4. مهارات التدريس

الأستاذ الدكتور ياسر خلف رشيد علي الشجيري

- **مفهوم مهارات التدريس:**

المهارات في اللغة: جمع مهارة، والمهارة هي الحذق في الشيء، والإحكام له، والأداء المتقن له، يقال: مَهَر الشيء مَهارةً أي: " أحكمه وصار به حاذقاً، فهو ماهر، ويقال مَهَر في العلم وفي الصناعة وغيرهما".

والمهارة هي الإحاطة بالشيء من كل جوانبه، والإجادة التامة له. (الفيروز آبادي، د.ت، 137/2) (أنيس وآخرون، د.ت، 889/2)

ويشير مفهوم المهارة في اللغة، ان المهارة ليست أي أداء يقوم به المدرس أو الطالب، وأنها لا تتحقق إلا إذا اتسم أداؤه بعدد من القدرات العليا مثل: الحذق، والإجادة للشيء، وهذا ما يساعدنا على ان نستنبط ان من شروط المهارة في اللغة: "الحذق والأداء الجيد للشيء، والشمول، فكل ما يتصل بالأداء لابد ان يكون المدرس أو الطالب متمكناً منه، كما تستوجب الإتقان التام للعمل". (المالكي، 2005، ص38)

أما مفهوم المهارات في الاصطلاح التربوي، فقد حددت بتعريفات متعددة من أبرزها أنها:

- " السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعلم".
- "القدرة على أداء عمل معين بإتقان مع الاقتصاد في الجهد والوقت وتحقيق الأمان". (حميدة، 2000، ص11)
- "أداء بدني أو ذهني يؤدى على مستوى عالٍ من الإتقان عن طريق الفهم والممارسة والدقة وبأقل جهد وفي اقل وقت ممكن". (صلاح، 1997، ص68)
- "مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهر المدرس في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذهِ السلوكيات عن طريق الممارسات التدريبية للمدرس في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي". (جامل، 2000، ص115)

ان مفهوم المهارة في اصطلاح التربويين يشير إلى ان المهارة يمكن ان توصف من حيث طريقة الأداء، وهي: السهولة، والسرعة، والدقة؛ أو توصف من حيث معيار الأداء، وهو الإتقان أو الإجادة، أو اقتصاد الوقت والجهد، أو من حيث: نوع الأداء، وهو عملي أو نظري.

كما يتضح ان المهارة تتطلب أداءً يقوم به طرف ما " تدريسي أو طالب" هذا الأداء يجب ان يتم بدرجة عالية، الأمر الذي يشير إلى ان المهارة تتطلب أداء من نوع خاص، ولهذا يرى بعض التربويين ان المهارات يجب ان تعبّر عن "مجموعة استجابات الفرد الأدائية المتناسقة التي تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الإتقان". (زيتون، 2001، 1/ 120)

أو "أنها الأداء الذي يؤديه الفرد بسرعة وسهولة ودقة، سواء أكان ذلك الأداء جسمياً أم عقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف، وهي أيضاً قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد في مجال معين بسهولة ودقة، وهي كذلك قدرة فائقة تمكن الإنسان من القيام بنشاط معين على نحو متقن في اقل وقت واقل جهد، وقد تكون حركية أو لفظية أو عقلية". (الهاشمي والدليمي، 2008، ص23)

وعليه، تعد عملية التدريس نظاماً فرعياً ينتمي إلى نظام أوسع وأكثر شمولاً يعدّه احد عناصر المنهج التعليمي، ومن ثم فان التدريب على التدريس من اجل اكتساب مهاراته يجب ان لا يكون إلا عن طريق ذلك المنظور الكلي، وما يحكمه من علاقات تبادلية مع كافة عناصر المنهج الأخرى.

وإذا كنا نؤمن بان التدريسي يجب ان يكون صاحب مهنة لها أصولها ومحدداتها وانه في ممارسته لها يجب ان يصل إلى مستوى معين من التمكن في مهاراتها، فهذا يعني ان التدريسي حينما يمارس عملية التدريس (بمعناها العلمي) يجب ان يكون أداؤه مُعبراً عن أسلوب إعداده لممارسة هذا العمل.

ان معرفة المهارات التدريسية لدى التدريسيين أمر مهم في برامج التأهيل التربوي، ولأجل الحصول على هذهِ المهارات وتحديدها فقد جرت دراسات عديدة من أهما دراسة الن ورين Allen and Ryan سنة 1969 حيث توصلا إلى قائمة تتألف من أربع عشرة فقرة تمثل مهارات التدريس الرئيسة وقد أشار الخطيب إلى المهارات التدريسية التي حددها فريق جامعة ستانفورد التي استخدمت في برامج تدريب المعلمين في كلية التربية وهذهِ المهارات هي (التهيئة الحافزة للدرس، والإطار المرجعي المناسب، والغلق، وتنويع المثيرات والتغذية الراجعة، والتعزيز، وضبط المشاركة، والتكرار المخطط، والتوضيح واستخدام الأمثلة، والطلاقة في طرح الأسئلة، وأسئلة عمليات التفكير العليا، والأسئلة السايرة، وأسئلة التفكير المتمايز، وصمت المعلم والتلميحات غير اللفظية، وتمام التواصل، وتغيير الموضع الحافر، والمحاضرة، والتلميح الهادي). (الخطيب، 1982، ص16– 24)

وقد ارتأينا في هذا المجال اختيار عدد من هذهِ المهارات نعتقد بأهميتها الكبيرة في الميدان التعليمي والواقع التربوي، ومنها:

1. مهارة التهيئة Motivation:

تعرف التهيئة بأنها أي وسيلة أو عملية لحث الطلبة على التعلم(Brown, 1975, P.87) أو ما يقوم به المدرس من قول أو فعل من اجل إعداد الطلبة لتقبل الدرس الجيد والتهيء له وقد يكون عن طريق ذكر قصةٍ، أو سؤال غريب، أو على شكل طرفة مناسبة وما شابه ذلك. (كوجك، 1997، ص296)

وتتمثل هذهِ المهارة في زيادة دافعية الطلبة وإثارة اهتمامهم نحو موضوع الدرس، وربط المعارف والمعلومات التي يتلقاها وأنماط النشاط التعليمي المصاحبة في طلبته بطرائق غير مباشرة مثل إشعارهم بأنه يظهر اهتماماً خاصاً بما يشغلهم يحقق نتائج تعليمية جيّدة. (أبو جلالة وعليمات، 2001، ص256)

والهدف من التهيئة مساعدة الطالب على استثارة حواسه وعقله والتهيؤ للاندماج الفعال في المهمة التعليمية الجديدة، وذلك عن طريق إثارة اهتمامه بموضوع التعلم. (محمد ومحمد، 1991، ص176)

