الفصل الثالث

التدريس الفعال ومهارات التدريس

- مقدمة
- مبادئ التدريس الفعال
- التدريس الفعال ومهارات التدريس

أولا: التخطيط للتدريس:

- أهمية التخطيط
- أهمية الإدارة الصفية
- أهمية التخطيط للعملية التعليمية
- العوامل المؤثرة فى إدارة الصف وضبطه
- مبادئ واعتبارات للتدريس
- مستويات التخطيط

ثانيا: التواصل الصفى الفعال

- أهمية التفاعل الصفى اللفظى
- شروط التواصل اللفظى الفعال
- نظام فلاندرز لتحليل التفاعل الصفى

ثالثا: إثارة الدافعية للتعلم

- مفهوم الدافعية
- وظائف الدافعية فى عملية التدريس

- أساليب إثارة دافعية الطلاب

رابعا: التعزيز والتعلم الفعال

- مقدمة
- أنواع التعزيز
- أهمية التعزيز فى العملية التعليمية

خامسا: التغذية الراجعة

- مقدمة
- أقسام التغذية الراجعة
- شروط التغذية الراجعة الفعالة
- أهمية التغذية الراجعة

خصائص المعلم الفعال للدراسات الاجتماعية

أولا- السمات العامة

ثانيا- السمات الخاصة

مقدمة:

لقد ظهرت الدعوة للمدارس الفعالة منذ بداية السبعينيات من القرن الماضى فى الولايات المتحدة، وتعددت الأبحاث فى هذا المجال، والتى أظهرت دور العديد من المتغيرات التى يمكن أن تسهم فى كون المدرسة فعالة.

وقد قام كل من "بروك أوفر Brookover وليزوت lezotte عام ١٩٧٧ بدراسة حول مواصفات المدارس الفعالة، والتى يكون تحصيل الطلاب فيها مرتفعا، تضمنت الدراسة فحص ست مدارس ثانوية فى ولاية ميتشجان ممن دلت نتائجها على تحسن مستوى الطلاب، ومدرستين ممن كان تحصيل طلابها منخفضا.. فكانت صفات المدارس الأولى كما يلى:

١- تركيز المعلمين بصورة كبيرة على أهداف كل من القراءة الأساسية والرياضيات.

٢- أن كل من المعلمين ومديرى هذه المدارس مؤمنون بإمكان إنجاز الطلاب لأهداف التعلم الأساسية.

٣- إيمان المعلمين بنجاح معظم طلابهم، ومن ثم إنهائهم للمرحلة الثانوية.

٤- إيمان المعلمين بقدراتهم على إحداث التغيير المطلوب والمنشود فى تعلم طلابهم.

٥- قبول المعلمين للمسئولية من أجل المسئولية.

٦- رضا المعلمين عن تحصيل الطلاب فى المدارس ذات التحصيل المرتفع عنه فى المدارس الأخرى.

٧- المديرون يبذلون جهدا كبيرا فى قيادة العملية التعليمية بما فيها من انضباط وعمليات تقويمية.

٨- المبادرة والاتصال المستمر من قبل أولياء الأمور بالمدرسة.

كما قام بروك أوفر وآخرون Brookover ,Wilber& et al ,1979بدراسة أخرى، بينت أن المدارس ذات المستوى العالى فى الأداء تختلف عن المدارس ذات المستوى المنخفض فى الأداء،

والتى تضمان نفس نوعيات الطلاب وعددهم أيضا وكان من نتائجها: أن المدارس ذات المستوى المرتفع فى التحصيل تتصف بأن الطلاب فيها يشعرون بالمسئولية تجاه إنجازهم لواجباتهم المدرسية، ووقوف الإدارة المدرسية إلى جانبهم.

وبالنسبة للمعلمين والمديرين فى هذه المدارس، فإنهم عبروا عن إيمانهم بقدرة الطلاب على إتقان الواجب المدرسى، كما أنهم يتوقعون منهم ذلك فعلا.

وقام ريتر Rutter,1979 بمتابعة مجموعة من الطلاب فى اثنتى عشرة مدرسة من المدارس التجريبية فى لندن لمدة خمس سنوات، وتم ضبط متغير الحالة الاقتصادية والاجتماعية، شملت الدراسة ثلاثة متغيرات(التحصيل، الحضور، والسلوك).

وقد ظهرت فروق بين هذه المدارس، لصالح المدارس ذات الإنجاز الأفضل من حيث تحصيل الطلاب، وترجع هذه النتائج لعدة عوامل منها:

١- الاهتمام الدراسي.

٢- مهارات المعلمين.

٣- السلوكيات والإجراءات التعليمية للمعلمين.

٤ - تطبيق مبدأ الثواب والعقاب.

٥- اهتمام الطالب ومشاركته.

٦- المناخ الطلابى الجيد.

يلاحظ من العرض السابق ظهور عامل المعلم كعنصر فاعل فى عملية التعليم، بما يسهم فى إبراز دور المدرسة والناتج التعليمى منها، حيث لوحظ قبول المعلمين للمسئولية من أجل المسئولية، مهارات المعلمين، إيمان المعلمين بإمكانية نجاح طلابهم، وغير ذلك من الجوانب المتعلقة بالمعلم والتى تظهر دوره فى نجاح العملية التعليمية التعلمية.

ويبين جابر عبد الحميد (٢٠٠٠، ١١- ١٤) خصائص المعلمين الفعالين بأنهم " الذين يحصلون على درجات وتقديرات عالية من رؤسائهم،كما يتفق معظم الناس على أن المدرسين الأكفاء هم الذين يساندون التلاميذ ويهتمون بهم، ويعنون بصالحهم، واسعوا المعرفة فى تخصصاتهم، قادرون على التكيف مع أولياء الأمور والآباء والزملاء، متحمسون للعمل الذى يقومون به ".

كما بين بار Barr ١٩٦١، أن الباحثين حاولوا ربط تقديرات المديرين والرؤساء بسمات

مثل تعاون المدرسين، وموثوقيتهم، والاتزان الانفعالى، والقدرة على التعبير، وعلى الحكم واليقظة التعليمية، والجاذبية الشخصية، والدافع الطبيعى أو الفيزيقى والسلوك الخلقى والمرح والنشاط.

وترجح النظريات السيكولوجية والسوسيولوجية أن المدرسين المؤثرين هم الذين يرى التلاميذ أن لديهم ما يلى:

- سيطرة على الموارد والمصادر التى يرغبون فيها.
- سلطة المكافأة والعقاب.
- خبرة وكفاءة فى مجال معين من مجالات المعرفة.
- مكانة وتأثيرا، أو قوة بالمعنى العام.

وقد أفاد هؤلاء التلاميذ المراهقين، أن هذه السمات وحدها غير كافية للتأثير فيهم، بل أن هؤلاء المعلمين المؤثرين هم الذين:

١- غرسوا فيهم الحماس للتعلم من خلال اندماجهم الشخصى فى المادة الدراسية والمهارة فى تدريسها.

٢- نقلوا إليهم إحساسا بالاستثارة والتشويق عن تعلم المادة.

٣- جعلوا التعلم ممتعا بدلا من أن يكون عملا روتينيا مكلفين به.

٤- شرحوا الأشياء ووضحوها بطرق أصيلة أو غير تقليدية.

٥- كانوا قابلين للاقتراب منهم والتفاعل معهم، ويسهل التحدث إليهم ومستعدون للاستماع.

٦- بثوا فيهم الثقة بالنفس.

٧- أظهروا أنهم حقيقة يهتمون بتلاميذهم ويرعونهم.

وقد خلصت الأبحاث إلى اعتبار المدرس الفعال هو " ذلك الذى حقق تعلما أكثر من غيره من المدرسين الذين درسوا تلاميذ متشابهين ".

مبادئ التدريس الفعال

يمكن وصف مبادئ التدريس الفعال بأنها " مجموعة القواعد العامة والأساسية، ذات الأهمية النسبية لكل من التدريس والتعلم ".

والتدريس الفعال هو "التعليم ذو المعنى والمفيد، ذو القيمة القابل للبقاء والاستمرار،

والاستخدام فى حياة المتعلم الراهنة والمستقبلية، بما يسهم فى تحسين نوعية حياة الفرد والمجتمع".

ويجدر بنا قبل التطرق لهذه المبادئ أن نتعرض إلى عناصر عملية التدريس، حيث من المتفق عليه فى مجال البحوث والدراسات فى هذا المجال أن هناك أربعة عناصر أساسية فى عملية التدريس وهى:

- المعلم - المتعلم - المادة الدراسية - بيئة التعلم

وهذه العناصر الأربعة لا يعمل كل عنصر منها مستقلا ومنعزلا عن الآخر، بل بتفاعل وتتداخل وانسجام بينها، وسوف يتم التعرض لكل منها بإيجاز على النحو التالى:

اولا- المعلم

حيث إن أى اتجاه لتطوير التعليم لابد أن يبدأ بالمعلم إعدادا وإصلاحا، الإعداد المهنى والعلمى، والذى يتناوله فى كلا المرحلتين، مرحلة الإعداد فى مؤسسات الإعداد بمستوياتها، ثم المؤسسات المعنية بعمله الميدانى، وفى الحالتين فإن إعداده وتنميته وتدريبه يشمل جوانب أربعة هى:

أ- الجانب المعرفى:

والذى يتمثل فى القدر المناسب من المعرفة سواء منها التى تتصل بأساسيات المعرفة فى مجال أكاديمى معين (الجغرافيا - التاريخ - الرياضيات - العلوم.. إلخ) والمعتاد فى هذا المجال أن يحصل عليه الطالب فى كليات التخصص، ككليات الآداب أو العلوم، كما أن هناك من مؤسسات إعداد المعلم والتى تتولى هذا المجال إلى جانب الإعداد المهنى ككليات المعلمين، وكليات التربية فى بعض الدول.

ويشمل كذلك إعداده فى الجانب التربوى والذى يشمل: طبيعة التعلم، المناهج، طرق التدريس، علم النفس التربوى، الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم والتعلم، أساليب التقويم.

ب- البعد المهارى الأدائى:

ويهدف إلى تنمية قدرات المعلم على ممارسة المهنة، والأداء داخل الصف الدراسى، حيث يتم تدريبه عمليا على مهارات التدريس المختلفة ومنها: مهارات تخطيط الدروس اليومية، أساليب تحليل محتوى المنهج، مهارات الاتصال، إدارة الصف والتفاعل الصفى بأنواعه،

استخدام الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم، وأساليب ومهارات التقويم بصوره المختلفة.

ج- البعد النفسى:

والذى يتناول الخصائص الانفعالية والخلقية لدى المعلم، بما يمكنه من التكيف السوى المثمر مع عناصر العملية التعليمية والتى تتمثل فى التلاميذ، الإدارة المدرسية، الزملاء، أولياء الأمور، هيئة الإشراف والمتابعة، الخبراء.. ومنها: المرونة الاجتماعية العقلية، ضبط النفس، القدرة على مواجهة المشكلات وحلها، احترام مشاعر وآراء الآخرين، تحمل المسئولية، الحيوية والنشاط، المظهر الشخصى، الشخصية القوية الجذابة، القدرة على الإقناع.

د- البعد الثقافى:

ويتناول المعارف والمعلومات العامة التى تتعلق بتخصصه، بل والأحداث والتطورات التى تتناسب وتخصصه وتخصصات أخرى، بما يمكنه من أن يكون قادرا على التعامل مع المتغيرات الثقافية المؤثرة فى ميدان عمله، وبما تساعده على الإجابة عن بعض التساؤلات سواء من قبل التلاميذ أو آخرين، فالشخص المثقف دائما أفضل من المتعلم فقط فى مواقف عديدة مهمة، فالثقافة تعد سمة من سمات الشخصية المتكاملة والمعاصرة.

ثانيا. المتعلم

فهو المستهدف من العملية برمتها وبكل عناصرها وإمكاناتها، حيث تسعى إلى إعداده وتوجيهه الإعداد الأمثل الذى يجعله مشاركا فى حياة الجماعة مشاركة فاعلة مثمرة، وبنائه كمواطن صالح قادر على العيش والتعايش البناء، ولذلك من المهم معرفة خصائص هذا المتعلم المعرفية والجسمية والوجدانية، وقدراته ومتطلباته، إضافة إلى التغيرات التى تطرأ عليه فى مراحله السنية والتعليمية المختلفة.

ثالثا- المادة الدراسية

وهى الرسالة التى نرغب فى إيصالها للمتعلم من خلال تفاعله مع العناصر الأخرى للعملية التعليمية. فالمادة الدراسية هى العينة المختارة لمجال معرفى معين، حيث إن لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة التى تميزه عن غيره، سواء من حيث مجالاته وأهدافه، وبنيته وطبيعته.

ويجب مراعاة بعض الشروط الواجب توافرها بالمادة الدراسية ومن أهمها:

١- مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف فى حد ذاتها، وبين قيمتها النفعية أو الوظيفية، وذلك من خلال اختيار المعلومات التى ترتبط بحاجات المتعلمين وخصائصهم، والتى تسهم فى ذات الوقت فى تحقيق الأهداف المنشودة.

٢- التأكيد على أساسيات المعرفة من مفاهيم وتعميمات، فهذه الأساسيات هى بمثابة الهيكل البنائى الذى يسهم فى تنمية القدرات والمهارات المختلفة لدى المتعلم وإكسابه الاتجاهات والقيم والميول.

٣- مراعاة مناسبة المادة المختارة وإعدادها فى صورة يمكن بها توظيف أساليب تدريسية وتعليمية فعالة.

٤- أن تتصف بالحداثة، بحيث تلاحق أهم ما أسفرت عنه التطورات الواسعة والعظيمة فى المجالات المختلفة، وبالطبع منها العلوم الاجتماعية، من اكتشافات حديثة، ونشأة دول جديدة، وتغيرات فى الحدود السياسية، وظهور نظريات وتفسيرات جديدة تتناول العديد من الظاهرات الجغرافية، طبيعية وبشريه، وإحصاءات متغيرة عن الجوانب الاقتصادية أو السكانية، وغيرها.

