جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة

رسالة مقدمة

إِلَى مَجْلِسِ كُلِّيَّةِ التَّرْبِيَةِ لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْأَنْبَارِ، وَهِي جُزْءٌ مِنْ مُتَطَلَّبَاتِ نَيْلِ دَرَجَةِ الْمَاجِسْتِيرِ فِي قِسْمِ الْعُلُومِ التَّرْبَوِيَةِ وَالنَّفْسِيَّةِ / عِلْمَ النَّفْسِ التربوي

مِنْ طَالِبَة الْمَاجِسْتِيرِ

رسل هـــادي جديع فـــواز

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

صافي عمال صالح الدليمي

١٤٤٤هـ **٢٠٢٢م**

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

وَأَوْحَى رَبُّكَ إِلَى النَّحْلِ أَنِ اتَّخِذِي مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا وَمِنَ الشَّجَرِ وَمِمَّا يَعْرِشُونَ (٦٨) ثُمَّ كُلِي مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ فَاسْلُكِي سُبُلَ رَبِّكِ ذُلُلًا يَخْرُجُ مِنْ بُطُونِهَا شَرَابٌ مُخْتَلِفٌ أَلْوَانُهُ فِيهِ شِفَاءٌ لِلنَّاسِ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (٦٩)

صدق الله العظيم

سورة النحل الآية (٦٨-٦٩)

إقـــرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة **(التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة)**، والمقدمة من الطالبة **(رسل هادي جديع فواز)** جرى تحت إشرافي في كلية التربية للعلوم الإنسانية/ بجامعة الأنبار/ قسم العلوم التربوية والنفسية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي).

التوقيع:

المشرف: أ.م. د. صافي عمال صالح الدليمي

جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

التاريخ: ١٤ / ٨ / ٢٠٢٢

توصية رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

بناءً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع:

الاسم و اللقب العلمي: أ.م. د. فؤاد محمد فريح

جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

التاريخ: ١٤ / ٨ / ٢٠٢٢

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة)**، المقدمة من طالبة الماجستير **(رسل هادي جديع فواز)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي)، ووجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع:

الاسم و اللقب العلمي: أ.د. محمود شاكر ساجد

جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية

التاريخ: ١١ / ٩ / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة)** المقدمة من طالبة الماجستير **(رسل هادي جديع فواز)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي) ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

كما أتعهد بأني قد راجعت الرسالة بدقة، وعدم الاكتفاء ببحث الإطار العام للرسالة ومنهج البحث العلمي بل التأكد من سلامتها الفكرية، وعدم ورود ما يهدم النسيج الوطني واللحمة الوطنية، والطلب من مقدم الرسالة حذف الفقرات والعبارات المسيئة لها، وبخلاف ذلك أتحمل التبعات القانونية كافة، ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم و اللقب العلمي: أ.م.د. أشرف موفق فليح

جامعة بغداد/ كلية التربية أبن رشد للعلوم الإنسانية

التاريخ: ٦ / ٩ / ٢٠٢٢

إقرار المقوم العلمي

أشهد أني قرأت هذه الرسالة الموسومة بـ **(التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة)** المقدمة من طالبة الماجستير **(رسل هادي جديع فواز)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي) ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

كما أتعهد بأني قد راجعت الرسالة بدقة، وعدم الاكتفاء ببحث الإطار العام للرسالة ومنهج البحث العلمي بل التأكد من سلامتها الفكرية، وعدم ورود ما يهدم النسيج الوطني واللحمة الوطنية، والطلب من مقدم الرسالة حذف الفقرات والعبارات المسيئة لها، وبخلاف ذلك أتحمل التبعات القانونية كافة، ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم و اللقب العلمي: أ.م.د. محمد عباس محمد

جامعة بغداد/ مركز البحوث التربوية والنفسية

التاريخ: ١ / ٩ / ٢٠٢٢

إقرار المقوم الإحصائي

أشهد أني قرأت الرسالة الموسومة بـ **(التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة)** المقدمة من طالبة الماجستير **(رسل هادي جديع فواز)** إلى مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية بجامعة الأنبار، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية/ علم النفس التربوي) ووجدتها صالحة من الناحية الإحصائية.

التوقيع:

الاسم و اللقب العلمي: أ.م.د. فراس شاكر محمود

جامعة الأنبار/ كلية التربية للعلوم الصرفة

التاريخ: ١٣ / ٩ / ٢٠٢٢

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحنُ أعضاء لجنة المناقشة، أننا قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة)**، وقد ناقشنا الطالبة **(رسل هادي جديع فواز)** في محتوياتها، وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في العلوم التربوية والنفسية / علم النفس التربوي بتقدير (امتياز).

التوقيع:
الاسم: أ.د. عصام مرشود منوخ
التاريخ: / /٢٠٢٢
رئيساً

التوقيع:
الاسم: أ.م. د. عبد الحليم رحيم علي
التاريخ: / /٢٠٢٢
عضواً

التوقيع:
الاسم: أ.م.د. عمار عوض فرحان
التاريخ: / /٢٠٢٢
عضواً

التوقيع:
الاسم: أ.م. د. صافي عمال صالح
التاريخ: / /٢٠٢٢
عضواً و مشرفاً

صدقت الرسالة من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية ـ قسم علم النفس التربوي ـ جامعة الأنبار.

التوقيع:
الاســــــــم: أ. د. طه إبراهيم شبيب
عميد كلية التربية للعلوم الانسانية
التاريخ: / /٢٠٢٢

الاهـداء

إلى

من بلغ الرسالة وأدى الأمانة، ونصح الأمة، إلى نبي الرحمة

نبينا محمد (صلَ الله عليه واله وسلم)

الأكرم منا جميعاً من جعلوا أجسامهم سوراً يحمي تربة وطني الحبيب

(شهداء العراق) رحمهم الله وأسكنهم فسيح جناته

من علمني أحمل اسمه بكل فخر... من أفنى زهرة شبابه في تربية أبنائه
(والدي الحبيب) حفظه الله ورعاه

من أحتاج دعاءها بكل وقت ليكون سر نجاحي وتوفيقي **(والدتي الغالية)**
(حفظها الله وأطال عمرها والبسها ثوب الصحة والعافية)

اروع من جسد الحب بكل معانيه، فكان السند والعطاء. قدم لي الكثير في صور من الصبر. والامل. والمحبة، لن اقول شكراً، بل سأعيش الشكر معك دائمًا

(زوجي)

سند الحياة إلى ذخري للأيام

(أخواني وأخواتي)

من علمونا وصاغوا لنا من علمهم حروفاً، ومن فكرهم منارةٌ تنير لنا

مسير العلم والنجاح **(أساتذتي الكرام)**.

الذين لم يدخروا جهداً في مدي بالمعلومات والبيانات

(الزملاء والزميلات).

كل من أراد الخير لي...إليكم جميعاً أهدي ما وفقني إليه ربي إخلاصاً وعرفاناً

أهدي جهدي هذا

✍ **رسل**

شكر وعرفان

الحمد الله رب العالمين، الذي أتم نعمته علي، حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه، وأفضل الصلاة والتسليم على خير خلقه النبي الأمين محمد وآله وصحبه الطيبين الطاهرين. وبعد...

يطيب لي أن أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان والجميل إلى الأستاذ المساعد الدكتور **(صافي عمال صالح الدليمي)** مشرفي الفاضل لما أولاني من رعاية كريمة وتشجيعه المستمر على التعلم والبذل والعطاء، وعطاني الكثير من وقته وجهده، وكان حريصاً دائماً على تقديم التوجيهات والإرشادات السديدة لي مما أثرت البحث ووضعته في إطار علمي متجانس ورصين، مبتهلاً الى الله أن يجزيه خير الجزاء وحسن الثواب.

كما أتقدم ببالغ شكري وتقديري إلى عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية/جامعة الأنبار متمثلة بعميدها **(أ.د. طه إبراهيم شبيب)** ومعاونه العلمي **(أ.د. ياسر خلف رشيد)** لتوجههم ورعايتهم طلبة العلم في هذه الكلية المعطاء، وأقدم خالص الشكر والتقدير إلى السيد رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية **(أ.م.د. فؤاد محمد فريح)**، والسادة أعضاء لجنة الحلقة الدراسية- السمنار **(أ.م.د. عبدالكريم عبيد الكبيسي، أ.م.د. صافي عمال صالح)** والسادة التدريسيين **(أ.د. عبد الواحد الكبيسي، و أ.د. صفاء حامد تركي، و أ.د. اسماعيل علي حسين الجميلي، و أ.م.د.عمار عوض فرحان)**، لما قدموه لي من مساعدة وتوجيه لإثراء هذه الرسالة، جزاهم الله عني خير الجزاء ولابد لي أن أقدم شكري وتقديري إلى السادة الخبراء الذين استنارت الباحثة بآرائهم القيمة في الحكم على صلاحية فقرات ادوات البحث، جزاهم الله عني خير الجزاء، وتقديراً للمودة واعترافا بالفضل الى افراد عائلتي لما أبدوه من إسناد ودعم طيلة مدة الدراسة واعداد البحث.

ولعل الباحثة لا تنسى أيادي العون التي مدت اليها من جميع الاخوة والزملاء في مرحلة الماجستير، وإلى كل من أسهم في إنجاز هذه الرسالة ولو بكلمة، أو نصيحة أو دعاء بظهر الغيب، لهم مني كل الشكر والتقدير.

وما التوفيق إلا من عند الله

✍ الباحثة

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار
كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا/ الماجستير

التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة

مستخلص رسالة مقدمة

إِلَى مَجْلِسِ كُلِّيَّةِ التَّرْبِيَةِ لِلْعُلُومِ الْإِنْسَانِيَّةِ بِجَامِعَةِ الْأَنْبَارِ، وَهِي جُزْءٌ مِنْ مُتَطَلَّبَاتِ نَيْلِ دَرَجَةِ الْمَاجِسْتِيرِ فِي قِسْمِ الْعُلُومِ التَّرْبَوِيَةِ وَالنَّفْسِيَّةِ / عِلْمَ النَّفْسِ التربوي

مِنْ طَالِبَة الْمَاجِسْتِيرِ

رسل هادي جديع فواز

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

صافي عمال صالح الدليمي

١٤٤٤هـ **٢٠٢٢م**

مستخلص البحث

هَدَفَ البحث الحالي التعرف على العلاقة الارتباطية بين مفهومي التفكير التصميمي ومهارات الإدارة الصفية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والتعرف على مستويات هذين المفهومين لدى افراد العينة، والفروق في تلك المستويات تبعاً للمتغيرات الديموغرافية، الجنس (ذكور، اناث)، التخصص (علمي، انساني)، اللقب العلمي (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس)، والتعرف على مدى اسهام التفكير التصميمي في تفسير التباين الحاصل في مهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس، شمل مجتمع البحث (أعضاء هيئة التدريس) وبلغ مجتمع البحث (١٧٠١) تدريسي وتدريسية من جامعة الانبار، اختارت الباحثة عينة عشوائية طبقية متناسبة بلغ عددها (٤٠٠) تدريسي وتدريسية من مجتمع تدريسيي جامعة الانبار موزعين على وفق الجنس بواقع (٣٢٩) تدريسياً و(٧١) تدريسية، أمّا فيما يتعلق بالتخصص، فقد بلغ عدد التدريسيين التخصص العلمي (٢٤١) تدريسياً وتدريسية وبلغ عدد التدريسيين التخصص الانساني (١٥٩) تدريسياً وتدريسية،اما فيما يتعلق باللقب العلمي فقد بلغ عدد تدريسي من حملة لقب استاذ (٢٩١) تدريسي وتدريسية وبلغ عدد التدريسيين من حملة لقب استاذ مساعد (٥٠٨) تدريسي وتدريسية وبلغ عدد التدريسين من حملة لقب مدرس (٥١٦) تدريسياً وتدريسية ،ولتحقيق أهداف البحث عمدت الباحثة الى بناء مقياس (التفكير التصميمي) وفقاً لنظرية بلاتنر وآخرون (Plattner, et all ,2009) يتكون المقياس من (٥٠) فقرة توزعت على تلك الابعاد الـ (٥) وهي:(التعاطف، والتحديد، والتصور، وبناء النموذج، والاختبار)، بواقع (١٠) فقرات لكل مجال، وكانت البدائل (ينطبق على بدرجة كبيرة جداً، وينطبق على بدرجة كبيرة، وينطبق على بدرجة متوسطة، وينطبق علي بدرجة قليلة، ولا ينطبق علي مطلقاً) فضلاً عن اعداد مقياس لمفهوم مهارات الادارة الصفية يتكون المقياس من(٦٠) فقرة توزعت على (٦) مجالات، بواقع (١٠) فقرات لكل مجال، وهذه المجالات هي: (الأنشطة والتفاعل الصفي، إدارة السلوك، التخطيط، التحفيز وتقويم الأداء، الإرشاد التربوي، التعليمات والأنظمة)، وبذات البدائل للمقياس الأول، وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل ارتباط بيرسون فضلاً عن تمييز

الفقرات بأسلوب العينتين المتطرفتين، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية لكل مقياس، وعلاقتها بالبعد الذي تنتمي اليه، كما تحققت من ثبات المقياسين بإعادة الاختبار واستعمال معادلة الفا كرونباخ، والاختبار الزائي.

باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة، توصل البحث الى النتائج الاتية: ان اعضاء هيئة التدريس في الجامعة يمتلكون مستوى عال من التفكير التصميمي، ان عينة البحث من اعضاء هيئة التدريس جامعة الانبار لديهم مهارات ادارة الصف بمستوى عالي، ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كان الفرد يمتلك التفكير التصميمي تحسنت مهارة الادارة الصفية لديه، وليس هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية تبعا للجنس (ذكور – اناث) ولجميع المهارات، هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة التعليمات والانظمة تبعا للتخصص (علمي – انساني) ولصالح التخصص العلمي، اما فيما يخص بقية المهارات فليس هناك فروق في العلاقة بينها وبين التفكير التصميمي تبعا للتخصص (علمي– انساني)، انه هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة الادارة الصفية تبعا للقب العلمي ولصالح لقب (الاستاذ)، اسهم التفكير التصميمي بالتنبؤ بدرجات مهارات الإدارة الصفية.

وبناءً على ما توصل اليه البحث من نتائج، فقد اقترحت الباحثة جملة من التوصيات والمقترحات.

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار الخبير اللغوي	د
إقرار المقوم العلمي	ه
إقرار المقوم العلمي	و
إقرار المقوم الإحصائي	ز
إقرار لجنة المناقشة	ح
الإهداء	ط
شكر وعرفان	ي
ملخص البحث	ك - م
ثبت المحتويات	ن - ع
ثبت الأشكال	ف
ثبت الجداول	ف - ص
ثبت الملاحق	ق
الفصل الأول: التعريف بالبحث	**١-١٦**
أولاً: مشكلة البحث	٢
ثانياً: أهمية البحث	٥
ثالثاً: أهداف البحث	١٢
رابعاً: حدود البحث	12
خامساً: تحديد المصطلحات	13
الفصل الثاني: إطـار نظـري ودراسات سابقة	**17-٨٨**
أولاً: الخلفية النظرية Theoretical background	**18- ٧٨**
اولاً. التفكير التصميمي (Design Thinking):	**١٨-٥٠**
تمهيد	١٨

مفهوم التفكير التصميمي ونشأته	١٩
أهمية التفكير التصميمي:	٢١
التفكير التصميمي كأسلوب لحل المشكلات :	٢٢
خصائص التفكير التصميمي :	٢٣
التفكير التصميمي في التربية والتعليم العالي:	٢٤
آليات التفكير التصميمي:	٣٢
مراحل التفكير التصميمي:	٣٤
نماذج التفكير التصميمي:	٣٨
انموذج (**d.school**) للتفكير التصميمي:	٣٩
البيئة المناسبة للتفكير التصميمي	٤١
الأسس النظرية للتفكير التصميمي:	٤٢
– النظرية السلوكية:	٤٣
– نظرية بوبر (Popper) للعوالم الثلاثة :	٤٣
– النظرية البنائية:	٤٣
– نظرية آرنولد (Arnold,1959):	٤٤
– نظرية بلانتر وزملائه (Plattner, et all ,2009):	٤٦
ثانياً: مهارات الادارة الصفية (Class management skills)	٥١-٧٨
تمهيد:	٥١
مفهوم الادارة الصفية:	٥٢
متطلبات إدارة الصف	٥٥
أهداف الإدارة الصفية:	٥٦
خصائص الإدارة الصفية:	٥٦
طبيعة الإدارة الصفية:	٥٧
عوامل نجاح إدارة الصف:	٥٨
العوامل المؤثرة في إدارة المعلم للصف:	٦٠
العمليات التي تنطوي عليها الإدارة الصفية:	٦٢
أهم مجالات الإدارة الصفية:	٦٣
أنماط الإدارة الصفية:	٦٥
نظريات الإدارة الصفية:	٦٧

نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:	٦٨
نظرية الاختيار لمهارة الادارة الصفية :(Glasser,1998)	٦٩
استراتيجية كونين (Kounin) في الإدارة الجماعية والنظام :	٧٥
استراتيجية ايمير وايفرتسون واخرون (Emmer & Others , Evertson):	٧٦
ثانيا: دراسات سابقة (Literature Review)	٧٩-٨٨
اولاً: دراسات التفكير التصميمي.	٧٩
ثانياً: دراسات مهارات الادارة الصفية.	٨٣
مؤشرات الدراسات السابقة:	٨٥
الافادة من الدراسات السابقة:	٨٨
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته	**٨٩-١٢٥**
منهجية البحث	٩٠
مجتمع البحث	٩٠
عينة البحث	٩٢
اداتا البحث	٩٣
أولا: مقياس التفكير التصميمي:	٩٣
ثانياً: مقياس الوحدة النفسية:	١١٠
الوسائل الإحصائية	١٢٥
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها	**١٢٦-١٥٤**
عرض النتائج ومناقشتها	١٢٧
الاستنتاجات	١٥٣
التوصيات	١٥٤
المقترحات	١٥٤
المصادر	**١٥٥-١٧٣**
أولاً: المصادر العربية	١٥٦
ثانياً: المصادر الأجنبية	١٦٥
الملاحق	**١٧٤-200**
ملخص البحث باللغة الإنجليزية	**B -C**

ثبت الأشكال

ت	عنوان الشكل	الصفحة
١	مراحل عملية التفكير التصميمي(Brown,2008)	٣٤
٢	مراحل عملية التفكير التصميمي (IDEO,2012)	٣٥
٣	عمليات التفكير التصميمي	٣٧
٤	خريطة التعاطف	٤٨
٥	خطوات التفكير التصميمي لبلانتر وزملائه	٥٠
٦	الشكل البياني لعينة التحليل (ن = ٤٠٠) التفكير التصميمي	١٠٩
٧	الشكل البياني لعينة التحليل (ن = ٤٠٠) لمهارات الادارة الصفية.	١٢٥- ١٢٢
٨	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس التفكير التصميمي	١٢٨
٩	المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس مهارات الادارة الصفية	١٣٠

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	مجتمع البحث موزع بحسب النوع والتخصص واللقب	٩١
٢	يوضح عينة البحث موزع بحسب الجنس والتخصص واللقب	٩٢
٣	نتائج اختبار كا٢ لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات التفكير التصميمي	٩٥
٤	التطبيق الاستطلاعي	٩٦
٥	القوة التميزية لفقرات مقياس التفكير التصميمي	٩٨
٦	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير التصميمي	١٠١
٧	معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه.	١٠٢
٨	مصفوفة الارتباطات الداخلية	١٠٣
٩	العينة النهائية لمقياس التفكير التصميمي	١٠٧
١٠	قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير التصميمي	١٠٨
١١	فقرات مجالات مقياس مهارات الادارة الصفية ومصادره	١١١
١٢	نتائج اختبار كا٢ لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات مهارات الإدارة الصفية	١١٢
١٣	القوة التميزية لفقرات مهارات الادارة الصفية	١١٤

١٤	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي اليه	١١٧
١٥	معامل الثبات اعادة الاختبار لكل مهارة من مهارات الادارة الصفية	١١٩
١٦	معامل الثبات لكل مهارة من مهارات الادارة الصفية	١٢٠
١٧	العينة النهائية لمقياس مهارات الادارة الصفية	١٢١
١٨	قيم المؤشرات الإحصائية مقياس مهارات الادارة الصفية	١٢١
١٩	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التفكير التصميمي	١٢٧
٢٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لمقياس مهارات الادارة الصفية	١٣٠
٢١	العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية	١٣٤
٢٢	الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية تبعا لمتغير الجنس	١٣٧
٢٣	الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية تبعا لمتغير التخصص	١٣٨
٢٤	الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية تبعا لمتغير اللقب العلمي	١٤٠
٢٥	نتائج تحليل التباين للانحدار	١٤٣
٢٦	إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث	١٤٤
٢٧	نتائج تحليل التباين للانحدار	١٤٥
٢٨	إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث	١٤٥
٢٩	نتائج تحليل التباين للانحدار	١٤٦
٣٠	إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث	١٤٧
٣١	نتائج تحليل التباين للانحدار	١٤٨
٣٢	إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث	١٤٨
٣٣	نتائج تحليل التباين للانحدار	١٤٩
٣٤	إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث	١٥٠
٣٥	نتائج تحليل التباين للانحدار	١٥١
٣٦	إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث	١٥١

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة	١٧٥
٢	أسماء المحكمين مرتبة حسب الحروف الابجدية واللقب العلمي	١٧٦
٣	مقياس التفكير التصميمي المقدم للخبراء	١٧٧
٤	مقياس التفكير التصميمي بصورته النهائية	١٨٣
٥	مقياس مهارات الإدارة الصفية المقدم للخبراء	١٨٨
٦	مقياس مهارات الإدارة الصفية بصورته النهائية	١٩٥

الفصل الأول:

التعريف بالبحث

- مشكلة البحــث
- أهمية البحــث
- أهداف البحــث
- حدود البحــث
- تحديد المصطلحات

الفصل الأول

التــعريف بالبــحث

مشكلة البحث (Research problem):

يتميز عصرنا اليوم بالتغيرات السريعة والتقدم المذهل في مختلف مجالات الحياة التعليمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والمعلوماتية، ومع زيادة التقدم العلمي ازدادت حاجة الفرد لاستخدام قدراته العقلية والمعرفية للتكيف مع اتساع نطاق متطلبات الحياة (العبيدي، ٢٠٠١، ص ٥٦)، من خلال تنمية تفكير الافراد بمختلف مستوياتهم المعرفية وتطوير خصائص وميزات التعلم لتعكس الأهداف الشاملة للبيئة التعليمية والمجتمع، فالتفكير التصميمي جزء مهم من التفكير، يحسن قدرة الاساتذة على حل المشكلات ويطور مهاراتهم لمواكبة المتطلبات التعليمية والأكاديمية في القرن الحادي والعشرين، وتمكين المتعلمين من النجاح في عصر التكنولوجيا عالية المستوى، وهذا يتطلب تسخير واستثمار مهارات التفكير التصميمي لذلك الغرض (Shute&Becker,2010,p.66)، فالإبداع وتحقيق التنمية البشرية في المجتمعات لا يمكن تحقيقه إلا من خلال تنمية التفكير البشري بالتعلم وتنمية مهارات التفكير، اذ أن مشكلات العالم الحقيقي ليست منفصلة أو مقسمة إلى فروع تعليمية في الجامعات والمدارس، الأفراد يحتاجون إلى مهارات في حياتهم عبر فروع المعرفة المختلفة، فضلاً عن أن التعلم الهادف يحدث عندما يربط المتعلم فروع المعرفة المختلفة في سياق حقيقي وهادف (همام، ٢٠١٨، ص٢).

يهتم التفكير التصميمي (Design thinking) الطرائق والعمليات المستخدمة لبحث المشاكل الغامضة واكتساب المعلومات وتحليل المعارف وطرح الحلول في مجالي التصميم والتخطيط، بمعنى آخر، كل الأنشطة المعرفية المتعلقة بالتصميم هي التي يطبقها المصممون أثناء عملية التصميم، وتتميز طريقة التفكير هذه بالقدرة على ملاحظة ظروف المشكلة من جميع جوانبها ثم تحليل جميع عناصرها والإبداع في توليد الرؤى والحلول لها، أصبح التفكير التصميمي في القرن الحادي والعشرين أحد أساليب هذا المنهج الحديث الذي يتم تدريسه في الجامعات بهدف تعزيز قدرة الأفراد والمؤسسات على التواصل وتفعيل العمليات الابتكارية للارتقاء بهم إلى مستوى أعلى، والبحث في مشاكل المجتمع والتفكير في إيجاد حلول لها باتباع المنهجية والعلمية المتعارف عليها، ويقوم باحثو الجامعة بعملية

التفكير لحل هذه المشكلات من خلال إنشاء فرق بحثية في مختلف المجالات، العلمية والتكنولوجية والإنسانية والاجتماعية والإبداعية لتصميم الحلول والنماذج العلمية المستوحاة من واقع البيئة التعليمية، اذ يعتمد تطوير البحث العلمي في الجامعات على مجموعة من الآليات المستمدة من أساليب التفكير الحديثة، وفي مقدمتها التفكير التصميمي، الذي أصبح مقاربة عالمية مهمة تعمل الدول على تدريسها وتعميمها على جميع المستويات التعليمية للوصول إلى حلول عملية وخلاقة للمشاكل التي تواجه المجتمعات في مختلف مجالات الحياة ومنها مشكلات عمليات التعلم (حروش اخرون، ٢٠١٦، ص٧٠-٧١).

إن العملية التعليمية التربوية التي تؤديها الجامعات كانت ولا تزال أساسا لتقدم المجتمعات وتطورها، لذلك حظيت باهتمام بالغ من المختصين في المجال التربوي، واتفقت الآراء على أن الجامعة مسؤولة عن إعداد الطلبة للحياة كمواطنين صالحين ومنتجين، اذ تعمل على توفير السير الحسن لعملية التعليم والتعلم وفق قوانين وأنظمة تسهل تحقيق الأهداف التعليمية في اجواء يسودها النظام والانضباط، ويُعد الصف أحد أهم مكونات البيئة التعليمية، وان إدارته عملية مهمة جدا، وجزء أساسي من عمل الأستاذ الجامعي المعلم ووظيفته، اذ تتضمن هذه العملية مجموعة من السلوكيات المعقدة التي تستخدم لتنمية بيئة مناسبة في غرفة الصف فتساعد على حدوث قدرة من التعلم الفعال باعتماد أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة على طرائق وأساليب وأنشطة تجعل العمل الصفي يتقدم بشكل ملحوظ ويتضمن السير الحسن لها (مرهون ودوفي، ٢٠١٩،ص٥)، اذ يمكن وصف إدارة الصف الجامعي بأنها كل ما يقوم به الأستاذ الجامعي داخل غرفة الصف من ممارسات لفظية أو عملية مباشرة لبلوغ الأهداف التعليمية والتربوية المرسومة، فضلاً عن ما يتم اعداده من قبلهم من تخطيط قبل الشروع بعملية التعلم داخل الصف، لإكساب معارف جديدة وعلمية (الطراونة، ٢٠٠٤، ص١٦)، فالإدارة الصفية من كفايات العامة التي ينبغي أن يمتلكها الأستاذ الجامعي الكفء أو تحديد الكفايات تحديدا دقيقا بدلالة سلوك ظاهرة ومعيار محدد لقبول توافرها (قطامي وقطامي، ٢٠٠٢، ص١٣)، فهي عملية مهمة ينبغي أن تكرس كل الفعاليات التربوية والمدرسية والصفية لتكاملها بالشكل الناجع والمثمر، إذ تنعكس آثارها على فاعلية تعلم الطلبة وتطورهم المعرفي والاجتماعي والجسمي (قطامي ،٢٠٠٤، ص٣٤٤)، فالإدارة الصفية عامل مؤثر في فاعلية التعلم والتعليم التي يتوجب على الأستاذ الجامعي اتقانها والتحكم فيها، مما يتيح لهم تعليما أفضل وتعلما أكثر فعالية بالتركيز على الظروف المناسبة التي تسمح لطلبة

بالنمو الشامل في جميع النواحي، من حيث توفير الجو الصفي الملائم القائم على شبكة من التفاعلات الودية والايجابية بين الطالب والاستاذ من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى، فإذا خلت غرفة الصف من النظام والانضباط وغابت عنها العلاقات الاجتماعية الإنسانية أصبحت مصدرا للتوتر بين عناصر العملية التعليمية الرئيسة على حد سواء، وهذا ما أشارت له العديد من نتائج الدراسات والبحوث في هذا الاطار، من أن تدني مستوى الانضباط في غرفة الصف يُعَد من أكبر المشكلات التي يواجهها أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات (أبو جادو، ٢٠٠٦، ص٣٥٩).

حظيت عملية إدارة الصف باهتمام بالغ الأهمية في الآونة الأخيرة، إذ يعدها التربويون من أكثر المهمات والمهارات التي يجب إن يتقنها الاساتذة، وتتطلب مزيدا من الجهد والعناية وهي من القضايا التي تواجه الكوادر التدريسية، سواء أكانوا جددا أم من ذوي الخبرات، معلمين للصفوف الابتدائية الدنيا ام العليا ام من الصفوف الثانوية او الجامعات، فنجاحهم في الإدارة الصفية يهيئ بيئة تعليمية ملائمة، ويعبَر عن مدى امتلاك الملاكات التدريسية للكفاءة العلمية والإدارية في العملية التربوية (الزبيدي،٢٠٠٢، ص٢)، اذ أشارت كولتن (Colton,1997) إلى ان مفهوم الإدارة الصفية يتضمن التنظيم والتخطيط والقدرة على التفكير المنظم لجهوده قيادة الأنشطة الصفية (Colton,1997,p.33).

وجدت الباحثة إن المهارات المستخدمة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الإدارة الصفية ترتكز على شخصية الاستاذ الجامعي ومستواه الأكاديمي وخبرته وتجاربه، لذلك يلاحظ أن أساتذة الجامعة يختلفون فيما بينهم اختلافاً يولد نتيجة طبيعة المهارات التي يتمتعون بها في الإدارة الصفية، وليس من السهل تصنيف الاساتذة وفقاً للمهارات والاساليب الإدارية المحددة، فقد تتداخل هذه المهارات وقد يجمع القائمون على التدريس بكل المستويات بين أكثر من مهارة، وقد تغلب او تسود مهارة واحدة بعينها ليصنف على أساسها، ومن خلال عمل الباحثة كطالبة ماجستير في الجامعة والاختلاط المباشر مع الاساتذة لاحظت من خلال قيادة الاساتذة ودورهم في اعطاء المعلومات والمحاضرات أن هنالك اختلافا وتبايناً واضحين بين الاساتذة في استخدام التفكير التصميمي ومهارات الإدارة الصفية وممارستها، مما ينعكس سلباً أو إيجابا على العملية التعليمية، ومن هنا فقد وجدت الباحثة مسوغاً لإجراء هذه الدراسة التي يمكن تحديد مشكلتها بالسؤال الآتي:

هل هناك علاقة ارتباطية بين التفكير التصميمي ومهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة الجامعة؟

اهمية البحث (Research Importance):

حظي التفكير التصميمي باهتمام كبير في التخصصات العلمية والانسانية في الجامعات، لكونه يعبّر عن الطريقة التي يفكر بها أعضاء الهيئات التدريسية عند اعداد المواد التعليمية، والطريقة التي يتعلم بها طلبتهم (Nagai &Noguchi,2003,p.430)، وهذا ما أكدته دراسة دايم (Dym,٢٠٠٥) حين بيّنت أن للتفكير التصميمي دورا مهما في مخرجات تعليمية تحسن من التطور البيئي للمتعلم (Dym,2005,p105)، فالتفكير التصميمي هو تطوير المعرفة التي تشتمل على الابداع والاستكشاف، والاختراع، التي لها دور في تطوير مهارات التعلم العملية والنظرية، ومن ثمَ تطور الواقع الحضاري والعلمي للمجتمع، كما حظي التفكير التصميمي باهتمام متزايد في كثير من المجالات العلمية، لكونه عنصرا رئيسا ليس فقط بالمناهج والتعليم، بل له دور كبير في القدرة التنافسية للأعمال والمنتجات، إلى الحد الذي التزمت فيه العديد من الشركات المعروفة بأن تصبح رائدة في مجال التصميم (Dunne&Martin,2006,p512)، وأصبح جزًءا لا يتجزأ من مجالات الأعمال التجارية، فضلا عن تأثيره الإيجابي على التعليم في القرن الحادي والعشرين، لأنه ينطوي على التفكير الإبداعي في حل المشكلات التعليمية، أي إنه في البيئات الأكاديمية يتطلب ممارسة التفكير المنطقي والناقد، واستخدام العقل المنطقي في حل المشكلات(Rotherham, & Willingham, 2009, p.17)، فمساعدة الطلبة على النجاح توجب على أعضاء الهيئة التدريسية تطوير مهاراتهم وصقلها، واستيعاب متطلبات التفكير التصميمي والتفكير المنظومي ومهارات العمل الجماعي، التي تعزز قدرتهم على حل المشكلات، واعداد البيئة التعليمية إعدادا جيدا (Shute & Torres, 2012,p.93)، كما انه يسهم في تطوير اداء المؤسسات التعليمية والتربوية، ويتدخل في تحديد مهارات الإدارة التعليمية المناسبة وتطوير الكفاءات العلمية المساندة (Caroline & Les, 2014,P.5).

اكدت الاتجاهات الحديثة في التفكير (التفكير التصميمي)، على انه منهجية مفيدة لاستكشاف المشكلات المعقدة، وتعميم الحلول المبتكرة التي تعتمد على معرفة العمليات والأساليب التي يستخدمها الأساتذة والمصممين، وفهم كيفية القيام بذلك ويتعاملون مع المشكلات عند حلها، والتركيز على المستفيدين من خلال تحقيق التوازن بين ما هو مرغوب من وجهة نظرهم، وما هو ممكن التنفيذ)، اذ تعد تنمية مهارات التفكير هدفا من أهداف تدريس (Withell & Haigh, 2013,p.24والتطوير

العلوم والمعارف، ويمثل التفكير التصميمي أحد أنواع التفكير الابداعي، الذي ينبغي الاهتمام بتنميته لدى الطلبة لإنشاء تصميمات محددة تحليلية وابداعية، تتيح للمتعلم ان ينخرط في الفرص المتاحة لهذه الأنشطة، ويجمع ردود الأفعال ويعيد تصميمها بما يحقق الأهداف المرجوة من تعلمه (Razzouk & Shute, 2012,p.330) ، اذ أشارت نتائج بحوث ودراسات سابقة، منها دراسات (Shelley Goldman, Kabayadondo؛ Royalty, (Hassan,2016)، (Kwek,2011)، ان هناك ضعفاً في تنمية مهارات التفكير التصميمي لدى الطلبة (Carroll, & Roth, 2014 والقائمين على العملية التعليمية في المؤسسات التعليمية المختلفة المستويات، اذ وجد ان من الضروري الاهتمام بتنمية مثل هذه المهارات وتفعيلها لدى الطلبة والمعلمين في المواد التعليمة المختلفة (همام، ٢٠١٨، ص٦).

يعد التفكير التصميمي منهجاً جديداً لدى الكثير من المنظمات، لتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية. وأظهرت دراسة مركز التصميم الدنماركي التي أجريت في الفترة ما بين (2003– ١٩٩٨) أن الشركات الدنماركية التي اعتمدت في قرارتها على التفكير التصميمي وصولاً إلى إدارة تصميم العلميات قد ارتفعت إيراداتها الإجمالية بمعدل (٢٢٪)، وحققت نمواً أسرع بكثير من الشركات الأخرى (Melander, 2001,p7)، فالحاجة الماسة لهذا النوع من التفكير ولاسيما لدى الأساتذة القائمين على العملية التعليمية في الجامعات، اذ يوفر لهم ممارسة التفكير بشكل تطبيقي وعملي، فقد اكدت دراسة كارول وآخرون (Carroll et al,2010)، إن من أهم المهارات التي على الأساتذة اكتسابُها هي التفكير التصميمي، فضلا عن نقل هذا النوع من التفكير الى الطلبة بمستوياتهم العلمية المختلفة، لأنه ينمى لديهم قابلية التخيل من دون حدود وقيود، وتطور الثقة الإبداعية التي تعد هي الشق الأهم، لدورهما في جعلهم روادا وقادة في المستقبل والامل في التغيير والتطور (Carroll et al,2010,p39)، كما ان التفكير التصميمي يشتمل أنواعًا متعددة التفكير الذي يمكن توظيفه في حل المشكلات بطريقة إبداعية وناجحة، وهو ما تؤكده العديد من الدراسات، مثل دراسة بليز وآخرين (٢٠١٥)، وكذلك دراسة حسن (٢٠١٦)، التي اكدت على ان النجاح يرتبط ببناء استراتيجية تدريسية مبنية على خطوات التفكير التصميمي، وتقصي تأثيرها على مهارة إدارة الفصل لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة (رزق، ٢٠١٨، ص٢٢٥).

تتطلب احتياجات القرن الحادي والعشرين اعتماد أساليب جديدة للتعلم، ويتطلب نجاح اعضاء هيئة التدريس اليوم مهارات في التعاون والإبداع والتفكير النقدي وحل المشكلات، وأصبحت هذه المهارات على نحو متزايد محور الاهتمام في مراحل الجامعة والتعليم العالي، ولكن هذه الاحتياجات التعليمية يجب أن تكون أكثر شمولاً إذا أردنا أن ينجح الطالب الجامعي في التنقل في المستقبل غير المؤكد والمعقد ومواجهة التحديات التي تكمن في طريقه (أنيتى ديفينتالا، واخرون،٢٠١٧، ١٣).

اشار كل من بيكمان وباري (Beckman & Barry, 2007) ان التفكير التصميمي يعمد الى تطوير القدرات الابتكارية لإنتاج جوانب إبداعية جديدة (Beckman & Barry, 2007,p 25-56)، فيما اكد هنريكسن وريتشاردسون (Henriksen & Richardson, 2017) على انه يُعبَر عن الكيفية التي يجرب بها التدريسيون المناهج الدراسية والأنشطة التعليمية والمهمات الدراسية لتحليل المشكلات بشكل أفضل وتحديد الطرائق الواعدة للمضي قدما في سياق العلم، وبهذا فإن التفكير التصميمي يركز على دعوة عناصر العملية التعليمية من الاساتذة للتفكير خارج الصندوق واكتساب منظور أوسع عن العالم (Henriksen & Richardson, 2017,60-64)، وبناءً على هذا التصور أسست جامعة ستانفورد في ولاية كاليفورنيا مدرسة التصميم التي اهتمت بإدخال نموذج التفكير التصميمي ذي المراحل الخمس للعملية التعلمية – التعليمية على المستويات جميعها وقد دعمها في ذلك معهد هنري فورد للتعلم (HFLI) (Henry Ford Learning Institute) الذي أسسته شركة هنري فورد، اذ قدمت جامعة ستانفورد العديد من البرامج التدريبية للأساتذة حول تفعيل هذا النوع من التفكير في الغرفة الصفية، ونشرت الأدلة الإرشادية والتوضيحية لتطوير وصقل مهارات الاساتذة في التفكير التصميمي على حد سواء، داعية التربويين الساعين إلى تبني نموذج التفكير التصميمي وإدراك حيثياته ومراحله (الزبيدي، ٢٠١٩، ص١٠٤٧)، كما ركزت الرابطة الأمريكية لتعلم العلوم (AAAS, American Association for the Advancement of Science) على دور طريقة التدريس في تعلم الطلبة للمعرفة واكتسابها، إذ إن طرائق التدريس التي يتبناها الاستاذة في تعليم وإكساب المفاهيم العلمية هي ذاتها التي يطبقها طلبتهم في سياقات التعلم، فعلى سبيل المثال إذا اعتمد الاساتذة على الإلقاء والتلقين في تعليم المفاهيم العلمية فإن الطلبة في هذه الحالة لن يتمكنوا من توظيف هذه المفاهيم في سياقات مختلفة عن الحفظ والاًستظهار كالتفكير الناقد وحل المشكلات (زيتون، ٢٠٠٧، ص١٥)، كما يتطلب ذلك أساليب ومهارات لإدارة الصف التعليمي الذي تشتمل على العديد من المهارات كحفظ النظام

وتحقيق الانضباط وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي للمتعلمين مما يدفعهم إلى التعُلم الفعال وتنظيم بيئة التعُلم الفعالة، والتفاعل وملاحظة الفروق الفردية بينهم ومتابعة تقدمهم، وتقديم التقارير مفصلة عن سير العمل مما يبن أهميتها لتحقيق التعلم، وتدريب الطلاب على النظام وتحمل المسؤولية وغرس النظرة الإيجابية لديهم نحو المدرسة (العامري، ٢٠٠٩، ص ٣٨).

ان مهارات الإدارة الصفية تشكل عملية تفاعل إيجابي بين الاستاذ وطلابه الذي يتم من خلال ممارسة نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة، وتعمل الإدارة الصفية على تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم على فعالية عملية التعلم نفسها، وعلى الصحة النفسية للطلاب، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم بيئة تتصف بتسلط الاستاذ، فإن هذا يؤثر على شخصية الطالب من جهة، وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى، ومن الطبيعي أن يتعرض الطالب داخل غرفة الصف إلى منهجين: أحدهما أكاديمي، والآخر غير أكاديمي ،فهو يكتسب اتجاهات مثل: الانضباط الذاتي، والمحافظة على النظام، وتحمل المسؤولية، والثقة بالنفس، وأساليب العمل التعاوني، وطرق التعاون مع الآخرين، واحترام آراء ومشاعر الأخرين، وان مثل هذه الاتجاهات يستطيع الطالب أن يكتسبها إذا عاش في أجوائها وأسهم في ممارستها، وهكذا فمن خلال الإدارة الصفية يكتسب الطلبة مثل هذه الاتجاهات في حالة مراعاة الاساتذة لها في مهارة إدارته لصفه، فإذا أريد للتعُلم الصفي أن يحقق أهدافه بكفاءة وفاعلية فلآبدة من إدارة صفية فاعلة (عبدالله، ٢٠٠٧، ص٣٩).

ان عملية التعليم الصفي عملية على قدر عالٍ من الأهمية، فهي عملية تفاعل إيجابي بين الاستاذ وطلبته، وتبدو أهمية هذه العملية بوضوح من خلال النشاطات المنظمة والمحددة التي يقوم بها الاستاذ وطلبته داخل الصف، ومن خلال ما تستلزمه من ظروف وشروط تسعى الإدارة الصفية إلى تهيئتها، إذ إن البيئة التي يحدث فيها التعلم تؤثر في الصحة النفسية للطلبة، وفاعلية عملية التعلم ذاتها، كما أن الطالب في العادة يكتسب عددا من المهارات والاتجاهات، مثل: المحافظة على النظام، والانضباط الذاتي، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، واحترام أفكار الآخرين وآرائهم ومشاعرهم، وطرق التعامل مع الآخرين، وأساليب العمل التعاوني، ويستطيع

الطالب اكتساب مثل هذه المهارات والاتجاهات إذا ما راعاها الاستاذ في إدارته لصفه بشكل جيد ومثمر (فرج، ٢٠٠٦، ص٥).

ان للأستاذ أهمية كبيرة في توفير المناخ الصفي الفعال، إلا أن جهوده وإمكاناته، لا يمكن الاستفادة منها دون وجود اتجاه إيجابي من الطلبة نحو عملية التعلم، لأن هذا الاتجاه يسهل على الاستاذ التفاعل مع الطلبة، التي تكون أساسا في توفير مناخ صفي فعال (شيخ العيد، 2017، ص33)، فالإدارة الصفية ترتكز على أصول علمية ونظريات تربوية، "فهي بذلك علم وفن، يحرص الاساتذة على الإلمام بهذه الأصول والنظريات، والعمل على تطبيقها داخل الصف، حتى يكون الصف بيئة تعليمية جاذبة، ولكي يكون الاستاذ ناجحا في تدريسه، وإدارته للموقف التعليمي"(العمايرة، ٢٠٠٢، ص١٧)، فنجاح المؤسسة التعليمية أو فشلها في تحقيق أهدافها المرجوة إنما يرجع بالدرجة الأولى إلى أعضاء الهيئة التدريسية كونها عماد تلك المؤسسة سواء اكانت مدرسة ام جامعة ورائدة العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما أكدت علية تقرير اللجنة الوطنية ومستقبل أمريكا (The national commission) أنه لا سبيل لتشييد جامعة جيدة دون تدريسيين جيدين، وأن الإصلاح لا يمكن أن يتحقق بتجاهل عضو الهيئة التدريسية، فالنجاح في أي جانب من جوانب إصلاح التعليم بمستوياته كافة يعتمد بالدرجة الأولى على (الاستاذ) الكفوء والمجتهد الذي يمتلك مهارات متقدمة لإدارة الصف التعليمي (كويران، ٢٠٠٨، ص٦٤)، فالقائم على عملية التعلم يُعَد الحجر الأساس في العملية التربوية والعامل الأساس في نجاح أو إخفاق النظام التربوي وهو المسؤول الأول لجعل حجرة الدراسة مكانا آمنا فعالا يتعلم فيه المتعلمون كل ما هو مفيد ونافع من علوم وسلوكيات وقيم واتجاهات ويحفزهم على المواظبة والعمل الجاد، والابداع والتفوق والابتكار (الحريري، ٢٠١٠، ص٥٤).

ان عضو هيئة التدريس في الجامعة المسؤول الأول عن جعل قاعة المحاضرة مناخا صالحا وإيجابيا لازدهار وابتكار المتعلمين وإبداعهم من طلبة الجامعة، والتنمية الشاملة لشخصياتهم بما يحقق أهداف العملية التعليمية، وذلك لن يتحقق إلا بالإدارة الصفية وهي من أهم العوامل الحاسمة في نجاح الاستاذ أو فشله في مهنته، اذ تشير الدراسات إلى أهمية تدريب التدريسيين على مستوى الجامعة على مهارات الإدارة الصفية، وهو متطلب سابق لنجاحهم وفي مهنتهم، فتدربهم على مهارات إدارة الصف وإتقانهم لها يسهم في تخليصهم من أحد أهم مصادر الضغط والشعور بالضيق التي تصاحب ادائهم

لعملهم الصفي (هارون، ٢٠٠٣، ص٣١-٣٢)، فإن اكتساب المهارات الأساسية للإدارة الصفية أمر هام وضروري إذا ما أراد عضو هيئة التدريس النجاح في عمله التعليمي والتربوي، واصبح من الضروري الاهتمام بإعدادهم إعدادا علميا بشكل ملائم، وبما يتناسب مع أهمية المهمة الملقاة على عاتقهم في التدريس وتزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات العلمية المطلوبة (عدس، ١٩٩٥، ص٤٣)، فإن تعلم مهارات إدارة الصف بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة لها أثر كبير في إيجاد مناخ نفسي واجتماعي يسود العملية التعليمية، وتتعدد أساليب الإدارة الصفية تبعاً للممارسة التي ينظر منها إلى هذه الأساليب، وهنالك تصنيفات متعددة للسلوك الإداري، والتصنيف الشائع بالنسبة لأساليب السلوك الإداري يستند على أساس أسلوب استخدام الاستاذ للسلطة الممنوحة له فقد يكون المعلم اوتوقراطيا، وقد يكون ديموقراطياً، وقد يكون لا هذا ولا ذاك وهو ما يعرف بالمعلم الترسلي (الجفوت،٢٠٠٠،ص١٠)، كما ان المفاهيم المتعددة للإدارة الصفية أوجدت أساليب متعددة وأساليب إدارية مختلفة فبعض الاساتذة يؤمنون بفلسفة إدارية تقوم على أساس الانفراد بالسلطة، وإصدار الأوامر، بينما يتمتع آخرون بوعي واضح بمشاركة جميع الطلبة في العملية التعليمية، وهنالك أسلوب بعض التدريسيين يعطي الحرية الكاملة للطلبة ويجعل الصف يسير وفق ما يراه الطلبة في إثناء قيامهم بعملهم وتبصرهم في مشكلات، إنها السياسة الترسلية، التي لا تتضمن فرضا أو تدخلا بقدر الإمكان من الاستاذ، وبذلك تختلف الإدارة الصفية وطريقة التدريس باختلاف شخصية الاستاذ فهو قائد للعملية التعليمية (المواضية، ٢٠٠٦، ص٤).

يستمد موضوع الدراسة أهميته من كونه يسلط الضوء على التفكير التصميمي وعلاقته بمهارة الادارة الصفية، اذ استنتجت الباحثة من خلال اطلاعها على الادبيات النفسية المتعلقة بالتفكير التصميمي، ومهارات الإدارة الصفية، أننا بحاجة إلى صناعة تغيير، أشخاص يعيدون تعريف المشكلات بطرائق مبتكرة، ويلهمون الآخرين بأفكار جديدة، ولديهم قدر كاف من التفكير التصميمي يمكنهم من خلاله العمل بمهارة إدارة الفصل، والتحكم في العملية التعليمية، وتنمية وتعليم أجيالاً قادرةً على التقدم والنهوض ومنافسة الآخرين. وهم يتحملون عناء المخاطر المدروسة بعناية، ولا يتوقفون عن التعلم أبدًا، ان صناع التغيير هم الذين ينفذون ويطورون الحلول التي تهدف إلى تحسين ظروف الفرد والجماعة، سواء في الفصل، أو في المدارس، أو في المجتمع المحلي أو المجتمع بشكل عام، هذا هو بالضبط أسلوب الاساتذة من وجهة النظر الفكرية والإدارية داخل وخارج الفصل الدراسي، فإنه محور

اهتمام هذا البحث، اذ يتحول أساتذة الجامعة الذين يمارسون التفكير عبر التصميم إلى صناع للتغيير عبر تطويرهم لعقليات متفائلة وذات منحى عملي، إذ يستخدمون التفكير التصميمي للتعاون بطرق جديدة في التصدي للتحديات ذات الصلة بالمناهج الدراسية في الجامعة، يمثلون دور ملهمي التغيير من خلال البدء بالتحيّز للعمل وإجراء تجارب متكررة ، كذلك يقرون بالحاجة للتطور المستمر من خلال الابتكار، ويدركون دورهم الحاسم في وضع الضوابط وتمكين الآخرين من الابتكار.

تكمن أهمية البحث الحالي في أن الانسان بحاجة ماسة الى استخدام عملياته المعرفية والعقلية بكفاءة، تتناسب وحجم التطورات، والمشكلات التي يواجها في مجتمعه المتغير باستمرار، كما ان الاهتمام بالمعرفة لم يعد مقتصراً على علم النفس المعرفي، وإنما تشارك فيه تخصصات عدة مثل علم النفس العصبي، والفسيولوجي، والطب، والهندسة، والفنون، وعلوم الاتصالات، والحاسوب وغيرها، وتتجلى الأهمية النظرية لهذا البحث بانه يهتم بدراسة شريحة مهمة من المجتمع تتمثل بأساتذة الجامعة الذين يعدون ركيزة المجتمع وأساس تقدمه وازدهاره، أذ تقع على عاتقهم مسؤولية تطوير مستقبل العملية التربوية والتعليمية في المجتمع، كما ان هذا البحث يسهم في توجيه الباحثين والمتخصصين لإعداد وبناء برامج تدريبية مبنية على الخصائص النفسية التي من شأنها تنشيط وتنمية مستوى مفهوم التفكير التصميمي لدى أساتذة الجامعة لأهميته في خدمة وارتقاء بمسيرة العملية التعليمية بكافة جوانبها، فضلاَ عن صياغة إطار نظري مناسب يفسر مفاهيم البحث يمكن الإفادة منه من قبل الباحثين المهتمين من الاساتذة والطلبة في الدراسات والبحوث المستقبلية، ويقدم اثراءً للمكتبة التربوية والنفسية بأدوات قياس حديثة ومحكمة، ومن المهم والضروري ايضاً مساعدة الاساتذة على توظيف التفكير التصميمي، وكيفية الافادة منه في اتقان مهارات الإدارة الصفية لديه، من حيث ضبط الصف، واستثمار الوقت، وتنوع النشاطات المصاحبة، وتبدو أهميتها كذلك في توجيه الاساتذة الجامعيين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور إلى كيفية استثمار قدرات الطلبة ومهاراتهم من خلال جعل التعليم الصفي عملية إبداعية، وتقديم توصيات إجرائية بغرض الاستفادة من التفكير التصميمي في الصفوف الدراسية يعدهَ احد اركان التطور العلمي في الوقت الراهن لتحقيق درجة عالية من مهارات الإدارة الصفية، ومن جانب آخر ان اهمية البحث الحالي تكمن في العينَة التي تم دراستها من اساتذة الجامعة، فضلاً عن المتغيرات (التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية) التي لم يسبق دراستها معا بحسب علم واطلاع

الباحثة، وعليه هدفت هذه الدراسة للتعرف على مدى ارتباط المتغيرات فيما بينهما وهل لدى اساتذة الجامعة تفكير تصميمي ومهارات الادارة الصفية عن طريق الدراسة الحالية.

اهداف البحث (Research Aims):

يهدف البحث الحالي الى التعرف على:

١. مستوى التفكير التصميمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
٢. مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى هيئة التدريس في الجامعة.
٣. العلاقة الارتباطية بين التفكير التصميمي والإدارة الصفية لدى أعضاء هيئة التدريس.
٤. الفروق الدالة احصائياً في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الإدارة الصفية لدى أعضاء هيئة التدريس وفق متغير: الجنس (ذكور، اناث).
٥. الفروق الدالة احصائياً في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الإدارة الصفية لدى أعضاء هيئة التدريس وفق متغير: التخصص (علمي، انساني).
٦. الفروق الدالة احصائياً في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الإدارة الصفية لدى أعضاء هيئة التدريس وفق متغير: اللقب العلمي (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس).
٧. مدى اسهام التفكير التصميمي في تفسير التباين الحاصل في مهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس.

حدود البحث (Research Limitations):

يتحدد البحث الحالي بدراسة مفهومي (التفكير التصميمي، ومهارات الإدارة الصفية)، لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار (الدراسة الصباحية)، وللتخصصات العلمية والإنسانية، من الذكور والاناث، وللألقاب العلمية (أستاذ، أستاذ مساعد، مدرس) للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢).

تحديد المصطلحات (Definition of the Terms):

من المهم جدا توصيف مفاهيم الدراسة وتحديد المصطلحات الواردة وكما يأتي:

أولا. التفكير التصميمي (Design Thinking):

عرفه كل من:

- **بيكمان وباري (Beckman & Barry, 2007) :**

العملية التي يتم فيها تطوير القدرات التصميمية لأبتكار منتجات جديدة، وإيجاد حلول عملية وإبداعية لحل المشكلات وتوظيف المعارف العلمية والممارسات العملية على حد سواء.
. (Beckman & Barry, 2007, p 25-56)

- **اوين (Owen,2007):**

نهج ابتكار شامل يهدف إلى توليد أفكار عمل إبداعية أو نماذج أعمال كاملة وتطويرها بما يخدم الافراد والمجتمعات (Owen,2007,p.14).

- **براون (Brawn,2008):**

ابتداع بدائل خلاقة من خلال اتباع تقنيات جديدة قائمة على سلوكيات واحتياجات الفرد وتفضيلاته (Brawn,2008,p.10).

- **بلاتنر وآخرون (Plattner, et al,2009):**

وهو عملية معرفية تحليلية وإبداعية يفهم من خلالها الفرد طبيعة المشكلة، ويعمد الى ان يشارك بنفسه بالتجارب لحلها، وإنشاء النماذج وجمع الملاحظات واعادة التصميم والاختبار والتقويم.
(Plattner, et al,2009,p30).

- **كارول (Carroll, et al,2010):**

العملية المعرفية التي يتم استخدامها لبناء الأفكار في صورة كلية متكاملة وذات معنى وفائدة من الأجزاء البسيطة غير ذات المعنى، وهذه العملية تمكّن الافراد من تطوير حلول مبتكرة لمشاكل العالم الحقيقي، وهذا النوع من التفكير يشمل خمس مهارات هي: التعاطف، والتحديد، والتصور، وبناء النموذج، والاختبار (Carroll, et al,2010,p.37).

- **حسان (٢٠١٦):**

بأنه عملية تحليلية إبداعية، تتيح للفرد فرصة التجريب وابتكار نماذج أولية، والحصول على تغذية راجعة ومن ثم اعادة بلورة الفكرة (حسان، ٢٠١٦، ص١٥٩).

- **جولدمان وكابايادوندو (Goldman & Kabayadondo, 2017):**

وسيلة معرفية تتطلب مجموعة معقدة من المهارات والعمليات والمعرفية التي تساعد على ايجاد حلول جديدة للمشكلات (Goldman and Kabayadondo, 2017,p.2).

التعريف النظري:

تبنت الباحثة تعريف بلاتنر وآخرون (Plattner et al,2009) تعريفاً نظرياً: وهو عملية معرفية تحليلية وإبداعية يفهم من خلالها الفرد طبيعة المشكلة، ويعمد الى ان يشارك بنفسه بالتجارب لحلها، وإنشاء النماذج وجمع الملاحظات واعادة التصميم والاختبار والتقويم.

التعريف الإجرائي:

اما التعريف الاجرائي للتفكير التصميمي: فيتمثل بعينة ممثلة لمحتوى النشاط السلوكي لمفهوم التفكير التصميمي وتتضمن اداء المفحوص الذي يعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس التفكير التصميمي الذي تم بناءه من قبل الباحثة.

ثانيا. مهارات الادارة الصفية (Classroom management skills):

وقد عرفها كل من:

- **سميث ولازليت (Smith & Laslit,١٩٩٣):**

هي مزيج من المهارات التي تتعلق بالادارة ، والوسطية التي يتم فيها تقديم الارشاد والتوجية ، فضلاً عن الكيفية التي يتم فيها تعديل سلوك المتعلمين ، ومراقبة فعالياتهم الصفية وضبطها .

- **جلاسر (Glasser,1998):**

هي عملية إدارة بيئة الفصل الدراسي والتحكم فيها للتأكد من أن المعلمين قادرون على الوصول إلى الطلاب بطريقة فعالة ومنتجة، من دون تشتيت الانتباه أو السلوك التخريبي (Glasser,1998,p.27).

- **الطراونة (٢٠٠٤):**

هي كل ما يقوم به القائم على التدريس داخل غرفة الصف من تخطيط منظم يوجه في جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، من شأنها أن الخلق للوحدة جوا تربويا ومناخا ملائما لبلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة (الطراونة، ٢٠٠٤، ص٣٧).

- **أيفيرستون ووينستين (٢٠٠٦)**

ان مهارات الصفية تشير الى الاجراءات التي يقوم بها المعلمون داخل الغرفة الصفية لايجاد بيئة داعمة للتعلم الاكاديمي والاجتماعي الوجداني للطلبة من خلال القيام بخمسة انواع من الاجراءات ، هي : تنمية العلاقات الاجتماعية الداعمة بين الطلبة ، وتنظيم التدريس وتنفيذة بخيث يساعدهم على التعلم السليم ، وتشجيعهم على الانهماك في المهمات الاكاديمية ، واثراء مهاراتهم الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي ، واستخدام التدخلات والبرامج العلاجية المناسبة لمساعدة الطلبة ذوي المشكلات السلوكية . ((Evertson,et.al,2006,p.87)

- **بنجمان (٢٠٠٧):**

بأنها مجموعة من المهارات المنهجية وغير المنهجية التي يؤديها المدرس أثناء تواجده داخل غرفة الصف، وهي علم له أسسه وقواعده، وفي الوقت ذاته هي فن تطبيق لهذا العلم (بنجمان، ٢٠٠٧، ص٣٥).

- **ولكر (WalKer,2009)**

ن افضل المعلمين ببساطه ، لا يقومون بتعليم بتعليم المحتوى ، بل يعلمون الطلبة في الحقيقة . (Walker,2009,p.122)

- مارتن و ساس (٢٠١٠)
- ان الادارة الصفية مظلة تشمل التفاعلات التعليمية ، والتعلم ، وسلوكيات الطلبة . (Martin&Sass,et.al,2010,p.1125)

- **(Soheili, et al,2015)**

إنها الإجراءات والتوجيهات التي يستخدمها المعلمون لإنشاء بيئة تعليمية ناجحة في الواقع، ولها تأثير إيجابي على تحقيق الطلاب لمتطلبات وأهداف التعلم المحددة (Soheili, et al,2015:442).

التعريف النظري:

وقد عرفت الباحثة مهارات الادارة الصفية بانها: مجمل الانشطة والجهود والمهارات التي يستخدمها القائم على العملية التعليمية المتمثلة بالأنشطة المحفزة للتفاعل الصفي، ومتابعة وضبط سلوكيات الطلبة، والقدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التعليمية، فضلاً عن اجراءات التوجيه والارشاد والتحفيز والالتزام بالقواعد والانظمة التي تلتزم بها المؤسسة التعليمية.

