الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

مطبوعة في مقياس:

أدوات ملاحظة التدريس

من إعداد الدكتور: شعلال إسماعيل مصطفى

الدرجة العلمية : أستاذ محاضر قسم – أ -

الموسم الجامعي :2022/2021

المستوى : أولى ماستر

التخصص: نشاط بدني رياضي مدرسي

السداسي : الثاني

الوحدة : أساسية

الحجم الساعي: ساعة ونصف/ 16 أسبوع

فهرس المحتويات

1-المحاضرة الاولى: مدخل مفاهيمي مع لمحة تاريخية حول تطورأدوات ملاحظة التدريس

2-**المحاضرة الثانية:** تصنيفات وأنواع أدوات ملاحظة التدريس

3-المحاضرة الثالثة: أداة فلاندرز لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي

4-المحاضرة الرابعة: تابع لأداة فلندرز

5-المحاضرة الخامسة: الأداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي الشامل

6-المحاضرة السادسة: أداة ويثول لملاحظة وتحليل التفاعل العاطفي / الاجتماعي

7-المحاضرة السابعة: أداة رايت ستون لقياس الألفة بين المعلم والتلاميذ

8-المحاضرة الثامنة: أداة سولومون لتصنيف السلوك المثير للتصور الإدراكي

9-المحاضرة التاسعة: أداة براون لكشف التناغم بين ممارسات المعلّم وفلسفته التربوية.

المحاضرة العاشرة : أداة كونن لملاحظة وتحليل سلوك الإدارة والإنضباط الصفّي.

المحاضرة الأولى

مدخل مفاهيمي مع لمحة تاريخية حول تطورأدوات ملاحظة التدريس

مقدمة:

إن الارتقاء بالأداء التدريسي للمعلم إلى مستوى التمكن يعد من أحد الأهداف التربوية المهمة في الوقت الحاضر, ويمكن أن يتحقق ذلك إذا زادت فاعلية سلوك التدريس, وهذا يستلزم أولاً عملية قياس لهذا السلوك داخل حجرة الدراسة في أثناء التفاعل الحادث بين المعلم والمتعلم؛ بغية الوصول إلى أكثر فاعلية ممكنة لسلوك التدريس و بينما تعتبر أدوات الملاحظة على هذا الأساس نوعاً من وسائل قياس عمليات التدريس ، دون مدخلاته أو مخرجاته ، فإن مطوريها أو مستعمليها يؤكدون لتحقيق هذا الغرض – قياس عمليات التدريس، على تجنب استخدامها كوسائل تقييمية [1]، للحكم سلبياً أو ايجابياً على كفاية المعلم والتدريس، أو تقرير قيمتهما التربوية . ومن هذا لوحظ بأن الاستعمالات السائدة لهذه الأدوات تنحصر في الغالب بأعمال البحث والتدريب.

1-التعليم:

التعليم اشـ ـمل واعم من التدريس لانه يشـ ـمل المهارات والقيم والمعلومات, والتعليم يكون بطرق منظمة وغير منظمة (اي مقصـ ـودة وغير مقصـ ـودة) التعليم عرفه الطوبجي "بأنه عملية تزويد الفرد بالخبرات والاتجاهات لكي يسـ ـتطيع مواجهة المشـ ـكلات والمتغيرات المستمرة في متطلبات الحياة والتي تساعده على النجاح.

2-التدريس:

01/ هو تلك العملية المنظمة المقصودة بهدف نقل ما في ذهن الأستاذ من معلومات ومعارف, وهي عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم, كما يعتبر التدريس الجانب التكنولوجي للتربية قصد اكتساب التلميذ المهارات والخبرات.

02/ وفي تعريف أخر نجد بان " التدريس هو عبارة عن سلسلة من الإجراءات و

الترتيبات و الأفعال المنظمة التي يقوم بها ا المعلم بدءا من التخطيط حتى نهاية تنفيذ التدريس ويساهم فيها التلاميذ نظريا وعمليا حتى يتحقق له التعليم.

3- خصائص التدريس:

1-التدريس عملية شاملة ، تتولى تنظيم كافة مداخلات العملية التربوية ، من المعلم
2- وتلاميذ ومنهج ، وبيئة مدرسية ، لتحقيق الأهداف التعليمية.
3- التدريس مهنة إنسانية مثالية
4-.التدريس عملية ايجابية هادفة تتولي بناء المجتمع
5-.التلميذ يمثل محور العملية التعليمية في التدريس
6- يتميز التدريس بتنوع الأنشطة والأساليب والخبرات التي يكتسبها التلميذ
7-.يهدف التدريس إلي تنمية القوى العقلية والجسمية والنفسية للتلاميذ
8-.يعتبر عملية ايجابية تهدف إلي إشباع رغبات التلاميذ وتحقيق أمالهم في المستقبل
9- يستخدم التدريس الوسائل التعليمية والتكنولوجية ، والاستفادة من الدراسات . الحديثة في مجال التعليم.

4-طرائق التدريس:

4-1- التدريس بالمضامين:

هو مجموعة من المحتويات يجب إكسابها إلى التلاميذ. تعتمد على إكساب وتنظيم المعرفة والتحكم في استرجاعها, دور المعلم يكون أساسي فهو يثير استجابة التلاميذ.

4-2-التدريس بالاهداف:

جاء بعد التدريس بالمضامين ويعتمد على تحديد مستويات متسلسلة للاهداف (معرفية – وجدانية – حسية حركية), يؤدي الى تفكيك وتكسير مراحل الدرس.

3-4- التدريس بالكفاءات:

جاء كبديل للتدريس بالاهداف حيث يعتمد على التلميذ كمحور للعملية التعليمية التعلمية وتعليم التلميذ كيف يتعلم. دور المعلم, يكون مسير, موجه, منشط والتلميذ هو اساس العملية.

5- تطور أدوات الملاحظة في والتدريس:

على الرغم من ان الاصول الحقيقية لادوات 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 تظهر 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 السلوطي والراشد السو.

وخلال الأربعينات، وعلى أساس أعمال أندرسون في الملاحظة المنظمة لسلوك المعلم الاجتماعي، خرجت أداتان هامتان أولاهما عام 1943 لثلاثة من المربين: لوين وليبيت ووايت، وتضم ثلاثة أنواع من السلوك : السلطوي والديموقراطي العادل ثم السائب، وثانيهما عام 1949 لجون وويثول حيث ركزا على سبعة أنواع من سلوك المعلم التي يمكن استخلاصها من عباراته التالية خلال التدريس:

1-عبارات تعزيز التلاميذ ومساعدتهم.

2- عبارات قبول وتوضيح ما يبديه التلاميذ.

3- عبارات المساعدة على حل مشاكل التلاميذ.

4- العبارات الحيادية - لا لصالح التلاميذ ولا ضدهم.

5 - عبارات التعليمات والتوجيهات المباشرة.

6 - عبارات التوبيخ والتأنيب والاستنكار.

7 - 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 وإدارة وتقي.

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 انتشاراً واستخداماً في مجالات ملاحظة وقياس التدريس. واليوم، فإن أدوات ملاحظة التدريس قد تنوعت وتعددت لدرجة واضحة، حتى أصبحت تقرب في مجملها من رقم المائة على أقل تقدير.

المحاضرة الثانية

تصنيفات وأنواع أدوات ملاحظة التدريس

مقدمة :

لقد تعددت أدوات الملاحظة المتداولة في التدريس كما أشرنا حتى قاربت المائة ، عولج معظمها في مصدر شامل واحد يطلق عليه "مرايا لأجل السلوك" Mirrors for Behaviors. يضم هذا المصدر في ثناياه ستاً وتسعين أداة ، ثلاثة منها مكررة مرتين لاستخدامها مع المعلم ثم مع التلاميذ، حيث يصل المجموع الظاهري الاجمالي لأدوات الملاحظة بهذا الى تسع وتسعين.

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

1-التصنيفات:

تصنّف أدوات الملاحظة حسب السلوك الصفّي إلى:

1-1-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 وويثول وأداة أميدون هنتر وغيرها الكثير، فإنها قد شملت في نفس الوقت أنواعاً أخرى سلوكية لفظية - إدراكية واجتماعية.

ومن ناحية ثانية، فإن هناك أدوات اختصت مباشرة بملاحظة السلوك اللفظي الادراكي، حيث تمثل أداة سولومون وميكلدانلد – زاريت ومونبي وسميث وسنايدر أبرز هذا النوع.

1-2-أدوات التفاعل غير اللفظي:

تركز هذه الأدوات عموماً على السلوك الحركي والتنظيمي والاداري للمعلم، سواء كان هذا السلوك إدراكياً أو عاطفياً أو اجتماعياً في طبيعته. من أمثلة هذا النوع: أداتى كونن وجالاوي وأداة لندفال.

1-3-أدوات المحتوى المنهجي:

يتوفر نوعان رئيسيان لادوات المحتوى المنهجي إحداهما: يركز على سلوك المعلم والتلاميذ الخاص بمحتوى منهجي محدد مثل العلوم كأداتى مونبي وماثيوس ، والطب كأداتى اندرسون وجيسون، والاحياء كأداة بالزر ايفان، واللغات الاجنبية كأداة موسكويتز، والرياضيات كأداة رايت، ثم الاجتماعيات كأداة ماسيالاس. هذا ويبلغ مجمل أدوات الملاحظة التي تعالج موضوعاً دراسياً متخصصاً 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 وأداتى ويثول وسولومون وغيرها الكثير هي أمثلة لهذا النوع.

1-4-أدوات ممارسات / استراتيجيات المعلم :

تختص هذه الادوات بملاحظة ما يقوم به المعلم من ممارسات واستراتيجيات تدريسية، لغرض تعليم التلاميذ للمادة الدراسية او تحقيقه للاهداف التربوية المقترحة. إن أدوات

براون وسولومون وريبل - شولتز لكشف تناغم سلوك المعلم مع اهدافه هي أمثلة لهذا النوع.

1-5-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 عموماً. إن أداة بوهلر - ريشموند - تحليل سلوك الاتصال الشخصي بين الأفراد هي نموذج للأدوات الحالية.

2-انواع أدوات ملاحظة التدريس:

2-1- أداة فلاندرز لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي.

2-2- أداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل الصفي الشامل.

2-3- أداتا ويثول ورايت ستون لملاحظة وتحليل التفاعل العاطفي/ الاجتماعي.

2-4- أداة سولومون لتصنيف السلوك المثير للتصور الادراكي

2-5-أداة غالاوي لملاحظة وتحليل التفاعل غير اللفظي.

2-6-أداة كوونن لملاحظة وتحليل سلوك الإدارة والانضباط الصفي.

2-7- أداة براون لكشف التوافق بين ممارسات المعلم وفلسفته التربوية.

2-8- جدول ريبل – شولتز لكشف التناغم بين سلوك المعلم وأهدافه التربوية.

3-تعريف الملاحظة الصفية:

هي وصف واقعي هادف مخطط له يقوم به الملاحظ في غرفة الصف مستخدماً أداة مناسبة يسجل فيها سلوك المعلم والطلاب، ثم تفسير هذا السلوك والحكم عليه بمشاركة

المعلم وتحديد التغذية الراجعة المناسبة التي تهدف إلى تحسين سلوك المعلم التعليمي وتنمية مهاراته التدريسية.

المحاضرة الثالثة

أداة فلاندرز لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي

مقدمة:

إن أداة فلاندرز الخاصة بملاحظة تفاعل المعلم اللفظي مع تلاميذه، هي وسيلة تغذية راجعة حسب ند فلاندرز، والجدير ذكره ان أداة فلاندرز تعتبر من أكثر أدوات الملاحظة الصفية انتشارا" واستعمالا" في ملاحظة التدريس والبحوث التربوية وتدريب المعلمين داخل الولايات المتحدة وخارجها. ولقد استفاد فلاندرز من تجارب سابقة في مجال الملاحظة المنظمة مثل أندرسون وويثول، فطوّر أداته الحالية التي تتميز بسهولة الاستعمال نسبيا". وفيما يلي توضيح لماهية أداة فلاندرز وتطبيقاتها التربوية المتنوعة.

1- مكونات أداة فلاندرز:

تتكون أداة فلاندرز من عشرة فئات سلوكية تبدو كما يلي:

1-سلوك المعلم غير المباشر، ويتألف من أربع أنواع:

أ-قبول مشاعر التلاميذ:

يتعاطف المعلم هنا مع التلميذ، ويشعر بمشاكله ويقبل اعذاره سواء اكانت إيجابية النتائج او سلبية . فعندما يقول المعلم : بانه يفهم كيف يشعر التلميذ عندما لم يحل الواجب، او انه يتفهم مصاعبه والمشاكل التي مر بها شخصيا" او اسريا"، او يدرك ما يشعر به التلميذ من فرحة نتيجة لحصوله على علامة عالية في الاختبار، متقبلا" تلقائيا" موقف التلميذ ومشاعره وأحاسيسه دون إثارة للتعنيف او التعزيز. فإن سلوكه يبوب ضمن هذه الفئة.

ب-مديح وتشجيع التلاميذ:

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

ج-قبول واستعمال أفكار التلاميذ:

عندما يقول التلميذ جملة أو رأيا" معينا"، او يبدي اقتراحا" ويوافق المعلم عليه بقوله: حسنا"، إنها فكرة جيدة، عن 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 او رأي او خبرة ثم موافقة المعلم وصياغتها بعبارات أخرى مبسطة للتلاميذ. عندما يحدث هذا: فكرة التلميذ – موافقة المعلم عليه، ثم صياغتها بأسلوب آخر لمجموع الفصل، يبوب سلوك المعلم كقبول إيجابي لأفكار التلميذ ويسجل في هذه الفئة.