٥- أن تتسم بالوظيفية، فالمعلومات بما تشمله من تواريخ وإحصاءات وأسماء وظواهر وأماكن ونظريات وقوانين، كل ذلك لايجب أن يكون هو الهدف فى حد ذاته من عملية التربية، وإنما يجب أن تقدم فى إطار مترابط متكامل بحيث يؤدى إلى تعلم هادف وظيفى نفعى لحاضر التلميذ والمجتمع ومستقبله.

رابعا- بيئة التعلم

ويقصد بها العوامل المؤثرة فى عملية التعليم والتعلم، المباشرة وغير المباشرة، وتسهم فى تحقيق مناخ للتعلم الجيد الفعال، والذى يتم فيه التفاعل المثمر بين كل من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية، وتيسر أداء المعلم. وتنقسم هذه العوامل إلى ثلاثة كالآتى:

١- العوامل الفيزيائية: وتتضمن حجرة الدراسة (مساحتها وتنظيمها، والإضاءة وإلى غير ذلك)، المرافق والتجهيزات، المختبرات، الملاعب، الحديقة، نظافة المدرسة وموقعها والمواصلات.. وما شابه.

٢- العوامل التربوية: وتتضمن المناهج، والكتب والمراجع، الوسائل التعليمية، نوادى

العلوم، المتاحف، مراكز مصادر التعلم، أساليب التدريس والتعلم، الامتحانات وأساليب التقويم، الإدارة المدرسية.

٣- العوامل الاجتماعية: وتشمل التفاعل الاجتماعى فى المدرسة بين كل أطراف العملية التربوية، النظام فى إدارة المدرسة، العلاقة بين المدرسة والمنزل، نظام التوجيه والإرشاد، العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

التدريس الفعال ومهارات التدريس

أولا- التخطيط للتدريس

لا شك أن العمل الناجح ونتائجه المثمرة الجيدة، من الضرورى أن يكون قد تم فى ضوء تنظيم وتخطيط جيد، وفى ضوء أهداف محددة وواضحة. فإذا كان التخطيط من الأهمية فى مجال ما، فإنه أكثر أهمية وجدوى فى عملية التعليم والتعلم، فعملية التدريس ليست عملية مستقلة عن باقى جوانب وعناصر العملية التعليمية، فهى إحدى عمليات أو عناصر المنهج التى تتفاعل فيما بينها تفاعلا إيجابيا من أجل تحقيق أهداف المنهج،فهذه العملية (التدريس) هى مكون من المكونات التى تشمل الأهداف والمحتوى، والأساليب والأنشطة، وأساليب التقويم، إضافة إلى مؤثرات أخرى غير مباشرة. وبالتالى على المعلم التحكم فى توظيف المتغيرات العملية التدريسية من أجل بلوغ النتائج المستهدفة بمستوى عال من الجودة والفاعلية.

فالتخطيط للتدريس يعنى " مجموع الأنشطة العقلية والتنظيمية التى تستهدف صياغة وتحويل الأهداف المحددة إلى نتائج ملموسة ".

أو هو" عملية تصور مسبق للموقف التعليمى الذى يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين على بلوغ مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا " (الحيلة ٢٠٠٢، ٥٢).

وبذلك فالتخطيط يشير إلى النشاطات العقلية التى تستهدف التفكير فى كيفية ترجمة وتحويل الأهداف التعليمية إلى نتاجات فعلية ويتضمن ذلك اتخاذ مجموعة من القرارات المتصلة بتحديد الأعمال المطلوب إنجازها، واختيار من سيقوم بها، وتحديد الطرائق والأساليب والوسائل التعليمية الفعالة، واختيار الأدوات والمواد والأجهزة اللازمة وتحديد زمن التنفيذ، ومكانه، وأخيرا أدوات التقويم.

وفى ضوء ذلك فإن التخطيط أيضا يتضمن التفكير فى الصعوبات التى يمكن أن تواجه المخطط (المعلم) والتى يمكن أن تواجهه، والبحث عن حلول لها.

ويستلزم التخطيط للتدريس، الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التدريسية، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، مع تنظيم لهذه العناصر مع بعضها بصورة تؤدى إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية والتى تهدف إلى تنمية المتعلم فكريا وجسميا ووجدانيا. (الحيلة ٢٠٠٢، ٢٥-٥٣)

وعليه يمكن تعريف التخطيط للتدريس على أنه " عملية عقلية منظمة وهادفة، تمثل منهاجا فى التفكير وأسلوبا وطريقة منظمة فى العمل، تؤدى إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان ".

أهمية التخطيط للعملية التعليمية :

- التخطيط يساعد على تقليل الفاقد فى أى عملية، والفاقد المعنى هنا قد يكون فى عنصر الوقت، مخرجات التعلم، الأدوات.. وما شابه من أمور تتصل بالعملية التعليمية، أو قد يكون بعضها أو جميعها.

- يسهم فى تحديد الإجراءات المناسبة وتتابعها، وحسن توظيفها.

- إحداث التفاعل المناسب والتنسيق بين عناصر العملية التعليمية، المعلم، التلاميذ، المنهج، الأدوات، الظروف الفيزيقية والظروف الاجتماعية للصف الدراسى، والإدارة المدرسية.

- إحداث التوازن عند تطبيق الإجراءات، وتحديد الأولويات.

- **أهمية التخطيط للتدريس:**

١- التوظيف الأمثل لكل من الوقت المتاح والجهد، حيث إن عملية التخطيط تستدعى من المعلم توزيع أجزاء الدرس وإجراءاته المختلفة على الوقت المتاح سواء فى الخطط طويلة الأجل، أو قصيرة الأجل، حيث إن بعض المعلمين قد يضيعون وقتا ـ وعلى سبيل المثال ـ عن طلب الوسائل المعينة كالأطالس والأجهزة، أو زيارة المكتبة المدرسية، أو تنظيم زيارة ميدانية لدراسة ظاهرة بشرية أو طبيعية، لأنهم لم يدرجوا ذلك فى أفكارهم أو مخططاتهم.

٢- تنظيم المحتوى المستهدف تدريسه (المادة الدراسية) من حيث المدخل والعرض والتقويم وأدوات ذلك ومستلزماته، وإبرازهم أجزاء الموضوع أو الدرس من حيث ما إذا

كانت فى صورة المفاهيم، المعلومات والحقائق، المهارات، بحيث يناسب ذلك مستويات الطلاب والفروق الفردية والظروف الفيزيقية والنفسية بالصف الدراسي.

٣- الوقوف على استراتيجيات التدريس المناسبة لموضوعات ودروس المقرر، وأجزاء الدروس، حيث إن بعض المعلمين يتركون ذلك اعتمادا على خبراتهم السابقة، أويتم ذلك مباشرة داخل الصف على اعتبار أن أى الطرق يمكن توظيفها فى أى من الدروس، وهذا بالطبع مفهوم خاطئ.

٤- تحديد أهم الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة لتنفيذ المنهج، وتجهيزها وإعدادها فى ضوء المتوافر منها بالفعل فى المدرسة أو الجهات المختصة ذات الشأن، أو تكليف التلاميذ بإعداد البعض منها كأنشطة مصاحبة للمنهج.

٥- أن التخطيط يساعد فى التعرف على عناصر العملية التدريسية المختلفة وتفاعلاتها المؤثرة فى إحداث التعلم، من حيث مستويات التلاميذ، والأهداف، والإمكانات المتاحة. ومحتوى المواد الدراسية الأخرى ذات الصلة بالدراسات الاجتماعية، والتى يمكن الاستفادة منها، والربط بين معلوماتها ومحتوى الدراسات الاجتماعية.

٦- التخطيط يسهم فى تحديد أهداف التقويم بمراحله وأنواعه المختلفة (القبلى ـ المستمر ـ الختامى) وبالتالى اختيار وبناء الأدوات اللازمة لذلك، سواء اختبارات قصيرة أو فترية أو فصلية، مع ضبط هذه الأدوات لتعطى أفضل النتائج بموضوعية.

٧- يمكن أيضا المساعدة فى تحديد المهام المختلفة المطلوبة من التلاميذ قبل وأثناء وبعد التدريس، كإعداد أدوات، أو وسائل، أو التخطيط لزيارة ميدانية أو عمل أبحاث ومقالات قصيرة.. وغيرها، بما يسهم فى تفعيل التدريس.

الإدارة الصفية:

تنبع أهمية الإدارة الصفية من أنها تعمل على توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لإحداث التعلم بصورة فعالة.

فالتعلم الفعال هو نتاج ترتيب وتنظيم وتهيئة جميع الظروف التى تتعلق بعملية التعليم، سواء الشروط التى تتصل بالمتعلم وقدراته واستعداداته ودافعيته، أو التى تتصل بالبيئة المحيطة بالمتعلم أثناء فعاليات عملية التعلم، ويلاحظ أن كل هذه الظروف تعمل متشابكة ومتكاملة مع بعضها البعض بجميع عناصرها.

ويمكن تعريف الإدارة الصفية على أنها " مجمل عمليات التوجيه والقيادة، والجهود التى يبذلها أطراف العملية التعليمية، خاصة المعلم والمتعلمين فى غرفة الصف، وما ينتج عن هذه الجهود من تفاعل وأنماط سلوكية تؤدى إلى تعلم أفضل.

أهمية الإدارة الصفية :

الإدارة الصفية الجيدة تؤدى إلى: (أبو نمرة ٢٠٠١، ١٢- ٢٢)

١- تعزيز أنماط التفاعل والتواصل الإيجابى بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم.

٢- تتيح للمعلم سيطرة أفضل على البيئة التعليمية من أدوات، وتلاميذ ،....،...

٣- تنظيم المواد والأدوات واستعمالها.

٤- تنظيم العملية التدريسية (الزمن ـ الانتقال من نشاط إلى آخر ،..)

٥- تؤدى إلى زيادة معدل الناتج التعليمي.

- **العوامل المؤثرة فى إدارة الصف وضبطه:** (أبو نمرة ٢٠٠١، ١٤٧-١٥٦)

١- نوع الإدارة الصفية:

فممارسات المعلم داخل الصف لا شك تؤثر على إدارته للصف، فالأسلوب الديمقراطى بما يشمله من حرية تعبير وتفكير، وسيادة روح المودة والتعاون بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم البعض، كل ذلك يتيح فرصة للتفاعل الجيد والانضباط الملتزم الهادف الإيجابى، ويؤدى إلى نتائج إيجابية، على خلاف النظام الفوضوى أو التسلطي.

٢- الأنظمة والقواعد:

حيث إن العمل والالتزام بضوابط محددة تسير عليها أطراف العملية التعليمية هو عامل مساعد ومهم من عوامل ضبط الصف، فالالتزام بالمواعيد فى دخول الصف من قبل المعلم والتلاميذ، وتنظيم الخروج والحركة داخله، والتعليمات والأوامر الصادرة من قبل إدارة المدرسة والمعلم، والنظام ونظافة الصف، والزى المدرسى وجميعها من العوامل المساعدة فى إدارة الصف وضبطه.

٣- وضوح الأهداف والإجراءات لدى كل من المعلم والمتعلم:

فمعرفة المتعلم المطلوب منه تحقيقه يساعد على إحداث التعلم بسهولة ويسر فى ضوء

تخطيط وتنظيم للوقت والإمكانات، وهكذا بالنسبة للمعلم، حيث يعمل ويخطط كل أنشطته وإجراءاته فى ضوء أهداف محددة واضحة مما يساعده فى تحقيق الأهداف.

٤- التعزيز والعقاب:

فالتعزيز فى الغالب يجب أن يحدث فور أداء التلميذ لسلوك مرغوب من قبل المعلم، وهنا فإن التعزيز يعطى التلميذ الحافز لتكرار السلوك السليم المرغوب أو تعديل سلوك غير مرغوب، مما يدعم تحقيق النظام والانضباط الصفي.

٥- التعاون والمشاركة:

فالأنشطة التعليمية القائمة على التعاون والمشاركة خاصة بين التلاميذ بعضهم البعض، وما يتطلبه هذا التعاون من انهماك فى العمل سواء فى صورة جماعات صغيرة أو كبيرة نوعا ما، إضافة إلى أن العمل الجماعى يضيف من المسئوليات على أعضاء الجماعة بما يجعلهم أكثر التزاما وانضباطا.

٦- النقد البناء:

وهذا الجانب يرتبط ارتباطا وثيقا بنوع الإدارة الصفية التى أشير إليها فى البند رقم (١)، فأسلوب المعلم فى مواجهة السلوكيات غير الإيجابية هو عامل مهم فى ضبط الصف، فالمعلم الذى يلتزم الانضباط الوجدانى والعقلى فى مواجهة السلوكيات السلبية، ويوجه نقده ويعالج وينصح بعدالة وخبرة يمكنه إضفاء النظام والهدوء.

٧- الصمت الفعال:

والمقصود هنا الصمت الهادف من قبل التلاميذ، وليس الصمت والهدوء المفروض (القسرى) المقترن بالتهديد والعقاب من قبل المعلم، فالصمت الإيجابى المطلوب هو الذى يتم ويصاحبه الإصغاء الواعى، والانهماك فى العمل والدراسة والقراءة الصامتة، والعكس من ذلك يكون اتجاهات سلبية وبالتالى انسحاب التلاميذ ذهنيا عن العمل المطلوب.

٨- استخدام التقنيات التربوية وطرائق التعليم الحديثة:

فاستخدام المعلم للتقنيات المختلفة، وتنويع طرائق التدريس خاصة الفعالة والحديثة، لا شك ستضفى جو من التشويق والإثارة بين طلاب الصف، وتجعل زمن الدرس حافلا بالنشاطات الهادفة والتفاعل الإيجابى بين المتعلم وعناصر عملية التعلم، كما تؤدى إلى جذب الانتباه نحو الأنشطة بما يؤدى إلى تحسين وفعالية التعليم ونوعيته.

