



حماس المعلم وعلاقته بمهارة الاصغاء لدى مدرسي اللغة الانكليزية
أ.م.د سعاد احمد مولى
الجامعة المستنصرية /كلية الآداب /قسم علم النفس

ملخص البحث

يستهدف البحث الحالي قياس حماس المعلم لدى مدرسي اللغة الانكليزية وقياس مهارة الاصغاء، وايضاً تعرف العلاقة الارتباطية بين حماس المعلم ومهارة الاصغاء. وقد قامت الباحثة ببناء مقياس حماس المعلم وبترجمة مقياس مهارة الاصغاء لبراونيل (Brownell, 2011). واستخراج الصدق والثبات لكلا المقياسين. وقد طبق المقياسين على عينة من مدرسي اللغة الانكليزية من الذكور والاناث. وقد بينت النتائج ان مدرسي اللغة الانكليزية لديهم حماس المعلم وايضا يمتلكون مهارة الاصغاء. كما اسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين حماس المعلم ومهارة الاصغاء. الكلمات المفتاحية: حماس المعلم، مهارة الاصغاء، الاستماع، الفهم، التذكر، التفسير، التقويم، الاستجابة.

The teacher's enthusiasm and its relationship to the listening skill of
English language teachers

Assist. Prof. Dr. Suad Ahmed Moula

Mustansiriya University/ college of Art/ psychology Part

Abstract

The current research aims to measure teacher enthusiasm among English teachers and to measure listening skill, as well as the correlation between teacher enthusiasm and listening skill. The researcher has built a teacher enthusiasm scale and translated Brownell's listening skill scale, 2011. Extract honesty and fortitude for both objects Sen. The two measures were applied to a sample of male and male English teachers. The results showed that English teachers have the enthusiasm of the teacher and also the skill of the The results also resulted in a positive correlation between the teacher's enthusiasm and skill.

Keywords: Teacher Enthusiasm ,Listening Skill , Hearing , Understanding , Rememberin , Interpretation, Evaluation, Response

مشكلة البحث

تم البحث في مفهوم حماس المعلم بطرق مختلفة عبر الأدبيات. ففي غالبية الأبحاث، يعتبر الحماس سلوكاً تعليمياً معيَّناً للمعلم يقوم بوظيفة تقديم المواد والمحتوى للدرس بشكل حيوية وفعال. ومنذ البداية تم تضمين السلوكيات غير اللفظية بسبب قدرتها على التعبير عن مشاعر المتحدث وموقفه تجاه موضوع معين. وعلى النقيض من ذلك، يمكن أيضاً اعتبار حماس المعلم سمة شبيهة بالشخصية للمعلمين والنظر إليه في سياق الكفاءة المهنية للمعلمين ومشاعر المعلمين (Keller, 2011, p7).

وقد حظي هذا المفهوم باهتمام بحثي متزايد في مجال علم النفس التربوي. فيشير مفهوم حماس المعلم إلى "درجة المتعة والإثارة التي يختبرها المعلمون عادةً في أنشطتهم المهنية" (Kunter et al., 2008, p. 470).

وفقاً لكيلر وآخرون (Keller et al., 2015) فإن حماس المعلم هو سمة عاطفية سلوكية للمعلمين تتمثل في مزيج من المشاعر السلوكية الإيجابية. يُعتقد أن المعلمين المتحمسين يمكنهم تحفيز متعلميهم على الأداء بشكل أفضل، ووفقاً لليو وآخرون (Liu et al., 2021a) إن حماس المعلم ضروري للأداء الأمثل



لمتعلمي اللغة. بالإضافة إلى ذلك، يُعتبر حماس المعلم أحد المتطلبات الأساسية للتدريس الناجح لمعلمي اللغة الأجنبية ومن المرجح أن يستمتع معلمو اللغة المتحمسون بمهنتهم.

وقد ثبت أن المعلمين الذين يتمتعون بمستويات أعلى من المشاركة هم أكثر عرضة لإظهار سلوكيات متحمسة وتجربة الرفاهية ، وعلى الرغم من الدور المحوري لسلوكيات المعلمين الحماسية في حياة المتعلمين والمعلمين، إلا أن الأبحاث الخاصة بالمجال حول حماس معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ظلت في الظل (Chen et al.2024,p2-4)

وعلى الرغم من أن حماس المعلم يُنظر إليه على أنه سمة أساسية لمعلمي اللغة والتي يمكن أن تحفزهم على تعزيز فعالية التدريس. إلا أنه نادرًا ما تم استكشافه في سياق اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ففي دراسة أجريت عام 2002 على معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في الصين ، أن معلمي اللغة الإنجليزية لديهم "حماس كبير، وخبرة متوسطة إلى عالية من الاستمتاع، ومستوى عالٍ من المشاركة". علاوة على ذلك، كشفت دراستهم أن حماس معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تتبأ بشكل إيجابي باستمتاع الطلاب ومشاركتهم في الفصل الدراسي. (Dewaele and Li 2021, p. 931)

وأجريت بعض الدراسات لتحديد العلاقة بين حماس معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية والنتائج المتعلقة بالمتعلمين في تعليم اللغة الأجنبية. وفي دراسة بينج (Peng (2021) توصل أن حماس المعلم أحدث فرقاً في إلهام المتعلمين ومشاركتهم، وأكد أن تنمية السلوكيات الحماسية بين معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية قد يعزز بشكل إيجابي دافعية متعلمي اللغة ومشاركتهم.

وفي دراسة لسونغ (Song , 2022) وجد أن حماس معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يمكن أن يقلل من احساس الطلاب بالملل اثناء المحاضرات الدراسية (Chen et al.2024,p3).

ولأجل أن يؤدي الاستاذ دوره لابد ان يجيد بعض المهارات لأجل تطبيقها في الصفوف المدرسية من خلال المواقف التعليمية ، ونظرًا لأن المهارة اللغوية الأكثر استخدامًا في الحياة اليومية، فإن الاصغاء له دور حاسم في تعلم اللغة. وتجدر الإشارة إلى أن «ما يقدر بنحو 80 في المائة مما نعرفه يتم الحصول عليه من خلال الاستماع» (Swaine, Friehe, & Harrington, 2004, p. 48).

والاصغاء هو واحدة من أهم المهارات التي يجب إتقانها. فالاستماع لا يعني فقط السمع، بل أيضًا الفهم. ويُقاس نجاح التحدث بمدى القدرة على فهم الكلمات التي يقولها المتحدث. وباعتباره الأداة الرئيسية للتواصل، يصبح الاستماع واحدة من المهارات التي يجب على طلاب المرحلة الثانوية إتقانها. وكانت المشكلة تتمثل في نقص الحماس لدى المعلمين خلال عملية التدريس والتعلم. (Putri, ,2018,p3)

وتتضمن المكونات العاطفية من الاصغاء كيف يفكر الافراد في الاصغاء ودوافعهم وكيفية التمتع بهذا النشاط . ان اراء الافراد حول الاصغاء غالبا ما تكون فردية ، ويمكن ان يكون للاصغاء اثار عميقة على الفهم امام حضور الآخرين ، وله تاثير في العواقب على مستوى النجاح الشخصي والمهني والعلائقي ، اما سلوكيات الاصغاء فهي اجراءات مثل الاتصال بلعين وطرح الاسئلة التي تقيد في توجيه الانتباه والاهتمام بالآخرين . والردود التي يصدرها المستمعون اثناء مشاركتهم مع الآخرين هي الاشارات الوحيدة التي يستمع اليها (او يتخذها) ، وفكرة ان الاصغاء هو نشاط معالجة المعلومات فان هذه الفكرة تتكون من مجموعة ثابتة من الممارسات التي يمكن تدريبها وتحسينها ، وهي الطريقة الأكثر عمومية لتصور المصطلح التي اطرت جميع بحوث الاصغاء على الاقل منذ عام 1940 . (Antony et al, 2012,p1114)

على الرغم من أهمية مهارة الاصغاء إلا أنه من المؤسف أنها غير مطبقة عملياً في الميدان؛ يرى إن هناك اهمالا من بعض المعلمين وعدم اعطاء اولوية واهمية للدروس المطلوبة منهم وذلك ربما يرجع الى ضعف كفاية المعلم في استعماله لمهارة الإصغاء، فيميل بعض المعلمين إلى تفضيل مجموعة معينة من



الطلاب الذين يتمتعون بالسلطة أو إلى التحزب مع مجموعتهم الخاصة، مما قد يؤثر بشكل سلبي على مستوى تفاعلهم مع بقية الطلاب. كذلك، يتطلب الاستماع الجيد تركيزاً ذهنياً خالياً من المشتتات، ولكن قد يتشتت المعلم بسبب انشغاله بأفكار وأمور أخرى، مما يؤدي إلى ضعف في قدرته على الإصغاء. ومن ناحية أخرى، الشخص الذي يسعى إلى الانتباه إلى كل شيء غالباً ما يعاني من قلة فعالية في الإصغاء، إذ أن الاستماع يحتاج إلى تركيز عميق، وهو ما نفتقده أحياناً. أما المعلم المغرور فعادة ما يتجاهل الاستماع إلى الآخرين ولا يهتم بالقيام بذلك. إضافة إلى ذلك، هناك عوامل بيئية مثل الحرارة المرتفعة، الرطوبة، الضوضاء، أو زيادة المعلومات، تعد من العقبات التي تعيق قدرة المعلم على التواصل بفعالية مع الطلاب أثناء الدرس. (الصراف ، 2020 ، ص4)

وعلى الرغم من أن الباحثين التربويين قد درسوا الحماس على مدار أكثر من أربعة عقود، لا يزال هناك عدم اتفاق واسع النطاق على تعريف الحماس في الدراسات البحثية. الهدف الرئيسي للدراسة الحالية هو سد هذه الفجوة، ومعالجة التصورات الناقصة أو المتناقضة للحماس. يركز الاهتمام على النتائج العاطفية بسبب الديناميكية المفترضة التي يُفترض أن يؤثر بها الحماس على الطلاب. يُفترض أن الحماس يؤثر أولاً وقبل كل شيء على اهتمام الطلاب ودافعيتهم وانتباههم؛ هذه العوامل التي من خلالها يزيد إنجاز الطلاب وتعلمهم. وسبب الآخر والمهم هو التركيز على تحفيز واهتمام الطلاب هو أن مادة الانكليزي قد أظهرت في دراسات كثيرة النطاق أنها مادة يفترق فيها الطلاب بشكل كبير إلى الاهتمام والتحفيز؛ كما ينطبق هذا على الكثير من المواد العلمية، ولكنه يلاحظ بشكل خاص في تعلم اللغة الانكليزية. على الرغم من أن العديد من الافتراضات حول سبب ذلك قد تم التوصل إليها، إلا أنه لم يتم تقديم أي حل. لم يتم تقديم أي تفسير شامل أو حاسم لهذه الظاهرة. بلا شك، يلعب المعلم وأفعاله ومعتقداته وتوجهاته ودافعيتهم دوراً مركزياً في عملية تحفيز الطلاب. لذلك، من المنطقي تماماً أن نعتبر الحماس سمة انفعالية خاصة للمعلم تؤثر في المقام الأول على النتائج العاطفية للطلاب - خاصة في مجال اللغة الانكليزية.

