فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنماط التعلم في تنمية مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) لدى معلمي التعليم الأساسي

د. غنى فارس فرا *

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على أنماط التعلم في تنمية مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) لدى معلمي التعليم الأساسي باستخدام المنهج التجريبي. طبق البحث على عيّنة من معلمي الحلقة الأولى، بلغ عدد أفرادها (30) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم بطريقة مقصودة، وبعد تطبيق البرنامج على أفراد العينة وتطبيق أدوات البحث المتمثلة في (مقياس أنماط التعلم، ومقياس مهارات التفاعل الصفي، وبطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي) تم التوصل إلى النتائج الآتية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفاعل الصفي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفاعل الصفي تبعاً لمتغير أنماط التعلم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي تبعاً لمتغير أنماط التعلم.

وفي ضوء النتائج يقترح البحث إقامة دورات تدريبية لمعلمي التعليم الأساسي لتدريبهم على كيفية توظيف مهارات التفاعل واستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة مع التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلم، مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي)، معلمو التعليم الأساسي.

* كلية التربية – جامعة حماه – الجمهورية العربية السورية

The effectiveness of a training program based on learning styles in developing classroom interaction skills (verbal and non-verbal) for basic education teachers

Dr. Ghena Farra

College of education

Hama University

Syria

Abstract

The current research aims to identify the effectiveness of a program based on learning styles in developing classroom interaction skills (verbal and non-verbal)of basic education teachers by using the experimental approach. The research was applied on a sample of female and male teachers of the first cycle numbered (30) chosen intentionally. After applying he program to individuals of the sample and applying the research tools represented by (Learning Styles scale, Classroom interaction skills scale، Classroom interaction skills card). The results are as follows:

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the pre and post applications of the classroom interaction skills scale.
- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the pre and post applications of the card for observing class interaction skills.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post application of the classroom interaction skills scale according to the variable of learning styles.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group members in the post application of the observation class interaction skills card according to the variable of learning styles.

In light of the results، the researcher suggested setting up training courses for basic education teachers to train them on how to employ interaction skills and use them in different educational situations with students.

Keywords: Learning Styles - Class Interaction Skills (verbal and non-verbal)- Basic Education Teachers.

المقدمة:

يعتمد نجاح العملية التعليمية بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلم، وقد يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية، وفي أحيان أخرى لا بد من إجراء التعديلات لتوفيره، والتفاعل الصفي من أهم الموضوعات التي يجب مراعاتها لما له من دور مهم في تكوين بيئة تعليمية فعالة، إذ تمثل عملية التفاعل جميع أشكال السلوك اللفظي وغير اللفظي التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم لتحقيق تعلم أفضل، والوصول بإمكاناته وقدراته إلى المستوى المطلوب.

فالتفاعل يزيد من حيوية الموقف التعليمي، ويساعد على تبادل الآراء ونقل الأفكار بين المعلم والمتعلم، ويسهم في تطوير مستويات تفكير المتعلمين وتكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية التعلم.

ولتحقيق هذا الأمر نحتاج إلى المعلم الناجح الذي يمثل حلقة الوصل بين أهداف التعلم ونتائجه، فهو الذي ينظم ويخطط للعملية التعليمية، ويعمل على إيجاد بيئة تعلم إيجابية يتفاعل فيها المتعلم بكل إمكاناته وقدراته؛ لأن مردود وناتج العملية التعليمية يتوقف إلى حد كبير على طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل حجرة الدراسة.

فلا يكفي أن يكون المعلم على مستوى عال من الخبرة في التدريس، ولكن يجب أن يكون قادراً على إيصال المعلومات والخبرات التي تتضمنها المادة الدراسية إلى المتعلم، وماهراً في إدارة التفاعل بينه وبين طلابه بدرجة عالية من الكفاءة؛ فكثيراً ما يكون التفاعل غير الفعال بين المعلم والمتعلمين عائقاً دون استفادتهم من معلوماته وخبراته (شرف، 2003: 10).

ومهارات التفاعل الصفي تشمل نوعين رئيسين:

الأول: التفاعل اللفظي الذي يشير إلى مجمل الكلام والأفكار والمعلومات التي يتبادلها المعلم والمتعلمون فيما بينهم، يسهم إلى حد كبير في استثارة دافعية المتعلم نحو التعلم إذا ما أحسن المعلم استخدامه. والثاني: التفاعل غير اللفظي الذي يشير إلى ما يرافق الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، وتساعد على تركيز انتباه المتعلم، وتعمل على وضوح الرسالة التي يتلقاها عبر الكلمات اللفظية (الحيلة،2014، 271).

وتلك المهارات سلوكات مكتسبة، أي يمكن تعلمها والتدرب على ممارستها، وبالتالي يمكن تدريب المعلمين عليها لتوظيفها في تحسين العملية التعليمة، فعلى الرغم من الاهتمام المتزايد في الآونة الأخيرة بتدريب المعلمين وتنمية مهاراتهم لا يزال بعضهم يعاني من ضعف في الوصول إلى درجة عالية في أداء تلك المهارات، لا سيّما مهارات التفاعل الصفي، وقد أكدت دراسات عدة أهمية تدريب المعلمين على مهارات التفاعل اللفظي وغير اللفظي داخل غرفة الصف كدراسة (العامري، 2016) و(الحرباوي، 2011) اللتين

أشارتا إلى ضرورة إشراك المعلمين في دروات تدريبية لتنمية مهارات التفاعل الصفي استناداً إلى قواعد علمية سليمة. كما أن التدريب بمفهومه المعاصر يؤكد طبيعة النمو المهني للمعلمين، ويدعو إلى اعتماد أساليب وأنماط حديثة في تدريبهم تراعي احتياجاتهم، وتساعدهم على اكتساب المزيد من المهارات والمعارف التي تسهم في رفع مستواهم الفكري والمهني وبلوغ درجة عالية من الأداء الأكاديمي.

ولعل من الأساليب الحديثة التي يمكن استخدامها في التدريب بمفهومه الحديث؛ التدريب القائم على أنماط التعلم المفضلة الذي يهدف إلى إيجاد بيئة تعليمية متميزة تواكب احتياجات كل متعلم وفق اختلاف أنماط التعلم، فيتم إعداد بيئة التدريب ومحتواه بطرائق تتناسب مع اختلافاتهم في طرق تلقي المعلومات ومعالجتها، وذلك بهدف مراعاة الفروق الفردية في أنماط تعلمهم (الملاح، 2017، 26).

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى المجالات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في دراسة أنماط التعلم، فقد تبين أن لأنماط التعلم قدرة عالية على التنبؤ بسلوك الأفراد، كما يمكن أن توفر فوائد تطبيقية في مجالات عدة من بينها التعليم والتدريب؛ إذ يفرض تباين الأنماط تفضيلات معرفية مختلفة للمتعلمين والمتدربين تعطي المعلم أو المدرب القدرة على تقديم المادة وإدارة الجلسات بطرائق تتلاءم وأنماط تعلم المتعلمين (العتوم، 2012: 337). وقد بينت دراسة (murray & Pérez،2015) أن لكل متعلم نمط خاص في التعلم يختلف به عن الآخرين في استقبال المعلومات ومعالجتها والاحتفاظ بها، وأن عملية التعليم تتحسن عندما تكون المهام الموكلة للمتعلمين متناسبة مع أنماط تعلمهم الفردية، إضافة إلى أن الحصول على نتائج إيجابية للتعلم يستند إلى التفاعل بين سمات الفرد الشخصية، ومتغيرات البيئة التعليمية. كما بينت نتائج دراسة كل من (Dunn et al،1995) و(Zwanenberg et al،2000) أن أنماط التعلم ترتبط ارتباطاً إيجابياً بمستوى الأداء الأكاديمي، فكلما روعيت أنماط التعلم المفضلة للأفراد ارتفع مستواهم الأكاديمي.

وقد أكد ونيس (2001) أن تحديد أنماط التعلم تساعد على تحسين الممارسات التدريبية في العديد من المجالات والمواقف التربوية مثل تخطيط برامج المتعلمين والتدريب التربوي وتفريد التعليم، كما تساعد على تصميم نماذج التعلم التي تواجه الحاجات المختلفة للمتدربين (مرزوق، 2005، 65).

وفي ضوء ما سبق نجد أن المعلم يواجه تحدياً يتمثل في نجاح إيصال رسالته للآخرين، الأمر الذي يتطلب امتلاكه مهارات ومعارف وخبرات يعجز عن توفيرها نظام تدريب المعلمين بشكله التقليدي، ولذلك تم السعي لبناء برنامج لتنمية مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) لدى معلمي التعليم الأساسي بالاعتماد على أنماط التعلم المفضلة لديهم.

2- مشكلة البحث:

تكمن مشكلة البحث في حاجة الموقف التعليمي التعلمي داخل غرفة الصف إلى حدوث تفاعل بين المعلم والمتعلم، فالميدان التربوي ينبئ أن معظم المعلمين يمارسون التدريس وفق الطريقة التي تعلموا بها، وهي طرائق تقليدية جافة، تفتقر للتفاعل الذي يثري الموقف التعليمي في غرفة الصف، ويثير الدافعية لدى التلاميذ نحو عملية التعلم. ومن خلال استقراء آراء عدد من الموجهين التربويين عن مدى ممارسة المعلمين لمهارات التفاعل داخل غرفة الصف تبين أن هناك عدم اهتمام لدى كثير من المعلمين بمهارات التفاعل الصفي اللفظي منها أو غير اللفظي مع عدم الدراية بالأسلوب العلمي الصحيح لتطبيقها داخل حجرة الدراسة، فعندما يستخدم المعلم العقوبة أو يهدد باستخدامها، ويتجاهل أسئلة التلاميذ أو إجاباتهم، ويستخدم لغة معقدة وغير واضحة للتلاميذ يفتقر إلى مهارات التفاعل الصفي، ويحدث تأثيراً سلبياً لدى التلاميذ، وربما يعود ذلك إلى غموض مفهوم هذه المهارات لدى المعلمين وعدم الوعي الكافي بأهميتها، بالإضافة إلى وعدم تلقي المعلمين التدريب على أداء هذه المهارات في أثناء إعدادهم الأكاديمي أو بعده ما يعني أن المعلم بحاجة لتطوير مهاراته في إدارة التفاعل مع التلاميذ داخل غرفة الصف، ويستوجب تدريبه على ممارستها، ليصبح أكثر دراية بأساليب التفاعل مع تلامذته، وذلك من خلال استخدام أحد المداخل الحديثة في التدريب وهو التدريب القائم على أنماط التعلم الذي يراعي حاجات المعلمين الأكاديمية والفروق الفردية فيما بينهم وفق نمط التعلم المفضل لديهم.

وقد تم الوقوف على مشكلة البحث من خلال الآتي:

أولاً- الاطلاع على نتائج الدراسات والبحوث السابقة: وذلك على النحو الآتي:

- الدراسات التي تناولت البحث في متغير التفاعل الصفي أثبتت أهمية تنمية مهارات التفاعل اللفظي وغير اللفظي لدى المعلمين كدراسة كل من كدراسة كل من (الرهيط، 2009) و(علي، 2017) و(البطاينة، 2018)، إذ بينت هذه الدراسات أن هناك قصوراً في مهارات التفاعل لدى المعلمين، وأن هناك حاجة ملحة لتنميتها، بالإضافة إلى دراسة (بوقصارة، 2015) التي أوصت بضرورة وضع برامج تدريبية تهدف إلى تدريب المعلمين على إتقان مهارات التفاعل الصفي ومتابعة تقييم أدائهم في تطبيق هذه المهارات بعد التدريب.
- الدراسات التي تناولت متغير أنماط التعلم: كدراسة (العيلة،2012) التي أكدت ضرورة تدريب المعلمين لمساعدتهم على الكشف عن أنماط التعلم المفضلة لدى المتعلمين، وتدريبهم على تصميم التعليم وفق هذه الأنماط من خلال مراعاة التنويع في إستراتيجيات التعلم وأساليبه بما يتناسب وأنماط التعلم المختلفة لدى الأفراد، وكذلك دراسة (سويد، 2003) التي بينت أن الاهتمام

بالكشف عن أنماط تعلم المتعلمين من المداخل المهمة التي تساعد المعلم على اختيار أفضل الإستراتيجيات لتوصيل المعارف والمعلومات لهم، بالإضافة إلى دراسة (Ictenbas،2011) التي أكدت دعت المدربين إلى تصميم دوراتهم وفق أنماط التعلم المختلفة، وأثبتت أنها الأكثر نجاحاً في تصميم البرامج التدريبية.