٩- أساليب التقويم وتقنياته:

حيث يمكن أن يستخدم التقويم كأسلوب مساعد ومهم فى ضبط الصف، فالتقويم بأنواعه، يعتبر من المعايير المهمة فى طرق التدريس، وعامل مساعد للتحقق من مدى بلوغ الأهداف، وفى نفس الوقت يركز المعلم اهتمام التلاميذ نحو الانخراط فى العمل العقلى والمهارى، والأنشطة التى تجعلهم ملتزمون إلى درجة عالية. كما أن وضوح أهداف التقويم من قبل المعلم والتلاميذ باعتباره جزءا من تحديد مستوياتهم، والحكم على مدى تقدمهم، هو أيضا يساهم فى ضبط التلاميذ من خلال العمل الصفي.

- **مبادئ واعتبارات للتخطيط للتدريس:** (اللقانى وفارعة ١٩٨٥، ٢٦ -٢٨،الحيلة ٢٠٠٢، ٥٦-٥٧)

لضمان أن يكون التخطيط سليما ومثمرا فى التدريس، فمن المهم أن يراعى المخطط (المعلم هنا) عدة أمور يمكن اعتبارها مبادئ وأسس لهذا العمل وهى:

١- دراسة المادة الدراسية المستهدفة بالتخطيط من حيث طبيعتها، وأهدافها ومكوناتها (الوحدات- الموضوعات ـ الدروس والأنشطة الواردة بها، الوسائل التعليمية وأساليب التقويم)، مع معرفة جيدة بأساليب تحليل المحتوى الدراسى لإمكان استخلاص أهم جوانب التعلم المتضمنة به.

٢- أساليب تنظيم المنهج، من حيث عما إذا كان قد صيغ فى ضوء التنظيم المنطقى (أى من القديم إلى الحديث)، كما فى مادة التاريخ، أو ضرورة دراسة موضوع سابق لغيره ويبنى عليه، وكذلك مدى إمكان تنفيذه سيكولوجيا.

٣- الأهداف التربوية العامة والخاصة بالمادة الدراسية.

٤- مستويات التلاميذ، أى نتائجهم فى السنوات الدراسية السابقة فى المادة الدراسية، وإمكاناتهم الاقتصادية والاجتماعية والتى يمكن أن تؤثر فى تنفيذ بعض أنشطة المنهج، أو منهم من قد يحتاج إلى دروس علاجية، أو أن لديهم بعض المشكلات السلوكية.

٥- الإمكانات المتاحة بالمدرسة، والمرتبطة بتنفيذ المهج من حيث مراكز مصادر التعلم والوسائل التعليمية والحجرات والمعامل والميزانية المالية.

٦- توجهات الإشراف والتوجيه وفلسفته فى عمليات إدارة وتنفيذ المنهج، من حيث إنها تتيح المرونة فى تنفيذ المنهج أو أنها من النوع الجامد... إلخ.

٧- أهداف وأساليب وأدوات التقويم المتاحة، فقد تكون الامتحانات العامة دائما ما تأتى لتقيس التحصيل دون الجوانب الأخرى، وعما إذا كانت الامتحانات مركزية عامة أم إقليمية، أو تتيح الفرص لتطبيق اختبارات فترية قصيرة الأجل أو غير ذلك، ودرجات أعمال السنة والأنشطة، وغيرها.

٨- الإدارة المدرسية من حيث تقبلها أو عدم تقبلها التعديلات، ومدى مرونتها فى قبول بعض متطلبات تنفيذ المنهج، كالرحلات العلمية والزيارات الميدانية، أو إقامة معارض خاصة بالمادة، وتوفير الخامات والمستلزمات.

٩- دراسة لتواريخ المناسبات المختلفة ـ القومية والدينية والسياسية ـ والتى يمكن فى ضوئها تحديد أو ترحيل بعض الموضوعات أو الدروس لدراستها فى مثل هذه المناسبات سواء كان ذلك فى الخطة طويلة الأمد، أم القصيرة.

١٠- معرفة الخريطة الزمنية للأجازات والأعياد، والتى غالبا ما تصدر عن وزارة التربية والتعليم.

ويوجد مستويين من مستويات التخطيط وهما:

أ- التخطيط بعيد المدى: والذى يمكن أن يستغرق أو يغطى مدة زمنية طويلة أقصاها عاما دراسيا، وقد تشمل فصلا دراسيا. وفى هذا المستوى يجب أن يكون التخطيط جماعيا تعاونيا، أى اشتراك جميع المعلمين فى المادة الواحدة، وبالاشتراك أيضا مع المشرف أو رئيس القسم، أى فى صورة فريق متكامل، وقد يحتاج الأمر إلى الاتصال والتنسيق مع معلمى بعض المواد الدراسية الأخرى ذات الصلة بالمادة المعنية، فقد يتضمن مقرر العلوم بعض الدروس عن المجموعة الشمسية، وأغلفة الأرض (المائي- الغازي- الصخري- الحيوى)، وأنواع الصخور ومواصفاتها، وهذه الموضوعات يمكن أن تشكل ترابطا مع مادة الجغرافيا فى أحد المستويات الدراسية، وهكذا، ومن الممكن الاستعانة ببعض أجهزة القياس اللازمة لمادة الجغرافيا كالبارومتر، والأنيمومتر.. إلخ.

ومما يساعد فى إعداد وتنفيذ الخطة السنوية، إشراك المعلم فى عمليات تخطيط وإعداد المنهج، وكذلك التخطيط للتدريس على المستوى اللامركزي.

التخطيط قصير المدى: وهو الذى يشمل مدة زمنية قصيرة، شهر أو أسبوع، كما يغطى وحدة دراسية أو موضوعا واحدا يتضمن عدة دروس.

وتختلف فلسفات وطرق إعداد الخطط اليومية لدروس الدراسات الاجتماعية من حيث مضمونها وتنظيمها، فلا يوجد اتفاق على نمط أو نموذج محدد فى ضوء مبررات أو منطق معين لإعداد خطط التدريس اليومية، بل نلاحظ الفصل الكبير بين النظرية والتطبيق لكل النماذج، حيث إن الصورة المكتوبة لا يتم تنفيذ إلا القليل منها داخل الصف الدراسى كما يجب، وهذه ليست دعوة للتقيد والتنفيذ الحرفى لما ورد بالخطة اليومية لأن ذلك لن يحدث على الإطلاق نظرا لعوامل دخيلة أثناء عملية التدريس وما يصاحبها من تفاعل، ولكن المطلوب ـ على الأقل ـ الالتزام بالإجراءات الرئيسة الواردة بالخطة، فمثلا نجد أن الخطة قد تم تضمينها هدفا وجدانيا، ولكن أثناء التدريس لا يشير المعلم إلى ذلك من قريب أو من بعيد، أو يطرح أحد الطلاب تساؤلا مهما يرتبط بموضوع الدرس، مما يتطلب من المعلم التعديل فى بعض الإجراءات التى حددها مسبقا.

كما أن التنفيذ يرتبط بمدى قناعات المعلم بدور الخطة المكتوبة، لأن منهم من يعتبرها قيدا عليه، خاصة المعلم ذو الخبرة السابقة لعدة سنوات.

وعليه وجب على كل المعلمين إعداد خطط التدريس اليومية، حيث إن خبرات ومهارات التدريس تراكمية، أى أنه يمكن الإضافة والتعديل والتحسين من عام لآخر ومن موقف لآخر، فالخطة المعدة تجعل العمل سلسا منظما هادفا، ولا تخضع عمل المعلم للانزلاق والعشوائية التى قد تسبب العديد من المشاكل.

ويجب أن تتضمن الخطط اليومية العناصر التالية (فى صورة مختصرة):

١- صياغة أهداف الدرس بمجالاتها المختلفة (المعرفية والوجدانية والمهارية) تبعا للمحتوى والأهداف العامة للمادة والوحدة والموضوع، مع مراعاة الشروط الواجب توافرها فى صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية.

٢- الإشارة إلى محتوى وأجزاء الدرس التى سيتم تناولها، فيتم تضمينها فى صورة عناصر، مع بعض التفاصيل (المفاهيم ـ الحقائق ـ التعميمات ـ المهارات).

٣- الأساليب والأنشطة التى سيتم توظيفها كأحد الإجراءات الخاصة بتحقيق الأهداف، ويراعى فى ذلك طبيعة الموضوع ومدى مناسبته للتدريس بطريقة معينة، أو عدة طرق، فقد يحتاج جزء من الدرس التعامل معه بطريقة المناقشة وآخر بحل المشكلات، وثالث بالحوار.... وهكذا.

٤- الوسائل التعليمية المساعدة بأنواعها المختلفة، مع الإشارة إلى مواضع استخدامها، أى لماذا سيتم استخدام الوسيلة، وفى أى الأجزاء من الدرس، الخرائط، النماذج، العينات، شرائح، فيلم، مرجع خارجى،.... .

٥- الأنشطة المصاحبة للتدريس، كتنظيم الطلاب فى مجموعات وتوزيع بعض المهام على كل مجموعة، وقد يشمل النشاط تنظيم ندوة عن موضوع الدرس من قبل أحد المختصين بالبيئة المحلية وعلى سبيل المثال: - التلوث - ترشيد استهلاك المياه - مصادر المياه التى يعتمد عليها، تنظيم معرض، زيارة ميدانية لأحد المواقع الطبيعية أو البشرية ذات الصلة.

ويلاحظ أن الأنشطة يمكن أن تكون صفية، كتوقيع ظاهرات على خرائط صماء معدة مسبقا ومنسوخة للتلاميذ، أو بعدد مجموعات الصف، أو تحويل بيانات من صورة إلى أخرى (جدول إلى رسم بيانى والعكس)، زيارة المكتبة المدرسية. وقد تكون الأنشطة لا صفية، أو بعد الدرس كتدعيم لبعض جوانب التعلم كعمل مهارى يحتاج إلى وقت إضافى غير زمن الحصة، كرسم خرائط أو رسوم بيانية، أو تصميم جدول أو جمع معلومات.

٦- التقويم: ويجب أن يدرك المعلم أن التقويم من حيث المبدأ يجب أن يرتبط ارتباطا وثيقا بأهداف الدرس، وعليه التخطيط الجيد لما له من أهمية، ويجب أن تتضمن الخطة اليومية أساليب التقويم ـ وهى فى الغالب تكون فى صورة شفهية ـ مع التخطيط لهذه الأسئلة، كما يجب أن يكون التقويم من النوعين المستمر، والختامى والذى يجمل ويؤكد به المعلم على أهم جوانب التعلم المستهدفة.

وفى كل الأحوال سواء كانت الخطة طويلة أم قصيرة الأجل فيجب مراعاة المرونة والاستعداد لتقبل واستيعاب أية متغيرات طارئة، فقد يطرأ حدث مهم يستدعى تغيير ما، مثل نقل درس معين من توقيت إلى آخر، أو أحداث طارئة قد تكون صراعا سياسيا أو عسكريا، أو حركة استقلالية انفصالية، أو وفاة أحد المشاهير فى مجال مرتبط، أو ظهور اكتشاف مهم، أو كارثة كالزلازل.

وفى هذا المجال يلاحظ أن العديد من المعلمين يعتمدون على خبراتهم السابقة، حيث يرون أنه ليس من الضرورى إعداد خطط لدروسهم بحكم امتلاكهم لخبرات يعتقدون فى ضوئها أنهم يستطيعون التدريس عندما يدخلون أحد الصفوف، بل وأى من الدروس، وأن الأفكار ثابتة فى أذهانهم دون أن يدركون أن هذا معتقد خاطئ.

نموذج لخطة سنوية، أو فصلية

(طويلة الأجل) للعام الدراسى..... / .....

المدرسة..... المادة..... الصف..... عنوان المقرر.....

الفصل الدراسي	الشهر	الوحدة الدراسية	أهداف الوحدة	المفاهيم الواردة	الأساليب والأنشطة	الوسائل التعليمية	عدد الحصص	ملاحظات
الأول	سبتمبر	الأولى (.....)						
	أكتوبر	تابع						
	نوفمبر	الثانية (.....)						
	ديسمبر	تابع						
	يناير	مراجعة وامتحان						
أجازة منتصف العام								
الثاني	فبراير	الثالثة (.....)						
	مارس	تابع						
	أبريل	الرابعة (.....)						
	مايو	تابع						
	يونية	مراجعة وامتحان						

ثانيا. التواصل الصفى الفعال

لا شك فى أن العملية التعليمية تتم بين طرفين من أجل تحقيق رسالة معينة، وطرفى التواصل هنا هما المعلم والتلميذ، فالتواصل الفعال بما يشمله من تبادل للأفكار والمشاعر، لا شك سيسهم ويدعم عملية التعلم، فأساس التواصل هو القبول والهدف المشترك بين طرفى العملية.

وينقسم التواصل الصفى إلى نوعين:

ا- التواصل اللفظى

ب- التواصل غير اللفظى

ونظرا لأهمية النوع الأول (التفاعل اللفظى) فى العملية التعليمية فسوف نتناوله تفصيلا على النحو التالى:

فبمراجعة الأنظمة التدريسية، **وأساليب** التدريس السائدة خلالها، ولنتائج الكثير من الدراسات التى تناولت عمليات التدريس وما يصاحبها من تفاعلات صفية، نلاحظ سيادة هذا النمط من التفاعل، والذى يدل على أدوار المعلم، والأنماط السائدة فى إدارته للعملية التعليمية التعلمية بالصف الدراسي.

فهذا النوع هو أكثر **أشكال** التواصل شيوعا، ويرتبط بمدى طلاقة المعلم ومرونته فى توظيف اللغة، وتمكنه من المادة التعليمية، ومعرفته بخصائص طلابه العقلية والنفسية والاجتماعية، مع وجود جو من المودة والقبول بين طرفى العملية التعليمية والأهداف المشتركة بينهما، بما يشجع تبادل الأفكار، وطرح الأسئلة، وإبداء الآراء بحرية.

