وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى- جيجل -

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم الاجتماع

عنوان المذكرة:

طرق التدريس ودورها في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية على أساتذة ثانوية الكندي - جيجل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية.

من إعداد الطالبتين:

- حاجي سلمى
- بوشمال مونية

إشراف الأستاذة:

مزهود نوال

السنة الجامعية 2020م/2021م

ملخص الدراسة باللغة العربية

تناولت هذه الدراسة موضوع طرق التدريس ودورها في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

وقد انطلقت هذه الدراسة من سؤال رئيسي مفاده:

– هل لطرق التدريس دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية؟

وفرضية رئيسية مفادها:

– لطرق التدريس دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

ومن التساؤل الرئيسي تفرعت الأسئلة التالية:

– هل تؤدي طريقة المناقشة إلى استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية؟

– هل تؤدي طريقة حل المشكلات إلى استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية؟

وانطلاقا من التساؤلات الجزئية المطروحة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

– لطريقة المناقشة دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

– لطريقة حل المشكلات دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى معرفة الدور الذي تلعبه طرق التدريس في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية، وكذلك الكشف عن طرق التدريس ومعرفة مدى أهميتها في العملية التعليمية.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف، والإجابة عن التساؤلات المطروحة، قمنا بتقسيم الدراسة إلى ستة فصول:

الفصل الأول: تضمن إشكالية الدراسة التي تنتهي بالتساؤل الرئيسي، والذي ينبثق منه التساؤلات الجزئية، والمفاهيم الأساسية للدراسة (طرق التدريس، الدافعية للتعلم، التلميذ، المرحلة الثانوية)، وكذا أهداف وأسباب وأهمية الدراسة، وبعض الدراسات السابقة التي تناولت أحد متغير دراستنا.

الفصل الثاني: متعلق بطرق التدريس، حيث تطرقنا إلى نشأة طرق التدريس، وبعض النظريات المفسرة لطرق التدريس، وخصائص وأهداف وتصنيفات وأنواع طرق التدريس.

الفصل الثالث: متعلق بالدافعية للتعليم: حيث تطرقنا إلى بعض النظريات المفسرة للدافعية للتعلم، وخصائص ومكونات، ووظائف الدوافع في العملية التعليمية، وأخيرا بعض الإقتراحات لزيادة دافعية التعلم للتلميذ.

الفصل الرابع: متعلق بالتعليم الثانوي في الجزائر، تطرقنا فيه إلى خصائص تلميذ المرحلة الثانوية وحاجاته، وأهداف التعليم الثانوي، وتطوره في الجزائر، وبعض الانتقادات الموجهة للتعليم الثانوي.

الفصل الخامس: مرتبط بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تطرقنا إلى عينة الدراسة، وقد تم أخذ جميع المبحوثين المتمثل عددهم في 59 أستاذا بثانوية الكندي –جيجل– للموسم الدراسي 2020–2021، وصياغة استبيان متكون من 27 سؤالا لكل المبحوثين، كما اعتمدنا على المنهج الوصفي.

الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج، حيث تطرقنا إلى تفريغ البيانات وذلك بعد توزيع الاستبيان على الأساتذة وجدولتها وتحليلها، ثم مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة وفي ضوء الدراسات السابقة، وأخيرا تطرقنا إلى النتائج العامة، لتنتهي دراستنا بثبات صحة الفرضية الرئيسية لبحثنا والمتمثلة في: لطرق التدريس دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

وكذا أثبتنا صحة الفرضيتين الجزئيتين المتمثلتين في:

– لطريقة المناقشة دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

– لطريقة حل المشكلات دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: طرق، التدريس، الدافعية ، التعلم ، التلميذ، المرحلة الثانوية .

Abstract

We have tried through this study to shed light on teaching methods and their role in stimulating the motivation of secondary school student.

The main question of this study:

Do teaching methods have a role to play in stimulating the motivation to learn in secondary school students?

The main assumption is:

Teaching methods have a role to play in stimulating the learning motivation of the secondary school student.

From the main question, the following questions diversified:

- Does the discussion method lead to stimulate the learning motivation of the secondary school student?
- Does the problem-solving method lead to stimulate the learning motivation of the secondary school student?

We formulated these hypotheses on the basis of the secondary questions:

- The discussion method has a role in stimulating the learning motivation of the secondary school student.

- The problem-solving method has a role in stimulating the learning motivation of the secondary school student.

Our study aimed to understand the role that teaching methods play in stimulating the learning motivation of the secondary school student, to discover the teaching methods and to know the extent of their importance in the educational process.

We have divided our study into six chapters in order to achieve the objectives, while answering the questions raised.

The first chapter: understands the problem of the study. The latter ends with the main question, from which emerge the partial questions, the study concepts (teaching methods, motivation to learn, student, the secondary school), including the objectives, the causes and the importance of the study, as well as some previous studies that looked at one of our study variables.

The second chapter: this one relates to teaching methods, because we have dealt with the emergence of teaching methods, some theories that explain teaching methods, characteristics, objectives, classifications and types of teaching methods.

The third chapter: it comes to motivation for education where we have approached some theories explaining the motivation to learn, the characteristics, the components, the functions of the motivation in the educational process, and finally some suggestions to increase the student's learning motivation.

The fourth chapter: it relates to secondary education in Algeria. through this chapter we have dealt with the characteristics, the needs of the high school student, the objectives of secondary education, its development in Algeria, and certain criticisms addressed to secondary education.

The fifth chapter: is linked to methodological field procedures with a sample of 59 teachers at the Al-Kindi - Jijel - high school. they were taken for the 2020-2021 academic year, while using a questionnaire consisting of 27 questions developed for all respondents. We have also adopted the descriptive approach.

Chapter Six: is devoted to present and analyze the data and discuss the exhausted results after distribution of the questionnaire to teachers, as well as the planning and analysis thereof. Then the discussion of the results in the light of the hypotheses of the study of which our study ends with the accuracy of the main hypothesis of this research. This is represented in the teaching methods having a role in stimulating the learning motivation of the secondary school student.

We also confirmed the two partial hypotheses:

- The discussion method has a role in stimulating the learning motivation of the high school student.

- The problem-solving method has a role in stimulating the learning motivation of the high school student.

Keywords: methods, teaching, motivation, learning, Student, secondary school.

شكر وعرفان

أولا وقبل كل شيء نحمد الله الكريم العزيز الحميد على كرمه وتوفيقه لنا لإتمام هذا العمل وانجازه، فله كل الفضل والشكر على ذلك، وعلى كل نعمة أنعمها علينا.

نقدم شكرنا الخالص وامتناننا لأستاذتنا الفاضلة " مزهود نوال" على صبرها معنا فجزاها الله كل خير وأنار دربها،والتي لم تبخل علينا بالملاحظات والتوجيهات التي سمحت لنا بانجاز دراستنا بهذا الشكل.

كما نقدم الشكر لكل أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

كما لا ننسى أن نشكر والدينا وكل أصدقائنا وزملائنا الذين ساعدونا من قريب أو من بعيد.

نسأل الله العظيم أن يديم عليكم الصحة والعافية، ويغمركم بفضله العظيم دمتم لنا فخرا.

سلمى ومونية

...

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة باللغة العربية	**01**
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	**03**
شكر وعرفان	**05**
قائمة المحتويات	**06**
فهرس الجداول	**09**
فهرس الأشكال	**10**
فهرس الملاحق	**11**
مقدمة	12
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	**15**
ثانيا: فرضيات الدراسة	**16**
ثالثا:أسباب اختيار موضوع الدراسة	**17**
رابعا: أهداف الدراسة	**18**
خامسا: أهمية الدراسة	**19**
سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة	**20**
سابعا: الدراسات السابقة	**27**
الفصل الثاني: طرق التدريس	
تمهيد	**35**
أولا: نشأة طرق التدريس	**35**
ثانيا: النظريات المفسرة لطرق التدريس	**38**
ثالثا: أهمية طرق التدريس	**42**
رابعا: أهداف طرق التدريس	**43**
خامسا: خصائص طرق التدريس الجيدة	**43**
سادسا: تصنيفات طرق التدريس	**44**
سابعا: أنواع طرق التدريس	**46**
ثامنا: معايير طرق التدريس	**61**
تاسعا: العوامل المؤثرة في طرق التدريس	**62**
خلاصة الفصل	**63**

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
تمهيد	**65**
أولا: النظريات المفسرة لدافعية التعلم	**65**
ثانيا: خصائص الدوافع	**70**
ثالثا: أنواع الدوافع	**71**
رابعا: مكونات الدافعية للتعلم	**72**
خامسا: وظائف الدوافع في العملية التعليمية	**73**
سادسا: علاقة الدافعية بالتعليم	**74**
سابعا: دور المعلم في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم	**75**
ثامنا: بعض الإقتراحات لزيادة دافعية التلميذ للتعلم	**76**
خلاصة الفصل	**77**
الفصل الرابع: التعليم الثانوي في الجزائر	
تمهيد	**79**
أولا: خصائص تلميذ المرحلة الثانوية	**79**
ثانيا: حاجات تلميذ المرحلة الثانوية	**80**
ثالثا: أهداف التعليم الثانوي	**81**
رابعا: مهام الأستاذ في التعليم الثانوي	**83**
خامسا: تطور التعليم الثانوي في الجزائر	**84**
سادسا: مظاهر إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر	**88**
سابعا: مهام التعليم الثانوي في الجزائر	**89**
ثامنا: مبادئ التعليم الثانوي في الجزائر	**90**
تاسعا: الإنتقادات الموجهة للتعليم الثانوي	**91**
خلاصة الفصل	**92**
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**94**
أولا: مجالات الدراسة	**94**
ثانيا: منهج الدراسة	**95**
ثالثا: عينة الدراسة	**96**
رابعا: أدوات جمع البيانات	**99**

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة	**100**
خلاصة الفصل	**102**
الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج	
تمهيد	**104**
أولا: تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها	**104**
ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة	**119**
ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة	**121**
رابعا: النتائج العامة للدراسة	**122**
خاتمة	**124**
قائمة المصادر والمراجع	**125**

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب "كوزكي"	72
02	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	97
03	توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في العمل	98
04	توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	99
05	إذا كان الأستاذ يشجع التلاميذ على النقاش عند بدء الحصة	104
06	إذا كان الأستاذ يرى أن إيجاد تنافس في الفصل يثير انتباه التلاميذ للدرس	105
07	إذا كان الأستاذ يمنح فرص متكافئة للمشاركة في الصف	105
08	إذا كان الأستاذ يرى أن تبادل الآراء بين التلاميذ يؤدي إلى إيجاد جو من التفاعل	106
09	إذا كان أسلوب المناقشة يساعد التلاميذ على استيعاب أكثر للدرس	106
10	إذا كان طرح الأسئلة في الحصة ينمي في التلاميذ روح الحماس	107
11	إذا كان الأستاذ يتيح الفرصة للتلاميذ من أجل الحوار داخل القسم	108
12	إذا كان أسلوب الأسئلة يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم	108
13	إذا كان الأستاذ يركز على المعارف القبلية للتلاميذ أثناء التفاعل اللفظي	109
14	إذا كان أسلوب المناقشة يزيد انتباه التلاميذ	109
15	إذا كان تبادل الآراء بين التلاميذ يزيد في دافعيتهم للتعلم	110
16	إذا كان التفاعل اللفظي يزيد من اندماج التلاميذ في الدرس	110
17	إذا كان التلاميذ يجدون صعوبة في حل مشكلاتهم داخل الصف	111
18	إذا كان التلاميذ يتداركون أخطائهم	112
19	إذا كان الأستاذ يخلق جو من التنافس بين التلاميذ	113
20	إذا كان الأستاذ يقوم بتشجيع التلاميذ على أنجاز المهام بأنفسهم	113
21	إذا كانت طريقة حل المشكلات تنمي القدرات الفكرية للتلاميذ	114
22	إذا كان الأستاذ يقوم بتدريب التلاميذ على التحليل	114
23	إذا كانت طريقة حل المشكلات يثير روح البحث لدى التلاميذ	115
24	إذا كان الأستاذ يقوم بتشجيع التلاميذ على التعاون أثناء وجود مشكلة	115
25	إذا كان الأستاذ يرى منح فرص للتلاميذ أثناء التعلم يكون دافعا لاندماجهم في الأنشطة التعليمية	116
26	إذا كان تقديم الحوافز للتلاميذ يساعد على تجاوز المشكلات	116
27	إذا كان الأستاذ يحرص على مراقبة الواجبات التي يكلف بها التلاميذ	117
28	إذا كان الأستاذ يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي أثناء حل المشكلات	118

الرقم	العنوان	الصفحة
01	هرمية ماسلو " الحاجات الدافعية"	**69**

الرقم	الملحق	الصفحة
01	الإستمارة الأولية	133
02	الإستمارة النهائية	138
03	التعريف بالمؤسسة	143

تعد طرق التدريس أول خطوة يوضع فيها المنهج موضع التنفيذ، فهي أول اختبار عملي لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه ومحتواه للتلميذ الذي وضع من أجله، ومن هنا تأتي الأهمية الكبرى لطرق التدريس في العملية التعليمية بالرغم من الاختلاف في طبيعتها وتنوعها، لكن اختيار الطريقة التدريسية التي تتناسب مع الأهداف المنشودة والتي تحقق النجاح مهمة تقع على عاتق الأستاذ باعتباره محور العملية التعليمية، فمن الضروري أن يتعرف على كل طريقة وأسسها ومبادئها لأنه يمكن أن تكون أي طريقة تدريسية ذات فعالية في موقف تعليمي معين، وغير فعالة في موقف تعليمي آخر.

ويعتبر موضوع طرق التدريس من المواضيع المهمة التي أخذت اهتماما كبيرا لدى المختصين في المجال التربوي، إذ تعتبر من أقدم الفعاليات التي عرفها الإنسان في عملية التنشئة الاجتماعية والتربوية، لذا فهي تتطلب عناية فائقة من الأستاذ واختياره الطريقة المناسبة التي تستثير دافعية التلاميذ للتعلم، وتزيد من تحصيلهم الدراسي وذلك لضمان سيرورة العملية التعليمية بنجاح، فالأستاذ مطالب في البحث في كل الطرق والوسائل الممكنة وكذا الأسباب التي تزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، وذلك قصد توظيفها وتحقيق النجاح والوصول إلى الأهداف المسطرة وزيادة دافعية التلاميذ للتعلم.

ومن خلال هذه الدراسة نسعى إلى الكشف عن الدور الذي تلعبه طرق التدريس في استثارة دافعية التعلم لتلاميذ المرحلة الثانوية.

ولقد اشتملت دراستنا على ستة فصول:

الفصل الأول: يتمثل في موضوع الدراسة، تناولنا فيه إشكالية الدراسة، فرضيات الدراسة، أسباب اختيار موضوع الدراسة، أهداف وأهمية الدراسة، تحديد المفاهيم، والدراسات السابقة.

الفصل الثاني: خاص بطرق التدريس، تناولنا فيه بعض النظريات المفسرة لطرق التدريس، نشأة طرق التدريس، أهميتها وخصائصها وأهدافها وتصنيفاتها، بالإضافة إلى أنواعها ومعايير اختيارها، وفي الأخير تطرقنا إلى عنصر العوامل المؤثرة في طرق التدريس.

الفصل الثالث: خاص بالدافعية للتعلم، تناولنا فيه بعض النظريات المفسرة لدافعية التعلم، خصائص الدوافع، أنواعها ومكوناتها، ووظائف الدوافع في العملية التعليمية، بالإضافة إلى علاقة الدافعية بالتعليم،

كما تطرقنا إلى دور المعلم في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم، وفي الأخير قدمنا بعض الاقتراحات لزيادة دافعية التعلم للتلاميذ.

الفصل الرابع: متعلق بالمرحلة لثانوية في الجزائر، تناولنا فيه خصائص تلميذ المرحلة الثانوية وحاجاته، أهداف وتطور التعليم الثانوي في الجزائر، ومهام الأستاذ في التعليم الثانوي، ومهام التعليم الثانوي في الجزائر ومبادئه، وفي الأخير وجهنا بعض الانتقادات للتعليم الثانوي.

الفصل الخامس: يتمثل في الإجراءات المنهجية للدراسة، تناولنا فيه مجالات الدراسة، منهج وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: يتمثل في عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج، تناولنا فيه تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها، مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات، مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة، وفي الأخير توصلنا إلى النتائج العامة للدراسة.

وفي الأخير اختتمنا دراستنا بخاتمة كحوصلة نهائية للدراسة، مع ذكر أهم المراجع المستخدمة والملاحق.

الفصل الأول: موضوع الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة.

ثانيا: فرضيات الدراسة.

ثالثا:أسباب اختيار موضوع الدراسة.

رابعا: أهداف الدراسة.

خامسا: أهمية الدراسة.

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة.

سابعا: الدراسات السابقة.

أولا: إشكالية الدراسة

للتربية دور مهم في حياة الإنسان، لأنها تساعده في تحديد شكل العلاقة بينه وبين المجتمع وما يربطه من عادات وتقاليد وتراث، حيث تعتبر التربية عملية دمج الأفراد في المجتمع وجعلهم قادرين على التكيف في الحياة الاجتماعية، وذلك من خلال غرس المعلومات والقيم السائدة في المجتمع وثقافته من جيل إلى آخر، وتعمل على إعداد الفرد وتنشئته اجتماعيا.

والتنشئة الاجتماعية عملية ضرورية في التربية، حيث تتصف بالاستمرار، تبدأ مع الإنسان منذ ولادته حتى مرحلة الشيخوخة، كما تعتبر كذلك وظيفة أساسية للمؤسسات التربوية التي أعطى لها المجتمع مهمة تنشئة الأفراد اجتماعيا، فهي تسهر على تحقيق الشخصية السوية المتوازنة للفرد، حيث تكون هذه المؤسسات رسمية كالأسرة، النوادي، وسائل الإعلام، ومؤسسات رسمية كالمدرسة.

تعد المدرسة مؤسسة نظامية تربوية تعليمية، يتلقى فيها التلاميذ تعليمهم الأساسي بمختلف أنواع العلوم خلال فترة زمنية محددة، وتعد مركز ثقافي للمجتمع تنقل المعرفة من جيل لآخر، حيث تلبي احتياجات المجتمع وتسهم في توطيد العلاقات الاجتماعية، وتعمل على بناء شخصية الفرد، وتنقسم المدرسة إلى ثلاث مراحل أساسية هي: المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية.

وتسعى المدرسة لتحقيق كفاءة في التعليم، وذلك ضمن إطار نظام تعليمي يقوم على مجموعة من المكونات، كالمناهج المتبعة والمقررات الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية... ويسعى المعلم لخلق جو من التفاعل بين هذه المكونات والتلميذ وخلق كذلك مواقف تعليمية. وتعد طريقة المعلم في تقديم الدروس من أهم العوامل التي تعطي نتائج ايجابية أو سلبية في التحصيل الدراسي، فهي أهم خطوة يعتمد عليها المعلم داخل الصف، حيث تخلق له وسطا تعليميا فعالا وتعد أداة لاستثمار ما لدى التلميذ من دوافع وحوافز للتعليم، وكل هذا مرتبط باختيار طرائق التدريس المثلى والناجحة.

إن طرق التدريس هي الأساليب والوسائل والإجراءات المستخدمة من طرف المعلم في تنظيم تفاعل التلاميذ في المواقف التعليمية، حيث يقوم بها المعلم بهدف توضيح موضوع الدرس، ويكون ملم بكل المعلومات الخاصة بهذا الدرس، وطرق التدريس كثيرة منها: طريقة المناقشة، طريقة حل المشكلات، طريقة الإلقاء، طريقة التعلم التعاوني...

ولقد انتقلت العملية التعليمية في الجزائر من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، أي أن هذه العملية اليوم لا تقتصر على مجرد متعلم ومادة دراسية، وكل التركيز ينصب على المعلم باعتباره محور العملية التعليمية والتلميذ يستقبل فقط، بل أصبحت هناك طرق تدريس فعالة تؤدي إلى إحداث التعليم الفعال للمتعلمين وتعطي التلميذ الفرصة في التعبير عن رغباته وميوله.

تعد الدافعية نحو التعلم الرغبة أو الطاقة التي يمتلكها المتعلم داخليا، والتي تدفعه إلى المشاركة في العمليات التعليمية بشكل فعال، فهي تهتم بإتاحة الفرص أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهتم وتمس نواحي هامة في حياتهم، ومن الطبيعي أن عمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف إلى إشباع دوافع التلاميذ وميولهم الحالية فحسب، وإنما يجب أن يعمل على نمو ميول ودوافع جديدة تساعد في تكوين شخصياتهم وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة، وكذلك طرق التدريس التي يتبعها المعلم تمكنه من تحفيز المتعلمين للتعلم، وكذا من معرفة نقاط الضعف وتحويلها إلى نقاط القوة لاستثارة الدافعية للتعليم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ونظرا لأهمية طرائق التدريس في العملية التعليمية وباعتبارها أداة للحكم على نجاح وفشل التفاعل بين التلميذ والمعلم، نجد أنفسنا أمام إشكالية تتطلب الدراسة والبحث، فمن خلال ما سبق نخلص إلى طرح التساؤل الرئيسي التالي:

- هل لطرق التدريس دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية؟

ويترتب من هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- هل لطريقة المناقشة دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية؟
- هل لطريقة حل المشكلات دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

يحاول الباحث بعد عملية تحديد مشكلة البحث وصياغتها بطريقة علمية أن يتصور لها حلولا بصفة مؤقتة، هذه الحلول عبارة عن تخمين علمي أو استنتاج ذكي يعتمد على معرفة الباحث وإلمامه بالموضوع

وسعة اطلاعه، تخضع هذه الحلول للاختبار والتجريب ويتمسك بها الباحث بصفة مؤقتة أثناء سيره في البحث لحل المشكلة، هذه الحلول المقترحة تسمى فروض مناسبة [1]

ويعرف **الاستاذ رشيد زرواتي** الفرضية على أنها عبارة عن فكرة مبدئية، تربط بين ظاهرة موضوع الدراسة والعوامل المرتبطة أو المسببة لها، كما أنها عبارة عن طريق الدراسة الميدانية. وللفرضية علاقة مباشرة بنتيجة البحث، بمعنى أن الفرضية هي الحل لإشكالية كونت مشكل وتعتبر الفرضية ركيزة أساسية لتحديد الخطوة العامة لمحاور الإشكالية وتفسير الأبعاد التي تحيط بها[2]

وبناء على هذا الطرح يمكننا صياغة الفرضيات العامة والجزئية على النحو التالي:

الفرضية العامة

- لطرق التدريس دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

الفرضيات الجزئية

- لطريقة المناقشة دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.
- لطريقة حل المشكلات دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة

لكل دراسة اجتماعية أسباب أدت بالباحث إلى القيام بها، وقد تنحصر هذه الأسباب في أسباب ذاتية وأسباب موضوعية، ومن بين الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار الموضوع ما يلي:

1-أسباب ذاتية

- الرغبة الشخصية في دراسة موضوع طرق التدريس ودورها في إثارة دافعية التلميذ للتعلم في المرحلة الثانوية.

---

1 أبو القاسم صالح، أحمد الشيخ حمد وآخرون: **المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية**، ط1، مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، السودان،2001، ص28.

2 رشيد زرواتي: **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية-أسس علمية وتدريبات-**، دار الكتاب الحديث، الجزائر، دون طبعة، 2004، ص54.

– محاولة التعرف على العلاقة بين طرق التدريس ودافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

– محاولة تسليط الضوء على طرق التدريس وأهميتها في التربية.

– الرغبة في الكشف عن طرق التدريس المتبعة من طرف أساتذة التعليم الثانوي.

– الرغبة في إثراء الرصيد المعرفي وجمع اكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذا الموضوع.

2– أسباب موضوعية

– إبراز أهم الطرق المتبعة في عملية التدريس والتي لها تأثير كبير على دافعية التعلم لتلاميذ المرحلة الثانوية.

– موضوع طرق التدريس ودورها في استثارة دافعية التلميذ للتعلم هو موضوع مرتبط بتخصص علم اجتماع التربية، حيث أن من أهم الشروط التي يجب أن تتوفر في انجاز علمية جيدة هو اختيار موضوع دراسة يكون ضمن مجال تخصص الباحث.

– موضوع طرق التدريس من المواضيع التي تزايد الاهتمام بها في المجال التربوي، فقد أصبحت دراسته ضرورة ملحة.

– التعليم الثانوي مرحلة تعليمية مهمة وحساسة تهيأ التلاميذ للالتحاق بالتعليم الجامعي أو بعالم الشغل.

رابعا: أهداف الدراسة

لابد أن تكون لأي دراسة علمية أهداف تطمح إلى تحقيقها والوصول إليها، ومن خلال دراستنا هذه حاولنا تحقيق مجموعة من الأهداف والتي تنحصر في أهداف علمية وأهداف عملية وهي كالتالي:

1– الأهداف العلمية

تتمثل فيما يلي:

– مقاربة موضوع طرق التدريس للإسهام في إثراء وتنمية التراث النظري لتخصص علم اجتماع التربية، وبالتالي سد النقص المسجل في هذا الجانب.

– الكشف عن واقع المنظومة التربوية وطرق التدريس المتبعة من طرف أساتذة التعليم الثانوي.

– معرفة مدى تجاوب التلاميذ مع طرق التدريس التي يختارها أساتذة التعليم الثانوي.

– محاولة الوصول إلى تقديم بعض الاقتراحات العلمية لزيادة دافعية التلميذ للتعلم في المرحلة الثانوية.

2– الأهداف العملية

تتمثل فيما يلي:

– محاولة تطبيق المعلومات النظرية التي تتعلق بمنهجية إعداد الدراسات العلمية بطريقة سليمة وموضوعية.

– محاولة إثراء تخصص علم اجتماع التربية من خلال النتائج التي سنتوصل إليها من خلال هذه الدراسة.

– محاولة الوصول إلى نتائج دقيقة واضحة موضوعية من خلال هذه الدراسة.

خامسا: أهمية الدراسة

من المؤكد انه لكل دراسة علمية أهمية، وتظهر هذه الأهمية في معالجة موضوع من المواضيع الهامة والحديثة في مجال معين، ولدراستنا هذه المتخصصة في مجالي التربية والتعليم أهمية كبيرة تتمثل فيما يلي:

– الدراسة تركز على مرحلة التعليم الثانوي، وهي المرحلة التي تعتبر مهمة في المسار الدراسي للتلميذ، ولهذا اهتم بهذه المرحلة اغلب الباحثين والمربيين وأكدوا على أهميتها.

– التعرف على جانب هام من الجوانب التي لها علاقة بالدافعية للتعليم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي أولا وهو طرق التدريس.

– تأتي أهمية متغير دافعية التعلم باعتباره احد أهم الشروط التي يجب أن تتوفر عند تلميذ المرحلة الثانوية، والتي تحفزه على النجاح والمثابرة.

– تسعى هذه الدراسة إلى الكشف عن دافعية التلاميذ في المرحلة الثانوية للتعلم.

– التطرق إلى مرحلة مهمة ورئيسية من مراحل التعليم لدى التلاميذ وهي المرحلة الثانوية، والتي تعتبر حلقة وصل بين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي وهي مرحلة مهمة جدا في إحداث تغيير على المسار الدراسي للتلاميذ.

سادسا: تحديد المفاهيم

لكل بحث اجتماعي مفاهيم لابد من تحديدها لتوضيح الرؤية حول الدراسة كما تعتبر المفاهيم حلقة وصل بين الجانبين النظري والتطبيقي، وذلك لتجنب أي غموض ويعرف المفهوم أنه: الرأي أو مجموعة معتقدات حول شيء معين، كما يمكن تعريفه بالاسم الذي يطلق على الأشياء، التي تطلق على الأشياء، التي تطلق على الصنف نفسه.[1]

1- مفهوم الطريقة

لغة: جمع طرائق، المسيرة، الحالة، المذهب، الخط في الشيء.[2]

اصطلاحا: تعددت تعاريف الطريق ونجد منها:

– هي جملة الوسائل المستخدمة من أجل غايات تربوية، أو هي جهد يبدل من أجل بلوغ غاية.[3]

– كما تعرف الطريقة أنها: إعداد للخطوات اللازمة للقيام بعمل من الأعمال، فالطريقة عملية تربوية تقتضي سلوك اقرب السبل وأيسرها في عملية التعلم.[4]

التعريف الإجرائي للطريقة

هي أسلوب منظم يقوم به المدرس لأداء عملية التعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية، وهي تشمل مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يستخدمها المدرس والتي عن طريقها يكتسب التلاميذ المعارف والمعلومات.

[1] عبد الهادي الجوهري: **قاموس علم الاجتماع**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط3، 1998، ص221.

[2] محمد مقداد وآخرون: **قراءات في طرق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994، ص96

[3] أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق: **علم التربية التطبيقي**، دار النهضة العربية، لبنان، ط1،2001، ص96

[4] عبد الحميد محمد الهاشمي: **الإعداد النفسي والتربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص 86

2- مفهوم التدريس

إن التوصل لمفهوم محكم للتدريس أمر صعب المنال، إذ أنه يتطور تبعا لتطور فلسفة المجتمع وأهدافه، وتطور التربية وأهدافها وتطور الأدب التربوي والنفسي من خلال تطور الكتاب والأبحاث التربوية والنفسية، إذ أن التدريس بوصفه نشاطا إنسانيا لابد أن تتباين فيه الآراء وتختلف فيه وجهات النظر.[1]

لغة: مصدر الفعل "درس" ومعناه علم أي التعليم.[2]

وقد جاء في القران الكريم درس في عدة آيات منها :{أَ لَمْ يُؤْخَذْ عَلَيْهِمْ مِيثَاقُ الْكِتَابِ أَنْ لا يَقُولُوا عَلَى اللَّهِ إِلاَّ الْحَقَّ وَدَرَسُوا مَا فِيهِ...} سورة الأعراف الاية 169.[3]

- اصطلاحا

- التدريس عملية مقصودة ومخطط لها تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم أو تلاميذه أو كليهما، يقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل.[4]

- هو عبارة عن محاولة مخطط لها بمساعدة شخص ما لاكتساب أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو الأفكار.[5]

- انه عملية تفاعل بين المعلم وتلاميذه، وهو يعني الأداء التي يؤديها المعلم أثناء عملية التعليم والتعلم لإحداث التعليم المباشر في أداء الطلبة لتعديل مسار التعليم وتسييره فهو يشمل تزويد الطالب بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا عمليا.[6]

التعريف الإجرائي للتدريس

نقصد بالتدريس في دراستنا هذه أنه العملية التي يقوم بها المعلم أو المدرس لتحقيق أهدافه التعليمية وإيصال معلومات الدرس إلى التلميذ.

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل إلى التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص90.

[2] عطا الله أحمد: **أساليب وطرق التدريس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، 2006، ص113.

[3] القران الكريم: **سورة الأعراف**، الاية 169.

[4] عادل ابو العزة سلامة: **طرائق التدريس العامة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص24.

[5] جرجس ميشال: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة اللبنانية، لبنان، دون طبعة، 2005، ص351.

[6] محمد بن محمود العبيد الله: **الشامل في طرق تدريس الأطفال**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، بدون طيعة، 2013، ص17.

