برنامج تدريبي في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم شعبة الاجتماع بكلية التربية

إعداد

د. محمد سيد فرغلي عبد الرحيم

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة عين شمس

١٤٣٨هـ- ٢٠١٧م

أولاً: مقدمة:

يعد المعلم الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي، والعامل الرئيسي لنجاح التربية في بلوغ غاياتها وأهدافها، وترجمتها إلى واقع ملموس. لذلك ينظر له باعتباره أكثر مدخلات العملية التعليمية أهمية، فبقدر ما يوجه للمعلم من اهتمام، بقدر ما تتحدد نوعية التعليم ومستوى جودته، وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال القادمة (١: ١٢)*. إذن فلا يمكن الحديث عن تطوير لنظام التعليم دون الاهتمام بالمعلم نفسه أحد آليات المجتمع والنظام التعليمي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل(٥: ٢٤).

تعتبر مهارات إدارة بيئة التعلم واحدة من أهم المهارات التي ينبغي تدريب المعلم عليها لاسيما خلال فترة تكوينه داخل كليات التربية، حيث تؤثر إيجابيًّا في قدرة المعلم على تحقيق مخرجات التعلم المنشودة بفاعلية، وإيجاد بيئة تعليمية، وسياق مناسب لإمكانية حدوث نوع من التعلم الفعال(٣٩: ١). لذلك أشارت (Susan Polirstok: 2015) إلى ضرورة اهتمام برامج إعداد المعلم بتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم لديه، وتؤكد أنه قد يحدث أن يحصل الطالب المعلم على درجات مرتفعة في الاختبارات المختلفة التي يؤديها أثناء فترة إعداده داخل مؤسسات إعداد المعلم، والتي تركز في المقام الأول على قياس الجانب المعرفي، ولكن لا يعد ذلك مؤشرا لقدرته على إدارة بيئة التعلم، حيث إن المستوى المعرفي للمعلم وحده لا يمكن أن يساعده في التعامل بفاعلية مع سلوكيات الطلاب غير المرغوبة داخل الفصل أو الطلاب غير المشاركين.... وغيرها على سبيل المثال. لذلك يجب الاهتمام بتدريب المعلم على إدارة بيئة التعلم بفاعلية(٥١: ٩٢٧).

ومن ناحية أخرى يعد التقويم الذاتي كذلك واحدة من أهم العمليات التي تؤثر في مستوى المعلم وأدائه التدريسي بصفة عامة، إذ يساعد المعلم على مراقبة وتقييم أدائه ذاتيا، وتحديد أهم الاستراتيجيات التي يمكن أن تسهم في تطوير هذا الأداء، وتحسين جودته(٢٧: ٤٠). فلم يعد التقويم الذاتي بديلاً اختيارياً أمام المعلم يلجأ إليه على سبيل الرفاهية في أوقات الفراغ، وإنما صار مطلبا ضروريا وأساسيا لنجاح المعلم ومن ثم العملية التعليمية، بل ويذهب البعض إلى اعتباره عنصرا رئيسا من عناصر أي منهج دراسي(٣٩: ١٦٩). ويُعَرف التقويم الذاتي بأنه "نمط من التقويم البنائي (أو التكويني) يتضمن تقييم المعلم لأدائه، بهدف الحكم على مدى تحقيقه للأهداف المحددة، وتحديد جوانب الضعف والقوة بهدف التطوير والتحسين"(٢٣: ٣). لذلك يعد التقويم الذاتي عملية متكاملة تتضمن أبعاد مختلفة يتعلق بعضها بمراجعة المعلم لمستوى أدائه الحالي ومقارنته بما هو مأمول وفقا لمعايير محددة، ويتعلق البعض الأخر ببحثه ودراسته

*) يلتزم الباحث في توثيق المراجع بكتابة رقم المرجع في قائمة المراجع، ثم رقم الصفحة.

لاحتياجات طلابه، ولما يحتاج إليه من أجل تطوير أدائه التدريسي(٥٠: ١). وبذلك يمكن القول بأن هناك تأثيرًا إيجابيًا لعملية التقويم الذاتي في تكوين المعلم مهنيا وتربويا، حيث إنها تسهم في زيادة الثقة بقدراته، ودافعيته لمواصلة التعلم والتنمية المهنية والتطوير المستمر، إلى جانب تحمله لمسئولياته كاملة تجاه ما يقوم به من أعمال(٢٧: ٤٢).

علاوة على ما تقدم يتضح أهمية تنمية مهارات إدارة بيئة التعلم، والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم لما لهما من أهمية في تكوينه داخل كليات التربية، ومن ثم تتصاعد الحاجة إلى الاهتمام بهما خلال برامج إعداد المعلم، وهو ما أوصت به بحوث ودراسات سابقة مثل: (Linda D. & John Bransford: 2005) ، و (John A. & Cathy Bruce: 2005) ، و(Regina M. & Daniel J.: 2007)، و(Chris Joyce & Others: 2009)، و (Elisa Amo & Francisco Jareño: 2011)، و(Hanke Korpershoek & Others: 2014). وانطلاقا من ذلك يرى الباحث أن الأمر يتطلب ضرورة البحث عن اتجاهات ونظريات تربوية حديثة يمكن أن تسهم في تطوير برامج إعداد المعلم من أجل تكوينه تكوينا مناسبا يتواكب ومتطلبات العصر الراهن، ولعل من أهم هذه النظريات "نظرية **WICS** لستيرنبرج".

ترجع نظرية WICS إلى عالم النفس الأمريكي "ستيرنبرج Sternberg"، وهي واحدة من أهم أعماله بصفة عامة. ويشير مصطلح **WICS** إلى الحروف الأولى من **W**isdom, **I**ntelligence and **C**reativity **S**ynthesized التي تعني عمل الحكمة والذكاء والابداع معا بشكل متكامل. وقد وُجه الاهتمام حديثا إلى هذه النظرية لأنها تقدم رؤية جديدة لتطوير عملية التعليم والتعلم، ومواجهة المشكلات التقليدية المرتبطة بها(١٥: ٦٣).

تشير نظرية **WICS** لستيرنبرج إلى أن عدم نجاح الطلاب في تحقيق مستويات تتناسب مع طاقاتهم الكامنة التي يمتلكونها ربما يعزو إلى طرق التدريس الفقيرة، ومن ثم قصور بيئات التعلم وأساليب إدارتها، ويُبَرر ذلك بأنه إذا كانت تسهم الطرق التقليدية في تسليط الضوء على نجاح عدد محدود من الطلاب الذي يمتلكوا أنماط محددة من القدرات –غالبا ما تكون أكاديمية– فإنها تتجاهل في الوقت نفسه العدد الأكبر من الطلاب الآخرين الذين لديهم قدرات كبيرة على النجاح، ولكن لا تنجح أساليب المعلمين أو بيئات التعلم في اكتشاف هذه القدرات وتوجيها التوجيه المناسب لها كي تصير منتجة(٤٩: ٣).

ترى نظرية WICS أنه ينبغي على الفرد (أي المعلم في الموقف التعليمي) كي يكون قائدا فعالا أن يكون لديه ثلاث قدرات أساسية تعمل جميعًا بشكل متجانس ومتكامل هي: الحكمة، والذكاء، والابداع، فمثل هذه القدرات ليست فطرية بل يمكن تنميتها وتدريب الأفراد عليها. ولا يقصد بالذكاء هنا الذكاء بمفهومه التقليدي الضيق باعتباره ذكاء علمي يتم الكشف عنه من خلال اختبارات الذكاء التقليدية، وإنما يقصد به الذكاء الذي يساعد الفرد على النجاح

في الحياة لذلك يسميه "ستيرنبرج" الذكاء الناجح Successful Intelligence (٤١: ١٨) الذي يشير إلى قدرة الفرد على تحقيق أهدافه في الحياة عبر البيئة أو السياق الثقافي الاجتماعي الذي يعيش فيه، وذلك من خلال التكيف مع هذا السياق أو إعادة تشكيله من جديد (٤٨: ٢).

أما الابداع فيقصد به وفق منظور WICS جملة المهارات والسمات التي تستخدم لتوليد أفكار جديدة غير تقليدية. فالمبدعين في نظره لهم سمات خاصة ليست فطرية، وإنما تستند إلى قرارات واعية يتخذونها، لذلك فهو يؤكد على مقولة "توماس أديسون" التي مفاداها أن "٩٩% من الابداع يرجع إلى محاولات الفرد المستمرة، و ١% منه فقط يرجع إلى عامل الإلهام". فالإبداع إذن من وجهة نظر "ستيرنبرج" يتمثل في اتجاه الفرد الايجابي نحو الابداع من ناحية، وفي قرار الفرد بأن يكون مبدعا من ناحية أخرى(١٥: ٦٤).

أما الحكمة فيشار إليها وفق منظور WICS بأنها قدرة الفرد على توظيف مهاراته ومعارفه من أجل تحقيق المصلحة العامة المشتركة، بمعنى أن يحقق المرء نوع من التوازن أو التوفيق بين اهتماماته الخاصة به، واهتمامات الآخرين حوله، وذلك من خلال مشاركة القيم والاتفاق حولها(٤٨: ٣).

هكذا تبرز أهمية نظرية WICS لستيرنبرج من كونها أقرب إلى التطبيق حيث تقدم رؤية متكاملة لكيفية الدمج بين الابداع والذكاء الناجح (العملي) والحكمة بطريقة متوازنة، لذلك سيحاول البحث الحالي توظيف هذه النظرية بهدف تنمية مهارات إدارة بيئة التعلم، والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع.

ثانياً: الإحساس بالمشكلة:

رغم أهمية مهارات إدارة بيئة التعلم بالنسبة للطالب المعلم ودورها في عملية التعليم والتعلم، ورغم أهمية التقويم الذاتي، ودوره في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، إلا أن واقع الملاحظات والخبرة العملية لدى الباحث خلال التدريس للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة عين شمس، وخلال متابعته لطلاب الفرقة الثالثة والرابعة أثناء فترات التدريب العملي بالتربية العملية داخل المدارس تشير إلى ما يلي:

(أ) ضعف مهارات إدارة بيئة التعلم لدى الطالب المعلم، وقد يرجع ذلك إلى أن تركيز العدد الأكبر من الطلاب المعلمين خلال التدريس داخل الفصول يكون منصبا على شرح محتوى دروس منهج التخصص في المقام الأول، دون الاهتمام بالعناصر الأخرى المرتبطة بإدارة بيئة التعلم مثل: تنظيم البيئة الفيزيقية للفصل، والتفاعل الصفي الفعال، والتعامل مع المشكلات المختلفة التي تحدث أثناء الحصة الدراسية، وبناء علاقات إيجابية مع

الطلاب،....وغيرها من العناصر الأخرى المهمة، الأمر الذي يقف عائقاً أمام نجاح عملية التعلم.

ويدعم ذلك نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث على عينة عشوائية مكونة من عشرة طلاب معلمين بالفرقة الثالثة شعبة الاجتماع بكلية التربية جامعة عين شمس أثناء فترة التدريب بالتربية العملية، حيث صمم الباحث بطاقة ملاحظة(*) تتضمن (١٥) خمسة عشر بندا، واستخدمها لملاحظة مهارات إدارة بيئة التعلم لدى الطالب المعلم داخل الفصل في موقف تدريس واقعي خلال التدريب العملي بالتربية العملية، وقد تمت الملاحظة على يومين بواقع ملاحظة خمسة طلاب في اليوم الواحد، حيث تحتاج الملاحظة وقتا كافيا لتقييم الطالب المعلم. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عما يلي:

حصل عدد (٥) خمسة طلاب على أقل من ٥٠% من مجموع النقاط النهائية لبطاقة الملاحظة، بينما حصل (٣) ثلاثة طلاب على نسبة ٥٣,٣٣% من مجموع النقاط النهائية للبطاقة، في حين حصل طالب على نسبة ٦٦,٥ %، وحصل طالب آخر على نسبة تقترب من ٧٧% من مجموع النقاط النهائية لبطاقة الملاحظة. وهذا يعكس مدى ضعف مهارات الطلاب المعلمين في إدارة بيئة التعلم.

(ب) ضعف مهارات التقويم الذاتي لدى الطالب المعلم، وهو ما أشارت إليه أيضاً الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحث على نفس العينة السابقة المكونة من عشر طلاب معلمين بالفرقة الثالثة شعبة الاجتماع بكلية التربية جامعة عين شمس، حيث صمم الباحث استمارة مقابلة تضم (٧) سبعة أسئلة(**)، واستخدمها الباحث في عقد مقابلات مع الطلاب، وأسفرت أهم نتائج هذه المقابلات عما يلي:

- **<u>بالنسبة للسؤال الأول والثاني</u>:** جاءت استجابات الطلاب المعلمين خلال المقابلات على هاذين السؤالين مرضية، حيث استطاع جميهم تقديم تعريف صحيح للتقويم الذاتي- وإن كان تعريفا بسيطا- بأنه عبارة عن (عملية يحدد من خلالها المعلم نقاط القوة والضعف في تدريسه داخل الفصل). كما استطاع الطلاب المعلمون أيضا تحديد أهمية التقويم الذاتي بالنسبة للمعلم، ودوره في الارتقاء بأدائه التدريسي.
- **<u>بالنسبة للسؤال الثالث والرابع</u>:** رغم ما تعكسه استجابات الطلاب المعلمين على السؤالين الأول والثاني من فهم لأهمية التقويم الذاتي للمعلم وأهمية دوره في الارتقاء بأدائه التدريسي، إلا أن استجابتهم على السؤال الثالث والرابع تعكس عدم حرصهم على تقويم أدائهم ذاتيا. فقد

---

*) انظر ملحق رقم (١) بطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم المطبقة بالدراسة الاستطلاعية.

**) أنظر ملحق رقم (٢) استمارة المقابلة الخاصة بالتقويم الذاتي المطبقة بالدراسة الاستطلاعية.

أوضح سبعة طلاب معلمين بشكل مباشر أنهم لا يقوموا بعملية التقويم الذاتي فعليا، وعللوا ذلك بضيق الوقت، وعدم تلقيهم التدريب الكافي للقيام بهذه العملية، في حين أوضح طالبان أنهما يقوما بتقويم أدائهما ذاتيا، وبسؤالهما عن الطريقة أو الكيفية التي يقوما من خلالها بالتقويم الذاتي، أوضحا أنهما يعتمدان على مدى احساسهما أو رضاهما الداخلي عن أدائهما داخل الحصة، أي أن شعورهما ببعض جوانب الضعف أو القوة في أدائهما يتحدد فقط بناءً على شعورهما الداخلي بعد الانتهاء من شرح الدرس، وخروجهم من الفصل، دون استخدام أي أدوات أو أساليب علمية للتقويم الذاتي.

ومن ناحية أخرى هناك طالب واحد يقترب تنفيذه لعملية التقويم الذاتي من المفهوم الصحيح لهذه العملية، حيث أكد أنه يحرص على تقويم أدائه ذاتيا وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائه التدريس من خلال استخدام أدوات للتقويم الذاتي، والاستعانة بزملاء لمساعدته في هذه العملية، وبذلك تعكس نتائج المقابلة المتعلقة بالسؤالين الثالث والرابع عدم حرص الطلاب المعلمين على ممارسة التقويم الذاتي فعليا، وعدم معرفتهم بالكيفية أو الطريقة التي يتم من خلالها.

