جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية العليا

بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات

إعداد

إيـاد ناجي محمد عبد الفتاح

إشراف

الأستاذ الدكتور عدنان حسين الجــادري

المشرف المشارك: الدكتورة كاميليا فؤاد

قدمت هذه الأطروحة إستكمالاً لمتطلبات منح درجة دكتوراه فلسفة في التربية

تخصص مناهج علوم التمريض وطرق تدريسها

حزيران، ٢٠٠٥

التفويض

أنا **إياد ناجي محمد عبد الفتاح**

أفـــــوض جامعـة عمـان العربيـة للدراسـات العليـا بتزويـــــد نـــــسخ مـــن أطروحتـــي للمكتبـــات أو المؤســـسات أو الهيئـــات أو الأشـــخاص عند طلبها.

الإسم : إياد ناجي محمد عبد الفتاح.

التوقيع:

التاريخ: 13/ 6 / 2005

قرار لجنـــة المناقشـــة

نوقشـــت هذه الأطروحة وعنوانها " **بناء برنامج تدريبي قائم على كفايـــات مـــشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات**".

وأجيـــزت بتاريـــخ 13 / 6 /2005

أعضاء لجنة المناقشة:		التوقيع
الأستاذ الدكتور فريد أبو زينة	رئيساً	
الدكتورة شادية حميدو	عضواً	
الدكتور منيف قطيشات	عضواً	
الأستاذ الدكتور عدنان الجادري	عضواً ومشرفاً	
الدكتورة كاميليا فؤاد	عضواً ومشرفاً مشاركاً	

شكر و تقدير

الحمد لله حمداً يوافي النعم، الذي علّم بالقلم، وعلم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على نبيه الأمين، وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد:

فإن كلمات الشكر والامتنان، والتقدير والاعتزاز، والثناء والعرفان، لا تفي بما تكنه النفس من كريم المشاعر، لكل الذين أسهموا في إنجاز هذا العمل المتواضع.

يسعدني أن أتقدم بجزيل شكري وعظيم عرفاني، لأستاذي الدكتور عدنان الجادري الذي أشرف وأرشد، ووجه وسدد، فكان أثره واضحاً جلياً، الذي أولاني العناية والرعاية، فكان مثلاً سخياً للعطاء، وكانت توجيهاته السديدة، علامات مضيئة على طريق البحث الطويل، منذ أول خطوة، ومنذ كان هذا البحث فكرة، حتى صار على هذه الصورة، فله مني أصدق الشكر وأخلص العرفان والوفاء.

وللدكتورة كاميليا فؤاد، التي أشرفت وأرشدت، فكان أثرها جلياً، ودورها بارز في إنجاز هذا البحث، فلها مني أصدق الشكر والعرفان.

كما وألهج بالشكر والثناء على الأساتذة الأفاضل الأستاذ الدكتور فريد أبو زينة رئيس لجنة المناقشة، وعضوي لجنة المناقشة الدكتورة شادية حميدو والدكتور منيف قطيشات على ما أضافوه من ملاحظات وتوجيهات قيمة، أسهمت في إثراء هذه الدراسة.

وكان للأساتذة الأفاضل في الجامعات الأردنية، دور بارز غني بالتعاون الصادق والجهد الكريم في تحكيم أدوات الدراسة، ولا يفوتني أن أشير إلى العون، الذي يستحق مني الاعتزاز، ويوجب علي الامتنان، من الأستاذ الدكتور توفيق مرعي والأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس والدكتور جعفر الأسعد والدكتورة إنعام أبو خلف والدكتور محمد الخطيب، ومن جميع زملائي مشرفي التمريض السريري.

وأخيراً أسأل الله تعالى التوفيق لكل من أسهم في إنجاز هذا العمل.

الإهداء

إلى من قال بهم رب العزة:

"وَبِالْوالِدَيْنِ إِحْسَاناً " أبي وأمي.

"لِتَسْكُنوا إِلَيْها" زوجتي.

"نَحْنُ نَرْزُقُهُمْ وَإِيَّاكُم" أبنائي.

وإلى من قال بهم رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"كَالْبُنْيَان الَمْرَصْوُص" إخوتي.

أهدي هذا الجهد

الباحث

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات ..... و
قائمة الجداول ..... ح
قائمة الملاحق ..... ي
ملخص الدراسة ..... ك
Abstract ..... م
الفصل الأول مشكلة الدراسة وأهميتها ١
المقدمة ١
مشكلة الدراسة ٧
أسئلة الدراسة ٧
فرضيات الدراسة ٨
أهمية الدراسة ٨
التعريفات الإجرائية ٩
محددات الدراسة ٩
الفصل الثاني الأدب النظري والدراسات ذات الصلة ١١
المحور الأول: الأدب النظري لحركة الكفايات التعليمية التعلمية ومفاهيمها ١١
المحور الثاني: الدراسات ذات الصلة ٣٦
الفصل الثالث الطريقة والإجراءات ٤٩
مجتمع الدراسة والعينة ٤٩
أدوات الدراسة ٥٠
تصميم الدراسة ٥٨
المعالجة الإحصائية ٥٨
متغيرات الدراسة ٦٠
إجراءات الدراسة ٦٠
الفصل الرابع نتائج الدراسة ٧٦
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ٧٦
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ٧٧
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ٨٩
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: ٩٢

الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات ٩٥
أولاً: نتائج الدراسة: ٩٥
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ٩٥
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ٩٨
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ٩٩
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ١٠١
التوصيات ١٠٣
المراجع ١٠٤
المراجع العربية ١٠٤
المراجع الأجنبية ١١٠
الملاحق ١٢٠

قائمة الجداول

الرقم	المحتوى	الصفحة
١	توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها من مشرفي التمريض السريري على الجامعات الأردنية	٦٤
٢	جدول مواصفات الأداة الرابعة (الإختبار)	٦٩
٣	نتائج اختبار ثبات الاعادة (test-retest) و قيمة معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة على مقياس درجة الأهمية	٧٢
٤	تصنيف التدريجات ضمن الأوساط الحسابية للأداة الأولى	٧٥
٥	تصنيف التدريجات ضمن الأوساط الحسابية للأداة الثانية	٧٥
٦	مجالات الكفايات المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري وأعداد الكفايات المتضمنة فيها	٩٧
٧	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات أهمية المجالات وترتيبها حسب درجة الأهمية	٩٨
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال التخطيط للتعليم والتطبيق وترتيبها حسب درجة الأهمية	٩٩

٩	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال القياس والتـقويـم وترتيبها حسب درجة الأهمية	١٠٠
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال السلامة المهنية، وترتيبها حسب درجة الأهمية	١٠١
١١	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال التطوير المهني وترتيبها حسب درجة الأهمية	١٠٢
١٢	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجـال الأنشطـة التعليمية التطبيقية وترتيبها حسب درجة الأهمية	١٠٣
١٣	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال مهارات الاتصال والتواصل وترتيبها حسب درجة الأهمية	١٠٤
١٤	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال إدارة الموقف التعليمي التطبيقي وترتيبها حسب درجة الأهمية	١٠٥
١٥	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الحاجات التدريبية	١٠٨
١٦	نتائج الاختبار القبلي لأفراد الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة	١١١
١٧	نتائج الاختبار البعدي لأفراد الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة	١١٢

قائمة الملاحق

الملحق	المحتوى	الصفحة
١	قرار الدراسة	١٣٥
٢	رسائل موجهة إلى رؤساء الجامعات الأردنية	١٣٦
٣	رسالة تحكيم قائمة الكفايات (تحكيم الأداة الأولى)	١٤٣
٤	الأداة الأولى (استبانة قائمة الكفايات لتقدير درجة الأهمية)	١٥٣
٥	رسالة تحكيم قائمة الاحتياجات التدريبية (تحكيم الأداة الثانية)	١٥٨
٦	الأداة الثانية (استبانة قائمة الاحتياجات التدريبية)	١٦٠
٧	الأداة الثالثة (الاختبار القبلي/البعدي)	١٦٢
٨	تحليل الفقرات(الصعوبة والتمييز) لأداة القياس الرابعة (الاختبار)	١٧١
٩	أسماء السادة هيئة المحكمين لأدوات الدراسة وأماكن عملهم	١٧٢
١٠	البرنامج التدريبي	١٧٣

بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية

وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات

إشراف

الأستاذ الدكتور عدنان الجــادري

المشرف المشارك: الدكتورة كاميليا فؤاد

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة، إلى بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية، وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات. ولتحقيق هذا الهدف، أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

ما الكفايات التعليمية التعلمية المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية؟

ما درجة أهمية الكفايات التعليمية التعلمية لأداء مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم ؟

ما مكونات البرنامج التدريبي القائم على الكفايات التعليمية التعلمية لمشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية ؟

ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية ؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية العامة والخاصة. وقد تم دراسة أفراد مجتمع الدراسة بكامله والبالغ عددهم (١٨٩) فرداً من مشرفي التمريض السريري، فاستجاب منهم (١٥٢) فرداً أي بنسبة (٨٠%) يمثلون عينة الدراسة للمرحلة الأولى.

أما عينة الدراسة التجريبية، فتم اختيارها بطريقة عشوائية، وتكونت من (٤٠) فرداً من مشرفي التمريض السريري، قسمت إلى مجموعتين كل مجموعة منها (٢٠) فرداً ، مثلت إحداهما المجموعة التجريبية والثانية المجموعة الضابطة.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، أعدّت أدوات القياس الآتية:

قائمة بكفايات مشرفي التمريض السريري، اشتملت على تسع وخمسين كفاية، جاءت في سبعة مجالات (التخطيط للتعليم والتطبيق العملي، الأنشطة التعليمية التطبيقية، إدارة الموقف التعليمي التطبيقي، مهارات الاتصال والتواصل، القياس والتقويم، التطوير المهني، السلامة المهنية).

استبانة تحديد الحاجات التدريبية لمشرفي التمريض السريري في مجال " التخطيط للتعليم والتطبيق العملي ".

برنامج تدريبي قائم على كفايات مجال واحد من مجالات عمل مشرفي التمريض السريري، هو "التخطيط للتعليم والتطبيق العملي".

اختبار معرفي للكفايات، مكوناً من خمسين سؤالاً من نوع الإختيار من متعدد.

وتم التأكد من صدق الأدوات وثباتها. وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار "ت" (t-test).

وبعد تحليل استجابات المبحوثين، خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

تحديد تسع وخمسين كفاية لأداء مشرفي التمريض السريري، في الجامعات الأردنية، جاءت في سبعة مجالات.

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي، وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = .٠٥) في متوسط درجات الاختبار البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية يعزى لأثر البرنامج.

وفي ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، خرج الباحث بمجموعة من التوصيات التي يؤمل أن تسهم في تطوير وتدريب مشرفي التمريض السريري.

Construction a Training Program Based on Teaching Competencies of the Nursing Measuring its Effect on these Clinical Instructors in the Jordanian Universities and Competencies

Prepared by

Eyad Naji Abdelfattah

Supervisor

Professor- Adnan Hussein Al- Jadery

Co- Supervisor

Dr Kamilia Fuad

Abstract

The purpose of the study was to construct a training program based on teaching competencies of the nursing clinical instructors in the Jordanian Universities, and measure its effect on these competencies.

The study questions were:

What are the educational competencies of nursing clinical instructors at the Jordanian Universities?

What is the degree of importance of job competencies of nursing clinical instructors in the Jordanian Universities?

What are the components of the competency- based training program constructed for the nursing clinical instructors at the Jordanian Universities?

What is the effect of the constructed program on developing nursing clinical instructors' competencies in the Jordanian Universities.

The target population of the study was all nursing clinical instructors in the public and private Jordanian Universities. The total number of the sample was (١٨٩). The first phase was to collect the baseline data using a self administered questionnaire using the total number of the target population. The response rate was ٨٠٪ (n = ١٥٢). The Jordan University was selected for the second phase of the study. A random sample of ٤٠ clinical instructors were selected and randomly assigned to control and experimental groups.

Instrumentation: to answer the study questions the following tools were used:

An author-developed questionnaire consists of a list of (٥٩) items of teaching competencies were used. The questionnaire composed of the following seven domains: planning for teaching and training, teaching and applying activities, management for teaching and applying, communication skills, measuring and evaluation, professional development, and professional safety.

A competency- based questionnaire was used to identify the training needs in the planning for teaching and training domain.

A training program developed based on the needs of experimental group and used in "planning for teaching and training" domain.

An achievement scale consists of (٥٠) items were used to examine the relevancy of the training program content.

Dada analysis: after screening and cleaning, data was analyzed using (SPSS) program. Descriptive statistical measures

(Mean, SD) were used to address first, second, and fourth study questions. To answer fourth study question, (t- test) for independent sample was used.

Results: The results of the study were:

A ٥٩-teaching competencies inventory was identified for nursing clinical instructors, at the Jordanian universities relevant to seven domains.

There was a significant difference between the experimental group and the control group (p = .٠٥) in the teaching competencies. The results showed that the experimental group has a higher mean (٧٣,٦) than the control group (٥١,١).

Conclusion: The results of the study provided a baseline data for further investigations. The results recommend that nursing clinical instructors need training programs that address the major components of teaching competencies based on their needs.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

يشهد العصر الذي نعيشه الآن زيادة مضطردة في الرعاية الصحية الناتجة عن التقدم العلمي السريع والمستمر، واكتشاف الطرق الحديثة للتشخيص وتقديم العلاج، سواء باستخدام الأجهزة والأدوات التكنولوجية والحاسوبية أو باستخدام الأدوية الحديثة وطرق العلاج المبتكرة، مما كان له الأثر في زيادة العاملين في القطاع الصحي وتنوع تخصصاتهم، والتي تعتبر سبباً في زيادة العبء على الكادر التمريضي، ليقوم بأداء المهارات والإجراءات التمريضية الصحية التي استحدثها التقدم العلمي والطبي والتكنولوجي الحديث.

فالتعليم التمريضي يعتبر أساساً في تقديم الرعاية الصحية الشاملة، ويلعب دوراً فاعلاً في نوعية الحياة وتدعيم الصحة للجميع، فالصحة عنصر أساسي في التعليم، لما لها من أثر إيجابي في النشاط العقلي للطالب (طنطاوي، ١٩٨٩).

وقد عرفت جمعية التمريض الأمريكية التمريض على أنه: " مجموعة من المهارات التي يقوم بها الممرض لحل المشكلات الصحية المبنية على التشخيص الدقيق لردود فعل المريض بشقيها الواقعي والمتوقع " (American Nursing Association, ١٩٩٧). فارتباط هذه العوامل كلها معاً وتأثير كل منها على الآخر يستلزم التعليم والتثقيف للمرضى والمهتمين بشؤونهم كيفيةَ العناية بالمريض، بالإضافة إلى المشاركة في وضع خططٍ صحيةٍ لاستعادة صحة المريض، سواء أكان ذلك على الصعيد المحلي أو حتى على الصعيد العالمي.

وكل هذه العوامل تتداخل في عملية الرعاية التمريضية الشاملة، والتي يقوم بها الممرض الكفء المدرب والمؤهل فيسهم بذلك عن طريق ممارسة المهارات والإجراءات التمريضية الهادفة الى تحقيق الرعاية الصحية الشاملة بالفرد، والعمل على راحته.

و تهدف باقي المهارات والمهام والواجبات التي يؤديها الممرض إلى المشاركة مع باقي أعضاء الفريق الصحي، وهو في الواقع يساهم في تحقيق جملة من المهارات والإجراءات مع باقي العاملين في القطاع الصحي والخدمات الإنسانية، فهو يعتبر حلقة الوصل في تقديم الرعاية الصحية بجميع فروعها. هذا علاوة على

تقديم الرعاية الإجتماعية والإقتصادية والروحية والنفسية للمرضى. وبذلك يكون الممرض ينبوعاً ينبثق منه جميع أنواع الرعاية والعناية التي تتيح للإنسان - سواءً أكان مريضاً أو كان سليماً- كل المقومات اللازمة لشخصه وشخصيته.

ولكل هذه الأسباب أصبح من الضروري تحديد وتوضيح عمل الممرض، الذي تزايدت أهميته وتشعبت مجالات عمله في السنوات الأخيرة، فمن المهم جداً أن يقدمَ للطالب الذي يعد للقيام بهذه المهنة، كل المعلومات والمهارات والكفايات اللازمة ليواكب تطورات هذا العصر، إذ أصبح من الواجب على جميع المجتمعات بمختلف أنواعها أن تسعى لرفع مستوياتها التعليمية من جميع جوانبها، إذ أنهم يمثلون ثروة حقيقية تعتمد عليها تلك المجتمعات.

ونظراً لأهمية مهنة التمريض التي ترعى الفرد قبل المجموعة، وتحافظ على صحته، وتلبي حاجاته الجسمية والروحية والاجتماعية والنفسحركية في حالتي الصحة والمرض، وحتى يستطيع الممرض تلبية احتياجات الفرد، فهو يحتاج إلى المعرفة الفكرية العالية المستوى والأخلاقيات والمهارات والإجراءات التمريضية المبنية على المعايير الدقيقة والهادفة عند القيام بالتطبيق العملي، و ذلك بهدف إثراء الدور الذي يقدم في مواقع التطبيق العملي. كما يجب مراجعة المعرفة التمريضية وتحديثها وتطوريها باستمرار من أجل تلبية متطلبات نظام الرعاية الصحية الشامل، بأحدث العلاجات الطبية والرعاية التمريضية والتحديات الناشئة عن التغير الاجتماعي والأمراض السارية. وبذلك فالتعليم و التدريب المستمر هو الوسيلة للحفاظ على التطبيق التمريضي المهني الدقيق، والذي يعد جزءاً من التعليم الذي يتسم بالاستمرارية مدى الحياة، والذي يبدأ عند الانتهاء من التعليم الرسمي، وبذلك يكون التعليم هادفاً إلى تطوير مهنة الفرد وإثراء دوره الوظيفي (Thompson, ١٩٩٤)، والذي يتألف من نشاطات وتطبيقات تعليمية تدريبية منظمة ومخطط لها، وخاصة أنها ستكون مبنية على إتجاهات ومهارات تعليمية سابقة، وذات صلة بالتطبيق التمريضي بهدف تطوير الرعاية التمريضية (Turner, ١٩٩٣).

"وترتكز معايير تعليم التمريض على أهداف البرامج التعليمية، لتخريج عددٍ كافٍ من الممرضين والممرضات الأكفاء والمهرة لتقديم رعاية رفيعة المستوى لجميع الفئات العمرية وفي جميع المواقع كالمستشفيات ومراكز

وعيادات الرعاية الأولية والمنازل والمدارس والمصانع، والهدف من إعداد هذا الممرض/ الممرضة، هو تحسين صحة المجتمع وتطوير مهنة التمريض وتعزيز التنمية" (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٠، ص ١٨).

فهناك ثمة قواسمَ مشتركةً وجهوداً متظافرةً ما بين المؤسسات التربوية و المؤسسات الصحية التي يقع على عاتقها إعداد وتأهيل وتدريب معلم التمريض- ليقوم بدوره في إعداد هؤلاء الممرضين والممرضات - وتسليحه بالكفايات اللازمة لنموه المهني والوظيفي في قطاع التربية والتعليم، وتنمية المسار العملي/ التطبيقي (الأداء السريري)، في قطاع الصحة كالمستشفيات والمراكز الصحية. لذلك فمسؤولية التعليم والتدريب المستمر هي مسؤولية مشتركة بين المؤسسات الموظفة للممرضين والممرضات، والهيئات التمريضية والمؤسسات التربوية (Duberley, ١٩٨٥ ; Pearson, ١٩٨٧).

كما إن النظرة إلى العالم المتقدم تكنولوجياً في عصر العولمة، تكشف الأبعاد العميقة الشاملة للتغيير الذي حدث في مجالات التربية منذ مطلع القرن المنصرم. والوطن العربي لم يكن بمعزل عما حدث؛ إذ ظهرت أنماط جديدة من المدارس، ورافقها أدوار جديدة للمعلم، وظهرت تقنيات جديدة للتدريس والتعليم. وقد فرض هذا التغيير مهام جديدة على أجهزة التربية والتعليم المسئولة عن إعداد القوى البشرية المؤهلة واللازمة لسد حاجات المجتمع وتطوره، كما فرض على المعلم أوضاعا تتجدد كل يوم وتحتم عليه أن يعيد النظر في دوره وممارساته ليواكب اتجاهات التغيير.

و تمثل التغيرات التربوية التي يشهدها هذا العصر تغيراتٍ جذريةٍ شملت مفهوم التربية وأهدافها وأساليبها وبرامجها، لتكون قادرة على مواكبة التطور الذي بات واضحاً في كافة مناحي حياة المجتمعات وفي مختلف العلوم، وبخاصة في العلوم الإنسانية والمهنية، فقد كان من الطبيعي أن تشمل هذه التغيرات مجال إعداد المعلمين (سوريال، ١٩٨٠).

وبالرغم من أهمية هذا الاتجاه في العملية التربوية، إلا أن الإهتمام بات موجهاً إلى النتائج التربوية، وما يرتبط بها من آثارٍ انعكست على تطوير أداء المعلمين وتطوير كفاياتهم التعليمية التعلمية لنجاح عملهم.

أن مفهوم الكفاية (Competency) من أكثر المفاهيم التي شاع استخدامها في التربية وبالأخص في السنوات الأخيرة، فقد قام العديد من التربويين بتعريف الكفايات وتصنيفها بمختلف الطرق. ولذلك كله أخذت تهتم

الدول عامة وبالأخص المتقدمة منها بضرورة توفير مجموعة من الكفايات لدى من يقومون بالتعليم والإشراف، إذ انّ بدون تلك الكفايات لا يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف الملقاة على عاتقه (Peter, ١٩٩٨). ولقد برزت في الآونة الأخيرة إتجاهات تبنتها جامعات فلوريدا وأريجون وأوهايو وهيوستن وغيرها من جامعات الولايات المتحدة الأمريكية، تركز على توفير عدد من الكفايات لدى المعلم حتى يتمكن من القيام بأدواره في تنفيذ العملية التعليمية بشكل فاعل (بدوي، ١٩٨٩).

وبالرغم من أهمية كل العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية التعلمية من منهاج وكتاب وإدارة وإشراف تربوي، فإنها لا ترقى إلى أهمية دور المعلم، ولا تحقق أهدافها إلا إذا وجد المعلم القادر المعد لأشغال مهنته والقيام بمهامها بكفاءةٍ وفاعلية (هندي، ١٩٨٩). فالمعلم هو المنظم والميسر لأدوار الطلاب، إذ يتأثر الطلاب بأي برنامج تعليمي وإبداعي من خلال المعلم، وبالتالي يمكن القول أن فاعلية المؤسسات التعليمية تعتمد اعتماداً مباشراً على كفاية العاملين فيها، لذا فإن رفع كفاية المعلم هدف رئيس من أهداف المؤسسة التربوية (مفلح، ١٩٩٠). كما أن الأساليب والطرائق التربوية الحديثة تتطلب - سواء أكان هذا المعلم متخصصاً بمادة دراسية معينة أم معلماً لمرحلة تعليمية محددة - أن يمتلك مجموعة من الكفايات لأداء مهام وظائفه بإتقان (بلقيس، ١٩٩١).

ومن الجدير بالذكر أن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم قامت في شباط من عام ١٩٧٩ بعقد مؤتمر بسلطنة عُمان ركز جل إهتمامه على موضوع الكفايات المهنية للمعلم، كذلك أكدت وزارة التربية والتعليم في الأردن على أهمية دور المعلم في محاولاتها لتطوير عملية التعليم وتحديثها، لأن المعلم يمثل مكان الصدارة، ويعد العامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح العملية التعليمية للوصول إلى غاياتها (سويلم، ١٩٨٠).

هذا وقد زاد اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بتطوير وتحسين وضع المعلم، والذي تم التعبير عن ذلك بعقد ندوات ومؤتمرات، وبإلحاق المعلمين ببرامج أثناء الخدمة، كما أكد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي في الأردن عام ١٩٨٧ على تطوير برنامج تدريب المعلمين بهدف رفع كفاياتهم أثناء الخدمة، من

خلال تنظيم وإقامة دورات تدريبية تعليمية متعددة تأخذ بعين الاعتبار تخصصات المعلمين المختلفة بحيث تعمل هذه البرامج على رفع مستواهم الأكاديمي والمهني، وذلك بما يتناسب ومعايير إجازة المعلمين، وتحديث وتطوير أساليبهم ومهاراتهم (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١). ومن هنا تظهر أهمية امتلاك المعلمين للكفايات

التعليمية الضرورية وممارستها بالشكل الأكمل، وتوجيه سلوك الطلبة من خلال تمكينهم من التفاعل مع البيئة المحيطة بهم ومع أنفسهم، وقدرتهم على حل المشكلات بكفاءة. فقد قام روبا (Robba, ١٩٨١) في أمريكا بدراسة حذّر فيها بأنه ما لم تتطور كفايات المعلمين فإن مهاراتهم ومعارفهم الحالية سوف تزداد تخلفاً وابتعاداً عن احتياجات طلابهم في المستقبل. وهذا التحذير يشكل إنذاراً لمعلمي التعليم التمريضي وصحوة علمية لمواصلة التعليم والتدريب على ما هو حديث ومواكبته فلا بد من أن يمتلك معلم التمريض مجموعة من الكفايات الإدارية والفنية بإعتبارها ركائزاً تقوم عليها احتياجات مهنية بالغة الأهمية.

ووفقاً لهذا التصور فان هناك حاجة ماسة إلى تزويد معلمي التمريض شأنهم في ذلك شأن المعلمين الآخرين بالتدريب والخبرة، وبالأخص في مجال الرعاية الصحية الأولية، حيث يتم تدريب غالبية هؤلاء المعلمين والمعلمات في المستشفيات والمراكز الصحية، ويجري توجيههم نحو الرعاية فيها، وهذا يتطلب نظاماً للتعليم المستمر، يضمن تحديث وتطوير معارف وكفايات ومهارات معلمي التمريض، بحيث يستطيعون تقديم الدعم اللازم لمستجدات الرعاية الصحية الأولية (منظمة الصحة العالمية، ١٩٩٠). "وإن أهمية تنظيم التعليم والممارسة في مجال علوم التمريض، أخذ يزداد بفعل أوجه التقدم الكبيرة التي أحرزها الطب والعلم والصحة العامة، وما نجم عنها من حاجة إلى إعادة تنظيم الإجراءات التمريضية والتدريب عليها، وإدراك فاعلية الرعاية الصحية وكفاءتها، الأمر الذي فرض على جميع العاملين الصحيين المهنيين، أن يؤدوا مهامهم بأقصى طاقاتهم، وأن يوسعوا نطاق التعليم النظري والتطبيقي في مجال علوم التمريض، مما سيؤدى إلى زيادة كفاءة الممرضين والممرضات، وذلك بعد قيام منظمة الصحة العالمية والمؤتمر الدولي للرعاية الصحية الأولية عام ١٩٧٧ باعتماد هدف توفير الصحة للجميع بحلول عام ألفين" (منظمة الصحة العالمية، ١٩٩٠، ص٧).

والأردن يشهد حالياً عملية مراجعة شاملة، لجميع مكونات النظام التربوي، ليتمكن هذا النظام من تقديم النتاجات التي من شأنها مواكبة طموحات الوطن وتطلعاته في تلبية حاجاته الحالية والمستقبلية، لاسيما

من القوى العاملة الفنية والمهنية القادرة على العمل في مشاريعه الإقتصادية والصحية والإجتماعية. ويعتبر التعليم التمريضي أحد الفعاليات التربوية الذي حظي بإهتمام خاص من المسئولين في الأجهزة الصحية، وذلك لأنه يزود الفرد بمعارف ومهارات واتجاهات مهنية تفيده في خدمة أسرته ومجتمعه، وهذا ينسجم مع ما يشهده التعليم الجامعي التمريضي في الأردن، من زيادةٍ وتوسعٍ كبيرين، الأمر الذي استوجب التخطيط الشامل

لبرنامج متكامل ينبثق من الحاجات الفعلية إلى أطر تعليمية يتم إعدادها الإعداد المناسب، لتتلاءم والإمكانيات المادية والبشرية المتاحة، وتوفر لها برامج التدريب التي تمكنها من القيام بأعمالها التعليمية التدريبية بكفاية وفاعلية.

ونتيجةً للإزدياد والتوسع الذي جرى في كليات التمريض في الجامعات الأردنية، برزت الحاجة إلى عدد كبير من معلمي علوم التمريض المؤهلين. وقد انطلق الباحث في تحديد مشكلة الدراسة من واقع أن معلمي التمريض الذين يمارسون مهنة التعليم دون إعداد تربوي مسبق، يمكنهم من أداء مهماتهم التعليمية على النحو المرغوب فيه. فاختار الباحث من بين فئات معلمي التمريض العاملين في كليات التمريض في الجامعات الأردنية موضوعاً لدراسته، لأن ما ينقصهم ليصبحوا معلمين مؤهلين هو التأهيل التربوي. وقد وجد الباحث نفسه أمام أنماط متعددة من معلمي علوم التمريض مثل معلمي علوم التمريض النظرية، ومعلمي علوم التمريض العملي، ومشرفي التمريض السريري، ومعلمين من مختلف التخصصات الدقيقة في علوم التمريض، فإختار فئة مشرفي التمريض السريري موضوعاً لدراسته. ولأن تحصيل هؤلاء المعلمين الأكاديمي، هو تحصيل جامعي مستوف للمكون الثقافي والمعرفي، لذا فإن ما يلزمهم ليصبحوا معلمين مؤهلين هو التأهيل التربوي، والخبرة التعليمية العملية التطبيقية في تخصصاتهم.

ويشكل تأهيل مشرفي التمريض السريري مدخلاً ملائماً لبرامج مقبلة في تدريب فئات أخرى من معلمي علوم التمريض بمختلف تخصصاتهم، وذلك يشكل إسهاماً في وضع أساسٍ متينٍ لتأهيلهم.

وفي ضوء خبرة الباحث الميدانية المتصلة اتصالاً مباشراً بالتعليم والتدريب، لاحظ أن الجهود التي بذلت وما زالت تبذل لتطوير أداء مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية، لم تركز بشكل

مؤثر في مجال تطوير الكفايات التعليمية التعلمية الأساسية، والتي يحتاجها مشرفو التمريض السريري في أداء مهام الوظيفة، الأمر الذي يجعل هذه الجهود غير فاعلة في بلوغ أهدافها.

وبالرغم من تعدد الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية التعلمية للقائمين بعملية التعليم من مختلف التخصصات، سواء في الأردن أو في الدول الأخرى، إلا أن ما تعرض منها لدراسة كفايات مشرفي التمريض السريري أو اقتراح برامج لتطويرها محدود جداً.

بناءً على ذلك، يأتي إجراء هذه الدراسة لتحديد الكفايات التعليمية التعلمية المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية، وفي ضوء ذلك يتم بناء برنامج تدريبي من أجل تنمية كفاياتهم، بوصفهم منظمين للعملية التعليمية التعلمية وميسرين لها، خاصة أن معظم مشرفي التمريض السريري لا يحظون بالقدر الكافي بأي نوع من الاهتمام أو التدريب الذي يؤهلهم لأداء مهنة التعليم.

مشكلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات.

أسئلة الدراسة

بناءً على المشكلة فإن الدراسة تسعى إلى إيجاد إجابات للأسئلة البحثية الآتية:

ما الكفايات التعليمية التعلمية المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية ؟

ما درجة أهمية الكفايات التعليمية التعلمية لأداء مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم ؟

ما مكونات البرنامج التدريبي القائم على الكفايات التعليمية التعلمية لمشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية ؟

ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية ؟

فرضيات الدراسة

في ضوء مشكلة وأسئلة الدراسة صيغت الفرضية الآتية:

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α = .٠٥) في متوسط درجات الكفايات التعليمية التعلمية على الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية يعزى لأثر البرنامج التدريبي".

أهمية الدراسة

تعتبر هذه الدراسة محاولة لإلقاء الضوء على أحد المدخلات التربوية المهمة في تعليم التمريض الجامعي في الأردن، وفى حدود علم الباحث لم يتم تناول هذا الموضوع في الدراسات الوطنية و العربية، ويمكن اعتبارها من أوائل الدراسات التي تنفـذ في الأردن و الوطن العربي.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من الدور المميز الذي يقوم به مشرفو التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية، من إعداد جيل من الممرضين المميزين المهرة، والممتلكين لمهارات التفكير والتخطيط والإبداع، كي يسهموا بدورهم في خدمة الوطن.

كما أن اطّلاع مشرفي التمريض السريري على الكفايات التعليمية التعلمية يمكن أن يزيد من وعيهم بالكفايات المطلوب التركيز عليها ، وإظهارها كسلوك في العملية التعليمية والممارسات التدريبية، علاوة على أن تحديد الكفايات التعليمية التعلمية المهمة والمطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية أمر بالغ الأهمية، لأنه سيساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، ومن ثم معالجتها.

وتبرز أهمية الدراسة في ضوء الإعتبارات الآتية:

تقدم هذه الدراسة نموذجاً لأداة تتضمن الكفايات التعليمية التعلمية المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري بحيث يمكن الإفادة منها ميدانياً في إجراءات التقويم المهني.

تقدم هذه الدراسة نموذجاً لكيفية بناء برامج لتدريب مشرفي التمريض السريري قائمة على الكفايات التعليمية التعلمية.

تساهم هذه الدراسة في تعزيز النمو المهني لمشرفي التمريض السريري من خلال تطوير الكفايات التعليمية التعلمية المهنية لديهم، وذلك في ضوء النتائج التي سيتمخض عنها تطبيق البرنامج التدريبي.

تسد فجوةً في الأدب التربوي في مجال علوم التمريض في الأردن.

التعريفات الإجرائية

فيما يلي استعراض بعض المصطلحات وتعريفاتها الإجرائية وفقاً لاستخداماتها في هذه الدراسة:

المؤهل الأكاديمي:

الدرجة العلمية التي يحملها مشرف التمريض السريري، وتشمل درجة البكالوريوس والماجستير في علوم التمريض.

مشرف التمريض السريري:

هو الشخص المؤهل أكاديمياً والذي يقوم بالتعليم والإشراف على التدريب السريري (العملي/ التطبيقي) لمقرر علوم التمريض العملي لطلبة كليات التمريض في الجامعات الأردنية في المختبرات والمستشفيات والمراكز الصحية.

الكفايات التعليمية التعلمية:

مجموعة مركبة من السلوك المهني المبني على المعارف والمهارات والإتجاهات التي يملكها مشرف التمريض السريري والمشتقة من الممارسات التمريضية الإجرائية، التي يمارسها في الموقف التعليمي التدريبي العملي، لتمكنه من القيام بمهامه بفاعلية وإتقان، والتي يوظفها من أجل تعديل سلوك الطلبة، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوّة من العملية التعليمية التدريبية.

البرنامج التدريبي:

ذلك البرنامج الذي يحدد الأهداف تحديداً دقيقاً، ويوفر ويختار مواد تعليميةً، وأنشطةً تدريبيةً، تساعد المتعلم على تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لديه، وتقع عليه مسؤولية الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب، وكما تحدد المعايير التي يتم التقويم على ضوئها، بحيث تكون مسؤولية تحقيق الأهداف تقع على عاتق المتعلم نفسه.

محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على مشرفي التمريض السريري، في كليات التمريض، في الجامعات الأردنية في المملكة الأردنية الهاشمية.

اقتصار البرنامج التدريبي على الكفايات التعليمية التعلمية لمجال "التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي".

تغطي المادة التدريبية والاختبار كفايات مشرفي التمريض السريري في مجال "التخـطيـط للتعليم والتطبيق

العملي" والذي يحظى بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، ويجري التركيز على الجانب المعرفي للكفاية، وليس على الكفاية في حد ذاتها.

تتحدد نتائج الدراسة بالفترة الزمنية التي تجري فيها.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات ذات الصلة

يتضمن هذا الفصل الأدبيات المتعلقة في مجال الكفايات والدراسات التي بحثت فيها، وذلك ضمن محورين أساسيين هما: الأدب التربوي المتعلق بالكفايات من حيث الأدب النظري لحركة الكفايات التعليمية التعلمية ومفاهيمها، ومن ثم المحور الثاني وهو الدراسات ذات الصلة بالكفايات مع التركيز على الجانب المتناول لعلوم التمريض.

وتعد حركة التربية القائمة على الكفايات من المواضيع الهامة التي لاقت إهتماماً وعناية من كثير من الدارسين والباحثين التربويين عرباً وأجانب، وذلك لما لهذا الموضوع من علاقة مباشرة بالعملية التعليمية التعلمية والتي ترتبط بشخص المعلم وقدراته ومهاراته، والبرامج الخاصة في إعداده وتطوير خبراته قبل الخدمة أو في أثنائها.

ورغم أن بعض التربيين يرون أن هناك بعض أوجه النقد الذي يمكن أن يوجه لهذه الحركة، فان هناك قدراً من الاتفاق على ما تتصف به حركة التربية القائمة على الكفايات من الخصائص الأساسية والمزايا العديدة، وحتى نتمكن من التعرف على ماهية هذه الحركة، فلا بد من التعرف على ما كتب حول مفهوم الكفاية وتعريفات الباحثين للكفاية، ونشأة حركة التربية القائمة على الكفايات وبرامجها ومميزاتها، وهذا ما سيتناوله الباحث بالدراسة والتحليل والعرض من خلال هذا الفصل.

المحور الأول: الأدب النظري لحركة الكفايات التعليمية التعلمية ومفاهيمها

إن عملية إعداد المعلمين والإرتقاء بمستواهم الأكاديمي وتحسين أدائهم العملي؛ يعد من أكثر الاتجاهات التربوية إهتماماً في الوقت الحاضر، حيث يتم إعداد المعلمين وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلم، قبل وأثناء الخدمة، من خلال برامج تعليمية تدريبية مبنية على معايير علمية، مستندة إلى نظريات تربوية، وذلك من خلال ما يسمى بحركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية التعلمية.

إن الإهتمام بهذه الكفايات يعود في نهاية الأمر إلى المؤسسة التربوية، من حيث زيادة كفاءاتها، وإنتاجياتها، وفعاليتها في تحقيق أهدافها المنشودة. فالتعليم لم يعد مجرد خدمة تؤدى لمن يطلبها بل أصبح ينظر إليه باعتباره استثماراً حقيقياً له مردود فعّال في عملية التنمية، وبهذا أصبحت تنمية الطاقات البشرية وتطويرها

إلى أقصى حد ممكن ضرورة ملحة، غير أن واقع التعليم في الدول المتطلعة للنمو والتنمية، ما يزال يعاني الكثير من المشكلات والتحديات التي يأتي في مقدمتها النقص الكبير في كيف وكم المعلمين الذين يشكلون الركيزة الأساسية لبناء جيل قادر على التنمية والتغيير. فعملية التعليم بوظائفها المتعددة في مجتمع يريد التجديد والتغيير لنفسه، لا يمكن أن تنجز بكفاءة إلا بكفاءة القائمين على أمره. فمهما كان للعلم من نصيب في تيسير عمليات التعلم وتوفير الاقتصاد فيها، ومهما استحدثت من أدوات وآلات وأجهزة وبرامج، ومهما ظهر في مجال التربية من نظريات وفلسفات، فإن جودة التعليم ذاته وتحويل كل هذا إلى وظيفة في بنيته، لا يمكن أن يتحقق إلا بتوفير المعلم الكفء. فالمعلم هو العامل الحاسم في مدى فعالية عملية التعليم، فهو الذي ينظم الخبرات وينفذها ويديرها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، وهو أيضاً أحد أطراف عملية الاتصال البشري، التي تفتقدها الوسائل الآلية المستخدمة في العملية التعليمية (اللقاني وفارعة، ١٩٨٥).

وقد أحدثت حركة الكفايات صدىً كبيراً في مجال اعداد المعلم وتدريبه بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك ابتداءً من أواخر العقد السادس، حيث قام العديد من الجامعات والكليات التربوية بإجراء بحوث ودراساتٍ لتطوير وإعادة بناء برامج إعداد المعلم على أساس الكفايات، ومن ثم تقويم أدائه في ضوءها، وقد ظهر العديد من قوائم الكفايات التعليمية نتيجةً لهذه الدراسات والبحوث. ومن أمثلة هذه القوائم ما صدر من تصنيف للكفايات، الذي أعدته كلية التربية بجامعة بتسبرج (University of Pittsburgh) ينطلق من تصوّر للأدوار التي يفترض أن يقوم بها المعلم (Graduate Internship Program, ١٩٨٣). وما تم في ولاية فلوريدا، حيث قام مركز تربية المعلمين بجامعة فلوريدا (University of Florida) بتصميم رزمة تقييم حاجات المعلمين (Needs Assessment Package) أثناء الخدمة، وتم تصنيف هذه الحاجات إلى مجموعتين، الأولى حاجات مهنية طويلة الأمد، والثانية حاجات مهنية سنوية.

وهكذا لاقت هذه الحركة نجاحاً كبيراً في الولايات المتحدة الأمريكية، مما كان له أكبر الأثر في تطوير البرامج القائمة على الكفايات وإنتشارها. وقد أصبحت بعض الإدارات التعليمية بالولايات الأمريكية لا تجيز للفرد العمل بالتعليم إلا بناءً على إختبار للكفايات التعليمية المتوافرة لديه، والمطلوبة لشغل الوظيفة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢).

وبالرغم من اختلاف وجهات النظر في بعض الأسس الفلسفية والإجتماعية لهذه الحركة، وأساليب الاستفادة منها، إلا أن نجاحها قد أدى إلى تزايد تأثيرها على حركة البحث العلمي في مجال التعليم، واتسع نطاقها

ليشمل الكفايات التعليمية التعلمية اللاّزمة للمعلم بصفة عامة، والكفايات التعليمية التعلمية الخاصة بمعلم كل مادة على حدة. وانتقل محور الاهتمام في هذه البرامج من المعارف، إلى مستويات الإتقان والتمكن من الأداء، لدى المعلمين أو طلبتهم في إطار ما يتم وضعه من محكات (فارعة، ١٩٨٦؛ مرعي والحيلة، ٢٠٠٢).

برامج حركة التربية القائمة على الكفايات التعليمية التعلمية

قامت هذه الحركة على عدد من الأسس العلمية والنظريات التربوية السلوكية، ولهذه الحركة عدد من التعريفات لبرنامج التربية القائم على الكفايات والتي تعكس مفهومها وخصائصها.

فقد عرف كوبر و ويبر البرنامج القائم على الكفايات على أنه " البرنامج الذي يحدد الكفايات المتوقع أن يظهرها المتدرب، والذي يوضح المعايير التي يمكن اعتمادها في تقويم الكفايات لديه، كما أنه يضع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه" (Cooper and Weber, ١٩٧٣, p ١٥).

وبينت موسوعة البحث التربوي Encyclopedia of Educational Research في الولايات المتحدة الأمريكية؛ أن البرنامج القائم على الكفاية هو "مجموعة من الإجراءات التي تساعد المعلم أثناء الإعداد ليكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات، التي أكدت عليها البحوث والمراجع العلمية، وذكرها المختصون على أنها يمكن أن تسهم في إعداده، ليؤدي دوره بفاعلية وإتقان" (John *et al*, ٢٠٠٠, p ٢٣).

أما مرعي، فد عرف برنامج التربية القائم على الكفايات، على أنه "ذلك البرنامج الذي يحدد الخبرات التعليمية، أو الكفايات التي تساعد المعلم على القيام بأدواره، ويكون التدريب فيها مبنياً على أساس الكفاية التي تشير إلى القدرة على الأداء أو الممارسة" (مرعي، ٢٠٠٣ ،ص ٩٦).

وتعتقد الفتلاوي أن حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات تعد من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة والأكثر شيوعاً. وتوصف برامج التربية القائمة على الكفايات بأنها "مجموعة من الإجراءات التي تساعد المعلم في أثناء الإعداد على أن يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات التي بينت البحوث والأدلة العلمية والخبراء على أنها تستطيع أن تسهم في إعداده ليؤدي دوره بفاعلية" (الفتلاوي، ٢٠٠٣، ص ١٥).

يستنتج الباحث من التعريفات السابقة للبرنامج القائم على أساس الكفايات أن هذه التعريفات كانت مختلفة أحياناً في نظرتها للبرنامج التدريبي، وهذا يرجع إلى إختلاف المواضيع التي يدرسها هؤلاء الباحثون

حول موضوع الكفايات، إلا أن هؤلاء الباحثين قد أجمعوا على عدد من الأهداف التي رأوا فيها أساساً للبرنامج القائم على الكفايات، ومن هذه الأهداف:

تحديد الكفايات التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها بشكل مسبق، وصياغتها في صورة أهداف سلوكية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.

إيجاد أنشطة تعليمية، تصمم لمساعدة المتدرب على تحقيق الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها.

مسؤولية الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب لهذه الكفايات تقع على عاتق المتدرب نفسه، وذلك حسب قدراته وسرعته في التعلم، وليس على أساس مقارنته بغيره من الأقران دون النظر أوالتأكيد على المدة التي أمضاها أثناء التدريب.

وبناءً على ذلك يقوم الباحث بتعريف البرنامج القائم على الكفايات، حسب متطلبات إجراء هذه الدراسة، على أنه: "ذلك البرنامج الذي يحدد الأهداف تحديداً دقيقاً، ويوفر ويختار مواداً تعليميةً، وأنشطةً تدريبيةً، تساعد المتعلم على تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لديه، وتقع عليه مسؤولية الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب، وكما تحدد المعايير التي يتم التقويم على ضوئها، بحيث تكون مسؤولية تحقيق الأهداف تقع على عاتق المتعلم نفسه". ولتحقيق هذا سيتضمن البرنامج الآتي :

تحديد الأهداف بشكل دقيق.

توفير مجموعة من الأنشطة والتدريبات العملية، التي ينبغي على المتدرب أن يقوم بإنجازها.

توفير الظروف المناسبة للمتدرب؛ ليقوم بعملية التعلم الذاتي بتوجيه المدرب وإشرافه.

تحديد المعايير والأهداف التي يتم من خلالها تقويم الأداء بدقة، والحكم عليه من أجل الوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب.

الكفايات التعليمية التعلمية

إن التعليم الذي يتأسس على مدخل الكفايات، لا بد أن يبلغ مقاصده لأنه لا يتناول شخصية الطالب تناولاً مجزأً، وإن الكفاية ككيان مركب تفترض الاهتمام بكل مكونات شخصية المتعلم، سواء على المستوى العقلي أو الحركي أو الوجداني. " وإذا كانت الكفاية في جوهرها تسعى إلى تيسير عملية تكيف الفرد مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، فإن هذا الفرد لا يمكنه أن يواجهها من خلال جزء واحد من شخصيته، بل على العكس من ذلك، فإن تضافر مكونات الشخصية، هو العملية التي تكون قوة السلوك القادر على مواجهة تحديات المحيط" (غريب، ٢٠٠١، ص ٢٨).

مفهوم الكفاية التعليمية التعلمية

يعتبر مصطلح الكفاية Competency من المصطلحات الحديثة في مجال التربية، مما حال دون وجود تعريف إجرائي محدد له في كثير من القواميس التربوية، ولعل من التعريفات القليلة لهذا المفهوم ما ورد في قاموس وبستر Webster، حيث أشار إلى أن مصطلح الكفاية Competency يعني " الوسائل الكافية لحاجات الفرد،

أو قدرته، أو مهارته، أو طاقته". في حين ان مصطلح Base يعني الأساس. وعليه فإنه إذا تم وضع المصطلحين معاً في السياق التربوي (CBE) أي التربية القائمة على الكفايات، فإن الكفاية تصبح في هذه الحالة هي محور هذه التربية وعمادها. وقد برز مفهوم الكفاية هذا من خلال المناقشات والدراسات التربوية في مجال التربية القائمة على الأداء Performance – Based حيث تم اختيار هذا المصطلح للتأكيد على القدرة على العمل Ability to Do في مقابل الأسلوب الاعتيادي والسائد الذي يؤكد القدرة على إظهار المعرفة Ability to Demonstrate Knowledge، وبما أن الإنسان يمتلك القدرة على العمل، ولديه الاستعداد أو القابلية للتطبيع والتغيير، فإن بيرسون يرى أنه وفقاً لهذا المفهوم :إذا أعطي لكل فرد التدريب المناسب، فإنه يستطيع أن يكتسب الكفاية المطلوبة (Pearson, ١٩٨٧).

أما بلوك (Block) فقد أشار إلى أن مفهوم الكفاية من هذا المنظور يتضمن فكرتين، تتعلق الأولى منها باستعداد الإنسان بيولوجياً، كي يكون نشيطاً وإيجابياً في بيئته، أما الثانية، فتتعلق بالتمكن الحركي والعقلي والإنفعالي الذي يؤدي إلى التعامل بكفاءة وفاعلية مع هذه البيئة.

وبتجميع هذه الأفكار فإن مفهوم الكفاية هنا يعني امتلاك الفرد أو إتقانه لمهارات عقلية وحركية وإنفعالية، تؤدى به إلى درجة من الكفاءة، تؤهله للتعامل بفعالية مع البيئات المتنوعة (مرعي، ٢٠٠٣).

تعريف الكفاية التعليمية التعلمية

لا يوجد هناك تعريف واحد متفرد للكفاية التعليمية التعلمية، بل تتعدد التعريفات بتعدد واختلاف الكتب والدراسات في هذا المجال، حتى أن مفهوم الكفاية التعليمية التعلمية غير دقيق لأولئك الذين يستخدمونه بشكل مستمر، وإن استخدام الكفاية وتحديد معنى دقيق لها أمر فيه صعوبة، وذلك مع وجود العديد من المترادفات لمفهوم الكفاية والتي تستخدم بشكل متبادل مع هذا المفهوم مثل؛ سلوك ومهارة وأداء المعلم (Girot, ٢٠٠٠; McMullan *et al*, ٢٠٠٣).

وتعرّف الكفايات التعليمية التعلمية بأشكالٍ عدة، تكاد تتقارب في معظمها، ولكنها تختلف في إعطاء تعريف إجرائي محدد للكفاية؛ وهذا الاختلاف يعود إلى سير التعريفات في مسارين حيث يعرفها بعضهم، بأنها المهارة أو القدرة أو الإمكانية على أداء عمل معين، في حين عرفها البعض الآخر بأنها المهارة أو القدرة أو الإمكانية على أداء عمل معين بدرجة محددة من الإتقان. وهم بذلك يربطون بين الكفاية، والأهداف السلوكية (Messick ١٩٨٤; Ramritu & Barnard ٢٠٠١). وعند التعرف على ما ورد في الأدب التربوي من تعريفات للكفاية يلاحظ أن معظمها يصب في رفع قدرة المعلم في البحث والاختبار والابتكار.

ومن أهم التعريفات للكفاية التعليمية التعلمية التي شاع إستخدامها في الأدب التربوي:

"امتلاك المعرفة والمهارات والقدرات المطلوبة" (Houston and Howsam, ١٩٧٢, p ٣).

"أحداث سلوكية تصف جملة المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية للعملية التعليمية" (Patricia, ١٩٧٥, p٨).

"مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتنظيم عملية التعليم (Elam, ١٩٨٠, p ٥).

"مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التعليم لدى المعلم، وتساعده على أداء عمله خلال الموقف التعليمي بمستوى معين من التمكن ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها" (اللّقاني، ١٩٨٣، ص ١٢).

"قدرة الفرد على أداء مهامه بمستوى معين من الإتقان، بما يضمن تحقيق النتائج المطلوبة منه في مواقف العمل المتعلق بمهنته" (أبو السميد، ١٩٨٦، ص ١٥).

"مجموعة القدرات أو " التمكنات " المرتبطة بمهام وأدوار المعلم المختلفة، سواء كانت على المستوى النظري؛ الذي يتضح من خلال التخطيط أو الإعداد للموقف التعليمي اليومي والأنشطة المتعددة المتصلة بها، أو على المستوى التطبيقي، الذي يتضح من خلال السلوك والأداء، الفعلي للمعلم داخل غرفة الصف أو خارجها" (زيدان، ١٩٨٨، ص ٦٥).

"مزج المعرفة مع الأداء المناسب" (Thomson, ١٩٩١, p ٩٥).

"التأهيل القانوني المقبول أو القدرة، كما تشير إلى الإعداد الكافي للبدء في وظيفة مهنية بالإضافة إلى الشهادة العلمية أو المؤهل" (عفاش، ١٩٩١، ص ٨٠).

"مجمل السلوك الذي يوظفه المعلم من أجل تعديل سلوك الطلاب، وتحقيق الأهداف المرجوة" (طلافحة، ١٩٩٩، ص ٢٦).

"مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الأدائية، بعد المرور في برنامج تعلم محدد يعكس أثره على الأداء والتحصيل المعرفي، ويقاس من خلال أدوات القياس (جامل، ٢٠٠١، ص ١٣).

"القدرة على عمل شيء ما بفعالية وإتقان، وبمستوى معين من الأداء" (مرعي، ٢٠٠٣، ص ٢٥).

تعريف الكفاية في علوم التمريض والعلوم الطبية

قدرة الفرد على أداء وإنجاز مهامه بما يضمن تحقيق النتائج المطلوبة منه في مواقف العمل المتعلق بمهنته (Benner ١٩٨٢, While ١٩٩٤, Nagelsmith ١٩٩٥) .

"القدرة على عمل شيء ما" (Mansfield & Mitchell, ١٩٩٦, p ٢١).

"مجمل المعارف والاتجاهات والمهارات الأدائية الضرورية لإنجاز الوظائف المهنية بفاعلية" (American Association of Colleges of Nursing (AACN), ١٩٩٨, p ٨)

"أنماط سلوكية مهنية تظهر في سلوك المعلم، تشتق من تصور واضح ومحدد لمعايير نواتج التعلم المرغوب للممرض القانوني" (Krisman-Scott *et al*, ١٩٩٨, p ٣١٨).

مجموعة من المهارات التقنية والخصوصيات الضرورية التي تستند إلى مجموعة من الحقائق والمفاهيم والتعميم، والمبادئ التي تتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة العملية (Del Bueno *et al.* ١٩٨٧, Gurvis & Grey ١٩٩٥, Jeska ١٩٩٨).

"المهارة والقدرة على الممارسة الآمنة والفعالة" (UKCC, ١٩٩٩, p ٦).

"أنماط سلوكية مركبة واسعة، مشتقة من الممارسات التمريضية الإجرائية، والتي تصف الأداء العملي الذي يعكس المعرفة والاتجاهات" (WHO.٢٠٠٠, p ٢٦).

"مجموعة مركبة من المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات الأدائية كمتطلب لإنجاز الوظائف المهنية بدقة" (Ramritu & Barnard ٢٠٠١, p ٤٨).

بالنظر إلى مجمل تلك التعريفات يرى الباحث أن البعض عرف الكفاية بأنها القدرة، والبعض عرفها بأنها الأداء، والبعض عرفها بأنها وصف للسلوك والبعض عرفها بأنها المعلومات والمعارف والمهارات والمفاهيم والاتجاهات، أو أنها المهارات الرئيسة، مما قد يبدو أن هناك اختلافا في تعريف الكفاية، إلا أن الحقيقة غير

ذلك، لأن البعض عرفها في شكلها الكامن، والبعض عرفها في شكلها الظاهر، فهي في شكلها الكامن " القدرة " التي تضم مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها العمل، بحيث يؤدى أداءً مثالياً، وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصف السلوك المطلوب، بحيث تحدد هذه الأهداف الأداء الذي ينبغي أن يؤديه الفرد، أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه، أي مقدار ما يحققه الفرد في عمله، ولذلك يمكن القول بأن الكفاية في شكلها الكامن مفهوم Concept ومن هنا فهي إمكانية القيام بالعمل، والكفاية في شكلها الظاهر عملية Process ومن هنا فهي الأداء الفعلي للعمل.