وقد أثبتت التجارب والأبحاث الميدانية ان نجاح المدرس في التمهيد للدرس والتهيئة له أثره الكبير في نجاح الدرس ككل، فكلما نجح المدرس خلال مرحلة التهيئة في إيجاد اتجاه ايجابي لدى طلبته نحو الدرس كلما أدى ذلك إلى زيادة اندماج الطلبة وتفاعلهم مع الموقف التعليمي. (اوليفرو، 1978، ص43)

ومهارة التهيئة لا تقتصر على إثارة اهتمام الطلبة في أول الدرس، بل يمكن استعمالها في أثناء الدرس أيضاً، وفي بداية كل نشاط جديد، أو تحقيق هدف جديد، والمدرس الجيد هو الذي يهيئ الطالب للمادة العلمية والخبرات والنشاطات في جميع الأوقات، وبعبارة أخرى توفير الاستمرارية لهذا الانتباه ومهارة التهيئة لها أنواع عديدة منها: (جابر، 1982، ص 131- 132)

أ. التهيئة التوجيهية:

تتصف بكونها تستعمل أساساً لتوجيه انتباه الطلبة نحو الدرس الجديد، وإزالة ما علق في أذهانهم من الدرس الذي سبق الدرس الحالي، ويكون ذلك عن طريق نشاطٍ، أو حدثٍ، أو شخص، أو شيءٍ يعرف مسبقاً انه موضع اهتمام من الطلبة أو ان لهم خبرة سابقة به، بوصفه نقطة بدء لتوجيه انتباههم نحو الموضوع المراد تدريسه.

ب. التهيئة الانتقالية:

ويتصف هذا النوع من التهيئة بخاصية رئيسة هي أنها تستعمل في الأساس لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت معالجتها إلى المادة الجديدة، أو من نشاط تعليمي إلى نشاط آخر، ويعتمد المدرس عادة على الأمثلة التي يمكن أن يقاس عليها، وعلى النشاطات التي يعرف ان طلبته مولعون بها ولهم خبرة فيها، وذلك لتحقيق الانتقال التدريجي المنشود. (محمد ومحمد، 1991، ص177)

ولكي تتحقق عملية تهيئة الطالب للدرس ينبغي على المدرس استعمال مواد وأدوات وأساليب مألوفة له ليتحقق الانتقال التدريجي في موضوع الدرس من السهل إلى الصعب، ومن الجزء إلى الكل، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن البسيط إلى المعقد.

ج. التهيئة التقويمية:

ويستعمل هذا النوع من التهيئة لقياس ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى فقرة أخرى أو موضوع آخر، أو أنشطة أو خبرات جديدة، ويكون المحور الأساس في هذا النوع هي النشاطات المتمركزة حول الطالب، لإظهار مقدار ما تعلمه وما تم تحقيقه من أهداف تربوية.

2. مهارة الغلق:

ليس المقصود بمهارة الغلق هي عملية تلخيص سريع لمادة الدرس، بل مساعدة الطالب على إدراك الترابط المنطقي بين عناصر الموضوع الواحد، ويمكن ان يتم الترابط بين عناصر الدرس الواحد، ويمكن ان يتم بين الدرس الحالي وبين دروس سبقته، كما ان مهارة الغلق يمكن استعمالها لجزء محدد من الدرس الواحد. (محمد ومحمد، 1991، ص177)

وتدخل في مهارة الغلق عمليتان أساسيتان هما:

- إعطاء فكرة شاملة عن الموضوع.
- التدريب والممارسة. (الكبيسي، 2006، ص93)

ومن هنا يمكننا ان نوضح، ان الغلق متمم لإحداث التهيؤ، ويمكن الوصول إليه عندما يتم الحكم بان الأهداف الرئيسة والمبادئ ومكونات الدرس قد تم تعلمها وفي الميدان التربي والتعليمي توجد تصنيفات كثيرة للغلق، ومنها تصنيف جونسن الذي يرى ان هناك غلقاً تعليمياً: وهو الترابط الذي يقوم به المدرس، وغلقاً إدراكياً: وهو الترابط الذي يقوم به الطلبة بمساعدة المدرس. (الخطيب، 1982، ص18)

ويشير جابر (1982) إلى ان الغلق يعتمد على محورين أساسيتين من عمليات التدريس وهما: (جابر، 1982، ص147- 148)

أ. غلق المراجعة:

ويتميز هذا النوع بخصائص عديدة منها:

- يلخص المناقشات التي يقدمها الطلبة حول موضوع معين.
- يراجع التتابع المستعمل في تعلم المادة خلال العرض.
- يحاول هذا النوع من الغلق ان يجذب انتباه الطلبة إلى نقطة نهاية منطقية للدرس.
- يستعمل لمراجعة النقاط الرئيسة في العرض الذي قدمه المدرس.
- يربط الدرس بمفهوم رئيس أو مبدأ عام سبق دراسته.

ب. غلق النقل:

ويتميز هذا النوع بالخصائص الآتية:

- يحاول ان يلفت انتباه الطلبة إلى نقطة النهاية في الدرس.
- يسمح للطلبة بممارسة ما سبق ان تعلموه أو التدريب عليه.
- يطلب من الطلبة ان ينمو معارف جديدة من مفاهيم سبق دراستها.

3. <u>التغذية الراجعة Feed back</u>:

مهارة التغذية الراجعة هي عملية تقويم فوري لمدى نجاح عناصر عملية الاتصال وتحقيق أهدافها، وهي إشعار ان الاستجابة صحيحة أو غير صحيحة بقصد مساعدة الفرد على التعلم، وهي أيضاً عملية استرجاع معلومات الطلاب نفسها التي اكتسبوها في الصفوف السابقة أو القراءات الخارجية، وذلك عن طريق أسئلة تقود إلى ذلك، وربما كان لها نتائج سلوكية على المتعلم الصادرة منه، وتستعمل لتنشيط الذاكرة، وتثبيت المواد العلمية، وهي كذلك اصطلاح يشير بصفة عامة إلى معرفة الفرد بنتائج سلوكه أو عمله. (الهاشمي والدليمي، 2008، ص24)

ويرى بعض التربويين أمثال توكمان Tuckmn بأن عملية التغذية الراجعة لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، بل على المدرس ان يبين للطالب مدى الصحة ومدى الخطأ في جوابه، والى أي حدّ كان جوابه صحيحاً أو خاطئاً، بمعنى آخر إلى أي مستوى كان جوابه دقيقاً وصحيحاً، ولماذا كان جوابه كذلك، وان يعلمه أياً من الأهداف السلوكية التي نجح في تعلمها، وأيا منها ما يزال يتعثر في تعلمها، ثم أين كان موقعه من تحقيق الهدف الكلي النهائي المرغوب فيه، وهل يتقدم نحوه بشكل مضطرد وبثقة وثبات، وكم بقي عليه من العمل والجهد لكي يصل إلى نهاية هذا الهدف، ومن ثم السيطرة على عملية التعليم والتعلم وإتقانها. (الحيلة، 2007، ص289)

وغالباً ما توافق عملية التغذية الراجعة عمليات من الممارسة والتدريب وقد تأتي التغذية الراجعة بعد تطبيق الاختبارات اليومية أو الشهرية خلال الفصل الدراسي، أو قد تأتي بعد تطبيق الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي، وفي الحالة الأولى تعد التغذية الراجعة مرفقة لعمليات التقويم التكويني والتي تنصب في جوهرها على التأكيد فيما إذا كانت الأهداف السلوكية قد تحققت خلال عملية التعليم والتعلم أم لا، في حين تعد التغذية الراجعة في الحالة الثانية مرافقة لعمليات التقويم الختامي والتي تنصب في جوهرها على التأكيد فيما إذا كانت الأهداف التربوية العامة (الهدف الكلي النهائي) قد تحقق أم لا.

