

الفصل الثالث

مهارات التفاعل الصفّي

مقدمة

- ★ مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة الصفّية
- ★ مهارات استثارة الدافعية
- ★ مهارة تنويع المثيرات
- ★ مهارة الاتصال والتعامل الإنساني
- ★ نماذج لقياس تمكن المعلمين من مهارات التفاعل الصفّي .

obeikandi.com

مقدمة :

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائمين ومتبادلين ومثمرين بين المعلم وتلاميذه من جهة ، والتلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى ، ويتطلب هذا أن يكون المعلم مكتسباً لمهارات تدريسية بعينها ، إذ إن افتقار المعلم لهذه المهارات يؤدي إلى صعوبة تحقيق الأهداف التربوية ، ولعل من أهم هذه المهارات مهارة التفاعل الصفى ، التى يمكن تعريفها بأنها " مجموعة الأداءات التدريسية التى تحدث داخل الصف الدراسى بين المعلم وتلاميذه ؛ بهدف إثارة دافعية التلاميذ نحو الدرس ورفع كفاءة العملية التدريسية ، التى يمكن ملاحظتها وتسجيلها وتحليلها " .

وبالاطلاع على البحوث والدراسات والكتابات التى تناولت موضوع التفاعل الصفى ، حدد الباحث أربع مهارات تدريسية ، يؤدى التمكن منها إلى حدوث التفاعل الصفى بين المعلم وتلاميذه ، وهذه المهارات هى :

١- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية .

٢- مهارة استثارة الدافعية .

٣- مهارة تنويع المثيرات .

٤- مهارة الاتصال والتعامل الإنسانى .

ولكى يكتسب المعلم مهارة تدريسية بعينها ، يلزمه معرفة الجوانب النظرية لهذه المهارة ، ولذا سوف نتناول المهارات الأربع السابقة بإعطاء إطار نظرى يشرح كل مهارة على حدة ، ثم إعطاء مجموعة من المبادئ والإرشادات التى يجب أن يتبعها المعلم عند ممارسته لهذه المهارات .

مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية :

تعد الأسئلة عاملاً مهماً فى التدريس وتظهر كفاءة المعلم عندما يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة وأساليب توجيهها ، وبطرق إثارة التلاميذ عند

* انظر على سبيل المثال (Duke , 1987.124--125) ، (Elizabeth p..1986)

(جابر عبد الحميد وآخرون ، ١٩٩٤) (محمد رأفت الشيخ ، ١٩٩٤) .

طرح هذه الأسئلة عليهم ليحددوا المطلوبها، ويجيبوا عنها بنجاح . ولقد أوضحت بعض الدراسات أن المعلم يقضى أربعة أخماس الوقت داخل الفصل فى توجيه الأسئلة ، والإجابة عنها مما يؤكد أهمية الأسئلة فى المواقف التدريسية ، وبخاصة أنه عن طريقها يمكن تقويم مدى نجاح التلاميذ فى الوصول إلى الأهداف المعرفية للتعلم .

(فؤاد موسى ، ١٩٨٨ ، ٢٧٧)

ومن جهة أخرى ، فإن تبادل الأسئلة والإجابات بين المعلم والتلاميذ يزيد من التفاعل الإيجابى داخل الصف الدراسى ، كما أن استخدام الأسئلة يعد نشاطاً مهماً تؤكد استراتيجيات تعليم الرياضيات وتعلمها .

ويمكن تعريف مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية بأنها : " مجموعة الأداءات التى يقوم بها المعلم فى الموقف التعليمى ، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال - وضع السؤال - ومدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة ، وإجادته لأساليب توجيه السؤال ، والأساليب المتبعة فى معالجة إجابات التلاميذ " .

(كمال زيتون ، ١٩٩٦ ، ٣٩٧)

ويتفرع من هذه المهارات ثلاث مهارات فرعية ، هى :

- ١- مهارة صياغة الأسئلة .
- ٢- مهارة توجيه الأسئلة .
- ٣- مهارة تلقى إجابات التلميذ .

وفيما يلى شرح وتوضيح لهذه المهارات الفرعية :

١- صياغة الأسئلة الصفية :

تعد الصياغة اللفظية للسؤال من الأمور المهمة التى يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه ، فالصياغة اللفظية غير المناسبة يمكن أن تقصد أى سؤال مهما كانت جده فكرته ، أو أهمية مضمونه بالنسبة لما يستفسر عنه ، وتشير صياغة السؤال

إلى الطريقة التي نعبر بها عن مضمونه باستخدام الكلمات ، فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال وبعدد الكلمات ، قد يكون الهدف من السؤال الاستفسار عن موضوع بعينه ، ولكن عدم صياغته بشكل منطقي ، وبكلمات ليس لها معنى وبعدد غير مناسب ، تجعله لا يحقق ذلك الهدف .

(جابر عبد الحميد ، ١٩٩٤)

وتساعد المبادئ التالية المعلم عند صياغة الأسئلة الصفية * :

- أن ترتبط الأسئلة بأهداف تعليم الرياضيات بعامة ، وبأهداف الدرس الخاصة ، بشرط أن تشمل كافة المستويات المعرفية المناسبة لموضوع الدرس .
- أن يصاغ السؤال بوضوح ، بحيث تقل عدد كلماته ، ويخلو من المصطلحات والكلمات الصعبة .
- الابتعاد عن الأسئلة الغامضة التي تتعدد تفسيرات التلاميذ لها .
- أن تتنوع المتطلبات الإنجازية للأسئلة ، كأن تكون كتابية وشفوية وعملية .
- أن يقتصر السؤال على تحقيق مطلب واحد فقط ، وبذلك يسهل على التلاميذ الإجابة عنه .
- أن تتنوع مستوى متطلبات الأسئلة بحيث تدرج من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المعقد .
- أن يصاغ السؤال بكلمات لا تتضمن نفياً أو نفى النفي ، أى يجب ألا يتضمن السؤال ألفاظاً سالبة .
- أن تركز الأسئلة على المعارف والمفاهيم والخبرات المهمة في الدرس .

* انظر : (محمد زياد حمدان، ١٩٨٤) ، (فؤاد موسى ، ١٩٨٨) ، (محمد المفتي، ١٩٨٨) ، (حسن شحاته ومحبات أبو عميرة ، ١٩٩٣) ، (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٤) .

٢- توجيه الأسئلة :

لا نتوقف كفاءة توجيه الأسئلة على حسن صياغتها فحسب ، وإنما تعتمد أيضاً على كيفية توجيهها . والمقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو ما يثيره من استجابات ابتكارية ، قد يكون السؤال جيداً في صياغته ويثير التفكير الابتكاري عند التلاميذ ، وعلى الرغم من ذلك فإن إجاباتهم لا تحقق المستوى المطلوب ، وربما يعود ذلك إلى عدم ألفة التلاميذ بالأسئلة التي تقيس التفكير الابتكاري لديهم ، أو يعود إلى الطريقة غير الدقيقة التي يوجه بها المعلم السؤال .

ويمكن للمعلم استخدام المبادئ التالية حتى يتقن مهارة توجيه الأسئلة* :

- توجيه السؤال لجميع التلاميذ ثم اختيار المجيب ، وذلك بهدف :

• جذب انتباه التلاميذ .

• إعطاء الفرصة الكاملة للتلاميذ للتفكير في إجابة السؤال ، حيث إن كل تلميذ

يتصور إجابة للسؤال ، لذا عندما يقدم أحد التلاميذ الإجابة الصحيحة ، يدرك بقية التلاميذ ما إذا كان تصورهم صحيحاً أم خاطئاً .

- إلقاء السؤال بصوت واضح النبرات ، صحيح من حيث اللغة والمعنى .

- النظر إلى جميع التلاميذ أثناء تقديم السؤال ، وبذا يشعر كل تلميذ أن المعلم يخاطبه شخصياً ، وذلك يساهم في قلة عدد التلاميذ غير المنتبهين .

- التدرج في مستوى الأسئلة بحيث يراعى مستوى جميع التلاميذ .

- تعرف التلاميذ الانطوائيين في الفصل وتشجيعهم على المشاركة في الموقف التدريسي بفاعلية ، عن طريق توجيه الأسئلة المناسبة وتقبل آرائهم بالنسبة للقضايا المختلفة .

- عدم تكرار السؤال لضمان عدم إضاعة الوقت ، ولضمان انتباه التلاميذ لما يقوله المعلم بالكامل . أحياناً ، يكون من المناسب إعادة السؤال بصياغة مختلفة عندما لا يفهم التلاميذ السؤال .

* انظر المراجع السابقة مع (مصطفى رسلان ، ١٩٩٠) ، (لورين أندرسون ، ١٩٩٤)

- التوزيع العادل للأسئلة على مجموع تلاميذ الفصل ، حتى لا يستحوذ عدد قليل من التلاميذ على إجابة أسئلة المعلم ؛ إذ من الخطأ أن يختار المعلم الذين يتطوعون دائماً بالإجابة عن أسئلته ، ومن الخطأ أيضاً أن يختار المعلم التلاميذ الذين لا يرغبون في الإجابة والمشاركة في المناقشة فقط ، وعليه يجب أن يختار المعلم من كلا الفريقين - الراغبين وغير الراغبين في الإجابة - من يجب عن أسئلته بطريقه عشوائية ليتيح مشاركة أكبر قدر ممكن من التلاميذ في المناقشة ، حتى يجد كل تلميذ - بقدر الإمكان - فرصة ليختبر تفكيره من خلال التعبير اللفظي عن أفكاره .

٣- تلقى المعلم إجابات التلاميذ : *

تعد عملية تلقى المعلم لإجابات التلاميذ من الأركان المهمة للموقف التدريسي، ولا نغالي إذا قلنا إن التحدى الحقيقى للمعلم يكمن فى تلقى استجابات التلاميذ ، على أساس أنها تعادل فى أهميتها الأسئلة الجيدة ذاتها .

من جهة أخرى ، تتوقف كفاءة المعلم فى توجيه الأسئلة على الطريقة التى يتلقى بها استجابات التلاميذ ، أو يعززها ، وعلى الطريقة التى يشجع بها التلميذ على أن يضيف جديداً إلى إجابته . إن قبول المعلم لإجابات التلاميذ غير الدقيقة أو الناقصة يعوق تنمية مهارات التفكير المناسبة لديهم ، كما أن عقاب المعلم للتلميذ فى حالة تقديمه لإجابة خاطئة أو ناقصة قد لا يشجع التلميذ على المشاركة بفاعلية فى الموقف التدريسي ، أو يجعله ذلك يتوقع على ذاته وينزوى بعيداً عن الآخرين .

أضف إلى هذا ، أن عجز المعلم عن الاحتفاظ بالسؤال مثاراً حتى يتم التفكير فيه بدرجة كافية ، يعد نقصاً فى كفاءة المعلم فى استخدام الأسئلة الصفية . وتأخذ إجابات التلاميذ عدة أشكال فقد تكون صحيحة تماماً ، أو بعض أجزائها

• انظر (صلاح الخراشى ، ١٩٨٧) ، (مجدى عزيز ، ١٩٨٨) ، (السيد شحاته ، ١٩٩١) ،

(Elizabeth , 1986) .

صحيحًا ، أو خاطئة تمامًا ، وقد لا يجيب التلاميذ عن السؤال مطلقًا ، وفيما يلي بعض المبادئ التي تساعدك على تلقي إجابات التلاميذ بفهم ووعي كاملين :

١- الاستماع بعناية لما يقوله التلميذ ، ثم مطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد إجابته ، وفي حالة تقديم التلميذ إجابة خاطئة أو ناقصة يصمت المعلم ليدرك التلميذ ذلك .

٢- امتداح الإجابة الصحيحة ، لأن الإثابة الفورية تعزز الإجابات الصحيحة ، وتسهم في اشتراك التلميذ في الحوار بينه وبين المعلم في المواقف التدريسية التالية .

٣- من الأفضل ألا يعلن المدرس للتلميذ بأنه أخطأ في إجابة السؤال ، وإنما يوجهه بعبارات مثل " أريد إجابة أدق " ، أو " هذه ليست الإجابة المطلوبة " ، وبذا يضمن المشاركة الفعالة للتلميذ .

٤- تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة ، أو غير الصريحة التي تساعد التلميذ على تقديم إجابات صحيحة .

٥- من الأفضل ألا يقدم المعلم سؤالاً مركبًا ، تتطلب إجابته الرد على مجموعة من الاستفسارات الضمنية ، ويستبدل هذا السؤال بأسئلة قصيرة متتابعة .

٦- عدم مقاطعة التلميذ في أثناء الإجابة ، أو إيداء بعض الإشارات الجسمية أو الانفعالية التي تثير تهكم التلاميذ عليه .

٧- تجميع إجابات أفراد التلاميذ عن الأسئلة وتلخيصها بلغة واضحة وسهلة لمجموع الفصل .

٨- عند إجابة التلميذ عن سؤال يطرحه المعلم ، يمكن لبقية التلاميذ أن يستفسروا من المعلم ، أو من هذا التلميذ عما خفى عن أذهانهم ، أو غير الواضح في هذه الإجابة ، بشرط أن يتم ذلك بطريقة منظمة لنضمن حفظ النظام .