اهمية البحث

كانت الفكرة في أذهان الباحثين منذ فترة طويلة أن الحماس هو سمة حاسمة للمعلمين الجيدين . ولكن لم يبدأ الباحثون في تعريف مفهوم الحماس إلا في الستينيات، مما جعله متاحاً للدراسات التجريبية . ففي السنوات التالية، كان يُفهم بشكل عام أن الحماس هو ميزة سلوكية تعليمية للمعلم . فكانت هذه السلوكيات للمعلم تعتبر سلوكيات تعبيرية وغير لفظية في الغالب؛ حيث تم إجراء العديد من الدراسات لتدريب المعلمين على هذه السلوكيات واستطاعت أن تثبت أن لها تأثير إيجابي على نتائج الطلاب (Patrick, Hisley, & Kempler, 2000, p217-236). ويُعتقد أن السلوكيات التعبيرية "تنقل" حماسة المعلم إلى الطلاب وتعزز تعلمهم ودافعيتهم واتجاهاتهم بشكل إيجابي . ونتيجة لذلك، عندما يتم التصورات التعبيرية كآلية نقل، يجب التساؤل عن "مصدرها" وهي ان الحماس الفطري والمتعة الذاتية للمعلم التي منها تنبثق السلوكيات التعبيرية ، وهذا المفهوم تم تناوله في دراسة واحدة وهي دراسة كونتر (Kunter and et al 2008). ويتفق الباحثون عموماً على أهمية حماس المعلم للتدريس الفعال . على سبيل المثال، عندما سأل (Witcher and Onwuegbuzie, 2001) المعلمين المستقبليين عن اهم خصائص المدرسين الفعالين ، جاء الحماس للتدريس كعامل ثاني من حيث الأهمية. هذا الرأي ينعكس في أبحاث فعالية المعلمين، وبالتالي، يتم إدراج حماس المعلم كعامل رئيسي في التدريس الفعال وجودة التعليم (Feldman, K. A. 2007, (p100)

أن المعلمين المتحمسين يبدو أنهم يتبنون موقفاً إيجابياً تجاه المحتوى الذي يتم تدريسه، وقد يقوم الطلاب بتقليد هذا الموقف والتركيز بشكل أكبر، والتفكير في الموضوع أكثر، وربط مشاعر إيجابية أكثر تجاه المادة الدراسية، وبالتالي تحقيق نتائج أفضل ، وإن تعبير المعلم عن حماسه الشخصي سيمنح الطلاب دافعاً أكبر، ويزيد من وقت التفاعل مع المهمة، ويساعد الطلاب على تعلمها. هذان العنصران من عناصر التدريس الفعال يمكن أن يُحدثا فرقاً كبيراً نحو جعل الفصل الدراسي ليس فقط أكثر متعة للتدريس من قبل



المعلمين، بل أيضاً للطلاب. وفي النهاية، الحماس هو العامل الحقيقي الذي يثير النشاط في الفصل الدراسي وهو الروح التي يمكن أن تبعث حياة جديدة في الكتب التي سبق للطلاب أن اعتبروها مملة أو ميتة. (Madhuri et al 2017,P3) ففي الغالبية العظمى من الدراسات، يُعتبر حماس المعلم نوعاً من السلوك التعليمي للمعلم، أو بشكل أكثر دقة، الطريقة التي يتم بها تقديم مواد أو محتويات معينة (Kunter et al., 2008, p469)

. وصف فيلدمان (Feldman,2007) الحماس على النحو التالي: يظهر المعلم الطاقة والإثارة واهتماماً وحماً في تدريس الموضوع، ويبدو أنه يستمتع بالتدريس، وينقل رغبته الحقيقية في تعليم الطلاب، ولا يظهر الملل أبداً (Feldman,2007,p127). باختصار، هناك نية واسعة النطاق للنظر في حماس المعلم كسلوك تعليمي، والذي يمكن وصفه بأنه "أسلوب فعال بشكل خاص في تقديم المعلومات للطلاب" (Kunter et al., 2008,p469).

ونظراً لأن حماس المعلم لا يزال مفهوماً غامضاً إلى حد ما ولكن يمكن ربطه في جوهره بسمات مثل المتعة، والانخراط، الباحثون في حماس المعلم يعتقدون بأن الحماس يؤثر إيجابياً على الطلاب. ولذلك، هناك أدلة كافية في الدراسات التي تعود إلى الستينيات حتى اليوم. حيث تختلف هذه الدراسات بشكل رئيسي في تصورهما للحماس، أو بعبارة أخرى، في السؤال: ما هو حماس المعلم؟ يفضل الغالبية العظمى من الباحثين تصوراً سلوكياً، على الرغم من أن بعضهم ما زالوا يودون توسيع المفهوم. لتشمل السلوكيات المعلم المتحمس، ففي الغالب سلوكيات غير لفظية مثل الإيماءات والحركات في الفضاء وتعابير الوجه. (Keller, 2011,p5).

في هذه الدراسة، سيتم اعتبار سلوكيات التدريس الحماسية تجسيدا لحماس المعلم. في هذه الحالة، يُعتقد أن الأجزاء الخاصة بالسمات والحالات من هذا الحماس الشبيه بالشخصية هي مؤشرات للسلوكيات التدريسية الحماسية. يتم بعد ذلك إدراك هذه السلوكيات من قبل الطلاب المعنيين، مما يؤثر (ربما) على نتائجهم.

وبينما كان الاصغاء «بمثابة وسيلة لإدخال قواعد جديدة من خلال حوارات نموذجية» ففي الأيام الأولى منذ أوائل السبعينيات، أصبح مهارة أساسية في تعلم اللغة. يؤكد الباحثين على أهمية الاصغاء والتشديد على أن مهارة الاصغاء تلعب دوراً حاسماً في عملية الاتصال. تكمن أهمية الاصغاء في حقيقة أنه يوفر مدخلات مفهومة لاكتساب اللغة. يحتاج المتعلمون إلى الاستفادة من مدخلات اللغة التي توفرها مهام الاستماع لتطوير الكفاءة اللغوية. يجادل روست (2001) بأن الفرق الرئيسي بين المتعلمين الأكثر نجاحاً والأقل نجاحاً هو قدرتهم على استخدام الاصغاء بطريقة ماهرة.

ويرى (عطية ، 2006) أن مهارة الإصغاء تعد واحدة من مهارات الاتصال اللغوي التي غالباً ما تُهمل في العديد من المدارس وبين معظم المعلمين، رغم أهميتها الكبيرة في حياة الفرد. فهناك العديد من المواقف التي يتعين فيها على الشخص أن يكون مستمعاً جيداً. عدم التدريب الكافي على الإصغاء يؤدي إلى ضعف القدرة على استيعاب المعلومات المسموعة، وكذلك ضعف القدرة على الإنصات لفترات طويلة. لذلك، من الضروري أن يبدأ تدريب المتعلمين على مهارة الإصغاء منذ مراحلهم التعليمية الأولى (عطية ، 2006، ص 166) .

وتعد مهارة الإصغاء إحدى أهم مهارات اللغة الإنجليزية، لما تضيفه من إثراء للمعرفة والثقافة في شتى جوانب الحياة. ويظهر ذلك جلياً من خلال العديد من الشخصيات التي فقدت بصرها عبر التاريخ واعتمدت على الإصغاء فقط، مثل الشعراء والفقهاء والأدباء، سواء من الناطقين بالعربية أو غيرها من اللغات. (ابو دية، 2009، ص2)

وان البشر في معالجة مستمرة للصوت ، سواء في النوم او في الاستيقاظ حيث ان الاهتزازات تمر من خلال اذنيها ويتم معالجتها في ادمغتنا باستمرار. (Antony, 2012,p1114) ولكن ليس كل هذه الاصوات تحضر بوعي ، معظم الاصوات نسمعها لكننا لا "نصغي اليها" من الناحية الادراكية ،



الاصوات هي التي يتم استيعابها ، وفهمها ، وتخزينها في الذاكرة لاسترجاعها في وقت لاحق واستخدامها . يدرك علماء الاتصال أهمية السمع ، يركز معظم العمل على الاصغاء هو كظاهرة ادراكية على كيفية تحليل الاصوات الحاضرة في الكلمات والعبارات التي يتم استيعابها وفهمها وتفسيرها وتقييمها وتذكرها واسترجاعها . (Burleson,2011,p30)

أشار بعض التربويين إلى أن مهارتي الإصغاء والتحدث هما مهارتان تنمويتان تتطوران معاً بشكل متبادل، حيث تدعم كل منهما الأخرى. فالتقدم في مهارات الإصغاء يواكبه تطور في مهارات وفنون اللغة، مما يجعل هاتين المهارتين متكاملتين. (يونس وآخران 1986 ، ص51)

وتشير دراسة (الشوبكي 2017، ص3) الى ضرورة الارتقاء بمهارات الاصغاء لأهميتها ولارتباطها بمهارات القراءة وضرورة الاهتمام بها وتدريبها في المدارس ، وتوصلت دراسة دوفستن (Doveston 2007, P 42) الى أهمية العلاقات الاجتماعية الطيبة والجو المرح الذي يسوده التعاطف والتعاون والعلمية بين المعلم وتلاميذه في تحسين المهارات السمعية والاجتماعية وظهرت دراسة كلاكجاني وسابوري (Gilakjani & Sabouri, 2016, P 1676) الى أهمية الاصغاء في تطوير تعلم اللغة الثانية. ويشرح روست (Rost, 2002) الفرق بين السمع والاستماع (الاصغاء) على أنه "السمع هو شكل من أشكال الإدراك. الاستماع هو عملية نشطة ومتعمدة. ورغم أن السمع والاستماع ينطويان على إدراك سليم، فإن الاختلاف في المصطلحات يعكس درجة من النية" (الصفحة 8). أثناء الاستماع، يحاول المستمعون إرفاق المعنى بالصوت (Altun, 2023, P57).

وتكمن أهمية الاصغاء في: 1. الاصغاء أمر محوري في تعلم اللغة لأنه يوفر مدخلات للمتعلمين. 2. ويحتاج المتعلمون إلى التفاعل مع الناطقين باللغة ؛ وبالتالي، فإنهم بحاجة إلى فهم الرسائل المرسله منهم 3. يعد استخدام مهارة الاصغاء طريقة مفيدة لإدخال مفردات جديدة وهياكل نحوية. من أجل الحفاظ على التواصل، ومن المهم للغاية أن يفهم متعلمو اللغة الانكليزية ويستجيبون ؛ ولذلك، لا يمكن إهمال مهارات الاصغاء في تعلم اللغة الاجنبية.

يتناول البحث الحالي أبعاد وعوامل الحماس لدى المعلم - وهو مفهوم نوقش كثيراً ولم يتم التحقيق فيه حتى الآن. نحن نتصور الحماس باعتباره توجهاً عاطفياً لدى المعلم يصف المتعة والإثارة التي يشعر بها المعلمون تجاه الموضوع الذي يتم تدريسه، من ناحية، وتجاه تدريس هذا الموضوع، من ناحية أخرى. وفقاً لذلك، يتم تقييم حماس المعلم بشكل مباشر من خلال التقارير الذاتية وليس بشكل غير مباشر من خلال سلوك المعلم أو تقارير الطلاب.

أهداف البحث: التعرف على ..

- 1- حماس المعلم لدى مدرسي اللغة الانكليزية.
- 2- دلالة الفرق الإحصائي في حماس المعلم لدى مدرسي اللغة الانكليزية وفقاً لمتغير النوع..
- 3- مهارة الاصغاء لدى مدرسي اللغة الانكليزية.
- 4- دلالة الفرق الإحصائي في مهارة الاصغاء لدى مدرسي اللغة الانكليزية وفقاً لمتغير النوع
- 5- التعرف على العلاقة بين حماس المعلم ومهارة الاصغاء لدى مدرسي اللغة الانكليزية

حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بالتعرف على العلاقة الارتباطية حماس المعلم و مهارة الاصغاء لدى مدرسي اللغة الانكليزية في مدينة بغداد لكلا النوعين ، للعام الدراسي 2023-2024 .

تحديد المصطلحات

حماس المعلم Teacher enthusiasm



كونتر واخرون (Kunter et al. 2008)

هي سمة شخصية تُعبر عن نفسها في سلوكيات محددة تحددتها العواطف مثل الاستمتاع، والإثارة، والسرور في أداء الأنشطة الصفية، وتتبع من الدافع الذاتي للمعلم والموقف الإيجابي والاهتمام بالموضوع وتدرسه.

الحماس للتدريس Teaching Enthusiasm

الشعور بالاستمتاع بالتدريس من خلال التفاعل الفعال مع الطلاب، والذي قد تختلف جودته بشكل كبير عبر السياقات.

الحماس للموضوع Subject Enthusiasm

ويصف القيمة الداخلية التي يعزوها المعلم لمادته أو موضوعه والمتعة التي يشعر بها أثناء تدريسها. (Kunter et al. 2008, p470).

بيترسون واخرون (Peterson et al., 2009) عرف حماس المعلم

وهو احدى قوى الشخصية، والتي تعبر عن الإقبال على الحياة بحالة من الإثارة والطاقة

(Peterson et al., 2009, p. 161)

التعريف النظري : تم تبني التعريف النظري لكونتر واخرون (Kunter et al. 2008)

التعريف الاجرائي : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الاجابة على مقياس حماس المعلم الذي سيعد لهذا الغرض .