أما التعريف الذي تم تبنيه والذي تم إشتقاقه من مجموعة التعريفات السابقة والأدب والدراسات التي إهتمت في هذا المجال، مجال الكفايات التعليمية التعلمية، والتي قدر للباحث أن يصل إليها، فإن الباحث يرى أن هذه التعريفات مجتمعة يمكن أن تساعد في تحديد النظرة الإجرائية للكفاية التعليمية التعلمية على أنها: "مجموعة مركبة من السلوك المهني المبني على المعارف والمهارات والإتجاهات التي يملكها مشرف التمريض السريري والمشتقة من الممارسات التمريضية الإجرائية، التي يمارسها في الموقف التعليمي التدريبي العملي، لتمكنه من القيام بمهامه بفاعلية وإتقان، والتي يوظفها من أجل تعديل سلوك الطلبة، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوّة من العملية التعليمية التدريبية".

أنواع الكفايات

تكاد تجمع الدراسات التي تناولت أنواع الكفايات إلى أن هناك أربعة أنواع من الكفايات، وأحياناً تسمى بمستويات الكفايات أو عناصرها (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢) وهي:

الكفايات المعرفية Cognitive Competencies

تشير هذه الكفايات إلى المعلومات والعمليات المعرفية، والقدرات العقلية، والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المطلوبة لهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والأمور الفنية، ويعتمد مدى كفاية المعلومات في هذا الجانب على إستراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

الكفايات الوجدانية Affective Competencies

وتشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، هذه تغطي جوانب

كثيرة، وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وثقته بنفسه، واتجاهه نحو المهنة.

الكفايات الأدائية Performance Competencies

تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفسحركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يبنى ويعتمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفايات معرفية.

الكفايات الإنتاجية Consequence or Product Competencies

تشير إلى أثر أداء الطالب للكفايات السابقة في الميدان، وهذه ينبغي أن تلقى الاهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية، وذلك أن هذه البرامج تعد لتخريج مؤهل كفء، والتأهيل هنا والكفاية تشيران عادةً إلى نجاح المتخصص في أداء عمله.

ولقد حدد كوبر وزملاؤه (Cooper *et al.*, ١٩٧٣) ثلاثة أنواع من كفاية المعلم هي :

كفايات المعرفة

وهي التي تعين المفاهيم الإدراكية التي يتوقع من المعلم أن يظهرها خلال الموقف التعليمي مثل: ما الشيء الذي يجب أن يعرفه المعلم من أجل أن يكون فعّالا في تعليم الطلبة ؟ وهذا يتطلب دراسة علاقة كفاية المعرفة العملية بتعلم الطلبة، وتتأكد كفاية المعرفة على نحو أفضل عن طريق العمل المنطلق أساساً من تحصيل الطلبة، ومن ثم يحدد أداء المعلم من أجل تحديد المعرفة التي يحتاجها من أجل عرض كفايات الأداء، وبهذه الطريقة تجري المحاولة لربط كفايات المعرفة مع كفايات الأداء والتي ترتبط بدورها مع تحصيل الطلبة المطلوبة.

كفايات الأداء

وتقوم على أساس أنه لا بد أن يكون المعلم فعّالاً في تعليمه للطلبة، وعلى المدرب أن يكون مدركاً وواعياً للعلاقة بين سلوك المعلم والأثر الذي يحدثه ذلك السلوك أو الموقف على نمو الطلبة وتأثيراته الايجابية على المدى البعيد.

كفايات التسلسل المتعاقب

وتظهر في التأثير الذي يتركه المعلم في سلوك الطلبة، وفي هذه الكفاية يكون التركيز على العلاقة بين سلوك المعلم وتحصيل الطلبة الذي يعد المؤثرات الحقيقية لفاعلية التعلم.

أما ماكدونالد، فقد أشار إلى أن الكفاية اللازمة للمعلم تتشكل من مكونين رئيسيين هما: المكون المعرفي Cognitive، والمكون السلوكي Behavioral.

أما المكون المعرفي فإنه يتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والإجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية.

والمكون السلوكي، فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها، ويعد إتقان هذين المكونين والمهارة في توظيفهما، أساساً لإنتاج المعلم الكفء الفعّال (McDonald, ١٩٧٨, ١٩٨٠).

وقد صنف فيلد (Field) الكفايات إلى تصنيفات كثيرة منها:

الإدراك: ويتطلب المعرفة والمهارات العقليّة، والقدرات التي تهتم بالعملية التعليمية التعلمية.

الأداء: ويتطلب إستراتيجيات تعليمية ومهارات مهنية يمكن أن تفيد في العملية التعليمية التعلمية.

الفعاليّة: وتتطلب نوعاً من التوافق في أداء الطلبة مع المعلمين الذين يقومون بتدريبهم.

الاستكشاف: ويتطلب نوعاً من الخبرة المتميزة وكذلك أنواع النشاط التي يمكن أن يشارك الطلبة فيها بمساعدة المدرب (جامل، ٢٠٠١).

ويمكن أن نخلص من خلال إستعراض تصنيفات الكفايات، على أن الكفاية لها صور متعددة، فهي كفاية في دور الإعداد، عندما تعلم الجوانب النظرية من معارف ومفاهيم ومهارات وإتجاهات، وكفاية في دور الأداء، عن طريق تدريب المتعلم على التطبيق، وكفايات عامة تتكون من المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات، التي يستند إليها الأداء السلوكي، وسلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة من الحركات والأعمال والأفعال بإطار من الإتجاهات والقيم والمعتقدات والسلوك الوجداني الذي يحكم الأداء (مرعي، ٢٠٠٣).

وما يهم الباحث في هذه الدراسة من هذه الأنواع من الكفايات هي الكفاية التي ترتبط بالأداء الذي ينبغي أن يقوم به مشرفو التمريض السريري أثناء التدريب، والمعلومات والمعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة الموجهة لهذا الأداء.

أسس تحديد الكفايات

هناك العديد من الأسس العامة لتحديد الكفاية، يلجأ إليها الباحثون لتحديد الكفاية قبل صياغتها كما حددها كوبر (Cooper, ١٩٨٠) في أربعة محاور هي :

الأساس الفلسفي: ويعد بمثابة الحاكم، ويتم في ضوءه وضع المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، ومن خلال هذه المنطلقات تتحدد النواتج المرغوبة لعملية التربية مما يساعد على وضع مفهوم معين لدور المعلم تحدد في ضوئه الكفايات التعليمية اللازمة.

الأساس الامبريقي: ويتم ببعض المفاهيم الامبريقية التي يمكن أن تشكل أساساً سليماً يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التعليمية التعلمية.

أساس المادة التعليمية: ويتيح هذا الأساس فرصة تحديد الكفايات التعليمية التعلمية، من خلال البيانات المعرفية والتنظيمات المتنوعة في مجال المادة التعليمية، وغالباً ما تكون الكفايات التي تحدد في ضوء هذا الأساس، هي كفايات تخصيصية تقوم على المعرفة بصفة أساسية.

أساس الممارسة: ويقوم هذا الأساس على مفهوم أن الكفاية التعليمية التعلمية يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم للعملية التعليمية التعلمية، لأن المعلم المقتدر تظهر كفايته من خلال أدائه لمهام التعليم المحددة، مثل توجيه الأسئلة وإدارة المناقشة والحوار، وغيرها من المهام الأخرى.

وقد اتفق اللقاني (١٩٨٥) ومرعي (٢٠٠٣) مع هذا التصنيف حيث أشارا إلى تلك الأسس بنوع من الإيجاز والتوضيح وهي:

الأساس الفلسفي وتحديد إفتراضات البرنامج.

الأساس التطبيقي بمعنى الإستعانة بما أثبتته التجربة.

الأساس الأدائي ويعني الإستناد في تحديد الكفاية على أساس تحديد الأدوار والمهام والواجبات التي سيؤديها الفرد الذي سيقوم بإعداده.

الأساس الواقعي: بمعنى العودة إلى البرامج الحالية والمقررات الموجودة، وإشراك العاملين في المؤسسة لتحديد الكفايات، من أعضاء هيئة التدريس، والمعلمين والمدربين، والطلاب وقادة الميدان وخبرائه. إلى جانب أن هناك وسائل وأدوات يلجأ إليها في تحديد الكفاية، تسمى بأدوات البحث العلمي وهي: الملاحظة، الاستبانة المقابلة الشخصية، التنبؤ والاحتمال، والتحليل الذي يستخدم في تحليل الأدوار والمهام.

ويرى الباحث أن الأسس السابقة تشكل في مجملها إطاراً عاماً يمكن أن تنبثق منه جميع المصادر الرئيسة الخاصة بإشتقاق الكفايات التعليمية التعلمية. ورغم تعدد هذه المصادر التي ظهرت في مجال حركة التربية القائمة على الكفايات، إلا انه يمكن عرض أهمها وأكثرها استخداماً.

مصادر اشتقاق الكفايات

حدد دودل (Dodle) ثلاث طرق لاشتقاق الكفايات التي تتضمنها برامج التربية القائمة على الكفايات هي: تحليل الأدوار، تحليل النموذج النظري بتغير البرنامج القائم، تحديد الحاجات (مرعي، ٢٠٠٣).

كما أن المربين استخدموا خلال العقدين الأخيرين، أربعة طرق لاشتقاق الكفايات هي:

طريقة تخمين الكفايات اللازمة، وهي أقل الطرق صدقاً.

الطريقة النظرية في إشتقاق الكفايات.

طريقة ملاحظة المعلم في الموقف التعليمي، وهي أفضل من الأولى حيث تربط كفايات المعلم بالناتج التعليمي لدى الطالب.

الدراسات التحليلية وهي أفضل الطرق في رأيه.

ومن مصادر إشتقاق الكفايات الأكثر شيوعاً والأكثر تحديداً الآتي:

تحليل المقررات وترجمتها إلى كفايات Course Translation

ويتم فيه إعادة تشكيل المقررات الجارية وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية، ويشير هل و وكلين (Hill.& Wicklein, ٢٠٠٠) إلى أن ترجمة المحتوى يعني تحليل محتوى المقرر، والتدرج من الأهداف العامة إلى الأهداف التعليمية الخاصة مرورا بالكفايات، وذلك في خط متصل يمكن تصويره على النحو التالي:

المقرر← الأهداف← الكفايات العامة ← الكفايات الفرعية ← الأهداف التعليمية والمهارات.

ويرى مرعي (٢٠٠٣) أن هذا الأسلوب هو أكثر الأساليب استخداماً، إلا أنه يعاب عليه تقديم مفهوم جديد للبرنامج، حيث يظل التأكيد على المقررات الإعتيادية السائدة قائماً، ولا يتم سوى تغير محدود في المادة، ولمعالجة هذا العيب يرى هل وجونز إضافة بعد آخر لأسلوب ترجمة المحتوى، حيث يقترحان دعم هذا الأسلوب بأساليب أخرى، كأن يطلب من المعلمين تحديد ما يرونه ضرورياً من كفايات وأهداف،

يمكن إضافتها لما يشتق من كفايات وأهداف من المقرر القائم.

تحديد الحاجات Needs Assessment

يعد تحديد الحاجات من مصادر اشتقاق الكفايات في ضوء طبيعة الميدان وحاجاته، وما يراه الخبراء والقائمون على التخطيط، من مطالب معينة لإعداد الفرد الذي سيعمل في هذا الميدان، ويتطلب هذا المدخل تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التعليم من معلمين وطلاب وغيرهم، حتى يتم اشتقاق كفايات البرنامج في ضوء هذه الحاجات. ويرى كل من دودل وهل ووكلين أن برنامج تربية المعلمين عندما يرتكز على الميدان، ويتم توجيهه أساساً نحو المشكلات والحاجات الحقيقية للمعلم، فإن أسلوب تقدير الحاجات، يصبح أكثر الأساليب قبولاً لاشتقاق كفايات المعلم وتحديدها، وأكثرها ملاءمة لبرامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة (Dodle, ١٩٧٨; Hill.& Wicklein, ٢٠٠٠).

قوائم تصنيف الكفايات Lists of Competencies Classification

من مصادر اشتقاق الكفايات قوائم تصنيف الكفايات، إذ يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة، التي تشتمل على عدد كبير من الكفايات التعليمية التعلمية، بما يتيح إمكانية الإختيار من بينها وبما يتلاءم وحاجات البرنامج التدريبي، في ضوء وجود إستراتيجية واضحة ومحددة، يتم في ضوئها اختيار العدد المناسب من الكفايات التي تشتق من منطلقات البرنامج وأهدافه، وهي متواجدة ومتوفرة في العديد من الدراسات العربية والأجنبية (Hill.& Wicklein, ٢٠٠٠).

المدخلات المهنية Profession Inputs

الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم ومؤسساتها المهنية، في عملية اشتقاق الكفايات وتحديدها وتضمين ما يرونه ضرورياً منها في برامج تربية المعلمين، ومشاركة المنتفعين من برامج الإعداد في تحديد الكفايات التي تضمنها هذه البرامج، وذلك من خلال استطلاع آرائهم ووفق قدراتهم وإمكانياتهم، بواسطة أساليب المقابلات الشخصية والاستبانات واستطلاع الرأي.

وكذلك دراسة المقررات التربوية وترجمة هذه المقررات، على إعتبار أن هذه الأهداف سوف تكون هي الكفايات التي سوف يكتسبها المعلم من خلال التعلم الذاتي. وأخيراً آراء الخبراء والعاملين في المجال التربوي، وذلك بالحصول على آرائهم بعد تحديد الكفايات وحصرها، وتضمين ما يرونه ضرورياً، وذلك عن طريق المقابلة الشخصية، والاستبانات.

البرامج التدريبية القائمة على الكفايات

منذ العقد السادس من القرن الماضي، لم يتوقف البحث ومحاولة الباحثين الحصول على إستراتيجيات متطورة تهدف إلى تحديث وتطوير برامج إعداد المعلم، وقد ركزت عملية التحديث على مجموعة من المحاور يمكن إجمالها فيما يلي:

التحديث في الأهداف العامة والخاصة، وترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية.

التحديث في أساليب التدريس ومهارات الإتصال والتواصل.

التحديث في البنية التي تتكون منها المناهج وإختيار عناصر المقررات.

التحديث في أساليب تقويم المنهج من حيث أهدافه، وبنيته، ومقرراته وأساليبه.

وتحقيقاً لهذه المحاور فقد ظهرت عدة إستراتيجيات تهدف إلى تحسين برامج إعداد المعلم منها استخدام أسلوب التعليم المبرمج، واستخدام أسلوب التعليم المصغر، استخدام أسلوب تحليل التفاعل بين المعلم والطالب، واستخدام أسلوب التعلم الذاتي بأشكاله المتعددة. إلا أن أهم الإستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال هي برامج الإعداد على أساس الكفاية والأداء (CBE) (PBE) وتعمل هذه البرامج على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية، وبين المهام والمسئوليات والواجبات التي سوف يواجهها في الميدان الحقيقي من ناحية أخرى، وذلك لرفع كفاية جميع المعلمين إلى أعلى المستويات.

مواصفات البرنامج القائم على الكفايات

حدد هول (Hall, ١٩٨٠) مواصفات البرنامج القائم على الكفايات على النحو الآتي :

تحديد الأهداف في كل مجالات الكفايات بشكل سلوكي، وتوضع في مستهل البرنامج.

تعيين مستويات التمكن المطلوبة وطرق التقويم.

تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف البرنامج.

يستند التقدم في البرنامج على تحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على معدلات التحصيل.

إستخدام تفريد التعليم والتعلم الذاتي، الذي يعمل على تنوع خلفيات المتعلم وقدراته.

يستخدم في البرنامج أسلوب التقويم الذاتي، والذي يجعل المتعلم مسئولاً عن تقدمه.

يبنى نظام التقويم في البرنامج على إجراء المتابعة من القائمين عليه.

يقوم البرنامج على وجود تغذية راجعة، ليحصل المتعلم على معلومات منظمة ومستمرة من خلال تقدمه في البرنامج، وفي الوقت نفسه يعطي فرصة للتعبير عن إنطباعاته الشخصية وعن مدى ملاءمة البرنامج له.

مميزات البرنامج القائم على الكفايات

أهم ما يميز هذه البرامج الآتي :

أنها تتبع خطة منهجية في تحديد الكفايات ووضع برامج التدريب عليها.

تستفيد هذه البرامج من إستراتيجيات التقويم المتطورة، كالتقويم القبلي والبنائي والتشخيصي

إن معيار سرعة ونمو المتدرب يتضح من ظهور الكفايات المطلوبة في سلوكه، وليس بالوقت المخصص لها.

تنمي قدرات وكفايات خاصة لدى المتدرب، مما يؤدي إلى انعكاس معارفه انعكاسا وظيفياً على أدائه.

تركز على العديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في مجالات التربية وعلم النفس، والتي من أهمها التعلم الإتقاني Mastery Learning، والتعلم الذاتي Self learning وتفريد التعليم Individualized Learning.

تجعل المتدرب يقترب إلى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله الميداني، وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الأداء.

يطبق ويستخدم أهم الاتجاهات المعمول بها في مجال تكنولوجيا التعليم، والتي من أبرزها أسلوب تحليل النظم، ونماذج الموديولات، والرزم التعليمية، ونظام العقول الإلكترونية، ونظام التعليم المصغر.

ويمكن تلخيص ملامح وخصائص هذه البرامج (CBE) بمقارنتها مع البرامج الاعتيادية على النحو الآتي:

تركز برامج الكفايات على الأداء، بدلاً من الخبرة.

تركز على النتائج، بدلاً من العناية بالمعرفة والمهارة.

تهتم بالإستدلال والمعلومات الاستنتاجية، بدلاً من التلقين.

تهتم بالصيغ الشخصية الفردية، بدلاً من الصيغ القائمة.

تعتني بالبرامج الميدانية، مقابل العناية بالمناهج الثابتة.

تعنى بالبحث وإجراء البحوث والتدريب، بدلاً من الحفظ والمعرفة (جامل، ٢٠٠١).

خطوات بناء البرنامج القائم على الكفايات

تتفق كل من كمب وتورشن (Torshen, ١٩٨٠; Kemp, ١٩٨٥) على أن هناك ثلاثة أسئلة تشكل الإجابة عنها الإطار الأساسي للتخطيط، وتصميم البرنامج بشكل عام. وهذه الأسئلة هي:

ما الذي ينبغي أن يتعلمه الفرد ؟

كيف يدرك المعلم أنه قد حقق أهداف التعلم المرغوبة ؟

ما المصادر والأساليب، والوسائل الأكثر ملاءمة لتحقيق مستويات التعلم المرغوبة، أو كيف يصل المتعلمون إلى غاياتهم المرغوبة ؟

وبالنظر إلى هذه الأسئلة يتضح أن الإجابة عن السؤال الأول تؤدي إلى عملية تحديد الأهداف للبرنامج، في حين أن الإجابة عن السؤال الثاني تمثل عملية إختيار مصادر التعلم والأنشطة التعليمية والتي تتناسب مع المتعلمين، وتعمل على مساعدتهم في بلوغ الأهداف الموضوعة، أما الإجابة على السؤال الثالث فتخص عملية تقويم البرنامج (كمب، ١٩٩٠).

وتشير برامج التعلم الذاتي القائمة على الكفايات إلى أنواع من البرامج التدريبية والتي تحقق للمتدرب العمل من خلال الدراسة الذاتية، والمشاركة النشطة في عملية التعلم، عن طريق تناول المعلومات والمعارف والأدوات والوسائل التعليمية بنفسه وحسب قدراته، من خلال أهداف محددة معلنة له، يتحمل مسئولية الوصول إليها بجهده الذاتي وتحت إشراف وتوجيه المعلم.

ويشير نموذج كل من إريكسون Erickson وجيولاش Geulach ، لتصميم وتطوير البرامج التعليمية إلى مجموعة من المراحل بصورة عامة هي مرحلة التحليل، ومرحلة التركيب، ومرحلة التقويم (كمب، ١٩٩٠).

وبناءً على هذا، يمكن تلخيص وتوضيح المراحل التي يمر بها إعداد برنامج قائم على الكفاية وفق الخطوات الآتية:

أولا: مرحلة التحليل

وتتضمن هذه المرحلة مجموعة من العناصر هي :

تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج

إن تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج وهي الأهداف التي يراد تحقيقها من خلاله، لأنه عند التخطيط للبرنامج التعليمي التدريبي تتحول الكفايات إلى أهداف يسعى البرنامج إلى تحقيقها، كما أن تحديد الأهداف العامة في عبارات سلوكية محددة قابلة للقياس؛ ومعرفة المتدرب لها بوضوح، يعد أداة قوية في مساعدة المعلم على بذل جهوده لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم إلى أقصى حد ممكن، لأن الهدف الرئيسي لهذه البرامج هو تخريج معلم قادر على تعليم تلاميذه بفاعلية، والمعلم هو المحصلة الرئيسة لكل هذه البرامج حيث لا بد من حصوله على كل جوانب التعلم من معارف ومهارات وإتجاهات وقيم، وذلك لتطوير العملية التعليمية التعلمية، ومساعدته لتحقيق الكفايات التي يشعر بالحاجة إليها.

تحليل وتنظيم المحتوى

يعتبر اختيار نوع المحتوى الذي يستطيع المتعلم بواسطته الوصول إلى أهدافه من أصعب أعمال تخطيط البرامج، ويراعى عادة في إختيار محتوى البرنامج أن يكون متسقاً مع ما تم وضعه من أهداف، وأن يكون متصفاً بالمرونة ويسمح بإتاحة الفرصة للمتعلم للمناقشة، والاستعانة بالقراءات الخارجية والقيام بالأنشطة التعليمية التي تعمل على دعم عملية التعلم، وتؤدي إلى تنمية الكفايات المتضمنة في البرنامج.

ولتحقيق ذلك هناك شروط يجب مراعاتها(كمب، ١٩٩٠) وهي:

أن يستند المحتوى إلى أهداف معينة، وأن يحقق تنوع المحتوى نفس الأهداف.

أن يتنوع تنظيم المحتوى طبقاً لنظام التصنيف المستعمل حسب طبيعة المادة العلمية.

عدم إغفال التنظيم السيكولوجي والتنظيم المنطقي للمادة العلمية.

أن يتناسب النشاط المصاحب للمحتوى ومستوى المتعلمين، وأن يكون على شكل قراءات، ومناقشات، وأن يؤدي النشاط لأكثر من هدف في آن واحد.

أن يكون تنظيم المادة العلمية في صورة تراكمية، تستهدف تغطية كل النواحي المحددة.

أن يكون هناك مجال للاختيار في المادة العلمية، وفي القراءات الخارجية والخبرات التعليمية الإثرائية.

أن يراعى التتابع والتكامل في إختيار المادة العلمية.

ثانيا: مرحلة التركيب وتتضمن هذه المرحلة:

الأنشطة التعليمية: تقوم النشاطات التعليمية عادة على سلسلة من الإجراءات على نحو يكفل تحقيق

الأهداف التعليمية المحددة للبرنامج، حيث أن هناك ارتباطا عضويا بين النشاطات التعليمية وبين الأهداف، ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة أنواع: النشاطات القبلية، النشاطات المصاحبة، والنشاطات البعدية.

الأدوات والوسائل التعليمية: يراعى عادة في إختيار الأدوات والوسائل التعليمية لهذه البرامج التنوع الأفقي بحيث تكون: مطبوعة، مرسومة، مسموعة ومرئية، وكذلك التنوع الرأسي من حيث التدرج في صعوبتها حتى تتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين. وتستفيد برامج التربية القائمة على الكفايات (CBE) بشكل أساسي من التقنيات التربوية كوسيط للتدريب ومن تلك الوسائل: الدوائر المغلقة، التلفزيون التعليمي، أشرطة الفيديو، السينما التعليمية، أجهزة العرض العادية والحاسوبية، الصور، الخرائط، المصورات بأنواعها، المجسمات والعينات والنماذج، كما أنها تقوم على إستخدام المكتبة، والجداول والإحصاءات والرسوم البيانية، والسبورات، كما تتضمن هذه الوسائل أيضا استخدام الأشرطة الصوتية، والشرائح.

تصميم الإستراتيجيات التعليمية وتحديدها: المقصود بتحديد الإستراتيجيات؛ كيفية عرض المحتوى التعليمي، كأن ينظم في صورة حقائب تعليمية أو موديولات تعليمية، ثم يتم تجميع المحتوى التعليمي للموديول في ضوء الأهداف العامة للمحتوى، ويشتق المحتوى من المناهج حتى تأتي معالجة الكفايات، وما ينطوي عليها من كفايات فرعية على نحو وظيفي، وبحيث يكون المحتوى وارداً ضمناً في المناهج المقررة للمتدربين، كما يراعى أن يكون جميع أفراد العينة ممن يدرسون هذه الموضوعات في فصولهم الدراسية (الفرا، ١٩٨٤).

ثالثا: مرحلة التقويم

إن نظم التقويم القائمة على الكفايات تنطلق من فلسفة مفادها أن التغيير الجذري في تربية المعلم وتأهيله سيؤدي إلى تغيير جذري في المعلم، وتجعله أكثر فاعلية وقابلية للمسؤولية، كما يعد تدريب المعلم واستخدام أسلوب التعلم الذاتي عملية مستمرة، تحتاج إلى تقويم أولئك الذين سيتعلمون من هذه البرامج.

ونظام التقويم في برامج الكفايات هو نظام مرجعي المحك Criterion – referenced يقوم على التقويم التكويني Formative Evaluation الذي يوفر معلومات تشكل أساساً لإتخاذ القرارات الإرشادية والتوجيهية، ويعقب هذا التقويم التكويني المستمر، تقويم تجميعي Summative Evaluation ويتم عقب الانتهاء من إكمال الوحدة التعليمية أو البرنامج، وذلك حتى يمكن تصنيف مستوى الأداء النهائي للمتعلمين، والحكم على مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة، ويراعى في تقويم برنامج التربية القائمة على

الكفايات تحقيق النجاح عندما يتمكن المتعلم من إظهار قدرته على أداء الكفاية المطلوبة حسب المستوى المحدد للإتقان، ولا يتم التقيد بإعطاء درجات معينة، وإنما يكتفي فقط بالإشارة إلى ما يدل على النجاح، مثل: نعم ، نجاح، اكمال ... الخ، أما في حالة عدم تحقيق الكفاية فيسجل ما يدل على ذلك مثل: لا، ليس بعد، لم يكمل... الخ، وعلى المتعلم أن يحاول مرة أخرى، بعد أن يتلقى تغذية راجعة تتمثل في مزيد من الإشارات والتوجيهات والبدائل العلاجية (كمب، ١٩٩٠).

واتفق كل من الفرا (١٩٨٤) وكمب (١٩٩٠) ومرعي (٢٠٠٣) أنه يمكن تقويم الكفايات المعرفية والأدائية على النحو الآتي:

الكفايات المعرفية

وهي تعتبر بالنسبة لكثير من الخبراء مطالب سابقة لإظهار المهارة وتحقيق الأهداف

فالمعرفة في برامج التربية القائمة على الكفايات (CBE) لم تعد غاية ولكنها وسيلة للعمل والتطبيق Knowledge for Actions Sake ويقدر هذا الجانب عن طريق إظهار معرفة كافية بالكفايات وذلك باستخدام نظم الاختبارات المعرفية المختلفة.

الكفايات الأدائية

هناك شبه إجماع على أن تقدير هذه الكفايات يكون بما يفعله الفرد في أداء أي مهنة، ويتم الرصد والقياس عن طريق الملاحظة المباشرة، داخل المؤسسة التعليمية بواسطة أعضاء هيئة التدريس. وتتضح أهمية التقويم في البرامج القائمة على الكفايات فيما يلي:

يستخدم المتعلم في هذا الأسلوب مهارات التقويم الذاتي.

أن قدرة المعلم على تأدية العمل الذي يقوم به بكفاية هي المؤشر الرئيسي والدليل المقبول لنجاحه، وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة، ولا على قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة إليه بكفاية، ولا الدرجات التي حصل عليها في الامتحان.

يمكن اعتبار أن المعلم قد أتم تدريبه بنجاح طالما يظهر قدرته على أداء المهارات التعليمية المتوقعة منه، بغض النظر عن المدة التي يكون قد قضاها في التدريب على الكفايات.

يتناقش المتعلم مع نفسه، وهذا يؤدي إلى العمل الجاد لتحقيق النجاح، ولذلك فإن الاختبارات يجب أن تكون محكية المرجع.

ويرى الباحث أن هذا الاتجاه في إعداد البرامج يمكن أن يكون أكثر الطرق فاعلية في تطوير العملية التعليمية التعلمية، إنطلاقاً من الواقع المشاهد الآن، كما أن ارتباطه بمبدأ التعلم الذاتي والتعلم الفردي يمكن أن يجعله من أكثر الوسائل الإقتصادية والعملية في إعداد وتدريب المعلمين، لأن هذا النوع من البرامج يقدم لكل متعلم أفضل الفرص لتحصيل الواجبات، ويحقق الكفايات المطلوبة للعمل، وفيما يلي عرض لعملية بناء البرامج التدريبية.

الأنماط والأساليب الشائعة في بناء البرامج التدريبية القائمة على الكفايات التعليمية التعلمية

كان من أسباب اتجاه معاهد إعداد وتدريب المعلمين في أمريكا للأخذ ببرامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات، كون هذه البرامج تستند إلى تفريد التعليم وأساليب التعلم الذاتي. وهي متعددة الأشكال فتسمى الحقائب التعليمية (Instructional Package) والتعليم بالوحدات النسقية أو المجمعات التعليمية (Instructional Modules) و التوليفات (Clusters) و المقررات الدراسية المصغرة (Micro Courses Mini courses) والأطقم التعليمية (Instructional Kits).

ومهما اختلفت التسميات أو الأشكال فإنها جميعها تتضمن:

الأهداف التعليمية.

الإختبارات القبلية.

محتوى تعليمياً وأنشطة مناسبة لتحقيق الأهداف المرغوبة.

الاختبارات البعدية لقياس مدى تحقيق الأهداف المرغوبة (عباس، ١٩٩٠؛ مرعي والحيلة، ١٩٩٨؛ مرعي، ٢٠٠٣).

وفيما يلي تعريف بالأنماط الأكثر استخداماً في برامج التدريب:

التوليفات التدريبية Clusters

ويتمثل هذا النمط في حصر المهارات اللازمة للمعلم للقيام بمهامه التعليمية الأساسية، وتنظم هذه المهارات في شكل متدرج، بحيث تهتم كل مهارة على حدة بمواقف تعليمية بسيطة، مع مراعاة التكامل بين هذه المهارات في المواقف الأكثر تعقيداً باستخدام أسلوب التدريس المصغر (بخش، ١٩٨٨).

وفي بداية العقد السادس من القرن المنصرم، توصلت جامعة إستانفورد إلى نموذج لمثل هذه البرامج يهدف

إلى تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، حيث أمكن فيه دمج المهارات التي ترتبط بإحدى المهام التعليمية، مثل مهارات حث الطلبة على المشاركة في المناقشة، وتوجيه الأسئلة، وزيادة مشاركة الطلبة في الأنشطة، وكل مهارة من هذه المهارات تتضمن عدداً من المهارات الأخرى المنظمة بشكل هرمي متدرج، وهي تشبه في تخطيطها أو تنظيم التدريب على كل مهارة فيها تلك الخطوات المتبعة في بقية أساليب التعلم الذاتي والتي سبق ذكرها وتتلخص في النقاط الآتية:

توضيح الهدف منها.

توضيح المبررات للقيام بها.

اختبار قبلي.

محتوى وأنشطة تعليمية تحقق الأهداف المرسومة.

اختبار بعدي لقياس مدى التقدم نحو الأهداف (جيمس، ١٩٨٤).

المقررات الدراسية المصغرة Micro Courses Mini courses

وهي عبارة عن رزمة تعليمية تقوم على أساس التعلم الذاتي، وتركز على كفايات أو مهارات محددة، المطلوب من المعلم تعلمها في مدة زمنية قصيرة، قد تستغرق حوالي شهراً تقريباً. وهي إحدى صور تنظيم برامج تدريب المعلمين القائم على أساس الكفايات، وهي تقوم على التعلم الذاتي على نحو يسعى إلى تمكين المتدرب من اكتساب وتنمية مهارات تعليمية محددة بطريقة مفردة، منطلقاً من شعور المتدرب الحاجة إلى هذه المهارة أو تلك، ومتقدماً بالسرعة التي تناسب ظروفه (درة وزملائه، ١٩٨٨؛ الأكرف، ١٩٩٠؛ مرعي والحيلة، ١٩٩٨).

وتشتمل كل دورة مصغرة على كتاب للمتدرب، يتضمن الأهداف والدروس والمهارات والتي يتناولها كل درس، ثم توجيهات تساعد المتدرب على كيفية التنفيذ، وتعالج كل مهارة من خلال بيان أهميتها وعرض التدريبات

والأنشطة سواء أكانت تحريرية أو مرئية مثل: مشاهدة فيلم عن المهارة، ويتضمن أيضاً أنشطة متتابعة (Follow up) وفي النهاية التقويم، كما يتم تزويد المتدرب بالتغذية الراجعة بعد تحديد الإجابة في كراسات معدة لذلك، كذلك تضم الدورة المصغرة دليلاً للمتدرب يرشده خلال الأنشطة التعليمية التي

تحتويها (Ward *et al.*, ١٩٧٠) (درة وزملاؤه، ١٩٨٨؛ مرعي والحيلة، ١٩٩٨).

المجمعات التعليمية Instructional Modules

تفريد التعليم والتعلم الذاتي من أكثر المبادئ التي حظيت باهتمام التربويين؛ ومن أهم وسائط التعلم التي تقوم على نظام التعلم الذاتي هي المجمعات التعليمية ، كما أنها تعد الأداة الرئيسة للتعلم في برامج التربية القائمة على الكفايات (CBE)، كما نالت إهتماماً أكبر في كثير من الدراسات التربوية المهتمة ببرامج (CBE). ويعرف جميس (١٩٧٨) المجمعات التعليمية بأنها وحدة مستقلة تقوم على نحو نموذجي متسلسل من الأنشطة المدروسة والمصممة بشكل يساعد المتدرب على تحقيق أهداف مقررة مسبقاً ومحددة.

ويشير كل من هال وجونز إلى أن المجمعات التعليمية عبارة عن مجموعة متكاملة من خبرات التعلم تهدف إلى تيسير اكتساب الطالب لمجموعة من الأهداف المحددة (Hall & Jones, ١٩٨٠)

ويقدم فارنت (Farrant,١٩٨٠) تعريفاً آخر للمجمعات التعليمية على أنها وحدات دراسية ذاتية المحتوى مستقلة عن بعضها البعض، وتعتبر جزءاً من مقرر الوحدات التي يسهم كل منها بمفرده إسهاماً خاصاً في تعليم المتدربين، وباستمرارية تعلمه لوحدة تعلميةٍ تلو الأخرى، يشكل تراكمها معرفة متكاملة.

ويعرفها خطّاب (١) بأنها مادة تعليمية تعلمية، تعالج موضوعاً محدداً، وتتضمن نشاطات وتطبيقات منوعة ومنتمية، تمكن المتدرب من تحقيق الأهداف المطلوبة، وقد يكون المجمع جزءاً من برنامج تعليمي متكامل.

وقد تبنى الباحث تعريف (راشد، ، ١٩٨٢، ص ٤١) ليلتزم به في البحث الحالي وهو: " نظام

---

(١) خطّاب، محمد (١٩٨١). المجمعات التعليمية: ماهيتها وخصائصها. عمان: رئاسة وكالة الغوث، أونروا / يونسكو.

تعليمي يقوم على التدريس، عن طريق تصميم وإعداد وإنتاج وحدات تعليمية تعلمية، يمكن عن طريقها تنويع مصادر وأساليب التعلم والمواقف التعليمية بحيث يؤدي ذلك إلى تهيئة مجالات الخبرة التي تسمح للمتعلم بالتعامل مع عناصر هذا الموقف، حتى يتمكن من أن يحقق أهدافاً تعليميةً أدائيةً محددةً، ويصل إلى مستوى الأداء المطلوب لكل هدف من هذه الأهداف، ويسير كل متعلم في ذلك حسب قدرته وسرعته".

وتحتوي المجمعات التعليمية على مجموعة من الوسائل التعليمية التي تستخدم عادة على نحو متكامل مع أنشطة تعليمية تعلمية في هذه الوحدات، ويمكن تصنيف الوسائل التعليمية المستخدمة في الفئات التالية:

المواد المطبوعة وتشتمل على الكتب والصور والرسوم بأنواعها والمذكرات والتعليمات وغيرها من المواد المطبوعة أو المنسوخة.

الوسائل السمعية، وتشمل التسجيلات الصوتية على شرائط أو اسطوانات.

الوسائل التي تحتاج إلى أجهزة معينة، وتشتمل الأفلام المتحركة والأفلام الثابتة، والشرائح الشفافة التي تعرض بواسطة جهاز العرض فوق الرأس، أو تسجيلات على أشرطة الفيديو والقرص المدمج للحاسوب.

التفاعل الإنساني، ويشمل تفاعل المتعلم مع زملائه وتفاعله مع المعلم، وهذا التفاعل من أهم أنواع النشاط في الوحدة، فمن المهم أن يقوم المعلم بالإجابة عن أسئلة الطلاب في أثناء دراستهم للوحدات ويوضح لهم بعض التفصيلات الدقيقة (جيمس، ١٩٨٤؛ درة وزملائه، ١٩٨٨؛ مرعي والحيلة، ١٩٩٨).

السمات المميزة للمجمعات التعليمية

التركيز على المتدرب وليس على المدرب، بحيث تخاطب المجمعات المتدربين وتستهدفهم.

المجمّع التعليمي جزء من برنامج محدد، وتكون المجمعات التعليمية عادة جزءاً من برنامج تعليمي متكامل تلبي احتياجات الفئة المستهدفة في جوانب يحددها المخططون.

التركيز على الأهداف ثم على الأنشطة، تركز المجمعات على الأهداف التعليمية النتاجات المتوخاة أكثر من تركيزها على الأنشطة التي تعتبر الوسيلة لتحقيق تلك الأهداف. فالمجمعات التعليمية إذاً تسعى إلى تنمية

المهارات والكنايات المحددة في بداية المجمع التعليمي تحت بند الأهداف وذلك للمتدربين.

التوجه الشخصي للمتدرب، بحيث أنها تتيح لكل متدرب العمل وفق سرعته الخاصة، وبذلك فالمجمعات التعليمية، كمواد مفرّدة، لا تلتفت إلى مقارنة المتدربين ببعضهم بعضاً فيما حققوا منها، وإنما يحكم على المتدربين جميعاً بالقياس إلى الأهداف التي تمكنوا من تحقيقها والنتاجات التي استطاعوا بلوغها.

البدائل التعليمية المختلفة، بحيث تتضمن بعض المجمعات التعليمية بدائل مختلفة، بحيث لا يكتفي المتدرب بدراسة المادة العلمية، بل قد يطلب إليه المخطط للبرنامج القيام بأنشطة عملية بديلة محددة، أو قد يطلب إليه حضور فيلم تلفازي بديل لوحدة تعليمية معينة، وهذه البدائل التعليمية تتيح للمتدرب حرية الإختيار وفق رغباته واهتماماته.

القابلية للتطوير، ولما كان المجمع التعليمي مادة مرنة تستهدف فئة محددة، لذا فهو يختلف عن الكتب المقررة، وبالتالي فإن التطويرات والتعديلات يمكن أن تدخل عليه باستمرار (درة وزملاؤه، ١٩٨٨؛ مرعي والحيلة، ١٩٩٨).

مكونات المجمّع التعليمي

قد يأخذ المجمّع التعليمي أشكالاً عديدة، ولكن الأكثر شيوعاً منها هو الذي يتضمن الأقسام الآتية:

النظرة الشاملة Prospectus Review

وتشتمل النظرة الشاملة على:

موضوع المجمع باختصار.

مسوغات إعداد المجمع Rational

مضامين المجمع (الوحدات التعليمية فيه).

إرشادات لتنفيذه.

المدة المقترحة لتنفيذه.

الفئة المستهدفة Target Group

أهداف المجمع التعليمي

وتكون هذه الأهداف على شكل نتاجات تعليمية يمكن قياسها، ويفضل عادة الأهداف التي تتضمن معايير محددة لقياسها.

الاختبار القبلي Pre - Test

وهو اختبار يحدده كاتب المجمع التعليمي (قد يأخذ شكل الإختبار الموضوعي، أو المقال، أو الأداء) بحيث يغطي المعلومات والمهارات، المتضمنة في المجمع التعليمي، ويهدف إلى تحديد ما إذا كان المتعلم يحتاج إلى تعلم الوحدة الجديدة أم لا.

الوحدات التعليمية التعلمية

وهي المواد العلمية التي تساعد المتدرب في تنمية المهارات والخبرات لديه، لتحقيق الأهداف السابقة. وقد تكون المادة العلمية على هيئة وحدة تعليمية واحدة أو أكثر، وتبدأ كل وحدة تعليمية بأهداف خاصة بها، ثم تتغلغل في ثنايا المادة العلمية والأنشطة التطبيقية العملية، التي تساعد المتدرب على تمثل الأفكار التي يطلع عليها، ويزود المتدرب عادة بدليل إجابات حول الأنشطة المختلفة، التي تلعب دور التقويم التكويني (Formative Evaluation) في كل وحدة تعليمية العلمية.

الاختبار البعدي Post - Test

الإختبار البعدي هو نفسه الإختبار القبلي في أغلب الأحيان، ويختلف عنه في أنه يعطى في نهاية البرنامج، والنجاح فيه هو المؤشر على تنمية وإكتساب المتدرب النتاجات التعليمية المحددة للمجمع.

المراجع

تحدد المراجع التي استخدمها الكاتب في نهاية المجمع التعليمي، والتي استفاد منها في كل ما أورده في المادة العلمية، كما قد يضع بعض كتّاب المجمعات التعليمية ملاحق لمواد تعليمية يودون إطلاع المتدرب عليها كملحقات، وذلك لأنها ليست أساسية كتلك المواد التي تضمنتها الوحدات التعليمية المختلفة (جيمس، ١٩٨٤؛ درة وزملائه، ١٩٨٨؛ مرعي والحيلة، ١٩٩٨).

تعقيب عام على المحور الأول

لقد تم التفصيل في بيان أهم المرتكزات النظرية التي تقوم عليها حركة التربية القائمة على الكفايات التعليمية التعلمية، وذلك للوقوف على السمات المميزة لها، لتستخدم هذه السمات كمعايير وموجهات للباحث في هذه الدراسة، وللوقوف على اتجاهاتها ليحدد في ضوئها إتجاه الدراسة نفسها.

المحور الثاني: الدراسات ذات الصلة

تعتبر الدراسات السابقة في أية دراسة سنداً علمياً يساعد الباحثين، ويمكن الإفادة في الإطار النظري ومنهجية البحث، ومناقشة النتائج، والتعرف على بعض الحقائق العلمية. وعلى الرغم من المكانة المتميزة التي يحتلها مشرف التمريض السريري في نظام التعليم التمريضي، إلا أن المكتبة العربية ما زالت تفتقر إلى الأبحاث والدراسات التي تعالج قضاياه، ومما لا شك فيه أن مشرف التمريض السريري يستحق أن تسلط الأضواء عليه، طالما أنه يعتبر وبحق العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية في مجال علوم التمريض.

لقد تعددت البحوث والدراسات الهادفة إلى تحديد كفايات معلمي التعليم العام من أجل تحسين مخرجاته، أما كفايات مشرفي التمريض السريري، وعلى قدر علم الباحث، فلم يعثر على دراسات كافية تهتم بها.

ويمكن عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة وفق المحاور الآتية:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت الكفايات التعليمية التعلمية لدى المعلمين في المجالات التمريضية والطبية والصحية.

لغرض التطوير الذاتي والمهني للممرضين من خلال التشخيص والتقييم الذاتي، أجرت مريتوجا وزملاؤها (Meretoja. *et al*, ٢٠٠٤) دراسة من أجل تطوير وتحسين الأداء والإجراءات التمريضية الصحية، من خلال تحديد نقاط القوة والضعف لدى الممرضين، وتشجيعهم على المشاركة والانضمام في برامج التعليم التمريضي المستمر، مما سيؤثر إيجاباً على نوعية الرعاية التمريضية المقدمة، ولتحقيق ذلك كان هدف هذه الدراسة تطوير أداة لقياس كفايات الممرضين Nurse Competence Scale (NCS) لتقييم أداء الممرضين الذاتي، ولتحديد مستوى الكفايات المهنية لديهم في مختلف أماكن العمل من مستشفيات ومراكز صحية. ولغرض تحقيق هذا الهدف قامت الباحثة وزملاؤها باشتقاق الكفايات المهنية للممرض من خلال (إطار "بنر" للكفايات، من المبتدئ حتى الخبير) Benner's from Novice to Expert framework حيث تم اشتقاق الكفايات بسبع خطوات من خلال مراجعة الأدب النظري للموضوع، والدراسات ذات الصلة، ومراجعة الخبراء والممرضين، تم بناء وتطوير أداة قياس (NCS) بـ (٧٣) كفاية قسمت إلى سبعة مجالات: المساعدة (٧) كفايات، التعليم (١٦) كفاية، تشخيص حالة المريض (٧) كفايات، إدارة العمل (٨) كفايات، المداخلات التمريضية العلاجية (١٠) كفايات، مراقبة الجودة في تقديم الرعاية التمريضية (٧) كفايات، الدور المهني (١٩) كفاية، تم توزيع أداة القياس (NCS) بالبريد على عينة عشوائية مكونة من (٥٩٣) ممرضاً وممرضةً من كامل مجتمع الدراسة البالغ (١٥٤٧) ممرضاً وممرضةً قانونيةً، والذين يعملون في مستشفى فنلندا الجامعي

الكبير بسعة (٣٩٠٠) سرير، استجاب منهم (٤٩٨) ممرضاً وممرضة. كانت نتائج الدراسة تشير بأن (٩٥%) من الكفايات المهنية لدى الممرضين كانت ضمن المستوى العالي. وكان هناك أثر لصالح العمر والخبرة الأكبر، وخرجت الدراسة بدرجة معامل ثبات وصدق داخلي عالي جداً لمقياس (NCS).

دراسة جونسن وزملاؤها (Johnson *et al*, ٢٠٠٢) هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة أهمية الكفايات التعليمية التعلمية ومدى ممارستها من قبل معلمي التمريض في الجامعات النرويجية. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة ببناء (قائمة معلم التمريض المثالي) في الجامعات النرويجية، اشتملت على خمسة مجالات (التدريس، الإجراءات التمريضية، التقييم ، شخصية المعلم والتطوير المهني، مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة)، ومن ثم تم مسح جميع معلمي التمريض في النرويج والبالغ عددهم (٨٢٨) معلماً ومعلمةً من خلال إرسال استبانة (قائمة معلم التمريض المثالي) بالبريد، وبعد إعادة (٣٤٨) استبانة بنسبة (٤٢%) من مجتمع الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة حصول مجال "التدريس" ومجال "الإجراءات التمريضية" على درجة مهم جداً، وحصل مجال "تقييم المهارات" ومجال "شخصية المعلم" ومجال "مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة" على درجة مهم. وهناك فرق ذو دلالة ضعيفة بين درجة الأهمية والممارسة، ووجود فرق ذو دلالة في درجة الأهمية لمجال "مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة" لصالح الخبرة الأعلى. أوصت الدراسة ببناء برامج تدريبية لمعلمي التمريض في الجامعات النرويجية، قائمة على كفايات مجال "مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة" ومجال "التقييم ".

وأجرى لي وزملاؤه (Lee *et al*, ٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التوصل لقائمة كفايات مدرسي التمريض السريري في الجامعات الأسترالية، عن طريق إدراك مدى فاعلية مدرسي التمريض السريري من وجهة نظرهم أنفسهم ومن وجهة نظر طلبة كليات التمريض في الجامعات الأسترالية، وقد قام الباحث وزملاؤه باعتماد واستخدام أداة للقياس (قائمة مدرس التمريض السريري الفعّال) Nursing Clinical Teacher Effectiveness Inventory (NCTEI) والتي تم بناؤها من قبل مورغان و نوكس (Mogan and Knox, ١٩٨٧) حيث طبقت هذه الأداة في أكثر من دراسة في دول العالم مثل: اليونان، وهونج كونج، وأمريكا الشمالية. وتكونت هذه الأداة من استبانه اشتملت على قائمة مكونة من (٤٨) كفاية موزعة على خمسة مجالات رئيسة وهي: القدرات التعليمية التعلمية، التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل، ذات المعلم وشخصيته، المهارات والإجراءات التمريضية السريرية والقياس والتقويم، وقد قام الباحث بتطبيق أداة القياس (NCTEI)

في أكبر كلية تمريض من حيث عدد الطلاب والمدرسين في الجامعات

الأسترالية، فقد كان مجتمع الدراسة يتكون من (٦٨٩) طالب، من سنة أولى إلى سنة رابعة، أخذ منهم (١٥٠) طالباًُ كعينة عشوائية و ٣٤ مدرس تمريض سريري، وأظهرت نتائج الدراسة إتفاق الطلبة ومدرسي التمريض السريري بأن أهم كفايات مدرسي التمريض السريري الفعّال هي في مجال "التفاعل الإجتماعي ومهارات التواصل"، حيث حصل هذا المجال على أعلى نسبة في درجة الأهمية. بينما كفاية "جعل التعليم ممتعاً" حصلت على أعلى نسبة في درجة الأهمية بالنسبة للكفايات، ولا يوجد فروق إحصائية بين المجموعتين تعزى للجنس، وهناك فروق إحصائية ذات دلالة بين المجموعتين تعزى للخبرة الأكثر، وقد أعطى الطلبة درجة الأكثر أهمية لمجال "القياس والتقويم"، بينما كان إهتمام مدرسي التمريض السريري في مجال "الإجراءات التمريضية السريرية"، ومن توصيات الباحث وزملاؤه القيام بدراسة نوعيه من خلال الطلبة ومدرسي التمريض السريري، لملاحظة سلوكهم أثناء التطبيق العملي، وتفسير اهتمامهم بالتفاعل الإجتماعي ومهارات التواصل، وبناء برامج تدريبية قائمة على كفايات مجال "التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل" لزيادة فاعلية مدرسي التمريض السريري في استراليا.

أجرت هيئة المديرين لمجالس التعليم الجامعي التمريضي في الولايات المتحدة الأمريكية Board of Directors of the SREB Council on Collegiate Education for Nursing. وهي هيئة فرعية ومنتسبة لهيئة إقليم الجنوب التعليمية Southern Regional Education Board (SREB) دراسة في عام ٢٠٠٢ هدفت إلى تحديد قائمة بكفايات معلم التمريض الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك لبناء وتطوير برامج تدريبية لتأهيل معلمي التمريض الجامعي، حيث قامت بتبني مشروع هذه الدراسة، وذلك بناءً على ازدياد الطلب والحاجة لمعلمي التمريض الجامعي وإلى برامج لتأهيلهم. حيث تكونت لجنة علمية من الباحثين من مدرسي التمريض، لبناء قائمة بكفايات معلم التمريض الجامعي، من خلال تحليل أدوار ومهام هذا المعلم وماذا يتوقع منه من كفايات مستقبلية. قامت لجنة الباحثين بمراجعة الأدب النظري للموضوع والدراسات ذات الصلة، وتم التركيز على تحليل مناهج علوم التمريض في المؤسسات التعليمية، لبرامج التمريض للمستويات الثلاث: برنامج التمريض المشارك والجامعي والدراسات العليا، في (١٦) ولاية أمريكية الأعضاء في (SREB) كما قامت بتحليل أدوار ومهام والوصف الوظيفي لمعلم التمريض الجامعي، والاطلاع على معايير الأداء الإقليمية والعالمية لمهنة التمريض، بعد ذلك تم الخروج بقائمة كفايات كأداة

قياس، بنيت على القيم والمبادئ والأخلاقيات والإيديولوجيات والمعارف والنظريات التي تضمنتها برامج التمريض في المؤسسات التعليمية الأمريكية. تكونت القائمة من (٣٧) كفاية في ثلاث مجالات: التعليم والتعلم (٢١) كفاية، الإدارة والتنسيق (٧) كفايات، البحث العلمي للتطوير الذاتي والمهني (٩) كفايات. تم مسح جميع المؤسسات العلمية في ١٦ ولاية أمريكية الأعضاء في (SREB) وعددها (٤٩٩) مؤسسة تعليمية للتمريض، عن طريق إرسال استبانة أداة القياس بالبريد، حيث استجاب (٤٥%) منهم. أظهرت نتائج الدراسة بأن القائمة أصبحت ٣٥ كفاية، وحصول مجال "التعليم والتعلم" على درجة الأهمية الأعلى وتكونت من (٢١) كفاية، يليه مجال "البحث العلمي للتطوير الذاتي والمهني" (٧) كفايات، ومن ثم مجال "التعاون والتنسيق" (٧) كفايات. كما أظهرت الدراسة بأن أسلوب المسح للمؤسسات التعليمية كان فعالاً. وكان هناك فروق ذات دلالة في درجة الأهمية بالنسبة للمؤسسات التعليمية لصالح كليات التمريض الجامعية والدراسات العليا، كما أظهرت الدراسة أن هناك بعض التشابه والفروق بين معلم التمريض الأكاديمي ومعلم التمريض السريري في المؤسسات التعليمية، ولكن القائمة شملت ذلك وأوصت الدراسة باعتماد هذه القائمة لمعلم التمريض الأكاديمي والسريري (SREB, ٢٠٠٢).

وأجرت سكويريان (Schwirian, ١٩٧٨) دراسة هدفت إلى لبناء أداة لقياس كفايات التمريض الأدائية في فنلندا، ولتحقيق هدف هذه الدراسة قام الباحث بمراجعة أدب الموضوع والدراسات ذات الصلة، كما قام الباحث بتحليل مهام وأدوار الممرضين الأدائية، والوصف الوظيفي والمعايير المحلية والإقليمية والعالمية لمهنة التمريض، حيث تم بناء أداة قياس أطلق عليها أسم The Six – Dimension Scale. (٦-D Scale) والتي تكونت من اثنتان وخمسون كفاية أدائية في ستة مجالات: الإدارة والقيادة في التمريض (٥) كفايات، الرعاية التمريضية المركزة (٧) كفايات، التعليم والتعاون المستمر (١١) كفاية، التخطيط للتعليم (٧) كفايات، مهارات الاتصال والتواصل ١٢ كفاية، التطوير المهني (١٠) كفايات. وتم ترجمة هذه الأداة للغة الفنلندية وكذلك الإنجليزية، وبعد التأكد من الصدق الداخلي ومعامل الثبات، والذي حصل على نسبة عالية (٠,٩٢) أعتمد كمقياس إقليمي فنلندي لقياس كفايات الممرضين الأدائية، ولاحقاً تم فحص وتجريب هذه الأداة لقياس كفايات التمريض، في أكثر من دراسة، ليشمل أكثر من دولة أروبية وبعض الولايات الأمريكية

والأسترالية، حيث تم التأكيد على فعالية هذا المقياس في هذه الدراسات (McCloskey & McCain ١٩٨٨; Myric & Awrey ١٩٨٨;

Battersby & Hemmings ١٩٩١; Gardner ١٩٩٢; Witt ١٩٩٢; Bartlett *et al*, ٢٠٠٠).

وأجرت بوتر وزملاؤها (Potter *et al*, ٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تقييم مشروع الاحتياجات التدريبية للعاملين في الصحة العامة، في الولايات المتحدة الأمريكية باستخدام الكفايات، وذلك لبناء النموذج التدريبي لهم، وقد تم اختيار موضوع الكفايات كأولويات للتدريب من قبل الهيئة المشرفة على التقييم، واستخدم قادة الصحة العامة، موضوع الكفايات لتصميم نموذج تدريبي للعاملين في الصحة العامة، على المستوى القومي والوطني في أمريكا، أظهرت النتائج أن الكفايات أعطت أولوية عالية، كما عكس النموذج التدريبي أولويات المشرفين كقادة ومدربين.