(ب) مهارة استثارة الدافعية :

يقصد باستثارة الدافعية للتعليم عند التلاميذ إيجاد الرغبة في التعلم وحفزهم عليه ، حيث يحتاج تنفيذ الدرس الذي حددت له أهدافاً نوعية إلى توافر قدر كبير من المثيرات لدى التلاميذ ، قد تكون في صورة : سؤال يوجهه المعلم للتلاميذ ، أو خبر ما يقرأه المعلم من جريدة ما ، أو عرض عملي يقوم به المعلم ، أو قص قصة..... إلخ .

(أحمد اللقاني ، وفارعة حسن ، ١٩٨٥ ، ٥٥)

إن استخدام المعلم لهذه المداخل يثير حب استطلاع التلاميذ لما سوف يتعلمونه . فيهتمون به ، مما يحقق :

- أن يكون التلاميذ أكثر تركيزاً واهتماماً بالموضوع مجال الدراسة .
- أن يكون التلاميذ قادرين على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدراسة.
- أن يكون التلاميذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وجعله أكثر حيوية وثراء .

ويتطلب ذلك أن يحافظ المعلم على نظام الفصل ليستطيع استخدام مهارة التخاطب مع التلاميذ ، بأساليب تجعلهم يستمتعون بالتعلم المستقل ، ويزيد دافعيّتهم له ، ويتحقق ذلك بإحدى هاتين الطريقتين :

(حسّ شحه ومحدث أبو عميرة ، ١٩٩٣ ، ٧١)

- تجنب استثارة العواطف السلبية عند التلميذ ، ولا سيما القلق الزائد والغضب .
- تنمية عواطف إيجابية عند التلميذ مثل الثقة في قدرتهم على الإنجاز ، واحترامهم ، وتقدير إجاباتهم وأعمالهم .

ويجب على المعلمين أن يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم ، بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي (تنويع المثيرات) للتلاميذ ممن يفتقرون للدافعية الداخلية للتعلم .

١- استخدام الدافعية الداخلية فى استثارة دافعية التلميذ للتعلم :

يرى علماء النفس التربوى وجود مصادر متعددة للدافعية الداخلية ، منها :

(أ) الإنجاز باعتباره دافعاً :

إن إنجاز الفرد وإتقانه لعمل ما يشكل دافعاً داخلياً يدفعه للاستمرار فى النشاط التعليمى ، فعلى سبيل المثال عندما يتفوق التلميذ أو ينجح فى أداء مهمة ، فذلك يدفعه إلى محاولة تحقيق المزيد من التفوق والنجاح فى مهمات أخرى . وهنا ، ينبغى على المعلم العمل على جعل العملية التعليمية ثواباً أكثر منها عقاباً ، وبذا يحمى التلميذ من الشعور بالخوف من الفشل .

(ب) القدرة باعتبارها دافعاً :

من الحوافز الداخلية المهمة سعى الفرد إلى زيادة قدرته ؛ ليستطيع القيام بأعمال فى مجتمعه وبيئته ، تكسبه فرص النمو والتقدم والازدهار . ويتطلب تحقيق هذا الدافع نفاعلاً مستمراً بين التلميذ وبيئته لتحقيق ما يصبو إليه التلميذ من أهداف ، فعندما يحقق التلميذ نجاحاً نتيجة ممارسته لسلوك متفاعلاً مع بيئته ، فذلك يؤدى إلى شعوره بالفخر والاعتزاز وتزداد ثقته بقدراته وذاتيته ، فيدفعه ذلك ويحفزه لممارسة نشاطات جديدة .

وبعامة ، فإن الرضا الذاتى الناتج عن النجاح فى الأداء والإنجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للتلميذ ، ويدفعه إلى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد ، وهكذا ،... ويتطلب هذا من المعلم العمل على تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه ، ومساعدتهم على اختيار أهدافهم الذاتية فى ضوء قدراتهم الحقيقية ، وتحديد النشاطات والأعمال الفعلية ، التى ينبغى عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم ومساعدتهم على اكتساب مهارات التقويم الذاتى .

(جـ) الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم :

لقد وضع "ماسلو " الحاجة إلى تحقيق الذات فى قمة سلم الحاجات الإنسانية ، فهو يرى أن الإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته ، ويعدّها قوة دافعة إيجابية داخلية ، توجه سلوك الفرد لتحقيق ما يؤدى إلى شعوره بتحقيق ذاته وتأكيدّها .

(عزت جرادات ، ١٠١)

ويستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة فى إثارة دافعية التلميذ للتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته ، من خلال النشاطات التى تبعث فى نفسه الشعور بالثقة والاحترام والتقدير .

٢- استثارة الدافعية عن طريق استخدام أسلوب تدريس الأتراب .

هناك ميول تلقائية يفترض أنها عامة بين كل الناس ، ويصنف (ستيفنس Stephens 1976) الميول التلقائية فى مجموعتين :

- ميول تلقائية لتناول الأشياء بقصد اللعب واللهو .
- ميول تلقائية للتواصل والتفاهم .

(جابر عبد الحميد ، ١٩٩٤ ، ٢٣٤)

ويقول " ستيفنس " إن هذه القوى إذا أُتيح لها أن تباشر تأثيرها فى المدارس ، فإنها يمكن أن تؤدى بذاتها إلى تحقيق قدر كبير من الإنجاز التربوى .

ولكن كيف نستثمر ميول التلاميذ التلقائية للتواصل والتفاهم لإثارة دافعيتهم للتعلم ؟

حيث إن هناك ميولا تلقائية للتواصل والتفاهم عند كل الناس ، لذا فإن كل فرد فى المدرسة يعد معلما ومتعلما فى آن واحد ، وعلى ذلك يجب على المعلم ألا يجعل عملية الاتصال تسير فى اتجاه واحد ، أى من المعلم إلى التلميذ ، وأن يتذكر أيضا أن التلاميذ يمكنهم تعليم بعضهم البعض . وخلاصة ذلك أننا إذا رتبنا الظروف المناسبة لتدريس الأتراب ، نستطيع أن نستثمر الميل التلقائى للتدريس لدى التلاميذ ، وبذلك نستثير دافعيتهم للتعلم الحقيقى . بالإضافة لما تقدم فإن كل

تلميذ سوف يجد اهتماماً فردياً خاصاً به ، وهو أمر جوهري لإثارة الدافعية وزيلدة كفاءة التعليم ولكي تتجح خطة المعلم فى استخدام أسلوب تدريس الأتراب ينبغى أن يتعرف اهتمامات التلاميذ ، وإمكاناتهم ، بحيث يستطيع تكوين مجموعات متآلفة ومنتجة فى الوقت ذاته ، فتكوين مثل هذه الجماعات يستلزم معرفة ما يستطيع كل تلميذ الإسهام به ، وما إذا كان مناسباً له أن يكون فى موقف المعلم أو المتعلم . كذلك ينبغى تحديد الموضوعات أو المهارات فى مادة التخصص ، التى يمكن أن يستخدم فيها أسلوب تدريس الأتراب .

٣- استثارة الدافعية عن طريق استخدام أسلوب التعاقدات *

والمقصود بهذا الأسلوب ، استخدام الأنشطة التى يميل إليها التلاميذ ويحبونها كوسيلة تحفزهم على ممارسة الأنشطة التعليمية المطلوب تحقيقها ، وعليه ، فإن أسلوب التعاقدات بمثابة اتفاق مفتوح بين المعلم والتلميذ ، حيث يوافق التلميذ فيه على تحقيق الأهداف التعليمية مقابل السماح له بالقيام بنشاطات يرغب فى تحقيقها . ويوصى (لويد هوم 1970 : Homme) باتباع الخطوات التالية فى استخدام أسلوب التعاقدات :

- ابدأ بمناقشة العقود مع التلاميذ ، ومبررات استخدامها .
- صف العمل المطلوب أدائه بشكل واضح قدر الإمكان ، مع مراعاة أن يكون العمل فى مستوى قدرة التلاميذ ، وينبغى أن تبدأ بأعمال قصيرة يسهل إنجازها فى فترة زمنية معقولة .

مثال ذلك ، ينبغى أن يقول المعلم للتلميذ : " إذا قمت بحل هذه المسائل الحسابية الأربعة فإننى سوف أعطيك مكافأة (تكتب المكافأة المناسبة) " أفضل من أن يقول : " إذا اشتغلت بجد طوال الأسبوع فسوف تحصل على فى نهاية الأسبوع " .

* انظر (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٤) ، (أحمد خيرى كاظم ، ١٩٩١ ، ١١٦) .

- حدد العائد بحيث يكون شيئاً مرغوباً من التلميذ يستغرق وقتاً قصيراً ، ويمكن الحصول عليه دون عناء كبير ، وينبغي أن تكون أشكال العائد متنوعة ، فى شكل أنشطة ترويحية ، أو تترك الحرية للتلميذ لى يعمل ما يريد .

- وازن بين العمل المطلوب وبين العائد الذى سوف يحصل عليه التلميذ، أى العقود التالية تفتقد ذلك التوازن :

(أ) كل تلميذ يكتب بحثاً من اثنتى عشر صفحة ، يقارن فيه بين أسلوبى طه حسين والعقاد فى ضوء ثلاثة محكات ، سوف تتاح له فرصة الراحة لمدة عشرة دقائق .

(ب) كل تلميذ يتقن المادة بنجاح فى الامتحان النهائى بحيث يحصل على ٨٠% أو أكثر من مجموع الدرجات ، سوف يسمح له بالاشتراك فى برنامج أوائل الطلبة .

(جـ) كل تلميذ يتهجى الكلمات العشرة هجاء صحيحاً فى الدرس القادم له مكافأة مالية .

- اجعل العقد بينك وبين التلميذ موجباً ، فالتحذير التالى لا يعد عقداً :
"إذا لم تكف عن التحدث مع التلاميذ المجاورين لك ، تكلم وأجب الحساب ، فسوف انقلك من مكانك .

- تابع تنفيذ العقد للتأكد من أن الأداء قد تم ، وأن العائد تبعه مباشرة ولا تساوم بإعطاء التلميذ جزءاً من العائد نظير قيامه بجزء من العمل، فالعائد لا يمكن الحصول عليه دون الوفاء بشروط العقد .

٤- التعزيز : "Reinforcement"

يعرف التعزيز بأنه الإجراء الذى يؤدى فيه السلوك إما إلى نتائج إيجابية ، أو التخلص من نتائج سلبية ، مما ينتج عنه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك فى المستقبل فى المواقف المماثلة .

إن مهارات التعزيز من أهم مهارات التدريس ، لأنها تتيح للمعلم أن ينمى إمكاناته كإنسان وكقائد للعملية التعليمية ، فكل معلم يستخدم التعزيز عليه دراسة خصائص المتعلمين ، وفهمها ، وبذلك ، يستطيع التعامل مع الآخرين بكفاءة ويفهمهم ويشجعهم .

وفيما يلي بعض المعززات التي يمكن للمعلم استخدامها* :

(أ) المعززات اللفظية :

هناك كثير من العبارات والألفاظ التي يمكن أن تقوم بوظيفة التعزيز ، إذا استخدمت بعد إجابة التلميذ ، أو كصفات لها مثل :

صحيح -- إجابة صحيحة ، مدهش - فكرة مدهشة ، جيد -- اقتراح جيد .

كما يمكن أن يكون التعزيز اللفظي في صورة عبارة أو جملة مثل :

- أنا معجب بإجابتك يا أحمد .

- كيف توصلت إلى هذا الاستنتاج الرائع يا محمد ؟

- رأيك يدل على تفكير سليم يا علي .

وجدير بالذكر ، أن الكلمة المنطوقة لا يمكن أن تكون حيادية ، فهي دائماً تتأثر بنغمة الصوت ، والتركيز على المقاطع ، وبسرعة الإلقاء ، ودرجة ارتفاع الصوت ، أو انخفاضه ، وحدته . فكلمة (نعم) مثلاً يمكن أن تعبر عن مشاعر كثيرة مثل القبول ، الغضب ، الاستسلام ، التحدي ، إلخ . ما سبق يشكل ٤٥% من مجموع أثر الرسالة ، بينما يختص التواصل غير اللفظي ببقية النسبة (٥٥%) . (آلن بيز ، ١٩٩٧ ، ٨)

(ب) المعززات غير اللفظية :

بجانب اللغة اللفظية ، توجد لغة غير لفظية ليس لها قاموس يحدد معاني مفرداتها ، وتمثل هذه المفردات الحركات والإشارات التي تحمل معاني مختلفة

* انظر : (Elizabeth , 1986) ، (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٤) ، (فيصل هاشم ، ١٩٩٢) ، (كمال زيتون ، ١٩٩٦)

باختلاف البيئات ، وإن كان هناك اتفاق عام على بعض الإشارات والحركات وما تحمله من معان - رغم اختلاف البيئات .

وفيما يلي بعض التعبيرات غير اللفظية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها في عمليات التعزيز داخل الفصل :

(١) تعبيرات الوجه :

- الابتسام : تشجع التلاميذ ، وتوحى إليه بأن المعلم راض عن الإجابة ، ويريده أن يستمر في الحديث .