- **<u>بالنسبة للسؤال الخامس</u>:** جاءت استجابات جميع الطلاب على السؤال الخامس تتمثل في أنهم لا يقوموا بالتخطيط لعملية التقويم الذاتي، أو تخصيص دفتر خاص له، معللين ذلك بأن مثل هذه العملية لا تحتاج إلى تخطيط مسبق، بل تتم بعد الانتهاء من شرح الدرس، ولا يختلف الأمر كذلك بالنسبة للطالب الذي أوضح بالسؤال الثالث والرابع السابقين أنه ينفذ عملية التقويم الذاتي، حيث أنه يهتم بتقويم أدائه ذاتيا فعليا، ولكنه لا يخطط لذلك مسبقا.
- **<u>بالنسبة للسؤال السادس والسابع</u>:** بسؤال الطلاب المعلمين خلال المقابلات عن الاجراءات التي يقوموا بها لمعالجة نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة في أدائهم، جاءت استجابتهم تفيد قيامهم بتغيير أسلوبهم في التدريس، أو الاطلاع على قراءات حول مداخل واستراتيجيات التدريس الحديثة، أو طلب النصيحة من المدرس الأول المشرف عليهم خلال فترة التربية العملية، دون أن يكون هناك اجراءات علمية واضحة تتصل أولاً بتحديد نقاط الضعف والقوة في الاداء التدريسي فعليا في دفتر خاص بذلك، واقتراح حلول لعلاج نقاط الضعف في أدائه التدريسي، ثم تقييم هذه الحلول وفقا لإمكانية تطبيقها واقعيا....وما إلى غير ذلك. أي كشفت استجابات الطلاب المعلمين أنهم على غير دراية بالأسلوب العلمي لمعالجة نقاط الضعف، أو تعزيز نقاط القوة لديهم في الأداء التدريسي، ولم يختلف هذا الأمر حتى بالنسبة للطالب المعلم الذي أوضح أثناء استجابته في السؤال الثالث والرابع أنه يقيم أدائه ذاتيا، وهو ما يكشف عن قصور في مهارات التقويم الذاتي لدى الطلاب المعلمين.

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية السابقة، تتصاعد الحاجة إلى ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم، والتقويم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بهدف إعدادهم إعدادا مهنيا جيدا يسهم في تنمية قدرتهم على ممارسة عملية التعليم والتعلم بالكفاءة والفاعلية المطلوبة مستقبلا بعد تخرجهم من كليات التربية، وهذا هو ما يهدف إليه البحث الحالي من خلال بناء برنامج تدريبي في نظرية WICS لستيرنبرج للطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع.

ثالثاً: تحديد المشكلة:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات إدارة بيئة التعلم، والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الحالي الاجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"**كيف يمكن بناء برنامج تدريبي في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع؟**".

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١- ما مهارات إدارة بيئة التعلم التي ينبغي تنميتها لدى الطالب المعلم؟.

٢- ما مهارات التقويم الذاتي التي ينبغي تنميتها لدى الطالب المعلم؟.

٣- ما أسس بناء برنامج تدريبي في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع؟.

٤- ما البرنامج التدريبي المقترح في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع؟.

٥- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في نظرية WICS لستيرنبرج في تنمية مهارات إدارة بيئة التعلم لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع؟.

٦- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في نظرية WICS لستيرنبرج في تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع؟.

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يلي:

- عينة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الاجتماع بكلية التربية جامعة عين شمس، حيث يكون الطالب المعلم قد وصل إلى السنة الأخيرة في برنامج إعداده بالكلية، وبلغ مستوى مرتفع من الاعداد المهني والتربوي خلال السنوات الثلاث الأولى بكلية التربية بما يسمح له حضور البرنامج التدريبي بالبحث الحالي.

- بعض مهارات إدارة بيئة التعلم التي يتوصل إليها البحث الحالي.
- بعض مهارات التقويم الذاتي التي يتوصل إليها البحث الحالي.

خامساً: أهداف البحث:

- بناء برنامج تدريبي في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع.
- قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع.
- قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع.

سادساً: تحديد المصطلحات:

يحدد الباحث المقصود بمصطلحات البحث الحالي تحديدا إجرائيا كما يلي:

١- **نظرية WICS لستيرنبرج:** جملة من التوجهات والمبادئ العامة المرتبطة بمنظور "ستيرنبرج" حول العلاقة التكاملية بين الذكاء الناجح والابداع والحكمة.

٢- **إدارة بيئة التعليم Classroom Management:** قدرة المعلم على تنظيم البيئة الفيزيقية للفصل، وضبط النظام داخل الفصل، والتفاعل الصفي الفعال، وإثارة الدافعية لدى الطلاب، فضلا عن قدرته على بناء علاقات إيجابية معهم.

٣- **التقويم الذاتي Self-Evaluation:** قدرة المعلم على التخطيط لعملية التقويم الذاتي، وتحديد نقاط القوة والضعف المرتبطة بأدائه التدريسي، واتخاذ قرارات لتحسين أدائه التدريسي، بجانب القدرة على تقييم فاعلية القرارات المتخذة في تحسين الأداء التدريسي.

سابعاً: خطوات البحث وإجراءاته:

يسير البحث الحالي للإجابة عن تساؤلاته وفقا للخطوات والإجراءات التالية:

١- تحديد مهارات إدارة بيئة التعلم التي ينبغي تنميتها لدى الطالب المعلم، ويتم ذلك من خلال:

أ- دراسة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة ببيئة التعلم وإدارتها.

ب- استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين.

٢- تحديد مهارات التقويم الذاتي التي ينبغي تنميتها لدى الطالب المعلم، ويتم ذلك من خلال:

أ. دراسة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بطبيعة التقويم الذاتي، وماهيته.

ب. استطلاع رأي الخبراء والمتخصصين.

٣-تحديد أسس بناء برنامج تدريبي في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع، ويتم ذلك من خلال:

أ. ما تم التوصل إليه في الخطوتين السابقتين.

ب. دراسة الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت نظرية WICS لستيرنبرج، وفلسفتها.

٤- بناء البرنامج التدريبي المقترح في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع، ويتم ذلك من خلال:

أ. تحديد أهداف البرنامج.

ب. بناء الاطار العام للبرنامج.

ج. إعداد المخطط الزمني للبرنامج التدريبي.

د. تصميم كتيب المتدرب.

هـ. إعداد كتيب أوراق العمل التدريبية.

و. إعداد أدوات تقويم فاعلية البرنامج.

٥- قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في نظرية WICS لستيرنبرج في تنمية مهارات إدارة بيئة التعلم، والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية شعبة الاجتماع، ويتم ذلك من خلال:

أ. اختيار عينة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الاجتماع بكلية التربية جامعة عين شمس، كمجموعة تجريبية.

ب. تطبيق أدوات البحث على المجموعة التجريبية قبل تنفيذ البرنامج.

ج. تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح لطلاب المجموعة التجريبية.

د. تطبيق أدوات البحث على المجموعة التجريبية بعد تنفيذ البرنامج.

هـ. استخراج النتائج وتفسيرها، ومناقشتها.

و. وضع توصيات ومقترحات البحث.

ثامناً: أهمية البحث:

من المتوقع أن تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يقدمه لكل من:

١- **مخططي برامج إعداد الطالب المعلم**: يقدم البحث نموذجا مقترحا لتطوير برامج إعداد الطالب المعلم في ضوء نظرية WICS لستيرنبرج.

٢- **الطالب المعلم**: يسهم في تنمية مهارات إدارة بيئة التعلم، والتقويم الذاتي لدي الطالب المعلم بكلية التربية.

٣- **<u>الباحثين</u>:** يوجه نظر الباحثين إلى إجراء بحوث ودراسات مستقبلية تتعلق بمحاولة توظيف نظرية WICS لستيرنبرج في بناء برامج تدريبية تستهدف تنمية الأداء المهني للمعلمين أثناء الخدمة.

الإطار النظري للبحث:

(إدارة بيئة التعلم، والتقويم الذاتي، ونظرية WICS لستيرنبرج)

لما كان الهدف من البحث الحالي يتمثل في بناء برنامج تدريبي في نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات إدارة بيئة التعلم، والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية، فإن الإطار النظري الحالي يهدف إلى تحديد مهارات إدارة بيئة التعلم، ومهارات التقويم الذاتي من ناحية، وتحديد أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح من ناحية أخرى. ولأجل ذلك يعرض الباحث في الإطار النظري لثلاث محاور أساسية يستند كل منهم إلى الأخر، ويتكامل معه، وهي:

- **المحور الأول: إدارة بيئة التعلم.**
- **المحور الثاني: التقويم الذاتي.**
- **المحور الثالث: نظرية WICS لستيرنبرج.**

وفيما يلي تفصيل ذلك.

المحور الأول: إدارة بيئة التعلم:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات إدارة بيئة التعلم، ولذلك يعرض لخمسة أبعاد هي: مفهوم إدارة بيئة التعلم، وأهميتها، والأنماط المختلفة لها، وأهم معوقاتها، والمهارات المتصلة بها. وفيما يلي مناقشة كل بعد من هذه الأبعاد.

أولاً: مفهوم إدارة بيئة التعلم:

تنوعت المفاهيم المختلفة التي صاغها الباحثون لمصطلح إدارة بيئة التعلم، فقد عرفها البعض باعتبارها "جملة الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بهدف تنظيم عملية التعلم لدى الطلاب"(٢٨: ١٣)، ويضيف آخرون أنها عبارة عن "عملية مخططة ومنظمة يقوم بها المعلم من خلال تنظيم مجموعة من الاجراءات بهدف توفير بيئة تعلم فعالة تحقق نواتج التعلم

المستهدفة"(١٠: ٣٧). أو هي "القدرة على توجيه الأنشطة المتعلقة بالبيئة الصفية والمتعلم والمنهج من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل فعال"(٦: ١١)، كما أنها " كل ما يقوم به المعلم بهدف إيجاد بيئة تعلم إيجابية وداعمة لتعلم طلابه أكاديميا، واجتماعيا، ووجدانيا"(٢٥: ١١).

ويضيف بعض الباحثين أن إدارة بيئة التعلم لا تقتصر فقط على ضبط النظام داخل الفصل وإنما "تشمل جميع الأنشطة الأخرى المتصلة بإثارة دافعية الطلاب للتعلم، وبناء علاقات ايجابية معهم، ودعم السلوكيات الأخلاقية لديهم"(٣٢: ٣٣٢)، وتُعرف أيضاً بأنها تشمل "جميع الاجراءات التي يتخذها المعلم بهدف تطبيق النظام واشراك الطلاب أثناء عملية التعلم"(٩: ١١)، كما أنها "كل ما يقوم به المعلم من أجل تنظيم الطلاب والمكان والوقت والمواد التعليمية كي يتمكن من التدريس بشكل فعال يسهم في تعلم طلابه بشكل منظم"(١٤: ١٣٦).

وبمراجعة التعريفات السابقة يؤكد الباحث على عدد من النقاط منها ما يلي:

- لا تقتصر ادارة بيئة التعلم فقط على الناحية الإدارية المتمثلة في محاولة المعلم لضبط سلوك طلاب الفصل، وتطبيق قواعد الثواب والعقاب عليهم، وإنما يتسع مفهومها ليشمل جملة الأنشطة التي تسهم في توفير مناخ اجتماعي وتربوي ييسر عملية تعلم الطلاب، ويجعلها أكثر فاعلية.
- تعتبر عملية ادارة بيئة التعلم عنصرا مهما من عناصر تحقيق الفاعلية التعليمية داخل الفصل الدراسي، وذات علاقة بجوانب متعددة لها أبعاد سيكولوجية وتربوية تتعلق ببناء علاقات ايجابية مع الطلاب، والقدرة على التعامل مع أنماط الطلاب المختلفة، وحل مشكلاتهم....وغيرها.
- ان اهتمام المعلم بالجوانب المتعلقة بتقديم المادة العلمية وشرح دروس المنهج، وإغفال الجوانب الأخرى المتعلقة بعملية ادارة بيئة التعلم يؤثر سلبيا في تحقيق نواتج التعلم المنشودة، ويعوق تعلم الطلاب، ونموهم الشامل.

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث مفهوم إدارة بيئة التعلم تعريفا اجرائيا بأنها:" قدرة المعلم على تنظيم البيئة الفيزيقية للفصل، وضبط النظام داخل الفصل، والتفاعل الصفي الفعال، وإثارة الدافعية لدى الطلاب، فضلا عن قدرته على بناء علاقات إيجابية معهم".

ثانياً: الأسس النظرية لإدارة بيئة التعلم:

لقد تغير – خلال العشرين عام الأخيرة – الأنموذج الرئيسي التقليدي التي استندت إليه فلسفة إدارة بيئة التعلم لسنوات طويلة، تلك الأنموذج الذي كان يقصرها فقط على عملية تعرف

سلوكيات الطلاب غير المرغوبة داخل الفصل الدراسي وتطبيق قواعد العقاب عليها بهدف تقويمها.

قديما، كان المنظور السائد لعملية ادارة بيئة التعلم منظورا سلطويا حيث يعتبر المعلم مديرا، لقد تغيرت هذه النظرة التقليدية، وأصبح ينظر إلى المعلم باعتباره قائد جيد، ومدرس فعال، ولديه مهارات لإثارة الدافعية. حيث استُبدل منظور "المعلم المدير"، بمنظور أخر أحدث هو "المعلم القائد" الذي يقود بيئة تعليمية تستند إلى المتعلم نفسه، وتؤكد على أهمية دور السياق أو المناخ الاجتماعي بالنسبة لعملية التعلم وتحقيق النواتج المستهدفة. وهذا يستدعي ضرورة أن يعي المعلم اليوم أهمية ادارة سلوكيات الطلاب خلال عملية التعلم، بدلا من فرض قواعد صارمة عليها(٣٢: ٣٣٠، ٣٣١).

وعلاوة على ما سبق أشارت عدد من الأدبيات والدراسات السابقة مثل: (١٨: ٩)، (٢٨: ٣٤، ٣٥)، (٣٨: ٢) إلى جملة من الأسس التي تستد إليها عملية إدارة بيئة التعلم وفق المنظور الحديث لها منها ما يلي:

- ادماج المتعلمين أنفسهم في تنفيذ الأنشطة المختلفة التي تتم داخل الفصل سواء أنشطة التعليم والتعلم أو الأنشطة التنظيمية المتعلقة بتسيير شئون الفصل.
- تنمية دوافع المتعلمين من خلال تكليفهم بالمهام والأنشطة المرتبطة باهتماماتهم وميولهم.
- احترام شخصيات المتعلمين وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية المختلفة.
- بناء علاقات اجتماعية ايجابية مع المتعلمين داخل الفصل الدراسي.
- مشاركة الطلاب في وضع قواعد تنظم أسلوب العمل والتعامل داخل الفصل الدراسي.
- تشجيع السلوكيات الاخلاقية للطلاب داخل الفصل.
- التركيز على مواجهة ونقد السلوكيات غير المرغوبة داخل حجرة الدراسة وليس الشخصيات.
- توضيح رؤية المعلم وتوقعاته وقيمه التي يؤمن بها، وفلسفة التعليم التي يعتنقها لجميع الطلاب داخل الفصل.
- مواجهة الصراعات والمشكلات التي قد تنشأ بين الطلاب داخل الفصل بأسلوب حكيم.

