المملكة الأردنية الهاشمية

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية

مشروع مراقبة وتقييم الأداء المدرسي

التقرير رقم ١٢

دراسة تحليلية لواقع الممارسات التعليمية الصفية وعلاقتها بتحصيل طلبة مرحلة التعليم الأساسي في الأردن

إعداد

د. تيسير النهار*

أيار ١٩٩٥

سلسلة منشورات المركز (٣٧)

* د. تيسير النهار - متخصص في علم النفس التربوي، ويعمل أستاذاً مشاركاً في قسم علم النفس في جامعة مؤتة، وقد جرى اعداد هذا البحث أثناء عمله في المركز في إجازة تفرغ علمي.

تقديم

يلعب المعلم دوراً أساسياً في العملية التربوية باعتباره المسؤول مسؤولية مباشرة عن تنظيم مواقف التعلم والتعليم التي تهدف إلى تحقيق الأهداف الأساسية للتربية وتسهيل وتعزيز نمو الطلبة بمظاهره العقلية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية. وادراكاً لأهمية هذا الدور، فقد اهتمت المؤسسة التربوية باعداد المعلم وتدريبه ليكون قادراً على القيام بمهامه التعليمية على أفضل وجه. ويتضح ذلك من خلال اشتمال جميع محاولات التطوير والاصلاح التربوي في كافة البلدان على عناصر تتضمن إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم. كما يتضح هذا الاهتمام أيضاً في وفرة الأبحاث والدراسات التي تناولت الممارسات التعليمية سواءً في وصف طبيعتها ووتيرة حدوثها أو في أثرها في تحصيل الطلبة وقيمهم واتجاهاتهم.

وتأتي هذه الدراسة في اطار الدراسة التقويمية الشاملة لنوعية التعليم في الأردن التي ينفذها المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي* بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وغيرها من الجهات ذات العلاقة، بهدف تعزيز التنفيذ الناجح لبرامج التطوير التربوي من خلال توفير البيانات عن مظاهر عمليات التعلم والتعليم ومخرجاتها للارتقاء بمستويات تحصيل الطلبة.

وتسعى الدراسة الحالية إلى تقديم صورة واقعية عمّا يقوم به المعلمون من ممارسات ونشاطات داخل الصفوف أثناء التدريس، بالاضافة الى استقصاء علاقة هذه الممارسات بمستويات تحصيل الطلبة.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية على البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظات الصفية الفعلية لعينة من المعلمين كعينة فرعية من عينة الدراسة الكلية، بالاضافة الى مستويات تحصيل طلبة هؤلاء المعلمين في مواد اللغة العربية والعلوم والرياضيات التي تم قياسها من خلال اختبارات تحصيلية أعدت خصيصاً لهذا الغرض.

وقد عرضت النتائج بطريقة تمكن القارىء من تكوين صورة عمّا يجري داخل غرفة الصف ابتداءً من تصور المعلمين لامكانية تحقيق الأهداف والعقبات التي تحد من ذلك، وتقديم المادة الدراسية، واستراتيجية طرح الأسئلة وإدارة الصف، ومراقبة التعلم، والمناخ الصفي، والمقاطعات أثناء التدريس،

---

* أصبح مسمى هذا المركز "المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية" اعتباراً من أيار ١٩٩٥.

ونمط توزيع وقت الحصة على نشاطات التعلم والتعليم. كما تم استقصاء درجة اختلاف شيوع هذه الممارسات حسب المبحث الدراسي، والصف ومؤهل المعلم وخبرته التعليمية. وعرضت الدراسة أخيراً لعلاقة الممارسات التعليمية بمستويات تحصيل الطلبة في محاولة لتحديد درجة اسهامها في تفسير التباين في مستويات التحصيل. وقد كشف هذا التحليل، على الرغم من قلة نسبة التباين المفسر، عن أن أكثر العوامل اسهاماً في تباين مستويات التحصيل يتعلق بتوجيه التدريس الصفي نحو التركيز على انجاز المهمات واحقاق التعلم.

وقد خلصت الدراسة، في ضوء مناقشتها للنتائج إلى جملة من التوصيات المتعلقة بتحسين نوعية الممارسات التعليمية، بما يمكّن من تضمينها في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم.

إننا إذ نضع نتائج الدراسة بين يدي التربويين، لنأمل أن تتم الاستفادة منها سعياً إلى تحسين نوعية التعليم في بلدنا الحبيب.

رئيس المركز
د. منذر المصري

شكر وتقدير

لا يسعني، وقد أنهيت هذه الدراسة إلاّ أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان للاستاذ الدكتور فكتور بلّه/رئيس المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي سابقاً على ما أحاطني به من عناية خلال فترة عملي في المركز، ولما وفرّه من جو أكاديمي كان حافزاً لي للعمل. وللدكتور منذر المصري/رئيس المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية خالص الشكر والتقدير على دعمه وملاحظاته القيّمة. وللاستاذ الدكتور عمر الشيخ جزيل شكري وعرفاني لمراجعته هذا البحث، ولملاحظاته القيّمة التي أسهمت في اثراء هذا العمل.

وإلى الزملاء من الباحثين ومساعدي البحث والإداريين في المركز والمشرفين التربويين في الميدان كل الشكر والتقدير على جهودهم في جمع بيانات الدراسة التقويمية الشاملة، وتنفيذ عمليات التحليل الاحصائي. ولا يفوتني هنا التقدم بالشكر للسيد محمدخيربلقر على طباعته الأنيقة لهذا التقرير.

فهرس المحتوى

تقديم	أ
شكر وتقدير	ج
فهرس المحتوى	د
فهرس الجداول والاشكال	و
فهرس الملاحق	ز
ملخص الدراسة	١
مقدمة	٥
أسئلة الدراسة	٨
الطريقة والاجراءات	٩
أدوات الدراسة	٩
عينة الملاحظة	١٢
تطبيق الأداة وجمع البيانات وتحليلها	١٣
النتائج	١٥
ادراك المعلمين لامكانية تحقيق الأهداف التعليمية	١٥
البيئة الصفية المادية	١٦
تقويم المادة الدراسية	١٧
طرح الأسئلة	٢١
ادارة الصف	٢٢
مراقبة التعلم	٢٣
المناخ الصفي	٢٤
الرضى عن الأداء	٢٥
المقاطعات اثناء التدريس	٢٥
نمط توزيع وقت الحصة	٢٦
اختلاف الممارسات التعليمية حسب الصف	٢٧

اختلاف الممارسات حسب المبحث ٣٠
اختلاف الممارسات حسب المؤهل العلمي ٣١
اختلاف الممارسات التعليمية حسب الخبرة ٣٣
الممارسات التعليمية وعلاقتها بتحصيل الطلبة ٣٦

المناقشة والتوصيات ٣٩
١- في استراتيجيات تقديم الدرس وتنظيمه ٤٣
٢- في استراتيجيات مراقبة التعلم ٤٤
٣- في استراتيجية تنظيم البيئة الصفية وادارة الصف ٤٤

المراجع ٤٥
الملاحق ٤٦

فهرس الجداول والأشكال

الجداول

رقم الصفحة

جدول رقم (١): عدد الملاحظات الصفية حسب المادة الدراسية والمبحث ١٣

جدول رقم (٢): العقبات التي يعتقد المعلمون أنها تعيق تحقيق أهداف الدرس ... ١٦

جدول رقم (٣:أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر السلـــــوك التعليمي الملاحظ ١٩

جدول رقم (٣:ب): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتقدير العام لممارسات المعلمين ٢٠

جدول رقم (٤): أسباب المقاطعات أثناء التدريس ٢٦

جدول رقم (٥): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التبايـــن الاحادي لاختلاف الممارسات التعليمية حسب الصف ٢٨

جدول رقم (٦): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التبايـــن الاحادي لاختلاف الممارسات التعليمية حسب المبحث الدراسي ... ٣٠

جدول رقم (٧): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر السلـــــوك التعليمي حسب مستوى المؤهل ٣٢

جدول رقم (٨): نتائج تحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات لاختلاف أبعـــاد الممارسات التعليمية حسب مؤهل المعلم ٣٣

جدول رقم (٩): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر السلـــــوك التعليمي حسب مستويات الخبرة للمعلمين ونتائج اختبار تحليـل التباين الاحادي ٣٤

جدول رقم (١٠): نتائج تحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات لاختلاف أبعـــاد الممارسات التعليمية حسب مستوى الخبرة في التدريس ٣٥

جدول رقم (١١): نتائج تحليل التباين الاحادي لأبعاد الممارسات التعليمية حسب مستوى الخبرة في التدريس ٣٥

جدول رقم (١٢): نتائج التحليل العاملي لقائمة عناصر الممارسات التعليمية ٣٦
جدول رقم (١٣): قيم تشبع فقرات قائمة عناصر الممارسات التعليمية على العوامل ... ٣٧
جدول رقم (١٤): نتائج تحليل الانحدار لتحصيل الطلبة على عوامل الممارسات التعليمية ٣٨

الأشكال:

شكل رقم (١): نسبة الوقت المخصص من زمن الحصة على النشاطات التعليمية ٢٧

فهرس الملاحق:

ملحق رقم (١): النسب المئوية العامة لتقدير عناصر البيئة المادية وفعاليات التدريس ٤٦
ملحق رقم (٢): بطارية الملاحظة الصفية ٥٠

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم صورة واقعية عمّا يقوم به المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي من ممارسات ونشاطات داخل الصفوف أثناء التدريس، ومدى اختلاف هذه الممارسات حسب بعض المتغيرات المتعلقة بالمعلم كمؤهله، وخبرته في التدريس والمبحث الدراسي، بالاضافة إلى استقصاء علاقة هذه الممارسات بمستويات تحصيل الطلبة في مواد اللغة العربية والعلوم والرياضيات.

اعتمدت الدراسة بيانات تمّ الحصول عليها من خلال ملاحظة ٢٤٠ حصة صفية بالاضافة إلى مستويات تحصيل طلبة المعلمين الذين تمت ملاحظتهم في مواد اللغة العربية والعلوم والرياضيات التي تمّ قياسها من خلال اختبارات تحصيلية أعدت خصيصاً لهذا الغرض. وقد تمت ملاحظة السلوك التعليمي وفقاً لبطارية الملاحظة الصفية التي طوّرت في المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، كما تم تدريب الملاحظين (٢٤ مشرفاً) على فنيات الملاحظة الصفية خلال مشغل تدريبي لمدة اسبوع نظمه المركز لهذه الغاية.

شملت الملاحظات الصفية ٤٠ مدرسة موزعة في كافة محافظات المملكة، كما شملت عينة الطلبة طلبة الصفوف الرابع والخامس والثامن في هذه المدارس، وجمعت بيانات الملاحظة الصفية خلال شهري آذار ونيسان عام ١٩٩٣.

أظهرت النتائج أن المعلمين يحملون توقعاً عالياً لإمكانية تحقيق أهداف الدرس، إلاّ أنهم في الوقت نفسه يدركون جملة من العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف. وقد عبّر المعلمون الذين تمت ملاحظتهم عن مجموعة من العقبات تتعلق بضعف إعداد الطلبة الأكاديمي (اتقانهم المسبق للمعارف والمهارات، وبخاصة القرائية والكتابية والحسابية)، وتنوع مستويات الطلبة الأكاديمية، وافتقار المدارس إلى الوسائل والتجهيزات والمرافق اللازمة لتعزيز تعلم الطلبة وصعوبة بعض المفاهيم الواردة في المناهج المقررة. إن هذه العقبات بلا شك تشكل معيقاً لمستوى تحقق الأهداف، ولكنها أيضاً تكشف عن إعتقادات لدى المعلمين، فحواها أن تعلم الطلبة تحدده عوامل خارجية ترتبط بالطلبة أنفسهم وبمدارسهم، ولا صلة لها بالمعلم نفسه. إن مثل هذه الاعتقادات بالمسؤولية الخارجية عن تحقق الأهداف تشير إلى انعدام عناصر الكفاية التعليمية الذاتية عند المعلمين التي تتمثل في ادراكهم بأن سلوكهم (السلوك التعليمي) لا يؤثر مباشرة في تعلم الطلبة، وبالتالي فهم لا يعتقدون بوجود علاقة بين أفعالهم وتعلم

الطلبة، مما يدفعهم إلى عدم المبادرة إلى تخطيط التعليم وتنفيذه بطريقة تمكّن من تحقيق الأهداف طالما أنهم يعتقدون بأن التعلم تتحكم به عوامل خارجية بعيدة عن مدى سيطرتهم وقدرتهم على التأثير فيها.

أما من حيث **البيئة المادية الصفية**، فقد تبين أن العناصر الأساسية للبيئة المادية من مقاعد وسبورة ومساحة الغرفة ورسومات...الخ متوفرة في حدودها المقبولة في الصفوف التي تمت ملاحظتها.

وفيما يتعلق **بالنشاطات التعليمية**، فقد تبين أن أسلوب **تقديم المادة** هو أسلوب تقليدي يتمثل في قيام المعلمين بشرح الدرس دون أن يوضح المعلمون أهداف الدرس، ونادراً ما يقوم المعلمون بربط المادة المتعلمة مع التعلم السابق، ولا يكلفون طلبتهم بنقل الملاحظات التي يبدونها على السبورة، كما أن التدريس (الشرح) يكون للمجموعة الصفية كوحدة واحدة دون مراعاة واضحة للفروق الفردية بين الطلبة. وعلى الرغم أن المعلمين في شرحهم لمفاهيم الدرس يستخدمون أمثلة وتوضيحات، إلاّ أنه لوحظ أن معظم هذه الأمثلة غير مناسب لطبيعة المادة أو مستوى الطلبة. وقد تبين أيضاً أن حوالي ٦٠٪ من زمن الحصة يصرف على شرح الدرس.

إن مثل هذه المؤشرات المتعلقة بأسلوب تقديم المادة تشير بوضوح إلى أن نمط التدريس الشائع في صفوف مرحلة التعليم الأساسي في الأردن هو نمط تقليدي يقوم المعلم فيه بالعبء الرئيسي ويقتصر دور الطالب على الاصغاء لما يقوله المعلم. ومما ينسجم مع ذلك ما أشارت إليه النتائج من عدم إدراك المعلمين لأهمية توضيح أهداف الدرس وضرورة الإشارة إليها مرات عديدة أثناء الشرح ليسهل على الطلبة تحديد عناصر المادة التعليمية التي يجب الانتباه والتركيز عليها أثناء تقديم المادة أو أثناء مراجعتها باعتبار أن الأهداف التعليمية تمثل المعارف والمهارات التي لا بد أن يتقنها الطلبة والتي تعكس حدوث التعلم من عدمه.

وإذا ما أخذنا الأسئلة التي يطرحها المعلمون بعين الاعتبار فانه يمكن القول أن المعلمين يسألون أسئلة كثيرة أثناء الحصة، ولكنها أسئلة تتطلب استدعاء أو تذكر معلومات، ويندر أن تكون هذه الأسئلة من النوع الذي يستثير تفكير الطلبة ويحفزهم على توظيف المعلومات في مواقف جديدة. ومما يلحظ أيضاً أن المعلمين يكتفون فقط بالإجابات اللفظية الظاهرية للطلبة ولا يحاولون استقصاء مستوى استيعاب الطلبة بالأسئلة السابرة. وقد برز أيضاً أن المعلمين يوزعون أسئلتهم على الطلبة ولا يقصرونها على طلبة بعينهم، ويعطون الطلبة وقتاً كافياً للإجابة قبل أن ينتقلوا بأسئلتهم إلى طلبة آخرين. إن

طبيعة الأسئلة التي يطرحها المعلمون كما كشفت عنها نتائج الدراسة تشير بوضوح إلى شيوع الأسئلة التي تركز على حفظ المعلومات، وبالتالي فإن تركيز التدريس عند المعلمين يكون نحو اتقان حفظ المعلومات، ولا تتوفر للطلبة من خلال أساليب التدريس الشائعة فرصة كافية لتنمية مهاراتهم الفكرية العليا التي تتطلب أسئلة من مواصفات مختلفة تركز بالدرجة الأولى على ربط المادة المتعلمة وتوظيفها وتلمس الجوانب التطبيقية فيها.

ومما يرتبط باستراتيجية طرح الأسئلة جملة الاجراءات التي يتبعها المعلمون لمراقبة تقدم الطلبة وتعلمهم. وقد كشفت النتائج عن أن غالبية المعلمين يلجأون إلى الأسئلة لمراقبة تقدم طلبتهم وتعلمهم، ونادراً ما يتم تكليف الطلبة بواجبات منزلية أو اجراء اختبارات قصيرة. ومما يجدر ذكره هنا أن المعلمين يهتمون بالدرجة الأساسية بالحصول على الإجابات الصحيحة لأسئلتهم ولا يتوقفون عند الإجابات الخاطئة في محاولة منهم لتصويب أخطاء التعلم عند الطلبة. ولذلك، فإن استراتيجية التغذية الراجعة الشائعة في الصفوف التي تمت ملاحظتها هي تغذية راجعة تعزيزية (الاكتفاء بالاستجابة اللفظية: صح، خطأ) تعطي الطلبة مؤشراً سطحياً عما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم خاطئة ولا تبين للطلبة أسباب أخطائهم. ويضاف إلى ذلك، أن تقديم التغذية الراجعة عادة ما يكون بصورة عشوائية ولمعظم الطلبة الأمر الذي يفقد التغذية الراجعة وظيفتها في تحسين تعلم الطلبة.

وقد تبين من النتائج أيضاً أن المناخ الصفي في الصفوف التي تمت ملاحظتها يتسم بالراحة والحيوية والتقبل. وهذه بالطبع ميزة ايجابية، إذ تخلو الصفوف من مشاعر التوتر والنفور والإهمال. وعلى الرغم من أهمية هذه المكونات الانفعالية للمناخ الصفي، إلاّ أنه لوحظ أن المكون الأكاديمي للمناخ الصفي لا يتوافر بالدرجة ذاتها. أي بمعنى أن المناخ الصفي، على الرغم مما يحيط من مكونات انفعالية ايجابية، إلاّ أنه يخلو كثيراً من المكونات الأكاديمية التي تدفع الطلبة للانخراط بالمهمات وترفع من دافعيتهم واقبالهم على التعلم.

أما من حيث المقاطعات أثناء التدريس، فقد كشفت النتائج عن أن بعض أسباب هذه المقاطعات تعاني منها بعض الصفوف، إذ يحدث أحياناً أن يدخل مدير المدرسة أو أحد المعلمين أو طلبة من صفوف أخرى أثناء التدريس، وهذا بالطبع يقلل من فرص تعلم الطلبة.

وفيما يتعلق بتوزيع وقت الحصة عبر نشاطات التعلم/التعليم، فقد تبين أن ٧٥٪ تقريباً من

وقت الحصة يستهلك في كلام المعلم ونشاطاته سواء في شرح الدرس أو إدارة الصف أو إجراءات مراقبة التعلم. أما بقية وقت الحصة، فيصرف في أعمال الطلبة الفردية والجماعية. إن مثل هذا النمط من توزيع وقت الحصة لا يوفر فرصاً كبيرة للتعلم، وبخاصة لتعزيز سلوك التعلم الذاتي وتطبيق التعلم من قبل الطلبة.

أما من حيث اختلاف شيوع هذه الممارسات حسب الصف والمبحث والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية للمعلمين الذين تمت ملاحظتهم، فقد أشارت النتائج إلى أن تكرار هذه الممارسات لم يختلف كثيراً تبعاً لهذه المتغيرات. وربما يعزى ذلك إلى أن المعلمين بمجرد التحاقهم بالتعليم يطورون نماذج متشابهة للتدريس هي في الأصل مجرد تقليد لخبرتهم التي مروا فيها عندما كانوا طلبة أو إلى أن برامج التدريب والاعداد تحكمها مدرسة تربوية واحدة هي المدرسة التقليدية التي تركز على دور المعلم المحوري باعتباره ناقلاً للمعرفة وليس مسهّلاً للتعلم.

وفي علاقة عوامل الممارسات التعليمية بمستويات تحصيل الطلبة تبين أن نسبة ما فسرته هذه العوامل قليلة، وإن كانت ذات دلالة. كما اتضح أن أكثر العوامل اسهاماً في تفسير التباين هو عامل التركيز الأكاديمي الذي فسّر جميع أو معظم التباين المفسر، على أن امكانية تفسير التباين كانت في مادة اللغة العربية ولجميع الصفوف في حين أن أياً من هذه العوامل لوحدها أو مجتمعة لم تفسر شيئاً في الرياضيات، وبخاصة في الصفين الرابع والخامس، وكذلك في العلوم في الصفين الخامس والثامن. وربما تعزى هذه النتيجة إلى ضيق مدى التباين في تحصيل الطلبة في مادتي الرياضيات والعلوم من ناحية، وإلى وجود علاقة بين عوامل الممارسات من ناحية أخرى، إذ بعد دخول العامل الأول منها لم يبق شيء يذكر من التباين يمكن تفسيره بالعوامل الأخرى.

مقدمة

يزخر الأدب التربوي بالدراسات التي تناولت الممارسات التعليمية الصفية سواءً في وصف طبيعتها ووتيرة حدوثها أو في علاقتها بتحصيل الطلبة وقيمهم واتجاهاتهم. وقد اهتم الباحثون بالممارسات التعليمية في محاولة منهم لتحديد تلك الممارسات التي ترتبط بمخرجات التعليم، إدراكاً منهم بأن هذه الممارسات يمكن تعديلها من خلال برامج اعداد وتأهيل وتدريب المعلمين.

وقد تكونت نتيجة للبحث النشط في هذا الميدان جملة من القناعات التي تفيد بأن ما يفعله المعلمون داخل الصف يؤثر بشكل مباشر في تعلم طلبتهم. وعلى الرغم من ذلك، فان نتائج دراسات أخرى قادت إلى استنتاجات مغايرة، فحواها أن العمليات المدرسية بما فيها الممارسات التعليمية الصفية ليست محددات هامة لمستوى تعلم الطلبة (Jencks et al, 1972).