3- مفهوم طرق التدريس

- تعتبر طرق التدريس من أهم عناصر العملية التربوية تستوجب الاهتمام بها، ومن التعاريف لطرق التدريس ما يلي:

- هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط مشروع أو إثارة لمشكلة أو تهيئة لموقف معين يدعو التلاميذ إلى تساؤلات أو محاولة اكتشاف أو فرض الفروض.[1]

- هي تنمية قدرات المتعلم على المحاكاة والنطق الصحيح واكتساب مهارات الكلام السليم، يفوق الاهتمام بتنمية المهارات العقلية والقدرة على القياس والاستقراء والاستنتاج.[2]

- كذلك هي مجموعة الأداء التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين، وهي إحدى عناصر المنهج.[3]

- **التعريف الإجرائي لطرق التدريس**

يقصد بطرق التدريس في بحثنا هذا أنها الخطة التي يضعها المعلم لنفسه قبل أن يصل إلى غرفة الصف، ويعمل على تنفيذها مع طلابه من اجل فهم المادة الدراسية وتحقيق الأهداف الدراسية.

4- مفهوم الدور

لغة: يشير الدور إلى الاضطلاع بمهمة.[4]

---

[1] أحمد حسين اللقائي وعلي أحمد الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 2003، ص197.

[2] علم احمد مذكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007 ص101.

[3] حسن شحاتة وزينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003 ، ص209.

[4] **المنجد الأبجد:** دار المشرق، بيروت، ط5 ، 1985، ص451.

- اصطلاحا

- هو جملة النماذج المرتبطة بوضع اجتماعي معين، وتشمل هذه النماذج الاتجاهات والقيم وسبل السلوك الصادر عن الفرد، كما تشمل اتجاهات وأنواع سلوك معينة يتوقعها الشخص من المنتمين إلى المجال ذاته.[1]

- وأيضا يعتبر الدور نموذج يرتكز حول بعض الحقوق والواجبات ويرتبط بوضع محدد لمكانة داخل جماعته أو موقف اجتماعي معين ويتحدد دور الشخص نفسه.[2]

- **التعريف الإجرائي للدور:** هو مجموعة من الأنشطة التي تتحقق في مواقف معينة أما الدور في دراستنا هذه هو دور طرق الأستاذ في التدريس داخل الصف أو الموقف التعليمي.

5- تعريف الدافعية

- **لغة:** وردت كلمة الدافع في المعاجم اللغوية بعدة معان منها:

- **المعنى الأول:** بمعنى العطاء دفعه ودفع إليه شيئا، أعطاه.

- **المعنى الثاني:** بمعنى إزالة الضر، دفع عنه الأذى والشر أي إزال الضرر.[3]

- **المعنى الثالث:** بمعنى الأمانة، قال تعالى: { فَإِذَا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ فَأَشْهِدُوا عَلَيْهِمْ وَكَفَى بِاللَّهِ حَسِيباً}[4].

- اصطلاحا

- تعرف الدافعية بأنها القوة التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له.[5]

---

[1] صلاح الدين شروخ: **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2004، ص123.

[2] فاروق مداس: **مصطلحات علم الاجتماع**، دار مدني للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003، ص120.

[3] عبد اللطيف حسين فرج: **تحفيز التعليم**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص149.

[4] **القران الكريم:** سورة النساء، الاية 06.

[5] نايفة قطامي ويوسف قطامي: **نماذج التعلم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2000، ص245.

– تعرف أيضا أنها العوامل التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف وهي قوة ذاتية تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة.[1]

– التعريف الإجرائي للدافعية

من خلال التعاريف اللغوية والاصطلاحية التي قمنا بتقديمها، تعرف الدافعية في بحثنا أنها الرغبة أو الطاقة التي يمتلكها المعلم داخليا والتي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال.

6– تعريف التعلم

– **لغة:** علم من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلام، قال الله تعالى: {عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ}[2]

قال ابن السكيت: تعلمت أن فلان خارج بمنزلة، علمت تعلم الأمر، تعلمه، أتقنه.[3]

– اصطلاحا

– هو نشاط يقوم فيه المتعلم بإشراف المعلم أو بدونه بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك[4]

– عملية تتكيف فيها نماذج استجابة سابقة مع تغييرات بيئية جديدة وينطوي التعلم على تعديل سلوك الشخص وإعادة تنظيمه، كما ينطوي أيضا على تغييرات دائمة نسبيا تطرأ على السلوك وتكون محصلة التكرار أو الممارسة.[5]

– يعرفه "**آرثر جيتس Arthergates**" : انه عملية اكتساب الطرق التي تجعل الإنسان يشبع دوافعه أو يصل إلى تحقيق أهدافه و هذا يأخذه دائما شكل حل المشكلات.[6]

---

[1] نبيل محمد زايد: **الدافعية والتعلم**، مكتب النهضة المصرية، مصر، ط1، 2003، ص69.

[2] **القرآن الكريم**: سورة الأنعام، الآية 73.

[3] لسان العرب: **ابن منظور**، دار الكتب العلمية، لبنان، المجلد12، ط1، 2003، ص484، 485.

[4] هبة محمد عبد الحميد: **معجم مصطلحات التربية وعلم النفس**، دار البداية، الأردن، ط1، 2009، ص ص57.

[5] محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2006، ص246.

[6] مجدي عزيز إبراهيم: **معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2009، ص354.

التعريف الإجرائي للتعلم

يقصد بالتعلم في دراستها هده أنه عمليه يكتسبها التلميذ عبر مختلف مراحل تعلمه، تشمل على التغبير في الأداء أو الاستجابة يحدث نتيجة النشاط الذي يمارسه بطريقة مقصودة داخل الحجرات الصفية.

7- تعريف دافعية التعلم

- **اصطلاحا:** تعرف الدافعية للتعلم بأنها "الحالة النفسية الداخلية والخارجية للمتعلم التي تحرك سلوكه وتوجهه نحو تحقيق غرض معين وتحافظ على استمرارية حتى يتحقق ذلك الهدف، فالدافعية حالة حتمية إذ لا سلوك دون دافع وهي توجه انتباه المتعلم وتعلم على استمراره وتزيد من الاهتمام والحيوية لدى المتعلم وتستشير العمليات الذهنية لديه وتوجه نشاطه نحو هدف معين.[1]

- **التعريف الإجرائي لدافعية التعلم**

هي قوة داخلية تثير في تلميذ المرحلة الثانوية الرغبة في الدراسة والتحصيل وهي التي تدفع به إلى المشاركة في عمليات التعلم بشكل فعال.

8- تعريف التلميذ

- **لغة:** هو من يسلم لمعلمه يتعلم منه علما أوضعه.[2]

هو كل من تأدب وأحرز علوما عالية.[3]

- **اصطلاحا:**

عرفه **رابح تركي** بأنه المحور الأساسي والأول الذي من أجله تنشأ المدرسة، وتجهز بكافة الإمكانيات ولابد أن يكون لها عائد في تكوين عقله وجسمه وخلقه معارفه واتجاهاته.[4]

[1] نبيل محمد زايد: **مرجع سابق**، ص69.

[2] المهيري عبد القادر: **معجم جديد**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تونس، 1981، ص131.

[3] أنطوان نعمة وآخرون: **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، دار الشرق، لبنان، دون طبعة، 2000، ص221.

[4] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، ط1، 1999، ص112.

عرف أنه الدارس في أنواع ومراحل التعليم المختلفة بدءا من رياض الأطفال إلى مرحلة تعليمية أخرى.[1]

- التعريف الإجرائي للتلميذ

بناء على التعريف اللغوي والاصطلاحي للتلميذ نتوصل في دراستنا بأن التلميذ هو الشخص الذي يدرس بالثانوية ويعتبر محور العملية التعليمية حيث يتلقى مجموعة من المعارف والعلوم في مختلف المجالات والتي تساهم في تكوين شخصيته.

9- تعريف المرحلة الثانوية

- اصطلاحا

تستمد فلسفتها وأهدافها من أنها مرحلة تعليم المراهق وهي بالتالي مرحلة لها أهميتها لما لمرحلة المراهقة من أهمية باعتبارها مرحلة أساسية في نمو الفرد.[2]

هي مرحله تبدأ من السنة الأولى ثانوي وتنتهي بالسنة الثالثة ثانوي وتتوافق عمريا مع فترة مراهقة التلميذ.[3]

- التعريف الإجرائي

: تدعي بالطور الثانوي وتمتد من 15 إلى 18 سنة من عمر التلميذ حيث يزداد المراهق في نهايتها قوة وقدرة على الضبط والتحكم في القدرات.

10- تعريف أستاذ التعليم الثانوي

- اصطلاحا

هو الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين.[4]

---

[1] عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار العرب، القاهرة، دون طبعة، 1996، ص93.

[2] احمد إسماعيل حجي: **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي ، مصر، 1998، ص243.

[3] فوزي احمد بن دريدي: **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية في الجزائر**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2007، ص47.

[4] أبو شعيرة وآخرون: **التربية والأسس والتحديات**، مكتبة المجتمع العربي ، الأردن، ط1، 2007، ص325.

منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم عمله مستمر ومتناسق فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم وأن يتحقق من نتائجها.[1]

- التعريف الإجرائي

هو فرد ذو كفاءة عالية يتميز بمهارات وقدرات علمية عالية تعينه وزارة التربية والتعليم للقيام بمهمة التدريس يختص في تدريس مادة معينة في المرحلة الثانوية وفق أساليب وطرق معينة.

سابعا: الدراسات السابقة

من صفات العلم التراكمية فنهاية البحث ما هي إلا بداية لبحث آخر، وتعتبر الدراسات السابقة لأي موضوع من أهم العوامل التي تساعد الباحث وترشده، فهي تساعده وتمكنه من فهم الموضوع فهما جيدا وتوسيع زاوية رؤيته لأهم الجوانب إضافة إلى أن الدراسات السابقة توجه الباحث الوجهة الصحيحة ومن ثم تتضح له الإجراءات والخطوات التي ينبغي إتباعها في مراحل البحث العلمي، كما يرى الكثير من الباحثين أن الدراسات السابقة هي تلك التي تدخل ضمن التراث النظري وأدبيات الموضوع من أوجه كثير وستمثل الدراسات السابقة كل المساهمات العلمية التي لها صلة بالموضوع المراد بثه، فهي تزود الباحث بالمعايير والمقاييس والمفاهيم الإجرائية والاصطلاحية التي يحتاجها.[2]

ولقد تطرقنا في دراستنا هذه بعنوان: طرق التدريس ودورها في استثارة دافعية التعلم للتلميذ إلى دراسات سابقة تناولت كل المتغيرات على حدا وذلك بهدف إثراء الرصيد المعرفي حول هذا الموضوع ومعرفة أهم النقاط المشركة في الدراسات السابقة وأهم النقائص لهذا تعتبر دراستنا هذه هي امتدادا للدراسات السابقة ومن أهمية الدراسات ما يلي:

الدراسة الأولى

عنوان الدراسة: دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.

[1] ناصر الدين زيدان: **سيكولوجية المدرس-دراسة وصفية تحليلية**-،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007، ص44،45.

[2] إبراهيم التهامي: **الدراسات السابقة في البحث العلمي في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، الجزائر، قسنطينة، دار البحث، العدد 03، 1999، ص103، 104

صاحبة الدراسة: أريج ناصر الرويثي[1].

زمن الدراسة: 2016

مكان الدراسة: مدارس المرحلة المتوسطة بنات بقرى بدر التابعة لإدارة المدينة المنورة.

أسئلة البحث: تمثلت أسئلة البحث فيما يلي:

ما أسباب ضعف دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام؟

هدف الدراسة: هدف البحث إلى توضيح أسباب ضعف دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام،

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي.

- **عينة الدراسة:** استخدمت الباحثة العينة الطبقية، وقد تكونت من ثلاث عينات مثلت المجتمع الأصلي المكون من: **190 طالبة حيث:**

- طالبات السنة الأولى متوسط 66.

- طالبات السنة الثانية متوسط 57.

- طالبات السنة الثالثة متوسط 67.

أدوات جمع البيانات: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على الاستبيان.

نتائج الدراسة: توصلت صاحبة الدراسة إلى النتائج التالية:

هناك اتفاق بين استجابات الطالبات في تأثير بعض العوامل بدرجة كبيرة، ودرجة متوسطة، والتي تعتبر إجابة لسؤال البحث الذي يتحدث عن أسباب ضعف دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس التعليم العالي بالمدينة المنورة وجاءت العوامل التي كانت درجة تأثيرها كبيرة كما يلي:

[1] أريج ناصر الرويثي: **دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام**، المدينة المنورة، مشروع بحث مقدم إلى قسم الإدارة التربوية لإكمال متطلبات الحصول على درجة الدبلوم العالي في القيادة التربوية، المدينة المنورة، السعودية، 2016.

- عدم تواصل الوالدين مع المدرسة.

- إكثار المعلمات الواجبات على الطالبات.

- استخدام الطالبات لبرامج التواصل الاجتماعي عن طريق الجوال الذكي.

- مشاهدة الطالبات البرامج التليفزيونية والمسلسلات بكثرة.

أما العوامل التي كانت درجة تأثيرها على دافعية التعلم لدى أفراد عينة البحث متوسطة فكانت كالتالي:

- الانشغال بمساعدة الوالدة في الأعمال المنزلية.

- صعوبة المناهج الدراسية.

- الروتين في شرح المعلمة.

- قلة استخدام المعلمة للوسائل التعليمية.

- عدم إتباع المعلمة لأساليب تعليم مبتكرة للتفكير.

- سيطرة المزاجية على تصرفات بعض المعلمات مع الطالبات.

- استخدام المعلمة الدرجات كأسلوب للعقاب.

- عدم قيام المعلمة بمكافأة الطالبات المتجاوبات.

توظيف الدراسة

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا في كونهما تطرقا إلى نفس المتغير وهو دافعية التعلم، حيث تطرقت هذه الدراسة إلى كشف وتوضيح أسباب ضعف دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وما إذا كانت هذه الأسباب ترجع إلى عوامل داخل المدرسة أو خارجها، أم هي عوامل نفسية خاصة بالطالبات. لكن على العموم أفادتنا هذه الدراسة بالإحاطة بموضوع دافعية التعلم من الجانب النظري وساعدتنا في جمع المعلومات عن هذا المتغير.

الدراسة الثانية

عنوان الدراسة: علاقة قلق المستقبل بالدافعية للتعلم وانعكاساتها على التوافق الدراسي.

صاحبة الدراسة: دلال سامية.[1]

- **زمن الدراسة:** 2019.

مكان الدراسة: ثانويات تلمسان " ثانوية حامد بن ديمراد " ، "ثانوية ابن طفيل" ، "ثانوية ابن زرجب "، "ثانوية يغمراسن".

إشكالية الدراسة: تتمحور إشكالية البحث فيما يلي: ما طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية التعلم؟ وهل يؤثران على التوافق الدراسي لدى متعلمي السنة الثانية ثانوي؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى:

- الكشف عن التأثيرات المباشرة لأبعاد متغير قلق المستقبل على أبعاد متغير التوافق الدراسي والكشف عن التأثيرات المباشرة بين دافعية التعلم وأبعاد التوافق الدراسي.

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين قلق المستقبل ودافعية التعلم.

- اختبار مدى ملائمة مصفوفة الارتباط للنموذج مع الواقع في البيئة الجزائرية.

- الكشف عن إمكانية النموذج المقترح على المجموعات المختلفة.

فرضيات الدراسة: تمثلت فيما يلي:

- علاقة أبعاد متغير قلق المستقبل بدافعية التعلم علاقة ايجابية.

- تؤثر أبعاد متغير قلق المستقبل على أبعاد متغير التوافق الدراسي لدى المتعلم.

- تؤثر دافعية التعلم على أبعاد متغير توافق المتعلم الدراسي تأثيرا سلبيا.

[1] سامية دلال: **علاقة قلق المستقبل بالدافعية للتعلم وانعكاساتها على التوافق الدراسي**، أطروحة للحصول على شهادة الدكتوراه في الإرشاد والتوجيه، وهران، الجزائر، 2019.

– لا يوجد اختلاف في تأثير المتغيرات المستقلة (قلق المستقبل ودافعية التعلم) على المتغيرات التابعة (التوافق الدراسي بين العلميين والأدبيين).

– لا يوجد اختلاف في تأثير المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة لاختلاف الجنسين إناث، ذكور.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في هذه الدراسة.

عينة الدراسة: أما عينة الدراسة فتمثلت في 1120 تلميذا من السنة الثانية ثانوي من بعض ثانويات ولاية تلمسان، اختيرت بطريقة عشوائية منهم جنس ذكر وأنثى وعلميين وأدبيين.

أدوات جمع البيانات: استخدمت الباحثة الاستبيان كأداة لجمع البيانات.

نتائج الدراسة: لقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج تمثلت فيما يلي:

مقياس قلق المستقبل يتضمن أربعة عوامل متمثلة في " الخوف من المستقبل، قلة الصحة، قلة المكانة الاجتماعية وقلق المستقبل المهني والدراسي " كلما تحصل المتعلم على درجات مرتفعة في أبعاد المقياس كلما دل ذلك على انه يعاني قلق المستقبل (حسب البعد).

مقياس التوافق الدراسي: يتضمن 25 عبارة موزعة على أربعة العلاقة بالأنشطة الدراسية، العلاقة بالأساتذة، العلاقة بالأقران والعلاقة بالمناخ المدرسي وحصول المتعلم على درجات عالية يدل على أنه متوافق وإذا تحصل على درجة منخفضة دل ذلك على عدم توافقه.

حيث يتمتع المقياسان بمؤشرات جيدة تدل على حسن جودة المطابقة مع بيانات الواقع بالإضافة لوجود مؤشرات صدق وثبات مقبولة.

توظيف الدراسة

يمكن القول أن هذه الدراسة قد أفادتنا كثيرا للقيام بدراستنا الحالية في الجانب النظري في الفصل المتعلق بدافعية التعلم، وجمع المعلومات كأنواع الدوافع في العملية التعليمية...

الدراسة الثالثة

عنوان الدراسة: الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

صاحبة الدراسة: اونيسة قاسي.[1]

زمن الدراسة: 2014.

مكان الدراسة: أجريت هذه الدراسة في تيزي وزو.

إشكالية الدراسة: تمحورت إشكالية هذه الدراسة حول التساؤلات التالية:

– هل توجد علاقة بين الوسائل التعليمية المتوفرة والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة؟

– وهل توجد علاقة بين طرق التدريس والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة؟

هدف الدراسة: وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتهما بالضغط النفسي لمعلمي التربية الخاصة.

فرضيات الدراسة: أما الفرضيات التي بنيت عليها هذه الدراسة فتتمثل فيما يلي:

– توجد علاقة بين الوسائل التعليمية المتوفرة والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

– توجد علاقة بين طرق التدريس والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة في دراستها هذه على المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: أما عينة هذه الدراسة فقد تكونت من 120 معلما للتربية الخاصة وتم اختيارهم بطريقة قصدية.

أدوات جمع البيانات: اعتمدت الباحثة في دراستها هذه على أداتين هما: استبيان العوامل البيداغوجية (الوسائل وطرق التدريس) وبالإضافة إلى مقياس الضغط النفسي اللذان تجد اختيار صدقهما وإتباعهما.

نتائج الدراسة: قد توصلت الباحثة من خلال دراستها هذه إلى مجموعة من النتائج تمثلت في:

– توجد علاقة دالة إحصائية بين الوسائل التعليمية المتوفرة والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

[1] أونيسة قاسي: **الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، قسم علم التربية جامعة مولود معمر، تيزي وزو، الجزائر، 2014.

– توجد علاقة إحصائية بين طرق التدريس والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الأقدمية (اقل من 6 سنوات، أكثر من 6سنوات).

– توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير (مكون، غير مكون).

توظيف الدراسة

على العموم يمكن القول أن هذه الدراسة أفادتنا في الجانب النظري من دراستنا حيث ساعدتنا على معرفة طرق التدريس المختلفة وجمع معلومات مفصلة عن طرق التدريس وأنواعها.

الفصل الثاني: طرق التدريس

تمهيد

أولا: نشأة طرق التدريس

ثانيا: النظريات المفسرة لطرق التدريس .

ثالثا: أهمية طرق التدريس.

رابعا: أهداف طرق التدريس.

خامسا: خصائص طرق التدريس الجيدة.

سادسا: تصنيفات طرق التدريس.

سابعا: أنواع طرق التدريس.

ثامنا: معايير طرق التدريس.

تاسعا: العوامل المؤثرة في طرق التدريس .

خلاصة الفصل.

تمهيد

التدريس عملية تظهر فيها شخصية المعلم وتلعب فيها ذاتيته دورا عظيما، ومع ذلك وجد علم يعتني به، له أهدافه العامة والخاصة وأسسه ومبادئه ونظرياته، ويعتبر المعلم همزة وصل من أجل تلقي التلاميذ المادة العلمية وبالطريقة التي تكون أسهل لفهمها وما يتماشى مع قدراتهم العقلية، ويسهل عليهم عملية الاستيعاب، لهذا سنتطرق في هذا الفصل إلى طرائق التدريس وأهميتها، وأهدافها، وأنواعها، والعوامل المؤثرة فيها.

أولا: نشأة طرق التدريس

لا يستطيع المعلم أداء رسالته على أحسن وجه، إلا إذا كانت له دراية عامة بالثالوث المتفاعل في العمليات التعليمية وهو التلميذ، والمادة وطريقة التدريس حيث تعتبر هذه الأخيرة وسيلة يستغلها المعلم في تنشيط الصف وبناء المعرفة، ولكن هذه الوسيلة تباين استغلالها على يد المعلمين من زمن إلى أخر بل تطور عبر الزمن وأخذت مسارات مختلفة يمكن إجمالها في العصور التالية:[1]

1- العصور التاريخية

حيث سادت الحضارات الكبرى قديما مثل: الحضارة المصرية، البابلية، الفارسية، الهندية، كانت الفلسفة السائدة هي عبارة الملوك الآلهة التي ابتكرت الأساطير والصلوات، والأدعية، والكتابات، والآداب والفنون، فكان التعليم مقصورا على ذوي المواهب.

وكانت طرق التعليم تتمثل في المعايشة الكاملة بين التلميذ وأستاذه، حتى يتشرب التلميذ عن طريق التقليد والميل المهني الغالب والإرشاد الدائم، أسرار المهنة في جو تسوده المحبة والتفاهم والتقديس ونشدان الكمال الأسمى.

ولذلك كانت المدرسة المهنية محافظة على التقاليد الراسخة النابعة من العقيدة الدينية التي فرضت على أوائل المعلمين في كل مجال أساليب معينة في الإنتاج العلمي والفني، وتوارثت هذه الأجيال هذه الأساليب التي غدت أيضا جزء من العقيدة الدينية شأن كل قديم، ونتيجة لذلك اختلفت الفروق بين التلاميذ واستغرق الجميع في القالب المهني الوحيد المعبر عن الفلسفة الاجتماعية لذلك العصر، كما

[1] أوحيدة علي: **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص19.

يتجلى ذلك في الفن المصري القديم بأجلي صورة، ولما يحدث تغيير في هذا القالب إلا عند اختلاف الفلسفة الاجتماعية أو غزو أو تغيير اقتصادي حاد.[1]

2- العصر اليوناني

سادت الفلسفة منهجا في التفكير يعتمد على العقل وحده، ويسلم بأن العقل السمة العليا المشتركة بين الناس جميعا، وأنه الفيصل في صحة الأقوال وخطاها، وان ما سبق نشأت الفلسفة من أساطير وعقائد وعلوم، لا يلزم الفلسفة بتصديقه ما لم يحكم العقل هو القوة العليا بصحتهن لذلك قضت الفلسفة على حجة قدسية الماضي لأنه قديم، ومن هنا كان من الضروري أن تبتكر الفلسفة طريقة جديدة للتعليم تقوم على أن الموضوع الذي تبحثه بالنسبة للمدرسة والتلاميذ، وانه لا يستند إلى المعلومات السابقة ولا إلى رأي عام سائد، فكانت طريقة الحوار هي الأسلوب الوحيد المناسب لهذا النوع من التعليم، وكان الفيلسوف يعرض قضية مثل تحديد مفهوم الفضيلة ويطلب من التلاميذ أن يدلي كل منهم برأيه ويتناول الفيلسوف هذا الرأي ويعرض التناقضات التي يتضمنها معظم التلاميذ، وبهذه الطريقة من طرق التدريس أمكن تحرير العقل اليوناني والقضاء على أوهام التفكير السائد، وبذلك ثبتت أهمية طريقة الحوار في التدريس لأنها بجانب أثرها التعليمي تحقق الأغراض التربوية التالية: [2]

- الاعتداد بالعقل والاحتكام إليه، بوصفه اعدل حكم في الفصل بين الحق والباطل.
- إخضاع جميع المعلومات للفحص دون تقديس لبعضها أو تسليم أعمى لبعضها الأخر مهما بلغ شيوعها.
- اعتبار الحرية مناخا ضروريا للتدريس سواء للمدرس أم للتلاميذ حتى ينتهي الحوار إلى غايته التي يقتنع بها الجميع مهما بدت غريبة.
- إظهار أن التعليم مطلب أساسي لكل فرد وانه لا يقتصر على عمر محدد ولا على فئة معينة من المواطنين وإنما لكل من يعقل.
- اعتبار التعليم غرضا في ذاته، وليس وسيلة لمهنة أو وظيفة.
- إثبات أن الحقيقة ليست ثمرة تفكير فردي وإنما خلاصة احتكاك بين الأفكار واختلاف وجهات النظر بين الكثيرين.

[1] عبد الرحمن عبد السلام جامل: **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2007، ص95.
[2] **نفس المرجع**، ص ص 95-97.

3- العصور الوسطى

كانت المناهج المفضلة هي التي تدرس العلوم الدينية واللغوية التي كانت تدرس في المساجد، ولما كانت العلوم الدينية تستمد أصولها من الكتب المقدسة، كان حفظ هذه الكتب هو مبدأ التعليم ومنه امتد الحفظ إلى جميع العلوم الدينية، وكانت طريقة التدريس هي ترديد الأقوال الدينية واستظهارها وكان المعلم هو رجل الدين الذي كان شخصا مبجلا لا تجوز مناقشته ولا معارضته، لأنه يصدر في كلامه عن وحي الله، ومن أجل ذلك ظهرت المنظمات التي تجمع العلوم في أبيات متكلفة الصنعة لكي يسهل حفظها مثل: ألفية ابن مالك في النحو العربي، والسلم الأخضري في المنطق، ومثلها كما في اللاتينية. ولما كانت هذه المنظمات معقدة التركيب فقد تطلب الأمر شرحها لتيسير فهمها فظهرت الشروح على المتون والتعليقات على الشروح، والتعقيبات على الشروح، والتعقيبات على التعقيبات، ثم أظهرت التدليلات على التعقيبات، وكلما تدور حول الأصل المفروض حفظه لا ما كان فهمه واستعمال هذا الفهم في التظاهر بالعلم والتفاخر بالمقدرة على التخريج، إذ كان المبدأ السائد هو لا جديد تحت الشمس، أو ما ترك الأوائل الأواخر شيئا، وهكذا كانت طريقة التدريس مباراة في امتحان الذاكرة يتبارى فيها المدرسون والتلاميذ، فعندما يحفظ التلميذ العلوم المقررة عن ظهر قلب يصبح مثل المدرس تماما، ويحق له أن يتصدر للتدريس فالعلوم هي لا تتغير لأن النظام الاقتصادي ثابت، والنظام السياسي مستقر وملازم لهن وهكذا ثبت أن طريقة التدريس نابعة من ثقافة المجتمع، وخادمة لها في نفس الوقت، لأنها مثل كل العناصر الاجتماعية تتبع من المجتمع وتأتلف مع اتجاهاته الروحية وظروفه الاقتصادية والسياسية.[1]

4- عصر النهضة

تابعت المدارس الثانوية السياسة التربوية الدينية، وأضافت إليها قواعد اللغة والتي تشمل النحو، الصرف، والإنشاء، ونتيجة لذلك تطورت الجامعات التي كانت قد ظهرت في العصور الوسطى، وكان رجال الدين يدرسون معظم المواد بالجامعة في فصول دراسية أو في قاعات للمحاضرات متناثرة في أنحاء المدينة، وازداد الإقبال على التعليم العالي، وانتشرت الجامعات في أنحاء أوروبا، واقبل عليها المعلمون، وأصبحت جامعة باريس في القرن14 قوة وطنية تتحدى البرلمان وتعمل كمحكمة للاستئناف في شرح علم اللاهوت في فرنسا، وكانت طريقة المحاضرة هي الطريقة المناسبة لهذا العدد والتي يفضلها رجال الدين لأنها هي التي تصلح للوعظ.

[1] عبد الرحمن عبد السلام جامل:**مرجع سابق**، ص98.

5- العصر الحديث

أصبح التعليم ضرورة أساسية في النظام الديمقراطي، أدى إلى التوسع في إنشاء المدارس والجامعات، ودراسة العلوم المادية، مما أقصى رجال الدين واستبدل بهم معلمين متخصصين في فروع العلوم، وأصبحت طريقة البحث طريقة تدريس أيضا، إذ لا يمكن التحقق من صحة المعلومات إلا عن طريق التجريب، ولذلك انفصلت العلوم المادية عن العلوم الإنسانية بطريقة البحث والتدريس.[1]

وبسبب ما أفاده المنهج التدريسي على العلوم المادية من تقدم عظيم، فقد أصبح هذا المنهج هو المنهج المثالي، وكذلك طرق التدريس المرتبطة به، مما جعل أصحاب العلوم الإنسانية يحاولون تطويع هذا المنهج لعلومهم، وفي الوقت نفسه حاول علماء التربية ابتكار طرق تدريس تساير هذا الاتجاه وتحصلوا عن هذه المحاولات عدد من الطرق التربوية، منها: طريقة المشروع، طريقة المشكلات، طريقة الوحدات...

ثانيا: النظريات المفسرة لطرق التدريس

1- النظرية الاجتماعية ليف فيغوتسكي Lev Vygotsky[2]

تناول "فيغوتسكي" في نظريته التدريس بالتمثيل (التغيير التصوري)، ويرى انه:

- لا تتوفر لدى الإنسان بدءا من طفولته المبكرة خبرات مختلفة ومتعددة فحسب، وإنما يبادر بتمثيلها والتعبير عنها بفرض تأملها بشكل شخصي واستخدامها في مهارات التواصل مع الآخرين.
- بعض أساليب التمثيل والتعبير هذه تتسم بالتجريد مقارنة بغيرها من الأساليب.
- يتمثل الغرض الرئيسي في إلحاق الأطفال بالمدرسة في دعم اكتشاف الأطفال لبعض الأساليب والنماذج التجريدية التي تمكنهم من إتقان مهارات القراءة والحساب.
- عندما نعبر عن حدس ما أو فكرة معينة، أو نظرية محددة أو مفهومة فنحن نريد التعرف عليها.
- عندما نبادر في التعبير عن فكرة ما تتبلور هذه الفكرة وتتطور.

[1] عبد الرحمن عبد السلام جامل:**مرجع سابق**، ص ص 98- 100.

[2] عاطف عدلي: **تنظيم بيئة تعلم الطفل**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2007، ص123.