- تقطيب الجبين : يدل على أن المعلم غير راض عن الإجابة ، فيعمل التلميذ على عدم الاسترسال في الكلام أو تبرير إجابته وتوضيحها .

- نظرات العينين : فإذا ظهر المعلم وكأنه يفكر بينما التلميذ يجيب ، فهذا يعنى أن المعلم يقدر الإجابة ، وإذا نظر باستغراب فهذا يعطى إحياء بأن الإجابة غير واضحة .

(٢) حركة الرأس :

إيماءة الرأس توحى للتلميذ بأنه على الطريق الصحيح ، وهز الرأس تشير إلى أن التلميذ على خطأ .

(٣) حركة الجسم كله :

الاقترب من التلميذ في أثناء الإجابة يعطى التلميذ إحياء بأن المعلم يريد أن يسمع ما يقول ، وهذا يشجع الطالب على الاستمرار في الإجابة.

وقد تتجمع معا التعبيرات غير اللفظية السابقة لتعطى نمطاً سلوكياً معيناً يهدف زيادة مشاركة الطلبة ، مثل :

* إشارة الاستمرار : تحريك اليد بصورة دائرية ليستمر التلميذ في الحديث ، وقد يصاحبها ابتسامة أو الاقتراب من التلميذ ، أو مزيج منها .

* إشارة التوقف : عن طريق مد اليد باسطة راحتها إلى الأمام ، وذلك لوقف إجابة خاطئة ، أو حث التلميذ على تغيير الصياغة ، أو إعطاؤه فرصة للنظر فى إجابته بشكل أعمق .

* الإشارة إلى التلميذ : فبدلاً من مناداة التلميذ باسمه ، يمكن للمعلم أن يشير إليه ويبتسم ، أو يومئ إليه برأسه .

(جـ) استخدام إسهام التلاميذ كمعززات :

هناك نوع مهم من أنواع التعزيز ، وهو توجيه نظر التلاميذ إلى إسهام أحدهم فى حل مشكلة ما . يمكن توجيه نظر التلاميذ إلى هذه الإسهامات بطريقة لفظية مثل :

- هل يستطيع أحدكم أن يفكر فى أساليب أخرى تدعم ما قاله محمود ؟

- دعونا نناقش المشكلة التى ذكرها أحمد .

وعندما يقدم التلميذ إسهامات صحيحة ، كأن يذكر فكرة جديدة لحل المسألة ، يمكن للمعلم أن يعزز استجابة التلميذ بطريقة غير لفظية ، كأن يكتب المعلم ما قاله التلميذ على السبورة ، أو يطلب من التلاميذ تسجيل الحل الذى قدمه هذا التلميذ فى كراساتهم ، ليعرفه بقية التلاميذ ، أو يسجله فى مجلة الفصل كمكافأة للتلميذ .

ويمكن أن يكون هذا النوع من التعزيز مؤجلاً ، عندما يلفت المعلم أنظار التلاميذ إلى مساهمة إيجابية من تلميذ فى درس سابق ، ويجب أن نتذكر أن مجرد ذكر اسم التلميذ فى الفصل هو فى حد ذاته تعزيز له ، حتى وإن كانت فكرته غير صحيحة .

سوء استخدام التعزيز :

لا يؤدي التعزيز بالضرورة إلى النتائج المتوقعة فى تعلم التلاميذ وأفعالهم ، حيث يكون التعزيز فى بعض الأحيان عديم التأثير ، وفى بعض الحالات الأخرى قد يصبح ضرراً حقيقياً للتعليم ، ومن هذه الحالات :

- عندما يركز المعلم على نوع أو نوعين من أنواع التعزيز المفضلة لديه ،
ويستخدمها باستمرار ، النتيجة النهائية أن محاولات المعلم للتعزيز تكون غير
مؤثرة .

مثال : المعلم الذى يقول أحسنت عقب كل استجابة للتعلم لا يعد تعزيزاً بل لازمة
لفظية تفقد قوة تأثيرها كمعزز (كمكافأة) ، وكلمة أحسنت بهذه الصورة قد
تقلل من قلق المعلم ، وتمده ببعض الثوانى ليفكر فى تعليقه أو سؤاله التالى .

- عندما يعزز المعلم الاستجابات الكاملة فقط ، فذلك يعمل على إخماد همم
التلاميذ ، ولكن مع الإجابات غير الكاملة يمكن استخدام عبارات مثل " هذه
محاولة جيدة " ، " هذا جهد حسن " حتى وإن كانت الإجابة غير صحيحة .

(Elizabeth . 1986 . 98)

- تعزيز الاستجابات غير المتميزة للتلاميذ مرتفعى التحصيل ، وهذا خطأ حيث
يجب أن تكون استجابة المتميزين متميزة .

- تعزيز أفكار التلاميذ قبل الانتهاء من التعبير عنها حيث يتعارض ذلك مع
تطوير أفكار التلاميذ .

وتؤدى المظاهر السابقة لسوء استخدام التعزيز إعاقة تنمية الدافعية الداخلية
وتقوية الاعتماد على الدافعية الخارجية بمعنى أن التلاميذ يستجيبون بشكل مرغوب
فقط ؛ من أجل المكافأة الممنوحة لهم من الخارج عن الرضا الداخلى .

(كمال زيتون ، ١٩٩٦ ، ٣٨٥)

و الواقع أنه حينما توجد علاقة طيبة بين المعلم والتلميذ ، فإن جميع أنواع
الإيماءات والألفاظ يمكن أن توفر تعزيزاً مقبولاً . وإن التعزيز الفعال هو تفاعل ذو
اتجاهين ، وإذا عزز المعلم استجابة التلميذ ، وتقبل التلميذ هذا التعزيز فى الوقت
نفسه ، بمعنى ، ينبغى أن يثق التلميذ فى إخلاص المعلم إذا أردنا أن يكون للتعزیز
أثره المرجو .

(ج) مهارة تنويع المثيرات :

يقصد بتنويع المثيرات عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير والتعبير وإثارة الحماس في العمل وعلى الابتكار . فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كانت أكثر إثارة للدافعية .

(Moore ,k., 1995,216)

وهناك عدة أساليب لتنويع المثيرات يمكن للمعلم استخدامها ؛ ليستحوذ على انتباه التلاميذ ، وليغير من إيقاع عرض الدرس . وهذه الأساليب هي :
(جابر عبد الحميد ، ١٩٩٤)

١- التنويع الحركي :

يعنى التنويع الحركي أن يغير المعلم من موقعه في حجرة الدراسة ، فلا يقف في مكان واحد طوال الوقت ، بل عليه أن يتنقل داخل الفصل، مقترباً من التلاميذ ، متحركاً بين الصفوف ، فهذه الحركات البسيطة من جانب المعلم تغير من الرتابة التي قد تسود حال الفصل . ولكن ينبغي ألا يبالغ المعلم في حركاته أو تحركاته؛ حتى لا يشتت انتباه التلاميذ أو يثير أعصابهم .

٢- التركيز :

ونقصد به الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم في توجيه انتباه التلاميذ ، وقد تكون هذه الأساليب لفظية ، أو غير لفظية ، أو مزيجاً منهما .

ومن أمثلة التعبيرات اللفظية :

- انظر إلى هذا الشكل .
- لاحظ ما يحدث عندما أصل بين هاتين النقطتين .

ومن أمثلة التعبيرات غير اللفظية :

- استخدام مؤشر لتوجيه انتباه التلاميذ إلى شيء ما .
- الالتفات إلى الشيء المعين .
- هز الرأس .

كما يمكن للمعلم أن يستخدم مزيجاً من التعبيرات اللفظية وغير اللفظية فى أن واحد .

٣ - تغير نمط التفاعل داخل الفصل :

هناك خمسة أنواع من التفاعل يمكن أن تحدث داخل الفصل :

- * تفاعل بين المعلم والتلاميذ .
- * تفاعل بين المعلم وتلميذ واحد .
- * تفاعل بين تلميذ ومعلم .
- * تفاعل بين تلميذ وتلميذ .
- * تفاعل بين مجموعة من التلاميذ ومجموعة أخرى .

ويحدث النوع الأول من التفاعل من خلال الأنشطة التعليمية المتمركزة حول المعلم ، عندما يشرح أو يقدم عرضاً توضيحياً ، أو يوجه أسئلته للفصل بقصد إثارة الاهتمام . وزيادة التفاعل .

ويحدث النوع الثانى عندما يوجه المعلم انتباهه إلى تلميذ معين ؛ لى يجعله يندمج فى المناقشة . أو يجيب عن سؤال محدد .

ويحدث النوع الثالث عندما يوجه التلميذ سؤالاً إلى المعلم بهدف الاستفسار ، أو إعادة الشرح لشيء لم يفهمه فى أثناء عرض الدرس .

ويحدث النوع الرابع عندما يثير أحد التلاميذ مشكلة . أو سؤالاً ، وبدلاً من أن يجيب المعلم عن هذا السؤال ، فإنه يقوم بتوجيهه إلى تلميذ آخر لى يجيب عنه ، فدور المعلم هنا يقتصر على التوجيه والتشجيع فقط .

أما النوع الخامس فيحدث بين المجموعات عندما يريد المعلم تشجيع تلاميذ أحد الصفوف على الانتهاء من عمل معين ، أو عقد مسابقة للإجابة عن سؤال صعب بين صفوف الفصل المختلفة ، أو عقد مسابقة مثل أوائل الطلبة .

* (فارعة حسن ، ١٩٩١) ، (ناجى ديسقورس ، ١٩٩١)

٤- التنوع فى استخدام الحواس :

هناك مقولة تربوية مشهورة : أنا أسمع وأنسى ، أنا أرى وأتذكر ، أنا أعمل وأفهم ، وتؤكد البحوث النفسية أن قدرة التلاميذ على الاستيعاب تزداد بشكل جوهري ، إذا اعتمدوا فى تحصيلهم على استخدام حواس متعددة ، مثل السمع والبصر واللمس ... إلخ ، كما تفيد الأبحاث أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يقعون فى المرحلة الحس حركية ، لذلك ، يجب على المدرس استخدام طرق التدريس التى تعتمد على وسائل الإيضاح المحسوسة والوسائل التعليمية .

مهارة الاتصال والتعامل الإنسانى *

من الناحية النظرية ، تكون غرفة الصف بمثابة حلبة للعروض الفكرية والمنطقية ، ولكنها من الناحية الواقعية فهى حلبة عاطفة تموج بالعلاقات البينية ، حيث يحدث فيها عديد من الظواهر النفسية . فمثلاً تنخفض دافعية التلاميذ للعمل إذا شعروا بعدم اهتمام المعلم بهم ، وإعراضه عنهم ، فالتدريس الفعال يتطلب من المعلمين أن يتبنوا المواقف الإنسانية التى تقوم على التفاعل المتبادل بينهم وبين التلاميذ ، لأن ذلك سوف يساعد على تطوير التعليم الذاتى المستقل ، الذى يستمر مع التلاميذ بعد انتهاء الحصة .

وإليك بعض الاستراتيجيات التى تمكنك من أداء عملك على نحو فعال ، عن طريق الاهتمام بمشاعر تلاميذك وتكوين علاقات صافية مرضية لك وله ، ومن هذه الاستراتيجيات :

١- التوحد الانفعالى :

ويعنى ببساطة أن نضع أنفسنا موضع الشخص الآخر ، ونحاول أن ندرك لماذا يشعر الشخص بالطريقة التى يشعر بها ، وقد حدد "كاركوف" (Carkuff) أربعة مستويات للتوحد الانفعالى تفيد فى فهم أشكال السلوك الصفى ، وهذه المستويات هى :

* انظر : (كمال الدسوقي ، ١٩٨٤) ، (مجدى عزيز ، ١٩٩٣) . (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٤) .

• المستوى الأول :

يمثل أدنى مستويات التفاعل " البين - شخصي " ، فعلى الرغم من أن المعلم ينصت لما يقوله التلميذ ، فإن تعبيرات المعلم اللفظية والسلوكية تختلف عن تعبيرات التلميذ اختلافًا واضحًا . وقد لا يعبر المعلم تعبيرات التلميذ اهتمامًا يذكر .
مثال :

التلميذ : لماذا لا نتحدث عن شيء مشوق من أجل التغيير ؟

المعلم : (يتجاهل تعليق التلميذ) ، أو يقول : (إن الدولة لا تنفق الأموال على التعليم لكي نتحدث أحاديث فارغة في الفصل .إننى أتقاضى راتبى لأعلم الرياضيات ، وهذا ما سأقوم به) .

وتجدر الإشارة إلى أن هذا المستوى المتدنى من العلاقات البينية يثير مشاعر كراهية وسلبية لدى التلاميذ .

• المستوى الثانى :

فى هذا المستوى يستجيب المعلم للمشاعر التى يعبر عنها التلميذ ، ولكن بطريقة سطحية ، إن استجاباته تظهر أنه ينصت للتلاميذ ويحاول تفهم مشاعرهم ، ولكنها لا تتسق مع حقيقة مشاعر التلاميذ ، أى إن المعلم يستجيب لشيء يختلف عما يعبر عنه التلميذ ويشير إليه .