وعلى الرغم من النتائج البحثية وما فيها من الخلاف حول مستوى أهمية اثر العوامل المدرسية على تعلم الطلبة، إلاّ أنه لا يمكن التقليل من آثار سلوك المعلم داخل الصف على تعلم الطلبة، سواء في مضمون هذا التعلم أو سرعته. وكنتيجة لذلك، فقد تزايدت قناعة المربين بأن تحسين نوعية التعليم يعتمد بشكل كبير على نوعية التدريس الصفي (Anderson, 1991). وبالتالي، فإن محاولات تحسين نوعية التدريس الصفي يجب أن تستند الى دراسة فعلية لواقع ممارسات التدريس. وقد شهد العقد الماضي دراسات كثيرة اتبعت أسلوب الملاحظة في بلدان كثيرة من أشهرها الدراسة الدولية للصفوف الدراسية (Anderson; Ryan & Shapiro, 1989) التي أجريت في تسع بلدان من قارات خمس. وقد خلصت الدراسة الى استنتاج فحواه تماثل التدريس الصفي في هذه البلدان، إذ عبّر أندرسون عن ذلك بقوله:

هناك ثلاث اشكال للنشاطات تحدث بصورة أو بأخرى في جميع الصفوف الدراسية للبلدان المشاركة: يتحدث المعلمون لطلبتهم أو مع طلبتهم، يعمل الطلبة في حل الواجبات، وينخرط المعلمون في نشاطات ادارية كحصر الغياب وضبط الصف.

كما أشارت الدراسة نفسها الى أن بعض متغيرات البيئة الصفية ترتبط -وإن كان هذا الارتباط متوسطاً في قوته في أفضل الحالات- مع سلوك الطلبة وتحصيلهم. فعلى سبيل المثال تبين أن المعلمين

الذين يوضحون أهداف الدرس غالباً ما يكون طلبتهم أكثر انخراطاً في مهمات التعلم من غيرهم من المعلمين، كما أن المعلمين الذين يراقبون، بصورة منتظمة، تعلم طلبتهم عادة ما يكون تحصيل طلبتهم أفضل.

وبصورة عامة، فان الممارسات التعليمية التي كشفت عنها نتائج الدراسات في مجال فعالية التعليم، والتي ترتبط بمستويات تحصيل الطلبة (Reynolds, 1989, Man, 1989) هي:

١- درجة التركيز الأكاديمي Academic Focus، بمعنى توجيه التدريس الصفي نحو التركيز على انجاز المهمات واحقاق التعلم.

٢- الثقة بالقدرة على تحقيق الأهداف من قبل المعلم والتي عادة ما يشار اليها على أنها مؤشر من مؤشرات كفاية التعليم الشخصية (النهار وربابعة، ١٩٩٢).

٣- نظام وآليات لمراقبة تعلم الطلبة بما في ذلك التغذية الراجعة.

٤- مناخ صفي مريح يوفر الفرصة للطلبة لابداء آرائهم واقتراحاتهم.

وكنتيجة لتزايد الشواهد التي تشير الى تدني مستويات تحصيل الطلبة، فقد اتجهت بلدان عديدة في العالم، متقدمة ونامية على حد سواء، في العقدين المنصرمين إلى مراجعة نظمها التربوية، مراجعة جزئية أو شاملة، وإصلاحها. ومع أنّ الأسباب والحيثيات التي أدت إلى مراجعة النظم التربوية قد اختلفت قليلاً أو كثيراً من بلد إلى آخر، إلاّ أنها انطلقت جميعاً من إستياء مجتمعي من نوعية مخرجات هذه النظم التربوية. فقد أحسّ المسؤولون والمهتمون في تلك البلدان أنّ مستوى المتخرجين في مدارسهم دون التوقعات الوطنية، وأن استمرار المدارس في تخريج هذه النوعية إنما يهدد مصالحهم القومية ويحول دون تحقيق طموحاتهم في التنمية والتقدم والتفوق. (النهار وكشك، ١٩٩٤)

وفي الأردن، أدركت قيادته الحكيمة، منذ منتصف عقد الثمانينات تقريباً، أن ثمة ضرورة ملحة لإعادة النظر في النظام التربوي الأردني من جميع نواحيه، وإصلاحه على نحو يقدر معه على إعداد المتخرجين في مدارسه إعداداً ملائماً، يؤدي بهم إلى إكتساب المعرفة الوظيفية والمهارات التفكيرية والعلمية، والإتجاهات الإيجابية نحو العمل والمواطنة، بما يجعلهم مبادرين، محبين للعمل، قادرين على الإسهام الإيجابي الفاعل في بناء مجتمعهم وتنميته وبناء المجتمعات العربية الأخرى وتنميتها، مزودين

بالقدرة على التفكير المنظم، وبالمهارات الفكرية والعلمية التي يتطلبها العمل والإنتاج في مجتمع يرنو إلى التقدم، ويتطلع إلى الإزدهار. (النهار وكشك، ١٩٩٤)

ومع إطلالة عام ١٩٩٠، بدأ الأردن بتنفيذ مشروع شامل للتطوير والإصلاح التربوي، شمل مدخلات النظام التربوي، كالبناء المدرسي، والمرافق التربوية، والتجهيزات من المصادر والأدوات التعليمية، وعملياته كالمناهج والكتب المدرسية، وإعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها، والإمتحانات المدرسية، والإدارة المدرسية، والإشراف التربوي. وقد توخى مشروع التطوير التربوي من وراء إصلاح مدخلات النظام التربوي إصلاح أو تجديد مخرجات التعليم والتعلّم على نحو يؤدي إلى إعداد المتخرجين في المدارس إعداداً يتلاءم والتوقعات الوطنية التي تضمنتها الأهداف التربوية والوطنية الجديدة.

ومما يُلحظ، ويستحق أن يلفت الإنتباه إليه، أن المشروع الحالي للتطوير التربوي هو أول محاولة شاملة لإصلاح النظام التربوي، أخذت بالنظرة النظامية، فلم تكتف بإصلاح بعض مدخلات النظام التربوي أو بعض عملياته، وإنما عمدت إلى إصلاح كل المدخلات والعمليات التي قُدّر إنها تؤثر في المخرجات التربوية، أي تقود إلى نوعية متفوقة من الخريجين. وبالإضافة إلى ذلك، توخت محاولة التطوير التربوي هذه تحقيق أكبر قدر ممكن من العدالة التربوية في توزيع الموارد التربوية وحسن استخدامها بين المناطق التعليمية المختلفة.

إن أي مشروع شامل للتطوير التربوي يستند عادة في تصميمه إلى نموذج يوضح العلاقات التي تربط بين مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التربوي. فالنموذج المتبنى هو الذي يبين كيف يؤدي تغيير قيم المدخلات إلى تغيير في العمليات ومن ثم إلى تغيير في المخرجات؛ وكيف يؤدي تغيير العمليات إلى تغيير المدخلات والمخرجات. إن النموذج المتبنى، إذاً، يفترض علاقات بين المدخلات والعمليات والمخرجات، وهذه العلاقات المفترضة غالباً ما تجد دعماً لها في نتائج البحث التربوي العامة، ولكنها مع ذلك تظل علاقات مفترضة يجب فحصها في البيئة الواحدة الخاصة.

وعلى ذلك، فثمة حاجة إلى فحص المخرجات التربوية وتقويمها للوقوف على مستوى نوعيتها، وفحص العلاقات بينها وبين المدخلات والعمليات، مما يتيح تحديد أنواع التغييرات التي يجب إحداثها في المدخلات والعمليات لأجل الإرتقاء بالمخرجات التربوية (أي تحسين تحصيل الطلبة وفق الأهداف التربوية الوطنية وتحقيق العدالة أو المساواة التربوية)، وبالتالي ترجمة هذه التغييرات إلى سياسات

تربوية. ويعني ذلك أن التطوير التربوي (وما يرافقه من سياسات تربوية) يجب أن يخضع لمراقبة دورية (مستمرة) للآثار والنتائج التي يحدثها، وأن يتم إحداث التعديلات اللازمة عليه وعلى السياسات التربوية المرافقة له حتى تأتي آثاره ونتائجه متوافقة مع الأهداف الوطنية المتفق عليها للنظام التربوي؛ وبهذه الطريقة يضمن أن يحقق التطوير التربوي تقدماً مضطرداً في نوعية المخرجات التربوية. (النهار وكشك، ١٩٩٤)

وانطلاقاً من مبدأ مراقبة آثار التطوير التربوي وتعديله تبعاً لذلك، جاءت سلسلة الدراسات التي تندرج تحت مشروع مراقبة الأداء المدرسي الذي ينفذه "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي". بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، ووكالة الغوث، ومديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية.

وهذه الدراسة المعنية بوصف الممارسات التعليمية الصفية في مرحلة التعليم الأساسي هي إحدى الدراسات في المشروع البحثي المشار إليه، وهي تحاول أن تقدم صورة وصفية مفصلة لما يقوم به المعلمون خلال عملية التدريس، بالإضافة إلى استقصاء أثر هذه الممارسات على مستوى تحصيل الطلبة في صفوف مرحلة التعليم الأساسي: الرابع والخامس والثامن في اللغة العربية والعلوم والرياضيات.

أسئلة الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم صورة واقعية عما يدور داخل الصفوف أثناء عملية التدريس من أحداث تتعلق بسلوكات المعلم والطلبة. ويمكن صياغة أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١- ما مدى امكانية تحقيق الأهداف التعليمية كما يعتقد المعلمون؟
٢- كيف تبدو البيئة المادية للصفوف التي تمت ملاحظتها؟
٣- كيف يقدم المعلمون المادة الدراسية؟
٤- ما نوع وطبيعة الأسئلة التي يطرحها المعلمون أثناء التدريس؟
٥- كيف تتم عملية ادارة الصف؟
٦- ما استراتيجيات مراقبة التعلم الشائعة في الصفوف التي تمت ملاحظتها؟
٧- كيف يبدو المناخ الصفي في الصفوف؟
٨- ما طبيعة المقاطعات التي تحدث أثناء التدريس؟
٩- كيف يتوزع وقت الحصة على النشاطات التعليمية؟
١٠- هل تختلف الممارسات التعليمية حسب الصف، المبحث، المؤهل العلمي والخبرة التعليمية؟

١١- ما علاقة الممارسات التعليمية بمستوى تحصيل الطلبة؟

الطريقة والاجراءات

أدوات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة مجموعتين من الأدوات هما نموذج الملاحظة الصفية واختبارات تحصيلية في اللغة العربية والعلوم والرياضيات في الصفوف الرابع والخامس والثامن، وفيما يلي وصفاً لها:

نموذج الملاحظة الصفية:

قام باحثو المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي باعداد نموذج للملاحظة الصفية شمل عناصر مختلفة من السلوك التعليمي في المواقف الصفية بالاضافة إلى أبعاد تتعلق بالبيئة الصفية. ويمكن ايجاز الأبعاد الرئيسية التي شملها هذا النموذج على النحو التالي:

أ- **بيئة الصف المادية:** وتتضمن عناصر تتعلق بمساحة الغرفة الصفية، وحالة الغرفة من حيث الإنارة والتهوية والنظافة، ومدى توافر السبورة والوسائل التوضيحية أو الرسومات التي تبرز أعمال الطلبة.

ب- **عناصر السلوك التعليمي:** وتتضمن عناصر سلوك المعلم المتعلقة بتقديم المادة الدراسية، واستراتيجيات طرح الأسئلة والتقييم وإدارة الصف واستخدام الوسائل والمواد التعليمية، وتخصيص وقت الحصة، والجو الصفي واهتمام المعلم بالمادة وحماسته.

ولتسهيل مهمة الملاحظ، فقد تم تقسيم النموذج إلى أجزاء، يتناول كل منها وصفاً للاحداث الصفية على النحو التالي:

١- **مقابلة مع المعلم قبل الدخول إلى غرفة الصف:** تدور هذه المقابلة حول أهداف الدرس وتقدير المعلم/المعلمة لمدى امكانية تحقيق الأهداف التعليمية، وتصور المعلم/المعلمة للعقبات التي قد تعيق تحقيق هذه الأهداف، وتصوره لما سيقوم به كمعلم ولما سيقوم به الطلبة. ويهدف هذا الجزء إلى أن يكوّن الملاحظ فكرة عما سيدور من أحداث صفية بالاضافة الى تطوير ثقة متبادلة بين كل من المعلم والملاحظ.

٢- **معلومات عن وضع الصف بشكل عام:** يتناول هذا الجزء أموراً تتعلق ببيئة الصف المادية

من عدد الطلبة وتوفر التسهيلات كالسبورة والمقاعد واللوحات أو الرسومات والمواد والاجهزة التعليمية ومساحة الغرفة، بالاضافة الى وضع التهوية والانارة والنظافة. وقد خصصت الدقائق الخمس الأولى من زمن الحصة لهذا الجزء.

٣- عناصر السلوك التعليمي: وقد نظم هذا الجزء لتتم ملاحظة السلوك التعليمي الفعلي للمعلم/المعلمة اثناء تنفيذ الحصة الدراسية على ثلاث فترات زمنية بواقع عشر دقائق لكل منها.

٤- تقييم عام للمناخ الصفي: وقد خصص لهذا الجزء عشر دقائق بنهاية الحصة وطلب من الملاحظ أن يجيب عن أسئلة تتعلق بالمناخ الصفي ونمط تخصيص وقت الحصة.

٥- تقييم عام لسلوك المعلم: يتناول هذا الجزء تقييماً عاماً لسلوك المعلم أثناء الحصة وذلك من خلال قائمة تقدير لأبعاد عديدة يقوم الملاحظ بتقديرها بعد انتهاء الحصة مباشرة. (انظر ملحق رقم ٢).

اختبارات التحصيل:

استخدمت الدراسة اختبارات تحصيلية صممت لقياس تحصيل طلبة الصفوف الرابع والخامس والثامن في مواد اللغة العربية والعلوم والرياضيات. وقد تمّ تطوير هذه الاختبارات في المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.

اختبار اللغة العربية للصف الرابع:

تكّون هذا الاختبار من ٣٦ فقرة من نوع الاختبار من متعدد والمزاوجة والاجابة القصيرة غطت مجالات المحتوى الاساسية في القراءة والانشاء والاملاء وقواعد اللغة. كما توزعت الأسئلة حسب المهارات المعرفية التالية: الفهم، والتطبيق، والتركيب. وقد بلغ معامل الثبات للاختبار ككل ٩٣ر. (كرونباخ-ألفا) على عينة مؤلفة من ٤٩٠٨ طالباً/طالبة في ٢٠٥ مدرسة.

اختبار اللغة العربية للصف الخامس:

تكّون الاختبار من ٣٣ فقرة من نوع الاختبار من متعدد والمزاوجة والاجابة القصيرة شملت مجالات المحتوى الاساسية في القراءة والكتابة والتعبير وقواعد اللغة وتوزعت على المهارات المعرفية التالية: الفهم، والتطبيق، والتركيب. وقد بلغ معامل الثبات للاختبار ككل ٩١ر. على عينة مؤلفة

عن ٣٨٧٦ طالباً/طالبة في ٢٠٥ مدرسة.

اختبار اللغة العربية للصف الثامن:

تكّون الاختبار من ٦٠ فقرة من نوع الاختبار من متعدد والمزاوجة والاجابة القصيرة. وقد غطت هذه الاسئلة مجالات المحتوى الاساسية وهي: المطالعة والكتابة والقواعد، كما توزعت على المهارات التالية: الفهم، والتطبيق، والتركيب. وقد بلغ معامل الثبات للاختبار ككل ٨٤ر. (كرونباخ-ألفا) على عينة مؤلفة من ٣٤٩١ طالبا/طالبة في ١٥٢ مدرسة.

اختبار الرياضيات للصف الرابع:

تكّون الاختبار التحصيلي في مادة الرياضيات للصف الرابع الأساسي من خمسين فقرة، ٢٩ منها من نوع الاختيار من متعدد، و٢١ فقرة من نوع الاجابات القصيرة. وقد ضم الاختبار ستة اختبارات فرعية مثلت المجالات الستة لمحتوى منهاج الرياضيات وهي: الأعداد، والعمليات على الأعداد، ونظرية الأعداد، والكسور، والكسور العشرية، والهندسة. كما توزعت الاسئلة على ثلاث مهارات معرفية هي: فهم المفاهيم، والمعرفة الاجرائية، وحل المسألة. أما بالنسبة لثبات الاختبار، فقد بلغ معامله محسوباً بمعادلة كرونباخ-ألفا ٩١ر.، في حين تراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية بين ٣٣ر. و٨١ر. على عينة مؤلفة من ٢٤٢٨ طالباً وطالبة في ٢٠٥ مدرسة.

اختبار الرياضيات للصف الخامس:

تكّون هذا الاختبار من ٥١ فقرة؛ منها ٢٨ من نوع الاختيار من متعدد و٢٣ من النوع الذي يتطلب اجابة قصيرة. وقد غطت الاسئلة مجالات المحتوى التالية: الأعداد، والعمليات على الأعداد، ونظرية الأعداد، والكسور، والكسور العشرية، والهندسة. كما توزعت الاسئلة على مستويات المهارات العقلية التالية: فهم المفاهيم، والمعرفة الاجرائية، وحل المسألة. وقد بلغ معامل ثبات الاختبار الكلي (كرونباخ-ألفا) ٩١ر.، وتراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية بين ٤٦ر. و٨١ر. على عينة مؤلفة من ٢٣٥٨ طالباً وطالبة في ٢٠٥ مدرسة.

اختبار الرياضيات للصف الثامن:

تكّون هذا الاختبار من ٥٥ فقرة (٣٠ من نوع الاختيار من متعدد و٢٥ فقرة من نوع الاسئلة ذات الاجابة القصيرة). وقد ضمّ الاختبار ثمانية اختبارات فرعية هي: اساسيات الرياضيات، والجبر،

والهندسة، والقياس، والنسب، والتناسب، والاعداد، والاحتمالات، والنسب المثلثية. وتتوزع هذه الأسئلة بحسب نوع المهارة المعرفية التي تقيسها الى ثلاثة مستويات هي: فهم المفاهيم، والمعرفة الاجرائية، وحل المسألة. وقد بلغ معامل ثبات الاختبار محسوباً وفق معادلة كرونباخ-ألفا ٧٩ر.، وتراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية بين ١٠ر. و٧٣ر. على عينة مؤلفة من ١٧٥٠ طالباً وطالبة في ١٥٠ مدرسة.

اختبار العلوم للصف الرابع:

تكّون الاختبار من ٦٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد غطت سبع وحدات هي: الانسان، والماء، وعلم المادة، والبيئة، والكون، والأرض، والنبات. وقد توزعت الأسئلة على ثلاثة مستويات للمهارات المعرفية هي: المعرفة والفهم والتطبيق. وقد بلغ معامل ثبات الاختبار الكلي ٩٠ر. (كرونباخ-ألفا)، وتراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية بين ٢٧ر. و٨٣ر. على عينة مؤلفة من ٢٤١٢ طالباً/طالبة في ٢٠٥ مدرسة.

اختبار العلوم للصف الخامس:

تكّون هذا الاختبار من ٥٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد والاجابة المفتوحة، وتوزعت الأسئلة على ثماني وحدات هي حيوانات البيئة، ورصد السماء، وجسم الانسان، والمادة، والحركة، والقوة، والطاقة، والأرض، ونباتات البيئة. وصممت الفقرات لتقيس ثلاثة مستويات من المهارات المعرفية هي: المعرفة والفهم والتطبيق. وقد بلغ معامل ثبات الاختبار ككل ٨٥ر. في حين تراوحت معاملات الثبات للاختبارات الفرعية بين ١٧ر. و٥٧ر. على عينة مؤلفة من ٢٤٥٧ طالباً/طالبة في ٢٠٥ مدرسة.

اختبار العلوم للصف الثامن:

تكّون الاختبار من ٦٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد غطت وحدات المحتوى الاساسية في مادة العلوم، كما توزعت الاسئلة على ثلاث مهارات معرفية هي: المعرفة والفهم والتطبيق. وقد بلغ معامل ثبات الاختبار الكلي ٨٣ر. (كرونباخ-ألفا)، وتراوحت قيم معاملات الثبات للاختبارات الفرعية بين ١٣ر. و٦٩ر. على عينة مؤلفة من ١٧٣٤ طالباً/طالبة في ١٥٢ مدرسة.

عيّنة الملاحظة:

بلغ مجموع الملاحظات الصفية ٢٤٠ ملاحظة تم تنفيذها في ٤٠ مدرسة من عيّنة الدراسة

الكلية (٢٤٥ مدرسة). وقد شملت الملاحظة معلمي مواد اللغة العربية والعلوم والرياضيات في الصفوف الرابع والخامس والثامن، ويبين جدول رقم (١) توزيع أعداد الملاحظات الصفية حسب المادة الدراسية والصف.

جدول رقم (١)

توزيع عدد الملاحظات الصفية حسب المادة الدراسية والصف

الصف/المادة	لغة عربية	علوم	رياضيات	المجموع
الرابع	٢٨	٢١	٢٧	٧٦
الخامس	٣٢	٢٩	٣١	٩٢
الثامن	٢٤	٢٤	٢٤	٧٢
المجموع	٨٤	٧٤	٨٢	٢٤٠

أما فيما يتعلق بتوزيع الملاحظات الصفية حسب المحافظة، فقد شكلت الملاحظات من محافظة العاصمة ٣٤ر٧٪ من جملة الملاحظات الصفية، ومن محافظة الزرقاء ٦ر١٪، ومن محافظة البلقاء ١٢ر٧٪، ومن محافظة إربد ١٨ر٣٪، ومن محافظة المفرق ٨ر٢٪، ومن محافظة الكرك ٤ر٠٪، ومن محافظة الطفيلة ٣ر٧٪، ومن محافظة معان ١٦٪. كما توزعت الملاحظات الصفية حسب جنس المعلم بالصورة التالية: ٩١ ملاحظة صفية (٣٧٪) لمعلمين و١٥٠ ملاحظة صفية لمعلمات (٦٢٪) حسب السلطة المشرفة على النحو التالي: ٧٧٪ لمعلمين/معلمات يتبعون وزارة التربية والتعليم، ٣ر٧٪ لمعلمين يتبعون مديرية التربية والتعليم والثقافة العسكرية، ٦ر٢٪ لمعلمين يتبعون وكالة الغوث و١٣٪ لمعلمين/معلمات يتبعون التعليم الخاص.