كما قام ثومسون وشيفر و ويتكر (Thomson; Davies; Shepherd & Whittaker, ١٩٩٩) بدراسة احتياجات ممرضي صحة المجتمع، والقابلات ومشرفات الصحة، للتعليم المستمر، وعلاقة ذلك مع التعليم والإشراف بهدف تأكيد الحاجة إلى تغيير البرامج التعليمية الاعتيادية، وتقييم الطلبة قبل برامج الصحة وبعدها وأثر هذه البرامج، وتم إرسال (٣١٤) استبانة وزعت على ثلاثة مراكز تعليمية رئيسة في بريطانيا، لمتدربين التمريض والقبالة، وأخرى أعطيت إلى مديري ومعلمي التمريض الذين يدرسون المتدربين، وتم اختيار أفراد لهم علاقة في هذا المجال وإجراء مقابلة معهم، وأظهرت النتائج أن حاجات المتدربين تنص على حاجاتهم للتطبيق العملي معتمدين على أسس البحث العلمي للتعليم والتعلم، ونقلها إلى المتدربين ضمن برامج محكمة، ودورات مستمرة، وتقديم الأبحاث ذات العلاقة لهم وخاصة الأبحاث العلمية منها، وكذلك تقييم المهارات الشخصية لهم، وأشارت الدراسة إلى حاجة المتدربين إلى الإرشاد والتوجيه، وأن تصمم البرامج ضمن احتياجاتهم.

وقدم أبو يوسف (Abou Youssef, ١٩٩٥) ورقة عمل حول تحسين الممارسة التمريضية في مستشفيات تونس، جاء فيها أن الممارسة التمريضية يجب أن تشتمل على معايير تكفل قصر ممارسة المهنة على الممرضين من ذوي المؤهلات والكنايات والمهارات العالية، وأيضا تحديث البرامج الجامعية الضعيفة إلى برامج تخصصية كحل قصير الأمد، للحاجات الشديدة لخدمات صحية متخصصة ومميزة، وكذلك وضع معايير تعليمية لضمان جودة التعليم، بحيث تكون المعايير وثيقة الصلة باحتياجات المجتمع، وتمتاز بالوضوح والمنطقية والمرونة، بحيث تهدف هذه المعايير إلى إيجاد قواعد إرشادية عامة للمؤسسات التعليمية ليتم من خلالها تحديد

مجالات الدراسة المطلوبة، ونظام التدريس ومؤهلات أعضاء هيئة التدريس والموارد المطلوبة.

كما أجرى مسرفي ومنسون (Meservey & Menson, ١٩٨٧) دراسةً لأثر التعليم المستمر على الممارسة التمريضية، وعلى جودة الرعاية التمريضية المقدمة للمرضى، في ثلاثة مستشفيات بريطانية، بواقع ثلاثين ممرضة على الأقل لكل منها، وذلك باستخدام الملفات التمريضية للمرضى، دلت النتائج على أن المشاركة في برامج التعليم التمريضي المستمر في هذه المستشفيات، يزيد المعرفة والكنايات والمهارات التمريضية الشخصية، ويزيد في إدراك احتياجات المريض، كما يزيد القدرات في مهارات التواصل مع المرضى وعائلاتهم ويعمل على تحسين الإجراءات والرعاية التمريضية المقدمة لهم.

المحور الثاني: الدراسات المتعلقة ببناء البرامج التدريبية القائمة على الكفايات وتحديد اثر تلك البرامج.

أجرى (عقيل، ٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التربوية والإشرافية لمعلمي التعليم التقني الهندسي في الأردن وبناء برنامج تدريبي قائم على تلك الكفايات وتقويم أثره في اكتسابها، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث قائمة بكفايات المعلمين التقنيين اشتملت على مئة وتسع كفايات جاءت في ثلاثة عشر مجالاً، اختار الباحث عينة تتألف من (١٢٥) معلماً ومعلمةً بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة البالغ عدده (٣٧٨) معلماً ومعلمةً يعملون في كليات المجتمع الأردنية، التي تتوافر فيها البرامج الهندسية، فاستجاب منهم (١٢٢) معلماً ومعلمةً يمثلون عينة الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة الكفايات حسب درجة أهميتها وهي: طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم، التطور المهني الذاتي، القياس والتقويم، البحث العلمي، مناهج التعليم التقني، تنظيم وإدارة البيئة التعليمية، التوجيه والإرشاد المهني، تخطيط التعليم، العلاقات مع عالم العمل، وسائل الاتصال والتقنيات التعليمية، الإقتصاد المعرفي، السلامة والصحة المهنية، أساسيات التعليم التقني والمهني، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية الكفايات تعزى للمؤهل الأكاديمي، ووجود فروق في تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة أهمية الكفايات تعزى للخبرة التعليمية الأكثر، وبناءً على هذه النتائج قام الباحث ببناء برنامجاً تدريبياً، فضمنه مادة تدريبية تغطي موضوعات مجال " طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم" من مجالات عمل المعلم التقني الهندسي، في تسع لقاءات تدريبية. اختار الباحث عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمةً قسمت عشوائياً إلى مجموعتين مثلت احداها المجموعة التجريبية والثانية الضابطة. ثم أجرى الباحث لهم اختباراً تحصيلياً قبلياً مكوناً من خمسين سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد، وبعد تطبيق البرنامج على العينة التجريبية المكونة من (١٥) معلماً

ومعلمة، أظهرت نتائج الاختبار البعدي للمجموعتين أن المجموعة التجريبية قد تفوقت على المجموعة الضابطة في متوسط اكتسابها للكفايات.وخرج الباحث بمجموعة من التوصيات التي يؤمل أن تسهم في تطوير آليات إعداد وتدريب المعلمين التقنيين.

وأجرت الزبون، (٢٠٠١)، دراسة هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الكفايات الضرورية لطلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت ومدى معرفتهم بهذه الكفايات ومدى حاجتهم للتدرب عليها، وبيان أثر كل من متغير الجنس والجامعة في درجة معرفة هذه الكفايات ودرجة الحاجة للتدرب عليها، وقد قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة التي اشتملت على (٧١) كفاية موزعة على سبعة مجالات هي: التخطيط، تنفيذ الدروس، إدارة الصف، العلاقات الإنسانية، استخدام الوسائل التعليمية، استخدام الحاسوب، والتقويم. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: لا يوجد فروق ذات دلالة في معرفة طلبة التربية العملية للكفايات الضرورية لهم تعزى لمتغيري الجنس والجامعة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في حاجة طلبة التربية العملية للتدرب على الكفايات الضرورية لهم تعزى لمتغير الجامعة والتفاعل بين متغيري الجنس والجامعة.

أجرى الهودلي (١٩٩٧) دراسة حددت مشكلتها بطرح مجموعة من الأسئلة تمحورت حول تحديد أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في الضفة الغربية على أساس الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين، اختار الباحث عينة من (٧٦) مشاركاً في خمسة برامج تدريبية خلال الفترة من سنة (١٩٩٠ – ١٩٩٥) م، تم اختيار أفرادها بطريقة عشوائية طبقية، استخدمت استبانه مكونة من خمسين كفاية موزعة على ثلاثة مجالات: التخطيط، التنفيذ، والتقويم. أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج التدريبي بدرجة عالية في رفع مستوى الكفايات الثلاث من وجهة نظر المعلمين، ولم تبين الدراسة أثراً لسنة الالتحاق في رفع مستوى الكفايات التعليمية، وتبين أن هناك أثراً لمتغير الجنس في رفع مستوى الكفايات ولصالح الذكور، كما أظهرت الدراسة أن لمتغير خبرة المشاركين في التعليم أثراً في رفع مستوى الكفايات التعليمية لصالح فئة ذوي الخبرة الأقل من أربع سنوات أي المعلمين الجدد، وأوصت الدراسة بضرورة استمرار تطبيق برنامج التدريب على معلمي مدارس وكالة الغوث، وامتداده ليشمل معلمي مدارس السلطة الوطنية، واعتماد أسلوب المشاركة في التقييم وذلك بأخذ وجهة نظر المشاركين في البرنامج عند تقييمه مما يزيد في صدق التقييم.

وقد هدفت دراسة أبو نمرة (١٩٩٥) إلى تحديد الكفايات التعليمية التعلمية الأساسية اللازمة لمعلمي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن وبناء برنامج تدريبي مقترح قائم على أساسها، وتحديد الكفايات التعليمية الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلم التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن ليتمكن من

القيام بأدواره المختلفة لتنظيم تعلم طلابه بفاعلية، حيث تم اشتقاق قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية تكونت من (١٠٤) كفايات موزعة على ثمانية مجالات وهي: التخطيط للتدريس، تنفيذ الدرس، التقويم، تطوير المناهج، العلاقات الإنسانية، النمو المهني، التوجيه والإرشاد وإدارة برنامج النشاط الرياضي. تم توزيع أداة الدراسة على عينة المعلمين والبالغ عددهم (٣٤٠) معلماً. و قد توصلت نتائج الدراسة في هذه المرحلة إلى أن معلمي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن يمتلكون وفق تقديراهم لأنفسهم (٦٨) كفاية تعليمية بالمستوى المقبول (بدرجة متوسطة فما فوق)، وأن عدد الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاج معلمو التربية الرياضية في المرحلة الأساسية إلى التدريب عليها وفق تقديراتهم كانت (٥٤) كفاية تعليمية، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات كل من المعلمين والمشرفين لمدى امتلاك المعلمين لسبع وثمانين كفاية تعليمية أساسية، وبناءً على ذلك تم بناء برنامج تدريبي مقترح باسلوب التعلم الذاتي، بني على أساس الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاج معلمو التربية الرياضية في المرحلة الأساسية إلى التدريب عليها في مجال التخطيط للتدريس ومجال تنفيذ الدرس ومجال التقويم. قام الباحث بتطبيق البرنامج المقترح على (٣٩) معلماً، و توصلت الدراسة في هذه المرحلة إلى النتائج الآتية: حدث تحسن كبير في درجات أداء أفراد العينة للكفايات التي تمت تنميتها من خلال تطبيق البرنامج، وذلك بمقارنة نتائج أداء أفراد العينة قبل تنفيذ البرنامج بنتائج أدائهم بعد تنفيذ البرنامج، كما حدث تحسن كبير في درجات أداء أفراد العينة لكفايات المجالات الثلاثة (التخطيط للتدريس، تنفيذ الدرس و التقويم)، وقد أدت هذه النتائج إلى نتيجة عامة مؤداها: فاعلية استخدام مدخل الكفايات التعليمية في برنامج التدريب في أثناء الخدمة وكذلك فاعلية أسلوب التعلم الذاتي في تنمية المعلمين مهنياً في أثناء الخدمة.

وأجرى هاشم (١٩٩١)، دراسة استهدفت معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية بالسودان، في محاولة لتحديد الكفايات التعليمية التي تلزمه، ثم الكشف عن مدى تمكنه من هذه الكفايات، وبناء برنامج تدريبي لتنمية مستوى أدائه في الكفايات التي أظهر ضعفاً فيها. أعد الباحث قائمة بالكفايات اللازمة لمعلم المواد التجارية، وقد اشتملت القائمة التي تم التوصل إليها على خمسة مجالات رئيسة، يندرج تحت كل منها عدد من الكفايات التعليمية. وقد جاءت هذه المجالات على النحو الآتي: (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، التفاعل وإدارة الفصل، المادة الدراسية و التقويم). وبعد اختيار مجموعة من المعلمين الذين يدرسون مادة المحاسبة ومسك الدفاتر، الذين لم يسبق لهم أن نالوا إعداداً أو تأهيلاً تربوياً. وضمت هذه المجموعة ستة عشر معلماً من المدارس الثانوية التجارية بمدينة واد مدني بالإقليم الأوسط بالسودان، تم توزيع القائمة عليهم، ثم تم

اختيار أكثر الكفايات التي أظهر المعلمون تدنياً في أدائها، وذلك لمحاولة بناء برنامج لتنميتها. وبعد إتمام بناء البرنامج التدريبي المقترح والذي جاء كمجمع تعليمي تدريبي باسلوب التعلم الذاتي في مجالات ثلاث: التخطيط للتدريس، التنفيذ والتقويم والتي أظهرت عينة الدراسة ضعفاً في أدائها، وبعد بناء أدوات الدراسة وضبطها والتي تكونت من أداتين أساسيتين هما: الاختبارات التحصيلية، وبطاقة الملاحظة القبلية- البعدية، وقد تم في هذه الخطوة إعداد الاختبارات التحصيلية الخاصة بكفايات كل مجال من المجالات الثلاثة التي يقوم عليها البرنامج، تم اختيار (١٥) معلماً كعينة تجريبية للبرنامج المقترح من معلمي المواد التجارية الذين لم يتلقوا إعداداً أو تأهيلاً تربوياً، ولم تتعد مدة خبرتهم في مجال التدريس السنوات العشر. من أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ما يلي: وضع قائمة بالكفايات التعليمية التي ينبغي توافرها لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية بالسودان، وقد تضمنت هذه القائمة خمسة مجالات رئيسية تشتمل على (٣٢) كفاية عامة، وتندرج تحت هذه الكفايات العامة (١٢٦) كفاية فرعية، سجلت الكفايات المتضمنة في مجال "التخطيط للتدريس" ومجال "التقويم" أدنى المستويات من حيث تمكن أفراد المجموعة منها، حيث انخفضت نسبة التمكن في بعض الكفايات لتصل إلى مستوى (٢٠%). وأظهر التقويم التكويني لمستوى أداء عينة الدراسة التجريبية للكفايات المتضمنة في المجمع التعليمي التدريبي لمجالات البرنامج الثلاثة أن جميع الأفراد قد تمكنوا من بلوغ مستوى الإتقان المحدد بنسبة (٨٠%) وذلك بعد إكمال دراستهم لهذا المجمع، أظهر الاختبار للكفايات في مجالات البرنامج الثلاثة " التخطيط ، التنفيذ ، التقويم " أن جميع عينة الدراسة قد تمكنوا من بلوغ مستوى الإتقان المحدد بنسبة (٨٠%) وذلك في كل من الإختبار البعدي التحصيلي وبطاقة الملاحظة، أظهرت نتائج الدراسة أثر للبرنامج ككل على تنمية الكفايات التدريسية المستهدفة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في كل من التحصيل والأداء للكفايات المتضمنة في البرنامج، وتشير هذه النتائج في مجملها إلى حدوث تحسن كبير في مستوى التحصيل والأداء للكفايات المتضمنة في البرنامج المقترح، مما يؤكد فعالية البرنامج وإمكانية استخدامه لتنمية هذه الكفايات. ومن توصيات الدراسة: الاستفادة من البرنامج المقترح الذي أسفرت عنه الدراسة في تنمية كفايات المعلمين الذين لم يتلقوا تأهيلاً تربوياً، ومحاولة تطبيق البرنامج المقترح على عدد أكبر من المعلمين الذين لم تشملهم الدراسة، واعتماد قائمة الكفايات التعليمية التي تم التوصل إليها في هذا الدراسة كأحد المصادر المهمة التي يمكن الإستناد إليها في حالة تصميم برامج أو إقامة دورات تدريبية لمعلم المرحلة الثانوية التجارية بالسودان.

ولتحديد أهم العناصر الأساسية التي يقوم عليها برنامج الكفايات التعليمية، أجرت أبو السميد (١٩٨٥) دراسة هدفت إلى إعداد برنامج قائم على الكفايات التعليمية، لنخبة من أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع، لبرامج إعداد المعلمين في الأردن، وتطبيق بعض جوانب البرنامج من خلال وضع مجمع تعليمي لتدريب المعلمين، ومعرفة أثر هذا البرنامج في أدائهم وممارستهم، وبعد اختيار مجموعة عشوائية من مدرسي كليات المجتمع في الأردن، كعينة للدراسة، و إعداد قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة للمدرسين في برامج إعداد المعلمين والكشف عن مدى ممارستهم لها، تم استخدام الاختبار القبلي الذي كشف عن تدني مستوى أداء العينة المشمولة بالدراسة، وفي ضوء ذلك تم إعداد برنامج تدريبي بأسلوب المجمعات التعليمية باستخدام التدريب الفردي، وذلك لتنمية الكفايات اللازمة لمدرسي برامج إعداد المعلمين، واختبرت العينة مرة أخرى، وتوصلت الدراسة إلى تحسن أداء مدرسي برنامج إعداد المعلمين، مما دل على نجاح البرنامج في تنمية الكفايات المطلوبة، وقد عزت الباحثة فاعلية التدريب الفردي كبرنامج علاجي.

خلاصة الدراسات وعلاقتها بالدراسة الحالية

يتضح مما سبق أن هناك العديد من الدراسات التي تتعلق بالكفايات بشكل عام. وتلك التي تعنى ببناء برامج تدريبية لتنمية الكفايات، ومن الملاحظ بأن هنالك ندرة في هذه الدراسات التي تتحدث عن الكفايات في مجال علوم التمريض. وخاصة تلك التي تطرح البرامج الخاصة بتنمية تلك الكفايات لدى مشرفي التمريض السريري.

وفي ضوء ما تم عرضه من دراسات وما استخلص من ملاحظات عن دراسات كل محور من المحاور التي التزم بها الباحث في تصنيفه للدراسات السابقة، فإنه يمكن القول بأن الدراسة الحالية التي قام بها الباحث تختلف عما تم الاطلاع عليه من دراسات سابقة في مجال الكفايات اللازمة للمعلم بصفة عامة، ولمشرف التمريض السريري بصفة خاصة، فالدراسة الحالية من حيث مجالها تعد من الدراسات العربية القليلة التي تناولت مشرف التمريض السريري، ولهذا فهي جهد مختلف، إلا أنه مكمل للدراسات الرائدة الأولى التي تمت في هذا المجال، والتي تم عرضها ضمن المحور الأول، فالدراسات العربية التي تمت في المجال قليلة جداً، والدراسات الغربية نادرة أيضاً، وتتمثل في دراسة جونسن وزملائها (Johnson *et al*, ٢٠٠٢) التي تناولت معلمي التمريض في الجامعات النرويجية، وأيضا دراسة لي وزملائه (Lee *et al*, ٢٠٠٢) التي تناولت مدرسي التمريض السريري في الجامعات الأسترالية من خلال القيام بدراسة درجة أهمية الكفايات التعليمية التعلمية ومدى

ممارستها من قبل معلمي ومشرفي التمريض على المستوى الجامعي، ودراسة هيئة إقليم الجنوب التعليمية (SREB, ٢٠٠٢) إلى تحديد قائمة بكفايات معلم التمريض الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك لبناء وتطوير برامج تدريبية لتأهيلهم، من خلال التركيز على تحليل مناهج علوم التمريض والخروج بقائمة كفايات بنيت على القيم والمبادئ والأخلاقيات والإيديولوجيات والمعارف والنظريات التي تضمنتها مناهج برامج التمريض في المؤسسات التعليمية الأمريكية، ودراسة سكويريان (Schwirian, ١٩٧٨) والتي تناولت بناء أداة لقياس كفايات التمريض الأدائية في فنلندا، من خلال القيام بدراسة تقويمية تحليلية لمهام وأدوار الممرضين الأدائية، والوصف الوظيفي والمعايير العالمية لمهنة التمريض، أما الدراسة الحالية فستتناول الكفايات التعليمية التعلمية المهمة لأداء مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية.

وتختلف هذه الدراسة أيضا عن سابقاتها في أن الدراسات السابقة في المجال التمريضي لم تتناول تصميم برنامج تدريبي لتأهيل مشرفي التمريض السريري، وكذلك فإن الدراسات السابقة في المجالات الأخرى قد تناولت برامج إعداد قائمة، أو حاولت تطويرها في ضوء مدخل الكفايات، في حين أن الدراسة الحالية لا تنطلق من برامج إعداد قائمة بالفعل، وإنما صممت برنامج تدريبي لتأهيل مشرفي التمريض السريري الذين لم يتلقوا أي نوع من الإعداد قبل الالتحاق بمهنة التعليم.

وركزت بعض الدراسات الاهتمام على تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين، وإعداد المعلم العصري الذي يستطيع مواكبة التكنولوجيا بالاطلاع على تجارب متميزة، وصولاً إلى معايير تتضمن كفايات المعلمين وارتباطها بالمهمات المنوطة بهم كما جاء في دراسة (Johnson *et al*, ٢٠٠٢) ودراسة (Lee *et al*, ٢٠٠٢) ، ودراسة (SREB, ٢٠٠٢) ودراسة (Schwirian, ١٩٧٨) ودراسة (Meservey & Menson, ١٩٨٧)، ولئن كان جانب منها ليس من كفايات مشرفي التمريض السريري، فإن جوانب عامة مشتركة تعتبر من صميم كفاياتهم بغض النظر عن التخصصات المختلفة، كما جاء في دراسات (عقيل، ٢٠٠٣)، أبو نمره (١٩٩٥)، والصباغ (١٩٩٤)، هاشم (١٩٩١).

ويرى الباحث أن عدد الدراسات التي اعتمدت في هذه الدراسة كافية إلى درجة مقبولة نظراً لندرة هذا النمط من الدراسات، كما يعتبر أن تناول هذه الدراسات لمتغيرات الدراسة موضوع البحث ولمجالات عمل مشرفي التمريض السريري وكفاياته ملائماً. ولهذا فإن الباحث سيحاول الاستفادة مما تم عرضه من دراسات،

وما ورد فيها من أساليب خاصة لتحديد الكفايات واشتقاقها، وتصميم البرامج وتقويمها، وذلك حتى يتمكن من الوصول إلى نموذج تدريبي لمشرفي التمريض السريري مستخدماً في ذلك أساليب التعلم الذاتي والمجمع التعليمي التدريبي التي أثبتت نجاحاً في مجال التدريب.

وتأتي الدراسة الحالية لتؤكد على مجالات معينة من مجالات عمل مشرفي التمريض السريري، وتصنيف مجالات أخرى بكفايات مهمة، ولتضع تصوراً لتدريب مشرفي التمريض السريري استناداً إلى كفاياتهم التعليمية التعلمية والإشرافية، وليشكل البرنامج القائم على أساس هذه الكفايات تطبيقاً عملياً، وامتداداً طبيعياً للدراسات السابقة.

وسيتم في هذه الدراسة بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات لمشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، ليمكن القائمين على بناء وتطوير البرامج التدريبية للهيئة التدريسية في كليات التمريض في الجامعات الأردنية، لاعتماد برامج مقترحة ومطورة تعزز وتنمي الكفايات لمعلمي التمريض وبالتالي تمكنهم من أداء مهامهم بإتقان وفاعلية.

استخلاص بعض المؤشرات من الدراسات السابقة للاستفادة منها في هذه الدراسة

ظهر في هذه الدراسات السابقة اهتمام متزايد على المستوى العربي والعالمي بتدريب المعلمين على الكفايات التعليمية التعلمية.

لوحظ في معظم الدراسات السابقة اعتماد الإستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، من أجل إعداد قائمة بالكفايات التعليمية التعلمية الخاصة.

تبين من خلال عرض الدراسات السابقة اهتمام التربويين في الوطن العربي بإعداد وتحديد قوائم الكفايات، وبناء برامج إعداد وتدريب المعلمين القائمة على أساس الكفايات التعليمية التعلمية، ويتم ذلك بالتغلب على الأساليب الاعتيادية المتبعة في العملية التعليمية.

تنوعت العينات المختارة في الدراسات السابقة من حيث فئاتها، إذ اعتمد البعض منها على أعضاء هيئة التدريس في الجامعة أو المعهد، واعتمد بعضها الآخر على معلمي المرحلة الثانوية أو الطلبة أو المشرفين التربويين.

الاستفادة من التعريفات والمصطلحات التي أوردها الباحثون العرب والأجانب، الذين اهتموا في هذا المجال المتعلق بالكفايات التعليمية التعلمية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يشتمل هذا الفصل على منهجية الدراسة، مجتمع الدراسة وعينتها، أدواتها وإجراءات صدقها وثباتها، وكذلك وصفاً لتطبيقها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

مجتمع الدراسة والعينة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية العامة والخاصة، للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥. وعددهم (١٨٩) مشرفاً ومشرفة حسب كشوفات أسماء الهيئة التدريسية، في دواوين كليات التمريض في الجامعات الأردنية العامة والخاصة. تم دراسة أفراد مجتمع الدراسة بكامله والبالغ عددهم (١٨٩) فرداً من مشرفي التمريض السريري، فاستجاب منهم (١٥٢) فرداً أي بنسبة (٨٠%) يمثلون عينة الدراسة كما هي موضحة في الجدول رقم (١)،

جدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها من مشرفي التمريض السريري على الجامعات الأردنية

الرقم	الجامعة	عدد المشرفين	عدد الاستبيان الموزع	عدد الاستبيان المسترد (عينة الدراسة)
١-	الجامعة الأردنـــية	٥٩	٥٩	٤٣
٢-	جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية	٤٧	٤٧	٤٠
٣-	الجامعة الهاشمـــية	٢٦	٢٦	٢٠
٤-	جامعة آل البـــيت	١٨	١٨	١٥
٥-	جامعة مـــــؤتة	١٢	١٢	٩
٦-	جامعة الزيتونـــة	٢٢	٢٢	٢٠
٧-	جامعة العلوم التطبيقـية	٥	٥	٥

المجموع ◄	١٨٩	١٨٩	١٥٢
النسبة المئوية ◄	%١٠٠	%١٠٠	%٨٠

أما عينة الدراسة التجريبية فقد تكونت من (٤٠) فرداً من مشرفي التمريض السريري، قسمت إلى مجموعتين كل مجموعة منها (٢٠) فرداً، مثلت إحداهما المجموعة التجريبية والثانية مثلت المجموعة الضابطة، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥.

وقد تم اختيار أفراد هذه المجموعة من مشرفي التمريض السريري، والذين يعملون في كلية التمريض في الجامعة الأردنية، ويرجع سبب اقتصار عينة الدراسة التجريبية على الجامعة الأردنية إلى أنها تضم أكبر عدد من مشرفي التمريض السريري على مستوى الجامعات الأردنية العامة والأهلية، وإلى سهولة تنفيذ وتطبيق البرنامج التدريبي من قبل الباحث الذي يعمل في نفس الجامعة، فضلاً عن ذلك فالجامعات الأردنية تعد بيئات تربوية متشابهة إلى حد كبير جداً من حيث نوعية مشرفي التمريض السريري.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء أربع أدوات:

الأداة الأولى: وهي (قائمة مجالات عمل مشرفي التمريض السريري والكفايات التعليمية التعلمية المتعلقة بها) (ملحق رقم (٤)). وذلك لقياس درجة أهمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى مشرفي التمريض السريري، حيث قام الباحث بتصميم هذه الأداة، من خلال تحليل مهام وأدوار مشرفي التمريض السريري، وبمراجعة ما توفر من معايير محلية وإقليمية ودولية للتمريض، وإعداد المعلمين المهنيين وتأهيلهم، والقيام بمراجعة أدبيات البحث التربوي والدراسات التي تناولت برامج تدريب المعلمين بشكل عام، وبرامج تدريب معلمي ومشرفي التمريض السريري واستهدفت تطوير برامج تأهيلهم.

وقد تم إستخلاص المجالات وكفاياتها من نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري لهذه الدراسة استناداً إلى المعيارين التاليين:

المعيار النظري: وهو نابع من فلسفة التربية وقيم المجتمع وتطلعاته لإنتاج مخرجات تعليمية مرغوبة، تعزز أطره الصحية والإجتماعية والثقافية والسياسية والإقتصادية.

المعيار العملي: وهو مستمد من ممارسات مشرفي التمريض السريري العملية المثلى، وما تمليه طبيعة ومهام

المهنة والوصف الوظيفي إضافة إلى المعايير المهنية الإقليمية والعالمية.

واشتملت أداة القياس على قائمة مجالات عمل مشرفي التمريض السريري السبعة، والكفايات التعليمية التعلمية التسع والخمسين المتعلقة بها ، مرتبة في جدول، ومدرجة وفق مقياس خماسي التدريج (قليلة، جداً، قليلة، متوسطة، عالية، عالية جداً) (ملحق رقم (٤)).

الأداة الثانية: وهي استبانة لتحديد حاجات مشرفي التمريض السريري التدريبية، في مجال "التخطيط للتدريب والتطبيق العملي"، واشتملت هذه الأداة على ثلاثة وعشرين حاجة تدريبية (ملحق رقم (٦)). صممت بشكل يمكّن المستجيب من التعبير عن درجة شعوره بالحاجة إلى التدريب وفق الدرجات الآتية: عالية، متوسطة، قليلة، لا حاجة.

الأداة الثالثة: وهي برنامج تدريبي في كفايات مجال "التخطيط للتدريب والتطبيق العملي". وقد أعد الباحث هذا البرنامج لتنمية وتطوير كفايات مشرفي التمريض السريري، فضمنه مادة علمية وأنشطة تدريبية تغطي موضوعات مجال "التخطيط للتدريب والتطبيق العملي" (ملحق رقم (١٠))

الأداة الرابعة: وهي اختبار قبلي/ بعدي أعده الباحث في مجال "التخطيط للتدريب والتطبيق العملي" (ملحق رقم (٧)). والغرض من هذا الاختبار التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج التدريبي، ومن ثم قياس أثر البرنامج التدريبي في تنمية الجوانب المعرفية لكفايات مجال"التخطيط للتدريب والتطبيق العملي" لدى مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، بعد تنفيذ البرنامج المقترح.

صدق الأدوات

تحقق الباحث من صدق أدوات الدراسة كما يلي:

الأداة الأولى: قام الباحث بعرض هذه الأداة (قائمة مجالات عمل مشرفي التمريض السريري والكفايات التعليمية التعلمية المتعلقة بها) بصورتها الأولية، على هيئة محكمين مكونة من خمسة عشر محكماً، من ذوي الاختصاص في مجالات المناهج وتدريس علوم التمريض، المناهج العامة، التدريس والتدريب، وخبراء في التعليم المهني، والذين يعملون في الجامعات الأردنية، (ملحق رقم (٩)). موزعين على النحو الآتي:

(٢) يحملون درجة الدكتوراه في المناهج وطرق تدريس علوم التمريض.

(٩) يحملون درجة الدكتوراه في علوم التمريض.

(٢) يحملون درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس في تخصصات مختلفة .

(٢) يحملون درجة الدكتوراه في التعليم المهني.

وإن الهدف من عرض الأداة على هيئة المحكمين، للتأكد من ملاءمتها وصدق محتواها، وصحة صياغة فقراتها اللغوية وتلبيتها للغرض الذي صممت من أجله. طلب من هيئة المحكمين إبداء الرأي في تلك القائمة، بحيث يبدي كل منهم موافقته أو عدم موافقته على كل كفاية، وإنتماء أو عدم انتماء الكفاية لمجالها، ومدى وضوح الفقرة، وأية مقترحات بالإضافة أو الحذف أو التعديل (ملحق رقم (٣)).

وبناءً على ملاحظات وآراء هيئة المحكمين وتعديلاتهم، قام الباحث بحذف وإضافة وتعديل فقرات الأداة، باعتماد البنود التي نالت موافقة (٨٠%) من هيئة المحكمين، حيث استقرت القائمة بصورتها النهائية على تسع وخمسين كفاية، موزعة على سبعة مجالات (ملحق رقم (٤)).

الأداة الثانية: عرض الباحث هذه الأداة (استبانة الحاجات التدريبية) على هيئة مكونة من خمسة محكمين من ذوى الاختصاص في علوم التمريض وتأهيل المعلمين وتدريبهم (ملحق رقم (٩)). للتأكد من ملائمة وصدق محتواها، وتمثيلها للغرض الذي صممت من أجله، والى التأكد من صحة صياغة فقراتها. بحيث يبدي كل منهم موافقته أو عدم موافقته على انتماء أو عدم انتماء الحاجة لمجالها، وأية مقترحات بالإضافة أو الحذف أو التعديل (ملحق رقم (٥)).

وتبعاً لذلك، قام الباحث بحذف وإضافة وتعديل فقرات الأداة باعتماد البنود التي حازت على موافقة وتأييد المحكمين بنسبة لا تقل عن (٨٠%) (ملحق رقم (٦)).

الأداة الثالثة: البرنامج التدريبي، حيث عرض الباحث هذه على خمسة محكمين من ذوي الاختصاص في علوم التمريض وتأهيل المعلمين وتدريبهم، للتأكد من ملاءمتها وصدق محتواها (ملحق رقم (٩)). وقد قام الباحث اعتماداً على آراء المحكمين بحذف وإضافة وتعديل محتوى البرنامج التدريبي.

الأداة الرابعة: أعد الباحث جدول مواصفات للتأكد من صلاحية الاختبار وفق معيار ويفر وسنسي (Waver and Syncy)، اللذين يقسمان الأسئلة إلى نوعين: أسئلة التذكر، وأسئلة التفكير، ويعطى لكل منهما وزن (٥٠%) (Crocker, ١٩٨٦). كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

جدول مواصفات الأداة الرابعة (الإختبار)

كفايات التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي	عدد الفقرات	وزن الكفاية %	مجالات الأسئلة	
			أسئلة التذكر ٥٠%	أسئلة التفكير ٥٠%
إعداد الخطة اليومية	١٤	٢٨	٧	٧
الأهداف التعليمية التعلمية	١٥	٣٠	٧	٨
تحديد الأساليب التعليمية التعلمية	١٠	٢٠	٥	٥
معايير التقويم في الخطة	١١	٢٢	٦	٥
المجموع ◄	٥٠	%١٠٠	٢٥	٢٥

ولتحديد الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للاختبار، عرض الباحث هذه الأداة (الاختبار القبلي/البعدي) على خمسة محكمين من ذوى الاختصاص في علوم التمريض وتأهيل المعلمين وتدريبهم، أحدهم متخصص في القياس والتقويم (ملحق رقم (٩))، للتأكد من ملائمة وصدق محتواه. وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم

فيما يتعلق بوضوح الأسئلة وسلامتها اللغوية، وملائمة الاختبار لقياس الأهداف الموضوعة، ومناسبة الأسئلة من حيث مستواها وشمولها، وأية أمور يرونها مناسبة، من حيث إضافة أو شطب الأسئلة، وقد تضمن الاختبار بصورته الأولية أربعة وخمسين فقرة من نوع الإختيار من متعدد.

وقد أجرى الباحث التعديلات في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم من حذف وإضافة وتعديل لفقرات الإختبار، وتم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (٨٠%) من المحكمين فما فوق، حيث أصبح عدد الفقرات – في صورتها النهائية - خمسين فقرة من نوع الاختيار من متعدد (ملحق رقم (٧)).

تحليل فقرات الإختبار

أكد الجادري★(٢٠٠٢) على أهمية استخدام نتائج تحليل فقرات الاختبار، لتحسين نوعيته من خلال الكشف عن النقص في الفقرات الضعيفة، وذلك من أجل استبعاد غير الصالح منها، وتوفير تغذية راجعة لكل من المعلم والطالب، حيث استخدم التقويم في مجال التعليم المهني لقياس درجة تحصيل المتعلم وأدائه، وقدرته على استخدام العدد والأدوات اللازمة للتطبيق العملي.

صعوبة الفقرات

لغرض معرفة مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييزها، من أجل إعادة صياغتها، أو استبعاد غير الصالح منها، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) فرداً من مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية من غير الذين شملوا بالدراسة، ورتبت الدرجات التي حصل عليها المشرفون تنازلياً، ثم قسمت إلى مجموعتين متساويتين: الأولى مثلث الدرجات العليا التي تراوحت بين (٣٠- ٣٦) درجة من مجموع (٥٠) درجة، والثانية مثلث الدرجات الدنيا التي تراوحت بين (٢٠- ٢٦) درجة من مجموع (٥٠) درجة.

ثم تم إيجاد مستوى الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، عن طريق حساب النسبة المئوية لعدد الذين أجابوا إجابة صحيحة على الفقرات بالنسبة إلى مجموع أفراد العينة. وعند حساب الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد أنها تتراوح بين (٥٠%- ٧٦%)، وتعد الاختبارات جيدة إذا كانت صعوبتها بين (٥٠%- ٧٠%)، ومقبولة إذا كانت تتراوح بين (٢٠%- ٤٠%) (مراد، ٢٠٠٢ ;Crocker, ١٩٨٦) (ملحق رقم (٨)).

★ الجادري، عدنان (٢٠٠٢). طرائق وأساليب تدريس التربية المهنية. محاضرات ألقيت على طلبة الدكتوراه/ طرائق وأساليب تدريس التربية المهنية غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

تمييز الفقرات

وتدل درجة تميز الفقرة، على قدرتها على التمييز بين مجموعات متباينة للصفة التي يقيسها الاختبار، وعند حساب قوة التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار السابق وجد أنها تتراوح بين (٤٠%- ٦٧%)، ويشير كروكر (Crocker, ١٩٨٦) إلى أن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت درجة تمييزها (٤٠%) فأكثر، ومقبولة إذا كانت درجة تمييزها (٣٠- ٣٩%)، وبحاجةٍ إلى مراجعة إذا كانت درجة تمييزها (٢٠- ٢٩%) (ملحق رقم (٨)).

وفي ضوء جميع الإجراءات التي اتبعها الباحث في تحليل الفقرات تم الإبقاء على فقرات الإختبار كاملة، ولم يحذف أي منها.

ثبات الأدوات

للتعرف على ثبات أدوات الدراسة قام الباحث بما يلي:

الأداة الأولى: قام الباحث بتطبيق هذه الأداة (قائمة مجالات عمل مشرفي التمريض السريري السبعة، والكفايات التعليمية التعلمية التسع والخمسين المتعلقة بها) على عينة عشوائية مكونة من ثمانية عشر فرداً من مشرفي التمريض السريري، من غير الذين شملوا بالدراسة، وأعاد تطبيقها على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين (test-retest) وذلك لتحديد درجة أهمية الكفايات التعليمية التعلمية. وأجرى التطبيق الأول بعد أن أعطى كل مشارك رقماً، ثم أجرى التطبيق الثاني في وقته المحدد مثبتاً رقم المشارك، حيث بلغ معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لدرجة أهمية الكفايات للتطبيق الأولي والثاني (٠,٩٠).

وللتأكد من ثبات الأداة بشكل أكثر قام الباحث باستخراج معامل الثبات للاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي لدرجة أهمية الكفايات (٠,٩١)، كما هو مبين في الجدول رقم (٤)، وقد اعتبرت معاملات الثبات المحسوبة كافية لأغراض الدراسة كما ويمكن الاعتماد على هذه النسبة العالية من الثبات لأغراض الدراسة.

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار ثبات الإعادة (test-retest) و قيمة معامل كرونباخ ألفا للإتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة على مقياس درجة الأهمية

الرقم	مجال الكفايات	عدد الكفايات	معامل الارتباط Pearson Correlation	قيمة معامل كرونباخ ألفا
١	التخطيط للتعليم والتطبيق العملي	٥	٠,٨٩	٠,٨٥
٢	الأنشطة التعليمية التطبيقية	١٧	٠,٨٨	٠,٨٩
٣	إدارة الموقف التعليمي التطبيقي	٨	٠,٨٧	٠,٨٨
٤	مهارات الاتصال والتواصل	٨	٠,٩٠	٠,٩٠
٥	القياس والتقويم	١٠	٠,٩٠	٠,٩٠
٦	التطوير المهني	٧	٠,٨٩	٠,٩٠

٧	السلامة المهنية	٤	٠,٩٠	٠,٨٨
المجموع ◄		٥٩	الثبات الكلي ◄ ٠,٩٠	الثبات الكلي ◄ ٠,٩١

الأداة الثانية: : طبق الباحث هذه الأداة (استبانة الحاجات التدريبية) على عينة عشوائية مكونة من عشرين فرداً من مشرفي التمريض السريري، من غير الذين شملوا بالدراسة، لإستخراج معامل ثبات الأداة، وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-half)، فقسم هذه العينة إلي قسمين: أعطى القسم الأول أرقاماً فردية، والثاني أرقاماً زوجية، وحسب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان- براون (Brown-Spearman) فبلغ (٠,٨٢) درجة، ثم حسب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط قوتمان (Guttmann) فبلغ (٠,٧٩) درجة. وبما أن هذه العلاقة الارتباطية جاءت عالية، اعتبرت معاملات الثبات المحسوبة كافية لأغراض الدراسة.

الأداة الثالثة: اكتفى الباحث بتحقيق صدق محتوى هذه الأداة (برنامج تدريبي قائم على كفايات مجال التخطيط للتدريب والتطبيق العملي) ، كما ذكر سابقاً في صدق الأدوات وذلك بتعديل البرنامج في ضوء أراء المحكمين.

الأداة الرابعة: طبق الباحث هذه الأداة (الاختبار القبلي - البعدي) على عينة عشوائية مكونة من خمسة عشر فرداً من مشرفي التمريض السريري، من غير الذين شملوا بالدراسة، وأعاد تطبيقها على العينة نفسها بعد مضي أسبوعين (test-retest). وأجري التطبيق الأول بعد أن أعطى كل مشارك رقماً، ثم أجري التطبيق الثاني في وقته المحدد مثبتاً رقم المشارك.

وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط فبلغ (٠,٧٢). وللتأكد من ثبات الأداة بشكل أكثر قام الباحث باستخدام اختبار كودر ريتشاردسون-٢٠ (Kuder-Richardson-٢٠) الذي بلغ (٠,٧٤)، وهي درجة عالية.

وقد اعتبرت معاملات الثبات المحسوبة كافية لأغراض الدراسة كما ويمكن الاعتماد على هذه النسبة من الثبات، الأمر الذي يشير إلى أن أداة الدراسة (الاختبار) قابلة للتطبيق.

تصميم الدراسة

اعتمد الباحث في هذه الدراسة منهجين: المنهج الوصفي التحليلي للمرحلة الأولى، والمنهج التجريبي للمرحلة الثانية.

فاستخدم المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على نتائج التجارب المختلفة، لاستخلاص الكفايات التعليمية التعلمية وفقاً لمجالاتها، والتي اعتبرت مرتكزات ومكونات أساسية في بناء البرنامج التدريبي لمشرفي التمريض السريري.

واستخدم المنهج التجريبي للوقوف على أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى أفراد الدراسة.

إكتفى الباحث ببناء برنامج تدريبي لمشرفي التمريض السريري في مجال واحد هو مجال "التخطيط للتعليم والتطبيق العملي"، وذلك لحصوله على درجة الأهمية الأعلى من بين المجالات السبعة.

وتبعاً لذلك أعد الباحث محتوى المادة التعليمية التدريبية للبرنامج. ثم طبق الباحث البرنامج التدريبي على العينة التجريبية بعد إجراء الإختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين.

وتم قياس أثر البرنامج التدريبي في تنمية الجوانب المعرفية للكفايات التعليمية التعلمية المتعلقة بمجال "التخطيط للتعليم والتطبيق العملي" لأفراد العينة التجريبية، وذلك بتطبيق إختبار بعدي قورنت نتائجه بنتائج إختبار العينة الضابطة، فجاء تصميم المرحلة الثانية من البحث التجريبي True Experimental Design (Posttest Control Group Design) وذلك بتوزيع أفراد العينة على المجموعتين الضابطة والتجريبية عشوائياً.

العينة التجريبية	**O**	**X**	**...**	**R** **G١**
العينة الضابطة	**O**	**...**	**...**	**R** **G٢**

المعالجة الإحصائية

للكشف عن درجة أهمية الكفايات ومجالاتها لدى أفراد الدراسة من مشرفي التمريض السريري، اعتمد الباحث مقياس خماسي التدريج الوارد في الأداة الأولى. ولأغراض التحليل الإحصائي أعطيت درجات موزونة (Weighted Scores) لأهمية الكفايات التعليمية التعلمية، وصنفت هذه التدريجات حسب الأوساط الحسابية كما هو واضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (٤)

تصنيف التدريجات ضمن الأوساط الحسابية للأداة الأولى

درجة الأهمية	الوسط الحسابي
عالية	> ٣,٦٧
متوسطة	٣,٦٧ - ٢,٣٤
قليلة	٢,٣٣ - ١

وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بتحديد درجة أهمية الكفايات لأداء مشرفي التمريض السريري، تم حساب الأوساط الحسابية، الانحرافات المعيارية، والرتب لجميع فقرات أداة القياس كاملة ضمن كل مجال، كما تم حساب المتوسطات، والانحرافات، والرتب لكل مجال على حده.

وللكشف عن درجة الحاجة التدريبية لدى أفراد الدراسة من مشرفي التمريض السريري، اعتمد الباحث مقياس رباعي التدريج الوارد في الأداة الثانية. ولأغراض التحليل الإحصائي أعطيت درجات موزونة (Weighted Scores) لدرجة الحاجة التدريبية، وصنفت هذه التدريجات حسب الأوساط الحسابية كما هو واضح في الجدول على النحو الآتي:

جدول رقم (٥)

تصنيف التدريجات ضمن الأوساط الحسابية للأداة الثانية

درجة الحاجة للتدريب	الوسط الحسابي
عالية	٣ ≤
متوسطة	٢ - ٢,٩٩
قليلة	١ - ١,٩٩

وللإجابة عن السؤال الرابع المتعلق بالكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى مشرفي التمريض السريري، تم إيجاد الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، وإختبار "ت" (t-test) لحساب الفروق بين متوسطي العينة التجريبية والضابطة.

متغيرات الدراسة

تتكون الدراسة من المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

البرنامج التدريبي.

المتغيرات التابعة:

تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى مشرفي التمريض السريري.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بالإجراءات الآتية:

دراسة مجموعة من التجارب والمعايير الإقليمية والدولية والأدب التربوي المتعلق بالتدريب على أساس الكفايات التعليمية التعلمية، وذلك من أجل تصميم وبناء أدوات الدراسة، وتشتمل هذه المجموعة على:

Australian Nurse Teachers Society Inc.Nurse Teachers Competency Standards, (١٩٩٨)

National League for Nursing (NLN). Core Competencies of Nurse Educators, (٢٠٠٣).

(Schwirian, ١٩٧٨; SREB. ٢٠٠٢; Lee, *et al*, ٢٠٠٢; Meretoja, *et al*, ٢٠٠٤).

ما توافر من مصادر ومراجع ودراسات وأبحاث وتجارب عامة لاستخدامها كخلفية نظرية للدراسة.

حيث تم بناء الأداة الأولى (قائمة مجالات عمل مشرفي التمريض السريري والكفايات التعليمية التعلمية المتعلقة بها).

تحقق الباحث من صدق الأداة الأولى بنوعيه الظاهري والمحتوى للتأكد من انتماء الكفايات لمجالاتها.

قام الباحث بقياس ثبات الأداة الأولى من خلال تطبيقها على عينة مكونة من ثمانية عشر فرداً من مشرفي التمريض السريري، وتم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكلي لدرجة أهمية الكفايات للأداة (٠,٩١). وقد استخدم الباحث هذه الأداة في جمع البيانات لمجتمع الدراسة.

وزع الباحث الأداة الأولى باليد على أفراد الدراسة من أجل قيامهم بتحديد درجة أهمية المجالات والكنايات التابعة لها وفق مقياس "ليكرت" خماسي التدريج الوارد في الأداة.

تم تحليل إستجابات أفرادها، واستناداً إلى ذلك حدد الباحث مجال "التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي"، الذي احتل المرتبة الأولى في درجة الأهمية لأغراض إعداد البرنامج.

أعد الباحث الأداة الثانية (استبانة الحاجات التدريبية)، وبعد التحقق من صدق محتوى استبانة الحاجات التدريبية بنوعيه الظاهري والمحتوى، للتأكد من انتمائها إلى كفايات مشرفي التمريض السريري في مجال "التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي"، الذي تم الإستناد إلى كفاياته في إعداد موضوعات البرنامج التدريبي.

قام الباحث بقياس ثبات استبانة الحاجات التدريبية من خلال تطبيقها عل عينة مكونة من عشرين فرداً من مشرفي التمريض السريري، وحسب معامل الارتباط باستخدام طريقة التجزئة النصفية، باستخدام معادلة سبيرمان- براون، فكان معامل الثبات (٠,٨٢)، وتصحيحه باستخدام معامل قوتمان حيث بلغت قيمته (٠,٧٩).

حدد الباحث أفراد العينة التجريبية والعينة الضابطة للمرحلة الثانية من الدراسة بطريقة عشوائية.

وزع الباحث الأداة الثانية باليد على أفراد العينة التجريبية من أجل قيامهم بتحديد درجة الحاجات التدريبية وفق مقياس رباعي التدريج الوارد في الأداة.

تم تحليل استجابات الأداة الثانية، واستناداً إلى النتائج حدد الباحث الحاجات التدريبية لمجال "التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي"، التي حصلت على درجات عالية لإعداد موضوعات البرنامج التدريبي.

قام الباحث بإعداد إطار البرنامج التدريبي العام، استنادا إلى كفايات مشرفي التمريض السريري في مجال "التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي"، والذي احتل المرتبة الأعلى والأولى في درجة الأهمية، وبناءً على

الحاجات التدريبية التي حصلت على درجة عالية.

أعد الباحث محتوى موضوعات البرنامج التدريبي (الأداة الثالثة) فجاءت في مجمع تعليمي تدريبي، تكون من أربعة وحدات تعليمية تعلمية، كما تظهر في إطار البرنامج التدريبي.

أعد الباحث الاختبار القبلي- البعدي (الأداة الثانية) استناداً إلى محتوى البرنامج التدريبي، من أجل قياس أثر تطبيقه في تنمية الكفايات لدى أفراد العينة التجريبية، من مشرفي التمريض السريري. ثم تم تحكيم صدق محتوى الإختبار لضمان إنتماء فقراته لمحتوى البرنامج التدريبي.

طبق الباحث الإختبار على عينة من خمسة عشر فرداً من مشرفي التمريض السريري وأعاد تطبيقه بعد أسبوعين على العينة نفسها لقياس ثبات الإختبار. وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل الارتباط فبلغ (٠,٧٢). وللتأكد من ثبات الأداة بشكل أكثر قام الباحث باستخدام اختبار كودر ريتشاردسون-٢٠ الذي بلغ معامله (٠,٧٤) .

أجرى الباحث الإختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة للتأكد من تكافؤ المجموعتين.

وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين قام الباحث بتطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة التجريبية، بعد توزيع المادة التعليمية للبرنامج التدريبي عليهم، وفق جدول زمني محدد استغرق أربعة أسابيع تم تنفيذها بالكامل، أما العينة الضابطة فقد تركت كما هي للمقارنة.

قام الباحث بتطبيق الإختبار البعدي على العينتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، من أجل قياس أثر هذا البرنامج في تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى أفراد العينة التجريبية.

قام الباحث باستخراج نتائج التحليلات الإحصائية المرتبطة بأسئلة الدراسة.

حلل الباحث النتائج وناقشها في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة وفسرها استناداً إلى فرضيات الدراسة.

وضع الباحث التوصيات المناسبة استناداً إلى نتائج الدراسة ومناقشتها.

ثانياً: بناء البرنامج التدريبي

مقدمة

يعد التدريب أداة التنمية ووسيلتها الفاعلة في المؤسسات التربوية والتعليمية، كما أنه الأداة التي إذا أحسن إستثمارها وتوظيفها يمكّنها من تحقيق الأداء بفاعلية، ويحسن مخرجات العملية التعليمة التعلمية. ويهدف التدريب إلى تحقيق النمو المهني المستمر لشاغلي الوظائف التعليمية ورفع مستوى أدائهم في العملية

التعليمية، وزيادة الطاقة الإنتاجية لدى جميع العاملين، وإعداد الكوادر الوطنية المدربة في شتى التخصصات. وقد أظهرت نتائج العديد من الأبحاث أن للتدريب دوراً أساسياً في تطور الثقافة وبناء الحضارة عامة، وتبرز أهمية ذلك باعتباره أساس كل تعلم وتطوير وتنمية للعنصر البشري ومن ثم تقدم المجتمع وبنائه.

وعن طريق التدريب يستمر الإعداد للمهنة طالما أن متطلباتها متغيرة بتأثير عوامل التغيير المتسارعة المتمثلة في التقدم التقني في جميع مجالات الحياة، وسهولة تدفق المعلومات من مجتمع إلى آخر ومن حضارة إلى أخرى، والتدريب أثناء العمل هو الأساس الذي يحقق تنمية العاملين بصفة مستمرة، وبشكل يضمن القيام بمهامهم ومسؤولياتهم وواجباتهم وبما يتناسب مع مستجدات أعمالهم، فالتدريب يعمل على تنمية المهارات وصقل القدرات وزيادة المعارف وكذلك تغيير السلوك وتطوير الأساليب وتعزيز الإتجاهات وجسر الهوة بين النظرية والتطبيق.

وللاستجابة لعوامل التغيير المتسارعة يتطلب ذلك النهوض بكفايات الأفراد وأداء المؤسسات، ولا يتأتى ذلك إلا بتدريب العاملين في المؤسسات التعليمية وتأهيلهم، وعلى رأسهم المعلم الذي يعتبر أهم دعائم العملية التعليمية؛ والذي يحتل مركزًا رئيسًا في أي نظام تعليمي، بوصفه أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف ذلك النظام، وحجر الزاوية في أي مشروع للإصلاح أو التطوير. فمهما بلغت كفاءة العناصر الأخرى للعملية التعليمية فإنها تبقى محدودة التأثير، إذا لم يتوفر المعلم الكفء الذي أعد إعدادًا تربويًا وتخصُصيًا جيدًا، بالإضافة إلى تمتعه بقدرات إبداعية خلاّقة تمكنه من التكيف مع المستجدات العلمية والمستحدثات التربوية، وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار.

وقد بات من المؤكد أن تدريب المعلمين كان وسيبقى على مر العصور أحد الوسائل الفعّالة في تنمية وتطوير أداء المعلمين، وذلك بالأساليب والطرائق التي تناسب كل عصر وتوجهاته، وأهم مبررات التدريب أثناء العمل سعيه ليكسب المعلم أفاقاً جديدة في مجال ممارسة التعليم من معارف ومهارات واتجاهات تساعده على تطوير أداءه، بما ينعكس إيجاباً على مخرجات العملية التعليمة (الطعّاني، ٢٠٠٢).

والاهتمام بالمعلم وتطوير مستوى أدائه هو محور رئيس لعمل الكثير من أنظمة التعليم في مختلف دول العالم، وذلك لأن المعلم هو العنصر الأساسي الذي تقوم عليه العملية التعليمية التعلمية، التي لا يمكن نجاحها إلا بوجود المعلم المؤهل تربوياً وتخصصياً، فعملية تقويم أداء المعلم تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف، من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية،

والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التعليم ومؤهلات المعلمين وخصائصهم النفسية والمعرفية والإجتماعية،

بالإضافة إلى الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم، مما يمكن المؤسسة التعليمية من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه. ومن هذا المنطلق فسيتم إعداد هذا البرنامج التدريبي ليساهم في تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى مشرفي التمريض السريري في مجال التخطيط للتعليم والتطبيق العملي من خلال أنشطة متنوعة، مما سينعكس إيجاباً في تحسين نواتج العملية التعليمية التعلمية، ومما يساعدهم على النمو المهني.

خطوات بناء البرنامج التدريبي

هذا الجزء من بناء البرنامج التدريبي أفاد كثيراً من نتائج البحوث والدراسات السابقة، من حيث كيفية بناء البرامج والأساليب والأنماط والإتجاهات المستخدمة في تدريب المعلمين كأسلوب التدريب المتعدد الوسائط، وأسلوب التعلم القائم على الكفاية، ومن تحديد الكفايات التي يسعى البرنامج إلى تنميتها لدى مشرفي التمريض السريري عينة الدراسة، ومن خصائص ومميزات البرامج التعليمية المبنية على الكفايات، والأساليب المستخدمة في ذلك، ومن المتفق عليه أن أي برنامج تعليمي له مكوناته وعناصره الأساسية التي يشتمل عليها، ومن ثم فقد تم بناء البرنامج التدريبي في هــذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

الأساس النظري للبرنامج التدريبي

منطلقات البرنامج التدريبي.

الفئة المستهدفة للبرنامج التدريبي.

الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي.

محتوى البرنامج التدريبي.

أساليب التقويم المتبعة في البرنامج التدريبي.

الصورة المبدئية للبرنامج التدريبي.

ضبط البرنامج التدريبي.

التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي.

مدة البرنامج التدريبي

إرشادات لتنفيذ البرنامج التدريبي.