د-توجيه الأسئلة للتلاميذ:

الحصول على إجابة محددة من التلميذ. وقد يسأل المعلم أحيانا" ثم يعطي فكرة توضيحية كإجابة عنه او يبدأ بإلقاء معلومات بخصوص إجابته، إن مثل هذه الأسئلة التي لايعطي التلميذ إجابة عليها لا تسجل ضمن الفئة الرابعة، بل تبوب ضمن الفئة الخامسة لسلوك المعلم وهي فئة المحاضرة. وعلى العموم، إنّ أيّ 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 الفئة السابعة – نقد المعلم.

2-سلوك المعلم المباشر ويشمل:

أ-إلقاء او محاضرة المعلومات:

إن سلوك المعلم طيلة فترة إلقائه او محاضرته للمعلومات على التلاميذ يعد سلوكا" مباشرا" فكلما يعطي المعلم حقائقا" أو افكارا" او خواطرا"، او يوضح ويناقش موضوعا" من المواضيع أو يعرض خبرة مر بها او يشرح كيفية استعمال آلة أو حل مسألة فإن الملاحظ يستعمل فئة الالقاء أو المحاضر

ب-عطاء التوجيهات او الأوامر:

عندما يعطي المعلم أوامر او تعليمات مباشرة لتلاميذه ليسلكو تصرفا"، او 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 4 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.

ج-نقد المعلم وتبرير سلطته:

قد يلجا المعلم لنقد تلاميذه او أحدهم نتيجة لسلوك لا يوافقهم 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 إلحاق 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.

د-سلوك التلاميذ ويشمل فئتين رئيسيتين:

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 او سؤال او أمر من المعلم يبوب مباشرة في هذه الفئة.

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، او قد يسال سؤالا" آخر يريده أو يجهل إجابته. مثل هذه المبادرة في الإجابة أو السؤال تسجل دائما" في فئة رقم 9.

ه-هدوء او فوضى التلاميذ:

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.

2- احكام عامة لسلوك المعلم في أداة فلاندرز:

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%، وإن المعدل العام للمعلم العادي هو 35 – 40%.

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

إذا كان هناك نسبة كبيرة في الفئة 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 الفصل 15% في الأحوال العادية.

يستعمل المعلم العادي 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 1 – 2% من وقت الحصة في مديح وتشجيع التلاميذ.

يتحدث التلاميذ في الفئة رقم 8 و9 بمعدل 25% من الوقت في الأحوال العادية.

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.

المحاضرة الرابعة :(تابع لأداة فلاندرز)

1-فوائد أداة فلاندرز في التدريس

1-1-تحسين مستوى ونوعية العلاقات الإنسانية بين المعلم وتلاميذه وبين المشرف والمعلم.

1-2-تحسين سلوك المعلم العام وتحفيزه ليكون سلوكا" فعالا" ومتفوقا".

1-3-تحفيز المعلم على تنويع سلوكه وأساليبه التدريسية خلال الحصة الواحدة.

1-4-ارتفاع تحصيل التلاميذ غالبا" نتيجة تبني المعلم أنواع السلوك الإيجابي وغير المباشر.

1-5-تزويد المعلم او المشرف بأداة تحليلية وصفية يستطيعان بها تحديد نقاط القوة و الضعف في العملية التدريسية اللفظية.

2-مآخذ على نظام فلاندرز العشري:

-برغم أهمية دراسة التفاعل اللفظي بين المعلم وطلابه في غرفة الصف بطريقة نظام فلاندرز، إلا أن هناك بعض الانتقادات التي وجهها التربويون إلى هذا النظام ومنها:-

2-1-التركيز على الجانب اللفظي لسلوك المعلم والمتعلمين دون الجانب غير اللفظي، مما يؤدي إلى إغفال جانب هام من جوانب العملية التعليمية.

2-2-صعوبة استخدام هذا النظام في الصف وتحليله بالطريقة العشرية في مصفوفة فلاندرز، لأن ذلك يتطلب تدريباً كبيراً.

2-3-يركز هذا النظام على سلوك المعلم أكثر من سلوك المتعلم، وبذلك يغفل جانباً أساسياً من أساس التعلم الجيد، وهو دور المتعلم.

3-مفهوم التواصل اللفظي والتواصل الغير لفظي:

يقصد بالتواصل اللفظي كل ما يصدر عن المعلم من كلام وأقوال من خلال التعبير اللفظي أي اللغة المستخدمة في التدريس.

أما التواصل غير اللفظي هو التواصل بلغة الإشـارات المتضمنة لتعبيرات الوجه وإشارات اليدين والرأس والعينين.

وتعد مهارة التواصل بالأسلوبين اللفظي وغير اللفظي ضرورية وأساسية لكل من المعلم والطالب لجعل التدريس ذي معنى فهي أداة يتم بواسطتها نقل المعارف والخبرات إلى الطلاب.

4-أنماط التفاعل اللفظي :

إن الموقف التعليمي بصفة عامة يتكون من معلم، طالب، مادة دراسية، وسيلة اتصال. هذه قد تكون الحوار اللغوي بين المعلم والطالب ... فهناك أربع صور لأنماط الاتصال بين المعلم وطلابه

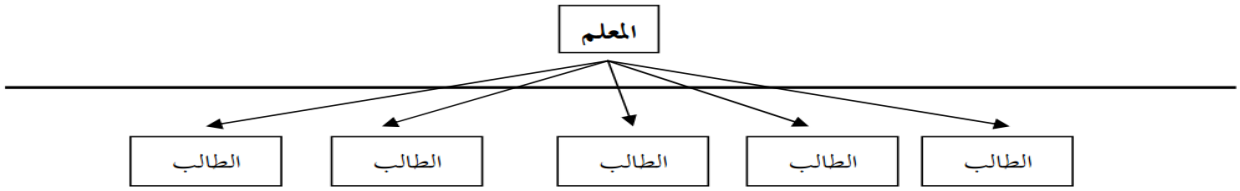
داخل حجرة الدراسة تم تجميعها وهي:

1. نمط التفاعل اللفظي وحيد الاتجاه .
2. نمط التفاعل اللفظي ثنائي الاتجاه .
3. نمط التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه .
4. نمط التفاعل اللفظي المفتوح و الهادف

4-1-نمط التفاعل اللفظي وحيد الاتجاه :

في هذا النمط يعتبر المعلم هو المحور الرئيسي للموقف التعليمي، دون أي مشاركة بين المعلم والطالب أو بين الطلاب وبعضهم البعض، وهذا النمط الاتصالي أقل الأنماط من حيث

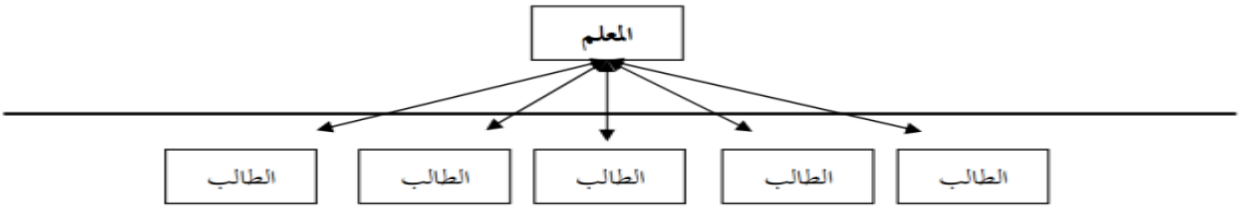
الفعالية يتخذ فيه الطالب موقف سلبيا، بينما يتخذ المعلم موقف إيجابيا، وهذا النمط يشير في جوهره إلى الطريقة التقليدية التي تكون فيها حصيلة التعلم مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلاب دون النظر إلى جوانب التعلم الأخرى.



نمط التفاعل اللفظي وحيد الاتجاه

4-2-نمط التفاعل اللفظي ثنائي الاتجاه :

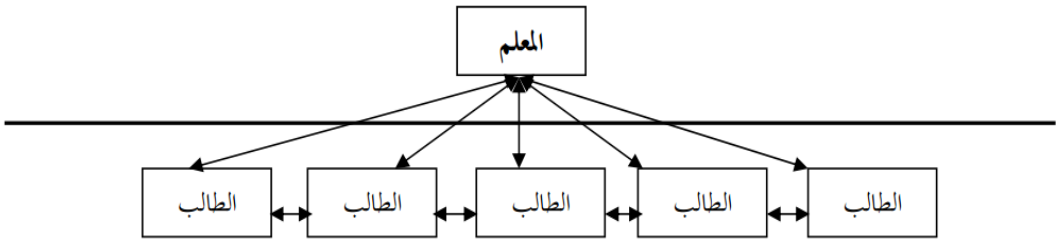
يعتبر هذا النمط أكثر تطورا من النمط الأول وذلك لأنه لا يركز تركيزا كليا على المعلم، بل يعطي فرصة للطلاب لمشاركة المعلم، كما يسمح المعلم أن ترد استجابات من الطلاب، ففي بعض الأحيـان يريد المعلم أن يتأكد من أن ما قاله قد وصل إلى عقول الطلاب، يقوم بتوجيه بعض الأسئلة ليتأكد من مدى استفادتهم، ويقوم بمعالجة نواحي القصور التي تناولها أثناء الشرح، أي أن هذا الاتصال ليس من أجل دفع و زيادة التفاعل مع الطلاب ولكن الغرض منه التأكد من صدى ما قاله لدى الطلاب، وهذا النمط لا يسمح بحدوث تفاعل بين طالب وآخر، ولكن الاتصال يكون بين المعلم وطالب ثم ينتقل المعلم إلى طالب آخر .... وهكذا، أي أن المعلم ما زال هو محور الاتصال وإن استجابات الطلاب هي مجرد تدعيم سلوك المعلم في التدريس التقليدي



نمط التفاعل اللفظي ثنائي الاتجاه

4-3-التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه:

في هذا النمط يسمح للمعلم بالمناقشة بينه وبين الطلاب وبين الطلاب وبعضهم البعض، أي أنه يتيح فرصة للطلاب للتعلم من بعضهم البعض، اذا فالمعلم ليس هو المصدر الوحيد للتعلم ولكنه يسمح بتبادل الخبرات بين الطلاب، ويعتبر هذا النمط أكثر تطورا من النمط الثاني، حيث إن المعلم يناقش طلابه ليتأكد من أن ما قاله له صدى لدى الطلاب، وفي نفس الوقت يتيح فرصة للطلاب للتعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر بأسلوب سهل ومختصر، وكلها مهارات الطلاب في حاجة إليها.

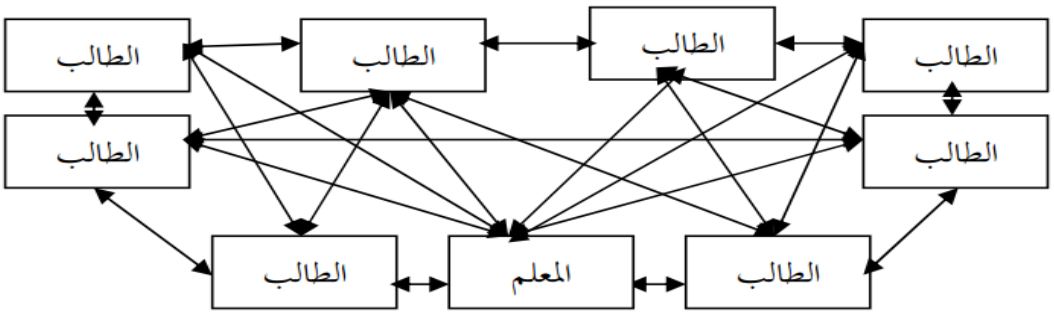


نمط التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه

4-4-نمط التفاعل اللفظي المفتوح و الهادف :

إن هذا النمط ينشأ من النمط الثالث ولكن تزداد فيه فرص الاتصال بين المعلم وطلابه وبين الطلاب وبعضهم البعض بصورة أكثر، ويقوم المعلم فيه بدور الخبير والموجه للتفاعل داخل حجرة الدراسة، وهذا بذلك يختلف عن النمط الثالث حيث كان الاتصال فيه محدودا مع

بعض الطلاب، أما في هذا النمط فهناك فرصة للطالب للتكيف، حيث تتم مناقشة المشكلات، ووضع الحلول، والتعبيرعن الآراء والأفكار، أي تجعل من الطالب متعلما نشطا ،كما تجعل الجو الاجتماعي جوا تعاونيا



نمط التفاعل اللفظي ثلاثي الاتجاه

المحاضرة الخامسة

أداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي الشامل

مقدمة

لفت انتباه حمدان الاستعمال المكثف لأدوات التفاعل الصفي في التربية الأمريكية ، فقام نتيجة ذلك بدراسة شاملة لهذه الأدوات وما يمكن أن تقدمه من فوائد و فرص بناءة في مجالات تقييم المعلمين وتطوير مهاراتهم الوظيفية في تربيتنا العربية المحلية .