ثالثاً: العوامل المؤثرة في إدارة بيئة التعلم:

أشارت بعض الأدبيات والدراسات السابقة مثل:(٨: ٢١٥، ٢١٦)، (٥٢: ٤٣)، (٣٢: ٣٢١) إلى أن ثمة بعض العوامل التي تؤثر في عملية إدارة المعلم لبيئة التعلم منها على سبيل المثال ما يلي:

- **توقعات المعلم:** تسهم توقعات المعلم المسبقة حول أهم المشكلات والصعوبات المحتمل مواجهتها داخل الفصل الدراسي كثيرا في قدرته على اتخاذ القرارات المناسبة لتجنب حدوث هذه المشكلات قبل وقوعها أو مواجهتها بفاعلية حال حدوثها.
- **مرونة المعلم ومنظوره لإدارة بيئة التعلم:** تعتبر قدرة المعلم على انجاز أكثر من مهمة واحد في نفس الوقت عامل مساعد في إدارته لبيئة التعلم بنجاح، فقد يكون المعلم منشغلا بمساعدة بعض الطلاب، ويكون منتهبا في نفس الوقت لباقي طلاب الفصل. كما أن منظور المعلم ذاته إلى طبيعة عملية إدارة بيئة التعلم يؤثر في ذلك، فاعتقاد المعلم بأن ادارة بيئة التعلم إنما يتعلق فقط بضرورة فرض مجموعة من القواعد على الطلاب داخل الفصل، وإلزامهم بتطبيقها، يؤثر في إدارته لبيئة التعلم بطريقة تختلف عما إذا كان يعتقد أنها عملية شاملة تستهدف توفير المناخ الداعم لعملية تعلم الطلاب.
- **الاستجابة الملائمة للمعلم:** تعد الاستجابة الملائمة للمعلم حيال المواقف والمشكلات المختلفة التي تطرأ داخل الفصل الدراسي دون إفراط أو تفريط واحدة من أهم العوامل التي تؤثر في فاعلية ادارة بيئة التعلم.
- **المناخ التعليمي داخل الفصل:** يؤثر المناخ التعليمي داخل حجرة الدراسة بما يتضمنه من علاقات ايجابية للمعلم مع طلابه، ودعمه لطاقاته المختلفة، بجانب وضعه قواعد للعمل ونظام للثواب والعقاب، وتأسيس مجموعات العمل...وغيرها كثيرا في طريقة إدارته لبيئة التعلم.

رابعاً: أهمية إدارة بيئة التعلم:

أوضحت بعض الأدبيات والدراسات السابقة مثل: (٦: ٤٨، ٤٩)، (٨: ١٣٧)، (٣٩: ١، ٢) إلى أن هناك أهمية كبيرة لإدارة بيئة التعلم في عملية التعليم والتعلم يتمثل البعض منها فيما يلي:

- توفير مناخ تربوي فعال يسهم في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- تعزيز النمو المتكامل لشخصية الطلاب دون التركيز على جانب فقط من جوانب النمو وإهمال الباقي.
- دعم مشاركة الطلاب الايجابية في عملية التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي.
- توفير البيئة الآمنة التي يحتاج إليها الطلاب لإتمام تعلمهم.
- المساهمة في تحقيق الانضباط الذاتي للطلاب داخل الفصل الدراسي.
- اكساب الطلاب بعض القيم الايجابية مثل: الانضباط الذاتي، والمحافظة على قواعد النظام العام، وتحمل المسئولية، واحترام الآخرين...وغيرها.
- زيادة فرص تعلم السلوك المرغوب ومواجهة السلوك غير المرغوب.

- مواجهة بعض المشكلات والصعوبات التي تعوق سير العملية التعليمية داخل الفصل الدراسي.

خامساً: أبعاد (عناصر) إدارة بيئة التعلم:

ثمة أبعاد مختلفة مكونة لعملية إدارة بيئة التعلم أشارت إليها بعض الأدبيات مثل (٢٢: ٣، ٤، ١١)، (٣٨: ٣-٥) منها ما يلي:

- **التخطيط:** يعد تخطيط المعلم مسبقا لكل ما سوف يقوم بتنفيذه خلال الحصة الدراسية كالأنشطة، ومصادر التعلم المستخدمة...إلخ أحد أهم عناصر ادارة بيئة التعلم التي تسهم في تحقيق فاعليتها، حيث لا يُترك المجال للصدفة أو الفوضى داخل الفصل.
- **التوجيه والقيادة:** تتضمن إدارة بيئة التعلم أن يكون المعلم قائدا وموجها للطلاب، ولعملية تعلمهم، وذلك من خلال تحفيزه لدافعيتهم نحو التعلم، ومراعاة ميولهم المختلفة وما بينهم من فروق فردية، كما يتضمن ذلك قدرة المعلم على بناء علاقات انسانية ايجابية مع طلابه من خلال دعم الاحترام والثقة المتبادلة بينهم.
- **التنظيم:** يرتبط عنصر التنظيم في إدارة بيئة التعلم بالتخطيط، حيث أن تخطيط المعلم لكافة الأنشطة التي سينفذها خلال الحصة الدراسية، فإن ذلك يسهم بفاعلية في تنظيم وقت تعلم الطلاب من ناحية، وتنظيم جميع عمليات التفاعل التي تتم في اتجاهات مختلفة داخل الفصل (من المعلم إلى الطلاب)، و (من الطلاب إلى المعلم)، و(من الطلاب إلى بعضهم البعض) من ناحية أخرى.
- **التقويم:** تتمثل أهمية التقويم كعنصر من عناصر إدارة بيئة التعلم في أنه يسهم في الكشف عن جوانب القصور المرتبطة بأداء المعلم داخل الفصل في مختلفة الجوانب، وبالتالي يعد التقويم موجها له إلى أهم جوانب الضعف والقوة التي ينبغي أن يعالجها أو يزيد من دعمها كي تصبح إدارته لبيئة التعلم أكثر فاعلية.

سادساً: مهارات إدارة بيئة التعلم:

اهتم الباحثون في مجال التربية بمناقشة المهارات اللازمة لإدارة بيئة التعلم، فقد أشار البعض إلى مهارات مثل: تنظيم البيئة الفيزيقية للفصل، وجذب انتباه الطلاب، والمحافظة على النظام الصفي(٢: ٢٣٥)، ومهارات أخرى مثل: مشاركة الطلاب في إدارة عملية التعلم، والتوظيف الأمثل للوقت (٣: ١٠٣).

في حين أشار البعض الأخر إلى مهارات إثارة الدافعية، وتنظيم البيئة المادية للصف، وتعديل سلوكيات الطلاب، وتعزيز النمو الأخلاقي لديهم (٣٢: ٣٣٢). وأضاف آخرون مهارات حفظ النظام والقواعد، وبناء علاقات ايجابية مع الطلاب، والتفاعل الصفي، وتوظيف التعزيز اللفظي وغير اللفظي(٩: ١٧- ٢٠)، و بناء

علاقات داعمة (إيجابية) مع الطلاب، مشاركة الطلاب في أنشطة التعلم(٢٥: ١١)، أو مثل ترتيب الفصل، وضع قواعد العمل والثواب والعقاب، ومواجهة المشكلات المختلفة للطلاب(٢١: ٣، ٤)، ومهارات أخرى مثل: مواجهة السلوكيات غير المرغوبة للطلاب، وتوظيف لغة الجسد(٣٥: ٢).

المحور الثاني: التقويم الذاتي:

يهدف هذا المحور إلى تحديد مهارات التقويم الذاتي، ولذلك يعرض لخمسة أبعاد هي: مفهوم التقويم الذاتي، وفلسفته، وأهميته، ومراحله، ثم مهاراته، وفيما يلي مناقشة كل بعد من هذه الأبعاد.

أولاً: مفهوم التقويم الذاتي:

تتعدد تعريفات العلماء والباحثين للتقويم الذاتي، إذ يرى البعض أنه "عملية تتضمن عنصرين أساسيين هما: اتخاذ المعلم لقرار فيما يتعلق بمعايير الأداء التدريسي المتوقع، ثم الحكم على مستوى أو جودة الأداء في ضوء هذه المعايير"(٢٣: ٣)، كما يعرفه آخرون بأنه "عملية تقييم بنائي (تكويني) يُقَوم الفرد خلالها جودة أدائه، والحكم على مدى تحقيقه للأهداف المحددة أو استيفاء المعايير الموضوعة بطريقة واضحة، فصلا عن تحديد نقاط القوة والضعف المرتبطة بأدائه"، فهو إذن "طريقة للتقييم تستند إلى معايير مسبقة، تقدم وصفاً كمياً للسلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة، حيث يطلب من المعلم تقييم أدائه أو أداء زميل له"(٣٣: ١٢).

ومن ناحية أخرى يُعرف التقويم الذاتي بأنه "نظام متكامل يقوم الفرد خلاله بتحديد ما يحتاج إليه كي يحسن أدائه التدريسي، وبحث وتحديد احتياجات المتعلمين"(٥٠: ١)، كما يُعرف بأنه "أحد أنماط التقويم البديل، يمكن الفرد من خلالها تقييم كافة العناصر المختلفة المرتبطة بأدائه المهني، بهدف التأكد من مواكبة معايير الجودة، وتطوير الأداء"(١٣: ٧)، كما أنه "عنصر أو عملية فرعية تندرج تحت عملية التنظيم الذاتي للفرد Self-Regulation وتتضمن عمليتين آخرتين يرتبطا بتأمل الذات Self-Reflection، ومراقبة الذات Self-Monitoring"(٢٠: ٢).

وفي ضوء ما سبق يعرف الباحث مفهوم التقويم الذاتي تعريفا اجرائيا بأنه: "قدرة المعلم على التخطيط لعملية التقويم الذاتي، وتحديد نقاط القوة والضعف المرتبطة بأدائه التدريسي، واتخاذ قرارات لتحسين أدائه التدريسي، بجانب القدرة على تقييم فاعلية القرارات المتخذة".

ثانياً: فلسفة التقويم الذاتي:

يستند التقويم الذاتي– وفق ما أشار بعض العلماء والباحثين– إلى أسس ومبادئ مستمدة من توجهات النظرية المعرفية، ونظرية ما وراء المعرفة. إذ أشار (Shepard) إلى أن مراقبة الفرد (وهو في البحث الحالي الطالب المعلم) لأدائه وعملية تعلمه يعد عاملا مهما في بناء المعرفة، حيث تتصل عملية بناء المعنى لدى الفرد في جزء كبير منها بعملية التقويم الذاتي الذي يقوم به بنفسه. ويُفسَر ذلك بأن الفرد حينما يقوم بعمليات مثل: التخطيط، والتنظيم، والتأمل...وغيرها من العمليات المعرفية الأخرى أثناء عملية التعلم أو أداء مهمة بعينها، يكون التقويم الذاتي جزءًا رئيسيًا في أداء مثل هذه العمليات، هذا من ناحية. كما أنه من ناحية أخرى يرتبط التقويم الذاتي بقدرة الفرد نفسه على الربط بين ما يعرض عليه أو يتوصل إليه من معرفة وفهم جديدة، وبين ما يمتلكه بالفعل من معارف سابقة.

ثالثاً: أهمية التقويم الذاتي:

بمراجعة الباحث لعدد من الأدبيات والدراسات السابقة مثل: (٢٤: ٤١)،(٣٢: ١٢)،(٢٨: ٢)،(٣٣: ٥)،(٢٦: ٢٤٠)، (٣٩: ١٦٩) (١١: ١٠٣) استخلص بعض مزايا التقويم الذاتي التي يمكن إيجاز أهمهما فيما يلي:

- **تنمية القدرة على التخطيط وتحسين الأداء التدريسي.**
- **زيادة الدافعية للتعلم والانجاز.**
- **مواصلة التنمية المهنية المستمرة.**
- **تنمية الاستقلالية والمسئولية.**
- **توفير بيئة تعلم فعالة.**

رابعاً: عمليات ومراحل التقويم الذاتي:

قبل أن يبدأ المعلم في عملية التقويم الذاتي، ينبغي عليه أن يفكر أولاً في بعض الأسئلة المرتبطة بذلك مثل: لماذا أقيم أدائي؟، وما الجوانب التي ينبغي تقويمها؟، وكيف تتم عملية التقويم؟. كما ينبغي الأخذ في الحسبان بعض الاعتبارات عند تطبيق التقويم الذاتي منها ما يلي:

– أن تكون الأغراض المنشودة من التقويم الذاتي واضحا ومعلنة للجميع.

– أن يكون هناك اجراءات محددة وصريحة تحدد المتوقع من جراء عملية التقويم الذاتي.

– توفير بيئة آمنة مشجعة على التقويم الذاتي.

– مشاركة الأفراد في تحديد المعايير التي سيتم في ضوئها التقويم الذاتي.

هذا وقد أشارت بعض الأدبيات والدراسات السابقة مثل (٧: ١٥٣، ١٥٤)، (١٦: ٢)، (٣٤: ١٧) إلى مراحل محددة يمكن أن تتم خلالها عملية التقويم الذاتي، حيث تبدأ هذه المراحل بالتخطيط حتى تصل إلى مرحلة تطبيق مقترحات التحسين، وتقييم فاعليتها، وفيما يلي مناقشة هذه المراحل:

- **مرحلة التخطيط:** وهي مرحلة تهدف إلى تخطيط ما يتعلق بعملية التقويم الذاتي، إذ تتضمن تحديد الجوانب المراد تقييمها، والأطراف المشاركة في عملية التقويم، إلى جانب تحديد طريقة جمع المعلومات المتعلقة بالأداء التدريسي...وغير ذلك من متطلبات التخطيط للتقويم الذاتي.
- **مرحلة جمع المعلومات والأدلة:** تتعلق هذه المرحلة بجمع الأدلة والشواهد التي تسهم في توفير معلومات وبيانات عن الأداء التدريسي بهدف اصدار الحكم عليه، وتقييمه. لذلك تتضمن هذه المرحلة تحديد الوثائق المطلوبة كأدلة وشواهد على مستوى الأداء التدريسي، ويتطلب ذلك مراقبة المعلم لأدائه أثناء التدريس (وقد يتم ذلك بالاستعانة بزميل أو الاستعانة باستمارة تقييم ذاتي وملئها ذاتيا أو تصوير أدائه صوت وصورة أثناء الحصة...إلخ)، كما يمكن للمعلم في هذه المرحلة جمع معلومات من طلابه حول أدائه من خلال توزيع استبيانات عليهم أو عقد مقابلات نقاشية جماعية....وغير ذلك من الطرق الأخرى لجمع معلومات عن أداءِ المعلم داخل الفصل.
- **مرحلة الحكم على الأداء التدريسي:** وهي مرحلة تالية لجمع الأدلة، تتضمن تحليل المعلومات التي تم جمعها بالمرحلة السابقة، ووضع معايير، ورصد نقاط القوة والضعف المرتبطة بأداء الفرد التدريسي بهدف التحسين.
- **اتخاذ قرارات بناء على تقييم الأداء:** تتضمن هذه المرحلة وضع مقترحات لتحسين الأداء التدريسي، وتحديد المطلوب لتطبيق وتنفيذ مثل هذه المقترحات.
- **مراجعة القرارات المتخذة:** تهدف هذه المرحلة إلى مراجعة المعلم ومراقبة عملية تقويمه ذاتيا بصفة عامة، ومستوى جودة المقترحات التي حددها لتحسين أدائه بالمرحلة السابقة، ويتضمن ذلك أيضاً تحديد أي المقترحات أثبتت فاعليتها، وأي منها غير فعال، إلى جانب تحديد التغيرات المطلوب إدخالها في عملية التقويم الذاتي ككل لزيادة فاعليته أو جودتها.

