاب المعلمين على مقاييس إدارة وقت الحصة الدراسية قبل وبعد تطبيق برنامج المحاكاة لصالح التطبيق البعدى ". تم حساب قيمة " ت " للفرق بين المجموعات المزدوجة، وجدول (١٠) يوضح هذه النتائج:

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

الدالة	قيمة " ت "	الإنحراف المعياري (ج)	المتوسط (م)	المجموعة	البعد
عند ١ و ٣٢٠	٦٥٨٠	٥١٢٠٨	قبلى	ال الخلط وإتخاذ القرارات	
		٥٦٠٠٠	بعدى		
عند ١ و ٣٢٠٧	٤٥٠٨٣	٤٥٠٨٣	قبلى	وضع الأهداف التربوية	
		٥٠٠٨٣	بعدى		
غير دالة	٣٥٧٥٠	٣٥٧٥٠	قبلى	جدولة العمل وتنظيمه	
		٣٥٨٧٥	بعدى		
غير دالة	٢٤١٢٥	٢٤١٢٥	قبلى	التقويم وإجراء التعديلات	
		٢٤٣٣٣	بعدى		
عند ١ و ٣٠٠٤	١٥٦١٧٠	١٤٦٩٦	قبلى	الدرجة الكلية	
		١٦٦٢٩٠	بعدى		

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

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

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

الدالة	قيمة "ت"	الإنحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	المجموعة	البعد
غير دالة	٣٣٦ و ٣٣٦	٣٧٨٣ و ٥٢٨٤	٥١٠٧٧ و ٥١٣٤٦	قبلى بعدي	الخطيط وإتخاذ القرارات
غير دالة	٧٧١ و ٧٧١	٥٢٨٠ و ٥٧١٣	٤٥٠٣٩ و ٤٥٦٥٤	قبلى بعدي	وضع الأهداف التدريسية
غير دالة	٣٨٢ و ٣٨٢	٣١٢٨ و ٣٦٩٦	٣٣٨٨٥ و ٣٤٦٩٢	قبلى بعدي	جولة العمل وتنظيمه
غير دالة	١٩٣٠ و ١٩٣٠	١٦٧٧ و ٢٩٣٠	٢٥٤٢٣ و ٢٤٢٣١	قبلى بعدي	التقويم وإجراءات التعديلات
غير دالة	٢٥٤ و ٢٥٤	٨٥٧١ و ١١٦٦٢	١٥٥٤٢٠ و ١٥٥٩٢٠	قبلى بعدي	الدرجة الكلية

ولم تكشف نتائج جدول (١١) عن تتحقق الفرض الرابع حيث جاءت نتائج الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة غير دالة وذلك للأبعاد الأربع لإدارة وقت الحصة الدراسية والدرجة الكلية على المقياس، وذلك على 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 تعليمهم لهم بالفرقة الثالثة بالعام الدراسي الماضي لم يتظور.

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

الفرض الخامس: للتحقق من صحة الفرض الخامس والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تكرارات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين على 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"	دلائلها (د. ح. - ٤٨)
كلام المعلم غير المباشر	التجريبية	١٥١٩	١٥٨١	٢١٧٤	دالة عند ٠٥ و
	الضابطة	١٣٢٦	١٣٧٢		
كلام المعلم المباشر	التجريبية	٦٤٨٠	٦٤٠٥	٧١٦	غير دالة
	الضابطة	٦٦٤٣	٧٥٠٤		
كلام التلميذ	التجريبية	٨٠٩٤	٣٥١٠	٢٠٢	غير دالة
	الضابطة	٧٩٠٠	٢٠٧٢		
الصمت	التجريبية	٨٠٦٦	٣١٦٧	١٠٨٤	غير دالة
	الضابطة	٩١٦٦	٣٢٩٤		

وكشفت النتائج في مجلتها عن صحة الفرض الخامس حيث لم تكشف عن فروق دالة إحصائياً 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 على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تكرارات المجموعة التجريبية والضابطة للطلاب المعلمين على 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 البعدى.

الفئة	المجموعة	م	ع	قيمة "ت"	دلائلها (د. ح. - ٤٨)
كلام المعلم غير المباشر	التجريبية	٢٥٥٥	٤٠٨٤	٧٤٦٠	دالة عند ٠١ و
	الضابطة	١٥٢٠	٩١٨		
كلام المعلم المباشر	التجريبية	٦٥٥٨٣	٧٩٢٣	٥٧٧١	دالة عند ٠١ و
	الضابطة	٥٤٠٠٠	٤٥٩٩		
كلام التلميذ	التجريبية	١٤٥٠	٣٣٩١	٥١٥٣	دالة عند ٠١ و
	الضابطة	٨٠٨٧٥	٣٦٠٣		
الصمت	التجريبية	٨٠٦٦	٢٩٤٣	٣٣٨٨	دالة عند ٠١ و
	الضابطة	٦٣٠٠	١٢٨		

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

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

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

الفرض السابع: وللحقيق من صحة الفرض السابع والذي ينص على انه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الأداءات التربوية للطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية والضابطة في مادة التربية العملية داخل المدارس والحصول الدراسي لصالح الطلاب المعلمين بالمجموعة التجريبية".

