الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الشريف مساعدية-سوق أهراس-

معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضة

قسم : قسم التخصصات الرياضية

المستوى : سنة أولى ماستر

الشعبة : النشاط البدني الرياضي التربوي

التخصص : النشاط البدني الرياضي المدرسي

مطبوعة دروس في مقياس :(أدوات ملاحظة التدريس)

محاضرات أدوات ملاحظة التدريس

من اعداد :

الدكتور : راشف عبد المؤمن

الرتبة :

أستاذ محاضر " أ "

السنة الجامعية : 2023/ 2024

واجهة تعريفية :

التعريف بالأستاذ :

الاسم و القب : راشف عبد المؤمن

الرتبة : أستاذ محاضر " أ "

الايمايل المهني: a.rachef@univ-soukahras.dz

الاسم على google scholar : راشف عبد المؤمن

الرابط google scholar : https://scholar.google.com/citations?user=bIPVlusAAAAJ&hl=ar

التعريف بالمادة :

- عنوان الماستر: النشاط البدني الرياضي المدرسي
- المستوى : سنة أولى ماستر
- السداسي : الثاني
- عنوان الوحدة : وحدة التعليم الاساسية
- المادة : أدوات ملاحظة التدريس
- نوع المطبوعة : مؤلف بيداغوجي
- المعامل : 02
- الرصيد : 04

لها 1. أعمال موجهة نعم [X] لا [ ] / 2.أعمال تطبيقية نعم [ ] لا [X]

- المدة المقدرة : 14 الى 16اسبوع
- الحجم الساعي الأسبوعي : 1 سا و30د
- عدد صفحات المحتوى : [ ]
- أهداف التعليم:

➢ أن يستطيع الطالب فهم وتحليل الممارسات التدريسية خلال حصة التربية البدنية والرياضية

➢ أن تكون للطالب القدرة على فهم سلوكات و ايمائات تلامذه أثناء تقديمه للدرس أو أثناء الراحة

➢ الوصول الى فهم الطالب وقدرته في التحكم في تسيير الحصة باحترافية يراعي فيها كل متطلبات التلاميذ

المعارف المسبقة المطلوبة : علوم التربية و الديداكتيك

- محتوى المادة حسب عرض التكوين :
- طريقة التقييم: تقييم متواصل + إمتحان

قائمة المحتويات

رقم	عنوان	رقم الصفحة
مقدمة : (مدخل عام للمقياس)		
المحور الأول : (الفاعلية التربوية)		
المحاضرة الاولى: (الفاعلية التربوية)		
-	تمهيد	02
-1	مفهوم الفاعلية التربوية.....	03
-2	تيارات الفعالية التربوية	03
1-2	التيارالأمريكي.....	03
2-2	التيار الأوروبي.....	05
-3	وسائل قياس فعالية المعلم.....	06
1-3	من حيث مصدر تنفيذها و تشمل ثلاثة أصناف.....	06
2-3	من حيث درجة مباشرتها و تقسم إلى صنفين.....	06
3-3	من حيث الهدف من إجرائها تقسم إلى صنفين.....	06
-4	وسائل القياس الذاتية.....	07
1-4	تقديرات المعلمين الذاتية.....	07
2-4	تقديرات الذات عن طريق الاستفتاءات و المقاييس.....	07
3-4	تقدير الفعالية الشخصية.....	08
4-4	تقدير الفعالية العامة.....	08
-5	أسئلة تقويمية لمحور الفعالية التربوية.....	09
المحور الثاني: التفاعل الصفي		
المحاضرة الثانية :التفاعل الصفي		
	تمهيد.....	12
-1	تعريف التفاعل الصفي.....	12
-2	أهداف التفاعل الصفي.....	12

-3	أنواع التفاعل الصفي.....	13
1-3	التفاعل الصفي اللفظي.....	13
2-3	التفاعل الصفي الغير اللفظي.....	13
-4	وظائف التفاعل الصفي.....	14
-5	نماط التفاعل الصفي.....	15
1-5	نمط الاتصال وحيد الاتجاه.....	15
2-5	نمط التفاعل المتبادل.....	15
3-5	نمط متعدد الاتجاهات.....	16
-6	أساليب تحسين التفاعل الصفي.....	17
-7	مهارات الاتصال والتفاعل الصفي.....	17
1-7	مهارات الإصغاء لمتلاميذ.....	17
2-7	تقبل مشاعر وأفكار التلاميذ.....	18
3-7	مهارة طرح الأسئلة.....	18
4-7	التشجيع والتعزيز.....	18
-8	أنظمة التفاعل الصفي.....	18
-9	أنواع أنظمة التفاعل الصفي.....	19
	المحاضرة الثالثة : معوقات التفاعل الصفي ومعالجته	
	تمهيد.....	22
-1	مفهوم الانتباه.....	22
-2	أنواع الانتباه.....	23
1-2	الانتباه القصري (الإجباري)	23
2-2	الانتباه التلقائي.....	23
3-2	الانتباه الإرادي.....	23
4-2	الانتباه الصفي.....	23
5-2	الانتباه في أثناء التعلم الذاتي.....	23

-3	العوامل المؤثرة في الانتباه.....	23
1-3	العوامل الخارجية.....	23
2-3	العوامل الداخلية.....	22
4 -	أسباب تشتت الانتباه.....	25
1-4	الأسباب الداخلية (المرتبطة بالطالب)	25
2-4	قدرات الطالب العقلية والتحصيلية.....	25
3-4	ضعف في النمو العصبي أو خلل عضوي.....	25
4-4	الأسباب الخارجية (المرتبطة بعملية التعلم والمناخ الصفي)	26
5-4	المناخ الصفي السائد.....	26
-5	طرق الوقاية من احتمالات تشتت الانتباه.....	26
1-5	الحصول على انتباه الطلبة في بداية الدرس.....	26
2-5	التوجيه الخارجي للطلبة الذين يعانون من تشتت انتباه صفّي.....	27
3-5	زيادة درجة جاذبية وتشويق نشاطات التعلّم.....	28
4-5	تركيز الانتباه اللفظي.....	28
5-5	توظيف المعلّم لحركة جسمه وللإيماءات على اختلافها.....	29
6-5	تنويع شكل التفاعل السائد أثناء الحصّة.....	29
7-5	التنويع والتبديل في المستقبلات الحسية.....	30
8-5	استخدام فترات الصمت أو التوقف.....	31
9-5	تنظيم البيئة المادية لغرفة الصفّ.....	32
10-5	التأكد من إشباع الطالب لجميع حاجاته الأساسية.....	32
11-5	تشجيع الطالب على الإعداد المسبق لجلسة التعلّم.....	33
12-5	مساءلة الطلبة.....	33
	المحاضرة الرابعة: المشكلات الصفية	
	تمهيد.....	36
1-	مصادر المشكلات الصفية.....	36

-2	أسباب المشكلات الصفية.....	37
1-2	ميل الطلاب إلى جذب الانتباه.....	37
2-2	العدوان.....	37
- 3	أنواع المشكلات الصفية.....	38
1- 3	المشكلات الكامنة.....	38
2-3	المشكلات التي تتطلب معالجة فورية.....	38
3-3	المشكلات التي تتطلب مراقبة مستمرة.....	38
4-3	المشكلات الفردية.....	39
5-3	المشكلات الجماعية.....	39
- 4	أساليب معالجة المشكلات الصفية.....	40
- 5	عدم حدوث حالة الإشباع.....	42
المحاضر الرابعة: البيئة المادية لغرفة الصفّ:		
	تمهيد.....	44
- 1	معالم غرفة الصفّ.....	44
1-1	تعدد المحاور.....	44
2-1	التزامن:	44
3-1	اللحظية.....	44
4-1	صعوبة التوقّع.....	44
5-1	انعدام الخصوصية.....	45
6-1	التاريخ	45
- 2	تأثير الغرفة الصفية على عملية التعلم.....	45
1-2	ازدحام الغرفة الصفية.....	45
2-2	الفروقات العقلية بين الطلبة.....	46

3-2	القوانين التسلطية داخل غرفة الصفّ.....	46
4-2	إدارة وقت التعلّم.....	47
5-2	صعوبة القرار التربوي والتعليمي.....	48
3-	اتجاهات المعلم في عملية الاتصال.....	48
1-3	مفهوم الاتصال.....	48
2-3	عناصر الاتصال.....	48
3-3	أشكال الاتصال.....	49
4-	معوّقات عملية الاتصال.....	51
1-4	رسائل العنونة.....	51
2-4	وسائل الأمر السلبي.....	51
3-4	رسائل التساؤل.....	51
4-4	رسائل السخرية.....	51
	المحورالثالث: **الحاضرة الخامسة:**	
	تمهيد.....	54
1-	التعريف بالملاحظة العلمية.....	54
2-	الملاحظة والتجربة.....	55
3-	أنواع الملاحظة.....	55
1-3	الملاحظة العرضية.....	55
2-3	الملاحظة المنظمة.....	56
3-3	الملاحظة الذاتية.....	56
4-	صعوبات الملاحظة.....	56
1-4	الإدراك الحسي.....	56
2-4	حضور الملاحظ.....	58

3-4	تسجيل الملاحظة.....	59
5 -	قوائم تسجيل الملاحظة.....	60
1-5	المقاييس المتدرجة الرقمية.....	60
2-5	التقارير الوصفية.....	62
3-5	شبكة دولندشير وباير لتحليل وظائف المدرس التعليمية.....	66
المحاضرة : تطور أدوات الملاحظة في التربية والتدريس		
	تمهيد.....	70
1 -	أنواع أدوات الملاحظة حسب مجال السلوك الصفي الذي تجسده.....	71
2-1	أدوات التفاعل اللفظي.....	71
3-1	أدوات التفاعل غير اللفظي.....	71
4-1	أدوات المحتوى المنهجي.....	71
5-1	أدوات ممارسات استراتيجيات المعلم.....	72
6-1	أدوات الاتصال والتخاطب الإنساني.....	72
-2	أنواع أدوات الملاحظة حسب التركيز السلوكي لعناصرها.....	72
1-2	التركيز الإدراكي.....	72
2-2	التركيز العاطفي.....	72
3-2	التركيز الحركي.....	73
4-2	التركيز الاداري أو الروتين.....	73
5-2	التركيز العملي "أنشطة المعلم والتلاميذ.....	73
6-2	تركيز البيئة المادية لغرفة الدراسة.....	74
7-2	التركيز الانتقائي المتنوع.....	74
-3	أنواع أدوات الملاحظة حسب الموضوع الذي يمكن مشاهدته بها.....	74
-4	أنواع أدوات الملاحظة حسب الغرض التربوي الذي تهدف تحقيقه.....	75
-5	أنواع أدوات الملاحظة حسب الاجراء المستخدم لتسجيل السلوك.....	75
1-5	أدوات الملاحظة التي تستخدم تغير السلوك كإجراء للتسجيل.....	75

2-5	ادوات الملاحظة التي تستخدم الاشارة كإجراء للتسجيل.....	75
3-5	أدوات الملاحظة التي تستخدم تغير المتحدث كإجراء للتسجيل.....	76
4-5	أدوات الملاحظة التي تستخدم تغير المستقبلين أو المستمعين كإجراء للتسجيل.....	76
5-5	أدوات الملاحظة التي تستخدم وحدات الوقت كأجراء للتسجيل.....	76
6-5	أدوات الملاحظة التي تستخدم التغير في الموضوع أو المحتوى الدراسي كإجراء للتسجيل.....	77
7-5	أدوات الملاحظة التي تستخدم التدوين المتعدد لتسجيل السلوك.....	77
-6	أنواع أدوات الملاحظة حسب الوسائل التقنية اللازمة لجمع بياناتها.....	77
-7	أنواع أدوات الملاحظة حسب البيئة التي تستخدم فيها.....	77
-8	أنواع ادوات الملاحظة حسب عدد العاملين في استخدامها.....	78
-9	انواع ادوات الملاحظة حسب عدد الأفراد الذين يمكن ملاحظتهم بها.....	78
-10	انواع ادوات الملاحظة حسب متطلبات التدريب لاستخدامها.....	78
-11	أنواع ادوات الملاحظة حسب طبيعة تطويرها.....	79
	المحور : أداة فلاندرز للملاحظة الصفية المحاضرة : تقديم أداة فلاندرز	
	تمهيد.....	81
-1	مكونات أداة فلاندرز.....	81
1-1	قبول مشاعر التلاميذ.....	81
2-1	مديح التلاميذ.....	81
3-1	قبول واستعمال أفكار التلاميذ.....	81
4-1	توجيه الأسئلة للتلاميذ.....	82
-2	سلوك المعلم المباشر ويشمل.....	82
1-2	إلقاء أو محاضرة المعلومات.....	82
2-2	إعطاء التوجيهات أو الأوامر.....	82
3-2	نقد المعلم وتبرير سلطته.....	82
-3	سلوك التلاميذ ويشمل فئتين رئيسيتين.....	83

1-3	إجابة التلاميذ.....	83
2-3	مبادرة التلاميذ.....	83
-4	هدوء أو فوضى.....	83
-5	احكام عامة لسلوك المعلم في أداة فلاندرز.....	84
-6	استعمال أداة فلاندرز.....	85
1-6	احكام خاصة لاستعمال أداة فلاندرز.....	85
2-6	كيفية الملاحظة بأداة فلاندرز.....	87
3-6	كيفية التسجيل بأداة فلندرز.....	88
4-6	تفسير البيانت السلوكية في المثال التطبيقي.....	92
-7	فوائد أداة فلاندرز في قياس التدريس.....	93
	المحور : أداة حمدان للملاحظة الصفية المحاضرة : تقديم أداة حمدان	
	تمهيد	94
-1	مكونات أداة التفاعل اللفظي الشامل	95
-2	حديث المعلم غير المباشر ، ويشمل الفئات السلوكية التالية	95
1-2	قبول ومراعاة مشاعر التلاميذ	95
2-2	المديح والتشجيع والمكافأة	96
3-2	قبول واستعمال أفكار التلاميذ	96
4-2	أسئلة المعلم	96
5-2	إجابات المعلم	96
-3	حديث المعلم المباشر ، ويشمل الفئات السلوكية التالية	96
1-3	محاضرة المعلم والقاءه للمعلومات	96
2-3	التوجيهات والأوامر	97
3-3	الانتقادات والرفض وتبرير المعلم لسلطته	97
4-3	سلوك المعلم العدائي	97

-4	حديث التلاميذ أو سلوكهم البناء، ويشمل الفئات التالية	97
1-4	نوع التلاميذ	97
2-4	إجابات التلاميذ للمعلم	98
3-4	مبادرات التلاميذ	98
4-4	إجابات التلاميذ لأقرانهم	98
5-4	الهدوء والبناء	98
-5	حديث التلاميذ أو سلوكهم غير البناء	99
1-5	السلوك العدائي	99
2-5	مبادرات التلاميذ	99
3-5	إجابات التلاميذ لأقرانهم:	99
4-5	الهدوء والبناء	99
-6	حديث التلاميذ أو سلوكهم غير البناء	99
1-6	السلوك العدائي	99
-7	مناطق سلوكية عامة في أداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل	100
1-7	منطقة حديث المعلم – المعلم	101
2-7	منطقة حديث المعلم – التلاميذ	101
3-7	منطقة حديث التلاميذ – المعلم	101
4-7	منطقة حديث التلاميذ – التلاميذ	101
-8	نسب عامة سلوك المعلم والتلاميذ في أداة التفاعل اللفظي الشامل	101
-9	قواعد تنظيمية عامة لاستعمال أداة التفاعل اللفظي الشامل	102
-10	كيفية الملاحظة والتسجيل بأداة التفاعل اللفظي الشامل	104
1-10	تفسير بيانات الملاحظة للمعلم	106
2-10	صعوبات تطبيقية ممكنة تواجه الأداة بصيغتها الأصلية	107

قائمة المراجع.
الملاحق (ان وجدت)

المحور الأول: الفاعلية التربوية

المحاضرة الأولى: الفاعلية التربوية

أهداف المحور: الفاعلية التربوية

- **فهم المفاهيم الأساسية:** يهدف التدريس إلى توضيح مفاهيم الفعالية التربوية ومكوناتها المختلفة للطلاب، مثل مفهوم التقييم، وتطوير البرامج، وتحليل البيانات.
- **تطوير مهارات التقييم:** يسعى التدريس إلى تنمية مهارات الطلاب في تقييم العمليات التعليمية والتعلمية، بما في ذلك تحليل الأداء الطلابي وتقييم جودة البرامج التعليمية.
- **تعزيز الفهم العميق:** يهدف التدريس إلى تعزيز الفهم العميق للطلاب لمفهوم الفعالية التربوية، بما في ذلك تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي وتطبيقه في سياقات متعددة.
- **تعزيز المهارات التحليلية:** يهدف التدريس إلى تطوير مهارات التحليل والتفكير النقدي لدى الطلاب، مما يمكنهم من فحص البيانات وتقييم النتائج بشكل نقدي وبناء على أسس علمية.
- **تعزيز التفكير الابتكاري:** يسعى التدريس إلى تعزيز قدرة الطلاب على التفكير الابتكاري والابتكار في تطوير حلول جديدة وفعّالة للمشكلات التعليمية والتربوية.
- **تشجيع الاهتمام بالأبحاث:** يسعى التدريس إلى تشجيع الطلاب على الاهتمام بالبحث في مجال تقييم الفعالية التربوية والمساهمة في تطويره من خلال الأبحاث الأصلية والدراسات العلمية

تمهيد:

الفاعلية التربوية تعتبر مفهوماً أساسياً في مجال التعليم، حيث تشير إلى قدرة المعلمين والمدربين على تحقيق نتائج إيجابية وملموسة في عملية التعلم والتعليم. تعتبر الفاعلية التربوية عملية شاملة تشمل تصميم الدروس بشكل مبتكر، واستخدام أساليب تدريس فعالة، وتوجيه ودعم الطلاب بشكل فعال.

تتضمن الفاعلية التربوية العديد من العوامل المهمة مثل تحفيز الطلاب وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة تسهم في تحقيق أهداف التعلم، وتقديم ردود فعل بناءة ومفيدة للطلاب لتعزيز تجربتهم التعليمية.

يعتبر تحقيق الفاعلية التربوية أمراً حاسماً لضمان تحقيق الأهداف التعليمية وتطوير مهارات الطلاب بشكل شامل. بالإضافة إلى ذلك، تلعب الفاعلية التربوية دوراً حيوياً في تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلم والطلاب وتعزيز الرغبة في التعلم والتطوير المستمر.

باختصار، الفاعلية التربوية تعتبر عنصراً أساسياً في تحقيق التعليم الجيد وتطوير المهارات التعليمية للطلاب، وتسهم في بناء بيئة تعليمية تحفز على التعلم والنمو الشخصي

1- مفهوم الفاعلية التربوية:

الفاعلية التربوية تعني القدرة على تحقيق نتائج ملموسة وإيجابية في مجال التعليم والتعلم. وفقًا لجيمس بي. بيكر (1998)، يُعرف مفهوم الفاعلية التربوية بأنه "القدرة على تحقيق الأهداف المرغوبة من خلال استخدام الوسائل والموارد المتاحة بشكل فعال وفعال."

وفي كتاب "التعليم الفعال: استراتيجيات تعليمية لتعزيز الفاعلية التربوية" لمارزانو وآخرون (2001)، يتم تعريف الفاعلية التربوية على أنها "القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة من خلال استخدام أفضل الممارسات والاستراتيجيات التعليمية التي تحفز التعلم الفعال والمستمر للطلاب."

بشكل عام، يُعتبر مفهوم الفاعلية التربوية متعلقًا بقدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف التعليمية المحددة بطريقة فعالة وفعالة، وذلك من خلال توظيف أفضل الممارسات والاستراتيجيات التعليمية التي تعزز تجربة التعلم للطلاب وتحفزهم على النمو والتطور الشخصي.

والفاعلية التربوية هي مفهوم يشير إلى قدرة المعلمين والمدربين على تحقيق نتائج إيجابية وملموسة في عملية التعلم والتعليم. تتضمن الفاعلية التربوية استخدام أساليب تدريس فعالة، وتوجيه الطلاب بشكل فعال، وتحفيزهم على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية. تهدف الفاعلية التربوية إلى تحقيق أهداف التعليم وتطوير مهارات الطلاب بشكل شامل من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة وتقديم ردود فعل بناءة لدعم تجربة التعلم

2- تيارات الفعالية التربوية :

أدى اهتمام الباحثين و المسئولين عن التربية، و المنظمات العالمية المهتمة بهذا المجال إلى نقاشات كثيرة حول موضوع تقييم الفعالية، و لا سيما الجدال الملاحظ حول الأساليب و المفاهيم و مصداقية النتائج؛ ما نتج عنه ميلاد تيارات فكرية و مدارس مختلفة أدت إلى اختلاف المقاربات و المنهجيات المعتمدة، و يظهر ذلك خاصة في البلدان الأنجلو سكسونية، و في هذا الإطار يمكن أن نميز بين تيارين التيار الأمريكي و التيار الأوروبي.

2-1- التيار الأمريكي:

تمثل الولايات المتحدة الأمريكية تيارا حقيقيا في مجال تقييم المنظومات التربوية، وهذا منذ الستينات بظهور و تألق أطروحات و تحاليل نظرية رأس المال البشري حول إنتاجية التربية و التكوين، و إمكانية الاستثمار في هذا المجال، و قد تلتها فيما بعد دول أخرى كبريطانيا كندا و أستراليا، أين تمثل المدرسة في هذه البلدان وحدة فعلية للتحليل و البحث، نظرا لكونها تتمتع بعدة مواصفات، تتمثل بعضها في استقلاليتها التامة أو الجزئية في بناء برامجها، الشيء الذي مكنها من تحديد أهدافها الخاصة، و القيام تحت سلطة مدير المؤسسة بتوظيف الأساتذة أو الاستغناء عنهم.

ويقول Morrison et Mc Intyre أن هذا ما أدى بالأبحاث حول موضوع الفعالية إلى أن تركز على دراسة الاختلافات التي تنتج عن التحصيل الدراسي للتلاميذ على ضوء نوعية المؤسسة أو القسم الذي ينتمون إليه، و البحث عن العناصر التي من شأنها تفسير هذه الاختلافات.

و لقد عمدت المؤسسات التربوية في أمريكا إلى تكوين المعلمين و قياس أهليتهم للتعليم، من خلال تصميم قوائم تتضمن الخصائص أو الكفاءات التي يجب على المعلم الفعال التحلي بها، و من أبرز هذه الدراسات تلك التي قام بها مكتب التربية بولاية كاليفورنيا، و التي صممت القائمة الموضحة في الجدول التالي:

الخصائص الشخصية	الخصائص الوظيفية
الاتزان العاطفي	تخطيط الدروس اليومية
الصحة والحيوية	المهارة في الكتابة والقراءة
التأدب والباقة	تحفيز رغبات التلميذ نحو التعلم
الحماس والمثابرة	الانتباه للفروق الفردية بين التلاميذ
الصوت الواضح المتنوع	الابتكار في التدريب
المظهر الجيد	معرفة موضوع التخصص
الطلاقة اللفظية	التحكم في التقنيات الحديثة
استعمال طرق التدريس الحديثة	إدارة البيئة والروتين الصفي

جدول 1-2 :يبين نموذج جامعة كاليفورنيا لكفاءة المعلم

إلى جانب نموذج جامعة كاليفورنيا هناك نموذج آخر صمم من طرف جامعة غرب إلينوي الأمريكية، و هو يتلخص في ثلاثة أبعاد رئيسية:

خصائص المعلم كشخص.

خصائص المعلم كمدرس قسم.

خصائص المعلم كعضو في هيئة التدريس.

و يندرج تحت كل بعد من هذه الأبعاد، مجموعة من المؤشرات الفرعية تحددها بدقة أكبر، و يتعذر علينا ذكرها هنا بسبب كثرتها، غير أننا نشير إلى أن هذا النموذج يتحكم في المتغيرات الرئيسية التي لها علاقة بالفعل التعليمي، و من ثم بفعالية المعلم، فهذا النموذج يشير إلى خصائص المعلم الشخصية بعد شخصي و خصائص مهنية بعد مهني و خصائص علائقية بعد علائقي مع التلاميذ داخل القسم .

كما بادرت جامعة ميسوري أيضا إلى بناء مقياس للتنبؤ بفعالية المعلم، و يتلخص في خمس فئات تندرج تحت كل واحدة منها مؤشرات فرعية مرتبة حسب الأهمية، و هذه الفئات ذكرها محمد زياد حمدان كما يلي:

1 الميول

2 المعرفة العلمية

3 الانضباط الصفي

4 شخصية المعلم

5 التدريس

إلى جانب هذه النماذج التي ذكرناها، توجد نماذج أخرى كثيرة تشكل في مجملها معظم المتغيرات التي تساعدنا سواء في قياس فعالية الأستاذ، أو في تصميم و تقييم برامج التكوين أثناء عملية إعداد المعلمين، لكن الشيء الذي يجب الإشارة إليه، هو أن كل أداة أو نموذج قد صمم لبيئته الخاصة، و هو نتيجة بحوث أجريت في نفس البيئة التي سيستخدم فيها المقياس، و بالتالي لا يمكن تبنيها دون اللجوء إلى إجراء بعض التعديلات (أو ما يعرف بعملية التكييف)، لأن خصائص الأداة تعكس سمات و أنماط ثقافية و فكرية معينة خاصة بالمجتمع الذي صممت من أجله.

2-2- التيار الأوروبي:

جدول 1-2: يبين نموذج لتعريف الخصائص الشخصية و معايير الفعالية لدى المعلمين حسب التيار الأروبي

الخصائص الشخصية	معايير الفاعلية
الاستعداد العام	سلوك الأستاذ اثناء التكوين
سمات شخصية	تقويم التعليم من طرف المسؤولين
الاتجاهات و الاهتمامات	الرضا عن العمل
الأصل الاجتماعي	نتائج المتعلمين

و هناك نموذج آخر، يأخذ بعين الاعتبار كل من الأساتذة و التلاميذ و متغيرات المحيط، وقد اقترحه الباحث (Mitzel) سنة 1957 ، والذي يحتوي على أربعة أنماط، كل واحد منها يتضمن مجموعة من المتغيرات موزعة كما : يلي

- متغيرات النمط الأول: الخصائص الشخصية للمعلم و التكوين المهني للمعلم.
- متغيرات النمط الثاني: الفروق الفردية بين التلاميذ.
- متغيرات النمط الثالث: سلوكات المعلمين و التلاميذ داخل القسم مع الأخذ بعين الاعتبار لسلوكاتهم خارجه.

متغيرات النمط الرابع: تقويم التلاميذ في مختلف المجالات؛ القراءة، النضج الاجتماعي، الاستعداد في القسم.

وأشار(Mitzel) إلى الأهمية الأساسية لخصائص التلاميذ (متغيرات النمط الثاني)، و وضعية العلاقات نلاحظ أن الشخصية في القسم (متغيرات النمط الثالث)، و كذا في تحديد آثار شخصية المعلم و تكوينه (النمط الأول)، و منه نستنتج أن هذا النموذج يتسم بالواقعية، خاصة فيما يتعلق بالتأثيرات التي يشعر بها الأساتذة و التلاميذ على حد السواء، كما يتميز بالإجرائية، إذ يمكن ضبط متغيرات كل نمط من الأنماط السابقة بشكل دقيق.

و بما أن الفعل التعليمي عملية معقدة و متعددة الجوانب، تؤثر فيها متغيرات كثيرة مثل المعلم، المتعلم، المادة، الطرق، الوسائل لهذا ليس من المستغرب في ضوء هذه الشبكة من المتغيرات، أن يحاول الباحثون التقويم و التنبؤ بفعالية التعليم في إطار عدد معين من المحكات.

و يشير في هذا الصدد (Klausmeier) إلى ثلاث محكات أساسية و هي تشبه نوعا ما عمل (Mitzel) و لكن مصنفة وفقا لمنهجية أخرى:

النتاج التعليمي: يشير هذا المحك إلى أنماط الخبرات التي تعلمها الطالب نتيجة النشاطات التعليمية المدرسية، و يمكن أن نقارن بين أداء المتعلم قبل التعليم بأدائه بعد التعليم للوقوف على النتاج التعليمي.

العمليات التعليمية: يشير إلى أنماط السلوك التفاعلي السائدة أثناء العملية التعليمية ذاتها، و التي تنجم عادة عن تفاعل أنماط السلوك التعليمي للمعلم و أنماط السلوك التعليمي للطالب، و التي لها علاقة بفعالية المعلم و نجاح التعليم .

العوامل المنبئة: تتعلق هذه العوامل بالاستعداد و القدرات و العوامل الشخصية، التي يمتاز بها المعلم و التي يمكن أن تساعد في التنبؤ بالفعالية التربوية الراهنة و المستقبلية للمعلم، كقدراته الفعلية و سماته الشخصية.

كما يمكن أن ندرج ضمن هذا التيار أداة جامعة أثينا لقياس فعالية و كفاءات التدريس لمعلميها، و التي تحتوي على كفاءات شخصية و وظيفية، لخصها عبد المجيد نشواتي حسب ترتيبها كما يلي:

- النضج و التوازن العاطفي
- جذب اهتمام التلاميذ و التعايش معهم
- الفعالية الوظيفية و الإدراكية
- العلاقات الإنسانية مع أفراد المجتمع المدرسي
- إدارة القسم
- معرفة مادة التخصص
- الأساليب التدريسية الخاصة

أما في فرنسا و كندا، فإن هذا التيار من الدراسات لم يعرف نفس التطور الملحوظ، مثلما هو الحال بالنسبة للبلدان السابقة الذكر، و ربما هذا راجع إلى طبيعة الإيديولوجية التي تتسم بها الأبحاث الفرنسية، فقد لاحظنا أنها تركز في تناولها لموضوع فعالية التربية، على ما يجب أن تكون عليه المدرسة و ما يجب أن تقدمه، و ذلك تأثرا بالأعمال التي قام بها علماء اجتماع التربية و المدرسة، و ما توصلوا إليه من استنتاجات نذكر منها؛ علاقة النجاح المدرسي للتلميذ بالشريحة الاجتماعية التي ينتمي إليها، حيث اعتبروا بذلك أن المدرسة ما هي إلا آلية تحتوي على مجموعة من ميكانيزمات ترسيخ الفوارق الاجتماعية، بل و إعادة إنتاجها؛ مما يعني أن النجاح المدرسي أو حتى الفشل هما نتيجة عوامل تتعلق بالوسط الخارجي عن المدرسة، مما أدى بالباحثين أن يركزوا على تأثير الوسط الخارجي على التحصيل الدراسي للأطفال، بدلا من الاهتمام بدراسة الفعالية و علاقتها بالظواهر

المدرسية، هذا الاهتمام الذي لم يظهر إلا مؤخرا حين وقع التركيز على تحسين نشاط المدارس، وأصبح التقييم الذاتي للمؤسسات التربوية من الممارسات المستحدثة في مجال التربية.

3- وسائل قياس فعالية المعلم:

لإجراء عملية القياس نستخدم وسائل وأدوات متعددة لجمع البيانات والمعلومات و الشواهد والأدلة المرتبطة بمهنة التدريس عموما، أو بسلوك المعلمين على وجه الخصوص، و ذلك بهدف التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة وفق محكات محددة.

ويشير مجموعة من الباحثين إلى أنه قد توافر لدى الباحثين عدة وسائل لقياس فعالية المدرس، إلا أن الاعتماد على وسيلة واحدة منها ليس كافيا، لأن كل منها يتأثّر بمجموعة من العوامل مثل نوعية الأداة ودرجة الثقة فيها و الهدف من تطبيقها، و من بين هذه الوسائل المستخدمة نجد:

تقديرات التلاميذ

تقدير المعلمين عن أنفسهم

تقديرات الرؤساء و الأقران

بيئة الفصل

الملاحظة المنظمة

و قد صنف محمد زياد حمدان وسائل قياس التدريس إلى عدة مجموعات، تختلف باختلاف المعايير المستخدمة فيها وهي:

3 –1– من حيث مصدر تنفيذها و تشمل ثلاثة أصناف و هي:

أ– ذاتية أي كما يدركها المعلم ذاته

ب– خارجية رسمية و يتولى القيام بها المشرفون الإداريون الرسميون

ج– خارجية رسمية و يتولى القيام بها التلاميذ و الزملاء

3 – 2 – من حيث درجة مباشرتها و تقسم إلى صنفين:

أ– مباشرة أي الوسائل التي تستخدم لقياس غاية محددة من السلوك، بأساليب الملاحظة و قواعد التفاعل الصفي.

ب– غير مباشرة باستخدام الاستطلاعات و القوائم و المسوح.

3 – 3 – من حيث الهدف من إجرائها تقسم إلى صنفين:

أ– تربوية تطويرية لتحسين سلوك المعلم المهني و رفع كفاءته

ب– إدارية تنظيمية و تهدف إلى ترقية المعلم أو مكافأته

وفي ظل هذا التعدد و التنوع لوسائل و أساليب القياس المستخدمة في قياس فعالية المعلم، و في ضوء التصنيفات المختلفة لهذه الوسائل التي عرفها الأدب التربوي في هذا المجال، فإننا سنعتمد التصنيف الذي وضعه (عبد الرحمن صالح الأزرق 2000)، بالاعتماد (Millemen)، على تصنيفات لعرض أهم الوسائل و أكثرها استخداما في الميدان

4 – وسائل القياس الذاتية:

و يقصد بها تلك الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية و الانطباعات الشخصية، مثل تقديرات المعلمين الذاتية، واستطلاعات قياس الرأي لدى التلاميذ حول معلميهم، و استطلاعات آراء الزملاء و الأقران، و تقديرات الموجهين والمشرفين التربويين، و فيما يلي نوضح كل منها.

4-1- تقديرات المعلمين الذاتية:

يتولى المعلمون تقديرات أدائهم التدريسي في مجالات و عناصر معينة، أو يصفون قدراتهم ومهاراتهم المستخدمة في المجال، أو أنهم يكتبون انطباعاتهم عن خبراتهم التي يمرون بها، و قد يستعينون في ذلك بوضع أسئلة أو مقاييس متدرجة أو قوائم ملاحظة، و غالبا ما تستخدم في هذا الحالة طريقتان هما.

4-2- تقديرات الذات عن طريق الاستفتاءات و المقاييس:

يعتبر سلم تقدير الفعالية الذاتية للمعلم الذي طوره (Gibson et Dembo) من أهم الوسائل لقياس الفعالية الذاتية للمعلم وأكثرها شيوعا و استعمالا من طرف جمهور الباحثين، و قد تمت ترجمته إلى العديد من اللغات في اطار محاولة تكييفه على بيئات ثقافية مختلفة؛ كالألمانية و الكورية و الفرنسية وهو مقياس كثير الاستعمال لمزاياه المتعلقة بالإطار المفاهيمي الذي يرتكز عليه من جهة، و خصائصه السيكومترية من جهة أخرى.

فقد عرف (Gibson et Dembo) الفعالية الذاتية للمعلم بأنها شعور و اعتقاد راسخ للمعلم بخصوص قدرته على التأثير على تعلم تلاميذه، و يعتمدان على الإطار المفاهيمي للنظرية المعرفية الاجتماعية (Bandura1983) التي ترى بأن الشعور بالفعالية الذاتية مبني على الاعتقاد الذي يمتلكه المعلم حول قدرته على إنتاج أو انجاز مهمة معينة، و كلما كان تقدير الفعالية الذاتية للمعلم مرتفعا، كانت دوافعه أقوى لتحقيق الأهداف الملزم بإنجازها.

و حسب (Bandura1983) فإن الشعور بالفعالية الذاتية متعدد الأبعاد، و في هذا يميز بين النتائج المحققة و الأهداف المنجزة من جهة، و المنتظرات المرتبطة بالفعالية الذاتية من جهة أخرى، و ذلك من منطلق أن الأفراد يعتقدون أن أفعال معينة تنتج نتائج معينة (توقع النتائج)، و لكن لا يشعرون بأنهم قادرون على القيام بهذه الأفعال، فهم غير قادرين على الإقبال عليها (المبادرة والمبادأة) و لا مزاولتها و إنهائها (توقع الفعالية).

وبتطبيق هذه المفاهيم في ميدان التعليم، يعتمد (Gibson et Dembo)، على مفهومين لتقدير الفعالية الذاتية للمعلم هما:

البعد الأول: الشعور بالفعالية الذاتية (الشخصية)، و هو اعتقاد يبنيه المعلم حول قدرته على تحقيق تعلم لدى تلاميذه، و هذا يمثل نوع من التقييم الذاتي أو الشخصي.

أما البعد الثاني: الشعور بالفعالية العامة، و يكمن في شعور المعلم بأن فريق المعلمين للمؤسسة باستطاعته إحداث تغيير على مستوى المتعلمين رغم ضغوطات المحيط المدرسي، بمعنى أنه اعتقاد حول قابلية التلاميذ المتعلمين للتربية و التعلم مع إلغاء أي خصوصية ترتبط بالمسئولين بالمؤسسة، و لا كيفية عملهم و سلوكهم المهني.

4-3 – تقدير الفعالية الشخصية:

– عندما يكون عمل التلميذ أفضل لما كان عليه عادة، فإن ذلك راجع إلى المجهود الإضافي الذي أبذله.

– عندما ما يبدي تلميذ معين صعوبة لإنجاز واجب مدرسي معين، فإنني عادة ما أتدخل لتكييف الواجب لمستوى التلميذ.

– عندما يحصل تلميذ معين على علامة جيدة على غير العادة، فذلك راجع لأنني استعملت وسيلة فعالة لتعليمه.

– عندما تتحسن علامات التلاميذ، فإن ذلك راجع عادة إلى أنني اتبعت طرقا فعالة في تعليمهم.

– عندما أحاول جادا فإنني أصل بالتلاميذ الذين يعانون من أكثر الصعوبات إلى أفضل مستوى ممكن.

– عندما يتحكم تلميذ معين بسرعة في مفهوم جديد، فذلك يمكن أن يرجع إلى أنني أعرف المراحل اللازمة لتدريس ذلك المفهوم.

–عندما يهتم الأولياء أكثر بأبنائهم، فإنني أستطيع أن أقدم أكثر لهم.

–عندما لا يتذكر تلميذ معين المعلومات التي قدمتها في الدرس السابق، فإني أعرف ما يجب أن أعمله حتى يتذكرها خلال الدرس اللاحق.

– عندما يشوش تلميذا لامعا، فإنني واثق من معرفة الطريقة المناسبة لجعله يلتزم بالنظام داخل القسم.

– إذا لم يستطع أحد التلاميذ القيام بالواجب المدرسي، فأنني أعيد النظر في صعوبة ذلك الواجب.

– قد يملك معلم المهارات التعليمية اللازمة، في حين لا يكون له تأثير معتبر على الكثير من التلاميذ.

4-4 – تقدير الفعالية العامة:

– إن الساعات التي يقضيها التلميذ في القسم لا تؤثر على التلميذ مقارنة بتأثير الوسط العائلي عليه.

– القدرة على الفهم و الاكتساب للتلميذ مرتبطة أساسا بسوابقه و انتمائه العائلي.

– إذا كان ما ينجزه المعلم ضعيفا أو قليلا أو محدودا على مستوى التلميذ، فهذا لأن تأثير الوسط العائلي كبير على المردود المدرسي للتلميذ.

– إذا كان التلاميذ غير منضبطين في البيت، فإنهم يرفضون أي قواعد انضباط في المدرسة.

أسئلة تقويمية لمحور الفعالية التربوية

إليك بعض الأسئلة التقويمية التي يمكن استخدامها لتقييم الفاعلية التربوية.

- كيف يمكن تحديد الأهداف التعليمية بطريقة تدعم الفاعلية التربوية؟
- ما هي الطرق المستخدمة لقياس تقدم الطلاب وتحليل نتائج التعلم بشكل فعّال؟
- كيف يمكن تصميم التجارب التعليمية بطريقة تعزز الفاعلية التربوية وتحفز التفاعل الطلابي؟
- ما هو دور التقييم المستمر في تحسين الفاعلية التربوية؟
- كيف يمكن توجيه التغذية الراجعة بطريقة فعالة لتحفيز التحسين المستمر؟
- ما هي الإجراءات الفعالة لتعزيز التفاعل بين المدرسين والطلاب وزيادة مشاركتهم في عملية التعلم؟
- ما هي الاستراتيجيات الفعّالة لتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعية لدى الطلاب؟
- ما هي الخطوات اللازمة لضمان ملاءمة التعليم والتعلم لاحتياجات ومستويات جميع الطلاب؟
- ما هي الاستراتيجيات الفعالة لتعزيز التعلم الذاتي والمسؤولية الذاتية لدى الطلاب؟

المحور الثاني : التفاعل الصفي

المحاضرة الأولى : التفاعل الصفي

أهداف المحور

- تعزيز التفاعل والمشاركة : يهدف الدرس إلى تشجيع الطلاب على المشاركة الفعّالة في الصف والتفاعل مع المواد التعليمية وبعضهم البعض.
- تطوير مهارات التواصل : يهدف الدرس إلى تحسين مهارات التواصل لدى الطلاب، سواء كان ذلك من خلال الحوار مع المدرس أو التفاعل مع زملائهم.
- تعزيز الفهم العميق : يهدف الدرس إلى تحقيق فهم أعمق وأكثر شمولا للموضوعات من خلال التفاعل النقدي والمناقشة.
- تعزيز التعلم التعاوني : يهدف الدرس إلى تشجيع التعلم التعاوني والعمل الجماعي من خلال تبادل الأفكار والمناقشة في الصف.
- تطوير مهارات التحليل والتفكير النقدي : يهدف الدرس إلى تحسين مهارات التحليل والتفكير النقدي لدى الطلاب من خلال توجيه الأسئلة وتقديم الحجج والدعم لآرائهم.
- تحفيز التعلم الذاتي : يهدف الدرس إلى تحفيز الطلاب ليكونوا نشطين في عملية تعلمهم والسعي لفهم الموضوعات بشكل أفضل بناءً على التفاعل والمناقشة.
- تعزيز الثقة بالنفس : يهدف الدرس إلى بناء ثقة الطلاب بأنفسهم وقدرتهم على التفاعل والتعبير عن آرائهم بثقة.
- تحسين مهارات القيادة : يمكن للدرس أن يوفر فرصًا لتطوير مهارات القيادة لدى الطلاب من خلال تحفيزهم لتولي دور الرئيس أو المحادث في المناقشات الصفية.
- تعزيز الروح الاجتماعية : يهدف الدرس إلى تعزيز الروح الاجتماعية للطلاب من خلال تفاعلهم مع زملائهم وبناء علاقات جديدة في بيئة الصف.
- تعزيز التفكير الإيجابي : يهدف الدرس إلى تعزيز التفكير الإيجابي لدى الطلاب وتشجيعهم على النظر إلى النقاط الإيجابية والبناءة في النقاشات والتفاعلات الصفية .

تمهيد :

يعتمد فعالية التعليم والتعلم في السياق الصفي على التفاعل بين المعلمين والطلبة، سواء كان ذلك تفاعلًا مباشرًا أو غير مباشر. يحدد هذا التفاعل العلمي مدى تحقيق عمليات التعلم أهدافها المستهدفة. وغالبًا ما يواجه المعلمون والطلبة تحديات في تحقيق أهدافهم، وذلك نتيجة لأخطاء يرتكبونها، خاصة المعلمون، أثناء عمليات الاتصال أو بسبب ظهور عقبات تعيق هذه العملية.

يجدر بالذكر أن التفاعل في الفصل الدراسي ليس عملية عشوائية ولا تحدث بشكل غير رسمي، خاصةً عندما نأخذ في اعتبارنا أنه يحدث بين محترف مهني يقدم خدمة (المعلم) وعميل يبحث عنها (الطالب). ويؤدي عدم تخطيط المعلم لعملية التفاعل الصفي إلى تعرض الطلبة لمشكلات في فهم المواد واستيعابها، مما يتسبب في مشاكل إدارة الصف.

1- تعريف التفاعل الصفي :

يمثل التفاعل الصفي جميع الأفعال السلوكية اللفظية والغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم افضل، فيه عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الغرفة الصفية بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغبتهم في التعلم، ويتضمن كذلك علمية إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين (المحاميد و الزغلولي، 2006، صفحة 32) .

عرفه الكسواني: التفاعل الصفي هو: ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعمم افض، وهو ما يسود الصف من منافسة وحوار وتبادل أراء بطريقة هادئة لمساعدة الطلبة على الاستمرار في التعليم بدافعية حقيقية (العيشي، 2008، صفحة 79) .

عرفه حمدان (1982) : هو كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الإيماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل.

وعرفه نشواتي (1985): بانه عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية لمتعلم.

وعرفاه القلا وناصر (1995): بانه اتصال الأفكار والمشاعر أو الانفعالات من شخص لآخر أو من مجموعة لأخرى. ويتضح من خلال التعاريف أعلاه أن التفاعل الصفي هو علمية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومعلميهم أو بين الطلاب ومعلميهم أو بين الطلاب انفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة الانسجام التي تسمح بممارسة علمية التعلم بفعالية (الخطابية،، الطويسي، و السلطاني، 2002، صفحة 150)

ومن خلال التعاريف نستنتج أن التفاعل الصفي هو تلك العلمية الحاصلة والفاعلة بين المعلم والتلميذ والتلاميذ انفسهم والتي تهدف الى تحقيق وزيادة الدافعية لمتعلم .

2- أهداف التفاعل الصفي : للتفاعل الصفي إسهامات في تحقيق أهداف وهي كالتالي:

- تواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبارتهم ونمو قدارتهم العقلية.

- تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعال.
- ينمي مهارات الضبط الذاتي لدى المتعلمين.
- ينمي القيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة الى تنمية الجوانب الانفعالية.
- تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن أفكارهم و آرائهم (المحاميد و الزغلولي، 2006، صفحة 33)

3 – أنواع التفاعل الصفي: يمكن تصنيف التفاعل الى قسمين التفاعل الصفي اللفظي والتفاعل الصفي غير اللفظي

3-1- التفاعل الصفي اللفظي:

ويكون عن طريق الحديث المباشر وجها لوجه والمنطوق عن طريق الكلمات مرتبط بنبرة الصوت المتحدث وذلك عند تقدير الكلام ، مثلا كلمة شكرا أو أحسنت (الحريري، 2008، صفحة 103).

ويعني هذا ان كلمة شكرا رمز يمثل فكرة أو شيء فارتفاع الصوت وانخفاضه وسرعته و بطيئه كلها عندها دلالات وكل هاته الطرق تعبر عن حالة الفرد الداخلية (عريبات، 2006، صفحة 143).

ويشير العالم (Bellack) بأن نشاط المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية تصنف إلى ثلاثة أنماط هي:

كلام تربوي ،كلام يتعمق بمحتوى المادة العلمية و كلام عاطفي، يستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام الطلبة لمتعلم وتوجيه وقيادة السلوك وتوصيل المعرفة لهم والتفاعل اللفظي في غرفة الصف يشير إلى الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم مع طلبته فيما بينهم في غرفة الدرس، ما يصاحب هذا الكلام من أفعال وتلميحات وايماءات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية (البدري، 2004، صفحة 171).

3–2– التفاعل الصفي الغير اللفظي :

أما التفاعل الصفي الغير اللفظي فيحمل معنى أعمق مخفي تحت المعنى الظاهري وغالبا ما يحمل معاني التفاعل اللفظي الغير المباشر، ويحتاج فيه الرسائل المتضمنة في التفاعل اللفظي الغير المباشر ، مثل النكات فهي تحوي استخداما ذكيا لأسلوب تفاعل غير مباشر (هارون، 2003، صفحة 351)

السلوك الغير اللفظي	المثال
الاقتراب	يقترب المعلم من الطالب غير المنتبه، في حالة أخرى يقترب المعلم من طالب آخر ويضع يده على كتف أحد الطلبة.
التواصل بالعينين	ينظر المعلم الى أعين الطالب حينما يتحدث مع طالب قد توقف عن أداء واجبه أو العمل على المهمة.
التحرك الجسمي	أن يدير المعلم جسمه لكي يواجهه ويقف أمام الطالب ولا يأتيه من جنبه، أو من وراء ظهره.
التعبيرات الوجهية	يقطب المعلم وجهه حينما يلحظ مقاطعة، وحينما يلاقي سلوكا ساخرا من قبل الطلبة ويبتسم ابتسامة موافقة للجهد الذي يبذله طالب لمساعدة زميله
التلميحات باغضاء الجسم	يرفع المعلم يده ليلوح للطالب الذي يقاطعه أن يتوقف عن المقاطعة
تغيير الصوت	يغير المعلم بنبرة صوته، وحدة الصوت، ويرفع صوته حينما يريد أن يظهر تركيزه لذالك ، والعكس حماسه، واندماجه بالفكرة

جدول 2-1 يبين عناصر التفاعل الصفي غير اللفظي: (يوسف و نايفة، 2000، صفحة 249)

4- وظائف التفاعل الصفي: يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن تنظيمه الوظائف التالية:

أولا : استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري من المواقف من حيث، الشكل والمضمون والكشف عن مدى احتياجهم لأهداف الموقف ومضامينه ، وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات واحباطات.

ثانيا: تحقيق المشاركة الفعالة في اللوان النشاط المدرسي وتوجيه خطا المتعلمين نحو الأهداف المرصودة و اشباعه جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية.

ثالثا: تعزيز التعلم و أنماط السلوك المرغوب فيها، ومساعدة الطلبة على الاحتفاظ به ونقله ، وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية تحسينه اتجاهات الطلبة ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة. وتنمية علاقات إنسانية واجتماعية ايجابية ،بين جميع عناصر العملية التربوية.

اربعا: تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم واشباعه، وحفظ النظام والانضباط، وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه (الحيمة، 2002، صفحة 292)

5- أنماط التفاعل الصفي:

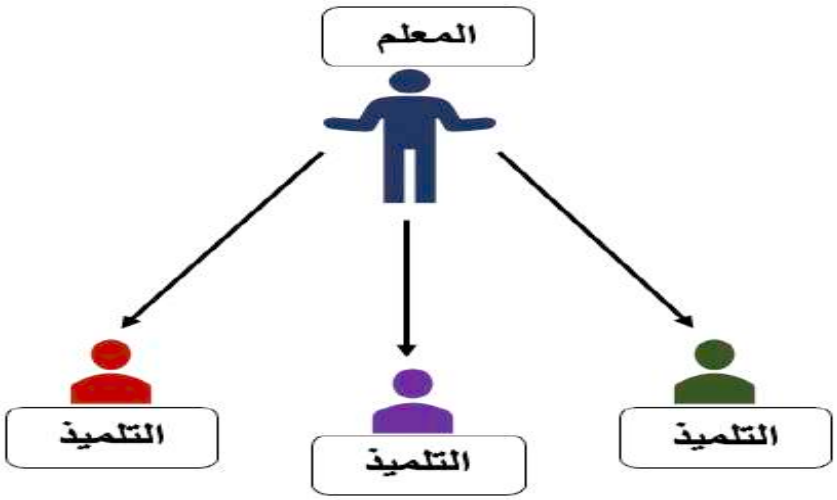
تقوم العلمية التربوية على ما يجري من اتصال بين المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية ، ويعد الحديث أو الكلام وسيلة هذا الاتصال ،بالإضافة إلى الإيماءات والتعابير الوجهية وكل ماله علاقة بعملية الاتصال لإحداث تفاعل داخل الصف ومن هذا المنطلق سنتناول أهم الأنماط الأساسية لمتفاعل الصفي:

5-1- نمط الاتصال وحيد الاتجاه:

وفي هذا النمط يرسل المعلم مايود قوله أو نقله إلى التلميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من الاتصال هو اقل الأنماط من حيث الفعالية ، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعلم موقفا ايجابيا ،ويشير هذا النمط إلى الأسموب التقليدي في علمية التدريس والذي يعد المتعلم فيو مجرد ذاكرة يجب ان تردد ما يقولو المعلم الذي يجيد فن الإلقاء ، ويجعل من نفسه مصدار وحيدا للمعرفة، دون ان يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتلقي،كما يشير هذا النمط إلى حصيلة التعلم تتم فيه هي مجرد حقائق و معارف يستوعبها التلاميذ (الديلمي و علي، 2006، صفحة 82).