وتشير الدراسات والأبحاث إلى ان التغذية الراجعة لم تحظ باهتمام كافٍ من الباحثين في برامج التدريب والتأهيل التربوي عامة، وبرامج إعداد المدرسين في كليات التربية وتدريبهم بخاصة، ويلاحظ ذلك في قصور المدرسين في استعمال التغذية الراجعة بفعالية لدى أدائهم أعمالهم، علماً بان استعمال أي نمط من أنماط التغذية الراجعة يؤدي إلى زيادة تسهيل العملية التعليمية التعلمية، وتثبيت المعلومات، وزيادة تحصيل الطلبة في المهمات اللاحقة، وهذا يؤدي إلى تزويد المدرسين بطرائق جديدة من اجل تعلم فعّال.

ومن هنا يمكننا ان نجيب عن تساؤل البعض: لماذا تستعمل التغذية الراجعة؟ بل ان بعض التدريسيين كان يستغرب من التأكيد على مهارة التغذية الراجعة لدى الطلبة المطبقين في مدة التطبيق العملي في المدارس عندما كنا نذهب للإشراف عليهم.

نقول: ان مهارة التغذية الراجعة تزيد من الإجابات، ونحن نعرف ان كثيراً من الطلبة لا يجيبون لأنهم يخشون من إعطاء جواب غير صحيح، ومن ثم من ان يكونوا عرضة لردّ فعل سلبي من المدرّس، فلو أعطوا إجابة صحيحة جزئياً، فان بعض التغذية الراجعة سوف تشجع في العادة الطالب على المحاولة ثانية لأنها تخبره بنتيجة ما تعلمه، فهي ترفع من مستوى مخرجات التعليم، بل ان التغذية الراجعة تثبت المعلومات لديه، وهي ضرورية في عملية الضبط والرقابة والتحكم والتعديل.

وللتغذية الراجعة خصائص متعددة من أهمها اتصافها بخاصية:

تعزيزية: لان تعزيز الإجابات الصحيحة يعزز تكرارها مرة أخرى.

دافعية: لأنها تسهم في إثارة دافعية الطالب للتعلم والانجاز.

موجهة: لأنها توجيه حقيقي للفرد نحو أدائه ايجابياً وسلباً.

ولهذا تؤكد عدداً من الدراسات على أهمية قيام المدرس بمناقشة فقرات الاختبار كجزء من الإستراتيجية التعليمية التي يستعملها، وذلك للأسباب الآتية:

أ. تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، والتي تعود إلى عاداتهم الدراسية، أو إلى المهارات غير المتقنة عند اخذ الاختبار.

ب. حث الطلبة على اداءات أفضل في الاختبارات اللاحقة.

ج. تفسير أو شرح الأهداف التعليمية التي تم تأكيدها واختبارها لتنظيم العادات الدراسية على وفق ذلك.

د. إتاحة الفرصة أمام الطلبة لمناقشة المحكات التي تحدد صحة الإجابة، وتسويغ استعمال مثل هذهِ المحكات، وذلك من اجل توضيح إساءة الفهم، أو الأفكار الخطأ التي يمكن ان تتكون لديهم. (الحيلة، 2007، ص291- 292)

وللتغذية الراجعة أنماط وصور متعددة يمكن ان تكون في غاية السهولة من نوع (نعم) أو (لا) أو أكثر تعقيداً وتعمقاً كتقديم معلومات تصحيحية للاستجابات التي تكون من النمط الذي تتم عن طريقة إضافة معلومات جديدة للاستجابات ويمكن ان تزداد العملية توسعاً لتقترب من العملية التعليمية. (الازيرجاوي، 1991، ص176- 186)

ومن الأنماط الشائعة للتغذية الراجعة:

- بناء على مصدرها (داخلية وخارجية).

تشير التغذية الراجعة الداخلية إلى المعلومات التي يشتقها الفرد من خبراته وأفعاله على نحو مباشر (شعور المتعلم باستجابته) وعادة ما يتم تزويد المتعلم بها في المراحل الأخيرة من تعلم المهارة، ويكون مصدرها الشخص ذاته.

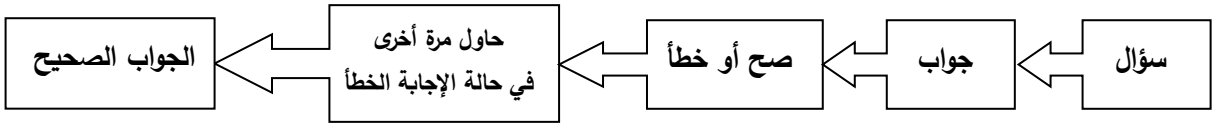
أما التغذية الراجعة الخارجية فتشير إلى المعلومات التي يقوم المدرس أو المدرب، أو أية وسيلة أخرى خارجية بتزويد الطالب بها كإعلامه بالاستجابة الخطأ أو غير الضرورية، والتي يجب تجنبها أو تعديلها، وعادة ما يتردد الطالب بها في بداية تعلم المهارة وتأخذ شكل معلومات كيفية أو كمية.

- **التغذية الراجعة الكيفية:** يتم بها تزويد الطالب بمعلومات تشعره بان استجابته صحيحة، أو غير صحيحة.
- **التغذية الراجعة الكمية:** يزود بها الطالب بمعلومات أكثر تفصيلاً ودقة.

وتوحي الدلائل بان التغذية الراجعة الكمية أكثر فاعلية في مجال تحسين الأداء من التغذية الراجعة الكيفية، لأنها تزود المتعلم أو الطالب بكمية وافرة من المعلومات التفصيلية الدقيقة ذات العلاقات بأدائه، الأمر الذي يجعل الطالب أكثر معرفة بما يجب عليه القيام به من أعمال.