التعريف الإجرائي:

اما التعريف الاجرائي لمهارات الإدارة الصفية: فيتمثل بعينة ممثلة لمحتوى النشاط السلوكي لمفهوم مهارات الإدارة الصفية وتتضمن اداء المفحوص الذي يعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس مهارات الإدارة الصفية الذي تم إعداده من قبل الباحثة.

الفصل الثاني

- **أولاً: إطار نظري**

١.التفكير التصميمي

٢.مهارات الادارة الصفية

- **ثانياً: دراسات سابقة**

١. دراسات عربية

٢. دراسات أجنبية

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

سنستعرض الباحثة في هذا الفصل الأطر النظرية التي تناولت متغيرات بحثها وهي (التفكير التصميمي، ومهارات الإدارة الصفية)، وستركز على النظريات التي ستعتمدها في تفسير كل مفهوم، فضلاً عن الدراسات السابقة ومناقشتها وتوضيح مدى الإفادة منها، وكما يأتي:

اولاً. التفكير التصميمي (Design Thinking):

تمهيد:

يعود التقدم والتطور الحضاري الذي نعيشه اليوم إلى تطور المعرفة العلمية وانتشارها، إذ تسعى المجتمعات لتزويد أبنائها بمصفوفة من المهارات والخبرات لتطوير قدراتهم على فهم وتحليل واستخدام معارفهم لحل المشاكل التي يواجهونها للبقاء في طليعة المنافسة العالمية، ومن ثمَ فهم مهتمون بتقديم برامج تعليمية عالية الجودة يستفيد منها اعضاؤها أولاً، وثانياً (بيترز وستوت، ٢٠١٥،ص١١)، فالمجتمعات البشرية تهتم برعاية الفكر وتنميته لما لها من دور كبير في تقدمه وتطوره ، واستثمار القدرات البشرية أصبح أولوية للدول وأصبح تطوير التفكير من أهم الأهداف الرئيسية في التعليم نظرًا للأهمية الهائلة للتفكير في حياة الإنسان(عبد العزيز، ٢٠٠٩،ص٤٢)، وربما التأمل في الثورات العلمية والتكنولوجية في عصرنا، وما يصاحبها من استمرار للبحث العلمي، يجب أن نفكر بجدية في تطوير مهارات الطلبة منذ بداية مراحل حياتهم وهذا يتطلب استمرار تطوير وتحسين المناهج واعتماد المؤسسات التربوية في دورها في إعداد المعلمين والأساتذة لتنمية مهارات التفكير وتحفيزهم في جميع صفوف الطلاب (محمود، ٢٠٠٦، ص٣٥).

هناك حاجة ملحة للتركيز على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة من خلال الدور الذي يقوم به الاستاذ وعملية التعلم والتعليم بشكل عام، ومن خلال تدريس العلوم والمعرفة بشكل خاص، لتشجيع الطلبة على الانخراط في عمليات التفكير واستخدام الجوانب التطبيقية ومفاهيم علمية قابلة للترجمة، تتطلب النماذج الناجحة في حل مشاكل الحياة والبحث عن مناهج ونماذج ومفاهيم واستراتيجيات جديدة في تدريس العلوم والمعرفة لاكتساب المعرفة العلمية وتوسيعها بين الطلاب، ولعل من أبرز هذه النماذج والمعارف المتطورة التي ظهرت مؤخراً على الساحة التربوية العالمية نموذج التفكير التصميمي

يعدهَ نموذجاً لربط المعرفة العلمية بتطبيقاتها التقنية، وهنا يكمن دور المعلم او الاستاذ الجامعي في تطوير هذا النموذج من التفكير وكيفية ايصاله الى ابنائه الطلبة ليتم اكتسابه بصورة سليمة منها في خدمة الفرد او المجتمع في حل المشاكل المتراكمة (الزبيدي،٢٠١٩، ص١٠٤٦).

يمتلك الأساتذة والمعلمون القدرات العقلية ومهارات التفكير العالية التي تؤهلهم لأداء العديد من المهام التربوية والحياتية، لذلك فإن العديد من الدول لديها اهتمام المستقبل من خلال تعليم مهارات التفكير، وفي هذا الموضوع يذكر البكر (٢٠١٠) أن التعليم من حقوق كل انسان لأنه يؤدي إلى تحرير طاقة التفكير، مما يمنحه فرصاً أفضل للمشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. والهدف الأسمى للتعليم هو التفكير، ويشير جروان (٢٠١٤) إلى أن المجتمعات قد نقلت التعليم من عملية حشو عقول أبنائنا بالحقائق والأرقام، لبيئات صناعة المعرفة وتنمية التفكير والمهارات الاجتماعية والعاطفية التي تتطلبها عملية التعلم، لمواجهة العالم الحديث وإخضاعه لسلطتهم (همام،٢٠١٨، ص٣٨).

ومن الاتجاهات الحديثة التي ظهرت في تعليم التفكير بشكل منطقي وعملي التفكير التصميمي، إذ يعد منهجية مفيدة لاستكشاف المشكلات المعقدة، وتعميم الحلول المبتكرة، والذي يعتمد علي معرفة العمليات، والطرق التي يستخدمها المصممون، وفهم كيفية تعامل المصممين مع المشكلات عند حلها، والتركيز على المستفيدين من خلال تحقيق التوازن بين ما هو مرغوب فيه من وجهة نظرهم، وما هو ممكن تنفيذه وتطويره (Withell & Haigh, 2013,p.44)

مفهوم التفكير التصميمي ونشأته

ربما يفهم البعض أن المقصود بالتفكير التصميمي هو تصميم الجرافيك، أو تصميم الاشكال والابنية واشكال الالبسة والمنتجات، إلا إن المقصود بالتفكير التصميمي هو تصميم الحلول للمشكلات من خلال مهارات التفكير الابتكاري المتمركزة حول حياة الإنسان في بيئته وتكيفه معها وتكييفها وتسخيرها لتحقيق واشباع حاجاته، والفهم العميق لحاجات المجتمع واسلوب هذه الحلول قد يكون على شكل تغيير في الأنظمة وتطوير بنية فكرية للاستفادة من البيئة وتحديثيا بما يتناسب مع حاجة الفرد (Thienen,et all,2017,p.13). لقد وجد مصطلح التفكير التصميمي (Design Thinking) في أوائل القرن العشرين إذ كانت بدايات ظهوره في مجلة الطيران (١٩٣٧) ومجلة المهن إذ يعدٌ رو

(RO) في عام (١٩٨٧) هو أول من بحث عن التفكير التصميمي، والذي كان عبارة عن تحقيق البحث في التصميم وتصميم المنهجية (Cross, et al,1992,p.10),

ان التفكير التصميمي من المصطلحات الحديثة على الساحة التربوية، وأنه طريقة للحصول على أفضل فكرة ممكنة لحل مشكلة ما، من خلال التجربة والخطأ، حتى تتحقق وتصبح واقعا (الشريف،٢٠٢٠،ص٤٢٥)، ويوضح دام وسنج (Dam&Siang,2018) أنه طريقة منهجية توفر نهجاً مبتكراً لحل المشكلات المعقدة، من خلال فهم الاحتياجات البشرية واعادة تأطير المشكلة ومن ثم انتاج أفكار متعددة لحل هذه المشكلة وتقديم تصميم أولى لأفضل هذه الحلول واختباره (Dam&Siang,2018,p.22)، ويشير جولدمان و كابايادوندو (Goldman & Kabayadondo,2017) بأنه وسيلة لحل المشكلات التي تتطلب مجموعة معقدة من العمليات والمهارات التي تساعد على إيجاد حلول جديدة لهذه المشكلات (Goldman, et.al,2017,P.2).

في تسعينيات القرن الماضي ظهرت العديد من نماذج التفكير التصميمي التي يعتمد ظهورها جزئيًا على طرائق مختلفة بشكل كبير في مشاهدة مواقف التصميم واستخدام النماذج والنظريات في العديد من مجالات المعرفة جنبا إلى جنب مع تطوير الممارسة والاهتمامات البحثية في التفكير التصميمي وهو مفهوم غني ومتنوع لواقع إنساني معقد، فيعدٌ اليوم العديد من المحترفين التفكير التصميمي نموذجًا جديدًا مثيرًا للتعامل مع المشاكل الاجتماعية إذ اختار أشخاص مختلفون التفكير التصميمي في طرق متنوعة: كعملية او طريقة عقلية، يعتقد دورست(Dorst,2011) أن هناك دوافع جديرة بالاهتمام، بالتصميم والتدقيق في طريقة المصمم والتبني قد تكون بعض الممارسات المصممة مثيرة للاهتمام لأن المصممين كانوا يتعاملون مع مشاكل مفتوحة ومعقدة لسنوات عديدة.
(Dorst,2011, p.521-522).

ظهر مفهوم التفكير التصميمي في عدد كبير من المقالات البحثية المنشورة حول موضوعات التفكير مثل دراسة (كروس و كروس) (Cross, & Cross, 1998) ودراسة (دو وكروس) (Do, & Cross, 2001)، ودراسة (كالدنر و ويلز) (Kolodner & Wills, 1996) ودراسة (أون) (Owen, 2007) التي بينت أن التفكير التصميمي يتيح للاختصاصات جميعها تطوير الفهم المتبادل والتركيز على التعلم القائم على الفريق لحل المشكلة المحتملة، وقد بينت دراسة "هو" (Ho,٢٠٠١) ان

الافراد الذين يمتلكون تفكيرا تصميميا عاليا كانوا يتفوقون بالابتكار والابداع في انجاز اعمالهم على الافراد المبتدئين في تفكيرهم التصميمي (Ho,2001,P.27).

ازادت المنشورات البحثية المعنية بالتفكير التصميمي خلال العقود القليلة الماضية بشكل كبير تمشياً مع تولد عدد كبير من قصص النجاح التي تنطوي على تطبيق التفكير التصميمي في مجالات التصميم وغير التصميم على الرغم من هذه الزيادة يكشف مسرح الأدبيات عن غموض كبير في استخدام مصطلح التفكير التصميمي هناك من يعرّف التفكير التصميمي من حيث أهدافها، والآخرون الذين يحددونها من حيث العملية والمنهجية وغيرهم ممن لا يزال يعرِّفهُ ، من حيث الأيديولوجيا، على أنه منهجية او عملية او استراتيجية عقلية وكلاهما يُفهم على أنه حاسم في التعامل مع المشاكل أو التحديات شديدة التعقيد (Herrmann,et.al,2013,p.29-30)، ولا تزال هناك حاجة لتوضيح الفرق بين "التفكير التصميمي "و" التفكير الإبداعي "و" التفكير المصمم ولتنفيذ مزيد من البحث حول "كيف يفكر المصممون وما هو مفهوم شروط إدراك التصميم وتنفيذه، بينما لا يوجد هناك "إجماع على معنى (التفكير التصميمي) صراحة في أي من الأدبيات الحالية عندما يحفر المرء أعمق قليلا في اللغة التي يستخدمها المفكرون في التصميم لمناقشة عمليتهم ترتفع معاني معينة إلى السطح.
.(Herrmann,et.al,2013,p.30)

الحاجة الى التفكير التصميمي:

يذكر موتى (Mootee,2011): أن التفكير التصميمي له أهمية كبيرة تتمثل فيما يأتي:

١. يعدٌ وسيلة لتعزيز أسلوب التعلم بالممارسة.
٢. يسبب التفكير التصميمي تحديا ذاتيا للافتراضات القائمة، مما يجعلها مثالية للتعامل مع القضايا الغامضة، والمشكلات المعقدة.
٣. يساعد في توليد معرفة جديدة مفيدة بطريقة إيجابية (مثلا: المستفيدون، الممارسات، سياقات الاستخدام).
٤. يركز بشكل كبير على احتياجات المستفيدين النهائية، لكشف الفرص من أجل ايجاد قيمة لبعض الاحتياجات التي لم تتم تلبيتها بعد
٥. يعد بمثابة الحافز من أجل الحصول على رضا المستفيدين.
٦. يساعد طابع التفكير التصميمي الاستكشافي في تحقيق التبصر الواقعي، والخيال المسبق في عمليات التخطيط.

٧. يستخدم كعملية تعلم مستمرة، لدعم التعلم المتعدد التخصصات وبناء الأحكام، من أجل حل المشكلات المعقدة ومن ثُم تؤدى هذه التجارب دورا في إعداد التلاميذ لمواقع العمل.
. (Mootee,2011,p.1-7)

ومن الدراسات المهمة دراسة كل من رزوق، وشوته (Razzouk and Shute,2012) التي هدفت الي تلخيص وتجميع البحوث التي تتناول موضوع التفكير التصميمي وفهم أفضل خصائصها وعملياتها، فضلا عن الاختلافات بين المبتدئين والخبراء في مجال التفكير التصميمي، ومناقشة أهميتها في تعزيز مهارات حل المشكلات في القرن الحادي والعشيرين لدي الطلاب. واستخدما الباحثان المنهج الوصفي إذ قاما بتحليل نتائج الدراسات التجريبية، وغير التجريبية ذات الصلة بموضوع التفكير التصميمي، والتي شملت (150) دراسية، أظهرت نتائجها أن هناك خصائص تميز المبتدئين، والخبراء المصممين عند استخدام التفكير التصميمي، تساعد في حل المشكلات المعقدة فضلاً عن وجود مهارات جيدة لعملية التفكير التصميمي، وتساعد على تبديل التفاعل مع المحتوي، والتفكير النقدي حول الموضوع، واستخدامه لإنشاء معلومات جديدة.(Razzouk,et.al,2012,p.330-348) .

كما قام كوبس (Cupps,2014) بدراسة هدفها التعرف على التفكير التصميمي في النظام التعليمي، ودرجة ممارسته، وما يمكن أن يضيفه للتلاميذ ولاسيما في وقت مبكر من عملية التعليم لديهم، والتعرف علي أهم المعيقات المتعلقة بالمنهج، وبالأمور التربوية والتي تؤثر مباشرة على تدريس التفكير التصميمي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٧) طلاب من جامعة ولاية أيوا، وتم استخدام أسلوب المقابلات المتعددة لجمع بيانات الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب التصميم يتبعون إجراءات بدائية لعملية التفكير التصميمي وأساليب حل المشكلات، لذلك يجب تدريسهم كيفية التفكير كمصممين من خلال الممارسة والتكرار والنقد.
.(Cupps,2014,p.79)

التفكير التصميمي كأسلوب لحل المشكلات:

يشير نايجل (Nigel،١٩٨٢)، بأن التفكير التصميمي منهج للحل العملي والإبداعي، لمشاكل أو قضايا يراد لها أن تحقق نتائج مستقبلية أفضل، وهو شكل من أشكال التفكير المبني على الحل، أو الذي يركز على الحل، تفكير يبدأ بالهدف، أو بما يراد تحقيقه، بدلا من البدء بمشكلة معينة، ويضيف ثوربجيرن (Thorbjoern، ٢٠٠٧) بأن التفكير التصميمي يختلف عن المنهج العلمي، الذي يبدأ بتحديد متغيرات المشكلة كلها، لتحديد الحل. فبدلا من ذلك، يبدأ حل المشكلة بطريقة التصميم من حل

ما، ويرى هيربرت (Herbert، ١٩٦٩) أن التفكير التصميمي بعكس التفكير التحليلي، لأن الأول عملية إبداعية تقوم على أساس "بناء" الأفكار، ولا يمكن الحكم عليه في بدايته، وهذا يقضي على الخوف من الإخفاق، ويشجع على طرح عدد كبير من المدخلات والمشاركات في مرحلتي التخيل ووضع النموذج المبدئي، بينما التفكير التحليلي يجزئ المشكلة إلى عناصر ومكونات أولية، كما يرى الخوالدة وعيد (٢٠٠٣) المشكلات الاولية على أنها: "مجموعة الإجراءات التفصيلية الخاصة التي يتبعها الاستاذ في تدريس وتدريب المتعلمين مهارات التفكير التصميمي، بإثارة مشكلة أو عرض موقف مثير أو مناقشة مسألة غير عادية تدفع المتعلم إلى التأمل والدراسة والبحث والعمل تحت إشراف الاستاذ وصولا إلى حل أو إلى بعض الحلول في وقت وهو الحصة (الدرس)"(الخوالدة وعيد،٢٠٠٣، ص٣١٩)، ويشير شوق (١٩٩٧) إلى مجموعة من الخطوات التي يمكن أن تسهم في حل المشكلات الرياضية وهي كالآتي:

- تحليل مختلف جوانب المشكلة، وفهم ما بها من معلومات وعلاقات ورموز وأشكال وغير ذلك.
- فرض فروض الحل، واختبار هذه الفروض لتحديد ما يقود منها لحل المشكلة وجمع مزيد من المعلومات عنه.
- استخدام الفرض الذي يقود لحل المشكلة.
- التأكد من صحة الحل وتسجيله.

وعند تأمل خطوات حل المشكلات ومقارنتها بخطوات التفكير التصميمي يلاحظ التطابق والتداخل الكبيرين رغم اختلاف الترتيب أو تفصيل بعض الخطوات أو دمجها، إلا أنها لا تختلف ولا تناقض بعضها (شوق،١٩٩٧، ص ٢٠٤)

خصائص التفكير التصميمي:

استهدفت عدد من الدراسات خصائص التفكير التصميمي وكيفية تنميته، ومنها دراسة (الباز، ٢٠١٨) التي استهدفت بناء برنامج تدريبي في تعليم (stem) لتنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتفكير التصميمي لدى اساتذة العلوم، وتوصلت نتائجها إلى فاعلية البرنامج في تنمية التفكير التصميمي، ودراسة (نصحي، ٢٠١٩) توصلت نتائجها لتنمية مهارات التفكير التصميمي الهندسي والحس العلمي لدى طلبة المرحلة الإعدادية من خلال وحدة مقترحة في العلوم قائمة على معايير الجيل القادم، ودراسة (Lin,Hong&Chi,2019) التي توصلت نتائجها لتنمية التفكير

التصميمي من خلال بيئة معرفية، ودراسة (Tseng,Cheng&Yeh,2019) التي استهدفت تدريب الطلاب المعلمين قبل الخدمة على ممارسة التفكير التصميمي عند تصميم الدروس من خلال دمج تكنولوجيا التعلم الإلكتروني والافتراضي في عملية التدريس، ودراسة (مصطفى عبد الرؤف، ٢٠٢٠) التي استهدفت بناء برنامج تدريبي في ضوء إطار "تيباك" (TPACK)[١] لتنمية التفكير التصميمي والتقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين، وتوصلت النتائج الى وجود أثر إيجابي للبرنامج على تنمية التفكير التصميمي للطلبة المعلمين (الباز، ٢٠١٨، ص١-٥٠).

وان من أبرز الخصائص والملامح التي تميز التفكير التصميمي هي:

١. إنه أسلوب من أساليب حل المشكلات، يأتي من منظور الهدف النهائي.
٢. تفكير يبنى على الحل، ويعتمد على التفكير الشمولي.
٣. يوظف التفكير الناقد والتقييم الذاتي.
٤. يعتمد على التفكير التفريقي والتجميعي.
٥. يعتمد على التركيب، أي تجميع العناصر أو المكونات الأولية وتكوين كل متماسك.
٦. لا يقيم أو يستبعد أي فكرة أولية مهما بدت غريبة أو مستحيلة.
٧. يقضي على الخوف من الفشل والإخفاق.
٨. يشجع على التفكير خارج الصندوق ويحفز القدرات الإبداعية والعمل الجماعي والتعلم الذاتي (رزق، ٢٠١٨، ص224-240).

البيئة المناسبة للتفكير التصميمي:

تعد البيئة الإبداعية الثقافية والمادية هي عامل آخر مرتبط بالتفكير التصميمي بهدف إيجاد حلول مبتكرة فهو كذلك مهم للفريق المسؤول عن التصميم أن يكون لديه بيئة تعزيز الثقة والقدرة على اتخاذ القرار الديمقراطي، والانفتاح المتبادل، والدافع الجوهري والتفاؤل (Brown, 2009,p.45)، ويتم إنشاء المساحات بناءً على غرض معين وأنشطة تحفيز وكذلك السلوكيات أوضح مصممو نموذج (D.school) التصميم كعملية مستمرة لإنشاء النموذج الأولي والتعديلات والتكرار ومن ثمّ تتجسد هذه المثل العليا في مساحات التفكير

التصميمي من خلال توريد الأصناف التي يحتاجها المصممون والانفتاح على التحولات ولتعديلاته من المصممين بتحديد الأدوار المختلفة التي تؤديها المسافات ويجب أن تؤخذ في الاعتبار عند إنشاء المساحات التعاون والعمل الإبداعي، فالمساحات هي عوامل مهمة للغاية من اجل التفاعل الاجتماعي مع باقي أعضاء الفريق وهو أمر بالغ الأهمية عندما يتم إنشاء الابتكار يجب أن تكون المساحات مصممة في الطريقة والتي تسمح بالمناقشات الجماعية عن طريق تخطيط الطاولات والكراسي (Doorley& Witthoft, 2012,p.154).

التفكير التصميمي في التربية والتعليم العالي:

هناك نقص في البحوث حول تدريس التفكير التصميمي داخل المجتمع الأكاديمي فإن الفهم الصحيح والعميق لتجربة طرق التفكير التصميمي في التعليم العالي هو ضروري لتصميم الخطاب التربوي من أجل التقدم بطريقة هادفة في التفكير التصميمي في التعليم في حين أن فكرة التصميم في التعليم لها تاريخ طويل، إلا أن استخدامه حديث جدًا ومتنوع إلى حد ما في تطبيقه على سبيل المثال في التعليم هناك دعوات للأساتذة ليكونوا المصممين الذين يهيئون ظروفًا معينة لدعمهم نتائج تعلم الطلاب (Sugar & Warren, 2003,p.30)، كما ان بعض العلماء واثقون من تعليم التفكير التصميمي لأنه "يسعى إلى الاستفادة من المعرفة والممارسات لإيجاد حلول قابلة للتطبيق التي من شأنها تلبية احتياجات ومصالح الناس في سياق تحديات المجتمع المعاصر (koh,etal,2015,p.12)، ويرى ريتنا (Retna,2016) ان التفكير التصميمي يعزز المعرفة بين

"**TPACK**" هو مصطلح استخدمه (Koehler & Mishra) وهو اختصار لعبارة (Technological Pedagogical Content Knowledge) فالمحتوى العلمي التربوي التكنولوجي هو عبارة عن خليط متكامل بين معلومات تربوية وتكنولوجية ومحتويات المنهج الدراسي. في هذا المقال سيتم وصف نظام عمل (TPACK) للمعلم، ليتضح له أنه عبارة عن تفاعل معقد بين ثلاثة مكونات للمعرفة هي: المحتوى، وعلم التربية، والتكنولوجيا. هذا التفاعل يُنتج جوانب نظرية وعملية جديدة فضلاً عن إلى أنواع مرنة من المعرفة اللازمة لنجاح دمج استخدام التكنولوجيا في التدريس..

المتعلمين في عصر المعرفة القائم على التكنولوجيا، فالمنهج الذي يركز على الإنسان في التفكير التصميمي يشجع أيضًا على التعاطف ,ويسهم في تنمية شخصية المتعلمين (Beligatamulla,2019,p.95)، فالتفكير التصميمي "على أنه عكس التفكير العلمي الذي يحترم عدم اليقين والغموض كتهديد لتنمية المعرفة، بينما يزدهر التفكير التصميمي على الغموض وعدم اليقين، وبالتالي فإنه يوسع التجربة التعليمية للأستاذ من خلال تشجيع التفكير الابتكاري والانعكاسي والوعي الذاتي والوعي الاجتماعي "(koh,etal,2015,p.12).

يرى روث (Roth,٢٠١٧) ان التفكير التصميمي هو النوع الأساسي في منهجية التعلم بالممارسة، فمن الواضحً أنه منح الاساتذة الفرصة لعمل شيء حقيقي يمكن أن يكون ملهماً وغالبًا ما تكون أكثر فاعلية من كونها مجردة ولا معنى لها، كما يتمتع بالقدرة على تغيير معارف الطلبة، لكونه ينقلهم من كونهم متلقين سلبيين إلى مبدعين واثقين من أنفسهم، ومن متعلمين سلبيين إلى معلمين اقوياء، مع الحاجة إلى التوجيه يصبحوا موجهين(Roth,2017,p.121)، وجدت بانك (Panke,٢٠١٩) من خلال نتائج مراجعة الأدبيات لسبعة مواضيع ظهر السؤال الأتي للبحث كيف يتم تطبيق التفكير التصميمي في التربية والتعليم؟ فذكرت أن من اهم الموضوعات المرتبطة بالتفكير التصميمي هي:

١. طريقة تصميم تعليمي في تطوير مواد الدورة.
٢. أسلوب تطوير المناهج.
٣. استراتيجية تدريس لتحقيق أهداف التعلم الخاصة بالموضوع.
٤. هدف تعليمي في حد ذاته.
٥. أسلوب التيسير في دعم الطلاب من خلال التوجيه والإرشاد.
٦. طريقة تحسين العملية أو تطوير المنتج.
٧. منهج القيادة والتطوير التنظيمي.

كما حددت بانك (Panke,2015) العديد من القيود والمشكلات التي تعيق التفكير التصميمي في التعليم من هذه المشاكل المحتملة:

١. الافتقار إلى الثقة الإبداعية أو الإتقان.
٢. والأولويات الخاطئة – قلة الأفكار.
٣. قلق الطلاب وإحباطهم.
٤. الثقة المفرطة في الإبداع.
٥. صراعات العمل الجماعي والتوترات بينهما.

وأوضحت بانك (Panke,2019) أنه "على الرغم من الفوائد الظاهرة من التفكير التصميمي تظل العديد من الأسئلة المفتوحة والتوترات التي تستدعي الحذر من المعلمين ومن ثمّ هناك حاجة للمزيد البحوث في التفكير التصميمي في التعليم"(Panke,2019,p.299)، اذ ان معظم السمات متشابهة في الطبيعة ومع ذلك فقد تم وضعها بطرق مختلفة من منظور تعليمي، يمكن للمرء أن يجادل بأنه في حالة وجود مثل هذه الفروق الفردية يجب على اختصاصي التوعية معالجة هذا الأمر من خلال طرق التدريس الخاصة بهم لتعليم الطلاب من ناحية أخرى، هذه الفروق الفردية تمثل طريقة مختلفة لفهم الشيء نفسه أي التفكير التصميمي احتاج اختصاصي والتوعية للتعامل مع هذه الفروق في المعنى (Anderson et.al,2014,p.180)، بالرغم من انضباطهم في التدريس هناك العديد من قصص النجاح فيما يتعلق بنتائج تعلم الطلبة حول التفكير التصميمي في البيئات التعليمية علاوة على ذلك يغذي منهج التفكير التصميمي العديد من الصفات الضرورية التي تم تحديدها على أنها كفاءات القرن الحادي والعشرين (Goldman, et.al, 2017,p.87).

يُنظر إلى التفكير التصميمي على أنه صلة مفيدة بين التعليم والصناعة في سنغافورة أوضح (Koh,2015) في دراسته أن أحدى التوصيات الرئيسية في تقرير الإستراتيجيات الاقتصادية لعام (٢٠١٠) كان على اللجنة (ESC) غرس التفكير التصميمي في القوى العاملة من خلال تسريع إدخال برامج ووحدات التفكير التصميمي على المستوى المحلي مؤسسات التعليم وتكثيف الجهود في نظام التعليم لغرس عقلية الابتكار بين الشباب السنغافوريين (Koh, 2015,p.12)، وركز العديد من الباحثين على التفكير التصميمي كوسيلة للمضي قدمًا في مجال التربية والتعليم، فإن العديد منهم حدد

العوائق التي تحول دون نمو التفكير التصميمي في البيئات التعليمية على سبيل المثال من خلال أفضل الممارسات الاستشرافية والأفكار الجديدة لاستخدام التفكير التصميمي في اعداد برامج التعليم، وفي توضيح كيفية ان التفكير التصميمي قد يسهم في مجموعة من الأدوات المهنية للأساتذة، وفي الوقت نفسه جادل ويلز (Wales,2013) بأن الإبداع والخيال والحساسيات الشخصية هي جزء من التفكير التصميمي وأنه على الرغم من وجود روابط لا تنفصل بين التصميم والتكنولوجيا، فإنه يمكن أن يكون منهج التكنولوجيا عائقًا أمام فرص التفكير التصميمي الفعال (Diefenthaler,2017,p.12).

يوفر التفكير التصميمي جسرًا طبيعيًا بين الفنون والعلوم والموضوعات الأخرى، اذ يمكن للتفكير التصميمي أن يقدم هيكلًا إرشاديًا مرنًا ويعمل بمثابة طريق واضح للأساتذة لتصميم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات والدروس المستندة إلى طريقة تكاملية، وناقش بعض الباحثين توفير تجربة متعددة التخصصات للطلبة باستخدام عمليات التفكير التصميمي لتقديم منهج تكاملي للمدارس يكون تصميم الفكرة فيها باستخدام التفكير التصميمي، اذ إن جميع أجزاء النظام المدرسي يجتمعون معًا في علاقة تكافلية من المنهج الدراسي إلى المساحة المادية ووتيرة تجربة المدرسة اليومية فضلاً الى ذلك يمكن أن يساعد التفكير التصميمي في نقل المدرسة نحو التغيير الثقافي عن طريق تشجيع التحول من العمل الفردي إلى العمل الجماعي، ومن التخطيط إلى التنفيذ ومن الافتراض إلى الاستفسار، ومن رؤية المشاكل إلى البحث عن الفرص، اذ ان عملية التفكير التصميمي تدفع المدرسين ليصبحوا وكلاء التغيير المفوضين للقيادة والعمل جنبًا إلى جنب مع المسؤولين، وتعمل على إبقاء الطلبة في قلب عملية التعلم ومع ذلك ذكر العديد من الباحثين أن التفكير التصميمي ليس علاجًا لجميع المشكلات أو إصلاح سريع لما يؤثر على التعليم (Diefenthaler, et al,2017,p.8)، وتشير الأدبيات إلى أن الأكاديميين من (المعلمين والباحثين) يجب أن يستمروا في التشكيك في التفكير التصميمي لأنه لا يزال في طور النشوء، وأيضاً نقص البحوث حول التفكير التصميمي في التعليم بعد عقود من ظهور المصطلح والمنهج أثناء البحث في التعليم يمكن أن تكون الإعدادات صعبة بشكل خاص مع العديد من المتغيرات المصاحبة كل طالب ومعلم ومعهد ومجتمع لا تزال هناك حاجة إلى البيانات التجريبية في التفكير التصميمي كمنهج تربوي (Glen,etal,2015:180)

أصبح للتفكير التصميمي حضوًر واضحٌ في التعليم العالي على الصعيد العالمي، اذ اقترح ذلك العديد من العلماء لان هذا التغيير لا يرتبط فقط بتطوير البنية التحتية ولكن أيضًا بشكل منهجي في المشاركة والحوكمة اذ اكد بارنيت (Barnett,2012) أن الجامعة تمثل دورًا رئيسيًا في إنتاج الاقتصاد العالمي والبحث والتطوير مما يعني ان التعليم العالي يقع في المقام الاول في ضرورة تعلم التفكير التصميمي (Barnett,2012:66)، فالجامعات اليوم ليست مجرد إنتاج معرفي بل انها تعمل أيضًا على تحسين الحياة وسبل العيش، فالطلب المتزايد على الجامعات–اقتصاديا واجتماعيا–مع مسؤولياتهم المختلفة اجبر بعض الجامعات على التركيز أكثر على البحث العلمي وتغير طرائق التدريس في التعليم العالي مع وجود العديد من الاساتذة وصناع السياسات في قطاع التعليم العالي الذين يعيدون التفكير في أصول التدريس من أجل التوافق مع الاحتياجات التي يتطلبها عصرنا الرقمي.

.(Beetham& Sharpe,2020, p.80)

يُعَد اسلوب المحاضرة هو اسلوب تقليدي في التدريس في التعليم العالي ولكن هناك أنماطاً مختلفة تتجلى بشكل متزايد في قاعة الدراسة ومسرح المحاضرات مثل الفصل المقلوب[١] او استخدام التكنولوجيا والتعليم والتدريس المدمجين (عبر الإنترنت وجهاً لوجه) وتغيير أدوار المحاضر التقليدي هي بعض من التغييرات الأخرى التي حدثت في هذا السياق مع التغيير السريع في الاقتصاديات وصناعات الأعمال فهناك انتقادات حول المعرفة والمهارات والقدرات التي يوفرها التعليم العالي (هذا يتعلق مباشرة بالموضوع المحتوى) لمعرفة المناهج الدراسية والاساتذة وبيئات التعلم وفي نهاية المطاف علم أصول التدريس، اذ يوفر التفكير التصميمي إمكانيات تربوية بديلة للمعلمين للعمل اهم المطالب الاقتصادية والاجتماعية أثناء تطوير العديد من المهارات لدى الطلبة (Kelly,2016,p.122).

تم تطبيق التفكير التصميمي على مستوى أوسع في التعليم العالي (بما في ذلك التعلم والتدريس) في ظروف عديدة، ومن الأمثلة ذات الصلة برنامج بلاتنر (Plattner) لأبحاث التفكير التصميمي: وهو برنامج تعاوني بين (d.school) جامعة ستانفورد، ومعهد (Hasso Plattner) (HPI) من بوتسدام، ألمانيا. مؤسس هذا البرنامج ديفيد كيلي (Kelly,٢٠١٣) اذ جرب التدريس الجماعي مع

[١]- **الفصل المقلوب** في إطار الفصول المقلوبة (المعكوسة)، هو نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة و شبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس. في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات

أساتذة من تخصصات أخرى في جامعة ستانفورد، بعد إدراك إمكانية إطلاق العنان لإبداع الطلبة ومواجهة التحديات الأوسع نطاقًا باستخدام منهج التدريس الجماعي هذا، اذ ادخل كيلي (Kelley) في شراكة مع هاسو بلاتنر (Hasso Plattner) وهو أحد مؤسسي شركة البرمجيات العملاقة (SAP)[١] لإنشاء مدرسة (d.school) منذ عام (٢٠٠٥)، أخذ العديد من الطلبة من كل كلية دراسات عليا في جامعة ستانفورد دروسًا في مدرسة (d.school)، اذ شارك الطلبة في مشاريع وتم تدريسهم بشكل جماعي من قبل مجموعة متنوعة من أعضاء هيئة التدريس والممارسين في الصناعة، ليس الان فقط الطلبة الجامعيين وطلبة الدراسات العليا، ولكن أيضًا العديد من المهنيين يأخذون التفكير التصميمي فصول دراسية في كل من (d.schools) في جامعة ستانفورد (Kelley & Kelley,2013,p.28).

تكشف هذه الأمثلة كيف يمكن أن يكون التفكير لتصميمي المستخدم في كل من سياقات التصميم وغير التصميم في التعليم الهندسي المثال المعروف للتفكير التصميمي هو دورة (ME310) التي تدرس منذ عام (١٩٦٩) في جامعة ستانفورد (ME310) جامعة (ستانفورد ،٢٠١٠) أسهمت كل من دورات (ME310) و (ME101) و (d.school) في ستانفورد المفهوم الحالي للتفكير التصميمي بطرق مختلفة (Kinniburgh, 2014:76)

أشار كيلي (Kelley) إلى أن التفكير التصميمي هو مصطلح شامل يُستخدم الآن في تعليم التصميم فضلاً عن التعليم غير المتعلق بالتصميم في تحديد نطاق هذا البحث كان التركيز في البداية على تعليم التفكير التصميمي في سياق التعليم العالي الأسترالي، هذه الطبيعة العالمية للتفكير التصميمي هي يمكن القول أن هذا يرجع إلى العديد من الأسباب، مثل هجرة المعلمين والتبادلات (مثل تحالف التفكير التصميمي العالمي)، تقديم دورات تعاونية بين الجامعات مثل دورات SUGAR (Network11، ME31012)، وثقافة التكنولوجيا العالمية، حيث يتم تسليم بعض وحدات التفكير التصميمي دوليًا بشكل متبادل من خلال التعاون بين الجامعات على سبيل المثال وحدة التفكير التصميمي للدراسة في جامعة سوينبورن في ملبورن بأستراليا، تعطى في وقت واحد مع جامعة هونغ كونغ (Melles et al,2012,p.200).

[١]- **(SAP)**: نظام تخطيط موارد المنشأة (ساب)، هو برنامج تخطيط موارد المؤسسات الذي طورته الشركة الألمانية .**SAP** SE يتضمن وظائف العمل الرئيسية للمؤسسة. تم توفير أحدث إصدار (**SAP** ERP 6.0) في عام ٢٠٠٦.

أوضح الباحثون أن التفكير التصميمي مهم في مجال التربية والتعليم والتعلم والتدريس والبحث العلمي ، من ناحية أخرى الاستخدام الحالي لعبارة "التفكير التصميمي أصول تربية' أولاً، يتم توفير البروتوكولات وعملية اختيار الأدبيات لنتائج من مراجعة الأدبيات موضحة في قسمين رئيسين: مراجعة المؤلفات عن تعليم التفكير التصميمي ومراجعة الأدبيات في علم أصول التدريس وتعليم في النصف الأول من الفصل، تشير الأدبيات إلى وجود فجوة معرفية في فيما يتعلق بتربية التفكير التصميمي ثم يؤدي هذا الاكتشاف إلى ما يلي مناقشة حول مفهوم علم أصول التدريس خارج أصله في النصف الثاني من الفصل والبحث في طرق تدريس التفكير التصميمي يوجد فرق مهم بين البحث الذي يركز على التفكير التصميمي في علم أصول التدريس (بما في ذلك التعلم والتعليم) والبحث الذي يركز على التفكير التصميمي كظاهرة في التعليم بالنسبة لهذه الدراسة، التي زعمت أن التفكير التصميمي في علم أصول التدريس في التعليم العالي هو ظاهرة في حد ذاتها، تتعلق في ممارسة التعلم وتدريس التفكير التصميمي بما في ذلك الاستراتيجيات والإجراءات والأحكام التي تسترشد بتصميم المناهج وإيصالها والبحث لفهم أصول التدريس في التفكير التصميمي نوعياً في المستويات العليا التعليم كما هو ناشئ ومتطور الآن محدود، ومن ثمّ مقيد له إمكانية تحقيقها بشكل كامل على الرغم من وجود أدبيات حول ظواهر مماثلة، مثل قول (Tovey,2015) "علم أصول التدريس في التصميم" وايضا قول (Royalty,2018)" ان أصول التدريس قائمة على التفكير التصميمي" (Kelly et al,2019,p.87).

تبدأ هذه المراجعة بالاعتراف بالعمل الذي يركز على الاستكشاف بيداغوجيا[١] التفكير التصميمي، مثل البحث الذي أجراه دونار (٢٠١١)، والذي اشتمل على فحص خمس دورات كندية على الرغم من أن هذه الورقة خاصة لتدريس التفكير التصميمي يعدهٌ طالبًا متمحوراً حول الإنسان، وهو منهج مبتكر وخلاق لحل المشكلات إطار العمل الاكاديمي، وهناك منشورات علمية تهتم بتدريس التفكير التصميمي للحاجة في استخدامه كإطار عمل لدعم تعلم الطلبة في التعليم العالي (Tu, et al,2018,p.9).

[١]- **بيداغوجيا او علم التربية** هو مصطلح تربوي أصله يوناني ويعني لغوياً العبد الذي كان يرافق الأطفال إلى المدرسة . تشتمل التربية أو البيداغوجيا على تعليم وتعلم مهارات معينة، والتي تكون– أحيانًا - مهارات غير مادية (أو ملموسة)، ولكنها جوهرية، مثل: القدرة على نقل المعرفة، والقدرة الصحيحة على الحكم على الأمور، والحكمة الجيدة في المواقف المختلفة، ومن السمات الواضحة للتربية هي المقدرة على نقل الثقافة من جيل إلى آخر. من الصعب إيجاد تعريف محدد للبيداغوجيا، وذلك يرجع إلى ارتباط المصطلح بمصطلحات مجاورة.

يعِد أندرسون (Anderson,2014) التفكير التصميمي بمثابة عملية صقل ممتازة لتسهيل العقليات الإبداعية والمبتكرة، وبرر المنهج لتضمين التفكير التصميمي في التعليم العالي من خلال الإشارة إلى "سياسة أستراليا الثقافية الإبداعية" التي أوصت بتضمين التفكير التصميمي في التعليم والمؤسسات الحكومية والأعمال بناءً على هذه الدراسة التجريبية أوصى الباحثون بذلك.

تتمتع أطر التفكير التصميمي يسهم كبيرة لدعم تنمية مهارات الطلبة في حل المشكلات والإبداع عبر التخصصات، يمكن أن يساهم المزيد من الدعم الفعال لتطوير هذه المهارات إلى حد كبير إلى قدرة الأمة الابتكارية مزيداً من العمل على دراسات الحالة في مجالات الانضباط المختلفة التي تستهدف على وجه التحديد استخدام استراتيجيات معينة من شأنه أن يدعم التنفيذ الفعال من المستحسن أن يتم إنشاء مجموعة أدوات التفكير التصميمي للتعليم العالي التي تعرض فئات الاستراتيجيات والاستراتيجيات الفردية الموضحة ووضع تحت كل فئة تليها دراسة الحالة التي يمكن استخدامها كنماذج للنجاح تنفيذ كل استراتيجية (Anderson,2014,p.6).

اقترح أندرسون (Anderson,2014) مزيدًا من البحث لتحديد الاستراتيجيات التي تعمل بشكل أفضل في سياقات التعليم العالي يعدها "مناهج بسيطة خطوة بخطوة والتي تقتصر على (٣٣) خطوة"، ولخصوا ذلك إلى أن هناك "مفاهيم خاطئة" حول التفكير التصميمي في سياق التعليم العالي الأسترالي، وهناك عمل إضافي يجب القيام به (Anderson,2014,p.87)، ومن خلال مراجعة دراسات (Panke,2019) و (Rauth et. al,2010) و(Scheer,et. al,2012) وجد انها أكدت على أن الاساتذة يميلون إلى استخدام التفكير التصميمي كنموذج عملي مع خطوات أخرى كإطار عمل لدعم تعلم الطلبة، ومع ذلك فقد كانوا يميلون إلى استخدام مجموعة متنوعة من نماذج العمليات، يصور بعض نماذج العملية بمراحلها وخطواتها والتي تم استخدمها من قبل المشاركين وبغض النظر عن طريقة تدريسها لسياقات لدعم التعلم للطلبة (Beligatamulla, etal, 2019, p.8).

اشارت العديد من الدراسات مثل دراسة إليوت و لودج (Elliott & Lodge,2017) و هوي واخرون (Hwee et al,2016) و جونز (D. Jones,2014) أن تدريس التفكير التصميمي يتمحور حول الطلبة، اذ يُعد التدريس المتمحور حول الطلبة حاليًا موضوعًا تتم مناقشته في الغالب في التعليم، فهناك العديد من الأسباب التي تجعل الباحثين يربطون بين التفكير التصميمي في التدريس مع التعليم

المتمحور حول الطلبة، اذ جاء مفهوم التفكير التصميمي كملف وسائل توليد مناهج تعليمية جديدة تستجيب لتحديات بيئة التعليم العالي المتغيرة بسرعة، وقَدَّمَ إليوت و لودج (Elliott& Lodge,2017) استراتيجيات عدة لتبني التفكير التصميمي في سياقات التعليم العالي غير التصميمية لتوضيح كيفية قيام بعض اساتذة الجامعة بتطبيق التفكير التصميمي الواضح عليها تعزيز في جوانب مختلفة من ممارساتهم التدريسية (Elliott& Lodge,2017, p.55)، وهنالك ثلاث دراسات للحالات التي اعتمدت التفكير التصميمي في التعليم العالي، وهي:

١. استخدام التفكير التصميمي الصريح لتعزيز محاضرة.
٢. استخدام التفكير التصميمي الصريح في تطوير وتنفيذ النشاط استراتيجيات التعلم للطلبة في نموذج الصف المقلوب.
٣. تطبيق التفكير التصميمي في تطوير وتنفيذ مشاريع الاستعلام عبر الإنترنت لتعزيز فهم طلبة الاختصاصات العلمية الحيوية وتقديرهم للبحث العلمي (Herbert & Pierce, 2013:p.18).

ركزت كل هذه الأمثلة في الغالب على الكيفية التي يمكن للأساتذة من زيادة التدريس المتمحور حول الطلبة مع التفكير التصميمي، وهدفت الأجزاء الرئيسية من المشروع إلى فحص طريقة التصميم باستخدام استراتيجيات التفكير عبر التخصصات لدعم تنمية سمات قدرات الطلبة في مجالات حل المشكلات والإبداع من أجل تعزيزه القدرة على الابتكار، ويهدف المهتمون في هذا المجال إلى جمع البيانات حول كيفية تعامل المعلمين في تخصص منهجيات التفكير التصميمي واستراتيجيات تحسين تعلم الطلبة (Jackson & Buining,2011,p.158).

آليات التفكير التصميمي:

توجد أربع آليات تفكير توجه سلوكيات المصمم وتوفّر القدرة على اعتماد التفكير عبر التصميم، وتشمل هذه الآليات ويأتي: نمط التفكير المتمركز حول الإنسان، ونمط التفكير التعاوني، ونمط التفكير المتفائل، ونمط التفكير التجريبي ليست آليات التفكير هذه بأية حال حكراً على ممارسي التفكير التصميمي، أي أن هناك آليات تفكير أخرى يعتمد عليها الممارسون، وتستخدم العديد من الأساليب القائمة على حل المشكلات آليات التفكير عبر التصميم ومنها:

- **نمط التفكير المتمركز حول الذات:** يعد التمركز حول الذات سمة أساسية من سمات تفكير المصممين (Brown, 2008,p.٤٣) ، فهي تلهم المصمم الأفكار الجديدة وتمده بالمعلومات حول أفضل الحلول لتلبية احتياجات الآخرين على الوجه الأمثل، ويبدأ نمط التفكير المتمركز حول الإنسان بالإصغاء التام للأفراد ومراقبتهم، واكتساب الخبرات بصورة مباشرة، من أجل تفهم رؤى الآخرين، والتفاهم مع الأشخاص الذين ينبغي أن يستفيدوا من التصميم (IDEO, 2009,p.45). ويصف بوكانان (Buchanan,2001) التصميم المتمركز حول الإنسان بأنه المبدأ الأساس للتفكير التصميمي، فهو يجعل الإنسان مصمماً، ويرى أن كل تصميم يجب أن يتمحور بالضرورة حول الإنسان بصورة فطرية (Buchanan,2001,p,35).
- **نمط التفكير التعاوني :** ينطلق نمط التفكير التعاوني من تحسين الممارسات أو الحلول، ويمكن أن يتضّمن ذلك تكوين فريق أساسي متعدد الآراء أو إشراك الجهات المعنية (ومنها الطلبة) في عملية التصميم، ففي أغلب الأوقات تبدع الفرق متعددة التخصصات حلولا أكثر وأفضل مما يمكن لشخص واحد يعمل منفردا أن يخرج به (IDEO, 2012,p,57).
- **نمط التفكير التفاؤلي:** للتفاؤل أهمية خاصية في مساعدة المتعلمين على النظر إلى أنفسهم كمصممين، فهو يعّزز إيمانهم بأنفسهم، وهو قادر على بث الأمل فيهم، عبر إثبات أن فشل العديد من الأفكار في الماضي لا يعني بتاتا أن الحلول للمشاكل التي تبدو مستعصية غير موجودة، وتشير البحوث إلى أّن التفاؤل الأكاديمي أحد أهم السمات التي تؤثّر على بيئة التعليم في المدارس (Beard, Hoy, & Hoy, 2010,p. 1136-1144)، فهي لا تسفر عن تعليم وتعلم ناجح وحسب، بل تخفض من معّدلات إنهاك الاساتذة (Lilly, 2006,p.19).
- **نمط التفكير التجريبي:**يعد التجريب يعده طريقة للتعلم وتطوير الأفكار جزءا أساسيا من مجموعة أدوات المصمم، ويقصد بنمط التفكير التجريبي الرغبة في التعلم عن طريق المحاولة والخطأ عبر تطبيق تجارب صغيرة بسيطة في وقت مبكر، بهدف التعلم من التغذية الراجعة، ويختلف التجريب عن الإرشاد الذي يمثل على خطة مفصلة بدقة لاختبار فكرة ناضجة بالفعل، ويشتمل الاختبار على صنع العديد من النماذج الأولية منخفضة المصداقية، التي يطلق عليها عادة تسمية النمذجة السريعة، لأنها أسرع من الإرشاد وأكثر تكراراً منه، لا سيما وأن الأفكار أو الممارسات المتصلة بها تتطور مع كل تكرار (Blikstein & Krannich,2013,p.12).

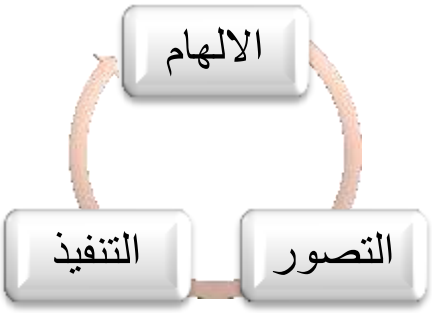
تفسير اتجاهات حديثه في التفكير التصميمي:

وقد تناولت الاتجاهات الحديثة في تفسير مفهوم التفكير التصميمي جانبين اولهما نماذج نظرية والاخرى النظية العائدة الى العالم بلانتر (plattnar, 2009) وكما ياتي :

اولاً: النماذج النظرية

أ- إنموذج براون (Brown ,2008):

تمر عملية التفكير التصميمي مراحل بعده حددها براون (Brown,2008) في ثلاث مراحل هي: الالهام (الوصول لفكرة لامعة مهمة (Inspiration) والتصور (تقديم تصور للفكرة) (Ideation) والتنفيذ (تطبيق التصور في الواقع) (Implementation) كما يوضحها شكل (١)



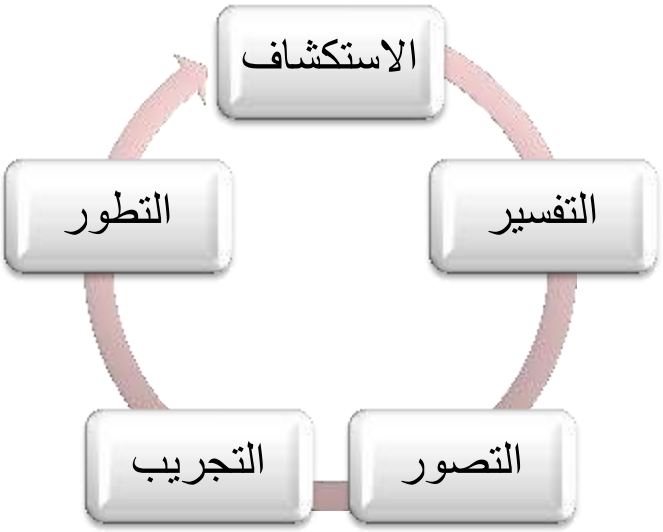
شكل (١)

عملية التفكير التصميمي لدى براون (Brown,2008,p.47)

ويرى بوبر(popper ان المتعلمون بشكل عملي، ويتم تطوير قدرتهم على استعراض هذه العوالم باستمرار، لكي يزدهروا في عصر المعرفة المتغيرة بسرعة، ومنهج التفكير التصميمي – كما يفترض براون– يتضمن العمليات الأتية: الفهم، والملاحظة، والاستجابة، والتخيل، والتصور، والاختبار، فالخطوة الأولي (الفهم) من العملية تتطلب إطلاع الشخص على طبيعة المشكلة والقيام بعمل بحث، والملاحظة تمثل أحداث العالم الأول، ويمثل العالم الثاني: عمليتي الاستجابة المرتبطة بالخبرة الشخصية للمتعلم والتخيل، أما التصور والاختبار تدخل ضمن العالم الثالث.
.(Brown, 2009,p.23)

ب . إنموذج إديو (Ideo,2012) :

فقد حدد خمس مراحل تمر بها عملية التفكير التصميمي هي: الاكتشاف، والتفسير، والتصور، والتجريب، والتطوير، وفي كل مرحلة من مراحل عملية التصميم (بما فيها الملاحظة، والمقابلات، ولعب الأدوار، وسرد الحكايات) يتم استخدام أساليب محددة تقدم خطوات إرشادية قابلة للتنفيذ لاكتشاف الاحتياجات وتصميم الحلول المطلوبة كما يوضحها شكل (٢)



شكل (٢)

عملية التفكير التصميمي لدى ايديو (Ideo,2012,p.59)

- **الاكتشاف:** هو استنتاج الأفكار من خلال تفهم رؤى الآخرين، تقوم عملّية الاكتشاف على ملاحظة الموقف التعليمي وتحليله، من أجل تمهيد الطريق لتوليد أفكار جديدة، ومن خلال الإعداد الصحيح لهذه المرحلة يمكن التعرف على معالم الطريق بدقة واستيعاب تحديات التصميم بطريقة جيدة.
- **التفسير:** هو الكشف عن النماذج والتصورات، اذ ينقل الموقف التعليمي من مرحلة الملاحظة إلى مرحلة التصورات الهادفة المتمحورة حول الإنسان، ويمكن للملاحظات والزيارات الميدانية، أن تشكل مصدرا مهما للإلهام، غير أن اكتشاف المغزى الحقيقي وتحويله إلى فرص تصميم قابلة للتنفيذ ليست بالمهمة السهلة ويشمل التفسير سرد الحكايات، وتصفية الأفكار، وتحليلها، حتى يتم التوصل إلى تصور أو نموذج يمكن تنفيذه.

- **التصور:** هو ابتداع الأفكار، ويتم التصور غالبا عبر عملية عصف ذهني منظم، ويشجع العصف الذهني على التفكير بشكل مستفيض لا تحده قيود، ويتكون من الأفكار غير المألوفة، ويمكن لجلسة عصف ذهني واحدة أن تنتج مئات من الأفكار الجديدة، من خلال التحضير الدقيق واتباع مجموعة واضحة من القواعد.
- **التجريب:** هو التعلّم السريع والتكرار عن طريق الممارسة، ويهدف التجريب إلى تطبيق الأفكار التي تم توليدها، وعن طريق بناء نماذج أّولية تصبح الأفكار ملموسة، ويمكن مشاركتها مع الآخرين، وحين تكون النماذج الأولية غير جاهزة، يمكن للتغذية الراجعة المباشرة المساعدة في مواصلة العمل على تحسين الأفكار، كما يتطلب التجريب القدرة على اتخاذ القرار والعمل بسرعة.
- **التطوير:** هو تنقيح مفهوم ما تدريجياً بمرور الوقت، ويشمل التطوير على مرحلة التصميم، ومرحلة التنفيذ، إذ ينطوي على تخطيط مراحل التصميم، وايصال الفكرة إلى الأشخاص الذين يمكن أن يساعدوا في تحقيقها، وتوثيق العملية ككل، وتواصل الأفكار يتم تطورها مع مرور الزمن من خلال المزيد من التغذية الراجعة (IDEO,2012,p.59-60).
- من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة والادبيات التي اشارت إلى أن معظم الجامعات تستخدم نموذج تصميم (Stanford d.school) و (IDEO6) في التفكير التصميمي حيث يتكون نموذج (d.school) من خمس خطوات: التعاطف والتعريف والتفكير والنموذج الأولي والاختبار وبالمثل لدى (IDEO) خمس مراحل تساعد في التنقل في العملية: الاكتشاف والتفسير والتفكير والتجريب والتطور، يوفر (IDEO) مجموعة أدوات خاصة للأساتذة لتعلم واعتماد التفكير التصميمي علاوة على ذلك، طورت (IDEO) عدة نماذج عملية لفئات عمرية مختلفة مع النماذج العملية للأساتذة تنص (IDEO) على أن "عملية التصميم هي ما يضع التفكير التصميمي في العمل على إنه منهج منظم لتوليد الأفكار وتطويرها" (IDEO,2012). هناك عدد كبير من المؤلفات المتاحة حول استخدام نموذج (d.school) و (IDEO) للتفكير التصميمي في التعليم من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانوي (Kabayadondo& Goldman,2017)، قدمت العديد من دراسات الحالة في سياقات دولية مختلفة بما في ذلك الولايات المتحدة الأمريكية والهند (على سبيل المثال مدرسة ريفرسايد وفي أحمد آباد)، ومع ذلك فإن معظم هؤلاء المؤلفين

لديهم صلات إما بـ (IDEO) أو(Stanford d.school) أو مبادرات جامعة ستانفورد ٢٠١٧) (Goldman & Kabayadondo,2017,p.18).

ج – إ نموذج (فوجيتسو ديزاين):

طورت (فوجيتسو ديزاين)مجموعة من أساليب ورش العمل لتحفيز التفكير التصميمي لإطلاق العنان للابتكار، كانت إحدى هذه المبادرات لتقديم التفكير التصميمي لمعلمي المدارس في اليابان (Takeda,2013:p.445)، وعرض كوه واخرون (Koh, et al, 2015) في كتابهم التفكير التصميمي من أجل التعليم، في عام (٢٠١٥) العديد من الأمثلة على استخدام التفكير التصميمي في سياق الفصول الدراسية في سنغافورة وتايوان ومن هذا الأساس اقترح أن يتم فهم التفكير التصميمي أو تأطيره من ثلاث وجهات نظر مختلفة:

- منظور قائم على العمليات.
- ومنظور قائم على المعرفة.
- ومنظور سياقي. (Koh, et al, 2015,p.1-15).

د – انموذج (d.school) للتفكير التصميمي:

انطلق مفهوم التفكير التصميمي من قبل مدرسة التصميم (d.school) في ستنافورد وهي من المدارس التي اعتمدت على الابداع لحل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية وكذلك القضايا التجارية ذات الصلة ينصب تركيزها على اعتبار أن البشر هم اساس التفكير التصميمي في سيناروهات التعلم حيث يقوم بفهم المستخدمين ويحدد احتياجاتهم على مراحل بحيث يتم تحفيز ابداع الاستاذ والهامه ويحفزهم على تقديم الافكار الابداعية بسرعة باستخدام نموذج اولي يقوم التفكير التصميمي بتحديد الاحتياجات من خلال تحسين الافكار التي تتم من خلال اختبار يتكون التفكير التصميمي من خمس خطوات هي: (التعاطف، والتعريف، والتفكير، والنموذج الاولي والاختبار).

(Wrigley& Straker, 2017,p.110).

المرحلة الاولى: هي مرحلة التعاطف والتي تشمل على:

أ الفهم: اذ يتم انشاء المعلومات وجمعها في هذه المرحلة الأولية، ينصب التركيز الأساسي على فهم التحدي هذا يعني أن أعضاء الفريق يجمعون أكبر قدر من المعلومات حول الموضوع الذي يتم النظر فيه بشكل جماعي مما يخلق التحدي بين افراد المجموعة وهذا بدوره يساعدهم على النمو معًا والتأكد من مهارات ومعارف كل شخص في الفريق (Paulus,2000)، (Häger,et.al.2015)، ومع ذلك، فإن البصيرة المكتسبة في هذه المرحلة الافتراضية ويمكن أن تكون كذلك مشكوك فيه في عمليات المتابعة (Hager, et al ,2016,p. 9).

ب- المراقبة: في هذه المرحلة، يكتسب الفريق آراء من الخارج ويتعاطف مع المساهمين من خلال استخدام الأساليب الاثنوجرافية للبحث مثل مراقبة المستخدمين في إعدادهم الطبيعي أو مقابلة المستخدم أو خريطة الرحلة في تحقيق أعمق ينصح بفهم مؤكد للمستخدمين في هذه المرحلة، (Noweski,et al,2012). توصي بأن الفريق بحاجة إلى النظر في سياقات مختلفة لأنه في معظم الأوقات، توجد حلول مثيرة للاهتمام بالفعل في سياق مختلف ومن الممكن نقلها وخلق التصميم.

.(Noweski etal, 2012,p.94)

المرحلة الثانية: وهي مرحلة التعريف: فتتمثل بكونها اكتساب فهم المسألة من خلال التعرف على المعلومات التي تم انشاءها وجمعها في مرحلة التعاطف يتم دمج المعلومات التي تم جمعها من المراحل السابقة في "وجهة نظر"، إذ يتم ذلك من خلال إعادة صياغة التحدي أجرى (Thoring and Müller ,2011) بحثًا تفصيليًا حول هذه العملية التفكير التصميمي وأشار إلى أن هذه المرحلة هي المرحلة المعقدة بسبب أن تكامل المعلومات التي تم جمعها وتطوير الفهم المشترك داخل أعضاء المجموعة ليس بالأمر السهل (Thoring & Müller,2011,p.122)، والطريقة التي يمكن أن تساعد في فهم هذه المرحلة هي اكتشاف الرؤى والنتائج التي تم التوصل إليها بهدف خلق العديد من الاحتمالات الاستجابات والسماح للفرق بتحويل عملية تفكيرهم (Martelaro, et.at,2015,p.233).