كما يعتبر اقل الانماط فاعلية، ففيه يتخذ التلاميذ موقفا سلبيا، بينما يتخذ المعلم موقفا ايجابيا ، ويشير هذا النمط الى الاسلوب التقليدي في التدريس ومعالمه هذا النمط يوضحها الشكل التالي:

الشكل 2-1 يوضح النمط الأحادي (وحيد الاتجاه)

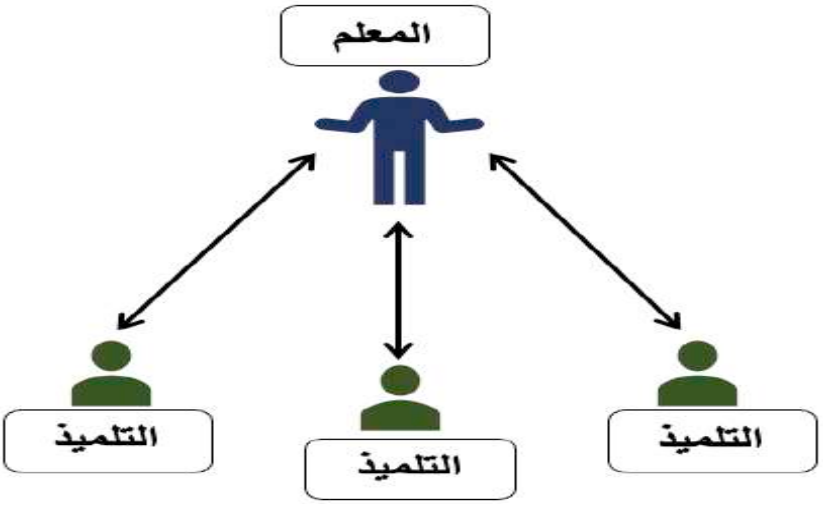


5-2- نمط التفاعل المتبادل:

وغالبا ما يستخدم هذا النمط في طريقة الاستجواب . وبموجبه يجري التفاعل بين المعلم والطالب، وهو لا يقتصر على طالب بعينه إنما ينتقل من طالب إلى آخر ، ويمتاز هذا النمط بفعالية في حل بعض المشكلات، والاستيضاحات، أو بعض المشكلات التي يعاني منها

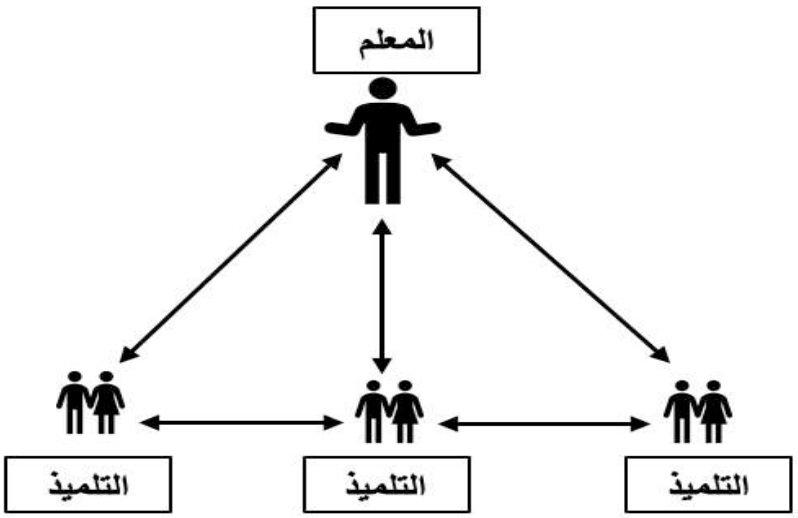
الطلبة. ويعد هذا النمط من التفاعل كاملا لان دوره في علمية التفاعل فيه مستمرة حتى تحقيق غاياتها ويعطي لكلا الأطارف فرصة للتعبير عن ردود أفعالهم وتكييف استجاباتهم لأنه يوفر تغذية راجعة يستطيع المعلم في ضوئها معرفة أثر رسالته في الطالب ، وما إذا كانت وصلت إليه كما أرادها (عطية و الهاشمي، 2008، صفحة 90).

الشكل 2-2 يوضح النمط الثنائي الاتجاه التعاقبي :بين المعلم والطلاب



5-3- نمط متعدد الاتجاهات: وفي هذا النمط تتعدد فرص الاتصال بين المعلم والطلاب أنفسهم مما يعني اتساع فرص التفاعل وتبادل الخبارت بين المعلم والطلاب كما يسمح لمطالب بتطوير أفكاره من خلال نقاشه مع زملائه وتبادل الخبارت ، وما يمكن ملاحظته ان جميع النظم تتفاعل مع بعضها البعض لان هناك اتصال مباشر بين الوحدات ولا يوجد مركز يتحكم في علمية الاتصال.

الشكل 2-1 يوضح النمط المتعدد الاتجاه:



6- أساليب تحسين التفاعل الصفي:

ينطوي التدريس الفعال على اتصال فعال، و من هنا لا يمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس وبين الغرض من تحسين الاتصال أو التفاعل.

وفيما يلي اقتارحات يمكن أن تكون ذات فائدة للمعلمين في جهودهم الرامية لتحقيق الاتصال الناجح مع طلابهم (نبيان، 2008، الصفحات 60-61).

- استخدام الألفاظ التي تشعر التلاميذ بالإقدام.
- حفظ أسماء الطلبة ومناداتهم بها.
- تقبل آراء التلاميذ وأفكارهم ومشاعرهم سواء أكانت سلبية أم إيجابية.
- استخدام أساليب التعزيز الايجابي الذي يشجع على المشاركة من غير إسارف أو تقتير وفي الوقت المناسب.
- طرح أسئلة صفية متنوعة وشاملة.
- توجيه الأسئلة الصفية إلى جميع الطلاب ثم تحديد طالب للإجابة على السؤال واذا تعثر يمكن تحوله لطالب آخر.
- تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والاستفسار و الاهتمام بهذه الأسئلة.
- تقديم تغذية راجعة دون الاعتماد على إصدار الأحكام.
- إعطاء التلاميذ الوقت الكافي لمفهم والإجابة عن الأسئلة
- الابتعاد عن الإشارات وحركات المعلم و اشاراته وتعابير وجهه التي تشعر التلاميذ بالسخرية أو الاستهزاء

7- مهارات الاتصال والتفاعل الصفي:

للتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطارف العملية التعليمية التعلمية دور هام ومؤثر في أداء الطلاب التحصيلي وفي أنماط سلوكهم، فهو واسطة التعليم والمتعلم، وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف، والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها، وهو الطريق لإنشاء علاقات تسودها التفاهم بين المعلم والطلاب، والطلاب أنفسهم ومن أهم العوامل التفاعل الصفي والتواصل الفعال (خليل و أحمد، 2008، صفحة 225)

و توجد أربعة مهارات لحدوث التفاعل داخل الصف وهي:

7-1- مهارات الإصغاء لمتلاميذ:

- استخدام لغة الجسم لإظهار الإهتمام وتشجيع التلميذ على الاستمرار
- الإيصال بالنظر عند مخاطبة التلميذ
- مواجية الطالب أثناء حديثه لإظهار اهتمامك بالاستماع إليه
- الإيماء بالرأس

7-2- تقبل مشاعر وأفكار التلاميذ:

وبي القدرة على الاستجابة لمطلاب بتعاطف وهذه الميارة تظير لأنك تقبل وجية نظر الطالب ،وتأخذ وجية نظره ومشاعره بعين الاعتبار ،ولديك رغبة في توضيحيا وبحثيا.

7-3- مهارة طرح الأسئلة:

وتعني القدرة على طرح عدد كبير من الاسئلة الواضحة المحددة في زمن مناسب وينبغي على المعلم مارعاة مايمي:

- ان يكون السؤال واضحا لتجنب إعادة صياغتو طرح السؤال على الجميع ثم اختيار الطالب المجيب.
- تجنب الاسئلة الموحية بالإجابة إلا في حدود الحاجة إليبا.
- إعطاء التلاميذ الوقت الكافي في التفكير في السؤال المطروح قبل إختيار الطالب المجيب
- استخدام الاسئلة السابرة والمتنوعة (تذكر ،تطبيق ،تقويم
- احترام أسيمة التلاميذ وعدم رفضها.

7-4- التشجيع والتعزيز:

ويتضمن ذلك عبارت الثناء والتشجيع التي يستخدميا المعلم والتي تثير حماس التمميذ وتشجعو على الاستمرار في المشاركة (نبيان، 2008، صفحة 82).

8- أنظمة التفاعل الصفي :

المتعلم الفعال بو المتعلم القايم على التفاعل بين أطارف علمية المتعلم : المعلم ، المتعلم ،المنياج أو مادة المتعلم . وبالرغم من ان كلا من المنيج والمعلم ليما تأثير على أداء المتعلم إلا أن أداء المعلم داخل الصف أو ما يطمق عميو بسموك التدريس يعد أهمالعوامل التي تؤثر على أداء المتعمم، وبالتالي فإن الارتقاء بيذا الأداء إلى مستوى التمكن – الذي يعد احد الأىداف التربوية اليامة في وقتنا الحاضر – يمكن ان يتحقق إذا ازدت فاعمية السموك التدريس ، وبو ما يستمزم قياس هذا السموك بموضوعية داخل الصف أثناء التفاعل الحادث بين المعلم والمتعلم ، الذي يمكن عن طريقو إجارء علمية تقويم ليذا السموك فيحدد الأداء الضعيف حتى يمكن تحسينو ، ونقف على الأداء السميم حتى يمكن تدعيمو ، والأداء الخاطئ – ان وجد – حتى يحذف بالسموك التدريس إلى اكبر فعالية ممكنة (نادر، صالح ، و آخرون، 1988، صفحة 189)

واذا تتبعنا الأساليب التي كان ولا ي ازل يحكم بواسطتيا على أداء المعلم نجدنا أنيا تعتمد على أارء التلاميذ في معمميم ، أو أري معمم في زميل لو ، أو آارء المشرفين في المعلم كوسيلة من وسائل قياس الأداء المعلم .وقد تطورت هذه الأساليب مع مرور الزمن نتيجة لمآخذ التي أخذت عمييا والتي كانت أبرزىا الافتقار لمثبات والموضوعية وبسبب ذلك تم العدول عن استخداميا في قياس أداء المعلم داخل غرفة الصف ، وجرى البحث عن أساليب وأدوات أخرى أكثر موضوعية وثباتا ودقة في القياس ، إلى ان توصل الباحثون في هذا المجال إلى أسموب الملاحظة المنتظمة

لسموك التدريس أو آداب المعلم في غرفة الصف وقد عرفو أوبر (1971) بقولو الأسموب الذي عن طريقو تتم ملاحظة المعلم في فتارت معينة أثناء تدريسو باستخدام نظام أو نظم الملاحظة ذات منيج محدد مسبقا . وهذه النظم بي أنظمة التفاعل الصفي والتي عن طريقيا يستطيع الملاحظ أو المدرب أو المشرف تتبع سموك تدريس المعلم ورصد جانب أو جوانب منه. (الزيود و آخرون، 1999، صفحة 190)

9- أنواع أنظمة التفاعل الصفي:

بدأت أول محاولة لقياس طرق التفاعل الصفي سنة 1939 على يد أندرسون ، حيث قسم سموك المدرسي المفظي في غرفة الصف إلى نوعين متسمط وغير متسمط وتبين لو ان سموك المدرس في سموك الصف يحدد المناخ الاجتماعي فيو .وبعد أربع سنوات من هذه الدارسة أجرى وايت وليبت وركزت على سموك القائد (المدرس) عند تفاعمو مع الصغا ،حيث قسم سموك المدرسين إلى ديمقارطي وتسمطي فأيدت نتائج دارستو نتائج دارسة أندرسون ،حيث وجد ان الطفل المتفاعل مع قيادة تسمطية يعتمد على القائد في اتخاذ القارارت والمبادرة ،وتمثل مجموعة التلاميذ لسمطة المدرس مما يضعف بالتالي روح الإبداع والمبادأة لدييم.و يمكن تصنيف أنظمة التفاعل الصفي إلى مجموعتين: **الأولى: نظام البنود الثانية: نظام العلامات الأول يو نظام البنود:**

ويو نظام الملاحظة مظير واحد من مظاير السموك التدريس المفظ ،يقوم بتحميل هذا المظير إلى إجارءات لفظية يؤدييا المدرس في هذا المظير ثم يضع الإجارءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعة ،ويخصص لكل مجموعة بندا معينا يعطي عنوانا رئيسيا يعبر عن جوبر تمك الإجارءات . فمثلا يمكن وضع تقديم معمومة جديدة أو تعريف تحت عنوان الإلقاء ، وبكذا بالنسبة للإجارءات المفظية الأخرى ذات الوظائف المتشابية ،حتى نحصل في النياية على قائمة تتكون من عدد محدود من البنود ،لكل بند منيا عنوان رئيسي مثل الإلقاء أو توجيو الاسئلة .....الخ

،ويجب أن يعرف كل بند من البنود التي يحتوى النظام تعرفا إجارئيا لا يختمف عميو ملاحظان أو أكثر في تسجيل ما يلاحظونو من إجارءات لفظية تحت البنود الصحيحة ،فبند كالإلقاء يمكن أن يعرف بأنو تقديم حقيقة ،أو مفيوم ،أو نظرية ،أو قانون أو مجموعة من المعارف أو المعمومات عن موقف معين على ان يكون ذلك صادار من المدرس إلى التمميذ .

ويتيح نظام البنود عن طريق الأسموب المتبع في التسجيل حساب تكارر وقوع الإجارءات المفظية أثناء علمية التدريس. وفيما يمي أمثمة عن نظام البنود والغرض من كل نظام.

-نظام ويتستون (Wrightstons) ويهدف إلى دارسة الممارسات المستحدثة في سموك المدرس.

-نظام ويول (Withall) ويهدف إلى دارسة سموك المدرس في المناخ الاجتماعي الانفعالي.

-نظام بالس (Bales) ويهدف إلى دارسة سموك المدرس أثناء تدريسو المواد الاجتماعية أو عمم النفس.

-نظام بوفس (Houghes) ويهدف إلى دارسة وظائف المدرس أثناء التدريس التي ليا أثر على نمط سموك التلاميذ وتسيل علمية نمومم العممي (نادر، صالح ، و آخرون، 1988، صفحة 96)

وهذه بي بعض أنواع أنظمة التفاعل الصفي الخاصة بنظام البنود وبي ترتكز على سموك المدرس بصفة كبيرة.

الثاني نظام العلامات (singn system):

وبو نظام لملاحظة سموك التدريس ،وبو لا يركز على مظير واحد كما في نظام البنود ،ويستخدم هذا النظام عندما تكون مظار سموك التدريس ليا نفس الأىمية والوزن أثناء التدريس ،أو عندما نريد ان نكشف أي هذه المظار يعد ذا أىمية أكبر من المظار الأخرى ،واذا كان المدرس يستخدمو أم لا.

وفي هذا النظام تحدد جميع مظار سموك التدريس ،ثم يحمل كل مظير إلى مجموعة من الاداءات ،ويوصف كل أداء بعبارة صغيرة مصاغة إجاريًيا في كل زمن المضارع المفرد ،ويجب ان لاتحتوي أي عبارة على أكثر من أداء واحد فقط ، وبذلك

نحصل في النياية على عدد كبير من العبارت القصيرة الإجاريًية ،وكل مجموعة من هذه العبارت تكون توظيفا للاداءات المتضمنة في مظير ميين من مظير من مظار سموك التدريس. فمثلا العبارت التي تصف بعض الاداءات التي يتضمنيا التقويم تكون على الصورة الآتية: يستخدم المدرس أسيًمة شفوية ،يسال المدرس اثناء الدرس ،يسال المدرس بعد الانتياء من الدرس ،يشخص المدرس احد نقاط الضعف عند التمميذ،يشخص المدرس احد نقاط القوة عند التلميذ، وقد ظير عدة أنظمة لملاحظة تتبع هذا النظام ،وأطمق عمييا قوائم الفحص check lis وعادة ما تستخدم في ملاحظة الميارت المختمفة في لمتدريس وفييا العلامات والغرض منيا:

-نظام ميدليوميتزل (MedieysMitzel) ونظام ريانز وتيدف الى دارسة الخصائص المميزة لسموك التدريس.

-نظام بارون (Brown) ويدف إلى دارسة المستويات الإداركية مثل المعرفة والفيم والتطبيق وغيرىما المتضمنة في سموك التدريس.

-نظام جالوت وآخرين (M. Galtonetal) ويدف إلى دارسة سموك تدريس معمم العموم (نادر، صالح ، و آخرون، 1988، الصفحات 202-203).

المحاضرة الثانية: معوقات التفاعل الصفي ومعالجته:

أهداف الدرس:

- تعزيز التواصل الإيجابي :يهدف المعلم إلى تعزيز مهارات التواصل بين الطلاب، سواء كان ذلك من خلال تشجيعهم على التحدث بحرية، أو تطوير مهارات الاستماع الفعّالة والتعبير عن الأفكار بوضوح واحترام.
- تعزيز المهارات الاجتماعية والتعاونية :يسعى المعلم لتعزيز قدرة الطلاب على التعاون والعمل الجماعي، وذلك من خلال تنظيم أنشطة تعاونية تشجع على تبادل الأفكار والمعرفة وحل المشكلات بشكل جماعي.
- تعزيز مهارات إدارة الصراعات وحل المشكلات :يهدف المعلم إلى تمكين الطلاب من مواجهة الصعوبات وحل المشكلات بشكل بنّاء، وتعزيز مهارات إدارة الصراعات والتفاوض في سياق الفصل الدراسي.
- تعزيز الانفتاح والتفاعل الثقافي :يسعى المعلم إلى إيجاد بيئة صفية تشجع على الانفتاح واحترام التنوع الثقافي، وتعزيز فهم الطلاب لقيم التعاون والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.
- تعزيز الثقة بالنفس والاحترام الذاتي :يهدف المعلم إلى تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب واحترامهم لأنفسهم ولغيرهم، من خلال توفير فرص للتعبير عن الأفكار والمشاركة بشكل فعّال في النقاشات والأنشطة الصفية.

تمهيد: يعتبر الانتباه من أهم المتطلبات لحدوث عملية التعلم، فالمعلّم أثناء عملية الاتصال الصفي يقوم بنقل رسائل مختلفة عبر وسائط متعددة، تشتمل على كم كبير ومتنوع من المثيرات، والطالب من جهته لا يمكن أن يتعلّم إذا لم يستقبل رسائل المعلّم ويحللها ويستجيب لها ومن البديهي أنّه لا يمكن للطالب أن يستقبل رسائل المعلم ويحللها ويستجيب لها إذا لم يكن بالأصل منتبها.

1- مفهوم الانتباه: كسب انتباه الطلبة والمحافظة عليه يمثل المهام الرئيسة التي تقع على عاتق المعلّم فالانتباه هو حسب (الصرايرة، 2009، صفحة 143)"واحد من أهمّ العمليات المعرفية التي تساعد على اتصال الفرد بالبيئة التي يعيش فيها". ويعتبر الانتباه من أهم المتطلبات لحدوث التعلم وكثيرا ما يعزى الفرق بين مجموعة الطلبة المجتهدين ومجموعة الطلبة ضعاف التحصيل إلى مستوى انتباه الطلبة في كلتا المجموعتين. أي أنّه كلما زادت درجة انتباه الطالب زاد تحصيله، ويسهم في تحسن قدرات الطالب التحصيلية في تحسن قدرته على الانتباه، ويمكن تحسين مستوى انتباه الطلاب من خلال التخطيط لبرامج وقائية تقلل من حدوث ضعف الانتباه، ورسم خطط علاجية لمساعدة الطلبة الذين تظهر لديهم المشكلة، فالانتباه يمكن تعريفه حسب رأيه على أنّه "النظر والإصغاء والتركيز إلى مثير معيّن لفترة زمنية تسمى مدة الانتباه، وهي الفترة التي يستطيع فيها الفرد التركيز على موضوع معيّن".

فالانتباه إذًا يستوجب التركيز والمتابعة، اللتان تساعدان الفرد على القدرة على استيعاب موضوع معيّن أو فكرة معينة لمدّة زمنية.

والانتباه عند (هارون، 2003، صفحة 308) ما هو إلاّ عملية "انتقاء الدلالات والمثيرات المناسبة والاستمرار في التركيز عليها".

فالانتقاء والاستمرار شرطان لحصول الانتباه وغياب أحدهما يؤدي إلى مشكلة في الانتباه، فبالنسبة للانتقاء، فمن الضروري أن ينجح الطفل في انتقاء الدلالات والمثيرات الملائمة والمرتبطة بالمهمة المطلوب منه تأديتها، أو بالنشاط الذي يجب عليه الانهماك به وتظهر مشكلات الانتباه عند بعض الأطفال بسبب اهتماماتهم بعدد كبير من المثيرات، بعضها يرتبط بالنشاط وكثيرا منها لا علاقة لها بالنشاط، على سبيل المثال قد يعطي الطفل نفس الدرجة من الانتباه لصوت زملائه الذين يلعبون في ساحة المدرسة، ولتفصيلات ترتبط بمظهر المعلم وطريقته في الحديث، ولورقة العمل التي تشتمل على مسائل في الرياضيات، من الملاحظ في هذا المثال أن الطالب لن يتمكن من تأدية المهمة المطلوبة منه بكفاءة، ذلك أنه يركز على مثيرات كثيرة، لا ترتبط بهذه المهمة، وهو لذلك يحتاج إلى تدريب يساعده من حصر تركيزه على ورقة العمل في الرياضيات.

إذًا فعملية الانتقاء هي الخطوة الأولى التي يجب تدريب الطالب عليها، لكي لا يركّز على مثيرات كثيرة في وقت واحد، وهذا ما يؤدي إلى تشتت انتباهه، وضعف تركيزه.

أما فيما يتعلق بالاستمرار كمطلب ثان من متطلبات تحقيق الانتباه فإن بعض الأطفال ينجحون في انتقاء المثيرات الملائمة والمرتبطة بالنشاط المحدّد لهم، لكنهم يفشلون في الحفاظ على انتباههم هذا لفترة زمنية كافية، الأمر الذي يجعلهم يفشلون أيضا في تأدية المهام المطلوبة منهم، ولذلك يجب أن تكون المثيرات التي نوجهها للطفل جذابة ومشوقة لإثارة انتباهه لفترة كافية لعملية التعلم التي يحتاجها.

2ـ أنواع الانتباه: يقسم الانتباه إلى أنواع رئيسة هي:

2-1- الانتباه القصري (الإجباري):

وهنا تفرض المثيرات نفسها على الفرد بسبب شدتها فينتبه لها مجبرًا ومن الأمثلة على المثيرات التي تفرض نفسها قصرًا ما ذكره (هارون، 2003، صفحة 309) "الروائح النفاذة ،الارتفاع أو الانخفاض الشديد في درجات الحرارة، أو الآلام المختلفة أو الأصوات العالية جدًّا" ، فهذه الأنواع من المثيرات المحيطة بنا تفرض نفسها علينا عنوة، دون إرادة منّا.

2-2- الانتباه التلقائي:

وهو الانتباه لمثير مرغوب ممتع يتماشى مع رغباتنا واهتماماتنا، كمتابعة مباراة كرة القدم أو مشاهدة الأطفال لأفلام الكرتون، وهنا ينتبه الفرد للمثيرات بسبب درجة تشويقها أو جاذبتها، ولأن المثيرات تفرض نفسها إيجابيا فإن الانتباه التلقائي هو أفضل أنواع الانتباه للتّعلم (الصرايرة، 2009، صفحة 114).

2-3- الانتباه الإرادي:

ويحدث عندما يبذل الفرد جهدًا لتركيز وعيه في المثير، كأن يستمع الطالب إلى محاضرة جافة في بحث لا يميل إليه، وهذا النوع من الانتباه هو المحور الذي يهمنا في عملية التحصيل الدراسي، لأن التلميذ له حرية الاختيار فيما إن كان يريد الانتباه من عدمه.

ـ ويقسّم الانتباه الإرادي حسب ما ذكره (الصرايرة، 2009، صفحة 144) في عملية التعلم إلى نوعين: الانتباه الصّفي والانتباه في أثناء التعلم الذاتي.

2-4- الانتباه الصفي: هو الوضع الذي يتجه فيه انتباه الطالب إلى النشاط الصفي المستهدف وإهماله للمثيرات الأخرى غير المستهدفة، كأصوات السيارات في الخارج أو الصور على الجدران وغيرها من المثيرات المتنوّعة، والتي لا يلقي الطالب تجاهها أي اهتمام، في مقابل النشاط الصفّي.

2-5- الانتباه في أثناء التعلم الذاتي: وهو تركيز الانتباه على موضوع التعلم إذا كان مطالعة أو حل مسائل رياضية أو حفظ قصيدة أو غيرها، وعدم الالتفات للمثيرات الأخرى الموجودة في البيئة، أو الغرق في أحلام اليقظة.

3- العوامل المؤثرة في الانتباه:

العوامل المؤثرة في الانتباه كثيرة ومتنوعة وقد حصرها أحمد بدوي فيما يلي :

3-1- العوامل الخارجية:

وهي عوامل تتعلق بالمثير وهي:

***الشدة:** فالصوت القوي والضوء الساطع والرائحة النافذة والضغط الشديد أكثر جذبا للانتباه.

***الجدّة:** فالمثيرات الجديدة بالنسبة للفرد تلفت انتباهه، مثل دخول ضيف لغرفة الصفّ أو إدخال وسيلة تعليمية لأول مرة.

***تغير المثير:** فتغير نغمة صوت المدرّس وتغيّر ملابسه المعتادة، وتغيّر طريقة شرحه وتغيّر وسائله التعليمية كلها تثير انتباه الطلبة.

***الحركة:** فالمثير المتحرك أكثر جذبا للانتباه من المثيرات الثابتة، فالفلم السينمائي أكثر جذبا للانتباه من الصور الثابتة.

***انتظام المثير:** فالمثير الذي يقوم بسرعة متغايرة، تكون فرصته في جذب الانتباه أفضل من المثير الذي يقوم بسرعة منتظمة.

*الألوان: فهناك ألوان معينة جاذبة للاهتمام والانتباه أكثر من غيرها. فمثلا الأطفال والراشدون يولون انتباهًا أكثر للأشكال التي تجمع من اللونين الأحمر والأبيض من تلك التي تقوم على الأبيض والأسود.

3-2- العوامل الداخلية: وهي العوامل المرتبطة بالفرد ذاته ومنها:

***الاهتمام**: إن الموضوعات التي يهتم بها الطالب تجذب انتباهه أكثر من الموضوعات غير الهامة إليه، فالمغلف الملقى في سلة المهملات قد يجذب انتباه هواة جمع الطوابع.

***الحاجات**: فالموضوعات التي تتصل بحاجات غير مشبعة لدى الفرد تجذب انتباهه، فالجائع يلفت انتباهه أي ذكر أو إشارة إلى الطعام.

***التعب**: فالفرد المرهق جسميًا أو عقليًا يكون عرضة للتشتت.

***مستوى الإثارة**: إن وجود مستوى متوسط من القلق لدى الطالب يزيد من دافعيته وتركيزه وانتباهه إلى مستوى معيّن، ثمّ تؤدي زيادة القلق إلى نقصان الانتباه.

***خصال الشخصية**: فالأطفال الذين يتميزون بخصال الانبساطيين يكونون أكثر تعرضًا لتبدد انتباههم وتشتته خلال الفترات الطويلة من النشاط مما يقتضي درجة عالية من الانتباه.

4) أسباب تشتت الانتباه: إن تشتت الانتباه يتمثل في عجز الطالب عن انتقاء المثيرات الملائمة والتركيز عليها، أو عن عجزه في الاستمرار في التركيز على المثيرات المرتبطة بعمليّة التعلم، أو بالمهمّة الموكلة إليه. ويتأثر هذا الأمر بعوامل عديدة، يرتبط بعضها بالطالب نفسه، في حين يرتبط بعضها الآخر بالمثيرات نفسها، وبأسلوب التعليم المستخدم وببيئة التعلّم.

4-1- الأسباب الداخلية (المرتبطة بالطالب):

ـ حالة الطالب الجسمية أثناء جلسة التعلّم: تعرضنا سابقا إلى أنواع الانتباه، وقلنا حينها أن هناك نوعًا من المثيرات التي تفرض نفسها قسرًا على المتعلم، وذلك بسبب شدّتها، ومن بين هذه المثيرات تلك المرتبطة بإشباع الحاجات الأساسية للفرد، فمن المعروف أن شعور الطالب بالجوع سوف يتداخل مع محاولاته للتركيز على مثيرات التعلّم، أيضًا فالنعاس أو التعب الشديد يؤثران سلبًا على انتباه الطالب لمثيرات التعلّم، وينطبق هذا تمامًا في حالة شعور الطالب بالبرد الشديد أو بالحرّ، أو عند معاناته من آلام جسمية معينة، إذ يعتبر اضطراب الحالة الجسمية للطالب من العوامل التي تتسبب في تشتت انتباهه ويضعف قدرته على التركيز (هارون، 2003، صفحة 313)

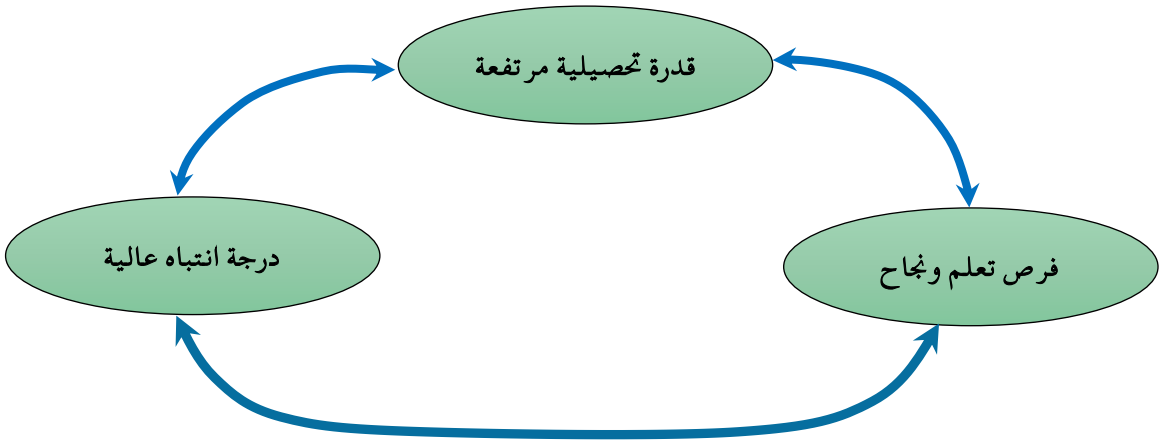
فمن الملاحظ في الأمثلة السابقة أن تشتت الانتباه يحصل بسبب شدة المثيرات التي تفرض نفسها على الطالب، فينتقيها مع مثيرات التعلّم أو بدلاً عنها، وهذا الانتقاء يكون غير صحيح، مما يجعل التركيز على فترات التعلم يكون لفترة زمنية قصيرة، وذلك بسبب انشغال التركيز على المثيرات الشديدة التي تفرض نفسها.

ـ الحالة النفسية للطالب أثناء جلسة التعلّم: إن وجود موضوع ما يشغل تفكير الطالب سوف يتداخل مع انتباهه، ومستوى تركيزه على مثيرات التعلم، وفي كثير من الحالات ينتقي بعض الطلبة التفكير في موضوعات قلقهم ويعطونها أولوية على مثيرات التعلم، فالفرد يعطي أولوية لإشباع حاجاته للأمن قبل حاجاته للمعرفة، خاصّة إذا كانت الحاجتان متزامنتان، أي أن الطالب يركز على

مثيرات المرتبطة بموضوعات خوفه أكثر على المثيرات المرتبطة بالتّعلم، أو بالمهام التعليمية، وقد تكون مصادر القلق والضغوط من داخل أسرة الطالب أو من داخل المدرسة. كأن يشعر الطالب بالتهديد بسبب توقعات والديه غير المنطقية منه، أو بسبب خلافات أسرية دائمة، وفي المدرسة قد يشعر الطالب بالقلق بسبب المناخ المتسلط والعقابي الذي يخلقه المعلّم أثناء الدّرس، أو بسبب التفكير في احتمالات التعرض لاعتداء من قبل زملائه، وقد يكون قلق الطالب مرتبطًا بخوفه من الفشل وبتوقعاته المنخفضة من ذاته (بدوي و فوزي، 2010، صفحة 225). على أية حال فيجب الإشارة إلى أن درجة ملائمة من القلق تعتبر ضرورية للانتباه والتعلّم، لكن ارتفاع مستوى القلق عن حدّ معيّن هو الذي يؤثر سلبًا على انتباه الطالب.

4-2- قدرات الطالب العقلية والتحصيلية: تلعب القدرات العقلية والتحصيلية للطلبة دورًا محوريًا في التأثير على درجة انتباههم وتركيزهم أثناء جلسات التعلّم، ويمكن القول بشكل عام أن الطلبة أصحاب القدرات العقلية و التحصيلية المرتفعة ينتبهون بدرجات أعلى من الطلبة أصحاب القدرات التعليمية والتحصيلية المنخفضة، وتفسير ذلك أن الطالب الأكثر ذكاء هو أكثر قدرة على فهم ومعالجة المثيرات التي يستقبلها عبر الانتباه، وبالتالي فإنّ احتمالات نجاحه وشعوره بالإنجاز تكون عالية، في المقابل قد يفشل الطالب صاحب القدرة العقلية والتحصيلية المنخفضة في فهم ومعالجة المثيرات المرتبطة بالتعلم بعد أن انتبه إليها، وبالتالي فإن احتمالات فشله في تأدية المهمة التعليمية تكون أعلى وكذلك شعوره بالإحباط وبعدم الكفاءة (هارون، 2003، صفحة 315) ومعنى هذا أننا ننتبه أكثر للمثيرات التي نفهمها، في حين أن انتباهنا يتشتت بسرعة عند التعرض لمثيرات غامضة أو صعبة ولا تتناسب مع قدرتنا على الفهم والاستيعاب. فالعلاقة بين القدرة التحصيلية والانتباه متبادلة أي أن القدرة التحصيلية المرتفعة تشجع على الانتباه، وبدوره فإن الانتباه يزيد من فرص التعلّم، فينعكس أثره إيجابيًا على القدرة التحصيلية والشكل الآتي يبين هذه العلاقة:

قدرة تحصيلية مرتفعة.



الشكل 2-3 يوضح يبين العلاقة بين القدرة التحصيلية والانتباه

4-3- ضعف في النمو العصبي أو خلل عضوي: هناك بعض المؤشرات التي تعلّل على أن أسباب عضوية قد تكون مسؤولة عن الفروق في قدرة الأطفال على تركيز انتباههم وترتبط هذه العوامل بوظيفة الدماغ بشكل أساسي، وعادة لا يستطيع المعلّم عمل الكثير

للتعامل مع مثل هذه الحالات، وهنا يجب على أولياء أمور الأطفال ومعلّموهم استشارة طبيب لمساعدتهم في التعامل مع الخلل الوظيفي المسؤول عن ضعف القدرة على التركيز، ومن المفيد الإشارة هنا أن الدراسات الطبية الحديثة قد خرجت بنتائج تشجع على استخدام عدد من العقاقير التي أثبتت فاعليتها في هذا المجال (هارون، 2003، صفحة 316)

4-4 الأسباب الخارجية (المرتبطة بعملية التعلم والمناخ الصفي):

تؤثر العديد من العوامل المرتبطة بعملية التعلم والمناخ الصفي تأثيرًا واضحًا على مستويات الانتباه لدى الطلبة وقدرتهم على التركيز، وقد يكون من الضروري التركيز على هذه العوامل ذلك أنها تقع تحت سيطرة المعلّم ويستطيع التحكم فيها، بهدف تحسين مستويات الانتباه لدى طلبته أثناء جلسات التعلّم، ومن أهمّ هذه العوامل ما وضحة (الصرايرة، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، 2009، صفحة 148)

فيما يلي:

4-5- المناخ الصفي السائد: ويقصد بالمناخ الصفي طبيعة الأجواء النفسية السائدة داخل غرفة الصف، ونوعية المشاعر المسيطرة، إضافة إلى شكل العلاقات القائمة بين الطلبة والمعلّم من جهة والطلبة فيما بينهم من جهة أخرى، ولا بد أن لهذه العوامل تأثير مباشر على اتجاهات الطالب نحو التعلّم، وبالتالي على طريقته في السلوك داخل غرفة الصف، وقد يسود غرفة الصف مناخ إيجابي يعطي الطالب شعورًا بالطمأنينة، ويشجعه على إقامة علاقات دافئة مع معلّميه وزملائه مما يقوّي لديه مشاعر الانتباه، ويسهم مثل هذا المناخ الصفي الذي يوفّر فرصًا للمشاركة لجميع الطلبة في خلق اتجاهات إيجابية عند الطالب نحو عملية التعلّم، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على طريقته في السلوك فالطالب يبدي تعاونا أكبر مع المعلّم، ويظهر رغبة أقوى في التّعلّم عندما يشعر بأن وجوده في غرفة الصفّ يساعده في إشباع حاجاته النفسية على اختلافها، ويجنبه الدخول في صراعات من أي نوع في المقابل قد يسود غرفة الصف مناخ سلبي قائم على الصراع والتنافس بين الطلبة، ويكثر فيه استخدام العقاب أو تنخفض فيه قدرة الطالب على إشباع حاجاته بسبب عدم اهتمام المعلّم أو سوء معاملته أو تسلطه. فمن غير المستغرب في أجواء سلبية مثل هذه أن يرتفع مستوى القلق عند الطالب ،وأن يطوّر اتجاهات سلبية نحو المعلّم وعملية التعلّم، وأن يصبح أكثر تمرّدًا ومخالفة للتعليمات. وبالتالي أقل انتباهًا وتركيزًا على المثيرات المرتبطة بالتعلم، فالأجواء السلبية التي يتسبب بعض المعلّمين في إيجادها داخل غرفة الصفّ، عن قصد أحيانا وعن غير قصد في معظم الأحيان، تكون مسؤولة عن تشتت انتباه عدد من الطلبة.

5- طرق الوقاية من احتمالات تشتت الانتباه:

5-1- الحصول على انتباه الطلبة في بداية الدرس:

من المهمّ للمعلّم أن يظهر للطلبة إصراره على الحصول على انتباه كل واحد منهم، ولهذا الأمر أهمية خاصة في بداية الدرس، ولسوء الحظ فإن بعض المعلمين يفشلون في تحقيق هذا الهدف أو يلجؤون للحديث بصوت عال أو الصراخ معتقدين أن هذا سينجح في الحصول على انتباه الطلبة ، والحقيقة أن هذه كلها تمثل ممارسات خاطئة تتسبب في معظم الأحيان في عدم متابعة بعض الطلبة للجزء الأول من الدرس. ولتجاوز هذا الأمر، فإنه قد يكون من المفيد للمعلّم اتباع النصائح التالية لجلب انتباه الطلبة في بداية الدرس (هارون، 2003، صفحة 322)

- دخول الغرفة الصفية بهيئة واثقة بحيث ترتفع قامة المعلّم للأعلى، ويمشي بخطى ثابتة متوسطة السرعة وينظر نحو الطلبة أثناء الدخول، مع الحفاظ على تعبيرات وجهه حيادية، بمعنى أن لا تكون فرحة ولا غاضبة.
- الوقوف في مقدمة الصفّ وفي نقطة متوسطة، وعدم قول أي شيء، بل الاكتفاء بالنظر إلى الطلبة وتوزيع الاتصال البصري بينهم.
- الاستمرار في المسح البصري مع التركيز تدريجيًا وبشكل أكبر على الطلبة الذين يحدثون أعلى درجة من الفوضى.
- طرح التحية وذلك بعد الحصول على انتباه غالبية الطلبة، ولا ينتظر انتباه كل الطلبة.
- الاستمرار بالحديث والتواصل البصري مع الطلبة الذين لا يزالون غير منتبهين ثم الاقتراب جسديًا منهم، وإسقاط أسمائهم أثناء الحديث.
- توجيه سؤال عام لأحد الطلبة غير المنتبهين، مثل كيف حالك اليوم.
- استخدام إشارة معينة تخبر الطلبة أن الدرس سيبدأ أو أن عليهم الانتباه التام طبعًا، ولا بدّ للمعلّم أن يكرّر هذه الإشارة في بداية كل حصّة لكي يعتاد الطلبة عليها.
- بعد أن يعطي المعلم هذه الإشارة، فإن عليه الانتظار ولفترة قصيرة من الوقت وذلك حتى يستجيب الطلبة وينتبهون.
- البدء بمهمة أو بنشاط ممتع يساعد في جذب انتباه الطلبة بسرعة.

5-2- التوجيه الخارجي للطلبة الذين يعانون من تشتت انتباه صفّي:

يفتقد الأطفال الذي يعانون من تشتت الانتباه للقدرة على التعامل مع المتغيرات التي تظهر حولهم، حتى ولو كانت تغيرات إيجابية، ولهذا السبب فهم بحاجة إلى مساعدة خارجية للتنظيم، ذلك لأنهم يعجزون عادة عن القيام بهذا الأمر وحدهم إضافة إلى ذلك يعجز هؤلاء الأطفال عن تنظيم وقتهم واستغلاله في تأدية ما يكلفون به من مهام. وهذا ما يستوجب مساعدة خارجية لتنظيم وقتهم وتقسيم المهام الموكلة إليهم إلى أجزاء وعناصر صغيرة، أما بالنسبة لنمط الانضباط السائد في الصفّ فإنّه من الضروري أن يضع المعلّم لائحة من التعليمات التي تنظم سلوك الطلبة داخل غرفة الصفّ، ثم يصرّ على تنفيذها من طرف التلاميذ ويوقع العقوبة على من يخالفها .

إضافة إلى كل هذا يستوجب على المعلّم أن يعمل على مسح وتفقد الطلبة بصريًا كأفراد وكمجموعة وذلك طوال الحصة، وعادة ما يستمرّ الطلبة في الانتباه عند ما يشعرون أن المعلّم يراقبهم، وأنّه دائم البحث عن مؤشرات الانتباه أو التشويش لديهم، في المقابل يزداد تشتت الانتباه في حصص المعلّمين الذين يلتفتون معظم الوقت إلى أوراق يقرؤون منها، أو ينظرون فترات طويلة للوح أثناء الكتابة عليه. أو حتى يحصرون نظر هم على الطلبة الذين يتحدثون فقط، ويساعد التواصل البصري في هذه الحالة في التنبؤ باحتمالات اقتراب شعور الطلبة بالملل أو التعب وبالتالي فإن المعلّم يتعامل مع الوضع قبل حدوثه، إضافة إلى ذلك فالتواصل البصري يزود المعلم بمعلومات عن مدى فهم الطلبة واستيعابهم الأمر الذي يساعد في اتخاذ قراره للخطوة القادمة، هل مثلاً سيعيد شرح نقطة معنية في الدّرس أم سيقدّم مساعدة فردية لأحد الطلبة أو غيرها من القرارات التي يبنى عليها استيعاب الدّرس جيدًا من جميع طلبة الصفّ.

5-3- زيادة درجة جاذبية وتشويق نشاطات التعلّم:

يتعلم معظم الأطفال ضعيفو القدرة على الانتباه بشكل أفضل عبر الإثارة البصرية لذلك فإنه من المفيد أن يحاول المعلّم توظيف حاسة البصر في معظم نشاطات التعلم التي ينخرط فيها هؤلاء الأطفال. ومن المعروف أن توظيف حاسة البصر في التعلم ممتع أكثر من الاقتصار على استخدام حاسة السمع فقط. أيضًا فإنه من المفيد للمعلّم أن يلجأ إلى استخدام الألوان والأشكال وذلك لمساعدة هؤلاء الأطفال على تنظيم ما يعرض عليهم وزيادة درجة جاذبيته. أيضا فإنه يمكن للمعلّم أن يطيل فترة انتباه الطلبة وذلك عبر تنويع أشكال المثيرات التي يتعرضون لها، وتنويع النشاطات التي يشتركون فيها. وبذلك تحدث حالة الإشباع التي تمنع تشتت الانتباه، ومن أهمّ الاستراتيجيات التي يمكن للمعلّم اتخاذها ما يلي:

5-3- حركة المعلّم داخل غرفة الصفّ:

إن المعلّم يمثل الشخص الأكثر أهمية في غرفة الصفّ فإنّ أي حركة قادرة على جذب انتباه الطلبة ،ويمكن للمعلم أن يعيد توجيه انتباه الطلبة عبر توظيفه الفعّال لبعض الحركات البسيطة أثناء الحصّة، والتي تتطلب من الطلبة تعديل في مستقبلاتهم البصرية ،الأمر الذي يسترجع انتباههم وتشمل التحركات المتاحة للمعلّم ما يلي: (بدوي و فوزي، 2010، صفحة 325)

*الحركة للأمام والخلف.

*الحركة لليمين واليسار

*التجول بين الطلبة.

فبدلاً من البقاء خلف منصة للإلقاء، أو جالسا على كرسيّ خلف طاولة ، يمكن للمعلّم عبر تحركاته أن يبعث النشاط في البيئة الصفية، فالحركة تجاه شيء ما تجذب انتباه الطلبة نحو ذلك الشيء والمشي بين الطلبة يقلل من تشنج المعلّم ويشجع التفاعل بين الطلبة، وأخيرًا يستطيع المعلّم توظيف حركته داخل غرفة الصف للاقتراب جسديًا من الطلبة غير المنتبهين، وذلك لاستعادة تركيزهم وحثهم على الانتباه من جديد.

5-4- تركيز الانتباه اللفظي:

يعتبر تركيز الانتباه واحدًا من أكثر الاستراتيجيات استخدامًا من قبل المعلّمين للحصول على انتباه الطلبة ،وتشتمل هذه الاستراتيجية على توجيه الانتباه لما قاله المعلّم أو لما سيقوله، وذلك باستخدام ما يعرف "بالكلمات الموجهة"، وهي عبارة عن كلمات ضمن حديث المعلّم أو شرحه تعطي الطلبة إحساسًا بأنّ ما سيقوله المعلّم لاحقًا مهمّ. ويقدّم لهم مؤشر بضرورة الانتباه، ويمكن استخدام تركيز الانتباه اللفظي لتوجيه انتباه الطلبة نحو تفصيلات محددة في الدروس أو لإعادة توجيه انتباههم في حالة بدؤوا بالسرحان.

ولهذا الأمر أهمية خاصة عند ما يكون المعلّم قد قضى وقتًا طويلاً في الحديث، ومن العبارات الشائعة لتركيز انتباه الطلبة "هذه نقطة هامة"، "هذه مسألة في غاية الأهمية"، "هذه العبارة مهمّة جدًا يجب أن أعيدها مرة أخرى"، "الخلاصة هي"، "نستنتج ما يلي (هارون، 2003، صفحة 326) وغيرها من الكلمات الموجهة الشائعة، إذن فمن المهمّ للمعلّم تطوير مجموعة من العبارات المشابهة واستخدامها بشكل مستمر.

5-5- توظيف المعلّم لحركة جسمه وللإيماءات على اختلافها:

تعتبر الإيماءات من الوسائل الفاعلة في جذب الانتباه، فانتباه الفرد عند وجوده بين جمهرة من الناس غالبًا ما يتجه نحو الشخص الذي يقوم ببعض الحركات والإيماءات، فهذه الحركات والإيماءات تشتمل على رسالة ضمنية بأنّ نشاطًا معينًا يحدث حيث يقف ذلك الشخص، أما في غرفة الصفّ فإنّ تأشير المعلّم بأصبعه أو هزّ رأسه يعمل على جذب انتباه الطلبة نحوه، طبعًا لزيادة الأثر يمكن استخدام مزيج من الإيماءات في نفس الوقت.

كما يمكن للمعلم استخدام الإيماءات لاستعادة انتباه الطلبة أو لتوجيه تركيزهم نحو متغير أو مثير جديد، فعلى سبيل المثال، يمكن للمعلم أن يستعيد انتباه الطلبة من خلال الطرق على الطاولة أو المقعد، أو من خلال رفع يده أو تغيير شكل وقفته، وعادة ما تساعد هذه الحركات الإيمائية المعلّم في جذب انتباه الطلبة نحوه عند تشتت انتباههم.

وقد ثبت أن أفضل طريقة لتركيز الانتباه هي من خلال الجمع بين تركيز الانتباه اللفظي وتركيز الانتباه باستخدام الإيماءات، ومن الأمثلة على هذا الجمع:

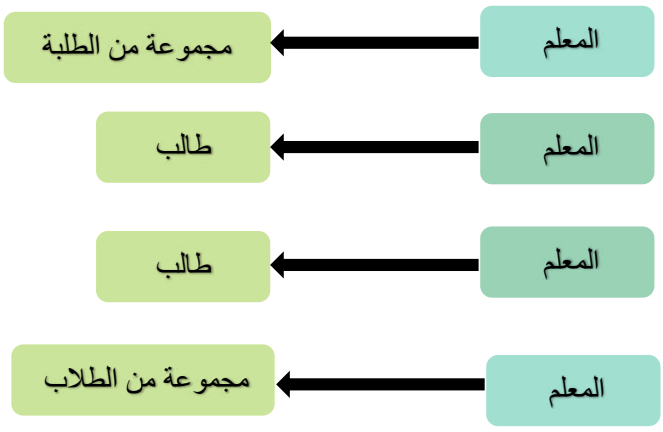
*يغلق المعلّم يديه على بعضهما ويقول: هذه مسألة مهمّة.

*تضع المعلّمة يدها على كتف إحدى الطالبات وتقول أحسنت هذه نقطة جيّدة. (بدوي و فوزي، 2010، صفحة 236)

والجمع بين الانتباه اللفظي والانتباه باستخدام الإيماءات يسهم عادة في زيادة درجة الانتباه لدى الطلبة ويقوّي تركيزهم.

5-6- تنويع شكل التفاعل السائد أثناء الحصّة:

يمكن للأستاذ استخدام أربع أنواع أو أشكال للتفاعل الصفي داخل غرفة الصف، وهي :



ويمكن للمعلم أن يستخدم أيًّا من هذه الأشكال الأربعة أو مزيجًا منها خلال حصته، ويعتمد شكل التفاعل المستخدم بشكل رئيس على محتوى الدرس وعلى الأهداف المراد تحقيقها.

فقد يستخدم المعلّم نمط أو شكل التفاعلّ **(معلّم- مجموعة من الطلبة)** "عندما يريد مخاطبة الصفّ كاملاً، أو عندما يريد إعطاء محاضرة أو شرح موضوع جديد، وعندما يطرح أسئلة خلال عملية الشرح فإنّه عادة ما يوجهها للمجموعة ككل.

أما عندما يرغب المعلّم في مخاطبة طالب محدّد أو توجيه سؤال، فإنّه سيستخدم شكل التفاعل "(**معلّم– طالب**)" ويعرف شكل التفاعل هذا بنمط كرة التنس ،حيث أنه يسير عادة ذهابا وإيابا بين المعلم والطالب ،على النحو التالي :

ويسهم هذا الشكل من التفاعل في انهماك الطلبة في عملية التعلّم ورفع مستويات تركيزهم (بدوي و فوزي، 2010، صفحة 325) وقد يرغب المعلم ضمن ظروف معينة تحويل سؤال طرحه أحد الطلبة على طالب آخر ،وذلك للتعليق أو الإجابة ،هنا يستخدم المعلم شكل التفاعل "طالب --طالب"، ويستخدم هذا الشكل عادة لاستعادة انتباه أحد الطلبة شاردي الذهن أو لحثه على المشاركة إذا كان مستوى مشاركته ضعيفا (الصرايرة، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، 2009، صفحة 173)

- . فمثلا قد يقول المعلم : "خالد لقد كتبت تقريرا عن الخصائص المناخية لمنطقة البحر المتوسط ،هل يمكنك إجابة حمزة عن سؤاله المتصل بهذا الموضوع ؟"ويتحلى هذا النمط من التفاعل بوضوح في استراتيجيات التعلم التعاوني ،كتعلم الطلبة ضمن أزواج أو مجموعات، ومن الضروري تشجيع مثل هذا الشكل من التفاعل في عملية المناقشة الصفية، حيث أن الطلبة يتعلمون كثيرا من بعضهم بعض (هارون، 2003، صفحة 328) فالمعلم يرغب في بعض الظروف أن ينقل قيادة الحصة إلى أحد الطلبة ،فينسحب من المناقشة بعد طرح سؤال أحد الطلبة على طالب آخر ،منتظرا منه التفصيل في الإجابة ،لكن على المعلم في هذه الحالة أن يحذر من توجيه السؤال لطالب غير قادر على الإجابة ،أو يعاني من تدن في تقدير الذات وضعف ثقة في النفس ،حتى لا يكون هذا الأسلوب ذو نتائج سلبية .