فالتفاعل الصفى الفعال يقوم أساسا على فكرة التبادل الهادف للكلام فى إطار عملية التعليم والتعلم وفى إطار تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، هذا التفاعل الفظى الذى يدور غالبا فى غرفة الصف بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، وبذلك فهو يعتبر جانبا مهما فى الحكم على مدى نجاح كل من المعلم والطالب فى إحداث التعلم المرغوب، بل ويعد معيارا من المعايير التى يقاس بها مدى نجاح المعلم فى أداء أدواره بفعالية فى العملية التعليمية وبالتالى فعلى المعلم معرفة بأساليب وأهمية هذا التفاعل وكيفية توظيفه داخل الصف الدراسى، كما أن هذه العملية تتطلب توافر قدرات ومهارات خاصة لدى المعلم تتعلق بجوانب عديدة كمعرفته بالفروق الفردية وأهميتها ومراعاتها فى إحداث التعلم لكل الطلاب، وأساليب الإدارة الصفية الفاعلة.

والتفاعل الصفى الجيد يبنى مناخا نفسيا وعلميا جيدا بما يساعد فى تقدم وتفعيل التعليم والتعلم.

*** أهمية التفاعل الصفى اللفظى:**

١- زيادة حيوية ودافعية الطلاب واندماجهم فى الموقف التعليمى من خلال المشاركة المستمرة فى المناقشات والاستجابات، وتبادل وجهات النظر فيما بينهم، أو بينهم وبين المعلم.

٢- إيجابية الطالب فى العملية التعليمية، حيث تتغير النظرة للمعلم من كونه ملقن

للمعرفة، والطالب هو المستقبل والمستجيب، إلى كونهما طرفى معادلة.

٣- سيادة المناخ الإيجابى جلال عملية التعلم، حيث يجب أن تسود الممارسات الديمقراطية داخل الصف من خلال تبادل الآراء، وحرية التعبير، والاعتراض والتبرير، وما إلى ذلك.

٤- يسهم فى تطوير شخصية الطلاب من خلال إتاحة الفرص لاتخاذ القرارات وإبداء الآراء الأخرى، وبالتالى تخلص العديد من الطلاب من التمركز حول الذات إلى العمل الجماعي.

٥- إكساب وتنمية اتجاهات وقيم إيجابية نحو الذات والآخرين، خلال الاستماع الواعى الجيد، واحترام وجهات نظر الآخرين وسلوكهم، وكيفية الحديث والتخاطب مع الغير المختلف، واحترام مشاعر الآخرين وتنمية علاقات إنسانية جيدة.

٦- إتاحة حرية التعبير للطلاب عن مفاهيمهم وآرائهم حول موضوعات جدلية مختلفة فى ضوء تنوع الخلفيات الثقافية والعلمية والاجتماعية.

٧- تكوين الطلاب لاتجاهات إيجابية نحو معلمهم، حيث يشعرون بأنه إيجابى، ديمقراطى، متعاون، غير منحاز مهتم بهم جميعا، فاعل فى تعلمهم.

٨- تعزيز التعلم، والاحتفاظ به، مع زيادة إمكانية توظيفه فى مواقف أخرى وجديدة.

٩- المساهمة فى التعرف الجيد للمعلم على المتعلمين وخصائصهم المعرفية، والنفسية والاجتماعية (دوافع ـ اهتمامات ـ اتجاهات ـ قيم ـ علاقاتهم الاجتماعية)، بما يساعده فى عملية التقويم، ومعالجة بعض المشكلات الصفية، وبالتالى إحداث تعلم أفضل.

١٠- تقويم المعلم لذاته، ولنتائج العملية التعليمية، والطلاب لأنفسهم، حيث إن الكثير من أنماط الحديث داخل الصف له دور تقويمى من خلال الأسئلة والاستفسارات والقبول والرفض والثناء، والنقد، والانتقاد، والتعزيز، والمدح.

١١- تزويد الطلاب بتغذية راجعة بناءة عن إجاباتهم وسلوكهم سواء من قبل المعلم أو من قبل زملائهم الطلاب، ومن ذاتهم، لذا يعد التفاعل اللفظى تطبيقا عمليا لمفهوم التغذية الراجعة، حيث إن من أهدافه، دراسة جوانب وأبعاد السلوك اللفظى للمتعلم خاصة المتصل منها بالمناخ الاجتماعى والانفعالي.

*** شروط التواصل اللفظى الفعال:** (أبو نمرة ٢٠٠١، ١٠٢-١٠٥)

١- وجود لغة مشتركة مفهومة لدى طرفى العملية التعليمية، ولا يقتصر الأمر على اللغة المحكية أو المسموعة، بل قد تكون لغة مكتوبة أو غير محكية (صامتة) وما تشمله من حركات وإشارات وإيماءات وتلميحات، فوضوح اللغة هنا يسهل إرسال واستقبال الرسالة وفهمها.

٢- أسلوب الإرسال والاستقبال: وهذا يتطلب مهارات الإصغاء الجيد، الذى يدل على اهتمام المستقبل بالمرسل والرسالة، مع حسن تفسير الهدف من الرسالة، كما يتطلب ذلك وضوح التعبير والدقة فى تحديد الرسالة.

٣- الثقة المتبادلة والإحساس بمشاعر الآخرين وحاجاتهم: والمقصود هنا ثقة المعلم بقدرات طلابه، وثقة الطلاب فى معلمهم وما يصدر عنه من أقوال وأفعال، كما يتطلب ذلك تفهم المعلم لمشاعر الطلاب وأحاسيسهم، ومعرفة حاجاتهم، ومقدرة على تلبيتها فى حدود المتاح وفى أحسن صورة.

٤- المرونة والانفتاح العقلى والوجدانى والسلوكى تجاه المواقف التى يجرى التواصل فى نطاقها، بحيث يتيح فرصا للتعديل والتنظيم لعملية التواصل بهدف تحقيق النتاجات المنشودة.

٥- وضوح الهدف لكل من المرسل والمستقبل: وهذا يتطلب التحديد الدقيق لأهداف الموقف التواصلى بشكل يحقق الانسجام بينهما، وفى ضوء خلفية وأهداف مشتركة.

٦- تقديم المعلم للتغذية الراجعة للطلاب، والتى تتمثل فى صور مختلفة كاستحسان لآداءات الطلاب الإيجابية، والثناء عليهم ـ عندما يحتاج الأمر ذلك ـ بالطرق والأساليب اللفظية وغير اللفظية، وتزويدهم بالإرشادات والتوجيهات الهادفة الإيجابية بما يعينهم على تحسين الأداء.

٧- توافر أجواء نفسية واجتماعية ملائمة تشجع عملية التواصل، وتزيد من دافعية الطلاب على الاستمرار فى عملية التعلم، وهذه الأجواء يجب أن تتسم بالأمن والحرية فى التعبير، الألفة والمحبة والثقة المتبادلة، والمشاعر الطيبة، والجو الديمقراطى، والعمل على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

٨- إشراك الطلاب فى اختيار وتحديد الأهداف، والإجراءات والأساليب، والتقويم الذاتى، فى ضوء حاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم وقدراتهم.

*** نظام ملاحظة وتحليل التدريس** Observation System Instruction Analysis

من العرض السابق الذى تم فيه تناول التواصل الصفى وأهميته وشروطه، نلاحظ الأهمية

الكبيرة لهذا الجانب من قبل علماء التربية والاجتماع خاصة فى مجال التدريس، فظهرت جهود ودراسات عديدة تناولت دراسة وتحليل التفاعل اللفظى داخل الصف كمعيار من معايير الحكم على مدى نجاح المعلم فى تفعيل العملية التعليمية، ونجاحها فى تحقيق أهدافها المختلفة.

فقد أجريت الأبحاث فى هذا المجال على التحليل المنطقى للتفاعل اللفظى بين المعلم والتلاميذ بالصف الدراسى بقصد التعرف على كم ونوع الحديث الظاهر عن كل من المعلم والتلاميذ فى أثناء التدريس، وايضا لمساعدة المعلم على تعديل سلوكه اللفظى، وتدريبه على كيفية جعل المواقف التدريسية أكثر فاعلية.

وبدا اهتمام الباحثين التربويين بهذا الأسلوب منذ عام ١٩١٢ على يد ستيفانز Stevans، ثم أندرسون Anderson١٩٣٠، ويتهول Withall ١٩٤٩، وآشنرAschner١٩٥٩، وسميثSmith١٩٦٠، وويـدلى وميتز Wedly&Mitzel ١٩٥٨، ثم أميدون وفلاندرزAmidon & Flanders١٩٦٣، وفلاندرز وأدموند Flanders&Admond ١٩٧٩.

ويعتبر تصنيف فلاندرز من أهم التصنيفات فى هذا المجال، والذى ما زال يعتمده معظم الباحثين عند دراستهم لأنماط التفاعل اللفظى الصفي.

نظام " فلاندرز" لتصنيف التفاعل اللفظى الصفى

يشمل نظام فلاندرز Flanders أربعة أقسام أساسية، تتكون بدورها من أربعة عشر فئة، والأقسام الأربعة على النحو التالى:

- السلوك اللفظى غير المباشر للمعلم.
- السلوك اللفظى المباشر للمعلم.
- السلوك اللفظى للتلميذ.
- الصمت، أو السلوك اللفظى غير الوظيفي.

أولا- التأثير اللفظى غير المباشر للمعلم: وينقسم إلى أربع فئات

١- قبول وتوضيح المشاعر:Clarification Affetive and Acceptance

وتشمل هذه الفئة الموافقة، والتوضيح والاهتمام بالحالة الانفعالية للتلاميذ، كذلك التى لا تأخذ صورة تقويمية، مثل انفعالات ومشاعر التلميذ كالخوف، والغضب والقلق، السعادة، السرور، وهذا كله فى إطار يخلو من التهديد، بل من خلال الكلام الذى يقوله كرد فعل لهذه المشاعر، وعلى سبيل المثال:

- لماذا أنتم خائفون أو قلقون؟

- أنا أعلم بأن الدرس صعب فى بعض جوانبه ـ أليس كذلك؟

- يبدو أن ما قمتم به فى عمل الواجبات كان مرهقا.

وهذا الجانب يشير إلى أن المعلم يعترف بأن للتلاميذ الحق فى التعبير عن المشاعر وأنه لا يقابل ذلك بأى شكل من أشكال العقاب أو الاعتراض، وهذا يوضح أن استخدام المعلم عبارات تؤكد تقبله لمشاعر التلاميذ إنما يجعلهم قادرين على إدراك موقف المعلم منهم.

كما تشمل هذه الفئة عبارات التشجيع - غير المدح والمكافأة - أو التى ترفض تعبير التلميذ عن مشاعره.

ويجب الأخذ فى الاعتبار أن قبول المعلم لمشاعر تلاميذه أو رفضها يتوقف على نظرته إلى الموقف التدريسى، فإذا كان ينظر إليه باعتباره مجرد موقف لتحصيل المعرفة، وأن دوره يقتصر على تقديمها إلى تلاميذه، فإنه قلما يهتم أو يتقبل مشاعرهم والعكس صحيح.

٢- المدح والمكافأة (الثناء والتشجيع): Prize and Reward

وتشمل الكلمات أو العبارات التى تتصل بالتوجيه المباشر الإيجابى لسلوك التلميذ مثل عبارات المدح والمكافأة للسلوك الحالى والسابق، بل والمتوقع حدوثه. كما تشمل العبارات التى تشير إلى موافقة المعلم على سلوك التلميذ، أو التى تشير إلى مشاعر المعلم المقدرة لسلوك التلميذ، كما تتضمن الدعابات التى يمكن أن تزيل التوتر دون أن يكون ذلك على حساب الموقف والوقت، أو على حساب تلميذ آخر، ويمكن أن يكون القبول فى صورة إيماءات أو همهمة، مثال:

(- استمر فى الإجابة - هذه إجابة ممتازة - هذه وجهة نظر جيدة ومقبولة - كلام رائع ومفيد - هذا عمل طيب، ممتاز- أحسنت يا...)

٣- تقبل الأفكار(قبول وتوضيح المعلومات والمهارات): Cognitive and Skills Clarification and Acceptance

فقد يبدو التشابه بين هذه الفئة والفئة رقم ١ (قبول وتوضيح المشاعر) ولكن ما يميز هذا الجانب أنه يختص بتقبل المعلم لأفكار التلاميذ، وليس ما يصدر عنهم من مشاعر، بل ويمكن أن يبنى ويضيف لأفكار التلاميذ ويطورها، وفيه أيضا عندما يكرر المعلم أفكار الطالب فيعنى موافقة على قبولها، وتعبيرا عن استحسانه لها، وكذلك تشمل عبارات التشجيع (ولكن بشرط

ألا تعنى المدح، أو لا تمثل سلوكا معتادا من المعلم) وعلى سبيل المثال:

(- نعم - هذه فكرة جيدة - موافق - استمر- موافق على أن... ـ ولكنى أضيف عليها...)

٤-أسئلة المعلم: Teacher Questions

وتشمل الأسئلة التى يتوقع الإجابة عليها من قبل التلاميذ، أى أسئلة تتعلق بالمحتوى أو الطريقة أو الإجراءات المتبعة والمتفق عليها، وايضا التى تسأل وتستطلع رأى التلميذ حول الإجراءات المرتبطة بالمحتوى، وهنا يتيح المعلم للتلاميذ الحديث والتعبير عن آرائهم وأفكارهم بما يسهم فى اندماج التلاميذ فى أنشطة الدرس، مثل: (- على ماذا اتفقنا بشأن.....؟ - من الذى كلف برسم الخريطة أو..... ؟ - من الذى عليه الدور فى..... ؟).

ثانيا. السلوك المباشر للمعلم:

وينقسم بدوره على أربعة أقسام:

١- الشرح والتلقين (المبادأة بالمعلومات أو الرأى): Initiates Information or Opinion

ويشمل كل العبارات والكلمات المتصلة بالمحتوى أو العمليات التى تعطى معلومات أو رأى، كما تشمل أيضا الأسئلة التعبيرية التى لا تتطلب إجابة مثال: المعلم قائلا ومعقبا: إذا، ما هو الحل؟ ثم يجيب بنفسه على التساؤل، أى الأسئلة البلاغية والتى تخرج عن معنى السؤال ولا ينتظر المعلم لها إجابة من التلاميذ.