مثال :

التلميذ : لماذا لا نتحدث عن شيء مشوق من أجل التغيير ؟

المعلم : كيف تتوقع منى دائماً أن أجعل الدرس مشوقاً بالنسبة لكم جميعاً ؟ إن لكم اهتمامات مختلفة وكثيرة . وأنا أدرك أن ما أعرضه عليكم ليس مثيراً للاهتمام ، ولكنها معلومات سوف تحتاجون إليها فى مستقبل حياتكم .

• المستوى الثالث :

فى هذا المستوى تكون تعبيرات المعلم استجابة لجوهر تعبيرات التلميذ ، قابلة للتبادل معها ، أى أنها تعبر عن الوجدان والمعنى نفسه . هنا يستجيب المعلم

بفهم للمشاعر الظاهرة لدى التلميذ ، ولكنه قد لا يحسن الاستجابة للمشاعر الأعمق أو يخطئ تفسيرها .

مثال :

التلميذ : لماذا لا نتحدث عن شيء مشوق من أجل التغيير ؟

المعلم : لقد اعتقدت أن هذا الموضوع يصادف هوى في نفسك ، هل يوجد في مناقشات اليوم مالا يثير اهتمامك ؟

التلميذ : لست أدرى ... أعتقد أن السبب يكمن في أنى قد درست هذا الموضوع من قبل .

المعلم : كم عدد الذين يعتقدون إمكانية الاستفادة من تناول موضوع آخر . (يرفع عدد من التلاميذ أيديهم) . هذا عدد كبير حقاً .. هل تم تناول هذا الموضوع في العام الماضي ؟

التلميذ : (يجيب بعض التلاميذ بالإيجاب) لقد قضى الأستاذ عادل حوالى أسبوعين فى شرح هذا الموضوع فى العام الماضى .

المعلم : من منكم لم يسبق له دراسة هذا الموضوع ؟

(يرفع بعض التلاميذ أيديهم) . أعتقد أننا نواجه مشكلة ، إن بعضكم درس هذا الموضوع ، والبعض الآخر لم يدرسه ، هل نستطيع أن نجد طريقة ترضى كلا الطرفين ؟ هل لديكم اقتراحات ؟

ويمثل المستوى الثالث هذا أدنى مستوى يمكن أن يبسر نمو العلاقات " البين - شخصية " . فإذا أراد المعلم أن يعالج الجوانب الانفعالية فى فصله بصورة فعالة ، يتعين عليه أن يعمل عند هذا المستوى الثالث على الأقل .

• المستوى الرابع :

يمثل المستوى الرابع أعلى مستوى يمكن أن يتوفر فى الفصل الدراسى ، لتنمية علاقات " بين - شخصية " بين المعلم وتلاميذه . عند هذا المستوى تضيف

استجابات المعلم بصورة ملحوظة ما يعجز التلميذ فى التعبير عنه ، وبذا يعبر المعلم عن مشاعر التلميذ بصورة أعمق من تعبير التلميذ عن تلك المشاعر ، وبذا يساعد المعلم التلميذ أن يخبر مشاعره ، وأن يعبر عنها بصورة أكثر تحديداً وأكثر حرية فى المرات القادمة .

مثال :

التلميذ : لماذا لا نتحدث عن شىء مشوق من أجل التغيير ؟

المعلم : لقد أحسست أن ثمة شيئاً ما يضايك يا سامح . إنى مسرور لأنك عبرت عن ذلك بصراحة . ما الذى يضايك فى هذا الدرس إذا ؟

التلميذ : إن الأمر لا يتعلق بهذا الدرس فقط ، إذ إن جميع المواد التى ندرسها غير مناسبة .

المعلم : هل هذا هو إحساس معظمكم أيضاً ؟ (فترة صمت) كم منكم يحس أن المواد الدراسية مفروضة عليه (ترتفع كثير من الأيدي) . بماذا تشعرون إذا وجدتم أنفسكم تفعلون أشياء مفروضة عليكم ؟

تلميذ : الإحباط .

تلميذ : الغضب .

تلميذ : الضيق .

المعلم : وأنت يا سامح ، ماذا تحس ؟

التلميذ : كل ذلك .

المعلم : وأنا أيضاً . ولكن لماذا نحس جميعاً بذلك ؟

" تبدأ مناقشة صافية حول العوامل التى تسبب هذه المشاعر لدى التلاميذ ، والاقتراحات البناءة التى يمكن أن تساعدكم فى التغلب على هذا الموقف " .

٢- الاحترام :

يعد تنمية الاحترام المتبادل من الأبعاد المهمة فى العلاقات " البين - شخصية " ، ويهتم معظم المعلمين بكسب احترام التلاميذ لهم ، بل إنهم يبذلون جهداً مقصوداً للحصول عليه بطرق تتسم بالسذاجة كأن يتساهل معهم فى الدرجات ، أو يتغاضى عما يحدث منهم من أخطاء ، وقد تؤدي هذه المعاملة فى معظم الأحيان إلى عكس المطلوب .

ولعل من أهم طرق إيصال الاحترام للتلاميذ وجعلهم يشعرون بأنك تقدرهم وتحترمهم ، هو أن تبذل جهوداً واضحة فى فهمهم ، وتقدير مشاعرهم .

ويحدد " كاركوف " أربعة مستويات متدرجة لأشكال السلوك التى قد يستخدمها المعلم لإظهار احترامه للتلاميذ فى الموقف الصفى . وفيما يلى عرض موجز لهذه المستويات ، وسنحاول أن نستخدم الأمثلة نفسها لتوضيح التفاوت بين هذه المستويات .

• المستوى الأول :

ويمثل أدنى مستوى لعلاقة الاحترام والتفاعل الصفى فى هذا المستوى ، وتدل استجابات المعلم على نقص واضح فى احترامه للتلاميذ ، وفى نظرته السلبية إليهم ، بمعنى أن المعلم ينقل إلى التلاميذ الإحساس بأن مشاعرهم وخبراتهم لا تستحق الاحترام أو الاهتمام .

مثال :

التلميذ : أنا لا أستطيع أن أفهم طريقة حل هذه المسائل .
المعلم : ماذا أفعل ، وأنت لا تهتم بما تدرسه ، ولا تذاكر من الكتاب .

• المستوى الثانى :

فى هذا المستوى يستجيب المعلم للتلاميذ بطريقة تظهر احتراماً قليلاً لمشاعرهم وإمكاناتهم ، واستجابات المعلم هنا قد تكون آلية ، ولا تلتفت كثيراً لمشاعر التلاميذ .

مثال :

التلميذ : أنا لا أستطيع أن أفهم طريقة حل هذه المسائل .

المعلم : إنى أعرف أن هذه المسائل صعبة ، ولكن عليك أن تبذل مزيداً من الجهد .

• المستوى الثالث :

فى هذا المستوى يظهر المعلم احتراماً واضحاً واهتماماً بمشاعر التلاميذ وإمكاناتهم ، كما أنه ينقل إليهم الإحساس بأنه يثق فى قدراتهم على تناول الموقف بطريقة بناءة .

مثال :

التلميذ : أنا لا أستطيع أن أفهم طريقة حل هذه المسائل .

المعلم : ما الخطوة التى تواجه فيها مشكلة يا سمير ؟

• المستوى الرابع :

يمثل هذا المستوى أعمق احترام نجده عادة فى حجرة الدراسة ، عند هذا المستوى تعكس استجابات المعلم بوضوح احتراماً عميقاً لتلاميذه ، واهتماماً كبيراً بهم ، فيتصرفون على طبيعتهم وبحرية ، أيضاً ، فإن تشجيع المعلم لهم يجعلهم يتقنون فى قدرتهم على معالجة الموقف بكفاءة كاملة .

مثال :

التلميذ : أنا لا أستطيع أن أفهم طريقة حل هذه المسائل .

المعلم : أعتقد إننى أدرك ما تشعر به يا سمير إن من المحيط أن تستمر فى أداء عملك ، وما تزال تواجهك مشاكل تعوق تقدمك . دعنا نراجع الخطوات التى أتممتها ، فقد نتوصل إلى سبب المشكلة .

٣ - الصدق فى التعبير عن المشاعر :

إن تنمية علاقات طيبة مع الآخرين من الأمور التى نحرص عليها جميعاً ، ولكى تكون هذه العلاقات وثيقة وطيبة حقاً ، فإنها ينبغى أن تبنى على مشاعر صادقة وأحاسيس حقيقية ، فإذا كنت كمعلم ترغب فى تنمية علاقات وجدانية طيبة مع تلاميذك ، فإنه ينبغى عليك أولاً أن تكون على طبيعتك ، وأن تعبر عن مشاعرك نحوهم بصدق وواقعية .

وقد تكون النصيحة السابقة مخالفة لما تعودت أن تسمعه ، من ضرورة أن يتصف المعلم بالهدوء والاتزان حتى فى أشد المواقف حرجاً ، وأن يكبت مشاعره ، ويكظم غيظه ، وأن يحب جميع التلاميذ بالقدر نفسه . وبطبيعة الحال ، فإن المعلم كإنسان يتصرف وينفعل مثل غيره من البشر . والمعلم يصبح إنساناً حينما يعبر عن إنسانيته بصدق وأصالة ، والهدف من هذا الجزء أن نساعدك على تكوين علاقات انفعالية طيبة مع تلاميذك ، قوامها الصدق فى التعبير عن مشاعرك نحوهم .

ويذكر " كاركوف " أربعة مستويات للتعبير عن المشاعر ، يمكن استخدامها فى معالجة مواقف صفية .

• المستوى الأول :

ويمثل أدنى مستويات التعامل الشخصى . فى هذا المستوى تكون تعبيرات المعلم اللفظية منفصلة تماماً عن مشاعره الأصلية ، فما يقوله ويفعله لا يعكس ما يحس به تجاه تلاميذه ، وعادة ما تكون استجابات المعلم سالبة فيما يتصل بالتلميذ ، وتعكس موقفاً مضاداً لما يقوله التلميذ ، فلا تشجعه على تنمية علاقات ودية داخل الفصل .

مثال :

المعلم : لماذا تعمل هذا يا أحمد ؟

التلميذ : هل هذا يضايقك ويثير أعصابك ؟ هذا ما أريده بالضبط .

المعلم : إذا عدت ثانية لهذه التصرفات سأعمل على فصلك من المدرسة .

• المستوى الثانى :

فى هذا المستوى تكون تعبيرات المعلم اللفظية ذات صلة بحقيقة مشاعره ، وإذا حدث وعبر المعلم عن حقيقة مشاعره ، فإن هذا يكون - عادة - ذا أثر سلبى بالنسبة للتلميذ ، فهو يستجيب بطريقة مهنية روتينية ، فى ضوء ما يتصوره البعض " السلوك المفروض " بين المعلم وتلاميذه فى مثل هذه المواقف .

مثال :

المعلم : لماذا تفعل هذا يا أحمد ؟

التلميذ : هل هذا يضايك ويثير أعصابك ؟ هذا ما أريده بالضبط .

المعلم : من الأفضل لك يا أحمد أن تعلم كيف تتحدث مع من هم أكبر منك سناً . وإذا لم تتعلم ذلك فسوف تواجه مشاكل حقيقية فى حياتك .

• المستوى الثالث :

وفى هذا المستوى ، لا تكون استجابات المعلم لما يقوله التلميذ سلبية ، ولكنها فى الوقت نفسه ليست إيجابية بالقدر الذى يشجع على التعبير عن المشاعر الحقيقية بصدق ، وعلى تنمية علاقات طيبة مع التلميذ . مبنية على الصراحة والصدق ؛ أى إن المعلم يستجيب للموقف استجابات مناسبة فيها قدر من صدق المشاعر ، ولكنه فى الوقت نفسه يحجم عن التفاهم مع التلميذ .

مثال :

المعلم : لماذا تفعل هذا يا أحمد ؟

التلميذ : هل هذا يضايك ويثير أعصابك ؟ هذا ما أريده بالضبط .

المعلم : إنك على صواب . إن ذلك يضايقتنى فعلاً ، لذلك أعتقد أنك قد كسبت هذه الجولة ، والآن فلنتوقف عن هذا ولنواصل درسنا .

• المستوى الرابع :

ويمثل أعمق مستوى للتعبير عن المشاعر ، فى هذا المستوى تكون تعبيرات المعلم استجابة طبيعية لحقيقة مشاعره ، سواء أكانت إيجابية أم سلبية نحو التلميذ ،

والتعبير هنا عن مشاعر سلبية لا يكون له آثار هدامة ، بل إنه فى الغالب يفتح أبواب التفاهم البناء ويساعد على تنمية علاقات تتصف بالصراحة والود .

مثال :

المعلم : لماذا تفعل هذا يا أحمد ؟

التلميذ : هل هذا يضايقك ويثير أعصابك ؟ هذا ما أريده بالضبط .

