وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم اجتماع التربية

عنـــوان المذكـــرة:

دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بثانوية كعولة تونس –جيجل–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالبتين:

- بن عليلش فطيمة
- بوثابت نادية

إشراف الأستاذ:

د/ بودريوة فوزية

السنة الجامعية: 2021/2020م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد الله على كل نعمة أنعمها علينا نتقدم بالشكر الجزيل والاحترام والتقدير للدكتورة " بودريوة فوزية" لقبولها الإشراف على هذا العمل العلمي المتواضع بكل مودة واحترام وعلى النصائح والتوجيهات التي استفدنا منها لإتمام هذا البحث كما نوجه كل الشكر و التقدير لأعضاء هيئة التحكيم الاستمارة الذين قدموا نصائحهم وتوجيهاتهم.

وإلى مدير وموظفي ثانوية كعولة تونس التي كانت ميدان دراستنا التطبيقية لكم منا أسمى عبارات التقدير والاحترام على كل ما قدمتموه لنا.

وفي الأخير نتقدم بالشكر إلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة لإنجاز هذا العمل سواء من قريب أو من بعيد

وإلى كل أساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

وأسأل الله عزّ وجل أن يجزي الجميع خير جزاء

فطيمة
نادية

الإهـداء

إلى من رسم البسمة على وجنتي وسهر الليالي ممسكا بيدي إليكما دعاء من القلب تنطق به شفتي اللهم ارحمهما كما ربياني صغيرا أهدي هذا العمل المتواضع الذي هو ثمرة جهدي إلى من كانت منبع الحنان ورمز العطاء إلى نور طريقي ومنبع طموحي أمي الحبيبة حفظها الله.

إلى من كان حبه واهتمامه قوام عزيمتي إلى من ناضل من أجلي وتعب لارتياحي وهيأ لي أسباب النجاح.

أطلب من الله أن يحفظه ويرعاه أبي الغالي أطال الله عمره.

إلى إخوتي وأخواتي إلى كل أصدقائي إلى كل حاملي رسالة العلم والمعرفة إلى حماة العقل والفكر ثمرة جهدي.

نادية + فطيمة

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ
الباب الأول: الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
تمهيد	05
أولا: إشكالية	06
ثانيا: فرضيات الدراسة	07
ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة	08
رابعا: أهداف الدراسة	09
خامسا: أهمية الدراسة	09
سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة	09
سابعا: الدراسات السابقة	17
خلاصة	27
الفصل الثاني: طرق التدريس في التعليم	
تمهيد	29
أولا: بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس	30
ثانيا: التطور التاريخي للتدريس	32
ثالثا: أهمية طرق التدريس	33
رابعا: أهداف طرق التدريس	34
خامسا: خصائص طرق التدريس	35

سادسا: أنواع طرق التدريس	35
سابعا: مبادئ طرق التدريس	53
ثامنا: العوامل المؤثرة التي تحدد اختيار طرق التدريس	54
تاسعا: النظريات المفسرة لطرق لتدريس	56
خلاصة	63
الفصل الثالث: التفاعل الصفي في التعليم	
تمهيد	65
أولا: أهمية التفاعل الصفي	66
ثانيا: أهداف التفاعل الصفي	67
ثالثا: خصائص التفاعل الصفي	67
رابعا: أسس التفاعل الصفي	68
خامسا: وظائف التفاعل الصفي	69
سادسا: أنماط التفاعل الصفي	71
سابعا: دور المعلم في تحقيق التفاعل داخل الصف	74
ثامنا: العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي	76
تاسعا: النظريات المفسرة لتفاعل الصفي	78
خلاصة	83
الباب الثاني: الجانب الميداني للدراسة	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	86
أولا: مجالات الدراسة	87
ثانيا: المنهج المستخدم في الدراسة	89
ثالثا: أداوت جمع البيانات	90
رابعا: عينة الدراسة	92
خامسا: أساليب تحليل البيانات	93

خلاصة	94
الفصل الخامس: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج	
تمهيد	96
أولا: عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة	97
ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة	114
ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة	118
رابعا: النتائج العامة للدراسة	119
خامسا: اقتراحات وتوصيات	120
خلاصة	121
خاتمة	123
قائمة المراجع	125
الملاحق	
ملخص الدراسة	

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	صفحة
01	الفرق بين الإستراتجية والطريقة والأسلوب في التدريس	32
02	توزيع وأفواج في ثانوية كعولة تونس–جيجل–	89
03	توزيع عينة الدراسة	93
04	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	97
05	توزيع أفراد العينة حسب السن	97
06	توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي	98
07	توزيع أفراد العينة حسب الجذع والشعبة	98
08	توزيع أفراد العينة حسب تفضيلهم للطريقة الإلقاء	99
09	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول مساهمة طريقة الإلقاء في الاستيعاب الأحسن للدرس	100
10	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول مساهمة طريقة الإلقاء في إنماء روح المشاركة والحماس داخل القسم	100
11	توزيع أفراد العينة حسب درجة استجابتهم مع طريقة الإلقاء	101
12	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول طبيعة العروض المعتمدة في تقديم الدرس	101
13	توزيع أفراد العينة حسب رضا التلاميذ عن المعلومات المكتسبة من خلال طريقة الإلقاء	102
14	توزيع أفراد العينة حسب تقيمهم لطريقة الإلقاء	102
15	توزيع أفراد العينة حسب زيادة طريقة الإلقاء من مستوى تركيز وفهم التلاميذ	103
16	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول تنمية طريقة الإلقاء صفة الاعتماد و الاتكال على الأستاذ داخل القسم	104
17	توزيع أفراد العينة حسب تفضيلهم لطريقة المناقشة والحوار في السير الدرس	104
18	توزيع أفراد العينة حسب إتاحة الأستاذ الفرصة لجميع التلاميذ للمشاركة داخل الحجرة الصفية	105
19	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول تعزيز طريقة المناقشة والحوار وانتباههم وتركيزهم للتلاميذ	105

20	توزيع أفراد العينة حسب مساهمة طريقة المناقشة والحوار	106
21	توزيع أفراد العينة حسب غايتهم من المشاركة في النقاش أثناء الدرس	106
22	توزيع أفراد العينة حسب كيفية مساهمتهم في إثراء النقاش داخل الصف	107
23	توزيع أفراد العينة حسب تشجيع الأستاذ لهم للتحاور و إبداء الرأي أثناء الدرس	108
24	توزيع أفراد العينة حسب مساهمة طريقة المناقشة والحوار في توطيد علاقة مع الأستاذ	108
25	توزيع أفراد العينة حسب تقيمهم لطريقة المناقشة والحوار	109
26	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول عدم توبيخ الأستاذ للتلاميذ الذين لا يستطيعون التعبير عن آرائهم بشكل صحيح	109
27	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول دور العمل في جماعة داخل القسم	110
28	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول الماهرات التي يكتسبونها من طريقة التعلم التعاوني	111
29	توزيع أفراد العينة حسب مساهمة طريقة التعلم التعاوني	111
30	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول علاقة التشجيع المتبادل بين التلاميذ والمثابرة والمواظبة في حل الأنشطة الصفية	112
31	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول القدرات التي تضمنها طريقة التعلم التعاوني للتلاميذ	113
32	توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول تنمية العمل الجامعي، لقدراتهم أكثر من العمل الفردي	113

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح نمط الاتصال وحيد الاتجاه	71
02	يوضح نمط الاتصال ثنائي الاتجاه	72
03	يوضح نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه	73
04	يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاهات	74

مقـــــدمـــة

تعد طرق التدريس عصب العملية التعليمة وهي عنصر من العناصر الأساسية للعملية التعليمة والعنصر الثالث من المنهج الدراسي وتلعب دورا مهما في تنشيط الصف وتجعل الأجواء التعليمية والبيئة الصفية متفاعلة تفاعلا إيجابيا و اتصالا مباشرا بين الأعضاء الفاعلين في الحصة من الأستاذ والمتعلمين وهي لا تقل أهمية عن المادة العلمية أو المتعلم بل أنها جزء متكامل في الموقف التعليمي الذي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها الأستاذ من موضوع الدرس والمادة العلمية التي يقدمها، وكذلك الأساليب التربوية التي يتبعها في تنظيم الأجواء المناسبة لتعلم، حتى يكون هناك ربط واتصال مباشر بين المتعلم وبين محتويات المناهج المقررة.

ويعتبر موضوع طرق التدريس من المواضيع الهامة التي أخذت حيزا كبيرا من الاهتمام لدى المختصين في المجال التربوي لدورها في خلق جو من النشاط داخل حجرة الصف، وكذلك تطوير أراء وأفكار التلاميذ من خلال جو النقاش الذي يكون متاحا من خلال التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلاميذ فالتفاعل لا يحدث إلا إذا توفرت له الشروط المناسبة كمتابعة التلميذ الجيدة للدروس، وتزويد عقله بالمعرفة التي تخدم الموضوع المدروس، ذلك أن التفاعل الصفي مظهر من مظاهر التعلم الاجتماعي حيث يتفق الدارسون أن نجاح التلميذ أو فشله يعود بالدرجة الأولى إلى أسلوب الأستاذ ومدى تفاعله معه، على اعتبار أن التعليم عملية ديناميكية تقوم على التفاعل بين الأستاذ وتلاميذه.

وعلى هذا الأساس جاءت دراستنا هذه لمعالجة موضع دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، ضمن هذا المسعى انقسمت هذه الدراسة إلى إطارين الإطار النظري والإطار الميداني.

- **الجانب النظري للدارسة:** حيث تضمن الجانب النظري ثلاث فصول كالتالي:

الفصل الأول: جاء بعنوان الإطار العام للدراسة والتي تضمن إشكالية الدراسة وتساؤلاتها وفرضياتها، أسباب اختيار الموضوع الدراسة، أهدافها، أهميتها، المفاهيم المكونة للدراسة، وأخيرا الدراسات السابقة التي تناولت أحد متغيري الدراسة أو كلاهما.

الفصل الثاني: والمعنون بطرق التدريس في التعليم والذي تناولنا فيه بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس وكذا تطورها التاريخي، أهميتها أهدافها، خصائصها، إضافة إلى أنواع ومبادئ طرق التدريس

وكذلك تطرقنا إلى العوامل المؤثرة التي تحدد اختيار طرق التدريس، وأخيرا النظريات المفسرة لطرق التدريس.

الفصل الثالث: جاء تحت عنوان التفاعل الصفي في التعليم تناولنا فيه الأهمية والأهداف والخصائص بإضافة إلى أسس وظائف وأنماط التفاعل الصفي، وكذا دور المعلم في تحقيق التفاعل داخل الصف والعوامل المؤثرة في التفاعل الصفي و أخيرا النظريات المفسرة للتفاعل الصفي.

2- الجانب الميداني للدراسة:

حيث تضمن الجانب الميداني للدراسة فصلين تطبيقين.

الفصل الرابع: فيه الجانب الميداني للدراسة المتمثلة في مجالات الدراسة والمنهج المستخدم وعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات فضلا عن أسلوب التحليل الكمي والكيفي.

الفصل الخامس: الذي خصصناه لعرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج حيث تناولنا فيه عرض وتحليل وتفسير الدراسة ثم مناقشتها في ضوء الفرضيات وفي ضوء الدراسات السابقة واستخلاص النتائج العامة للدراسة وختمنا الفصل ببعض الاقتراحات والتوصيات التي خرجنا بها من خلال النتائج.

الباب الأول:

الإطار النظري

الفصل الأول: الإطار ألمفاهيمي للدراسة

تمهيد.

أولا: إشكالية الدراسة

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة

رابعا: أهداف الدراسة

خامسا: أهمية الدراسة

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة

سابعا: الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد

يشكل الإطار النظري في أي دراسة الركيزة الأساسية والإطار المرجعي العام للبحث من الناحية السوسيولوجية بالنظر للأهمية التي تكتسبها هذه المرحلة، من خلال هذا الفصل قمنا بوضع إطار حددنا من خلاله أهم الأسباب والمبررات الكامنة وراء اختيارنا للموضوع وإبراز أهمية وأهداف الدراسة، وتحديد وطرح الإشكالية وفرضيات الدراسة، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم المتعلقة بالموضوع قصد إزالة الغموض عنها من جهة وإعطاء البحث قيمة علمية من جهة أخرى، وفي الأخير قمنا بعرض مجموعة من الدراسات السابقة التي تتشابه مع موضوع الدراسة.

أولا: الإشكالية

تعتبر التربية عملية اجتماعية هادفة تستمد مادتها من المجتمع الذي توجد فيه، فالوظيفة الأولى للتربية هي إعداد الفرد للحياة والعمل والتكيف مع محيطه، ولكي تتحقق هذه الوظيفة كان لابد من وسائط تساعدها في الوصول إلى أهدافها، ولا شك أن مؤسسات التنشئة الاجتماعية هي الكفيلة بذلك باعتبارها التنظيمات التي تسعى المجتمعات إلى إيجادها، ولا سيما المؤسسات التربوية منها والتي تتكفل بالعملية التربوية، وتقوم بدور كبير في تنشئة الأفراد وتربيتهم وإكسابهم المعارف والخبرات وتطوير قدراتهم العقلية وتنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم وتطوير مهاراتهم بما يمكنهم من تحقيق التكيف الفعال والقدرة على الإنتاج والعطاء، وهذا الذي يساهم في تنمية مجتمعاتهم والحفاظ على بقائها واستمرارها وتطويرها.

ويشير المختصون في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية إلى أنه لابد أن يمتلك المعلم قدرا كبيرا من المعرفة والسمات والقدرات والكفاءات الشخصية التي تؤهله للقيام بعمله على أكمل وجه فلا يستطيع أن يكون ناجحا دون فهم لطبيعة العملية التعليمية ودون معرفة الطرق التي يستطيع أن يواجه بها النشاط التعليمي داخل الحجرة الصفية وخارجها، فالعملية التعليمية تتطلب أن يشترك كل من المعلم والمتعلم في هذه العملية من خلال تبادل الآراء والأنشطة، ولأن التلميذ يعتبر محور العملية التربوية وهدفها، حيث نجد أن هذه الأخيرة تعتمد أساسا على التفاعل الصفي والتواصل بينهما وذلك من خلال التأثيرات المتبادلة سواء بالسلوك اللفظي أو غير اللفظي.

فالتفاعل الصفي هو عملية تأثير وتأثر بين المعلم والتلميذ أو بين التلاميذ أنفسهم عن طريق التواصل والتفاعل المتبادل فيما بينهم، كما يعد التفاعل الصفي مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي الذي يهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك الملتقى بإيجابية التفاعل داخل الصف يؤثر بشكل كبير في استقامة النمو الاجتماعي والنفسي للتلميذ ما يساعده على الارتقاء بشخصيته واكتسابه المعارف والقيم والاتجاهات التي تمكنه من مواكبة عصره، حيث أن الأفراد الذين يجتمعون على هدف أو مهمة مشتركة يميلون إلى التواصل والتفاعل وتبادل الأفكار لتحقيق حالة من التكيف، وهذا ما ينطبق على ما يحدث داخل الحجرة الصفية، ولكي يتحقق نجاح هذا التفاعل ينبغي أن يعتمد على الكثير من المسارات والطرق أهمها طرق التدريس التي تعتبر أساس العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم، حيث يتلقى عن طريقها المتعلم مختلف المهارات والمعارف والكفاءات التي تحدث التفاعل الصفي وتنشطه وتزوده بالفعالية والنجاح اللازمين.

وتعد طرق التدريس من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التربوية إذ أنها تلعب دورا فعالا في تنظيم الحصة الدراسية وتحقيق الأهداف التربوية المخطط لها وذلك عن طريق اختيار أساليب وطرق تدريس مناسبة التي توفر الوقت والجهد وتؤذي إلى إحداث التعليم الفعال لدى المتعلمين، وتتباين طرق التدريس من حيث كيفية توظيفها واستخدامها في الدرس فمنها طريقة الإلقاء والمناقشة وطريقة حل المشكلات وكذا طريقة التعلم التعاوني وغيرها من الطرق التي كانت ولا تزال تحظى بمكانة خاصة في عملية التدريس والتي تؤذي إلى إطلاق طاقات المتعلمين وبناء شخصياتهم واكتشاف قدراتهم ومهاراتهم وتطويرها من أجل تحقيق الهدف المرجو وهو التفوق والنجاح.

ومن هذا المنطلق نخلص إلى طرح التساؤل الرئيسي التالي:

كيف تساهم طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

ويندرج تحت هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

- هل تساهم طريقة الإلقاء في تنمية القدرة على الفهم لدى التلاميذ؟
- هل تساهم طريقة المناقشة والحوار في تنمية القدرات والمهارات اللغوية والاتصالية؟
- هل تساهم طريقة التعلم التعاوني في تبادل الخبرات بين المتعلمين أنفسهم؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

إن فرضيات الدراسة هي مجموعة من الآراء والمفاهيم التي تتعلق بموضوع الدراسة أو هي إجابة مؤقتة عن التساؤلات المطروحة، يحاول من خلالها الباحث التأكد من صحة أو خطأ الفرضيات، إذ تساعده على جميع البيانات والمعلومات من الميدان بهدف تحليلها بدقة وتفسيرها للتأكد من صحة الفروض.

ومن خلال هذه الدراسة توجد فرضية رئيسية وثلاث فرضيات فرعية:

الفرضية الرئيسية:

- تساهم طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الفرضيات الفرعية:

- تساهم طريقة الإلقاء في تنمية القدرة على الفهم لدى التلاميذ.

- تساهم طريقة المناقشة والحوار في تنمية القدرات والمهارات اللغوية والاتصالية.

- تساهم طريقة التعليم التعاوني في تبادل الخبرات بين المتعلمين أنفسهم.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع

إن اختيار بموضوع الدراسة نابع من إدراكنا لأهمية دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي اللذان يشكلان عنصرين مهمين في العملية التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

من أسباب اختيار الدراسة ما هو ذاتي وما هو موضوعي نوجزها كالآتي:

1- الأسباب الذاتية:

- ارتباط موضوع الدراسة بمجال تخصصنا، ألا وهو علم اجتماع التربية.

- الرغبة الذاتية في دراسة موضوع دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والتي تعتبر مهمة في حياة التلميذ.

- رغبتنا في إثراء رصيدنا العلمي والمعرفي.

2- الأسباب الموضوعية:

- أهمية الموضوع في حد ذاته باعتباره يتناول إحدى عوامل إنجاح العملية التربوية.

- التطلع لمعرفة الأسباب الموضوعية التي تفسر دور طرق التدريس ومساهمتها في تحقيق العملية التربوية.

- إبراز أنواع الأساليب التدريسية وطرقها ودورها في تحسين العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من خلال التفاعل والاتصال المباشر والاحتكاك بينهما.

رابعا: أهداف الدراسة

لاشك أن اختيار أي موضوع من موضوعات البحث أو الدراسة في العلوم الاجتماعية إلا وتقف وراءها جملة من الأهداف التي يضعها الباحث كي يضمن سير بحثه ويحاول من خلال دراسته النظرية والتطبيقية الوصول إلى تحقيق تلك الأهداف، وتمثلت أهداف هذه الدراسة في :

1- الكشف عن الدور الذي تلعبه طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي.

2- محاولة الكشف عن التساؤلات المطروحة في الإشكالية.

3- الوصول إلى معرفة الطريقة الفعالة في عملية التدريس.

خامسا: أهمية الدراسة

إن لكل عملية أهمية معينة تحتلها في الحياة العلمية والعملية ونظرا لأهمية الموضوع من الناحية التربوية، ألا هو دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى التلاميذ، تكمن أهمية الدراسة في:

- تحتل طرق التدريس مكانة مميزة لأنها تساعد على اكتساب حقائق ومبادئ عن طريق إيصال معلومات والتي بدورها تساعد على فهم المناهج الدراسية المناسبة لإيصال المعلومة ولتثير التفاعل داخل الصف.

- نظرا لأهمية عملية التفاعل الصفي الذي يهيئ للتلاميذ الفرصة ويسمح لهم بالنمو والتطور والتكيف.

- كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في اهتمامنا بتلاميذ المرحلة الثانوية، باعتبار هذه الأخيرة مرحلة مهمة لاكتساب التلاميذ مختلف المعارف والخبرات والمهارات التي تساعدهم مستقبلا.

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة

إن عملية تحدد المفاهيم تعتبر بمثابة الأرضية التي ينطلق منها الباحث في دراسته، لما لها من أهمة بالغة في توجيه البحث الصحيح ومن ثم الوصول إلى النتائج المطلوبة، وبناءا على هذا سنحاول تحديد مفاهيم الدراسة الحالية فيما يلي:

1- **الدور:**

لغة:

مأخوذ من الفعل الثلاثي دار يدور دورا دورانا بمعنى تحرك وعاد إلى ما كان عليه وجمع الدور أدوار وهو الحركة أو العودة إلى ما كان عليه[1].

اصطلاحا:

هو السلوك المتوقع من الفرد في الجماعة والجانب الدينامي للفرد فبينما يسير المركز إلى مكانة الفرد في الجماعة، فإن الدور يسير إلى نموذج السلوك الذي يتطلبه المركز[2].

