[٢]

فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجية التعلم التعاوني لمعلمات دور الحضانة لتنمية مهارات تخطيط البرامج الفردية والجماعية

د. حنان أبو المعارف أحمد

كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة القاهرة

فاعلية برنامج تدريبي قائم علي استراتيجية التعلم التعاوني لمعلمات دور الحضانة لتنمية مهارات تخطيط البرامج الفردية والجماعية

د. حنان أبو المعارف أحمد*

ملخص:

هدف البحث إلى التعرف علي فاعلية برنامج تدريبى لمعلمات دور الحضانة على تخطيط المعلمة للبرامج الجماعية والفردية بإستخدام استراتيجية التعلم التعاونى. وتكونت عينة البحث من (٣٠) معلمة مقسمين إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة قوام كل منهما (١٥) معلمة وقامت الباحثة باستخدام الأدوات التالية: مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية.اعداد الباحثة والبرنامج التدريبى علي مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية اعداد الباحثة. وتم استخدام الأساليب الاحصائية المناسبة. وبينت النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لصالح القياس البعدى. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لصالح القياس البعدى.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية.

* كلية التربية للطفولة المبكرة– جامعة القاهرة.

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of a training program for nursery school teachers on teacher planning for group and individual programs using the cooperative learning strategy. The research sample consisted of (30) female teachers divided into two groups, an experimental group and a control group, each consisting of (15) female teachers, and the researcher used the following tools: A scale of planning skills for individual and group programs. Appropriate statistical methods were used. The results showed: There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group parameters in the pre and post measurements on the scale of planning skills for individual and group programs in favor of the post measurement. There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control group parameters in the post-measurement on the scale of planning skills for individual and group programs in favor of the post-measurement. There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post and follow-up measurements of the scale of planning skills for individual and group programs.

مقدمة:

إن مرحلة الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية للطفل حيث تتكون فيها عاداته وقيمه وشخصيته، حيث تبدأ هذه المرحلة بالأسرة التى لها مسئولياته المحدد تجاه طفلها ورعايته، وتمر هذه المرحلة أيضا بمرحلة رياض الأطفال التى تتميز بأهداف تربوية محددة حيث تعمل على تهيئة الطفل نفسياً وعقلياً وجسميا وانفعاليا وحركيا للتفاعل والتعايش مع مجتمعه ومع التطور السريع فى المعلومات والتكنولوجيا فإننا نواجه تحديات ومسؤليات كبيرة تتطلب من الجميع العمل على تقديم الخبرات والمهارات اللازمة للطفل لمواجهة التحديات المستقبلية.

كما يعد الاهتمام بالطفولة عموما وبالطفولة فى دور الحضانة على وجه الخصوص من أهم المعايير التى يقاس بها تقدم ووعى الشعوب والأمم، ولاسيما إن هذا الاهتمام صار صيحة حضارية وضرورة حياة يفرضها التحدى العملى والتكنولوجى المعاصر، الذى يتطلب عقولا قادرة على التعلم التعاونى فى شتى المجالات.

ولذلك فإن رعايته وتنمية قدرات معلمات الحضانة أصبحت مسئولية حضارية تنموية للعمل على توفير فرص تربوية لتخطيط البرامج بانواعها جماعية وفردية وبالتالى تساعد طفل دور الحضانة لتنمية قدارته على التعاون مع زملائه عن طريق التعلم التعاونى.

ويتفق المشتغلون بالتربية على أهمية رفع قدرات معلمة ومهارتها رياض الأطفال في الدول المتقدمة والنامية على السواء حيث إن سباق الدول في القرن الحادي والعشرين يتحدد بقدرة المعلمين على اكتشاف وتنمية القدرات الابتكارية إلى أقصى قدر تسمح به قدراتهم واستعداداتهم، ولذلك ظهر عدة اتجاهات تربوية تهتم بتدريب المعلمة ومنها الاهتمام بكفاية المعلمة أثناء تأدية مهامها التربوية وأثناء تفاعلها مع الأطفال (عبد الرؤوف، ٢٠٠٨: ١٧).

وقد ظهرت في العقد الأخير من القرن العشرين حركة جديدة في حقل إعداد معلمات رياض الأطفال وتدريبهم وانتشرت تلك الحركة لتصبح استراتيجية للتدريب

والتي جوهرها أن تدرب المعلمات أثناء الخدمة مما يمكنهن من امتلاك قدرات وكفايات أدائية بشكل يساعد في تحقيق أهداف التربية (الخطيب، ٢٠٠٣: ٧٨).

وعلى الرغم من أن بعض التربويين قد أشار إلى الكفايات إلا أن مطلع العقد السابع من القرن السابق قد شهد ظهور حركة متميزة لإعداد المعلمين تقوم على الكفايات كأسلوب جديد في التعليم، يستند إلى إعداد برامج تحدد فيها المعارف والاتجاهات والسلوك المطلوب أداءه من القائم بعملية التعليم(Arnold. 1980, 329 – 330).

ومن بين الكفايات الواجب توافرها لدى معلمة الحضانة أداة هامة في استثارة دافعيتهم على اختيار الأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم وبالتالي تزويدهم بالتنبؤ بالأنشطة الآمنة المساعدة لهم على الاعتماد على النفس في الاستمتاع باللعب، وكذلك ما تقدمه من أسئلة مفتوحة لتساعدهم على الحديث والتعبير والإثراء اللغوي، وتنشيط مشاركتهم في ممارسة أشكال مختلفة من اللعب، وتشجيعهم على العمل في المجموعات خاصة إذا تابعت ذلك بالتنقل بينهم بسهولة للإرشاد والتوجيه وليس لإصدار الأوامر، بما ينشط لديهم التوقعات المناسبة والنابعة من قدراتهم على الإنتاج الإبداعي وبالتالي يزيد تفاعلهم الاجتماعي وابتكار أنشطة متنوعة لتقوية قدراتهم لأداء أعمال تحتاج للدقة وتشغيل العضلات الدقيقة وينصح علماء التربية بأن تهتم معلمة الروضة باستخدام الطريقة الكلية في عملية التعليم خاصة في التدريب الحسي واستثارة الملاحظة والتجريب عند تعليم الأطفال المهارات التي يستخدمونها في ممارسة الأشكال المختلفة للعب ومتابعة أدائهم عقلياً وبدنياً وانفعالياً واجتماعياً.

ويعتبر التدريب ركناً هاماً من أركان عملية التعلم والتعليم إن لم يكن أهمها..وقد برزت فى ميادين التدريب اتجاهات ومبادئ جديدة وأساسية مثل: تكامل الخبرة، التدريب على راس العمل،وربط تدريب العاملين فى التربية بالعمل المنتج،ومنظومة التقويم الشامل والاحتراف المهنى فى التعلم.ومن ثم لا يتفق التدريب بعد حد التحصيل المبدئ للمعارفأو السلوكيات المطلوبة بالتطبيق أو بدونه كالتعليم، بل يوفر فرصا حقيقة لممارسة ما تم تعلمه، ليكون التطبيق صفه ملازمة للتدريب ولايكمل كسلوك تربوى بدونه (صباح، ٢٠١٩).

ومن ثم يتطلب تطوير أداء معلمة دور الحضانة فى وضع برنامج لتدريبها لتحقيق مستويات معيارية تسهم فى تحقيق الجودة الشاملة. واعادة الاعتبار لدور الحضانة لتخطيط البرامج وبالتالى الانشطة الجماعية والفردية التى تدعم وتعزز العملية التعليمية.... ايمانا بإستراتيجيات التعلم وخاصة استراتيجة التعلم التعاونى.

وتمثل استراتيجية التعلم التعاونى أحد الاتجاهات الحديثة ذات الاثر الملموس فى مجال التعليم ولكن فى ظل البحث عن استراتيجية أنسب من غيرها من حيث تحقيق الاهداف المرجوة فى ظل المرحلة النمائية للتعلم.

ويعد التعاون من أهم ضروريات الحياة وذلك لبقاء الجماعية وتقدمها وتحضرها، وأغلب الأنشطة التى نقوم بها فى حياتنا اليومية لايتم إلا بالتفاعل التعاونى لأن الإنسان لايعيش بمعزل عن الأخرين، فهو بحاجة لهم وهم بحاجة إليه، وتشجيع التعاون يعد هدفا من الأهداف الرئيسية لأطفال دور الحضانة (الطناوى، ٢٠٠٧).

"ويشير دافيدسن وورشام،١٩٩٢ Davidson & Worsham) إلى أن التعلم التعاوني أسلوب تعليمي يعمل على إيجاد التكامل بين الأهداف الاجتماعية والأهداف التعليمية التعلّمية، إذ أن تحقيق أهداف تعليم التفكير في الغرف الصفية من خلال التعلم التعاوني يضمن نتائج أكثر إيجابية للتعلم فالتفكير التعاوني أكثر ملاءمة لحل المشكلات الأكثر تعقيدا بصورة فاعلة" (فراس محمود مصطفى السليتي،٢٠٠٦، ٨).

وقد بدأ الاهتمام بالتعلم التعاوني منذ فترة ليست بالقصيرة، إلا أن التركيز عليه أصبح يزداد منذ العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين، ثم ظهرت جهود الدول والأفراد والمؤسسات بشكل واضح في مطلع القرن الحادي والعشرين، بحيث أجريت العديد من الدراسات التجريبية والميدانية على هذا النمط الجديد من التعلم، والتي أكدت في معظمها على الجوانب الإيجابية التي يكتسبها المتعلم نتيجة تطبيق هذه الاستراتيجية، سواء من الناحية السلوكية أو الوجدانية، أو الاجتماعية، أو المهارية (سعادة وآخرون، ٢٠٠٨).

إن للتعلم التعاوني أهمية كبيرة في زيادة دافعية الطلاب نحو التعليم؛ نتيجة النجاح الذي يحققه أفراد المجموعة، والشعور بالراحة النفسية لزوال عوامل التوتر

الناتجة عن الغيرة، وكذلك لوجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن، واستراتيجية التعلم التعاوني تعطي للمتعلم أهمية كبيرة تجعله محور العملية التعليمية، وقد أكدت الدراسات فاعليتها لما حققته من أنماط تعليمية متميزة أهمها تذكر أطول، وتطوير عمليات التفكير العليا، وزيادة الدافعية نحو التعلم، وتنمية قدرات المتعلم كتحسين المهارات اللغوية، كما تتمثل أهمية التعلم التعاوني في الأهمية الاقتصادية حيث يتفاعل عدد كبير من المتعلمين في مجموعات صغيرة، كما أنه يساعد المعلم في التغلب على الأعداد الكبيرة من التلاميذ في الصف الدراسي.