مهارة الاصغاء listening skill

عرفها باركر 1971 Barker,

"عملية انتقائية للانتباه، والسمع، والفهم، وتذكر الرموز السمعية" (Barker, 2014, P17)

عرفتها براونيل 2008: Brownell,

هي عملية معقدة نشطة متعدد الأوجه وليست تلقائية تعمل على اضافة معنى على رسالة الشخص الآخر المنطوقة وتتكون من ستة مهارات مترابطة، هي: (الاستماع والفهم والتذكر والتفسير والتقييم وتنتهي بالاستجابة سواء أكانت علنية أو سرية، لفظية أو غير لفظية) (Brownell, 2008, p.11) (الصراف ، 2020، ص24).

(الاستماع) Hearing: وهو الوقت الذي غالباً ما يُستغل في التفكير في أحداث وأنشطة غير متعلقة بالحوار الحالي.

(الفهم) Understanding: عملية نشطة تُمكن المستمعين من استيعاب الرسالة بناءً على المعلومات المقدمة حرفياً. يشير الفهم إلى أن المستمع يقوم بفك تشفير الرسالة وتحليلها لاستيعابها.

(التذكر) Remembering: هو القدرة على تذكر واسترجاع ما يقوله الطلاب والعمل على زيادة الروح المعنوية لهم وبناء الثقة في انفسهم و التركيز على تطوير تقنيات التذكر الفعال.



(التفسير) Interpretation: هو أن يفهم المعلمون المعنى الحرفي لما يسمعون و أن يأخذوا في اعتبارهم تصورات واتجاهات وقيم وتجارب المتحدث.

(التقييم) Evaluation: القدرة المعلمون على خلق بيئات استماع قوية يدركون ويعملون على تقليل التحيزات الشخصية والمغالطات. يمتنعون عن التقاطع في الحديث، ويدركون الصور النمطية، ويضعون مثالاً للاستماع الفعال أمام طلابهم.

(الاستجابة) Response: يتمثل في القدرة على اختيار الاستجابة المناسبة لما يُسمع. في سياق الفصول الدراسية، ويتخذ فيه المستمع دوراً نشطاً، ويقدم استجابات مثل الإشارة إلى الفهم، وطلب التوضيح، والتفاوض حول المعاني. من خلال ذلك، يحل المشكلات التواصلية، ويشكل الحوار، ويحقق أهدافاً معينة من التفاعل.

(Brownell, 2008, p.11)

عرفها ابو دية 2009

قدرة لغوية تمارس بدقة وتهدف إلى جذب انتباه الآخرين إلى مادة صوتية وفهمها والتفاعل معها لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية لديهم. (ابو دية ، 2009 ، ص2)

التعريف النظري : تم بتبني التعريف النظري لبراونيل Brownell, 2008.

التعريف الاجرائي : هي الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال الاجابة على مقياس مهارة الاصغاء الذي يتكون من ست ابعاد مترابطة والذي تم تبنيه والمعد من قبل براونيل (Brownell, 2011).

الاطار النظري

حماس المعلم Teacher enthusiasm

تأتي كلمة الحماسة مباشرة من الكلمة اللاتينية المتأخرة "enthusiasmus" ومن كلمة يونانية "enthousiasmos"، التي تشتق بدورها من الصفة "entheos" (بمعنى "يمتلك الإله بداخله"): "en" بمعنى "في، داخل"، و"theos" بمعنى "إله".

حيث كانت تعني الحياة الإلهية. الشخص الذي يمتلكه إله، مثل أبولو أو ديونيسوس، كان يُطلق عليه لقب المتحمس "enthusiast". وأشار سقراط إلى الإلهام الشعري بوصفه حماسة. لذلك، كانت الحماسة تشير إلى الإلهام العميق، إن لم يكن فوق الطبيعي.

أكثر تفصيلاً ووصفاً لمفهوم الحماس فهو يعد كإحساس بالإنارة وتجربة حالات عاطفية ووجدانية، مثل الامتلاء بالتمتع الكبير أو الاستحسان. كما يشير إلى الشغف، الإثارة، ولكن أيضاً الدفء، التحفيز والتفاني، الاهتمام، الهوس أو الجنون. لذلك، الفهم الحديث للحماسة يربطها بالمشاعر الإيجابية والانخراط المركز في فعل معين أو موضوع أو مجال اهتمام. (Barker, 2014, p 2-3)

ففي دراسات مختلفة اشارت دراسة (Metcalf and Game 2006) عن فعالية المعلم وملامح المعلمين الجيدين كصفات الأكثر أهمية تبرز حماسهم تجاه المادة وحماسهم لتدريسها "ما يملكه المعلمون الجيدين هو الشغف. الشرارة. مشاركة شغفهم. الطلاب يلتقطون حماسهم، وهذا يجعلهم فضوليين." ما يملكه المعلمون الجيدين هو الحماسة، ويُعتقد عموماً أن هذه الحماسة تؤثر على الطلاب بشكل مباشر في تعزيز وتطوير اهتماماتهم بالموضوع، وتحفيزهم على تعلمه والانتباه، وبالتالي تؤثر بشكل غير مباشر على تحصيلهم (Metcalf and Game 2006, p. 92).



يرى المنظرون بأن هناك ثلاث آليات تجعل حماسة المعلم أداة فعالة في أيدي المعلم.

أولاً، يقوم المعلمون بجذب انتباه المتعلمين من خلال تقديم المواد بطريقة مناسبة، بما في ذلك العناصر التي تكون مشوقة ومبتكرة ومرتبطة بالشخصية.

ثانياً، يتم إنشاء حالة من العدوى العاطفية اللحظية عندما يقلد الطلاب الذين يتعرضون للسلوكيات التعبيرية للمعلم سلوكياته غير اللفظية دون وعي.

ثالثاً، يُعتبر المعلمون قدوة يخلقون سياقاً تعليمياً يحدث فيه التعلم عن طريق التقليد؛ بمعنى آخر، يتم تمرير الدافع الذاتي للمعلم إلى المتعلمين في شكل سلوكيات لفظية وغير لفظية تعبر عن الانخراط العالي في مهمة معينة: يتبع المتعلمون سلوك المعلم.

على الرغم من عدم وجود عمل علمي منهجي يصف بالتفصيل التأثيرات الإيجابية لحماسة المعلم على تحقيق المتعلم، فقد أظهرت الأبحاث أنها قد تكون متغيراً يسهم في جذب الانتباه، وتطوير الدافع، ونمو الاهتمام، وكلها تسهم في تحقيق التعلم (Bettencourt, et al 1983, p435-450).

كما يرتبط مفهوم حضور المعلم بكل تعقيداته ليس فقط بالعلاقات التربوية مع الطلاب، ولكن أيضاً بالوعي الذاتي والارتباط بالموضوع الذي يتم تدريسه والمهارات التربوية. يُشتق حضور المعلم في الفصل من هذه العلاقات وتعتمد طبيعته على مجموعة متنوعة من الجوانب التي تُبنى عليها هذه العلاقات (Barker, 2014, p5).

فالتفاعل الفوري له تأثير على العلاقة بين المعلم وطلابه ودرجة القرب وسهولة الوصول أو (على العكس) المسافة والترهيب. يستحق الفرق الطفيف بين التفاعل الفوري والحماسة الملاحظة. "يبدو أن الحماسة تركز على الأسلوب التعبيري للمدرسين في تدريس موادهم، بينما يبدو أن التفاعل الفوري يركز على التفاعل والقرب بين المدرس والطالب" ومع ذلك، لا يوجد فرق كبير بين الاثنين. ويفضل رؤيتهما على أنهما مترابطان بشكل مباشر، حيث أن العلاقة بين المعلم والمتعلم تحدد إلى حد كبير أسلوب التدريس للمعلم والعكس صحيح (Babad, 2007, p223).

وفي دراسة لكولينز (1978) Collins كانت الأولى التي قدمت تعريفاً دقيقاً للحماس . حددت بشكل قياسي معنى الحماس، واستخدم هذا التعريف بنجاح في تدريب المعلمين وتقييم مستوى الحماسة. يتناقض هذا النهج مع الدراسات السابقة حيث تم تقييم مختلف السلوكيات وتحليل العوامل الناتجة عنها، ومن ثم تفسير الأبعاد الناتجة.

كما قامت كولينز (1978) Collins في دراسة لها بتعريف ثمانية مؤشرات للحماسة استناداً إلى نتائج البحوث السابقة الجدول (1). استخدمت هذه المؤشرات لتدريب المعلمين المستقبليين في التعليم. وأظهرت الدراسة أنه بعد التدريب، زاد المعلمون استخدامهم بشكل كبير لهذه المؤشرات، مما ساهم في زيادة مستوى حماس المعلم في التدريس (Collins', 1978, p63).

جدول (1)

مؤشرات الحماس من قبل Collins' (1978)

المؤشر	الوصف
التوصيل الصوتي	تغييرات كبيرة ومفاجئة من كلام متحمس وسريع إلى همس، تغييرات كثيرة في النبرة والطنين واللهجة



المؤشر	الوصف
العيون	حركات سريعة ومتكررة، تلمع العيون، تفتح عيونها على نطاق واسع، ارتفاع الحاجبين، تواصل بالعين مع المجموعة بأكملها
الإيماءات	حركات توضيحية متكررة للجسم والرأس والذراعين واليدين والوجه، حركات تميل إلى الجسم، تصفيق اليدين، إيماءات رأس سريعة
الحركات	حركات جسم كبيرة، يلف حوله، يغير الوتيرة، ينحني الجسم
التعبير الوجهي	يبدو حيويًا، توضيحيًا، تغييرات تدل على الدهشة، الحزن، الفرح، التأمل، الإعجاب، الإثارة
اختيار الكلمات	وصف دقيق جدًا، العديد من الصفات، تنوع كبير
قبول الأفكار والمشاعر	يقبل الأفكار والمشاعر بسرعة بحيوية وحماس، مستعد للقبول، الثناء، التشجيع أو التوضيح بطريقة غير مهددة، الكثير من التباينات في الرد على التلاميذ
الطاقة العامة	نشوة، حيوية كبيرة، درجة عالية من الحيوية والروح طوال الدرس

سلوكيات المعلمين غير اللفظية

عبر ولفولك وبروكس (Woolfolk & Brooks, 1985) عن العلاقة الوثيقة بين الحماس والسلوكيات غير اللفظية، حيث يقولون إن "تعبير المعلم عن الحماسة [...] يمكن أن يتضمن التعبير الوجهي، ونبرة الصوت، والإيماءات، والقرب، أو سرعة الكلام". ويؤكد على أن التواصل غير اللفظي مهمًا عند التفكير في التفاعل داخل الصف بين المعلمين والطلاب "فالطلاب يسمعون الكلمات (بشكل واضح) ... ويلاحظون سلوكيات وتعابير المعلم للحصول على معلومات إضافية. هل يقصد المعلم ما يقال؟ هل المعلم صادق؟ ما هو موقف المعلم مني؟" كما يؤكد (Woolfolk & Brooks, 1985) "يمكن أن تكون سلوكيات المعلمين غير اللفظية مصدرًا رئيسيًا للإشارات حول مواقفهم ومشاعرهم، بالإضافة إلى توقعاتهم بالمشاركة المناسبة". كما يؤدي السلوك غير اللفظي مجموعة واسعة من الوظائف، بما في ذلك "الإضافة، والتعزيز، وتنظيم التبادلات اللفظية"، وكذلك "الكشف عن الحالات العاطفية والسمات الشخصية" أو "الإشارة إلى الإعجاب أو عدم الإعجاب بالأفراد أو الوضعيات أو الأفكار" (Woolfolk & Brooks, 1985, p. 513-521).

قام كونتر وزملاءه (Kunter & et al, 2008) بتضمين حماسة المعلم كجزء من التوجهات الدافعية، وتحديدًا في التوجه الدافعي الداخلي للمعلم. ويصف القيمة الداخلية التي يعزوها المعلم لمادته أو موضوعه والمتعة التي يشعر بها أثناء تدريسها هو "المكون العاطفي للدافعية عند المعلم". تم استخدام الاستبيان الذي طوره كونتر وآخرون (2011) لتقييم حماس المعلمين. كان هذا الاستبيان في الأصل يحتوي على 10 عناصر لقياس حماس معلمي الرياضيات للتدريس، قام المشاركون بتقييم كل عنصر على مقياس من 5 بدائل، وقد أشار معامل الثبات الفا كرو نباخ (0.83).