5-7- التنويع والتبديل في المستقبلات الحسية :

على الرغم من اعتماد معظم التواصل في غرفة الصف العادية على حديث المعلم (حاسة السمع) إلاّ أنّ هناك أربع قنوات حسية أخرى يمكن استخدامها في عملية التعلم ،هذه القنوات هي: المشاهدة واللمس والتذوق والشم .ولهذا فإنه يمكن للمعلم أن ينوع في المثيرات من خلال تبديل المستقبلات الحسية اللازمة في التعلم ،ويتطلب ذلك تبديل الطلبة لأنماط استقبالهم ،الأمر الذي ينتج عنه استرجاع انتباههم أو زيادة مستوى هذا الانتباه كما أنّه يقلل من احتمالات شعور الطلبة بالملل، "فمثلاً عندما يتوقف المعلّم عن الحديث يتوقّف الطلبة عن الاستماع، وعرضه لنصّ معيّن مكتوب على شفافية مستخدمًا جهاز العرض،سيدفع الطلبة للنظر، أي تبديل المستقبل الحسي المستخدم في التعلّم (هارون، 2003، صفحة 329)

فحاجة الطلبة لمثل هذا التغيير يجعلهم منتبهين، بالإضافة إلى أنه يقلل من احتمالات شعورهم بالملل نتيجة استمرارهم في الاعتماد على حاسة واحدة في التعلّم.

علاوة على ذلك فإن استخدام مثيرات تتطلب توظيف عدد أكبر من المستقبلات الحسية في وقت واحد يزيد من درجة التشويق، وبالتالي في مستوى التركيز، كما أن توظيف عدد أكبر من الحواسّ ينجم عنه تعلّم أفضل فمثلاً نحن في حياتنا اليومية تجدنا نشاهد التلفاز أكثر من سماعنا للمذياع.

وذلك لأنّ مشاهدة التلفاز تتطلب عددًا أكبر من الحواسّ المستخدمة.

كما انّه على المعلّم أن يراعي في عملية التعلّم استخدام المستقبلات الحسية الملائمة للمثيرات المقدمة فمثلاً لكي يعرف التلميذ أن طعم الزبيب حلو لا بدّ له من تذوّقه، وليتعرّف على مفهوم الخشونة والنّعومة لا بدّ له من اللّمس، ولتعرّف على الألوان في الصخور المختلفة لا بدّ له من النظر المباشر إلى نماذج حقيقية من هذه الصخور، فكلّ مثير لا بدّ له من مستقبل ملائم، وكلّما كان المثير أقرب إلى إدراك الحواسّ يكون التعلّم أفضل.

5-8- استخدام فترات الصمت أو التوقف:

يعتبر الصمت واحدًا من الأساليب ذات التأثير القوي، فالصمت المفاجئ غير المتوقع غالبًا ما ينجح في إيقاف الأشكال المختلفة من الحوار الجانبي، فعند حدوث هدوء مفاجئ عادة ما يتوقف الأفراد عن الحديث بحثًا عن تفسير لهذا الهدوء.

ويمكن للمعلّم توظيف هذا المبدأ في غرفة الصفّ لاستعادة انتباه الطلبة وتوجيه تركيزهم نحو الشرح وذلك عندما يكون المعلّم قد تكلّم لفترات طويلة الأمر الذي أفقد كلامه القدرة على جذب انتباه الطلبة، في مثل هذه الحالة يصبح من الضروري التوقف عن الحديث لفترة قصيرة بهدف جذب انتباه الطلبة مرّة أخرى .

فما يقوم به المعلّم هنا هو خفض لشدة المثير الأمر الذي يدفع الطلبة لإعادة البحث عن هذا المثير مرّة أخرى، فيعودون للانتباه من جديد، فعلى أية حال فإنّ كثيرًا من المعلّمين يخافون فترات الصمت لهذا فهم لا يستخدمون هذا الأسلوب، فاعتقادهم أن التعلّم يستوجب اتصالاً مستمرًا بين المعلّم والطلبة هو الذي يجعلهم يتجنبون استخدام فترات الصمت كوسيلة جذب انتباه الطلبة، ولهذا فهم يسارعون لملء أي فترة صمت تظهر.

ولفترات الصمت فوائد أخرى بالإضافة إلى تنويع المثيرات، ذكرها ألن، ديان، بوش وكوبر (**Allen, Ryan,Bushand (Cooper,1969,p72**

1-تساعد في تجزئة محتويات الحصة لوحدات صغيرة الأمر الذي يسهل فهم واستيعاب الطلبة.

2-تعمل كمؤشرات للطلبة الذين يبحثون عن اتجاه أثناء الحصة.

3-تعدّ الطلبة للعبارة أو السلوك القادم الذي سيقوم به المعلّم.

فنترك استراتيجيات تنويع المثيرات التي تم استعراضها آثارًا إيجابية على دافعيّة الطلبة ومستوى انتباههم، ويؤدّي الإفراط في استخدام الاستراتيجيات السابقة إلى آثار عكسية على انتباه الطلبة. بحيث يتحوّل انتباههم ليتركز على سلوك المعلّم بدلاً من التركيز على محتوى ما يقوله أو محتوى النشاط التعلّمي، خاصة إذا كان محتوى الدّرس مألوفًا أو سهلاً أو غير مشوّق.

وإفراط المعلّم في القيام بأيّ سلوك يمكن أن يسبب تشتت انتباه الطلبة بعيدًا عن موقف التعلم و من الأمثلة الشائعة على هذا الإفراط تكرار كلمات مثل "نعم"، "لا"، "طيّب"، "طبعا"،كما يؤدي استخدام فترات الصمت بكثرة إلى مقاطعة تركيز الطلبة، أيضًا يترك الطرق بعصا أو قلم على الطاولة باستمرار، أو إظهار المعلّم لحماس شديد جدّا لانفعالاته أو حركته الكثيرة جدًا داخل غرفة الصف، تؤدي إلى انتباه الطلبة لهذا السلوك بدلاً من محتوى الدرس ، وبناء على ما سبق فمن الضروري جدًا للمعلّم أن ينتبه لسلوكه ولمقدار استخدامه لاستراتيجيات تنويع المثيرات، وذلك حتى يتجنب الاستخدام الزائد الذي يقود إلى نتائج غير مرغوب فيها.

5-9- تنظيم البيئة المادية لغرفة الصفّ:

يقول (الصرايرة، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، 2009، صفحة 188) أن المعلّم يحتاج إلى توفير أماكن هادئة وخالية من المشتتات ليؤدي فيها الطلبة ضعيفو الانتباه مهامهم داخل غرفة الصفّ، ومن المفيد أن يطلب المعلّم من الطلبة الذين يعانون من تشتت الانتباه أن يجلسوا في مقدمة الصفّ أو في مكان قريب من مكان تواجده، أيضًا من المفيد التنبه إلى أماكن جلوس الطلبة وتفريق أولئك الذين يتسببون في التشويش، إضافة إلى ذلك فإنّه من الضروري للمعلّم أن يتحقّق من عدم وجود مثيرات سلبية لبعض العوامل المادية على انتباه الطلبة، مثل درجة الحرارة ومستوى الإضاءة والتهوية وسلامة المقاعد، ومدى ملاءمتها لطبيعة أجسام الطلبة، وغيرها من الأمور المادية الموجودة في غرفة الصفّ .

فلا بدّ عند تنظيم البيئة المادية لغرفة الصفّ من التحقق من استخدام التنظيم أو الترتيب الذي ييسر تأدية المهام، ولا يتسبب في التشويش أو إثارة الفوضى.

5-10- التأكد من إشباع الطالب لجميع حاجاته الأساسية:

من المفيد التأكد من أنّ الطالب قد اشبع جميع حاجاته الأساسية قبل جلسة التعلم وذلك حتى لا تتداخل المثيرات المرتبطة بهذه الحاجات مع مثيرات التعلّم، وتشمل الحاجات الأساسية للطالب. الطعام والشراب والنوم والدفء والصحّة وغيرها، وهنا لا بدّ من التواصل مباشرة مع أسرة الطالب للتنسيق معها حول هذه الأمور، فمن الضروري أن تحرص الأسرة على أن لا يغادر الطالب المنزل قبل تناول إفطاره، كما تحرص على أن يأخذ القسط الكافي من النّوم وذلك يكون بالتأكيد على الطالب أن يخلد إلى فراش النّوم مبكّرًا، كما يجب على الأسرة توفير الرعاية الصحيّة اللازمة للطالب عند مرضه.

كما يجب متابعة الأسرة لأبنائها فيما يلبسونه من ألبسة ومدى ملاءمة الطقس السائد، وغيرها من الأمور التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالأسرة.

إضافة إلى دور الأسرة الذي أشرنا إليه، فإن على المدرسة والمعلّمين تحمّل جزء آخر من المسؤولية بالتأكد من إشباع الطالب لحاجاته الأساسية، فمن واجب إدارة المدرسة توفير بيئة صفية دافئة للطالب في فصل الشتاء، ومعتدلة في الصيف، كما يجب توفير مصادر للشرب في فصل الصيف خاصة.

أيضًا يمكن للإدارة تحديد الطلبة الذين ينتمون إلى أسر فقيرة، وبالتالي التفكير في تقديم يد المساعدة لهم، مثل توفير المساعدات المالية أو بعض الوجبات المجانية خاصة في فصل الشتاء، كما يجب على المعلّم التنبّه للحالة الصحيّة للطلبة، وتبليغ الإدارة بذلك، كما عليه أيضًا أن يراعي الظروف الصحية للطالب ويسمح له باستخدام الحمّام مثلاً (هارون، 2003، صفحة 332) فعدم إشباع الطالب لأحد حاجاته الأساسية قادر على إفقاده تركيزه وانتباهه داخل غرفة الصفّ وللأسف يكون ذلك متواصلاً لأيّام وليس آنيًا يمكن التغاضي عنه.

5-11- تشجيع الطالب على الإعداد المسبق لجلسة التعلّم:

يعتبر الإعداد المسبق لجلسة التعلم في نظر (بدوي و فوزي، 2010، صفحة 132) من الإجراءات الفاعلة في تحسين مستوى انتباه الطالب، فلا بدّ أنّ الإعداد المسبق يزيد من قدرة الطالب على الفهم، لأن الطالب ينتبه أكثر للموضوعات التي يفهمها ويتجنب الموضوعات الغامضة، من جهة أخرى فإن الإعداد المسبق لجلسة التعلّم يزيد من فرص مشاركة الطالب خلال المناقشة أو التساؤل أو الإجابة عن الأسئلة المطروحة من طرف المعلّم أثناء الحصة .

فمشاركة الطالب بطريقة إيجابية في حصّة التعلّم، يحسّن صورة الطالب عن ذاته، ويسهم في تطويره لاتجاهات إيجابية نحو التعلّم بشكل عامّ.

5-12- مساءلة الطلبة:

يشير العالم الأمريكي "كونين" إلى أهمية جعل كل طالب مسؤولاً عن انخراطه الفاعل في عملية التعلّم (**kounin, 1977,p15**)، فيرى هذا العالم أن على المعلّم معرفة ما الذي يقوم به كل من الطلبة وكيف يتطوّر تعلّمهم أثناء الحصّة.

وقد اقترح بعض الأساليب التي يمكن للمعلّم استخدامها بهدف جعل الطالب موضعًا للمحاسبة، ويعتقد أنّ مثل هذه الأساليب تساعد المعلّم في العمل مع المجموعة ككل وفي فحص التقدم الفردي لبعض الطلبة، كما أشار إلى أن مستوى انتباه الطلبة وانخراطهم في عملية التعلم يزيد عندما يعرفون أن كلاّ منهم قد يُسأل عن محتويات المادة التعليمية.

ومن غير المناسب أن يشعر الطالب بأنه عرضة للمساءلة فقط عندما يأتي دوره في إبداء رأي أو في الإجابة عن سؤال، فالأصل أن يشعر بأنه عرضة للمساءلة في أي وقت من أوقات الحصة، وهناك العديد من الاستراتيجيات التي تبقي الطلبة عرضة للمساءلة، وخاصة أولئك الذين يتشتتون بكثرة، ومنها أن يطوّر المعلم آلية في توجيه الأسئلة، فيتعذر على الطالب معرفة متى سيسأل، الأمر الذي يبقيه منتبهًا معظم الوقت، ومن المفيد للمعلّم أن يعيد توجيه سؤال لطالب كان قد سأله من قبل لحظات، وذلك حتى يعطي للطلبة الآخرين انطباعًا بأن الإجابة عن سؤال لا تعني توقف التعرض للمساءلة ،أيضا قد يطلب المعلم من جميع الطلبة تقييم إجابة أحد الطلبة، أو يوجه المعلّم أسئلة للطلبة الذين لا يظهرون رغبة في الإجابة أو الذين لا يتطوّعون للإجابة.

إضافة إلى كل ما سبق يحتاج المعلّم إلى تجنب تكليف الطلبة بتأدية مهام تعلّيمية ضمن ترتيب معيّن يعرفه هؤلاء الطلبة، على سبيل المثال يقوم بعض المعلّمين بتوجيه الأسئلة للطلبة بشكل تتابعي وفقًا لأماكن جلوسهم، إن ممارسة هذا النوع تدفع بكثير من الطلبة إلى الانتباه فقط عند اقتراب دورهم وإلى تفكير الطالب فقط في السؤال الذي سيطرح عليه وفقًا لترتيبه، وفي كلتا الحالتين ينخفض مستوى انهماك الطالب في عملية التعلّم، في المقابل فإنّ الممارسة الصحيحة في هذا المجال تتضمن طرح الأسئلة على الطلبة بشكل شبه عشوائي دون مراعاة ترتيب معين كتسلسل أسماؤهم هجائيًا أو أماكن جلوسهم أو غيرها.

ومن المفيد لفت النظر إلى أنّ هدف مثل هذه الاستراتيجيات هو استثارة الطلبة وتحفيزهم والحفاظ على يقظتهم من خلال تقليل قدرتهم على توقع موعد التعرض للمساءلة (بدوي و فوزي، 2010، صفحة 200)

فمن الضروري التحذير من أنّ هذه الاستراتيجيات لا تهدف إلى تصيّد الطلبة غير المنتبهين لإيقاع العقوبة بهم، إن إساءة استخدام استراتيجية المساءلة قد يؤدي إلى مقاومة الطلبة وتمردهم، وعليه فإنه لا يجوز للمعلّم القول:

"تذكّر أنني قد أسألك في أي وقت، لذا حافظ على انتباهك" (هارون، 2003، صفحة 333) فمن الأفضل أن يستخدم المعلّم هذه الاستراتيجية دون أن يلفت نظر الطالب إليها بشكل مباشر، وفي نفس الوقت لا بدّ أن يصاحب استخدام هذه الاستراتيجية جهود لزيادة درجة جاذبية وتشويق نشاطات التعلّم، الأمر الذي يضمن مستويات عالية من الانتباه حتى في غياب هذه الاستراتيجية.

كما تجدر الإشارة أنّ هناك طريقة أخرى لتطبيق استراتيجية المساءلة، وهو أن يطرح الأستاذ سؤالاً دون أن يحدّد مسبقًا من سيجيب، ثم يعطي للطلبة فرصة للتفكير، هذا ما يجعل كل طالب يتوقع أنه سيكون المجيب (الصرايرة، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، 2009، صفحة 122) وبذلك يبقى جميع الطلبة عرضة للمساءلة وهذا ما يحافظ على انتباههم بشكل أفضل.

(الصرايرة، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، 2009، صفحة 122)

المحاضة الثالثة: المشكلات الصفية

أهداف الدرس:

1. **فهم الطلاب واحتياجاتهم :** يهدف المعلم إلى فهم تحديات واحتياجات الطلاب في الصف، سواء كانت ذات طبيعة أكاديمية أو اجتماعية أو سلوكية.
2. **إنشاء بيئة صفية آمنة ومشجعة :** يسعى المعلم إلى إنشاء بيئة تعليمية تشجع على الاحترام المتبادل والتعاون وتقبل التنوع.
3. **تعزيز مهارات التفاعل وحل المشكلات :** يهدف المدرس إلى تمكين الطلاب من تطوير مهارات التواصل الفعّالة وحل المشكلات، مما يمكنهم من التعامل بنجاح مع التحديات التي قد تواجههم في الصف وفي حياتهم اليومية.
4. **تعزيز التفاعل الإيجابي :** يهدف المعلم إلى تعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلاب وتعزيز شعورهم بالانتماء إلى المجموعة الصفية.
5. **توجيه الطلاب نحو حلول بناءة :** يسعى المدرس إلى توجيه الطلاب نحو البحث عن حلول بناءة ومناسبة للمشاكل التي تواجههم، بدعم منه ومن بعضهم البعض.
6. **تعزيز التفكير النقدي :** يهدف المعلم إلى تشجيع الطلاب على التفكير النقدي والتحليلي فيما يتعلق بالمشكلات الصفية، وتطوير قدراتهم على اتخاذ القرارات المستنيرة.
7. **تحفيز الابتكار والإبداع :** يسعى المدرس إلى تحفيز الطلاب على استخدام خيالهم وإبداعهم في إيجاد حلول جديدة ومبتكرة للمشاكل الصفية.

تمهيد:

مرحبًا، أعزائي الطلاب. اليوم، سنقوم ببداية مغامرة تعليمية جديدة تتمثل في استكشاف موضوع المشكلات الصفية. يمكن أن تكون هذه المشكلات تحديات صغيرة أو كبيرة تواجهنا جميعًا في بيئة الصف. لكن، هل فكرتم يومًا في كيفية التعامل مع هذه المشكلات؟ كيف يمكن أن نجعل من الصف مكانًا آمنًا ومشجعًا للجميع؟ هذا ما سنتناوله خلال هذا الدرس. سنتحدث عن أنواع المشكلات التي قد تواجهنا وسنستكشف سويًا كيف يمكننا حلها بطرق بنّاءة وفعّالة. فلنبدأ هذه الرحلة التعليمية معًا، ولنجعل من صفنا مكانًا مليئًا بالتعاون والفهم.

1- مصادر المشكلات الصفية:

تختلف المصادر المسببة للمشكلات الصفية التي تعيق عملية التعلم ومن أهم هذه المصادر ما أشار إليها (السفاسفة، 2005، صفحة 283)

* مشكلات تنجم عن سلوكات المتعلم:

- القيادة المتسلطة جدا.
- القيادة غير الرشيدة.
- تقلب قيادة المعلم.
- انعدام التخطيط.
- حساسية المعلم الفردية.
- الاضطراب في إعطاء الوعود والتهديدات.
- استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد.

* مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصفية:

إن الجماعة الصفية تعتبر من السلوكات الأولية التي تهدد سلوك الأفراد ضمن جماعة وخصوصا الأفراد ضمن جماعة، وخاصة أن الطالب قد يقوم بسلوك داخل الجماعة، ولا يمارسه عندما يكون بمفرده، ومن أهم الأسباب التي تجعله يمارس هذا السلوك:

- تقليد الطلاب لبعضهم البعض.
- الجو العقابي الذي يسود الصف.
- الجو التنافسي العدواني.
- الاحباطات الدائمة والمستمرة.
- شيوع جو الديكتاتورية في الصف.
- غياب الطمأنينة في الصف.

2- أسباب المشكلات الصفية:

المشكلات الصفية هي ناتجة عن سلوكات يصدرها الطلبة بفعل عومل يفرضها الجو السائد في غرفة الصف، أو عوامل غير محددة لدى الطلاب، فالمعلم في الصف هو الذي يحدد السلوك المقبول والسلوك المرفوض، وتختلف النظرة للسلوكات الطلابية من معلم إلى آخر، وهناك أسباب عدة للمشكلات الصفية أهمها:

- الملل والضجور:

إن الملل في الصف يعكس اتجاهات سلبية نحو التعليم وانعدام الاهتمام به لذا يكون هؤلاء الطلاب الذين يشعرون بالملل والضجر مصدرا رئيسيا للمشكلات الصفية. " فعندما سيطر المعلم على النقاش أثناء الحصة، أو يقوم الطلاب بنشاط يستغرق وقتا طويلا، عندئذ يتحول اهتمام الطلاب وتفكيرهم نحو شيء آخر يشد اهتمامهم أكثر من الدرس". (**Zavbel, etal, 1996,p75**) وفي هذه الحالة تقوم المسؤولية على عاتق المعلم لتفادي هذا الجو، للتقليل من المشكلات الصفية، فكلما انشغل الطلاب بالدرس وتفاعلوا مع المعلم قل الإحساس بالملل والرتابة، وبالتالي قلت المشكلات الصفية.

- الإحباط والتوتر:

يثير بعض الطلاب المشاكل نتيجة شعورهم بالإحباط والتوتر أثناء الحصة. ويرجع التوتر والإحباط إلى عدة أسباب، كأن يسرع المعلم في شرح الدرس دون انقطاع، أو أن تكون الوظائف المطلوبة على الطلاب تفوق قدراتهم مما يؤدي إلى إرباك الطلاب وتوترهم. (التكروري، 2006، صفحة 132)

وعادة ما تكون نتيجة الإحباط عدم قدرة الطلاب على التفاعل مع الدرس وعدم القدرة على الانسجام داخل الجو الصفي.

2-1- ميل الطلاب إلى جذب الانتباه:

عندما يعجز الطالب عن النجاح في التحصيل المدرسي، يسعى إلى جذب انتباه المعلم والطلاب عن طريق التصرف السلبي والسيئ، كالتشويش والصراخ، والقيام بالشغب والتهريج، وغيرها من السلوكات اللافتة للنظر، "والمعلم الفعال هو الذي ينتبه لهذه السلوكات ويعمل على تحويلها إلى سلوكات مرغوبة، كأن يكلف الطلاب بالقيام بنشاط محبب لهم. فتحقق لهم رغبتهم بجذب انتباه الآخرين. **(بلقيس، 1991، ص222)**

2-2- العدوان:

قد يقوم الطلاب بسلوكات عدوانية نتيجة إحساسهم بالملل، "كالنقد الجارح للزملاء، وتبادل الشتائم، والألفاظ السيئة، وتمزيق الكتب والدفاتر. وإتلاف المقاعد الصفية." (خليل وزملاءه 1996، ص98)

وتعود السلوكات العدوانية إلى التنشئة الأسرية للطفل، "فكيفية تعامل الوالد مع الأطفال داخل المنزل يؤثرا سلبا أو إيجابا في إيجاد المشكلات الصفية، وذلك من خلال مجموعة الأنظمة والقوانين التي تفرضها الأسرة على الأطفال من حيث ما هو مسموح وما هو ممنوع، وما يجوز و ما لا يجوز، فهذه الأنظمة والتعليمات يكون لها مردودها الانعكاسي على الأطفال داخل المدرسة". (الخطايبة والطوسي والسلطاني، 2002، ص131).

وقد يعمل المعلم على التقليل من السلوكات العدوانية للطالب بالتعزيز والغرس لثقة الطالب في نفسه والتشجيع عند إبداء أي سلوك جيد مهما كان بسيطا.

- القوانين والأنظمة المدرسية:

قد تكون الأنظمة والقوانين التي تفرضها الإدارة المدرسية، فمثلا" عند عدم السماح للطلاب بالقيام برحلات مدرسية، أو إجبارهم على ارتداء ملابس معينة، قد يؤدي هذا إلى التمرد على قوانين المدرسة، وإحداث مشكلات صفية انتقاما من الصرامة المفروضة عليهم". ((التكروري، 2006، صفحة 28)

3- أنواع المشكلات الصفية:

هناك عدة مسوغات لحدوث المشكلات الصفية، وهي تختلف من مشكلة إلى أخرى. وعلى المعلم أن يدرك أن يدرك نوع المشكلة لكي يستطيع التعامل معها بإيجابية و محاولة إعطاء الحل الانجح في كل مرة. ومن أهم أنواع المشكلات الصفية ما عدده الزيود (1993 ، ص 95):

3-1- المشكلات الكامنة:

وهي المشكلات التي تظهر إذا فشل المعلم في اتخاذ إجراء وقائي ضدها، فالمعلم الفعال هو الماهر في توقع المشكلات قبل حدوثها فمثلا إذا قرر المعلم أنه سيغيب عن عمله ثلاثة أيام، وسيحل محله معلم آخر في تلك الفترة. فعلى المعلم أن يعد طلابه للتعامل مع المعلم البديل، والطلب إليهم أن يتعاونوا معه، وإعداد الخطط الكفيلة بسير العمل داخل الصف كأنه موجود" وبذلك يتفادى المعلم أي مضايقات قد يتعرض لها المعلم البديل ويقضي على المشكلات الصفية قبل حدوثها.

3-2- المشكلات التي تتطلب معالجة فورية:

إن المشكلات التي يتعرض فيها أفراد المجموعة لتهديد نفسي أو جسدي تقتضي من المعلم أن يقدم إجراءا سريعا لحلها لتفادي الخطر الذي قد ينجم عنها، فمثلا " إذا وقع عراك بين طالبين في الصف يتوجب على المعلم أن يتحرك بسرعة ويعمل على فك العراك بين الطالبين أولا، ثم يطلب من كل منهما أن يصف ما حدث، وفي غضون ذلك يكون المعلم قد جمع أفكاره، ورسم تصور بالخطوات التالية التي يمكن أن يقوم بها" (السفاسفة، 2005، صفحة 288)، وبذلك تكون الأمور قد هدأت. فيعمل على حل المشكلة بسرعة.

3-3- المشكلات التي تتطلب مراقبة مستمرة:

من المشكلات التي لا تتطلب حلا فوريا، بل تحتاج مراقبة مستمرة وتحليل دقيق للوقوف على الأسباب، ومن ثم اتخاذ الإجراءات اللازمة لحلها مثلا" إذا اكتشف المعلم أن أحد الطلبة لا يحظى بقبول بقية الطلاب، عليه أن يراقب الموقف باستمرار وبدقة، لتحديد العوامل التي تحول دون تقبل المجموعة له، وتحديد أسباب ذلك، ثم اختيار الإستراتيجية المناسبة بحيث تقود إلى حل أفضل للمشكلة" (الحيلة، 2002، ص105)

ويعتبر اتخاذ أي إجراء في هذه الحالة منوط بالمعلم، فالمعلم الفعال هو الذي يستطيع تقدير متى يتدخل، وكيف يتدخل.

3-4- المشكلات الفردية:

إن المشكلات التي يقوم بها فرد واحد داخل الصف، هي مشكلات فردية، وقد حدد العلماء أربعة أنماط سوء التصرف التي تؤدي إلى إحداث المشاكل الصفية الفردية وهي كما يلي:

"- أنماط سلوكية للفت الانتباه.

- أنماط سلوكية لإظهار السلطة والقوة.

- أنماط سلوكية تهدف إلى الانتقام.

- أنماط سلوكية تظهر عدم القدرة أو الكفاءة" .

وقد حددت خطوات لتمييز المعلم بين هذه السلوكات، لمعرفة المقصود من وراءها وبالتالي إمكان حلها بالوسائل المطلوبة وهي كالتالي:

" * إذا شعر المعلم بالانزعاج من سلوك الطالب، فالأغلب أن هدف الطالب لفت الانتباه.

* إذا شعر المعلم بالتهديد، أو بأنه مغلوب على أمره، فإن الطالب على الأغلب يبحث عن القوة والسلطة.

* إذا شعر المعلم بالإيذاء العميق، فإن هدف الطالب هو السعي إلى الانتقام والثأر.

* إذا شعر المعلم بأنه لا يستطيع تقديم المساعدة، فإن هدف الطالب هو عرض سلوك عدم القدرة أو الكفاءة".

وبالتالي إذا ميز المعلم بين هذه السلوكات، استطاع أن يواجهها بما يحد من تفاقمها، وإعطاء حلول إما فورية أو تدريجية.

3-5- المشكلات الجماعية:

وفي المشكلات الجماعية، تكون الجماعة هي المسؤولة وليس عنصرا واحدا منها ومن أهم المشكلات الجماعية:

- **انعدام الوحدة:** يتميز هذا النوع من المشكلات بعدم وجود تجانس بين أفراد الجماعة، وتفشي الصراعات بين الطلاب. مما يولد التوتر والقلق داخل الصف ، فينعدم التعاون بين أفراد المجموعة. وهذا ما يصعب عملية التعلم.

- **عدم التقلد بالقواعد السلوكية:** يظهر جليا عندما يعرض طلاب الصف تصرفات مناقضة للقواعد السلوكية الواضحة، ومن ذلك الضوضاء في أوقات يتوقع من الطلاب الهدوء، والدفع والتزاحم أثناء الاصطفاف...

- **ردود فعل سلبية نحو فرد من أفراد الجماعة:** يتصف هذا النوع من المشكلات بظهور مشاعر العداء نحو شخص غير مرغوب فيه من طرف الجماعة لأسباب مختلفة.

- **تشتيت الانتباه والتوقف عن العمل:** تستجيب الجماعة لمشتتات الانتباه البسيطة، ومن ثم تتيح للمشكلات أن تعوق الإنتاجية، ويتوقف العمل ويشد الانتباه إلى أمر آخر يعيق تقدم الدرس.

- **تدني الروح المعنوية وظهور الضجر:** ويعتبر هذا النوع من أخطر المشكلات الجماعية، ويظهر عندما ينشغل الطلاب بإظهار الاحتجاج والمقاومة، كأن يبدو ضجرا من الوظائف التي تقدم له. أو الاحتجاج على ضياع الأقلام... وهذا ما يعيق العمل الصفي. ويرهق المعلم في السيطرة على الجو الصفي.

– **العجز عن التكيف لتغيير بيئي:** ويظهر هذا في ردود فعل الصف على نحو غير ملائم لقانون جديد. أو ظرف طارئ، وتغيير في الجدول الدراسي، أو قدوم معلم بديل. ويمكن القول بشكل عام أن طلاب الصف يتصرفون كرد فعل التوتر ناجم عن التغيير.

4– أساليب معالجة المشكلات الصفية:

تشير الدراسات أن الأمور التالية تقلل من حدوث المشكلات الصفية وتؤدي إلى الانضباط الجيد: (Cotton, (1997), (p175

– التشجيع والسكينة اللذان يسيطران على البيئة الصفية.

– تدريس قوانين السلوك الصفي ونتائجه.

– استجابة المعلم السريعة للسلوك السيئ.

– تبادل المعلم والطلاب لمسؤولية الانضباط الذاتي، والانتماء، وتحمل المسؤولية.

– إبقاء الصف في حركة دؤوبة، والانتقال بهدوء من نشاط إلى آخر ، والتنويع في الأنشطة.

– المراقبة والتعليق على سلوك الطلاب، وتعزيز السلوك الجيد بالإشارة والزمن والكلمة وغيرها."

ومن أهم الأساليب المتخذة في حل المشكلات الصفية ومعالجتها الأساليب التالية: **(Slavin,1991,p 405)**

1– أساليب الوقاية: حيث أن أسهل المشكل السلوكية التي يتعامل معها المعلم هي التي لا تحدث أولا. وهي التي يمكن تجنبها بوضع قواعد للنظام الصفي وصياغة تعليمات صفية وجعل الطلبة مندمجين في أعمال مفيدة واستخدام تقنيات مختلفة. هذه الممارسات قد تقلل من المشاكل الناتجة عن الملل وعدم الرغبة ويمكن أن تقلل من الإحباط.

2– استخدام التلميحات غير الفضية : وذلك باستخدام النظر إلى الطلبة المنشغلين بالحديث إلى بعضهم البعض، أو التربيت على الكتف، فهذه من الاستراتيجيات المبنية على التلميحات غير اللفظية يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الهدف.

3– مدح السلوك غير المنسجم مع السلوك السيئ: تؤدي إستراتيجية المديح إثارة دوافع قوية لإيقاف السلوك الذي ينسجم مع سلوكات الطالب الجيدة، حيث يمدح الطلبة على السلوكات المرغوبة.

4– مدح الطلبة الآخرين: يقوم المعلم بمدح طلبة الصف مجتمعين، ثم يقوم بمدح طالب ما لأدائه وممارسته لحل واجبه ومثابرته.

5– التذكير اللفظي البسيط: إذا لم يجد التلميح لدى الطالب استجابة، فإن استخدام ألفاظ كلامية يمكن أن تعيد الطالب إلى المسار الصحيح، والانتظام مع زملاءه في إكمال النشاط، على أن يركز المعلم على ما ينبغي أن يكون من سلوك دون أن يذكر السلوك السيئ.

6– التذكير المتكرر: حيث ينبغي على المعلم أن يقرر ماذا يريد وبصيغة جيدة واضحة ويكررها مرات حتى يستجيب الطلاب، وتجنب النقاش والاستماع للتسويغ لأن ذلك يهدف منه الطالب منه تجنب العمل.

7– تطبيق النتائج: إذا كانت الاستراتيجيات السابقة غير مجدية، فإن على المعلم أن يفرض الخيار على الطالب، إما أن يطيع وإما أن يتحمل النتائج. كأن يبقى جزءا من الوقت في آخر الصف.

ومهما اختلفت أسباب ومصوغات المشاكل الصفية، فإن المعلم هو الذي يخبر هذه المشاكل بتعامله مع أنماط مختلفة من الطلبة وهذا الاحتكاك يعطي المعلم الخبرة في التعامل مع مختلف المشكلات الصفية، واتخاذ الإستراتيجية المناسبة لحلها.

ج)ـ البيئة الصفية: تؤثر بعض العوامل المادية لغرفة الصف تأثيرًا كبيرًا على درجات انتباه الطلبة ومستويات تركيزهم، ومن بين هذه العوامل مستوى الإضاءة ودرجة الحرارة وجودة الأثاث ومساحة الغرفة بالنسبة لعدد الطلبة. فمستويات الإضاءة الشديدة أو الضعيفة تؤثر سلبًا على انتباه الطلبة وتبعدهم عن التركيز على مثيرات التعلّم، إضافة إلى ذلك، فإن الازدحام الشديد يشعر الطلبة بالضيق والانزعاج. كما أنه قد يتسبّب في نقص كميات الأكسجين ،الأمر الذي يقلل من فاعلية الطلبة العقلية. من جهة أخرى يؤثر تنظيم الغرفة الصفية على انتباه الطلبة، فقد أشارت الدراسات أنّ انتباه الطلبة يقل عند جلوسهم متقابلين، بينما يكون أفضل بالنسبة للجلوس في مقاعد في خطوط بحيث ينظر الجميع نحو مقدمة الصفّ، كما أن طبيعة الأثاث المستخدم في غرفة الصف قد يؤثر على مستويات انتباههم، فجلوس الطلبة على مقاعد غير مريحة بسبب قساوتها مثلاً أو عدم ملائمتها لحجم أجسامهم، يقلل من مستويات تركيزهم وانهماكهم في التعلّم، كما أنّ جلوس الطالب على كرسي مكسور مثلاً أو كرسي يحدث أصواتًا، قادر على تشتيت انتباهه، بل إن موقع غرفة الصفّ في حدّ ذاتها قد يكون في مكان قريب من مصادر التشويش فتكون في حدّ ذاتها مؤدية إلى تشتت الانتباه، فغرف الصف المطلّة على ساحة المدرسة التي يلعب بها أطفال آخرون حصة التربية البدنية أو غرف الصفّ القريبة من مشغل التربية المهنية حيث الضوضاء الدائمة، تؤثر سلبًا على تركيز طلبة هذه الغرفة (هارون، 2003، صفحة 318)

لذلك فينبغي مراعاة كل هذه الأمور عند إنشاء المدارس، بحيث تراعى فيها أن تكون غرف الصف معزولة عن ساحات الرياضة والمشاغل التابعة للمدرسة.

د)ـ طبيعة نشاطات التعلم: يفقد الكثير من الطلبة تركيزهم لأسباب ترتبط مباشرة بنشاطات التعلّم نفسها، فكثير من الطلبة يفقدون تركيزهم بسبب الملل وغياب الحدّ الأدنى من التشويق فالطالب في هذه الحالة يبحث عن نشاط أكثر إثارة وتشويقًا ولسوء الحظ يختار في غالب الأحيان نشاطات خارج إطار التعلّم، ممّا يؤدي إلى تشتت انتباهه وانتباه زملائه من حوله. فالنظر عبر النافذة إلى الخارج ومراقبة طلبة صف آخر وهم يلعبون كرة القدم في الساحة، أكثر إمتاعًا وتشويقًا من الإصغاء لأحد الطلبة وهو يردد أبيات من قصيدة شعرية سبق أن ردّدها عشرة طلبة قبله، إذن تفقد النشاطات التعليمية بهذا المعنى جاذبيتها في حال تكرارها، كما أنها تفقد جاذبيتها أيضًا في حال أنّها لا تستثير عدد كافيًا من حواس المتعلم، كأن تعتمد على السمع فقط أو على النظر فقط دون باقي الحواس ، أما العامل الآخر الهام فيتعلّق بالطريقة التي يمكن تأدية النشاط التعليمي من خلالها، وفي العادة يقترح المعلّم طريقة محدّدة لتأدية النشاط، وهذه الأخيرة قد تتلاءم مع خصائص الطالب وقد لا تتلاءم، فمثلاً بعض الطلبة يفضلون العمل الفردي على العمل الجماعي، وبالتالي تنخفض درجة انتباههم عند العمل في مجموعة، كذلك بعض الطلبة يفضلون أن يحدّد الهدف التعليمي من طرف المعلّم، بينما البعض الآخر يفضل أن يترك له حرية انتقاء آليات تحقيق الهدف دون تدخل المعلّم، (بدوي و فوزي، 2010، صفحة 211) ، لذلك يجب على المعلّم مراعاة هذه الاختلافات، والتنويع في طرق تقديم المادّة التعليمية لإشباع حاجات الطلاب المختلفة.

كما نجد بعض الطلاب يعزفون عن الانتباه للمهمات التعليمية السهلة جدًّا والصعبة جدًا، فمن الطلاب من لا يشعر بالإنجاز عند تأدية مهمّة سهلة، فينصرف عنها. في المقابل نجد بعض الطلاب يتوقعون أن نسبة نجاحهم في المهمات الصعبة جدًا تكون منخفضة، فيحجمون عن تأديتها، وهنا يدخل دور المعلّم بإلحاح ليشجع الطالب على المحاولة، دون التفكير في المردود الذي سينتج عن ذلك.

هـ)ـ طبيعة نمط الاندماج السائد داخل غرفة الصف: يترك نمط الانضباط السائد داخل غرفة الصفّ أثرًا على درجة انتباه الطلبة ومستويات تركيزهم، ويعتبر النمط المتسيب من أكثر أنماط الانضباط إضرارًا بعملية التعلم بشكل عام، وبانتباه الطلبة بشكل خاص، وتغيب في هذا النمط من الانضباط التعليمات والقواعد الصفية، مما يترك الأمور دون تحديد، أو قد تكون التعليمات موجودة لكن هناك تساهل في الإصرار على تنفيذها أو التعامل مع مخالفيها، إضافة إلى ذلك فإن إجراءات المحاسبة والمساءلة تكون الغائب الأكبر في غرف الصفّ التي يسودها نمط الانتباه المتسيب. (الصرايرة، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، 2009، صفحة 224)

، وهذا ما يشجع الطلبة على التشتت وعدم الانتباه، وتتفاقم مشكلة التشتت وعدم الانتباه في حال اعتاد الطلبة على الضبط الخارجي لسلوكهم، ولم يتعرضوا لخبرات تنمي عندهم الإحساس بالمسؤولية الشخصية والضبط الذاتي.

5ـ عدم حدوث حالة الإشباع: نبحث جميعًا كأفراد عن الإثارة وعن القيام بأشياء ممتعة وأخرى تشتمل على خبرات تحدّ، وذلك لإغناء وإثراء وجودنا، أي أننا دائما نبحث عن تنوّع في المثيرات حيث نفضل المواقف التي تشمل على مثيرات متعددة ومتنوعة أكثر من المواقف الرتيبة المملة، فبيئة التعلّم التقليدية تتعرض لتحديات كبيرة مصدرها البيئات الغنية خارج المدرسة والتي تشتمل على مثيرات ممتعة ومثيرة. فالنشاطات الموجودة في ساحة الرياضة أو صوت السيارات في الخارج أو حالة الطقس في الخارج تنافس المعلّم في محاولاته للحصول على انتباه الطلبة وتعاونهم ولهذا فإن غياب التنوع في المثيرات المتضمنة في تعلّم الطلبة الصغار خاصة يؤدي عادة إلى فقدانهم لتركيزهم ، ولذلك فإن المهارة للقيام بهذا الأمر، يتم تطويرها مع الممارسة بحيث يقوم بها المعلّم صاحب الخبرة بإتقان وتصبح جزءًا هامًا من عملية تخطيطه لدرسه وطريقته في تقديم المواد والنشاطات التعليمية (هارون، 2003، صفحة 320) . فالمعلّم لا بدّله من جعل النشاطات التعليمية قادرة على إشباع حاجات طلبته، وذلك بتنويع أساليب الإلقاء، وإدخال عنصر التشويق والجاذبية أثناء حصّة التعلّم، لكي يقلل قدر المستطاع من تشتت تركيز الطلبة، وبحثهم عن مثيرات أخرى خارج حصة التعلّم.

المحاضر الرابعة: البيئة المادية لغرفة الصفّ:

آهداف الدرس:

- **بناء بيئة صفية آمنة ومشجعة :** يسعى المعلم إلى إنشاء بيئة صفية تشعر الطلاب بالراحة والأمان، والتي تشجع على المشاركة الفعّالة والتعلم الإيجابي.
- **تعزيز الانتماء والتعاون :** يهدف المدرس إلى تعزيز روح الفريق والتعاون بين الطلاب، وبناء جو صفي يشجع على التفاعل الإيجابي ودعم بعضهم البعض.
- **تطوير مهارات التواصل :** يسعى المدرس إلى تحسين مهارات التواصل لدى الطلاب، سواء كان ذلك في التواصل مع المعلم أو بين الطلاب أنفسهم.
- **تعزيز مهارات القيادة والمسؤولية :** يهدف المعلم إلى تحفيز الطلاب على تطوير مهارات القيادة والمسؤولية، وتشجيعهم على المشاركة في إدارة الصف واتخاذ القرارات المسؤولة.
- **تحقيق التوازن وإدارة الوقت :** يسعى المعلم إلى تعزيز مهارات إدارة الوقت والتنظيم لدى الطلاب، وتحقيق التوازن بين العمل الأكاديمي والنشاطات الاجتماعية والشخصية.
- **تعزيز الانضباط والاحترام :** يهدف المدرس إلى تعزيز الانضباط والاحترام بين الطلاب، وتعزيز قواعد السلوك الإيجابي داخل الصف.
- **تعزيز الفهم الذاتي والتقبل للتنوع :** يسعى المعلم إلى تعزيز الفهم الذاتي والتقبل للتنوع بين الطلاب، وتشجيع الطلاب على تقدير الاختلافات الفردية والثقافية.

تمهيد:

تعتبر البيئة الصفية مفتاحًا أساسيًا لنجاح تجربة التعلم داخل الفصل الدراسي. إنها المكان الذي يمضي فيه الطلاب معظم وقتهم أثناء اليوم الدراسي، والذي يتأثر فيهم بشكل مباشر بمختلف العوامل المحيطة بهم. فهي ليست مجرد مكان يتم فيه نقل المعرفة، بل هي بيئة تفاعلية تشجع على الاستكشاف والتعاون والتفاعل الاجتماعي. من خلال تنظيمها وترتيبها بعناية، يمكن أن تصبح الفصول الدراسية **أماكن تعلم محفزة وملهمة تساهم في تحقيق أهداف التعليم وتطوير شخصية الطلاب بشكل شامل.**

أ) الصف الدراسي:

1 – معالم غرفة الصفّ: اقترح "ولتر دويل "ستة ملامح أو معالم رئيسة لغرفة الصف تجعل من الموقف الصفي موقفًا معقدًا، وتصف هذه المعالم الأحداث أو النشاطات التي تشتمل عليها غرفة الصفّ وهذه المعالم هي:(**Doyle,1986,p95**):

1-1- **تعدد المحاور:** تمتاز غرفة الصف بأنها متعددة الأبعاد والمحاور فغرفة الصف ليست كمكتب البريد أو المطعم أو عيادة طبيب حيث يتم فيها القيام بنشاط واحد فقط، فهي مكان مزدحم يشتمل على نشاطات كثيرة ومتنوعة، ففيها يقوم الطلبة بالكتابة والقراءة والمناقشة وفيها ينشئون صداقات أو عداوات، وفيها قد يحتفلون بمناسبات معينة، وقد يلعبون ألعابًا مختلفة أيضًا فالمعلم من طرفه لا يقوم بالتدريس فقط، فهو يضبط سلوك الطلبة، ويقيم علاقات معهم وينتقدهم أو يعززهم، إذًا فإن تنوّع الموضوعات التي يتم تعلّمها في غرفة الصف تفرض تنوعًا في الأنشطة والأحداث التي تظهر فيها، فمن المهم لأي غرفة صف أن تكون قادرة على استيعاب جميع هذه النشاطات بكفاءة دون أن يؤثر هذا على مخرجات عملية التعلّم فالمعلم يحتاج إلى امتلاك مهارة تمكنه من إدارة هذه النشاطات جميعا بطريقة تقلل من احتمالات ظهور أي شيء يعطّل من محاولاته ومحاولات الطلبة الساعية نحو تحقيق أهداف عملية التعلّم.

1-2- **التزامن:** قد يحدث عدد من الأنشطة الصفية في نفس الوقت فمن الشائع أن نجد في غرفة الصفّ مجموعة من الطلبة يناقشون مسألة ما مع المعلّم، في حين مجموعة أخرى لازالت تحاول حلّ المسألة، وفي زاوية الصف مشاجرة بين طالبين، فمثل هذا التزامن في حدوث عدد كبير من النشاطات في آنٍ معًا يتطلب أن يمتلك المعلّم عينين إضافيتين خلف رأسه لمساعدته على الإلمام بكل ما يحدث، كما يحتاج عقلاً ويدين إضافيتين لمساعدته على إدارة ما يحدث بشكل فعّال، فالمعلّم بحاجة إلى مهارة توزيع تركيزه لإظهار أكثر من ردة فعل في الوقت نفسه.

1-3- **اللحظية:** تحدث الأنشطة بسرعة داخل غرفة الصفّ، ومن الصعب التخطيط المسبق لردة الفعل المناسبة، وهذا يجعل المعلّم بحاجة إلى امتلاك مجموعة من البدائل التي تساعده في الاستجابة المناسبة لكل ما يحدث، فإن المعلّم في غرفة الصفّ يشبه الطبيب في قسم الطوارئ من حيث أن كليهما يحتاج أن يكون حاضر الذهن وأن يمتاز بسرعة البديهة التي تمكنه من التعامل مع الأحداث السريعة التي لا تحتمل التأجيل.

1-4- **صعوبة التوقّع:** لأن كثيرًا من الأحداث التي تظهر داخل غرفة الصفّ وليدة اللحظة ومفاجئة، فإنّه يصعب على المعلّم التوقع أو التنبؤ بها وبما يمكن أن يحدث داخل غرفة الصفّ، فمن الصعب التوقع بأنّ مساعد مدير المدرسة سيقطع على المعلّم والطلبة

حصتهم ليقوم بجمع التبرعات للهلال الأحمر، كذلك فانقطاع التيار الكهربائي يعتبر حدثًا مفاجئًا يصعب توقعه، وقد يحدث شيء لطالب ما داخل القسم فيكون ذلك مفاجئًا.

وهذا ما يجعل عمل المعلّم مرهقًا جدًا، لا يخلو من كثير من الإثارة والمتعة.

1-5- **انعدام الخصوصية**: مثل غرفة الصفّ مكانًا عامًّا داخل أربعة جدران، حيث أنّ سلوك أي فرد داخل هذا المكان يخضع لملاحظة ومراقبة الآخرين، فسلوك المعلّم وحديثه وتعبيره عن مشاعره تتم مراقبتها من قبل عيون ثلاثين أو أربعين طالبًا، ولهذا فإن من المستحيل للمعلّم أن ينفرد بلحظة خصوصية واحدة، ويشبه المعلّم في غرفة الصفّ الممثل المسرحي، لأن الممثل في خشبة المسرح يرصده جمهور الحاضرين فورًا، وهم يرصدون كل شيء، الأداء الجيّد والضعيف الأخطاء وزلات اللسان، ومواقف الخروج عن النصّ أو نسيانه وغيرها، أي أن كل حركة أو كلمة تصدر عن الممثل في المسرحية يلتقطها المتفرجون فورًا، و لا تتاح أمام الممثل فرصة الاعتذار عن أي شيء إن أخطأ، كما أنه لا يستطيع إعادة المشهد ليظهر بصورة أفضل وهذا ما يحدث بالضبط مع المعلّم في غرفة الصفّ، بل إنّ مهمة المعلّم أصعب لأنه يتعامل مع تلاميذ بعضهم يحبونه وبعضهم لا يحبونه وبعضهم يحبّ مادّته وبعضهم لا يحبّها، وبعضهم يتابع الدرس برغبة، وبعضهم أرغم على المجيء فقط.

1-6- **التاريخ**: من المعلوم أن الطلبة والمعلّم يطوّرون تاريخًا مشتركًا عبر أيام السنة الدراسية، فالصفّ الواحد يشبه العائلة من حيث أن أفراد العائلة يمتلكون تاريخًا من الذكريات السعيدة أو الحزينة.

فالطلبة يتذكرون مدى ثبات المعلّم في التعامل مع سلوكياتهم المقبولة وغير المقبولة، ويتذكرون خبرات النجاح والفشل، ويعني التاريخ كمعْلَمٍ من معالم الغرفة الصفية أنّ سلوك الطلبة في حصة ما قد يتأثر بتاريخهم في الحصة السابقة، وأن سلوكهم في الحصة القادمة قد يتأثر بخبراتهم في الحصة الحالية فالتاريخ قد يعني أن سلوك الطلبة الحالي هو انعكاس للطريقة التي عملوا بها سابقًا.

ومن المؤسف الإشارة إلى انّه يتم كثيرًا تجاهل هذه المعالم السابقة من طرف المعلمين، الأمر الذي ينتج عنه كثير من السلبيات والقصور. فكثيرا ما يكون السبب في المشكلات الصفية عدم فهم المعلم لطبيعة غرفة الصفّ الشديدة التعقيد أو سبب افتقاره للمهارات اللازمة للتعامل معها.

2-تأثير الغرفة الصفية على عملية التعلم:

يقصد بالغرفة الصفية المكان أو المحيط الذي يؤدّي فيه المعلّم معظم نشاطاته التعليمية، وغالبًا ما يجد المعلّم عوائق متصلة بالغرفة الصفية، تقف ضدّ تسييره الجيّد للعملية التعليمية، وهذا ما يصّعب عليه مهمّته داخل غرفة الصفّ، وهناك أربعة عوائق رئيسة في غرفة الصفّ حسب (هارون، 2003، صفحة 23) وهي:

2-1- ازدحام الغرفة الصفية: تمثل غرفة الصف مكانًا مزدحمًا بالطلبة ومع هذا فإنه لا يسمح لهم التفاعل بشكل كافٍ، فالرغبة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين خاصية أساسية من خصائص البشر، لكن يجد المعلّم نفسه بين أمرين، أولهما السماح للطلبة بالتفاعل فيما بينهم وضبط وتنظيم هذا التفاعل، لكي لا يصبح تشويشًا يضرّ بوقت الحصة، والغرف الصفية المكتظة والمزدحمة بالطلبة تصعّب مهمة المعلّم أكثر فأكثر، فكلما قلّ عدد طلاب الغرفة الصفية، قلت الضغوطات على المعلّم، وأخذ الوقت الكافي في شرح الحصص، وسهل عليه كذلك التواصل والتفاعل مع طلبة الغرفة الصفية التي يشرف على تدريسها، لذلك يجب على السلطات

المختصة، إعادة النظر في غرفنا الصفية، وكيفية تقسيم التلاميذ وأعدادهم داخل الأقسام، ليضمن للمعلّم التحكّم في تصرفات الطلبة داخل القسم .

2-2- الفروقات العقلية بين الطلبة: في غرفة الصفّ عادة ما يتوقع من الطلبة أن يعملوا معًا وضمن سرعة واحدة، على الرغم من أنهم مختلفون وغير متشابهين ،فالمعلّم يتعامل عادة مع كل الطلبة وكأنهم شخص واحد، ويظهر هذا بشكل أوضح في المجالات التي يفرض فيها على المعلم كتاب مقرر لتدريس المادة ولا يراعى فيه الفروق الفردية بين الطلبة، كما يكون أكثر وضوحًا في الغرف الصفية المزدحمة والتي تجعل من الصعب مراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلبة، سواء تعلقت هذه الفروق في القدرات أم في الخصائص الشخصية، ففي برامجنا التعليمية تجد أنّ نفس المقرّر مفروض على قسم مستوى معيّن، ويخصص له نفس الوقت، ويستخدم في تعلمه نفس الطريقة، وهذه الممارسة خرق واضح لأبسط مبادئ الفروق الفردية، فهنا نفترض أن الطلبة في مستوى معيّن كلهم في القرى والبوادي والمدن يتشابهون تمامًا، ونفترض كذلك أن ظروف المدارس التي يتعلّمون فيها واحدة، وأنّ المعلّمين في كل هذه المدارس لديهم نفس الخصائص والمؤهلات والخبرات، ولكن لا ظروف المدارس واحدة، كما لا يمكن تشبيه المعلّم في غرفة الصفّ بمعلّم آخر، ولا يمكن تشبيه تلميذ بآخر، فالمعلّم في غرفة الصفّ مطالب بادراك هذه الفروقات بين طلبته، وهذه مهمّة من أصعب المهمّات .