- قد عرفه نخبة من الأساتذة المصرية في معجم العلوم الاجتماعية كالتالي:

- الدور هو وضع اجتماعي يرتبط به مجموعة من الخصائص الشخصية ومجموعة من ضروب النشاط التي يغذوا إليها القائم بها والمجتمع مع قيمة معينة[3].

- عرفه أيضا: على أنه نموذج يرتكز حول بعض الحقوق والواجبات ويرتبط بوضع محدد للمكانة داخل جماعة أو موقف اجتماعي معين، ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة توقعات يعتنقها الآخرون كما يعتنقها الشخص نفسه[4].

- ويعرف بأنه: مجموعة العلاقات الاجتماعية والمعايير السلوكية التي ترتبط بمجموع السلوكيات والأفعال التي يوم بها الفرد[5].

---

[1]- المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، بيروت، ط3، 1986، ص 228.

[2]- أحمد زكي: معجم المصطلحات الاجتماعية، مكتبة لبنان، 1993، ص25.

[3]- نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المختصين: معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975، ص267.

[4]- فاروق مداس: قاموس مصطلحات علم الاجتماع، دار مدني، 2003، ص 120.

[5]- جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي: مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2006،ص 114.

– الدور هو وظيفة يقوم بها كل عضو داخل الجماعة فالأسرة مثلا جماعة تتكون من أب وأم وأولاد كل منهم له دور ووظيفة التي يجب أن يقوم بها كل واحد له مجموعة من الأدوار[1].

– عرفه لبتون بأنه جملة النماذج المرتبطة بوضع اجتماعي معين وتشمل هذه الاتجاهات والقيم والسبل السلوك الصادر عن الفرد كما تشمل اتجاهات وأنواع سلوك معينة يتوقعها الشخص إلى المجال ذاته[2].

أما تالكوت بارسونز:

فيرى أن الأفراد في إطار النظام الاجتماعي لهم أدوار مختلفة متصارعة وهذه الأدوار في حقيقتها هي أفعالا اجتماعية تسعى إلى الإنجاز في أنساق اجتماعية، بمعنى الدور القيام بوظيفة انطلاقا من مركز يرسم شخصية الفاعل، كما يراها المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذه الأدوار التي يؤديها أشخاص مختلفين فيكون بينهم صراع مؤثر في المجتمعات معقدة التنظيم أو التي لن تنظم بها مما يسبب أزمات قد تهدد النظام القائم[3].

التعريف الإجرائي:

هو مجموعة من الأنشطة و السلوكيات التي يقوم بها المعلم والمتعلم داخل الحجرة الصفية باعتبار المعلم له دور لنقل المعلومات للمتعلم، وللمتعلم دور في الانتباه والتركيز والمشاركة مع المعلم وهذا من اجل تحقق أهداف متمثلة في تفاعل صفي إيجابي.

2– مفهوم طرق التدريس:

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

– عرفت في موسوعة المصطلحات التربوية أنها: مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم وتظهر آثارها على نتائج التعلم الذي يحققه المتعلمون[4].

---

[1]– هبة محمود عبد الحميد: معجم المصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، 2009، ص 97.

[2]– صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة الجزائر، 2004، ص123.

[3]–جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2005،ص 59.

[4]– محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن، ط1، 2011، ص86.

– كما عرفها أيضا علي أحمد مدكور: بأنها تنمية قدرات المتعلم على المحاكاة والنطق الصحيح واكتساب مهارات الكلام السليم، يفوق الاهتمام المهارات العقلية والقدرة على القياس والاستقرار والاستنتاج[1].

– عرفت كذلك في معجم المصطلحات التربوية: مجموعة الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين وهي أحد عناصر المنهج[2].

– عرف أيضا معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس: هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط مشروع أو تهيئة لموقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الإكتشاف أو فرض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات[3].

كما تعرف أيضا بأنها: عملية اجتماعية، يتم من خلالها نقل مادة التعلم سواء كانت معلومة أم قيمية أم حركة أم خبرة من مرسل نطلق عليه اسم المعلم إلى مستقبل نطلق عليه اسم المتعلم[4].

من خلال التعاريف السابقة التي تطرقنا إليها نستنتج:

أن طرق التدريس عبارة عن جملة الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم وهي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات منسقة ومترابطة متعلقة بطبيعة المادة وتعليمها وتبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب.

التعريف الإجرائي:

يمكننا صياغة التعريف الإجرائي لطرق التدريس بأنها الأسلوب الذي يتبعه المعلم من أجل تنظيم المواقف التعليمية ويتضمن الوسائل والأنشطة المختلفة والإجراءات التي يتبعها داخل الصف لاكتساب المتعلمين المعرفة والمهارات والاتجاهات المرغوبة والمفاهيم المتضمنة في المنهاج الدراسي.

---

[1]–علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة والتوزيع والطباعة ، الأردن، ط1، 2007، ص101.

[2]– حسين شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية، اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص209.

[3]– أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص197.

[4]– توفيق أحمد مرغي ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002،ص25.،26.

3- التفاعل:

لغة: تفاعل، تفاعلا، تفاعل الشيئان أي كان لهما رد فعل وأثر أحدهما في الآخر وأدفعه إلى تصرف ما[1].

اصطلاحا:

"يعرف التفاعل في قاموس علم الاجتماع بأنه: التأثير المتبادل بين سلوك الأفراد والجماعات، من خلال عملية الاتصال والتصور البسيط فهو إذن كل ما ينبع عن الطبيعة البشرية من تأثير متبادل بين القوى الاجتماعية والثقافية ذاتها"[2].

- كما يعرف التفاعل في كتاب "مقدمة في علم الاجتماع التربوي" على أنه: عملية اجتماعية مستمرة أقطابها الأفراد، وأدواتها الرئيسية المعاني، والمفاهيم فهي كل ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر وتحدث نتيجة ذلك تعديل أو تغير في السلوك[3].

- ويعرف علماء النفس الاجتماعيون التفاعل: بأنه التأثير والتأثر المتبادل بين فردين أو جماعتين أو جماعات بحيث يؤثر كل منهم في الأخير ويتأثر به، وتصبح بذلك استجابة أحدهما مثير للآخر ويتولى التبادل بين المثير والاستجابة إلى أن ينتهي التفاعل القائم بينهم[4].

التعريف الإجرائي للتفاعل:

هو العملية التي يؤثر بها الناس على بعضهم البعض، من خلال التبادل المشترك للأفكار والآراء وردود الأفعال بين الأفراد والجماعات، وحسب هذه الدراسة فالتفاعل يكون بين الأستاذ والتلميذ داخل الحجرة الصفة من مناقشة وحوار وتبادل الآراء.

4- الصف:

لغة: السطر المستقيم من كل شيء والصف الفرقة من المدرسة والجمع صفوف[5].

---

[1]- مجاني للطلاب: دار مجاني، لبنان، ط5، 2001، ص750.

[2]- عاطف غيث، قاموس علم اجتماع التربية شرح لكل المصطلحات الاجتماعية، ترجمة إبراهيم جابر، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2012، ص313.

[3]- نبيل عبد الهادي: مقدمة في علم الاجتماع التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص196.

[4] - حسين شحاتة، زينب النجار: مرجع سبق ذكره، ص123.

[5]- مجاني للطلاب: مرجع سبق ذكره، ص6.

- في القرآن الكريم لقوله تعالى: ﴿إِنَّ اللهَ يُحِبُّ الذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَأَنَّهُمْ بُنْيَانٌ مَرْصُوصٌ﴾.[1]

سورة الصف، الآية04.

اصطلاحا:

- يعرف الصف في "معجم مصطلحات التربية والتعليم" بأنه: جماعة من الطلبة يجتمعون معا بانتظام وفي وقت معين تحت إشراف أستاذ معين[2].

- ويعرف كذلك الصف بأنه: مجموعة التلاميذ التي تتلقى العلم، كوحدة تربوية بحسب المرحلة التعليمية[3].

- كما يعرف الصف بأنه: بيئة اجتماعية مصغرة تتنوع فيها أنماط العلاقات وتتشابك معا، كما تتباين فيها الأهداف والاهتمامات والميول والاتجاهات، ومثل هذه البيئة تم تشكيلها على النحو الذي هي عليه من أجل تحقيق أهداف محددة تتمثل في إحداث تغيرات نوعية وكمية في سلوك الأفراد المتعلمين من خلال إجراء عمليات التعلم والتعليم[4].

التعرف الإجرائي للصف:

هو مكان يجمع مجموعة من التلاميذ تحت إشراف أستاذ معين من أجل تحقيق أهداف محددة وهي اكساب التلاميذ المعلومات ضمن مستوى تعليمي محدد.

5- التفاعل الصفي:

- يعرف عزة عبد الهادي بأنه: كل ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية معينة لفظية بالكلمات أو بالإيماءات والحركات الجسمية و تعابير الوجه بهدف زيادة فعالية المتعلم لتحقيق تعليم أفضل[5].

---

[1]- القرآن الكريم: سورة الصف، الآية 4.

[2]- محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي- انجليزي- دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص22.

[3]- جرجس ميشال جرجس: مرجع سبق ذكره، ص 343.

[4]- عماد عبد الرحيم زغلول، شاكر عقلة المحاميد: سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص25.

[5]-جودة عزة عبد الهادي: الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص121.

– كما يعرف إبراهيم وحسب الله بأنه: " كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر[1].

– ويعرف حمدان أيضا بأنه: كل الأفعال السلوكية، التي تجري داخل الصف اللفظية "الكلام" وغير اللفظية كالإيماءات، تهدف لتهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل"[2].

– كما يعرفه نشواتي بأنه: عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الحجرة الصفية بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين، وتطوير رغبتهم في التعلم، وهو كذلك عملية إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين[3].

– وقد تضمن التفاعل الصفي عدة معاني منها:

المعنى الاجتماعي:

هي العملية التي يتم بمقتضاها تكوين علاقة بين المعلم وتلاميذه، ويتم بها عمليات تبادل للخبرات والمعلومات، والأفكار والآراء فيما بينهم في جو يسوده علاقات إيجابية بين المعلم وتلاميذه من جهة، وبين التلاميذ فيما بينهم من جهة أخرى مما يؤدي إلى تفعيل عملية الاتصال.[4]

المعنى التربوي:

يشير التفاعل الصفي في المفهوم التربوي والتعليمي إلى تلك العملية التي تحدث في الموقف التعليمي بين عناصره المتعددة التي تشكل الغداة الرئيسية في تنظيم عملية التعلم، فالتفاعل الصفي يجري عبر قنوات مختلفة ومتنوعة سواء كانت لفظية أم غير لفظية، أم كتابية تتراوح بين اللغة المسموعة والمقروءة، وما يرافقها من حركات وإيماءات وبين الانتباه والإشعاع واستخدام الأجهزة، والأدوات والبرامج

[1]– زيد منير سليمان: الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، دار البداية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012، ص141.

[2]– ماجدة الخطابية، أحمد الطويسي وآخرون: التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص150.

[3]– عماد عبد الرحمن زغلول، شاكر عقلة المحاميد: مرجع سبق ذكره، ص 32.

[4] – محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: أساسيات علم النفس التربوي– النظرية والتطبيق–، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2006، ص 120.

التعليمية، إذن هو تفاعل بين المعلم والمتعلم والوسط الذي يحيط به، يهدف غلى إحداث تغيرات في الأبنية المعرفية للمتعلم.[1]

– كما يعرف التفاعل الصفي بأنه عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أنفسهم[2].

– التعريف الإجرائي للتفاعل الصفي:

هو عملية تواصل وتفاعل متبادل بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم داخل الحجرة الصفية، وكل ما يرافقه من كلام وأقوال وأفعال وإيماءات واستجابات تهدف إلى تبادل الآراء ومناقشتها وذلك لممارسة عملية التعليم بفاعلية.

6– التلميذ:

– يعرف أحمد برغوتي التلميذ بأنه: "المزاول للتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي".

– ويعرفه أحمد شبشون بأنه: العنصر الأساسي والمهم والمشكل لإطار العلاقة المكونة أساسا من المعلم والتلميذ، لذلك يجب على المعلم أن يكون ملما بخصائص التلميذ حتى يضمن النجاح لعمله اليومي[3].

7– مرحلة التعليم الثانوي:

– تعريف فاتن محمد عزازي: المرحلة التي مدتها الدراسة 3 سنوات وتقبل من الحاصلين على الشهادة الإعدادية، بحيث لا يزيد السن عن 18 سنة للمتقدم وتؤهل هذه المرحلة للدراسات العليا[4].

كما تعرف بأنها: « مرحلة أساسية في تهيئة التلاميذ علميا ولغويا وفكريا استعدادا لدخول إلى المرحلة الجامعة حيث يختزنون في ذهنهم ثقافة واعية ومعرفة نوعية تساعدهم على تقبل المستوى العلمي الذي

---

[1] – محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: المعلم الجديد دليل المعلم في الغدارة الصفية الفعالة، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، 2006، ص 130.

[2]– محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص2009.

[3]– بن سبي لبنى: واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستر في علوم التربية، قسنطينة، 2008، ص33.

[4]– فاتن محمد عزازي: تطوير التعليم الثانوي بين الواقع وتحديات المستقبل، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2008، ص97.

ينتظرهم في التعليم العالي، إذ أن هذه المرحلة هي مرحلة إعداد تتحدد فيها نظرتهم المستقبلية ومصيرهم الدراسي فإما يتابعون تحصيلهم العلمي وإما يتوقفون[1].

التعريف الإجرائي لتلميذ المرحلة الثانوية:

هو ذلك التلميذ الذي يزاول دراسته في مؤسسات التعليم الثانوي وهي مرحلة تلي مرحلة التعليم المتوسط، حيث يتوجه فيها التلميذ إلى التخصصات العلمية والأدبية لمدة 3 سنوات ويتراوح سنه مابين 15 و18 سنة، ويطمح للحصول على شهادة البكالوريا والانتقال إلى التعليم العالي.

سابعا: الدراسات السابقة

تشكل الدراسات السابقة تراثا مهما ومصدرا غنيا لجميع الباحثين والدارسين، فهي تعد أحد المصادر المهمة التي يرجع إليها الباحث من أجل تزويد رصيده المعرفي وإثراء بحثه، فهي تمثل خطوة منهجية ضرورية للبحث العلمي، إذ يلتجئ إليها الباحث لتوجيه بحثه والإستفادة منها لصياغة الفرضيات والمؤشرات البحثية التي ينزل بها إلى ميدان الدراسة قصد التأكد من مدى صحتها كما تجنب الباحث الوقوع في الأخطاء والعثرات التي وقع فيها الباحثون السابقون وتساعده على تجاهل الجوانب التي ركزت عليها والبدء في الدراسة من جوانب جديدة تضفي على دراسته لمسة التميز والإبداع.

الدراسة الأولى:

"**التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية**" رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية بمعهد علم النفس، للباحثة حليمة قادري، جامعة وهران، 2009-2010.

وقد جاءت تساؤلات الدراسة كما يلي:

- هل هناك علاقة بين سلوك التلاميذ في القسم ومعاملة الأستاذ للتلاميذ؟

-هل هناك علاقة بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم؟

وقد وضعت الباحثة الفرضيات التالية للإجابة عن تساؤلات الدراسة وهي:

- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ.

[1]- جرجس ميشال: مرجع سبق ذكره، ص199.

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ له.

اعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي الإرتباطي كما اعتمدت استبيانين، من أجل جمع المعلومات.

وقد تكونت عينة الدراسة من عينتين، الأولى تتكون من:20 أستاذ (5 ذكور، 15 أنثى)،

أما عينة الدراسة الثانية تكونت من 20 أستاذ (5 ذكور –15 أنثى).

وقد ثم اختيارها بطريقة عشوائية تمثلت كل الأساتذة دون مراعاة الشعب التي يدرسونها و الأقدمية في التدريس.

توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ لهم.

– هناك ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الصف بحيث توصلت الدراسة إلى أن الأستاذ السلطوي يؤثر على تلاميذه ويزرع في نفوسهم الروح السلطوية ويقلل من التفاعل بين الأستاذ والتلميذ ويخفض مستوى المبادرة مما يولد طاقة سلبية داخل القسم على عكس على الأستاذ الديمقراطي الذي يبعث الطاقة والحيوية في نفوس التلاميذ.

كما توصلت هذه الدراسة إلى أن عملية التعلم والتعليم بحاجة إلى تفاعل الأستاذ مع تلاميذه، والتفاعل الصفي الفعال يعتمد على نقل الأفكار واستقبال التعليمات والدروس والخبرات، فالتفاعل الإيجابي يتطلب أن يكون فيه كل من التلميذ الأستاذ نشطين داخل غرفة الصف.

التعقيب على الدراسة:

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية من خلال تناولها لأحد متغيرات الدراسة هو التفاعل الصفي حيث تطرقت إلى دراسة التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ، وما إذ كانت هناك علاقة بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ لهم، وبين الجو العام وإدارة الأستاذ للصف، وقد جاءت هذه الدراسة مشابهة لدراستنا، حيث ركزنا في الجانب الميداني على تلاميذ المرحلة الثانوية، وهذا ما ركزت عليه الدراسة السابقة.

وقد أفادتنا هذه الدراسة في الإحاطة بالموضوع المدروس سواء من الجانب النظري أو التطبيقي وذلك من خلال تطرقنا لأحد متغيرات الدراسة.

الدراسة الثانية:

"**أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي**" رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم التربية، للباحثة خولة مصطفى الحرباوي، جامعة الموصل العراق ، 2011.

حددت الباحثة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

– هل النمط التدريسي للمعلم تأثير في إكساب تلاميذه مهارات الحس العددي؟

ولهذا الغرض وضعت الباحثة الفرضيات التالية:

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات البحث في اكتساب مهارة (إدراك القيم " الكم" المطلق والنسبية للأعداد) تبعا لمتغيري النمط والجنس والتفاعل بينهما.

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات البحث في إكساب مهارة (إدراك التأثير النسبي للعمليات على الأعداد) تبعا لمتغيري النمط والجنس والتفاعل بينهما.

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات البحث في إكساب مهارة (الحس الذهني والتقدير التقريبي لنواتج العمليات على الأعداد) تبعا لمتغيري النمط والجنس والتفاعل بينهما.

وحددت الباحثة الهدف من الدراسة في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات الحس العددي تبعا لمتغيري النمط والجنس.

واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي وعلى الملاحظة كأداة لجمع المعلومات.

وشملت عينة الدراسة 6 معلمين ومعلمات ممن يدرسون الرياضيات الصف السادس ابتدائي، وتلاميذهم البالغ عددهم 264 تلميذا وتلميذة، وقد تم اختيار العينة بالأسلوب الطبقي العشوائي.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

– تفوق النمط التشاركي بالنسبة للنمط وتفوق مجموعة المتعلمات اللواتي يدرسن بالنمط التشاركي بالنسبة للتفاعل.

– تفوق النمط التشاركي أيضا وتفوق المعلمين على المعلمات بالنسبة للجنس وكذلك تفوق مجموعة المعلمين الذين يدرسون بالنمط المتمركز حول الطالب بالنسبة للتفاعل.

– تفوق النمط التشاركي بالنسبة للنمط.

التعقيب على الدراسة:

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا من حيث تناولهما لنفس المتغير التابع في الدراسة والمتمثل في التفاعل الصفي، إلا أنها تختلف مع دراستنا الحالية من حيث تركيزها على تلاميذ المرحلة الإبتدائية في حين خصصنا دراستنا الحالية لتلاميذ المرحلة الثانوية.

الدراسة الثالثة:

"**التفاعل الاجتماعي الصفي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي**" مذكرة لنيل الدكتوراه في التربية الرياضية، للباحث أحمد يخلف، جامعة زيان بن عاشور الجلفة، 2011-2012.

حدد الباحث مشكلة الدراسة في سؤال رئيسي.

– هل للتفاعل الصفي علاقة بتغيير المدرس لطريقته المنتهجة؟

كما وضع الباحث الفرضيات التالية للإجابة عن تساؤلات الدراسة وهي:

– لظاهرة التفاعل الصفي انعكاس على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي.

– يتميز التفاعل الإجتماعي الصفي بمستويات تعكس المناخ الصفي.

– تتغير طرق تدريس النشاط الرياض التربوي ويتغير مستوى التفاعل الاجتماعي الصفي ونوع النشاط الرياضي التربوي.

– اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي لملائمته لموضوع الدراسة وفروضه.

– اعتمد في دراسة على الأدوات البحثية التالية: الملاحظة، الاختبار السوسيومتري.

وتكونت عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة قصدية 30 مدرسة في التعليم الثانوي موزعة على 450 تلميذ بمعدل فوجين 15 منهم يتوزعون على الجهات الخمس للوطن (بسكرة شرقا، تيارت غربا، المدية وسطا، العاصمة شمالا والجلفة جنوبا).

وقد توصلت الباحث إلى مجموعة من النتائج التالية:

– لظاهرة التفاعل الاجتماعي الصفي انعكاسا كبير على تغيير طريقة تدريس النشاط الرياضي.

– يتميز التفاعل الاجتماعي الصفي بمستويات تعكس المناخ الصفي.

– تتغير طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي، وتغير مستوى التفاعل الاجتماعي الصفي ونوع النشاط الرياضي التربوي.