خامساً: مهارات التقويم الذاتي:

حدد عدد من الأبحاث والدراسات السابقة مهارات للتقويم الذاتي، حيث أشار البعض منها إلى مهارات مثل: مراقبة الذات، والحكم على الذات، وتحسين الأداء (٤٩: ٢)، وأضاف آخرون مهارات مثل: تخطيط التقويم الذاتي، وإصدار الحكم على الاداء التدريسي، ووضع مقترحات للتحسين، وتقييم فاعلية المقترحات المحددة (٣: ١٠٣).

كما حدد البعض الأخر مهارات مثل: اتخاذ قرار فيما يتعلق بمعايير الأداء التدريسي المتوقع، واصدار حكم على مستوى الأداء في ضوء المعايير المحددة (٢٣:

٣)، ومثل: مهارات مراقبة جودة التعلم والأداء التدريسي، وتحديد استراتيجيات لتطوير الأداء (٢٦: ٤٠)، في حين أضيفت مهارات أخرى مثل: تحديد أهداف للتقويم الذاتي، ومشاركة الطلاب في عملية التقويم(١٦: ٢)، ومثل: التخطيط، وجمع المعلومات، وتحليليها(٧: ١٥٤)، إلى جانب تحديد أهداف واقعية (قابلة للتحقيق) للتقويم الذاتي، ووضع خطة لتحقيق الأهداف المحددة، وتحديد نقاط القوة، وجمع الأدلة والمعلومات حول الأداء التدريسي، ومراقبة التقدم في تحسين الأداء (١٩: ٢).

المحور الثالث: نظرية WICS لستيرنبرج:

يهدف هذا المحور إلى تحديد أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح في نظرية WICS لستيرنبرج ولذلك يعرض لخمسة أبعاد هي نشأة نظرية WICS، وفلسفتها، ثم أهميتها، والتطبيقات التربوية لها، والمبادئ العامة المستندة إليها، وفيما يلي مناقشة كل بعد من هذه الأبعاد.

أولاً: نشأة نظرية WICS لستيرنبرج:

ترجع نظرية WICS إلى عالم النفس الأمريكي "ستيرنبرج Sternberg"، وهي واحدة من أهم أعماله بصفة عامة. ويشير مصطلح **WICS** إلى الحروف الأولى من **W**isdom, **I**ntelligence and **C**reativity **S**ynthesized التي تعني عمل الحكمة والذكاء والابداع بشكل متكامل. وقد وُجه الاهتمام حديثا إلى هذه النظرية نظرا لأنها تقدم رؤية جديدة في عملية التعليم والتعلم، ومواجهة المشكلات التقليدية المرتبطة بها(١٥: ٦٣). ويعتبر (ستيرنبرج Sternberg) من أكثر علماء النفس والتربية نقدا لمفاهيم الذكاء الضيقة التي كانت تحصر الذكاء فقط في مجموعة من القدرات العقلية التحليلية، فقد قدم في كتابه (الحكمة والذكاء والإبداعية) رؤية تركيبية تضمنت عرضا نقديا وتلخيصا لأفضل الأبحاث المتاحة في مجال الذكاء البشري (٤: ٧).

ثانياً: فلسفة نظرية WICS لستيرنبرج:

تشير نظرية WICS إلى أن عدم نجاح الطلاب في تحقيق مستويات تتناسب مع طاقاتهم الكامنة التي يمتلكونها ربما يرجع إلى طرق التدريس الفقيرة، ومن ثم قصور بيئات التعلم وأساليب إدارتها. فإذا كانت الطرق التقليدية قد تسهم في توجيه الضوء إلى نجاح عدد محدود من الطلاب الذي يمتلكوا أنماط محددة من القدرات –غالبا ما تكون أكاديمية– فإنها تتجاهل في نفس الوقت العدد الأكبر من الطلاب الآخرين الذين لديهم قدرات كبيرة على النجاح، ولكن لا تنجح أساليب المعلمين أو بيئات التعلم في اكتشاف هذه القدرات وتوجيها التوجيه المناسب لها كي تصير منتجة(٤٩: ٣).

يرى "ستيرنبرج" أن أي فهم جيد للذكاء يجب أن يتجاوز حدود اختبارات الورقة والقلم الرصاص المعتادة التي ظهرت عبر سنوات متعاقبة من قبل علماء النفس والتربية لقياس مستوى ذكاء الأفراد، إذ يجب الاخذ في الاعتبار قدرات البشر الابداعية وقدراتهم على تجاوز المعلومات المعطاة وتخيل طرق جديدة لإعادة صياغة المشكلات القديمة، كما يجب أن تؤخذ في الحسبان عنصر آخر مهم ألا وهو "الحكمة" التي تشير إلى قدرة الأفراد على موازنة البدائل المتاحة بعناية واتخاذ القرار المناسب حيال الموقف. وفي هذا الصدد يؤكد "ستيرنبرج" أن فهم المرء لجوانب قصوره الذهنية لا يقل أهمية عن سعيه إلى تطوير نقاط قوته(٤: ٧).

ثالثاً: أهمية نظرية WICS لستيرنبرج:

ثمة أهمية لنظرية WICS لستيرنبرج في مواقف التعليم والتعلم المختلفة، منها ما يلي(٤٩: ١٥):

- تشجيع الفرد على المعالجة المتعمقة والمفصلة للمحتوى التعليمي الذي يتعلمه، وهذا يحسن القدرة على معالجة المعلومات وتحليلها، وتقييمها.
- تدريب الفرد على كيفية تحديد نقاط القوة لديهم ومحاولة الاستفادة منها، وتحديد جوانب الضعف وتحسينها.
- تحسين الدافعية لدى الطالب والمعلم في آن واحد، حيث تساعد المعلم على التدريس بطريقة أكثر فاعلية ومساعدته على توجيه طاقات طلابه التوجيه الأنسب لكل منهم، وبالتالي تيسر تعلم الطلاب بطريقة أكثر فاعلية.
- تطوير الطرق التي يقوم الطلاب المبدعين أو الموهوبين من خلالها بالتفكير، والتحليل، والتقييم...وغيرها من العمليات الأخرى المهمة.
- تدريب المعلم على كيفية التدريس بطرق تركز على التفكير التحليلي، والإبداعي، والعملي، والحكيم، وكيفية تقييم مخرجات التعلم أو الانجازات وفق الطرق المتعلقة بهذه الأنماط الأربع.
- تمكين الطلاب من كيفية الاستفادة من طاقاتهم الكامنة التي يمتلكونها بطرق متنوعة كل وفق ما يتسم به.

رابعاً: التطبيقات التربوية لنظرية WICS لستيرنبرج:

استنتج الباحث من مراجعته لبعض الادبيات والدراسات السابقة مثل (Sternberg 2003:)، (Sternberg & Davidson :2005)، (Sternberg :2009) **بعض التطبيقات التربوية لنظرية WICS لستيرنبرج لعل من أهمها ما يلي:**

- من بين التطبيقات التربوية المهمة لنظرية WICS هي اعداد الطلاب للحياة العملية، حيث أن مفهومها للنجاح –كما سبق الاشارة– يتعلق بكيفية نجاح الطالب في إطار السياق الثقافي

الاجتماعي الذي يعيش فيه، لذا فهي تتضمن تطبيقات مختلفة لربط الطالب بالبيئة أو السياق العملي الواقعي الذي يعيش فيه.

- تتضمن التطبيقات التربوية لنظرية WICS تدريب المعلم على كيفية تصميم أنشطة ومهام تربوية متنوعة لتنمية التفكير الحكيم لدى طلابه، وتدريبهم على كيفية الربط بين مصالحهم الشخصية ومصالح الآخرين حولهم بما يدعم بداخلة التسامح والحوار مع الآخر...وغيرها.
- يمكن أن يطبق المعلم مبادئ نظرية WICS داخل الفصل الدراسي لتدريب طلابه على كيفية التكيف مع البيئة أو إعادة تشكيلها، أو اختيار بيئات جديدة تتناسب مع إمكانياته واستعداداته وأهدافه المختلفة.
- يمكن توظيف مبادئ نظرية WICS في إيجاد بيئات تعلم تفاعلية تستند إلى خصائص وانماط المتعلمين وتسهم في تنمية مهارات التفكير التحليلي والابداعي والعملي لديهم بدلا من التركيز على الحفظ والاسترجاع.
- يمكن الاستفادة من نظرية WICS في اكتشاف الطاقات الكامنة لدى الطلاب وتوجيهها الوجه المناسبة لها، وذلك من خلال توفير الظروف المواتية التي تساعد على تنمية هذه الطاقات.
- يمكن تطبيق مبادئ نظرية WICS في الموقف التعليمي بما يوجه المعلم إلى تصميم مهام وأنشطة تربوية مختلفة تدرب الطلاب على كيفية تحديد وبحث جوانب القوة والضعف لديهم، وتوجيههم إلى تعزيز مثل هذه الجوانب أو معالجتها.
- تتضمن مبادئ نظرية WICS تطبيقات ذات علاقة بعملية تقويم الطلاب، حيث أنها تدرب المعلمين على كيفية تصميم أساليب أو أدوات لتقويم قدرات الطلاب على التفكير التحليلي، والابداعي، والعملي من ناحية، وعلى كيفية التفكير بطريقة حكيمة من ناحية أخرى.

هذه نماذج من بعض التطبيقات التربوية لنظرية WICS في مواقف التعليم والتعلم.

إعداد الإطار العام للبرنامج(*)

(١)- أهداف البرنامج:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تنمية مهارات إدارة بيئة التعلم، والتقويم الذاتي لدى الطالب المعلم بكلية التربية، فقد قام الباحث بناءً على ذلك بتحديد مهارات إدارة بيئة التعلم، ومهارات التقويم الذاتي التي ينبغي تنميتها لدى الطالب المعلم باعتبارها الأهداف الرئيسية العامة للبرنامج التدريبي الحالي، وذلك من خلال مصادر متعددة عرضها الباحث بالمحور الأول والثاني من الإطار النظري للبحث، ومنها ما يلي:

– الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت إدارة بيئة التعلم.

*) أنظر ملحق رقم (١٢) الإطار العام للبرنامج التدريبي.

– الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت التقويم الذاتي.

وفي سبيل ذلك قام الباحث بإعداد قائمتين مبدئيتين الأولى خاصة بمهارات إدارة بيئة التعلم، والأخرى خاصة بمهارات التقويم الذاتي، وفيما يلي وصف لهاتين القائمتين.

- **قائمة مهارات إدارة بيئة التعلم:**

أعد الباحث قائمة لمهارات إدارة بيئة التعلم، عُرضت على مجموعة من السادة الخبراء لاستطلاع آرائهم حولها، وعددهم تسعة محكم، وذلك في صورة استبانة لاستطلاع الرأي(**). تكونت الاستمارة من أربعة أعمدة؛ خُصص العمود الأول لمهارات إدارة بيئة التعلم الرئيسة، والعمود الثاني للمهارات الفرعية، في حين خُصص العمود الثالث لإبداء الرأي في كل مهارة فرعية من حيث مدى اتساقها مع طبيعة إدارة بيئة التعلم، وذلك بوضع علامة (✓) في خانة (متسق) أو (غير متسق). أما العمود الرابع والأخير فقد خُصص لتعديل الصياغات أو إضافة ملاحظات أخرى. كما طُلب من السادة المحكمين في نهاية الاستمارة إضافة أي مهارات أخرى يرون أنها مناسبة ولم تُدرج بالاستمارة. وقد اعتبر البحث الحالي اتفاق المحكمين على المهارة بنسبة (٨٠%) شرط لقبولها. هذا وقد تلخصت آراء المحكمين(***) فيما يلي:

- اقترح محكم حذف مهارة (تنظيم البيئة الفيزيقية للفصل) معللا ذلك بأنها أمور تنظيمية لا تتصل بالعملية التعليمية مباشرة، كما أنها خارج سيطرة المعلم، ولم يأخذ الباحث بهذا الرأي لأن باقي المحكمين لم يقترحوا ذلك، وأكثر من نسبة ٨٠% منهم أقروا أنها متسقة، وهي النسبة المحددة بالبحث الحالي، فضلا عن الباحث يرى أن تنظيم البيئة الفيزيقية للفصل عامل مهم لتيسير عملية تعلم الطلاب، لاسيما وأن أحدث أبحاث الدماغ قد أثبتت تأثير عامل الإضاءة داخل الفصل على سبيل المثال على مستوى تنشيط وعمل دماغ الطلاب، لذلك يعد تنظيم البيئة الفيزيقية للفصل جزءا رئيسا من إدارة بيئة التعلم.
- اقترح محكم دمج مهارة (ضبط الفصل) و مهارة (التفاعل الصفي الفعال) لتندرج المهارات الفرعية لكل منهما تحت مهارة واحدة، ولم يأخذ الباحث بهذا الرأي لأن باقي المحكمين لم يقترحوا ذلك، أي أكثر من نسبة ٨٠% منهم، وهي النسبة المحددة بالبحث الحالي، فضلا عن الباحث يرى أن هناك فرق بين المهارتين، فالأولى ترتبط بقدرة الطالب المعلم على تنظيم كافة الأمور المتعلقة بقواعد التعامل داخل الفصل، وتنظيم وقت الحصة، ومواجهة المشكلات الصفية...وغيرها، بينما ترتبط المهارة الثانية بقدرة الطالب المعلم على توظيف لغة الجسد، والتنويع الحسي والحركي أثناء شرح الدرس، واستخدام التعزيز اللفظي وغير اللفظي...وغيرها.
- كما اقترح ثلاثة محكمين أيضا تعديل صياغة المهارة الرئيسة (ضبط الفصل) لتصبح (ضبط **النظام داخل** الفصل) وقد أخذ الباحث بهذا التعديل لأنه يسهم في جعل المهارة أكثر وضوحاً.