ثانياً– الدراسة الاستطلاعية: تم إجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمي التعليم الأساسي، بلغ عدد أفرادها (20) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى، وتم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي لمعلمي المرحلة الأساسية من إعداد (الناقة وشيخ العيد، 2011) لتعرف درجة ممارسة المعلمين مهارات التفاعل الصفي. تكونت البطاقة من محورين رئيسيين، التفاعل اللفظي، والتفاعل غير اللفظي. وقد بينت النتائج أن هناك ضعفاً لدى المعلمين في ممارسة هذه المهارات؛ إذ بلغ متوسط درجة استخدامهم لمهارات التفاعل الصفي على البطاقة ككل (89) درجة من أصل (230) درجة، أي ما نسبته (38،6%)، وهي نسبة منخفضة تعني أن المعلمين يمارسون مهارات التفاعل بدرجة منخفضة، وهذا يدل على تدني مستوى أداء المعلمين في مهارات التفاعل الصفي. وهذا ما دفع الباحثة إلى استخدام برنامج لتدريب المعلمين قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) لديهم.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: **ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على أنماط التعلم في تنمية مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) لدى معلمي التعليم الأساسي؟**

3– أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث في النقاط الآتية:

3-1- أهمية الموضوع الذي يتناوله البحث، وانعكاسه على كل من المعلم والمتعلم والعملية التربوية، وهو: (تدريب المعلمين، أنماط التعلم، مهارات التفاعل الصفي)، ويتوقع أن يثري بعض الجوانب الشخصية والمهنية للمعلم في مرحلة التعليم الأساسي.

3-2- أهمية النتائج التي يمكن التوصل إليها، والتي يمكن أن توفر قاعدة بيانات عن واقع امتلاك المعلمين مهارات التفاعل الصفي يمكن الاستناد إليها في تطوير تدريب المعلمين.

3-3- قد يفيد البحث بما يشمله من أدوات، وما يصل إليه من نتائج الباحثين والمهتمين بدراسة التفاعل الصفي، وذلك باستخدام برامج تدريبية أخرى، وفي مراحل تعليمية مختلفة.

4– أهداف البحث: تمثلت أهداف البحث بالآتي:

4-1- تحديد مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي)، اللازمة لمعلمي التعليم الأساسي.

4-2- تحديد أنماط التعلم المفضلة لدى معلمي التعليم الأساسي عينة البحث.

4-3- تعرف الفروق في مهارات التفاعل لدى المعلمين تبعاً لمتغير أنماط التعلم.

4-4- الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفاعل الصفي لدى المعلمين.

5- أسئلة البحث: يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

5-1- ما مهارات التفاعل الصفي اللازم تنميتها لدى معلمي التعليم الأساسي؟

5-2- ما أنماط التعلم المفضلة لدى معلمي التعليم الأساسي؟

5-3- ما الفروق في استخدام أنماط التعلم المفضلة (سمعي، بصري، حركي) في البرنامج التدريبي للمعلمين في تنمية مهارات التفاعل لديهم؟

5-4- ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) لدى المعلمين؟

6- فرضيات البحث: سعى البحث إلى اختبار الفرضيات الصفرية الآتية عند مستوى دلالة (0،05).

6-1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي – البعدي لمقياس مهارات التفاعل الصفي.

6-2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي – البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي.

6-3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفاعل الصفي تبعاً لمتغير أنماط التعلم.

6-4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي تبعاً لمتغير أنماط التعلم.

7- حدود البحث: تم تطبيق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي 2018/ 2019 في الفترة الزمنية الواقعة بين 2019/10/13 و2019/11/28 على عينة من معلمي الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسي في مدينة حماه، واقتصر البحث على تطبيق البرنامج القائم على أنماط التعلم، كما اقتصر على مهارات التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي، وهي (الاستماع، التحدث، تعبيرات الجسد).

8- مصطلحات البحث:

8-1- يعرف البرنامج بأنه: مجموعة الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف المتدربين وخبراتهم واتجاهاتهم، وتساعدهم على تجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية، وحل مشكلاتهم، وتطوير أدائهم في عملهم (مصطفى، 2005، 36).

8-2- وتعرف أنماط التعلم بأنها: الطرق المفضلة لدى الأفراد لاستقبال المعلومات ومعالجتها وتذكرها والاحتفاظ بها لتطبيقها في مواقف التعلم وفقاً لسماتهم المعرفية والوجدانية والفيسيولوجية، وهذه الأنماط تمتاز بالثبات نسبياً. (مرزوق، 2005: 61).

8-3- وتعرف الباحثة البرنامج التدريبي القائم على أنماط التعلم إجرائياً بأنه: سلسلة من الخطوات المنظمة، محددة الأهداف والمحتوى والوسائل وأساليب التقويم، تعتمد على تقديم المحتوى بصورة تتلاءم مع أنماط تعلم المتدربين عنصراً أساسياً فيها من خلال مراعاة الفروق الفردية، وتتضمن هذه الخطوات مجموعة الإجراءات والأنشطة والممارسات والمهام المنظمة التي يستخدمها القائم على عملية التدريب بهدف إكساب المتدربين المفاهيم والمهارات والقيم والسلوكات المساعدة على تنمية مهارات التفاعل الصفي لديهم.

8-4- المهارة: نوع من الأداء يقوم به الفرد بسهولة وكفاءة ودقة، مع اقتصاد في الوقت والجهد، سواء أكان هذا الأداء عقلياً أم اجتماعياً أم حركياً (الفتلاوي، 2003، 25).

8-5- ويعرف التفاعل الصفي بأنه: مجموعة من السلوكات والتصرفات الصادرة عن التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التعليمية (المعلم والمتعلم) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة (نصر الدين، 2004، 16).

8-6- وأما التفاعل اللفظي وغير اللفظي: فهو العملية التي تتمثل في التأثير المتبادل للأفكار والمشاعر بين فرد وآخر أو آخرين، من خلال اللغة بالكلام المنطوق والمسموع، والتأثر بنبرة الصوت، والاستماع أثناء المحادثة، واستخدام الإشارات ولغة الجسد وتعبيرات الوجه (الغريب، 2011، 8).

8-9- وتعرف الباحثة مهارات التفاعل الصفي إجرائياً بأنها: مجموعة من الأساليب والسلوكات والاستجابات التي يظهرها المعلم مرسلاً ومستقبلاً أحيانا في أثناء عملية تواصله مع المتعلم في غرفة الصف، وتؤدي إلى إحداث علاقة تواصل وتفاهم ومشاركة حية بحيث يتم التأثير في أنماط سلوك المتعلم وأدائه، بغرض تحقيق أهداف معينة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث، على مقياس مهارات التفاعل الصفي.

9- الإطار النظري:

9-1- أنماط التعلم:

9-1-1- مفهوم أنماط التعلم: يستخدم مصطلح نمط التعلم ليصف عدداً من الأنشطة والسلوكات الفردية التي تظهر بشكل ثابت فترة من الزمن، ومع زيادة وعي الفرد بأسلوبه فإنه يتوقع أن يؤدي إلى

تحسين أدائه وتشكيل حس ذاتي لا يمكن للفرد أن يتجاهله عند التعامل مع مواقف الحياة المختلفة (العتوم، 2012، 317). وقد عرف دن ودن(Dunn & Dunn،1993) أسلوب التعلم بأنه: الطريقة التي يبدأ بها كل متعلم بالتركيز على المعلومات الجديدة والصعبة والقيام بها واسترجاعها، كما أضافا أن أنماط التعلم مجموعة من الصفات والخصائص الشخصية والبيولوجية والتطورية، التي من شأنها أن تجعل التعلم نفسه فعالاً لبعض المتعلمين وغير فعال لآخرين(جابر وقرعان، 2004، 14). ويعرفها كولب (Kolb، 1984) بأنها: الطريقة المفضلة لدى الأفراد لإدراك المعلومات ومعالجتها أثناء عملية التعلم (أبو هاشم، 2000، 234). وقد توصل الباحثون إلى أن كافة أنماط التعلم تلتقي في نقطتين رئيسيتين:

- الأولى: تركيزها على العملية (process): إذ إن جميع أنماط التعلم توجهت إلى عملية التعلم، أي كيف يدخل المتعلم المعلومات إلى نظامه المعرفي، وكيف يفكر فيها ويعالجها ويقومها.
- الثانية: تأكيد الشخصية (Personality): إذ يعتقد الباحثون أن التعلم ناتج للعمل الشخصي والتفرد في الأفكار والمشاعر، حيث ترتبط أنماط التعلم بالمتعلمين الذين يُعدون أهم جوانب العملية التعليمية، وعلى المعلمين أن يكونوا على معرفة كافية بخصائص المتعلمين المعرفية والاجتماعية والانفعالية التي تشكل بمجملها أنماط التعلم المفضلة (علوان، 2010، 4).

وترى الباحثة أن معظم التعريفات تشير إلى اتفاق العلماء على المفهوم العام لنمط التعلم، فمعظمها أشار إلى أن نمط التعلم ما هو إلا طريقة الفرد الخاصة في استقبال المعلومات وطريقته في معالجتها، وذلك من خلال استخدام طرائق خاصة ومفضلة لديه.

9-1-2- أهمية تحديد أنماط التعلم: إن تخطيط أنماط التعلم وتحديد خرائطه للمتعلمين التي تمثل صورة للطريقة التي يستخدمها كل منهم في إدراك الأشياء والمعاني والخبرات وتعلمها يفيد بدرجة كبيرة في ترشيد عملية التعليم واختيار المعلم الإستراتيجيات والطرائق التعليمية التي تتلاءم وأساليب التعلم المفضلة لدى المتعلمين، وتحقيق أقصى نواتج التعلم في أقل وقت وجهد (جلجل، 2009، 283). كما تظهر أهمية أساليب التعلم في أنها تعكس الوسط البيئي الذي يفضل المتعلم الدراسة أو التعلم ضمنه، وتعكس الحاجات الأفضل لتعلم الأفراد، وبصفة عامة تفيد المعلمين والمختصين والمدربين في:

- تطوير نماذج أكثر فاعلية لأنماط التعلم التي تتصل بتطوير قدرة المتعلمين على التفكير.
- التركيز على أهمية الاختلافات في عملية التعلم باختلاف المتعلمين ومراحل تعلمهم.
- مساعدة المختصين والمدربين على تصميم برامج ومناهج تلائم أنماط تعلم المتدربين.

- أحد المداخل الهامة التي تساعد المعلم على انتقاء أفضل الإستراتيجيات لتوصيل المادة العلمية (جعفور وحورية، 2013، 202).

وترى الباحثة أن العنصر الأهم في تحديد أنماط التعلم يكمن في تحسين الممارسات التعليمية والتدريبية في العديد من المجالات والمواقف التربوية، مثل تخطيط برامج المتعلمين، والتدريب التربوي، وتفريد التعليم، الأمر الذي يساعد على علاج نقاط الضعف وزيادة نقاط القوة في عملية تعلم المتعلمين.

