بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات واختبار أثره في تنمية كفاياتهنَّ التعليمية ومهارات التواصل لدى طلبتهنّ

*رائد أحمد الكريمين، ناصر أحمد الخوالده**

ملخص

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات، وتعرف أثر البرنامج في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال، ومهارات التواصل لدى طلبتهنّ. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في مديرية تربية قصبة السلط للعام الدراسي (2011-2012)، وتألفت عينة الدراسة من (51) معلمة من معلمات المستوى التمهيدي لمرحلة رياض الأطفال (KG2)، في حين بلغت عينة الأطفال في المستوى التمهيدي (KG2) (1020) لمرحلة رياض الأطفال، وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية: فاعلية البرنامج التدريبي الميداني الذي تمَّ تطبيقه في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال (KG2)، وكان ترتيب المحاور كالآتي: محور تقويم تحصيل الأطفال، محور مهارات التواصل، محور تطبيق مهام الدرس، محور أساسيات التدريس الفعّال، فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التواصل لدى الأطفال في المستوى التمهيدي (KG2) لمرحلة رياض الأطفال، وتضمنت الدراسة مجموعة من التوصيات.

الكلمات الدالة: بناء برنامج تدريبي، معلمات رياض الأطفال، نظرية الاهتمامات، الكفايات التعليمية، مهارات التواصل.

المقدمة

تبرز أهمية مرحلة رياض الأطفال كمرحلة قائمة بذاتها لها فلسفتها التربوية وأهدافها التعليمية ومناهجها وأساليبها وألعابها التعليمية وكوادرها المؤهلة تربوياً ونفسياً للتعامل مع أطفال هذه المرحلة الحساسة بوعي ورغبة ونشاط متواصل، وما تحمله من أهداف في تنشئة الطفل تنشئة صالحة، وتعويده الآداب والسلوك والفضائل الإسلامية، واكتسابه الاتجاهات الاجتماعية الصالحة، ومن ثم حماية نموه العقلي والجسمي والخلقي وفق التعاليم الإسلامية؛ فرعاية الأمم لأطفالها تُعد مقياساً مهماً لتقدمها ورقيها الحضاري والثقافي، كما العناية بهم وتربيتهم واجب أساس لكل مجتمع يتطلع نحو النهوض والتقدم.

ويؤكد أُوينس (Owens, 2002) أهمية مرحلة الطفولة المبكرة، وأهمية تعريض الطفل للعديد من المثيرات والخبرات، حيث أشار إلى دراسة بلوم التي تؤكد أنَّ ما نسبته (80%) من تباين الأفراد في سن الثامنة عشرة ترد إلى أدائهم العقلي في السنوات الأولى من عمرهم، ومن هنا جاء اهتمام الدول بإنشاء مؤسسات تعنى بهذه المرحلة أطلق عليها ما يعرف برياض الأطفال.

لقد انتشرت رياض الأطفال في الوقت الحاضر في الأردن في مدنه وقراه على حد سواء، ضمن فلسفة تقوم على ثلاثة أسس هي: تعويض حاجات الطفل المحروم منها، وتكملة دور الأسرة في تنشئة الطفل بشكل سوي ومتكامل، والعمل على زيادة الوعي بالتنشئة الاجتماعية الصحيحة من خلال خلو بيئة الطفل من عيوب المجتمع والأخلاقيات السيئة، وتعد مرحلة رياض الأطفال في الأردن مرحله اختيارية لا تدخل ضمن السلم التعليمي على الرغم من مشاركة وزارة التربية والتعليم في الإشراف عليها في جوانب متعددة، وهي تقبل الأطفال من سن ثلاث سنوات وثمانية أشهر حتى سن خمس سنوات وثمانية أشهر، وهو السن الذي يلتحق فيه الأطفال بالمدرسة الابتدائية، حيث كان التعليم الإلزامي والثانوي هو محورها الرئيسي دون مرحلة ما قبل المدرسة.

وقد تزايد عدد رياض الأطفال في الأردن في الآونة الأخيرة بشكل ملحوظ لافت للنظر بسبب ما طرأ على الفكرة التي يحملها الآباء والأمهات عن التربية، وضرورة تزويد الطفل بها وتنمية مواهبه وقدراته، فقد أصبح عدد الرياض لمنطقة السلط وحدها (81) روضة ومدرسة تشمل رياض الأطفال في عام

* قسم العلوم التربوية، كلية السلط للعلوم الإنسانية، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط؛ قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان. تاريخ استلام البحث 2013/11/27، وتاريخ قبوله 2014/4/24.

©2016 عمادة البحث العلمي/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

(2012/2011) تضم (4679) طفلاً وطفلة يشرف على تربيتهم (223) معلمة، هذا علاوة على ما هو موجود منها في المحافظات والألوية والقرى الأخرى.

ويمثل العمل في رياض الأطفال مهنة غاية في الحساسية تحتاج إلى خصائص شخصية وتدريب معين ودقيق، كونها مرحلة تمهيدية وحلقة وصل في حياة الطفل بين أسرته ومدرسته، بما تقدمه من أنشطة تجهيزية تساعده في تعليمه اللاحق، والروضة بهذا المعنى تخدم نمو الفرد في وقت مبكر، لبناء شخصية قوية قادرة على الاستفادة من التعليم في المرحلة الابتدائية بدرجة تؤدي إلى تحقيق أهدافها، كما أنها ترسخ عنده وعن طريق الممارسة والتجربة العملية عادات حميدة مرغوباً فيها كاحترام حقوق الآخرين، وعدم المساس بها (كنعان، 2011).

وتتمثل الأهداف الأساسية للتربية في هذه المرحلة فيما يلي: تعريف الأطفال كتاب الله وسنّة نبيه، لتنمية الوازع الديني لديهم، وتنمية الأخلاق الحسنة والقيم والمبادئ، مساعدة الطفل في تنمية ثقته بنفسه، تدريب الطفل على استعمال التمثيل والرسم والموسيقى للتعبير عن نفسه، تنمية قدرة الطفل في التعبير عن نفسه، تعريف الطفل بالبيئة المحيطة، تدريب الطفل على تكوين علاقات اجتماعية سليمة، إثراء الحصيلة اللغوية للطفل من خلال تعريفه بمفردات جديدة وتراكيب لغوية، تنمية الاستعداد القرائي والكتابي عند الأطفال، خلق اتجاهات ايجابية لدى الطفل مع المدرسة والروضة والعملية التعليمية التعلّمية، تنمية قدرة الطفل على الضبط الذاتي لسلوكه، تدريب الأطفال على الالتزام بالأنظمة والتعليمات وقوانين المدرسة والروضة وتقبلها، الاهتمام بتنمية الحواس والعضلات الدقيقة للأطفال باعتبارها تنمي لديهم المهارات التواصلية اللازمة لعملية التعلّم (حسن، وبركات، والأيوبي، 2011).

ويقع عبء تربية الأطفال في هذه المرحلة على عاتق معلمات رياض الأطفال اللواتي عليهنَّ العبء الكبير في تطوير طرقهن وأساليب تفكيرهنَّ والتزود بلغة العصر وبالخبرات والمعلومات والمعارف والمهارات التي تمكنهنَّ من مساعدة الطفل على التفكير السليم والتعلّم الجيد بما يؤهلهن للوقوف أمام التيارات المعاصرة التي تصادفهم في جميع أوجه الحياة، وهذا يتطلب الإعداد الجيد المتكامل للمعلمة وفقاً للاتجاهات والأساليب الحديثة في بناء برامج إعداد المعلمات وتأهيلهن قبل الخدمة، ثمَّ الاستمرار في تدريبهنَّ وتقويم عملهنَّ في أثناء الخدمة؛ تلبية لتحديات ومتطلبات العصر الحالي (بهادر، 2008؛ جارالله، 2009).

كما أشارت إليها العديد من الدراسات منها دراسة (مرتضى، 2001؛ جاد، 2010) إلى: دور معلمة الروضة كبديلة للأم، دور المعلمة كمديرة وميسرة وموجهة لعملية التعلّم والتعليم، دور المعلمة كممثلة لقيم المجتمع وتراثه وتوجهاته، دور المعلمة كقناة اتصال بين المنزل والروضة، دور المعلمة كمسؤولة عن إدارة الصف وحفظ النظام فيه، دور معلمة الروضة كمعلمة ومتعلمة في الوقت ذاته، معلمة الروضة كموجهة نفسية وتربوية، معلمة الروضة كمساعدة في عملية النمو، وتقديم المهارات اللازمة للأطفال، دور المعلمة في التفاعل الصفي مع الأطفال.

إنَّ نظرية الاهتمامات تعدُّ من بين آليات التطوير النمائي للمعلم من النواحي المعرفية والوجدانية والحركية والمهارية والاجتماعية، بما توفره من أساليب واستراتيجيات تدريس فاعلة ومؤثرة تعمل على تحويل المعلومة إلى ممارسات ونشاطات عملية تحسن من الأداء النوعي للمعلم وفي تطوير ذاته للمهارات الأساسية اللازمة للعيش في القرن الحادي والعشرين، فهو المنفذ الفعلي للمناهج الدراسية وهو عنصر فعّال قائم بالمهمات والأعباء التربوية والتفاعل المباشر مع الأطفال، وخاصة أنه لا يقع على عاتقه نقل المعرفة فقط بل تزويد الأطفال بالخبرات وبناء المعرفة وتوظيفها، لذا فإنَّ نظرية الاهتمامات تتضمن عدداً من المحاور ولكل محور مجموعة من العبارات التي تساعد المعلم على إحداث تغيير وتطوير وتحسين شخصيته، واتجاهاته، ومعلوماته، ومهاراته، وسلوكه، إضافة إلى التغيّرات الوجدانية، حتى يتمكن من أداء مهمته على أكمل وجه، وفي نفس الوقت تعكس شعوراً لدى طفل هذه المرحلة بأنه إيجابي وفاعل ومشارك في عملية التعلّم.

وتُعدُّ نظرية الاهتمامات لـ (Fuller, 1996) من أكثر النظريات اهتماماً بتطور المعلم في الجانب التدريسي من الناحية النمائية. إذ تقوم هذه النظرية على ثلاثة محاور نمائية يمر بها المعلم، وهي: محور أساسيات التدريس وعباراته (الكفاءة الشخصية في التدريس، السيطرة على مجريات الدرس، حماس المعلم للتدريس والتعليم، إدارة الصف وتنظيمه، الإعداد الجيد للمادة الدراسية)، ومحور مهام التدريس وعباراته (وضوح الشرح وسلامة العرض، كفاءة استخدام زمن الدرس، تناسب المهام التعليمية مع التلاميذ، تصميم المهام التعليمية بشكل يضمن نجاح التلاميذ، تفاعل المعلم مع التلاميذ، استثارة دافعية التلاميذ، ربط التعليم بحياة التلاميذ الواقعية)، محور تحصيل التلاميذ وعباراته (تلبية حاجات التلاميذ، المراقبة المستمرة لتقدم التلاميذ، تأكيد مبدأ المسؤولية والمحاسبة، نمو المجال المهاري للتلاميذ، نمو المجال اللياقي للتلاميذ، نمو المجال المعرفي للتلاميذ، نمو المجال الوجداني للتلاميذ).

وتتوجه الاهتمامات هنا نحو أفضل الطرق التي تؤدي إلى تعلم الأطفال، وأهداف المعلم ومدى تحققها، وكل مرحلة من هذه المراحل تجعل المعلم يعيش في قلق وتوتر حتى تتم السيطرة على عناصر هذه المرحلة من خلال عملية الاستثارة والدافعية، والاهتمامات هنا تشير إلى التغيرات الوجدانية التي تحدث للمعلمين أثناء تطورهم في العمل الوظيفي، وقد تبنى الباحثان هذه النظرية عند بنائهم بطاقة الملاحظة ومحاورها المتداخلة في التدريس الفعّال وعناصره، والوقوف على العلاقة القائمة بين النظرية التي ندرسها والتطبيق الذي تحظى به.(الصغيّر، 2002).