أما عينة الطلبة، فقد اقتصرت هذه الدراسة على بيانات تحصيل طلبة المعلمين الذين تمت ملاحظتهم في مدارس عينة الملاحظة التابعة لمدارس وزارة التربية والتعليم (٣١ مدرسة).

تطبيق الأداة وجمع البيانات وتحليلها:

شارك في عملية تطبيق الأداة ٢٤ مشرفاً تربوياً من مديريات التربية والتعليم المختلفة التحقوا ببرنامج تدريبي لمدة خمسة أيام حول فنيات الملاحظة الصفية. وقد تم تطوير دليل تفصيلي يوضح اجراءات الملاحظة ابتداءً بمقابلة الملاحظ للمعلم وانتهاءً باعطاء تقدير لسلوك المعلم، بالاضافة الى تعريف للمفاهيم والسلوكات التي تنصب عليها عملية الملاحظة. وقد تمت عملية التطبيق أثناء الحصص

الصفية العادية في مدارس العيّنة، إذ زُوِّد الملاحظون مسبقاً بأسماء المدارس والمعلمين وموضوعات الحصص التي ستجرى ملاحظتها، كما أخبر مديرو/مديرات المدارس قبل يوم واحد من التطبيق بزيارات الملاحظين. وقد استغرقت عملية التطبيق عشرة أيام، وبواقع ملاحظتين صفيتين في أقصى الحالات للملاحظ الواحد في اليوم الواحد. ومما تجدر الاشارة إليه أنه قد تم تدريب هؤلاء المشرفين في مشغل تدريبي على فنيات الملاحظة الصفية لمدة أسبوع حيث تمت مناقشة نموذج الملاحظة الصفية والاتفاق على تعريفات محددة لأنماط السلوك التي ستتم ملاحظتها، بالاضافة الى تعريف بفنيات الملاحظة وأخذ الملاحظات، ومن ثم قام المشاركون بعمليات ملاحظة فعلية لحصص صفية مصورة وقاموا بتسجيل الأحداث الصفية على نموذج الملاحظات في مجموعات تتكون كل منها من أربعة أفراد، كما تمت مناقشة ملاحظاتهم بعد انتهاء فترة الملاحظة. وقد سارت العملية لمدة ثلاثة أيام لاحظت خلالها كل مجموعة أربعة أشرطة تلفزيونية مسجلة، ثم قام الملاحظون بمناقشة ملاحظاتهم بعد كل مشاهدة، ثم حسبت نسبة الاتفاق. وفي اليوم الرابع، قام المشاركون بملاحظة حصص صفية فعلية في مجموعات، وبواقع حصتين لكل مجموعة (تألفت كل مجموعة من شخصين).

وقد استغرقت عملية جمع البيانات عشرة أيام (خلال الفترة ٣/٢٥-١٩٩٣/٤/٥) وبواقع ملاحظتين صفيتين لكل ملاحظ في اليوم الواحد في أقصى حد. وقد قام الملاحظون بتسليم نماذج الملاحظة الصفية بعد ذلك الى منسقي المشروع في المناطق التعليمية، ثم أرسلت الى المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي، حيث قام مساعدو البحث بعمليات التدقيق على أرقام المدارس والمعلمين ومسح النماذج للتأكد من اكتمال البيانات، ثم رُمِّزتْ الإجابات وفقاً لدليل الترميز الذي أعد خصيصاً لهذه الغاية، وأدخلت البيانات بعد ذلك إلى ذاكرة الحاسوب في المركز.

النتائج

تهدف هذه الدراسة إلى تقديم صورة واقعية عما يدور داخل غرفة الصف أثناء عملية التدريس من ممارسات تدريسية تتعلق بالمعلم ومن نشاطات وأفعال تعلمية تتعلق بالطلبة. ولتسهيل عرض النتائج، فسيتم إيرادها ضمن محاور تعكس سلوكات المعلمين والطلبة أثناء الحصة وهي:

تصور المعلمين لمدى امكانية تحقيق الأهداف والعقبات التي قد تعيق ذلك، تقديم المادة الدراسية، استراتيجية طرح الأسئلة، استخدام الوسائل والمواد التعليمية، التوجيهات والتعليمات، ادارة الصف، التقييم ومراقبة التعلم، المناخ الصفي، المقاطعات اثناء التدريس، نمط توزيع/تخصيص وقت الحصة.

ادراك المعلمين لامكانية تحقيق الأهداف التعليمية:

اشتمل نموذج الملاحظة الصفية على جزء تناول مقابلة معلم المادة قبل ملاحظة تدريسه. وقد تضمن ذلك الجزء سؤالاً يتعلق بادراك المعلم وتقديره لامكانية تحقيق الأهداف التعليمية/السلوكية للدرس الذي ستتم ملاحظته، بالاضافة الى تصوره للعقبات التي يمكن أن تعيق تحقيق تلك الأهداف.

لقد تبين من تحليل النتائج المتعلقة بهذين السؤالين أن معلمي صفوف مرحلة التعليم الأساسي (الرابع، الخامس، الثامن) لديهم توقع عالٍ لامكانية تحقيق الأهداف التعليمية أثناء التدريس. فقد أشار نصف المعلمين إلى أن احتمالية تحقيق أهداف الدرس تفوق ٨٥٪، في حين أشار ٥٪ منهم فقط إلى أن امكانية تحقيق الأهداف تقل عن ٦٠٪ (أنظر ملحق رقم ١).

وإذا ما أخذنا جملة العقبات التي يعتقد المعلمون أنها قد تحول دون تحقيق الأهداف التعليمية، فإننا نستنتج أن هذه العقبات لا ترتبط بالمعلمين، وإنما يرتبط معظمها، أو على الأقل أكثرها تكراراً، بالطلبة أنفسهم. فقد أشار ٣٦٪ من المعلمين إلى أن ضعف تأسيس الطلبة في الصفوف الأولى (إتقانهم للمهارات القرائية والكتابية والعلمية) من أهم العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف التعليمية. وتشكل هذه العقبة ٣٠٪ تقريباً من جملة العقبات التي أوردها المعلمون أثناء مقابلتهم.

وتشكل مسألة تنوع مستويات الطلبة العقبة الثانية التي يعتقد المعلمون أنها تحدّ من إمكانية تحقق الأهداف. فقد أشار خُمْس العينة (٢٠٪) إلى أن من العقبات التي تقلل من إمكانية تحقيق الأهداف، تلك المرتبطة بتنوع مستويات الطلبة الأكاديمية. ويأتي في المرتبة الثالثة من العقبات افتقار

المدارس الى المرافق والوسائل التعليمية (١٢٪ من العينة)، ويلي ذلك صعوبة المادة الدراسية (٧٪)، والصفوف المجمعة (٦٪)، وعدم تحضير الطلبة المسبق للدرس (٥ر٤٪). ويبين جدول رقم (٢) النسبة المئوية لتكرار العقبات بالنسبة للعينة ولمجموع الاستجابات.

جدول رقم (٢)

العقبات التي يعتقد المعلمون أنها تعيق تحقيق أهداف الدرس

العقبة	العدد	النسبة للعينة	النسبة لمجموع الاجابات
١- ضعف تأسيس الطلبة	٨١	٣٦	٢٩ر٩
٢- تنوع مستويات الطلبة	٤٩	٢٠	١٨ر١
٣- الافتقار الى الوسائل والمرافق	٢٩	١١ر٨	١٠ر٧
٤- صعوبة المادة الدراسية	١٨	٧ر٣	٦ر٦
٥- الصفوف المجمعة	١٥	٦ر١	٥ر٥
٦- عدم تحضير الطلبة المسبق للدرس	١١	٤ر٥	٤
٧- عدم وجود وقت كاف لاجراء التجارب والنشاطات	٦	٢ر٤	٢ر٢
٨- عدم مناسبة مساحة غرفة الصف	٣	١ر٢	١ر١
٩- عدم احضار الطلبة للكتب	٢	٠ر٨	٠ر٧

وعلى الرغم أن ٢٣٪ من العينة لم تشر إلى عقبة بعينها قد تحول دون تحقيق الأهداف، بالاضافة إلى التوقع العالي من قبل المعلمين لامكانية تحقيق الأهداف، إلاّ أن استعراض هذه النتائج يكشف عن أن المعلمين يميلون إلى اعتبار أن الأسباب التي قد لا تمكن من تحقيق الأهداف انما ترتبط بأسباب خارجية تتعلق بالطلبة أنفسهم من مثل ضعف الالمام بالمهارات العلمية الأساسية وتنوع مستوياتهم وافتقار المدارس الى المرافق والتسهيلات. وهذا يعني أن المعلمين لديهم شعور عالٍ من الكفاية التعليمية ولكنهم في الوقت نفسه لا يتمتعون بالكفاية الشخصية التي تجعلهم يبادرون الى تخطيط التدريس بصورة تمكّن من تخطي العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف. إن مثل هذه الاعتقادات التي يحملها المعلمون تعني أن ما يُحدث التغير (التعلم) في سلوك المتعلمين أسباب خارجية ليس بمقدورهم معالجتها والسيطرة عليها مما يقلل من احتمالية مبادرة المعلمين الى تنظيم بيئة تعليمية-تعلمية توفر أساساً مناسباً لاحداث التعلم.

البيئة الصفية المادية:

تشمل البيئة المادية للصف متغيرات تتعلق بنمط ترتيب المقاعد، وتوفر الوسائل والاجهزة، والتسهيلات، وعدد الأفراد، ومساحة الغرفة، والجو الفيزيقي العام المحيط بها من تهوية وانارة ونظافة.

وتشير الدراسات حول علاقة البيئة المادية بعمليات التعليم والتعلم الى ضعف تأثير عناصر هذه البيئة على تحصيل الطلبة. ولكن تدعم الدراسات الافتراض بأن عناصر هذه البيئة تؤثر في سلوك الأفراد (المعلم، الطلبة) واتجاهاتهم نحو المدرسة. وهكذا يمكن القول بأن بيئة الصف المادية لا تؤثر بصورة مباشرة في تعلم الطلبة، وانما من خلال تأثيرها على سلوك الأفراد (المعلم، الطلبة) والذي بدوره يؤثّر في نوع ما يتعلمه الطلبة وكمّه (Anderson, 1991).

وتشير البيانات التي خلصت اليها الملاحظات الصفية الى أن العناصر الأساسية المادية للغرف الصفية في عينة المدارس التي غطتها الدراسة متوفرة في حدود مقبولة. فالغرف الصفية تحتوي جميعها على سبورة، وتتوافر فيها أدوات الكتابة (الطباشير)، بالاضافة الى توافر مقاعد للمعلمين في غالبيتها (أنظر ملحق رقم ١).

وكشفت النتائج عن أن الغرف الصفية يتوافر فيها بعض اللوحات ورسومات الحائط، إلاّ أن المواد والأجهزة التعليمية لا تتوافر إلاّ في ٢٠٪ منها. وتترتب مقاعد الطلبة في غالبية الصفوف الدراسية ضمن النمط الكلاسيكي (في صفوف وراء بعضها البعض)، كما أن مساحات هذه الغرف هي بحدود ٢٠م^{٢} في المتوسط. أما من حيث مدى الهدوء المحيط ووضع النظافة والتهوية، فإننا نستطيع القول أن الهدوء يحيط بغالبية الغرف الصفية (٨٤٪)، كما أن وضع التهوية في ٨٢٪ من هذه الصفوف مناسب، و٧٩٪ وضع الإنارة مناسب، وفي ٦١٪ منها وضع النظافة مناسب (أنظر ملحق رقم ١).

تقديم المادة الدراسية:

من المعروف أن التعليم/التدريس لا يحدث فقط في محيط اجتماعي للصف، وإنما أيضاً في محيط أكاديمي للدرس. وبالتالي، وكما أشار أريكسون، فإن الطلبة والمعلمين يعملون في محيط اجتماعي (المشاركة) وفي محيط اكاديمي موجه نحو المهمة الاكاديمية نفسها (Erickson, 1982).

وإذا ما أخذنا التركيب أو المحيط الأكاديمي بعين الاعتبار، فاننا نستطيع القول أن الدرس أي درس، يتألف من سلسلة من النشاطات/الأحداث الصفية التي تحدث ضمن فترة زمنية معينة (زمن الحصة ٤٥ دقيقة)، بهدف معين يتمثل في احداث التغير (التعلم). وبناء على ذلك، فإن للدرس ثلاثة مظاهر أساسية تتمثل في النشاطات والهدف ونمط تسلسل الأحداث.

فعلى صعيد **النشاطات**، تؤكد الدراسات المختلفة أن عدد النشاطات التي تحدث في غالبية الصفوف هي محدودة تقدّر بحوالي عشر نشاطات (Berliner, 1983). وبصورة عامة، فان تحليل الأحداث والنشاطات الصفية يكشف عن انها يمكن ان تقع ضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي:

أ- تقديم المادة الدراسية: وتشمل النشاطات التي ينخرط المعلم بها أثناء تقديم المادة وعرض الأفكار والمعلومات للطلبة (المحاضرة، المراجعة، المناقشة) أو استخدام بعض الوسائل الأخرى لعرض الأفكار وتوضيحها من مثل استخدام الوسائل والتقنيات.

ب- العمل أو لعب الأدوار: وتشمل نشاطات الطلبة (فرادى أو مجموعات) لأداء مهمة معينة. إن أهم ما يميز هذه النشاطات أنها تتمحور حول الطلبة على الرغم من أن المعلم قد يقوم بالتدخل أثناء القيام بهذه النشاطات لتقديم المساعدة. وتعد الألعاب ولعب الأدوار والمطالعة الصامتة من الأمثلة على هذه النشاطات.

جـ- إدارة الصف: وتشمل النشاطات المتعلقة بإدارة الصف. أي النشاطات التنظيمية والسلوكية الموجهة نحو تنظيم الصف وادارته وفقاً لقواعد وتعليمات معينة.

أما **الهدف**، فينظر إليه على أنه نتاج عملية التعلم/التعليم وغالباً ما يتم تصنيفه الى مستويات، معرفية (كما هي الحال في تصنيف بلوم) أو انفعالية (كتصنيف كراثوول Krathwohl) أو نفس حركية (كتصنيف هارو Harrow)، أو معرفية أكاديمية أو اجتماعية أو ترويحية (جمب Gump).

وأخيراً، فإن **تسلسل الأحداث والنشاطات**، ينظر إليه غالباً على أنه يشير الى وتيرة ترتيب وتسلسل النشاطات اثناء الحصة والتي غالباً ما تحدث بالصورة التالية: التمهيد، تقديم المادة، المراجعة والتطبيق. على أننا يجب أن نأخذ بعين الاعتبار انه عند كل خطوة من هذه الخطوات تندرج مجموعة من النشاطات التي تتمحور حول هدف او جملة من الأهداف الموجهة نحو الهدف العام للدرس.

كشفت النتائج عن أن المعلمين الذين تمت ملاحظة تدريسهم أشاروا الى أهداف الدرس مرة واحدة على الأكثر ولم يميلوا غالباً الى التمهيد للدرس الجديد بما تم تعلمه سابقاً، إذ تبين أن ٥٨٪ منهم يمهدون للدرس بربطه بالتعلم السابق كما أن نسبة أقل منهم (٣٤٪) يقومون بربط المادة الجديدة بموضوعات تدرس في مواد دراسية أخرى (أنظر جدول رقم ٣:أ، و٣:ب، وملحق رقم ١).

وعلى الرغم من أن المعلمين يكتبون مادة على السبورة بمعدل خمس مرات تقريباً في الحصة الواحدة، إلا أن الطلبة لا يكلفون بنقل ما يكتبه المعلمون إلاّ بمعدل مرة واحدة في الحصة، وغالباً ما يبقى

الطلبة صامتين أثناء كتابة أو استخدام المدرس للسبورة. وبالاضافة إلى ذلك فإن المعلم نادراً ما يقرأ مادة مكتوبة، إذ لا تتجاوز مرة واحدة في الحصة.

جدول رقم (٣:أ)

أولاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر السلوك التعليمي الملاحظ

	السلوك	الوسط الحسابي *	الانحراف المعياري
١	يشير المعلم الى اهداف الدرس اثناء الشرح	١ر٢	٢ر١
٢	يقرأ المعلم مادة مكتوبة والصف يصغي	١ر٢	٣ر٥
٣	يكتب المعلم على السبورة بينما الطلبة ينتظرون	٥ر٥	٦ر٤
٤	يكتب المعلم على السبورة والطلبة ينقلون	٥ر٠	٢ر٥
٥	يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات	١٢	١٠ر٣
٦	يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهماً واستيعاباً	٨ر٨	٧ر٧
٧	يسأل المعلم الطلبة أسئلة تتطلب تطبيقاً أو حل مشكلة	١ر٧	٤ر٣
٨	يستخدم المعلم وسيلة تعليمية (عدا السبورة والكتاب المدرسي)	١ر١	٣ر١
٩	يوزع المعلم أوراقاً، ومادة للطلبة (صحائف، أعمال، بطاقات تدريب)	١ر٠	٦ر٠
١٠	يشير المعلم الى الكتاب المدرسي أثناء الحصة	٦ر٠	٢ر٠٠
١١	يطلب المعلم من الصف بأكمله قراءة المادة التعليمية قراءة صامتة	٠١ر	١٩ر٠
١٢	يطلب المعلم من الطالب/الطلبة كتابة شيء معين	٢ر٣	٥ر٤
١٣	يكلف المعلم الطلبة فرادى أو جماعات قراءة الدرس جهريا	١ر٨	٤ر٥
١٤	يصحح المعلم أعمال الطلبة الكتابية	١ر٥	٥ر٦
١٥	يصوّب المعلم إجابات الطلبة اللفظية	٢ر٩	٥ر١
١٦	يقدم المعلم مساعدة فردية لأحد الطلبة	١ر٨	٤ر٢
١٧	يمتدح المعلم أحد الطلبة لأدائه الحسن	٧	٩ر١
١٨	يمتدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن	١ر	٧ر
١٩	يوبخ المعلم أحد الطلبة لأسباب نظامية (عدم الانضباط والتقيد بالتعليمات)	١ر	٧ر
٢٠	يوبخ معلم احد الطلبة اذا اخطأ في الاجابة	٠٢ر	٣ر
٢١	يعاقب المعلم احد الطلبة امام الصف	٠	٠
٢٢	يعطي المعلم ارشادات وتعليمات عامة	٦ر٤	٨ر٤
٢٣	يطلب المعلم من الطلاب الانتباه اثناء الحصة	٩ر	٢ر٦
٢٤	يسأل الطلبة المعلم أسئلة عادية تتعلق بالمادة التعليمية	١ر٣	٣ر٧
٢٥	يسأل الطلبة المعلم أسئلة ابداعية	٠	٠
٢٦	يجيب احد الطلبة عن أسئلة المعلم	٢٣	٣١ر٩
٢٧	يقوم الطلبة بحل الواجبات او تنفيذ نشاطات بينما يقوم المعلم بشيء معين	١ر٢	٣ر١
٢٨	يقوم الطلبة بحل واجبات او تنفيذ نشاطات معينة بينما يقف المعلم صامتاً	٤ر	١ر٧
٢٩	ينشغل بعض الطلبة بأحاديث جانبية	١ر٣	٣ر٧
٣٠	يخرج طالب معين من مقعده دون إذن	٢ر٠	١ر٧

* يشير الوسط الحسابي إلى متوسط حدوث السلوك التعليمي في الحصة الواحدة، وتم التوصل إليه بقسمة مجموع التكرار لكل سلوك على عدد الحصص الملاحظة.

جدول رقم (٣:ب)

ثانيا: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للتقدير العام لممارسات المعلمين

	السلوك	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	كانت أهداف الدرس واضحة	٣ر٨	٦٨ر
٢	استخدم المعلم امثلة وتوضيحات كلما تطلب ذلك	٣ر٧	٧٢ر
٣	كان عرض المعلم للمادة بسيطاً ومتدرجاً	٣ر٧	٦٨ر
٤	كان الدرس بالنسبة للتلاميذ صعباً	٢ر٥	٨٢ر.
٥	كان الجو الصفي مريحاً	٣ر٨	٧٤ر.
٦	كان المعلم راضياً عن مستوى أدائه	٣ر٩	٥٧ر
٧	كان الطلبة مهتمين بموضوع الدرس	٣ر٧	٦٥ر
٨	كان المعلم متحمساً	٣ر٩	٧٠ر
٩	كان الطلبة منتبهين للدرس	٣ر٨	٦٧ر
١٠	مستوى تحضير المعلم للدرس	٣ر٨	٧٠ر
١١	كان المعلم حساساً لحاجات الطلبة	٣ر٥	٧١ر
١٢	قدم المعلم تغذية راجعة لطلابه	٣ر٤	٧٧ر
١٣	خطط المعلم تدريسه وفقاً لمستويات معرفية متنوعة	٣ر٣	٧٢ر.
١٤	استخدم المعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة	٣ر١	٧٧ر
١٥	نوّع المعلم في النشاطات التعليمية بما يناسب حاجات المتعلمين	٣ر٢	٧٨ر
١٦	استغل المعلم الوقت بما يسهل تعلم الطلبة	٣ر٧	٧١ر
١٧	اظهر المعلم تمكناً من المادة التي درسها	٣ر٩	٧٢ر
١٨	استخدم المعلم مهارات اتصال غير لفظية مع الطلبة	٣ر١	٨٧ر
١٩	طرح المعلم أسئلة تتطلب من الطلبة استخدام مهارات تفكير مختلفة	٣ر٢	٧٩ر
٢٠	تقبل المعلم آراء ووجهات نظر الطلبة	٣ر٨	٦٤ر
٢١	شجع المعلم الطلبة على تفسير وتوضيح آرائهم وأفكارهم	٣ر٥	٨٠ر
٢٢	أظهر المعلم مهارة اصغاء مناسبة لطلابه	٣ر٨	٧١ر
٢٣	عبر المعلم عن اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم	٣ر٦	٧٧ر
٢٤	طوّر المعلم بيئة صفية تدفع الطلبة للعمل بنشاط وتركيز على المهمات المطلوبة	٣ر١	٧٢ر
٢٥	ركز المعلم في تدريسه على الفهم لا على الحفظ	٣ر٥	٧٦ر.
٢٦	طبّق المعلم المفاهيم والمهارات المتضمنة في الدرس وذلك بايراد امثلة ومقارنات	٣ر٥	٧٦ر
٢٧	جذب المعلم انتباه الطلبة معظم الوقت	٣ر٧	٦٩ر.
٢٨	أعطى المعلم الطلبة وقتاً كافياً للإجابة عن الأسئلة.	٣ر٨	٦٤ر.