- كما تحدث "فيغوتسكي" عن تأثير اللعب على الطفل ويرى بأنه يؤثر على مستوى تحفيزه وتمكينه من تنمية وتطوير نظام هيكلي أكثر تعقيدا، يتألف من أهداف مباشرة وأخرى طويلة المدى.

يساهم اللعب أيضا في تسيير اللاتمركز الإدراكي، نظرا لان الأطفال يؤدون مهام مختلفة أثناء اللعب، كما تراهم يتفاوضون في مختلف وجهات النظر، كما يساهم في دعم نمو السلوكيات المعتمدة والتصرفات المقصودة أفعال إرادية مادية وذهنية نظرا لان الطفل يتعلم كيفية ترتيب الأحداث وفقا لتسلسلها وإتباع القواعد الموضوعية لتركيز انتباههم على أمر معين، كما أن اللعب يمكن الطفل بما قد يحدث وتحليل الأشياء والسعي إلى استيعاب الأمور وإدراكها.

2- النظرية التعليمية المعرفية لجيروم برونر Jerome Bruner

يعد "برونر" أحد علماء النفس الاجتماعيين المعاصرين واحد المؤيدين لوجود نظريته للتدريس تفسر حوادث التعليم الصفي بدلا من اعتماد نظريات التعلم السلوكية في ذلك منذ أوائل الخمسينات وحتى السبعينات من هذا القرن وبدا اهتمام "برونر"بالتعلم المعرفي حيث أدت أفكاره وكتاباته المتعددة إلى بلورة الصور الأولى لنظريته في التعليم، وتنتمي هذه النظرية إلى الاتجاه المعرفي في التربية والذي يهدف إلى تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلمين ويقصد "برونر" بهذه البنية مجموعة المبادئ والمفاهيم والعموميات والنظريات الخاصة بأي فرع أكاديمي، ثم طرائق وأساليب البحث التي زادت إلى التواصل بهذه الأساسيات المعرفية، ويزيد "برونر"على هذا السياق بأن طرق البحث أكثر بقاء لدى المتعلم من الحقائق والعموميات.[1]

2-1- المبادئ الأساسية لهذه النظرية

تتمثل المبادئ الأساسية للنظرية التعليمية المعرفية في:[2]

2-2-1. الميل للتعليم: يرى "برونر" أن الموقف التعليمي يعد موقفا استقصائيا يقوم فيه المتعلم بالبحث عن حلول لمشكلات يتضمنها ذلك الموقف ومن ثم ينبغي تفاعل المتعلم مع عناصر الموقف المشكل مما يستوجب توافر قدر كاف من الميل لديه، ويتطلب ذلك أمرين:

- أن تؤدي التربية البيئية قبل المدرسة إلى غرس هذا الميل.

[1] عبد الحميد نشواتي: **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط5، 1991، ص154.

[2] **نفس المرجع**، ص 154.

- أن يساعد المعلم على إثارة الميل لدى المتعلم من خلال المواقف التدريبية وذلك من خلال تنشيط المتعلم، والمحافظة على مثابرته وتوجيهه.

2-1-2. بناء المعرفة: لكي نبني المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن ننظم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلم بتمثيلها، ومن ثم يتمكن من فهمها واستيعابها، ويتوافر للمعلم في رأي "برونر" ثلاثة سبل لتحقيق ذلك:

- **طريقة العرض:** هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في نقل المعرفة.
- **الاقتصاد في تقديم المعلومات:** أي الاقتصاد في مقدار المعلومات التي ينبغي تعليمها، لان التعليم من وجهة نظره اكتشافها يحدث من خلال حل المشكلات، الأمر الذي يتطلب من المعلمين مراعاة العامل الاقتصادي.
- **فعالية العرض:** فالعرض الفعال هو الذي يبسط المعرفة العلمية أمام المتعلمين، فكلما كانت المادة مبسطة في عرضها كانت أكثر تأثيرا في المتعلمين.

2-1-3. التسلسل في عرض الخبرات: يرى "برونر" أن التسلسل في عرض المعلومات وإعادة عرضها للمتعلمين ينبغي أن تؤدي بهم إلى فهم بنية المادة الدراسية الأمر الذي يقودهم إلى التمكن من تحويل المعرفة إلى صورة جديدة.

2-1-4. التعزيز: يتوقف التعلم الجيد من وجهة نظر "برونر" على معرفة المتعلم نتائج نشاطه التعليمي، وما يقدم له من تعزيزات وزمان ومكان تقديمها.[1]

3- نظرية روبرت جانييه Robert mills gagné

يعد "روبرت" احد علماء النفس الذين كان لهم دور بارز في الإسهام في تطوير التعلم، فهو يرى أن الهدف من التربية هو تقديم المهارات والعمليات والخبرات للفرد، لكي يصبح مواطنا صالحا في المجتمع، ويؤكد "جانييه" أن عملية تحليل المهام والمطالب مهمة جدا في التعرف على بنية وتعاقب المعلومات التي تقدم وتعرض على الفرد المتعلم، وهذا ما أطلق عليه البناء الهرمي للتعلم.

[1] عبد الحميد نشواتي: مرجع سابق، ص155.

فالتعلم عنده يحدث عندما تتوافر الخبرات التعليمية السابقة اللازمة للتعلم الجديد، ويرى "جانييه" أن نحدد ما الذي نريده من المتعلم، وهذا يتطلب صياغة هدف إجرائي ثم يحلل إلى أهداف جزئية تحتوي معلومات لازمة لبلوغ الهدف، ويتضح مما سبق أن "جانييه" يرى ضرورة أن يكون التعلم في صورة هرمية، حيث ينبغي على المعلم أن يحدد المهمة النهائية التي ينبغي أن يتعلمها المعلمون ويصيغها في صورة هدف يوضح في الهرم، ثم يحدد الأهداف الفرعية اللازمة لتحقيق الهدف الرئيسي ويضعها أدنى الهدف الرئيسي، وأما عن أسلوب التدريس عند "جانييه" هو عبارة عن مجموعة من الخطوات التي يستخدمها في إعداد المادة وتقديمها في الموقف التدريسي ويتكون من 09 خطوات تدريسية هي:[1]

- جذب انتباه المعلم.
- تعريفه بالأهداف.
- استرجاع التعليم السابق.
- تقديم المحتوى.
- تزويد المتعلم بالتوجيه.
- تحفيز أداء المتعلم.
- تقويم أداء المتعلم.
- تحسين الاحتفاظ بالمتعلم وانتقال أثره.
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة.

4- نظرية دافيد أوزوبل David ausubel

يعتبر التعلم ذو المعنى جوهر نظرية "اوزوبل"، ويقصد ببذلك أن التعلم لا ينبغي أن يكون تعلما قهريا ولكنه اندماج حقيقي لمعلومة جديدة في البنية المعرفية للفرد، وقد أفترض "اوزوبل" في هذا التعلم أن المفهوم أو التطور الذهني للخبرة يكسب معنى سيكولوجيا حقيقيا عندما يكون معادلا لفكرة موجودة سلفا في الذهن.

وترتكز نظرية "اوزوبل" على الناحية اللغوية في عرض الأفكار وبذلك تكون أكثر فاعلية في المراحل الثانوية والجامعية منها في المراحل الأولى ومما سبق نستطيع القول أن نظرية "اوزوبل" ترتكز على التعلم

[1] سركز العجيلي وناجي خليل: **نظريات التعلم**، دار الكتب الوطنية، الأردن، دون طبعة، 1993، ص ص71- 74.

المعرفي ولا ترتكز على تعلم المهارات العلمية المختلفة، وتطبيقاتها وتؤكد ضرورة اهتمام المعلم بالمعلومات التي يعرفها المتعلم، لأن المعلومات التي يملكها الفرد في بنيته المعرفية تعتبر الركيزة الأساسية للمعلومات الجديدة التي سوف يتم ربطها بالبنية المعرفية، مما يسهل إدراكها وفهمها، وبذلك فان نموذج التعلم اللفظي ذي المعنى يهدف إلى:[1]

- مساعدة المعلم على تصميم المادة الدراسية وإعدادها.
- طريقة تقديمها.
- إيصال اكبر كمية من المعلومات إلى المتعلمين على نحو فعال وذو معنى.
- إن غاية التعلم المدرسي الأساسي هي تمكين المتعلم من اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها ونقلها إلى أوضاع جديدة.

ويرى "اوزوبل" أن أسلوب التدريس عبارة عن مجموعة من المراحل المتسلسلة التي تتبع في إعداد المادة التعليمية وتنفيذها في غرفة الصف، كما يرى كذلك أن أسلوب الشرح القائم على تنظيم المادة الدراسية وعرضها بشكل هرمي واضح بدءا بالمفاهيم الأكثر عمومية وشمولا وانتهائها بالحقائق المحددة هو انسب الأساليب التعليمية التي تحقق هذه المهام على نحو فعال.

ثالثا: أهمية طرق التدريس

تكمن أهمية طرق التدريس فيما يلي:[2]

- يتوقف نجاح طريقة التدريس على مدى ملائمتها للموقف التعليمي، وقدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية بأقل جهد وأسرع وقت، ومدى فعاليتها في مجال استثارة اهتمام المتعلمين ودفعهم للتفاعل مع المادة الدراسية في المواقف التعليمية.
- تساعد طريقة التدريس على اكتساب الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعميمات، والاتجاهات والتي يتضمنها محتوى المنهاج وتنمية قدراتهم على التفكير والإبداع.

[1] محمد شعلان وفاطمة سامي ناجي:**أساليب تدريس طفل الروضة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دون طبعة، 2010، ص359.

[2] وهيب مجيد الكبيسي وصالح حسن الداهري: **المدخل إلى علم النفس التربوي**، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1، 2000، ص125.

- إن طرق التدريس أداة لتحقيق الأهداف التربوية، وترجمتها إلى أهداف وممارسات سلوكية، فالطريقة هي الوسيلة والأهداف والغايات المرجوة، والمراد تحقيقها من خلال عملية التعليم لهذا يجب أن تكون الطريقة مناسبة مع الأهداف.
- إن اختيار طريقة التدريس المناسبة وفقا لقدرات الطلبة العقلية تثير انتباههم وتولد لديهم الدافعية للتعلم، لدى تعد الطريقة التي يستخدمها المعلم من أهم عوامل نجاح العملية التربوية.
- طريقة التدريس هي الأداة المهمة التي تحكم بواسطتها على أي مادة من حيث صعوبتها وسهولتها، فإذا كانت الطريقة تساعد في إيصال المعلومات والمعارف إلى الطلبة بطريقة سهلة وسريعة فان تلك المادة تكون سهلة لدى الطالب ويتمكن من فهمها، أما إذا لم تساعد على إيصال المعلومات فان هذه تبدو للطلبة صعبة ولا يمكن فهمها واستيعابها.

رابعا: أهداف طرق التدريس

تتجلى لكل أهمية هدف معين والعمل من أجل تحقيقه وأكثر، ونذكر بعض الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال طرق التدريس:[1]

- توصيل المعلومات للتلاميذ بطرق مختلفة.
- تنمية عمليات التعلم لدى التلاميذ.
- تغيير الأفكار التي يحملها التلاميذ.
- تنمية مهارات الذكاء لدى التلاميذ.
- تجعل التلاميذ مفكرين ونشطين.

خامسا: خصائص طرق التدريس الجيدة

هناك خصائص عديدة لطرق التدريس الجيدة، نذكر منها ما يلي:[2]

- **مناسبتها للمرحلة التعليمية:** إذ يتناسب أسلوب المحاضرة في مرحلة تعليمية معينة، بينما يتناسب أسلوب الحوار والنقاش في مرحلة تعليمية أخرى.

[1] هشام يعقوب مريزق: **أساليب تدريس العلوم**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص175.

[2] عمر أحمد همشري: **مدخل إلى التربية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001، ص ص 235، 236.

- **مناسبتها لموضوع الدرس:** فإذا كان موضوع الحصة الدراسية (الدراسة مثلا) فان إتباع أسلوب المحاضرة فقط لن يكون فاعلا في إعطاء المتعلم صورة حقيقية من الموضوع إلا إذا قام المعلم بتوجيه المتعلم وإرشاده بمجموعة من المصانع المرغوبة.
- **مناسبتها لأغراض التعلم وأهدافه:** ففي الماضي عندما كانت أهداف التربية ترتكز على نقل التراث الثقافي من جيل إلى أخر، كان التلقين والحفظ مناسبا، وعندما أصبحت التربية ترتكز على التعلم لا التعليم، وعلى نشاط المتعلم وذكائه في عملية التعليم، أصبحت طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات والتطبيقات العملية أكثر جدوى من غيرها.
- **مناسبتها لعدد الطلاب في الصف:** فكلما كان عدد الطلاب في الصف قليلا، كلما زاد ميل المعلم إلى استخدام الطرق التعليمية القائمة على نشاط الطالب وعمله في الحصول على المعلومات وتنظيمها، بينما يزيد ميله إلى المحاضرة والشرح كلما كان عدد الطلاب في الصف كبيرا.
- **مناسبتها لظروف الطلاب:** فالطلاب الذين يدرسون عن بعد تناسبهم طريقة التعيينات أو التعليم الذاتي أكثر من غيرهم.
- **مناسبتها لإمكانات المدرسة:** فالمدرسة التي لا تتوافر فيها المكتبة أو المختبر المناسبين، أو التي لا تتوافر فيها الأجهزة التعليمية أو الأنترنت مثلا لا تناسبها الطريقة التي ترتكز على نشاط الطالب الذاتي في عملية التعليم والتحصيل الدراسي.
- **مدى مرونتها:** إذ من المفروض أن لا يتبع المعلم طريقة واحدة دائما في تدريسه، وعليه أن يغير طريقته وفقا لمعطيات الموقف التعليمي وظروفه، مما يعطي حيوية اكبر للدرس ويزيد من انتباه الطلاب وتحصيلهم الدراسي على نحو أكبر.
- **مراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب:** فطريقة العمل الفردي تناسب الطلاب الموهوبين أكثر من غيرهم، بينما تناسب طريقة المشروع الجماعي أو التعاوني عندما يهدف المدرس إلى تقليل الفروق الفردية بين الطلبة.[1]

سادسا: تصنيفات طرق التدريس

تصنف طرق التدريس في مجموعات، فمنها من يضعها على خط متواصل يبدأ بطريقة العرض وينتهي بطريقة الاكتشاف، وبين هذه وتلك تقع طرق المناقشة ومنها ما يصنف بحسب الجهد المبذول في

[1] عمر أحمد همشري: **مرجع سابق** ، ص 236.

كل طريقة من المعلم والمتعلم أو من كلا الطرفين ومنها ما يصنف الطرق على أساس الأداء على الطرائق الكلامية والطرائق التوضيحية والطرائق العملية، ومنها تقسم الطرق على أساس فردي وجماعي.

وفيما يلي عرض موجز لكل من هذه التصنيفات:[1]

هناك تصنيف لطرق التدريس يضعها جميعا على خط متواصل، قطبه الأول أسلوب العرض وقطبه الثاني أسلوب الكشف وبين قطبي العرض والكشف تقع الطرق التي تعتمد على المناقشة، فطرق العرض تعتمد على إعطاء المثيرات للمتعلم وتندرج تحتها طرق الإلقاء والمحاضرة والعروض السمعية والبصرية أحيانا الطرق الإستنتاجية والجمعية والطرق التي تعتمد على المناقشة الموجة هي الأسئلة والأجوبة والاستقراء والاستنتاج، وقد يدخل ضمنها التعليم المبرمج القائم على التفاعل بين المتعلم والمعلم.

– أما الطرق التقنية الكشفية فهي التي تعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم وما يبذله من جهد في كشف المعلومات الجديدة، دون أن يعطي مؤثرات كثيرة.

– وقد تصنف طرق التدريس حسب الجهد المبذول في كل طريقة فتقسم الطرق إلى ثلاث مجموعات:

- تشمل الطرق التي يتحمل المعلم وحده العبء فيها دون مشاركة من المتعلمين.
- تشمل الطرق التي يتقاسم العبء فيه المعلم والمتعلمين.
- تشمل الطرق التي يتحمل فيها المتعلم وحده العبء فيها ويناقشه المعلم فيما توصل إليه من نتائج.

– وتصنيف طرق التدريس من حيث أنها نشاط تعليمي يشترك فيها المعلم والمتعلم إلى ثلاث مجموعات:[2]

- **الطرق الكلامية:** تعتمد على الكلمة ويتم من خلالها تنظيم عملية إدراك الكلام الشفهي أو الكتابي، ومن أشهر هذه الطرق: القصة، الشرح، الوصف، المحاضرة، القياس، الاستقراء والمناقشة.

[1] جنات عبد الغني البكاتوشي: **أساليب تربية الطفل**، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، دون طبعة، 2013، ص ص 11، 12.

[2] حسن شحاتة: **استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2012، ص20.

- **الطرق الإيضاحية:** مصادر المعلومات فيها هي الإيضاح المادي أو اللفظي، وتشمل طرق الصور والعرض والسينما المدرسية والرحلات المدرسية.
- **الطرق العملية:** أهم مصدر للمعلومات فيها الأفعال العملية والأعمال الكتابية التي ينفذها التلاميذ باعتمادهم على أنفسهم مستفيدين من إشراف المعلم.

سابعا: أنواع طرق التدريس

1- طريقة المناقشة: إن جوهر المناقشة هو الحوار وطريقة المناقشة في التربية البيداغوجية، يستخدم المعلم التفاعل اللفظي معتمدا على معارف التلاميذ وخبراتهم لقيادة نشاط التلاميذ بغية فهم واستيعاب المعارف الجيدة، مستخدما الأسئلة والأجوبة كأداة لذلك التفاعل اللفظي، إضافة إلى إثارة المعرفة القديمة أو تثبيت المعرف الجديدة أو التأكد من استيعاب القديم والجديد.[1]

وفي هذا الخصوص يقول "برهان الدين الزرنوجي" :إن قضاء ساعة واحدة في المناقشة أفضل للمتعلم من قضاء شهر كامل في الحفظ والتكرار.[2]

1-1- مراحل طريقة المناقشة

تمر طريقة المناقشة عبر عدة مراحل:

1-1-1. مرحلة التخطيط: تتطلب طريقة المناقشة مواد تعليمية أقل مما تتطلبه الطريقة الشارحة وطريقة الاستكشاف الموجه، كما أن دور المعلم في التوجيه والتحكم أقل ولابد من إجراء عمليات التنظيم وإخبار التلاميذ بمنهجية المناقشات البناءة ومساندتها ومتابعة تقويم نشاط الجماعة.

1-1-2 . مرحلة التنفيذ: بعد إجراء التخطيط للأهداف ووضع محددات أكبر للمناقشات، يبدأ المعلم بالتنفيذ عن طريق عرض فيلم من الأفلام عن بعض القضايا المرتبطة بالمقرر الدراسي مثل: التلوث مصادر الثروة والسكان، وقبل العرض يحدد المعلم الهدف من عرض الفيلم في فترة زمنية من الحصة ثم يطلب من التلاميذ مناقشة ما شاهدوه.[3]

---

[1] صلاح الذين شروخ: **علم النفس التربوي للكبار**، دار العلوم للنشر والتوزيع، دون طبعة،2007، ص112.

[2] عبد الحميد قايدي: **رائد التربية العامة وأصول التدريس**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط4، 1981، ص60.

[3] فؤاد سليمان قلادة: **الأساسيات في تدريس العلوم**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون طبعة، 2004، ص ص 211، 212.

1-2- أهداف طريقة المناقشة[1]

- إنماء المهارات والتدريب على القيادة وإصدار القرار.
- تلخيص أراء المجموعة.
- الوصول إلى اتفاق جماعي في الرأي بعد مناقشة البدائل.
- التدريب على الاستماع وبروتوكولات المناقشة.
- تناول الجدل تناولا صالحا.
- التدريب على إنماء مهارات التوجيه الذاتي والتحليل والتقويم.

1-3- مزايا طريقة المناقشة

تعد طريقة مثلى للتدريس الفعال حيث يصبح الطلبة أكثر اهتماما عندما يشتركون فعليا:

- يتلقى المعلم تغذية راجعة، ويتعلم العلم الذي يستخدم النقاش بسرعة من خلال تعليقات الطلبة حول مقدار فهمهم وخلفياتهم العلمية ثم يوجه المعلم المناقشة ويدفعها بسرعة عندما يفهم الطلبة المعلومات ويبطئ من سرعتها عندما يواجهون مصاعب في فهم المعلومات.[2]
- تشيع جو من الحيوية في الصف و تكسر الجمود و تثير الدافعية للتعلم.
- تفسح المجال أمام المعلم لتنمية انتباه التلاميذ والتفكير في المستقبل.
- تثبت المعلومات في ذهن التلاميذ.
- تركز على جعل الطالب يستعمل فكره لا مجرد ذاكرته.[3]

1-4- سلبيات طريقة المناقشة

- مجرد حوار شفوي وبالتالي يصعب تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم الأخرى مثل المهارات اليدوية.

---

[1] **نفس المرجع**، ص212.

[2] حسين محمد أبو رياش وآخرون: **قراءات في طرق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994، ص86.

[3] مصطفى نمر وآخرون: **استراتيجيات تدريس العلوم والرياضيات**، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص105.

- قد يعاني المعلم في طرح الأسئلة ويكثر منها لدرجة قد تؤدي إلى تشتيت أفكار الطلاب أو خروجهم عن موضوع الدرس.
- تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من قبل المعلم.
- صعوبة تقييم وتقويم الطلاب على معيار واحد لأن مستوى ونوعية الأسئلة الموجهة لكل طالب مختلفة عن تلك التي توجه لطالب آخر.[1]
- تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الصف والانتباه للتصرفات الجانبية التي قد تحدث من الطلاب.
- تستبعد الخبرات المباشرة في التعليم إذ غالبا ما تتناول موضوعات لفظية وتتم دون استخدام مواد محسوسة أو وسائل تعليمية.[2]

2- طريقة حل المشكلات

2-1- تعريف طريقة حل المشكلات

المشكلة بشكل عام تعني حالة من الشك أو الحيرة تتطلب القيام بعمل يرمي إلى التخلص من هذه الحالة أو هي موقف غامض يواجه الفرد، ولا يستطيع التغلب عليه في ضوء خبراته الحالية يثير تفكيره ويدفعه للبحث عن خبرات جديدة تمكنه من إزالة غموض الموقف والتغلب عليه للوصول إلى حل.[3]

تعتبر طريقة حل المشكلات من الطرائق التي يتم التركيز عليها في عملية التدريس وهي عملية يتم فيها التعلم عن طريق إثارة مشكلة في أذهان المتعلمين بصور تدفعهم إلى التفكير العلمي الهادف للوصول إلى حلول مدروسة لهذه المشكلة، أي أن هذه الطريقة تشجع المتعلمين على البحث واكتشاف المعرفة بأنفسهم من خلال حلهم للمشكلات المطروحة عليهم ومن جهة أخرى فإن نجاح التلاميذ في معالجة المشكلات المطروحة عليهم، يعدهم لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجههم في حياتهم مما يسهم في النهاية إلى إعداد جيل قادر على حل مشكلات المجتمع.

[1] عبد الله محمد خطابية: **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة للشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص ص271، 272.
[2] سحر أمين كاتوت: **طرق تدريس الجغرافيا**، دار دجلة، عمان، ط1، 2009، ص74.
[3] فخري رشيد خضر: **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص232.

كما أن طريقة حل المشكلات بإمكانها أن تساعد التلاميذ على اكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية وتطبيقها والاستفادة منها في مواقف تعليمية جديدة ولكي يكون الموقف مشكلة لابد من توفر ثلاثة عناصر أساسية هي:[1]

- وجود هدف يسعى إليه الإنسان.
- وجود صعوبة تحول دون تحقيق هذا الهدف.
- وجود رغبة في التغلب على الصعوبة عن طريق نشاط معين يقوم به التلميذ.

2-2- خطوات حل المشكلات [2]

2-2-1. الإحساس بالمشكلة: شعور المتعلم بالمشكلة يولد له نوع من الإثارة والدافعية لحلها، كما يولد نوع من التحدي العقلي لأنه إذا لم يشعر المتعلم بالمشكلة فإنه لم يفكر بحلها والمعلم الناجح هو الذي يثير لدى تلاميذه الشعور بوجود مشكلة من خلال المناقشة أو من خلال توجيه الأنظار إلى الأحداث الجارية أو القضايا المثيرة، حيث يشعر التلاميذ بنوع من التحدي لمواجهة تلك المشكلة.

2-2-2. تحديد المشكلة: يكلف المعلم تلاميذه بكتابة المشكلة أو صياغتها ومن تم يمكن أن تقرأ في الصف أو تكتب على السبورة لمناقشتها، وعليه للتلاميذ صياغة بعض الجمل والتساؤلات التي تتعلق بالمشكلة وتعتبر إشتراك التلاميذ في تحديد المشكلة يساعد على إقبال التلاميذ على دراستها وما لم تحدد المشكلة وتفهم أبعادها فإن أهداف عمل التلاميذ تبقى غامضة وغير واضحة.

2-2-3. جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة: حيث يوفر المعلم بعض المراجع للطلبة لمراجعتها وجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة المراد حلها.

2-2-4. وضع الفروض كحلول للمشكلة: يقدم الطلبة تفسيرات للموقف المشكل بهدف اختبارها، كما يساعد المعلم في اختيار الفروض ذاتها العلاقة بالمشكلة والتي تقود إلى حلها، من خلال المناقشة والتجريب.

---

[1] عبد اللطيف بن حسين بن فرج: **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص100.

[2] عادل أبو العز وآخرون: **طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص162.

2-2-5. اختبار الفرضيات: يوجه المعلم الطلبة لاختبار الفرضيات تجريبيا للتحقق من صحتها.

2-2-6. الوصول إلى حل للمشكلة وتعميمه: يوفر المعلم فرصا للمناقشة والحوار بين الطلبة للتعرف على ما توصلوا إليه من استنتاجات، ويمكن تأكيد الاستنتاج ليصبح تعميما أو أحكاما عامة تصلح لحل بقية المشكلات المشابهة لتلك المشكلة وبالتالي تعميمه على مواقف في حياتهم اليومية.

2-3- مزايا طريقة حل المشكلات[1]

- تحقق مبدأ التعلم الذاتي.
- تدريب الطلاب على بعض المهارات مثل القراءة وجمع المعلومات.
- الخبرة المباشرة.
- تنمية روح التعاون عن طريق تقسيم الفصل إلى مجموعات وتكليف كل مجموعة بحل مشكلة معينة.

2-4. عيوب طريقة حل المشكلات[2]

- يكون المشكلات التي يحس بها الطالب غير ذات قيمة.
- من المحتمل أن لا يصل الطالب إلى حل المشكلات بنفسه.
- وقت الدراسة لا يكفي لدراسة جميع أجزاء المحتوى الدراسي باستخدام طريقة حل المشكلات حيث أن هذه الطريقة تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين.

3- طريقة الإلقاء (المحاضرة)

3-1- تعريف طريقة الإلقاء

تعد طريقة المحاضرة من أقدم طرائق التدريس وتسمى بالطريقة الإلقائية فقد كان المعلم يلقي الدروس وكان على الطالب أن يستمع إليه فلا يسمح له بالمناقشة ولا بالاشتراك في البحث.[3]

[1] فخري رشيد خضر، **مرجع سابق**، ص234.

[2] عادل أبو العز وآخرون، مرجع سابق، ص165.

[3] صفاء أحمد الغزالي وآخرون: **الحداثة في العملية التربوية**، دار الثقافة للشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص191.

3-2- خطوات طريقة الإلقاء

وقد حددها العالم "يوهان هربارت" وتلاميذه فيما يلي:[1]

3-2-1. المقدمة والتمهيد: والغرض فيها هو إعداد العقول للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكير الطلاب بالدرس السابق.

3-2-2. العرض: ويتضمن موضوع الدرس كله من حقائق وتجارب وصولا إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح عليها، لذا فإنها تشمل على الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

3-2-3. الربط: والغرض منه أن يبحث المعلم عن الصلة بين الجزئيات ويوازن بعضها البعض حتى يكون الطلاب على بينة من هذه الحقائق وقد تدخل هذه الخطوة عادة مع المقدمة والعرض.

3-2-4. الاستنباط: وهي خطوة يمكن الوصول إليها بسهولة إذا سار المعلم في الخطوات السابقة بطريق طبيعي، إذ بعد أن يفهم الطالب المعلومات يمكنهم الوصول إلى القوانين العامة والتعميمات واستنباط القضايا الكلية.

3-2-5. التطبيق: وفيها يستخدم المعلم ما وصل إليه من تعميمات وقوانين يطبقها على معلومات جديدة حتى يتأكد من ثبوت المعلومات في أذهان الطلاب ويكون هذا التطبيق على صورة أسئلة.

3-3- أساليب طريقة الإلقاء

3-3-1. المحاكاة: وهي قيام المعلم ببعض الأفعال والنشاطات ويرددها المتعلمون من بعده أو يقلدون ما يفعله المعلم، وهي لا تحتاج إلى عتاد كبير إذا أحسن المعلم إعداد التهيئة الجيدة وهي من الأساليب الجيدة لتحفيز المتعلمين وإثارتهم.

3-3-2. العرض التوضيحي: يهدف إلى بيان الحقائق والظواهر والعمليات من خلال مشاهدة المتعلمين المباشرة لها أو لنماذج حية أو تعبيرية عنها.[2]

---

[1] إيمان محمد عمر: **طرق التدريس**، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، ط1، 2010، ص ص 298، 299.

[2] عدنان أحمد أبو دية: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001، ص ص120،121.

3-4- أنواع الإلقاء[1]

3-4-1- العرض المقروء: أي القراءة المباشرة من دفتر التحضير أو الكتاب المدرسي.

3-4-2- العرض الحر: أي إلقاء المحاضرة دون الرجوع إلى دفتر التحضير أو الكتاب المدرسي.

3-4-3- الإلقاء الحر: باستخدام مفكرة أو قصاصة ورق مدون عليها النقاط الرئيسية.

3-5- مزايا طريقة الإلقاء[2]

- تسمح بتغطية قدر كبير من المادة العلمية في وقت محدد وبغرض منظم.
- تناسب المجموعات الكبيرة من الطلاب فهي تواجه مشكلة كثرة عدد التلاميذ في الصف وضعف الإمكانيات المتاحة للتعلم.
- اقتصادية في الأجهزة وفي عدد المتعلمين.
- مناسبة لعرض موضوعات علمية جديدة.
- تفسح المجال للمعلم كي يكمل المنهاج الدراسي المقرر خلال العام الدراسي.

3-6- مساوئ طريقة الإلقاء[3]

- عدم ارتباط الحقائق العلمية بالممارسة التي هي شرط من شروط التعليم الجيد مما يفقد المعلم جزءا من آثار التعلم الناتج، ولا يساعد على تدعيم العملية التعليمية أو تعزيزها.
- إن هذه الطريقة تعتمد على استخدام القدرة على الحفظ لدى الطالب ولا تتعامل مع باقي القدرات الأخرى التي يجب تنميتها مثل القدرة على الاستنتاج أو إجراء المقارنة واستخلاص النتائج.
- عدم تماشي هذه الطريقة مع المبادئ الحديثة التي تنادي بوجوب مساعدة الطالب على التعلم وليس على أساس حشو رأسه بالمعلومات.
- هذه الطريقة غير مشوقة نظرا لسلبية دور التلاميذ فيها، ولذا فهي لا تجذب انتباهه ولا تثير فيه غريزة حب الاستطلاع أو الفضول للبحث العلمي.