التعقيب على الدراسة

تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا من خلال تناولهما نفس المتغيرات وهو التفاعل الاجتماعي الصفي وطرق التدريس، نشير إلى أن دراستنا ركزت على المؤسسة التربوية في حين ركزت الدراسة السابقة على معهد التربية الرياضية، وقد أفادتنا هذه الدراسة في تقديم إطار نظري معمق.

الدراسة الرابعة:

"**أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الإجتماعية في أنماط التفاعل الصفي وتحصيل طالبات الصف السابع الأساسي و إتجاهاتهن نحوه**"، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، للباحثة مرام أحمد ذيب الديس، جامعة القدس فلسطين، 2013.

حددت الباحثة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي:

ما أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الإجتماعية في أنماط التفاعل الصفي وتحصيل طالبات الصف السابع الأساسي؟

وفي سياق التساؤل الرئيسي للدراسة قامت الباحثة بطرح التساؤلات الفرعية التالية:

– ما أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية على تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

– ما وجهة نظر طالبات الصف السابع اللواتي درسن مادة العلوم الاجتماعية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم باستخدام طريقة التعلم من خلال السياق؟

وقد عالجت الباحثة هذه المشكلة انطلاقا من الفرضيات التالية:

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات اتجاهات طالبات الصف السابع الأساسي تعزي إلى طريقة التدريس.

*لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات اتجاهات طالبات الصف السابع تعزي إلى طريقة التدريس.

تهدف الدراسة إلى:

– الكشف عن أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لدى طالبات الصف السابع الأساسي لمادة العلوم الاجتماعية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

– ملاحظات المتعلمين أثناء تنفيذ الدراسة من أجل الأخذ بها عند إجراء تعديلات على المناهج الخاصة في العلوم الاجتماعية.

لقد اعتمدت الباحثة في دراستها على العينة القصدية وبلغ عددها (94) طالبة من ثلاث شعب دراسية ومن أجل التحقق من ذلك قامت الباحثة بالإعتماد على تقنيات جمع المعطيات الميدانية لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في:

– اختبار لقياس أثر طريقة التعلم من خلال السياق.

– أداة قياس اتجاهات الطالبات نحو طريقة التعلم من خلال السياق.

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي لملائمة مثل هذا النوع من الدراسات.

ولقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج منها:

– وجود فروق دالة إحصائية في استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية على تحصيل طالبات الصف السابع أساسي تعزي لمتغير طريقة التدريس و لصالح المجموعة.

– عدم وجود فروقات دالة إحصائيا في مستوى التقويم بين الطريقة التقليدية وطريقة التعلم من خلال السياق على تحصيل الطالبات، ويمكن عزو ذلك لاستخدام المعلمين للطريقة التقليدية لسنوات عدة التي تعودت عليها الطالبات مسبقا.

– وجود فروق دالة إحصائيا في أثر استخدام التعلم التعاوني من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية على أنماط التفاعل الصفي تعزي لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسة

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية من حيث تناول نفس متغير الدراسة والمتمثل في التفاعل الصفي، كما يتفق هدف دراستها مع هدف دراستنا الحالية، وقد أفادتنا هذه الدراسة في كل من الجانب النظري.

الدراسة الخامسة:

"**التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقته بالانضباط**"، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، للباحثة بوجاجة فتيحة، جامعة جيجل، 2013– 2014.

حددت الباحثة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

– هل التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية علاقة بالانضباط؟

ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية التالية:

– هل لكفاءة أستاذ الرياضيات علاقة بتعديل السلوكيات الخاطئة لدى التلاميذ؟

– هل للأساليب التي يتبعها أستاذ الرياضيات في إدارة الصف علاقة بالتزام التلاميذ بالتعليمات؟

– هل للغة التواصل التي يستخدمها أستاذ الرياضيات علاقة بتركيز التلاميذ داخل الصف؟

وقد وضعت الباحثة الفرضيات التالية للإجابة عن التساؤلات الدراسة وهي:

– للتفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية علاقة لانضباط.

– لكفاءة أستاذ الرياضيات علاقة بتعديل السلوكيات الخاطئة لدى التلاميذ داخل الصف.

– للأساليب التي يتبعها أستاذ الرياضيات في إدارة الصف علاقة بالتزام التلاميذ بالتعليمات.

– للغة التواصل التي يستخدمها أستاذ الرياضيات علاقة بتركيز التلاميذ داخل الصف.

وحددت لدراستها مجموعة من الأهداف هي:

– معرفة العلاقة الموجودة بين الأساليب التي يتبعها الأستاذ في إدارة الصف والتزام التلاميذ بالتعليمات.

– معرفة العلاقة الموجودة بين كفاءة أستاذ الرياضيات وتعديل السلوكيات الخاطئة لدى التلاميذ داخل الصف.

– معرفة العلاقة الموجودة بين لغة التواصل التي يستخدمها أستاذ الرياضيات وتركيز التلاميذ داخل الصف.

واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف الظاهرة المراد دراستها وهو من المناهج الملائمة للواقع الاجتماعي.

وقد اعتمدت في هذه الدراسة على 3 أدوات وهي: الملاحظة، المقابلة، الاستمارة.

وتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ ثانوية محمد الصديق بن يحي، والذين يزاولون دراستهم لسنة 2013–2014– والبالغ عددهم 1226 تلميذا وتلميذة موزعين حسب اختلاف الجنس والسنوات والتخصصات، وعلما أن عينة الدراسة غير متجانسة فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية والتي عددها 123 تلميذ تتراوح أعمارهم بين 15–19 سنة.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

– للتفاعل الصفي بين أستاذ الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية علاقة بالانضباط.

– لكفاءة أستاذة مادة الرياضيات علاقة بتعديل السلوكيات الخاطئة لدى التلاميذ داخل الصف.

– للأساليب التي يتبعها أستاذ الرياضيات في إدارة الصف، علاقة بالتزام التلاميذ بالتعليمات، وأن لغة التواصل التي يستخدمها أستاذ الرياضيات لها علاقة بتركيز التلاميذ داخل الصف.

– تتقاطع هذه الدراسة مع دراستنا من خلال تناولهما لنفس المتغير وهو التفاعل الصفي في المرحلة الثانوية حيث قدمت لنا عنهم أكثر عن التفاعل الصفي، كما أفادتنا في تقديم إطار نظري معمق حوله.

الدراسة السادسة:

طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية المسيلة، مذكرة لنيل شهادة الماستر علم اجتماع التربية جامعة مسيلة من إعداد الطالبة شيماء دعميش، سنة 2016-2017.

– حددت الطالبة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة بين طرق التدريس المتبعة من قبل الأستاذ والتفاعل الصفي لدى التلاميذ؟.

ولهذا الغرض وضعت الطالبة الفرضيات التالية:

– توجد علاقة بين طرق التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ أثناء التدريس والتفاعل الصفي لدى التلاميذ.

– توجد علاقة بين اعتماد طريقة حل لمشكلة أثناء التدريس من قبل الأستاذ والدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

– توجد علاقة بين اعتماد طريقة المشروع أثناء التدريس وتعزيز المشاركة لدى التلاميذ.

– توجد علاقة بين اعتماد الطريقة الاستكشافية أثناء التدريس من قبل الأستاذ وتحصيل المعلومات لدى التلاميذ.

– وحددت لدراستها مجموعة من الأهداف هي:

– إيجاد العلاقة بين طريقة حل المشكلات المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس والدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

– إيجاد العلاقة بين طريقة المشروع المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس والتعزز المشاركة لدى التلاميذ.

– إيجاد العلاقة بين الطريقة الاستكشافية من قبل الأستاذ أثناء التدريس وتحصيل المعلومات لدى التلاميذ.

– واعتمدت الطالبة في دراستها على المنهج الوصفي بالإضافة إلى اعتماد أسلوبي التحليل الكمي والكيفي في تحليل المعطيات المتحصل عليها.

– وقد تم استخدام أدائين في هذه الدراسة وهما المقابلة والاستمارة لجمع المعلومات، إضافة إلى الاعتماد على طريقة المسح الشامل وذلك لصغر مجتمع الدراسة.

وشملت عينة الدراسة فئة أساتذة التعليم المتوسط تحديدا أساتذة السنة الرابعة متوسط وتكونت عينة الدراسة من 90 أستاذ 31 ذكر و 59 أنثى والموزعون 25 متوسطة تابعة لبلدية المسيلة.

* وقد وصلت الطالبة إلى النتائج التالية:

– إن إدارة الصف لم تعد تقتصر على تلك الممارسات المتسمة بالجمود والتسلط لتنتقل المعرفة العليمة بل أسندت للمعلم دورا واسعا زاد مسؤولياته وواجباته اتجاه تلاميذه خاصة مع أقسام السنوات النهائية من التعليم المتوسط.

– إن طرق التدريس التي يعتمدها الأستاذ بما فيهم طريقة حل المشكلات تقوم على إثارة تفكير التلاميذ إزاء مشكلة ما، حيث تثير اهتمامهم وتحفزهم لبدل الجهد الذي يؤدي إلى إيجاد الحل المناسب لها، والذي بدورة يحفز دافعتيهم نحو التعلم.

– أما الطريقة المشروع فيستمد التلاميذ من خلالها حيويتهم من ميول وحاجات وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصلون عليها داخل القسم كما أنها تتيح حرية التفكير وتنمي ثقتهم عونها تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

– إن الطريقة الاستكشافية لها دور كبير في نجاح المتعلم من خلال تمهير المتعلم بمجموعة من الكفايات التي تساعده على التحصيل الجيد للمعلومات.

التعقيب:

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية من حيث تتناولها لنفس متغيرات الدراسة والمتمثلة في طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي، كما يتفق هدف دراستها مع هدف دراستنا الحالية والذي يتعلق بمعرفة طرق التدريس المعتمدة من طرف الأساتذة في إيصال المعلومات للتلاميذ وهو أمر سهل علينا معرفة طبيعية ونوع الدراسة والمنهج المناسب لها، ومن أوجه الاختلاف بين هذه الدراسة ودراستنا أن الإطار الميداني فيها ركز على تلاميذ المرحلة المتوسطة في حين دراستنا خصصنا لتلاميذ المرحلة الثانوية.

خلاصة:

بعد التطرق إلى عناصر هذا الفصل نكون قد حددنا بشكل دقيق الدراسة التي سيتم الشروع من خلال طرح التساؤل الرئيسي لها أهميتها وأهدافها داخل الحقل السوسيولوجي، وأهم المفاهيم المرتبطة بمتغيرات الدراسة التي تناولت موضوع بحثنا.

الفصل الثاني: طرق التدريس في التعليم

تمهيد:

أولا: بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس

ثانيا: التطور التاريخي للتدريس

ثالثا: أهمية طرق التدريس

رابعا أهداف طرق التدريس

خامسا: خصائص طرق التدريس

سادسا: أنواع طرق التدريس

سابعا: مبادئ طرق التدريس

ثامنا : العوامل المؤثرة في اختيار طرق التدريس

تاسعا: النظريات المفسرة لطرق التدريس

خلاصة

تمهيد:

إن العلاقة القائمة بين المدرس وتلاميذه في عمومها تؤسسها عملية التدريس، أي أن المدرس يمثل دور المرسل والتلاميذ دور المستقبل في اتصالهما أثناء هذه العملية ،كما أن هدف المدرس في الأخير هو إحداث تفسير في السلوك تلاميذ وهم بدورهم يبحثون عن تطوير إمكاناتهم وقدراتهم العقلية والجسمية والنفسية و الاجتماعية من خلال ما يتلقونه، ولكي يصل كل منهما إلى مبتغاه من خلال عملية التدريس يجب أن يحي المدرس ما يقدمه لهم ويسهر على تخطيطه وتنفيذه ليتم التدريس بفاعلية، ولا يكون ذلك إلا إذا أدرك المدرس الإدراك الكامل لمعنى التدريس ومكانته وخصائصه وطرقه وهذا ما سنتناوله التي يعد بها محتوى درسه ليكون في متناول تلاميذه وبهذا نجد عملية التدريس ترتكز على طرق وأساليب تسهل لها المرور من مرسل إلى مستقبل باستمرارية لا تعترضها معوقات وصعوبات عملية توصيل المعارف.

أولا: بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس

إن الخوض في جال التدريس يدفع لإيجاد شيء من التداخل في استعمال بعض المفاهيم في المجال التربوي كالتدريس، التعليم، الأسلوب، الإستراتجية وغيرها، لذا نجد من المفيد توضيح دلالة كل مفهوم من هذه المفاهيم فيما يلي:

1- التعلم:

هو كل ما يكتسبه المتعلم من التعليم والتدريس والتدريب ويحدث تعديلات في سلوكه وهذا ما تنشئه التربية و التعليم حاصل التدريس والتعليم والتدريب لذا فإن أفضل تدريس أو تعليم أو تدريب هو ما يؤدي إلى تعلم.[1]

كما يعرف التعلم على أنه عملية تفكيرية تنطوي على استخدام المعرفة السابقة لدى المتعلم واستراتجيات تفكيرية خاصة لفهم الأفكار في الوقت التعليمي الجديد ومن تم ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وإدماجها في البنية المعرفية للمتعلم.[2]

2- التعليم:

هو نقل المعارف أو الخبرات أو المهارات وإيصالها إلى فرد أو مجموعة أفراد بطريقة معينة والتعليم أشمل من التدريس من حيث الاستعمال، فهو يطلق على كل عملية يقع فيها التعلم سواء كان التعليم منظما مقصودا أو غير منظم.[3]

3- الأسلوب:

هو مجموعة العمليات والإجراءات التي يؤدها المعلم لأداء درس ما، وهي تشكل نمط سلوكه.

وهو أيضا الطريقة التي يختلف فيها المعلم عن الآخر في العلاقات التي يؤسسه مع تلاميذه، وأنواع المناخ الاجتماعي الذي يوجد، وهكذا نستنتج أن الأسلوب يرتبط بالمعلم وسمات شخصية وهو جزء من الطريقة.[4]

---

[1] – عبد الحفيظ جابر: الوسائل التعليمية والمنهج ، دار الفكر للنشر والتوزيع، د ب ، د ط ، 2006، ص11.

[2] – عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2010، ص37.

[3] – محسن علي عطية: الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر ، عمان،د ط، 2007، ص26.

[4] – عبد الرحمان عبد الهاشمي، علي طه حسين: استراتجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص18.

4- الإستراتجية:

يقصد بالإستراتجية جملة الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم وتتضمن الإستراتجية التعليمية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق المتداخلة التي توجه إجراءات المتعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المقصودة ويمكن أن يستخدم المعلم استراتجيات محددة أثناء تنظيمه لخبرات التعلم والمواقف التي يتفاعل معها المتعلمين بهدف إنماء أبنيتهم المعرفية وتطويرها ضمن المواد الدراسية. [1]

*** الفرق بين مفهوم الإستراتجية والطريقة وأسلوب التدريس فيما يلي:**

يمكن تحديد الفروق بينهم فيما يلي:

إستراتجية التدريس تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال كاستعمال طرق التدريس الفاعلة واستغلال دوافع المتعلمين، ومراعاة استعداداته وحاجاتهم وميولهم وتوفير المناخ الصفي الملائم والشروط المناسبة للتعلم، وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس الفعال.

ومن ثم نجد أن الطريقة تمثل أحد وسائل الاتصال التي توظفها الإستراتجية لتحقيق ذلك التعلم الفعال، وهذا يعني أن الإستراتجية أشمل من الطريقة، وأن الطريق ونوعه يمثل أحد البدائل أو الخيارات التي تتخذها الإستراتجية بهدف تحقيق التعلم الفعال أما الأسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم تلك الطريقة أثناء قيامه بعملية التدريس ومن ذلك الطريقة أشمل من الأسلوب ولها خصائصها ومميزاتها العامة ويمكن أن يستخدمها أكثر من المعلم في حين أن الأسلوب خاص بالمعلم ويرتبط بالخصائص الشخصية له. [2]

[1] – يوسف قطامي، نافية قطامي: سيكولوجية التدريس ، دار الشروق والتوزيع، عمان، 2001، ص ص20،19.

[2] – خليل ابراهيم شبير وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، ط1، 2014، ص ص 26، 27.

الجدول (01): يوضح الفرق بين الإستراتجية والطريقة والأسلوب في التدريس[1]

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتجية	خطة منظمة و متكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	طرق، أساليب أهداف، نشاطات مهارات، تقويم وسائل، ومؤثرات	فصلية شهرية أسبوعية
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف	تنفيذ الدرس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	أهداف، المحتوى أساليب، النشاطات، تقويم	موضوع مجزء على عدة حصص حصة واحدة
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ التدريس حين التواصل مع الطلاب	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي اتصال جسدي حركي	جزء من حصة دراسية

ثانيا: التطور التاريخي للتدريس:

1- التدريس في التربية البدائية

كانت تحرص على أبنائهم وتدريبهم على الأساليب و الطرائق التي تمكنهم في البقاء كعملية جمع الغداء والأشجار و تعليم الصيد وصنع الآلة، و وصف منرو manor التعليم في التربية البدائية بأن الطفل يتعلم كيف يستخدم القوس و الرمح وكيف يلبس جلود الحيوانات كيف يطهي الطعام وذلك عن طريق الملاحظة والخطأ وبالتكرار حتى يصل إلى مرحلة الإتقان الفني.

2- التدريس في التربية الصينية:

كان التدريس في التربية الصينية يقوم على الفرد عن طريق التسميع والاستظهار، فكان الطفل يردد النصوص ويكررها حتى يحفظها عن ظهر قلب ثم يعيد استرجاعها وتسميعها.

[1] – شاهين عبد الحميد، حسن عبد الحميد : إستراتجية التدريس المتقدمة وإستراتجية التعليم وأنماطه، دار كلية التربية للنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2010، ص24.

3- التدريس عند المسلمين:

وكانت بدايته مع بداية الدعوة الإسلامية والذي كان منهجه بأكمله من الأساليب التعليم الحديثة، وذلك من خلال التدرج في التشريع ، والشروع من العام والانتهاء بالخاص و الابتداء بالجمل والانتهاء بالمفصل وذلك لتبسيط فهم الدين.

4- التدريس في العصور الوسطى:

لم تكن إلا امتداد للمراحل القديمة ولم يحدث في هذه المرحلة أي جديد في إتجاهات التدريس، فكانت مجرد تكرار للإتجاهات القديمة.[1]

5- التدريس في العصور الحديث

في بداية القرن السابع عشر ميلادي، حدث في البداية هذا القرن تقدمنا كبيرا منذ بداية النزاعات التربوية بين التربويين الذي أدى إلى هذا التطور وهذه النهضة في كثير من العوامل والاتجاهات التربوية التي كانت بداية حقيقة للتنفيذ في اتجاهات التدريس والتربية.

6- **التدريس في التربية المعاصرة من القرن 18م إلى القرن 21** : في هذه المرحلة بدأ التدريس يأخذ جانب التنظيم وطرح المفاهيم والاستراتجيات التعليمية فلم يعد التدريس في هذه الرحلة عملا فرديا أو جماعيا يقو على الاجتهاد غير المنظم، بل أصبح مهنة عالمية منظمة ومقصودة، ولها مؤسستها ومعلميها وقوانينها وبرامجها المخصصة كما هو الحال في أي مهنة اجتماعية.[2]

ثالثا :أهمية طرق التدريس

- إن طرق التدريس أداة لتحقيق الأهداف التربوية وترجمتها إلى أهداف وممارسات سلوكية فالطريقة هي الوسيلة والأهداف والغايات الموجودة والمراد تحقيقها من خلال عملية التعليم، لهذا يجب أن تكون الطريقة مناسبة مع الهدف.

[1] -عفاف عثمان مصطفى: استراتجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2014، ص ص20-21.

[2] - عفاف عثمان مصطفى، المرجع السابق، ص ص، 21-22.

– تساعد طريقة التدريس على اكتساب الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات والتي يتضمنها محتوى المناهج وتنمية قدرات المتعلمين على التفكير والإبداع.

–إن اختيار طريقة التدريس المناسبة وفقا لقدرات الطلبة العقلية تثير انتباههم وتولد لديهم الدافعية للتعلم.

– طريقة التدريس هي الأداة المهمة التي تحكم بواسطتها على أي مادة من حيث صعوبتها وسهولتها فإذا كانت الطريقة تساعد في إيصال المعارف والمعلومات إلى الطلبة بطريقة سهلة وسريعة فإن تلك المادة تكون سهلة لدى الطالب ويتمكن من فهمها والعكس، صحيح[1].

– طريقة التدريس في التربية ليست تقل محتوى التعليم فحسب بل هي نفسها عنصر تكويني مهم من خلال قيمتها العملية ومن خلال تجسيدها في اتجاهات وتصرفات عقلية حسية، حركية ووجدانية للمتعلمين.

– إن الطرائق متضمنة في التقنيات أو تصاحبها وإن التقنيات تحدد العمليات المكتسبة لها طابع مادي ملموس، كما أن طرائق العمل العقلي وتقنياته تعد أساليب للتفكير والاتجاهات العقلية التي تتضمن جوانب من التربية الخلقية كحب العمل[2].

رابعا : أهداف طرق التدريس:

إن لطرق التدريس التي يستعملها المعلم مجموعة من الأهداف نذكر منها :[3]

1–توصيل المعلومات للطلاب بطرق مختلفة.

