فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. إيمان بنت عبد العزيز السحيباني

قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د. إيمان بنت عبدالعزيز السحيباني
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١١/ ١/ ١٤٤١ هـ تاريخ قبول البحث:٦/ ٤/ ١٤٤١ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨) طالبة موزعة إلى مجموعتين تم اختيارهن عشوائياً، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (١٤) طالبة، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (١٤) طالبة، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة أداء الطالبة المعلمة لمهارات التواصل الصفي واشتملت على خمسة محأور هي (التواصل اللفظي، الانفعالي، السمعي، البصري، الإنساني)، وتم تطبيقها قبلياً وبعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي كل على حدة والمهارات ككل لدى طالبات المجموعة التجريبية بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس نظراً لفاعليتها في تنمية مهارات ومعارف الطلاب، وتضمين برامج إعداد المعلم وحدات تدريسية حول مهارات التواصل الصفي ودور المعلم في تنميتها لدى الطلاب الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الصفي المختلفة من قبل المعلمين والمعلمات من خلال استخدام الاستراتيجيات التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: أنماط التفكير – التفاعل داخل الصف – التواصل باستخدام تعبيرات الوجه وإشارات الأيدي– استراتيجيات التعليم والتعلم.

The effectiveness of using certain metacognitive strategies on developing classroom communication skills among female teachers students at college of fundamentals of religion, in Al Imam Muhammad Bin Saud Islamic University

Dr.. Iman bint Abdul Aziz Al-Suhaibani
Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

The study aims to identify the effectiveness of using some metacognitive strategies on developing classroom communication skills among female teachers students at college of fundamentals of religion. The researcher used the experimental method. The study sample consisted of twenty-eight (28) female students divided into two randomly selected groups. The first group is the experimental group that consists of the fourteenth (14) female students; belonging to division number (353). The other is the control group that consists of fourteen (14) female students belonging to the division number (354). The researcher used a performance observation card of classroom communication skills for the female teacher-student, including five topics as follows (verbal, emotional, audio, visual, and human communication). The pre and post-test application was applied to both control and experimental groups.

The study results revealed and assured the effectiveness of using some metacognitive strategies on developing classroom communication skills individually; and the skills as a whole among the experimental group students at the college of fundamentals of religion in Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University.

Thus, in the light of these results, the researcher recommends encouraging faculty members of universities to optimize meta-knowledge strategies in the instruction process because of its efficacy in developing students' skills and knowledge. The researcher also recommends the inclusion of the program of teacher's preparation of modules on classroom communication skills and teacher's role in improving such skills for students. The researcher recommends that the male and female teachers shall pay attention to the development of various classroom communication skills through the optimization of strategies of the student-centered educational process.

key words: Metacognition - Metacognitive Thinking - Beyond thinking - Classroom Communication Skills - Classroom Interaction - Verbal Communication - Non-Verbal Communication.

المقدمة:

تحتل اللغة دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، وتتعدد أدوارها ووظائفها، إلا أن وظيفة التواصل بين الناس هي أهم الوظائف جميعاً، وكل وظائف اللغة يمكن أن تندرج تحت وظيفة التواصل بشكل أوبآخر، حيث أن اللغة أداة التفاهم بين جميع أشكال الجنس البشري.

وتتضح أهمية التواصل بشكل أكبر في تواصل المعلم مع طلابه داخل البيئة الصفية، باعتباره شكلاً من أشكال التواصل الإنساني، والذي يعتمد عليه نجاح عمليتي التعليم والتعلم.

وتتطلب عملية التدريس من المعلم مهام متعددة كالتخطيط والتنظيم والتقويم والمراقبة والتوجيه، وهذا كله لا يتأتى إلا من خلال ممارسة المعلم مهارات الاتصال والتواصل الصفي باعتبارها قادرة على إثارة المتعلم وتيسير تعلمه، فلا غنى لأي (معلم/ معلمة) عن اللغة لكونها أداة الاتصال الرئيسة القادرة على تحويل الدلالات والمعاني إلى رموز صوتية ومصطلحات.

لذا بات من الأهمية أن يمتلك المعلمون مهارات التواصل الصفي التي تسهم في تنظيم الصف وإدارته وضمان وصول الرسالة بما يتطلبه ذلك من كافة أشكال التواصل اللفظي وغير اللفظي باعتبارها وسيطا تتجسد خلاله العلاقات الإنسانية والتفاعلات الذهنية بما تستلزمه من إدراك لرموز ذهنية قد تكون أكثر إبانة وإفصاحاً من اللغة نفسها. (كلوب، ٢٠١١: ٥٣٥).

وتشكل برامج التربية العملية عنصرا أساسياً في برامج إعداد المعلمين، إذ بدونها تقل فاعلية المناهج التربوية، وهي مرحلة هامة من حياة الطالب –

المعلم الدراسية، حيث يتدرب في أثناءها على التدريس وتطبيق ما تعلمه من نظريات ومعارف وأساليب في مرحلة الدراسة الجامعية، وتشير الاتجاهات الحديثة إلى أهمية إعداد (الطالب المعلم) إعداداً سليماً ودقيقاً في كافة الجوانب قبل الخدمة لرفع كفاياته الأدائية والمهنية، وتعد مهارات التواصل الصفي من أهم الكفايات التي ينبغي عليه إتقانها للنجاح في أداء مهامه التعليمية (بسمة أحمد، ٢٠١٢: ٤٦٣).

وتعد قضية إعداد المعلم وتنميته مهنياً من القضايا المهمة التي تركز عليها كثير من الدول ومنها المملكة العربية السعودية، خاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات المهمة كالتحديات التكنولوجية وتحدي الثورة المعرفية وتحديث التغيرات والمستجدات المعاصرة في الميدان التربوي، من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلمين، ولقد ترتب على التغيرات الحديثة –كتغير دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى دور التوجيه والإرشاد والتفاعل الإيجابي مع المتعلم، وتغير دور المتعلم من مجرد متلقي سلبي للمعلومات إلى مشارك فعال في العملية التعليمية، وكالتغير في استراتيجيات التدريس وأنماطه، وكالتغيرات الخاصة بتوظيف المستحدثات التكنولوجية في العملية التعليمية – التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت جميعها في إعادة النظر في نظمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد المعلم وتدريبه بشكل خاص وذلك من خلال تزويدهم بالمعارف التربوية التعليمية، وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة لعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات الحادثة والتكيف معها وذلك دعما لمكانة هذه المهنة، وتمكيناً للمعلم من القيام برسالته الحقيقة

في المجتمع وفقاً للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث فيه. (عمارة، ٢٠١٢: ١٧٣).

وقد أكدت نتائج عدد من الدراسات وتوصيات المؤتمرات على أهمية الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الصفي لدى المعلمين ومن هذه الدراسات (دراسة قاسم والنقبي، ٢٠٠٥) و(دراسة الناقة والعيد، ٢٠١١) و(دراسة كلوب، ٢٠١١) و(دراسة العريني، ٢٠١١) و(دراسة بسمة أحمد، ٢٠١٢) وقد أوصت نتائج أعمال مؤتمر التواصل والحوار التربوي نحومجتمع فلسطيني أفضل والذي عقد في غزة عام ٢٠١١ بأهمية العناية بتنمية مهارات التواصل الصفي بمختلف أنواعها من خلال استخدام وتطوير استراتيجيات تدريسية تسهم بفاعلية في تنمية هذه المهارات لدى المعلمين في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وفي برامج التدريب أثناء الخدمة.

ومن الاتجاهات الحديثة في عملية التعليم والتعلم أهمية التحول من التعليم المباشر المتمحور حول المعلم إلى الاستراتيجيات الحديثة التي تتمحور حول الطالب، ومن الاستراتيجيات الحديثة التي تجعل محورها الطالب استراتيجيات ما وراء المعرفة والتي تعد من استراتيجيات التدريس القائمة على البناء المعرفي التي تستند على الروابط الموجودة بين ما يتعلمه الفرد وبين أفكاره وخبراته السابقة، ومهاراته العقلية في إدراك تلك الروابط وتنظيمها، وأن التعلم يكون فعالاً إذا ما شعر المتعلم بأنه ذو معنى، وأن التعلم ذوالمعنى يعد الأساس في تعديل السلوك بخلاف التعلم الاستظهاري الذي لا يسهم في تعديل السلوك وإكساب المعارف والمهارات المتنوعة.

ويعد مفهوم ما وراء المعرفة (Meta cognition) واحداً من التكوينات النظرية المعرفية المهمة في علم النفس المعرفي المعاصر، وقد ظهر هذا المفهوم على يد العالم فلافل Flavell ولقي اهتماماً ملموساً على المستويين النظري والتطبيقي وقد أجرى عليه برأون Brown تطبيقات متعددة في مختلف المجالات الأكاديمية وتوصل من خلال هذه التطبيقات إلى الأهمية البالغة لدور كل من المعرفة وما وراء المعرفة في عمليات التعلم، حيث أن المعرفة تعني الاستراتيجيات والعمليات المعرفية التي يستخدمها المتعلم بينما ما وراء المعرفة تعني ما يعرفه المتعلم عن إدراكه وقدرته على التحكم بها. (خميس ومحفوظ، ٢٠١٣: ١٤٥٩).

ويرى جورجيادس ((Georgides2004أن الحاجة ماسة لبحث دور ما وراء المعرفة في تعلم العلوم وتحقيق أهدافه.

وتتجلى أهمية استراتيجيات ما وراء المعرفة في كونها اتجاه حديث ينسجم مع مشروعات الإصلاح وتوجهات الحراك التربوي، والتي تؤكد أهمية الأخذ بالاتجاهات الحديثة والإفادة من المستجدات في النظريات التربوية والسيكولوجية، وإعادة النظر في الإجراءات التدريسية بما يحقق الاستجابة لهذه النظريات التي تدعم مركزية المتعلمين، وتسهم في تعميق فهمهم، وتنمية مهارات التفكير لديهم. (أوتشيدا awtashida، وسيترونsayatarun، وmaknizy، ٢٠٠٤، بن دهيش، ٢٠٠٥، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٨).

وكما يؤكد جونستون (١٩٩٣) فإن استخدام المتعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة يمكن أن يؤدي إلى تنمية قدرته على التفكير في الشيء الذي يتعلمه, ويزيد قدرته على التحكم في هذا التعلم, لأنه يسهم في تحقيق ما يلي:

- الوعي بالمهمة: من خلال زيادة وعي المتعلم بما يدرسه في موقف معين.
- الوعي بالاستراتيجية: بمعنى زيادة وعي المتعلم بكيفية تعلمه على النحوالأمثل.
- الوعي بالأداء: ويعني إلى أي مدى تمت عملية التعلم. (إبراهيم، ٢٠٠٥:١٠٤).

وانطلاقا مما سبق تتضح أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس طلاب التعليم العام، وإذا كانت هذه الأهمية لطلاب التعليم العام فإن طلاب التربية العملية أشد أهمية، وهذه الأهمية تكمن في مساعدة الطالب على التعرف على المناهج الحديثة وطرق التدريس والاستراتيجيات المتنوعة وكيفية التعرف على الطلاب وخصائصهم المختلفة، حيث أن الطالب يعد ليصبح معلماً يمتلك المهارات المختلفة ومن هذه المهارات مهارات التواصل الصفي.

وتأتي العلاقة بين ما وراء المعرفة ومهارات التواصل الصفي من خلال أن مهارات التواصل الصفي تتطلب قدراً كبيراً من الثقة بالنفس من جهة كما أنها تتطلب امتلاك الفرد لقدر كبير من التفكير بجميع مستوياته وأنماطه، ولا شك أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تعزز هذه المهارات لدى الفرد، حيث

إنها تتمحور بصورة كبيرة حول (الطالب/ الطالبة) وتعطيه قدراً كبيراً من التفاعل الإيجابي المتبادل بينه وبين (المعلم/ المعلمة) من جهة وبينه وبين زملائه من جهة أخرى، ومن ثم فمن خلالها يكتسب الفرد الثقة بالنفس ويصبح لديه مستوى مقبولاً من مهارات التفكير بأنماطه المتعددة، ومن ثم تتعزز لديه مهارات التواصل بصفة عامة والتواصل الصفي بصفة خاصة.

ونظراً لأهمية مهارات التواصل الصفي لـ (لطالب/ الطالبة – المعلم/ المعلمة)، وضرورة العناية بها وتنميتها لدى (المعلمين/ المعلمات) بشكل عام، وانطلاقاً من أهمية تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالب/ الطالبة – المعلم/ المعلمة)، فقد هدفت هذه الدراسة إلى استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة بهدف تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مشكلة الدراسة:

تهتم النظم التعليمية بقضية إعداد المعلم وتأهيله في الجانبين النظري والتطبيقي، ولأهمية إعداد المعلم بشكل عام وفي مجال التربية العملية بشكل خاص، وانطلاقاً من أهمية اكتساب المعلم لمهارات التواصل الصفي، تبرز مشكلة الدراسة الحالية من أن مجال التربية العملية بحاجة دائمة إلى التطوير بما يلبي الاحتياجات المتزايدة للمعلمين المؤهلين.