أما من حيث نمط التدريس العام، فقد كشفت النتائج عن أن معظم المعلمين (٨٠٪) يوجهون تدريسهم للصف بأكمله كما أن ثلاثة أرباع من تمت ملاحظة تدريسهم يستخدمون أمثلة وتوضيحات، إلاّ أن أكثر من نصف هذه الأمثلة لا تناسب وطبيعة المادة أو مستوى الطلبة إلى حد كبير. وعلى الرغم

من أن ثلثي المعلمين أظهروا أنهم قد حضروا المادة التعليمية مسبقاً وحاولوا اثناء شرح الدرس أو تقديم المادة أن يكون عرضهم لها بسيطاً ومتدرجاً، إلاّ أن ٤٠٪ منهم فقط عكس تدريسهم تخطيطاً مسبقاً يتناسب وتنوع قدرات الطلبة ومستوياتهم، كما أن نسبة أقل (٣٠٪) استخدمت استراتيجيات تدريس متنوعة اثناء تقديم المادة تتناسب وحاجات الطلبة، ومستوياتهم (أنظر ملحق رقم ١).

وقد اتضح أيضاً أن غالبية (٨٠٪) ممّن تمت ملاحظة تدريسهم كانوا تقليديين في أساليب تدريسهم (إذ اكتفوا بعرض المادة وشرحها)، كما أن أكثر من نصف زمن الحصة في المتوسط انصرف لكلام المعلم ونشاطاته (أنظر ملحق رقم ١).

طرح الأسئلة:

تعد الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء التدريس مؤشراً هاماً على نوعية التفاعل الأكاديمي القائم بين الطلبة والمعلم، وذلك لما يكشفه طرح الأسئلة من معرفة سابقة لدى المتعلمين ومدى فهمهم للمفاهيم التي تقدم أثناء الدرس، إضافة الى أنها تكشف عن مدى انخراط الطلبة في مهمات التعلم، وترفع من درجة الانتباه لديهم، وبخاصة في تطوير استراتيجيات الانتباه الانتقائي لديهم، وبالتالي توجه الأسئلة الطلبة الى جوانب المادة التعليمية التي ينبغي التركيز عليها، مما يرفع من مستوى معالجة المعلومات لديهم ويحسّن من مستوى التعلم والاحتفاظ بالمادة.

وبصورة عامة، تشير الدلائل والشواهد البحثية (Erickson, 1982) الى أن المعلمين يطرحون الأسئلة على طلبتهم بهدف الوقوف على مدى فهمهم للمفاهيم المطروحة ولاثارة تفكير الطلبة. ويشار الى الأسئلة التي تخدم غرض الوقوف على مستوى الفهم على انها من مستويات متدنية في حين ينظر الى الأسئلة الموجهة نحو اثارة مستوى تفكير الطلبة على انها اسئلة من مستويات عليا، وتؤكد الدراسات في هذا المجال على أن معظم تساؤلات المعلمين أثناء التدريس هي من النوع الأول: أسئلة ذات مستوى متدني (Anderson, 1991).

وعند ملاحظة استراتيجية طرح الأسئلة عند المعلمين من حيث تكرار الأسئلة ونوعيتها وتوزيعها على الطلبة (جدول رقم ٣:أ، و٣:ب)، تبين أن المعلمين يسألون في المتوسط عدداً كبيراً من الأسئلة في الحصة (٢٣ سؤالاً)، معظمها يتطلب استدعاء وتذكر معلومات (٥٥٪ من الأسئلة)، و٤٠٪ تتطلب الفهم والاستيعاب، و٥٪ منها فقط تتطلب حلاً لمشكلة أو توظيفاً لمعلومة في مواقف جديدة. ويلاحظ أن المعلمين أثناء التدريس نادراً ما تكون أسئلتهم تتطلب عمليات عقلية عليا. ويتضح أيضاً أن غالبية

المعلمين (٩٤٪) يوزعون أسئلتهم على طلبة الصف ولا يقصرونها على طلبة معينين، كما أن غالبيتها تتطلب إجابات قصيرة. وهذا بطبيعة الحال يعزز من الملاحظة السابقة والمتمثلة في أن معظم الأسئلة الشائعة أثناء التدريس هي من النوع الذي يتطلب عمليات عقلية متدنية لا تتعدى التذكر والاستيعاب.

ومما ينسجم مع ذلك أيضاً ما كشفت عنه النتائج من أنه في غالبية المواقف يكتفي المعلمون بالاجابات اللفظية الظاهرية للطلبة، ولا يحاولون استخدام اسئلة سابرة تتطلب من الطلبة توضيح وتفسير اجاباتهم (في أقل من ٢٠٪ من الحالات فقط يطلب المعلمون من الطلبة توضيحاً وتفسيراً لاجاباتهم). وقد ظهر أيضاً، وهي ميزة ايجابية، أن غالبية المعلمين (٨٠٪) ممن تمت ملاحظتهم أثناء التدريس ينزعون الى اعطاء الطالب وقتاً كافياً للاجابة قبل أن ينتقل بالسؤال نفسه إلى طالب آخر (أنظر ملحق رقم ١).

ادارة الصف:

تندرج تحت هذا البعد أنماط سلوك المعلم التي تهدف الى تعزيز سلوك الطلبة الايجابي من ناحية والى معالجة السلوك غير المحبذ. وبمعنى آخر فإن عمليات إدارة الصف يمكن أن تكون وقائية تهدف إلى الحيلولة دون حدوث المشكلات السلوكية أو علاجية تهدف إلى معالجة المشاكل السلوكية عند حدوثها داخل الصف. وبنظر الى استراتيجيات ادارة الصف على أنها تهدف أساساً الى المحافظة على انتباه الطلبة وتركيزهم على المهمات التعليمية وانخراطهم فيها. وتشمل هذه الاستراتيجيات أساليب التعزيز والتوجيهات والتعليمات وتكليف الطلبة بأمور معينة (من مثل كتابة شيء معين) أو الرجوع إلى مادة تعليمية أو الانتقال من نشاط لآخر.

تهدف هذه التعليمات والتوجيهات الى إرشاد الطلبة إلى ما يجب تعلمه من ناحية والى التأكيد على إتقان المهمات وإنجازها وتعزيز الشعور بالمسؤولية الذاتية عن التعلم. ولعل أكثر ما يقوم به المعلمون مما يندرج في باب التوجيهات والتعليمات هو ما يتعلق بالطلب من الطلبة أو أحدهم الانتباه أثناء الحصة، إذ تبين أن المعلم يلجأ الى ذلك بمعدل ثلاث مرات في الحصة الواحدة. ويقوم المعلمون أيضاً بالطلب من الطلبة كتابة شيء معين وبمقدار مرتين في المتوسط في الحصة الواحدة، كما يقومون في المتوسط بتكليف الطلبة فرادى أو جماعة بقراءة الدرس جهرياً بمعدل مرتين في الحصة، في حين أن تكليف الطلبة كمجموعة بقراءة المادة قراءة صامتة تكاد تكون قليلة أو معدومة.

وبصورة عامة، فقد ظهر أن في ٨٠٪ من الحصص التي تمت ملاحظتها، يعطي المعلمون إشارات وتعليمات واضحة أثناء الحصة، وبخاصة ما يتعلق بالانتقال من نشاط لآخر (أنظر ملحق رقم ١).

يمكن القول استناداً إلى النتائج أن الصفوف التي تمت ملاحظتها تخلو من أنماط من السلوك المشكل أو مشكلات سلوكية حادة. وبالتالي فان استراتيجيات إدارة الصف كانت موجهة في الغالب نحو رفع انتباه الطلبة ولفت نظرهم الى جوانب معينة من المادة التعليمية. فقد أشارت النتائج إلى أن انشغال بعض الطلبة بأحاديث جانبية كان قليلاً (مرتين في الحصة الواحدة)، كما ظهر أن في ٨٦٪ من الحالات المشاهدة يصغي الطلبة إلى بعضهم بعضاً باهتمام عند إجابة أحدهم على تساؤلات المعلم. وقد ظهر أيضاً أن الطلبة في معظم الحصص المشاهدة كانوا مهتمين بموضوع الدرس ودرجة انتباههم كانت مناسبة، كما كان معظم المعلمين قادرين على جذب انتباه الطلبة والمحافظة على انتباههم لما يدور في الحصة معظم الوقت. وأخيراً، فقد تبين أن نسبة قليلة من الطلبة لا تتجاوز ٩٪ في المتوسط ظهر عليها الانشغال بأشياء أخرى أثناء الحصة، وقد تراوحت هذه النسبة بين صفر في بعض الصفوف الى ٥٠٪ في صفوف أخرى (أنظر ملحق رقم ١).

مراقبة التعلم:

من المعروف أن المعلمين يلجأون الى اتباع استراتيجيات وأنشطة تهدف إلى مراقبة تعلم الطلبة أثناء التدريس. وبصورة عامة، فان المعلمين يقومون بذلك للتأكد من مدى فهم الطلبة واستيعابهم لما تم عرضه وللكشف عن علاقة مادة التعليم بالأهداف. ولتحقيق ذلك فإن المعلمين يبدأون بطرح الأسئلة على الطلبة قبل أن ينتقلوا إلى تصميم مواقف ومهمات لتوظيف المادة وتطبيقها (حل المسائل، الواجبات..الخ). وتهدف جملة الاجراءات هذه الى مراقبة تعلم الطلبة ولضمان تحقق الأهداف، على أن المعلمين يختلفون لا في عدد هذه الاجراءات واستخدامهم لها، وانما أيضاً في نوعية هذه الاجراءات. فنلاحظ مثلا أن بعض المعلمين يكتفون بالأسئلة الشفهية وآخرين يفضلون الأسئلة الكتابية في حين أن قلة منهم يضيفون بالاضافة الى ذلك مواقف تطبيقية. وتبدو اجراءات مراقبة التعلم التي تستخدم مواقف تطبيقية ذات أهمية قصوى لأثرها الكبير في حدوث ظاهرة التعلم الزائد مما يعزز من الاحتفاظ بالمادة المتعلمة.

وقد تمت الاشارة سابقاً الى أن مقداراً كبيراً من الأسئلة يطرح أثناء الحصة، إلاّ أن معظمها يستدعي تذكر معلومات. وبالاضافة إلى الأسئلة، فانه يظهر أن المعلمين لا يلجأون إلى أساليب أخرى

لمراقبة تعلم الطلبة أثناء الحصة بصورة كبيرة، اذ تبين أن ٢٪ فقط من المعلمين الذين تمت ملاحظتهم لجأوا إلى أسلوب الاختبار أثناء الدرس (انظر ملحق رقم ١)، كما أن نسبة الوقت المخصص في المتوسط لأعمال الطلبة والاشراف عليها (سواء أعمال الطلبة الفردية أو المجموعات) لا يتعدى ١٢٪ من زمن الحصة (أنظر شكل رقم ١).

وقد لوحظ أيضاً أن حوالي ١٦٪ من المعلمين يلجأون الى تكليف بعض الطلبة بمساعدة زملائهم في حل الواجبات والتمارين، كما يقوم المعلم في المتوسط بتقديم ثلاث مرات من المساعدة الفردية لأحد الطلبة. ومما يرتبط بممارسات مراقبة الأداء تلك المتعلقة بالتغذية الراجعة بصورها المتعددة (الاعلامية، التعزيزية، التصحيحية، التفسيرية). وقد أظهرت النتائج أن ممارسة المديح تشيع في الصفوف التي تمت ملاحظتها حيث ظهر أن المعلمين يمتدحون طلبتهم بمعدل سبع مرات أثناء الدرس، كما ظهر أن استراتيجية المديح كانت موجهة نحو أحد الطلبة وليس الصف بأكمله. ومما لوحظ أيضاً أن ممارسات التوبيخ والعقاب تكاد تكون معدومة سواء أكانت بسبب عدم الانضباط أم أخطاء الإجابات، إلاّ أن حوالي ٤٪ من المعلمين بدت عليهم مشاعر السخرية من اجابات بعض الطلبة والتي اتضحت من تعابير الوجه أو الايماءات الجسمية (انظر ملحق رقم ١).

وعلى الرغم من أن المديح كاستراتيجية كانت مقبولة في معدل حدوثها (سبع مرات)، إلاّ أن الطلبة كانوا يُمتدحون بصورة آلية دون بيان أسباب امتداحهم من ناحية، كما كان المديح عشوائياً وليس مبنياً على إجابات كاملة، وهذا بطبيعة الحال يفقد التغذية الراجعة وظيفتها. وقد لوحظ أيضاً أن استراتيجية التغذية الراجعة الشائعة في الصفوف هي التعزيزية إذ يكتفي المعلمون بمدح الطلبة ولا يلجأون الى اتباع استراتيجيات التغذية الراجعة التصحيحية أو التفسيرية التي تعطي الطلبة الفرصة للتعرف على أخطائهم وأسبابها وماهية الاجابة الصحيحة. فالمعلمون عند الاجابات الخاطئة أو غير المكتملة أو العامة من قبل طالب معين لا ينزعون الى الأسئلة السابرة التي تمكن ذلك الطالب من اعادة صياغة اجابته، وانما ينتقلون مباشرة الى طالب آخر. وبطبيعة الحال فان مثل هذه الممارسات لا تسعف المعلمين على تحديد الأسباب المحتملة لسوء فهم الطلبة لما يقدم من مادة تعليمية.

المناخ الصفي:

ينظر الى المناخ الصفي على أنه يتمثل في البيئة النفسية للصف كوحدة اجتماعية تؤثر في تعلم الطلبة. ومن المعروف أن كثيراً من الدراسات أشارت الى تأثير البيئة النفسية أو المناخ الصفي على

تعلم الطلبة وتحصيلهم. فقد أشار والبرغ (١٩٨٧) إلى أن حوالي ٣٠٪ من التباين في المخرجات المعرفية والانفعالية والسلوكية للطلبة تعزى الى التباين في خصائص البيئة النفسية الصفية. وينظر الى المناخ الصفي على أنه يتكون من عناصر تتعلق بالتقبل والتفاعل والحساسية لحاجات الطلبة والحيوية والبعد عن التوتر والتركيز على المهمة.

وقد كشفت النتائج (ملحق رقم ١) عن أن السمة الغالبة للمناخ الصفي في الصفوف الملاحظة تعكس جواً مريحاً يتسم بالحيوية والتفاعل في غالبية الصفوف، إذ تبين في حوالي ٢٠٪ من هذه الصفوف فقط كان المناخ السائد فيها متوتراً بدرجة عالية. كما ظهر أن حوالي ثلاثة أرباع المعلمين كانوا يتقبلون آراء ووجهات نظر الطلبة ويظهرون مهارة إصغاء مناسبة لطلابهم وينادون على طلبتهم بأسمائهم (ملحق رقم ١).

وعلى الرغم من أن الجوانب الانفعالية كالتقبل والاحترام كانت غالبة على الصفوف الملاحظة، إلاّ أن ربع المعلمين فقط كانوا قادرين على تطوير بيئة صفية مناسبة تدفع الطلبة للعمل بنشاط وتركيز على مهارات التعلم المطلوبة، كما أن نصف المعلمين فقط كانوا حساسين إلى درجة كبيرة لحاجات الطلبة.

الرضى عن الأداء:

اشتمل نموذج الملاحظة الصفية على فقرات تتناول كفاية المعلم التعليمية ورضاه عن مستوى أدائه وحماسته واهتمامه بموضوع الدرس وحسن ادارته للوقت والنشاطات.

واظهرت النتائج (جدول رقم ٣:أ، و٣:ب) أن غالبية من تمت ملاحظة تدريسهم من المعلمين يبدون مشاعر من الرضى والارتياح لما يقومون به، كما عبروا عن اتجاهات ايجابية نحو التعليم، واظهروا تمكناً مناسباً من المادة التعليمية. وقد تبين أن حوالي ثلاثة أرباع وقت الحصة يصرف على كلام المعلم، وأن معظم هذا الوقت يقضيه المعلم في شرح المادة، كما يخصص المعلمون في المتوسط حوالي ٨٪ من وقت الحصة نحو نشاطات اخرى لا تتعلق بالمادة التعليمية، وغالباً ما ينصرف ذلك نحو معالجة المقاطعات الخارجية اثناء التدريس.

المقاطعات اثناء التدريس:

على الرغم من أن غالبية الحصص التي تمت ملاحظتها كانت تبدأ وتنتهي في أوقاتها المحددة

لها، إلاّ أنه ظهر أن سير التدريس تتم مقاطعته بمثيرات خارجية على الأقل في حوالي ربع الحصص المشاهدة. وقد تبين أن أسباب هذه المقاطعات تتمثل في دخول مدير المدرسة أو أحد المعلمين إلى الصف أو دخول طلبة من صفوف اخرى، أو قدوم آباء وأمهات للاستفسار عن أبنائهم. ويشير الجدول رقم(٤) الى اسباب المقاطعات ونسبتها للعينة ولمجموع الإجابات.

جدول رقم (٤)

أسباب المقاطعات أثناء التدريس

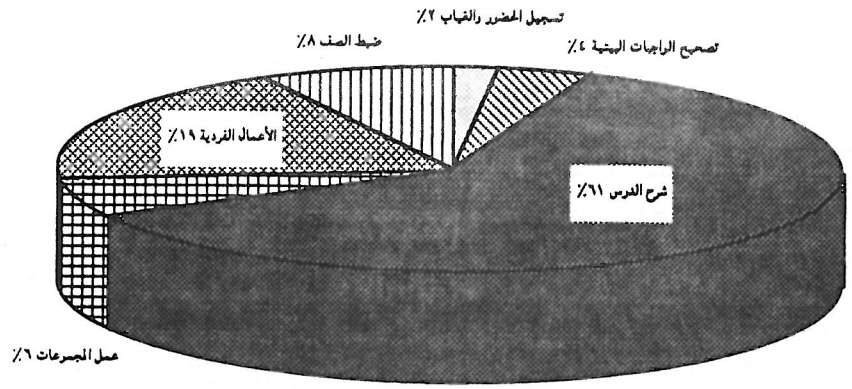
السبب	العدد	النسبة للعينة	النسبة لمجموع الاجابات
١- دخول المدير أو أحد المعلمين	٣١	١٢ر٧	٤٩ر٢
٢- دخول طلبة من صفوف اخرى	٢٢	٩	٣٤ر٩
٣- آباء يسألون عن أبنائهم	٦	٢ر٤	٩ر٥
٤- الذهاب الى دورات المياه	٢	٠ر٨	٣ر٢
٥- الدخول المتأخر الى غرفة الصف	٢	٠ر٨	٣ر٢

نمط توزيع وقت الحصة:

من المعروف أن وقت الحصة يتوزع بصورة أو بأخرى على جملة من النشاطات التي يمكن أن تندرج ضمن نشاطات إدارية (حضور وغياب مثلاً)، وتدريسية (الشرح، أعمال الطلبة...الخ)، ومراقبة التعلم والتقويم (الواجبات، الاختبارات...الخ)، وادارة سلوك الطلبة.

وتشير الدراسات الى ان من أهم خصائص فعالية المعلم هي نمط توزيعه لوقت الحصة بحيث يوجه معظم الوقت نحو تعلم المهمات الأكاديمية لما يوفره مثل هذا الوقت من فرص التعلم، وبالتالي يحدد مستوى التعلم والتحصيل (النهار ودواني، ١٩٩٣)

وكشفت النتائج عن أن ٦١٪ من وقت الحصة يخصص في المتوسط لشرح الدرس بما في ذلك أسئلة المعلم، و٢٪ يخصص لمهمات ادارية تتمثل في الغالب في تسجيل الحضور والغياب، و٤٪ لتصحيح الواجبات المنزلية، و٦٪ لعمل مجموعات الطلبة، و١٩٪ لأعمال الطلبة الفردية، و٨٪ لضبط الصف ومعالجة المقاطعات الطارئة أثناء التدريس. ويبين الشكل رقم (١) توزيع وقت الحصة على لكل نشاط من هذه النشاطات.



الشكل (١): نسبة الوقت المخصص من زمن الحصة للنشاطات التعليمية

ومما تجدر الاشارة اليه هنا أيضاً أن حوالي ثلاثة أرباع وقت الحصة ينصرف نحو نشاطات ترتبط بالمعلم مباشرة، أي بمعنى أن ٧٥٪ من الوقت يتم استهلاكه من قبل الطلبة في مجرد الاستماع الى المعلم.

اختلافات الممارسات التعليمية حسب الصف:

يبين الجدول رقم (٥) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرار الممارسات التعليمية الصفية حسب الصف الذي يدرس فيه المعلمون الذين تمت ملاحظتهم بالاضافة إلى نتائج تحليل التباين الاحادي لاختلاف هذه الممارسات حسب الصف.