وتحقيق هذا الهدف يحتاج إلى كثير من التدريب والمهارة، كما يحتاج إلى بذل جهد كبير، وتزداد صعوبة مهمة المعلّم في الظروف التي يضطرّ فيها إلى التعامل مع الطلبة كمجوعة واحدة، وأن يراعي في نفس الوقت أنّهم في النهاية أفراد مختلفون، وأنّ لكل واحد منهم خصائصه المتفردة، وهذا ما يجعل المعلّم يتبنى نظامًا مرنًا لينجح في التعامل مع هذه الاختلافات.

2-3- القوانين التسلطية داخل غرفة الصفّ: إذا استعرضنا الأهداف العامة للتربية في أي بلد من البلدان، فإننا سنجد قاسمًا مشتركًا وواضحًا بينها، تتمثل في التركيز على بناء الفرد المستقل الذي يمتلك المهارات اللازمة لكي يعتمد على نفسه في اتخاذ قراراته وتسيير شؤونه، لكن نجد معظم المعلّمين والذين سيعون لتحقيق هذا الهدف، يمارسون ممارسات لا تساعد الطلبة على الوصول لهذا الهدف، فالطالب لكي يمتلك الاستعداد للاستقلال ولكي يطوّر المهارات اللازمة له، فإنه بحاجة إلى فرص للتدرب على هذا داخل المدرسة وخارجها، والحقيقة أن كثيرا من المعلّمين يحرمون طلبتهم من مثل هذه الفرص، وذلك بسبب انفرادهم في اتخاذ القرارات وصياغة التعليمات وتوجيه حياة الطالب بالطريقة التي يرونها هم مناسبة ،كل هذا يحدث في ظل تجاهل كامل لحقّ الطالب في المشاركة في اتخاذ القرار وتنفيذه، والأهم من ذلك التسبب في حرمانه من فرص التدرب على الاعتماد على الذات والاستقلالية واتخاذ القرار، إننا في ثقافتنا العربية نزرع في الطفل الذكر فكرة أنّه رجل من اللحظة الأولى التي يستطيع فيها فهم مثل هذه الفكرة، فنجد الأب يطلب من ابنه عدم البكاء لأنه عيب على الرجال مثله ،لكن هذا الطفل الرجل يحرم حقاّ آخر مصان في الثقافة العربية. وهو حقه في المشاركة وإبداء الرأي والاستقلال، وبهذه الممارسة نحن نطلب من الطفل أن يكون رجلاً وأن يسلك سلوك الرجال في مواقف محددة. ونحرّم عليه أفعال الرجال ونعيده طفلاً في مواقف أخرى وهذا تناقض يتسبب في معاناة الطفل من صراع يقوده إلى التمرد أو مخالفة التعليمات .

وكثيرا ما يظهر هذا التمرد في المرحلة الثانوية، حيث تصبح فيها الحاجة إلى الاستقلالية أمرًا ملحًا، بالرغم من هذا فإن المعلّم يتوقّع من طلبته "الرجال" الاذعان والامتثال لأوامره. والعمل ضمن توجيهاته، ويبقى الإشكال المطروح كيف يمكن للمعلمين مطالبة طلبتهم أن يسلكوا "كالرّجال" وهم يعاملونهم معاملة الأطفال الصغار غير المؤهلين للاستقلالية، والعاجزين عن الاعتماد على أنفسهم؟

2-4- **إدارة وقت التعلّم**: من المشاكل التي تواجه المعلّم في غرفة الصفّ التحكّم في الوقت وتسييره بما يلائم الحصّة التعليمية، ويمكن تقسيم الوقت في المدرسة ضمن خمس فئات رئيسة. كما هو واضح في الشكل التالي:

الشكل 2-4- يوضح العلاقة بين الأوقات المدرسية

وكما هو معروف يتم تحديد الوقت عادة من قبل الجهة المسؤولة عن التعليم في أي بلد، وطبعًا يستغل هذا الوقت في القيام بنشاطات أكاديمية وغير أكاديمية، فمثلاً بعض الوقت يستخدم في الاصطفاف الصباحي، وفي الاستراحات وجزء للحصص التدريسية، لكن الوقت المستخدم للحصص التدريسية لا يستخدم كاملاً، فالمعلم يقضي أوقاتًا متباينة في إعطاء الطلبة تعليمات معينة أو عقابهم أو ربما في مناقشة قضايا لا تتعلق بالنشاطات التعليمية والتعلمية ،ورغم أن المعلم قد يبذل الجهد في استثمار الوقت في حصة التعلّم، إلاّ أن معظم الطلبة نجدهم يقضون بعض هذا الوقت في نشاطات لا تخدم الحصة التعليمية. كطلب الذهاب إلى دورة المياه مثلاً، أو الكتابة على الطاولة أو إعادة ترتيب أقلامهم داخل المقلمة، أو أشياء أخرى مثل هذا القبيل ، ومن الآثار السلبية التي تظهر عند افتقار المعلّم لمهارة استغلال الوقت وإدارته داخل الحصة التعليمية، أنه لو أضاع المعلّم خمس دقائق في اليوم من الحصة التعليمية لأصبح الوقت الضائع في السنة الدراسية أكثر من عشرين يومًا دراسيًا، لذلك فإن امتلاك المعلم لمهارات خاصة في إدارة الصفّ تساعده في تقليل نسبة الوقت الضائع، بحيث يرفع هذا من نسبة الوقت المخصص للتعلم ويزيد من انهماك الطلبة في النشاطات التعليمية المختلفة. ويزيد (الصرايرة، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، 2009، صفحة 32) على ذلك :

2-5- صعوبة القرار التربوي والتعليمي:

تقوم عملية التعلم على سلسلة لا تنتهي من اتخاذ القرارات، وتعتمد فاعلية أي معلم على مدى تحكمه في قراراته الصحيحة، ومن أهم الأسباب التي قد تعيق المعلم في اتخاذ القرارات الصائبة ما يلي:

1-تنوع المسائل التي يحتاج المعلم اتخاذ القرار بشأنها، فعلى المعلم التفكير في أمور كثيرة تشمل على سبيل المثال لا الحصر، قرارات أثناء الإعداد والتحضير للحصة.

وأخرى أثناء تنفيذها، وقرارات تتعلق بالآليات المناسبة للحفاظ على انسيابها، وقرارات تتعلق بأساليب تقويم تعلم الطلبة أثناء الحصة وبعدها، وغيرها من القرارات.

2-ضيق الوقت المتاح للمعلم لاتخاذ القرارات، إن كثيرا من القرارات التربوية والتعليمية يستوجب على المعلم اتخاذها بسرعة وفي وقت قصير جدًا، ومن المعروف أن ضيق الوقت المتاح يصعّب على الفرد مهمة اتخاذ القرارات بشكل عام، وفي الوصول إلى القرارات الصحيحة بشكل خاص.

3-كثرة العوامل التي يحتاج المعلم أن يتخذها بالحسبان عند اتخاذ أي قرار: فالمعلم يعلم كثرة العوامل التي يجب أخذها بعين الاعتبار قبل اتخاذ أي قرار، وهذا ما يصعب هذه العملية، ومن هذه الاعتبارات الحالة الخاصة للطالب، والحالة الخاصة للمعلم، وظروف المدرسة، والعوامل الآنية المرتبطة بالموقف، لذا فلا يوجد قرار تربوي تعليمي يوافق كل المواقف، فقد يتخذ المعلم قرارًا في موقف ما ويكون صائبًا، لكنه لا يتلاءم في موقف آخر يشبهه، وذلك لتغيّر بعض الحيثيات المحيطة بالموقف الآخر، وهذا ما يصعّب على المعلّم اتخاذ القرارات المتنوّعة.

لكن قد تساعده خبرته في التعامل مع مواقف عديدة، من تسهيل هذه المهمة نوعًا ما.

3- اتجاهات المعلم في عملية الاتصال:

3-1- مفهوم الاتصال:

اشتقت كلمة الاتصال "communication" من الكلمة اللاتينية "communis" والتي تعني المشاركة، وبالتالي فإن الاتصال في أبسط معانيه هو: "المشاركة في فكرة أو انفعال أو موقف أو اتجاه" (johnson,2000,p75) ويعرف قاموس أكسفورد الاتصال بأنه: "نقل وتوصيل أو تبادل الأفكار والمعلومات (بالكلام أو الكتابة أو بالإشارات) ويتم تبادل المعلومات والأفكار بين مرسل ومستقبل أو مرسل ومستقبلين كما يعرف محمد بدوي الاتصال على أنه "عملية تفاعل اجتماعي يستخدمها الناس لبناء معان تشكل في عقولهم صورًا ذهنية للعالم، ويتبادلون الصور الذهنية عن طريق الرموز" . (بدوي و فوزي، 2010، صفحة 98)

وكأي اتصال في أي سياق، فإن الاتصال في غرفة الصف يهدف إلى المشاركة. فالمعلم عندما يتواصل مع طلبته فإنما يهدف إلى مشاركتهم في فكرة أو موقف أو انفعال أو اتجاه فعملية التعلم تتضمن مشاركة مباشرة في الأفكار والمواقف والاتجاهات والانفعالات، وحتى عندما يضع المعلم قواعد سلوكية أو عقابية فإنه أيضًا يقوم بعملية اتصال، سواء مع الطالب المعاقب أو باقي زملائه في الصفّ.

3-2- عناصر الاتصال:

تتشكل عملية الاتصال من ستة عناصر رئيسة أشار إليها (هارون، 2003، الصفحات 343-344) و هي:

أولاً: المصدر أو المرسل: وهو منشيء الرسالة، والمسؤول عنها، والراغب في أحداث تأثير معين بعد نقل هذه الرسالة أو التشارك فيها، وفي غرفة الصف يلعب المعلم في معظم الأوقات دور المرسل أما الطلبة فيأخذون هذا الدور في أوقات أقل بكثير.

ثانيا: الرسالة: وهي أساس أو قلب عملية الاتصال وقد تكون على شكل فكرة أو انفعال أو اتجاه أو موقف، وفي غرفة الصف قد تأخذ الرسالة شكل معلومة يريد المعلم توضيحها للطلبة، أو قد تكون قاعدة سلوكية تنظم سلوكهم.

وقد تكون انفعالاً ما تجاه أمر معيّن، وقد تكون تساؤلاً يطرحه أحد الطلبة، أو ربما تدمر بيديه طالب آخر وهكذا.

ثالثًا: الوسيلة أو القناة: وهي الأداة التي تنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل أو هي وسيلة المشاركة في الفكرة أو الاتجاه أو الموقف أو الانفعال بين المرسل والمستقبل، وتتنوع أدوات وقنوات الاتصال التي يستخدمها المعلم والطلبة في الاتصال الصفي، فقد يكتب المعلم على اللوح، وقد يعرض صورًا على جهاز معين، وقد يستخدم الخرائط أو المسجل وغيرها.

رابعًا: المستقبل أو الجمهور المستهدف : المستقبل هو هدف عملية الاتصال أي الشخص الذي يراد مشاركته في فكرة أو موقف أو اتجاه أو انفعال، أو هو الشخص الذي يراد إحداث تغيير ما في مواقفه أو اتجاهاته أو انفعالاته أو سلوكاته وذلك كنتيجة لعملية الاتصال، وقد يكون أحد الطلبة أو عدد منهم هم المستهدفين من عملية الاتصال في غرفة الصف، وقد يحدث اتصال معاكس يكون فيه المعلم هو المستهدف.

خامسًا: الاستجابة أو التغذية الراجعة أو ردة الفعل: وتشير إلى مدى قبول الرسالة أو رفضها، نعم للرسالة أم لا، فهمت الرسالة أم لم تفهم، حدث التأثير المرجو أم لم يحدث، وقد تكون على شكل ابتسامة أو هزّ رأس أو رفع يد أو عبوس أو كلمة أو ....إلخ.

سادسًا: التأثير وهي المحصلة النهائية للاتصال، ويتم بتغيير معلومات المستقبل أو بإضافة معلومات جديدة له، أو بتغيير اتجاهاته، أو سلوكاته، أو انفعالاته وذلك بما يتفق مع أهداف المرسل، فالمعلم قد يحقق التأثير المرجو من عملية اتصال صفي عندما يتمكن الطالب من توظيف قاعدة لغوية علمه إياها، أو عندما يتلفظ بكلمة باللغة الانجليزية لفظًا صحيحًا.

أو عندما يتوقف عن الحديث مع زميله الجالس بقربه، والتأثير بالنسبة للطالب عندما يلعب دور المرسل في الاتصال الصفي، قد يكون إشعار المعلم بعدم فهمه، أو لفت نظره إلى شعوره بعدم الراحة بسبب كرسيه المكسور أو بسبب أشعة الشمس المسلطة عليه أو غيرها من الأمور .

3-3- أشكال الاتصال: اعتمادًا على اللغة المستخدمة في عملية الاتصال، يمكن تصنيف الاتصال إلى فئتين هما الاتصال اللفظي والاتصال غير اللفظي:

- ✓ **الاتصال اللفظي**: يقصد به عمليات الحديث المنظمة في أنماط حسب الغايات المرجوة والتواصل اللفظي المباشر يكون عبر الرسائل التي تحمل معنى واضحًا بعيدًا عن الغموض سواء بالشكل أم في المعنى، فمثلاً المعلّم الذي يقول لطلبته معلومة تاريخية فإنه يستخدم الحديث المباشر، أما الاتصال غير المباشر فيحمل معنى أعمق مخفي تحت المعنى الظاهري. وغالبًا ما يحمل معان غامضة، فالمعلّم الذي يوظف عبارة ساخرة يستخدم أسلوب التواصل اللفظي غير المباشر، ويحتاج فهم الرسائل المتضمنة في التواصل اللفظي غير المباشر إلى معرفة بالطرق المختلفة لاستخدام اللغة في تبادل ونقل المعاني.

ويعتمد الاتصال اللفظي بشكل عام على اللغة والتعبيرات الرمزية ويمكن تقسيم العبارات المتضمنة فيه إلى عدد من الأقسام وعلى النحو التالي:

*__العبارات التوكيدية__: وهي العبارات التي تبين الاعتقادات والتوقعات التي يمتلكها الفرد المرسل.

*__عبارات التوجيه__: وهي طلبات أو أسئلة يقصد بها جعل الآخرين يتصرفون بشكل معين.

*__العبارات التعبيرية__: وهي عبارات تتحدث عن أو تصف المشاعر والانفعالات والميول.

*__العبارات التأثيرية__: وهي عبارات تدلّل على تغيير الأشياء أو تبين أن شيئًا ما قد تمّ تقريره.

*__العبارات الحكمية الصادقة__: وهي العبارات التي تحمل الحقائق (johnson,2000p100).

وتستخدم أشكال العبارات المختلفة في الغرفة الصفية سواء من قبل الطلبة أو من المعلمين، ومن الضروري للطلبة تحديدًا فهم أنواع العبارات المستخدمة في التواصل اللفظي داخل غرفة الصف ، وذلك ليتمكنوا من استقبال رسائل المعلّم بشكل صحيح ومن ثمّ تحليلها وربطها بالمعرفة السابقة والبناء عليها.

✓ __الاتصال غير اللفظي__: فقد حدده (هارون، 2003، صفحة 352) في استخدام الحيز أو المكان أو الحركات أو الإيماءات أو التعبيرات الجسدية أو تعبيرات الوجه، أو حتى الأشكال والرسومات والصور التي تتحدث عن موضوع ما في اتصال، كما يشمل الاتصال غير اللفظي المسافة الفاصلة بين المرسل والمستقبل، إضافة إلى نبرة الصوت ونغمته وعلّوه.

ويستخدم المعلمون الاتصال غير اللفظي في توصيل معانٍ إضافية للرسائل اللفظية المنقولة، ويستخدم كل من الاتصال اللفظي وغير اللفظي بشكل مترابط لتسهيل عملية الاتصال، وتسهيل عملية نقل المعاني بشكل واضح، وهناك ثلاثة أنماط من الاتصال غير اللفظي وهي:

1-اللغة الموازية: ويقصد بها المعاني المتضمنة في اللغة، وتشمل طريقة قول شيء ما بالاعتماد على نبرة الصوت أو حدته أو مداه للتعبير عن المعنى المراد إيصاله، إن التسارع في وتيرة الحديث وتنويعه يمكن استخدامه من قبل المعلّمين للتأثير على نقل المعنى، ويستخدم المعلمون الناجحون هذا الأسلوب لشدّ انتباه الطلبة إلى الصور المختلفة للمعاني، وهناك استخدام آخر للغة الموازية في الصور والرسائل المكتوبة حيث إن درجة اللون وشكل الصورة تؤثر على نوعية تقديم المعنى.

وهذا ما يسمى بالشكل العام أو البنية، وهو يعود إلى التنوع في الحجم والخط وشكل الطباعة المستخدمة لبيان الغايات المختلفة للرسالة، فاختلاف الطباعة يبين الاختلاف بالمعنى والأهمية للمادة المكتوبة.

1- __اللغة التقاربية__: وتتضمن استخدام المحيط المكاني لنقل المعنى، بحيث يشير الفاصل المكاني بين المرسل والمستقبل إلى قرب وحميمية العلاقة بينهما، وهناك أربعة أنواع من الاتصال المكاني هي:

أولاً: __الحميم__: وهذا يشير إلى الحيز الشخصي الذي يشمل العلاقات الشخصية القريبة أو الحميمة وعادة ما تفصل مسافة المتر بين المرسل والمستقبل.

ثانيًا: __التحادثي__: وهذا النمط يحكم التواصل بين شخصين لا تربطهما علاقة حميمة وتفصلهما مسافة المترين عن بعضهما عند التواصل.

ثالثًا: **الاجتماعي** :وهذا يشير إلى العلاقات بين المجموعات الصغيرة وفي بعض الغرف الصفية وضمن حيّز يصل إلى عشرة أمتار.

رابعًا: **العام**: وهذا يحكم التواصل بين المجموعات الكبيرة من الأفراد.

2- **لغة الجسد**: ولغة الجسد هي النوع الثالث من اللغات المستخدمة في التواصل غير اللفظي وتتضمن الإيماءات والتعبيرات الجسدية والحركات والاتصال البصري وحركات الأيدي والرأس، فمثلاً تستخدم الابتسامة للدلالة على الموافقة على فكرة معينة قدمها الطالب، أو قد يعني هزّ الرأس إلى اليمين واليسار عدم الموافقة على أمرها، وللغة الجسد أهمية كبيرة في عملية التواصل وفي تحديد معاني الرسائل المنقولة، فكثيرًا ما تشير الرسائل المتضمنة في لغة الجسد إلى معانٍ تتناقض والمعاني المتضمنة في اللغة اللفظية، والأهم من ذلك أن رسائل لغة الجسد تكون في كثير من الأحيان أكثر إقناعًا وتأثيرًا من الرسائل اللفظية المباشرة المصاحبة لها، ومن هنا فإن المعلّم بحاجة إلى أن يولي هذا النوع من التواصل اهتمامًا خاصًا وأن لا يستهين بأهميته في عملية التواصل الصفي.

وهناك جانب آخر هام في لغة الجسد وهو الاتصال البصري، والذي يستخدم لصنع اتصال أو ارتباط نفسي بين المرسل والمستقبل، وتدل نظرة العين على قبول الشخص الآخر أحيانا، وعادة ما يلجأ المعلمون للاتصال البصري لإعطاء الطلبة التعليمات أو التوجيهات الرسمية، فإذا قبل الطالب نظرة المعلم له فإن هذا يدل على أن الرسالة قد وصلت بوضوح وتم قبولها، ولا تؤدي كل الاتصالات بالعين نتائج إيجابية فأحيانا تخلق اتجاهات غير مرغوبة تعطل عملية الاتصال الصفي .

4-معوّقات عملية الاتصال:

هناك أساليب يستخدمها المعلّم في عملية التواصل، وهذه الوسائل تكون سلبية وغير صالحة لنجاح التواصل بينه وبين طلبته أهمها:

4-1- رسائل العنونة: وفيها يعطي المعلم لقبًا سلبيًا للطالب الذي سلك بطريقة غير مقبولة مثل أن يقول: "أنت وقح" أو "أنت ثرثار".

أو :أنت أغرب طالب درسته في حياتي" فرسائل العنونة تخلو من طلب مباشر للطالب بالتوقف عن سلوكه غير المقبول، كما أن فيها اعتداء مباشرا على كرامته، الأمر الذي سيسيئ لعلاقته بالمعلّم من جهة، ويدفعه للتمرد وعدم الطاعة من جهة أخرى.

4-2- وسائل الأمر السلبي: وهنا يطلب المعلم من الطالب أن يتوقف عن السلوك لكن عبر توجيه أمر فيه إهانة أو إساءة، مثلا قد يقول المعلّم: "اخرس" أو "أغلق فمك قبل أن أغلقه بنفسي "أو" أو قف هذه المهزلة"، ممّا يجعل الطالب يحس بالإهانة والتحقير أمام زملائه، وهذا التصرف قد يؤدي به إلى سلوك سلوكات عدائية نحو المعلّم، ونحو الطلاب في الصفّ خاصّة إذا أحسّ منهم أي سخرية منه أو تعليق على ما قاله المعلّم.

4-3- رسائل التساؤل: يتمثل خطأ المعلم هنا في أنّه يطرح تساؤلاً على الطالب الذي سلك بطريقة غير مقبولة، لكنه لا يخبره عن الآثار السلبية لسلوكه أو عن ما يريده منه تحديدًا، ومن الأمثلة على هذه الرسائل قول المعلّم" هل هذا هو سلوكك في كل الحصص؟"،"إلى متى تستمّر وقاحتك؟" وهذا التصرف من المعلّم يجعل الطالب غير مدرك بالضبط ما يريده منه الأستاذ، وعوض أن يحاول أن يعدّل سلوكه، يحسّ أنّ المعلّم يفتري عليه أمورًا هو يجهلها.

4-4- رسائل السخرية: تظهر في هذا النوع من الرسائل نغمة السخرية والاستهزاء بالطالب دون أي طلب واضح منه أو وصف للآثار السلبية لسلوكه وضرورة توقفه، وغالبًا ما تكون الرسالة الساخرة متضمنة في نبرة الصوت للمعلّم وفي تعبيرات وجهه، وليس

بالضرورة في كلماته، على سبيل المثال يقول المعلّم بنغمة متنهدة ساخرة "أنا سعيد بأنك حضرت مبكرًا" أو "سنقيم حفلاً لأنّ أحمد منتبه اليوم" وغيرها من العبارات أو الإيماءات التي تحمل في طياتها السخرية من الطالب (الصرايرة، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، 2009، صفحة 300)

المحور الثالث: أدوات و قياس الملاحظة الصفية

المحاضرة الخامسة: الملاحظة الصفية

أهداف المحور:

- فهم تفاعلات الطلاب :يهدف الدرس إلى تمكين المعلم من فهم تفاعلات الطلاب داخل الفصل الدراسي، ومدى فهمهم للمواد والمفاهيم التي يتعلمونها.
- تقييم التعلم والتقدم :يسعى المعلم إلى استخدام أدوات الملاحظة الصفية لتقييم مدى تحقيق الطلاب لأهداف التعلم وتحديد مستواهم الحالي والتطور الذي يحدث لديهم.
- تحسين التدريس وتطوير البرامج الدراسية :من خلال استخدام أدوات الملاحظة الصفية، يمكن للمعلم تحليل فعالية طرق التدريس وتحديد المناطق التي تحتاج إلى تطوير، وذلك لتحسين جودة التعليم والتعلم في المستقبل.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية :يمكن لأدوات الملاحظة الصفية أن توفر فرصة لتقديم التغذية الراجعة الفورية للطلاب، مما يساعدهم على تحديد نقاط القوة والضعف في أدائهم وتوجيههم نحو التحسين.
- تعزيز التفاعل والمشاركة الطلابية :يمكن للملاحظة الصفية أن تساهم في تعزيز التفاعل والمشاركة الفعّالة للطلاب في العملية التعليمية، من خلال توجيههم وتحفيزهم للمشاركة الفعّالة في الأنشطة الصفية

تمهيد: تعتبر الملاحظة الصفية من أهم الأدوات التي يمكن للمعلم استخدامها لفهم وتقييم تفاعلات الطلاب داخل الفصل الدراسي. إنها عملية دقيقة تتضمن مراقبة سلوكيات الطلاب وتفاعلاتهم خلال الدرس، بهدف تحليل وتقييم جودة التعلم وفعالية العملية التعليمية. تعتمد الملاحظة الصفية على استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب والتقنيات، مثل الملاحظة المباشرة، وتسجيل الملاحظات، واستخدام الاستبيانات، للحصول على فهم شامل لتفاعلات الطلاب واحتياجاتهم التعليمية.

1-التعريف بالملاحظة العلمية:

يصطنع العلم الحديث المنهج التجريبي والذي يتمثل في أربع خطوات تبدأ بملاحظة الظواهر واجراء التجارب، فوضع الفروض ثم عملية التمحيص، أي التحقق من صحة الفروض أو بطلانها وتسمى بالتجريب، لتنتهي بصياغة النتائج على شكل قوانين عامة تربط بين الظواهر.

وتكتسب كل خطوة من هذه الخطوات أهميتها حسب مستوى تطور العلوم فالملاحظة تلعب دورا رئيسيا في العلوم الفتية وفي بحث المشاكل الجديدة، ففي علوم التربية مثلا ما تزال كثير من الأبحاث في طور الملاحظة المنظمة. في حين أن التجربة في العلوم الطبيعية قلما تحدها حدود.

ويمكن تعريف الملاحظة العلمية، بصفة عامة، بأنها مشاهدة الظواهر قصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها وعلاقاتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها وعواملها.

يتمثل المنهج التجريبي في أربع خطوات لها أهميتها مع تطور العلوم، حيث تبدأ بملاحظة الظواهر ثم وضع الفرضيات لها فإجراء التجارب عليها لتنتهي بصياغة نتائجها على شكل قوانين عامة، فالملاحظة لها دور أساسي في بحث المشاكل الجديدة التي تواجه العلوم.

ومنه فإن الملاحظة العلمية هي التعرف على الظواهر وتحليلها وتمحيصها للوصول إلى طبيعتها وكشف تفاعلات عناصرها.

2-الملاحظة والتجربة:

يعتقد كلود برنار أنه لا يوجد فرق في الطبيعة بين الملاحظة والتجربة، ذلك أن التجربة ليست سوى ملاحظة مثارة، إن التجربة هي ملاحظة مضبوطة بفضل تحكم الباحث أو الطبيعة، والقائم بالتجربة يستطيع أن يعدل من ظروف الظاهرة وأن يغير من شروطها بحيث يصبح في أنسب وضع لمراقبتها.

والحقيقة أن الفرق بين الملاحظة والتجربة يرجع إلى طبيعة الإشكالية، ففي الملاحظة تكون الإشكالية جديدة ويكون السؤال مفتوحا والباحث لا يملك الجواب أو لديه فكرة عامة وغامضة عنه. في حين يصبح السؤال في التجربة افتراضا، بمعنى فكرة واضحة عن وجود علاقة بين الواقع أو انعدامها.

حسب كلود برنار لا وجود للفرق بين الملاحظة والتجربة في الطبيعة، كون التجربة ناتجة من ضبط الملاحظة، وتحكم الباحث في تعديل شروط الظاهرة قيد التجربة، على أن هناك تجارب يسميها كلود برنار: (تجارب للرؤية) تجاربا يقوم بها العالم في الميادين التي لا يسمح له الموقف العلمي بالتجريب والتمحيص، وذلك لانعدام الفروض سواء لعدم تقدم الناحية المخبرية او لحداثة الدراسة. وهذا النوع من التجارب شبيه بالمرحلة التي تسمى عادة في مناهج العلوم الإنسانية بالدراسات الكشفية، ان العالم في (تجارب للرؤية) يقوم بمحاولة

جس النبض أو كما يقول برنار: (بالاصطياد في الماء العكر). ان هذا النوع من التجارب ضروري على ما يبدو في علم التدريس، حيث لم تبلغ فيه سيطرة الانسان المرتبة التي بلغتها في العلوم الطبيعية وحيث لا يتفق العلماء، لحد الآن، على نظريات شاملة. فالعالم يقترح فقط ملاحظة سلوك الفرد في استجاباته لبعض المواقف التي يصطنعها، دون أن تكون لديه بالضرورة فروضا واضحة يريد تمحيصها، وفي هذه الحالة فإن الاختلاف الذي يمكن تسجيله بين الملاحظة والتجربة هو اختلاف في الدرجة فحسب.

3-أنواع الملاحظة:

عادة ما يميز العلماء بين أنواع كثيرة من الملاحظة وبصفة خاصة بين الملاحظة العرضية (غير المقصودة)، والملاحظة المنظمة.

3-1- الملاحظة العرضية:

لا تخضع لأية قاعدة، ولا تهدف إلى الكشف عن حقيقة علمية محددة. وهي تدخل في نطاق المعرفة الحسية والتي تنحصر في بعض المواقف العملية المحدودة كتلك التي يقوم بها أي عالم في حياته اليومية كأن يلاحظ مثلا نفسه أو الآخرين أو يلاحظ الأشياء أثناء ممارسته لنشاطه العملي أو المهني.

على أن هذه الملاحظة قد تتحول في بعض الأحيان إلى ملاحظة مقصودة، فيصل الباحث عن طريقها إلى تقرير حقائق علمية على جانب كبير من الأهمية وقد تتحقق بالصدفة وعن غير عمد، ذلك لأن الباحث يكون بصدد ملاحظة ظاهرة ما أو يسعى إلى تقرير حقيقة فيكتشف حقيقة أخرى. كما حدث مثلا «بافلوف» عند اكتشافه للفعل المنعكس الشرطي، أثناء تجاربه حول فسيولوجية الهضم، وبملاحظاته لسيلان لعاب الكلب.

3-2- الملاحظة المنظمة:

تدخل الملاحظة المنظمة في نطاق مشروع محدد المعالم، يحصر مجال الدراسة. ويمكن أن تسمى بسيطة أو طبيعية، إذا ركزت على مراقبة الظاهرة ميدانيا وفي ظروفها العادية مثل مراقبة سلوك الفرد في حياته اليومية أي ملاحظته كما يحدث تلقائيا في ظروفه الطبيعية دون اخضاعه لضبط علمي صارم وبغير استخدام أدوات دقيقة للقياس. ففي علم النفس الارتقائي مثلا يقوم الباحث بملاحظة ألعاب الطفل في فترات مختلفة ليتبين ما يعتري هذه الألعاب من تغيرات. ويستعمل علم النفس الصناعي وكذا علم النفس الاجتماعي أساسا هذا النوع من الملاحظة، ملاحظة سلوك البناء أو سلوك العمال تجاه الآلات. . .

وقد يتخذ الملاحظ في بعض الأحيان موقفا يلاحظ منه دون أن يكون ملاحظا. كما يلجأ في أحيان أخرى إلى الانغماس في حياة الناس بهدف تقليص ما أمكن (المسافة الاجتماعية) أو الشقة بين الباحث وموضوع بحثه في محاولة منه لمراقبة سلوكه في إطار نشاطه اليومي المهني أو الأسري. . . وفي ظروف طبيعية، وفي هذه الحالة تسمى الملاحظة بالمشاركة» ذلك لأنها تتضمن اشتراك الباحث في حياة الأفراد الذين يقوم بملاحظتهم. ومساهمته أوجه النشاط التي يزاولونها لفترة مؤقتة وهي فترة الملاحظة، ويستلزم هذا النوع من الملاحظة أن يصبح الباحث عضوا في الجماعة التي يقوم بدراستها وأن يساير الجماعة ويتجاوب معها ما أمكن ليظل السلوك تلقائيا بعيدا عن التصنع.

كما يمكن أن تسمى اكلينيكية، وفي هذه الحالة فإن ظروف البيئة تكون محددة من طرف الباحث، ان المقابلة الاكلينيكية كما تمارس في بعض العيادات هي ملاحظة من هذا النوع إذ لها قواعدها وأهدافها حتى عندما تكون المقابلة غير محددة وغير موجهة وقد يوضع

المفحوصون في مكان معين يسهل ملاحظة سلوكهم، بعلم منهم أم لا وقد تحد المهام التي يكون عليهم إنجازها، وفي هذه الحالة نقترب كثيرا من شروط التجريب.

3-3- الملاحظة الذاتية:

تتعدد مشاكل الملاحظة الذاتية وتتشعب، وكثيرا ما يلجأ الباحث في مجال العلوم الإنسانية في دراسته للشخصية مثلا إلى فحص وملاحظة الوثائق الي وضعها المفحوص بنفسه مثل الوسائل، أو السيرة الذاتية أو الانشاءات. . . إلخ، على أن الملاحظة الذاتية كثيرا ما تعني، وخاصة في البحوث المنهجية المنظمة، اللجوء إلى ملء الاستمارات المعدة من طرف الباحث. وفي هذه الحالة فإننا لا نلاحظ سلوك المفحوص بكيفية مباشرة بل نعتمد على خبرته وتجربته الشخصية وملاحظاته الذاتية وما سيحكه لنا عنها في المقابلة أو الاستمارة. فتكون إجابته مثلا على السؤال: "هل تتضايق من مراقبة والديك» تعويضا على ملاحظات ممكنة ولكن من الصعب إجراؤها. وهكذا فالحقائق التي قد يقدمها المفحوص في جوابه عن هذا السؤال مبنية أساسا على ملاحظات متعددة.

ان للاستمارة أهمية قصوى في مجال الدراسات الإنسانية، فبالإضافة على كونها تمكننا من تعويض الملاحظات الشاقة والطويلة بإجابات سريعة، فإنها تساعدنا في جمع بعض البيانات عن مواقف واستجابات لا يمكن أن تلاحظ بطريقة مباشرة، اما لكونها حالات وقعت في الماضي أو مواقف محرجة، مثل ما يتضمنه السؤال التالي: «هل رأيت في منامك وفاة أبيك؟» أو «هل تنظر تحت الفراش قبل أن تنام؟». وكذلك الأمر في بعض الحالات التي يرغب فيها الباحث دراسة أنواع معينة من السلوك كالسلوك الجنسي أو بعض الأزمات والخلافات العائلية.

كما تمكن الاستمارة من معرفة استجابات الفرد في مواقف من الصعب ملاحظتها من طرف

الباحث مثلا: « هل تخاف من الظلام؟» أو « هل تحب أن تلعب نفس اللعبة لمدة طويلة؟».

ثم ان الأسئلة تصبح ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها لمعرفة الاستجابات الانفعالية للمفحوص وكذا لمعرفة اهتماماته واتجاهاته وآرائه.

. . مثل: «هل تعتقد أن الناس لا يفهمونك؟» «هل تفضل أن تكون عالما أم مديرا لشركة؟».

على أن الملاحظة الذاتية والاعتماد على طريقة الاستمارة لا تحول دون بروز صعوبات كثيرة ترتبط بحسن نية المفحوص وصدق إجاباته وكذا التقلب في استجاباته والتغير في مواقفه وقيمه، صعوبات لابد وأن يدخلها الملاحظ في الاعتبار.

4- صعوبات الملاحظة:

4-1- الإدراك الحسي:

ان الملاحظة أساسا عملية إدراك، إدراك حسي لسلوك أو حدث أو علاقة أو اتصالية. . . ومعلوم أن الادراك يخطئ، كما أن له حدوده وقوانينه. ان لأعضاء الحس حدودا معينة، فحواس الانسان ليست أدوات يوثق بها للحصول على مقاييس دقيقة للمسافة وللسرعة أو الحجم أو الشدة الأمر الذي يؤدي بطبيعة الحال إلى التقليل من القدرة على ملاحظة الظاهرات ملاحظة دقيقة. «كذلك تؤدي نواحي النقص الخلقية، مثل عمى الألوان والصمم الجزئي، و الأعطاب الوقتية التي ترجع إلى التعب أو العقاقير أو الحالة الانفعالية والتدهور التدريجي بسبب كبر السن أو المرض، إلى تحريف الملاحظات»

كما أننا لا نلتقط من العدد الهائل من المنبهات والمثيرات الحسية سوى القليل منها، وذلك اما لكونها تفرض نفسها حسب شدتها أي حسب تأرجحها بين حد أدنى، لابد من توفره لحدوث الإدراك، وبين حد أقصى يصعب معه التمييز ان هي تجاوزته. أو لأننا لا نلتقط منها سوى ما يلائم نشاطنا واهتماماتنا الراهنة. إننا حينما ننظر إلى موضوع معين، لا يدرك كل واحد منا نفس الأمر، بل ان نفس الشخص قد يختلف إدراكه باختلاف الأوقات. فمثلا إذا نظر إلى رسم تخطيطي لمكعب، فإنه قد يراه في لحظة على أنه صندوق مفتوح، وفي وقت آخر قد ي راه مجرد مكعب أو يدركه في تاريخ لاحق على أنه غطار مربع من السلك. ذلك أننا نعمل على عزل المثيرات الحسية والاختيار بينها بناء على عوامل ذاتية، أو نعمد إلى تأويلها بناء على مشاغلنا وتوقعاتنا.

وكثيرا ما يكون الفكر نفسه مصدر الخطأ في عملية الملاحظة، إذ أنه يملأ وبدون وعي، الثغرات وفقا للخبرات والمعارف السابقة. وفي ذلك يقول جوته: «اننا لا نرى إلا ما نعرفه».

فقد يلاحظ الفرد من الظواهر سوى ما يتصل باهتماماته، وما قد يتفق مع اتجاهاته وأغراضه، «إن المعاني توجد في عقول الناس أكثر منها في الموضوعات نفسها»، فإذا قام مدرس وطبيب ومهندس معماري بمعاينة مبنى احدى المدارس، فإن كلا منهم سوف يرى الأشياء التي تقع في بؤرة اهتمامه، بينما يغفل انتباهه عن الأشياء الأخرى، فالمدرس سوف يلاحظ المجالات والمواقف في بعديها التربوي والتعليمي، بينما يلاحظ الطبيب الشروط الصحية للمبنى، أما المهندس فإنه قد يهتم بالبناء وهندسته.

ويضرب لنا فان دالين على ذلك المثال التالي: في إحدى الأمسيات فشل كل عضو من أسرة ستيتسون في أن يصل إلى إدراك سليم للوقائع. فيراي الأستاذ ستيتسون شخصا ما يسير على مسافة منه، واستنتج من حركاته الرشيقة وأبعاد جسمه المألوفة أن هذا الشخص هو الآنسة ريتشارد، معلمة الرقص، التي كان يقابلها عادة في مثل ذلك الوقت من اليوم وحينما اقترب، اكتشف أن هذه المرأة ليست إلا شخصا غريبا في نفس حجمها. وبينما كانت ابنته حين تقرا قصة مثيرة عن جريمة قتل، إذا بها تسمع صوتا خارج المنزل، واستنتجت أن شخصا متطفلا يريد اقتحام المنزل، إلا أن ذلك الشخص لم يكن في الواقع إلا أمها التي عادت إلى المنزل في وقت لا يتوقع أحد فيه عودتها. أما الزوجة فقد دخلت إلى المنزل وهي تزعم أنها لاحظت رجلا يستثير الشفقة، رث الثياب يسير في الشارع، ويحتاج بشكل واضح إلا السيد ليتلفيلد، وهو شخص غني بخيل.

من هذا يتضح بجلاء أن الإدراك عرضة للتحريف والتشويه، نتيجة لانفعالات الملاحظ، ودوافعه، وتعصباته وحالته الجسمية. كما يمكننا بصدد هذه الصعوبات أن نسوق المثال التالي: قام روشلان سنة (1950)، بدراسة إمكانية الملاحظة الدقيقة في بعض المواقف المحددة، وكان الموقف الذي اختاره ليكون موضوع الملاحظة يتلخص في قيام عدد من المفحوصين بأداء اختبارين يدويين أما أنظار باحثين اثنين. ووضع روشلان لائحة بجميع الاستجابات الممكنة والمحتملة أمام ذلك الموقف أي وقت انجاز الاختبارين. وتضمنت تلك اللائحة 24 خاصية، وكان على الملاحظين تسجيل ظهورها بالتتابع. وعند مقارنة تقارير الملاحظين وجد اختلافا في ست خصائص من أصل 24 خاصية. وانتهى روشلان إلى أن سبب الاختلاف راجع إلى كون أحد الملاحظين الاثنين أهمل عددا كبيرا من الاستجابات اللفظية للمفحوصين، وبعبارة أخرى لقد قام ذلك الملاحظ بعزل وتمييز الاستجابات، وركز انتباهه على الاستجابات الحركية وأهمل الاستجابات اللفظية للمفحوصين أثناء أدائهم. كما يحدث أن يخلط العقل بين الفكرة والواقعة، بحيث لا تبدو الوقائع

كما هي بل يحولها العقل إلى أفكار مجردة وقد تفقد هذه الأفكار ارتباطها بأصولها، وقد لا يكون لها أصول واقعية انما تكون من خلق خياله وتركيب ذاكرته.

ومن الضروري بناء على ما تقدم أن يتدرب الباحث على القيام بالملاحظة لتجنب احتمال الوقوع في أخطاء الإدراك وحتى يستطيع الحصول على بيانات علمية بالمعنى الدقيق، وينبغي عليه، منذ البداية تحديد ما يلي:

- الوقائع التي يجب ملاحظتها.
- كيفية تسجيل الملاحظة.
- الإجراءات الضرورية للتأكد من دقة الملاحظة.
- نوع العلاقة التي يجب أن تقوم بين الملاحظ والملاحظ وكيفية تكوين هذه العلاقة.

وليس من شك في أن التحديد الدقيق لهذه النقاط يختلف باختلاف أغراض الملاحظة وأنواع البحوث.

ولتغطية النقص التكويني المتمثل في كون الحواس لا تجعلنا ندرك إلا عددا محدودا من المثيرات ونغفل ما يمر منها بإيقاع سريع، يلجأ العلماء إلى أدوات وأجهزة تكمل عمل أعضاء الحس وتزيد في قدرتها مثل الصور، الأفلام، آلات التسجيل كالفيديو. . . وغير ذلك والتي تقدم اليوم الأداة الفعالة لتثبيت الحركات وبالتالي لتركيز الملاحظة. ان بإمكان تلك الوسائل إعادة السلوك موضوع الملاحظة وبإمكانها تثبيته أو ابطاؤه الأمر الذي يمكن الملاحظ من إدراك دقيق للحظاته المختلفة في تعاقبها.

وتكون الصعوبة عكسية في أحيان كثيرة، بحيث لا تكمن في سرعة السلوك وقصر المدة التي يستغرقها واستحالة ادراكه في جزئياته المتلاحقة، بل في بطئه، فتكمن المشكلة في طول مدة الظاهرة أو السلوك موضوع الملاحظة. وقد تغلب علماء النبات مثلا على هذه الصعوبة بالاستعانة بالسينما وبتقنيات تسجيل الصور واحدة تلو الأخرى، كما أن تقنيات الإسراع في الشريط تسمح بتركيب للظواهر البطيئة مثل ظواهر النمو. وقد استخدمت هذ التقنية في علم النفس، فأمكن بواسطتها مثلا دراسة شدة التوتر عند فرد أو مجموعة وذلك بالتقاط صور في فترات معينة، وتركيبها من جديد في شريط واحد يعمل على تقريب الصور وبالتالي اختصار السلوك الذي قد يحدث في مدة طويلة على فترة قصيرة.

والحقيقة أن هذه التقنية السينمائية ليست سوى تطبيقا لما يسمى «بالعينة الزمنية» أي عندما يكون الملاحظ في وضع يستحيل عليه التقاط كل لحظات السلوك فيكتفي بتسجيل بعضها في فترات متباعدة نسبيا ويعمل بعد ذلك على تجميعها بتقطيع الشريط وتركيبه.

4-2- حضور الملاحظ:

لا شك أن وجود الملاحظ في موقف المفحوص يضيف متغيرا جديدا، الأمر الذي يؤثر بالضرورة في سلوك المفحوص، ويصدق هذا حتى في مجال الميكرو فيزياء (الفيزياء النووية) بحيث تضيف الملاحظة مصدرا من مصادر اللا تحديد، فبالأحرى بالنسبة للظواهر لإنسانية وعندما يدرك المفحوص الملاحظ كملاحظ، ان مجرد وجود الملاحظ في المجال يؤدي بالمفحوص إلى تعديل سلوكه، فيتحتم على الدارس في هذه الحالة محاولة الانغماس في الحياة الطبيعية للمفحوصين (الملاحظة بالمشاركة)، فقد يتخذ الملاحظ عند دراسته مثلا لمختلف التفاعلات داخل المدارس وضعا يسمح له بالانخراط مع المدرسين والتلاميذ دون إثارة شكوكهم، ودون أن يحملهم على تغيير أنماط سلوكهم التي اعتدوها.

وقد يلجأ الملاحظ إلى وضع يمكنه من الملاحظة دون علم المفحوص، وقد وضع علماء النفس والمربون لذلك حجرات «ذات رؤيا في اتجاه واحد» كما استفادوا من وسائل أخرى لملاحظة الأصوات أو التسجيل والتي من شأنها أن تقلل من مضايقة المفحص. وكثيرا ما استعمل «جيزل» تلك الوسائل لملاحظة الأطفال في نشاطهم الطبيعي أو ألعابهم التلقائية.

على أن تلك التقنيات لا يمكن اعتمادها دائما، وكثيرا ما يكون الملاحظ مضطرا للتواجد مع المفحوص، وفي هذه الحالة عليه أن يدخل هذا المتغير (أي حضوره في الموقف) في الاعتبار، على أن ما قد يكتسيه تصرفه من مرونة واندماج في الموقف، قد يضعف من أثر تواجده مع المفحوص فيتمكن هذا من الاستجابة بثقة وتلقائية.

4-3- تسجيل الملاحظة:

يحبذ أغلب المشتغلين بمناهج البحث أن يعمد الملاحظ إلى تسجيل ملاحظاته في نفس الوقت وقيامه بالمشاهدة، وذلك حتى تقل احتمالات التحيز ويضمن عدم نسيانه لتفاصيل المشاهدة ان هو أغفل توثيقها لحظة حدوثها. فبعض الأمور تضيع من الذاكرة بفعل النسيان، وبعضها الآخر قد تحرفه الذاكرة عن عمد أو عن غير عمد.

وقد يعتقد البعض أن الأمور الهامة لا تضيع أبدا من الذاكرة وهذا اعتقاد واضح البطلان، فكم من أمور يشاهدها الإنسان أو يسمع عنها وتكون لها أهمية كبيرة في حينها ثم تضيع بعد ذلك في غياهب النسيان، على أن الملاحظة لا يمكن أن تسجل بكيفية مضبوطة سوى السلوك الخارجي والشاخص الذي يظهر على شكل حركات أو كلمات. . . اننا لا نلاحظ مثلا الخوف كحالة نفسية داخلية بل تجلياته، ولا نلاحظ الذكاء بل كيفية حل المشاكل ومواجهة الصعاب، ولا نلاحظ «الرغبة في الاجتماع» ولكن نلاحظ عدد المرات التي يتجه فيها شخص ما نحو أشخاص آخرين ويخاطبهم في مواقف محددة.

وحتى يكون تسجيل الملاحظة غنيا ومفيدا لتقدم البحث، عليه أن يكون تحليليا أي أن يحلل الموقف أو العملية أو السلوك إلى العناصر والمكونات الأساسية. وعلى الملاحظ أن يستبعد من تسجيله التعميمات المبسترة والسابقة لأوانها، الأمر الذي يمكنه من أكبر قدر من الموضوعية والتي تعني أساسا إمكانية قيام عدد من الملاحظين بملاحظة نفس الخصائص.

وفي قدرتهم على الاتفاق على حد أدنى من النقاط. ان اغفال هذا الشرط يعني فقدان الملاحظة لقيمتها العلمية فلن نلتقط سوى الانطباعات الذاتية للفرد. كما أن حصول الاتفاق بين الملاحظين وبالتالي تحقق قدر من الموضوعية رهين بوضوح المصطلحات المستعملة وأن تكون معرفة تعريفا اجرائيا، ووصفية ما أمكن وغير قابلة للتأويل، ولكن كيف يتم التسجيل، ثم ماذا نسجل؟

رغم أن الجواب على هذا السؤال هو محور هذا الجزء من هذه الدراسة، فإننا سنحاول الإجابة ولكن بشكل عام، ولنا عودة إلى الموضوع عند استعراض شبكات ملاحظة القسم واجراءات تحليل التفاعلات مدرس تلاميذ.

هناك في البداية عملية كشفية استطلاعية سابقة على البحث وممهدة له، تمكننا من تحديد مجال الملاحظة ووضع القوائم أو الجداول أو الشبكات لجميع الاستجابات التي سنسجلها. ويمكن اللجوء، أثناء الملاحظة إلى أسلوبين في التسجيل: فإما أن نسجل حضور أو غياب استجابات معينة، وتواترها، أو نلجأ بعملية تحليلية دقيقة إلى تقدير مدة أو شدة الاستجابة.

5- قوائم تسجيل الملاحظة:

عادة ما يعتمد في تسجيل التواتر على قوائم تبيان حدوث السلوك أو عدمه ولا نستعمل في حالة قياس نوعية السلوك أو كمية حدوثه. وتتضمن القائمة عددا من الخصائص أو السمات أو أنماط السلوك المرغوب مشاهدتها وتسجيلها، وعادة ما توضع خانتان أو ثلاث أمام كل بند للإجابة بنعم عند ظهور السلوك أم لا عند غيابه أو دون جواب.

مثال: وفيما يلي مثال لملاحظة ووصف سلوك اجتماعي عند التلميذ وهو الاهتمام بمصالح الآخرين

- تفهم حاجات ومشاكل الآخرين.
- مساعدة الآخرين في مواجهة احتياجاتهم وحل مشاكلهم.
- مشاركة الآخرين في الراي والممتلكات الخاصة.
- قبول الاقتراحات والمساعدة.
- إبداء اقتراحات بناءة.
- الالتزام بخطط الجماعة وقراراتها.
- العمل بارتياح ونظام مع الآخرين.
- تشجيع الآخرين.
- اعتراف بمساعدة الآخرين وشكرهم على ذلك.
- توصية الآخرين بالمساهمة والتعاون الجماعي.

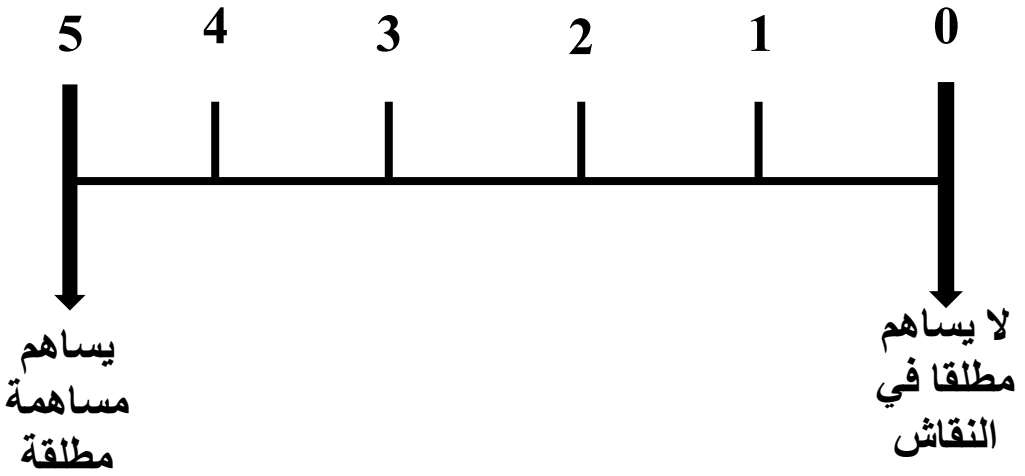
5- 1- المقاييس المتدرجة الرقمية:

يمكن اعتماد المقاييس المتدرجة الرقمية لتسجيل شدة السلوك الملاحظ، وذلك باعتماد سلم من ثلاث أو أربع درجات أو أكثر، تقابل كل درجة مقدارا أو درجة من درجات شدة السلوك.