مشكلة البحث:

تعد مرحلة رياض الأطفال مرحلة هامة فى حياة الطفل، لأنها مرحلة ضرورية فى التمهيد لمسار العملية التربوية، لتصبح جسرا يعبره الطفل من محيط أسرته إلى محيط مدرسته ولايخفى على المتخصصين ما لهذه المرحلة من أهمية كبيرة فى تعلم المهارات الحياتية المختلفة كالعمل الجماعى وذلك من خلال استخدام استراتيجية التعلم التعاونى.

وقد وجدت الباحثة من خلال عملها وخبرتها في مجال رياض الأطفال ودور الحضانة أن كثير من المعلمات بحاجة إلي التدريب وتطوير الامكانيات كما لاحظت الباحثة قصور في تأهيل العديد من معلمات رياض الأطفال في مهارات إعداد وتخطيط البرامج الفردية والجماعية. وقد توجهت الباحثة باستطلاع رأي مبدئي حول أهم الجوانب التي تحتاجها معلمات دور الحضانة واحتياجاتهم التدريبية وكانت اعلي الاحتياجات هي مهارات إعداد وتخطيط البرامج الفردية والجماعية.حيث تم تطبيق استطلاع الرأي علي عدد (٣٠) معلمة من معلمات دور الحضانة وتم ترتيب الاحتياجات التدريبية كما تم عرض استطلاع الرأي علي عدد (١٠) من الخبراء في مجال التربية والطفولة المبكرة.

وتعد دور الحضانة من أهم المؤسسات التربوية التى قد يلتحق بها الطفل قبل التحاقه بالمدرسة ومعلمة دور الحضانة هى الشخص الأول الذى يلتقى بالطفل فى هذه المرحلة العمرية الهامة.

وقد هدفت دراسة ايمان اسماعيل(٢٠٠٥) إلي تقييم الوضع الحالى للحضانات والروضات الموجودة فى بعض من العزب والنجوع في محافظات الصعيد السبع (الفيوم، بني سويف، المنيا، أسيوط، سوهاج، قنا، أسوان) وكذلك تصميم برنامج تدريبى لتنمية مهارات ورفع كفاءة معلمات هذه الحضانات والروضات شملت العينة (٣٩) معلمة تتراوح أعمارهن ما بين (٢٠-٣١ سنة) بمتوسط (٢٢.٧) وانحراف معياري (١.٠٨) تم تطبيق عدد من الادوات والبرنامج (وهى من إعداد الباحثة) ومقياس المعلومات والاتجاهات والممارسات التربوية (إعداد ليلى كرم الدين وآخرين) وتوصلت الدراسة إلي العديد من النتائج منها وجود العديد من المشاكل التي تقابل المعلمات مما يؤدي إلي حالة عدم رضا، عدم وجود أى أنشطة أو ألعاب فى هذه الحضانات باستثناء عدد قليل منها بالإضافة إلي أن البرنامج التدريبي أثر إيجابياً فى المعلومات والممارسات التربوية للمعلمات مع عدم ظهور أثر دال للاتجاهات التربوية كما لم تظهر فروق دالة بين التطبيق البعدى والتطبيق التتبعى. ومن ثم فالاعداد الجيد لهؤلاء المعلمات معلمات الحضانة وتدريبهم التدريب الصحيح على كيفية إعداد البرامج التربوية الجيدة للأطفال بأنواعها المختلفة الفردية والجماعية يساعد فى تعلم الطفل المهارات الحياتية المختلفة من خلال العمل الجماعى مع التركيز على استخدام استراتيجيات التعلم التعاونى التى تعد من أهم استراتيجيات التعلم النشط. ومن خلال الإطلاع على الدراسات والأدبيات المختلفة وجد عدد من الدراسات التى تناولت التعلم االتعاونى لأطفال ما قبل المدرسة مثل دراسة كامرن (Kamuran Tarim 2009) والتى أوضحت أنه يمكن استخدام طرق التعلم التعاونى وتطبيقها فى تعليم مهارات الرياضيات اللفظية فى مرحلة ما قبل المدرسة.

ودراسة مارتليو واخرون (Martlew, 2010) أوضحت أن التعلم النشط الذى يمثل التعلم التعاونى أدى إلى زيادة معدل الحديث بين الأطفال فى المستويات الأجتماعية والأقتصادية الأعلى كما شارك الأطفال فى مناقشات ذات جودة عالية مع المعلمين.

وهناك دراسات تناولت فعالية استراتيجية التعلم فى إكتساب بعض مهارات التفكير الناقد لدى أطفال الروضة إعداد أنشطة تعاونية تساعد على إكساب أطفال الروضة بعض مهارات التفكير الناقد والتى أثبتت أن التعلم التعاونى قد وفر للأطفال

مواقف تعليمية يمارسون مهارات التفكير الناقد من خلال قيام الأطفال بتنفيذ الأنشطة بهدف الوصول إلى نتائجها بشكل دقيق وتفسيرها بأسلوب علمى (أمل عبيد مصطفى، ٢٠٠٦).

وأكدت دراسة (Higgs,B., McCarthy, M.,2005) إن التعلم النشط يساعد فى تحقيق الاعتماد المتبادل من أفراد المجموعة، المسألة الفردية والجماعية،المشاركة الإيجابية لبن المتعلم والمعلم قبل التعلم وأثناء التعلم وبعده والتى هدفت إلى معرفة أثر التعلم التعاونى على النمو الوجدانى الاجتماعى لأطفال ما قبل المدرسة.

كما هدفت دراسة وحيد ميسر(٢٠١٤) إلى بناء برنامج تدريبي للتعلم التعاوني لأطفال الرياض بعمر (٥-٦) سنوات. يتحدد البحث جميع رياض الأطفال الحكومية التابعة إلى مديرية تربية بغداد الكرخ الأولى. وأهم النتائج التي توصل لها البحث: أن طفل الروضة اكتسب مهارات جيدة فضلا عن العديد من جوانب التفكير.. برنامج التعلم التعاوني قلل من تمركز الطفل حول ذاته. برنامج التعلم التعاوني ساعد الأطفال على الاستكشاف والتسامح والثقة بالنفس، وساهم في جعل الطفل اجتماعي. وتضمن البحث بعض التوصيات والمقترحات المهمة. وبالنسبة للتدريب وأهميته وأساليبه أكد كل من (Jones2001,Regina,2012) فى دراستهم على أهمية أساليب التدريب البالغة لتصميم أى برنامجتدريبى حيث إنها تمد المشاركين بمادة التدريب بالاضافة إلى أنها تمثل المكملات الإضافية لأى برنامج.

يتضح من عرض الدراسات السابقة أن غالبيتها قد أشارت إلى أهمية إستراتيجية التعلم التعاونى فى تعليم طفل ما قبل المدرسة عامة وتعلم طفل دور الحضانة خاصة وكذلك أهمية تدريب معلمة دور الحضانة على كيفية إعداد البرامج الجماعية والفردية للأطفال مع ضرورة استخدام استرتيجات التعلم النشط بصفة عامة واستراتيجية التعلم التعاونى بصفة خاصة. كما أكدت علي حاجة معلمات رياض الأطفال للتدريب والاعداد وتأسيساً على ماسبق فقد تحدد مشكلة البحث الحالى فى محاولة الاجابة على التسأول الرئيس التالي:

- ما فاعلية برنامج تدريبى لمعلمات دور الحضانة على تخطيط المعلمة للبرامج الجماعية والفردية بإستخدام استراتيجية التعلم التعاونى؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التسأولات الآتية:
- هل يختلف أداء معلمات دور الحضانة الذين تدربوا على البرنامج التدريبى قبل وبعد التطبيق لبرنامج التدريب علي مهارات تخطيط البرامج الفردية والجماعية؟
- ما مدي استمرارية فاعلية البرنامج التدريبى لمعلمات دور الحضانة على تخطيط المعلمة للبرامج الجماعية والفردية بإستخدام استراتيجية التعلم التعاونى؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- تصميم برنامج تدريبى لمعلمات دور الحضانة لتخطيط البرامج الفردية والجماعية.
- الكشف عن أهمية مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لطفل الحضانة.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

إن وضع برنامج تدريبى لمعلمات دور الحضانة على تخطيط البرامج الجماعية والفردية بإستخدام استراتيجة التعلم التعاونى قد يساعد فى تبصير المهتمين بالطفولة المبكرة وخاصة معلمات دور الحضانة إلى أهمية البرامج المقدمة للطفل فى هذه المرحلة بأنواعها المختلفة الفردية والجماعية. لمحاولة بناء طفل متعاون مع أقرانه ومع مجتمعه ووطنه فى المستقبل.وذلك من خلال استخدام استراتيجية التعلم التعاونى وقد يساعد هذا البحث فى سد النقص فى الأبحاث التى تناولت معلمات دور الحضانة وخاصة التى تناولت معلمات دور الحضانة وخاصة التى تناولت كيفية إعدادهم للبرامج التربوية المقدمة للطفل بأنواعها الفردية والجماعية.

كما يتمتع البحث بكونه إضافة علمية للمكتبات العربية التى مازالت تفتقر إلى أبحاث خاصة بمعلمة دور الحضانة، وهى قد تقضى إلى دراسات أخرى تبحث فى مجال تدريب معلمات دور الحضانة فى المجالات التربوية المختلفة.

الأهمية التطبيقية:

- وضع نماذج للبرامج التربوية الملائمة لطفل دور الحضانة بانواعها المختلفة جماعية وبرامج فردية.
- تدريب معلمات دور الحضانة على تخطيط البرامج الجماعية والفردية.
- استخدام استراتيجة التعلم التعاونى مع أطفال دور الحضانة وعدم الافتقار على الاسلوب التقليدى.
- تصميم برنامج تدريبى من شأنه أن يستخدم استراتيجية التعلم التعاونى فى تخطيط البرامج الجماعية والفردية للأطفال.
- يفيد البحث الحالى فى التاكيد على دور معلمة الحضانة فى إعداد وتخطيط البرامج التربوية الجماعية والفردية المقدمة للأطفال وإلى ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة والتركيز على التعلم التعاونى لما يفتقره مجتمع التعلم الحالى من تعاون بين الزملاء.