جدول رقم (٥)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الاحادي لاختلاف الممارسات التعليمية حسب الصف

السلوك	الأوساط الحسابية (١)			الانحرافات المعيارية			قيمة ف
	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف الثامن	الصف الرابع	الصف الخامس	الصف الثامن	
١ يشير المعلم الى اهداف الدرس اثناء الشرح	٠ر٩٥	١ر٢٠	١ر٦٤	١ر٨	١ر٨٥	٢ر٧	٢ر٤
٢ يقرأ المعلم مادة مكتوبة والصف يصغي	٠ر٥٧	١ر٠٠	٢ر١٤	٢ر٤	٣ر٤	٤ر٤	٤ر٤٠ *
٣ يكتب المعلم على السبورة بينما الطلبة ينتظرون	٥ر٣	٥ر٠٠	٦ر٣	٥ر١	٦ر٨	٧ر٣	٠ر٨
٤ يكتب المعلم على السبورة والطلبة ينقلون	٠ر٦	٠ر٣	٠ر٧	٣ر٠٠	١ر٩	٢ر٥	٠ر٧
٥ يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات	١٢ر٩	١٢ر٦	١٠ر٤	١١	٩ر٩	١٠ر١	١ر٣
٦ يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهماً واستيعاباً	٩ر٢	٨ر٩	٨ر٢	٧ر٦	٨ر٢	٧ر٠٠	٠ر٣٠
٧ يسأل المعلم الطلبة أسئلة تتطلب تطبيقاً أو حل مشكلة	١ر٣	٢ر٤	١ر٣	٣ر٥	٥ر٣	٣ر٣	١ر٩
٨ يستخدم المعلم وسيلة تعليمية (عدا السبورة والكتاب المدرسي)	٢ر١	٠ر٨	٠ر٥	٤ر٤	٢ر٢	١ر٩	٥ر٩٨ *
٩ يوزع المعلم أوراقاً، ومادة للطلبة (صحائف، أعمال، بطاقات تدريب)	٠	٠ر٢	٠ر٠٥	٠	٠ر٨	٠ر٥	١ر٨
١٠ يشير المعلم الى الكتاب المدرسي أثناء الحصة	١ر٠٠	٠ر٣	٠ر٧	٢ر٦	١ر٢	٢ر٠٠	٢ر٣
١١ يطلب المعلم من الصف بأكمله قراءة المادة التعليمية قراءة صامتة	٠	٠ر٠٣	٠	٠	٠ر٣	٠	٠ر٨
١٢ يطلب المعلم من الطالب/الطلبة كتابة شيء معين	٣ر٢	١ر٦	٢ر٤	٧ر٤	٣ر٧	٤ر٥	١ر٨
١٣ يكلف المعلم الطلبة فرادى أو جماعات قراءة الدرس جهريا	٢ر٣	١ر٥	١ر٦	٥ر٢	٤ر٤	٣ر٩٦	٠ر٥١
١٤ يصحح المعلم أعمال الطلبة الكتابية	١ر١	١ر٩	١ر٤	٣ر٥	٧ر٢	٥ر٠٠	٠ر٥٢
١٥ يصوّب المعلم إجابات الطلبة اللفظية	٣ر١	٣ر٢	٢ر٥	٥ر٣	٥ر٤	٤ر٣	٠ر٣٥
١٦ يقدم المعلم مساعدة فردية لأحد الطلبة	١ر٦	١ر٨	٢ر٠٠	٣ر٣	٤ر٥	٤ر٧	٠ر٢
١٧ يمتدح المعلم أحد الطلبة لأدائه الحسن	٩ر٠٠	٧ر٧	٣ر٩	٩ر٦	١٠ر٤	٥ر٢	٦ر٧ *
١٨ يمتدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن	٠ر٢٧	٠ر٤	٠	١ر٢	٤ر	٠	٣ر١ *
١٩ يوبخ المعلم أحد الطلبة لأسباب نظامية (عدم الانضباط والتقيد بالتعليمات)	٠ر٤	٠ر١٦	٠	٣ر	١ر١	٠	١ر٢
٢٠ يوبخ المعلم احد الطلبة اذا اخطأ في الاجابة	٠ر٠٦	٠	٠	٦ر	٠	٠	١ر١
٢١ يعاقب المعلم احد الطلبة امام الصف	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٢ يعطي المعلم ارشادات وتعليمات عامة	٦ر٧	٦ر٣	٦ر١٥	٨ر٢	٧ر٧	٩ر٥	١٠ر
٢٣ يطلب المعلم من الطلاب الانتباه اثناء الحصة	١ر٥	٠ر٧	٠ر٤	٣ر٦	٢ر٠٠	١ر٦	٣ر٨ *
٢٤ يسأل الطلبة المعلم أسئلة عادية تتعلق بالمادة التعليمية	١ر٠٠	١ر٥	١ر٤	٣ر٠٠	٤ر١٠	٣ر٩	٥٠ر
٢٥ يسأل الطلبة المعلم أسئلة ابداعية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٦ يجيب احد الطلبة عن أسئلة المعلم	٢٣ر٤	٢٣ر٦	٢٢ر٦	١٥ر٥	١٤ر٦	١١ر٠٤	١ر٠
٢٧ يقوم الطلبة بحل الواجبات او تنفيذ نشاطات بينما يقوم المعلم بشيء معين	١ر٤	١ر٥	٠ر٥	٣ر٣	٣ر٤	٢ر١	٢ر٥
٢٨ يقوم الطلبة بحل واجبات او تنفيذ نشاطات معينة بينما يقف المعلم صامتاً	٠ر٢	٠ر٤	٠ر٤	١ر٢	١ر٧	٢ر١	٠ر٢٨
٢٩ ينشغل بعض الطلبة بأحاديث جانبية	٢ر٥	٠ر٩٥	٥٨ر	١ر٥	٣ر٠٠	٢ر٢	٦ر٢ *
٣٠ يخرج طالب معين من مقعده دون إذن	٠ر٥	٠ر٠٥	٠	٣ر٠٠	٥ر	٠	٢ر٢

* $p < .05$

(١) حُسب الوسط الحسابي بقسمة مجموع تكرار كل سلوك على عدد الحصص الملاحظة .

يتضح من الجدول رقم (٥) أن تكرار هذه الممارسات لا يختلف كثيراً من صف لآخر. فقد تبين أن اشارة المعلم لأهداف الدرس واستخدام السبورة وتكرار الأسئلة ومستواها واستراتيجيات التقييم والمراقبة لا تختلف بين معلمي الصفوف الثلاثة التي تمت ملاحظتها. وقد انحصرت الفروق ذات الدلالة الاحصائية في خمسة من العناصر السلوكية للمعلم أثناء التدريس وهي:

- قراءة مادة مكتوبة والصف يصغي.
- استخدام الوسائل التعليمية.
- مدح أحد الطلبة لأدائه الحسن.
- الطلب من أحد الطلبة الانتباه أثناء الحصة.
- انشغال الطلبة بأحاديث جانبية.

وقد تبين باستخدام أسلوب توكي للمقارنات البعدية أن معلمي الصف الثامن ممن تمت ملاحظتهم ينزعون إلى قراءة مادة مكتوبة بدرجة أكبر من معلمي الصف الرابع، في حين لم يختلف تكرار هذه الممارسة بين معلمي الصف الخامس والصف الثامن. كما ظهر أيضاً أن معلمي الصف الرابع يميلون إلى استخدام الوسائل التعليمية بدرجة تفوق معلمي كل من الصفين الخامس والثامن. وتبين أيضاً أن معلمي كل من الصف الرابع والخامس ينزعون إلى مدح طلبتهم لأدائهم الحسن أكثر من معلمي الصف الثامن.

وأخيراً، فقد ظهر أيضاً أن طلبة الصف الرابع في الحصص التي تمت ملاحظتها ينشغلون باحاديث جانبية بدرجة تفوق كلاً من طلبة الصفين الخامس والثامن، وبالتالي فإن معلميهم يطلبون منهم الانتباه أثناء الحصة بصورة أكبر مما يطلب معلمو الصفين الخامس والثامن.

وإذا ما أخذنا هذه النتائج معاً فاننا نلاحظ أن مثل هذه الفروق وبخاصة في استخدام الوسائل والمديح والانتباه هي فروق متوقعة، إذ أن معلمي الصفوف الدنيا ورغبة منهم في تبسيط المادة يقومون باستخدام الوسائل التعليمية، كما أنهم لرفع دافعية الطلبة يقومون بمدح طلبتهم بصورة متكررة، وأخيراً فإنه ولجذب انتباه الطلبة أثناء الحصة نظراً لضعف مستوى الانتباه ومدته، يلجأ معلمو الصفوف المتدنية (الصف الرابع) إلى الطلب من طلبتهم الانتباه اثناء الحصة.

اختلاف الممارسات حسب المبحث:

يعرض الجدول رقم (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لاختلاف الممارسات التعليمية الصفية حسب المبحث الذي يدرسه المعلمون الذين تمت ملاحظتهم.

جدول رقم (٦)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين الأحادي لاختلاف الممارسات التعليمية حسب المبحث الدراسي

السلوك	الأوساط الحسابية			الانحرافات المعيارية			قيمة ف
	اللغة العربية	العلوم	الرياضيات	اللغة العربية	العلوم	الرياضيات	
١ يشير المعلم الى اهداف الدرس اثناء الشرح	٠ر٩٣	١ر٠٠	١ر٦٠	٢ر٢	١ر٨	٢ر٣	٢ر١
٢ يقرأ المعلم مادة مكتوبة والصف يصغي	٠ر٥٧	١ر٧٠	١ر٤٠	١ر٨	٤ر٦	٣ر٧	٢ر٣
٣ يكتب المعلم على السبورة بينما الطلبة ينتظرون	٢ر٧٠	٧ر٨٠	٦ر٣٠	٤ر٦	٧ر٥	٦ر٠٠	١٥ر٦ *
٤ يكتب المعلم على السبورة والطلبة ينقلون	٠ر٢٥	١ر٢٠	٠ر١٦	١ر٧	٣ر٨	١ر٠٠	٤ر١ *
٥ يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات	٥ر٢٠	١٧ر٧٠	١٤ر٠٠	٧ر٠٠	٩ر٨	٩ر٨	٤٢ر٠٠ *
٦ يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهماً واستيعاباً	١٠ر٣٠	٩ر٦٠	٦ر٤٠	٨ر٥	٧ر٥	٦ر٣	٦ر٦ *
٧ يسأل المعلم الطلبة أسئلة تتطلب تطبيقاً أو حل مشكلة	٣ر٦٠	٠ر٢٥	١ر١٠	٦ر١	١ر١	٢ر٨	١٤ر٨ *
٨ يستخدم المعلم وسيلة تعليمية (عدا السبورة والكتاب المدرسي)	٠ر٢٠	٢ر٤٠	٠ر٩٥	١ر١	٤ر٤	٢ر٧	١١ر٢ *
٩ يوزع المعلم أوراقاً، ومادة للطلبة (صحائف، أعمال، بطاقات تدريب)	٠	٠ر١٠	٠ر٢٠	٠	٠ر٦	٠ر٨	١ر٥
١٠ يشير المعلم الى الكتاب المدرسي أثناء الحصة	٠ر٣٥	٠ر٧٢	٠ر٩٠	١ر٤	٢ر٥	١ر٩	١ر٧
١١ يطلب المعلم من الصف بأكمله قراءة المادة التعليمية قراءة صامتة	٠	٠	٠ر٠٣	٠	٠	٠ر٠٣	٠ر٩
١٢ يطلب المعلم من الطالب/الطلبة كتابة شيء معين	١ر٨٠	١ر٦٠	٣ر٥٠	٦ر٦	٣ر٥	٥ر٢	٣ر٣ *
١٣ يكلف المعلم الطلبة فرادى أو جماعات قراءة الدرس جهريا	٤ر٢٠	٠ر٣٠	٠ر٦٠	٦ر٥	١ر٨	٢ر٢	٢٢ر١ *
١٤ يصحح المعلم أعمال الطلبة الكتابية	٠ر٢٥	١ر٢٠	٣ر١٠	١ر٧	٥ر٠٠	٧ر٩	٦ر١ *
١٥ يصوّب المعلم إجابات الطلبة اللفظية	٤ر٥٠	٣ر٢٠	١ر٠٠	٦ر٦	٤ر٥	٢ر٦	١٠ر٨ *
١٦ يقدم المعلم مساعدة فردية لأحد الطلبة	٠ر٤٠	٠ر٨٠	٤ر٢٠	١ر٨	٢ر٣	٦ر٠٠	٢٤ر٩ *
١٧ يمتدح المعلم أحد الطلبة لأدائه الحسن	٦ر٧٠	٦ر٠٠	٨ر٢٠	٩ر٠٠	٧ر٠٠	١٠ر٦	١ر٢
١٨ يمتدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن	٠ر٤	٠ر٢٠	٠ر٠٦	٠ر٤	١ر١	٠ر٥	١ر٢
١٩ يوبخ المعلم أحد الطلبة لأسباب نظامية (عدم الانضباط والتقيد بالتعليمات)	٠ر١٧	٠ر٤	٠	١ر١	٠ر٣	٠	١ر٤
٢٠ يوبخ المعلم احد الطلبة اذا اخطأ في الاجابة	٠	٠	٠ر٠٦	٠	٠	٥ر	٠ر٩٠
٢١ يعاتب المعلم احد الطلبة امام الصف	٠	٠	٠ر٠٠	٠	٠	٠	٠
٢٢ يعطي المعلم ارشادات وتعليمات عامة	٥ر٤٠	٣ر٣٠	١٠ر٣٠	٦ر١	٥ر١	١١ر١	١٦ر٤ *
٢٣ يطلب المعلم من الطلاب الانتباه اثناء الحصة	٠ر٥٠	٠ر٩٠	١ر٢٠	٢ر١	٢ر٥	٢ر٩	١ر٣
٢٤ يسأل الطلبة المعلم أسئلة عادية تتعلق بالمادة التعليمية	٠ر٤٠	٣ر١٠	٠ر٥٠	١ر٨	٥ر٨	١ر٨	١٤ر٣ *
٢٥ يسأل الطلبة المعلم أسئلة ابداعية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٦ يجيب احد الطلبة عن أسئلة المعلم	٢١ر٤٠	٢٧ر٢٠	٢١ر٧٠	١٤ر٠٠	١٤ر٦	١٢ر٥	٤ر٣ *
٢٧ يقوم الطلبة بحل الواجبات او تنفيذ نشاطات بينما يقوم المعلم بشيء معين	٠ر٣٠	١ر٢٠	٢ر٠٠	٥ر١	٣ر٤	٣ر٧	٧ر١ *
٢٨ يقوم الطلبة بحل واجبات او تنفيذ نشاطات معينة بينما يقف المعلم صامتاً	٠	٠ر٢٥	٠ر٨٠	٠	١ر٣	٢ر٦	٥ر٥ *
٢٩ ينشغل بعض الطلبة بأحاديث جانبية	٠ر٧٠	٢ر١٠	١ر٣٠	٢ر٧	٤ر٦	٣ر٧	٢ر٧
٣٠ يخرج طالب معين من مقعده دون إذن	٠	٠ر٦٠	٠ر٠٤	٠	٣ر١	٣ر	٢ر٦

* $p < .05$

يتضح من الجدول رقم (٦) أن تكرار الممارسات التعليمية في الأبعاد التي تمت ملاحظتها لا يختلف كثيراً بين المعلمين حسب المباحث التي يدرسونها باستثناء مجموعة من الممارسات التي تتعلق بطبيعة الأسئلة المطروحة واستخدام الوسائل التعليمية والارشادات والتوجيهات. إذ اتضح أن معلمي مادة العلوم يستخدمون السبورة والوسائل التعليمية بدرجة أكبر من زملائهم معلمي اللغة العربية والرياضيات، كما أنهم (أي معلمي العلوم) أكثر طرحاً للأسئلة، وبخاصة الأسئلة التي تتطلب استدعاء المعلومات، في حين كان معلمو اللغة العربية أكثر طرحاً من زملائهم معلمي المباحث الأخرى للأسئلة التي تتطلب التطبيق أو حل المشكلات -على قلة الأسئلة من هذا النوع-. وكما هو متوقع، فقد ظهر أن معلمي اللغة العربية يكلفون طلبتهم بقراءة الدرس جهرياً بدرجة أكبر مقارنة مع معلمي العلوم والرياضيات. وأخيراً، فقد تبين أن معلمي الرياضيات يعطون طلبتهم ارشادات وتوجيهات أكثر من معلمي اللغة العربية والرياضيات، كما أنهم أكثر تقديماً للمساعدات الفردية لطلبتهم، وأكثر تكليفاً لطلبتهم بحل الواجبات والتمارين.

وبصورة عامة، فانه يمكن القول بأن هذه الاختلافات في تكرار حدوث الممارسات عند معلمي اللغة العربية والعلوم والرياضيات هي اختلافات متوقعة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار متطلبات المادة التعليمية نفسها. فمن المتوقع مثلاً أن يقوم الطلبة بحل الواجبات والتمارين في حصة الرياضيات أكثر من غيرها، كما أنه من المتوقع أن يقوم معلمو الرياضيات بمساعدات فردية لبعض الطلبة أثناء حل الواجبات أكثر من معلمي اللغة العربية والعلوم.

اختلاف الممارسات حسب المؤهل العلمي:

يبين الجدول رقم (٧) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرار حدوث الممارسات التعليمية حسب مستوى المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع فأقل وبكالوريوس فأعلى) للمعلمين الذين تمت ملاحظتهم بالاضافة الى نتائج تحليل التباين الاحادي.

جدول (٧)

الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر السلوك التعليمي الملاحظ حسب مستوى المؤهل العلمي للمعلمين

السلوك	المؤهل العلمي		الانحراف المعياري		قيمة ف
	دبلوم متوسط فأقل	بكالوريوس فأعلى	دبلوم متوسط فأقل	بكالوريوس فأعلى	
١ يشير المعلم الى اهداف الدرس اثناء الشرح	١ر٣١	١ر٢٦	٢ر١٣	٢ر١٧	٠ر٢١
٢ يقرأ المعلم مادة مكتوبة والصف يصغي	٠ر٦٨	١ر٩	٢ر٤٨	٤ر٤٨	٧ر٤٣ *
٣ يكتب المعلم على السبورة بينما الطلبة ينتظرون	٥ر١١	٥ر٩٧	٦ر١	٦ر٨٧	١ر١
٤ يكتب المعلم على السبورة والطلبة ينقلون	٠ر٦٤	٠ر٣٢	٢ر٩	١ر٧	٠ر٩٦
٥ يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات	١٣ر٣٦	١٠ر٢٥	١٠ر٦	٩ر٧	٥ر٥٦ *
٦ يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهماً واستيعاباً	٨ر٧١	٨ر٨٩	٧ر٩	٧ر٣٦	٠ر٠٣
٧ يسأل المعلم الطلبة أسئلة تتطلب تطبيقاً أو حل مشكلة	١ر٤	٢ر١٦	٣ر٧	٤ر٩	١ر٩٢
٨ يستخدم المعلم وسيلة تعليمية (عدا السبورة والكتاب المدرسي)	١ر١٩	٠ر٩٨	٣ر٣٧	٢ر٧	٠ر٢٨
٩ يوزع المعلم أوراقاً، ومادة للطلبة (صحائف، أعمال، بطاقات تدريب)	٠ر١٢	٠ر٠٣	٠ر٧٣	٠ر٢٩	١ر٥
١٠ يشير المعلم الى الكتاب المدرسي أثناء الحصة	٠ر٧٢	٠ر٥٦	٢ر٢	١ر٦	٠ر٣٩
١١ يطلب المعلم من الصف بأكمله قراءة المادة التعليمية قراءة صامتة	٠ر٠٢	٠	٠ر٢٥	٠	٠ر٧٥
١٢ يطلب المعلم من الطالب/الطلبة كتابة شيء معين	٢ر٣٤	٢ر٣٢	٦ر١٩	٤ر١	٠
١٣ يكلف المعلم الطلبة فرادى أو جماعات قراءة الدرس جهريا	١ر٦٥	١ر٩٨	٤ر٤٨	٤ر٦٧	٠ر٣٠
١٤ يصحح المعلم أعمال الطلبة الكتابية	١ر٧٩	١ر١٥	٦ر٢٩	٤ر٥٧	٠ر٧٦
١٥ يصوّب المعلم إجابات الطلبة اللفظية	٢ر٧٦	٣ر١٩	٤ر٨٩	٥ر٣٠	٠ر٤٢
١٦ يقدم المعلم مساعدة فردية لأحد الطلبة	٢ر١٠	١ر٤٥	٤ر٤٦	٣ر٨٥	١ر٤
١٧ يمتدح المعلم أحد الطلبة لأدائه الحسن	٧ر٦٦	٦ر١	٩ر٥٨	٨ر٣٠	١ر٨
١٨ يمتدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن	٠ر١٢	٠ر١	٠ر٨٦	٠ر٥٥	٠ر٢
١٩ يوبخ المعلم أحد الطلبة لأسباب نظامية (عدم الانضباط والتقيد بالتعليمات)	٠	٠ر١٧	٠	١ر١	٣ر٦
٢٠ يوبخ المعلم احد الطلبة اذا اخطأ في الاجابة	٠ر٠٤	٠	٠ر٤	٠	٠ر٧٥
٢١ يعاقب المعلم احد الطلبة امام الصف	٠	٠	٠	٠	٠
٢٢ يعطي المعلم ارشادات وتعليمات عامة	٧ر٢٥	٥ر٢٧	٨ر٨٧	٧ر٦	٣ر٣
٢٣ يطلب المعلم من الطلاب الانتباه اثناء الحصة	٠ر٩٤	٠ر٨١	٢ر٦	٥ر٢	٠ر١٤
٢٤ يسأل الطلبة المعلم أسئلة عادية تتعلق بالمادة التعليمية	١ر٥٣	٠ر٩٥	٤ر٤١	٢ر٦٢	١ر٤
٢٥ يسأل الطلبة المعلم أسئلة ابداعية	٠	٠	٠	٠	٠
٢٦ يجيب احد الطلبة عن أسئلة المعلم	٢٤ر٠٠	٢٢ر٣٠	١٣ر٥	١٤ر٤	٠ر٩٢
٢٧ يقوم الطلبة بحل الواجبات او تنفيذ نشاطات بينما يقوم المعلم بشيء معين	١ر٣١	١ر٠١	٣ر٢٤	٢ر٨٢	٠ر٥٩
٢٨ يقوم الطلبة بحل واجبات او تنفيذ نشاطات معينة بينما يقف المعلم صامتاً	٠ر٢٩	٠ر٤٦	١ر٥٤	١ر٩٤	٠ر٥٤
٢٩ ينشغل بعض الطلبة بأحاديث جانبية	١ر٤٤	١ر٢٠	٣ر٩١	٣ر٤٤	٠ر٢٠
٣٠ يخرج طالب معين من مقعده دون إذن	٠ر٢٩	٠ر٠٥	٢ر٢٧	٠ر٥	١ر٢

p<.05 *

يتضح من الجدول السابق أن تكرار هذه الممارسات لا يختلف عند المعلمين الذين يحملون دبلوم كلية المجتمع وزملائهم ممن يحملون درجة البكالوريوس وأعلى. فقد أشارت نتائج تحليل التباين الاحادي الى أن الفروق ذات الدلالة الاحصائية انحصرت في ممارستين فقط هما:

- يقرأ المعلم مادة مكتوبة والصف يصغي.
- يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات.