قام حمدان عامي 1975 و1976 بتطوير أداة ملاحظة التدريس الحالية ، متوخيا ملاءمتها لطبيعة تعليمنا المحلي وممارساته ، ولما يجري في الغرف الصفية المدرسية ، مستفيدا في نفس الوقت من التجربة الأمريكية وما توصلت إليه نظريا وتطبيقيا من نتائج مفيدة في هذا المجال

1 مكونات أداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل (أداة حمدان) :

تحتوي أداة التفاعل اللفظي الشامل على ستة عشر فئة سلوكية ، واحدة إضافية (الفئة رقم عشرة : نوع التلاميذ) اللذين يتم التفاعل معهم من المعلم . تصف الأداة الشاملة نوعين من الحديث أو التفاعل الصفي : حديث المعلم ، و حديث وردود فعل التلاميذ ، وبينما ينقسم حديث المعلم إلى نوعين رئيسيين : حديث مباشر وحديث غير مباشر بينما تتألف ردود فعل التلاميذ إلى نوعين أيضا : الحديث وردود الفعل البناءة والحديث وردود الفعل غير البناءة ، وفي ما يلي وصف لهذه الفئات :

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

أ – قبول ومراعاة مشاعر التلاميذ :

تتضمن هذه الفئة أي سلوك للمعلم يبدي خلاله تفهما لمشاعر التلاميذ سواء كان سلبيا أو إيجابيا ، ففي حالة التلميذ الذي يشعر بوعكة أو صداع رئسي أو نعاس أو إرهاق بسبب مشكلة بيئية أو شخصية ، نجد المعلم يقول على سبيل المثال : لا بأس إذهب إلى الوحدة

الصحية وفي حالة قد يقول : إذا لم تستطع الإستمرار إذهب إلى البيت لترتاح . إن تقبل المعلم لهذه المشاعر أو الحركات السلوكية يسجل في الفئة رقم 1.

ب-المديح و التشجيع و المكافئة:

قد يعمل المعلم على تشجيع تلاميذه أثناء التربية الصفية ويثني على بعضهم لحسن الإجابة أو حفظ النظام و التحلي بالسلوك السوي . إن مثل هذه السلوكات للمعلم تسجل مباشرة في الفئة رقم 2.

ج- قبول و إستعمال أفكار التلاميذ :

يقوم المعلم خلال التربية الصفية باستعمال أفكار وآراء التلاميذ ، ويكررها بلغة سهلة مبسطة ، مؤكدا فائدتها وأهميتها لهم .

وفي حالات أخرى يصف المعلم عملا متقنا قام به التلميذ ويلخصه لمجموع الفصل . إن كل هذه الحالات وما يشبهها تسجل مباشرة في الفئة رقم 3.

د- أسئلة المعلم :

تظم هذه الفئة أي سؤال يقصد من ورائه إجابة التلميذ المباشرة عليه .

ه- إجابات المعلم :

قد يقوم بعض التلاميذ في بداية الحصة أو خلال الشرح و المناقشة بسؤال المعلم حول أمر يجهلونه أو يرغبون تفصيلا عنه ، عندما يحدث هذا ثم يقوم المعلم بالإجابة مباشرة و وضوح على ذلك ، دون الانتقال إلى معلومات أخرى مطولة ، فإن حديث المعلم هذا يبوب في الفئة رقم 5 (إجابة المعلم) .أما عندما تمتد إجابة المعلم أو تتشعب فإن هذا يعدّ إلقاء محاضرة.

2- حديث المعلم المباشر: ويشمل الفئات السلوكية التالية :

أ- محاضرة المعلم أو إلقاءه للمعلومات :

ويشمل مثل هذا السلوك محاضرة المعلم للمعلومات الجديدة أو القديمة و إجاباته المطولة على أسئلة التلاميذ . كما تضم حالات الشرح و التوضيح و المناقشة التي يطرح فيها المعلم الحقائق و الأفكار و الآراء .

ب-التوجيهات و الأوامر:

وتضم هذه الفئة من سلوك المعلم كل التوجيهات و الإرشادات و الأوامر المباشرة من المعلم إلى تلميذ محدد أو مجموع الفصل ، للقيام بعمل أو واجب صفي أو غير صفي . مثال : افتحوا كتاب الجغرافيا على صفحة 112 ثم أجيبوا على سؤال رقم 5 و 7 و 8 .

ج- الإنتقادات و الرفض 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 . كما يلجأ البعض إلى تهديد التلاميذ بخصم بعض العلامات .

د- سلوك المعلم العدائي :

عندما يبلغ إنتقاد المعلم ذروته و يتحول عدم رضاه عن سلوك التلميذ إلى عمل سلبي يتمثل في الشتم أو العقاب البدني و النفسي له فإن سلوكه هذا عندئذ يتصف بالعدائية و يسجل في هذه الفئة .

3- حديث التلاميذ البناء ، ويشمل الفئات التالية :

أ- إجابات التلاميذ للمعلم :

تشمل هذه الفئة من السلوك إجابات التلميذ على سؤال مباشر من المعلم أواستجابة لأمر أو توجيه منه

ب- مبادرات التلاميذ :

عندما يرفع تلميذ إصبعه ليسأل سؤالا أو يجيب عن سؤال من المعلم ، يبوب سلوكه في الفئة رقم 12. المهم في هذه الحالة هو كون الرغبة في إبداء السؤال أو الإجابة التطوعية البحتة من التلميذ وليس بتحفيزهم أو إيحاء من المعلم .

ج- إجابات التلاميذ لأقرانهم :

يحدث خلال التربية الصفية تبادل الآراء و لأفكار بين التلاميذ ، حيث تكون في معظم الأحيان إجاباتهم عفوية مباشرة لبعضهم البعض ، تسجل مثل هذه الإجابات التي توجه من تلميذ كإيضاح لسؤال أو لاستفسار قرين له في فئة رقم 13.

د- الهدوء البناء :

عندما يشغل التلاميذ بهدوء في حل واجب صفي أو بالقراءة الصامتة و بالتفكير الهادئ الذي يتبع عادة سؤال المعلم ، أو بحل بعض التمارين السبورية ، حيث يراقب بقية الفصل ذلك و يفكرون فيه ، أو عند عرض الأفلام و الشرائح و الصور و الوسائل التعليمية الأخرى ، حيث يشاهد التلاميذ هذه المواد التعليمية وفهم ما يجري واستيعاب حقائقها . عندما تحدث هذه الانواع من السلوك الهادئ ، تبوب في الفئة رقم 14.

4- الحديث / السلوك غير البناء ويشمل ما يلي :

أ – السلوك العدائي :

ويشمل هذا النوع من السلوك ثلاث فئات سلوكية هي :

1- الهجوم المباشر من التلميذ ، سواء كان هذا هجوما لفظيا مثل سباب تلميذ لآخر ، أو التشنيع عليه و دعوته بألفاظ و أسماء غير مستحبة ، أو كان هجوما فعليا جسديا كالركل و العض و السحب والدفع .

2- مقاومة المعلم والاقرا ن:

قد يلجا بعض التلاميذ الى مخالفة أوامر المعلم ومقاومة رغباته بخصوص حلهم لواجب دراسي معين .فقد يقول التلميذ مثلا عندما يطلب المعلم منه شيء : لا سوف لا اعمله ، او قد ينسحب بعيدا عن المعلم او قد يخرج من غرفة الدراسة .

3- الفوضى والسلوك الا مفيد: (غير البناء)

عندما يتحدث المعلم والتلاميذ بحيث لايفهم الاحد الاخر، وعند ضوضاء الفصل بشكل عام، تسمى مثل هذه الحالات بالفوضى.مثل هذه السلوكات داخل الفصل تبوب في الفئة رقم 17

5-أحكام عامة لسلوك المعلم والتلاميذ في اداة التفاعل اللفظي الشامل:

1-يبلغ استعمال المعلم للخلية رقم واحد قبول ومراعات مشاعر التلاميذ 1% ولا يتعدى 2% من مجموع وقت الحصة .

2-يبلغ استعمال المعلم للخلاية رقم 3 مديح وتشجيع ومكافئة التلاميذ حوالي 2% من مجموع وقت الحصة .

3- يبلغ استعمال المعلم للخلية رقم 3 قبول واستعمال افكار التلاميذ حوالي 10% من مجموع وقت الحصة .

4- يبلغ استعمال المعلم للخلية رقم 4،5 اسئلة المعلم للتلاميذ واجاباته لهم 12% في الاحوال العامة وقد يصل الى 15% من وقت الحصة .

5- تتراوح نسبة استعمال المعلم للخلايا رقم 1+2+3+4+5 في الاحوال العادية البناءة للتربية الصفية بين 25% الى28 % من مجموع وقت الحصة .

6-يبلغ استعمال المعلم لخلاية رقم6 محاضرة المعلم والقاؤه للمعلومات حوالي 35-40% من مجموع وقت الحصة .

7- يبلغ استعمال المعلم للخلايا رقم 7+8+9 اوامر المعلم وتوجيهاته ونقده ورفضه للتلاميذ وسلوكه العدائي نحوهم في حده الاقصى 2% من مجموع وقت الحصة.

8-يبلغ استعمال المعلّم للخلية رقم 4+5+6 أسئلة المعّلم وإجاباته ومحاضرته حوالي 50% من مجموع الحصّة.

9-يبلغ استعمال التلاميذ للخلايا رقم 11+12+13+14 إجابات التلاميذ للمعلّم ولبعضهم البعض ومبادراتهم وهدوئهم البنّاء حوالي 30% من مجموع وقت الحصّة.

10-يبلغ استعمال التلاميذ للخلايا رقم 15+16+17 سلوكهم العدائي ومقاومتهم للمعلّم وفوضاهم حوالي 5% في حدّه الاقصى.

6-فوائد استعمال أداة حمدان:

1-يمكن أن تكون كمرآت للمعلّم تقدم له صورة صادقة وموضوعية عن وا قع تدريسه وسلوكه الصفّي إذ تقدّم له نقاط الضعف والقوة في أسلوبه وتطوير ما يلزم فيه.

2-تساعد المعلّم وتحفّزه على جعل سلوكه الصفّي إيجابيا وغير مباشر وذلك من خلال معرفته النظرية والعملية لأنواع السلوك وما تنتجه من ردود أفعال لدى التلاميذ.

3-يمكن للملاحظ بواسطة هذه الأداة معرفة نقاط القوة والضعف عند المعلّم ثم وضع خطة تدريبية لمعالجة ما يلزم.

4-يمكن للباحث من خلال معرفته لأنواع السلوك ونتائجها ، ومن خلال تجاربه الميدانية تطوير نظريات مفيدة جديدة في علم التدريبس ،ذات أثر بالغ في تحسين سلوك المعلّم والتلاميذ وتحصيلهم.

قواعد تنظيمية عامة لاستعمال أداة التفاعل اللفظي الشامل:

يقوم 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، مُسهلاً عليه عملية تبويب وتسجيل السلوك فيما بعد.

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 للتسجيل.
- 30 دقيقة للتسجيل الفعلي للسلوك والتفاعل الصفي.
- 5 دقائق للفترات الانتقالية وتسجيل الملاحظات الهامشية.

جدول 4-1: ملخص توضيحي للفئات السلوكية بأداة التفاعل اللفظي الشامل

حديث المعلم	حديث المعلم غير المباشر	1-قبول مشاعر التلاميذ: 2-مديح وتشجيع ومكافأة التلاميذ: 3-قبول واستعمال أفكار التلاميذ: 4-أسئلة المعلم للتلاميذ:
	حديث المعلم المباشر	5-إجابة المعلم: 6-محاضرة المعلم أو القاء للمعلومات: 7-التوجيهات والاوامر: 8-الانتقادات وتبرير السلطة: 9-سلوك المعلم العدائي: 10-نوع التلاميذ أو طبيعتهم:
حديث التلاميذ وسلوكهم	الحديث البناء	11-إجابات التلاميذ: 12-مبادرات التلاميذ: 13-إجابة تلميذ لآخر: 14-الهدوء البناء:
	الحديث / السلوك غير البناء	15-السلوك العدائي: 16-مقاومة المعلم والاقران: 17-الفوضى والسلوك اللامفيد:

المحاضرة السادسة

أداة ويثول

لملاحظة وتحليل التفاعل العاطفي / الاجتماعي

مقدمة

إن العاطفة وأساليب التعامل الاجتماعي التي يتواصل بها الافراد عادة تنبع في الأصل من ميولهم الشخصية وما يكمن في داخلهم من مشاعر وأحاسيس. وإن الحالات التي نلمسها أحياناً في الحياة العامة، حين يحاول الأفراد التحكم بمشاعرهم وممارسة ضبط لعواطفهم تجاه الآخرين منعاً لخسارة اجتماعية أو اقتصادية أو عملية، يندر حدوثها عادة في التربية الصفية لعاملين:

1-طول واستمرارية الوقت الذي يتعامل به المعلم مع تلاميذه كل يوم، الأمر الذي يشجع فيهم تلقائياً العفوية في التعبير والتعامل العاطفي / الاجتماعي.

-تحرر المعلم والتلاميذ من تبعات التعبير عن عواطفهم وميولهم تجاه بعضهم، لبعدهم غالباً عن المصالح أو المنافع المادية المؤقتة التي تسود الحياة العامة للأفراد (ليس كل الأفراد بطبيعة الحال).

1-أداة ويثول – ماهيتها وتطورها في التدريس:

لقد قام جون ويثول بتطوير اداته عام 1949 لقياس المناخ العاطفي الاجتماعي للغرف الدراسية[1]، مستفيداً لدرجة رئيسية من أبحاث سابقيه في التفاعل الاجتماعي للمعلم والتلاميذ.

جاءت أداة ويثول بعناصرها السبعة ممثلة لسلوك المعلم بنوعيه: المباشر السلطوي في طبيعته، وغير المباشر الذي يهدف دعم التلاميذ أو مساعدتهم وتشجيعهم في توضيح آرائهم وتبرير مواقفهم التربوية وسلوكهم.

2-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.

1-السلوك المعزز للتلاميذ .

2-سلوك القبول والتوضيح.

3-السلوك المساعد على حل مشكلات التلاميذ.

4-السلوك الحيادي.

5-السلوك الموجه للتلاميذ.