---

[1] فخري رشيد، مرجع سابق، ص179.

[2] سليم إبراهيم الخزرجي: **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص178.

[3] رمضان القدافي: **نظريات التعلم والتعليم**، الدار العربية، ليبيا، دون طبعة، دون سنة النشر، ص20.

4- طريقة المشروعات

4-1- تعريف طريقة المشروعات

هي إحدى طرق التربية والتعليم التي يقوم التلاميذ فيها بنشاط ذاتي تحت إشراف المدرس ويمكن أن يعدها واحدة من طرق تنظيم المنهج المدرسي، وهي تتماشى مع منهج النشاط لأنها تجعل التلاميذ يحيون من المدرسة حياة طبيعية مبنية على نشاطهم الذاتي ويتعلمون عن طريق هذا النشاط أي عن طريق العمل.[1]

4-2- خطوات تطبيق المشروعات

4-2-1. اختيار المشروع: وهي أهم مرحلة من مراحل المشروع إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع ولذلك يجب أن يكون المشروع متماشيا مع ميول الطلاب، وأن يعني بناحية هامة من حياة الطلاب وأن يؤدي إلى خبرة وفيرة ومتعددة الجوانب وأن يكون مناسبا لمستوى الطلاب وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة وأن تراعي ظروف المدرسة والطلاب وإمكانيات العمل.

4-2-2. التخطيط للمشروع: أن يقوم الطلاب بالإشراف على العمل وذلك بوضع خطة ومناقشتها تحت إشراف المعلم، من حيث الأهداف والنشاطات والمعرفة ومصادرها والمهارات والصعوبات العملية، ويدون كل ذلك في الخطة التي تكون جاهزة للتنفيذ وأن يسجل دور كل طالب منهم في العمل على أن يقسم هؤلاء إلى مجموعات، وتدون كل مجموعة عليها في تنفيذ الخطة ويكون دور المعلم في رسم الخطة هو الإرشاد والتصحيح وإكمال النقص.

4-2-3. التنفيذ: هي مرحلة النشاط والحيوية حيث يبدأ الطلاب بالحركة والعمل فورا، ودور المعلم هنا هو تهيئة الظروف وتدليل الصعوبات، كما يقوم بعملية التوجيه التربوي ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل منهم كما يلاحظ أثناء التنفيذ وتشجيعهم على العمل والاجتماع معهم إذا دعت الحاجة لمناقشة بعض الصعوبات ويقوم بالتعديل في سير المشروع.[2]

---

[1] عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: **المناهج أسسها وتقويم أثرها**، مكتبة مصر، القاهرة، دون طبعة، 1996، ص115.

[2] إيمان محمد عمر، **مرجع سابق**، ص ص 312،311.

4-2-4. التقويم: يقوم المعلم بمتابعة تنفيذ وتوجيه النصح والإرشاد للعاملين ويتأكد الطلاب من ارتباط النتائج المحققة بالأهداف المرسومة ثم يقوم رائد الفريق بكتابة تقرير حول المشروع يتضمن خطوات العمل والصعوبات التي واجهتهم وكيفية التغلب عليها ثم يقرؤه على زملائه، ويجيب على أسئلتهم.[1]

4-3- مزايا طريقة المشروع[2]

- إن طريقة المشروع تستمد حيويتها من ميول التلميذ وحاجاته.
- إن التلاميذ يقومون بوضع خطة العمل ونشاطات عديدة تكسبهم الخبرة الكافية حيث تتحول المدرسة إلى كتلة نشاط فتكثر الرحلات والمناقشات.
- إن المعلومات التي يحصل عليها أو يقدمها المدرس تأتي لتفسير موقف أو لتوضيح مشكلة.
- أنها تغرس في التلميذ صفات حميدة كالتعاون وتحمل المسؤولية والإخلاص في العمل كما تدفعه إلى الاستعانة بالمصادر العلمية والمراجع.

4-4- عيوب طريقة المشروع[3]

- إن طريقة المشروع تبالغ في مراعاة حاجات التلميذ وميوله على حساب حاجات المجتمع وقيمه.
- أنها تركز على التلميذ وميوله وتترك قيم الجماعة للصدفة.
- أنها تبالغ في إعطاء التلميذ الحرية المطلقة وقد أهملت التوجيه والرقابة.
- قد يتشعب المشروع في اتجاهات عدة، الأمر الذي يجعل الخبرة التي يحصل عليها التلميذ سطحية وغير ذات قيمة.
- قد تتكرر بعض المشاريع نتيجة لعدم التخطيط المسبق.

---

[1] محمد طافش الشفيرات: **استراتيجيات التدريس والتقويم**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص178.

[2] سالم نادر عطية أبو زيد: **الوجيز في أساليب التدريس**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص ص48،49.

[3] **نفس المرجع**، ص 50.

5- طريقة التعليم التعاوني

5-1- تعريف طريقة التعلم التعاوني

هو تصميم المهمة التعليمية على نحو يتيح الفرص للطلبة للتفاعل بشكل بناء يشمل الدعم المتبادل بهدف إتقان الهدف من الدرس.[1]

5-2- مراحل التعلم التعاوني: يتم بصورة عامة وفق أربعة مراحل هي:

5-2-1. المرحلة الأولى: هي مرحلة التعرف وفيها يتم فهم المشكلة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزائها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

5-2-2.المرحلة الثانية: هي مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون وتحديد المسؤوليات الجماعية، وكيفية اتخاذ القرارات المشتركة وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

5-2-3. المرحلة الثالثة: هي الإنتاجية ويتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

5-2-4. المرحلة الرابعة: مرحلة الإنهاء ويتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في حلبة الحوار.

5-2-5. المرحلة الخامسة: مرحلة العرض يقوم المعلم بعد مرحلة إنهاء العمل بتحديد وقت العرض والوقت المخصص لكل مجموعة وتحديد الوقت المخصص للمناقشة لكل مجموعة حيث يقوم قائد العرض في المجموعة الأولى بعرض إنتاج المجموعة ويعطيه المعلم التقرير المناسب، ثم يفتح المعلم باب المناقشة والتعليق حيث يراعي إيجابيات العمل، أشياء يمكن أن تضاف أو تلغى للعمل مقترحات بالتطوير وتوصيات تأخذ من العمل ثم يقوم المعلم بالتعقيب على العمل ويشكر المجموعة وينتقل لمجموعة أخرى.[2]

[1] بطوس حافظ بطرس: **طرق تدريس طلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دون طبعة، 2007، ص249.

[2] ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر: **الانضباط التعاوني**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 2008، ص38.

5-3- مزايا طريقة التعلم التعاوني[1]

- يحقق تحصيلا أعلى ويزيد الاحتفاظ بالتعلم.
- استخدام مهارات التفكير الناقد.
- ينمي اتجاهات وعلاقات أكثر إيجابية مع الزملاء بغض النظر عن الطبقية الاجتماعية، الجنس، القدرة والعرق.
- يقلل من السلوك المعطل للتعلم ويزيد من الوقت المبذول على المهمة التعليمية.
- ينمي اتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة والمعلمين ومديري المدارس والتلاميذ.

6- طريقة لعب الأدوار

6-1- مفهوم طريقة لعب الأدوار

تعتبر هذه الطريقة أحد أساليب التعليم القائمة على إشراك المشاركين والمراقبين في موقف ينطوي على مشكلة حقيقية والرغبة في التوصل إلى الحل والفهم اللذان يولدها الإشراك.[2]

6-2- خطوات طريقة لعب الأدوار[3]

- تهيئة المجموعة.
- اختيار المشاركين.
- تهيئة المكان.
- إعداد المراقبين المشاهدين.
- التمثيل والأداء.
- المناقشة والتقويم.
- إعادة التمثيل.
- المناقشة والتقويم مرة أخرى.

---

[1] عبد الرحمان ومحمد حسن: **أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (25)، ص405.

[2] وليد أحمدى جابر: **طرق التدريس العامة، تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، عمان، ط2، 2005، ص248.

[3] عفاف عثمان مصطفى: **استراتيجيات التدريس الفعال**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2014، ص285.

- المشاركة في الخبرات والتعميم.

6-3- إيجابيات طريقة لعب الأدوار[1]

- تجعل الدرس أكثر متعة وحيوية.
- ترسخ المعلومات لدى المتعلم.
- تكسب المتعلم الطلاقة.

6-4- سلبيات طريقة لعب الأدوار[2]

- تحتاج لجهد كبير في إعدادها.
- تحتاج لوقت لتدريب المتعلمين عليها.
- لا تلاءم كثيرا من الموضوعات.

7- طريقة العصف الذهني

7-1- مفهوم طريقة العصف الذهني

عرفت بأنها: "تمثيلات عقلية للرموز اللغوية وتكون هذه التمثيلات في أشكال غير منطوقة أو ملفوظة، وتترادف هذه الكلمة مع بعض المصطلحات الأخرى مثل التصور البصري، أو التصور العقلي، التفكير المكاني".

كما عرفت بأنها: " مجموعة من الصور أو الأصوات أو الجوانب الملموسة، تكون على الفرد".[3]

7-2- مراحل طريقة العصف الذهني

قسم روشكا العصف الذهني إلى ثلاث مراحل[4]

---

[1] **نفس المرجع**، ص287.

[2] عفاف عثمان مصطفى: **مرجع سابق**، ص288.

[3] ماهر شعبان عبد الباري: **استراتيجيات فهم المقروء**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص97.

[4] نوال إبراهيم شنتوت وآخرون: **طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2008، ص ص33،34.

7-2-1. المرحلة الأولى: حيث يتم توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية لعرضها على المشاركين، ويفضل أن يختار المشاركون رئيسا يتصف بالمرح والبشاشة يدير الحوار ويكون قادرا على تهيئة الجو المناسب لتقديم المعلومات وإثارة الأفكار والحوار، ويقوم أحد المشاركين بتسجيل أهداف الجلسة.

7-2-2. المرحلة الثانية: يتم في هذه المرحلة وضع تصور للحلول من خلال إيداع أكثر عدد من الأفكار وتجميعها وإعادة صياغتها، حيث يتم ذلك في البداية بشكل فردي ثم فكري جماعي مشترك مع مراعاة قبول آراء الآخرين وعدم نقدها.

7-2-3. المرحلة الثالثة: يتم تقديم الحلول واختبار أفضلها.

7-3- أهمية العصف الذهني[1]

- تنمية الإبداع والابتكار لحل مشكلة ما وإثارة اهتمام وتفكير المتعلمين في المواقف التعليمية.
- تنمية تأكيد الذات والثقة بالنفس مع توضيح نقاط واستخلاص الأفكار أو تلخيص الموضوعات.
- الإقلال من الخمول الفكري ويكون الرأي وطرح الأفكار أو تلخيص الموضوعات.
- تنمية حلول ابتكاريه للمشكلات تساعد الطلاب على الإبداع والتفكير.
- إثارة اهتمام وتفكير الطلاب في المواقف التعليمية وتنمية تأكيد الذات والثقة بالنفس.
- تحديد مدى فهم المتعلمين للمفاهيم والمبادئ ومدى استعدادهم للانتقال إلى نقطة أكثر عمقا.
- توضيح نقاط واستخلاص أفكار وتهيئة المتعلمين لتعلم الدرس اللاحق.

7-4- عيوب طريقة العصف الذهني[2]

- الخروج عن موضوع البحث أو مشكلة دون قصد من المجموعة وتسجيل بعض الأفكار البعيدة عن الموضوع.
- فقدان التركيز أو التشتت في الأفكار.
- أحيانا قد يسيطر فرد على المجموعة.

[1] أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل: **أساليب التعليم والتعلم النشط**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دون بلد نشر، ط1، 2012، ص131.

[2] نجوى عبد الرحيم شاهين ومحمد صابر سليم: **أساسيات وتطبيقات في علم المناهج**، دار القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص266.

- صعوبة توفير الوقت والمكان والمواد المناسبة للمجموعة وعدم إبداء التحفظات على الآراء من قبل المستمعين وإعادة أفكار أكثر من مرة وشعور الجالسين بالقلق.
- لا يمكن إجراء بشكل منفرد ووجود فترات من السكون الحرجة وسيطرة شخص واحد أو شخصين على الجلسة مع عدم إسهام أفراد آخرين.
- قائد الجلسة يحتاج إلى إعطاء تشجيع متواصل للمشاركين.

8- طريقة الاستقصاء

8-1- مفهوم طريقة الاستقصاء

هو عملية بحث وتقصي يسعى من خلالها الفرد إلى المعرفة والفهم بصورة أكثر شمولية، أي أن الاستقصاء هو طريق الفرد إلى التفكير ويتعامل الاستقصاء العلمي والذي يعتبر جزءا من الاستقصاء العام مع الظواهر الطبيعية والذي يحكم باعتقادات وافتراضات.[1]

8-2- شروط تطبيق طريقة الاستقصاء

هناك ثلاث متطلبات رئيسية لتطبيق هذه الطريقة وتتمثل في: [2]

- ضرورة أن يكون النظام الاجتماعي للفصل مشجعا لعملية الاستقصاء ولابد أن تكون كل وجهات النظر وكل الآراء مسؤولة ومقبولة بصورة مبدئية، كقضايا تستحق البحث وإذا انتقى هذه الشرط فلن تصلح هذه الطريقة.
- ضرورة أن يرتكز الاستقصاء على الافتراضات وهي الاستنتاجات المبدئية التي يكونها الأفراد من الظواهر، ويتوجه النقاش نحو تكوين الفرضيات والحلول الافتراضية للمسائل المطروحة للنقاش، وتصبح المعرفة عبارة عن مجموعة من الفرضيات تتعرض للاختبار وإعادة الاختبار بصورة مستمرة بين التلاميذ ومعلمهم أثناء قيامهم بتجميع المعلومات والبيانات اللازمة للتحقق من تلك الافتراضات.
- تستخدم الحقيقة كدليل، وهذا يتطلب التأكد من ثبات وصدق الحقائق لاستخدامها كأدلة تؤدي إما لقبول أو رفض الفرضيات.

---

[1] حسين محمد أبو رياش وآخرون: **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص114.

[2] عبد الرزاق الصالحين الطشاني: **طرق التدريس العامة**، دار الكتب الوطنية بنغازي، ط1، 1998، ص ص 267، 268.

8-3- عيوب طريقة الاستقصاء[1]

- مواجهة بعض الطلاب لصعوبات وخاصة بطئ التعلم حيث تتطلب هذه الطريقة تحديد المشكلة، وفرض الفروض واختبارها ثم الوصول إلى استنتاجات كلها تمثل مشكلة للطالب البطيء التعلم.
- تتطلب هذه الطريقة خبرات معرفية كمتطلبات سابقة للتعلم.

9- طريقة الاستقراء

9-1- مفهوم طريقة الاستقراء

"هي الانتقال بالتلميذ أثناء سير الدرس من الجزء إلى الكل، فيبحث المعلم عن المفاهيم الجزئية للموضوع المدروس بواسطة الدرس والمشاهدة وحمل التلاميذ على اكتشاف الحقائق والتعرف عليها، متدرجين من الجزء إلى الكل فيصل إلى التعميم والمفاهيم الكلية الشاملة بعد التجزئة، ويواصلوا من درس الأمثلة والاستقراء حقائقها إلى استنباط القاعدة التي يرغب المعلم تعليمهم إياها.[2]

9-2- خطوات طريقة الاستقراء[3]

9-2-1. التمهيد أو المقدمة: وهي مراجعة الأفكار والمعارف والخبرات القديمة المتصلة بموضوع الدرس الجديد، واستدعاء تلك الأفكار والمعارف والخبرات إلى مركز انتباه المتعلمين وتهيئة أذهانهم وجذب انتباههم لمحتويات الدرس الجديد بوسائل شتى منها اختيار وتنظيم وربط المعلومات والخبرات السابقة التي تستوجبها عملية التعلم.

9-2-2. العرض والتوضيح: وفيها يخطوا المعلم بالمتعلمين إلى فهم الموضوع الدراسي الجديد عن طريق توضيح الأفكار والمعلومات والخبرات، كما يتم هنا الاستعانة بالأمثلة والنظائر المتنوعة ذات العلاقة المنطقية بالنتائج المراد الوصول إليها، مع مراعاة التدرج بمحتوى الموضوع من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الأصعب ومن المحسوس إلى المجرد.

---

[1] عبد الحميد شاهين: **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية، الإسكندرية، دون طبعة، دون سنة نشر، ص95.

[2] محمد صالح جمال وآخرون: **كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الإبتدائية**، دار الشعب، بيروت، ط4، دون سنة نشر، ص27.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: مرجع سابق، ص101.

9-2-3. الربط: وفي هذه المرحلة يحاول المعلم مساعدة المتعلمين على تحليل المعارف والخبرات الجديدة ومقارنتها وإدراك الشبه والارتباط بينهما، وبين المعارف والخبرات السابقة وذلك لكي يستطيع المتعلمون الانتقال إلى تنظيم معرفي، وعلى هذه الخطوة يتوقف نجاح عمليتي التعليم والتعلم.

9-2-4.التعميم: ويشمل عمليات التلخيص والاستنتاج للأفكار الرئيسية والقاعدة العامة عن طريق صياغة المتعلمين، ما يجدونه من العناصر العامة المشتركة في المعلومات والحقائق بعبارة واحدة مفهومة وواضحة تمثل مبدأ.

9-2-5. التطبيق: وهي خطوة التمرين والتدريب على المعارف والمهارات والقواعد التي تم اكتسابها والوصول إليها من الخطوات السابقة.

9-3- مزايا طريقة الاستقراء [1]

لاستخدام الاستقراء في التدريس مزايا وقيم تربوية عديدة فهي تتيح للمتعلم فرصة المشاهدة والملاحظة واكتشاف الحقائق والتعلم عليها تدريجيا من الجزء إلى الكل، كما تعوده تطبيق ما توصل إليه على مواقف وأمثلة جديدة مما ينمي مهارات التفكير السليم من دقة الملاحظة والتأني في الاستقراء والاستنباط، فضلا عن أن الاستقراء وسيلة مناسبة في التدريس حيث أنها تحث المتعلم على النشاط والعمل والاعتماد على النفس والتعود على الصبر وزيادة الثقة بنفسه، وشد الانتباه مما تبعده عن الشرود والملل والتشتت.

ثامنا: معايير اختيار طرق التدريس

لكي يتمكن المدرس من اختيار طريقة التدريس المناسبة لابد من توافر معايير محددة تمكنه من اختيار طريقته ومن هذه المعايير:[2]

1-الأهداف التعليمية: إن لكل هدف من الأهداف طريقة خاصة بتدريسه وتعد الأهداف التعليمية عاملا أساسيا تؤثر في قرارات المعلم المتصلة بالطريقة التي سوف يتبعها لتحقيق تلك الأهداف، فطريقة التدريس

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص102.

[2] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **المناهج طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص ص 176،177.

المستعملة في تدريس المعلومات أو الحقائق تختلف عن الطريقة التي تتبع في تدريس المفاهيم لدى المتعلمين.

2- طبيعة المتعلم: لابد أن تكون طريقة التدريس المختارة مناسبة لمستويات المتعلمين وقادرة على شد انتباههم وإثارة تفكيرهم، ومتناسبة مع خبراتهم السابقة وأن تراعي الفروق الفردية بينهم.

3-طبيعة المادة الدراسية: بما أن المواد الدراسية تختلف من حيث طبيعتها من مجال إلى مجال آخر، فالتاريخ مثلا: يتضمن حقائق وأهداف تنتمي إلى الماضي ولا يمكن إثباتها تجريبيا في المعمل لذلك تختلف طرائق تدريس التاريخ عن طرائق تدريس العلوم التي يمكن أن تتم في المعمل بالتجارب.

4-المدرس: يختلف أداء المدرس لطريقة التدريس باختلاف كفاءته ومهارته وشخصيته، ولكل مدرس أسلوبه الخاص في التدريس، لذلك فإن الطريقة التي تناسب مدرسا ما قد لا تناسب آخر، وتحدد الطريقة بالنسبة للمدرس تبعا للفلسفة التربوية التي يؤمن بها وتبعا لما يريد تحقيقه لدى المتعلمين.

تاسعا: العوامل المؤثرة في طرق التدريس

إن المدرس ليس حرا في اختيار طريقة التدريس لأن هناك الكثير من العوامل تحكمه في اختيار طريقة التدريس: [1]

1- الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج التعليمي

فهناك فلسفات تؤكد الاهتمام بالمادة الدراسية، وهناك فلسفات تؤكد الاهتمام بالمتعلم، وهناك أخرى تشدد على الاهتمام بالمجتمع ومشكلاته وعلى أساس الفلسفة التي يقوم عليها المنهج تختلف طرق التدريس، فطرائق تدريس المنهج الذي يشدد على المادة غير طرائق تدريس المنهج الذي يشدد على المتعلم.

[1] محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2013، ص114.

2- أهداف التعليم

تعد أهداف التعليم عاملا مهما في اختيار طريقة التدريس فعندما يكون الهدف تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات فإنه يقتضي طريقة تدريس غير الطريقة التي ينبغي اعتمادها عندما يكون الهدف تمكين المتعلمين من مهارات أدائية بمعنى أن لكل هدف أسلوب تدريس.

3- طول المنهج والزمن المتاح لتدريسه

إن حجم محتوى المنهج والوقت المخصص له في جدول الدروس يؤثر في اختيار طريقة التدريس، فالمنهج الطويل مع الوقت القصير يقتضي طريقة تدريس تسمح بتقديم كم كبير من المعلومات في وقت قصير أما إذا كان المحتوى قصيرا والوقت كبيرا فإن ذلك يمنح المدرس فرصة لاختيار الطريقة الأفضل تبعا لظروف الموقف التعليمي ومتغيراته.

4- مستوى الطلبة ونوعيتهم

هل الطلبة من الذين يوصفون بأنهم أذكياء؟ أم بطيئو التعلم؟ أم من الطلبة الذين يحتاجون إلى عناية ورعاية وتربية خاصة؟ هل هم من الذكور أم من الإناث؟ ما هي أعمارهم؟، وهل هم متجانسون؟ أم أنهم مختلفون؟، وما هي مستوياتهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؟.[1]

خلاصة الفصل

طرائق التدريس كانت ولازالت ذات أهمية خاصة بالنسبة لعملية التدريس فقد ركز التربويون جهودهم البحثية طوال العقود الماضية على طرق التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى التلاميذ، ففي النظام الذي يسلكه المعلم لمساعدة التلاميذ على فهم المادة الدراسية وبما يحقق أهدافها بصورة جيدة إذ لابد أن نختار أحسن الطرق وأكثرها اقتصادا في الوقت والجهد، إلا أنه لا يوجد شكل معين يمكننا من اختيار طرائق التدريس وإنما اختيار الطريقة المناسبة يتوقف على مدى إدراك المعلم لطبيعة العلوم بحد ذاتها وكذا معرفة الأغراض والأهداف الواسعة.

[1] عايش زيتون: **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص135.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد.

أولا: النظريات المفسرة لدافعية التعلم.

ثانيا: خصائص الدوافع.

ثالثا: أنواع الدوافع.

رابعا: مكونات الدافعية للتعلم.

خامسا: وظائف الدوافع في العملية التعليمية.

سادسا: علاقة الدافعية بالتعليم.

سابعا: دور المعلم في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم.

ثامنا: بعض الاقتراحات لزيادة دافعية التلميذ للتعلم.

خلاصة الفصل.

تمهيد

الدافعية موضوع بالغ الأهمية في المجال التربوي، فقد أولى التربويون أهمية بالغة لها، وذلك لما لها من تأثير كبير على التعلم فهي من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بالفرد، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة القائمة بين نجاح التلميذ وعامل الدافعية، فهي محفز أساسي للتلميذ، كما تعتبر من أهم شروط التعلم، فللمتعلم مجموعة من الدوافع تحفزه وتدفعه للعمل والمثابرة والاجتهاد وحب التعلم، فنجاح التلميذ مرتبط بالدافعية فوراء كل سلوك دافع معين، حيث أكدت كذلك الكثير من النظريات أن للدافعية دور مهم في التعليم.

فمن خلال هذا الفصل سوف نتطرق إلى مجموعة من العناصر المهمة للدافعية للتعلم حيث تطرقنا إلى بعض النظريات المفسرة لدافعية التعلم، وخصائص الدوافع وأنواعها ومكونات الدافعية للتعلم ووظائفها والعلاقة القائمة بين التعليم والدافعية، بالإضافة إلى دور المعلم في استثارة دافعية التلميذ للتعلم وأخيرا، قمنا بتقديم بعض الاقتراحات التي تساعد على زيادة دافعية التعلم عند التلاميذ.

أولا: النظريات المفسرة لدافعية التعلم

1- نظرية محددات الذات

ركزت هذه النظرية على الحاجات الإنسانية حيث تناولت ثلاث أنواع من الحاجات النفسية الضرورية وهي: "الكفاءة، الاستقلال، الانتماء".

ونظرية محددات الذات من أحدث النظريات في مجال الدافعية الشخصية، وقد أكدت على أن الحاجات الثلاثة: "الكفاءة، الاستقلال، الانتماء"، أساسية لجميع مراحل النمو المختلفة، وعلى هذا الأساس فإن الصحة النفسية تتطلب إشباع هذه الحاجات الثلاث، وإن إشباع واحدة أو اثنين فقط لا يكفي، أما من الناحية الوظيفية فمن المتوقع أن نلاحظ تحسن النمو وفقا للظروف المدعمة للإشباع وكذلك نتوقع الانحدار تحت الظروف المعيقة لإشباع الحاجات الأساسية.[1]

[1] حنان عبد الحميد العناني: **علم النفس التربوي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 2008، ص ص 137،138.

2- نظرية العزو (فاينر)

تعتبر نظرية العزو تنقية وأحكام لمفهوم مصدر الضبط عند روتر، وتعكس ابتعاد عن نظرية التعلم الاجتماعي، حيث يفترض علماء نظرية العزو أن البشر يدفعوا أساسا لفهم أنفسهم والعالم من حولهم، من أجل تحقيق إتقان معرفي للبناء السيئ للبيئة[1].

كما تعتبر من أهم النظريات التي تحدثت عن المسؤولية التحصيلية وربطها بموضوع الضبط من خلال نظرية روتر (1966)، من حيث عزو المواقف المختلفة من قبل الشخص إلى مسببات داخلية وأخرى خارجية، وقد عبر واينر عن هذه العلاقة بين وجهة الضبط والتحصيل بما أسماه المسؤولية التحصيلية والتي تدل على أن الطالب هو الذي يفسر نتيجة تحصيله سواء كان عاليا أو منخفضا ناجحا أم فاشلا، فإما أن يتحمل هذا الأداء ويعزوه إلى نفسه، وإما أن يعزوه إلى عوامل أخرى خارجية عن ذاته، فعندما يصل الطالب إلى مرحلة يستطيع أن يعزو فيها جميع مواقف التعليم المختلفة (النجاح والفشل) إلى نفسه نكون قد اقتربنا من الهدف المنشود، لأن الطالب إذا عرف أنه المسؤول عن تحصيله فإن ذلك يولد لديه دافعا قويا، ليكون أمام موقف يدفعه إلى الجد والاجتهاد والاعتماد على الذات، وعلى جهده وقدرته، ومن هنا تبدأ أهمية أدوار الأدوات التربوية المختلفة في توضيح وترسيخ مبدأ المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى المتعلمين، ليعتمدوا على قدراتهم في تحسين واقع حياتهم الدراسية والاجتماعية.[2]

3- نظرية الأهداف

الهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه والأهداف تحفز الأفراد ليعملوا على خفض التناقض بين ما يعرفوه الآن وما يريدون أن يعرفوه مستقبلا، حيث يمكن أن يشعر الفرد بعدم الارتياح إذ لم يكمل المهمة وتبرز أهمية وضع الأهداف من خلال ما يلي:

- توجه الأهداف انتباهنا إلى المهمة التي نحن بصدد تنفيذها.
- الأهداف تحرك الجهد، وكلما كان الهدف واضحا وصعبا إلى حد ما فإن الجهد المبذول يكون أكبر.

[1] نبيل محمد زايد: **الدافعية والتعلم**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2003، ص75.

[2] محمد سلمان الخزاعلة ومنصور نزال الحمدون: **المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المغرق**، سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلة الجامعة الإسلامية، عمان، 2010، مجلة 18، عدد (1)، ص381-393.

- الأهداف تزيد من المثابرة والمواظبة على العمل، فعندما يكون لدينا هدف واضح نكون أقل عرضة للتشتت أو التوقف عن العمل حتى تبلغ ذلك الهدف.
- الأهداف تعمل على تطوير الاستراتيجيات القديمة المستخدمة غير فعالة.[1]

إن أهداف التعليم تظهر في المواقف التي يكلف فيها الأفراد بالمهمة لأنهم يرونها شيقة في حد ذاتها أي لأنهم استشعروا القيمة الداخلية "الذاتية" المرتبطة بها أو لأنهم وجدوا منفعة في المهارة موضع التدريس، أما أهداف الأداء فتعكس توجها خارجيا، بمعنى أن الشخص يدفع أكثر بالحصول على المكافآت الخارجية (مثل مدح المدرس والتقديرات الجيدة) ويرتبط هذا التوجه بأداء الأقران أو الحصول على الاستحسان الاجتماعي.[2]

4-النظرية الإنسانية في الدافعية (ماسلو)

يهتم هذا الاتجاه بدراسة وتفسير الدافعية وإيضاح مفاهيمها المتعلقة بدراسات الشخصية ومن أبرز علمائه (ماسلو)، الذي يرى أن الدافعية لدى الإنسان تنمو بشكل هرمي لقضاء حاجات يحددها بسبعة حاجات مرتبة من قاعدة الهرم إلى قمته كالتالي:[3]

4-1-الحاجات الفيسيولوجية: وهي الحاجات التي تؤخذ كنقطة الانطلاقة في نظرية الدوافع وتتمثل في الطعام والشراب والهواء والماء والجنس.

وقد خلص بعض الباحثين في دراسة تحت عنوان "التحليل التجريبي للشهية" بأنه توجد علاقة بين الشهية واحتياجات الجسم، فإذا كان هذا الأخير يفتقر إلى بعض المواد الكيميائية فإن الفرد يميل إلى تطوير معين من الشهية لتلبية هذا العنصر الغذائي، وتوفير هذه الحاجات يساعد الفرد للانتقال إلى حاجات ذات مستوى عال.

4-2- حاجات الأمن والسلامة: كل ما له أهمية في تحقيق الحاجات الفيسيولوجية، إلا أنه يعتبر في درجة أقل من هذه الرغبات التي نتحدث عنها في هذا النوع من الحاجات، فعندما تتحقق الحاجات

[1] ثائر أحمد غباري: **الدافعية النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص123.

[2] نبيل محمد زايد: مرجع سابق، ص79.

[3] مروان أبو حويج وسمير أبو مغلي: **المدخل إلى علم النفس التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة العربية، 2012، ص ص147-149.