كما يرى كونتر وزملاؤه (2008) أن النتائج التي قدمها Frenzel et al. (2009) سبباً للاعتقاد بأن الدافع الشخصي والاستمتاع والاهتمام الشخصي للمعلم يلعب دوراً مهماً في تمكن المعلمين من عرض سلوكيات تعليمية أكثر أو أقل حماسة.

وبناءً على ذلك، يمكن أن يتنبأ الدافع بالفروق في التفاعل والأداء ، قد يكون حماس المعلم أيضاً حاسماً عند محاولة شرح أفعال المعلم. يمكن أن يُنظر إلى الحماس "كمكون عاطفي للدافع لدى المعلم . حيث يمثل عاطفة متجددة ومتكررة مثل الصفة" و "يعكس درجة المتعة والإثارة والسرور التي يشعر بها المعلمون عادةً في أنشطتهم المهنية" (Kunter& et al,2008,p470) .

وجد فريزنيل وزملاؤه (Frenzel and et al, 2009) أن استمتاع المعلم يؤثر إيجابياً على استمتاع الطلاب. كان لهذا التأثير وسيطة تقديرات الطلاب لحماس المعلم. بمعنى آخر، كان الطلاب قادرين على ملاحظة بعض السلوكيات (التعبيرية) التي تدل على استمتاع معلمهم ويفسروها على شكل حماس.. وبالتالي تؤثر العواطف الإيجابية للمعلمين في استراتيجيات التعليم. ويرى أيضاً إن المعلمين المتحمسين يصبحون قدوة لطلابهم. وبهذه الطريقة يساعد حماس المعلم الطلاب على تبني موقف المعلم من حيث الاستمتاع والحماس، مما يؤدي إلى مستوى أعلى من النشاط التعليمي ومشاعر إيجابية تجاه التعلم Frenzel and (et al, 2009,p706-711). كما ركز كانتر وآخرون (Kantar et al, (2011 على الحالة الداخلية والعاطفية للمعلم من حيث الدافع الذاتي الذي يعزز المشاركة الفعالة في التعليم ويؤدي إلى سلوك تعليمي عالي الجودة (Kunter& et al,2008,p472).

نظرية تقرير المصير للدافع

تتناول نظرية تقرير المصير للدافع من منظور إنساني ، إذ تُعرف الاحتياجات على أنها "مغذيات نفسية فطرية ضرورية للنمو النفسي المستمر والسلامة والرفاهية" فقد أوجد ديسي وريان (Deci & Ryan, 1991) ثلاثة احتياجات أساسية للأفراد:

1- الحاجة إلى الكفاءة: يسعى الأشخاص إلى التحديات التي هي الأمثل فيما يتعلق بقدراتهم ، ويكتسبون الكفاءة نتيجة التفاعل مع المحفزات التحديتية. "المكافأة للسلوك المحفز بالكفاءة هي الشعور الجوهرية بالكفاءة الذي ينتج عن الأداء الفعال "

2- الحاجة إلى تقرير المصير: يسعى الأشخاص لتجربة أنفسهم كمركز أساسي للسببية، ويحتاجون إلى أن يشعروا بالاستقلالية في قراراتهم وسلوكياتهم ونتائجهم

3- الحاجة إلى العلاقات الاجتماعية: يسعى الأشخاص للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين ويحتاجون إلى تطوير علاقات مرضية وآمنة

يُعتقد أن هذه الاحتياجات الثلاثة تكون شاملة تقريباً وقادرة على تفسير مجموعة كبيرة من السلوك البشري ضمن هذا الإطار النظري .

وفيما يتعلق بالدافعية الخارجية، يصبح عملية التداخل والتكامل للقيم الاجتماعية والشخصية والمكافآت الخارجية، المعروفة باسم التكامل العضوي، أمراً هاماً. فالتكامل العضوي - المشار إليه في كثير من الأحيان باسم عملية التداخل الداخلي - يشير إلى المفهوم الذي يتم فيه دمج الأهداف والدوافع التي ليست من طبيعة داخلية بل هي خارجية ومنفصلة عن الشخص والنشاط نفسه ، بصورة نشطة داخل الشخص وتصبح جزءاً من عملية التنظيم الذاتي. بهذا المعنى، يعد التداخل الداخلي نوعاً من التحول من القيم الخارجية إلى قيم تُعتمد شخصياً، ويمكن تعريفه على أنه "العملية التي يقوم بها الأشخاص بتحويل اللوائح الخارجية إلى لوائح داخلية" (Deci & Ryan, 1991, p. 238). عادةً ما تكون السلوكيات التي تتضمن الدافعية الخارجية هي تلك التي تنشأ بسبب التعزيزات الخارجية والمفيدة. وفقاً للرؤية السلوكية للدافعية،



يُعتبر أي نشاط دافعي ليس من طبيعة داخلية بنفس الشكل من أشكال الدافعية الخارجية نفسه مقارنة بالدافعية الداخلية. ومع ذلك، داخل نظرية تقرير المصير، يمكن تمييز أنواع مختلفة من التعزيزات الخارجية بواسطة مدى تكامل القيم الخارجية والسلوكيات التنظيمية داخل الشخص، وبالتالي يجب النظر في أنواع مختلفة من الدافعية الخارجية (Ryan & Deci, 2000, p56).

في هذا السياق، يمكن تمييز ثلاثة أنواع من الدافعية: اللا دافعية، والدافعية الخارجية، والدافعية الداخلية. داخل الدافعية الخارجية، يتم تفريق أنماط تنظيمية مختلفة، مشيرة إلى مستوى التداخل:

1- التنظيم الخارجي: يشير إلى "أبسط شكل من أشكال الدافعية الخارجية". محور السببية خارجي بالنسبة للشخص. مثال على هذا النمط هو الطالب الذي يشارك في نشاط لأن المعلم سيعطيه مكافأة أو يهدد بعقاب.

2- التعويض: يتميز بأنه "أول إشارة إلى التحكم الذاتي" ويمكن وصفه بأنه استيعاب للتنظيمات الخارجية دون قبولها. على عكس التنظيم الخارجي حيث يتم إدارة العواقب من قبل الآخرين، هنا تتم إدارة العواقب من قبل الشخص نفسه على شكل شعور بالذنب أو الفخر، على سبيل المثال.

3- التعرف: يعني أن التنظيمات الخارجية يتم قبولها كجزء من شخصية الشخص؛ حيث تُقدر السلوكيات والأهداف من قبل الشخص. مثال على ذلك قد يكون شخص يمارس الرياضة بانتظام لأنه يعتقد أنه سيكون ذلك جيداً لصحته.

4- التكامل: يشير إلى أعلى شكل من أشكال التداخل الداخلي حيث "يتم دمج العملية التنظيمية بشكل كامل مع الشخصية المترابطة للشخص". هذا النوع من الدافعية الخارجية المتكاملة بالكامل قريب جداً من الدافعية الداخلية (Deci, et al., 1991, p. 330).

توفر نظرية تقرير المصير قاعدة واسعة لشرح مختلف السلوكيات البشرية ومستويات مختلفة من الانخراط والأداء والتحقيق. كما تم توضيحها في السياق التعليمي ويمكن نقلها إلى حالات الصف الدراسي والقدرة على شرح أنشطة الطلاب والمعلمين.

قامت العديد من الدراسات بالتحقيق في العلاقة بين دافع المعلمين وسماتهم الشخصية الأخرى، باستخدام مقاربات نظرية مختلفة لبناء دافع المعلمين. كان أحد هذه المقاربات هو دراسة التوجهات الهدفية المختلفة للمعلمين، كما فعلها مالمبرغ (Malmberg 2008) مع المعلمين المستقبليين على مدار مرحلة تحضيرهم. وجد أن التوجهات نحو الإتقان والأداء لم تكن ثابتة خلال تلك الفترة؛ حيث كانت التوجهات نحو الإتقان والاعتقادات بالكفاءة الشخصية ترتبط بالدافع الداخلي والتفكير التأملي (Malmberg, 2008, p440). يُعكس هذا إلى حد ما دراسة وات وريتشاردسون (Watt and Richardson's 2008b) التي حددت ثلاثة أنواع من المعلمين المستقبليين يختلفون في تصوراتهم للقيم والمكافآت المتعلقة بالتدريس. وجد المعلمون المشاركون بشدة أن التدريس مجزٍ شخصياً، وكانوا متحمسين ويشاركون شغفاً بالتدريس، بينما لم يكون المعلمون غير المشاركين راضين عن اختيارهم المهني وشعروا بعدم كفاية الطاقة للتدريس أو شعروا بأنهم لا يتلقون الدعم الكافي من الإدارة (Watt and Richardson's 2008b, p425).

في دراسات أخرى تستخدم مقاربة نظرية مختلفة للدافع، يتم فحص علاقة دافع المعلمين بعوامل الصحة النفسية مثل الرضا والالتزام والاحترق بشكل أكثر تفصيلاً. كمثال، قامت كيشكه وشارشميدت (Kieschke and Schaarschmidt 2008) بتحديد أنواع مختلفة من المعلمين استناداً إلى ارتباطهم وآليات التكيف الخاصة بهم. وجدوا أن هذه السمات - الارتباط ومهارات التنظيم الذاتي - هي متنبئات قوية لصحة المعلمين والإرهاق والاحترق. علاوة على ذلك (Kieschke and Schaarschmidt 2008, p430).



وقياساً على نظرية تقرير المصير وأنواعه من الدوافع الخارجية. وجد بلتر وزملاؤه (Pelletier et al, 2002) أن مشاعر تقرير المصير لدى المعلمين تنخفض عندما يتعرضون للضغوط من أعلى - مثل المناهج ومعايير الأداء على سبيل المثال - وعندما يتعرضون للضغوط من أسفل، نتائج مماثلة بشأن الضغوط من أعلى. من خلال كل هذه الدراسات، يتضح أن المعلمين الذين يظهرون مستويات عالية من الدافعية عموماً أكثر صحة، وأكثر التزاماً بالتدريس، وأقل تعباً، (Pelletier et al, 2002, p 190)

علاوة على ذلك، يتأثر دافع المعلم بالضغوط، سواء على شكل معايير الأداء أو سلوك الطلاب غير المرغوب فيه. وقد اقترح (Woolfolk et al, 2008) طريقة أخرى ينظر إلى دافعية المعلم، من خلال مفهوم جديد يسمى التفاوض الأكاديمي للمعلمين، وهو بنية كامنة تتكون من خلال شعور المعلمين بالكفاءة، وثقتهم في الطلاب والأهالي، وتركيزهم على خلق بيئة إيجابية للطلاب. يربط الكتاب نظرياً التفاوض الأكاديمي بحماسة المعلم وأهداف الاستحواذ، وبالتالي بدافع المعلم؛ من خلال ادراك الطلاب للتعليم الجيد، يُعتقد أن هذه المتغيرات المعلمية ترتبط بأداء الطلاب وشعورهم بالانتماء.. بشكل عام هو أن دافع المعلمين مرتبط بمختلف السمات المعلمية؛ مثل الكفاءة الذاتية، والإنهاء، والالتزام بالتدريس (Woolfolk et al, 2008, p825).

مهارة الاصغاء listening skill

إن مفهومي الإصغاء والسمع كما يشير (Stephen, 1998) ليسا مترادفين، إذ يحمل كل منهما معنى مختلفاً ولهما طرق مميزة في التفاعل مع العالم من حولنا. بحسب ستيفن، فإن الإصغاء لا يعني أننا لا نسمع؛ حيث إن السمع هو عملية فيسيولوجية بحتة: "إنه يتضمن اهتزاز الموجات الصوتية على طبلة الأذن لدينا، وإطلاق النبضات الكهروكيميائية من الأذن الداخلية إلى الجهاز السمعي المركزي في الدماغ. لكن الإصغاء يتطلب انتباهاً دقيقاً وإدراكاً للمعنى مما نسمعه".