ويمكن أن تتضمن على سبيل المثال شدة استجابة انفعالية ثلاث درجات (قوية، ضعيفة منعدمة)، أما إذا تضمن السلم خمس درجات لإنه سيمكننا من تسجيل جزئيات دقيقة.

والحقيقة أن طول السلم أو قصره يرتبط أساسا بنوع الاستجابة المراد تسجيلها أثناء الملاحظة، فإذا رغب الملاحظ، على سبيل المثال، تسجيل درجة مساهمة كل عضو من أعضاء الجماعة في مناقشة ، فإنه قد يستخدم سلما للتقدير يقسمه إلى رتب ودرجات تتراوح ما بين الصفر و 5 مثلا. بحيث يمثل الطرف الأول من السلم (أي الصفر) عدم المساهمة في النقاش، في حين يمثل الطرف المقابل المساهمة الكاملة أو الكبيرة في النقاش، أما بقية الرتب فتمثل درجات مختلفة من شدة الاستجابة الملاحظة، ويمكن وضع السلم بهذه الصورة.

اللقب والاسم	الموسسة (المدرسة)	التاريخ



الشكل يوضح المقاييس المتدرجة الرقمية.

مثال: وكمثال على المقاييس المتدرجة الرقمية نقدم أدناه، نموذجين يبينان درجة حضور البند (السلوك أو النشاط) ومدى تحققه داخل القسم، الأول وهو سلم سطانفورد لتقويم التعليم ويشتمل على تسع درجات وهي: (0 يستحيل تنقيطه)، (– 1 = عديم القيمة)، (– 2 = دون المستوى)، (– 3 = ضعيف جدا)، (– 4 = ضعيف)، (– 5 = متوسط)، (– 6 = لا بأس به)، (– 7 = مستحسن)، (– 8 = متفوق)، (– 9 = ممتاز جدا).

النموذج الثاني وهو شبكة تقويم دروس التدريب وقد استعانت بها شعبة اللغة العربية بكلية علوم التربية (جامعة محمد الخامس) لملاحظة وتقويم الدروس التطبيقية التي أنجزها الأساتذة المتدربون أثناء التدريب لسنة 1982، وهي عبارة عن سلم من خمس درجات وهي:

(– 1 = ضعيف جدا)، (– 2 = ضعيف)، (– 3 = متوسط)، (– 4 = حسن)، (– 5 = حسن جدا)،

الجدول

على أن هذه المقاييس يمكن أن تتحول إلى مقاييس بيانية وذلك عندما يعمد الملاحظ إلى رسم خطوط تمر فوق النقط التي وضعها لتحديد شدة السلوك أو درجة حضور الاستجابة. . . إلخ. ويمكننا أن نسوق كمثال على ذلك المقياس التالي والذي يحدد السمات المميزة لشخصية المدرس وهو عبارة عن مقياس بياني لتسجيل الملاحظة: طريقة القياس البياني لتسجيل الملاحظة

	1	2	3	4	5	
سلطوي	.	.	.	.	.	ديمقراطي
منغلق	.	.	.	.	.	متفتح
متقلب	.	.	.	.	.	موثوق
ضعيف	.		.	.	.	قوي
متصلب	.	.	.		.	مرن
نمطي	.	.		.	.	أصيل
متوتر	.	.	.		.	مرتاح
بارد	.	.	.	.		دافئ
ممل	.	.		.	.	مثير

شكل بياني يبين مثال عن طريقة القياس البياني لتسجيل الملاحظة.

5-2- التقارير الوصفية:

أما عندما لا يمثل السلوك اختلافات في الشدة فحسب بل اختلافات نوعية، ففي هذه الحالة يمكن اعتماد الوصف الكامل لكل مظهر من مظاهره. أي اعتماد طرق أقل شكلية مثل كتابة التقارير المفصلة عن السلوك الملاحظ وما يسمى باليوميات السلوكية والسجلات القصصية. على ظان هذا الاسلوب لا يمكن الملاحظ من تسجيل الوقائع المناسبة بطريقة موضوعية. كما يتصف بالتعميم الأمر الذي يسمح بتسرب الذاتية. وأكبر نقط الضعف في هذه الطريقة أنها تتطلب وقتا طويلا لتسجيل البيانات وتحليلها وتفسيرها. وكثيرا ما يلجأ المفتشون في التعليم، التسجيل ملاحظاتهم إلى هذه الطريقة المتمثلة في كتابة تقارير التفتيش. ونسوق اسفله مثالا عن تقرير كتبه مفتش في التعليم الثانوي قام بزيارة أستاذ في مادة الفلسفة:

قمت بزيارة الأستاذ (س) بثانوية كذا، على الساعة الثالثة وكان الدرس الذي يلقيه على « تلامذته يتعلق بموضوع:

. » مراجعة الجدلية المثالية وقوانين الديالكتيك «

وهو موضوع يتصل بالمقرر في برنامج الفلسفة لتلامذة البكالوريا، وقد استهل الأستاذ درسه باستجواب التلاميذ حول معنى الجدلية المادية، وأخذ يفرق بين مادية فيورباخ ومادية ماركس ومثالية هيجل. مستعينا بخبرة تلاميذه ومعلوماتهم. وكلما تلقى الأستاذ جوابا من تلامذته سجله على السبورة، وبعد ذلك أعطى لمحة عن قوانين الديالكتيك مشيرا بصفة خاصة إلى:

قانون وحدة المتناقضات.

قانون تحول الكم على الكيف.

قانون نفي النفي، . . . وما إلى ذلك.

الطريقة: يعتمد الأستاذ على طريقة الحوار في إلقاء دروسه، فهو يعلق الأهمية (على الأسئلة التي يلقيها وردود الفعل التي تستثيرها هذه الأسئلة عند تلامذته، وقد تبين أن تلامذته واعون ويتتبعون باهتمام بالغ طريقة استاذهم ويتجاوبون معها. هذا بالإضافة على أن الأستاذ يستعين بالسبورة كثيرا في ضبط أفكاره وتصميم درسه ويحاول أن يسلسل أفكاره بطريقة منطقية.

تقييم: ان الأسلوب الذي سار عليه الأستاذ له محاسنه التي لا تنكر فيراينا. (فتشغيل التلاميذ والاعتماد عليهم في المشاركة من شأنه أن يعطي للدرس حيوية مطلوبة كما أن استعمال السبورة من طرف الأستاذ يدل على اهتمامه بتركيز معلوماته وضبطها ولفت النظر إلى العناصر التي يتكون منها بناء الدرس وهي طريقة مقبولة، لكن الذي لفتنا إليه نظر الأستاذ هو أنه لا ينبغي أن يلجأ إلى المراجعة الطويلة كما فعل، إلا بعد أن يطمئن بأنه قد قطع أشواطا بعيدة في البرنامج. كما أننا لفتنا نظره إلى العناية بالإنشاء الفلسفي وأن يكتسي تصحيحه صيغة جماعية لنخلق لدى التلاميذ أكبر قدر من الحوافز للعمل.

وفيما عدا ذلك فإن الأستاذ يظل جديرا بالثقة رغم حداثة تجربته التربوية ذلك أن تفتحه» واستعداده وكفاءته كلها عوامل تبشر بعطاء مثمر وهكذا يمكننا أن نلاحظ، من خلال هذا المثال، طابع العمومية الذي يميز التقارير واليوميات الوصفية، و فضفاضية العبارات والمصطلحات المستعملة مما قد ينتج عنه اختلاف في الفهم والتأويل بالإضافة إلى تركيز التقرير على جوانب دون غيرها من عملية التدريس والتي قد يغفلها ملاحظ آخر يقوم بمشاهدة نفس الدرس. وكذا الخلط الواضح بين الملاحظات والوصف وبين التفسيرات الشخصية والتقويم. فضلا عن صعوبة تفريغ بياناته وتحليلها وتفسيرها. مما يجعلنا نعتقد في ضعف القيمة العلمية لمثل هذه الوسيلة من وسائل تسجيل الملاحظة، وضرورة استبدالها بأدوات مقننة وشبكات أكثر دقة وموضوعية.

نعني بالشبكات الوسائل الموضوعية التي تم تقنينها واختبارها قصد تسجيل جوانب من العملية التعليمية خلال ملاحظة الأقسام.

وقد سبق الحديث عن بعض الأساليب العامة لتسجيل الملاحظة في العلوم الإنسانية مثل قوائم تسجيل الملاحظة، والمقاييس المتدرجة الرقمية والتقارير الوصفية، واذا كان الحديث عن شبكات ملاحظة القسم يندرج ضمن الحديث عن وسائل تسجيل الملاحظة بصفة عامة، فلابد من الإشارة إلى أن هذه الأخيرة أكثر شمولية من الأولى في حين تبقى الشبكات أنظمة خاصة بتحليل أو تقييم العملية التعليمية بصورة أساسية. إنها أدوات لتسجيل والوصف والتصنيف وان اقتضى الحال، لتأويل مختلف الظواهر القابلة للملاحظة في القسم.

وتتميز معظم شبكات تحليل العملية التعليمية بالخصائص الأساسية الآتية:

- كل شبكة باعتبارها نظام تحليل، تمكن من دراسة مظهر أو عدة مظاهر من الواقع التعليمي الشديد التعقيد.
- تجسد كل شبكة نموذجا وتصورا معينا ورؤية خاصة لواقع القسم. وان هذا التصور يمنح كل شبكة، باعتبارها نسقا، خصوصيتها ويحدد في نفس الوقت الجانب أو الجوانب التي تسمح بملاحظتها وتسجيلها.
- كل شبكة تتخذ شكل مجموعة من المراقي وتصنف داخلها البنود التي يقابل كل واحد منها الأحداث المراد تسجيلها.

- تتضمن كل شبكة عملية تجزيئية لهدف تحليل السلوك الملاحظ وترتيبه

والحقيقة أن طبيعة الشبكة تتحدد بالغرض من الملاحظة بصفة عامة، فاستعمال شبكة دون غيرها متوقف على طبيعة الملاحظة وعلى نوع الملاحظين، (أي ما إذا كانوا باحثين أم مراقبين أم مدرسين في طور التكوين)، ولكن ذلك لا يمنع من استعمال نفس الشبكة من طرف هؤلاء جميعا، لما قد يتصف به بعضها من مرونة تجعلها صالحة لمختلف المواقف. ومع ذلط تبقى شبكة ملاحظة القسم والتي عادة ما تستعمل قصد البحث وتحليل العملية التعليمية، غريبة إن أردنا استعمالها قصد تكوين المدرسين.

وتشير كثير من الأدلة إلى أنه عادة ما يسعى الأساتذة المؤطرون في معاهد تكوين المدرسين، إلى ألا تبقى ملاحظات المتدربين ملاحظات سلبية، لذلك فإنهم يقترحون على المتدربين المساهمة في وضع قوائم لتسجيل الملاحظة، أو الاقتصار على استخدام القوائم الموجودة، مما يجعلهم يدركون أنهم لا يشاهدون موقفا بالاعتماد على أبصارهم (أي بأعينهم فحسب) وانما بفضل نماذج موجودة من قبل وضعت بعناية ووفق الشروط التجريبية المعروفة. مما يسمح سواء على مستوى وضع الشبكات أو على مستوى استغلالها، بتمازج المعطيات النظرية والتطبيقية بكيفية فعالة ومجدية.

على أن العمل على وضع شبكات للملاحظة يقتضي اعدادا خاصا بالإضافة إلى توظيف المعلومات الأساسية حول ميكانيزمات السلوك التربوي التعليمي، وحول مفاهيم الصدق والثبات وبعض مبادئ البحث العلمي.

ومن المحتمل أن يكون من بين الأسباب الرئيسية لصعوبة وضع وسائل تصلح لجمع المعلومات عن العمل في الفصل، تعقيد الموقف التعليمي نفسه، وتباين أنواع النشاط والطرق المتبعة في كل فصل، واختلاف طرق التدريس في ميادين التعلم المختلفة. وتزداد هذه المشكلات وضوحا إذا تأملنا في الاختلافات بين الطرق المستخدمة في الفصول التي تتبع طريقة السؤال والجواب والطرق الفردية أو النشاط الجماعي، او الطرق المستخدمة في معامل العلوم والكتابة على الآلة الكاتبة والتربية البدنية، ونتيجة لهذه الصعوبات ظهرت أنواع كثيرة من مقاييس وقوائم التقدير ووسائل تسجيل النشاط واستخدمت الوسائل الميكانيكية مثل جهاز التسجيل. غير أن التمرن على وضع شبكات ملائمة لا يعني الاستغناء عن الشبكات الموجودة والمعروفة والمستعملة على المستوى العالمي مثل شبكة فلاندرز، والتي سنعمل على عرضها في الفقرات القادمة، أو شبكة دولانشير وغيرهما.

وكما هو معلوم فقد تعددت شبكات وصف وتحليل العملية التعليمية وقد أحصى سيمون وبوبير منذ سنة1968 ، 26 شبكة. وبعد سنتين فقط من ذلك التاريخ أي سنة 1970، قدما لائحة جديدة للشبكات المعروفة في ذلك الوقت، فكان عددها 79 شبكة وكلها وضعت باللغة الإنجليزية. أما الآن فهناك أزيد من 300 شبكة متداولة في مختلف اقطار العالم.

وتتنوع الشبكات بتنوع الجوانب التي تهتم بها، فمنها ما يركز على السلوك الانفعالي مثل شبكة فلاندرز ومنها ما يركز على السلوك العقلي المعرفي مثل شبكة بلاك.

واذا كانت معظم الشبكات تميل إلى الاقتصار على ملاحظة السلوك الكلامي والتفاعلات اللفظية فإن بعضها قد اهتم بالسلوك غير اللفظي أو بهما معا، وقد وضعت بعض الشبكات لرصد سلوك المدرس في الدرجة الأولى، مثل شبكة دولندشير التي تسعى لوصف وتحليل وظائف المدرس التعليمية. وشبكة جويس التي تمكن فقط من تحليل سلوك المدرس.

واذا كانت شبكة كاردنير وكاس وأيضا نسق سبولدينك تصلح للمرحلة الابتدائية فإن شبكة كل من فلاندرز، وجويس تصلحان لجميع المستويات الدراسية.

كما تخصص بعض الشبكات في ملاحظة بعض المواد دون غيرها مثل شبكة فرايت وبروكطور والتي تفيد في وصف دروس الرياضيات المعاصرة، في حين يصلح تعديل موسكوفيتز لشبكة فلاندرز لتعليم اللغات الأجنبية.

هذا وتختلف الشبكات اختلافا بينا من حيث البنيات المكونة لها أو من حيث طريقة الاستعمال وكيفية تفريغ البيانات، على أن توظيف شبكات الملاحظة سواء في البحوث التربوية أو في عملية التقويم أو تكوين المدرسين، أثار بعض الانتقادات منها بشكل خاص: ان أغلب الشبكات المستعملة تميل إلى التركيز على نشاط المدرس على حساب سلوك التلميذ، كما تركز على السلوك اللفظي في حين تغفل محتويات التعليم وظروف العمل والظروف الاجتماعية المحيطة.

ومع ذلك فقد ظهرت بعض الأنظمة التي تولي عناية خاصة للسلوك غير اللفظي مثل حركات المدرس وايماءاته (انظر شبكة روبرسون)، وكذا لنشاط التلاميذ ومقدار مساهمتهم، وطبيعة النشاط الذي يقومون به، وما إذا كانت المساهمة تلقائية أو استجابة لأسئلة المدرس وتوجيهاته، وعدد المرات التي يقوم فيها التلاميذ بالأسئلة والمناقشة، وغير ذلك.

وهناك ملاحظة كثيرا ما يرددها المهتمون بهذا الميدان وهي صعوبة تطبيق بعض الشبكات، وصعوبة تفريغها والاستفادة من بياناتها، خاصة بالنسبة لغير المتخصصين والذين لم ينعموا بتدريب خاص على استعمالها. ان هذه الملاحظة تتضمن دعوة إلى بذل المزيد من الجهود لتبسيط الشبكات وتيسير طريقة الاستعمال وطريقة تفريغ البيانات، خاصة وأنها بدأت تعرف انتشارا واسعا في مؤسسات تكوين أطر التعليم.

ولا بد من الإشارة في الأخير إلى انتقاد مؤداه أن التكوين المفيد هو التكوين الذي يتجنب الاستناد إلى نماذج أو أنظمة جاهزة والتي تصير، حسب هذا الانتقاد، عامل تقييد وجمود.

ولكن الآن نخلق، نتيجة ذلك،نوعا من الاضطراب والعشوائية. والحقيقة أن هذا الانتقاد يجعل من العملية التعليمية عملية ذاتية تقتضي توظيف أساليب هي أقرب إلى الفن منها على العلم والموضوعية.

لكن ولتفادي التقيد بنظام واحد للملاحظة، عادة ما يقترح الأساتذة المؤطرون في كليات ومعاهد تكوين المعلمين والأساتذة، أكثر من نظام، كي تتاح للطلبة المتدربين والمتهيئين لمزاولة التدريس، الفرصة للمقارنة والانتقاد البناء والكشف عن الاختلافات الموجودة بينها وادراك جوانبها السلبية.

ومن جهتنا فإننا سنعمل على التعريف ببعض أنظمة التحليل وبعض شبكات ملاحة القسم وهي:

1) شبكة دولندشير وبايير لتحليل وظائف المدرس التعليمية.
2) سلم ملاحظة وتقويم الدروس لشعبة اللغة العربية بكلية علوم التربية.
3) نظام روبرسون لتقويم التدريس.
4) شبكة فلاندرز لتحليل التفاعلات داخل القسم.

هذا ولا بد من التذكير بأن عرض النماذج الثلاثة الأولى سيكون عرضا مركزا وسريعا، في حين سنتوقف بشيء من التفصيل بخصوص النموذج الرابع، أي بالنسبة لشبكة فلاندرز نظرا لأهميتها وانتشارها عالميا.

ثم لا بأس أن نذكر أيضا، بأن عرض هذه الشبكات والأنساق هو على سبيل الاطلاع والاستئناس والا فإننا نؤمن بضرورة تطويرها أو استلهامها والاستفادة منها في وضع شبكات وأنظمة للملاحظة والتحليل تكون أقرب إلى انشغالاتنا التربوية وألصق بما نستهدفه في نظامنا التعليمي.

5-3- شبكة دولندشير وبايير لتحليل وظائف المدرس التعليمية:

تتضمن شبكة دولندشير وبايير والتي وضعا صيغتها النهائية سنة 1969، لائحة بتسع وظائف، سنعمل على عرضها بشكل سريع للتعريف بها وللاستئناس ببنودها والتي يمكن أن تشكل منطقا للباحثين عندنا في مجال علم التدريس، إن هم أرادوا استلهامها في وضع شبكات خاصة.

وقبل ذلك، لا بأس أن نشير إلى أن هذه الشبكة تأثرت بدورها بأبحاث وبنسق ماري هوك والتي قامت بتجميع وتحليل عدد كبير من التفاعلات بين المدرس والتلاميذ ووضعت بناء عليه سلما ب 23 وظيفة.

تنطلق هوك من المبدأ القائل بأن المدرس وبفضل وضعيته المتميزة في العملية التعليمية، لا يمكن أن ينشط وأن يدرس دون أن ينجز وظيفة تجاه تلميذ واحد أو تجاه القسم بأكمله. إن للمدرس القدرة على تقديم المساعدة أو سحبها وعلى الحكم والعقاب والموافقة أو الرفض، على قبول أو تجاهل إجابة التلميذ. . . إلخ.

المدرس « وكان أهم انتقاد وجهه دولاندشير إلى نسق هوك هو أنه يستلهم منظور والذي أصبح متجاوزا، خاصة وأن تحديد مدى نجاح المدرس وتفوقه كان يستند. » الناجح حسب دولاندشير، بالأساس على حكم المفتشين أو مدراء المدارس في حين أن أهم مبرر من مبررات البحث العلمي في هذا المجال، يكمن في الصعوبة التي يلاقيها هؤلاء (المفتشون والمدراء) في الملاحظة الدقيقة للدروس وفي التقويم الموضوعي لأداء المدرسين ولبعض أنماط النشاط التعليمي.

اللائحة:

وظائف التنظيم:	وظائف التقييم الإيجابي (فيدباك +).
ينظم المدرس مشاركة التلاميذ.	يستحسن بكيفية نمطية.
ينظم تحركات التلاميذ في القسم.	يستحسن بإعادة إجابة التلميذ.
يأمر:	يستحسن بكيفية متميزة.
أ – يرسم تدابير واطار العمل.	يستحسن بكيفية أخرى.
ب – يحدد نظام وتعاقب الأعمال.	
ج – يراقب بكيفية محايدة التقدم وحصول.	
يحسم في موقف نزاع أو منافسة	

وظائف التحكم:	وظائف التقييم السلبي (فيدباك –).
يفرض المدرس المعلومات: أ – يعرض المادة. ب – يجيب عن الأسئلة التي يلقيها بنفسه.	يرفض، بكيفية نمطية. يرفض، بإعادة إجابة التلميذ بسخرية أو تأنيب. يرفض، بكيفية متميزة. يرفض، بكيفية أخرى. تقييم مؤجل، (فيدباك مؤجل ضمنيا).

يفرض المشكلات:	وظائف الإيضاح:
أ – يضع الأسئلة ويصوغ المشكلات. ب – يحدد الأعمال والتطبيقات الواجب إنجازها. يفرض طرق الحل، وكيفية معالجة المشكلات. يوحي بالإجابات: أ – يقد مؤشرات الحل أو الطرق المؤدية إليه. ب – يلقي أسئلة مجملة. يفرض رأيا أو حكم قيمة. يقدم إعانة غير مطلوبة.	يستعين بوسائل: أ – تصويرية. ب – رمزية. ج – بناءات أو تركيبات يدوية. يطلب من التلميذ استخدام وسائل: أ – تصويرية. ب – رمزية. ج – بناءات أو تركيبات يدوية.

وظائف التطوير:	تقنيات سمعية بصرية:
ينبه: أ – يخلق جوا حيويا ومثيرا. ب – يقترح اختيارا معينا. شخصيا.» بحثا » يطلب فكر التلميذ: » ينظم » يبني أ – يوضح تعبيرا عفويا للتلميذ. ب – يدعو المدرس التلميذ إلى تحديد أو إتمام أو تعميم أو تركيب بخصوص تدخله العفوي. ج – يقترح مراقبة ممحصة. د – يدعو التلميذ إلى إبداء رايه.	أ – يستعملها المدرس. ب – يستعملها التلميذ. ج – يكتب على السبورة.

يقدم إعانة يطلبها منه التلميذ:	وظائف التعاطف الإيجابي:
أ – يحل الصعوبة بنفسه. ب – يوجه أبحاث التلميذ. ج – يستجيب لطلب معلومات.	الثناء، الاعتراف بالاستحقاق، يجعل من التلميذ قدوة. يثير المدرس المودة. يشجع. يعد بالمكافأة. يكافئ. يشهد بخفة الروح عند التلميذ يشير للتلميذ بكلمة رقيقة.

وظائف التشخيص:	وظائف التعاطف السلبي:
يتقبل تدخلا عفويا. يطلب من التلاميذ وصف تجربته خارج المدرسية. يؤول موقفا شخصيا (للتلميذ). يفرد التعليم: أ – تبعا لوضعية التلميذ الشخصية. ب – بواسطة تقنيات تربوية (غير التفاعلات اللفظية).	ينتقد، يتهم، يتهكم. يهدد. ينذر. يعاقب. يسوف بكيفية مبهمة. يرفض التدخلات العفوية. يتخذ موقفا بذيئا.

طريقة الاستعمال:

يقتضي استعمال هذه الشبكة التسجيل الكامل والأمين للدرس سواء على شريط (كاسيط) أو بواسطة الإختزال، بعد ذلك يقوم الملاحظ بتحليل الدرس جملة، ونذكر بأن كل جملة يمكن أن تتضمن أكثر من وظيفة، ويقوم الملاحظ بتسجيل أرقام الوظائف مثلما هي عليه في اللائحة بحيث يبدأ بتسجيل الرقم الروماني ثم الرقم العربي ثم الحرف المناسب.

مثال: يشير المدرس إلى صورة طائر.

المدرس: » ما اسم هذا النوع من الطيور ؟» (3.2.1).

التلميذ: » حجل » ، «ببغاء » .

المدرس: إنه الصقر (5.4)

تتضمن هذه اللقطة خمس وظائف ونقوم بتسجيلها في ورقة بيضاء على النحو التالي:

ارقام الوظائف التي يسجلها الملاحظ	الوظائف
1 - (1-1)	وظائف التنظيم 1- ينظم المدرس مشاركة التلاميذ بطرحه السؤال
2 - (1-2 - أ)	وظائف التحكم (بطرح السؤال) 1- يفرض المشكلات أ – يضع الأسئلة ويصوغ المشكلات
3 - (1-3 - أ)	وظائف الإضاحة: (اذا شخص المدرس شخصية مادية) 1- يستعين بوسائل. أ - تصويرية.
4 - (1-2 - ب)	وظائف التحكم: (إذا أجاب المدرس نفسه على سؤاله). 1- يفرض المدرس المعلومات 2- يجيب على الأسئلة التي يلقيها بنفسه
5 - (4-4)	وظائف التقويم السلبي: (لا يوافق على إجابات التلاميذ) 4- يفرض بكيفية أخرى (حين لم يقبل ضمنيا إجابة التلاميذ عند يذكر بنفسه الاسم الصحيح للطائر

جدول يمثل ورقة تسجيل الوظائف الخمس للقطات

ملاحظة: نشير الى أن الملاحظ يقوم بعد انتهاء الحصة بحساب عدد المرات التي تكررت فيها كل وظيفة و كذلك عدد مرات تكرار البنود الفرعية في كل وظيفة. و يستخرج نسبتها ليتبين نوع الوظائف التي طغت على الحصة و بالتالي ليحدد أسلوب المدرس و شخصيته.

تطور أدوات الملاحظة في التربية والتدريس:

المحاضرة أنواع وتصنيفات أدوات الملاحظة

تمهيد:

على الرغم من ان الاصول الحقيقية لأدوات الملاحظة المنظمة ترجع لبداية هذا القرن حيث طور المربي الامريكي هورن عام 1914 أداة لتحديد مشاركة التلاميذ في الفصل، إلا أن المحاولات الجادة لتطوير أدوات مقننة لم يظهر إلا في الثلاثينات من قبل مربين وآخرين مثل أندرسون ورايت ستون .

ولقد استفاد رايت ستون عام 1935 من أعمال سابقة : هورن في تطوير أداة لملاحظة تحفيز المعلم للتلاميذ واستجاباته لهم كسماعه وتشجيعه لمساهماتهم في التعلم وأسئلته لهم وتثبيطه لمشاركتهم . كما طور رايت ستون خلال نفس الفترة أداة أخرى تتكون من فئات سلوكية تخص مبادرات التلاميذ وفضولهم ونقدهم وتذكرهم وتحملهم لمسؤوليات التعلم.

أما أندرسون الذي عاصر رايت ستون فقد قام بتطوير أداة منظمة لملاحظة المناخ الاجتماعي للفصل من خلال التركيز على سلوك المعلم التسلطي والراشد السوي.

وخلال الأربعينات، وعلى أساس أعمال أندرسون في الملاحظة المنظمة لسلوك المعلم الاجتماعي، خرجت أداتان هامتان أولاهما عام 1943 لثلاثة من المربين : لوين وليبيت ووايت Lewin, Lippet and White ، وتضم ثلاثة أنواع من السلوك : السلطوي والديموقراطي العادل ثم السائب Laisse Faire ، وثانيهما عام 1949 لجون ويثول مركزًا هذه المرة على سبعة أنواع من سلوك المعلم التي يمكن استخلاصها من عباراته التالية خلال التدريس حيث تم تفصيلها في كتب محمد زياد حمدان و هي كالاتي:

- عبارات تعزيز التلاميذ ومساعدتهم .
- عبارات قبول وتوضيح ما يبديه التلاميذ .
- عبارات المساعدة على حل مشاكل التلاميذ
- العبارات الحيادية – لا لصالح التلاميذ ولا ضدهم .
- عبارات التعليمات والتوجيهات المباشرة .
- عبارات التوبيخ والتأنيب والاستنكار .
- عبارات تعزيز المعلم لنفسه وتبريره لموقفه أو سلوكه .

وفي بداية الخمسينات، قام روبرت بيلز R. Bales بتطوير أداة لملاحظة أساليب تفاعل المجموعات الصغيرة وكيفيات الاتصال بين أفرادها، وما يسود هذا من ضبط وادارة وتقييم وقرارات ونقد . ولم يكن الجديد في أداة بيلز متمثلا في الحقيقة بعناصرها، بل بإدخاله لعامل الوقت وفتراته التكرارية في ملاحظة سلوك المعلم وتسجيله .

ومع نهاية الخمسينات، طلع ند فلاندرز Ned Flanders بأداته لملاحظة التفاعل اللفظي الصفي، حيث قام بتنقيحها بعدئذ خلال الستينات من هذا القرن . وبينما تشكل أداة فلاندرز النموذج الذي تطورت على أساسه العديد من أدوات الملاحظة اللاحقة،

فإنها في نفس الوقت تعد أوسعها انتشارا واستخداما في مجالات ملاحظة وقياس التدريس، و اليوم فإن أدوات ملاحظة التدريس قد تنوعت وتعددت لدرجة واضحة، حتى أصبحت تقرب في مجملها من رقم المائة على أقل تقدير .

لقد تعددت أدوات الملاحظة المتداولة في التدريس كما أشرنا في السابق حتى قاربت 100 أداة عولج معظمها في مصدر شامل واحد يطلق عليه «مرايا لأجل السلوك .

ومهما يكن من عدد أدوات الملاحظة وكثرتها المتداولة الآن في التدريس، فإن تصنيفاتها وأنواعها المختلفة تبدو موجزة في 11 تصنيف و هي كما يلي :

1-أنواع أدوات الملاحظة حسب مجال السلوك الصفي الذي تجسده:

يمكن تقسيم أدوات الملاحظة حسب مجال السلوك الصفي الذي تمثله كل منها إلى خمسة أنواع هي:

1-2- أدوات التفاعل اللفظي:

تختص هذه الادوات بملاحظة السلوك الصفي اللفظي للمعلم والتلاميذ. وبالرغم من أن العديد من الأدوات الحالية قد ركزت على السلوك العاطفي الاجتماعي كما هو الحال مع أداة فلاندرز، وحمدان، و ويثول، وأداة أميدون هنتر وغيرها الكثير، فإنها قد شملت في نفس الوقت أنواعا أخرى سلوكية لفظية إدراكية واجتماعية .

ومن ناحية ثانية، فإن هناك أدوات اختصت مباشرة بملاحظة السلوك اللفظي الادراكي حيث تمثل أداة سولومون، و ميكلدانلد ا زريت، و مونبي، وسميث، و سنايدر أبرز هذا النوع.

1-3- أدوات التفاعل غير اللفظي:

تركز هذه الأدوات عموما على السلوك الحركي والتنظيمي والاداري للمعلم، سواء كان هذا السلوك إدراكيا أو عاطفيا أو اجتماعيا في طبيعته، من أمثلة هذا النوع: أداتي كونن وجالاوي و أداة لندفال.

1-4- أدوات المحتوى المنهجي:

يتوفر نوعان رئيسيان لأدوات المحتوى المنهجي إحداهما: يركز على سلوك المعلم والتلاميذ الخاص بمحتوى منهجي محدد مثل العلوم كأداتي مونبي و ماثيوس، والطب كأداتي اندرسون وجيسون، والاحياء كأداة بالزر ايفان، واللغات الاجنبية كأداة موسكويتز والرياضيات كأداة رايت، ثم الاجتماعيات كأداة ماسيالاس، هذا ويبلغ مجمل أدوات الملاحظة التي تعالج موضوعا دراسيا متخصصا اثنتي وعشرين من أصل تسع وتسعين .

أما النوع الرئيسي الثاني لأدوات المحتوى المنهجي فهو عام يمكن بالواحدة منها ملاحظة سلوك المعلم والتلاميذ في أية مادة منهجية. وقد بلغ مجموع أدوات هذا النوع اثنتين وسبعين من أصل تسع وتسعين. إن أداة أميدون هنتر، وأداة براون وجماعته و أداتي ويثول وسولومون وغيرها الكثير هي أمثلة لهذا النوع .

1-5- أدوات ممارسات استراتيجيات المعلم:

تختص هذه الادوات بملاحظة ما يقوم به المعلم من ممارسات واستراتيجيات تدريسية لغرض تعليم التلاميذ للمادة الدراسية او تحقيقه للأهداف التربوية المقترحة، إن أدوات براون، وسولومون، و ريبل شولتز لكشف تناغم سلوك المعلم مع اهدافه هي أمثلة لهذا النوع.

1-6- أدوات الاتصال والتخاطب الإنساني:

يركز هذا النوع من الأدوات على ملاحظة وسائل وأنواع اتصال المعلم بأفراد التلاميذ، وما ينتج عنه عادة من تأثيرات إيجابية أو سلبية على سلوكهم عموم اً. إن أداة بوهلر ريشموند لتحليل سلوك الاتصال الشخصي بين الأفراد هي نموذج للأدوات الحالية.

2-أنواع أدوات الملاحظة حسب التركيز السلوكي لعناصرها:

تتلخص أنواع التركيز السلوكي التي تجسدها عناصر أدوات الملاحظة أو فئاتها السلوكية في سبعة رئيسية وثامنة ثانوية انتقائية هي كالتالي: التركيز الإدراكي والعاطفي والحركي والاجتماعي والروتين الإداري والبيئي المادي والعلمي ثم الانتقائي حيث يبدو توضيح موجز لكل منها كما يلي :

2-1- التركيز الإدراكي:

يسمى السلوك الإنساني إدراكيا إذا كان مصدره العقل أو وصف شيئا يتصل بالعقل، إن التذكر ومعالجة المعلومات والمعارف وعمليات العد والترقيم والجمع والقراءات والتبويب والتصنيف والتسمية والتعريف والتحليل والربط والمقارنة والاستنتاج والتعميم والتقييم وما يشابهها الكثير، هي أمثلة مباشرة للسلوك الادراكي، كما ان حديث المعلم والتلاميذ المرتبط بالمادة الدراسية سواء كان عرضا لمعلوماتها أو توضيحا أو اقتباسا وتسميعا أو تفسيرا أو تفصيلا وشرحا أو ايجازا وتلخيصا أو استنتاجا لعلاقة أو إعطاء لأمثلة، هي كلها نماذج سلوكية متصلة بالعقل، ويمكن اعتبارها على هذا الاساس إدراكية.

وهناك عدد من التصنيفات السلوكية الادراكية التي قام بتطويرها مجموعة من المربين في التربية وعلم النفس مثل:

تصنيف بلوم للقدرات الإدراكية، وسلم غانييه للمهارات العقلية، وبناء العقل للعمليات الفكرية لغيلفورد، ومقياس (مراحل) بياجيه للتطور الإدراكي، حيث ركز كل منها على صنف محدد من أنواع السلوك والعمليات الفكرية .

هذا وقد بلغ مجموع أدوات الملاحظة التي ضمت في ثناياها جزئيا أو كليا سلوكا إدراكيا خمس وخمسون أداة من أصل تسع وتسعين، حيث تمثل أداة سولومن في الفصل السادس من هذا الكتاب وأداة غالاغهر آشنر أمثلة من هذا النوع.

2-2- التركيز العاطفي:

يقال عن السلوك الانساني بأنه عاطفي إذا صدر من العاطفة والمشاعر أو اتصل مباشرة بها. إن دعم المعلم لتلاميذه وقبوله لمشاعرهم وآرائهم، وتفهمه لصعوباتهم ومشاركتهم لأفراحهم وأزماتهم وتعبيراته الايجابية والسلبية حول ما يقوله أو يقوم به التلاميذ، كما أن قبول التلاميذ للمعلم وطاعتهم وتنفيذه لتوجيهاته وأوامره ورغباته التربوية، او مقاومتهم له هي امثلة للسلوك العاطفي الحالي .

إن تصنيف كراثوول الذي يختص بأنواع السلوك العاطفي، يجسد أهم الاعمال المتخصصة التي ظهرت في التربية حتى الآن:

وقد أكدت الباحثتان سايمون و بوير بأن عددا كبيرا من أدوات الملاحظة التي قاما بجمعها تركز على السلوك العاطفي الشعوري للمعلم والتلاميذ، حيث وصل مجملها لخمس وسبعين أداة من مجموع تسع وتسعين.

من أمثلة هذه الأدوات : أداتا ويثول ورايت ستون وأداتا فلاندرز وحمدان للتفاعل اللفظي ثم أدوات اميدون هنتر، وهولي، و ميغوير.

2-3- التركيز الحركي:

عندما يتصرف السلوك الانساني بالحركة والميكانيكية دون التعبير اللفظي، مستخدما في ذلك الوجه (للإيماء) والاطراف وأعضاء الجسم الاخرى، يطلق عليه عندئذ حركيا. إن أهم التصنيفات التي ظهرت في التربية للسلوك الحركي عدة منها: تصنيف هارو 1972 وتصنيف كبلر وجماعته عام 1970 .

من الامثلة المباشرة لهذا النوع من أدوات الملاحظة التي عالجها هذا الكتاب أداة غالاوي للتفاعل غير اللفظي في الفصل السابع. أما العدد الاجمالي للأدوات التي احتوت على عناصر أو فئات سلوكية حركية، فقد بلغ اثنتي وعشرين من أصل تسع و تسعين

2-4- التركيز الاجتماعي البناء الاجتماعي :

يشار لسلوك المعلم أو تلاميذه بانه اجتماعي او يتصل بالبناء الاجتماعي للفصل، إذا حدد نوع المتحدث والمستمع أو جنسه أو عرقه أو دينه أو عمره أو أظهر دوره الاجتماعي بالمقارنة بالآخرين، أو أشار مباشرة لسلوك أو قيمة أو تقليد أو عادة اجتماعية .

إن ستا وثلاثين أداة من مجموع تسع وتسعين الواردة في (مرايا لأجل السلوك) قد اختصت بدرجة رئيسية بالسلوك البناء أو الاجتماعي الصفي مثل : أداة مان ، أو على الاقل احتوت على فئات سلوكية محدودة له كأداة حمدان في الفصل الرابع وأداة اميدون هنتر.

2-5- التركيز الاداري أو الروتين:

يعالج السلوك الاداري او السلوك الموجه لأعمال ومظاهر الروتين الصفي مهمات تربوية وتنظيمية مثل: تحضير المعلم لدرسه اليومي واعداده للمواد والوسائل التعليمية والغرفة الدراسية وتنظيمه للتلاميذ واخذ الغياب والحضور والمحافظة على الانضباط الصفي. كما يعالج أيضا الاجراءات الروتينية التي يتبعها المعلم التلاميذ في استخدام الكتب المقررة والمذكرات والكتابة والقراءة وحل المشكلات التربوية والسلوكية النظامية. وعلى العموم فإن السلوك الاداري او الخاص بالروتين الصفي يكون عادة في نوعين: السلوك الاداري او الروتين المتصل بموضوع التدريس، و الأخر المتصل بالنظام والانضباط الصفي .

إن عدداً لا بأس به من أدوات الملاحظة قد اختص كلياً او جزئيا بهذا النوع من السلوك حيث تجسد أداة كونن مثالا مباشرا لهذه الادوات .

2-6- التركيز العملي "أنشطة المعلم والتلاميذ":

يختص عدد من أدوات الملاحظة (ست وثلاثون أداة) بدرجة جزئية أو كلية بالسلوك العملي الذي يقوم به المعلم التلاميذ في الفصل، كما هو الحال عند القراءة أو التسميع أو الكتابة أو

استخدام الطرق والوسائل التعليمية أو مشاهدتها الاستماع اليها، أو التنفيذ العملي للمهمات التربوية، إن أداة براون، وأداتي ماثيوس ثم غالاغهر آشنر تجسد مباشرة هذا النوع.

2-7- تركيز البيئة المادية لغرفة الدراسة:

تصف الأدوات التي تختص نسبياً أو بشكل كامل بهذا التركيز الفراغ المادي لغرفة الدراسة وما يسوده من مظاهر ومواد وآلات وتجهيزات ومكونات شكلية.

إن اثنتي وعشرين أداة من مجموع تسع وتسعين تعالج البيئة المادية للغرفة الدراسية، حيث تمثل أداة لندفال نموذجا لذلك.

2-8- التركيز الانتقائي المتنوع:

هناك تسع أدوات تختص كل منها بملاحظة جانب سلوكي محدد أو مظهر خاص من مظاهر التفاعل والتربية الصفية. لقد اثبتت الباحثتان سايمون و بوير هذه الادوات وتركيزاتها المختلفة كما يلي:

- أداة أندرو دبنر التي تركز على ملاحظة مظاهر القلق الذي يمكن استنتاجه من نماذج كلام المتحدث .
- أداة جون هربرت التي تركز على ملاحظة نموذج الدراسة اليومي وشكله ومحتواه كما يؤديه المعلم، مستخدماً في ذلك مبادئ متنوعة للتدريس .
- أداة يعقوب كوونن التي تركز على تحديد مواقع التلاميذ وأبعادهم المكانية بالنسبة للمعلم.
- أداة سوارنغ كواتراكول التي تركز على ملاحظة سلوك التلاميذ المتعلق بالمواضيع الدراسية المختلفة .
- أداة شارل ماثيوس التي تركز على تحديد حجم مجموعة التلاميذ التي يستجيب لها المعلم أداة هيو بيركنز التي تركز على ملاحظة أساليب وأدوار تدريس المعلم.
- أداة روسويل بيوكيت التي تركز على ملاحظة درجة ونوع مشاركة التلاميذ في التربية الصفية .
- أداة لويس تايلر التي تركز على ملاحظة الأبعاد (السلوكيات) النفسية التحليلية التي تسود التفاعل الصفي للمعلم والتلاميذ.

3- أنواع أدوات الملاحظة حسب الموضوع الذي يمكن مشاهدته بها :

تقسم أدوات الملاحظة حسب الموضوع الذي يمكن مشاهدته بها إلى نوعين رئيسيين: أدوات ملاحظة صفية خاصة بالمعلم والتلاميذ، ثم أدوات ملاحظة غير صفية خاصة بالمجموعات الصغيرة والاسرة والموجه أو المشرف الاجتماعي أو المعالج النفسي والاداري أو المرشد الطلابي وتابعيهم خارج الغرف الدراسية .

وبينما يبلغ عدد أدوات ملاحظة المواضيع الصفية اثنتين وثمانين، فإن قريناتها لملاحظة المواضيع غير الصفية يصل فقط لاثنتين وثلاثين، من أمثلة النوع الاول أداة براون وسولومون لملاحظة المعلم، وأداة لندفال و ماثيوس لملاحظة التلميذ وأداة فلاندرز وحمدان، و ويثول، ورايت ستون، و كوونن وأداة أميدون، هنتر وهولي و مغوير و بوهلر ،ريشموند و بيوكيت و غالاغهر – آشنر لملاحظة المعلم والتلاميذ معاً .

أما أمثلة النوع الثانية أدوات ملاحظة المواضيع غير الصفية فهي : أداة بيوكيت لملاحظة الاداري او المشرف مع تابعيهما من المعلمين والتلاميذ.

4- أنواع أدوات الملاحظة حسب الغرض التربوي الذي تهدف تحقيقه:

تتلخص أهم الاغراض التي تستخدم لأجلها أدوات الملاحظة عموما في ثلاثة هي: الأبحاث والتدريب ثم التقييم. وبينما يركز الباحثون في استعمالاتهم لأدوات الملاحظة على كشف أنواع السلوك التربوي للمعلم والتلاميذ، الفعالة في أحداث التربية الصفية، أو لتطوير مقاييس التعليم أو التحقق من موثوقيتها وصلاحيتها فإن زملاءهم المربين يقومون باستخدام ما يناسب من هذه الادوات في تدريب المعلمين واعدادهم بالمهارات السلوكية المؤثرة ايجابيا في تعلم التلاميذ، او تحفيزهم في الحالات التدريبية الاخرى على التخلي عن أنواع سلوكية أو غير بناءة للتربية والتفاعل الصفي.

أما التقييم فقد لوحظ بأن الادوات المتخصصة أو التي يمكنها القيام به محدودة عددياً، بحيث لا تزيد عن اثنتي عشرة، وربما يرجع سبب هذه القلة إلى كون أدوات الملاحظة عموماً وصفيه علاجية في طبيعتها، دون تقييم التدريس أو الحكم على كفايته أو فعاليته .

ومن هنا سادت أغراض البحث والتدريب استعمالات أدوات الملاحظة، حيث بلغ مجموع ما يمكن استخدامه منها في أعمال البحث ثمان وتسعين أداة، وفي أعمال التدريب اثنتا وخمسون أداة من أصل تسع وتسعين. إن أداة براون وأداة ماثيوس هما نموذجان للأدوات التي يمكن توظيفها في تقييم التدريس، أما الأدوات الأخرى التي تشملها فصول وملاحق الكتاب، فيمكن استخدامها في البحث والتدريب في مجالات التربية والتدريس .

يوضح جدول الموالي الاغراض التربوية لاستعمال ادوات الملاحظة والعدد الكلي الذي يمكن

توظيفه في تحقيق كل غرض منها من اصل تسع وتسعين اداة:

5- أنواع أدوات الملاحظة حسب الاجراء المستخدم لتسجيل السلوك:

يمكن تقسيم أدوات الملاحظة حسب الاجراء المستخدم في تسجيل السلوك إلى سبعة أنواع تبدو موضحة كما يلي :

5-1- أدوات الملاحظة التي تستخدم تغير السلوك كإجراء للتسجيل:

تتكون معظم أدوات الملاحظة من فئات سلوكية محددة تخص المعلم والتلاميذ، مثل: محاضرة المعلم، سؤال المعلم، مبادرة التلاميذ، واجابة التلاميذ، وهدوء التلاميذ أو مقاومة المعلم .

يقوم المعلم أو المشرف عند استخدام مثل هذه الادوات بتسجيل السلوك في كل مرة يلاحظ حدوثه، ولا ينتقل عادة في تسجيله إلى سلوك أو فئة سلوكية اخرى الا اذا لاحظ انتقال تفاعل المعلم او التلاميذ لآخر مختلف. إن ثماني وستون اداة من مجموع تسع وتسعين تقوم على استخدام هذا الاجراء، حيث تمثل أداة فلاندرز وحمدان و ويثول في الفصل الثالث والرابع والخامس هذا النوع .

5-2- ادوات الملاحظة التي تستخدم الاشارة كإجراء للتسجيل:

يعمد المشرف خلال هذا الاجراء إلى تسجيل السلوك الذي يشاهده لمرة واحدة فقط طيلة فترة الملاحظة، بالتغاضي عن مرات حدوثه، وذلك بوضعه اشارة مناسبة متفق عليها بخصوصه إن المأخذ الرئيسي لهذا الاجراء يكمن في مساواة انواع السلوك النادرة الحدوث بقريناتها المتكررة او كثيرة الحدوث، الامر الذي لا يعطينا تمثيلا صالحا أو صورة دقيقة واقعية لما يجري بين المعلم وتلاميذه في غرفة الدراسة. يمكن على كل حال التغلب مبدئيا على هذا النقص بتقصير فترة الملاحظة لأدنى درجة ممكنة حيث عندها تتقارب نتائج تسجيل السلوك بإجراء الفئة مع قرينه للإشارة .

إن أداة براون في الفصل التاسع هي مثال لأدوات النوع الحالي الذي يستخدم الاشارة كإجراء لتسجيل السلوك، حيث يقوم المشرف بملاحظة أنواع السلوك الجارية خلال عشر دقائق، ثم يعمد في الخمس دقائق التالية لتسجيل ما شاهد حدوثه منها لمرة واحدة فقط .

يطلق البعض على هذا الاجراء : عينة الوقت وهو كما نرى يؤدي بالإضافة للمأخذ الرئيسي اعلاه، إلى مأخذ آخر يتجسد في تزويدنا بصورة متقطعة غير متكاملة لما يجري في الغرفة الدراسية حيث قد يحدث خلال فترة الخمس دقائق المخصصة للتسجيل أنواع هامة جدا من السلوك الايجابي أو السلبي الذي قد يكون له اثر بالغ في التربية الصفية اللاحقة أو المقبلة يبلغ عدد لا بأس به من أدوات الملاحظة التي تستخدم الاشارة عينة الوقت كإجراء لتسجيل

السلوك ست وعشرين أداة، منها أداة سولومون في الفصل السادس، وأداة هولي و ميغوير ولندفال .

5-3- أدوات الملاحظة التي تستخدم تغير المتحدث كإجراء للتسجيل:

يستخدم عدد لا بأس به من أدوات الملاحظة (ما مجموعة اثنتا وثلاثون أداة)، التغير في نوع جنس المتحدث كإجراء لتسجيل البيانات السلوكية المطلوبة.

وفي الغالب، يتم للمشرف أو الملاحظ تطبيق هذا الاجراء بمشاهدته وتسجيله لأنواع السلوك الجارية لديه، ثم وضعه لإشارة اضافية محددة في فئة خاصة بالأداة لتدل على نوع الفرد الذي قام أو بادر بالسلوك .

إن أداة حمدان للتفاعل اللفظي الشامل في الفصل الرابع، وكذلك أداتي ريبل شولتز وبيوكيت تستخدم مثل هذا الاجراء .

5-4- أدوات الملاحظة التي تستخدم تغير المستقبلين أو المستمعين كإجراء للتسجيل:

يستخدم عدد قليل من أدوات الملاحظة (مجموعها أربع فقط) التغير في نوع المستمعين او مستقبلي سلوك المعلم من التلاميذ، حيث يشار لمثل هؤلاء في كل مرة يلاحظ التغير في نوعهم أو جنسهم أو عددهم أو طبقتهم أو معتقداتهم .

ومهما يكن، فإن هذا الاجراء يستعمل غالبا برفقة واحد أو أكثر من الاجراءات الاخرى التي نعالجها في هذه الفترة. إن أدوات آدمز بيدل وأندرسون وأوين شو سايفرت و شوسلر هي أمثلة مباشرة للنوع الحالي.

5-5- أدوات الملاحظة التي تستخدم وحدات الوقت كأجراء للتسجيل:

يتم تسجيل السلوك بهذه الأدوات من خلال فترات محددة من الوقت، تختلف في طولها بطبيعة الحال من أداة لأخرى. فبينما يستخدم فلاندرز على سبيل المثال وحدة من الوقت تعادل ثلاث ثوان، يستعمل حمدان وحدة خمس ثوان طيلة فترة ملاحظة تصل لعشر دقائق.

ومهما اختلف طول وحدة الوقت المستعملة، فان الملاحظ خلال هذا الاجراء يقوم بتسجيل السلوك في كل مرة يشاهده خلال الوحدة الزمنية المحددة، تماما كما هو الامر في الاجراء الاول : تغير السلوك. واذا حدث ان قام المعلم أو التلاميذ بالسلوك لمدة تزيد عن وحدة الوقت المستخدمة، فان المشرف أو الملاحظ يلجأ في مثل هذه الحالة إلى تدوين السلوك كل مرة يستهلك فيها وحدة الوقت المعينة .

فإذا حاضر المعلم مثلا لمدة خمس دقائق متواصلة، فإن الملاحظ يسجل هذا السلوك في أداة حمدان لستين مرة متتابعة، حيث (5د * 60 ث) /5ث = 60 مرة.

وتجدر الاشارة بأن كثيرا من أدوات الملاحظة تستخدم هذا الاجراء برفقة قرينه الاول : تغير السلوك أو الفئة السلوكية كاستراتيجية موحدة لملاحظة السلوك وتسجيله. ومهما يكن فإن ما مجموعه ثمان وثلاثون أداة من أصل تسع وتسعين تستعمل وحدة الوقت كإجراء للتسجيل، حيث تمثل هذا النوع أداة فلاندرز ،وحمدان، و كوونن، و غالاوي، وأداتا اميدون هنتر و ماثيوس.

5-6- أدوات الملاحظة التي تستخدم التغير في الموضوع أو المحتوى الدراسي كإجراء للتسجيل :

تتميز معظم الأدوات التي تستخدم الاجراء الحالي التغير في الموضوع أو المحتوى الدراسي في تسجيل السلوك الصفي بالصفة الادراكية غالبا .

يقوم المشرف خلال هذا الاجراء بتسجيل السلوك الذي يلاحظه حسب تغير تركيزه الموضوعي أو محتواه الاكاديمي سواء تغير المتحدث أو المستمعون ام لم يتغيروا .

إن مجمل أدوات هذا النوع يبلغ تسع، حيث تمثل أداة غالاوي، واداة غالاغهر آشنر نموذجين لذلك.

5-7- أدوات الملاحظة التي تستخدم التدوين المتعدد لتسجيل السلوك :

هناك عدد ملحوظ من الأدوات التي تستخدم التدوين المتعدد للسلوك الذي تجري مشاهدته.