تم استخراج درجات مجموعتي الدراسة من خلال كشوف الدرجات المعتمدة من لجنة ثلاثة لتقدير الأداءات التربوية للطلاب المعلمين داخل المدارس والحصول الدراسي، مستندة 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 والتتجريبيه للطلاب المعلمين في الأداءات التربوية داخل المدارس والحصول الدراسي.

المجموعة	المتوسط (م)	الإختلاف المعياري (ع)	قيمة "ت"	الدلالة (د. ج. = ٤٨)
التجريبيه	٩٥٨٧٥	٤٣١٧	٧٤٧٩	٠١٠٢
الضابطة	٨٣٢٦٩	٧١٣٦		

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

وهو يدعم ما توصلت إليه دراسات شولديرج (Schulenberg, 2005) وأفالرizer (Alvarez, 2008) وكالينجر وشين (Calinger and Chen, 2009) وكريز وباترسون (Cruz & Patterson, 2005) من فعالية برامج المحاكاة في المتغيرات المرتبطة بمجال التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية بصفة عامة، وتوصي بعضها بالتأكيد على استخدام برامج المحاكاة الحية.

توصيات:

يوصي الباحث الحالي:

- بدعم مجموعة الطلاب المعلمين موضع التدريب من خلال تعريفهم بطريقة المحاكاة وتوع استخدامها، بما يتوافق مع طبائعهم وتقضيلاتهم وتحقيقاً للأهداف التربوية المتباينة من ذلك البرنامج، إضافة إلى 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 تدريجياً ومحظطاً من جانب الباحثين والمدربين على أعلى مستوى ممكن من الانضباط المحقق لأهدافه.
 - تضمين أساليب التعلم الحركية والوجودانية والتي يتعلم المشاركون عن طريقها العمل، والشعور، والتحليل والتفكير. وتنطلب المحاكاة تخطيطاً دقيقاً من جانب المدرب، ومن يجب أن يكون مطلعاً تماماً بجميع عمليات المحاكاة كعنصر من العناصر المكونة لبلمسة استخلاص المعلومات، والتي تكون أساسية إزاء حدث التعلم، وهي متابعة نقية ومناقشة بالغة الأهمية لتجنب سوء الفهم، وللنقطات والمفاهيم الخاصة التي يمكن توضيحها. (Cruz & Patterson, 2005: 43)
 - مد فترة البرنامج فترة أطول تكون موزعة وتدريجية أو بمثابة مراحل تطور المحاكاة بما يتلائم وتتطور وعي الطلاب المعلمين بها.
 - يجب تأمين جميع المواد والموارد اللازمة للمحاكاة لكي تكون تجربة التعلم ناجحة (Cruz & Patterson, 2005: 46) في الاتجاه إلى إعادة بناء الواقع
 - الاستفادة من طريقة المحاكاة الحية في تصميم أنماط من المحاكاة التكنولوجية والإفتراضية المتقدمة.
 - تقييم مقياس إدارة وقت الحصة الدراسية على المعلمين بمدارس التعليم قبل الجامعي، دعماً أو تعديلاً للأبعاد المستنيرة من التحليل العامل بالدراسة الحالية على الطلاب المعلمين.
- فراسات مستقبلية:
- اختبار فعالية المحاكاة بأنماطها الملائمة للتدريب والتعليم على كافة التصورات المعاصرة والحديثة وتقضي منها كمكون تربيري ببرنامج محاكاة ملائم.

المراجع

مراجع الدراسة:

حازم أنور البناء (٢٠١٠): التدريب العملي لطلاب قسم الإعلام التربوي بكلية التربية النوعية بالمنصورة " الواقع والرؤية المستقبلية" دراسة تقويمية. المؤتمر العلمي السنوي(العربي الخامس - الدولي الثاني) "الاتجاهات 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.

عابدة عبد الحميد علي (١٩٨٦): التفاعل اللغطي وعلاقته بتنمية المهارات الأدائية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية. رسالة تكثف، كلية التربية، جامعة المنصورة.

عبد العظيم الشعيب مصطفى (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.

فعالية المعاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

- 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.
- Schulzberg, 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.

فعالية المحاكاة الحية في التدريب على إدارة وقت الحصة الدراسية والتفاعل الصفي

- 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