9-1-3- النماذج المفسرة لأنماط التعلم: لقد أفاد التنوع والتوسع الشديد في البحث في ظهور عدد كبير من الطرائق التي تسعى إلى تصنيف المتعلمين وفق طرائق وتفضيلات التعلم لديهم، وبذلك ظهرت نماذج أنماط التعلم، وكل نموذج يحمل اسم العالم الذي قام بتطويره.

قام الباحثون بتصنيف أنماط التعلم وأساليبه ، وتم وضعها ضمن فئات خمس رئيسة هي: فئة الوسائط الحسية الإدراكية، فئة التفضيلات المعرفية، فئة التفاعل الاجتماعي، فئة معالجة المعلومات، وفئة النماذج الشخصية. ونذكر من هذه النماذج: نموذج كولب (Kolb،1984) ونموذج مكارثي (McCarthy،1990) و نموذج دن ودن (Dunn & Dunn1979) ونموذج انتوستل (Entwistle)،(1981 ونموذج فلدر وسلفرمان(Felder & Silverman ،(1988 ونموذج فلمنغ (Fleming's VAK،2002). ويتبنى البحث الحالي نموذج فلمنغ (Fleming) أساساً نظرياً لتحديد الأنماط الحسية المفضلة لدى المعلمين المتدربين أثناء استقبالهم المعلومات، واستخدام هذه الأنماط موجهاً أساسياً لتصميم البرنامج التدريبي.

وتبرر الباحثة سبب استخدام نموذج فلمنغ بأنه من أكثر النماذج استخدماً في عمليات التدريب على اختلاف أنواعها وأهدافها، فكان الأجدر أن يتم استخدامها في مجال التدريب التربوي، إضافة إلى أنه النموذج الأنسب لعينة البحث وتطبيق البرنامج؛ فمعظم النماذج الأخرى تم استخدامها لتنمية التحصيل على عينات من الطلاب والتلاميذ، في حين أن هذا النموذج استخدم للتدريب.

9-1-4- نموذج فلمنغ (Fleming's VAK Model): أعد هذا النموذج نايل فليمنج (Fleming،2002) ويتكون من ثلاثة أنماط تعليمية مفضلة للمتعلمين، يمثل حرف V كلمة Visualويدل على النمط البصري، والحرف A يمثل كلمة Aural ويدل على النمط السمعي، وحرف Kيمثل كلمة Kinesthetic ويدل على النمط الحركي، فأصبح النموذج يعرف بـ (VAK) ويركز النموذج على:

- الوسائط الحسية الإدراكية التي يميل المتعلم للتعلم وفقها.
- كيفية تمثل الدماغ للخبرة التي يواجهها، وأساليب استقبال المنبهات بهدف استيعابها.

- الطريقة المفضلة التي يستخدمها الفرد في تنظيم ومعالجة المعلومات والخبرات، وهي الطريقة المميزة في تعلمه واستقباله المعلومات المقدمة إليه وطريقته في حل مشكلاته التي يواجهها من خلال المواقف التعليمية (Klement،2014،387) .

وتبعاً لهذا النموذج، فإن واحداً أو اثنين من هذه الأنماط عادة يكون المهيمن أثناء تلقي المعلومات، وهو الذي يحدد أفضل وسيلة للشخص لكي يتلقى معلومات جديدة عن طريق ترشيح ما يجب تعلمه، وقد لا يستخدم المتعلم النمط نفسه بشكل دائم لأداء بعض المهام، فمن الممكن أن يفضل أسلوباً واحداً من التعلم لمهمة واحدة، ومزيجاً آخر لمهمة مختلفة (Penger & 5،2009،Tekavcic).

9-2- مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي):

9-2-1- مفهوم التفاعل الصفي: إن مفهوم التفاعل يعبر عن أمرين أولهما التفاعل التلقائي، ويمكن التعبير عنه بالإيماءات والحركات الجسدية وتعبيرات الوجه، وهو ما يعرف بمهارات التفاعل غير اللفظي. والثاني التفاعل الرمزي وهو ما يرتبط بالسلوك التفاعلي المحدد بنظام متفق عليه بين أطراف عملية التفاعل، ويعبر عنه بالتفاعل اللفظي (Gray & Ambady، 2006،47).

وهناك العديد من التعاريف لعملية التفاعل الصفي منها:

أنها جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف، بهدف تهيئة المتعلم ذهنياً ونفسياً لتحقيق تعلم أفضل، فهو مجموعة آراء وأنشطة وحوارات منظمة وهادفة في الغرفة الصفية لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغبتهم في التعلم (الزغلول والمحاميد، 2010، 32).

وهي مجموعة أشكال العلاقات التواصلية ومظاهرها بين المعلم وتلاميذه، ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، كما يشمل الوسائل التواصلية في المجال والزمان، ويهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف، أو تبليغها ونقلها، كما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي (الحرباوي، 2011).

9-2-2- أشكال عملية التفاعل: هناك شكلان أساسيان لعملية التفاعل الصفي:

أولاً – التفاعل الصفي اللفظي: جزء من التفاعل التربوي وأحد صور الاتصال التربوي، ويشير إلى مجمل الكلام والأقوال وإلى ما يوافق هذا الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات واستجابات. ويقوم مفهوم التفاعل اللفظي على فكرة التبادل الفعال للكلام (خليل، 1998، 6). ويعرفه "بينت" بأنه الاتصال باستخدام الكلمات واللغة المقابلة للصور والأفعال أو السلوك، فهو الكلام الذي يقوله الفرد (Bennett،2008، 36). ويقصد به كل أنواع الاتصال التي يستعمل فيها اللفظ، والوسيلة التي تنقل بها الرسالة من المرسل إلى المستقبِل، وهذا اللفظ قد يكون منطوقاً ويصل إلى المستقبِل عن طريق حاسة السمع، وقد أن يكون مكتوباً. والتفاعل اللفظي له مدى واسع من المدلولات، حيث تؤدي اللغة المستخدمة ودرجة الصوت ومخارج الألفاظ

دوراً كبيراً في إضافة معانٍ أخرى للرسالة، وتعد اللغة من أهم وسائل التفاعل بين البشر فعن طريقها يتم الاتصال بين أفراد المجتمع البشري (شقير، 2002، 19).

ثانياً– التفاعل الصفي غير اللفظي: على الرغم من أهمية التفاعلات غير اللفظية في حياتنا اليومية تركز التربية على التفاعل اللفظي، فالمعلم عادة يهتم بالمحتوى اللفظي مع أن أشكال التفاعل غير اللفظية كتعبيرات الوجه ونبرة الصوت وحركات الجسد تمدنا بالكثير من المعلومات عن الاتجاهات والمشاعر الداخلية للأفراد دون الحاجة للمحتوى اللفظي.

ويقصد به جميع أنواع التفاعل التي لا تعتمد على اللغة اللفظية، وإنما تقف اللغة غير اللفظية فيها في المكان الرئيسي، وتظهر واضحة في الإشارات والحركات المختلفة التي يستخدمها الشخص لنقل فكرة أو معنى إلى شخص آخر إلى أن يصبح شريكاً معه في الخبرة (الغريب، 2011، 25).

ويعرّف بأنه: الإجراء الذي يتم فيه استخدام الوسائل والأساليب المتاحة غير الكلام للقيام بعملية التفاعل، ويشتمل على الحركات والإيماءات والتعبيرات الوجهية والتنغيم الصوتي ولغة الجسد والمسافة واللمس وغيرها(Laukka، et.al، 2011، 88) .

وبناء على ما تقدم ترى الباحثة أن المعلم مهما كان جيداً في عملية التفاعل اللفظي عليه ألا يعتمد عليه وحده في تواصله مع المتعلمين، فعلى الرغم من أن نبرة الصوت تثير انتباه التلميذ في معظم الأحيان؛ إلا أنها إذا كانت خالية من الحماس والانفعال أثناء عملية التعليم فإنها لا تدعم الرسالة اللفظية التي يقوم المعلم بإرسالها للتلميذ، وقد يؤدي ذلك إلى عدم كفاءة عملية التفاعل، لذلك لابد من إشراك العنصر غير اللفظي مع العنصر اللفظي من أجل الوصول إلى علاقة تفاعلية ناجحة أثناء الموقف التعليمي.

10– الدراسات والبحوث السابقة:

10–1– دراسة الغريب (2011)، مصر: بعنوان: فعالية التدريب على الأسلوب التمثيلي في تنمية التفاعل اللفظي وغير اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية التدريب على الأسلوب التمثيلي في تنمية التفاعل اللفظي وغير اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة البحث من(47) تلميذاً وتلميذة من الصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم استخدام مقياس التفاعل اللفظي وغير اللفظي، بالإضافة إلى برنامج التدريب على الأسلوب التمثيلي، وكان من أبرز النتائج: وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس التفاعل، لصالح القياس البعدي، بالإضافة إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث).

10-2- دراسة العيلة (2012) غزة: بعنوان: أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، هدفت الدراسة إلى تعرف أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس لتحديد نسب أنماط التعلم (حركي، بصري، سمعي) وذلك لبناء البرنامج في ضوئه، واختبارات مهارات التفكير الرياضي. تكونت عينة الدراسة من (75) طالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وكان من أبرز النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الرياضي، كما كان للبرنامج أثر كبير في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى عينة البحث.

10-3- دراسة سرابدين (Sarabdeen،2013): دبي: Learning Styles and Training Methods، بعنوان: أنماط التعلم وأساليب التدريب، هدفت الدراسة إلى تحليل أنماط التعلم المختلفة للمتدربين والحاجة إلى تخصيص برامج التدريب بناء عليها، من أجل تحقيق الهدف تم استخدام استبيان VARK لأنماط التعلم، وتكونت عينة البحث من (118) طالباً من طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن (40) طالباً يفضلون النمط القرائي/الكتابي، و(30) طالباً يفضلون النمط الحركي، و(23) النمط السمعي، و(13) طالباً النمط البصري، وأنه يمكن أن يكون لدى الطالب أكثر من نمط تعلمي واحد، وأكدت أيضاً أن تسليم مواد التدريب أو التدريس يجب أن يتم وفقاً لتفضيل الطلاب على تفضيل المعلمين للحصول على نتائج تعليمية أفضل، ولابد من الأخذ بعين النظر أنماط التعلم المختلفة قبل إعداد المواد التدريبية لتحقيق الأهداف التعليمية.

10-4- دراسة صديق و الخضري (Siddig & AlKhoudary،2018): سلطنة عمان: Investigating Classroom Interaction: Teacher and Learner Participation بعنوان: دراسة التفاعل الصفي: مشاركة المعلم والمتعلم. هدفت الدراسة إلى تعرف دور المعلم في صياغة تقدم الطالب، وتقدير موقف المتعلم والمعلم من بيئة التعلم لمعرفة تأثير السلوك في التفاعل بين المعلم والمتعلم. تكونت عينة الدراسة من (132) معلماً و(1105) طالباً من طلبة الجامعة في قسم اللغة الإنكليزية، واستخدم استبيان لقياس التفاعل لكل من المعلم والطلاب، وكان من أبرز النتائج: أنه يمكن للمعلم التأثير في تقدم الطالب بشكل مباشر أو غير مباشر بناء على الممارسات التي تتم في بيئة الفصل الدراسي، وأن نموذج التفاعل الصفي يتأثر بعوامل مرتبطة مثل (اللغة الأجنبية، ونوعية المواد الدراسية، وأهداف التعلم، والعوامل الخارجية المحيطة ببيئة التعلم).