الفيسيولوجية فإن الفرد يكون في حاجة إلى تحقيق حاجات أخرى أعلى من الأولى وهي تظهر في سلامة الفرد وأمنه وحمايته. ولقد تحدث ماسلو عن الدور المركزي الذي يبديه الوالدين في إعداد أسرة عادية خالية من الجدل والشجار، وبعيدة عن الاعتداءات الجسدية والانفصال العاطفي وكذا حالات الطلاق وغيرها.

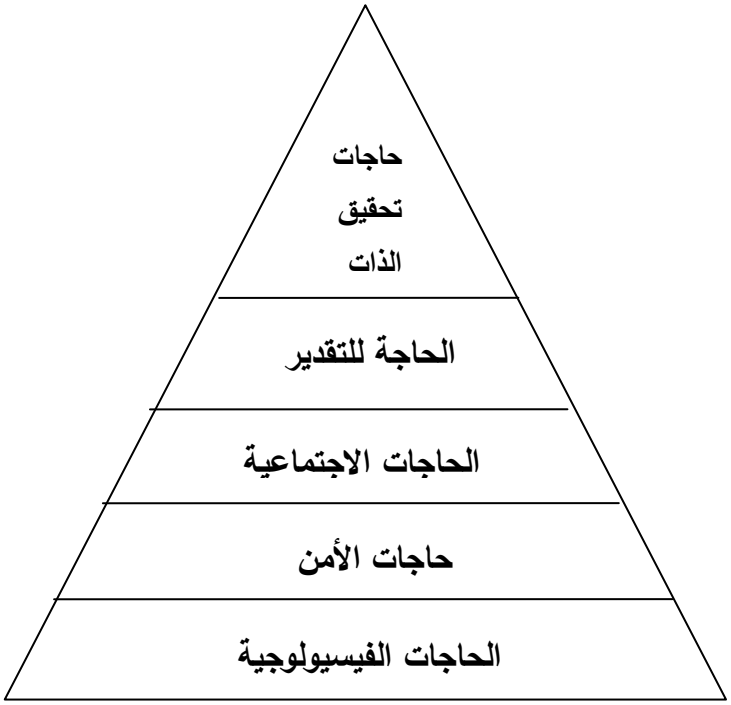
4-3- الحاجة إلى الانتماء والحب: عندما يتم إشباع كل من الحاجات الفيسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة، تبدأ حاجات أخرى في الظهور نسميها حاجات الحب والحنان والانتماء، ومصدر هذه الحاجة تعود لشعور حاجة الفرد إلى العيش وسط جماعة ترتبط بهم مصالح مشتركة، وتنمو هذه الحاجة مع الطفل منذ الشهور الأولى، حيث يكون الانتماء للوالدين مع نمو المحبة والألفة داخل الأسرة.

4-4- الحاجة إلى التقدير: كل الناس في كل المجتمعات-استثناء القليل منهم- لديهم الحاجة أو الرغبة في الاستقرار، وهؤلاء الأفراد يحاولون إشباع هذه الحاجات ليشعروا بالثقة في مواجهة العالم والاستقلالية والحرية، هذا من جهة ومن جهة ثانية يسعى الفرد من خلال هذه الحاجة للحصول على الرغبة في السمعة والهيبة. وقد أكد على هذه الحاجات ألفرد أدلر وأتباعه.

4-5- حاجات تحقيق الذات: وتتم هذه الحاجات عن رغبة الفرد في تحقيق أكبر قدر ممكن من إمكاناته وقدراته، وتظهر هذه الحاجات واضحة في النشاطات المهنية واللامهنية التي يقوم بها الفرد في حياته الراشدة والتي تتفق مع رغباته وميوله، ويرى ماسلو أن الإنسان الذي يستطيع تحقيق ذاته إنما يتمتع بصحة نفسية عالية جدا غير أن ماسلو ويقصر ذلك كله على الأفراد الراشدين فقط، لأن الأطفال لن يتمكنوا من تحقيق هذه الحاجات بسبب عدم اكتمال نضجهم ونموهم، ويمكن بالمقابل رعاية الأطفال وتوجيه نموهم بشكل يمكنهم من التعرف على إمكاناتهم وقدراتهم ويمهد السبل أمامهم لتنميتها وتحقيقها بشكل أفضل.[1]

[1] مروان أبو حويج وسمير أبو مغلي، مرجع سابق، ص149.

وفيما يلي الشكل رقم (01) : هرمية ماسلو "للحاجات الدافعية"



المصدر: مروان أبو حويج وسمير أبو مغلي، مرجع سابق، ص111

5- نظرية التحليل النفسي

ترى هذه النظرية بأن وراء كل سلوك دوافع معينة وبأن تصرفات الإنسان كلها حتى اللاإرادية منها تكون دائما من أجل إشباع رغبة أو تحقيق غاية، وهذا الفكر هو ما جعل "ماك دوجال" ينادي "بفرويد" زعيما لعلم النفس التحليلي، وقال بأن فرويد يعتمد في تفسيره للأمراض العصبية على الدوافع ويفسر فرويد دوافع الإنسان بغريزتين أساسيتين هما: الحياة والموت، أما الغريزة الأولى التي تسمى "بالايروس" فهي التي تضم النزوات الجنسية ونزوات حفظ الذات أما الغريزة الثانية التي تسمى "بالثناتوس" فتتكون من مجموعة من النزوات التي تتعارض من الناحية الوظيفية مع نزوات الحياة ومن أبرز مكوناتها: غريزة العدوان، وهاتان الغريزتان تشكل طاقة حيوية عامة تسمى اللبيدو والتي تعبر عن كونها طاقة نفسية انفعالية نابعة من الحافز البيولوجي للجنس. [1]

ويرى فرويد أن لدى الإنسان جهاز كباقي الأجهزة الأخرى الموجودة في الجسم أسماه "بالجهاز النفسي" الذي يتكون من (الهو، الأنا، الأنا الأعلى) ويعرف الهو بأنه مظهر الشخصية وهو يولد مع الإنسان

[1] محمد زيان حمدان: **نظريات التعلم، تطبيقات علم النفس التعلم في التربية**، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 1997، ص ص9-11.

ويتضمن الغرائز الجنسية والعدوانية، في حين يقوم الأنا على مبدأ الواقعية فهو يعمل على كبح رغبات الهو بينما يمثل الأنا الأعلى مخزنا للقيم والمعايير الأخلاقية والاجتماعية والمثل العليا.

والمفهوم الرئيسي الآخر في نظرية سيغموند فرويد هو الدافع اللاشعوري الذي يفسر لماذا لا يستطيع الأفراد فهم ما يسلكون ففي معظم الأحيان يكونون غير قادرين على التعرف على الدوافع الحقيقية التي تكمن وراء سلوكهم بفعل الكبت، فهو بمثابة النشاط العقلي الذي يودع الدوافع أو الأفكار في اللاشعور كميكانيزم دفاعي لتجنب التعامل معها على مستوى الشعور.

ومن النظرية التحليلية نجد أن التلميذ في مجال التعلم مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة والسعادة، فلذلك فإن مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت لديه هذه اللذة والسرور مما يزيد دافعية المتعلم في تكرار المواقف والأنشطة الصفية سعيا للتفوق والنجاح.

ثانيا: خصائص الدوافع

إن ضرورة توضيح خصائص الدوافع للوقوف على دورها في العملية التعليمية مهم جدا، ومن هذه الخصائص ما يلي:[1]

- **توجيه السلوك:** تتميز الدوافع بأنها تعمل على توجيه السلوك نحو هدف معين.
- **تغير السلوك وتنوعه:** أي أن الدوافع تبدأ في تغيير السلوك الكائن الحي ثم يأخذ الكائن الحي في تنويع نشاطه حتى يحقق إشباع الدوافع.
- **الفرضية:** لكل دافع هدف معين يعمل على إنهاء حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.
- **النشاط:** يقوم الدافع بتحريك نشاط الفرد وطاقته ليشبع الدافع، ويزداد نشاط الفرد كلما زادت قوة الدافع حتى يصل إلى الاستجابة التي ترضيه وتنتهي في الوقت نفسه المشكلة القائمة.
- **الاستمرارية:** يستمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق الإشباع المطلوب وينهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع.
- **التحسن:** يتجه السلوك المدفوع للكائن الحي نحو التحسن خلال المحاولات المختلفة التي يقوم بها لإشباع الدافع مما يجعله يكرر السلوك الذي يحقق إشباعه في المرات القادمة.

[1] جيلالي بوحمامة: **الدافعية والتعلم**، مجلة التربية، قطر، سلسلة (38)، عدد (170)، 2009، ص ص 158-178.

- **التكيف الكلي:** إن نشاط الكائن الحي لتحقيق الغرض يقتضي منه تحريك جميع أجزاء الجسم، بمعنى أن إشباع الدافع يتطلب من الكائن الحي تكيفا كليا عاما، وكلما زادت أهمية وقوة الدافع كلما زادت الحاجة إلى التكيف الكلي.
- **توقيف السلوك:** يقف سلوك الكائن الحي إذا تحقق الغرض الذي كان يرمي إليه، أي عندما يتم إشباع الدافع.

ثالثا: أنواع الدوافع

يمكننا التمييز بين نوعين من الدوافع وهما:[1]

1- الدوافع الأولية: تتحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة ونوع الكائن الحي، وتتصل اتصالا مباشرا بحياته وحاجاته البيولوجية الأساسية كدافع الجوع والعطش والدافع الجنسي ودافع الأمومة أو الأبوة وغير ذلك من الدوافع التي أشرنا إليها.

والدوافع الأولية تكاد تكون هي الدوافع المؤثرة في سلوك الكائنات الحية دون الإنسان، وتظهر آثارها بشكل واضح في سلوكه وتصرفاته، ولذلك يمكن التحكم في سلوكها تبعا للتحكم في الدوافع البيولوجية المسيطرة عليها.

2- الدوافع الثانوية: هي التي تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، ونستطيع أن نتبع الطريقة التي تتكون بها الدوافع الثانوية إذا لاحظنا سلوك الطفل الصغير، فسلوك الطفل في شهور حياته الأولى يتحدد تبعا للدوافع البيولوجية الأولية. ولكن إشباع هذه الدوافع لا يتحقق بدون الكبار ومن ثم تنشأ بعض الحاجات والدوافع الجديدة نتيجة هذا الاحتكاك فحاجة الطفل للطعام مثلا (وهي حاجة أولية) تشبعها الأم باستمرار عن طريق الرضاعة أو عن طريق إعطائه وجباته كلما جاع، وباستمرار ارتباط الأم بإشباع هذه الحاجة الأولية تنشأ حاجة جديدة هي حاجة الطفل إلى الأم، وفقدانه الشعور بالراحة والأمن إلا في جوارها، وبالتالي الحاجة إلى محبتها وعطفها، وتصبح الأم على هذا النحو موضوعا لعدد من الحاجات الجديدة التي ترتبط بها.

[1] إبراهيم وجي محمود: **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته**، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، بدون طبعة، 2002، ص ص 47-49.

رابعا: مكونات الدافعية للتعليم

قام الباحث "كوزكي" بدراسة طويلة دامت 10 سنوات بهدف تحديد مكونات الدافعية، وقد سمحت هذه الدراسة بالكشف عن تسعة أبعاد أساسية استنتجت بعد القيام بعدد هائل من المقابلات مع التلاميذ والمربين، والجدول التالي يوضح أهم الأبعاد التي توصل إليها الباحث في سنة 1984[1].

الجدول رقم (1): الأبعاد التسعة للدافعية المدرسية حسب "كوزكي"

الدوافع	وصف المصدر الرئيسي للدافعية
المجال العاطفي الحماس الاندماج الجماعية	التشجيع والاهتمام من طرف الأولياء حب إرضاء الكبار حب العمل الجماعي
المجال المعرفي الاستقلالية الفاعلية الاهتمام	الارتياح عند القيام بنشاط دون إعاقة الآخرين الاعتراف بالتقدم في المعرفة السرور بالأفكار والآراء
المجال الأخلاقي الثقة المطاوعة المسؤولية	الرضا عن الأداء الجيد تفضيل السلوكيات التي توافق قواعد النظام قبول تبعات الأعمال

المصدر: أحمد دوقة وآخرون: **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2013، ص14.

انطلاقا من هذه الأبعاد توصل الباحث كوزكي إلى تصميم مقياس يتضمن تسعة أبعاد، وعند تطبيقه على عينة كبيرة من التلاميذ تراوحت أعمارهم بين 8 و20 سنة تبين للباحث بأنه يمكن تلخيص العوامل التسع في خمسة عوامل أساسية هي:

[1] أحمد دوقة وآخرون: **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2013، ص ص13-16.

- **الحماس:** ويقصد منها طبيعة العلاقة مع الوالدين والمدرسين.
- **الجماعة:** ويقصد منها طبيعة العلاقة التي تربط التلميذ بالعمل المدرسي ومدى اندماج ذلك التلميذ مع أقرانه في الدراسة.
- **الفعالية:** وهي تظهر على شكل الاعترافات التي يتلقاها المتعلم بخصوص جدية نشاطاته المدرسية.
- الاهتمام بالنشاطات المدرسية.
- **المطاوعة والليونة:** أي الامتثال للقواعد والمطالب والواجبات المفروضة على التلميذ.

خامسا: وظائف الدوافع في العملية التعليمية

لقد أدرجت التربية الحديثة أهمية وجود غرض واضح يدفع التلاميذ نحو التعلم، ولذلك فهي تهتم بإتاحة الفرص أمام التلاميذ لكي يشتركوا اشتراكا فعليا في اختيار الموضوعات والمشكلات التي تهمهم والتي تمس نواحي هامة في حياتهم.

ومن الطبيعي أن عمل المدرس لا ينبغي أن ينصرف إلى إشباع دوافع التلاميذ وميولهم الحالية فحسب، وإنما يجب أن يعمل على نمو ميول ودوافع جديدة تساعد في تكوين شخصياتهم واكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة.

ويمكن القول بوجه عام أن للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية التعلم[1]:

1- الأولى: تضع أمام المتعلم أهدافا معينة يسعى إلى تحقيقها، بمعنى أنها تطبع السلوك بالطابع الفرضي، فكل دافع يرتبط بغرض معين يسعى إلى تحقيقه، وحسب حيوية الغرض ووضوحه وقربه أو بعده حسب ما يبدل الفرد من نشاط في سبيل تحقيقه وإشباعه.

2- الثانية: الوظيفة الثانية للدوافع هي أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط، فالتعلم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به الفرد ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تسعى إلى الاشباع ويزداد بزيادة الدافع، فالدوافع تعد الأساس الأول في عملية التعلم هذا ويجب أن ننبه إلى أن بعض الدوافع تمد السلوك بطاقات أكبر مما تمده به غيرها ولكن المهم هو النتيجة النهائية التي تحصل عليها، فقد تستطيع درجات

[1] إبراهيم وجي محمود: **مرجع سابق**، ص ص55-59.

الامتحان كدافع، أن تشجع التلميذ وتمده بقدر من الجهد للمذاكرة والتعلم، ولكن إذا لم تكن المادة المتعلمة نفسها محببة، فقد تقف جهود التلميذ في تعلمها بانتهاء الحاجة إليها في المدرسة ولا تمتد إلى ما بعد المدرسة. ومن ثم يتبين لنا أن بعض الأهداف التي تضعها المدرسة وتجبر التلاميذ على تحقيقها تمثل حالات من الضغط المؤقت تنتهي بنهاية هذا الضغط، تعكس الأهداف الأخرى التي تتصل برغبات التلميذ نفسه وحاجاته.

3- الثالثة: أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم، فالدوافع تجعل الفرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر فعندما يقوم الفرد بقراءة كتاب تحت تأثير دافع معين كمراجعة درس مثلا أو تحضير موضوع، لا ينتبه إلا على الأجزاء المتصلة بما يقوم بعمله ولا يدرك غيرها إلا إدراكا سطحيا، بخلاف ما إذا كان الدافع هو تعلم الكتابة كلها.

ومن هنا تأتي أهمية تحديد أوجه النشاط المطلوب من التلميذ أن يمارسها لكي يتحقق تعلمه ويتحمل سلوكه.

سادسا: علاقة الدافعية بالتعليم

تسهم الدافعية في حدوث عملية التعلم في كونها تزيد من جهود الفرد ومثابرته أثناء عملية التعلم، وتعمل على توجيه مثل هذه الجهود نحو مصادر التعلم المناسبة، واستخدام الإجراءات والأساليب المناسبة. فالدافعية تعمل على توليد سلوك معين لدى الفرد وتوجه هذا السلوك وتحافظ على ديمومته واستمراريته حتى يتم خفض الدافع فالدافعية تسهم في عملية التعليم من حيث:[1]

- **توليد السلوك للتعلم:** فالدافعية تستثير السلوك بغية تخفيض التوتر الناتج بفعل وجود دافع أو حاجة لدى الفرد أو هدف يسعى إلى تحقيقه.
- **توجيه السلوك نحو مصدر التعلم:** فهي تعمل على توجيه السلوك نحو المعلومات والمصادر المهمة ذات العلاقة التي من شأنها أن تساعد في تحقيق الأغراض والأهداف وإشباع الدوافع.
- استخدام الإجراءات والوسائل المناسبة لتحقيق التعلم.
- الحفاظ على ديمومة واستمرارية السلوك حتى يحدث التعلم.

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول: **نظريات التعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص42.

كما يمكن اعتبار الدافعية وسيلة يمكن استخدامها في سبيل انجازات تعليمية معينة على نحو فعال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرة التلميذ على التحصيل، لأن الدافعية على علاقة بميول التلميذ وحاجته فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه، وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشيط وفعال لذا فالدوافع لها أثر كبير في عملية التعلم فلا تعلم بدون دافعية معينة لأن نشاط الفرد وعمله الناتج في موقف خارجي معين، تحدده الظروف الدافعية الموجودة في الموقف.[1]

سابعا: دور المعلم في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم

هناك عدة أساليب وطرق يمكن للمعلم إتباعها لإثارة دافعية تلاميذه ويمكن تلخيص هذه الأساليب في النقاط المهمة التالية:[2]

1- إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس

حيث يعمل المعلم على إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة وذلك من خلال ما يلي:

- توضيح الأهداف التعليمية للدرس وأهمية تحقيقها.
- إثارة حب الاستطلاع عند التلاميذ من خلال تقديم المادة التعليمية بصورة جيدة.
- إحداث تغيرات ملحوظة في البيئة الصفية كترتيب المقاعد ووضع المثيرات الصفية والوسائل التعليمية في أماكن بارزة.

2- المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدرس

- حيث يعمل المعلم على المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ أثناء الدرس وطول مدة الحصة وذلك من خلال:
- تنويع الأنشطة التعليمية الصفية في ضوء الأهداف التعليمية المحددة مسبقا.
- تنويع الوسائل التعليمية وخصوصا التي تعتمد على الحواس.
- استخدام التلميحات الغير اللفظية كالإشارات وحكات اليدين والصوت.

---

[1] ثائر أحمد غباري، مرجع سابق، ص43.

[2] وائل محمود مسعود: **الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة الدافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (1)، العدد (9)، تشرين الأول: السعودية، 2012، ص612.

- قيام المعلم بالتحرك والتنقل داخل الغرفة الصفية مع مراعاة أن تكون حركة وظيفية أي تعمل على تركيز انتباه التلاميذ على النشاط التعليمي الصفي الجاري.
- تجنب السلوك المشتت للانتباه مثل طرق الطاولة بالمسطرة أو التحرك السريع أو الصوت المرتفع.

3- إشتراك التلاميذ في النشاط الصفي التعليمي

ويكون ذلك من خلال:

- إشتراك التلاميذ في تحقيق الأهداف التعليمية واختيار الأنشطة الملائمة لها.
- استخدام أسلوب تمثيل الأدوار.
- العمل في جماعات صغيرة.
- استخدام الأسئلة.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة الصفية واشتراك جميع التلاميذ في النشاط الصفي.

4- تعزيز إنجازات التلاميذ

ويكون ذلك من خلال:

- استخدام أساليب التعزيز الإيجابي بغض النظر عن المعززات المستخدمة.
- استخدام أسلوب التغذية الراجعة.

ثامنا: بعض الاقتراحات لزيادة دافعية التلميذ للتعلم

يمكن استخلاص مقترحات عامة لزيادة الدافعية من وجهات نظر عديدة وهي كالتالي:[1]

- استخدام أسلوب الأسئلة والمناقشة بدلا من تقديم معلومات جاهزة.
- استخدام أسلوب التعلم الذاتي والاكتشاف وذلك بتهيئة الفرص أمام التلاميذ ليحققوا بعض الاكتشافات.
- السماح للأطفال بارتكاب بعض الأخطاء أثناء عملية التعلم لأن ذلك من الشروط الجوهرية للاكتشاف.

[1] حنان عبد الحميد العناني: مرجع سابق، ص ص 153، 154.

- تقديم أسئلة في مستوى التلاميذ بهدف إتاحة الفرصة أمامهم للنجاح.
- توظيف اللعب في التعلم.
- الانتقال من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.
- تنويع أساليب التدريس.
- تنمية أساليب التدريس.
- تنمية الانتماء والاحترام المتبادل بين التلاميذ.
- الابتعاد عن الجنسوية في الفكر والعمل، بمعنى التخلص من المعتقدات البالية حول البنت وقدراتها وتغيير بعض العادات الغير صالحة التي تجعل من البنت سلبية وهامشية ومعاملتها معاملة تتسم بالعدل والمساواة مع الولد حتى يكون لها دور فعال في حياتها الأسرية وتستطيع الإسهام في التنمية الاجتماعية والاقتصادية لمجتمعها.

خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل موضوع دافعية التعلم حيث حاولنا الإلمام بكل جوانب هذا الموضوع والتركيز على العناصر المهمة والنظريات المختلفة التي تناولت التفسيرات المختلفة لدافعية التعلم، وانطلاقا من كل هذا استخلصنا أن للدوافع دور مهم جدا في العملية التعليمية فهي التي توجه سلوك أو نشاط الفرد وهي المحرك الأساسي لتحقيق الأهداف فوراء كل هدف دافع والتعليم يحمل في طياته دوافعه لذلك يمكن القول أن الدوافع هي نقطة أساسية تدفع التلميذ إلى النجاح والمثابرة.

الفصل الرابع: التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد.

أولا: خصائص تلميذ المرحلة الثانوية.

ثانيا: حاجات تلميذ المرحلة الثانوية.

ثالثا: أهداف التعليم الثانوي.

رابعا: مهام الأستاذ في التعليم الثانوي.

خامسا: تطور التعليم الثانوي في الجزائر.

سادسا: مظاهر إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر

سابعا: مهام التعليم الثانوي في الجزائر.

ثامنا: مبادئ التعليم الثانوي في الجزائر.

تاسعا: الانتقادات الموجهة للتعليم الثانوي .

خلاصة الفصل.

تمهيد

تعتبر المنظومة التربوية من أهم المقومات التي ترتكز عليها أي دولة قصد التطور والرقي، فالتعليم من أبرز الأمور المهمة في حياتنا فبالتعليم نتطور فكريا وحضريا وعلميا، ونظرا لهذه الأهمية، فقد حظي التعليم باهتمام كبير في الجزائر بصفة عامة ومرحلة التعليم الثانوي بصفة خاصة، وذلك لكون هذه المرحلة جد مهمة في تحديد وبناء المستقبل فهي المرحلة التي تمهد للتلميذ وتعطي له الفرصة للانتقال إلى مرحلة التعليم العالي وبناء المستقبل.

إن الاهتمام بهذه المرحلة أمر ضروري جدا من أجل تحقيق الأفضل لتلاميذها ومساعدتهم على تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي في هذه المرحلة، وذلك بتنفيذ البرامج التي تساعد على نجاح العملية التعليمية من تحديد الأهداف، وتوفير المناخ المناسب للدراسة واستعمال الأساتذة طرق تدريس ملائمة للوصول إلى أقصى حد ممكن من إشباع حاجات التلميذ والشعور بالراحة والسعادة.

ولقد حاولنا في هذه الفصل التطرق إلى مجموعة من العناصر المهمة عن مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر حيث تطرقنا إلى خصائص وحاجات تلميذ المرحلة الثانوية ومهام أستاذ التعليم الثانوي ومهام التعليم الثانوي ومبادئه وتطوره في الجزائر وأهدافه وكذا مظاهر إصلاح التعليم الثانوي في الجزائر وبعض الانتقادات الموجهة للتعليم الثانوي.

أولا: خصائص تلميذ المرحلة الثانوية

من أهم الخصائص التي يتميز بها تلميذ المرحلة الثانوية ما يلي:[1]

1- النمو الجسمي والفيسيولوجي: يتميز النمو الجسمي في السنوات الأولى للمراهقة بسرعته المذهلة يتفاجأ به تلاميذ المرحلة الثانوية مثال: ارتفاع مطرد في القامة واشتداد العضلات.

كما أن هناك تغيرات فيسيولوجية كتغير معدل النبض الذي خفض بعد البلوغ بمعدل (8) مرات في الدقيقة وغيره في ضغط الدم الذي يرتفع تدريجيا وتغير في استهلاك نسبة الأكسجين إذ تنخفض عما قبل.

[1] عبد اللطيف حسن فرج: **التعليم الثانوي رؤية جديدة**، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 2008، ص ص 41-44.

2- النمو العقلي: ينمو العقل في مرحلة المراهقة، ولكن سرعته تقل عن مرحلة المراهقة المبكرة فتنمو لدى المراهقة عمليات الانتباه وتزداد قدرتها على استيعاب مشكلات طويلة معقدة ترتبط بقدرتها على الحفظ والتذكر لمدة طويلة ويكون تذكرها مبنيا على الفهم والميل إليه ثم استنتاجها لعلاقات جديدة وربطها لما تفهم من موضوعات بغيره لما مر بها من خبرات سابقة.

3- النمو الانفعالي: في هذه المرحلة تنتاب نفس المراهقة ثورات انفعالية تمتاز بالعنف والاندلاع كما يجاورها إحساس بالضيق والتبرم والزهد فمن خواصها القلق الانفعالي نتيجة تغيرات الجسمية والنفسية التي تحدث في هذه الفترة ونتيجة لشعورها أنها بدأت من مرحلة الطفولة إلى مرحلة أخرى متقدمة وعلى المجتمع الذي تعيش فيه أن يفهم ذلك وأن يعاملها على أنها ناضجة وليست كما كان يعاملها من قبل.

4- النمو الاجتماعي: انتقال التلميذ من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة المراهقة يكون ذلك مصحوبا دائما بتغيرات تظهر آثارها في السلوك الاجتماعي.

ثانيا: حاجات تلميذ المرحلة الثانوية

أهم حاجات تلميذ المرحلة الثانوية ما يلي:[1]

1- الحاجة إلى التقدير والتقبل والمكانة الاجتماعية: تمثل مظهرا عاما من مظاهر المراهقة في إحساس التلميذ بتقدير الآخرين يؤدي إلى تقديره لنفسه وبالتالي إلى الإحساس بالأمن والطمأنينة النفسية والعكس، كما أن الإسراف في التقدير لتلاميذ المرحلة الثانوية (المراهقة) يجعلها تسبب بشيء من الغرور يسمى بغرور المراهقة وإلى جعل التلميذ يكون صورة غير صادقة لنفسه.

2- الحاجة إلى تهذيب الذات: الحاجة إلى تهذيب الذات أو ضبطها هي حاجة يشعر بها تلاميذ المرحلة الثانوية (المراهقة)، لأنها محدودة التجربة قليلة الخبرة شديدة الحساسية في نفس الوقت.

3- الحاجة إلى الأمن: تعادل حاجات (المراهقة) إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية والحاجة إلى الأمن النفسي لتلاميذ المرحلة الثانوية الذي ينضج لهم ضرورة الاهتمام بأمرين هما:

- المستقبل الدراسي والمهني.

[1] عبد اللطيف حسن فرج: مرجع سابق، ص ص47-50.

- علاقته بالجنس الآخر في إنشاء أسرة في المستقبل.

4- الحاجة إلى الانتماء: تعد مظهرا من مظاهر الانتماء إلى جماعة شعوره للتجانس ويلتمس فيها التقدير والتقبل والاحترام والمحبة والمودة والانتماء لهم لكي يشبع حاجاته التي تشعره بالأمن في مجتمعه.

5- الحاجة إلى الاستقلال: تظهر في مرحلة النمو الاجتماعي مظاهر نموهم رغبة تلاميذ المرحلة الثانوية في الاستقلال عن الوالدين والتحرر من سلطة الآباء والكبار واعتمادهم على أنفسهم هذه الرغبة شيء طبيعي.

6- الحاجة إلى النجاح: لكل فرد في حياته فترة عمرية بحاجة إلى النجاح وإلى أن يحقق لنفسه قدرا من النجاح وتحقيق الذات.

7- الحاجة إلى الحب والمحبة: إن حاجة التلميذ المراهق إلى المحبة كونها حاجة شديدة.

8- الحاجة إلى النمو العقلي والمعرفي والابتكاري: أي تنمية الفكر وتوسيع قاعدة التفكير على التحصيل العلمي وإلى خبرات جديدة.

ثالثا: أهداف التعليم الثانوي

يتمثل الهدف العام للتعليم الثانوي في أنه يخلق شخصية سوية متزنة تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، وتحدد مسار اتجاهاته ونمط مناهجه وكيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئين المراهقين للانتقال السليم من الطفولة إلى النضج والكمال وحياة المجتمع، والانتقال السليم يتحقق عن طريق بعض الأهداف وذلك عن طريق مراجعة وإصلاح الأنظمة التعليمية الفاسدة منها بشكل مستمر وبما يتناسب مع أهداف التعليم الثانوي، ومن هذه الأنظمة والمفاهيم ما يلي:[1]

- يعتبر التعليم الثانوي جزءا مكملا للنظام التعليمي الأساسي وذلك في سياق عملية التعلم مدى الحياة.
- لكل مواطن الحق في إكمال تعليمه الثانوي سواء كان التعليم العام أو الفني أو المهني بحسب ميوله وقدراته واحتياجات مجتمعه ومتطلبات العمل والحياة.

[1] رمضان سالم النجار: **التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009، ص ص21،22.

يستكمل التعليم الثانوي ما بدأه التعليم الأساسي من أجل التعليم بشكل عام، وذلك من خلال:[1]

- تقديم التعليم الأساسي والعام من أجل مزيد من التعليم.
- إعداد الشباب للانخراط في عالم الشغل.
- الاكتساب المستمر للقيم الثقافية الضرورية لإعداد الشباب للمشاركة الفعالة في مجتمع ديمقراطي يتسم بالحياة النافعة.
- مواءمة التعليم الثانوي بقدر المستطاع مع حاجات الأفراد في المجتمع من أجل تطوير معارفهم وقدراتهم.
- التأكد المستمر من أن أفضل نوعية تقدم من التعليم، تلك التي يتم إعدادها جيدا من حيث المحتوى، المخرجات، التنظيم التقديم، القياس...استخدام المقرر وذلك من خلال التقويم المستمر لها.
- الحصول على طاقة بشرية معدة ومهنية علميا وتقنيا، وهي قيمة اقتصادية واجتماعية.
- الربط بين التعليم المتوسط والجامعي أي بمثابة حلقة وصل بينهما.