ويتضح من مقارنة الأوساط الحسابية في الجدول رقم (٧) أن المعلمين من حملة الدرجة الجامعية أكثر نزعة لقراءة المادة التعليمية المكتوبة من زملائهم حملة دبلوم كلية المجتمع. كما تبين أن حملة دبلوم كلية المجتمع أكثر طرحاً للأسئلة التي تتطلب مجرد استدعاء المعلومات وتذكرها من زملائهم حملة الشهادة الجامعية، على أنه لم تظهر فروق في عدد الأسئلة التي تتطلب الاستيعاب أو حل المشكلات عند أي فئة من المعلمين حسب مؤهلهم.

وقد اتضح أيضاً باستخدام تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات لاختلاف عوامل الممارسات التعليمية حسب المؤهل أن المعلمين من حملة دبلوم كلية المجتمع لم يختلفوا عن زملائهم من حملة الشهادة الجامعية في جوانب التركيز الأكاديمي للتدريس أو الثقة الاكاديمية أو تقبل الطلبة. ويبين الجدول رقم (٨) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات لاختلاف أبعاد الممارسات التعليمية حسب مؤهل المعلم

قيمة هوتلنج	قيمة ف التقريبية	درجات الحرية الافتراضية	درجات الحرية الخطأ	مستوى الدلالة
٠٠٥ر	٣٩ر.	٣	٢٤١	٧٦ر.

اختلاف الممارسات التعليمية حسب الخبرة:

يوضح الجدول رقم (٩) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتكرار حدوث الممارسات التعليمية الصفية للمعلمين الذين تمت ملاحظتهم حسب مستوى الخبرة التعليمية لهم (حصرت سنوات الخبرة في أربعة مستويات: ١= ثلاث سنوات فأقل، ٢= ٤سنوات إلى ١٠سنوات، ٣= ١١سنة ١٦سنة، ٤= أكثر من ١٦سنة)، كما يعرض الجدول نفسه نتائج تحليل التباين الأحادي للممارسات التعليمية حسب مستوى الخبرة.

جدول (٩)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر السلوك التعليمي الملاحظ حسب مستويات الخبرة للمعلمين ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (١)

السلوك	المتوسطات الحسابية				الانحرافات المعيارية				قيمة ف
	١	٢	٣	٤	١	٢	٣	٤	
١ يشير المعلم الى اهداف الدرس اثناء الشرح	١ر٢٤	١ر٥١	٨٢هـ	٠ر٩١	٢ر٢	٢ر٣	١ر٨	٢ر٠٠	١ر٣٤
٢ يقرأ المعلم مادة مكتوبة والصف يصغي	٢ر٠٣	١ر٠١	٨٦هـ	٥٨ر	٤ر٩	٣ر٠٠	٢ر٥	٢ر٢٠	٢ر٠١
٣ يكتب المعلم على السبورة بينما الطلبة ينتظرون	٧ر١	٥ر٥٢	٤ر٤٠	٤ر٠٢	٧ر٨	٥ر٩	٥ر٦	٥ر٤	٢ر٧ *
٤ يكتب المعلم على السبورة والطلبة ينقلون	٧٢ر	٠	٤٣ر	١ر١٦	٢ر٨	٠	٢ر٢	٣ر٩٥	٢ر٤
٥ يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات	١٣ر٢	١٢ر٢	١٠ر٤	١١ر٤	١٠ر٣	٩ر٧	٩ر٩	١١ر٩	٧٧ر
٦ يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهماً واستيعاباً	٧ر٣٣	١١ر٣٧	٧ر٧٣	٧ر٥٨	٦ر٠٠	٨ر٣	٧ر٢	٨ر٥	٤ر٨ *
٧ يسأل المعلم الطلبة أسئلة تتطلب تطبيقاً أو حل مشكلة	١ر٤٩	١ر٦٨	١ر٨٤	٢ر١٠	٤ر٣	٣ر٩	٤ر٥	٤ر٧	١٩ر
٨ يستخدم المعلم وسيلة تعليمية (عدا السبورة والكتاب المدرسي)	١ر١	١ر٣	١ر٠٠	٠ر٩١	٣ر٦	٣ر٠٠	٢ر٧	٢ر٧	١٩ر
٩ يوزع المعلم أوراقاً، ومادة للطلبة (صحائف، أعمال، بطاقات تدريب)	٠	٢١ر	٠	٠ر١	٠	٩٦ر	٠	٠ر٤٦	١ر٢
١٠ يشير المعلم الى الكتاب المدرسي أثناء الحصة	٧٤ر	٦٤ر	٥٩ر	٦١ر	١ر٩٤	١ر٦٥	١ر٧١	٢ر٨	٠ر٧
١١ يطلب المعلم من الصف بأكمله قراءة المادة التعليمية قراءة صامتة	٠	٠٤ر	٠	٠	٠	٣ر	٠	٠	٦٧ر٠
١٢ يطلب المعلم من الطالب/الطلبة كتابة شيء معين	٢ر٤٦	١ر٧٦	٣ر١٦	٢ر٢٦	٤ر٠٠	٤ر٢	٨ر٥	٤ر٨	٧٠ر
١٣ يكلف المعلم الطلبة فرادى أو جماعات قراءة الدرس جهريا	٥ر١	٢ر٥٤	١ر٥٣	١ر٢٠	٤ر٤٥	٤ر٨	٤ر٦	٤ر١	١ر١٤
١٤ يصحح المعلم أعمال الطلبة الكتابية	٦٥ر	١ر٥١	١ر٥٧	٢ر٩١	٢ر٦٣	٥ر١٤	٦ر٩٠	٧ر٩	١ر٤٥
١٥ يصوّب المعلم إجابات الطلبة اللفظية	٢ر٢١	٣ر٨٠	٢ر٩٨	٢ر٥٨	٤ر٤	٦ر٢	٤ر٣	٤ر٣	١ر٣١
١٦ يقدم المعلم مساعدة فردية لأحد الطلبة	٨٢هـ	٢ر٦٥	٢ر١	١ر٦٥	٢ر٣	١ر٥	٤ر٦	٣ر٩	٢ر٥٣
١٧ يمتدح المعلم أحد الطلبة لأدائه الحسن	٧ر١٨	٨ر٧١	٤ر٩	٥ر٧٠	٨ر٨	١٠ر٦	٥ر٤	٩ر٤	٢ر١٤
١٨ يمتدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن	٠ر٢٢	١ر	١ر	٠	١ر١٤	٠ر٥٦	٥٧ر	٠	٩٩ر
١٩ يوبخ المعلم أحد الطلبة لأسباب نظامية (عدم الانضباط والتقيد بالتعليمات)	١١ر	٠	١ر	٠ر١٦	٩٤ر	٠	٤٣ر	١ر١	٠ر٦
٢٠ يوبخ المعلم احد الطلبة اذا اخطأ في الاجابة	٠	٠	١ر	٠	٠	٠	٧١ر	٠	١ر٣٤
٢١ يعاتب المعلم احد الطلبة امام الصف	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٢ يعطي المعلم ارشادات وتعليمات عامة	٥ر١٩	٧ر٠٥	٨ر٠٦	٥ر٣٣	٧ر٤٤	٨ر٨٣	١٠ر٣١	٦ر٢٥	١ر٥٣
٢٣ يطلب المعلم من الطلاب الانتباه اثناء الحصة	٠ر٦٩	١ر١	٩٦ر	٧٢ر	٢ر٥٦	٢ر٦٢	٢ر٤٧	٢ر٦٦	٣٦ر٠
٢٤ يسأل الطلبة المعلم أسئلة عادية تتعلق بالمادة التعليمية	١ر٣٦	٧٠ر	١ر٣٥	٢ر٢٠	٣ر٥٨	٢ر٦	٤ر١٠	١ر١٩	١ر٤٩
٢٥ يسأل الطلبة المعلم أسئلة ابداعية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٦ يجيب احد الطلبة عن أسئلة المعلم	٢١ر٦	٢٦ر٧	١٩ر٤	٢٤ر٠٠	١١ر٩	١٥ر٢	١٤ر١	١٣ر١	٣ر٤١ *
٢٧ يقوم الطلبة بحل الواجبات او تنفيذ نشاطات بينما يقوم المعلم بشيء معين	٩١ر	١ر٣٢	٨هـ	١ر٨٤	٢ر٩٣	٣ر٢٤	٢ر٣	٣ر٧	١ر٢
٢٨ يقوم الطلبة بحل واجبات او تنفيذ نشاطات معينة بينما يقف المعلم صامتاً	٤٠ر	٤٣ر	٣١ر	٢٣ر	١ر٩١	١ر٧٥	٢ر١٥	١ر٥	١٥ر
٢٩ ينشغل بعض الطلبة بأحاديث جانبية	١ر٤٨	١ر٠٥	١ر٣	١ر٧٢	٤ر١	٣ر١	٣ر٢	٤ر٦	٣٥ر٠
٣٠ يخرج طالب معين من مقعده دون إذن	٢٦	١ر	٠	٤٤ر	٢ر٢	٦ر	٠	٢ر٩	٦٠ر٠

(١) مستويات الخبرة: ١= ثلاث سنوات فأقل، ٢= ٤-١٠ سنوات، ٣= ١١-١٦ سنة، ٤= أكثر من ١٦ سنة.

* $p < .05$

أظهرت النتائج أن الممارسات التعليمية في تكرارها لم تختلف باختلاف مستوى الخبرة للمعلمين في التعليم وانحصرت الفروق في ثلاث من هذه الممارسات هي:

- يكتب المعلم على السبورة بينما ينتظر الطلبة.
- يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهماً واستيعاباً.
- يجيب أحد الطلبة عن أسئلة المعلم.

وقد تبين أنه كلما زادت الخبرة قل استخدام المعلم للسبورة. كما أن المعلمين الأقل والأكثر خبرة شهدت صفوفهم اجابات أكثر من الطلبة على أسئلة المعلم. وبالاضافة الى ذلك فقد ظهر أن المعلمين ممن خبراتهم بين ٤-١٠سنوات يسألون اسئلة من النوع الذي يتطلب الفهم والاستيعاب اكثر من زملائهم من مستويات الخبرة التعليمية الأخرى.

وعند استخدام تحليل التباين الاحادي متعدد المتغيرات لعوامل الممارسات التعليمية تبين أن الممارسات التعليمية للمعلمين من مستويات الخبرة المختلفة لم تختلف فيما يتعلق بالثقة الأكاديمية وتقبل الطلبة، ولكن ظهر أن المعلمين الأكثر خبرة كان تدريسهم موجهاً نحو المهمات التعليمية وانجازها بدرجة أكبر من زملائهم من مستويات الخبرة المختلفة. ويبين جدول رقم (١٠) نتائج هذا التحليل، كما يبين جدول رقم (١١) نتائج تحليل التباين الأحادي.

جدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات لاختلاف ابعاد الممارسات التعليمية حسب مستوى الخبرة في التدريس

قيمة ولكس	قيمة ف التقريبية	درجات الحرية الافتراضية	درجات الحرية الخطأ	مستوى الدلالة
٠ر٩١	٢ر٦٤	٩	٥٨١	٠٠٦ر

جدول رقم (١١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاختلاف ابعاد الممارسات التعليمية حسب مستوى الخبرة في التدريس

البعد	مجموع المربعات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التركيز الأكاديمي	١٤٨٤ر٧	١ر٣٨٦٠١	٤٩٤ر٩	١٦٠ر٢	٣ر٠١	٠٣ر
الرضى أو الثقة	٣٤٤ر١	١ر٢٣٧٠٩	١١٤ر٧	٩٨ر٤	١ر١٦	٠٣٢ر
التقبل	٥٥ر٩١	٥ر٤٨٠١	١٨ر٦٤	١٩ر٩	٠ر٩٣	٠٤٢ر

الممارسات التعليمية وعلاقتها بتحصيل الطلبة:

للكشف عن علاقة الممارسات التعليمية للمعلمين الذين تمت ملاحظتهم بمستوى تحصيل طلبتهم في الصفوف الرابع والخامس والثامن، تم أولاً تحديد العوامل الأساسية التي يمكن أن تندرج تحتها الممارسات التعليمية التي شملها نموذج الملاحظة الصفية وذلك باجراء التحليل العاملي باستخدام أسلوب المكونات الأساسية مع التدوير المتعامد، ومن ثم حسبت معاملات الارتباط بين هذه العوامل -كما كشفت عنها نتائج التحليل العاملي- ومستوى أداء طلبة هؤلاء المعلمين على اختبارات اللغة العربية والعلوم والرياضيات لكل منها على انفراد ولكل صف على حدة، ثم ادخلت هذه العوامل (عوامل الممارسات التعليمية) باعتبارها متنبئات في معادلة الانحدار للوقوف على مدى اسهام هذه العوامل في تفسير تباين مستوى تحصيل الطلبة.

وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن وجود ثلاثة عوامل (كانت قيمة الجذر الكامن لكل منها أكبر من ١) تفسر مجتمعة ٦٣٪ من التباين في الممارسات التعليمية للمعلمين. وعند استعراض مضمون العناصر والممارسات التي كانت قيم تشبعها عالية على العامل الأول يمكن القول بأن العامل الأول يمكن تسميته **بعامل التركيز الأكاديمي** نظراً لأنه يشتمل على مضامين تتعلق بمجال تركيز الأسئلة وتطبيق المفاهيم وحسن التخطيط للدرس وقد فسّر هذا العامل لوحده ٥١٪ من التباين المفسر. أما العامل الثاني، فسّر فقد لوحده ٨٪ من التباين ويشمل عناصر تتعلق بالرضى عن الأداء والتمكن من المادة وحماسة المعلم للتعليم وبالتالي يمكن تسميته **بعامل الشعور بالرضى أو الثقة**. وأخيراً، فان العامل الثالث (فسّر لوحده ٤٪ من التباين) يدور حول مضامين تتعلق بتقبل آراء الطلبة وتشجيعهم والاصغاء لهم (مضامين انفعالية)، وبالتالي يمكن تسميته **بالتقبل**. ويشير جدول رقم (١٢) إلى نتائج التحليل العاملي كما يشير جدول رقم (١٣) إلى قيم تشبع الفقرات على العوامل.

جدول رقم (١٢)

نتائج التحليل العاملي لقائمة عناصر الممارسات التعليمية

العامل	الجذر الكامن	التباين المفسر	التباين الكلي المفسر
١	١ر٩٤	٦ر٩٣	٥١ر١
٢	١ر٣٥	٤ر٨٢	٥٩ر٤
٣	١ر٠١	٣ر٦	٦٣ر٢

جدول رقم (١٣)

قيم تشبع فقرات قائمة عناصر الممارسات التعليمية على العوامل

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١٤	٨٠ر	٠٥ر	٠٩ر
١٥	٧٤ر	١٥ر	٠٧ر
١٩	٦٧ر٠	١٩ر	٢٤ر
٢٥	٦٧ر	٣٣ر	٢٧ر
١٢	٦٤ر	٣٥ر	١٢ر
٢٦	٦١ر	٢٩ر	١٥ر
١٣	٥٩ر	٣٨ر	١٢ر
٢٤	٥٨ر	٢٢ر	٢٦ر
١٨	٥٥ر	١٨ر	٢٦ر
١١	٥٤ر	٤٨ر	١٩ر
٢	٥٢ر	٣٠ر	١٢ر
١٦	٥٢ر	٢٨ر	٢٩ر
٨	٢٢ر	٧٥ر	١٤ر
١	٢٤ر	٧١ر	٢٣ر٠
٢٣	٢٥ر	٦٤ر	٣٧ر٠
٦	٣٦ر٠	٦١ر٠	٢٨ر٠
٧	٢٧ر	٥٩ر	٢٢ر٠
١٠	٤٤ر٠	٥٨ر٠	١٠ر
١٧	٤٢ر	٥٣ر٠	٢٠ر٠
٣	٤٤ر	٥٢ر٠	١٧ر٠
٩	٠٦ر	٥١ر	٤٢ر٠
٢٢	١٨ر	١٨ر	٨١ر٠
٢٨	١١ر	١٣ر	٧٣ر٠
٢٠	٣٣ر	١٧ر	٧١ر٠
٢١	٤٥ر	٣٠ر	٥١ر٠
٢٧	٢٠ر	٤٣ر٠	٥١ر٠
٥	٠٤ر	٢١ر	٤٦ر٠

وقد تم بعد ذلك اجراء سلسلة من تحليلات الانحدار المتعدد المتدرج بحيث كانت عوامل الممارسات الثلاث (التركيز الأكاديمي، الشعور بالرضى أو الثقة، التقبل) متغيرات متنبئة، في حين كان التحصيل في كل من اللغة العربية والعلوم والرياضيات متغير المحك. ومما هو جدير بالذكر هنا أن التحليل قد تم بصورة منفصلة في كل مادة، ولكل صف، كما اقتصر التحليل أيضاً على مدارس وزارة التربية والتعليم فقط. ويبين جدول رقم (١٤) النتائج النهائية لهذا التحليل.

جدول رقم (١٤)

خلاصة نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لتحصيل الطلبة على عوامل الممارسات التعليمية لمعلميهم

المادة والصف / عوامل الممارسات	الصف الرابع			الصف الخامس			الصف الثامن		
	اللغة العربية	العلوم	الرياضيات	اللغة العربية	العلوم	الرياضيات	اللغة العربية	العلوم	الرياضيات
التركيز الأكاديمي	٦٪	٩٪	-	٥٪	-	-	٩٪	-	٣٪
الرضى أو الثقة	-	-	-	-	-	-	-	-	-
التقبل	-	-	-	-	-	-	٣٪	-	-
نسبة التباين الكلي المفسر	٦٪	٩٪	-	٥٪	-	-	١٢٪	-	٣٪

* جميع قيم مربع الارتباط (التباين المفسر) دالة عند مستوى ٠١ر

يتضح من الجدول السابق أن أكثر عوامل الممارسات التعليمية اسهاماً في تفسير التباين القائم في تحصيل الطلبة هو عامل التركيز الأكاديمي إذ فسّر جميع أو معظم التباين المفسر في اللغة العربية عند طلبة الصفوف الرابع والخامس والثامن وكذلك في الرياضيات عند طلبة الصف الثامن. أما العاملان الآخران (الرضى والتقبل) فلم يفسرا شيئاً من التباين في المواد جميعها باستثناء عامل التقبل الذي فسّر ٣٪ من التباين في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الثامن. ومن الملاحظ هنا أن عوامل الممارسات وبخاصة عامل التركيز الأكاديمي رغم دلالة نسبة التباين الذي فسره إحصائياً، إلاّ أن اسهامها في تفسير تباين مستويات التحصيل لدى الطلبة قليل نسبياً. كما ويلاحظ أيضاً أنه باستثناء تحصيل طلبة الصف الثامن في الرياضيات، فإن هذه العوامل لم تفسر شيئاً من التباين في مستوى التحصيل في الرياضيات في الصفين الرابع والخامس. وربما تعزى مثل هذه النتائج إلى جملة من الأسباب منها ضيق مدى التباين في مستويات تحصيل طلبة وزارة التربية والتعليم في اللغة العربية والعلوم والرياضيات، وضيق مدى التباين في عوامل الممارسات التعليمية للمعلمين الذين تمت ملاحظتهم بسبب نزعتهم لاظهار ذواتهم وكفاياتهم على أفضل وجه. أما أن عامل التركيز الأكاديمي هو الذي فسر جميع أو معظم التباين المفسر في مستويات التحصيل، فمرده إلى وجود علاقة بين هذا العامل

والعاملين الآخرين، وبالتالي فإنه بعد دخول هذا العامل في معادلة الانحدار لم يبق شيء ذو دلالة من التباين يمكن تفسيره من قبل العاملين الآخرين لوحدهما ولذلك فإن أثر هذين العاملين قد تم من خلال العامل الأول.

المناقشة والتوصيات

استهدفت هذه الدراسة وصف الممارسات التعليمية الصفية للمعلمين الذين تمت ملاحظة أدائهم التدريسي في عينة من المدارس التي شملتها الدراسة التقويمية الشاملة لنوعية التعليم في الأردن التي ينفذها "المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي". وقد حاولت الدراسة تقديم صورة عمّا يدور داخل الغرف الصفية في المدارس أثناء التدريس من نشاطات تتعلق بالمعلم والطلبة، بالإضافة إلى وصف لما يحيط بعملية التعلّم/التعليم من مناخ صفي وبيئة مادية. وبصورة أكثر تحديداً، فقد سعت الدراسة إلى الوقوف على ما يفعله المعلمون أثناء تقديم المادة وتساؤلاتهم وإستراتيجيات إدارة الصف ومراقبة التعلّم، وجوانب أخرى تتعلق بالمقاطعات أثناء التدريس والمناخ الصفي ورضى المعلم عن أدائه ونمط تخصيص وقت الحصة. كما سعت الدراسة في محاولتها تكوين مثل هذه الصورة إلى استقصاء الاختلافات في وتيرة حدوث الممارسات باختلاف المبحث الدراسي والصف ومؤهل المعلم وخبرته التعليمية، ثم سعت إلى تحديد علاقة هذه الممارسات بمستويات تحصيل طلبة المعلمين الذين تمت ملاحظة تدريسهم ودرجة اسهام عوامل الممارسات في تفسير التباين في مستويات تحصيل الطلبة.