وتعدُّ مهارات التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم من أهم وظائف اللغة، فهي وسيلة وأداة يتفاهم بها الفرد مع جماعته، ليحقق أهدافه واحتياجاته، وتشكل عاملاً أساسياً في معرفة الفرد لما يدور حوله من أحداث، والاتصال بين البشر عملية فردية اجتماعية، فهي فردية تبدأ بمجموعة من الأفكار والمعلومات لدى مرسل وتتبلور لديه الفكرة في ذهنه، ثمّ يبحث عن الطريقة التي ينقلها إلى مستقبل لإعلامه بها أو تغيير اتجاهه أو تنمية قيمة أو غير ذلك من أهداف، وتتأثر هذه الرسالة بكل ما يصاحب مراحلها من متغيرات، والاتصال لن يكون ذا فائدة إلا إذا كان دقيقاً وصحيحاً؛ إذ يتوقف جودة الاتصال على الصحة والوضوح والهدف (مدكور، وطعيمه، وهريدي، 2010).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالبرامج التعليمية لمرحلة الطفولة المبكرة وإعداد المعلمات وتدريبهنُّ. تبين أنها ما زالت تفتقر إلى مزيد من التطوير بشقيه النظري والعملي، وقد أكدت دراسات عديدة منها دراسة (ياسين، 2001) (عفانه وحمدان،2005) (Kim, 2000) (أبو حرب، 2005) على أنّه لا يزال هناك ضعف ملحوظ في درجة تمكن المعلمات من امتلاك الكفايات التعليمية ومهارات التواصل في بعض جوانب الأداء التدريسي المهمة على سبيل المثال لا الحصر، عدم مراعاة طبيعة الأطفال وخصائص نموهم الانفعالي والاجتماعي والمعرفي والحركي، وقلة فاعلية الوسائل التعليمية من أدوات وأجهزة وإمكانات، علاوة على تواضع الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة التي تحول دون إعطاء الأطفال فرصة التفاعل مع خبرة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة بشكل جذاب يناسب ميول الأطفال وقدراتهم، مع التركيز على أداء المعلمة والاعتماد على التكرار الممل للكلمات والجمل مما يكرس النمطية ويقتل الإبداع؛ فينعكس سلباً على تعليم وتعلّم الأطفال في المواد الدراسية الأخرى كافة، وتدني مستواهم في مهارات القراءة والكتابة، وانخفاض كفاءة التعبير الشفوي، وقصورهم في التحدث بطلاقة ومرونة.

وعليه، جاءت هذه الدراسة محاولة التعرف على محاور نظرية الاهتمامات التي تركز على تطور المعلمات في العمل الوظيفي من جميع النواحي النمائية سواء المعرفية والوجدانية والحركية وأثرها في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال (KG2) ومهارات التواصل لدى طلبتهنّ من خلال بناء برنامج تعليمي يهدف إلى تحسين نوعية التعليم وجودة الأداء وتطوير وتنمية الكفايات التعليمية الضرورية للمعلمات في كل من مهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، وإلقاء الضوء على الاحتياجات التدريبية من حيث نوعها وأهميتها لمعلمات رياض الأطفال مما يُمكن المختصين والمخططين لبرامج التدريب من وضع برامج تدريبية ملائمة لتلبية الاحتياجات. وبشكل أكثر تحديداً سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما أثر البرنامج التدريبي القائم على نظرية الاهتمامات في تنمية كفايات معلمات رياض الأطفال؟

السؤال الثاني: ما أثر البرنامج التدريبي القائم على نظرية الاهتمامات في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال الرياض؟

أهمية الدراسة

تتلخص أهمية الدراسة في الأمور التالية:

1- اهتمام المجتمع الأردني بإنشاء مدارس رياض الأطفال، والتوسع فيها، بل إدخالها ضمن البنية التعليمية الجديدة، مما يستلزم زيادة البحوث والدراسات حولها.
2- التعريف بالكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات رياض الأطفال ووضعها في إطار نظرية عامة للاستفادة منها في تطوير أدائهنَّ وفق نظرية الاهتمامات عند تحضير محتوى الدرس وفي تطبيق المهمات، وفي النواحي المتعلقة بمهارات سلوكيات المعلمة وتفاعلها، وفي النواحي الإدارية والتنظيمية والفنية، وكذلك الأمور المتعلقة بالتشجيع والتحفيز والتعزيز للأطفال.
3- تُعدُّ هذه الدراسة خطوة أولى لتحسين مستوى أداء معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية ومهارات التواصل القائمة على نظرية الاهتمامات، واستخدامها محكاً مرجعياً للتقويم.
4- مساعدة المعلمات أنفسهنَّ في التعرف على مدى تحقيقهنَّ للكفايات التعليمية ومهارات التواصل لقيامهنَّ بمهنة التعليم القائمة على نظرية الاهتمامات، وبالتالي الاستفادة من ذلك في تحسين وتطوير كفاياتهنَّ التعليمية ووضع البرامج اللازمة لذلك.

5- قد تلفت نتائج هذه الدراسة نظر المسؤولين والقائمين على تطوير برامج الأطفال في تحديد الكفايات التعليمية ومهارات التواصل المطلوبة عند اختيار معلمة رياض الأطفال.
6- تقديم اختبار تتوافر فيه الشروط الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها في قياس مهارات التواصل الأربعة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) لدى الأطفال المستوى الثاني (التمهيدي).

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
1- بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات وفقاً لأنموذج كمب.
2- تعرف أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال، وتنمية مهارات التواصل لدى طلبتهن.

التعريفات الإجرائية

- **البرنامج التدريبي:** مجموعة من الخبرات والأنشطة والتدريبات المنظمة الهادفة التي خطط لها بعناية ودقة وفق أهداف محددة مسبقاً وفقاً لأنموذج كمب، مستنداً إلى مجموعة من الأطر العامة لتقديمها إلى المعلمات المتدربات لمرحلة رياض الأطفال (KG2)، من أجل رفع كفاياتهنَّ وتحسين أدائهنَّ الصفي في تنمية مهارات التواصل لدى طلبتهنَّ وفق الإستراتيجية المناسبة لكل مهارة.

- **معلمة رياض الأطفال:** المعلمة التي تقوم بتدريس أطفال المستوى الثاني (التمهيدي) بمنطقة قصبة السلط، الحاصلة على مؤهل علمي في مجال العلوم التربوية أو تخصص تربية طفل أو في تخصصات أخرى، يمكنها من تدريس مساق اللغة العربية لمرحلة رياض الأطفال (KG2).

- **مرحلة رياض الأطفال:** مرحلة خاصة بالأطفال الصغار تضم الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4-6) سنوات، ومدة الدراسة فيها سنتان، وتجري الدراسة فيها وفقاً لمنهج من وزارة التربية والتعليم في الأردن، وينقل الطفل بعد انتهائه من هذه المرحلة إلى المدرسة الابتدائية، حيث يسجل في الصف الأول وتتضمن مرحلتين هما: مرحلة البستان وهي مخصصة للأطفال الذين أكملوا السنة الرابعة من عمرهم، ومرحلة التمهيدي (عينة الدراسة الحالية) وهي مخصصة للأطفال الذين أكملوا السنة الخامسة من عمرهم.

- **نظرية الاهتمامات:** ويقصد بها إجرائياً في هذه الدراسة أداة تحتوي على قائمة من الكفايات العلمية لرصد واقع مستوى الأداء التدريسي (القبلي والبعدي) لمعلمات رياض الأطفال، لتنفيذ عدد (64) كفاية داخل الصف أثناء الموقف التعليمي، وتقاس من خلال بطاقة الملاحظة التي تمَّ استخدامها من قبل الباحثين كمحك مرجعي لقياس الأداء التدريسي في المحاور التالية: أساسيات التدريس الفعّال وعباراته ومهام التدريس وعباراته وتقويم تحصيل الأطفال وعباراته، والتي تمَّ اعتمادها عند بناء البرنامج التدريبي.

- **الكفايات التعليمية:** الأداء الفعلي لمعلمة رياض الأطفال لتنفيذ (93) كفاية داخل الغرفة الصفية، من خلال بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحثان لملاحظة مدى تنفيذ المعلمة لمجموعة من المهارات، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة وفق محاور نظرية الاهتمامات والكفايات التابعة لكل محور (محور أساسيات التدريس، محور مهام التدريس، محور تقويم تحصيل الأطفال، محور مهارات التواصل)، أثناء الموقف التعليمي بفعالية وإتقان؛ من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

- **مهارات التواصل:** قدرة المعلمة على التفاعل مع أطفال الرياض من خلال تمريره بمهارات عقلية واجتماعية ولغوية في خبرات ومواقف تعليمية تعلّمية جديدة وفق البرنامج التدريبي . المعد من قبل الباحثين في مهارات (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة)، ولكل مهارة منها مهارات فرعية تتدرج من السهل إلى الصعب، ومتداخلة يصعب فصلها عن بعض وتؤثر في جودة الأداء العام، وتقاس مهارات التواصل بالدرجة التي يحصل عليها الطفل في الاختبار التحصيلي.

- **أنموذج كمب:** أنموذج تمّ اختياره واعتماده من قبل الباحثين وفق أهداف محددة مسبقاً في تصميم وبناء البرنامج التدريبي القائم على نظرية الاهتمامات، ليخدم أغراض الدراسة الحالية، إذ يستند إلى مجموعة من الأطر العامة والمقدمة إلى المعلمات المتدربات، ويتضمن الأنموذج ثماني خطوات هي: الأهداف العامة، خصائص المتدربات، الأهداف السلوكية، المحتوى التعليمي، القياس القبلي، نشاطات التعليم والتعلّم والوسائل التعليمية، والخدمات التعليمية المساندة، وأساليب التقويم من أجل تحقيق أهداف المادة التعليمية.

حدود الدراسة ومحدداتها

تتحدد نتائج الدراسة بما يأتي:
1- اقتصار الدراسة على معلمات المستوى التمهيدي (KG2) لمرحلة رياض الأطفال في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية قصبة السلط، الفصل الثاني من العام الدراسي 2011-2012.

2- اقتصار الدراسة على الأطفال في المستوى التمهيدي (KG2) لمرحلة رياض الأطفال في المدارس الحكومية والخاصة التابعة لمديرية تربية قصبة السلط، الفصل الثاني من العام الدراسي 2011-2012.

3- اقتصار الدراسة على تنمية الكفايات التعليمية لمعلمات المستوى التمهيدي (KG2) لمرحلة رياض الأطفال والمتمثلة بما يأتي: أساسيات التدريس الفعّال، تطبيق مهام، تقويم تحصيل الأطفال، مهارات التواصل.

4- أدوات الدراسة من إعداد الباحثين؛ لذا يعتمد تعميم نتائج الدراسة على طبيعة هذه الأدوات، ومدى مناسبتها من حيث الصدق والثبات.

الدراسات السابقة

أ- الدراسات المتعلقة بمهارات الأداء التدريسي لمحاور نظرية الاهتمامات في مجال التدريس الفعّال

في دراسة أجراها الصغيّر (2002) هدفت التعرف إلى إدراكات مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفعّال، في ضوء نظرية الاهتمامات، وتم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، وتألفت العينة من (230) مدرساً ومشرفاً. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط عبارات مفاهيم التدريس الفعّال لدى عينة الدراسة تنخفض عند الارتقاء عبر مراحل التدريس النمائية بشكل عام؛ بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمشرفين في محوري أساسيات التدريس، ومهام التدريس، في حين أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في محور تقويم تحصيل التدريس بين المشرفين والمعلمين لصالح المشرفين.

وأجرى عفانة وحمدان (2005) دراسة هدفت التعرف إلى مستوى الأداء التدريسي للمعلمين، والكشف عن نوعية العلاقة بين مستوى الأداء الصفي لمعلمي المرحلة الإعدادية وتحصيل طلبتهم، وكذلك التعرف إلى دلالة الفروق في مستوى الأداء الصفي طبقاً لعدة متغيرات: الصف الدراسي، نوعية المادة، طريقة التدريس، جنس الطلبة. إذ اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (173) فصلاً، وتم استخدام بطاقة الملاحظة لرصد الأداء الصفي، حيث تكونت من (32) فقرة موزعة على ستة أبعاد. وتوصلت الدراسة إلى أن التغذية الراجعة، والمناخ الصفي، والإدارة الصفية، ليست على المستوى المقبول تربوياً، ولا توجد فروق في الأداء الصفي طبقاً لمتغير الصف الدراسي.

وأجرى جورجيوس (Georgios, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة خصائص ومهارات المعلم الفعّال في مرحلة ما قبل المدرسة، من خلال تقييم ست سمات لشخصية معلمي ما قبل المدرسة الفعّالين، وهذه السمات هي (حب الأطفال، والتطور المهني المستمر، والاحتراف والالتزام، وامتلاك مهارات الاتصال الفعّال، الشخصية المقربة، والقدرة التعليمية)، وتكونت عينة الدراسة من (226) معلماً يعملون في الدولة اليونانية في مؤسسات التعليم ما قبل الابتدائي كدور الحضانة ورياض الأطفال للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تمّ استخدام إستبانة ثنائية المقياس كأداة للدراسة، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أربع سمات مهمة للمعلم الفعّال هي: حب الأطفال، والتطور المهني المستمر، والاحتراف، والالتزام.