وقد لاحظت الباحثة من خلال تدريسها لمقرر طرق التدريس الخاصة لطالبات المستوى السابع بكلية أصول الدين، وكذلك من خلال الإشراف عليهن في التربية العملية أن هناك ضعفاً لدى الطالبات أثناء تنفيذ الدروس

باستخدام أسلوب التدريس المصغر في المحاضرات وفي التدريب العملي في الميدان، ويظهر هذا الضعف في مهارات التدريس بشكل عام ومهارات التواصل الصفي بشكل خاص؛ وتعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من الاستراتيجيات المهمة والتي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة في كلية أصول الدين.

ومن هنا دعت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة للوقوف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة في كلية أصول الدين بجامعة الإمام، لذا فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في تعرف فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما مهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام؟

٢) ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام؟

فروض الدراسة:

١. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل اللفظي.

٢. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الانفعالي.

٣. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل السمعي.

٤. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل البصري.

٥. لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الإنساني.

٦. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي ككل.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١) تحديد مهارات التواصل الصفي اللازمة للطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

٢) تعرف فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين.

أهمية الدراسة:

١. تزويد القائمين على برنامج التربية العملية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ببطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي اللازمة للطالبة المعلمة.

٢. تفيد هذه الدراسة الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين في استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة عند تنفيذ الدروس.

٣. تأتي محأولة في التغلب على أوجه القصور في أساليب التدريس الجامعي الشائعة، واستجابة لما تنادي به الاتجاهات التربوية الحديثة من أن يتضمن التعلم أنماطاً مختلفة من مهارات التفكير العليا والمرتبطة بما وراء المعرفة.

٤. تفيد نتائج هذا الدراسة القائمين على برامج التدريب للمعلمين/ المعلمات في تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة للمعلمين / المعلمات أثناء الخدمة.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:

الحد الموضوعي:

- مهارات التواصل الصفي التي أسفرت عنها أداة الدراسة.
- استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: (التفكير بصوت عالٍ، استراتيجية K.W.L، العصف الذهني) وذلك لمناسبتها للطالبات المعلمات في كلية أصول الدين.

الحد البشري:

طالبات المستوى السابع بكلية أصول الدين (مسار العقيدة) في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض المسجلات في مقرر طرق التدريس الخاصة ترب ٤١٠ في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٠هـ.

الحد الزماني:

الدراسة اشتملت على فصلين دراسيين هما الفصل الدراسي الأول، والفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠هـ.

الحد المكاني:

كلية أصول الدين للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية: يعرف بأنه " مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها عاملاً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة " كما يعرف بأنه " مدى أثر عامل أوبعض العوامل المستقلة على عامل، أوبعض العوامل التابعة " (شحاتة والنجار، ٢٠١١م: ٢٣٠).

وتعرف إجرائياً بأنها مقدار الأثر الذي يمكن أن تحدثه استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الطالب/ الطالبة – المعلم/ المعلمة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس مهارات التواصل اللفظي المعد لهذا الغرض في الدراسة الحالية.

استراتيجيات ما وراء المعرفة: تتعدد التعريفات لاستراتيجيات ما وراء المعرفة ومنها:

تعريف (فلافل Flavel , 1987) " التفكير بعمليات التفكر والمعرفة بالعمليات المعرفية ".

ويعرفها كلٍ من (شحاتة والنجار، ٢٠١١): " أنها قدرة المتعلم على معرفة تفكيره وردود أفعاله إزاء مشكلة أومهمة ما، وتعرف بالاستراتيجيات المساعدة لأنها تعين المتعلم أثناء القيام بالعمليات المعرفية " (ص٤٢).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تعكس وعي الطالبة المعلمة في كلية أصول الدين بالعمليات الذهنية التي تمارسها أثناء التدريس، وقدرتها على التخطيط السليم للأنشطة التدريسية،

ومراقبتها وضبطها وتقويمها للخطط والإجراءات والنتائج التي توصلت إليها، بهدف تنمية مهارات التواصل الصفي بينها وبين طالباتها.

مهارات التواصل الصفي:

التواصل الصفي: يعرفها كلٍ من (الناقة والعيد، ٢٠١١): " بأنها عملية تواصلية تتم بشكل مباشر بين المعلم والتلميذ أوالتلاميذ داخل الصف باستخدام مهارات اللغة اللفظية وغير اللفظية بهدف نقل المعلومات والأفكار بين المعلم والتلاميذ أوالتلاميذ وزملائهم ". (ص ٣٤٧).

مهارات التواصل الصفي : يعرفها كل من (قاسم والنقبي ،٢٠٠٥): " بأنها القدرات الأدائية لمهارات اللغة اللفظية وغير اللفظية التي يجب أن يستخدمها المعلمون حين تواصلهم مع تلاميذهم داخل الصف مما يؤدي إلى تفاعل التلاميذ أثناء عملية التعلم ويحقق الهدف منها " (ص ٢١٤).

أما (الناقة والعيد، ٢٠١١) فيعرفانها: " بأنها ممارسات تواصلية وتفاعلية هادفة لنقل المعلومات من المرسل (المعلم، التلميذ، التلاميذ) إلى المستقبل (التلاميذ، المعلم، المعلم والتلاميذ) باتصال لفظي (شفهي أوكتابي) واضح، وسليم ومفهوم، وأداء جيد أو باتصال غير لفظي ذي دلالة واضحة يعرفها ويفهمها المستقبل. (ص ٣٤٨).

وتعرف إجرائياً بأنها امتلاك الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للقدرة الأدائية على توظيف مهارات اللغة سواء بصورة لفظية أم صورة غير لفظية، مع القدرة على إيصال المحتوى التعليمي للطلاب بأكبر قدر من الوضوح مع مراعاة قواعد اللغة وكذلك

التعبير السليم في المواقف التعليمية المختلفة حسبما يتطلبه الموقف نفسه مما يعزز التفاعل الإيجابي بين المرسل والمستقبل في عمليات التواصل التعليمي ويسهم بإيجابية في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

الإطار النظري للدراسة:

المحور الأول: استراتيجيات ما وراء المعرفة:

أولاً: نشأة مفهوم ما وراء المعرفة:

ظهر مفهوم ما وراء المعرفة في بداية السبعينات معتمداً على أعمال بعض الباحثين من أمثال جون فلافل (John Flavell) الذي قام بتطوير بعض الأفكار حول كيفية قيام بعض المتعلمين بفهم أنفسهم كمتعلمين، والكشف عن عمليات فوق المعرفة الكامنة خلف اكتساب المعرفة، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام على المستويين النظري والتطبيقي حتى أثبت فعاليته في مختلف المجالات الأكاديمية والتربوية. (الرويثي، ٢٠٠٩: ١٤).

وقد استعمل مفهوم (Metacognition) في اللغة بمترادفات عدة منها: ما وراء المعرفة، وما فوق المعرفة، وما وراء الإدراك، والتفكير في التفكير، والتفكير حول التفكير، والمعرفة الخفية، التفكير في المعرفة، والتعلم حول التفكير، والتحكم في التعلم، والمعرفة حول المعرفة. (نشواتي، ١٩٩٦).

وحول مفهوم ما وراء المعرفة تقدم الأدبيات النفسية والتربوية العديد من التعريفات، ويؤكد فلافل (Flavel ,1979) على أن ما تتميز به نظرية ما وراء المعرفة، هوالتركيز الدقيق على سمات التفكير التي تسهم في وعي الطلاب

وفهمهم بأنهم كائنات ذات تنظيم ذاتي، وعليه فإن ما وراء المعرفة هي المعرفة، والمراقبة، والسيطرة على النشاطات المعرفية. (العتوم والجراح وبشارة، ٢٠١١: ٢٦٩).

ويعرف فلافل (Flavel ,1987 ;21) ما وراء المعرفة: " بأنها وعي الفرد بعملياته الذهنية المعرفية ونتائجها وكل ما يتصل بها، والمراقبة النشطة، والتنظيم المتتابع لتلك العمليات المعرفية التي تخدم الأهداف المرجوة ".

وما وراء المعرفة هي المعرفة عن العمليات المعرفية وتتضمن الإدراك، والمراقبة، والتحكم في المعرفة. (لي بايلور(Lee, & Baylor, 2006 ,345

ويؤكد فيشر (Fisher، ٢٠٠٥) على أن ما وراء المعرفة هي تفكير الفرد في تفكيره الخاص وتتضمن معرفته بنفسه من خلال تحديد ماذا يعرف؟ وماذا تعلم؟ وتحديد مشكلات وعناصرها، وما يستطيع عمله لتحسين تعلمه وتحصيله، وهي تشمل على مهارات الإدراك، والإحساس بالمشكلات، وتحديد عناصر المشكلة، والتخطيط لما يجب فعله ومراقبة مستوى تقدمه، وتقيم نتائج هذا التفكير.

ويضيف نوشد ((Noushad,2009 على أن ما وراء المعرفة تعني معرفة الفرد حول المعرفة المرتبطة بالمعلومات التي لديه والوعي بها والتحكم فيها وذلك تبعا لإدراكه الشخصي، وتقييم معلوماته، وإعادة بناء الأفكار الموجودة لديه.

ويرى كل من سام وبورتش ((Sema&Burcu,2009أن ما وراء المعرفة هي قدرة المتعلم على المعرفة حول المعرفة التي لديه وتخطيطها، وتنظيمها، وإدارتها من حيث الضبط والتحكم فيها.

وعرفها سشروودينسون (Sashru and daynisun,) ١٩٩٤في (عكاشة وضحا، ٢٠١٢: ١١٤): "بأنها وعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وكذلك اختيار الاستراتيجية المناسبة وتعديلها أوالتخلي عنها واختيار استراتيجيات جديدة بالإضافة إلى تمتعه بدرجة كبيرة من القدرة على مراجعة ذاته وتقييمها باستمرار ".

ويعرف زيتون (٢٠٠٨: ٦٨) ما وراء المعرفة: " بأنها عمليات تحكم عليا وظيفتها التخطيط والمراقبة والتقييم لأداء الفرد في حل المشكلة ".

ويلاحظ على التعريفات السابقة أنها تنوعت في نظرتها لما وراء المعرفة فمنها ما قصرها على جانب المعرفة والمراقبة والسيطرة على النشاطات المعرفية، بينما ربطها البعض الآخر بالعمليات الذهنية والعقلية وما يترتب عليها من نتائج، وجعلها البعض مرتبطة بوعي الفرد وإدراكه لما يقوم بتعلمه وقدرته على وضع خطط محددة للوصول إلى أهدافه، وبهذا يتفق تعريف زيتون (٢٠٠٨) مع تعريف العتوم والجراح وبشارة (٢٠١١)، بينما يختلف عنهما تعريف Sashru and daynisun سشروودينسون (١٩٩٤) في (عكاشة وضحا، ٢٠١٢: ١١٤)، وتعريف فلافل (Flavel ,1987 ;21).

ورغم ذلك تتفق هذه التعريفات على أن موضوع ما وراء المعرفة هوالمعرفة وأنها تتطلب قدراً من العمليات الذهنية المتعددة.

ومما سبق يتضح أن مفهوم ما وراء المعرفة يؤكد على ما لدى المتعلم من معرفة وتوظيف هذه المعرفة ومراقبة كيفية توظيفها والتحكم فيها في إطار من مراقبة التفكير والوعي به .

استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تعد استراتيجيات ما وراء المعرفة من استراتيجيات التعلم التي تقوم على نمط من التدريس يسمح للمعلم باستخدام مهاراته الخاصة في تطوير تعلم مستقل، يمكنه من تحمل مسؤوليته الذاتية للتعلم، وهذه الاستراتيجيات عبارة عن إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي، التي يستخدمها قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى.

ويعرف هنسون وإيلر (Henson & Eller, 1999)في (منى شهاب ،٧:٢٠٠٠) استراتيجيات ما وراء المعرفة بأنها: " مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل وأثناء وبعد التعلم للتذكر والفهم والتخطيط والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى".

وأشارت بثينة بدر (٢٠٠٦: ٥) إلى أن توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف التعلم يساعد على:

١. جعل الطالبة أكثر وعياً بعمليات التفكير – ذاتها – وخطواتها النوعية، مما يزيد من قدرتها على إدراكها، وتطبيقها في مواقف مماثلة.
٢. جعل الطالبة أكثر وعياً بنفسها كمفكرة.
٣. جعل الطالبة قادرة على أخذ القرار الملائم حيال مواقف الحياة المختلفة.
٤. جعل الطالبة هي المسيطرة على عملية التعلم، من خلال مراقبة عملية التعلم والوعي بها، وتحديد مدى الإنجاز نحوالهدف المرجو.
٥. جعل الطالبة واعية بالمهمات، والغاية من التعلم ومطالبه، والإجراءات التي تحقق هذه المطالب والمساعي.
٦. ربط الخبرات التعليمية الجديدة المكتسبة بخبراتها السابقة ذات العلاقة.