أما التغذية الراجعة في إطار الزمن الذي تقدم به فتصنف إلى فئتين هما:

- **التغذية الرجعة الفورية:** وهي التي تتصل بالسلوك الملاحظ، وتعقبه مباشرة، وتزود الطرف الآخر بالمعلومات أو التوجيهات، والإرشادات اللازمة لتعزيز السلوك، أو تطويره، أو تصحيحه، وغالباً ما تكون بشكل شفوي أو مكتوب وتكون بصورة فردية، وهذا النوع من التغذية هو السائد في معظم طرائق التعليم الفردي. (الحيلة، 2007، ص293)
- **التغذية الراجعة المؤجلة:** وهي تلك التي تعطى للمتعلم أو الطالب بعد مرور مدة من الزمن على استكمال العمل أو الأداء، وقد تطول هذهِ المدة أو تقصر بحسب الظروف، ومقتضى الحال. (الازيرجادي، 1991، ص185)
- **التغذية الراجعة المعتمدة على المحاولات المتعددة:** وفيه يُعلم المدرس الطالب بان إجابته عن السؤال المطروح صحيحة أو خاطئة، وفي حالة الإجابة الخاطئة يطلب منه ان يحاول عدة مرات، وان يفكر في الجواب الصحيح قبل ان يزوده بالجواب الصحيح:



وهناك أنواع كثيرة للتغذية الراجعة لا مجال هنا لحصرها، ولكن هناك أساليب متعددة للحصول على التغذية الراجعة، ومن أهمها: (محمد ومحمد، 1991، ص181)

أ. ملاحظة وجوه الطلبة وحركاتهم فالرسائل التي يبعثها الطلبة للمدرس في الصف تمثل أفضل دليل على اتجاه المحاضرة أو أسلوب العرض، فالتثاؤب وتحريك الكراسي ما تعكسه أعين الطلبة من تراخي وتعب أمثلة على ضعف التفاعل في الصف.

ب. أسئلة المدرس: وهي عنصر ها وفعّال في الحصول على التغذية الراجعة من الطلبة.

ج. أسئلة الطلبة: ان أعضاء الطلبة فرصاً كثيرة للتواصل ثم الاستماع إليهم أمر مفيد في العملية التدريسية؛ لأنه يساعد على تكوين روابط قوية بين المدرس والطلبة، ويمكن عن طريق الأسئلة التعرف على مستوياتهم وما تعلموه وما لم يفهموه بدقة، إضافة إلى تقوية الروابط وإثارة الانتباه والاهتمام.

4. <u>تنويع المثيرات Stimulus Variation</u>:

يقصد بتنويع جميع الأفعال التي يوم بها المدرس بهدف الاستحواذ على انتباه طلبته في أثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغيير المقصود في أساليب عرض الدرس، والمدرس الكفء هو ذلك الذي يعرف الأساليب المختلفة لتنويع المثيرات، وهو في ابسط صورة يتمثل في حركات المدرس والأصوات

التي يحدثها أو الانطباعات البصرية التي تتغير وتتنوع خلال مدة زمنية محددة، ولعلك تعلم أننا نستطيع ان نشاهد نفس المنظر أو نستمع إلى نفس الصوت لمدة محددة وبعد ذلك نشعر بالحاجة إلى تغيير هذا المثير، ويدرك المشتغلون بالإخراج السينمائي أو التلفازي هذهِ المشكلة إدراكاً جيداً، فهم يعلمون ان مهمتهم لا تقتصر على جذب انتباه المشاهد فحسب، وإنما التحدي الكبير يتمثل في كيفية المحافظة على استمرار الانتباه طوال مدة العرض، ولذلك فهم يعملون على تغيير إيقاع العرض، مستخدمين في ذلك أساليب فنية متنوعة مثل تغيير المنظر أو تغيير الديكور أو تغيير زاوية اللقطة، كما أنهم يلجؤون إلى استخدام الموسيقى والمؤثرات الصوتية والبصرية المختلفة كي يحافظوا على انتباه المشاهد. (جابر وآخرون، 1998)

ويمكننا فهم أغراض تنويع المثيرات عن طريق تصورنا لعملية التعليم والتعلم، بعدّها صورة من صور الاتصال والتفاهم، وتتألف عملية الاتصال من عناصر أساسية هي: المرسل، والمستقبل، والرسالة، وقناة الاتصال، والتغذية الراجعة. (لال كومار، 1985، ص36)

ومن ينعم النظر في واقعنا التعليمي يجد حجرة الدراسة في مدارسنا وجامعاتنا لا توفر لنا شروط الاتصال الجيد، ونحن نأمل عن طريق استعمال أساليب تنويع المثيرات ان نقلل من معدل التداخل والتشتت في الموقف التعليمي.

وإذا أردنا ان نشخص ابرز الأمور التي يمكن ان تؤثر في نظام الاتصال داخل الصف الدراسي لوجدناها كثيرة، ومن أبرزها:

أ. **اللفظية الزائدة:** ان اللفظية الزائدة سواء أكانت من جانب الطلبة أم من جانب المدرس تؤدي إلى تداخل وعرقلة قناة الاتصال في الاتجاهين.

ب. **عوامل تشتيت الانتباه:** يمثل تشتت الانتباه أو شرود الذهن نوعاً من العوامل التي تقلل من فاعلية عملية التعليم والتعلم.

ج. **الظروف المادية غير المريحة:** تعد نوعاً آخر من العوائق التي ينبغي ان تتغلب عليها فالغرف الصفية ذات الحرارة المرتفعة، والمقاعد غير المريحة، وشكل الحجرة غير المريح، كل ذلك له تأثير كبير في دافعية الطالب وانتباهه.

د. **التباس المعنى:** فكثيراً ما يندمج المدرس ف الشرح مفترضا صان طلبته يفهمون ما يقول وان لديهم الخلفية الكافية لاستيعاب ما يقدمه من معلومات غير ان هذا الافتراض كثيراً ما يكون خطأ، فكثير

من الطلبة يعجزون عن فهم ما يقوله المدرس، والمدرس الكفء هو الذي يدرك وجود هذه المعوقات ويعمل على التغلب عليها عن طريق استعمال تنويع المثيرات التي تمكنه من:

- تركيز انتباه الطلبة على الدرس والمحافظة على هذا الانتباه.
- التأكيد على النقاط الهامة في أثناء عرض الدرس.
- تغيير إيقاع عرض الدرس. (محمد ومحمد، 1991، ص188) (أبو جلالة وعليمان، 2001، ص227- 228) (الحيلة، 2007، ص121- 122)

❖ **أساليب تنويع المثيرات:**

تكثر الأساليب المختلفة لتنوع المثيرات في التدريس الصفي، وسيقتصر حديثنا على خمسة فقط من هذه الأساليب، هي: (جابر وآخرون، 1998، ص120)

أ. **<u>التنويع الحركي</u>:**

يقصد بالتنويع الحركي هو تغيير المدرس لموقعة في الغرفة الصفية، فلا يبقى طوال الوقت جالساً أو واقفاً في مكان واحد، وإنما ينبغي عليه ان يتنقل داخل غرفة الصف بالاقتراب من الطلبة، أو التحرك بين الصفوف، أو الاقتراب من السبورة، أو غير ذلك فمثلاً هذهِ الحركات البسيطة من جانب المدرس يمكن ان تغير من الرتابة التي تسود الدرس وتساعد على انتباه الطلبة، على انه ينبغي إلا يبالغ المدرس في حركاته أو تحركاته، مما قد يؤدي إلى تشتت انتباه الطلبة أو يثير أعصابهم.