**) أنظر ملحق رقم (٣) استبانة استطلاع رأي الخبراء في قائمة مهارات إدارة بيئة التعلم.

***) أنظر ملحق رقم (١١) قائمة أسماء السادة الخبراء المحكمين.

- اقترح محكمان اضافة المهارتين التاليتين (مشاركة الطلاب في تطبيق قواعد العمل)، و(تحديد حقوق وواجبات الطلاب) كمهارتين فرعيتين يندرجا تحت المهارة الرئيسة (حفظ النظام داخل الفصل)، وقد اتفق الباحث مع هذا الرأي على اعتبار أنهما مهارتين مهمتين لحفظ النظام داخل الفصل.
- اقترح محكمان آخران تعديل صياغة مهارة (ترتيب مقاعد الطلاب ترتيبا مناسبا) لتصبح (ترتيب مقاعد الطلاب **وفق ما يناسب طريقة التدريس المستخدمة**) وقد أخذ الباحث بهذا التعديل لأنه يسهم في جعل المهارة أكثر وضوحاً، حيث أن طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم لتنفيذ الدرس هي التي تفرض شكلا محددا لطريقة جلوس الطلاب، فطريقة الحوار والمناقشة مثلا تحتاج لترتيب معين للمقاعد يختلف عما يحتاجه التعلم التعاوني أو الدراما أو...غيرها. **والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على مهارات ادارة بيئة التعلم.**

جدول رقم (١) نسب اتفاق السادة الخبراء المحكمين على مهارات ادارة بيئة التعلم:

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	مدى اتساقها مع طبيعة ادارة بيئة التعلم	
			متسقة	غير متسقة
١-	**تنظيم البيئة الفيزيقية للفصل:**	– ترتيب مقاعد الطلاب ترتيبا مناسبا.	%٨٨,٨٩	%١١,١١
		– ضبط الظروف الطبيعية للفصل (الإضاءة ودرجة الحرارة...).	%٨٨,٨٩	%١١,١١
		– التأكد من توافر مصادر التعلم المطلوبة (النماذج، العينات، جهاز عرض المعلومات...).	%٨٨,٨٩	%١١,١١
٢-	**ضبط الفصل:**	– إعداد تخطيط مسبق لتنفيذ الدرس.	%١٠٠	ـــــ
		– وضع قواعد العمل داخل الفصل.	%١٠٠	ـــــ
		– مواجهة المشكلات الصفية.	%١٠٠	ـــــ
		– تنظيم وقت الحصة الدراسية.	%١٠٠	ـــــ
٣-	**إثارة دافعية الطلاب:**	– تهيئة الطلاب للدرس.	%١٠٠	ـــــ
		– توعية الطلاب بأهداف الدرس.	%١٠٠	ـــــ
		– ربط موضوع الدرس بواقع حياة الطلاب.	%١٠٠	ـــــ
		– تصميم أنشطة تناسب أنماط المتعلمين المختلفة.	%١٠٠	ـــــ
		– مشاركة الطلاب في عملية التعلم.	%١٠٠	ـــــ
٤-	**التفاعل الصفي الفعال:**	– توظيف الأسئلة الصفية.	%١٠٠	ـــــ
		– استخدام لغة الجسد.	%١٠٠	ـــــ
		– التنويع الحركي والحسي.	%١٠٠	ـــــ
		– استخدام التعزيز اللفظي وغير اللفظي.	%١٠٠	ـــــ
٥	**بناء علاقات إيجابية مع**	– الديمقراطية في التعامل مع الطلاب.	%١٠٠	ـــــ
		– تعرف مشكلات الطلاب ومحاولة حلها.	%١٠٠	ـــــ
		– الاهتمام بميول واحتياجات الطلاب.	%١٠٠	ـــــ
		– دعم نقاط القوة المميزة للطلاب.	%١٠٠	ـــــ

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	مدى اتساقها مع طبيعة ادارة بيئة التعلم	
			متسقة	غير متسقة
	الطلاب:	– معالجة نقاط الضعف لدى الطلاب.	**١٠٠%**	**ـــــ**

وفي ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين التي عُرضت سابقا، عُدلت القائمة المبدئية لمهارات ادارة بيئة التعلم، وأصبحت في صورتها النهائية(*).

- **قائمة مهارات التقويم الذاتي:**

أعد الباحث قائمة لمهارات التقويم الذاتي، عُرضت على مجموعة من السادة الخبراء لاستطلاع آرائهم حولها، وعددهم تسعة محكم، وذلك في صورة استبانة لاستطلاع الرأي(**). تكونت الاستمارة من أربعة أعمدة؛ خُصص العمود الأول لمهارات التقويم الذاتي الرئيسة، والعمود الثاني للمهارات الفرعية، في حين خُصص العمود الثالث لإبداء الرأي في كل مهارة فرعية من حيث مدى اتساقها مع طبيعة التقويم الذاتي، وذلك بوضع علامة (✓) في خانة (متسق) أو (غير متسق). أما العمود الرابع والأخير فقد خُصص لتعديل الصياغات أو إضافة ملاحظات أخرى. كما طُلب من السادة المحكمين في نهاية الاستمارة إضافة أي مهارات أخرى يرون أنها مناسبة ولم تُدرج بالاستمارة. وقد اعتبر البحث الحالي أيضاً اتفاق المحكمين على المهارة بنسبة (٨٠%) شرط لقبولها. هذا وقد تلخصت آراء المحكمين(*) فيما يلي:

– اقترح محكم حذف مهارة (التخطيط للتقويم الذاتي)، على اعتبار أنها جزء من التخطيط للتدريس بصفة عامة، ولم يأخذ الباحث بهذا الرأي لأن باقي المحكمين لم يقترحوا ذلك، أي ما يعادل أكثر من نسبة (٨٠%) منهم اتفقوا على اتساق هذه المهارة مع طبيعة التقويم الذاتي، وهي النسبة المقررة بالبحث الحالي. كما يرى الباحث أن هذه المهارة على درجة كبيرة من الأهمية حيث تتضمن تخطيط الطالب المعلم لعملية تقويمه ذاتيا من خلال تحديده مسبقا للأهداف المراد تحقيقها، وجميع الأطراف المختلفة التي ستشترك في تقويمه سواء كان الطلاب، أو معلم زميل له أو غيرهم، بجانب تحديده للجوانب التي يريد قياسها في أدائه التدريسي وهذه جوانب مهمة من عملية التقويم الذاتي.

– اقترح ثلاثة محكمين دمج مهارة (جمع معلومات عن الأداء التدريسي) في مهارة (تقييم مستوى الأداء التدريسي) لتندرج المهارات الفرعية لكل منهما تحت مهارة واحدة، على اعتبار أن جمع المعلومات عن الأداء التدريسي متضمن في تقييم مستوى الأداء التدريسي، وقد أخذ الباحث بهذا الاقتراح.

---

*) أنظر ملحق رقم (٥) قائمة مهارات ادارة بيئة التعلم في صورتها النهائية.

**) أنظر ملحق رقم (٤) استبانة استطلاع رأي الخبراء في قائمة مهارات التقويم الذاتي.

**) أنظر ملحق رقم (١١) أسماء السادة الخبراء المحكمين.

- اقترح أربعة محكمين نقل المهارة الفرعية (تحديد الأدوات التي يمكن استخدامها في جمع المعلومات حول أدائه التدريسي) المندرجة تحت المهارة الثانية (جمع معلومات عن الأداء التدريسي) لتصبح مهارة فرعية مندرجة تحت المهارة الأولى (التخطيط لعملية التقويم الذاتي)، وقد أخذ الباحث بهذا الرأي لأنه أجمع عليه أربع محكمين، بجانب إلى أن تحديد الأدوات المستخدمة في جمع المعلومات يندرج بالفعل تحت مرحلة التخطيط والتحضير لعملية التقويم.
- رأى محكمان تعديل صياغة مهارة (تقييم مستوى الأداء التدريسي) لتصبح (تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء التدريسي) وقد أخذ الباحث بهذا الاقتراح لأنه يجعل المهارة أكثر وضوحاً، حيث أن الهدف الرئيسي بالفعل لهذه المهارة هو تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء التدريسي للطالب المعلم.
- قام محكمان أخران بتعديل صياغة المهارة الفرعية (تلخيص المعلومات التي أسفرت عنها الأدوات المستخدمة في تقييم أدائه التدريسي) المندرجة تحت المهارة الرئيسة (تقييم مستوى الأداء التدريسي) لتصبح (**تحليل** المعلومات التي أسفرت عنها الأدوات المستخدمة في تقييم أدائه التدريسي) وقد أخذ الباحث بهذا الاقتراح لأنه يجعل المهارة أكثر وضوحاً، فضلا عن أن تحليل المعلومات أعمق من تلخيصها، ويؤدي إلى تحديد دقيق لنقاط القوة والضعف في الأداء التدريسي.
- اقترح محكمان تعديل صياغة المهارة الفرعية (يقيم تأثير تطبيق المقترحات داخل الفصل على أدائه التدريسي) المندرجة تحت المهارة الرئيسة (تقييم فاعلية القرارات المتخذة) لتصبح (يقيم **فاعلية** تطبيق المقترحات داخل الفصل **في تطوير** أدائه التدريسي)، وقد أخذ الباحث بهذا التعديل لأنه يجعل المهارة أكثر وضوحاً. **والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين على مهارات التقويم الذاتي.**

جدول رقم (٢) نسب اتفاق السادة الخبراء المحكمين على مهارات التقويم الذاتي:

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	مدى اتساقها مع طبيعة التقويم الذاتي	
			متسقة	غير متسقة
١-	**التخطيط لعملية التقويم الذاتي**	-يحدد أهداف لعملية التقويم الذاتي.	**٨٨,٨٩%**	**١١,١١%**
		-يحدد الجوانب المراد تقييمها في أدائه التدريسي.	**٨٨,٨٩%**	**١١,١١%**
		-يحدد الأطراف الأخرى التي يمكن أن تشترك في عملية تقويمه ذاتيا (معلم زميل، طلاب...).	**٨٨,٨٩%**	**١١,١١%**
٢-	**جمع المعلومات عن الأداء التدريسي**	-يحدد الأدوات التي يمكن استخدامها في جمع المعلومات حول أدائه التدريسي.	**١٠٠%**	**ـــــ**
		-يطبق أدوات جمع المعلومات حول أدائه التدريسي.	**١٠٠%**	**ـــــ**

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	مدى اتساقها مع طبيعة التقويم الذاتي	
			متسقة	غير متسقة
٣-	تقييم مستوى الأداء التدريسي	-يلخص المعلومات التي أسفرت عنها الأدوات المستخدمة في تقييم أدائه التدريسي.	١٠٠%	ـــــ
		-يحدد أوجه الضعف والقوة المرتبطة بأدائه التدريسي.	١٠٠%	ـــــ
		-يناقش نتائج تقويمه مع زميل أو زملاء له.	١٠٠%	ـــــ
٤-	اتخاذ قرارات لتحسين الأداء التدريسي	-يضع مقترحات لعلاج نقاط الضعف في أدائه التدريسي.	١٠٠%	ـــــ
		-يضع مقترحات لتعزيز نقاط القوة في أدائه التدريسي.	١٠٠%	ـــــ
		-يحدد اجراءات عملية لتنفيذ المقترحات لعلاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة لديه.	١٠٠%	ـــــ
		-ينفذ مقترحات العلاج والتعزيز لتطوير أدائه التدريسي داخل الفصل.	١٠٠%	ـــــ
٥	تقييم فاعلية القرارات المتخذة	-يحدد أي المقترحات استطاع تطبيقها داخل الفصل، وأي منها لم يستطع تطبيقه.	١٠٠%	ـــــ
		-يحدد المعوقات التي اعترضت تطبيقه لبعض المقترحات.	١٠٠%	ـــــ
		-يقيم تأثير تطبيق المقترحات داخل الفصل على أدائه التدريسي.	١٠٠%	ـــــ
		-يحدد مقترحات بديلة لتطوير أدائه التدريسي داخل الفصل.	١٠٠%	ـــــ
		-يحدد التغيرات التي يحتاج إدخالها لعملية تقويمه الذاتي لجعلها أكثر فاعلية.	١٠٠%	ـــــ

وفي ضوء آراء ومقترحات السادة المحكمين التي عُرضت سابقا، عُدلت القائمة المبدئية لمهارات التقويم الذاتي لتصبح في صورتها النهائية(*). وبذلك أصبح كل من مهارات إدارة بيئة التعلم، و مهارات التقويم الذاتي أهدافاً عامة للبرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي، وأساساً من أسس بنائه.

(٢)- المحتوى العلمي للبرنامج:

استند الباحث في تحديده للمحتوى العلمي للبرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي إلى الأفكار الكبرى، والمبادئ الرئيسية التي ترتكز عليها نظرية WICS لستيرنبرج، والتي عرضها الباحث في المحور الثالث من الإطار النظري للبحث. حيث تشكل مثل هذه الأفكار والمبادئ المضامين

*) انظر ملحق رقم (٦) قائمة مهارات التقويم الذاتي في صورتها النهائية.

الأساسية المرتبطة بمنظور "ستيرنبرج" حول كيفية الدمج بين الذكاء والابداع والحكمة بطريقة تكاملية تسهم في إيجاد رؤية تربوية معاصرة. والجدول التالي يوضح أهم عناصر المحتوى العلمي المقترحة للبرنامج التدريبي:

جدول رقم (٣) عناصر المحتوى العلمي المقترحة للبرنامج التدريبي في ضوء الأفكار الكبرى والمبادئ الرئيسة لنظرية WICS لستيرنبرج

م	الفكرة الرئيسة	عناصر المحتوى العلمي المقترحة للبرنامج
١	**الذكاء الناجح**	– نشأة نظرية WICS لستيرنبرج. – تطور دراسة ستيرنبرج للذكاء والابداع والحكمة WICS . – مفهوم الذكاء الناجح – مكونات الذكاء الناجح – الذكاء التحليلي – الذكاء الابداعي – الذكاء العملي – نموذج الخبرة النامية – عناصر نموذج الخبرة النامية – تنمية الذكاء الناجح. – استراتيجيات تنمية الذكاء الناجح. – الفرق بين الذكاء الناجح والذكاءات المتعددة.
٢	**الاستثمار في الابداعية**	– الرؤى المختلفة لتفسير مفهوم الابداعية. – مفهوم الابداعية وفق منظور ستيرنبرج. – الاستثمار في الابداعية. – المكونات الرئيسة للإبداعية وفق منظور ستيرنبرج. – التدريس من أجل الابداعية.
٣	**التوازن في الحكمة**	– منظور ستيرنبرج المتوازن لتفسير الحكمة. – الحكمة بوصفها موازنة الذكاء الناجح والإبداع للصالح العام. – نماذج اكتساب الحكمة وفق منظور ستيرنبرج. – مكونات الحكمة. – المغالطات المرتبطة بغياب الحكمة. – مبادئ تعليم الحكمة. – نماذج أساليب تنمية الحكمة. – طرق تحقيق التكامل بين الذكاء والابداع والحكمة.

(٣)– استراتيجيات التدريب المستخدمة والأنشطة ومصادر التعلم:

راع الباحث عند اختيار الاستراتيجيات التي يستخدمها في تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي أن تكون استراتيجيات تفاعلية تتح مزيد من الفرص أمام المتدربين (الطلاب المعلمين) للتفاعل والمناقشة والعروض العملية والعمل الجماعي والتقييم الذاتي...وغيرها، مما يزيد من مشاركتهم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي، كما راع الباحث نفس هذه الاعتبارات عند تصميمه للأنشطة وأوراق العمل التي يُكلف بها المتدربين (الطلاب المعلمين) خلال البرنامج التدريبي، وعند اختياره كذلك لبعض مصادر التعلم التي تم توظيفها بالبرنامج.