لذا فإن عملية الإصغاء تقودنا إلى القصد (النية) مما تثير نفسياً لدينا المسارات العصبية في المخ لكي تعمل على تنظيم المثيرات الواردة بطريقة فعالة وتعبيرات نفسية، (Rost, 2002, p.27). ونقلاً عن Rost: "النية هي النية في المشاركة ...، يتم استخدامها لتنظيم ما يتم سماعه ورؤيته، سواء كان لتنظيم اللغة إذا كانت تختلف عن لغتنا من حيث الموضوعات أو تنظيم المعلومات التي نسمعها وقيمة هذه المعلومات". لذا فإن الإصغاء والسمع ليسا مترادفين. يحدث السمع عندما تلتقط الأذن موجات صوتية يتم نقلها من خلال مكبر الصوت، والإصغاء يستلزم فهم ما يتم نقله. (Hamilton, 2008, p. 15) وقد فرق لندستين Lundsteen بين عملية السمع والإصغاء حيث يرتبط السمع بالعمل البدني والإصغاء بالعمل العقلي. وقالت إن كفاءتنا الفسيولوجية للسمع تتمثل في القدرة على تلقي ومعالجة الأصوات (Lundsteen, 1979) وأن المشاكل في قدرتنا على السماع يمكن أن تعيق الإصغاء لدينا. ومن ثم فإن على كل واحد منا عليه أن يفحص سمعه إذا كان يعتقد أنه يمكن أن يؤثر على قدرته على الإصغاء. على النقيض من ذلك الإصغاء له علاقة بتعيين معنى للمؤثرات التي يتلقاها دماغنا. (Adelmann, 2012, p 514)

وعلى النقيض، يتعلق الإصغاء بتفسير المؤثرات التي يستقبلها دماغنا. وفقاً لنيكولز ولويس، فإن الإصغاء هو "إعطاء معنى للرموز السمعية التي ندركها". (Brownell, 2006, p. 52)

العوائق التي تحول دون الاستماع الفعال

الاستماع الفعال ليس سهلاً، إذ توجد العديد من العقبات التي تعترض طريقه، خاصة في مكان العمل. يمكن تصنيف هذه العوائق كما يلي:

1. العوائق الفسيولوجية: يعاني بعض الأفراد من مشاكل حقيقية في السمع أو قصور يمنعهم من الاستماع بشكل صحيح. يمكن علاج هذه المشاكل. كما قد يواجه البعض صعوبة في معالجة المعلومات أو الاحتفاظ بها في الذاكرة.



2. العوائق المادية: تتعلق بالعوامل المحيطة التي تشتت الانتباه، مثل ضجيج مكيف الهواء، دخان السجائر، أو حرارة الغرفة. كذلك، يمكن أن تكون على شكل زيادة في المعلومات. على سبيل المثال، إذا كنت في اجتماع مع مديرك وتسمع رنين الهاتف وصفير الهاتف المحمول في الوقت نفسه، يصبح من الصعب جداً التركيز على ما يُقال.

3. العوائق السلوكية: قد تجعل المشاكل الشخصية أو المتعلقة بالعمل من الصعب على الشخص تركيز انتباهه بالكامل على المتحدث، حتى لو كان ما يقال له أهمية كبيرة. ومن العوائق الأخرى الشائعة، الأنانية أو الاعتقاد بأن الشخص يعرف أكثر من المتحدث أو أنه لا يوجد شيء جديد يمكن تعلمه. هذا النوع من الأشخاص يكون مستمعاً سيئاً.

4. الافتراضات الخاطئة: نجاح التواصل يعتمد على كل من المرسل والمستقبل. من الخطأ افتراض أن التواصل هو مسؤولية المرسل فقط وأن المستمع ليس له دور في ذلك. يمكن أن يكون هذا الافتراض عائقاً كبيراً أمام الاستماع الفعال. على سبيل المثال، قد يكون خطاب أو عرض تقديمي رائع بدون فائدة إذا لم يكن المستمع منتبهاً. يتحمل المستمعون نفس القدر من المسؤولية مثل المتحدثين لإنجاح التواصل، وذلك من خلال الانتباه وطلب التوضيحات وتقديم الملاحظات.

5. العوائق الثقافية: يمكن أن تكون اللهجات المختلفة عائقاً أمام الاستماع الفعال لأنها قد تعيق فهم الكلمات التي تُنطق بطرق مختلفة. تنشأ مشكلة اللهجات المختلفة ليس فقط بين الثقافات، ولكن أيضاً داخل الثقافة الواحدة.

6. العوائق المتعلقة بالنوع: أظهرت الأبحاث أن الجنس يمكن أن يكون عائقاً أمام الاستماع. فقد كشفت الدراسات أن الرجال والنساء يستمعون بطرق مختلفة ولأغراض مختلفة. تميل النساء إلى الاستماع إلى المشاعر الكامنة وراء كلمات المتحدث، بينما يميل الرجال إلى التركيز على الحقائق والمحتوى.

7. نقص التدريب: الاستماع ليس مهارة فطرية. لا يُولد الناس مستمعين جيدين، بل تتطور هذه المهارة من خلال الممارسة والتدريب. ويعد نقص التدريب على مهارات الاستماع عائقاً كبيراً.

8. عادات الاستماع السيئة: معظم الناس يكونون مستمعين عاديين جداً ويمتلكون عادات استماع سيئة تعيقهم. على سبيل المثال، يميل بعض الأشخاص إلى "تزوير" الانتباه، أي التظاهر بالاستماع لإثارة إعجاب المتحدث وطمأنته بأنهم منتبهون. بينما يميل البعض الآخر إلى التركيز على كل حقيقة، ونتيجة لذلك، يفشلون في النقاط النقطية الرئيسية. (Tyagi, 2013, p6).

نموذج (براونيل Brownell) السلوكي - لتعليم الإصغاء HURIER:

يعتبر النموذج المعرفي لجودي براونيل، المعروف بـ HURIER، أحد النماذج المستخدمة في تفسير عملية الإصغاء كوظيفة اتصال. يركز هذا النموذج على الإصغاء باعتباره مجموعة من العناصر المتداخلة والمتراصة، حيث تحدث عملية الاستماع عبر ست مراحل: السمع، الفهم، التذكر، التفسير، التقويم، والاستجابة.

تم اختيار نموذج براونيل (2012) لتعريف مهارة الإصغاء، حيث يوفر هذا النموذج أوضح وأكمل إطار لتطوير واختبار مهارة الإصغاء. علاوة على ذلك، يعترف نموذج HURIER بتعقيد عملية الاستماع ويحدد بوضوح السلوكيات الستة المشاركة في هذه العملية. ونتيجة لذلك، فإن مستويات الكفاءة الستة التي وضعها براونيل مناسبة للتحقيق في الجوانب المختلفة لمهارة الإصغاء لدى المعلم. وعلى الرغم من أن هذه المكونات الستة مترابطة، إلا أن كل مكون يمكن التعامل معه كمهارة منفصلة (Brownell, 2012).

1-الاستماع (التركيز) Hearing -السمع هو عملية إدراك الموجات الصوتية؛ يجب أن تسمع لتستمع، لكن لا يتطلب الأمر الاستماع فقط للسمع (الانتباه هو العنصر الأساسي في عملية الاستماع). يقوم الدماغ



بفحص المحفزات ويسمح فقط لعدد قليل منها بالتركيز، حيث يستخدم الفرد انتباهه لتمييز وتحديد الأصوات، ويعدل تركيزه ليكون أكثر انتباهاً. وهذا ضروري لتحقيق استماع فعال.

الشخص العادي يسمع ويعالج المعلومات بمعدل يزيد على ضعف معدل الكلام الطبيعي، مما يعني أن لدى المعلم الكثير من الوقت الذهني "غير المستخدم" أثناء الاستماع إلى الطالب، وغالباً ما يُستغل هذا الوقت في التفكير في أمور وأحداث غير متعلقة بالحوار الجاري. هناك العديد من العوامل الأخرى التي تشتت الانتباه أثناء عملية الاستماع، مثل حدوث أمر ما في الغرفة المجاورة، أو نقص في النوم، أو عدم الاعتياد على اللغة المستخدمة.

سواء كان المعلم منشغلاً بالعوامل الداخلية أو الخارجية، فإن ذلك غالباً ما يؤدي إلى سوء الفهم والضغط النفسي. يلوم المعلمون ضعف ذاكرتهم على فشل الاتصال، بينما تكمن المشكلة في الحقيقة في عدم الانتباه. عندما يتم تجاهل رسائل الطلاب، يستنتج الطلاب بسرعة أن معلمهم غير مهتم بتحدياتهم وأفكارهم.

2- الفهم (أو التفاهم) Understanding - إدراك المعنى الذي يحاول المتحدث نقله يُعد خطوة أساسية لفهم الرموز التي نراها ونسمعها، ويستلزم تحليل المحفزات التي نتعرض لها. من أجل تواصل شخصي ناجح، يجب على المستمع أن يفهم المعنى المقصود والسياق الذي يقدمه المتحدث.

يتعلق الفهم أثناء الاستماع بالقدرة على استيعاب الرسائل، بما في ذلك الأفكار والحجج والأوصاف. مع ازدياد التخصص واستخدام المصطلحات الفنية، أصبح الفهم جزءاً أساسياً من عملية الاستماع. لذا، يشكل الفهم مصدر قلق كبير للمعلمين، حيث يجب على المتمرسين منهم إيجاد أرضية مشتركة مع الطلاب لتحقيق فهم متبادل.

3- التذكر Remembering - التذكر يُعد عملية مهمة في الاستماع، لأنه لا يعني فقط استقبال وتفسير الرسائل، بل أيضاً تخزينها في ذاكرة العقل. تعتمد فعالية الاستماع بشكل كبير على القدرة على التذكر والاسترجاع، ولهذا السبب تتضمن جميع نماذج الاستماع الذاكرة كعنصر أساسي. يحتاج الطلاب إلى أن يتذكر معلمهم ما يقولونه، وفقدان هذه الذاكرة لا يؤدي فقط إلى عدم رضا الطلاب، بل أيضاً إلى تدني التحصيل وانخفاض الكفاءة.

قد تختلف قدرة المعلمين على استرجاع المعلومات، سواء كانت قصيرة الأمد أو طويلة الأمد. إن القدرة على تذكر واسترجاع ما يقوله الطلاب تُعد عنصراً حاسماً في تقييم الطلاب لكفاءة معلمهم في الاستماع. المعلمون الذين يهدفون إلى تعزيز الروح المعنوية للطلاب وبناء ثقتهم يركزون على تطوير تقنيات فعالة للتذكر.

4- التفسير (أو التعاطف) Interpretation (or Empathy) - التفسير يتطلب مراعاة السياقات التي تمت فيها عملية التواصل وفهم وجهة نظر المتحدث. رغم أهمية فهم المعنى الحرفي لما يُقال، فإن التعرف على الطلاب كأفراد يتطلب النظر إلى ما يتجاوز المحتوى اللفظي للرسالة. يجب على المستمعين أيضاً أن يأخذوا في الاعتبار تصورات المتحدث، ومواقفه، وقيمه، وتجربته الشخصية.

تأتي الكثير من المعلومات التي تعزز الرسالة اللفظية من الإشارات غير اللفظية، مثل تعبيرات الوجه، والتواصل البصري، والإيماءات، وحركات الجسم الأخرى، وهي ضرورية لفهم المعنى المقصود. المعلمون الذين يتقنون تفسير الرسائل ويظهرون ما يُعرف بالذكاء العاطفي، يهتمون بتلك العلامات غير اللفظية. يتضح من ذلك أهمية التفاعل العاطفي والتركيز على الآخرين لتطوير والحفاظ على علاقات فعالة.



5-التقييم Evaluation - تتطلب مرحلة التقييم المنطقي للرسالة فحصاً دقيقاً لقيمتها. في هذه المرحلة، يشارك فقط المستمعون النشطون، حيث يقومون بتقييم الأدلة، والتفريق بين الحقائق والآراء، وتحديد ما إذا كانت الرسالة تتضمن تحيزاً أم لا. يُعتبر المعلم الفعّال هو من يتسم بالانفتاح والتسامح، حيث يتعلم تأجيل إصدار الحكم حتى بعد أن يستمع ويفهم ما يقوله الآخرون.

عندما يصبح الطلاب قادرين على المشاركة في اتخاذ القرارات، تتحسن جودة قراراتهم ويعزز ذلك فعالية المدرسة. المعلمون الناجحون قادرون على خلق بيئات استماع فعالة، حيث يعملون على تقليل التحيزات الشخصية والمغالطات، ويتجنبون المقاطعة، ويكونون واعين للصور النمطية. كما يميزون بين النداءات العاطفية والأدلة المنطقية والحجج الصحيحة، مما يعزز قدرتهم على الاستماع بفعالية ويكونون قدوة لطلابهم.