وبمعنى آخر، هو الكلام الذى يتم من خلاله تقديم معلومات أو حقائق أو أفكار أو آراء إلى التلاميذ، كتقديمه للدرس، أو محاولة تركيز انتباه التلاميذ على جانب مهم من الدرس، أو تحديد جزء مهم للمراجعة.

وفى جميع الحالات لا يسجل ضمن هذا القسم سوى الشرح والتفسير، وتقديم الآراء أو الحقائق أو المعلومات والأسئلة التى يوجهها المعلم إلى التلاميذ حول موضوع الدرس.

٢- التعليمات وإصدار الأوامر: Request and Commends

وتشمل التوجيهات والمطالب والأوامر التى يتوقع من التلاميذ الاستجابة لها وتنفيذها، مثل (إفتحوا الكتاب ص..... ـ انظروا إلى الخريطة شكل رقم.....

ـ كف عن الحركة يا.....)، كما تتضمن الأسئلة التى تسبق اسم التلميذ عند تقديم

سؤال ولم يظهر التلميذ بعد استعداده للإجابة عليه مثل (- من يستطيع الإجابة ؟ - من لم يراجع الدرس ؟ - من لم يحل الواجب ؟.

٣- النقد والرفض (النقد واستخدام السلطة): Criticism and Rejection

ويشمل العبارات التى تنتقد أو ترفض أفكار التلاميذ أو سلوكهم، كما تتضمن ايضا عبارات السخرية أو التهكم، والرفض لمشاعرهم، بحيث يكون ذلك فى إطار تعديل السلوك، هذا إضافة إلى أساليب التعنيف، مع بيان المعلم سبب ما دفعه إلى ذلك الرفض أو التعنيف، مثال:

(- لماذا أنت كثير الكلام مع زميلك ؟ - هذا السلوك غير مقبول - لماذا لا تنتبه للدرس ؟ أو لكلام زميلك ؟ - أنت دائما تتأخر- لماذا لا يكتمل عملك على الوجه المطلوب ؟).

ثالثا. سلوك التلميذ:

ويتكون من فئتين هما:

١- استجابة متوقعة منتزعة: Elicited Response

وتعنى، كل حديث من قبل التلميذ مجيبا المعلم، أو استجابة لطلبات وأوامر المعلم، حتى لو كانت استجابات غير سليمة علميا أو تربويا، أو الإجابة لسؤال وجهه المعلم، أو استفسار للتلميذ عن موضوع له علاقة بحديث المعلم. ومعنى ذلك أن الحديث الذى يسجل فى هذا القسم هو كل ما يصدر عن التلميذ ويبدو بوضوح أنه نتيجة لطلب المعلم أو لسؤال وجهه إلى التلميذ.

٢- استجابة غير متوقعة (مبادرة التلميذ)Emitted Response:

أى مبادأة التلميذ بالحديث دون أن يطلب المعلم منه ذلك، أو الطلبات غير المصاحبة لمثيرات محددة مسبقا.. فمثلا قد يرفع التلميذ يده طالبا الحديث فى كلمة أو جملة، أو يوجه سؤالا دون أن يكون ذلك بناءا على مطلب من المعلم.

رابعا- الصمت:

ويشمل نوعين بدوره، ويعتبران عند فلاندرز فئة واحدة

١- صمت التدريب الموجه أو النشاط: Directed Practice or Activity

ويشمل كل السلوك غير اللفظى المقدم أو المقترح من المعلم مثل العمل فى حل

المشكلات، القراءة الصامتة، أو عند عرض تعليم تعليمى، أو صور متحركة، أو النظر إلى صور أو أشكال، ونماذج وعينات، انهماك المعلم فى عمل ما كالكتابة على السبورة.

٢- صمت التفكير أو التأمل: Silence and Contemplation

ويشمل كل لحظات الصمت التى لا ينشغل فيها التلاميذ بصورة علنية فى حل المشكلات، وكذلك الصمت الذى يتبع الأسئلة، أى كل أنواع الصمت من أجل التفكير، وهناك من يضمن هذه الفئة فترات الفوضى والتشويش، ككلام أكثر من تلميذ فى وقت واحد، أو حديث التلاميذ مع بعضهم، أو الفترات التى تعقب طرح سؤال.

*** أداة فلاندرز لرصد التفاعل الصفى**

صمم فلاندرز مصفوفة عشارية تتضمن أنواع وتقسيمات التفاعل الصفى العشرة، أى يتكون من عشر خانات أفقية ومثلها رأسية، بحيث تخصص كل منها ـ سواء الأفقية أو الرأسية ـ لرصد سلوك من السلوكات العشرة، على النحو التالى:

البيان			١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠
سلوك المعلم غير المباشر	تقبل المشاعر	١										
	الثناء والتشجيع	٢										
	تقبل الأفكار	٣										
	توجيه الأسئلة	٤										
سلوك المعلم المباشر	الشرح والتلقين	٥										
	إعطاء التوجيهات	٦										
	الانتقاد والتبرير	٧										
سلوك التلميذ	الاستجابة للمعلم	٨										
	مبادرة الطالب	٩										
الصمت والفوضى		١٠										
المجموع												

وقد وضع فلاندرز عدة معايير للحكم على سلوك كل من المعلم والتلميذ أثناء التدريس الصفى، بما يبين نوعية التدريس كمؤشر للفاعلية، ومن هذه المعايير:

١- أن المعدل للمعلم العادى فى الإلقاء (الشرح والتلقين وعرض المعلومات) يتراوح بين ٣٥-٤٠٪ من زمن الحصة.

٢- أن المعلم العادى يجب ألا يزيد استعماله للأفكار وإجابات التلاميذ خلال الشرح والتوضيح عن ١٠٪ من زمن الحصة.

٣- لا يزيد سلوك المعلم بنوعيه ـ المباشر وغير المباشر- عن ٦٧٪ من مجموع التفاعلات الصفية.

٤- تكون نسبة الهدوء أو الفوضى داخل الصف لا تزيد عن ١٥٪ فى الظروف المعتادة.

٥- بالنسبة لقبول مشاعر التلاميذ، ففى حالة المعلم غير المباشر أن يعطي١٠٪ من زمن الحصة لذلك، أما المعلم العادى فيعطى أقل من ذلك بكثير، أى ما نسبته ٠.٠٥٪.

٦- المعلم غير المباشر من المفترض أن يستخدم حوالى ١١٪ من زمن الحصة فى توجيه الأسئلة.

٧- المعلم العادى يستخدم ما بين ١-٢٪ من وقت الحصة فى المدح والتشجيع.

٨- أن تكون نسبة كلام التلاميذ البناء وذات الصلة بعملية التعلم حوالى ٢٥٪ من زمن الحصة فى الظروف المعتادة.

والخلاصة عند فلاندرز أنه إذا كان مجموع عناصر ووقت سلوك المعلم المباشر أكبر من السلوك غير المباشر، فإن هذا الأسلوب التدريسى للمعلم أسلوبا مباشرا. أما إذا كان العكس، فيصبح الأسلوب غير مباشر وهذا الأخير هو المفضل من وجهة نظر فلاندرز بل من الدراسات والواقع التدريسي.

- ضوابط لعملية الملاحظة:

١- جلوس الملاحظ فى مكان مناسب فى غرفة الصف يتيح له حسن الرؤية لكافة التلاميذ والأماكن المتوقع أن يتحرك فيها المعلم (يرتبط الاختيار بنظام ترتيب مقاعد التلاميذ، سواء كان التنظيم التقليدى فى شكل صفوف طولية، أو فى شكل مجموعات).

٢- لا يجب أن يتنقل المعلم من رصد نوع من أنواع السلوك إلى رصد نوع آخر إلا بعد التأكد من الانتهاء من السلوك الأول، والانتقال إلى السلوك الثانى وبصورة مؤكدة واضحة.

٣- إذا حدث أكثر من سلوك واحد خلال الثوانى المقررة ـ كوحدة زمنية للتسجيل ـ فإن هذا السلوك يسجل فى فئته المقررة.

- معايير التسجيل:

١- تخصص مدة ثلاث ثوان لكل سلوك، ولو استغرق نفس السلوك مدة أطول من ذلك، فيتم تجزئة هذه المدة كعدة سلوكات فى نفس الفئة، بمعنى انه لو استغرقت فترة صمت النشاط ١٥ ثانية، فيتم حساب ٥ سلوكات (علامات) فى خانة ذات السلوك (الصمت).

٢- عندما يكرر المعلم حرفيا إجابة صحيحة لتلميذ ما، فإنها تسجل ضمن الفئة رقم ٢.

٣- أسئلة المعلم المفتوحة التى تأتى خلال الإلقاء، يجب تسجيلها فى الفئة رقم ٥.

٤- إذا بادر تلميذ بالتحدث بعد تلميذ آخر دون إذن من المعلم، فإن ذلك يسجل فى الفئة رقم ٩.

وقد وضع فلاندرز عدة شروط تعد بمثابة أحكام وإجراءات يجب أن يتبعها الذى يقوم بعملية التسجيل لعمليات التفاعل الصفى وأهمها: (أبو نمرة، ٢٠٠١، ٨٠)

أ- إتقان العديد من المهارات الأساسية الخاصة بذلك وأهمها، إتقان الملاحظ للتعريفات الإجرائية، والمقصود الدقيق والواعى لكل مفهوم فى المصنفات العشرة.

ب- إتقان الملاحظ الأرقام الدالة والمرتبطة بالفعل المراد تدوينه فى مصفوفة التسجيل ـ فمثلا الرقم ٢ هو للمدح والتشجيع، والرقم ٦ للتعليمات وإصدار الأوامر.

ج- الوعى والإحساس الدقيق بالزمن، حيث إن التسجيل يتم لكل ثلاث ثوان (لو استمر الفعل الواحد مثلا لتسع ثوان) يسجل له ثلاث علامات وهكذا.

د- القدرة على التمثيل والتحليل البيانى للمعلومات.

ثالثا- إثارة الدافعية للتعلم

إن أى نشاط إنسانى يرجع فى المقام الأول إلى الدوافع والحاجات، والرغبات لدى الأفراد، بما يدفعهم إلى العمل، فإن موضوع الدافعية يكشف عن الأسباب التى تقف وراء الأفعال الإنسانية من حيث تنوعها وأنماطها ودرجاتها. فدافعية السلوك تتعلق بالسؤال: لماذا يتصرف الكائن الحى بطريقة معينة فى موقف معين ؟

فالدافعية تعد شرطا مهما لحدوث التعلم عند الكائن الحى.. واختلاف مستويات الدافعية يعد أحد عوامل التعلم والإنجاز، فنحن نلاحظ فى حياتنا اليومية من الطلاب من يهتم ويثابر لوقت طويل وجهد كبير للحصول على مستويات تحصيلية وتقديرات مرتفعة، بينما نجد من

هو عكس ذلك، أو يكتفى بالمستويات العادية والتى تمنحه مجرد عبور أو تجاوز الموقف وليس من المهم مستوى الإنجاز، ولعل ذلك ما يمكن أن نربطه بمفهوم الدافعية.

وفى مجال التعليم والتعلم، فإن الدافعية ليست فى مجملها ذاتية، أى تعتمد على المتعلم فقط، ولكن من المهم أن يكون هناك قدر مهم ومناسب من الدافعية الخارجية، أى من الضرورى المساهمة فى تكوين دوافع التلاميذ، بل والعمل على استقرارها كقوة دافعة ومحفزة على التعلم، فهى من أهم أسس التعلم، فالتلاميذ هم الذين يتعلمون، والمعلمون لا يستطيعون التعلم نيابة عنهم، ولكن العمل على مساعدتهم على التعلم وحفزهم عليه، ولذلك فإن مهارة استثارة الدافعية لدى التلاميذ تعد من أهم مهارات التدريس الفعال، بل وأكثرها فعالية فى إحداث التعلم.

وعليه فإن على المعلم أن تكون لديه دراية وخبرة واسعتين عن الدافعية، مفهومها، وأساليبها، وأنواعها.

- **مفهوم الدافعية**

- "هى مجموعة المشاعر التى تدفع المتعلم على الانخراط فى نشاطات التعلم التى تؤدى إلى بلوغ الأهداف المنشودة ".

- " وهى تلك القوة الداخلية الذاتية التى تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية والمعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته، خصائصه، ميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات). (زيتون، حسن ٢٠٠١، ٣٢٧)

- " استعداد نسبى لدى الفرد المتعلم، يحدد مدى سعيه ومثابرته من أجل بلوغ الهدف، وهو النجاح، بما يترتب عليه درجة ونوع معين من إشباع فى ضوء مستوى محدد."

- حالة داخلية، جسمية أو نفسية تدفع الفرد ليسلك سلوكا معينا فى ظروف معينة، وتوجهه نحو إشباع أو تحقيق هدف معين، أى أنها قوة محركة منشطة وموجهة فى آن واحد."

ويمكن أن نتبين أبرز سمات الدافعية على النحو التالى: (زيتون، حسن ٢٠٠١، ٣٢٨-٣٢٩)

١- أن الدافعية قوة ذاتية داخلية: بمعنى أنها تعبر عن حالة ذاتية داخلية ولا نستطيع

ملاحظتها مباشرة، بل نستنتجها من قيام الفرد بسلوك معين، أى أن الدافعية يفترض وجودها من ملاحظتنا لقيام الفرد بسلوك معين.

٢- الدافعية قوة تحرك السلوك: بمعنى أنها تثير الفرد ابتداء للقيام بسلوك معين، أى أنها تستثير الفرد للقيام بنشاط معين.

٣- الدافعية قوة مستمرة توجه السلوك نحو تحقيق غاية: فوظيفة الدافعية لا تقتصر على استثارة سلوك الفرد للقيام بنشاط معين، وإنما تمتد أيضا إلى تحفيزه للاستمرار فى هذا السلوك حتى تتحقق الغاية من هذا السلوك.