لذلك تضمنت الاستراتيجيات التي اعتمد عليها الباحث في التدريب العصف الذهني، المناقشة الجماعية، التعلم التعاوني، لعب الأدوار...وغيرها، أما الأنشطة وأوراق العمل فقد اعتمدت في معظمها على العمل الجماعي في مجموعات، وتنوعت ما بين أنشطة تحليلية (كعقد المقارنات، المناقشات، تحليل الرؤى ووجهات النظر، وكتابة التقارير... إلخ)، وأنشطة تقويمية (كنقد وجهات نظر، التقويم الذاتي، تحديد نقاط الضعف والقوة... إلخ) أو أنشطة ابداعية (كاقتراح حلول لمشكلات داخل بيئات التعلم، إعداد بحث، تقديم عروض PowerPoint، اقتراح أنشطة تربوية للطلاب لتنمية جوانب محددة لديهم...إلخ). بينما اشتملت مصادر التعلم على بعض مقاطع الفيديو المرتبطة بموضوعات البرنامج، إلى جانب الصور، ومواقع الانترنت،...وغيرها).

(٤)- إعداد أدوات تقويم البرنامج:

لما كان البحث الحالي يهدف إلى تنمية مهارات إدارة بيئة التعلم، ومهارات التقويم الذاتي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، فإن الأمر يتطلب إعداد أداتين الأولى: بطاقة ملاحظة لقياس مهارات الطالب المعلم في إدارة بيئة التعلم، والثانية: استمارة مقابلة لتقييم مهارات التقويم الذاتي. وفيما يلي توضيح اجراءات الباحث لإعداد هاتين الاداتين:

(أ)-إعداد بطاقة ملاحظة مهارات إدارة بيئة التعلم:

- **الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة:** تهدف هذه البطاقة إلى قياس مهارات الطالب المعلم في إدارة بيئة التعلم أي قدرته على تنظيم البيئة الفيزيقية للفصل، وحفظ النظام داخله، وإثارة دافعية الطلاب، والتفاعل الصفي الفعال، وبناء علاقات ايجابية مع الطلاب. وسيتم استخدام هذه البطاقة لملاحظة أداء الطالب المعلم التدريسي في موقف واقعي أثناء تدريسه داخل الفصل خلال فترة التدريب بالتربية العملية.
- **بنود بطاقة الملاحظة:** قام الباحث بصياغة مجموعة من الجمل القصيرة التي تغطي جميع مهارات إدارة بيئة التعلم التي حُددت بالبحث الحالي، وقد راع عند صياغتها أن تكن واضحة المعنى ومحددة.

- **مواصفات بطاقة الملاحظة:** اشتملت بطاقة الملاحظة على (٤٦) مفردة تغطي جميع المهارات الفرعية لإدارة بيئة التعلم التي يبلغ عدها (٢٣) مهارة فرعية تتدرج تحت خمس مهارات رئيسة، وذلك بواقع مفردتين لكل مهارة فرعية، واعتمد الباحث على مقياس ثلاثي التقييم (جيد، مقبول، ضعيف) لتقييم كل مفردة ببطاقة الملاحظة لتصبح الدرجة الكبرى لكل مفردة ثلاث درجات في حالة إذا كان التقييم "جيد"، والصغرى درجة واحدة في حالة إذا كان التقييم "ضعيف". **وبذلك يصبح العدد الكلي لمفردات بطاقة الملاحظة (٤٦) مفردة، وتعتبر الدرجة الكلية لها (١٣٨) درجة. وجدول المواصفات التالي يلخص ذلك:**

جدول رقم (٤) مواصفات بطاقة ملاحظة مهارات إدارة بيئة التعلم، والأوزان النسبية لكل مفردة، وتوزيع المهارات على مفردات البطاقة

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد المفردات	الوزن النسبي	توزيع المهارات على بنود البطاقة
١-	**تنظيم البيئة الفيزيقية للفصل:**	– ترتيب مقاعد الطلاب وفق ما يناسب طريقة التدريس المستخدمة.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (١، ٢)
		– ضبط الظروف الطبيعية للفصل (الإضاءة ودرجة الحرارة...).	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٣، ٤)
		– التأكد من توافر مصادر التعلم المطلوبة (النماذج، العينات، جهاز عرض المعلومات...).	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٥، ٦)
٢-	**حفظ النظام داخل الفصل:**	– إعداد تخطيط مسبق لتنفيذ الدرس.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٧، ٨)
		– وضع قواعد العمل داخل الفصل.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٩، ١٠)
		–تحديد حقوق وواجبات الطلاب.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (١١، ١٢)
		–مشاركة الطلاب في تطبيق قواعد العمل.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (١٣، ١٤)
		– تنظيم وقت الحصة الدراسية.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (١٥، ١٦)
		– مواجهة المشكلات الصفية.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (١٧، ١٨)
٣-	**إثارة دافعية الطلاب:**	– تهيئة الطلاب للدرس.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (١٩، ٢٠)
		– توعية الطلاب بأهداف الدرس.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٢١، ٢٢)
		– ربط موضوع الدرس بواقع حياة الطلاب.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٢٣، ٢٤)
		– تصميم أنشطة تناسب أنماط المتعلمين المختلفة.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٢٥، ٢٦)
		– مشاركة الطلاب في عملية التعلم.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٢٧، ٢٨)
٤-	**التفاعل الصفي الفعال:**	– توظيف الأسئلة الصفية.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٢٩، ٣٠)
		– استخدام لغة الجسد.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٣١، ٣٢)
		– التنويع الحركي والحسي.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٣٣، ٣٤)
		– استخدام التعزيز اللفظي وغير اللفظي.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٣٥، ٣٦)
٥	**بناء**	– الديمقراطية في التعامل مع الطلاب.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٣٧، ٣٨)

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد المفردات	الوزن النسبي	توزيع المهارات على بنود البطاقة
	علاقات إيجابية مع الطلاب:	– تعرف مشكلات الطلاب ومحاولة حلها.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٣٩، ٤٠)
		– الاهتمام بميول واحتياجات الطلاب.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٤١، ٤٢)
		– دعم نقاط القوة المميزة للطلاب.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٤٣، ٤٤)
		– معالجة نقاط الضعف لدى الطلاب.	٢	٤,١٦%	مفردة رقم (٤٥، ٤٦)
المجموع			**٤٦**	**١٠٠%**	**ست وأربعون مفردة**

- **وضع مفتاح حساب درجات بطاقة الملاحظة:** اقترح الباحث مفتاحا لحساب درجات بطاقة الملاحظة يوضح الدرجة المحددة لكل مفردة من واقع ثلاث درجات متاحة(*).
- **موضوعية بطاقة الملاحظة:**

– **صدق بطاقة الملاحظة:** قام الباحث بهدف التحقق من صدق بطاقة الملاحظة بعرضها على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين(**) من أجل إبداء أراءهم فيها من حيث:

*مدى ارتباط مفردات البطاقة بمهارات ادارة بيئة التعلم ذاتها.

*سلامة ووضوح صياغات المفردات المختلفة للبطاقة.

*مدى مناسبة أسلوب التقييم ومستوياته الثلاثة المقترحة بالبطاقة.

هذا وقد قام الباحث بتعديل بطاقة الملاحظة في ضوء آراء السادة الخبراء المحكمين، وصيغت في صورتها النهائية(***).

– **حساب ثبات بطاقة الملاحظة:** استعان الباحث بزميلة له(*) في إجراء تجربة استطلاعية لاستخدام بطاقة الملاحظة على عينة مكونة من (٣٠) طالب معلم بالفرقة الثالثة والرابعة شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية جامعة عين شمس، وذلك أيام ٥، ٩، ١٢، ١٦ أكتوبر ٢٠١٦م، وهي أيام التدريب الفعلية في التربية العملية. حيث قام الباحث بتقييم مهارات ادارة بيئة التعلم للطلاب المعلمين باستخدام بطاقة الملاحظة في موقف واقعي خلال حصة دراسية بالتربية العملية، وقامت الزميلة بتقييم أداء نفس الطلاب في نفس الحصص الدراسية باستخدام بطاقة الملاحظة نفسها في استقلالية تامة لضمان الموضوعية، ثم بعد ذلك حُسبت درجات كل طالب من الطلاب وفق ما أسفرت عنه نتائج ملاحظة كل من المقدر الأول (وهو الباحث) و المقدر الثاني (وهو الزميلة)، وتم حساب درجة ثبات البطاقة من خلال حساب معامل الارتباط بين المقدرين الأول والثاني (الباحث

*) انظر ملحق رقم (٩) مفتاح حساب درجات بطاقة ملاحظة مهارات إدارة بيئة التعلم.

**) انظر ملحق رقم (١١) أسماء السادة الخبراء المحكمين.

***) انظر ملحق رقم (٧) بطاقة ملاحظة مهارات إدارة بيئة التعلم في صورتها النهائية.

*) د. سماح محمد ابراهيم، مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس.

والزميلة) باستخدام معادلة بيرسون، وكانت درجة الارتباط تساوى ٠,٩١ و هو معامل ارتباط دال احصائياً عند مستوى ٠,٠١، مما يدل على ثبات البطاقة.

(ب)-إعداد استمارة مقابلة للتقويم الذاتي:

- **الهدف من إعداد استمارة المقابلة:** تهدف استمارة المقابلة إلى قياس مهارات الطالب المعلم في التقويم الذاتي أي قياس قدرته على التخطيط لعملية التقويم الذاتي، وتحديد نقاط القوة والضعف في أدائه التدريسي، واتخاذ قرارات لتحسين الأداء التدريسي، وتقييم فاعلية القرارات المتخذة. وسيتم استخدام هذه البطاقة لتقييم مهارات التقويم الذاتي لدى الطالب المعلم من خلال اجراء مقابلات مباشرة معه لتقييم كل مهارة لديه، وجمع الأدلة والوثائق التي تثبت أدائه في كل مهارة من مهارات التقويم الذاتي المحددة.

وكما سبق الاشارة، لجأ الباحث هنا لاعداد استمارة مقابلة لقياس مهارات التقويم الذاتي وليس بطاقة ملاحظة، لأن كثير من هذه المهارات قد لا تتم داخل الحصة الدراسية، بل في أوقات قبلها (كالتخطيط للتقويم الذاتي)، أو بعدها (كتحليل نقاط القوة والضعف، وتحديد مقترحات التحسين على سبيل المثال)، لذا تم إعداد استمارة مقابلة حتى تكون شاملة لجميع هذه المهارات (قبل، وأثناء، وبعد الحصة الدراسية)، ولضمان دقة الاستمارة في القياس، أضاف الباحث لها معيار الأدلة والشواهد، أي يتم جمع الأدلة والشواهد الي تؤكد مستوى الطالب المعلم في كل بند من البنود المتضمنة بالاستمارة، والموضحة في التالي.

- **بنود الاستمارة:** قام الباحث بصياغة مجموعة من الجمل القصيرة التي تغطي جميع مهارات التقويم الذاتي التي حُددت بالبحث الحالي، وقد راع عند صياغتها أن تكن واضحة المعنى، ومصاغة بطريقة اجرائية محددة.
- **مواصفات الاستمارة:** اشتملت الاستمارة على (٣٤) مفردة تغطي جميع المهارات الفرعية للتقويم الذاتي التي يبلغ عدها (١٧) مهارة فرعية تندرج تحت أربع مهارات رئيسة، وذلك بواقع مفردتين لكل مهارة فرعية، واعتمد الباحث على مقياس ثلاثي التقييم (دائما، أحيانا، نادرا) لتقييم كل مفردة بالاستمارة لتصبح الدرجة الكبرى لكل مفردة ثلاث درجات في حالة إذا كان التقييم "دائماً"، والصغرى درجة واحدة في حالة إذا كان التقييم "نادراً". **وبذلك يصبح العدد الكلي لمفردات الاستمارة (٣٤) مفردة، وتعتبر الدرجة الكلية لها (١٠٢) درجة. وجدول المواصفات التالي يلخص ذلك:**

جدول رقم (٥) مواصفات استمارة المقابلة، والأوزان النسبية لكل مفردة، وتوزيع المهارات على مفردات الاستمارة

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد المفردات	الوزن النسبي	توزيع المهارات على بنود الاستمارة
١-	**التخطيط لعملية**	-يحدد أهداف لعملية التقويم الذاتي.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (١، ٢)
		-يحدد الجوانب المراد تقييمها في أدائه	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٣، ٤)

م	المهارة الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد المفردات	الوزن النسبي	توزيع المهارات على بنود الاستمارة
	التقـــويم الذاتي	التدريسي.			
		-يحـدد الأطـراف الأخـرى التـي يمكـن أن تشترك في عملية تقويمه ذاتيا (معلم زميل، طلاب...).	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٥، ٦)
		-يحدد الأدوات التي يمكن استخدامها لجمع معلومات عن أدائه التدريسي.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٧، ٨)
٢-	**تحديـــد نقـــاط القـــوة والضـعف في الأداء التدريسي**	-يطبق أدوات جمع المعلومات حول أدائه التدريسي.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٩، ١٠)
		-يحلل المعلومات التي أسفرت عنها الأدوات المستخدمة في تقييم أدائه التدريسي.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (١١، ١٢)
		-يحدد أوجه الضعف والقوة المرتبطة بأدائه التدريسي.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (١٣، ١٤)
		-يناقش نتائج تقويمه مع زميل أو زملاء له.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (١٥، ١٦)
٣-	**اتخـــاذ قـــرارات لتحســين الأداء التدريسي**	-يضع مقترحات لعلاج نقاط الضعف في أدائه التدريسي.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (١٧، ١٨)
		-يضع مقترحات لتعزيز نقاط القوة في أدائه التدريسي.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (١٩، ٢٠)
		-يحدد اجراءات عملية لتنفيذ المقترحات لعلاج نقاط الضعف، وتعزيز نقاط القوة لديه.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٢١، ٢٢)
		-ينفذ مقترحات العلاج والتعزيز لتطوير أدائه التدريسي داخل الفصل.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٢٣، ٢٤)
٤	**تقيـــيم فاعليـــة القـــرارات المتخذة**	-يحدد أي المقترحات استطاع تطبيقها داخل الفصل، وأي منها لم يستطع تطبيقه.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٢٥، ٢٦)
		-يحـدد المعوقـات التـي اعترضـت تطبيقـه لبعض المقترحات.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٢٧، ٢٨)
		-يقيم فاعلية تطبيق المقترحات داخل الفصل في تطوير أدائه التدريسي.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٢٩، ٣٠)
		-يحـدد مقترحـات بديلـة لتطـوير أدائـه التدريسي داخل الفصل.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٣١، ٣٢)
		-يحدد التغيرات التي يحتاج إدخالها لعملية تقويمه الذاتي لجعلها أكثر فاعلية.	٢	%٥,٥٥	مفردة رقم (٣٣، ٣٤)
	المجموع		**٣٤**	**%١٠٠**	**أربع وثلاثون مفردة**

- **وضع مفتاح حساب درجة استمارة المقابلة:** اقترح الباحث مفتاحا لحساب درجات الاستمارة يوضح الدرجة المحددة لكل مفردة من واقع ثلاث درجات متاحة (*).