6-سلوك الزجر والتأنيب والاستنكار.

7-سلوك تعزيز المعلم لنفسه.

1-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.

2-سلوك قبول وتوضيح ما يبديه التلاميذ:

تفيد هذه العبارات أو الأسئلة شيئين رئيسيين:

قبول المعلم لما يقوله أو يبديه او يقترحه او 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

3- السلوك المساعد على حل مشاكل 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.

4- 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

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 ولنوهم.

5-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.

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.

6--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.

7- 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).

د-استعمال أداة ويثول في ملاحظة التدريس:

تستعمل أداة ويثول لملاحظة 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.

مبادئ إجرائية خاصّة بأداة ويثول :

1-تبوب أية عبارة أو تعليق أو سؤال أو إشارة تتركز حول التلميذ وتهدف دعمه أو مساعدته أو تشجيعه أو مديحه أو الأخذ بيده في الفئة المناسبة لها من سلوك المعلم الاول او الثاني او الثالث .

2-تبوب أية عبارة أو تعليق أو سؤال أو إشارة تتركز حول المعلم وتهدف دعم ذاته أو تبرير سلطته، أو تطلب من التلميذ الإصغاء لتعليماته وإتباعها، أو مراعاة رغباته في اتخاذ التلميذ لموقف 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 و6 و7.

3-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.

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 رقم1.

5-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.

6-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.

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

أ-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.

ب-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.

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

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

10-تبوب 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.

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

تفسير النتائج:

1- كلما سادت نسبة سلوك المعلم في فئة رقم 1 و2 و3، فإنه يمكن القول بأن المعلم غير مباشر في تعامله وبناء في تفاعله العاطفي – الاجتماعي مع التلاميذ.

2-أما إذا كانت نسبة سلوك المعلم عالية في فئة رقم 5 و6 و7، فإنه يكون بهذا مباشراً في تفاعله مع التلاميذ.

3-وفي حالة حدوث نسبة عالية من سلوك المعلم في فئتي رقم 6 و7، 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 حينئذ إلى دورات تدريبية مناسبة لتطوير أو تحسين أساليب تفاعله العاطفي – الاجتماعي مع تلاميذه.

هـ -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.

المحاضرة السابعة

أداة رايت ستون لقياس الألفة بين المعلم والتلاميذ.

مقدمة

لقد قام وين رايت ستون خلال الثلاثينيات من هذا القرن بدراسة الجو الاجتماعي للفصل، مركزاً على تطوير وسيلة لملاحظة إدارة المعلم للمناقشات الصفية، حيث انتهى به الأمر آنذاك إلى تطوير أداة مكونة من العناصر التسع التالية:

1. يسمح المعلم للتلميذ بالمساهمة التطوعية.
2. يشجع المعلم التلميذ على المساهمة.
3. يقترح سؤالاً أو موضوعاً للتلميذ أو الفصل.
4. يشير للتلميذ / التلاميذ إلى مصادر البيانات أو المعلومات المطلوبة.
5. يقترح أو يوضح الوسائل والطرق والأنشطة والحلول للتلميذ.
6. يثبط أو يمنع مساهمة التلميذ.
7. يجذب انتباه التلميذ بكلمة أو نظرة أو ايماءة.
8. يعطي التعيينات حسب المهمات أو موضوع دراسي خاص.
9. يركز الأسئلة والأجوبة على موضوع الكتاب المقرر الذي جرى تعيينه.

10.إن الانتباه المطلوب في التعرف على التلميذ الذي أثار سلوك المعلم والسرعة اللازمة لتمييز اسمه على النموذج الخاص ثم تدوين السلوك بجانبه بعد تحديد ماهيته من الأنواع التسعة المتمثلة في الأداة قد حفزت كلها رايت ستون في أوائل الخمسينات لتعديل أداته الأصلية وتحويلها لمقياس متدرج باسم ((مقياس الألفة بين المعلم والتلاميذ)).

1-مكونات أداة رايت ستون- مقياس الألفة بين المعلم والتلاميذ:

1-1-نموذج تفاعل المعلم والتلاميذ:

- ويكون هذا في أربع أنواع:
- يتفاعل التلاميذ بمنأى عن المعلم، حيث يتصف دوره بهذا بعدم الأهمية أو التأثير، الأمر الذي يؤدي بتفاعل التلاميذ للتسيّب والفوضى.
- يتفاعل التلاميذ من خلال المعلم وانشطته، حيث يشير انتباههم للمعلم واتباعهم لتعليماته لهذا النوع من التفاعل. إن تفاعل التلاميذ والمعلم خلال المحاضرة والالقاء والقراءة الصفية وحل المعلم للمسائل السبورية هي أمثلة للتفاعل الحالي المتمركز حول المعلم.
- يتفاعل التلاميذ والمعلم من خلال أدوار متبادلة متعادلة في أنشطتها وتأثيرها كما في الحوار والأسئلة والأجوبة الصفية.
- يتفاعل التلاميذ مع المعلم على أنه واحد منهم كما يحدث عندما يكون عضواً في مجموعة المناقشة.

1-2-درجة التفاعل الاجتماعي:

- ويكون في أربع درجات:
- تفاعل معدوم، كما يحدث عادة خلال الاستماع لمحاضرة المعلم أو قيام التلاميذ بالقراءة الصامتة أو حل التمارين التطبيقية الفردية.
- تفاعل غير منتظم، بواسطة اجتماع التلاميذ مع المعلم كلما ظهرت الحاجة لذلك.
- تفاعل عادي، يتم في ظروف عادية طبيعية للبيئة الصفية ومتطلبات عملياتها التربوية.
- تفاعل متكرر، يتم بحرية وتلقائية من المعلم والتلاميذ.
- تفاعل مكثف، كما يحدث عند تفاعل المعلم وأفراد التلاميذ في المجموعات الصغيرة.

1-3-نوعية التفاعل الاجتماعي:

- وتنحصر في خمس فئات:
- تفاعل هجومي أو عدواني من خلال اعتداء أفراد التلاميذ مادياً/ جسدياً على بعضهم.
- تفاعل تنافسي من خلال المباريات الصفية الفردية والجماعية.
- تفاعل شبه رسمي يخلو من الدفء والاعتبار الشخصي لفرد من الآخر.
- تفاعل ودي متعاون يشارك من خلاله المعلم والتلاميذ بآرائهم وخبراتهم في جو يسوده الشعور بالود والتعاون.
- تفاعل شخصي حميم، يبدو من خلال حديث أفراد الفصل الشخصي مع بعضهم في جو دافئ وتفهم تام للواحد من الآخر.

1-4-الاهتمام:

- ويكون على أساسه التفاعل في أربعة درجات متفاوتة:
- تفاعل خال من الاهتمام، حيث يبدو بسرحان أو تسرب أفراد التلاميذ وانتباههم المشتت.
- تفاعل مُمل، يظهر من خلال تثاؤب أفراد التلاميذ وهمسهم لبعضهم ونظراتهم التائهة.
- تفاعل مفتقر نسبياً للاهتمام الفردي، حيث يبدو من خلال التأدب الرسمي للتلاميذ وانتباههم المصطنع لما يجري في الفصل.
- تفاعل مُتصف باهتمام مقبول بواسطة الانتباه الطبيعي للمهمات التعليمية من قبل التلاميذ.
- تفاعل متميز باهتمام بالغ من خلال مشاركة التلاميذ الفعالة والعفوية بالمهمات الصفية.

1-5-الاستمتاع:

- ويكون في خمس درجات متفاوتة:
- استمتاع معدوم من خلال نبذ التلاميذ لما يجري وتعابيرهم الوجهية المتجهمة.
- استمتاع محدود، متفرق خلال الحصة.
- استمتاع مقبول، لا قليلاً ولا كثيراً-متوسطاً أو معتدلاً.
- استمتاع واضح، جيد في درجة حدوثه.

- استمتاع عال يظهر من خلال حماس التلاميذ واندماجهم في الأنشطة الصفية.

1-6-دور التلاميذ:

- ويكون في ثلاثة أنواع:
- دور غير محدد لأفراد التلاميذ خلال التفاعل الصفي، حيث الفوضى العامة للفصل.
- دور غير واضح، حيث تتداخل مهام التلاميذ كأفراد ومجموعات مع بعضهم ومع المعلم. إن بعض الفوضى واستفسارات التلاميذ عما سيقومون به أو متوقع منهم أو محاورتهم لبعضهم بخصوص ذلك هي مؤشرات لهذه الفئة السلوكية.
- دور واضح محدد، حيث يقوم كل تلميذ تماماً بمهامه المتوقعة منه دون تعارض يذكر مع أقرانه أو مع المعلم.

1-7-مشاعر/عواطف المعلم:

- وتكون في خمس أنواع:
- مشاعر / عواطف عدوانية، معادية لأفراد التلاميذ وساخرة منهم.
- مشاعر / عواطف مغتاظة.
- مشاعر / عواطف متسامحة، يمارس خلالها المعلم ضبطاً لغيظه أو استيائه.
- مشاعر / عواطف مُسرة ووقورة، ودودة للتلاميذ.
- مشاعر / عواطف دافئة ومؤيدة للتلاميذ.

1-8-أوامر واقتراحات المعلم:

- وتكون في أربعة أنواع:
- أوامر واقتراحات إلزامية، يتوجب من أفراد التلاميذ اطاعتها أو تنفيذ متطلباتها فوراً.
- أوامر واقتراحات يتوقع شكوى أفراد التلاميذ من بعض متطلباتها.
- أوامر واقتراحات غير قسرية، تتجنب الاكراه أو الاجبار عموماً.
- أوامر واقتراحات اختيارية لا تستعمل خلالها الأوامر إلا في الحالات الطارئة.

1-9-توتر جو الفصل:

- ويكون في الصيغ الأربع التالية:
- جو قلق يبدو في العادات العصبية والتعبير المتوتر.
- جو مسترخ نسبياً، حيث لا يبدو التوتر عليه إلا قليلاً.
- جو مسترخ، لا تبدو عليه إلا حالات عادية قليلة من التوتر.
- جو مسترخ تماماً مادياً ونفسياً.

1-10-مشاعر / عواطف التلاميذ:

- وتكون في خمسة أنواع:
- متهيبة متخوفة من المعلم، مغتاظة أو معادية.
- عملية رسمية، محدودة التعبير عما يعتمل فيها.

- مسّرة ومُقدرة للمعلم.
- ودودة وعفوية تجاه المعلم، يكون المعلم هنا عادة كواحد من التلاميذ.
- واثقة وحميمة، معجبة بالمعلم وقريبة جداً منه.

2-فوائد ومآخذ مقياس الألفة:

- يوفر مقياس رايت ستون للألفة بين المعلم والتلاميذ فهرساً صالحاً ومفيداً للتعرف على المناخ الاجتماعي للفصل، ومن تعزيزه وتطويره لصالح التربية الصفية.
- ومن ناحية أخرى، فإن كثرة وتنوع عناصر المقياس، وما تتطلبه من الملاحظ من يقظة وانتباه تام ومتواصل لكل منها، يحتم عليه في بعض الأحوال مراعاة أمرين:
- ملاحظة المعلم لأكثر من مرة حتى يستطيع اصدار حكم واقعي صالح حول ألفته مع تلاميذه.
- الاستعانة بآلة تسجيل سمعي أو مرئي (جهاز فيديو) لتسجيل ما يدور خلال التفاعل الصفي لمراجعته عند تقدير درجة الألفة كلما لزم.

الخلاصة .

يتحكم الجو الاجتماعي للغرفة الدراسية بمجريات الحصة ويوجهها ايجابياً لصالح تفاعل المعلم والتلاميذ وعمليات التعلم والتعليم التي يتبنونها في حالة طبيعية وإنسانية، أو سلباً في حالة اتصافه بالمباشرة والتوتر والعداء العام.

وللمساعدة على توفير جو اجتماعي أفضل للفصل، ودود منتج وغير مباشر في تفاعله وعملياته ومكوناته، فقد عرضنا خلال الفصل أداتين رئيسيتين: أحدهما لجون ويثول. قياس المناخ

العاطفي – الاجتماعي للغرف الدراسية، والثانية لوين رايت ستون – مقياس الألفة بين المعلم والتلاميذ.

المحاضرة الثامنة

أداة سولومون لتصنيف السلوك المثير للتصور الإدراكي

محتوى المحاضرة:

مقدمة

أ-مكونات تصنيف أداة سولومون

1-التعلّيم بالواقع البحت

2-التعليم بالواقع لإثارة التصور الإدراكي

3-التعليم بالرم زيات لإثارة التصور الإدراكي

4-التعليم بالتأمل لإثارة التصور الإدراكي

5-التعليم بالتأمل البحت

ب-استعمال تصنيف سولومون في ملاحظة السلوك التعليمي المثير للتصور الإدراكي لدى التلاميذ.

ج-فوائد ومآخذ استعمال تصنيف سولومون لملاحظة السلوك التعليمي المثير للتصور الإدراكي لدى التلاميذ.

مقدمة

لقد التفت جيرارد سولومون إلى مراحل التطور الإدراكي للفرد ليبني على أساسها أداته أو تصنيفه الخاصّ بتحليل سلوك المعلّم المثير للتصور أو التخيّل الفكري لدى التلاميذ.

وبالرغم من استفادة المعلّمين من معلوماتهم الخاصّة بهذه المراحل الإدراكية في تخطيط استراتيجيات التدريس القادرة إدراكيا على الاستجابة لأفراد التلاميذ وبما يتمتعون من خصائص ومواصفات مرحلية إدراكية إلا أنّه لوحظ بأنهم في الغالب يركزون على المادّة الدراسية نفسها دون الوسائل والمواد المناسبة لتوجيهها للتلاميذ.