الأساس النظري للبرنامج التدريبي

اعتمد الباحث في بناء البرنامج التدريبي لمشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية على مبادئ نظرية سيكولوجية الراشدين وديناميات الجماعة، (Adult Psychology and Group Dynamics) ونظرية " نولز " (Knowles, ١٩٧٨) في تعليم الكبار التي أطلق عليها مصطلح " أندراغوجي " (Andragogy)، والذي استخدم أول مرة في العقد السادس من القرن الماضي، ليصف كيفية العملية التعليمية التعلمية للكبار.

ويرى " نولز " أن تعلم الكبار لا يمكن أن يتم وفق مبادئ " البيداغوجيا " الاعتيادية السائدة. ويدافع عن رأيه بالقول أن الكبار موجهون ذاتياً للتعلم أكثر من الصغار، ويرى أنهم يتحكمون بما يتعلمون، وأن سن الرشد يبدأ عند النقطة التي يتمكن عندها الأفراد من إدراك أنهم يستطيعون توجيه أنفسهم ذاتياً، بالتالي فإن ما يميز الكبار عن غيرهم بشكل عام هو أنهم موجهون ذاتياً، ويتعلمون لهدف، وقادرون على حل المشكلات، ولديهم خبرات حياتية متراكمة. وقد أوضح كل من (درة، ١٩٨٨) وجيرارد (Gerard, ٢٠٠٤) أن الأندراغوجي هذه تنتمي لعملية الفن في مساعدة الكبار على التعلم، وعلى أنها عملية موجهة ذاتياً، ولخصاها في المبادئ الآتية:

يحتاج الكبار إلى معرفة لماذا يجب أن يتعلموا شيئاً ما.

ينزع الكبار إلى أن يكونوا موجهين ذاتياً نحو التعليم، وأن يقرروا ماذا سيتعلمون.

يمتلك الكبار خبرة أكثر من الصغار، بحيث أن ربط التعلم بخبراتهم القديمة يكون ذا معنى أكبر، يساعدهم في إكتساب وتنمية المعرفة الجديدة.

يقبل الكبار على التعلم حينما يدركون مدى ارتباطه بالحياة العملية.

يندمج الكبار في التعلم بتمثيلهم المهمات المنوطة بهم.

يندفع الكبار للتعلم بدوافع داخلية وخارجية.

وعلى المعلمين أن يدركوا بأن دورهم في تعليم الكبار قد تغير، وأصبح المتعلم بناء على ذلك محور العملية التعليمية التعلمية، التي يجب أن تكون محفزاً للحوار وبناء المعرفة. وبهذه الطريقة يستفيد المتعلم من المنحى التدعيمي البنائي (Scaffolding Approach) للتعلم، حيث يقدم المعلم دعماً للمتعلمين في المرحلة الأولى، ثم يعمل على تخفيف هذا الدعم تدريجياً إلى أن يتمكن المتعلمون من الاعتماد على أنفسهم. ووفقاً لهذا المنحى يتحول دور المعلم إلى مسهل ومشارك في العملية التعليمية التعلمية، ويصبح مصدراً

لعملية التعلم أكثر منه محاضراً. وكذلك على المعلمون أيضاً أن يتفهموا أن المتعلمين الكبار أشخاص لهم خبراتهم المتنوعة، ولديهم أولويات في التعلم، فبعضهم يفضل المنحى التربوي الاعتيادي السائد في التعليم والتعلم، وعلى المعلم أن يحترم ذلك، وفي الوقت نفسه عليه أن يجرب تدريجياً إبعاد المتعلمين عن المنحى الاعتيادي وتوجيههم نحو منحى أعمق.

و"الأندراغوجي" تعني، من الناحية العملية، أن يتم التركيز في تعليم الكبار على العمليات أكثر من التركيز على المحتوى. ومن إستراتيجياتها الملائمة في التعليم: دراسة الحالة، ولعب الدور، والتعلم التعاوني، واستخدام المشبهات. وتعتبر " الأندراغوجي " أن التقويم الذاتي هو الأكثر ملائمة لتقويم تعلم الكبار (درة وزملاؤه، ١٩٨٨) (Knowles , ١٩٧٨) .

منطلقات البرنامج التدريبي

تم إعداد هذا البرنامج التدريبي لتنمية الكفايات التعليمية التعلمية المطلوبة لمشرفي التمريض السريري في مجال"كفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي"، كمادة تعليمية/ تعلميه تراعي مبادئ التعليم المفرد، بحيث يمكن استخدامه من قبل مشرفي التمريض السريري في دراسة ذاتية، وبحيث يمكن الباحث من طرح بعض الأفكار الواردة فيه، وتستند فكرة البرنامج التدريبي

إلى الأسس والمنطلقات الآتية:

التعليم سلوك يتطلب مهارات محددة لابد أن يمتلكها مشرف التمريض السريري.

الأسلوب العلمي في بناء برامج التدريب بدءاً بدراسة حاجات مشرفي التمريض السريري للكفايات التعليمية التعلمية والتي حددت في هذه الدراسة حسب درجة أهميتها.

تنوع الأنشطة التعليمية لمخاطبة أكثر من حاسة للمتدربين ولتحقيق أكبر عائد تعليمي، ولذا اعتمد المنحنى التكاملي متعدد الوسائط (Multi Media Approach) كإطار عام للتدريب ويقوم المنحنى التكاملي متعدد الوسائط على توظيف عدد من الأساليب والوسائل التعليمية من أجل بلوغ هدف أو أهداف معينة (الرابي، ١٩٨١).

إتقان الكفايات موضوع التدريب، كمعيار أساسي في الحكم على فاعلية التدريب، ولذا أخذ بأسلوب التعلم للإتقان، كأسلوب للتعلم وإتقان وحدات البرنامج.

التكامل في الأنشطة التعليمية، ولذا تم اللجوء إلى أسلوب المجمع التعليمي في بناء الوحدات التعليمية الخاصة لكل كفاية من كفايات مجال التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي.

إيجابية المتدرب ونشاطه، ولذا اعتمد على تقديم المساعدة والتوجيه في أضيق نطاق ممكن.

التقليد هو أحد أساليب اكتساب المهارات الأدائية وتنميتها، ولذا تم تقديم بعض الدروس التوضيحية، والتي تتناول كفايات مجال التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي.

الفئة المستهدفة للبرنامج التدريبي

الفئة المستهدفة في هذا البرنامج التدريبي، هم جميع مشرفي التمريض السريري من مختلف التخصصات، والذين يعملون في كليات التمريض في الجامعات الأردنية.

الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي

تعتبر الأهداف التعليمية، أول المكونات الأساسية لأي برنامج تعليمي، سواءً على مستوى التخطيط أو على مستوى التنفيذ، وتحديد الأهداف تحديداً دقيقاً لكفايات المعلم، يعتبر من العناصر الهامة التي لها تأثير واضح على العملية التعليمية التعلمية، بحيث تصبح واضحة لكل من المعلم والمتعلم، ليتمكنوا من أداء أدوارهم بفاعلية، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (الموسى، ١٩٨٧، مرعي والحيلة، ٢٠٠٢) وذلك لتحقيق الآتي:

التعلم الأفضل، لأن جهود كل من المعلم والمتعلم سوف تتجه إلى تحقيق الأهداف المقصودة، بدلاً من أن تتبدل أو توجه لتحقيق نتائج غير مرغوب فيها.

التقويم، الأكثر دقة وموضوعية، وذلك لأن معيار النجاح هنا يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف سبق تحديدها.

يصبح المتعلم مقوماً لنفسه بدرجة أفضل، فالأهداف تعطيه محكاً يحكم بمقتضاه على مدى تقدمه، ومدى ما أنجزه من أهداف.

ومن ثم فإن البرنامج يهدف إلى:

تقديم نموذج لبرامج تدريبية، يمكن أن يحتذى به عند تطوير برامج تدريب لمشرفي التمريض السريري، في

كليات التمريض في الجامعات الأردنية، وفق مدخل الكفايات التعليمية التعلمية.

مساعدة مشرفي التمريض السريري على تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لمجال التخطيط للتعليم والتطبيق العملي (والتي أظهرت الدراسة درجة أهميتها العالية) لممارسة عملهم بفاعلية وإتقان من خلال التدريب عليها.

كما أظهرت نتائج الأبحاث أن للتدريب دوراً أساسياً في نمو المعرفة وصقل المهارات، أما بالنسبة لمشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية، والذين يفتقرون إلى التدريب، كونهم يتأهلون ليصبحوا ممرضين مهنيين، ولم يتم إعدادهم ليكونوا معلمين، فإن التدريب سيمكنهم من اكتساب وتنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تجعل منهم مشرفين للتمريض السريري، ناجحين يؤدون واجباتهم بوعي واقتدار. وسيؤدي ذلك إلى استمرار تقويمهم لأنفسهم وتغطية جوانب النقص لديهم، واعتماد التعلم الذاتي أسلوباً لتطوير قدراتهم وتحسين كفاياتهم، وجعله في نفس الوقت هدفاً منشوداً تحققه هذه الفئة من المعلمين وفق نظرية تعلم الكبار.

وتقسم أهداف البرنامج التدريبي إلى مستويين هما:

الهدف العام للبرنامج

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية كفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي لدى مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، لأداء مهامهم المهنية بفاعلية وإتقان.

الأهداف الخاصة للبرنامج

يتوقع من مشرف التمريض السريري بعد إتمام دراسة البرنامج التدريبي المتعلق بالجوانب المعرفية لكفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي أن يكون قادراً على:

أن يصوغ الأهداف اليومية بشكل أهداف سلوكية قابلة للقياس بفاعلية وإتقان.

أن يعد الخطة اليومية للتدريب العملي، في ضوء أهداف المساق بفاعلية وإتقان.

أن يحدد الوسائل والأنشطة التعليمية التعلمية المناسبة لتحقيق الأهداف بفاعلية وإتقان.

أن يضع معايير واضحة للتقويم في الخطة اليومية للتدريب العملي بفاعلية وإتقان.

الهدف الختامي للبرنامج التدريبي

مع نهاية مدة هذا البرنامج التدريبي؛ يتوقع من مشرف التمريض السريري أن يتمكن من إتقان كفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي، واستخدام هذه الكفايات في التعليم السريري بفاعلية.

محتوى البرنامج التدريبي

أعد الباحث محتوى البرنامج التدريبي ليغطي الجوانب المعرفية لكفايات مجال التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي وذلك للأسباب الآتية:

حصول هذا المجال على درجة الأهمية الأعلى من قبل أفراد الدراسة من مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية.

ضخامة المادة التعليمية، التي تشكل محتوى البرنامج التدريبي المتكامل للمجالات السبعة جميعها.

استغراق إعداد المحتوى وقتاً طويلاً يتعذر توفيره.

الحاجة إلى مصادر مادية وبشرية يصعب توفيرها.

صعوبة تفرغ عينة الدراسة من مشرفي التمريض السريري لتطبيق البرنامج التدريبي.

وتبعاً لذلك فقد تكوّن محتوى البرنامج التدريبي لمجال التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي من مادة تعليمية تعلمية تغطي موضوعاته بالتفصيل، استناداً إلى أهدافه الخاصة المذكورة آنفاً. حيث يتأثر محتوى أي برنامج تعليمي بنوعية الأهداف التي يسعى إلى تنميتها، ويقصد بالمحتوى نوعية المعارف والخبرات التي يقع عليها الإختيار، والتي يتم تنظيمها لمواجهة الأهداف المرسومة. ويعتبر اختيار المحتوى الذي يجب أن يتضمنه البرنامج من أصعب مراحل تصميم البرنامج، نظراً لعدم وجود اتفاق حول الأسس التي ينبغي الأخذ بها لاختيار المحتوى المناسب لمقابلة هدف أو أهداف معينة، ونظراً لكون هذا البرنامج كما سبق واتضح من تحديد الأهداف، يسعى إلى تنمية كفايات مجال التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي، لدى مشرفي التمريض السريري، فقد تم إختيار المحتوى في ضوء تلك الكفايات، ومن ثم فقد تضمن البرنامج مجمّع تعليمي/تدريبي يتكون من أربع وحدات تعليمية تعلمية هي:

الوحدة الأولى: وقد تم تنظيم المحتوى ليغطي كفايات التخطيط اليومي للتدريب العملي.

الوحدة الثانية: وقد تم تنظيم المحتوى ليغطي كفايات الخطة اليومية للتدريب العملي.

الوحدة الثالثة: وقد تم تنظيم المحتوى ليغطي كفايات تنفيذ الخطة اليومية للتدريب العملي.

الوحدة الرابعة: وقد تم تنظيم المحتوى ليغطي كفايات التقويم في الموقف التعليمي التدريبي.

أساليب التقويم المتبعة في البرنامج التدريبي

تمثل عملية التقويم جانباً هاماً من جوانب عملية التعلم، ذلك أن التقويم هو العملية التي يقوم الفرد أو الجماعة بها لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في بلوغ الأهداف العامة التي يتضمنها أي منهج أو برنامج، وأن الاتجاه الأكثر تطبيقاً لتقويم كفايات المتدربين، هو تقويم قدراتهم على السلوك في أثناء العمل، حيث تظهر القدرات الفعّالة لهم في المواقف العملية (الوكيل والمفتي، ١٩٩٠).

ولذلك فالتقويم يبين ما إذا حصل مشرف التمريض السريري على مستويات الأداء المناسبة لأحد الوحدات التعليمية المكونة للمجمّع التعليمي، فإذا حقق مستوى الإتقان المحدد بنسبة (٨٠%) فلا بد من الإنتقال إلى الوحدة التعليمية التالية، حتى ينتهي منها جميعاً، والتقويم عملية مستمرة طوال سير البرنامج التدريبي، وليس عملية ختامية تتم عند الانتهاء من الوحدات التعليمية التعلمية المكونة للمجمع التعليمي التدريبي، ولأهمية عملية التقويم في العملية التعليمية التعلمية، سيتم تقويم الجوانب المعرفية لمشرفي التمريض السريري تكوينياً وختامياً، وبالتالي تقويم البرنامج التدريبي (المجمّع التعليمي التدريبي) من خلال اتباع الأساليب الآتية:

تقويم ذاتي من قبل مشرف التمريض السريري، لتقويم مدى تقدمه في الدراسة الذاتية، عن طريق إجابته عن الأسئلة والأنشطة والتدريبات التي تشتمل عليها الوحدات التعليمية للبرنامج.

تقويم عام للبرنامج التدريبي، عن طريق التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنوط بها، وذلك للوقوف على مدى تقدم الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة مقارنة بأدائهم القبلي في هذه الكفايات وباستخدام أداة قياس (اختبار) معد لهذا الغرض.

الصورة المبدئية للبرنامج التدريب

بعد أن مر إعداد البرنامج بالخطوات السابقة، من حيث تحديد الأهداف وإختيار المحتوى المناسب، وتحديد أساليب التقويم، وتحديد الأسس التي يجب أن يقوم عليها البرنامج، فقد أصبح في صورته الأولية، والتي بدأت على شكل إطار عام، يحتوي على بعض الأنشطة والقراءات المقترحة، لتنمية الكفايات التعليمية التعلمية. لمجال التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي لدى مشرفي التمريض السريري.

وكان الإطار العام للبرنامج في صورة جداول مقسمة إلى أربع خانات، الخانة الأولى تحمل عنوان الوحدة، والخانة الثانية تشتمل على النواتج المتوقعة، (الهدف العام لهذه الوحدة) والثالثة يندرج تحتها الأهداف

الخاصة، التي يؤمل أن يكتسبها مشرف التمريض السريري بعد قراءته للوحدة التعليمية وقيامه بأنشطتها. أما الخانة الرابعة، فتحمل مسمى متطلبات الوحدة، من الأساليب والأنشطة التدريبية وتقدم مقترحات بالأساليب والأنشطة اللازمة لتحقيق الأهداف المقابلة لها. ومن قراءات، و مشاهدة فيلم تلفازي إلى غير ذلك، ومن ثم تحديد درجة الإتقان، وتقويم ذاتي من خلال إجابة المشرف على الأسئلة التي تشتمل عليها الوحدة.

كما احتوى في صورته المبدئية على أربع وحدات تعليمية تعلمية تفصيلية تدور حول كفايات التخطيط ، كفايات الخطة اليومية، كفايات تنفيذ الخطة اليومية، كفايات التقويم في الموقف التعليمي التدريبي.

وفيما يلي عرض لتلك الوحدات:
الوحدة الأولى: وكانت تحمل عنوان كفايات التخطيط للتدريب العملي. واهتمت هذه الوحدة بشرح كفايات التخطيط لمشرف التمريض السريري الأساسية للعملية التعليمية التعلمية التطبيقية.

الوحدة الثانية: وقد تم تنظيم المحتوى ليغطي كفايات الخطة اليومية للتدريب العملي. وتهتم هذه الوحدة بتنمية كفايات مشرف التمريض السريري في إعداد الخطة اليومية للتعليم والتطبيق العملي.
الوحدة الثالثة: وقد تم تنظيم المحتوى ليغطي كفايات تنفيذ الخطة اليومية للتدريب العملي. وتختص هذه الوحدة بتنمية كفايات مشرف التمريض السريري في تنفيذ العملية التعليمية التعلمية التطبيقية.

الوحدة الرابعة: وقد تم تنظيم المحتوى ليغطي كفايات التقويم في الموقف التعليمي التدريبي. والذي يختص بتنمية كفايات المعلم فيما يتعلق بعملية التقويم في الموقف التعليمي التدريبي.

وقد تعددت الأنشطة والأساليب المتبعة لتنفيذ هذه الوحدات التعليمية، فتراوحت بين قراءات النصوص، وبعض الأنشطة والتدريبات التطبيقية، وإعداد بعض الدروس التوضيحية، ومشاهدة بعض المواد التعليمية على أشرطة الفيديو.

ضبط البرنامج التدريبي

بعد أن تم وضع التصور المبدئي للبرنامج، وتصميم المجمّع التعليمي التدريبي، والوحدات التعليمية التعلمية الخاصة لتنمية كفايات التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي، تم عرض البرنامج بإطاره العام، ووحداته التفصيلية على هيئة محكمين من ذوي الاختصاص في مجالات المناهج وتدريس علوم التمريض، المناهج العامة، التدريس والتدريب، وخبراء في التعليم المهني والذين يعملون في الجامعات الأردنية (ملحق رقم (٩)). حيث طلب من كل منهم إبداء الرأي في الأمور الآتية:

مدى ملاءمة الإطار العام لتنمية الكفايات المطلوبة.
مدى وضوح كل وحدة تعليمية تعلمية من الوحدات الأربعة التي تضمنها المجمّع التعليمي التدريبي.
مدى ملائمة محتوى كل وحدة تعليمية تعلمية للأهداف الموضوعة للمجمّع التعليمي التدريبي.
مدى تحقيق المجمّع التعليمي التدريبي لخصائص المجمعات التعليمية، كما وردت في كتب المناهج وتكنولوجيا التعليم.

وفيما يلي أهم آراء السادة المحكمين ومقترحاتهم.

اتفق المحكمون على الإطار العام للبرنامج بصورته المبدئية، كتصور لتنمية كفايات التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي، لدى مشرفي التمريض السريري.
اتفق المحكمون بأن صياغة مكونات الوحدات التعليمية التعلمية، مناسبة وبسيطة وواضحة وغير معقدة، وبشكل يمكن تطبيقها في المواقف التعليمية العملية لمشرفي التمريض السريري.
اقترح بعض المحكمين إيضاح الهدف العام، لكل وحدة تعليمية تعلمية، وقد تم الأخذ بهذا الإقتراح وتمت إضافة هدف عام لكل وحدة تعليمية، وهو عبارة عن الكفايات التي يهدف المجمع إلى تنميتها كأهداف خاصة.

التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي

للتأكد من ملاءمة البرنامج، قام الباحث بإختيار خمسة أفراد، كعينة عشوائية من مشرفي التمريض

السريري في كلية التمريض في الجامعة الأردنية، حيث عرض عليهم البرنامج وتم تطبيقه عليهم بشكل مكثف لمدة اسبوعين، ومن ثم تمّ الإستفادة من آرائهم وملاحظاتهم،وكذلك ضبط مدة البرنامج. وبهذه الخطوة أصبح البرنامج في صورة قابلة لتطبيق (ملحق رقم (١٠)).

مدة البرنامج التدريبي

يقترح تنفيذ البرنامج على النحو الآتي:

يقوم مشرفو التمريض السريري بدراسة المجمع التعليمي التدريبي، دراسة ذاتية، في مدة أربعة أسابيع، وبمعدل ساعتين يومياً، وحسب الجدول الآتي:

الوحدة الأولى: تدرس في الأسبوع الأول.

الوحدة الثانية: تدرس في الأسبوع الثاني.

الوحدة الثالثة: تدرس في الأسبوع الثالث.

الوحدة الرابعة: تدرس في الأسبوع الرابع.

إرشادات عامة لتنفيذ البرنامج التدريبي

ليحقق هذا البرنامج التدريبي أكبر فائدة ممكنة، هناك عدد من الإرشادات التي على مشرفي التمريض السريري أن يلتزموا بها. ومن هذه الإرشادات ما يأتي:

دراسة هذا البرنامج التدريبي، حسب تسلسل المجمّع والوحدات التعليمية فيه، وعدم محاولة القفز عن أي وحدة يعتقد المشرف أنه يتقنها، أو مهما بدت تلك الوحدة بسيطة بالنسبة له.

اعادة دراسة الوحدة التي يعتقد المشرف أنه لم يتقنها، أو يرى أنها على درجة من الصعوبة.

اتباع جميع الإرشادات التي تعطى للمشرف في أثناء دراسته لهذا البرنامج التدريبي.

الأساس في هذا البرنامج التدريبي هو التعلم الذاتي، والقصد هو الوصول إلى مستوى الإتقان للكفايات المتضمنة في هذا البرنامج التدريبي، ولذلك على كل مشرف أن يحدد سرعته في التعلم، بما يحقق هذا الغرض وبما يتناسب مع الوقت المتاح.

الإجابة عن جميع أسئلة الاختبارات الخاصة بالوحدات التعلمية، وعدم تغيير المتدرب إجاباته بعد دراسته للوحدات التعليمية التعلمية، إذ أن هذه الإجابات ستكون محكاً مرجعيا، ليتمكن المتدرب من خلاله معرفة

مدى التقدم الذي حققه من جراء عملية التعلم.

الإجابة عن جميع الأسئلة التي تشتمل عليها الوحدات التعليمية التعلمية، ذلك أن نجاح المتدرب في الإجابة عنها دليل على إتقان تلك الوحدات، وعدم نجاحه في الإجابة عن جزء منها يستدعي إعادة دراسة الوحدة كلها أو جزء منها.

وقد تم تحديد الإجراءات التنفيذية اللازمة لتطبيق المجمع التعليمي التدريبي، وإجراءات التقويم سعياً لتحقيق أهداف البرنامج التدريبي الخاصة. فتم تحديد اللقاء التمهيدي الأول الذي سيعقد فيه الإمتحان القبلي، واللقاء الختامي الذي سيتم فيه عقد الامتحان البعدي.

اللقاء التمهيدي وتم في هذا اللقاء إجراء الإمتحان القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة._وتم توزيع المجمّع التعليمي التدريبي على المجموعة التجريبية من أجل دراستها، وتدوين ملاحظاتهم عليها، وطلب إليهم التركيز على النشاطات الواردة فيها، استعداداً للمساهمة في المواقف التدريبية المتعاقبة للبرنامج التدريبي، كما تم تحديد موعد اللقاء الختامي.

اللقاء الختامي، تم في هذا اللقاء إجراء الامتحان البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج ذات الصلة بأسئلة الدراسة، التي تهدف إلى الكشف عن درجة أهمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى مشرفي التمريض السريري، في كليات التمريض في الجامعات الأردنية، وفي ضوء ذلك سيتم تحديد مجالات الكفايات التعليمية التعلمية الأكثر أهمية لمشرفي التمريض السريري، وذلك من أجل بناء برنامج تدريبي قائم على تلك الكفايات، وقياس أثر هذا البرنامج في تنمية تلك الكفايات من جهة، وفي إثارة اهتمام الباحثين من جهة أخرى.

لذا فإن هذا الفصل يتعرض إلى البيانات التي تم جمعها وتحليلها بإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب ترتيب أسئلتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

" ما الكفايات التعليمية التعلمية المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية ؟"

جاءت الإجابة عن هذا السؤال محصلةً للجزء الأول من الدراسة - الجانب الوصفي التحليلي- حيث قام الباحث بمراجعة أدبيات البحث التربوي، والدراسات التي تناولت برامج تدريب المعلمين المهنيين بشكل عام، وبرامج تدريب معلمي ومشرفي التمريض السريري واستهدفت تطوير برامج تأهيلهم، ومراجعة ما توفر من التجارب والمعايير المحلية والإقليمية والدولية في إعداد المعلمين المهنيين وتأهيلهم، وقد تم استخلاص المجالات وكفاياتها من نتائج الدراسات السابقة، والأدب النظري لهذه الدراسة، وقد نتج عن ذلك بناء قائمة اشتملت على ثمانية مجالات ومائة وخمسة وعشرين كفاية تعليمية العلمية، ترتبط بعمل مشرفي التمريض السريري. وقد تم بناء قائمة الكفايات هذه استناداً إلى انتماء الكفايات لمجالات عمل مشرفي التمريض السريري، ولاستخدامها الحقيقي في الميدان العملي/ التطبيقي.

ولدى عرض القائمة في صورتها الأولية، على هيئة محكمين مكونة من خمسة عشر محكماً من ذوي الاختصاص في مجالات المناهج وتدريس علوم التمريض، المناهج العامة، التدريس والتدريب، وخبراء في التعليم المهني،

والذين يعملون في الجامعات الأردنية، وبناءً على ملاحظات وآراء هيئة المحكمين وتعديلاتهم، قام الباحث بحذف وإضافة وتعديل فقرات القائمة، حيث استقرت القائمة بصورتها النهائية، على تسع وخمسين كفاية موزعة على سبعة مجالات (ملحق رقم (٤)). والجدول رقم (٦) يشتمل على مجالات عمل مشرفي التمريض السريري بأسمائها وعدد كفايات كل مجال.

جدول رقم (٦)

مجالات الكفايات المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري وأعداد الكفايات المتضمنة فيها

الرقم	مجال الكفايات	عدد الكفايات
١-	التخطيط للتعليم والتطبيق العملي	٥
٢-	الأنشطة التعليمية التطبيقية	١٧
٣-	إدارة الموقف التعليمي التطبيقي	٨
٤-	مهارات الاتصال والتواصل	٨
٥-	القياس والتقويم	١٠
٦-	التطوير المهني	٧
٧-	السلامة المهنية	٤
	مجموع الكفايات ◄	٥٩

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

" ما درجة أهمية الكفايات التعليمية التعلمية لأداء مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم؟ "

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بتحديد درجة أهمية المجالات والكنايات التعليمية التعلمية المتعلقة بها، وذلك باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستجابات أفراد الدراسة موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات أهمية المجالات، وترتيبها حسب درجة الأهمية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الكفايات حسب درجة الأهمية
١-	التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي	٤,٦٦	٠,٤٢	١
٥-	القياس والتـقويـم	٤,٥٧	٠,٥٢	٢
٧-	السلامة المهنية	٤,٣٢	٠,٧١	٣
٦-	التطوير المهني	٤,١٦	٠,٨٢	٤
٢-	الأنشطـة التعليمية التطبيقية	٤,٠٤	٠,٧٩	٥
٤-	مهارات الإتصال والتواصل	٤,٠٠	٠,٨٦	٦
٣-	إدارة الموقف التعليمي التطبيقي	٣,٩٩	٠,٧٧	٧
	الأداة ككل ◄	٤,٢٥	٠,٥٤	

تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول، إلى أن الوسط الحسابي لدرجات أهمية المجالات كافة هو (٤,٢٥) درجة، وأن أكثر المجالات أهمية من وجهة نظر أفراد الدراسة هو مجال "التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي" بمتوسط حسابي مقداره (٤,٦٦) درجة وانحراف معياري مقداره (٠,٤٢) درجة. وأنّ أقلها أهمية هو مجال "إدارة الموقف التعليمي التطبيقي" بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٩) درجة، وانحراف معياري مقداره (٠,٧٧) درجة. وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لكل مجال يلاحظ حصول جميع مجالات أداة القياس على درجة أهمية عالية (٣,٦٧ <).

ولغرض تفصيل النتائج بشكل أكثر، فقد تم تناول الكفايات المتعلقة بكل مجال من المجالات بشكل مستقل وكالآتي:

المجال الأول " مجال التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي"

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل كفاية ضمن المجال من وجهة نظر أفراد الدراسة يوضحها الجدول الأتي:

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال التخـطيـط للتعليم والتطبيق وترتيبها حسب درجة الأهمية

الرقم	مجال التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الكفايات حسب درجة الأهمية
١	صياغة الأهداف اليومية بشكل أهداف سلوكية قابلة للقياس.	٤,٧٧	٠,٤٨	١
٣	إعداد الخطة اليومية في ضوء أهداف المساق.	٤,٧٢	٠,٥٢	٢
٥	وضع معايير واضحة للتقويم في الخطة.	٤,٦٨	٠,٥٣	٣
٤	تحديد الأساليب والأنشطة التعليمية التعلمية المناسبة لتحقيق الأهداف.	٤,٦٧	٠,٥٥	٤
٢	الموازنة بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية في الخطة.	٤,٤٩	٠,٦٣	٥
المجال ككل◄		٤,٦٦	٠,٤٢	

تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول، أن جميع المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية الكفايات الخمسة في مجال "التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي" قد نالت درجة أهمية عالية (٣,٦٧ <) وفقاً للمقياس، وان أعلى الكفايات أهمية في هذا المجال من وجهة نظر أفراد العينة هي كفاية "صياغة الأهداف الفصلية واليومية بشكل أهداف سلوكية قابلة للقياس" بمتوسط حسابي مقداره (٤,٧٧) درجة. وأن أقل الكفايات أهمية هي كفاية "الموازنة بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية في الخطة" وبمتوسط حسابي مقداره (٤,٤٩) درجة.

أما باقي الكفايات فقد توزعت في أهميتها بين الحدين الأعلى والأدنى وبمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,٧٧-٤,٤٩) درجة.

المجال الثاني "مجال القياس والتـقويـم"

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل كفاية ضمن المجال من وجهة نظر أفراد الدراسة يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال القياس والتـقويـم وترتيبها حسب درجة الأهمية

الرقم	مجال القياس والتـقويـم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الكفايات حسب درجة الأهمية
٤٨	الاهتمام بالطلبة ذوي التعلم البطيء.	٤,٥٧	٠,٧٣	١
٣٩	الإلمام بالقواعد العامة في إعداد الاختبارات المتنوعة.	٤,٥٥	٠,٧٨	٢
٤٦	تزويد الطلبة بتغذية راجعة فورية مكتوبة أو لفظية عن أدائهم العملي.	٤,٥٥	٠,٨٠	٣
٤٥	تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها للاستفادة منها في تحسين أداء الطلبة.	٤,٥٣	٠,٧٧	٤
٤١	الموازنة عند إعداد الاختبارات بين المجالات المعرفية والانفعالية والنفسحركية.	٤,٥٢	٠,٦٢	٥
٤٧	توفير السجلات ذات العلاقة بتحصيل الطالب الأكاديمي وتلك الخاصة بسلوكه.	٤,٤٩	٠,٨٣	٦
٤٠	إعداد اختبارات تشخيصية لاكتشاف جوانب القوة والضعف لدى الطلبة.	٤,٤٦	٠,٧٩	٧

٤٣	استخدام التقويم الذاتي.	٤,٤٥	٠,٨٤	٨
٤٤	استخدام التقويم البنائي والختامي لغرض تطوير التطبيق.	٤,٣٩	٠,٨٦	٩
٤٢	إعداد أنواع متعددة من الاختبارات المقالية والموضوعية وبطاقة الملاحظة.	٤,٣٩	٠,٩٠	١٠
المجال ككل ◀		٤,٥٧	٠,٥٢	

تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول أن جميع المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية الكفايات العشرة في مجال "القياس والتـقويـم" قد نالت درجة أهمية عالية (٣,٦٧ <) وفقاً للمقياس، وأن أكثر الكفايات أهمية في هذا المجال من وجهة نظر أفراد العينة هي كفاية "الاهتمام بالطلبة ذوي التعلم البطيء" بمتوسط حسابي مقداره (٤,٥٧) درجة. وأنّ أقل الكفايات أهمية هي كفاية "إعداد أنواع متعددة من الاختبارات المقالية والموضوعية وبطاقة الملاحظة" وبمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٩) درجة. أما باقي الكفايات فقد توزعت في أهميتها بين الحدين الأعلى والأدنى بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,٣٩-٤,٥٧) درجة.

المجـال الثالث " مجال السلامة المهنية"

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل كفاية ضمن المجال من وجهة نظر أفراد الدراسة يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال السلامة المهنية، وترتيبها حسب درجة الأهمية

الرقم	مجال السلامة المهنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الكفايات حسب درجة الأهمية
٥٦	الإلمام بمهارات وإجراءات الأمن و السلامة ومكافحة العدوى.	٤,٥٧	٠,٧٢	١
٥٩	المشاركة والإشراف على تطبيق المهارات والإجراءات التمريضية بطريقة آمنة ودقيقة.	٤,٢٩	٠,٧٨	٢
٥٨	توضيح الأمراض المهنية أسبابها وأعراضها وإجراءات الوقاية منها للطلبة.	٤,٢٦	٠,٨٣	٣
٥٧	توضيح كيفية استخدام الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التدريبية بشكل آمن وفعّال.	٤,١٨	٠,٩٢	٤
المجال ككل◀		٤,٣٢	٠,٧١	

تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول أن جميع المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية الكفايات الأربعة في مجال "السلامة المهنية" قد نالت درجة أهمية عالية (٣,٦٧ <) وفقاً للمقياس ، وأن أكثر الكفايات أهمية في هذا المجال من وجهة نظر أفراد العينة هي كفاية "الإلمام بمهارات وإجراءات الأمن و السلامة ومكافحة العدوى" بمتوسط حسابي مقداره (٤,٥٧) درجة. وأنّ أقل الكفايات أهمية هي كفاية " توضيح كيفية استخدام الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التدريبية بشكل آمن وفعّال" وبمتوسط حسابي مقداره (٤,١٨) درجة. أما باقي الكفايات فقد توزعت في أهميتها بين الحدين الأعلى والأدنى بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,١٨-٤,٥٧) درجة.

المجال الرابع "مجال التطوير المهني"

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل كفاية ضمن المجال من وجهة نظر أفراد الدراسة يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال التطوير المهني وترتيبها حسب درجة الأهمية

الرقم	مجال التطوير المهني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الكفايات حسب درجة الأهمية
٥٤	الاقتداء بالنموذج الجيد الملتزم والعادل والواثق بنفسه.	٤,٣٦	٠,٧٦	١
٥٣	غرس الاعتزاز عند الطلبة بمهنتهم بموضوعية ومعاملتهم على أنهم أنموذج ممرضو وممرضات المستقبل.	٤,٢٨	٠,٨١	٢
٥٥	توظيف التغذية الراجعة في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم.	٤,٢٧	٠,٧٠	٣
٥١	إيصال المعلومة العلمية العملية بشكل عملي مهني.	٤,١٩	٠,٧٨	٤
٥٢	مواكبة المستجدات والتطورات الحديثة في مجال التخصص وتوظيفها لتنمية القدرات الذاتية.	٤,١٢	٠,٨٧	٥
٤٩	تحديد العوامل والظروف المعيقة والمؤثرة تأثيرا سلبيا في عملية التطبيق.	٣,٩٦	١,٠٤	٦
٥٠	استثمار كل الإمكانيات البيئية المتاحة من المصادر البشرية والمادية	٣,٨٩	٠,٩٧	٧
	المجال ككل ◄	٤,١٦	٠,٨٢	

تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول أن المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية الكفايات الخمسة الأولى في مجال "التطوير المهني" قد نالت درجة أهمية عالية (٣,٦٧ <) وفقاً للمقياس، وأنّ أكثر الكفايات أهمية في

هذا المجال من وجهة نظر أفراد العينة هي كفاية "الاقتداء بالنموذج الجيد الملتزم والعادل والواثق بنفسه" بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٦) درجة. وأنّ أقل الكفايات أهمية هي كفاية "استثمار كل الإمكانيات البيئية المتاحة من المصادر البشرية والمادية" وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٩) درجة. أما باقي الكفايات فقد توزعت في أهميتها بين الحدين الأعلى والأدنى بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣,٨٩-٤,٣٦) درجة.

المجـال الخامس "مجال الأنشطـة التعليمية التطبيقية"

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل كفاية ضمن المجال من وجهة نظر أفراد الدراسة يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجـال الأنشطـة التعليمية التطبيقية وترتيبها حسب درجة الأهمية

الرقم	مجـال الأنشطـة التعليمية التطبيقية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الكفايات حسب درجة الأهمية
٦	إتقان المهارات والإجراءات التمريضية المطلوب القيام بتطبيقها	٤,٧٦	٠,٥١	١
٢٢	إظهار الحماس تجاه دور التمريض و الرعاية التمريضية.	٤,٣٦	٠,٧٣	٢
٧	استخدام الإستراتيجيات التي تعمل على إبراز طاقات الطلبة الكامنة.	٤,٢٤	٠,٦٩	٣
٢٠	تعليم الطلبة استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات.	٤,١٨	٠,٨١	٤
١٤	إثارة الدافعية لدى الطلبة وجذب انتباههم.	٤,١٦	٠,٩٥	٥
١٦	تعزيز الانضباط الذاتي لدى الطلبة.	٤,١٠	٠,٩٦	٦
١٩	طرح الأسئلة التي تثير تفكير الطلبة وتنمي قدراتهم التعليمية.	٤,٠٧	٠,٩٤	٧

١٧	إعطاء الوقت الكافي للطلبة للمناقشة والتطبيق العملي.	٤,٠١	١,١٤	٨
١٣	التنويع في أساليب التطبيق لتتناسب مع مستويات وقدرات الطلبة.	٤,٠١	١,٠٢	٩
١٨	مناقشة أداء الطلبة بشكل ناقد وبناء.	٤,٠٠	١,١٠	١٠
٢١	تدريب الطلبة على إعداد التقارير والبحوث التي تناسب مستواهم.	٣,٩٩	٠,٨٨	١١
١١	مراعاة التفاوت في قدرات الطلبة .	٣,٩٨	١,١٩	١٢
١٢	العمل على تفريد المادة التطبيقية تفريدا يقوم على التعلم الذاتي.	٣,٨١	٠,٩٥	١٣
٨	تطوير ألعاب محاكاة تعليمية تطبيقية في ضوء معايير محددة.	٣,٧٥	٠,٨٦	١٤
٩	استخدام طريقة التعلم التعاوني.	٣,٧٠	١,١٠	١٥
١٠	استخدام أساليب التعلم الزمري مثل " الندوة، المنتدى ، الورشة والمناظرة	٣,٥٥	١,٣١	١٦
١٥	استخدام أساليب التعزيز المناسبة في الأوقات المناسبة.	١,١٠	٠,٨٨	١٧
المجال ككل ◀		٤,٠٤	٠,٧٩	

حيث تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول أن المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية الكفايات في مجال "الأنشطة التعليمية التطبيقية" قد نالت درجة أهمية عالية (٣,٦٧ <) وذلك ل (١٤) كفاية، ودرجة أهمية متوسطة (٣,٦٧ - ٢,٣٤) للكفاية رقم (١٠)، ودرجة أهمية قليلة (٢,٣٣ - ١) للكفاية رقم (١٥) وفقاً للمقياس. وأنّ أكثر الكفايات أهمية في هذا المجال من وجهة نظر أفراد العينة هي كفاية " إتقان المهارات والإجراءات التمريضية المطلوب القيام بتطبيقها" بمتوسط حسابي مقداره (٤,٧٦) درجة. وأنّ أقل الكفايات أهمية هي كفاية "استخدام أساليب التعزيز المناسبة في الأوقات المناسبة" وبمتوسط حسابي مقداره (١,١٠) درجة. أما باقي الكفايات فقد توزعت في أهميتها بين الحدين الأعلى والأدنى بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,٤٠-١,١٠) درجة.

المجال السادس "مجال مهارات الاتصال والتواصل"

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل كفاية ضمن المجال من وجهة نظر أفراد الدراسة يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٣)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال مهارات الاتصال والتواصل وترتيبها حسب درجة الأهمية

الرقم	مجال مهارات الإتصال والتواصل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الكفايات حسب درجة الأهمية
٣٥	التعامل مع الطلبة بعدالة واحترام.	٤,٢٥	٠,٨٦	١
٣٨	تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم.	٤,٢٤	٠,٨٦	٢
٣١	تعريف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم.	٤,١٠	٠,٩٥	٣
٣٧	تقبل مشاعر وإحساسات الطلبة واحترام آرائهم وأفكارهم بالدرجة نفسها	٤,٠٨	٠,٩٢	٤
٣٦	استخدام التفاعلات الاجتماعية والإدارية اللفظية وغير اللفظية الإيجابية.	٤,٠٣	٠,٩٨	٥
٣٣	إشراك و تشجيع الطلبة على العمل كأحد أفراد الفريق الصحي.	٣,٨١	١,١٣	٦
٣٤	تشجيع التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلبة أنفسهم والعاملين في المؤسسة	٣,٨٠	١,٠٣	٧
٣٢	إشراك أفراد الفريق الصحي في مساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف.	٣,٧٧	١,٠٣	٨
	المجال ككل ◀	٤,٠٠	٠,٨٦	

تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية الكفايات الخمسة

الأولى في مجال "مهارات الاتصال والتواصل" قد نالت درجة أهمية عاليةً (٣,٦٧ <) وفقاً للمقياس، وأنَّ أكثر الكفايات أهمية في هذا المجال من وجهة نظر أفراد العينة هي كفاية "التعامل مع الطلبة بعدالة واحترام" بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢٥) درجة. وأن أقل الكفايات أهمية هي كفاية "إشراك أفراد الفريق الصحي في مساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف" وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٧٧) درجة. أما باقي الكفايات فقد توزعت في أهميتها بين الحدين الأعلى والأدنى بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣,٧٧-٤,٢٥) درجة.

المجال السابع "إدارة الموقف التعليمي التطبيقي"

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الأهمية لكل كفاية ضمن المجال من وجهة نظر أفراد الدراسة يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (١٤)

المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لدرجات أهمية كفايات مجال إدارة الموقف التعليمي التطبيقي وترتيبها حسب درجة الأهمية

الرقم	مجال إدارة الموقف التعليمي التطبيقي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الكفايات حسب درجة الأهمية
٢٩	ربط المعلومات النظرية بالمعلومات والخبرات العملية.	٤,٣٢	٠,٧٢	١
٣٠	متابعة تقدم الطلبة في التطبيق العملي وتحقيق أهداف المساق.	٤,١٩	٠,٧٥	٢
٢٤	تعريف الطلبة وفق قوانين وأخلاقيات مهنة التمريض.	٤,١١	٠,٨٩	٣
٢٣	تعريف الطلبة بالمؤسسة: فلسفتها و أهدافها و القوانين والأنظمة المتبعة.	٤,٠١	٠,٨٤	٤
٢٥	مساعدة الطلبة على وضع أهداف وفق احتياجاتهم وحسب أهداف المساق.	٣,٩٧	٠,٨٤	٥

٢٦	تحديد المتطلبات السابقة اللازمة للبدء في التطبيق والتدريب.	٣,٩٦	٠,٩٦	٦
٢٧	تحديد الوقت المناسب لتطبيق كل مهارة وإجراء تمريضي.	٣,٨٥	١,٠١	٧
٢٨	إشراك الطلبة في توزيع الحالات المرضية حسب قدراتهم.	٣,٥٧	١,٠٩	٨
	المجال ككل ◄	٣,٩٩	٠,٧٧	

تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لدرجات أهمية الكفايات الأربع الأولى في مجال "إدارة الموقف التعليمي التطبيقي" قد نالت درجة أهمية عالية (٣,٦٧ <) ودرجة أهمية متوسطة (٣,٦٧ - ٢,٣٤) للكفاية رقم (٢٨) وفقاً للمقياس.

وأنّ أكثر الكفايات أهمية في هذا المجال من وجهة نظر أفراد العينة هي كفاية "ربط المعلومات النظرية بالمعلومات والخبرات العملية" بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٢) درجة. وأن أقل الكفايات أهمية هي كفاية "إشراك الطلبة في توزيع الحالات المرضية حسب قدراتهم" وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٧) درجة. أما باقي الكفايات فقد توزعت في أهميتها بين الحدين الأعلى والأدنى بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٣,٥٧-٤,٣٢) درجة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

"ما مكونات البرنامج التدريبي القائم على الكفايات التعليمية التعلمية لمشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد قام الباحث بمراجعة الأدب التربوي المتعلق بعمل مشرفي التمريض السريري، والإطلاع على تجارب ومعايير محلية وإقليمية ودولية، تتناول كفايات هذا المشرف المرتبطة بعمله. فأعد قائمة بثمانية مجالات، ومئة وخمس وعشرين كفاية تعليمية العلمية، ثم قام بعرضها على هيئة من المحكمين، فتم التحقق من صدق محتواها وارتباط مجالاتها بعمل مشرفي التمريض السريري، وانتماء كفاياتها لهذه المجالات، فانخفض عدد كفاياتها إلى تسع وخمسين كفاية. وبعد اختبار ثباتها، تم تطبيق هذه القائمة على أفراد الدراسة، لتقدير درجة أهمية هذه الكفايات، واعتماداً على ذلك، تم ترتيب المجالات والكفايات التابعة لها، ترتيباً تنازلياً نال فيها "مجال التخطيط للتعليم والتطبيق العملي" درجة الأهمية الأعلى.

وبناءً على ما تقدم، اقتصر الباحث على بناء برنامج تدريبي لمشرفي التمريض السريري على هذا المجال، قائم على حاجاتهم التدريبية، وكان الباحث قد حدد هذه الحاجات بواسطة استبانة (ملحق رقم (٦)) صممها لهذا الغرض.

وبتطبيق الإستبانة على أفراد الدراسة للعينة التجريبية بعد التحقق من صدقها وثباتها، ثم تحليل الاستجابات، حيث قام الباحث بتحديد درجة الحاجات التدريبية لكفايات مجال التخطيط، وذلك باستخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية، وفقاً لاستجابات أفراد الدراسة كما هي موضحة في الجدول رقم (١٥).

جدول رقم (١٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات الحاجات التدريبية

كفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي	الحاجات التدريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعداد الخطة اليومية	الإلمام بمفهوم التخطيط.	٣,٧٦	٠,٥٠
	معرفة أهمية التخطيط.	٣,٢٤	٠,٧٢
	الإلمام بأهداف التخطيط.	٢,٧٥	٠,٨٥
	تحديد عناصر الخطة الأساسية.	٢,٧٠	٠,٦٣
الكفاية الأولى ككل ◄		٣,١١	٠,٦٨
الأهداف التعليمية التعلمية	معرفة أهمية الأهداف التعليمية التعلمية.	٢,٥٥	٠,٧٣
	القدرة على تحديد الأهداف التعليمية التعلمية.	٢,٩٨	٠,٥٩
	الإلمام بشروط ومعايير الهدف الجيد.	٢,٨١	٠,٦٤
	القدرة على صياغة الأهداف التعليمية التعلمية.	٣,٠١	٠,٤١
	القدرة على تصنيف الأهداف التعليمية التعلمية	٣,١٦	٠,٩٧
	الموازنة بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية.	١,٠١	٠,٤٨
الكفاية الثانية ككل ◄		٢,٦٠	٠,٦٤
تحديد الأساليب والوسائل التعليمية التعلمية	تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.	٢,١٠	٠,٦٣
	اختيار الأنشطة التعليمية المرافقة	٣,٠١	٠,٦٠
	الإلمام بمفهوم التهيئة.	٣,٠٠	٠,٧٧
	استخدام التعزيز في عملية التدريس.	٣,٠٧	٠,٦٩
	كيفية تنويع المثيرات.	٣,١٨	٠,٩٠
	خطوات عرض المهارات الإجراءات التمريضية.	٢,٩٥	٠,٨٩
	مهارات الأسئلة والنقاش.	٣,٣٦	٠,٤٣

	كيفية إدارة الموقف التعليمي التدريبي.	٢,٧٣	١,٠٨
	القدرة إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم والتدريب.	٢,٩١	٠,٨٥
	إدراك أهمية تعزيز إستجابات الطلبة.	٢,٢٢	٠,٧٨
الكفاية الثالثة ككل◀		٢,٨٦	٠,٧٦
معايير التقويم في الخطة	التمييز بين مفهومي التقييم والتقويم.	٢,٧٩	٠,٨٤
	القدرة على تصنيف أساليب التقويم.	٣,٢١	٠,٥٩
	معرفة طرائق استخدام الأسئلة.	٣,٠١	٠,٦٨
الكفاية الرابعة ككل◀		٣,٠٠	٠,٧٠
الأداة ككل◀		٢,٨٥	٠,٧٠

وتشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (١٥)، إلى أن الوسط الحسابي لدرجات الحاجات التدريبية للأداة ككل هو (٢,٨٥) درجة، ولغرض تفصيل النتائج بشكل أكثر، فقد تم تناول الحاجات التدريبية المتعلقة بكل كفاية من كفايات مجال التخطيط للتعليم والتطبيق العملي بشكل مستقل.

حيث تشير نتائج التحليل الإحصائي في الجدول أن المتوسطات الحسابية لدرجات الحاجات التدريبية لكفايات مجال "التخطيط للتعليم والتطبيق العملي" قد نالت درجات تعتبر عاليةً وفقاً للمقياس، ويلاحظ بأن الحاجات التدريبية توزعت في أهميتها بين الحدين المتوسطة والعالية بمتوسطات حسابية بين (٣,٧٦-٢,١٠) درجة.

كما يلاحظ من الجدول بأن الحاجة التدريبية رقم (١٠)، "الموازنة بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية" وهي من الحاجات التدريبية لكفاية "الأهداف التعليمية التعلمية" قد نالت درجة قليلة بمتوسط حسابي مقداره (١,١٠) درجة، مما يستدعي أن تهمل، ويتم أخذ باقي الحاجات التدريبية ال (٢٢) في الإعتبار كحاجات محددة لبناء البرنامج.

وبعد أن تحددت حاجات أفراد المجموعة التجريبية، واستناداً الى هذه الحاجات المحددة، قام الباحث ببناء برنامج تدريبي تتضح مكوناته في الفصل الثالث من هذه الدراسة. وقد جاءت هذه المكونات على النحو الآتي:

الأساس النظري للبرنامج التدريبي

منطلقات البرنامج التدريبي.

الفئة المستهدفة للبرنامج التدريبي.

الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي.

محتوى البرنامج التدريبي.

أساليب التقويم المتبعة في البرنامج التدريبي.

الصورة المبدئية للبرنامج التدريبي.

ضبط البرنامج التدريبي.

التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي.

مدة البرنامج التدريبي.

إرشادات لتنفيذ البرنامج التدريبي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

"ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد أعد الباحث اختباراً مكوناً من خمسين سؤالاً في "مجال التخطيط للتعليم والتطبيق العملي"، ليكون اختباراً قبلياً وبعدياً. وتحقق الباحث من صدقه وثباته، لاستخدامه في معرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات التعليمية المتعلقة بالمجال لدى مشرفي التمريض السريري. ثم اختار الباحث عشوائياً (٤٠) فرداً من مشرفي التمريض السريري، وقسمهم إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، اشتملت كل منهما على (٢٠) فرداً، فكانت إحداهما المجموعة الضابطة، والأخرى المجموعة التجريبية.

ولغرض التأكد من تكافؤ المجموعتين طبق الإختبار القبلي فجاءت نتائج الإختبار كما هو مبين في الجدول الأتي:

جدول (١٦)

نتائج الاختبار القبلي لأفراد الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل اختبار "ت"	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٤٩,٢	١٣,٩٩	٠,٢٩	٠,٧٧
المجموعة الضابطة	٥٠,٤	١٢,١٣		

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية مقداره (٤٩,٢) درجة، والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة مقداره (٥٠,٤) درجة، وبذلك يكون متوسط المجموعة الضابطة أعلى قليلاً من متوسط المجموعة التجريبية.

وللتأكد من معنوية الفروق بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. استخدم الباحث معامل اختبار "ت" (t-test).

ويتضح من الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة (٠,٢٩) أقل من قيمة "ت" الجدولية (١,٦٦)، الأمر الذي يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = .٠٥) في متوسط درجات الكفايات على الاختبار القبلي بين المجموعة التجريبية والضابطة، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة.

ولإختبار فرضية الدراسة، التي تنص على: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥. ≥ α) في متوسط درجات الكفايات التعليمية التعلمية على الإختبار البعدي بين المجموعة الضابطة و المجموعة التجريبية التي تعرضت للبرنامج التدريبي".

فقد طبق الباحث البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية، وأجرى الباحث الاختبار البعدي على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية. وقد تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واستخدام اختبار "ت" (t-test) فجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (١٧)

نتائج الاختبار البعدي لأفراد الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل اختبار "ت"	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية	٧٣,٦	١٠,٥٥	٧,٦٩	٠,٠٠١
المجموعة الضابطة	٥١,١	٧,٧٤		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥. = α)

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لدرجات الإختبار البعدي لأفراد المجموعة التجريبية (٧٣,٦)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الإختبار البعدي لأفراد المجموعة الضابطة (٥١,١). كما أن قيمة "ت" المحسوبة (٧,٦٩) أكبر من قيمة "ت" الجدولية (١,٦٨)، مما يشير الى أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥. = α) في متوسط درجات الإختبار البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية يعزى لأثر البرنامج. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتعتبر فرضية غير صحيحة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية التعلمية المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري، من أجل بناء برنامج تدريبي لهم، وقياس أثر هذا البرنامج في تنمية تلك الكفايات.

وبعد أن تم تطبيق أدوات الدراسة وبرنامجه التدريبي، عرضت النتائج التي انتهت إليها الدراسة وتحليلها، وسيتناول هذا الفصل مناقشة أسئلة الدراسة الخمسة، وفقاً لترتيب عرضها في الفصل الرابع، وكذلك عرض أهم التوصيات التي توصلت إليها الدراسة.

أولاً: نتائج الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

"ما الكفايات التعليمية التعلمية المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية"؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخلص الباحث تسعة وخمسين كفاية، غطت مجالات عمل مشرفي التمريض السريري، حيث اشتقت من المعايير المحلية والإقليمية والدولية، للعديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية التي اهتمت بمعلمي ومشرفي التمريض السريري، ومن الأدب التربوي والدراسات السابقة، وتحليل منهاج علوم التمريض، وتحليل مهام وأدوار مشرفي

التمريض السريري، حيث تم تصنيفها ووضعها في قائمة تكونت من سبعة مجالات هي:

مجـال التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي.

مجـال الأنشطـة التعليمية التطبيقية.

مجـال إدارة الموقف التعليمي التطبيقي.

مجـال مهارات الإتصال والتواصل.

مجـال القياس والتـقويـم.

مجـال التطوير المهني.

مجـال السلامة المهنية.

تعتبر الدراسة الحالية كفايات المجالات السبعة، أساساً مرجعياً لبرنامج تدريب مشرفي التمريض السريري. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع مضامين الأدب التربوي، ونتائج الدراسات السابقة يجملها الباحث كالأتي: اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة جونسن وزملاؤها (Johnson *et al*, ٢٠٠٣) في ثلاثة مجالات هي: التقييم ، شخصية المعلم والتطوير المهني، مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة.

واتفقت مع دراسة لي وزملائه (Lee *et al*, ٢٠٠٢) ، في ثلاثة مجالات هي: القدرات التعليمية التعلمية، التفاعل الاجتماعي ومهارات التواصل، والقياس والتقويم.

واتفقت مع نتائج دراسة هيئة إقليم الجنوب التعليمية Southern Regional Education Board (SREB, ٢٠٠٢) في ثلاثة مجالات وهي: التعليم والتعلم، الإدارة والتنسيق، البحث العلمي للتطوير الذاتي والمهني.