فمثلا قد يسجل السلوك حسب تركيزه الاكاديمي أو نوعه كالمحاضرة او توجيه الاسئلة، أو نوع المتحدث كالمعلم أو التلاميذ، ومحتواه كالحقائق أو التوجيهات أو النقد، ونوع المستقبلين من التلاميذ كالطلاب أو الطالبات، والبيض أو السود، والاغنياء أو الفقراء، والمتفوقين أو المتدنين تحصيليا ...

كما يمكن ايضا للمشرف تسجيل السلوك في بعض أدوات الملاحظة بصيغة أزواج كما هو الحال في أداة فلاندرز، أو تسجيل السلوك مرتين كما هو الامر مع الادوات التي تحتوي على فئات أو انواع سلوكية رئيسية وأخرى فرعية أو ثانوية تنتمي للسلوك الرئيسية الام. إن أداتي براون وسولومون وأدوات هولي و ميغوير و لندفال تنتمي للنوع الاخير الذي يستخدم التدوين المتعدد للسلوك الرئيس وقرينه الفرعي.

6- أنواع أدوات الملاحظة حسب الوسائل التقنية اللازمة لجمع بياناتها:

يقصد بالوسائل التقنية التي تلزم لجمع بيانات التدريس الآلات السمعية وأجهزة الفيديوتيب. ويمكن لأدوات الملاحظة على أساس حاجتها لاستخدام هذه الوسائل في جمع البيانات أن تكون على نوعين رئيسيين: أدوات قادرة على جمع البيانات السلوكية ذاتياً، وأدوات تستلزم نوعا محددا من الوسائل التقنية لجمع وتدوين بياناتها .

وبينما يشكل النوع الاول الغالبية من حيث العدد، أي سبع وستين أداة من أصل تسع وتسعين، فإن النوع الثاني الذي يعتمد على الوسائل التقنية في جمع بياناته يصل عدديا لثلاث وثلاثين. من أمثلة الأدوات الذاتية التي عالجها الكتاب: أدوات فلاندرز وحمدان وويثول ورايت ستون وبراون وسولومون و غالاوي وأدوات أميدون هنتر وهولي و ميغوير و ريبل شولتز و ماثيوس و لندفال. أما الادوات التي تلزمها مساعدة تقنية، فقد عرض الكتاب كنماذج لها: أداتي كوونن، وأداة بيوكيت.

7- أنواع أدوات الملاحظة حسب البيئة التي تستخدم فيها:

يصل عدد البيئات التي وردت استعمالات أدوات الملاحظة فيها إلى خمس رئيسية، وسادس ثانوية متعددة هي كما يلي :

- بيئة صفية لملاحظة اية مادة دراسية.
- بيئة صفية لملاحظة مادة دراسية محددة.
- بيئة تجارية أو صناعية.
- بيئة علاجية كما هي الحال في التوجيه والعلاج النفسي والارشاد الطلابي والتعديل السلوكي .
- بيئة المجموعات الصغيرة.
- بيئة انتقائية متنوعة تختلف من أداة لأخرى مثل بيئة طبيعية وبيئة معملية أو اسرية.

هذا وقد ركز الكتاب على عرض الادوات التي تستخدم في البيئات التربوية الصفية العامة أو التي تخص موضوعا دراسيا محدد اً.

كما قدم اداة واحدة: ريبل شولتز كنموذج لما يمكن ان يستخدم في كشف التوافق أو التناغم بين سلوك المعلم وأهدافه التربوية.

تبدو البيئات التي يمكن استخدام أدوات الملاحظة التسع وتسعين فيها والعدد الفرعي لأدوات كل بيئة في الجدول التالي:

8- أنواع ادوات الملاحظة حسب عدد العاملين في استخدامها:

إن الاغلبية الساحقة لأدوات الملاحظة (حول 90 أداة)، لا تستلزم ادارتها اكثر من فرد واحد هو الملاحظ او المشرف. اما القلة الباقية وعددها تسع، فيتطلب استخدامها اثنين او اكثر من الملاحظين والفنيين. هذا، ويرجع السبب الرئيسي في اعتقادنا لحاجة هذه الادوات لأكثر من فرد لإدارتها، لكونها تعتمد في جمع بياناتها على الوسائل التقنية المرئية السمعية حيث لوحظ في هذا المجال بأن سبعا منها (من تسع) ينتمي لهذا النوع .

9- انواع ادوات الملاحظة حسب عدد الأفراد الذين يمكن ملاحظتهم بها:

يمكن تقسيم ادوات الملاحظة على اساس عدد الافراد اللذين يمكن ملاحظتهم بها إلى ثلاثة انواع رئيسية هي كما يلي :

- أدوات ملاحظة فرد واحد وهو المعلم غالبا»، ويبلغ عددها الاجمالي 23 من اصل 99 .
- ادوات ملاحظة فردين هما المعلم والتلميذ او الأب والابن أو المرشد النفسي وزبونه. وعدد هذه الادوات يصل لعشر فقط .
- ادوات ملاحظة اكثر من ثلاثة أفراد، وهذه تكون على نوعين: ادوات ملاحظة صفية خاصة بالمعلم والتلاميذ وتشكل الغالبية، حيث تبلغ ثمان وخمسين اداة .
- ثم ادوات ملاحظة غير صفية تتصل بالبيئات الاجتماعية و الاقتصادية والاسرية والعلاجية حيث يصل عددها لخمس عشر .

10- انواع ادوات الملاحظة حسب متطلبات التدريب لاستخدامها:

يمكن ان تكون الملاحظة حسب متطلبات التدريب للأفراد الذين يديرونها في ثلاثة أنواع :

– أدوات ملاحظة لا يحتاج الذين يديرونها إلى تدريب يذكر كما هو الحال مع اداة حمدان المعدلة و ويثول ورايت ستون وسولومون ، وأدوات هولي ومغوير و لندفال.

– ادوات ملاحظة يحتاج الذين يديرونها لتدريب بسيط لا يتعدى في مجمله عدة ساعات فقط كما هو الحال مع أداة فلاندرز و براون و كوونن و غالاوي و ريبل شولتز ، وأداة اميدون هنتر و بوهلر ريشموند و ماثيوس و بيوكيت و غالاغهر آشنر.

– ادوات ملاحظة تحتاج لتدريب جاد يتعدى عدة ساعات ويصل ليوم او اكثر احيانا كما هو الحال مع اداة شالوك و ميدلي وسايمون أغازريان و سبولدينغ وطابا وبيلاك و غالاغهر وسميث و آدامز بيدل.

11- أنواع ادوات الملاحظة حسب طبيعة تطويرها:

تقسم ادوات الملاحظة حسب طبيعة تطويرها من قبل اصحابها مبتكريها إلى اربعة اقسام رئيسية تبدو كما يلي :

- أدوات طورت على اسس و مبادئ نظرية وعملية ضمنية محددة ومعروفة. كما هو الحال مع أداة برون، وسولومون، ويصل العدد العام لهذه الادوات على كل حال لست عشرة.
- أدوات طورت على اسس و مبادئ نظرية وعملية ضمنية غير محددة من قبل أصحابها بالضبط، وانما اشير عموما» لمصدرها كنظريات التعلم وتفاعل المجموعات وفلسفة التربية مثل أداة فلاندرز ، ويثول، ورايت ستون، وكونن، يبلغ عدد أدوات هذا النوع حوالي عشرة .
- أدوات طورت بتعديل او دمج ادة أو اكثر من أدوات الملاحظة المتداولة كما هو الحال مع أداة حمدان، و غالاوي، ويربل شولتز، واداة اميدون هنتر ، و مغوير. يبلغ عدد أدوات هذا النوع خمس وعشرين على الأقل.
- أدوات طورت من قبل أصحابها دون أية إشارة للأصول النظرية او العملية التي اعتمدوا عليها في صناعتها، يبلغ عدد هذه الأدوات حوالي أربع وعشرين، ومن امثلتها: أداة ماثيوس و بيوكيت و لندفال و غلاغهر آشتر.

المحور : أداة فلاندرز للملاحظة الصفية

المحاضرة : تقديم أداة فلاندرز

أهداف المحور:

- فهم التفاعلات الصفية :يهدف المعلم إلى تعلم كيفية استخدام أداة فلاندرز لتحليل وفهم التفاعلات التي تحدث داخل الفصل الدراسي بين المعلم والطلاب.
- تقييم جودة التفاعلات :يسعى المعلم إلى استخدام الأداة لتقييم جودة التفاعلات الصفية، وتحديد مدى فعالية طرق التدريس والتوجيه التي يستخدمها، وكذلك مدى استجابة الطلاب لها.
- تحليل أنماط التوجيه والاستجابة :يهدف المعلم إلى فهم الأنماط الشائعة للتوجيه والاستجابة في الفصل الدراسي، وكيفية تأثيرها على تجربة التعلم لدى الطلاب.
- تحسين مهارات التوجيه والتفاعل الصفي :يهدف الدرس إلى تعزيز مهارات المعلم في التوجيه الفعّال والتفاعل مع الطلاب داخل الفصل الدراسي، وتحسين قدرته على توجيه ودعم تعلم الطلاب بطرق فعالة.
- تطوير المهارات التقييمية :يسعى المعلم إلى تطوير مهاراته في استخدام أدوات التقييم المختلفة، وفهم كيفية تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام أداة فلاندرز وتطبيق النتائج في تحسين عملية التدريس والتعلم.

تمهيد:

تعتبر أداة فلاندرز الخاصة بملاحظة التفاعل اللفظي للمعلم مع طلابه، وسيلة تغذية راجعة، تقوم على ملاحظة وحصر السلوك اللفظي للمعلم والطلاب، لكون هذه السلوك يمكن ملاحظته وتسجيله بدرجة عالية من الثقة . وهي تعتمد على تسجيل الاستجابات اللفظية من جانب المعلم أو الطلاب، بهدف التعرف على نمط التفاعل اللفظي السائد، ولذلك لا تستخدم في الدروس التي يعمل فيها الطالب بمفرده، أو الدروس التي يشاهد فيه الطلاب أفلاما، أو يستمعون إلى تسجيلات صوتية، بمعنى أن هذا الأسلوب لا يستخدم إلاعندما يعتمد الدرس على تفاعلات لفظية بين المعلم والطلاب.

1-مكونات أداة فلاندرز:

تتكون أداة فلاندرز من عشرة فئات سلوكية تبدو كما يلي:

سلوك المعلم غير المباشر، ويتألف من أربع أنواع :

أ- سلوك المعلم الغير مباشر:

1- 2- قبول مشاعر التلاميذ:

يتعاطف المعلم هنا مع التلميذ، ويشعر بمشاكلهم ويقبل اعذارهم سواء اكانت إيجابية أو سلبية فعندما يقول المعلم مثلا : بانه يفهم كيف يشعر التلميذ، عندما لم يقم بحل الواجب المنزلي، أو انه يتفهم مصاعبه والمشاكل التي مر بها شخصيا أو اسريا، أو يدرك ما يشعر به التلميذ من فرحة نتيجة لحصوله على علامة عالية في الاختبار، متقبلا تلقائيا مواقف التلاميذ ومشاعرهم وأحاسيسه دون اثارة للتعنيف أو التهكم، فإن سلوكه يبوب ضمن هذه الفئة .

1-2- مديح التلاميذ:

يمتدح أو يشجع المعلم سلوك أو عمل للتلاميذ ويحث على استمراره.

وتتضمن هذه الفئة كلمات أو عبارات ثناء وتشجيع المعلم للطالب على أدائه لسلوك معين، وتعمل هذه الكلمات والتعبيرات على تخفيف توتر الطالب ومساعدته في عرض أفكاره وتنمية مفاهيمه ومهاراته، ولكن مدح المعلم لطالب لا يكون على حساب آخر .وقد يكون الثناء على الطالب في صورة كلمات " أحسنت أو ممتاز .. " أو في صورة عبارات " مثل : أنت طالب مجتهد، أو أنت ذكي حقاً .. " ولا يعتبر من قبيل الثناء قول المعلم " اجتهد يا غبي لتصبح مثل محمد " . كما أن قول المعلم " ممتاز يا محمد، فعلاً إن الفولت هو وحدة قياس فرق الجهد " يُصنف في فئتين هما " ممتاز يا محمد " في فئة الثناء والتشجيع، بينما قوله "فعلاً إن الفولت هو وحد قياس فرق الجهد" يُصنف في فئة قبول أفكار التلاميذ التالية.

1-3- قبول واستعمال أفكار التلاميذ:

عندما يقول التلميذ جملة أو رأيا معينا أو يبدي اقتراحا و ويوافق المعلم عليه بقوله: "حسنا" إنها فكرة جيدة، ما تقوله صحيح، ملخصا بعدئذ فكرة التلميذ على مسامع الفصل بلغة بسيطة مقبولة، يسجل حديث المعلم في هذه الحالة ضمن هذه الفئة السلوكية.

إن المهم هنا هو إعطاء التلميذ لفكرة أو رأي أو خبرة ثم موفقة المعلم وصياغتها بعبارات أخرى مبسطة للتلاميذ، عندما يحدث هذا: فكرة التلميذ و موافقة المعلم عليه، ثم صياغتها بأسلوب آخر لمجموع الفصل، يبوب سلوك المعلم كقبول إيجابي لأفكار التلميذ ويسجل على هذا الأساس .

1-4- توجيه الأسئلة للتلاميذ:

تحوي هذه الفئة من السلوك على أسئلة المعلم التي يكون هدفها الرئيسي الحصول على إجابة محددة من التلميذ، وقد يسأل المعلم أحيانا ثم يعطي فكرة توضيحية كإجابة عنه أو يبدأ بإلقاء معلومات بخصوص إجابته، إن مثل هذه الأسئلة التي لا يعطي التلميذ إجابة عليها لا تسجل ضمن الفئة الرابعة، بل تبوب ضمن الفئة الخامسة لسلوك المعلم وهي فئة المحاضرة.

وعلى العموم عن أي سؤال يستلزم إجابة معينة من التلميذ يسجل في الفئة الرابعة، أما غير ذلك، فالمحاضر يجب ان ينتبه إلى نوعية السؤال: فإذا قصد المعلم مثلا (نقد التلميذ)، فإنه يسجل ضمن الفئة المناسبة لذلك، كالعبارات التهكمية الاستفزازية التي يقصد بها المعلم تعنيف التلميذ مثل: ماذا تفعل خارج مقعدك؟ لماذا تتكلم بدون إذن؟ من الذي سمح لك ان تعمل هذا؟ حيث تبوب جميعا ضمن في الفئة السابعة (نقد المعلم)

2- سلوك المعلم المباشر ويشمل :

2-1- إلقاء أو محاضرة المعلومات:

إن سلوك المعلم طيلة فترة إلقائه أو محاضرته للمعلومات على التلاميذ يعد سلوكا مباشر فكلما يعطي المعلم حقائقا أو أفكارا، أو خواطر، أو يوضح ويناقش موضوعا من المواضيع أو يعرض خبرة مربها أو يشرح كيفية استعمال آلة أو حل مسألة فإن الملاحظ يستعمل فئة الالقاء أو المحاضرة .

2-2- إعطاء التوجيهات أو الأوامر:

عندما يعطي المعلم أوامر أو تعليمات مباشرة لتلاميذه ليسلكو تصرفا ، أو ليقوموا بعمل معين، فإن مثل هذا السلوك من قبل المعلم يسجل في هذه الفئة. من امثلة سلوك المعلم الحالي: أريد منكم ان تحلوا واجب رقم 2 و 5 في صفحة 85 من الكتاب المقرر، أريدك ان تخبرني. . . كيف قضيت وقتك في غير الدراسة؟ الآن اخرجوا من الغرفة بهدوء واذهبوا للمقصف واحدا واحدا لتستلموا تغذيتكم. إن كل هذا السلوك من المعلم هي توجيهات مباشرة، يطلب فيها من تلاميذه القيام بسلوك محدد .

2-3- نقد المعلم وتبرير سلطته:

قد يلجا المعلم لنقد تلاميذه أو أحدهم نتيجة لسلوك لا يوفقهم عليه، أو قد يهدد تلاميذه بحسم قسم من علاماتهم في المادة الدراسية إذا لم يتصرفوا كما يريد فيقول مثلا : استطيع ان احسم خمس علامات من كل واحد لم يحل الواجب، مثل هذه العبارة هي تبرير لسلطة المعلم وقدرته على الحاق الضرر بالتلاميذ، وقد يقول المعلم للتلميذ أيضا: لا أحب ما تفعله الان افعل شيئا آخر إن تلميذا مثلك لا يهتم بحل الواجب، يعد كسولا إلى ذلك من عبارات النقد السلبي الذي يمكن تبويبه في هذه الفئة .

على كل حال، تنتمي الفئات السبع السابقة وأنواع السلوك المتضمنة فيها للمعلم وأسلوبه. فالفئات الأربع الأولى تخص السلوك غير المباشر، اما الفئات الثلاث التالية فتخص السلوك المباشر، أي طالما يتحدث المعلم في غرفة الدراسة، فإن حديثه (سلوكه) يجب ان يبوب في إحدى الفئات السبع السابقة.

3 – سلوك التلاميذ ويشمل فئتين رئيسيتين :

3-1- إجابة التلاميذ:

عندما يجيب التلميذ على سؤال مباشر من المعلم أو ان يستجيب لأمر لفظي منه، فإن مثل هذا السلوك يسجل في فئة رقم ثمانية، أي ان كل شيء يقوله التلميذ استجابة لمبادرة أو سؤال أو أمر من المعلم يبوب مباشرة في هذه الفئة .

3-2- مبادرة التلاميذ:

قد لا ينتظر بعض التلاميذ معلمهم ليجيبوا على سؤال منه، أو حتى يوجه هذا المعلم سؤالا فتلاحظ انه بينما يسأل المعلم تلميذا معينا ، يبادر تلميذ آخر بالإجابة على السؤال من تلقاء نفسه، أو قد يسال سؤالا آخر يريده أو يجهل إجابته. مثل هذه المبادرة في الإجابة أو السؤال تسجل دائما في فئة رقم 9 .

4- هدوء أو فوضى:

تحتوي هذه الفئة على أي سلوك لا يمكن تسجيله في الفئات التسع السابقة، حيث عندما تحدث فوضى في الفصل بحيث لا يستطاع تمييز المتكلم بسهولة، أو يكون هناك لحظات هدوء تام، فإن الملاحظ يقوم بتسجيل هذا السلوك في فئة رقم 10

جدول يبين النظام العشري لرصد التفاعل الصفي لنظام فلاندرز

حديث المعلم	غير مباشر	1- قبول مشاعر التلاميذ: يقبل ويستوضح المعلم شعور التلاميذ بلهجة مقبولة غير ناقدة سواء كان شعور التلاميذ سلبيا آو ايجابيا
		2- مديح التلاميذ: يمتدح أو يشجع المعلم سلوك أو عمل للتلاميذ ويحث على استمراره.
		3- قبول واستعمال أفكار التلاميذ: يوضح ويعيد المعلم بلغته صياغة أو تطوير أفكار التلاميذ مضيفا عليها أفكارا خاصة به، و ألا يكون سلوك المعلم مباشرا وينتمي على الفئة)رقم (5
		4- توجيه الأسئلة للتلاميذ: يسأل المعلم أسئلة حول محتوى مادة او اجراء صفي بقصد إجابة التلاميذ على ذلك.
	المباشر	5- إلقاء المعلم محاضرته: يعطي المعلم خلاله الحقائق و المعلومات بخصوص المادة الدراسية معبرا عن آرائه و مستفسرا بأسئلة مفتوحة بحيث يتولى في الغالب الإجابة بنفسه.
		6- إعطاء الأوامر والتوجيهات: يوجه المعلم أوامره و توجيهاته للتلاميذ بحيث يتوقع منهم اطاعتهم لها أو استجابتهم لمطالبتها.
		7- نقد المعلم لتلميذه و تبريره لسلطته: ويحوي عبارات ناقدة تهدف إى تغير سلوك التلاميذ السلبي أو غير المحتسب، أو تفسير المعلم وتبريره لتصرف أو سلوك قام به مع التلاميذ.
حديث التلاميذ		8- إجابات التلاميذ: وتضم أية إجاابة من التلاميذ لسؤال أو استفسار من المعلم.
		9- مبادرات التلاميذ: وتحوي أي مبادرة – إجابة أو سؤالا من قبل التلاميذ دون سؤال أو طلب المعلم أو إشارة منه.
الفوضى والهدوء		10- فوضى التلاميذ وهدوئهم: تمثل هذه الحلات السكوت التام آو الهدوء، أو فوضى الفصل بصفة عامة التي لا يسمع أو يفهم بالضبط ما يقوله المتكلم خلالها.

5- احكام عامة لسلوك المعلم في أداة فلاندرز:

هناك عدة أحكام يجب على الملاحظ تذكرها عند مشاهدته لتفاعل المعلم مع التلاميذ وذلك للمساعدة على اصدار حكم صحيح وموضوعي حول ما يجري من سلوك أو حوادث، تتلخص هذه الاحكام حسب فلاندرز كما يلي:

- يجب ان لا يزيد حديث المعلم (المباشر وغير المباشر) عن 67 % من مجموع ما يجري في الفصل من سلوك وحديث وتفاعل .

- يجب ان لا تزيد مدة محاضرة أو إلقاء المعلم للحقائق والمعلومات عن 50 % من وقت الحصة. وان لا تنقص عن 20 % وبهذا المعنى فإن المدى الزمني المعقول لمحاضرة المعلم يتراوح من (20-50 %)، وان المعدل العام للمعلم العادي هو (35-40 %).

- يستهلك المعلم العادي 10 % على الأقل من وقته في الحصة في استكمال أفكار واجابات التلاميذ خلال الشرح والتوضيح لموضوع تدريسه.

- إذا كان هناك نسبة كبيرة في خانة رقم 10 ، فهذا يعني بان فوضى عارمة قد سادت جو الفصل ومهما يكن، يجب ان لا تتعدى نسبة هدوء التلاميذ أو الفوضى التي يحدثونها في الفصل15 % في الأحوال العادية، واذا زادت هذه النسبة عن ذلك، فإن مشاكل سلوكية أو نظامية عامة قد شغلت وقتا اكثر من الحصة، وبالتالي فإن ما يجري في غرفة الدراسة قد لا يكون إيجابيا أو مفيدا ".

- يستعمل المعلم العادي حوالي 0,5 %من وقته فعادي حوالي 0,5 %من وقته في قبول مشاعر التلاميذ والتعاطف معهم. أما المعلم غير المباشر في أسلوبه التدريسي فينفق حوالي 1% .

- يستعمل المعلم العادي حوالي (2 % - 1) من وقت الحصة في مديح وتشجيع التلاميذ.

- يتحدث التلاميذ في خلية رقم 8 و 9 بمعدل 25 % من الوقت في الأحوال العادية .

- تستغرق أسئلة المعلم حوالي (15 %-8) حديثة الصفي وبينما يستهلك المعلم المباشر 8 % من حديثه الصفي في الأسئلة، يستهلك المعلم غير المباشر 11 % في الأحوال العادية.

- إذا كان عدد السلوك في خلية رقم 7-6 ، و رقم 7-6 أكثر منه في خلية رقم 6-6، ورقم 7-7، فهذا يعني بان هناك مشاكل تتعلق بضبط الفصل وحفظ النظام الصفي.

- إذا كان مجموع سلوك المعلم المباشر أكثر من غير المباشر، فإن الأسلوب التدريسي للمعلم يكون مباشرا ، اما إذا حدث العكس فإن أسلوبه يكون غير مباشر، وهذا امر مفضل حسب رأي فلاندرز، لما له من نتائج طيبة على تحصيل التلاميذ العام، ولما يتصف به عادة من إنسانية وتفهم لحاجات التلاميذ النفسية والتعليمية .

6- استعمال أداة فلاندرز

6-1- احكام خاصة لاستعمال أداة فلاندرز:

يقترح ند فلاندرز عدة احكام عملية عامة، لمراعاتها من الملاحظ لتكون نتائجه دقيقة ومفيدة يمكن ايجاز هذه الاحكام كما يلي:

– عندما يكون سلوك المعلم أو التلميذ ليس محدد المعالم بشكل دقيق، بحيث يمكن تبويبه في أكثر من فئة سلوكية على الشبكة المربعة، فإن الملاحظ يقوم بتسجيل السلوك في الفئة الأكثر بعدا من فئة رقم 5 ، مع استثناء فئة رقم 10 الهدوء أو الفوضى، أي ان الملاحظ يقوم بتسجيل السلوك في الفئة البعيدة عن خمسة (غير فئة عشرة)، فإذا امكن على سبيل المثال تبويب السلوك في فئة رقم 2 أو 3، فإن الملاحظ يقوم بتسجيل السلوك في فئة رقم 2 لأنها ابعد عن رقم 5 من فئة رقم 3 وكذلك الأمر، إذا كان السلوك يمكن تبويبه في فئة رقم 7 أو 10 ، فإن الملاحظ يسجل السلوك مباشرة في فئة رقم 7 مستثنيا رقم 10 على الرغم من بعدها أكثر من فئة رقم 5.

– إذا استمر سلوك المعلم مباشرا أو غير مباشر، فيجب على الملاحظ ان لا يغير تسجيله من نوع إلى آخر (مباشر إلى غير مباشر أو العكس) الا إذا كانت هناك إشارة واضحة تماما تفيد تغير سلوك المعلم. يستطيع الملاحظ تمييز هذا بملاحظة لهجة المعلم وطريقته في الكلام ثم التأكد من بدئه بمرحلة مشابهة من السلوك كالمحاضرة (سلوك مباشر)، أو استعمال أفكار التلاميذ (سلوك غير مباشر)، فمثلا إذا سال المعلم من خلال محاضرته لموضوع في التاريخ: هل عزل عمر بن الخطاب لخالد بن الوليد له ما يبرره في التاريخ؟. . . ثم يستمر المعلم موضحا قصة العزل وتبريراته أو عدمه، فإن مثل هذا السلوك لا يعتب غير مباشر (بسبب السؤال)، بل يبقى ضمن سلوك محاضرة المعلم المباشر في طبيعته.

– ان ينتبه الملاحظ لتأثير سلوك المعلم على التلاميذ، لا للقصد من وراء هذا السلوك، فإذا قال المعلم لتلميذه مثلا: هذا صحيح، ولكن اجابتك في الحقيقة ركيكة جدا فهنا مثل هذا السلوك لا يمكن تسجيله مديحا أو تشجيعا (كما يبدو من الشق الأول للجملة مهما كان قصد المعلم تجاه هذا التلميذ .

– إذا حدث اكثر من سلوك واحد خلال الثلاث ثوان المقررة لتسجيل نموذج واحد من تفاعل المعلم وتلاميذه فإن مثل هذه السلوك تسجل في فئاتها المناسبة مهما تعددت خلال الفترة المذكورة فإذا قبل المعلم على سبيل المثال شعور تلميذ ثم بدا مباشرة بمدحه أو تشجيعه مستعملا ما قاله التلميذ وكانت كل هذه (افتراضا) قد حدثت خلال ثلاث ثواني، فإن الملاحظ سيسجل القبول الأولى في الثانية واستعمال رأي التلميذ في الفئة الثالثة .

– تبويب توجيهات المعلم في فئة رقم 6، إذا كانت هذه التوجيهات تطلب شيئا مباشرا من التلاميذ مثل اذهب إلى السبورة، اقرأ الفصل الخامس على مسامع الفصل، اجلس في مقعد... أما إذا كانت التوجيهات غير مباشرة والهدف منها عمل جماعي مفتوح مثل: دعونا نذهب الان للاستراحة، فإنها تبوب في فئة رقم 5 ضمن حقائق أو معلومات يلقيها المعلم عادة على تلاميذه دون امره

– عندما يدعو المعلم تلميذا باسمه، فإن الملاحظ سيجل مثل هذا السلوك في فئة رقم .4

– إذا كان هناك فترة متصلة من الهدوء أو الضحك أو الفوضى، فانه يجب على الملاحظ يسجل ذلك كل ثلاث ثوان في فئة رقم 10 مهما كانت التكرارات .

– عندما يكرر المعلم فكرة حرفيا التلميذ الصحيحة ، فان ذلك يسجل في العادة في فئة رقم 2 المديح، حيث يعتبر تكرار إجابة التلميذ الصحيحة مدحا له .

– عندما يكرر المعلم فكرة التلميذ، مضيفا بان مثل هذه الفكرة ستناقش فيما بعد، فان هذا يسجل في فئة رقم 3 قبول أفكار التلاميذ.

– إذا بدأ تلميذ بالتحدث بعد تلميذ آخر، دون إذن أو طلب من المعلم، فإن الملاحظ يقوم بالتسجيل ثلاث أنواع من السلوك: الأولى هو إجابة التلميذ للمعلم حيث تدون في فئة رقم 8

ثم حديث التلميذ المباشر بدون سماح المعلم أو اذن له، في فئة رقم 8، ثم حديث التلميذ المباشر بدون سماح المعلم أو إذن له في فئة رقم 10 فوضى، ثم مبادرة التلميذ نفسه تسجل في فئة رقم 9 .

– إن عبارات الموافقة أو الاستحسان (مثل نعم، كذلك، يا سلام، صحيح) التي تحدث بين مبادرة تلميذ وتلميذ آخر، تسجل تشجيعا أي في فئة رقم 1 .

– تسجيل نكاتات المعلم (أو نوادره) التي لا يقصد بها إهانة افراد التلاميذ أو التعرض لهم في فئة رقم 2 كالمديح أو التشجيع. اما إذا كان قصد النكتة هو التهكم على التلاميذ أو السخرية والاستخفاف بهم، فان هذا يسجل في فئة رقم7 .

– تسجيل الأسئلة الخطابية التي تحدث عادة ضمن الالقاء أو المحاضرة ويقوم أيضا المعلم بالإجابة عليها تلقائيا، في فئة رقم 5، أي تعتبر نفسها كالمحاضرة أو الالقاء وتستبعد من كونها أسئلة حقيقية .

– تسجل إجابة التلميذ المباشرة القصيرة على سؤال المعلم في فئة رقم 8 إجابة التلميذ لسؤال المعلم ، اما اذا بدأ التلميذ بالتفصيل وتبرير اجابته ودعمها بالوثائق والمستندات، فإن هذا يسجل في فئة رقم 9 مبادرة الطلاب .

– عند إجابة عدد من التلاميذ معا بشكل مفهوم على سؤال قصي من المعلم، فإن اجاباتهم معا تسجل في فئة رقم 8 إجابة التلميذ للمعلم، أما اذا لم تكن اجاباتهم مفهومة أو متقطعة غير مفيدة فإنها تسجل في فئة رقم 10 فوضى التلاميذ.

6-2- كيفية الملاحظة بأداة فلاندرز:

– لقد طورت أداة فلاندرز لتطوير التفاعل الصفي كوسيلة بحث تربوية للتعرف على ما يجري في غرف الدراسة من سلوك وتفاعل بين المعلم وتلاميذه .

– وبعد اختبار صلاحية الأداة وثبات فعاليتها في تمييز وتوجيه السلوك الصفي للمعلم، بدا الاداريون يستعملونها بشكل واسع في تحديد نوع وفعالية سلوك المعلم، أو في تحليل المعلم ذاتيا لسلوكه الشخصي والتعرف على نقاط الضعف والقوة فيه، من خلال سماعه لشريط سمعي أو شريط مرئي (فيديو) لتدريسه مثلا ".

– ومهما يكن من امر فإنه يتوجب من الملاحظ الجلوس في مكان من الغرفة الدراسية بحيث يستطيع رؤية كافة التلاميذ مع معلمهم في وقت واحد، حتى يتسنى له تسجيل أي سلوك يحدث من المعلم أو من تلميذ أيا كان مكانهما وقد يكون مثل هذا المكان المناسب في إحدى الزاويتين الخلفيتين للفصل يجب على الملاحظ بعدئذ ان يتمهل فترة تتراوح بين خمس إلى عشر دقائق قبل البدء بتسجيل السلوك يمكنه هنا التعرف على جو الغرفة الدراسية وطبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وتلاميذه، ومانحا ملاحظته وتسجيله للسلوك فيما بعد واقعية وصلاحية أكثر .

– وحسب تعليمات فلاندرز، يقوم الملاحظ بتسجيل السلوك كل ثلاث ثواني، أي ان مجموع السلوك التي يمكن تسجيلها من قبل الملاحظ يبلغ عشرين نموذجا في الدقيقة الواحدة . فإذا امضى الملاحظ عشرين دقيقة في مشاهدة الغرفة الدراسية، فإنه يمكن ان يتوفر لديه اربعمائة نموذج سلوكي للمعلم وتلاميذه، متسلسلة تباعا من الهدوء الصفي مثلا: إلى سؤال المعلم، إجابة التلميذ، مبادرة تلميذ آخر، فوضى من تلميذ ثالث، تعنيف أو زجر من المعلم، وهكذا دواليك حتى نهاية فترة التسجيل، ومن هذا التسلسل في الحقيقة ليمثل ظاهرة هامة بأداة فلاندرز ويتم تسجيل نماذج التفاعل المختلفة بين المعلم وتلاميذه على شبكة مربعة الشكل تحتوي على مائة فئة أو خانة وكل فئة في الحقيقة تمثل نوعا من السلوك سواء كان للمعلم أو تلاميذه.

6-3- كيفية التسجيل بأداة فلندرز:

إن أول وآخر فئة يبدأ الملاحظ وينتهي بها عند مشاهدته لجو الغرفة الدراسي هو(رقم10) فوضى أو هدوء، ثم يستمر في تسجيل تسلسل الحوادث أو السلوك الصفية بعد ذلك حسب أنواعها (7)، أيان فئة رقم 10 تمثل البداية أو البوابة العامة للتسجيل ولنهايته .

- يمثل المثال التالي طبيعة التسجيل والتسلسل لأنواع السلوك حسب أداة فلاندرز: ويمثل الرقم الأول في كل زوج الاتجاه الأفقي من شبكة التسجيل، والرقم الثاني الاتجاه العمودي منها (الشكل السابق) . إن هذا التسلسل في تسجيل السلوك والفئات ينتج في النهاية مجاميع متساوية للفئة الواحدة، فمثلا اذا كان مجموع السلوك في فئة 6 الافقية هو 15 ، يجب ان يكون مجموع السلوك في فئة 6 العمودية أيضا 15 والا كانت عملية التسجيل خاطئة أو غير صحيحة.

تبدو السلوك في مثالنا التوضيحي أدناه مرقمة في شبكة أداة فلاندرز كما يلي:

- مثال توضيحي: سنعرض فيما يلي لغرض التوضيح مثال لاستعمال أداة فلاندرز في الغرف الدراسية، يقومان على استخدام بيانات سلوكية واقعية: المرحلة الأولى: تصوير حديث المعلم و التلاميذ.

المتحدث	الحديث (كلام كلمن المدرس والتلاميذ)	الترميز
المدرس	افتحوا دفتر الدروس ، و اكتبوا تاريخ اليوم	
التلميذ 01	دفتر القراءة او الدرس اللغوي	
المدرس	نحن في النصف الأول من السنة الدراسية و انت ما تزال تسأل عما سندرسه اليوم.	
المدرس	لو كنت تراجع دروسك و حصص المواد الدراسية لما طرحت علي هذا السؤال؟	
المدرس	موضوع درسنا التلوث	
المدرس	ماذا تعرفون عن التلوث	
التلميذ 02	التلوث هو صعود دخان السيارات الى السماء.	
المدرس	خالد....هل انت متفق مع هذا الجواب.	
التلميذ 03	خالد يتحدث عن نوع التلوث من أنواع التلوث.	
التلميذ 02	تذكرت يا أستاذ التلوث هو تغيير يحدث في البيئة.	
المدرس	جيد، التلوث هو تغير يحدث في البيئة.	
التلميذ 02	الا يمكن اعتبار الضجيج نوع من أنواع التلوث؟	
المدرس	فكرة رائعة سنرى هذا في الحصة القادمة.	
المدرس	افتحوا كتاب القراءة الصفحة 50 و اقرئوا النص قراءته صامطة.	

جدول يبين مثال توضيحي لحديث المعلم و المتعلمين في غرفة الصف

المرحلة الثانية: تشفير الحديث أي وضع كل حيث يحدث في كل وحدة ذات ثلاث ثوان

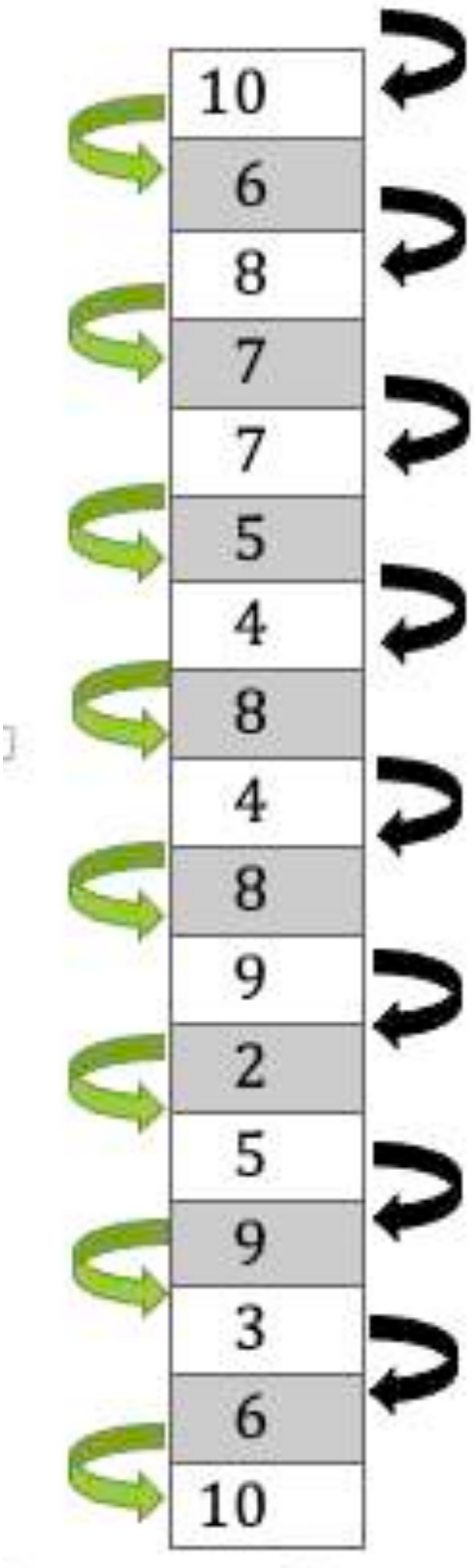
كالاتي: كان الحديث الذي دار بين المعلم و تلاميذه كالاتي:

جدول يبين مثال توضحي لحديث المعلم و المتعلمين في غرفة صفية مفرغ فيه الأرقام العشارية لنظام فلاندرز

المتحدث	الحديث (كلام كل من المدرس والتلاميذ)	الترميز
المدرس	افتحوا دفتر الدروس ، و اكتبوا تاريخ اليوم	6
التلميذ 01	دفتر القراءة او الدرس اللغوي	8
المدرس	نحن في النصف الأول من السنة الدراسية و انت ما تزال تسأل عما سندرسه اليوم.	7
المدرس	لو كنت تراجع دروسك و حصص المواد الدراسية لما طرحت علي هذا السؤال؟	7
المدرس	موضوع درسنا التلوث	5
المدرس	ماذا تعرفون عن التلوث	4
التلميذ 02	التلوث هو صعود دخان السيارت الى السماء.	8
المدرس	خالد....هل انت متفق مع هذا الجواب.	4
التلميذ 03	خالد يتحدث عن نوع التلوث من أنواع التلوث.	8
التلميذ 02	تذكرت يا أستاذ التلوث هو تغيير يحدث في البيئة.	9
المدرس	جيد، التلوث هو تغير يحدث في البيئة.	5-2
التلميذ 02	الا يمكن اعتبار الضجيج نوع من أنواع التلوث؟	9
المدرس	فكرة رائعة سنرى هذا في الحصة القادمة.	3
المدرس	افتحوا كتاب القراءة الصفحة 50 و اقرئوا النص قراءته صامطة.	6

الرحلة الثالثة: نقوم بترتيب الأرقام كآتي:

ملاحظة: يجب أن نبدأ بترتيب بـ الرقم (10) وننتهي به، لأنه من الاحكام العامة لي نظام فلاندرز.



الشكل البياني يوضح ترتيب ارقام تفريغ الجدول رقم الخاص بمثال توضيحي لحديث الملم والتلاميذ في غرفة صفية مفرغ فيها الأرقام العشرية لنظام فلاندرز.

	حديث المعلم						حديث التلاميذ		الفوضى والهدوء
	تأثير غير مباشر				تأثير مباشر				
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
01										
02										
03										
04										
05										
06										
07										
08										
09										
10										
المجموع										

المرحلة الرابعة: نقوم بعد تفريغ ترتيب الأرقام في المرحلة الثالثة في الجدول الموالي:

جدول يبين منطقة سلوك المعلم والتلاميذ المكثف في أداة فلاندرز

	حديث المعلم					حديث المتعلمين		
	تأثير غير مباشر				تأثير مباشر		بناء	غير بناء
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10
01										
02									*	
03									*	
04					*			*		
05		*					*			
06			*							*
07							*	*		
08				**		*				
09				*	*					
10						*				
المجموع		01	01	03	02	02	02	02	02	01
16	05				06		04			01

المرحلة الخامسة: نقوم بعد ذلك بحساب النسب المئوية لكل حديث و مقارنتها بالأحكام العامة لنظام فلاندرز.

الحساب كآتي:

- نسبة حديث المعلم = 68,75 %
- نسبة حديث المعلم الغير مباشرة = 31,25 %
- نسبة حديث المعلم المباشرة = 37,50 %
- نسبة حديث المعلم المحاضرة = 12,50 %
- نسبة حديث التلاميذ = 25,00 %

6-4- تفسير البيانت السلوكية في المثال التطبيقي:

- كانت نسبة حديث المعلم 68,75 % و هي أكبر من قيمة المتعارف عليه مقارنتا بالأحكام العامة لند فلاندرز.

- كانت نسبة حديث المعلم الغير مباشر 31,25 % و نسبة حديث المعلم المباشر37,50 % و منه نستنتج بان أسلوب تفاعل المعلم مع تلاميذه كان بوجه عام مباشر.
- كانت نسبة القاء المعلم للمحاضرة 12,50 % و هي أقل من المتعارف عليه في أداة نظام فلاندرز (40-35 %).
- كانت نسبة حديث المعلم في توجيه الأسئلة للتلاميذ 18,75 % و هي أكبر من نسبة المحاضرة و مقارنتا بنسبة المتعارف عليها في أحكام ند فلاندرز (15-8 %) وهو دليل على أن المعلم يطرح الأسئلة ليستعمل أفكار التلاميذ أي قبول و استعمال أفكار التلاميذ ولتي كانت هذه الأخيرة بنسبة % 6,25 و اجابة التلاميذ أي الخلية رقم 08 التي كانت نسبتها 12,50%و مبادرة التلاميذ و التي كانت نسبتها 12,50%.
- و منه نستنتج أن هذا المعلم يشرك التلاميذ في تدريسه و هو مفهوم التدريس بالكفاءات التلميذ هو محور العملية التدريسية بدون فوضى أو هدوء.
- تحتوي الخلايا الانتقالية (8-4) ، (9-4) فتحتوي على حوالي 12,50%من مجموع السلوك الصفي، وتدل هذه الأرقام في الخلايا الانتقالية استعمل نموذج الأسئلة والأجوبة و المبادرة واستعمال أفكار التلاميذ في شرحه وتفسيره للموضوع.

رابط جدول فلاندرز على الاكسل:

نرفق لكم هذا الرابط الذي يوجهك نحو جدول في برنامج الاكسل والذي حدد نوع شخصية الأستاذ انطلاقا من حديث المعلم والتلاميذ في الصف الدراسي.

بالنسبة للكود بار يكفي مسح الكود ببرنامج مسح الاكواد باستخدام هاتف ذكي يوجهك نحو الجدول في برنامج الاكسل.

https://cutt.us/2ytjI

7- فوائد أداة فلاندرز في قياس التدريس:

- تحسين مستوى ونوعية العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلميذ وبين المشرف و المعلم.
- تحسين سلوك المعلم العام وتحفيزه ليكون سلوكه فعالا و متوافقا.
- تحفيز المعلم على تنويع سلوكه وأساليبه التدريسية خلال الحصة الواحدة.
- ارتقاء تحصيل التلاميذ غالبا نتيجة تبني المعلم أنواع السلوك الإيجابي وغير المباشر.
- تزويد المعلم أو المشوف بأداة تحليلية وصفية يستطيعان من خلالها تحديد نقاط القوة والضعف في العملية التدريسية اللفظية.

تقديم أداة حمدان

تمهيد:

لفت انتباه الكاتب كثرة الاستعمال لأدوات التفاعل الصفي في التربية الأمريكية. لكن ان هذه الأدوات عموما" بصيغتها الحرفية لا تصلح "تماما لتعليمنا، لكونها صممت وطورت في الأساس للتعليم والحياة الأمريكية. وإن يكن هناك بعض التشابه بين تعليم امة وأخرى، إلا ان لكل تعليم خصوصية في الممارسات والأساليب والأهداف تميزه عن غيره من الأنظمة التعليمية و يمتلك التعليم العربي خصائصا" وأهدافا" وممارسات تربوية فذة تميزه قطعا عن أي نظام تربوي في العالم، وأن النظم والممارسات التربوية التي ننقلها من الغرب إلى الشرق لا تكفي بأي حال من الأحوال ولا تلائم أيضاً بشكل كامل طبيعة وحاجات هذا التعليم.

ويغني عن التأكيد هنا، بأن النقل الحرفي للنظريات والأساليب التربوية ثم العمل على تبنيها وتطبيقها قد يكون سببا رئيسيا" لفشلنا أو عدم فعاليتنا التربوية، وعاملا رئيسيا" من عوامل اخفاق امتنا فكريا أو حضاريا" . نتيجة الاعتبارات الثلاثة أعلاه، قام حمدان خلال عامي 1975 و 1976 بتطوير أداة ملاحظة التدريس الحالية، متوخيا" وملاءمته الطبيعة تعليمنا المحلي وممارسات لما يجري في الغرف الصفية المدرسية، مستفيدا" في نفس الوقت من التجربة الأمريكية وما توصلت إليه نظريا" وتطبيقيا" من نتائج مفيدة في هذا المجال.

نأخذ مثلاً على ذلك أداة فلاندرز التي سبق عرضها، والتي تعتبر بحق أكثر أدوات الملاحظة شهرة واستعمالا سواء في داخل الولايات المتحدة أو خارجها. لقد وجد بان هذه الأداة على الرغم من تركيزها على التفاعل الاجتماعي لغرفة الدراسة فإنها تفتقر لما يلي:

– إن أداة فلاندرز تفتقر لفئة تبين تفاعل المعلم مع نوع التلاميذ : محلي او وافد طالب او طالبة، أسود أو ابيض غني او فقير، قصير او طويل عادي او معاق او غير ذلك من تصنيفات. وان هذه الأمور الجنس واللون والطبقة الاجتماعية والدين وغيرها تمارس تأثيرا" ملموسا في التعليم الأمريكي على الرغم من التي تجري دائما" للتغلب عليها أو تجاهلها. اما في تعليمنا المحلي فقد تكون الطبقة الاجتماعية والدين والجنس والشكل والمنشأ عوامل هامة في التمييز بين التلاميذ.

– إن أداة فلاندرز تفتقر لفئة سلوكية تبين إجابة المعلم القصيرة للتلاميذ وثالثة لمبادرة التلاميذ بسؤال أو جواب او اقتراح، ومع هذا لا توجد فئة تبين إجابة المعلم عندما يساله احد التلاميذ أو يستفسر عن امر تربوي أو شخصي، صحيح ان فلاندرز قد وضع فئة لإلقاء أو محاضرة المعلومات أو الحقائق، ولكن من الوجهة التربوية والعلمية هنالك فرق واسع بين إلقاء المعلومات والاجابة عن السؤال، أي بين سلوك تدريسي مباشر وآخر غير مباشر.

– أن أداة فلاندرز تفتقر إلى فئة تبين السلوك العدائي للمعلم، قد يلجأ المعلم في تعليمنا المحلي إلى استخدام عقاب جسدي ضد افراد التلاميذ لأسباب متعددة موضوعية وغير موضوعية أن هذه التصرفات السلبية للمعلم لا يمكن التغاضي عنها أو نكرانها لما تسببه من عواقب غير حميدة في تعليم التلاميذ ونفسياتهم وردود فعلهم السلبي تجاه المعلم. ولذلك فإن احتوائها في أداة الملاحظة يشكل ضرورة لا غنى عنها، في تربيتنا المحلية على الأقل.

– إن أداة فلاندرز تحتوي على فئة لإجابات التلاميذ على المعلم والمبادر لهم بسؤال او جواب إن هذه المبادرة في الغالب موجهة للمعلم وبإيحاء منه، إن الذي يحدث في غرف الدراسة أحيانا" وخلال عمليات المناقشة بان تلميذا يستجيب لسؤال او الإجابة تلميذ آخر.

– إن أداة فلاندرز لم تعمد إلى تمييز هذا الأمر تماما، بل أجملته في بعض الأحيان في فئة رقم 10 على انه فوضى من التلاميذ وشتان ما بين الفوضى وإجابات التلاميذ النظامية المفيدة.

– أن أداة فلاندرز تفتقر إلى فئة سلوكية تبين السلوك العدائي من تلميذ لآخر. هذا السلوك العدائي قد يكون لفظيا" أو "جسمياً أو قد يكون متمثلاً في الاستيلاء على ممتلكات الغير واتلافها. إن مثل هذه السلوك العدائية تحدث من حين إلى آخر في غرفنا الدراسية المحلية إن تجاهلها تبعا لذلك هو تشويه لواقع التدريس وتمثيل غير صادق او غير متكامل المجريات.

– أن أداة فلاندرز تفتقر إلى فئة تزود المشرف بتغذية راجعة بخصوص سلوك التلاميذ المقاوم للمعلم عندما يأمرهم أو يطلب منهم القيام بمهمة دراسية كالواجب، وكتابة شيء على السبورة. واحضار رسم إلى غير ذلك من المواقف أن تجاهل

– أداة فلاندرز لهذا الأمر وإضفاء نوع من المثالية على الغرفة الدراسية، يبعدها بعض الشيء عما يجري تماما في التربية الصفية.

– أن أداة فلاندرز تفتقر إلى فئة تبين نوع الهدوء الذي قد يحدث داخل غرفة الدراسة، فهناك مثلا هدوء بناء كحالات قيم التلاميذ بحل مسائل او واجب داخل الفصل، وحالات القراءة الصامتة، وحالات مشاهدة التلاميذ للأفلام التعليمية والوسائل المعينة الأخرى، أو حتى حالات الهدوء عندما يقوم بعض التلاميذ أو المعلم بحل مسألة على السبورة. كل هذه الحالات من الهدوء البناء أجملها فلاندرز في فئة رقم 10 مع حالات الفوضى وإن هذا مخالفة لواقع التدريس وتشويه لماهية التفاعل الصفي.

1- مكونات أداة التفاعل اللفظي الشامل

تحتوي أداة التفاعل اللفظي الشامل على ستة عشر فئة سلوكية، واحدة إضافية (الفئة رقم عشرة لإظهار نوع التلاميذ الذين يتم التفاعل معهم من المعلم، تصف الأداة نوعين من الحديث أو التفاعل الصفي : حديث المعلم وحديث وردود فعل التلاميذ. وبينما ينقسم حديث المعلم إلى نوعين رئيسيين – حديث غير مباشر وحديث مباشر ، تتألف ردود فعل التلاميذ او حديثهم الصفي من نوعين أيضا" الحديث وردود الفعل البناءة والحديث أو ردود الفعل السلبية غير البناءة. وفيما يلي وصف لهذه الفئات وما تتضمنه من أنواع سلوكية وتفاعل صفي.