وفي دراسة أجراها كنعان (2011) هدفت التعرف إلى مواصفات معلم رياض الأطفال ومتطلبات إعداده، وذلك في ضوء المتغيرات العالمية من جهة، وقيمة دوره وأهميته في العملية التربوية من جهة ثانية، ومن ثمّ التعرف إلى واقع برنامج إعداد معلم رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة دمشق أنموذجاً، والوقوف عند الأهداف المقررة والطرائق المعتمدة والمناهج المتبعة في تأهيله، وذلك وفقاً لآراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية والأطفال معلمي رياض الأطفال، وتألفت العينة من (80) طالباً وطالبة من طلبة السنة الرابعة تخصص رياض الأطفال في كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي 2006-2007، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج يعاني الكثير من الخلل والقصور وذلك وفق معايير متطلبات أنظمة الجودة الشاملة، وقد يعود ذلك إلى حداثة التجربة التي لم تتجاوز أعوامها الأربعة، وقد طال هذا القصور واقع إعداد معلم رياض الأطفال برمته، ابتداء بالأهداف والمحتوى ومروراً بالطرائق والتقنيات، وابتداء بالمنشئات والتقويم.

وأجرى الكاتب والبياتي والمالكي (2009) دراسة هدفت إلى تقييم التدريس المؤثر وفق نظرية الاهتمامات لمطبقات درس التربية الرياضية، وتم استخدام النموذج الوصفي على طالبات المرحلة الرابعة (المطبقات)، وتمَّ كذلك استخدام الاستمارة لجمع بيانات الدراسة، وتألفت العينة من (60) طالبة في كلية التربية الرياضية للبنات في جامعة بغداد، وأظهرت نتائج الدراسة أن المطبقات حققنَّ مستوى تقييم جيد في التدريس المؤثر، وكذلك حققنّ أعلى نسبة تقييم في محور التحصيل، وقد تم التأكيد في التدريس المؤثر على تحصيل الأطفال من قبل المطبقات وفق نظرية الاهتمامات، وانتهت الدراسة إلى توصيات يمكن أن تسهم في زيادة فعالية التدريس من أبرزها: وضع معايير واضحة ومحددة للتدريس المؤثر يُقوّم في ضوئها أداء المطبق، التنويع في أساليب التقويم المستخدمة للمطبقات وفق تحصيل الأطفال.

وفي دراسة أجراها مقداد (2009) هدفت التعرف إلى إدراكات معلمي التربية الرياضية لمفاهيم التدريس الفعّال من وجهة نظر مشرفيهم تبعاً لمتغير الجنس (مشرف، مشرفة)، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث النموذج الوصفي، وتألفت العينة من (15) مشرفاً ومشرفة من مشرفي التربية الرياضية في محافظات قطاع غزة موزعين على النحو الآتي (9) مشرفين، و(6) مشرفات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن بعد أساسيات التدريس أحتل المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (67.9%)، ثم جاء بالمرتبة الثانية بُعد مهام التدريس بوزن نسبي قدره (67%), ثم جاء بعد تحصيل الأطفال في المرتبة الثالثة بوزن نسبي وقدره (50.4%)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في إدراكات معلمي التربية الرياضية لمفاهيم التدريس الفعّال من وجهة نظر مشرفييهم تبعاً لمتغير الجنس (مشرف، مشرفة).

ب- الدراسات المتعلقة بالكفايات التعليمية العامة والخاصة لمعلمة رياض الأطفال

قامت كيم (Kim, 2000) بدراسة هدفت إلى تحديد تصورات المعلمين العاملين في برامج تربية الطفولة المبكرة للكفايات، ولمستوياتها، والأدوار المناسبة للعمل في برامج مرحلة الطفولة المبكرة، وتكونت عينة الدراسة من (23) معلماً ومعلمة في تربية الطفولة المبكرة، و(52) معلماً في التربية الخاصة للأطفال، ومن أهم نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين مجموعتي المعلمين يُعزى لأهمية الكفايات، وبين الكفايات التعليمية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات الدراسة، واحتياج كلتا المجموعتين إلى التدريب على كفايات التقويم، والحاجة إلى برامج تربوية للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها.

وفي دراسة أجراها ياسين (2001) هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال رياض الأطفال الحكومية بالعاصمة المقدسة "مكة المكرمة" وإلى درجة توافرها لدى معلمات عينة الدراسة، حيث اشتملت عينة الدراسة على (78) معلمة في سبع رياض أطفال حكومية من خلال استخدام بطاقة ملاحظة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمات رياض الأطفال في مدارس الروضات الحكومية يتمتعنّ بكفايات شخصية ممتازة وبدرجة عالية، وأن مستوى أداء معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية ضعيف وبحاجة إلى تدريب وإتقان لجميع المهارات التعليمية كي يصلن إلى المستوى المطلوب، وأن درجة توافر الكفايات الشخصية لدى معلمات رياض الأطفال لا تختلف باختلاف التخصص والخبرة والمؤهل العلمي أو الدورات التدريبية.

وأما الدراسة التي أجراها أبو حرب (2005) فقد هدفت إلى معرفة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في ضوء تطورات مناهج الأطفال واختلاف استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر (48) مديرة ومعلمة في سلطنة عُمان لتقدير مدى حاجاتهنَّ لهذه الكفايات، حيث تمَّ إعداد قائمة بالكفايات التعليمية بلغ عددها (85) كفاية موزعة على خمس كفايات رئيسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة حاجة المعلمات الماسة لجميع الكفايات التعليمية المقترحة، وتصدرت كفايات ربط الأفكار والمعلومات واستخدامها في التعليم، وكفايات حل المشكلات والعمل مع الآخرين، كفايات التخطيط وتنظيم الأنشطة قائمة الكفايات التدريسية، وكفايات استخدام التقانة في نهاية قائمة الكفايات المقترحة.

وقد أجرى الهولي وجوهر والقلاف (2008) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات الشخصية الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمة رياض الأطفال، والتعرف على مدى توافر هذه الكفايات لدى مجموعة من معلمات رياض الأطفال في الكويت، لمعرفة مستوى أدائهن في ضوء الكفايات التي احتوتها هذه البطاقة، التي تمَّ تطبيقها على عينة بلغت (66 معلمة)، مرتين على كل معلمة وذلك للتأكد من ثبات الكفاية وتحقيقها، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة فيما يتعلق بمستوى ممارستهم لكفايات الصفات الشخصية والتخطيط للحلقة التعليمية وتنفيذ الحلقة التعليمية وتقويم الحلقة التعليمية والأركان التعليمية وإدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال والإعداد للأنشطة اللاصفية.

د- الدراسات المتعلقة بمهارات التواصل في رياض الأطفال

أجرى سلامة (2005) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى معلمات رياض الأطفال، وتحددت مشكلة الدراسة في" ضعف مستوى الأداء اللغوي لمعلمات رياض الأطفال وبخاصة في الجانب الشفوي الذي لا يتناسب مع المستوى المرجو" وتكونت عينة الدراسة من معلمات رياض الأطفال التابعات لوزارة التربية والتعليم برياض الأطفال الحكومية والخاصة؛ لحاجتهن الشديدة إلى امتلاك مهارات الأداء اللغوي وضعفهن فيها – سواء المعلمات المتخصصات أو غير المتخصصات، وقد أظهر البرنامج المقترح فاعلية جميع المهارات في الأداء اللغوي لمعلمات رياض الأطفال، وأن متوسط أداء المعلمات في التطبيق القبلي في جميع مهارات الأداء اللغوي جاء منخفضاً بدرجة كبيرة، وأنّ أداء المعلمات في

مجموع مهارات الأداء اللغوي الشفوي الواردة ببطاقة الملاحظة قد تحسن وقد ارتفع في التطبيق البعدي.

التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء عرض ملخصات الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، توصل الباحثان إلى ما يلي:

- معظم الدراسات أجمعت على أهمية الكفايات التعليمية، وأنَّ المعلمين بحاجة إلى برامج تدريبية في أثناء الخدمة لممارسة الكفايات التعليمية المختلفة والعمل على تفعيلها وديمومتها لمواكبة المستجدات، كما أجمعت معظم الدراسات أنَّ هناك ضعفاً واضحاً وملموساً لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال في امتلاك مهارات وكفايات التدريس (الصغيّر، 2002؛ الكاتب وآخرون، 2009).
- هناك دراسات اهتمت باستخلاص الكفايات التعليمية عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء ويركز هذا الاتجاه على تحديد الكفايات التعليمية عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أثناء تدريسهم لاستخلاص الأنماط السلوكية المميزة لطريقتهم في التدريس.
- تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الكفايات حيث برز منها دراسات تناولت الكفايات في موضوعات دراسية معينة أو في إطار المراحل التعليمية المختلفة أو استجابة لأهداف تربوية محددة، فضلاً عن الدراسات التي بلورت مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية وكيفية إعداد قوائمها. وبعضها ركزت على مرحلة رياض الأطفال.
- اعتمدت الدراسات السابقة على الاستبانة أداةً، وعلى بطاقة الملاحظة طريقة لمراقبة أداء المعلمين في معظمها.
- وجود اهتمام كبير بدراسة الاحتياجات التدريبية من حيث الكفايات والمهارات التي لا بدَّ من امتلاكها من قبل المعلمات لتحسين تنفيذ المواقف التعليمية داخل الغرفة الصفية وخاصة معلمات رياض الأطفال.

ما يميز الدراسة الحالية

1- تركيزها على بناء برنامج تعليمي واختبار فاعليته في تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات مرحلة رياض الأطفال ومهارات التواصل لدى أطفال الرياض قائم على نظرية الاهتمامات لمناسبتها لهذه المرحلة العمرية في الأردن تحديداً.

2- تناولها لمحاور نظرية الاهتمامات والكفايات التابعة لكل محور برؤية جديدة ونظرة مستقبلية يمكن اعتمادها في كليات العلوم التربوية والإنسانية بشكل عام، وكليات رياض الأطفال بشكل خاص، من خلال توظيفها في مجال برامج إعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله لتحقيق الأهداف التعليمية التعلّمية المرجوة منه بكفاءة وفاعلية.

3- الاستفادة من بطاقة الملاحظة كمقياس يمكن من خلاله الحكم على مستوى أداء معلم رياض الأطفال وفق مؤشرات نظرية الاهتمامات لتحقيق متطلبات الجودة في العملية التعليمية ومخرجاتها.

4- قلة الدراسات العربية والأجنبية بحدود علم الباحثان التي تهتم بتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال وخاصة في مجالات المهارات الأساسية والتي تتعلق بمهارة الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة، في حين أن هذه المهارات تُعد الأساس لعملية تدريس اللغة العربية، ولذا ما يميز هذه الدراسة أنها حاولت أن تبحث في الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمات رياض الأطفال وخاصة في مجال المهارات الأساسية لتنمية كفاياتهنّ التعليمية ومهارات التواصل لدى طلبتهنّ.

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة

أستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة نظرا لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث تم تحديد الظاهرة، وتفسير بياناتها بغرض توفير المعلومات التي تساعد في توضيحها لاقتراح الحلول المناسبة لها، وقام الباحثان باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للإجابة عن أسئلة الدراسة بالطرق الإحصائية المناسبة.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (51) معلمة من معلمات مرحلة رياض الأطفال لمنطقة قصبة السلط أي ما يعادل (37%) من إجمالي عدد المعلمات يتوزعنَّ على (15) مدرسة وروضة، وتمّ اختيار ما نسبته (19%) من أصل مدارس رياض الأطفال الحكومية والخاصة التي تدرس (KG2) حسب مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة السلط عن طريق القرعة العشوائية، أما بالنسبة لعينة رياض الأطفال فقد بلغ عددهم (1020) طفلاً.

مراحل تصميم البرنامج التدريبي القائم على نظرية الاهتمامات

1- **مرحلة بناء البرنامج التدريبي وتشمل:** أ- اختيار تصميم البرنامج التدريبي وإعداد مواد البرنامج التدريبي: اعتمد الباحثان أنموذج كمب (1985) المكون من ثماني مراحل هي: تحديد الحاجات والأهداف العامة- تحليل خصائص المتدربين-

تحديد الأهداف السلوكية – تحديد المحتوى– تحديد الاختبارات القبلية لمعرفة استعداد المتعلمين – تحديد نشاطات التعلّم والمصادر التعليمية – الخدمات التعليمية المساندة (الميزانية، التسهيلات التعليمية)– تقويم البرنامج (التقويم التكويني، التقويم النهائي).