كما اتفقت مع دراسة سكويريان (Schwirian, ١٩٧٨) في خمسة مجالات هي: التعليم والتعاون المستمر، التخطيط للتعليم، مهارات الاتصال والتواصل، التطوير المهني.

ومع نتائج دراسة عقيل (٢٠٠٣) في المجالات السبعة وهي: طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم، التطور المهني الذاتي، القياس والتقويم، تنظيم وإدارة البيئة التعليمية، تخطيط التعليم، العلاقات مع عالم العمل و وسائل الاتصال، السلامة والصحة المهنية.

كما اتفقت نتائج الدراسة كذلك مع دراسة حول الكفايات الضرورية لطلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت، قامت بها الزبون (٢٠٠١)، في خمسة مجالات هي: التخطيط، إدارة التعليم، العلاقات الإنسانية، استخدام الوسائل التعليمية، والتقويم.

واتفقت أيضاً مع دراسة حول تحديد أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في الضفة الغربية على أساس الكفايات، أجراها الهودلي (١٩٩٧) في مجالين هي: التخطيط، والتقويم. ومع نتائج دراسة أبو نمرة (١٩٩٥) في خمسة مجالات هي: التخطيط للتدريس، التقويم، العلاقات الإنسانية، النمو المهني، والإدارة.

وأخيراً، اتفقت نتائج الدراسة كذلك مع دراسة هاشم (١٩٩١)، لتحديد الكفايات التعليمية لمعلم المواد التجارية بالسودان، في ثلاثة مجالات هي: التخطيط للتدريس، التفاعل وإدارة التعليم، والتقويم.

وفي ضوء ذلك، يتبين أن الأدب التربوي والدراسات السابقة التي استخدمها الباحث، تناولت في مجموعها المجالات السبعة التي حددتها الدراسة الحالية. وهذا يدل على أن المجالات بكفاياتها، قد أصبحت محط

اهتمام الدارسين والباحثين، الأمر الذي جعل منها أساساً لبناء برامج مستقبلية تدريبية لمشرفي التمريض السريري، على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، ومرجعية لإتخاذ القرارات المتعلقة بتوظيفهم

وتقييمهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"ما درجة أهمية الكفايات التعليمية التعلمية لأداء مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية من وجهة نظرهم"؟

فللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لإستجابات أفراد الدراسة، على مجالات الدراسة السبعة، ولكل مجال على حده، بغرض تحديد درجة أهمية مجالات عمل مشرفي التمريض السريري وكفاياته المتضمنة بها، كما يظهر ذلك في الجدول رقم (٧) ص ٩٨ .

ويتبين من جدول (٧) أن المجالات السبعة قد حازت على درجة أهمية عالية، حيث تجاوز المتوسط الحسابي لأهمية كفاياتها (٣,٦٧ <) درجة معيارية. ويدل هذا على أن جميع المجالات قد حظيت بتقدير أهمية عال، أما قيمة الانحراف المعياري لكافة المجالات (٠,٥٤)، حيث تشير إلى التشتت الطبيعي للاستجابات، الأمر الذي يعتبر مؤشراً على اتفاق أفراد الدراسة في تقديرهم لدرجة أهمية الكفايات.

ويعزو الباحث حصول جميع المجالات السبعة درجة الأهمية العالية، من وجهة نظر مشرفي التمريض السريري، الى شعورهم بجميع فئاتهم بضرورة امتلاكهم لهذه الكفايات، لارتباطها بصميم عملهم. ويوضح الجدول أيضاً، أنّ مجال "التخطيط للتعليم والتطبيق العملي"، ومجال "القياس والتقويم"، ومجال "السلامة المهنية"، قد احتلت المراتب الثلاث الأولى على التوالي في درجة الأهمية. ويعكس هذا التقدير مدى أهمية كفايات هذه المجالات من وجهة نظر مشرفي التمريض السريري، اعتماداً على ممارساتهم، وارتباط هذه المجالات وكفاياتها بعملهم. ويعزو الباحث تقدير مشرفي التمريض السريري العالي للمجالات الثلاثة، إلى رغبتهم في تحسين أدائهم ونموهم المهني، وإلى عدم خضوعهم لتدريب مسبق.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقةً ومنسجمةً مع ما توصلت إليه النتائج في السؤال الأول، واتفاق الباحثين على المجالات التي تشكل قاسماً مشتركاً بين جميع المعلمين وكذلك المجالات التي تميز مشرفي التمريض السريري عن غيرهم من المعلمين.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

"ما مكونات البرنامج التدريبي القائم على الكفايات التعليمية التعلمية لمشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية؟"

أشارت نتائج التحليل في السؤال الأول الى الكفايات المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، والتي جاءت في سبعة مجالات، تضمنت تسعاً وخمسين كفاية، كما أشارت نتائج التحليل في السؤال الثاني الى درجة أهمية هذه الكفايات لأداء مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، وحصول جميع الكفايات على درجة أهمية فوق المتوسط، وحصول مجال "التخطيط للتعليم والتطبيق العملي" على درجة الأهمية الأعلى من قبل أفراد الدراسة من مشرفي التمريض السريري. حيث شكلت كفايات هذا المجال مكونات البرنامج التدريبي لتنميتها.

أعد الباحث محتوى البرنامج التدريبي ليغطي الجوانب المعرفية لكفايات مجال التخطيط للتعليم والتطبيق العملي وذلك للأسباب الآتية:

حصول هذا المجال على درجة الأهمية الأعلى من قبل أفراد الدراسة من مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية.

ضخامة المادة التعليمية، التي تشكل محتوى البرنامج التدريبي المتكامل للمجالات السبعة جميعها.

استغراق إعداد المحتوى وقتاً طويلاً يتعذر توفيره.

الحاجة إلى مصادر مادية وبشرية يصعب توفيرها.

صعوبة تفرغ عينة الدراسة من مشرفي التمريض السريري لتطبيق البرنامج التدريبي.

ونظراً لكون هذا البرنامج يسعى إلى تنمية كفايات مجال التخطيط للتعليم والتطبيق العملي، لدى مشرفي التمريض السريري، فقد تم اختيار المحتوى في ضوء تلك الكفايات، ومن خلال تحليل استبانة الحاجات التدريبية التي تم تطبيقها على المجموعة التجريبية، ومن ثم فقد تضمن البرنامج مجمّع تعليمي/تدريبي يتكون من أربع وحدات تعليمية تعلمية غطت الحاجات التدريبية لكفايات مجال التخطيط للتعليم والتطبيق العملي.

وقد سبق أن اتضحت مكونات البرنامج التدريبي القائم على هذه الكفايات في عرض نتائج السؤال الرابع، الذي تم بناؤه استناداً إلى نموذج كمب (Kemp) ، وعلى مبادئ نظرية سيكولوجية الراشدين وديناميات الجماعة، (Adult Psychology and Group Dynamics) ونظرية نولز (Knowles) في تعليم الكبار (Andragogy)

. وقد جاءت هذه المكونات على النحو الآتي:

الأساس النظري للبرنامج التدريبي

منطلقات البرنامج التدريبي.

الفئة المستهدفة للبرنامج التدريبي.

الأهداف التعليمية للبرنامج التدريبي.

محتوى البرنامج التدريبي.

أساليب التقويم المتبعة في البرنامج التدريبي.

الصورة المبدئية للبرنامج التدريبي.

ضبط البرنامج التدريبي.

التجربة الاستطلاعية للبرنامج التدريبي.

مدة البرنامج التدريبي.

إرشادات لتنفيذ البرنامج التدريبي.

ويرى الباحث أن هذه المكونات، هي بالضرورة مكونات عمل مشرفي التمريض السريري في المجالات الأخرى. الأمر الذي يعني ضرورة توسيع دائرة كل من الأهداف العامة والخاصة، وحاجات الفئة المستهدفة، ومحتوى البرنامج، واستراتيجيات تنفيذه وتقويمه، لبناء برنامج تدريبي متكامل يغطي كافة المجالات السبعة.

وتتفق رؤية الباحث بشكل عام مع ما توصل إليه عقيل (٢٠٠٣) من أن بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في المجالات السبعة معاً ليس سهلاً، ويكاد يكون متعذراً، ولهذا فإن الباحث يرى ضرورة أن يتم بناء البرنامج التدريبي بشكل تسلسلي مجالاً مجالاً حتى يتكامل، وذلك على غرار ما قام به طاقم الخبراء الدوليين في بناء برنامج تدريبي للمعلمين التقنيين والمهنيين في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية.

كما يرى الباحث ضرورة ترجمة هذه الخطوط العريضة إلى مساقات أو وحدات تدريبية كما فعل عقيل (٢٠٠٣) في مجال طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم، وأبو نمرة (١٩٩٥)، وهاشم (١٩٩١) في مجال التخطيط للتدريس ومجال تنفيذ الدرس ومجال التقويم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

"ما أثر البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية؟"

تشير نتائج التحليل في الجدول (١٧) ، من الفصل الرابع (ص ١١٢)، الى تفوق مجموعة الدراسة التجريبية على المجموعة الضابطة في الإختبار البعدي، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥. = α) في متوسط درجات الاختبار البعدي بين أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية يعزى لأثر البرنامج. ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى:

أن معرفة المتدرب بالأهداف المتوقع إنجازها بعد دراسة كل وحدة تعليمية العلمية في المجمع التعليمي التدريبي، يوفر للمتدرب دراسة منظمة، ويوجه انتباهه.

أن تقديم المادة العلمية في المجمع التعليمي التدريبي، على مقاطع قصيرة من النص، وطرح الأسئلة بعد هذه النصوص، أدى إلى تأثير تعلمي إيجابي، وزاد من رغبة المتدرب لتعلم المادة العلمية.

أن تقديم المادة العلمية في المجمع التعليمي التدريبي، على شكل بدائل وأنشطة تطبيقية متنوعة، مع إتاحة الفرصة للمتدرب اختيار البديل التعليمي التعلمي بما يناسب طريقة تعلمه، يوفر للمتدرب أكبر قدر من المدركات الحسية.

وفر البرنامج التدريبي فرصاً للتعاون بين مشرفي التمريض السريري، وكذلك حرية الحركة في أثناء عملية التعلم والتدريب، واختيار الأنشطة والبدائل وتعزيز الثقة بالنفس، الذي كان له الأثر الكبير في زيادة فاعلية التعلم والتدريب.

تعزيز المادة العلمية في المجمع التعليمي التدريبي، بمصادر علمية أخرى ذات صلة بمفردات الوحدات التعليمية التعلمية، مثل أشرطة الفيديو.

أن حل فقرات الاختبار الموضوعي التقويمي، لكل وحدة تعليمية العلمية في المجمع التعليمي التدريبي، وفر للمتدرب فرصةً للإفادة من التغذية الراجعة، بصورة آنية ومباشرة، كما أن هذه الاختبارات وطريقة حلها جعلت المتدرب يشعر بالراحة والرغبة بالإجابة عليها.

الإرشادات والتعليمات في المجمع التعليمي التدريبي، ورجوع المتدرب إلى الباحث للاستفسار والتوضيح، له

أثر كبير في حل المشكلات والمعوقات التعليمية.

استخدام المواد التعليمية التعلمية مثل الكراس المطبوع، والأفلام التعليمية ضمن إطار مخطط له، ووفق أهداف محددة، ساهم في رفع كفاءة البرنامج التدريبي لتحقيق أكثر من هدف تدريبي، وهذا قد اتفق مع المبدأ الذي أشار إليه ميجر وهو: وجود وسيلة تعليمية واحدة لا تكفي لتحقيق جميع الأهداف.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عقيل (٢٠٠٣)، في بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التربوية والإشرافية لمعلمي التعليم التقني الهندسي في الأردن، حيث تفوقت المجموعة التجريبية في نتائج الاختبار البعدي على المجموعة الضابطة في متوسط اكتسابها للكفايات، وتعزى للبرنامج التدريبي.

واتفقت كذالك مع نتائج دراسة الهودلي (١٩٩٧)، حول تحديد أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين في وكالة الغوث في الضفة الغربية على أساس الكفايات، والتي أظهرت وجود أثر للبرنامج التدريبي بدرجة عالية في رفع مستوى الكفايات. وكذلك مع نتائج دراسة أبو نمرة (١٩٩٥) في بناء برنامج تدريبي مقترح قائم الكفايات التعليمية التعلمية لمعلمي التربية الرياضية، حيث حدث تحسن كبير في درجات أداء أفراد العينة للكفايات التي تمت تنميتها من خلال تطبيق البرنامج.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة هاشم (١٩٩١)، في بناء برنامج تدريبي لتنمية مستوى أداء معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية بالسودان في الكفايات التي أظهر ضعفاً فيها، والتي أظهرت حدوث تحسن كبير في مستوى التحصيل والأداء للكفايات المتضمنة في البرنامج المقترح، مما يؤكد فعالية البرنامج وإمكانية استخدامه لتنمية هذه الكفايات.

وأخيراً اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو السميد (١٩٨٥)، في بناء برنامج قائم على الكفايات التعليمية، لنخبة من أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع، والتي أظهرت نتائجها نجاح البرنامج في تنمية الكفايات المطلوبة.

التوصيـات

استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

بناءً على ما أظهره البرنامج التدريبي لمشرفي التمريض السريري من أثر في تنمية الكفايات التعليمية التعلمية، يوصي الباحث الجهات المعنية بتبني هذا البرنامج، وإيجاد آليات تكفل تنفيذه لضمان تدريب مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، بما يضمن تدريبهم المستمر.

اعتماد قائمة الكفايات في أسس ومعايير تقييم مشرفي التمريض السريري وتوظيفهم في الجامعات الأردنية.

اعتماد منحى الكفايات في بناء البرامج التدريبية وحل مشكلات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية.

إيلاء الباحثين أهمية خاصة لتطبيق البرنامج على فئات أخرى من معلمي التمريض بمختلف تخصصاتهم.

لأن قائمة كفايات مشرفي التمريض السريري تشتمل على سبعة مجالات، ولأغراض قياس أثر البرنامج تناول الباحث مجالاً واحداً فقط، لذلك، ومن أجل أن يصبح البرنامج فعالاً في تطوير مشرفي التمريض السريري، ويغطي المجالات السبعة، فإنه يقترح أن يعد هذا البرنامج على مستوى الدبلوم العالي، وعلى أساس هذه المجالات كافة، لتحقيق أهداف إعداد مشرفي تمريض سريري، والذين سيعملون في كليات التمريض في الجامعات الأردنية من جهة، ولضمان اكتسابهم الكفايات التعليمية التعلمية بشكل متكامل من جهة أخرى.

المراجع

المراجع العربية

أبو السميد، سهيلة (١٩٨٦). التدريس الفعال والأداء المتغير للمعلم، مجلة رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم، عمان، العدد الرابع. ص ص ٩-١٨.

أبو السميد، سهيلة (١٩٨٥). إعداد برامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة.

أبو نمرة، محمد خميس (١٩٩٥). الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في الأردن واقتراح برنامج لتطويرها، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية: السودان.

الأكرف، مباركة صالح (١٩٩٠). تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفايات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة، مصر.

بخش، هالة طه (١٩٨٨). تنمية أداء المعلمات في كفايات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة، مصر.

بدوي، ابتهاج محمد (١٩٨٩). الكفايات التعليمية لدى مدرسات التربية الرياضية بدور المعلمات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان: القاهرة، مصر.

بلقيس، أحمد (١٩٩١). عمل المعلم ومهماته الرئيسية والفرعية. عمان: رئاسة وكالة الغوث، أونروا / يونسكو.

جامل، عبدالرحمن عبدالسلام (٢٠٠١). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي. الطبعة الثانية، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

جيمس، باري (١٩٧٨). اتجاهات مستحدثة في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرد. ورقة عمل مقدمة إلى معهد التربية، دائرة التربية والتعليم، الأونروا / اليونسكو، بيروت.

جيمس، راسل (١٩٨٤). أساليب جديدة في التعليم والتعلم. ترجمة كاظم. القاهرة: دار النهضة العربية.

درة، عبد الباري و بلقيس أحمد و مرعي توفيق (١٩٨٨). الحقائب التدريبية، الطبعة الأولى، منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول، معهد النفط العربي للتدريب، بيروت: الدار العربية للموسوعات.

الرابي، محمد سليم (١٩٨١). أثر الإشراف التربوي باستخدام المنحنى التكاملي المتعدد الأوساط في سلوك المعلمين التعليمي واتجاهاتهم في الإشراف التربوي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

راشد، علي محي الدين (١٩٨٢). تطبيق طريقة الموديول في تدريس الفيزياء في الصف الأول في المرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر: القاهرة، مصر.

الزبون، إبتسام (٢٠٠١). مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت الكفايات الأدائية وحاجتهم للتدرب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت: الأردن.

زيدان، محمد مصطفى (١٩٨٨). الكفاية الإنتاجية للمدرس. الطبعة الثانية، الرياض: جامعة الملك سعود الإسلامية.

سوريال، لطفي (١٩٨٠). تنمية كفايات التربية المستديمة لدى المعلم العربي في إطار إستراتيجية تطوير التربية العربية. ورقة عمل مقدمة إلى حلقة دراسة متطلبات إستراتيجية التربية في إعداد المعلم العربي، مسقط، سلطنة عمان.

سويلم، مصطفى علي (١٩٨٠). إعداد معلمي الرياضيات على أساس الكفايات التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

الطعّاني، حسن (٢٠٠٢). التدريب، مفهومه وفعالياته. بناء البرامج التدريبية وتقويمها، الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

طلافحة، حامد عبد الله (١٩٩٩). بناء برنامج لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء الكفايات التعليمية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد: بغداد، العراق.

طنطاوي، محمود (١٩٨٩). التربية وأثرها في رفع المستوى الصحي. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

عباس، احمد محمد (١٩٩٠). كفايات معلم العلوم في المرحلة الإعدادية، مجلة رسالة المعلم، العدد الرابع، ص ص ٦٥-٦٦.

عفّاش، يحيى (١٩٩١). الكفايات التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برنامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة ، كما يراها الملتحقون بهذا البرنامج في الأردن، المجلة العربية للتربية، المجلد ١، العدد الثاني، ص ص ٧٨-٨٥.

عقيل، محمد حسن (٢٠٠٣). الكفايات التربوية والإشرافية لمعلمي التعليم التقني الهندسي في الأردن وبناء برنامج تدريبي قائم على تلك الكفايات وتقويم أثره في اكتسابها. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.

غريب، عبد الكريم (٢٠٠١). الكفايات واستراتيجيات اكتسابها. الدار البيضاء: منشورات عالم التربية.

فارعة، حسن محمد (١٩٨٦). تطوير بعض كفايات تدريس الجغرافيا. الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد ١١، القاهرة: دار الفكر العربي، ص ص ١٤٩- ١٥٨.

الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٣). كفايات التدريس، المفهوم، التدريب، الأداء. الطبعة الأولى، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفرا فاروق حمدي (١٩٨٤). تصميم برامج تطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين باستخدام أسلوب التعلم الذاتي، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد ١٢، السنة السابعة، ص ص ٢٦-٣٠.

كمب، جيرولد (١٩٩٠). تصميم البرامج التعليمية : ترجمة كاظم. القاهرة : دار النهضة العربية.(الكتاب الأصلي منشور عام ١٩٨٥).

اللقاني، احمد حسين وفارعه حسن (١٩٨٥). التدريس الفعال. القاهرة: عالم الكتب.

مراد، صلاح أحمد وسليمان، أمين علي (٢٠٠٢). الإختبارات والمقاييس في العلوم التربوية والنفسية خطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مرعي، توفيق (٢٠٠٣). شرح الكفايات التعليمية. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق و محمد الحيلة (١٩٩٨). تفريد التعليم. الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق و محمد الحيلة (٢٠٠٢). المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. الطبعة الثالثة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مفلح، وعد جلال (١٩٩٠). إعداد معلمي التربية الفنية في ضوء الكفايات وأثره في تحصيل طلبة الصف العاشر. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

منظمة الصحة العالمية (١٩٩٠). الوسائل التنظيمية للتدريب على التمريض وممارسته تلبية احتياجات الرعاية الصحية الأولية. القاهرة: مصر، سلسلة التقارير، رقم ٧٣٨.

منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٠). تعليم التمريض في إقليم الشرق الأوسط ، دلائل إرشادية للاتجاهات المستقبلية. القاهرة: مصر، سلسلة المنشورات رقم ٢٦.

الموسى، محمد حمود (١٩٨٧). بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة.

هاشم، كمال الدين محمد (١٩٩١). برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان في أثناء الخدمة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس: القاهرة، مصر.

هندي، صالح ذياب وآخرون (١٩٨٩). تخطيط المنهج وتطويره. الطبعة الأولى عمان: :دار الفكر للنشر.

الهودلي، عبد الجابر إبراهيم (١٩٩٧). أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين المقدم في وكالة الغوث بالضفة الغربية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بير زيت: بير زيت.

وزارة التربية والتعليم (١٩٩١). منهاج التعليم التمريضي وخطوطه العريضة. عمان: الأردن.

الوكيل، حلمي ومحمد أمين المفتي (١٩٩٠). المناهج أسسها، عناصرها، تنظيمها، القاهرة: دار الكتب الجامعي.

المراجع الأجنبية

Abou Youssef, E, Y. (١٩٩٥). **Standard for basic and post – basic nursing education**, Background paper presented at the Third Meeting of the Regional Advisory panel on nursing, ٢٥-٢٨ September, ١٩٩٥. Tunis, Tunisia.

American Association of Colleges of Nursing (AACN). (١٩٩٨). **Essentials of baccalaureate education for professional nursing practice**. Washington, D.C.: Author.

American Nursing Association. (١٩٩٧).٥٠Years at the Division of Nursing United States Public Health Service, Available:http://bhpr.hrsa.gov/nursing/٥٠years.htm.

Australian Nurse Teachers Society. (١٩٩٨). Nurse Teachers Competency Standards, Australian Nurse Teachers Society Inc. (On-line) Available: http:// www.xxxxx.dircon.co.uk/handbook.htm.

Bartlett H.P., Simonite V., Westcott E. & Taylor H.R. (٢٠٠٠). A comparison of the nursing competence of graduates and diplomates from UK nursing programmes. **Journal of Clinical Nursing**, ٩, ٣٩٦-٣٨١.

Battersby D. & Hemmings L. (١٩٩١). Clinical performance of university nursing graduates. **Australian Journal of Advanced Nursing**, ٩ (١), ٣٠-٣٤.

Benner P. (١٩٨٢) Issues in competency-based testing. **Nursing Outlook**, (on – line). ٣٠ (٥), ٣٠٣-٣٠٩. Available: file://A:ABSCOhost.Htm.

Cooper, James and Weber Wellford. (١٩٧٣)**. A Competency – Based System Approach to Teacher Education**. Berkley, McCuteHan publishing Cooperation.

Cooper, James M. (١٩٨٠). Microteaching forerunner to competency-based teacher education. **British Journal of Teacher education**. ٦(٢), ١٤٠.

Cooper, James, M. *et al*. (١٩٧٣). Specifying Teacher Competencies**, Journal of Teacher Education**. ٢٤ (١), ١٨ – ٢٠.

Crocker, Linda M. (١٩٨٦). **Introduction to Classical and Modern Test Theory**. Holt, Rinehart and Winston, New York.

Del Bueno D., Weeks L. & Brown-Stewart P. (١٩٨٧). Clinical assessment centers: a cost-effective alternative for competency development. **Nursing Economics.** ٥ (١), ٢١ ٢٦.

Dodle, Norman, R. (١٩٧٨). Selecting Competency outcomes for Education. **Journal of teacher education**, ٢٤, spring, ١٩٥.

Duberley, J. (١٩٨٥). Continuing education – whose responsibility? **The Professional Nurse**, October, ٤ – ٦.

Elam, Stanley. (١٩٨٠). **Performance – Based teacher Education: what is the state of the Art?** Washington, D.C. AACTE.

Farrant, J.S, (١٩٨٠). **Principles and Practice of Education**, ٢nd Edition, London: Longman Group, UK. Ltd.

Gardner D.L. (١٩٩٢) Career commitment in nursing. **Journal of Professional Nursing,** ٨. (٣), ١٥٥-١٦٠.

Gerard, O' Brien. (٢٠٠٤). What are the Principles of Adult Learning? (On-line) Available: http://www.med.onash.edu.au./facultiy/cpme/articles/adult_learning.htm.

Girot E.A. (٢٠٠٠). Assessment of graduates and diplomates in practice in UK are we measuring the same level of competence. **Journal of Clinical Nursing**. ٩, ٣٣٠-٣٣٧.

Graduate Internship Program, (١٩٨٣). **Professional Teaching Competencies**, College of Education, University of Pittsburgh.

Gurvis J.P. & Grey M.T. (١٩٩٥) The anatomy of a competency. **Journal of Nursing Staff Development,** (on – line). ١١, ٢٤٧-٢٥٢. Available: file://A:ABSCOhost.Htm.

Hall, Gene E, and Jones Howard L., (١٩٨٠). **Competency – Based Education, process for the Improvement of Education**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall, Inc.

Hill, R. & Wicklein, R. C. (٢٠٠٠). Preparing Technology Education Teacher for New Roles and Responsibilities, Journal of Industrial Teacher Education, (on-line). ٣٧ (٣), Available: http://acholar.lib.vt.ed.ejournals/JITE/v٣n٣/hill.htm١.

Houston, W. Robert and Howsam (١٩٧٢). **Competency Based Teacher Education**. (Chicago: Progress Problems and Prospects), Science Research Associates Inc.

Jeska S.B. (١٩٩٨). **Competence Assessment Models and Methods. In Clinical & Nursing Staff Development. Current Competence**, Future Focus, ٢nd ed (Kelly-Thomas, K.J., ed.). Lippincott, Philadelphia, PA.

John A. Gedeon, M.P.A. St. James (٢٠٠٠), Trinidad Literature Review: Transfer of Training, Available: http://www.a٢znursing.com/americannursingassociation/

Johnsen KO, Aasgaard HS, Wahl AK, Salminen L. (٢٠٠٢). Nurse educator competence: a study of Norwegian nurse educators' opinions of the importance and application of different nurse educator competence domains. Journal of Nurse Educator. Jul; ٤١(٧), ٢٩٥-٣٠,١PMID: ١٢١٣٧١٢٠, (on-line), [PubMed - indexed for MEDLINE]. Available: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?abstract&list. ١٢١٣٧١٢٠.htm.

Kemp, Jerrold E. (١٩٨٥). **The Instructional Design Process**, Harper & Row, Publishers, New York.

Knowles, Malcolm. (١٩٧٨). **The Adult Learner: A Neglected Species**, ٢nd Edition, Houston: Gulf Publishing Company, Book Division.

Krisman-Scott, M.A., Kershbaumer, Sr. R., & Thompson, J.E. (١٩٩٨).Faculty preparation: a new solution to an old problem. **Journal of Nursing Education**, ٣٧(٧), ٣١٨-٣٢٠

Lee W, Choloweski K, &Williams A. (٢٠٠٢). Nursing students and clinical educators perceptions of characteristics of effective clinical educators in an Australian university school of nursing**, Journal of Advanced Nursing**, ٣٩ (٥), ٤١٢ – ٤٢٠.

Mansfield B. & Mitchell L. (١٩٩٦) **Toward a Competent Workforce**. Gower, Aldershot, Hants.

McCloskey J.C. & McCain B. (١٩٨٨). Variables related to nurse performance. Image **Journal of Nursing Scholarship.** ٢٠ (٤), ٢٠٣-٢٠٧.

McDonald, Fredrick j. (١٩٧٨). Evaluation Preserves Teachers Competence. **Journal of Teacher Education**, ٢٩ (٢), ٢٢-٢٥.

McDonald, Fredrick j. (١٩٨٠).The Rational for Competency Based Programs. **Journal of Teacher Education**, (on – line). ٢٩ (٢), ٤٢. Available: file://A:ABSCOhost.Htm.

McMullan M., Endacott R., Gray M.A., Jasper M., Miller C.M.L., Scholes J. & Webb C. (٢٠٠٣) Portfolios and assessment of competence: a review of literature. **Journal of Advanced Nursing** ٤١(٣), ٢٨٣-٢٩٤.

Meretoja, Riitta, Isoaho, Hannu & Leino-Kilpi, Helena (٢٠٠٤). Nurse Competence Scale: development and psychometric testing. Journal of Advanced Nursing, (On-line) ٤٧ (٢), ١٢٤-١٣٣. Available:

Meservey, D & Monson, M. (١٩٨٧). Impact of continuing education on nursing practice and quality of patient care. **Journal of Continuing Education in Nursing**; ١٦, ٣٩-٤٣.

Messick S. (١٩٨٤). The psychology of educational measurement. **Journal of Educational Measurement**, ٣ (٢١), ٢١٥-٢٣٨.

Myric F. & Awrey J. (١٩٨٨) The effect of preceptorship on the clinical competency of baccalaureate student nurses: a pilot study. **Canadian Journal of Nursing Research**. (On-line), ٢٠, ٢٩- ٤٣. Available: http://www.uj.edu.jo/e-libratory

Nagelsmith L. (١٩٩٥). Competence: an evolving concept. **The Journal of Continuing Education in Nursing**, ٢٦ (٦), ٢٤٥-٢٤٨.

National League for Nursing (NLN). (٢٠٠٣). **Core Competencies of Nurse Educators**, (On-line), NLN. ٦١ Broadway .New York, NY ١٠٠٠٦. Available: http://www.nln.org.htm.

Patricia M. Kauy. (١٩٧٥).What Competencies Should be Included in A (CPBTE) Program? (AACTE) Washington (**Eric**) Ed. ١٠٦٢٧٣.

Pearson, G. A (١٩٨٧). Business ethics: implication for continuing Education staff development practice. **The Journal of Continuing education in nursing**, ١٨،٢٠-٢٤.

Peter, J Lurance. (١٩٩٨).**Competencies for Teaching Education**, (Belmont, California, Effectiveness Publishing Co, Inc.

Potter Margaret, A, Pistella, Christine; L. Fertman, Carl; I & Dato Virginia, M. (٢٠٠٠). Needs assessment and a model agenda for training the public health workforce **American Journal of Public Health**, ٩٠ (٨), ١٢٩٤-١٢٩٦.

Ramritu P.L. & Barnard A. (٢٠٠١).New nurse graduates_ understanding of competence. **International Nursing Review** ٤٨, ٤٧-٥٧.

Rubba, P, (١٩٨١). A survey of III Inions Secondary School Science Teachers Need**. Science Education**, ٦٥ (٣), ٢٧١-٢٧٦.

Schwirian P.M. (١٩٧٨). Evaluating the performance of nurses: a multidimensional approach. **Nursing Research,** ٢٧ (٦), ٣٤٧-٣٥١.

SREB. (٢٠٠٢). **Nurse Educator Competencies**. Southern Regional Education Board (SREB). Council on Collegiate Education for Nursing, Atlanta. (On-line) Available: http://www.sreb.org.

Themson, Peter. (١٩٩١). competency based training: some development and Assessment Issues policy makers: **Resources in Education**, ٢٤ (٤٠), ٩٠-٩٣.

Thomson, Am, Devies, S, Shepherds, & Whittaker. (١٩٩٩). Continuing education needs of community nurses. **Nurse Education Today**, (Scotland), ١٩ (٢), ٩٣-١٠٦.

Thomson, I. E, Melia, K. M & body, K. M. (١٩٩٤). **Nursing ethics**. ٣rd ed. London: Churchill Living stone.

Torshen. Pearson. (١٩٨٠). The Competency Concept, **Journal of Education Studies**, ٢, ١٥٠.

Turner, p. (١٩٩٣). Benefits and costs of continuing nursing education: An analytical survey. **The Journal of continuing education in nursing**; ٢٢, ١٠٤-١٠٨.

UKCC, (١٩٩٩). **Handbook**. Second annual edition of the UKCC, information about the UKCC's work and sets out contact details for each directorate. (On-line) Available: http:// www.xxxxx.dircon.co.uk/handbook.htm.

Ward, Beatrice, *et al*. (١٩٧٠). **The Mini courses in Teacher Education: a Report on Mini courses Utilization in Teacher Education,** (San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development).

While A.E. (١٩٩٤). Competence versus performance: which is more important? **Journal of Advanced Nursing**, ٢٠, ٥٢٥-٥٣١.

Witt B.S. (١٩٩٢) The liberating effects of RN to BSN education. **Journal of Nursing Education**. ٣١ (٤), ١٤٩-١٥٧.

الملاحق

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
Amman Arab University For Graduate Studies
مكتب الرئيس

ملحق رقم (1) قرار الدراسة

الطالب اياد ناجي محمد عبد الفتاح المحترم
عمان : المملكة الأردنية الهاشمية

2004/6/5

الطالب عبد الفتاح
تحية طيبة وبعد ،

إشارة إلى قرار مجلس العمداء في اجتماعه رقم (172) بتاريخ 2004/5/24 وإلى خطاب الأستاذ الدكتور يعقوب ابو حلو عميد كلية الدراسات التربوية العليا حول الموضوع الوارد في كتابكم المؤرخ في 2004/5/17 وكتابكم المؤرخ في 2004/5/30 . أرجو أن اعلمكم بأن مجلس العمداء وافق على اعتماد مشروع أطروحة الدكتوراه التي تقدمت بها للمجلس بعنوان " بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الاردنية وقياس اثره في تنمية تلك الكفايات ". وقد تم تسجيل عنوان الأطروحة لدى دائرة القبول والتسجيل بتاريخ 2004/5/30 وقد قرر المجلس أيضاً تكليف الاستاذ الدكتور عدنان الجادري بالاشراف على اطروحتك والدكتورة كاميليا فؤاد المشرف المشارك.

متمنياً لك التوفيق ،

الرئيس
أ.د. سعيد التل

نسخة / إلى نائب الرئيس للإدارة والمالية مع التقدير.
نسخة / إلى نائب الرئيس للشؤون الاكاديمية مع التقدير.
نسخة / إلى الأستاذ الدكتور عميد كلية الدراسات التربوية العليا مع التقدير .
نسخة / إلى الأستاذ الدكتور عدنان الجادري المشرف مع التقدير .
نسخة / إلى الدكتور كاميليا المشرف المشارك مع التقدير.
نسخة / إلى إدارة التسجيل لفتح ملف خاص لمشروع أطروحة الدكتوراة موضوع هذه الخطة مع التقدير .

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية – هاتف: ٥٥١٦١٢٤ (٩٦٢٦) – فاكس: ٥٥١٦١٠٣ (٩٦٢٦) – ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

عطوفة الأستاذ الدكتور عبد الله الموسى المحترم
رئيس
الجامعة الأردنية
عمان : المملكة الأردنية الهاشمية

2004/10/9

عطوفة الاستاذ الدكتور الموسى

تحية طيبة وبعد،

فأرجو عطوفتكم التلطف بالعلم أن الطالب اياد ناجي محمد عبد الفتاح هو احد طلاب برنامج الدكتوراه في كلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا.

اغدو ممتنا لعطوفتكم التلطف بالموافقة على قيام السيد عبد الفتاح بعمل دراسة حول " بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات ". وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه .

اغتنم هذه المناسبة لاتمنى لعطوفتكم موفور الصحة ، وللجامعة الأردنية دوام الرفعة والازدهار.

مع وافر احترامي وصادق مودتي وتقديري،

الرئيس

سعيد التل

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
Amman Arab University For Graduate Studies
كلية الدراسات التربوية العليا

الأستاذ الدكتور زياد رمضان المحترم
رئيس
جامعة العلوم التطبيقية
عمان : المملكة الأردنية الهاشمية

2004/10/9 م

الأستاذ الدكتور رمضان

تحية طيبة وبعد،

فأرجو التلطف بالعلم أن الطالب اياد ناجي محمد عبد الفتاح هو احد طلاب برنامج الدكتوراه في كلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا.

اغدو ممتنا لكم التلطف بالموافقة على قيام السيد عبد الفتاح بعمل دراسة حول " بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات ". وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه .

اغتنم هذه المناسبة لاتمنى لكم موفور الصحة ، ولجامعة العلوم التطبيقية دوام الرفعة والازدهار.

مع وافر احترامي وصادق مودتي وتقديري،

الرئيس
سعيد التل

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية – هاتف: ٥٥١٦١٢٤ (٩٦٢٦) – فاكس: ٥٥١٦١٠٣ (٩٦٢٦) – ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
Amman Arab University For Graduate Studies
كلية الدراسات التربوية العليا

عطوفة الأستاذ الدكتور نصر صالح المحترم
رئيس
جامعة الزيتونة
عمان: المملكة الأردنية الهاشمية

2004/10/9 م

عطوفة الأستاذ الدكتور صالح

تحية طيبة وبعد،

فأرجو التلطف بالعلم أن الطالب اياد ناجي محمد عبد الفتاح هو احد طلاب برنامج الدكتوراه في كلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا.

اغدو ممتنا لكم التلطف بالموافقة على قيام السيد عبد الفتاح بعمل دراسة حول " بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات ". وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه .

اغتنم هذه المناسبة لاتمنى لكم موفور الصحة ، ولجامعة الزيتونة دوام الرفعة والازدهار.

مع وافر احترامي وصادق مودتي وتقديري،

الرئيس
سعيد التل

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية – هاتف: ٥٥١٦١٢٤ (٩٦٢٦) – فاكس: ٥٥١٦١٠٣ (٩٦٢٦) – ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

عطوفة الأستاذ الدكتور سلمان البدور المحترم
رئيس
جامعة آل البيت
المفرق: المملكة الأردنية الهاشمية

2004/10/9 م

عطوفة الأستاذ الدكتور البدور

تحية طيبة وبعد،

فأرجو عطوفتكم التلطف بالعلم أن الطالب اياد ناجي محمد عبد الفتاح هو أحد طلاب برنامج الدكتوراه في كلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا.

اغدو ممتنا لعطوفتكم التلطف بالموافقة على قيام السيد عبد الفتاح بعمل دراسة حول " بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات ". وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه .

اغتنم هذه المناسبة لاتمنى لعطوفتكم موفور الصحة ، ولجامعة آل البيت دوام الرفعة والازدهار.

مع وافر احترامي وصادق مودتي وتقديري،

الرئيس
سعيد التل

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
Amman Arab University For Graduate Studies
كلية الدراسات التربوية العليا

معالي الأستاذ الدكتور عيد الدحيات المحترم
رئيس
جامعة مؤتة
الكرك: المملكة الأردنية الهاشمية

2004/10/9 م

معالي الأستاذ الدكتور الدحيات

تحية طيبة وبعد،

فأرجو معاليكم التلطف بالعلم أن الطالب اياد ناجي محمد عبد الفتاح هو احد طلاب برنامج الدكتوراه في كلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا.

اغدو ممتنا لمعاليكم التلطف بالموافقة على قيام السيد عبد الفتاح بعمل دراسة حول " بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات ". وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه .

اغتنم هذه المناسبة لاتمنى لمعاليكم موفور الصحة ، ولجامعة مؤتة دوام الرفعة والازدهار.

مع وافر احترامي وصادق مودتي وتقديري،

الرئيس
سعيد التل

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية – هاتف: ٥٥١٦١٢٤ (٩٦٢٦) – فاكس: ٥٥١٦١٠٣ (٩٦٢٦) – ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

Amman Arab University For Graduate Studies

كلية الدراسات التربوية العليا

عطوفة الأستاذ الدكتور وجيه عويس المحترم

رئيس

جامعة العلوم والتكنولوجيا الاردنية

اربد: المملكة الأردنية الهاشمية

2004/10/9 م

عطوفة الأستاذ الدكتور عويس

تحية طيبة وبعد،

فأرجو عطوفتكم التلطف بالعلم أن الطالب اياد ناجي محمد عبد الفتاح هو احد طلاب برنامج الدكتوراه في كلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا.

اغدو ممتنا لعطوفتكم التلطف بالموافقة على قيام السيد عبد الفتاح بعمل دراسة حول " بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات ". وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه .

اغتنم هذه المناسبة لاتمنى لعطوفتكم موفور الصحة ، ولجامعة العلوم والتكنولوجيا دوام الرفعة والازدهار.

مع وافر احترامي وصادق مودتي وتقديري،

الرئيس

سعيد التل

عمان – المملكة الاردنية الهاشمية – هاتف: ٥٥١٦١٢٤ (٩٦٢٦) – فاكس: ٥٥١٦١٠٣ (٩٦٢٦) – ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)

AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

جامعة عمان العربية للدراسات العليا
Amman Arab University For Graduate Studies
كلية الدراسات التربوية العليا

عطوفة الأستاذ الدكتور حكم الحديدي المحترم
رئيس
الجامعة الهاشمية
الزرقاء: المملكة الأردنية الهاشمية

2004/10/9 م

عطوفة الأستاذ الدكتور الحديدي

تحية طيبة وبعد،

فأرجو عطوفتكم التلطف بالعلم أن الطالب اياد ناجي محمد عبد الفتاح هو احد طلاب برنامج الدكتوراه في كلية الدراسات التربوية العليا بجامعة عمان العربية للدراسات العليا.

اغدو ممتنا لعطوفتكم التلطف بالموافقة على قيام السيد عبد الفتاح بعمل دراسة حول " بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات ". وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه .

اغتنم هذه المناسبة لاتمنى لعطوفتكم موفور الصحة ، وللجامعة الهاشمية دوام الرفعة والازدهار.

مع وافر احترامي وصادق مودتي وتقديري،

سعيد التل

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية – هاتف: ٥٥١٦١٢٤ (٩٦٢٦) – فاكس: ٥٥١٦١٠٣ (٩٦٢٦) – ص.ب: (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN - TEL: (962 6) 5516124 - FAX: (962 6) 5516103 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)

ملحق رقم (٣)

رسالة تحكيم قائمة الكفايات (تحكيم الأداة الأولى)

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية العليا

قسم المناهج وطرق تدريس

٢٠٠٤/٠ /٠

الأستاذ الدكتور المحترم

الموضوع: تحكيم الأداة المرافقة للدراسة

الباحث الطالب: إياد ناجي محمد عبد الفتاح

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان:" بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات"، استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في المناهج وطرق تدريس علوم التمريض، ولتحقيق هدف هذه الدراسة ويعد الباحث استبانة لقائمة بالكفايات التعليمية التعلمية لمشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية كأداة قياس مرافقة للدراسة، التي سيتم تطبيقها على عينة من مشرفي التمريض السريري بهدف قياس درجة أهمية هذه الكفايات خلال عملهم، وذلك من أجل تحديد العناصر الرئيسة للبرنامج التدريبي ومن ثم إعداد محتوى هذا البرنامج على أساس الكفايات التعليمية التعلمية.

وبناء لما عرف عنكم من خبرة وكفاية في هذا المجال، فإنني لأرجو التكرم ببيان رأيكم فيها. أرفق طياً قائمة لكفايات مشرفي التمريض السريري في كليات التمريض والتي تشتمل على مائة وخمسة وعشرين كفاية تعليمية العلمية، موزعة على ثماني مجالات. للتكرم بدراسة هذه الكفايات دراسة ناقدة من حيث صياغتها، وإبداء موافقتكم أو عدم موافقتكم، وانتماء أو عدم انتماء الكفاية لمجالها، واقتراح أية إضافة أو حذف أو تعديل، وأية أمور أخرى ترونها ضرورية لأداة الدراسة.

مع فائق التقدير والاحترام

الطالب الباحث إياد ناجي محمد عبد الفتاح

E-mail: eyadnaji@yahoo.com

الكفايات التعليمية التعلمية لمشرفي التمريض السريري ومجالاتها

أولاً:- مجـال التخـطيـط للتعليم والتطبيق

اعداد الخطة التدريبية الفصلية واليومية لتيسير عملية التطبيق في ضوء أهداف المساق.

تحديد الأهداف التعليمية المرجو تحقيقها من تطبيق المهارات والإجراءات التمريضية بشكل أهداف سلوكية قابلة للقياس.

الموازنة بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية في خطة التطبيق.

تنظيم العملية التعليمية التطبيقية بطريقة تساعد المتعلم في إتباع الأسلوب العلمي في جمع البيانات وربط المواد النظرية وتحليل وتفسير نتائجها لخدمة العملية التطبيقية وإثرائها.

وضع معايير واضحة للتقويم في خطة التطبيق.

ثانيا:- مجـال الأسـاليـب والوسـائـل والأنشطـة التعليمية التطبيقية

تحديد الإستراتيجيات التعليمية / التعلمية المناسبة لتحقيق أهداف التطبيق والتدريب الفعّال.

تطوير ألعاب محاكاة تعليمية تطبيقية من أجل تبسيط المواقف العملية التطبيقية في ضوء معايير محددة " ويقصد بألعاب المحاكاة " تمثيل الأدوار لنموذج من الواقع " لإثارة الدافعية لدى المتعلمين.

إستخدام طريقة التعلم التعاوني والتي هي عبارة عن " توزيع المتدربين على شكل مجموعات غير متكافئة وذلك للتدرب مع بعضهم والحوار فيما بينهم " من أجل تنمية القدرة لدى المتعلمين على إتقان المفاهيم والأسس حول تطبيق المهارات والإجراءات التمريضية.

استخدام أساليب التعلم الزمري مثل " الندوات، السمينار المنتديات، والمناظرة " لإبراز طاقات المتعلم الكامنة.

تهيئة الفرص للطلبة للتعلم الذاتي.

مراعاة خصائص الطلبة أثناء إختيار المهارات والإجراءات التمريضية التطبيقية.

استخدام مصادر التعلم المتعددة في ضوء حاجات الطلبة التعليمية والتربوية لزيادة فاعلية التطبيق.

استخدام الوسائل والأجهزة والأدوات التعليمية بكافة أنواعها استخداماً يحقق التعلم الذاتي ويحقق الأهداف المرجوة.

مراعاة حاجات الطلبة النمائية وحاجاتهم النفسية والتربوية.

تحقيق التكامل بين الإجراءات التطبيقية والعلوم الأخرى.

العمل على تفريد المادة التطبيقية تفريدا يقوم على التعلم الذاتي ويوصل جميع الطلبة إلى مستوى واحد.

توفير السجلات ذات العلاقة بتحصيل الطالب الأكاديمي وتلك الخاصة بسلوكه لمراقبة تقدمه وتطوره.

التنويع في أساليب التطبيق لتتناسب مع مستويات الطلبة وقدراتهم.

التركيز والإهتمام بالطلبة ذوي التحصيل المتدني.

تكليف الطلبة في واجبات منزلية تتناسب مع مستوياتهم.

الإهتمام بالطلبة كأفراد و كجماعات.

الحرص على إثارة الدافعية لدى الطلبة وجذب إنتباههم.

استخدام أساليب متنوعة في التطبيق بغرض حفز الطلبة ودفعهم لمزيد من التعلم.

استخدام التعزيز بكافة أشكاله استخداماً سليما ومدروسا لحفز الطلبة واكسابهم التطبيق المطلوب.

استخدام أساليب التعزيز المناسبة في الأوقات المناسبة.

تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم من خلال تشجيعهم على إبداء رأيهم بحرية تامة لإبراز قدراتهم.

استخدام الأساليب التعليمية التطبيقية التي تثير التنافس بين الطلبة لحفزهم ودفعهم لمزيد من التعلم.

تعزيز الإنضباط الذاتي لدى الطلبة.

المحافظة على إنتباه الطلبة طيلة وقت التطبيق.

الاهتمام بمتابعة نشاطات الطلبة التعليمية التطبيقية.

اظهار الحماس والإندفاع في العملية التعليمية التعلمية التطبيقية.

استخدام مثيرات تعليمية متنوعة أثناء التطبيق.

إختيار الأساليب والأنشطة الملائمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

إعطاء الوقت الكافي للمناقشة والتدريب والتطبيق العملي.

قضاء وقت كاف مع الطلبة للتطبيق والمناقشة

وضع تحديات أمام الطلبة لتعلم مهارات وإجراءات تمريضية جديدة.

مناقشة أداء الطلبة بشكل ناقد وبناء.

تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة والمناقشة.

طرح أسئلة تتحدى قدرات الطلبة وتثير تفكيرهم.

طرح الأسئلة التي تثير التفكير وتقيس فهم الطلبة للمهارات والإجراءات التمريضية.

إفساح المجال للطلبة للتعبير عن آرائهم بحرية تامة لإبراز قدراتهم في التفكير.

تشجيع الحوار المنظم والهادف بين الطلبة.

تشجيع الطلبة على الملاحظة و على إدراك المشاكل المراد حلها.

تشجيع الطلبة على إجراء المقارنات.

تشجيع الطلبة على الأسئلة المفتوحة.

إستخدام مهارتي الإستنتاج والإستنباط.

التركيز على إستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات.

التركيز على حل المشكلات للوصول إلى مستويات عليا من التفكير.

منح الطلبة الوقت الكافي من التفكير عند الإجابة على الأسئلة.

ثالثاً:- مجـال إدارة الموقف التعليمي التطبيقي

تعريف الطلبة على مكان التطبيق.

تعريف الطلبة بالمؤسسة، فلسفتها، أهدافها، القوانين والأنظمة المتبعة فيها بطريقة جيدة.

تعريف وتوجيه الطلبة حسب الإرشادات القانونية وقوانين وأخلاقيات مهنة التمريض.

توضيح للطلبة العلاقة بين فلسفة المؤسسة، وفلسفة التمريض.

اعطاء التعليمات للطلبة بطريقة واضحة.

مساعدة الطلبة على وضع أهدافا لفترة التطبيق العملي حسب أهداف المساق.

توضيح متطلبات التطبيق للطلبة بما يناسب مكان التطبيق.

اجراء مراجعة سريعة للتعلم القبلي ذو العلاقة بالتطبيق الجديد. للتمهيد لما سيأتي من تدريب.

تحديد المهارات والإجراءات و المتطلبات السابقة اللازمة للبدء في التطبيق والتدريب.

تحديد الوقت اللازم لتطبيق كل مهارة وإجراء تمريضي.

اعطاء تعليمات واضحة ومتسلسلة عن طبيعة المهام المطلوبة من الطلبة للقيام بها استكمالاً لمتطلبات التطبيق.

توزيع المرضى على الطلبة حسب قدراتهم.

مساعدة الطلبة على ربط المعلومات النظرية بالمعلومات والخبرات العملية.

استثمار الوقت بما يحقق الأهداف التعليمية المخططة.

متابعة تقدم الطلبة في التطبيق العملي وتحقيق أهداف المساق.

احترام سرية وخصوصية الطلبة.

تسهيل سبل التفاعل مع الخبرة العملية للطلبة.

رابعاً:- مجـال المحتوى التعليمي التطبيقي (المهارات والاجراءات التمريضية التطبيقية)

إتقان المهارات والإجراءات التمريضية التي أقوم بتعليمها.

تحديد العناصر الأساسية في المهارات والإجراءات التمريضية التي أقوم بتعليمها.

الإلمام بالمفاهيم والحقائق والأفكار الأساسية في المهارات والإجراءات التمريضية التي أقوم بتعليمها.

أساعد المتعلمين أثناء قيامهم بتطبيق المهارات والإجراءات التمريضية وأشرف عليهم.

تقديم محتوى الموقف التعليمي التطبيقي بتسلسل منطقي هادف.

تطبيق المهارات والإجراءات التمريضية بدقة ومهارة مع الطلبة.

الإلمام بالمواد الدراسية ذات العلاقة بالدراسات التمريضية.

خامساً:- مجـال تنميـة مهارات التواصل

تعريف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم.

تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم و في قدراتهم على تقديم الرعاية التمريضية.

مشاركة أفراد الفريق الصحي في مساعدة الطلبة على تحقيق أهداف المساق.

تشجيع الطالب على العمل بروح الفريق.

إشراك الطلبة بالعمل كأحد أفراد الفريق الصحي.

تنمية وتسهيل التفاعل الإجتماعي الإيجابي بين الطلبة أنفسهم ومع والعاملين في المؤسسة.

تنمية العلاقات الإنسانية بين الطلبة بشكل إيجابي.

الاهتمام بإيجاد جو اجتماعي ونفسي إيجابي بين الطلبة.

إظهار الدفء وحسن المعاملة في العلاقات الإنسانية مع جميع الأشخاص من حولي.

تشجيع الإحترام المتبادل بين الطلبة أنفسهم، وبين الآخرين من حولهم.

التعامل مع الطلبة بمساواة، وإحترام.

احترام آراء وأفكار جميع الطلبة بنفس الدرجة.

أعمل على أن أكون مبادراً و مبدعاً.

استخدام مهارات التواصل اللفظية وغير اللفظية لتسهيل عملية التواصل في المواقف التعليمية التطبيقية.

استخدام التفاعلات الإجتماعية والإدارية ومهارات التواصل لزيادة فاعلية التطبيق.

تقبل مشاعر الطلبة وإحساساتهم واحترامها والعمل على حل ما يعترضهم من مشكلات .

استخدام التغذية الراجعة والتي يقصد بها " ردود أفعال المتدربين وتعليقاتهم وآرائهم حول تعلم مهارة ما " من أجل تحسين التطبيق.

سادساً:- مجـال القياس والتـقويـم

الالمام بالقواعد العامة في إعداد الإختبارات المتنوعة.

اعداد إختبارات تشخيصية جيدة لإكتشاف جوانب القوة والضعف عند الطلبة.

الموازنة عند إعداد الإختبارات بين المجالات المعرفية والإنفعالية والنفسحركية.

اعداد أنواع متعددة من الاختبارات مثل الإختبارات المقالية والموضوعية وبطاقة الملاحظة لقياس وتحسين أداء الطلبة في التطبيق.

توزيع الأسئلة وتنويعها عند وضع فقرات الإختبار بحيث تراعي خصائص الطلبة ومستوياتهم التحصيلية.

استخدام التقويم الذاتي في عملية التطبيق.

إجراء الإختبارات المتنوعة في أوقات مختلفة بغرض تشخيص نقاط القوة لتدعيمها ومواطن الضعف لمعالجتها لدى كل طالب (تحديد عناصر القوة والضعف لدى كل طالب).

استخدام أساليب التقويم المختلفة بما في ذلك التقويم البنائي " أي الذي يكون أثناء فترة التطبيق " والختامي " الذي يلي فترة التطبيق " للتأكد من مدى تحقيق أهداف المساق.

استخدام التقويم البنائي والختامي لغرض تطوير التطبيق.

تحليل نتائج الإختبارات وتفسيرها للإستفادة منها في تحسين أداء الطلبة في التطبيق.

تقييم الطلبة بعدالة.

مراجعة أعمال الطلبة وتزويدهم بتغذية راجعة فورية مكتوبة أو لفظية عن أدائهم العملي.

سابعاً:- مجـال التطوير والنمو المهني

تحديد العوامل والظروف المعيقة والمؤثرة تأثيرا سلبيا في عملية التطبيق بهدف التخفيف منها وإزالتها أو

تحييدها.

استثمار كل الإمكانيات البيئية المتاحة من المصادر البشرية والمادية بما يخدم ويساعد في تحسين عملية التطبيق.

تقديم اقتراحات لمركز تقنيات التعليم بالجامعة حول الأجهزة والمواد التي نحتاجها للتطبيق.

حفظ الأجهزة والمعدات والأدوات والمواد التعليمية اللازمة بشكل يحافظ عليها ويزيد من ديمومتها.

القدرة على إيصال المعلومة العلمية العملية بشكل عملي مهني.

تدريب الطلبة على إعداد التقارير والبحوث التي تناسب مستواهم بغرض الإفادة من مصادر المعلومات بكافة أشكالها المتوافرة في مكتبة الجامعة (كتب، معاجم، دوريات وإنترنت).

الاستعانة بمصادر التعليم المتاحة (البشرية وغير البشرية) المتوفرة في البيئة المحلية أثناء إختيار المهارات والإجراءات التمريضية.

مواكبة المستجدات والتطورات الحديثة في مجال التخصص وتوظيفها لتنمية القدرات الذاتية.

متابعة نتائج الدراسات والبحوث المتعلقة بالدراسات التمريضية.

اظهار الحماس تجاه دور التمريض و الرعاية التمريضية.

غرس الاعتزاز في الطلبة بمهنتهم بموضوعية ومعاملتهم على أنهم ممرضو وممرضات المستقبل.

ربط بين ما يطبقونه وبين الحياة اليومية العملية.