(*) انظر ملحق رقم (١٠) مفتاح حساب درجات استمارة المقابلة الخاصة بالتقويم الذاتي.

- **طريقة تطبيق استمارة المقابلة:** يتم تطبيق الاستمارة من خلال عقد مقابلة فردية مع طالب معلم واحد فقط، أو مقابلة جماعية مع ثلاثة طلاب معلمين على الأكثر. إذ يطرح القائم بالمقابلة بنود الاستمارة بالتتابع مفردة تلو الأخرى على الطالب المعلم، ويتح الوقت له لاختيار الاستجابة المناسبة على كل مفردة من واقع الاستجابات الثلاث المتاحة له (دائما، أحيانا، نادرا)، ويسجل الباحث أو القائم بالمقابلة الاستجابة أمام كل بند من البنود، على أن يطلب القائم بالمقابلة من الطالب المعلم تقديم الدليل أو الشاهد الذي يثبت صدق استجابته على بنود الاستمارة (كتقديم الدفتر الخاص بالتخطيط للتقويم الذاتي على سبيل المثال، أو المقترحات المحددة لمواجهة نقاط الضعف في الأداء التدريسي....وغيرها) مع ضرورة تسجيل الدليل أو الشاهد في خانة الأدلة والشواهد المتضمنة في استمارة المقابلة.
- **موضوعية استمارة المقابلة:**

– **صدق الاستمارة:** قام الباحث بهدف التحقق من صدق الاستمارة بعرضها على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين(**) من أجل إبداء أراءهم فيها من حيث:

*مدى ارتباط مفردات الاستمارة بمهارات التقويم الذاتي ذاتها.

*سلامة ووضوح صياغات المفردات المختلفة للاستمارة.

*مدى مناسبة أسلوب التقييم ومستوياته الثلاثة المقترحة.

هذا وقد قام الباحث بتعديل الاستمارة في ضوء آراء السادة الخبراء المحكمين، وصيغت في صورتها النهائية(***).

– **حساب ثبات الاستمارة:** قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية لاستمارة المقابلة بتطبيقها على نفس العينة التي طبقت عليها بطاقة الملاحظة وهي مكونة من (٣٠) طالب معلم بالفرقة الثالثة والرابعة شعبة الفلسفة والاجتماع بكلية التربية جامعة عين شمس، وذلك في صورة مقابلات جماعية أيام ٢، ٣، ٤ أكتوبر ٢٠١٦م، وقد حُسب معامل الثبات للاستمارة وفق طريقة (ألفا كرونباخ)، وكانت درجة الثبات = (٠,٨٦).

بناء البرنامج:

بعد انتهاء الباحث من إعداد الإطار العام للبرنامج المستهدف بالبحث الحالي، قام ببناء البرنامج التدريبي، وتمثل ذلك في إعداد كتيب للمتدرب (الطالب المعلم)، وكتيب أخر لأوراق العمل (الأنشطة التربوية). وفيما يلي وصف لطبيعة كل كتيب.

(١)–كتيب المتدرب (الطالب المعلم)(*):

**) انظر ملحق رقم (١١) أسماء السادة الخبراء المحكمين.

***) انظر ملحق رقم (٨) استمارة المقابلة الخاصة بالتقويم الذاتي في صورتها النهائية.

*) أنظر ملحق رقم (١٤) كتيب المتدرب (الطالب المعلم).

تضمن كتيب المتدرب (الطالب المعلم) عددا من الموضوعات التي تغطي عناصر المحتوى العلمي التي اقترحها الباحث وأوضحها مسبقا عن إعداد الإطار العام للبرنامج. وقد اختار الباحث المادة العلمية المناسبة التي تغطي عناصر المحتوى المقترحة من عدد من المراجع والكتب العلمية الحديثة التي تم إدراجها في نهاية الكتيب. هذا وقد راعى الباحث عند اختيار المادة العلمية للمحتوى ارتباطها بالأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، وخلوها من الأخطاء.

وقد تضمن كتيب المتدرب (الطالب المعلم) سبعة موضوعات أساسية هي:

جدول رقم (٦) الموضوعات المختلفة للبرنامج التدريبي

–الموضوع الأول: (مدخل إلى نظرية WICS لستيرنبرج)	**– الموضوع الثاني: (الذكاء الناجح)**
–الموضوع الثالث: (التدريس من أجل الذكاء الناجح)	**– الموضوع الرابع: (الابداعية)**
–الموضوع الخامس: (الاستثمار في الابداعية)	**– الموضوع السادس: (الحكمة)**
–الموضوع السابع: (التوازن في الحكمة)	

(٢)–كتيب أوراق العمل (الأنشطة التدريبية)(**):

قام الباحث بإعداد عدد من الأنشطة التدريبية المرتبطة بكل موضوع من موضوعات البرنامج التدريبي في صورة أوراق عمل يكلف الطلاب المعلمين بالقيام بها أثناء تدريبيهم على البرنامج، وكما سبق الاشارة من قبل قد تنوعت هذه الأنشطة ما بين أنشطة تحليلية (كعقد المقارنات، والمناقشات، وتحليل الرؤى ووجهات النظر، وكتابة التقارير... إلخ)، وأنشطة تقويمية (كنقد وجهات نظر، والتقويم الذاتي، وتحديد نقاط الضعف والقوة... إلخ) أو أنشطة ابداعية (كاقتراح حلول لمشكلات داخل الفصل، وإعداد بحث، وتقديم عروض PowerPoint، واقتراح أنشطة تربوية للطلاب لتنمية جوانب محددة لديهم...إلخ). وراع الباحث عند تصميم أوراق العمل (الأنشطة)–كما اشار من قبل– أن تتح مزيد من الفرص أمام المتدربين (الطلاب المعلمين) للتفاعل والمناقشة والعروض العملية والعمل الجماعي والتقييم الذاتي بهدف تطبيق ما يدرسونه من موضوعات وقضايا خلال البرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي.

(٣)– الإطار الزمني لتنفيذ البرنامج(*):

وضع الباحث خطة زمنية لتنفيذ البرنامج، تتضمن توزيع جميع موضوعات البرنامج على أيام التدريب وما تتضمنه من ورش عمل (جلسات) تدريبية مختلفة، حيث تم تدريب الطلاب

**) أنظر ملحق رقم (١٥) كتيب أوراق العمل (الأنشطة التدريبية).

*) انظر ملحق رقم (١٣) الاطار الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي.

المعلمين على السبعة موضوعات الرئيسة التي يتضمنها البرنامج وفق (١٧) يوما تدريبيا، بواقع (٣٤) ورشة عمل (جلسة) تدريبية مدة كل ورشة ثلاث ساعات، بواقع ثلاث ورش أسبوعيا.

تطبيق البرنامج وقياس فاعليته:

(١)-التصميم التجريبي المستخدم بالبحث الحالي:

ارتبط التصميم التجريبي المستخدم بالبحث الحالي بالإجابة عن السؤال الخامس والسادس للبحث وهي:

(ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في نظرية WICS لستيرنبرج في تنمية مهارات ادارة بيئة التعلم لدى الطالب المعلم شعبة الاجتماع بكلية التربية؟) و(ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في نظرية WICS لستيرنبرج في تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطالب المعلم شعبة الاجتماع بكلية التربية؟).

وللإجابة عن هذين السؤالين صيغت الفروض الأربعة التالية:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات ادارة بيئة التعلم ككل لصالح القياس البعدي.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات ادارة بيئة التعلم كل على حدة لصالح القياس البعدي.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات التقويم الذاتي ككل لصالح القياس البعدي.**
- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات التقويم الذاتي كل على حدة لصالح القياس البعدي.**

وللتحقق من صحة هذه الفروض استخدم الباحث تصميما تجريبيا يعتمد على مجموعة تجريبية واحدة، واختيرت عينة البحث من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الاجتماع بكلية التربية جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠١٦/ ٢٠١٧م، وكان عددهم (١٤) أربعة عشر طالب من أصل (١٧) سبعة عشر طالبا هو العدد الكلي لطلاب شعبة الاجتماع بالكلية، حيث استُبعد ثلاثة طلاب تخلفوا عن الانتظام في حضور البرنامج التدريبي بشكل مستمر.

(٢)- تنفيذ البرنامج التدريبي:

قبل تنفيذ البرنامج التدريبي قام الباحث مقدما بتطبيق أدوات البحث، إذ طُبقت بطاقة الملاحظة يوم الأحد الموافق ٢٣ أكتوبر ٢٠١٦م، وقد استعان الباحث بنفس الزميلة* في تطبيق

*) د. سماح محمد ابراهيم، مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة عين شمس.

بطاقة الملاحظة نظرا لضرورة تطبيقها على يوم واحد فقط هو(يوم الأحد) اليوم الأسبوعي المخصص لتدريب الطلاب المعلمين شعبة الاجتماع بالتربية العملية، حيث يكونوا في موقف طبيعي يمكن ملاحظته داخل الفصل، في حين طُبقت استمارة المقابلة يوم الثلاثاء الموافق ٢٥ أكتوبر ٢٠١٦م، واستعان الباحث أيضا بنفس الزميلة كي تساعده في اجراء المقابلات على يوم واحد، حيث تم تقسيم الطلاب لمجموعتين، الأولى أجرى الباحث معها المقابلة بنفسه، والأخرى أجرت الزميلة معهم المقابلة. هذا وقد نفذ الباحث البرنامج التدريبي في الفترة من الأحد الموافق ٣٠ أكتوبر ٢٠١٦م، وحتى الخميس الموافق ٨ ديسمبر ٢٠١٦م، مدة ست أسابيع، بواقع ثلاث أيام تدريب أسبوعيا. وقد قام الباحث بتنفيذ البرنامج بنفسه، وفيما يلي الجدول الزمني لتنفيذ البرنامج التدريبي:

جدول رقم (٧) توزيع عدد أيام، وورش عمل تنفيذ موضوعات البرنامج التدريبي

الموضوع	عنوان الدرس	عدد الأيام	عدد ورش العمل
الأول	مدخل إلى نظرية WICS لستيرنبرج	يومان تدريبيان	أربع ورش عمل
الثاني	الذكاء الناجح	يومان تدريبيان	أربع ورش عمل
الثالث	التدريس من أجل الذكاء الناجح	ثلاثة أيام تدريبية	ست ورش عمل
الرابع	الابداعية	يومان تدريبيان	أربع ورش عمل
الخامس	الاستثمار في الابداعية	أربعة أيام تدريبية	ثمان ورش عمل
السادس	الحكمة	يومان تدريبيان	أربع ورش عمل
السابع	التوازن في الحكمة	يومان تدريبيان	أربع ورش عمل
المجموع		**١٧ يوم تدريب**	**٣٤ ورشة عمل**

(٣)- نتائج البحث:

طبقت أداتي البحث على طلاب المجموعة التجريبية مرة أخرى بعد تنفيذ البرنامج التدريبي، حيث طُبقت بطاقة الملاحظة -من خلال استعانة الباحث أيضا بنفس الزميلة - يوم الأحد الموافق ١١ ديسمبر ٢٠١٦م يوم التربية العملية للطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة، في حين طبق الباحث استمارة المقابلة يوم الاثنين الموافق ١٢ ديسمبر ٢٠١٦م مع الاستعانة بالزميلة أيضاً. وقد استخدم الباحث الأسلوب الإحصائي "اختبار ت T.Test" للمجموعات المرتبطة ببرنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية Spss في الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات عينة البحث في القياس القبلي والبعدي، وكانت أهم النتائج كما يلي:

أولاً: اختبار صحة الفرض الأول:

تمت مقارنة نتائج طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات ادارة بيئة التعلم ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٨) نتائج القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات ادارة بيئة التعلم ككل

بطاقة الملاحظة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	١٤	٧٠,٦٤	٨,٨٦	١٣	٢٣,٨١	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٤	١١٦,٧١	٣,٠٧			

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي فاعلية في تنمية مهارات ادارة بيئة التعلم ككل لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات ادارة بيئة التعلم ككل، إذ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢٣,٨١) أكبر من (ت) الجدولية التي تبلغ قيمتها (٣,٠١) عند درجة حرية (١٣)، ومستوى دلالة ٠,٠١.

ثانياً: اختبار صحة الفرض الثاني:

تمت مقارنة نتائج طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات ادارة بيئة التعلم كل على حدة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (٩) نتائج القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات ادارة بيئة التعلم كل على حدة

مهارات ادارة بيئة التعلم	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
المهارة الأولى	**قبلي**	١٤	١٠	٢,٣٨	١٣	١٠,٥١	**دالة عند ٠,٠١**
	بعدي	١٤	١٥,٣٥	١,٤٤			
المهارة الثانية	**قبلي**	١٤	١٧,٢٨	٣,٢٦	١٣	١٧,٨٥	**دالة عند ٠,٠١**
	بعدي	١٤	٢٩,٩٢	١,٢٦			
المهارة الثالثة	**قبلي**	١٤	١٥,٧٨	٣,٠٤	١٣	١٣,٦٢	**دالة عند ٠,٠١**
	بعدي	١٤	٢٥,٤٢	١,٣٤			
المهارة الرابعة	**قبلي**	١٤	١٣,٩٢	١,٧٧	١٣	١٦,٢٨	**دالة عند ٠,٠١**
	بعدي	١٤	٢٠,٨٥	١,٠٩			
المهارة الخامسة	**قبلي**	١٤	١٣,٦٤	٢,٥٦	١٣	١٦,٧٧	**دالة عند ٠,٠١**
	بعدي	١٤	٢٥,١٤	١,٢٩			

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي فاعلية في تنمية مهارات ادارة بيئة التعلم كل على حدة لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات ادارة بيئة التعلم كل على حدة، إذ أن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة من مهارات ادارة بيئة التعلم أكبر من (ت) الجدولية التي تبلغ قيمتها (٣,٠١) عند درجة حرية (١٣)، ومستوى دلالة ٠,٠١ كما هو موضح بالجدول السابق.

ثالثاً: اختبار صحة الفرض الثالث:

تمت مقارنة نتائج طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات التقويم الذاتي ككل كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٠) نتائج القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات التقويم الذاتي ككل

استمارة المقابلة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي	١٤	٤٧,٩٢	٦,٥٤	١٣	٢٧,٠١	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٤	٨٥	٥,١٢			

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي فاعلية في تنمية مهارات التقويم الذاتي ككل لدى طلاب المجموعة التجريبية، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى نمو مهارات التقويم الذاتي ككل، إذ أن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢٧,٠١) أكبر من (ت) الجدولية التي تبلغ (٣,٠١)عند درجة حرية (١٣)، ومستوى دلالة ٠,٠١.