وقد اعتمد سولومون في تطوير أداته على مبادئ علم النفس التطوّر التي تشير في مجملها إلى أنّ الإدراك الإنساني ينمو من المحسوس إلى المجرّد ، مستفيدا بشكل مباشرا من نظريات العالم السويسري جان بياجيه والامريكي جيروم برونر.

ومستويات التصور التي قد يعيشها أفراد التلاميذ ويتوجّب من المعلّمين حينئذ الاستجابة إليها بما يناسب من الوسائل التعليمية هي ثلاثة رئيسية :

1-مستوى التصور الواقعي.

2-مستوى التصور الرمزي.

3-مستوى التصور التأملي.

أ-مكونات تصنيف سولومون للسلوك المثير الادراكي:

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

وقد يكون التصور الإدراكي حسب سولومون مرئيا يتعلق بصور الأشياء أو سمعيا يرتبط بالأصوات أو عضويا أو عاطفيا أو لمسيا أو شميا أو ذوقيا يرتبط مباشرة بأعضاء الجسم الإنساني و حواسه و في ما يلي توضيح موجز لماهية و أنواع سلوك المعلم في كل منها .

01- التعليم بالواقع البحت :

يتعرض الطفل في سنينه المبكرة الأولى لخبرات واقعية بحتة ، تقوم في الأحوال العادية بدور هام في تشكيل فكرة الإدراك المنطقي ، و الجدير تأكيده هنا بأن حرمان الطفل من هذه الخبرات الواقعية يجعل فكره قاصرا عن التصور الإدراكي في ما بعد ، و غير قادر على إنتاج الآراء و الحلول المطلوبة بخصوصها ، و بالمقابل كلما تعددت هته الخبرات وتنوعت لدى الطفل كلما غني تصوره الإدراكي و ارتفعت قدرته على التأمل و إنتاج التفكير النظري التجريدي المنطقي .

و المعلمون في دور الحضانة هم أكثر زملائهم المربين الرسميين اتصالا بالسلوك التعليمي الواقعي حيث يجسد لديهم هذا المسؤولية الوظيفية الرئيسية و السلوك السائد في تعاملهم مع المتعلمين اللذين لا تتعدى أعمارهم سنتين أو ثلاث أو أربع غالبا.

02- التعليم بالواقع لإثارة التصور الادراكي :

يستخدم الطفل / التلميذ في هذه المرحلة (عمر 2-7) 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 .

و بينما تشكل الأشياء الواقعية نقطة البداية لسلوك الطفل ، حيث يدونها في الغالب لا يقوى على إصدار الأصوات و الحركات التعبيرية الخاصة بها ، فإن قدرته العامة على التصور الإدراكي تتبلور و تنضج في هذه المرحلة ، ممهدة الطريق لتصور أكثر تجريدية (أكثر بعدا عن الواقع) في المرحلة التالية من عمره و المعروف بالتصور الرمزي .

ومعلمو رياض الأطفال و المدرسة الابتدائية الأولى (الأول – الثالث الابتدائي) هم المعينون مباشرة بهذا السلوك التعليمي المتمثل باستعمال البيئة و الأشياء الواقعية فيها ، لتأسيس القدرة على التصور لدى تلاميذهم . وأن إغفال استراتيجيات تعليمهم لهذه البيئة ، و تتلخص مسؤوليات المعلمين عند تعليم تلاميذهم بالواقع لفرض تطوير و إثارة تصورهم الإدراكي بما يلي :

- تزويد التلاميذ بخبرات واقعية لإثارة التصور الإدراكي المرئي للأشياء كقيام المعلم بإسقاط كأس على الأرض أمام التلاميذ لتأسيس تصوركم الإدراكي المرئي الخاص بمفهوم الكسر ، أ, قيامه بتجارب العملية لتطوير التصور الإدراكي الخاص بمفاهيم الضغط و البرودة و الجري و الحرارة و الرطوبة و غيرها .
- تزويد التلاميذ بخبرات واقعية لإثارة التصور الإدراكي السمعي ، كإتاحة الفرصة للتلاميذ لمشاهدة و لسماع صوت آلة سيارة لتمييز وتصور نوعها عند سماعهم له في المستقبل .
- تزويد التلاميذ بخبرات واقعية لإثارة التصور الإدراكي العضوي و اللمسي للأشياء ، كما هو الأمر في مشاهدة التلاميذ للعينات لإدراك وتصور المجموعة الأم التي تنتمي إليها . أو لمس التلاميذ للأشياء لإدراك ماهيتها من نعومة وخشونة و صلابة وقوام عام .
- تزويد التلاميذ بخبرات واقعية لإثارة التصور الإدراكي الشمي للأشياء كشمه زمرة أو وردة أو رائحة عطرية أ, فاكهة مثلا ، لتصور نوعها و التعرف عليه فيما بعد .
- تزويد التلاميذ بخبرات واقعية لإثارة التصور الإدراكي الذوقي كما يحدث عند تذوق التلاميذ لأنواع الأطعمة لتأسيس تصورهم الإدراكي بهذا الصدد .

3-التعليم بالرم زيات لإثارة التصور الإدراكي :

يكون الطفل القادر على التعلم بالرم زيات عموما بالمدرسة الابتدائية(وعمر7-12) و المقصود بالرم زيات هي الممثلات التي تعبر عن الأشياء الخفيفة من حيث شكلها أو صوتها أو

طبيعتها العضوية أو الحركة أو اللمسية أو الشمية أو الذوقية . إن الوسائل التعليمية بمختلف صورها و أشكالها (عن البيئة الواقعية) كالعينات و المجسمات و الصور الفوتوغرافية و الخرائط و الرسوم التوضيحية و البيانية و الشفافيات الرأسية و الشرائح و الأفلام الثابتة و المتحركة هي كلها تمثل كل منها الموضوع الحقيقي و تجسده.

و بالرغم من تطور القدرة على التصور الإدراكي و نضجها لدى الطفل في هذه المرحلة الحياتية و التربوية ، إلى أنه لا يزال ضروريا له لإنتاج التصور الإدراكي المطلوب باستخدام الممثلات الرمزية للأشياء وأن تسخير المعلّمين للوسائل التعليمية في التربية الابتدائية هو ضرورة لأغنى عنها لتطوير التفكير المنطقي لتلاميذهم في المراحل التعليمية التالية حيث تتجسد مسؤولياتهم في هذا الصدد بما يلي:

- تزويد التلاميذ بخبرات رمزية (تمثل واقع الأشياء) لإثارة التصور الإدراكي المرئي للأشياء كما هو الحال في استعمال الصور والرسوم والأفلام وغيرها.
- 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 الإدراكي العضوي والحركي واللمسي كما هو الحال في عرض العيّنات ولمس الأشياء ومسكها أو فرض وسيلة مرئية لها لتصور نوعها العام أو ملمسها.
- تزويد التلاميذ بخبرات رمزية لإثارة التصور الإدراكي الشمّي كما هو الحال في شمّ العيّنات أو عرض وسيلة مرئية لها للتعرف إدراكيا على ماهيتها أو خصائصها الشمّية المميّزة.
- تزويد التلاميذ بخبرات رمزية لإثارة التصور الإدراكي الذوقي كما هو الحال في تذوق التلاميذ للعيّنات أو عرض صور لها لتحديد ماهيتها.

4-التعليم بالتأمل لإثارة التصور الإدراكي:

يكون التلميذ القادر على التأمل قد وصل هنا للمدرسة الإعدادية حيث يكفيه الاستعانة بالكلمة المكتوبة أو الملفوظة كوسائل تعبيرية نظرية لإحداث التصور الإدراكي المطلوب عنده.وبالرغم من قدرة التلميذ على التأمل إلا أنه يبقى في حاجة للممثلات الرمزية للأشياء لتمكينه من التأمل البنّاء والتصور الادراكي الصحيح .

من أمثلة المسؤولية التعليمية التي يمكن للمعلمين القيام بها لإثارة التصور الإدراكي لدى تلاميذهم بواسطة التأمل هي:

- تزويد التلاميذ بخبرات نظرية بالوصف اللفظي أو الكتابي للأشياء لإثارة التصور الإدراكي المرئي لها.
- تزويد التلاميذ بخبرات نظرية بالوصف اللفظي أو الكتابي للأشياء لإثارة التصور الإدراكي السمعي لها.
- تزويد التلاميذ بخبرات نظرية بالوصف اللفظي أو الكتابي للأشياء لإثارة التصور الإدراكي العضوي أو الحركي أو اللمسي لها.
- تزويد التلاميذ بخبرات نظرية بالوصف اللفظي أو الكتابي للأشياء لإثارة التصور الإدراكي الشمّي لها.
- تزويد التلاميذ بخبرات نظرية بالوصف اللفظي أو الكتابي للأشياء لإثارة التصور الإدراكي الذوقي لها.

5-التعليم بالتأمل البحت:

ويكون التلميذ هنا قد أصبح إنسانا راشدا في حياته الاجتماعية العامّة والمتخصّصة وظيفيا أو تربويا جامعيا.

ب-استعمال تصنيف سولومون في ملاحظة السلوك التعليمي المثير للتصور الادراكي لدى التلاميذ:

يقوم الملاحظ عند استعماله لتصنيف سولومون بتدوين سلوك المعلّم التعليمي حسب نوع التصور الإدراكي الذي يثيره في التلاميذ بوضع إشارة (✓) مستخدما في ذلك فترات زمنية مدّة كل منها دقيقتين .وهذا يعني بأن المدة التي يمكن للملاحظ استخدام النموذج فيها لا تتعدى أربعا وعشرين دقيقة وفي حالة عدم قيام المعلّم على الإطلاق بأيّ سلوك يثير التصور الإدراكي خلال الفترة الزمنية المحددة (دقيقتين) عندئذ يضع الملاحظ الفئة السلوكية المناسبة الأولى أو الأخيرة إشارة لذلك حيث يكون فيها سلوك المعلّم إما واقعيا بحتا يقوم على استخدام الأشياء الحقيقية أو تجريديا بحتا يقوم على التأمل الكامل وعند نهاية كل فترة للملاحظة أي نهاية فترة الأربع وعشرين دقيقة يعمد الملاحظ إلى جمع الإشارات التي تمّ تدوينها للتعرف على مدى مناسبة استعمال المعلّم للوسائل التعليمية المتناغمة مع مرحلة التصور الإدراكي الذي يعيشه التلاميذ.

إن اتصاف سلوك المعلّم بغير هذه التقسيمات أي عند اعتماده على المحاضرة مثلا في المرحلة الإعدادية او الابتدائية العليا يعد ضعفا أو نقصا تربويا ونفسيا في أسلوبه يتوجب معالجته والتغلّب عليه .

وبينما يعد استخدام المعلّم للواقع والرم زيات في المرحلة الإعدادية والثانوية مقبولا من الناحية التربوية والنفسية حيث يؤدي في الغالب إلى فهم التلاميذ وتعلّمهم الملحوظ للمادة الدراسية إلا أن استمراره في هذا الاستعمال على حساب الكلمة الملفوظة والمكتوبة قد يبطئ لديهم القدرة على التصور الإدراكي بالتأمل كما تتطلبه المرحلة الجارية الإدراكية والشخصية لنموهم.

ج-فوائد ومآخذ استعمال تصنيف سولومون لملاحظة السلوك التعليمي المثير للتصور الادراكي:

يركز تصنيف سولومون على ملاحظة جانب متخصص هام من سلوك المعلم في الغرف الدراسية و الاستفادة من الوسائل و المواد التعليمية و الاستخدام المناسب لها في تعلم التلاميذ وتنمية إدراكهم . وبهذا ، فان استعمال التصنيف الحالي برفقة أدوات الملاحظة الأخرى التي يعالجها هذا الكتاب ، سيمكن الملاحظ من تكوين صورة صالحة متكاملة عما عليه التدريس المعلم من قوة و ضعف ، ومن ثم وصف العلاج المناسب لصعوباته ، رفع إنتاجيته التربوية و النفسية و الإنسانية الاجتماعية .

أما المآخذ المحتملة التي يمكن أن تحتوي استخدام تصنيف سولومون في تحليل و قياس التدريس و إمكانية عدم كفاية معرفة الملاحظة النظرية و العملية التطبيقية بعلم نفس التطور ، و خاصة ما يرتبط منه بمراحل النمو الإدراكي وخصائص التلاميذ الفكرية و العاطفية والحركية والاجتماعية و الجسمية في كل منها، ثم بعلم الوسائل التعليمية وتطبيقاتها المتنوعة

إن المعرفة الأولى معرفة علم النفس التطور ، هي ضرورية جدا لتحديد المرحلة الإدراكية التي يعيشها التلاميذ ، وبالتالي لنوع التصور الإدراكي الذي يمتلكونه . أما المعرفة الثانية فهي أساسية بحصر أنواع الوسائل والمواد التعليمية القادرة على الاستجابة لطبيعة التصور الإدراكي للتلاميذ و إثارته إيجابيا لديهم . و الأمل كبير بطبيعة الحال أن يتوفر لدى الملاحظ هذه المعرفة النفسية و التعليمية التطبيقية (الخاصة بالوسائل) لتكون مشاهداته للتدريس أكثر هادفية ، و توجيهاته لتطويره و تحسينه أكثر عطاء.

المحاضرة التاسعة

أداة براون لكشف التناغم بين ممارسات المعلّم وفلسفته التربوية

محتوى المحاضرة:

مقدمة

أ-مكونات أداة براون

1-طبيعة الموقف التربوي.

2-طبيعة المشكلة التربوية.

3-تطوير الأفكار.