المرحلة الثالثة: وهي مرحلة التفكير: اذ يصبح الفرد مستعدا لتوليد الافكار وطرحها بصورتها الاولية في هذه المرحلة يتوصل الفريق إلى حلول مختلفة ممكنة اعتمادًا على النقاط التي تم انشاءها سابقًا هناك مجموعه فردي من الحلول التي تظهر من خلال تطبيق أشكال متعددة من التمثيل والرسم والعصف لذهني تساعد القواعد في الحفاظ على ديناميكيّات الفريق وفي التشجيع وبناء الأفكار التي يولدها الآخرون بعد ذلك يتم توجيه تركيز الفريق إلى تطوير المزيد من الافكار.

.(Noweski et al, 2012,p.192)

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة النموذج الاولي: التي يتم فيها تقديم النموذج الاول للفكرة من اجل اختبارها والتحقق من عدم وجود مشكلة فيها انموذج في هذه المرحلة من "النماذج الأولية"، يتم تطوير وبناء حلول ملموسة إذ تعد النماذج الأولية المستمرة عنصرًا مهمًا لأنه يفيد عملية التفكير التصميمي بأكملها، ويحفز على إنشاء العناصر المرئية التي تجبر على تصميم المصنوعات التي تمكن الأفراد من الحصول على تجربة السياق بأكمله إذ أن النموذج الأولي ليس مجرد عرض تقديمي بل هو أداة لتحفيز التفكير واستكشاف الأفكار من خلال إنشاء المفاهيم الملموسة ونقل الأفكار الرئيسة.

(Boland & Collopy, 2004,p.80)

المرحلة الخامسة: مرحلة الاختبار: وهي المرحلة الاخيرة إذ يحصل المصممون على الاختبارات بأفضل وجه من خلال تحديدها بمرحلة الاختبارات وهي المرحلة الأخيرة، يتم فيها اختبار كل نموذج أولي تم انشاءه مع الهدف من المستخدمين يمكن أن يكون اختبار النموذج الأولي من خلال الاستبيانات أو الملاحظة أو المقابلات وبعدها يتم تجميع المعلومات التي تم جمعها مرة أخرى بناء على النتائج التي تم الحصول عليها من التجميع والتكرار المتتالي سيبدأ من الفريق الذي سيحدد ما إذا كان سوف يمضون قدما في الفكرة أو سيضطرون إلى صقلها أو بدء العملية من جديد مرة أخرى من فهم المشكلة (Hager et al ,2016:24).

ويوضح منشند (Manchand , 2016) أن مراحل التفكير التصميمي ليست خطية فحسب، فهذه المراحل تتم بطريقة أكثر مرونة وعملية تكرارية فمثلاً يمكن إجراء أكثر من مرحلة في وقت واحد من قبل المجموعات المختلفة داخل الفريق، فقد يعرض الفريق النموذج الأولى للمجموعات واثناء العرض يتناول الأفكار أو الحلول التي تم اقتراحها وتوضيح ان هذا أفضل حل أو قد يكتشف من نتائج مرحلة

الاختبار بعض الأفكار المهمة التي تجعله يعود لتطوير الأفكار مرة أخرى، ومن ثم تطوير التصميم الأولى وعمل تصميم جديد أو قد يعود للمشكلة لزيادة الفهم لإجراء التعديلات وتحسين حل المشكلة. (Manchand,2016:p.70).

يوجد العديد من الوظائف التي يتم تنفيذها بواسطة مجموعة أدوات الطريقة وهي تعويض النقص في كفاءة أعضاء الفريق وتسهل أيضًا التنسيق والهيكل ميزة أخرى هي أنه يحتوي على شروط فريدة لعملية التصميم بهدف ضمان التواصل داخل الفريق (Lindberg, 2012,p.245).

هناك مجال لبعض التحسينات التي يتعين القيام بها لا سيما فيما يتعلق بنقطة ردود الفعل إذ اشار (Thoring & Müller,2011) إلى أن الوقت الوحيد الذي يستغرقه التكرار بعد الانتهاء من تقديم الافكار وينتج عن تفاصيل تنفيذ النموذج الأولي أيضًا التقييمات المتنوعة ينتج نموذجاً أولياً تقريبياً عن ردود الفعل التي تشكك في المفهوم أثناء ألنموذج الأولي الذي يمثل المزيد من النتائج النهائية للتعليق على تنفيذ هذا النموذج (Thoring& Müller,2011,p.87).

هـ – فرانز (Franz,1997) حدد فرانز المراحل التالية للتفكير التصميمي:

<u>المرحلة الاولى</u>: تضمنت تطوير تقدير مبدئي للعناصر السياقية للتفكير التصميمي وتعليم التفكير التصميمي كظاهرة.

<u>المرحلة الثانية:</u> يتم فيها توجيه الانتباه إلى الظواهر التي يبدو أنها مرتبطة بها لظاهرة تدريس التفكير التصميمي.

<u>المرحلة الثالثة</u>: فيها تحول التركيز إلى الطرق التي يتم بها التصميم وايضا توضيح تدريس التفكير التصميمي في سياق التعليم العالي – على وجه الخصوص فيما يتعلق بكيفية تعامل الأكاديميين مع وضع التفكير التصميمي تربويًا من خلال سلوكهم التنظيمي والإداري.

<u>المرحلة الرابعة</u>: تتعلق بفهم المعلمين لتدريس التفكير التصميمي وعناصره وكيفية ترتيبها.

<u>المرحلة الخامسة:</u> ركزت على الفئات وعلاقتها وأهميتها في تطوير صورة لتدريس التفكير التصميمي كظاهرة (Franz,1997:45).

توجهات نظرية في تفسير التفكير التصميمي:

يقوم التفكير التصميمي على بناء المعرفة وتوليد الأفكار، ويسلط الضوء على الجوانب والمعايير الأخلاقية للمعرفة والابتكار، ويطور المساحة الموجودة للحكم والتأمل الذاتي، من خلال سعيه إلي تطوير البيئة الإنسانية بشكل شامل عن طريق دمج وجهات النظر المختلفة، وأسهمت هذه الطريقة في تطوير شخصية المتعلم (Koh et al, 2015,p.1-15).

ومن النظريات التي تدعم التفكير التصميمي في المجالات التعليمية:

و – إنموذج آرنولد (Arnold,1959):

دمجت نظرية أرنولد (Arnold,1959) بين أفكار المنظرين والباحثين في مجال الإبداع لعلماء علم النفس أمثال جوي بول جيلفورد (Joy Paul Guilford) وأبراهام ماسلو (Abraham Maslow) وروبرت هارتمان (Robert Hartman) والمهندس بكمنستر فولر (Buckminster Fuller) الذين كانوا ضيوفا محاضرين في ندوة الهندسة الإبداعية بجامعة ستانفورد، حتى أن أول ثلاث مقالات أسهمت بندوة أرنولد، تلخص نظرية ارنولد أبحاث هؤلاء العلماء حول التفكير الابداعي وآلية تنفيذه وتطبيقه على الواقع بتجريب مختلف مناهج التدريس (Arnold,1959,p.37).

وقد بين أرنولد اعتقادًا نظرًيا مركزًيا يُعلم التفكير التصميمي من خلال الخطوات الاتية:

- تأطير المشكلة وابتكار مساحات الحل في التفكير التصميمي، يبدو أن أفكار أرنولد حول تأطير المشكلة معكوسة تقوم على إنتاج رؤية متماسكة من المشكلات الفوضوية.
- تأطير المشكلة بطريقة تلهم الآخرين وتغذي التفكير(D.school,2010,p.44)، وقد بين أرنولد أن التفكير الإبداعي والتصميمي هو نتيجة للتفكير بمشكلة مثيرة للاهتمام، التي تستثير النشاط العقلي الإبداعي المتتالي:

– توليد الأفكار يزيد الطلاقة، تعد الطلاقة من المهام الرئيسة التي تستثير عدد الأفكار التي ينتجها الشخص بمدة زمنية محددة، وبين أن الشخص المبدع أكثر طلاقة في التفكير، وبين أن النظر إلى المشكلة أو المسألة التي يراد حلها بحرية وبمساحة كبيرة من التفكير، يزيد من الطلاقة في الحل، أما إذا كانت معطيات المشكلة محددة وضيقة فإن ذلك يقلل من الحل بطلاقة.

(Meinel, et all ,2015,p.33)

– المرونة: تشير المرونة إلى عدد الخيارات الوصفية التي يتاح للمتعلم تجريبها لانتقاء الفكرة المناسبة، تشمل الخيارات الوصفية (الفئات، ووجهات النظر، والأساليب والحلول وما إلى

ذلك (d.school 2010,p.85) ، ويحتاج المفكر التصميمي بحسب النظرية إلى إظهار المرونة التي تسمح بالمضي قدما، من خلال تدريب الحواس على عتبات إدراك معينة يمكن أن تتغير بحسب البيئة التي يعيش بها الفرد (d.school,2010,p.129) ، ويسلط آرنولد الضوء على ثلاثة متغيرات تركز بشكل خاص على العمليات المحفزة للتفكير التصميمي هي:

- العقلية الإبداعية: تتطلب سمات عاطفية وتحفيزية تساعد في التغلب على صعوبات الابتكار. يحتاج المبتكرون إلى دوافع قوية للانخراط في عملهم على الرغم من كل الصعوبات، وهذا غالبا ما يستلزم على وجه التحديد بعض المحفزات، يسلط أرنولد الضوء عليها.
- الجرأة في مواجهة المخاطر: تشير إلى استعداد الشخص لتحدي الوضع والمخاطرة التي لم تتم تجربتها، والجدير بالذكر هنا غالبا ما تتضمن المخاطر الاجتماعية، مثل وجود الآخرين المشككين في الحلول الجديدة التي يبتكرها الفرد، فإن الكثير من الناس يقاومون فكرة التغيير والابتكار، لأنهم يخشون النهج الجديد، ولأنهم يقبلون الجديد ينبغي التخلي عن الأفكار القديمة والمألوفة التي تبدو مناسبة لأنهم اعتنقوها لبعض الوقت، لذا يجب أن يكون الفرد المبدع قائداً، وأن يكون جريئاً (Cross, 2004,p.430).
- القيادة: تشير إلى الطاقة العاطفية والحماس الذي يتمتع به الشخص لمتابعة وتصميم أي مشروع، وتحديداً عند مواجهة المصاعب، ويلاحظ أرنولد أن المفكرين حقا يحبون وضع تصميم انموذجي لحل المشكلات.

وأشارت العديد من الدراسات السابقة والحالية أن التحفيز والمبادرة تعطي الأفكار الجديدة صورة أكثر اكتمالا ووضوحا عنها، فالشخص المبدع هو الشخص الأكثر قدرة على حل المشكلات، كما أن المخترع العظيم يخترع لأن هذا هو أفضل ما يحب القيام به، والرسام العظيم يرسم أعمالاً عظيمة الفن، لأن هذا ما يجب أن يفعله (Thienen, at el,2017,p.19).

- الثقة الإبداعية: تشير إلى المعتقدات الإيجابية التي يتبناها المتعلم عن نفسه، وقدرات الابتكار الخاصة به، وقيمة مشروعه الإبداعي، فهناك العديد من الطرق التي يمكن من خلالها تدمير فكرة جيدة أو جعلها عاجزة تماماً، فالثقة التي يمتلكها المتعلم هي شرط أساسي للابتكار.

(Thienen ,et all,2017,p.21).

- تعتمد السعادة على الإنجازات الشخصية، وأن الفرد يكون أكثر سعادة حين يسهم في بناء المجتمع وتحقيق الإمكانات الشخصية، فعندما يقدم الفرد أسهامات إيجابية ويستخدم مواهبه بالكامل نحو الإنجاز إيجابياُ فسيولد لديه شعوراً بالسعادة والرضا عن النفس، وبالنتيجة سينعكس في تنمية التفكير التصميمي (Thienen ,et all,2017,p.19) ، لذا فإن التفكير التصميمي يقوم على المحفزات الابداعية (العقلية الابداعية، والقيادة، والثقة بالذات) (Dorner,1999,p.411)، إذ تشجع هذه المحفزات المفكرين على التعبير عن التفكير التصميمي كجزء من تحقيق الذات. (Rasfeld, 2015,p.56).

ثانياً : نظرية بلاتنر وزملائه (Plattner, et all ,2009):

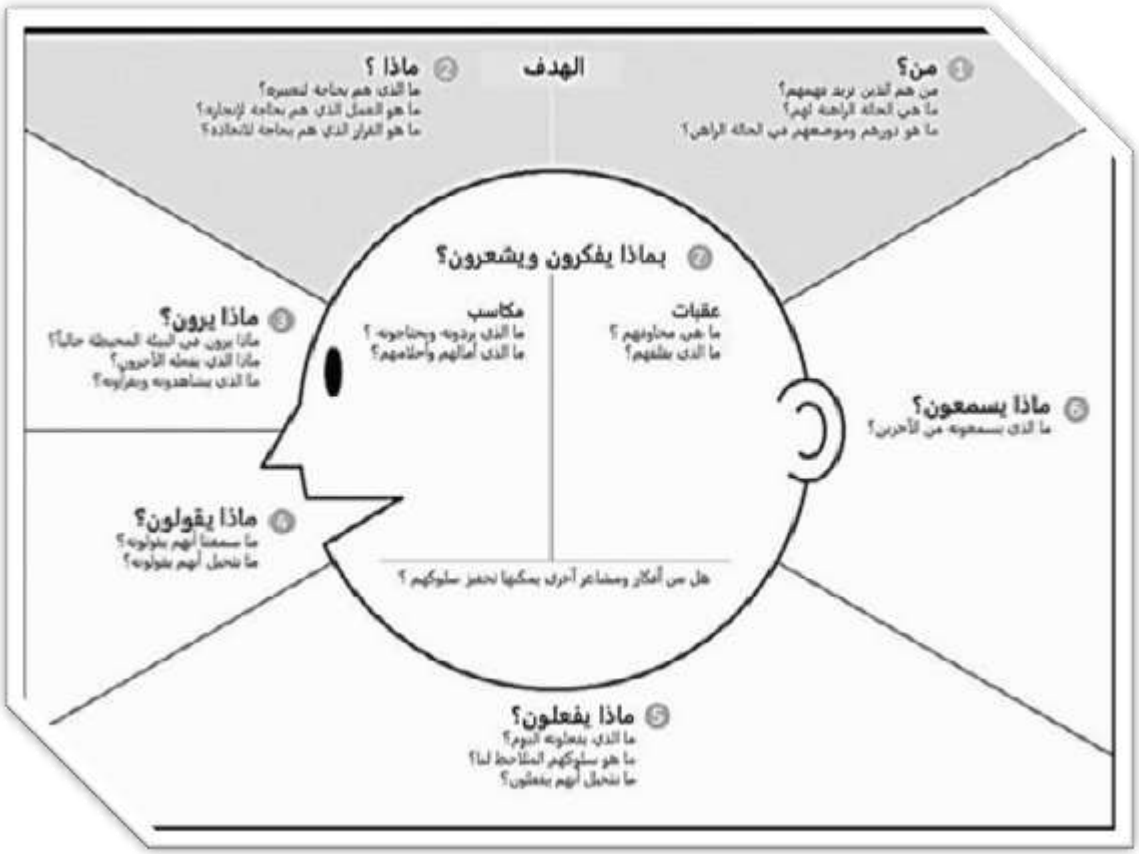
بين بلانتر وآخرون (Plattner, et all ,2009) ان التفكير التصميمي هو تفكير يقودنا الى ان نرتب معلوماتنا حول البيئة ويعلمنا طريقة التفكير خارج الصندوق والتوصل الى الحلول الإبداعية التي ترتكز على حاجات المتعلم ورغباته، ويمكن أن يقوم بهذا النوع من التفكير مجموعة اشخاص وعن طريق التعلم التعاوني او تتم عملية التفكير بطريقة فردية يقوم فيها شخص واحد وأن التفكير التصميمي يتكون من خمس خطوات عملية هي:

١. التعاطف:

يتعلق الأمر بتطوير الفهم للموضوعات المطلوب حلها والتفكير بهاء وهنا يجب توضيح أفضل طريقة لصياغة السؤال، وبالإجابة عليه يتم حل مسألة ملحة لحاجة المجتمع لحلها، وان تقمص حاجات المجتمع للحلول له الدور الاكبر في تطوير اول خطوة من خطوات التفكير التصميمي، أي القدرة على الشعور بهم والإحساس بمشكلتهم ومعرفة اهتماماتهم وأفكارهم من خلال ان يضع الباحث المصمم نفسه مكانهم كأنه واحداً منهم والاندماج والتعايش معهم، والسماع إلى قصصهم ومواقفهم التي يمرون بها، وذلك بهدف الوصول إلى فهم عميق لاحتياجاتهم وإدراك المشكلة وتحديدها بشكل دقيق في هذه الخطوة، بمعنى ان يتم إجراء بحث تفصيلي وإجراء ملاحظات آنية عن المشكلة المراد حلها والإجابة عليها وهنا يمكن استخدام العديد من الأساليب لتحقيق هذا الغرض: مثل/ المقابلات" "والدراسات– المسحية" المكتوبة، والملاحظات الموثقة بالصور أو حتى مقاطع الفيديو للوصول إلى فهم شامل لحاجة الفرد وسلوكه. (Plattner, et all ,2009,p.30).

ان هذه المرحلة من مراحل التفكير التصميمي هي التعاطف مع الجمهور المستهدف أصحاب المشكلة، أي القدرة على الشعور بهم والإحساس بمشكلتهم ومعرفة اهتماماتهم وأفكارهم من خلال وضع نفسك مكانهم كأنك واحّد منهم والاندماج في بيئتهم والتعايش معهم، وأيضا الاستماع الى قصصهم الشخصية ومواقفهم التي يمرون بها، وذلك بهدف الوصول إلى فهم عميق لحاجاتهم وإدراك المشكلة وتحديدها بشكل دقيق، ومن أدوات جمع المعلومات بشان الجمهور المستهدف البحث الميداني والمقابلة والحوار، والملاحظة والمراقبة، القصص والمواقف، وفي هذه المرحلة يتم التركيز على حاجات الجمهور المستهدف ولا يتم التفكير بالحلول، كما يحرص المفكر التصميمي على عدم التطفل على الآخرين ومضايقتهم، بل يحاول أن يعزز الشعور لديهم باهتمامه الشخصي بهم وسعيه لحل مشاكلهم وتحقيق رغباتهم وتطوير جودة حياتهم وبيئتهم وتحسينها وأن يكون صبورا حليما في أثناء تعامله مع الجمهور. إن الكثير من قرارات المؤسسات التعليمية والتربوية وحلولها لا تحقق الأهداف المرجوة وقد تخفق لأنها لا تنبع من الميدان التربوي وحاجات منسوبي المؤسسة ورغباتهم من ثم لا يتم وضع الحلول بناء على تحديد المشكلة الحقيقية بشكل دقيق، كما أن هذه الحلول تفتقر أحيانا إلى التعاطف مع الجمهور المستهدف وتصدر فقط من صاحب سلطة الى مرؤوس دون التعايش معه ومعرفة حاجاته عندما تفكر بحاجات الناس، فكر بها كفعل وليس كاسم، لا تفكر في أن الناس يحتاجون كتاباً، ولكن فكر بأن الناس يحتاجون أن يتعلموا، هذه هي الطريقة الإبداعية في التفكير باحتياج الناس والوصول إلى الحلول المبتكرة، وفي الغالب لن يحصل المفكر التصميمي عند سؤال الناس عن حاجاتهم على إجابة واضحة وكافية له تقوده إلى الحل، إلا أنه من خلال مراقبة سلوكياتهم وسماع قصصهم وتجاربهم والانغماس في حياتهم وبينتهم سيقودنا إلى معرفة تلك الحاجات (هواري والمعمار،٢٠١٩، ص١٣).

وخريطة التعاطف من الأدوات المساعدة في الخطوة الأولى في التفكير التصميمي، تساعد هذه الأداة على فهم أعمق للمستخدمين المستهدفين لتكون نتائج إجرائية التصميم (الحلول) تناسب حاجتهم وآمالهم بأفضل ما يمكن، وكما موضح في شكل (٤)



شكل(٤)

خريطة التعاطف

٢. التحديد:

من خلال المعلومات التي حصلت عليها عن الافراد المستهدفين في مرحلة التعاطف، يتم الآن تحليل هذه البيانات ومحاولة تحديد المشكلة بشكل دقيق بناء على تلك المعلومات التي جمعتها، وفي هذه المرحلة صياغة تقرير عن المشكلة الحقيقية ينتهي بعبارة تصف المشكلة بأسلوب محدد وبسيط وبعبارة واضحة، وإذا قضيت وقتا كبير في فهم المشكلة وتحديدها ستصل إلى حلول إبداعية بسيطة، وبعد إجراء عمليات المراقبة والملاحظة للواقع والاحتياجات التي يتم تحديدها للأفراد في البيئة المحيطة، لابد من تكثيف كل المعلومات وتوحيدها بنموذج نظري واحد من خلاله يتم صياغة سؤال واجابات (Fricke,1999,p.421).

٣. التصور:

فكر بالحلول وصغ تحديا، بعد معرفة المشكلة وتحديدها بشكل دقيق، ومن خلال تقرير المشكلة الذي تم إعداده، يتم في هذه المرحلة توليد العديد من الأفكار والحلول لهذه المشكلة وكتابتها، حاول أن تكون هذه الحلول متدرجة من الحلول العادية حتى تصل إلى الحلول الإبداعية والمبتكرة وهي المطلوبة، ويمكن في هذه الخطوة التعاون مع الجمهور المستهدف في صياغة بعض الحلول وسماع أفكارهم بشأنها، ومن الأدوات التي تساعد على توليد الأفكار، العصف الذهني، والاستلهام من تجارب ناجحة، والخرائط الذهنية، والرسم، وفي هذه المرحلة تتم عملية العصف الذهني الفعلية، يمكن بعد ذلك تحليل الأفكار بطريقة موجهة ومنظمة من أجل تحديد نقاط القوة الضعف في كل فكرة، ومن ثم اتخاذ قرار لاختيار الفكرة المناسبة، وأن تكون هذه الحلول متدرجة من الحلول العادية حتى تصل إلى الحلول الإبداعية والمبتكرة وهي المطلوبة (Plattner, et all ,2009,p.30).

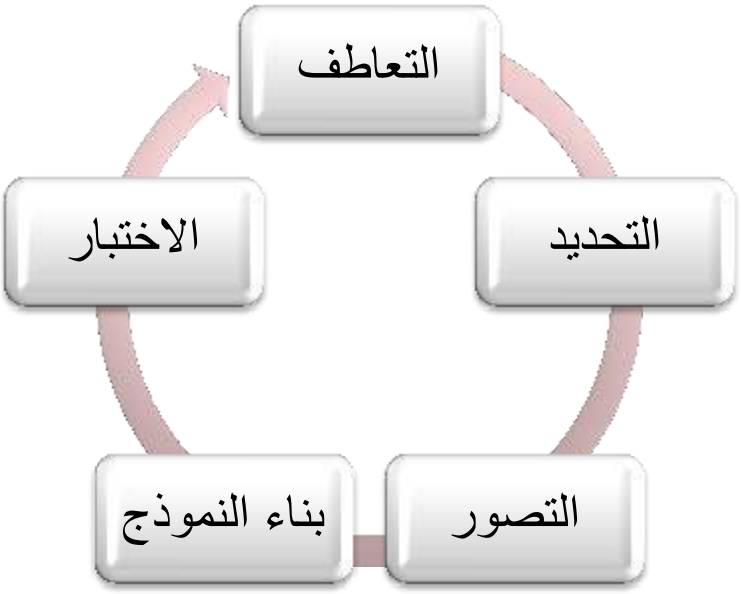
٤. بناء نموذج أولي:

تصور الفكرة التي تم اختيارها وتصميمها بشكل انموذج، وجعلها فكرة واقعية وملموسة، ورسمية، وإخضاعها للمحاكاة، باتباع التطبيقات التقنية، لتشكيل تصميم أولي للفكرة أو الشيء المراد تكوينه وتحديد كل سبل النجاح لإخراجه بالشكل المطلوب الذي يحاكي البيئة المحيطة، صمم حلولك وأنتجها بعد وضع مجموعة من الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلة، وبعد اختيار أفضل تلك الحلول القابلة للتنفيذ، يتم الآن إعداد نموذج أولي الخطة تنفيذ الحل المقترح، وتصميم المنتجات والأدوات المصاحبة له وتطويرها كأنموذج أولي يمكن تعديله وتطويره وتحسينه بحسب نتائج تجريب الحل واختباره بعد المرحلة الخامسة (Fricke,1999,p.421).

٥. الاختبار والتجريب:

تطوير انموذج الفكرة التي تم تصميها من خلال اخضاعها لمزيد من التجارب والملاحظات بهدف تنميتها وتطويرها أكثر، اختبر حلولك، بعد أن أصبحت خطة تنفيذ الحل وأدواته ومنتجاته جاهزة، يتم الأن نقل الحل من مرحلة التخطيط والإنتاج إلى مرحلة التجربة والتنفيذ على أرض الواقع، وذلك يتم على مجموعة من الجمهور المستهدف لضمان جودته والجدوى الاقتصادية والاجتماعية منه ومناسبته مع المشكلة من المهم الإشارة إلى أن مهارات التفكير التصميمي غير خطية، بل هي متوازية أو تكرارية للمراجعة والإصلاح والتعديل، فقد يحتاج الفريق إلى الرجوع إلى مرحلة سابقة تمثل إحدى

المهارات أو أكثر للحصول على معلومات أكثر عن الجمهور المستهدف، أو لإعادة تعريف المشكلة، أو لتعديل الحلول أو ابتكار أفكار جديدة، أو تعديل الانموذج الأولي. وشكل(٥) الآتي يوضح خطوات التفكير التصميمي (Lindberg, et.al,2010,p.245).



شكل (٥)

خطوات التفكير التصميمي لبلانتر وزملائه (Plattner, et all ,2009) (اعداد الباحثة)

ومن خلال ما سبق استخلصت الباحثة يأتي:

أ- يركز التفكير التصميمي على ضرورة اكتساب المتعلمين معرفة كافية تمكنهم من تصور فكرة معينة وتبنيها، والبدء في بناء نموذج واختباره وتنفيذ المشاريع.

ب- يقوم التفكر التصميمي على فكرة ارتباط العوالم الثلاثة: فالعالم الأول يقوم على الحقائق الموجودة والنظريات وفهمها، بينما العالم الثاني يقوم على الاستجابة للمعرفة بتلك الحقائق والوعي بها، فالوعي الذاتي يتأثر بما يتضمنه هذا العالم من معلومات ونظريات تتحكم في وعينا ومعرفتنا، والعالم الثالث يتضمن نتاج العقل البشري.

ت- يتفق التفكير التصميمي مع النظرية البنائية على أن المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى، وأيضا على اجتماعية التعلم، إذ ساعد اندماج الطلبة من خلال التفكير التصميمي على تحسين الأفكار لدى الاساتذة.

وعليه فقد تبنت الباحثة نظرية بلانتر وزملائه (Plattner, et all ,2009) وانموذجهم لتفسير التفكير التصميمي.

ثانياً: مهارات الادارة الصفية (Class management skills):

تمهيد:

وجدت الإدارة في المجتمع منذ ان بدأ الإنسان يعيش في جماعات، فهي تعمل على تنظيم الجهود واستثمارها إلى أقصى طاقة ممكنة، والإدارة التربوية كغيرها من الإدارات مهمتها تنظيم جهود العاملين في الحقل التربوي وتنميتها في إطار اجتماعي تشاركي وعليه فلا بد لكل عمل جماعي من شخص يتولى الإشراف عليه، والمدرسة كوحدة تعليمية تربوية لها رئيس هو مديرها، وهو القائد التربوي الذي يشرف على أعمال جميع من فيها من تلاميذ وعمال وموظفين، والمدرسة تتكون من صفوف، والتنظيم الصفوف وجب على المعلم معرفة كيفية إدارة صفه (بو بكر و أحمد، ٢٠١٨، ص٢٨).

تشكل الإدارة الصفية عنصرا مهما من عناصر المنظومة التربوية الحديثة، لأنها تؤثر في كل عناصر هذه المنظومة من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وهي فعالية مهمة تندرج تحتها كثير من المفاهيم التربوية، كالتخطيط والتنفيذ والتقويم وأساليب التعامل مع الطلبة، لإثارة دافعيتهم ومساعدتهم على النمو الشامل في مظاهر الشخصية لديهم كافة من عقلية واجتماعية، ولعل المعلم من أهم العناصر التي يمكن أن يسهم في تحقيق هذا النمو والتطور، لهذا اهتم التربويون بأساليب وأنماط ومهارات التعامل مع الطلبة (Zabel,et.al,1996,p.44). فالإدارة الصفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة، فالتعليم في رأي البعض هو ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعليم سواء تلك الشروط التي لم تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم، إن هذه الشروط والأجواء تتصف بتعدد عناصرها وتشابكها وتداخلها وتكاملها مع بعضها (بو بكر و أحمد، ٢٠١٨، ص٣٠)، تعد الإدارة الصفية بالمدارس والجامعات من ركائز العملية التعليمية، من خلال ما تتضمنه من الأنشطة التي يستخدمها اعضاء هيئة التدريس لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطلبة، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وإيجاد جو اجتماعي إيجابي، وتحقيق نظام فعال ومنتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته (كروين، ٢٠١٦، ص٧).

مفهوم الادارة الصفية:

اقتصر المفهوم التقليدي للإدارة الصفية على المحافظة على النظام والهدوء التام في الصف بشكل يتيح للمعلم التدريس ويمكن التلاميذ من حفظ المعلومات التي يلقيها المعلم، وهذا ما أسفر عن ظهور الكثير من المشكلات أهمها: عدم الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ، عدم الاكتراث للإبداع والابتكار بينهم، انعدام التواصل بين المعلم وتلاميذه، ضعف دافعية التلاميذ للتعلم (الرشيدي، ١٩٩٩، ص٨٣ – ٩٦)، ثم تطور مفهوم الإدارة الصفية ليشمل فضلاً عن ضبط النظام في الصف، جميع الممارسات التي يقوم بها المعلم لتشجيع التلاميذ على تطوير تعلمهم والانضباط الذاتي مثل: تشجيع الحركة في الصف، العمل التعاوني، إشراك التلاميذ في إدارة تعليمهم وتعلمهم. (بوز، ٢٠١٢، ص ٢٣٣-٢٣٥).

إن المعنى التقليدي لمفهوم الإدارة الصفية، يتضمن الضبط والنظام الذي يكفل الهدوء التام للطلبة داخل الصف، والتعلم الصفي الفعال هو الذي يضمن بيئة تعليمية مناسبة ومنظمة، والتي توفر للمتعلمين فرص أفضل للتعلم، والمقصود بإدارة التعلم الصفي ليس ضبط المتعلمين باستخدام إجراءات تأديبية بالعقاب مثلا بل في الحقيقة هي توفير البيئة التعليمية التي تتسم بالتفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم، اذ يقصد بها عمليات التوجيه والقيادة والجهود التي يبذلها أطراف العملية التعليمية في غرفة الصف، وينتج عن هذا التفاعل ظهور أنماط سلوكية، وهذه الجهود يجب أن تنصب على توفير المناخ من اجل الوصول إلى الأهداف المرجوة عن طريق تحديد الأدوار لكل من المعلم والطالب، وتنظيم البيئة الصفية للوصول إلى تعلم هادف، وبذلك فان أسلوب المعلم المستخدم داخل الصف هو المؤثر في نفوس الطلبة، لان الاستاذ الجامعي هو القدوة والانموذج لدى الطلبة (Collin,1993,p.135).

تعد الإدارة الصفية عملية منظمة تهدف إلى إحداث تغييرات محددة في سلوك الطلبة وتهيئة الظروف المناسبة التي تسمح لهم بالنمو والتطور والتكيف، والإدارة الصفية هي احد المحاور المهمة التي تجعل المعلم وسيطاً فاعلاً في رفع كفاءة تعلم الطلبة، وتهيئة أوساط تعليمية يستخدم فيها الطلبة أقصى طاقاتهم للتعلم والنمو والتطور(بو نمرة،٢٠٠١،ص٣٣)، وتتضمن هذه العملية تحديدا دقيقا لدور كل من المعلم والطالب، وما يقوم به المعلم من تنظيم للخبرات التعليمية والمواد والأدوات التي تسهم في تسيير عملية التعلم إلى أقصى طاقات المتعلم وتتيح له الفرصة لتحقيق ذات واندماج في الموقف ليطور شخصية متفاعلة حيوية مسيطرة على إمكانيات البيئة ومستقلة عنها في قراراته.
(Casey & Tucker,1994,p.30-35).

ويرى مارتن وساس (Martin&Sass,2010) أن الإدارة الصفية "مظلة تشمل التفاعلات التعلمية، والتعلم، وسلوكيات الطلبة" (Martin,et.al,2010,p.1125)، وأشار ولكر(Walker,2009) إلى أن أفضل المعلمين ببساطة، لا يقومون بتعليم المحتوى، بل يعلمون الطلبة في الحقيقة (Walker,2009,p.122)، وحسب ما أورده مارزانو و مارزانو وبيكرنج (Marzano, et.al, 2003) فإن إدارة سلوك الطلبة في الغرفة الصفية تمثل تحديا كبيرا للمعلم، لتأثيرها في التدريس والتعلم والإنجاز، لذلك، فإن المعلمين الذين يمارسون التدريس الفعال، يحتاجون إلى توظيف استراتيجيات إدارة السلوك الفعالة، وتنفيذ الاستراتيجيات التدريسية الفعالة، وتطوير منهاج قوي (Marzano, et.al, 2003,p.112) ، ويرى إيفيرستون ووينستين (٢٠٠٦ ، Evertson and Weinstein) أن الإدارة الصفية تشير إلى الإجراءات التي يقوم بها المعلمون داخل الغرفة الصفية لايجاد بيئة داعمة للتعلم الأكاديمي والاجتماعي الوجداني للطلبة من خلال القيام بخمسة أنواع من الإجراءات، هي: تنمية العلاقات الاجتماعية الداعمة بين الطلبة، وتنظيم التدريس وتنفيذه بحيث يساعدهم على التعلم السليم، وتشجيعهم على الانهماك في المهمات الأكاديمية، وإثراء مهاراتهم الاجتماعية ومهارات التنظيم الذاتي، واستخدام التدخلات والبرامج العلاجية المناسبة لمساعدة الطلبة ذوي المشكلات السلوكية.

.(Evertson, et.al, 2006,p.87)

يرى مرعي وآخرون (١٩٨٦) الادارة الصفية بأنها العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف، من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة الحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية، التي سبق وان حددها بوضوح لأحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، لتتسق وثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة، وتطور إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصيتهم المتكاملة من جهة أخرى، أما بلقيس (١٩٨٧) فيشير إليها على أنها عمليات توجيه الجهود التي يبذلها المعلم وتلاميذه في غرفة الصف وقيادتها وأنماط السلوك المتصلة بها باتجاه توفير المناخ اللازم البلوغ الأهداف التعليمية المخططة (أبو جادو، ١٩٩٨،ص٣٤٨)، ويقول عدس (١٩٩٠) إن الإدارة الصفية هي ما يقوم به المدرس داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوا تربويا ومناخا ملائما يمكن المدرس والتلاميذ معا من بلوغ الأهداف التربوية و بأنها مجموعة عمليات متداخلة بعضها مع بعض تتكامل فيما بينها ويقوم بها شخص معين أو أشخاص

بشكل يساعد على بلوغ أهداف معينة مخطط لها ومحددة بشكل مسبق، وذهب قطامي (٢٠٠٢) إلى أن المعنى الحقيقي لهذا المفهوم يتضمن الضبط والنظام الذي يضمن الهدوء التام للتلاميذ من اجل ان يتمكن المدرس من تحقيق نتاجات محددة في حين أصبح هذا المفهوم يتناول مهمات توفير المناخ العاطفي والاجتماعي وتنظيم بيئة التعلم، وتوفير الخبرات التعليمية وتنظيميها وتوجيهها وملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم (عريبات،٢٠٠٧ ص١٨- ٦٦) .

تعتمد الإدارة الصفية على المعلم وأسلوبه في التعامل مع الطلبة داخل الفصل وخارجه وتعد الإدارة الصفية علما بذاته وبقوانينه وإجراءاته، وهي، (توجيه نشاط مجموعة من الأفراد نحو هدف معين مشترك، وذلك من خلال تنظيم جهود هؤلاء الأفراد، وتنسيقها واستثمارها إلى أقصى حد ممكن، من أجل الوصول إلى أفضل النتائج، بأقل جهد ووقت ممكنين، كما أنها تعني، مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على إستمراريتها بما يمكنه من تحقيق الأهداف المنشودة، وهي بذلك تعنى بتوفير البيئة المناسبة والمناخ الملائم لحدوث العملية التربوية والتعليمية على الوجه الصحيح، فللبيئة والمناخ الصفي أثر بالغ في عملية التعليم والتعلم، بل في تربية المتعلمين وبناء شخصياتهم على أسس نفسية واجتماعية سوية، كما أن الخبرات والتفاعلات التي تشهدها غرفة الصف متمثلة في ممارسات المعلم واستجابات المتعلمين، تتجاوز الخطط المرسومة في المناهج، من حيث أثرها في تطوير شخصيات المتعلمين المعرفية والعقلية والمهارية، النفس حركية والوجدانية، والانفعالية، بناء على ما سبق يمكن بيان مفهوم الإدارة الصفية وفقا للآتي:

أ- حفظ النظام.

ب- توفير المناخ التعليمي المناسب للقيام بعملية التعليم والتعلم.

ت- تنظيم البيئة الفيزيقية التي تسهل عملية التعليم والتعلم.

ث- توفير الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ وتنظيمها وتوجيهها.

ج- وضع خطة عملية لبيان مدى تقديم التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المطلوبة.

(الزغلول والمحاميد ،٢٠٠٧، ص٢١-٢٢).

هكذا تباينت وجهات النظر حول مفهوم الإدارة الصفية، اذ حصرها البعض في الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف، في حين يعدها البعض الآخر على أنها إجراءات توفير الحرية للمتعلمين داخل غرفة الصف، وهناك من يرى بأنها مجموعة من الممارسات المنهجية وغير المنهجية التي

يمارسها المعلم داخل الغرفة الصفية، وتأسيساً على ما تقدم يمكن تحديد مفهوم الإدارة الصفية على أنها جميع الأعمال التي يقوم بها المدرس داخل غرفة الصف وتكون هادفة وتؤدي إلى توفير التعلم والتعليم الفاعل والمستدام من خلال توفير أفضل الشروط والمتطلبات والظروف المتاحة بما يحقق الأهداف السلوكية (معرفية، وجدانية، حركية) والاجتماعية والإنسانية المنشودة.

متطلبات إدارة الصف:

تتطلب الإدارة الصفية كمفهوم تربوي مجموعة من المتطلبات أو المقومات التي يمكن تنسيقها معاً والتحكم فيها لتوجيه عمليتي التعليم والتعلم وبلورة أهدافها التربوية إلى واقع محسوس ويتوجب التأكيد هنا بأن عدم توفر واحد أو أكثر من هذه المتطلبات سوف يؤدى إلى تشويه نتائج الإدارة الصفية وسلبيتها عموما، أو إلى عدم وجود إدارة صفية بالمعنى التربوي على الإطلاق، وتتلخص متطلبات الإدارة الصفية وفي الآتي:

١. توفير النظام والهدوء في الصف: النظام قيمة أساسية يجب على التلاميذ اكتسابها، ولكن ذلك لا يعني أن يقيد التلميذ في مقعده كل اليوم الدراسي، فحتى يتعلم التلاميذ لابد أن تكون هناك حركة، لذا يجب على المعلم أن يفسح المجال للتلميذ بالحركة، لأنه كلما صغر عمر التلميذ ازدادت حاجته للحركة لقدرته المحدودة على التركيز (فرج، ٢٠٠٧، ص٥٤).
٢. توفير بيئة نفسية تساعد التلاميذ على التعلم: تتطلب إدارة الصف بيئة نفسية مريحة تتيح الفرصة للتلميذ أن يجرب ويخطئ ويصحح أخطاءه ويتعلم منها دون أن يخشى عقاب المعلم لأقل سهو أو تقصير.
٣. تنظيم البيئة المادية للصف: ويتم ذلك من خلال توزيع الأثاث والوسائل التعليمية بشكل يضمن استشعار كل أجزاء الصف ويسهل انتقال التلاميذ بالوقت نفسه.
٤. توفير الخبرات التعليمية: ويكون ذلك عبر التخطيط للخبرات التعليمية وتقديمها بشكل يتيح العمل للجميع ويعلم طلاب الجامعة في كل حصة أشياء جديدة كل حسب سرعته الخاصة واهتماماته.
٥. ملاحظة طلاب الجامعة ومتابعة تقدمهم وتقويمهم: وذلك لتعرف مستوى التقدم الذي وصلوا إليه ونقاط الضعف التي يعانون منها لمعالجتها (شفشق، ١٩٩٥، ص١١-١٧).

أهداف الإدارة الصفية:

هناك ثلاثة أهداف رئيسة للإدارة الصفية هي:

- **توفير أطول وقت للتعلم (Mor time for Learning):** لو قمنا بتوفير النشاطات الصفية المختلفة، فنجد كثيراً من الوقت يهدر في سبيل ما يدور داخل غرفة الصف من فوضى وبدايات متأخرة للحصة، وسوء الانتقال من نقطة إلى أخرى وحتى يكون هذا الوقت ذا قيمة يجب أن يستخدم بفعالية ويسمى الوقت الذي يمضيه المتعلمون بفعالية في مهمة تعليمية محددة وقت الاندماج في المهمة التعليمية، والهدف من هذا هو تحسين نوعية الوقت الذي يندمج من خلاله المتعلمون بفاعلية في النشاطات التعليمية.
- **مدخل إلى التعليم (Access to Learning):** ينطوي في كل نشاط تتم ممارسته في غرفة الصف، على قواعد خاصة به للمشاركة في فعاليته، وإن القواعد التي تحدد من يستطيع أن يتحدث وماذا يتحدث ولمن يستطيع أن يتحدث ومقدار الوقت للمشاركة في كل نشاط تسمى بأبنية المشاركة وعليه فإن المشاركة الفاعلة تقتضي من المعلم التأكد من أن كل متعلم يعرف كيف يشارك في كل نشاط محدد ويجب على المعلم أن يعدل أبنية المشاركة للتلاميذ عند الضرورة بحيث تماثل ما اكتسبوه من خيرات في بيوتهم.
- **الإدارة من أجل إدارة الذات (Management for self-Management):** إن هدف الإدارة الصفية هي مساعدة المتعلمين على إدارة أنفسهم من خلال استخدام مبادئ السلوك في تفسير أنماطهم السلوكية، وتتطور هذه العملية على مراحل عدة هي:
  - وضع الأهداف المحددة والإعلان عنها.
  - ملاحظة ما يقوم به من أعمال.
  - تقوم هذه الأعمال.
  - التعزيز الذاتي (أبو جادو ،٢٠٠٧ ، ص ٣٤٩-٣٥١).

خصائص الإدارة الصفية:

إن أهم خصائص الإدارة الصفية هي:

- تأهيل المعلم: يجب أن يعد المعلم إعدادا جيدا حتى ينجح في إدارته لصفه.

- عملية شاملة: الإدارة الصفية تضم جهات عديدة: التلاميذ، المعلم، المنهج، أولياء الأمور، المجتمع المحلي، يجب التنسيق بينهم حتى لا يقع التلميذ بمشكلات تؤثر على تعلمه (ألجميلي واخرون، ٢٠٠٩، ص١٥٢).
- سيادة العلاقات الإنسانية: يجب على المعلم أن ينمي العلاقات الإنسانية مع تلاميذه، لأنه يتعامل معهم طوال اليوم شريطة ألا تطغى على جانب الإنجاز في العمل.
- صعوبة القياس والتقييم: ويعزى ذلك إلى عوامل عدة خارجية تؤثر على إنجاز المعلم في التعليم، فضلاً عن أن أثر التعليم يحتاج إلى الوقت حتى يصبح واضحة، وكذلك عدم وجود أداة لقياس التعليم (عدس، ١٩٩٥، ص١١-١٢).

التحديات التي تواجة الإدارة الصفية:

تختلف إدارة الصف عن إدارة أي مرفق آخر، وذلك لما تتميز به من تعقيد وما تتضمنه من تحديات تجعل من تلك الإدارة ذات طبيعة خاصة، ولعل من أبرز هذه التحديات:

- **تنوع الممارسات (السلوكيات):** تمتاز غرفة الصف بأنها مكان مهيئ لكل الأفعال أو الممارسات، إذ إن هناك تلاميذ يمارسون حالة التعلم، وهناك من يعطل هذا التعلم، أو يعيقه لأسباب ودوافع شتى، وهناك من يسعى إلى التعاون، وآخرون يسعون إلى التنافس، وهناك من يقيم علاقات صداقة، وربما ينشئ آخرون علاقات خصام وعداوة، الأمر الذي يرتب على المعلم امتلاك مهارات عدة للتعامل الإيجابي مع هذه الممارسات (عثمان واخرون، ٢٠٠٥، ص٢٢).
- **التزامن:** إن الأفعال والممارسات سالفة الذكر مهيأة للحدوث في أي وقت، لا بل وفي وقت واحد أحيانا، إذ نرى نشاطا طلابيا يتعلق بحل مسألة معينة في ذات الوقت الذي نرى فيه طالبين يتبادلان الحديث الخاص، بينما هناك طالب بتشاجر مع زميله، وربما آخر يسأل المعلم عن موضوع معين، إن تزامن الأحداث هذه تستدعي أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار أحداثا كهذه، وامتلاكه فن التعامل معها.
- **عامل التحدي:** من المتوقع أن يواجه الاستاذ الجامعي استفساراً من أحد طلابه ربما لا يمتلك الإجابة الدقيقة عنه، مثلما يتوقع أن يتعامل المعلم مع طالب أو أكثر من الطلبة الموهوبين ممن يتجاوز معامل ذكائهم (١٣٠) درجة والذين تفوق قدراتهم الذهنية قدرات زملائهم في الصف ولربما قدرات الاستاذ الجامعي نفسه، ولعل بعض المعلمين يدركون ذلك كتهديد لمكانتهم أو صورتهم أمام باقي الطلبة، الأمر الذي يرتب على المعلم إدراك مثل هذه الاحتمالات، وعلى المعلم هنا أن يمتلك

مهارة توجيه هذه القابلات والقدرات توجيها إيجابيا يسهم في تطوير الموقف التعليمي الذي يحقق للمعلم شعوراً بالفخر لإسهامه في اكتشاف ورعاية هذه المواهب بدلا من الشعور بالتحدي (عربيات، ٢٠٠٦، ص٧٥)

- **ضعف الخصوصية:** تعد غرفة الصف نظاماً مفتوحة أطرافه لجميع الطلاب فضلاً عن المعلم، وإن سلوك أي منهم يخضع لملاحظة ومراقبة الآخرين: فسلوك المعلم وتعابيره وحتى قيمه واتجاهاته هي موضع ملاحظة جميع الطلبة، كما أن كفايته العلمية وسعة الأطر وإحاطته بجوانب المادة هي موضع تقييمهم، والطلبة أيضا يلاحظون مدى إخلاص المعلم أثناء عرض المادة أو إبداء التوجيهات، مثلما يلاحظون فتوره أو تعقده إضاعة - وقت الحصة، أو تأخره عن الحضور إلى موعد الحصة، مثلما يرصدون بحساسية عالية إذا ميز في المعاملة بينهم، ويلاحظونه عندما يكون عادلا ورحيما وصاحب رسالة يسعى إلى تحقيقها، فضلا عن أن سلوك الطلبة أنفسهم هو أيضا أمام مرأى المعلم والطلبة الآخرين؛ الأمر الذي يضعف خصوصية الطالب والمعلم داخل غرفة الصف مما يرتب سلوكا مدروساً، يأخذ بعين الاعتبار ما يمكن أن يفسر به هذا السلوك وما يرتبه من نتائج (محامدة، ٢٠٠٥، ص٤٨).
- **اللقاء الأول:** اليوم الدراسي الأول مليء بالتوقعات والمخاوف، وربما بعض التردد لانضمام بعض الطلاب إلى فصلك، هناك دراسات عديدة تؤكد أن الأيام القليلة الأولى من الدراسة تعد حاسمة في تحديد ما سيحققه الطلاب من نجاح في باقي أيام السنة الدراسية، فالطلبة راغبون بالتعرف عليك كشخص وكإنسان، وأن يعرفوا إن كنت ستعاملهم معاملة إنسانية طيبة، لهذا فعلى المعلم أن يعرف طلابه باسمه وتخصصه الأكاديمي وخبراته، ولا بأس أن يستعرض لهم نشاطاته البحثية وقراءاته، وأن يبين لهم اتجاهاته الإيجابية نحو الطلبة ونحو مهنة التدريس واستمتاعه بها، وأنه سيضع كل خبراته العلمية والعملية تحت تصرف طلابه، معلنا لهم التزامه بجعل هذا الفصل أكثر إثارة وروعة وبقاء في الذاكرة، وفي المقابل من المهم أن تعرف جيدا ما تفعله وأن تكون متمكنا منه، وأن نحدد منهجيتك وأسلوبك لطلابك، وأن تدرك مسؤولياتك المهنية، وأن تكون قد أعددت شيء بإتقان قبل أن يبدأ العام الدراسي (عربيات، ٢٠٠٧، ص٧٠).

عوامل نجاح إدارة الصف:

لا شك أن هناك عوامل تساعد على وجود إدارة صفية ناجحة من شأنها العمل على بلوغ وتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة ومن هذه العوامل:

- شخصية الاستاذ الجامعي وأسلوبه: تتمثل شخصية المعلم دورا هاما في توفير إدارة صفية ناجحة من حيث ضرورة اتصافها بالحزم والمرونة معا لتحظى باحترام الطلاب وذلك من خلال أسلوب المعلم الذي يشجع على المشاركة وإثارة الدافعية، إذ يتمثل أسلوب المعلم هذا بتصرفاته أثناء التعبير عن نفسه وتلميحاته وتعليقاته المختلفة وبنغمة صوته وبدرجة حماسته أثناء التدريس.
- الإعداد والتحضير الجيدين للحصة الصفية: من الضروري أن يعد المعلم نفسه للحصة الصفية إعدادا جيداً وأن يشمل هذا الإعداد والتحضير تحديد الأهداف التعليمية والأساليب والأنشطة التي ينفذها أثناء الحصة وكذلك التقويم الذي يحدد له مدى تحقيقه للأهداف التي وضعها بحيث يدرك طلاب الصف مدى ما تعلموه وما تحقق لهم من فوائد نتيجة الحصة الدراسية بحيث يكون ذلك حافزا لهم للإقبال والاندفاع نحو التعلم ومتابعته لأنهم سيجدون المتعة التي تجذبهم إلى معلمهم
- توفير المناخ النفسي والاجتماعي المناسب لعملية التعلم: إدارة الصف تتطلب مناخاً نفسياً واجتماعياً يشجع على التفاعل الصفي ذلك لأن البيئة أو الجو الذي يتم فيه هذا التفاعل الصفي يؤثر بدرجة كبيرة في فعالية عملية التعلم. فإذا كانت البيئة بيئة قسر وإرهاب فإن هذا يؤدي إلى نفور الطالب من التعلم وكبت رغباته وميوله وأما إذا كانت بيئة ديمقراطية تتميز بالصداقة والثقة والتعاون ، فإن الطالب يتجاوب ويزيد من تفاعله مما يسهل عملية التعلم ويزيد من فعاليتها وتأثيرها في تكامل شخصياته (العبادي، ٢٠٠٥، ص٥٠).
- الديمقراطية: فإدارة الصف كأي نوع من أنواع الإدارة الأخرى ليست مجرد مجموعة عمليات أو مهمات وإجراءات ومبادئ، بل هي في الأساس مجموعة من العلاقات والتواصلات والتفاعلات بين مجموعة من الاشخاص الذين هم المعلمون وطلاب الصف، لذلك فلا مجال للسيطرة والتسلط والاستعلاء على المتعلمين (الطالب)، لأن ذلك سيكون سببا للمنازعات والأحقاد والنفور من عملية التعلم وبالعكس حينما تسود الديمقراطية في التعامل والتفاعل وإقامة العلاقات الإنسانية ويسود عندئذ الود والألفة وحرية التعبير وإبداء الرأي وترتفع الروح المعنوية والثقة بالنفس، وهذه كلها عوامل نجاح الإدارة الصفية.

▪ الاهتمام الزائد يتعلم الطلبة وملاحظة تقدمهم وتقويمهم ومحاولة حل المشكلات، السلوكية أو التعليمية التي يعانون منها وذلك باستخدام مختلف المشكلات السلوكية أو التعليمية التي يعانون منها وذلك باستخدام مختلف الأساليب والطرق الممكنة سواء من قبل المعلم نفسه او بتعاونه مع إدارة المدرسة ومع زملائه المعلمين الآخرين ومع المرشد أو الأخصائي التربوي أو الاجتماعي.

ويتعلق بهذا ضرورة حسن التصرف من قبل المعلم في معالجة المشكلات الطارئة أثناء الحصة الصفية وذلك من خلال تقديره السليم للأمور وللظروف التي يمر بها أصحاب تلك المشكلات وكذلك تقبله لهؤلاء الطلبة ومعرفته وتقديره لحاجاتهم النفسية والاجتماعية والجسمية مستخدما في ذلك الأسلوب الإنساني في التعامل بدون أن يكون ذلك على حساب المصلحة العامة أو النظام المدرسي بصورة عامة.(العبادي، ٢٠٠٥، ص٦٦).

العوامل المؤثرة في الادارة الصفية :

- **جنس المعلمين والمتعلمين:** بينت نتائج الدراسة عن أثر الانتماء الجنسي للمعلمين والمتعلمين على الإدارة الصفية ما يأتي:

– ملاحظة فوارق في سلوك ومواقف المتعلمين الذكور والإناث في مجالات: النشاطات الصفية، وطريقة التواصل، والعلاقات بالآخرين، التصرفات، والنظرة إلى الذات، والدافعية المدرسية.

– ملاحظة فوارق في سلوك المعلمين حسب الجنس: فروقات نسبة قليلة في مجال التواصل، ولاسيما في مجال حفظ النظام والانضباط في الصف.

– ملاحظة فوارق في سلوك ومواقف المعلمين، حسب جنس المتعلمين في مجالات عدة: تنظيم النشاطات وتوزيع الانتباه والدعم وحفظ النظام والانضباط ومستوى التوقعات من المتعلمين.

- **المعلم:** تتغير طريقة إدارة الصف من معلم إلى آخر، فضلاً عن السمات الشخصية للمعلم وشهاداته العلمية وفعالية إعداده المهني وسنوات الخبرة والأقدمية والطريقة المعتمدة، تأتي مهارة المعلم في تشغيل مجموع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم المعرفية ونتائجهم المدرسية لتؤثر في الإدارة الصفية وتميز معلما من آخر، إن فعالية المعلم هي نتاج وصفة سحرية معقدة لا تلخص بهامش تصرف قابل للكشف بالتجربة، إن مهارة التعليم تتطلب وجود صفات إنسانية ومعنوية واضحة لدى المعلم فضلاً عن التزام حقيقي بالمهنة وقبولها والشعور فيها بالاطمئنان والاستقرار الوظيفي، فالتعليم

هو عبارة عن خليط من العمل الفني والارتجال، وكأن المعلم يقوم في صفه بدور المهندس المعماري والفنان وأحيانا البهلوان (عواضة، ٢٠١٦، ص٩-١٠).

- **المادة المعرفية:** تقوم طبيعة المادة العلمية أو الأدبية بدور في طريقة تعليمها وتعلمها، وبالتالي تؤثر في إدارة الصف، فالعلوم على سبيل المثال، نتاج جماعي يقوم فيه المعلم والمتعلم بدور ناشط، بحيث تضع نشاطات المختبر والمشاريع المعلم في دور المنشط، والمتعلم في دور المتمرن، اذ تسمح هذه المادة (المختبر) بمقاربة المواقع والوظائف لكل من المعلم والمتعلم بشكل مختلف يشجع على إشاعة جو من التعاون والبحث الجماعي المهم جدا في إيجاد ظروف ملائمة للتعلم وحسن إدارة الصف، كما وأن صورة المائية التي يولدها النظام التربوي والمدرسة في أعين المتعلمين تؤثر في الإدارة الصفية فالمواد مصنفة على أرض الواقع العملي في كثير من المدارس، (أساسية وغير أساسية) على الرغم من كون جميع المواد أساسية لجهة اسهام كل منها في تنمية جانب أو أكثر من شخصية الإنسان من خلال تعليم وتعلم معارفها ومفاهيمها.
- **المتعلمين وتوزيعهم:** يوضع المتعلمون عادة في الصفوف الدراسية بالرجوع إلى أعمارهم ومكتسباتهم التعلمية، وذلك على أساس التفاوت في الأعمار والتجانس النسبي بالمكتسبات والقدرات، تكمل أنظمة تقييم المكتسبات وترفيع المتعلمين الناجحين وقبول الجدد منهم لتعزز هذا التوزيع، على أساس التقارب في العمر والمكتسبات، يؤثر عدم التقارب الزائد في العمر والمكتسبات لدى المتعلمين في الإدارة الصفية ويربك المعلم، كما ويسر هذه الإدارة مبدئيا، وجود بعض التفاوت في المكتسبات، الذي يشجع التفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين المعلم، نود هنا أن نشير إلى بعض الممارسات التي تعرقل التفاعل في الصف، وتربك من ثمّ الإدارة الصفية، حين تلجأ بعض المدارس إلى فصل متعلمي الصف الواحد ووضع الأقوياء منهم في شعبة واحدة والضعاف في الشعبة الأخرى، وفي إن هذا الإجراء يسمح لمتعلمي كل شعبة بالتقدم في التعلم بدون معوقات. لقد بينت العديد من الدراسات عقم هذا الإجراء لأنه يظهر الفوارق بين المتعلمين ويفاقمها، فالأقوياء يزدادون قوة والضعاف ضعفا، كما وتتدني في هذا الخيار توقعات المعلمين من المتعلمين الضعاف، ويزيد هذا الإجراء من عقد التفوق والضعف ويخفف من التنافس وآثاره الإيجابية، كما أثبتت التجارب عن عزل المتعلمين الضعاف عن الأقوياء، أن المجموعات المتجانسة بتطرف (متعلمين أقوياء وضعافا) لا تتطور كثيرا فالمتعلمون الضعاف يحتاجون إلى متعلم قوي أو أكثر يستثير تطورهم ويقوده من خلال التفاعل الإيجابي والنقاش

- **الصف وعديد المتعلمين:** تؤثر خصائص جماعة المتعلمين في الصف الواحد، وعديدهم ومساحة الصف على الإدارة الصفية، فالخصائص الجمعية لجماعة المتعلمين (المستوى الوسطي، مدى التباين بين الأفراد، نوع العلاقات بين المتعلمين...) تؤثر في الإدارة الصفية والنتائج المدرسية أكثر من تأثير الخصائص الفردية، يظهر هذا التأثير بشكل خاص في المرحلة الابتدائية إذ تتغير مكتسبات المتعلمين حسب خصائص جماعة الصف (ما بين ١٠-٢٠%). (عواضة، ٢٠١٦، ص ١٢-١٣).
- **المدرسة:** لا يمكن فصل عملية تحليل آثار أشكال إدارة الصف عن التشغيل العام للمدرسة، من خلال وضع الموضوع في سياق أوسع من إدارة العمل التعليمي داخل الصف، إن بنية المدرسة والأنظمة التي تعتمدها: تشجيعها للتنافس وانفتاحها أو عدمه على المجتمع، تجهيزاتها، والثواب والعقاب، ومجالس المتعلمين والأهل والمعلمين، والعلاقات بالمحيط (اللقاءات والنشاطات...) كلها تؤثر سلبا أو إيجابا في سلوك المتعلمين، ومن ثمّ في الإدارة الصفية.

كما وأن انفتاح مشروع المدرسة التربوي على الثقافة المحلية يسهم، ليس فقط في تطوير هذه الثقافة، وإنما يشجع المتعلمين على فهم أفضل لمشاكلهم ويسمح بتحسين أدائهم، كون النشاطات مرتبطة مباشرة بتجاربهم وتنمي لديهم الشعور بالثقة والطمأنينة لأن المدرسة تتقبل بيئتهم ومشاكلهم وتزيد من ثمّ من شعورهم بالأمان وتنمي الأجواء الصفية الإيجابية (عواضة، ٢٠١٦، ص١٤).