كما تعد النتائج التي توصلت إليها الدراسات التي استخدمت استراتيجيات ما وراء المعرفة دليلا واضحا على أهميتها التطبيقية، وتتجلى هذه الأهمية التطبيقية بما يأتي:

١. تحسين اكتساب (الطلاب/ الطالبات) لعمليات التعلم، وتحملهن مسؤولية اختيار العمليات العقلية المناسبة للموقف المقدم لهن.
٢. وجود علاقة ايجابية بين معرفة (الطلاب/ الطالبات) بطريقة تفكيرهن، وبما يستخدمنه من عمليات، وقدرتهن على استخدامها.
٣. زيادة قدرة (الطلاب/ الطالبات) في تفحص كل ما يقرأونه ونقده.

٤. تجعل (الطلاب/ الطالبات) قادرين على مواجهة الصعوبات أثناء التعلم، وإعادة النظر في الأساليب والنشاطات الذهنية التي يستخدمونها.
٥. تساعد (الطالب/ الطالبة) على القيام بدور ايجابي أثناء مشاركتها بعملية التعلم.
٦. نموالعديد من القدرات الإنسانية لديهم، وتحويلهم من (طلاب/ طالبات) إلى خبراء، أي يفهمون تفكيرهم ويشرحونه.
٧. زيادة تحكم (الطلاب/ الطالبات) فيما اكتسبوه من مفاهيم، وتوليد أفكار جديدة.
٨. زيادة كفاية ا(الطلاب/ الطالبات) في حل مشاكلهم. (الهاشمي والدليمي،٢٠٠٨، ٥٢- ٥٣).

أنواع استراتيجيات ما وراء المعرفة:

تشير الأدبيات إلى تعدد استراتيجيات ما وراء المعرفة وتنوعها إذ يشير بهلول (٢٠٠٣: ١٨٣) إلى أنها تصل إلى (٣١) استراتيجية مختلفة للتعلم ومنها: K.W.L (ماذا أعرف – ماذا أريد أن أعرف – ماذا تعلمت) – تنشيط المعرفة السابقة – التساؤل الذاتي – استراتيجية النمذجة – التفكير بصوت عالٍ – العصف الذهني – التدريس التبادلي – المنظمات المتقدمة – خرائط الشكل (V) – استراتيجية التلخيص – خرائط المفاهيم.. .. ألخ.

كما أن هناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها لتنمية مهارات التواصل الصفي، ولكن نظرا لطبيعة الطالبات المعلمات وضرورة الاهتمام

بالمهارات التدريسية لديهن وخاصة مهارات التواصل الصفي، فقد اقتصرت الباحثة على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: التفكير بصوت عالٍ، استراتيجية K.W.L، العصف الذهني، وفيما يلي وصف موجز لهذه الاستراتيجيات:

أولاً: استراتيجية التفكير بصوت عالٍ:

تعد استراتيجية التفكير بصوت عالٍ من بين أبرز استراتيجيات ما وراء المعرفة، حيث يقوم المتعلم بإظهار كل ما يفكر به أثناء معالجته لقضية من القضايا أوموضوع معين.

ويعرف عبد الحميد (١٩٩٩) مفهوم استراتيجية التفكير بصوت عالٍ بأنها: " استراتيجية تساعد الفرد عن الكشف عن كل ما يجول داخل تفكيره، حيث تساعد المتعلم عن الكشف عن أفكاره غير الظاهرة أمام الأخرين من أجل أن يدركوها ويعرفوها ".

ويعرفها بهلول (٢٠٠٣: ١٥٢): " عملية يقوم بها المتعلم عن طريق التحدث بصوت مرتفع عن كل الأفكار والمشاعر وعند أدائه لمهمة ما مثل: حل مشكلة معينة، أوحل سؤال ما، أوالقيام بتجربة محددة، وهذا التفكير يكون في اتجاهين بحيث يتم بوجود متعلمين اثنين مع بعضهما بحيث يقوم الأول بالتحدث والثاني بالاستماع، على أن يتم تبادل الأدوار بينهما ".

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية بأنها:

- تعمل على مساعدة الطالب على تنظيم أفكاره والعمل على تنميتها.

- تجعل الطالب مستمتعاً، وذلك بسبب أنه ينتج المعرفة بطريقة منظمة.
- تعمل على تنمية المستويات العليا من التفكير لدى الطالب.
- تزيد من دراية الطالب بقدراته وبعمليات التفكير التي يقوم بها. (سعادة، ٢٠١٥).

خطواتها:

١. حول ما تفكر به وجميع تخيلاتك إلى كلام مفهوم بحيث تسمعه أنت والآخرون.
٢. تكلم بصوت مرتفع أثناء تفكيرك، وبكل خطوة تقوم بها في دماغك لمعالجة مشكلة ما أوقيامك بمهمة معينة.
٣. تكلم بصوت مرتفع حول كل ما يدور في داخلك من عمليات تفكير قبل أن تبدأ بالمعالجة.
٤. تكلم بصوت مرتفع بكل الأفكار التي تخطر في بالك وأنت تفكر بالمهمة أوتتصدى لحل مشكلة ما.
٥. تكلم بصوت مرتفع بكل ما قمت به من:
   - ✓ التفكير قبل البدء بمعالجة المهمة.
   - ✓ التفكير في كل التفكير الذي قمت به أثناء معالجة المشكلة.
   - ✓ التكلم بصوت مرتفع بكل ما تفكر به بعد معالجتك للمشكلة، على أن يتضمن كلامك عن خططك لما فعلت وما ستفعل ومتى ستقوم بالخطوة أوالأجراء المطلوب. (هارتمان، Hartman,2011).

وتتضح علاقة هذه الاستراتيجية بمهارات التواصل الصفي في أن أبرز صور التواصل الصفي تكون من خلال الحوار والمناقشة وتبادل الآراء وعرض وجهات النظر وهذا لا يتم بصورة سليمة بدون استخدام الصوت وبصوت واضح ومسموع للجميع، وعندما يتم التفكير بصوت مرتفع وواضح للجميع يتيح الأمر فرصاً أكبر للمشاركة في عملية التفكير وصولاً لأفضل الآراء والحلول والقرارات المناسبة لموضوع التفكير، وهذا كله يؤثر بصورة مباشرة في حدوث التواصل الصفي الفعال.

ثانياً: استراتيجية K.W.L (ماذا أعرف – ماذا أريد أن أعرف – ماذا تعلمت):

تعددت مسميات هذه الاستراتيجية حيث أطلق عليها الجدول الفهمي، والجدول الذاتي، واستراتيجية تنشيط المعرفة السابقة، والتنظيمات المعرفية، والمنظور الفهمي، ويعرف كلٍ من (جواد وعباس، ٢٠١٣: ٣٣٥): " مجموعة من الخطوات المتمثلة بالعمليات الذهنية، ونمط الأفعال التي يمارسها الطلبة – ذاتياً – بمساعدة المعلم عند دراستهم للموضوعات المحددة لهم، وتتم بملء الأعمدة الأربعة من الجدول، وبشكل منظم متسق، تبعاً لخطوات تنفيذ هذه الاستراتيجية، للوصول إلى فهم هذه الموضوعات، واستيعابها بشكل أفضل ".

وبهذا يتضح أن محور الاهتمام بهذه الاستراتيجية يرتبط بكيفية جعل المتعلم يفكر بنفسه بما يعرفه من معلومات، وما يرغب بمعرفته، وما تعلمه في نهاية الدرس مما يجعله يفكر بحل المشكلات بدلاً من مجرد إعطاء إجابات محددة، أوإلقاء معلومات وحقائق علمية عليه ليقوم بحفظها واستظهارها، والاهتمام

بأفكاره ومظهره ومدخله في حل المشكلات من خلال إلمامه بالصعوبات التي يواجهها في فهم الموضوع.

وتتضح علاقة هذه الاستراتيجية بمهارات التواصل الصفي في أن موضوعات التواصل الصفي نفسها غالباً تكون أكثر ارتباطاً بحاجة المتعلم للوقوف على ما يعرفه وبالتالي ما يريد معرفته وما الذي حققه من تعلمه، وهذه الأمور لا بد (للمعلم/ المعلمة) من الوعي بها حتى يتم إشباع احتياجات المتعلم منها من خلال التواصل الصفي الفعال بينه وبين (المعلم/ المعلمة)

استراتيجية العصف الذهني:

يعرفها كلٍ من (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ٢٠٩): " أسلوب يستخدم في دراسة مشكلة ما، وفيه تجتمع مجموعة من الخبراء ليصلوا إلى حلول أصيلة من خلال المناقشة، وطرح الحلول والبدائل، وتفاعل الأداء، ويكون الهدف الرئيس هوالتوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار، وليس مناقشة الآراء ونقدها ".

ويشير (ابوالنصر،٢٠٠٨: ١٣٢-١٣٣) إلى أن نجاح هذا الأسلوب يعتمد على أربعة شروط رئيسة هي:

١) تأجيل تقييم الأفكار، حيث يتم إرجاء التقييم أوالنقد لأية فكرة إلى ما بعد جلسة توليد الأفكار.

٢) عدم وضع قيود على التفكير، فالمتعلم يجب أن يفكر بحرية ويترك لعقله الباطن حرية التفكير والتعبير بدون قيود.

٣)كمية الأفكار هي المهمة وليس نوع الأفكار، فكلما زاد عدد الأفكار كلما كان ذلك أفضل لتوفير أفكار أصيلة.

٤) البناء على أفكار الآخرين وتطويرها، حيث يمكن للمتعلم أن يستعمل أفكار الآخرين كأساس لاكتشاف أفكار جديدة مبنية عليها.

ومن أجل نجاح جلسة العصف الذهني هناك أربع خطوات هامة تتمثل فيما يلي:

الخطوة الأولى: تهيئة المتعلمين للجلسة وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات التالية:

- اختيار أحد أعضاء الفريق ليقوم بتدوين الأفكار المطروحة.
- تحديد الهدف من الجلسة.
- تحديد وسائل وتقنيات التعليم التي يمكن استخدامها في الجلسة.
- تذكير الأعضاء بشروط العصف الذهني.
- تمهيد عن المشكلة للتأكد من استيعاب المتعلمين لها.

الخطوة الثانية: توليد الأفكار وتدوينها حيث يشجع المعلم المتعلمين على توليد الأفكار مع التأكيد على كم الأفكار وكثرتها، وكلما كانت الأفكار غريبة وغير مألوفة كلما كان أفضل مع تجنب الحكم عليها.

الخطوة الثالثة: تصنيف الأفكار، حيث يقوم المتعلمين بتصنيف الأفكار ووضعها في فئات ثم ترتيبها حسب أهميتها.

الخطوة الرابعة: تقويم الأفكار للتعرف على أفضلها لحل المشكلة، ولا بد أن يكون التقويم خالياً من النقد، ويمكن للمعلم أن يقيم الأفكار في ضوء عدد

من المعايير مثل: الأصالة، وواقعية الحل، ومدى مناسبته للوقت، والتكلفة المقترحة للحل. (البكر، ٢٠٠٨).

ويمكن توضيح علاقة استراتيجية العصف الذهني بمهارات التواصل الصفي من خلال أن ناتج عملية العصف الذهني سواء قام بها المتعلم أم (المعلم/ المعلمة) لا بد من التعبير عنه، وهذا التعبير لا يحدث بصورة سليمة بدون امتلاك مهارات التواصل الصفي الفعال لطرفي عملية التواصل.

ومن خلال مراجعة الاستراتيجيات الثلاث المستخدمة في هذا البحث، نجد أنها تتفق إلى حد كبير في مضمونها وإجراءاتها، كما أنها تسهم في تحقيق العديد من الأهداف ومنها ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه وهي تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبة المعلمة في كلية أصول الدين.

المحور الثاني: مهارات التواصل الصفي:

يعد مفهوم التواصل أحد المفاهيم الأساسية في عملية التعليم، وقد ارتبط هذا المفهوم بما أبرزته الفلسفات الاجتماعية واللغوية السابقة، فالتواصل عملية حيوية ذات قيمة هامة، يتم من خلالها تبادل الرسائل بين مصدر للإرسال، ووجهة تستقبل الأفكار، والمعلومات المرسلة، وهي ناقلة للسلوك والخبرات عبر قنوات اتصالية متنوعة.

وقد أشار (زيتون، ٢٠٠٧: ٢٢) إلى أن الاتصال عملية يتم عن طريقها انتقال (الأفكار، المشاعر، المهارات، التساؤلات.. .) من طرف المرسل إلى طرف آخر وهوالمستقبل عن طريق قناة الاتصال، لتصبح تلك العملية مشتركة بينهما، وتتضمن تلك العملية عادةً تأثيراً من الطرف الأول (المرسل)

واستجابة من الطرف الثاني (المستقبل)، وتتم تلك العملية داخل سياق (بيئة) معين يسمى بيئة الاتصال.