2–تنمية عمليات التعلم لدى الطلبة.

3–تغيير الأفكار التي يحملها الطلاب.

4–تنمية مهارات الذكاء لدى الطلبة.

---

[1] – وهيب مجيد الكبسي، صالح حسن الداهري: المدخل إلى علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع والطباعة ، د ب، ط1، 2000 ص125.

[2] – رشراش أنيس عبد الخالق ، أمال أبو دياب عبد الخالق: طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2007، ص ص 39–40.

[3]– هشام يعقوب مريزق: أساليب تدرس العلوم، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص175.

5-تجعل الطلبة مفكرين ونشطين.

خامسا : خصائص طريقة التدريس الجيدة

- أن تراعي الفروق الفردية لدى المتعلمين.

- أن تنسجم مع الأهداف التربوية المرجو تحقيقها لدى المتعلمين.

- تراعي طبيعة المادة الدراسية ومحتواها.

-تستند على نظريات التعليم[1]

- أن تعطي للعمليات العقلية اهتماما أكثر من المعرفة العلمية، ومن العمليات العقلية التي يؤكد عليها عند استخدام الطريقة الناجحة في تدريس العلوم الملاحظة، المقارنة التحديد أو التعريف، القياس، التنبؤ، التحقق، فرض الفروض، عزل المتغيرات، التجريب، المشاهدة الاستنتاج.

- أن تعطي التلميذ دورا أكثر فعالية وإيجابية في الدرس.[2]

سادسا : أنواع طرق التدريس

1_ طريقة المحاضرة: (الإلقاء)

تسمى هذه الطريقة بصفة عامة بالطريقة التقليدية في التدريس، وهي تقوم على نظرية تربوية قديمة مؤداها أن عقل الطالب صفحة بيضاء تنفس عليها المعلومات أو وعاء فارغ يملأه المعلم بالمعرفة.[3]

هي الطريقة التي تستند على المعلم وما يقوم به من إلقاء المادة العملية كاملة على المتعلمين طوال الوقت المخصص للدرس مع الاستعانة أحيانا بالسبورة أو بوسائل تعليمية أخرى.[4]

---

[1] – حمادنة محمد وآخرون: مفاهيم التدريس في العصر الحديث للطرائق أساليب استراتجيات، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، 2012، ص 50.

[2] – سليم إبراهيم الحزرجي: أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع، ، الأردن، ط1، 2011، ص173.

[3] –عادل أبو العز سلامة وآخرون: طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2009، ص144.

[4] – خليل إبراهيم شبل وآخرون: أساليب التدريس، دار المنهج للنشر والتوزيع، عمان،ص ص177، 178.

وطريقة المحاضرة تعد من أهم طرق التدريس المعروفة لتنمية قدرة الاستماع لدى المتعلمين ولا يعنى ذلك بحال أن مهارة الاستمتاع تعني القدرة على مجرد تكرار ما قاله المعلم إنما تعني أيضا القدرة على متابعة الملاحظات والتعليقات وإبداء الرأي والتفكير الناقد فيها يقال، ولذا أحد التبريرات الأساسية التي تقال لاستخدام طريقة المحاضرة هو أن الاستماع مهارة أساسة لكبار الناضجين والمثقفين يجب تدريبهم المعلمين عليها.[1]

1-1- خطوات طريقة المحاضرة:

وقد حددها العالم " يوهان فريدريك "Johann Friedrich Herbart" وتلاميذه فيما يلي:

أ- **المقدمة والتمهيد:** والغرض فيها هو إعداد العقول هربارن" للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكير الطلاب بالدرس السابق.

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

ج- **الربط:** والغرض منه أن يبحث عن الصلة بين الجزئيات (المعلومات) يوازن بعضها البعض حتى يكون الطالب على بينة من هذه الحقائق وقد تدخل هذه الخطوة عادة مع المقدمة والعرض[2]

د- **الاستنباط:**أي من خلال فهم الطالب لجزئيات المادة الدراسية يستطيع الوصول إلى القوانين والتعميمات.

هـ- **التطبيق:** عند الوصول بالمعلم إلى تعليمات وقوانين يمكن تطبيقها على جزئيات جديدة حتى يتم التأكد من ثبوت المعلومات في أدهان المتعلمين.[3]

---

[1]- حسين علي سلامة: اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ص205.

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

[3]- حمدانه محمد وآخرون: مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق التدريس أساليب ، استراتجيات، مرجع سبق ذكره، ص 51.

شروط طريقة المحاضرة:

- أن يعد المحاضرة إعداد جيد بحيث يرتب المعلم أفكاره، ويحضر المدة التعليمية تحضيرا جيدا، والتطبيقات المتصلة بها، وأن يوزع الأفكار على الوقت المخصص للمحاضرة.

- أن يبدأ محاضرته بتقديم مناسب لإثارة الطلبة وتهيئة جو من الارتياح لنفوسهم.

- أن يكيف سرعة الإلقاء حسب الأهمية النسبية للنقاط وقدرة الطلبة على متابعتها أو تسجيل ملخص عنها إن لزم الأمر.

- أن يكون لفظه للألفاظ والمصطلحات العلمية واضحا وصوته مشبع بالدقة ويسمعه الطلبة كافة، وتغيير نبرات صوته كي لا تكون على وتيرة واحدة.

- أن يستخدم السبورة لبيان تسلسل عرض الأفكار بحيث يرى المتعلم كلمات بالمفاهيم الأساسية للموضوع ويعرض بعض الرسوم التوضيحية.[1]

1-2- أنواع طريقة المحاضرة:

أ- **العرض المقروء:** أي القراءة المباشرة من دفتر التحضير أو الكتاب المدرسي

ب- العرض الحر: أي إلقاء المحاضرة دون الرجوع إلى دفتر التحضير أو الكتاب المدرسي أو قصاصة ورق مدون عليها النقاط الرئيسية.

ج- الإلقاء الحر: باستخدام قصاصة ورق مدون عليها النقاط الرئيسية[2].

1-3- مزايا طريقة المحاضرة:

- يسمح بتغطية قدر كبير من المادة العلمية في وقت محدد وبعرض منظم.

---

[1]- أمال نجاتي عياش وآخرون: طرق التدريس للدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية ، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان 2006، ص97.

[2]- فخري رشيد خضر: طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، د ط، 2006، ص178.

-تناسب المجموعات الكبيرة من الطلاب فهي تواجه مشكلة كثرة عدد التلاميذ في الصف وضعف الإمكانيات المتاحة للمتعلم .

- مناسبة لعرض موضوعات علمية جديدة، عند عدم توفر الوسائل التعليمية ومصادر التعليم.

- تفسح المجال للمعلم كي يكمل المنهاج الدراسي المقرر خلال العام الدراسي[1].

1-4- عيوب طريقة المحاضرة:

وجهت لها عدة من الانتقادات بناء على السلبيات الموجودة فيها:

- عدم ارتباط الحقائق العلمية بالممارسة التي هي شرط من شروط التعليم الجيد مما يفقد المعلم جزء من آثار التعلم الناتج، ولا يساعد على تدعيم العملية التعليمية أو تعزيزها.

- عدم تماشي هذه الطريقة مع المبادئ الحديثة التي تنادي بوجوب مساعدة الطالب على التعلم وليس حشو رأسه بالمعلومات.

- هذه الطريقة غير مشوقة نظرا لسلبية دور التلاميذ فيها، ولذا فهي لا تجدب انتباهه ولا تثير فيه غريزة حب الاستطلاع أو الفضول الضروري للبحث العلمي.[2]

- لا تراعي الفروق الفردية فالمعلومات تقدم إلى المتعلمين جميعا دون استثناء وبنفس الطريقة والوسيلة.

- لا يتفاعل التلاميذ خلال المحاضرة ويبقى موقفهم سلبيا يتلقون فقط جانب واحد مما يشتت انتباههم ويسيطر عليهم الملل والسأم[3].

2- طريقة المناقشة:

تعد طريقة المناقشة من طرائق التدريس السائدة كثيرا في مدرستنا، ففيها يتم تبادل الأفكار والآراء والخبرات بين الطلبة بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم، هناك خلط بين المعلمين وبعض التربويين في

[1]- سليم إبراهيم الخزرجي: أساليب معاصرة في تدريس العلوم مرجع سبق ذكره، ص 178.

[2] - رمضان القدافي: نظريات التعليم والتعلم، الدار الكتاب ، طرابلس، د ط ، د س، ص20.

[3]- مصطفى دعمس: الاستراتجيات الحديثة تدريس العلوم العامة، دار عيداء للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2007، ص31.

طريقة المناقشة، إذ يعتقد البعض أن طريقة المناقشة هي طريقة الأسئلة، لكن في الحقيقة أن هذه الطريقة تكون أوسع من ذلك وإن كانت تتضمن أسئلة بداخلها[1].

2-1- تعريفها:

إن المناقشة أهمية وجاذبية لدى الكثير من المعلمين ما يؤدي إلى استخدامها في تعليمهم لأنها تهيئ جو من التفاعل الذهني والانفعالي والاجتماعي بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، ويمكن أن تكون طريقة المناقشة على أشكال متعددة كاللجنة والمؤتمر والحلقة المستديرة والندوة والنقاش الثنائي الجدل والمنتدى العام ونقاش الصف العادي"[2].

كما تعد المناقشة من الأساليب التعليمية التي يمكن أن يطور من خلالها الفكر الناقد ويتيح الفرصة أكثر لتبادل الآراء وزيادة فهم الجماعة لبعضها البعض والتعرف من خلال النقاش وعرض الآراء والجوانب المهمة في شخصية الطلبة[3].

هي المحادثة التي تدور بين المعلم وطلبته في موقف تعليمي تعلمي حول موضوع الدرس، فيثير المعلم مشكلة لها علاقة بالدرس ومن ثم يتبادل مع طلبته الأسئلة والأجوبة[4].

2-2- مراحل طريقة المناقشة:

أ- مرحلة التخطيط:

تتطلب طريقة المناقشة مواد تعليمية أقل مما تتطلبه الطريقة الشارحة وطريقة الاكتشاف الموجه، كما أن دور المعلم في التوجيه والتحكم أقل، ولا بد من إجراء عمليات التنظيم وإخبار التلاميذ بمنهجية المناقشات البناءة ومساندتها ومتابعة تقويم نشاط الجماعة.

---

[1] – عبد الله بن خميس أبو سعيدي والبلوشي سليمان بن محمد، طرائق تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2009، ص 140.

[2]– يوسف قطامي: المرجع في تعليم التفكير، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2014، ص579.

[3] – محمد إبراهيم قطاري: طرق التدريس في الدراسات الاجتماعية، دار الفكر للنشر والتوزيع، د ب، ط1، 2007، ص 156.

[4]– عبد الحميد قايدي: رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1981، ص60.

ب- **مرحلة التنفيذ:**

يعد إجراء التخطيط للأهداف ووضع محددات أكبر المناقشات يبدأ المعلم بالتنفيذ عن طريق فيلم من الأفلام عن بعض القضايا المرتبطة بالمقرر الدراسي مثل: التلوث، مصادر الثروة والسكان، وقبل العرض يحدد المعلم الهدف أو الأهداف من عرض الفيلم مثل: تحديد مصادر التلوث، أضرار التلوث، طرق الوقاية والعلاج، ويبدأ عرض الفيلم في فترة زمنية من الحصة ثم يطلب من التلاميذ مناقشة ما يشاهدونه بطلب عمل من توصيات وملخص للفيلم.[1]

2-3- أنواع طريقة المناقشة:

طريقة المناقشة من حيث تغيرات الموقف التعليمي أنواع وهي:

أ- من حيث عدد المشاركين في النقاش:

- **المناقشة الثنائية:** وفيه يجلس تلميذان أمام تلاميذ الفصل، ويقوم أحدهما بدور السائل والآخر بدور المجيب أو قد يتبادلان الموضوع والتساؤلات المتعلقة به[2].

- **المناقشة الجماعية:** وهي المناقشة التي يشترك فيها الجميع، لتوفيرها فرصة المشاركة لجميع الطلاب من حيث الحرية والنقاش.

- **المناقشة الحرة:** يستخدم هذا النوع من المناقشة في غرفة الدراسة لإعطاء العقل حرية التفكير لتوليد الأفكار الجديدة حول موضوع معين أو المشكلة المطروحة، وقد تعرض هذه المشكلة في صورة أسئلة مفتوحة، وتعطي الحرية للجميع بطرح آرائهم ولا يرفض أي من الآراء المطروحة إلا بعد المناقشة والتوصيل إلى الحل الأفضل.

المناقشة الموجهة:

إن هذا النوع من المناقشة يجرى في موضوع معين، ولكن التفكير فيه يكون موجها أو مقيد في مسار محدد مخطط له من المعلم مسبقا، ليس حرا لذلك فمن النادر أن يل هذا النقاش إل أفكار جديدة غير متوقعة.

---

[1]- فؤاد سليمان قلادة: الأساسيات في تدريس العلوم، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2004، ص ص211، 212.

[2]- حسن شحاته: استراتجية التعليم والتعلم الحديث وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ط3، 2012، ص66.

ب- من حيث إدارة النقاش:

- **المناقشة التي يديرها المدرس بشكل مباشر:** في هذا النوع من المناقشة يكون المدرس هو المسؤول المباشر عن إدارة النقاش وطرح الأسئلة لكنه يعطي الفرصة للطلبة لمناقشة بعضهم البعض.

- **المناقشة التي يريدها أحد الطلبة في المجموعة** :في هذا النوع من المناقشة يقوم المدرس بتوزيع طلبة الصف بين مجموعات صغيرة، يختارون من بينهم مدير للنقاش في إطار مجموعته فيتبادل أفراد المجموعة الآراء حتى يصلوا إلى الحل الأفضل على أن تبقى العملية تحت إشراف المدرس.

- **المناقشة التي يريدها أحد طلبة الصف بمساعدة المدرس:** في هذا النوع من المناقشة يختار المدرس، أحد الطلبة يتولى إدارة النقاش عنه يتم اختياره مكان المدرس ،حيث يتولى عملية ضبط المناقشة وتوزيع الأدوار بين المناقشين بمساعدة المدرس[1].

2-4- دور المعلم في طريقة المناقشة:

المعلم مجموعة من الأدوار يقوم بها في طريقة المناقشة منها:

_ إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على التفكير.

- توجيه المناقشة نحو الأهداف التعليمية المنشودة.

- قيادة المناقشة وإثراءها بما لديهم من معرفة علمية وخبرات تعليمية[2].

- توضيح قوانين المناقشة للطلبة.

- تنظيم الحوار والنقاش بين أفراد الصف.

- تفعيل عملية المناقشة سواء كانت المناقشة جماعية أو غيرها من أنواع.

- تهيئة البيئة الصفية[3].

[1]- محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص ص308- 309.

[2] - سليم إبراهيم الخزرجي: أساليب معاصرة في تدريس العلوم، مرجع سبق ذكره، ص184.

[3] - عبد الله خطابية: تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، د ط ،2005، ص216.

2-5- شروط طرقة المناقشة:

لطريقة المناقشة شروط يلتزم بها المعلم توجز فيما يلي:

- تأكد المدرس من صلاحيته الموضوع.
- اختبار الطلاب بالموضوع ليبادروا إلى القراءة حوله استعدادا للمناقشة.
- بدء المدرس بعرض موجز للموضوع أو المشكلة و تبيان أهميتها والهدف منها.
- تهيئة المناخ المناسب للمناقشة.
- الحرص على مشاركة جميع التلاميذ في المناقشة.
- كتابة العناصر الأساسية للمناقشة.
- تلخيص المدرس ما توصل إليه المتناقشون.
- تقديم خلاصة المناقشة وربط عناصرها ببعض[1].
- الوعي بالأهداف المرجوة من المناقشة.
- أن تكون الفرض متاحة لاستخدام المناقشة.
- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلبة على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس.[2]

2-6- مزايا طريقة المناقشة:

- تشيع جوا من الحيوية في الصف وتكسر الجمود وتدفع الملل وتثير الدافعية للتعلم.
- تفسح المجال أمام المعلم لتنمية انتباه التلاميذ والتفكير في المستقبل.

[1]- عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، د ط، 2005، ص90.

[2] - صفا محمد الغزالي، توفيق أحمد مرعي: الحداثة في العملية التربوية، دار الثقافة ، عمان، د ط، 2010، ص194.

– الاعتماد على الأسئلة والأجوبة تجعل التلاميذ يشعرون بأنهم قد ساهموا في سير الدرس تثبت المعلومات في ذهن التلاميذ.[1]

– تساعد المدرس على تشخيص نقاط القوة والضعف في طلابه.

– تركز هذه الطريقة على أن تجعل الطالب يستعمل فكره لا مجرد ذاكرته.

– يمكن للمعلم أن يكتشف ما إذا كان طلابه يكون شيئا من الحقائق حول موضوع الدرس أم لا.[2]

2-7- عيوب طريقة المناقشة:

– تتطلب معلمين ذوي مهارات عالية في ضبط الصف والانتباه للتصرفات الجانبية التي قد تحدث من الطلاب.

–تتطلب معلمين ذوي الأقدميه في التدريس بحيث يمكنهم صياغة الأسئلة وتوجيهها بطريقة سليمة كما يمكنهم صياغة السؤال الواحد بأكثر من طريقة لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

_تستبعد الخبرات المباشرة في التعليم إذ غالبا ما تتناول موضوعات لفظية و تتم دون استخدام مواد محسوسة أو وسائل تعليمية .

– تتحول في كثير من الأحيان إلى جلسة روتينية مملة خالية من الإثارة عندما يطلب التعلم من طلابه قراءة الدرس ودراسة محتواه دون فهم أو تعمق في معناه.[3]

3- طريقة حل المشكلات:

3-1- تعريف طريقة حل المشكلات:

هو نشاط فني يرتبط بالموقف المشكل، ويقوم على استخدام كل من المعلومات المخزنة في الذاكرة قصيرة المدى والمحددات التي تحكم نشاط حل المشكلات ، إذ أن حل المشكلات يتطلب قدرات تذكرية نشطة وفعالة كما أنه يقوم على التحدي العقلي أو المنافسة العقلية.[4]

---

[1] – محمد مزيان وآخرون: قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994، ص86.

[2]– مصطفى نمر وآخرون: استراتجيات تدريس العلوم والرياضيات، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان ، ط1،2010، ص105.

[3]– سحر أمين كاتون: طرق تدريس الجغرافيا، دار دجلة، عمان، ط1، 2009، ص74.

[4] – عبد السلام مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة ، مصر، ط2، 2007، ص ص 37،38.

3-2- خطوات طريقة حل المشكلات:

تقوم طريقة حل المشكلات بإتباع مجموعة من الخطوات تتمثل فيما يلي:

أ - **تحديد المشكلة:** يتم تحديدها بالتعاون والمشاركة بين المعلم وتلاميذه مما يضمن نشاط التلاميذ وإقبالهم على دراسة المشكلة بشوق كبير.

ب- **صياغة الفروض:** وذلك من خلال صياغة الفروض التي يحتمل أن يتوصل إلى حلها.

ج- **جمع البيانات:** تتمثل جمع البيانات والمعلومات التي ترتبط بالإيجاب أو بالسلب مع تلك الفروض وهذه البيانات تأتي نتيجة للتحليل والملاحظات والتجريب والمناقشة والقراءات وغير ذلك من مصادر المعلومات

د- **اختبار صحة أو خطأ تلك الفروض:** بحيث يجري استبعاد الفروض التي يثبت أنها خاطئة، وبقاء الفرض الذي تثبت صحته.

هـ - استخلاص النتائج:

في هذه المرحلة يتم تجميع البيانات واستخلاص النتائج وإرجاعها لأسباب لمعرفة الآثار التي تترتب على النتائج بعد تحديدها، وهذا ما يساعد التلاميذ على معرفة العوامل والأسباب المسؤولة عن وجود هذه المشكلة محل الدراسة[1].

3-3- دور المعلم في طريقة حل المشكلات

- أن يكون المعلم قادرا على توظيف إستراتجية حل المشكلات، ملما بالمبادئ والأسس اللازمة لتوظفها
- أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التعليمية بكل خطوة من خطوات إستراتجية حل المشكلات.
- أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير الطلبة ويتحداهم لذا ينبغي أن تكون من النوع الذي يستثني التلقين أسلوبا لحلها.[2]

3-4- شروط طريقة حل المشكلة:

لطريقة حل المشكلات عدة شروط ندرجها في النقاط التالية:

---

[1] - مجدي عزيز ابراهيم: التدريس الإبداعي وتعلم تفكيري، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005، ص 59.

[2]- خالد محمد أبو شعيرة: التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص 323.

– أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح يعرف المبادئ والأسس والاستراتجيات اللازمة لذلك.

– أن تكون المشكلة من النوع التي تستثير اهتمام المتعلم وتتحدى قدراته بشكل معقول.

– أن يوفر المعلم للمتعلمين تكوين نمط أو نموذج أو إستراتجية يتبنونها لتصدي المشكلات ومحاولة حلها.