العمليات التي تنطوي عليها الإدارة الصفية:

تتحدد العمليات التي تنطوي عليها الإدارة الصفية على الشكل الآتي:

١. التخطيط للعمل في الصف: يضم تحديد الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إليها، توزيع المادة الدراسية على العام الدراسي مع مراعاة العطل، ثم تحديد طرائق التدريس والأنشطة المناسبة للمواقف التعليمية، ثم تحديد وسائل التعليم، وأخيرا وضع استراتيجية مناسبة للتقويم.
٢. التنظيم داخل الصف: يشمل تحديد الوقت اللازم للأنشطة المختلفة على مدار اليوم المدرسي مع مراعاة الإمكانات المادية والبشرية المتاحة وتوزيع زمن كل حصة، تنظيم المتعلمين داخل الصف في مجموعات عمل أو في شكل مجموعة للحوار والمناقشة على شكل حرف /u/ أو التنظيم الجمعي التقليدي للصف، تنظيم تعلم المتعلمين إما عن طريق توزيعهم في مجموعات متجانسة أو

عن طريق تشكيل مجموعات مختلطة، ثم تجميع المتعلمين للتعلم إما على أساس معلم لكل فصل أو في مجموعات منوعة القدرات أو في جماعات من الأصدقاء أو على أساس السن أو وفق حجم الجماعة، وأيضا الاستخدام الأمثل للفراغ والمعدات عن طريق توفير مجموعات من الغرف تسهل لقاء المعلمين وتبادل الأجهزة وتخصيص أماكن للمجموعات المختلفة واختيار الأجهزة والمعدات ووضعها في أماكن ملائمة يسهل استخدامها وتخزينها ثم صيانتها بصورة دورية، فضلاً عن إلى توفير فرص تعليمية متكافئة لجميع المتعلمين. (حجى، ٢٠٠١، ص٧٤-٩٦).

٣. توجيه الاستاذ الجامعي للمتعلمين: ويتم ذلك من خلال إعطائه معلومات تساعدهم على معرفة قدراتهم واستعداداتهم وميولهم والمشكلات التي تواجههم، ومعرفة البيئة المحيطة وإمكاناتها ومحدداتها ليتمكنوا من استغلال قدراتهم وقدرات بيئتهم بالشكل الأمثل، وهذا يتوقف على مدى توافر صفات التقبل والاحترام والمشاركة والصدق عند المعلم.

٤. اتصال المعلم وتفاعله مع تلاميذه، وهو على نوعين:

- تفاعل لفظي: يستخدم فيه المعلم الكلام وسيلة للاتصال، ويعبر عنه بالمدح والذم والتشجيع والتوبيخ.
- وتفاعل غير لفظي: لا يستخدم فيه المعلم الكلام، ويعبر عنه بلغة الجسم وتتعلق بالمظهر والحركات والمكان والزمان، مثل نظرة العيون وتعابير الوجه ونبرات الصوت.

(مرسي، ١٩٩٨، ص٩٩-١٠٣).

أهم مجالات الإدارة الصفية:

توجد مجالات عديدة للمسؤولية، فيما يتعلق بإدارة الصف، وإرساء النظام والانضباط فيه، يجب على المعلم الناجح أن يضعها في اعتباره، منها:

١- إن يختار انموذجا فلسفيا معيناً للإدارة الصفية، يحقق له النظام والانضباط، وفي هذا المجال، اقترحت مجموعة من التربويين بعض النماذج للإدارة الصفية، وتحقيق النظام والانضباط في قاعة الدرس، يمكن أن يختار المعلم أيا منها مثل: التعليم بالحب... والانضباط التعاوني، والنظام الجازم، والانضباط بالاحترام والكرامة، وغيرها، وتعكس هذه النماذج الآراء الفلسفية المختلفة، حول نمو الطلبة وتطورهم في التعليم والتعلم، وهي ناتج تتراوح في شدتها بين الضبط المتدني والضبط الشديد المرتفع، التي يمكن أن يمارسها المعلم، من أجل إرساء النظام في قاعة الدرس.

٢- أن ينظم البيئة المادية لقاعة الدرس، ونعني بذلك: طريقة تنظيم المقاعد، والطاولات والمواد التعليمية الأخرى، إذ إن ذلك يؤثر تأثيرا واضحا في عملية التعليم والتعلم، وفي سيادة النظام في قاعة الدرس، فعلى المعلم الخبير أن ينظم مساحة قاعة الدرس، بتوزيع مقاعد الطلبة، ومنبر المعلم، ومكتبة الصف، وخزانات الملفات ان وجدت، ومواقع الأنشطة الصفية، كما عليه أن يقرر ويحدد الطريقة التي ستخزن بها بعض المواد، بما في ذلك الكتب، والمراجع، والمواد التعليمية، والأجهزة، دائمة الاستخدام، ومواد التعليم والأجهزة قليلة الاستخدام...كما عليه أيضا أن يحدد طريقة استخدام لوحات الإعلانات ومواقع توزيعها على جدران الصف، وغيرها (بوردان،٢٠٠٣، ص٣٥)

٣- أن يضبط سلوك الطلبة، فمن أجل فرض النظام في قاعة الدرس، وإيجاد البيئة الصالحة لعملية التعليم والتعلم، أن يكون سلوك الطلبة منضبطاً، إذ على الطلبة أن يعرفوا ما هو مطلوب منهم، وما هو السلوك المحدد الذي يجب أن يسلكوه في قاعة الدرس من أجل تهيئة جو صالح لإنجاح عملية التعليم والتعلم.

٤- أن ينشئ بيئة تعليمية داعمة ومحترمة، فهناك العديد من الخصائص والمواصفات لبيئة التعليم والتعلم الايجابية، التي لا غنى عنها في نجاح مهمة المعلم، إذ يستطيع المعلم الناجح اتخاذ مجموعة من الإجراءات، لإيجاد صف دراسي متعاون، يقدر المسؤولية ويحترمها، وذلك عن طريق إقامة علاقات ايجابية، يسودها الاحترام بين المعلم والطالب، وتشجيع احترام الطلبة لأنفسهم، وبناء وشائج الترابط والتعاضد بين مجموعة الطلبة، إن مثل هذه الإجراءات ستساعد على تكوين بيئة صفية يشعر فيها الطلبة بالراحة والاطمئنان والاحترام، وهكذا يمكن تكوين بيئة مناسبة لنجاح عملية التعليم والتعلم... كما يستطيع المعلم من أجل إنشاء بيئة داعمة لعملية التعليم والتعلم، أن يعمل على تركيز انتباه الطلبة على السلوك الصفي السوي، وذلك بمساعدتهم على تحمل مسؤولية سلوكهم، والمحافظة على انتباههم، ومشاركتهم، وتعزيز او سلوكهم المرغوب فيه، كما يمكن أن يقوم المعلم أيضا بإعداد خطة شاملة، لاستثارة دافعية الطلبة للتعلم، بما يطرحه عليهم من متحفزات ترضي طموحاتهم، إن فاعلية المعلم ونجاحه في إيجاد بيئة تعليم وتعلم داعمة، ومحترمة، تتجلى أيضا، في مدى تفهمه للتنوع والاختلاف بين طلاب صفه، أي: بمدى مراعاته للفروق الفردية بين طلبته، فمن الواجب فحص الطريقة التي تصمم فيها البيئة التعليمية، للوصول إلى متطلبات التعلم،

وعوائقه، وإعطائها العناية اللازمة، إذ كلما تم تحديد العوائق والعناية بها كلما كان التعليم أكثر فاعلية، والمؤشر الرئيسي لتقدير مدى جودة التصميم، هو انجازات الطلبة (صبري، ١٩٨٦، ص٦-٨).

٥- أن يقوم المعلم بضبط تعليمه وتسهيله، إذ إن لبعض العوامل في التعليم تأثيراً على النظام في قاعة الدرس، وعلى المعلم الخبير، أن يأخذها بنظر الاعتبار عند وضع خطة درسه، ومن هذه العوامل: الإجراءات الخاصة بتنظيم خطوات الدرس، والمادة الدراسية المقررة، ضمن الخطة الدراسية، والأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة، وإجراءات تكميلية أخرى.

٦- على المعلم أن يعزز السلامة والأمان في قاعة الدرس، إذ لا بد للطلبة من الشعور بالأمان، سواء أكان بدنياً، أم عاطفياً، قبل توجيه انتباههم للمهام التعليمية، المتعلقة بمادة الدرس، فالاستراتيجيات المستخدمة في ضبط سلوك الطلبة، وتكونين صف داعم منضبط، وضبط وتسهيل عملية التعليم والتعلم، كلها استراتيجيات تسهم في الشعور بالسلامة والأمان، فضلاً عن ذلك: إن المعلمين يستخدمون أحيانا بعض الإجراءات لحل المشكلات، والنزاعات، التي تحدث في قاعة الدرس والتي تهدد النظام فيها، وتعيق عملية التعليم والتعلم، لهذا السبب من المفيد أن تتوفر مجموعة من الوسائل والأدوات، لحل ومعالجة مثل هذه المشكلات، كالتروي، وضبط النفس، الأمر الذي يشعر الطلبة بالسلامة والأمان في قاعة الدرس" (بوردان،٢٠٠٣، ص٣٦-٣٧).

أنماط الإدارة الصفية:

تتعدد الأنماط التي يمكن أن يستخدمها المدرس في إدارة الصف ويمكن أن نميز منها أربعة أنماط وهي النمط التسلطي، النمط التسامحي، النمط الديمقراطي، والنمط التجاهلي، وهي كما ياتي:

١. **النمط التسلطي:** ينزع المدرسون في هذا النمط من الإدارة إلى فرض ارائهم وإملاء سلطتهم على المتعلمين بحيث يعدٌ المدرس نفسه في هذا الأسلوب على أنه المصدر الوحيد للمعلومات ودون أي اعتبار لآراء او حاجات أو اهتمامات المتعلمين وتمتاز قرارات المدرس هنا بالتذبذب وعدم الاتزان بسبب عدم النضج والمزاجية في شخصية، وغالبا ما يتبع المدرس أسلوب القمع والعقاب والتهديد وعدم الاكتراث لمشكلات المتعلمين (الزغلول والمحاميد ،٢٠٠٧، ص٢٨). وفي ظل هذا النمط يفقد التلميذ الشعور بالأمن والطمأنينة وتضعف ثقته بنفسه كما يفقد استقلاليته ويعيش في جو من القلق والخوف

وتتسم استجاباته للمدرس بأنها نابعة من الخوف من العقاب لا عن قناعة ورضى ويزيد بذلك شعوره بالإحباط والانسحاب مما يؤثر على عمليات التعليم والتعلم ويعيق تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

٢. **النمط التسامحي:** ينظر لإدارة الصف في هذا النمط على أنها عملية توفير أقصى قدر من الحرية للتلاميذ بحيث تتاح لهم الفرص العمل كل ما تريدون، وإن دور المدرس هو اتخاذ جميع الإجراءات التي من شانها زيادة حرية التلاميذ إلى أقصى حد ممكن ، وفي هذا المدخل يسود علام النظام داخل حجرة الدراسة، ولا يستطيع المدرس الحفاظ على الهدوء والنظام في صفه، ولا يتمكن من كبح جماح التلاميذ من ذوي السلوكيات غير المناسبة وفي ظل كل هذا الجو الفوضوي يغلب على التلاميذ مظاهر العنف واللامبالاة والإحباط، ويفقدون قيما مهمة ومنها الاحترام والنظام والعدل والثقة والتقدير، ونتيجة لكل هذا يفقد التلميذ حماسه وإقباله على التعلم والشعور بالإحباط والانسحاب.

(الطناوي، ٢٠٠٩، ص١٢٧).

٣. **النمط الديمقراطي:** المدرس المتبع لهذا النمط في إدارته لصفه يلاحظ عليه القيام بممارسات سلوكية معينة تعبر عن أتباعه لهذا النمط في التعامل مع التلاميذ، إذ لا يكفي القول أن هذا المدرس ديمقراطي بل نحكم على ديمقراطيته من خلال مجموعة من الممارسات العملية التي يقوم بها داخل غرفة الصف (اللصاصمة، ٢٠٠٦، ص٣٤) أهمها:

١- أتاحة فرص متكافئة بين الطلبة حسب الجنس.

٢- إشراكهم في المناقشة وتبادل الآراء وتدريبهم على احترام الرأي الآخر

٣- تنسيق العمل المشترك بين الجميع.

٤- احترام قيمهم وتقدير مشاعرهم وشخصياتهم.

٥- عدم إشعارهم بالتعالي عليهم بسبب المركز الوظيفي.

٦- العمل على تهيئة جو بشعرهم بالطمأنينة اللازمة للقيام بعملهم بفعالية.

٧- إتاحة الحرية الفكرية لكل منهم والثقة بهم وبقدراتهم والرغبة في التعامل معهم.

٨- استثارة همم التلاميذ لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل الإقبال على التعليم والتعلم.

٩- استثارة القدرة الابتكارية عندهم والأصالة في تفكيرهم.

ونلاحظ أن المدرس والمدرسة التي تمارس نمطا ديمقراطيا في إدارة الصف بفتح قنوات الاتصال بينه وبين التلاميذ وتوجههم إلى أنماط الاتصال الفعال ويوظف مهارات الاتصال بالشكل الأمثل

لتحقيق أهدافه وأهداف التعلم كما نلاحظ سيادة أجواء الألفة والمحبة بين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين مدرسيهم وكذلك الرغبة والإقبال على العمل وتحمل المسؤولية، ومثل هذا النمط الإداري في الغرفة الصفية يؤدي إلى بناء وتكامل شخصية التلميذ ويعزز الصحة العقلية لديه ويقويها (الفرج وذباينة،٢٠٠٦، ص٢٤٣).

٤. **النمط التجاهلي: ويقع** هذا النوع بين النمط التسامحي والنمط التسلطي، إذ نجد المدرس في هذا النمط يدخل غرفة الصف ويبدأ في عملية التدريس من دون أي تمهيد للدرس أو إثارة التلاميذ وتهيئتهم، ويحاول الحفاظ على الانضباط الصفي في الوقت الذي لا يكترث فيه لمشكلات التلاميذ وحاجاتهم أو الصعوبات التي يواجهونها، كما نجد المدرس في هذا النمط لا يحترم أراء التلاميذ ولا يأخذ بها، وقد لا يهتم كذلك بأسباب ضعف التلاميذ أو تسربهم من الحصة (الزغلول والمحاميد، ٢٠٠٧، ص٢٩).

نظريات الإدارة الصفية:

تتمثل الخلفية النظرية لتفسير مفهوم الإدارة الصفية بوجود نظريات علاجية تعتمد على كشف المعلم للمشكلات ودراستها ثم علاجها داخل الصف بعد وقوعها باستخدام أسلوب التعزيز الإيجابي أو السلبي للتأكيد على السلوك الإيجابي والمحافظة عليه والغاء السلوك السلبي غير المرغوب فيه، وأخرى تسمى النظرية الوقائية يتم فيها تفادي وقوع في المشكلات السلوكية عن طريق تهيئة الجو أو البيئة الاجتماعية والمادية وكذلك محاولة البعد عن احتمالات الوقوع في مشكلات النظام داخل الصف. قد جاءت، نظريات إدارة الصف وفقا للفلسفة الحديثة نتيجة لعدم الرضا عن النظام القديم وحلت محلها، وعدتّ أن التعلم لا يتحقق عن طريق استقبال المتعلم لما يتطلب منه تعلمه وذلك لأن مجرد استقبال المتعلم لما يطلب منه تعلمه، وذلك لأن مجرد استقبال المتعلم وتحصيله للحقائق والمفاهيم والنظريات وتخزينها لا يعني أي تعلم، وأعتمد على مبدأ أن التعليم يتم عن طريق التفاعل أي تفاعل المتعلم مع الوسط الذي يعيش فيه داخلية وخارجية)، إن اختلاف هذه النظريات مؤداها اختلاف رؤى الباحثين حول سبل تحقيق الانضباط الصفي والوصول إلى إدارة صفية فعالة داخل الصف فتراوحت في ثلاث طرائق مختلفة هي:

- **أساليب الضبط المنخفض، (الضعيف): (LOW Control Approaches)**: ينطلق هذا الأسلوب من أساس فلسفي مفاده أن المتعلمين لديهم المسؤولية الأساسية في توجيه سلوكياتهم، كما أن

لديهم القدرة على صنع القرار، وعلى المعلم أن يذلل الصعاب، ويهيئ البيئة ليساعدهم على ضبط سلوكهم بأنفسهم ويدعم هذه النظرة كل من برن,(Bern) وهاريس (Harisr)، فيما يعرف بنموذج التحليل الإجرائي (Transitional Analysis) ويطلق عليه كلا من (Riddle& Watlenberg) نموذج إدارة الجماعة (Group Management) (احمد،٢٠٠٣، ص٦٦).

- **أساليب الضبط المتوسط: (Medium Control Approaches)**: يرى أصحاب أسلوب أن سلوك المتعلمين يتطور بواسطة مجموعة قوية فطرية وبيئية ومن ثم فإن ضبط هذه السلوكيات يعد مسؤولية مشتركة بين الاستاذ الجامعي والمتعلمين، وتطبق هذه الأساليب إجرائية في نموذج النتائج المنطيقة (Consequence Logical)، ونموذج الانضباط التعاوني (Discipline Cooperation)، ونموذج جلاسر، العلاج الوقائي،(Glaser reality therapy) ونموذج كونين، المتابعة والتداخل (Counin,s With itnens and overlapping)، الذي يقوم على متابعة المعلم لسلوك المتعلمين وتدخله عند اللزوم.

- **أساليب الضبط القوي (المرتفع): (High Control Approache)**: ينطلق هذا الأسلوب من اعتقاد فلسفي مفاده: أن تطور المتعلمين يرجع إلى الظروف الخارجية ومن ثم فإن تشكيل واختيار سلوكياتهم هو مسؤولية المعلم وتنعكس هذه الفلسفة الاجرائية في نموذج الانضباط الصفي الإيجابي لجونز(Jone,s positive Discipline). ونموذج تعديل السلوك لسكنر (Skinner,s Behavior Modification)، والنموذج الإلزامي لكانتر (Canters Assertive Model).

.(Soheili,et.al,2015,p.447)

نظرية الإدارة كوظائف ومكونات:

يعدّ سيرز (Sears) من أوائل من درسوا الإدارة التعليمية دراسة واسعة، ونشر كتابه المعروف باسم (The Nature Of The) Administration Process) وذلك في عام (١٩٥٠)، وقد حلل فيها عملية الإدارية للصف إلى مهارات عدة رئيسة هي:

التخطيط، التنظيم، التوجيه، التنسيق، والرقابة، وتقابل بالترتيب بالمصطلحات الآتية:

Planning, Organizing, Directing, Coordinating and Controlling

وعند تحليل هذه الوظائف يمكن الكشف عن طبيعة العمل الإداري في الميادين المختلفة، إذ أن الوظائف نفسها هي ما يقوم به الإداري، ففي عملية التخطيط، يحتاج الإداري إلى تدارس الظروف

استعداداً لاتخاذ قرارات ناجحة وعملية، تأخذ بعين الاعتبار طبيعة الأهداف والإمكانيات المتوفرة لتحقيقها، والعقبات التي تعترض التقدم نحو الأهداف وموقف العاملين منها.

اما عملية التنظيم تحتاج إلى أن يضع القوانين والأنظمة والتعليمات على صورة ترتيبات في الموارد البشرية والمادية، بما يسهل عمليات تنفيذ الأهداف المتوخاة على المنظمة أو التنظيم الذي ينشأ عن الترتيبات، وفي عملية التوجيه ينشّط الإداري إجراءات التنفيذ بالتوفيق بين السلطة التي يكون مؤهلاً لها من خلال صلاحيات مركزه والسلطة المستمدة من ذكائه ومعلوماته وخبراته المتمثلة في إدراكه الشامل لأهداف المنظمة، وطبيعة العمل المناط بها، وإمكانياتها المادية والبشرية، والقوى والظروف الاجتماعية المؤثرة عليها.

يحتاج الإداري في عملية التنسيق إلى جعل كل عناصر التنظيم وعملياته تسير بشكل متكامل لا ازدواجية فيه ولا تناقض، وتوجه الجهود بشكل رشيد نحو الأهداف المرسومة في نطاق الإمكانيات المتوفرة، وفي حدود ما تسمح به القوى الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية في بيئة التنظيم، أما الرقابة: فهي متابعة مباشرة أو غير مباشرة للمؤسسة لتقييم نظام عملها، ومدى جدواها على ضوء الأهداف المنتظرة منها (عريفج، ٢٠٠١، ص ٣٠- ٣١).

نظرية الاختيار لمهارة الادارة الصفية (Glasser,1998):

صاغ ويليام جلاسر (Glasser,1998) مصطلح "نظرية الاختيار" بشكل عام، تستند هذه النظرية على فكرة أن بيئة الفصل الدراسي – والمنهج – يجب أن يهيئ مكانًا آمنًا للتعلم من خلال تلبية احتياجات المتمثلة (البقاء والحب والانتماء والقوة والحرية والمرح..) علاوة على ذلك، يؤكد جلاسر(Glasser) أننا في الواقع نساعد المتعلمين على تحقيق النجاح بتعليمهم اتخاذ الخيارات السلوكية المناسبة في نظرية الاختيار فإن الحاجة الأكثر أهمية هي الحب والانتماء لأن الارتباط بالآخرين مطلوب كأساس في تلبية جميع الاحتياجات الأخرى لذلك يجب أن يكون الفصل الدراسي مكانًا يلبي احتياجات الطلبة اثرت نظرية (Glasser,1998) في الادارة الفصل الدراسي بطرق عدة على التعليم فقد تم استخدامها في المدارس في جميع أنحاء العالم وغيرت الطرق التي يقدم بها المعلمون التعليمات (Glasser,1998,p.55) .

ومن اجل العمل بهذه النظرية يجب اتخاذ الخطوات الأتية:

- يحدد (Glasser,1998) المعلمين كمديرين يحتاجون إلى العمل بفعالية إذا كانوا يريدون تعليم طلابهم بنجاح يتطلب دور المعلمين كمديرين في توجيه الطلاب لفهم أن العمل الجاد والطاعة أمران يستحقان العناء وسيكون لهما تأثير إيجابي على حياتهم، يمكن للمدرسين تحقيق ذلك من خلال تطوير علاقات إيجابية مع الطلاب وإنشاء خبرات تعليمية نشطة وذات صلة تمكن الطلاب من إظهار الإتقان والنجاح.
- عندما يتعلق الأمر بتطوير الدروس، يعمل المعلمون الذين يمارسون نظرية الاختيار للتأكد من أن أنشطة الفصل الدراسي للطلاب مصممة لتلبية احتياجات الطلاب، هذا يسمح للتعلم أن يزداد مع تقليل الاضطراب يستطيع الطلاب (الاتصال، والشعور بالكفاءة والقوة، والتمتع ببعض الحرية والتمتع بأنفسهم في بيئة آمنة ومأمونة (Maslovaty,2000,p.433).

وفقًا لـ (فاندر ستاندنك). (Funderstanding) هناك ثلاث خصائص مشتركة للفصول الدراسية والمدارس التي تطبق نظرية الاختيار:

- يتم التقليل من الإكراه لأنه لا يلهم الجودة أبدًا، الطلاب ليسوا "مجبرين" على التصرف باستخدام المكافآت والعقوبات بدلاً من ذلك يقوم المعلمون ببناء علاقات إيجابية مع طلابهم وإدارتها.
- يركز المعلمون على الجودة اذ إنهم يتوقعون إتقان المفاهيم ويشجعون الطلاب على إعادة عملهم والمحاولة مرة أخرى حتى يظهروا الكفاءة والعمل عالي الجودة ينصب التركيز على التعلم العميق من خلال التطبيق.
- التقييم الذاتي شائع يتم تزويد الطلاب بمعلومات مفيدة ويتحملون ما تعلموه من خلال تقييم أدائهم، هذا يعزز المسؤولية ويساعد الطلاب على الوصول إلى الأهداف بينما يصبحون صناع قرار ماهرين يشاركون بنشاط في تعليمهم (Ritter& Hancock,2007,p.1215).

قدم جلاسر (Glasser,1998) العديد من الاسهامات الرائعة في علم النفس من خلال نظرية الاختيار والعلاج الواقعي، ومع ذلك فإن إحدى أعظم هدايا الدكتور جلاسر هي المعلومات الحكيمة والغنية المقدمة للمعلمين والمدرسين أذ استخدم منهج "مدرسة الجودة الزجاجية" الإدارة الرائدة كمفتاح لتسهيل تعلم الطلبة والتفكير العميق خارج الفصل الدراسي، الهدف من المدارس عالية الجودة هو تقديم

التعليم من مجموعة مختلفة من العدسات، تتبع معظم المدارس منهجًا تقليديًا في التدريس يتمحور التعلم إلى حد كبير على المعلم ، ويركز على نقل المعلومات ثم ، تقييم تلك المعلومات من ناحية أخرى، يسعى جلاسر إلى تحدي النظرة التقليدية للتعليم، فيقترح أن المعلم يمكنه تحدي الطلاب لتبني التعلم وتغيير ثقافة التعليم بشكل أساسي من خلال تنفيذ إصلاحين بسيطين:

- كيف يقود المعلمون فصولهم.
- كيف يقوم المعلمون بتعيين العمل للمتعلمين (Van den Berg, 2002,p.:577).

يعتقد جلاسر (Glasser,1998) أن هذين الإصلاحين البسيطين مهمان في تهيئة البيئة المناسبة للطلاب للنجاح، فبدلاً من امتثال الطلاب وفعل ما يطلبه المعلم فقط من أجل الحصول على العلامات (ضبط خارجي)، يقوم المعلم هنا بمحاولة لمطابقة الدافع الداخلي للطلاب (ضبط داخلي)، يقود المعلم بطريقة غير قسرية الطلاب من خلال شرح كيف يكون العمل قيد الدراسة مفيدًا وذا مغزى في حياتهم، ثم يتم تكيف العمل مع الطلاب المشاركين في عملية التعلم الخاصة بهم، يتكون هذا من وجود هدف ورؤية واضحين (صور الجودة العالمية) وايجاد بيئة آمنة ومرضية (الاحتياجات الأساسية)، قد يكون المعلم غير راضٍ عن مشاركة الطلاب، إنهم يعلمون أن المنهج القسري سيحظى بالامتثال ولكنه لا يضمن التفكير العميق والمشاركة، في هذه الحالة سيقرر المعلم الذي يتأمل نفسه استخدام نهج مختلف، وربما حتى يخاطر ببعض المخاطر من خلال تطبيق خطوات (Glasser,1998)الأربع البسيطة :

- تعاون .
- نموذج .
- تعليم الطلاب التقييم الذاتي .
- تمكين الطلاب من تحمل المسؤولية عن أفعالهم (Wong & Wong,1998,p.١٠٠).

– **تعاون:** يشرك المعلم الطلبة في مناقشات الفصل حول العمل الجيد الذي يتعين القيام به، يشرح المعلم ويعرض ويفصل ويقدم صورًا عالمية واضحة، الما يريده فضلاً عن ذلك، يأخذ المعلم في الاعتبار مدخلات الطلاب ويبذل جهدًا مستمرًا لمساعدة الطلاب في تشكيل وتحديد النتيجة النهائية، يواجه الطلاب تحديًا في العثور على روابط تجعل العمل ذا مغزى وملائم .

- **عرض النموذج:** يقدم المعلم اوانموذجاً أو نماذجاً للعمل الذي يتعين القيام به، يتيح ذلك للطلاب فرصة رؤية الأسئلة وطرحها للتوضيح والإضافة / الطرح من / إلى العمل، الطلاب قادرون على تصور لماذا وكيف يكون العمل مفيدًا وكيف يفي بإرشادات المناهج الأساسية للفصل (الاحتياجات الأساسية)

- **التقييم الذاتي:** يتيح المعلم للطلاب فرصة التقييم الذاتي لعملهم قبل تسليمه، نظرًا لأن الطلاب لديهم الآن فهم واضح للعمل عالي الجودة المطلوب، فإنه يسمح لهم بتحسين منتجهم النهائي، هذه الخطوة حاسمة في تلبية احتياجات الطلاب للبقاء والقوة، يمكن للطلاب أيضًا، كجزء من التقييم الذاتي، الحصول على تعليقات الزملاء والمدرسين، يمكن للمدرس والطلاب المقارنة والتقييم وتقديم اقتراحات حول كيفية تحسين عملهم (إعادة التنظيم – السلوك الكلي).

- **تحمل المسؤولية:** يقدم المعلم دائمًا الاقتراحات في جو غير قسري وغير عدائي يمكنهم فيه تحسين عملهم، يقوم المعلم بتمكين الطلاب من خلال أسئلة التقييم الذاتي ويساعد الطلاب على وضع خطة لتحسين عملهم (السلوك الكلي) (Robert, 2007,p.67).

يميز جلاسر (Glasser,1998) أيضًا تمييزًا واضحًا بين المهارات والمعلومات، ويؤكد أن المهارات الحياتية مفيدة دائمًا لانها تساعد الفرد في حياته وأن المعلومات مفيدة فقط إذا تمكن الطلاب من رؤية مدى ملاءمة كيفية استخدام المعلومات في مدرسة ذات جودة عالية، ويقترح أن لا يتم بذل أي جهد لإجبار الطلبة على حفظ المعلومات في الواقع، يعتقد (Glasser,1998) أن مطالبة الطلبة بحفظ المعلومات يمكن أن تكون ضارة بالتعلم ويمكن أن تبعد الطلبة عن المدرسة، في مدرسة ذات جودة عالية، لن يتم تسليم المعلومات إلا إذا كانت تندرج تحت الفئات الأربع الآتية:

- معلومات مرتبطة مباشرة بمهارة حياتية.
- المعلومات التي يعبر الطلاب عن رغبتهم في تعلمها.
- المعلومات التي يعتقد المعلم أنها مفيدة بشكل خاص
- المعلومات المطلوبة والأساسية للكلية (Helen et al,2016,p.9).

علاوة على ذلك، فإن المهارات الأساسية التي يتم تدريسها في مدرسة ذات جودة هي: (التحدث والاستماع، والقراءة والكتابة، والحساب والرياضيات، وحل المشكلات)، وإن أفضل طريقة لتحديد ما يجب تدريسه هي طرح السؤال "ما هي المعلومات التي تُشبع الحاجة،" لذلك، ليست هناك حاجة

لمطالبة الطلاب بحفظ المعلومات لأن الطلاب في المدرسة عالية الجودة يتعلمون استخدام المعلومات بطرق متنوعة، يواجه الطلاب تحديًا لإجراء اتصالات مع العالم الحقيقي وإظهار كيف يؤثر ذلك عليهم بطرق ذات مغزى، تعتمد الجودة على القيادة وتقع على عاتق المعلم مسؤولية شرح فائدة العمل للطلاب. (Gettinger& Kohler,2006,p.80).

يرى (Glasser,2001) إن يمكن تحديد الاتساق في تقنيات التعزيز لإدارة الفصل الدراسي من خلال ثلاثة مؤشرات على الأقل:

- عندما يقوم الطلبة الذين يشكلون فصلًا دراسيًا بإشراك أنفسهم إلى أقصى حد في العمل على الرغم من اختلاف اهتماماتهم وخلفياتهم وثقافاتهم وأفكارهم، فإن الإدارة المتسقة للفصل الدراسي تكون حاضرة بشكل ملحوظ، وفقًا لأوليفر كلينتون مولز (١٩٩٠)، فإن الفصول الدراسية هي عبارة عن أماكن مزدحمة أذ يجب تنظيم وتوجيه مجموعة من الطلاب الذين يختلفون في الاهتمامات والقدرات بطرق تزيد من مشاركة العمل وتقليل الاضطرابات.
- عندما يميل الطلاب الذين يسؤون التصرف في الفصل إلى مواءمة أفعالهم في كثير من الأحيان مع القواعد والتعليمات التي وضعها المعلم وبالتالي لا يعودوا يسيئون التصرف، يتم استخدام الإدارة المتسقة للفصل الدراسي بحرص، كما يقول أي معلم متمرس، إحدى الثمار الشائعة للإدارة الفعالة هي التحول في سلوك الطلاب .
- عندما يبدو أن جو الفصل بأكمله لم يعد بحاجة إلى مزيد من الإدارة من المعلم، فمن الواضح أن الإدارة المتسقة للفصل الدراسي وهي في الأساس ممارسة تكييف ضرورية يتم اجراءها لإبقاء الطلاب معتدلين ومدعومين بشكل صحيح وممكَّن لهم من التعلم الفعال، سيقول المنطق البسيط إذا كان تمرين إدارة الفصل الدراسي واحدًا متسقًا وفعالًا حقًا، لم يعد من الضروري تكرار كل عمليات الاعتدال والدعم والتمكين بشكل صحيح (Glasser,2001,p.79).

يرى (Glasser,2001) ان مبادئ نظريته تشير الى ما يأتي :

- الشخص الوحيد الذي يمكننا التحكم في سلوكه هو سلوكنا.
- كل ما يمكننا تقديمه لشخص آخر هو المعلومات.
- جميع المشاكل النفسية طويلة الأمد هي مشاكل في العلاقة.
- علاقة المشكلة هي دائمًا جزء من حياتنا الحالية.

- ما حدث في الماضي له علاقة بكل ما نحن عليه اليوم، ولكن لا يمكننا إلا تلبية احتياجاتنا الأساسية في الوقت الحالي والتخطيط لمواصلة إرضائها في المستقبل.
- لا يمكننا تلبية احتياجاتنا إلا من خلال إرضاء الصور في عالم الجودة لدينا .

.(Goe, & Little, 2008, p.22)

- كل ما نقوم به هو التصرف.
- كل سلوك هو سلوك كلي ويتكون من أربعة مكونات: التمثيل والتفكير والشعور وعلم وظائف الأعضاء.
- يتم اختيار كل السلوك الكلي، ولكن لدينا فقط سيطرة مباشرة على مكونات التمثيل والتفكير يمكننا فقط التحكم في شعورنا وعلم وظائف الأعضاء بشكل غير مباشر من خلال كيفية اختيارنا للتصرف والتفكير.
- يتم تحديد كل السلوك الكلي من خلال الأفعال ويسمى بالجزء الأكثر تميزا وفقا لـ (Glasser) يتلخص السلوك في مسألة اختيار شخصي سلوك المتعلم ينبع من اختياراتهم من واجب المعلم مساعدة يقوم المتعلم باختيارات جيدة، مما يؤدي إلى سلوك من الدرجة الأولى.

.(Ingersoll& Smith,2003:122)

في هذا الإطار، يجب على المعلمين:

١. التأكيد على أهمية مسؤولية المتعلم.
٢. وضع القواعد التي تؤدي إلى النجاح .
٣. عدم قبول أي أعذار عن تصرفات المتعلم غير اللائقة .
٤. تتطلب أحكامًا قيمية من المتعلمين.
٥. اقتراح بدائل مناسبة، إجراء مراجعة مستمرة مع الفصل .

.(SueO&Jennifer,2012,p.1132)

يؤمن (Glasser) بتزويد المتعلمين بالاختيار ليس فقط قواعد الفصل ولكن أيضًا في المنهج نفسه، هذا يساعد المتعلمين على اتخاذ ملكية عملية التعلم، مما يؤدي إلى زيادة الحماس، الثقة والمشاركة ، وتفعيل العواقب المسؤولة، ومع ذلك، لم يتبق لنا حل سحري بعد توسع ذلك، فإن هذه النظرية وحدها لن تقضي على جميع السلوكيات الصفية، كما يقترح أننا كمعلمين يجب علينا تنظيم

البيئة بأفضل طريقة ممكنة لتلبية احتياجات المتعلمين وبعد ذلك التدخل "لتحسين" السلوك عند الضرورة، حتى فالمعلمون الجدد يمكنهم استخدام عناصر نظرية الاختيار.
,(Andrea,et.al,2010,p.1263)

يفضل (Glasser) عمل المتعلمين معًا في مجموعات صغيرة لأنها تساعدهم على تعزيز الشعور بالانتماء، والعمل نحو هدف المجموعة، وتقليل الاعتماد على المعلم، وعند تقسيمها إلى مجموعات أصغر الأقوى سيساعد المتعلمين الأضعف مما يعزز العلاقات الصفية، ويرى ايضا ان هناك أربع حاجات أساسية للفرد هي: الحل، والضبط، والحرية، والمرح، وهذه المكونات الأربعة لازمة لتوازن سيكولوجي، وعلية يحتاج المتعلمون ان يعرفوا كيف يضبطون سلوكياتهم، وان معظم الطلبة لا يصدقون ان لهم حق الاختيار، هنا يبرز دور المعلم في تعلم طلبته ان يأتوا بخيارات جيدة حتى يترسخ لديهم الترابط بين سلوكهم ونواتج هذا السلوك، ولو فرضنا ان طالبا قام بسلوك غير مناسب، فأن على المعلم ان يقوم بالخطوات الاتية:

- يحاول ان يساعد الطالب في ان يحدد بنفسه السلوك غير المناسب الذي قام به
- يساعد الطالب في ان يدرك عواقب هذا السلوك.
- لا يفرض المعلم عواقب جديدة او مصطنعة (من عنده) غير ما يقول به الطالب فمن المهم ان الطالب نفسه هو الذي يتعرف على عواقب السلوك الذي قام به.
- يقترح الطالب خطة للتخلص من السلوك السيئ
- يساعد الطالب في ان ينفذ الخطة بنجاح، او يسمح بحدوث عواقب السلوك حتى يشعر بسوء ما قام به (Glasser,2001,p.98)

استراتيجية كونين (Kounin) في الإدارة الجماعية والنظام:

تناول كونين (Kounin) مهارات إدارة الصف، وركز فيها على تحليل طرق تعامل المعلم مع سوء سلوك المتعلمين في المواقف المختلفة، ووجد من تحليله لتسجيلات الفيديو عن التفاعلات داخل (80) صفآ بمدارس ابتدائية مختلفة أنه ليس هناك فروق في استجابات المعلمين لسوء سلوك المتعلمين في الصفوف ذات الإدارة الجيدة عنها في تلك التي تدار بدرجة أقل جودة، ويعود ذلك إلى استخدام المعلمين مهارات إدارية جماعية تقلل من حدة السلوك السيء في الصف، كما وجد أن طريقة إدارة المعلم للسلوك غير السوي تؤثر على جميع المتعلمين الذين يصدرون السلوك والذين لا يشاركونهم

أفعالهم مباشرة والذين يشاهدون هذه الأفعال، فالمتعلمون يتعلمون المبادئ والمعايير من خلال ملاحظتهم لذوي السلوك غير المرغوب وما يبذله المعلم من جهود لمنع السلوك السيء.

كما اهتم بمهارات الإدارة الجماعية لمنع حدوث مشكلات الإدارة الصفية وحددها بما يلي:

- **الإلمام بما يحدث في الصف:** وتعني أن يكون المعلم واعيا لسلوك المتعلمين في جميع الأوقات مما يجعل المعلم قادراً على التوقع المبكر للمشاكل والتعامل معها قبل تفاقمها.
- **التخطي:** وتعني إدارة عدة أعمال في وقت واحد مثل: التعامل مع السلوك السيء للتلاميذ مع الحرص على استمرار قيام الأخرين بالمشاركة في التعليم .
- **التدفق:** وتعني أن يؤدي العمل كوحدة واحدة مع تجنب التدخل والمقاطعة والبطء .
- **السلاسة:** وتعني التركيز على الموضوع الأساسي بدلا من الانشغال بتفاصيل معطلة للتعلم أي متابعة الأنشطة الأكاديمية مع المحافظة على انتباه المتعلمين ومشاركتهم (حجي، ٢٠٠١، ص١٨٩-١٩١).

استراتيجية ايمير وايفرتسون واخرون (Emmer & Others, Evertson):

يرى أصحاب هذا النموذج ان النظم الإدارية الفعالة وقواعدها التنفيذية أن التدريس وضبط الصف ومعالجة المشكلات السلوكية للتلاميذ عملية إدارية تتركز على الإلمام بما يدور في الصف في بداية السنة قبل أن تصبح السلوكيات غير المرغوبة أمرا عاديا مفروضة على الصف، وأن المديرين يكرسون الوقت في الأسابيع الأولى من السنة الدراسية لمساعدة المتعلمين كيف يتصرفون في صفوفهم ووضع المعايير اللازمة للتحكم في السلوك وبالتالي فإن المعلمين يعرفون ما يحتاجه المتعلمين ليتصرفوا في المواقف المختلفة.

ويقصد باستراتيجيات إدارة الصف بانها الإجراءات التي من خلالها ينمي المعلم الأنماط السلوكية المرغوبة، ويعدل السلوك غير المناسب، ويثري العلاقات الإنسانية، ويخلق جو اجتماعي في الصف يساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية (اللقاني والجمل، ١٩٩٩، ص١٩).

قدم ايفرتسون إطارا لعمل المعلم يتمثل بما يلي:

- التخطيط وتحديد القواعد العامة للسلوك، والإجراءات والحوافز للسلوك الجيد، والعقوبات للسلوك السيئ.
- عرض الإجراءات والقواعد في بداية السنة.

- الحفاظ على النظام أثناء السنة من خلال إيقاف السلوك السيء واستخدام الحوافز باستمرار.

واقترح ان التعليمات الأساسية للإدارة تتمثل فيما يأتي:

- وضع قواعد العمل في الصف بشكل يتوافق مع قواعد المدرسة ويقدم الأسس الواضحة للسلوك السوي المتوقع للتلاميذ وضرورته للعمل.
- وضع الإجراءات اللازمة للصف والتي ينبغي أن تركز على النواحي الهامة الأتية:
  - كيفية تحرك المتعلمين بالصف واستخدامهم للمواد التعليمية مع المحافظة على كل ما حولهم.
  - تحديد أساليب دخول المتعلمين إلى الصف والخروج منه واستخدام دورات المياه منذ بداية العام الدراسي.
  - تحديد الإجراءات الواجب اتباعها أثناء الدرس.
  - مشاركة المتعلمين في الأعمال الروتينية دون إثارة الفوضى.
  - تنمية إدارة تعلم المتعلمين الذاتية.
- مراقبة سلوك التلميذ أثناء التدريس ومدى مشاركته في الواجبات المطلوبة منه واتباعه للإجراءات المطلوبة منه وتعزيزه باستمرار لدفع العمل وتدعيمه.
- إدارة السلوك غير الملائم وهذا يتطلب إلزام التلميذ بقواعد إحضار الأدوات المدرسية والجلوس في المقعد المخصص والإنصات للمعلم والمحافظة على نظافة الصف والنظام فيه للتحكم بالسلوك ومنع حدوث المشكلات (حجي، ٢٠٠١، ص١٩٤-٢٠٠).

من خلال ما سبق من عرض للنظريات واستراتيجيات التي تضمنتها نظريات الإدارة الصفية وفقا للفلسفة الحديثة والإطار النظري تلخص الباحثة مهارات الادارة الصفية وفقا لـ (نهابه، ٢٠١٢) وكما يأتي:

- **الأنشطة والتفاعل الصفي:** كل نشاط تعليمي وتربوي يمثل جزءً من البرنامج التعليمي يساعد الأستاذ الجامعي على بناء واستكمال الخبرات التربوية والتعليمية، كما يساعد الطالب الجامعي على فهم المادة التعليمية والتفاعل معها واكتساب المهارات الأساسية لتعلم المادة العلمية والاشتراك في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

- **إدارة السلوك:** الملاحظة والمتابعة المستمرة للسلوكيات الخاطئة الصادرة عن المتعلمين، ومعرفة أسبابها والدوافع التي أدت إلى حدوثها، وتعزيز واثابة السلوكيات الإيجابية والسعي لتوجيه هذه السلوكيات لخدمة الأهداف الخاصة بالمتعلم أو العملية التعليمية التعلمية.
- **التخطيط:** هي القدرة على التخطيط للعملية التعليمية عن طريق تنظيم المعلومات والأفكار للوصول إلى الأهداف المحددة التي تتعلق بالخطة المراد تنفيذها داخل الصف، أي كيفية التخطيط للمحاضرات اليومية وتنظيم الصفوف وتحديد الطرائق والأساليب والانشطة المرتبطة بها، وتأمين الوسائل والموارد التعليمية، كذلك إدارة وقت المحاضرة، فضلاً عن إدارة التفاعل والحوار والمناقشة مع الطلبة، وفيما بينهم.
- **التحفيز وتقويم الأداء:** إثارة انتباه المتعلمين باستخدام أمثلة حية أو ذات صلة بنوع المعارف التي يقدمها الأستاذ الجامعي من خبرته الشخصية، فضلاً عن استخدام أساليب العصف الذهني وتنويع الوسائل التعليمية وحسن استخدامها والتحكم بها سواء كانت بصرية أو سمعية، وتقويم نتاجات التعلم بالملاحظة والاختبارات الشفوية والكتابية، ومهارة صياغة الأسئلة والقدرة على الاستجابة للمثيرات، للوقوف على نقاط القوة وتطويرها ونقاط الضعف ومعالجتها.
- **الإرشاد التربوي:** هو عملية مساعدة المتعلم على فهم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته، ميوله، وأهدافه، وفي اختيار نوع الدراسة والمناهج الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية والتي بدورها تساعده في النجاح وتحديد المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق التوافق التربوي والتعليمي.
- **التعليمات والأنظمة:** تتمثل في دستور النظام الجامعي الذي هو مجموعة من القواعد والأنظمة التي نظمتها الجامعة، وعلى الملاك التدريسي نقلها للطلبة، لتوفير مستوى من النظام والانضباط الذي يلتزم به الطلبة .

ونحن بحاجة لمثل هذا النظام الحديث لمهارات الادارة الصفية بحيث نضمن المساواة التي تتعدى الاختلافات الثقافية والدينية والفردية، أي أن جميع الطلبة لهم مكان قيم في الجامعة، بحيث ينمو الاهتمام بالآخرين والشعور بجدارة الذات والثقة والإحساس بالانتماء، من خلال التفاعلات اليومية بين الاستاذ وطلابه، ويشكل ذلك ممارسة قيم وعقائد أخلاقية يمارسها في الحياة ويحدث من خلالها تغيير ثابت نسبيا في السلوك وهذا هي التربية الحديثة (نهابة،٢٠١١، ص٥٣).

ثالثاً/ الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة التي طورها الباحثون والأكاديميون هي نتيجة معرفية وصل من خلالها علم النفس إلى مكانة مهمة بين العلوم. كل هذه الدراسات مبنية على أسس علمية تبدأ برصد الظاهرة ثم تعريف المشكلة ثم تنتهي بالبحث وتفسير النتائج، وأن الغرض منه نشر البحوث في المجالات العلمية والدوريات الرصينة وكان الهدف إلقاء الضوء على مشكلة معينة وهل هناك حل لهذه المشكلة أم لا يوجد حل في الوقت الحالي؟

تأتي بعض هذه الدراسات لإيجاد حلول مختلفة لمشاكل البحث الجاري دراسته، بينما لا يجد بعضهم الآخر حلاً شاملاً لمشكلة معينة، مما يسمح لباحث آخر باستكمال بحثه، ولهذا ترى الباحثة أن موضوع بحثها الحالي هو محاولة لتقديم إضافة جديدة للمعرفة الإنسانية ولأجل ذلك اطلعت الباحثة على كثير من الدراسات التي تناولت متغيري وقد وزعتها على صنفين:

- دراسات التفكير التصميمي.
- دراسات مهارات الادارة الصفية.

اولاً: دراسات التفكير التصميمي.

١- دراسة هاريس (Harris,2017):

(دمج التفكير التصميمي وعمليات التفكير التكاملي في أساليب تدريس المناهج التي يواجهها المعلمون في مرحلة التعلم الأساسي)

وأجرت هاريس(Harris,2017) دراسة نوعية في إحدى المدارس المستقلة في مدينة كولومبيا في أمريكا الجنوبية هدفت إلى تحديد الفرص والتحديات التي قد يواجهها المعلمون في مرحلة التعلم الأساسي عند محاولتهم دمج التفكير التصميمي وعمليات التفكير التكاملي في أساليب تدريسهم ومناهجهم الدراسية، إذ تم تحديد استراتيجية التفكير التصميمي كأسلوب رئيس التعزيز مشاركة الطلبة في التعليم المستند إلى المشروع، إذ تلقى خمسة معلمين ست ورشات تدريبية في هذا المجال مدة كل منها ساعة واحدة، وجلسات تدريبية فردية للمساعدة في تصميم وتنفيذ التدريس المستند إلى التفكير التصميمي، وبينت النتائج أن أهم التحديات التي يواجهها المعلمون عند دمجهم للتفكير التصميمي في التعليم يرجع إلى عاملين أساسيين هما: القيود الزمنية وقلة الدعم الإداري لهم، إلا أن هذا لا يقلل من

كفاءة استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس وأهمية دمج الإبداع والابتكار والتكنولوجيا في التعلم والتعليم (Harris,2017,p.12).

٢- همام (٢٠١٨):

(فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم لدي تلاميذ المدارس الرسمية للغات)

هدف هذا البحث إلي تعرف فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم لدي تلاميذ المدارس الرسمية للغات، وتمثلت عينة البحث في تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسة حلمية الزيتون الرسمية للغات التابعة لإدارة عين شمس التعليمية بمحافظة القاهرة، وعددهم (٣٠) تلميذا وتلميذة. اتبع هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي في إعداد الوحدة الدراسية المقترحة، وإعداد أداة البحث وتفسير ومناقشة النتائج، والمنهج التجريبي في تعرف فاعلية الوحدة المقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية التفكير التصميمي في مادة العلوم. وتم تطبيق أداة البحث (مقياس التفكير التصميمي في مادة العلوم – إعداد الباحث). وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التفكير التصميمي ككل (ومهاراته الفرعية) لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل علي فاعلية تدريس الوحدة المقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية مهارات التفكير التصميمي ككل (ومهاراته الفرعية في مادة العلوم لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمدارس الرسمية للغات عينة البحث (همام،٢٠١٨، ص٣).

٣-رزق (٢٠١٨):

(أثر استخدام استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة)

هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق ذلك استخدم المنهج شبه التجريبي، وتم اختيار(٦٠) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالطريقة العشوائية، تمثل أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة ، واستخدمت الباحثة مقياس الكفاءة الذاتية لكلا من عبابنة والزغلول (١٩٩٨) كما تم إعداد خطة تعليمية وفق خطوات التفكير التصميمي،

وتم تطبيق أداة الدراسة تطبيقا قبليا وبعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند (٠,٠١) في تنمية الكفاءة الذاتية عند طالبات المرحلة المتوسطة في تدريس مادة الرياضيات لصالح المجموعة التي تم تدريسها بمدخل التفكير التصميمي وجاءت نتائج البحث بتوصيات عدة أهمها: الاهتمام بتنمية الكفاءة الذاتية لدى المتعلمين في مراحل التعليم المبكرة، وكذلك تصميم مناهج الرياضيات بحيث يمكن توظيف أسلوب التفكير التصميمي في تعليم وتعلم مادة الرياضيات، وذلك من خلال تقديم الموضوعات الرياضية المختلفة في صور مشاكل رياضية وحياتية تطبيقية (رزق،٢٠١٨،ص٢).

٤- دراسة موسلي وآخرون :(Mosley, Wright, a Wrigley,2018)

(تسهيل التفكير التصميمي من خلال مقارنة خبرات الميسرين، دراسة حالة في مؤسسات التعليم العالي في أستراليا وهولندا)

هدفت الدراسة الى الاستكشاف خبرة الميسرة ومستواها في عمليات تصميم في المحاضرات، وورش العمل، ومن جانب الآخر، تناول الدراسة دور التفكير التصميمي في حل المشكلات المطروحة وأثرها على تجربة التعلم لدى جمهور– ليس لديه خبرة – في التفكير التصميمي، مستخدمة منهجية الوصف التحليلي، وقد تم استخدم دراسة الحالة المعمقة كأداة في مؤسسات التعليم العالي من استراليا وهولندا لاكتشاف دور التفكير التصميمي في مساعدة الميسر، وأهم نتائج الدراسة: أظهرت أثر المشكلات المعقدة، ومستوى خبرة الميسر على تسهيل ورش العمل المبنية على منهجية التفكير التصميمي، وأوصت الدراسة بتوفير إطار مرجعي محكم لمنهجية التفكير التصميمي، وعقد برامج وورش عمل مستقبلية في مؤسسات التعليم العالي (Mosley,2018,p.10)

٥– دراسة عبد السلام (٢٠٢٠):

(انموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي)

هدفت الدراسة إلى تحديد خطوات التفكير التصميمي وإلى إعداد أنموذج التطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي، والتأكد من مناسبة النموذج وإمكانية تطبيقه في الواقع، وباستخدام المنهج الوصفي، تم تحديد خطوات التفكير التصميمي وبيان وجه تمحور الخطوات حول المستفيدين، وكذلك أعد نموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي، وقد تضمن الأنموذج الأهداف والأسس والسمات والمكونات والمخطط البصري وخطوات وإجراءات النموذج وكذلك ميزاته ومطالب تنفيذه. وفي ضوء

إجابات عينة المختصين التي بلغت (٢٨) مشاركة، تبين مناسبة خطوات النموذج وإجراءاته لتطوير المنهج بنسبة مرتفعة جدا قدرها (٩٩,٥%) وإمكانية تطبيقه في الواقع بنسبة مرتفعة جدا قدرها (٩٨,٣%)، وأوصت الدراسة بتوصيات عدة من أهمها: توظيف أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي في تطوير مناهج موجودة حالية بشكل عملي وعلى تدريب مطوري المنهج على كيفية استخدام أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي وممارسته معهم عملية. وعلى إعداد دراسة البناء أنموذج لتطوير الإدارة المدرسية والصفية باستخدام التفكير التصميمي، وعلى القيام بدراسة أخرى تسعى لتعديل أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي، ليناسب استخدامه في تطوير البرامج والخطط والمقررات الدراسية في الجامعات (عبد السلام، ٢٠٢٠، ص٢).

٦- دراسة ميليندا (Melinda, ٢٠٢١):

(التفكير التصميمي المدرك لمعلمي الرياضيات والعوامل ذات الصلة)

بحثت هذه الدراسة في عقلية التفكير التصميمي المدركة للمعلمين جنبًا إلى جنب مع العوامل ذات الصلة المتمثلة بالجنس، والتحصيل التعليمي، ونوع المدرسة، والمستوى التعليمي الذي يدرسه المعلم، والعمر، وعدد سنوات التدريس، والموقف تجاه التكنولوجيا شارك في هذا (٥٧١) معلمًا للرياضيات من المنطقة الأولى الذين أجابوا على الاستبيان عبر الإنترنت الذي يستخدم مقياس ليكرت المكون من (٥) درجات، بشكل عام كانت عقلية التفكير التصميمي المتصورة لهؤلاء المعلمين عالية جدًا بمتوسط (٤,٢٣) حيث توصلت نتائج الدراسة الى يأتي: تم الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين عقلية التفكير التصميمي المتصورة للمعلمين والمعلمات، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة الدراسات العليا وبدون درجة الدراسات العليا، وفي الوقت نفسه لم يتم العثور على فروق ذات دلالة إحصائية بين عقلية التفكير التصميمي من (أ) معلمي القطاعين العام والخاص و (ب) معلمي الابتدائية والثانوية، بالنسبة للتحليل الترابطي، وجد أن العمر وعدد سنوات التدريس والموقف تجاه التكنولوجيا لها علاقة كبيرة بعقلية التفكير التصميمي المتصورة (Melinda,2021:p.3).

ثانياً: دراسات مهارات الادارة الصفية:

١- دراسة أديبي (١٩٩٠):

(تحليل عملية إدارة الصف إلى مكوناتها الأساسية والفرعية لمرحلة التعليم الإعدادي في دولة البحرين من وجهة نظر المعلمين)

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل عملية إدارة الصف إلى مكوناتها الأساسية والفرعية لمرحلة التعليم الإعدادي في دولة البحرين من وجهة نظر المعلمين، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الإعدادية، وقد بلغ عدد عينة أفراد الدراسة (٢٣٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وكان من أبرز النتائج أن هناك قائمة تعليمية يجب أن يلم بها المعلم، تتمثل بالتخطيط والتنظيم، والاهتمام بالمناخ الصفي الذي يساعد على إشاعة الجو التعليمي داخل غرفة الصف، والاهتمام بالإرشاد الصفي (أديبي، ١٩٩٠، ص ٥٧- ٥٨).

٢- دراسة أبو صوي (٢٠٠٣):

تقييم إدارة الصف من وجهة نظر المعلمين والمديرين في محافظات القدس

وهدفت إلى تحديد الممارسات المرتبطة بإدارة الصف والعوامل المساعدة عليها والعوامل المعيقة لها، تألفت العينة من (٤٠٧) افراد منهم (٣٣٦) معلما و (٧١) مديرا اختيروا بطريقة العينة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر الممارسات المرتبطة بإدارة الصف من وجهة نظر المعلمين والمديرين: تنظيم التفاعل الصفي وتوجيه الأسئلة ملاحظة الطلاب ومتابعتهم، التدريس والتخطيط قبل بدا الحصة، تنظيم البيئة الصفية للتعلم، توفير المناخ النفسي الاجتماعي مواجهة حاجات الطلاب وضبط سلوكهم وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر العوامل المساعدة على إدارة الصف تمثلت في وصول المعلم إلى الصف قبل بدأ الحصة، حسن المظهر، استخدام سجل السلوك الصفي، أن يتراوح عدد الطلاب الصف بين (٢٠- ١٥) طالبا، استخدام الستائر كبر حجم الغرفة وكبر حجم النافذة، أما بخصوص أكثر العوامل المعيقة لإدارة الصف تمثلت في قرب الصف من الشارع العام دخول المتعلمين متأخرين إلى الصف العوامل الجوية (الحر- البرد)، والقيام بأعمال الصيانة والإصلاحات للمرافق المدرسية أثناء الدوام المدرسي. (أبو صوي، ٢٠٠٣، ص٢١).

٣- دراسة الجميلي والجبوري (٢٠٠٩):

(العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية في محافظة القادسية في العراق)

هدفت التعرف إلى بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية في محافظة القادسية في العراق، كما سعت إلى الكشف عما إذا كان هناك فروق في تقديرات أفراد العينة لمدى سيطرتهم على تلك العوامل تعزى إلى متغيرات الجنس، والتخصص، ونوع المدرسة). تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) معلما ومعلمة من العاملين في المدارس الثانوية في محافظة القادسية، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة لجمع البيانات اللازمة، بينت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يتحكمون بالعوامل المؤثرة في الإدارة الصفية، ويقللون من أثرها بصورة كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير الجنس في تقديرات أفراد العينة، لصالح المعلمات، ووجود أثر لمتغير نوع المدرسة، لصالح مدارس الإناث، وعدم وجود أثر لمتغير التخصص (الجميلي والجبوري، ٢٠٠٩، ص١٣).

٤- دراسة محمد وعوض الله (٢٠١٨):

(درجة ممارسة المعلم للمهارات الأساسية للإدارة الصفية بمدارس مرحلة تعليم الأساس من وجهة نظر الموجهين التربويين)

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلم مرحلة تعليم الأساس ببلدية القضارف للمهارات الأساسية للإدارة الصفية على ضوء محاورها المختلفة، فضلا عن التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند الدلالة (٠,٠٥) والتي تعزي لمتغيرات الدراسة الوظيفية والدمغرافية، استخدم المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، والتي تم تطبيقها على عينة حصرية قوامها (٢٧) موجها تربوية، وللمعالجة الإحصائية تم استخدام اختبار (t) أظهرت الدراسة عدداً من النتائج منها: يمارس معلمو مدارس مرحلة تعليم الأساس ببلدية القضارف مهارة التخطيط للدرس، ومهارة خصائص المتعلمين، ومهارة التنفيذ ومهارة الإشراف والمتابعة، ومهارة المناخ العاطفي والاجتماعي، ومهارة التقويم، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة (٠,٠٥) تعزي لمحاور الدراسة، من حيث (الجنس، المؤهل العلمي، الدورات التدريبية في مجال الإدارة الصفية، وسنوات الخبرة)، كما أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين في مجالات الكفايات المعرفية والإدارية، لأنها أداة لتجود

الأداء وضمان الجودة مخرجات العملية التعليمية، فضلا عن عقد حلقات نقاش في مهارات الإدارة الصفية يحضره المختصون في هذا المجال. (محمد وعوض الله، ٢٠١٨، ص١).