فروض البحث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لصالح القياس البعدى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات المجموعة التجريبية والضابطة فى القياس البعدى على مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي لمقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية.

مجتمع وعينة البحث:

اقتصر البحث الحالى على بعض معلمات دور الحضانة وبلغت العينة (٣٠) معلمة مقسمين إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة قوام كل منهما (١٥) معلمة.

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالى:

وللتعرف على فاعلية البرنامج التدريبى لمعلمات دور الحضانة تم استخدام الأدوات التالية:

- استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات الحضانة. اعداد الباحثة.
- مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية.اعداد الباحثة.
- البرنامج التدريبى علي مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية اعداد الباحثة.

مصطلحات البحث:

البرنامج The Program:

البرنامج محتوى تربوى منظم يستند إلى فلسفة إجتماعية ونظريات علمية ومعلومات عن حاجة المتعلم ومتطلباته والبيئة المحيطة به، ويتضمن هذا المحتوى أهدافا يتم تحقيقها وملاحظتها من خلال سلوك المتعلم. (جاد،٢٠٠٣).

يعرف البرنامج فى هذا البحث بأنه خطوات تنفيذية تربوية منهجية يكون الهدف منها عرض المعلومات والمفاهيم وذلك بتوفير أنشطة مناسبة تضمن نجاح البرنامج المقدم.

البرنامج التدريبى:

ويقصد به إجرائيا فى البحث الحالى:

مجموعة من البرامج اليومية أنشطة متكاملة وأنشطة أركان مصممة خصصيا لتمهين واحتراف معلمة دور الحضانة فى تخطيط مثل هذه البرامج وتزويدها بالمعرفة العلمية.

وتعرفه الباحثة بأنه مجموعة من الممارسات العلمية وإجراءات المنظمة التى تقوم بها معلمة دور الحضانة ولكن يكون هذا تحت إشراف القائمين على التدريب.

تخطيط البرامج الجماعية والفردية:

التخطيط هو قيام معلمة دور الحضانة أو أكثر بإختيار خبرة مألوفة من بيئة الطفل ثم إختيار مجموعة من المفاهيم الرئيسة حول هذه الخبرة ثم إختيار مجموعة من أنشطة سواء الجماعية أو الفردية لعرضها على أطفال الحضانة.

استراتيجية التعلم التعاونى:

وتعرف "كريمان محمد بدير" إستراتيجية التعلم التعاونى بانها عبارة عن تقسيم المتعلمين فى الصف إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين ٢ – ٦ أفراد وتعطى كل مجموعة تعليمية واحدة (مهمة تعليمية) ويعمل كل عضو فى المجموعة وفق الدور الذى كلف به وتتم استفادة من نتائج عمل المحموعات بتعميمها إلى كاف المتعلمين (كريمان محمد بدير،٢٠٠٨).

وتتبنى الباحثة التعريف التالى لإستراتيجية التعلم التعاونى:

" إنها إحدى إستراتيجيات التعلم التى تتطلب من أطفال العمل مع بعضهم البعض فى مجموعات صغيرة تتراوح بين ٣–٦ أطفال مختلفى القدرات واستعدادات ويسعون نحو تحقيق أهداف مشتركة معتمدين على بعضهم البعض فكل طفل له دور فى تنفيذ النشاط حيث تخطط له المعلمة مسبقا وتشرف على تنفيذه، بحيث يتم التفاعل الجماعى المثير بين أطفال فى ضوء توجيه المعلمة مع التقويم الفردى لكل طفل داخل مجموعته إلى جانب امكانيه تقويم المجموعة الواحدة ومقارنتها بالمجموعات الأخرى.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من تناوله لموضوع يخص معلمات دور الحضانة وقدراتهم على تخطيط البرامج سواء الجماعية أو الفردية وهذا بإستخدام إستراتيجية التعلم التعاونى مع أطفال دور الحضانة وعدم اقتصار على اسلوب التقليدى وقد شهدت الروضات فى السنوات الأخيرة إهتماما متزايدا وهذا الهدف إكساب أطفال الروضة المهارات الضرورية وزيادة معدل النمو المعرفى لأطفال دور الحضانة.

حدود البحث: يلتزم البحث بالحدود الأتية:

حدود مكانية:

حضانة جامعة القاهرة بالجيزة وحضانة ميني ريمي بالدقي.

حدود زمنية:

فى الفترة من (٢-١-٢٠٢٠/ ٤-٣-٢٠٢٠).

حدود بشرية:

عدد ٣٠ معلمة من دور الحضانة التابعة حضانة كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة القاهرة بالجيزة.

الإطار النظرى:

المحور الأول: البرنامج التدريبى

" برنامج مخطط ومنظم فى ضوء أسس علمية وتربوية تستند إلى مبادئ وفنيات المدرسة السلوكية وذلك لتقديم الخدمات والتدريبات المباشرة" (عبد الله،٢٠٠٢،١٨).

ويعرف بأنه " مجموعة من الخبرات التعليمية المنتظمة والتى تقدم لمجموعة معينة من الدارسين لتحقيق مجموعة من الأهداف فى فترة زمنية محددة" (حسن، ٢٠١٢، ٥).

ويعرف البرنامج التدريبى بانه جميع الأنشطة المطلوبة لتزويد المؤسسة بالأفراد القادرين على أداء المهام المنوطة بهم (بعد تزويدهم بالمعلومات والمهارات المطلوبة) فى الوقت المناسب والمكان المناسب.(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨، ١١).

عرفه عبد الرحمن توقيق على أنه: عملية تهدف إلى معاونة الأفراد على تحسين وتطوير خبراتهم ومهارتهم، وقدراتهم،وزيادة معلوماتهم،أو تغيير وتعديل سلوكهم، أو اتجاهاتهم للتأكيد على النواحى الإيجابية فى العمل. (عبد الرحمن توفيق، ٢٠٠٥، ٩٨).

وتؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة فى مجال تربية الطفل على أهمية البرامج التدريبية التى تتضمن مجموعة من الأنشطة والخبرات التعليمية المتنوعة والملائمة لأفراد العملية التدريبية لهم، والتى تعد ضرورية لمواقف الحياة اليومية لتنشيط استعدادهن وامكانيتهن الذهنية.

فالبرامج التدريبية التربوية الخاصة بمعبمات دور الحضانة يقصد بها اللقاءات والممارسات التى تعتمد على توجيه مخطط ومنظم تهدف إلى إثراء عمليات التفكير لدى معلمات دور الحضانة من خلال التدريب المباشر على الأنشطة التى يتضمنها البرنامج التدريبى خلال جلسات تطبيقه.

وللبرامج التدريبية أنواع كثيرة هى كما ذكرتها (عبيدات: ٢٠٠٧):

- البرامج الموجهة معرفيا: وهى التى تهدف إلى تنمية القدارات العقلية المعرفية لمعلمات دور الحضانة وتوجيههن نحو اكتساب العديد من المفاهيم وتدريبهن على العمليات المعرفية كالتصنيف والتسلسل والربط بين الأسباب والنتائج.
- برامج التعليمات الموجهة: وتهدف إلى تنمية قدرات معلمات دور الحضانة العقلية والمعرفية وإلى إكسابهن المعلومات الفردية والاجتماعية والبيئية الحياتية والعلمية حيث يعمل القائم بالتدريب بتخطيط الآنشطة واستثارة ميول وقدرات المعلمات وهذا النوع أكثر توجيها من النوع السابق.
- البرامج الموجهة بيئيا: وتهدف إلى تعويض القصور الثقافى والبيئ وتزويد المعلمات بالخبرات الحياتية التى يحتاجونها ويتطلب ذلك إعدادا خاصا للبيئة بما يتناسب مع أهداف البرنامج التدريبى، وتترك الحرية للمعلمات فى الاختيار بين الخبرات والأنشطة المعروضة.
- البرامج التعويضية: وتهدف إلى إشباع حاجات المعلمات المختلفة وتعويض الجوع العاطفى الوجدانى.
- برامج التدخل المبكر: وتهدف إلى اكتساب المعلمات المهارات المختلفة بهدف الالحاق بزملائهن الذين تقدموا عليهن بدون تعثر.
- البرامج الحس حركية: وتهدف إلى تنمية حواس المعلمات بوصفها مستقبلات معرفية.

ويمكن أن تساعد البرامج التدريبية فى تحقيق أهداف العملية التعليمية وضمان جودتها ورقى مستوى المتعلمين حيث أنها تهدف إلى:

- توسيع وتعميق خبرات المعلمات من خلال التفاعل مع الأنشطة التدريبية المتنوعة على تعديل مهارات التفكير التقليدية،بحيث تتضح وظيفة ما تتعلمه الطالبات حتى يستمر بقاء أثره فى حياتهن المستقبلية وخصوصا عند العمل كمعلمات فى مؤسسات دور الحضانة.
- تنمية قدرات المعلمات واستعداداتهن، وإشباع حاجاتهن من خلال تدريبات حياتية تراعى اهتمامهن.
- إثارة دافعية المعلمات وتحفيزهن للتعلم والتدريب والمشاركة الإيجابية الفاعلية فى ممارسة التدريبات المتنوعة الخاصة بتعديل مهارات التفكير التقليدية بإستخدام استراتيجات التعلم النشط.

المحور الثانى: معلمات دور الحضانة:

بعض الأسر تدفع بأطفالها بين الثانية والرابعة من العمر إلى دار الحضانة وهذا التوجيه المبكر لوضع الطفل فى مؤسسات متضى أنها تربوية يمكن ان يكون بالنسبة إلى العديد من الأطفال خبرة ثمينة جدا. وأوضح قيمة للطفل فى ارساله إلى الحضانة، هى أنها تهيئ له الفرصة للعب مع أطفالمن نفس عمره تقريبا،فى جو تنظم فيه الألعاب والأدوات وكذلك تنظم الفعاليات والأدوار للأطفال بما يتناسب وعمرهم ودون قيود.

والطفل الذى يذهب للحضانة،ولايصبح المنزل هو اهتماه الوحيد ولاغرفته هى مكانه المفضل ولاأبواه وأخوته ان وجدوا هم أصدقاؤهفقط لقد أصبح له غرفه أخرى يقوم بالمشاركة فى ترتيب أو تزين بعض أدواتها وأصحاب جدد يسعد برؤيتهم.وفى أغلب الأحوال أصبح له شئ أخر يثير أهتمامه أنه يقابل مربية تهتم به وبألعابه بطريقة تختلف عما تفعله الأم وعن جو المنزل الذى تعود عليه.