كما يجب مراعاة بعض الأهداف للانتقال السليم في الحياة المدرسية بين النضج والكمال والحياة بمختلف أدراجها وهذه الأهداف تتلخص فيما يلي:[2]

- إكساب التلاميذ المفاهيم العلمية الأساسية التي تفيده في حياته المعاصرة.
- تزويد التلاميذ بالمهارات الفكرية والمعرفية العقلية اللازمة للحياة الحديثة بما فيها من تكنولوجيا، وتزيده بمهارات سلوكية تساعده على التغلب على كل أنواع الصراع النفسي.
- تنمية تقدير المسؤولية الاجتماعية من التلاميذ وتنمية قدراتهم المعرفية والإبداعية، ومساعدتهم على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.

[1] بوبكر بن بوزيد: **الإصلاح التربوي في الجزائر**، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2009، ص ص 218،219.

[2] محمود عبد الحليم منسي: **الإبداعي والموهبة في التعليم العام**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون طبعة، 2003، ص ص388،389.

رابعا: مهام الأستاذ في التعليم الثانوي

المرسوم 90-49 المؤرخ في 1990/02/06 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية والقرار رقم 153 مؤرخ في 1991/02/26 المتضمن تحديد مهام الأستاذة في التعليم الثانوي، ينصان بوضوح على الأعمال التي يجب أن يقوم بها الأساتذة في مؤسسات التعليم الثانوي.

وتتخلص في تعليم التلاميذ وتربيتهم في إطار المواقيت، والبرامج، والتوجيهات التربوية، والتعليمات الرسمية التي يجب عليه أن يتقيد بها كاملة، وهو يؤدي عملا أسبوعيا في المؤسسة وتحت سلطة المدير مباشرة، ويقدر العمل بثمانية عشر ساعة، توزع على أيام الأسبوع، باستثناء يوم العطلة الرسمية، ولا يحق للأستاذ أن يحتج على التوقيت، إلا إذا لاحظ فيه تناقضا، أو خللا تربويا كاكتظاظ الساعات في يوم واحد مثلا، ثمة يحق له السيد نائب المدير للدراسات.

بالإضافة إلى ساعات العمل الرسمية، يمكن أن يلزم بأداء ساعات إضافية طبقا للتنظيم الجاري به العمل، ولا يحق له أن يتهرب من أدائه، لأنها ملزمة بمعدل ست ساعات أسبوعيا، وقد تصل إلى ثماني ساعات كحد أقصى في المواد العلمية واللغات، والأستاذ ملزم أيضا بالإضافة إلى تدريس الساعات المقررة في توقيته، وما يتبعها من تحضير وامتحان وتصحيح وتسجيل نقاط في الكشوف، ومشاركة في المجالس التي تكون عضوا فيها، ملزم بتأطير التدريب، والخرجات التربوية، والمشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات، وكذا عمليات التكوين مؤطرا، وهذا سواء في أيام الدراسة أو في أيام العطل ويدخل هذا في إطار الواجبات المهنية.

يكون الأستاذ مسؤولا مسؤولية كاملة عن جميع التلاميذ في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس وفق الجدول الرسمي المسلم له من طرف الإدارة، من حيث الانضباط والأمن والتكفل الكلي بالتلاميذ من بداية الحصة إلى نهايتها ولا يمكن له يتكفل بقسم غير منصوص عليه في جدول خدماته، ويشغل قاعة أخرى غير القاعة التي عنيت له إلا بعد موافقة مدير المؤسسة أو نائبه.[1]

[1] على عالية وعبد الفتاح شني: **دليل الأستاذ المتربص (أستاذ التعليم الثانوي)**، منشورات الشهاب، دار عمان قرفي للطباعة، الجزائر، دون طبعة، 1998، ص ص 41،42.

خامسا: تطور التعليم الثانوي في الجزائر

لقد واجهت الجزائر بعد الاستقلال العديد من المشاكل والصعوبات المتمثلة في تدهور وضعها الاقتصادي وتفشي الأمية والأوبئة ونقص الموارد البشرية والمالية وعدم القدرة على الإنفاق وتمويل التعليم.

ووفقا لهذا قامت الدولة الجزائرية إلى تجنيد وتعبئة كل الإمكانيات المتاحة لذلك والاستعانة بالدول الشقيقة من أجل بناء منظومة تعليمية جزائرية، وقد قامت بإدخال تغييرات وتعديلات على التعليم في كل مراحله بما فيه الثانوي، ويمكن تقسيم تطور التعليم الثانوي في الجزائر إلى المراحل التالية:[1]

1- المرحلة الأولى من (1962-1970)

بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من تحولات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والديمقراطية والتوجه العلمي والتقني، وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة، وفي هذا الإطار نصبت سنة 1962م لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها خطة تعليمية واضحة، ونشرت اللجنة تقريرها سنة 1964م وبهذا لم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية منها:

- التوظيف المباشر للمربين والمساعدين.
- تأليف الكتب وتوفير الوثائق التربوية.
- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.
- اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.

أما تنظيم التعليم الثانوي فقد اشتمل ثلاث أنماط:

1-1. التعليم الثانوي العام: ويدوم 03 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا والرياضيات والعلوم التجريبية والفلسفة.

1-2. التعليم الصناعي والتجاري: وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات.

[1] وزارة التربية الوطنية: **وحدة النظام التربوي والمناهج التعليمية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص 18-20.

1-3. الصناعية: تدوم 5 سنوات، وقدم هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية والصناعية والتقنية المحاسبية التي توجهها بكالوريا تقني.

1-4. التعليم التقني: يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 03 سنوات من التخصص بعد التحصل على شهادة الكفاءة المهنية.

2- المرحلة الثانية (1970-1982)

عرفت هذه المرحلة إعداد مشاريع كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول -بداية المخطط الرباعي الثاني- ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974، والتي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 16 أفريل 1976، في هذه المرحلة ظهرت مجموعة من القرارات التي مست هيكلة التعليم في كل الأطوار، وقد تمثل ذلك فيما يلي:[1]

التعليم الثانوي يدوم 03 سنوات وينتهي باختبار مختلف شعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة، وتحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز امتحان البكالوريا في الرياضيات والآداب.

وأهم المتغيرات التي وقعت في هذه المرحلة تتعلق بالتعليم التقني، حيث أنشأت متاقن الطور الأول سنة (1971/1970)، بهدف تقديم تكوين يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثانوي لتلقي تكوين يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين ليصبحوا تقنيين، وقد أهملت هذه التجربة ابتداء من الدخول المدرسي لسنة (1973-1974)، وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية.

3- المرحلة الثالثة (1980-1990)

شهد التعليم الثانوي في هذه المرحلة تحولات عميقة رغم أن التكفل به تم إسناده إلى جهاز مستقل، كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني، ولقد اقتصرت هذه التحولات على ما يلي:[2]

[1] وزارة التربية الوطنية: **مرجع سابق** ، ص19.

[2] **المرجع نفسه**، ص ص 19،20.

3-1- بالنسبة للتعليم الثانوي

إدراج التربية التكنولوجية سنة (1984-1985) وتلقيها من طرف أستاذ العلوم الطبيعية والفيزياء إلا أنه تم التخلي عنها سنة (1989-1990).

إدراج التعليم الاختياري (لغات)، إعلام آلي، تربية بدنية ورياضية، فن، ثم التخلي عنها إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية.

3-2- بالنسبة للتعليم التقني

- تطابق التكوين الممنوح في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي قصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة، والذي ظل ساري المفعول من سنة (1980-1984).
- فتح شعب جديدة.
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.

وفي نهاية هذه المرحلة إدماج القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية في وزارة واحدة تدعى وزارة التربية الوطنية، وهي التسمية الحالية.

4-المرحلة الرابعة (1990-2000)

لقد تميزت هذه المرحلة بإعطاء التعليم الثانوي اهتماما كبيرا وذلك بإعادة النظر فيه من حيث التنظيم والمهام، وإعادة هيكلته من أجل تحقيق أهداف أكثر فاعلية وإيجابية وقد تتمثل هذه الأهداف في: [1]

- وضع نظام توجيه مؤسس على تقويم موضوع متكامل.

وعلى ضوء هذه الأهداف اقترحت لجنة مختصة هيكلة جديدة للتعليم الثانوي ضمنت أربع أنماط هي:

- تعليم تكنولوجي ويشمل الهندسة الكهربائية، الهندسة الميكانيكية، الهندسة المدنية.
- تسيير واقتصاد.

[1] وزارة التربية الوطنية: **مرجع سابق**، ص20.

- تعليم تأهلي يعد لعام الشغل.
- تقييم عام: عوضت شعبة الرياضيات والتقنيات الرياضية شعبة العلوم الدقيقة، أما شعبة العلوم التجريبية، فقد استبدلت شعبة علوم الطبيعة والحياة، وعوضت شعبة الآداب بثلاث شعب، شعبة الآداب والعلوم الإنسانية، الآداب والعلوم الشرعية والآداب واللغات الأجنبية.

5-المرحلة الخامسة (من 2001 إلى يومنا هذا)

تميزت هذه المرحلة بتنصيب لجنة وطنية لإصلاح منظمة التعليم الثانوي في جميع الأطوار وذلك بقرار رئاسي، وقد خلصت أعمال اللجنة الوطنية باقتراح عدة تعديلات وتحديدات إصلاح نظام التعليم في الجزائر من المرحلة الابتدائية حتى الجامعية.[1]

وقد قسم التعليم الثانوي خلال هذه الإصلاحات إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، في حين بقيت هذه الدراسة فيه ثلاث سنوات بحصول المتمدرسين على شهادة البكالوريا التي تسمح لهم بمتابعة الدراسة الجامعية.

وينقسم التعليم العالي والتكنولوجي في السنة الأولى ثانوي إلى شعبتين هما:

- جذع مشترك آداب وفلسفة، ويتفرع بدوره في السنة الثانية ثانوي إلى شعبتين وهما:
  * شعبة الآداب واللغات الأجنبية.
  * شعبة الآداب والفلسفة.
- جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ويتفرع في السنة الثانية ثانوي إلى أربع شعب وهي:
  * شعبة الرياضيات.
  * شعبة التسيير والاقتصاد.
  * شعبة العلوم التجريبية.
  * تقني رياضي وتضم أربع اختيارات (الهندسة الميكانيكية الهندسة المدنية، الهندسة الكهربائية، هندسة الطرائق).

[1] نجاح بالهوشات: **اتجاهات المتسربين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، علم اجتماع البيئة، قسنطينة، ص ص78،77.

سادسا: مظاهر الإصلاح التربوي في المرحلة الثانوية في الجزائر

عرف المجتمع الجزائري تغيرات عميقة، وفتحت طموحات للتقدم في ظل التفتح على التكنولوجيا والاتصال، كل هذا أدى إلى ضرورة إحداث تغيرات حيث قامت وزارة التربية الوطنية بتنصيب لجنة وطنية لبناء البرامج التربوية وذلك بإعادة النظر في المواد الدراسية وكان ذلك في أكتوبر 1998، وهذا التشخيص للوضع الحالي للبرامج والاستعداد لإعداد مناهج على أساس مشاريع تمهيدية للمرجعية ووثائق أخرى أعدتها مديريات على المستوى الوطني، ومن بين أهم مظاهر الإصلاح نذكر ما يلي:[1]

استخدام استراتيجية التعليم والتعلم على مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية لاقتراح وضعيات ووسائل وأدوات لتقويم تنسجم مع خصوصية المادة وطبيعة المعارف والغايات الجدية للمناهج.

تحرير المعلم من القيود النمطية وجعله أكثر حركية وفتح مجال الاجتهاد والمبادرة والإبداع.

تمكين المتعلم من التحكم في الكفاءات المهنية وتوظيفها بأكبر حظوظ، كما نجد أيضا من مستجدات المناهج:[2]

1- الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج

لقد ميز المنهاج الجديد بين مصطلحي :برنامج" و"منهاج" إذ أن البرنامج يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها خلال فترة معينة، أما المنهاج فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة.

2- تطبيق المقاربة عن طريق الكفاءات

تطبيق منطق التعلم المركز على التلميذ ونشاطاته ورد فعله لوضعيات ومشكلات تدفعه إلى التفكير، فليس المهم تقديم معارف بل دفع التلميذ إلى استعمال قدراته في تعامله مع الوضعيات الجديدة وربطها مع

[1] القرار الوزاري رقم 50 المتضمن :**تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي**، المؤرخ في 10 ماي، الجزائر، 2005، ص39.

[2] فريد عادل: **مرجعية عامة للمناهج الجديدة**، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، دون طبعة، 2003، ص18.

الوضعيات المعيشية وما يميز المقاربة هو أنها أساس إدماجي، توازن ماهو مهاري وسلوكي والمساهمة في نمو التلميذ وتكوين شخصيته.

3- اندماج تكنولوجيا الإعلام الآلي

الاعلام والاتصال عن طريق الكمبيوتر لغة جديدة وأصبحت أساسية لا يمكن تجاهلها، وأهميتها لا تكمن قط في التحكم في استعمال الآلة لتحسين الأداء التربوي وتحقيق التعليمات المقصودة في هذا الموضوع، بل تغيير دور المعلم في القسم الذي يحتاج إلى كفاءات جديدة لتكوينه القاعدي.

4- ترقية جديدة في خدمة المتعلم

للتلميذ أدوار جديدة في المدرسة، فليس هو العنصر الذي يلقي معرفة ويتعلمها دون نشاط، فالمقاربة الجديدة تعطيه حق المشاركة مع المعلم في بناء معرفة ضمن علاقة تفاعلية، فالمتعلم يبحث عن المعلومة ويقيمها ويستعملها.

5- فتح المؤسسة على المحيط

المقاربة التربوية تسعى إلى تمكين التلميذ من اكتساب الكفاءات التي تسمح له في النهاية بتحديد مصيره، واختيار مشروعه الفردي عن وعي، أي أنها تمكنه من النضج والاستقلالية بالنسبة للمحيط الذي يعيش فيه.[1]

سابعا: مهام التعليم الثانوي في الجزائر

إن مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر تكتسي أهمية بالغة على عدة مستويات فعلى المستوى البيداغوجي تقع عليها مهمة الارتقاء بالتلاميذ من مستوى التلقي إلى مستوى النقد والتحليل، أما على المستوى الاجتماعي فإنها تأخذ على عاتقها مهمة إعداد كوادر والتزويد بمختلف المهارات الفنية، وعليه تتحتم على المؤسسة الثانوية مواصلة العمل لتحقيق الأهداف التربوية العامة وذلك من خلال جملة من

[1] فريد عادل: **مرجع سابق**، ص09.

المهام، إلا أنها حملت في كيانها تصورا أكثر وضوحا بما يجب تحقيقه في المرحلة الثانوية ويمكن إيجازها في النقاط التالية:[1]

- دعم وتعميق وتوسيع المعارف المكتسبة سابقا وتوظيفها في وضعية التعلم المختلفة.
- التحكم في الأدوات الأساسية للتعبير وجعلها وسيلة عمل فعلية وأداة للتواصل والتبادل.
- اكتساب قدرات الاستدلال والتحليل والتلخيص والفهم وتنمية روح النقد واستقلالية الحكم.
- التحكم في اللغات الأجنبية والقدرة على استعمالها في كسب المعارف وإثراء الثقافة الوطنية.
- إكساب المعارف العلمية والمهارات اليدوية.
- ضمان التعليم في شعب مختلفة حسب القدرات والإمكانات لمواصلة الدراسات العليا أو التوجيه للحياة العملية.
- تفتح الشخصية وفقا للقيم الوطنية والثوابت الروحية والحضارية التي صاغها ورسخها الإسلام.

ثامنا: مبادئ التعليم الثانوي في الجزائر

إن المبادئ هي القواعد الأساسية التي يقوم عليها أي نظام، وباعتبار أن النظام التربوي للتعليم الثانوي أحد الأنظمة المعروفة والموجودة في نظام الدول والمجتمعات فإنه يقوم على مجموعة من المبادئ يمكن حصرها على النحو الآتي:[2]

1- مبدأ وحدة النظام: تتمثل هذه الوحدة في استمرارية بعض الأهداف والروابط المشتركة بين أنواع التعليم كله، وذلك من خلال الربط بين مدخلات الطور الثانوي ومخرجاته، وذلك بغية الربط بين التعليم الثانوي والتعليم العالي الذي تم إصلاحه سنة 1971، والتعليم الأساسي الذي دخل عليه الإصلاح سنة 1980، بينما بقي التعليم الثانوي على حالته منذ الاستقلال، مما جعل النظام التربوي يتطور تطور بعد تطور، وهذا معناه أن مبدأ الوحدة بين فروع التعليم الثانوي لم يكن مأخوذ بعين الاعتبار، ولهذا السبب ظل التعليم الثانوي يعيش تناقضات في مدخل الطور ومخرجه وأثنائه، ففي مدخل الطور مثلا لا يوجد التناسق بين ملمح الخروج من التعليم الأساسي، وبرامج التعليم الثانوي ومناهجه، ولا يفي ما في هذه

[1] وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، القانون التوجيهي رقم 04-08.

[2] وزارة التربية الوطنية: **مشروع إصلاح التعليم الثانوي**، الجزائر، مارس، 1992، ص15.

الحالة من صعوبات لمتابعة الدراسة بالنسبة للتلاميذ وعلى نوعية التعليم ومردوديته، وكان من نتائج هذا الوضع بروز نظامين أحدهما تعليم عام وآخر تقني، مع أن التفوق كان دائما لصالح التعليم العام.

2- مبدأ التوافق: إن مبدأ التوافق بين نظام التعليم الثانوي وبين الحاجات الاجتماعية والاقتصادية الناجمة عن تطور التنمية يبدو غير واضح في وثائق وزارة التربية، بحيث لا يوجد أي مكتب مكلف بالتنسيق بين وزارة التربية والمؤسسات الاقتصادية يوجه عن طريق الطلبة الذين أنهوا المرحلة الثانوية إلى ميدان العمل والإنتاج في هذه المؤسسات بالإضافة إلى عدم العناية بالتعليم التقني الذي يحضر لعالم الشغل نظرا لتكاليفه الباهظة ورجوع الأهداف المعرفية على الأهداف المسلكية.

3- مبدأ التناسق: يتمثل هذا المبدأ في التكامل والاقتصاد في التنظيم العام للنظام التربوي كله والتعليم الثانوي خصوصا وما يحتوي عليه من أنظمة فرعية، ويتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف والمحتويات والمناهج المتبعة لكل نظام فرعي، ويتجلى ذلك من خلال التنسيق في تحديد الأهداف والمحتويات والمناهج المتبعة لكل نظام فرعي على حدى، كما يتجلى في اتباع خطة التقويم والتوجيه حسب مراحل التعليم وكيفية التدرج بينهما، والتي تبدو في الأساليب المعتمدة والتي تضمن لكل بنية مردوديتها، حتى يكون التعليم وطنيا في أبعاده وديمقراطي في مبادئه.[1]

تاسعا: الانتقادات الموجهة للتعليم الثانوي

يتميز التعليم الثانوي بمكانة هامة في هرم التعليم لأنه يعد مرحلة وسط بين كل من التعليم الأساسي والتعليم الجامعي، ومن بين الانتقادات الموجهة له نجد:[2]

- ارتباطه بالتعليم العالي أكثر من ارتباطه بالتطورات الاجتماعية والاقتصادية وحاجات المجتمع.
- عملية النموذج النظري على النموذج العلمي والتطبيقي.
- إن الخريجين في نهاية مرحلة التعليم غالبا ما يفتقدون إلى المهارات التي تمكنهم من ممارسة حرفة ما.

ونتيجة لهذا الواقع شهدت بعض النظم التربوية في الوطن العربي إدخال بعض التغييرات عليه:

[1] وزارة التربية الوطنية: مرجع سابق، ص16.

[2] محمد حسن محمد حمدات: **الإدارة التربوية وظائف وقضايا معاصرة**، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2007، ص 188.

- التوجه نحو تنويع التعليم الثانوي.
- النهوض بالتعليم المهني والتقني.
- تغذية مناهجه بالدراسات والموضوعات التطبيقية والتكنولوجية.

خلاصة الفصل

تناولنا في هذا الفصل موضوع التعليم الثانوي في الجزائر حيث حاولنا صب التركيز على تلميذ هذه المرحلة وتنظيمها وكذلك أهدافها.

وانطلاقا من كل ما سبق ذكره استنتجنا أن التعليم الثانوي في الجزائر مرحلة مهمة جدا للتلميذ لذا يجب الحرص على تنظيمها تنظيما سليما يخدم الأهداف المسطرة ويخدم التلميذ ويجعله قادرا على تحقيق قدراته ورغباته مما يسمح له بالتطور والالتحاق بالتعليم العالي.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد.

أولا: مجالات الدراسة.

ثانيا: منهج الدراسة.

ثالثا:عينة الدراسة.

رابعا: أدوات جمع البيانات.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

خلاصة الفصل.

تمهيد

إن القيام ببحث ميداني يتطلب إتباع خطوات وإجراءات منظمة قصد الوصول إلى حل للمشكلة أو تفسير ظاهرة أو إيجاد علاقات بين المتغيرات.

بعدما تطرقنا إلى الجانب النظري لموضوع البحث سيتم في هذا الفصل عرض منهجية الدراسة الميدانية والمتمثلة في مجالات الدراسة، منهج الدراسة، أدوات جمع البيانات وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أولا: مجالات الدراسة

للقيام بدراسة ميدانية يجب تحديد مجالات الدراسة، وهي كثيرة جدّا في مجالات العلوم الاجتماعية خاصة في علم الاجتماع، وتنحصر مجالات الدراسة في ثلاث مجالات وهي:

1- المجال المكاني

ويقصد بالمجال المكاني الحيز أو النطاق المكاني لإجراء البحث الميداني، وقد تمت دراستنا على أساتذة ثانوية الكندي-جيجل-.

تقع ثانوية الكندي في منطقة الوازيز، شارع الإخوة شيريقان، وسط ولاية جيجل، والتي كان تاريخ فتحها في أكتوبر 1972، حيث تقدر مساحتها الإجمالية بـ (56850م^2)، وتقدر المساحات المبنية بـ (41700 م^2) تحتوي على 30 حجرة، 08 مخابر، مخبرين للإعلام الآلي، قاعة رياضية، ورشة، 08 مكاتب إدارية، مطعم، عيادة، 08 مراقد، دورة المياه، ملعب، ساحتين، واحدة علوية والأخرى سفلية.[1]

2- المجال الزمني

يقصد به المدة الزمنية المستغرقة في إنجاز الدراسة النظرية والميدانية، بالنسبة للدراسة النظرية كانت في 22-02-2021، بعد أن أخدنا الموافقة النهائية على الموضوع الذي اخترناه من الإدارة، فشرعنا بجمع المعلومات عن المفاهيم الأساسية لدراستنا (طرق التدريس، الدافعية للتعلم، المرحلة الثانوية)، إشكالية الدراسة، الدراسات السابقة، معلومات عن متغير طرق التدريس(الفصل الثاني)، والمتغير دافعية

[1] أنظر الملحق رقم 03.

التعلم (الفصل الثالث) والمرحلة الثانوية (الفصل الرابع)، فكانت المدة المستغرقة في إنجاز الدراسة النظرية قرابة ثلاثة أشهر ونصف، وبعد الانتهاء مباشرة من الجانب النظري انتقلنا إلى الجانب الميداني، فقد قمنا بتاريخ 20-04-2021 بزيارة إلى مدير ثانوية الكندي وبعد أخذ الموافقة قمنا بإجراء دراسة استطلاعية لهذه المؤسسة، وقمنا بجمع المعلومات حول عدد الأساتذة ومعلومات عن المؤسسة ككل، كما قمنا بتاريخ 26-04-2021 بتوزيع الاستمارات على المبحوثين، وقمنا بإعادة جمعها بتاريخ 02-05-2021، لنبدأ مباشرة بتفريغ البيانات وتحليلها.

3- المجال البشري

ويمثل مجتمع البحث الذي يعرف على أنه: "مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي تركز عليها الملاحظات، أو هي مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصي".[1]

ويمثل مجتمع البحث الذي ستجرى عليه دراستنا، في أستاذة ثانوية الكندي بولاية جيجل، على اختلاف جنسهم وأعمارهم ومستوياتهم الدراسية وقدر عدهم بـ 59 استاذا واستاذة.

ثانيا: منهج الدراسة

إن أية دراسة لابد أن تسير على منهج محدد، وذلك بإتباع خطوات أساسية تكون محددة بدقة حسب كل منهج.

كما أن اختيار المنهج الصائب لمنهج البحث الذي يتبعه الباحث أساس نجاح موضوع الدراسة، كما أن المنهج يعتبر أمر تحدده طبيعة مشكلة البحث المراد دراستها، "ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما ووصفها وتفسيرها والتحكم بها والتنبؤ بها مستقبلا، ويتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة بغية الوصول إلى الهدف الذي يصبو إليه".[2]

[1] موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2004، ص298.

[2] محمد بلقاسم: **المدخل إلى مناهج البحث العلمي**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون طبعة، 2003، ص53.

ولقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي الذي يقوم على تجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بطرق التدريس ودورها في استثارة دافعية التعلم للتلميذ وتحليل المعطيات الكمية وتأويلها إلى عبارات وربطها بالجانب النظري.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية، ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.[1]

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج الوصفي يتم بمرحلتين، تتمثل الأولى في مرحلة الاستطلاع وتجميع البيانات حول موضوع الدراسة، وتتمثل الثانية في مرحلة الوصف الموضوعي التي تتم بتحليل البيانات وتفسيرها.

ثالثا: عينة الدراسة

تمثل العينة من العناصر في المجتمع الذي تختار منه، حيث تعرف العينة على أنها تقنية تستخدم لسحب عدد نسبي يمثل المجتمع محل الدراسة وتتوقف دقة هذه العملية وكفاءتها على درجة تجانس المجتمع واستقرار الظاهرة.[2]

وتعتبر مرحلة تحديد العينة من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية، فهي تتطلب من الباحثين دقة بالغة، وطبيعة الموضوع هو الذي يحدد ويفرض على الباحث أسلوب معين لاختيار العينة، وتهدف دراستنا إلى الكشف عن دور طرق التدريس في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية، من خلال الأساليب المتبعة ومواقف الأساتذة اتجاه الأساليب المتبعة ومواقف الأساتذة اتجاه الأساليب التي تتخذها كل مؤسسة.

[1] محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)**، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط2، 1999، ص46.

[2] أحمد مصطفى خاطر: **استخدام المنهج العلمي في البحوث (الخدمة الاجتماعية)**، دار المكتب الجامعي، الإسكندرية، دون طبعة، ص147.

ولهذا قمنا في بحثنا هذا بدراسة على ثانوية الكندي –ولاية جيجل– وتتمثل العينة في كل أفراد المجتمع الأصلي بمعنى أساتذة ثانوية الكندي البالغ عددهم 59 أستاذا، المسح الشامل لمجتمع الدراسة، وصولا إلى تعميم النتائج على المجتمع الكلي.

مواصفات العينة

لقد تم أخذ كل أفراد المجتمع في هذه الدراسة يمثلون نموذجا للنظام التربوي وهو ثانوية الكندي – جيجل–، وسنحاول فيما يلي تحديد خصائص أفراد العينة من خلال إجابات المبحوثين على أسئلة الاستمارات والمتمثلين في أساتذة ثانوية الكندي المشكلين لعينة البحث، وذلك انطلاقا من المعطيات الميدانية.

الجدول رقم (02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	25	%42.37
أنثى	34	%57.62
المجموع	59	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن 34 من المبحوثين هن إناث وذلك بنسبة 57.62%، وهذا راجع إلى أن عدد المتخرجين من الجامعات يكون أكبر عند الإناث كما نجد لديهم الرغبة في ممارسة مهنة التعليم أكثر من الذكور، إذ نجد أن الآونة الأخيرة تشهد إقبالا كبيرا لفئة الإناث على مهنة التدريس لأنها تجذبهم بشكل كبير وكذلك بهدف التوفيق بين متطلبات البيت والعمل الخارجي، نظرا للامتيازات التي تحصل عليها من خلال هذه المهنة كالعطل المدرسية والمنح وغيرهما...، في حين نجد 25 من جنس ذكر وذلك بنسبة 42.37 %، وهذا راجع إلى عدم اختيار الذكور التخصصات المطلوبة في مسابقات التعليم.

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في العمل

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
[5 سنوات–10سنوات [	16	%27.11
[10 سنوات –20 سنة [	40	%67.79
20 سنة فما فوق	03	%05.08
المجموع	59	%100

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن 40 مبحوثا يمارس مهنة التدريس من فترة تتراوح مدتها ما بين 10 سنوات إلى 20 سنة وذلك بنسبة 67.79% ويرجع ذلك إلى أن أغلب أساتذة ثانوية الكندي متخرجين من النظام التعليمي القديم وهو النظام الكلاسيكي متحصلين على شهادة ليسانس، ونجد 16 أستاذا يمارس مهنة التعليم منذ 5 سنوات إلى 10 سنوات، وذلك بنسبة 27.11% وذلك راجع إلى أن هذه الفئة من الأساتذة حديثي التخرج شاركوا في مسابقات التعليم بشهادة الماستر LMD، في حين نجد 3 أساتذة مارسوا التعليم منذ أكثر من 20 سنة وهذا بنسبة 05.08% وهذا راجع إلى الأزمة التي كانت تمر بها الجزائر بعد الاستقلال، فلم يكن هناك مسابقات للتعليم حيث التحقوا بمعاهد التكوين ITE حيث تخرجوا مباشرة لممارسة مهنة التعليم.

الجدول رقم (04): توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	39	%66.10
ماجستير	08	%13.55
ماستر	12	%20.33
المجموع	59	%100

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن 39 مبحوثا حاصلين على شهادة ليسانس وذلك بنسبة 66.10%، وهذا راجع إلى أن أغلب الأستاذة بثانوية الكندي ليسوا حديثي التخرج لأن التوظيف في مجال التعليم سابقا يتطلب شهادة الليسانس.

أما بالنسبة للاساتذة الحاصلين على شهادة ماستر فقد بلغت نسبتهم 20.33%، وهذا راجع إلى أن هذه الفئة هم فئة حديثة التوظيف، حيث أن مسابقات التوظيف في قطاع التعليم الآن تتطلب شهادة الماستر.

وبلغ عدد الأساتذة الحاصلين على مؤهل الماجستير 08 أساتذة وذلك بنسبة 13.55 % وهي نسبة ضعيفة جدا وهذا راجع إلى قلة الأستاذة التي كانت لهم الرغبة في إكمال دراستهم، ولم نسجل أي حالة بالنسبة لشهادة الدكتوراه.

رابعا: أدوات جمع البيانات

تعتبر الأدوات الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات وتطبيقها وجدولتها وعليه تتوقف دقة المعطيات المتحصل عليها من الميدان، كما أن طبيعة الموضوع والبيانات المراد جمعها هي التي تحدد أي أداة تستخدم، ونحن في دراستنا هذه اعتمدنا على تقنية واحدة في جمع المعلومات وهي الاستمارة.