تحكيم البرنامج التدريبي: تمّ عرض البرنامج التدريبي القائم على نظرية الاهتمامات على مجموعة من المحكمين لمعرفة آرائهم في الآتي: ملاءمة تصميم البرنامج لمكوناته وطريقة عرض تلك المكونات وتسلسلها، سلامة صياغة الأهداف التعليمية للبرنامج وملاءمتها لمكوناته، سلامة التدريبات والمهارات من حيث دقة الربط بين المعرفة والتطبيق في تعليم البرنامج، ملاءمة الجدول الزمني لتطبيق البرنامج ككل، مناسبة مهارات وأنشطة البرنامج لأهدافه، يلبي البرنامج الحاجات الفعلية للفئة المستهدفة بهدف تحسين مستوى الأداء، المرونة وتعدد الاختيارات التي تسمح بالأنشطة المختلفة التي تتفق والميول والاتجاهات.

البرنامج التدريبي: إنّ العملية التدريبية تحتوي على مجموعة من العمليات والعناصر المتداخلة والمتشابكة التي تعمل على تحقيق أهداف محددة لدى الفئة المستهدفة من عملية التدريب، ولكي يؤتي البرنامج التدريبي ثماره ويحقق أهدافه لا بدَّ أن يبنى على أساس علمي يمرّ عبر مراحل منظمة متكاملة متدرجة وهي على النحو الآتي:

أولاً: تحديد الحاجات والموضوعات والأهداف العامة

أ– تحديد الحاجات التدريبية: إن أهمية تحديد الحاجات التدريبية التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها يمكن أن تتمثل في الآتي: يمكن أن تكون الأساس الذي يتم بموجبه تخطيط برامج التدريب وتنفيذها، تمكين المتدرب من تحديد الأهداف التدريبية،تحديد نوعية التدريب المطلوب، تحديد نوع المهارات التي سيتم التدريب عليها، تحديد مكان التدريب، تساعد في توفير الوقت والجهد والمال عند تنفيذ البرامج التدريبية، تساعد على اختيار محتوى التدريب وأساليبه وأنشطته المتنوعة ومستلزمات تنفيذه، تُعدُّ مؤشراً لتحقيق أهداف التدريب من ناحية ولقياس فاعليته من ناحية أخرى (تقويم البرنامج التدريبي) (شديفات، وإرشيد، 2009).

ب– تحديد الموضوعات الرئيسية للبرنامج التدريبي: تمثلت الاحتياجات التدريبية على الكفايات التعليمية العامة والخاصة التي كان أداء المعلمات فيها منخفضاً في الاختبار القبلي، تمثلت الاحتياجات التدريبية على مهارات التواصل (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) التي كان أداء الطلبة فيها منخفضاً في الاختبار القبلي.

ج– تحديد الأهداف العامة: تمّ تحديد الأهداف العامة للبرنامج التدريبي على ضوء تحديد الموضوعات الرئيسية التي تهدف تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال المتدربات لإتقان كفايات التخطيط والتنفيذ والتفاعل الصفي والسلوك التنظيمي والتقويم واستعمال الوسائل التعليمية الواردة في محاور نظرية الاهتمامات، بما يتوافر من خامات البيئة وحسن استخدامها وتوظيفها بما يتلاءم وموضوعات مناهج رياض الأطفال، وتنمية مهارات التواصل لدى أطفال الرياض لإتقان مهارات القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة لتوظيفها في حياتهم اليومية ومساعدتهم على حلّ مشاكلهم.

ثانياً: تحليل خصائص المتدربات

تعد خصائص المتدربات من المصادر الأساسية لاشتقاق الاحتياجات التدريبية لأن هناك خصائص مشتركة بين هؤلاء المتدربات يجب الأخذ بها عند تحديد الاحتياجات التدريبية ومن هذه الخصائص التي يبنى عليها البرنامج:

أ– وجود عدد لا بأس به من المعلمات الجدد اللواتي لم يخضعنَّ لأي برنامج تدريبي حتى الآن وهنَّ بحاجة ماسة للتدريب، وحاجاتهنَّ تُعد ملحة وضرورية وخاصة في مجال استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة.

ب– وجود نسبة من معلمات مرحلة رياض الأطفال ليس لديهنَّ مؤهلات تربوية ومسلكية تتعلق بأساليب وطرائق التدريس الخاصة في مناهج رياض الأطفال.

ج– هناك نسبة من المعلمات لديهنَّ خبرة طويلة في التدريس وتنقصهنّ المعرفة المتجددة والمتطورة في مهارات أساليب التدريس الحديثة بشكل عام، ومهارات التواصل بشكل خاص.

د– وجود نسبة كبيرة من معلمات مرحلة رياض الأطفال قد شاركنَّ في دورات تدريبية ليس لها علاقة بأساليب وطرائق التدريس الخاصة في برامج ومناهج رياض الأطفال، حيث تمثلت في دورات (ICDL)، وبرامج الطفولة، وحفظ القرآن الكريم، وتعليم الإشارة، ودورات إنجاز وإرادة.

ومن هنا تتضح أهمية معرفة خصائص المتدربات كأساس في عملية بناء البرنامج التدريبي الحالي أو البرامج بشكل عام، لذا تمَّ التعرف على خصائص المتدربات (الفئة المستهدفة) قبل البدء ببناء البرنامج التدريبي إذ تمَّ توزيع استبانة على (51) معلمة وهنَّ عينة الدراسة يتضمن معلومات شخصية وأكاديمية مثل الاسم، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والدورات التدريبية التي اشتركن فيها، كما أنهنَّ جميعاً لم يشتركنَ في أي برنامج يشبه البرنامج الحالي في هذه الدراسة.

ثالثاً: تحديد الأهداف العامة

يهدف هذا البرنامج التدريبي إلى تنمية الكفايات التعليمية لدى معلمات رياض الأطفال ومهارات التواصل لدى طلبتهن، وذلك بعد تحديد المشكلة ومعرفة حاجات المتدربات في ضوء تحسس نواحي الضعف لديهنَّ وتحديد الموضوعات الرئيسة التي سيتضمنها البرنامج التدريبي التي هي الأساس لتحديد أهداف البرنامج المتوقع تحقيقها بعد أن يتعرضنَّ المشتركات في البرنامج للخبرات المختلفة فيه، وقد روعي عند تحديد الأهداف التدريسية وكتابتها بعض الشروط والقواعد الواجب توفرها في تلك الأهداف.

رابعاً: تحديد المحتوى

بعد الاطلاع على الكتب والمراجع والدراسات السابقة ذات الصلة وكتابة الإطار النظري للبحث الحالي تمَّ استخلاص محتوى البرنامج التدريبي من الإطار النظري فضلاً عن مادة المنهج في اللغة العربية المستوى الثاني (التمهيدي) لأطفال الروضة الفصل الدراسي الثاني، وبما يحقق الأهداف العامة للبرنامج، وقد روعي عند كتابة محتوى البرنامج التدريبي أن يشتمل على أن يعتمد أهداف تعليمية واضحة ومحددة، أن يمثل كافة الأهداف التعليمية، أن يراعي مستويات معلمات رياض الأطفال المتدربات المختلفة وتلبية حاجاتهنَ، أن يراعي التدرج من السهولة إلى الصعوبة، أن يراعي التتابع والتكامل في اختياره، أن يراعي عملية التوازن من حيث السعة والعمق، أن يراعي التنظيم المنطقي والسيكولوجي للمحتوى،أن يراعي الفترة الزمنية المسموح بها من قبل مديرية التربية.

وقد اشتمل البرنامج التدريبي على جزئين الجزء الأول نظري معرفي يُزَوّدْ المتدربات بخلفية نظرية عن مهارات التواصل ومفهومها ومكوناتها وتصنيفاتها وأهميتها في تدريس كل مهارة من هذه المهارات الأربع، الجزء الثاني المهاري فقد اشتمل على أوراق عمل وتدريبات مختلفة على كيفية تدريب الأطفال لمهارات التواصل بأساليب تربوية حديثة؛ إضافة إلى أنّ تنظيم وتصميم المحتوى العلمي جاء ليدعم الأهداف التفصيلية للبرنامج على شكل وحدات تدريبية لها عدد من الجلسات التدريبية الخاصة بمهارات التواصل، وكل جلسة تدريبية محددة المدة والهدف، والموضوع، والوسائل التي تحتاجها الجلسة التدريبية، وتحديد الأنشطة التدريبية العملية المناسبة، والمادة العلمية لكل جلسة، وقد جاءت الوحدات التدريبية على النحو الآتي:

- **الجلسة التدريبية الأولى:** تحديد مفهوم الاستماع، ومهارات الاستماع اللازمة لمرحلة رياض الأطفال، وتحديد أهداف تعليمها، مراعاة مهارات الاستماع الجيد، وتطبيق عملي لكيفية تعليمها للأطفال.
- **الجلسة التدريبية الثانية:** تحديد مفهوم المحادثة، ومهارات المحادثة اللازمة لمرحلة رياض الأطفال، وتحديد أهداف تعليمها، مراعاة مهارات المحادثة، وتطبيق عملي لكيفية تعليمها للأطفال.
- **الجلسة التدريبية الثالثة:** تحديد مفهوم القراءة، والمهارات القرائية اللازمة لمرحلة رياض الأطفال، وتحديد أهداف تعليمها، مراعاة مهارات القراءة، وتطبيق عملي لكيفية تعليمها للأطفال.
- **الجلسة التدريبية الرابعة:** تحديد مفهوم الكتابة، والمهارات الكتابية اللازمة لمرحلة رياض الأطفال، وتحديد أهداف تعليمها، مراعاة مهارات الكتابة، وتطبيق عملي لكيفية تعليمها للأطفال.

خامساً: تحديد وتصميم الاختبارات القبلية لمعرفة استعداد المتدربات

من الأسباب التي من أجلها تُصَمّم الاختبارات القبلية أن نحدد الأهداف التعليمية للموضوع أو الموضوعات التي سوف تدرسها المتدربات المشاركات بالبرنامج يتوافر تعلمها المسبق بالفعل لدى المتدربات، وقد تمّ توجيه الأسئلة الآتية:

1- هل لديك معرفة عن نظرية الاهتمامات؟ إذا كانت إجابتك بالإيجاب اذكري المراحل النمائية لهذه النظرية؟

2- هل لديك معرفة عن مهارات التواصل ومكوناتها أو تصنيفاتها؟ إذا كانت إجابتك بالإيجاب؛ اذكري تلك المهارات وأعط مثالا على كل مهارة؟

3- هل لديك رغبة حقيقية في الحصول على معلومات عن مهارات التواصل وكيفية تطبيقها في المواقف التعليمية من خلال اشتراكك في دوره قصيرة حول هذا الموضوع؟

وقد تبين أن جميع المتدربات في البرنامج التدريبي ليس لديهنّ معرفة عن نظرية الاهتمامات ومحاورها الأساسية، ومهارات التواصل وكيفية تطبيقها، وليس لديهنّ معرفة عن محتويات البرنامج التدريبي.

سادساً: تحديد نشاطات التعلم والمصادر التعليمية

لقد تمّ كتابة أنشطة التعلّم والتعليم بناء على الأهداف العامة والخاصة للبرنامج التدريبي، وتضمنت الأنشطة مجموعة من الورش التدريبية وأوراق العمل والتدريبات على مهارات التدريس الفعّال المناسبة لكل من مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة التي عرض بعض منها على (Data Show) وجهاز

عرض الشفافيات، التي قام بتنفيذها الباحث أمام المتدربات خلال تنفيذ البرنامج التدريبي، فضلاً عن اشتراك المتدربات في تلك الأنشطة، أما إسلوب التدريب فقد أخذ بإسلوب التدريب الجماعي، وذلك لأن طبيعة المتدربات بالبرنامج تحتم ذلك، فضلاً عن مدة التدريب، وقد تمّ الأخذ بإسلوب المناقشة في إدارة المحاضرة لزيادة الدافعية لدى المتدربات في البرنامج التدريبي، والعمل في مجموعات وإعطاء أنشطة تطبيقية لتعلّم المهارات المتعلقة بموضوع البحث، مع الإطلاع عليها من قبل الباحث لمعرفة مدى تقدمهنَّ في البرنامج التدريبي.