4-استعمال المادة الدراسية.

5-التقييم.

6-التنويع في الأنشطة والمهام الصفّية.

7-التحفيز والضبط.

ب-استعمال أداة براون.

1-كيفية استعمال أداة براون.

2-تحليل وتفسير النتائج

ج-فوائد استعمال أداة براون.

د-مآخذ استعمال أداة براون.

مقدمة

لقد قام بوب بيرتن براون في نهاية الستينات من هذا القرن بتطوير أداته الحالية لقياس الفرق بين معتقدات المعلّم التربوية (فلسفته التربوية) والممارسات الفعلّية لهذه المعتقدات في الغرفة الدراسية وتبنى لذلك فلسفة جون ديوي التجريبية كإطار نظري لينسج على أساسه ممارسات المعلّم الصفّية المتناغمة مع التجريبية الديوية وأضدادها الأخرى اللاتجريبية وتتلخص مبادئ التجريبية عموما في أن التلميذ يمتلك القدرة الذاتية على التوجيه الصحيح إذا أتيحت له الفرص لتجريب أفكاره وخططه.

يؤكد براون بهذا الصدد بأن معتقدات المعلّم تمارس تأثيرا كبيرا على سلوكه ،وأن أكثر هذه المعتقدات فعالية ما يتصل منها بفلسفة طبيعة الإنسان والفلسفة الواقعية وفلسفة طبيعة المعرفة ،والقيم والأخلاقيات الإجتماعية العامّة ،فقد وجد براون في دراساته عام 1968 بأن ما يقوم به لمعلّم من سلوك صفّي لم يتوافق أحيانا مع المعتقدات الفلسفية التي يحملها .إن هذه الازدواجية التي يشير إليها براون في شخصية بعض المعلّمين ،تعدّ في رأينا ظاهرة سلبية خطرة تبحث على الحزن وخيبة الأمل لتناقضها مع ما يعرف عن المعلّم من إنسانية وعقلانية ونضج ودور وطني هام في توجيه أجيال الأمّة ورعاية نموها للأفضل.

ومهما يكن فقد بلور براون أداته لملاحظة ممارسات المعلّم الصفّية بإثني وستين عنصرا ،بحيث تشير العناصر المنفردة إلى عدم موافقة ما يقوم به المعلّم فلسفة ديوي التجريبية ، أما العناصر المزدوجة فتنسجم في تطبيقاتها مع التجريبية الديوية .

ب- مكونات أداة براون :

لقد وضح بوب بيرتن براون العناصر المختلفة المكونة لأداته -كشف التناغم بين ممارسات المعلم و فلسفته التربوية كالتالي :

01-طبيعة الموقف التربوي :

يزود المعلم خلال السلوك المزدوج التلميذ بفرص لاختبار المفاهيم و الأشياء وتجربتها و معايشة نتائجها عليه . أما السلوك المنفرد ، فيسأل المعلم به التلميذ لتعلم المطلوب نظريا في الغالب بدل تطبيقه أو تجربته له . يشير السلوك المزدوج في الحقيقة للتجريبية الديوية ، و

السلوك المنفرد للتعليم التقليدي المتعارف عليه في غرف الدراسة الجماعية .

02- طبيعة المشكلة التربوية :

تضم عناصر هذه الفئة أنواع الأسئلة و المشاكل و المواقف التربوية التي تنظم حولها أنشطة التلاميذ وأعمالهم .وبينما تصف العناصر ذات الأرقام المزدوجة المشاكل و المواقف التي تتصل مباشرة بحياة التلاميذ و رغباتهم ، فإن قريناتها المنفردة توضح سلوك المعلم الذي يطلب من التلاميذ إجابات خاصة و معرفة نظرية بدل الإستطلاع و البحث و التنقيب الجاد .

3-تطوير الافكار:

تختصّ هذه الفئة السلوكية بتطوير واختبار وتوضيح الافكار والمقترحات والفرضيات ،حيث يشير السلوك المزدوج منها إلى تشجيع المعلّم للتلاميذ على الافتراض والابداع الفكري ،أما السلوك المنفرد فيشير إلى تقييد المعلّم لفكر التلاميذ وحبسه لطاقاتهم .

4-استعمال المادة الدراسية :

يجسد السلوك المزدوج مشاركة التلاميذ بشكل جاد في عمليات جمع وتحليل المادة الدراسية وفهمهم المفيد لها .أما السلوك المنفرد فيدل على كون المعلّم المصدر الرئيسي للمعلومات ،وأن مهم التلاميذ تنحصر غالبا في استيعابها واتباع التوجيهات بخصوصها .كما تشير بعض عناصر هذه الفئة لاستعمال المعلّم للمفاهيم والمعلومات الخاطئة في التدريس أو قبولها من التلاميذ (السلوك المنفرد) ،أو لاستخدامه لحقائق ومعلومات صحيحة ومعلجتها مع التلاميذ يصيغ منطقية سليمة (السلوك المزدوج) .

5-التقييم :

يميّز سلوك هذه الفئة بين نوعين من التقييم :ذاتي وخارجي ، أو تقييم التلميذ لسلوكه وعمله ،وتقييم المعلّم له .والعناصر السلوكية في هذه الحالة تشير للنوع الأول ، أما العناصر المنفردة فتشير للنوع الثاني.

6-التنويع في الأنشطة والمهام الصفّية :

يفيد السلوك المزدوج تنويع المعلّم للأنشطة والخبرات التدريسية الملائمة لأكبر عدد ممكن من قدرات ورغبات التلاميذ ،مستخدما في ذلك وسائل مختلفة لقياس إنجازهم وكفاياتهم .أما السلوك المنفرد فيدل على تكليف المعلّم للتلاميذ بواجب أو مادة تعليمية واحدة ،طالبا منهم تعلمها جماعيا –حسب تعليمات واحدة وفي مدة واحدة، ليقوم بعدئذ بقياس كفاية تحصيلهم وبواسل وأساليب موحدّة .

7-التحفيز والضبط:

يشير السلوك المزدوج هنا أيضا بتركيز المعلّم على وسائل الضبط والتحفيز الذاتي ووسائل الضبط والتحفيز الخارجية التي يستخدمها المعلّم دون اعتبار يذكر لحاجات لو رغبات التلاميذ الفردية،فقد تمثلت كلها في السلوك المنفرد-المتعارض عادة مع المبادئ الديوية.

ج-استعمال أداة براون:

1-كيفية استعمال أداة براون:

لقد حدد براون مدة نصف ساعة لمشاهدة المعلّم بالأداة في المرّة الواحدة.وقد قسّم هذه المدّة لثلاث فترات بعشر دقائق لكل منها يشاهد الملاحظ الخمس دقائق الأولى أنواع السلوك الجارية لدى المعلّم ،ثم يقوم في الخمس دقائق التالية في الأداة حسب اختصاصاتها .يتم تسجيل السلوك لمرّة واحدة فقط مهما تكرر خلال فترة العشر دقائق.

ومهما يكن ،فقد نوّه براون بأن الملاحظ يستطيع تدوين السلوك وقت حدوثه مباشرة دون الانتظار لفترة الخمس دقائق التالية المحددة لذلك ،ناصحا لمثل هذه الحالة لمراجعة عناصر الأداة عند الانتهاء من الملاحظة،للتأكد من حدوث أو عدم حدوث أيّ منها.يكرر الملاحظ هذه العملية خلال العشر دقائق الثانية والثالثة ،ثم يقوم بعدئذ بجمع أنواع السلوك في الثلاث فترات لتحديد حدوثها لثلاث مرات أو مرتين أو مرة واحدة أو عدم حدوثها مطلقا(أي صفر.يجمع الملاحظ مرات الحدوث لكل سلوك في الفترات الثلاث ثم يقوم بعكس مجاميع الأرقام الفردية .فالعنصر الذي مجموعه صفرا مثلا يصبح ثلاثة ،والواحد يصبح اثنين،والاثنين يصبح واحدا، والثلاثة تصبح صفرا.

يبرر براون هذا الإجراء لكونه يسمح باستبعاد الممارسات غير التجريبية من قرينتها التجريبية ، حيث تستقطع به قيمها تلقائيا من المجموع العام وعلى كل حال فان القيمة العليا لعناصر الأداة هو 186 و الدنيا هي صفرا .تمثل القيمة الأولى الاتفاق التام مع التجريبية الديوية ، أما الثانية فتشير إلى تعارض ممارسات المعلم الصفية تماما مع الفلسفة التجريبية .وفي حالة كون المجموع يساوي 94 أو أكثر ، فهذا يدل على أن المعلم ميال أكثر في ممارستها التربوية للتجريبية ومبادئها .أما إذا كان المجموع العام أقل من 93 ، فهذا يشير عموما إلى تبني المعلم للممارسات اللاتجريبية .

وقد أفاد براون بهذا الصدد بأن أعلى مجموع توصل إليه الملاحظون لديه هو 153 وأدناه هو 9 .و بالمقابل فقد تراوحت مجاميع الغالبية العظمى من المعلمين بين 85-100 .

جدول يبين كيفية إستعمال أداة براون

المجموع		10	10د	10د	طبيعة الموقف التربوي
النهائي	العام	د			
					01-المعلم يشغل محور الانتباه . 02-المعلم يجعل من التلميذ محور الانتباه. 03-المعلم يجعل من المادة محور انتباه التلميذ . 04-المعلم يجعل من عمل المهمة محور انتباه التلميذ. 05-المعلم ينفق وقت التلميذ في الانتظار و المراقبة و الاستماع. 06-المعلم يحفز التلميذ للمشاركة الفعالة في أنشطة الفصل . 07-المعلم يبقى منعزلا أو بعيدا عن أنشطة التلميذ . 08-المعلم ينظم للتلميذ ويشاركه في أنشطته . 09-المعلم يثبط التلميذ و يمنعه من التعبير الحر عن نفسه . 10-المعلم يشجع التعبير الحر عن نفسه .
المجموع					طبيعة المشكلة
النهائي	العام				
					11-المعلّم ينظم التعلّم حول سؤال منه 12-المعلّم ينظم التعلم حول سؤال أو مشكلة للتلميذ. 13-المعلّم يحدّ من الموقف التربوي الذي يثير فضول التلميذ وحيرته 14-المعلّم يقحم التلميذ في المواقف الغامضة 15-المعلّم يبعد التلميذ عن سؤال أو مشكلة صعبة 16-المعلّم يوجه التلميذ لمشكلة مربكة أو محيّرة 17-المعلّم يؤكد مثالية موضوع أو مظاهره الحسنة 18-المعلّم يؤكد خصائص وسلبيات الموضوع 19-المعلّم يوجه سؤالا يتطلب إجابة مباشرة من المادة 20- المعلّم يوجه سؤالا يتطلب إجابة مباشرة من المادة من خارج المادة.

المجموع					تطوير الافكار
النهائي	العام				
					21–المعلّم يقبل جوابا فقط لسؤاله 22–المعلّم يسمح بإقتراح إجابات إضافية /بديلة . 23المعلّم يتوقع من التلميذ إجابة يريدها. 24–المعلّم يطلب من التلميذ تبرير إجاباته /إقتراحاته. 25–المعلّم يتوقع من التلميذ إجابة مؤكدة بعيدة عن التخمين. 26–المعلّم يشجع التلميذ على التخمين والافتراض. 27–المعلم يقبل فقط الاقتراحات /الاجابات المتصلة بالموضوع. 28–المعلم ينوه بالاقتراحات الغريبة أو المستهجنة للتلميذ. 29–المعلم يجيز الاجابات التقلدية أو غير المؤكدة للتلميذ. 30–المعلم يطلب من التلميذ تدعيم إجابته و أفكاره بالبراهين.
المجموع					إستعمال المادة الدراسية
النهائي	العام				
					31–المعلم يجمع و يحلل المادة الدراسية للتلميذ . 32–المعلم يكلف التلميذ بجمع و تحليل المادة الدراسية . 33–المعلم يزود التلميذ بحقائق و معلومات مفصلة . 34–المعلم يسمح للتلميذ بإيجاد الحقائق و المعلومات المفصلة بنفسه. 35–المعلم يعتمد كثيرا على المقرر الدراسي كمصدر للمعلومات . 36–المعلم يوفر معلومات متنوعة للتلميذ. 37–المعلم يقبل و يستعمل معلومات غير صحيحة . 38–المعلم يساعد التلميذ على اكتشاف و تصحيح المعلومات الخاطئة . 39–المعلم يسمح بتطوير المفاهيم و العموميات الخاطئة. 40–المعلم يستفسر عن صحة المفاهيم الخاطئة أو الحلول غير المتطلبة.

المجموع					التقييم
النهائي	العام				41-المعلم يعطي حكمة حول سلوك او نشاط التلميذ . 42- المعلم يحتفظ حكمة حول سلوك او نشاط التلميذ . 43-المعلم يمنع التلاميذ من الاستمرار بخطة فاشلة . 44-المعلم يشجع التلميذ لاختبار افكاره ذاتيا . 45-المعلم يخبر التلميذ عن خطأ او صحة اجاباته . 46-المعلم يسمح للتلميذ بتقرير كفاية اجابته 47-المعلم ينقل السؤال الى تلميذ اخر عند عدم اجابة سريعة من الاول. 48-المعلم يطلب من التلميذ تقييم عمله بنفسه. 49-المعلم يزود التلميذ المختار بالاجابة المطلوبة. 50-المعلم يوفر وقتا للتلميذ للجلوس والتفكير الملي
المجموع					تنويع الانشطة والمهامات
النهائي	العام				
					51-المعلم يكلف مجموع التلاميذ بعمل نفس الواجب في الوقت الواحد . 52-المعلم يكلف افراد التلاميذ بواجبات مختلفة. 53-المعلم يكلف مجموع التلاميذ بتعلم مادة واحدة . 54-المعلم يكلف افراد التلاميذ بعمل ما يريده كل منهم . 55-المعلم يقييم انجاز التلاميذ بمعايير موحدة 56-المعلم يقييم التلاميذ بمعايير مختلفة.
المجموع					التحفيز والضبط
النهائي	العام				
					57-المعلم يحفز التلميذ بمنحه الامتيازات والجوائز والعلامات . 58- المعلم يحفز التلميذ بقيمة افكاره وانجازاته . 59-المعلم يدرس المادة باساليب مباشرة ورسمية . 60- المعلم يدرس المادة باساليب غير مباشرة وغير رسمية.