رابعاً: اختبار صحة الفرض الرابع:

تمت مقارنة نتائج طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات التقويم الذاتي لدى الطلاب كل على حدة كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١١) نتائج القياس القبلي والبعدي لمدى نمو مهارات التقويم الذاتي كل على حدة

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
الأولى	قبلي	١٤	١٠,٧٨	١,٧٦	١٣	٢١,٧١	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٤	١٩,٢١	١,٩٢			
الثانية	قبلي	١٤	١٣,٥٧	٢,١٣	١٣	١٨,٢٤	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٤	٢٣,٣٥	٢,١٣			
الثالثة	قبلي	١٤	١١,٥٠	١,٦٥	١٣	٢١,٧٦	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٤	١٩,٢١	١,١٢			
الرابعة	قبلي	١٤	١٢,٠٧	٢,٣٠	١٣	١٦,٨٣	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٤	٢٣,٢١	١,٥٢			

يتضح من الجدول السابق أن للبرنامج التدريبي المقترح بالبحث الحالي فاعلية في تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب المجموعة التجريبية كل على حدة، حيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لمدى مهارات التقويم الذاتي كل على حدة، إذ أن قيمة (ت) المحسوبة في كل مهارة من مهارات التقويم الذاتي أكبر من (ت) الجدولية التي تبلغ قيمتها (٣,٠١) عند درجة حرية (١٣)، ومستوى دلالة ٠,٠١ كما هو موضح بالجدول السابق.

(٤)- مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

مناقشة نتائج الفرض الأول والثاني وتفسيرها:

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات ادارة بيئة التعلم ككل، وكل على حدة، وحظيت مهارة (ضبط النظام داخل الفصل)، ومهارة (إثارة دافعية الطلاب) بأعلى نسبة مقارنة بالمهارات الأخرى وقد يفسر ذلك ما يلي:

- تضمن البرنامج مجموعة من الموضوعات والقضايا المهمة المرتبطة بنظرية WICS لستيرنبرج التي تطرح رؤى تربوية جديدة تتعلق بادارة بيئات التعلم المختلفة، كما تقدم منظور جديد لعملية التعليم والتعلم يستند إلى كيفية تصميم نماذج تدريس فعالة تتمحور حول المتعلم في المقام الأول، وتهدف إلى تنمية طاقات الطلاب الكامنة، وقدراتهم الشخصية وفق ما يتناسب معها.
- تضمن البرنامج أوراق عمل وأنشطة تدريبية متنوعة توجه الطلاب المعلمين إلى عقد المناقشات الجماعية، وتحليل الرؤى المختلفة والتدريب على كيفية توظيف مبادئ نظرية WICS ومحاولة الاستفادة منها في التدريس وادارة بيئة التعلم داخل الفصول الدراسية. إلى جانب تكليفهم بأوراق عمل توجههم إلى اقتراح ممارسات، وأساليب لضبط النظام داخل الفصل، ووضع قواعد لتنظيم العمل، وإثارة دافعية الطلاب.

مناقشة نتائج الفرض الثالث والرابع وتفسيرها:

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح التدريبي في تنمية مهارات التقويم الذاتي لدى الطلاب ككل، وكل على حدة، وحظيت مهارة (تحديد نقاط القوة والضعف في الأداء التدريسي)، ومهارة (تقييم فاعلية القرارات المتخذة) بأعلى نسبة مقارنة بالمهارات الأخرى وقد يفسر ذلك ما يلي:

- تضمن البرنامج أوراق عمل تدريبية وأنشطة تطبيقية وجه البعض منها الطلاب المعلمين إلى إعداد أدوات للتقويم الذاتي حول موضوعات مختلفة مما يتضمنها البرنامج، والبعض الأخر وجههم بالفعل إلى تقويم أدائه التدريسي وفق معايير محددة ترتبط بموضوعات البرنامج المختلفة، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، إلى جانب تدريبهم على تقديم مقترحات لتحسين الأداء التدريسي، وتقييم مدى فاعلية مثل هذه المقترحات.
- استند البرنامج إلى مجموعة من استراتيجيات التدريب التي تم توظيفها خلال تنفيذ البرنامج، والتي أفسحت المجال أمام الطلاب المعلمين إلى تبادل الخبرات ووجهات النظر فيما يتعلق بتقويم الأداء التدريسي ذاتيا، ورصد نقاط القوة والضعف واتخاذ قرارات لتحسين الأداء، وتقييم فاعلية هذه القرارات، وتحديد المعوقات التي اعترضت تطبيق مقترحات التحسين.

(٥)- توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء مشكلة البحث الحالي وما توصل إليه من نتائج يوصي بما يلي:

- الاهتمام بتطوير منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء توجهات نظرية WICS لستيرنبرج.
- الاهتمام بتضمين نظرية WICS لستيرنبرج في برامج إعداد المعلم بكليات التربية.
- تدريب معلمي علم الاجتماع أثناء الخدمة على مهارات إدارة بيئة التعلم والتقويم الذاتي.
- اقتراح استراتيجيات تدريس في ضوء نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية الابداع لدى الطلاب.

وفي ضوء ما سبق من نتائج وتوصيات يقترح البحث الحالي ما يلي:

- تطوير منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء توجهات نظرية WICS لستيرنبرج.
- برنامج مقترح قائم على تطبيقات نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية مهارات حل المشكلات الصفية، واتخاذ القرار لدى الطالب المعلم بكلية التربية.
- برنامج لتدريب معلمي علم الاجتماع أثناء الخدمة على مهارات إدارة بيئة التعلم والتقويم الذاتي.
- استراتيجية تدريس مقترحة في ضوء نظرية WICS لستيرنبرج لتنمية الابداع لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أولاً: المراجع العربية:

١. بدرية المفرج وآخرون (٢٠٠٧): "**الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنيا**"، قطاع البحوث التربوية والمناهج، وزارة التربية والتعليم، دولة الكويت.

٢. تحية حامد عبد العال (٢٠٠٦):"**إدارة الصف**"، مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الاعدادية والثانوية، كلية التربية، جامعة أسيوط.

٣. حسن حسين زيتون (٢٠٠٣): "**نموذج رحلة التدريس: رؤية جديدة لتطوير طرق التعليم والتعلم في مدارسنا**"، عالم الكتب، القاهرة، ط١.

٤. روبرت ج. ستيرنبرج (٢٠١٠): "**الحكمة والذكاء والابداعية: رؤية تركيبية**"، ترجمة: هناء سليمان، المركز القومي للترجمة، ط١.

٥. سعيد طه محمود (٢٠١٠): إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل"، ***دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٦٧) أبريل ٢٠١٠م.***
٦. عارف مطر المقيد (٢٠٠٩): "مشكلات الادارة الصفية التي تواجه معلمين المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة.
٧. عبد الحكيم على مهيدات، ابراهيم محمد المحاسنة (٢٠٠٨): "**التقويم الواقعي**"، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١.
٨. فواز فتح الله الراميني (٢٠٠٩): "**المعلم الذي نريد بين الأصالة والتجديد**"، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
٩. ماريا جوس ليرا وآخرون (٢٠٠٧): " **الادارة الصفية**"، مطبوعات مشروع الذهبيات الخمسة Golden 5، مشروع ممول من الاتحاد الأوروبيEU .
١٠. محارب علي محمد، حامد محمد علي، عمار عبد الله فريحات (٢٠٠٩): "واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وادارة الصف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم"، **مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد ٣، ص ٣٣-٦٦.**
١١. محمد أبو الفتوح حامد (٢٠١١): "**التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**"، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط١.
١٢. مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية- بيروت (٢٠١٤): "**قبول التنوع: مجموعة أدوات تتيح تهيئة بيئات جامعة صديقة للتعلم**"، بيروت، لبنان.
١٣. نبيل المغربي (٢٠٠٨): "مدى توظيف طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التقويم الذاتي، وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي"، ***مؤتمر التعليم الجامعي المفتوح عن بعد (واقع وطموح)، جامعة القدس المفتوحة.***
١٤. هاري ك. وانج، روزماري ت. وانج (٢٠٠٥): "**كيف تكون مدرسا فعالا: الأيام الدراسية الأولى**"، ترجمة: ميسون يونس عبد الله، دار الكتاب الجامعي، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

15. Aleksandar Kontić (2013): "The WICS model of leadership: Theory and Application in Hotel Management", ***Quaestus Multidisciplinary Research Journal. Available on: http://www.quaestus.ro/en/wp-content/uploads/2012/02/kontic.pdf.***
16. Amisha Mehta & Robina Xavier (2008): "Building self-evaluation skills through criterion-referenced assessment in public relations",

Available on: http://www.prismjournal.org/fileadmin/Praxis/Files/Journal_Files/Mehta_Xavier.pdf.

17. Andrade, H. & Du, Y. (2007): "Student responses to criteria-referenced self-Assessment", ***Assessment and Evaluation in Higher Education, v.32, n.2, pp.159-181***
18. Bob Fitzpatrick (2010): ***"Discipline and Classroom Management: Strategies and Guidelines for Teachers and Administrators"***, the New Brunswick Teachers' Association (NBTA), Canada.
19. British Columbia, Ministry of Education (2017): ***"Supporting the Self-Assessment and Reporting of Core Competencies"***, **Available on:** https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/supporting-self-assessment.pdf
20. Chris Joyce & Others (2009): "***Self-assessment: What Teachers Think"***, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, New Zealand.
21. Christopher Dunbar (2004): ***"Best Practices in Classroom Management"***, Michigan State University, USA.
22. Colin Smith & Robert Laslett (2002): ***"Effective Classroom Management: A Teacher's Guide"***, Routledge Falmer the Taylor & Francis Group, London and New York.
23. Dorothy Spiller (2009): "Self-Assessment and Peer Assessment", ***Teaching Development, the University of Waikato, New Zealand, February, 2009.***
24. Elisa Amo & Francisco Jareño (2011): "Self, Peer and Teacher Assessment as Active Learning Methods", ***Research Journal of International Studies - Issue18 (January, 2011).***
25. Hanke Korpershoek & Others (2014): "***Effective classroom management strategies and classroom management programs***

for educational practice", GION Education/Research, University of Groningen, Holland.

26. I. Bartusevičiene (2014): "Self-evaluation as an Attribute of Formative Assessment of Students' Achievements in Maritime Studies", ***the International Journal on Marine Navigation and Safety of Sea Transportation, June 2014, v.8, n.2, pp.239-244.***
27. James H. & Jessica H. (2008): "Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement", ***Educational HORIZONS, Fall, 2008, pp. 40- 49.***
28. Jim Walters & Shelly Frei (2007)***:"Managing Classroom Behavior and Discipline"***, Shell Education, USA.
29. John A. Ross & Cathy Bruce (2005): "Teacher Self-Assessment: A Mechanism for Facilitating Professional Growth", ***American Educational Research Association (AERA), Annual Meeting, Montreal, Canada.***
30. Julia K. & Sheila J. Malley (2008): "**A guide to self-evaluation",** The BBC Children in Need Appeal, London.
31. Kristen J.Nielsen (2011): "Peer Evaluation and Self-assessment: A Comparative Study of the Effectiveness of Two Complex Methods of Writing Instruction in Six Section of Composition", PhD Dissertation, School of Education, Boston University, USA.
32. Linda D. Hammond & John Bransford (2005): **"Preparing Teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to"**, Jossy-Bass A Wiley Imprint, USA.
33. Maartje E.D. & Gillian N. (2007): "Peer & Self Evaluations as Means to Improve the Assessment of Project Based Learning", ***the 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, October 2007, Session S1G, pp.12-18, Milwaukee, Wisconsin, USA.***

34. Paul Orsmond (2004): ***"Self-and peer Assessment: Guidance on Practice in the Biosciences"***, Center for Biosciences, The Higher Education Academy, Great Britain.
35. Queensland Government, Education Queensland (2007)*:"* ***Essential Skills for Classroom Management: Core Learning Component",*** The Better Behaviour Better Learning (BBBL) initiatives, complementary professional development package, Australia.
36. Rachael H. Wesson (N/A): **"Peer and Self-assessment"**, Deakin Learning Futures, Deakin University, ***Available on: https://www.deakin.edu.au/__data/assets/pdf_file/0020/53462/peer-and-self-assessment.pdf***
37. Ramona P. & LaurenĠiu P. (2013): "Teaching for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q)– a new instrument developed for assessing teaching style", ***Journal of Educational Science & Psychology, v. LXV, n.1, pp. 159-178.***
38. Rebecca Alber (2011): "**Ten Tips for Classroom Management: How to improve student engagement and build a positive climate for learning and discipline",** Edutopia, **Available on:** http://www.yesnet.yk.ca/pdf/11-12/10tips_classroom_management.pdf
39. Regina M. Oliver & Daniel J. Reschly (2007): "***Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development"***, National Comprehensive Center for Teacher Quality, USA.
40. Robert J. Sternberg (2003): "WICS: A Model of Leadership in Organisations*",* ***Academy of Management Learning and Education, v.2, n.4, pp.386-40.***
41. Robert J. Sternberg (2004): "WICS: A model of educational leadership", ***the Education Forum, winter 2004, v.68, pp.108–114.***

42. Robert J. Sternberg & Janet Davidson (2005): "Conceptions of Giftedness", ***Cambridge University Press.***
43. Robert J. Sternberg (2005): "A model of educational leadership: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized", ***INT. J. leadership In Education, October-December 2005, v.8, n. 4, pp.347-364.***
44. Robert J. Sternberg (2008): "Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesised: A Model of Giftedness", ***The Routledge-Falmer International Companion to Gifted Education, London, Available on: .***
45. Robert J. Sternberg (2009): "Academic Intelligence is not Enough, WICS: An Expanded Model for Effective Practice in School and Later in Life", ***A paper commissioned for the conference on Liberal Education and Effective Practice, Mosakowski Institute or Public Enterprise, March12-13, 2009.***
46. Robert J. Sternberg (2009): "Wisdom, Intelligence, Creativity Synthesised: A New Model for Liberal Education", ***Liberal Education, v. 95, n4, Fall 2009.***
47. Robert J. Sternberg & Others (2012): "WICS: A Model for College and University Admissions", ***Educational Psychologist, v.47, n.1, pp.30-41.***
48. Robert J. Sternberg (2012): "The WICS model of leadership", ***The Oxford Handbook of Leadership, Oxford University Press.***
49. Robert J. Sternberg (N/A): **"Teaching For Leadership"**, ***Available on: http://hkage.org.hk/en/events/080714%20APCG/01-%20Keynotes%20&%20Invited%20Addresses/1.2%20Sternberg_Teaching%20for%20Leadership.pdf***
50. Rosemary Brooke (2006): "Effective Self-Assessment of Key Skills", ***the Learning and Skills Development Agency, London.***

51. Susan Polirstok (2015): ***"Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms"***, Scientific Research Publishing, USA.
52. The Idea Book Series (2010): "***Classroom Management***", Peace Crops, office of overseas Programming and Training support, Information Collection and Exchange Center (ICE), Publication No. M0088, Washington, USA.
53. The Literacy and Numeracy Secretariat (2007): "**Student Self-Assessment"**, The Capacity Building Series, Ontario, Canada, **Available on:** http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/studentselfassessment.pdf
54. Traci Sitzmann & Others (2010): "Self-Assessment of Knowledge: A Cognitive Learning or Affective Measure?", ***Academy of Management Learning & Education, v. 9, n. 2, pp.169-191.***