6- الاستجابة Response - اختيار الاستجابة الملائمة هو جزء أساسي من عملية الاستماع. يتطلب هذا أن يقدم المتلقي تعليقات لفظية أو غير لفظية، لأن المتحدث لا يملك وسيلة أخرى لتأكيد ما إذا كانت رسالته قد استُلمت. تصبح هذه المرحلة الوسيلة الوحيدة التي يمكن من خلالها للمرسل تقييم مدى نجاح الرسالة في التواصل.

لم يعد الاتصال مجرد تبادل متتابع بين الحديث والاستماع؛ بل أصبح الآن تفاعلاً مستمراً حيث يرسل المعلمون والطلاب رسائلهم ويتلقونها في الوقت ذاته، سواء عبر الرسائل النصية أو البريد الإلكتروني. يتم معالجة المعلومات الواردة وتقديم الردود في وقت واحد، مما يجعل تقييم فعالية الاستماع أكثر تعقيداً. حتى في البيئات الإلكترونية، يعتمد الطلاب على الاستجابات اللفظية وغير اللفظية لتقدير فعالية الاستماع من قبل المعلم. لذلك، من الضروري التركيز على جودة وملاءمة كل استجابة كعنصر رئيسي لبناء بيئات استماع فعالة.. (Brownell, 2008, p13) (Tyagi, 2013, p2)

وكما ترون، فإن استجابة المستمع هي العنصر الأخير في عملية الإصغاء وتتأثر بالعمليات الخمس التي تسبقها. (Brownell, 2002, p. 21)

ونموذج HURIER لبراونيل (Brownell, 1996) هو الوحيد الذي تم التحقق من صحته وتعني (HURIER) اختصار لعملية الإصغاء والذي يتكون من ست خطوات: الاستماع والفهم والتذكر والتفسير والتقييم والاستجابة. تم تطوير هذا النموذج والتحقق من صحته من خلال التحليل العاملي. (Janusik, 2004, p.33)

تتأثر عملية الإصغاء بشكل كبير بعدد من المتغيرات مثل الدوافع، الذكاء، والخبرات. يُعتبر الدافع عاملاً رئيسياً في تحديد مدى اكتساب سلوكيات الإصغاء واستمرارها. في بعض الأحيان، لا تكون العلاقة بين الأداء في الفصول الدراسية وأماكن العمل قوية دائماً، حيث قد يكون ضعف الأداء في العمل ناتجاً عن نقص الحافز أكثر من كونه نتيجة نقص في المهارات.

فعندما يتم اكتساب السلوكيات المرغوبة، قد تظهر تحديات جديدة تتعلق بنقل المهارات المكتسبة إلى سياقات أخرى. تعتمد فاعلية ممارسة الإصغاء بشكل كبير على المراقبة الذاتية العالية والقدرة على استخدام المهارات بشكل مناسب وامتلاك الأدوات الصحيحة لا يضمن بالضرورة استخدامها بشكل فعال أو أخلاقي.

فنموذج براونيل يركز أساساً على الجانب المعرفي. عندما تطبق النظرية، تُقدّم الأداة صورة عن مشاعر الأفراد أثناء الاستماع، لكنها قد لا تعكس بدقة كيفية استماعهم الفعلي. فقد لا تعكس أدوات التقرير الذاتي الواقع بسبب عدة عوامل، منها أن الفرد قد لا يكون قادراً على تمييز المعرفة التي تتدفق من دماغه بشكل دقيق. لهذا، قد يكون من الضروري استخدام أدوات أكثر تطوراً من مجرد التصور لتقييم المعرفة بدقة (Brownell, 1994, p.22).



اجراءات البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي تحتم اعداد أداة البحث المتمثلة بمقياس حماس المعلم ومهارة الاصغاء وذلك من خلال ترجمة المقياسين لقياس هذه الظاهرة والاعتماد عليهم في القياس بعد التأكد من خصائصهم القياسية النفسية وتحديد مجتمع وعينة البحث وكما يأتي:

أولاً: مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من مدرسي اللغة الانكليزية في مدينة بغداد التابعين لمديرات تربية الرصافة والكرخ ، ولعدم وجود احصائيات دقيقة في قسم الاحصاء في وزارة التربية لم تتمكن الباحثة من تقديم وصف دقيق لمجتمع البحث .

ثانياً: عينة البحث :

تتكون عينة البحث من (400) من مدرسي اللغة الانكليزية في مدارس محافظة بغداد وبواقع 200مدرس و 200 مدرسة في تربية الرصافة الاولى والثانية والكرخ الاولى والثانية تحديداً" ، وجدول (2) يوضح توزيع عينة البحث بحسب متغيرات البحث الديمغرافية .

جدول (2)

(عينة البناء والتطبيق)

المجموع	اناث	ذكور	المديرية
100	50	50	الرصافة الاولى
100	50	50	الرصافة الثانية
100	50	50	الكرخ الاولى
100	50	50	الكرخ الثانية
400	200	200	المجموع

ثالثاً: أدوات البحث

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي قامت الباحثة .

1- اعداد مقياس حماس المعلمTeacher enthusiasm .

بعد الاطلاع على الادبيات والدراسات والمقاييس السابقة مثل مقياس بونا وبيل (Punia, 2021) (Bala, 2021) لقياس شعور الحماس لدى التدريسي. وتضمن المقياس 78 فقرة يتكون من سبعة ابعاد تم استخدام اسلوب ليكرت ذو خمس بدائل . ومقياس حماس المعلم (TES) ، الذي اعدة من قبل كونتر واخرون 2011 ، و يتكون المقياس في الأصل من 10 فقرات من بعدين لكل بعد خمس فقرات اعتمد على اسلوب ليكرت من 5 بدائل ،، وقد قامت الباحثة بأعداد مقياس حماس المعلم من خلال الاستعانة بالأدبيات السابقة وذلك لعدم وجود مقياس يتلاءم مع اهداف البحث ، تم صياغة (40) فقرة ، توزعت بواقع (20) فقرة في مجال الحماس للتدريس و (20) فقرة في مجال الحماس للموضوع ، واعدت بدائل للإجابة وفق طريقة (ليكرت Likert) عن فقرات المقياس تكونت من خمسة بدائل (اتفق تماماً ،اتفق ،محايد ،ارفض ،ارفض تماماً)

استخراج صلاحية الفقرات

تم عرض المقياس على (10) من المحكمين المتخصصين في التربية وعلم النفس ملحق (1) لأبداء آراءهم في صلاحية فقراته فضلاً عن وضوحها وتعليمات المقياس وكيفية الاجابة عنها . و بعد أن تم



تقديم التعريف النظري للمفهوم ، فضلاً عن بدائل الاستجابة المقترحة للفقرات مما أثمر عن الإبقاء على جميع الفقرات بسبب تحقيقها نسبة الاتفاق البالغة (80%) ملحق (2)

تعليمات المقياس:

بعد الانتهاء من إعداد فقرات المقياس تم صياغة تعليمات المقياس التي توجه المستجيب إلى طريقة الإجابة وتقديم المعلومات عن المتغيرات الديمغرافية مع الأخذ بالحسبان بعض المعايير المعتمدة في تصميم تعليمات المقياس النفسية من قبيل مجهولة موضوع القياس لتجنب تزيف المستجيب ولمرغوبية الاجتماعية، فضلاً عن طمأنة المستجيب بخصوص الحفاظ على سرية إجاباته ، لأنها مخصصة لأغراض البحث العلمي فقط وكما موضح في ملحق (3).

تصحيح المقياس:

تم استخدام أسلوب ليكرت ذو خمس نقاط في مقياس حماس المعلم. شمل هذا المقياس عبارات إيجابية وسلبية. في حالة العبارات المكتوبة بشكل إيجابي، تم تخصيص الدرجة (5) اتفاق تاماً ، 4 اتفاق ، 3 محايد ، 2 ارفض ، 1 ارفض تماماً). أما في حالة العبارات المكتوبة بشكل سلبي، فقد تم عكس إجراءات التقييم.

- التحليل العاملي الاستكشافي (Factor analysis)

حيث يساعد التحليل العاملي في الحكم على السمة التي يقيسها الاختبار فيما إذا كانت ذات بعد واحد أو متعددة الأبعاد (النبهان ، 2004، ص300) ولاختبار هذه الفرضية على عينة البحث الحالي تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات العينة الكلية (400) مدرس ومدرسة على مقياس (حماس المعلم **Teacher enthusiasm**). ولمعرفة هل يوجد عامل عام أم توجد عوامل نوعية تتفق وما ذكر في لدراسات السابقة تم استخدام طريقة المكونات الأساسية (**Principal Component Method**) وبعد تدوير العوامل المستخرجة تدويراً "متعامداً" بطريقة الفارماكس (**Normal Varimax Method of Rotation**) التي اقترحت من قبل كايزر (**Kaiser**) قد نتج عن عملية التحليل عاملين رتبتهما تنازلياً " حسب قيم الجذر الكامن (**Eigen Value**) لكل عامل، إذ أن القيمة الأدنى للجذر الكامن لأي عامل جوهري هي (1) أو أكثر حسب معيار كايزر (**Kaiser**) والذي اقترحه جتمان (**Guthman, 1954**) (النبهان ، 2004، ص300) والجدول (3) يشير إلى تشبعات كل عامل والصفوف في قاعدة الجدول توضح الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل للتباين الكلي والصف الأخير يوضح تباين المجتمع.

الجدول (3)

نتائج التحليل العاملي بعد التدوير

الفقرة	العامل الاول				الفقرة	العامل الثاني			
11	0,735	33	0,625	25	0,555	15	0,655	1	0,588
8	0,722	4	0,623	10	0,543	27	0,643	35	0,587
12	0,663	39	0,598	24	0,532	2	0,620	36	0,586
17	0,658	34	0,584	38	0,511	13	0,610	5	0,545
3	0,640	9	0,568	19	0,501	14	0,607	40	0,536
23	0,636	37	0,565	30	0,495	26	0,604	21	0,534
								32	0,419



		0,522	22	0,589	16			0,558	18	0,633	29
7,619						9,945					الجزر الكامل
12,698						16,575					نسبة التباين

صدق المقياس (Scale Validity)

يعد الصدق من الخصائص المهمة واللازمة لبناء الاختبارات والمقاييس

- الصدق الظاهري

وقد تم ذلك من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء (ملحق 1) وكما هو مبين في صلاحية الفقرات.

صدق البناء

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في هذا المقياس من خلال الصدق العملي . فقد تم من خلال التحليل العملي الاستكشافي للمقياس ، وأوضحت نتائجه وجود عاملين تتشعب عليهما فقرات المقياس ، وهي الحماس للتدريس ، الحماس للموضوع وقد أصبح المقياس بصيغته النهائية يتكون من (40) فقرة.

ثبات المقياس Scale Reliability

وقد تم استخدام الثبات للمقياس الحالي بطريقة الاتساق الداخلي على عينة مكونة من (100) مدرس ومدرسة ، حيث بلغ معامل الفا لمقياس حماس المعلم (0.78) وهذه القيمة تكون جيدة مقايسة مع الدراسات السابقة مثل دراسة كونتر وآخرون (2011) الذي كان معامل ثباته (0.83) ، ودراسة بونا و بل Punia, (2021) P& Bala, M الذي كان معامل ثباته (0.95) .