سابعاً: الخدمات التعليمية المساندة

أ- الميزانية: تحتاج كل البرامج التدريبية لكي تبدأ إلى مخصصات مالية، لذا تطلب الأمر الأخذ بعين الاعتبار أن يتم بناء البرنامج وينفذ بأقل كلفة مادية ممكنة من خلال تحديد موعد تنفيذ البرنامج ومدة البرنامج التدريبي، ومكان التدريب، والقائمين على التدريب، والحوافز والامتيازات للمتدربات المشاركات في البرنامج التدريبي، وقد قدرت الكلفة التقريبية بحدود (450) ديناراً أردنياً، وقد حددت هذه الكلفة التقريبية لأنه لم يكن هناك غرضاً تجارياً أو مؤسسات داعمة للبرنامج التدريبي عدا أغراض البحث العلمي، فقد تمّ تسهيل المهمة من قبل مديرية تربية قصبة السلط، وإنَّ النفقات التي تمّ صرفها كانت عبارة عن أجور نقل، وتصميم شرائح تعليمية، وتصوير دراسات وأوراق، وتهيئة نسخ مصورة من البرنامج التدريبي للخبراء وذوي الاختصاص، وتهيئة نسخ الاختبار القبلي والبعدي للمدارس المشمولة في البحث.

ب- التسهيلات التعليمية: قاعة تدريب مناسبة تتسع للمتدربات المشاركات بالبرنامج، وتمَّ اختيار قاعة مصادر التعلّم التابعة لمديرية تربية قصبة السلط، (Data Show)، جهاز عرض الشفافيات، لوح وأقلام ملونة، الأسطوانات التعليمية، أشرطة التسجيل الصوتي وأجهزتها، توفير وسائل النقل لتأمين وصول المتدربات بالوقت المحدد.

ثامناً: تقويم البرنامج

تعد عملية تقويم البرنامج التدريبي آخر العمليات الفرعية التي تتكون منها العملية التدريبية، والتي تهدف إلى الكشف عن نقاط القوة والضعف، وكيف يمكن العمل على تعزيز نقاط القوة وأسباب النجاح، وتعديل أو تغيير العوامل التي تؤدي إلى الضعف أو الفشل، وكذلك يستخدم التقويم للحكم على مدى اكتساب المعلمة للكفاية عن طريق السلوك أو الأداء الذي تؤديه، وليس الهدف وضع درجات للمعلمة أو مقارنتها بزميلاتها، بل الغرض تزويدها بتغذية راجعة مستمرة تُعرفها بمدى ما حققه البرنامج من أهداف، وبذلك فهو يساعدها على تشخيص نواحي الضعف لديها لعلاجها، وليس الهدف الحكم عليها بالنجاح أو الفشل؛ فالمعلمة التي لا يحالفها النجاح في إحدى موضوعات البرنامج يمكنها تكرار المحاولة حتى تتمكن من إتقان المستوى المطلوب للكفاية بنفسها، والتقويم عملية مستمرة طوال سير البرنامج التدريبي، وليس عملية ختامية تتم عند الانتهاء من موضوعات البرنامج.

تصميم الدراسة

لتقويم البرنامج بصورته النهائية اختير تصميم المجموعة الواحدة، تتعرض المجموعة لقياس قبلي وبعدي من خلال بطاقة ملاحظة المعلمة والاختبار التحصيلي للأطفال لمعرفة الأثر الذي أحدثه المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في المتغير التابع والمخطط الآتي يوضح ذلك.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	قياس المتغير التابع
تصميم المجموعة الواحدة	برنامج تدريبي قائم على نظرية الاهتمامات	- مدى تنمية الكفايات التعليمية. - مدى تنمية مهارات التواصل لدى طلبتهن.	- بطاقة ملاحظة. - اختبار تحصيلي.

أدوات الدراسة

أولاً: إجراءات تنفيذ بطاقة الملاحظة

لقد تكونت أداة البحث من أداتين، وقد تمّ إعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات الإجرائية التي تستخدم في بناء نظام الملاحظة وهي التعرف على الهدف من البطاقة وطريقة إسلوب الملاحظة بالرموز والتقدير الكمي لمستوى أداء المعلمة، بهدف ضبط البطاقة للتأكد من مدى صدقها وثباتها.

ثانياً: ضبط بطاقة الملاحظة

مرَّت عملية الضبط بمرحلتين هما:

- **صدق الأداة:** تمّت الاستعانة بتصميم "علي بن محمد الصغيّر" (الصغيّر، 2002) في بناء بطاقة الملاحظة، وقد

أجرى الباحثان بعض التغيرات والتعديلات والإضافات لتطوير بطاقة الملاحظة وإخراجها بالصورة النهائية بعد عرضها على عدد من المحكّمين من أصحاب الخبرة والاختصاص البالغ عددهم (20) من حملة درجة الدكتوراه والماجستير في حقل المناهج وطرق التدريس في مجال العلوم التربوية والاجتماعية والذين تزيد خبراتهم التعليمية عن ثلاث سنوات، وبناءً على ذلك قام الباحثان بتعديل البطاقة وفق الأسس والملاحظات التي أشار إليها المحكمون.

– **ثبات الأداة:** لقد تمَّ قياس ثبات الأداة (بطاقة الملاحظة) بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) على عينة مكونة من (15) معلمة (لم تتضمنهنَّ الدراسة)، عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا وذلك لايجاد تباين درجات البطاقة حيث بلغ معامل الثبات (0.89) وهو يعد مرتفعاً يفي بأغراض الدراسة، وقد تراوح معامل الثبات للمحاور ككل ما بين (0.86–0.94). ولتحقيق فقرات الاختبار التحصيلي، فقد تمَّ تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (50) طفلاً اختيروا من روضة السلط الحديثة بهدف حساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي بالإعادة بين القياسين القبلي والبعدي، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون لمهارات التواصل الأساسية للاختبار القبلي والبعدي (0.92**)، ويعد هذا المعامل مؤشراً جيداً على ثبات الاختبار، وقد تمَّ تحليل المحتوى إلى أصغر مكوناته المعرفية وتحديد الأوزان والنسب لكل جزء، وإعداد فقرات لقياسها، وبعد الانتهاء من الإجابة تبين أنَّ الفقرات والتعليمات واضحة ومفهومة، وأن متوسط الوقت المستغرق لكل مهارة من مهارات التواصل الأساسية (40) دقيقة تقريباً، أما المجموع الفعلي للوقت المستغرق لمهارات التواصل الأساسية الأربع هو (40*4=160 دقيقة).

ثالثاً: إجراءات تنفيذ بطاقة الملاحظة

وقد قام الباحثان بتطبيق بطاقة الملاحظة على (51) معلمة من معلمات رياض الأطفال المستوى الثاني (التمهيدي)، وتمَّ إجراء الملاحظة على فترتين وقد كانت الملاحظة الأولى (الزيارة الأولى لكل معلمة ولمرة واحدة) خلال نهاية شهر (2) إلى نهاية شهر (3)، وكانت الملاحظة الثانية (الزيارة الثانية لكل معلمة ولمرة واحدة) بداية شهر (5) من الفصل الثاني للعام الدراسي (2011–2012). وتمَّ حساب الثبات ومعرفة مدى الاتفاق بين الملاحظات عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال تمَّ اعتماد النسب المئوية الآتية في تحديد درجة التوافر وتفسير النتائج: من 90% فما فوق درجة توافر مرتفعة جداً، من 80% إلى أقل من 90% درجة توافر مرتفعة، من 70% إلى أقل من 80% درجة توافر متوسطة، من 60% إلى أقل من 70% درجة توافر مقبولة، أقل من 60% درجة توافر متدنية.

رابعاً: التقدير الكمي للأداء

تم تفريغ بطاقات الملاحظة بعد الزيارات الميدانية للمعلمات داخل الصف الدراسي، للوقوف على جوانب القوة والضعف في المحاور الأساسية لنظرية الاهتمامات والكفايات التابعة لكل محور، اشتملت البطاقة على خمسة مستويات تقيس مستوى أداء المعلمة وهي: مرتفعة جداً؛ وهو وصف لأداء المعلمة إذا أدت الكفاية بدرجة عالية جداً ولها (5) نقاط، مرتفعة؛ وهو وصف لأداء المعلمة إذا أدت الكفاية بدرجة عالية ولها (4) نقاط، متوسطة؛ وهو وصف لأداء المعلمة إذا أدت الكفاية بدرجة متوسطة ولها (3) نقاط، مقبولة؛ وهو وصف لأداء المعلمة إذا أدت الكفاية بدرجة أقل من المتوسط وكانت مقبولة ولها (2) نقطتان، متدنية؛ وهو وصف لأداء المعلمة إذا أدت الكفاية بدرجة متدنية ولها (1) نقطة واحدة.

إجراءات تنفيذ الاختبار التحصيلي

لقد تمَّ بناء الاختبار التحصيلي لقياس تحصيل أطفال الرياض المشمولين بالدراسة الحالية وفق الخطوات التالية: – تحديد المادة التعليمية: قام الباحث بتحديد المادة العلمية لمرحلة رياض الأطفال في مادة المنهج في اللغة العربية المستوى الثاني (التمهيدي)، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2011–2012. وشملت المواضيع الآتية: . الوحدة الخامسة: هيا نعمل، الوحدة السادسة: المطر، الوحدة السابعة: السباحة، لذا قام الباحثان بتحليل محتوى مادة المنهج في اللغة العربية المستوى الثاني (التمهيدي)، لمرحلة رياض الأطفال إلى مهارات الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة واشتقاق الأهداف السلوكية من ذلك المحتوى والبالغ عددها (20) هدفاً التي اقتصرت على المستوى في المجال الإدراكي المعرفي حسب التسلسل الهرمي لأهداف بلوم المعرفية مرتبة ترتيباً تصاعدياً من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى (معرفة أو تذكر، فهم أو استيعاب، تطبيق).

الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)

تمّ إعداد جدول المواصفات لمحتوى الوحدات الثلاثة من مادة المنهج في اللغة العربية المستوى الثاني (التمهيدي)، وفق الخطوات الآتية:

أ- تحليل المحتوى المعرفي للكتاب فيما يتعلق بمهارات التواصل.

ب- صياغة الأهداف بصورة سلوكية قابلة للقياس.

ج- تصنيف الأهداف المعرفية إلى أنواعها.

د- تحديد الوزن النسبي لكل هدف معرفي كما هو موضح بالجدول (1).

الجدول (1)

جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

محتوى المقرر	المهارات	معرفة وتذكر	فهم واستيعاب	تطبيق	المجموع	عدد مفردات الأسئلة	النسبة 100%
هيا نعمل المطر السباحة	الاستماع	2	3	0	5	5	%25
	المحادثة	5	0	0	5	5	%25
	القراءة	2	2	1	5	5	%25
	الكتابة	2	3	0	5	5	%25
عدد فقرات كل مستوى		11	8	1	20	20	%100
النسبة		%55	%40	%5	%100		

إعداد فقرات الاختبار

بعد تحديد الأهداف السلوكية وعدد الأسئلة التي تقيس هذه الأهداف في ضوء جدول المواصفات، قام الباحثان بإعداد فقرات لقياس الاختبارات السلوكية البالغ عددها (20) هدفاً، وبواقع فقرة واحدة لكل هدف سلوكي، تضمنت فقرات موضوعية كاختبارات الصواب والخطأ، اختبارات التكملة، اختبارات المطابقة أو المزاوجة، وفقرات الاختيار من متعدد، وكل سؤال عليه (5) درجات، وتعطى درجة واحدة لكل فرع من السؤال إذا كانت إجابته صحيحة ودرجة صفر إذا كانت خاطئة، لذا فإنّ أعلى درجة كلية للاختبار (100) درجة وأقل درجة صفر وبمتوسط نظري (50) درجة.

تطبيق الاختبار التحصيلي

لقد تمَّ تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي لمهارات التواصل الأساسية (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) في الفترة ما بين (18-25 /2012/3)، في حين تمَّ تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي لمهارات التواصل الأربع (الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة) في نهاية الفصل الدراسي الثاني ما بين (20-2012/5/27) لأطفال المستوى الثاني (التمهيدي) والبالغ عددهم (1020) طفلاً في مادة المنهج في اللغة العربية.