ويتضح مما سبق أن عملية الاتصال عملية تفاعل مشتركة بين طرفين أحدهما مرسل والآخر مستقبل، حول رسالة يتم من خلالها تبادل الآراء أوالأفكار أوالمعلومات أوالخبرات، بطريقة لفظية أوغير لفظية.

مهارات التواصل الصفي:

تتم عملية الاتصال من خلال اللغة بأشكالها، ومضامينها، وفنونها، لذا فإن القدرة على توظيف مهارات اللغة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) يعد من أهم الأسس لتحقيق أهداف التواصل بأشكاله وأنواعه المختلفة، وتصنف مهارات التواصل الصفي في أدب المجال إلى نوعين هما: (قاسم والنقبي، ٢٠٠٥: ٢٠١) (الناقة والعيد، ٢٠١١).

١. مهارات التواصل اللفظي.

٢. مهارات التواصل غير اللفظي (ويندرج تحتها عدد من الأنواع).

وفيما يلي تفصيل ذلك:

١. مهارات التواصل اللفظي:

وهو الشكل الشائع من التواصل حيث تستخدم فيه اللغة المنطوقة والمكتوبة، ويعتمد التواصل اللفظي على الكلمات المنطوقة في نقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، ويحدث التعلم نتيجة لوجود الرسالة منقولة بين المعلم والمتعلم.

وفي ضوء المهارات الرئيسة للغة يمكن اشتقاق مهارات التواصل اللفظي، فقد يكون التواصل اللفظي شفهي أوكتابي، والشفهي ما يسمى بالتحدث أوالخطاب اللفظي وسماعاً، أوإنصاتاً في حال الاستقبال للرسالة الصوتية، وهي تشكل أهمية كبرى في العملية التعليمية لما لها من تأثير في غرفة الصف حيث يشكل الصوت أداة فاعلة في نقل المعاني إذ أن (٣٠٪) من كم المعلومات تنقل من خلاله.

٢- مهارات التواصل غير اللفظي:

ويعني التواصل غير اللفظي في أبسط معانيه التواصل بدون ألفاظ أو كلمات، مما يعني استخدام تعبيرات الوجه والإشارات وحركة الجسم ونظرات العين دون استخدام الكلمات تماما مثلما يحدث في التمثيل الصامت، ويشكل التواصل غير اللفظي أهمية كبيرة لدى المعنيين بعملية الاتصال.

ويشير كلً من (قاسم والنقبي، ٢٠٠٥: ٢٠٢) إلى أن كثير من مضامين الرسائل اللفظية يتم نقلها وإدراكها من خلال الرموز غير اللفظية في السياق التواصلي حيث أن ٧٥٪ من المعنى المستوحى في المواجهات الاجتماعية مع الآخرين غالباً ما يكون نتيجة لدور المتغيرات غير اللفظية في عملية التواصل، وما نسبته ٢٥٪ فقط من المعنى يتم إدراكه بواسطة الكلمات، وأن التواصل القوي يمكن أن يتم بدون تخاطب.

وبناء على ما سبق وبالرجوع إلى أدب المجال فقد حددت الباحثة مهارات التواصل غير اللفظي فيما يلي:

أ) مهارات التواصل الانفعالي:

تعد تعبيرات الوجه من أهم مصادر الكشف عن المشاعر والانفعالات، حيث يعتبر الوجه أسرع الوسائل التي تنقل المعاني من المرسل إلى المستقبل وبالعكس، وهي عبارة عن الإشارات والتغيرات التي تحدث للوجه، ويقوم الأفراد بالتواصل من خلالها للتعبير عن أحاسيس ومشاعر معينة، مثل: الابتسامة والضحك؛ للتعبير عن الفرح، والعبوس؛ للتعبير عن الحزن والغضب... وغيرها من التعبيرات التي تظهر مدى التأثر بموقف أو ظرف معين يتعرض له الفرد.

وللوجه نوعان من التغيرات: إما فطرية، مثل: الابتسامة، والحزن، والغضب، وغيرها. وإما مكتسبة، مثل: الغمز بالعين، وإشارة القبلة، وغيرها. (عرار, ٢٠٠٧:ص٤٦).

ب) مهارات التواصل السمعي:

تعد مهارات التواصل السمعي من مهارات التواصل غير اللفظي، وهي من المهارات الهامة والتي تبنى على: دقة الفهم، والتذكر، والاستيعاب، والتفاعل، وكلما تحقق في المستمع أكبر قدر من هذه المهارات كان مستمعاً جيداً.

ويتمثل الهدف الأساسي من الاستماع هو استيعاب المستمع لما سمعه وتفاعله معه سواء كان المعلم أم الطالب.

ويشير كلٍ من (قاسم والنقبي، ٢٠٠٥: ٢١٠) إلى أن هذه المهارة تتطلب من المعلم إعداد بيئة صفية هادئة ومريحة خالية من المشتتات، وإثارة دافعية الطلاب للاستماع إلى المتحدث، وتوفير الوقت اللازم للاستماع، والجلسة الصحيحة للطالب، ومراعاة القدرة السمعية لهم ؛ بالإضافة إلى أهمية التركيز

على الطالب المتحدث، وعدم الانشغال عنه، وإتاحة الفرصة الكافية له للتعبير عن أفكاره، والتدخل إذا أراد استيقاف الطالب المتحدث في وقت يسمح له بذلك ولا يقاطعه، واستكمال المعلومات الناقصة عن طريق الأسئلة التي يطرحها عليه بعد الانتهاء من التحدث، والتفاعل مع الطالب المتحدث.

ج) مهارات التواصل البصري:

تعتبر العيون من أكثر أعضاء الجسم التي يستخدمها الأفراد لإرسال إشارات غير لفظية، للتعبير عن طبيعة الموقف، أونوع العلاقة التي تربط بينهم. وهي من الأدقّ والأجدى بين وسائل الاتصال الكثيرة، التي يتمتع بها الإنسان لإظهار ما يعتمل في قرارة نفسه ؛ لأن أي تواصل عادة يبدأ بعد فترة قصيرة من التقاء العيون، ليعلن الطرفان استعدادهما وتواصلهما.

ويشير (عرار، ٢٠٠٧: ١٥٩) إلى أن التعبيرات باستخدام حركات العين تشمل جميع سلوكيات العين كإطالة النظر، وتحاشيه، وحركة الرموش، والدموع، وتغيرات بؤبؤ العين.

ويستطيع المعلم من خلال النظر في عيون الطلاب قراءة انطباعاتهم حول الدرس، كما أنهم يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يفهموا ما يريد بواسطة نظرات العين خاصة ما يتعلق بضبط النظام، ويمكن للمعلم أن يوظف لغة العيون لنقل عدة رسائل من أهمها:

- تواصل العينين مع الطالب بشكل منتظم مع هزة خفيفة بالرأس تشعر الطالب بالاهتمام والموافقة والقبول لما يقول ويطرحه من أفكار وآراء.

- تجنب اتصال العينين مع الطالب تشعره بعدم الاهتمام أو عدم الانتباه.
- العبوس والتقطيب والنظر بحده نحو الطالب تشعره بغضب المعلم وعدم الرضا.
- النظر نحو الطالب باستهزاء للتعبير عن السخرية والنقد. (كلوب، ٢٠١١: ٥٤٤).

د) مهارات التواصل الإنساني:

وقد حدد (الترتوري والقضاة، ١٤٢٦هـ: ١٣٦-١٣٧) تلك المهارات في: إيجابية أدوار المعلم وطلابه، وزيادة فاعليتهم داخل موقف التدريس، وتبادل الأفكار والآراء بين المعنيين بالموقف التدريسي، وشعور الطالب بأهميته في مواقف التدريس، وإيجابيته، وإكساب الطلاب حب المشاركة والعمل الجماعي المبني على الألفة، والتعاون وتعبير الطالب عن بنائه المعرفي، وخبراته الخاصة، وسيادة الديموقراطية في الصف، ومشاركة التلاميذ أفراحهم وأتراحهم. كما أشار (منصور، ٢٠١١) إلى جملة من التعبيرات التي تدخل في إطار مهارات التواصل الإنساني ومنها: ضبط غضب المربي، طلاقة الوجه عند اللقاء، عدم عبوس الوجه، عدم الإعراض عن الغير، خفض الصوت عند المناداة، إفشاء السلام بين الطلاب، توظيف الابتسامة، توظيف الإشارات، توظيف المرح بمعنى الحب والفرح.

الدراسات السابقة :

تمت مراجعة الدراسات التي تناولت مجال الدراسة الحالية، وتوصلت الباحثة إلى عدد من الدراسات وقد تم تصنيف هذه الدراسات إلى دراسات تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس طلاب المرحلة الجامعية، دراسات تناولت مهارات التواصل الصفي، وتم عرض هذه الدراسات حسب تسلسل تاريخ النشر، وقد التزمت الباحثة بالدراسات الحديثة التي بدأت من عام (٢٠٠٩ م)، وفيما يلي عرض هذه الدراسات:

أولاً: الدراسات التي تناولت ما وراء المعرفة:

دراسة (سحر رهيووهناء محمد، ٢٠١٣):

هدفت إلى بيان دور استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات، وكذلك دورها في تطوير المفاهيم العلمية وطرائق تلقي الطلبة للدروس وإظهار المهارات العلمية لديهم، وذلك على عينة من قسمي إدارة الأعمال والمحاسبة في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة القادسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثتان الاستبانة أداة للدراسة، وطبقت على عينة بلغت (١٢٢) طالباً وطالبة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين استراتيجيات ما وراء المعرفة وفاعلية الذات لدى الطلبة، وأوصت الباحثتان بضرورة توفير البيئة التربوية الداعمة للطلبة على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

دراسة (أحمد ومحفوظ، ٢٠١٣):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه نحومقرر أصول التربية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً من طلاب وطالبات قسم الكيمياء بواقع (٢٥) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، و(٢٥) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وقد أعد الباحثان اختبارا تحصيلياً ومقياساً للاتجاه، وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر ذودلالة إحصائية لاستراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى الباحثان باستخدام طرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة.

دراسة (أبوجحجوح، ٢٠١٤):

هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال العلمي والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة المعلمين، وتكونت عينة الدارسة من مجموعة تجريبية بلغ عددها (٤٨) طالبة، ومجموعة ضابطة بلغ عددها (٥٣) طالبة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، استخدم الباحث ثلاث أدوات اختبار الاستدلال العلمي، ومقياس الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم، واختبار اتخاذ القرار في تدريس العلوم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية واتخاذ القرار، وليس في الاستدلال العلمي، وقد أوصى الباحث بتوظيف استراتيجية ما وراء المعرفة في التدريس الجامعي، والتقليل من توظيف استراتيجيات التدريس التي تعتمد على اللفظية.

دراسة (عزيزة الرويس، ٢٠١٥):

هدفت إلى تعرف فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية K.W.L في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة من طالبات مقرر المناهج العامة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي في مقرر المناهج العامة، تم تطبيقه قبلياً وبعدياً على المجموعتين الضابطة والتجريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية K.W.L في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر "المناهج العامة "، وقد أوصت الباحثة بضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على توظيف استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في التدريس، وتضمين برامج إعداد المعلمين والمعلمات وحدات تدريسية عن مبادئ واستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي بشكل عام واستراتيجية K.W.L بشكل خاص.

دراسة (الشلاش، ٢٠١٧):

هدفت إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب الجامعة، وتكونت العينة من (٥٠) طالباً من المستوى الثاني بقسم علم النفس بجامعة شقراء، بواقع (٢٥) طالباً للمجموعة التجريبية، و(٢٥) طالباً للمجموعة الضابطة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، واستخدم الباحث اختبار (واطسن – كلاسير)المترجم من قبل عيسى (٢٠١٣)، ومقياس الثقة بالنفس من إعداد الباحث، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استراتيجيات التفكير

ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء، وأوصت الدراسة بالاهتمام باستراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في المواقف التدريسية المتعددة.

دراسة (هدى سلمان، ٢٠١٧):

هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في مستوى التحصيل، وتكونت العينة من (٦٣) طالباً وطالبة، بلغ عدد المجموعة التجريبية (٢٧) طالباً وطالبة وعدد المجموعة الضابطة (٣٠) طالباً وطالبة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وقد أعدت الباحثة اختبار تحصيلياً، وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية: يوجد فرق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفية على أفراد المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية في التحصيل. وقد أوصت الباحثة بالاتي: ينصح أعضاء هيئة التدريس باستعمال طرائق واستراتيجيات حديثة ومنها استراتيجيات ما وراء المعرفة، كما يمكن لمراكز طرائق التدريس أن تتضمن ضمن برامج الدورات التي يقيمها المركز لأساتذة الجامعة، إضافة إلى النشرات التي يصدرها المركز سنويا كمادة جديدة يطلع عليها المعنيون بالتدريس.