موازنة الدراسات السابقة:

تم استعراض دراسات متعددة سبقت هذ البحث، وسوف يتم مناقشتها من حيث الاهداف والعينات التي تم الاستعانة بها والأدوات التي تم استعمالها في جمع البيانات والوسائل الاحصائية ثم النتائج.

أولاً: الأهداف:

اختلفت الدراسات في أهدافها للكشف عن طبيعة العلاقة بين التفكير التصميمي من جهة وبين بعض المتغيرات من جهة أخرى، إذ أهدافها، فهدفت دراسة هاريس:(Harris,2017) ، إلى التعرف على (تحديد الفرص والتحديات التي قد يواجهها المعلمون في مرحلة التعلم الأساسي عند محاولتهم دمج التفكير التصميمي وعمليات التفكير التكاملي في أساليب تدريسهم ومناهجهم الدراسية) ، وهدفت همام (٢٠١٨)، إلى التعرف على (فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية مهارات التفكير التصميمي في مادة العلوم لدي تلاميذ المدارس الرسمية للغات) ، وهدفت رزق (٢٠١٨) وهدفت الدراسة إلى التعرف على (أثر استخدام استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة) ، وهدفت دراسة (Mosley, Wright, a Wrigley,2018) إلى (الاستكشاف خبرة الميسرة ومستواه في عمليات تصميم في المحاضرات، وورش العمل، ومن الجانب الآخر، تناول الدراسة دور التفكير التصميمي في حل المشكلات المطروحة وأثرها على تجربة التعلم لدى جمهور– ليس لديه خبرة – في التفكير التصميمي)، وهدفت دراسة عبد السلام (٢٠٢٠) إلى التعرف على (تحديد خطوات التفكير التصميمي وإلى إعداد أنموذج التطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي، والتأكد من مناسبة النموذج وإمكانية تطبيقه في الواقع) ، وهدفت دراسة ميليندا (٢٠٢١) إلى عقلية التفكير التصميمي المدركة للمعلمين جنبًا إلى جنب مع العوامل ذات الصلة المتمثلة بالجنس، والتحصيل التعليمي، ونوع المدرسة، والمستوى التعليمي الذي يدرسه المعلم، والعمر، وعدد سنوات التدريس) أما هذا البحث فهدف إلى التعرف على (التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الادارة الصفية لدى أعضاء هيئة التدريس) .

ودراسات أخرى تناولت الكشف عن العلاقة بين مهارات الادارة الصفية ومتغيرات أخرى، إذ هدفت دراسة أديبي (١٩٩٠): إلى تحليل عملية إدارة الصف إلى مكوناتها الأساسية والفرعية لمرحلة التعليم الإعدادي في دولة البحرين من وجهة نظر المعلمين، أما دراسة الجميلي والجبوري (٢٠٠٩): فقد هدفت إلى بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية في محافظة القادسية في العراق، ودراسة ابو صوي (٢٠٠٣) التي هدفت إلى تحديد الممارسات المرتبطة بإدارة الصف والعوامل المساعدة عليها والعوامل المعيقة لها، وهدفت دراسة ناجل ودريسكول (Nagel and deriscell,١٩٩٣): إلى بحث الفروق ما بين الممارسات التدريسية في المساقات الجامعية، والممارسات المشاهدة في المواقف الصفية، أما دراسة محمد وعوض الله (٢٠١٨): فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلم مرحلة تعليم الأساس ببلدية القضارف للمهارات الأساسية للإدارة الصفية على ضوء محاورها المختلفة

أما الدراسة الحالية فتمتاز عن الدراسات السابقة بأنها أول دراسة (على حد علم الباحثة) في العراق تناولت العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية.

ثانيا: العينات:

اعتمدت الدراسات السابقة على عينات مختلفة من (المعلمين والمديرين، وطلبة الجامعة، وطلبة المدارس الإعدادية، وطلبة المدارس الثانوية، وجمهور – ليس لديه خبرة (الميسرين).

أما البحث الحالي فقد اعتمد على اعضاء هيئة التدريس.

أما فيما يتعلق بعينة التفكير التصميمي فقد اختلفت الدراسات بحسب طبيعة كل منها ومدى عنايتها إذ تناولت شرائح من المجتمع وتناولت النوع (ذكور–إناث) وكانت العينات جميعها تتراوح ما بين (٥٧١–٢٨).

أما البحث الحالي فكان حجم العينة (٤٠٠) من اعضاء هيئة التدريس.

أما الدراسات التي تناولت متغير **مهارات الادارة الصفية** فقد تباينت واختلفت في عيناتها وبحسب طبيعة كل دراسة في أغلب الدراسات من شرائح المجتمع وتناولت النوع (ذكور– إناث) وكانت العينات تتراوح ما بين (٤٠٧–٢٧).

أما البحث الحالي فكان حجم العينة (٤٠٠) من اعضاء هيئة التدريس.

ثالثا: الأداة:

تعددت الأدوات المستعملة في قياس (التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية) فقد استعملت بعض الدراسات أدوات جاهزة وأخرى قامت ببناء أدوات القياس وأخرى اعتمدت على التقارير الذاتية.

أما البحث الحالي فقد تحدد ببناء مقياس التفكير التصميمي وبإعداد مقياس لمهارات الادارة الصفية.

رابعا: الوسائل الإحصائية:

استعملت الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية المتمثلة بالاختبار التائي لعينتين مستقلتين والوسط الحسابي والانحراف المعياري ومربع كاي ومعامل الارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة وتحليل التباين.

أما البحث الحالي فقد استعملت الباحثة فيه العديد من الاحصائية المماثلة.

خامساً: النتائج:

اختلفت نتائج الدراسات السابقة باختلاف الأهداف وأساليب البحث وحجم العينة ومجتمع الدراسة وسوف يتم التطرق لبعض تلك النتائج عند مناقشة نتائج البحث الحالي في الفصل الرابع وسيتم مقارنة نتائج الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية.

الإفادة من الدراسات السابقة:

أفادت الباحثة من اطلاعها على الدراسات السابقة في أمور عديدة، ويمكن ايجازها بما يأتي:

- التعرّف على المصادر والمراجع العلمية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.
- اختيار المنهج والاجراءات البحثية التي تُناسب البحث الحالي حسب المُتغيرين المدروسين (التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية).
- اختيار حجم ونوع عينة البحث.

- بناء وإعداد أداتي البحث والتحقق من خصائصهما السايكومترية من صدق وثبات وتمييز على وفق ملائمة الأداتين المستعملة والمُعَدة في هذا البحث.
- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لإجراءات البحث الحالي.
- الإفادة من نتائج الدراسات السابقة في مناقشة نتائج البحث الحالي.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- منهجية البحث.
- مجتمع البحث.
- عيّنة البحث.
- أدوات البحث.
- الوسائل الإحصائية.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاتهُ

ستستعرض الباحثة في هذا الفصل منهجية البحث والإجراءات المتبعة فيه، المتمثلة بتحديد مجتمع البحث واختيار عينته، واستعمال أداتي البحث: (التفكير التصميمي، ومهارات الادارة الصفية)، وتطبيقهما، فضلاً عن استعمال الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

منهجية البحث (Research Method):

منهجية البحث هي عملية منظمة وإجراءات متسلسلة يتبعها الباحث بهدف التوصل إلى حلول للمشكلات أو إجابات عن تساؤلات، يتم فيها استعمال أساليب علمية مقبولة ومتعارف عليها بين الباحثين لجمع البيانات وتحليلها ومناقشتها (عباس وآخرون، ٢٠٠٧، ص٢١).

استعملت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، لأنه يعد منهجاً ملائماً لطبيعة البحث وأهدافه لكونه يسعى إلى تحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة، ومن ثم يعمل على وصفها ومن ثمٌ فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ،ويصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبير كيفياً وكمياً. فالتعبير الكمي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا أرقاماً ويوضح مقدار هذه الظاهرة (ملحم، ٢٠٠٧، ص٣٦٩).

مجتمع البحث:

نعني بمجتمع البحث جميع مفردات الظاهرة التي تقوم بدراستها الباحثة، ويعرف بأنه كل الأفراد الذين يحملون بيانات الظاهرة قيد الدراسة، فهو مجموعة الأفراد أو الأشياء أو الدرجات التي ترغب الباحثة في دراستها (محجوب، ٢٠٠٢، ص٢٥٢). وبلغ مجتمع البحث (١٧٠١) تدريسي وتدريسية من جامعة الانبار موزعين على وفق النوع بواقع (١٤٠٥) تدريسيون (٢٩٦) تدريسية، أمّا فيما يتعلق بالتخصص، فقد بلغ عدد تدريسيي التخصص العلمي (١٠٢٥) تدريسياً وتدريسية وبلغ عدد تدريسيي التخصص الانساني (٦٧٦) تدريسياً وتدريسية، اما فيما يتعلق باللقب العلمي فقد بلغ عدد تدريسيي من حملة لقب استاذ (٢٩١) تدريسي وتدريسية وبلغ عدد التدريسيين من حملة لقب استاذ مساعد (٥٠٨)

تدريسي وتدريسية وبلغ عدد تدريسيين من حملة لقب مدرس (٥١٦) تدريسيين وتدريسيات وبلغ عدد التدريسيين من لقب مدرس مساعد (٣٨٦) تدريسياً وتدريسية[١]، وجدول (١) يوضح مجتمع البحث موزع بحسب الجنس والتخصص واللقب.

جدول (١)

مجتمع البحث موزع بحسب النوع والتخصص واللقب

الجنس	التخصص	اللقب	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	علمي	استاذ	١٤١	% ٨
		استاذ مساعد	٢٦٥	%١٦
		مدرس	٢٣٨	%١٤
		مدرس مساعد	١٤١	%٨
	المجموع		٧٨٥	%٤٦
	انساني	استاذ	١٤٠	%٨
		استاذ مساعد	١٨٧	%١١
		مدرس	١٥٧	%١٠
		مدرس مساعد	١٣٦	%٨
	المجموع		٦٢٠	%٣٧
اناث	علمي	استاذ	٧	%١
		استاذ مساعد	٤٣	%٢
		مدرس	١٠٩	%٦
		مدرس مساعد	٨١	%٥
	المجموع		٢٤٠	%١٤
	انساني	استاذ	٣	%٠
		استاذ مساعد	١٣	%١
		مدرس	١٢	%١
		مدرس مساعد	٢٨	%١
	المجموع		٥٦	%٣
المجموع الكلي			١٧٠١	%١٠٠
النسبة المئوية			%١٠٠	

[١] حصلت الباحثة على إحصائيات مجتمع البحث الحالي من شعبة إحصاء جامعة الانبار للعام الدراسي (٢٠٢١ – ٢٠٢٢) ملحق(١)

عينة البحث.

يُقصَد بها جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث اختياراً (عشوائياً أو قصدياً) طبقاً لأسلوب الدراسة وظروف إجرائها، التي ينبغي أن تكون العينة مماثلة للمجتمع الذي سحبت منه (النعيمي،٢٠١٤، ص٦٣). أو هي الجزء الذي يستخدم في الحكم على الكل ومن اجل أن تكون العينة ممثلة للمجتمع يجب اعتماد الطرائق والوسائل الصحية في اختيار العينة كما ان الصفات العديدة التي يحتويها المجتمع لابد أن تكون في العينة التي يتم اختيارها من المجتمع.

اختارت الباحثة عينة عشوائية طبقية متناسبة بلغ عددها (٤٠٠) تدريسي وتدريسية من مجتمع تدريسيي جامعة الانبار موزعين على وفق النوع بواقع (٣٢٩) تدريسياً و(٧١) تدريسية، أمّا فيما يتعلق بالتخصص، فقد بلغ عدد تدريسيي في التخصص العلمي (٢٤١) تدريسياً وتدريسية وبلغ عدد التدريسيين في التخصص الانساني (١٥٩) تدريسي وتدريسية، وجدول (٢) يوضح عينة البحث موزع بحسب الجنس والتخصص واللقب.

جدول (٢)

يوضح عينة البحث موزع بحسب الجنس والتخصص واللقب

الجنس	التخصص	اللقب	المجموع
ذكور	علمي	استاذ	٣٣
		استاذ مساعد	٦٢
		مدرس	٥٦
		مدرس مساعد	٣٣
	المجموع		١٨٤
	انساني	استاذ	٣٢
		استاذ مساعد	٤٤
		مدرس	٣٧
		مدرس مساعد	٣٢
	المجموع		١٤٥
اناث	علمي	استاذ	٢
		استاذ مساعد	١٠
		مدرس	٢٦

		مدرس مساعد	١٩
المجموع			٥٧
	انساني	استاذ	١
		استاذ مساعد	٣
		مدرس	٣
		مدرس مساعد	٧
المجموع			١٤
المجموع الكلي			٤٠٠

أداتا البحث:

تُعَرِف (Anastasi,1976) أداة القياس: بأنها طريقة موضوعية مقننة لقياس عينة من السلوك (عوض، ١٩٩٨، ص٥١)، لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي لابد من توافر مقاييس تتلاءم مع الأدبيات والأطر النظرية للبحث وطبيعة مجتمع البحث وقد تطلب تحقيق اهداف هذه الدراسة بناء مقياس للتفكير التصميمي يلائم طبيعة عينة الدراسة، بعد ان اطلعت الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، وأعدت أداة لقياس لمهارات الإدارة الصفية، وفيما يأتي عرض الإجراءات التي اتبعتها الباحثة في عمليتي الإعداد والبناء:

وبما أنّ هدف البحث الحالي التعرّف على العلاقة الارتباطية بين مفهوم التفكير التصميمي ومهارات الإدارة الصفية لدى أعضاء هيئة التدريس، إذ تطلب ذلك توافر أداتين هما:

- **مقياس التفكير التصميمي:**
- **مقياس مهارات الإدارة الصفية:**

وفيما يأتي عرض الإجراءات التفصيلية التي اتبعتها الباحثة:

أولا: مقياس التفكير التصميمي:

اطلعت الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، وعدد من المقاييس والاختبارات لقياس هذا المفهوم، وفي ضوء ذلك فقد تم تبني تعريف بلاتنر وآخرون (Plattner,et al,2009) تعريفاً نظرياً له: وهو عملية معرفية تحليلية وإبداعية يفهم من خلالها الفرد طبيعة المشكلة، ويعمد الى ان يشارك بنفسه بالتجارب لحلها، وإنشاء النماذج وجمع الملاحظات واعادة التصميم والاختبار والتقويم (Plattner et al,2009,p.30). وفيما يأتي وصف للإجراءات التي اعتمدتها الباحثة في بناء مقياس التفكير التصميمي:

الالتزام بأبعاد نظرية بلانتر وآخرون (Plattner, et all ,2009) للتفكير التصميمي.

الإفادة من الأفكار الواردة في فقرات المقاييس المتوفرة في أدبيات ودراسات سابقة، مثل:

- مقياس (ابراهيم) الذي تم اعداده (٢٠٢١) يتكون من (٣٠) فقرة و(٥) ابعاد، وطبق المقياس على عينة من طلبة الجامعة.
- مقياس (لطيف) الذي تم بناءه (٢٠٢١) تألف المقياس من (٢١) فقرة تم تنظيمه بطرقة التقرير الذاتي على وفق خمسة بدائل، طبق المقياس على طلبة الجامعة.
- مقياس (موسى) الذي تم اعداده (٢٠٢٠) تالف المقياس من (١٨) فقرة موزع على (٥) مهارات، طبق المقياس على طلبة الجامعة.
- مقياس (نصحي) الذي تم بناءه (٢٠١٩) يتكون المقياس من (٥) مهارات لكل مهارة (١٢) فقرة، وقد طبق المقياس على تلاميذ المرحلة الاعدادية.
- مقياس (همام) الذي تم اعداده (٢٠١٨) يتكون المقياس من (٦) مواقف عبارة عن (٣٠) سؤلاً موزعة على (٥) مهارات، طبق المقياس على تلاميذ المدارس الرسمية للغات.

اعداد فقرات مقياس التفكير التصميمي ووصفها:

بعد الانتهاء من تحديد ابعاد المقياس، اعدت الباحثة (٥٠) فقرة توزعت على تلك الابعاد الـ (٥) وهي:(التعاطف، والتحديد، والتصور، وبناء النموذج، والاختبار)، بواقع (١٠) فقرات لكل مجال، وكانت البدائل (ينطبق على بدرجة كبيرة جداً، وينطبق على بدرجة كبيرة، وينطبق على بدرجة متوسطة، وينطبق عليَّ بدرجة قليلة، ولا ينطبق علي مطلقاً)

صلاحية فقرات المقياس:

عرضت الباحثة فقرات المقياس (ملحق/ ٣) على مجموعة من الخبراء والمحكمين في العلوم التربوية والنفسية (ملحق/ ٢) لبيان صلاحيتها في قياس مفهوم (التفكير التصميمي) وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة بدائل الإجابة، واعتمدت نسبة اتفاق (٨٠%) لآراء المحكمين بالقبول او الرفض، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

نتائج اختبار كا^{٢} لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات التفكير التصميمي

المجالات	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقين	غير موافقين	النسبة المئوية	قيمة كا^{٢} المحسوبة	قيمة كا^{٢} الجدولية	مستوى الدلالة (٠،٠٥)
التعاطف	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٨، ٩	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٧، ١٠،	١٨	١٧	١	%٩٥	١٢,٨	٣,٨٤	دالة
التحديد	١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٩، ١٠	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٥، ٨	١٨	١٧	١	%٩٥	١٤,٢٢	٣,٨٤	دالة
التصور	١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠،	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٤	١٨	١٧	١	%٩٥	١٢,٨	٣,٨٤	دالة
بناء النموذج	١، ٣، ٤، ٥، ٨، ٩، ١٠	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٢، ٦، ٧	١٨	١٧	١	%٩٥	١٢,٨	٣,٨٤	دالة
و\الاختبار	١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨، ١٠	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٥، ٩	١٨	١٧	١	%٩٥	١٢,٨	٣,٨٤	دالة

إعداد تعليمات المقياس:

تعد عملية توضيح التعليمات من الإجراءات المهمة لأداة القياس التي يجري بناءها أو تطبيقها، وهذه الخطوة هي الدليل الذي يسترشد به المستجيب عند إجابته عن فقرات المقياس (ثورندايك وهيجن،1989،ص٧٩)، ، و راعت الباحثة أنْ تكون تعليمات المقياس واضحة ودقيقة ومناسبة لأفراد عينة البحث، وعمدت إلى إخفاء الهدف من المقياس كي لا يتأثر المستجيب به ويعمد إلى تزييف إجابته، إذ طلبت من أعضاء هيئة التدريس اختيار أحد البدائل الخمس لفقرات المقياس، وأعلمتهم بأنّه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة بقدر ما تعبر عن رأيه، وأن هذا الإجراء لأغراض البحث العلمي

فقط، وأن الإجابة ستكون سرية للغاية ولا يطلع عليها أحد سوى الباحثة ليطمئن المستجيب على سرية إجابته، وحثّت المستجيبين على عدم ترك أية فقرة من دون إجابة مع ذكر البيانات المطلوبة كالجنس والتخصص واللقب العلمي.

التطبيق الاستطلاعي:

للتأكد من فهم عينة البحث تعليمات المقياس ومدى وضوحها وفهمها للفقرات ومدى دقتها، وأسلوب صياغتها، وكشف الفقرات غير الواضحة من حيث لغتها ومضمونها، واختبار مدى ملائمة البدائل للاستجابة أمام الفقرات وصياغتها، وحساب الوقت المناسب للإجابة على كل من الاختبار والمقياس، إذ تم تطبيق مقياس التفكير التصميمي ومقياس مهارات الادارة الصفية على عينة مكونة من (٤٠) تدريسياً وتدريسية من مجتمع تدريسيي جامعة الانبار تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، جدول (٤)، وكانت فقرات المقياس واضحة ولم تسجل ايه إشارات لغموض او عدم فهم او صعوبة في الإجابة، كما تم احتساب وقت الإجابة الذي بلغ متوسطه (١٢) دقيقة.

جدول (٤)

التطبيق الاستطلاعي

الجنس	التخصص	اللقب	المجموع
ذكور	علمي	استاذ	١
		استاذ مساعد	٢
		مدرس	١
		مدرس مساعد	١
	المجموع		٥
	انساني	استاذ	١
		استاذ مساعد	٢
		مدرس	١
		مدرس مساعد	١
	المجموع		٥
اناث	علمي	استاذ	١
		استاذ مساعد	٢
		مدرس	١
		مدرس مساعد	١
	المجموع		٥
	انساني	استاذ	١

		استاذ مساعد	٢
		مدرس	١
		مدرس مساعد	١
	المجموع		٥
المجموع الكلي			٤٠

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس التفكير التصميمي.

تعد عملية التحليل الإحصائي لفقرات المقياس من الخطوات الأساسية لبنائه وان اعتماد الفقرات التي تتميز بخصائص سيكومترية جيدة يجعل المقياس أكثر صدقاً وثباتاً (Anastasi,1988,p.192) ويهدف التحليل الاحصائي للفقرات عادة الى حساب القوة التمييزية لها وحساب معاملات صدقها لانهما اهم مؤشرين لدقة الفقرات وقياسها لما اعدت لقياسه (الكبيسي،٢٠٠١،ص٣٢)، لذا يعد التحليل الاحصائي للفقرات اكثر اهمية من التحليل المنطقي، لأنه يتحقق من مضمون الفقرة في قياس ما اعدت لقياسه، من خلال التحقق من بعض المؤشرات القياسية للفقرة، مثل قدرتها على التمييز بين المجيبين، ومعامل صدقها (الكبيسي،١٩٩٥، ص٥) ذلك ان التحليل المنطقي للفقرات قد لا يكشف احياناً عن صلاحيتها او صدقها بشكل دقيق، بينما التحليل الاحصائي للدرجات التجريبية يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت من اجل قياسه (Ebel,1972,p.406).

القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items):

إن حساب القوة التميزية للفقرة تعدٌ من أهم خصائصها القياسية في المقاييس النفسية المرجعية المعيار، لأنها تؤشر عن قدرة فقرات المقياس على الكشف عن الفروق الفردية بين الافراد في السمة او الخصيصة والتي يقوم على اساسها القياس النفسي(Ebel,1972,p.399)، إذ عن طريق هذا الاسلوب يمكننا اختيار الفقرات التي تعطي أكبر قدر من المعلومات عن الفروق في إجابات الأفراد وحذف الفقرات غير المميزة، وهذا سوف يسهم بدوره في زيادة ثبات الاختبار(موسى،٢٠٠٦، ص٥٨٢).

طبقت الباحثة المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) استاذ واستاذة وتصحيح استمارات الإجابة، ولاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى اقل درجة كلية وحُدَدت المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية وبنسبة (٢٧ %) من كل مجموعة إذ اقترح " كيلي " (Kelly) ان يكون عدد افراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية

عند حساب القوة التميزية للفقرات بنسبة (٢٧ %) من أفراد العينة (عودة، ١٩٩٨، ص٢٨٦).وبلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (١٠٨) استاذ واستاذة في المجموعة العليا، و (١٠٨) أساتذة واستاذات في المجموعة الدنيا .واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة (Edwards,1957,p.153–154)، ومن خلال هذا الاجراء تبين ان جميع الفقرات مميزة لكونها دالة احصائياً، لأن قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) بدرجة حرية (٢١٤) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥). وجدول (٥) يبين نتائج حساب القوة التميزية للفقرات.

جدول (٥)

القوة التميزية لفقرات مقياس التفكير التصميمي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى دلالة ٠،٠٥
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
١	٣،٤٩١	١،٠٦٣	٢،٩٩١	٠،٨٥٩	٣،٨٥٥	دالة
٢	٣،٧٦٩	١،٠٥٦	٢،٧٨٧	١،٠٧٧	٦،٨٦١	دالة
٣	٣،٥٣٧	١،٠٧٢	٢،٥٩٣	١،١٠٣	٦،٤٧٥	دالة
٤	٣،٦٧٦	١،١٦٧	٢،٧٢٢	١،١٥١	٦،١٣٥	دالة
٥	٣،٦٤٨	١،٠٨٨	٢،٤٧٢	١،١٠٦	٧،٩٩٠	دالة
٦	٣،٧٠٤	١،١٠٤	٢،٥١٩	١،٠٥٤	٨،١٨٢	دالة
٧	٣،٦٣٠	١،٢٠٤	٢،٦٢٠	١،٠٦٥	٦،٦١٧	دالة
٨	٣،٥٣٧	١،٠٠٩	٢،٧٢٢	١،٠٤٠	٦،٧٢٧	دالة
٩	٣،٨١٥	٠،٩٧٨	٢،٥٧٤	٠،٩٧٨	١٠،٠٨٧	دالة
١٠	٣،٨١٥	٠،٩٩٧	٢،٦٤٨	١،٠٠٨	٨،٦٧٧	دالة
١١	٣،٧٣١	٠،٩٧٣	٢،٣٤٣	٠،٩١٩	١٠،٩٤٢	دالة
١٢	٣،٩١٧	٠،٩١٨	٢،٦٠٢	١،١١٩	٩،٥٧٦	دالة
١٣	٣،٥٥٦	٠،٩٧٠	٢،٥١٩	١،٠٥٤	٧،٦٣٠	دالة

١٤	٣،٧٧٨	٠،٩٨٠	٢،٧١٣	١،٠٩٤	٧،٦٤٣	دالة
١٥	٣،٦٥٧	١،٠٢٥	٢،٧٥٩	١،١١٨	٦،٢٤٣	دالة
١٦	٣،٦٥٧	٠،٩٤٩	٢،٤٧٢	١،٠٩٨	٨،٦١١	دالة
١٧	٣،٧١٣	١،٠٠٥	٢،٤٣٥	١،١٠٥	٩،٠١٩	دالة
١٨	٣،٨٨٩	٠،٩٧٠	٢،٦٦٧	١،٠٧٧	٨،٨٩١	دالة
١٩	٣،٦٢٠	١،٠٢١	٢،٤٨١	١،٠٨١	٨،٠٧٧	دالة
٢٠	٣،٤٦٣	١،١٢٣	٢،٥٦٥	١،٠١٦	٦،٢٥١	دالة
٢١	٣،٨١٥	١،٠٢٤	٢،٤٣٥	١،٠٣٥	٩،٩٨٨	دالة
٢٢	٣،٦٣٩	٠،٩٥٢	٢،٤١٧	١،٠٥١	٩،٠٨٥	دالة
٢٣	٣،٨٠٦	١،٠١٨	٢،٦٢٠	١،٠٣٠	٨،٦٢٨	دالة
٢٤	٣،٧٨٧	٠،٩٠٧	٢،٦٢٠	١،٠١١	٩،٠٥١	دالة
٢٥	٣،٧٨٧	٠،٩٧٧	٢،٤٢٦	١،٠٢٥	١٠،١٣٣	دالة
٢٦	٣،٧٠٤	١،٠١٦	٢،٥٠٠	١،٠٧٢	٨،٥٨٩	دالة
٢٧	٣،٦٤٨	١،٠١٧	٢،٦٤٨	١،٠٥٣	٧،٢٠١	دالة
٢٨	٣،٩١٧	٠،٩٩٦	٢،٧١٣	١،٠٧٧	٨،٦٤٨	دالة
٢٩	٣،٦٩٤	٠،٩٦١	٢،٦٢٠	١،٠٥٧	٧،٩٢٥	دالة
٣٠	٣،٦٢٠	١،٠٥٧	٢،٦٣٠	١،٠٥٥	٦،٩٩٣	دالة
٣١	٣،٦٥٧	١،٠٥٢	٢،٤٣٥	١،٠٦١	٨،٦٢٣	دالة
٣٢	٣،٨٦١	٠،٩٢٢	٢،٥٥٦	١،٠٧٩	٩،٦٩٥	دالة
٣٣	٣،٧١٣	١،٠٠٥	٢،٤٥٤	١،٠١٧	٩،٢٨١	دالة
٣٤	٣،٥٩٣	١،٠٠٥	٢،٦٦٧	١،٠٠٥	٦،٨٦٨	دالة
٣٥	٣،٩١٧	٠،٩٠٨	٢،٦١١	١،٠٨٤	٩،٧٣٣	دالة
٣٦	٣،٦٩٤	١،٠٨٩	٢،٦٢٠	٠،٩٣٤	٧،٨٨٩	دالة
٣٧	٣،٦٩٤	٠،٩٣٢	٢،٥٢٨	١،٠٣٦	٨،٨٢٤	دالة
٣٨	٣،٥٨٣	١،٠٦٩	٢،٣٤٣	١،٠٩٥	٨،٥٤٦	دالة
٣٩	٣،٦٩٤	١،١٠٦	٢،٦٨٥	١،١٠٨	٦،٧٩٦	دالة
٤٠	٣،٦٩٤	٠،٩٨١	٢،٥١٩	١،٠٨٩	٨،٤٥٧	دالة
٤١	٣،٧٠٤	٠،٨٩٩	٢،٤٥٤	١،١٣٩	٩،٠٨١	دالة

٤٢	٣،٦٧٦	١،٠٥٧	٢،٤٢٦	١،١٤٦	٨،٤٥٢	دالة
٤٣	٣،٦٨٥	٠،٩٦٣	٢،٥٢٨	١،٠٢٧	٨،٦٦٣	دالة
٤٤	٣،٨٠٦	١،٠٠٠	٢،٥٠٠	١،٠٠٩	٩،٦٨٨	دالة
٤٥	٣،٧٤١	٠،٩٣١	٢،٤٦٣	٠،٩٩٩	٩،٨٦٢	دالة
٤٦	٣،٧٣١	٠،٩٢٣	٢،٤٨١	٠،٩٧١	٩،٨٣٢	دالة
٤٧	٣،٧١٣	٠،٩٦٧	٢،٥٠٩	٠،٩٥٢	٩،٣٤٩	دالة
٤٨	٣،٨٤٣	٠،٨٨٨	٢،٧٧٨	١،٠٩٧	٧،٩٥٥	دالة
٤٩	٣،٦٣٠	١،٠١٠	٢،٤١٧	١،٠٥١	٨،٧٧٠	دالة
٥٠	٣،٨٤٣	٠،٨٩٨	٢،٨٢٤	٠،٩٤٦	٨،٢٣٢	دالة

١- الاتساق الداخلي (صدق الفقرات):

وقد تم حساب الاتساق الداخلي كالآتي:

أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

الصدق في فقرات المقاييس النفسية له أهمية كبيرة، وذلك لأن صدق المقياس يعتمد في الأساس على صدق فقراته ، ويمكن استعمال الصدق المنطقي للفقرة في تقدير تمثيلها للسمة المراد قياسها(عبد الرحمن،١٩٩٨، ص١٨٤)،غير أن الصدق التجريبي من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية أكثر دقة من صدقها الظاهري لأنه يكشف على أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية ، بمعنى أن الفقرات متجانسة في قياس ما أعدت لقياسه، أي أن كل فقرة تهدف الى قياس الوظيفة نفسها التي تقيسها الفقرات الأخرى (أحمد،١٩٨١، ص٢٩٣)، فضلاً عن ان استبعاد الفقرات التي يكون ارتباطها ضعيف بالدرجة الكلية يؤدي الى زيادة صدق المقياس وثباته(Smith,1966,p.70).واعتمدت الباحثة في حساب صدق الفقرة على معامل ارتباط "بيرسون"(Person correlation) بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية، لكون درجات الفقرة متصلة ومتدرجة(Dbois,1962,p.144)، علماً أن عينة صدق الفقرات تتكون من (٤٠٠) استاذ واستاذة في البحث الحالي. اذ أشارت (أنستازي Anastasi) الى أن ارتباط الفقرة بمحك داخلي أو خارجي مؤشر لصدقها، وحينما لا يتوفر محك خارجي مناسب فإن الدرجة الكلية للمجيب تمثل أفضل محك داخلي في حساب هذه العلاقة (Anastasi,1976,P.206) وتبين أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط البالغة

(٠،٠٩٨) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يعد مؤشراً على ان المقياس صادقٌ لقياس الظاهرة التي وضع لقياسها وجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس التفكير التصميمي

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٠،٢٩٨	١١	٠،٥١١	٢١	٠،٤٤٤	٣١	٠،٤٢٠	٤١	٠،٤١٢
٢	٠،٣٧٨	١٢	٠،٤٥١	٢٢	٠،٤٤٥	٣٢	٠،٤٤٥	٤٢	٠،٤٣٣
٣	٠،٣٦٤	١٣	٠،٣٩٣	٢٣	٠،٤٦٠	٣٣	٠،٤١٥	٤٣	٠،٤٢٥
٤	٠،٣٦٧	١٤	٠،٣٩٠	٢٤	٠،٤٢٠	٣٤	٠،٣٩٣	٤٤	٠،٤٣١
٥	٠،٤٥٨	١٥	٠،٣٩٦	٢٥	٠،٤٧٧	٣٥	٠،٤٣٦	٤٥	٠،٤٣٨
٦	٠،٤٥٠	١٦	٠،٤٧٤	٢٦	٠،٣٨٠	٣٦	٠،٤٢٩	٤٦	٠،٤٦٥
٧	٠،٣٥٧	١٧	٠،٤٢٧	٢٧	٠،٣٨١	٣٧	٠،٤٢٧	٤٧	٠،٤٥٨
٨	٠،٣١٠	١٨	٠،٤٥٥	٢٨	٠،٤٢٤	٣٨	٠،٤٣٠	٤٨	٠،٣٧٥
٩	٠،٤٥٤	١٩	٠،٣٩٨	٢٩	٠،٣٩٢	٣٩	٠،٣٧٩	٤٩	٠،٤٣٦
١٠	٠،٤٢٠	٢٠	٠،٣٢٥	٣٠	٠،٣٤٥	٤٠	٠،٣٩٤	٥٠	٠،٤٠٥

ب . علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه:

استخدمت الباحثة هذا الأسلوب لمعرفة معامل الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وذلك لغرض التأكد من صدق فقرات مقياس التفكير التصميمي في كل بعد وتم اعتماد الدرجة الكلية للبعد محكاً داخلياً، وبعد استخدام معامل ارتباط بيرسون اتضح إن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مقارنتها بالقيمة الحرجة البالغة (٠،٠٩٨)عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) ومن خلال هذا المؤشر اتضح أن جميع فقرات المقياس تعبر عن مجالاتها وجدول(٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه.

التعاطف		التحديد		التصور		بناء النموذج		الاختبار	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٠،٤٥٩	١١	٠،٥٣١	٢١	٠،٤٩٨	٣١	٠،٥١٢	٤١	٠،٤٩٩
٢	٠،٥٠٥	١٢	٠،٥٨٠	٢٢	٠،٥٢٠	٣٢	٠،٥٣٥	٤٢	٠،٥٦٣
٣	٠،٤٩١	١٣	٠،٥٠٧	٢٣	٠،٥٤٤	٣٣	٠،٥٣٧	٤٣	٠،٥١٦
٤	٠،٥٣٩	١٤	٠،٥٦٣	٢٤	٠،٤٩١	٣٤	٠،٤٨٦	٤٤	٠،٤٨٩
٥	٠،٥٧٩	١٥	٠،٥١٧	٢٥	٠،٥٤٣	٣٥	٠،٥١٨	٤٥	٠،٥٥٨
٦	٠،٥٨٠	١٦	٠،٥٦٩	٢٦	٠،٤٨١	٣٦	٠،٥٢٧	٤٦	٠،٥٧١
٧	٠،٤٧٠	١٧	٠،٥٩٢	٢٧	٠،٤٢٠	٣٧	٠،٤٧٤	٤٧	٠،٥٤٤
٨	٠،٤٢٠	١٨	٠،٥٢١	٢٨	٠،٥٢٥	٣٨	٠،٥١٨	٤٨	٠،٤٩١
٩	٠،٥٣٤	١٩	٠،٤٦١	٢٩	٠،٥١١	٣٩	٠،٥١٣	٤٩	٠،٥٦٠
١٠	٠،٤٥٤	٢٠	٠،٤٠٧	٣٠	٠،٤٣٦	٤٠	٠،٥٠٧	٥٠	٠،٥٠٥

ج. مصفوفة الارتباطات الداخلية لاستقلالية الابعاد الرئيسية:

بهدف التعرف على مدى استقلالية الابعاد الرئيسية في قياسها لمفهوم التفكير التصميمي ، تم إيجاد معاملات الارتباطات الداخلية بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات الكلية للمجالات الفرعية .واعتمدت الباحثة في حسابها على معامل ارتباط " بيرسون " Person correlation لكون الدرجات متصلة ومتدرجة.وذلك لان ارتباطات المجالات بالدرجة الكلية للمقياس هي قياسات اساسية للتجانس، لأنها تساعد على تحديد مجال السلوك المراد قياسه (Anistasi,1976,p.155)، ولتحقيق ذلك اعتمدت الباحثة استمارات العينة السابقة وأشارت النتائج الى أن معاملات ارتباط درجة كل مكون بالدرجة الكلية للمقياس فضلاً عن علاقة المكونات بعضها بالبعض الاخر دالة احصائياً، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

مصفوفة الارتباطات الداخلية

المكونات	الدرجة الكلية	التعاطف	التحديد	التصور	بناء النموذج	الاختبار
الدرجة الكلية	١	٠،٧٦٦	٠،٨٠٤	٠،٨٣٩	٠،٨١٣	٠،٨٠٨
التعاطف		١	٠،٥٥٢	٠،٥٥١	٠،٥٠٣	٠،٤٩٧
التحديد			١	٠،٦١٢	٠،٥٢٧	٠،٥٣٦
التصور				١	٠،٦٢٨	٠،٥٩٩
بناء النموذج					١	٠،٦١٦
الاختبار						١

يتبين من جدول (٨) أعلاه أن جميع الارتباطات سواء كانت بين المجالات بعضها مع البعض الآخر أو ارتباطها بالدرجة الكلية لمقياس التفكير التصميمي وباستعمال معامل ارتباط بيرسون كانت دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٣٩٨) إذ القيمة الحرجة تساوي (٠،٠٩٨) ، وهذا يشير الى ان المجالات مترابطة فيما بينها وتقيس شيئاً واحداً واحد ويتم التعامل معها كدرجة كلية واحدة .

الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس:

اتجهت جهود المهتمين بالقياس النفسي في الآونة الأخيرة إلى زيادة دقة المقاييس النفسية بتحديد بعض الخصائص القياسية " السيكومترية " للمقاييس وفقراتها، التي يمكن أن تكون مؤشرات على دقتها في قياس ما وضعت لقياسه وإجراء عملية القياس بأقل ما يمكن من الأخطاء (المصري، ١٩٩٩، ص٣٦). ومن أهم الخصائص القياسية للمقياس التي أكدها المختصون في القياس النفسي هما خاصيتا الصدق والثبات، إذ تعتمد عليها دقة البيانات أو الدرجات التي نحصل عليها من المقاييس النفسية (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص٢٢٧).

وقد تحققت الباحثة من هذه الخصائص وكما يلي:

أولاً: صدق المقياس (Validity of the Scale):

يقصد بالصدق أن يقيس المقياس ما وضع من أجله، أي إن المقياس الصادق يقيس الوظيفة التي يزعم أنه يقيسها ولا يقيس شيئاً آخر بدلاً منها أو بالإضافة إليها (عبد الحفيظ ومصطفى، ٢٠٠٠، ص١٧٣)، ومن خلاله يمكن التحقق من مدى قدرة المقياس على تحقيق الغرض الذي أعد من أجله (عودة،١٩٩٨، ص٣٣٣-٣٣٥).

لقد اَسٌتخَرج للمقياس الحالي مؤشران للصدق هما الصدق الظاهري، وصدق البناء، وفيما يأتي توضيح لكيفية التحقق من كل مؤشر منها:

أ- الصدق الظاهري:

يقوم هذا النوع من الصدق على مدى تمثيل المقياس للميادين أو الفروع المختلفة للقدرة أو السمة التي يقيسها، كذلك على التوازن بينها بحيث يصبح من المنطقي أن يكون محتوى المقياس صادقاً شريطة ان يمثل جميع القدرة أو السمة المراد قياسها (عبد الرحمن،١٩٩٨، ص١٥٠) ويشير اندرسون (Anderson) الى ان الجانب الاساسي لهذا الصدق هو ان تكون الفقرات ممثلة ومناسبة لنطاق السلوك المراد قياسه (Anderson,1981,p.136)، وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس التفكير التصميمي من خلال تحديد مكونات التفكير التصميمي وأهميتها النسبية واعداد الفقرات حسب هذه المكونات والمجالات الخاصة بالمقياس، وقد تم تحقيقه عندما اتفق الخبراء المتخصصون من المختصين ذوي الخبرة في مجال علم النفس التربوي والقياس والتقويم على صلاحية المجالات والفقرات في قياس التفكير التصميمي.

ب-صدق البناء (Constrcut Validity):

يوصف صدق البناء بانه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق الذي يسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي، ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي او مفهوم نفسي معين (ربيع،١٩٩٤، ص٩٨)، ويقصد بصدق البناء الدرجة التي يقيس فيها المقياس بناءً نظرياً أو سمة معينة (Anastasi,1976,p.151)، ويشير كرونباخ وميهل (Cronbach & Mehl) الى ان هناك بعض الدلائل و المؤشرات لصدق البناء لعل اهمها الفروق بين الجماعات والافراد إذ أن من

المنطقي أن نفترض أن الأفراد يختلفون في مدى ما لديهم من الخصيصة المقاسة وهذا الافتراض ينبغي أن ينعكس على أدائهم على المقياس (فرج ، ١٩٨٠ ، ص٣١٥).

وقد تحققت الباحثة من صدق البناء من خلال اربعة مؤشرات هي

- التمييز من خلال إيجاد الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.
- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية.
- علاقة درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه.
- مصفوفة الارتباطات الداخلية.

ثانياً: ثبات المقياس (Scales Reliability):

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه ، فإذا حصل الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في المقياس نفسه أو مجموعات من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات (أبو علام، ٢٠١١، ص٤٨١)، ان الهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الأخطاء (Murphy,1998,p.63)، ويمكن التحقق من ثبات المقاييس والاختبارات النفسية بطرق عدة منها ما يقيس الاتساق الخارجي وهي طريقة اعادة الاختبار (Test Retest) والذي يسمى بمعامل الاستقرار عبر الزمن ، وطريقة الصور المتكافئة (Equivalent Forms) والتي تعتمد على إعداد صورتين متكافئتين للمقياس من حيث خصائص الفقرات وطبيعتها (Ebel,1972,p.412).ومنها ما يقيس الاتساق الداخلي وهي التجزئة النصفية (Spilt-Half) (Adkins,1974,p.249) وكذلك طريقة الفاكرونباخ (Fox,1969,p.249).

وقد تم حساب الثبات بطريقتي أعادة الاختبار والفاكرونباخ وكالاتي:

أ- طريقة الاختبار- إعادة الاختبار (Test-Retest):

يؤكد (فيركسون) على أن استخراج معامل الثبات بهذه الطريقة هو بإعادة تطبيق المقياس مرتين وفي مدتين زمنيتين مختلفتين وعلى نفس المجموعة من الأفراد (ملحم،٢٠٠٧، ص٢٥٧)، ويرى (Ebel, 1972) إن معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول للاختبار والتطبيق الثاني هو معامل ثبات الاختبار ومعامل الثبات في هذه الحالة يسمى معامل الاستقرار عبر الزمن.

(Ebel,1972,p.132).

ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد أعيد تطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (٤٠) من التدريسيين والتدريسيات، وبفاصل زمني بلغ (١٤) يوماً من التطبيق الأول، إذ بينت آدمز (Adams) بأن إعادة تطبيق المقياس لغرض التعرف على ثباته يجب أن لا يتجاوز الأسبوعين من التطبيق الأول ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيق الأول والثاني وبلـغ معامل الارتباط (٠،٨٦) للمقياس، وتعد هذه القيمة مؤشرا جيدا على استقرار إجابات الأفراد على المقياس عبر الزمن، حيث أشار (العيسوي) إلى انه إذا كان معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني (٠،٧٠) فأكثر، فأن ذلك يعد مؤشراً جيداً لثبات الاختبارات في العلوم التربوية والنفسية (العيسوي، ١٩٨٥، ص٥٨). وتستخدم هذه الطريقة لأن الحصول من خلالها على قيمة ثبات عال يدل على قلة احتمال تأثر الدرجات (قيمة الثبات) بالمتغيرات اليومية العشوائية في ظروف المفحوص، أو في البيئة التي يجري فيها الاختبار (Anastasi,1976,p.110).

ب- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

الهدف من إيجاد معامل الثبات بهذه الطريقة هو للتأكد من اتساق أداء الفرد على عموم المقياس من فقرة إلى أخرى، إذا يدل على التجانس الكلي لفقرات المقياس وعلى استقرار استجابات الأفراد، فإن محتوى المقياس كلما كان متجانسا فإن ثبات الاتساق الداخلي سيكون مرتفعاً (الزاملي وآخرون، ٢٠٠٩، ص٢٧٦)، على اعتبار أن الفقرة عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته، إذ يتم حساب التباينات بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، حيث يقسم المقياس إلى عدد من الأفراد يساوي عدد فقراته (عودة، والخليلي، ١٩٨٨، ص٢٥٤)، وقد أستخرج الثبات بهذه الطريقة من درجات استمارات العينة الأساسية البالغة (٤٠٠) استمارة، وباستعمال معادلة كرونباخ بلغ معامل ألفا (٠،٨٤) وهو معامل ثبات جيد.

وصف المقياس بصورته النهائية:

يتألف مقياس التفكير التصميمي في البحث الحالي بصورته النهائية من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: (التعاطف، والتحديد، والتصور، وبناء النموذج، والاختبار) ، وكل فقرة لها خمسة بدائل وهي (ينطبق عليَّ بدرجة كبيرة جداً، وينطبق عليَّ بدرجة كبيرة، وينطبق عليَّ بدرجة متوسطة، وينطبق عليَّ بدرجة قليلة، ولا ينطبق عليَّ مطلقاً) ، وأعطاها الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي ويتم حساب درجة كلية للمقياس من خلال جمع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب عن كل بديل

يختاره من كل فقرة من فقرات المقياس، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب (٢٥٠) درجة التي تمثل أعلى الدرجات، وأقل درجة يحصل عليها هي (٥٠) درجة والتي تمثل أدنى درجة كلية للمقياس، وبذلك فإن المتوسط النظري للمقياس يكون (١٥٠) درجة، وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

توزيع فقرات مقياس التفكير التصميمي

ت	البعد	عدد الفقرات	ارقام الفقرات
١	التعاطف	١٠	١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١، ٤٦
٢	التحديد	١٠	٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢، ٤٧
٣	التصور	١٠	٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٣، ٤٨
٤	بناء النموذج	١٠	٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤، ٤٩
٥	الاختبار	١٠	٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠، ٤٥، ٥٠
مجموع الفقرات		٥٠	

المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير التصميمي:

أوضحت الأدبيات العلمية أن من المؤشرات الإحصائية التي ينبغي أن يتصف بها أي مقياس تتمثل في التعرف على طبيعة التوزيع الاعتدالي، الذي يمكن التعرف عليه بواسطة مؤشرين أساسيين هما الوسط الحسابي والانحراف المعياري (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ص٢١٧). والوسط الحسابي وان كان يعرف بأنه مجموع قيم الدرجات مقسوماً على عدد تلك القيم، فإن الانحراف المعياري يُعبَر عنه بأنه مقدار درجة انحراف أو ابتعاد قيم المتغير عن الوسط الحسابي، وانه كلما قلت درجة الانحراف المعياري واقتربت من الصفر، دل ذلك على وجود نوع من التجانس أو التقارب بين قيم درجات التوزيع.

كذلك فإن الالتواء (Skewness) والتفرطح (Kurtosis) وان كانا يُعدان خاصيتان من خصائص التوزيعات التكرارية، إذ يشير معامل الالتواء إلى درجة تركيز التكرارات عند القيم المختلفة للتوزيع، ومعامل التفرطح إلى مدى تركيز التكرارات في منطقة ما للتوزيع الاعتدالي (عودة والخليلي،

١٩٨٨، ص٧٩-٨١)، فمن الممكن التمييز بين التوزيعات من خلال درجة ونوع الالتواء والتفرطح، حيث يستخدم عادةٍ مؤشرات إحصائية للتعبير عنهما إذ كلما كان معامل الالتواء ومعامل التفرطح قريبة من الصفر سواء كان موجباً أو سالباً ، دل هذا على ان شكل التوزيع التكراري للدرجات قريباً من شكل التوزيع الاعتدالي (عودة، ٢٠٠٢، ص٢٤٧).

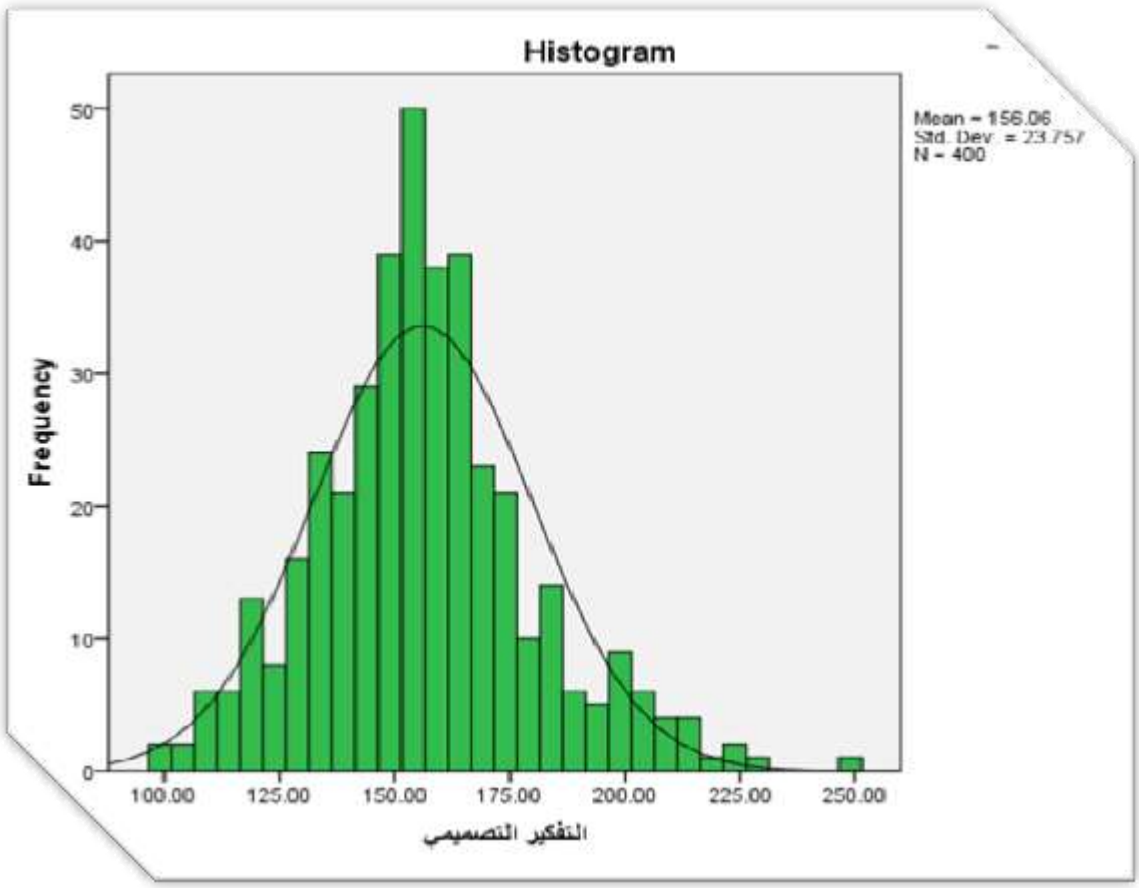
ويكون التوزيع التكراري متماثلا حينما تتقارب قيم الوسط الحسابي والوسيط والمنوال، ويكون التوزيع التكراري ملتوياً سالباً أو موجباً حينما تكون قيم هذه المقاييس الثلاث لا تنطبق مع بعضها البعض(فيركسون،١٩٩١، ص٧٨)، وقد تطلب ذلك من الباحثة استعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(Statistical Package for Social Science) (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية ، وكما موضحة في جدول (١٠).

جدول (١٠)

قيم المؤشرات الإحصائية لمقياس التفكير التصميمي

المؤشرات الاحصائية		التفكير التصميمي
الوسط الحسابيّ	Mean	١٥٦،٠٦
الوسيط	Median	١٥٤،٠٠
المنوال	Mode	١٥٢
الانحراف المعياريّ	Std. Deviation	٢٣،٧٥
التباين	Variance	٥٦٤،٣٧
الالتواء	Sleekness	٠،٤٧١
التفرطح	Kurtosis	٠،٧٥٣
أقل درجة	Minimum	٩٩
أعلى درجة	Maximum	٢٥٠
المدى	Range	١٥١

وعند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية الآنفة الذكر لمقياس التفكير التصميمي يبدو من الجدول أعلاه ان درجات التفكير التصميمي يقترب شكل توزيعها التكراري من التوزيع الاعتدالي، لان درجات الوسط والوسيط والمنوال متقاربة كذلك ان معاملات الالتواء والتفرطح تقترب من الصفر، إذ كلما كان معامل الالتواء ومعامل التفرطح، قريباً من الصفر سواء كان موجباً أم سالباً، دل هذا على ان شكل التوزيع التكراري للدرجات قريباً من شكل التوزيع الاعتدالي وعليه يكون المقياس دقيقاً في قياس المفهوم النفسي وتكون العينة ممثلة للمجتمع مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس. (عودة، ١٩٩٨، ص٨٦) . والشكل (٦) يبين ذلك.



شكل (٦)

الشكل البياني لعينة التحليل (ن = ٤٠٠) التفكير التصميمي

ثانياً: مقياس مهارات الادارة الصفية:

أطلعت الباحثة على أدبيات ودراسات سابقة تناولت مهارات الادارة الصفية، ووجدت الأدوات المستعملة في تلك الأدبيات والدراسات اعتمدت تصنيفاً يتناسب مع غاياتهم البحثية وأهدافهم، فضلاً عن كونها أعدت لعينات تختلف عن عينة هذا البحث، ووفقاً لما جاء في الإطار النظري المعتمد من قبلهم، لذا عمدت الباحثة لإعداد مقياس لمهارات الادارة الصفية يلائم طبيعة العينة واهداف البحث الحالي، وفيما يأتي وصف لإجراءات اعداد المقياس:

الاطلاع على المقاييس ذات العلاقة، مثل:

- **مقياس (بو بكر واحمد، ٢٠١٨):** درجة ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمدينة أدرار.
- **مقياس (مرهون والدوفي، ٢٠١٩):** درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات الادارة الصفية.
- **مقياس (محمد وعوض الله، ٢٠١٨):** ما درجة ممارسة معلم مرحلة تعليم الاساسي ببلدية القضاريف لمهارات الإدارة الصفية على ضوء محاورها المختلفة.
- **مقياس (المواضية، ٢٠٠٦):** أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

الإفادة من الأفكار الواردة في فقرات المقاييس المتوفرة في أدبيات ودراسات سابقة، مثل:

دراسة سميث (smith ١٩٧٤)، دراسة ناجل ودريسكول (Nagel and deriscell، ١٩٩٣)، دراسة الفيومي (١٩٩٤)، دراسة أديبي (١٩٩٠)، مارتن (Martin,1999) ، دراسة الجميلي والجبوري (٢٠٠٩)، دراسة ابو صوي (٢٠٠٣)، ، دراسة ايفرستون (Everston,1995)، دراسة ابو صوي (٢٠٠٣)، دراسة الجميلي والجبوري (٢٠٠٩)، دراسة محمد وعوض الله (٢٠١٨).

اعداد فقرات مقياس مهارات الادارة الصفية ووصفها:

عمدت الباحثة الى اعداد مقياس لمفهوم الإدارة الصفية، اذ اعدت (٦٠) فقرة توزعت على (٦) مجالات، بواقع (١٠) فقرات لكل مجال، وهذه المجالات هي: (الأنشطة والتفاعل الصفي، إدارة السلوك، التخطيط، التحفيز وتقويم الأداء، الإرشاد التربوي، التعليمات والأنظمة)، ووضعت بدائل خماسية للإجابة هي: (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جدا، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة قليلة، لا تنطبق علية مطلقاً).

واستنادا إلى ما تم ذكره تم صياغة (٦٠) فقرة لمقياس مهارات الادارة الصفية وجدول (١١) يوضح ذلك

جدول (١١)

فقرات مجالات مقياس مهارات الادارة الصفية ومصادره

رقم الفقرة في المجال	المجال	المصدر
١ / ٣	الأنشطة والتفاعل الصفي إدارة السلوك	الباحثة
٢ / ٤	الأنشطة والتفاعل الصفي إدارة السلوك	(مرهون والدوفي، ٢٠١٩)
٥ / ٧	الأنشطة والتفاعل الصفي إدارة السلوك	(محمد وعوض الله، ٢٠١٨)
٦ / ٨	الأنشطة والتفاعل الصفي إدارة السلوك	(المواضية، ٢٠٠٦)
٩ / ١٠	الأنشطة والتفاعل الصفي إدارة السلوك	(بو بكر واحمد، ٢٠١٨)
١ / ٣	إدارة السلوك	(مرهون والدوفي، ٢٠١٩)
٦ / ٨	إدارة السلوك	(محمد وعوض الله، ٢٠١٨)
٥ / ٧	إدارة السلوك	(بو بكر واحمد، ٢٠١٨)
٢ / ٤	إدارة السلوك	(المواضية، ٢٠٠٦)
٩ / ١٠	إدارة السلوك	الباحثة
١ / ٣	التخطيط	(بو بكر واحمد، ٢٠١٨)
٢ / ٤	التخطيط	(مرهون والدوفي، ٢٠١٩)
٥ / ٧	التخطيط	(محمد وعوض الله، ٢٠١٨)
٦ / ٨	التخطيط	(المواضية، ٢٠٠٦)
٩ / ١٠	التخطيط	الباحثة
١ / ٣	التحفيز وتقويم الأداء	(محمد وعوض الله، ٢٠١٨)
٦ / ٨	التحفيز وتقويم الأداء	(مرهون والدوفي، ٢٠١٩)
٥ / ٧	التحفيز وتقويم الأداء	(بو بكر واحمد، ٢٠١٨)
٢ / ٤	التحفيز وتقويم الأداء	الباحثة
٩ / ١٠	التحفيز وتقويم الأداء	(المواضية، ٢٠٠٦)
١ / ٣	الإرشاد التربوي	(بو بكر واحمد، ٢٠١٨)
٢ / ٤	الإرشاد التربوي	(مرهون والدوفي، ٢٠١٩)
٥ / ٧	الإرشاد التربوي	(محمد وعوض الله، ٢٠١٨)
٦ / ٨	الإرشاد التربوي	(المواضية، ٢٠٠٦)
٩ / ١٠	الإرشاد التربوي	الباحثة
١ / ٣	التعليمات والأنظمة	(مرهون والدوفي، ٢٠١٩)
٢ / ٤	التعليمات والأنظمة	(المواضية، ٢٠٠٦)
٥ / ٧	التعليمات والأنظمة	(بو بكر واحمد، ٢٠١٨)
٦ / ٨	التعليمات والأنظمة	(محمد وعوض الله، ٢٠١٨)
٩ / ١٠	التعليمات والأنظمة	الباحثة

صلاحية فقرات مهارات الإدارة الصفية:

عرضت الباحثة فقرات المقياس (ملحق/ ٥) على مجموعة من الخبراء والمحكمين في العلوم التربوية والنفسية (ملحق/ ٢) لبيان صلاحيتها في قياس مفهوم (مهارات الإدارة الصفية) وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة بدائل الإجابة، واعتمدت نسبة اتفاق (٨٠%) لآراء المحكمين بالقبول او الرفض، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

نتائج اختبار كا^{٢} لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات مهارات الإدارة الصفية

المكونات	الفقرات	عدد الخبراء	الموافقين	غير موافقين	النسبة المئوية	قيمة كا^{٢} المحسوبة	قيمة كا^{٢} الجدولية	مستوى الدلالة (٠،٠٥)
الأنشطة والتفاعل الصفي إدارة السلوك	١، ٢، ٣، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٠	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٥، ٦،	١٨	١٧	١	%٩٥	١٢,٨	٣,٨٤	دالة
التخطيط التحفيز وتقويم الأداء	١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٨، ٩، ١٠	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٤، ٧	١٨	١٧	١	%٩٥	١٢,٨	٣,٨٤	دالة
الإرشاد التربوي	١، ٢، ٣، ٦، ٧، ٩، ١٠	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٤، ٥، ٨	١٨	١٧	١	%٩٥	١٢,٨	٣,٨٤	دالة
الأنشطة والتفاعل الصفي إدارة السلوك	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠،	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٣	١٨	١٧	١	%٩٥	١٢,٨	٣,٨٤	دالة
التخطيط التحفيز وتقويم الأداء	١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٣، ٨	١٨	١٧	١	%٩٥	١٤,٢٢	٣,٨٤	دالة
الإرشاد التربوي	١، ٢، ٤، ٦، ٨، ٩، ١٠	١٨	١٨	صفر	%١٠٠	١٨	٣,٨٤	دالة
	٣، ٥، ٧	١٨	١٧	١	%٩٥	١٢,٨	٣,٨٤	دالة

إعداد تعليمات المقياس:

إتبعت الباحثة نفس الاجراءات التي أتبعتها للمقياس الاول لإعداد مقياس مهارات الادارة الصفية.