أظهرت النتائج أن المعلمين يحملون توقعاً عالياً لإمكانية تحقيق أهداف الدرس، إلاّ أنهم في الوقت نفسه يدركون جملة من العقبات التي تحول دون تحقيق الأهداف. وقد عبّر المعلمون الذين تمت ملاحظتهم عن مجموعة من العقبات تتعلق بضعف إعداد الطلبة الأكاديمي (اتقانهم المسبق للمعارف والمهارات، وبخاصة القرائية والكتابية والحسابية) وتنوع مستويات الطلبة الأكاديمية، وافتقار المدارس إلى الوسائل والتجهيزات والمرافق اللازمة لتعزيز تعلم الطلبة وصعوبة بعض المفاهيم الواردة في المناهج المقررة. إن هذه العقبات بلا شك تشكل معيقاً لمستوى تحقق الأهداف، ولكنها أيضاً تكشف عن إعتقادات لدى المعلمين، فحواها أن تعلم الطلبة تحدده عوامل خارجية ترتبط بالطلبة أنفسهم وبمدارسهم، ولا صلة لها بالمعلم نفسه. إن مثل هذه الاعتقادات بالمسؤولية الخارجية عن تحقق الأهداف تشير إلى انعدام عناصر الكفاية التعليمية الذاتية عند المعلمين التي تتمثل في ادراكهم بأن سلوكهم (السلوك

التعليمي) لا يؤثر مباشرة في تعلم الطلبة، وبالتالي فهم لا يعتقدون بوجود علاقة بين أفعالهم وتعلم الطلبة مما يدفعهم إلى عدم المبادرة إلى تخطيط التعليم وتنفيذه بطريقة تمكّن من تحقيق الأهداف، طالما أنهم يعتقدون بأن التعلم تتحكم به عوامل خارجية بعيدة عن مدى سيطرتهم وقدرتهم على التأثير فيها.

أما من حيث **البيئة المادية الصفية**، فقد تبين أن العناصر الأساسية للبيئة المادية من مقاعد وسبورة ومساحة الغرفة والرسومات...الخ متوفرة في حدودها المقبولة في الصفوف التي تمت ملاحظتها.

وفيما يتعلق **بالنشاطات التعليمية**، فقد تبين أن **أسلوب تقديم المادة** هو أسلوب تقليدي يتمثل في قيام المعلم بشرح الدرس دون أن يوضح المعلمون أهداف الدرس، ونادراً ما يقوم المعلمون بربط المادة المتعلمة مع التعلم السابق، ولا يكلفون طلبتهم بنقل الملاحظات التي يبدونها على السبورة، كما أن التدريس (الشرح) يكون للمجموعة الصفية كوحدة واحدة دون مراعاة واضحة للفروق الفردية بين الطلبة. وعلى الرغم أن المعلمين في شرحهم لمفاهيم الدرس يستخدمون أمثلة وتوضيحات، إلاّ أنه لوحظ أن معظم هذه الأمثلة غير مناسب لطبيعة المادة أو مستوى الطلبة. وقد تبين أيضاً أن حوالي ٦٠٪ من زمن الحصة يصرف على شرح الدرس.

إن مثل هذه المؤشرات المتعلقة بأسلوب تقديم المادة تشير بوضوح إلى أن نمط التدريس الشائع في صفوف مرحلة التعليم الأساسي في الأردن هو نمط تقليدي يقوم المعلم فيه بالعبء الرئيسي ويقتصر دور الطالب على الاصغاء لما يقوله المعلم. ومما ينسجم مع ذلك ما أشارت إليه النتائج من عدم إدراك المعلمين لأهمية توضيح أهداف الدرس وضرورة الإشارة إليها مرات عديدة أثناء الشرح ليسهل على الطلبة تحديد عناصر المادة التعليمية التي يجب الانتباه والتركيز عليها أثناء تقديم المادة أو أثناء مراجعتها باعتبار أن الأهداف التعليمية تمثل المعارف والمهارات التي لا بد أن يتقنها الطلبة والتي تعكس حدوث التعلم من عدمه.

وإذا ما أخذنا الأسئلة التي يطرحها المعلمون بعين الاعتبار، فإنه يمكن القول أن المعلمين يسألون أسئلة كثيرة أثناء الحصة، ولكنها أسئلة تتطلب استدعاء أو تذكر معلومات، ويندر أن تكون هذه الأسئلة من النوع الذي يستثير تفكير الطلبة ويحفزهم على توظيف المعلومات في مواقف جديدة. ومما يلحظ أيضاً أن المعلمين يكتفون فقط بالإجابات اللفظية الظاهرية للطلبة، ولا يحاولون استقصاء مستوى استيعاب الطلبة بالأسئلة السابرة. وقد برز أيضاً أن المعلمين يوزعون أسئلتهم على الطلبة ولا يقصرونها على طلبة بعينهم، ويعطون الطلبة وقتاً كافياً للإجابة قبل أن ينتقلوا بأسئلتهم إلى طلبة آخرين. إن

طبيعة الأسئلة التي يطرحها المعلمون كما كشفت عنها نتائج الدراسة تشير بوضوح إلى شيوع الأسئلة التي تركز على حفظ المعلومات، وبالتالي فإن تركيز التدريس عند المعلمين يكون نحو اتقان حفظ المعلومات إذ لا تتوفر للطلبة من خلال أساليب التدريس الشائعة فرصة كافية لتنمية مهاراتهم الفكرية العليا التي تتطلب أسئلة من مواصفات مختلفة تركز بالدرجة الأولى على ربط المادة المتعلمة وتوظيفها وتلمس الجوانب التطبيقية فيها.

ومما يرتبط باستراتيجية طرح الأسئلة جملة الاجراءات التي يتبعها المعلمون لمراقبة تقدم الطلبة وتعلمهم. وقد كشفت النتائج عن أن غالبية المعلمين يلجأون إلى الأسئلة لمراقبة تقدم طلبتهم وتعلمهم، ونادراً ما يتم تكليف الطلبة بواجبات منزلية أو اجراء اختبارات قصيرة. ومما يجدر ذكره هنا أن المعلمين يهتمون بالدرجة الأساسية بالحصول على الإجابات الصحيحة لأسئلتهم، ولا يتوقفون عند الإجابات الخاطئة في محاولة منهم لتصويب أخطاء التعلم عند الطلبة. ولذلك فإن استراتيجية التغذية الراجعة الشائعة في الصفوف التي تمت ملاحظتها هي تغذية راجعة تعزيزية (الاكتفاء بالاستجابة اللفظية: صح، خطأ) تعطى الطلبة مؤشراً سطحياً عما إذا كانت إجاباتهم صحيحة أم خاطئة ولا تبين للطلبة أسباب أخطائهم. ويضاف إلى ذلك، أن تقديم التغذية الراجعة عادة ما يكون بصورة عشوائية ولمعظم الطلبة الأمر الذي يفقد التغذية الراجعة وظيفتها في تحسين تعلم الطلبة.

وقد تبين من النتائج أيضاً أن المناخ الصفي في الصفوف التي تمت ملاحظتها يتسم بالراحة والحيوية والتقبل. وهذه بالطبع ميزة ايجابية، إذ تكاد تخلو الصفوف من مشاعر التوتر والنفور والإهمال. وعلى الرغم من أهمية هذه المكونات الانفعالية للمناخ الصفي إلاّ أنه لوحظ أن المكون الأكاديمي للمناخ الصفي لا يتوافر بالدرجة ذاتها. أي بمعنى أن المناخ الصفي على الرغم مما يحيط من مكونات انفعالية ايجابية إلاّ أنه يخلو كثيراً من المكونات الأكاديمية التي تدفع الطلبة للانخراط بالمهمات وترفع من دافعيتهم واقبالهم على التعلم.

أما من حيث المقاطعات أثناء التدريس، فقد كشفت النتائج عن أن بعض أسباب هذه المقاطعات يعاني منها بعض الصفوف، إذ يحدث أحياناً أن يدخل مدير المدرسة أو أحد المعلمين أو طلبة من صفوف أخرى أثناء التدريس، وهذا بالطبع يقلل من فرص تعلم الطلبة.

وفيما يتعلق بتوزيع وقت الحصة عبر نشاطات التعلم/التعليم فقد تبين أن ٧٥٪ تقريباً من وقت الحصة يستهلك في كلام المعلم ونشاطاته سواء في شرح الدرس أو إدارة الصف أو إجراءات مراقبة

التعلم. أما بقية وقت الحصة، فيصرف في أعمال الطلبة الفردية والجماعية. إن مثل هذا النمط من توزيع وقت الحصة لا يوفر فرصاً كبيرة للتعلم، وبخاصة لتعزيز سلوك التعلم الذاتي وتطبيق التعلم من قبل الطلبة.

أما من حيث اختلاف شيوع هذه الممارسات حسب الصف والمبحث والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية للمعلمين الذين تمت ملاحظتهم، فقد أشارت النتائج إلى أن تكرار هذه الممارسات لم يختلف كثيراً تبعاً لهذه المتغيرات. وربما يعزى ذلك إلى أن المعلمين بمجرد التحاقهم بالتعليم يطورون نماذج متشابهة للتدريس هي في الأصل مجرد تقليد لخبرتهم التي مروا فيها عندما كانوا طلبة، أو إلى أن برامج التدريب والاعداد تحكمها مدرسة تربوية واحدة هي المدرسة التقليدية التي تركز على دور المعلم المحوري باعتباره ناقلاً للمعرفة وليس مسهّلاً للتعلم.

وفي علاقة عوامل الممارسات التعليمية بمستويات تحصيل الطلبة تبين أن نسبة ما فسرته هذه العوامل قليلة، وان كانت ذات دلالة. كما اتضح أن أكثر العوامل اسهاماً في تفسير التباين هو عامل التركيز الأكاديمي الذي فسّر جميع أو معظم التباين المفسر، على أن امكانية تفسير التباين كانت في مادة اللغة العربية ولجميع الصفوف في حين أن أياً من هذه العوامل لوحدها أم مجتمعة لم تفسر شيئاً في الرياضيات، وبخاصة في الصفين الرابع والخامس، وكذلك في العلوم في الصفين الخامس والثامن. وربما تعزى هذه النتيجة إلى ضيق مدى التباين في تحصيل الطلبة في مادتي الرياضيات والعلوم من ناحية، وإلى وجود علاقة بين عوامل الممارسات من ناحية أخرى، إذ بعد دخول العامل الأول منها لم يبق شيء يذكر من التباين يمكن تفسيره بالعوامل الأخرى.

إن ما أشارت إليه النتائج حول طبيعة الممارسات التعليمية السائدة في صفوف مرحلة التعليم الأساسي تعكس فلسفة تنظر إلى التعلم والتعليم على أنه من مسؤولية المعلم، ولا أهمية فيها للتأكيد على أهمية معرفة الطلبة بالأهداف، وأنها تركز على طرح الأسئلة التي تتطلب الحفظ والاستظهار، والتركيز فيها يكون بالدرجة الأولى على الجوانب الانفعالية لا على الجوانب الأكاديمية. إن ذلك يقودنا إلى استنتاج فحواه ضعف علاقة هذه الممارسات بتحصيل الطلبة لأن مستويات التحصيل العليا إنما تحدث عادة في بيئات صفية منظمة ذات تركيز أكاديمي حيث يعرف الطلبة أهداف التعلم ويتم استغلال الوقت بصورة أفضل، كما تعطى عادة توجيهات محددة للانتقال من نشاط لآخر، ويتم استغلال طاقات الطلبة وتوظيفها في الانخراط بمهمات تعليمية ذات معنى.

وعلى الرغم من انعدام قدرة الممارسات التعليمية التي تمت معالجتها في هذه الدراسة في التنبؤ بمستويات تحصيل الطلبة، ربما بسبب عدم مصداقية البيانات المحصلة بالملاحظة الصفية -هذا الأمر ينطبق على كافة البيانات التي تستخدم اجراءات الملاحظة، وان كانت تتفاوت في درجة موثوقيتها من دراسة لأخرى- إلاّ أننا لا نستطيع أن نقلل من تأثير سلوك المعلم في تحصيل طلبة وسمات شخصياتهم.

وفي ضوء ذلك كله، ومن خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال، فإن هذه الدراسة توصي بضرورة الارتقاء بنوعية عمليات التعليم السائدة في مدارسنا وذلك باعادة النظر ببرامج اعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم بحيث يتم التركيز على اكساب المعلمين كفايات تعليمية تمكنهم من تطوير مواقف فاعلة تسهل تعلم الطلبة وتحسّن من مستويات تحصيلهم. وقد تبدو أكثر هذه الكفايات -في ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة ونتائج غيرها من الدراسات- الحاحاً هي:

١- في استراتيجيات تقديم الدرس وتنظيمه:

أ- يجب أن يُهيأ الطلبة للدرس بصورة جيدة، وذلك بشرح أهداف الدرس بصورة واضحة، ويتم الرجوع إليها خلال الشرح للمحافظة على انتباه الطلبة وتركيزهم. كما أنه من الضروري إثارة تحدي الطلبة واهتماماتهم من خلال مناقشة مدى مناسبة الأهداف وأهمية اتقانها والتمكن منها، وتذكيرهم بطبيعة المعارف والمهارات اللازمة التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

ب- يجب أن يكون تقديم الدرس للطلبة بلغة واضحة ومتركزاً حول الأهداف.

جـ- لا بد أن يُخبر الطلبة عن مستوى تقدمهم وأخطائهم وسوء فهمهم، وعلى المعلم تصويب هذه الأخطاء قبل تراكمها والشروع بتعلم جديد وذلك باتباع استراتيجية التغذية الراجعة التصحيحية.

د- عندما يتأكد المعلم من تعلم الطلبة، عليه توفير المواقف والفرص ليخبر ويجرب الطلبة بصورة فردية ما تعلموه. إن ذلك بلا شك سيوفر للطلبة الفرصة للشعور بالاستقلالية والثقة.

هـ- على المعلمين أثناء تقديم المادة استخدام استراتيجيات تحافظ على انتباه الطلبة وانخراطهم في مهمات التعلم، وذلك بطرح الأسئلة، وبخاصة تلك الأسئلة التي ليست

لها إجابات جاهزة.

و- عندما يعطي الطلبة إجابات غير صحيحة أو غير مكتملة، على المعلمين التصرف بطرق مناسبة للمحافظة على دافعية طلبتهم وإعادة طرح السؤال بطريقة أخرى، وطرح أسئلة سابرة.

٢- في استراتيجيات مراقبة التعلم:

أ- يجب أن يكلف الطلبة بالأعمال بما في ذلك الواجبات المنزلية بصورة دورية منتظمة.

ب- يجب أن يسأل الطلبة عن واجباتهم، ويتم التأكد من اكمالها بالنوعية المطلوبة. وبالمقابل يجب على المعلمين التأكد من أن طلبتهم يمتلكون المعارف والمهارات المطلوبة لانجاز أعمالهم.

جـ- عندما يكلف الطلبة بالأعمال داخل الصف، فعلى المعلمين مراقبة أعمال الطلبة وتقديم المساعدات الفردية والجماعية كلما تطلب ذلك.

د- على المعلمين توظيف المعرفة المحصلة من مراقبة تعلم الطلبة لا لتقويم الطلبة فقط، وإنما لتكييف التدريس بحيث تتم معالجة أخطاء الطلبة التعليمية.

٣- في استراتيجية تنظيم البيئة الصفية وإدارة الصف:

أ- التقليل ما أمكن من الوقت المخصص لنشاطات لا تصب مباشرة في تحقيق أهداف التعلم كالاجراءات الادارية ومعالجة المقاطعات أثناء التدريس.

ب- على المعلمين نقل رسالة واضحة لطلبتهم على أنهم يتوقعون منهم الانتباه أثناء التدريس وألاّ ينشغلوا بأمور أخرى، وأنهم مسؤولون عن تعلمهم ونوعية هذا التعلم.

جـ- على المعلمين تطوير بيئات صفية تركز على المهمات الأكاديمية وانجازها.

المراجع

باللغة العربية:

النهار، تيسير ودواني، كمال (١٩٩٣). الممارسات التعليمية والادارية وعلاقتها بمستوى أداء المدارس على اختبارات اللغة العربية والعلوم والرياضيات للصف الرابع. سلسلة منشورات المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي رقم ٢٢. عمّان:الأردن.

النهار، تيسير وكشك، رائدة (١٩٩٤). المهارات الحياتية الأساسية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. سلسلة منشورات المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي رقم ٢٣. عمّان: الأردن.

النهار، تيسير وربابعة، محمد (١٩٩٢). كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهله وخبرته والمرحلة التعليمية التي يدرّس بها. مؤتة للبحوث والدراسات، ٧ (٣)، ٤١-٦٨.

باللغة الانجليزية:

Anderson, L. (1991). Increasing teacher effectiveness. Paris: International Institute for Educational Planning.

Anderson, L., Ryan, D., and Shapiro, B. (1989). The IEA Classroom Environment study. Oxford: Pergamon Press.

Berliner, D. (1983). Developing conceptions of classrooms environments: Some light on the T in classroom studies of ATI. Educational Psychologist, 13, 1-13.

Erickson, F. (1982). Classroom discourse as improvisation: Relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In L.C. Wilkinson (Ed.). Communicating in classrooms. New York: Academic Press.

Jencks, C. Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Hayns, B., & Michelshon, S. (1972). Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America. New York: Basic Books.

Reynolds, D., Greemers, B., & Peters, T. (Eds.) (1989). School effectiveness and improvement. University of wales college of cardiff: U.K.

ملحق رقم (أ)

النسب المئوية العامة لتقدير عناصر البيئة المادية وفعاليات التدريس:

١- ما امكانية تحقيق الأهداف؟

أ. ٨٥٪ فأكثر: ٥١٪ (نسبة المعلمين الذين تمت ملاحظتهم).

ب. ٦٠٪ - ٨٤٪: ٤٤٪

ج. أقل من ٦٠٪ : ٥٪

٢- ما مدى توفر الأمور التالية:

- السبورة:	١٠٠	نعم	.	لا
- طباشير:	١٠٠	نعم	.	لا
- كرسي للمعلم:	٩٠	نعم	١٠	لا
- طاولة للمعلم:	٧٩	نعم	٢١	لا
- لوحات ورسومات حائط:	٢٠	نعم	٨٠	لا
- الهدوء في المحيط الخارجي لغرفة الصف:	٨٤	هادى		
	١٠	مزعج نوعاً ما		
	١	مزعج جداً		

٣- وضع التهوية والإنارة والنظافة داخل الصف:

أ. التهوية	٨٢	ممتازة	١٣	مناسبة	٥	غير مناسبة
ب. الإنارة	٧٩	ممتازة	١٧	مناسبة	٤	غير مناسبة
ج. النظافة	٦١	ممتازة	٣٧	مناسبة	٢	غير مناسبة

٤- هل مهّد المعلم للدرس الجديد بما تم تعلمه سابقاً؟

٥٨ نعم ١٤ لا

٥- هل درس المعلم الصف كمجموعة واحدة أم أن هناك نشاطات لمجموعات صغيرة؟

٨٠ درس الصف كمجموعة واحدة

٢٠ خصص نشاطات لمجموعات صغيرة من الطلبة.

٦- هل استخدم أمثلة أثناء تقديم المادة الدراسية؟

٧٥ نعم

٢٠ لا

٧- هل تبدو هذه الأمثلة مناسبة لخبرات الطلبة؟

٤٠ مناسبة تماماً

٤٩ مناسبة بدرجة متوسطة

٨ مناسبة بدرجة قليلة

٨- هل بدا أن المعلم قد حضّر درسه بصورة جيدة؟

٦٣ بدرجة كبيرة

٣٤ بدرجة متوسطة

٢ بدرجة قليلة

٩- هل وزع المعلم أنشطة متنوعة على الطلبة مراعاة للفروق الفردية؟

١٨ بدرجة كبيرة

٤٨ بدرجة متوسطة

٣٤ بدرجة قليلة

١٠- كيف بدا المعلم في تدريسه؟

٣٧	تقليدياً بصورة كبيرة	١٣	تجديدياً الى حدّ ما
٤٤	تقليدياً الى حدّ ما	٦	تجديدياً بصورة كبيرة

١١- أ. كم نسبة وقت الحصة الذي صرف على كلام المعلم؟ ٦٣٪

ب. كم نسبة الوقت الذي صرف على كلام الطلبة ونشاطاتهم؟ ٣٧٪

١٢- هل تتطلب أسئلة المعلم ذكر حقائق واستدعاء معلومات أم حلولاً لمشكلات؟

٥٥ استدعاء وتذكر معلومات.

٤٠ الفهم والاستيعاب.

٥ حلّ مشكلة.

١٣- هل يوزّع المعلم اسئلته بحيث لا تقتصر الإجابة على طلبة معينين؟

٩٤ نعم ٦ لا

١٤- هل يطلب المعلم من الطلبة تفسيراً لاجاباتهم؟

٨١ نعم ١٧ لا

١٥- هل يعطي المعلم وقتاً كافياً للطالب قبل أن ينتقل بالسؤال نفسه الى طالب آخر؟

٨٣ نعم ١٧ لا

١٦- هل يعطي المعلم الطلبة اشارات وتعليمات واضحة للانتقال من نشاط لآخر اثناء الحصة؟

٨٠ نعم ٢٠ لا

١٧- هل يصغي الطلبة باهتمام لبعضهم البعض عند اجابة أحد الطلبة عن سؤال المعلم؟

٨٦ نعم ٨ لا

١٨- هل أبدى الطلبة اهتماماً ملموساً بموضوع الدرس؟

٦٢ بدرجة كبيرة

٣١ بدرجة متوسطة

١ بدرجة قليلة

١٩- كم نسبة الطلبة الذين بدا عليهم الانشغال باشياء أخرى ولا يشاركون في النشاطات الصفية؟

٩٪ في المتوسط.

٢٠- هل اعطى المعلم اختباراً للطلبة أثناء الدرس؟

٢ نعم ٨٥ لا

٢١- هل كلف المعلم بعض الطلبة بمساعدة طلبة آخرين أثناء الدرس؟

١٦ نعم ٨٠ لا

٢٢- هل يسخر المعلم من الطلبة الذين يخطئون في الإجابة؟

٤ نعم ٩٣ لا

٢٣. كيف بدا المناخ الصفي للصف الذي تمت ملاحظته؟

متوتراً:

١٩ متوتراً بدرجة عالية

٦٠ متوتراً بدرجة متوسطة

٢١ متوتراً بدرجة قليلة

ملحق رقم (٣)

نموذج الملاحظة الصفية

إسم الملاحظ: .....

إسم المدرسة: .....

الصـف: .....

الشعبة: .....