– أن يوجه المعلم الطالب ليتدرب على العمل الجماعي والعمل في فرق لحل مشكلات مختارة تسلم نفسها للمشاركة والتعاون في البحث عن الحل.[1]

3-5- خصائص طريقة حل المشكلات:

تتميز طريقة حل المشكلات بالخصائص التالية:

-حل المشكلة هو عملية معرفية تفكيرية.

-حل المشكلة يتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف.

-حل المشكلة يتطلب ويتأثر بقدرات الفرد وجوانبه ومعارفه السابقة.

– حل المشكلة يحتاج إلى خطوات منظمة[2].

-حل المشكلة يتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحة الهدف وتحقيق حل المشكلات .

-حل المشكلة عادة ما يكون فرديا وقد يكون جماعيا.[3]

3-6- مزايا طريقة حل مشكلات:

– تنمي التفكير الإبداعي العلمي لدى التلاميذ.

– تعمل على تدريب المتعلمين لمواجهة وحل المشكلات في الحياة اليومية.

---

[1] – توفيق أحمد مرعي، محمد أحمد الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، ط1، 2002، ص 224.

[2]– ابراهيم الحارثي: تدريس العلوم وحل المشكلات (النظرية والتطبيق) ،مطبعة الشرق للنشر، الرياض،د ط، 2003، ص47.

[3] – عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق) ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،د ط، 2004، ص 275.

- تنمي روح العمل الجماعي والتعاون بين المتعلمين.

- تحفز المتعلمين وتثير اهتمامهم لبدل جهد الذي يؤدي لحل المشكلة.[1]

3-7- عيوب طريقة حل المشكلات:

قد تسبب عند بعض المتعلمين الإحباط فعندما يعجز الطلب في بعض الأحيان التوصل إلى الحل الصحيح باستخدام هذه الطريقة فإن بعضهم يصابون بالإحباط نتيجة الفشل الذين أصابهم.

تحتاج إلى وقت طويل حيث أن التدريس بهذه الطريقة يحتاج إلى وقت أطول من التدريس بالطرق التقليدية أو حتى استعمال بعض الطرق الأخرى ولذلك نجد بعض المدرسين يبتعدون عن هذه الطريقة نظرا لطول المقررات الدراسية.

- عدم تخطيط موضوعات المناهج وذلك لتفاوت الوقت الذي يلزم كل واحدة منهم أو كل مجموعة للاشتراك في نشاطات حل المشكلة.

- تحتاج إلى الانتباه الشديد والبقاء في حالة حذر دائم وهذا يتطلب أفراد ومجموعات صغيرة بدلا من الصف الكامل مما يلقي عليهم مسؤولية أكبر في التحفيز والتخطيط ، بدل الجهد قبل النشاط أثنائه وبعده.[2]

4- طريقة المشروعات:

4-1- تعريف طريقة المشروعات :

تعرف بأنها نشاط تربوي يخطط له الطلاب في تعلمهم لتحقيق هدف منشود، وفي المشروع يقوم الطلاب بنشاطات متنوعة يكسبون من خلالها بعض الاتجاهات الإيجابية ،بالإضافة إلى الخبرات الغنية بالمهارات والمعلومات والحقائق.[3]

[1]- محمد محمود ساري، حمادنه وآخرون: ، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب ، استراتجيات ، مرجع سبق ذكره، ص 62.

[2]- ليلى سهل: واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة الخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد10،2014، ص82.

[3] - مروان أبو جويح: المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،د ط، 2006، ص175.

أو هي نشاط تلقائي من جانب المتعلم يتضمن مراعاة الأسس السيكولوجية ومراحل النمو يراعي فيها تحقيق القيم الخلقية، ويكون هذا إذا كان المشروع تلقائي.[1]

4-2- خطوات تطبيق المشروعات:

أ- اختيار المشروع:

وهي أهم مرحلة من مراحل المشروع، إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع ولذلك يجب أن يكون المشروع متماشيا مع ميول الطلاب، وإن يعني بناجية هامة من ناحية الطلاب وأن يؤدي إلى خبرة وفيرة ومتعددة الجوانب وأن يكون مناسب لمستوى الطلاب وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة وأن تراعي ظروف المدرسة والطلاب ولإمكانيات العمل.

ب- التخطيط المشروع:

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.

ج- التنفيذ:

هي المرحلة التي تنتقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية حيث يبدأ الطلاب بالحركة والعمل فورا، ودور المعلم هنا هو تهيئة الظروف وتدليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه التربوي 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.

[1]- رشيد لبيب ،جابر عبد الحميد: الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، د ب، د ط، 1983، ص59.

د- التقويم:

يقوم المعلم بمتابعة التنفيذ والتوجيه والنصح 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 ويجب على أسئلتهم.[1]

4-3- أنواع المشاريع:

أ- **المشاريع الفردية:** وهنا يكون المشروع واحد لجميع الطلبة بحيث كل متعلم على حدة.

ب- **المشاريع الجماعية:** وهنا يكون الطلبة منهمكين في تنفيذ عمل واحد من خلال تقسيمهم إلى مجموعات حيث تقوم كل مجموعة بتنفيذ جزء من هذا المشروع.

4-4- شروط تطبيق طريقة المشروعات:

- أن تتوفر مشكلة أو مشكلات يشعر بها التلاميذ وتثير اهتماماتهم.

- أن يتوفر هدف محدد واضح في أذهان التلاميذ يحفزهم على حل المشكلات.

- الجو الاجتماعي: ينبغي أن يسود جو ديمقراطي سليم في الحصة ولا يتدخل المدرس في الأمر وإنما يترك التلاميذ العمل بحرية.

- النشاط الطلابي: حيث يقوم التلاميذ بنشاط متعدد الجوانب ضمن خطة مرسومة من قبل التلاميذ تراعي ميولهم ورغباتهم .

- المعلومات والحقائق العلمية: يحصل التلاميذ على المعلومات بصورة عارضة، فالتعليم يتم عن طريق الخبرة العلمية لأن استخدام المعلومات أهم من الحصول عليها، وبناء عليه فإن هذه الطريقة تنظر إلى المواد على أنها وحدات مجتمعة وليست منفصلة مجزأة.[2]

---

[1]- إيمان محمد عمر: طرق التدريس، مرجع سبق ذكره، ص ص311، 312.

[2]- سالم نادر عطية أبو زيد: الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص ص 48،49.

4-5- مزايا طريقة المشروعات:

تعددت مزايا هذه الطريقة في التدريس خاصة أنها قامت بدور كبير في تطوير التربية الحديثة والمعاصرة وأهم المزايا هي:

- الربط بين النظري العملي والفكر والممارسة.

- التوافق مع ميول الطلبة وقدراتهم.

- تعويد الطلبة على إتباع الأسلوب العلمي في التفكير وفي حل مشكلات الحياة اليومية اعتماد على الجهود الذاتية والأنشطة العلمية.

- تعويد الطلبة على التعاون والعمل الجماعي الهادف وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وتدريبهم على التخطيط والتنظيم نتيجة اشتراكهم في اختيار المشروع وإعادة تنفيذه.

- كما تخلق أيضا عند الطلبة القدرة على البحث وجمع المعلومات وتوظيفها تربويا واجتماعيا.[1]

4-6- عيوب طريقة المشروعات:

ومن أبرز سلبيات المشروعات ما يلي:

- **طريقة محفوفة بالمخاطر**:يرى البعض المربيين أن طريقة المشروعات هي طريقة محفوفة بالمخاطر لأنها تتمادى مع ميول للتلاميذ فتدفعهم لإتباع رغبات الخاصة، وتمنحهم الحرية بشيء من المبالغة.

- **افتقار هذه الطريقة إلى التنظيم والتسلسل:**

قد تتكرر الخبرات في بعض المشروعات وكثيرا ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات التي يحصل عليها التلاميذ سطحية وغير منتظمة.

- **صعوبة تنفيذها:** إن وجود الجدول اليومي للدارسة وتحديد زمن كل درس يجعل طريقة المشروعات أمر صعب بسبب عدم وجود الوقت الكافي.

[1] -صالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، دط، 1972، ص ص92، 39.

تحتاج هذه الطريقة إلى معلمين مدربين ماهرين قادرين على قيادتها ومتابعتها وتنفيذها بجدارة وهذا يستوجب تدريب المعلمين تدريبا عاليا على تلك الطريقة.

- تحتاج إلى إمكانيات ضخمة:

يحتاج كل مشروع إلى متطلبات كثيرة مثل: المراجع والموارد والأدوات والأجهزة والمكان والورشة وغيرها مما يجعل أمر تطبيقها متعذرا في معظم المدارس.

- من مساوئ طريقة المشروعات: هو بعثرة المعلومات والخبرات التي يكتسبها التلميذ وعدم ترابطها لتكون وحدة متكاملة ومترابطة، إضافة إلى أن المناهج المدرسية الحالية لا تناسب طريقة المشروع لمحدوديتها وعدم مرونتها.[1]

5- طريقة التعلم التعاوني:

5-1- تعريف طريقة التعلم التعاوني:

تعرف بأنها أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة(غير متجانسة تضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4-6 أفراد ، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.[2]

كما يعرف بأنه طريقة لتنظيم الصف، يعمل فيها الطلاب داخل فرق تعليمية بحيث يعتمد التلاميذ على بعضهم البعض ويشاركون بقدر متساوي في العمل، ويكون كل تلميذ مسئولا عن عمله الخاص وله حرية الفحص والاستقصاء، أما المعلم فينتقل من مجموعة إلى آخر ينصت لحديث التلاميذ وبطرح ويوجه نجو الهدف المنشود[3].

[1]- رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط1، 2010، ص ص97،98.

[2] - ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر: الانضباط التعاوني، دار اليازوعي العلمية للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2008، ص32.

[3] - رفعت محمود بهجات محمد: التعلم الاستراتجي مدخل لحفز التفكير العلمي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003، ص26.

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

5-2- خطوات التعلم التعاوني:

- تشكيل المجموعات.
- تحديد المنسق لطريقة الاختيار وبشكل دوري.
- تحديد مسؤوليات المنسق.
- توزيع المهمات التعليمية على المجموعات.
- المتابعة.
- التقويم.[2]

5-3- دور المعلم في التعلم التعاوني:

يبزر دور المعلم في التعلم التعاوني من خلال جملة من النقاط التالية:

- يهيئ بيئة تربوية مناسبة لنمو المتعلمين تثير دافعيتهم للعمل الجماعي وتساعدهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم المعرفية.

- تقسيم طلبة الصف إلى عدد من المجموعات بحث يكون أعضاء المجموعة الواحدة تتساوى، ويراعي في ذلك تقسيم مجموعات الفروق الفردية بين طلبة الصف، بحيث الطلاب الأذكياء والمتوسطين والمختلفين تحصيليا ضمن المجموعة الواحدة وأن يكون لكل مجموعة قائد وهو الذي يدير شؤونها وأن يقسم العمل ضمن المجموعة الواحدة.

- يعد المعلم الأدوات والوسائل الأولية اللازمة لعمل المجموعات.

---

[1]- بطرس حافظ بطرس: طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دب، د ط، 2007، ص249.

[2] - أحمد جميل عايش: أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، ط1، 2008، ص56.

– يعد المعلم نشاط جماعيا يزود الطلاب بالتوجيهات المناسبة قبل العمل ضمن المجموعات الخاصة بهم حيث يثير وعيهم بعض المشكلات التي تصادفهم.

– أن تتم عملية التقسيم بشكل جماعي أولا بشكل فردي ثانيا[1].

5-4- أهمية التعليم التعاوني:

– يجعل الطالب محور العملية التعليمية.

– يرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي.

– ينمي الثقة والشعور بالذات.

– يزيد من قدرة الطالب على اتخاذ القرار.

– يراعي الفروق الفردية ويتعامل بشكل صحيح وينمي اتجاهات نحو المدرسة.

– يقلل من جهد المعلم في متابعة وعلاج الطالب الضعيف، كما يقلل من الأعمال التحضيرية للمعلم مثل التصحيح لأنه تكون للمجموعة ككل.[2]

5-5- خصائص التعلم التعاوني:

– وجود هدف مشترك في المجموعة.

– توزيع المهمات على جميع أفراد المجموعة.

– تفاعل أفراد المجموعة بعضها البعض كل فرد في المجموعة يكون مسئولا عن نفسه وعن غيره في المجموعة من ناحية العمل.

– ممارسة مهارات التواصل والعمل التعاوني والتدريب عليها.

– إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة الواحدة لتقويم جودة العمل[3].

---

[1]– باسم الصرايرة وآخرون: استراتجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص64.

[2] – سعدية شكري علي عبد الفتاح: الإستراتجيات في تدريس علم النفس، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015، ص ص 86 –87.

[3] – محمود داوود الربيعي: استراتجيات التعلم التعاوني ، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2011، ص82.

5-6- العوامل التي تعيق التعلم التعاوني:

من العوامل التي تعيق التعاوني ما يلي:

- الافتقار إلى نضج أعضاء المجموعة.

- تقديم الفرد إجابات غير خاضعة للتحليل.

- مصادرة جهود الآخرين.

- الافتقار إلى مهارات العمل الجماعي.

- العدد الغير مناسب لأعضاء المجموعة.

- التشبث بالرأي كأن يكون لدى بعض الأعضاء ثقة زائدة في قدراتهم تقاوم أي رأي آخر.[1]

5-7- مزايا التعلم التعاوني:

- يحقق تحصيلا أعلى ويزيد الاحتفاظ بالتعلم.

- استخدام مهارات التفكير الناقد.

- يقلل من السلوك المعطل للتعلم ويزيد من الوقت المبذول على المهمة التعليمية.

- ينمي اتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة والمعلمين ومديري المدارس والتلاميذ[2].

سابعا : مبادئ طرق التدريس

هناك مجموعة من المبادئ تتأسس عليها طرق التدريس، وذلك لما لها من أثر في فعالية التدريس، وكذلك لتحقيق التعلم الجيد و في ما يلي تبرز أهم هذه المبادئ:

- التخطيط المسبق المبني على أساس جعل المتعلم فعالا والتعليم منتجا.

---

[1]- فهد خليل زايد: التعلم التعاوني وبرامج وعلاجي قائم على إستراتجية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان،د ط، 2007، ص290.

[2] - فهد خليل زايد: المرجع السابق، ص28.

– تحديد أهداف التعليم في ضوء حاجات المتعلمين، وما تقتضيه العملية التربوية.[1]

– معرفة المعلم لحاجات المتعلمين وخصائص نموهم وفروقهم الفردية إفساح المجال للمتعلم في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال قيام المعلم بتكليف المتعلم.

– الإرشاد والتوجيه لحل مشاكل التلاميذ الصحية والاجتماعية وتوجيههم التعليمي واختيارهم للمهنة.[2]

– التقويم البنائي أو التكوين المستمر في ضوء ما تظهره نتائج التقويم والتغذية الراجعة.

– وضع الخطط الكفيلة بتحسين طرق التدريس وتطويرها في ضوء ما تظهره النتائج ومتطلبات مسايرة ما هو جديد، ومواجهة الحاجات المستجدة في الحياة[3].

ثامنا: العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس

إن المدرس ليس حرا في اختيار طريقه التدريس لأن هناك الكثير من العوامل تحكمه في اختيار طريقته التدريس.

1- الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج التعليمي:

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

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 هد أسلوب تدريس، أو طريقة تلائمه.

---

[1] – جريس كرياكو: التعلم الفعال بين النظرية والتطبيق، ترجمة وليد العمري، دار العين، الإمارات العربية، ط1، 2005، ص 26.

[2] – عبد الرحمان الخطيب: أساسيات طرق التدريس، منشورات الجامعة المفتوحة، ط2، 1997، ص 23.

[3] – محسن علي عطية: الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال، مرجع سبق ذكره، ص67.

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.[1]

4- مستوى الطلبة ونوعيتهم:

- هل الطلبة الذين يوصفون بأنهم أذكياء؟ أم بطئوا لتعلم ؟ أم من الطلبة الذين يحتاجون إلى عناية وتربية خاصة؟ هل من الذكور أم الإناث؟ وما هي أعمارهم؟ وهل هم متجانسون أم أنهم مختلفون؟ ما هي مستوياتهم وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية؟.[2]

كما أنه هناك عوامل أخرى يمكن حصرها في ما يلي:

- مدى توافر الكتب المدرسية الجيدة والأدوات والوسائل التعليمية التي تتناسب مع المادة الدراسية كالخرائط والصور، أدوات المخبر وغيرها .

- إدراك المدرس لوظيفته ودوره في التغيير الاجتماعي.

- مسؤولية المدرس بالمشاركة في تحسين البيئة ورفع مستواها.

- خصائص التلاميذ الذي يقوم المعلم بتدريسهم.

- درجة اهتمام أولياء الأمور بما يجري داخل المدرسة التي يتعلم فيها أبناؤهم ومدى مساهمتهم في وضع مناهج الدراسة.[3]

---

[1] - محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، مرجع سبق ذكره، 31.

[2] - عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، د ب، ط1، 2008، ص 135.

[3] - زكريا إسماعيل أبو ضبعان: إعادة تأهيل المعلمين (الأسس التربوية والنفسية) ، دار الفكر، عمان، ط1، 2009، ص،135.

5- خبرة المعلم:

يختلف أداء المعلم لطريقته التدريس باختلاف كفاءته ومهاراته وبحسب شخصيته ولكل معلم أسلوب الخاص، وكذلك فإن الطريقة التي تناسب معلما قد لا تكون مناسبة مع معلم آخر وتتحدد طريقة التدريس التي يختارها بنظرته في عملية التعليم ونوع الفلسفة التربوية التي يستخدمها، فإن كان يرى أن التعليم عملية ذاتية يقوم بها الطالب فإن طريقته في التدريس تنسجم مع هذه الطريقة، ولذلك يجب التنوع في طرق التدريس وأساليبه حتى يؤدي ذلك اهتمام وإثارة دافعتيهم.[1]

تاسعا: النظريات المفسرة لطرق التدريس

1- النظرية التعليمية المعرفية لجيروم برونر: Jerome Bruner

يعد " جيروم برونر" أحد علماء النفس الاجتماعيين المعاصرين وأحد المؤدبين لوجود نظرية التدريس تفسر حوادث التعليم الصفي بدلا من اعتماد نظريات التعلم السلوكية في ذلك منذ أوائل الخمسينيات وحتى السبعينيات من هذا القرن، وبدأ اهتمام برونر بالتعلم المعرفي حيث أدت أفكاره وكتاباته المتعددة إلى بلورة اللبينات الأولى لنظريته في التعليم وتنتمي هذه النظرية إلى الاتجاه المعرفي في التربية والذي يهدف إلى تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلمين و" يقصد " برونر" بهذه البنية مجموعة المبادئ والمفاهيم والعموميات والنظريات الخاصة بأي فرع أكاديمي ثم طرائق وأساليب البحث التي أدت إلى التوصل لهذه الأساسيات المعرفية ويزيد برونر على هذا السياق بأن طرق البحث أكثر بقاء لدى المتعلم من الحقائق والعموميات".

ومن المبادئ الأساسية لهذه النظرية:

- ✓ **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 كافي من الميل لديه، ويتطلب ذلك أمرين.[2]

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

[1] - إيمان محمد عمر: طرق التدريس مرجع سبق ذكره، ص ص 290-291.

[2] - عبد الحميد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر، الأردن، ط1، 1991، ص354.

– أن يساعد المعلم على إثارة الميل لدى المتعلم من خلال المواقف التدريسية وذلك من خلال أنها تنشط المتعلم والمحافظة على مثابرته وتوجيهه.

✓ **بناء المعرفة:**

لكي نبني المعرفة في ذهن المتعلم بطرية صحيحة ينبغي تنظيم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلم بتمثيلها، ومن ثم فهمها واستيعابها، ويتوافر للتعلم في رأى " برونر" : ثلاث سبل لتحقيق ذلك:

أ– **طريقة العرض:** هي الأسلوب الذي يتبعه المعلم في نقل المعرفة.

ب– الاقتصاد في تقديم المعلومات: أي الاقتصاد في مقدار المعلومات التي ينبغي تعليمها لأن التعليم من وجهة نظره اكتشاف ما يحدث من خلال حل المشكلات، الأمر الذي يتطلب من المعلمين مراعاة عامل الاقتصاد في عرضهم للمادة التعليمية.

ج– فعالية العرض: فالعرض الفعال هو الذي يبسط المعرفة العلمية أمام المتعلمين فكلها كانت المادة مبسطة في عرضها كانت أكثر تأثيرات في المتعلمين وأيسر استيعابها.

د– **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 وباختصار فإن " برونر" يرى أن التسلسل المثالي في عرض الخبرات لا يمكن تحديده مستقبلا عن محك يمكن من خلاله الحكم على مثالية التتابع ويتضمن هذا المحك في رأيه بسرعة التعلم، درجة مقارنة نسيان المادة المتعلمة ، قدرة المتعلم على نقل ما تعلمه إلى مواقف أخرى جديدة، أيضا تحديد طرقة تعبير المتعلم عما تعلمه، والاقتصاد فيها تعلمه وما ينشأ عنه من اجتهادات ذهنية وأخيرا قوة ما تم تعلمه من حيث قدرته على إنتاج تراكيب جديدة.