التطبيق الاستطلاعي:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ حجمها (٤٠) تدريسياً وتدريسية من مجتمع تدريسيي جامعة الانبار تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وكانت فقرات المقياس واضحة ولم تسجل اية إشارات لغموض او عدم فهم او صعوبة في الإجابة، كما تم احتساب وقت الإجابة الذي بلغ متوسطه (١٢) دقيقة. كما في المقياس الأول جدول (٤).

التحليل الإحصائي لفقرات مقياس مهارات الادارة الصفية.

قامت الباحثة بأجراء التحليل الإحصائي من حساب المؤشرات الاحصائية والقوة التمييزية والاتساق الداخلي للفقرات (صدق الفقرات) وفق الآتي:

أ. **القوة التمييزية للفقرات (Discrimination Power of Items):**

طبقت الباحثة المقياس على افراد العينة البالغ عددهم (٤٠٠) استاذ واستاذة وتصحيح استمارات الإجابة، ولاستخراج القوة التميزية لفقرات المقياس رتبت درجات أفراد العينة من أعلى درجة كلية إلى اقل درجة كلية وحددت المجموعتين المتطرفتين بالدرجة الكلية وبنسبة (٢٧ %) من كل مجموعة إذ اقترح " كيلي " Kelly ان يكون عدد افراد كل مجموعة من المجموعتين المتطرفتين في الدرجة الكلية عند حساب القوة التميزية للفقرات بنسبة (٢٨ %) من أفراد العينة (عودة،١٩٩٨، ص٢٨٦).وبلغ عدد الأفراد في كل مجموعة (١٠٨) فرد في المجموعة العليا، و (١٠٨) فرد في المجموعة الدنيا .واستعملت الباحثة الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين في حساب دلالة الفروق بين متوسطي المجموعتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس ، على أساس أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرة ، وتبين أن جميع الفقرات مميزة لكونها دالة احصائياً ، لأن قيمتها التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦) بدرجة حرية (٢١٤) وعند مستوى دلالة (0.05). وجدول (١٣) يوضح نتائج حساب القوة التميزية للفقرات لكل مهارة من مهارات الادارة الصفية.

جدول (١٣)

القوة التميزية لفقرات مهارات الادارة الصفية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	مستوى دلالة 0.05
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الأنشطة والتفاعل الصفي						
١	٣،٩٤٤	٠،٩٨٤	٣،١٩٤	١،٠٧٢	٥،٤٣٣	دالة
٢	٣،٩٥٤	٠،٩٥١	٣،١٣٩	١،٠٠٠	٦،٢٢٥	دالة
٣	٣،٨٧٠	٠،٩٨٧	٢،٦٩٤	١،١٩٥	٧،٩٩٦	دالة
٤	٣،٧٧٨	١،٠٠٨	٢،٧٣١	١،٠١٠	٧،٧٢٩	دالة
٥	٣،٧٦٩	١،٠٢٩	٢،٤٠٧	١،٠٥٩	٩،٧١٧	دالة
٦	٣،٧٨٧	١،٠٢٤	٢،٦٥٧	١،١١٢	٧،٨٧٨	دالة
٧	٣،٨٠٦	١،٠٣٦	٢،٧٩٦	١،٠١٢	٧،٣٤٦	دالة
٨	٣،٦٦٧	١،٠٥٠	٢،٥٩٣	٠،٩٣٨	٩،٤٧٤	دالة
٩	٣،٨٣٣	١،٠٤٦	٢،٥٩٣	١،٠٥٠	٩،٦٧٥	دالة
١٠	٣،٦١١	١،٠٤٠	٢،٥٥٦	١،٠٩٧	٧،٣٦٣	دالة
إدارة السلوك						
١١	٣،٦٨٥	١،٠٩١	٢،٤٧٢	١،١٠٦	٨،٢٣١	دالة
١٢	٣،٧٥٩	٠،٨٧٤	٢،٦٣٩	١،٠٨٩	٨،٤٥٧	دالة
١٣	٣،٨٠٦	٠،٩٦١	٢،٥١٩	٠،٩٨١	٩،٨٧٧	دالة
١٤	٣،٨٥٢	١،٠٧٥	٢،٤٣٥	١،٠٦١	٩،٨٨٥	دالة
١٥	٣،٨٩٨	١،٠٤١	٢،٦٧٦	١،٠٥٧	٨،٦٨٣	دالة
١٦	٣،٨١٥	١،٠٠٦	٢،٥٦٥	١،٠٦١	٩،٠١٠	دالة
١٧	٣،٨٩٨	١،٠٢٣	٢،٦٤٨	١،٠٤٤	٩،٠١٦	دالة
١٨	٣،٨٢٤	١،٠٣١	٢،٣٩٨	١،٠١٣	١٠،٣٩٩	دالة
١٩	٣،٧٢٢	١،٠٥٨	٢،٥٠٠	١،٠٨١	٨،٥٢٠	دالة

٢٠	٣،٥٧٤	١،١٥٤	٢،٧١٣	١،٠٩٤	٥،٧٠٩	دالة
التخطيط						
٢١	٣،٨٨٩	٠،٩٢١	٢،٥٠٩	١،١٠٦	١٠،١٠٤	دالة
٢٢	٣،٩٣٥	٠،٩٨٨	٢،٥٥٦	١،٠٦٢	١٠،٠٢٤	دالة
٢٣	٣،٨١٥	٠،٩٨٧	٢،٢٨٧	٠،٩٩٦	١١،٤٨٤	دالة
٢٤	٣،٦٨٥	١،٠١١	٢،٦٣٠	٠،٩٦٣	٧،٩٧١	دالة
٢٥	٣،٦٧٦	١،٠٤٩	٢،٣٩٨	٠،٨٧٥	٩،٨٦٣	دالة
٢٦	٣،٦٨٥	١،٠٢٩	٢،٤٣٥	١،٠٦١	٨،٩١٣	دالة
٢٧	٣،٧٩٦	١،٠٢١	٢،٥٠٩	١،٠٠٠	٩،٤٩٤	دالة
٢٨	٣،٧٩٦	١،٠٣٠	٢،٥٥٦	١،٠٧٩	٨،٧٦٦	دالة
٢٩	٣،٨٥٢	١،٠٠٣	٢،٤٤٤	١،٠٣٥	١٠،٢٩٣	دالة
٣٠	٣،٩٤٤	٠،٩٩٤	٢،٣٩٨	١،٠٢٣	١١،٤٣١	دالة
التحفيز وتقويم الأداء						
٣١	٣،٩٥٤	٠،٩٨٠	٢،٤٠٧	١،٠٥٠	١١،٣٤٥	دالة
٣٢	٣،٥٩٣	١،٠٩٤	٢،٣٨٩	٠،٩٦٥	٨،٦٩٧	دالة
٣٣	٣،٨٨٩	٠،٩٧٠	٢،٥٢٨	٠،٩٣٢	١٠،٦٦٧	دالة
٣٤	٣،٧٠٤	١،٠٥٢	٢،٤٩١	١،٠٥٥	٨،٥٨٢	دالة
٣٥	٣،٧٢٢	١،٠١٢	٢،٧٣١	١،١١٦	٦،٩٣٢	دالة
٣٦	٣،٨٨٠	٠،٩٧٤	٢،٤١٧	١،٠٥١	١٠،٧٦٢	دالة
٣٧	٣،٧٣١	١،٠٧٣	٢،٤١٧	١،٠٦٩	٩،١٥٠	دالة
٣٨	٣،٧٥٠	١،٠٨٦	٢،٥٢٨	١،٠٤٥	٨،٥٤٦	دالة
٣٩	٣،٧٧٨	١،٠٣٥	٢،٣٧٠	٠،٩٢٣	١٠،٦٩٦	دالة
٤٠	٣،٨٥٢	٠،٩٠٥	٢،٤٥٤	٠،٩٧٠	١١،١٠٧	دالة
الإرشاد التربوي						
٤١	٣،٨٨٠	٠،٩٧٤	٢،٦٥٧	٠،٩٩٧	٩،٢٤٦	دالة
٤٢	٣،٨١٥	٠،٩١٩	٢،٤١٧	٠،٩٣٩	١١،٢٢٢	دالة

٤٣	٣،٦٢٠	١،٠٥٧	٢،٥٠٠	١،٠٤٦	٧،٩٤٥	دالة
٤٤	٣،٨٨٠	٠،٩٩٣	٢،٥٨٣	١،٠٠٦	٩،٦٦٩	دالة
٤٥	٣،٩٨١	٠،٨٥٤	٢،٥٤٦	١،٠٥٤	١١،١٥٧	دالة
٤٦	٣،٨٣٣	٠،٩٧٢	٢،٥٨٣	١،٠٢٤	٩،٣٣٣	دالة
٤٧	٣،٧٢٢	١،١٦٧	٢،٣٥٢	١،٠٧١	٩،١٢٢	دالة
٤٨	٣،٧٢٢	١،٠٥٨	٢،٦٣٠	١،٠٣٨	٧،٧٧٤	دالة
٤٩	٣،٦٨٥	٠،٩٨٣	٢،٧٩٦	١،٠٠٢	٦،٦٧٥	دالة
٥٠	٣،٨٥٢	٠،٩٤٥	٢،٤٨١	١،٠٢٧	١٠،٣٤٦	دالة
التعليمات والأنظمة						
٥١	٣،٦٥٧	١،٠٠٦	٢،٤٧٢	٠،٩٤٢	٩،٠٦٥	دالة
٥٢	٣،٧٦٩	١،٠٩٠	٢،٥٤٦	١،٠٨٠	٨،٣٩٥	دالة
٥٣	٣،٨٨٩	٠،٩٦٠	٢،٤١٧	١،٠٤٢	١٠،٩٥٠	دالة
٥٤	٣،٧٤١	١،١٤٧	٢،٦١١	١،٠٧٥	٧،٥٧٥	دالة
٥٥	٣،٦٦٧	١،٠٥٠	٢،٣٣٣	٠،٩٩٥	٩،٧١٤	دالة
٥٦	٣،٧٥٠	٠،٩٩٦	٢،٥٥٦	١،٠٩٧	٨،٤٩٧	دالة
٥٧	٣،٧٩٦	١،٠١٢	٢،٥٩٣	٠،٩٣٨	٩،١٩٨	دالة
٥٨	٣،٦٤٨	١،٠٩٦	٢،٦٠٢	٠،٩٧٦	٧،٥١٤	دالة
٥٩	٣،٦٧٦	١،٠٧٥	٢،٥٠٠	٠،٩٢٢	٨،٧٥١	دالة
٦٠	٣،٩٢٦	٠،٩٠٤	٣،٠٥٦	٠،٨٥٢	٧،٣٨٦	دالة

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي اليها:

بعد تطبيق المقياس على عينة صدق الفقرات تتكون من (٤٠٠) استاذ واستاذة تم استعمال معامل ارتباط بيرسون في حساب هذه العلاقة وتبين أن جميع معاملات الأرتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، إذ كانت قيم معاملات إرتباطها بالدرجة الكلية أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٠،٠٩٨) بدرجة حرية (٣٩٨) وبمستوى دلالة (٠،٠٥). وكما موضحة بالجدول (١٤).

جدول (١٤)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي اليه

الأنشطة والتفاعل الصفي		إدارة السلوك		التخطيط		التحفيز وتقويم الأداء		الإرشاد التربوي		التعليمات والأنظمة	
رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
١	٠،٤٤٤	١١	٠،٥١٧	٢١	٠،٥٣٧	٣١	٠،٥٨٨	٤١	٠،٥٠٤	٥١	٠،٥٥٤
٢	٠،٤٨٨	١٢	٠،٥٣٤	٢٢	٠،٥٤٤	٣٢	٠،٥٠٨	٤٢	٠،٥١٦	٥٢	٠،٥٤٤
٣	٠،٤٨٨	١٣	٠،٥٨٨	٢٣	٠،٥٦٤	٣٣	٠،٥٢٦	٤٣	٠،٥٦٩	٥٣	٠،٥٦٢
٤	٠،٥١٢	١٤	٠،٥٥٦	٢٤	٠،٤٩٥	٣٤	٠،٥٦٨	٤٤	٠،٥٦٩	٥٤	٠،٥٤٧
٥	٠،٥٩٥	١٥	٠،٥٣٢	٢٥	٠،٥٨٧	٣٥	٠،٥٢٠	٤٥	٠،٥٤١	٥٥	٠،٥٦٢
٦	٠،٥٢٢	١٦	٠،٥٧٦	٢٦	٠،٥٤٢	٣٦	٠،٦٠٣	٤٦	٠،٥٢٩	٥٦	٠،٥٧١
٧	٠،٥٢٧	١٧	٠،٥٩٧	٢٧	٠،٥٤٣	٣٧	٠،٥٦٢	٤٧	٠،٥٨٠	٥٧	٠،٥٤٨
٨	٠،٤٧٩	١٨	٠،٥٥٧	٢٨	٠،٥٠٠	٣٨	٠،٥٦١	٤٨	٠،٥٠٦	٥٨	٠،٥١٥
٩	٠،٥٢٩	١٩	٠،٥٢٥	٢٩	٠،٥٤٠	٣٩	٠،٥٨٠	٤٩	٠،٥٠٥	٥٩	٠،٥٧٠
١٠	٠،٥٤٣	٢٠	٠،٤٣٣	٣٠	٠،٦١٩	٤٠	٠،٥١٨	٥٠	٠،٥٧٠	٦٠	٠،٥٢٩

الخصائص القياسية (السيكومترية) للمقياس:

أهم الخصائص القياسية للمقياس التي أكدها المختصون في القياس النفسي هما خاصيتا: الصدق والثبات، إذ تعتمد عليها دقة البيانات أو الدرجات التي نحصل عليها من المقاييس النفسية (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص٢٢٧).

وقد تحققت الباحثة من هذه الخصائص وكما يأتي:

أولاً: صدق المقياس (Validity of the Scale) :

تعد خاصية الصدق سمة مهمة من سمات الاختبار الجيد وان الصدق هو أداة البحث والمقصود به مدى الكفاءة التي يجب أن تتصف بها الاداة في قياس ما وضعت لقياسه. (انور وعدنان،٢٠٠٨، ص ٣٦٤) ولقد استخرج للمقياس الحالي مؤشران للصدق هما الصدق الظاهري، وصدق البناء، وفيما يأتي توضيح لكيفية التحقق من كل مؤشر منها:

ت-الصدق الظاهري:

يقوم هذا النوع من الصدق على مدى تمثيل المقياس للميادين أو الفروع المختلفة للقدرة أو السمة التي يقيسها، كذلك على التوازن بينها بحيث يصبح من المنطقي أن يكون محتوى المقياس صادقاً شريطة ان يمثل جميع القدرة أو السمة المراد قياسها (عبد الرحمن، ١٩٩٨، ص١٥٠)، وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري لمقياس مهارات الادارة الصفية عندما اتفق الخبراء المتخصصون من ذوي الخبرة في مجال العلوم التربوية والنفسية على صلاحية المهارات والفقرات في قياس مهارات الادارة الصفية.

ث-صدق البناء (Constrcut Validity):

يوصف صدق البناء بانه أكثر أنواع الصدق تمثيلاً لمفهوم الصدق الذي يسمى أحياناً بصدق المفهوم أو صدق التكوين الفرضي، ويقصد به مدى قياس المقياس النفسي لتكوين فرضي او مفهوم نفسي معين (ربيع،١٩٩٤، ص٩٨)، وقد تحققت الباحثة من صدق البناء من خلال اربعة مؤشرات هي:

- التمييز من خلال إيجاد الفروق بين المجموعتين المتطرفتين.
- علاقة درجة الفقرة بالمهارة التي تنتمي إليها.

ثانياً: ثبات المقياس(Scale Reliability) :

يعد الثبات من سمات المقياس الجيد، ويقصد بالثبات بأنه الاتساق في النتائج أي أن نحصل على نفس النتائج عند أعادة تطبيقه على نفس الأفراد وفي ظل نفس الظروف (الزوبعي وآخرون،١٩٩٤، ص٣)، وتعتمد صحة المقاييس على مدى ثبات نتائجها وصدقها، ويؤكد جلفورد ضرورة حساب ثبات المقياس أو الاختبار لتحديد الدرجة الحقيقة أو التباين الحقيقي، لأن معامل الثبات

يوضح نسبة التباين الحقيقي في الدرجة المحسوبة على الاختبار (الإمام وآخرون،١٩٩٠، ص١٤٣-١٤٤)، ولغرض إيجاد ثبات مقياس مهارات الادارة الصفية فقد اعتمدت الباحثة على طريقتين هما:

أولاً: طريقة إعادة الاختبار (Test-Retest Method):

يسمى حساب معامل الثبات بهذه الطريقة بمعامل الاستقرار عبر الزمن وهي طريقة تستخدم للحصول على معامل ثبات عن طريق تطبيق المقياس مرتين على العينة نفسها وبفاصل زمني مناسب ليتم التأكد من استقرار المقياس ، ويتم ذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول للمقياس ودرجات التطبيق الثاني والدرجة التي نحصل عليها تسمى بمعامل الثبات (Ebel,1972,p.132)، ولغرض استخراج الثبات بهذه الطريقة فقد قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة الثبات التي تكونت من (٤٠) استاذاً واستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وبعد مرور مدة أسبوعين من التطبيق الأول أعيد تطبيق المقياس مرة ثانية على المجموعة نفسها، ثم صححت إجاباتهم، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، ظهرت قيم الثبات كما موضحة بالجدول (١٥) يوضح قيم معامل الثبات.

جدول (١٥)

معامل الثبات اعادة الاختبار لكل مهارة من مهارات الادارة الصفية

المهارة الرئيسية	معامل الثبات
الأنشطة والتفاعل الصفي	٠،٨٥
إدارة السلوك	٠،٨٢
التخطيط	٠،٨٦
التحفيز وتقويم الأداء	٠،٨٤
الإرشاد التربوي	٠،٨٧
التعليمات والأنظمة	٠،٨٣

وهو معامل ثبات جيد على وفق محك التباين المفسر المشترك.

ثانياً: معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي (Cronbach Alpha Coefficient) :

إن معامل ثبات الفا كرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات، إذ إنه يعد المعادلة الأساسية في حساب الثبات القائم على الاتساق الداخلي (Nunnally,1978,p.126)، وتقوم هذه الطريقة على حساب الارتباط بين درجات عينة الثبات على جميع فقرات المقياس، لتوضيح اتساق أداء الفرد من فقرة لأخرى. وتعتمد معادلة الفا كرونباخ على درجة كل فقرة من فقرات المقياس على اعتبار إن كل فقرة هي عبارة عن مقياس قائم بحد ذاته (الكبيسي، ٢٠١٠، ص٢٩٧).

ولاستخراج الثبات بهذه الطريقة تم تطبيق معادلة الفاكرونباخ على استجابات عينة التحليل الاحصائي التي بلغت (٤٠٠) استجابة، وبعد تطبيق المعادلة كانت قيم الثبات كما موضحة بالجدول (١٦).

جدول (١٦)

معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ لكل مهارة من مهارات الادارة الصفية

المهارة الرئيسية	معامل الثبات
الأنشطة والتفاعل الصفي	٠،٨٣
إدارة السلوك	٠،٨٠
التخطيط	٠،٨٥
التحفيز وتقويم الأداء	٠،٨٢
الإرشاد التربوي	٠،٨٥
التعليمات والأنظمة	٠،٨٢

وهذه القيم مقبولة وذات معامل ثبات عال، لذلك يتميز هذا المقياس بالاتساق الداخلي.

- **وصف مقياس بصيغته النهائية:**

يتألف مقياس مهارات الادارة الصفية في البحث الحالي بصورته النهائية من (٦٠) فقرة موزعة على ستة مهارات وهي (الأنشطة والتفاعل الصفي، إدارة السلوك، التخطيط، التحفيز وتقويم الأداء، الإرشاد التربوي، التعليمات والأنظمة) لكل مهارة (١٠) فقرات وكل فقرة لها خمسة بدائل (تنطبق عليَّ

بدرجة كبيرة جدا، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة قليلة، لا تنطبق علية مطلقاً)، وأعطاها الأوزان (5، 4، 3، 2، 1)، كما موضحة بالجدول (١٧)، لذلك فإن أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب لكل مهارة هي (50) درجة، وأقل درجة يحصل عليها في المهارة (10)، وبذلك فإن المتوسط النظري لكل مهارة يبلغ (30).

جدول (١٧)

التوزيع النهائي لفقرات مقياس مهارات الادارة الصفية

ت	البعد	عدد الفقرات	ارقام الفقرات
١	الأنشطة والتفاعل الصفي	١٠	١، ٧، ١٣، ١٩، ٢٥، ٣١، ٣٧، ٤٣، ٤٩، ٥٥
٢	إدارة السلوك	١٠	٢، ٨، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٢، ٣٨، ٤٤، ٥٠، ٥٦
٣	التخطيط	١٠	٣، ٩، ١٥، ٢١، ٢٧، ٣٣، ٣٩، ٤٥، ٥١، ٥٧
٤	التحفيز وتقويم الأداء	١٠	٤، ١٠، ١٦، ٢٢، ٢٨، ٣٤، ٤٠، ٤٦، ٥٢، ٥٨
٥	الإرشاد التربوي	١٠	٥، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٧، ٥٣، ٥٩
٦	التعليمات والأنظمة	١٠	٦، ١٢، ١٨، ٢٤، ٣٠، ٣٦، ٤٢، ٤٨، ٥٤، ٦٠
	مجموع الفقرات	٦٠	

المؤشرات الإحصائية لمهارات الادارة الصفية:

قامت الباحثة باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) (SPSS) في استخراج تلك المؤشرات الإحصائية، وكما موضحة في جدول (١٨).

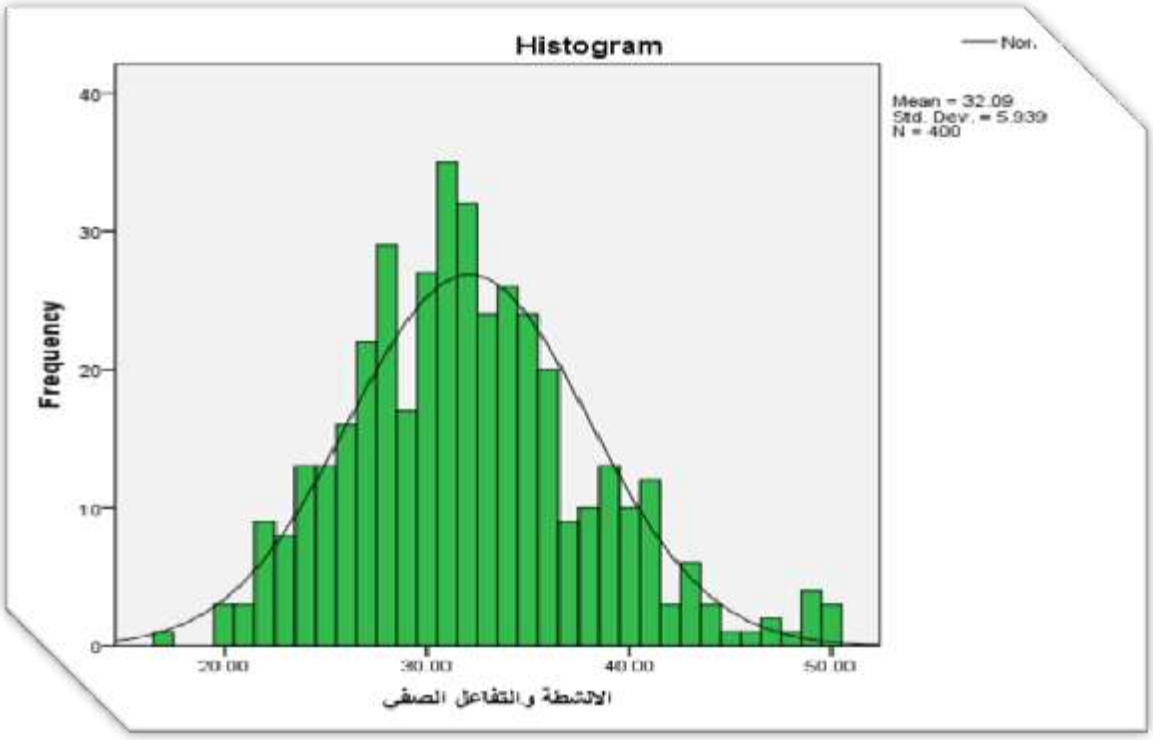
جدول (١٨)

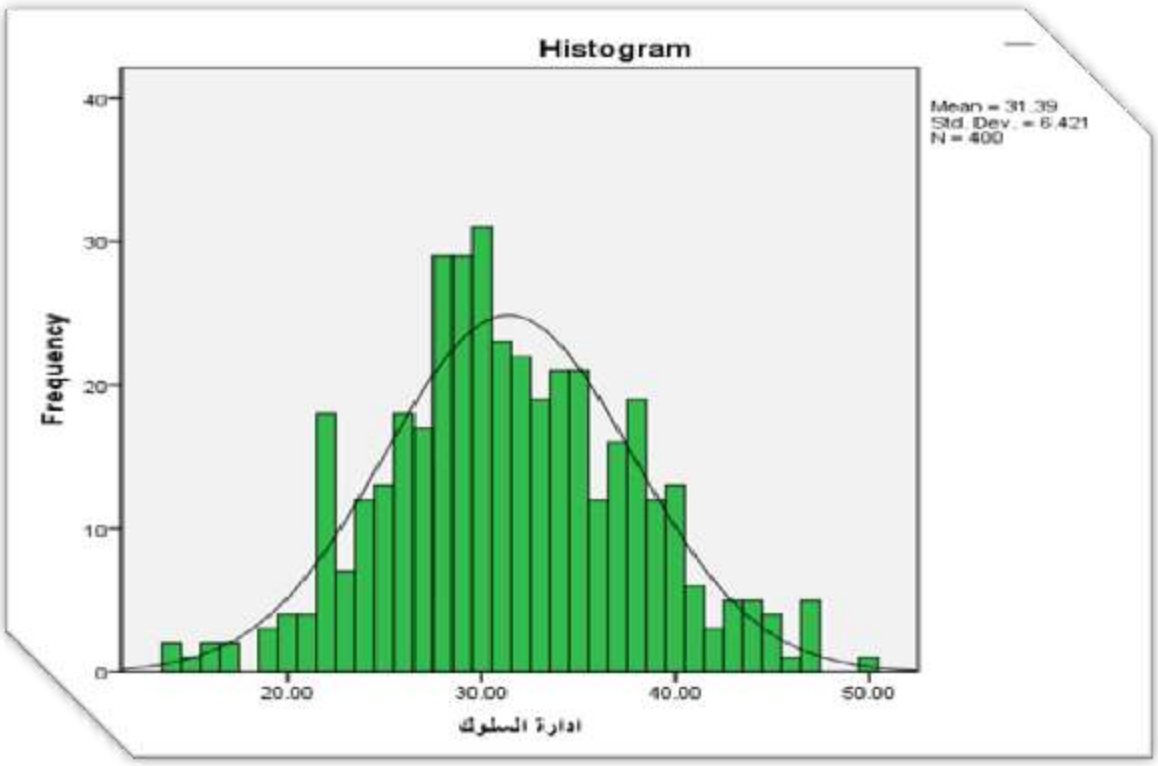
قيم المؤشرات الإحصائية مقياس مهارات الادارة الصفية

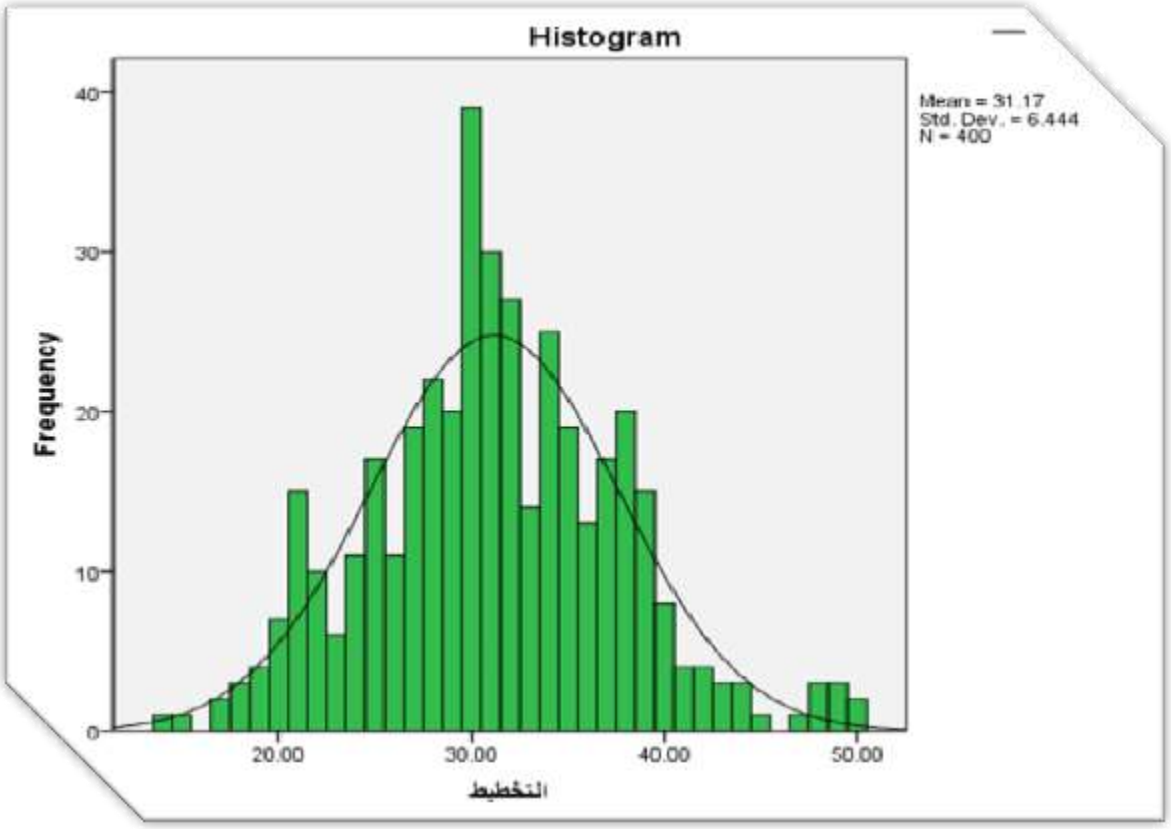
المؤشرات الاحصائية		الأنشطة والتفاعل الصفي	إدارة السلوك	التخطيط	التحفيز وتقويم الأداء	الإرشاد التربوي	التعليمات والأنظمة
الوسط الحسابيّ	Mean	٣٢،٠٩	٣١،٣٨	٣١،١٧	٣٠،٨٨	٣١،١٨	٣١،٣٠
الوسيط	Median	٣٢،٠٠	٣١،٠٠	٣١،٠٠	٣١،٠٠	٣١،٠٠	٣١،٠٠
المنوال	Mode	٣١	٣٠	٣٠	٣٢	٣٠	٢٨

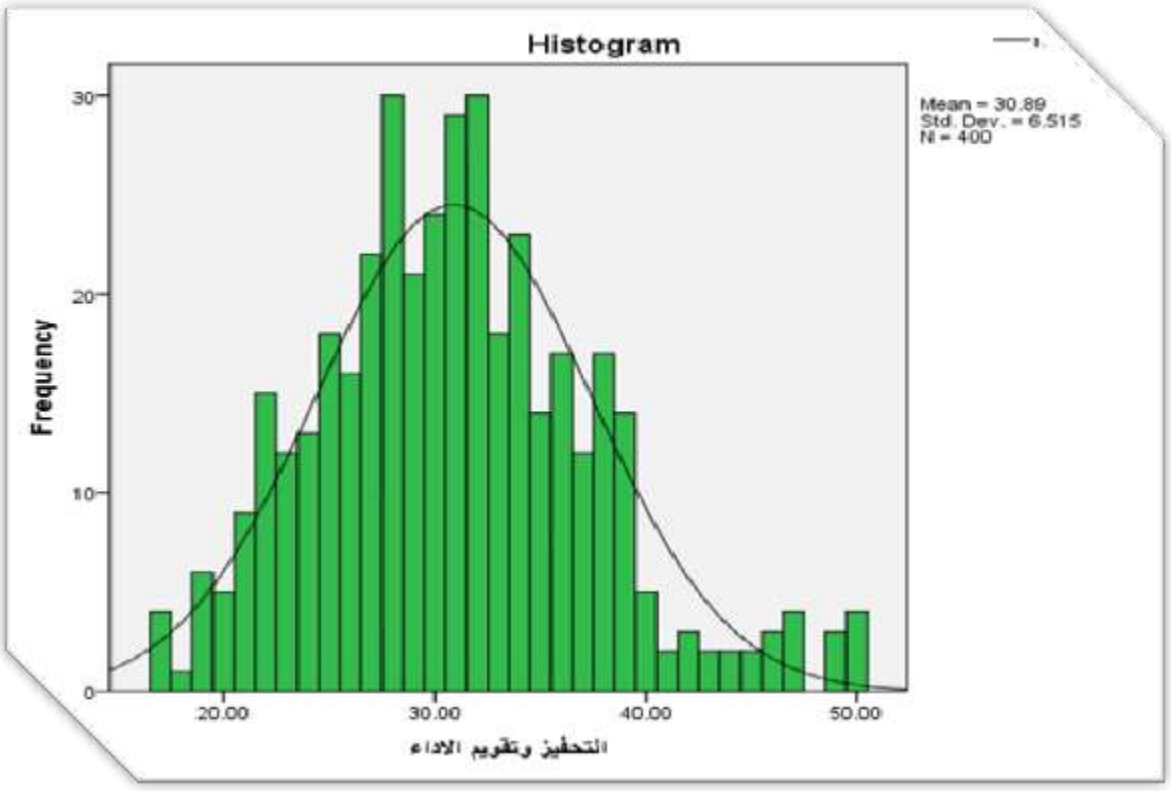
الانحراف المعياريّ	Std. Deviation	٥،٩٣	٦،٤٢	٦،٤٤	٦،٥١	٦،٢٧	٦،٣٤
التباين	Variance	٣٥،٢٧	٤١،٢٤	٤١،٥٢	٤٢،٤٤	٣٩،٣٤	٤٠،٢٩
الالتواء	Sleekness	٠،٥٠٣	٠،١٢٠	٠،١٨٤	٠،٤٦١	٠،٤٥٨	٠،٤٧١
التفرطح	Kurtosis	٠،٣٥٤	-٠،٠٦٦	٠،١٦٢	٠،٣١٧	٠،٤٣٠	٠،٤٩٠
أقل درجة	Minimum	١٧	١٤	١٤	١٧	١٨	١٦
أعلى درجة	Maximum	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠
المدى	Range	٣٣	٣٦	٣٦	٣٣	٣٢	٣٤

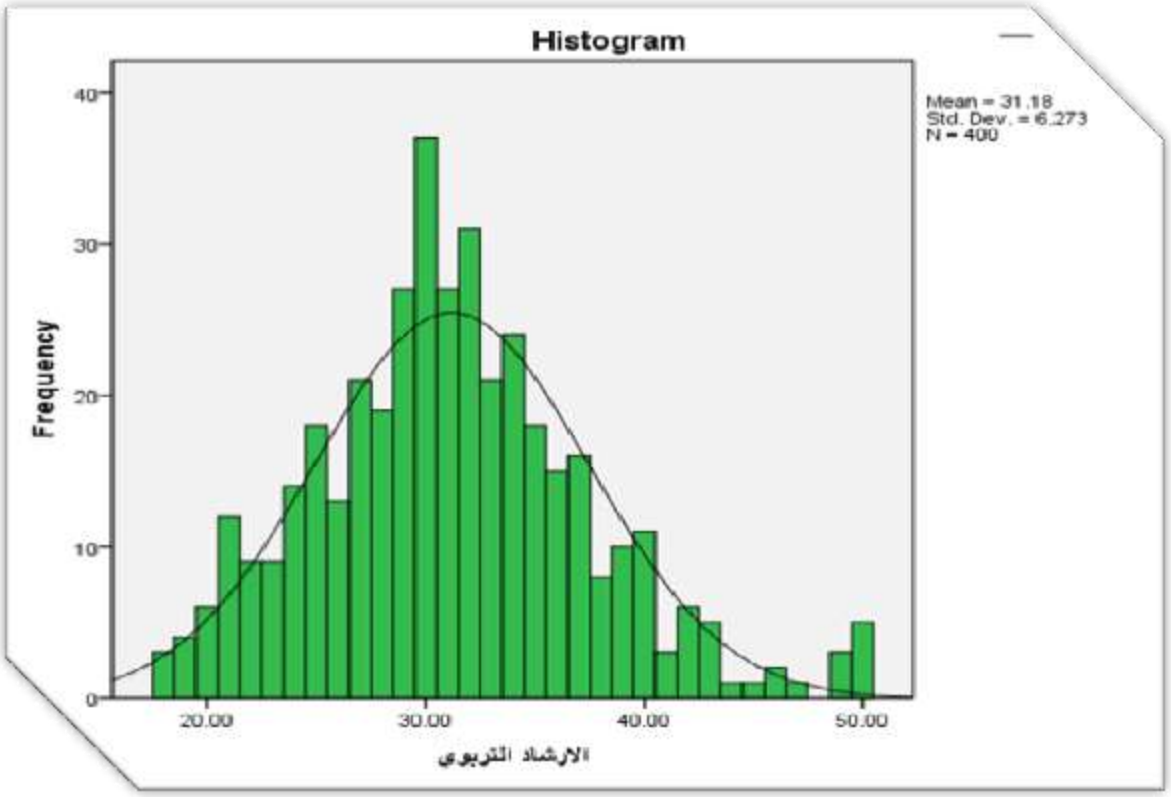
وعند ملاحظة قيم المؤشرات الإحصائية الآنفة الذكر لمقياس مهارات الادارة الصفية يبدو من الجدول أعلاه ان درجات المهارات يقترب شكل توزيعها التكراري من التوزيع الاعتدالي، لان درجات الوسط والوسيط والمنوال متقاربة كذلك ان معاملات الالتواء والتفرطح تقترب من الصفر، إذ كلما كان معامل الالتواء ومعامل التفرطح قريباً من الصفر سواء كان موجباً أم سالبا دل هذا على ان شكل التوزيع التكراري للدرجات قريب من شكل التوزيع الاعتدالي وعليه يكون المقياس دقيقاً في قياس المفهوم النفسي وتكون العينة ممثلة للمجتمع مما يسمح بتعميم نتائج تطبيق هذا المقياس (عودة، ١٩٩٨، ص٨٦). والشكل (٧) يبين ذلك.

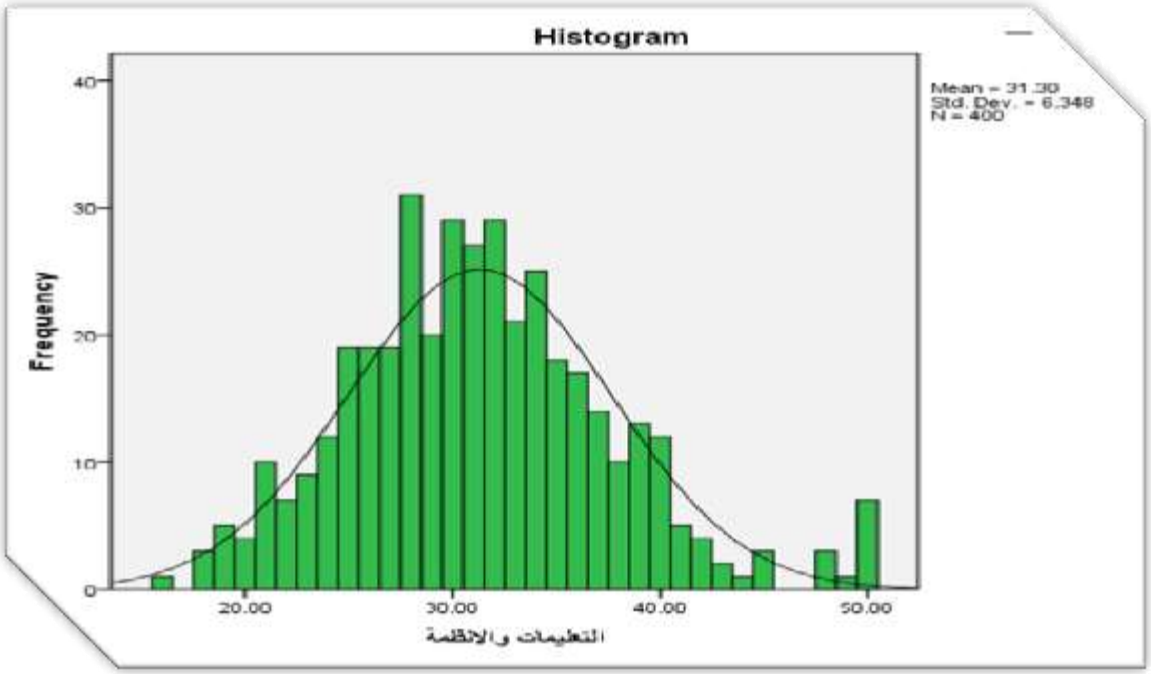

Histogram
Nor.
Mean = 32.09
Std. Dev. = 5.939
N = 400
Frequency
40
30
20
10
0
20.00
30.00
40.00
50.00
الانشطة والتفاعل الصفي


Histogram
Mean = 31.39
Std. Dev. = 6.421
N = 400
Frequency
40
30
20
10
0
20.00
30.00
40.00
50.00
ادارة السلوك


Histogram
Mean = 31.17
Std. Dev. = 6.444
N = 400
Frequency
40
30
20
10
0
20.00
30.00
40.00
50.00
التخطيط


Histogram
Mean = 30.89
Std. Dev. = 6.515
N = 400
Frequency
30
20
10
0
20.00
30.00
40.00
50.00
التحفيز وتقويم الاداء





شكل (٧)

الشكل البياني لعينة التحليل (ن = ٤٠٠) لمهارات الادارة الصفية.

الوسائل الإحصائية:

إن معظم الوسائل الإحصائية التي استخدمت في البحث الحالي حسبت بواسطة برنامج الحاسوب الآلي (SPSS)، هي :

١. الاختبار التائي لعينة واحدة: للتعرف على مستوى المتغيرات عند العينة.
٢. الاختبار التائي T-Test لعينتين مستقلتين لحساب القوة التميزية لفقرات مقاييس البحث.
٣. معامل ارتباط بيرسون Person Correlation Coefficient لحساب الارتباطات بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقاييس البحث وأيضا حساب الارتباطات بين درجة الفقرة ودرجة المجال او التي تنتمي اليه لكل مقياس، كذلك في حساب مصفوفة الارتباطات الداخلية، وأيضا لمعرفة الثبات بطريقة إعادة الاختبار لكل مقياس. كما استخدم للتعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث (التفكير التصميمي، مهارات الادارة الصفية).
٤. معادلة الفا- كرونباخ للاتساق الداخلي، استخدمت لاستخراج الثبات بطريقة الفا للاتساق الداخلي للمقاييس.
٥. الاختبار الزائي: لمعرفة الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية تبعا للجنس والتخصص واللقب العلمي.
٦. معادلة تحليل الانحدار المتعدد.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها
- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بناء على الاهداف التي تم تحديدها وتفسير هذه النتائج ومناقشتها بحسب الإطار النظري والدراسات السابقة وخصائص المجتمع الذي تمت دراسته في البحث الحالي، ومن ثم الخروج بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات، ويمكن عرض النتائج كما يأتي:

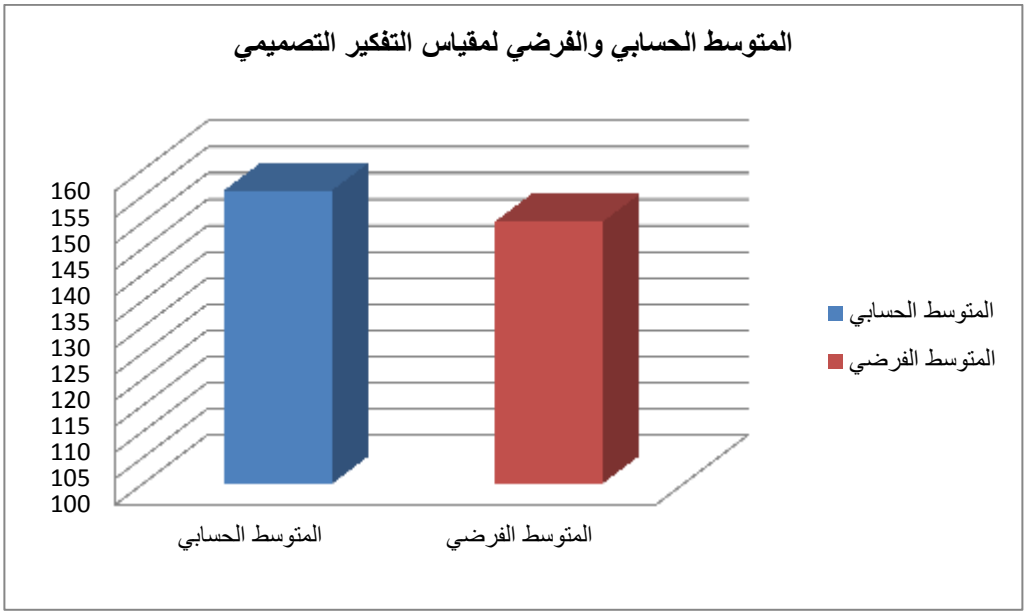
الهدف الاول: التعرف على مستوى التفكير التصميمي لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس التفكير التصميمي المتكون من (٥٠) فقرة على عينة البحث المتكونة من (٤٠٠) استاذ واستاذة. وأظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لدرجات هذه العينة على المقياس قد بلغ (١٥٦،٠٦٢) درجة وبانحراف معياري قدره (٢٣،٧٥٧) درجة، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي الذي بلغ (١٥٠) درجة، استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة، وتبين ان الفرق دال احصائيا عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥،١٠٤) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (١،٩٦)، وبدرجة حرية (٣٩٩) وهذا يعني ان اعضاء هيئة التدريس في الجامعة يمتلكون مستوى فوق المتوسط من التفكير التصميمي ودال احصائيا، كما موضح ومبين في جدول (١٩) وشكل (٨).

جدول (١٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لمقياس التفكير التصميمي

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (٠،٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التفكير التصميمي	٤٠٠	١٥٦،٠٦٢	٢٣،٧٥٧	١٥٠	٥،١٠٤	١،٩٦	دالة



شكل (٨)

المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس التفكير التصميمي

وعليه تحقق هذه النتيجة بان اعضاء هيئة التدريس في الجامعة يمتلكون مستوى فوق المتوسط من التفكير التصميمي وهذا يتفق مع الاطار النظري ونظرية بلانتر وآخرون (Plattner, et all 2009,)، الذي بيَن ان التفكير التصميمي هو تفكير يقودنا الى ان نرتب معلوماتنا حول البيئة ويعلمنا طريقة التفكير خارج الصندوق والتوصل الى الحلول الإبداعية التي ترتكز على حاجات المتعلم ورغباته، ويمكن أن يقوم بهذا النوع من التفكير مجموعة اشخاص وعن طريق التعلم التعاوني او تتم عملية التفكير بطريقة فردية يقوم فيها شخص واحد، وبذلك فأن امتلاكهم التفكير التصميمي قد فتح عند الاساتذة المجال ليعتادوا على استراتيجيات واتجاهات معينة لحل المشكلات التي تواجههم من اجل الوصول إلى حالة الاتزان قدر الإمكان من خلال تفاعلهم فيما بينهم ومواجهة الأزمات وتبادل الأفكار، والتفكير التصميمي لدى اعضاء هيئة التدريس قد تأثر تأثيراً ايجابياً بالتقدم التكنولوجي الكبير وبالقيم الاجتماعية والدينية.

يمتلك اعضاء هيئة التدريس قدرات عقلية ومهارات التفكير التصميمي العالية التي تؤهلهم لأداء العديد من المهام التربوية والحياتية، لذلك فإن العديد من الدول لديها اهتمام المستقبل بتعليم مهارات التفكير، إن التعليم من حقوق كل انسان لأنه يؤدي إلى تحرير طاقة التفكير، مما يمنحه فرصًا أفضل للمشاركة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. والهدف الأسمى للتعليم هو التفكير، إلى أن

المجتمعات قد نقلت التعليم من عملية حشو عقول أبنائنا بالحقائق والأرقام، لبيئات صناعة المعرفة وتنمية التفكير والمهارات الاجتماعية والعاطفية التي تطلبها عملية التعلم، لمواجهة العالم الحديث وإخضاعه لسلطتهم (همام،٢٠١٨، ص٣٨).

تعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان أعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار يتمتعون بتفكير تصميمي وبمستوى فوق المتوسط ويمتلكون قدرات ومواهب عالية في القدرة على حل أي مشكلات تواجههم من الناحية العلمية او بخصوص مشاكل الطلبة وانهم يتمتعون بمستوى عال من التقدم العلمي ولديهم خبرات تضاهي التطورات والمناهج الحديثة وانهم يتحلون بروح التعاون والتعاطف والتفاعل ولديهم حس تنظيمي في كيفية ايصال المعلومات الى الطلبة وبرمجتها مع الاعتماد على الوسائل التجريبية وبناء نماذج لتعزيز قدرات الطلبة الفكرية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة هاريس (Harris,2017)، التي اشارت الى كفاءة استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس وأهمية دمج الإبداع والابتكار والتكنولوجيا في التعلم والتعليم (Harris,2017,p.12)وتتفق هذه النتيجة مع دراسة رزق (٢٠١٨) التي ايدت تمتع مدرسي مادة الرياضيات بمستوى عال من التفكير التصميمي (رزق،٢٠١٨، ص٢).

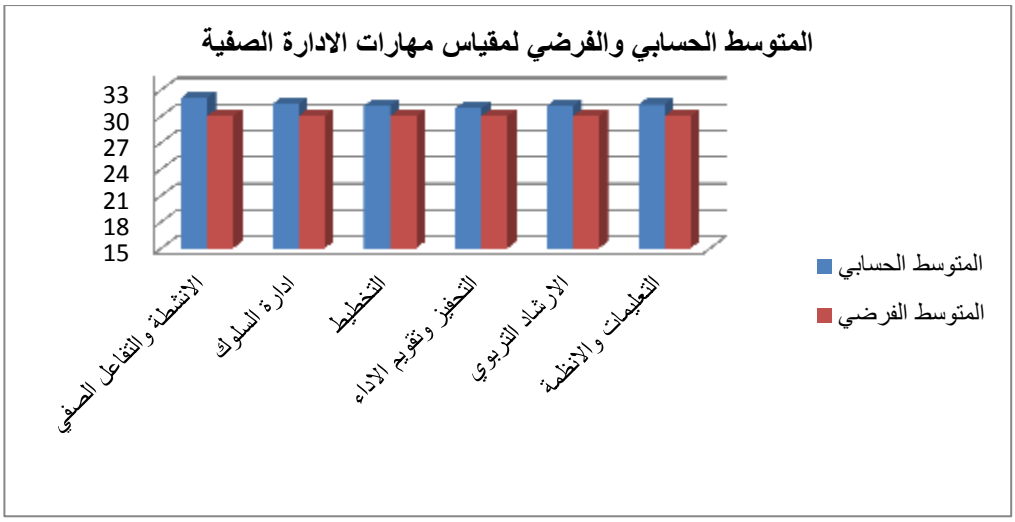
الهدف الثاني: التعرف على مستوى مهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

لتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات الادارة الصفية المتكون من (٦٠) فقرة على عينة البحث المتكونة من (٤٠٠) استاذ واستاذة. وبعدها استخرجت الباحثة المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ولكل مهارة على حدة ، ولمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطات الحسابية والمتوسط الفرضي لكل مهارة، استخدمت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة وكانت النتائج كما مبينة في جدول (٢٠) والشكل (٩).

جدول (٢٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لمقياس مهارات الادارة الصفية

مهارات الادارة الصفية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية t *		الدلالة (٠،٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الانشطة والتفاعل الصفي	٤٠٠	٣٢،٠٩٠	٥،٩٣٩	٣٠	٧،٠٣٨	١،٩٦	دالة
ادارة السلوك	٤٠٠	٣١،٣٨٧	٦،٤٢١	٣٠	٤،٣٢١	١،٩٦	دالة
التخطيط	٤٠٠	٣١،١٧٢	٦،٤٤٤	٣٠	٣،٦٣٩	١،٩٦	دالة
التحفيز وتقويم الاداء	٤٠٠	٣٠،٨٨٥	٦،٥١٥	٣٠	٢،٧١٧	١،٩٦	دالة
الارشاد التربوي	٤٠٠	٣١،١٨٠	٦،٢٧٣	٣٠	٣،٧٦٢	١،٩٦	دالة
التعليمات والانظمة	٤٠٠	٣١،٣٠٠	٦،٣٤٨	٣٠	٤،٠٩٦	١،٩٦	دالة



شكل (٩)

المتوسط الحسابي والفرضي لمقياس مهارات الادارة الصفية

يتبين من الجدول اعلاه الاتي:

١. بالنسبة لمهارة الانشطة والتفاعل الصفي بلغ المتوسط الحسابي للعينة (٣٢،٠٩٠) والانحراف المعياري (٥،٩٣٩)، والمتوسط الفرضي (٣٠)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (٧،٠٣٨) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٩٩)، وهذا يدل على ان عينة البحث يمتلكون هذه المهارة بمستوى فوق المتوسط.

٢. بالنسبة لمهارة ادارة السلوك بلغ المتوسط الحسابي للعينة (٣١،٣٨٧) والانحراف المعياري (٦،٤٢١) ، والمتوسط الفرضي (٣٠) ، وكانت القيمة التائية المحسوبة (٤،٣٢١) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية(٣٩٩)، وهذا يدل على ان عينة البحث يمتلكون هذه المهارة بمستوى متوسط.

٣. بالنسبة لمهارة التخطيط بلغ المتوسط الحسابي للعينة (٣١،١٧٢) والانحراف المعياري (٦،٤٤٤) ، والمتوسط الفرضي (٣٠) ، وكانت القيمة التائية المحسوبة (٣،٦٣٩) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية(٣٩٩)، وهذا يدل على ان عينة البحث يمتلكون هذه المهارة بمستوى متوسط.

٤. بالنسبة لمهارة التحفيز وتقويم الاداء بلغ المتوسط الحسابي للعينة (٣٠،٨٨٥) والانحراف المعياري (٦،٥١٥)، والمتوسط الفرضي (٣٠)، وكانت القيمة التائية المحسوبة (٢،٧١٧) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية(٣٩٩)، وهذا يدل على ان عينة البحث يمتلكون هذه المهارة بمستوى متوسط.

٥. بالنسبة لمهارة الارشاد التربوي بلغ المتوسط الحسابي للعينة (٣١،١٨٠) والانحراف المعياري (٦،٢٧٣)، والمتوسط الفرضي (٣٠) ، وكانت القيمة التائية المحسوبة (٣،٧٦٢) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية(٣٩٩)، وهذا يدل على ان عينة البحث يمتلكون هذه المهارة بمستوى متوسط.

٦. بالنسبة لمهارة التعليمات والانظمة بلغ المتوسط الحسابي للعينة (٣١،٣٠٠) والانحراف المعياري (٦،٣٤٨) ، والمتوسط الفرضي (٣٠) ، وكانت القيمة التائية المحسوبة (٤،٠٩٦) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية(٣٩٩)، وهذا يدل على ان عينة البحث يمتلكون هذه المهارة بمستوى متوسط.

تشير هذه النتيجة الى ان عينة البحث من اعضاء هيئة التدريس جامعة الانبار لديهم مهارات ادارة الصف بمستوى متوسط، ان الإدارة الصفية تشكل عنصرا مهما من عناصر المنظومة التربوية الحديثة، لأنها تؤثر في كل عناصر هذه المنظومة من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وهي فعالية مهمة تندرج تحتها كثير من المفاهيم التربوية، كالتخطيط والتنفيذ والتقويم وأساليب التعامل مع الطلبة، لإثارة دافعيتهم ومساعدتهم على النمو الشامل في مظاهر الشخصية كافة لديهم من عقلية

واجتماعية، ولعل اعضاء هيئة التدريس من أهم العناصر التي يمكن أن يسهم في تحقيق هذا النمو والتطور، لهذا اهتم التربويون بأساليب وأنماط ومهارات التعامل مع الطلبة (Zabel,et.al,1996,p.44). فالإدارة الصفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة، فالتعليم في رأي البعض هو ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الشروط التي تتعلق بعملية التعليم سواًء تلك الشروط التي لم تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم في أثناء حدوث عملية التعلم، إن هذه الشروط والأجواء تتصف بتعدد عناصرها وتشابكها وتداخلها وتكاملها مع بعضها (بو بكر و أحمد، ٢٠١٨، ص٣٠)، تعد الإدارة الصفية بالمدارس والجامعات من ركائز العملية التعليمية، من خلال ما تتضمنه من الأنشطة والمهارات التي يستخدمها اعضاء هيئة التدريس لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطلبة، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وإيجاد جو اجتماعي إيجابي، وتحقيق نظام فعال ومنتج داخل الصف والمحافظة على استمراريته (كروين ، ٢٠١٦، ص٧).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجميلي والجبوري (٢٠٠٩): بينت نتائج الدراسة أن المعلمين والمعلمات يتحكمون بالعوامل المؤثرة في الإدارة الصفية، ويقللون من أثرها بصورة كبيرة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد وعوض الله (٢٠١٨): أظهرت الدراسة عدداً من النتائج منها، يمارس معلمو مدارس مرحلة تعليم الأساس ببلدية القضارف مهارة التخطيط للدرس، ومهارة خصائص المتعلمين، ومهارة التنفيذ ومهارة الإشراف والمتابعة، ومهارة المناخ العاطفي والاجتماعي، ومهارة التقويم.

تعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان عينة البحث من اعضاء هيئة التدريس جامعة الانبار لديهم مهارات ادارة الصف بمستوى متوسط، والسبب إلى أن الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وإدارة السلوك والتعليمات والأنظمة المدرسية والتخطيط والتحفيز وتقويم الطلاب والإرشاد التربوي لها علاقة وتأثير مباشر على ممارسة هذه المهارات الأساسية للإدارة الصفية بفاعلية، ان استخدام طريقة الحوار والمناقشة لتنمية التفكير الناقد " لدى الطلبة " من خلال قوة التواصل بين الاساتذة والمتعلم لان نجاح العلمية التعليمية داخل غرفة الصف يرتبط بدرجة كبيرة على مهارات الإدارة الصفية والتفاعل بين الاساتذة والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم بشكل دائم ومتبادل ومثمر، فالبيئة الصفية التفاعلية ترتبط بإتاحة الفرصة للمتعلمين لتعبير عن آرائهم مما يسهم في تكوين شخصيتهم، فالأستاذ هنا يستغل كل

ركن من أركان الغرفة الصفية بشكل مدروس ويتجنب ملئها بأشياء غير ضرورية وتوفير الأدوات والأجهزة والأثاث المناسب وترتيبها بشكل مرن وقابل لإعادة التشكيل بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة الصفية المختلفة مع الأخذ بعين الاعتبار سهولة تحرك وانتقال المتعلمين داخل غرفة الصف، ان إدراك الاساتذة لإدارة السلوك في ممارسة المهارات الأساسية للإدارة الصفية وانعكاس ذلك على الطلبة ومعرفة الظروف المحبطة بهم والنتائج المترتبة على تلك الظروف ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن الاساتذة يعاملون الطلبة بطريقة جيدة تتسم بالعطف والحنان وحسن الخلق والاحترام المتبادل والتعامل معه بمزيد من الحرص والمعرفة الجيدة بالخصائص الجسمية والنفسية، وان الاستاذ يهتم كثيرا للتخطيط لكل ما يتعلق بالعملية التعليمية عن طريق تنظيم المعلومات والأفكار والوصول إلى الأهداف المحددة التي ترتبط بالخطة المراد تنفيذها داخل الفصل، ان الاساتذة يتكون لديهم مفهوم عميق وفق المقاربة بالكفاءات، ويختلف نوع التقويم باختلاف الهدف منه والمرحلة التي يتم فيها، أن الاساتذة من مهامه التدريس والحرص على إيصال المعلومات للطلبة والتحكم في الصف وضبطه أكثر من الإرشاد التربوي رغم محاولاتهم لممارسة هذا الدور إلا أن أعباء التدريس أكثر لا تسمح له بالتكفل بجميع مشكلات الطلبة كما يمكن أن نرجع السبب إلى نقص عدد الدورات التدريبية في مجال الإرشاد التربوي، وإنما بصفتهم وسيط بين الطلبة والأخصائي التربوي الذي يعتبر خبيرا في هذا المجال، أن الاساتذة مدربين على المهارات الإدارية باعتبار أن المعلم مكلف بمهمات تعليمية وأخرى إدارية، لذا تم تدريبه على الأساليب الفعالة لضبط صفه خلال مشاركته في اللوائح والتعليمات الصفية التي تساعده على تقبلها وساعدته على بناء قواعد السلوك الصفي وتجسيدها في سلوكاتهم بشكل واضح وواعي من خلال إدراك أهميتها وانعكاساتها على المناخ الصفي وعلى عمليات التعليم والتعلم ان اشتراك اعضاء هيئة التدريس في دورات تدريبية حول استخدام طرائق التدريس الحديثة مثل أسلوب الحوار والمناقشة والأسئلة السابرة وجلسات العصف الذهني جميع هذه الأساليب أدت إلى انتقال أثر التدريب إلى الإدارة الصفية مما أدى إلى تحسين ممارسة اعضاء هيئة التدريس للمهارات الإدارية الصفية.