٤- تستثار الدافعية بعوامل داخلية وعوامل خارجية: فالعوامل الداخلية كحاجات الفرد مثل (الحاجة لتحقيق الذات- الحاجة للطعام.. إلخ، تعد من الحاجات البيولوجية ـ خصائصه، كمستوى القلق لديه، مستوى طموحاته وتطلعاته، إمكاناته وقدراته.... إلخ ـ ميوله واهتماماته، وقيمه واتجاهاته).

ومن أمثلة العوامل الخارجية: الحصول على تقدير، أو جائزة، أو مركز اجتماعى مرموق، أو جذب الانتباه إليه.

وهناك من يقسم الدوافع إلى دوافع بيولوجية وأخرى اجتماعية، فالدوافع البيولوجية ناجمة ومترتبة على حاجات مثل الأكل والشرب والنوم، أما الدوافع الاجتماعية فهى كالحاجة إلى الانتماء، والأمن، وتقدير الذات، والإنجاز.

وفى مجال العملية التعليمية، فإن الدوافع الخارجية هى التى يكون مصدرها المعلم أو الإدارة المدرسية، أو أولياء الأمور، أو الأقران. فقد يقبل المتعلم على التعلم سعيا وراء رضاء المعلم وكسب إعجابه وتشجيعه، أو الحصول على جوائز مادية، كما قد يقبل على التعلم إرضاء لوالديه وكسب حبهما وتقديرهما لإنجازه، أو للحصول على مقابل مادى أو معنوى، وكذلك بالنسبة لأصدقائه وأقرانه فيما يبدونه من إعجاب والحصول على مكانة اجتماعية متميزة بينهم.

أما الدوافع الداخلية ففيها يقدم المتعلم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعيا لتحقيق رغباته وأهدافه، وكسب المعارف والمهارات، والتميز بين زملائه، وتحقيق الذات، إضافة إلى الشعور بمتعة التعلم، والرضا عن الإنجاز الذاتي.

ولا يخفى أن هناك علاقة قوية بين الحاجة والدافع، حيث إن الحاجة تعنى شعور الفرد بنقص فى جانب معين، فيسلك سلوكا معينا بقصد إشباع هذه الحاجة. وعليه فإن الحاجة هى

نقطة البداية لإثارة الدافعية والتحفيز إلى سلوك معين يؤدى إلى إشباع هذه الحاجات.

ويؤكد الفكر التربوى الحديث على أهمية نقل دافعية التعلم من المستوى الخارجى إلى المستوى الداخلى بما يؤدى إلى تنمية الدوافع الذاتية والتى يمكن أن تساعده على الاستمرار فى التعلم الذاتى ومواصلة التعلم.

من السابق يتبين أن للدوافع أهمية فى عملية التعلم، وهى على النحو التالى:

- **وظائف الدافعية فى عملية التدريس:**

١- تدفع المتعلم لتحديد واختيار أنسب الطرق والوسائل التى يمكن أن تساعده فى تحقيق إشباع حاجاته وتحقيق أهدافه بمستوى معين.

٢- أنها فى حد ذاتها هدفا تربويا، حيث إن إثارة دافعية الطلاب، وتوليد اهتمامات وميول معينة لدى الطلاب تساعد فى إقبالهم على ممارسة النشاط بمختلف صوره المعرفية والعاطفية والمهارية سواء فى العمل المدرسى أو خارجه.

٣- أنها تدعم الاستجابات والأنشطة التى أدت، ويمكن أن تؤدى إلى إشباع الحاجات، بحيث تزيد من فرص حدوثها فى المواقف الجديدة المشابهة.

٤- أنها وسيلة يمكن استخدامها من أجل إنجاز أهداف تعليمية معينة، باعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل والإنجاز، حيث إن الدافعية ذات علاقة وثيقة بالميول والاتجاهات والقدرات، وعليه فهى توجه إلى بعض الأنشطة دون الأخرى.

٥- موجهة للسلوك والنشاط فى وجهة معينة ومحددة من أجل تحقيق الأهداف، فيحدث النشاط تحت ضغوط الدوافع، وفى نفس الوقت فإنها تساعد فى تحديد أوجه النشاط المطلوبة لإتمام التعلم.

أساليب إثارة دافعية الطلاب:

توجد الكثير من الأساليب والأدوات والفرص التى يمكن للمعلم استغلالها فى إثارة دافعية الطلاب، كما أن عليه عند توظيف هذه الأساليب أن يكون على دراية وخلفية بهذه الأساليب ومدى فعاليتها ارتباطا بالظروف التى يوظف خلالها كالظروف النفسية والعلمية للمتعلم، والفروق الفردية بين المتعلمين ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، فالحوافز والدوافع التى تقدم لتلميذ المرحلة الابتدائية تختلف كثيرا عما يمكن استخدامه منها فى المرحلة

الثانوية، وكذلك توقيت توظيفها وما إذا كان قبل أو أثناء أو بعد العملية التعليمية، وهكذا من عوامل عديدة يجب مراعاتها فى إحداث قدر من النشاط والعمل فى سبيل الوصول إلى الأهداف المحددة لكل من المعلم والمتعلم.

- ويمكن عرض هذه الأساليب كما يلى وفى إيجاز:

١- التأكيد على أهمية موضوع التعلم بالنسبة للمجال الدراسى، فمثلا بيان فهم أهمية كل من خطوط الطول ودوائر العرض فى جوانب ومجالات أخرى لدراسة الجغرافيا كتحديد المواقع والاتجاهات، وحساب الزمن، وحساب المسافات والمساحات... إلخ، يمكن أن يكون ذلك دافعا مهما لتعلم الموضوع.

٢- بيان أهمية الموضوع وارتباطه بغيره من الموضوعات مثل التأكيد على أهمية مهارات فهم الخريطة فى دراسة المواقع والاستنتاجات والتفسيرات، والاتجاهات والمواقع والتضاريس.

٣- توظيف الأدوات والوسائل وتكنولوجيا المعلومات فى إثارة فضول واهتمامات المتعلم للتعلم، كاستخدام العينات والنماذج وأجهزة الكمبيوتر والأطالس.

٤- توضيح أهمية موضوع الدرس بالنسبة للمتعلم، فدراسة المعارف الجغرافية المرتبطة بالظواهر المختلفة، كخطوط الطول ودوائر العرض وارتباطها بحساب الزمن، وظاهرتى المد والجزر، والرياح، كلها تعد من الموضوعات الوظيفية فى حياة التلميذ، ويجب على المعلم دائما أن يربطها بحياة التلميذ.

٥- أن يمثل المعلم القدوة للمتعلمين، من حيث سعة اطلاعه ووفرة معلوماته والتى يجب بالضرورة أن تكون أوسع مما ورد بالكتاب المدرسى وتدعمه، وكذلك القدوة فى السلوك نحو التعلم باعتباره قارئا ومطلعا وباحثا مستمرا من أجل تحسين أدائه والمتعلمين فى ذات الوقت.

٦- استخدام الاستراتيجيات والأساليب التدريسية الفعالة، والتى تثير اهتمامات وتفكير المتعلمين، والابتعاد قدر الإمكان عن الأساليب التقليدية والتى تعتمد على أساليب العرض فى أغلب أوقات الدرس.

ويورد (زيتون،كمال ٢٠٠٢، ٤٥٤-٤٥٥) بعض الأساليب التى يمكن أن تساعد المعلم

على إثارة الدافعية لدى التلاميذ، كما يلى:

- تنويع المثيرات: ويقصد به عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير، فيجب التغيير وإثارة الحماسة فى العمل وعلى الابتكار، فكلما تنوعت المثيرات كلما كانت أكثر إثارة للدافعية.

- الإيماءات: أى استخدام المعلم رأسه فى إحداث الإثارة سواء بالموافقة، أو العكس للدلالة على الإعجاب، كذلك استخدام حركات اليد والجسم للتحرك من مكان لآخر.

- تركيز الانتباه: فيجب على المعلم أن يحث التلاميذ على التركيز على بعض النقاط المهمة فى الدرس، مع تبرير هذه الأهمية.

تنويع الأساليب:

- استخدام التوقعات: فأحيانا يكون الصمت سلاح ذو فعالية أكبر من الكلام أو التنبيهات اللفظية، فعندما يصمت المعلم مثلا عند حدوث فوضى داخل الصف، فمن المتوقع أن يصمت التلاميذ، وهنا يستأنف المعلم عمله مرة أخرى.

- تحركات المعلم: فكثيرا ما ينصب اهتمام التلاميذ على المعلم وتحركاته أثناء شرح الدرس، فتحركاته تلفت الانتباه وتؤثر على التلاميذ، وعليه أن يتحرك فى الاتجاهات المختلفة بالصف، والتوقف للحظات عند بعض المواقع به قاصدا ذلك للتأثير على تلميذ أو مجموعة معينة منهم، وهكذا...

كما يوضح دين Dean,1996 (نقلا عن الحيلة٢٠٠٢،٣٠٢-٣٠٤) أنه يمكن زيادة محفزات التعلم، ومن هذه المحفزات:

١- النشاط: فالإنسان دائما فى حركة ونشاط من أجل تحقيق الأهداف، أى التعلم، فمن الضرورى تفعيل نشاط المتعلم، واستخدام أنشطة تعليمية إيجابية فى المحتوى من أجل استمرارية نشاط المتعلم، وإثارة دافعيته للتعلم.

٢- المرح (السرور): فالمرح يجدد طاقة المتعلم ويجعله أكثر حماسة للتعلم، فيمكن إدخال البهجة والمفاجآت السارة، وتقديم بعض الجوائز من وقت لآخر، أو تنظيم المسابقات الهادفة.

٣- الاختيار (تنوع البدائل): فالإنسان يفضل الاختيار من بدائل عدة متنوعة، ويمكن للمعلم تقديم عدة خيارات كتنويع طرق التدريس، أو الوسائط التعليمية بما يساعده فى

مراعاة الميول والاهتمامات والرغبات والقدرات والاستعدادات.

٤- التفاعل الاجتماعى: حيث إن الطالب لديه رغبة فى الاتصال والتفاعل مع الآخرين من أقرانه، فاستمرارية وحيوية التفاعل يزيد من دافعية المتعلم، ويحسن التعلم، ويمكن للمعلم توظيف التعلم التعاونى، والمناقشات فى مجموعات صغيرة، والتعلم بحل المشكلات فى هذا المجال.

٥- التسامح (التساهل) بالأخطاء: على المعلم إدراك أن الخطأ حتمى، وهو جزء من عملية التعلم، بل إن الأخطاء توفر فرصا عظيمة، فيمكن للمعلم التجاوز أو التساهل مع بعض الأخطاء، ولا يتسرع فى توقيع العقاب والذى يؤدى إلى نتائج عكسية، فمن المهم توفير بيئة آمنة للتعلم.

٦- القياس: فلا يجب استخدام القياس من منظوره السلبى، أى للوقوف على الأخطاء فقط، ولكن من المهم استعمال القياس فى مجال التعلم كمحفز فى العملية التعليمية التعلمية، فيمكن تحويله من وسيلة للتقييم والحكم إلى قوة تسهيل ومساعدة للمتعلم بصورة أفضل من خلال عدة طرق منها: التركيز على تقويم التحسن (التقدم)، وتشجيع القياس الذاتى لدى التلميذ، وأخذ رأى المتعلم فيما يجب قياسه والأسلوب الأنسب لذلك.

٧- التغذية الراجعة: عن طريق توفير عنصر استمراريتها، وتقديمها بشكل فورى ومباشر، مع التأكيد على تعزيز الجوانب الإيجابية.

٨- التحدى: فإن توافر عنصر التحدى مهم فى إخراج والوصول إلى الأفضل، ويثير الحماس لديهم، ومن المهم فى هذا الشأن أن يضع المتعلمين أهدافهم التعليمية، وأساليب ومدة إنجازهم لها.

٩- التعزيز: فالمتعلمين الأكثر دافعية هم الذين يتلقون الكثير من التقدير لكل تقدم يحرزونه، ويجب التأكيد هنا على استمرارية التقدير وتوزيعه مهما كان مستوى العمل والإنجاز لأن الدافعية يجب أن تستمر أيضا.

رابعا- التعزيز والتعلم الفعال

يعتبر التعزيز من الإجراءات، بل من المهارات المهمة التى يجب أن يمارسها المعلم خلال العملية التعليمية الصفية، فالتعزيز يعمل على تقوية وزيادة تكرار السلوك المرغوب فيه أو

الاستجابة المرغوب فيها، ويتم ذلك عادة بتوفير نوع معين من المكافأة يتناسب والإنجاز الذى قام به التلميذ، كما أنه يؤدى إلى زيادة مشاركة المتعلم فى أنشطة التعلم المختلفة وانهماكهم فيها بما يجعلهم أكثر تركيزا واهتماما، ناهيك عن بعض المردودات التربوية الأخرى كالمساعدة فى ضبط الصف.

ومع ذلك فإن بعض الخبراء فى مجال التربية وعلم النفس يوضحون أن دور التعزيز يعتبر هامشيا من حيث فعاليته فى زيادة التعلم وتفعيله، كما أنه يمكن أن يفيد إلى حد معين ثم عند درجة معينة فإن الاستمرار فيه وزيادته يحتمل أن يقلل التعلم، أو يمكن أن تكون نتائجها سلبية، فإذا كانت المكافأة بسيطة أو ساذجة أو غير مثيرة للاهتمام يمكن ألا تؤدى الغرض المطلوب من تقديمها، وهذا بالطبع يرتبط بنوعية المكافأة، فليست كل مكافأة تناسب كل الأعمار أو كل الإنتاج، أو كل المواقف.

ويعرف التعزيز من قبل علماء السلوك بانه " حدث سار يتبع سلوكا ما، بحيث يعمل على تقوية احتمالات تكرار مثل هذا السلوك فى مرات لاحقة ".(زغلول ٢٠٠٣، ٨٣)

أو انه " مثير مرغوب فيه يرتبط بعلاقة زمنية معينة مع السلوك بحيث يعمل على المحافظة على قوة السلوك وزيادة احتمالية ظهوره لاحقا ".