فإذا كانت دور الحضانة مكانا جيدا،وكان تكيف الطفل معها مناسبا فإن الطفل يقضى فى الحضانة وقتا ممتعا فحسب بل ان الذهاب لها يكون بالنسبة له خبرة تزيد من تكيفه مع حياته المنزلية واكتشافه لعالم جديد.

وثمة أطفال أخرون يبدون غير متقبلين للمكان الجديد ويبدو ذلك من عدم استمتاعهم الظاهر عند الذهاب أوحيانا تزايد ثورتهم أو تعبهم أو ربما مرضهم وغير ذلك من الاشارات التى تدل على أنهم غير متقبلين للحضانة.

وبالتالى يظهر مدى أهمية معلمات أومشرفات دور الحضانة وأدوارهم الايجابية المساعدة لطفل دور الحضانة وبالتالى تشمل أدوار مشرفة دور الحضانة.

أدوار معلمة دور الحضانة:

- إعداد البرنامج اليومى للمجموعة التى تشرف عليها وتنفيذها مع الأطفال.
- إعداد الوسائل التعليمية لتوصيل المفاهيم المختلفة للأطفال
- إتباع أساليب العمل المناسبة للأطفال بإستخدام اللعب والتعلم الذاتى والخبرات الحياتية.
- تقديم الخبرات التعليمة لطفل دور الحضانة عن طريق الحواس.
- ملاحظة سلوك الأطفال فى أثناء اللعب وتوجيههم بأسلوب غير مباشر ومساعدتهم على النمو واكتشاف الأطفال الموهوبين والمعاقيين.
- معاونة الأطفال على اتباع السلوكيات المرغوبة.
- غرس القيم الروحية والوطنية فى نفوس الأطفال.
- تكوين العلاقات الجيدة مع أسر الأطفال ومناقشة أحوال الطفل معهم.
- مراقبة أحوال الأطفال وعزل المرضى منهم وتحويلهم إلى الطيب تسليم الطفل إلى ولى أمره.
- المحافظة على مظهرونظافة حجرة النشاط والدور بصفة عامة.
- مراقبة أغذية الأطفال والتاكد من سلامتها وصلاحيتها لهم.
- معاونة الأطفال فى خلع ولبس اردتيهم وقضاء حوائجهم
- العمل على ربط الدار بالمجتمع المحيط بها.
- المساهمة فى إعداد وتنظيم الاحتفالات والرحالات للدار
- تسجيل ملاحظاتها عن الأطفال ببطاقة تتبع نمو الطفل.

كما يوجد الكثير من التناقض بين الأدوار المسئولة عنها مشرفة مربية دار الحضانة المنصوص عليها فى القرار الوزارى رقم ١٥١ لسنة ٢٠٠ وبين الشروط

التأهيلية والاكاديمية التى يجب أن تحصل عليها مشرفة مربية دار الحضانة كرخصة للعمل فى وكالات دور الحضانة الحضانة. حيث أن هذه الأدوار تحتاج إلى مشرفة مربية متخصصة فى مجال تربية الطفل ورعاية طفل دار الحضانة فى جميع الجوانب لتستطيع تحقيق هذه الأهداف بشكل فعال.

أهداف دور الحضانة:

توضح المادة (٦٦) باللائحة التنفيذية لقانون الطفل لسنة ١٩٩٦ أهداف دور الحضانة على النحو التالى:

- رعاية الأطفال الذين لم يبلغوا سن الرابعة اجتماعيا وتنمية مواهبهم وقدراتهم.
- تهيئة هؤلاء الأطفال بدنيا ونفسيا وثقافيا وأخلاقيا على نحو سيلم يتفق وأهداف المجتمع وقيمه الدينية.
- نشر الوعى بين أسرهم لتنشئتهم تنشئة سليمة.
- تقوية وتنمية الروابط الاجتماعية بين الدار وأسر الأطفال.
- ويتعين أن يتوافر لدى دور الحضانة من الوسائل والاساليب ما يكفل لتحقيق الأهداف السابقة. (رئاسة الجمهورية:١٩٩٧، ٦٧).

ولكن سبيلنا لتحقيق هذه الأهداف ليس بتوفير الوسائل والأساليب فقط، بل ينبغى أن يكون هناك مشرفة/ مربية متخصصة فى مرحلة دار الحضانة والتى تستطيع توظيف الوسائل وأساليب التربية المتنوعة لتحقيق هذه الأهداف المأمولة

كما أن فروبل عندما أنشا روضة أطفال سنة ١٨٣٧ أنشأ معها مدرسة لتدريب المعلمات إعدادهن للعمل مع الأطفال داخل الروضة، ونحن أنشنا العديد والعديد من دور الحضانة دون أن نعد مشرفات مربيات متخصصات لهذه المرحلة العمرية الهامة (هدى الناشف:٢٠٠٥،٢٤٩).

المحور الثالث: التعلم التعاوني:

أ- ماهية التعلم التعاوني:

التعلم التعاوني هو نموذج تدريس فريد لأنه يستخدم مهمة مختلفة أو عملا مختلفا وكذلك يستخدم المكافأة لتحسين تعلم الطلاب وأن بنية المهمة أو تنظيمها

يتطلب من الطلاب أن يعملوا معا في مهمة مشتركة في جماعات صغيرة وأن تراعي بنية المكافأة الجهد الجمعي والجهد الفردي (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩: ٢٥).

ويهدف التعلم التعاوني إلى تدريب التلاميذ على العمل في جماعات مع بعضهم البعض لإنجاز مهمة ما، وعلى كل منهم مسئولية معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم بحيث تصل المجموعة إلى الإنجاز المطلوب وهذا يجعل كل تلميذ ليس مسئولا عن تعلم ذاته فقط بل أيضًا عن تعلم باقي أفراد المجموعة من التلاميذ.

والهدف الأساسي من التعلم التعاوني هو المشاركة والإنجاز من خلال العمل الجماعي وإننا نصر على أن المدرسين ليس لديهم اعتراض على العمل بهذه الطريقة كما تشير إلى أن المعلمين لا يستطيعون تحقيق أهدافهم بدون تشجيع التلاميذ على القيام بمشروع العمل في ضوء المشاركة والتعاون (أحمد الجندي وآخرون، ٢٠٠٣: ٢٩٩).

كما أن التعلم التعاوني إستراتيجية يستخدم فيها مجموعة أو مجموعات صغيرة من التلاميذ ذوي مستوى قدرات مختلفة يتم من خلالها توظيف بعض الأفكار والإرشادات والفنيات تجعل من بيئة المتعلم بيئة مناسبة تقوم على التعاون والتفاعل الايجابي يعكف فيها أفراد المجموعة على انجاز المهام الأكاديمية المحددة من خلال اشتراك كل أفراد المجموعة في تحمل مسئولية تعليم بعضهم بعضًا (هشام الخولي، ٢٠٠٨: ٢١٠).

ويعرفه "Stephen" على أنه إستراتيجية تدريسية ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة التي تضم كلا منها تلاميذ ذوي مستويات مختلفة، يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهمهم للموضوع، وكل عضو في الفريق ليس مسئولاً فقط على أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه، بل يساعد زملائهم في المجموعة على التعلم وبالتالي يخلق جواً من الإنجاز والتحصيل(Stephen, 2012, 5).

كذلك يعرفه حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣، ١١٢) بأنه: "موقف تعليمي يستخدم المجموعات الصغيرة لكي يعمل المتعلمون معا ليصلوا بتعلمهم وتعلم الآخرين إلى أقصى حد ممكن. وهو نوع من التعلم الصفي، يشترك فيه الطلاب معا في صورة مجموعات صغيرة غير متجانسة، وتضم المجموعة الواحدة طلابا من

مختلف المستويات في الأداء العالي والمتوسط والضعيف، وتؤدي هذه المجموعات مهمات معينة لتحقيق أهداف جماعية موحدة..

ويكون لكل تلميذ دور محدد في المجموعة ويذكر جونسون وجونسون (Johnson & Johnson, 2009) الأدوار التالية:

- **قائد المجموعة:** ودوره شرح المهمة وقيادة الحوار والتأكد من مشاركة الجميع, ومنعهم من إضاعة الوقت.
- **المستوضح:** وهو يطلب من كل الأفراد الإدلاء برأيهم وشرح المهمة, ويتأكد من فهم كل أفراد المجموعة.
- **مقرر المجموعة:** وهو يقوم بكتابة وتسجيل ما يدور من مناقشات والتأكد من الإجابة قبل تسجيلها بشكل نهائي.
- **المراقب:** يتأكد من تقدم المجموعة نحو الهدف في الوقت المناسب, ومن قيام كل فرد بدوره.
- **المشجع:** يظهر نواحي القوة فيما قدمه زميله مع تبرير استحسانه.
- **الناقد:** يظهر جوانب القصور فيما قدمه زميله ويبرر رأيه.
- **حمل الأدوات:** يستلم من المعلم الأدوات والخامات ويحافظ على سلامتها إرجاعها في نهاية الحصة.

وقد بدأ الاهتمام الفعلي بالتعلم التعاوني في أوائل الثمانينات وزاد الاهتمام به كإستراتيجية في التسعينات ويرجع ذلك إلى إمكانية استخدامه كبديل للتعلم التقليدي الذي يؤدي إلى التنافس بين المتعلمين بدلا من روح التعاون. أكد الباحثون على أن التعلم التعاوني يهدف لتصوير التعلم كعملية بناء المتعلم للمعرفة بنفسه بدلا من تلقيها جاهزة لذلك فإن هذه الإستراتيجية طرحت كبديل قوي للطريقة التقليدية في التعليم (Battish & others, ٢٠٠٠, ٤٦٥). كما يرى عبد الرؤوف أن أهمية استخدام التعلم التعاوني تتمثل في (٢٠٠٧، ٢٠٦– ٢٠٧).

- تطوير أدوار كل من المعلم والمتعلم، فالمعلم يصبح موجه ومنظم للمعلومات، أما المتعلم فإنه يصبح إيجابيا نشطا في عملية التعلم.
- إحداث النمو المعرفي لدى المتعلمين بناء على المدخل البنائي الذي يهدف إلى تهيئة بيئة اجتماعية تعاونية بين المتعلمين.