الهدف الثالث: التعرف على العلاقة الارتباطية بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

للتحقق من هذا الهدف، قامت الباحثة بأخذ اجابات العينة على مقياس التفكير التصميمي واجاباتهم على مقياس مهارات الادارة الصفية، ثم استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون فكانت النتائج كما موضحة في جدول (٢١).

جدول(٢١)

العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية

مهارات الادارة الصفية	العدد	قيمة معامل الارتباط بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠،٠٥)
			المحسوبة	الجدولية	
الانشطة والتفاعل الصفي	٤٠٠	٠،٦٠٩	١٥،٢٢٥	١،٩٦	دالة
ادارة السلوك	٤٠٠	٠،٥٢٠	١٢،٠٩٣	١،٩٦	دالة
التخطيط	٤٠٠	٠،٥٦١	١٣،٦٨٣	١،٩٦	دالة
التحفيز وتقويم الاداء	٤٠٠	٠،٥٠٧	١١،٧٩١	١،٩٦	دالة
الارشاد التربوي	٤٠٠	٠،٥١٣	١١،٩٣٠	١،٩٦	دالة
التعليمات والانظمة	٤٠٠	٠،٤٨٦	١١،٠٤٥	١،٩٦	دالة

يتبين من الجدول اعلاه الاتي:

١. ان قيمة معامل الارتباط بين التفكير التصميمي ومهارة الانشطة والتفاعل الصفي قد بلغت (٠،٦٠٩)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٥،٢٢٥) ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) ، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كان الفرد يمتلك التفكير التصميمي تحسنت هذه المهارة لديه.

٢. ان قيمة معامل الارتباط بين التفكير التصميمي ومهارة ادارة السلوك قد بلغت (٠،٥٢٠)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٢،٠٩٣) ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥)

ودرجة حرية (٣٩٨) ، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كان الفرد يمتلك التفكير التصميمي تحسنت هذه المهارة لديه.

٣. ان قيمة معامل الارتباط بين التفكير التصميمي ومهارة التخطيط قد بلغت (٠،٥٦١) ، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١٣،٦٨٣)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨)، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كان الفرد يمتلك التفكير التصميمي تحسنت هذه المهارة لديه.

٤. ان قيمة معامل الارتباط بين التفكير التصميمي ومهارة التحفيز وتقويم الاداء قد بلغت (٠،٥٠٧)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١١،٧٩١) ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) ، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كان الفرد يمتلك التفكير التصميمي تحسنت هذه المهارة لديه.

٥. ان قيمة معامل الارتباط بين التفكير التصميمي ومهارة الارشاد التربوي قد بلغت (٠،٥١٣)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١١،٩٣٠) ، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) ، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كان الفرد يمتلك التفكير التصميمي تحسنت هذه المهارة لديه.

٦. ان قيمة معامل الارتباط بين التفكير التصميمي ومهارة التعليمات والانظمة قد بلغت (٠،٤٨٦)، ولمعرفة دلالة العلاقة استخدمت الباحثة الاختبار التائي لدلالة معامل الارتباط وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (١١،٠٤٥)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) ، وهذا يعني ان العلاقة هي علاقة طردية دالة احصائيا، اي انه كلما كان الفرد يمتلك التفكير التصميمي تحسنت هذه المهارة لديه.

يتضح من الجدول اعلاه ان العلاقة هي طردية دالة احصائيا بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية، اي انه كلما كان الفرد يمتلك التفكير التصميمي تحسنت مهارات الادارة الصفية لديه، وهذا ما جاء متطابقا مع الافتراض الذي وضعته الباحثة من احتمالية وجود علاقة طردية دالة

احصائيا بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية والاطار النظري الساند، ترى الباحثة المنطقية في هذه النتيجة وذلك فإن الفهم الصحيح والعميق لتجربة طرق التفكير التصميمي في التعليم العالي هو ضروري لتصميم الخطاب التربوي من أجل التقدم بطريقة هادفة في التفكير التصميمي في التعليم في حين أن فكرة التصميم في التعليم لها تاريخ طويل، إلا إن استخدامه حديث جدًا ومتنوع إلى حد ما في تطبيقه على سبيل المثال في التعليم هناك دعوات للأساتذة ليكونوا المصممين الذين يهيئون ظروفًا معينة لدعمهم نتائج تعلم الطلبة (Sugar & Warren, 2003,p.30)، كما ان بعض العلماء واثقون من تعليم التفكير التصميمي لأنه "يسعى إلى الاستفادة من المعرفة والممارسات لإيجاد حلول قابلة للتطبيق التي من شأنها تلبية احتياجات ومصالح الناس في سياق تحديات المجتمع المعاصر (koh,etal,2015,p.12)، ويرى ريتنا (Retna,2016) ان التفكير التصميمي يعزز المعرفة بين المتعلمين في عصر المعرفة القائم على التكنولوجيا، فالمنهج الذي يركز على الإنسان في التفكير التصميمي يشجع أيضًا على التعاطف يسهم في تنمية شخصية المتعلمين (Beligatamulla,2019,p.95)، ان التفكير التصميمي هو النوع الأساسي في منهجية التعلم بالممارسة، فمن الواضحً أن منح الاساتذة الفرصة لعمل شيء حقيقي يمكن أن يكون ملهماً وغالبًا ما تكون أكثر فاعلية من كونها مجردة ولا معنى لها كما يتمتع بالقدرة على تغيير قناعاتهم المعرفية، لكونه ينقلهم من كونهم متلقين سلبيين إلى مبدعين واثقين من أنفسهم، ومن متعلمين سلبين إلى المعلمين الأقوياء، مع الحاجة إلى التوجيه إلى أن يصبحوا هم الموجهين(Roth,2017,p.121).

يمكن تفسير نتيجة هذا الهدف الى ان اعضاء هيئة التدريس يمتلكون خبرات وحس تدريسي واضح داخل غرفة الصف يجعلهم يديرون العملية التعليمة بكل سلاسة ووضوح وانهم يمتلكون قدرا كافيا من التفكير التصميمي مما يجعلهم قادرين وبصورة ايجابية في العمل على تحسين وكيفية ايصال المنهج الى عقول الطلبة وبطرق مختلفة، وانه كل ما امتلك تفكيراً تصميمياً تحسنت مهارات الادارة الصفية.

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة تبعا لمتغير الجنس (ذكور- اناث)

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة وحسب متغير الجنس، استعملت الباحثة الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط بين درجات العينة، فكانت النتائج كما موضحة في جدول (٢٢).

جدول (٢٢)

الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية تبعا لمتغير الجنس

مهارات الادارة الصفية	الجنس	العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة المعيارية	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (٠،٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الانشطة والتفاعل الصفي	ذكور	٣٢٩	٠،٦١٧	٠،٧١٧	٠،٣٥٣	١،٩٦	غير دالة
	اناث	٧١	٠،٥٩٠	٠،٦٧٨			
ادارة السلوك	ذكور	٣٢٩	٠،٥١٠	٠،٥٦٣	٠،٤٧٤	١،٩٦	غير دالة
	اناث	٧١	٠،٥٥٣	٠،٦٢٦			
التخطيط	ذكور	٣٢٩	٠،٥٥٩	٠،٦٣٣	٠،٢٧١	١،٩٦	غير دالة
	اناث	٧١	٠،٥٣٦	٠،٥٩٧			
التحفيز وتقويم الاداء	ذكور	٣٢٩	٠،٥١٥	٠،٥٧٠	١،١٤٣	١،٩٦	غير دالة
	اناث	٧١	٠،٣٩٦	٠،٤١٨			
الارشاد التربوي	ذكور	٣٢٩	٠،٥١٣	٠،٥٧٠	٠،٣٩٨	١،٩٦	غير دالة
	اناث	٧١	٠،٤٧٥	٠،٥١٧			
التعليمات والانظمة	ذكور	٣٢٩	٠،٤٨٥	٠،٥٣٠	٠،٠٩٨	١،٩٦	غير دالة
	اناث		٠،٤٧٤	٠،٥١٧			

يتبين من الجدول اعلاه انه ليس هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية تبعا للجنس (ذكور – اناث) ولجميع المهارات كون القيم الزائية المحسوبة لهم أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦).

وجاءت هذه الدراسة مخالفة في النتيجة مع دراسات التفكير التصميمي منها دراسة ميليندا (٢٠٢١)، التي قد توصلت نتائجها الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عقلية التفكير التصميمي المتصورة للمعلمين والمعلمات، ولصالح المعلمين الحاصلين على درجة الدراسات العليا وبدون درجة

الدراسات العليا، وجاءت هذه الدراسة مخالفة مع نتائج مهارات الادارة الصفية منها دراسة الجميلي والجبوري (٢٠٠٩): أظهرت النتائج وجود أثر لمتغير الجنس في تقديرات أفراد العينة، لصالح المعلمات.

تؤكد نتيجة هذا الهدف على ان الفرق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة تبعا لمتغير الجنس (ذكور- اناث) غير دالة ولجميع المهارات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان اعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار يحملون الصفات نفسها، ويعيشون في بيئة واحدة، ويمرون بظروف وضغوط نفسية متشابهة ولديهم خبرات وقدرات على التفكير التصميمي وجميعهم متحكمون في مهارات الإدارة الصفية، وذلك بحكم خضوعهم للدورات التكوينية والتدريبية قبل التحاقهم بالعمل وكذلك بعد التحاقهم به ومن ثم تكون نتيجة هذا الهدف منطقية.

الهدف الخامس: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة تبعا لمتغير التخصص (علمي- انساني)

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة وحسب متغير التخصص، استعملت الباحثة الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط بين درجات العينة، فكانت النتائج كما موضحة في جدول (٢٣).

جدول (٢٣)

الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية تبعا لمتغير التخصص

مهارات الادارة الصفية	التخصص	العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة المعيارية	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (٠،٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الانشطة والتفاعل الصفي	علمي	٢٤١	٠،٥٩٣	٠،٦٨٥	٠،٣١٤	١،٩٦	غير دالة
	انساني	١٥٩	٠،٦١٣	٠،٧١٧			
ادارة السلوك	علمي	٢٤١	٠،٥٣٢	٠،٥٩٠	٠،٩١٢	١،٩٦	غير دالة
	انساني	١٥٩	٠،٤٦١	٠،٤٩٧			
التخطيط	علمي	٢٤١	٠،٥٦٥	٠،٦٤٠	٠،٧٥٥	١،٩٦	غير دالة
	انساني	١٥٩	٠،٥١٠	٠،٥٦٣			
التحفيز وتقويم الاداء	علمي	٢٤١	٠،٥٢١	٠،٥٧٦	٠،٨٣٣	١،٩٦	غير دالة
	انساني	١٥٩	٠،٤٥٧	٠،٤٩١			
الارشاد التربوي	علمي	٢٤١	٠،٥٦٠	٠،٦٣٣	١،٧٥٥	١،٩٦	غير دالة
	انساني	١٥٩	٠،٤٢٣	٠،٤٥٤			
التعليمات والانظمة	علمي	٢٤١	٠،٥٢٤	٠،٥٨٣	٢،٠٢٠	١،٩٦	دالة
	انساني	١٥٩	٠،٣٦٠	٠،٣٧٧			

يتبين من الجدول اعلاه الاتي:

١. هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة التعليمات والانظمة تبعا للتخصص (علمي – انساني) ولصالح التخصص العلمي كون القيم الزائية المحسوبة البالغة (٢،٠٢٠) اكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦).

٢. اما فيما يخص بقية المهارات فليس هناك فروق في العلاقة بينها وبين التفكير التصميمي تبعا للتخصص (علمي– انساني) كون القيم الزائية المحسوبة لها أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجميلي والجبوري (٢٠٠٩): التي اظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغير التخصص. واختلفت مع دراسة محمد وعوض الله (٢٠١٨): الى وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة (٠,٠٥) تعزي لصالح التخصص العلمي.

ركزت هذه النتيجة على الكيفية التي يمكن للأساتذة من زيادة التدريس المتمحور حول الطلبة مع التفكير التصميمي، وهدفت الأجزاء الرئيسية من المشروع إلى فحص طريقة التصميم باستخدام استراتيجيات التفكير عبر التخصصات العلمية والانسانية لدعم تنمية سمات قدرات الطلبة في مجالات حل المشكلات والإبداع من أجل تعزيزه القدرة على الابتكار، ويهدف هؤلاء المؤلفون المهتمون في هذا المجال إلى جمع البيانات حول كيفية تعامل الاساتذة في تخصص منهجيات التفكير التصميمي واستراتيجيات تحسين تعلم الطلبة (Jackson & Buining,2011,p.158).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن لا فرق بين التخصصين العلمي والانساني في الانشطة والتفاعل الصفي وادارة السلوك والتخطيط والتحفيز وتقويم الاداء والارشاد التربوي وبين التفكير التصميمي، فطبيعة المادة الدراسية لكلا الاختصاصين قد تدفع الاساتذة الى بذل مجهود كبير وجدي في سبيل توظيف دور التفكير التصميمي وحل المشكلات من أجل تفعيل وتحسين مهارات الادارة الصفية لديهم وتوظيفها في عملهم المعرفي والميداني ورفع مستوى أدائهم، فضلاً عن كونها تعد أساساً صلباً لمواصلة مشوارهم التربوي الهادف، ومن ثمّ فهم بحاجة الى التغيير المتواصل في الجوانب العلمية والمعرفية والتكنولوجية لتنمية قدراتهم وتطوير دورهم التربوي والتعليمي.

كما ان العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة التعليمات والانظمة تبعا للتخصص (علمي – انساني) ولصالح التخصص العلمي، إن لطبيعة الدراسة في الفرع العلمي خصوصية معينة، إذ يتعامل

اساتذة هذا التخصص مع المواقف العيانية فضلا عن ما يتطلبه هذا الاختصاص من تنظيم وتنسيق وواقعية وحسم في حل المشكلات مع الاتسام بالمرونة وقبول التعقيد والاستمرار بتقييم القواعد والإجراءات، والتمييز والبحث عن الإبداع، وهذا ما اظهر ان العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة التعليمات والانظمة تبعا للتخصص (علمي – انساني) ولصالح التخصص العلمي.

الهدف السادس: التعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة تبعا لمتغير اللقب العلمي (استاذ– استاذ مساعد – مدرس)

للتعرف على دلالة الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة وحسب متغير اللقب العلمي، استعملت الباحثة الاختبار الزائي لدلالة الفرق بين معاملي الارتباط بين درجات العينة ، فكانت النتائج كما موضحة في جدول (٢٤).

جدول (٢٤)

الفروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية تبعا لمتغير اللقب العلمي

مهارات الادارة الصفية	اللقب العلمي	العدد	قيمة معامل الارتباط	القيمة المعيارية	القيمة الزائية		مستوى الدلالة (٠،٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
الانشطة والتفاعل الصفي	استاذ	٨٦	٠،٨٦٨	١،٣٣٣	٥،٥٧١	١،٩٦	دالة
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٥٠٣	٠،٥٥٦			
	استاذ	٨٦	٠،٨٦٨	١،٣٣٣	٦،٨٦٧	١،٩٦	دالة
	مدرس	١٦١	٠،٣٨٤	٠،٤٠٦			
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٥٠٣	٠،٥٥٦	١،٣٠٤	١،٩٦	غير دالة
	مدرس	١٦١	٠،٣٨٤	٠،٤٠٦			
ادارة السلوك	استاذ	٨٦	٠،٦٨٩	٠،٨٤٨	٣،٠٥١	١،٩٦	دالة
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٤٠٧	٠،٤٣٠			
	استاذ	٨٦	٠،٦٨٩	٠،٨٤٨	٢،٥٤٨	١،٩٦	دالة
	مدرس	١٦١	٠،٤٦٤	٠،٥٠٤			
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٤٠٧	٠،٤٣٠	٠،٦٤٣	١،٩٦	غير دالة
	مدرس	١٦١	٠،٤٦٤	٠،٥٠٤			
التخطيط	استاذ	٨٦	٠،٦٩٠	٠،٨٤٨	١،٩٣٤	١،٩٦	غير دالة
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٥٢٤	٠،٥٨٣			
	استاذ	٨٦	٠،٦٩٠	٠،٨٤٨	٢،٨٣٠	١،٩٦	دالة
	مدرس	١٦١	٠،٤٣٤	٠،٤٦٦			
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٥٢٤	٠،٥٨٣	١،٠١٧	١،٩٦	غير دالة
	مدرس	١٦١	٠،٤٣٤	٠،٤٦٦			
التحفيز وتقويم	استاذ	٨٦	٠،٦٦٠	٠،٧٩٣	٢،٣٤٣	١،٩٦	دالة
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٤٤٢	٠،٤٧٢			

الاداء	استاذ	٨٦	٠،٦٦٠	٠،٧٩٣	٢،٨٢٢	١،٩٦	دالة
	مدرس	١٦١	٠،٣٩١	٠،٤١٢			
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٤٤٢	٠،٤٧٢	٠،٥٢٢	١،٩٦	غير دالة
	مدرس	١٦١	٠،٣٩١	٠،٤١٢			
الارشاد التربوي	استاذ	٨٦	٠،٦٣٣	٠،٧٥٠	١،٤١٦	١،٩٦	غير دالة
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٥٠٧	٠،٥٥٦			
	استاذ	٨٦	٠،٦٣٣	٠،٧٥٠	٢،٣٧٠	١،٩٦	دالة
	مدرس	١٦١	٠،٤٠٤	٠،٤٣٠			
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٥٠٧	٠،٥٥٦	١،٠٩٦	١،٩٦	غير دالة
	مدرس	١٦١	٠،٤٠٤	٠،٤٣٠			
التعليمات والانظمة	استاذ	٨٦	٠،٦٣٥	٠،٧٥٠	٢،١٦٠	١،٩٦	دالة
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٤٢٣	٠،٤٥٤			
	استاذ	٨٦	٠،٦٣٥	٠،٧٥٠	٢،٥٠٤	١،٩٦	دالة
	مدرس	١٦١	٠،٣٨٨	٠،٤١٢			
	استاذ مساعد	١٥٣	٠،٤٢٣	٠،٤٥٤	٠،٣٦٥	١،٩٦	غير دالة
	مدرس	١٦١	٠،٣٨٨	٠،٤١٢			

يتبين من الجدول اعلاه الاتي:

١. هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة الانشطة والتفاعل الصفي تبعا للقب العلمي ولصالح لقب (الاستاذ) كون القيم الزائية المحسوبة أكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦). ولا يوجد فروق في العلاقة بين لقبي (استاذ مساعد ومدرس) كون القيم الزائية المحسوبة أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦).

٢. هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة ادارة السلوك تبعا للقب العلمي ولصالح لقب (الاستاذ) كون القيم الزائية المحسوبة أكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦). ولا يوجد فروق في العلاقة بين لقبي (استاذ مساعد ومدرس) كون القيم الزائية المحسوبة أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦).

٣. هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة التخطيط تبعا للقب العلمي ولصالح لقب (الاستاذ) على حساب لقب (المدرس) كون القيم الزائية المحسوبة اكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦). ولا يوجد فروق في العلاقة بين لقب (الاستاذ والاستاذ المساعد) ولقب (الاستاذ مساعد والمدرس) كون القيم الزائية المحسوبة أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦).

٤. هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة التحفيز وتقويم الاداء تبعا للقب العلمي ولصالح لقب (الاستاذ) كون القيم الزائية المحسوبة أكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦). ولا

يوجد فروق في العلاقة بين لقبي (استاذ مساعد ومدرس) كون القيم الزائية المحسوبة أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦).

٥. هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة الارشاد التربوي تبعا للقب العلمي ولصالح لقب (الاستاذ) على حساب لقب (المدرس) كون القيم الزائية المحسوبة اكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦). ولا يوجد فروق في العلاقة بين لقب (الاستاذ والاستاذ المساعد) ولقب (الاستاذ مساعد والمدرس) كون القيم الزائية المحسوبة أصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦).

٦. هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة التعليمات والانظمة تبعا للقب العلمي ولصالح لقب (الاستاذ) كون القيم الزائية المحسوبة أكبر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦). ولا يوجد فروق في العلاقة بين لقبي (استاذ مساعد ومدرس) كون القيم الزائية المحسوبة اصغر من القيمة الزائية الجدولية البالغة (١،٩٦).

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة محمد وعوض الله (٢٠١٨): الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند الدلالة (٠,٠٥) تعزي لصالح سنوات الخبرة، وتتفق مع دراسة ميليندا (٢٠٢١): ، وجدَ أن عدد سنوات التدريس والموقف تجاه التكنولوجيا لها علاقة كبيرة بعقلية التفكير التصميمي المتصورة.

ان منهج التفكير التصميمي كما يفترض براون (Brown) يتضمن العمليات الآتية: الفهم، والملاحظة، والاستجابة، والتخيل، والتصور، والاختبار، فالخطوة الأولي (الفهم) من العملية تتطلب إطلاع الشخص على طبيعة المشكلة والقيام بعمل بحث، والملاحظة تمثل أحداث العالم الأول، ويمثل العالم الثاني: عمليتي الاستجابة المرتبطة بالخبرة الشخصية للمتعلم والتخيل، أما التصور والاختبار تدخل ضمن العالم الثالث (Brown, 2009,p.23)، اذ تتغير طريقة إدارة الصف من استاذ إلى آخر، فضل عن إلى السمات الشخصية للأستاذ وشهاداته العلمية وفعالية إعداده المهني وسنوات الخبرة والأقدمية والطريقة المعتمدة، تأتي مهارة الاستاذ في تشغيل مجموع المتعلمين على اختلاف مستوياتهم المعرفية ونتائجهم الجامعية لتؤثر في الإدارة الصفية وتميز استاذا من آخر، إن فعالية الاستاذ هي نتاج وصفة سحرية معقدة لا تلخص بهامش تصرف قابل للكشف بالتجربة، إن مهارة التعليم تتطلب وجود صفات إنسانية ومعنوية واضحة لدى الاستاذ إضافة إلى التزام حقيقي بالمهنة وقبولها والشعور فيها بالاطمئنان والاستقرار الوظيفي، فالتعليم هو عبارة عن خليط من العمل الفني والارتجال، وكأن الاستاذ يقوم في صفه بدور المهندس المعماري والفنان وأحيانا البهلوان (عواضة، ٢٠١٦، ص٩-١٠).

وتعزو الباحثة نتيجة هذا الهدف الى ان هناك فروقاً في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة الادارة الصفية تبعا للقب العلمي ولصالح لقب (الاستاذ) نتيجة اكتساب الأساتذة التفكير التصميمي وتوظيفه في مهارات الادارة الصفية وكيفية إدارة الصف بمرور سنوات العمل، مما يسهل عليهم التعامل مع الطلبة نظرا لمرورهم بخبرات ومواقف سابقة.

الهدف السابع: التعرف على مدى اسهام التفكير التصميمي في تفسير التباين الحاصل في مهارات الادارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس.

١. مدى اسهام التفكير التصميمي في تفسير التباين الحاصل في مهارة الانشطة والتفاعل الصفي لدى اعضاء هيئة التدريس.

لتحقيق هذا الهدف تم حساب معامل الانحدار البسيط لمعرفة العلاقة بين مهارة الانشطة والتفاعل الصفي (المتغير التابع)، والتفكير التصميمي (المتغير المستقل) لدى عينة البحث فبلغ (٠،٦٠٩) وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد (٠،٣٧١) ، ولتعرف حجم تأثير المتغيرات المدروسة فيما بين بعضها البعض استعمل تحليل الانحدار بطريقة (Inter) فظهرت النتائج الخاصة بتحليل التباين للانحدار كما موضح في جدول(٢٥).

جدول (٢٥)

نتائج تحليل التباين للانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة (٠،٠٥)
الانحدار	٥٢٢٨،٤٢٣	١	٥٢٢٨،٤٢٣	٢٣٥،٢٢٩	دالة
الباقي	٨٨٤٦،٣٣٧	٣٩٨	٢٢،٢٢٧		
الكلي	١٤٠٧٤،٧٦٠	٣٩٩			

يتبين من الجدول (٢٥) ان قيمة النسبة الفائية لتحليل الانحدار المحسوبة البالغة (٢٣٥،٢٢٩) هي اكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجتي حرية (١ ، ٣٩٨) وهذا يعني ان هناك تأثيرا بين المتغيرات المدروسة.

ولتحديد الاسهام النسبي لمدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع حسبت قيمة بيتا(B) والخطأ المعياري وقيمة بيتا Beta للإسهام النسبي المعياري كما حسبت القيمة التائية لبيان مدى اسهام المتغير المستقل بالمتغير التابع وجدول (٢٦) يوضح ذلك.

جدول (٢٦)

إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث

المتغيرات	معاملات اللامعيارية		معامل بيتا المعياري	القيمة التائية	الدلالة (٠،٠٥)
	بيتا	الخطأ المعياري			
الحد الثابت	٨،٣١٠	١،٥٦٨	–	٥،٢٢٩	دالة
التفكير التصميمي	٠،١٥٢	٠،٠١٠	٠،٦٠٩	١٥،٣٣٧	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه ما يأتي:

١. الحد الثابت: تشير النتيجة الى ان قيمة (B) قد بلغت (٨،٣١٠) درجة، والقيمة التائية المحسوبة لها بلغت (٥،٢٢٩)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يشير الى ان هناك متغيرات اخرى لها تأثير على مهارة الانشطة والتفاعل الصفي لم يشملها البحث الحالي .

٢. أن تأثير (التفكير التصميمي) في تفسير التباين الحاصل في مهارة الانشطة والتفاعل الصفي لدى عينة البحث يساوي (٠،٦٠٩) ويعكسه مربع بيتا (Beta) والذي يساوي (٠،٣٧١) أي ان (٣٧،١%) من التباين الحاصل في مهارة الانشطة والتفاعل الصفي لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً عند مستوى (٠،٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٥،٣٣٧) اكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) عند درجة حرية (٣٩٨).

٢. مدى اسهام التفكير التصميمي في تفسير التباين الحاصل في مهارة ادارة السلوك لدى اعضاء هيئة التدريس.

لتحقيق هذا الهدف تم حساب معامل الانحدار البسيط لمعرفة العلاقة بين مهارة ادارة السلوك (المتغير التابع)، والتفكير التصميمي (المتغير المستقل) لدى عينة البحث فبلغ (٠،٥٢٠) وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد(٠،٢٧٠) ، ولتعرف حجم تأثير المتغيرات المدروسة فيما بين بعضها البعض

استعمل تحليل الانحدار بطريقة (Inter) فظهرت النتائج الخاصة بتحليل التباين للانحدار كما موضح في الجدول(٢٧).

جدول (٢٧)

نتائج تحليل التباين للانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة (٠،٠٥)
الانحدار	٤٤٤٥،٩٩٢	١	٤٤٤٥،٩٩٢	١٤٧،٣٧٣	دالة
الباقي	١٢٠٠٦،٩٤٥	٣٩٨	٣٠،١٦٨		
الكلي	١٦٤٥٢،٩٣٨	٣٩٩			

يتبين من الجدول (٢٧) ان قيمة النسبة الفائية لتحليل الانحدار المحسوبة البالغة (١٤٧،٣٧٣) هي اكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجتي حرية (١ ، ٣٩٨) وهذا يعني ان هناك تأثيرا بين المتغيرات المدروسة.

ولتحديد الاسهام النسبي لمدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع حسبت قيمة بيتا(B) والخطأ المعياري وقيمة بيتا Beta للإسهام النسبي المعياري كما حسبت القيمة التائية لبيان مدى اسهام المتغير المستقل بالمتغير التابع والجدول (٢٨) يوضح ذلك.

جدول(٢٨)

إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث

المتغيرات	معاملات اللامعيارية		معامل بيتا	القيمة	الدلالة
	بيتا	الخطأ المعياري	المعياري	التائية	(٠،٠٥)
الحد الثابت	٩،٤٥٩	١،٨٢٧	–	٥،١٧٧	دالة
التفكير التصميمي	٠،١٤١	٠،٠١٢	٠،٥٢٠	١٢،١٤٠	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه ما يأتي:

١. الحد الثابت: تشير النتيجة الى ان قيمة (B) قد بلغت (٩،٤٥٩) درجة، والقيمة التائية المحسوبة لها بلغت (٥،١٧٧)، وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يشير الى ان هناك متغيرات اخرى لها تأثير على مهارة ادارة السلوك لم يشملها البحث الحالي.

٢. أن تأثير (التفكير التصميمي) في تفسير التباين الحاصل في مهارة ادارة السلوك لدى عينة البحث يساوي (٠،٥٢٠) ويعكسه مربع بيتا (Beta) والذي يساوي (٠،٢٧٠٤) أي ان (٢٧،٠٤%) من التباين الحاصل في مهارة ادارة السلوك لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً عند مستوى (٠،٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٢،١٤٠) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) عند درجة حرية (٣٩٨).

٣. مدى اسهام التفكير التصميمي في تفسير التباين الحاصل في مهارة التخطيط لدى اعضاء هيئة التدريس.

لتحقيق هذا الهدف تم حساب معامل الانحدار البسيط لمعرفة العلاقة بين مهارة التخطيط (المتغير التابع)، والتفكير التصميمي (المتغير المستقل) لدى عينة البحث فبلغ (٠،٥٦١) وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد (٠،٣١٥) ، ولتعرف حجم تأثير المتغيرات المدروسة فيما بين بعضها البعض استعمل تحليل الانحدار بطريقة (Inter) فظهرت النتائج الخاصة بتحليل التباين للانحدار كما موضح في جدول(٢٩).

جدول (٢٩)

نتائج تحليل التباين للانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة (٠،٠٥)
الانحدار	٥٢١٢،٥٦٩	١	٥٢١٢،٥٦٩	١٨٢،٦٧٩	دالة
الباقي	١١٣٥٦،٥٢٨	٣٩٨	٢٨،٥٣٤		
الكلي	١٦٥٦٩،٠٩٧	٣٩٩			

يتضح من جدول (٢٩) ان قيمة النسبة الفائية لتحليل الانحدار المحسوبة البالغة (١٨٢،٦٧٩) هي اكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجتي حرية (١ ، ٣٩٨) وهذا يعني ان هناك تأثيرا بين المتغيرات المدروسة.

ولتحديد الاسهام النسبي لمدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع حسبت قيمة بيتا(B) والخطأ المعياري وقيمة بيتا Beta للإسهام النسبي المعياري كما حسبت القيمة التائية لبيان مدى اسهام المتغير المستقل بالمتغير التابع وجدول (٣٠) يوضح ذلك.

جدول (٣٠)

إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث

المتغيرات	معاملات اللامعيارية		معامل بيتا المعياري	القيمة التائية	الدلالة (٠،٠٥)
	بيتا	الخطأ المعياري			
الحد الثابت	٧،٤٢٨	١،٧٧٧	–	٤،١٨٠	دالة
التفكير التصميمي	٠،١٥٢	٠،٠١١	٠،٥٦١	١٣،٥١٦	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه ما يأتي:

١. الحد الثابت: تشير النتيجة الى ان قيمة (B) قد بلغت (٧،٤٢٨) درجة، والقيمة التائية المحسوبة لها بلغت (٤،١٨٠)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يشير الى ان هناك متغيرات اخرى لها تأثير على مهارة التخطيط لم يشملها البحث الحالي.

٢. أن تأثير (التفكير التصميمي) في تفسير التباين الحاصل في مهارة التخطيط لدى عينة البحث يساوي (٠،٥٦١) ويعكسه مربع بيتا (Beta) والذي يساوي (٠،٣١٥) أي ان (٣١،٥%) من التباين الحاصل في مهارة التخطيط لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً عند مستوى (٠،٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١٣،٥١٦) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) عند درجة حرية (٣٩٨).

٤. مدى اسهام التفكير التصميمي في تفسير التباين الحاصل في مهارة التحفيز وتقويم الاداء لدى اعضاء هيئة التدريس.

لتحقيق هذا الهدف تم حساب معامل الانحدار البسيط لمعرفة العلاقة بين مهارة التحفيز وتقويم الاداء (المتغير التابع)، والتفكير التصميمي (المتغير المستقل) لدى عينة البحث فبلغ (٠،٥٠٧) وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد (٠،٢٥٧) ، ولتعرف حجم تأثير المتغيرات المدروسة فيما بين بعضها البعض استعمل تحليل الانحدار بطريقة (Inter) فظهرت النتائج الخاصة بتحليل التباين للانحدار كما موضح في الجدول(٣١).

جدول(٣١)

نتائج تحليل التباين للانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة (٠،٠٥)
الانحدار	٤٣٥٠،٨٣٥	١	٤٣٥٠،٨٣٥	١٣٧،٦٠٧	دالة
الباقي	١٢٥٨٣،٨٧٥	٣٩٨	٣١،٦١٨		
الكلي	١٦٩٣٤،٧١٠	٣٩٩			

يتبين من الجدول (٣١) ان قيمة النسبة الفائية لتحليل الانحدار المحسوبة البالغة(١٣٧،٦٠٧) هي اكبر من النسبة الفائية الجدولية(٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجتي حرية (١ ، ٣٩٨) وهذا يعني ان هناك تأثيرا بين المتغيرات المدروسة.

ولتحديد الاسهام النسبي لمدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع حسبت قيمة بيتا(B) والخطأ المعياري وقيمة بيتا Beta للإسهام النسبي المعياري كما حسبت القيمة التائية لبيان مدى اسهام المتغير المستقل بالمتغير التابع وجدول (٣٢) يوضح ذلك.

جدول (٣٢)

إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث

المتغيرات	معاملات اللامعيارية		معامل بيتا المعياري	القيمة التائية	الدلالة (٠،٠٥)
	بيتا	الخطأ المعياري			
الحد الثابت	٩،١٩٢	١،٨٧٠	–	٤،٩١٤	دالة
التفكير التصميمي	٠،١٣٩	٠،٠١٢	٠،٥٠٧	١١،٧٣١	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه ما يأتي:

. الحد الثابت: تشير النتيجة الى ان قيمة (B) قد بلغت (٩،١٩٢) درجة، والقيمة التائية المحسوبة لها بلغت (٤،٩١٤)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يشير الى ان هناك متغيرات اخرى لها تأثير على مهارة التحفيز وتقويم الاداء لم يشملها البحث الحالي.

ـ أن تأثير (التفكير التصميمي) في تفسير التباين الحاصل في مهارة التحفيز وتقويم الاداء لدى عينة البحث يساوي (٠،٥٠٧) ويعكسه مربع بيتا (Beta) والذي يساوي (٠،٢٥٧) أي ان (٢٥،٧%) من التباين الحاصل في مهارة التحفيز وتقويم الاداء لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير

التصميمي وهو دال احصائياً عند مستوى (٠،٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١١،٧٣١) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) عند درجة حرية (٣٩٨).

٥. مدى اسهام التفكير التصميمي في تفسير التباين الحاصل في مهارة الارشاد التربوي لدى اعضاء هيئة التدريس.

لتحقيق هذا الهدف تم حساب معامل الانحدار البسيط لمعرفة العلاقة بين مهارة الارشاد التربوي (المتغير التابع)، والتفكير التصميمي (المتغير المستقل) لدى عينة البحث فبلغ (٠،٥١٣) وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد (٠،٢٦٣) ، ولتعرف حجم تأثير المتغيرات المدروسة فيما بين بعضها البعض استعمل تحليل الانحدار بطريقة (Inter) فظهرت النتائج الخاصة بتحليل التباين للانحدار كما موضح في جدول(٣٣).

جدول (٣٣)

نتائج تحليل التباين للانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة (٠،٠٥)
الانحدار	٤١٢٤،٤٠٦	١	٤١٢٤،٤٠٦	١٤١،٨٢٠	دالة
الباقي	١١٥٧٤،٦٣٤	٣٩٨	٢٩،٠٨٢		
الكلي	١٥٦٩٩،٠٤٠	٣٩٩			

يتبين من الجدول (٣٣) ان قيمة النسبة الفائية لتحليل الانحدار المحسوبة البالغة (١٤١،٨٢٠) هي أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجتي حرية (١ ، ٣٩٨) وهذا يعني ان هناك تأثيرا بين المتغيرات المدروسة.

ولتحديد الاسهام النسبي لمدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع حسبت قيمة بيتا(B) والخطأ المعياري وقيمة بيتا Beta للإسهام النسبي المعياري كما حسبت القيمة التائية لبيان مدى اسهام المتغير المستقل بالمتغير التابع وجدول (٣٤) يوضح ذلك.

جدول (٣٤)

إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث

المتغيرات	معاملات اللامعيارية		معامل بيتا	القيمة التائية	الدلالة
	بيتا	الخطأ المعياري	المعياري		(٠،٠٥)
الحد الثابت	١٠،٠٥٩	١،٧٩٤	–	٥،٦٠٧	دالة
التفكير التصميمي	٠،١٣٥	٠،٠١١	٠،٥١٣	١١،٩٠٩	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه ما يأتي:

. الحد الثابت: تشير النتيجة الى ان قيمة (B) قد بلغت (١٠،٠٥٩) درجة، والقيمة التائية المحسوبة لها بلغت (٥،٦٠٧)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يشير الى ان هناك متغيرات اخرى لها تأثير على مهارة الارشاد التربوي لم يشملها البحث الحالي.

. أن تأثير (التفكير التصميمي) في تفسير التباين الحاصل في مهارة الارشاد التربوي لدى عينة البحث يساوي (٠،٥١٣) ويعكسه مربع بيتا (Beta) والذي يساوي (٠،٢٦٣) أي ان (٢٦،٣%) من التباين الحاصل في مهارة الارشاد التربوي لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً عند مستوى (٠،٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١١،٩٠٩) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) عند درجة حرية (٣٩٨).

٦. مدى اسهام التفكير التصميمي في تفسير التباين الحاصل في مهارة التعليمات والانظمة لدى اعضاء هيئة التدريس.

لتحقيق هذا الهدف تم حساب معامل الانحدار البسيط لمعرفة العلاقة بين مهارة التعليمات والانظمة (المتغير التابع)، والتفكير التصميمي (المتغير المستقل) لدى عينة البحث فبلغ (٠،٤٨٦) وبلغ مربع معامل الارتباط المتعدد (٠،٢٣٦)، ولتعرف حجم تأثير المتغيرات المدروسة فيما بين بعضها البعض استعمل تحليل الانحدار بطريقة (Inter) فظهرت النتائج الخاصة بتحليل التباين للانحدار كما موضح في جدول (٣٥).

جدول (٣٥)

نتائج تحليل التباين للانحدار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	الدلالة (٠،٠٥)
الانحدار	٣٧٩٤،٣٠٥	١	٣٧٩٤،٣٠٥	١٢٢،٩٣٨	دالة
الباقي	١٢٢٨٣،٦٩٥	٣٩٨	٣٠،٨٦٤		
الكلي	١٦٠٧٨،٠٠٠	٣٩٩			

يتبين من الجدول (٣٥) ان قيمة النسبة الفائية لتحليل الانحدار المحسوبة البالغة (١٢٢،٩٣٨) هي أكبر من النسبة الفائية الجدولية (٣،٨٤) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ودرجتي حرية (١ ، ٣٩٨) وهذا يعني ان هناك تأثيرا بين المتغيرات المدروسة.

ولتحديد الاسهام النسبي لمدى تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع حسبت قيمة بيتا(B) والخطأ المعياري وقيمة بيتا Beta للإسهام النسبي المعياري كما حسبت القيمة التائية لبيان مدى اسهام المتغير المستقل بالمتغير التابع وجدول (٣٦) يوضح ذلك.

جدول (٣٦)

إسهام المتغير المستقل في التباين الكلي للمتغير التابع لدى عينة البحث

المتغيرات	معاملات اللامعيارية		معامل بيتا المعياري	القيمة التائية	الدلالة (٠،٠٥)
	بيتا	الخطأ المعياري			
الحد الثابت	١١،٠٤٢	١،٨٤٨	–	٥،٩٧٥	دالة
التفكير التصميمي	٠،١٣٠	٠،٠١٢	٠،٤٨٦	١١،٠٨٨	دالة

ويتضح من الجدول أعلاه ما يأتي:

ـ الحد الثابت: تشير النتيجة الى ان قيمة (B) قد بلغت (١١،٠٤٢) درجة، والقيمة التائية المحسوبة لها بلغت (٥،٩٧٥)، وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١،٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٩٨) وهذا يشير الى ان هناك متغيرات اخرى لها تأثير على مهارة التعليمات والانظمة لم يشملها البحث الحالي.

ـ أن تأثير (التفكير التصميمي) في تفسير التباين الحاصل في مهارة التعليمات والانظمة لدى عينة البحث يساوي (٠،٤٨٦) ويعكسه مربع بيتا (Beta) والذي يساوي (٠،٢٣٦) أي ان (٢٣،٦%) من

التباين الحاصل في مهارة التعليمات والانظمة لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً عند مستوى (٠،٠٥) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة (١١،٠٨٨) أكبر من القيمة التائية الجدولية (١،٩٦) عند درجة حرية (٣٩٨).

يتبين من الجدول اعلاه ان متغير التفكير التصميمي قد اسهم في التنبؤ بدرجات متغير مهارات الإدارة الصفية وبكافة المهارات كافة، وهذا يعني انه كلما ارتفع التفكير التصميمي لدى اعضاء هيئة التدريسي في الجامعة وبمقدار وحدة قياس واحدة يؤدي الى تحسين مهارات الإدارة الصفية لديهم، بمقدار (٠،١٥٢) وحدة قياس في مهارة الانشطة والتفاعل الصفي لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً، (٠،١٤١) وحدة قياس في مهارة ادارة السلوك لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً، (٠،١٥٢) وحدة قياس في مهارة التخطيط لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً، (٠،١٣٩) وحدة قياس في مهارة التحفيز وتقويم الاداء لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً، (٠،١٣٥) وحدة قياس في مهارة الارشاد التربوي لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً، (٠،١٣٠) وحدة قياس في مهارة التعليمات والانظمة لدى عينة البحث يعود الى تأثير التفكير التصميمي وهو دال احصائياً، ونجد هذه النتيجة تدعم العلاقة الطردية التي وصل اليها البحث الحالي، ومن جانب اخر لم تجد الباحثة أي فروق في الادبيات والدراسات السابقة بحسب علمها.

تفسر الباحثة هذه النتيجة وفق الاطار النظري، اذ يوفر التفكير التصميمي جسرًا طبيعيًا بين الفنون والعلوم والموضوعات الأخرى، اذ يمكن للتفكير التصميمي أن يقدم هيكلًا إرشاديًا مرنًا ويعمل بمثابة طريق واضح للأساتذة لتصميم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات والدروس المستندة إلى طريقة تكاملية، وناقش بعض الباحثين توفير تجربة متعددة التخصصات للطلبة باستخدام عمليات التفكير التصميمي لتقديم منهج تكاملي للمدارس يكون تصميم الفكرة فيها باستخدام التفكير التصميمي، اذ إن جميع أجزاء النظام المدرسي يجتمعون معًا في علاقة تكافلية من المنهج الدراسي إلى المساحة المادية ووتيرة تجربة المدرسة اليومية فضلا عن ذلك يمكن أن يساعد التفكير التصميمي في نقل المدرسة نحو التغيير الثقافي عن طريق تشجيع التحول من العمل الفردي إلى العمل الجماعي، ومن التخطيط إلى التنفيذ ومن الافتراض إلى الاستفسار، ومن رؤية المشاكل إلى البحث عن الفرص،

اذ ان عملية التفكير التصميمي تدفع المدرسين ليصبحوا وكلاء التغيير المفوضين للقيادة والعمل جنبًا إلى جنب مع المسؤولين، وتعمل على إبقاء الطلبة في قلب عملية التعلم ومع ذلك ذكر العديد من الباحثين أن التفكير التصميمي ليس علاجًا لجميع المشكلات أو إصلاح سريع لما يؤثر على التعليم (Diefenthaler, et al,2017,p.8)،

الاستنتاجات:

١. يتمتع اعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار بقدرة على التفكير التصميمي ولديهم قدرات عقلية ومهارات التفكير التصميمي العالية التي تؤهلهم لأداء العديد من المهام التربوية والحياتية، ومن خلال ما تبين من اجاباتهم على مقياس التفكير التصميمي.
٢. يتمتع اعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار بمهارات ادارة الصف بمستوى متوسط في مهارات الإدارة الصفية تشكل عنصرا مهما من عناصر المنظومة التربوية الحديثة، لأنها تؤثر في كل عناصر هذه المنظومة من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة من خلال ما تبين على اجاباتهم على مقياس التفكير التصميمي.
٣. من المهم تطوير قدرات اعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار بالتفكير التصميمي، اذ يتضح ان العلاقة بين هذا المفهوم ومهارات الإدارة الصفية هي علاقة طردية فكلما كانوا يمتلكون تفكيراً تصميمياً جيداً كلما تحسنت مهارات الادارة الصفية لديهم.
٤. ان اعضاء هيئة التدريس في جامعة الانبار يحملون الصفات نفسها، ويعيشون في بيئة واحدة، ويمرون بظروف وضغوط نفسية متشابهة وانه ليس هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارات الادارة الصفية تبعا للجنس (ذكور – اناث) ولجميع المهارات.
٥. لا يوجد فرق بين التخصصين العلمي والانساني في الانشطة والتفاعل الصفي وادارة السلوك والتخطيط والتحفيز وتقويم الاداء والارشاد التربوي وبين التفكير التصميمي، فطبيعة المادة الدراسية لكلا الاختصاصين قد تدفع الاساتذة الى بذل مجهود كبير وجدي في سبيل توظيف دور التفكير التصميمي وحل المشكلات، عدا العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة التعليمات والانظمة تبعا للتخصص (علمي – انساني) ولصالح التخصص العلمي، إن لطبيعة الدراسة في الفرع العلمي خصوصية معينة، إذ يتعامل اساتذة هذا التخصص مع المواقف العيانية.

٦. انه هناك فروق في العلاقة بين التفكير التصميمي ومهارة الادارة الصفية تبعا للقب العلمي ولصالح لقب (الاستاذ) نتيجة اكتساب الأساتذة التفكير التصميمي وتوظيفه في مهارات الادارة الصفية وكيفية إدارة الصف بمرور سنوات العمل.

التوصيات:

١. استحداث طرائق تدريس حديثة تنمي التفكير التصميمي في الجامعات العراقية.
٢. تطوير برامج تدريبية حديثة في الجامعات الاعداد والتدريب التربوي لأعضاء هيئة التدريس لتدريس الطلبة بطريقة التفكير التصميمي والابداعي.
٣. ضرورة تطوير الاختبارات في الجامعات لتنمي التفكير التصميمي لدى المتعلمين.
٤. العمل على تطوير وتحديث المناهج التعليمية للجامعات لتراعي طرائق متعددة في التفكير التصميمي لرفع كفاءة المتعلم على التفكير التصميمي.
٥. عقد دورات تدريبية للأساتذة في مجال إدارة الصف بهدف تنمية قدراتهم ومهاراتهم في هذا المجال وتوظيفها في الواقع العملي.
٦. أن تكون مسؤولية الأساتذة الوصول بالطلبة الي مرحلة الانضباط الصفي من خلال تصرف الطلبة وفقا للقوانين وبشكل طوعي ينبع من داخله.
٧. القيام بدراسة المشكلات السلوكية في المدارس من قبل أعضاء هيئة التدريس لإيجاد الحلول المناسبة بطريقة علمية

المقترحات:

استنادا الى نتائج البحث الحالي فان الباحثة تقترح اجراء الدراسات الاتية:

١. أجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية تتناول عينات أخرى مثل: (مدرسي الاعدادية).
٢. دراسة التفكير التصميمي وعلاقته بـ(الذكاء المتعدد، العبء المعرفي، التفكير الابداعي).
٣. دراسة مهارات الادارة الصفية وعلاقتها بـ(التحصيل الدراسي، الفشل المعرفي).
٤. توظيف التقنيات الحديثة (الفيديو، التلفزيون، الحاسوب) أثناء تنفيذ مهارات الإدارة الصفية.

المصـــــادر

- المصادر العربية.
- المصادر الأجنبية.

المصادر العربية:

القرآن الكريم.

- ابو جادو، صالح محمد علي (١٩٩٨). **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، ط ١،عمان – الأردن.
- ـــــــــــــــــــــــــــ (٢٠٠٦). **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،ط، ٥عمان – الأردن.
- ـــــــــــــــــــــــــــ (2007). **علم النفس التربوي**، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو صوي، هالة محمد يوسف.(٢٠٠٣). **تقييم إدارة الصف في مدارس محافظة القدس من وجهات نظر المعلمين والمديرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.
- أبو علام، رجاء مجهول (٢٠١١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات ، القاهرة .
- أحمد، محمد عبد السلام (١٩٨١). **القياس النفسي والتربوي**، ط٤ ، القاهرة: مكتبة النهضة العربية.
- أحمد، حافظ فرج، (٢٠٠٣). **إدارة المؤسسات التربوية**، عالم الكتب القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- ألجميلي، عدنان والجبوري، وداد مهدي (٢٠٠٩). **بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية**، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية.
- الأمام، مصطفى (١٩٩٠). **التقويم والقياس**، بغداد، دار الحكمة.
- أنور، حسين عبدالرحمن، وعدنان حقي زنكنة (٢٠٠٨). **الأسس التصورية والنظرية في مناهج العلوم الإنسانية والتطبيقية**، المكتبة الوطنية، بغداد.
- أنيتى ديفينتالا، واخرون (٢٠١٧). **كيف يدعم التفكير عبر التصميم الابتكار في التعليم من مرحلة الروضة حتى الصف الثاني عشر**،.RR.1.2017.

- أديبي، عباس (١٩٩٠). **نحو أداة موضوعية لإدارة الصف للتعليم الإعدادي بالبحرين**، مجلة رسالة الخليج، مجلد١٠، العدد٦٠.
- الباز، مروة محمد (٢٠١٨). **فعالية برنامج تدريبي في تعليم stem لتنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتفكير التصميمي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة**، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد٣٤،العدد١٢، ديسمبر، ص ص ١-٥٠.
- بركات، زياد و عوض، أحمد (٢٠١١). **واقع دور الجامعات العربية في تنمية مجتمع المعرفة من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس فيها**، جامعة القدس المفتوحة.
- بو بكر، حفيض و أحمد، مؤذن (٢٠١٨). **درجة ممارسة مهارات الادارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بمدينة أدرار**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص علم النفس المدرسي، جامعة أحمد دراية – أدرار، الجزائر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية قسم العلوم الاجتماع.
- بو نمرة، محمد خميس (٢٠٠١). **إدارة الصفوف وتنظيمها**، ط 1، عمان: دار يافا للنشر والتوزيع.
- بوجمعة، جاب الله (2015). **أنماط الإدارة الصفية**، منشورات جامعة زيان عاشور، الجزائر.
- بوردن، رايول (٢٠٠٣). **الادارة الصفية، تكوين بيئة صفية ناجحة**، ترجمة: محمد طالب سيد سليمان، الطبعة الثانية، دار الكتاب الجامعي، غزة – فلسطين.
- بوز، كهيلا (٢٠١٢). **الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها**، منشورات جامعة دمشق، مطبعة الروضة
- البياتي، عبد الجبار توفيق، واثناسيوس، زكريا (١٩٧٧). **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد.
- بيترز، جوزيف و ستوت، ديفيد (٢٠١٥). **تعليم العلوم في المرحلة الأساسية الأساليب والمفاهيم والإستقصاءات**، (ترجمة لينا "محمد وفا" ابراهيم.) عمان: دار الفكر. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠١١م.
- ثورندايك، روبرت وهيجن، اليزابيت (١٩٨٩). **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة: عبد الله الكيلاني ، وعبد الرحمن عدس، مركز الكتاب العربي.

- الجفوت، وفاء (٢٠٠٠). **إدارة الصف، مجلة رسالة المعلم**، المجلد الأربعون، العدد الأول والثاني، ص(٨-١٤).
- حجي، أحمد اسماعيل (٢٠٠١). **إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة**، ط٢ ، دار الفكر العربي، القاهرة.
- حروش، رفيقةُ، و نورالدين، حاروش (٢٠١٦). **التفكير التصميمي اسلوب لتطوير البحث العلمي في الجامعات الجزائرية**، مجلة البحوث السياسية والإدارية، العدد٦.
- الحريري، رافدة (**2010**). **المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر المعلم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الأردن.
- حسان، ياسر سيد (٢٠١٦). **فاعلية برنامج التدريب العملي الصيفي ستيم في تطوير التفكير التصميمي والفهم التصوري عند طلاب المدارس المتوسطة في مصر**، مجلة التربية العلمية، ٢، مج١٩، ص١٤١- ١٩٤.
- الخوالدة، ناصر أحمد، وعيد، يحي إسماعيل (٢٠٠٣). **طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية**. عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- ربيع، محمد شحاته (١٩٩٤). **قياس الشخصية**، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- رزق، حنان بنت عبدالله (٢٠١٨). **أثر استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد١٠٠، أغسطس، ص ص 224-240.
- الرشايدة، محمد صبح (٢٠٠٨). **الإدارة الصفية والمعلم الناجح**، عمان، دار يافا ص١١.
- الرشيدي، أحمد كامل (١٩٩٩). **إدارة الفصل بلغة العصر رؤية تربوية**، دار المصري للطباعة، الهرم.
- الزاملي، علي عبد جاسم، عبد الله الصارمي، علي كاظم (٢٠٠٩). **مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزي ، الكويت.

- الزبيدي، سلمان (٢٠٠٢). **الإدارة الصفية الفعالة**، ط ١، طرابلس: مطابع الثورة العربية الليبية.
- الزبيدي، نانسي عادل (٢٠١٩). **أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في ضوء التفكير الشكلي لديهن**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم و المحاميد، شاكر عقله (٢٠٠٧). **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط١،عمان –الأردن.
- الزوبعي، عبد الجليل والكناني، ابراهيم، وبكر، محمد الياس (١٩٩٤). **الاختبارات والمقاييس النفسية**، موصل، العراق، دار الكتب للطباعة والنشر
- زيتون، عايش (٢٠٠٧). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، ط١، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- شفشق، محمود عبد الرزاق (١٩٩٥). **إدارة الصف المدرسي**، ط ٣، دار المناهل، القاهرة.
- شوق، محمود أحمد (١٩٩٧). **الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات**. ط٣، الرياض دار المريخ.
- شيخ العيد، سليمان (2017). **دور المشرف التربوي في توجيه معلمي اللغة الإنجليزية لتوفير المناخ الصفي الفعال في المدارس الأساسية العليا بمحافظات غزة وسبل تحسينه**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- صبري خولة، مساق(١٩٨٦). **تكنولوجيا التربية، ومنحى النظم، التعلم**، بحث الماجستير غير منشور، اشراف د. نرجس حمدي، الجامعة الأردنية، ١٩٨٠–١٩٨٩.
- الطراونة، اخليف (٢٠٠٤). **أساسيات في التربية**، ط١، عمان: دار الشروق للنشر.
- الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠٩). **التدريس الفعال تخطيطه ومهاراته استراتجياته وتقويمه**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط ١.
- العامري، عبد الله (٢٠٠٩). **المعلم الناجح**، دار أسامة، الأردن.
- العبادي، محمد حميدان (٢٠٠٥). **استراتيجيات معاصرة في إدارة الصف وتنظيمه**، عمان، مكتبة الصنامري.

- العشي، نوال (٢٠٠٨). **إدارة التعليم الصفي**، ط١، عمان: اليازوري للنشر والتوزيع.
- عباس، محمد خليل، محمد بكر نوفل، محمد العبسي، فريال محمد (٢٠٠٧): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٢، عمان، دار المسيرة.
- عبد الحفيظ، أخلاص محمد ومصطفى، حسين (٢٠٠٠). **طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجالات التربوية والنفسية والرياضية**، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.
- عبد الرحمن، سعد (١٩٩٨). **القياس النفسي (النظرية والتطبيق)**، عمان: دار الفكر العربي.
- عبد العزيز، السعيد (٢٠٠٩). **تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية)**، الطبعة الأولي الإصدار الثاني، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن- عمان.
- عبدالسلام بن عمر الناجي (٢٠٢٠). **أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي**، أستاذ مشارك – كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز – السعودية، مجلة كلية التربية – جامعة كفر الشيخ – العدد رقم (٩٧) (العدد الثاني – المجلد الأول ٢٠٢٠م).
- عبدالله، محمد حمدان (٢٠٠٧). **الإدارة الصفية**، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- العبيدي، حازم بدري (٢٠٠١). **أثر برنامج تدريبي لخفض التعب النفسي لدى العاملين في المؤسسات الانتاجية**، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب، جامعة بغداد.
- العتوم، عدنان يوسف، وآخرون (٢٠٠٩). **تنمية مهارات التفكير (نماذج نظرية وتطبيقات عملية)**، ط٢، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عثمان نايف السواعي، محمد جابر قاسم (٢٠٠٥). **البيئة الصفية في التعليم الابتدائي**، (الإمارات العربية المتحدة، دار القلم،ط١، ص٢٢.
- عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٥). **الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة**، ط ١، دار مجدلاوي للنشر، عمان.
- عريبات، محمد بشير (٢٠٠٦). **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم**، ط١، الاصدار الاول عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

- ـــــــــــــــــــــ (٢٠٠٧): **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط ١،عمان – الأردن.
- عريفج، سامي سلطي (٢٠٠١). **الإدارة التربوية المعاصرة**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
- علاّم، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، القاهرة، دار الفكر العربي للطباعة والنشر.
- العمايرة، محمد (2002). **المشكلات الصفية السلوكية (مظاهرها وأسباب علاجها)**، عمان: دار المسيرة.
- عواضة، هاشم (٢٠١٦). **الادارة الصفية، معهد الامام الباقر**، شبكة المعارف الاسلامية، سلسلة المبلغ الفعال.
- عوض، عباس محمود. (١٩٩٨). **القياس النفسي بين النظرية والتطبيق**. دار المعرفة الجامعية .جامعة الاسكندرية .القاهرة.
- عودة، أحمد سلمان والخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٨). **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الأنسانية**، عمان: مكتبة الفكر.
- عودة، أحمد سليمان (٢٠٠٢). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، كلية العلوم التربوية، الإصدار الخامس، جامعة اليرموك.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٨٥). **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، مصر، دار المعرفة للنشر والتوزيع.
- فرج، صفوت (١٩٨٠). **القياس النفسي**، ط١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- فرج، أحمد حافظ (٢٠٠٧). **الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية**، عالم الكتب القاهرة،
- فرج، عبد اللطيف (2006). **المعلم والمشكلات الصفية السلوكية التعليمية للتلاميذ: (أسبابها وعلاجها)**، عمان: دار مجدلاوي.
- الفرج، وجيه وذبابنة وجيه (٢٠٠٦). **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، الوراق، ط١، مصر.