دراسة (هبة أحمد، ٢٠١٧):

هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الوعي الاستهلاكي لدي طالبات كلية التربية بسوهاج، وتكونت العينة من (٤٣) طالبة من طالبات شعبة التعليم الأساسي

بكلية التربية بسوهاج تخصص لغة انجليزية ولغة عربية، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الوعي الاستهلاكي، والتي طبقت قبليا وبعديا على العينة. وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الوعي الاستهلاكي ككل وفي كل بعد على حدة لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الباحثة بضرورة تضمين مقرر طرق التدريس بكليات التربية النوعية شعبة الاقتصاد المنزلي وكليات الاقتصاد المنزلي استراتيجيات ما وراء المعرفة وتدريب الطالبات المعلمات على استخدامها من خلال برامج التربية العلمية.

ونلحظ أن جميع الدراسات الآنفة الذكر تناولت استراتيجيات ما وراء المعرفة لتدريس طلاب وطالبات المرحلة الجامعية، وبحثت أثرها وفاعليتها في تنمية عدد من المتغيرات المختلفة، حيث تتفق هذه الدراسة مع الدراسات المذكورة في استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس هذه الفئة، وتحديداً دراسة (أبوجحجوح، ٢٠١٤) حيث كانت على الطلبة المعلمين، وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات في السابقة في المتغيرات التابعة حيث تتنأول هذه الدراسة تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بينما تناولت الدراسات السابقة عددا متنوعاً من المتغيرات في عدد من المجالات المختلفة.

ثانياً: الدراسات التي تناولت مهارات التواصل الصفي:

دراسة (عبداللاه، ٢٠٠٩):

وهدفت إلى تحديد استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية التي يستخدمها المعلمون في برنامج تعليم اللغة العربية في مركز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة أسيوط خلال العام الجامعي ٢٠٠٧-٢٠٠٨ وتقييم الكفاية اللغوية لهذه الاستراتيجيات، وتكونت مجموعة البحث من (١٢) معلماً، و(٣٠) طالباً وطالبة هم جميع المشاركين في البرنامج الذي استمر لمدة (١٨) أسبوعاً، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث بطاقة الملاحظة لتحديد استراتيجيات التواصل اللفظي التعويضية التي يستخدمها المعلمون، وقد أظهرت النتائج أن أكثر الاستراتيجيات التعويضية استخداماً كانت الاستراتيجية القصيرة التي تتضمن استخدام كلمات من اللغة الإنجليزية وكلمات من اللهجة العامية المصرية مما أدى إلى شيوع عدد من الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين.

دراسة (الناقة والعيد، ٢٠١١):

هدفت إلى تحديد مهارات التواصل الصفي اللازم توافرها لدى عينة من معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الأساسية، والكشف عن مدى توافر تلك المهارات لدى تلك العينة، بالإضافة إلى صياغة رؤية وتقديم مقترحات لتنمية مهارات التواصل الصفي لدى معلمي المرحلة الأساسية التي لم تتوافر لدى معلمي اللغة العربية والعلوم. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغت عينة الدارسة (١١٠) معلمين ومعلمات من معلمي المرحلة الأساسية، كما استخدمت بطاقة الملاحظة كأداة للدارسة، وقد حددت نتائج الدراسة مهارات التواصل في خمسة أبعاد تتكون من (٦٤) مهارة، وقد

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمي اللغة العربية ومعلمي العلوم في البعد الأول المتعلق بمهارة التواصل الشفهي المتعلق بخصائص المرحلة العمرية، وذلك لصالح معلمي اللغة العربية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء معلمي اللغة العربية ومعلمي العلوم في باقي الأبعاد، وقد أوصى الباحثان بضرورة الاهتمام ببيئة ووسيلة ورسالة التواصل الصفي من خلال عقد دورات تدريبية وورشات عمل وأيام دراسية للمعلمين، والمديرين والمشرفين حول عملية التواصل اللفظي وغير اللفظي.

دراسة (كلوب، ٢٠١١):

هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التواصل غير اللفظي من وجهة نظر مشرفيهم في محافظات غزة؛ وتكونت العينة من (٨٨) معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية من المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث الاستبانة، واشتملت على (٣٦) فقرة وزعت على أربعة أبعاد: الأول: يتعلق بحركات: الجسم والرأس والأيدي. الثاني: بتعبيرات الوجه "الابتسامات والشفاه. الثالث: بلغة العيون. الرابع: بأصوات النبر والتنغيم، وقد أسفرت النتائج إلى النسبة المئوية لدرجة ممارسة مهارات التواصل غير اللفظي للأبعاد ككل (٧١,٠٧٪) أي بنسبة كبيرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية لتحسين ممارستهم لمهارات التواصل غير اللفظي.

دراسة (العريني، ٢٠١١):

هدفت إلى التعرف على مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية من خلال (المظهر، المكان، الزمان، الحركات) لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة النهائية من (٤٢٠) من كلية العلوم في التخصصات جميعها وهي: الإعداد العام، والرياضيات، والكيمياء، والفيزياء، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن توافر درجة مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم بدرجة متوسطة، وذلك من وجهة نظر الطلبة ،وأوصت الدراسة بأهمية عقد دورات تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس؛ لضرورة امتلاكهم مهارات الاتصال غير اللفظية, بهدف إحداث التفاعل الإيجابي المؤثر في تواصلهم مع الطلاب.

دراسة (بسمة أحمد، ٢٠١٢):

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج تدريسي قائم على مهارات التواصل الصفي الشفهي في أداء طلبة التربية العملية في كلية التربية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٢) طالباً وطالبة، بواقع (٤٠) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية، و(٤٢) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، استخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة أداة للدراسة، مكونة من مجالين (مهارة طرح الأسئلة الصفية الشفوية، مهارة تلقي إجابات الطلبة)، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذودلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية

والضابطة في مهارات التواصل الصفي الشفوي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الباحثة باعتماد البرنامج المقترح في برنامج إعداد المعلم.

ومن خلال استعراض دراسات هذا المحور نلحظ أنها تناولت مهارات لتواصل الصفي اللفظي وغير اللفظي ومدى توافرها لدى المعلمين والاستراتيجيات المستخدمة معها، وهي تختلف عن هذه الدراسة حيث تتناول هذه الدراسة تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات من خلال استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة باستخدام المنهج التجريبي، بينما تناولت الدراسات السابقة عددا متنوعاً من المتغيرات في عدد من المجالات المختلفة.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: لتحقيق الهدف من هذه الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي المعتمد على تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة وفق الجدول التالي:

جدول رقم (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

العينة	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي
المجموعة الضابطة	التطبيق القبلي	–	التطبيق البعدي
المجموعة التجريبية	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدي

مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طالبات المستوى السابع (مسار العقيدة) بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية المسجلات في مقرر طرق التدريس الخاصة ترب ٤١٠ في الفصل الدراسي الأول من العام

الجامعي ١٤٤٠هـ والبالغ عددهن (٩٠) طالبة، وقد قامت الباحثة باختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة مع مراعاة مستواهن في مهارات التواصل اللفظي بالتطبيق القبلي لمقياس التواصل اللفظي حيث وقعت العينة المختارة في الإرباع الأدنى من بين بقية الطالبات اللاتي طبق عليهن المقياس استطلاعياً. وبلغ عددها (٢٨) طالبة موزعة إلى مجموعتين، إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (١٤) طالبة ينتمين للشعبة رقم (٣٥٣)، والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (١٤) طالبة ينتمين للشعبة رقم (٣٥٤).

متغيرات الدراسة:

تحددت متغيرات الدراسة في الآتي:

١- المتغير المستقل:

استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: (التفكير بصوت عالٍ، استراتيجية K.W.L، العصف الذهني).

٢- المتغير التابع:

وهي النواتج المهارية المترتبة على تطبيق المتغير المستقل، وتتمثل في مهارات التواصل الصفي المتمثلة في المجالات الخمسة لمهارات التواصل الصفي.

٣- المتغيرات الدخيلة: وقد سعت الباحثة إلى ضبط المتغيرات الداخلية من خلال التأكد من تكافؤ المجموعتين (في العمر الزمني، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والتقارب في المستوى الدراسي السابق)، ومستوى الطالبات في

المهارات المقصودة، وذلك بتطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية، والضابطة.

أداة الدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على " ما مهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام ؟ "، قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في مجال مهارات التواصل الصفي، وتوصلت إلى قائمة أولية بمهارات التواصل الصفي، حيث تكونت من خمسة مجالات كما يلي:

١. مهارات التواصل اللفظي: وتضم ١٠ مهارات.
٢. مهارات التواصل الانفعالي: وتضم ٨ مهارات.
٣. مهارات التواصل السمعي: وتضم ٥مهارات.
٤. مهارات التواصل البصري: وتضم ٣ مهارات.
٥. مهارات التواصل الإنساني: وتضم ٨ مهارات.

صدق الأداة:

قامت الباحثة بعرض القائمة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (١٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية للوصول إلى القائمة النهائية لمهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على غالبية المهارات وبنسبة لا تقل عن ٨٥ % على مناسبة القائمة، واقترح بعضهم تعديلات على بعض الصياغة في بعض

المهارات مع حذف مهارتين من مهارات التواصل غير اللفظي، وإضافة مهارة لمهارات التواصل السمعي، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية كما يلي: مهارات التواصل اللفظي: وتضم ١٠ مهارات، ومهارات التواصل الانفعالي: وتضم ٦ مهارات، ومهارات التواصل السمعي: وتضم ٦ مهارات، مهارات التواصل البصري: وتضم ٣ مهارات، ومهارات التواصل الإنساني: وتضم ٨ مهارات.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي ينص على " ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام ؟ " قامت الباحثة بتحويل قائمة المهارات إلى بطاقة ملاحظة أداء الطالبة المعلمة لمهارات التواصل الصفي.

الهدف من بطاقة الملاحظة:

يتمثل الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة في قياس أداء الطالبة المعلمة في مهارات التواصل الصفي.

محأور البطاقة:

اشتملت بطاقة الملاحظة على (٣٣) مهارة فرعية تندرج تحت المحأور التالية:

١. مهارات التواصل اللفظي: وتضم ١٠ مهارات.

٢. مهارات التواصل الانفعالي: وتضم ٦ مهارات.

٣. مهارات التواصل السمعي: وتضم ٦ مهارات.

٤. مهارات التواصل البصري: وتضم ٣ مهارات.

٥. مهارات التواصل الإنساني: وتضم ٨ مهارات.

يصاحبها مقياس تقدير خماسي كيفي (عالية جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، وتم تحويل هذا المقياس الكيفي إلى مقياس كمي كما يلي:

عالية جدا = ٥ درجات.

عالية = ٤ درجات.

متوسطة = ٣ درجات.

منخفضة = درجتان.

منخفضة جدا = درجة واحدة.

صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم تطبيقها استطلاعياً على عينة مماثلة لعينة الدراسة الفعلية، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي لبطاقة الملاحظة حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات أداة الملاحظة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما توضح ذلك الجدأول التالية:

جدول رقم (٢)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات كل مجال بالدرجة الكلية للمجال نفسه وبالدرجة الكلية لأداة الملاحظة ككل

رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
المجال الأول (مهارات التواصل اللفظي)								
وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة في تنفيذ الدرس	٠,٩٥٣**	٠,٩٤٧**	التعزيز اللفظي كلما تطلب الموقف ذلك	٠,٩٤٦**	٠,٩٤٠**	التحدث بنبرة صوت واضحة ودون تردد	٠,٩٥١**	٠,٩٣٩**
توضيح المحتوى وتبسيطه بطرق مختلفة كضرب الأمثلة عليه	٠,٩٤٧**	٠,٩٣٤**	تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب	٠,٩٠٦**	٠,٩٠٧**	تمثيل الصوت للمعاني المعبر عنها	٠,٨٩٠**	٠,٨٦٤**
طرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطالبات بلغة واضحة	٠,٨٦٦**	٠,٨٨٧**	تشجيع مشاركة الطالبات في الأنشطة الصفية	٠,٩٧٠**	٠,٩٦٤**			
التوزيع العادل للأسئلة الصفية بين الطالبات	٠,٩٥٢**	٠,٩٣٣**	التحدث بإيقاع صوتي متوازن ومتنوع وفقا لما يقتضيه الموقف التعليمي	٠,٩٤٠**	٠,٩٤٢**			