وهو " المكافأة التى تقوى الاستجابة وتزيد من احتمالات تكرارها ".

ويعنى به فى مجال التدريس: " العملية التى يقوم بها المعلم عند تقديم مثير/ معزز لطالب معين لمكافأته على سلوك (استجابة) مرغوب فيها بغرض تشجيعه على إعادة تكرار هذا السلوك مرة أخرى، الأمر الذى يؤدى إلى تقوية الاستجابة، وظهورها مرات أخرى بشرط أن يكون هذا المعزز سارا ومرضيا للطالب. " (زيتون، حسن ٢٠٠٢، ٣٩١-٣٩٢)

وبما أن التعزيز يركز على دافعية التلاميذ ومفهوم ذاتهم، فإنه يكون أكثر أهمية فى المرحلة المبكرة من عملية التعلم ومع التلاميذ منخفضى التحصيل كما يلاحظ أن النقد (عكس الثناء) يكون فعالا مع التلاميذ مرتفعى التحصيل حين يستخدم باعتدال، وغالبا ما ينجح التعزيز فى الظروف الآتية: (جابر،عبد الحميد ٢٠٠٠، ٨٣)

- حين يعرف على وجه التحديد السلوك أو الأداء الذى يكافأ.
- حين يكون مشروطا بسلوك مرغوب فيه أو أداء، وهو لا يقدم حين لا يستجيب

التلاميذ على نحو غير صحيح.

- حين يعتقد فيه.

ومن الجدير بالذكر أن مفهوم التعزيز قد استخدم فى مجال التدريس وافدا من مجال علم النفس التعليمى؛ إذ يعتبر هذا المفهوم من المفاهيم الشائعة فى نظريات التعلم عامة ونظريات التعلم السلوكية على وجه الخصوص، ومن هذه النظريات " نظرية التعزيز " Reinforcement Theory، ومن أهم افتراضات (مبادئ) هذه النظرية: (زيتون،حسن، ٢٠٠١، ٣٩٠)

١- يتعلم الفرد أو يتغير سلوكه (أو استجابته) عن طريق ملاحظته لنتائج السلوك الذى يقوم به. فإذا كانت نتيجة السلوك سارة ممتعة عند الفرد عمد إلى تكرار هذا السلوك، وإذا كانت ضارة أو مكررة فإنه يعمد على تجنب القيام بهذا السلوك.

٢- النتائج (المثيرات أو الأحداث) التى تزيد من تكرار مثل هذا السلوك أو الاستجابة يطلق عليها المعززات.

٣- يزيد احتمال تكرار السلوك (الاستجابة) عندما يتبع التعزيز المرغوب فيه بطريقة مباشرة.

٤- كلما كثر التعزيز زاد احتمال تكرار السلوك (الاستجابة).

٥- عدم وجود تعزيز، أو تأخيره يضعف من احتمال تكرار السلوك.

٦- يمكن تشكيل سلوك الفرد تدريجيا عن طريق التحكم فى التعزيز، أى عن طريق تعزيز السلوك المرغوب فيه وعدم تعزيز الأنواع الأخرى غير المرغوب فيها.

٧- يزيد التعزيز من نشاط المتعلم، ومن اهتمامه بالتعلم، وهذا ما يطلق عليه الجوانب الدافعة للتعزيز.

ومن الجدير بالذكر إن تطبيق هذه المبادئ فى قاعة الدراسة يكتنفه شيء من الصعوبة ما لم يتدرب المعلمون على ممارسة مهارة التعزيز فعليا وتزداد خبرتهم بتلك المهارة.

وتتنوع المعززات، وتختلف من حيث تأثيرها ارتباطا بالعديد من المتغيرات، كطبيعة التلميذ ومستواه العقلى والاجتماعى والاقتصادى، ونوع النشاط المثاب عليه، ومستوى وأهمية هذا النشاط، فليس من المناسب أن يكون المعزز المقدم لتلميذ أجاب عن سؤال يطلب فيه منه ذكر خمس عواصم عربية، هو نفس المعزز الذى يقدم لزميل له طلب منه توزيع هذه العواصم

على مواقعها بالخريطة الصماء للوطن العربى، كذلك يتوقف نوع المعزز على فهم المعلم لطبيعة التعزيز وأهميته وشروطه.

ويبين (زيتون، كمال، ٢٠٠٢، ٤٧٠-٤٧١) أنواع التعزيز كما يلى:

١- التعزيز اللفظى: Verbal Reinforcement

والذى يحدث حينما يتبع المعلم استجابة التلميذ بشكل معين من التطبيق الإيجابى كأن يقول: - كلمة واحدة مثل: مدهش، رائع، ممتاز، صحيح.

- كلمتين مثل: اقتراح جيد، فكرة مدهشة.
- جملة مثل: أنا معجب بإجابتك يا أحمد، كيف توصلت إلى هذا الحل الرائع يا..... .

مع الأخذ فى الاعتبار أن الكلمة المنطوقة تتأثر بنغمة الصوت، وسرعة الإلقاء، والتركيز على المقاطع، ودرجة علو الصوت وحدته. كما يعد استخدام أفكار الطالب - رغم إهمال المعلمين له ـ أحد أشكال التعزيز اللفظى ذات الفعالية، والتى تبين للتلاميذ أن ما يقولونه له أهمية، مما يزيد من درجة مشاركتهم فى الصف الدراسي.

٢- التعزيز غير اللفظى: Nonverbal Reinforcement

ويشير إلى استخدام فعل بدنى لبعث رسالة قبول لاستجابة أو عمل ما، ويجب الاهتمام بهذا النوع من التعزيز، حيث إنه قد يكون أكثر فعالية من التعزيز اللفظى، فقد أثبتت الدراسات أن التلاميذ يميلون إلى التعزيز غير اللفظى أكثر من ميلهم للتعزيز اللفظي. فتعبير لوجه أو هزة رأس أو حركات الجسم تعبيرا عن التشجيع والإيحاء بأن الإجابة تسير فى طريقها الصحيح، ومن ثم فقد تعززت بالإيجاب، وعندما يوحى بالدهشة والاستغراب وأن الطريق خاطئ مما يعزز الموقف بالسلب. كما على المعلم أن يستخدم هذه اللغة ليعبر بها عن المشاعر والأفكار المختلفة.

٣- التعزيز غير المباشر: Vicarious Reinforcement

حيث يتعلم الأفراد من خلال ملاحظة الآخرين، فإذا لاحظوا الآخرين يعززون أفعالا سلوكية معينة، فإنهم يميلون للتصرف بنفس الطريقة إذا كان التعزيز مرغوبا بالنسبة لهم، ويسمى هذا التعزيز "التعزيز غير المباشر" فعلى سبيل المثال لو أن طالبا ما امتدح على سلوك معين وكان الطالب الآخر يرغب فى الحصول على نفس المدح من المعلم، فإن هذا الطالب

(الثانى) سيتصرف بنفس الأسلوب ليحصل عليه. ومثال للتعزيز غير المباشر كأن يقول المعلم: يعجبنى أسلوب "مصطفى" فى رفع يده قبل التحدث، أو، كان تبرير " حسام " العلمى رائعا.

٤- التعزيز المشروط: Qualified Reinforcement

يطلق على التعزيز المقيد التعزيز الجزئى أو التحفظى، ويحدث التعزيز المقيد حينما تعزز فقط الأجزاء المقبولة من فعل التلميذ أو المحاولات ذاتها، مثلا: حين يقع تلميذ فى خطأ على السبورة، فيمكن للمعلم تعزيز حقيقة أن الخطوات صحيحة، أو تعزيز المجهود الطيب للتلميذ، أو حينما يقدم طالب فكرة شيقة حتى ولو لم تكن تتصل بالموضوع محل النقاش.

٥- التعزيز المؤجل: Delayed Reinforcement

يعزز المعلمون التلاميذ فوريا بعد حدوث السلوكيات المرغوبة، ومن الأفضل أن يعزز التلاميذ على عمل مبكر مثل: أن توجه سؤالا داخل الصف لتلميذ معين أظهر معرفة مسبقة فى جزء معين من المادة. ويعرف هذا التعزيز على الأعمال المبكرة بالتعزيز الموجب، ومن خلاله يمكن توضيح أن الأعمال والمساهمات لا تنسى ولكنها تبقى ذات أهمية مستمرة.

وفى رؤية أخرى تصنف المعززات إلى قسمين هما:

أ- المعززات الموجبة:

وفيها تشكل المكافأة حافزا فعالا للتلميذ على ما أنجزه، ولمواصلة التعلم بإيجابية ونشاط، حيث إن هذا النوع من التعزيز يزيد من احتمالية تكرار الاستجابة المطلوبة من قبل المعلم فى المستقبل، أى يمكن اعتبارها مثيرا مكافئا (إيجابيا) ويمكن أن يكون فى صورة مادية كمنح المستجيب قلم رصاص، قطعة حلوى ... أو فى صورة معنوية ككلمات المدح والثناء.

ب- المعززات السالبة:

وفيها لا يعطى المتعلم مثيرا مكافئا كما هو فى النوع السابق، وإنما العمل على إزالة سلوك غير مرغوب فيه لدى المتعلم، وتنحصر المعززات هنا إما فى منع المادى منها عن التلميذ، أو استخدام المعززات المعنوية كألفاظ اللوم، والإيماءات التى تعبر عن عدم القبول وعدم الرضا عن الأداء أو السلوك الذى أبداه التلميذ، وعليه فإن التعزيز السلبى هو عبارة عن استبعاد أو إزالة السلوك غير المرغوب فيه الذى قام به المتعلم.

من العرض السابق، يمكن أن نتبين **أهمية التعزيز فى العملية التعليمية:**

١- زيادة دافعية التلميذ نحو التعلم، فالتعزيز يدعم التعلم، والدافعية تدفع استمراريته والإقبال عليه، وإحراز المزيد من التقدم.

٢- تسهيل وتيسير عملية التعلم، وذلك من خلال حفز التلاميذ على الانخراط فى خبرات وأنشطة التعلم.

٣- يسهم فى ضبط الصف من حيث النظام والتزام التلاميذ بالإجراءات المتبعة والمطلوبة خلال عملية التعلم، بما يسهل للمعلم قيادته للعملية التعليمية.

٤- يزيد احتمالية حدوث السلوك المرغوب فيه من قبل المتعلمين، وتقليل السلوك غير المرغوب.

٥- يمكن من خلال عملية التعزيز زيادة معرفة المعلم بخصائص التلاميذ الانفعالية والاجتماعية، وبالتالى حسن اختيار وتفعيل أساليب التفاعل الصفى المثمرة.

٦- زيادة المشاركة الفعالة من قبل التلاميذ فى أنشطة التعلم.

٧- إحساس التلاميذ بأن كل عمل طيب، وكل إنجاز مهم ومطلوب له مقابل، وهذا يمكن أن يكون مبدأ من مبادئ العمل فى مختلف مجالات الحياة.

٨- دعم رضا المتعلمين عن انجازاتهم التى يحققونها فى ضوء الأهداف المحددة من قبل المعلم، بما يدفعهم إلى التقدم والحماسة فى العمل.

معايير (شروط) استخدام التعزيز:

- من المهم أن ندرك أنه ليس بإمكان كل معلم أن يوظف مهارات التعزيز توظيفا سليما مفيدا، فهذا يرتبط كثيرا بخبرات المعلم، وبيئة التعلم، ومستويات التلاميذ العقلية والاجتماعية والانفعالية، وأساليب التعزيز، وأنواع المعززات التى تستخدم مع كل استجابة، فقوة تأثير معزز ما تختلف من تلميذ لآخر، فلا يستطيع أى معلم أن يعرف بصورة مؤكدة أى نوع من التعزيز يكون له الأثر الإيجابى المرغوب بالنسبة لجميع تلاميذ الصف.

ولذلك يجب مراعاة عدة معايير عند استخدام التعزيز على النحو التالى:

- ينبغى أن يستخدم التعزيز بعقلانية وحرص واقتصاد، فالإفراط المستمر لعبارات الثناء والإطراء، وعلى كل صغيرة وكبيرة، يؤدى ذلك إلى الانطفاء التدريجى لفعالية التعزيز إلى أن

يصبح عملا روتينيا متوقعا من التلاميذ، وتصبح فعاليته قليلة التأثير فى العملية التعليمية.

- من الأفضل أن يكون التعزيز مصاحبا وفوريا للاستجابة.

- التنويع من أساليب ومواد التعزيز تبعا لنوع وقوة استجابة وعمل التلميذ، والمرحلة السنية، والمستوى العاطفى الانفعالي.

- تناسب مستوى التعزيز مع مستوى التلميذ وإنجازه، فمن الضرورى أن يتميز التلميذ صاحب الإجابة أو العمل المتميز عن غيره من التلاميذ.

خامسا- التغذية الراجعة

يستخدم اصطلاح التغذية الراجعة Feed Back فى مجال التربية والتعليم بدلا من المصطلح الذى كان شائعا لفترة طويلة وهو" معرفة النتائج " Knowledge of Results، حيث كان هذا المفهوم " معرفة النتائج " لا يعنى بالضرورة وفى كل الأحوال استفادة الفرد المتعلم من نتائج تقييم تعلمه، أى أن العملية كانت تقتصر على التقييم وليس التقويم. وبذلك تعد عملية التغذية الراجعة عملية تصحيحية تقويمية وأكثر شمولا، فهى تساعد ـ بالإضافة إلى معرفة النتائج ـ ما يؤدى إلى تحسين النتائج.

فالتغذية الراجعة تهدف إلى إخبار التلاميذ بمدى جودة ودقة أدائهم فى ضوء معايير معينة داخلية أو خارجية، ثم العمل على تلافى اوجه القصور وتحسين تحصيلهم، وكذلك يمكن فى نفس الوقت اعتبار التغذية الراجعة بمثابة معززات للعمل سواء كانت معززات سلبية أو إيجابية، حيث إن إخبار التلاميذ فى حالتى الصواب والخطأ يعد من الأهمية، وإن كان ذلك أكثر إنتاجية فى حالة الخطأ لأنه من الأفضل أن يعرف التلميذ أين وسبب الخطأ، وبالتالى العمل على تلافى هذا الخطأ.