الاستمتاع بالبقاء مع الطلبة.

العمل على أن أكون نموذج يقتدى به من إلتزام وعدل وثقة بالنفس.

الاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل أساليب تعليمي.

توظيف التغذية الراجعة في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم.

ثامناً:- مجـال السلامة المهنية

الالمام بمهارات وإجراءات الأمن و السلامة ومكافحة العدوى.

توفير بيئة آمنة للطلبة للتطبيق والتدريب.

مراعاة عنصر الأمن والسلامة عند إختيار المهارات والإجراءات التمريضية التطبيقية (الأدوات والأجهزة).

توضيح كيفية إستخدام الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التدريبية بشكل آمن وفعّال في تطبيق المهارات والإجراءات التمريضية التطبيقية.

توضيح الأمراض المهنية أسبابها وأعراضها للطلبة.

توضيح أساليب وإجراءات الوقاية من العدوى للطلبة.

مشاركة الطلبة في تطبيق المهارات والإجراءات التمريضية بطريقة آمنة ودقيقة.

ملحق رقم (٤)

الأداة الأولى

(استبانة قائمة الكفايات لتقدير درجة الأهمية)

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية

قسم مناهج وأساليب التدريس **٢٠٠٤/٠/٠**

حضرة مشرف التمريض السريري المحترم

تحية طيبة وبعد،

ينوي الباحث إجراء دراسة بعنوان: "بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات". ولأغراض هذه الدراسة أعد الباحث قائمة للكفايات التعليمية التعلمية لمشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية. وستستخدم هذه القائمة كأداة مرافقة للدراسة تهدف إلى قياس درجة أهمية الكفايات في عمل مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، وذلك باعتماد مقياس خماسي التدريج (عالية جداً، عالية ، متوسطة الأهمية، قليلة الأهمية، قليلة جداً) وذلك من أجل تحديد العناصر الرئيسة لبناء برنامج تدريبي لمشرفي التمريض السريري على أساس الكفايات التعليمية التعلمية الواردة في القائمة.

وتشتمل أداة الدراسة المرافقة على قائمة للكفايات التعليمية التعلمية وعددها تسعة وخمسين كفاية.

يرجى التكرم بدراسة هذه الكفايات، وتحديد درجة أهمية كل كفاية وذلك بوضع إشارة (√) في العمود المناسب أمام الكفاية وفق المقياس المستعمل.

وإذ يأمل الباحث تقديركم لأهمية هذه الأداة والتعامل معها بموضوعية، ليؤكد لكم أن استجاباتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع أخلص آيات التقدير والإحترام

الباحث

إياد ناجي محمد عبد الفتاح

السادة مشرفي التمريض السريري **رقم المشارك ( )**

يرجى وضع إشارة (√) في العمود المناسب أمام الكفاية وفق المقياس المستعمل:

الكفـــــــــايات	درجة أهمية الكفايات				
	عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
أولاً:- مجـال التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي					
صياغة الأهداف اليومية بشكل أهداف سلوكية قابلة للقياس.					
الموازنة بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية في الخطة.					
إعداد الخطة اليومية في ضوء أهداف المساق.					
تحديد الوسائل والأساليب التعليمية التعلمية المناسبة لتحقيق الأهداف.					
وضع معايير واضحة للتقويم في الخطة.					

ثانيا:- مجـال الأنشطـة التعليمية التطبيقية	عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
إتقان المهارات والإجراءات التمريضية المطلوب القيام بتطبيقها .					
استخدام الإستراتيجيات التي تعمل على إبراز طاقات الطلبة الكامنة.					
تطوير ألعاب محاكاة تعليمية تطبيقية في ضوء معايير محددة.					

استخدام طريقة التعلم التعاوني.					
استخدام أساليب التعلم الزمري مثل " الندوة، المنتدى ، الورشة والمناظرة "					
مراعاة التفاوت في قدرات الطلبة .					
العمل على تفريد المادة التطبيقية تفريدا يقوم على التعلم الذاتي.					
التنويع في أساليب التطبيق لتتناسب مع مستويات وقدرات الطلبة.					
إثارة الدافعية لدى الطلبة وجذب انتباههم.					
استخدام أساليب التعزيز المناسبة في الأوقات المناسبة.					
تعزيز الانضباط الذاتي لدى الطلبة.					
إعطاء الوقت الكافي للطلبة للمناقشة والتطبيق العملي.					
مناقشة أداء الطلبة بشكل ناقد وبناء.					
طرح الأسئلة التي تثير تفكير الطلبة وتنمي قدراتهم التعليمية.					
تعليم الطلبة استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات.					
تدريب الطلبة على إعداد التقارير والبحوث التي تناسب مستواهم.					
إظهار الحماس تجاه دور التمريض و الرعاية التمريضية.					

ثالثاً:- مجـال إدارة الموقف التعليمي التطبيقي	عالية جداً	عال ية	متوس طة	قلي لة	قليلة جداً
تعريف الطلبة بالمؤسسة: فلسفتها و أهدافها و القوانين والأنظمة المتبعة فيها.					

تعريف الطلبة وفق قوانين وأخلاقيات مهنة التمريض.					
مساعدة الطلبة على وضع أهداف وفق احتياجاتهم وحسب أهداف المساق.					
تحديد المتطلبات السابقة اللازمة للبدء في التطبيق والتدريب.					
تحديد الوقت المناسب لتطبيق كل مهارة وإجراء تمريضي.					
إشراك الطلبة في توزيع الحالات المرضية حسب قدراتهم.					
ربط المعلومات النظرية بالمعلومات والخبرات العملية.					
متابعة تقدم الطلبة في التطبيق العملي وتحقيق أهداف المساق.					
رابعاً:- مجـال مهارات الإتصال والتواصل	عالية جداً	عال ية	متوس طة	قلي لة	قليلة جداً
تعريف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم.					
إشراك أفراد الفريق الصحي في مساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف.					
إشراك و تشجيع الطلبة على العمل كأحد أفراد الفريق الصحي.					
تشجيع التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلبة أنفسهم ومع العاملين في المؤسسة.					
التعامل مع الطلبة بعدالة واحترام.					
استخدام التفاعلات الاجتماعية والإدارية اللفظية وغير اللفظية الإيجابية.					
تقبل مشاعر واحساسات الطلبة واحترام آرائهم وأفكارهم بالدرجة نفسها.					

تعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم.					

خامساً:- مجـال القياس والتـقويـم	عالية جداً	عال ية	متوس طة	قلي لة	قليلة جداً
الإلمام بالقواعد العامة في إعداد الاختبارات المتنوعة.					
إعداد اختبارات تشخيصية لاكتشاف جوانب القوة والضعف لدى الطلبة.					
الموازنة عند إعداد الاختبارات بين المجالات المعرفية والانفعالية والنفسحركية.					
إعداد أنواع متعددة من الاختبارات المقالية والموضوعية وبطاقة الملاحظة.					
استخدام التقويم الذاتي.					
استخدام التقويم البنائي والختامي لغرض تطوير التطبيق.					
تحليل نتائج الاختبارات وتفسيرها للاستفادة منها في تحسين أداء الطلبة.					
تزويد الطلبة بتغذية راجعة فورية مكتوبة أو لفظية عن أدائهم العملي.					
توفير السجلات ذات العلاقة بتحصيل الطالب الأكاديمي وتلك الخاصة بسلوكه.					
الاهتمام بالطلبة ذوي التعلم البطيء.					

سادساً:- مجـال التطوير المهني	عالية جداً	عال ية	متوس طة	قلي لة	قليلة جداً
تحديد العوامل والظروف المعيقة والمؤثرة تأثيرا سلبيا في عملية التطبيق.					
استثمار كل الإمكانيات البيئية المتاحة من المصادر البشرية والمادية.					
إيصال المعلومة العلمية العملية بشكل عملي مهني.					
مواكبة المستجدات والتطورات الحديثة في مجال التخصص وتوظيفها لتنمية القدرات الذاتية.					
غرس الاعتزاز عند الطلبة بمهنتهم بموضوعية ومعاملتهم على أنهم أنموذج ممرضو وممرضات المستقبل.					
الإقتداء بالنموذج الجيد الملتزم والعادل والواثق بنفسه.					
توظيف التغذية الراجعة في عملية التخطيط والتنفيذ والتقويم.					

سابعاً:- مجـال السلامة المهنية	عالية جداً	عال ية	متوس طة	قلي لة	قليلة جداً
الإلمام بمهارات وإجراءات الأمن و السلامة ومكافحة العدوى.					
توضيح كيفية استخدام الأجهزة والأدوات والمواد التعليمية التدريبية بشكل آمن وفعّال.					

توضيح الأمراض المهنية أسبابها وأعراضها وإجراءات الوقاية منها للطلبة.					
المشاركة والإشراف على تطبيق المهارات والإجراءات التمريضية بطريقة آمنة ودقيقة.					

النهاية

شاكرين لكم حسن مشاركتكم

الباحث: إياد ناجي

ملحق رقم (٥)

رسالة تحكيم قائمة الاحتياجات التدريبية (تحكيم الأداة الثانية)

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية

قسم مناهج وأساليب التدريس **٢٠٠٤/٠٠/٠٠**

الأستاذ الدكتور المحترم

الموضوع: تحكيم أداة تحديد الاحتياجات التدريبية المرافقة للدراسة

الطالب الباحث: إياد ناجي محمد عبد الفتاح

تحية طيبة وبعد،

ينوي الباحث إجراء دراسة بعنوان: "بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات". وبعد أن تحددت الكفايات التعليمية التعلمية، واحتلت كفايات مجال التخطيط للتعليم والتطبيق العملي درجة أهمية عالية، من وجهة نظر مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، ولأغراض هذه الدراسة، أعد الباحث قائمة بالحاجات التدريبية لكفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي، وستستخدم هذه القائمة كأداة مرافقة للدراسة تهدف إلى قياس درجة الحاجات التدريبية لكفايات هذا المجال في عمل مشرفي التمريض السريري ، وذلك باعتماد مقياس رباعي التدريج (عالية، متوسطة، قليلة، لاحاجة) وذلك من أجل تحديد الحاجات التدريبية لبناء برنامج تدريبي لمشرفي التمريض السريري على أساس الكفايات الواردة في القائمة.

وبناءً لما عرف عنكم من خبرة وكفاية في هذا المجال، فإنني لأرجو التكرم ببيان رأيكم فيها. أرفق طياً قائمة بالحاجات التدريبية لكفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي، والتي تشتمل على خمسة وعشرين حاجة تدريبية، موزعة على خمسة كفايات. للتكرم بدراسة هذه الحاجات دراسة ناقدة من حيث صياغتها، وإبداء موافقتكم أو عدم موافقتكم، وانتماء أو عدم انتماء الحاجات المذكورة ، واقتراح أية إضافة أو حذف أو تعديل، وأية أمور أخرى ترونها ضرورية لأداة الدراسة.

مع أخلص آيات التقدير والاحترام

الباحث

إياد ناجي محمد عبد الفتاح

الحاجات التدريبية لكل كفاية من كفايات التخـطيـط للتعليم والتطبيق العملي

أولاً: صياغة الأهداف اليومية بشكل أهداف سلوكية قابلة للقياس.

معرفة أهمية الأهداف التعليمية التعلمية.

القدرة على تحديد الأهداف التعليمية التعلمية.

الإلمام بشروط ومعايير الهدف الجيد.

القدرة على صياغة الأهداف التعليمية التعلمية.

ثانياً: الموازنة بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية في الخطة.

القدرة على تصنيف الأهداف التعليمية التعلمية

الموازنة بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

ثالثاً: إعداد الخطة اليومية في ضوء أهداف المساق.

الإلمام بمفهوم التخطيط.

معرفة أهمية التخطيط.

الإلمام بأهداف التخطيط.

تحديد عناصر الخطة الأساسية.

رابعاً: تحديد الوسائل والأساليب التعليمية التعلمية المناسبة لتحقيق الأهداف.

تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.

اختيار الأنشطة التعليمية المرافقة.

الإلمام بمفهوم التهيئة.

استخدام التعزيز في عملية التدريس.

كيفية تنويع المثيرات.

خطوات عرض المهارات الإجراءات التمريضية.

مهارات الأسئلة والنقاش.

كيفية إدارة الموقف التعليمي التدريبي.

القدرة إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم والتدريب.

إدراك أهمية تعزيز استجابات الطلبة.

خامساً: وضع معايير واضحة للتقويم في الخطة.

التمييز بين مفهومي التقييم والتقويم.

القدرة على تصنيف أساليب التقويم.

معرفة طرائق استخدام الأسئلة.

ملحق رقم (٦)

الأداة الثانية (استبانة قائمة الاحتياجات التدريبية)

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

كلية الدراسات التربوية

قسم مناهج وأساليب التدريس **٢٠٠٤/٠٠/٠٠**

حضرة مشرف التمريض السريري المحترم

تحية طيبة وبعد،

ينوي الباحث إجراء دراسة بعنوان: "بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية وقياس أثره في تنمية تلك الكفايات". وبعد أن تحددت الكفايات التعليمية التعلمية، واحتلت كفايات مجال التخطيط للتعليم والتطبيق العملي درجة أهمية عالية، من وجهة نظر مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، ولأغراض هذه الدراسة، أعد الباحث قائمة بالحاجات التدريبية لكفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي، وستستخدم هذه القائمة كأداة مرافقة للدراسة تهدف إلى قياس درجة الحاجات التدريبية لهذا المجال في عمل مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، وذلك باعتماد مقياس ثلاثي التدريج (عالية، متوسطة، قليلة) وذلك من أجل تحديد الحاجات التدريبية لبناء برنامج تدريبي لمشرفي التمريض السريري على أساس الكفايات التعليمية التعلمية الواردة في القائمة.

تشتمل أداة الدراسة المرافقة على الحاجات التدريبية لكفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي وعددها ثلاثة وعشرين.

يرجى التكرم بدراسة هذه الكفايات، وتحديد درجة الحاجة التدريبية لكل كفاية وذلك بوضع إشارة (√) في العمود المناسب أمام الكفاية وفق المقياس المستعمل.

وإذ يأمل الباحث تقديركم لأهمية هذه الأداة والتعامل معها بموضوعية، ليؤكد لكم أن استجاباتكم ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

مع أخلص آيات التقدير والاحترام

الباحث

إياد ناجي محمد عبد الفتاح

السادة مشرفي التمريض السريري **رقم المشارك ( )**

يرجى وضع إشارة (√) في العمود المناسب أمام الحاجة التدريبية وفق المقياس المستعمل:

كفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي	الحاجات التدريبية	درجة الشعور بالحاجة للتدريب			
		عالية	متوسطة	قليلة	لا حاجة
إعداد الخطة اليومية	الإلمام بمفهوم التخطيط.				
	معرفة أهمية التخطيط.				
	الإلمام بأهداف التخطيط.				
	تحديد عناصر الخطة الأساسية.				
الأهداف التعليمية التعلمية	معرفة أهمية الأهداف التعليمية التعلمية.				
	القدرة على تحديد الأهداف التعليمية التعلمية.				
	الإلمام بشروط ومعايير الهدف الجيد.				
	القدرة على صياغة الأهداف التعليمية التعلمية.				
	القدرة على تصنيف الأهداف التعليمية التعلمية				
	الموازنة بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية.				
تحديد الأساليب والوسائل التعليمية التعلمية	تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.				
	اختيار الأنشطة التعليمية المرافقة				
	الإلمام بمفهوم التهيئة.				
	استخدام التعزيز في عملية التدريس.				

	كيفية تنويع المثيرات.				
	خطوات عرض المهارات الإجراءات التمريضية.				
	مهارات الأسئلة والنقاش.				
	كيفية إدارة الموقف التعليمي التدريبي.				
	القدرة إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم والتدريب.				
	إدراك أهمية تعزيز إستجابات الطلبة.				
معايير التقويم في الخطة	التمييز بين مفهومي التقييم والتقويم.				
	القدرة على تصنيف أساليب التقويم.				
	معرفة طرائق استخدام الأسئلة.				

النهاية

شاكرين لكم حسن مشاركتكم

الباحث: إياد ناجي

ملحق رقم (٧)

الأداة الثالثة (الاختبار القبلي/البعدي)

السادة مشرفي التمريض السريري رقم المشارك ( )

ضع دائرة على رمز العبارة التي تعتقد أنها أقرب الإجابات إلى الصواب في كل سؤال من الأسئلة الآتية:

من السمات المميزة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات:

تركز على الجانب المعرفي.

الوقت محدد لجميع المتعلمين.

تركز على توفير الدافعية الخارجية.

تحدد الأهداف سلفاً بشكل واضح وسلوكياً.

من المبادئ التربوية التي تشتمل عليها الكفايات:

استخدام الوسائل التعليمية التعلمية على اعتبار أنها وسائل معينة.

التأكيد على مكون الأداء في الكفاية الواحدة أكثر من التأكيد على مكون المعرفة.

استخدام الكتاب على اعتبار أنه المصدر الوحيد المتاح للطالب.

عدم احترام آراء الطالب إذا كانت مخالفه لآراء المعلم.

من المبادئ التربوية التي تشتمل عليها الكفايات:

اختيار أنشطة تعليمية تثري التعلم وتعززه.

عدم تنويع الأنشطة التعليمية وقصرها على نشاط واحد أو أكثر.

اقتراح أعمال كتابية على الطلاب شريطة أن لا تتطلب التفكير.

اختيار التعيينات البيتية من محتوى الكتاب، ولا ضرورة لإثراء هذا المحتوى.

من خصائص الكفاية:

الكفاية هي المقدرة.

تكون الكفاية أدائية فقط.

تكون المهارات يدوية عملية دائماً.

لا لزوم للمعرفة في الكفاية ما دام التركيز على الأداء فيها.

الأفضل أن نعد للمهارة التي تحتاج ليومين عملي من شرح وتدريب:

تحضيراً واحداً، ونقف عند النشاط الذي إنتهينا منه في اليوم الأول.

تحضيراً واحداً، وننجز ما ننجز في اليوم الأول ونكمل في اليوم الثاني.

تحضيرين منفصلين لزيادة الدافعية للتعلم والتدريب والإحساس بالإنجاز.

b + c.

التخطيط لموقف تعليمي تدريبي لمهارة ما يعتمد على:

التحضير الذهني المسبق لمتطلبات هذه المهارة.

كتابة محتوى هذه المهارة على دفتر التحضير.

مستوى الطلبة الذين سيتم تدريبهم.

جميع ما ذكر.

المجال الأساسي الذي يعتمد عليه مشرف التمريض السريري في المواقف التعليمية التدريبية؟.

التقويم.

التنفيذ.

التخطيط.

كل المجالات المذكورة.

الأسلوب السليم لإنهاء زمن الموقف التعليمي التدريبي لمعلم ما:

الطالب نفسه.

معلم المحاضرة التالية.

المعلم بأسلوبه وطريقته.

إنتهاء الوقت المخطط له.

تعتمد كفاية التنفيذ للموقف التعليمي التدريبي على:

الأدوات والوسائل الموجودة في مكان التدريب.

إنجاز ما خطط مشرف التمريض السريري له.

ما يقدمه مشرف التمريض السريري أثناء تفاعله مع الطلبة.

المهارات التي سبق لمشرف التمريض السريري التعرف والتمكن منها.

يقوم مشرف التمريض السريري بكفاية التنفيذ بناءً على:

قدراته الفطرية.

قدراته المكتسبة.

المحاولة والخطأ.

ما تعلمه سابقاً من مهارات.

يعتبر من ضمن الخطة اليومية:

تحضير الوسائل والأدوات لتطبيق المهارة.

الذهاب لمكتبة الجامعة لاستخراج مراجع حديثه.

الواجبات التي يكلف مشرف التمريض السريري بها طلبته.

جميع ما ذكر.

لا يعتبر من كفايات التنفيذ:

مراعاة بنية المادة.

التمهيد للدرس الجديد.

طرح الأسئلة الكثيرة.

إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم والتدريب.

لا يجوز لمشرف التمريض السريري في الموقف التعليمي التدريبي:

تعزيز إجابات الطلبة.

أن يكلف أحد الطلبة بصنع وسيلة ما.

أن يغير من خطته حسب ما يقتضيه الموقف.

أن يكلف أحد الطلبة بإحضار وسيلة ما من خزانة المختبر لبدء الدرس.

عندما نصدر حكماً على موقف تعليمي تدريبي ما، فنقول: هذا الموقف ممتاز، فإن ذلك يعتبر:

قياس.

تقويم.

تقييم.

جميع ما ذكر.

الهدف التعليمي هو:

أداء قابل للملاحظة.

حصيلة عملية التعلم والتعليم.

تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلم.

جميع ما ذكر.

من فوائد الخطة اليومية لمهارة ما المنطقية، أنها:

تضمن للطالب الابتعاد عن العشوائية في التعلم والتدريب.

تضمن للمشرف الإبتعاد عن العشوائية في التعليم والتدريب.

تضمن لجميع الأطراف المذكورة الابتعاد عن العشوائية في التعليم والتدريب.

لاشيء مما ذكر.

تصاغ الأهداف في الموقف التعليمي من:

وجهة نظر الطالب.

وجهة نظر المشرف.

أهم المفاهيم التي يشتمل عليها المحتوى.

الأنشطة التعليمية التعلمية.

من الأفضل إستخدام الوسيلة التعليمية وعرضها على الطلبة:

بعد شرح المعلومات المتعلقة بها.

قبل شرح المعلومات المتعلقة بها.

متزامنة مع شرح المعلومات المتعلقة بها.

جميع ما ذكر.

من خصائص الأهداف أنها يجب أن تركز على:

النتاجات التعلمية المتوخاة.

أساليب التقويم المكتوبة.

المهارة التي سيتعلمها الطالب.

ما سيقوم به كل من المعلم والمتعلم.

أن يكتب الطالب فقرة توضح معنى خصوصية المريض، هذا الهدف يدل على:

سلوك المشرف.

ناتج عملية التعلم.

عملية (نشاط التعلم).

عدم قابليته للملاحظة.

صياغة أحد الأهداف الآتية تتفق مع شروط الصياغة الجيدة.

أن يعرف كيف يقرأ جهاز قياس الضغط.

أن يلم بنتائج البحوث عن فاعلية الأهداف السلوكية.

أن يأخذ الطالب العلامات الحيوية لثلاثة مرضى .

أن يسحب الطالب عينة كافية من دم المريض بطريقة صحيحة.

الخطة اليومية الجيدة لتعليم مهارة ما هي:

الخطة التي تكتب بعد تنفيذ المهارة.

الخطة التي تكون في غاية الاختصار والقصر.

الخطة التي تكون مكتوبة على صفحتين أو أكثر.

الخطة التي تشمل المكونات الأساسية في تصميمها.

لكي يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس، يجب أن يكون:

السلوك الموصوف قابلا للقياس.

السلوك في الهدف قابلا للملاحظة.

الطالب مكلف بالقيام بعمل محسوس.

جميع ما ذكر.

يتم إختيار الوسائل والأدوات التعليمية التدريبية في ضوء:

حاجة الطلبة لها.

الأهداف التعليمية.

حاجة المشرف لها.

a +c

التعيينات والواجبات تعني:

مشروع يقوم به الطلبة في نهاية الفصل الدراسي.

تمارين تمثل تطبيقاً عاماً لما تعلمه الطلبة من المهارة.

التعمق في دراسة بعض المواقف التعلمية التدريبية التي لها علاقة بالمهارة.

.b +c

من الأفضل تحديد الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها الطالب.

قبل تحديد الأهداف التي تصف ناتج عملية التعلم.

مع تحديد الأهداف التي تصف ناتج عملية التعلم.

بعد تحديد الأهداف التي تصف ناتج عملية التعلم.

جميع ما ذكر.

كان موضوع المهارة " سماع ضربات القلب"، فأفضل وسيلة تعليمية تستخدم لهذه المهارة هي:

عرض نموذج للقلب.

عرض صورة تشريحية للقلب.

سماع شريط تسجيلي لأنواع وأصوات ضربات القلب.

جميع ما ذكر.

إذا قام الطالب بتمثيل مهارات "أخذ عينة دم من المريض" على الدمية، فيسمى ذلك:

نشاط تعليمي يحقق الأهداف.

وسيلة تعليمية تحقق الأهداف.

نشاط ووسيلة تعليمية معاً.

تدريب الطلبة على التمثيل.

أسئلة التقويم التي تكتب في نهاية الخطة اليومية هي:

تقويم نهائي لأهداف المهارة وقدرات الطلبة.

هي الأسئلة التي استخدمها المشرف في إدارته للموقف التعليمي.

جزء من عملية التقويم التي ستجرى خلال عملية التعليم والتدريب.

جميع ما ذكر.

من أهم كفايات التنفيذ هي:

كفاية تنويع المثيرات.

كفاية تقديم المعلومات (محتوى المهارة).

كفاية تقديم الأنشطة المختلفة للمهارة أو ما يسمى بالتهيئة.

جميع ما ذكر.

يؤدي التعزيز الفوري في الموقف التعليمي إلى :

مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية.

إعطاء حرية للمعززين بالحركة في الصف.

تشجيع الطلبة الآخرين بالمشاركة.

a +c.

الأفضل عند قراءة جزء معرفي من أجزاء مهارة ما:

أن يقرأ الطلاب ثم يقرأ المشرف ثم تدور أسئلة حول هذا الجزء.

يقرأ المشرف ثم يقرأ الطلاب ثم تدور أسئلة حول هذا الجزء.

تدور أسئلة حول هذا الجزء، ثم يقرأ المشرف ثم يقرأ الطلاب.

تدور أسئلة حول هذا الجزء، ثم يقرأ الطلاب، ثم يقرأ المشرف.

يقصد بمفهوم التركيز:

أساليب يستخدمها المشرف بهدف توجيه انتباه طالب ما.

إهتمام المشرف بطالب من الطلبة بواسطة المثيرات غير اللفظية.

أسلوب غير لفظي يستخدمه المشرف بهدف التحكم في توجيه إنتباه الطلبة.

أساليب يستخدمها المشرف بهدف التحكم في انتباه الطلبة.

أثار أحد الطلبة سؤالاً، فحول المشرف السؤال لطالب آخر كي يجيب عنه، يسمى هذا التفاعل:

تفاعل بين طالب وطالب.

تفاعل بين المشرف والطالب.

تفاعل بين المشرف والطلبة.

جميع ما ذكر.

لتحسين نوعية الإجابات عندما يسأل المشرف سؤالاً ويختار من يجيب عليه:

يصحح المجيب ما أخطأ به.

يترك للمجيب مجالاً لتصحيح خطأه.

يطلب من طالب تصحيح خطأ المجيب.

يطلب من مجموعة الطلبة النظر في إجابة المجيب.

التنويع الحركي من أساليب تنويع المثيرات ويعني:

أن يغير المشرف من موقعه خلال الشرح.

أن يتحرك الطلبة من أماكنهم لتغيير الرتابة المصطنعة خلال الدرس.

أن يحرك المشرف يديه ورأسه حسب الموقف الذي يتطلبه.

أن لا يستقر المشرف في موقع واحد لأكثر من (٥) ثواني.

بعد قيام المشرف بالشرح لمدة قصيرة، قام بتوجيه سؤال شامل إلى الطلبة، هذا المثير يسمى:

تركيز لفظي.

تحويل التفاعل.

تركيز غير لفظي.

تنويع في استخدام الحواس.

الصمت من أنواع المثيرات، ويدل على:

أهمية ما يأتي بعد ذلك.

أهمية نقطة معينة تم الوقوف عليها.

عدم موافقة المتكلم على سلوك معين.

المواقف السابقة من دلالات الصمت.

تتوقف أهمية التعزيز على:

ثقة الطلبة بإخلاص المشرف وصدقه.

التعزيزات اللفظية التي يقولها المشرف.

مدى إشارة المشرف إلى إسهامات الطلبة.

التعزيزات غير اللفظية التي تصدر عن المشرف.

الأسئلة المتواصلة في الموقف التعليمي تعمل على:

إعاقة التفكير عند الطلبة.

تنمية التعبير اللفظي.

تقليل استثارة الإجابات الكاملة.

a +c.

المقياس الحقيقي لفاعلية السؤال:

كيفية توجيهه للطلبة.

ما يثيره من استجابات.

حسن صياغته وتنظيمه.

مقدار ما يشجع المشرف على الإجابة.

التقويم النهائي هو لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية ويتم:

في نهاية الدرس.

أثناء سير الدرس.

من بداية الدرس إلى نهايته.

بعد مرور وفت من نهاية الدرس.

أراد مشرف أن يبدأ التدريب على المهارة بعد شرحها، وقبل بدء ذلك سأل عدة أسئلة عن هذه المهارة، فوجد أن الطلاب بحاجة إلى مراجعة هذه المهارة. نقول أن التقويم الذي أرشده إلى ذلك يسمى:

التقويم التكويني.

التقويم القبلي.

التقويم الذاتي.

التقويم الشامل.

عندما يوجه المشرف أسئلة في الموقف التعليمي التدريبي.

يختار من يجيب قبل توجيه السؤال.

يختار للإجابة الطلبة الذين يبدون إستعداداً لذلك.

يختار للإجابة الطلبة الذين لا يرغبون في المشاركة.

.b +c

حتى أشجع الطلبة على المشاركة الفعلية في الموقف التعليمي التدريبي.

أختار من يجيب عن السؤال قبل طرح السؤال.

أطرح سؤالاً يمكن أن يجيب عليه أكثر من طالب.

أكرر السؤال أكثر من مرة حتى يسمعه جميع الطلبة.

جميع ما ذكر يشجع الطلبة على المشاركة الفعلية.

التقويم الذي يستعمله المشرف ويبدأ قبل بداية الدرس ويستمر حتى نهايته يسمى:

التقويم القبلي.

التقويم الشامل.

التقويم التكويني.

التقويم التشخيصي.

الأفضل في عملية توجيه الأسئلة.

أن تكون قليلة ومثيرة للتفكير.

أن تكون قليلة وإجاباتها مختصرة.

أن تكون قليلة وإجابة السؤال بكلمة.

أن تكون كثيرة لتثير جميع الطلبة للإجابة.

من وسائل التقويم في الموقف التعليمي التدريبي:

ملاحظة المشرف لأعمال الطلبة الكتابية.

ملاحظة المشرف لأعمال الطلبة المهارية.

الأسئلة التي يطرحها المشرف على الطلبة.

جميع ما ذكر.

الأفضل في معالجة الإجابات الضعيفة:

تصحيح الخطأ مباشرة من المشرف.

تصحيح الخطأ مباشرة من أي طالب.

مساعدة المخطئ على تصحيح إجابته.

ترك الحرية لمجموعة الطلبة لتصحيح الخطأ.

واحدة لا تعد من عملية التقويم الجيد:

شمولية التقويم.

عشوائية التقويم.

موضوعية التقويم.

استمرارية التقويم.

انتهت الأسئلة

شاكرين لكم حسن مشاركتكم

الباحث: إياد ناجي

ملحق رقم (٨)

تحليل الفقرات (الصعوبة والتمييز) لأداة القياس الرابعة (الإختبار)

رقم الفقرة	صعوبة الفقرة %	قوة التمييز%	رقم الفقرة	صعوبة الفقرة %	قوة التمييز%
١	٦٩	٦٧	٢٦	٥٧	٤٤
٢	٧٠	٥٠	٢٧	٥٢	٤٣
٣	٦٢	٤٠	٢٨	٦٧	٥٠
٤	٤٦	٤٤	٢٩	٥٦	٦٤
٥	٦٩	٥٢	٣٠	٤٥	٤٢
٦	٧١	٦٦	٣١	٥٤	٤٦
٧	٧٦	٦٣	٣٢	٧٢	٦٥
٨	٥٤	٤٤	٣٣	٦٤	٤٤
٩	٦٥	٥١	٣٤	٦٨	٦٥
١٠	٥٧	٦٤	٣٥	٥٦	٦٤
١١	٢٥	٤٦	٣٦	٥٥	٤٤
١٢	٥٠	٥٠	٣٧	٧٠	٥٥
١٣	٥٦	٦٥	٣٨	٥٤	٥١
١٤	٧٥	٥٠	٣٩	٧٦	٥٢
١٥	٥٠	٤٣	٤٠	٥١	٤٨
١٦	٦٤	٤٥	٤١	٥٩	٦٠
١٧	٣٦	٤٢	٤٢	٥٣	٦٣
١٨	٦٧	٦١	٤٣	٥٥	٦٣

١٩	٦٣	٦٤	٤٤	٦١	٦٦
٢٠	٦٦	٥٨	٤٥	٥٩	٥٠
٢١	٦٦	٤٢	٤٦	٦٨	٤٤
٢٢	٦٠	٤٨	٤٧	٦٧	٥٠
٢٣	٥١	٤٨	٤٨	٥٢	٤٣
٢٤	٦٨	٦١	٤٩	٦٩	٦٧
٢٥	٦٤	٥١	٥٠	٥٩	٥٤

ملحق رقم (٩)

أسماء السادة هيئة المحكمين لأدوات الدراسة وأماكن عملهم

الاسم	مكان العمل
الأستاذ الدكتور عدنان الجادري	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
الأستاذ الدكتور توفيق مرعي	جامعة الإسراء
الأستاذ الدكتور محمد عليمات	جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور محمد الزيود	الجامعة الأردنيّة
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن عدس	جامعة عمان العربية للدراسات العليا
الدكتور جعفر الأسعد	الجامعة الأردنيّة
الدكتور حسن عمران	الجامعة الهاشميّة
الدكتور عمر ملكاوي	كلية منى العسكرية
الدكتور مؤيد أحمد	الجامعة الأردنيّة
الدكتورة ألين الصفدي	جامعة آل البيت
الدكتورة إنعام خلف	الجامعة الأردنيّة
الدكتورة جهاد الحلبي	الجامعة الأردنيّة
الدكتورة رغدة شكري	الجامعة الأردنيّة
الدكتورة سميحة الجراح	الجامعة الأردنيّة
الدكتورة علياء محادين	الجامعة الأردنيّة
الدكتورة فتحية أبو مغلي	الجامعة الأردنيّة
الدكتورة كاميليا فؤاد	جامعة الزيتونة
الدكتورة مجد مريان	الجامعة الهاشميّة
الدكتورة منار النابلسي	الجامعة الأردنيّة
الآنسة ملك جراده	جامعة الزيتونة
السيد محمد العمري	جامعة العلوم والتكنولوجيا
السيدة ربيعة علاّري	جامعة الزيتونة

ملحق رقم (١٠)

مجمّع تعليمي/تدريبي لتنمية الكفايات التعليميّة التعلميّة

لمشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية

المقدمة

إنّ من المتفق عليه هو أنّ للتدريب أهمية كبيرة في مجال إعداد الكوادر البشرية العاملة وتأهيلها، فالمؤسسة التي تريد أن تتميز عن مثيلاتها عليها تطوير كوادرها، وهذا لا يمكن أن يتحقق لها إلا من خلال عمليات التدريب.

فمن السهل إعداد الكوادر البشرية في مؤسسات التعليم العالي من الجامعات والكليات، ولكن ليس من السهل تأهيل هذه الكوادر للقيام بأداء أعمالها على أكمل وجه وهم على رأس عملهم، لأن الصعوبة تكمن بمدى تقبل هذه الكوادر المؤهلة لموضوع التدريب نظراً لتقدم العمر والإحساس بمعرفة كل شيء وبالخبرة الطويلة في مجال العمل، ولكن في نفس الوقت تحتاج هذه الكوادر البشرية إلى مواكبة التطور عن طريق تنمية وإكتساب مهارات جديدة، بعيداً عن الأساليب الإعتيادية والروتينية في الأداء (أبومغلي، ١٩٩٧).

وعملية تفريد التعليم وإستخدام التعلم الذاتي من الإهتمامات الجادة لدى التربويين، وذلك لمقابلة الفروق الفردية بين المتدربين وإتاحة الفرصة لهم لتعلم أفضل في ظروف فيزيائية وفنية، تتيح لهم تنمية مهاراتهم وتزودهم بمهارات سلوكية لمقابلة مواقف تعليمية منوعة (مرعي، ١٩٩٨). ومن الإتجاهات الحديثة التي لقيت نجاحا جيدا في إنجاح عملية تفريد التعليم، وعززت أسلوب التعليم الذاتي، إستخدام المجمّعات التعليمية في عملية التعلم والتعليم، وهي من ضمن السلسلة التي تقدم الأساليب الحديثة في التدريس، وتخدم المعلم في واقعه الميداني، إذ أن من شأن ذلك توفير الجهد والوقت، وإستثمار الوسائل التعليمية الإستثمار الأمثل في عملية التعليم والتعلم (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢).

وإنطلاقاً من كون التدريب عملية مستمرة خلال حياة الفرد وفقاً لإحتياجاته العملية وإحتياجاته كأحد أفراد المجتمع، وسعي التدريب إلى إحداث تغييرات في الأنماط السلوكية من خلال تعريف الفرد المتدرب أساليب ووسائل تدريبية متطورة، وإنطلاقاً من القناعة بأن التدريب وسيلة وليس غاية في حد ذاته، علاوة

على إعطاء الفرصة الكاملة للأفراد المتدربين لتأدية الأعمال المطلوبة منهم بكفاية وفاعلية عالية، فهو لذلك وسيلة لتنمية قدرات الفرد المهنية، وإمكان توظيف هذه القدرات للوصول إلى أكبر نفع للشخص وللمجتمع (الطعّاني، ٢٠٠٢).

تم بناء هذا البرنامج التدريبي في ضوء تحديد درجة أهمية الكفايات الأدائية لمشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، تحت عنوان: مجمّع تعليمي/ تدريبي لتنمية الكفايات التعليميّة التعلميّة لمشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية. وبالتالي فإن هذا البرنامج التدريبي له خصوصية علاجية لمواجهة وتحقيق ذات الأهمية العالية والمتوسطة من الكفايات، من خلال تنمية هذه الكفايات لدى مشرفي التمريض السريري، كقيادات تدريبية من أعضاء هيئة التدريس في كليات التمريض، ليتمكنوا من تطوير المهارات التعليمية والأدائية التدريبية وإثراء عطائهم، ولكي تكون المخرجات التعليمية والتدريبية لطلبة كليات التمريض في المستوى الذي تطمح له الجامعات الأردنية بتحقيق أهدافها.

وحرصاً على تمرير الخبرات التدريبية الإثرائية لقادة المواقف التعليمية التدريبية من مشرفي التمريض السريري، فقد تم تقديم هذا المجمّع التعليمي التدريبي من خلال ترجمة المعادلة التدريبية الناجحة: مدرب ماهر مؤهل علمياً وعملياً، ومتدرب مهيأ، وله رغبة في التدريب، وخطة تدريب سليمة وأدوات تدريب فاعلة وبيئة تدريبية خصبة.

والباحث لا يدعي الكمال في هذا المجمّع التعليمي التدريبي، ولا يزعم أنه يقول الكلمة الأخيرة في تمرير الخبرات التدريبية الإثرائية، فعالم التدريب واسع معطاء، ونسأل الله أن يوفقنا جميعاً لما فيه الخير والنجاح إنه سميع مجيب الدعاء.

والله الموفّق

الطالب الباحث / إياد ناجي محمد عبدالفتاح

الفئة التي يستهدفها البرنامج:	**الفئة المستهدفة في هذا البرنامج التدريبي هم مشرفي التمريض السريري من مختلف التخصصات والذين يعملون في كليات التمريض في الجامعات الأردنية، بغض النظر عن الجنس،أو المؤهل الأكاديمي.**
الهدف العام للبرنامج:	**تنمية كفايات التخطيط للتعليم والتطبيق العملي لدى مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، لأداء مهامهم المهنية بفاعلية وإتقان.**
الأهداف التفصيلية للبرنامج:	**في نهاية البرنامج يتوقع أن يكون مشرف التمريض السريري قادراً على:** **ن يصوغ الأهداف اليومية بشكل أهداف سلوكية قابلة للقياس بفاعلية وإتقان.** **أن يعد الخطة اليومية للتدريب العملي، في ضوء أهداف المساق بفاعلية وإتقان.** **أن يحدد الوسائل والأنشطة التعليمية التعلمية المناسبة لتحقيق الأهداف بفاعلية وإتقان.** **أن يضع معايير واضحة للتقويم في الخطة اليومية بفاعلية وإتقان.**
مدة البرنامج:	**أربعة أسابيع تدريبية.**
مستوى الأداء المطلوب:	**أن يصل مشرف التمريض السريري إلى إتقان هذه الأهداف بنسبة ٨٠-١٠٠%.**
الوقت المتوقع للتدريب:	**٢-٣ ساعة يومياً، خمسة أيام في الأسبوع.**
الوسائل التعلمية المساعدة:	**وسائل العرض المرئية/تدريبات وتطبيقات عمليّة/ الإختبارات التقويمية.**
الطريقة التعليمية:	**التعلم الذّاتي.**

إرشادات عامة لتنفيذ البرنامج التدريبي

أختي/ أخي مشرف/ة التمريض السريري:

ليحقق هذا البرنامج التدريبي أكبر فائدة ممكنة، هناك عدد من الإرشادات التي على مشرف التمريض السريري أن يلتزم بها. ومن هذه الإرشادات ما يأتي:

دراسة هذا البرنامج التدريبي حسب تسلسل المجمّع والوحدات التعليمية فيه، وعدم محاولة القفز عن أي وحدة يعتقد المشرف أنه يتقنها، أو مهما بدت تلك الوحدة بسيطة بالنسبة له.

إعادة دراسة الوحدة التي يعتقد المشرف أنه لم يتقنها أو يرى أنها على درجة من الصعوبة.

إتباع جميع الإرشادات التي تعطى للمشرف في أثناء دراسته لهذا البرنامج التدريبي.

الأساس في هذا البرنامج التدريبي هو التعلم الذاتي والقصد هو الوصول إلى مستوى الإتقان التام للكفايات المتضمنة في هذا البرنامج التدريبي، ولذلك على كل مشرف أن يحدد سرعته في التعلم بما يحقق هذا الغرض وبما يتناسب مع الوقت المتاح.

الإجابة عن جميع أسئلة الإختبارات الخاصة بالوحدات التعلمية، وعدم تغيير المتدرب إجاباته بعد دراسته للوحدات التعلمية، إذ أن هذه الإجابات ستكون محكاً مرجعياً ليتمكن المتدرب من خلاله معرفة مدى التقدم الذي حققه من جراء عملية التعلم.

الإجابة عن جميع الأسئلة التي تشتمل عليها الوحدات التعليمية، ذلك أن نجاح المتدرب في الإجابة عنها دليل على إتقان تلك الوحدات، وعدم نجاحه في الإجابة عن جزء منها يستدعي منه إعادة دراسة الوحدة كلها أو جزء منها.

أخي مشرف التمريض السريري:

يقدم الباحث هذه المادة المسماة بالمجمّع التعليمي التدريبي، والتي تدور حول الكفايات التعليمية التعلمية المهمة لأداء مشرفي التمريض السريري، في الموقف التعليمي التدريبي العملي في كل من المختبرات والمراكز الصحية والمستشفيات، وبعض الكفايات الفرعية المتعلقة بها.

لقد صمم هذا المجمّع التعليمي التدريبي، ليتمكن مشرف التمريض السريري من إدراك ومعرفة ما لا يعرفه من كفايات مهمّة وضرورية في المواقف التعليمية التدريبية، والهدف النهائي المتوقع تحقيقه بعد إتمام دراسة هذا المجمّع التعليمي التدريبي، هو تنمية الكفايات التعليمية التعلمية لدى مشرفي التمريض السريري في الجامعات الأردنية، ليكونوا قادرين على التخطيط والتنفيذ والتقويم للمواقف التعليمية التدريبية العملية بكفاية وفاعلية وإتقان.

ولغرض تحقيق هذه الأهداف، تم تحديد درجة أهمية الكفايات التعليمية التعلمية لمشرفي التمريض السريري والتي تحتاج إلى تنمية وتطوير، بناءً على نتائج المسح الشامل لمشرفي التمريض السريري في كليات التمريض في الجامعات الأردنية، من خلال إستبيان في الفترة الواقعة بين ٢٠٠٤/٩/٥ إلى ٢٠٠٤/٩/٩ م.

وتم تقسيم المجمّع التعليمي التدريبي إلى أربعة وحدات دراسية، تتضمن كل وحدة كفاية عامة محددة، تبدأ بمقدمة، ثم الأهداف السلوكية المتوقعة لهذه الوحدة.

وتم تقسيم الوحدة إلى ثلاثة أقسام كالآتي:

القسم الأول: يطلب من مشرف التمريض السريري قراءته، وفيه روعي تقديم المادة خطوة فخطوة، بحيث تتضمن الخطوة فكرةً، ثم سؤالاً عنها، ثم جواباً لها في الخطوة التالية.. وهكذا. وإذا أتم مشرف التمريض السريري تعلم هذا القسم بإتقان عليه المتابعة إلى القسم الثاني.

القسم الثاني: يطلب من مشرف التمريض السريري مشاهدة فيلم تليفزيوني حول موضوع الكفاية، وقبل عرضه ستعطى الأفكار الرئيسة عنه، وأسئلة تدور حول هذه الأفكار، و الإجابة عن هذه الأسئلة بعد مشاهدة الفيلم التليفزيوني، ثم مقارنة الإجابة مع الإجابات الصحيحة المرفقة. وبعد تعلم هذا القسم بإتقان، ينتقل مشرف التمريض السريري إلى القسم الثالث.

القسم الثالث: ويتضمن تدريبات وتطبيقات عملية لما جاء في القسمين الأول والثاني، وبعد الإنتهاء منه، يجب القيام بالإطلاع على الإختبار الموضوعي التقويمي الملحق بالوحدة للتقويم الذاتي، ويطلب فيه الإجابة عن جميع الأسئلة، ثم مقارنة الإجابة مع الإجابات الصحيحة في نهاية المجمّع.

وبناءً على النتيجة التي سيحصل عليها مشرف التمريض السريري، يقرر إما أن يستمر ويتابع الوحدة الدراسية التي تليها. أو أن يعود ويقرأ الوحدة مرةً ثانية، وسوف تتكرر هذه الخطوات بنفس الترتيب لجميع الوحدات الدراسية. وعند الإنتهاء من دراسة جميع الوحدات الأربعة في هذا المجمّع التعليمي التدريبي، وما يتبعه من أنشطة وتدريبات وإختبارات - والمطلوب إتمام هذا المجمّع التعليمي التدريبي بإتقان خلال أربعة أسابيع - سوف يتم تقييم مشرف التمريض السريري في إختبار بعدي بعد نهاية الأسبوع الرابع.

يتطلع الباحث إلى المشاركة النشطة والفاعلة في هذا البرنامج التدريبي وفقا للإرشادات المبيّنة في هذا المجمّع التعليمي التدريبي. وعلى ثقة بأنه سيتم الإطلاع على هذه الإرشادات بعناية والقيام بتطبيقها.

الباحث

إياد ناجي

الوحدة الأولى

عنوان الوحدة: **كفايات التخطيط للتدريب العملي**

الهدف العام للوحدة: **أن يحدد مشرف التمريض السريري الكفايات التعليمية التعلمية الأساسية للتخطيط للتدريب العملي بدقة.**

أهداف الوحدة: **عندما تكتمل دراسة هذه الوحدة يكون مشرف التمريض السريري قادراً على:**

أن يحدد معنى الكفاية التعليمية التعلمية.

أن يسمي عناصر الكفاية التعليمية التعلمية الأدائية.

أن يوضح معنى التخطيط لموقف تعليمي تدريبي.

أن يحدد عناصر الخطة اليومية لدرس ما.

أن ينظم الكفايات الأساسية الثلاث اللازمة ليوم تدريب عملي.

أن يبين معنى التنفيذ في الموقف التعليمي العملي.

أن يصنف المهارات الأساسية المكونة لكفاية التنفيذ.

أن يميز بين التقويم والتقييم في التعليم والتدريب العملي.

متطلبات الوحدة: **قراءة الوحدة كاملةً قراءة ذاتية، وإتقان جميع الأنشطة والتدريبات المرافقة، ومن ثم الحصول بما لا يقل عن (٨٠ %) من الإجابات الصحيحة في الإختبار التقويمي في نهاية هذه الوحدة.**

الوحدة الأولى

كفايات التخطيط للتدريب العملي

المقدمة

إن الموضوع الرئيسي الذي يتناوله هذا المجمّع التعليمي، هو الكفايات التعليمية التعلمية المطلوبة لأداء مشرفي التمريض السريري في عملية التخطيط للموقف التعليمي التدريبي العملي، لذا سنراجع معاً في هذه الوحدة الكفايات التي تعتبر أساس الخطة التي تضعها للتدريب العملي، وأيضاً يعتبر هذا الموضوع ضرورياً، لأنه الأساس الذي ستبنى عليها الدروس اللاّحقة، والتي نهدف من ورائها تنمية هذه الكفايات.

وستتبع في هذه الوحدة الخطوات نفسها التي تم ذكرها سابقاً في الإرشادات، فبعد إستعراض الأهداف التعليمية التي نتوقع منك في نهاية الوحدة أن تحققها، ننتقل مباشرة إلى أقسام الوحدة الثلاثة، مبتدئين بالقسم الأول، حيث ستعرض المادة على شكل خطوات، وأسئلة تثار في كل خطوة، والتي ستجيب عنها في الخطوة التالية، وإذا أتممت تعلم هذا القسم بإتقان عليك بالقسم الثاني وهو مشاهدة شريط تلفزيوني يدور حول " الكفايات الأساسية للتخطيط للمواقف التعليمية"، وفي نهاية العرض يطلب منك الإجابة عن عدد من الأسئلة، يمكنك التأكد من صحة إجاباتك بمقارنتها بالإجابات الصحيحة المرفقة، وبعد ذلك إلى القسم الثالث، وهو تطبيق لما سوف تتعلمه من القسم الأول والثاني، ويتضمن تطبيقات عملية منوّعة، يمكنك القيام بها في الكلية أو البيت، وبعد الإنتهاء من الأقسام الثلاثة سوف تعطى إختباراً موضوعياً شاملاً للوحدة تقرر في ضوء نتائجه، أما الإستمرار أو الرجوع إلى الوحدة ثانيةً.

القسم الأول

أختي المشرفة/ أخي المشرف

من الإتجاهات التربوية اليوم التأكيد على ما يستطيع المعلم أن يعلمه، ويطلق على هذا الإتجاه "حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات". لنتعرف معاً على معنى الكفاية، وعلى سماتها المميزة وعناصرها.

تعريف الكفاية ومكوناتها

لكي يتمكن المعلم من أداء المهمات الرئيسة المنوطة به في إطار دوره كمنظم للتعلم وميسراً له، ينبغي أن يمتلك ويتقن عدداً من الكفايات الأدائية التعليمية وغير التعليمية، فما هي الكفاية؟

دعنا نستذكر معاً بعض التعريفات للكفاية:

أنماط سلوكية مهنية تظهر في سلوك المعلم، تشتق من تصور واضح ومحدد لمعايير نواتج التعلم المرغوب

للممرض القانوني(Krisman-Scott *etal*, ١٩٩٨).

مجمل المعارف والاتجاهات والمهارات الأدائية الضرورية لإنجاز الوظائف المهنية بفاعلية (American Association of Colleges of Nursing (AACN), ١٩٩٨)

أنماط سلوكية مركبة واسعة، مشتقة من الممارسات التمريضية الإجرائية، والتي تصف الأداء العملي الذي يعكس المعرفة والاتجاهات (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٠٠).

مجمل السلوك الذي يتضمن المعارف والمهارات الأدائية، بعد المرور في برنامج تعلم محدد يعكس أثره على الأداء والتحصيل المعرفي، ويقاس من خلال أدوات القياس (جامل، ٢٠٠١).

أنها القدرة على أداء عمل ما، بمستوى معين من المهارة والإتقان (مرعي، ٢٠٠٣).

بعد قراءتك للتعريفات السابقة، هل هناك إختلاف في تعريف الكفاية؟

يمكنك أن تجمل التعريفات السابقة في تحديد معنى الكفاية في الفراغ الآتي:.....

قد يبدو أن هناك اختلافا في تعريف الكفاية، إلا أن الحقيقة غير ذلك، فالبعض عرف الكفاية في شكلها الكامن، والبعض عرفها في شكلها الظاهر، فهي في شكلها الكامن: القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم، التي يتطلبها عمل ما، بحيث يؤدي أداءً مثالياً، أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وقياسه.

والآن! هل لك أن تعرّف الكفاية؟

الرجاء كتابة الإجابة هنا: .....

إذاً الكفاية هي مجموعة مركبة من السلوك المهني المبني على المعارف والمهارات والإتجاهات التي يملكها مشرف التمريض السريري والمشتقة من الممارسات التمريضية الإجرائية، التي يمارسها في الموقف التعليمي التدريبي العملي، لتمكنه من القيام بمهامه بفاعلية وإتقان، والتي يوظفها من أجل تعديل سلوك الطلبة، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوّة من العملية التعليمية التدريبية التطبيقية.

ويمكن تبني التعريف الآتي:

"هي القدرة على عمل شيء بفعالية، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت. وقد تكون الكفاية معرفية، وقد تكون أدائية. والكفاية المعرفية تكون منطلقاً أساسياً للكفاية الأدائية، والأخيرة تشير إلى عمليات وإجراءات يمكن ملاحظتها، وتختلف باختلاف المهام التي ترتبط به".

فالأداء يتكون من عناصر أساسية ثلاثة، تتكامل فيما بينها لتكون (الكفاية) وهذه العناصر هي:

المكون المعرفي

الخلفية النظرية التي يحتاجها المعلم؛ لتفسير وتوضيح كيفية أداء المهام التي يتطلبها عمله، ووصف خطواتها، وتتابع تلك الخطوات مستنداً إلى المبادئ، والمفاهيم، والحقائق العلمية التي تكون بمجموعها كفايته المعرفية.

المكون العملي

يشتمل المكون العملي للكفاية الأدائية على المهارات اليدوية واللفظية وغير اللفظية المختلفة، بما في ذلك القراءة والكتابة، والكلام، والمناقشات، والرسم، والتخطيط، وتركيب الأجهزة، وتشغيلها واستعمال الأجهزة والأدوات المختلفة.

المكون الوجداني

يشتمل هذا المكون من مكونات الكفاية الأدائية على جملة الإتجاهات، والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية التي تتصل بالمهنة ومهامها، ويؤدي تبنيها وممارستها في إطار العمل إلى الإلتزام المهني، ويكون بذلك أدى عمله بأمانة وتمثل قول الرسول الأعظم: " إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه". فلإتقان قمة الأداء وقيمته.

إن المتأمل للكفايات الأدائية الآتية، يستطيع بسهولة أن يتبين الأبعاد الثلاثة المعرفية والعملية والوجدانية لكل منها، فكفاية تخطيط الدروس للتعليم، وكفاية توظيف التجارب العلمية في التعليم، أو كفاية إدارة وتنظيم المناقشات وحلقات التدريس، جميعها تتطلب:

جملة من المعارف والحقائق المتصلة بها.

عدداً من المهارات العملية الحركية.

اقتناعاً وإيماناً بقيمة تلك المهارات وجدواها، وحرصاً على تنفيذها وتوظيفها في تنفيذ المهام المنوطة بالمعلم بإتقان وفاعلية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢).

بعد دراستك لتعريف الكفاية، ما الجديد الذي يشير إليه هذا التعريف؟.

ما العلاقة بين الكفاية المعرفية والكفاية الأدائية؟.

إن كل عمل من الأعمال يحتاج إلى مجموعة من القدرات والمهارات وأشكال من الأداء لتحقيق أهداف العمل، ونحتاج أيضاً في المجال التمريضي العملي في جميع مناحيه ما يحتاجه غيرنا، غير أننا نطلق على هذه المجموعة من القدرات والمهارات وأشكال الأداء مصطلح "الكفايات"، والموقف التعليمي التدريبي العملي، يعتبر المختبر الحقيقي لتقييم ما تعلمته من مواد مختلفة، فهذا الموقف يحتاج إلى كفايات نوعية خاصة وعامة لإدارته، فما الكفايات التعليمية المهمة والأساسية للتدريب العملي ؟.

تعال معي نقرأ الأسطر الآتية لنستذكر بعدها الكفايات الأساسية للتدريب العملي.