2- حديث المعلم غير المباشر، ويشمل الفئات السلوكية التالية:

2-1- قبول ومراعاة مشاعر التلاميذ:

تتضمن هذه الفئات أي سلوك للمعلم يبدي خلاله تفهماً لمشاعر أو مشاكل التلاميذ، سواء كان سلبيا أو إيجابيا" . ففي حالة التلميذ الذي يشعر بوعكة أو صداع او نعاس أو إرهاق أو كدر نفسي بسبب مشكلة بيتية او شخصية، نجد المعلم يقول على سبيل المثال: لا بأس اذهب إلى الوحدة الصحية.. أو لا عليك، خذ قرصين من الأسبرين مع قليل من الماء، وفي حالة ثالثة قد يقول : إذا لم تستطع الاستمرار أذهب إلى البيت وارتاح او اذهب وامسح وجهك بقليل من الماء فالقسم الأول لمثل هذه العبارات لا بأس عليك، وإذا لم تستطع الاستمرار ... تفيد قبول المعلم لمشاكل التلميذ وتفهمه لمشاكله، فتبوب في فئة رقم 1 اما

القسم الثاني من الأمثلة السابقة فتبوب في فئة رقم 7 (الأوامر والتوجيهات) وقد يكون التلميذ في حالات أخرى سعيدا" أو يضحك بشكل مقبول) أثناء مشاركته لنقاش الفصل، أو يبدي حركات فيها نوع من المرح. إن تقبل المعلم لهذه المشاعر أو الحركات السلوكية يسجل أيضا في فئة رقم 1

2-2- المديح والتشجيع والمكافأة :

قد يعمل المعلم على تشجيع تلاميذه اثناء التربية الصفية ويثني على بعضهم لحسن الإجابة او حفظ النظام والتحلي بالسلوك السوي، أو قد يمنح بعضهم أحيانا" عدداً من العلامات أو المكافأة المادية لحسن أدائهم في عمل قاموا به إن مثل هذه السلوك للمعلم تسجل مباشرة في فئة رقم 3

كذلك قد يتقرب المعلم بنكتة او حادثة شخص تلميذا بقصد المرح والتحبب له، فإذا حدث مثل هذا فإن سلوك المعلم أو تعليقه يسجل في هذه الفئة أيضا من أمثلة هذا السلوك الذي قد يحدث هنا ما يلي: إنه رأي مفيد هل تلاحظون (للتلاميذ)؟، إنه يبدو انيقا" بثيابه المرتبة الجميلة! إنك تستحق على هذه الإجابة خمس علامات إنه عمل فاخر كالرسم لوسيلة إيضاح او عمل نموذج تعليمي للاستفادة منه في الفصل او المختبر)، ذكرني لأعطيك علامات إضافية عليه إلى غير ذلك من عبارات تفيد المدح والتشجيع ومكافأة المعلم لتلاميذه على العمل أو السلوك الجيد .

2-3- قبول واستعمال أفكار التلاميذ :

يقوم المعلم خلال التربية الصفية باستعمال أفكار وآراء التلاميذ، ويكررها بلغة سهلة مبسطة. مؤكدا فائدتها واهميتها لهم. وفي حالات أخرى يصف المعلم عملا متقنا قام به التلميذ. ويلخصه لمجموع الفصل. وفي بعض الأحيان كذلك يبدا التلميذ بالإجابة، ولكن لسبب ما يتردد أو يتوقف عنها فيعمد المعلم لتكرار فكرة أو إجابة التلميذ بلغة ثانية او مبسطة لتقريب الإجابة الصحيحة وتسهيل تكملتها منه. إن كل هذه الحالات وما يشبهها تسجل مباشرة في فئة رقم 3

2-4- أسئلة المعلم

تضم هذه الفئة من سلوك المعلم غير المباشر أي سؤال يقصد من ورائه إجابة التلميذ المباشرة عليه. ومهما يكن، فإن الأسئلة الخطابية المفتوحة التي يوجهها المعلم للتلاميذ بشكل عام ثم يقوم تلقائيا" بالإجابة عليها، تسجل في فئة رقم 6 – محاضرة المعلم أو القائه للمعلومات .

2-5- إجابات المعلم

قد يقوم بعض التلاميذ في بداية الحصة او خلال الشرح والمناقشة بسؤال المعلم حول امر يجهلونه او يرغبون تفصيلا" عنه. عندما يحدث هذا ثم يقوم المعلم بالإجابة والتوضيح على ذلك، دون الانتقال إلى معلومات أخرى مطولة، فإن حديث المعلم هذا يبوب في فئة رقم 5

– إجابة المعلم. اما عندما تمتد إجابة المعلم او تتشعب فإن هذا بعد القاء أو محاضرة.

3- حديث المعلم المباشر، ويشمل الفئات السلوكية التالية :

3-1- محاضرة المعلم والقاءه للمعلومات :

ويشمل مثل هذا السلوك محاضرة المعلم للمعلومات الجديدة او القديمة واجاباته المطولة على أسئلة التلاميذ كما تضم حالات الشرح والتوضيح والمناقشة التي يطرح فيها المعلم الحقائق والأفكار والآراء والجدير بالذكر ان هذه الفئة هي أكثر أنواع السلوك استعمالا الدراسة التقليدية.

3-2- التوجيهات والأوامر

تضم هذه الفئة من سلوك المعلم كل التوجيهات والارشادات والأوامر المباشرة من المعلم إلى تلميذ محدد أو مجموع الفصل للقيام بعمل سلوك صفي أو غير صفي. من امثلة الأوامر والتوجيهات ما يلي: اذهب إلى غرفة المقصف واحضر التغذية الفردية لأفراد الفصل. اخرج على السبورة واكتب لنا، افتحوا كتاب الجغرافيا على صفحة 112 ثم اجيبوا على أسئلة رقم 5 و 7 و 8 . اخبرني كيف قضيت ليلة البارحة خاصة وانك لم تقم بحل الواجب؟. أخبرني كيف رسمت الخارطة. يمكن جمع الشق الأول من المعادلة مع الثاني لينتج لديك مقدار البعد الهندسي المطلوب قسم الخارطة إلى مربعات صغيرة ثم ضاعفها كما تريد لينتج لديك خارطة مكبرة (رسم) الخرائط). وأخيرا أوامر المعلم التي هدفها تنشيط الفصل وخاصة في الحصص الأخيرة من الجدول اليومي كان يقول: قيام – جلوس – قيام، حيث يقوم الملاحظ بتسجيل كل هذه السلوك مثيلاتها في فئة الأوامر والتوجيهات رقم 7

3-3- الانتقادات والرفض وتبرير المعلم لسلطته

يقوم بعض المعلمين بنقد تلاميذهم لعدم قيامهم بواجباتهم أو عدم تحضيرهم لدروسهم وفي حالات أخرى يقوم هؤلاء المعلمين برفض طلبات التلاميذ أو تعنيفهم نتيجة سلوك قاموا به (غير نظامي في غالب الأحيان كما يلجأ البعض إلى تهديد التلاميذ بخصم بعض العلامات على استحقاقاتهم في المدة الرئيسية عند عدم انجازهم لما يتوقع منهم أو عدم اتباعهم الأوامر محدودة إن نماذج هذه السلوك تسجل مباشرة في فئة رقم (8) . من امثلة هذا النوع نقد المعلم لكيفية حل التلميذ للواجب أو كيفية الباسه اتساخه أو عدم ترتيبه). وتعنيفه للتلميذ الذي يقوم بحركات أو سلوك غير نظامي في الفصل. ورفضه لطلب التلميذ عندما يستأذن للخروج للشرب، أو لقضاء حاجة، وعدم تعاطف المعلم مع التلميذ ورفضه لمشاعره في حالات المرض والحزن أو المشاكل الاجتماعية والخاصة.

3-4- سلوك المعلم العدائي:

عندما يبلغ انتقاد المعلم ذروته ويتحول عدم رضاه من سلوك التلميذ إلى عمل سابي يتمثل في الشتم أو العقاب الجسمي والنفسي له فإن سلوكه هذا يتصف بالعدائية ويسجل في هذه الفئة على أساس ذلك من أمثلة السلوك الذي نشاهده عادة شتم التلميذ ووصفه بعبارات غير لائقة، وشده بثيابه أو يده أو أذنه أو شعره، وركله، وتوقيفه في مكانه أو على السبورة، أو إخراجه من الفصل أو إرساله إلى مدير المدرسة أو لمراقب لعقابه وضربه بالطبشورة (رميها عليه، ورميه بالقلم او الكتاب، ووقوف التلميذ على قدم واحدة وعزله من الفصل لفترة من الزمن، أو عن نشاط او مشاركة صفية، وكتابة رسالة سلبية لولي امره إلى غير ذلك من أنواع السلوك العدائية التي قد يوجهها المعلم لتلاميذه.

4- حديث التلاميذ أو سلوكهم البناء، ويشمل الفئات التالية:

4-1- نوع التلاميذ

يميز بعض المعلمين بطريقة مقصودة أو غير مقصودة بين تلميذ وآخر نتيجة جنسه (ولدا" أو بنتا" في حالة المدارس المختلطة) أو عرقه أو منشأه أسود أو أبيض أو أصفر) او دينه او طبقته الاجتماعية أو غيرها. أن من المعلمين "مثلا ما يميز بين تلميذ و آخر ولكن بشكل نادر جدا، ومنهم من يميز باستمرار وبشكل مكثف في معاملته بحيث يشكل مشكلة خطيرة على تعلم التلاميذ ونفسياتهم والمجتمع بشكل عام. نقترح لهذا النوع من المعلمين حلين مباشرين. تدريبهم رسميا بالورش

التربوية العملية والمناقشات الدراسية المنظمة واستراتيجيات التعديل السلوكي على أنواع العلاقات الإنسانية والاجتماعية السوية، لمساعدتهم على تغيير سلوكهم او تعديله.

خروج من لا يغير سلوكه او يصر عليه من الخدمة (التدريس) فورا" لأن استمرارهم يشكل خطورة على التلاميذ والمجتمع بحد سواء ومهما يكن فقد خصصت هذه الفئة لتبين نوع تفاعل المعلم مع أفراد التلاميذ والمجتمع، حتى إذا حدث أمر غير عادي في تفاعل المعلم فيمكن عندئذ معرفة ذلك واتخاذ الإجراءات اللازمة بخصوصه واتخاذ الإجراءات اللازمة بخصوصه معالجته بشكل علمي وموضوعي. وبالنسبة لعدد التلاميذ الذين تعامل معهم المعلم، فإنه يجب ان يساوي مجموع الفئات السلوكية التالية: قبول مشاعر التلاميذ، مدح او تشجيع أو مكافأة المعلم للتلاميذ أسئلة المعلم للتلاميذ إجابات المعلم للتلاميذ توجيهات المعلم وأوامره انتقاد المعلم مباشرة مع أنواع محددة من التلاميذ ويستجيب لأسئلتهم ورغباتهم. أما اذا اريد معرفة التلاميذ الذين يشاركون في التفاعل الصفي بشكل بناء، فيمكن حصر ذلك من خلال معرفة مجموع السلوك في فئة رقم 11 – إجابات التلاميذ في فئة رقم 12 – مبادرات التلاميذ وفئة رقم –13 إجابات التلاميذ لزملائهم. أما اذا كانت هناك حاجة للتعرف على التلاميذ ذوي السلوك غير العادي أو غير البناء، فيمكن استنتاج ذلك من فئات رقم –15 السلوك العدائي للتلاميذ ورقم –16 مقاومة التلاميذ للمعلم، وفئة 17– الفوضى والسلوك غير المفيد وفي كل الأحوال تقارن المجاميع السلوكية للتلاميذ مع النوع الذي تفاعل معه المعلم في كل حالة – إيجابية أو سلبية، لتحديد هويتهم ومن ثم الأسباب الكامنة وراء ذلك.

4-2- إجابات التلاميذ للمعلم

تشمل هذه الفئة من سلوك التلميذ إجابته لسؤال مباشر من المعلم أو استجابة لأمر أو توجيه منه إن أي سلوك من التلاميذ بهذا الشأن يُبوب في هذه الفئة.

4-3- مبادرات التلاميذ

عندما يرفع التلميذ يده ليسأل سؤالاً أو ليجيب على سؤال من المعلم، يبوب سلوكه هذا في فئة رقم 12 المهم في هذه الحالة هو كون الرغبة في ابداء السؤال أو الإجابة تطوعية بحتة من التلميذ وليس بتحفيز أو إيحاء من المعلم.

4-4- إجابات التلاميذ لأقرانهم:

يحدث خلال التربية الصفية وخاصة في المناقشة والجدل والحوار والمباريات التعليمية وغيرها مما يماثل تبادل الآراء والأفكار بين التلاميذ، حيث تكون في معظم الأحيان إجاباتهم عفوية مباشرة لبعضهم البعض. تسجل مثل هذه الإجابة التي توجه من تلميذ كإيضاح أو إجابة لسؤال أو لاستفسار قرين له في فئة رقم 13

4-5- الهدوء والبناء

عندما ينشغل التلاميذ بهدوء في حلّ واجب صفي أو بالقراءة الصامتة وبالتفكير الهادئ الذي يتبع عادة سؤال المعلم، أو حل بعض التمارين السبورية، حيث يراقب بقية الفصل ذلك ويفكرون فيه، أو عند عرض الأفلام والشرائح والصور والوسائل التعليمية الأخرى، حيث يشاهد التلاميذ هذه المواد التعليمية ولفهم ما يجري واستيعاب حقائقها. عندما تحدث هذه الأنواع من السلوك الهادئ، يعمد الملاحظ بتسجيل ذلك في فئة رقم (14). إن الشيء المهم الذي يجب اعتباره في هذه الحالة هو كون الهدوء بناء مستغلاً في التفكير أو عمل شيء إيجابي وهادف.

5- حديث التلاميذ أو سلوكهم غير البناء:

ويشمل ثلاث فئات من السلوك هي كما يلي:

5-1- السلوك العدائي

الهجوم المباشر من التلميذ سواء كان هذا هجوماً لفظياً مثل سباب تلميذ لآخر، أو التشنيع به ودعوته بألفاظ وأسماء غير مستحبة، أو كان هجوماً فعلياً جسمياً كالركل والعض والسحب والدفع أو الضرب.

5-2- مبادرات التلاميذ

عندما يرفع التلميذ يده ليسأل سؤالاً أو ليجيب على سؤال من المعلم، يبوب سلوكه هذا في فئة رقم 12 المهم في هذه الحالة هو كون الرغبة في ابداء السؤال أو الإجابة تطوعية بحتة من التلميذ وليس بتحفيز أو إيحاء من المعلم.

5-3- إجابات التلاميذ لأقرانهم:

يحدث خلال التربية الصفية وخاصة في المناقشة والجدل والحوار والمباريات التعليمية وغيرها مما يماثل تبادل الآراء والأفكار بين التلاميذ، حيث تكون في معظم الأحيان إجاباتهم عفوية مباشرة لبعضهم البعض. تسجل مثل هذه الإجابة التي توجه من تلميذ كإيضاح أو إجابة لسؤال أو لاستفسار قرين له في فئة رقم 13

5-4- الهدوء والبناء

عندما ينشغل التلاميذ بهدوء في حلّ واجب صفي أو بالقراءة الصامتة وبالتفكير الهادئ الذي يتبع عادة سؤال المعلم، أو حل بعض التمارين السبورية، حيث يراقب بقية الفصل ذلك ويفكرون فيه، أو عند عرض الأفلام والشرائح والصور والوسائل التعليمية الأخرى، حيث يشاهد التلاميذ هذه المواد التعليمية ولفهم ما يجري واستيعاب حقائقها. عندما تحدث هذه الأنواع من السلوك الهادئ، يعمد الملاحظ بتسجيل ذلك في فئة رقم (14). إن الشيء المهم الذي يجب اعتباره في هذه الحالة هو كون الهدوء بناء مستغلاً في التفكير أو عمل شيء إيجابي وهادف.

6- حديث التلاميذ أو سلوكهم غير البناء: ويشمل ثلاث فئات من السلوك هي كما يلي:

6-1- السلوك العدائي

الهجوم المباشر من التلميذ سواء كان هذا هجوماً لفظياً مثل سباب تلميذ لآخر، أو التشنيع به ودعوته بألفاظ وأسماء غير مستحبة، أو كان هجوماً فعلياً جسمياً كالركل والعض والسحب والدفع أو الضرب. سماعه الشرح ومشتركته له بوضع رأسه على المقعد ومحاولة اللوم، فإن مثل هذا السلوك داخل الفصل تبوب في فئة رقم (17).

يمثل الجدول رقم 4-1 التالي ملخصا للفئات السلوكية السابقة.

جدول رقم ( ) يوضح ملخص للفئات السلوكية بأداة التفاعل اللفظي الشامل

حديث المعلم	الغير مباشر	قبول مشاعر التلاميذ : وفيها يتقبل المعلم مشاعر التلاميذ واحاسيسهم ويتفهم أسباب ذلك مهما تكن سلبية أو إيجابية
		مديح وتشجيع و مكافأة التلاميذ : ويقوم المعلم خلال هذا النوع من السلوك بحث التلاميذ وتحفيزيهم بالاستمرار في سلوكهم الجيد وتطويره مع مكافأتهم عليه ماديا أو معنويا .
		قبول واستعمال أفكار التلاميذ : يقوم المعلم خلال الشرح بقبول أفكار التلاميذ ثم تكرارها وتبسيطها وإعادتها مرة أخرى إليهم لحفضها .
		أسئلة المعلم للتلاميذ : وتتمثل في أسئلة المعلم المباشرة للتلاميذ فردى وجماعات ليقوموا بعمل أو إجابة محددة و مفيدة للمادة الدراسية
		إجابة المعلم : وتتمثل في إجابة المعلم لاسئلة التلاميذ المباشرة .
	المباشر	محاضرة المعلم أو القاء للمعلومات : يعطي المعلم خلاله الحقائق و المعلومات بخصوص المادة الدراسية معبرا عن آرائه و مستفسرا بأسئلة مفتوحة بحيث يتولى في الغالب الإجابة بنفسه .
		إعطاء الأوامر والتوجيهات : يوجه المعلم أوامره و توجيهاته للتلاميذ بحيث يتوقع منهم اطاعتهم لها أو استجابتهم لمطالبتها .
		نقد المعلم لتلميذه و تبريره لسلطته : ويحوي عبارات ناقدة تهدف إى تغير سلوك التلاميذ السلبي أو غير المحتسب ، أو تفسير المعلم وتبريره لتصرف أو سلوك قام به مع التلاميذ .
		سلوك المعلم العدواني : إن شتم المعلم وعباراته الحادة غير اللائقة الموجهة للتلاميذ وكذلك حالات العقاب الجسدي والنفسي تقع كلها في هذه الفئة .
		نوع التلاميذ أو طبيعتهم : وتبين هذه الفئة نوع التلاميذ عرقيا ، أو جنسيا ، أو د ينيا ، أو إجتماعيا التي قد يتعامل معها المعلم أكثر أو أقل .
حديث التلاميذ وسلوكاتهم	البناء	إجابات التلاميذ : وتشمل أية إجابة للتلاميذ لسؤال مباشر من المعلم أو لأمر منه .
		مبادرات التلاميذ : وتحتوي هذه الفئة أسئلة التلاميذ واجاباتهم التطوعية ولكن بإذن من المعلم .
		إجابة تلميذ لآخر : وهذا يحدث خلال مناقشة الجماعة عندما يرد تلميذ على إجابة آخر أو يوجه استفسارا له .
		الهدوء البناء : ويمثل حالات عرض الأفلام والوسائل التعليمية ، وحالات استعمال السبورة من قبل التلاميذ أو المعلم ، أو حالات
	الغير بناء	السلوك العدائي : ويقوم التلميذ خلاله بالهجوم المباشر لفظياً أو جسمياً على تلميذ آخر أو خطف ممتلكاته وتحطيمها.
		مقاومة المعلم والاقران : إن مخالفات التلاميذ الأوامر المعلم ومقاومتهم لرغباته وتظاهرهم بعدم الانتباه لهم ، أو الهروب من الفصل ، تقع كلها ضمن هذه الفئة.
		الفوضى والسلوك اللا مفيد وتشمل هذه الفئة حالات الفوضى والصراخ الجماعي في الفصل والحديث الجانبي لأفراد التلاميذ وتحريك الأشياء لإحداث أصوات مزعجة خلال الشرح ، ومحاولات اضحاك بعض التلاميذ لأقرانهم ، أو رمي أوراق أو أشياء على بعضهم ، ونوم البعض الآخر أو التظاهر به.

7- مناطق سلوكية عامة في أداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل

تتكون أداة التفاعل اللفظي الشامل من أربع مناطق سلوكية رئيسية، تبدو مع بعض كالتالي :

7-1- منطقة حديث المعلم – المعلم

تحتوي هذه المنطقة السلوكية على كافة أنواع السلوك اللفظي التي يمكن أن يقوم به المعلم ذاتياً في الغالب، وتحفيز التلاميذ في الأحيان الأخرى، فقد يبادر بالمعلم بتوجيه سؤال للفصل (فئة رقم (4)، ثم يجيب 5 أو يعلق عليه أو يحاضر بخصوصه (فئة رقم (1)، معطياً توجيهات أو أوامر للتلاميذ لإنجاز متطلباته فئة رقم (7) وهكذا دواليك من سلوك متتابع للمعلم يمكن حدوثه في هذه المنطقة. وفي بعض الأحيان، قد يجيب التلاميذ أو يبادروا بسؤال، فيقوم المعلم بسلوك واحد أو أكثر في المنطقة الحالية (فئة رقم 91) إن التعرف على نوع السلوك الغالب أو المتكرر في هذه المنطقة قبول التلاميذ وتشجيعهم أو محاضراته وتوجيهه لهم، أو نقده، أو سلوكه العدائي تجاههم يشير لنوع التفاعل الذي ساد الفصل بوجه عام.

7-2- منطقة حديث المعلم – التلاميذ :

تحتوي هذه المنطقة على حديث التلاميذ وردود فعلهم الناتجة مباشرة من سلوك المعلم في المنطقة السابقة: حديث المعلم ، وعليه فإن نوع السلوك الذي يقوم به المعلم يوجه في الغالب سلوك التلاميذ وردود فعلهم في هذه المنطقة، لأنهما يرتبطان معاً فيما نسميه بقانون المنبه الاستجابة.

7-3- منطقة حديث التلاميذ – المعلم :

تشير هذه المنطقة لأنواع سلوك التلاميذ التي كانت سبباً لردود فعل المعلم في المنطقة الأولى السابقة يمكن في هذه المنطقة أن يقوم التلاميذ بإجابة أو مبادرة أو نشاط هادئ فيقبله المعلم أو يمدحه ويشجعه أو يستعمله أو يستوضحه أو يجيب عنه أو يحاضر بخصوصه أو ينفذه.

7-4– منطقة حديث التلاميذ – التلاميذ :

تتكتل في هذه المنطقة سلوك التلاميذ وردود فعل بعضهم لبعض ان توفر عدد كبير من سلوك التلاميذ في هذه المنطقة يشير لأحد أمرين:

8- نسب عامة سلوك المعلم والتلاميذ في أداة التفاعل اللفظي الشامل :

يبلغ استعمال المعلم لخلية رقم 1 مدح وتشجيع ومكافأة التلاميذ حوالي 2% من مجموع وقت الحصة الملاحظة.

يبلغ استعمال المعلم لخلية رقم22 – مدح وتشجيع التلاميذ حوالي 2% من مجموع وقت الحصة الملاحظة.

يبلغ استعمال المعلم لخلية رقم 3 – قبول واستعمال أفكار التلاميذ حوالي 10% من مجموع وقت الحصة الملاحظة.

يبلغ استعمال المعلم لخلية رقم 54 أسئلة المعلم لتلاميذ واجابته لهم 12% في الأحوال العادية، وقد يصل إلى 15% من وقت الحصة الملاحظة وعلى العموم، يمكن أن تتراوح نسبة استعمال المعلم لهذين السلوكين بين 8–15

تتراوح نسبة استعمال المعلم لخلايا رقم 1+2+3+4+ في الأحوال العادية البناءة للتربية الصفية بين 25–28 من مجموع وقت الحصة / الملاحظة.

يبلغ استعمال المعلم لخلايا رقم 6 – محاضرة المعلم والقاؤه المعلومات حوالي 35–40% من مجموع وقت الحصة الملاحظة في الأحوال العادية. وعلى العموم قد تصل نسبة استعمال المعلم لهذا السلوك في ادناها إلى 20 ، وإلى 50% في أقصاها.

يبلغ استعمال المعلم لخلايا رقم +987 أوامر المعلم وتوجيهاته ونقده ورفضه للتلاميذ وسلوكه العدائي نحوهم في حده الأقصى 2% من مجموع وقت الحصة / الملاحظة.

يبلغ استعمال المعلم لخلايا رقم +654 – أسئلة المعلم وإجاباته ومحاضراته حوالي 50% من مجموع وقت الحصة / الملاحظة في الأحوال العادية وعلى العموم قد يصل هذا الاستعمال في حده الأدنى إلى 28 وفي حده الأقصى إلى 65%. في

يبلغ استعمال التلاميذ لخلايا رقم 11+12+13+14 – إجابات التلاميذ للمعلم ولبعضهم ومبادراتهم وهدوئهم البناء حوالي 30% من مجموع وقت الحصة الملاحظة الأحوال العادية. وقد تزيد هذه النسبة أو تنقص وذلك حسب طبيعة الموضوع الدراسي وأسلوب المعلم في التدريس.

كما يبلغ استعمال التلاميذ لخلايا رقم 15+16+17– سلوكهم العدائي ومقاومتهم للمعلم وفوضاهم حوالي 5% في حده الأقصى. يجب أن تتوازى نسبة تفاعل المعلم مع نوع محدد من التلاميذ مع قريناتها للنوع الآخر.

وعلى العموم، يجب أن ينظر إلى عدد التلاميذ لكل نوع في الفصل، قبل تقرير النسبة البناءة لتفاعل المعلم مع أنواع التلاميذ.

قد يزيد أو ينقص استعمال المعلم والتلاميذ لخلايا +رقم+4+ 5+6++ و 11+12+13+14 حسب طبيعة الموضوع الدراسي ومدى توفر الوقت المناسب للتدريس، ودرجة استعداد التلاميذ للتعلم ثم الهدف العام للتدريس – مراجعة مناقشة اختبار شفوي تسميع استعمال آلات – أجهزة .. يشير الملاحظ على كل حال في مثل هذه الأحوال وغيرها إلى تنوع الظاهرة التي أثرت عموماً على حوادث الحصة.

9 – قواعد تنظيمية عامة لاستعمال أداة التفاعل اللفظي الشامل

كما هي الحال في كافة أدوات الملاحظة الأخرى، فإن للأداة الحالية قواعد تنظيمية عامة تساعد الملاحظين إذا ما روعي – على تحديد أنواع السلوك الصفي وتبويبها الدقيق في فئاتها المناسبة. تتلخص هذه القواعد في النقاط التالية: سيقوم الملاحظ بتسجيل السلوك كل خمس ثواني. وإذا حدث أكثر من سلوك واحد خلال هذه المدة، فإن الملاحظ يقوم بتسجيلها كلها حسب فئاتها المختصة. يقوم الملاحظ بمراقبة سير الدرس خلال الخمس – العشر دقائق الأولى من الحصة، قبل أن يبدأ أي تسجيل للسلوك أو التفاعل الصفي. إن هذا يعطيه تصوراً مبدئياً على طبيعة التفاعل الصفي بصفة عامة، مسهلاً عليه عملية تبويب وتسجيل السلوك فيما بعد.

إذا تغير سير الدرس بشكل جذري بحيث تغيرت طبيعة التفاعل الصفي من السلوك المباشر للمعلم إلى غير المباشر أو العكس)، أو من إجابات التلاميذ البناءة إلى إجابات أو سلوك غير بناءة، فإن على الملاحظ التمهل لثواني قليلة حتى يُحدد نوع التغيير في حوادث الحصة ثم يعاود التسجيل مرة أخرى، واضعاً في نفس الوقت ملاحظة هامشية صغيرة على جانب الصفحة تبين الوقت الذي حدث فيه التغيير وسببه الرئيسي إذا وجد.

في حالة عدم وضوح السلوك فوراً وحيرة الملاحظ نسبياً في تبويبه، يفضل تسجيله في الهامش لحين انتهاء الملاحظة، وإمكانية النظر فيه بتمعن أكثر لتسجيله في فئته الصحيحة. واذا ما زال السلوك غامضاً، يقوم الملاحظ عندئذ بتبويبه في أية خلية أكثر بعداً عن الالقاء والمحاضرة رقم 6. ففي حالة معرفة سلوك المعلم بأنه غير مباشر مثلاً، ومع هذا احتار الملاحظ في تبويبه، فإنه يقوم بتسجيله في الخلية الأكثر بعداً من رقم 6، وهي الخلية رقم1– قبول مشاعر التلاميذ. وهكذا الحال في سلوك المعلم المباشرة أو سلوك التلاميذ البناءة.

أما اذا لم يعرف طبيعة السلوك بالضبط مباشر او غير مباشر بناء أو غير بناء، فإن الملاحظ يقوم بتسجيل السلوك في خلية رقم 17 – إذا كان السلوك يخص التلاميذ، أو خلية رقم 1 اذا كان يخص المعلم. وفي حالة إمكانية تبويب السلوك في خليتين أحدهما أبعد من الأخرى عن خلية رقم 6 يقوم الملاحظ عندئذ بتسجيله في الخلية الأبعد. تسجل أسئلة المعلم الخطابية المفتوحة والتي يتولى الإجابة عليها في خلية رقم 6 محاضرة المعلم والقائه للمعلومات.

تسجل نكت الاستحسان مدحاً في خلية رقم 2 أما نكات التهكم التي تتعرض لصفة في التلميذ فتسجل كانتقاد من المعلم حيث يكون مكانها خلية رقم 8– عندما يدعوا المعلم تلميذاً باسمه مباشرة، فإن هذا يسجل في خلية رقم 4– أسئلة المعلم.

إذا كرر المعلم إجابة التلميذ كما هي بدون إعادة صياغتها أو تبسيطها بلغته الخاصة، فإن هذا يعد مدحاً وليس قبول واستعمال أفكار التلاميذ – خلية رقم 3 إذا فقد إجابة التلميذ حدود الإجابة المُخصصة لسؤال المعلم، حيث اعتراها نوع من التطويل أو الاسهاب، فإن مثل هذه الإجابة تسجل كما يلي:

يسجل القسم الأول منها والخاص بسؤال المعلم مباشرة في خلية رقم 11 – إجابة التلميذ، اما الإجابات التطوعية اللاحقة، فتسجل في خلية المبادرة رقم 12

– في بعض الدروس وخاصة ما يتعلق منها بتعليم اللغات الصوتيات) أو القرآن الكريم أو تعليم بعض المصطلحات والألفاظ والتي تجري في العادة بشكل جماعي حيث يلفظ المعلم الكلمة أو الجملة ثم يقوم التلاميذ بترديدها بعده يكون تسجيل السلوك في مثل هذه الحالات كما يلي: يعتبر لفظ المعلم للكلمة أو الجملة كسؤال ويسجل في خلية رقم 4، وترديد التلاميذ كإجابة منهم، ويسجل تبعاً لذلك في خلية رقم 11

إذا أخرج المعلم التلميذ إلى المراقب أو المدير ليعملا على معاقبته، أو أعطى المعلم التلميذ رسالة ذا انطباع سلبي لوالديه، فإن ذلك يسجل كسلوك عدائي ولمرة واحدة في خلية رقم 9. أما إذا أوقف المعلم التلميذ على السبورة أو في مكانه أو اخرجه من الحصة نهائياً إلى غير ذلك من السلوك العدائي الذي يكون للمعلم سلطة مباشرة في استمراره أو إنهائه (لاحظ أن إرسال المعلم للتلميذ إلى المراقب أو الناظر أو تحرير رسالة سلبية لوالديه، سجلت مرة واحدة، لأن مهمة أو سلطة المعلم انتهت عند اتخاذ قرار بذلك، يكرر تسجيل هذا السلوك كل خمس ثوان وذلك حتى انهاء المعلم للسلوك أو انتهاء الحصة (أو التسجيل.

إذا كانت مدة الحصة خمساً وأربعين دقيقة، يفضل على الملاحظ تقسيمها كما يلي:

– 5–10 دقائق لمراقبة وتحديد سير الحصة العام وطبيعة التفاعل الصفي كتمهيد لتسجيل.

– 30 دقيقة للتسجيل الفعلي للسلوك والتفاعل الصفي.

– 5دقائق للفترات الانتقالية وتسجيل الملاحظات الهامشية.

تسجيل اقتراحات التلاميذ بخصوص عمل أو تنفيذ نشاط معين مدرسي أو غير مدرسي كما يلي:

تسجل اقتراحات التلاميذ في خلية رقم 12 – مبادرة التلاميذ وإذا قبل المعلم الاقتراح ووافق على تنفيذه من مجموع الفصل)، يسجل عندئذ في خلية رقم 3 قبول واستعمال أفكار التلاميذ. أما إذا أبدى المعلم استحساناً للاقتراح وأثنى عليه فقط دون تنفيذه، فيسجل سلوكه في خلية رقم 2– مدح وتشجيع. أما في حالة رفض المعلم للاقتراح، فإن هذا يسجل في خلية رقم 7 انتقاد ورفض المعلم للتلاميذ .

10- كيفية الملاحظة والتسجيل بأداة التفاعل اللفظي الشامل :

يقوم الملاحظ عند بدء الملاحظة بتعيين المكان المناسب الذي يستطيع من خلاله مشاهدة ما يجري في الفصل. إن أفضل مكان لتحقيق هذا الأمر هو إحدى زوايا الفصل وذلك ليتسنى له رؤية المعلم وتلاميذه في آن واحد خلال المشاهدة والتسجيل.

بعد ان يأخذ الملاحظ مكانه المناسب في الفصل، يمضي فترة 5–10 دقائق الأولى تقريباً في مراقبة سير الدرس، ليحدد نوع السلوك أو طبيعة التفاعل العام بين المعلم وتلاميذه. خلال هذه الفترة، يستطيع الملاحظ تكوين فكرة عامة إذا كان أسلوب المعلم مباشراً أو غير مباشر، وكذلك عن طبيعة ردود فعل أو خصائص التلاميذ يبدأ الملاحظ بعدئذ بتدوين السلوك الصفي لمدة ساعة مقسمة على ثلاث فترات ويقوم بتسجيل السلوك كل خمس ثوان.

فإذا حدث خلال هذه المدة سلوك واحد للمعلم أو التلميذ، فإن الملاحظ يقوم بتسجيله في خليته المختصة. أما إذا حدث خلال الخمسة ثوان أنواع متعددة من السلوك، فتدون كلها اختصاصها مهما تعددت وتنوعت وفي حالة حدوث تغيير جذري في نمط سلوك المعلم أو التلاميذ، كأن يتحول السلوك غير المباشر إلى المباشر بالنسبة للمعلم، ومن السلوك البناء إلى غير البناء بالنسبة للتلاميذ فيلزم الملاحظ التمهل لعدة ثوان أو حتى الدقيقة أو أكثر، للتأكد من حدوث التغير ونوعه في السلوك الصفي. وهنا يستحسن من الملاحظ وضع إشارة أو ملاحظة على الهامش توضح نوع وزمن وسبب التغير.

إن كلاً من سلوك المعلم والتلاميذ عبارة عن سلسلة متصلة الحلقات، يحدث السلوك الثاني نتيجة للأول والثالث نتيجة للثاني وهكذا. أي أن هناك علاقات مسببة بين أنواع السلوك لتأخذ بعض الأمثلة. إذا حدث وشجع المعلم تلميذه لعمل شيء، فإن هذا التلميذ يتجاوب في الغالب مع معلمه ويبادر خلية رقم 12 في اقتراح أو استفسار أو انجاز مهمة ما. وكذلك إذا سأل المعلم تلميذه سؤالاً – خلية رقم 4 فإن هذا التلميذ قد يجيبه عليه خلية رقم 11، أو قد يتمنع ويقاوم – خلية رقم 16 ونتيجة للتمنع هذا فقد يقوم المعلم بأمره أو توجيهه نحو الإجابة الصحيحة – خلية رقم 7 أو زجره ونقده – خلية رقم 8 أو طرده من الفصل أو عقابه جسدياً – خلية رقم 9 قد يقوم المعلم أيضاً بإلقاء أو محاضرة المعلومات المدة طويلة وبأسلوب جاف غير متنوع، مما يشعر التلاميذ غالباً بعدم الارتياح والملل حيث يبدؤون الحديث مع بعضهم – خلية رقم 17 أو اعتداء أحدهم على الآخر خلية رقم 15 أو يحاولون مقاومة هذا الأسلوب بالتظاهر بالنوم وعدم الاستجابة لاستفسار المعلم، أو على الأقل يلجأ بعضهم لقراءة شيء آخر – خلية رقم 16 تاركين المعلم يشرح لنفسه.

يبدأ التسجيل في أداة التفاعل الشامل بخلية رقم 14 الهدوء البناء، حيث تعتبر فترة التفكير الهادئ استعداداً لبدء الحصة وفترة الهدوء التي يختتم بها التسجيل (أو الحصة) كبداية ونهاية منطقين لتسجيل التفاعل الصفي المتسلسل . يتألف كل سلوك في الأداة، كما هي الحال مع فلاندرز، من زوج من الأرقام يمثل الأول الاتجاه الأفقي على الشبكة أما الثاني فيمثل الاتجاه العمودي. سيوضح المثال التالي طبيعة تسلسل السلوك الصفي وكيفية تسجيلها

يمكن للملاحظ عند التسجيل استعمال النموذج التالي (7) الذي يشمل على عشرة أعمدة ويمثل كل منها دقيقة واحدة. يستطيع الملاحظ تسجيل 12–15 سلوكاً للمعلم و للتلاميذ في العمود الواحد، حيث يقوم بعد الانتهاء من ذلك بتدوين السلوك حسب اختصاصاتها في الشبكة، ثم تبويبها أو انجاز النسب المطلوبة والاستنتاجات السلوكية نتيجة تذكره.

جدول رقم (14) نموذج لتسجيل سلوك التفاعل الصفي بأداة التفاعل اللفظي الشامل

الملاحظ :		المدرسة :		التاريخ :					
المعلم :		الفصل :		الزمن :					
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10

جدول رقم (15) نموذج لتسجيل سلوك التفاعل الصفي بأداة التفاعل اللفظي الشامل

نوع السلوك	عدد حدوثه	نوع السلوك	عدد حدوثه
• قبول مشاعر التلاميذ		• تفاعل المعلم مع التلاميذ	
• مديح وتشجيع التلاميذ		• تفاعل المعلم مع التلميذات	
• استعمال أفكار التلاميذ		• إجابات التلاميذ	
• أسئلة المعلم		• مبادرات التلاميذ	
• إجابة المعلم		• إجابات التلاميذ لبعضهم	
• محاضرة المعلم		• هدوء الفصل البناء	
• أوامر المعلم وتوجيهاته		• السلوك العدائي للتلاميذ	
• نقد التلاميذ		• مقاومة التلاميذ للمعلم	
• الاعتداء على التلاميذ		• فوضى التلاميذ	
• مجموع حديث المعلم=			
• مجموع حديث التلاميذ=			
• مجموع حديث المعلم والتلاميذ=			
• حديث المعلم غير المباشر=		• حديث التلاميذ البناء	
• حديث المعلم المباشر=		• حديث التلاميذ غير البناء	
• نسبة حديث المعلم المباشر وغير المباشر=		• نسبة الحديث البناء العامة	
• النسبة العامة للمحاضرة=		• نسبة الحديث غير البناء العامة	
• النسبة العامة للأوامر والنقد والاعتداء=		• نسبة حديث التلاميذ العامة	
• نسبة حديث المعلم العامة=			

مثال توضيحي: اختار عشوائياً الكاتب حمدان غرفة دراسية في مدرسة التطبيق حيث قام بملاحظتها وتسجيلها بآلة سمعية. وكانت مدة الملاحظة نصف ساعة حيث تبدو البيانات المتجمعة كما يلي:

جدول رقم (16) مثال تطبيقي لنموذج لتسجيل سلوك التفاعل الصفي بأداة التفاعل اللفظي الشامل بالوحدات

نوع السلوك	عدد حدوثه	نوع السلوك	عدد حدوثه
• قبول مشاعر التلاميذ	06	• تفاعل المعلم مع التلاميذ	45
• مديح وتشجيع التلاميذ	06	• تفاعل المعلم مع التلميذات	68
• استعمال أفكار التلاميذ	24	• إجابات التلاميذ	47
• أسئلة المعلم	35	• مبادرات التلاميذ	55
• إجابة المعلم	32	• إجابات التلاميذ لبعضهم	49
• محاضرة المعلم	41	• هدوء الفصل البناء	32
• أوامر المعلم وتوجيهاته	09	• السلوك العدائي للتلاميذ	3
• نقد التلاميذ	02	• مقاومة التلاميذ للمعلم	3
• الاعتداء على التلاميذ	00	• فوضى التلاميذ	1
• مجموع حديث المعلم= 155 • مجموع حديث التلاميذ= 190 • مجموع حديث المعلم والتلاميذ= 345			
• حديث المعلم غير المباشر= 103 • حديث المعلم المباشر= 52 • نسبة حديث المعلم المباشر وغير المباشر= ٪50 • النسبة العامة للمحاضرة= ٪12 • النسبة العامة للأوامر والنقد والاعتداء= ٪03 • نسبة حديث المعلم العامة= ٪45		• حديث التلاميذ البناء = 183 • حديث التلاميذ غير البناء = ٪07 • نسبة الحديث البناء العامة = ٪53 • نسبة الحديث غير البناء العامة = ٪02 • نسبة حديث التلاميذ العامة = ٪55	

10-1- تفسير بيانات الملاحظة للمعلم

لقد كانت نسبة مجموع حديث المعلم في الفصل حوالي 45%، أي أقل من معدل حديث المعلم في الأحوال العادية (65%) . أما حديث التلاميذ ومجموع سلوكهم، فقد كان حوالي 55% وهذا يمثل حوالي ضعف ما هو متعارف عليه بالنسبة لحديث التلاميذ في الفصل 30%. إن نظرة سريعة الى مجموع حديث المعلم المباشر (52) و مجموع حديثه غير المباشر (103) تبين انه نو أسلوب وتأثير غير مباشرين على التلاميذ .

كذلك أن نظرة لكمية استعمال المعلم لأفكار التلاميذ (24) وأسئلته لهم (35)، إجابات التلاميذ (47) ومبادراتهم (55) وإجاباتهم لبعضهم (49)، تفيد بأن كثيراً من الوقت قد أنفق في المناقشة والأسئلة والأجوبة. وهذا يعني بأن

تبادل الآراء بين المعلم وتلاميذه كان إيجابياً وبناء، بدليل كمية استعمال المعلم لأفكار التلاميذ وإجاباتهم المتكررة، ثم بمقدار السلوك غير البناءة الذي بلغت نسبته حوالي 2 من مجموع السلوك الصفي أي انخفضت لدرجة محسوسة عن 5% المعدل العام لهذا.

ان تفاعل هذا المعلم مع طلاب وطالبات الفصل (طلاب وطالبات) كان متوازناً وعادياً نسبياً، إذا ما رعيت التقاليد الاجتماعية التي تنص على احترام المرأة وتقديمها أولاً، وكون عدد الطالبات قليلاً عن الطلاب). ومهما يكن، فإنه يتوجب من المعلم أن يكون أكثر توازناً في معاملته في المستقبل لجنس التلاميذ.

2-10- صعوبات تطبيقية ممكنة تواجه الأداة بصيغتها الأصلية:

إن أداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل بشكلها التقني السابق قد تواجه صعوبات تطبيقية تحول دون الاستفادة المباشرة منها في ملاحظة التدريس، وذلك للأسباب:

- حاجة الملاحظين للتدرب على استعمالها لمدة لا تقل عن أسبوع، ويشمل هذا التدريب النواحي النظرية للأداة ثم تطبيق عملي لها في غرف صفية حقيقية حيث لا يمكن استعمال الأداة دون تدريب متقن سابق للملاحظين أو الاداريين الرسميين المعنيين.
- الدقة اللازمة عند الملاحظة وتسجيل السلوك في الأداة. إن عملية التسجيل التي تميز أنواع السلوك بعضها من بعض ليست سهلة، بل يلزمها مهارة عالية وتبصراً وكل هذا لا يتأتى إلا مع مرور الوقت وبالخبرة في استعمال الأداة وشبكتها السلوكية.
- نزعة الفرد المحلي المحافظة، التي ترمي في معظم الأحيان إلى إبقاء القديم على قدمه. وإن السبب الرئيسي لهذا في الغالب (وخاصة في مجال التعليم أو غيره من المهن (الرسمية) هو الحاجة لبذل جهد ووقت إضافيين لتحصيل هذا التجديد وفهم متطلباته والقدرة على تنفيذه، أو لكثرة مشاغل الإنسان المعاصر أحياناً.
- لهذه الاعتبارات ،وغيرها فقد قمنا بتعديل أداة التفاعل اللفظي الشامل من حيث الشكل لتكون سهلة الاستعمال نسبياً من الإداريين الرسميين والملاحظين وخاصة بعد تدريبهم عليها لمدة لا تتعدى في الغالب 3 ساعات.

جدول رقم (17) يوضح أداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل الصفي الحديثة

	أداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل الصفي									
المجاميع	10	10	10	10	سلوك التلاميذ	نوع التلاميذ	سلوك المعلم	10	10	10	10	المجاميع
الافقية	د	د	د	د				د	د	د	د	الافقية
					قبول مشاعر المعلم		قبول مشاعر التلاميذ					
					مديح وتشجيع المعلم		مديح وتشجيع التلاميذ					
					قبول واستعمال سلوك المعلم		قبول واستعمال أفكار التلاميذ					
					إجابات التلاميذ		أسئلة المعلم					
					مبادرات التلاميذ		إجابة الاسئلة					
					هدوء التلاميذ البنات		ادارة التعلم والتدريس					
					إجابات الاقران		تدريس المادة					
					مقاومة المعلم / الاقران		التوجيهات والاوامر					
					الفوضى والتسيب		الانتقاد وتبرير السلطة					
					سلوك التلاميذ العدواني		عقاب التلاميذ					
					المجاميع العمودية							
					التلاميذ ٪		المعلم ٪					

- أداة ويثول-ماهيتها وتطورها في التدريس

لقد قام جون ويثول بتطوير اداته عام 1949 لقياس المناخ العاطفي الاجتماعي للغرف الدراسية، مستفيداً لدرجة رئيسية من أبحاث سابقيه في التفاعل الاجتماعي للمعلم والتلاميذ وخاصة هارولد أندرسون الذي حاول خلال الثلاثينيات وأوائل الأربعينيات من هذا القرن إظهار الأثر الذي يمارسه المعلم بسلوكه المتنوع: التسلوطي والراشد السوي على التلاميذ وجو الفصل العام. ومن هذا المنطلق، جاءت أداة ويثول بعناصرها السبعة ممثلة لسلوك المعلم بنوعيه المباشر التسلوطي في طبيعته، وغير المباشر الذي يهدف دعم التلاميذ أو مساعدتهم وتشجيعهم في توضيح آرائهم وتبرير مواقفهم التربوية وسلوكهم.

وكما تأثر جون ويثول عند تطويره لأداته الحالية بسابقيه، فقد أثر بدوره أيضاً على من لحقه من علماء التدريس، حيث على أساسه قام ند فلاندرز في أواخر الخمسينيات بعد عشر سنوات تقريباً من ظهور أداة ويثول) بتطوير العناصر السلوكية المباشرة وغير المباشرة للمعلم بأداته المعروفة المتخصصة في ملاحظة التفاعل اللفظي التي سبقت معالجتها.

1- مكونات أداة ويثول

تتكون أداة ويثول لملاحظة التفاعل العاطفي الاجتماعي لأفراد الفصل من سبع فئات سلوكية: الثلاثة الأولى معززة للتلاميذ وسلوكهم، والرابعة حيادية، أما الثلاث الأخيرة فهي معززة للمعلم ولما يقوم به من سلوك وأدوار في التربية الصفية. وقد بنى ويثول فئات أداته السلوكية حول عبارات المعلم وأسئلته التي يبديها في الفصل حيث يقوم الملاحظ أو المشرف على أساس ما يسمعه من هذه العبارات والأسئلة بتبويبها حسب فئاتها المناسبة تبدو الفئات السلوكية المكونة لأداة التفاعل (أو المناخ العاطفي الاجتماعي مع بعض التوضيح كما يلي:

1-2- السلوك المعزز للتلاميذ

إن القصد الرئيسي من هذه العبارات أو الأسئلة هو الاطراء على افراد التلاميذ أو تشجيعهم ورفع معنوياتهم وتحفيزهم للقيام بسلوك مطلوب أو الاستمرار به. وبهذا، فإن أية عبارة أو سؤال للمعلم يفهم منهما موافقة التلاميذ على ما قالوه او قاموا به أو اقترحوه، ينتميان بدون شك لهذه الفئة. إن عبارات أو كلمات الاطراء والمديح والتشجيع والإعجاب تقع كذلك في هذه الفئة السلوكية.

قد يعمد المعلم أيضاً إلى توجيه أسئلة للتلاميذ قاصداً منها سماع المزيد من آرائهم أو ما يفكرون به، لغرض إظهاراها لأفراد الفصل الآخرين والاستفادة منها.

إن الأمر المهم الذي تجب مراعاته في كل الحالات أعلام ألفاظ المعلم وعباراته وأسئلته وإيماءاته هو مديح التلاميذ وتشجيعهم الظاهري المباشر أو الضمني من أمثلة ذلك ما يلي: أحسنت.. أكمل ... خلوق .. أمين .. همام .. فكرة جيدة.. اقتراح بناء.. أسمعه لباقي أفراد الفصل.. عظيم رأي جميل.. إن ما تقوله معقول جداً.. هذا هو الرأي السديد بعينه! لقد بذلت جهوداً كبيرة في إعداد هذا التقرير .. إن مبادرتك هذه تنم عن نضج عال ومسؤولية... بارك الله فيك.. أتمنى لك مزيداً من النجاح.. مجتهد.. أشكرك.. هل تسمعنا أكثر مما قلته بالتو؟ هل لك أن تفصل أكثر ؟ إن ما تقوله لممتع حقاً

1-3- سلوك قبول وتوضيح ما يبديه التلاميذ

تفيد هذه العبارات أو الأسئلة شيئين رئيسيين:

- قبول المعلم لما يقوله أو يبديه او يقترحه أو يقوم به التلاميذ من آراء وميول وسلوك.

- قبول المعلم لما يقوله التلاميذ أو تبريره لما يقومون به من سلوك، أو اشارته وتفسيره لما يبدونه من مشاعر وأحاسيس وسواء قام المعلم بقول ما يبديه التلاميذ أو بادر بتوضيحه، فإن الهدف الرئيسي من كلا

الحالتين هو مساعدة التلاميذ على فهم أعمق لما يخبرونه من مواقف فكرية أو سلوكية أو اجتماعية، لتمكينهم بالتالي من إبداء الحلول الناجعة لعلاجها أو انجاز متطلباتها من أمثلة سلوك المعلم وعباراته وأسئلته في هذه الفئة ما يلي :

هذا صحيح، ولكن ما رأيك في العامل الرابع .. هل تعتقد أن له دوراً مباشراً فيما حدث بوجه عام إني أفهم ما تعنيه .. إن ما تقصده في الواقع هو ان التنافس عالمياً بين الديانتين اليهودية والنصرانية كان السبب المباشر لغزو الاحباش لليمن خلال الفترة 25–632 ميلادية، وليس حرق ذي النواس ملك حمير اليهودي للمسيحين في الأخدود...؟! أوافق على شعورك تجاه التلاميذ الذين يتأخرون عن الحصة .. عن تأثيرهم السلبي على سير الدرس وتقطع أنشطته هو الذي دفعك لمثل هذا جب ان نجد حلاً لتأخرهم.

1-4- السلوك المساعد على حل التلاميذ :

يقدم المعلم للتلميذ خلال هذا النوع من العبارات أو الأسئلة حقائق ومعلومات وآراء توضيحية لمشكلة تساعده على حلها والخروج منها . أو يواجه التلميذ بأسئلة تعينه على التركيز أو تطلب منه إعطاء مزيد من المعلومات أو الخبرات التي قد يمتلكها بخصوص الموقف السلوكي الذي تجري معالجته ينتج عن مثل هذه الأسئلة الموجهة في الغالب زيادة فهم التلميذ لطبيعة المشكلة التي تعترضه، أو تحديده بدقة أكثر لماهيتها ومتطلباتها.

يجب أن يراعي في العبارات والأسئلة الحالية عمد النصح أو محاولة إقناع التلميذ بقبول أو تبني ما يقوله أو يقترحه المعلم من آراء أو إجراءات أو ممارسات. كما يجب أن يشعر التلميذ بأنه حر تماماً في قبول أو رفض ما يقدمه المعلم له كلياً أو جزئياً، دون أية مشاعر سلبية من الأخير تجاهه. فإذا لم يحدث هذا، وفهم بأن المعلم يحاول إقناع التلميذ أو توجيهه للأخذ بما يقترحه عندئذ يكون سلوكه مباشراً وينتمي للفئة السادسة – إعطاء التلميذ انطباعاً بعدم كفاية أو صحة سلوكه من أمثلة عبارات وأسئلة المعلم المساعد على حل التلميذ لمشكلته نورد المثال التالي من حوار سقراط مع أحد تلاميذه يدعى يوثيديمس حول مفهوم العدالة: يوثيديمس: العدالة هي أن لا يكذب الفرد أو يخادع أو يؤدي أو يستعبد الآخرين.