المبحث: .....

التاريخ: / /

معلومات تتعلق بالمعلم/المعلمة

١. إسم المعلم/المعلمة: .....

٢. الجنس: .....

٣. عدد سنوات الخبرة في التعليم: .....

٤. المؤهل: ☐ ثانوية عامة ☐ دبلوم كلية مجتمع ☐ بكالوريوس

☐ بكالوريوس ودبلوم ☐ دراسات عليا

٥. التخصص لأعلى مؤهل: .....

٦. هل شارك/شاركت ببرنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة؟

☐ نعم، شارك/شاركت في العام الماضي.

☐ نعم، يشارك/تشارك هذا العام.

☐ لم يشارك/تشارك بعد.

القسم الاول- مقابلة قبل الملاحظة:

١. ما عنوان الدرس الذي ستعطيه في هذه الحصة؟

.....

.....

٢. ما الهدف/الأهداف الرئيسية لهذا الدرس؟

.....

.....

٣. ما مدى امكانية تحقيق هذا الهدف/الأهداف؟

.....

.....

٤. ما العقبات التي يمكن أن تعيق تحقيق هذا الهدف؟

.....

.....

٥. هل لك أن تحدثني قليلاً عمّا ستقوم به في هذه الحصة؟

.....

.....

٦. هل لك أن تخبرني عمّا سيفعله الطلبة في هذه الحصة؟

.....

.....

٧. هل أعطيت واجباً بيتياً في الدرس السابق ومن المفروض أن يسلّمه الطلبة في هذه الحصة؟

.....

.....

بعد الانتهاء من الأسئلة السابقة، استأذن المعلم لتدخل معه إلى الصف. عليك بالدخول إلى الصف، مع بداية الحصة تماماً، حتى يتسنى لك ملاحظة الحصة بأكملها. اجلس في نهاية الصف على مقعد أو كرسي منفصل وحاول أن لا تستثير اهتمام الطلبة، أو المعلم.

يتكون هذا النموذج من ثلاثة أقسام يستغرق كل منها ٥، ٣٠، ١٠ دقائق على التوالي. يتوقع منك في كل قسم ملاحظة مظاهر مختلفة لعملية التدريس. كما يشمل هذا النموذج أسئلة ستوجه للمعلم بعد الانتهاء من الحصة، وأسئلة أخرى ستجيب عنها بعد مقابلتك للمعلم.

القسم الثاني (خمس دقائق - من الدقيقة الأولى إلى الدقيقة الخامسة):

معلومات عن وضع الصف بشكل عام

٨. في أي وقت من المفروض أن تبدأ الحصة؟ ..... دقيقة ..... ساعة

٩. متى بدأت الحصة فعلياً؟ ..... دقيقة ..... ساعة

١٠. كم عدد الطلبة الموجودين داخل الصف؟ ..... طالباً

١١. هل هناك سبورة في الصف؟ ☐ نعم ☐ لا

١٢. هل تتوفر طباشير داخل الصف؟ ☐ نعم ☐ لا

١٣. هل هناك كرسي للمعلم؟ ☐ نعم ☐ لا

١٤. هل هناك طاولة للمعلم في الصف؟ ☐ نعم ☐ لا

١٥. عدد اللوحات أو الرسومات المعلقة على الحائط داخل الصف (ليس بالضرورة التي تتعلق بالدرس)؟

.....

١٦. هل هناك مواد وأجهزة تعليمية يمكن ملاحظتها داخل الصف؟ ☐ نعم ☐ لا

١٧. عدد مقاعد الطلبة؟ ..... مقعداً.

١٨. كيفية ترتيب مقاعد الطلبة؟

أ. في صفوف وراء بعضها البعض.

ب. المقاعد مرتبة على شكل شبه دائرة.

ج. طريقة أخرى (حدد) .....

١٩. قدّر طول الغرفة الصفية وعرضها؟

الطول ..... متراً ، العرض ..... متراً.

٢٠. مدى الهدوء في المحيط الخارجي لغرفة الصف:

☐ هادئ، ☐ مزعج نوعاً ما، ☐ مزعج

٢١. وضع التهوية، والانارة، والنظافة داخل الصف:

التهوية:	☐ ممتازة	☐ مناسبة	☐ غير مناسبة
الانارة:	☐ ممتازة	☐ مناسبة	☐ غير مناسبة
النظافة:	☐ ممتازة	☐ مناسبة	☐ غير مناسبة

القسم الثالث (الدقيقة ٦-٣٥)

معلومات عن عملية التدريس

٢٢. سجل تكرار حدوث أنماط السلوك التالية (بوضع اشارة ( ) كلما تكرر حدوث هذا السلوك):

(يرجى ضبط ساعتك وكتابة زمن البداية لكل فترة زمنية)

وقت البداية: دقيقة ٦-١٥ وقت النهاية:

المعلم	العرض	١. يشير المعلم إلى أهداف الدرس أثناء الشرح
		٢. يقرأ المعلم مادة مكتوبة والصف يصغي
		٣. يكتب المعلم على السبورة بينما الطلبة ينتظرون
	طرح الأسئلة	٤. يكتب المعلم على السبورة والطلبة ينقلون
		٥. يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات
		٦. يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهماً واستيعاباً
		٧. يسأل المعلم الطلبة أسئلة تتطلب تطبيقاً أو حلّ مشكلة
	مواد مساندة	٨. يستخدم المعلم وسيلة تعليمية (عدا السبورة والكتاب المدرسي)
		٩. يوزع المعلم أوراقاً، ومادة للطلبة (صحائف، أعمال، بطاقات تدريب ...)
		١٠. يشير المعلم إلى الكتاب المدرسي أثناء الحصة
	تكاليف الطلبة	١١. يطلب المعلم من الصف بأكمله قراءة المادة التعليمية قراءة صامتة
		١٢. يطلب المعلم من الطالب/الطلبة كتابة شئ معين
		١٣. يكلف المعلم الطلبة فرادى أو جماعات قراءة الدرس جهرياً
	تقييم	١٤. يصحح المعلم أعمال الطلبة الكتابية
		١٥. يصوّب المعلم إجابات الطلبة اللفظية
		١٦. يقدم المعلم مساعدة فردية لأحد الطلبة
	ثواب و عقاب	١٧. يمتدح المعلم أحد الطلبة لأدائه الحسن
		١٨. يمتدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن
		١٩. يوبخ المعلم أحد الطلبة لأسباب نظامية (عدم الإنضباط والتقيد بالتعليمات)
		٢٠. يوبخ معلم أحد الطلبة إذا أخطأ في الإجابة
		٢١. يعاقب المعلم أحد الطلبة أمام الصف
	توجيهات وتعليمات	٢٢. يعطي المعلم إرشادات وتعليمات عامة
		٢٣. يطلب المعلم من الطلاب الإنتباه أثناء الحصة
المعلم	سؤال و جواب	٢٤. يسأل الطلبة المعلم أسئلة عادية تتعلق بالمادة التعليمية
		٢٥. يسأل الطلبة المعلم أسئلة إبداعية
		٢٦. يجيب أحد الطلبة عن أسئلة المعلم
	حل واجبات	٢٧. يقوم الطلبة بحل الواجبات أو تنفيذ نشاطات بينما يقوم المعلم بشئ معين
		٢٨. يقوم الطلبة بحل واجبات أو تنفيذ نشاطات معينة بينما يقف المعلم صامتاً
	عدم انضباط	٢٩. ينشغل بعض الطلبة بأحاديث جانبية
		٣٠. يخرج طالب معين من مقعده دون إذن

وقت البداية: ١٦-٢٥ دقيقة

وقت النهاية:

المعلم	العرض	١. يشير المعلم إلى أهداف الدرس أثناء الشرح ٢. يقرأ المعلم مادة مكتوبة والصف يصغي ٣. يكتب المعلم على السبورة بينما الطلبة ينتظرون
	طرح الأسئلة	٤. يكتب المعلم على السبورة والطلبة ينقلون ٥. يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات ٦. يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهماً واستيعاباً ٧. يسأل المعلم الطلبة أسئلة تتطلب تطبيقاً أو حلّ مشكلة
	مواد مساندة	٨. يستخدم المعلم وسيلة تعليمية (عدا السبورة والكتاب المدرسي) ٩. يوزع المعلم أوراقاً، ومادة للطلبة (صحائف، أعمال، بطاقات تدريب ...) ١٠. يشير المعلم إلى الكتاب المدرسي أثناء الحصة
	تكاليف الطلبة	١١. يطلب المعلم من الصف بأكمله قراءة المادة التعليمية قراءة صامتة ١٢. يطلب المعلم من الطالب/الطلبة كتابة شئ معين ١٣. يكلف المعلم الطلبة فرادى أو جماعات قراءة الدرس جهرياً
	تقييم	١٤. يصحح المعلم أعمال الطلبة الكتابية ١٥. يصوّب المعلم إجابات الطلبة اللفظية ١٦. يقدم المعلم مساعدة فردية لأحد الطلبة
	ثواب و عقاب	١٧. يمتدح المعلم أحد الطلبة لأدائه الحسن ١٨. يمتدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن ١٩. يوبخ المعلم أحد الطلبة لأسباب نظامية (عدم الإنضباط والتقيد بالتعليمات) ٢٠. يوبخ معلم أحد الطلبة إذا أخطأ في الإجابة ٢١. يعاقب المعلم أحد الطلبة أمام الصف
	توجيهات وتعليمات	٢٢. يعطي المعلم إرشادات وتعليمات عامة ٢٣. يطلب المعلم من الطلاب الإنتباه أثناء الحصة
العرض	سؤال و جواب	٢٤. يسأل الطلبة المعلم أسئلة عادية تتعلق بالمادة التعليمية ٢٥. يسأل الطلبة المعلم أسئلة إبداعية ٢٦. يجيب أحد الطلبة عن أسئلة المعلم
	حل واجبات	٢٧. يقوم الطلبة بحل الواجبات أو تنفيذ نشاطات بينما يقوم المعلم بشئ معين ٢٨. يقوم الطلبة بحل واجبات أو تنفيذ نشاطات معينة بينما يقف المعلم صامتاً
	عدم انضباط	٢٩. ينشغل بعض الطلبة بأحاديث جانبية ٣٠. يخرج طالب معين من مقعده دون إذن

وقت البداية: دقيقة

وقت النهاية: ٢٦-٣٥

المعلم	العرض	١. يشير المعلم إلى أهداف الدرس أثناء الشرح
		٢. يقرأ المعلم مادة مكتوبة والصف يصغي
		٣. يكتب المعلم على السبورة بينما الطلبة ينتظرون
	طرح الأسئلة	٤. يكتب المعلم على السبورة والطلبة ينقلون
		٥. يسأل المعلم أسئلة تتطلب تذكر معلومات
		٦. يسأل المعلم أسئلة تتطلب فهماً واستيعاباً
		٧. يسأل المعلم الطلبة أسئلة تتطلب تطبيقاً أو حلّ مشكلة
	مواد مساندة	٨. يستخدم المعلم وسيلة تعليمية (عدا السبورة والكتاب المدرسي)
		٩. يوزع المعلم أوراقاً، ومادة للطلبة (صحائف، أعمال، بطاقات تدريب ...)
		١٠. يشير المعلم إلى الكتاب المدرسي أثناء الحصة
	تكاليف الطلبة	١١. يطلب المعلم من الصف بأكمله قراءة المادة التعليمية قراءة صامتة
		١٢. يطلب المعلم من الطالب/الطلبة كتابة شئ معين
		١٣. يكلف المعلم الطلبة فرادى أو جماعات قراءة الدرس جهرياً
	تقييم	١٤. يصحح المعلم أعمال الطلبة الكتابية
		١٥. يصوّب المعلم إجابات الطلبة اللفظية
		١٦. يقدم المعلم مساعدة فردية لأحد الطلبة
	ثواب و عقاب	١٧. يمتدح المعلم أحد الطلبة لأدائه الحسن
		١٨. يمتدح المعلم الصف بأكمله لأدائه الحسن
		١٩. يوبخ المعلم أحد الطلبة لأسباب نظامية (عدم الإنضباط والتقيد بالتعليمات)
		٢٠. يوبخ معلم أحد الطلبة إذا أخطأ في الإجابة
		٢١. يعاقب المعلم أحد الطلبة أمام الصف
	توجيهات وتعليمات	٢٢. يعطي المعلم إرشادات وتعليمات عامة
		٢٣. يطلب المعلم من الطلاب الإنتباه أثناء الحصة
العرض	سؤال و جواب	٢٤. يسأل الطلبة المعلم أسئلة عادية تتعلق بالمادة التعليمية
		٢٥. يسأل الطلبة المعلم أسئلة إبداعية
		٢٦. يجيب أحد الطلبة عن أسئلة المعلم
	حل واجبات	٢٧. يقوم الطلبة بحل الواجبات أو تنفيذ نشاطات بينما يقوم المعلم بشئ معين
		٢٨. يقوم الطلبة بحل واجبات أو تنفيذ نشاطات معينة بينما يقف المعلم صامتاً
	عدم انضباط	٢٩. ينشغل بعض الطلبة بأحاديث جانبية
		٣٠. يخرج طالب معين من مقعده دون إذن

القسم الرابع:

٢٣. هل يدرّس المعلم الصف كمجموعة واحدة أم أن هناك نشاطات لمجموعات صغيرة؟

☐ يدرّس الصف كمجموعة واحدة.

☐ يخصّص نشاطات لمجموعات صغيرة من الطلبة.

☐ الإثنان معاً.

٢٤. هل مهد المعلم للدرس الجديد بما تمّ تعلمه سابقاً؟

☐ نعم ☐ لا

٢٥. إذا كان هنالك واجب بيتي سابق، هل تأكد المعلم من عدد الطلبة الذين قاموا به، وهل صحيح ذلك لبعض الطلبة؟

☐ نعم ☐ لا

٢٦. هل قام المعلم بمناقشة الواجب البيتي داخل الصف؟

☐ نعم ☐ لا

٢٧. هل قام المعلم أثناء تقديمه للمادة الجديدة بربطها مع موضوعات تدرس في مباحث أخرى؟

☐ نعم ☐ لا

٢٨. هل استخدم المعلم أمثلة أثناء تقديمه للمادة الدراسية؟

☐ نعم ☐ لا

٢٩. هل تبدو هذه الأمثلة مناسبة لخبرات الطلبة في الصف (البيئة المحلية)؟

☐ مناسبة تماماً ☐ مناسبة نوعاً ما ☐ غير مناسبة

٣٠. هل يُعطى الطلبة اشارات وتعليمات واضحة للانتقال من نشاط لآخر أثناء الحصة؟

☐ نعم ☐ لا

٣١. هل يوزّع المعلم أسئلته بحيث لا تقتصر الاجابة على طلبة معينين؟

☐ نعم ☐ لا

٣٢. هل يعرف الطلبة إجابات لأسئلة المعلم؟

☐ عدد قليل من الطلبة ☐ لنصف الطلبة تقريباً ☐ معظم الطلبة

٣٣. هل تتطلب أسئلة المعلم ذكر حقائق واستدعاء معلومات أم حلولاً لمشكلات؟

☐ معظمها يتطلب تذكر حقائق ومعلومات

☐ معظمها يتطلب تفكير. ☐ تمزج بين ذكر الحقائق والتفكير.

٣٤. هل أسئلة المعلم من النوع الذي يتطلب معظمها:

☐ إجابات قصيرة.

☐ تفسيراً وتوضيحاً.

☐ نعم أو لا.

٣٥. هل يطلب المعلم من الطلبة تفسيراً لاجاباتهم؟

☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً

٣٦. هل يعطي المعلم وقتاً كافياً للطالب قبل أن ينتقل بنفس السؤال لطالب آخر؟

☐ نعم ☐ لا

٣٧. هل يسخر المعلم من الطلبة الذين يعطونه إجابات خاطئة؟

☐ نعم ☐ لا

٣٨. هل ينادي المعلم على طلبته بأسمائهم؟

☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً

٣٩. هل يصغي الطلبة باهتمام لبعضهم البعض عند اجابة احد الطلبة على سؤال المعلم؟

☐ نعم ☐ لا

٤٠. كم نسبة الطلبة الذين بدا عليهم الانشغال بأشياء أخرى ولا يشاركون بالنشاطات الصفية؟

..... ٪.

٤١. هل تمت مقاطعة المعلم أثناء الحصة من قبل شخص آخر خارج الصف؟

☐ نعم ☐ لا

٤٢. ما أسباب هذه المقاطعات؟

.....

.....

٤٣. أ. كم نسبة وقت الحصة الذي صُرف على كلام المعلم وتدريسه؟ .....٪.

ب. كم نسبة الوقت الذي صُرف على كلام الطلبة ونشاطاتهم؟ .....٪.

٤٤. هل كلّف المعلم بعض الطلبة بمساعدة طلبة آخرين أثناء الدرس؟ ☐ نعم ☐ لا

٤٥. كم نسبة الذين يضعون الكتاب المدرسي على مقعدهم؟ .....٪.

٤٦. كم نسبة الذين ليس بحوزتهم الدفتر الصفي؟ .....٪.

٤٧. أ. هل أعطى المعلم اختباراً للطلبة خلال الدرس؟ ☐ نعم ☐ لا

ب. اذا كانت بنعم، أكمل الأسئلة من (٥٠-٥٣)؛

٤٨. كم استغرق الاختبار من الوقت؟ ..... دقيقة.

٤٩. هل صُحِحَ الاختبار مباشرة؟ ☐ نعم ☐ لا

٥٠. هل نوقشت نتائج هذا الاختبار في الصف؟ ☐ نعم ☐ لا

٥١. ما شكل هذا الاختبار؟

١. أسئلة مقالية ☐ نعم ☐ لا

٢. أسئلة موضوعية ☐ نعم ☐ لا

٣. الاثنان معاً ☐ نعم ☐ لا

٥٢. ما نسبة الوقت الذي امضاه المعلم على النشاطات التاليةك

النشـــاط	نسبة الوقت
١. تسجيل الحضور والغياب	.....
٢. تصحيح الواجبات البيتية للطلبة بينما الطلبة ينتظرون	.....
٣. شرح الدرس للطلبة	.....
٤. تطبيق/توظيف المادة الجديدة في الدرس	.....
٥. تقسيم الطلبة إلى مجموعات والإشراف على أعمالها	.....
٦. تكليف الطلبة بأعمال فردية والاشراف عليهم	.....
٧. أخرى/ حددها	.....

٥٣. كيف بدا لك المناخ الصفي؟

أ. متوتراً ☐ بدرجة عالية ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة ضعيفة

ب. مريحاً ☐ بدرجة عالية ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة ضعيفة

ج. تفاعلياً حيوياً ☐ بدرجة عالية ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة ضعيفة

٥٤. كيف بدا المعلم في تدريسه؟

☐ تقليدياً بصورة كبيرة ☐ تقليدياً إلى حد ما

☐ تجديدياً إلى حد ما ☐ تجديدياً بصورة كبيرة

٥٥. هل أبدى اهتماماً ملموساً بموضوع الدرس؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

٥٦. هل بدا أن المعلم قد حضر درسه بصورة جيدة؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

٥٧. هل بدا المعلم مهتماً ومستمتعاً بما يدرسه؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

٥٨. هل وزع المعلم أنشطة متنوعة على الطلبة مراعاة للفروق الفردية؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

٥٩. هل قام المعلم بالتأكد من مدى تحقيق أهداف الدرس؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

٦٠. يتنقل المعلم بين الصفوف ليراقب ما يعمله الطلبة؟

☐ بدرجة كبيرة ☐ بدرجة متوسطة ☐ بدرجة قليلة

٦١. هل لخص المعلم ما شرحه عند نهاية الحصة؟

☐ نعم ☐ لا

القسم الخامس

تقييم عام لسلوك المعلم بعد انهائك للمقابلة التي تلت ملاحظتك للحصة

٦٢ قدّر مظاهر السلوك التالية للمعلم الذي لاحظت سلوكه التدريسي:

البعد	بدرجة قليلة جداً	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً
١- كانت أهداف الدرس واضحة.					
٢- استخدم المعلم أمثلة وتوضيحات كلما تطلب ذلك.					
٣- كان عرض المعلم للمادة بسيطاً ومتدرجاً.					
٤- كان الدرس بالنسبة للتلاميذ صعباً.					
٥- كان الجو الصفي مريحاً.					
٦- كان المعلم راضياً عن مستوى أدائه.					
٧- كان الطلبة مهتمين بموضوع الدرس.					
٨- كان المعلم متحمساً.					
٩- كان الطلبة منتبهين للدرس.					
١٠- تحضير المعلم للدرس.					
١١- كان المعلم حساساً لحاجات الطلبة.					
١٢- قدم المعلم تغذية راجعة لطلابه.					
١٣- خطط المعلم تدريسه وفقاً لمستويات معرفية متنوعة.					
١٤- استخدم المعلم استراتيجيات تدريسية متنوعة.					
١٥- نوع المعلم في النشاطات التعليمية بما يناسب حاجات المتعلمين.					
١٦- استغل المعلم الوقت بما يسهل تعلم الطلبة.					
١٧- أظهر المعلم تمكناً من المادة التي درسها.					
١٨- استخدم المعلم مهارات اتصال غير لفظية مع الطلبة.					
١٩- طرح المعلم أسئلة تتطلب من الطلبة استخدام مهارات تفكير مختلفة.					
٢٠- تقبل المعلم آراء ووجهات نظر الطلبة.					
٢١- شجع المعلم الطلبة على تفسير وتوضيح آرائهم وأفكارهم					
٢٢- أظهر المعلم مهارة اصغاء مناسبة لطلابه.					
٢٣- عبر المعلم عن اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.					
٢٤- طور المعلم بيئة صفية تدفع الطلبة للعمل بنشاط وتركيز على المهارات المطلوبة					
٢٥- ركز المعلم في تدريسه على الفهم لا على الحفظ.					
٢٦- طبق المعلم المفاهيم والمهارات المتضمنة في الدرس وذلك بايراد امثلة ومقارنات					
٢٧- جذب المعلم انتباه الطلبة معظم الوقت.					
٢٨- أعطى المعلم الطلبة وقتاً كافياً للاجابة عن الأسئلة.					