- فيركسون، جورج، أي (١٩٩١). **التحليل الإحصائي في التربية وعلم النفس**، ترجمة هناء العكيلي، الجامعة المستنصرية، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- قطامي، نايفة (2004): مهارات التدريس الفعال، ط1 ، عمان: دار الفكر.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايف (2002). **إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية**، ط ٣، عمان: دار الفكر.
- قطامي، يوسف و الشيخ، خالد (١٩٩٢). **التفاعل الصفي**، مجلة رسالة المعلم 322. المجلد 33. وزارة التربية والتعليم عمان، الأردن، 43ص.
- الكبيسي، كامل ثامر (٢٠٠١). **العلاقة بين التحليل المنطقي والتحليل الإحصائي لفقرات المقاييس النفسية**، مجلة الأستاذ، العدد(٢٥)، جامعة بغداد، كلية التربية/ أبن رشد.
- ـــــــــــــــــ (١٩٩٥). **اثر اختلاف حجم العينة والمجتمع في القوة التمييزية لفقرات المقاييس النفسية**، دراسة تجريبية ، جامعة بغداد، كلية التربية / ابن رشد.
- الكبيسي، وهيب مجيد(٢٠١٠). **القياس النفسي**، دار الكتب والوثائق، ط١، بغداد.
- كروين، ريتشارد (٢٠١٦). **الإدارة الصفية الإيجابية كيف أطور قواعد فعالة لتبعات مأمولة في مدرستي**، ترجمه بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج د. محمد بلال الجيوسي، الناشر مكتب التربية العربي لدول الخليج الرياض.
- كويران، عبد الوهاب (2008). **مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر المدرسين والموجهين التربويين**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية: المجلد(10) العدد (10).
- اللصاصمة، محمد حرب (٢٠٠٦). **إدارة التعلم الصفي**، دار البركة للنشر والتوزيع، ط ١، عمان – الأردن.
- اللقاني، احمد حسين والجمل، علي احمد (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، القاهرة (مصر):عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- محامدة، ندى عبد الرحيم (٢٠٠٥). **الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- محجوب، وجيه (٢٠٠٢). **فسيولوجيا التعلم**، ط١، مجلد١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

- محمد، حبيب بابكر محمد و عوض الله أماني مختار. (٢٠١٨). **درجة ممارسة المعلم للمهارات الأساسية للإدارة الصفية بمدارس مرحلة تعليم الأساس من وجهة نظر الموجهين التربويين**، العدد٢، المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية.
- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦). **تفكير بلا حدود "رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، عالم الكتب، القاهرة.
- مرسي، محمد منير (١٩٩٨). **المعلم والنظام، دليل المعلم إلى تعليم المتعلم**، عالم الكتب، القاهرة.
- مرعي، توفيق وآخرون (1986). **إدارة الصف وتنظيمه**، مسقط: وزارة التربية والتعليم.
- مرهون، خولة، ودوفي، منى (٢٠١٩). **درجة ممارسة معلمي المرحلة الإبتدائية لمهارات الإدارة الصفية دراسة ميدانية ببعض الإبتدائيات التابعة لولاية المسيلة**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس في شعبة علوم التربية، تخصص: توجيه وإرشاد.
- المصري، محمد عبد المجيد(١٩٩٩). **أثر أتجاه الفقرة وأسلوب صياغتها في الخصائص السيكومترية لمقاييس الشخصية وحسب مستوى الصحة النفسية للمجيب**، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية/ إبن رشد.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- المواضية، رضا سلامة (٢٠٠٦). **أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي**، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- موسى، فاروق عبد الفتاح (٢٠٠٦). **القياس النفسي والتربوي للأسوياء والمعاقين**، ط١، مطبعة زهراء الشرق للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.
- ميلز، جيفري، وبيتر ايراسيان (٢٠١٢). **البحث التربوي كفايات للتحليل والتطبيقات**، ترجمة صلاح الدين محمود علام ،عمان، الاردن، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- نهابه، احمد صالح (٢٠١١). **دور المشرف التربوي الاختصاصي في تنمية المهارات التدريسية لدى مدرسي اللغة العربية**، مجلة كلية العلوم الإنسانية، كلية التربية جامعة بابل.

- النعيمي، مهند محمد عبد الستار (٢٠١٤). **القياس النفسي في التربية وعلم النفس**، المطبعة المركزية،ط١،جامعة ديالى، العراق.
- هارون، رمزي فتحي (2003). **الإدارة الصفية**، دط، عمان: دار للطباعة والنشر.
- همام، احمد ياسر محمد (٢٠١٨). **فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية التفكير التصميمي في مادة العلوم لدي تلاميذ المدارس الرسمية للغات**، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة حلوان.
- هواري، غيث والمعمار، كندة (٢٠١٩). **التفكير التصميمي في الابتكار الاجتماعي**، دار الراجحي.
- يحيى بنجمان (2007). **الإدارة الصفية والاختبارات**، عمان، دار اليازوري، العلمية للنشر والتوزيع.

المصادر الاجنبية:

- Adkins, D. C. (1974). Test construction johio, Abell & company.
- Anastasi , A. (1988). Psychological Testing , New York , 6th Macmillan publishing.
- Anastasi, A. (1976). Psychological Testing , 6th , New York, Macmillan Publishing Inc.
- Anderson, J. C. (1981). Issues in Language Testing " ELT " Documents lll. The British Council.
- Anderson, N., Adam, R., Petray, T., Taylor, P., Otto, T., Melles, G., Kuek, C., & Wright, N. (2014). Design thinking frameworks as transformative cross-disciplinary pedagogy: Final Report.
- Andrea,Reupert,aStuart,Woodcock.(2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies.
- Arnold, John E. (1959). "Creativity in engineering". In P. Smith and W. Grotz (eds.), Creativity: An Examination of the Creative Process. New York: Hastings House, p. 33–46. Transcript of conference discussion, "Third Communications Conference of the Art Directors Club of New York.
- Barnett, R. (2012). Learning for an Unknown Future. Higher Education Research & Development.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. Teaching and Teacher Education, 26(5), 1136-1144.
- Beckman, S. & Barry, M. (2007). Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking. California Management Review, 50(1), 25-56.
- Beetham, H., & Sharpe, R. (Eds.). (2020). Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Principles and Practices of Design (Third edit). Routledge
- Beligatamulla, G., Rieger, J., & Franz, J. (2019). Keeping track of the analysing steps: learnings from phenomenographic analysis. IIQM 17th Qualitative Methods Conference May 1-3, 2019.
- Beligatamulla, G., Rieger, J., Franz, J., & Strickfaden, M. (2019). Making pedagogic sense of design thinking in the higher education context. Open Education Studies,
- Blikstein, P., & Krannich, D. (2013). The makers' movement and FabLabs in education: experiences, technologies, and research. Paper

presented at the Proceedings of the 12th international conference on interaction design and children.

- Blizzard, J., Klotz, L., Potvin, G., Hazari, Z., Cribbs, J., & Godwin, A.(2015). Using survey questions to identify and learn more about those who exhibit design thinking traits. Design Studies, 38, 92-110.
- Boland, R. J., & Collopy, F. (Eds.). (2004). Design matters for management, in Managing as Designing, Stanford University Press, Stanford.
- Braha, D., & Maimon, O. (1997). The design process: Properties, paradigms, and structure. IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics-Part A: Systems and Humans, 27, 146–166.
- Brown, T. (2009). Change by design. New York: Harper Collins
- Brown, T. (2009). Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation. New York, NY:: Harpercollins.
- Brown, T. (Writer). (2008). Tales of creativity and play. New York, NY: TED. Retrived from: https://38Twww.ted.com/talks/tim_ brown_on_ creativity_and_play38T.
- Brown,T. (2008) : Design Thinking . Harvard Business Review .86(6-24).
- Buchanan, R. (2001). Human dignity and human rights: Thoughts on the principles of human-centered design. Design issues, 17(3), 35-93.
- Caroline Verzat et Etienne saint Jean & Les autres , Accompagnement des entrepreneurs, Revue Entreprendre et Innover, (2014), n° 21, De Boeck superieur, P 5.
- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). Destination, imagination and the fires within: Design thinking in a middle school classroom. International Journal of Art & Design Education, 29(1), 37-53.
- Casey, M.B., & Tucker, E.C, (1994). Problem-centered classrooms: Creating lifelong leamers Dissertation Abstracts Intentional , Vol, 5, No, 0. (30-35).
- Choi, K. M. (2014). Opportunities to explore for gifted STEM students in Korea: from admissions criteria to curriculum. Theory into Practice, 53(1), 25-32.
- Collin , J,(1993) . Smith and Robert Laslett: Effective Classroom Management a Teachers Guide ,Rout ledge,Second Edition, New York.
- Colton¸ Kathleen, (1997).School Wide and classroom Discipline school Improvement Research Series (SIRS) . North West Regional Educational Laboratory. U.S.A.

- Cross, N. (2004). Expertise in design: An overview. Design Studies, 25, 427–441.
- Cross, N., Dorst, K., & Roozenburg, N. (1992). Research in design Thinking. Delft University Press.
- Cupps, E. J. (2014). Introducing transdisciplinary design thinking inearly undergraduate education to facilitate collaboration and innovation. Graduate College, Lowa State University, Ames, lowa, Unpublished Master's Thesis.
- d.school–Hasso Plattner Institute of Design at Stanford(2010).An introduction to design thinking. Pro-cess guide. Retrieved October 26 th , 2015, from https://dschool.stanford.edu/sandbox/groups/designresources/wiki/36873/attachments/74b3d/ModeGuideBOOTCAMP2010L.pdf?sessionID=c2bb722c7c1ad51462291013c0eeb6c47f33e564.
- Dam, R. & Siang, T. (2018): 5 Stages in the design thinking process, Retrieved at 9-11-2020, available from https://www.interaction-design.org/literature/article/5-stages-in-thedesign-thinking-process.
- Dbois, P. HD. (1962). Anote on the Computation of bi – Serial Rin Item Vakidation Psychometric, Vol, 17. No, 4PP : 143-146.
- Diefenthaler, A., Moorhead, L., Speicher, S., Bear, C., & Cerminaro, D. (2017). Thinking and Acting Like a Designer: How design thinking supports innovation in K-12 education. WISE and IDEO.
- Doorley, S. & Witthoft S. (2012). Make Space. How to Set the Stage for Creative Collaboration. Wiley, Hoboken, NJ.
- Dorner, D. (1999). Approaching design thinking research. Design Studies, 20, 407–415.
- Dorst, K. (2011). The core of ‘design thinking’ and its application.Design Studies, 32(6), 521–532.
- Dunne, D., & Martin. R. (2006). Design thinking and how it will change management education: An interview and discussion. Academy of Management Learning & Education, 5, 512–523.
- Dym, C. L., Agogino, A. M., Eris, O., Frey, D. D., & Leifer, L. J. (2005). Engineering design thinking, teaching, and learning. Journal of Engineering Education, 94, 103–120.
- EbeL, R. L. (1972). Essentials of Educational Measurement. New Jersey: Eugewood Cliffs prentice – all.
- Edwards, A.1 (1957). Techniques of AttUDE Scale Construction . New York, Appleton, Country Crafts Inc .

- Elliott, K., & Lodge, J. M. (2017). Engaging University Teachers in Design Thinking. In R. James, S. French, & P. Kelly (Eds.), Visions for Australian Tertiary Education Melbourne Centre for the Study of Higher Education, The University of Melbourne
- Evertson, C., & Weinstein, C. (Eds.) (2006). Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Larence Erlbaum Associates, Inc.
- Fox, D.J. (1969). The Research procession Education , New York.
- Franz, J. (1997). A phenomenographic study of design in the interior design context [(Unpublished doctoral dissertation)]. Queensland University of Technology
- Fricke, G. (1999). Successful approaches in dealing with differently precise design problems. Design Studies, 20, 417–429.
- Gettinger, M., & Kohler, K. M. (2006). Process-Outcome approaches to classroom management and effective teaching. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues (pp. 73-95). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Ghiselli, E. E. et al. (1981). Measurement theory for the behavioral Sciences. San Francisco: Freeman & Company.
- Glasser, W. (2001). Choice theory in the classroom. New York, NY: Harper Collins.
- Glasser, William, M.D. (1998). Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom.
- Glen, R., Suciu, C., Baughn, C. C., & Anson, R. (2015). Teaching design thinking in business schools. The International Journal of Management Education,
- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goldman, S, Kabayadondo, Z., (2017): Taking Design Thinking to School. New York: Routledge.
- Goldman, S., & Kabayadondo, Z. (Eds.). (2017). Taking Design Thinking to School: How the Technology of Design Can Transform Teachers, Learners, and Classrooms. Taylor and Francis
- Hager B., Yang A. C., Brady R., Meda S., Clementz B., & Pearlson G. D., (2016). Neural complexity as a potential translational biomarker for psychosis. J. Affect.

- Helen,Egeberg,Andrew McConney, Anne Price.(2016). Classroom Management and National Professional Standards for Teachers : A Review of the Literature on Theory and Practice.
- Henriksen, D. & Richardson, C. (2017). Teachers are designers. Phi Delta Kappan, 99(2), 60-64.
- Henrysoon, S., (1963). Correction of Hem-total correlation in item analysis Psychometric. Vol. 28, No.3.
- Herbert, S., & Pierce, R. (2013). Gesture as data for a phenomenographic analysis of mathematical conceptions. International Journal of Educational Researc.
- Herrmann, M., & Goldschmidt, G. (2013). Thinking About Design Thinking: A Comparative Study of Design and Business Texts. In A. Chakrabarti & R. V Prakash (Eds.), ICoRD'13 Lecture Notes in Mechanical Engineering
- Herrmann, M., & Goldschmidt, G. (2013). Thinking About Design Thinking: A Comparative Study of Design and Business Texts. In A. Chakrabarti & R. V Prakash (Eds.), ICoRD'13 Lecture Notes in Mechanical Engineering .
- Ho, C-H. (2001). Some phenomena of problem decomposition strategy for design thinking: Differences between novices and experts. Design Studies, 22, 27–45.
- Holden, R. R. et al (1985). Structured Personality Test Item: Characteristics and Validity, Journal Research in Personality, Vol. 19, PP.386-394.
- IDEO. (2009). Design for change cardboard challenge playbook. From https://38Twww.ideo.com/work/a-design-thinking-approach-to-puplicschool.
- IDEO. (2012). Design thinking for Educators. from https://38Twww.designthinkingforeducators.com/DT_Livro_COMPLETO_001a090.pdf.
- Ingersoll, R., & Smith, T. M. (2003). The Wrong Solution to the Teacher Shortage. Retrieved from http://repository.upenn.edu/gse_pubs/126
- Jackson, N., & Buining, F. (2011). Enriching Problem-based Learning through Design Thinking. In T. Barrett & S. Moore (Eds.), New Approaches to Problem- based Learning: Revitalising Your Practice in Higher Education.
- Kelley, D., & Kelley, T. (2013). Creative confidence: unleashing the creative potential within us all. Crown Business. http://libcat.library.qut.edu.au/record=b3987351&searchscope=8

- Kelly, N., Wright, N., Dawes, L., Kerr, J., & Robertson, A. (2019). Co-design for Curriculum Planning: A Model for Professional Development for High School Teachers. Australian Journal of Teacher Education.
- Kelly, R. (2016). Creative Development: Transforming Education Through Design Thinking, Innovation, and Invention. Brush Education Inc
- Kinniburgh, J. (2014). Conflating Student and Professional Identities: Fostering Development of Professional Identity in First Year Architecture Australia. 17th International First Year in Higher Education Conference
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Wong, B., & Hong, H.-Y. (2015). Design Thinking for Education: Conceptions and Applications in Teaching and Learning (pp. 1-15). Singapore: Springer Singapore.
- Kwek, S. (2011). Innovation in the classroom: Design thinking for 21st century learning. Retrieved September, 20, 2015.
- Lilly, F. R. (2006). Optimism Levels of Student Teachers Within Teacher Education Credential Programs: A Guided Inquiry in Everyday Creativity. Lecture. CSUS Writing Cooperative. California StateUniversity, Sacramento, 19.
- Lindberg, T. (2012). On the Perception, Adoption and Implementation of Design Thinking in the IT Industry. In H. Plattner, C. Meinel and L. Leifer (Eds.), Design Thinking Research. Studying Co-Creation in Practice (229-240). Berlin: Springe
- Lindberg, Tilmann / Gumienny, Raja / Jobst, Birgit / Meinel, Christoph (2010): Is There a Need for a Design Thinking Process?, in: Proceedings of Design Thinking Research Symposium 8 (Design 2010), Sydney, Australia, October 2010, pp. 243-254.
- Manchanda, N. (2016): How design thinking can transform your child's creativity, Retrieved at 11-11-2020, available from https:// how-design-thinking-can-transform-your-child-s-creativity-46700b3ee70e.
- Martelaro, N., Nneji, V. C., Ju, W., & Hinds, P. (2015). Tell me more: Designing hri to encourage more trust, disclosure, and companionship. Paper presented at the Eleventh ACM/IEEE International Conference on Human Robot Interaction
- Martin, N., & Sass, D. (2010). Construct Validation of the Behavior and Instructional Management Scale. Teacher and Teacher Education. University of Texas, San Antonio.

- Marzano, R., Marzano, J., & Pickering, D. (2003). Classroom Management That Works: Research-Based Strategies for Every Teacher. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). Retrieved April 25, 2019, from http://www.ascd.org/publications/books/103027.aspx 112.
- Maslovaty, N. (2000). Teachers' choice of teaching strategies for dealing with sociomoral dilemmas in the elementary school.
- Meinel, C., Weinberg, U., & Krohn, T. (2015). Design Thinking Live. Hamburg: Murmann.
- Melander, C. (2001). Developing the design skills of Danish businesses. Denmark: Danish Design Centre. Retrieved 2 28, 2017, from Design for Europe: http://designforeurope.eu/case study/danish-design-support-programmes.
- Melinda, Gagaza. (2021). Investigating mathematics teachers' perceived design thinking mindset and related factorsm, Master of Science in Teaching Major in Mathematics,Science and Mathematics Education,College,Br. Andrew Gonzalez FSC College of Education
- Melles, G., Howard, Z., & Thompson-whiteside, S. (2012). Teaching Design Thinking : Expanding Horizons in Design Education. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 31(2011)
- Mohamed, Connie. (2018). How to Use Design Thinking in Learning Experience Design? Retrieved from https://cutt.us/lCowP.
- Mootee, I. (2011). Design Thinking for Creativity and Business Innovation Series. Harvard Graduate School of Design Executive Education, 1-7.
- Murphy, K. R. and David Shafer, co (1998). Psychological Testing principles.
- Nagai, Y., & Noguchi, H. (2003). An experimental study on the design thinking process started from difficult keywords: Modeling the thinking process of creative design. Journal of Engineering Design, 14, 429–437.
- Nagel,N, And. Driscoll,A.(1993). Discrepancies between what they Discrepancies between what they learn and what they observa: Responses of preservice teacher . paper present at the annual,Atlanta.
- Noweski, C., Scheer, A., Bùttner,N., hienen,J., Erdmann,J. and Meinel,C.(2012). Towards a Paradigm Shift in Education Practice: Developing Twenty-First Century Skills with Design Thinking, H. Plattneretal(eds.), Design Thinking Research, Understanding Innovation.
- Nunnally, J.C. (1978). Psychometric Theory. New York: McGraw Hill company.

- Owen, C. (2007). Design thinking: Notes on its nature and use. Design Research Quarterly, 2, 16–27.
- Panke, S. (2019). Design Thinking in Education: Perspectives, Opportunities and Challenges. Open Education Studies: De Gruyter.
- Papert, S., & Harel, I. (1991). Constructionism. Norwood, New Jersey: NJ, Ablex Publishing.
- Plattner, H. (2009). Entstehungsgeschichte der HPI School of Design Thinking. In H. Plattner, C. Meinel & U. Weinberg (Eds.),Design Thinking(pp. 11-26).München: MI Wirtschaftsbuch.
- Plattner, Hasso / Meinel, Christoph / Weinberg, Ulrich (2009): Design-Thinking, mi-Wirtschaftsbuch, München p 30.
- Rasfeld, M. (2015). Schule neu denken. In C. Meinel, U. Weinberg & T. Krohn, Design Thinking Live (pp. 54-62). Hamburg: Murmann.
- Razzouk, R., & Shute, V. (2012). What is design thinking and why is it important? Review of Educational Research, 82(3), 330-348.
- Ritter, J. T., & Hancock, D. R. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels, and classroom management orientations of classroom teachers. Teaching and Teacher Education, 23(1), 1206-1216.
- Robert,tauber.(2007). Classroom Management: Sound Theory and Effective Practice Fourth Edition,Westport,connectiut London.
- Roth, B. (2017). Foreword. In S. V Goldman & Z. Kabayadondo (Eds.), Taking Design Thinking to School: How the Technology of Design Can Transform Teachers, Learners, and Classrooms
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). To work, the 21st century skills movement will require keen attention to curriculum, teacher quality, and assessment. Educational Leadership, 9, 15–20.
- Shute, V. J., & Becker, B. J. (2010). Innovative assessment for the 21st century. NewYork, NY: Springer-Verlag.
- Shute, V. J., & Torres, R. (2012). Where streams converge: Using evidence-centered design to assess Quest to Learn. In M. Mayrath, J. Clarke-Midura, & D. H. Robinson (Eds.), Technology-based assessments for 21st century skills: Theoretical and practical implications from modern research (pp. 91–124). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Smith, M. (1966). The relationship Between item Validity and test Validity , Psychometric- Vol. 1.

- Soheili, Fariba; Alizadeh, Hamid; Murphy, Jason M.; Bajestani, Hossein Salimi; Ferguson, Eva Dreikurs (2015). "Teachers As Leaders: The Impact Of Adler-Dreikurs Classroom.
- SueO,'Neill,Jennifer, Stephenson.(2012). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence? Teaching and Teacher Education .Volume 28, Issue 8, November 2012, Pages 1131-1143
- Sugar, W. A., & Warren, L. L. (2003). Promoting a teacher/leader-designer perspective for public school teachers. Action in Teacher Education.
- Takeda, K. (2013). Design Thinking for Future Schools. Fujitsu Scientific & Technical Journal.
- Thienen, J. P. A. von, Meinel, C. & Nicolai, C. (2017),Theoretical Foundations of Design Thinking Part I: John E. Arnold's Creative Thinking Theories , pp 13- 28 . See discussions, stats, and author profiles for this publication at : https://www.researchgate.net/ publication / 320674452
- Thoring, K., & Müller, R. M. (2011). Understanding Design Thinking: A Process Model based on Method Engineering. International Conference on Engineering and Product Design Education, City University. London, UK
- Tu, J. C., Liu, L. X., & Wu, K. Y. (2018). Study on the learning effectiveness of stanford design thinking in integrated design education. Sustainability (Switzerland)
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. Review of Educational Research, 72(4), 577-625.
- Withell, A., & Haigh, N. (2013). Developing Design Thinking Expertise in Higher Education. Paper presented at the 2nd International Conference for Design Education Researchers, Oslo.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (1998). How to be an effective teacher the first days of school. Mountain View, CA: Harry K. Wong.
- Wrigley, C., & Straker, K. (2017). Design Thinking pedagogy: the Educational Design Ladder. Innovations in Education and Teaching International,
- Zabel, R,.& Zabel, M,(1996). Classroom Management in Context , Orchestrating Positive Learning Environments , Boston Houghton Mifflin company. U.S.A.

الملاحق

ملحق(١)

كتاب تسهيل مهمة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الأنبار
كلية التربية للعلوم الانسانية
معاون العميد للشؤون العلمية
والدراسات العليا

Ministry of Higher Education & Scientific Research
University Of Anbar
College of Education for Humanities
Dean Assistant for Scientific Affairs & Postgraduate Studies.

العدد: ص. ع/ ٥٩ التاريخ: ١٦/ ١/ ٢٠٢٢م

رئاسة الجامعة/ قسم الدراسات والتخطيط

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة..

نظرا لما نعهده فيكم من روح التعاون العلمي والمعرفي، ومن أجل تعزيز التواصل الاكاديمي والبحثي بين طلبة الدراسات العليا في الجامعة ومؤسسات التعليم العالي، يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير (رسل هادي جديع فواز/ قسم العلوم التربوية والنفسية) في الحصول على البيانات المطلوبة لاستكمال رسالتها الموسومة بـ(التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الإدارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة)، وبناءً على طلبها زودت بهذا التأييد.

شاكرين تعاونكم .. مع الاحترام

أ. د. ياسر خلف رشيد
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
٢٠٢٢/١/١٦

نسخة إلى:
- ✓ مكتب السيد العميد... للعلم.. مع الاحترام.
- ✓ مكتب معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا.. للعلم .. مع الاحترام.
- ✓ وحدة الدراسات العليا .. ملفة الطالبة ..مع الأوليات.
- ✓ الصادرة.

Iraq-Anbar –Ramadi
العراق- الأنبار- الرمادي
E- mail: education.hum@uoanbar.edu.iq
https://www.uoanbar.edu.iq/HumanitarianEducationCollege/

ملحق (٢)

أسماء المحكمين مرتبة حسب الحروف الابجدية واللقب العلمي

ت	اسم الخبير	التخصص العلمي	الجامعة
١	أ.د. إبراهيم مرتضى الأعرجي	علم النفس	جامعة بغداد
٢	أ.د. أسيل صبار محمد	إرشاد نفسي	جامعة الأنبار/التربية للبنات
٣	أ.د. انعام الصريفي	علم النفس التربوي	جامعة ذي قار/ كلية التربية للعلوم الانسانية
٤	أ.د. صباح مرشود العبيدي	علم نفس النمو	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الانسانية
٥	أ.د. صفاء حامد تركي	علم النفس العام	الانبار/ كلية التربية للعلوم الانسانية
٦	أ.د. عبد الباري الحمداني	علم النفس التربوي	جامعة ذي قار/ كلية التربية للعلوم الانسانية
٧	أ.د. عبد الكريم عطا كريم	علم النفس النمو	جامعة ذي قار/ كلية التربية للعلوم الانسانية
٨	أ.د. عبدالواحد حميد ثامر	طرائق تدريس رياضيات	جامعة الانبار/ كلية التربية للعلوم الإنسانية
٩	أ.د. نمير ابراهيم الصميدعي	علم النفس التربوي	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الانسانية
١٠	أ.م.د شيماء عبدالعزيز عبدالحميد	علم النفس التربوي	جامعة بغداد \ كلية التربية ابن رشد
١١	أ.م.د عبد الخالق خضير عليوي	علم النفس العام	جامعة ذي قار/ كلية التربية للعلوم الانسانية
١٢	أ.م.د عبد الرحيم صاحب علي	علم النفس العام	جامعة بغداد/ كلية الآداب
١٣	أ.م.د عبد العباس غضيب الحجامي	صحة نفسية	جامعة ذي قار\كلية التربية للعلوم الانسانية
١٤	أ.م.د عبد الكريم عبيد الكبيسي	علم النفس العام	جامعة الانبار/ كلية التربية للعلوم الانسانية
١٥	أ.م.د عمار عوض فرحان	علم النفس العام	الانبار/ كلية التربية للعلوم الانسانية
١٦	أ.م.د قصي حميد حامد	علم النفس التربوي	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الانسانية
١٧	د. ذر منير العاني	علم النفس المعرفي	جامعة الأنبار/التربية للبنات
١٨	م. د حنان ابراهيم	علم النفس التربوي	الانبار/ كلية التربية للعلوم الانسانية

ملحق (٣)

مقياس التفكير التصميمي المقدم للخبراء

جامعة الانبار
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الماجستير

الأستاذ الفاضل (اللقب العلمي والاسم)..... ... المحترم

الجامعة ..... الكلية .....الاختصاص الدقيق .....

تحية طيبة ...

تسعى الباحثة الى إجراء دراستها الموسومة بـ **(التفكير التصميمي وعلاقته بمهارات الإدارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة)** وقد تطلب تحقيق اهداف هذه الدراسة بناء مقياس للتفكير التصميمي (يلائم طبيعة عينة الدراسة، بعد ان اطلعت الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، وعدد من المقاييس والاختبارات لقياس هذا المفهوم، وفي ضوء ذلك فقد تم تبني تعريف **بلاتنر وآخرون (Plattner et al,2009)** تعريفاً نظرياً له: وهو عملية معرفية تحليلية وإبداعية يفهم من خلالها الفرد طبيعة المشكلة، ويعمد الى ان يشارك بنفسه بالتجارب لحلها، وإنشاء النماذج وجمع الملاحظات واعادة التصميم والاختبار والتقويم (Plattner et al,2009,p.30)

اعدت الباحثة (٥٠) فقرة توزعت على المجالات الـ (٥)، بواقع (١٠) فقرات لكل مجال، وهذه المجالات هي: (التعاطف، والتحديد، والتصور، وبناء النموذج، والاختبار)

لثقة الباحثة بأرائكم العلمية السديدة وبأنكم من اصحاب الخبرة والدراية، ترجو الباحثة بيان رأيكم في مدى صلاحية الفقرات في قياس مفهوم (التفكير التصميمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة)، وملائمتها للمجال الذي وضعت فيه، وصلاحية بدائل الاجابة عن الفقرات، وهي: **(تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جدا، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة قليلة، لا تنطبق علية مطلقاً)**.

مع جزيل الشكر والامتنان ....

المشرف	**الباحثة**
أ.م.د. صافي عمال صالح الدليمي	**رسل هادي جديع فواز**

١. **التعاطف او الفهم (Empathy or understanding):**

القدرة على الشعور والإحساس بمشكلاتي ومشكلات الاخرين ومعرفة اهتماماتهم وأفكارهم، والاندماج والتعايش مع تلك المشكلات، بهدف الوصول إلى فهم عميق لها وادراكها بعمق وتحديدها بشكل دقيق. (Plattner, et all ,2009,p.30).

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	اهتم باستجابات الطلبة وسلوكياتهم			
٢	اتفاعل مع احداث المشكلة التي تواجه طلبتي .			
٣	انغمس في احتياجات الطلبة ومشاعرهم			
٤	لدي القدرة على وضع حلولا متعددة للمشكلات التي تواجهني			
٥	اضع بدائل متعددة للتعامل مع المشكلة			
٦	اركز على الحلول الدقيقة للمشكلة			
٧	يستهويني اختيار الافكار غير التقليدية في حل المشكلة			
٨	من الصعوبة عليَّ اعتماد حلول جاهزة لحل مشكلاتي			
٩	لديَّ القدرة على الشعور بمشاكل زملائي			
١٠	اميل الى تفهم تفاصيل المشاكل الحياتية لي وللأخرين			

٢. **التحديد (Determine):**

بعد عمليات المراقبة والملاحظة للواقع والاحتياجات الخاصة بالمشكلات، لابد من تكثيف كل المعلومات والخبرات وتوحيدها لتحديد وفهم عناصر المشكلة وجمع البيانات عنها وتحليلها وصياغة السؤال الذي يلخصها بدقة تمهيدا لإيجاد الحلول لها. (Fricke, 1999,p.421).

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	احدد عناصر المشكلة بدقة			
٢	اسعى الى اكتشاف العناصر الخفية من المشكلة وتحليلها.			
٣	أشارك الاخرين في تحديد المشكلة أو التحدي			
٤	لديّ القدرة على وصف وتحديد تفاصيل الاشياء بلغة دقيقة			
٥	اجمع البيانات الكافية الخاصة بالمشكلة التي تواجهني			
٦	احدد أسباب المشكلة تحديدا دقيقا			
٧	احلل النتائج التي يمكن ان تترتب على مشكلاتي			
٨	اتمكّن من فصل المشكلة الرئيسة عن المشكلات الثانوية الاخرى			
٩	اتمكّن من وصف المشكلة بدقة بتقرير كتابي او لفظي			
١٠	افضل التواصل والعمل مع اشخاص آخرين لحل مشكلاتي			

٣. **التصور (perception): البحث عن الأفكار الجديدة وابتكار الافكار:**

في هذه المرحلة تتم عملية العصف الذهني، وتحليل الأفكار بطريقة موجهة ومنظمة، وتحديد نقاط القوة الضعف في كل فكرة، ومن ثم اتخاذ قرار لاختيار الفكرة المناسبة، وأن تكون هذه الحلول متدرجة من الحلول العادية حتى تصل إلى الحلول الإبداعية والمبتكرة وهي المطلوبة.

.(Plattner, et all ,2009,p.30)

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	لي القدرة على انتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول			
٢	بإمكاني تخيل الحلول الإبداعية			
٣	أشارك الطلبة في اختيار افضل الحلول الإبداعية الممكنة لحل مشكلاتهم			
٤	لي القدرة على توليد أفكار جديدة لحل مشكلاتي			
٥	استفيد من خبرات زملائي في حل المشكلات التي تواجهني			
٦	افضل الإفادة من الحلول الجاهزة المستوحاة من تجارب الاخرين			
٧	لدي افكار ابداعية تحتاج الى دعم من المجتمع لتنفيذها			
٨	احاول ان افكر بشمولية لأتجنب الوقوع باختيار حل واحد			
٩	احاول إيجاد طرائق جديدة وابتكار تكوينات وافكار جديدة			
١٠	لديّ القدرة على تصور الافكار التي تعالج المشكلات الحياتية			

٤. إعداد النموذج (Form preparation):

بعد تصور الفكرة التي تم اختيارها وتصميمها بشكل انموذج، وجعلها فكرة واقعية وملموسة، ورسمية، واخضاعها للمحاكاة، باتباع التطبيقات التقنية، لتشكيل تصميم أولي للفكرة أو الشيء المراد تكوينه وتحديد كل سبل النجاح لإخراجه بالشكل المطلوب الذي يحاكي البيئة المحيطة (Fricke, 1999,p.42) .

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	ارسم في ذهني تصميماً مقترحاً لحل مشكلاتي			
٢	اسعى لاختيار افضل الأدوات المتاحة لتنفيذ النموذج المقترح للحل			
٣	أستعين بزملائي لوضع خطوات إعداد النموذج المقترح مع زملائي			
٤	اوزع المهام على الطلبة لتنفيذ نموذج الحل المقترح لمشكلاتهم			
٥	أتقبل تعديلات ومقترحات الاخرين على نموذج الحل المقترح من قبلي.			
٦	لي القدرة على رسم تفاصيل النموذج المقترح لحل المشكلة قبل الشروع بإعداده			
٧	من السهولة عليّ اعداد نموذج اولي لحل أي مشكلة تواجهني			
٨	اعدل واطور باستمرار نموذج الحل المناسب للمشكلة			
٩	لديّ القدرة على فهم تفاصيل الصور والمجسمات الخاصة بالحلول المقترحة من قبل الاخرين لمشكلاتهم.			
١٠	افكر بتصميمات متعددة للمشكلات التي تواجه البشرية			

٥. **الاختبار (Test):**

تجريب الحلول وتطوير انموذج الفكرة التي تم تصميها من خلال اخضاعها لمزيد من التجارب والملاحظات لتنميتها وتطويرها (Lindberg et all , 2010,p.24)

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	تعديل
١	اعرض نماذج الحلول على طلبتي لاختبار مدى صلاحيتها			
٢	احرص على التعرف على استجابات الاخرين عند تطبيق الحلول المقترحة من قبلي.			
٣	اتقبل اجراء تعديلات على نماذج الحلول التي اقترحها في ضوء ملاحظات الاخرين.			
٤	اعمد الى اكمال النموذج النهائي بعد اجراء التعديلات اللازمة، وعرضه على الطلبة والزملاء قبل تجريبه.			
٥	لديّ القدرة على تكرار تجريب الحلول المختلفة للمشكلات دون ملل			
٦	اتمكن من تحديد الفائدة المرجوة من تجريب الحلول المقترح لمشكلاتي.			
٧	اتمكن من تجريب الحلول الممكنة للمشكلة دون تلكؤ			
٨	لديّ اهتمام مستمر بنتائج تطبيق الحلول المقترحة من قبل الاخرين للمشكلات المشابهة لمشكلاتي.			
٩	أفضل تجريب الحلول قبل تطبيقها.			
١٠	لدي القدرة على امتلاك حلول متعددة لمشكلة ما			

ملحق (4)

مقياس التفكير التصميمي بصورته النهائية

جامعة الانبار
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الماجستير

عزيزي الأستاذ الفاضل..... عزيزتي الأستاذة الفاضلة ..... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد.....

بين يديك مجموعة من الفقرات تود الباحثة معرفة رأيك حولها بكل صراحة وصدق وموضوعية كما عهدناها بك، وذلك من خلال وضع اشارة (√) امام البديل الذي يناسبك من البدائل **(تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جدا، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة قليلة، لا تنطبق علية مطلقاً)** علما بأنه ليس هنالك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وأن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك وأن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي وأنه لا داعي لذكر الاسم عدا تدوين المعلومات التالية:

الجنس: ☐ ذكور ☐ اناث

التخصص: ☐ علمي ☐ انساني

اللقب العلمي ☐ أستاذ ☐ أستاذ مساعد ☐ مدرس

العمر ☐

سنوات الخدمة: ☐

الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة				لا تنطبق علية مطلقاً
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	
1	اهتم باستجابات الطلبة و سلوكياتهم					
2	احدد عناصر المشكلة بدقة					
3	لي القدرة على انتاج اكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول					
4	ارسم في ذهني تصميماً مقترحاً لحل مشكلاتي					
5	اعرض نماذج الحلول على طلبتي لاختبار مدى صلاحيتها					
6	اتفاعل مع احداث المشكلة التي تواجه طلبتي					
7	اسعى الى اكتشاف العناصر الخفية من المشكلة وتحليلها.					
8	بإمكاني تخيل الحلول الإبداعية					
9	اسعى لاختيار افضل الأدوات المتاحة لتنفيذ النموذج المقترح للحل					
10	احرص على التعرف على استجابات الاخرين عند تطبيق الحلول المقترحة من قبلي.					
11	انغمس في احتياجات الطلبة ومشاعرهم					
12	أشارك الاخرين في تحديد المشكلة أو التحدي					
13	أشارك الطلبة في اختيار افضل الحلول الإبداعية الممكنة لحل مشكلاتهم					

14	أستعين بزملائي لوضع خطوات إعداد النموذج المقترح مع زملائي					
15	اتقبل اجراء تعديلات على نماذج الحلول التي اقترحها في ضوء ملاحظات الاخرين.					
16	لدي القدرة على وضع حلولا متعددة للمشكلات التي تواجهني					
17	لديّ القدرة على وصف وتحديد تفاصيل الاشياء بلغة دقيقة					
18	لي القدرة على توليد أفكار جديدة لحل مشكلاتي					
19	اوزع المهام على الطلبة لتنفيذ نموذج الحل المقترح لمشكلاتهم					
20	اعمد الى اكمال النموذج النهائي بعد اجراء التعديلات اللازمة، وعرضه على الطلبة والزملاء قبل تجريبه.					
21	اضع بدائل متعددة للتعامل مع المشكلة					
22	اجمع البيانات الكافية الخاصة بالمشكلة التي تواجهني					
23	استفيد من خبرات زملائي في حل المشكلات التي تواجهني					
24	أتقبل تعديلات ومقترحات الاخرين على نموذج الحل المقترح من قبلي.					
25	لديّ القدرة على تكرار تجريب الحلول المختلفة للمشكلات دون ملل					
26	اركز على الحلول الدقيقة للمشكلة					
27	احدد أسباب المشكلة تحديدا دقيقا					
28	افضل الإفادة من الحلول الجاهزة المستوحاة من تجارب الاخرين					

29	لـي القدرة علـى رسـم تفاصـيل النمـوذج المقتـرح لحـل المشكلة قبل الشروع بإعداده					
30	اتمكن من تحديد الفائدة المرجوة من تجريب الحلول المقترح لمشكلاتي.					
31	يسـتهويني اختيـار الافكـار غيـر التقليديـة فـي حـل المشكلة					
32	احلل النتائج التي يمكن ان تترتب على مشكلاتي					
33	لـدي افكـار ابداعيـة تحتـاج الـى دعـم مـن المجتمـع لتنفيذها					
34	من السهولة عليّ اعداد نموذج اولي لحل أي مشكلة تواجهني					
35	اتمكن من تجريب الحلول الممكنة للمشكلة دون تلكؤ					
36	مـن الصـعوبة علـيَّ اعتمـاد حلـول جـاهزة لحـل مشكلاتي					
37	اتمكّـن مـن فصـل المشـكلة الرئيسـة عـن المشـكلات الثانوية الاخرى					
38	احاول ان افكر بشمولية لأتجنب الوقوع باختيار حل واحد					
39	اعـدل واطـور باسـتمرار نمـوذج الحـل المناسـب للمشكلة					
40	لـديّ اهتمـام مستمر بنتـائج تطبيـق الحلـول المقترحـة من قبل الاخرين للمشكلات المشابهة لمشكلاتي.					
41	لديَّ القدرة على الشعور بمشاكل زملائي					
42	اتمكّـن مـن وصـف المشـكلة بدقـة بتقريـر كتـابي او لفظي					
43	احـاول إيجـاد طرائـق جديـدة وابتكـار تكوينـات وافكـار					

	جديدة					
44	لديّ القدرة على فهم تفاصيل الصور والمجسمات الخاصة بالحلول المقترحة من قبل الاخرين لمشكلاتهم.					
45	أفضل تجريب الحلول قبل تطبيقها.					
46	اميل الى تفهم تفاصيل المشاكل الحياتية لي وللأخرين					
47	افضل التواصل والعمل مع اشخاص آخرين لحل مشكلاتي					
48	لديّ القدرة على تصور الافكار التي تعالج المشكلات الحياتية					
49	افكر بتصميمات متعددة للمشكلات التي تواجه البشرية					
50	لدي القدرة على امتلاك حلول متعددة لمشكلة ما					

ملحق (٥)

مقياس مهارات الإدارة الصفية المقدم للخبراء

جامعة الانبار
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الماجستير

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

الجامعة ..... الكلية .....اللقب العلمي .....

تحية طيبة ...

تسعى الباحثة الى إجراء دراستها الموسومة بـ (التفكير **التصميمي وعلاقته بمهارات الإدارة الصفية لدى اعضاء هيئة التدريس في الجامعة)** ولتحقيق اهداف هذه الدراسة فقد اطلعت الباحثة على الادبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، وعدد من المقاييس في ضوء ذلك فقد عمدت الى اعداد مقياس لمهارات الإدارة الصفية التي عرفتها الباحثة بانها: (مجمل الانشطة والجهود والمهارات التي يستخدمها القائم على العملية التعليمية المتمثلة بالأنشطة المحفزة للتفاعل الصفي، ومتابعة وضبط سلوكيات الطلبة، والقدرة على التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التعليمية، فضلاً من اجراءات التوجيه والارشاد والتحفيز والالتزام بالقواعد والانظمة التي تلتزم بها المؤسسة التعليمية)، واعدت (٦٠) فقرة توزعت على (٦) مجالات، بواقع (١٠) فقرات لكل مجال، وهذه المجالات هي: (الأنشطة والتفاعل الصفي، إدارة السلوك، التخطيط، التحفيز وتقويم الأداء، الإرشاد التربوي، التعليمات والأنظمة).

لثقة الباحثة بآرائكم العلمية السديدة وبانكم من اصحاب الخبرة والدراية، ترجو الباحثة بيان رأيكم في مدى صلاحية الفقرات وملائمتها للمجال الذي وضعت فيه، وصلاحية بدائل الاجابة عن الفقرات هي (تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جدا، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة قليلة، لا تنطبق علية مطلقاً).

مع جزيل الشكر والامتنان ....

المشرف **الباحثة**

أ.م.د. صافي عمال صالح الدليمي **رسل هادي جديع فواز**

١- **الأنشطة والتفاعل الصفي:**

كل نشاط تعليمي وتربوي يمثل جزءً من البرنامج التعليمي تساعد الأستاذ الجامعي على بناء واستكمال الخبرات التربوية والتعليمية، كما تساعد الطالب الجامعي على فهم المادة التعليمية والتفاعل معها واكتساب المهارات الأساسية لتعلم المادة العلمية والاشتراك في اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اعطي الفرصة لجميع الطلبة للاشتراك في الأنشطة التعليمية.			
٢	اتحمل المسؤولية الكاملة عن الأنشطة داخل الصف			
٣	اسعى الى الزام الطلبة بما يسند اليهم من واجبات داخل غرفة الصف			
٤	اشجع الطلبة على تبادل الآراء حول إدارة الأنشطة الصفية			
٥	احث الطلبة على المشاركة بالأنشطة التعليمية			
٦	استخدام طريقة الحوار لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة			
٧	اتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية من خلال الخبرات الأنشطة الصفية			
٨	اراعي الفروق الفردية في توزيع الأدوار التعليمية			
٩	اسعى الى توزيع الفعاليات الصفية على جميع الطلبة			
١٠	أهيئ مناخ صفي مريح لتفاعل الطلبة داخل الصف			

٢- إدارة السلوك:

الملاحظة والمتابعة المستمرة للسلوكيات الخاطئة الصادرة عن المتعلمين، ومعرفة أسبابها والدوافع التي أدت إلى حدوثها، وتعزيز واثابة السلوكيات الإيجابية والسعي لتوجيه هذه السلوكيات لخدمة الأهداف الخاصة بالمتعلم أو العملية التعليمية التعلمية.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اعمل على تعزيز سلوك الطلبة الإيجابي			
٢	احدد بدقة الحاجات الوجدانية التي تؤثر بالنجاح في الدراسة			
٣	ابتعد عن المزاجية أثناء التدريس			
٤	اعمل على معالجة سلوكيات الطلبة السلبية والحد من تفاقمها.			
٥	اسعى على التحكم بانفعالات الطلبة قدر الإمكان بما يخدم العملية التعليمية.			
٦	استخدام ألفاظ وعبارات لطيفة داخل غرفة الصف			
٧	غالباً ما يكون سلوكي داخل غرفة الصف سلوكا لائقا			
٨	اسعى الى معرفة دوافع الطلبة للسلوك السلبي داخل الصف			
٩	يقتصر دوري على ما يبديه الطالب من سلوك داخل الصف			
١٠	من الصعوبة ان اتابع كل سلوك الطلبة اثناء المحاضرة			

٣- **التخطيط:**

هي القدرة على التخطيط للعملية التعليمية عن طريق تنظيم المعلومات والأفكار للوصول إلى الأهداف المحددة التي تتعلق بالخطة المراد تنفيذها داخل الصف، أي كيفية التخطيط للمحاضرات اليومية وتنظيم الصفوف وتحديد الطرائق والأساليب والنشطة المرتبطة بها، وتأمين الوسائل والموارد التعليمية، كذلك إدارة وقت المحاضرة، فضلاً عن إدارة التفاعل والحوار والمناقشة مع الطلبة، وفيما بينهم.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اسعى الى الربط بين محتوى المادة العلمية وطريقة عرضها			
٢	اعمل باستمرار لتطوير الخطط التعليمية داخل الصف.			
٣	اجهز الوسائل التعليمية المناسبة للمحاضرة الصفية			
٤	اوزع الأنشطة على الطلبة ضمن وقت المحاضرة الصفية			
٥	أهيئ مسبقاً ما يتم تناوله في المحاضرة الصفية			
٦	اضع أهداف سلوكية محددة وقابلة للقياس			
٧	اضع خطة تعليمية شاملة واضحة وقابلة للتطبيق			
٨	اعمد الى اختيار أنشطة منهجية متنوعة تلائم مستويات الطلبة			
٩	احدد طريقة التدريس المناسبة لعرض كل مادة تعليمية			
١٠	اهتم بالمتطلبات السابقة من المعرفة للاستعداد للتعلم الجديد			

٤- التحفيز وتقويم الأداء:

إثارة انتباه المتعلمين باستخدام أمثلة حية أو ذات صلة بنوع المعارف التي يقدمها الأستاذ الجامعي من خبرته الشخصية، فضلاً عن استخدام أساليب العصف الذهني وتنويع الوسائل التعليمية وحسن استخدامها والتحكم بها سواء كانت بصرية أو سمعية، وتقويم نتاجات التعلم بالملاحظة والاختبارات الشفوية والكتابية، ومهارة صياغة الأسئلة والقدرة على الاستجابة للمثيرات، للوقوف على نقاط القوة وتطويرها ونقاط الضعف ومعالجتها.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اصحح إجابات الطلبة في الامتحانات بدقة وموضوعية .			
٢	استخدام أسلوب العصف الذهني أثناء المحاضرة			
٣	اسعى الى معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى كل طالب			
٤	انتهج أسلوباً شيقاً في المحاضرة.			
٥	استخدم الاختبارات التقويمية لمعرفة نقاط الضعف والقوة لدى الطلبة.			
٦	اعمد الى إثارة اهتمامات الطلبة بالمادة التعليمية .			
٧	استخدم الأساليب التقويمية الحديثة مثل السجل اليومي والتقويم الذاتي.			
٨	استعمل الوسائل التعليمية والسمعية والبصرية الحديثة في التدريس			
٩	ابتعد عن الرتابة والملل اثناء المحاضرة			
١٠	اخرج عن موضوع المحاضرة لإيصال معلومة معينة من خبرتي الحياتية			

٥- الإرشاد التربوي:

هو عملية مساعدة المتعلم على فهم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته، ميوله، أهدافه، وفي اختيار نوع الدراسة والمناهج الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية والتي بدورها تساعده في النجاح وتحديد المشكلات التربوية وعلاجها بما يحقق التوافق التربوي والتعليمي.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	اعمد الى توجيه الطلبة وارشادهم اثناء المحاضرة الصفية.			
٢	أوجه الطلبة واشجعهم على حث أولياء أمورهم بالمشاركة الجامعية في حل مشاكلهم			
٣	اعرّف الطلبة بدورهم ومكانتهم في المجتمع			
٤	اسعى الى تطوير قدرات الطلبة في التعامل مع مختلف التدريسيين.			
٥	اهتم باستخدام المنهج العلمي التجريبي في حل مشاكل الطلبة .			
٦	اسعى الى توعية الطلبة بمتطلبات المرحلة العمرية التي يمرون بها			
٧	اشجع الطلبة الى استشارة المرشدين التربويين لحل المشكلات التي يواجهونها			
٨	اسعى الى تنمية مهارات الطلبة الفردية والجماعية			
٩	اهتم برغبات وميول الطلبة داخل الصف التعليمي			
١٠	اساعد الطلبة على البحث والاستقصاء بالطريقة العلمية			

٦- التعليمات والأنظمة:

تتمثل في دستور النظام الجامعي الذي هو مجموعة من القواعد والأنظمة التي نظمتها الجامعة، وعلى الكادر التدريسي نقلها للطلبة، لتوفير مستوى من النظام والانضباط الذي يلتزم به الطلبة.

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
١	أوضح للطلبة قوانين انضباط الطلبة .			
٢	اعتقد ان الضوابط والتعليمات وجدت لتحقيق الأهداف التعليمية			
٣	اسعى الى تمرين الطلبة على الالتزام بالأنظمة والتعليمات الجامعية			
٤	استخدم الأسلوب المرن في مناقشة التعليمات الجامعية مع الطلبة			
٥	اركز على التعليمات التي تنظم علاقات الطلبة فيما بينهم			
٦	اساعد الطلبة على فهم الأنظمة والتعليمات الصفية على انها خبرات تربوية			
٧	اسعى الى تدريب الطلبة على إدراك مضمون القوانين الجامعية داخل الغرفة الصفية.			
٨	اوضح التعليمات والإرشادات التنظيمية من بداية العملية التدريسية.			
٩	احث الطلبة على الاقتناع بان التعليمات الجامعية جاءت لضمان حقوقهم.			
١٠	اعتقد ان التعليمات الجامعية مهمة في ترسيخ التعلم داخل غرفة الصف			

ملحق (٦)

مقياس مهارات الإدارة الصفية بصورته النهائية

جامعة الانبار
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا – الماجستير

عزيزي الأستاذ الفاضل..... عزيزتي الأستاذة الفاضلة ..... السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تحية طيبة وبعد.....

بين يديك مجموعة من الفقرات تود الباحثة معرفة رأيك حولها بكل صراحة وصدق وموضوعية كما عهدناها بك، وذلك من خلال وضع اشارة (√) امام البديل الذي يناسبك من البدائل **(تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة جدا، تنطبق عليَّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليَّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليَّ بدرجة قليلة، لا تنطبق علية مطلقا)** علما بأنه ليس هنالك إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وأن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك وأن إجابتك لن يطلع عليها سوى الباحثة ولن تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي وأنه لا داعي لذكر الاسم عدا تدوين المعلومات التالية:

الجنس: ☐ ذكور ☐ اناث

التخصص: ☐ علمي ☐ انساني

اللقب العلمي ☐ أستاذ ☐ أستاذ مساعد ☐ مدرس

العمر ☐

سنوات الخدمة: ☐

✍ الباحثة

ت	الفقرات	تنطبق عليَّ بدرجة				لا تنطبق علية مطلقا
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	
1	اعطي الفرصة لجميع الطلبة للاشتراك في الأنشطة التعليمية.					
2	اعمل على تعزيز سلوك الطلبة الإيجابي					
3	اسعى الى الربط بين محتوى المادة العلمية وطريقة عرضها					
4	اصحح إجابات الطلبة في الامتحانات بدقة وموضوعية					
5	اعمد الى توجيه الطلبة وارشادهم اثناء المحاضرة الصفية					
6	أوضح للطلبة قوانين انضباط الطلبة .					
7	اتحمل المسؤولية الكاملة عن الأنشطة داخل الصف					
8	احدد بدقة الحاجات الوجدانية التي تؤثر بالنجاح في الدراسة					
9	اعمل باستمرار لتطوير الخطط التعليمية داخل الصف.					
10	استخدام أسلوب العصف الذهني أثناء المحاضرة					
11	أوجه الطلبة واشجعهم على حث أولياء أمورهم					

	بالمشاركة الجامعية في حل مشاكلهم					
12	اعتقد ان الضوابط والتعليمات وجدت لتحقيق الأهداف التعليمية					
13	اسعى الى الزام الطلبة بما يسند اليهم من واجبات داخل غرفة الصف					
14	ابتعد عن المزاجية أثناء التدريس					
15	اجهز الوسائل التعليمية المناسبة للمحاضرة الصفية					
16	اسعى الى معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى كل طالب					
17	اعرّف الطلبة بدورهم ومكانتهم في المجتمع					
18	اسعى الى تمرين الطلبة على الالتزام بالأنظمة والتعليمات الجامعية					
19	اشجع الطلبة على تبادل الآراء حول إدارة الأنشطة الصفية					
20	اعمل على معالجة سلوكيات الطلبة السلبية والحد من تفاقمها					
21	اوزع الأنشطة على الطلبة ضمن وقت المحاضرة الصفية					
22	انتهج أسلوباً شيقاً في المحاضرة.					
23	اسعى الى تطوير قدرات الطلبة في التعامل مع مختلف التدريسيين.					

24	استخدم الأسلوب المرن في مناقشة التعليمات الجامعية مع الطلبة					
25	احث الطلبة على المشاركة بالأنشطة التعليمية					
26	اسعى على التحكم بانفعالات الطلبة قدر الإمكان بما يخدم العملية التعليمية.					
27	أهيئ مسبقاً ما يتم تناوله في المحاضرة الصفية					
28	استخدم الاختبارات التقويمية لمعرفة نقاط الضعف والقوة لدى الطلبة.					
29	اهتم باستخدام المنهج العلمي التجريبي في حل مشاكل الطلبة .					
30	اركز على التعليمات التي تنظم علاقات الطلبة فيما بينهم					
31	استخدام طريقة الحوار لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة					
32	استخدام ألفاظ وعبارات لطيفة داخل غرفة الصف					
33	اضع أهداف سلوكية محددة وقابلة للقياس					
34	اعمد الى إثارة اهتمامات الطلبة بالمادة التعليمية .					
35	اسعى الى توعية الطلبة بمتطلبات المرحلة العمرية التي يمرون بها					
36	اساعد الطلبة على فهم الأنظمة والتعليمات الصفية على انها خبرات تربوية					

37	اتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية من خلال الخبرات الأنشطة الصفية					
38	غالباً ما يكون سلوكي داخل غرفة الصف سلوكا لائقا					
39	اضع خطة تعليمية شاملة واضحة وقابلة للتطبيق					
40	استخدم الأساليب التقويمية الحديثة مثل السجل اليومي والتقويم الذاتي.					
41	اشجع الطلبة الى استشارة المرشدين التربويين لحل المشكلات التي يواجهونها					
42	اسعى الى تدريب الطلبة على إدراك مضمون القوانين الجامعية داخل الغرفة الصفية					
43	اراعي الفروق الفردية في توزيع الأدوار التعليمية					
44	اسعى الى معرفة دوافع الطلبة للسلوك السلبي داخل الصف					
45	اعمد الى اختيار أنشطة منهجية متنوعة تلائم مستويات الطلبة					
46	استعمل الوسائل التعليمية والسمعية والبصرية الحديثة في التدريس					
47	اسعى الى تنمية مهارات الطلبة الفردية والجماعية					
48	اوضح التعليمات والإرشادات التنظيمية من بداية العملية التدريسية					

49	اسعى الى توزيع الفعاليات الصفية على جميع الطلبة					
50	يقتصر دوري على ما يبديه الطالب من سلوك داخل الصف					
51	احدد طريقة التدريس المناسبة لعرض كل مادة تعليمية					
52	ابتعد عن الرتابة والملل اثناء المحاضرة					
53	اهتم برغبات وميول الطلبة داخل الصف التعليمي					
54	احث الطلبة على الاقتناع بان التعليمات الجامعية جاءت لضمان حقوقهم.					
55	أهيئ مناخ صفي مريح لتفاعل الطلبة داخل الصف					
56	من الصعوبة ان اتابع كل سلوك الطلبة اثناء المحاضرة					
57	اهتم بالمتطلبات السابقة من المعرفة للاستعداد للتعلم الجديد					
58	اخرج عن موضوع المحاضرة لإيصال معلومة معينة من خبرتي الحياتية					
59	اساعد الطلبة على البحث والاستقصاء بالطريقة العلمية					
60	اعتقد ان التعليمات الجامعية مهمة في ترسيخ التعلم داخل غرفة الصف					

Pearson correlation coefficient, as well as the distinction of the items by the method of the two extreme samples and the relationship of the item with the total score for each scale, and its relationship to the dimension to which it belongs. The researcher also verified the stability of the two scales by re-testing and using the alpha-Cronbach equation, and Z test.

Using the appropriate statistical means, the research reached the following results: The teaching staff of the university has a high level of design thinking. The research sample of the teaching staff of the university of Anbar has high class management skills. The relationship is in a direct proportion, that is, it the more an individual possesses design thinking, the better this skill he has.

There are no differences in the relationship between design thinking and classroom management skills according to gender (males - females) and for all skills.

There are differences in the relationship between design thinking and the skill of instructions and regulations according to the specialization (scientific - human) and in favor of the scientific specialization.

As for the rest of the skills, there are no differences in the relationship between them and design thinking according to the specialization (scientific - human), that there are differences in the relationship between design thinking and classroom management skill according to the scientific title and in favor of the title (Professor). Based on the research findings, the researcher suggested a number of recommendations and suggestions.

Abstract:

The current research aims to identify the correlation between the concepts of design thinking and classroom management skills among the teaching staff. It also aims to identify the levels of these two concepts among the sample members, and the differences in those levels according to demographic variables, gender (males, females), specialization (scientific, human) and the scientific title (professor, assistant professor, instructor), And to identify the extent to which design thinking contributes to explaining the variation in classroom management skills among faculty members. included the research community (teaching staff), and the research community reached 1,701 male and female teachers from the University of Anbar.

The researcher randomly selected a sample of (400) male and female teachers from the teaching community of University of Anbar, distributed according to gender, (329) male and (71) female teachers. As for specialization, the number of the teachers in the scientific specialization reached (241) male and female teachers and in the humanitarian specialization (159) male and female teachers. To achieve the objectives of the research, the researcher built a scale (Design Thinking) according to the theory of (Plattner, et al, 2009). The scale consists of (50) items distributed on those (5) dimensions: (empathy, identification, perception, model building, and testing), with (10) items for each domain.

The alternatives were (applies to me to a very large degree, applies to me to a large degree, applies to me to a moderate degree, applies to me to a small degree, and does not apply to me at all) as well as preparing a scale for the concept of classroom management skills. The scale consists of (60) items distributed over (6) areas, by (10) items for each domain, and these areas are:

(Classroom activities and interaction, behavior management, planning, motivation and performance evaluation, educational guidance, instructions and systems), with the same alternatives for the first scale, and after processing the data statistically using the t-test for one sample, the t-test for two independent samples and the

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Anbar
College of Education for Humanities
Department of Educational and Psychological Sciences

Design Thinking and its Relationship to Classroom Management Skills among the Teaching Staff at the University

A Thesis Submitted to the Council of College of Education for Humanities at University of Anbar in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of MA. in Department of Educational and Psychological Sciences

By

Russel Hadi Judea Fawaz

Supervised by:

Assist. Prof. Dr. Safi Ammal Salih Al-Dulaimi

2022 A. D. **1444 A. H**