هـ– التعزيز: يتوقف التعلم الجيد من وجهة برونر على معرفة المتعلم نتائج نشاطه التعليمي، وما يقدم له من تعزيزات وزمان ومكان تقدمها.[1]

[1] عبد الحميد نشواتي: المرجع السابق: ص 556.

2-نظرية روبرت جانيه: Robert Mills Gagné

يعد روبرت جانيه: أحد علماء النفس الذين كان لهم دور بارز في الإسهام في تطوير نظريات التعلم، فهو يرى بأن الهدف من التربية هو تقديم مهارات التعلم، فهو يرى بأن الهدف من التربية هو تقديم المهارات والعمليات والخبرات للفرد كي يصبح مواطنا صالحا في المجتمع، يؤكد جانيه أن عملية تحليل المهام أو المطالب (تحليل العمل التعليمي) مهمة جدا في التعرف على بنية وتعاقب المعلومات التي تقدم وتعرض على الفرد المتعلم، وهذا ما أطلق عليه البناء الهرمي للتعلم" فالتعلم عنده يحدث عندما تتوافر الخبرات التعليمية السابقة اللازمة للتعلم الجيد، ويرى جانيه أن نحدد ما الذي نريد من المتعلم وهذا يتطلب صياغة هدف إجرائي، ثم يحلل إلى أهداف جزئية تحتوى معلومات لازمة لبلوغ الهدف ويتضح مما سبق أن جانيه يرى ضرورة أن يكون التعلم في صورة هرمية، حيث ينبغي على المعلم أن يحدد المهمة النهائية التي ينبغي أن يتعلمها المتعلمون ويصيغها في صورة هدف يوضح في الهرم ثم يحدد الأهداف الفرعية اللازمة لتحقيق الهدف الرئيسي ويضعها أدنى الهدف الرئيسي وهكذا".

أما أسلوب التدريس عند "روبرت جانيه" عبارة عن مجموعة من الخطوات توضحها فيما يلي:

- جذب انتباه المتعلم .
- التعريف بالأهداف
- استرجاع التعلم السابق
- تزويد المتعلم بالتوجيه.
- تحفيز أداء المتعلم.
- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة.
- تقويم أداء المتعلم.
- تحسين الاحتفاظ بالمتعلم وانتقال أثره[1].

[1] سركز العيلي ، ناجي خليل : نظريات التعلم، دار الكتب الوطنية ، عمان، دط، 1993، ص ص 71، 74.

3- نظرية دافيد أوزبل: David Ausubel

يعتبر التعلم ذو المعنى جوهر نظرية " أوزبل" ويقصد بذلك أن التعلم لا ينبغي أن يكون تعلما قهريا، ولكنه اندماج حقيقي لمعلومة جديدة في البيئة المعرفية للفرد، وقد افترض أوزبل في هذا التعليم أن المفهوم أو التطور الذهني لخبرة يكتسب معنى سيكولوجية حقيقيا عندما يكون معادلا لفكرة موجود سلفا في الذهن.

وتركتز نظرية " أوزبل " على الناحية اللغوية (اللفظية) في عرض الأفكار وبذلك تكون أكثر فاعلية في المراحل الثانوية والجامعية منها في المراحل الأولى.[1]

ومما سبق نستطيع القول أن نظرية "أوزبل" ترتكز على التعليم المعرفي ولا ترتكز على تعلم المهارات العلمية المختلفة وتطبيقاتها، وتؤكد ضرورة اهتمام المعلم بالمعلومات التي يعرفها المتعلم، لأن المعلومات التي يملكها الفرد في البنية المعرفية تعتبر الركيزة الأساسية للمعلومات الجديدة التي سوف يتم ربطها بالبنية المعرفية، مما يسهل إدراكها وفهمها، وبذلك فإن نموذج التعلم اللفظي ذي المعنى يهدف إلى:

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

- أسلوب التدريس عند أوزبل:

يرى أوزبل 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

[1]- السيد محمد شعلان ، فاطمة سامي ناجي: أساليب التدريس لطفل الروضة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2010، ص 359.

الدراسية وعرضها بشكل هرمي واضحا بدءا بالمفاهيم الأكثر عمومية وشمولا وانتهاءها بالحقائق المحددة هو أنسب الأساليب التعليمية التي تحقق هذه المهام على نحو فعال.[1]

4- نظرية بياجيه: Piageh

من المفاهيم الأساسية في التعليم المعرفي عند بياجيه:

4-1- أنواع المعرفة:

إذ يميز بين نوعين من المعرفة وهما المعرفة الشكلية ومعرفة الإجراء (الأداء) وتشير المعرفة الشكلية إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي، فمعرفة الأشكال تعتمد التعرف على الشكل للمثيرات لذلك سميت بالمعرفة الشكلية للمثيرات ولذلك سميت بالمعرفة الشكلية وهي تهتم بالأشياء في حالتها الساكنة في لحظة زمنية معينة، أما المعرفة الإجرائية تهتم بالكيفية التي تتغير عليها الأشياء من حالتها السابقة إلى الحالة الحالية.

4-2- التكيف:

لقد تأثر أداء "بياجيه" في التعلم المعرفي عند الأفراد باهتماماته ودراساته في المجال البيولوجي وتعلم " بياجيه" من دراسته أن الكائن الحي يسعى دائما للتكيف مع البيئة المحيطة به، فعندما تزداد شدة الضوء فإن حدقه العين في الإنسان تضيق قليلا كما أن عدسة العين تتسع عندما يكون الإنسان في مكان مظلم وعملية الضيق أو الاتساع في هذه الحالة يعد نوعا من الأفعال البيولوجية التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع عوامل البيئة المحيطة به وتكيف الإنسان للبيئة لا يشمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط،وإنما يشمل قيامه أيضا بمجوعة من الأفعال العقلية، أي أن التكيف يتم بيولوجيا وعقليا فظهور المثير يؤدي إلى التساؤل والملاحظة وهما من الأفعال أو العمليات التي يقوم بها الكائن الحي للتكيف مع المثير البيئي وهذه الأفعال العقلية هي التي تؤدي إلى نمو معارف الفرد ، والتعلم المعرفي عند الإنسان في رأي " بياجيه" ينشأ نتيجة للتكيف العقلي مع مؤثرات البيئة المحيطة به"[2].

---

[1] – السيد محمد شعلان ، فاطمة سامي ناجي: المرجع السابق، ص ص 359-361.

[2] – حسن حسين زيتوني، كمال زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، دط، 2003، ص224.

4-3- تركيب المعرفة:

يرى "بياجيه" أن الإنسان عندما يتكيف بيولوجيا مع البيئة فإنه يستخدم عدد من التراكيب الجسدية مثل الأسنان والمعدة لكي تساعده عل ذلك التكيف فهو يستخدم المدة لهضم بعض الموارد الغذائية وبالمثل يرى أن التكيف العقلي أو المعرفي يلزمه مجموعة من التراكيب المعرفية أو العقلية داخل عقل الإنسان، فهي تختلف عن التراكيب الجسدية، فالتراكيب المعرفية لا يمكن ملاحظتها مباشرة وإنما يستدل عليها من سلوك الإنسان وهو يرى التراكيب العقلية أو المعرفية قد تنشأ أصلا من تراكيب فطرية بسيطة مولود بها الفرد وتخضع لعملية تغيير مستمرة فتؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة.

4-4- عملية التنظيم الذاتي:

يرى بياجيه أن هذا العامل أهم العوامل المسؤولة عن التعلم المعرفي للطفل إذ يلعب دور أساسا في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية، فعندما يتفاعل الطفل مع البيئة قد يصادف مثيرا غريبا عليه أو مشكلة تتحدى فكرة فيحاول أن يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله لكي يفسر أو يفهم هذا المثير أو يحل تلك المشكلة، فإذا لم تتوفر التراكيب المعرفية المناسبة للموقف فإنه يكون في حالة استثارة عقلية أو اضطراب أو حالة عدم اتزان قد تؤدي به إلى انسحاب بعيدا عن المثير أو مشكلة، أو قيامه بمجموعة من الأنشطة يحاول من خلالها فهم هذا المثير أو حل المشكلة وتؤدي هذه الأنشطة إلى تراكيب معرفية جديدة.

يفترض بياجيه" وجود عمليتين أساسيتين تحدثان أثناء عملية التنظيم الذاتي هما التمثيل والمواءمة، فالتمثيل هو عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة عند الفرد، بينما المواءمة عرفها بأنها عملية عقلية مسؤولة عن تعديل هذه الأبنية المعرفية لتناسبها ما يستجد من المثيرات، فالتمثيل والمواءمة عمليتان متكاملتان ينتج عنهما تصحيح الأبنية المعرفية وإثراؤها وجعلها أكثر قدرة على التعميم وتكوين المفاهيم [1].

5- النظرية الاجتماعية ليفجوتسكي levvygotsky

تناول فيجوتكسي في نظريته التدريس بالتمثيل (التغيير التصويري) حدد المبادئ التالية:

[1] – حسن حسين زيتون: كمال زيتون، المرجع السابق، ص225.

« لا تتوفر لدى الإنسان بدءا من طفولته المبكرة خبرات مختلفة ومتعددة فحسب، وإنما يبادر بتمثيلها والتعبير عنها بغرض تأملها بشكل شخصي واستخدامها في مهارات التواصل مع الآخرين.

– بعض أساليب التمثيل والتعبير هذه تتسم بالتجريد مقارنة بغيرها من الأساليب.

– يتمثل الفرض الأساسي في إلحاق الأطفال بالمدرسة في دعم اكتساب الأطفال لبعض الأساليب والنماذج التجريبية التي تمكنهم من خلالها إتقان مهارات القراءة والحساب.

– عندما تعبر عن حدس ما، أو فكرة معينة، أو نظرية محددة أو مفهوم بعينه فنحن نعيد التعرف عليها.

– عندما نبادر في التعبير عن فكرة ما تتبلور هذه الفكرة وتتطور، كما تحدث ليفجوتسكي عن تأثير اللعب على الطفل يرى 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 لأن الأطفال يؤدون مهام مختلفة أثناء اللعب، كما تراهم يتفاوضون في مختلف وجهات النظر، كما ساهم في دعم نمو السلوكيات المعتمدة والتصرفات المقصودة، الأفعال إدارية مادية وذهنية نظرا لأن الطفل يتعلم كيفية ترتيب الأحداث وفقا لتسلسلها، وإتباع القواعد الموضوعية، وتركيز انتباههم على أمر معين، كما أن اللعب يمكن الطفل بما قد يحدث وتحليل الأشياء والسعي إلى الاكتساب الأمور وإدراكها »[1].

[1]–عاطف عدلي فهمي: تنظيم بيئة تعلم الطفل، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2007، ص129.

خلاصة:

تعد طرق التدريس سواء كانت القديمة والحديثة من أهم عناصر العملية التعليمية إذ هي عنصر أساسي لدى المعلم حيث تساعده على إتباع نظام التعليم واختيار الطرق المناسبة في كيفية إيصال المعارف والمعلومات للمتعلمين من أجل تحقيق أهدافه بصورة جيدة، وبالتالي يتوجب عليه إستعمال خبراته وقدراته من أجل إيجاد أفضل السبل التربوية التي تناسب فصله.

الفصل الثالث: التفاعل الصفي في التعليم

تمهيد

أولا: أهمية التفاعل الصفي

ثانيا: أهداف التفاعل الصفي

ثالثا: خصائص التفاعل الصفي

رابعا: أسس التفاعل الصفي

خامسا: وظائف التفاعل الصفي

سادسا: أنماط التفاعل الصفي

سابعا: دور المعلم في تحقيق التفاعل الصفي

ثامنا: العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

تاسعا: النظريات المفسرة للتفاعل الصفي

خلاصة

تمهيد:

أصبحت الغرفة الصفية فضاء تربوي تلتقي فيه الآراء، وتبلور فيه الاتجاهات، وتتغير فيه السلوكيات هذا الفضاء لم يعد تقليديا نمطيا بل صار تفاعليا حيويا، حيث أصبح التفاعل الصفي سمة مميزة لكل غرفة صفية، كون أن ما يحث بين المعلم والتلميذ يشكل الركيزة الأساسية في المواقف التعليمية، ومن أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعليتها ولذلك فالمعلم الناجح والمتميز هو الذي يتمكن من إثارة الجو التفاعلي داخل الغرفة الصفية، وهذا من خلال قدرته على التعامل مع تلاميذه وفق أساليب الإدارة الديمقراطية والعدل والتسامح وتشجيع الحوار والمناقشة واحترام الآراء التي تساعد في خلق جو تفاعلي إيجابي داخل الصف.

أولا: أهمية التفاعل الصفي

إن المتتبع في عملية التفاعل الصفي ولديه الاهتمام في هذا الموضوع يجده من الموضوعات المهمة خاصة في تشكيل البنية المعرفية لدى التلاميذ، وعلى أية حال فإن التفاعل الصفي يعد ذو أهمية في العملية التربوية لما يشكله من ممارسات وأفعال من قبل المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، كما يؤدي إلى اكتساب المعلمين أنماط ثقافية واجتماعية مختلفة تجعلهم أكثر قدرة على التركيز و التحليل.[1]

وقد تحددت هذه الأهمية في كثير من المواقف والخدامات و النواتج التعليمية سواء على الصعيد الفردي أو المجتمعي، وترجع أهمية التفاعل الصفي إلى ما يلي:

– يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين الطلاب أنفسهم، مما يساهم في تطوير مستويات أفكارهم ويثيرها وينضجها لتتلائم مع المرحلة النمائية التي يمرون بها.

– يزيد من حيوية التلاميذ في المواقف التعليمية، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت و السلبية إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم.

– يساعد التفاعل الصفي التلاميذ على بناء اتجاهات إيجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية، بل ونحو زملائهم حيث يؤدي ذلك إلى تنمية مهارة الاستماع إلى آرائهم واحترامها.

– يتيح التفاعل الصفي فرصا أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها، من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكارهم حول أي موضع أو قضية صفية.

– يقدم فرص مناسبة لقدرات التلاميذ وإمكاناتهم الذهنية وخاصة الذين تجمعهم خصائص نهائية متقاربة، ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية والحيوية[2].

[1] – نبيل عبد الهادي وآخرون: التفاعل الصفي، سياساته، تطبيقاته، مهاراته، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص 61.

[2] – عبد الرحمن السفاسفة: إدارة التعليم والتعلم الصفي، دار يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص ص 344-345.

– تدريب التلاميذ على كيفية التخاطب والحديث والإصغاء والإقناع وعدم المقاطعة، وتقدير مواقف الآخرين وخبراتهم ومشاعرهم المختلفة في وجهات النظر.[1]

ثانيا: أهداف التفاعل الصفي

يهدف التفاعل الصفي إلى:

– تعويد التلاميذ على حسن الإصغاء والتفاعل.

– تحقيق أكبر قدر من التعاون بين التلاميذ ومعلميهم.

– تدريب التلاميذ على التفاعل والمناقشة وخلق جو من الحوار داخل القسم.

– تدريب التلاميذ على حل المشكلات.

– إفساح المجال للمعلم لكي يختار الطرق والأساليب والأنشطة التي تهيئ فرصة مناسبة للتعلم.

– يساعد على تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال.

– يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعد على نمو تفكيرهم.[2]

ثالثا: خصائص التفاعل الصفي:

تعمل المدرسة على مساعدة المتعلمين على النمو في مختلف جوانب شخصياتهم وحتى تستطيع المدرسة تحقيق أهدافها لا بد من توفير ما يلي:

– إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي تؤدي إلى تنمية العادات والقيم والاتجاهات الصحيحة.

– التعرف على حاجات التلاميذ وتحديدها والعمل على إشباعها لأن عدم الإشباع قد يؤدي إلى ظهور مشكلات كثيرة تؤثر على فعالية العملية التدريسية وعلى الصحة النفسية للتلاميذ وعدم بناء شخصية متكاملة.

[1]– أبو نمرة ومحمد خميس: إدارة الصفوف وتنظيمها، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2001، ص 73.

[2]– محمد أيد حمدان: كتابة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص 18.

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث تقدم المعلومات حسب مستويات التلاميذ وقدراتهم، وعلى المعلم في غرفة الصف أن يستخدم الأساليب التدريسية الملائمة لهذه الفروق ولاهتمامات المتعلمين.

– يهتم التعلم بقدرات المتعلمين ويربط بين ميولهم وقدراتهم داخل الصف وخارجها كما يهتم بميول المتعلمين الاستفادة منها في تحقيق فعالية التعلم[1].

رابعا: أسس التفاعل الصفي السليم:

1– الكلام والحديث الذي يتم داخل حجرة الصف ويشترط في ذلك تقبل التلاميذ لهذا الحديث والإصغاء وحسن الاستماع ومن ثم المناقشة بهدف الاستيعاب.

2– أنماط الكلام بين المعلم والتلاميذ والذي يلفت انتباههم نحو الموضع بشكل أفضل ممثلا ذلك بالنواحي الاجتماعية والعاطفية والعقلية.

3– يفترض في أسس التفاعل الصفي أيضا أن يحتوي على مجموعة من التأثيرات المشتركة والمتبادلة بين الأستاذ والتلاميذ.

4– التفاعل الصفي الجيد هو الذي يحتوي على السلوك اللفظي وغير اللفظي الذي له دلالة واضحة في تبادل الآراء ووجهات النظر المطروحة حول الموضوع ويمكن قياسه بواسطة أدوات ومقاييس أعدت لذلك.

5– يفترض التفاعل الصفي الجيد أن يزود كل من المعلم والمتعلم بمفهوم التغذية الرجعية والتي بدورها تؤدي إلى تطوير التقدير الكمي والنوعي لإبعاد السلوك اللفظي للمعلم والطلبة وعلى ذلك يؤدي إلى تحسين الأداء[2].

6– إن التفاعل الصفي يجب أن يحتوي على مدخل مباشر بعملية التقويم المستمر، بحيث يؤدي في المحصلة إلى تقوم التلاميذ جزئيا وأثناء عملية التدريس.

7– إن الكلام والأفعال والحركات والإشارات داخل الصف يجب أن تكون مترابطة ومتكاملة حتى تؤدي إلى حدوث تفاعل صفي متكامل.

---

[1] – نعيم حبيب جعنيني: علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 285.

[2] – نبيل عبد الهادي وآخرون : التفاعل الصفي أساسياته تطبيقاته، مهاراته، مرجع سبق ذكره، ص ص 49–50.

8- إن التفاعل الصفي المثالي يجب أن يؤثر في استيعاب وفهم الطلبة، وهذا لا يتم إلا إذا توافقت الألفاظ والكلمات للمعلم مع الأفعال والحركات حتى يتم إيصال المعرفة.

مما سبق نجد بأن التفاعل الصفي يقوم على أسس علمية مترابطة ممثلا ذلك في كل من الأستاذ والتلميذ والمنهج أو مجموعة من المعارف المراد إيصالها بشكل صحيح ومتكامل وهذا لا يتم إلا من خلال الترابط بين العناصر الثلاث[1].

خامسا: وظائف التفاعل الصفي:

إن استخدام التفاعل استخداما فاعلا في غرفة الصف يمكن أن يؤدي وظائف تعليمية وتربوية ذات فاعلية تتمثل فيما يلي:

1- الإعلام: يتمثل في إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق من خلال الإلقاء والمحاضرة.

2- التوجيه والإرشاد: يتم من خلال إصدار التعليمات والتوجيهات واستخدام النقد البناء، ومن خلال توفير المناخ النفسي الإيجابي المشجع على التعلم بالثناء وتقبل المشاعر، والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة والبناءة.

3- التهذيب: وذلك من خلال التعليمات والنقد واستخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله وفي رفض المشاعر وتقبلها.

4- إثارة دافعية الطلاب للتعليم: وذلك من خلال توضيح الأهداف والتعزيز وامتداح سلوك الطلاب المرغوب فيه، وتقبل أقوالهم وأفعالهم ومشاعرهم بتفهم وموضعية كما تستخدم الأسئلة بأنواعها لتحفيز الطلاب واستثارة دوافعهم للتعلم.

5- تنظيم التعلم واستثارة التفكير: وذلك من خلال حسن توظيف الأسئلة بأنواعها المختلفة التجميعية والمتمايزة أو التفريقية[2].

---

[1]- نبيل عبد الهاد وآخرون: مرجع سبق ذكره، ص ص 50-51.

[2] - محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، مرجع سبق ذكره، ص ص 130-131.

6- التقويم: أي إصدار الأحكام على سلوك التلاميذ التعليمي من خلال الأداء من خلال الأداء الصفي، ويشمل التقويم طرح الأسئلة على الطلاب الذي يتطلب منهم إصدار أحكام تقويمية على أعمالهم وأعمال الآخرين.

7- التخطيط: ويتم ذلك عن طريق إطلاع التلاميذ على الخطة الدراسية وطلب رأيهم في عناصرها في بداية الدرس وتقديم اقتراحات حول ما يردون أن يتعلموا ،و حول أفضل السبل والوسائل لتعلم ذلك[1].

كما يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن تنظيمه الوظائف التالية:

- استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في المواقف التعليمة من حيث الشكل والمضمون.

- إيضاح مضامين وأهداف الموقف التعليمي للمتعلمين مما يعينهم على تحديد مواقفهم منها، وعلى تنظيم خطواتهم وتوجيهها نحوها.