ب. **<u>التركيز</u>:**

ويقصد بالتركيز تلك الأساليب التي يستعملها المدرس بهدف التحكم في توجيه انتباه الطلبة، ويحدث هذا التحكم أما عن طريق استعمال اللغة اللفظية أو الاشارية أو الاثنين معاً، وقد بدأت اللغة غير اللفظية (الاشارية) كوسيلة من وسائل الاتصال تحتل أهمية خاصة في السنوات الأخيرة، فقد أثبتت بعض الدراسات التدريبية قدرة المدرس على التحكم في انتباه الطلبة واستجابتهم عن طريق استعمال إيماءات الرأس ونظرات العين، وحركات اليدين وغير ذلك من الإشارات غير اللفظية.

ج. **<u>التفاعل الصفي</u>:**

التفاعل داخل غرفة الصف يعد من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية، وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل يمكن ان تحدث داخل الغرفة الصفية:

- التفاعل بين المدرس ومجموعة الطلبة.
- التفاعل بين المدرس والطالب.

- التفاعل بين طالب وطالب آخر، ومثال هذا، قد يثير أحد الطلبة مشكلة أو سؤالاً، وبدلاً من ان يجيب المدرس عن هذا السؤال، فانه يقوم بتوجيهه إلى طالب آخر يجيب عنه أو يدلي برأيه فيه، فدور المدرس هنا يقتصر على التوجيه والمدرس الكفء لا يقتصر على نوع واحد من هذهِ الأنواع الثلاثة، بحيث يكون نمطاً سائداً وإنما يحاول ان يستخدمها جميعاً في الدرس الواحد على وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي.

د. <u>الصمت</u>:

ان الكثير من المدرسين ليست لديهم القدرة على استعمال هذا الأسلوب بفاعلية في حجرة الدراسة، ويخشى المدرسون المبتدئون بصفة خاصة فترات الصمت أثناء المدرس، حتى ولو كان ذلك لبرهة قصيرة، ونتيجة لذلك فان كثيراً مهم يلجؤون إلى الحديث المستمر لا كوسيلة للتواصل والتفاهم الفعال، بل كحيلة دفاعية للمحافظة على نظام الصف وضبطه.

والواقع أن الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة، يمكن ان يستعمل كأسلوب لتنويع المثيرات مما يساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم بطرائق شتى.

هـ. <u>التنويع في استخدام الحواس</u>:

يتم الإدراك عن طريق قنوات خمس للاتصال، وهي ما تعرف بالحواس الخمس وتؤكد البحوث الحديثة في مجال الوسائل التعليمية ان قدرة الطلبة على الاستيعاب يمكن ان تزداد بشكل جوهري إذا اعتمدوا في تحصيلهم على استخدام السمع والبصر على نحو متبادل.

وينبغي على المدرس ان لا ينسى ان لكل طالب خمس حواس، وعليه ان يعد درسه بحيث يخاطب قنوات الاتصال عند الطالب، وهنا يمكن ان يحدث تنويع المثيرات عن طريق أي انتقال من حاسة إلى أخرى.

5. <u>التعزيز Reinforcement</u>:

تعرف مهارة التعزيز بأنها " العملية التي يجري بمقتضاها زيادة أو تقوية احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة، عن طريق تقديم معزز لغرض ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه" وهو مصطلح يشير بصفة عامة إلى مكافأة، أو أي مثير يؤدي إلى زيادة احتمال الاستجابة، ويقصد به أيضاً ما يعقب استجابة أو سلوك من آثار، منها ما هو مرض ايجابي فيقال: اثر طيب أو مكافأة، ومنها ما هو منفر أو سالب فيقال: اثر غير طيب أو مؤلم، ويساعد التعزيز على التعلم. (الهاشمي والدليمي، 2008، ص24)

ولعله من الحقائق التي لا تذكر كثيراً في الوقت الحالي ان هناك آلافاً من المدرسين المختلفين سعداء في صفوفهم وفي تدريسهم، وطلبتهم يحبونهم ويحترمونهم ويتبعون إرشاداتهم وتوجيهاتهم عن طيب خاطر، ولكن هناك من ناحية أخرى العديد من الصفوف الدراسية التي يكون فيها الحال غير مرضٍ إطلاقاً وقد يستطيع المدرسون في هذهِ الفصول ضبط عملية التعلم وتوجيهها، ولكنهم غير سعداء في عملهم، وربما كانت لديهم في البداية آمال عريضة، ومشاعر عفوية نحو طلبتهم، ولكنها لم تظهر مطلقاً في عملهم، فهم يجدون أنفسهم مضطرين لاستعمال أساليب لا يحبونها لضبط النظام في الفصل، وتوجيه عملية التعليم، ويبدو إلا بديل أمامهم من استعمالها. (الحيلة، 2007، ص296)

والواقع انه بصرف النظر عن رغبة المدرس ومشاعره، فانه إذا لم يتعلم من البداية وبسرعة كيف يقود الطلبة ويتعامل معهم فانه لن يبق في الصف الدراسي أو على الأقل لن يكون سعيداً ببقائه فيه، وهناك حقيقة أخرى غير سارة، هي انه في مجتمعنا ومدارسنا لتي ينقصها الكثير الكثير، يعرف المدرسون أساليب الضبط والتعزيز السلبية، ويستعملونها بسهولة، ولكن أليس من الأفضل بكثير ان يقضي وقتاً في التدريب على تعلم أساليب التعزيز الايجابية واستعمالها؟

ان مهارة التعزيز من أهم مهارات التدريس، لأنها تتيح للمدرس ان ينمي إمكانياته كانسان وكقائد للعملية التعليمية، فكل مدرس يستعمل التعزيز يجد لزاماً عليه ان يدرس خصائص الطلبة ويفهمها، وهذا يضعه على الطريق لكي يصبح شخصاً يستطيع التعامل مع الآخرين بكفاءة يفهمهم ويشجعهم. (جابر وآخرون، 1988، ص254) (محمد ومحمد، 1991، ص181)

ولمهارة التعزيز أشكال متعددة من أبرزها:

- **المعززات اللفظية:**

وذلك باستخدام عدداً من الألفاظ والعبارات والأفعال التي تؤدي وظيفة التعزيز، ويحاول المدرسون البحث عن الاستعمال الملائم والمتنوع معاً للمعززات، ولهذا على المدرس ان ينمي أنماطاً أو استراتيجيات تعد فريدة أو مميزة لشخصية، وللموقف التعليمي الذي يديره ويوجهه، ويعمل المدرس الكفء على التقليل من استعمال أساليب التعزيز (الظاهر) مفضلاً استعمال أساليب خاصة.