يرتكز التحقيق بالاستمارة إلى طرح سلسلة من الأسئلة على مجموعة من المبحوثين، تكون في الغالب ممثلة لمجموع المبحوثين وتتمثل هذه الأسئلة بأوضاعهم المجتمعية والمهنية والعائلية وبآرائهم ومواقفهم وتوقعاتهم ومعرفتهم ووعيهم بالنسبة لحدث ما، أو مشكلة، أو أي نقطة تهم الباحث.[1]

تعرف الاستمارة أنها مجموعة من الأسئلة الموجهة في طرح مباشر للأفراد بصيغ واحدة مسبقا من أجل معالجة كمية تسمح باكتشاف علاقات رياضية وإقامة مقارنات كمية.[2]

وقد شملت استمارة دراستنا على المحاور التالية:

المحور الأول: البيانات الشخصية للمبحوثين، وقد ضم 03 أسئلة من السؤال 01 إلى السؤال 03.

المحور الثاني: طريقة المناقشة واستثارة دافعية التعلم، وضم 12 سؤالا من السؤال 04 إلى السؤال 15.

المحور الثالث: طريقة حل المشكلات واستثارة دافعية التعلم وضم 12 سؤالا من السؤال 16 إلى السؤال 27.

وبذلك يكون العدد الكلي لأسئلة الاستمارة 27 سؤالا.

خامسا: صدق أداة الدراسة

1- صدق المحكمين

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد شمول الاستمارة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة تاسوست –جيجل–، الذين يملكون خبرة في ميدان إعداد البحوث العلمية، والإشراف على العديد من المذكرات والرسائل الجامعية في ميدان علم الاجتماع، وهذا لاجتناب الأخطاء وحسن اختيار الأسئلة وهو ما يمكننا من إدخال تعديلات طفيفة، وإعادة ترتيب الأسئلة وصياغتها وتوضيحها أكثر لتحقيق وتناسق أفضل وبلغ عددهم (04) محكمين وهم:

[1] علي عبد الرزاق وجبلي وآخرون: **البحث العلمي والاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، دون طبعة، 2003، ص75.

[2] مويس أنجرس: مرجع سابق ، ص204.

- الأستاذ بواب رضوان.

- الأستاذ شربال مصطفى.

- الأستاذ لعوبي يونس.

- الأستاذة بوروشة فاطمة.

حيث طلب منهم دراسة الاستمارة من حيث وضوح مفرداتها ومدى ملائمتها للمحاور، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، تم على ضوئها إعادة صياغة بعض العبارات كالسؤال رقم 05، 08، 12، 13، 14، 15، 26.

* وتم حذف السؤال رقم 10 ورقم 17 ورقم 25.

* تقديم السؤال رقم 28 إلى رقم 18.

* وبعد ذلك قمنا بتعديل الاستمارة وكانت الصورة النهائية لها كما هي موضحة في الملحق رقم 02.[1]

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

اعتمدنا في دراستنا على أسلوبين في تحليل البيانات والمعلومات المتحصل عليها، وهما:

1- أسلوب التحليل الكمي: عبارة عن عمليات التحليل المرتبطة بالتوزيعات الإحصائية للنسب المئوية التي يعتمد عليها في الدراسة، ولقد عمل التحليل الكمي بعض تصنيف وترميز البيانات التي جمعناها عن طريق الاستمارة.

2- أسلوب التحليل الكيفي: هو عبارة عن العمليات المرتبطة بالتصنيف المنتظم وتفسير ما يقوله المبحوثين، ويتم هذا التحليل بعد التأكد من صحة البيانات ثم توزيعها وتعريفها ثم تقسيمها إلى فئات حيث يكون هذا التحليل مصاحبا للنتائج.

[1] أنظر الملحق رقم02.

خلاصة الفصل

حاولنا في هذا الفصل توضيح الإجراءات المنهجية التي استخدمناها في هذه الدراسة والتعرف على أهم الأدوات المنهجية التي استخدمت في جمع البيانات، بالإضافة إلى التعرف على مجالات الدراسة ومدى ملائمة المنهج المتبع لموضوع الدراسة، وقد ساعدتنا هذه الإجراءات في تسيير الموضوع وتوفير بيانات هامة ومختلفة عنه.

وبالاعتماد على ما جاء في هذا الفصل سيتم في الفصل الأخير تحليل وتفسير بيانات الدراسة، ومن ثم التوصل إلى نتائج الدراسة.

الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

تمهيد

أولا: تفريغ البيانات و جدولتها و تحليلها

ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدّراسية

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدّراسات السابقة.

رابعا: النتائج العامة للدّراسة.

تمهيد

بعد الانتهاء من الجانب المنهجي للدراسة والذي تم فيه وضع الإجراءات المنهجية التي يصل بواسطتها الباحث إلى نتائج موثوقة، سنتطرق إلى جانب عرض وتحليل وتفسير المعطيات، ليتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، لنخلص في نهاية هذا الفصل إلى عرض النتائج العامة للدراسة.

أولا: تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها

1- عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى

والتي مفادها: "**طريقة المناقشة ودورها في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية**".

الجدول رقم (05): إذا كان الأستاذ يشجع التلاميذ على النقاش عند بدء الحصة

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	55	%93.22
لا	04	%06.77
المجموع	59	%100

يوضح الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين والمقدر عددهم 55 مبحوثا أجابوا بأنهم يشجعون التلاميذ على النقاش عند بدء الحصة، وذلك بنسبة 93.22، ويعود ذلك إلى أن الأستاذ يحرص على خلق جو من التفاعل في بداية الحصة، وهذا ما يجعلهم يتذكرون الدروس السابقة، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، في حين أجاب 04 أساتذة بأنهم لا يشجعون التلاميذ على النقاش عند البدء في الحصة، وذلك بنسبة 06.77% ويرجع ذلك إلى ضيق الوقت المحدد للحصة وإلزامية الأستاذ بإكمال الدرس في مدة محددة.

الجدول رقم (06): إذا كان الأستاذ يرى أن إيجاد تنافس في الفصل يثير انتباه التلاميذ للدرس

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	54	%91.52
لا	05	%08.47
المجموع	59	%100

انطلاقا من النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن 54 مبحوثا يرون أن إيجاد تنافس في الفصل يثير انتباه التلاميذ للدرس وذلك بنسبة 91.52%، ويعود ذلك إلى أن التنافس بين التلاميذ يزيد من حماسهم واهتمامهم بموضوع الدرس ويدفعهم للتعلم أكثر، في حين أجاب 05 مبحوثين أنهم لا يرون أن إيجاد التنافس داخل الفصل يثير انتباه التلاميذ للدرس، وقدرت نسبتهم بـ 08.47 % من المجموع الكلي مما يدل على عدم وجود نشاط وتفاعل إيجابي في الفصل، إضافة إلى عدم تشجيع التلاميذ على التنافس فيما بينهم.

الجدول رقم (07): إذا كان الأستاذ يمنح فرص متكافئة للمشاركة في الصف

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	53	%89.83
لا	06	%10.16
المجموع	59	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ أن 53 مبحوثا يقومون بمنح فرص متكافئة للتلاميذ للمشاركة في الصف وذلك بنسبة 89.83%، وذلك أن التلميذ يتحدد دوره داخل الصف إلى جانب الأستاذ، من خلال منحه فرصة للمشاركة في الدرس ومساعدته على توضيح أفكاره وتنميتها فيصبح التلميذ يساهم بصفة مباشرة في شرح الدرس وتوضيح نقاط الغموض مما يشعره بالحماس لتلقي

الدرس واستيعابه، في حين نرى أن 06 مبحوثين أجابوا بأنهم لا يمنحون فرص متكافئة للتلاميذ من أجل المشاركة في الصف، وذلك بنسبة 10.16% حيث يرون أن منح فرص متكافئة لجميع التلاميذ باختلاف مستوياتهم يؤدي إلى شعور التلميذ الذي يتميز بقدرات عالية من الذكاء باللامساواة وشعوره بالإهمال وعدم تمييزه بالتلميذ العادي، وهذا ما يقلل من دافعيته للتعلم ويجعله يمل داخل الحصة.

الجدول رقم (08): إذا كان الأستاذ يرى أن تبادل الآراء بين التلاميذ يؤدي إلى إيجاد جو من التفاعل

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	59	%100
المجموع	59	%100

من خلال الجدول نلاحظ أن 59 مبحوثا يرون أن تبادل الآراء بين التلاميذ يؤدي إلى خلق جو من التفاعل، حيث قدرت نسبتهم بـ 100% ويعود ذلك إلى أن الأستاذ يفسح المجال لتبادل الآراء بين التلاميذ من أجل خلق جو من التفاعل والمناقشة داخل الصف، مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، في حين أنه لم يتم تسجيل ولا مبحوث أجاب بأن تبادل الآراء لا يؤدي إلى إيجاد جو من التفاعل وذلك لأهمية تبادل الآراء بين التلاميذ أثناء الحصة، وذلك راجع أيضا إلى الرغبة الكبيرة للمتعلمين للدراسة وتبادل الآراء والمعلومات بينهم وبين الأستاذ.

الجدول رقم (09): إذا كان أسلوب المناقشة يساعد التلاميذ على استيعاب أكثر للدرس

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	55	%93.22
لا	04	%06.77
المجموع	59	%100

يوضح الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين والمقدر عددهم بـ 55 مبحوثا أجابوا بأن أسلوب المناقشة يساعد التلاميذ على استيعاب أكثر للدرس وقدرت نسبتهم بـ 93.22% وهذا بفضل طرح أسئلة بطريقة جيدة تجذب انتباه التلاميذ والمذكورة سابقا في مراحل طريقة المناقشة والتي من خلالها يتم تبسيط المعلومات للمتعلمين وجذب انتباههم أكثر نحو الدرس، الذي يؤدي إلى تفاعلهم أكثر سواء مع بعضهم أو مع الأستاذ، على عكس 04 مبحوثين أجابوا بأن أسلوب المناقشة لا يساعد التلميذ على استيعاب أكثر للدرس، وقدرت نسبتهم بـ 06.77% مما يعود إلى عدم تناسب الأسلوب المعتمد من طرف الأستاذ لمحتوى المادة وعدم قدرته على توصيل المعلومات للمتعلمين.

الجدول رقم (10): إذا كان طرح الأسئلة في الحصة ينمي في التلاميذ روح الحماس

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	85	%98.30
لا	01	%01.69
المجموع	59	%100

نلاحظ من خلال المعطيات الموضحة في الجدول أن 58 مبحوثا يرون أن طرح الأسئلة في الحصة ينمي في التلاميذ روح الحماس بنسبة 98.30% وهذا راجع لطرح الأستاذ الأسئلة ومنح فرصة للتلاميذ لإبداء آراءهم بكل حرية مما يزيد من النشاط والحيوية والحماس وخلق جو من التفاعل مما يثير دافعيتهم للتعلم، في حين نجد مبحوثا واحدا فقط أجاب بأن طرح الأسئلة في الحصة لا ينمي في التلاميذ روح الحماس وذلك بنسبة 01.69% وهذا يعود إلى طبيعة طرح الأسئلة التي لا تجذب انتباه التلاميذ مما يشعرهم بالصعوبة عند الإجابة مما يقلل دافعيتهم للتعلم.

الجدول رقم (11): إذا كان الأستاذ يتيح الفرصة للتلاميذ من أجل الحوار داخل القسم

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	57	%96.61
لا	02	%03.38
المجموع	59	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن 57 مبحوثا أجابوا بأنهم يتيحون الفرصة للتلاميذ من أجل الحوار داخل القسم وذلك بنسبة 96.61% وهذا راجع لخلق جو من التفاعل داخل القسم والحيوية وروح الحماس والاستفادة من معلومات بعضهم البعض ومنحهم حرية التعبير مما يدفعهم للتعلم أكثر، في حين نجد أن مبحوثين فقط أجابوا بأنهم لا يتيحون الفرصة للتلاميذ من أجل الحوار داخل القسم وذلك بنسبة 03.38% وذلك يعود لاعتقاد الأستاذ بأن ذلك يخلق فوضى داخل الصف، ويضيع وقت الحصة.

الجدول رقم (12): إذا كان أسلوب الأسئلة يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	59	%100
المجموع	59	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن كل المبحوثين المقدر عددهم بـ 59 مبحوثا أجابوا بأن أسلوب الأسئلة يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم حيث قدرت نسبتهم بـ 100% وهذا يعود إلى إيجابيات وأهمية طريقة المناقشة وأهدافها التي تطرقنا إليها سابقا، ودورها الفعال في خلق جو من الحيوية في الصف وتنمية أفكار التلاميذ مما يزيد من دافعيتهم للتعلم، في حين لم يتم تسجيل ولا مبحوث أجاب بأن أسلوب الأسئلة لا يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم.

الجدول رقم (13): إذا كان الأستاذ يركز على المعارف القبلية للتلاميذ أثناء التفاعل اللفظي

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	54	%91.52
لا	05	%08.47
المجموع	59	%100

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أن معظم المبحوثين أجابوا أنهم يركزون على المعارف القبلية للتلاميذ أثناء التفاعل اللفظي وعددهم 54 مبحوثا، وقدرت نسبتهم بـ 91.52% وهذا حتى لا تحدث للتلاميذ قطيعة في المعلومات التي تحصلوا عليها في الدروس السابقة، ويكونوا على اتصال مباشر مع سير البرنامج مما يزيد من تفاعلهم وإثارة دافعيتهم للتعلم، في حين سجلنا 05 مبحوثين أجابوا بأنهم لا يركزون على المعارف القبلية للتلاميذ أثناء التفاعل اللفظي، وذلك بنسبة 08.47% وهي نسبة ضعيفة مقارنة مع النسبة الأولى وهذا راجع لعدم امتلاك رصيد معرفي يعتمدون عليه في الإجابة عن الأسئلة المطروحة لهم.

الجدول رقم (14): إذا كان أسلوب المناقشة يزيد انتباه التلاميذ

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	59	%100
المجموع	59	%100

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أن كل المبحوثين أجابوا بأن أسلوب المناقشة يزيد انتباه التلاميذ داخل الصف بنسبة 100%، حيث أن ترك الأستاذ المجال للتلاميذ للمناقشة والتعبير عن آرائهم يتيح لهم الفرصة لطرح أسئلتهم واستفساراتهم وتصحيح أفكارهم، كما يساعدهم على اكتساب

مهارة التعامل والمناقشة مع الآخرين وهذا ما يزيد من حماسهم واهتمامهم وتنمية انتباههم لموضوع الدرس ويدفعهم للتعلم أكثر.

الجدول رقم (15): إذا كان تبادل الآراء بين التلاميذ يزيد من دافعيتهم للتعلم

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	57	%96.61
لا	02	%03.38
المجموع	59	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين أجابوا بأن تبادل الآراء بين التلاميذ يزيد من دافعيتهم للتعلم وذلك بنسبة 96.61%، لأن تبادل الآراء بين التلاميذ يزيد من رصيدهم المعرفي وينمي فيهم روح الحماس والرغبة في البحث والمطالعة والقدرة على تصحيح الأفكار الخاطئة في ذهنهم مما يجعلهم أكثر تقبلا للرأي الآخر، ونجد مبحوثين اثنين أجابوا أن تبادل الآراء بين التلاميذ لا يزيد من دافعيتهم للتعلم وقدرت نسبتهم بـ 03.38% والذي يرجع إلى أن تبادل الآراء يخلق نوعا من التسلط وفرض الرأي بين التلاميذ مما يثير فوضى ونزاعات وهذا ما يؤدي إلى تشتت أفكارهم.

الجدول رقم (16): إذا كان التفاعل اللفظي يزيد من اندماج التلاميذ في الدرس

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	58	%98.30
لا	01	%01.69
المجموع	59	%100

من خلال معطيات الجدول نلاحظ أن 58 مبحوثا أجابوا بأن التفاعل اللفظي يزيد من اندماج التلاميذ في الدرس وذلك بنسبة 98.30%، وهذا بفضل كفاءة الأستاذ وقدرته على جعل التلاميذ يندمجون في

الدرس من خلال تفاعله اللفظي واعتماده على أسلوب المناقشة وخلق جو من التفاعل وروح التعاون بين التلاميذ وكسر الجمود وإثارة الدافعية للتعلم، فيما نجد مبحوثا واحدا فقط أجاب بأن التفاعل اللفظي لا يزيد من اندماج التلاميذ في الدرس وذلك بنسبة 01.69% وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بالأولى، وهذا يعود إلى أنه لا يمتلك المهارة والكفاءة العالية في القدرة على التحكم في انتباه التلاميذ وعدم تبسيط الأفكار والأسئلة المطروحة لهم.

2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية

والتي مفادها: " **طريقة حل المشكلات ودورها في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية**"

الجدول رقم (17): إذا كان التلاميذ يجدون صعوبة في حل مشكلاتهم داخل الصف

التكرارات / احتمالات الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
نعم	مستوى التلميذ	45	%45
	موضوع الدرس	32	%32
	عدم قدرة التلميذ على جمع المعلومات الكافية	15	%15
لا		08	%08
المجموع		100	%100

مجموع الإجابات لا يساوي عدد المبحوثين لأن كل مبحوث يمكن أن يختار أكثر من إجابة

يبين الجدول أن أغلبية المبحوثين يرون أن التلاميذ يجدون صعوبة في حل مشكلاتهم داخل الصف، وذلك بنسبة 92% من المجموع الكلي للمبحوثين، حيث يرى البعض منهم أن هذه الصعوبة مرتبطة بمستوى التلميذ وذلك بنسبة 45% وهو راجع إلى أن المشكلات التي يواجهونها التلاميذ داخل الصف تفوق قدراتهم العقلية، كما يمكن أن يكون التلميذ يعاني من بعض صعوبات التعلم مما يجعله يجد صعوبة في حل مشكلاته، في حين أجاب البعض أن هذه الصعوبة مرتبطة بموضوع الدرس وذلك بنسبة 32%، ويرجع ذلك إلى صعوبة بعض المواد الدراسية حيث يصبح التلميذ يستوعب الدرس بصعوبة كبيرة مما يجعله يجد صعوبة في حل مشكلاته، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة السابقة الأولى (دراسة أريج ناصر الرويثي)، حيث يرى البعض الآخر منهم أن هذه الصعوبة مرتبطة بعدم قدرة التلميذ على جمع

المعلومات الكافية وذلك بنسبة 15% ويرجع ذلك إلى عدم اجتهاد التلميذ وحرصه على جمع المعلومات الكافية، مما يجعله يواجهه صعوبة في حل مشكلاته كما يقلل من دافعيته للتعلم.

في حين نجد فئة قليلة بنسبة 08% يرون أن التلاميذ لا يجدون صعوبة في حل مشكلاتهم داخل الصف، لأهم يحرصون على تعويد التلميذ على حل المشكلات بصورة يومية ومواجهة كل الصعوبات التي تعيقهم.

الجدول رقم (18): إذا كان التلاميذ يتداركون أخطائهم

التكرارات / احتمالات الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
نعم	إعادة الشرح	34	%34.34
	التوجيه	32	%32.32
	حل التمارين داخل الصف	18	%18.18
لا		15	%15.15
المجموع		99	%100

مجموع الإجابات لا يساوي عدد المبحوثين لأن كل مبحوث يمكن أن يختار أكثر من إجابة

يبين الجدول أن أغلبية المبحوثين يرون أن التلاميذ يتداركون أخطائهم، وذلك بنسبة 84.84% من المجموع الكلي للمبحوثين، حيث يرى البعض منهم أن التلاميذ يتداركون أخطائهم عن طريق إعادة الشرح وذلك بنسبة 34.34% ويرجع ذلك إلى أن تكرار المعلومات يؤدي إلى انتباه التلميذ وتركيزه أكثر مما يقلل من احتمالية وقوعهم في الخطأ، في حين أجاب البعض بأن التلاميذ يتداركون أخطاءهم عن طريق التوجيه بنسبة 32.32%، وذلك راجع إلى أن النصائح التي يقدمها الأستاذ للتلميذ تجعله يستفيد وتحفزه نحو التعلم، ويتدارك الخطأ ويجعله قادرا على تقبل الخطأ وتصحيحه، وقادرا على تقبل آراء الآخرين، بينما هناك من يرى أن التلاميذ يتداركون أخطاءهم عن طريق حل التمارين داخل الصف وذلك بنسبة 18,18%، أن حل التمارين داخل الصف يعود التلاميذ على إيجاد الحلول الصحيحة وعدم الوقوع في الخطأ، فكلما أخطأ التلميذ يتدارك خطأه، كلما زاد هذا من دافعيته للتعلم.

في حين أن هناك من أجابوا بأن التلاميذ لا يتداركون أخطائهم بنسبة 15.15% وهذا راجع إلى التلميذ نفسه إذ يعاني من قلة التركيز والانتباه، كما لا تكون لديهم الرغبة في التعلم واكتساب المعرفة، وهذا ما يقلل من دافعيتهم للتعلم.

الجدول رقم (19): إذا كان الأستاذ يخلق جو من التنافس بين التلاميذ

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	56	%94.91
لا	03	%05.08
المجموع	59	%100

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن أغلب المبحوثين أجابوا بأنهم يخلقون جو من التنافس بين التلاميذ بنسبة 94.91%، وهذا راجع لرغبة وإرادة الأساتذة في زيادة دافعية التلميذ للتعلم وبتحفيزهم وتعويدهم على النشاط والحركة، في حين نجد أن هناك نسبة قليلة جدا متمثلة في 05.08% أجابوا بأنهم لا يخلقون جوا من التنافس بين التلاميذ وهذا راجع إلى اقتصار هذه الفئة القليلة على شرح الدرس وتقديم المعلومة دون فتح المجال للتلاميذ من أجل التنافس بين بعضهم وعدم تحفيزهم.

الجدول رقم (20): إذا كان الأستاذ يقوم بتشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	59	%100
المجموع	59	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نلاحظ أن كل المبحوثين أجابوا بأنهم يقومون بتشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم وذلك بنسبة 100% وهذا بهدف إثارة دافعيتهم للتعلم، وإكسابهم الثقة

بأنفسهم، وتشجيعهم على التعلم، وجعلهم قادرين على مواجهة مختلف المشكلات، في حين أنه لا يوجد أي مبحوث أجاب بأنه لا يقوم بتشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم، لأن كل المبحوثين يحاولون زيادة دافعية التعلم لدى التلاميذ.

الجدول رقم (21): إذا كانت طريقة حل المشكلات تنمي القدرات الفكرية للتلاميذ

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	59	%100
المجموع	59	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نلاحظ أن كل المبحوثين أجابوا بأن طريقة حل المشكلات تنمي القدرات الفكرية للتلاميذ وذلك بنسبة 100%، وهذا راجع إلى طبيعة طريقة حل المشكلات فهي تثير تفكير المتعلمين وتحفزهم وتدفعهم للتعلم وتنمي فيهم روح البحث والاستطلاع وتدفع عقولهم إلى التفكير المستمر وإيجاد الحلول، بالمقابل لا يوجد أي مبحوث أجاب بأن طريقة حل المشكلات لا تنمي القدرات الفكرية للتلاميذ لأن كل المبحوثين يعتمدون على هذه الطريقة كونها تساعد التلاميذ على الاستيعاب وتنمية قدراتهم الفكرية.

الجدول رقم (22): إذا كان الأستاذ يقوم بتدريب التلاميذ على التحليل

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	59	%100
المجموع	59	%100

يبين الجدول أعلاه أن كل المبحوثين أجابوا بأنهم يقومون بتدريب التلاميذ على التحليل وذلك بنسبة 100% وهذا راجع إلى أن أسلوب التحليل يساعد التلاميذ على الفهم والتدقيق الجيد للمشكلة مما يزيد من دافعيتهم للتعلم وحب النشاط والحيوية، في حين أنه لا يوجد أي مبحوث أجاب بأنه لا يقوم بتدريب

التلاميذ على التحليل، وهذا راجع إلى أن كل المبحوثين يعتمدون على التحليل وتدريب التلاميذ عليه كونه يزيد من استثارة دافعية التلاميذ للتعلم.

الجدول رقم (23): إذا كانت طريقة حل المشكلات تثير روح البحث لدى التلاميذ

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	59	%100
المجموع	59	%100

من خلال معطيات هذا الجدول يتبين لنا أن كل المبحوثين أجابوا بأن طريقة حل المشكلات تثير روح البحث لدى التلاميذ بنسبة 100%، وهذا راجع لطبيعة طريقة حل المشكلات فهي تساعد التلاميذ على البحث والحصول على المعلومات بهدف إزالة الغموض والإبهام، والحصول على توضيحات وهذا يثير فيهم روح البحث، ويزيد أكثر من دافعيتهم للتعلم، في حين لا يوجد أي مبحوث أجاب بأن طريقة حل المشكلات لا تثير روح البحث لدى التلاميذ لأن كلهم يعتمدون على هذه الطريقة كونها تثير روح البحث وتقدم للحصة الدراسية جو من النشاط والفاعلية.

الجدول رقم(24): إذا كان الأستاذ يقوم بتشجيع التلاميذ على التعاون أثناء وجود مشكلة

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	55	%93.22
لا	04	%06.77
المجموع	59	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن 55 مبحوثا أجابوا بأنهم يقومون بتشجيع التلاميذ على التعاون أثناء وجود مشكلة والتي قدرت نسبتهم بـ 93.22%، وهذا راجع لحرص الأستاذ على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص والتعاون بين التلاميذ، بهدف الاستفادة من بعضهم البعض وتبادل المعلومات في حين أن هناك أربع

مبحوثين أجابوا بأنهم لا يشجعون التلاميذ على التعاون أثناء وجود مشكلة وذلك بنسبة 06.77% ويرجع هذا إلى تهاون الأستاذ واكتفائه بتقديم الدرس فقط أثناء الحصة.

الجدول رقم (25): إذا كان الأستاذ يرى أن منح فرص للتلاميذ يكون دافعا لاندماجهم في الأنشطة التعليمية

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	58	%98.30
لا	01	%01.69
المجموع	59	%100

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن 58 مبحوثا أجابوا بأن منح فرصة للتلاميذ أثناء التعلم يكون دافعا لاندماجهم في الأنشطة التعليمية وذلك بنسبة 98.30%، وهذا راجع إلى أن معظمهم يعطي الفرص للتلاميذ أثناء التعلم، وهذا يبعدهم عن التكاسل والاتكال على بعضهم البعض، فهذه الفرص تمنح للتلاميذ الثقة بأنفسهم وتزيد من إثارة دافعيتهم للتعلم، وتكون كذلك دافعا لاندماجهم في الأنشطة التعليمية في حين أن هناك مبحوث واحد كانت إجابته أن منح فرص للتلاميذ أثناء التعلم لا يكون دافعا لاندماجهم في الأنشطة التعليمية في حين أن هناك مبحوثا واحدا كانت إجابته أن منح فرص للتلاميذ أثناء التعلم لا يكون دافعا لاندماجهم في الأنشطة التعليمية بنسبة 01.69% لأنه لا يمنح للتلاميذ الفرص أثناء التعلم أو مرتبط بأسلوبه وشخصيته.

الجدول (26): إذا كان تقديم الحوافز للتلاميذ يساعد على تجاوز المشكلات

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	59	%100
المجموع	59	%100

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن كل المبحوثين كانت إجابتهم بأن تقديم الحوافز للتلاميذ يساعد على تجاوز المشكلات بنسبة 100%، وهذا من أجل تحقيق نجاح أفضل في العملية التعليمية حيث يقدم الأساتذة حوافز للتلاميذ وذلك من أجل تشجيعهم على العمل وتجاوز المشكلات كإضافة علامة إضافية أو المدح...، بالمقابل لا يوجد أي مبحوث أجاب بأن تقديم الحوافز للتلاميذ لا يساعد على تجاوز المشكلات يرجع هذا إلى أن كل المبحوثين يستخدمون أسلوب التحفيز، والنتيجة كانت التحفيز يساعد على تجاوز المشكلات، كما يزيد من إثارة دافعية التلاميذ للتعلم.

الجدول رقم (27): إذا كان الأستاذ يحرص على مراقبة الواجبات التي يكلف بها التلاميذ

التكرارات / احتمالات الإجابة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	58	%98.30
لا	01	%01.69
المجموع	59	%100

من خلال معطيات الجدول يتبين لنا أن 58 مبحوثا أجابوا بأنهم يحرصون على مراقبة الواجبات التي يكلفون بها التلاميذ بنسبة 98.30%، وذلك راجع إلى مدى حرص الأستاذ على القيام بأداء واجبه على أكمل وجه، والرغبة في تحسين العملية التعليمية وتحقيق أكبر قدر ممكن من النجاح والتطور، بالمقابل هناك مبحوث واحد أجاب بأنه لا يحرص على مراقبة الواجبات التي يكلف بها التلميذ وهذا راجع إلى عدم حرصه على القيام بواجبه على أكمل وجه والتكاسل عن عمله.

الجدول رقم (28): إذا كان الأستاذ يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي أثناء حل المشكلات

التكرارات / احتمالات الإجابة		التكرارات	النسبة المئوية
نعم	نقاط إضافية	52	%42.79
	المدح	51	%42.14
	أدوات مدرسية	09	%07.63
	أخرى	08	%06.61
لا		01	%0.82
المجموع		121	%100

مجموع الإجابات لا يساوي عدد المبحوثين لأن كل المبحوثين يمكن أن يختار أكثر من إجابة

يبين الجدول أن أغلب المبحوثين أجابوا بأنهم يستخدمون أساليب التعزيز الإيجابي أثناء حل المشكلات وذلك بنسبة 98.97% من المجموع الكلي للمبحوثين، حيث يستخدم البعض منهم النقاط الإضافية كأسلوب للتحفيز بنسبة 42.79%، هذا راجع إلى أن النقاط الإضافية تحفز التلاميذ على التعلم وتزيد من تحصيلهم الدراسي، بينما هناك من يستخدم المدح وذلك بنسبة 42.14%، ذلك راجع إلى أن الأستاذ يلاحظ أن بعض التلاميذ يجعلهم أسلوب المدح يثقون بأنفسهم وقدراتهم، مما يعزز الروح الإيجابية فيهم نحو حب التعلم والاستطلاع، في حين نجد 09 أساتذة يمنحون أدوات مدرسية بنسبة 07.63% كهدية لتحفيز التلاميذ على حل المشكلات المطلوبة منهم، حيث يستخدم البعض منهم أساليب أخرى للتعزيز وذلك بنسبة 06.61%، مما يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، بينما نلاحظ مبحوث واحد أجاب بأنه لا يستخدم أساليب التعزيز الإيجابي أثناء حل المشكلات، وذلك راجع إلى أسلوب الأستاذ الخاص في طريقة حل المشكلات.

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

تقوم دراستنا على أساس فرضية رئيسية متمثلة في:

"**لطرق التدريس دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية**"

وفرضيتان جزئيتان مشتقتان منها متمثلتان في:

- لطريقة المناقشة دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

- لطريقة حل المشكلات دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

1- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

أسفرت نتائج تحليل الأسئلة المتعلقة بالفرضية الجزئية الأولى على ما يلي:

- أغلبية المبحوثين يرون أن إيجاد التنافس في الفصل يثير انتباه التلاميذ وذلك بنسبة 91.52%، لأن التنافس بين التلاميذ يزيد من حماسهم واهتمامهم لموضوع الدرس، ويزيد من دافعيتهم للتعلم أي أن لطريقة المناقشة دور في استثارة دافعية التلميذ للتعلم، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (06).