المجال الثاني (مهارات التواصل الانفعالي)								
التعزيز المادي (نجوم، هدايا)	٠,٩٥٢**	٠,٩٣٦**	التحرك داخل الفصل بما يدعم التواصل	٠,٩٧٥**	٠,٩٦٥**	الابتسامة في وجه الطالبات من حين لآخر لإشعارهن بالود والأمان	٠,٩٨١**	٠,٩٧٠**
تشجيع الطالبات على الاستمرار والتدعيم أثناء حديثهن كحركات اليدين أوالرأس أوالابتسامة	٠,٩٧٧**	٠,٩٧٢**	استخدام تعبيرات وجه واضحة تتفق مع الرسالة المنطوقة	٠,٩٠٥**	٠,٩١٩**	الاقتراب من الطالبة لقطع شرودها الذهني أوتعديل سلوكها أوتعزيز انتباهها أوتلقي الإجابة.	٠,٩٦٠**	٠,٩٥١**
المجال الثالث (مهارات التواصل السمعي)								
التوقف عن الكلام عندما تتحدث الطالبة	٠,٩٤٠**	٠,٩١١**	منع أي مصدر للتشويش على الطالبة أثناء حديثها	٠,٩٤٥**	٠,٩٣٩**	تلخيص ما تذكره الطالبة، ودمجه في أفكار رئيسة	٠,٧٨٤**	٠,٨٠٠**
التركيز مع الطالبة على المستويين الفكري والسمعي	٠,٩٥٠**	٠,٩٤٤**	منح الطالبة وقتا كافيا لإتمام ما تقوله دون مقاطعة	٠,٩٦٦**	٠,٩٥١**	مساعدة الطالبة على تفسير وتطوير أفكارها	٠,٨٩٩**	٠,٨٩٤**
المجال الرابع (مهارات التواصل البصري)								
النظر في أعين الطالبات أثناء الشرح	٠,٩٦٠**	٠,٩٢٩**	توزيع النظر على جميع الطالبات	٠,٩٦٩	٠,٩٣٤	تظهر نظرات عينيها تقبلها واهتمامها بحديث الطالبة	٠,٩٥٥**	٠,٩٦٣**
المجال الخامس (مهارات التواصل الإنساني)								
استعمال أسماء الطالبات	٠,٩٦٨**	٠,٩٥٧**	إتاحة الفرصة للجميع في الحوارات	٠,٩٢٠**	٠,٩٢٢**	احترام حق الطالبة في إبداء رأيها وطرح الأسئلة	٠,٩٥١**	٠,٩٣٩**

			الصفية			الاستيضاحية حول أسلوب التعلم		
الاهتمام بمشاعر الطالبة والاستجابة لها بطرق مختلفة	٠,٩١٠**	٠,٩١٩**	العمل على بث روح الاحترام والتعاطف والعلاقات الإيجابية في البيئة الصفية	٠,٩٤٠**	٠,٩٣٢**	إضفاء لمسات من المرح من الحين لآخر كلما تطلب الموقف لخفض التوتر وكسر حدة الرتابة	٠,٩٣٤**	٠,٩٣٤**
بناء علاقات إيجابية بينها وبين الطالبات	٠,٩٦٧**	٠,٩٧٠**	تجنب استخدام أسلوب الأوامر واستبداله بأسلوب النصح والإرشاد	٠,٩٥٠**	٠,٩٥١**			

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل.

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بُعدها ومع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه موجبة ودالة إحصائياً وذات قيم متوسطة ومرتفعة، فضلاً عن كونها ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى أن أبعاد ومحأور الدراسة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة جدًا وعليه فإن هذه النتيجة توضح صدق عبارات محأور الاستبانة وصلاحيته للتطبيق الميداني.

الصدق البنائي:

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد الأداة للتعرف على مدى الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون، وهي كما يوضحها الجدول رقم (٣):

جدول رقم (٣)

يوضح معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد البطاقة والدرجة الكلية للبطاقة

م	المهارات أوالأبعاد الأساسية	معامل الارتباط
١	مهارات التواصل اللفظي	٠,٩٩٣**
٢	مهارات التواصل الانفعالي	٠,٩٩٢**
٣	مهارات التواصل السمعي	٠,٩٩٠**
٤	مهارات التواصل البصري	٠,٩٨١**
٥	مهارات التواصل الإنساني	٠,٩٩٨**

**** ارتباط دال إحصائياً عند مستوى معنوية ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد البطاقة مرتبطة ارتباطًا ذا دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للبطاقة، وهذا يدل على صدق الأداة.

ثبات بطاقة الملاحظة:

تم التحقق من ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق الاستعانة بملاحظة أخرى:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين، وللتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) من الطالبات المعلمات من نفس مجتمع الدراسة، حيث تمت ملاحظة كل معلمة في حصة دراسية كاملة من خلال الباحثة وملاحظة أخرى من نفس تخصص الباحثة، وذلك بعد أن قامت الباحثة بشرح عبارات بطاقة الملاحظة وكيفية استخدامها للملاحظة الأخرى، وتم حساب ثبات البطاقة عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين حول المهارات، وتم حساب نسبة الاتفاق عن طريق استخدام معادلة كوبر (Cooper) التالية:

عدد مرات الاتفاق

نسبة الاتفاق = ——————— × ١٠٠

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق

وتم استخدام معادلة كوبر (Cooper) لمعرفة معامل الاتفاق بين الملاحظين، وتعد نسبة الاتفاق التي تزيد عن (٨٠ %) دالةً على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة (الوكيل والمفتي، ١٩٩٦: ٦٢)، والجدول التالي يوضح معامل الاتفاق في الأحكام بين الملاحظتين:

جدول (٤)

يوضح معامل الاتفاق في الأحكام بين الملاحظين

البعد أوالمهارة الأساسية	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق	نسبة الاتفاق المحسوبة (معامل الاتفاق) معامل الاتفاق	نسبة الاتفاق المعيارية
مهارات التواصل اللفظي	٨٧	١٣	١٠٠	٪٨٧,٠	أكثر من ٨٠ %
مهارات التواصل الانفعالي	٤٩	١١	٦٠	٪٨١,٧	
مهارات التواصل السمعي	٤٩	١١	٦٠	٪٨١,٧	
مهارات التواصل البصري	٢٦	٤	٣٠	٪٨٦,٧	
مهارات التواصل الإنساني	٦٧	١٣	٨٠	٪٨٣,٨	
بطاقة الملاحظة ككل	٢٧٨	٥٢	٣٣٠	٪٨٤,٢	

ويتضح من خلال الجدول رقم (٤) بأن نسبة الاتفاق في الأحكام بين الملاحظتين تسأوي (٨٤,٢ %) وهي أكبر من (٨٠٪)، وهذا يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

التطبيق القبلي لأداة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي) على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الفترة من ٢٠-١٤٤٠/١/٢٤هـ، وذلك لاختبار التكافؤ بينهما قبل البدء بتطبيق التجربة كما في الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٥)

يبين اختبار التكافؤ للمجموعتين الضابطة والتجريبية

المقياس	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	
مهارات التواصل اللفظي	الضابطة	١٤	١,٩١	٠,٧٧	٠,٠٥	٢٦	٠,٩٦	غير دالة
	التجريبية	١٤	١,٩٢	٠,٧٦				
مهارات التواصل الانفعالي	الضابطة	١٤	٢,٠٥	٠,٩٤	٠,٠٣	٢٦	٠,٩٧	غير دالة
	التجريبية	١٤	٢,٠٤	٠,٩٥				
مهارات التواصل السمعي	الضابطة	١٤	١,٩٨	٠,٧٥	٠,٠٠	٢٦	١,٠٠	غير دالة
	التجريبية	١٤	١,٩٨	٠,٨١				
مهارات التواصل البصري	الضابطة	١٤	٢,١٠	٠,٩٠	٠,٠٧	٢٦	٠,٩٤	غير دالة
	التجريبية	١٤	٢,١٢	٠,٨٨				
مهارات التواصل الإنساني	الضابطة	١٤	١,٩١	٠,٧٨	٠,٠٠	٢٦	١,٠٠	غير دالة
	التجريبية	١٤	١,٩١	٠,٧٩				
مهارات التواصل الصفي ككل (أداة الملاحظة)	الضابطة	١٤	١,٩٩	٠,٨٢	٠,٠٢	٢٦	٠,٩٩	غير دالة
	التجريبية	١٤	١,٩٩	٠,٨٣				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه رقم (٥) أن قيمة (ت) غير دالة حيث بلغت (٠,٠٢) فيما يتعلق بمهارات التواصل الصفي ككل (بطاقة

الملاحظة)، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٩٩) وهي أعلى من (٠,٠٥) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل الصفي ككل، وهذا يدل على تكافؤ المجموعتين، مما يعني أن أي فروق بين متوسط درجات الطالبات المعلمات (قد يحدث) سيعود إلى تأثير المتغير المستقل (استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة).

تطبيق استراتيجيات ما وراء المعرفة:

اتبعت الباحثة الطريقة غير المباشرة لتطبيق الاستراتيجيات ضمن المحاضرات الخاصة بمفردات المقرر لمادة (طرق التدريس الخاصة – ترب ٤١٠)، لطالبات المستوى السابع من مسار العقيدة بكلية أصول الدين، حيث أن الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي تسهم بشكل فعال في تنمية مهارات التفكير وزيادة الدافعية من خلال إدراكهم للموضوع الذي يدرسونه (الأسود، ٢٠٠٨)، حيث قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية البالغ عددها (١٤) طالبة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: (التفكير بصوت عالٍ، استراتيجية K.W.L، العصف الذهني). ، في حين درست المجموعة الضابطة البالغ عددها (١٤) طالبة بطريقة المحاضرة الاعتيادية التي تقوم على الإلقاء المباشر من المعلم والتلقي السلبي من المتعلم، وقد بلغ عدد المحاضرات (٢٠) محاضرة بواقع محاضرتين في الأسبوع، وبذلك استغرقت المحاضرات (١٠) أسابيع، وقد تم تنفيذ الدراسة خلال الفترة من (١٤٤٠/١/٢٩هـ) إلى (١٤٤٠/٤/٤هـ)، وقد قامت الباحثة بتنويع الأساليب والأنشطة والإجراءات

في تصميم المحاضرات، وذلك من خلال ما تتضمنه المحاضرات من استراتيجيات ما وراء المعرفة من تخطيط ومراقبة وتنظيم وتقويم، تهدف إلى تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات عينة الدراسة، وذلك من خلال: تزويد الطالبات بمعلومات كافية عن مهارات التدريس (التخطيط – التهيئة –– التعزيز –– التغذية الراجعة –– أساليب تنويع المثيرات –– استعمال التقنيات التعليمية –– مفهوم التواصل اللفظي –– أنواع مهارات التواصل الصفي).

التطبيق البعدي لأداة الدراسة:

بعد الانتهاء من تطبيق الاستراتيجيات لكلا المجموعتين التجريبية والضابطة والتي قامت الباحثة بنفسها بتدريسهما، تم إعادة تطبيق (بطاقة ملاحظة مهارات التواصل الصفي) على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بتاريخ ٥-٦/٤/١٤٤٠هـ، ثم تم رصد النتائج لهذه البطاقة لتحليلها إحصائياً والحصول على نتائج الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة البرنامج الإحصائي ((spssلتنفيذ المعالجات الإحصائية التالية:

١. معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة.

٣. اختبار(ت) ((T-testلدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة.

٤. اختبار (ت) ((T-testلدلالة الفروق بين مجموعتين مترابطتين للتعرف على الفروق بين القياسين القبلي، والبعدي لكل من المجموعتين التجريبة والضابطة.

٥. مربع "إيتا" لحساب قوة تأثير استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة على تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٦. حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبطاقة مهارات التواصل الصفي.

نتائج الدراسة مناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه: " ما مهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام ؟ "، قامت الباحثة بالإجابة عليه في الإطار النظري وفي إجراءات الدراسة حيث توصلت إلى قائمة بمهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات في كلية أصول الدين بجامعة الإمام وهذه المهارات موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٦)

مهارات التواصل الصفي اللازم تنميتها لدى الطالبات المعلمات

مجالات التواصل الصفي	المهارات الفرعية	
مهارات التواصل اللفظي	١	وضوح الألفاظ والعبارات المستخدمة في تنفيذ الدرس
	٢	توضيح المحتوى وتبسيطه بطرق مختلفة كضرب الأمثلة عليه
	٣	طرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطالبات بلغة واضحة
	٤	التوزيع العادل للأسئلة الصفية بين الطالبات
	٥	التعزيز اللفظي كلما تطلب الموقف ذلك
	٦	تقديم تغذية راجعة في الوقت المناسب
	٧	تشجيع مشاركة الطالبات في الأنشطة الصفية
	٨	التحدث بإيقاع صوتي متوازن ومتنوع وفقا لما يقتضيه الموقف التعليمي
	٩	التحدث بنبرة صوت واضحة ودون تردد
	١٠	تمثيل الصوت للمعاني المعبر عنها
مهارات التواصل الانفعالي	١	التعزيز المادي (نجوم، هدايا)
	٢	تشجيع الطالبات على الاستمرار والتدعيم أثناء حديثهن كحركات اليدين أوالرأس أوالابتسامة
	٣	التحرك داخل الفصل بما يدعم التواصل
	٤	استخدام تعبيرات وجه واضحة تتفق مع الرسالة المنطوقة
	٥	الابتسامة في وجه الطالبات من حين لآخر لإشعارهن بالود والأمان
	٦	الاقتراب من الطالبة لقطع شرودها الذهني أوتعديل سلوكها أوتعزيز انتباهها أوتلقي الإجابة.