10-5- دراسة فيرتانين وآخرون (Virtanen2019، et al): **النرويج**: ssociations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school بعنوان: العلاقة بين أنماط التفاعلات الصفية الملاحظة، ورفاهية المعلم في المدرسة الإعدادية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط تفاعل المعلم مع الطلاب، ورفاهية معلمي المدارس الإعدادية في النروج، وقد تكونت العينة من (79) معلماً من الصف الخامس إلى الصف العاشر في (13) مدرسة، في ثلاث مقاطعات، بالإضافة إلى (1608) طالباً، وكانت مشاركة المعلمين طوعية، وتم اختيار (4-9) معلمين من كل مدرسة، وشملت العينة معلمين من ذوي الخبرة، وعديمي الخبرة من الجنسين على حد سواء، وتم استخدام استبيان الرضا الوظيفي، وبطاقة ملاحظة التفاعل الصفي بين المعلمين والطلاب، وكان من أبرز النتائج: وجود علاقة بين التفاعل الصفي للمعلمين مع طلبتهم، ورفاهية المعلم، ووجد أن المعلمين الذين حصلوا على درجات عالية في جميع مجالات التفاعل الصفي ينظرون إلى أنفسهم على أنهم يتمتعون برضا وظيفي مرتفع، كما أظهرت النتائج أن لتحسين رفاهية المعلمين القدرة على تحسين التفاعل بين المعلم والطالب والعكس صحيح. أي إن تحسين أحدهما يؤثر في تحسين الآخر، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق بين المعلمين فيما يتعلق بـ (الخبرة، الجنس، العمر، عدد الطلاب في كل فصل دراسي).

11- التعقيب على الدراسات السابقة:

- تم الاعتماد على المنهجية العلمية التي استخدمتها الدراسات السابقة في صياغة المشكلة وكتابة الفرضيات ومعالجة ومناقشة النتائج، والإفادة منها في بناء الأدوات، فبعد الاطلاع على معظم هذه الدراسات تم إعداد قائمة بمهارات التفاعل الصفي، وبناء مقياس لمهارات التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي، وطريقة تقدير استجابات المعلمين لمفرداته، كما أن الاطلاع على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات ساعد على توظيفها في نتائج البحث الحالي.
- وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في إعداد قائمة خاصة بمهارات التفاعل الصفي، في حين لم تجد الباحثة في أي من هذه الدراسات قائمة لمهارات التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي خاصة بمعلمي التعليم الأساسي.
- كما تميزت الدراسة الحالية بتصميم البرنامج القائم على أنماط التعلم، ولم تجد الباحثة _في حدود علمها_ أي دراسة تناولت أنماط التعلم أساساً في تصميم برنامج لتدريب المعلمين، في حين أن

الدراسات التي اعتمدت على أنماط التعلم في التدريب كانت في غير المجال التربوي، أو أنها اعتمدت على أنماط التعلم أساساً في تنمية مهارات أو تحصيل المتعلم وليس المعلم،

12- إجراءات البحث الميدانية:

12-1- منهج البحث: تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذا البحث، كما تم الاعتماد على تصميم المجموعة الواحدة بقياس (قبلي / بعدي)، وذلك لأنه يناسب طبيعة هذا البحث.

12-2- مجتمع البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي المنتمين إلى المدارس الرسمية في مدينة حماه البالغ عددهم (8200) معلماً ومعلمة، وذلك بحسب إحصائية مديرية التربية للعام الدراسي 2019/2018.

12-3- عينة البحث: تمّ سحب العيّنة بطريقة مقصودة، وهي العينة التي ينتقي فيها الباحث أفراد عينته بما يخدم أهداف بحثه بناء على معرفته، دون أن يكون هناك قيود أو شروط غير التي يراها مناسبة من حيث الكفاءة أو المؤهل العلمي أو الاختصاص أو غيرها (عباس وآخرون، 2015، 229). وقد تم اختيار المعلمين الذين أبدوا رغبة وحماسة للمشاركة في البرنامج التدريبي، وذلك بعد القيام بعدة زيارات لعدد من المدارس، وقد بلغ عدد أفراد العينة (30) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى، باختصاص معلم صف، وقد تم توزيعهم وفق متغير أنماط التعلم المفضلة لديهم، وذلك بعد أن تم تطبيق مقياس أنماط التعلم على أفراد العينة، حيث جاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول(1) توزيع أفراد العينة تبعاً لأنماط التعلم

نمط التعلم	بصري	سمعي	حركي
العدد	11	6	13
النسبة المئوية	%36،6	%20	%43،3

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث وهو: ما أنماط التعلم المفضلة لدى معلمي التعليم الأساسي؟

12-4- أدوات البحث: تضمنت أدوات البحث الآتي:

12-4-1- قائمة مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) للمعلمين.

12-4-2- مقياس أنماط التعلم (VAK).

12-4-3- مقياس مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) للمعلمين.

12-4-4- بطاقة ملاحظة التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) للمعلمين.

12-4-5- البرنامج القائم على أنماط التعلم.

أولاً– قائمة مهارات التفاعل الصفي:

1. الهدف من إعداد القائمة: تهدف القائمة إلى تحديد أهم مهارات التفاعل الصفي اللازمة لمعلمي التعليم الأساسي، وذلك من أجل انتقاء بعض هذه المهارات التي يمكن أن تفيد في تصميم أدوات البحث.

2. مصادر اشتقاق القائمة: تم الاعتماد على العديد من المصادر في اشتقاق قائمة مهارات التفاعل الصفي تمثلت في الآتي:

- الأدبيات والدراسات السابقة، التي تناولت موضوع التفاعل الصفي بشكل عام، ومن هذه الدراسات: دراسة (العامري، 2016) و(بوقصارة،2015) و(الغريب، 2011) و(الحرباوي، 2011) إضافة إلى العديد من المراجع العلمية المتعلقة بالموضوع.
- النماذج المفسرة لعملية التفاعل بشكل عام، مثل نموذج فلاندرز، النموذج السلوكي، النموذج الرمزي، النموذج الاجتماعي.

3. وصف القائمة: تتكون القائمة بصورتها المبدئية من (6) مهارات أساسية، يندرج تحتها (77) مهارة فرعية، وهذه المهارات هي: (المبادرة التفاعلية، التحدث، الاستماع، الاستجابة التفاعلية، تعبيرات الجسد).

4. ضبط القائمة: بعد التوصل إلى الصورة المبدئية لقائمة المهارات، تمّ ضبط القائمة والتحقق من صدقها، وذلك بعرضها على عدد من المحكمين المختصين، وذلك لإبداء الرأي فيما يأتي:

- مدى مناسبة المهارات الأساسية والفرعية لمعلمي الحلقة الأولى.
- مدى انتماء المهارات الفرعية للمهارة الأساسية التي تندرج تحتها.
- ترتيب المهارات من حيث أهميتها لمعلمي التعليم الأساسي.
- التأكد من سلامة الصياغة العلمية واللغوية لمفردات القائمة.

وقد تمّ الأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم، كما تم حساب نسبة اتفاق المحكمين على كل عبارة من عبارات القائمة باستخدام معادلة كوبر، جدول(2)، وإجراء التعديلات اللازمة بحسب الملاحظات.

جدول (2) نسب اتفاق المحكمين على عبارات قائمة مهارات التفاعل الصفي

رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين
1	%93	14	%100	27	%88	40	%66	53	%93	66	%73
2	%100	15	%73	28	%66	41	%88	54	%88	67	%100

رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين	رقم الفقرة	نسبة الموافقين
3	%73	16	%93	29	%93	42	%60	55	%80	68	%86
4	%88	17	%93	30	%93	43	%93	56	%60	69	%100
5	%93	18	%88	31	%86	44	%66	57	%100	70	%100
6	%100	19	%88	32	%93	45	%90	58	%66	71	%100
7	%100	20	%66	33	%96	46	%73	59	%100	72	%93
8	%100	21	%93	34	%100	47	%100	60	%93	73	%90
9	%85	22	%100	35	%88	48	%100	61	%100	74	%93
10	%100	23	%86	36	%86	49	%66	62	%90	75	%100
11	%88	24	%85	37	%93	50	%93	63	%85	76	%100
12	%93	25	%90	38	%100	51	%88	64	%93	77	%90
13	%90	26	%100	39	%100	52	%90	65	%86		

ويبين الجدول السابق أن نسب الاتفاق تراوحت بين (60 – 100%) وقد تم استبعاد العبارات التي حازت نسبة أقل من (75%) من آراء المحكمين.

5. الصورة النهائية للقائمة: في ضوء ما أسفرت عنه عملية التحكيم، تم إجراء التعديلات المناسبة التي أشار إليها المحكمون والوصول إلى القائمة بصورتها النهائية، واشتملت القائمة على (6) مهارات أساسية يندرج تحتها (65) مهارة فرعية، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح المهارات الفرعية موزعة على المهارات الأساسية

م	المهارة الأساسية	عدد المهارات الفرعية	البنود
1	المبادرة التفاعلية	8 عبارات	8 – 1
2	التحدث	16 عبارة	24 – 9
3	الاستماع	11 عبارة	35 - 25

م	المهارة الأساسية	عدد المهارات الفرعية	البنود
4	الاستجابة التفاعلية	7 عبارات	42-36
5	تعبيرات الجسد	17 عبارة	59-43
6	نبرات الصوت	6 عبارات	65-60

وقد تم حساب نتائج ترتيب المهارات بحسب أهميتها، وتبين أن المهارات التي حصلت على أعلى ترتيب في مدى أهميتها لمعلمي التعليم الأساسي هي: مهارة التحدث – مهارة الاستماع– مهارة تعبيرات الجسد، وهذه هي المهارات التي سيتم تدريب المعلمين عليها، **وبذلك تمّت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: ما مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) اللازم تنميتها لدى معلمي التعليم الأساسي؟**

ثانياً– مقياس أنماط التعلم:

1. وصف المقياس وطريقة تطبيقه: تم استخدام مقياس فلمنغ (VAK) المعرّب لتحديد أنماط التعلم المفضلة لدى أفراد العينة، أعد هذا المقياسFleming) ،(2002وقامت بتعريبه ومواءمته للبيئة الأردنية (الزغل،2006) ويتكون المقياس من (12) فقرة، متن كل فقرة من فقراته تمثل موقفاً حياتياً متبوعاً بثلاثة بدائل، ويعكس اختيار البديل كيفية استقبال المستجيب للمعلومات، وكيفية معالجتها والتفاعل معها، والاستجابة من خلالها على نحو إيجابي لبيئة التعلم حسب النمط الذي يفضله، سواء أكان (بصرياً– سمعياً– حركياً) نمطاً أو أسلوباً لحل المشكلة أو الموقف الذي يواجهه.

2. تقدير درجات المقياس: تم إعداد نموذج لتصحيح المقياس، حيث يختار المفحوص الإجابة من ضمن ثلاثة بدائل، وذلك بوضع دائرة حول الرمز الذي يمثل الإجابة المفضلة، ويمثل الرمز (V) الإجابة المتعلقة بنمط التعلم البصري، والرمز(A) الإجابة المتعلقة بنمط التعلم السمعي، والرمز(K) الإجابة المتعلقة بنمط التعلم الحركي، ثم يتم استخراج درجات المقياس من خلال حساب عدد كل رمز من الرموز الثلاثة، بحيث تجمع درجات كل نمط على حدة، ويعتبر النمط المفضل للمستجيب هو النمط الذي يحصل على أعلى درجة، فإذا تساوت درجات المفحوص في الرموز الثلاثة يصبح نمط تعلمه المفضل من الأنماط المركبة، وبذلك تكون: أعلى درجة لكل نمط هي (12)، وأدنى درجة هي (0)، وأعلى لدرجة للمقياس ككل هي (36)، وأدنى درجة هي (12).

3. الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تقنين المقياس على البيئة السورية من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من معلمي التعليم الأساسي، بلغ عددهم (35) معلماً حيث تم التأكد من الآتي:

أولاً– صدق المقياس: تم التحقق من صدق المقياس بالآتي:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين لبيان رأيهم في مدى ملاءمة فقراته للمواقف التي يعرضها المقياس، وأيضاً مدى ملاءمته لعينة البحث، والبيئة السورية، وبعد جمع آراء المحكمين وتحليلها، تم إجراء التعديلات المناسبة على مفردات المقياس وتعديل بعض الفقرات وإعادة صياغتها لتصبح مناسبة أكثر للبيئة السورية.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الأبعاد الثلاثة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين كل بعد من الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (4) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	783**،0	4	733**،0	7	874**،0	10	736**،0
2	847**،0	5	832**،0	8	827**،0	11	843**،0
3	879**،0	6	743**،0	9	670**،0	12	897**،0

جدول (5) معاملات الاتساق الداخلي لكل نمط مع الدرجة الكلية لمقياس أنماط التعلم

الأبعاد	معامل الارتباط
النمط الأول	0.764**
النمط الثاني	0.862**
النمط الثالث	0.927**

ويتضح من خلال الجدولين السابقين، أن جميع معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها مرتفعة وهي دالة عند مستوى دلالة (0،01)، وهذا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ثانياً– ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بحساب معامل الثبات بطريقة الإعادة، و طريقة ألفا كرونباخ، الجدولين (5) و(6).

جدول(5) قيم معاملات ثبات المقياس

قيمة معامل الثبات	ألفا كرونباخ	طريقة الإعادة
	958،0	983**،0

جدول (6) قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ عند حذف المفردة

م	متوسط المقياس عند حذف المفردة	تباين المقياس عند حذف المفردة	معامل الارتباط المصحح بين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس	قيمة ألفا كرونباخ عند حذف المفردة
1	29.07	106.32	.780	.954
2	29.30	108.88	.661	.957
3	29.15	104.02	.868	.953
4	29.37	108.80	.726	.955
5	29.07	108.17	.653	.957
6	29.22	107.92	.748	.955
7	29.30	109.39	.609	.958
8	29.27	106.66	.772	.955
9	29.27	107.64	.743	.955
10	29.00	106.35	.800	.954
11	29.07	109.25	.692	.956
12	29.27	108.30	.764	.955

ويتضح من الجدولين السابقين أن جميع القيم مرتفعة، وبهذا يكون المقياس مستوفياً لشروط الصدق والثبات وبالإمكان تطبيقه على عينة البحث.

ثالثاً– مقياس مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي): مرت عملية بناء المقياس بالآتي:

1. **تحديد الهدف من المقياس**: يهدف المقياس إلى قياس مدى امتلاك معلمي الحلقة الأولى في التعليم الأساسي، لمهارات التفاعل الصفي.

2. **وصف المقياس:** يتكون المقياس بصورته الأولية من ثلاثة أبعاد أساسية: البعد الأول: يقيس مهارة الاستماع، ويتكون من (12) بنداً، البعد الثاني: يقيس مهارة التحدث، ويتكون من (16) بنداً، البعد الثالث: يقيس مهارة تعبيرات الجسد، ويتكون من (19) بنداً. ويكون العدد الكلي لبنود المقياس (47) بنداً.

3. **تقدير درجات المقياس:** تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي لتقدير الأداء على المقياس فيعطى: درجة: عندما لا يؤدي المهارة أبداً، درجتين: عندما يؤديها أحياناً، (3) درجات: عندما يؤديها دائماً.

4. **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أولاً– صدق المقياس: تمّ التحقق من صدق المقياس بالطرق الآتية:

- **صدق المحتوى:** تم عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين لبيان رأيهم في مدى ملاءمة بنوده لقياس مهارات التفاعل الصفي لدى المعلمين، وكان من أهم الملاحظات التي أبداها المحكمون: إعادة الصياغة اللغوية لبعض المفردات وحذف بعض البنود إما لعدم مناسبتها للمعلم، أو لأنها مكررة واستبدالها بأخرى مناسبة أكثر، وقد تمّ إجراء التعديلات في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون، وبذلك أصبح العدد الكلي لبنود المقياس (40) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد، الأول (11) بنداً، والثاني (14) بنداً، والثالث (15) بنداً، وبذلك تكون أدنى درجة يحصل عليها الفرد هي (40) درجة، وأعلى درجة هي (120).
- **التجربة الاستطلاعية للمقياس:** تم تطبيق التجربة الاستطلاعية على عينة من المعلمين، بلغ عددهم (35) معلماً، وكان الهدف من إجراء التجربة الاستطلاعية تعرف الصعوبات التي قد تظهر أثناء التطبيق لمحاولة التغلب عليها لاحقاً، وحساب الزمن اللازم لتطبيقه، بالإضافة إلى حساب معاملات الصدق والثبات للمقياس.
- **حساب زمن تطبيق المقياس:** تم تحديد الزمن اللازم للإجابة على بنود المقياس، باستخدام معادلة متوسط الزمن اللازم للتطبيق بين أول فرد وآخر فرد، فكان الزمن الذي استغرقه أول مستجيب (24) دقيقة، وكان الزمن الذي استغرقه آخر مستجيب (31) دقيقة، وبتطبيق المعادلة:
(23+31) /2= 27 دقيقة. وبذلك يكون متوسط الزمن اللازم لتطبيق للاختبار (27) دقيقة.
- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات المستجيب على كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وكذلك معامل الارتباط بين كل بعد، والدرجة الكلية للمقياس والجدولين الآتيين يوضحان ذلك.

جدول (7) معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	البعد الأول	0،62**	0،01
2	البعد الثاني	0،81**	0،01
3	البعد الثالث	0،65**	0،01

جدول(8) صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول			البعد الثاني			البعد الثالث		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.676**	0،01	12	0.746**	0،01	26	0.734**	0،01
2	0.749**	0،01	13	0.746**	0،01	27	0.686**	0،01
3	0.667**	0،01	14	0.668**	0،01	28	0.695**	0،01
4	0.453**	0،01	15	0.553**	0،01	29	0.736**	0،01
5	0.498**	0،01	16	0.589**	0،01	30	0.776**	0،01
6	0.447**	0،01	17	0.449**	0،01	31	0.505**	0،01
7	0.691**	0،01	18	0.429**	0،01	32	0.552*	0،01
8	0.475*	0،05	19	0.802**	0،01	33	0.567**	0،01
9	0.750**	0،01	20	0.763**	0،01	34	0.405*	0،01
10	0.530**	0،01	21	0.407*	0،05	35	0.788**	0،01
11	0.488*	0،05	22	0.580**	0،01	36	0.612**	0،01
			23	0.755**	0،01	37	0.719**	0،01

0،01	0.675**	38	0،01	0.471**	24			
0،01	0.627**	39	0،01	0.593**	25			
0،05	0.621**	40						

ويتضح من الجدولين السابقين أن جميع معاملات الصدق التي تم الحصول عليها دالة إحصائياً، وبذلك تمّ التأكد من صدق المقياس.

ثانياً– ثبات المقياس: تمّ التحقق من استقرار المقياس باستخدام الطرائق الآتية:

- **طريقة الإعادة:** طبق المقياس على العينة الاستطلاعية، ثم أعيد تطبيقه بعد فاصل زمني قدره أسبوعان، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة في التطبيقين.
- **طريقة التجزئة النصفية:** تعتمد هذه الطريقة على تجزئة الاختبار إلى نصفين (متكافئين) وذلك بعد تطبيقه على مجموعة واحدة، النصف الأول يشمل البنود الفردية، والنصف الثاني يشمل البنود الزوجية، ثم يتم حساب معامل الارتباط بين درجات النصفين، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (9) قيم معاملات الثبات لمقياس مهارات التفاعل

البعد	الثبات بطريقة الإعادة	الثبات بطريقة التجزئة النصفية
الأول	82،0	72،0
الثاني	84،0	75،0
الثالث	85،0	79،0
المقياس ككل	84،0	80،0

ويتضح من الجدول أن معاملات الثبات مرتفعة، وتراوحت بين (0،0 – 72،85)، ومن ثمّ يمكن الوثوق بالمقياس والاطمئنان إلى النتائج التي يتمّ الحصول عليها.

رابعاً– بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي للمعلمين: تحظى الملاحظة بعناية خاصة في مجال تقويم المهارات، لما توفره من معرفة مباشرة قد لا تحققها الأساليب الأخرى، ولذلك وجد أن رفد المقياس ببطاقة الملاحظة، يعطي نتائج أدق في قياس مهارات التفاعل الصفي لدى المعلمين.

1. **الهدف من بطاقة الملاحظة:** قياس مهارات التفاعل اللفظي وغير اللفظي للمعلمين عينة البحث.

2. **وصف بطاقة الملاحظة وطريقة تطبيقها:** تم الاعتماد على قائمة مهارات التفاعل الصفي في تصميم بطاقة الملاحظة. وتكونت بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية من (3) أبعاد أساسية، هي الاستماع – التحدث – تعبيرات الجسد، يندرج تحتها (44) مهارة فرعية على النحو الآتي:
البعد الأول: مهارة الاستماع، ويشمل على (11) مهارات فرعية، البعد الثاني: مهارة التحدث، ويشمل على (16) مهارة فرعية، البعد الثالث: مهارة استخدام حركات الجسد، ويشمل على (17) مهارة فرعية، وتطبق البطاقة من قبل الملاحِظ على أفراد العينة بطريقة فردية، وذلك أثناء أداء المعلم لمهامه داخل حجرة الدراسة.
3. **تقدير درجات بطاقة الملاحظة:** تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتقدير أداء الفرد على المهارة، حيث يعطى: (1) درجة عندما يؤدي المهارة بدرجة ضعيفة جداً، (2) درجة عندما يؤديها بدرجة ضعيفة، (3) درجات عندما يؤديها بدرجة متوسطة، (4) درجات عندما يؤديها بدرجة كبيرة، (5) درجات عندما يؤديها بدرجة كبيرة جداً، وبذلك تكون أدنى درجة يحصل عليها الفرد الملاحَظ (44) درجة، وأعلى درجة (220) درجة.
4. **الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:**

أولاً– صدق بطاقة الملاحظة: للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم اتباع الطرائق الآتية:

- **صدق المحتوى (المحكمين):** تم عرض بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين، وذلك لإبداء آرائهم مدى مناسبة مفردات البطاقة للمعلمين، ومدى قدرة المفردات على قياس المهارات المطلوبة، بالإضافة إلى وضوح المفردات وصحة صياغتها اللغوية، وقد تمّ الأخذ بآراء السادة المحكمين وملاحظاتهم، وإجراء التعديلات اللازمة.
- **صدق الاتساق الداخلي:** بعد تطبيق البطاقة على أفراد العينة الاستطلاعية، تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليها، وكذلك معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، الجدولين الآتيين يوضحان ذلك.

جدول (10) معاملات الاتساق الداخلي لمفردات بطاقة مهارات التفاعل مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
1	0.635**	10	0.915**	19	0.503**	28	0.628**	37	0.619**

0.584**	38	0.504**	29	0.541**	20	0.650**	11	0.665**	2
0.892**	39	0.529**	30	0.678**	21	0.606**	12	0.896**	3
0.498*	40	0.430*	31	0.545**	22	0.900**	13	0.469**	4
0.489*	41	0.584**	32	0.695**	23	0.814**	14	0.639**	5
0.577**	42	0.501**	33	0.617**	24	0.433*	15	0.896**	6
0.543**	43	0.892**	34	0.892**	25	0.648**	16	0.635**	7
0.385*	44	0.836**	35	0.719**	26	0.917**	17	0.665**	8
		0.719**	36	0.892**	27	0.650**	18	0.597**	9

جدول (11) معاملات الاتساق الداخلي لكل بعد مع الدرجة الكلية لبطاقة مهارات التفاعل الصفي

الأبعاد	معامل الارتباط
البعد الأول	0.794**
البعد الثاني	0.833**
البعد الثالث	0.729*

ويتضح مما سبق، أن جميع معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها جيدة وهي دالة عند مستوى دلالة (0،01) و (0.05) ما يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة جيدة من صدق الاتساق الداخلي.