سقراط على الرغم من أن هذه الاعمال تتفق مع ما هو عادل، إلا انها لا تشكل حالات منطقية تقودنا إلى تعريف العدالة إنه فعلاً عمل غير عادل من قائد الجيش مثلاً أن يخدع أو يؤذي أو يستعبد أعداءه، ولكن افترض أن قائداً ينقذ جنوده من اليأس أو الخذلان بإخبارهم كتباً بأن التعزيزات اللازمة لهم قادمة على الطريق؟! أو أن أبا يخدع ابنه المريض الذي يرفض باستمرار الدواء الحاسم لشفائه بتقديمه له على أنه نوع من الطعام أو الشراب فيستعيد الابن نتيجة ذلك صحته وعافيته فهل تعتبر مثل هذه الأفعال الخادعة أو الكاذبة غير عادلة؟

يوثيديمس: لا، ان مثل هذه الاعمال لعادلة حقاً ويستمر سقراط مع يوثيديمس على هذا المنوال في عرضه للحقائق والمعلومات والامثلة والاسئلة حتى يصل الأخير لفهم مقبول لديه بخصوص ماهية العدالة أو تعريفها العام من خلال تظاهر سقراط التام بعدم المعرفة والجهل)

1-5- السلوك الحيادي

يشمل هذا النوع من السلوك أية عبارة أو سؤال أو استجابة لا تخص أو تعني المعلم أو التلميذ أو موقفاً سلوكياً يخبره .احدهما أن قيام المعلم بمسؤولياته التحضيرية والإدارية والتنظيمية للتدريس وتعامله الرسمي مع التلاميذ حسب ما تنص

عليه الأعراف والقوانين المدرسية وتساؤلاته المسموعة لنفسه، أو تكراره لما يقوله له التلاميذ حرفياً دون إضافة أو حذف، أو لهجة تفيد مدح التلاميذ أو ذمهم هي كلها أمثلة للسلوك الحيادي.

والسلوك الحيادي ليس سلبياً بذاته، بل يعتبر في الواقع مفيداً للتربية الصفية لما يضيفه من تنوع في سلوك المعلم، ولما يوفره من إنجازات تربوية روتينية وتعامل جاد بناء لتعلم التلاميذ ولنموهم.

6-1- السلوك الموجه للتلاميذ:

يشمل السلوك الموجه للتلاميذ أية عبارة أو سؤال يهدفان نصح التلميذ وتوجهه لاتخاذ موقف سلوكي محدد أو تبني عمل أو مهمة أو مسؤولية أو قيمة تخص تعلمه أو شخصيته أو حياته.

لا يمارس التلميذ كما هي الحال في سلوك المعلم المساعد لحل المشكلة في رقم 3 سابقاً، حرية تذكر في قبول أو رفض ما يعرضه المعلم عليه خلال سلوكه الموجه، بل يتوقع منه تبني اقتراحات المعلم أو إتباعها وتنفيذها كسباً لرضاه في الغالب، لوما ينعكس على التلميذ نفسه من خير وتحسن عادة وبالرغم من اللهجة أو الصيغة أو القصد المباشر لتعليمات المعلم خلال هذه الفئة السلوكية إلا أن التلميذ لا يميل نفسياً لدرجة واضحة لمقاومتها أو تجاهلها لما فيه مصلحته غالباً، ولما يحصل عليه من نتائج نفسية واجتماعية وتربوية من اتباعها. تتميز عبارات المعلم وأسئلته وتوجيهاته خلال السلوك الحالي بالهدوء والعرض غير المباشر دون الاملاء ثم الاهتمام الشخصي بنمو التلميذ ومستقبله.

يدخل ضمن هذا السلوك المباشر عبارات المعلم وأسئلته واستفساراته الهادئة البعيدة عن التهديد أو إظهار عيوب التلميذ ومواطن ضعفه والخاصة بالنصح والإرشاد والتوجيه الذي يهدف تطوير التلميذ للأفضل نفسياً أو تربوياً أو اجتماعياً أو سلوكياً أو شخصياً.

7-1- سلوك الزجر والتأنيب والتوبيخ والاستنكار

يشير المعلم خلال عبارات وتعليقات وأسئلة هذه الفئة السلوكية لعدم موافقته الكلية أو الجزئية عما قام به التلميذ أو قاله منوهاً بمواطن الضعف أو المآخذ فيه، أو حتى في شخصية التلميذ نفسه.

ويهدف المعلم من جراء سلوكه الحالي تذكر التلميذ بقيم أو ممارسات أو أحكام اجتماعية خرج عنها أو لم يفلح تماماً في تطبيقها، أو لومه وتحذيره من سلوك غير مقبول قام به التلميذ لتثبيطه من تكراره في المستقبل، أو لإعطاء التلميذ انطباعاً بعدم كفاية سلوكه أو تصرفه حسب معايير اجتماعية أو تربوية محددة. وفي كل الأحوال، فإن اللهجة النابية المثقلة بالتعنيف والسخرية والوعيد تميز عادة عبارات واستفسارات المعلم في النوع الحالي للسلوك.

إن أمثلة الزجر والتأنيب والتوبيخ والاستنكار التي قد يقوم بها المعلم في تربيتنا المحلية كثيرة ومتعددة ومعروفة (للأسف)، وعليه لا تحتاج منا لعرض أو تفصيل او تذكير بها.

8-1- سلوك تعزيز المعلم لنفسه:

إن عبارات المعلم وتعليقاته وتوضيحاته ووصفه وحديث حول نفسه ورغباته وأعماله وإنجازاته وصفاته الشخصية تقع كلها ضمن هذه الفئة السلوكية. ويهدف المعلم عادة من مثل هذا السلوك تأكيد نفسه وموقفه أمام التلاميذ، أو الدفاع (غير المباشر) عن سلوك أو عمل قام به أو تبرير سلطته، أو تعريف التلاميذ بمسؤولياتهم الخلقية والاجتماعية تجاهه وبكيفيات التعامل المقبولة لديه منهم (أو) التي يجب اعتبارها منهم).

إن أي سلوك يبديه المعلم ويتركز في الأساس حول شخصية أو شيء قام به أو قيمة يعتقدها، كما أن جداله مع الآخرين الذي يدافع به عن نفسه أو عن موقفه، وتكراره لفكرة أو رأي بالرغم من محاولات الآخرين لأقناعه بعدم صحتهما، تبويب كلها ضمن سلوك تعزيز المعلم لنفسه.

2- استعمال أداة ويثول في ملاحظة التدريس

تستعمل أداة ويثول الملاحظة المعلم في غرفة الدراسة خلال تدريسه لأي موضوع منهجي. والأغراض التربوية الرئيسية التي يمكن تحقيقها من استعمال الأداة تتمثل في إجراء البحوث الموجهة لتطوير التدريس وتحسينه أو تطوير ممارسات المعلم التدريسية وتحسين أساليب تفاعله مع تلاميذه، ثم تعريف المعلمين بالفئات السلوكية التي تحتويها الأداة وتدريبهم عليها لرفع كفاية تفاعلهم العاطفي والاجتماعي مع التلاميذ.

وعند ملاحظة التدريس بأداة ويثول يعمد المشرف – الملاحظ للجلوس في منطقة من الفصل تمكنه من رؤية ما يجري في الغرفة الدراسية وسماع ما يبديه المعلم والتلاميذ من عبارات وتعليقات واستفسارات وتوجيهات وتعليمات وأسئلة إن أفضل المواقع الصفية التي تمكنه من كل هذا، رؤية وسماع مجريات الحصة دون تدخل أو تأثير سلبي عليها هو إحدى زوايا الفصل الخلفية.

يصطحب الملاحظ معه نموذجاً خاصاً بأداة ويثول لتسجيل ما يحدث من الأنواع السبعة لسلوك المعلم شكل (السابق). ويفضل حضور الملاحظ للفصل في أول الحصة. حيث ينفق الدقائق الأولى في التعرف على مكونات الفصل العامة وأسلوب تنظيمها، كما يميز المناسبة أو البداية السلوكية التي يبادر بها المعلم أو التلاميذ في أول حصة وتوجه في العادة طبيعة الأحداث وأساليب التفاعل ومحتواه في الدقائق اللاحقة أو خلال الحصة بكاملها أحياناً.

يمكن للملاحظ لتسهيل التسجيل وتعدد أنواع السلوك، تقسيم الحصة إلى فترات مدة كل منها عشر أو خمس عشرة دقيقة، حيث يقوم بوضع إشارة بجانب نوع السلوك الذي يلاحظه في كل مرة يحدث فيها . يستعين الملاحظ في مشاهدته وتمييزه للأنواع السلوكية السبعة التي تجسدها أداة ويثول الحالية بالمبادئ الإجرائية التالية:

– تبوب أية عبارة أو تعليق أو سؤال أو إشارة تتركز حول التلميذ وتهدف دعم ذاته أو مساعدته أو تشجيعه أو مديحه أو الأخذ بيده للتغلب على صعاب يواجها في الفئة المناسبة لها من سلوك المعلم الأول أو الثاني أو الثالث.

– تبوب أية عبارة أو تعليق أو سؤال أو إشارة تتركز حول المعلم وتهدف دعم ذاته أو تبرير سلطته، أو تطلب من التلميذ الاصغاء لتعليماته ،وإتباعها أو مراعاة رغباته في اتخاذ التلميذ الموقف سلوكي أو خلقي أو اجتماعي محدد عن طريق النصح والتوجيه والارشاء، أو التهديد والوعيد والتعنيف والتأنيب وما شابهها في الفئة السلوكية المناسبة لكل منها في رقم 5 و 6 و 7.

– تبوب أية عبارة أو تعليق أو سؤال أو إشارة أو سلوك تنظيمي – إداري روتيني أو رسمي لا يهدف دعم المعلم أو التلميذ أو يخص مباشرة أياً منهما في فئة السلوك الحيادي رقم 4.

– تبوب أية عبارة أو تعليق أو سلوك للمعلم يقصد منها الاطراء على التلميذ أو تأكيد ودعم موقفه أو رأيه أو مشاعره، أو تشجيعه للمبادرة بسلوك أو الاستمرار به، أو الاعجاب بما يعمل أو يقول أو مديحه في فئة السلوك المساعد للتلاميذ رقم 1.

– تبوب أية عبارة أو تعليق أو سؤال أو إشارة تفيد قبول المعلم لما يقوله التلميذ أو يقوم به أو توضيحه وتفسيره له في الفئة السلوكية رقم 2 – قبول وتوضيح ما يبديه التلاميذ.

– تبوب أية عبارة أو تعليق أو سؤال أو معلومات أو أمثلة أو آراء أو استفسارات يقصد منها مساعدة أفراد التلاميذ للخروج من مشكلة أو محنة أو موقف أياً كان نوعه – تربوي أو سلوكي أو اجتماعي، بزيادة وعي التلميذ وتعميق فهمه لها، في فئة السلوك المساعد على حل مشاكل التلاميذ رقم 3

– يمكن للملاحظ تمييز سلوك المعلم رقم –2– قبول وتوضيح ما يبديه التلاميذ من سلوكه في رقم 3 – مساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم بالمعايير التالية :

– سلوك القبول والتوضيح هو في الغالب تكرار أو إعادة لما يبديه أفراد التلاميذ من عبارات وتعليقات وآراء وقيم ومشاعر بلغة المعلم نفسه، كما أنها تتركز على التلميذ وتهدف تشجيعه وتعزيز موقفه نفسياً واجتماعياً في الفصل.

– السلوك المساعد على حل مشاكل التلاميذ يتمثل في الغالب بعبارات وتعليقات واستفسارات ومعلومات وحقائق وأمثلة جديدة في صيغها ومحتواها على التلميذ نابعة من مبادرة المعلم عادة وتتركز مباشرة على المشكلة أو الموقف السلوكي الذي بصدده لغرض المساعدة على فهمه ومعالجته أو الخروج منه.

– تبوب أي عبارة أو تعليق أو نصح أو توجيه أو تعليمات تجسد رغبة المعلم وطلبه من التلميذ لاتباع نهج معين أو تبني موقف أو قيمة أو فكرة أو اجراء محدد يراها الأول عادة مفيدة أو بناءة المستقبل التلميذ أو المجريات حياته في الفئة السلوكية رقم 5– السلوك الموجه للتلاميذ.

– تبوب أي عبارة أو تعليق أو تعليمات او استفسارات أو أسئلة تفيد لوم التلميذ أو تأنيبه أو تصغيره أو تذكيره يضعف في شخصيته أو سلوكه في الفئة رقم 6 – سلوك الزجر والتأنيب والتوبيخ والاستنكار .

– كتبويب أي عبارة أو تعليق أو وصف او توضيح أو حديث للمعلم حول نفسه وموجه في الغالب لصالحه ودعم نفسه أو موقفه في الفئة السلوكية رقم 7 – تعزيز المعلم نفسه.

– يمكن للملاحظ عندما يصعب عليه تبويب أية عبارة أو تعليق أو سؤال للمعلم في فئة محددة مناسبة له الرجوع الى سلوك أو حديث او تعليقات او إجابات أو ردود فعل التلاميذ قبل أو بعد سلوك المعلم الذي هو بصدده، ثم يقرر أو يرجح على أساسها الفئة المناسبة لسلوك المعلم.

– عند انتهاء الملاحظ من مشاهدة تفاعل المعلم وتلاميذه، وتسجيل الأنواع السلوكية التي حدثت خلال ذلك، يقوم بجمعها حسب الاختصاصات التالية :

– إيجاد مجاميع الأنواع السلوكية للمعلم المتمركزة حول التلاميذ ثم إيجاد المجموع الكلي لها جميعاً. أي حصر مقدار سلوك المعلم في فئة رقم 1 و 2 و 3.

– إيجاد مجاميع الأنواع السلوكية للمعلم المتمركزة حول نفسه، ثم إيجاد المجموع العام لها جميعاً. أي حصر سلوك المعلم في فئة رقم 5،6،7

– إيجاد مجموع سلوك المعلم الحيادي في فئة رقم 4 تشير الإحصاءات المتوفرة أعلاه على نوع المناخ العاطفي / الاجتماعي الذي ساد جو الفصل وتفاعل المعلم والتلاميذ وعلى العموم، كلما سادت نسبة سلوك المعلم في فئة رقم 1 و 2 و 3 ، فإنه يمكن القول بأن المعلم غير مباشر في تعامله وبناء في تفاعله العاطفي

– الاجتماعي مع التلاميذ. أما إذا كانت نسبة سلوك المعلم عالية في فئة رقم 5 و 6 و 7 . فإنه يكون بهذا مباشراً في تفاعله مع التلاميذ. وفي حالة حدوث نسبة عالية من سلوك المعلم في فئتي رقم 6 و 7 ، فإنه لا يكون مباشراً فقط في تعامله ، مع التلاميذ، بل غير بناء في تفاعله العاطفي – الاجتماعي، مشيراً هذا على الأرجح إلى مشاكل سلوكية متكررة

وإلى عدم إنتاجية الفصل بوجه عام، حيث يوجه المعلم حين اذا إلى دورات تدريبية مناسبة لتطوير أو تحسين أساليب تفاعله العاطفي – الاجتماعي مع تلاميذه.

3- فوائد استعمال أداة ويثول في التدريس

لما كان السلوك العاطفي – الاجتماعي – كما أشرنا في بداية الفصل، يجسد أكثر الأنواع السلوكية حسماً للتفاعل الإنساني بمختلف أهدافه وصيغه فإن أداة ويثول المتخصصة في ملاحظة هذا السلوك، وما ينتج عن ذلك من تزويد المعلمين والمشرفين بتغذية راجعة للتفاعل الصفي، ولما يستخدم خلاله من عبارات وأسئلة وأساليب تعتبر في رأينا واحدة من أهم الأدوات التي يجب استغلالها في تطوير تدريسنا المحلي وتحسين أساليب تفاعله العاطفي الاجتماعي في الغرف الصفية.

جدول رقم (18) أداة وثول للتفاعل لملاحظة وتحليل التفاعل العاطفي- الاجتماعي:

الرقم	السلوك	0،10	0،10	0،10	0،10	المجموع	
01	السلوك المعزز للتلاميذ						الكلي
02	سلوك القبول والتوضيح						الكلي
03	السلوك المساعد على حل المشكلات						الكلي
04	السلوك الحيادي						الكلي
05	السلوك الموجه للتلاميذ						الكلي
06	سلوك الزجر والتأنيب والاستغفار						الكلي
07	سلوك تعزيز المعلم لنفسه						الكلي

8 – تقديم الأداة سولومون

وقد اعتمد سولومون في تطوير أداته على مبادئ علم النفس التطور التي تشير في مجملها إلى أن الادراك الإنساني ينمو من المحسوس إلى المجرد، مستفيداً بشكل مباشر بهذا الصدد من نظريات العالم السويسري جان بياجيه، والأمريكي جيروم برونر .

يتطلب الادراك الإنساني حسب بياجيه و برونر للانتقال من مرحلة لأخرى استعمال نوع محدد من التصور . فبينما لا يحتاج الادراك الحركي والتأملي على سبيل المثال لاستخدام هذا التصور، لاعتماد الأول على الواقع الملموس والثاني على المفاهيم النظرية البحتة، فإن كلا من الادراك الحسي الواقعي ثم الحسي المنطقي لدى) بياجيه) أو الرمزي لدى برونر) تتطلب من المعلمين استعمال الوسائل والمواد التعليمية المناسبة لمساعدة التلاميذ على تعلم المفاهيم التي يدرسونها . حيث يتصور هؤلاء من خلال الوسائل المناسبة المواضيع الحقيقة التي تمثلها، مؤدياً بهم الأمر إلى قبول هذه المفاهيم واستيعابهم لها في بنائهم الادراكي ومستويات التصور التي قد يعيشها أفراد التلاميذ، ويتوجب من المعلمين نتيجة الاستجابة إليها بما يناسب من الوسائل التعليمية هي ثلاثة رئيسية

- مستوى التصور الواقعي . Concrete - Imagery Level
- مستوى التصور الرمزي Representational Level
- مستوى التصور التأملي . Abstract - Imagery Level

ويسبق المستوى الأول الادراك الواقعي الملموس Concrete Cognition ، كما يلي المستوى الثالث كذلك إدراك الرابع يطلق عليه الادراك التأملي البحت Pure Abstract Cognition حيث لا يقوم الاثنان كما ألمحنا بالتو على التصور ومن هنا فإن استعمال المعلم للخبرات التأملية البحتة أو الواقعة الملموسة لا يثير عادة في التلاميذ التصور لاستغنائهم عنه في الأولى بسبب نضجهم الادراكي وعدم حاجاتهم إليه في الثانية بسبب توفر الواقع نفسه .

أ – مراحل الادراك الإنساني لدى بياجيه هي :

1– المرحلة الحركية 20 سنة، التأملي 12 سنة .

2 – مرحلة التفكير الحسي الواقعي 2–7 سنة .

3– مرحلة التفكير الحسي المنطقي 7–12 سنة .

4– مرحلة التفكير التأملي 12 سنة .

ب – مراحل الادراك الإنساني لدى برونر هي :

1 – المرحلة الحركية 2 سنة .

2 – مرحلة التفكير الرمزي 2–7 سنة .

3– مرحلة التفكير التأملي 7 سنوات .

1- مكونات تصنيف سولومون للسلوك المثير للتصور الإدراكي

يتكون تصنيف سولومون الذي قام بتطويره في أواخر الستينات من هذا القرن من ثلاث فئات سلوكية رئيسية تخص استعمال المعلم للوسائل والمواد التعليمية المساعدة على التصور الإدراكي، بالإضافة بطبيعة الحال للفئتين اللتين لا تثيرا التصور فئتي السلوك الواقعي والتأملي .

وقد يكون التصور الادراكي حسب سولومون مرئياً يتعلق بصور الأشياء، أو سمعياً يرتبط بالأصوات، أو عضوياً أو عاطفياً أو لمسياً أو شمياً أو ذوقياً ترتبط مباشرة بأعضاء الجسم الإنساني وحواسه، وفيما يلي توضيح موجز لماهية وأنواع سلوك المعلم في كل منها:

1-1-8- التعليم بالواقع البحت

يتعرض الطفل في سنينه المبكرة الأولى لخبرات واقعية بحتة، تقوم في الأحوال العادية بدور هام في تشكيل فكره الإدراكي المنطقي. والجدير تأكيده هنا بأن حرمان الطفل من هذه الخبرات الواقعية يجعل فكره قاصراً على التصور الادراكي فيما بعد، وغير قادر على إنتاج الآراء والحلول المطلوبة بخصوصها. وبالمقابل كلما تعددت هذه الخبرات وتنوعت لدى الطفل كلما غني تصوره الادراكي وارتفعت قدرته على التأمل وإنتاج التفكير النظري التجريدي المنطقي.

والمعلمون في دور الحضانة هم أكثر زملائهم – المربين الرسميين ممارسة للسلوك التعليمي الواقعي حيث يجسد لديهم هذا المسؤولية الوظيفية الرئيسية السلوك السائدة في تعاملهم مع المتعلمين الذين لا تتعدى أعمارهم سنتين أو ثلاث أو أربع غالباً.

2-1-8- التعليم بالواقع لإثارة التصور الإدراكي

يستخدم الطفل التلميذ في هذه المرحلة (عمر (2) الواقع المحسوس لتصور خصائص إضافية للأشياء التي يخبرها. فقد يقوم بتقليد أصوات أو حركات الحيوانات أو الناس أو السيارات أو الطائرات أو الريح مجرد رؤيته لها أو إحساسه بوجودها. وبينما تشكل الأشياء الواقعية نقطة البداية لسلوك الطفل، حيث بدونها في الغالب لا يقوى على إصدار الأصوات والحركات التعبيرية الخاصة بها، فإن قدرته العامة على التصور الادراكي تتبلور وتنضج في هذه المرحلة. ممهدة الطريق لتصور أكثر تجريدياً (أكثر عن الواقع في المرحلة التالية من عمره والمعروف بالتصور الرمزي.

ومعلمو رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية الأولى (الأول الثالث الابتدائي) هم المعنيون بعداً مباشرة بهذا السلوك التعليمي المتمثل باستعمال البيئة والأشياء الواقعية فيها، لتأسيس القدرة على التصور لدى تلاميذهم وأن إغفال استراتيجيات تعليمهم لهذه البيئة، يعد مؤشراً على ضعفهم الوظيفي ومخالفة نفسية وتربوية وإنسانية بحق متعلميهم. تتلخص مسؤوليات المعلمين عند تعليم تلاميذهم بالواقع لغرض تطوير وإثارة تصورهم الادراكي بما يلي:

تزويد التلاميذ بخبرات واقعية لإثارة التصور الادراكي المرئي للأشياء كقيام المعلم بإسقاط كأس على الأرض أمام التلاميذ لتأسيس تصوركم الادراكي المرئي الخاص المرئي الخاص بمفهوم الكسر ، أو قيامه بالتجارب العملية لتطوير التصور الادراكي الخاص بمفاهيم الضغط الجوي والحرارة والبرودة والرطوبة وغيرها.

تزويد التلاميذ بخبرات واقعية لإثارة التصور الادراكي السمعي كإتاحة الفرصة للتلاميذ لمشاهدة ولسماع صوت آلة السيارة لتمييز وتصور نوعها عند سماعهم له فقط في المستقبل وللكائنات الحية المختلفة والأدوات الموسيقية وغيرها مما يناسب.

تزويد التلاميذ بخبرات واقعية لإثارة التصور الادراكي العضوي واللمسي للأشياء، كما هو الأمر في مشاهدة التلاميذ للعينات لإدراك وتصور المجموعة الأم التي تنتمي إليها. أو لمس التلاميذ للأشياء لإدراك ماهيتها من نعومة وخشونة وصلابة وقوام عام.

تزويد التلاميذ بخبرات واقعية لإثارة التصور الادراكي الذوقية كما يحدث عند تذوق التلاميذ لأنواع الأطعمة والأشربة لتأسيس تصورهم الإدراكي بهذا الصدد.

3-1-8- التعليم بالرمزيات لإثارة التصور الادراكي

يكون الطفل القادر على التعلم بالرمزيات عموماً في المدرسة الابتدائية (عمر 7-12) والمقصود بالرمزيات هي الممثلات التي تعبر عن الأشياء الحقيقية من حيث شكلها أو صوتها أو طبيعتها العضوية أو الحركية أو اللمسية أو الشمية أو الذوقية. إن الوسائل التعليمية بمختلف صورها وأشكالها المعبرة عن البيئة الواقعية) كالعينات والمجسمات والصور الفوتوغرافية والخرائط والرسوم التوضيحية والبيانية والشفافيات الرأسية والشرائح والأفلام الثابتة والمتحركة هي كلها رمزيات تمثل كل منها الموضوع الحقيقي وتجسده.

– وبالرغم من تطور القدرة على التصور الادراكي ونضجها لدى الطفل في هذه المرحلة الحياتية والتربوية، إلا أنه لا يزال ضرورياً له لإنتاج التصور الادراكي المطلوب استخدام الممثلات الرمزية للأشياء وأن تسخير المعلمين للوسائل التعليمية في التربية الابتدائية هو ضرورة لا غنى عنها لتطوير التفكير المنطقي لتلاميذهم في المراحل التعليمية التالية، حيث تتجسد مسؤولياتهم بهذا الصدد بما يلي:

– تزويد التلاميذ بخبرات رمزية تمثل واقع (الأشياء لإثارة التصور الادراكي المرئي للأشياء كما هو الحال في استعمال الصور والرسوم والأفلام وغيرها من الوسائل المرئية الأخرى.

– تزويد التلاميذ بخبرات رمزية لإثارة التصور الإدراكي السمعي للأشياء كما هو الحال في استعمال التسجيلات السمعية للتعرف على نوع الصوت أو أدواته أو مصادره

– تزويد التلاميذ بخبرات رمزية لإثارة التصور الادراكي العضوي والحركي واللمسي كما هو الحال في عرض العينات ولمس الأشياء ومسكها، أو عرض وسيلة مرئية لها لتصور نوعها العام أو ملمسها.

– تزويد التلاميذ بخبرات رمزية لإثارة التصور الادراكي الشمي كما هو الحال في شم العينات أو عرض وسيلة مرئية لها للتعرف إدراكياً على ماهيتها أو خصائصها الشمية المميزة.

– تزويد التلاميذ بخبرات رمزية لإثارة التصور الادراكي الذوقية كما هو الحال في تذوق التلاميذ للعينات أو عرض صور لها للتحديد ماهيتها أو التعرف على خصائصها وصلاحيتها العامة للاستعمال المطلوب.

4-1-8- التعليم بالتأمل لإثارة التصور الادراكي

يكون التلميذ القادر على التأمل قد وصل هنا للمدرسة الإعدادية (عمر 12 حيث يكفيه الاستعانة بالكلمة المكتوبة أو الملفوظة كوسائل تعبيرية نظرية لإحداث التصور الادراكي المطلوب.

وبالرغم من قدرة التلميذ على التأمل إلا انه يبقى في هذه المرحلة بحاجة للممثلات الرمزية للأشياء – وسائلها التعليمية، لتمكينه من التأمل البناء والتصور الادراكي الصحيح لمتطلباتها المرئية والسمعية واللمسية والشمية والذوقية والشعورية العاطفية. وعليه فإنه لا يزال مفيداً جداً لتعلم التلاميذ في المدرستين الإعدادية والثانوية، مثابرة المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمادة وخبرات تدريسهم لمساعدة هؤلاء على تحصيل قدراتهم الخاصة بالتفكير التأملي البحث بعدئذ.

من أمثلة المسؤوليات التعليمية التي يمكن للمعلين القيام بها لإثارة التصور الادراكي لدى تلاميذهم بواسطة التأمل هي:

– تزويد التلاميذ بخبرات نظرية بالوصف اللفظي أو الكتابي للأشياء لإثارة التصور الادراكي المرئي لها.

– تزويد التلاميذ بخيرات نظرية بالوصف اللفظي أو الكتابي للأشياء لإثارة التصور الادراكي السمعي لها.

– تزويد التلاميذ بخبرات نظرية بالوصف اللفظي أو الكتابي للأشياء لإثارة التصور الادراكي العضوي أو الحركي أو اللمسي لها .

– تزويد التلاميذ بخبرات نظرية بالوصف اللفظي أو الكتابي للأشياء لإثارة التصور الادراكي الشمي لها .

– تزويد التلاميذ بخبرات نظرية بالوصف اللفظي أو الكتابي للأشياء لإثارة التصور الادراكي الذوقية لها .

5-1-8-التعليم بالتأمل البحت

ويكون التلميذ قد أصبح هنا إنساناً راشداً في حياته الاجتماعية العامة والمتخصصة وظيفياً أو تربوياً جامعياً .

يبدو تصنيف سولومون لملاحظة السلوك المثير للتصور الإدراكي على أساس الفئات السلوكية التعليمية التي تم وصفها أعلاه في الشكل التالي :

جدول رقم ( ) يبين الجداول الخاصة بأداة سلومون

1- استعمال الواقع البحث :

1- بدون تصور	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	المجموع

2- استعمال الواقع لآثاره التصور :

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	المجموع
1- المرئي													
2- السمعي													
3- العضوي الحركي اللمسي													
4- الشمي													
5- الذوقي													

3- استعمال الرمزيات لإثارة التصور:

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	المجموع
6- المرئي													
7- السمعي													
8- العضوي الحركي اللمسي													
9- الشمي													
10- الذوقي													

4- استعمال التأمل لإثارة التصور:

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	المجموع
11- المرئي													
12- السمعي													
13- العضوي الحركي اللمسي													
14- الشمي													
15- الذوقي													

5- استعمال التأمل لإثارة التصور:

6- بدون تصور	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	المجموع

2-8- استعمال تصنيف سولومون في ملاحظة السلوك التعليمي المثير للتصور الادراكي

لدى التلاميذ يقوم الملاحظ عند استعماله للنموذج المتمثل في شكل 6-1 بتدوين سلوك المعلم التعليمي حسب نوع التصور الإدراكي الذي يثيره في التلاميذ بوضع إشارة (V) ، مستخدماً ، ذلك في فترات زمنية مدة كل منها دقيقتين. وهذا يعني بأن المدة التي يمكن للملاحظة استخدام النموذج فيها لا تتعدى أربعاً وعشرين دقيقة (12) فترة زمنية بدقيقتين لكل منهما). وفي حالة عدم قيام المعلم على الإطلاق بأي سلوك يثير التصور الإدراكي خلال الفترة الزمنية المحددة

(الدقيقتين) عندئذ يضع الملاحظ في الفئة السلوكية المناسبة الأولى (أ) أو الأخيرة (هـ) إشارة لذلك. حيث يكون فيها سلوك المعلم إما واقعياً بحتاً يقوم على استخدام الأشياء الحقيقية، أو تجريدياً بحتاً يقوم على التأمل الكامل.

وعند نهاية كل فترة ملاحظة أي نهاية فترة الأربع والعشرين دقيقة، يعمد الملاحظ إلى جمع الإشارات التي تم تدوينها للتعرف على مدى مناسبة استعمال المعلم للوسائل التعليمية المناسبة مع مرحلة التصور الادراكي الذي يعيشه التلاميذ.

ويجب أن تتصف الوسائل التعليمية المستخدمة من المعلم في كل مرحلة بما يلي:

– أن تكون الوسائل التعليمية السائدة في تربية رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية الدنيا واقعية بحتة

– أن تكون الوسائل التعليمية السائدة في تربية المدرسة الابتدائية المتأخرة رمزية على الأكثر مع استعمال الواقع والبيئة المحلية كلما كان ممكناً.

– أن تكون الوسائل التعليمية السائدة في تربية المدرسة الإعدادية والثانوية رمزية على الأقل مع الاعتماد التدريجي الملحوظ على الوسائل التعليمية النظرية اللفظية والكتابية كالكلمة الملفوظة والمكتوبة.

– أن تكون الوسائل التعليمية السائدة – الواقعية أو الرمزية أو التأملية المستخدمة من قبل المعلم مع التلاميذ متنوعة ذات طبيعة مرئية وسمعية وعضوية وحركية ولمسية وشمية وذوقية، لتكون قادرة على تأسيس وتطوير تصور إدراكي متكامل لديهم.

هذا، وأن خروج سلوك المعلم عن هذه التقسيمات، أي عند اعتماده على المحاضرة مثلاً في المرحلة الإعدادية والابتدائية العليا، يعد ضعفاً أو نقصاً تربوياً ونفسياً في أسلوبه يتوجب معالجته والتغلب عليه (يكون المعلم قد استعمل التأمل لا الواقع أو ممثلاته الرمزية في إثارة التصور الادراكي للتلاميذ كما هو مفروض في هاتين المرحلتين من التعليم الدراسي)

وبينما يعد استخدام المعلم للواقع والرمزيات في المرحلة الإعدادية والثانوية مقبولاً من الناحية التربوية والنفسية، حيث يؤدي في الغالب إلى فهم التلاميذ وتعلمهم الملحوظ للمادة الدراسية (لكونهم يمتلكون عموماً في هاتين المرحلتين القدرة على التصور الادراكي بالواقع والرمزيات من خلال تربية رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية السابقة إلا ان استمراره في هذا الاستعمال على حساب الكلمة الملفوظة والمكتوبة قد يبطئ لديهم القدرة على التصور الادراكي بالتأمل كما تتطلب المرحلة الجارية الادراكية والشخصية لنموهم.

3-8- فوائد ومآخذ استعمال تصنيف سولومون لملاحظة السلوك التعليمي المثير للتصور

الادراكي لدى التلاميذ يركز تصنيف سولومون على ملاحظة جانب متخصص هام من سلوك المعلم في الغرف الدراسية وهو الاستفادة من الوسائل والمواد التعليمية والاستخدام المناسب لها في تعلم التلاميذ وتنمية ادراكهم. وبهذا، فإن استعمال التصنيف الحالي برفقة أدوات الملاحظة الأخرى التي يعالجها هذا الكتاب سيمكن الملاحظ من تكوين صورة صالحة متكاملة عما عليه تدريس المعلم من قوة وضعف ومن ثم وصف العلاج المناسب لصعوباته، ولفرع إنتاجية التربوية والنفسية والإنسانية الاجتماعية.

اما المآخذ المحتملة التي يمكن ان تعتري استخدام تصنيف سولومون في تحليل وقياس التدريس هو إمكانية عدم كفاية معرفة الملاحظ النظرية والعملية التطبيقية بعلم نفس النمو وخاصة ما يرتبط منه بمراحل النمو الادراكي وخصائص التلاميذ الفكرية والعاطفية والحركية والاجتماعية والجسمية في كل منها ، ثم بعلم الوسائل التعليمية وتطبيقاتها المتنوعة.

إن المعرفة الأولى : معرفة علم نفس التطور، هي ضرورية جداً لتحديد المرحلة الادراكية التي يعيشها التلاميذ، وبالتالي لنوع التصور الادراكي الذي يمتلكونه اما المعرفة الثانية فهي اساسية لحصر أنواع الوسائل والمواد التعليمية القادرة على

الاستجابة لطبيعة التصور الادراكي للتلاميذ وإثارته إيجابياً لديهم. والأمل كبير بطبيعة الحال أن يتوفر لدى الملاحظ هذه المعرفة النفسية والتعليمية التطبيقية الخاصة بالوسائل) لتكون مشاهدته للتدريس أكثر هادفية، وتوجيهاته لتطويره وتحسينه أكثر عطاء.

9-تقديم الأداة براون :

لقد قام بوب بيرتن براون في نهايات الستينات من هذا القرن بتطوير أداته الحالية لقياس الفرق بين معتقدات المعلم التربوية (فلسفته التربوية والممارسات الفعلية لهذه المعتقدات في الغرفة الدراسية . وتبنى لذلك فلسفة جون ديوي التجريبية كإطار نظري حيث بلور براون أداته لملاحظة ممارسات المعلم الصفية باثني وستين عنصراً، بحيث تشير العناصر المنفردة إلى عدم موافقة ما يقوم بع المعلم مع فلسفة ديوي التجريبية، أما العناصر المزدوجة فتنسجم في تطبيقاتها مع التجريبية الديوية . تبدو الأداة مع عناصرها موضحة بإيجاز كما يلي :

9-1- مكونات أداة براون

لقد وضح بوب بيرتن براون العناصر المختلفة المكونة لأداته – كشف التناغم بين ممارسات المعلم وفلسفته التربوية كالتالي (انظر جدول 9

9-1-1-طبيعة الموقف التربوي

يزود المعلم خلال السلوك المزدوج التلميذ بفرص لاختبار المفاهيم والأشياء وتجريبها ومعايشة نتائجها عليه . أما السلوك المنفرد، فيسأل به التلميذ لتعلم المطلوب نظرياً في الغالب بدل تطبيقه أو تجربته له . يشير السلوك المزدوج في الحقيقة للتجريبية الديوية والسلوك المنفرد للتعليم التقليدي المتعارف عليه في غرف الدراسية الجماعية .

9-2-2- طبيعة المشكلة التربوية

تضم عناصر هذه الفئة أنواع الأسئلة والمشاكل والمواقف التربوية التي تنظم حولها أنشطة التلاميذ وأعمالهم . وبينما تصف العناصر ذات الأرقام المزدوجة المشاكل والمواقف التي تتصل مباشرة بحياة التلاميذ ورغباتهم، فإن قريناتها المنفردة توضح سلوك المعلم الذي يطلب من التلاميذ إجابات خاصة ومعرفية نظرية بدل الاستطلاع والبحث والتنقيب الجاد .

9-2-3- تطوير الأفكار

تختص هذه الفئة السلوكية بتطوير واختبار وتوضيح الأفكار والمقترحات والفرضيات، حيث يشير السلوك المزدوج منها إلى تشجيع المعلم للتلاميذ على الافتراض والابداع الفكري، أما السلوك المنفرد فيشير إلى تقييد المعلم لفكر التلاميذ وحجزه لطاقاتهم .

9-2-4- استعمال المادة الدراسية

يجسد السلوك المزدوج مشاركة التلاميذ بشكل جاد في عمليات جمع وتحليل المادة الدراسية وفهمهم المفيد لها . اما السلوك المنفرد فيدل على كون المعلم المصدر الرئيسي للمعلومات وأن مهمة التلاميذ تنحصر غالباً في استيعابها واتباع التوجيهات بخصوصها . كما تشير بعض عناصر هذه الفئة لاستعمال المعلم للمفاهيم والمعلومات الخاطئة في التدريس أو قبولها من التلاميذ السلوك المنفرد)، أو لاستخدامه لحقائق ومعلومات صحيحة ومعالجتها مع التلاميذ بصيغ منطقية سليمة السلوك المزدوج)

9-2-5- التقييم :

يميز سلوك هذه الفئة بين نوعين من التقييم : ذاتي وخارجي، أو تقييم التلميذ لسلوكه وعمله وتقييم المعلم له . والعناصر السلوكية في هذه الحالة تشير للنوع الأول، اما العناصر المنفردة فتشير للنوع الثاني .

6-2-9 - التنويع في الأنشطة والمهمات الصفية

يفيد السلوك المزدوج تنويع المعلم للأنشطة والخبرات الرئيسية الملائمة لأكبر عدد ممكن من قدرات ورغبات التلاميذ، مستخدماً في ذلك وسائل مختلفة لقياس إنجازهم وكفاياتهم. اما السلوك المنفرد فيدل على تكليف المعلم للتلاميذ بواجب أو مادة تعليمية واحدة، طالباً منهم تعلماً جماعياً – حسب تعليمات واحدة وفي مدة واحدة، ليقوم بعدئذ بقياس كفاية تحصيلهم بوسائل وأساليب موحدة.

7-2-9-طبيعة المشكلة التربوية

يشير السلوك المزدوج هنا أيضاً لتركيز المعلم على وسائل الضبط والتحفيز الذاتي، وعلى الأساليب غير المباشرة وغير الرسمية في تعليم المادة الدراسية، الأمر الذي يتفق مع فلسفة ديوي التجريبية. أما الأساليب المباشرة في التدريس، ووسائل الضبط والتحفيز الخارجية التي يستخدمها المعلم دون اعتبار يذكر لحاجات أو رغبات التلاميذ الفردية، فقد تمثلت كلها في السلوك المنفرد – المتعارض عادة مع المبادئ الديوية.

جدول رقم ( ) يوضح فئات وعناصر أداة براون – سجل كشف التناغم بين الممارسات المعلوم وفلسفته التربوية

المجموع		10د	10د	10د	طبيعة الموقف التربوي
النهائي	الخام				
					1- المعلم يشغل محور الانتباه
					2- المعلم يجعل من التلاميذ محور الأشياء
					3- المعلم يجعل من المادة محور انتباه التلاميذ
					4- المعلم يجعل من عمل المهمة محور انتباه التلاميذ
					5- المعلم ينفق وقت التلاميذ في الانتظار والمراقبة والاستمتاع
					6- المعلم يحفز التلميذ للمشاركة الفعالة في أنشطة الفصل
					7- المعلم يبقى منعزلا او بعيدا عن أنشطة التلميذ
					8- المعلم ينضم للتنفيذ ويشاكه في انشطته
					9- المعلم يثبط التلميذ ويمنعه من التعبير الحر عن نفسه
					10- المعلم يشجع التعبير الحر عن نفسه
	المجموع				

المجموع		10د	10د	10د	طبيعة المشكلة التربوية
النهائي	الخام				
					11- المعلم ينظم التعلم حول سؤاله عنه.
					12- المعلم ينظم التعلم حول سؤال أو مشكله للتلميذ.
					13- المعلم يجد من الموقف التربوي الذي يثير فضول التلميذ وحيرته.
					14- المعلم يقحم التلميذ في المواقف الغامضة
					15- المعلم يبعد التلميذ عن سؤال أو مشكلة صعبة.
					16- المعلم يوجه التلميذ لمشكلة مربكة أو محيرة.
					17- المعلم يؤكد مثالية الموضوع أو مظاهره الحسنة.
					18- المعلم يؤكد خصائص وسلبيات الموضوع.
					19- المعلم يوجه سؤالاً يتطلب إجابة مباشرة من المادة.
					20- المعلم يوجه سؤالاً يتطلب إجابة مباشرة من المادة.
	المجموع				

المجموع		10د	10د	10د	تطوير الأفكار
النهائي	الخام				
					21 - المعلم يقبل جواباً واحداً فقط سؤاله
					22 - المعلم يسمح باقتراح إجابات إضافية / بديلة.
					23 - المعلم يتوقع من التلميذ إجابة يريدها.
					24 - المعلم يطلب من التلميذ تبرير إجابته / اقتراحاته.
					25 - المعلم يتوقع من التلميذ إجابة مؤكدة بعيدة عن التخمين.
					26 - المعلم يشجع التلميذ على التخمين أو الافتراض.
					27 - المعلم يقبل فقط الاقتراحات / الإجابات المتصلة بالموضوع
					28 - المعلم ينوه بالاقتراحات الغريبة أو المستهجنة للتلميذ.
					29 - المعلم يجيز الإجابات التقليدية أو غير المؤكدة للتلميذ.
					30 - المعلم يطلب من التلميذ تعزيز إجاباته وأفكاره بالبراهين.
	المجموع				

المجموع		10د	10د	10د	استعمال المادة الدراسية
النهائي	الخام				
					31 – المعلم يجمع ويحلل المادة الدراسية للتلميذ
					32 – المعلم يكلف التلميذ بجمع وتحليل المادة الدراسية
					33– المعلم يزود التلميذ بحقائق ومعلومات مفصلة
					34– المعلم يسمح للتلميذ بإيجاد الحقائق والمعلومات المفصلة بنفسه
					35– المعلم يعتمد كثيراً على المقرر الدراسي كمصدر للمعلومات
					36 – المعلم يوفر معلومات متنوعة للتلميذ
					37 – المعلم يقبل ويستعمل معلومات غير صحيحة
					38 – المعلم يساعد التلميذ على اكتشاف وتصحيح المعلومات الخاطئة
					39 – المعلم يسمح بتطوير المفاهيم والعموميات الخاطئة
					40 – المعلم يستفسر عن صحة المفاهيم الخاطئة أو الحلول غير المنطقية.
	المجموع				

المجموع		10د	10د	10د	التقييم
النهائي	الخام				
					41 – المعلم يعطي حكمه حول سلوك أو نشاط التلميذ
					42 – المعلم يحتفظ بحكمه حول سلوك أو نشاط التلميذ
					43 – المعلم يمنع التلميذ من الاستمرار بخطة متعثرة
					44 – المعلم يشجع التلميذ لاختبار أفكاره ذاتياً
					45 – المعلم يخبر التلميذ عن خطأ أو صحة اجابته
					46 – المعلم يسمح للتلميذ بتقرير كفاية إجابته
					47 – المعلم ينقل السؤال لتلميذ آخر عند عدم إجابة سريعة من الأول
					48 – المعلم يطلب من التلميذ تقييم عمله بنفسه
					49 – المعلم يزود التلميذ المحتار بالإجابة المطلوبة
					50 – المعلم يوفر وقتاً للتلميذ للجلوس والتفكير الملي
	المجموع				

المجموع		10د	10د	10د	تنويع الأنشطة والمهمات
النهائي	الخام				
					51 – المعلم يكلف مجموع التلاميذ بعمد نفس الواجد في الوقت الواحد.
					52 – المعلم يكلف أفراد التلاميذ بواجبات مختلفة
					53 – المعلم يكلف مجموع التلاميذ بتعلم مادة واحدة
					54 – المعلم يكلف أفراد التلاميذ بعمل ما يريده كل منهم
					55 – المعلم يقيم انجاز التلاميذ بمعايير موحدة.
					56 – المعلم يقيم انجاز التلاميذ بمعايير مختلفة
	المجموع				

المجموع		10د	10د	10د	التحفيز و الضبط
النهائي	الخام				
					57– المعلم يحفز التلميذ بمنحه الامتيازات والجوائز والعلامات
					58– المعلم يحفز التلميذ بقيمة أفكاره وانجازاته.
					59– المعلم يدرس المادة بأساليب مباشرة ورسمية
					60– المعلم يدرس المادة بأساليب غير مباشرة وغير رسمية.
					61 – المعلم يفرض وسائل ضبط خارجية عن التلاميذ.
					62– المعلم يشجع الضبط الذاتي للتلاميذ
	المجموع				
المجموع النهائي العام لممارسات المعلم.					

كيفية استعمال أداة براون:

لقد حدد براون من نصف ساعة لمشاهدة المعلم بالأداة في المرة الواحدة، وقد قسم هذه المدة لثلاث فترات بعشر دقائق لكل منها، يشاهد الملاحظ الخمس دقائق الأولى أنواع السلوك الجارية لدى المعلم، ثم يقوم في الخمس الدقائق التالية بتسجيلها في الأداة حسب اختصاصاتها، و يتم تسجيل السلوك مرة واحدة فقط مهما تكرر خلال فترة العشر دقائق.

ومهما يكن، فقد نوه براون بأن الملاحظ يستطيع تدوين السلوك وقت حدوثه مباشرة دون الانتظار لفترة خمس دقائق التالية المحددة لذلك، ناصحا في مثل هذه الحالة مراجعة عناصر الأداة عند انتهاء من الملاحظة للتأكد من حدوث أو عدم

حدوث أي منها، يكرر الملاحظ هذه العملية خلال العشر دقائق الثانية والثالثة، ثم يقوم بعدئذ بجمع أنواع السلوك في الثلاث فترات لتحديد حدوثها خلال ثلاث مرات أو مرتين أو مرة واحدة أو عدم حدوثها مطلقاً (أي صفر). يجمع الملاحظ مرات الحدوث لكل سلوك في الفترات الثلاث ثم يقوم يعكس مجاميع الأرقام الفردية. فالعنصر الذي مجموعه صفراً مثلاً . يصبح ثلاثة، والواحد يصبح اثنين، والاثنين يصبح واحداً، الثلاثة تصبح صفراً.

يبرر براون هذا الاجراء لكونه يسمح باستبعاد الممارسات غير التجريبية من قريناتها التجريبية، حيث تستقطع به قيمها تلقائياً من المجموع العام. وعلى كل حال، فإن القيمة العليا لعناصر الأداة هو 186 والدنيا صفراً. تمثل القيمة الأولى الاتفاق التام مع التجريبية الديوية، أما الثانية فتشير إلى تعارض ممارسات المعلم الصفية تماماً مع الفلسفة التجريبية. وفي حالة كون المجموع يساوي 94 أو أكثر، فهذا يدل على أن المعلم ميال أكثر في ممارسته التربوية للتجريبية ومبادئها . اما اذا كان المجموع العام أقل من 93، فهذا يشير عموماً إلى تبني المعلم للممارسات اللاتجريبية.

وقد افاد براون بهذا الصدد بأن اعلى مجموع توصل إليه الملاحظون لديه هو 153 وأدناه هو 9. وبالمقابل فقد تراوحت مجاميع الغالبية العظمى من المعلمين بين 85 – 100

يوضح المثال التطبيقي التالي في جدول الموالي ماهية العمليات والأرقام أعلاه.

ملاحظة: ونقترح لرفع صلاحية الأداة وتحسين قابليتها للاستعمال في تربيتنا المحلية استخدام المشرف أو المعلم عند الملاحظة لمسجل كاسيت سمعي أو مرئي (فيديو). ثم تقسيم وقت الملاحظة 30 دقيقة) إلى فترتين كل منهما 15 دقيقة. يقوم المشرف أو المعلم بعدئذ بتحليل ممارسات المعلم وكشف تناغمها مع فلسفته التربوية التجريبية لمرتين في الحصة الواحدة متمكناً بهذا من تكوين حكم واقعي صالح بخصوص ذلك.

قائمة المراجع:

1- أحمد التكروري. (2006). المعلم الجيد، دليل المعلم في الادارة الصفية الفاعلة. عمان، الادرن: مكتبة حامد للنشر والتوزيع.

2- أحمد بدوي، و محمود فوزي. (2010). ادارة التعلم والجودة الشاملة. الاسكندرية، مصر: دار التعلم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع.

3- باسم الصرايرة. (2009). استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق. إربد، الاردن: عالم الكتاب الحديث.

4- رافدة الحريري. (2008). مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القرارات الادارية. عمان، الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

5- شاكر عقلة المحاميد، و الزغلولي. (2006). مدخل علم النفس المعرفي وتطبيقاته. عمان: دار المسيرة.

6- عبد الحميد طارق البدري. (2004). ادارة التعلم الصفي (المجلد ط 1). عمان، الاردن، الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

7- علي محسن عطية، و عبد الرحمان الهاشمي. (2008). التربية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

8- فتحي رمزي هارون. (2003). الادارة الصفية. عمان: دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

9- فهمي الزيود نادر، ذياب هندي صالح ، و آخرون. (1988). اسس التربية. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

10-قطامي يوسف، و قطامي نايفة. (2000). سيكولوجية التعلم الصفي. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

11-ماجد الخطايبة،، احمد الطويسي، و عبد الحسين السلطاني. (2002). التفاعل الصفي. عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

12-محمد ابراهيم السفاسفة. (2005). مبادئ الصحة النفسية. الكرك، الاردن: دار وائل للنشر.

13-محمد الحاج خليل ، و كحلوت أحمد. (2008). إدارة الصف وتنظيمه. القاهرة: دار الفكر العربي.

14-محمد الدريج- مدخل الى العملية التدريسية (تحليل العملية التدريسية) - كلية علوم التربية المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم الرباط- المغرب2000

15-محمد بشير عربيات. (2006). ادارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم. عمان، الاردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

16-محمد زياد حمدان- أدوات ملاحظة التدريس- ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر مفاهيمها وأساليب قياسها في التربية الصفية- دار التربية الحديثة-دمشق.2010 4-كسافي روجيه ترجمة عبد الكريم غريب- التدريس بالكفيات وضعيات الادماج

17-محمد يحي نبيان. (2008). الادارة الصفية والاختبارات. عمان: دار اليازوري العلمية.

18-محمود محمد الحيمة. (2002). طرائق التدريس واستراتجياتو (المجلد ط2). العين: دار الكتاب الجامعي.

19-مخلف احمد الديلمي، و كريم ناصر علي. (2006). الادارة الصفية والاختبارات (المجلد ط1). رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

20-نادر فهمي الزيود، و آخرون. (1999). التعلم والتعليم الصفي. عمان، الادرن: دار الفكر.

21-نوال العيشي. (2008). ادارة التعلم الصفي. الاردن: دار اليازوري العلمية.