مجالات التواصل الصفي		المهارات الفرعية
مهارات التواصل السمعي	١	التوقف عن الكلام عندما تتحدث الطالبة
	٢	التركيز مع الطالبة على المستويين الفكري والسمعي
	٣	منع أي مصدر للتشويش على الطالبة أثناء حديثها
	٤	منح الطالبة وقتا كافيا لإتمام ما تقوله دون مقاطعة
	٥	تلخيص ما تذكره الطالبة، ودمجه في أفكار رئيسة
	٦	مساعدة الطالبة على تفسير وتطوير أفكارها
مهارات التواصل البصري	١	النظر في أعين الطالبات أثناء الشرح
	٢	توزيع النظر على جميع الطالبات
	٣	تظهر نظرات عينيها تقبلها واهتمامها بحديث الطالبة
مهارات التواصل الإنساني	١	استعمال أسماء الطالبات
	٢	الاهتمام بمشاعر الطالبة والاستجابة لها بطرق مختلفة
	٣	بناء علاقات إيجابية بينها وبين الطالبات
	٤	إتاحة الفرصة للجميع في الحوارات الصفية
	٥	العمل على بث روح الاحترام والتعاطف والعلاقات الإيجابية في البيئة الصفية
	٦	تجنب استخدام أسلوب الأوامر واستبداله بأسلوب النصح والإرشاد
	٧	احترام حق الطالبة في إبداء رأيها وطرح الأسئلة الاستيضاحية حول أسلوب التعلم
	٨	إضفاء لمسات من المرح من الحين لآخر كلما تطلب الموقف لخفض التوتر وكسر حدة الرتابة

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: " ما فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام ؟ "، لتقدير استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام تم استخدام طريقة قياس مربع إيتاء (η^2) الذي يستخدم لتحديد درجة أهمية النتيجة التي ثبت وجودها إحصائياً ،والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

جدول رقم (٧)

قيمة معامل مربع إيتا لبيان قوة تأثير المعالجة التجريبية

المقياس	(ت)	مربع إيتا	قوة التأثير
مجالات التواصل الصفي ككل	٧,١٧	٠,٦٦	كبيرة

وبحساب قيمة (η2) في مهارات التواصل الصفي كانت النتيجة (٦٦,٠)، وهي قيمة عالية حيث بلغت (أكثر من ٠,١٤) وهي قيمة دالة إحصائياً لأنها أكبر من المحك المذكور في الدراسة، وهذا يعني أن (٦٦٪) من التباين الكلي في التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية في مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام، يعود للتأثير أوالفاعلية الكبير لاستخدام استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وللتحقق من درجة الفاعلية تم اختبار فروض الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني (الأول، الثاني، الثالث، الرابع، الخامس، السادس) باستخدام اختبار ت -T Test، لعينتين مستقلتين بعد التحقق من شروطه، والتأكد من تكافؤ

المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، وفيما يلي عرض لنتائج اختبار فروض البحث المتعلقة بالسؤال الثاني وذلك على النحو التالي:

اختبار صحة الفرض الأول: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل اللفظي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل اللفظي، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (٨) كما يلي:

جدول رقم (٨)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل اللفظي

المجال	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل اللفظي	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٣,٨٣	٠,٩٠	٦,٠٧	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	١,٩٠	٠,٧٧			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (٧) أعلاه:
وجود فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل اللفظي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٦,٠٧) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فرق ذودلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل اللفظي ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل اللفظي لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣,٨٣) وبتقدير عالي، في حين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١,٩٠) وبتقدير منخفض، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل اللفظي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وقد تحدد مستوى الموافقة الذي يعني تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على تحقق العبارة من حيث كونها (عالية جدًا- عالية- متوسطة- منخفضة- منخفضة جدًا) من خلال العلاقة التالية[١]:
مستوى الموافقة= ن-١/ن أي أن مستوى الموافقة= ٥-١/٥ =٠,٨

(١) جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم(١٩٨٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية, ص٩٦.

وبذلك يكون (منخفض جدًا= من ١ وحتى (١ + ٠,٨) أي ١,٨، منخفض= من ١,٨ وحتى (١,٨ + ٠,٨) أي ٢,٦، متوسط= من ٢,٦ وحتى (٢,٦ + ٠,٨) أي ٣,٤، وعالية= من ٣,٤وحتى (٣,٤ + ٠,٨) أي ٤,٢، وعالية جدًا= من ٤,٢ وحتى (٤,٢ + ٠,٨) أي ٥)

وعليه يتم قبول الفرض البديل "والذي نصه: يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل اللفظي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الانفعالي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فرق ذودلالة إحصائية بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الانفعالي، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (٨) كالتالي:

جدول رقم (٩)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل الانفعالي

المجال	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل الانفعالي	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٣,٨٠	٠,٩٣	٦,٣٧	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	١,٨٠	٠,٧٢			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (٨) أعلاه:

وجود فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل الانفعالي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٦,٣٧) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فرق ذودلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل الانفعالي ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة

التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣,٨٠) وبتقدير عالي، في حين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١,٨٠) وبتقدير منخفض جداً، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الانفعالي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وعليه يتم قبول الفرض البديل " والذي نصه: يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الانفعالي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل السمعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فرق ذودلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل السمعي، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (١٠) كالتالي:

جدول رقم (١٠)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل السمعي

المجال	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل السمعي	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٣,٩٦	٠,٨١	٧,١٣	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	١,٨٦	٠,٧٦			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (٩) أعلاه:

وجود فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل السمعي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٧,١٣) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فرق ذودلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل السمعي، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة

التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل السمعي لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٣,٩٦) وبتقدير عالي، في حين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١,٨٦) وبتقدير منخفض، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل السمعي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وعليه يتم قبول الفرض البديل " والذي نصه: يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل السمعي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل البصري.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعة الضابطة وطالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل البصري، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (١١) كالتالي:

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل البصري

المجال	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل البصري	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٤,٦٢	٠,٤١	٨,٤٠	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	٢,٣٦	٠,٩٢			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٠) أعلاه:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل البصري حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٨,٤٠) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل البصري ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت بعض استراتيجيات ما

وراء المعرفة) حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل البصري لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤,٦٢) وبتقدير عالي جداً، في حين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (٢,٣٦) وبتقدير منخفض، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل البصري لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وعليه يتم قبول الفرض البديل " والذي نصه: يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل البصري لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الخامسة: لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الإنساني.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كان هناك فرق ذودلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الإنساني، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (١٢) كالتالي:

جدول رقم (١٢)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل الإنساني

المجال	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل الإنساني	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٤,٠٩	٠,٧٨	٧,٢١	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	١,٩٦	٠,٧٨			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١١) أعلاه:

١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل الإنساني حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٧,٢١) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل الإنساني، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت بعض

استراتيجيات ما وراء المعرفة) حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل الإنساني لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤,٠٩) وبتقدير عالي، في حين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١,٩٦) وبتقدير منخفض، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الإنساني لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وعليه يتم قبول الفرض البديل " والذي نصه: يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الإنساني لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية السادسة: لا يوجد فرق ذودلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الصفي ككل.

وللتحقق من صحة هذا الفرض والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الصفي ككل، استخدمت الباحثة اختبار (t-test)، وجاءت النتائج في الجدول رقم (١٣) كالتالي:

جدول رقم (١٣)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي في مجال مهارات التواصل الصفي ككل

المجال	المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات التواصل الصفي ككل	التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية	١٤	٤,٠٦	٠,٧٦	٧,١٧	٢٦	٠,٠٠
	التطبيق البعدي للمجموعة الضابطة	١٤	١,٩٨	٠,٧٨			

قيمة ت الجدولية (٢,٠٦) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)،

قيمة ت الجدولية (٢,٧٨) عند درجات حرية (٢٦) وعند مستوى دلالة (٠,٠١).

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول رقم (١٣) أعلاه:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التواصل الصفي ككل حيث بلغت قيمة ت المحسوبة =(٧,١٧) وهي أكبر من قيمتها الجدولية، كما بلغت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠١) وهي أقل من (٠,٠٥) مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مهارات التواصل الصفي ككل ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول أعلاه يتبين أن الفروق لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية (التي استخدمت بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة) حيث بلغ متوسط درجات مهارات التواصل

الصفي ككل لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي (٤,٠٦) وبتقدير عالي، في حين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي (١,٩٨) وبتقدير منخفض، مما يدل على مساهمة استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي ككل لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام.

وعليه يتم قبول الفرض البديل " والذي نصه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أداء المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال مهارات التواصل الصفي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج:

يتضح من نتائج جدأول أرقام (٨ – ٩ –١٠ – ١١ –١٢، ١٣) والتي تناولت مهارات التواصل الصفي (اللفظي والانفعالي والسمعي والبصري والإنساني والمهارات ككل) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية حيث تراوحت قيم (ت) المحسوبة بين (٦,٠٧) و(٨,٤٠)، وتعزوالباحثة هذه النتائج إلى أن استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة له أثر في كبير على تنمية هذه المهارات لدى الطالبات المعلمات، ويرجع ذلك إلى:

١. استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة يتيح فرصاً للطالبات على طرح أفكارهن دون تخوف وإطلاق إبداعاتهم دون خوف من السخرية أوالاستهزاء من الأفكار المطروحة، حيث تقوم الطالبة بمناقشة المعاني

والأفكار، وكيف تم استخدام المعرفة السابقة، حيث يتم تعويدهن على طرح الأسئلة على أنفسهن في أثناء المرور بخطوات الحل مما ساعد على نموهذه المهارات لديهن، وبما أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تتيح للطالبات القدرة على طرح الأفكار والمناقشة بما يعني امتلاكهن قدراً كبيراً من الثقة بالنفس وهذه الثقة تعود بالإيجاب على تنمية قدرتهن على التواصل الصفي الفعال بخلاف الطالبات اللاتي لا تمتلكن ثقة في أنفسهن فمن الطبيعي أن تكون قدرتهن على التواصل الفعال منخفضة خوفاً من الخطأ أوعدم القدرة على استمرار في التواصل أوالتلعثم أثناء التواصل أوالتعرض للسخرية من مستمعاتهن.

٢. أن الإجراءات والخطوات التي تم تدريس المجموعة التجريبية وفقاً لها قد طور أداء هذه المهارات فعندما تستمع الطالبة وتفكر فيما تستمع إليه، وتستنتج أفكار جديدة، أوتطرح أسئلة على نفسها وزميلتها تتابع وتستمع إلى كل ذلك باهتمام، وتوجه نظرها إلى ما فاتها وما وقعت فيه من أخطاء كل هذه الإجراءات فيها تنشيط للذهن وقد ساعدت في تحسين مهارات التواصل الصفي سواء كانت لفظية أوغير لفظية.

٣. كان لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة دوراً في توضيح المحتوى وتبسيطه للطالبات بطرق مختلفة كضرب الأمثلة عليه، وطرح الأسئلة المثيرة لتفكير الطالبات بلغة واضحة، تقديم تغذية راجعة في الوقت

المناسب مما كان له الأثر الإيجابي في تحسين مستوى التفاعل مع الطالبات في المجال الانفعالي والبصري والسمعي والإنساني.

٤. يساعد التدريس من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة على تشجيع الطالبات على الاستمرار والتدعيم أثناء حديثهن كحركات اليدين أوالرأس أوالابتسامة، والتركيز مع الطالبة على المستويين الفكري والسمعي، مساعدة الطالبة على تفسير وتطوير أفكارها مما جعل الطالبات محوراً للعملية التعليمية بدلاً من المعلمة.

٥. وفرت استراتيجيات ما وراء المعرفة مواقف وخبرات تعليمية حقيقة، توجه الطالبات نحوالعمل والتفاعل الصفي وتتطلب منهم المثابرة والإتقان.

٦. طورت استراتيجيات ما وراء المعرفة المستخدمة في تدريس المجموعة التجريبية مهارات التواصل الصفي مما أدى إلى زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن والذي يظهر في الاهتمام بمشاعر الطالبات، وبناء علاقات إيجابية بينها وبين الطالبات، إتاحة الفرصة للجميع في الحوارات الصفية، والعمل على بث روح الاحترام والتعاطف والعلاقات الإيجابية في البيئة الصفية، واحترام حق الطالبة في إبداء رأيها وطرح الأسئلة الاستيضاحية حول أسلوب التعلم، وإضفاء لمسات من المرح من الحين لآخر كلما تطلب الموقف لخفض التوتر وكسر حدة الرتابة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التالية:

دراسة (عبد العزيز، ٢٠٠٦) حيث أظهرت نتائجها أن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ للصف الأول الثانوي ساعد على قيام المتعلم بدور نشط وإيجابي وتحمل المسؤولية أثناء عملية التعلم مما أدى إلى تنمية بعض مهارات التفكير التاريخي، ودراسة (سعيد والقرون، ٢٠١٠) والتي أشارت إلى فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مدينة الرياضيات، ودراسة (خلود التميمي، ٢٠١٢) التي أثبتت نتائجها فاعلية برنامج مقترح قائم على ما وراء المعرفة في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مقرر البلاغة لدى طالبات الصف الثالث ثانوي، ودراسة (أحمد ومحفوظ، ٢٠١٣) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه نحوالمقررات التربوية والعلمية لطلاب قسم الكيمياء، ودراسة (أبوجحجوح، ٢٠١٤) حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الكفاءة الذاتية واتخاذ القرار، ودراسة (عزيزة الرويس، ٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية K.W.L في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر "المناهج العامة "، ودراسة (السبيعي، ٢٠١٦) حيث أظهرت نتائجها فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية k.w.l في تصويب أنماط الفهم الخطأ في بعض مفاهيم مادة الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ودراسة (نادية العتيبي، ٢٠١٧) التي اثبتت نتائجها فاعلية استخدام بعض

استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، ودراسة (الشلاش، ٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء.