					61-المعلم يفرض وسائل ضبط خارجية على التلاميذ. 62-المعلم يشجعالضبط الذاتي للتلاميذ .

د-فوائد استعمال أداة براون :

إن أداة براون لكشف التناغم بين ممارسات المعلّم الصفّية وفلسفته التربوية هي وسيلة مرنة يمكن استعمالها في أي مستوى دراسي (من الروضة وحتى التعليم العالي الجامعي) وفي ملاحظة سلوك المعلّم في أيّة مادة أكاديمية سواء كانت هذه تربية بدنية أو اجتماعية أو لغوية أو غيرها .وعليه ، يصبح بالامكان استخدامها في تحسين نوعية التدريس وتطوير ممارساته الصفية من خلال رفع التناغم بين فلسفة المعلّم التربوية وما تنص عليه من أنواع سلوكية ومعاملات في الواقع.

وقد تؤدي معرفة المعلّم لعناصر الأداة ولفلسفتها النظرية التجريبية ثم تدريبه على استعمالها وتضميناتها التربوية العامّة إلى تحفيزه ذاتيا لتحسين أسلوبه التدريسي منعكسا هذا إيجابيا على تحصيل التلاميذ ونموهم.أما في حالة استعمال الأداة من الملاحظين والباحثين ،فإنهم يتمكنون في الغالب من خلال تعرفهم على أسلوب المعلّم وتحديد الجوانب اللا تجريبية في ممارساته التدريسية ،بوضع حلول علاجية عملية مناسبة لذلك ،والتوصل أيضا إلى مبادئ ونظريات مناسبة في هذا المجال.

ه-مآخذ استعمال أداة براون:

إن أهم صعوبة لاستعمال أداة براون في ملاحظة التدريس تتلخص في عدم إعطائها صورة كاملة لما يدور في الغرفة الدراسية خلال فترة الملاحظة، مؤديا بالتالي إلى تكوين حكم زائف أو غير صالح بخصوص نوعية التدريس أو كفايته تربويا في تعلّم التلاميذ .

ويرجع السبب الرئيسي للصعوبة أو المأخذ أعلاه إلى ال}راء الذي يتبعه براون في إدارة أداته عند ملاحظة وقياس التدريس وهو :ملاحظة التدريس لمدة خمس دقائق ثم تدوين

أنواع السلوك التي تم حدوثها خلال الخمس دقائق التالية ،مما يؤدي بالمشرف إلى إغفال حوادث صفّية قد تكون هامّة أو أساسية للتدريس والحكم عليه.

ونقترح لرفع صلاحية الأداة وتحسين قابليتها للاستعمال في تربيتنا المحلّية استخدام المشرف أو المعلّم عند الملاحظة لمسجل كاسيت سمعي (أو مرئي-فيديو) ،ثم تقسيم وقت الملاحظة (30د) إلى فترتين كل منهما 15د .يقوم المشرف أو المعلّم بعدئذ بتحليل ممارسات المعلّم وكشف تناغمها مع فلسفته التربوية التجريبية لمرتين في الحصّة الواحدة متمكنا بهذا من تكوين حكم واقعي صالح بخصوص ذلك .

المحاضرة العاشرة

أداة كونن لملاحظة وتحليل سلوك الإدارة والإنضباط الصفّي

محتوى المحاضرة:

مقدمة

أ-مكونات أداة كونن

1-الفئات السلوكية للتلاميذ.

*-الاندماج في الانشطة الصفّية.

*-الانحراف السلوكي لأفراد التلاميذ.

*-المظهر النفسي.

2-الفئات السلوكية للمعلّم.

*أساليب الكفّ/التوجيه الصفّي

*الجمع بين المهام الإدارية.

*الحركة الانتقالية الادارية.

القوّة المحرّك(الدافعية) الادارية.

*تركيز التلاميذ.

ب-استعمال أداة كونن لملاحظ سلوك الادارة والانضباط الصفّي.

ج-فوائد ومآخذ استعمال أداة كونن في ملاحظة وتوجيه التدريس.

مقدمة

تختص أداة كوونن بملاحظة و وصف أساليب التي يتبعها المعلم في إدارة و ضبط التلاميذ داخل الغرف الدراسية ، ليستنتج من البيانات الوصفية المتجمعة نوع العلاقة المحتملة بين هذه الأساليب الإدارية و النظامية من جهة ، و اندماج التلاميذ في أعمالهم الصفية أو مشاكلهم السلوكية من جهة أخرى . و عليه ، فإن أداة كوونن تتمتع بأهمية خاصة من بين أدوات الملاحظة الأخرى السابقة ، لكونها تغطي جانبا هاما من السلوك الوظيفي للمعلم ذي الطبيعة الإدارية و التوجيهية .

ب- مكونات أداة كونن :

لقد بادر كوونن عام 1970 لغرض تطوير أداته الحالية بملاحظة العديد من الغرف الدراسية ، مسجلا ذلك على أفلام من الفيديو .وبعد دراسة مستضيفة لمحتوى هذه الأفلام و تحليل بياناتها ، توصل كوونن لأداته الحالية التي تركز على ملاحظة ممارسات و أساليب المعلم في الإدارة و حفظ النظام الصفي . وتتكون الأداة من شقين رئيسيين يختص الأول منها بتحديد مدى انهماك التلاميذ في أنشطتهم الصفية و قيامهم بالمشاكل السلوكية ، أما الثاني فهو الشق على السلوك الإداري و التوجيهي للمعلم ومدى نجاحه في معالجة المشاكل الصفية للتلاميذ .

يمكن توضيح هاتين الفئتين وما يتبعها من سلوك نظامي و إداري للتلاميذ و المعلم كما يلي :

1-الفئات السلوكية للتلاميذ :

- الاندماج في الأنشطة الصفية Work Involvement:

تتكون هذه الفئة السلوكية من ثلاثة أنواع من السلوك التي يشير كل منها إلى درجة معينة لانهماك أفراد التلاميذ في أعمالهم التربوية الصفية . فقد يكون هناك اندماج أو تركيز محتمل ، حيث يبدو خلاله التلميذ مفكرا أو متفحصا للكتاب أو المادة التعليمية لديه ، ومع هذا لا تشاهد له حركة تدل على استخدامه المحسوس لهما ، أما في الحالة الثالثة ،فيكون فيها التلميذ

غير مندمج على الإطلاق في العمل الصفي ، لا مباشرة كالحالة الأولى ، أو غير مباشرة بالنظر أو التفكير الصامت في الثانية.

الانحراف السلوكي لأفراد التلاميذ Deviancy :

يمثّل الانحراف السلوكي لأفراد التلاميذ بأيّ تعبير لفظي أو حركي مخالف للأنظمة الصفّية أو موجّه ضدّ المعلّم أو أكثر في الفصل

ويكون السلوك المنحرف في ثلاثة أنواع هي :

1- سلوك منحرف غير مقصود ، لا يهدف إلى ضرر أو الإخلال بالنظام الصفّي كما هو الحال في خروج التلميذ بدون إذن لإيداع ورقة أو نفاية في سلّة المهملات ،أو الإجابة على سؤال المعلّم بدون دعوته شخصيا أو نظرة للكتاب المقرر أو مراجعته للمادة الدراسية أثناء شرح المعلّم .

2- سلوك خفيف الانحراف ويكون فيه سلوك التلميذ مخالف نسبيا لما هو متعارف عليه لدى المعلّم والتلاميذ خلال تفاعلهم أو تواجدهم في الغرفة الدراسية .ومن هنا يمكن تبويب سلوك التلاميذ ضمن هذه الفئة على أساس : عدم ضرره المباشر والمحسوس للنظام الصفّي وأعضاء الفصل، ثم عدم رضا المعلّم عنه .فالحديث الهامس للتلميذ مع جاره أثناء قيام الفصل بالتمارين التطبيقية ،أو حل التلميذ لواجب مادة أخرى ، أو قراءته لقصة يرغبها خلال الحصّة ،أو مساعدته لقرينه في إنجاز الواجب الصفّي هي أمثلة سلوكية خفيفة الانحراف غير ضارة مباشرة للنظام الصفّي ولأعضائه ، ولكنها غير مرضية للمعلم لكون طبيعة الموقف التعليمي الذين هم فيه قد لا يسمح أو لا يدعو لذلك.

3- سلوك جادّ مقصود وهو ما نطلق عليه بالسلوك الخطير ، الذي يغلب عليه الصفة المدمرة أو الضرر بالغير و الممتلكات و النظام الصفي . من أمثلة هذا النوع السباب و الصراخ و الاعتداء على ممتلكات الأقران أو ضربهم ، و الكذب ، و التأخر عن الحصة أو الغياب بالكامل عنها ، و مخالفة توجيهات المعلم و رغباته للقيام بنشاط صفي محدد .

المظهر النفسي :

ويتم التعرف عليه بملاحظة درجة قلق أفراد التلاميذ و عدم استقرارهم من خلال حركاتهم و تعابير وجههم ، أو بالوهن و الهزال اللذين يبدوان عليهم ، أو بالقلق و الإعياء معا . و على كل حال ، إن ملاحظة أي من هذه السلوكات على أفراد التلاميذ يعتبر سلبيا بحد ذاته لتعلمهم و للنظام الصفي على السواء حيث يتوجب على المعلم الالتفات إليه كما هو الحال في السلوك المنحرف و معالجته لديهم ، أو الاستجابة لحاجاتهم أو متطلباتهم النفسية للقضاء على ما هم فيه من وهن أو ضيق . إن إغفال المعلم لمظهر أفراد التلاميذ النفسي ، أو عدم قدرته على الاستجابة لما يعتريهم من وهن أو قلق يعد مؤشرا على ضعف قدرته الإدارية بوجه عام.

2-الفئات السلوكية للمعلم :

يركز القسم الثاني من أداة كوونن كما أشرنا على سلوك المعلم الخاص بوقف السلوك الصفي غير السوي و ضبطه و التغلب عليه ، و يسميها كوونن بأساليب الكف ، و الانتقال ب التلاميذ من نشاط لآخر خلال الحصة ، ثم المحافظة على تركيز التلاميذ و توجيه انتباههم و مشاركتهم لما يدور في الحصة من تعليم و تعلم .وفي ما يلي توضيح موجز لماهية سلوك المعلم الذي يمكن أن يحدث في كل منها .

أساليب الكف / التوجيه الصفي :يتصف أسلوب الكف أو التوجيه الصفي الفعال بصفتين أساسيتين هما :

أ-معرفة المعلم لمجريات الحصة من خلال التركيز على السلوك المنحرف بعينه ، حيث يوصف المعلم في هذه الحالة بأنه يعرف ما يجري في الفصل ، أو ما يشير كوونن "بأن المعلم يمتلك أعينا في خلف رأسه".

ومن الأخطاء الملاحظة في هذا المجال و التي تشير بعدم تركيز المعلم ، معاقبته لتلميذ غير مخطئ ، أو لتلميذ ثانوي في المشكلة السلوكية أي تلميذ ليس المبادر الرئيسي فيها ، أو أن

المعلم يقوم بمعالجة مشكلة سلوكية ، غير هامة مغفلا في نفس الوقت أخرى خطيرة هي السبب المباشر في إخلال النظام الصفي .وفي كل هذه الحالات يفقد سلوك الكف أو السلوك الإداري التوجيهي للمعلم الغرض منه ، و يؤدي لنتائج جانبية غير مستحبة عليه ، على سبيل المثال شعور أفراد التلاميذ بضعف شخصيته العامة و عدم قدرته على معرفة ما يجري في الفصل .

ب-أما الصفة الأساسية الثانية لسلوك الكف / التوجيه الصفي هي التوقيت المناسب لاستخدام الإجراء التوجيهي من المعلم ، حيث يمكنه هذا في العادة من احتواء المشكلة السلوكية التي هو يصددها و التخفيف من أثرها السلبي على التلاميذ و نظام الفصل في حينه

أما إذا ثابرت المشكلة السلوكية على حالها أو استفحلت و انتشرت و زادت خطورتها ، عندئذ قد يشير هذا إلى سوء التوقيت الذي بادر فيه المعلم بحل المشكلة أو معالجتها (أو عدم مناسبة أسلوب الكف الذي اتبعه أو لماهية المشكلة السلوكية عنده).

- **الجمع بين المهام الإدارية :**

يبوب سلوك المعلم ضمن هذه الفئة إذا أبدى قدرته على توجيه أكثر من سلوك صفي في آن واحد .

فإذا كان المعلم مشغولا بالإشراف على إنتاج تلميذ أو حله لمسألة ، أو قراءته أو تسميعه لقطعة أدبية ، ولاحظ أثناء ذلك أحد التلاميذ في الفصل يقوم بسلوك غير مستحب ، موجها إياه للأفضل ، يكون مثل هذا السلوك الإداري للمعلم مركبا ، أي جامعا لأكثر من مهمة في آن واحد .و الجدير ذكره بهذا الصدد هو : كلما كان المعلم قادرا على إبداء هذا السلوك الإداري المركب ، كلما دل على كفايته الوظيفية و الشخصية بوجه عام و قدرته الإدارية بشكل خاص .