2- مهارة الاصغاء Listening Skill

2- ترجمة مقياس مهارة الاصغاء

تحقيقاً لأهداف البحث الحالي تم ترجمة نموذج HURIER والذي تم تسميته بهذا الاسم اختصار عن مجالاته والذي طور من قبل برونيل (2008) Brownell لمقياس مهارة الاصغاء ، وتضمن المقياس من 24 فقرة تحت ست مجالات ، وهي كالاتي

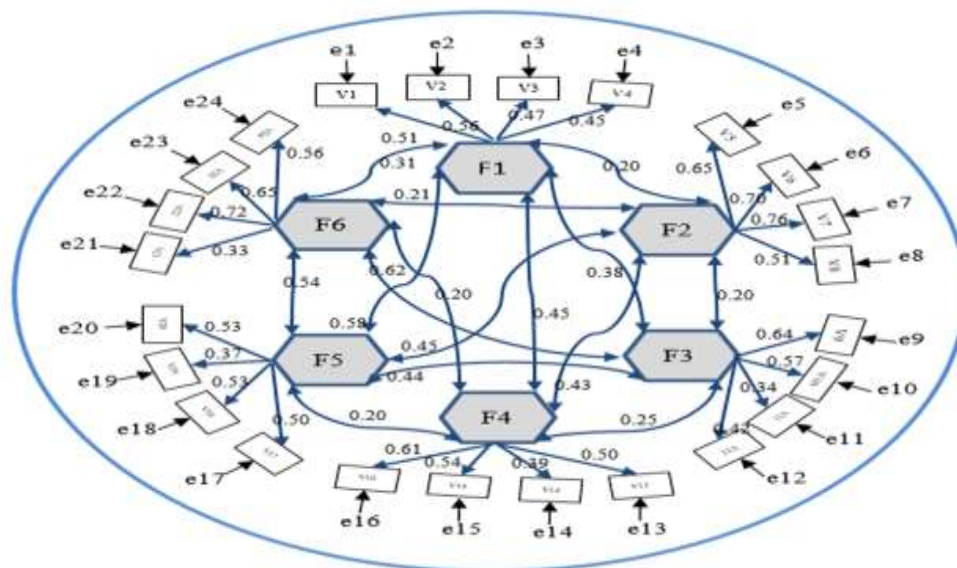
1. الاستماع (التركيز) Hearing والذي يتكون من (3-11-15-19)
2. الفهم (أو التفاهم) Understanding والذي يتكون من (9-20-22-24)
3. التذكر Remembering والذي يتكون من (5-8-13-23)
4. التفسير (أو التعاطف) Interpretation (or Empathy) والذي يتكون من (2-10-12-16)
5. التقييم Evaluation والذي يتكون من (1-6-17-18)
6. الاستجابة Response والذي يتكون من (4-7-14-21)

تم استخدام أسلوب ليكرت ذو خمس بدائل في مقياس مهارة الاصغاء. تم تخصيص الدرجات على البدائل كالآتي: الدرجة 5 تنطبق علي دائما، 4 تنطبق علي عادة ، 3 تنطبق علي في بعض الأحيان ، 2 تنطبق علي نادرا، 1 لا تنطبق علي أبدا كما في (ملحق 5).

صلاحية ترجمة الفقرات:

بعد الانتهاء من ترجمة الفقرات بشكلها الأولي تم اختيار عينة من الخبراء (ملحق 6) المتخصصين في ميدان الترجمة والترجمة النفسية وتم عرض الفقرات عليهم من خلال تنظيم استبانة خاصة بهذا الاجراء (ملحق 7) واستفتاء آرائهم بخصوص مدى صلاحية ترجمة كل فقرة أو اقتراح التعديل المناسب عليها مما اثمر عن بعض التعديلات على ترجمة بعض الفقرات. فضلاً عن بدائل الاستجابة المقترحة للفقرات مما اثمر عن الابقاء على (24) فقرة بسبب تحقيقها نسبة الاتفاق البالغة (80%) ،

ج- الصدق العاملي التوكيدي للمقياس: تم اجراء التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس مهارة الاصغاء من أجل تأكيد مكونات المقياس بما يتلاءم مع البيئة العراقية، ومن خلال التحليل العاملي التوكيدي الذي يعد من أنواع صدق البناء والذي يقرر على أساسه إن المقياس بما يحتويه من مجالات يقيس بناءً نظرياً محدداً، أنظر شكل (1). و يشير ماكالم وأوستين (Maccallum & Austin, 2000) إلى فكرة التحليل العاملي التوكيدي بأنها تقوم على اختبار التطابق بين مصفوفة التغيرات للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المحللة فعلاً من الأنموذج المفترض الذي يحدد علاقات معينة بين هذه المتغيرات، والذي يُعد من الطرائق الشائعة في استخراج صدق البناء (Maccallum & Austin, 2000, p. 201).



شكل (1)

التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارة الاصغاء

وفي ضوء التطابق بين مصفوفة التغيرات للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من الأنموذج في ضوء مؤشرات جودة المطابقة ، تشير نتائج قيم التشبعات وقيم النسب الحرجة لمكونات المقياس بالدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة 0.05، وجدول رقم (4) يوضح ذلك .

جدول (4)



التحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارة الاصغاء

ت	المجال	قيم التشبعات Estimate	قيم النسب الحرجة C.R.	الدلالة 0.05
1	الاستماع	0.510	4.221	دالة
2	الاستماع	0.561	4.170	دالة
3	الاستماع	0.470	4.200	دالة
4	الاستماع	0.452	4.081	دالة
5	الفهم	0.653	10.062	دالة
6	الفهم	0.701	10.291	دالة
7	الفهم	0.762	10.752	دالة
8	الفهم	0.510	3.990	دالة
9	التذكر	0.641	8.601	دالة
10	التذكر	0.571	7.862	دالة
11	التذكر	0.340	5.901	دالة
12	التذكر	0.422	7.051	دالة
13	التفسير	0.501	4.132	دالة
14	التفسير	0.390	5.681	دالة
15	التفسير	0.541	7.520	دالة
16	التفسير	0.613	7.161	دالة
17	التقييم	0.502	4.240	دالة
18	التقييم	0.533	7.681	دالة
19	التقييم	0.371	6.271	دالة
20	التقييم	0.531	7.320	دالة
21	الاستجابة	0.330	5.811	دالة
22	الاستجابة	0.722	10.252	دالة
23	الاستجابة	0.651	7.990	دالة



24	الاستجابة	0.561	4.421	دالة
----	-----------	-------	-------	------

تشير نتائج الجدول أعلاه، إن جميع الفقرات تشبعها على عواملها دال إحصائياً؛ وذلك لأن قيم الأوزان الانحدارية المعيارية (النسب الحرجة) جميعها ذات دلالة إحصائية بدلالة قيم اختبار (t) والتي جميعها أعلى من قيمة (t) الجدولية البالغة (1،96) عند مستوى (0،05)،

وقد تم الحصول على عدد من مؤشرات جودة المطابقة المهمة، جدول (5) التي تبين مدى مطابقة الأنموذج النظري الذي تبنته الباحثة مع العينة المشمولة بالدراسة.

جدول (5)

مؤشرات المطابقة للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس مهارة الاصغاء ومستوى قبول كل مؤشر

المؤشر	مستوى قبول المطابقة	القيمة المستخرجة	الحكم
X^2/df	يساوي أو يتعدى القيمة الحرجة 2 أو 3	3.29	جيد
RMR	ينبغي ان يكون اقل من 0.10	0.09	جيد
SRMR	يساوي أو اصغر من 0.08	0.05	جيد
GFI	يتراوح من (1-0) وكلما قرب من 1 كان جيداً	0.85	مقبول
PGFI	اكبر من 0.50، والأفضل ان يكون اكبر من 0.60	0.65	جيد
RMSEA	اقل من 0.06 الى 0.08	0.08	جيد
IFI	يساوي أو اكبر من 0.90 أو 0.95	0.92	مقبول
CFI	يساوي أو اكبر من 0.90 أو 0.95	0.91	مقبول

يتبين من الجدول أعلاه ان مؤشرات المطابقة تدل على حسن مطابقة مقبولة للأنموذج (بالاستناد الى الطرح النظري والدراسات السابقة) مع الأنموذج المتحصل عليه من استجابات العينة.

وفي ضوء التحليل العاملي التوكيدي يمكن الركون إلى مؤشر صدق البناء لمقياس مهارة الاصغاء الذي تضمن ست مجالات هي: (الاستماع) وعدد فقراته (4 فقرات، و (الفهم) عدد فقراته (4 فقرات، و (التذكر) عدد فقراته (4 فقرات، و (التفسير) عدد فقراته (4 فقرات، و (التقييم) عدد فقراته (4 فقرات، و (الاستجابة) عدد فقراته (4 فقرات، أي إن الصيغة النهائية للمقياس يتألف من (24) فقرة وكما موضح في الملحق (8).

الثبات

إذ تم الاعتماد على معامل الاتساق الداخلي لحساب ثبات المقياس، ولحساب الثبات بهذه الطريقة تم استعمال معامل (ألفا كرونباخ)، إذ بلغ معامل الثبات لمقياس مهارة الاصغاء (0.80)، وهذه القيمة تكون جيدة مقارنة مع الدراسات السابقة.

عرض النتائج وتفسيرها

الهدف الاول : التعرف على حماس المعلم لدى مدرسي اللغة الانكليزية.



والجدول (6)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة للفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات مدرسي اللغة الانكليزية على مقياس حماس المعلم

عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية (0.05)
400	150.55	17.53	120	34.85	1.96	0.05	399	دالة

ويتضح من الجدول (6) أن الفرق دال إحصائياً عند مقارنة القيمة التائية المحسوبة والبالغة (34.85) بالقيمة التائية الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (399) .

وتشير النتيجة إلى إن حماس المعلم لدى مدرسي اللغة الانكليزية أعلى من المتوسط الفرضي مما يدل أن المشاعر الإيجابية للمعلم مثل الاستمتاع تصاحب التدريس عالي الجودة والنتائج الإيجابية للطلاب بالإضافة إلى ذلك، كان استمتاع معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بتدريس اللغة الأجنبية مؤشراً أفضل لحماسهم وتسلط الدراسة الحالية الضوء على أن معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يجب أن يأخذوا في الاعتبار فوائد الحماس في علاقاتهم مع الطلاب وهم يسعون جاهدين لزيادة فاعليتهم. ويمكن من خلال رعاية معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وموقفهم الداعم تجاه المتعلمين أن يعزز من دافعيتهم لمتابعة أهدافهم الأكاديمية وإلى تقاني المعلمين في عملهم. فعندما يشعر المعلمون بمثل هذا الشعور بالتقاني، فمن المرجح أن يشعروا بالحماس والسعادة مما يمكنهم من العمل بطريقة إيجابية ونشطة. وهذا يتفق مع مايراه كونتر وزملاءه (Kunter & et al, 2008) أن حماسة المعلم هي جزء من التوجهات الدافعية، وتحديداً في التوجه الدافعي الداخلي للمعلم. ويصف القيمة الداخلية التي يعزوها المعلم لمادته أو موضوعه والمتعة التي يشعر بها أثناء تدريسها هو "المكون العاطفي للدافعية عند المعلم وهذا ما تأكده نظرية تقرير المصير لديسي وريان (Deci & Ryan, 1991) .

الهدف الثاني : التعرف على دلالة الفرق الإحصائي في حماس المعلم لدى مدرسي اللغة الانكليزية وفقاً لمتغير النوع.

جدول (7)

الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق تبعاً لمتغير النوع (الذكور والإناث) في حماس المعلم

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدلالة الإحصائية (0.05)
الذكور	200	150.02	18.98	398	0.65	1.96	غير دالة
الإناث	200	149.75	15.41				

ويتضح من الجدول (7) عند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق بين الذكور والإناث حيث ظهر أن القيمة التائية المحسوبة (0.65) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) . وتشير هذه النتيجة إلى إنه ليس هناك اختلاف بين



الذكور والإناث. وقد يعود السبب إلى أنهم يمتلكون نفس الخبرات التعليمية المتعلقة بتقديم الدروس وتقويمها، ذلك أنهم يعيشون نفس ظروف البيئة المدرسية وتشابه إمكانياتهم المادية التي يستعينون بها في تنفيذ تدريسيهم، وكذا تشابه تكوينهم البيداغوجي الذي تلقوه ، فأدى ذلك إلى تشابه حماسهم للتدريس وممارساتهم التدريسية وأدائهم لذا نجدهم متشابهون .

الهدف الثالث : التعرف على مهارة الاصغاء لدى مدرسي اللغة الانكليزية.

الجدول (8)

نتائج الاختبار الثاني لعينة واحدة للفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي لدرجات مدرسي اللغة الانكليزية على مقياس مهارة الاصغاء

عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة	درجة الحرية	الدالة الاحصائية
400	90.56	11.82	72	31.40	1.96	0.05	399	دالة

يتضح من الجدول (8) عند اختبار الفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة وبمقارنة القيمة التائية المحسوبة والبالغة (31.40) بالقيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (399) ظهر أن الفرق دال إحصائياً وأن مهارة الاصغاء لدى مدرسي اللغة الانكليزية اعلى من المتوسط الفرضي .