المعالجة الإحصائية

تمّ توظيف الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية التالية: معامل الارتباط بيرسون: لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي بالإعادة بين القياسين القبلي والبعدي، وللإجابة عن السؤال الثاني: تمَّ استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة (Independent Samples) Test لقياس أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، وللإجابة عن السؤال الثاني والثالث: تمَّ استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة (Paired Samples Test) لمعرفة دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي على كفايات معلمات رياض الأطفال ومهارات التواصل لدى طلبتهنَّ.

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

بعد الانتهاء من التجربة وملاحظة أداء المعلمات باستخدام بطاقة الملاحظة واختبار طلبتهنَّ بالاختبار التحصيلي لمهارات التواصل الأساسية، ولأجل ذلك تمَّ استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي حصل عليها، وفيما يلي عرض للنتائج ومناقشتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: في ضوء تساؤل الدراسة الأول الذي ينص على: **ما أثر البرنامج القائم على نظرية الاهتمامات في تنمية كفايات معلمات رياض الأطفال؟** تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في محاور الدراسة وعلى جميع الكفايات المنتمية إليها، والجدول (2) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (2)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في محاور الدراسة وعلى جميع الكفايات المنتمية إليها

محاور وكفايات نظرية الاهتمامات	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق	قيمة ت	الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
محور أساسيات التدريس الفعال							
كفايات مهارات الإعداد والتخطيط للتدريس	3.09	0.87	4.08	0.47	0.99	8.80	0.000**
الكفايات الشخصية للمعلمة	3.27	0.75	4.26	0.41	0.99	10.51	0.000**
كفايات مهارات إدارة الصف وتنظيمه	3.07	0.84	4.03	0.48	0.96	9.03	0.000**
المحور ككل	3.14	0.77	4.12	0.40	0.98	10.38	0.000**
محور تطبيق مهام الدرس							
كفايات مهارات تنفيذ الدرس	2.94	0.74	4.04	0.46	1.10	13.07	0.000**
كفايات مهارات التفاعل الصفي	3.13	0.73	4.11	0.46	0.98	11.76	0.000**
كفايات مهارات التعزيز	3.21	0.67	4.16	0.48	0.95	11.32	0.000**
المحور ككل	3.09	0.64	4.10	0.41	1.01	14.34	0.000**
محور تقويم تحصيل الأطفال	2.92	0.72	3.90	0.42	0.98	11.44	0.000**
محور مهارات التواصل							
كفايات مهارات الاستماع	3.02	0.83	3.95	0.49	0.93	7.69	0.000**
كفايات مهارات الكتابة	3.11	0.80	4.03	0.48	0.92	7.62	0.000**
كفايات مهارات المحادثة	3.03	0.82	4.20	0.39	1.17	11.79	0.000**
كفايات مهارات القراءة	3.02	0.76	4.09	0.41	1.07	10.99	0.000**
المحور ككل	3.02	0.73	4.03	0.34	1.01	11.19	0.000**
جميع المحاور	3.04	0.68	4.04	0.33	1.00	12.89	0.000**

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول (2) وجود فروق إحصائية دالة بين القياس القبلي والبعدي على جميع الكفايات وعلى جميع المحاور لصالح القياس البعدي، حيث بلغ متوسط فقرات محور أساسيات التدريس ككل في القياس البعدي (4.12) وبانحراف معياري (0.40)، ومتوسط فقرات محور تطبيق مهام الدرس ككل بلغ (4.10) وبانحراف معياري (0.41)، ومتوسط عبارات محور تقويم تحصيل الأطفال (3.90) وبانحراف معياري (0.42)، في حين حصل محور مهارات التواصل ككل على متوسط حسابي (4.03) وبانحراف معياري (0.34) فيما حصلت جميع المحاور على متوسط حسابي (4.04) وبانحراف معياري (0.33)، كما يتضح من الجدول (3) أن أكثر محاور الدراسة تحسناً هو محور تقويم تحصيل الأطفال بنسبة تحسن وصلت إلى (33.56%)، يليه في المرتبة الثانية محور مهارات التواصل بنسبة تحسن وصلت إلى (33.47%)، وجاء في المرتبة الثالثة محور تطبيق مهام الدرس بنسبة تحسن وصلت إلى (32.69%)، فيما كان أقل تلك المحاور تحسناً هو محور أساسيات التدريس الفعال بنسبة تحسن (31.21%)، كما يتضح أنَّ البرنامج القائم على نظرية الاهتمام قد حسن جميع محاور الدراسة بنسبة وصلت إلى (32.89%).

يتضح من الجدول (2) أن أعلى نسبة للتحسن ضمن كفايات محور أساسيات التدريس الفعال هي كفايات مهارات الإعداد والتخطيط للدرس بنسبة تحسن وصلت إلى (32.04%)، فيما جاء ترتيب هذه الكفايات في المرتبة الرابعة على جميع الكفايات من حيث نسبة التحسن، وجاءت كفايات مهارات إدارة الصف وتنظيمه في المرتبة الثانية من حيث الترتيب في المحور الذي تنتمي إليه بنسبة تحسن وصلت إلى (31.27%)، وجاء ترتيب تلك الكفايات في المرتبة السادسة على جميع الكفايات، فيما جاء ترتيب الكفايات الشخصية للمعلمة في المرتبة الثالثة ضمن المحور الذي تنتمي إليه بنسبة تحسن وصلت إلى (30.28%) وفي المرتبة الثامنة على جميع الكفايات، أما من حيث ترتيب الكفايات التي تنتمي إلى محور تطبيق مهام الدرس، فقد جاءت كفايات مهارات تنفيذ الدرس

في المرتبة الأولى بنسبة تحسن وصلت إلى (37.41%) وفي المرتبة الثانية على جميع الكفايات، وكفايات مهارات التفاعل الصفي في المرتبة الثانية بنسبة تحسن (31.31%) فيما جاءت هذه الكفايات في المرتبة الخامسة من حيث نسبة التحسن وعلى جميع الكفايات، وقد جاءت كفايات مهارات التعزيز في المرتبة الثالثة على المحور بنسبة تحسن وصلت إلى (29.60%) وفي المرتبة التاسعة على جميع الكفايات، أما من حيث ترتيب كفايات مهارات التواصل فقد جاءت كفايات مهارات المحادثة في المرتبة الأولى بنسبة تحسن وصلت إلى (38.61%)، وجاءت في المرتبة الأولى على جميع الكفايات، وكفايات مهارات القراءة في المرتبة الثانية على كفايات مهارات التواصل بنسبة تحسن وصلت إلى (35.43%) وفي المرتبة الثالثة على جميع الكفايات، وجاءت كفايات مهارات الاستماع في المرتبة الثالثة على كفايات مهارات التواصل بنسبة تحسن وصلت إلى (30.53%) وفي المرتبة السابعة على جميع الكفايات، وجاءت كفايات مهارات الكتابة في المرتبة الرابعة من حيث التحسن بنسبة وصلت إلى (29.58%) وفي المرتبة العاشرة على جميع الكفايات.

الجدول (3)

نسبة التحسن بين القياسين القبلي والبعدي في جميع محاور الدراسة وعلى جميع الكفايات المنتمية إليها محاور

وكفايات نظرية الاهتمامات	نسبة التحسن	ترتيب الكفايات ضمن المحور	الترتيب ضمن الكفايات	ترتيب المحاور
محور أساسيات التدريس الفعال	31.21	-	-	الرابع
كفايات مهارات الإعداد والتخطيط للتدريس	32.04	الأولى	الرابعة	-
الكفايات الشخصية للمعلمة	30.28	الثالثة	الثامنة	-
كفايات مهارات إدارة الصف وتنظيمه	31.27	الثانية	السادسة	-
محور تطبيق مهام التدريس	32.69	-	-	الثالث
كفايات مهارات تنفيذ الدرس	37.41	الأولى	الثانية	-
كفايات مهارات التفاعل الصفي	31.31	الثانية	الخامسة	-
كفايات مهارات التعزيز	29.60	الثالثة	التاسعة	-
محور تقويم تحصيل الأطفال	33.56	-	-	الأول
محور مهارات التواصل	33.47	-	-	الثاني
كفايات مهارات الاستماع	30.53	الثالثة	السابعة	-
كفايات مهارات الكتابة	29.58	الرابعة	العاشرة	-
كفايات مهارات المحادثة	38.61	الأولى	الأولى	-
كفايات مهارات القراءة	35.43	الثانية	الثالثة	-
جميع المحاور	32.89	-	-	-

ويتضح من الجدول (2) أن نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في محاور الدراسة وعلى جميع الكفايات المنتمية إليها من حيث ترتيب الكفايات ضمن المحور وجود فروق إحصائية دالة بين القياسين القبلي والبعدي وعلى جميع المحاور ولصالح القياسي البعدي، حيث يتبين من متوسطات كفايات محور أساسيات التدريس الفعال أنها تنخفض عند الارتقاء عبر مراحل التدريس النمائية بشكل عام، حيث بلغ متوسط محور أساسيات التدريس الفعال (4.12) وبانحراف معياري (0.40)، واحتلت كفايات مهارات الإعداد والتخطيط للدرس الأولى ضمن ترتيب المحور ونسبة تحسن وصلت إلى (32.04%) وفي المرتبة الثانية حصلت كفاية مهارات إدارة الصف وتنظيمه على متوسط حسابي (4.03) وبانحراف معياري (0.48) وبنسبة تحسن (31.27%) حيث شكّلا أعلى قيمة بين كفايات المحور، وهذا يعكس فهم العينة لمحور أساليب التدريس الفعّال التي ركز عليها البرنامج التدريبي، الذي أسهم بدوره في زيادة فاعلية أداء المعلمات في القياس البعدي مقارنة بأدائهن في القبلي لمهارة الإعداد والتخطيط وإدارة الصف وتنظيمه أكثر من غيرهما من الكفايات الأخرى، لأهمية مهارة التخطيط التي لا يمكن الاستغناء عنها بأي حال من الأحوال، بل هي مهارة تلزمهن باستمرار بغض

النظر عن الخبرة أو المؤهل العلمي، إضافة إلى أن توجه المعلمات نحو انجاز المهام التعليمية يتم من خلال اتخاذ التدابير والإجراءات الضرورية الهادفة إلى التوفير والمحافظة على بيئات تمكن من تنفيذ عمليتي التعليم والتعلّم، وهذا يتطلب تهيئة الشروط كافة التي تتعلق بإدارة الصف وتنظيمه، سواء أتلك التي تتعلق بالأطفال وخبراتهم واستعداداتهم ودافعتيهم، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالتعلم أثناء التدريس. وهذا يتفق مع دراسات كل من (الصغير،2002)، (الهولي والجوهر والقلاف، 2008)، (مقداد، 2009) فيما يتعلق بهذا المحور، في حين أنها لم تتفق مع نتائج دراسات كل من (ياسين، 2001)، ودراسة (أبو حرب، 2005) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للكفايات التعليمية متوسطة في كل المجالات وبعضها دون المطلوب، وكذلك دراسة (عفانه وحمدان، 2005) التي أشارت إلى أن المناخ الصفي والإدارة الصفية ليست على المستوى المقبول تربوياً.

أما المحور الثاني المتعلق بتطبيق مهام الدرس فقد حصل على متوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.41)، واحتلت كفايات مهارات تنفيذ الدرس المرتبة الأولى ضمن ترتيب كفايات المحور، وبنسبة تحسن وصلت إلى (37.41%)، وفي المرتبة الثانية احتلت كفايات مهارات التفاعل الصفي المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.46) ونسبة تحسن وصلت إلى (31.31%) حيث شكلا أعلى قيمة بين كفايات المحور، وهذا يعكس أن أفراد عينة الدراسة بشكل عام عند تقييم المهام التعليمية يعطون وزناً أكبر لمفاهيم التدريس الفعال المرتبطة مباشرة بدور المعلم في استخدام أساليب التصنيف والتمييز والترتيب في استخلاص الاستنتاجات وأساليب الاكتشاف وحل المشكلات، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الأطفال، وتشجيعها للأطفال على المشاركة الإيجابية في الدرس، وتركيزها على رفع مستوى التنمية الروحية والأخلاقية لدى الأطفال، ومراعاتها للفروق الفردية فيما بينهم وقدرتها على تنمية التفاعل الايجابي بين الأطفال بعضهم ببعض، وهذا قد يعد مؤشراً على وضوح الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي التي ركزت على المهام التعليمية والتفاعل الإيجابي بين المعلم والطفل في تنفيذ تلك المهام من خلال توفير المناخ النفسي والبيئة الآمنة التي تساعد في الحصول على النتاجات التعليمية المرغوبة بتجاهل السلوكيات غير المناسبة أو تعديل السلوكيات غير المرغوب فيها، وإظهار الموافقة على السلوكيات الصحيحة السديدة، وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسات كل من (الصغير، 2002)، (الهولي والجوهر والقلاف، 2008)، (مقداد، 2009) في نتيجة ترتيب المحور، واختلفت مع (الصغيّر، 2002) في طبيعة المهام التعليمية التي تركز على دور المعلم في تنفيذ تلك المهام بدلا من تفاعل التلميذ معها.