ثانياً– ثبات بطاقة الملاحظة: للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة تم اتباع الطرق الآتية:

- **الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:** للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة، تم حساب معامل ألفاكرونباخ لكل بعد من أبعاد البطاقة، وكذلك على البطاقة ككل، حيث بلغت قيمته (0.90) وهي قيمة مرتفعة.
- **ثبات التقديرات بين الملاحظين:** هذا النوع من الثبات يعني درجة الاتفاق بين الملاحظين بعضهم البعض أثناء الجمع الفعلي للبيانات (أبو علام، 2004: 396) حيث يقوم ملاحظان بملاحظة نفس السلوك باستخدام نفس أداة الملاحظة لفترة زمنية متساوية، بحيث يبدأ الملاحظان وينتهيان معاً، ثم يتم حساب نسبة الاتفاق بينهما، وتدل نسبة الاتفاق على ثبات أداة الملاحظة، فإذا كانت

أقل من (70%) فهذا يعبر عن انخفاض نسبة ثبات الأداة، وإذا كانت (85%) فأكثر فهذا يدل على ارتفاع قيمة معامل الثبات (اللقاني و المفتي، 1982، 276)، وبناء على ذلك قامت الباحثة بالاتفاق مع ملاحظين اثنين، على تطبيق بطاقة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعية، وذلك بعد أن قامت بتزويدهما بالإرشادات الأساسية لضمان الملاحظة الجيدة، وقد تم استخدام معادلة كوبر(Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين وبتطبيق المعادلة كانت نسبة الاتفاق على البطاقة ككل (0،92) مما يدل على ثبات مرتفع، وبذلك أصحبت البطاقة صالحة كأداة للتقييم، الجدول (12).

جدول (12) قيم معامل ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي ككل وأبعادها الفرعية

الأبعاد	عدد المفردات	قيمة ألفا كرونباخ	اتفاق الملاحظين
البعد الأول	11	0.851	0.840
البعد الثاني	16	0.904	0.914
البعد الثالث	17	0.714	0.781
البطاقة ككل	44	0.901	0.921

خامساً– البرنامج القائم على أنماط التعلم: تم اتباع الخطوات الآتية في تصميم البرنامج:

❖ **الأسس التي يستند إليها البرنامج:** يستند البرنامج إلى مجموعة من الأسس هي:

- استخدام نموذج VAK لأنماط التعلم في تخطيط أنشطة البرنامج، حيث إن مراعاة أنماط وأساليب التعلم في عملية التدريب تحسن القدرة على التعليم والتعلم.
- مراعاة التنويع في المصادر التعليمية وطرق التدريب لكي تتلاءم مع أنماط تعلم المتدربين المفضلة (بصري، سمعي، حركي).
- التركيز على إيجابيات المعلمين ونشاطهم، وذلك من خلال الممارسة والتدريب على أداء مجموعة من الأنشطة المتنوعة التي تركز على المهارات الأساسية للتفاعل أثناء مشاركتهم في المناقشة أو التدريب الذي يؤدي بدوره تنمية مهارات التفاعل لديهم.
- التركيز على خصائص المتدربين أثناء تصميم جلسات وأنشطة البرنامج بحسب أنماط التعلم المضلة لديهم التي يمكن أن نحددها بالآتي:

❖ **نمط التعلم البصري Visual Learners (المتعلمون البصريون):** هؤلاء المتعلمون بحاجة إلى أن يشاهدوا لغة جسد المدرب وتعابير وجهه حيث يؤدي ذلك إلى فهم كامل

للمحتوى، وأصحاب هذا النمط يتعلمون بشكل أفضل من خلال العروض البصرية باستخدام المخططات والكتب التي تحوي نصوصاً وصوراً توضيحية، ومن خلال الشفافيات والفيديو والمخططات، والمحاضرات أو المناقشات، والمتعلمون البصريون غالباً ما يفضلون القيام بتسجيل الملاحظات التفضيلية التي تساعدهم على استيعاب المعلومات.

- ❖ **نمط التعلم السمعي Auditory Learners (المتعلمون السمعيون)**: يتعلم أصحاب هذا النمط أفضل من خلال المحاضرات اللفظية، والمناقشات، ومن خلال الإصغاء لما يقوله الآخرون، والمتعلمون السمعيون يقومون بتفسير المعاني الكامنة وراء الكلام من خلال الاستماع إلى نغمة الصوت وايقاعه وسرعته، فهم غالبا ما يستفيدون أكثر من قراءة النص بصوت عال أو من خلال استخدام جهاز تسجيل، فهم يتعلمون بشكل أفضل عندما تعرض لهم المعلومات بلغة شفوية.
- ❖ **نمط التعلم الحركي Kinesthetic Learners (المتعلمون الحركيون)**: أصحاب هذا النمط يتعلمون بشكل أفضل من خلال اتباع التدريب العملي والتجريب والقيام بأنشطة لاستكشاف العالم المادي من حولهم فهم يجدون صعوبة في الجلوس لفترات طويلة مما يفقدهم القدرة على الإنصات لفترات طويلة ولديهم رغبة في الاكتشاف من خلال الحركة والأداء، ويتعلم صاحب هذا النمط بشكل أفضل عندما يكون نشطاً جسمياً في البيئة التعليمية.

ولابد من الإشارة هنا أنه لا يوجد انفصال حاد بين تلك الأنماط، بل إن جميعها متواجدة لدى الفرد الواحد، ولكن بنسب متفاوتة، ويكون أحدها هو الغالب على الأنماط الأخرى.

- ❖ **مكونات البرنامج المقترح**: تمّ بناء البرنامج في ضوء الخطوات العلمية المتبعة في بناء البرامج التربوية على النحو الآتي:
- ✓ **تحديد أهدف البرنامج**: تمّ تحديد هدف البرنامج بالسعي إلى تنمية مهارات التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي لدى المعلم، ولكي يتحقق هذا الهدف يجب تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:
  - تنمية مهارة الاستماع.
  - تنمية مهارة التحدث.
  - تنمية مهارة استخدام تعبيرات الجسد.
- ✓ **تحديد محتوى البرنامج**: تم مراعاة الأمور الآتية في اختيار المحتوى:
  - مناسبة المحتوى للأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيها.

- أن تكون موضوعات البرنامج مرتبطة بمهارات التفاعل للمعلم في المواقف التعليمية التي يتعرض لها أثناء ممارسة المهنة.
- تنظيم أنشطة المحتوى في ضوء أنماط التعلم، وذلك من أجل بناء وتنظيم الخبرات بشكل أفضل.
- اعتماد إستراتيجيات تتناسب مع كل نمط من الأنماط المفضلة، للتعامل مع المتدربين من خلال تنفيذ البرنامج وفق أنماط التعلم.
- تصميم أوراق العمل الخاصة بكل نشاط من الأنشطة التدريبية بما يناسب أنماط التعلم المفضلة.
- تنظيم الموضوعات وتوزيعها على شكل جلسات تدريبية.

✓ **الإستراتيجيات المتبعة في تنفيذ البرنامج:** في ضوء أهداف البرنامج، تم اختيار طرائق التدريب التي تناسب المحتوى وتؤدي إلى تحقيق أهدافه، وقد تم استخدام إستراتيجيات تلائم كل نمط من أنماط التعلم مثل (العروض المصورة، المناقشة والحوار، دراسة الحالة، التطبيق العلمي، العصف الذهني، الألغاز، لعب الأدوار، خرائط المفاهيم..) ومن أمثلة الإستراتيجيات المناسبة لكل نمط (وهي كثيرة):

❖ **إستراتيجيات التعلم البصري:** ومنها: استخدام البطاقات الخاطفة للتدرب على تذكر المعلومات، شرح الأفكار عن طريق استخدام الرسوم البيانية، والمخططات التفصيلية، استخدام الأفلام ولقطات الفيديو.

❖ **إستراتيجيات التعلم السمعي:** ومنها: إضافة المؤثرات الصوتية، تخصيص الوقت للمناقشة والحوار، تقديم العروض الشفهية والحديث أمام الآخرين ارتجالياً.

❖ **إستراتيجيات التعلم الحركي:** ومنها: توفير الفرص للتعبير عن الأفكار حركياً أو من خلال لعب الأدوار، استخدام الألعاب التدريبية، توفير الفرص لإجراء التجارب والعمل الجماعي.

✓ **تحديد الأنشطة التدريبية للبرنامج:** تم مراعاة الشروط الآتية:

- أن تكون الأنشطة التدريبية مناسبة لمحتوى البرنامج وأهدافه.
- إعدادها على نحو يثير الدافعية لدى المتدرب ويحثه على إنجاز المهام.
- أن تكون متنوعة وممكنة التحقق في ضوء الإمكانات المتاحة.
- الاعتماد في تخطيطها على أنماط التعلم المفضلة.

- ✓ **تحديد الوسائل والمواد المستخدمة في التدريب:** تعددت الأدوات والوسائل المختارة لتنفيذ البرنامج، فتم استخدام مجموعة من الوسائل التدريبية البصرية والسمعية والمطبوعة وغيرها، (جهاز عرض، أوراق عمل، تسجيلات صوتية، بطاقات ملونة، أقلام ملونة، سبورة ثابتة، حاسوب..)
- ✓ **تحديد أساليب التقويم:** تم استخدام التقويم القبلي والبعدي من خلال تطبيق المقياس، وذلك لمعرفة أثر البرنامج في تنمية المهارات، ومقارنته قبل تطبيق البرنامج وبعده، بالإضافة إلى أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج أثناء الجلسات التدريبية، وقد تنوعت ما بين تقويم مرحلي وتقويم في نهاية اليوم التدريبي، وذلك للوقوف على مدى تحقق الأهداف الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج.
- ✓ **تحديد مدة تطبيق البرنامج:** استغرق التطبيق مدة شهر وثلاثة أسابيع، وبلغ عدد الجلسات (12) جلسة تدريبية بواقع (3) ساعات في اليوم الواحد تقريباً مقسمة على جلستين لمدة (6) أيام، بمعدل يوم واحد في الأسبوع، ويتخلل الجلسات فترة استراحة تتراوح مدتها ما بين (15 –20) دقيقة.
- ✓ **البرنامج في صورته النهائية:** بعد الانتهاء من تصميم البرنامج، كان لابد من التأكد من صلاحيته للتطبيق، وذلك من خلال عرضه على عدد من المحكمين المختصين، وذلك لإبداء الرأي في مدى وضوح أهدافه وصحة صياغتها، ومدى مناسبة أنشطة البرنامج، وأساليب تقويمه، لتحقيق أهداف البرنامج، بالإضافة إلى التوزيع الزمني لأنشطة البرنامج، وقد تم الأخذ بملاحظات السادة المحكمين، وإجراء التعديلات المطلوبة، ليأخذ البرنامج شكله النهائي، ويصبح جاهزاً للتطبيق.

13– مراحل تطبيق التجربة: تم تنفيذ التجربة كالآتي على الترتيب:

13–1– تطبيق مقياس أنماط التعلم على أفراد العينة، بهدف تحديد نمط التعلم المفضل لكل فرد من منها

13–2– تطبيق مقياس مهارات التفاعل الصفي، وبطاقة الملاحظة على أفراد العينة قبل تنفيذ البرنامج.

13–3– تطبيق البرنامج التدريبي القائم على أنماط التعلم على أفراد العينة.

13–4– تطبيق المقياس وبطاقة الملاحظة بعدياً على أفراد العينة.

13–5– تصحيح المقياس وبطاقة الملاحظة، واستخراج الدرجات من أجل المعالجة الإحصائية.