- إن تقسيم المتعلمين إلى مجموعات صغيرة تهدف بالدرجة الأولى إلى تعظيم دور كل متعلم ومن ثم تنظيم دور وتعلم المجموعة كلها.
- إن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لمواجهة سلبيات طرق وأساليب التدريس التقليدية المستخدمة.

وقد حدد أبو حرب والموسوي أهم الخصائص التي يتميز به التعلم التعاوني فيما يلي (أبو حرب والموسوي، ٢٠٠٤، ٩٥- ٩٩):

- تبادل وفهم أفكار الآخرين.
- التعبير عن النجاح والمشاعر لجميع المتعلمين.
- تبادل وجهات النظر حول موضوع معين.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- اكتشاف المواهب والقدرات الخاصة لدى كل متعلم وتنميتها عن طريق توظيفها في سياق عملي تطبيقي.
- تكامل بناء المهارات المعرفية والوجدانية والحركية في أنشطة التعليم والتعلم وعدم اقتصارها على الجوانب المعرفية.
- تنمية مهارات التفكير العليا والتفكير المنطقي من خلال توظيف أسلوب المشاريع، وحل المشكلات، والتعلم ذو المعنى.
- تطوير مهارات التعاون وتنمية المهارات الاجتماعية.
- تنويع أساليب التعليم لزيادة دافعية التعلم.
- تنمية مهارات الاتصال والإدارة والتنظيم والقيادة والحوار وما يتطلبه من استماع وفهم والدخول بطريقة بناءة في المناقشة.

يرى (حسن زيتون، ٢٠٠٣) أن التعلم يكون تعاونيا إذا توافر فيه شرطان أساسيان:

- الاعتماد الإيجابي المتبادل بين أفراد المجموعة: لأن ذلك يجعل أفراد المجموعة يعملون بجد لإنجاز المهمة التعليمية المكلفون بها بنجاح، فهم مرتبطون مع بعضهم البعض. وحتى يتحقق هذا العنصر، فإن ذلك يتطلب من المعلم عدة إجراءات لعل من أبرزها ما يلي:

- توضيح المهمة التعليمية المطلوب من أعضاء كل مجموعة القيام بها بدقة مع التأكد من فهمهم للمطلوب وكذلك توضيح الأداء المتوقع منهم.
- حث أفراد المجموعة أن يتعاونوا معا لإنجاز المهمة بنجاح، فعلى كل منهم أن يتعلم ويتأكد من تعلم زملائه في المجموعة.
- إعلام أفراد المجموعة أن حصول أي منهم على المكافآت نظير إنجاز المهمة لا يتم في ضوء أدائه الفردي فحسب وإنما في ضوء أداء مجموعته ككل، ومن ثم فهم يشتركون في مصير واحد.
- توزيع الأدوار والمسئوليات بحيث يكون لكل فرد في المجموعة عمل يساهم به في إنجاز المهمة. ويجب أن يشعر أفراد المجموعة بأنهم يحتاجون لبعضهم بعضا من أجل إنجاز مهمة المجموعة.
- المسئولية الفردية والجماعية: وتعني أن كل فرد في المجموعة مسئول عن إنجاز المهمة الموكلة إليه، وكل فرد مسئول عن أداء مجموعته وكذلك هو مسئول عن أدائه الفردي؛ فنجاح المجموعة في التعلم لا يغني عن نجاح كل فرد في التعلم.
- وتتعدد أساليب التحقق من مدى مسئولية الفرد نحو تعلمه الشخصي، نذكر منها:
- إعطاء اختبار فردي (كتابي أو شفهي) لكل فرد في المجموعة التعاونية يكشف لنا عن مدى إتقان كل منهم لما تعلمه أو ما يكلف به من أعمال.
- ملاحظة أداء الفرح داخل مجموعته وتحديد مدى تقدمه في التعلم (حسن زيتون، ٢٠٠٣، ٢٤٨- ٢٦٠).

إجراءات الدراسة

نعرض فيما يلى الإجراءات التى إتبعتها الباحثة من حيث منهج الدراسة والعينة والأدوات المستخدمة ووصف لإجراءات الدراسة يتضمن التطبيق العملى والمعالجات الإحصائية.

- **منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي ذو المجموعتين "التجريبية والضابطة" القائم على تصميم المعالجات "القبلية والبعدية" لمتغيرات الدراسة، وذلك لكونه مناسبًا لطبيعة الدراسة.

مجتمع وعينة الدراسة:

[أ] عينة الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الإستطلاعية إلى الوقوف على مدى مناسبة الأدوات المستخدمة وكذلك البرنامج الإرشادى لمستوى أفراد العينة والتأكد من وضوح تعليمات الأدوات، والتأكد من وضوح البنود المتضمنة في أدوات الدراسة والتعرف على الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق والعمل على تلاشيها والتغلب عليها، إلى جانب التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة.

ولتحقيق هذه الأهداف تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية فى (٥٠) معلمة ممن تراوحت أعمارهم بين (٣٠–٤٠) سنوات، ممن تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم بهدف حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

[ب] عينة الدراسة النهائية (الأساسية):

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمة من معلمات الحضانة ممن تراوحت اعمارهم بين ٣٠–٤٠ عاماً بمتوسط ٣٥.٧٤ وانحراف معياري قدره ٢.٥٤ ممن قامت الباحثة باجراء التكافؤ بينهم فى متغيرات العمر والخبرة.

قامت الباحثة باستخدام اختبار مان–ويتني Mann-Whiteny وقيمة (Z) للمجموعتين فى العمر والخبرة كما يبين جدول(١).

جدول (١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى العمر الزمني ومستوى الذكاء

الأبعاد	المجموعات	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
العمر	التجريبية	٣٦.١٣	١.٧٨	١٣.١٠	١٩٦.٥٠	٧٦.٥٠	١.٥٠٩	غير دالة
	الضابطة	٣٧.٢٦	١.٥٤	١٧.٩٠	٢٦٨.٥٠			
الخبرة	التجريبية	٥.٠٠	١.٤٦	١٥.١٠	٢٢٦.٥٠	١٠٦.٥٠	٠.٢٥٤	غير دالة
	الضابطة	٥.١٣	١.٣٥	١٥.٩٠	٢٣٨.٥٠			

ثانياً: التكافؤ فى أبعاد مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية:

كما قامت الباحثة بتكافؤ المجموعتين فى أبعاد مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والدرجة الكلية –لدي المجموعتين التجريبية والضابطة والتي يبينها جدول (٢).

جدول (٢)

متوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) ودلالتها للتكافؤ

بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)

فى أبعاد مقياس مهارات مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والدرجة الكلية

الأبعاد	المجموعات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
التخطيط للبرامج الفردية	تجريبية	١٧.١٣	١.٧٤	١٣.٨٧	٢٠٨.٠٠	٨٨.٠٠	١.٠٣١	غ.د
	ضابطة	١٧.٨٦	١.٨٠	١٧.١٣	٢٥٧.٠٠			
التخطيط للبرامج الجماعية	تجريبية	٢٢.٨٦	١.٤٨	١٥.٤٠	٢٣١.٠٠	١١١.٠٠	٠.٠٦٤	غ.د
	ضابطة	٢٣.١٣	١.٥٩	١٥.٦٠	٢٣٤.٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٤٠.٠٠	٢.٢٥	١٤.٣٣	٢١٥.٠٠	٩٥.٠٠	٠.٧٤٦	غ.د
	ضابطة	٤١.٠٠	٢.٦٤	١٦.٦٧	٢٥٠.٠٠			

يتضح من جدول(٣) عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس مهارات مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والدرجة الكلية وهو ما يظهر بوضوح من خلال مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية فى القياس القبلي وهو ما يؤكد علي تكافؤ المجموعتين.

– أدوات الدراسة:

– مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية(اعداد/ الباحثة).

– البرنامج التدريبي للمعلمات (إعداد الباحثة).

وتعرض الباحثة فيما يلي وصفاً لهذه الأدوات وطرق بنائها وخصائصها السيكومترية:

مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لمعلمة الروضة:

اعداد الباحثة:

قامت الباحثة باعداد مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لدي معلمة الحضانة من خلال الخطوات التالية:

خطوات إعداد المقياس: مر بناء المقياس بعدة خطوات:

- **الخطوة الأولى:**

اطلعت الباحثة على ما أتيح لها من إطار نظرى ودراسات سابقة وبحوث ومراجع عربية وأجنبية والآراء والنظريات المتعلقة بموضوع الدراسة ومقاييس واختبارات التى تناولت مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية من أجل التعرف على طرق والأدوات المستخدمة فى قياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والاستفادة من المقاييس العامة في صياغة العبارات التي تناسب كل بعد من الأبعاد.

كما قامت الباحثة بالاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة العربية والأجنبية والمرتبطة بها.

وكذا الاستفادة من المعلومات الموجودة على شبكة الإنترنت عن مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية كما قامت الباحثة بالاستفادة من بعض الاختبارات والمقاييس العربية والأجنبية التي أتيحت للباحثة وتناولت مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية، أو التي تضمنت بنود أو عبارات قد تسهم في بناء مقياس الدراسة الحالية.

- **الخطوة الثانية:**

بعد إطلاع الباحثة على المقاييس السابقة والإطار النظري واللقاءات والمقابلات التى عقدتها الباحثة مع الأطفال ومعلميهم، قامت الباحثة ببناء الصورة المبدئية لمقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية(٣٥) عبارة موزعين علي بعدين ويوضح جدول(٣) الأبعاد الرئيسة لمقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية.