المعلم : بالطبع هذا يضايقنى ، ولكن ما يضايقنى أكثر هو ما ينم عنه هذا التصرف ، ماذا حدث حتى يستوجب منك أن تتخذ منى هذا الموقف ؟ أعتقد أنى بدأت الآن فقط أدرك أنى لم أكن أفهمك يا أحمد . (صمت) ، والمؤسف حقاً أننى لم أحاول من قبل أن أعرفك عن قرب ، أعرف أن الكلام سهل ، لكنى أعدك أن هذا الأمر سيتغير مستقبلاً .

تدريب (١)

فيما يلى ثلاثة بدائل يمكن أن يتبعها المعلم عند توزيع الأسئلة ، تخير إحداها ، مبينا السبب :

(أ) أن يوجه المعلم الأسئلة إلى التلاميذ الذين يتطوعون دائما بالإجابة ، على افتراض أن التلاميذ الآخرين سوف يتعلمون منهم .

(ب) أن يوجه الأسئلة أساسا إلى أولئك التلاميذ الذين لا يرغبون فى المشاركة المناقشة حتى يشجعهم عليها .

(جـ) أن يوجه الأسئلة إلى أفراد كل من الفريقين السابقين (أولئك الذين يتطوعون دائما بالإجابة والذين لا يرغبون فى المشاركة) ، لكى يحقق توزيعا أوسع للأسئلة .

تدريب (٢)

فيما يلى ثلاثة بدائل يمكن أن يتبعها المعلم لتحسين نوعية الإجابات ، فأى منها تختار ، ولماذا ؟ واذكر مبررات عدم اختيارك للبديلين الآخرين .

- (أ) أن تكرر إجابة التلميذ ليعيد بنفسه والفصل كله مراجعتها .
(ب) أن تخبر التلميذ بخطأ إجابته وتوجه السؤال إلى تلميذ آخر .
(جـ) أن تستخدم تلميحات لفظية ، أو غير لفظية ، أو أسئلة إضافية ، لتساعد التلميذ على تصحيح إجابته أو توضيحها .

تدريب (٣)

اذكر موقفا تعليميا ، استخدمت فيه معززات لفظية وغير لفظية ، مع ذكر هذه المعززات .

(هـ) نماذج لقياس تمكن المعلمين من مهارات التفاعل الصفى

فيما يلى عرض لنموذجين من هذه النماذج ، وقد حرص الكاتب على عرض الصورة المبدئية ، والصورة النهائية لبطاقة الملاحظة ، وذلك حتى يتمكن الباحثون فى المجال من إعادة حساب صدق وثبات البنود التى تم حذفها .

(١) نموذج " الشيخ "

(محمد عبد الرعوف الشيخ ، ١٩٩٤ ، ٢٥٧:٢٥٣)

وفيما يلى الصورة المبدئية :

استبانة تحديد مهارات التفاعل الصفى اللازمة للطلاب المعلمين بكلية التربية

المحترم

السيد الأستاذ الدكتور /

تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بدراسة حول مهارات التفاعل الصفى اللازمة لطلاب وطالبات كليات التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة - ، ومن متطلبات تلك الدراسة حصر المهارات اللازمة للتفاعل الصفى ، ومعرفة مدى تمكن الطلاب منها ، ومن ثم عمل برنامج علاجى للمهارات التى لم يتمكنوا منها . ومن أجل ذلك صمم

الباحث استبانة لتحديد تلك المهارات تمهيداً لتصميم أداة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين لتلك المهارات .

والمقصود بمهارات التفاعل الصفى فى الدراسة "مجموعة الأداءات التدريسية التى تحدث داخل الصف الدراسى بين المعلم وتلاميذه بهدف إثارة دافعية التلاميذ نحو الدرس ، ورفع كفاءة العملية التدريسية ، والتى يمكن ملاحظتها ، وتسجيلها ، وتحليلها" .

والمرجو من سيادتكم التكرم بقراءة الاستبيان وتدوين ملاحظاتكم حول الآتى :

١- مدى صلاحيتها ؟ (صالحة ، غير صالحة) .

٢- إضافة أى مهارات أخرى ترون إضافتها ولم ترد بالاستبيان .

مع وافر الشكر والتقدير

الباحث

م	المهارات	موافق	غير موافق	لا ادري
١	يستحوذ على انتباه التلاميذ فى بداية الدرس .			
٢	يوزع انتباهه على جميع التلاميذ أثناء الدرس .			
٣	يحافظ على الهدوء الشخصى أثناء حدوث مشاكل صفية .			
٤	يتجنب استفزاز التلاميذ .			
٥	يضبط نفسه فى المواقف الاستفزازية.			
٦	يصفى إلى ما يقوله التلاميذ بانتباه ودون تأفف .			
٧	يتجنب الوقوع فى مواقف محرجة مع التلاميذ .			
٨	لا يسأل تلميذا حتى ينتهى الآخر من إجابته .			
٩	يوزع الأسئلة الصفية توزيعاً عادلاً.			

١٠	ينتقل من مكان إلى آخر من وقت لآخر حسب الحاجة .		
١١	يحفز التلاميذ على المثابرة لإنجاز ما يكلفون به من واجبات .		
١٢	يمنع الأحاديث الجانبية التي تحدث بين التلاميذ بسؤالهم أو بتكليفهم بعمل ما .		
١٣	ينوع من درجة الصوت .		
١٤	ينوع من حركاته التعبيرية .		
١٥	يستعمل الدرجات لتحفيز التلاميذ .		
١٦	يحافظ على بشاشة وجهه أثناء المواقف التعليمية داخل الصف .		
١٧	يشعر كل تلميذ بأهميته ودوره في التعليم والتعلم .		
١٨	يحاول الابتعاد عن إصدار الأوامر غير المباشرة .		
١٩	يبدى اهتماما بكافة التلاميذ .		
٢٠	يشجع التلاميذ على إبداء آرائهم أيا كان نوعها .		
٢١	يظهر حماسا ملحوظا للمادة الدراسية .		
٢٢	يتجنب المواقف والأنشطة التي تشعر التلاميذ بالفشل .		
٢٣	يستعمل إجراءات ووسائل لحفظ النظام بالفصل .		
٢٤	يخاطب التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم والتعلم الصفى .		
٢٥	يستعمل التعبيرات والألفاظ الودية أثناء تعامله مع التلاميذ .		
٢٦	يسنوع الطلاب الذين يتمتعون بقدر كبير من النشاط (الحركة) .		
٢٧	يكون علاقات إنسانية مبنية على المودة والمحبة .		
٢٨	يستخدم أساليب التشويق وإضفاء جو المرح والبهجة داخل الفصل .		
٢٩	يثير المواقف التعليمية والمشكلات والقضايا التي تساعد على توسيع مداركهم وزيادة خبراتهم .		
٣٠	يترك مساحة من الوقت للحوار وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ .		
٣١	يستخدم وسائل تعزيز إيجابية مختلفة (لفظية - إشارات - إيماءات .. الخ .		

بطاقة ملاحظة أداء الطالب المعلم لمهارات التفاعل الصفّي
(الصورة النهائية)

م	المهارات	ملاحظة	ملاحظة	ملاحظة
١	يستحوذ على انتباه التلاميذ في بداية الدرس .			
٢	يوزع انتباهه على جميع التلاميذ أثناء الدرس .			
٣	يصغى إلى ما يقوله التلاميذ بانتباه ودون تأفف .			
٤	يوزع الأسئلة الصفية توزيعاً عادلاً.			
٥	يحفز التلاميذ على المثابرة لإنجاز ما يكلفون به من واجبات .			
٦	ينوع من درجة الصوت .			
٧	ينوع من حركاته التعبيرية .			
٨	يستعمل الدرجات لتحفيز التلاميذ .			
٩	يحافظ على بشاشة وجهه أثناء المواقف التعليمية داخل الصف .			
١٠	يشعر كل تلميذ بأهميته ودوره في التعليم والتعلم .			
١١	يبدى اهتماماً بكافة التلاميذ .			
١٢	يشجع التلاميذ على إبداء آرائهم أياً كان نوعها .			
١٣	يظهر حماساً ملحوظاً للمادة الدراسية .			
١٤	يخاطب التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم والتعلم الصفّي .			
١٥	يستعمل التعبيرات والألفاظ الودية أثناء تعامله مع التلاميذ .			
١٦	يثير المواقف التعليمية والمشكلات والقضايا التي تساعد على توسيع مداركهم وزيادة خبراتهم .			
١٧	يتترك مساحة من الوقت للحوار وطرح الأسئلة من جانب التلاميذ.			
١٨	يستخدم وسائل تعزيز إيجابية مختلفة (لفظية - إشارات - إيماءات.. إلخ .			

(٢) نموذج " حسب الله "

(حسب الله ، ١٩٩٧)

(أ) الهدف من البطاقة :

الهدف من بطاقة الملاحظة هو قياس مدى تمكن معلمى الرياضيات بالمرحلة الابتدائية من بعض مهارات التفاعل الصفى ، وهذه المهارات هى :

١- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية .

٢- مهارة استثارة الدافعية .

٣- مهارة تنويع المثيرات .

٤- مهارة الاتصال والتعامل الإنسانى .

(ب) تحديد الأداءات السلوكية (بنود البطاقة) :

قام الباحث بالرجوع إلى الدراسات السابقة التى اهتمت بمهارات التدريس بعامة ، والدراسات التى تناولت مهارات التفاعل الصفى بخاصة ، وكذلك الأدبيات التى تناولت دراسة موضوع كفايات التدريس ومهاراته ، وبناء على ذلك أمكن تحديد الأداءات السلوكية الخاصة بكل مهارة فرعية من مهارات التفاعل الصفى التى سبق تحديدها ، قد صيغت هذه الأداءات فى عبارات إجرائية روعى فيها ما يلى :

(أ) أن تحتوى على الأداء السلوكى الذى سوف يتم ملاحظته ؛ وذلك فى ضوء الهدف من تصميم البطاقة .

(ب) لا تحتل العبارات الإجرائية الواردة بالبطاقة أكثر من تفسير للحكم على الأداء المطلوب ملاحظته .

• انظر على سبيل المثال :

(Freeman, D., 1982) ، (Zuck,J.,1984)،(Gary,D.,1990)،(Malcolm,S.,93) (محمد
زياد حمدان ، ١٩٨٤) ، (مصطفى رسلان ، ١٩٩٠) ، (حسن شحاته ومحبات
أبو عميره ، ١٩٩٣) ، (محمد عبد الرؤوف الشيخ ، ١٩٩٤) .

وقد تضمنت البطاقة في صورتها المبدئية (٤١) أداءً سلوكيًا موزعين كالتالي:

- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية (١٣) ثلاثة عشر أداءً .

- مهارة استشارة الدافعية . (١٠) عشرة أدوات .

- مهارة تنويع المثيرات . (٨) ثمانية أدوات .

- مهارة الاتصال والتعامل الإنساني (١٠) عشرة أدوات .

الصورة المبدئية للبطاقة

م	الأدوات السلوكية لمهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية:	درجة الارتباط			
		جيدة	متوسطة	ضعيفة	معدومة
	يصوغ أسئلة مناسبة لموضوع الدرس .				
٢	يصوغ أسئلة واضحة من حيث الألفاظ والمعاني .				
٣	يلقى السؤال أولاً ثم يختار المجيب .				
٤	يعطي فرصة للتلاميذ للتفكير في كل سؤال .				
٥	يراعى الفروق الفردية عند توزيع الأسئلة .				
٦	يوزع الأسئلة على جميع التلاميذ.				
٧	يساعد التلميذ للوصول إلى الإجابة الصحيحة عن طريق بعض التلميحات.				
٨	لا يسأل تلميذاً حتى ينتهي الآخر من إجابته .				
٩	يشجع التلاميذ على طرح أسئلة.				
١٠	يشرك التلاميذ في الإجابة عن أسئلة زملائهم .				
١١	يطرح أسئلة تثير التفكير الابتكاري .				
١٢	يعزز إجابات التلاميذ وأفكارهم الجيدة لفظياً.				
١٣	يعزز إجابات التلاميذ وأفكارهم الجيدة باستخدام الإشارات والتلميحات.				
	أدوات أخرى مرتبطة بهذه المهارة . أرجو ذكرها .				

٢	الأدوات السلوكية لمهارة استثارة الدافعية	درجة الارتباط			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة
١	يحدد أنماط السلوك التي توحى بأن التلميذ ينجذب لنشاط معين أو ينفرد منه.				
٢	يستخدم المعززات اللفظية (جيد - صحيح - أحسنت - ممتاز) .				
٣	يستخدم المعززات غير اللفظية (إشارات الوقف - إشارات الاستمرار - الابتسام - التجهم ...) .				
٤	يستخدم إسهامات بعض التلاميذ في أثناء الدرس كمعززات .				
٥	يربط المعرفة الجديدة بخبرات التلاميذ المدرسية وغير المدرسية .				
٦	يشجع التلاميذ على إبداء آرائهم أيا كان نوعها .				
٧	يشعر كل تلميذ بأهميته ودوره في التعليم والتعلم .				
٨	يربط الموضوع بموقف أو شخصية ذات اهتمام من جانب التلاميذ .				
٩	يقدم إطاراً من المادة تساعد التلاميذ على تصور الأنشطة التعليمية المنضمة في الدرس .				
١٠	يستخدم الأمثلة التي تساعد على الربط بين الدرسين .				
	أدوات أخرى مرتبطة بهذه المهارة . أرجو ذكرها :				

٢	الأدوات السلوكية لمهارة تنويع المثيرات	درجة الارتباط			
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة
١	يغير من موقعه في الفصل .				
٢	ينوع من حركاته التعبيرية .				
٣	ينوع من درجة صوته .				