14– عرض النتائج ومناقشتها: للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث تمّ اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفاعل الصفي: تمّ استخدام اختبار(t) لمجموعتين مترابطتين، لتعرف دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمقياس، كم تم حساب قيمة حجم الأثر لمجموعتين مترابطتين باستخدام معادلة (d) Cohen للكشف عن حجم التأثير، والجدول الآتي يوضح النتائج:

جدول (13) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للمقياس

البعد	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت) عند درجة حرية 29	القيمة الاحتمالية p.value	القرار	قيمة d	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري					
الاستماع	13.73	2.303	27.26	3.571	20.279	0،000	دال	3.89	كبير
التحدث	16.30	2.053	36.86	3.655	23.553	0،000	دال	5،63	كبير
تعبيرات الجسد	18.73	3.2156	36.33	5.932	14.380	0،000	دال	2،96	كبير
المقياس ككل	48.76	5.998	100.36	9.939	25.590	0،000	دال	5،19	كبير

يتضح من الجدول تفوق أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي للمقياس ككل وأبعاده الفرعية مقارنة بالقياس القبلي، حيث بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (48.76) وفي القياس البعدي (100،36) بزيادة مقدارها (51،6)، لصالح القياس البعدي، وبما أن القيمة الاحتمالية تساوي (0،00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (5%) فإننا نرفض الفرض الصفري، أي توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي، كما نجد أن قيمة d في المقياس ككل بلغت (5،19) وهي قيمة عالية تجاوزت (0،8) التي حددها كوهن معياراً كبيراً في الحكم على قيمة حجم الأثر، وهذا يدل على أن البرنامج الذي تم تطبيقه على المعلمين كان ذا تأثير كبير في تنمية مهارات التفاعل لديهم،

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التفاعل الصفي: تمّ استخدام اختبار(t) لمجموعتين مترابطتين، لتعرف دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للبطاقة، كم تم حساب قيمة حجم الأثر لمجموعتين مترابطتين باستخدام معادلة (*d*) Cohen للكشف عن حجم التأثير، الجدول (14).

جدول (14) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

البعد	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت) عند درجة حرية 29	القيمة الاحتمالية	القرار	قيمة d	حجم التأثير
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف					

			p.value		المعياري		المعياري		
كبير	11،97	دال	0.000	56.36	3.146	51.60	2.22	13.86	الاستماع
كبير	21،03	دال	0.000	98.17	2.95	81.43	1.83	16.93	التحدث
كبير	14،3	دال	0.000	74.33	3.92	76.30	3.02	18.86	تعبيرات الجسد
كبير	19،8	دال	0.000	109.83	7.59	209.33	5.23	49.66	البطاقة ككل

يتضح من الجدول تفوق أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي للبطاقة ككل وأبعادها الفرعية مقارنة بالقياس القبلي، إذ بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (49.66) وفي القياس البعدي (209،33) بزيادة مقدارها (159،6)، لصالح القياس البعدي، وبما أن القيمة الاحتمالية تساوي (0،00) وهي أصغر من مستوى الدلالة (5%) نرفض الفرض الصفري، أي أنه توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح القياس البعدي، كما نجد أن قيمة d في البطاقة ككل قد بلغت (19،8) وهي قيمة عالية تجاوزت (0،8) التي حددها كوهن معياراً كبيراً في الحكم على قيمة حجم الأثر، وهذا يدل على أن البرنامج الذي تم تطبيقه على المعلمين كان ذا تأثير كبير في تنمية مهارات التفاعل لديهم، ويمكن تفسير النتائج السابقة بأن:

1. طبيعة الأنشطة التي تعرض لها المعلمون من خلال البرنامج أدى إلى تحسن أدائهم على مقياس مهارات التفاعل، حيث تنوعت الأنشطة في البرنامج مراعية مراحل تعلم المهارات المستهدفة.
2. استخدام إستراتيجيات مراعية لكل نمط من أنماط التعلم المفضلة لدى المعلمين زاد من الدافعية والحيوية لدى المعلمين للمشاركة في البرنامج، وأدى إلى تنمية مهارات التفاعل لديهم.
3. تصميم أنشطة البرنامج مراعية لأنماط التعلم المختلفة (سمعية، بصرية، حركية) ساعد على اكتساب المتدربين للمهارات المتضمنة في البرنامج.
4. تقديم تغذية راجعة بعد الأنشطة الأساسية التي تهدف إلى إكساب المتدربين المعارف والمفاهيم المرتبطة بمهارات التفاعل (المحتوى النظري) في صورة عرض مدرب، أو عرض للاستجابات الصحيحة، وإعطاء الفرصة لقراءتها والتفكير بها ومناقشتها، أو استرجاع المحتوى التعليمي كما في النشاط الختامي لكل يوم تدريبي (ماذا، ولماذا)، كل ذلك حفز المتدربين على تصحيح الأخطاء، وشجعهم على تلقي المعلومات والاحتفاظ بها.

5. اعتماد البرنامج على عدد من الأنشطة والمواقف المشتقة من الواقع أدى إلى إحداث عملية ربط من قبل المعلمين بين خبراتهم السابقة والمواقف الحالية.

وهذا ما أكدته دراسة كل من (Siddig & AlKhoudary،2018)، ودراسة (عشرية ،2016) التي ترى أن تعرض المعلمين لبرامج تدريبية يشجع على المشاركة في الحوار والتفاعل مع المدرب أو مع الآخرين، كما يشجع على استخدام الخطوات التي تنمي مهارات التفاعل المختلفة أثناء الموقف التعليمي.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، تم اختبار الفرضيات الآتية:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس مهارات التفاعل الصفي تبعاً لأنماط التعلم (بصري، سمعي، حركي). لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفاعل الصفي، تبعاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (15) نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على المقياس تبعاً لأنماط التعلم

الاختبار	المتغير المستقل	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	قيمة (F)	القيمة الاحتمالية	القرار
الاستماع	النمط البصري	27.181818		3.311138	0.221	0.803	غير دال
	النمط السمعي	26.500000		4.847680			
	النمط الحركي	27.692308		3.376009			
	الإجمالي	27.266667		3.571278			
	مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجة حرية**	**متوسط المربعات**			
	بين المجموعات	5.961072	2	2.980536			
	داخل المجموعات	363.90559	27	13.477985			
	الإجمالي	369.86666	29				
التحدث	النمط البصري	36.545455		4.107643	0.124	0.883	غير دال
	النمط السمعي	37.500000		4.593474			

	النمط الحركي	36.846154		3.023413		
	الإجمالي	36.866667		3.655259		
	مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجة حرية**	**متوسط المربعات**		
	بين المجموعات	3.547086	2	1.773543		
	داخل المجموعات	383.91958	27	14.21924		
	الإجمالي	387.46666	29			
تعبيرات الجسد	النمط البصري	35.181818		7.573879	0.315	0.732	غير دال
	النمط السمعي	37.166667		5.154286			
	النمط الحركي	36.923077		4.923778			
	الإجمالي	36.333333		5.932571			
	مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجة حرية**	**متوسط المربعات**		
	بين المجموعات	23.273893	2	11.636946		
	داخل المجموعات	997.39277	27	36.940473		
	الإجمالي	1020.6666	29			
المقياس ككل	النمط البصري	98.636364		10.557203	0.251	0.779	غير دال
	النمط السمعي	101.166667		12.671490			
	النمط الحركي	101.461538		8.637278			
	الإجمالي	100.366667		9.939414			
	مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجة حرية**	**متوسط المربعات**		
	بين المجموعات	52.357110	2	26.178555		
	داخل المجموعات	2812.6095	27	104.170724		
	الإجمالي	2864.9666	29			

ويوضح الجدول السابق أن قيمة F المحسوبة في المقياس ككل تساوي (0.251) بقيمة احتمالية (0.77) وهي أكبر من مستوى الدلالة (5%) وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التفاعل الصفي ككل، تبعاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم، وكذلك الأمر في بقية الأبعاد، إذ نجد القيم الاحتمالية للأبعاد الثلاث أكبر من مستوى الدلالة (5%) ما يعني قبول الفرض الصفري، أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الأنماط الثلاثة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي لبطاقة مهارات التفاعل الصفي تبعاً لأنماط التعلم (بصري، سمعي، حركي). لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة، تبعاً لأنماط التعلم، والجدول الآتي يوضح النتائج.

جدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية على بطاقة الملاحظة تبعاً لأنماط التعلم

الاختبار	المتغير المستقل	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري	قيمة (F)	القيمة الاحتمالية	القرار
الاستماع	النمط البصري	51.454545		2.876235	0.459	0.636	غير دال
	النمط السمعي	50.666667		3.502380			
	النمط الحركي	52.153846		3.337817			
	الإجمالي	51.600000		3.146974			
	مصدر التباين	**مجموع المربعات**	**درجة حرية**	**متوسط المربعات**			
	بين المجموعات	9.447086	2	4.723543			
	داخل المجموعات	277.75291	27	10.287145			
	الإجمالي	287.2000	29				
التحدث	النمط البصري	81.545455		3.077780	0.019	0.980	غير دال
	النمط السمعي	81.500000		3.016621			
	النمط الحركي	81.307692		3.065524			

	الإجمالي	81.433333		2.955805		
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة حرية	متوسط المربعات		
	بين المجموعات	0.370163	2	0.185082		
	داخل المجموعات	252.996503	27	9.370241		
	الإجمالي	253.366667	29			
تعبيرات الجسد	النمط البصري	76.363636		4.225464	0.020	0.979	غير دال
	النمط السمعي	76.000000		3.033150			
	النمط الحركي	76.384615		4.292211			
	الإجمالي	76.300000		3.922965			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة حرية	متوسط المربعات		
	بين المجموعات	0.677622	2	0.338811		
	داخل المجموعات	445.622378	27	16.504533		
	الإجمالي	446.300000	29			
البطاقة ككل	النمط البصري	209.363636		8.102749	0.094	0.910	غير دال
	النمط السمعي	208.166667		8.280499			
	النمط الحركي	209.846154		7.436914			
	الإجمالي	209.333333		7.599153			
	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة حرية	متوسط المربعات		
	بين المجموعات	11.595571	2	5.797786		
	داخل المجموعات	1663.0710	27	61.595226		
	الإجمالي	1674.666	29			

ويوضح الجدول السابق أن قيمة F المحسوبة في البطاقة ككل تساوي (0.094) بقيمة احتمالية (0.91) وهي أكبر من مستوى الدلالة (5%) وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري أي لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة ككل تبعاً لأنماط التعلم المفضلة لديهم، وكذلك الأمر في بقية الأبعاد، ونجد أن القيم الاحتمالية للأبعاد الثلاث أكبر من مستوى الدلالة (5%) ما يعني قبول الفرض الصفري، أي أنه لا توجد فروق دالة بين الأنماط الثلاثة.

ويمكن القول إن المعلمين على اختلاف أنماط تعلمهم قد تساووا في مستوى التحسن في المعلومات والمهارات الجديدة في مجال التفاعل التي تم تقديمها من خلال البرنامج، وهذا يعني أن جميع أفراد العينة كانوا بحاجة إلى التدريب على هذه المهارات، وقد ذكر (Caliskan & Kilinc، 2012: 48) أنه لا يوجد نمط تعلم جيد أو سيئ، أو نمط تعلم أفضل من نمط آخر، فالهدف من تحديد نمط التعلم ترتيب الأنشطة التعليمية التي تتطابق مع كل المتعلمين، وإذا تم تحديد دقيق لأنماط تعلمهم يمكن معرفة طرق التدريب الأفضل لهم، ونوع الأنشطة التعليمية التي يجب تطبيقها. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى توفير بيئة تدريب تناسب أنماط تعلم المتدربين، حيث تؤثر أنماط التعلم في الطريقة التي يحصل فيها المتدرب على المعلومات وتخزينها واسترجاعها، وهذا يتفق مع نظرية أنماط التعلم التي تركز على تفضيلات المتعلمين واتجاهاتهم نحو المواقف التعليمية، بالإضافة إلى أن تنظيم المحتوى وفق أنماط التعلم المفضلة، والتنوع في طريقة عرضه الذي تجلى في استخدام العروض العملية والنصوص والصور والرسوم بشكل مترابط ومتكامل ساعد على جذب انتباه المتدربين نحو مادة التدريب وأسهم بزيادة دافعيتهم بصورة أكبر للتعلم، فكلما زاد عدد الحواس المستخدمة في التعلم احتفظ المتدرب بالمعلومات لفترة أطول، وهذا ما بينته نتائج دراسة سرابدين (Sarabdeen، 2013) التي أكدت ضرورة اهتمام المدربين بإعداد المواد التي تتفق مع أنماط التعلم المختلف لتحقيق أهداف التدريب. وأيضاً دراسة (عشرية، 2016) التي بينت أن تعرف أنماط التعلم المفضلة للمتعلمين، وتوفير بيئة تعليمية وفقاً لهذه الأنماط يساعد على زيادة التحصيل والتوجه التربوي والمهني.