كل عمل إذا أردنا له النجاح، لا بد من رؤية صادقة وعملية عقلانية هادفة، حتى يحقق أهدافه، وهذا العمل يبقى مجرد تصوّر ما لم ننفذه في واقعة الحقيقي، وحتى نتعرف على مدى نجاحنا فيما قمنا به، لا بد من تحديد معيار أو معايير لإصدار الحكم عن مدى نجاحنا أو فشلنا.

الآن، وبعد قراءة الأسطر السابقة تستطيع أن ترتب الكفايات التعليمية التي تحتاجها لأداء الموقف التعليمي التدريبي العملي، المطلوب كتابة الإجابة هنا:.....

.....

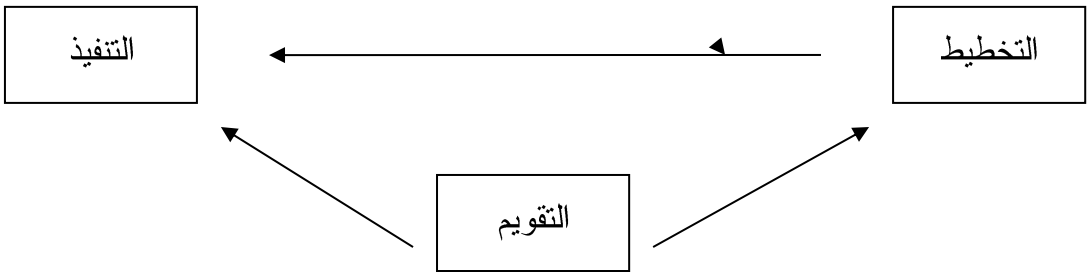
إن الكفايات التعليمية التعلمية المهمة والأساسية لأداء الموقف التعليمي العملي على الترتيب هي:

كفاية التخطيط.

كفاية التنفيذ.

كفاية التقويم.

والشكل التالي يوضح ذلك:



والآن ... لنقوم بتوضيح كل كفاية من الكفايات السابقة.

كفاية التخطيط

التخطيط في أبسط مفاهيمه هو معالجة عقلانية وعلمية للمشكلات، معالجة تستلزم المطابقة بين الأهداف والموارد المتاحة، وتحري مضامين طرائق الفعاليات البديلة والإختيار الواعي فيما بينها وتحديد الأهداف النوعية التي ينبغي الوصول إليها في فترات زمنية محددة، ويتم ذلك بتحضير مسبق(عيسى، ١٩٨٧).

هل يوجد برأيك مفاهيم أخرى للتخطيط؟

المطلوب كتابة الإجابة هنا:.....

لنقرأ ما كتبه خبير من مشرفي التمريض السريري حول التخطيط:

التخطيط للموقف التدريبي العملي، تصوّر لما سيتم من تعليم وتدريب، ويعني ذلك، التحضير لما سيتم من إجراءات ومهارات تعليمية تدريبية تمريضية في يوم عملي، وما يتبع هذه الإجراءات والمهارات من نشاطات وواجبات. فالتخطيط ليوم عملي له ميزة هامة، وهي أن ينتهي هذا اليوم بتحقيق أهداف محددة، مما يعطي المشرف والطلبة إحساساً بالإنجاز، ويزيد دافعيتهم للتعلم والتدريب، ويجوز للمشرف أن يعدل في نشاطات الخطة حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي التدريبي.

بعد قراءتك للتوضيح السابق، عليك أن تستنتج أسلوب التحضير ليوم تدريبي عملي.

المطلوب كتابة الإجابة هنا:.....

لنستذكر معاً حين نقوم بتدريب الطلبة على مهارة أو إجراء تمريضي ما، علينا أن نحضر لهذه المهارة جيداً،

والتحضير (التخطيط) يتم هنا بطريقتين:

التحضير الذهني، وهذا يعني قراءة المادة الدراسية النظرية (موضوع المهارة التمريضية) جيداً، وفهمها جيداً، لتحليل محتوى المادة الدراسية، وتحديد الأهداف التي تحققها المادة الدراسية، وأساليب وإستراتيجيات تعليمها والتدريب عليها، والوسائل والأدوات التي تخص هذه المهارة، والنشاطات المرافقة لها.

التحضير (التخطيط) الكتابي، وهذا يعني كتابة الأهداف المتوقع تحقيقها في يوم تدريب عملي، وكتابة الأساليب والإستراتيجيات والوسائل والأدوات والنشاطات من أجل تحقيق هذه الأهداف، كذلك تحديد أسلوب التقويم الذي يستخدم في التعليم والتدريب على الإجراءات والمهارات التمريضية في نموذج يعرف بخطة الدرس اليومية.

بعد هذا التوضيح عن الخطة اليومية، هل هناك ضوابط أخرى للخطة اليومية؟.

يجيب علينا أحد الخبراء من مشرفي التمريض السريري:

نعم. بالإضافة إلى ما أتصوره حول: ماذا أعلم؟، ولماذا أعلم ؟، وكيف أعلم ؟ومن أعلم؟، وكتابة الخطة اليومية، أتذكر عامل الزمن في عملية التخطيط، فإذا كان الموقف التعليمي التدريبي خمسون دقيقة مثلاً، فلا أعد خطة تحتاج إلى (٦٠) دقيقة أو إلى (٢٠) دقيقة، بل أجعل الخطة مساوية للزمن المتاح بقدر الإمكان.

أعتقد الآن أن الصورة قد أصبحت واضحة عن معنى التخطيط لموقف تعليمي تدريبي، وفي الوحدات القادمة، سنتناول معاً عناصر الخطة اليومية بشيء من التوضيح، والآن المطلوب أن توضح في الفراغ الآتي ما يعنيه كل أسلوب من أساليب الإستفهام السابقة.

ماذا أعلم ؟ يقصد بذلك.....

لماذا أعلم ؟ يقصد بذلك .....

كيف أعلم ؟ يقصد بذلك .....

من أعلم ؟ يقصد بذلك .....

يعني كل أسلوب من أساليب الإستفهام الآتي:

ماذا أعلم ؟ محتوى المادة موضوع المهارة التمريضية.

لماذا أعلم ؟ الأهداف التي تحققها المادة موضوع المهارة التمريضية.

كيف أعلم ؟ الأساليب والوسائل والأدوات والأنشطة التي تحقق الأهداف.

من أعلم ؟ لأي مستوى من الطلبة سيكون موضوع المهارة التمريضية.

وإلى الكفاية الثانية، وهي:

كفاية التنفيذ

كل عمل نخطط له يبقى مجرد تصور ما لم ننفذه في واقعه الحقيقي، فعندما نخطط لموقف تعليمي تدريبي ذهنياً، أو كتابةً، لا بد من تنفيذ ما خططنا له في الميدان.

فما معنى التنفيذ... ؟

المطلوب كتابة الإجابة هنا:.....

التنفيذ هو تطبيق وإنجاز ما خطط مشرف التمريض العملي له، ويتم التنفيذ أثناء التفاعل مع الطلبة في المواقف التعليمية التدريبية، ولا يقوم المشرف بكفاية التنفيذ تلقائياً، أو إعتماداً على فطرته، بل يتوقف على تمكنه وإتقانه لمجموعة من الكفايات المهارية الأدائية، والتي سبق له أن تعرف وتدرب عليها وتمكّن منها، فهل تعرف أهم هذه الكفايات المهارية الأدائية ؟.

من أهم هذه الكفايات المهارية الأدائية:

مهارات عرض المهارة والإجراءات التمريضية..

مهارات الأسئلة والنقاش.

إدارة الموقف التعليمي التدريبي.

إستخدام الأنشطة والوسائل والأدوات التعليمية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف.

إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم والتدريب.

تعزيز إستجابات الطلبة.

وسنتعرض بالتوضيح لبعض هذه الكفايات المهارية الأدائية في الوحدات اللاحقة، ولكن عليك الإجابة عن السؤال الأتي: هل هناك وقت محدد لهذه الكفايات في المواقف التعليمية؟.

المطلوب كتابة الإجابة.....

إذاً أتفق معك؛ لا يوجد لأية كفاية أو مهارة من المهارات السابقة وقت محدد في المواقف التعليمية وإنما لها صفة الإستمرارية من بداية الموقف التعليمي التدريبي إلى نهايته.

أما الكفاية الثالثة فهي:

كفاية التقويم

يقصد بالتقويم لغرض الوحدة بأنه مجموعة الأسئلة والإختبارات وبطاقة الملاحظة التي يتم اعتمادها من قبل مشرف التمريض السريري في الخطة اليومية، والتقويم لا يحدد بفترة زمنية معينة في الموقف التعليمي التدريبي، بل هو عملية مستمرة أيضاً (وسنعالج هذه الكفاية في الوحدة الرابعة بالتفصيل)، ولكن علينا أن نتعرف على مفهومي التقويم والتقييم.

كلمة التقويم يراد بها معاني عدة، فهي تعني بيان قيمة الشيء، أو جعل له قيمة معلومة، فعندما يجيب طالب عن سؤال ويخطئ في إجابته، فإن تصحيح الخطأ بأي أسلوب من أساليب التصحيح يسمى تقويماً، وعملية التقويم تكون مستمرة يعمل بها المعلم طيلة تخطيطه للدرس وتنفيذه. أما إذا أصدرنا حكما على إجابة الطالب المذكور، وقلنا إجابة خاطئة، فإن ذلك يسمى تقييماً. ونلاحظ أن التقييم يعني إعطاء قيمة للشيء، أو إصدار حكم عليه.

بعد هذا العرض، هل ترى اختلافا بين المفهومين... ؟. المطلوب كتابة الإجابة.....

إننا نستخدم اللفظين في إطار تنظيم التعليم، تقويم وتقييم، لتعنيان نفس الشيء أي عمليات قياس التعلم والتعليم، وإصدار الأحكام على مخرجات العملية التعليمية التعلمية في ضوء معايير محددة، ثم بعد ذلك

البدء بالعمل العلاجي اللازم.

القسم الثاني

أختي المشرفة/ أخي المشرف: بعد أن قرأت القسم الأول، دعنا نشاهد معاً شريطاً تليفزيونياً (VH, ED, ٦)، الجزء الأول، حول " الكفايات التعليمية الأساسية للتخطيط ". مدة عرضه خمسة عشر دقيقة. مع التنويه هنا أن هذا الفيلم لا يعتبر بديلاً عن القسم الأول، بل مكملاً ومعززاً له، والآن قبل أن نبدأ مشاهدة الشريط التليفزيوني، إليك بعضاً من الأفكار الرئيسة التي سيدور حولها.

المجالات الأساسية التي يعتمد عليها الموقف التعليمي.

مفهوم التخطيط، ومفهوم التنفيذ.

العناصر الأساسية المكونة للخطة اليومية.

مكونات التنفيذ.

مفهوم التقويم.

كما أن التركيز والإنتباه ضروري جداً، لأنه بعد نهاية العرض المطلوب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

الكفايات الأساسية التي يعتمد عليها التخطيط اليومي هي ثلاث كفايات:

.....

.....

.....

التخطيط الذهني يسبق.....وهو تصور المشرف ل .....

التقويم في الخطة اليومية هو.....

يعني التقويم ..... ويعني التقييم.....

التنفيذ هو.....

عندما يطرح المشرف على نفسه السؤال الآتي: كيف أدرس؟ فهو يعني بذلك .....

القسم الثالث

تطبيقات عملية

أختي المشرفة/ أخي المشرف :

بعد أن قرأت القسم الأول، وشاهدت الشريط التليفزيوني من القسم الثاني، وقمت بالأنشطة المرافقة، عليك الآن أن تطبق بعض ما تعلمته، وذلك بقراءة المواقف الآتية والإجابة عن الأسئلة التي تليها.

في يوم الأحد الموافق ٢٠٠٤/١٠/١٠، دخل مشرف التمريض السريري مختبر التمريض لمادة أساسيات التمريض العملي، فسأل الطلبة السؤال الآتي: ما هي المهارة التمريضية التي سنتعلمها ويتم التدريب عليها لهذا اليوم؟ فأجاب أحد الطلبة قائلاً: مهارة غسل اليدين بطريقةٍ معقمةٍ. فطلب من أحد الطلبة أن يحضر من خزانة الوسائل في المختبر الصورة الإرشادية والأدوات الخاصة بهذه المهارة ليستخدمها في التدريب.

بعد قراءتك للموقف السابق، المطلوب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

على ماذا يدل هذا الموقف؟.....

إذا كان الموقف سلبياً، ما الدليل على ذلك؟.....

في نهاية يوم الأحد التدريبي أعلاه، طلب مشرف التمريض من الطلبة إحضار نوعين من القفازات الطبية، نظيفة وأخرى معقمة، وذلك كوسائل لشرح مهارة إرتداء القفازات الطبية بطريقةٍ معقمةٍ والتدرب عليها في اليوم العملي القادم.

ماذا تستنتج من هذا الموقف؟. المطلوب كتابة الإجابة.....

أختي المشرفة/ أخي المشرف

بعد أن أتممنا القسم الأول، والثاني، والثالث، من الوحدة الأولى. المطلوب الإجابة عن أسئلة الإختبار الموضوعي التقويمي الآتي، وذلك لمعرفة مدى تقدمك في هذا الدرس.

يتكون هذا الإختبار من (١٤) سؤالاً، المطلوب الإجابة عنها جميعاً. وبعد الإنتهاء من الإجابة عن جميع الأسئلة، عليك تصحيح الإختبار مستعيناً بصفحة الإجابات الصحيحة الواردة في نهاية هذا المجمّع التعليمي، فإذا حصلت على (١٢) إجابة صحيحة من أصل (١٤) إجابة على الأقل، فهذا حسن، وإلاّ فمن المحتمل أنك لم تتناول مادة هذه الوحدة بروية. المطلوب في هذه الحالة أن تعيد قراءة الوحدة من بدايتها.

وإليك الآن الإختبار:

الاختبار الموضوعي التقويمي

ضع دائرة على رمز العبارة التي تعتقد أنها أقرب الإجابات إلى الصواب في كل سؤال من الأسئلة الآتية:

من السمات المميزة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات:

تركز على الجانب المعرفي.

الوقت محدد لجميع المتعلمين.

تركز على توفير الدافعية الخارجية.

تحدد الأهداف سلفاً بشكل واضح وسلوكياً.

من المبادئ التربوية التي تشتمل عليها الكفايات التالية:

استخدام الوسائل التعليمية التعلمية على اعتبار أنها وسائل معينة.

التأكيد على مكون الأداء في الكفاية الواحدة أكثر من التأكيد على مكون المعرفة.

استخدام الكتاب على اعتبار أنه المصدر الوحيد المتاح للطالب.

عدم احترام آراء الطالب إذا كانت مخالفته لآراء المعلم.

من المبادئ التربوية التي تشتمل عليها الكفايات:

اختيار أنشطة تعليمية تثري التعلم وتعززه.

عدم تنويع الأنشطة التعليمية وقصرها على نشاط واحد أو أكثر.

اقتراح أعمال كتابية على الطلاب شريطة أن لا تتطلب التفكير.

اختيار التعيينات البيتية من محتوى الكتاب، ولا ضرورة لإثراء هذا المحتوى.

من خصائص الكفاية:

الكفاية هي المقدرة.

تكون الكفاية أدائية فقط.

تكون المهارات يدوية عملية دائماً.

لا لزوم للمعرفة في الكفاية ما دام التركيز على الأداء فيها.

الأفضل أن نعد للمهارة التي تحتاج ليومين عملي من شرح وتدريب:

تحضيراً واحداً، ونقف عند النشاط الذي إنتهينا منه في اليوم الأول.

تحضيراً واحداً، وننجز ما ننجز في اليوم الأول ونكمل في اليوم الثاني.

تحضيرين منفصلين لزيادة الدافعية للتعلم والتدريب والإحساس بالإنجاز.

.b + c

التخطيط لموقف تعليمي تدريبي لمهارة ما يعتمد على:

التحضير الذهني المسبق لمتطلبات هذه المهارة.

كتابة محتوى هذه المهارة على دفتر التحضير.

مستوى الطلبة الذين سيتم تدريبهم.

جميع ما ذكر.

المجال الأساسي الذي يعتمد عليه مشرف التمريض السريري في المواقف التعليمية التدريبية؟.

التقويم.

التنفيذ.

التخطيط.

كل المجالات المذكورة.

الأسلوب السليم لإنهاء زمن الموقف التعليمي التدريبي لمعلم ما:

الطالب نفسه.

معلم المحاضرة التالية.

المعلم بأسلوبه وطريقته.

إنتهاء الوقت المخطط له.

تعتمد كفاية التنفيذ للموقف التعليمي التدريبي على:

الأدوات والوسائل الموجودة في مختبر التدريب.

إنجاز ما خطط مشرف التمريض السريري له.

ما يقدمه مشرف التمريض السريري أثناء تفاعله مع الطلبة.

المهارات التي سبق لمشرف التمريض السريري التعرف والتمكن منها.

يقوم مشرف التمريض السريري بكفاية التنفيذ بناءً على:

قدراته الفطرية.

قدراته المكتسبة.

المحاولة والخطأ.

ما تعلمه سابقاً من مهارات.

يعتبر من ضمن الخطة اليومية:

تحضير الوسائل والأدوات لتطبيق المهارة.

الذهاب لمكتبة الجامعة لاستخراج مراجع حديثه.

الواجبات التي يكلف مشرف التمريض السريري بها طلبته.

جميع ما ذكر.

لا يعتبر من كفايات التنفيذ:

مراعاة بنية المادة.

التمهيد للدرس الجديد.

طرح الأسئلة الكثيرة.

إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم والتدريب.

لا يجوز لمشرف التمريض السريري في الموقف التعليمي التدريبي:

تعزيز إجابات الطلبة.

أن يكلف أحد الطلبة بصنع وسيلة ما.

أن يغير من خطته حسب ما يقتضيه الموقف.

أن يكلف أحد الطلبة بإحضار وسيلة ما من خزانة المختبر لبدء الدرس.

عندما نصدر حكماً على موقف تعليمي تدريبي ما، فنقول: هذا الموقف ممتاز، فإن ذلك يعتبر:

قياس.

تقويم.

تقييم.

جميع ما ذكر.

انتهت الأسئلة

الوحدة الثانية

عنوان الوحدة: **كفايات الخطة اليومية للتدريب العملي**

الهدف العام للوحدة: **أن يكتب مشرف التمريض السريري الخطة اليومية للتدريب العملي بإتقان.**

أهداف الوحدة: **عندما تكتمل دراسة هذه الوحدة يكون مشرف التمريض السريري قادراً على:**

أن ينتبه إلى شروط صياغة الأهداف التعليمية الجيدة.

أن يكتب أهدافاً تعليمية في الخطة اليومية بشكل أهداف سلوكية قابلة للقياس.

أن يوازن بين الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية في الخطة اليومية للتدريب العملي.

أن يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للتدريب العملي لتحقيق الأهداف المرجوة.

أن يختار الأنشطة التعليمية المرافقة للتدريب العملي في الخطة اليومية.

متطلبات الوحدة: **إتقان جميع الكفايات والأنشطة والتدريبات، والحصول على أكثر من (٨٠ %) من الإجابات الصحيحة في الإختبار التقويمي من الوحدة الأولى.**

قراءة الوحدة كاملةً قراءة ذاتية، وإتقان جميع الأنشطة والتدريبات المرافقة. ومن ثم الحصول بما لا يقل عن (٨٠ %) من الإجابات الصحيحة في الإختبار التقويمي في نهاية هذه الوحدة.

الوحدة الثانية

كفايات الخطة اليومية للتدريب العملي

مقدمة

بعد أن قمنا بمراجعة الكفايات التعليمية الأساسية الثلاث اللاّزمة لأداء مشرفي التمريض السريري في الموقف التعليمي التدريبي العملي، حيث تعرفنا على مفهوم التخطيط ومكونات الخطة، وأهم مهارات التنفيذ، ومعنى التقويم، وكان ذلك على شكل نقاط دون توضيح وتفصيل. فمن خلال هذه الوحدة،

سنتعرف إلى مكونات الخطة اليومية من كفايات،وكيفية صياغة الأهداف التعليمية، وكتابة الوسائل والأنشطة التعليمية، وأسئلة التقويم.

وستتبع في هذه الوحدة الخطوات نفسها التي تم ذكرها سابقاً في الإرشادات، فبعد إستعراض الأهداف التعليمية التي نتوقع منك في نهاية الوحدة أن تحققها، ننتقل مباشرة إلى أقسام الوحدة الثلاثة، مبتدئين بالقسم الأول، حيث ستعرض المادة على شكل خطوات، وأسئلة تثار في كل خطوة، والتي ستجيب عنها في الخطوة التالية، وإذا أتممت تعلم هذا القسم بإتقان عليك بالقسم الثاني وهو مشاهدة شريط تلفزيوني يدور حول " كفايات الخطة اليومية للتدريس"، وفي نهاية العرض يطلب منك الإجابة عن عدد من الأسئلة، يمكنك التأكد من صحة إجاباتك بمقارنتها بالإجابات الصحيحة المرفقة، وبعد ذلك إلى القسم الثالث، وهو تطبيق لما سوف تتعلمه من القسم الأول والثاني، ويتضمن تطبيقات عملية منوّعة، يمكنك القيام بها في الكلية أو البيت، وبعد الإنتهاء من الأقسام الثلاثة سوف تعطى إختباراً موضوعياً شاملاً للوحدة تقرر في ضوء نتائجه، أما الإستمرار أو الرجوع إلى الوحدة ثانيةً.

القسم الأول

يعتبر تخطيط الدرس من الكفايات الهامة بالنسبة لمشرف التمريض السريري، وإن إتقان هذه الكفاية يتطلب إجادة الكثير من الكفايات الفرعية الأخرى، التي تشكل في مجموعها خطة الدرس اليومية، فهل تعرف ما هي هذه الكفايات؟

نعم إنها:

صياغة الأهداف التعليمية المحددة والواضحة.

كتابة الأساليب المناسبة التي تحقق الأهداف.

كتابة الوسائل التعليمية الهادفة.

كتابة الأنشطة التعليمية المتعددة.

كتابة أسئلة التقويم المختلفة.

وبإمكان مشرف التمريض السريري أن يعدّل في خطته أثناء الممارسة الفعلية لعملية التعليم والتدريب إذا إقتضى الموقف ذلك!.

فما هي وظيفة الخطة اليومية؟ (أهميتها):

يتحدث أحد مشرفي التمريض السريري عن أهمية الخطة اليومية: إن الخطة ليست أكثر من إطار منهجي يضمن للعملية التعليمية الإبتعاد عن العشوائية، والتي تحدث في كثير من الممارسات التربوية، فهي تساعد

المشرف على تنظيم أفكاره وترتيبها، وتعتبر سجلاً لنشاط التعلم والتعليم والتدريب، والواقع أن الخطة الجيدة لا تقاس بطولها أو بقصرها، وإنما بمدى توفر مكوناتها الأساسية السالفة الذكر". لنسأل أنفسنا ما الذي يضمن لمشرف التمريض السريري الإبتعاد عن العشوائية؟.

المطلوب كتابة الإجابة هنا: .....

إن الذي يضمن لمشرف التمريض السريري الإبتعاد عن العشوائية، هو القيام بتحليل محتوى الإجراءات والمهارات التمريضية المنوي شرحها والتدريب عليها، وتحديد الأهداف التعليمية التي تحقق محتوى هذه الإجراءات والمهارات، وينبغي أن تكون تلك الأهداف التي تختار مصوغة على هيئة نتاجات تعليمية متوقعة من الطلبة،ومحددة بشكل دقيق وواضح.

فما هو الهدف التعليمي..؟.

هناك تعريفات متعددة للهدف التعليمي نذكر منها:

مقصد يصاغ في عبارة تصف تغيراً مقترحاً، يراد إحداثه في سلوك الطالب، نتيجة عملية التعلم والتدريب (Mager, ١٩٨٤).

الهدف، حصيلة عملية التعلم والتعليم، مبلورة في سلوك (Kemp, ١٩٨٥).

الناتج النهائي لعملية التعلم والتعليم، كما يبدو في أداء قابل للملاحظة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢).

أختي المشرفة/ أخي المشرف

الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي تعد بمثابة القائد والموجه لكافة الأعمال، وقد تناولت هذه التعريفات عدداً من الشروط التي ينبغي أن تتوافر في صياغة الهدف التعليمي.

فما هي هذه الشروط؟..... لنقرأها معاً

أن يركز الهدف على سلوك الطالب لا على سلوك المشرف.

أن يصف الهدف نواتج عملية التعلم.

أن يكون الهدف واضح المعنى قابلا للفهم.

أن يكون الهدف قابلا للملاحظة والقياس.

الشرط الأول:

والذي تناولته التعريفات السابقة للهدف التعليمي، يدل على أن الأهداف التعليمية الجيدة تركز على سلوك الطالب، لا على سلوك المشرف، ومن أكثر الأخطاء شيوعاً في صياغة الأهداف التعليمية، أنها تركز على نشاط المشرف وتصفه، بدلا من أن تصف نواتج التعلم التي يجب على الطالب أن يتقنها.

فهل تستطيع أن تعطي مثالاً على ذلك؟. المطلوب كتابة الإجابة.....

لننظر إلى صياغة هذا الهدف: "أن أشرح سببين من أسباب زيادة ضربات القلب".

هذا الهدف يركز في صياغته على ما يفعله المشرف، وقد يقوم المشرف بشرح سببين من أسباب زيادة ضربات القلب، ويتحقق الهدف، دون أن يتعلم الطلبة شيئاً، ولكن لنقرأ الآن الصياغة الآتية للهدف: أن يستخرج الطالب ثلاثة أعراض مرضية من حالة مريض يعاني من ارتفاع ضغط الدم.

هذا الهدف يحدد بوضوح، ما الذي سيفعله الطلبة في نهاية فترة التعلم.

فماذا عن الشرط الثاني..

الشرط الثاني:الأهداف التعليمية الجيدة تصف نواتج التعلم:

إن ما يهمنا كمشرفي التمريض السريري هو إختيار أهداف تصف ناتج عملية التعلم، وليس أنشطة التعلم التي تؤدي إلى هذا الناتج. صحيح أنه قد يكون من المفيد لنا كمشرفي التمريض السريري أن نحدد الأنشطة التعليمية التي نريد لطلبتنا أن يقوموا بها، ولكن ذلك يأتي بعد إختيار الهدف. لذلك علينا أن نتعرف على الفرق بين الهدف الذي يصف ناتج التعلم، وذلك الذي يصف نشاط التعلم.

لننظر على سبيل المثال إلى الهدف الآتي: "أن يطبق الطالب مهارة قياس ضغط الدم لمريض في المستشفى بطريقة صحيحة". هذا الهدف يصف ناتج التعلم، الذي يجب أن يتحقق بعد القيام بأنشطة تعليمية معينة. أمّا إذا كانت صياغته بالصورة الآتية: "أن يدرس الطالب مهارة قياس ضغط الدم". فإننا بذلك نتحدث عن نشاط التعلم، وقد يتحقق هذا الهدف - أي قد يقوم الطالب بدراسة مهارة قياس ضغط الدم، دون أن يتحقق الهدف من التعلم، أي دون أن يستطيع تطبيق هذه المهارة.

بعد هذا التوضيح، أعتقد أننا تستطيع التفريق بين الهدف الذي يدل على ناتج التعلم، والهدف الذي يدل على نشاط التعلم.أليس كذلك ؟

فهل تستطيع أن تورد أهدافاً تدل على ناتج عملية التعلم، وأهدافا تدل على نشاط التعلم (عملية التعلم)؟

المطلوب كتابة الإجابة.....

أنشطة التعلم	نواتج التعلم
أن يقرأ الطالب مهارة قياس درجة الحرارة عن طريق الفم من كتاب أساسيات التمريض العملي.	أن يذكر الطالب الأدوات الخاصة لمهارة قياس درجة الحرارة عن طريق الفم كاملة.
أن تزداد قدرة الطالب على إحساس نبضات المريض من خلال التدريب.	أن يطبق الطالب مهارة قياس النبض لثلاثة مرضى دون أخطاء.

الشرط الثالث: الأهداف التعليمية الجيدة واضحة في معناها:

لا يكفي أن يوصف الهدف التعليمي ناتج عملية التعلم، وإنما يجب أن يكون واضحاً ومحدداً في معناه.

هل تعرف معنى الوضوح هنا؟.

لنقرأ الفقرة الآتية:

يعني الوضوح ببساطة، أنه لا يختلف إثنان في فهم المقصود منه، كما أن جميع الألفاظ المستخدمة في صياغته لا تفهم بأكثر من معنى واحد. لنأخذ مثالاً: "أن يحضر الطالب الأدوات الخاصة لمهارة "زرق حقنة عضلية كاملةً " .

المطلوب أن تكتب مثالاً.....

"أن يقوم الطالب بنقل المريض من السرير إلى الكرسي المتحرك دون أخطاء".

فماذا عن الشرط الرابع. "أن يكون الهدف قابلا للملاحظة والقياس".

لنقرأ خبرة أحد مشرفي التمريض السريري عن شروط الأهداف:

"لكي يكون الهدف قابلا للملاحظة، يجب أن يستخدم فعلاً مضارعاً في كتابة الهدف قابلا للملاحظة، وبمعنى آخر أن يكون السلوك الموصوف في العبارة الهدفية قابلا للقياس، فإذا كان الطالب مكلفاً في العبارة الهدفية بالقيام بعمل محسوس أصبح من السهل قياس مدى تحقق الهدف مباشرة".

وإليك الأمثلة الآتية:

أن يقارن مهارة غسل اليدين بالطريقة النظيفة والطريقة المعقمة.

أن يقارن مهارة تحضير سرير المريض المفتوح والمغلق.

أما إذا كان الطالب مكلفاً في العبارة الهدفية بالقيام بعمل غير محسوس! هل تعرف كيف يمكن قياس مثل هذا الهدف؟.

لنقرأ الآتي: يمكن قياس مثل هذا الهدف بعدة نشاطات سلوكية مشتقة من طبيعة العملية المنوي قياسها، فمثلا عندما نقول:

أن يستوعب الطالب معنى الطريقة المعقمة.

أن يعلل الطالب إستخدام الطريقة المعقمة.

فعملية الإستيعاب وعملية التعليل، عمليتان غير ملموستين، ولكنهما هدفان مهمان، فيمكن قياسهما بعدة نشاطات سلوكية كما ذكرنا، على النحو الآتي:

العبارة الهدفية: أن يستوعب معنى المفاهيم (المعطاة). مثل مفهوم التعقيم.

النشاطات السلوكية: يشرح معنى مفهوم التعقيم بلغته الخاصة (شاهد سلوكي على عملية الإستيعاب).

: يستخدم مفهوم التعقيم في محتوى مناسب (شاهد سلوكي على عملية الإستيعاب)

بعد أن قرأنا النص السابق، المطلوب كتابة مثالاً.....

العبارة الهدفية: أن يعلل الطالب إستخدام الطريقة المعقمة.

النشاطات السلوكية: يحدد العناصر الأساسية في المهارة (شاهد سلوكي على عملية التعليل).

يكتشف أهمية العناصر الأساسية في المهارة (شاهد سلوكي على عملية التعليل).

وبعد الإنتهاء من الحديث عن الشروط الأربعة التي ينبغي أن تتوافر في صياغة الهدف التعليمي، هل تعرف ماذا تسمى هذه الشروط مجتمعة؟.

لنقرأ ماذا سمى بعض الزملاء تلك الشروط مجتمعة:

تسمى هذه الشروط مجتمعة بالسلوك النهائي.. فالسلوك النهائي يتضمن السلوك المطلوب من المتعلم أن يقوم به، والذي يمكن ملاحظته، ويدل على ناتج عملية التعلم.

هل ترى إختلافاً بين ما تحويه العبارة السابقة من تضمين للسلوك النهائي، والشروط الأربعة مجتمعة؟.

وهل تظن أن العبارة الهدفية تكتفي بالسلوك النهائي دون تحديد؟. تمهل وفكر قبل أن تجيب!؟

العبارة الهدفية التي يحدث ضمنها السلوك النهائي، يجب أن تحدد الشروط والمواصفات التي يحدث ضمنها السلوك النهائي، وتحدد المعيار- أي درجة الإتقان- الذي يجب أن يكون عليه ذلك السلوك.

مثال: "أن يأخذ الطالب العلامات الحيوية للمريض دون أخطاء، خلال خمس دقائق فقط".

والآن لنقوم بتحليل الهدف:

أن يأخذ الطالب العلامات الحيوية للمريض (السلوك النهائي).

خلال خمس دقائق فقط (شرط).

دون أخطاء (المعيار).

والآن هل تستطيع أن تكتب مثالا مشابها؟

المطلوب كتابة الإجابة.....

.....

بعد أن كتبت المثال.. لنقرأ المثال الآتي:

"أن يذكر الطالب ثلاثة من أعراض إرتفاع ضغط الدم لمريض جلطة دماغية".

يذكر الطالب (سلوك)

لمريض جلطة دماغية (شرط)

ثلاثة من أعراض إرتفاع ضغط الدم (معيار)

والآن .. لنأخذ قسطاً من الراحة قبل أن ننتقل إلى الكفاية الثانية من كفايات الخطة اليومية:

الأسلوب والإستراتيجية

يتعلق الأسلوب و إستراتيجية الدرس بكيفية سير الدرس وتوجيه نشاط التعلم والتعليم، ولعلك من خبرتك في المواد التي درستها في الكلية، تستطيع أن تكتب العناصر التي يجب أن تتضمنها إستراتيجية الدرس في الفراغ الآتي.....

ربما تتفق كتابتك للعناصر المذكورة، مع ما سنقرئه في الأسطر الآتية، حيث من المفضل أن تشتمل إستراتيجية الدرس على:

تمهيد للدرس يثير دافعية الطلبة.

تحديد تتابع الأنشطة التعليمية والوقت المخصص لكل منها.

نوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث للطلبة.

أوجه مشاركة الطلبة في النشاط.

أساليب تقديم المعلومات (عن طريق المحاضرة، المناقشة، القياسية الإستنتاجية، الإستقرائية الإستنتاجية، تمثيل الأدوار، الدمية، الشفافيات، التسجيلات الصوتية، الصور المتحركة والثابتة).

ونطمئنك، فإننا سنوضح بعض هذه العناصر في وحدة تنفيذ الدرس.

والآن، ننتقل إلى المواد والوسائل والأدوات التعليمية (الكفاية الثالثة) من عناصر الخطة اليومية.

لنقرأ النص الآتي:

لا شك أن المواد والوسائل والأدوات التعليمية التي سوف تستخدمها تعتبر من المكونات الأساسية لخطة الدرس اليومية، ونتفق معاً على ضرورة كتابة الوسائل والأدوات التي سوف تستخدمها أو سيستخدمها الطلبة في أنشطتهم خلال التدريب، فلا يجوز كتابة أسماء أدوات ووسائل لا تستخدمها بل لمجرد تزين الخطة بها.

المطلوب كتابة الأسس التي تعتمدها في إختيار الوسائل والأدوات التعليمية .....

لعلنا نتفق معاً حول الأسس التي تعتمد في إختيار الوسائل والأدوات التعليمية لنرى ذلك.

إختيار الوسائل والأدوات التعليمية في ضوء الأهداف المحددة للدرس من أجل تحقيق هذه الأهداف. دعنا نعود سوياً إلى الدرس الأول (القسم الثالث)، ونعلل سبب تكليف مشرف التمريض السريري الطلبة إحضار نوعين من القفازات الطبية، واحدة نظيفة وأخرى معقمة. هل تعرف السبب؟.

إن سبب ذلك يعود إلى رغبة المشرف في إستخدام القفازات الطبية المذكورة في التمهيد لمهارة غيار الجروح بطريقة معقمة. لتحقيق هدف من أهداف المهارة.

اختيار الوسائل والأدوات التعليمية في ضوء توافرها في مختبرات الكلية أو أماكن التدريب العملي من مستشفيات أو مراكز صحية، (خاصة الأجهزة) وإمكانية إستخدامها من قبل الطلبة. فلا يجوز أن أكتب في خطتي " الأدوات المستخدمة، جهاز شفط سوائل " والكلية أو المركز الصحي لا يوجد فيهما جهاز " شفط سوائل ".

إختيار الوسائل والأدوات التي يمكن أن أعدها أو يعدها طلاّبي بأقل التكاليف.

اختيار الوسيلة الصادقة المطابقة للواقع، والمسايرة للتغيّر والتقدّم.

وعلينا أن نتذكر دائماً أن إختيار الوسيلة المناسبة يرجع إلى حسن التفكير والتدبير والإبداع، وربما اقترح عليك وسيلة لمهارةٍ ما، ويكون تفكيرك قد أرشدك إلى وسيلة أفضل، وعلينا أيضا أن نترك الحرية لتفكير الطلبة في صنع وإختيار الوسائل المناسبة التي تحقق أهداف الدرس، وتوجيههم التوجيه المناسب، وعرض الوسيلة في الوقت المناسب من الدرس، مع الإشارة لمن قام بإعداد هذه الوسيلة. فالمشرف يبحث ويجتهد في البحث عن الوسائل التي يمكن أن تثرى المواقف التعليمية، والتي يمكن أن تجعل لها معنى ووظيفة بالنسبة للطلبة.

أتركك الآن.. لتكتب أنواع الوسائل والأدوات الممكن استخدامها في تدريب بعض المهارات اعتماداً على خبرتك التي تكونت من دراستك لما سبق وعلى خبراتك السابقة.....

.....

والآن لنقارن إجابتك مع ما كتب حول الوسائل والأدوات التي يمكن الاستعانة بها في تدريب بعض المهارات.. فلقد أشار العديد من مشرفي التمريض السريري إلى تقسيم الوسائل والأدوات إلى نوعين:

وسائل حسية، وهي ما تؤثر في القوى العقلية بواسطة الحواس، وذلك بعرض ذات الشيء أو نموذجه أو صورته أو نحو ذلك.

وسائل لغوية، وهي ما تؤثر في القوى العقلية بواسطة الألفاظ.

أمثلة على الوسائل والأدوات الحسية:

نماذج مجسمة، ويستعان بها عندما يركز المشرف على الأمور التفصيلية في عملية التدريب، كنموذج لمريض (الدمية)، أو أجهزة الجسم (القلب).. أو نحو ذلك.

العينات، فإذا كان موضوع الدرس عن بعض التشوهات مثلاً، فيمكن إحضار عينات من المختبر.

الصور، وهي كالنماذج ينتفع بها في الأمور التفصيلية في عملية التدريب.

الألواح الموضوعية، وتحمل هذه الألواح جداول توضح بعض القواعد الحسابية أو المعادلات الكيميائية.

السبورة ، وأهميتها واضحة لا تخفى، ويقول أحد مشرفي التمريض السريري : " أن المشرف الذي يدخل الفصل، وهو لا يحسن إستخدام السبورة، يساوي نصف مشرف". وذلك لأن السبورة تتيح للطالب أن يستخدم حاسة

البصر، برؤية الحقائق مدوّنة بعد أن استخدم حاسة السمع في تلقيها بالأذن عن نطق المشرف.

اللوحات الوبرية، وتتكون من كرتون مقوى، مغطاة بقطعة قماش لها وبر.

الأشرطة المسجلة، وتسجل فيها نماذج جيدة لسماع أصوات صمامات القلب مثلاً.

أمثلة على الوسائل اللغوية:

إعطاء الأمثلة، فكثير من الحقائق تظل غامضة، مضطربة في الذهن، حتى يعرض لها المثال.

الوصف، إذا كان هذا الوصف دقيقاً جداً، أمكن أن يعرض باللفظ صورة واضحة تقترب من الصورة الحسية.

القصص والحكايات، وأثرها كبير في تنمية الخيال وتزويد الطلبة بالأفكار والمفردات والأساليب.

ومن الوسائل أيضا المرناة (التلفاز)، والأفلام، والمذياع، والحاسوب.

أختي المشرفة/ أخي المشرف

بعد أن تختار الوسيلة اللاّزمة والمناسبة من الأنواع المذكورة سابقاً أو من غيرها.. فكيف سنتعامل مع هذه الوسيلة؟. لنقرأ الإرشادات الآتية:

اعرض الوسيلة عند الحاجة إليها، في المقدمة أو العرض أو التقويم.

اعرض الوسيلة في وضع مناسب ليتمكن جميع الطلبة من رؤيتها.

بعد إنتهاء الغرض منها، أبعدها عن أنظار الطلبة.

بعد أن قرأنا الإرشادات السابقة.. المطلوب الإجابة عن السؤال الأتي: ما فائدة إستخدام الوسيلة؟

.....

تستخدم الوسيلة لتكون عوناً في توضيح مفهوم، ولإزالة الغموض واللبس بين مفهوم معين والمفاهيم الأخرى، ولها الأثر الفعلي في عملية التدريب.

أختي المشرفة/ أخي المشرف

يبدو أن الموضوع أثقل عليك، ولكن لا بأس.. فالموضوع يستحق هذا الجهد، ومزيداً من النشاط.. فإلى الكفاية الرابعة من كفايات الخطة اليومية وهي:

الأنشطة التعليمية

إنك تتفق معي على أن الأنشطة التعليمية في خطة الدرس، تبني على الأهداف التعليمية، وتتداخل مع محتوى المادة موضوع الدرس، ويمكن ممارستها داخل مختبر التدريب، أو خارجه بصورة فردية أو جماعية، فتحليل المهارة موضوع الدرس إلى عناصرها، وإستخراج الأفكار والمفاهيم الرئيسة والفرعية، والكشف عن المصطلحات الجديدة، والإستعانة بالمراجع لفهم ما جاء في الموضوع من إجراءات تفصيلية وخطوات منطقية، وألوان من النشاط (النفسحركي) المهاري الذي يتعلق بموضوع المهارة والإجراء التمريضي موضوع الدرس.

هل لديك ما تذكره إضافة إلى ما ذكرت من ألوان النشاط المهاري ؟. المطلوب كتابة الإجابة.....

من الممكن أن تكون قد كتبت:

تمثيل الطلبة المهارة على الدمية في المختبر.

تعيينات وواجبات يكلف بها الطلبة، وقد تكون تمارين تمثل تطبيقاً مباشراً لما تدرب عليه الطلبة في المختبر، مثل التدريب على مهارة زرق الحقنة على حبة باذنجان في البيت. وقد تكون تعمقاً في دراسة بعض الجوانب التي أثارت إهتمامهم في التدريب، مثل التدريب على مهارة خياطة الجروح وفكها على قطعة قماش في البيت،أو مشروعاً يقوم الطلبة بتنفيذه فرادى أو جماعات.

الكفاية الخامسة

التقويم

يوجه المشرف في نهاية التدريب على المهارة أسئلة عامة، يخصص لها العمود الأخير من الخطة اليومية. فتتناول مجمل ما أتى على تقديمه من أهداف، إلا أن ذلك يظل مجرد موقف من المواقف التقويمية التي قدمها أثناء التدريب.. وذكرنا سابقًا أننا سنتناول التقويم في وحدة منفصلة.

القسم الثاني:

أختي المشرفة/ أخي المشرف

ننتقل لمشاهدة شريطاً تليفزيونياً (VH, ED, ٦)، الجزء الثاني، يدور حول " كفايات الخطة اليومية للتدريس

"، مدة عرضه (٤٠) دقيقة، مع التنويه هنا أن هذا الفيلم لا يعتبر بديلاً عن القسم الأول، بل مكملاً ومعززاً له، والآن قبل أن نبدأ مشاهدة الشريط التليفزيوني، إليك بعضاً من الأفكار الرئيسة التي سيدور حولها الشريط.

الأهداف التعليمية.

الوسائل التعليمية.

الإستراتيجية التعليمية.

الأنشطة التعليمية.

أسئلة التقويم.

أختي المشرفة/ أخي المشرف

قبل البدء بمشاهدة الفيلم، عليك بالتركيز والإنتباه، لأنه بعد نهاية العرض، المطلوب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

فيما يلي مجموعة من الأهداف، بعضها يركز على سلوك المشرف، وبعضها الآخر يركز على سلوك الطالب. ضع حرف (ط) بجانب رقم الهدف الذي يركز على سلوك الطالب، والحرف (م) بجانب الذي يركز على سلوك المشرف.

( ) أن أشرح للطلبة شروط الهدف الجيد بطريقة واضحة.

( ) أن يذكر الطالب شروط الهدف الجيد كاملة.

( ) أن توجه أسئلة واضحة للطلبة.

( ) أن يعد الطالب قائمة بخطوات المنهج العلمي أو حل المشكلة بطريقة مرتبة.

فيما يلي مجموعة من الأهداف، بعضها يركز على ناتج التعلم، وبعضها الآخر يصف نشاط التعلم. ضع حرف (ن) بجانب الهدف الذي يصف ناتج التعلم، والحرف (ش) بجانب الذي يصف نشاط التعلم.

( ) أن يدرس وحدة الأهداف التربوية دراسة تفصيلية.

( ) أن يميز بين الهدف الذي يركز على ناتج التعلم، والذي يصف نشاط التعلم.

( ) أن يراجع جدول مواصفات الهدف التعليمي كاملاً.

( ) أن يكتب قائمة بمواصفات الهدف التعليمي بطريقة واضحة.

( ) أن يمارس عملية البحث متبعاً خطوات المنهج العلمي.

٣. اذكر أهم عناصر الإستراتيجية التي يجب أن تتضمنها الخطة اليومية لمهارة ما.

.....

.....

.....

.....

٤.أكتب أربعة أنواع من الأنشطة التعليمية يمكن أن تتضمنها خطة الدرس اليومية.

.....

.....

.....

.....

٥. اذكر ثلاثة شروط يجب توافرها في الوسيلة التعليمية الجيدة.

.....

.....

.....

القسم الثالث

تطبيقات عملية

أختي المشرفة/ أخي المشرف

بعد أن قرأت القسم الأول، وشاهدت الشريط التليفزيوني في القسم الثاني، وقمت بالأنشطة المرافقة، عليك الآن أن تطبق بعض ما تعلمته، وذلك بقراءة المواقف الآتية والإجابة عن الأسئلة التي تليها.

يقول أحد التربويين: " إذا لم تكن متأكداً من المكان الذي سوف تذهب إليه، فمن المحتمل أن تنتهي إلى مكان آخر لا تعرفه". ما العبرة المستفادة من هذا القول، وهل ينطبق أثرها على خطتك اليومية بصفتك مشرف التمريض السريري؟.

عليك أن تعد خطة يومية لمهارة ما، وأطلب من زميل لك أن يعد خطة لنفس المهارة، ثم قارن أنت وزميلك الخطتين من حيث:

صياغة الأهداف التعليمية للمهارة المذكورة حسب شروط الصياغة الجيدة.

تحقيق محتوى المهارة للأهداف المذكورة.

الوسائل والأدوات التعليمية التدريبية المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف.

الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق هذه الأهداف.

الإختبار الموضوعي التقويمي

أختي المشرفة/ أخي المشرف: بعد أن أتممنا القسم الأول، والثاني، والثالث، من الدرس الأول. المطلوب الإجابة عن أسئلة الاختبار الموضوعي الآتي، وذلك لمعرفة مدى تقدمك في هذه الوحدة.

يتكون هذا الاختبار من (١٥) سؤالاً، المطلوب الإجابة عنها جميعاً. وبعد الإنتهاء من الإجابة عن جميع الأسئلة، عليك تصحيح الاختبار مستعيناً بصفحة الإجابات الصحيحة الواردة في نهاية هذا المجمّع التعليمي، فإذا حصلت على (١٢) إجابة صحيحة من أصل (١٥) إجابة على الأقل فهذا حسن، وإلاّ فمن المحتمل أنك لم تتناول مادة الوحدة الثانية بروية. المطلوب في هذه الحالة أن تعيد قراءة الوحدة من بدايتها.

وإليك الآن الاختبار

الإختبار الموضوعي التقويمي

ضع دائرة على رمز العبارة التي تعتقد أنها أقرب الإجابات إلى الصواب في كل سؤال من الأسئلة الآتية:

الهدف التعليمي هو:

أداء قابل للملاحظة.

حصيلة عملية التعلم والتعليم.

تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلم.

جميع ما ذكر.

من فوائد الخطة اليومية لمهارة ما المنطقية.

تضمن للطالب الابتعاد عن العشوائية في التعليم والتدريب.

تضمن للمشرف الإبتعاد عن العشوائية في التعليم والتدريب.

تضمن لجميع الأطراف المذكورة الابتعاد عن العشوائية في التعليم والتدريب.

لاشيء مما ذكر.

تصاغ الأهداف في الموقف التعليمي من:

وجهة نظر الطالب.

وجهة نظر المشرف.

أهم المفاهيم التي يشتمل عليها المحتوى.

الأنشطة التعليمية التعلمية.

من الأفضل إستخدام الوسيلة التعليمية وعرضها على الطلبة:

بعد شرح المعلومات المتعلقة بها.

قبل شرح المعلومات المتعلقة بها.

متزامنة مع شرح المعلومات المتعلقة بها.

جميع ما ذكر.

من خصائص الأهداف أنها يجب أن تركز على:

النتاجات التعلمية المتوخاة.

أساليب التقويم المكتوبة.

المهارة التي سيتعلمها الطالب.

ما سيقوم به كل من المعلم والمتعلم.

أن يكتب الطالب فقرة توضح معنى خصوصية المريض، هذا الهدف يدل على:

سلوك المشرف.

ناتج عملية التعلم.

عملية (نشاط التعلم).

عدم قابليته للملاحظة.

صياغة أحد الأهداف الآتية تتفق مع شروط الصياغة الجيدة.

أن يعرف كيف يقرأ جهاز قياس الضغط.

أن يلم بنتائج البحوث عن فاعلية الأهداف السلوكية.

أن يأخذ الطالب العلامات الحيوية لثلاثة مرضى .

أن يسحب الطالب عينة كافية من دم المريض بطريقة صحيحة.

الخطة اليومية الجيدة لتعليم مهارة ما هي:

الخطة التي تكتب بعد تنفيذ المهارة.

الخطة التي تكون في غاية الاختصار والقصر.

الخطة التي تكون مكتوبة على صفحتين أو أكثر.

الخطة التي تشمل المكونات الأساسية في تصميمها.

لكي يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس، يجب أن يكون:

السلوك الموصوف قابلا للقياس.

السلوك في الهدف قابلا للملاحظة.

الطالب مكلف بالقيام بعمل محسوس.

جميع ما ذكر.

يتم إختيار الوسائل والأدوات التعليمية التدريبية في ضوء:

حاجة الطلبة لها.

الأهداف التعليمية.

حاجة المشرف لها.

a +c.

التعيينات والواجبات تعني:

مشروع يقوم به الطلبة في نهاية الفصل الدراسي.

تمارين تمثل تطبيقاً عاماً لما تعلمه الطلبة من المهارة.

التعمق في دراسة بعض المواقف التعلمية التدريبية التي لها علاقة بالمهارة.

b +c.

من الأفضل تحديد الأنشطة التعليمية التي سيقوم بها الطالب.

قبل تحديد الأهداف التي تصف ناتج عملية التعلم.

مع تحديد الأهداف التي تصف ناتج عملية التعلم.

بعد تحديد الأهداف التي تصف ناتج عملية التعلم.

جميع ما ذكر.

كان موضوع المهارة " سماع ضربات القلب"، فأفضل وسيلة تعليمية تستخدم لهذه المهارة هي:

عرض نموذج للقلب.

عرض صورة تشريحية للقلب.

سماع شريط تسجيلي لأنواع وأصوات ضربات القلب.

جميع ما ذكر.

إذا قام الطالب بتمثيل مهارات "أخذ عينة دم من المريض" على الدمية، فيسمى ذلك:

نشاط تعليمي يحقق الأهداف.

وسيلة تعليمية تحقق الأهداف.

نشاط ووسيلة تعليمية معاً.

تدريب الطلبة على التمثيل.

أسئلة التقويم التي تكتب في نهاية الخطة اليومية هي:

تقويم نهائي لأهداف المهارة وقدرات الطلبة.

هي الأسئلة التي استخدمها المشرف في إدارته للموقف التعليمي.

جزء من عملية التقويم التي ستجرى خلال عملية التعليم والتدريب.

جميع ما ذكر.

انتهت الأسئلة

الوحدة الثالثة

عنوان الوحدة: **كفايات تنفيذ الخطة اليومية للتدريب العملي.**

الهدف العام للوحدة: **أن يقوم مشرف التمريض السريري بتطبيق كفايات تنفيذ الخطة اليومية ليوم تدريب عملي بإتقان.**

أهداف الوحدة: **عندما تكتمل دراسة هذه الوحدة يكون مشرف التمريض السريري قادراً على:**

أن يحدد معنى التهيئة، وأن يشرح بالأمثلة أهدافها.

أن يسمي ثلاثة أنواع من التهيئة ليوم تدريب عملي.

أن يستخدم بعض أساليب تقديم المعلومات (محتوى الدرس).

أن يحدد معنى تنويع المثيرات.

أن يطبق خمسة أساليب لتنويع المثيرات في يوم تدريب عملي.

أن يبين أهمية استخدام التعزيز في عملية التدريس.

أن يذكر أنواع المعززات اللفظية .

أن يختار أربعة أنواع من المعززات غير اللفظية ليوم تدريب عملي.

أن يشرح كيف يمكن استخدام إسهامات الطلاب كمعززات.

متطلبات الوحدة: **إتقان جميع الكفايات والأنشطة والتدريبات، والحصول على أكثر من (٨٠ %) من الإجابات الصحيحة في الإختبار التقويمي من الوحدة الثانية.**

قراءة الوحدة كاملةً قراءة ذاتية، وإتقان جميع الأنشطة المرافقة. ومن ثم الحصول بما لا يقل عن (٨٠ %) من الإجابات الصحيحة في الإختبار التقويمي في نهاية هذه الوحدة.

الوحدة الثالثة

كفايات تنفيذ الخطة اليومية للتدريب العملي

مقدمة

بعد الإنتهاء من إعداد الخطة اليومية اللاّزمة لموقف تعليمي تدريبي، سيتم التعرف في هذه الوحدة على أهم كفايات تنفيذ الخطة اليومية للتدريب العملي، من تهيئة الطلبة للمهارة، وأساليب تقديم المعلومات، وتنويع المثيرات، وإستخدام التعزيز.

وستتبع في هذه الوحدة الخطوات نفسها التي تم ذكرها سابقاً في الإرشادات، فبعد إستعراض الأهداف التعليمية التي نتوقع منك في نهاية الوحدة أن تحققها، ننتقل مباشرة إلى أقسام الوحدة الثلاثة، مبتدئين بالقسم الأول، حيث ستعرض المادة على شكل خطوات، وأسئلة تثار في كل خطوة، والتي ستجيب عنها في الخطوة التالية، وإذا أتممت تعلم هذا القسم بإتقان عليك بالقسم الثاني وهو مشاهدة شريط تلفزيوني يدور حول " كفايات التنفيذ للخطة اليومية "، وفي نهاية العرض يطلب منك الإجابة عن عدد من الأسئلة، يمكنك التأكد من صحة إجاباتك بمقارنتها بالإجابات الصحيحة المرفقة، وبعد ذلك إلى القسم الثالث، وهو تطبيق لما سوف تتعلمه من القسم الأول والثاني، ويتضمن تطبيقات عملية منوّعة، يمكنك القيام بها في الكلية أو البيت، وبعد الإنتهاء من الأقسام الثلاثة سوف تعطى إختباراً موضوعياً شاملاً للوحدة تقرر في ضوء نتائجه، أما الإستمرار أو الرجوع إلى الوحدة ثانيةً.

القسم الأول

بعد أن تعرفنا وإياك على كفايات التخطيط، واتفقنا على أصول إعداد الخطة اليومية لمهارة ما، نأتي وإياك لتنفيذ هذه الخطة في واقعها الحقيقي العملي (المختبر، المستشفيات. والمراكز الصحية)، فتنفيذ الخطة يحتاج إلى عدة كفايات لتحقيق محتوى المادة المراد تعلمه وتعليمه، وقد تعرفت على هذه الكفايات اللازمة لعملية التنفيذ؟ لنتذكرها معاً وهي: .....

إذن أهم كفايات التنفيذ هي:

كفاية تقديم الأنشطة المختلفة للمهارة أو ما يسمى بالتهيئة.

كفاية تقديم المعلومات (محتوى المهارة).