٤	يستخدم أساليب لفظية لتوجيه انتباه التلاميذ إلى شيء ما .				
٥	يستخدم أساليب غير اللفظية لتوجيه انتباه التلاميذ إلى شيء ما ..				
٦	يستخدم مزيجاً من الأساليب اللفظية وغير اللفظية لتوجيه انتباه التلاميذ إلى شيء ما .				
٧	يستخدم أساليب متنوعة للتعزيز .				
٨	يستخدم طرق تدريس تعتمد على وسائل إيضاح محسوسة وألعاب تعليمية .				
م					
الأداءات السلوكية لمهارة الاتصال والتعامل الإنساني					
درجة الارتباط					
١	يحافظ على بشاشة وجهه أثناء المواقف التعليمية داخل الفصل .	معرفة	مفيدة	مفيدة	مفيدة
٢	يخاطب التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم والتعلم .				
٣	يستعمل التعبيرات والألفاظ الودية أثناء تعامله مع التلاميذ .				
٤	يعبر بالقول والسلوك عن احترامه للتلاميذ .				
٥	يسمع باهتمام لكلمات التلاميذ المعبرة عن مشاعرهم ومشكلاتهم				
٦	يهتم بمشاعر التلاميذ ويستجيب لها بطرق مختلفة .				
٧	يهتم بمشاكل التلاميذ الشخصية ويعمل على حلها .				
٨	ينضبط نفسه أثناء المواقف الاستفزازية .				
٩	يستجيب للمواقف الاستفزازية باستجابات تفتح مجالاً للتفاهم مع التلاميذ .				
١٠	يتصف بالعدالة في علاقاته بتلاميذه ، فلا هو متحيز أو لديه ميلاً لتلميذ أو أقلية من التلاميذ .				
	أداءات أخرى مرتبطة بهذه المهارة . أرجو ذكرها :				

(ج) حساب صدق البطاقة :

يعرف " أوبر Ober " الصدق بأنه : "القدرة الإجرائية لنظام الملاحظة على ملاحظة وقياس مظهر أو مظاهر من سلوك التدريس بدلالة بنود النظام أو عباراته الإجرائية " .

(محمد المفتى ، ١٩٩١ ، ٦٠) عن (Ober.. 1971) .

وقد مر التحقق من صدق البطاقة بالمراحل الآتية :

(أ) تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها المبدئية على بعض موجهي الرياضيات بمحاضرة دمياط ، كما تم عقد جلسات مطول مع البعض الآخر ، وبخاصة موجهي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، وقد تم التركيز في تلك المناقشات على النقاط التالية :

١- معرفة مدى ارتباط الأداءات السلوكية بالمهارات الخاصة بها .

٢- كفاية الأداءات في تمثيل المهارات الخاصة بها .

٣- دقة الصياغة الإجرائية للأداءات .

(ب) كما تم عرض البطاقة على بعض أعضاء هيئة التدريس ، بقسمي المناهج وعلم النفس ، بكليتي التربية بدمياط والمنصورة ، وقد تم ذلك في جلسيتين ، الأولى لتعريف المحكم بأهداف الدراسة ، والهدف من بطاقة الملاحظة ، وما المطلوب منه ، والثانية لمناقشة الأداءات التي قد يضيفها المحكم ، بالإضافة إلى اقتراحاته بتعديل صياغة بعض الأداءات ، كذا مناقشته في الأداءات التي أضافها الموجهون .

(ج) بناءً على اقتراحات المحكمين الخاصة بإضافة بعض الأداءات السلوكية ، أو تعديل صياغة بعض العبارات ، تم تعديل بطاقة الملاحظة ، والجدول (٣-١) يبين عدد العبارات التي تدل على الأداءات التي تضمنتها البطاقة ، وهي موزعة على المهارات الفرعية لمهارة التفاعل الصفى . وكذلك العبارات التي تم إضافتها ، أو حذفها ، مع ذكر سبب الحذف .

(د) بعد تعديل البطاقة تم عرضها مرة أخرى على بعض الأساتذة بقسم المناهج وطرق التدريس بكليات التربية - دمياط ، وطنطا ، والزقازيق ، الذين أقروا صلاحيتها للتطبيق ، وبهذا تأكد الباحث من صدق بطاقة الملاحظة .

جدول (٣-١)

نتيجة التحكيم على بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارات التفاعل الصفّي

المهارة	أرقام الأدوات في الصورة المبدئية التي			أرقام الأدوات في الصورة النهائية التي		عدد الأدوات في الصورة النهائية
	لم تتغير	تم حذفها	تم تعديلها	عدت	أضيفت	
صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية	٢ ، ٣ ، ٤ ، ٧ ، ١٠	٨ ، ١٢ ، ١٣	١ ، ٥ ، ٦ ، ٩ ، ١١	١ ، ٩ ، ٨ ، ١٣ ، ١١ ، ١٤	٣ ، ٤ ، ٥ ، ١٦ ، ١٥	١٦
استشارة الدافعية	٢ ، ٣ ، ٤ ، ٨ ، ٩	١ ، ٥ ، ٦ ، ١٠			٣ ، ٧ ، ٨	٨
تنويع المثيرات	٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٨	٦ ، ٧	١	١	٧ ، ٨	٨
الاتصال والتعامل الإنساني	١ ، ٢ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ١٠	٥ ، ٣	٩	٧	-	٨
المجموع	٢٢	١١	٧	٨	١٠	٤٠

(د) حساب ثبات بطاقة الملاحظة :

يعرف الثبات بأنه : "تطابق نتائج القياس في المرات المتعاقبة" . وتعد طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات من أكثر الطرق استخدامًا وشيوعًا لسهولة إجرائها ، ويتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من ملاحظ (اثنين عادة) لملاحظة سلوك المعلم

نفسه ، فى الوقت نفسه ، باستخدام نظام الملاحظة المراد إيجاد ثباته ، ولقد بين (محمد المفتى ، ١٩٩١ ، ٩٠ : ٩٢) أنه يجب اتباع الخطوات التالية فى أثناء عملية التسجيل :

١- أن يجلس كل ملاحظ فى مكان فى الفصل ، يتيح له رؤية وسماع المدرس بوضوح ، وأن يعمل مستقلاً عن الآخرين .

٢- أن يبدأ الملاحظون تسجيل البيانات فى قائمة الملاحظة فى التوقيت نفسه ، وأن ينتهوا من التسجيل فى الوقت نفسه أيضاً .

٣- أن يستخدم كل ملاحظ من الملاحظين الرموز ، والعلامات نفسها فى تسجيل الأداءات التى تحدث أثناء فترة الملاحظة .

٤- أن ينتهى كل ملاحظ من الملاحظين من عملية التسجيل فى الوقت نفسه ، فى نهاية الفترة الزمنية الكلية المخصصة للملاحظة ، وأن يفرغ كل من الملاحظين بياناته مستقلاً عن الآخرين .

على ضوء ما سبق يتم تحديد عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين، ونستخدم معادلة " كوبر Coper " لحساب نسبة الاتفاق ، وهى كالتالى :

(مجدى عزيز ، ١٩٨٩ ، ١٤٢)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

وإذا كانت نسبة الاتفاق ٨٥ % فأكثر ، فهذا يدل على ارتفاع ثبات النظام ، ولحساب ثبات بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارات التفاعل الصفى ، قام الباحث بعقد عدة جلسات مع أربعة من موجهى الرياضيات بالمرحلة الابتدائية ، وبعض

- هؤلاء الموجهون هم : ١- نبيل ميشيل .
- ٢- وجيدة عمارة .
- ٣- حسنى جزر .
- ٤- عفت خضر .

المدرسين الأوائل الذين شاركوا فى التحكيم على هذه البطاقة ، وذلك بهدف إسناد مهمة عملية الملاحظة لهم ، على أساس إمكانية دخولهم الفصل بشكل طبيعى ، فلا يشعر المعلم بأنه موضع ملاحظة بهدف البحث والدراسة .

وقد تم اطلاع الملاحظين على الخطوات التى يجب مراعاتها عند القيام بعملية الملاحظة ، وقد تمت على النحو التالى :

١- قام الملاحظان (الموجه والمدرس الأول) بحضور حصة كاملة للمعلم المطلوب ملاحظته .

٢- قام كل ملاحظ بمفرده فى نهاية الحصة بملء بطاقة الملاحظة ، علماً بأن الأداءات التى تضمنتها البطاقة كانت معروفة لدى كل من الملاحظين سلفاً .

ولقد كان التركيز فى هذه المرحلة على ظهور أو عدم ظهور الأداء وليس على مستوى الأداء ، أى لا يعتد فى هذه المرحلة باختلاف الملاحظين بالنسبة لمستوى الأداء .

والجدول (٣-٢) يوضح مدارس ، ونسبة الاتفاق على أداء المعلمين الذين تم ملاحظتهم . ويظهر ذلك الجدول أن نسبة الاتفاق على الأداءات السلوكية للمهارات موضع الدراسة تراوحت بين ٧٥% ، ١٠٠% ، وكان متوسط نسبة الاتفاق ٨٧,٥% وهى نسبة اتفاق مقبولة ، وبذلك نستطيع القول إن نظام الملاحظة الحالى ثابت .

وبعد تأكد الباحث من صدق وثبات بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارات التفاعل الصفى ، يمكن الحكم بأن هذه البطاقة صالحة للاستخدام ، وتعطى نتائج دقيقة بالنسبة لتقويم أداء المعلم لمهارات التفاعل الصفى .

جدول (٣-٢)

نسبة الاتفاق على أداء بعض معلمي الرياضيات لمهارات التفاعل الصفى

رقم الصفحة	اسم المدرسة	العدد الكلى للأداءات	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	ملاحظات
١	عمرو بن العاص	٤٠	٣٩	%٩٧,٥	متوسط نسبة
٢	عمرو بن العاص	٤٠	٣٩	%٩٧,٥	الاتفاق
٣	الجللاء	٤٠	٣١	%٧٧,٥	% ٨٧,٥
٤	الشهيد فرحات بالعذنية	٤٠	٣٠	%٧٥	
٥	العنانية ١	٤٠	٣٢	%٨٠	
٦	المنير البادى بكفرالعرب	٤٠	٤٠	%١٠٠	
٧	بنى كفر العرب	٤٠	٤٠	%١٠٠	
٨	عمر مكرم	٤٠	٣٠	%٧٥	
٩	بنات الشاطى ٢	٤٠	٤٠	%١٠٠	
١٠	بنات الشاطى ٢	٤٠	٣٨	%٩٥	

الصورة النهائية للبطاقة :

تعليمات للملاحظين

- ١- تستخدم هذه البطاقة لتقويم أداء المعلم لمهارات التفاعل الصفى ، وذلك خلال أكثر من حصة دراسية (حصتين أو ثلاث حصص) .
- ٢- تتكون هذه البطاقة من أربعين أداء سلوكيا موزعا كالتالى :
 - * مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية (١٦) ستة عشر أداء سلوكيا .
 - * مهارة استثارة الدافعية (٨) ثمانية أداءات سلوكية .
 - * مهارة تنويع المثيرات (٨) ثمانية أداءات سلوكية .
 - * مهارة الاتصال والتعامل الإنسانى (٨) ثمانية أداءات سلوكية .

٣- قبل استخدام هذه البطاقة ، يجب تعرف مكوناتها ومعرفة ما ينبغي على المعلم عمله ؛ ليتمكن من كل أداء من الأداءات السلوكية . وتتم عملية التسجيل أثناء الحصة (أو أثناء مشاهدة شريط الفيديو ، في حالة تصوير الحصص بكاميرا الفيديو) .

٤- لتقدير الدرجات ، نتبع الإجراءات التالية :

(أ) خلال كل حصة يتم ملاحظة المعلم فيها ، إذا كانت ظروف الموقف التعليمي على ضوء خبرة الملاحظ - تستلزم قيام المعلم بأداء المفردة السلوكية موضع الملاحظة توضع علامة (√) تحت الخانة المناسبة تبعاً لكيفية الأداء " مستوى الأداء " ، وإذا لم يؤد المعلم المفردة السلوكية نضع علامة (√) تحت خانة (لم يتم) ، ولا يتم وضع أى علامة إذا لم تستدع ظروف الموقف التعليمي قيام المعلم بأداء هذه المفردة السلوكية .

(ب) تحول التقديرات التي يحصل عليها المعلم إلى درجات كالتالى :

* إذا كانت العلامة (√) تحت الخانة (لم يتم) يأخذ المعلم صفراً فى هذا الأداء .

* إذا كانت العلامة (√) تحت الخانة (ضعيف) يأخذ المعلم درجة واحدة فى هذا الأداء .

* إذا كانت العلامة (√) تحت الخانة (متوسط) يأخذ المعلم درجتين فى هذا الأداء .