وعلى ذلك تعرف التغذية الراجعة بأنها " تزويد المتعلم بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه، من أجل مساعدته فى تعديل هذا الأداء إلى الأفضل ".

ويجب أن تكون التغذية الراجعة ملازمة باستمرار لعمليات التعليم والتعلم، وفى كل مراحلها، أى يمكن أن تكون مصاحبة لعمليات التقويم المستمر (التكوينى) سواء بعد جزء من الدرس أو فى نهايته، ومنها ما يصاحب التقويم الختامى، سواء كان درسا أو موضوعا أو فصلا دراسيا، أو فى نهاية العام الدراسي.

ويلاحظ أن التغذية الراجعة أثناء التقويم التكوينى تتصف بالتفصيل فى المعلومات

والبيانات عن حالة الطالب، بمعنى أن توضح له مواطن الخطأ، والأسباب، بل والمساعدة لتلافى هذا الخطأ، أما فى حالة النوع الثانى، وهو التغذية الراجعة الختامية أو النهائية، فإن المعلومات التى يزود بها التلميذ تكون فى صورة موجزة لإخباره ـ فى الغالب- بمستواه وأين كانت الأخطاء، أى بمدى نجاحه أو إخفاقه فى تحقيق المستوى المطلوب، ويمكن أن يتضمن ذلك القرار الإدارى التربوى الذى تم اتخاذه بالنسبة له (ناجح ـ راسب ـ يحتاج إلى تقوية ... إلخ).

ويمكن تصنيف التغذية الراجعة إلى قسمين على النحو التالى:

أ- فى ضوء النوع.

ب- فى ضوء التوقيت.

أولا ـ فى ضوء النوع:

١- التغذية الراجعة الكيفية: وفيها يقتصر المعلم على إخبار التلميذ عما إذا كانت إجابته صحيحة أو خاطئة. ولا يفضل توظيف هذا النوع من التغذية الراجعة لأنها تخل بمبدأ مهم وهو، أن التغذية الراجعة يجب أن تكون تصحيحية.

٢- التغذية الراجعة الكمية: حيث يتم تزويد المتعلم بمعلومات وبيانات أكثر دقة وتفصيلا عن نوع الإجابة الخاطئة وموضعها، مع إمكان تبرير سبب الخطأ، وهذا يتم فى ضوء محكات ومعايير معينة، وهنا فالمعلم يكون أكثر استجابة ودافعية لمحاولة تحسين أدائه.

ثانيا- فى ضوء التوقيت:

١- تغذية راجعة فورية: وهى تلك التى تعقب مباشرة استجابة التلميذ وتزوده بالمعلومات والتوجيهات اللازمة لتحسين أو تعزيز السلوك، وهذا النوع غالبا ما يتم أثناء التقويم التكوينى، ويفضل استخدام هذا النوع من حيث التوقيت.

٢- تغذية راجعة مؤجلة: وهى التى يزود بها المتعلم بعد مرور فترة من الزمن بعد انتهاء التلميذ من أداء العمل، وهذه المدة ترتبط بنوعية وهدف العملية التقويمية، فإذا كان الاختبار من نوع الاختبارات النهائية بغرض ترفيع أو تصنيف التلميذ، فلا مانع أن تكون المدة طويلة إلى حد ما، كاختبارات نهاية الفصل أو نهاية العام، والتى يمكن إخبار التلميذ بنتائجها فى غضون أيام أو أسابيع، وهكذا.

وفى كل الأحوال يجب مراعاة عدة مبادئ لجعل التغذية الراجعة فعالة، وهى على النحو التالى: (جابر،عبد الحميد ٢٠٠٠، ٨١-٨٢)

١- ينبغى أن تتسم التغذية الراجعة بأكبر قدر من التوازن، أى توزع على كل التلاميذ ـ إذا أمكن ذلك- مع تخطيط بيئة تفاعلية لتوفير فرص متنوعة ليمارس ويؤدى التلاميذ، مع إمكانية مراقبة هذه الممارسات والأدوات وتزويدهم بالتغذية الراجعة.

٢- تقديم التغذية الراجعة فور أداء التلميذ بأسرع ما يمكن، أى لا يجب تأجيلها، فمثلا عند تصحيح ورقة امتحان أو الانتهاء من نشاط صفى يجب عدم تأجيل إعلان النتائج وتقديم التغذية الراجعة.

٣- أن تكون التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ محددة وواضحة وألا تكون عامة، أى من الأفضل مع كل ملاحظة أن يعلن اسم التلميذ، وتحديد ما أخطأ فيه بدقة ووضوح.

٤- توجيه التغذية الراجعة إلى جودة ونوعية أداء التلميذ، وليس إلى مقصده أو دوافعه، أى إلى العملية ذاتها وما قام به التلميذ من أداء، مع بيان دقة الأداء وسلامته، وليس على وصف العملية فى ضوء نوايا التلميذ.

٥- تصميم التغذية الراجعة واستخدامها بحيث تخبر التلاميذ كيف يقدرون أدائهم وتقدمهم، مع العمل على نحو تدريجى لزيادة مسئوليتهم عن تقدير تقدمهم، حيث يمكن أن يتولى بعضهم تصحيح أوراق البعض الآخر، ومراجعة وتنقيح أنشطة بعضهم مع عرض نتائج ذلك.

أهمية التغذية الراجعة:

١- تصحيح الأخطاء، ورفع مستوى أداء المتعلم.

٢- تزيد من ثقة المتعلم بنتائج عمله.

٣- التركيز والانتباه والاستمرار فى المهمات التعليمية، وزيادة الدافعية للتعلم.

٤- تدعيم مبدأ الثواب والعقاب.

٥- تساعد فى زيادة فعالية عملية التعزيز، وتشجع على الاستمرار فى عملية التعلم.

٦- تبين مستوى تقدم التلميذ ومقارنته بزملائه.

٧- لها وظيفة موجهة للأداء والسلوك.

٨- تسهم فى عمليات الرقابة والضبط، سواء فى الانجاز التعليمى أو السلوك الصفى

٩- توضح للمعلم مدى فعالية كل من الأساليب والطرق والوسائل فى تحقيق الأهداف، أى أنها تساعده فى التقويم الذاتى، وتفيد فى تطوير محكات التقويم.

١٠- تعطى مؤشرات جيدة للمعلم عن مستويات تلاميذه.

١١- تسهم فى عمليات ضبط الصف.

١٢- تنشيط وتفعيل عملية التعليم والتعلم وإثرائها.

١٣- يمكن أن تزود المتعلم بمعلومات إضافية.

١٤- توضح للمعلم مدى ما تحقق من أهداف ومستويات ذلك التحقق.

خصائص المعلم الفعال للدراسات الاجتماعية

من العرض السابق لمجمل هذا الفصل، فلا شك أنه لا يوجد اختلاف على أن هناك تدريسا فعالا مثمرا، يتميز فى كثير من جوانبه عن الحصيلة التى تنتج عن التدريس الذى يحقق نتاجا منخفضا ـ كما ونوعا. كما أن هذين النوعين من التدريس يرتبطان ارتباطا كبيرا بنوعية المعلم، هذا لا ينفى دور العوامل الأخرى المساعدة. وينطبق ذلك على كل معلمى المواد الدراسية المختلفة، خاصة فى عموميات ومهارات التدريس، وعلى الجانب الآخر فهناك صفات خاصة للمعلم فى ضوء تخصصه، والمادة التى يقوم بتدريسها، والمرحلة التى يدرس بها.

وللحكم على مدى فعالية معلم الدراسات الاجتماعية، فهناك عدة خصائص، يجب أن يتصف بها، ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى نوعين، كما يلى:

أ- السمات العامة.

ب- السمات الخاصة.

أولا- السمات العامة: وتشمل بدورها ثلاثة جوانب على النحو التالى:

١-الجانب المعرفى:

- معرفة بطبيعة مادة الدراسات الاجتماعية.
- خلفية واسعة فى مجال العلوم الاجتماعية.
- معرفة أهداف تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، والطرق والأساليب والاتجاهات المعاصرة لتدريسها.

- أنواع الوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم والتعلم المناسبة لتدريس محتوى مادة الدراسات الاجتماعية.
- إتقان أساليب التقويم فى مادة الدراسات الاجتماعية.
- الثقافة العامة التى تتناول القضايا والمشكلات والأحداث التى تناسب وطنه والعالم.

٢- **الجانب الوجدانى**: أن تكون لديه الاتجاهات والميول التالية:

- تقدير مهنة التدريس عامة، وتدريس الاجتماعيات بصفة خاصة.
- تقدير أهمية مادة الدراسات الاجتماعية فى بناء المواطن والوطن.
- الانفتاح العقلى، والقدرة على التفاهم وتقبل الآخر والآراء المختلفة.
- التفكير الموضوعى، والنقد البناء.
- اهتمام مستمر بالبحث والاطلاع فى مجال دراسة وتدريس الدراسات الاجتماعية.
- إثارة دافعية التلاميذ.
- متعاونا مشاركا مع أطراف العملية التعليمية.
- على قدر كاف من تحمل المسئولية.
- توافر بعض الصفات الشخصية كالعدل، الصدق، الالتزام، القدوة الحسنه.

٣-**الجانب المهارى**: أن يمتلك المهارات التالية:

- توظيف الاستراتيجيات والطرق والأساليب التدريسية المناسبة للموضوعات المستهدفة.
- اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لمتطلبات التدريس.
- مهارة فى تحليل محتوى المادة الدراسية من حيث جوانب تعلمها المختلفة (الحقائق ـ المفاهيم ـ التعميمات ـ المهارات ـ القيم والاتجاهات).
- توظيف مهارات البحث التاريخى المختلفة.
- التمتع بشخصية قيادية.
- مهارات الدراسة والبحث المستمرين.
- توظيف البيئة المحلية كمصدر من مصادر التعلم فى الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- بناء وتطبيق أدوات التقويم المناسبة لعناصر المادة المختلفة.

- إدارة علمية وسليمة للصف الدراسى بما يشمله من أساليب إثارة الدافعية والتعزيز، والتفاعل اللفظى وغير اللفظي.

ثانيا. السمات الخاصة:

١- الصياغة الجيدة لأهداف تدريس المادة من حيث الوضوح والشمول، والاتساق مع الأهداف العامة للتربية، وكذلك التدرج ومناسبتها لمستويات التلاميذ.

٢- التشبيه الدقيق وإقامة الدلائل، حيث تتسم مادة الدراسات الاجتماعية بتباين الظاهرات الجغرافية والتاريخية التى تحتاج من المعلم توضيحها، والبرهنة عليها.

٣- التمكن من المهارات اللازمة لتنفيذ وإتقان التدريس مثل: تعليل الظاهرات ـ الاستقصاء ـ التفكير الناقد ـ تحديد مصادر المعلومات المختلفة.

٤- إتقان المهارات العملية اللازمة للتدريس كاستخدام الخرائط الجغرافية والتاريخية بأنواعها ـ توظيف الرسوم البيانية والإحصاءات وترجمتها وتحويلها من صورة إلى أخرى.

٥- توظيف الكتاب المدرسى: حيث يوجه التلاميذ إلى كيفية استخدام الكتاب المدرسى والاستفادة من معلوماته وحقائقه، توظيف ما ورد فى الكتاب من وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات، وأساليب تقويم، القراءة الواعية والناقدة لبعض فقراته تبعا لأساليب التدريس المحددة، استخدام دليل المعلم فى توضيح وعرض ما ورد بالكتاب، والربط بين المادة العلمية الواردة بالكتاب وبين الفروع الأخرى للدراسات الاجتماعية.

٦- توظيف الأحداث الجارية فى التدريس: من حيث ملاءمتها وربطها بالموضوع الذى يتم دراسته، مع اختيار الأحداث الجارية المناسبة لمستويات التلاميذ، ومعرفة وتوظيف مصادر الأحداث الجارية المختلفة المقروءة والمسموعة والمرئية، ومصادرها البشرية.

٧- يستطيع توظيف البيئة المحلية والدراسة الميدانية فى دراسة الدراسات الاجتماعية، معرفة بمصادر البيئة المحلية (الطبيعية والبشرية)، إمكانات البيئة المسهمة فى تسهيل دراسة المادة - المؤسسات المختلفة ـ المتاحف -.. إلخ

٨- توظيف القراءات الخارجية (الإضافية) فى تدريس الدراسات الاجتماعية: ومعرفة بهذه المصادر ومحتواها وكيفية الحصول عليها ـ كيفية الاستفادة منه فى تدعيم تدريس ودراسة المادة ـ آخر المستجدات فى هذا المجال.

٩- القدرة على استخدام الأجهزة والأدوات اللازمة لتدريس الدراسات الاجتماعية، خاصة الجغرافيا (دوارة الرياح ـ الأنيمومتر ـ البارومتر.. إلخ).

١٠- استخدام جيد لتقنيات التعليم:

- استخدام الصور وتحليلها وتفسيرها والخروج منها بحقائق ومعلومات وقيم واتجاهات.
- توظيف الزيارات والدراسات الميدانية فى الدراسة.
- استخدام أنواع الخرائط (الكرات الأرضية ـ الأطالس ـ الخرائط الزمنية).
- استخدام الرسوم البيانية المختلفة.

١١- بناء واستخدام أدوات وأساليب التقويم:

- التقويم فى مراحله المختلفة، التمهيدى، المستمر، الختامي.
- بناء أدوات التقويم (الاختبارات بأنواعها ـ بطاقات الملاحظة، السجلات الشخصية ـ مقاييس الاتجاهات والقيم والميول)، وغيرها.

١٢- بعض المهارات الرياضية والهندسية اللازمة لبناء وتصميم الخرائط والرسوم البيانية المختلفة (الأعمدة ـ الدوائر النسبية ـ حساب المسافات والمساحات على الخريطة مقارنة بما فى الطبيعة ـ بعض التحويلات الرياضية القياسية، الخاصة بالمساحات والحجوم، والأطوال والأوزان).