جدول (٣)

الأبعاد الرئيسة لمقياس مهارات مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية اعداد الباحثة

الأبعاد الرئيسية	عدد العبارات
مهارات تخطيط البرامج الفردية	١٥
مهارات تخطيط البرامج الجماعية	٢٠
الدرجة الكلية	٣٥

- الخطوة الثالثة: قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية (٣٥ بنداً) على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس مع التعريفات الإجرائية وقد أرفقت الباحثة بالمقياس المقدم إلى لجنة التحكيم كتاباً أوضحت فيه عنوان الدراسة وهدفها، والعبارات المتضمنة في كل بعد مع التعريف الإجرائي للأبعاد المختلفة التي يتضمنها المقياس، وطلبت منهم إبداء وجهة نظرهم حول
- مدى اتفاق بنود المقياس مع الهدف الذي وضعت من أجله.
- إرتباط المفردات بالأبعاد المرجو قياسها فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد.
- مدى مناسبة العبارة لطبيعة العينة.
- الحكم على مدى دقة صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لأبعاد المقياس.
- إبداء ما يقترحونه من ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.
- وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قامت الباحثة بما يلي:
- إعادة صياغة بعض العبارات في صورة مبسطة.
- تعديل العبارات بحيث تتضمن موقفاً واضحاً.
- فك العبارات المركبة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق: استخدمت الباحثة عدة طرق للتأكد من صدق مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية منها صدق المحكمين الذي تم عرضه فى خطوات اعداد المقياس. كما قامت الباحثة الحالية بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية ليناسب عينة الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

الصدق المنطقي:

يهدف الصدق المنطقي (صدق التكوين الفرضي) إلى الحكم على مدى تمثيل المقياس للميدان الذي يقيسه. أي أن فكرة الصدق المنطقي تقوم في جوهرها على اختيار مفردات المقياس بالطريقة الطبقية العشوائية التي تمثل ميدان القياس تمثيلا صحيحاً.

وقد قامت الباحثة ببناء مقياس عادات العقل بأبعاده ووضع مفردات مناسبة لقياس كل مكون على حده من خلال حساب المتوسط والوزن النسبي لكل مكون، ويندرج تحت هذا النوع من الصدق ما يسمي صدق المحكمين، وذلك لتأكد من مدى وضوح المفردات وحسن صياغتها، ومدى مطابقتها للبعد الذي وُضعت لقياسه.

وتم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة من المحكمين هم من المتخصصين في مجال التربية والطفولة المبكرة وعلم نفس الطفل،، ومناهج وطرق التدريس، حيث تم تقديم المقياس مسبوقاً بتعليمات توضح لهم ماهية التخطيط للبرامج الفردية الجماعية وسبب استخدام المقياس، طبيعة العينة، وطُلب من كل منهم توضيح ما يلي:

- مدى انتماء كل مفردة للبعد الذي وضعت أسفله من عدمه بناء على تعريف هذا المكون.
- تحديد اتجاه قياس كل مفردة للبعد الذي وضعت أسفله.
- مدى اتفاق بنود المقياس مع الهدف الذي وضعت من أجله.
- إرتباط المفردات بالأبعاد المرجو قياسها فى ضوء التعريف الإجرائى لكل بعد.
- مدى مناسبة العبارة لطبيعة العينة.
- الحكم على مدى دقة صياغة العبارات ومدى ملاءمتها لأبعاد المقياس.
- إبداء ما يقترحونه من ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم.

وتم حساب النسبة المئوية التي توضح نسبة اتفاق المحكمين على كل مفردة من مفردات مقياس عادات العقل ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (٤)

نسبة اتفاق المحكمين على مفردات مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية

التخطيط للبرامج الفردية				التخطيط للبرامج الجماعية			
م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية
١	٩٠٪	١١	١٠٠٪	١	١٠٠٪	١١	١٠٠٪
٢	٩٠٪	١٢	١٠٠٪	٢	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪
٣	٩٠٪	١٣	١٠٠٪	٣	١٠٠٪	١٣	٩٠٪
٤	٩٠٪	١٤	١٠٠٪	٤	١٠٠٪	١٤	١٠٠٪
٥	٩٠٪	١٥	٩٠٪	٥	١٠٠٪	١٥	١٠٠٪
٦	١٠٠٪			٦	١٠٠٪	١٦	١٠٠٪
٧	١٠٠٪			٧	٩٠٪	١٧	١٠٠٪
٨	٩٠٪			٨	٩٠٪	١٨	١٠٠٪
٩	٩٠٪			٩	٩٠٪	١٩	٩٠٪
١٠	٩٠٪			١٠	١٠٠٪	٢٠	٩٠٪

وفي ضوء توجيهات السادة المحكمين قامت الباحثة بما يلي:

- إعادة صياغة بعض العبارات في صورة مبسطة.
- تعديل العبارات بحيث تتضمن موقفاً واضحاً.
- فك العبارات المركبة.

صدق المفردات:

تم حساب صدق مفردات المقاييس الفرعية لمقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة ودرجة البعد الذى تنتمى إليه ويسمى هذا بالصدق الداخلى بالنسبة لصدق مفردات مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية وهو موضح بالجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات صدق مفردات أبعاد مهارات تخطيط البرامج الفردية والجماعية

التخطيط للبرامج الفردية				التخطيط للبرامج الجماعية			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠,٦٥٨**	١١	٠,٧٢٥**	١	٠,٧٤١**	١١	٠,٧٤٨**
٢	٠,٧٣٢**	١٢	٠,٧٤٥**	٢	٠,٥٨٩**	١٢	٠,٧٩٣**
٣	٠,٧٤٩**	١٣	٠,٧٦٩**	٣	٠,٧٥٨**	١٣	٠,٧٥٢**
٤	٠,٧٣٩**	١٤	٠,٧٧٥**	٤	٠,٧٩٩**	١٤	٠,٧١٠**
٥	٠,٧٨٢**	١٥	٠,٧٨٩**	٥	٠,٧٧٤**	١٥	٠,٧٣٢**
٦	٠,٧٣٥**			٦	٠,٧٣٨**	١٦	٠,٧٠٧**
٧	٠,٥٧٤**			٧	٠,٧٠٨**	١٧	٠,٧١٠**
٨	٠,٦٩٨**			٨	٠,٧٨٢**	١٨	٠,٧٨٥**
٩	٠,٥٨١**			٩	٠,٧٢٢**	١٩	٠,٥٩٧**
١٠	٠,٧٢١**			١٠	٠,٥٨٣**	٢٠	٠,٦٦٣**

** معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

الثبات: قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية باستخدام الطرق التالية:

- **معادلة ألفا كرونباخ:** وذلك على عينة بلغت(٣٠) من المفحوصين، وذلك لأن المقياس على متدرج ثلاثي ومن ثم يصلح هذا النوع من أنواع معادلات حساب الثبات وكانت النتائج كما هي ملخصة فى جدول(٦).

جدول (٦)

معاملات الثبات بطريقة ألفا (ن= ٣٠)

الأبعاد	ألفا كرونباخ
مهارات تخطيط البرامج الفردية	٠.٧٨٥
مهارات تخطيط البرامج الجماعية	٠.٧٩٤
الدرجة الكلية	٠.٨١٥

- **طريقة اعادة التطبيق:** قامت الباحثة بحساب معاملات ارتباط القياسين اللذان تما بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة الدراسة الاستطلاعية وكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة فى جدول (٧).

جدول (٧)

معاملات الثبات بطريقة اعادة التطبيق

(ن= ٣٠)

الأبعاد	ألفا كرونباخ
مهارات تخطيط البرامج الفردية	٠.٧٦٤
مهارات تخطيط البرامج الجماعية	٠.٧٨١
الدرجة الكلية	٠.٧٩٩

يتضح مما سبق تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مميزة تعزز الثقة في المقياس واستخدامه في الدراسة الحالية

البرنامج التدريبي للمعلمات:

أولاً: تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبي:

يلزم عند تصميم أي برنامج تدريبي تحديد الأهداف العامة التي يسعي البرنامج إلى تحقيقها من خلال دراسة موضوعاته المختلفة على أن تكون تلك الأهداف واضحة وقابلة للتحقيق وقد تمثلت الأهداف العامة للبرنامج فيما يلي:

- تثقيف المعلمات حول تخطيط البرامج الفردية والجماعية ومتطلبات نجاح عملية التخطيط.
- تنمية معارف ومهارات المعلمات في مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لديهم.
- تبادل الخبرات العملية والمهنية بين المعلمات.
- إرشاد المعلمات إلى بعض الأنشطة التربوية التي يمكن تنفيذها لتنمية مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية.

ثانياً: تحديد فلسفة البرنامج:

ثالثاً: تحديد أسس بناء البرنامج:

روعي في بناء البرنامج التدريبي مجموعة من الأسس:

- التركيز في تضمين محتوى البرنامج التدريبي علي مهارات التخطيط الأساسية سواء الفردية او الجماعية.
- أن يشتمل التدريب على كلاً الجانبين النظري والذي يتمثل في الجانب المعرفي للبرنامج والعملي من خلال ورش العمل وعرض الفيديوهات والبيان العملي والتطبيق الفعلي لبعض المهارات.
- أن يتم تقديم وحدات البرنامج في تسلسل مع مراعاة المرونة في التطبيق.
- مشاركة المعلمات في الجلسات التدريبية من خلال الفنيات التدريبية القائمة على الحوار والمناقشة والعصف الذهني وورش العمل والعصف الذهني.
- التركيز خلال الجلسات على واقع المشكلات التي يتعرض لها الأطفال في بيئة الدمج وكيفية إزالة بعض المعوقات لتيسير عمل المعلمة.
- مراعاة حق المعلمات في إبداء رغبتهن في الاشتراك في البرنامج التدريبي حيث تم اختيار المعلمات اللاتي لديهن رغبة حقيقة ودافع قوي للاشتراك في البرنامج التدريبي.

رابعاً: مصادر إعداد البرنامج:

من المصادر الأخرى التي ساعدت الباحثة في تحديد محتويات البرنامج التدريبي من المصادر الآتية:

- الإطار النظري للبحث والذي تناول المفاهيم والنظريات المختلفة الخاصة بمتغيرات الدارسة.
- دراسات سابقة ذات علاقة بمتغيرات البحث الحالي والتي أطلعت عليها الباحثة.
- الاطلاع على بعض البرامج الإرشادية والتدريبية حول متغير أو أكثر من متغيرات الدراسة ومن هذه البرامج.