* إذا كانت العلامة (√) تحت الخانة (جيد) يأخذ المعلم ثلاث درجات فى هذا الأداء .

* إذا كانت العلامة (√) تحت الخانة (ممتاز) يأخذ المعلم أربع درجات فى هذا الأداء .

(ج) تحسب درجة المعلم عن أداء سلوكى ما يأخذ متوسط الدرجات التي حصل عليها عن هذا الأداء فى كل حصة تم ملاحظته فيها ، وبذلك يمكننا حساب

درجة المعلم عن أيتها مهارة بجمع درجات الأداء السلوكية التي تتدرج تحت هذه المهارة ، ونحصل على النهاية العظمى لها بضرب عدد أدائها السلوكية في أربعة .

الصورة النهائية للبطاقة

م	الأداءات السلوكية لمهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية	مستوى الأداء			
		ممتاز	جيد	ضعيف	م
١	يربط الأسئلة التي يصوغها بالأهداف التعليمية للدرس .				
٢	يصوغ أسئلة واضحة الألفاظ دقيقة المعاني .				
٣	ينوع الأسئلة التي يلقيها على التلاميذ ما بين شفوية وكتابية وعملية .				
٤	يصوغ أسئلة متدرجة من السهل إلى الصعب .				
٥	يركز في أسئلته على المعارف والمفاهيم والخبرات المهمة في الدرس .				
٦	يلقي السؤال أولاً ثم يختار المجيب .				
٧	يعطي فرصة للتلاميذ للتفكير في كل سؤال .				
٨	يعطي فرصاً متكافئة للتلاميذ للإجابة عن السؤال .				
٩	يراعى مستوى التلميذ الذي يوجه إليه السؤال .				
١٠	يساعد التلميذ للوصول إلى الإجابة الصحيحة عن طريق بعض التلميحات .				
١١	يشجع التلاميذ على طرح أسئلة موجهة له .				
١٢	يتيح الفرصة أمام التلاميذ للإجابة عن أسئلة زملائهم .				

١٣	يشجع التلميذ على طرح أسئلة موجهة لزملائه .					
١٤	يشجع التلاميذ على إيجاد أكثر من حل للمسألة .					
١٥	يعود التلاميذ إعطاء إجابة كاملة عن السؤال .					
١٦	يجمع إجابات التلاميذ عن الأسئلة ويلخصها لمجموع الفصل .					
م	الأداءات السلوكية لمهارة استثارة الدافعية	مستوى الأداء				
		ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف	يخ
١	يربط المواقف التدريسية ببعض الجوانب ذات الاهتمام الشخصي للتلاميذ .					
٢	يقدم المادة العلمية التي تساعد التلاميذ على تصور الأنشطة التعليمية المتضمنة في الدرس .					
٣	يناقش التلاميذ في أهداف الدرس (يصف لهم الأداء السلوكي المطلوب في الواجبات المستقبلية كنتيجة للدرس) .					
٤	يستخدم المعززات اللفظية (جيد - صحيح - أحسنت - ممتاز) .					
٥	يستخدم المعززات غير اللفظية (إشارات الوقف - إشارات الاستمرار - الابتسام - التجهيم ...) .					
٦	يستخدم إسهامات بعض التلاميذ في أثناء الدرس كمعززات .					
٧	يعرف التلاميذ بنتائجهم أولاً بأول فيشعرهم بما حققوه من نجاح وتقدم .					
٨	يستخدم طرقاً وأساليب متنوعة لإثارة الدافعية للتعليم عند التلاميذ (تدريس الأثراب - التعاقدات) .					

م	مستوى الأداء				الأدوات السلوكية لمهارة تنويع المثيرات	م
	ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف		
١					يتحرك داخل الفصل خلال الوقت المخصص للدرس .	
٢					يستخدم الأساليب اللفظية لتوجيه انتباه التلاميذ إلى شيء ما .	
٣					يستخدم الأساليب غير اللفظية لتوجيه انتباه التلاميذ إلى شيء ما .	
٤					يستخدم طرق تدريس تعتمد على وسائل إيضاح محسوسة .	
٥					ينوع من درجة صوته .	
٦					ينوع من حركاته التعبيرية .	
٧					ينظم العرض الموضعي على السبورة لجذب الانتباه	
٨					يعطي واجبات متنوعة داخل الفصل وخارجه .	
م	مستوى الأداء				الأدوات السلوكية لمهارة الاتصال والتعامل الإنساني	م
	ممتاز	جيد	متوسط	ضعيف		
١					يهتم بمشاعر التلاميذ ويستجيب لها بطرق مختلفة .	
٢					يهتم بمشاكل التلاميذ الشخصية ويعمل على حلها .	
٣					يحافظ على بشاشة وجهه في أثناء المواقف التعليمية داخل الفصل .	
٤					يخاطب التلاميذ بأسمائهم في أثناء عملية التعليم والتعلم .	
٥					يحترم التلاميذ بالقول والسلوك .	
٦					يضبط نفسه - لا يفعل - إذا تعمد أي تلميذ استغراقه	
٧					يتفاهم مع التلاميذ بطرق ودية تحول دون وقوع خلافات بينه وبينهم .	
٨					يتصف بالعدالة في علاقاته بتلاميذه .	

obeikandi.com

مراجع

الفصلين الثاني والثالث

- إبراهيم عبد الله الشامي ، إبراهيم حسن الطوبجى : دراسة أثر اختلاف التخصص على ممارسة طلاب كلية التربية لسلوك التدريس داخل حجرة الدراسة مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، السنة الرابعة ، العدد العاشر ، سبتمبر ١٩٨٩ .
- إحسان خليل الأغا : "استخدام أسلوبين في التربية العملية وعلاقتهاما باكتساب طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة لمهارات التمهيدي واستخدام الأسئلة والتعزيز" ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الرابع ، الجزء (١٨) ، القاهرة ، ١٩٨٩ .
- عبد الله عبد المنعم : " ورشة عمل لمعلمي المستقبل لبناء المهارات التدريسية وعلاقتها بالمفاهيم الأساسية والاتجاهات نحو المهنة " ، المؤتمر العلمي الثاني - إعداد المعلم : التراكمات والتحديات - الإسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (١٥ - ١٨) يوليو ١٩٩٠ .
- أحمد الرفاعي بهجت : تصور للكفايات اللازمة للمعلم في ضوء النظرة الإسلامية للتربية دراسة نظرية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد ٢١ ، الجزء الأول ، مايو ١٩٩٤ .
- أحمد حسين اللقاني : تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٨ .
- فارعة حسن محمد : التدريس الفعال . القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٥ .
- أحمد سيد إبراهيم : " استخدام أسلوب التفاعل اللفظي لبيان الفروق في تدريس معلمي اللغة العربية لفروعها " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد الخامس ، ١٩٨٩ .
- " تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية باستخدام نموذج فلاندرز للتفاعل اللفظي " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد الخامس ، ١٩٨٩ .

- أسامة سعد أبو سريع : " الصدّاقة من منظور علم النفس " ، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، العدد ١٧٩ ، نوفمبر ١٩٩٣ .
- السيد خالد مطحنة : أنماط التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ لدى عينة من معلمي الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٨٩ .
- السيد شحاته محمد : "دراسة تقييمية لأداء الكفايات التدريسية لدى طلاب كلية التربية المتدربين بالمدارس المتوسطة بالمدينة المنورة " ، مجلة كلية التربية ببها ، أبريل ١٩٩١ .
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية : " مبادئ التدريس الفعال " ، سلسلة الكتب المترجمة ، العدد ٤ ، القاهرة ، دار التعاون للطبع والنشر ، ١٩٩٥ .
- آلن بير : لغة الجسد ، كيف نقرأ أفكار الآخرين من خلال إيماءاتهم ، ط٢ ، تعريب : سمير شيخاني ، بيروت ، دار الآفاق الجديدة ، ١٩٩٧ .
- أنور الشرقاوى : التعلم نظريات وتطبيقات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٣ .
- ثناء مليحي عودة : "برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي ومعلمات المستقبل واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس " ، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، السنة الحادية عشر ، العدد الأول ، ١٩٩٥ .
- جابر عبد الحميد وآخرون : مهارات التدريس ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٤ .
- جمال الدين محمد الشامي : أسلوب التعليم وعلاقته بالتحصيل والقدرة على التفكير الابتكاري في الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٨٨ .
- جمال محمد كرار : " أنماط التفاعل اللفظي للطلاب المعلمين في تدريس الرياضيات بالمدارس الثانوية وعلاقتها بتقديرات نجاحهم في التربية العملية " ، المؤتمر العلمي الخامس : نحو تعليم ثانوي أفضل ، الجمعية

المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، (٢-٥) أغسطس ١٩٩٣ .

- جيرولد كمب : تصميم البرامج التعليمية ، ترجمة : أحمد خيرى كاظم ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، ١٩٩١ .

- حسن جامع : " الأثر الفوري والمرجأ لاستخدام التعليم المصغر في تنمية المهارات التدريسية لطلبة شعبة الآداب بمعهد التربية للمعلمين (دراسة طولية)" ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد السادس عشر ، يوليو ١٩٩٢ .

- حسن سلامة : طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، ١٩٩٥

- حسن شحاته : أساسيات التدريس الفعال في الوطن العربي ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، ١٩٩٣ .

- _____ ، محبات أبو عميرة : المعلمون والمتعلمون : أنماطهم وسلوكهم وأدوارهم ، القاهرة ، الدار العربية للكتاب ، ١٩٩٣ .

- خليفة عبد السميع خليفة : صفات معلم الرياضيات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥ .

- _____ : تقويم مهارات تدريس الرياضيات ، المؤتمر العلمي الثاني - إعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، الإسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (١٥ - ١٨) يوليو ١٩٩٠ .

- رفعت محمد المليجي : أثر إدراك الطلاب لبعض مهارات التدريس على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وعلى أدائهم التدريسي من خلال برنامج التربية العملية (دراسة ميدانية) ، المؤتمر العلمي الثاني - إعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، الإسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (١٥ - ١٨) يوليو ١٩٩٠ .

- سعيد جابر المنوفى : " أثر المشكلات التى تواجه مدرسي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في أدائهم التدريسي (دراسة ميدانية) " ، المؤتمر العلمي الثاني - إعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، الإسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (١٥ - ١٨) يوليو ١٩٩٠ .

- سعيد عبده نافع : "فاعلية استخدام برنامج للتدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس العامة لدى طلاب كلية التربية جامعة صنعاء" ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الرابع ، الجزء ١٨ ، القاهرة ، ١٩٨٩ .
- : "فاعلية برنامج لتدريب الطلاب المعلمين على استخدام استراتيجيات الأسئلة الشفوية في تحسين أدائهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم واحتفاظهم بالتعلم" ، المؤتمر العلمي الثاني - إعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، الإسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (١٥ - ١٨) يوليو ١٩٩٠ .
- سميحة محمود إبراهيم ، صبحية فرج باشا : " أنماط التفاعل اللفظي لدى معلمات التربية الأسرية بمدارس التربية الفكرية بمصر وعلاقتها بسنوات الخبرة في التدريس " ، المؤتمر العلمي الثاني - إعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، الإسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (١٥ - ١٨) يوليو ١٩٩٠ .
- سيد أحمد عثمان : علم النفس الاجتماعي ، الجزء الأول : التطبيق الاجتماعي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٦ .
- صلاح الخراشي : " نمو مهارات التدريس العامة والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعبة التعليم الصناعي بكليات التربية وعلاقته ببعض العوامل (دراسة تتبعية)" ، مجلة دراسات تربوية ، القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، المجلد الثاني ، الجزء السادس ، مارس ١٩٨٧ .
- عائدة عبد الحميد السيد : العلاقة بين التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة ونمو تلاميذ المرحلة الإعدادية في بعض أهداف تدريس العلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة المنصورة ، ١٩٨٣ .
- : التفاعل اللفظي وعلاقته بتنمية المهارات الأدائية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - جامعة المنصورة ، ١٩٨٦ .
- عبد الرحمن كامل عبد الرحمن : "أثر استخدام أسلوب تحليل التفاعل اللفظي على تحسين تدريس التعبير الشفوي لأطفال المدرسة الابتدائية" ، بحوث المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين ، جامعة عين شمس ، مركز دراسات الطفولة ، أبريل ١٩٩١ .