وتشير هذه النتيجة إلى ان عملية التدريس تحتاج الى بناء علاقات بين الاستاذ والتلاميذ مما تدفع بالأستاذ الى اعتماد الإصغاء الفعال لتحسين فاعليته ولكون الاستاذ الناجح يكون أكثر استعداداً للإصغاء بحكم عمله فهو يحتاج الى الانتباه للرسالة وفهمها فهماً عميقاً فيكون تركيزه على هذه المهارة لكي تساعد على توسيع مداركه ونرى ان هذه النتيجة منطقية لان الاساتذة بحكم البيئة التعليمية التي يتواجدون فيها والتي تمثل بيئة اتصالات مشتركة ومستمرة بين الاستاذ و التلاميذ تحتم عليهم تدريب وتطوير مهارة الإصغاء لديه باعتبارها وظيفة الاتصالات المركزية. وهذه النتيجة تتفق مع الافكار المطروحة للنظرية المتبنى (لبراونيل) التي اشارت الى ان الإصغاء هو فعل اجتماعي وسياقي وهو يرجع الى قدرة المستمع على التكيف مع هذا السياق وقد تشابهت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فيكل و باور (2008) .

الهدف الرابع : التعرف على دلالة الفرق الإحصائي في مهارة الاصغاء لدى مدرسي اللغة الانكليزية وفقاً لمتغير النوع.

جدول (9)

الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفرق تبعاً لمتغير النوع (الذكور والإناث) في مهارة الاصغاء

نوع العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	الدالة الاحصائية
الذكور	200	90.42	11.35	398	0.53	1.96	دالة
الإناث	200	90.24	12.42				



يظهر من الجدول (9) أن القيمة التائية المحسوبة البالغة (0.53) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (398) أقل من القيمة الجدولية البالغة (1.96) لذا فإن الفرق غير دال إحصائياً.. ولتفسير ذلك حسب وجهة نظر (براونيل) وهي أن الذكور والاناث كلاهما يميلون الى الإصغاء لمعرفتهم بأهميته لما يتطلب من انتباه وتركيز وفهم للمعلومات وكيفية الاحتفاظ بها واسترجاعها وتفسيرها وتقييمها ليتسنى لهم الاستزادة من هذه المعلومات والاعتماد عليها في الاتصالات التعليمية بما يتناسب مع السياق.

الهدف الخامس : التعرف على العلاقة بين حماس المعلم ومهارة الاصغاء لدى مدرسي اللغة الانكليزية.

جدول (10)

العلاقة الارتباطية بين حماس المعلم ومهارة الاصغاء

العينه	المتغيرات	معامل الارتباط	القيمة المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
400	حماس المعلم	0.420	9.23	1.96	398	0.05
	الحماس للتدريس	0.250	5.15			
	الحماس للموضوع	0.180	3.65			

يتضح من الجدول (10) هن خلال استعمال معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية التي حصل عليها أفراد العينة على مقياس مهارة الاصغاء ومقياس حماس المعلم ذو البعدين ، وقد تبين من النتائج أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين مهارة الاصغاء وحماس المعلم وابعاده ، وعند اختبار هذه العلاقة بالاختبار التائي وعند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (398) تبين انها دالة معنوياً ومن خلال النظر الى قوة العلاقة بين مهارة الاصغاء وابعاد حماس المعلم نلاحظ العلاقة كانت اقوى بين الحماس للتدريس والتي كانت (0.250) اقوى من علاقة مهارة الاصغاء بالحماس للموضوع والتي كانت (0.180)

وهذا يشير أن المعلمين المتحمسين يُدركون من قبل المتعلمين ليس فقط كمتواصلين فعالين ، بل أنهم أيضاً ينقلون المعرفة بشكل أكثر فعالية ويحفزون ويحركون المتعلمين بشكل أفضل من نظرائهم غير المتحمسين ، فردود فعل الشخص تتشكل من خلال اصغائه حيث تعتمد قدرة الشخص على مدى ما يمتلكه من معلومات تنهياً نتيجة لقدرته على تركيز انتباهه في سياق بيئة مليئة بالمشغلات وهذه النتيجة تتفق مع الافكار المطروحة للنظرية المتبنى (لبراونيل).

التوصيات

- 1- الحث على استخدام أنشطة مثيرة للاهتمام إلى جانب الاستخدام السليم للفكاهة يمكن أن يؤدي إلى نتائج إيجابية لكل من متعلمي اللغة والمعلمين.



- 2- استخدام المعلمين لأساليب تدريس أكثر تعبيراً حيث يظهرون الدفاء والتقدير تجاه الطلاب. وبالتالي تزداد دوافع المتعلمين مما يعزز بدوره استمتاع المعلمين بالتدريس ويسهل حماسهم
- 3- استخدام الوسائل المناسبة لتطوير حماس معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية واستمتاعهم بها
- 4- يوصى اساتذة اللغات بتعليم معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية الطرق اللفظية وغير اللفظية للتواصل بالحماس. نظراً لأن استمتاع المعلم والطالب مترابطان بشكل متبادل
- 5- مساعدة معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على الاستمتاع بتعليمهم من خلال تقليل عبء العمل عليهم وتقدير إنجازاتهم وزيادة استقلاليتهم.
- 6- هناك حاجة إلى برامج تدريب المعلمين لتوجيه معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول كيفية التعبير عن أنفسهم في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية ودمج روح الدعابة في تعليماتهم في الفصول الدراسية.
- 7- يتعين على اساتذة المعلمين ورؤساء الجامعات التركيز على تعزيز الاهتمام والمتعة بالتدريس وموضوعه. من خلال توفير بيئة خالية من المواقف المجهدة للمعلمين تسمح لهم بالحفاظ على حماسهم،
- 8- تعزيز مهارة الإصغاء ، من خلال البرامج الاعلامية التي توضح اهميته في المجال التعليمي وفي كافة المجالات الاخرى.

المقترحات

اجراء دراسة لمتغيرات البحث الحالي على عينات اخرى

- 1- هناك حاجة إلى دراسات مستقبلية حول مشاركة الطلاب لاستكشاف أكثر الأساليب تحفيزية فيما يتعلق بحماس المعلمين،
- 2- الاستفادة من مقاييس البحث الحالي كأحد المعايير في انتقاء المعلمين المتقدمين للتدريس في المدارس.
- 3- اجراء دراسة لمتغيرات البحث الحالي على عينات اخرى.

References

المصادر

- أبو دية، هناء خميس ، 2009، برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى (الطالبات/المعلمات) في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية غزة.
- الشوبكي ، مها محمد احمد ، 2017 ، فاعلية برنامج قائم على مهارات الاستماع لتنمية مهارات القراءة لدى تلميذات الصف الرابع الاساسي بغزة ، رسالة ماجستير ، تربية مناهج وطرائق تدريس ، الجامعة الإسلامية . غزة .
- الصراف ، لبنى عبد الرسول مجيد، 2020، مهارة الإصغاء والاتزان الانفعالي وعلاقتها بالتسرع في الاستنتاج، اطروحة دكتوراه ، الجامعة المستنصرية ، كلية الاداب



عطية, محسن علي : (2006) الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية , عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع

النبهان ، موسى (2004) : اساسيات القياس في العلوم السلوكية ، الطبعة الاولى ، الاردن ، جامعة مؤتة ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

Adelmann .Kent, 2012, The Art of Listening in an Educational Perspective , Education Inquiry ,Vol. 3, No. 4, December 2012, pp. 513–534

Antony,James W., Gobel, Eric W., O Hare,Jutin K., Reber , Paul J., & Paller, Ken A . 2012,, Cued memory reactivation during sleep influences skill learning . Nature Neuroscience, 15.1114- 1116 .

Babad, E., (2007). Nonverbal behaviour in education. In J. A. Harrigan, R. Rosenthal, & K. R. Scherer (Eds.), The new handbook of methods in nonverbal behaviour research (pp. 283-211). New York: Oxford University Press.

Barker,D, 2014, From failure to failure with enthusiasm, Article in Studies in Second Language Learning and Teaching DOI: 10.14746/ssllt..4.2.7

Brownell, J. (1994). Teaching Listening: Some Thoughts on Behavioural Approaches. Business Communication Quarterly, 57(4), 19-24. doi: 10.1177/ 108056999405700404

Brownell, J. (2002), Listening: Attitudes, principles, and skills (2nd ed.) , - Boston: Allyn and Bacon.

Brownell, Judi, (2006), Listening: Attitudes, principles and skills,,3rd Ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Brownell, Judi, (2008), Building Managers' Skills to Create Listening - Environments, Cornell Hospitality Tools, (11), 6-17.

Brownell, J. (2012). Listening: Attitudes, principles, and skills (5th ed.). New York: Pearson.

Bettencourt, E. M., Gillett, M. H., Galland, M. D., & Hull, R. E. (1983). Effects of teacher enthusiasm training on student on-task behaviour and achievement. American Educational Research Journal, 20, 435-450

Chen,x, Guo,S, Zhao,X, Fekri,N,and Noughabi,H . 2024 , The interplay among Chinese EFL teachers' enthusiasm, engagement, and foreign language teaching enjoyment: a structural equation modelling approach, Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education,p1-16 .

- Collins, M. L. (1978). Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers. *Research in Teacher Education*, 29(1), 63-67.
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6), 922–945.
- Frenzel A. C., Goetz T., Ludtke O., Pekrun R., Sutton R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *J. Educ. Psychol.*101, 705-716.
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings¹. *Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: an Evidence-Based Perspective*, 93–143.DOI: 10.1007/1-4020-5742-3_5
- Gilakjani ,A, & Sabouri ,N, 2016 , The Significance of Listening Comprehension in English Language Teaching , Theory and Practice in Language Studies , VOI.6,NO.8,P 1670-1677.Iran .
- Hamilton,C.,(2008),Communicating for Results, Belmont: Thomson Higher Education.
- Janusik, Laura Ann, (2004), Researching listening from the inside out : The relationship between conversational listening Span and perceived communicative competence , Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
- Kieschke, U. & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction*, 18 (5), 429-437.
- Keller, M. (2011). Teacher enthusiasm in physics instruction (Unpublished doctoral dissertation). University of Duisburg-Essen, Germany.
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2015). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769
- Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction*, Volume 18, Issue 5 , 468-482



Kunter, M., Frenzel, A., Nagy, G., Baumert, J., Pekrun, R. (2011). Teacher enthusiasm: Dimensionality and context specificity. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 289-301

Liu, Y., Zhang, M., Zhao, X., & Jia, F. (2021a). Fostering EFL/ESL students' language achievement: The role of teachers' enthusiasm and classroom enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 12, 781118. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.781118>

Malmberg L.-E. (2008). Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: Antecedents, correlates and outcomes (2008). *Learning and Instruction*, 18(5), 438-452.

Madhuri Hooda¹ and Annu, (2017), Determinants of Teacher Enthusiasm, *International Journal of Research in Engineering, IT and Social Sciences*, Volume 07 Issue 08, August 2017, Page 1-3.

Maccallum, R., & Austin, J. (2000): Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, pp.201-226.

Metcalfe, A., & Game, A. (2006). The teacher's enthusiasm. *The Australian Educational Researcher*, 33(3), 91-106.

Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). "What's Everybody So Excited About?": The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *The Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236.

Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-196.

Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. E. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 30(2), 161-172.,

Punia, P & Bala, M (2021), Development and Validation of Teacher Enthusiasm Scale - *Polish Psychological Bulletin*, vol. 52(1) 117-129

Putri, Cindiyana, 2018, USING ENGLISH SONGS IN IMPROVING LISTENING SKILL, A research article ENGLISH EDUCATION STUDY PROGRAM LANGUAGE AND ARTS EDUCATION DEPARTMENT TEACHER TRAINING AND EDUCATION FACULTY TANJUNGPURA UNIVERSITY

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivation: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Great Britain: Pearson Education

Stephen, Lucas, (1998), **Teaching Public Speaking**, Teaching Communication: Theory, Research and Methods, 2nd ed , Anita Vangelisti, John A. Daly, and Gustav Friedrich Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum , 75-84 .

Swain, K. D., Friehe, M., & Harrington, J. M. (2004). Teaching Listening Strategies in the inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 40(1), 48-54.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-357.

Tyagi , Babita; 2013, Listening : An Important Skill and Its Various Aspects, *The Criterion An International Journal in English*, ISSN 0976-8165.

Watt H. M. G., Richardson P. W. (2008b). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428.

Woolfolk, A. E. & Brooks, D. M. (1985). The Influence of Teachers' Nonverbal Behaviors on Students' Perceptions and Performance. *The Elementary School Journal*, 85(4), 513-528.

Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821-835.