وقد راعت الباحثة الحالية في دراستها مجموعة من الأسس والخطوات المهمة والضرورية لنجاح عمل المجموعات التعليمة التعاونية:

- **وضوح الأهداف:** إن الصياغة الواضحة للهدف تزيد من الشعور بالجماعة، كما تزيد من اشتراك التلاميذ في عملية اتخاذ القرارات.
- **القيادة الموزعة:** توزيع القيادة بين الطلاب يؤدي إلى انغماسهم في المهام، كما يسمح بأقصى نمو ممكن بينهم.
- **الطمأنينة:** إن العلاقة الطبيعية بين التلاميذ لا تدع مجالا للخلاف، وتسمح بالانتقال من المهام الفردية إلى أهداف الجماعة.
- **توضيح مهمة التحصيل للمجموعات المتعاونة:** بإعلام طلاب المجموعة بطبيعة التعلم الذي سيقومون به، وبالأهداف التي سيحققونها، ونوع المفاهيم والمعارف المتصلة بكل ذلك.
- **اقتراح أساليب ووسائل مشتركة** لتوحيد وتكثيف وتعاون أفراد المجموعة وتفاعلها من جانب، ومتابعتهم والتعرف على مدى تعاونهم ومشاركتهم في التعلم والتحصيل من جانب آخر.
- **مساعدة المجموعات المتعاونة** في التغلب على صعوبات التعلم، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة لتكميل وتصحيح ما أخفقوا فيه.
- **المرونة:** على الجماعات أن تضع خطة عمل لإتباعها من البداية، مع وضع أهداف جديدة في ضوء الاحتياجات الجديدة، وحينئذ يمكن تعديل خطة العمل.
- **تقويم كفاية تعلم التلاميذ** بالمجموعات التعليمة المتعاونة، بالاختبارات ومواقف التحصيل المتنوعة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة البرنامج الاحصائي SPSSالإصدار الثاني والعشرون للعام ٢٠١٣ بهدف احتساب الاختبارات الإحصائية التالية:

- معامل الفا كرونباخ α- chronbach coefficient. ومعاملات الارتباط
- المتوسطات والانحرافات المعيارية.
- اختبار ويلكوكسون Wilcoxon وذلك لحساب الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المرتبطة (المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي والتتبعي).

- اختبار مان ويتني Mann Whitney وذلك لحساب الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة (المجموعة التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي).
- نسبة الكسب المعدلة ل بليك Modified Blake's Gain Ratio.

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول علي أنه " توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية في القياسين القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج في اتجاه القياس البعدي"

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية، وتم حساب قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما هي موضحة في جدول(٨).

جدول رقم (٨)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لأبعاد مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والدرجة الكلية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
التخطيط للبرامج الفردية	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠	٣.٤٤١	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٥				
التخطيط للبرامج الجماعية	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠	٣.٤٢٦	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٥				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠.٠٠	٣.٤١٩	٠.٠١
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	٠				
	المجموع	١٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للأبعاد هي علي التوالي(-٣.٤٤١، -٣.٤٢٦، -٣.٤١٩) وهي قيم دالة عند مستوي (٠.٠١)، مما يشير إلي وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث كان متوسط الرتب الموجبة أعلي من متوسط الرتب السالبة، وهذا يعد مؤشرا علي فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لدي أفراد العينة التجريبية. ولمعرفة مقدار الارتفاع في أبعاد مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي

البعد	قبلي		بعدي		حجم التأثير	المستوى الاحصائي
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط للبرامج الفردية	١٧.١٣	١.٧٦	٣٦.٨٦	١.٧٦	٠.٩٥	أعلي من ١.٢
التخطيط للبرامج الجماعية	٢٢.٨٦	١.٤٠	٤٣.١٣	٣.٣٩	٠.٩٦	أعلي من ١.٢
الاجمالي	٤٠.٠٠	٢.٢٦	٧٩.٩٣	٣.٠١١	٠.٩٧	أعلي من ١.٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أقل من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مما يشير إلي ارتفاع الدرجة علي مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لدي أفراد المجموعة التجريبية.

كما وهذا يعد مؤشراً علي فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج في تنمية مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لدي أفراد المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول السابق أن حجم الأثر دال.

كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (Matched Pairs Ranks Biserial Correlation) والذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

$$rbrb = \frac{4T}{N \times N+1} - 1$$

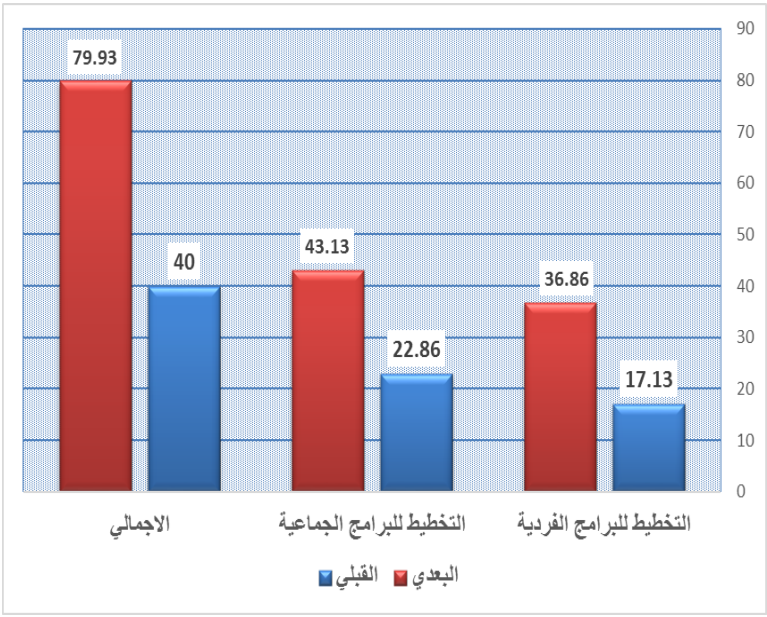
حيث (T) مجموع الرتب ذو الاشارة الموجبة لأن البرنامج يؤدي الي تنمية مهارة التخطيط

و (N) تعني حجم العينة

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.4) يكون حجم الأثر ضعيف.
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.7) يكون حجم الأثر متوسط.
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.9) يكون حجم الأثر كبير.
- اذا كان حجم الأثر أكبر من (0.9) يكون حجم الأثر كبير جداً.

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١.٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.



شكل (١)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والدرجة الكلية

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني علي أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للدرجة الكلية لمقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية

الأبعاد	المجموعات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة Z	مستوي الدلالة
التخطيط للبرامج الفردية	تجريبية	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٠.٠٠	٤.٦٩٧	غ.د
	ضابطة	٨.٠٠	١٢٠.٠٠			
التخطيط للبرامج الجماعية	تجريبية	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٠.٠٠	٤.٦٧٥	غ.د
	ضابطة	٨.٠٠	١٢٠.٠٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٢٣.٠٠	٣٤٥.٠٠	٠.٠٠	٤.٦٨٠	غ.د
	ضابطة	٨.٠٠	١٢٠.٠٠			

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت علي الترتيب (-٤.٦٩٧،-٤.٦٧٥،-٤.٦٨٠) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) مما يشير إلي وجود فروق بين المجموعتين.

ولمعرفة اتجاه الفروق في المجموعتين التجريبية والضابطة تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي لكل من المجموعتين، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقياس البعدي للأبعاد والدرجة الكلية علي مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية للمجموعتين التجريبية والضابطة

البعد	التجريبية		الضابطة		حجم التأثير	المستوى الاحصائي
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط للبرامج الفردية	٣٦.٨٦	١.٧٦	١٩.٠٦	١.٧٠	٠.٩٥	أعلي من ١.٢
التخطيط للبرامج الجماعية	٤٣.١٣	٣.٣٩	٢٥.٠٦	٢.٦٣	٠.٩٦	أعلي من ١.٢
الاجمالي	٧٩.٩٣	٣.٥٩	٤٤.١٣	٣.١٣	٠.٩٧	أعلي من ١.٢

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية كما أن حجم التأثير مرتفع وهو ما يدل علي يفاعلية البرنامج. كما أن حجم الأثر قريب من الواحد الصحيح وهو ما يدل علي فاعلية البرنامج.

كما قامت الباحثة بحساب حجم الأثر باستخدام معامل الارتباط الثنائي (Biserial Correlation) والذي يتم حسابه من المعادلة التالية:

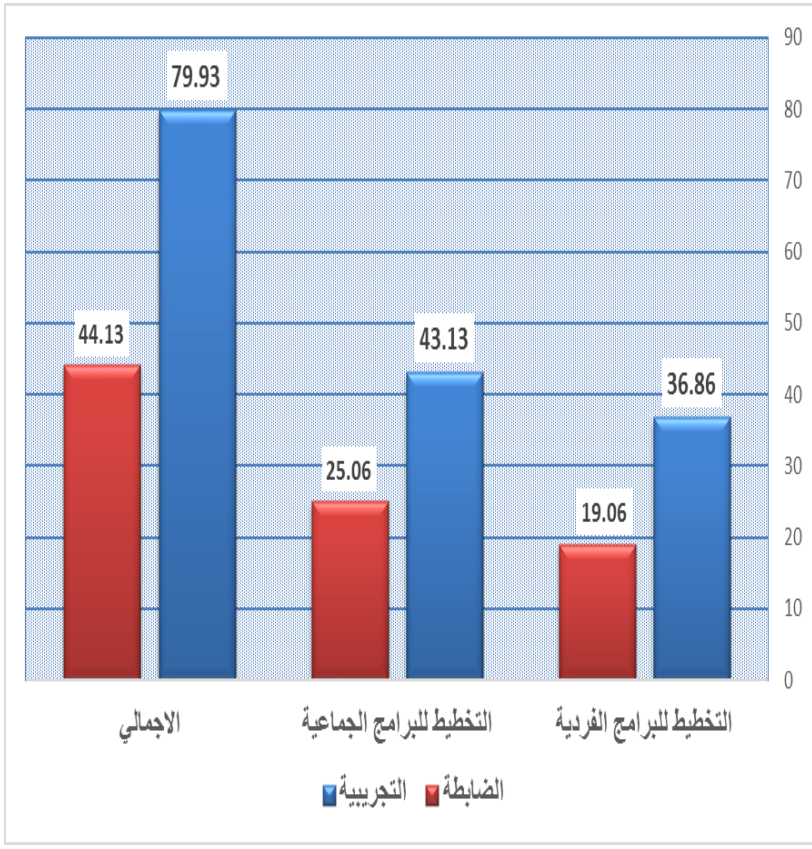
$$rbrb = \frac{2(MR1 - MR2)}{N1 + N2}$$

حيث (MR1) متوسط رتب المجموعة الأولي، بينما (MR2) تعني متوسط رتب المجموعة الثانية و(N) تعني حجم العينة

ويفسر حجم الأثر وفقا للمحكات التالية:

- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.4) يكون حجم الأثر ضعيف
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.7) يكون حجم الأثر متوسط
- اذا كان حجم الأثر أقل من (0.9) يكون حجم الأثر كبير
- اذا كان حجم الأثر أكبر من (0.9) يكون حجم الأثر كبير جداً

ووفقاً لهذه المحكات فإن حجم الأثر لفاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية يعتبر كبير جدا لأنه بلغ ١.٠٠ وهو ما يزيد الثقة فى فاعلية البرنامج المستخدم فى الدراسة الحالية.