الحركة الانتقالية الإدارية :

وقد يكون انتقال المعلم من نشاط تربوي لاخر مناسبا ناعما أو مهتزا مشوشا . من أمثلة السلوك الاداري المشوش للمعلم ما يلي :

1-آلي غير منتظم :

و يطلق هذا على السلوك الذي يتحول تلقائيا من مناسبة أو موقف تعليمي لآخر ، لأبسط أو أتفه الأسباب أو التأثيرات الخارجية . فإذا كان المعلم على سبيل المثال مشغولا بنشاط صفي محدد ، ثم حدث أن سمع أو لاحظ شيئا داخل الغرفة أو خارجها ، فقطع فورا النشاط الذي يقوم به للانتقال للحدث الجديد ، منفقا بعض الوقت في سماعه أو ملاحظته له أو التعليق عليه ، عندئذ يكون سلوكه آليا غير منتظما.

2-مفاجئ حادّ:

وفيه يملي المعلّم مباشرة أوامره أو توجيهاته أو أسئلته للتلاميذ ،بدون تمهيد أو مقدمات ، أي بدون تهيئته نفسيل لما يريد أو دون معرفته لما يجري من قبلهم أو لما يقومون به ، قاصدا في الغالب مفاجأتهم بأمر بعينه شخصيا،بالتغاضي عن فائدته لتعلّم التلاميذ أو رغباتهم به.

ويشبه السلوك المفاجئ الحادّ سابقه الآلي غير المنتظم في طبيعته العامّة،اللهمّ سوى المنبّه أو المسبّب للأول ينبع من خارج المعلّم .أما في السلوك الحالي المفاجئ فالمنبّه أو العامل المؤدي للمفاجأة الحادّة يصدر من داخل المعلّم نفسه –رغباته ومشاعره ونزواته الشخصية-.

3-متشعّب:

يكون المعلّم ذا السلوك المتشعب منهمكا في توضيح مفهوم معيّن ثم يتركه لنشاط آخر جانبي خارج عن الموضوع عائدا إليه بعد فترة لإتمامه حيث نسمي مثل هذا كلما لاحظناه لدى المعلّم بالسلوك الإداري المتشعّب.

4-تائه:

ويشبه سلوك المعلّم هذا سابقه المتشعب سوى أن سلوكه التائه لا يعود في الغالب للنشاط الذي تركهلا أول مرّة أي ينتقل المعلّم مثلا من توضيحه للموقع والحدود لقطر جغرافي إلى مناخه وسكانه دون أن يرجع مرة ثانية لإكمال المعلومات التي كان يجب عليه توضيحها للتلاميذ في الموقع والحدود.

5-متأرجح :

وفيه ينتهي المعلم من نشاط صفّي كالتهجئة الشفوية مثلا ثم ينتقل مع تلاميذه لأخر مختلف كالتمارين الكتابية التطبيقية ولكنّه يقرر بعد فترة الرجوع إلى النشاط الشفوي الأول.

- **القوّة المحركة (الدافعية):** تكون الحركة الانتقالي الادارية للمعلّم ذات قوة دافعة منتظمة تحافظ دون ابطاء أو تسريع غير مناسبين على المعدّل الطبيعي لقيام التلاميذ وتقدمهم في الانشطة الصفيّة .وفي بعض الحالات السلوكية السلبية فإن القوة الدافعية المتجسدة في الحركة الانتقالية الادارية أعلاه تتصف بالاطناب المملّ غير البنّاء للموقف التعليمي أو بالتجزئة المتناهية غير المفيدة للتلاميذ أو لتعلّمهم.من أمثلة الاطناب المملّ غير البنّاء :الشرح المفصّل أكثر مما يحتاج التلاميذ تعلّمه.ومن أمثلة التجزئة غير البنّاءة :تقسيم التلاميذ إلى مجموعات أو تكليفهم كأفراد للقيام بنشاط تربوي معيّن يكون من الافضل لهم القيام به **جماعيا.**
- **تركيز التلاميذ :** ويكون في محاولات المعلّم جذب انتباه التلاميذ لمجريات الحصة واستخدامه للوسائل الكفيلة بتحفيزهم أو حثّهم للمشاركة اليقظة في أنشطتها وتحمل مسؤولياتها بأنفسهم.من أمثلة هذا السلوك دعوته عشوائيا لأفراد التلاميذ للقيام بنشاط أو الإجابة على سؤال منه.

ج-استعمال أداة كونن لملاحظة سلوك الادارة والانضباط الصفّي:

يراعي الملاحظ أو المعلّم عند استعمال أداة كونن لقياس التدريس الاجراءات والمبادئ التالية :

1-استعمال الملاحظ لجهاز تسجيل سمعي أو فيديو لخزن مجريات التدريس بالإضافة لملاحظاته الشخصية الحية لها . إن مراقبة أنواع مختلفة للسلوك الصفي (سلوك التلاميذ و سلوك المعلم) في وقت واحد ، لا يمكنه في الغالب من تسجيل كل ما يحدث في الحصة و بالتالي عجزه عن التوصل للبيانات و القرارات التقييمية التي ينشدها .

وفي حالة تعذر تسجيل الحوادث الصفية معا جزئيا أو كليا كما هو مفروض ، يقوم الملاحظ عندئذ بالتركيز في المرة الواحدة على تسجيل إحدى السلوكين الذين تجسدها أداة كوونن: سلوك المعلم أو سلوك التلميذ .

2-قيام الملاحظ برسم الغرفة الدراسية بيانيا إن أمكن و تحديده عليها لمناطق الأنشطة الرئيسية للتلاميذ و المعلم ، أو مناطق تجمعهم و مسؤولياتهم . ويمكن للملاحظ في بيئتنا التربوية استعمال الصفوف السائدة غالبا في الغرف الدراسية لتمييز مناطق الأنشطة أو المسؤولية المطلوبة . فيكون لديه على سبيل المثال: صف 1و2و3...قد يساعده هذا الإجراء على تركيز ملاحظاته و توجيهاته مباشرة لمناطق صفية معينة تهم أهداف الملاحظة التي يقوم بها .

3-قيام الملاحظ بتسجيل الحوادث الصفية التي يشاهدها حسب المناطق الرئيسية التي حددها ، وذلك بواسطة اسماء افراد التلاميذ المتواجدين في كل منطقة ، أو على أساس المنطقة الرئيسية نفسها . حيث يسجل سلوك أي تلميذ يبدو فيها ، فتكون البيانات التقييمية بهذا عامة يمكن الاستفادة منها في توضيح العلاقة الأساليب الادارية و التوجيهية للمعلم و سلوك التلاميذ و ردود فعلهم تجاهها في المناطق الصفية المختلفة .

4-استعمال الملاحظ لفترات زمنية لتسجيل بياناته . وقد استخدم كوونن وحدات زمنية مقدار كل منها عشر ثوان لمدة دقيقة واحدة ، ينتقل بعدها لمرحلة ملاحظة و تسجيل تالية أخرى بدقيقة ثانية ، وثالثة ، ورابعة وهكذا . وعلى كل حال فإن مسألة الفترات الزمنية هذه لا تعد في رأينا أمرا عصيبا بذاته حيث يمكن للملاحظ في بيئتنا التربوية استعمال مدد زمنية يبلغ كل منها نصف دقيقة أو دقيقة مثلا .ومهما كانت قيمة المدة الزمنية التي يتبنها الملاحظ هنا ، فإنه يتوجب الوضع في الحسبان يتوجب الوضع في الحسبان حصوله على بيانات كافية و صالحة تمكنه بعدئذ من صناعة القرارات التقييمية وإنتاج الحكم المطلوب .

5-تسجيل سلوك المعلم الاداري أو التوجيهي من خلال حدوثه ، دون الاعتماد على الفترات الزمنية المعيارية كما هي الحال في تدوين سلوك التلاميذ .

6-قياس درجة اندماج التلاميذ في الأنشطة الصفية .ويتم بمقارنة مجموع الفترات الزمنية التي انعدم انحرافهم فيها بمجموع فترات الملاحظة بهذا الصدد . إن النتيجة الحاصلة في الموقع تمثل مباشرة انتظام التلاميذ وعدم انحرافهم ، مع إشارتها الضمنية بطبيعة الحال لمقدار انحرافهم من خلال التعرف على مدى بعد نسبة الانتظام أو عدم عن الحد الأعلى 100بال100.

7-ومهما يكن ، يمكن للملاحظ قياس درجة الانحراف السلوكي بتدوينه أولا لكل حادثة يقوم بها المعلم بالتدخل ، أو لوقف سلوك التلاميذ وضبطه ، حيث يعتبر السلوك في مثل هذه الحالات سلبيا أو منحرفا و يسجل تبعا لذلك . يحصر الايجابي و السلبي .

8-قياس درجة نجاح المعلم بوجه عام في أساليبه و مسؤولياته الإدارية و التوجيهية ، و تتم بجمع عدد المرات التي جمع فيها بين أكثر من مهمة تربوية صفية في آن واحد .وتتمثل معرفة

المعلم لمجريات الحصة حسب كوونن أهم مؤشر لمدى فعاليته الإدارية و التوجيهية العامة لجذب التلاميذ و اندماجهم في المهام الصفية و انتظامهم السلوكي خلال ذلك .

9-اعتبار عدد المرات التي يعمل فيها المعلم على يقظة التلاميذ وانتباههم و تحفيزهم لتحمل مسؤولياتهم ذاتيا خلال التعلم كمؤشر ايجابي على نجاحه الإداري

10-مراعاة عدم التناقض في بيانات الملاحظة المسجلة سواء يخص منها سلوك التلاميذ أو المعلم . فلا يمكن على سبيل المثال أن يكون التلميذ مندمجا تماما في النشاط الصفي و منحرفا سلوكيا او قلقا مثلا في آن واحد .إن المنطق السلوكي الذي يمكن أن يحدث هو انهماك التلميذ بالنشاط وعدم انحرافه أو عدم انهماكه بسبب انحرافه / قلقه .

أما بالنسبة لسلوك المعلم ، فكلما ازدادت المرات المسجلة لمعرفته لمجريات الحصة ، كلما كانت الحركة الانتقالية الإدارية له منسابة ناعمة -أي بعيدة عن التشويش .

11-اعتبار سلوك المعلم جامعا للمهام الإدارية ، إذا قام بتحمل مسؤولية إدارة أو توجيه أكثر من نشاط أو مهمة أو تلميذ في المرة الواحدة أو الوقت الواحد .

12-اعتبار الحركة الإدارية للمعلم ناعمة مناسبة ، إذا لوحظ انعدام أو محدودية أنواع السلوك المشوش لديه . كما يشير نموذج الملاحظة السابق (شكل 8-2).

13-اعتبار السلوك الإداري للمعلم كقوة محركة منتظمة ، إذا ثابر سلوك التلاميذ نتيجته على سرعته و انتظامه العام ، لم يبطئ ، مثلا ، وحافظ أيضا على وحدته وتركيزه -ابتعد عن الإسهاب و التجزئة غير الضروريين .

14-قياس درجة تركيز التلاميذ على مهام تعلمهم و انتباههم لمجريات الحصة و تحملهم لمسؤولياتها بمقدار تنوع أفراد التلاميذ المشاركين في أنشطتها . تصل بالطبع درجة التنوع إلى 100بال:مئة في حالة مشاركة أفراد الفصل ، وتقل عن هذا بمقدار عدد استثنائهم منها .

ه-فوائد ومآخذ استعمال أداة كوونن في ملاحظة و توجيه التدريس :

تغطي أداة كوونن جانبا هاما من التربي الصفية يختص بالممارسات والمسؤوليات الإدارية والتوجيهية حيث يجعل منها هذا الأمر كما ألمحنا في المقدمة وسيلة مفيدة في قياس كفاية التدريس و توجيهه . كما يمكن أن تفيد الأداة في التعرف على العلاقة المحتملة بين سلوكي المعلم و التلاميذ و انتظامهم في التربية الصفية حيث على أساس ذلك ، يصيح ممكنا ضبط الأساليب و المسؤوليات الإدارية الإيجابية للمعلمين ثم تدريبهم عليها .

مقابل الفوائد التربوية أعلاه التي يمكن لأداة كوونن تقديمها فإن صعوبة استعمالها و عدم احتوائها على أنواع أخرى هامة لقياس السلوك الإداري المرتبطة بأساليب الكف أي التوجيه الصفي ، و بالحركة الانتقالية الإدارية تعتبر مآخذ يتوجب من أداة كوونن تداركها و التغلب عليها ، بمزيد من التنقيح و إدخال بعض التعديلات المناسبة عليها في المستقبل .

المراجع

1-محمد الدريج- مدخل الى العملية التدريسية (تحليل العملية التدريسية) - كلية علوم التربية المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم الرباط- المغرب2000

2- محمد زياد حمدان- أدوات ملاحظة التدريس- ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر

3-محمد زياد حمدان- أدوات ملاحظة التدريس مفاهيمها وأساليب قياسها في التربية الصفية-دار التربية الحديثة-دمشق2010.

4-كسافي روجيه ترجمة عبد الكريم غريب- التدريس بالكفيات وضعيات الادماج .المكتسبات- منشورات عالم التربية.

5-الاتجاهات الحديثة في التقويم الرياضي، بهاء سيّد محمود وآخرون،القاهرة، 2009.

ملاحظة: من سلبيات هذا المقياس شحّ المراجع ممّا يؤثر على سير الاعمال الموجّهة