- الكشف عن مدى حاجة التلاميذ لأهداف الموقف ومضامينه، وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات وإحباطات.

- تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي وتوجيه خطى المتعلمين نحو الأهداف المرصودة.

- تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها، ومساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية.
- إشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية.
- تحسين اتجاهات التلاميذ ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة.
- تنمية علاقات إنسانية واجتماعية إيجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.
- تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو تلبية حاجات المتعلم وإشباعها.
- حفظ النظام والانضباط الصفي وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه[2].

[1]- محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: مرجع سبق ذكره، ص 131.

[2] - صالح محمد علي أبو جاد: علم النفس التربوي ، دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2008، ص 375.

سادسا: أنماط التفاعل الصفي

إن الاتصال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي يشكل الأساس في العملية التعليمية.

إن عملية الاتصال تكون بينهما إحدى الطريقتين هما:

أ- **الاتصال اللفظي:** ويكون عن طريق الكلام أو الحديث.

ب- الاتصال غير اللفظي: ويكون عن طريق الإشارات وحركات الأيدي و غيرها، أما في مجال التفاعل الصفي فهو يقوم على عمل الاتصال اللفظي بين المعلم والتلميذ[1].

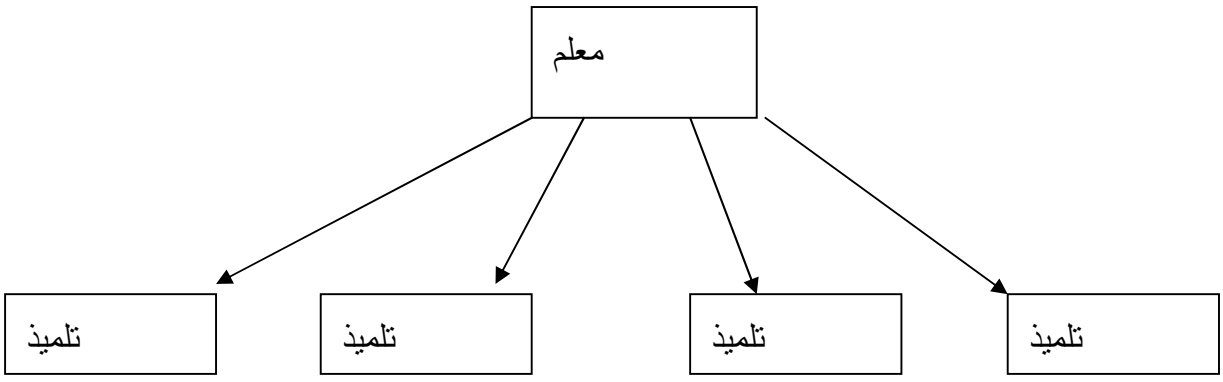
وهناك أربعة أنماط للتفاعل الصفي داخل الحجرة الصفية يمكن إدراجها كما يلي:

1- نمط الاتصال أحادي الاتجاه:

وفيه يقوم المعلم بإرسال ما يود قوله إلى التلاميذ دون أن يستقبل منهم أي إجابة.

وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفاعلية وفيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس ويجعل من المعلم مصدرا وحيدا للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتلقي[2] والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (01) يوضح نمط الاتصال وحيد الاتجاه



[1]- نبيل عبد الهاد وآخرون: التفاعل الصفي أساساته، تطبيقاته، مهاراته، مرجع سبق ذكره، ص ص 65.

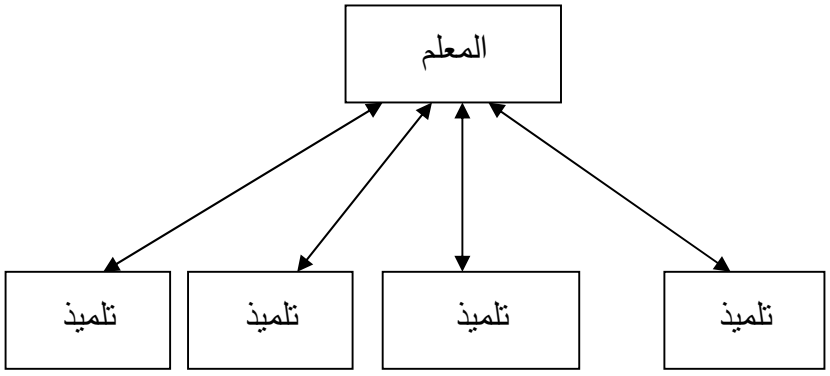
[2] - جودت عزت عبد الهادي: الإشراف التربوي، مرجع سبق ذكره، ص 124.

يوضح الشكل أعلاه نمط الاتصال وحيد الاتجاه حيث يكون فيه المعلم محور العملية التعليمية أي أن العبء الأكبر يتحمله المعلم طول الدروس، فله الدور الإيجابي في ذلك من حيث أن التلاميذ يكون موقفهم سلبي أي أنهم متلقين المعلومات والمعارف فقط دون تجاوب مع المعلم[1].

2- نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:

وهذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ ويسعى إلى التعرف مدى فهمهم لما قاله أو حاول نقله إلى عقولهم أو يشعر في كثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول التلاميذ على النحو المطلوب، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها، ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر، وأن المعلم فيه محور الاتصال وأن استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي [2] والشكل الثاني يوضح ذلك :

يوضح الشكل رقم 2: نمط الاتصال ثنائي الاتجاه.



يوضح الشكل أعلاه نمط الاتصال ثنائي الاتجاه، حيث يكون فيه المعلم محور الاتصال، ويسمح للتلاميذ بالتجاوب معه، من أجل معرفة مدى استيعابهم والفائدة التي حققها التلاميذ[3].

3- نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه:

وهذا النمط أكثر تطويرا من النمطين السابقين فيه يسمح المعلم أن يجري اتصال بين تلاميذه داخل الصف، وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر

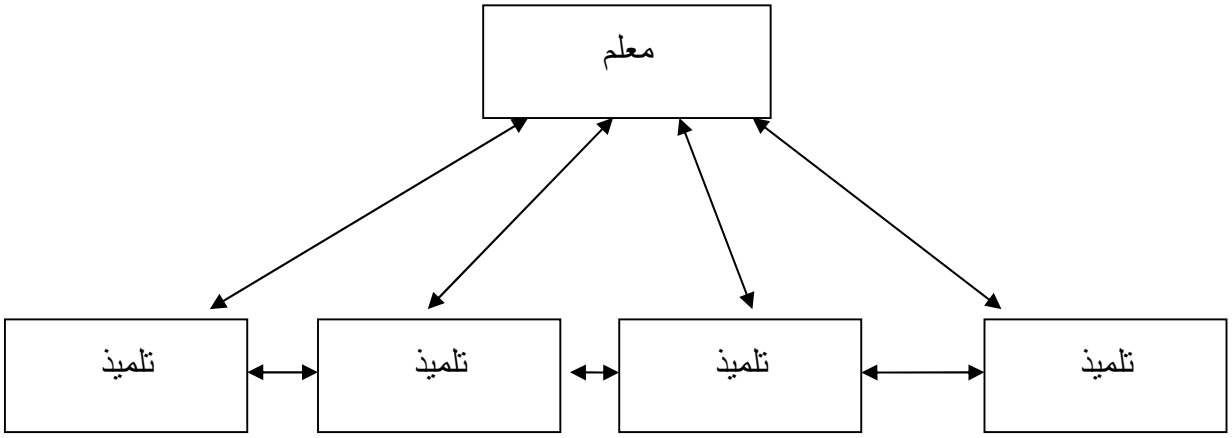
[1] – نبيل عبد الهاد وآخرون: التفاعل الصفي أساساته، تطبيقاته، مهاراته، مرجع سبق ذكره، ص 65.

[2] – يحي محمد نبهان: الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري، الأردن، 2008، ص 58.

[3] – عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة: إدارة التعليم والتعلم الصفي، مرجع سبق ذكره، ص 351.

الوحيد للتعليم، كما أن هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية . [1]

الشكل رقم 3: يوضح نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه [2]



4- نمط الاتصال متعدد الاتجاهات:

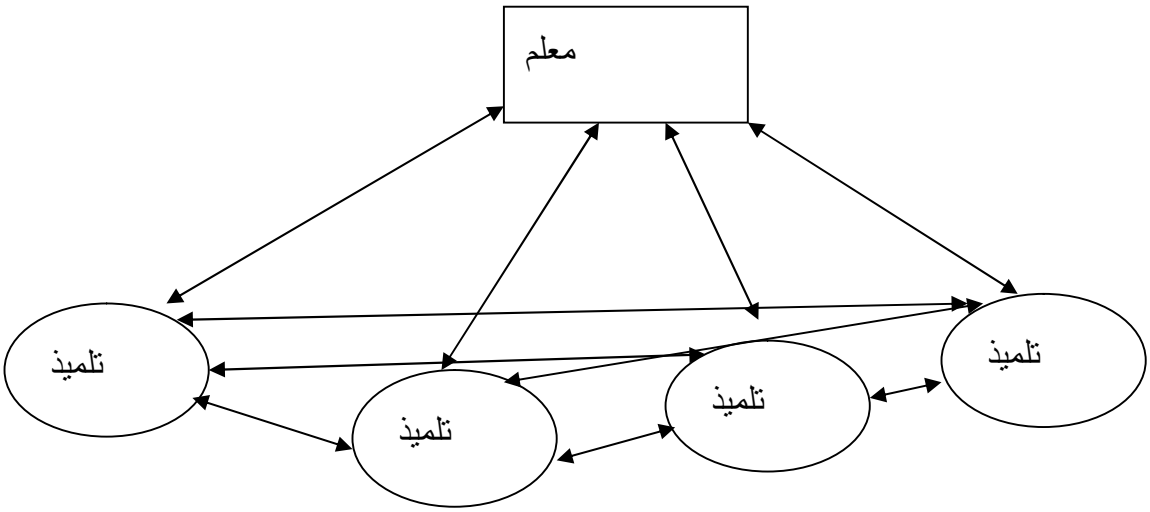
وهذا النمط يمتاز عن غيره من الأنماط السابقة وخاصة النمط الثالث، الذي كان يجري فيه الاتصال بين المعلم وبين عدد محدد من التلاميذ، ولكن في هذا النمط تتسع فرص الاتصال وتتحدد بين المعلم والتلميذ بعضهم ببعض كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات، مما يساعد كل تلميذ على نقل أي فكرة أو ماهرة إلى الآخرين، ومن جهة أخرى فإن تفاعل التلاميذ معا يؤثر على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم وما يستقبلونه من رسائل منه مما يساعد على إيجابيتهم في الموقف التعليمي [3] والشكل الموالي يوضح ذلك.

[1]- محمد حسن فارعة: المعلم وإدارة الفصل، مؤسسة الخليج العربي، د ب، د ط، 1984، ص 59.

[2] - محمد حسن فارعة: المرجع السابق، ص59

[3] - نادر فهمي الزيود : صالح دياب هندي وآخرون: التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للطباعة والنشر، ط4، 1999، ص 193.

الشكل رقم 4: يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاهات



إن هذه الأنماط تؤكد حق الطلاب في التحدث والتعبير عن أنفسهم وآرائهم بمنتهى الحرية ، ومن ثم تبادل الآراء والخبرات ما يساعدهم على اكتساب مهارات الاتصال، التي تعد من أهم أهداف التربية كما أنها تؤكد أن الموقف التعليمي الذي يسمح فيه للمتعلم بالتفاعل النشاط مع زملائه ومع معلمه يؤدي إلى حصيلة تعلم أفضل، غير أن المشكلة التي يواجهها تطبيق الأنماط تتمثل ف أمرين هما:[1]

1- ميل المعلم إلى استخدام النمط الذي يساعده على إنهاء المادة الدراسية المتمثلة في الكتاب المدرسي في الوقت المحدد له نزولا عند رغبة السلطات الإشرافية التي تتطلب منه ذلك.

2 – خشية بعض المعلمين من عدم قدرتهم على إدارة نمط من أنماط الاتصال المتطورة كالنمط الثالث أو الرابع، بحجة أنها تؤدي إلى الفوضى وارتفاع أصوات الطلاب مما قد يتسبب له حرجا أمام الإدارة المدرسية أو المشرفين التربويين[2].

سابعا: دور المعلم في تحقيق التفاعل داخل الصف:

إن تحقيق التفاعل داخل الحجرة الصفية لا يقتصر فقط على التلاميذ وعلاقاتهم بين بعضهم البعض، إنما يقتصر بالأساس على الأدوار المتعلقة بالمعلم ومدى قدرته على ضبط النظام داخل الصف وكذلك تحقيقه للتفاعل بإيجابية أثناء تقديمه للدرس، وفيما يلي عرض لبعض أدوار المعلم في تحقيق التفاعل الصفي:

[1]– عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة: إدارة التعليم والتعلم الصفي، مرجع سبق ذكره، ص 352.

[2] – عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة: المرجع السابق، ص 353.

- يستثير دافعية التلاميذ.

- يبتعد عن العنف.

- يكون مبدعا ويبتعد عن الروتين.

- يستخدم الوسائل التعليمية بفاعلية.

- يحسن التعامل مع مثيري المشاكل من التلاميذ.

- ينتبه إلى مواهب تلاميذه ويقوم بتنميتها ولا يقتصر على المقرر.

- عليه أن يبدي اتجاهه بالإيجابية نحو التلاميذ.

- يجعل درسه ممتعا ويدير صفه بفعالية.

- يراعي الفروق الفردية ويستخدم الواجبات المنزلية بفعالية.

- يعد دروسه جيدا و يعرف أهداف التدريس العامة والخاصة والسلوكية[1].

- يكون موجها ومدعما ميسرا للتلاميذ، حيث يساعدهم في إيجاد السبل الأمثل إلى المعرفة والفهم الكامل ومشجعا لهم على التعاون والعمل بروح الفريق.

- يشجع عملية التفاعل الاجتماعي بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ[2].

- إتاحة الفرص لقيام التلاميذ بمبادرة متنوعة لطرح الأسئلة وتقديم الاقتراحات.

- الإكثار من استخدام الأسئلة الواسعة التي تستثير التفكير التفريقي المتمايز والمرتبطة بأهداف الدرس ومحتواه.

- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك التلاميذ و آرائهم.

---

[1]- بسام القضاة وميسون الدويري: دليل التربية العملية- معلم صف- دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012،ص ص 366-367.

[2] - جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: الإدارة المدرسية والصفية، دار الجامعة الجدية، الإزرابطة، 2008، ص ص 345-346.

– يعطي التلاميذ الوقت الكافي للفهم ويتحدث بسرعة مقبولة واضحة تتناسب مع مستويات التلاميذ ويشجع على طرح الأسئلة والتفسيرات[1].

ثامنا: العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

إن التفاعل الصفي جزء من العملية التدريسية فهو يسعى إلى نجاح عملية التدريس إلا أنه غالبا ما يتأثر بعوامل تؤثر سلبيا أو إيجابيا على نشاط الأستاذ والتلميذ داخل الحجرة الصفية.

وتتمثل هذه العوامل فيما يلي:

1- تجانس أو تباين مجموعة الصف: فتجانس مجموعة التعليم وعدم تجانسها دور كبير في حدوث التفاعل الصفي، ويرجع ذلك إلى درجة الفروق الفردية بين أعضاء مجموعة القسم وخاصة اختلاف اتجاهاتهم وعاداتهم وقيمهم وبيئاتهم الاجتماعية والاقتصادية ودافعية التحصيل وقدراتهم العقلية.

2- البيئة التعليمية للصف الدراسي: وتقوم بدور فعال في عملية التعليم نفسها وفي الصحة النفسية للتلاميذ وتتكون هذه البيئة من شق مادي يشمل المقاعد والجدران والأبواب والتجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية وطريقة الجلوس والتهوية والإضاءة الجيدة.

3- خصائص المدرس: يتأثر التفاعل الصفي باختلاف خصائص المدرسين من حيث الخبرة لهؤلاء المدرسين وكفاية أدائهم ومستوى تكوينهم واتجاهاتهم وقيمهم ودافعتيهم للعمل وحسن قيادتهم لجماعة الصف وضبطها[2].

4- طرائق التدريس: طرائق التدريس هي جزء من الأنشطة التعليمية إذ يجري من خلالها نقل المادة العليمة لمحتوى المنهاج إلى التلاميذ وتتعدد طرائق التدريس بتعدد محور ارتكاز كل منها فهناك طرائق محورها المدرس وهناك طرائق محورها التلاميذ، وثالثة محورها المدرس والتلاميذ معا.

[1] – عبد الكريم رحيم ومحسن المكصوصي: تقويم مهارات إدارة الصف وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ، مجلة الآداب الرصافة، العدد 107، ط3، ص 508.

[2] – جابر نصر الدين: واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات الغربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد1، ص ص 19-27.

5- حجم مجموعة الصف: إن حجم عدد التلاميذ في القسم لها تأثيرات عديدة في التفاعل الصفي، فقد تتزايد فرص الاحتكاك بالآخرين وكتساب المعارف وتعديل الاتجاهات بزيادة حجمها، ولكن التجارب أثبتت أنه كلما زاد حجم الجماعة تناقص حجم الوقت المناخ لكل عضو للمشاركة في أنشطة الجماعة.

6- طبيعة العلاقات التربوية: تعرف العلاقات التربية بأنها تعامل تفاعلي يجري بين أفراد (المدرس، التلاميذ) هم في وضعية جماعية وهي بنية ونظام متعدد المكونات والعناصر يشكلون شبكة تفاعلات وعلاقات وتوقعات[1].

وهناك عوامل أخرى تؤثر في تفاعل المعلم والتلميذ داخل حجرة الصف وهي:

أ- أحكام المعلمين وتقديرهم للمتعلمين:

وهناك أربعة اتجاهات في هذا الجانب:

- اتجاه التعلق بتلميذ ما.
- اتجاه الاهتمام بتلميذ ما.
- اتجاه اللامبالاة بتلميذ ما.
- اتجاه النبذ.

ويؤثر مستوى في تحصيل التلاميذ وقدرته على تعزيز سلوك معلمهم أثناء التفاعل الصفي ومدى توافقهم مع الاتجاهات الأربعة السابقة.

ب- جاذبية التلاميذ ومظهرهم الخارجي:

ينزع المعلمون إلى تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب ومن الضروري هنا أن يدرك المعلم أن عليه دوما أن يتعمق في ذوات تلاميذه من الداخل وليس الشكل الخارجي.

ج- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلميذ:

يميل المعلمون إلى التفاعل مع التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي الأعلى أكثر من تفاعلهم مع تلاميذ المستوى الأدنى.

[1] - جابر نصر الدين : المرجع السابق، ص27.

د- أثر توقعات المعلم: المعلم الذي يكون فكره عن تلميذ بأنه ذكي يتفاعل معه على أنه كذلك فعلا، ويتوقع منه سلوكا ذكيا وقت يستجيب التلميذ بطريقة توحي أنه كذلك.

و- أثر سلوك التلاميذ الصفي:

تشير الدراسات إلى قدرة التلاميذ على تعديل سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط استجاباتهم، ويبدو أن بعض المعلمين يخضعون لهذا التأثير دون وعي كامل لذا وجب على المعلم أن يكون مدركا لجميع استجابات طلابه وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف ودورها في تكييف أو تغيير استراتيجياته التعليمة[1].

تاسعا: النظريات المفسرة للتفاعل الصفي:

هناك عدة نظريات مفسرة للتفاعل كموضوع عام من مواضيع علم النفس الاجتماعي، ولكن بحكم تخصصنا في مجال علم اجتماع التربية سوف نقتصر على النظريات التي تناولت التفاعل داخل الحجرة الصفية أو داخل القسم.

1- نظرية التحليل النفسي: "psychanalgse"

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم "التوحد" وهو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسمات المشتركة بينه وبين الشخص الآخر فالتلميذ يتوحد مع المدرس كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم، كلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد والجهاز النفسي لدى الجماعة.

ومن هذا المنطلق استطاع " ريدال redel": أن يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس و التلميذ على فكرة الشخص المركزي الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو التلميذ أو جماعة من التلاميذ[2] وحدد للشخص المركزي سمات في عدة أنماط هي:

---

[1] - علي تعوينات: البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم التعلم، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2009، ص ص 173-174.

[2] - العربي فرحاتي: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2010، ص 29.

أ- **العامل الأبوي:** وينطبق على نمط من المدرسين ذوي ملامح الصرامة والعدل، ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم كما يضلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.

ب- القائد: وينطبق على المدرس المشير لإعجاب التلاميذ وتقمص شخصيته.

ج- المستبد: وينطبق على المدرس الموهوب بالانضباط والنظام العالي ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته (تقل بين التلاميذ في ضوء تسيير علاقات الصداقة ويتقمصون المستبد)(التوحد مع المتعدي).

د- موضوع الحب: وينطبق على المدرسين موضع حب وميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي بالنسبة لجماعة القسم.

هـ- موضوع العدوانية: وينطبق على المدرسين ذوي السيادية المرنة، فالتلاميذ لا يميلون إليهم ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينهم وبينه لتحاشي العقوبات.

و- المنظم: وينطبق على التلاميذ الذي يعلمون على إتاحة الفرصة الآخرين لإشباع حاجاتهم المكبوتة، كتهيئة فرص الغش بدون الأساس بالذنب، فهم أشخاص مركزين لأنهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة اللذة.