ولقياس فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التفاعل الصفي لدى المعلمين:

تم استخدام معادلة نسبة الكسب المعدل لـ بلاك Modified Blake's Gain Ratio وذلك بتطبيقه على متوسطات درجات أفراد العينة في القياسين القبلي والبعدي لكل من (المقياس، وبطاقة الملاحظة). وقد اعتبر "بلاك" أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو (1،2) (Blake، 1966، 99) الجدول (17).

جدول (17) نتائج حساب نسبة الكسب لدى أفراد المجموعة التجريبية لكل من المقياس وبطاقة الملاحظة

أداة القياس	متوسط القياس البعدي	متوسط القياس القبلي	الدرجة العظمى	نسبة الكسب B	الدلالة
المقياس	100.36	48.76	120	1،25	مقبولة
بطاقة الملاحظة	209،33	49،66	220	1،65	مقبولة

ويتضح من الجدول السابق أن قيمة نسبة الكسب لدى أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارات التفاعل الصفي تساوي (1،25) وعلى بطاقة الملاحظة تساوي (1،65) وهي قيم تقع ضمن حدود الفاعلية التي حددها بلاك، ما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي تعرض له أفراد المجموعة التجريبية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن تصميم البرنامج بطريقة تراعي اهتمامات المتدربين ولا يهملها ولّد دافعاً قوياً للتعلم عند المتدربين أدى الى نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، كما أن البرنامج أتاح فرصة للمتدربين ذوي الأنماط الثلاثة أن يتعلموا ويتدربوا وفقاً لأنماطهم المفضلة بما يعزز التعلم وينمي مهارات التفاعل لديهم، بالإضافة إلى تعرض المتدربين من خلال البرنامج إلى مواقف تتطلب منهم الاندماج في أنشطة ومشكلات واقعية بصورة أكثر فعالية، وذلك للوصول إلى حلول منطقية، كذلك استخدام الأشكال والنماذج والأنشطة التدريبية انعكس إيجابياً على تحسين عملية التعلم وتنمية مهارات التفاعل لديهم.

14- مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث تم اقتراح الآتي:

15-1- اعتماد البرامج القائمة على أنماط التعلم لما أثبتته من تحسن في أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم التفاعلية داخل غرفة الصف.

15-2- إقامة دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي التعليم الأساسي لتدريبهم على توظيف مهارات التفاعل واستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة مع التلاميذ.

15-3- ضرورة تدريب المعلمين في شتى التخصصات في أثناء الخدمة وبعدها على مهارات التفاعل الصفي.

15-4- الاهتمام بدمج مهارات التفاعل اللفظي وغير اللفظي في مناهج التعليم الأساسي والتدريب عليها.

15-5- توجيه الباحثين نحو المزيد من البحوث التربوية في مجال تنمية مهارات التفاعل الصفي وأنماط التعلم.

15-6- إجراء مزيد من البحوث عن أثر أنماط التعلم في مختلف الجوانب الأخرى.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

- أبو علام، رجاء محمود (2004). ***مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية***. ط4، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- أبو هاشم، السيد محمد (2000). أساليب التعلم في ضوء نموذج كولب وأنتوستل لدى طلاب الجامعة، ***مجلة التربية***، العدد(93)، ص ص 69 – 111.
- البطاينة، نايف محمود (2018). *درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن لقيم المواطنة في التفاعل الصفي*، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.
- البحيصي، محمد صلاح (2015). *مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية الدنيا مهارات التواصل غير اللفظي في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة* **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- بوقصارة، حياة (2015). *علاقة التفاعل الصفي باتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضات*، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة مستغانم.
- تاعوينات، علي(2009). التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر.
- جابر، لينا وقرعان، مها (2004). ***أنماط التعلم النظرية والتطبيق***. رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.
- جعفور، ربيعة وحورية، ترزولت(2013). أساليب التعلم: مفهومها وأبعادها والعوامل المشكلة لها حسب نموذج كولب للتعلم الخبراتي، ***مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية***، ع(11)، 197- 214.
- جلجل، نصرة محمد (2009). ***اتجاهات معاصرة في علم النفس التربوي _ بحوث تطبيقية***. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الحرباوي، خولة (2011). أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في اكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي، ***مجلة التربية والعلم، م(18)***، ع(2)، 271-299
- الحلية، محمد محمود (2014). ***مهارات التدريس الصفي***، ط4، عمان: دار المسيرة.

- خليل، أبو المجد (1998). فعالية برنامج مقترح في التفاعل اللفظي لرفع كفاية مهارات التدريس والحد من مخاوف المهنة لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية بأسوان، ***مجلة دراسات في المناهج وطريق التدريس،*** ع (52)، 1-35.
- الرهيط، عبد الرحمن (2009). *العلاقة بين نتائج تقويم الأداء الوظيفي للمعلم المتميز في مراحل التعليم العام ونسب التفاعل اللفظي في أداة فلاندرز.* **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الزغلول، عمار والمحاميد، شاك (2010). ***سيكولوجية التدريس الصفي***. ط2، الأردن: دار المسيرة.
- سويد، جيهان على السيد (2003). *الضغوط النفسية وعلاقتها بأساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة*. **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية التربية، جامعة المنوفية.
- شرف، عبد العزيز (2003). ***نماذج الاتصال في الفنون والإعلام والتعليم وإدارة الأعمال***. القاهرة: الدار المصرية.
- شقير، زينب محمود (2002). ***اضطرابات اللغة والتواصل***. ط(3)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- العتوم، عدنان (2012). ***علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)***. ط3، عمان: دار المسيرة.
- العامري، محمد حسن (2016). تحليل التفاعل اللفظي لطلبة قسم الدراسات الاجتماعية بمعهد إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة بحضرموت في ضوء نظام فلاندرز، ***مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، م (13)***، ع (11)، 99- 127.
- عباس، محمد ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال (2015). ***مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. ط5، عمان: دار المسيرة.
- عشرية، إخلاص (2016). مدى توافر أنماط التعلم بأنموذج كولب وعلاقته بالموهبة القيادية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم، ***المجلة الدولية لتطوير التفوق، م(7)***،ع(12) 201- 222.
- علوان، أحمد فلاح (2010). أساليب التعلم المفضلة لدى طلبة المدارس الثانوية في مدينة معان وعلاقتها بمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، ***مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (7)***، يناير 2010

- العيلة، هبة عبيد الحميد (2012). *أثر برنامج مقترح قائم على أنماط التعلم لتنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظات غزة* **(رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية التربية، جامعة الأزهر.
- علي، هنودة (2017). دور التفاعل الصفي في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المؤسسة الجزائرية، ***مجلة العلوم الانسانية***، ع(48)،273-307.
- الغريب، أسماء(2011). *فعالية التدريب على الأسلوب التمثيلي في تنمية التفاعل اللفظي وغير اللفظي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*،**(رسالة ماجستير غير منشورة)**. كلية التربية، جامعة المنصورة.
- الفتلاوي، سهيلة (2003). ***الكفايات التدريسية، المفهوم – التدريب –الأداء***، عمان: دار الشروق.
- اللقاني، أحمد حسين؛ المفتي، محمد أمين(1982). ***قائمة ملاحظة لتقويم طلاب التربية العملية***. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- الملاح، تامر المغاوري (2017). ***التعلم التكيفي***، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- مرزوق، راشد.(2005). ***علم النفس التربوي – نظريات ونماذج معاصرة***، القاهرة: دار عالم الكتب للطباعة والنشر.
- مصطفى، هاني(2005). ***بناء برنامج تدريبي لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لتطوير كفاياتهم الإدارية في ضوء احتياجاتهم التدريبية***، عمان: دار جرير للنشر.
- نصر الدين، جابر (2004). واقع التفاعل الصفي داخل المؤسسة الجزائرية، ***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م (2)***، ع(1)، 13-30.

ثانياُ–المراجع الأجنبية

- Bennett، P.& Slater، J.(2008). ***AS Communication and Culture***: ***The Essential Introduction***. 3rd Ed، London: Routledge.
- Blake، C. (1966). A procedure for the initial evaluation and analysis of linear programs. ***Innovations in Education & Training International***، 2(3)، 97-101. DOI: 10.1080/1355800660030206.

- Caliskan، Huseyin & Kilinc، Gunes.(2012). The Relationship Between the Learning Styles of Students and Their Attitudes Towards Social Studies Course، Procedia - ***Social and Behavioral Sciences 55*** .p 47 – 56.
- Dunn ، R ،& Griggs، S ،& Olson، J & Beasly، M (1995). A meta Analytic Validation Of The Dunn and Dunn Model Of Learning Style Preference، ***Journal Of Educational Research*** ، ***Vol.88***، No.6 ، pp.353-362.
- Gray،H. & Ambady،N (2006). Methods for the Study of Nonverbal Communication. ***The Handbook of Nonverbal Communication*** pp.41-58.
- Ictenbas، Burcu.(2011). Determining Learning Styles of Engineering Students to Improve، the Design of a Service Cours، Procedia - ***Social and Behavioral Sciences 28*** (2011) 342 – 346.
- Klement، M.(2014).How do my students study? An analysis of students، of educational disciplines favorite learning styles according to VARK classification. ***Procedia-Social and Behavioral Sciences***، ***V(132)***، 384-390.
- Laukka، P.، Nerberg، D.، Forseel، M.، & Karlsson، L. (2011). Expression of affect in spontaneous speech. Acoustic correlates and automatic detection of irritation and resignation. **journal of speech and language**. N. (25). P 84-104.
- Murray، M. C.، & Pérez، J. (2015): Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning، ***Informing Science: the International Journal of an Emerging Trans discipline، vol(18)***،pp 111-125.
- Penger، S. &Tekavcic، M. (2009).Testing Dunn & Dunn،s And Hony & Mumford،s Learning Style Theories: The CASE of The Slovenian Higher Education System، ***journal of Management، V(14)***، N(2).1-20.
- Sarabdeen.Jawahitha.(2013). Learning Styles and Training Methods، ***Communications of the IBIMA، vol. 2013***، N. 2013، pp. 1-9.

- Siddig، B & AlKhoudary، Y (2018). Investigating Classroom Interaction: Teacher and Learner Participation، ***English Language Teaching; V (11)***، No. (12)، P.P 86-92.
- Virtanen، T & Vaaland، G& Ertesvåg، S (2019). Associations between observed patterns of classroom interactions and teacher wellbeing in lower secondary school، ***Teaching and Teacher Education، V(77)***، P.P 240-252.
- Zwanenberg ، N & Wilkinson ، L & Anderson ، A (2000). Felder and Silverman's Index of Learning Styles and Honey and Munford's Learning Styles Questionnaire: how do they Compare and do they Predict Academic Performance، ***Educational Psychological، V(20)***، No(3)، pp.365-380.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ 2020/5/3، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ 2020/6/21 >>