- كل المبحوثين يرون أن تبادل الآراء بين التلاميذ يؤدي إلى خلق جو من التفاعل، لأن الانتباه يفسح المجال لتبادل الآراء بين التلاميذ ويخلق جوا من التفاعل والمناقشة داخل الصف، وهذا ما يزيد من دافعيتهم للتعلم وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (08).

- أغلبية المبحوثين يرون أن أسلوب المناقشة يساعد التلاميذ على استيعاب أكثر للدرس بنسبة 93.22 %، وهذا بفضل مراحل طريقة المناقشة في طرح الأسئلة على التلميذ بطريقة جيدة تجذب انتباهه وتزيد من دافعيته للتعلم، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (09)

- كل المبحوثين يرون أن أسلوب الأسئلة يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، لأن طريقة المناقشة أهداف ودور فعال في زيادة دافعية التلميذ للتعلم وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (12)

– كل المبحوثين يرون أن أسلوب المناقشة يزيد انتباه التلاميذ، حيث أن ترك مجال للتلاميذ من أجل المناقشة والتعبير عن آراءهم يحفزهم للتعلم أكثر ويزيد من تحصيلهم الدراسي، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (14).

وبالتالي أغلبية الجداول تؤكد على تحقق الفرضية، وهذا يدل على أن اعتماد طريقة المناقشة له دور في استثارة دافعية التلميذ للتعلم.

ومنه الفرضية الجزئية الأولى والتي مفادها: " **لطريقة المناقشة دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية** " قد تحققت.

2- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

أسفرت نتائج تحليل الأسئلة المتعلقة بالفرضية الجزئية الثانية كما يلي:

– أغلبية المبحوثين يرون أن التلاميذ يجدون صعوبة في حل مشكلاتهم داخل الصف بنسبة 92%، لأن التلاميذ غير قادرين على جمع المعلومات الكافية ويجدون صعوبة في بعض المواد الدراسية، وهذا ما يؤدي إلى التقليل من دافعية التلميذ للتعلم، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (17).

– كل المبحوثين يرون بأن طريقة حل المشكلات تنمي القدرات الفكرية للتلاميذ وهذا راجع لطبيعة حل المشكلات، حيث تثير تفكير المتعلمين، وتحفزهم وتزيد من دافعيتهم للتعلم، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (21).

– كل المبحوثين يرون أن طريقة حل المشكلات تثير روح البحث لدى التلاميذ، لأن طريقة حل المشكلات تساعد التلاميذ على البحث والحصول على المعلومات، بهدف إزالة الغموض والإبهام وهذا ما يزيد دافعية التلميذ للتعلم، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (23).

– أغلبية المبحوثين يقومون بتشجيع التلاميذ على التعاون أثناء وجود مشكلة وذلك بنسبة 93.22%، وهذا راجع لتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص بين التلاميذ، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (24).

– كل المبحوثين يرون أن تقديم الحوافز للتلاميذ يساعد على تجاوز مشكلات وذلك من أجل تشجيع التلاميذ على العمل كتقديم علامة إضافية، مما يحفز وثير دافعية التلميذ للتعلم، وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (26).

– أغلبية المبحوثين يستخدمون أساليب التعزيز الإيجابي أثناء حل المشكلات وذلك بنسبة 99.17%، لأنها تزيد من التحصيل الدراسي للتلاميذ وتكسبهم ثقة كبيرة بأنفسهم، وقدراتهم وتزيد من دافعيتهم للتعلم وهذا ما تؤكده نتائج الجدول رقم (28).

وبالتالي أغلبية الجداول تؤكد على تحقق الفرضية، ويدل هذا على أن اعتماد طريقة حل المشكلات له دور في استثارة دافعية التلميذ للتعلم.

ومنه الفرضية الجزئية الثانية والتي مفادها: "**لطريقة حل المشكلات دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية** " قد تحققت.

ثالثا: مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

النتائج المتوصل إليها تختلف مع بعض الدراسات السابقة التي تطرقنا إليها سابقا وتتفق مع بعضها، وهذا راجع إلى بعض العوامل الخارجية كالخلفية الاجتماعية والثقافية وغيرها من هذه الدراسة، بالإضافة إلى التباين في البيئة الجغرافية والظروف التي أجريت فيها الدراسة، وكذلك إلى الجوانب التي تناولتها كل دراسة.

وبعد تطرقنا لمناقشة النتائج في ضوء الفرضيات، سنتطرق إلى مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الدراسات السابقة التي تناولناها:

– **الدراسة الأولى (دراسة أريج ناصر الرويثي):** لم تتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في النتائج، حيث توصلت دراسة أريج ناصر الرويثي إلى أن هناك روتين في شرح الأستاذ وعدم إتباع الأساتذة لأساليب تعليم مبتكرة للتعليم، بالإضافة إلى صعوبة المناهج الدراسية وعدم قيام الأساتذة بمكافئة الطالبات المتجاوبات، وهذه أسباب ضعف دافعية التعلم لدى الطالبات بينما دراستنا توصلت إلى أن طرق التدريس تزيد من استثارة دافعية التلميذ للتعلم.

– **الدراسة الثانية: (دراسة سامية دلال):** لم تتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية من حيث النتائج، حيث توصلت دراسة سامية دلال إلى أن قلق المستقبل يؤثر بالسلب على دافعية التعلم لدى الطلبة، بينما دراستنا توصلت إلى أن طرق التدريس لها دور كبير في استثارة دافعية التلميذ للتعلم.

- **الدراسة الثالثة: (دراسة أونيسة قاسي):** لقد اتفقت هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في دراسة المتغير المستقل طرق التدريس، حيث تتفق كذلك في النتائج التي توصلت دراسة أونيسة قاسي إليها: توجد علاقة بين طرق التدريس والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، كما أنه توجد علاقة بين الوسائل التعليمية المتوفرة والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، أي أن لطرق التدريس دور في استثارة الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، ودراستنا توصلت إلى أن كذلك المتغير المستقل طرق التدريس له دور في استثارة دافعية التلميذ للتعلم.

هناك تشابه بين هذه الدراسة ودراستنا الحالية في نفس المتغير وهو طرق التدريس، كما أن كلا الدراستين أسفرت أن لطرق التدريس دور هام وكبير في العملية التعليمية.

رابعا: النتائج العامة للدراسة

من خلال دراستنا لموضوع " طرق التدريس ودورها في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية" و في محاولة إثبات أو نفي الفرضيات الجزئية تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- لقد تحققت الفرضية الجزئية الأولى والمتمثلة في " **لطريقة المناقشة دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية** "، ذلك أن أغلبية الأساتذة كانت إجاباتهم بأن طريقة المناقشة طريقة جيدة، حيث تمنح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم وإكسابهم فن وأسلوب التواصل والحوار، وكذا يمنحهم الثقة بأنفسهم، وتخلق جوا من التفاعل والحماس داخل الصف، وتكون هناك فرص لكل التلاميذ، والاستفادة من بعضهم البعض من خلال المعلومات التي يتبادلونها، وهذا ما يسهم بدرجة كبيرة في استثارة دافعيتهم للتعلم.

2- لقد تحققت الفرضية الجزئية الثانية والمتمثلة في: " **لطريقة حل المشكلات دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية** "، ذلك أن أغلبية الأساتذة كانت إجاباتهم بأن طريقة حل المشكلات طريقة حسنة، فهي أسلوب علمي في التفكير تقوم على إثارة تفكير التلاميذ إزاء مشكلة، حيث يثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم لبدل الجهد الذي يؤدي إلى إيجاد الحل المناسب لها، وقيام التلاميذ بالبحث لاكتشاف الحقائق ويكون ذلك بمساعدة وتوجيه من المعلمين عن طريق التعاون بينهم مما يخلق نوعا من التفاعل والانسجام، والذي بدوره يحفز دافعيتهم نحو التعلم.

وبناء على ما سبق وانطلاقا من النتائج المتوصل إليها يمكن القول أن الفرضية الرئيسية لدراستنا قد تحققت أي أن لطرق التدريس دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

فطرق التدريس هي عملية ضرورية لنجاح أو فشل العملية التعليمية، إذ أن لها دور كبير وفعال في تطوير مهارات المتعلمين وإكسابهم المعارف، كما تزيد من دافعية التلميذ للتعلم، وتحفزه وتنقل التلميذ من جو متسم بالجمود إلى جو يسوده النشاط والحركة والتفاعل والحماس، وهذا بدوره يزيد ويحفز دافعيتهم نحو التعلم واكتساب المعارف، وعليه لا يمكن للأستاذ الاستغناء عن طرق التدريس، فالطريقة التدريسية الصحيحة والمناسبة هي انعكاس لفلسفة التربية في المجتمع، ولا يمكن الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة بدونها.

في الأخير نستنتج أن عملية التدريس نظام أو نسق يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة، أي أن التدريس نشاط هادف يرمي إلى إحداث تأثير في شخصية التلميذ فهو وسيلة، أو تعديل سلوك التلاميذ تعديلا يساعد على نموهم المتكامل، فما يستوجب على الأستاذ هو امتلاكه القدرة على تنظيم الحصة الدراسية وتحديد مستوى واختيار طرق التدريس المناسبة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة واستثارة دافعية التلميذ نحو التعلم.

ونظرا لتعدد طرق التدريس وتنوعها اعتمدنا في دراستنا هذه على طريقتين وهما: طريقة المناقشة وطريقة حل المشكلات اللتان تعتبران من الطرق الأكثر شيوعا وإتباعا من طرف الأساتذة، لكن بالرغم من تعدد طرق التدريس إلا أنها لديها هدف واحد وإيجابي وهو خلق التفاعل والتحاور والتحفيز والدافع للتعلم داخل الصف، وهذا ما يدفع التلاميذ إلى تطوير مهاراتهم وجعل أنفسهم أكثر حيوية ونشاط، ومواجهة المواقف التعليمية وحل مشاكلهم.

ومن خلال الدراسة النظرية التي قمنا بها والنتائج الميدانية التي توصلنا إليها التي حققت فرضيات البحث يتضح لنا أن لطرق التدريس دور في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية.

المصادر :

1. القرار الوزاري رقم 50 المتضمن :**تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي،** المؤرخ في 10 ماي، الجزائر، 2005.
2. وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية،** القانون التوجيهي رقم 04-08.
3. وزارة التربية الوطنية: **مشروع إصلاح التعليم الثانوي،** الجزائر، مارس، 1992.
4. وزارة التربية الوطنية: **وحدة النظام التربوي والمناهج التعليمية،** المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

الكتب:

5. إبراهيم التهامي: **الدراسات السابقة في البحث العلمي في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية،** منشورات جامعة منتوري، الجزائر، قسنطينة، دار البحث، العدد 03، 1999.
6. إبراهيم وجي محمود: **التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته،** دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الإسكندرية، بدون طبعة، 2002.
7. أبو القاسم صالح، أحمد الشيخ حمد وآخرون:**المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية**،ط1،مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية،السودان،2001.
8. أبو شعيرة وآخرون: **التربية والأسس والتحديات،** مكتبة المجتمع العربي ، الأردن، ط1، 2007.
9. أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق: **علم التربية التطبيقي،** دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2001.
10. احمد إسماعيل حجي: **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية،** دار الفكر العربي، مصر، 1998.
11. أحمد حسين اللقائي وعلي أحمد الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس،** عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط3، 2003.
12. أحمد دوقة وآخرون: **سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ما قبل التدرج،** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط6، 2013.
13. أحمد مصطفى خاطر: **استخدام المنهج العلمي في البحوث (الخدمة الاجتماعية)،** دار المكتب الجامعي، الإسكندرية، دون طبعة.

14. أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل: **أساليب التعليم والتعلم النشط**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، 2012.

15. أوحيدة علي: **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات**، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.

16. إيمان محمد عمر: **طرق التدريس**، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، ط1، 2010.

17. بطوس حافظ بطرس: **طرق تدريس طلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دون طبعة، 2007.

18. بوبكر بن بوزيد: **الإصلاح التربوي في الجزائر**، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2009.

19. ثائر أحمد غباري: **الدافعية النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

20. جنات عبد الغني البكاتوشي: **أساليب تربية الطفل**، دار الجامعة الجديدة، القاهرة، دون طبعة، 2013.

21. جيلالي بوحمامة: **الدافعية والتعلم**، مجلة التربية، قطر، سلسلة (38)، عدد (170)، 2009.

22. حسن شحاتة:**استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،ط3، 2012.

23. حسين محمد أبو رياش وآخرون: **أصول استراتيجيات التعلم والتعليم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

24. حسين محمد أبو رياش وآخرون: **قراءات في طرق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994.

25. حنان عبد الحميد العناني: **علم النفس التربوي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 2008.

26. رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، ط1، 1999.

27. ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر: **الانضباط التعاوني**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 2008.

28. رشيد زرواتي: **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية-أسس علمية وتدريبات-**،دار الكتاب الحديث،الجزائر،دون طبعة، 2004 .

29. رمضان القدافي: **نظريات التعلم والتعليم**، الدار العربية، ليبيا، دون طبعة، دون سنة النشر.

30. رمضان سالم النجار :**التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2009.

31. سالم نادر عطية أبو زيد: **الوجيز في أساليب التدريس**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

32. سحر أمين كاتوت: **طرق تدريس الجغرافيا**، دار دجلة، عمان، ط1، 2009.

33. سركز العجيلي وناجي خليل: **نظريات التعلم**، دار الكتب الوطنية، الأردن، دون طبعة، 1993.

34. سليم إبراهيم الخزرجي: **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

35. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المدخل إلى التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003.

36. صفاء أحمد الغزالي وآخرون: **الحداثة في العملية التربوية**، دار الثقافة للشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.

37. صلاح الدين شروخ: **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتوزيع،الجزائر، دون طبعة،2004.

38. صلاح الذين شروخ:**علم النفس التربوي للكبار**،دار العلوم للنشر والتوزيع، دون طبعة،2007.

39. عادل أبو العز وآخرون: **طرائق التدريس العامة (معالجة تطبيقية معاصرة)**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007.

40. عادل ابو العزة سلامة : **طرائق التدريس العامة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

41. عاطف عدلي: **تنظيم بيئة تعلم الطفل**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2007.

42. عايش زيتون: **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2008، ص135.

43. عبد الحميد شاهين:**إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية، الإسكندرية، دون طبعة، دون سنة نشر.

44. عبد الحميد قايدي: **رائد التربية العامة وأصول التدريس**،دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط4، 1981.

45. عبد الحميد محمد الهاشمي: **الإعداد النفسي والتربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

46. عبد الحميد نشواتي:**علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط5، 1991.

47. عبد الرحمان ومحمد حسن: **أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد 25.

48. عبد الرحمن عبد السلام جامل: **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2007.

49. عبد الرزاق الصالحين الطشاني: طرق التدريس العامة، دار الكتب الوطنية بنغازي، ط1، 1998.

50. عبد اللطيف بن حسين بن فرج: **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

51. عبد اللطيف حسن فرج: **التعليم الثانوي رؤية جديدة**، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 2008.

52. عبد اللطيف حسين فرج: **تحفيز التعليم**، دار الحامد للنشر والتوزيع،عمان، ط1، 2007.

53. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: **المناهج أسسها وتقويم أثرها**، مكتبة مصر، القاهرة، دون طبعة، 1996.

54. عبد الله محمد خطابية: **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة للشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.

55. عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار العرب، القاهرة، دون طبعة، 1996.

56. عدنان أحمد أبو دية: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001.

57. عطا الله أحمد: **أساليب وطرق التدريس**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، 2006.

58. عفاف عثمان مصطفى:**إستراتيجيات التدريس الفعال**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2014.

59. علم احمد مذكور: **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.

60. على عالية وعبد الفتاح شني: **دليل الأستاذ المتربص (أستاذ التعليم الثانوي)**، منشورات الشهاب، دار عمان قرفي للطباعة، الجزائر، دون طبعة، 1998.

61. علي عبد الرزاق وجبلي وآخرون: **البحث العلمي والاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، دون طبعة، 2003.

62. عماد عبد الرحيم الزغلول: **نظريات التعلم**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

63. عمر أحمد همشري: **مدخل إلى التربية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001.

64. عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **المناهج طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، 2014.

65. فخري رشيد خضر: **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

66. فريد عادل: **مرجعية عامة للمناهج الجديدة**، المركز الوطني للوثائق، الجزائر، دون طبعة، 2003.

67. فؤاد سليمان قلادة: **الأساسيات في تدريس العلوم**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون طبعة، 2004.

68. فوزي احمد بن دريدي:**العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية في الجزائر**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.

69. ماهر شعبان عبد الباري:**إستراتيجيات فهم المقروء**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.

70. مجدي عزيز إبراهيم: **معجم المصطلحات ومفاهيم التعليم**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2009.

71. محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2013.

72. محمد بلقاسم: **المدخل إلى مناهج البحث العلمي**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون طبعة، 2003.

73. محمد بن محمود العبيد الله: **الشامل في طرق تدريس الأطفال**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، بدون طبعة، 2013.

74. محمد حسن محمد حمدات: **الإدارة التربوية وظائف وقضايا معاصرة**، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2007.

75. محمد زيان حمدان: **نظريات التعلم، تطبيقات علم النفس التعلم في التربية**، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 1997.

76. محمد شعلان وفاطمة سامي ناجي: **أساليب تدريس طفل الروضة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دون طبعة، 2010.

77.محمد صالح جمال وآخرون: **كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الإبتدائية**، دار الشعب، بيروت، ط4، دون سنة نشر.

78.محمد طافشالشفيرات: **إستراتيجيات التدريس والتقويم**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

79.محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**،دار المعرفة الجامعية، مصر، ط1، 2006.

80.محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)**، دار وائل للطباعة والنشر، الأردن، ط2، 1999.

81.محمد مقداد وآخرون: **قراءات في طرق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994.

82.محمود عبد الحليم منسي: **الإبداعي والموهبة في التعليم العام**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون طبعة، 2003.

83.مروان أبو حويج وسمير أبو مغلي: **المدخل إلى علم النفس التربوي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة العربية، 2012.

84.مصطفى نمر وآخرون: **استراتيجيات تدريس العلوم والرياضيات**، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.

85.موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2004.

86.ناصر الدين زيدان: **سيكولوجية المدرس-دراسة وصفية تحليلية-**،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2007.

87.نايفة قطامي ويوسف قطامي: **نماذج التعلم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2000.

88.نبيل محمد زايد: **الدافعية والتعلم**،مكتب النهضة المصرية، مصر، ط1، 2003.

89.نجوى عبد الرحيم شاهين ومحمد صابر سليم: **أساسيات وتطبيقات في علم المناهج**، دار القاهرة، مصر، ط1، 2006.

90. نوال إبراهيم شنتوت وآخرون: **طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2008.

91. هشام يعقوب مريزق: **أساليب تدريس العلوم**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

92. وليد أحمدى جابر: **طرق التدريس العامة، تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، عمان، ط2، 2005.

93. وهيب مجيد الكبيسي وصالح حسن الداهري: **المدخل إلى علم النفس التربوي**، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1، 2000.

المعاجم والقواميس:

94. أنطوان نعمة وآخرون: **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، دار الشرق، لبنان، دون طبعة، 2000.

95. جرجس ميشال: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة اللبنانية، لبنان، دون طبعة، 2005.

96. حسن شحاتة وزينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

97. عبد الهادي الجوهري: **قاموس علم الاجتماع**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط3، 1998.

98. فاروق مداس: **مصطلحات علم الاجتماع**، دار مدني للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003.

99. لسان العرب: **ابن منظور**،دار الكتب العلمية، لبنان، المجلد12، ط1، 2003.

100. **المنجد الأبجدي**:دار المشرق، بيروت، ط5 ، 1985.

101. المهيري عبد القادر: **معجم جديد**، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، تونس، 1981.

102. هبة محمد عبد الحميد: **معجم مصطلحات التربية وعلم النفس**، دار البداية، الأردن، ط1، 2009.

المنشورات والمجلات:

103. محمد سلمان الخزاعلة ومنصور نزال الحمدون: **المسؤولية التحصيلية لدى طلبة الثانوية العامة في مدارس تربية قصبة المغرق**، سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلة الجامعة الإسلامية، عمان، 2010، مجلة 18، عدد (1).

104. وائل محمود مسعود: **الأساليب التي يستخدمها المعلمون لزيادة الدافعية وانتباه التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية نحو التعلم**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (1)، العدد (9)، تشرين الأول: السعودية، 2012.

المذكرات والرسائل الجامعية :

105. أريج ناصر الرويثي: **دافعية التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام**، المدينة المنورة، مشروع بحث مقدم إلى قسم الإدارة التربوية لإكمال متطلبات الحصول على درجة الدبلوم العالي في القيادة التربوية، المدينة المنورة، السعودية، 2016.

106. أونيسة قاسي: **الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة**، قسم علم التربية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمر، تيزي وزو، الجزائر،2014.

107. سامية دلال: **علاقة قلق المستقبل بالدافعية للتعلم وانعكاساتها على التوافق الدراسي**، أطروحة للحصول على شهادة الدكتوراه في الإرشاد والتوجيه، وهران، الجزائر، 2019

108. نجاح بالهوشات: **اتجاهات المتسربين في التعليم الثانوي نحو حماية البيئة من مشكلات التلوث**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، علم اجتماع البيئة، قسنطينة.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم اجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

الاستمارة الأولية

استمارة بحث بعنوان

طرق التدريس ودورها في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة، التي تخدم بحثنا، لذا نرجوا منكم التفضل بالإجابة على أسئلة الاستمارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، ونحيطكم علما أن المعلومات الواردة تبقى سرية تستغل فقط لأغراض علمية بحثة، ولكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم.

إعداد الطالبتين: **إشراف الأستاذة:**

–حاجي سلمى **–مزهود نوال**

–بوشمال مونية

السنة الجامعية: 2021/2020

المحور الأول: البيانات الشخصية للمبحوثين

1/الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2/الأقدمية في العمل: أقل من 05 سنوات ☐

من05 سنوات إلى 10 سنوات ☐

من 10 سنوات إلى 20 سنة ☐

من 20 سنة فما فوق ☐

3/ المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماجستير ☐

ماستر ☐ دكتوراه ☐

المحور الثاني: طريقة المناقشة واستثارة دافعية التعلم

4/ هل تشجع التلاميذ على النقاش عند بدء الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

5/ هل ترى أن خلق جو من المنافسة له دور في انتباه التلاميذ للدرس؟

نعم☐ لا ☐

6/هل تمنح فرص متكافئة للتلاميذ للمشاركة في الصف؟

نعم ☐ لا ☐

7/هل ترى أن تبادل الآراء بين التلاميذ يؤدي إلى إيجاد جو من التفاعل؟

نعم ☐ لا ☐

8/ هل يساعد أسلوب المناقشة التلاميذ على استيعاب وفهم أكثر للدرس؟

نعم ☐ لا ☐

9/هل طرح الأسئلة في الحصة ينمي في التلاميذ روح الحماس؟

نعم ☐ لا ☐

10/ هل كثرة الأسئلة تؤدي إلى تشتت تفكير التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

11/ هل تتيح الفرصة للتلاميذ من أجل الحوار داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

12/ هل ترى أن أسلوب الأسئلة والأجوبة يولد دافعا للتلاميذ من أجل التعلم؟

نعم ☐ لا ☐

13/ هل تركز على معارف التلاميذ أثناء التفاعل اللفظي؟

نعم ☐ لا ☐

14/ هل ترى أن أسلوب المناقشة يفسح المجال لتنمية انتباه التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

15/ هل ترى أن تبادل الآراء بين التلاميذ يزيد في الأنشطة التعليمية؟

نعم ☐ لا ☐

16/ هل التفاعل اللفظي يزيد من اندماج التلاميذ في الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

17/ هل تزيد طريقة المناقشة من الجهد لتحقيق النجاح ؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: طريقة حل المشكلات واستثارة دافعية التعلم

18/ هل يتدارك التلاميذ أخطائهم؟

نعم☐ لا ☐

إدا كانت الإجابة بنعم ، يتم التدارك من خلال :

- إعادة الشرح ☐
- التوجيه ☐
- حل التمارين داخل الصف ☐

19/ هل تخلق جو من التنافس بين التلاميذ ؟

نعم☐ لا ☐

20/ هل تقوم بتشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم؟

نعم ☐ لا ☐

21/ هل طريقة حل المشكلات تنمي القدرات الفكرية للتلميذ؟

نعم☐ لا ☐

21/ هل تقوم بتدريب التلاميذ على التحليل؟

نعم☐ لا ☐

22/ هل تثير طريقة حل المشكلات روح البحث لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

23/ هل تقوم بتشجيع التلاميذ على التعاون أثناء وجود المشكلة داخل الصف؟

نعم☐ لا ☐

24/ هل ترى أن منح فرص للتلاميذ أثناء التعلم يكون دافعا لاندماجهم في الأنشطة التعليمية؟

نعم☐ لا ☐

25/ هل ترى أن طريقة حل المشكلات تشتت تفكير التلاميذ باستمرار ؟

نعم☐ لا ☐

26/ هل تحرس على الأنشطة التعليمية التي تكلف بها التلاميذ ؟

نعم☐ لا ☐

27/ هل تستخدم أساليب التعزيز الإيجابي أثناء حل المشكلات ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، يبرز هدا التعزيز في :

- نقاط إضافية ☐
- المدح ☐
- أدوات مدرسية ☐
- أخرى ☐

28/هل يجد التلاميذ صعوبة في حل مشاكلهم داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، تكمن الصعوبة في:

-مستوى التلميذ ☐

-موضوع الدرس ☐

-عدم قدرة التلميذ على جمع المعلومات الكافية ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم اجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

الاستمارة النهائية

استمارة بحث بعنوان

طرق التدريس ودورها في استثارة دافعية التعلم لتلميذ المرحلة الثانوية

في إطار التحضير لإنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة، التي تخدم بحثنا، لذا نرجوا منكم التفضل بالإجابة على أسئلة الاستمارة بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة، ونحيطكم علما أن المعلومات الواردة تبقى سرية تستغل فقط لأغراض علمية بحثة، ولكم جزيل الشكر على حسن تعاونكم.

إعداد الطالبتين: **إشراف الأستاذة:**

–حاجي سلمى **–مزهود نوال**

–بوشمال مونية

السنة الجامعية: 2021/2020

المحور الأول: البيانات الشخصية للمبحوثين

1/الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2/الأقدمية في العمل: اقل من 05 سنوات ☐

من05 سنوات إلى 10 سنوات ☐

من 10 سنوات إلى 20 سنة ☐

من 20 سنة فما فوق ☐

3/ المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماجستير ☐

ماستر ☐ دكتوراه ☐

المحور الثاني: طريقة المناقشة و استثارة دافعية التعلم

4/ هل تشجع التلاميذ على النقاش عند بدء الحصة؟

نعم ☐ لا ☐

5/هل ترى أن إيجاد تنافس في الفصل يثير انتباه التلاميذ للدرس؟

نعم☐ لا ☐

6/هل تمنح فرص متكافئة للتلاميذ المشاركة في الصف؟

نعم ☐ لا ☐

7/هل ترى أن تبادل الآراء بين التلاميذ يؤدي إلى إيجاد جو من التفاعل؟

نعم ☐ لا ☐

8/ هل يساعد أسلوب المناقشة التلاميذ على استيعاب أكثر للدرس؟

نعم ☐ لا ☐

9/هل طرح الأسئلة في الحصة ينمي في التلاميذ روح الحماس؟

نعم ☐ لا ☐

10/ هل تتيح الفرصة للتلاميذ من أجل الحوار داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

11/ هل ترى أن أسلوب الأسئلة يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

12/ هل تركز على المعارف القبلية للتلاميذ أثناء التفاعل اللفظي؟

نعم ☐ لا ☐

13/ هل ترى أن أسلوب المناقشة يزيد انتباه التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

14/ هل ترى أن تبادل الآراء بين التلاميذ يزيد من دافعيتهم للتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

15/ هل التفاعل اللفظي يزيد من اندماج التلاميذ في الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: طريقة حل المشكلات واستثارة دافعية التعلم

16/ هل يجد التلاميذ صعوبة في حل مشكلاتهم داخل الصف ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ، تكمن الصعوبة في :

-مستوى التلميذ ☐

-موضوع الدرس ☐

- عدم قدرة التلميذ على جمع المعلومات الكافية ☐

17/ هل يتدارك التلاميذ أخطائهم؟

نعم☐ لا ☐

إدا كانت الإجابة بنعم ، يتم التدارك من خلال :

- إعادة الشرح ☐
- التوجيه ☐
- حل التمارين داخل الصف ☐

18/ هل تخلق جو من التنافس بين التلاميذ ؟

نعم☐ لا ☐

19/ هل تقوم بتشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم؟

نعم ☐ لا ☐

20/ هل طريقة حل المشكلات تنمي القدرات الفكرية للتلميذ؟

نعم☐ لا ☐

21/ هل تقوم بتدريب التلاميذ على التحليل؟

نعم☐ لا ☐

22/ هل تثير طريقة حل المشكلات روح البحث لدى التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

23/ هل تقوم بتشجيع التلاميذ على التعاون أثناء وجود المشكلة داخل الصف؟

نعم☐ لا ☐

24/ هل ترى أن منح فرص للتلاميذ أثناء التعلم يكون دافعا لاندماجهم في الأنشطة التعليمية؟

نعم☐ لا ☐

25/ هل ترى تقديم الحوافز للتلاميذ يساعد على تجاوز المشكلات ؟

نعم☐ لا ☐

26/ هل تحرس على مراقبة الواجبات التي تكلف بها التلاميذ ؟

نعم☐ لا ☐

27/ هل تستخدم أساليب التعزيز الإيجابي أثناء حل المشكلات ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، يبرز هدا التعزيز في :

- نقاط إضافية ☐
- المدح ☐
- أدوات مدرسية ☐
- أخرى ☐

تعريف المؤسسة:

- اسم المؤسسة: ثانوية الكندي.
- فتحت المؤسسة في سبتمبر قرار الفتح رقم..... المؤرخ في / مرسوم التأسيس.
- رقم الهاتف: 034476654 – الفاكس: 034476654.
- البريد الإلكتروني: Elkendy18.dz.com.
- العنوان: حي الإخوة شيريقان ولاية جيجل.
- النمط: 1000/ 300.
- رقم التعريف الوطني: 1331.
- الرقم الميكانوغرافي الرمز الجغرافي: 18001.
- رقم الضمان الإجتماعي: 1858808237.
- رقم التعاضدية الوطنية لعمال التربية: 354069.

الهياكـــل:

- المساحة الكلية: 56850.00 م^2.
- المساحة المبنية: 41700.00 م^2.
- عدد الحجرات العادية: 30 عدد المخابر: 08.
- عدد الورشات: 01 مخابر الإعلام الآلي: 02.
- عدد المكاتب الإدارية: 08.
- المكتبة : 01.
- المطعم: 01 قدرة إستعابه: (320).
- المراقد: 08 – الملاعب: 01 – قاعة الرياضة: متوفرة.
- الساحات: 02 واحدة علوية والثانية سفلية.
- البياضة: غير متوفرة – التدفئة المركزية: متوفرة.
- العيادة: متوفرة.
- دورة المياه: خارجية بمراحيض للذكور ومراحيض للإناث بالإضافة إلى دورات المياه بالمراقد والجناح الإداري.