- "أثر استخدام أسلوب التفاعل اللفظي في توجيه معلمي اللغة العربية"، بحوث المؤتمر الثاني عشر لرابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع كلية التربية جامعة المنصورة (السياسات التعليمية في الوطن العربي) ، (٧-٩) يوليو ١٩٩٢ .
- عبد العظيم عبد السلام الفرجاني : تكنولوجيا تطوير التعليم ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٣ .
- عبد العزيز الغانم : " أخلاقيات مهنة التعليم : معايير لضبط سلوك المعلمين " ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، السنة ١٦ ، العدد ٦٢ ، ١٩٩٠ .
- عبد الفتاح القرشي ، حسن جامع : " التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وعلاقته باتجاهات المعلم نحو التلاميذ " ، المجلة التربوية ، المجلد الرابع ، العدد ١٥ ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، ١٩٨٨ .
- عبد اللطيف خليفة القزاز : حاجات الاتصال اللغوي الشفوي ومهاراته عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر والكويت ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٩١ .
- عبد الله محمد إبراهيم : فعالية استخدام مصادر متنوعة للتغذية الراجعة في التدريس ، المؤتمر العلمي الثاني - إعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، الإسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (١٥ - ١٨) يوليو ١٩٩٠ .
- عزت جرادات وآخرون : التدريس الفعال ، عمان . مكتبة دار الفكر للنشر والتوزيع ، (د.ت) .
- على عبد ربه حسن : تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٥ .
- عمر السيد خليل ، سعيد عبده نافع : أثر تدريب الطلاب المعلمين على تحليل التفاعل الصففي في سلوكهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد الأول ، العدد السادس ، يناير ١٩٩٠ .
- فارعة حسن محمد : المعلم وإدارة الفصل ، سلسلة معالم تربوية ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر ، العدد الخامس ، ١٩٩١ .
- فاطمة إبراهيم حميدة : مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٦ .

- فاروق حمدي الفرا : " تصميم برامج تطوير كفاءات التدريس لدى المعلمين باستخدام أسلوب التعلم الذاتي " ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، السنة السادسة ، العدد ١١ ، الكويت ، ١٩٨٣ .

- : "نموذج مقترح لبرامج تدريب المعلمين في ضوء بعض الدراسات التقويمية لهذه البرامج " ، المؤتمر العلمي الثاني - إعداد المعلم : التراكمات والتحديات ، الإسكندرية : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، (١٥ - ١٨) يوليو ١٩٩٠ .

- فايز محمد عبده : "فعالية التدريس المصغر في تنمية أداء بعض المهارات العملية لدى الطلاب المعلمين" ، مجلة البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة المنوفية ، السنة التاسعة ، العدد الرابع ، ١٩٩٣ .

- فريدريك هـ . بل : طرق تدريس الرياضيات ، الجزء الثاني ، ترجمة : وليم عبيد وآخرون ، القاهرة ، الدار العربية ، ١٩٨٦ .

- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق : مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، ط ١ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١ .

- فؤاد محمد موسى : " تقويم مهارات معلمي الرياضيات بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عنها " ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، دراسات في تدريس الرياضيات ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٨٨ .

- : " أثر استخدام بعض الاستراتيجيات في التدريس على اكتساب التلاميذ للتعميمات الهندسية " ، المجلة العربية للبحوث التربوية ، المجلد ٩ ، العدد ٢ ، يناير - يوليو ١٩٨٩ .

- فيصل هاشم شمس الدين : "الأسلوب المفضل في التدريس المصغر في السلوك التدريسي غير اللفظي" ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد الخامس ، العدد الرابع ، أبريل ١٩٩٢ .

- كريم زكي حسام الدين : الإشارات الجسمية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩١ .

- كمال دسوقي : التعليم والتعلم ، ط ٢ ، مطابع جامعة الزقازيق ، ١٩٨٤ .
- كمال زيتون : التدريس نماذج ومهاراته ، الإسكندرية ، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع ، ١٩٩٧ .
- لطفى فطيم : المدخل إلى علم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٥ .
- لورين أندرسون : إنماء فعالية المدرسين ، ترجمة : أحمد شبشوب ، مراجعة : محمد ابن فاطمة ، سلسلة مبادئ التخطيط التربوي (٣٩) ، تونس ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٤ .
- مجدي عزيز إبراهيم : "بعض الكفايات التدريسية التي يمارسها معلم الرياضيات في الموقف التعليمي من وجهة نظر طلاب ومعلمي المدرسة الثانوية العامة" ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ١٩٨٥ .
- _____ : فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام الأسئلة السابرة في تدريس مادة الرياضيات بالتعليم الثانوي" ، مجلة كلية التربية ، جامعة لمنصورة ، الجزء الثاني ، العدد العاشر ، يونيو ١٩٨٨ .
- _____ : مناهج البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٩ .
- _____ : الأصول التربوية لعملية التدريس ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٩٣ .
- محبات أبو عميرة : " تصور مستقبلي لتكوين معلمي رياضيات الصفوف الستة الأخيرة من التعليم الأساسي" ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته ، الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم ، القاهرة ، ١٩٩٥ .
- محمد أمين المفتي : تنمية مهارة صياغة وإلقاء الأسئلة لدى الطالب المعلم ، القاهرة ، مركز التنمية البشرية والمعلومات ، ١٩٨٨ .
- _____ : " مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وأثرها على تحصيل تلاميذهم" ، المؤتمر الأول : التربية

في مصر ، الإسماعيلية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق
التدريس ، ٢٤ - ٢٦ سبتمبر ١٩٨٨ .

- : سلوك التدريس ، سلسلة معالم تربوية ، العدد الرابع ، القاهرة ،
مركز الكتاب للنشر ، ١٩٩١ .

- : قراءات في تعليم الرياضيات ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ،
١٩٩٥ .

- محمد زياد حمدان : قياس كفاية التدريس : طرقه ووسائله الحديثة ، سلسلة التربية
الحديثة (١٤) ، الدار السعودية للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ .

- محمد عبد الحليم حسب الله : "فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التفاعل
الصفى لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية" رسالة دكتوراه ،
كلية التربية بدمياط جامعة المنصورة ، ١٩٩٧ .

- محمد عبد الرؤوف الشيخ : "تنمية بعض مهارات التفاعل الصفى لدى الطلاب المعلمين
بكلية التربية جامعة الإمارات العربية" ، مجلة دراسات تربوية ،
القاهرة ، رابطة التربية الحديثة ، المجلد العاشر ، الجزء (٧٢) ،
١٩٩٤ .

- محمد هويدى ، سعيد اليماني : "المعززات الشائعة لدى أطفال المرحلة الابتدائية بدولة
البحرين" ، مجلة علم النفس ، العدد (٣٣) ، القاهرة ، الهيئة
المصرية العامة للكتاب ، السنة التاسعة ، ١٩٩٥ .

- مصطفى رسلان سلبى ، بديوى إبراهيم علام : "أثر التدريس المصغر في أداء الطلاب
المعلمين لمهارات التدريس" ، المؤتمر العلمي الثانى - إعداد المعلم :
التراكمات والتحديات ، الإسكندرية ، الجمعية المصرية للمناهج
وطرق التدريس ، ١٥ - ١٨ يوليو ١٩٩٠ .

- محمود على عامر : "استراتيجية السؤال في تدريس الدراسات الاجتماعية" ، مجلة
دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج
وطرق التدريس ، العدد ١٢ ، ١٩٩١ .

- محمود محمد حسن : "تحليل التفاعل اللفظي في تدريس الطلاب المعلمين (تخصص
رياضيات) بكلية التربية بأبها وعلاقة ذلك بتحصيل تلاميذهم في

المرحلة المتوسطة" مجلة التربية بأسبوط ، المجلد الثاني ، العدد التاسع ، يونيه ١٩٩٣ .

- ناجي ديسقورس ، نبيل فضل : استراتيجيات ومهارات التدريس لمعلم التعليم الأساسي ، مذكرة غير منشورة مودعة بمكتبة كلية التربية ، جامعة طنطا ، ١٩٩١ .

- نصره رضا الباقر : " صفات وكفايات معلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر " ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد العاشر ، ١٩٩٤ .

- هوارد سلفان ، نورمان هجنز : التدريس من أجل الكفاية ، ترجمة : محمد عيد ديانى ومصطفى محمد متولي ، الرياض ، عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود ، ١٩٩٣ .

- يعقوب حسين نشوان : " تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين جامعة الملك سعود " ، مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد الأول ، العلوم التربوية (٢،١) ، ١٩٨٩ .

- : " تطوير نظام لتحليل التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف " مجلة دراسات تربوية ، المجلد التاسع ، الجزء (٦٠) ، ١٩٩٣ .

- يوسف قطامي ، خالد الشيخ : " التفاعل الصفّي " ، مجلة رسالة المعلم ، المجلد (٣٣) ، العدد المزدوج الثاني الخاص بتدريب المعلمين ، وزارة التربية والتعليم بالأردن ، ١٩٩٢ .

- Adams, Ronald D. : "Teacher Development : A look at Changes in Teacher Perceptions Across time" Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, (New York, NY, March, 1982) .
- AL - Bahri, M.Y. : "A Descriptive and Comparative Analysis of Verbal Interaction Patterns in the Classroom of Selected IRAQI Middle Schools", Dissertation Abstracts International, Vol. 37, N 8_A, 1978 .
- Amidon, E., J. & Hough, J., B. (eds): "Interaction Analysis : Theory, Research and Application", London, Adision-Wesley publishing Co., 1967.

- Carter, H.E. : "Changing Teacher's Classroom Behavior Through the use of Flanders Interaction Analysis System Applied in conjunction with a Teaching Clinic model", Ed. D. the University of Michigan, 1980.
- Combs, P.H. : "The world Educational" , New York University Press, 1968 .
- Dittmer, Michal : "The Effect of Various levels of Teacher / Student Verbal Interaction on Geometry students" Dissertation Abstracts International, vol. 39, N. 10, 1979 .
- Dolle, Dora & Williams, Gerard M. : "The Communicative Approach to Foreign language Teaching", in : Williams, Gerard, eds, "Communicative foreign language Teaching and Training of Foreign language Teachers, 1984 .
- Duke, D.L. : "School Leadership and Instructional Improvement", New York, Random House, 1987 .
- Elizabeth perrott ; "Effective Teaching : A Practical Guide to improving your Teaching" New York, Longman, 1986 .
- Fanselow, J.F. : "Breaking Rules : Generating and Exploring Alternatives in language teaching , New York, longman, 1987 .
- " Let's see : Contrasting Conversations about Teaching" in : Richards, J.C. & Nunan, D. (eds Second language Teacher Education , New York ; a Bridge University press, 1990 .
- Flanders, N.A. : "Analysing teaching Behavior" New York , Addison-Wesley Publishing Co., 1970 .
- Foerster, Cordula : "Laughter : A Non verbal aspect of Interaction", Francais-dans-Le-monde, N. 183, Feb-Mar 1984 .
- Freeman, Donald : "Observing teachers : Three Approaches to in-Service Training and Development", TESOL Quarterly 16, 1982 .
- Gary, D.B. : "Observation Skills for Effective Teaching" ,Ohio Merrill Publishing Co., 1990 .
- King, -Alison : "Verbal Interaction in computer-Assisted Cooperative problem solving Group, Paper presented at the Annual

Meeting of the American Educational Research Association,
(New Orleans, LA, April 1-4, 1988).

- ——— "Verbal Interaction and problem solving with in Computer-Assisted cooperative learning groups" Journal of Educational Computing Research, V5 N1, 1989 .
- ——— "A strategy for enhancing peer Interaction and learning During Teacher Training sessions", teacher-Education-Quarterly V18, N1, win'. 1991.
- Lemke, J.L. "Classroom communication of science : Final Report". City Univ. of New York, National Science Foundation, 1982 .
- Malcolm, Simmons : The Effective teaching of Mathematics. New York, Longman, 1993 .
- Moore, K.D. : Classroom Teaching Skills , 3rd . ed., New York , Mc Graw-Hill Inc, 1995 .
- Murphy, J.M. : " An Etiquette for the non-Supervisory Observation of L2 Classrooms", Foreign language Annuals, 25 (3), 1992
- ——— : "Supervisory observation : Models, symposium plenary (IST) . Cairo, Egypt, June 24th 1996
- Page, G. Terry, & et al : "International Dictionary of Education" London, Pitman Publishing LTD, 1979 .
- Ridling, Z. : "The Effects of Three Seating Arrangements on Teacher Use of Selective Interactive Verbal Behaviors, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education al Research Association (New Orleans , LA . April 4-8 , (1994) .
- Roebuch, M. : "Floundering Among Measurements in Educational Technology" in : Aspects of Educational Technology Vol. IV (eds) D .Packham, (A. Cleary, and T. Mayer, Bath Pitman Press, 1973)
- Rosenthal, R. & Rubin, D.B. : "A Simple General Purpose display Magnitude of experimental effect", Journal of ed. psychology, 74, 1982.

- Rowntree, D. : *A Dictionary of Education*", London, Harper & Row publishers, 1981 .
- Scott, Bradley : *Interpersonal communication : A Human Relations practicum* Departement of Education, Washington, DC., Intercultural development, Research Association, 1988 .
- Seleim, Soheir I. : "The Effect of the in-Services Training in Interaction Analysis on the Patterns of Teaching and Attitudes of the Senior and Junior Teachers of English". Egyptian Council for Curriculum. The *Second Scientific Conference* , Alexandria , July 15-18 , 1990
- Webb, Noreen M. : "Task-Related Verbal Interaction and Mathematics learning in Small Group" *Journal of Research in Mathematics* , Vol. 22, N5 , Nov. 1991 .
- Zuck, J.G. : " The Dynamics of Classroom Observation.: Evening the Odds through Information", *TESLYOL*, Quarterly 18 , 1984 .