ويستعمل معظمنا عمليات التعزيز في تدريسه، وان كانت حصيلة كثير منها من المعززات اللفظية المحدودة بألفاظ وعبارات الإطراء مثل: أحسنت، جيد، صح، بارك الله فيك، عفاك، أبدعت، فنحن بحاجة إلى التنويع، لان رصيد الفظ المدح والإطراء محدود، وربما تصبح بالاستمرارية نمطاً روتينياً ومملاً والأسوأ عندما يكون مكشوفاً للطلبة، كما أن بعض المدرسين تجده يتفاعل مع الطلبة في التعزيز على

مستوى عالٍ جداً، والإجابات متنوعة في درجاتهم مما تجعل الطالب يدرك انه لا يوجد تقويم صادق وعلمي لمستويات الإجابة الفعلية.

ومما ينبغي الانتباه له ان الكلمة المنطوقة لا يمكن ان تكون حيادية فهي دائماً تتأثر بنغمة الصوت، وبالتركيز على المقاطع، وبسرعة الإلقاء، ودرجة ارتفاع الصوت أو انخفاضه وحدته، وهذهِ العوامل التي تؤثر في معاني اللغة المنطوقة هي ما يطلق عليها اللغة الموازية وهي لغة غير لفظية.

فمثلاً: كلمة (نعم) يمكن ان تعبر عن مشاعر كثيرة مثل القبول، والغضب والاستسلام، واللامبالاة والتحدي وغيرها والواقع ان كثيراً من الطلبة لديهم قدرة مدهشة على تفسير اقل النغمات وضوحاً، ويتيح لك التسجيل المرئي فرصة ممتازة لتحليل سلوكك اللفظي داخل الصف، ومعرفة انعكاساته على الطلبة. (الحيلة، 2007، ص298)

وكذلك يمكن ان يكون التعزيز اللفظي متحفظاً، فمثلاً عندما تكون إجابة الطالب صواباً في جزء منها، ولكنها تتضمن بعض الأخطاء، فان المدرس يعزز الجزء الصواب فقط.

- **المعززات غير اللفظية:**

يستعمل المدرسون في تعاملهم مع الطلبة لغة (الحركات والإشارات) وتحمل في طياتها معانٍ متعددة وتختلف مفردات هذهِ اللغة من بيئة لأخرى، ومع ذلك فهناك قدر من الاتفاق على بعض الإشارات والحركات يمكن ان يكون لها نفس المعنى في معظم البيئات، كما ان تعبيرات الوجه تعد أسهل المعززات غير اللفظية فهماً وأقواها تأثيراً، فالابتسامة التي يوجهها المدرس لطالب ويجيب عن السؤال تشجعت وتوحي إليه بالرضا عن الإجابة.

مع الاستمرار في الحديث، بينما تقطيب الجبين يعطي دلالة لا تخطئ بان المدرس غير راضٍ عن الإجابة، وهناك عدداً آخر من تعبيرات الوجه يمكن استعمالها بكفاءة في عملية التدريس كأن يبدو المرء مفكراً، بينما يجيب الطالب، فهذا يشير إلى ان المدرس يقدّر الإجابة ويعطيها قدراً كبيراً من الأهمية، واستمرار هذهِ النظرة المتأملة المفكرة تشجع الطالب على الاستمرار في الكلام والاسترسال في الإجابة، والصورة بالعكس إذا كانت النظرة توحي بالاستغراب.

وهناك أنواع أخرى من المعززات غير اللفظية، مثلاً حركة الرأس، فعندما يحرك المدرس رأسه على وأسفل تعطي تعزيزاً ايجابياً مقبولاً، ولكن إذا حرك المدرس رأسه يميناً وشمالاً يشير إلى ان الطالب على خطأ ومن ثم تدفعه إلى تغيير إجابته.

وثمة نوع ثالث من التعبيرات غير اللفظية تتمثل في حركة الجسم عن طريق الاقتراب من الطالب في أثناء الإجابة والابتعاد عنه، وهناك حركة اليدين التي توحي مثلاً بالاستمرارية عند تحريك اليد بصورة دائرية، وبالتوقف عند مدّ اليد باسطاً راحتها إلى الأمام.

ومما ينبغي على المدرس ان يهتم بها هي التعبيرات غير اللفظية، وان يحسب لكل حركة حسابها لأنها تعطي تعزيزاً حتى يتمكن من إتقان هذهِ التعبيرات وتصبح شيئاً عادياً في سلوكه.

وهكذا يتبين لن بان عملية التعزيز من العمليات الهامة في التدريس، وان نجاحك في استعمال المعززات المختلفة يتوقف على عدة أمور منها، ألا يكون التعزيز مفتعلاً، يحدث بمناسبة وبدون مناسبة، وان يشعر الطالب بصدق المدرس فيما يقول، وان تتناسب المعززات المستعملة مع نوع الاستجابة ومدى جودتها فليس من المعقول ان تقول (رائع) لفكرة تافهة، فان التنويع في استعمال المعززات أمر ضروري حتى لا يشعر الطلبة بالرتابة والملل. (جابر وآخرون، 1998، ص258) (الحيلة، 2007، ص302)

6. <u>طرح الأسئلة Asking Questions</u>:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم باستمرار على مساعدة الطلبة على ان يتعلموا كيف يتعلمون، وعلى ان يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وان يفكروا لأنفسهم، ولعل من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذهِ المبادئ لدى الطلبة أسئلة المدرس، فلكي يصبح الطلبة مستقلين في تعلمهم، عليهم ان يتعلموا أيضاً كيف يطرحون الأسئلة، وهم يتخذون من المدرس أنموذجاً لهم في ذلك.

ان للأسئلة منزلة كبيرة في التدريس، بل بالغ قسم من التربويين في إظهار مكانة الأسئلة وأثرها في العملية التعليمية، فعقدوا بين المدرس والأسئلة معادلة رياضية، جاءت على النحو الآتي: المدرس= أسئلة. (العزاوي والشجيري، 2006، ص125)

لقد أشار (جون ديوي) إلى ان التفكير هو بذاته السؤال، ولسوء الحط فان نتائج البحوث التربوية تشير إلى ان الطلبة والمدرسين لا يستعملون طرائق الأسئلة الفعالة، ارجع بذاكرتك إلى أيامك وأنت طالب في المرحلة الابتدائية أو المتوسطة، فأنت تذكر انك كنت تقرأ المواد الدراسية وتدرسها، ومن ثم تنتظر حتى يطرح عليك المدرس سؤالاً سريعاً تكون إجابته مختصرة، فان مثل هذا النوع من الأسئلة سيكشف فيما إذا كنت قد قرأت المادة الدراسية أم لا، ولكن ليس هذا هو الهدف الرئيس من الأسئلة الصفية، ان استعمال الأسئلة السايرة يمكن المدرس من إيجاد بيئة تعليمية تعلمية فعالة وقوية. (الحيلة، 2007، ص132)