شكل (٢)

الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة فى أبعاد مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والدرجة الكلية

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

ينص الفرض الثالث علي أنه " لا توجد فروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية في القياسين البعدي والتتبعي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) للكشف عن دلاله واتجاه الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية علي مقياس مهارات التخطيط للبرامج

الفرديـة والجماعيـة، وتـم حسـاب قيمـة (Z) لمعرفـة الفـروق بـين القياسـين البعـدي والتتبعي للأبعاد والدرجة الكلية، وجاءت النتائج كما هي موضحة فى جدول (١٢).

جدول (١٢)

قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لأبعاد مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية باستخدام معادلة ويلكوكسون

الأبعاد	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوي الدلالة
التخطيط للبرامج الفردية	الرتب الموجبة	٣	٢.٠٠	٦.٠٠	١.٧٣٢	غ.د
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	١٢				
	المجموع	١٥				
التخطيط للبرامج الجماعية	الرتب الموجبة	١	١.٠٠	١.٠٠	١.٠٠٠	غ.د
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	١٤				
	المجموع	١٥				
الدرجة الكلية	الرتب الموجبة	٤	٢.٥٠	١٠.٠٠	٢.٠٠٠	٠.٠٥
	الرتب السالبة	٠	٠.٠٠	٠.٠٠		
	التساوي	١٤				
	المجموع	١٥				

قيمة (Z) عند مستوي٠.٠٥ = ٢.٠٠ قيمة (Z) عند مستوي٠.٠١ = ٢.٦٠

يتضح من الجدول السابق أن قيم (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للأبعاد هي علي التوالي(-١.٧٣٢،-١.٠٠٠،-٢.٠٠٠) وهي قيم غير دالة احصائياً فيما عدا الدرجة الكلية لمهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية حيث كانت دالة عند مستوي ٠.٠٥

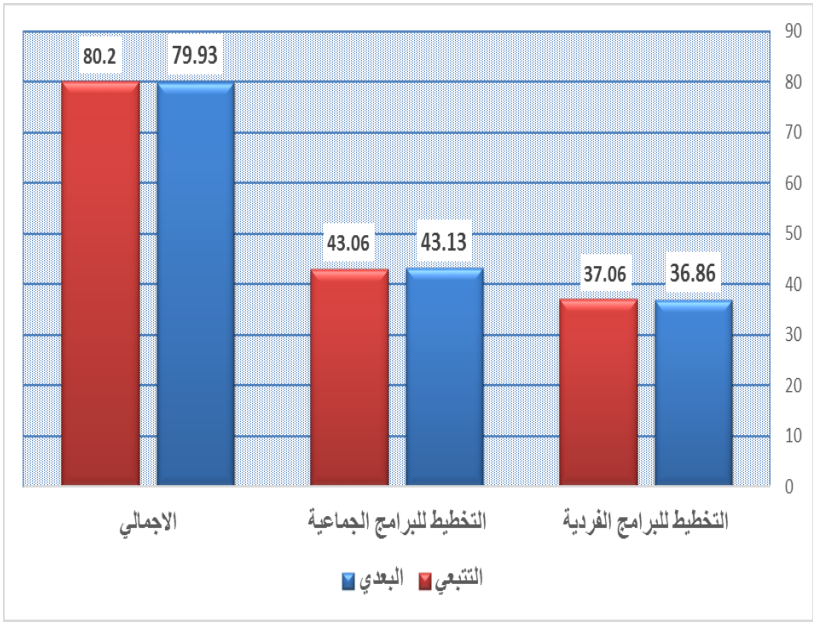
كما قامت الباحثة بحساب الفروق في أبعاد مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية من خلال حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، للقياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والدرجة الكلية للمجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي

البعد	بعدي		تتبعي	
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
التخطيط للبرامج الفردية	٣٦.٨٦	١.٧٦	٣٧.٠٦	١.٨٣
التخطيط للبرامج الجماعية	٤٣.١٣	٣.٣٩	٤٣.٠٦	٣.٣٦
الاجمالي	٧٩.٩٣	٣.٠١١	٨٠.٢٠	٣.٠٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي يقترب من المتوسط الحسابي للقياس التتبعي في الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية مما يشير إلي استمرار فاعلية التدريب داخل جلسات البرنامج في تنمية مهارات مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية لدي أفراد المجموعة التجريبية.



شكل (٣)

الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي فى أبعاد مقياس مهارات التخطيط للبرامج الفردية والجماعية والدرجة الكلية

التوصيات:

- يمثل مجال اعداد البرامج الفردية والجماعية منظومة مهمة في العملية التربوية بوصفها إحدى الكفايات التي ينبغي أن تمتلكها معلمة الحضانة، وإنها مكون عام يتضمن مجموعة مترابطة من الكفايات يتم تحديدها بصورة دقيقة بدلالة سلوك ظاهر وأداء محدد ومعايير دقيقة بقبول توافرها.
- إن معلمات الحضانة بأمس الحاجة للتزود بالكفايات المهنية اللازمة التي تؤهلهم للابتعاد عن الأساليب والأنشطة التقليدية في تعليم الأطفال ومعالجة المعوقات المختلفة التي تعاني منها رياض الأطفال وتحسين الموقف التربوي فيها.
- إن معلمة الحضانة هي الركيزة الأساسية وجوهر العملية التعليمية لتحقيق الروضة لأهدافها، فمن الصعب التحدث عن تطوير هذه العملية دون تفاعل واضح للأدوار المتباينة والمتداخلة والمتنوعة المثيرة للطفل لاستخدام مختلف مهاراته الفنية– والتي يصعب تحديدها بشكل دقيق وتفصيلي– فإذا كان المعلم في مراحل التعليم المختلفة مطالب بأن يتقن مادة علمية محددة، ويحسن إدارة الفصل؛ فإن المعلمة مسئولة عن كل ما يمارسه الأطفال من أنشطة اللعب المتنوعة، لأنها تعلمه وتدربه على إتقان مهاراته ومن ثم توجيه عملية نمو كل طفل بما يتناسب مع قدراته وحاجاته وميوله واستعداداته في هذه المرحلة الحساسة من حياته مستخدمة تنظيم مناهج هذه الأنشطة في الروضة والقائمة على أشكال وطرق مختلفة للعب؛ وما يتطلبه هذا التنظيم من أن تكون معدة إعداداً خاصاً وعلى مستوى عالي من الكفاية تمكنها من استغلالها لفهم طبيعة نمو الطفل ومصادر المعلومات المتاحة بطريقة مبتكرة وإبداعية.
- يتطلب العمل مع الأطفال توافر مجموعة السمات الشخصية والمهنية للمعلمة وامتلاك الكفاية العلمية الأكاديمية والتربوية والمعرفية، والتمتع بالصحة الجيدة وسلامة الحواس وبالقوة العقلية، والتحلي بالسلوكيات الحميدة بالإضافة إلى الصبر والإخلاص في العمل والعطاء، وأن تمتلك الخلفية الثقافية الفكرية ومهارات المعرفة بالاطلاع على كل ما هو جديد في تربية الأطفال كأساس لعملها معهم، بالإضافة إلى المهارات الخاصة بالترتيب والتنظيم والإسعافات الأولية وغيرها مما يتطلبه أمان وسلامة الطفل.

المراجع:

- إبراهيم الخطيب (٢٠٠٣). إعداد معلمات رياض الأطفال، دار قنديل للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الأردن.
- أحمد الجندي، ومنى عبد الهادي سعودي، علي راشد (٢٠٠٣). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية الثنائية، القاهرة: دار الفكر العربي.
- إيمان محمد صبري إسماعيل. (٢٠٠٥). مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات معلمات الحضانة والروضة في بعض العزب والنجوع بصعيد مصر .مجلة دراسات عربية: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، مج ٤, ع ٢، ٨٩- 148. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/43016.
- جابر عبد الحميد (١٩٩٩). استراتيجيات التدريس والتعلم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣). إستراتيجيات التدريس. القاهرة: عالم الكتب.
- حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حمدالله، حيدر مسير، والخفاجي، زينب محمد كاطع. (٢٠١٤). بناء برنامج تدريبي للتعلم التعاوني لدى أطفال الروضة .مجلة البحوث التربوية والنفسية: جامعة بغداد- مركز البحوث التربوية والنفسية، ع٤٢، ١- 18. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/625280.
- فراس محمود مصطفى السليتي (٢٠٠٦). استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية. الأردن: عالم الكتب الحديث، ط١.
- كريمان محمد بدير(٢٠٠٨). التعلم النشط، دار المسيرة. عمان: الأردن
- مني محمد علي جاد (٢٠٠٣). التربية البيئية في الطفولة المبكرة وتطبيقها. عمان: دار المسيرة.
- هدي الناشف(٢٠٠٥). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ما قبل المدرسة. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- هشام عبد الرحمن الخولي (٢٠٠٨). دراسات وبحوث في علم النفس والصحة النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٨). معلمة رياض الأطفال، مؤسسة طيبة للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة. مصر. طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٧). التعلم التعاوني مفهومه. أهميته. إستراتيجيته. القاهرة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة.

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). دورة ‘اعداد مدربات المعلمات في رياض الأطفال: مشروع تحسين التعلم بالطفولة المبكرة كلية التربية جامعة حلوان.
- Battistich, V., Solomon, D. and Delucchi, K. (1993). Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups. The Elementary School Journal, 94, 1, 19-32.
- Burron, B., James, M. and Ambrosio, A. (1993). The effect of cooperative learning in a physical science course for elementary/middle level pre-service teachers. Journal of Research in Science Teaching, 30(7), 697-707.
- Johnson, D.; Johnson, R (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. Educational Researcher, 38(5), 365-379.
- Stephen, B: "Cooperative learning", ERIC. Office of Educational Research and Improvement, 2002.
- Millis, B. (2002). Enhancing learning-and more-through cooperative learning. Manhattan: The IDEA center.