كفاية تنويع المثيرات.

كفاية توجيه الأسئلة.

كفاية تعزيز الإجابات.

وسنوضح هذه الكفايات جميعها (ما عدا كفاية توجيه الأسئلة لأن مجالها في الوحدة الرابعة).

أختي المشرفة/ أخي المشرف

لنقرأ ما كتب حول كفايات التنفيذ:

أولا- كفاية تقديم أنشطة الدرس (التهيئة)

يظن بعض العاملين في التعليم، أن التهيئة للدرس تكون بداية الدرس فقط، بينما هي مهمة تتسم بالإستمرارية، أي إستمرارية الموقف التعليمي، فهي تبدأ قبل الموقف التعليمي الجديد، وتبقى معه حتى نهايته. فما المقصود بالتهيئة؟.

يقصد " بالتهيئة " كل ما يقوله المشرف أو يفعله، بقصد إعداد الطلبة للدرس الجديد (المهارة الجديدة)، بحيث يكونون في حالة ذهنية وإنفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول.

فكيف يكون إعداد الطلبة للمهارة الجديدة؟

لقد عرفت أساليب بعض مشرفي التمريض السريري الذين كان إعدادهم للدرس الجديد يربط الدرس الحالي بما سبقه من الدروس، فينصب إهتمامهم على المادة التعليمية، فيكون هذا الإعداد لربط السابق باللاحق، فمثلا عندما تعلَّمت مهارة إعطاء سوائل عن طريق الوريد في مادة أساسيات التمريض العملي، كان التمهيد الذي استخدمه المشرف لتعليم هذه المهارة، مجموعة من الأسئلة تتعلق بأمراض الصيف ومنها الإسهالات الشديدة والتي تؤدي إلى الجفاف وبهذه الأسئلة توصل المشرف إلى بعض أسباب حاجة المريض إلى السوائل الوريدية.

أختي المشرفة/ أخي المشرف: نعم هذا التمهيد، وهذا الإهتمام ليس خاطئاً، لأن ذلك دارجاً، ولكن هنالك أساليب أخرى للتمهيد، أتوقع منك معرفتها بعد قراءة الأسطر الآتية:

على المشرف أن ينوع في أساليب التمهيد للدرس، فلا يكون رتيباً، ويمكن أن يستثمر إهتمامات الطلبة ومشاعرهم، فيستطيع جذب إنتباههم، ويضمن مشاركتهم وتجاوبهم معه أثناء الدرس، فمثلاً دخول مريض للمستشفى في حالة تسمم وإسهال شديد، معنى ذلك أن هذه الحالة (تسمم وإسهال شديد) في بؤرة الإهتمام، فتكون مجالاً للتمهيد للمهارة، فتستثير دافعية الطلبة للتعلم.

هل تعرف اسم هذا النوع من التهيئة؟

نعم... يسمى هذا النوع من التهيئة بالتهيئة التوجيهية.. فالتهيئة التوجيهية تتصف بمجموعة من الخصائص. هل يمكنك إستنتاجها من النصوص السابقة؟

المطلوب كتابة الإجابة.....

نستطيع أن نستنتج الخصائص الآتية:

تستخدم التهيئة التوجيهية لتوجيه إنتباه الطلبة نحو (المهارة) الدرس الجديد.

يستخدم المشرف في التهيئة التوجيهية نشاطاً قام به الطالب أو شاهده، أو حدثاً يناسب موضوع المهارة، بحيث يكون ذلك مثيراً لإهتمام الطلاب.

تساعد التهيئة التوجيهية في توضيح أهداف الدرس.

هل هناك أنوعاً أو تصنيفات أخرى للتهيئة؟

نعم... هناك تصنيفات أخرى، ولكن سنركز على نوعين آخرين هما:

التهيئة الإنتقالية، من نطقك لمفهوم التهيئة الإنتقالية، أنا على ثقة أنك تستطيع أن تعبر عن هذا المعنى بأسلوبك الخاص. ولكن بعد أن نقرأ النص الآتي:

تعني التهيئة الإنتقالية، الإنتقال التدريجي من النشاط الذي سبق معالجته إلى النشاط الجديد، أو من المادة التي سبق تعلمها إلى المادة الجديدة، لأن المتعلم يصل عند إستواء ذهني معين حتى ننقله إلى فكرة جديدة. أي لا بد من قناة إتصال تربط الفكرة الجديدة بالفكرة السابقة لها..

فهل تستطيع أن تعطي مثالا على ذلك؟

المطلوب كتابة المثال.....

يمكن أن نأخذ المثال الآتي لتوضيح التهيئة الإنتقالية:

كان الطلبة .. قد تعلموا مهارة غسل اليدين، وتريد أن تنتقل بهم إلى مهارة جديدة: غسل اليدين بطريقةٍ معقمةٍ، أكتب الأدوات المطلوبة لمهارة غسل اليدين على السبورة، ثم أكتب الأدوات المطلوبة لمهارة غسل اليدين بطريقةٍ معقمةٍ على السبورة أيضاً، ووضح للطلبة الإختلاف في بعض الأدوات في المهارة الجديدة .. ثم أترك الطلبة ليميزوا الأدوات الأخرى بأنفسهم. قبل البدء بالمهارة الجديدة.

التهيئة التقويمية، نوع آخر من أنواع التهيئة..

لنقرأ النص الآتي:

تعني التهيئة التقويمية تقويم ما تم تعلمه قبل الإنتقال إلى خبرات جديدة، ويعتمد هذا النوع على الأمثلة التي يقدمها الطالب، لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية.

المطلوب كتابة مثال.....

مثال ذلك: كنت قد قمت بإعطاء الطلبة مهارة "تركيب أنبوب أنفي معدي" وتم التدريب عليها في الأسبوع الماضي، وأريد أن أخصص جزءاً من الوقت في هذا اليوم لمراجعة هذه المهارة، لأتأكد من قدرة الطلبة على تذكر وتطبيق الإجراءات التمريضية لهذه المهارة قبل الإنتقال إلى مهارةٍ جديدةٍ.. هذا الإجراء يسمى بالتهيئة التقويمية.

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

لك الخيار في استخدام أي نوع من أنواع التهيئة حسبما يقتضيه الموقف التعليمي التدريبي، وتذكر أن التهيئة لا يقتصر دورها على بداية الموقف التعليمي، وإنما تستمر من بدايتها إلى نهايتها،وتحتاج إليها عندما ننتقل من نشاط إلى نشاط، أو من فكرة إلى أخرى.

لنأخذ قسطاً من الراحة، ثم ننتقل إلى:

ثانيا- كفاية تقديم المعلومات (عرض المهارة) الدرس.

كل مهارة أو إجراء تمريضي من المهارات له محتوى معين، والمحتوى أساس صياغة أهداف الدرس، ومنه تنبثق الوسيلة والأدوات الملائمة، والأنشطة التعليمية المختلفة (فردية أو جماعية)، فيكون في النهاية خطة دراسية متناسقة.. فما الذي نحتاجه بعد ذلك؟.

المطلوب كتابة الإجابة.....

نحتاج إلى مشرف متمكن ينفذ الخطة، فيقدم المعلومات اللاّزمة، فأرفع مهمة للمشرف كمعلم تقديم المعرفة والعلوم.

فكيف يقدم المشرف المعرفة؟.

المطلوب كتابة الإجابة.....

يقدمها بطرائق وأساليب متعددة، منها الشرح والتمثيل أو المحاضرة (الإلقاء) ولعب الدور أو الحوار والأسئلة (المناقشة) و التسجيلات الصوتية، ..... أو غيرها من الطرق المتعددة.

لنختار معاً طريقة المناقشة، لنقدم معلومات عن مهارةٍ ما.. وقبل أن نقدم طريقة المناقشة، أريدك أن تكتب مفهومك عن المناقشة.

المطلوب كتابة الإجابة.....

تقوم المناقشة في جوهرها على الحوار، فيعتمد المشرف على معارف الطلبة وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم الموضوع الجديد أو المهارة الجديدة، مستخدماً المناقشة والأسئلة المتنوعة، وإجابات الطلبة هنا لتحقيق أهداف درسه، ففيها إثارة للمعارف والمفاهيم السابقة، وتثبيت لمعارف ومفاهيم جديدة، والتأكد من فهم هذا وذاك، والمناقشة في أحسن صورها إجماع عدد من الأفكار حول مفهوم من المفاهيم أو مشكلة من المشكلات أو دراستها دراسة منظمة.

والآن إلى طريقة تعليم مهارة تمريضية ما..

اقرأ الحوار التالي بعد أن يعد المشرف درسه ذهنياً كما أسلفنا، ويكتب خطة درسه مستوفيه جميع مكوناتها.

ما هي المرحلة التي تلي مرحلة إعداد الخطة؟

إنها مرحلة التنفيذ...

وبماذا تبدأ مرحلة التنفيذ؟ .....

تبدأ مرحلة التنفيذ بالتهيئة... فلقد مر معنا أساليب التهيئة المختلفة التي يستطيع المشرف بها أن يقدم دروسه (مع ملاحظة الابتعاد عن التكليف) بعد أن يهيئ المشرف الطلبة، وما هي الخطوة التالية؟

إنها خطوة إعلان موضوع الدرس (المهارة).

وبعد إعلان موضوع الدرس..

ما هي الخطوة التي تليها؟ .....

يسأل المشرف أسئلة عامة في فكرة المهارة وعن أهميتها ومدى حاجة المريض لهذه المهارة، والفائدة من ذلك، فرصة لإثارة الانتباه لمشاركة الطلبة والأخذ بأيديهم، وتشجيع المجدين بإقران إجاباتهم بعملية تعزيز.

ما الخطوة التي تلي ذلك؟ .....

.....

يترك المشرف فرصة لأسئلة الطلبة فيما صعب أو غمض عليهم.. ويعطي الفرصة للإجابة (وهنا يعلمهم دقة الإجابة، وينمي كفاية الإستماع)، وفي هذه الخطوة لا تقبل الإجابات التقريبية، ولا ينتقل المشرف من طالب لآخر دون مناقشة، وتصحيح ما يحتاج إلى تصحيح، من خلال ذلك يسجل ما يستحق التسجيل على السبورة من أدوات ومفاهيم ومصطلحات طبية جديدة.

ما الخطوة التي تلي ذلك؟ .....

.....

يقسم المشرف المهارة إلى أجزاء أساسية، ويبدأ بشرح الأجزاء ولعب دور الممرض، إبتداءً من التأكد من توصيات الطبيب، والتأكد من طلب المهارة أو الحاجة إليها، وتحضير الممرض نفسه لهذه المهارة من غسل اليدين، ثم الجزء الذي يخص المهارة من تحضير كامل الأدوات وترتيبها، ثم الجزء الذي يخص المريض، من تحضير المريض وتهيئته وإخباره عن الإجراءات التمريضية التي سنقوم بها وشرحها له، والحفاظ على خصوصيته، ثم السير في تطبيق المهارة. وبعد الإنتهاء من تطبيقها، طمأنة المريض ومن ثم إرجاع الأدوات إلى مكانها المخصص، وغسل اليدين، وتوثيق الإجراءات.

ما الخطوة التي تلي ذلك؟ .....

.....

تكليف أحد الطلبة بلعب دور الممرض، فإذا أخطأ الطالب أوقفه بعد إنتهاء الإجراء الذي أخطأ فيه، ليصحح نفسه أو ليصححه أحد الطلبة، وهنا قد تتاح الفرصة للسؤال عن سبب الخطأ، والتأكيد على بعض المفاهيم التي تخص هذه المهارة.

ما الخطوة التي تليها؟.....

.....

يليها أسئلة متعددة تتناول الأفكار والمفاهيم والمصطلحات، والربط بينهما وبين غيرها مما درس في علوم التمريض أو غيرها من المواد الدراسية ذات العلاقة، وما في المهارة من نقاط مهمة وأساسية، ويسأل أسئلة لتحقيق أهدافه التي كتبها في خطته، ويكتب على السبورة، وهنا يبرز النشاط الفردي أو الجماعي، حيث يمكن تمثيل المهارة ، ويمكن ترك المجال ليسأل الطلبة بعضهم بعضا وليتدربوا بمجموعات (تعلم تعاوني)، ومن ثم تكليف الطلبة باستخدام المراجع لمعرفة تعريف بعض المفاهيم، أو القراءة المكتبية لتلخيص ما يتعلق بمفهوم معين.

أختي المشرفة/ أخي المشرف.. لننتبه للكفايتين الآتيتين وأثرهما في سير الدرس!

الكفاية الثالثة: تنويع المثيرات

من المعروف أن المشرف الجاد يسعى دائماً إلى تنويع المثيرات في الموقف التعليمي التدريبي، وذلك ليزيل الملل والسأم من نفوس الطلبة، ليقبلوا على التعليم بكل جد ونشاط.. ونحن نتحدث عن تنويع المثيرات دون تحديد المقصود بها. فما المقصود بتنويع المثيرات؟.....

لعلك تتفق معي بأن تنويع المثيرات تعني جميع الأفعال التي يقوم بها المشرف أثناء سير الدرس، بهدف جذب إنتباه الطلبة، وذلك عن طريق تغيير أساليب عرض الدرس (المهارة).

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

لنقرأ سوياً هذا المشهد لأحد مشرفي التمريض السريري، ونحكم في النهاية على مدى تنويعه للمثيرات، وهل موقفه يبعث على الإرتياح والنشاط، أم على غير ذلك.

دخل المشرف .. مختبر التدريب، وبعد إلقاء التحية عليهم، حيّاه الطلبة كالمعتاد كما يحيّوا غيره من المشرفين، فبدأ بسرد عناصر المهارة، شارحاً ومعلقاً، ومبيناً وموضحاً جميع النقاط الهامة في المهارة، دون كلل أو ملل، وبصورة متواصلة، ويقوم بدور المرسل والمستقبل في آن واحد، يطرح السؤال ويجيب عنه، إلى أن انتهى الوقت.

بعد قراءتك وتصوّرك لهذا المنظر.. أجب عن السؤال الآتي:

إلى أي مدى نوّع المشرف في المثيرات؟.

المطلوب كتابة الإجابة

لا نستطيع أن نحكم إلا إذا حكّمنا أساليب تنويع المثيرات..

فإلى.. الأسلوب الأول: التنويع الحركي

يقصد بالتنويع الحركي، تغيير المشرف من موقعه داخل مختبر التدريب، فلا يظل طيلة الوقت جالساً أو واقفاً، بل عليه أن يتحرك بالقرب من السبورة، وبين مجموعات الطلبة، لأن ذلك يغير من الرتابة التي تسود الدرس، وتساعد على إنتباه الطلبة، مع ملاحظة عدم المبالغة في الحركات.

ما الحكم الذي تصدره بعد أن قرأت لائحة الأسلوب الأول ؟.....

.....

لنتعرف على الأسلوب الثاني: التركيز

يقصد بالتركيز.. الأساليب التي يستخدمها المشرف بهدف التحكم في توجيه إنتباه الطلبة، ويحدث هذا عن طريق إستخدام مهارات التواصل اللفظية أو غير اللفظية أو مزيج منها، وقد اكتسبت مهارات التواصل غير اللفظية أهمية في التحكم في إنتباه الطلبة عن طريق هز الرأس، وإستخدام حركات اليدين، والإبتسامة، وتقطيب الجبين، ونظرات العين.

لنقرأ الأسلوب الثالث: تحويل التفاعل

التفاعل خلال المواقف التعليمية، من العوامل الأساسية التي تثرى العملية التعليمية التعلمية، ويحدث التفاعل بين المشرف وطلبته، وذلك عن طريق توجيه الأسئلة إلى جميع الطلبة، ويمكن أن يحدث بين المشرف وطالب بعينه، كي يجعله يجيب عن سؤال أو يجعله يندمج في المناقشة، ويحدث التفاعل بين طالب وأخر، بحيث يطرح الأول سؤالاً أو مشكلة، فبدلاً من أن يجيب المعلم، يحول الإجابة إلى أحد الطلبة، والمشرف الكفء يستخدم هذه الأنماط جميعها في درسه.

هل لمست شيئاً من هذا في موقف المشرف المذكور ؟.....

.....

الأسلوب الرابع: الصمت

الصمت لبرهة من أساليب تنويع المثيرات، لأن التوقف عن الكلام أو المناقشة في الوقت المناسب، يجعل المستمع ميالاً لمعرفة ما وراء هذا السكون.. فالكلام والصمت مثيران مختلفان وصمت المتكلم دلالة على

أهمية ما يأتي بعد ذلك، أو دلالة على عدم الموافقة عن سلوك معين صدر من أحد الطلبة.

الأسلوب الخامس: التنويع في استخدام الحواس

التنويع في إستخدام الحواس وسيلة لجذب إنتباه الطلبة أيضاً، إذا خاطب المشرف حاسة السمع أو حاسة البصر، أو إستطاع أن يخاطب الحاستين معاً. فإستخدام السبورة أو الشريط التلفازي أو الدمية في الشرح يخاطب حاستي السمع والبصر.

أخي المشرف..

بعد هذا العرض لأساليب تنويع المثيرات، تستطيع أن تحكم على مدى إستخدامك لهذه الأساليب في مواقفك التعليمية التدريبية العملية. ولنسترح قليلاً قبل أن ننتقل إلى الكفاية الرابعة.

الكفاية الرابعة: التعزيز

لنقرأ عن لسان أحد مشرفي التمريض السريري: " التعزيز في الموقف التعليمي يعني الدعم والرضا لإستجابة صدرت من طالب. فإذا طرحت سؤالاً وأجابك طالب ما، وقمت بالثناء على هذه الإجابة، معنى ذلك أنك دعمت وشجّعت المجيب وأثرته، وقمت بإثارة الدافعية لديه ليقوم في المستقبل بالتحضير والمشاركة في المواقف التعليمية، والإجابة عن الأسئلة التي توجه إليه.

يمكنك الآن بعد قراءة هذه الأسطر السابقة أن تكتب معنى التعزيز.....

.....

فالتعزيز هو المثير الذي يؤدي إلى زيادة إحتمال تكرار حدوث الإستجابة موضوع التعزيز.

والآن.. ما أهمية إستخدام التعزيز في عملية التدريس؟.

لنقرأ مما يحتفظ أحد المشرفين في ذاكرته:

حتى تتعرف على أهمية التعزيز وتستنتجها بنفسك.. أدعوك للعودة إلى فترة دراستك في مرحلة البكالوريوس.. وتذكر المشرف (س) والمشرف (ص).

المشرف (س) كان يتعامل أحياناً ببعض الجفوة والقسوة وأحياناً كثير التذمر، حتى أنه إذا سمح لكلمة ثناء أن تخرج من فمه، كانت مصطنعة ومملة. فالطلبة لا يميلون للمشاركة في أنشطة المادة التي يدرّسها هذا المشرف، سلبيون، بالإضافة إلى ميلهم للفوضى خلال الدرس.. فكانت نتيجة المادة التي يدرّسها هذا المشرف في

نهاية الفصل الدراسي دون المستوى المقبول.

أما المشرف (ص) فكان عكس ذلك تماماً، يتقبل الطلبة ويحترمهم، ويعمل على حل مشاكلهم ويشاركهم نشاطهم، صادق في معاملته، ويبادله الطلبة نفس الإحترام والتقدير، إيجابيون في القيام بالنشاطات التعليمية لمادة درسه، يحترمون النظام خلال الدرس لذات النظام.. نتائجهم عالية في هذه المادة مع نهاية الفصل الدراسي.

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

من خلال الموقفين السابقين.. أنا على ثقة بمقدرتك على إستنتاج أهمية التعزيز، ومصدر هذه الأهمية.

المطلوب كتابة الإجابة.....

لقد استنتجت من المواقف السابقة أن أهمية التعزيز مصدرها العلاقة الطيبة بين المشرف والطلبة المبنية على الاحترام المتبادل ومن الثقة بإيجابية الطلبة وتشجيعهم، وثقة الطالب بإخلاص المشرف وصدقه وعطفه... فإذا حصلت الثقة نتيجة لفهم المشرف لطبيعة الطالب، وابتعاده عن التصنع، برزت أهمية التعزيز تلقائياً (كما هو واضح في الموقفين السابقين):

حيث تزداد مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة التعلم وتحقيق الأهداف المرجوة والنتائج الإيجابية.

كما أن التعزيز يساعد على حفظ النظام وضبطه خلال سير الدرس.

إن شخصية المشرف وأسلوبه في التعامل مع الطلبة يعطى أهمية لكل نوع من أنواع التعزيز.

فهل للتعزيز أنواع؟

نعم.. هناك المعززات اللفظية، والمعززات غير اللفظية، وإستخدام إسهامات الطلاب..

لكن كيف يكون ذلك؟ ....

تعال معي لمناقشة تصنيفات التعزيز، لعلك تمارسها دون تصنع.

١. المعززات اللفظية

وهي عبارات وألفاظ تستخدم بعد إجابة الطالب مباشرة مثل صحيح، جيد، ممتاز، أحسنت، ويمكن إستخدامها كصفة لإجابة الطالب حيث تقول: إجابة ذكيّة، فكرة رائعة، إقتراح جيد، ويمكن أن تكون ضمن

جملة فتقول: "هذه فكرة رائعة.. أنا معجب بفكرتك هذه يا إياد"، وعليك أن تتذكر دائماً أن هذه الكلمات والعبارات تتأثر بنغمة الصوت ودرجة إنخفاضه وإرتفاعه، وسيوضح هذه الميزة القسم الثاني من هذه الوحدة عندما ترى الشريط التلفازي.

٢.المعززات غير اللفظية

وهي إشارات وحركات وإيماءات ليس لمفرداتها معنىً معجمي، منها تعبيرات الوجه، وهز الرأس، والإيماءات وحركة الأيدي (للتوقف أو الإستمرار) والإصغاء، وكل إشارة أو حركة يمكن إستخدامها للقبول أو الرفض، وستميز بينها من الناحية العملية في مشاهدتك الشريط التلفازي من القسم الثاني في هذه الوحدة.

٣.استخدام إسهامات الطلاب

هذا النوع من التعزيز يكون مؤجلاً، أي لا يتم بعد الإستجابة مباشرة.

فمتى يتم إذاً؟.

يتم عندما تشير إلى فكرة، أو رأي لطالب ما، كأن تقول : في الدرس الماضي أبدع الطالب (فلان) بطريقته التي إستخدمها في تطبيق مهارة تحضير سرير لمريض العمليات، والآن نريد أن نرى أحدكم يجيد تطبيق مهارة تحضير سرير لإستقبال مريض كما فعل الطالب (فلان).

وكما تلاحظ أخي المشرف، أن للتعزيز دوره في عرض مادة الدرس، لذا يجب عليك أن تستخدم التعزيز المناسب في الوقت المناسب، ولا تبالغ في التعزيز، فتنويعك في هذه الأساليب يعطي جواً من الحيوية والنشاط خلال سير الدرس.

بعد إطلاعنا على تصنيفات التعزيز.. المطلوب أن تكمل الفراغ في العبارات التالية بنوع التعزيز المناسب.

هذه إجابة ذكية. هذه العبارة تعتبر تعزيز .....

هز المشرف رأسه أثناء إجابة الطالب. تعتبر تعزيز.....

رتب زميلك السرير بطريقة ممتازة، أريد ترتيباً مماثلاً. تعتبر تعزيز.....

القسم الثاني

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

بعد أن استرحت قليلاً، سننتقل إلى مشاهدة شريطاً تليفزيونياً (VH, ED, ٦)، الجزء الثالث، حول " كفايات التنفيذ للخطة اليومية". مدة عرضه ثلاثين دقيقة، مع التنويه هنا أن هذا الفيلم لا يعتبر بديلاً عن القسم الأول، بل مكملاً ومعززاً له، والآن قبل أن نبدأ مشاهدة الشريط التليفزيوني.

وإليك بعضاً من الأفكار الرئيسة التي سيدور حولها.

التهيئة.

المثيرات التعليمية.

عرض الدرس.

التعزيز.

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

قبل البدء من مشاهدة الفيلم التلفزيوني، المطلوب التركيز والإنتباه، لأن بعد نهايته المطلوب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

درست في القسم السابق من هذه الوحدة ثلاثة أنواع من التهيئة وفيما يلي قائمة بالخصائص العامة لهذه الأنواع.. والمطلوب منك أن تقرأ كل خاصية وتحدد نوع التهيئة الذي تنطبق عليه، وذلك بكتابة اسم النوع أمام الخاصية.

( ) يساعد في توضيح أهداف الدرس.

( ) تستخدم نشاطاً أو شيئاً يعرّف المشرف أن لدى طلبته إهتماماً به.

( ) تستخدم أساساً لتقويم مادة سبق تعلمها قبل الانتقال إلى مادة جديدة.

( ) تستخدم أساساً لتوفير تحوّل سلس من مادة معلومة سبق دراستها إلى مادة جديدة.

حدد أمام كل عبارة نمط المثير الذي تصفه كل عبارة من العبارات الآتية:

( ) يستخدم المشرف السبورة ليوضح مفهوماً كان يشرحه شرحاً لفظياً.

( ) في أثناء الشرح، يتحرك المشرف إلى أحد الجوانب، حيث يجلس أحد الطلبة

الذي يبدو أنه شارد الذهن.

( ) يطرح المعلم سؤالاً على الطلبة، ولكنه لا يحصل على استجابة فورية، بل ينتظر حتى يرفع أحد الطلبة في مؤخرة الصف يده.

ما نوع التعزيز في العبارات الآتية:

خالد يعتقد أن هذا سوف يكون مشروعاً مناسباً للمهارة، ما رأيك في ذلك يا أحمد؟.

يطرح المشرف سؤالاً، ويجيب وليد، يقول المشرف: أنا معجب بإجابتك يا وليد.

تحرك المشرف واقترب من الطالب أثناء الإجابة ليعطي الطالب إيحاء بأنه يريد سماع إجابته.

القسم الثالث

تطبيقات عملية

أختي المشرفة/ أخي المشرف: بعد أن قرأت القسم الأول، وشاهدت الشريط التليفزيوني في القسم الثاني، وقمت بالأنشطة المرافقة، عليك الآن أن تطبق بعض ما تعلمته، وذلك بقراءة المواقف الآتية والإجابة عن الأسئلة التي تليها.

كان موضوع المهارة غيار الجروح، وتريد أن تبدأ درسك بداية صحيحة.. اختر نمط التهيئة المناسب موضحاً كيفية ذلك؟

لقد كلفت طلابك بكتابة موضوع عن الرعاية التمريضية لمرضى الجلطة الدماغية في الأسبوع الماضي، وعند إعادة المواضيع إليهم بعد الإطّلاع عليها، تذكرّت الموضوع الذي كتبه عمر، وهو كما تذكر ممتاز، اكتب خمسة معززات لفظية يمكن أن تقال في مثل هذا الموقف.

قم بزيارة أحد زملاءك في مختبر التدريب، وسجل ملاحظتك حول أسلوبه في تنويع المثيرات.

قم بزيارة لزميل أخر في المختبر، ثم صنف أنماط التعزيز التي استخدمتها أثناء تفاعله مع الطلبة.

قم وزميل لك بزيارة زميل آخر وهو يقوم بشرح مهارة في مختبر التدريب، وسجلا ملاحظاتكما حول تسلسل أفكاره في عرض المهارة المذكورة. ثم قارن ملاحظاتك بملاحظات زميلك.

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

بعد أن أتممنا القسم الأول، والثاني، والثالث، من الوحدة الثالثة. المطلوب الإجابة عن أسئلة الإختبار

الموضوعي التقويمي الآتي، وذلك لمعرفة مدى تقدمك في هذه الوحدة.

يتكون هذا الإختبار من (١٠) أسئلة، المطلوب الإجابة عنها جميعاً. وبعد الإنتهاء من الإجابة عن جميع الأسئلة، عليك تصحيح الإختبار مستعيناً بصفحة الإجابات الصحيحة الواردة في نهاية هذا المجمّع التعليمي، فإذا حصلت على (٨) إجابات صحيحة من أصل (١٠) إجابات على الأقل فهذا حسن، وإلاّ فمن المحتمل أنك لم تتناول مادة هذه الوحدة بروية. المطلوب في هذه الحالة أن تعيد قراءة الوحدة من بدايتها.

وإليك الآن الإختبار

الإختبار الموضوعي التقويمي

ضع دائرة على رمز العبارة التي تعتقد أنها أقرب الإجابات إلى الصواب في كل سؤال من الأسئلة الآتية:

من أهم كفايات التنفيذ هي:

كفاية تنويع المثيرات.

كفاية تقديم المعلومات (محتوى المهارة).

كفاية تقديم الأنشطة المختلفة للمهارة أو ما يسمى بالتهيئة.

جميع ما ذكر.

يؤدي التعزيز الفوري في الموقف التعليمي إلى :

مشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية.

إعطاء حرية للمعززين بالحركة في الصف.

تشجيع الطلبة الآخرين بالمشاركة.

a +c.

الأفضل عند عرض جزء معرفي من أجزاء مهارة ما:

أن يقرأ الطلاب ثم يقرأ المشرف ثم تدور أسئلة حول هذا الجزء.

يقرأ المشرف ثم يقرأ الطلاب ثم تدور أسئلة حول هذا الجزء.

تدور أسئلة حول هذا الجزء، ثم يقرأ المشرف ثم يقرأ الطلاب.

تدور أسئلة حول هذا الجزء، ثم يقرأ الطلاب، ثم يقرأ المشرف.

يقصد بمفهوم التركيز:

أساليب يستخدمها المشرف بهدف توجيه إنتباه طالب ما.

إهتمام المشرف بطالب من الطلبة بواسطة المثيرات غير اللفظية.

أسلوب غير لفظي يستخدمه المشرف بهدف التحكم في توجيه إنتباه الطلبة.

أساليب يستخدمها المشرف بهدف التحكم في انتباه الطلبة.

أثار أحد الطلبة سؤالاً، فحول المشرف السؤال لطالب آخر كي يجيب عنه، يسمى هذا التفاعل:

تفاعل بين طالب وطالب.

تفاعل بين المشرف والطالب.

تفاعل بين المشرف والطلبة.

جميع ما ذكر.

لتحسين نوعية الإجابات عندما يسأل المشرف سؤالاً ويختار من يجيب عليه:

يصحح المجيب ما أخطأ به.

يترك للمجيب مجالاً لتصحيح خطأه.

يطلب من طالب تصحيح خطأ المجيب.

يطلب من مجموعة الطلبة النظر في إجابة المجيب.

التنويع الحركي من أساليب تنويع المثيرات ويعني:

أن يغير المشرف من موقعه خلال الشرح.

أن يتحرك الطلبة من أماكنهم لتغيير الرتابة المصطنعة خلال الدرس.

أن يحرك المشرف يديه ورأسه حسب الموقف الذي يتطلبه.

أن لا يستقر المشرف في موقع واحد لأكثر من (٣) ثواني.

بعد قيام المشرف بالشرح لمدة قصيرة، قام بتوجيه سؤال شامل على مجموعة من الطلبة، هذا المثير يسمى:

تركيز لفظي.

تحويل التفاعل.

تركيز غير لفظي.

تنويع في استخدام الحواس.

الصمت من أنواع المثيرات، ويدل على:

أهمية ما يأتي بعد ذلك.

أهمية نقطة معينة تم الوقوف عليها.

عدم موافقة المتكلم على سلوك معين.

المواقف السابقة من دلالات الصمت.

تتوقف أهمية التعزيز على:

ثقة الطلبة بإخلاص المشرف وصدقه.

التعزيزات اللفظية التي يقولها المشرف.

مدى إشارة المشرف إلى إسهامات الطلبة.

التعزيزات غير اللفظية التي تصدر عن المشرف.

انتهت الأسئلة

الوحدة الرابعة

عنوان الوحدة: **كفايات التقويم في الموقف التعليمي التدريبي.**

الهدف العام للوحدة: **أن يقوم مشرف التمريض السريري بتطبيق كفايات التقويم ليوم تدريب عملي بإتقان.**

أهداف الوحدة:
عندما تكتمل دراسة هذه الوحدة يكون مشرف التمريض السريري قادراً على:
أن يحدد معنى التقويم في الخطة اليومية.
أن يستخدم التقويم التشخيصي للطلبة في المواقف التعليمية التدريبية.
أن يحدد صفات السؤال الجيد.
أن يجيد طرائق استخدام الأسئلة ليوم تدريب عملي.
أن يتقن توزيع الأسئلة لموقف تعليمي تدريبي.

متطلبات الوحدة:
إتقان جميع الكفايات والأنشطة والتدريبات، والحصول على أكثر من (٨٠ %) من الإجابات الصحيحة في الإختبار التقويمي من الوحدة الثالثة.
قراءة الوحدة كاملةً قراءة ذاتية، وإتقان جميع الأنشطة والتدريبات المرافقة.
ومن ثم الحصول بما لا يقل عن (٨٠ %) من الإجابات الصحيحة في الاختبار التقويمي في نهاية هذه الوحدة.

الوحدة الرابعة

كفايات التقويم في الموقف التعليمي التدريبي

المقدمة

إن الموضوع الرئيسي الذي تتناوله هذه الوحدة، هو كفايات التقويم في الموقف التعليمي التدريبي، لذا سنراجع معاً في هذه الوحدة معنى التقويم في الموقف التعليمي، وأسلوب توجيه أسئلة التقويم. وموضوع التقويم الكفاية الأخيرة التي سنعالجها من عناصر الخطة اليومية.

وستتبع في هذه الوحدة الخطوات نفسها التي تم ذكرها سابقاً في الإرشادات، فبعد إستعراض الأهداف التعليمية التي نتوقع منك في نهاية الوحدة أن تحققها، ننتقل مباشرة إلى أقسام الوحدة الثلاثة، مبتدئين بالقسم الأول، حيث ستعرض المادة على شكل خطوات، وأسئلة تثار في كل خطوة، والتي ستجيب عنها في الخطوة التالية، وإذا أتممت تعلم هذا القسم بإتقان عليك بالقسم الثاني وهو مشاهدة شريط تلفزيوني يدور حول " كفايات التقويم في الموقف التعليمي"، وفي نهاية العرض يطلب منك الإجابة عن عدد من الأسئلة، يمكنك التأكد من صحة إجاباتك بمقارنتها بالإجابات الصحيحة المرفقة، وبعد ذلك إلى القسم الثالث، وهو تطبيق لما سوف تتعلمه من القسم الأول والثاني، ويتضمن تطبيقات عملية منوّعة، يمكنك القيام بها في الكلية أو البيت، وبعد الإنتهاء من الأقسام الثلاثة سوف تعطى إختباراً موضوعياً شاملاً للوحدة تقرر في ضوء نتائجه، أما الإستمرار أو الرجوع إلى الوحدة ثانيةً.

القسم الأول

لقد تعرفنا في الوحدة الأولى على الكفايات الأساسية للموقف التعليمي التدريبي، وتناولنا معاً الكفاية الأولى: التخطيط للموقف التعليمي التدريبي، ثم تعرفنا على كفاية التنفيذ في الوحدة الثالثة. والآن نأتي إلى الكفاية الثالثة من كفايات الموقف التعليمي التدريبي، والمطلب الأخير من مطالب الخطة اليومية، ألا وهي كفاية التقويم.

بداية لنستذكر معاً معنى التقويم؟

التقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهاج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

بعد قراءة الأسطر السابقة، ماذا تستنتج؟.

المطلوب كتابة الإجابة.....

.....

نستنتج أن التقويم عملية شاملة لجميع عناصر المنهاج، بمعنى أن التقويم عملية مستمرة مركبة تتكون من عدد من العمليات مثل: التقييم والقياس والتشخيص والتغذية الراجعة. تتم قبل وخلال وبعد أن يتعلم الطالب مجموعة من المهارات (مقرر المادة الدراسية) التي تسعى إلى تحقيق أهداف المنهاج المذكورة، فيتحقق هدف التقويم من معرفة نقاط القوة والضعف في الوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية المختلفة، التي سعت إلى تحقيق الأهداف المخططة.

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

إن الذي يعنينا في هذا المجال، التقويم في الموقف التعليمي التدريبي.

فما هو التقويم في الموقف التعليمي التدريبي ؟.

لنقرأ النص الآتي:

التقويم في الموقف التعليمي التدريبي: هو الحكم الذي يصدره المشرف على مستوى أداء طلبته في الموقف التعليمي التدريبي، باستخدام وسائل التقويم المختلفة، كملاحظة سلوك الطلبة وهم يمارسون المهارات والإجراءات التمريضية، أو ملاحظة أداء الطلبة ومشاركتهم في الإجابة عن الأسئلة، أو كتاباتهم في التقارير، أو دراسة الأعمال والواجبات المطلوبة منهم والتي ينجزونها، والأفكار التي يعرضونها.

فالتقويم في الموقف التعليمي التدريبي، عملية مستمرة تسير مع عملية التدريس قبل البدء في التعلم وأثناءه، وبعد إنتهائه. ويسمى هذا النوع من التقويم بالتقويم التشخيصي الذي يتضمن التقويم القبلي والتقويم التكويني.

بعد قراءتنا للنص السابق. لستنتج معنى التقويم القبلي، ومعنى التقويم التكويني؟.

المطلوب كتابة الإجابة.. .....

.....

التقويم القبلي: هو التقويم الذي يبدأ قبل الدرس لمعرفة مستوى الطلبة.

التقويم التكويني: التقويم الذي يتم أثناء التعليم والتدريب وغرضه تزويد المشرف والطالب بتغذية راجعة لتحسين عملية التعليم والتدريب، ومعرفة مدى تقدم الطلبة في المهارات والإجراءات التمريضية.

أخي المشرف: ذكرنا سابقا، وسائل التقويم المختلفة، ولنتذكر أن من أهم وسائل التقويم هو السؤال فما هي أهم صفات السؤال الجيد؟.

صفات السؤال الجيد:

أن يكون السؤال حسن الصياغة واضحاً.

أن يقيس السؤال نتيجة محددة من نتائج التعلم.

أن يعمل السؤال على إثارة التفكير في البحث عن الأسباب أو العلل أي (السؤال المفتوح) بدلاً من أن يجاب عنها بنعم أو لا (السؤال المغلق). فأسئلة ماذا، لماذا، أفضل من أسئلة: هل، من؟.

إذن فلا بد للسؤال من تحقيق هدف معين..

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

كيف تضمن أن يكون سؤالك قد حقق هدفه؟.

فكر مليا في الإجابة.....

.....

للإجابة عن هذا السؤال نقول:

يجب أن نتبع طرق معينة تجعلنا أكثر قدرة على إستخدام الأسئلة لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

فما هي هذه الطرق؟

طرائق إستخدام الأسئلة.

الأسئلة القليلة:

هل تعلم أخي المشرف، أن كثرة الأسئلة تعيق نمو القدرة على التفكير عند الطلبة، وهي تقلل من فرص إستثارة إجابات كاملة مستندة على التفكير العميق، فلا بد إذن حتى تحقق هذه الأهداف عند الطلبة أن توجه عدداً أقل من الأسئلة.

إعطاء الوقت الكافي للطالب للإجابة عن الأسئلة.

فعلى المشرف أن يعمل على تعويد الطلبة على الإنتظار والتوقف بعد توجيه السؤال لفترة ما.

ولكن لماذا نطالب الطلبة بالإنتظار والتوقف بعد توجيه السؤال؟....

لا تتسرع في الإجابة، بل انتظر قليلاً ثم أكتب الإجابة.....

فترة الانتظار بعد توجيه السؤال لها مزايا عديدة:

فهي تساعد المشرف على أن يعرف طلبته بصورة أفضل بإنصاته لهم.

تتيح للطلبة وقتاً لمزيد من التفكير.

تساعد المشرف على تقويم أداء الطلبة على نحو أفضل.

توزيع الأسئلة على الطلبة:

أختي المشرفة/ أخي المشرف: من خبرتك الدراسية في مرحلة البكالوريوس، ربما لاحظت مواقف مختلفة من مدرسيك في طريقة إختيار الطلاب الذين سيجيبون عن أسئلتهم.

نوع من المدرسين يركز أسئلته على نخبة معينة من الطلاب، يعزز إجاباتهم ويعزز أسئلته، بحجة أن الطلاب الآخرين سيتعلمون من هذه النخبة الممتازة.

نوع آخر يركز أسئلته على الطلاب الذين لا يرغبون في المشاركة في المناقشة حتى يشجعهم عليها.

نوع ثالث يوجه أسئلته إلى كلا الفريقين، أي إلى أولئك الذين يتطوعون دائما بالإجابة، وإلى أولئك الذين لا يرغبون في المشاركة.

من وجهة نظرك... أي الأساليب أفضل؟، ولماذا؟. المطلوب كتابة الإجابة.....

.....

إذا اخترت النوع الأول، فقد أخطأت، لأن نخبة معينة من الطلاب فقط هي المستفيدة.

والبديل الثاني أيضاً، لن يحل المشكلة؟ ، لأن ذلك يقلل من رغبة المتطوعين في المشاركة في الإجابة.

أما البديل الثالث، فهو أفضلها، لأنه يفسح المجال لجميع الطلبة، فتعزز الإجابة الصحيحة، وتصحح الإجابة الخاطئة.

أظن أنك قد عرفت الأسلوب الأفضل في توزيع الأسئلة.

والآن.. أتركك لتتذكر أسلوب المشرف الذي يلقن المعلومات من بداية الدرس إلى نهايته، لتقترح الأسلوب الأفضل.

الأسلوب الأفضل والأمثل:

تشجيع مشاركة الطلبة:

تشجيع الطلبة على المشاركة في الإجابات، وتخصيص الوقت الأكبر للمشاركة، لأن في ذلك زيادة الفرص لدى الطلبة.

فأمامك ثلاث طرق لتشجيع مشاركة الطلبة، فأيهما أفضل؟.

أن تكرر السؤال دائما لكي تتأكد من أنه قد فهم بوضوح.

أن تطرح أسئلة يمكن أن توجه لأكثر من طالب واحد.

قبل أن تطرح سؤالاً. وتحدد بالإسم طالباً معيناً لكي يجيب عنه.

فأيهما أفضل؟ ولماذا؟.....

إذا أخذت الطريقة الأولى، فأنت مخطئ، لأن في هذا الأسلوب مضيعة للوقت وتشجيع لبعض الطلبة على عدم الانتباه، فلا تكرر السؤال إلا إذا كانت الصياغة الأولى غير واضحة.

أما الطريقة الثانية فهي الأفضل، لأنها تشجع الطالب على التفكير، خاصة إذا لمّحت أن للسؤال عدة إجابات ممكنة، أو للسؤال عدة أفكار وتطلب من المجيب أن يحدد إجابته في فكرة واحدة، ليترك المجال لطالب آخر بالإجابة.

والطريقة الثالثة فهي خاطئة، لأن حصر الإجابة لطالب معين، معنى ذلك أن الإجابة لا تخص الآخرين، فهذا يحد من تفكيرهم. أما إذا كان التخصيص بقصد التنبيه فلا مانع من إستخدام هذا الأسلوب، كأن تنبه طالباً شارد الذهن، ولكن الأفضل أن توجه السؤال للمجموعة ككل.

(نتركك تستريح قليلاً قبل أن تنتقل إلى الطريقة الأخيرة)

٥- تحسين نوعية الإجابات:

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

ما المقصود بتحسين نوعية الإجابات؟

أنت تطرح أسئلة على الطلبة، فتكون هناك الإجابة التامة، وهناك الإجابة الناقصة، وتكون هناك الإجابة الخاطئة، فالتحسين لا يشمل الإجابة التامة، لأنها تامة، ولا تحتاج إلا الثناء وتعزيزها فقط، لعلك أدركت ماذا يشمل التحسين؟

المطلوب كتابة الإجابة.....

إنه يشمل الإجابة الناقصة والإجابة الخاطئة، وهنا تبرز مهارتك في معالجة وتحسين هذه الإجابات. فكيف تعالج هذه الإجابات ؟

لنقرأ المواقف الآتية وتخيّر الموقف المناسب في علاج الخطأ.

الموقف الأول:

سأل المشرف (س) سؤالاً، فأجابه أحد الطلبة إجابةً خاطئة! وحتى يعالج المشرف هذا الخطأ، كرر المشرف إجابة الطالب حرفياً، وطلب من بقية الطلبة مراجعتها، حتى يكتشفوا الخطأ ويقوموا بتصحيحيه.

الموقف الثاني:

سأل المشرف (ص) سؤالاً، فأجابه أحد الطلبة إجابةً خاطئة! وحتى يعالج المشرف هذا الخطأ، أخبر الطالب بخطأ إجابته، وحول السؤال إلى الطلبة للإجابة عنه.

الموقف الثالث:

سأل المشرف (ع) سؤالاً، فأجابه أحد الطلبة إجابةً خاطئة! وحتى يعالج المشرف هذا الخطأ، وجه للطالب سؤالاً أبسط يتناول معلومات مألوفة له، حتى توصل الطالب إلى الإجابة الصحيحة.

الموقف الرابع:

سأل المشرف (ق) سؤالاً، فأجابه أحد الطلبة إجابةً صحيحةً جزئياً، فأثنى على الإجابة الجزئية الصحيحة، وشجعه على تصحيح الجزء الخاطئ.

بعد قراءتك للمواقف السابقة، فأي المواقف اخترت... ولماذا؟.

المطلوب كتابة الإجابة.....

.....

إذا كنت قد اخترت الموقف الأول أو الثاني فأنت مخطئ، أما إذا كنت قد اخترت أحد الموقفين الثالث أو الرابع أو كلاهما، فاختيارك صحيح.

إن إختيار الموقف الأول يمثل طريقة غير مرغوبة، لأن الطلبة لا يستمعون إلا لما يقوله المشرف، ولا يستمعون لما يقوله الآخرون، وإختيار الموقف الثاني لا يعتبر مقبولاً أيضاً. فالطالب إذا أعطى إجابةً خاطئةً يجب أن تتاح له الفرصة لكي يصحح خطأه.

القسم الثاني

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

بعد أن استرحت قليلا، سننتقل إلى مشاهدة شريطاً تليفزيونياً (VH, ED, ٦) ، الجزء الرابع، حول " كفايات التقويم في الموقف التعليمي ". مدة عرضه خمسة عشر دقيقة، مع التنويه هنا أن هذا الفيلم لا يعتبر بديلاً عن القسم الأول، بل مكملاً ومعززاً له، والآن قبل أن نبدأ مشاهدة الشريط التليفزيوني، إليك بعضاً من الأفكار الرئيسة التي سيدور حولها.

مفهوم التقويم.

التقويم التشخيصي.

مفهوم التقويم في الموقف التعليمي التدريبي.

طرق توجيه الأسئلة.

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

قبل البدء من مشاهدة الفيلم التلفزيوني، المطلوب التركيز والإنتباه ، لأنه بعد نهايته المطلوب الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أكمل العبارات الآتية:

التقويم هو العملية التي يقوم بها.....

التقويم في الموقف التعليمي عملية مستمرة بمعنى.....

يتضمن التقويم التشخيصي.....

المقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو.....

من أساليب تعويد الطالب على الانتظار بعد توجيه السؤال.....

من أفضل الطرق لتوزيع الأسئلة نسأل.....

الأسلوب الأفضل لتشجيع مشاركة الطلبة في الإجابات.....

من أفضل الطرق لتحسين نوعية الإجابات.....

القسم الثالث:

تطبيقات عملية

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

بعد أن قرأت القسم الأول، وشاهدت الشريط التليفزيوني في القسم الثاني، وقمت بالأنشطة المرافقة، عليك الآن أن تطبق بعض ما تعلمته.

دخل زميلك مختبر التدريب وبدأ بشرح الدرس (المهارة) الجديدة، وحتى يستثمر الدقائق المخصصة له في تنفيذ كفاية توجيه الأسئلة، وجّه عدة أسئلة قصيرة، وبصورة سريعة، وقد ركز أسئلته على طالبين فقط من الطلاب العشرة الموجودين في المختبر.

ما تعليقك على الموقف السابق، من حيث توجيه الأسئلة؟.....

.....

قم وزميلك بزيارة زميل آخر في مختبر التدريب، اكتبا ملاحظاتكما حول الموقف المذكور من حيث:

عدد الأسئلة المطروحة والزمن المحدد بين السؤال والذي يليه.

طريقة تصحيح الإجابات الخاطئة.

نوعية السؤال من حيث إستثارته للإجابات.

طريقة توزيع الأسئلة.

قارن ما كتبته مع ما كتب زميلك. ؟.....

.....

أختي المشرفة/ أخي المشرف:

بعد أن أتممنا القسم الأول، والثاني، والثالث، من الوحدة الرابعة. المطلوب الإجابة عن أسئلة الإختبار الموضوعي التقويمي الآتي، وذلك لمعرفة مدى تقدمك في هذه الوحدة.

يتكون هذا الاختبار من (١١) أسئلة، المطلوب الإجابة عنها جميعاً. وبعد الإنتهاء من الإجابة عن جميع الأسئلة، عليك تصحيح الإختبار مستعيناً بصفحة الإجابات الصحيحة الواردة في نهاية هذا المجمّع التعليمي، فإذا حصلت على (٩) إجابات صحيحة من أصل (١١) إجابة على الأقل فهذا حسن، وإلاّ فمن المحتمل أنك لم

تتناول مادة هذه الوحدة بروية المطلوب في هذه الحالة أن تعيد قراءة الوحدة من بدايتها.

وإليك الآن الاختبار

الإختبار الموضوعي التقويمي

ضع دائرة على رمز العبارة التي تعتقد أنها أقرب الإجابات إلى الصواب في كل سؤال من الأسئلة التالية:

الأسئلة المتواصلة في الموقف التعليمي تعمل على:

إعاقة التفكير عند الطلبة.

تنمية التعبير اللفظي.

تقليل استثارة الإجابات الكاملة.

a +c.

المقياس الحقيقي لفاعلية السؤال:

كيفية توجيهه للطلبة.

ما يثيره من استجابات.

حسن صياغته وتنظيمه.

مقدار ما يشجع المشرف على الإجابة.

التقويم النهائي هو لمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية ويتم:

في نهاية الدرس.

أثناء سير الدرس.

من بداية الدرس إلى نهايته.

بعد فاصل زمني من نهاية الدرس.

أراد مشرف أن يبدأ التدريب على المهارة بعد شرحها، وقبل بدء ذلك سأل عدة أسئلة عن هذه المهارة، فوجد أن الطلاب بحاجة إلى مراجعة هذه المهارة. نقول أن التقويم الذي أرشده إلى ذلك يسمى:

التقويم التكويني.

التقويم القبلي.

التقويم الذاتي.

التقويم الشامل.

عندما يوجه المشرف أسئلة في الموقف التعليمي التدريبي.

يختار من يجيب قبل توجيه السؤال.

يختار للإجابة الطلبة الذين يبدون إستعداداً لذلك.

يختار للإجابة الطلبة الذين لا يرغبون في المشاركة.

b +c.

حتى أشجع الطلبة على المشاركة الفعلية في الموقف التعليمي التدريبي.

أختار من يجيب عن السؤال قبل طرح السؤال.

أطرح سؤالاً يمكن أن يجيب عليه أكثر من طالب.

أكرر السؤال أكثر من مرة حتى يسمعه جميع الطلبة.

جميع ما ذكر يشجع الطلبة على المشاركة الفعلية.

التقويم الذي يستعمله المشرف ويبدأ قبل بداية الدرس ويستمر حتى نهايته يسمى:

التقويم القبلي.

التقويم الشامل.

التقويم التكويني.

التقويم التشخيصي.

الأفضل في عملية توجيه الأسئلة.

أن تكون قليلة ومثيرة للتفكير.

أن تكون قليلة وإجاباتها مختصرة.

أن تكون قليلة وإجابة السؤال بكلمة.

أن تكون كثيرة لتثير جميع الطلبة للإجابة.

من وسائل التقويم في الموقف التعليمي التدريبي:

ملاحظة المشرف لأعمال الطلبة الكتابية.

ملاحظة المشرف لأعمال الطلبة المهارية.

الأسئلة التي يطرحها المشرف على الطلبة.

جميع ما ذكر.

الأفضل في معالجة الإجابات الضعيفة:

تصحيح الخطأ مباشرة من المشرف.

تصحيح الخطأ مباشرة من أي طالب.

مساعدة المخطئ على تصحيح إجابته.

ترك الحرية لمجموعة الطلبة لتصحيح الخطأ.

واحدة لا تعد من عملية التقويم الجيد:

شمولية التقويم.

عشوائية التقويم.

موضوعية التقويم.

استمرارية التقويم. **انتهت الأسئلة**

المراجع العربية

أبو مغلي، سميح وآخرون (١٩٩٧). قواعد التدريس في الجامعة، دليل عمل لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جابر عبد الحميد جابر وآخرون(١٩٨٦). مهارات التدريس، القاهرة: دار النهضة العربية.

الحيلة،محمد محمود. (١٩٩٩).التصميم التعليمي، نظرية وممارسة. الطبعة الأولى. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. ص ص٨٩-٩٩. ١١١-٢٥٥ . ٤٠١-٤٢١

درة، عبد الباري وأحمد بلقيس و توفيق مرعي (١٩٨٨). الحقائب التدريبية. الطبعة الأولى. منظمة الأقطار العربية المصدرة للبترول، معهد النفط العربي للتدريب، بيروت: الدار العربية للموسوعات.

ربيعة ، محمد إبراهيم (٢٠٠٤). الأهداف السلوكية (On Line) Available: http://www.moe.edu.kw/teacher-l/science/chem_٣/part١/education/research/r٠٧.doc

الطعّاني، حسن (٢٠٠٢). التدريب، مفهومه وفعالياته. بناء البرامج التدريبية وتقويمها. الطبعة الأولى. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عزت جرادات وآخرون (١٩٨٤). التدريس الفعال. الطبعة الثانية. عمان: مطابع دار الأوقاف،

عيسى، فارس (١٩٨٧). التخطيط الدراسي. ورقة عمل مقدمة إلى دورة معلمي اللغة العربية، عمان: وزارة التربية.

قطامي، يوسف وماجد أبو جاب ونايفه قطامي. (٢٠٠٢).تصميم التدريس. الطبعة الثانية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. ص ص ٦١٨-٦٧٨.

مرعي، توفيق و محمد الحيلة (١٩٩٨) تفريد التعليم. الطبعة الأولى. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق و محمد الحيلة (٢٠٠٢). المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. الطبعة الثالثة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مرعي، توفيق و محمد الحيلة (٢٠٠٢). طرائق التدريس العامة. الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مرعي، توفيق (٢٠٠٣). شرح الكفايات التعليمية. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

منظمة الصحة العالمية (٢٠٠٠). تعليم التمريض في إقليم الشرق الأوسط، دلائل إرشادية للاتجاهات المستقبلية . القاهرة- مصر ، سلسلة المنشورات رقم ٢٦.

المراجع الأجنبية

American Association of Colleges of Nursing (AACN). (١٩٩٨). Essentials of baccalaureate education for professional nursing practice. Washington, D.C.: Author

Bevis, Em Olivia. (١٩٩٢).Curriculum Building in Nursing, a process. ٣rd edition, National League for Nursing, New York.

Helen L, and *et all*, (١٩٨٧). The Teaching Process, Theory and Practice in Nursing, Prentice Hall, USA.

Kemp, Jerrold E. (١٩٨٥). The Instructional Design Process, Harper & Row, Publishers, New York.

Krisman-Scott, M.A., Kershbaumer, Sr. R., & Thompson, J.E. (١٩٩٨).Faculty preparation: a new solution to an old problem. Journal of Nursing Education, ٣٧(٧), pp: ٣١٨-٣٢٠.

Mager, R. (١٩٨٤). Preparing Instructional Objectives, ٣ed, Belmont, CA, Publishers Inc. USA.

VH, ED, ٦, (٢٠٠٠). Clinical Skills, Med Com Inc. Faculty of Nursing, Jordan University

دليل الإجابات الصحيحة

الوحدة الرابعة	الوحدة الثالثة	الوحدة الثانية	الوحدة الأولى	رقم السؤال
d	d	d	d	١
b	d	b	b	٢
d	b	c	a	٣
b	d	c	a	٤
d	a	a	c	٥
b	B	b	a	٦
d	a	d	c	٧
a	b	d	c	٨
d	d	d	b	٩
c	a	b	b	١٠
b	...	c	d	١١
...	...	c	c	١٢
...	...	c	d	١٣
...	...	c	c	١٤
...	...	c	....	١٥