وقد يُعزى ذلك إلى أن كفايات مهارات تنفيذ الدرس تُعد صلب حركة التربية القائمة على الكفايات، وقد يُعزى أيضاً إلى أن معلمات هذه المرحلة يستخدمن كفايات محددة بعيدا عن الارتجال والعشوائية، وقد يعود اهتمام المعلمات بهذه الكفاية لأهميتها ولمعرفتهن الجيدة بتنفيذ الدرس نتيجة البرنامج التدريبي وما حققه من تطابق بين الأفكار النظرية والممارسة العملية، ويمكن أن يُعزى الاهتمام بكفايات مهارات التفاعل الصفي إلى اعتبارها عنصراً لازماً من عناصر العملية التربوية لأنها تؤثر في كل عناصر هذه المنظومة من المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة، فالتفاعل الصفي القائم على التنظيم والفاعلية بين أطراف العملية التعليمية جميعها يسهم في توفير المناخ النفسي المليء بالأمان والسكينة الذي يساعد في إيجاد مناخ عملي إنتاجي مرح وبشوش وداعم لأداء الأطفال في تنفيذ المهام الموكلة إليهم.

أما المحور المتعلق بمهارات التواصل لدى معلمات رياض الأطفال فقد جاء بالمرتبة الثالثة، حيث بلغ متوسط المحور (4.03) وبانحراف معياري (0.34) واحتلت كفايات مهارات المحادثة الأولى ضمن ترتيب كفايات المحور بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.39) ونسبة تحسن وصلت إلى (38.61%) وفي المرتبة الثانية احتلت كفايات مهارات القراءة متوسطاً حسابياً (4.09) وانحرافاً معيارياً (0.41) ونسبة تحسن (35.43%)، وقد يُعزى ذلك إلى وضوح الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي وصياغتها صياغة سلوكية محددة مسبقاً، بالإضافة إلى معرفة المعلمات المتدربات المسبقة للأهداف التعليمية قبل البدء بتعلم وحدات البرنامج التدريبي مما أدى إلى توجيه اهتمامهن بمهارات التواصل الأساسية اللازمة للعيش في القرن الحادي والعشرين الذي يتطلب استخدام أهداف محددة واستراتيجيات تدريس فاعلة ومؤثرة تعمل على تحويل المعلومة إلى ممارسات ونشاطات عملية تحسن التفكير واللغة في سياقات متنوعة، وتشجع في الوقت ذاته الاستقلالية في التفكير والتعبير وإبداء الرأي والتقييم، فمهارة المحادثة يمكن تعلمها وتشكيلها لدى الأطفال من خلال التعليم المقصود, كما أنه يمكن أيضا مساعدتهم على إتقان هذه المهارة من خلال الاستعمال الفعلي في مواقف المحاورة، والإقناع، والمناقشة فهي تشكل محوراً رئيساً في عملية الاتصال، ووسيلة ناجحة يبنى عليها في إكساب الأطفال مهارات اللغة الأخرى، الأمر الذي يستدعي ضرورة التركيز على تنمية مهارات التواصل دون فصل أو تجزئة كي تحقق عملية التدريس ثمارها.

أما المحور الرابع الخاص بتقويم أداء مهارات التحصيل لدى معلمات رياض الأطفال في تقويم تحصيل طلبتهنَّ، فقد جاء آخر المحاور الأربعة، من حيث الترتيب، حيث بلغ متوسط المحور (3.90) وبانحراف معياري (0.42) وبنسبة تحسن (33.56%)، وهذا مؤشر على أنّ الفعالية التي تعنى بتقويم التحصيل لدى الأطفال قد لا تبدو واضحة لدى عينة الدراسة لحداثة التجربة، وعدم إتاحة الفرصة المسبقة أمام المعلمات المتدربات للمشاركة في مثل هذه البرامج، لذلك تركّزت الفعالية في كفايات محور أساسيات التدريس، ومهام تطبيق التدريس أكثر من تركيزها على تقويم التحصيل، ولأنَّ كفايات التقويم تصبح بالضرورة جزءًا رئيساً من ذخيرة المعلمة الفاعلة في إعداد الاختبارات وتطبيقها ضمن الشروط والمواصفات بعيداً عن الارتجالية أو العشوائية، فهذا يتطلب من المعلمة دراسة مساقات أو دورات في القياس والتقويم، وقد اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة كل من (الصغير، 2002)، (مقداد، 2009).

ويتضح من الجدول (2) أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل قبل التحاقهن بالبرنامج التدريبي (3.02) و(0.73) مما يدل على أن درجة أداء المعلمات المتدربات لهذه المهارات كانت بدرجة توافر مقبولة، وبعد التحاقهنّ بالبرنامج تحسنت درجة الأداء إلى درجة توافر مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحور ككل (4.03) و(0.34)، مما يدل على أنَّ البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية رفع من مستوى أداء المعلمات ووعيهنَّ بمهارات التواصل الأساسية من درجة مقبولة إلى درجة مرتفعة وبنسب متباينة بين كفايات ومهارات المحور مقارنة بين نتائجه القبلية، وخلاصة ذلك أنه يمكن رد هذا التحسن الواضح والملموس في مهارات فنون اللغة الأساسية إلى طبيعة البرنامج التدريبي الذي تمّ بناؤه، وبما تضمنه من استراتيجيات تعليمية متنوعة لمعلمات هذه المرحلة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (سلامة، 2005) التي أشارت نتائجها إلى فاعلية البرنامج التدريبي في المجالات كافة.

كما يتضح من الجدول (3) أن محور كفايات مهارات تقويم تحصيل الأطفال حصل على المرتبة الأولى ضمن ترتيب المحاور من حيث أثر البرنامج التدريبي القائم على نظرية الاهتمامات في تنمية الكفايات التعليمية على مستوى أداء المعلمات المتدربات داخل الغرفة الصفية، حيث وصلت نسبة التحسن إلى (33.56%) وهذا قد يُعزى إلى شعور المعلمات المتدربات بأهمية البرنامج التدريبي الذي ربط عملية التقويم بين الجانب النظري والجانب العملي خلال العملية التدريبية كعنصر مهم ومؤثر قوي على فعالية التدريس الفعّال، إضافة إلى أن البرنامج التدريبي في هذه الدراسة أشتمل على تدريبات وأنشطة ووسائل تقويم مما ساعد المتدربات نحو إنجاز المهمات التعليمية بشكل كاف وخاصة بكيفية استخدام أساليب التصنيف والتمييز والترتيب في استخلاص الاستنتاجات، وتقديم التغذية الرجعة أولاً بأول، ومنح الأطفال الوقت الكافي لأداء المهارات والمهام المطلوبة للاختبار، ووعيها بأهمية تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى الأطفال، ومراعاتها في صعوبة الأسئلة وتدرجها، ومتابعتها واستمرارية التقويم لمهارات التواصل الأساسية. وجاءت هذه النتيجة منسجمة مع دراسات كل من (الهولي وآخرون، 2008)، (الكاتب وآخرون، 2009) التي أشارت إلى ارتفاع بعض الكفايات عند المتدربات المشاركات في البرنامج التدريبي ومنها كفايات مهارات التقويم.

وجاء في المرتبة الثانية محور مهارات التواصل ضمن ترتيب المحاور من حيث أثر البرنامج التدريبي في تنمية كفايات مهارات التواصل الأساسية (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) على مستوى أداء المعلمات المتدربات داخل الغرفة الصفية، حيث وصلت نسبة التحسن إلى (33.47%)، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ وحدات البرنامج التدريبي اشتملت على أهداف سلوكية وأنشطة وتدريبات متنوعة تخدم مهارات التواصل الأساسية بشكل دقيق ومفصل مما أدى إلى تنظيم دراستهن وتوجيه اهتمامهن نحو مهارات التواصل لتحقيق أهداف البرنامج بصورة أفضل، علاوة على أنّ قدرة المعلمات تنمو فيه باستمرار ربما من خلال دليل المعلم الذي يشير إلى مهارات التواصل وكيفية تطبيقها في هذه المرحلة، الأمر الذي يتطلب من المعلمات الاطلاع عليه ودراسته باستمرار وتطبيق إرشاداته في الحصص الصفية، إضافة إلى ذلك يعد محور مهارات التواصل من أولويات عمل المعلمات، لذلك فهنَّ ينظرن إلى هذا المحور وكفايته بكل اهتمام، وتمّ التأكد من عملية اكتساب المعلمات المتدربات لمهارات التواصل الأساسية من خلال قيام الباحث بمراقبة أداء المعلمات داخل الغرفة الصفية وفق بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض. وبناءً على هذه النتيجة نجد أن البرنامج قد نجح في نقل أثر التدريب في رفع مستوى أداء تحصيل الأطفال لمهارات التواصل (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) وفقاً للاختبار التحصيلي المصمم لهذا الغرض.

وجاء في المرتبة الثالثة محور تطبيق مهام الدرس ضمن ترتيب المحاور من حيث أثر البرنامج التدريبي في تنمية كفايات مهارات تطبيق مهام الدرس على مستوى أداء المعلمات المتدربات لمهارات تنفيذ الدرس، والتفاعل الصفي، والتعزيز داخل الغرفة الصفية، حيث وصلت نسبة التحسن إلى

(32.69%)، وقد يُعزى ذلك إلى تعدد المهارات التي احتوى عليها البرنامج التدريبي لمادة منهج اللغة العربية الذي ركز على تطبيق استراتيجيات حديثة للمواقف الصفية، تنسجم مع التطور المعرفي والتكنولوجي المتسارع، الذي أسهم بدوره في زيادة فاعلية أداء المعلمات في القياس البعدي مقارنة بأدائهن في القياس القبلي وإدراك المعلمات لأهمية هذه الاستراتيجيات في توصيل المعارف والحقائق والمعلومات نظرية كانت أم عملية، كما قد يُعزى احتلال هذا المحور المركز الثالث إلى الأنشطة والتدريبات المكثفة التي أثارها البرنامج التدريبي حول كيفية تنفيذ الدرس في المواقف التعليمية، واستخدام الوسائل التعليمية الحسية وشبه الحسية وتقديم أساليب التعزيز وأشكاله المختلفة، ودورها في متابعة تقدير جهد الأطفال بغض النظر عن تقويمها لنتائجهم، وقد يُعزى أيضاً إلى إيمان المعلمة برسالتها التربوية، وتغيير دورها من الدور التقليدي إلى الدور الذي تراعي فيه الفروق الفردية بين الأطفال، وقد يتفق هذا التفسير مع ما ذهب إليه (مرتضى، 2001) من أنَّ دور المتعلم قد تغير من متلقٍ للمعارف والعلوم إلى دور التفاعل الإيجابي النشط في العملية التربوية، الأمر الذي يساعد على تحسين النمو المهني للمعلمة.