ولعل العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات التواصل اللفظي في الدراسة الحالية تتضح من خلال أن استراتيجيات ما وراء المعرفة تسهم إيجابياً في العديد من المتغيرات خاصة العقلية كما وضحت ذلك الدراسات السابقة، ويأتي هذا الإسهام الإيجابي في الدراسة الحالية من خلال ما تحدثه استراتيجيات ما وراء المعرفة من تنمية وتعميق لقدرات الطالبات على التفكير الإيجابي وامتلاك مهارات إبداء الرأي والتعبير عنه بطلاقة مع الاستدلال عليه وتقديم الحجج والبراهين، بالإضافة لامتلاك القدرة على المناقشة والنقد البناء لما يعرض عليهن، ولا شك أن امتلاك هذه المهارات يعود بالإيجاب على مهارات التواصل الصفي الفعال باعتبار أن هذه المهارات تتطلب امتلاك الطالبات الثقة بالنفس وهذه الثقة تأتي بناء على امتلاك الطالبات للمهارات السابقة التي تعود في جزء كبير منها لاستراتيجيات ما وراء المعرفة.

وحول اتفاق أواختلاف نتائج هذه الدراسة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة فقد تم التوضيح سابقاً بأنه في حدود علم الباحثة لم تجرَ دراسة سابقة حأولت الربط بين استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة وتنمية مهارات التواصل الصفي للطالبات المعلمات، إلا أنه بشكل عام هناك أثر كبير لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية تحصيل الطلبة، وهذا ما

أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة إلى وجود أثر كبير لاستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية العديد من المهارات المختلفة لدى الطالبة في كافة المراحل التعليمية.

ومن خلال ما سبق نجد أن نتائج الدراسة الحالية أكدت فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى الطالبات المعلمات بكلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

***

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. تشجيع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في التدريس نظراً لفاعليتها في تنمية مهارات ومعارف الطلاب.

٢. تضمين برامج إعداد المعلم وحدات تدريسية حول مهارات التواصل الصفي ودور المعلم في تنميتها لدى الطلاب.

٣. ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التواصل الصفي المختلفة من قبل المعلمين والمعلمات من خلال استخدام الاستراتيجيات التي تجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية.

٤. تدريب الطالبات المعلمات على كيفية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة من خلال مقررات طرق التدريس والتربية العملية.

٥. تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة في مفردات ومقررات المواد الدراسية التربوية المختلفة.

المقترحات:

لإكمال الجهد المبذول في هذه الدراسة، توصي الباحثة بإجراء البحوث والدراسات التالية مستقبلاً:

١. إجراء دراسات تجريبية على مقررات التخصصات التربوية المختلفة بالجامعات السعودية للتأكد من فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة الأخرى في تنمية معارف ومهارات المتعلمين.

٢. دراسة مقارنة لبعض استراتيجيات ما وراء المعرفة من حيث التأثير على بعض المتغيرات الأخرى المرتبطة بمهارات التدريس.

٣. فاعلية استراتيجيات مختلفة في تنمية مهارات التواصل الصفي لدى معلمات التخصصات الأخرى.

٤. دراسة تتبعية لمعرفة أثر بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في الميدان العملي.

***

المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٥). **التفكير من منظور تربوي**. عالم الكتب: القاهرة.
- أبوجحجوح، يحيى محمد. (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الاستدلال العلمي والكفاءة الذاتية ومهارة اتخاذ القرار في تدريس العلوم لدى الطلبة / المعلمين. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**. ج٨. ع ١. ١٩٢- ٢١٣.
- أبوالنصر، مدحت. (٢٠٠٨). **التفكير الابتكاري والإبداعي طريقك إلى التميز والنجاح**. المجموعة العربية للتدريب والنشر: القاهرة.
- أحمد، هبة عبدالمحسن. (٢٠١٧). برنامج مقترح في الاقتصاد المنزلي قائم على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة وأثره في تنمية الوعي الاستهلاكي لدى طالبات كلية التربية بسوهاج. **مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية**. س ١٨. ع ١٢٣. ٢٩١- ٣٧٤.
- أحمد، بسمة محمد. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريسي على مهارات التواصل الصفي الشفوي في أداء طلبة التربية العملية في كلية التربية – ابن الهيثم – جامعة بغداد. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** – العراق. ع ٩٠. ٤٦١ – ٤٧٤.
- أوتشيدا، دونا ؛ سيترون، مارفين ؛ ماكينزي، غلوريتا. (٢٠٠٤). إعداد التلاميذ للقرن الحادي والعشرين. ترجمة: محمد نبيل نوفل. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
- بدر، بثينة محمد. (٢٠٠٦). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. المركز العربي للتعليم والتنمية. **مجلة مستقبل التربية العربية** – القاهرة. ج ٢. ع ٤١. ١١٤ – ١٣٦.

- البكر، رشيد بن النوري. (٢٠٠٨). **تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي**. مكتبة الرشد: الرياض،ط ٣.
- بهلول، إبراهيم أحمد. (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. **مجلة القراءة والمعرفة**. مصر، (٣٠)، ١٤٨ – ٢٨٠.
- الترتوري، محمد والقضاة، محمد. (٢٠٠٥). **المعلم الجديد**.
- التميمي، خلود. (٢٠١٣) برنامج مقترح لتدريس البلاغة قائم على ما وراء المعرفة وفاعليته في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة الرياض. رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- جواد، ابتسام وعباس، نسرين. (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية الجدول الذاتي (k.w.l.h)في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الفيزياء. **مجلة كلية التربية الأساسية**. جامعة بابل. ع ١٣.
- خميس، عبدالله ومحفوظ، الصادق. (٢٠١٣)، أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في التحصيل والاتجاه لطلاب قسم الكيمياء نحومقرر أصول التربية. المؤتمر العلمي العربي السادس والأول للجمعية المصرية لأصول التربية بالتعأون مع كلية التربية ببنها بعنوان " التعليم، وآفاق ما بعد ثورات الربيع العربي " – مصر. ج٣. ١٤٥٥-١٤٨٢.
- رهيو، سحر ومحمد، هناء. (٢٠١٣). تأثير استراتيجيات ما وراء المعرفة في فاعلية الذات دراسة تحليلية في كلية الإدارة والاقتصاد – جامعة القادسية. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية. م ١٥. ع ٣. ٨٥ – ١١٤.
- الرويثي، إيمان محمد. (٢٠٠٩). التدريس من منظور التفكير فوق المعرفي. دار الفكر: عمان.
- الرويس، عزيزة. (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية (K.W.L) في تحصيل طالبات كلية التربية في مقرر المناهج العامة. **مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية**. س ١٠. ع ٢، ٢٢٣-٢٣٤.

- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٧). أساسيات الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم: المفهومات والممارسات. الدار الصولتية للتربية: الرياض.
- زيتون ،كمال عبد الحميد. (٢٠٠٨). تصميم البرامج التعليمية بفكر البنائية. عالم الكتب: القاهرة.
- سعادة، جودت أحمد. (٢٠١٥). مهارات التفكير والتعلم. دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.
- سعيد، ردمان والقرون، علي. (٢٠١٠). فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في الرياضيات في الجمهورية اليمنية. **مجلة كلية التربية بأسيوط** – مصر. ج ٢٦. ع١. ٣٨٧ – ٤١٦.
- سلمان، هدى محمد. (٢٠١٧). أثر استراتيجية ما وراء المعرفة عند طلبة كلية التربية في مادة طرائق التدريس. **مجلة البحوث التربوية والنفسية** – جامعة بغداد. ع ٥٣. ٣١٩ – ٣٤١.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (٢٠١١). ط ٢، معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
- الشلاش، عمر. (٢٠١٧). أثر استخدام بعض استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في مستوى التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طلاب جامعة شقراء. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية** – جامعة بابل. ع ٣٦. ١٧٣- ٢٠٠.
- شهاب، منى عبد الصبور. (٢٠٠٠). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. **مجلة التربية العلمية**. المجلد الثالث. العدد الرابع. ١ – ٤٠.
- عبدالعزيز، السعيد الجندي. (٢٠٠٦). أثر استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التفكير التاريخي والاتجاه

نحودراسة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية** – جامعة بنها – مصر. ج ١٦. ع ٦٨. ٩٢-١٢١.

- عبداللاه، نايل. (٢٠٠٩). أثر استخدام المعلمين استراتيجيات التواصل اللفظي على كفاية الإنتاج اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها. **مجلة كلية التربية ببور سعيد** – مصر. ج٣. ع٥. ٨٠ – ١٠٦.
- العتيبي. نادية. (٢٠١٧). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التربية – جامعة الطائف.
- عرار، مهدي أسعد (٢٠٠٧). البيان بلا لسان. دار الكتب العلمية: بيروت.
- العريني، أحمد. (٢٠١١). مدى توافر مهارات الاتصال غير اللفظية لدى هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة القصيم من وجهة نظر الطلبة، رسالة ماجستير مقدمة إلى الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك- كلية الآداب والتربية – قسم العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.
- عكاشة، محمود وضحا، إيمان. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في سياق تعأوني على سلوك حل المشكلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي. **المجلة العربية لتطوير التفوق**. ع ٥. ١٠٨ – ١٥٠.
- عمارة، أسامة. (٢٠١٢). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على تطور بعض المهارات التدريسية للطالب المعلم. **مجلة بحوث التربية الرياضية** – مصر. ج ٤٦. ع ٨٩. ١٧٣-٢٠٦.
- قاسم، محمد والنقبي، علي. (٢٠٠٥). مهارات التواصل الصفي ومستوى أدائها لدى معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**- مصر. ع ١٠٣. ٢٠٢ – ٢٤٣.
- كلوب، فتحي. (٢٠١١). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التواصل غير اللفظي من وجهة نظر مشرفيهم في محافظات غزة. مؤتمر "التواصل والحوار

التربوي، نحومجتمع فلسطيني أفضل " الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين. ٥٣٣- ٥٧٢.

- اللقاني، أحمد والجمل، علي. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتب: القاهرة، ط٣.
- منصور، مصطفى. (٢٠١١). التواصل غير اللفظي في المواقف التربوية: دراسة تأصيلية. مؤتمر "التواصل والحوار التربوي، نحومجتمع فلسطيني أفضل " الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين. ١٥٥- ١٨٥.
- الناقة، صلاح والعيد، إبراهيم. (٢٠١١). مهارات التواصل الصفي ومستوى أدائها لدى معلمي اللغة العربية والعلوم بالمرحلة الأساسية. مؤتمر "التواصل والحوار التربوي، نحومجتمع فلسطيني أفضل " الجامعة الإسلامية – غزة – فلسطين. ٣٤١ – ٣٨٩.
- نشواتي، عبد المجيد. (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**. دار الفرقان: الأردن.
- الهاشمي، عبدالرحمن والدليمي، طه. (٢٠٠٨). **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**. دار الشروق: عمان.
- الهباد، فهد وإبراهيم، إسماعيل. (٢٠١١). تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بالجوف بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطالب المعلم. **مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية** – السعودية. ج ٢٣. ع ١. ١-٣٦.
- جابر عبد الحميد وأحمد خيرى كاظم. (١٩٨٦). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار النهضة العربية.

***

المراجع الأجنبية:

- Fisher ،R. (2005): "Thinking Skills" - http//www. standards. dfes.gov.uk.
- Flavell, J.H.(1987).Spcculations About the nature and development of Metacognition(in) Franz, E. & Rainer, H(Eds). Met cognition, Motivation and Understanding. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates Puplishers.
- Georgides، P. (2004 ،a) Making pupils conceptions of electricity more durable by means of situated metacognition. International Journal of science Education، 26 (1)، 85-99.
- Lee, M . & Baylor, A. (2006):" Designing Metacognitive Maps for Web-Based learning Center for Research of Innovative Technologies for Learning (RITL), Florida State University, USA, Educational Technology& Society, vol.,9,no.,1, pp:344-348

- Lee, M . & Baylor, A. (2006):" Designing Metacognitive Maps for Web-Based learning Center for Research of Innovative Technologies for Learning (RITL), Florida State University, USA, Educational Technology& Society, vol.,9,no.,1, pp:344-348

***