وننتقل إلى نقطة أخرى مفادها ان المدرسين يسألون عدداً كبيراً من الأسئلة فهم عادة ما يظهرون القليل من الاحتمال في انتظار إجابات الطالب ونموذجياً تمر ثانية واحدة بين نهاية السؤال والتفاعل اللفظي التالي عليه وبعد ان يُعطى الجواب تمر فقط تسعة أعشار الثانية قبل ان يتفاعل المدرس مع الجواب، ان العدد الهائل من الأسئلة التي يتم طرحها والمقدار المختصر من الوقت المعطى قبل ان يتوقع الجواب يُعزّز الاكتشاف بان معظم الأسئلة لا تتطلب أي تفكير جوهري، ان الأسئلة الصفية تستعمل ببساطة من اجل الاستدعاء السريع للمعلومات.

وتشير الأبحاث والدراسات الميدانية إلى ان واقع الأسئلة في مدارسنا وجامعاتنا لم يكن بالمستوى المطلوب، إذ ان الغالبية العظمى يعتمد على الإلقاء من دون فتح مجال للأسئلة الصفية، وفي حال فسح المجال للنقاش والحوار فان أسئلة المدرسين جاءت اغلبها من المستويات الدنيا للمجال المعرفي، مع الضعف في الإعداد والتوجيه والتلقي. (حميدة، 1986، ص4)

ومن الشائع في المواقف الصفية ان يتبع المدرس إحدى استراتيجيات ثلاث في توزيع الأسئلة:

أ. ان يوجه المدرس الأسئلة إلى الطلبة الذين يتطوعون دائماً بالإجابة، على افتراض ان الطلبة الآخرين سوف يتعلمون منهم.

ب. ان يوجه الأسئلة أساساً إلى أولئك الطلبة الذين لا يرغبون في المشاركة في المناقشة حتى يشجعهم عليها.

ت. ان يوجه الأسئلة إلى كلا الفريقين، كي يحقق توزيعاً أوسع للأسئلة، وهو أفضلها.

ان الغرض الرئيس من السؤال التعليمي هو طلب الإجابة، وفي ضوء الإجابة تتحدد الأغراض، لذلك فعلى المدرس تحديد المستوى المعرفي للطلبة، ويبدأ بحوارهم من مستوى أعلى بقليل من مستواهم كي يستطيع بناء معرفتهم وتطويرها دون ان يتعدى كثيراً قدراتهم الفردية على الاستيعاب، ا وان يتدنى عنها بكثير فيتسربون من التعلم نتيجة معاناتهم في الحالة الأولى، ولعدم اهتمامهم للأسئلة في الثانية. (العزاوي والشجيري، 2006، ص142)

❖ **فوائد طرح الأسئلة:**

- السؤال أسلوب إثارة وتشويق للطلبة.
- يمكن ان يكون السؤال هدفاً بذاته، لغرسه في نفوس الطلبة هدفاً يحمل معلومة تعطى للطلبة بصيغة سؤال لأنه يكون أكثر وقعاً في النفس.
- السؤال طريقة ناجحة لتوكيد معنى أو تقريبه للأذهان.

- السؤال أسلوب لكشف الخبرات السابقة عند الطلبة.
- يمكن عن طريق الأسئلة معرفة الفروق الفردية عند المتعلمين، ومدى استيعابهم للمادة الدراسية، ولذلك ينصح علماء التربية المدرسين بدعم الطالب السائل سواء أكانت الأسئلة ذكية أم غبية.
- قد يكون السؤال مفتاحاً للإبداع والتفكير عند الطلبة، وأسلوباً لحل المشكلات.
- السؤال وسيلة لربط الطلبة بمدرسهم ومتابعتهم لسير الحصة.
- السؤال يعطي للمدرس وللطالب تغذية راجعة تبين للطالب مدى فهمه للدرس وللمدرس مدى توصيله المعلومات للطلبة، ومواطن القوة والضعف عندهم.
- السؤال يجعل من المتعلم أو الطالب محوراً للعملية التعليمية.
- يمكن قياس مستويات عقلية عليا عن طريق السؤال إذا ما أحسن إعداده. (أبو جلالة، 2001، ص148) (العزاوي والشجيري، 2006، ص143- 144)

❖ **مهارة صياغة السؤال:**

- يجب ان يكون السؤال واضحاً جلياً، مصاغاً بعبارات سهلة وكلمات مألوفة لا يشتت أذهان الطلبة.
- يجب ان يكون السؤال موجز الصيغة – قدر الإمكان- خالياً من الجمل التفسيرية المعتضرة.
- يجب ان يكون السؤال مثيراً للتفكير.
- يجبان يكون السؤال موافقاً لأعمار الطلبة وقابلياتهم.
- يجب ان يكون السؤال محتوياً على فكرة واحدة، وإلا كان مربكاً ومعقداً ويصعب الإجابة عنه.
- يجب ان يكون السؤال متطلباً لجواب شامل، غير موحياً للجواب.
- يجب تجنب الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها بكلمة (نعم) أو (لا) إلا إذا قورنت بتعليل، وكذلك تجنب الأسئلة التي تحمل الطلبة على الحدس والتخمين بنسبة كبيرة.
- يجب ان يكون للسؤال هدف معين، أو غرض واضح محدد.
- يجب ان لا يصاغ السؤال بلغة الكتاب.
- تنوع المطلوب من الأسئلة الانجازية كان تكون الأسئلة شفوية أحياناً وتحريرية أخرى، وتطبيقية ثالثة. (العمادي وآخرون، 1991، ص171- 172) (الخوالدة وعيد، 2001، ص322- 323) (العزاوي والشجيري، 2006، ص144)

❖ **مهارات توجيه السؤال:**

لا يكفي لنجاح المدرس معرفته للصياغة الجيدة للأسئلة فحسب، بل لابد من معرفة كيفية توجيهها في أثناء الشرح فهي مهارة على قدر كبير من الأهمية ينبغي على المدرس الكفء معرفتها جيداً والتدرب عليها لمن لا يجد في نفسه القدرة على هذا النوع من المهارات. فتوجيه السؤال يتضمن إرشادات عدة، منها:

- ان يوجه المدرس السؤال إلى الطلبة جميعهم قبل ان يعين المجيب.
- ان يوزع المدرس الأسئلة بين الطلبة بصورة عادلة دون إهمال أو استثناء.
- ان يترك المدرس مهلة كافية بعد طرح السؤال للتفكير به.
- ان يكون صوت المدرس واضحاً مسموعاً من الطلبة عند توجيه السؤال.
- مراعاة التدرج في توجيه الأسئلة من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، على ان يحمل كل سؤال إجابة واحدة محددة.
- ان يكون المدرس هادئاً وواثقاً من نفسه عند توجيه الأسئلة.
- ان لا يوجه المدرس أسئلة كثيرة ومثيرة للتفكير في وقت واحد.
- ان يختار الوقت المناسب من الحصة الدراسية لتوجيه الأسئلة.
- ان لا يكون القصد من الأسئلة إحراج الطلبة أو معاقبتهم أو الإلحاح على الذي لا يعرف. (محمد ومحمد، 1991، ص150) (أبو جلالة، 2001، ص150) (العزاوي والشجيري، 2006، ص145-146)

❖ **مهارات تلقي الإجابة عن السؤال:**

- اظهر الاستحسان لجواب الطالب وتشجيعه، وزرع الثقة في نفسه وحمله على الإجابة في المرات القادمة.
- تقبل إجابات الطلبة حتى ولو كان فيها نقص أو خطأ بأسلوب تربوي.
- السماح للطلبة بمناقشة أجوبة زملائهم بعناية واحترام.
- ان تتضمن الإجابات أفكاراً كاملة وعبارات صحيحة واضحة لقبولها.
- ان لا يسمح المدرس للطلبة في الإجابة بدون استئذان.
- ان لا يلح المدرس على الطلبة الذين لا يستطيعون الإجابة عن الأسئلة.
- التأكيد من ان الطلبة جميعاً يحصلون على فرص متساوية للإجابة عن الأسئلة بنجاح.

- متابعة الإجابات المنخفضة المستوى، وغير الكاملة.
- حين يستجيب الطالب استجابة صحيحة وثيقة اقبل الاستجابة، وسلم بها وانتقل إلى ما بعد ذلك، ولا تبالغ في الثناء.
- حين يستجيب طالب ما استجابة صحيحة، ولكنه متردد وفرّ له تغذية راجعة. (محمد ومحمد، 1991، ص151) (جابر، 2000، ص70- 71) (العزاوي والشجيري، 2006، ص146)

❖ **موقف المدرس من أسئلة الطلبة:**

ان للأسئلة التي يوجهها الطلبة خلال الدرس، وموقف المدّرس منها أثراً كبيراً في نجاح العملية التعليمية التعلمية، وعلى المدرس مراعاة ما يأتي عندما يوجه الطلبة أسئلة له حول أي جزء من المادة الدراسية:

- تشجيع الطلبة على توجيه السؤال، والتأكيد على ان تكون الأسئلة ذات أهمية للدرس.
- إبراز قيمة أسئلة الطلبة وأهميتها، والإجابة عنها في الحال دون تأجيلها.
- السماح للطلبة بمناقشة آراء المدرس، أو الموافقة على معارضتهم في بعض ما نقوله حتى يقتنعوا بوجهة نظر المدرس على أساس علمي ومنطقي، لان المدرس الذي يفرض آراءه على الطلبة لا يحملهم على التفكير العلمي السليم.
- تبادل الثقة والاحترام مع الطلبة في الإجابة، والابتعاد عن الإجابة غير المتأكد منها أو من صحتها، لان ذلك يزعزع الثقة في المدرس فلا يحدث التعلم.
- ان يهتم المدرس بكل سؤال يسأله الطلبة.
- ألا يسمح المدرس بإثارة أسئلة ذات طابع شخصي أو أسئلة تسبب نوعاً من المضايقة. (محمد ومحمد، 1991، ص150) (العزاوي والشجيري، 2004، ص78)

المصادر والمراجع

1. أبو جلالة، صبحي حمدان " استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم"، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2001م.
2. أبو جلالة، صبحي حمدان، ومحمد مقبل عليمات "أساليب التدريس العامة والمعاصرة"، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 2001م.
3. الازيرجاوي، فاضل محسن "أسس علم النفس التربوي"، 1، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، 1991م.

4. أنيس، إبراهيم، وآخرون "المعجم الوسيط"، دار الحديث للطبع، بيروت، د. ت.
5. اوليفرو، جيمس. ل. "التعليم المصغر وسيلة للارتفاع بمستوى التدريس"، ترجمة: محمد عبد العزيز عبد، دار البحوث العلمية، الكويت، 1978م.
6. جابر، جابر عبد الحميد، وآخرون "مهارات التدريس"، ط1، دار النهضة العربية، 1982م، وط3، دار النهضة العربية، القاهرة، 1998م.
7. جامل، عبد الرحمن عبد السلام "طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس"، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، 2000م.
8. حميدة، إمام مختار "مهارات التدريس"، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2000م.
9. حميدة، فاطمة إبراهيم "مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية"، ط1، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1986م.
10. الحيلة، محمد محمود "مهارات التدريس الصفي"، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2007م.
11. الخطيب، احمد "التعليم المصغر كتقنية متطورة للتدريب"، ط1، مطابع دار الشعب، عمان، 1982م.
12. الخوالدة، ناصر احمد، ويحيى إسماعيل عبد "طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها التربوية"، ط1، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، ومكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، 1422هـ– 2001م.
13. زيتون، حسن حسين "تصميم التدريس"، عالم الكتب، القاهرة، 1421هـ– 2001م.
14. صلاح، سمير يونس احمد "تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية"، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 1417هـ– 1997م.
15. الصمادي، محمد عبد الله، وعبد الرحمن صالح عبد الله، وناصر احمد الخوالدة "مدخل إلى التربية الإسلامية وطرق تدريسها"، ط1، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، 1411هـ– 1991م.
16. العزاوي، حسن علي فرحان، وياسر خلف رشيد الشجيري "السؤال التعليمي من منظور إسلامي وتوظيفه تربوياً"، مجلة المجمع العلمي، الجزء الأول، المجلد (53)، بغداد، 1427هـ– 2006م.
17. الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب "القاموس المحيط"، دار الفكر، بيروت، د.ت.
18. الكبيسي، عبد الواحد حميد ثامر "أساليب التعليم ومهاراته في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية"، ط1، دار الأيام للطباعة والنشر، بغداد، 2006م.

19. كوجك، كوثر حسين "اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس"، ط1، عالم الكتب القاهرة، 1997م.
20. لال كومار، كرشنال "أهمية الاتصال في عملية التعليم والتعلم"، المجلة الغربية للتعليم التقني، المجلد (2)، العدد (2)، 1985م.
21. المالكي، عبد الرحمن عبد الله "مهارات التربية الإسلامية"، ط1، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الدوحة، 2005م.
22. محمد، داود ماهر، ومجيد مهدي محمد "أساسيات في طرائق التدريس العامة"، ط1، مطابع جامعة الموصل، 1991م.
23. الهاشمي، عبد الرحمن عبد، وطه علي حسين الدليمي "استراتيجيات حديثة في فن التدريس"، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، 2008م.
24. Brown, G "Microteaching a programmed of teaching". Skills- London: Methuen, 1975.