وجاء في المرتبة الرابعة محور أساسيات التدريس الفعّال ضمن ترتيب المحاور من حيث أثر البرنامج التدريبي في تنمية كفايات مهارات أساسيات التدريس الفعّال على مستوى أداء المعلمات المتدربات لمهارات الإعداد والتخطيط للدرس، والكفايات الشخصية للمعلمة، ومهارات إدارة الصف وتنظيمه داخل الغرفة الصفية، حيث وصلت نسبة التحسن إلى (31.21%)، وقد يُعزى ذلك إلى قلة الخبرة والمشاركة في البرامج التدريبية في هذه المرحلة أو في مجال التخصص، إضافة إلى أن متابعة إدارة المدرسة للخطط ودفاتر تحضير الدروس اليومية للمعلمات قد تكون غير منتظمة، كما قد يُعزى ذلك إلى الدور التقليدي لبعض المعلمات في إدارة الصف والتعامل مع الأطفال بإسلوب تربوي ينسجم مع طبيعة وخصائص معلمة رياض الأطفال التي تجعلها قريبة من نفوس الأطفال مما يتيح لها معاملتهم بإسلوب ديمقراطي وبإدارة صفية فاعلة، وقد يعود ذلك إلى ضعف برامج التأهيل في تلبية الحاجات التعليمية الأساسية في تحليل محتوى المادة التعليمية لمرحلة رياض الأطفال لدى المعلمات لتوظيفها في تحسين العملية التعليمية التعلّمية، فضلاً عن عملية التحليل التي تحتاج إلى مهارات عالية في تصنيف المفاهيم والقيم والاتجاهات والتعميمات، ولهذا كانت نسبة التحسن في هذا المحور قليلة مقارنة بالمحاور الأخرى، وهذا قد يدل على عدم إدراك بعض المعلمات المتدربات لأهمية البرنامج التدريبي المعد الذي يقوم على تحديد الحاجات المهنية للمعلمات بالنسبة للحياة العملية للقيام بأدوارهن المهنية في المدارس التي يعملن بها من خلال إعطاء هذه الكفايات العناية التي تستحق في إدارة الصف وتنظيمه من خلال إكسابهن القيم وطرق الضبط الذاتي وأثرها في ضبط وتعديل السلوكيات غير المرغوب فيها، وقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراستي (ياسين، 2001) و(أبو حرب، 2005) اللتين أشارتا إلى أن مستوى أداء معلمات رياض الأطفال لكفايات التخطيط والتنفيذ وإدارة الصف ضعيفة ودون المستوى المطلوب وبحاجة إلى تدريب وإتقان لجميع الكفايات التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: في ضوء تساؤل الدراسة الثاني الذي ينص على: **ما أثر البرنامج القائم على نظرية الاهتمامات في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال الرياض؟** للإجابة عن هذا السؤال، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الدلالة لدرجات مهارات التواصل لدى أطفال الرياض في القياسين القبلي والبعدي، والجدول (4) يبين نتائج هذا التحليل.

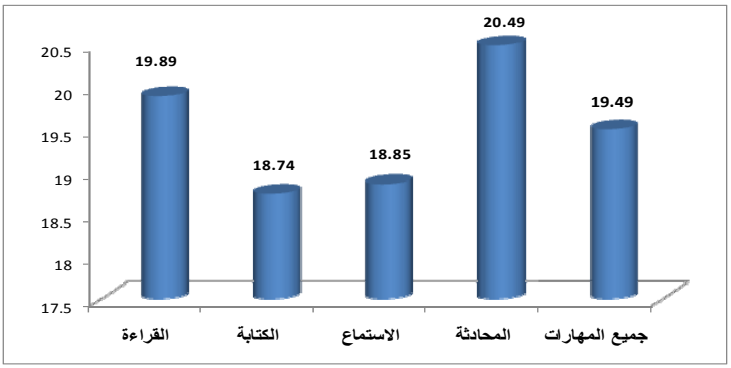
الجدول (4)

نتائج اختبار " ت " للمجموعات المترابطة بين القياسين القبلي والبعدي على درجات مهارات التواصل لدى أطفال الرياض

مهارات التواصل	القياس القبلي		القياس البعدي		الفرق	قيمة ت	الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
الاستماع	15.55	5.16	18.47	4.64	2.93	36.22	**0.000
المحادثة	14.80	4.75	17.76	4.25	3.02	35.50	**0.000
القراءة	14.78	4.01	17.72	3.59	2.94	40.32	**0.000
الكتابة	14.14	5.13	16.79	3.98	2.65	31.95	**0.000

**دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من الجدول (4) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.01) بين القياس القبلي والقياس البعدي على جميع مهارات التواصل ولصالح القياس البعدي، ولمعرفة نسب التحسن في درجات مهارات التواصل لدى أطفال الرياض، فإن الشكل (2) يبين ذلك.



شكل 2. نسب التحسن في مهارات التواصل لدى أطفال الرياض

يتضح من الشكل (2) أن أكثر نسب التحسن في درجات مهارات التواصل لدى أطفال الرياض كانت في مهارة المحادثة بنسبة تحسن وصلت إلى (20.49%)، وفي المرتبة الثانية مهارة القراءة بنسبة تحسن وصلت إلى (19.89%)، وفي المرتبة الثالثة مهارة الاستماع بنسبة تحسن (18.85)، وفي المرتبة الرابعة مهارة الكتابة بنسبة تحسن وصلت إلى (18.74%)، فيما ظهر أن البرنامج القائم على نظرية الاهتمامات قد حسن بالمجموع الكلي جميع مهارات التواصل لدى أطفال الرياض بنسبة وصلت إلى (19.49%).

لمعرفة أثر البرنامج في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال الرياض، وانعكاسه على أداء المعلمات في الموقف التعليمي استخدم الباحث نتائج اختبار "ت" للمجموعات المترابطة لدلالة الفروق بين القياس لمهارات التواصل (الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) إذ يتبين من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين القياس القبلي والبعدي على جميع مهارات التواصل ولصالح القياس البعدي، حيث تبين من الجدول السابق أنّ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمهارات التواصل قد أشارت إلى إحراز الأطفال تقدماً في تحصيلهم، وقد يعود تفوق الأطفال إلى أنّ البرنامج التدريبي الذي احتوى على الأنشطة والتدريبات اللازمة لمهارات التواصل الأساسية قد أسهم بدوره في زيادة فاعلية أداء المعلمات المتدربات على إكساب الأطفال المفاهيم والاحتفاظ بها، وجعل المادة التعليمية أكثر قابلية للفهم وأكثر مقاومة للنسيان، وإكسابهم استراتيجيات التفكير، وتنظيم طرق حل المشكلات، والمعرفة الواعية بمكونات التواصل الأساسية، مما مكّن الأطفال من تحصيلهم في أدائهم للاختبار التحصيلي البعدي الذي كان أفضل من تحصيلهم في الاختبار القبلي، وقد اتفق هذا التفسير مع ما ذهب إليه (جاد، 2010) إلى أنَّ هذه المرحلة تتطلب إثارة وحماساً بحيث تربط بين الخبرات العملية الملموسة والأفكار المنطقية لبناء البنى المعرفية (Cognitive Structures) بشكل يثير حماس الأطفال على التطور والانتقال السريع في تفكيرهم من التفكير الخيالي والتقليدي إلى التفكير الإبداعي لمساعدتهم في حل مشاكل حياتهم اليومية، وقد يُعزى ذلك إلى ما اتسم به محتوى البرنامج من الأمثلة التوضيحية والقصص التي قام الباحث باستخدامها في تدريب المعلمات المشاركات بالبرنامج لانتقال أثر التعلّم إلى الأطفال، وبناءً على النتائج السابقة نجد أنَّ البرنامج قد نجح في رفع مستوى معرفة المتدربات بمهارات التواصل الأساسية في أساليبهنَّ وإجراءاتهنَّ وفقا لبطاقة الملاحظة المصممة لهذا الغرض، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (راشد، 2010) (العلوني والسهيلي والمطيري والميمني، 2011) التي أشارت إلى أنَّ البرنامج التدريبي قد أسهم في تحسين أداء المعلمين ومستوى تحصيل الطلبة داخل الغرفة الصفية مقارنة بزملائهم الذي لم يخضعوا للبرنامج التدريبي أو الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم

التوصيات والمقترحات الآتية:

1- إعادة النظر في برامج إعداد وتأهيل معلمات رياض الأطفال في الكفايات التدريسية التي حددتها نظرية الاهتمامات في هذه الدراسة على شكل معايير يتم بموجبها تحديد حاجات المعلمات من التأهيل والتدريب في المجالات المختلفة.

2- توظيف مهارات التواصل الأربعة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) في حياة الأطفال اليومية تستند إلى نماذج تدريبية وتعليمية ناجحة، وتأهيل المعلمات وإعدادهنَّ إعداداً جيداً للتدريس في مجال رياض الأطفال.

3- عقد دورات تدريبية مكثفة ومتخصصة لمعلمات رياض الأطفال في أساليب تدريس مهارات التواصل الأربعة (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) والاستراتيجيات المتبعة في كل مهارة وكيفية تطبيق المهارات الأربعة معاً في الغرفة الصفية، من خلال تبني فعاليات البرنامج التدريبي الذي تمَّ تطبيقه وخاصة في المحاور التي ظهر أداؤهنَّ فيها منخفضاً.

4- الاستعانة أو الإفادة من بطاقة الملاحظة التي تمّ بناؤها واستخدامها في الدراسة الحالية.

المصادر والمراجع

أبو حرب، يحيى، 2005، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين، مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، الإمارات العربية المتحدة، دبي، 52-83.

بهادر، سعدية محمد، 2008، برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

جاد، منى، 2010، مناهج رياض الأطفال، ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جارالله، عادل، 2009، تقويم منهج رياض الأطفال بالجمهورية اليمنية في ضوء الآداب الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء، اليمن.

حسن، سليم وهيفاء بركات، مي الأيوبي، 2011، المنهج - دليل المعلم، المستوى الثاني، عمان: الرواد للنشر.

سلامة، عبد البديع محمد السيد، 2005، برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء اللغوي لدى رياض الأطفال، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط.

شديفات، يحيى وعبير إرشيد، 2009، الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسية من وجهة نظرهم في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لقية المفرق، مجلة المنارة، 15(3)، 66-90.

الصغيّر، علي، 2002، إدراكات مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفعال في ضوء نظرية الاهتمامات، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة، جامعة الإسكندرية، كلية التربية الرياضية، 22 (5): 1 - 22.

عفانة، عزو ومحمد حمدان، 2005، مستوى الأداء الصفي لمعلمي المرحلة الإعدادية بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، العدد 104.

الكاتب، عفاف، وعايدة البياتي، وفاطمة المالكي، 2009، تقييم التدريس المؤثر وفق نظرية الاهتمامات لمطبقات درس التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة بغداد.

كنعان، أحمد علي، 2011، تقويم إعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، سوريا: جامعة دمشق، 9 (1): 164 -203.

مرتضى، سلوى، 2001، المكانة الاجتماعية لمعلمة الروضة، مجلة الطفولة العربية، (2): 8.

مقداد، زياد، 2009، إدراكات معلمي التربية الرياضية لمفاهيم التدريس الفعال من وجهة مشرفيهم. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية الرياضية" نحو بناء إستراتيجية تكاملية للنهوض بالرياضة الفلسطينية" جامعة النجاح.

الهولي، عبير وسلوى جوهر ونبيل القلاف، 2008، الكفايات الشخصية والأدائية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء الإسلوب المطور، مجلة أطروحة الخليج، كلية التربية الأساسية، الكويت، العدد العربي 105.

ياسين، نوال حامد، 2001، تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، (15) 1، 115- 144.

Fuller, F. 1996. Concerns of Teachers: A Developmental

Conceptualization, *Research Journal of In Service Education*, 6(2): 207 - 226.

Georgios, Spiridon. 2009. Effective Special Teacher Characteristics: Perception of Preschool Special Education in Greece, *European Journal of Special Needs Education*, 24(1): 91-101.

Kim, J. 2000. Teacher Perception of Competencies Needed for Working in Inclusive Early Childhood Education Programs. Dai- a 61/02, P.566.

Kemp, J. 1985. The Instructional Design, New York, Harper and Row, Publisher Company.

Owens, K. B. 2002. Child and Adolescent Development an Integrated Approach, Australia: Wadsworth Publishing Company, Thomson learning performance in primary school, Topics in Early Childhood Special Education, 10(2): 48 -66.

Design a Training Program of Kindergarten Teachers Based on Interest Theory and Examine its impact on Developing their Educational Competences and the Communication Skills of their Students

*Raed Ahmad Al-kreimeen, Naseer Ahmad Alkhawaldeh**

ABSTRACT

This study aimed to design a program of kindergarten` teachers based on Interest Theory, to identify the impact of the program on developing the teachers' educational competences and to know to what extent the communication skills of their students are developed. The population of the study consisted of all the teachers of kindergarten in As-Salt directorate of education for the year 2011/2012. The sample of the study consisted of 51 female teachers of kindergarten level, and (1020) child of KG2 level.

The study revealed the following results: The effectiveness of the field-training program which was applied in developing the educational competences of the teachers of kindergarten. The arrangement of the axis was as the following: the evaluation of the children's achievement, the communication skills, the application of the lesson's tasks and the basics of the effective teaching, The effectiveness of the field-training program which was applied in developing the kindergarten' children's communication skills. The study came up with some recommendations.

Keywords: Designing A Training Program, Kindergarten Teachers, Theory Of Interests, Educational Competences, Communication Skills.

* Faculty of Salt for Human Sciences, Al-Balqa Applied University, and Faculty of Educational Sciences, the Univesity of Jordan. Received on 27/11/2013 and Accepted for Publication on 24/4/2014.