ز- الفاتن: وينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه القيام بعمل ما دون إرادتهم بمجرد قيامه هو بذلك العمل (استحداث العدوى الوجدانية) ويسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي.

ح- البطل: وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد على سادته أو لا عدالة المعلم دفاعا عن أحد أصدقائه، فيتحول التوحد مع المعتدي إلى التوحد مع التلميذ البطل ففي ضوء هذه المواصفات يتحدد نمط التفاعل والعلاقات والوجدانية في القسم الدراسي، فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي[1].

[1]- العربي فرحاني: المرجع السابق، ص ص 29-30.

2- النظرية السلوكية: Behaviourism

اتفق كل من " بافلوف" و " واطسون" و " ثورندايك" و " سكنر" وغيرهم على أن الأفعال والسلوكيات هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ وعدم انتباهه سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال[1].

والسلوك عند السلوكيين إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة فكل أفعال الفرد إنما هي استجابات لمثيرات معينة، فإجابة التلميذ إنما هي استجابة لمثير سؤال العلم...الخ والتعلم الفعال عندهم هو ما ينتج عن إدارة الفرد الذاتية واختباره.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك، حاول السلوكيين تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناءا على مبادئ التعزيز، تعميم، الاستجابة، الانطفاء، ومن ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابية وحصول التعلم، وتعزيز الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكراراها وتعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها، وأكد " سكنر" على أن أساليب التخويف والإنذار لا يؤدي إلى استجابة إيجابية، بينما أكد على نجاعة الأساليب التحفيزية والتشجيعية في استحداث استجابات مرغوب فيها[2].

وعليه فالتفاعل بين التلميذ والمعلم إنما يفسر في ضوء مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح وما يترك من شعور لدى التلاميذ والمعلم بالرضا، ويفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب الإكراه والتخويف والتهديد، يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية، نحو المدرسة كالنفور والهروب من المدرسة وقلة المشاركة في القسم والرسوب[3].

---

[1] – عبد اللطيف الفاربي ومحمد آيت موحي: القيم والمواقف – بيداغوجيا لمجال النفسي مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم– سلسلة علوم التربية، المغرب، د ط، د س ، ص 16.

[2]– العربي فرحاتي: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، مرجع سبق ذكره، ص ص 30-31.

[3] – العربي فرحاتي، المرجع السابق ، ص 31.

3- النظرية الجشطالتية:"Gestalt"

حسب "lewin" فإن السلوكيات التي تصدر داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكيات منفصلة أو منعزلة وإنما هي حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان والزمان وحالة الطفل السيكولوجية والفيزويولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية...الخ فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي، وهي ما يطلق عليه الجشطالتيون " المجال الكلي" فالمجال الكلي أو الكلية هي السمة المركزية لإدراك والتعلم عن طريق الإستبصار فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناءا على بنيتها الكلية وتنظيم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة [1].

وبناءا على هذه القاعدة حدد " لوين" مجموعة من المفاهيم يستعان بها في فهم العلاقات الوجدانية أو التفاعل داخل القسم تتمثل فيما يلي:

أ- **القوة:** ويعني بها مجموعة الرغبات والميولات التي تتفاعل داخل جماعة ما إيجابيا في حالة التكامل بين رغبات الفرد والجماعة حيث التعاون وسلبيا في حلة التعارف بين القوى (الميول والرغبات) حيث الصراع.

ب- **الموقع:** ويعني بها إدراك الشخص لحالته السيكولوجية كحالة التعب، والجوع والخوف...الخ

ج- **موقع الآخرين:** داخل نفس المجال ويعني به إدراك الفرد لعلاقته الآخرين (أي حقل تفاعل القوى).

د- **النفوذ:** ويعني به تأثير الفرد على الآخرين أو انجذاب الأشخاص نحو شخص نتيجة عمل قام به.

هـ- **تكافؤ العناصر:** ويعني به الصراع والتجاذب بين القوى المتعارضة[2] وفي ضوء هذه المفاهيم تحلل وتفسر جميع أنماط العلاقات والتفاعلات بين التلاميذ والمعلم داخل القسم، وهي مفاهيم يمكن اختصارها في سيكولوجية جماعة القسم.

وحاول " لورين" دراسة هذه التفاعلات في ضوء نمط القيادة وعلاقتها بالآثار الوجدانية على جامعة القسم لأي أثر التسيير بكل أنواعه على الظروف الوجدانية المصاحبة للتعلم أو الإنجاز فوجد أن

---

[1] - العربي فرحاتي: المرجع نفسه، ص 31.

[2] - عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحي: القيم والمواقف، مرجع سبق ذكره، ص 24.

إنجاز الجماعة المسيرة أوتوقراطيا كان حماسيا ومتوترا وعدوانيا، بينما كان في الجماعة المسيرة ديمقراطيا متسما بالارتياح والتعاون الإيجابي وفي الجماعة المسيرة تراسليا مشابها لإحساس بالإحباط والفشل وعلاقات متوترة[1].

4- النظرية البراغماتية:

سارعت المقاربة النظرية لنقد ومواجهة الطرق التربوية القديمة باعتبارها غير مفيدة، وغير ناجحة لتكوين الناشئ وتحديد ملامح المجتمع مستقلا، فقد كان لها أثارها العميقة على الفكر التربوي لا في الولايات المتحدة فقط بل في شرق وغرب البلاد، هذا وقد عملت النظرية البراغماتية العديد من المبادئ والمفاهيم التي أثرت في التربية وكان "جون ديوي" أهم روادها وممثلا لتلك الفلسفة التربوية القائمة على التعبير في العملية التجريبية، حيث دعا غلى ضرورة الربط بين المدرسة والمجتمع باعتبار النظم التربوية التعليمية لم تعد صالحة لمستجدات العصر وتعزيز حركة التغيير والتطور الاجتماعي من خلال خلق المواقف الاجتماعية الحية داخل حجرات الدراسة " وقد تبنى " ديوي" البرامج التعليمية الواقعية حيث قام بدراسة عملية تجريبية هدف من ورائها تحديد الإطار المرجعي للتفاعل الصفي، وقد كتب " ديوي" العديد من الكتب كان أولها كتاب المدرسة والمجتمع والذي خلص فيه إلى أن المدرسة هي المجتمع وكذلك ربط بين التربية والديمقراطية من خلال مؤلفه الديمقراطية والتربية، والذي يوضح فيه أن المتعلم ينبغي أن يكون حرا للاختيار أفكاره ومعتقداته وقيمه، ولا ينبغي أن نفرض عليه قيود ممثلة في تقاليد قديمة مهما كانت آثارها على العملية الجديدة [2].

[1] – العربي فرحاني: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم وطرق قياسها، مرجع سبق ذكره، ص 32.

[2] – شبل بدران: أس التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1،2005، ص 217.

خلاصة

تشكل الحجرة الصفية بيئة اجتماعية مصغرة تتفرع فيها أنماط العلاقات وتتشابك معا،كما تتباين فيها الأهداف والميول والاهتمامات ومثل هذه البيئة ثم تشكيلها على النحو هي عليه من أجل تحقيق أهداف محددة وتتمثل في إحداث تغيرات نوعية وكمية في سلوك التلاميذ من خلال إجراء عملية التعلم والتعليم. ولكي تحقق البيئة الصفية التفاعل الفعال يجب توفر المناخ الصفي الملائم الذي يسوده جو قائم على علاقات ودية وإيجابية بين الأستاذ وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى فهدا يعد مطلبا أساسيا لإنجاز أي هدف تعليمي مهما كانت طبيعته.

الباب الثاني

الإطار الميداني

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: المنهج المستخدم للدراسة

ثالثا: أدوات جمع البيانات

رابعا: عينة الدراسة

خامسا: أساليب تحليل البيانات

خلاصة

تمهيد:

نحاول من خلال هذا الجزء استعراض الجانب التطبيقي الذي يتم فيه توضيح أهم الخطوات العلمية والإجراءات المنهجية التي تعطي للبحث أهمية كبيرة من أجل أن تكون نتائج الدراسة دقيقة وصحيحة ومن خلال التطرق إلى مجالات الدراسة الثلاث المتمثلة في المجال المكاني، الزمني، البشري، المنهج المتبع في هذه الدراسة، ومن ثم التطرق إلى أداوت جمع البيانات، ثم عينه الدراسة وكيفية اختيارها.

أولا: مجالات الدراسة:

إن تحديد مجالات الدراسة من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية، وقد اتفق الكثير من الباحثين والمختصين على أن كل دراسة ثلاث مجالات رئيسية وهي: المجال المكاني ، المجال الزمني ، المجال البشري.

1- المجال المكاني للدراسة:

ونقصد به المكان الذي ستجرى به الدراسة الميدانية لموضوع البحث، ويتطلب على الباحث التعريف الدقيق بالمكان الذي يمثل مجتمع بحثه، والذي سيتم سحب العينة منه، أو بمعنى آخر أين تطبيق الاستمارة باعتبارها الأداة الأساسية لجمع المعلومات[1].

وعليه فالمجال المكاني لدراستنا هذه يتحدد في إحدى ثانويات ولاية جيجل وهي ثانوية كعولة تونس، ويعود تاريخ إنشائها إلى سنة 1977، وتقع بمحاداة طريق قسنطينة وتحديدا بحي الكازينوا وتبعد عن مقر الولاية بـ 500 متر، وتبلغ المساحة الكلية لها 1 هكتار و 300 آر، وقدرت المساحة المبنية منها 1 هكتار والمساحة المتبقية خصصت لبعض المرافق كالساحة والملعب.

وتحتوي أيضا على 20 قسم و 4 مخابر مخصصة للعلوم الطبيعية والعلوم الفيزيائية ومخبر واحد للإعلام الآلي، بالإضافة إلى قاعة واحدة للأساتذة ومطعم، و أما فيما يخص عدد السكنات الوظيفية يوجد 7 سكنات، ويقدر استيعابها 1300 تلميذ وتلميذة موزعين على ثلاث نظام داخلي ونصف داخلي وخارجي ويقوم بمهنة التدريس 55 أستاذ وأستاذة، أما بالنسبة لموظفين يبلغ عددهم 20موظف وموظفة.

2- المجال الزمني:

ويتعلق الأمر بالفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة، وذلك منذ البدء في طرح موضوع الدراسة والبحث وحتى الانتهاء منه بشكل نهائي وقد جرت العادة عند تحديد المجال الزمني للبحث الاقتصار على الدراسة الميدانية تحديدا ابتداء من النزول إلى الميدان لإجراء الدراسة الاستطلاعية ثم النزول إلى الميدان

[1] – علي غربي: أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، دار الفائز للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2009، ص 63.

لتطبيق الاستمارة التجريبية، ثم النهائية في مرحلة لاحقة على اعتبار أن البيانات المستسقاة من الميدان والتي سيعتمد في التحليل واستخلاص النتائج لتطلب لميقاتها[1].

قد قسمت الفترة الزمنية لإنجاز هذه الدراسة إلى:

2-1- المرحلة الأولى:

بدأت يوم 8 فيفري 2021، تم في هذه المرحلة اختيار موضوع الدراسة بشكل نهائي، وبعد ما تم الموافقة عليه من طرف اللجنة العلمية، شرعنا في جمع المعلومات والمفاهيم والمراجع والقراءات الأولية الخاصة بالجانب النظري، بهدف الإحاطة بموضوع الدراسة ثم قمنا ببناء الخطة وتحرير الفضول النظرية، وقد قسمناها إلى ثلاث فصول حيث أخذ الجزء الأكبر من زمن الدراسة.

2-2- المرحلة الثانية:

بدأت يوم 27 أفريل 2021، وفيها تم إتمام تحرير الجانب النظري والفصل المتعلق بالجانب المنهجي لدراسة كذلك قمنا بتصميم الاستمارة وعرضناها على الأستاذة المشرفة ثم على بعض الأساتذة المحكمين لإجراء التعديلات النهائية حتى تصبح قابلة للاختبار.

2-3- المرحلة الثالثة:

وانطلقت يوم 4 ماي 2021 وقد تم في هذه المرحلة العمل على المستوى الميداني، حيث قمنا بتوزيع الاستمارات على عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ التعليم الثانوي ابتداء من 2021/5/4 بكعولة تونس، ثم قمنا باسترجاع استمارات البحث الميداني ابتداءا من 9 ماي 2021. لتم بعدها البدء في تفريغ البيانات وتحليلها وتفسيرها واستخلاص نتائج الدراسة واقتراح التوصيات.

3- المجال البشري:

ويمثل مجتمع البحث الذي يعرف على أنه: " مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا التي ترتكز عليها الملاحظات أو هي: مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى والتي يحتوي عليها البحث أو التقصي[2].

وانطلاقا من التحديد المكاني الذي يساعدنا على معرفة مجتمع البحث، ويمكن تحديد المجال البشري الذي

[1]- علي غربي: أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، المرجع السابق، ص ص 63-64.

[2] - علي غربي: أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، المرجع السابق، ص 65.

سيتم أخذ عينة البحث منه، ويتضمن تحديد المجال البشري كل ما يتعلق بخصائص ومواصفات العينة[1].

وقد أجريت الدراسة الميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية كعولة تونس جيجل ويبلغ العدد الإجمالي 680 تلميذا وتلميذة خلال السنة الدراسية 2021/2020 وعدد الأفواج التربوية 23 فوج وسنحاول في الجدول التالي توضيح المجال البشري الذي يتعلق بميدان دراستنا الحالية:

جدول رقم (02): توزيع المتعلمين والأفواج في ثانوية كعولة تونس–جيجل

المستوى	عدد التلاميذ	عدد الأفواج
الأولى ثانوي	230	7
الثانية ثانوي	199	8
الثالثة ثانوي	251	8
المجموع	680	23

ثانيا: منهج الدراسة:

ارتبط تقدم البحث العلمي وتحصيل المعرفة العلمية بضرورة وجود منهج للبحث والتحصيل فإن المعرفة الواعية بمنهاج البحث العلمي تمكن العلماء الباحثين من إتقان البحث وتلافي في كثير من الخطوات المتعثرة أو التي لا تفيد شيئا[2].

ولقد اتبعنا في بحثنا هذا المنهج الوصفي حيث يشمل على جمع البيانات وتصنيفها وتبويبها ومحاولة تفسيرها وتحليلها من أجل استخلاص النتائج والحكم عليها، وإبداء بعض الآراء المتعلقة بالموضوع.

فالمنهج الوصفي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها، أشكالها وعلاقتها والعوامل المؤثرة في ذلك، وهذا يعني أن المنهج الوصفي في كثير من الأحيان يعتمد على عمليات التنبؤ بمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها، يرتبط استخدامه غالبا بدراسة العلوم الاجتماعية والإنسانية واستخدم فيها منذ نشأته وظهوره ولكن هذا لا يعني أن استخدامه وتطبقيه يقتصر على هذه

[1] – موريس انجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004، ص 298.

[2] –محمد قاسم: المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية المفتوحة ،طرابلس، ط1، 2004، ص 197.

العلوم فحسب، كما يقوم المنهج الوصفي على رصيد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره[1].

ثالثا: أدوات جمع البيانات:

تعتبر أدوات جمع البيانات من الوسائل الأساسية للحصول على حقائق التي يسعى الباحث للوصول إليها باعتبارها من المراحل الهامة التي تتطلب عناية خاصة ويقصد بها تلك الأدوات التي يعتمد عليها في جمع البيانات والمعلومات عن مجتمع الدراسة، وذلك بغية الإحاطة بالظاهرة بطريقة علمية ومن كافة الجوانب وفي هذه الدراسة اعتمدنا على أداتين:

1- المقابلة:

هي أداة من أداوت جمع المعلومات في البحث العلمي بل أكثرها استخداما و أحسنها وأهمها على الإطلاق وهي ليست أداة منفصلة عن الأدوات الأخرى بل هي أداة إضافية تضاف إلى الأدوات الأخرى وتستخدم في الكثير من العلوم الإنسانية والاجتماعية خاصة علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا[2].

وقد عرفها " أنجلس" بأنها محادثة موجهة يقوم بها فرد مع آخر بهدف حصوله على أنواع من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو الاستعانة بها في عمليات التوجيه والتشخيص والعلاج[3].

وفي دراستنا الحالية قمنا بالمقابلة مع مدير الثانوية لطلب الموافقة منه على إجراء دراستنا الميدانية بثانوية كعولة تونس وإعطائنا التسهيلات اللازمة لإجراء الدراسة، وكما زودنا بالمعلومات المتعلقة بالمؤسسة وتعرفنا عن ميدان الدراسة من أجل تحديد العينة.

[1]- ربحي مصطفى عليان ، عثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص 65.

[2] – حسن عبد الله ركوان: أصول البحث العلمي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 2006، ص 157.

[3] –محمد محمود الدنيبات ، عمار بوحوش: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، 2007، ص 76.

كما قمنا بالمقابلة مع مستشارة التوجيه، حيث تطرقنا في حديثنا إلى طرق التدريس المتبعة داخل المؤسسة بهدف تدعيم أسئلة الاستمارة إضافة إلى تجاوب التلاميذ مع هذه الطرق من أجل التعمق في الوصول للمعلومات التي تخدم دراستنا.

2- الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من أكثر الوسائل استخداما في العلوم الاجتماعية فبواسطتها يمكن التوصل إلى حقائق جديدة عن الموضوع أو التأكد من معلومات المتعارف عليها.

وتعرف بكونها مجموعة من المؤشرات يمكن عن طريقها اكتساب أبعاد موضوع الدراسة عن طريق الاستقصاء التجريبي أي إجراء بحث ميداني على جماعة محددة من الناس وهي وسيلة الاتصال الرئيسية تخص القضايا التي نريد معلومات عنها من المبحوث[1].

وهي كذلك نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على المعلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف ويتم تنفيذ الاستمارة عن طريق اليد[2].

وتعرف الاستمارة على أنها مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة والمرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها الباحث، وذلك في ضوء المشكلة التي اختارها[3].

وقد تضمنت استمارة البحث 29 سؤالا موزع على 4 محاور:

* **المحور الأول:** يشمل البيانات الشخصية الخاصة بأفراد العينة ويضم الأسئلة من 1 إلى 4 (الجنس،السن، المستوى الدراسي، الشعبة).

***المحور الثاني:** يشمل البيانات الخاصة بمساهمة طريقة الإلقاء في تنمية القدرة على الفهم لدى التلاميذ، ويضم الأسئلة من 5-13 سؤال.

---

[1] -حسن الجيلاني ، سلاطنة قاسم: أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص 77.

[2] - رشيد زرواتي: منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية- أسس علمية وتدريبات-، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط3، 2004 ، ص 108.

[3] - إيمان السمرائي، عامر قنديلجي: البحث العلمي الكمي والنوعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، د ط ، 2009، ص 288.

***المحور الثالث:** يشمل البيانات الخاصة بمساهمة طريقة المناقشة والحوار في تنمية القدرات والمهارات الغوية والاتصالية ويضم الأسئلة من 14-23 سؤال.

***المحور الرابع:** يشمل البيانات الخاصة بمساهمة طريقة التعلم التعاوني في تبادل الخبرات بين المتعلمين أنفسهم ويضم الأسئلة من 24-29 سؤال.

رابعا: عينة الدراسة

إن من أهم الخطوات التي يمر بها الباحث في بحثه هو اختيار عينة الدراسية باعتبار أن العينة تمثل مجتمع الدراسة التي يؤخذ منه البيانات الميدانية أي أنها جزء من الكل بمعنى آخر هي مجموعة من أفراد المجتمع تكون ممثلة له لتجري عليه الدراسة[1].

ويعتمد على العينة المأخوذة من مجتمع البحث للوصل إلى المعلومات والحقائق التي تعني الفرض النهائي للدراسة وذلك من خلال احتوائها على عدة مميزات فهي تمكن الباحث من الاقتصاد في التكاليف والوقت والجهد إضافة إلى التوصل إلى نتائج بأسرع وقت كما أنها تمتاز بإمكانية تصميم النتائج الدراسة على المجتمع الأصلي[2].

وقد اعتمدنا في دراستنا على العينة العشوائية المنتظمة حيث حددنا نسيته 10% من مجتمع البحث، وكان عدد تلاميذ أفراد العينة68 من مجموع 680 تلميذا مسجلين في السنة الدراسية 2020-2021 في هذه الحالة يتم سحب العينة بعد تقسيم المجتمع إلى فئات أو وحدات متساوية، ثم نختار أفراد من هذه الأقسام على أبعاد متساوية منها[3].

[1] – منى خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان، دط، 2004، ص117.

[2] – أحمد بن مرسي: مناهج البحث في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، د س، ص 100.

[3] – مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص 161.

الجدول رقم (03): يوضح عينة الدراسة

المستوى	عدد التلاميذ	%10
الأولى ثانوي	230	23
الثانية ثانوي	199	20
الثالثة ثانوي	251	25
المجموع	680	68

خامسا:أساليب تحليل البيانات

على الباحث عند تحليله أن يندمج قدر المستطاع بين نوعي التحليل الكمي والكيفي، واعتمدنا في دراستنا على أسلوبين للتحليل، كما هو معروف في جميع الدراسات وهي كالآتي:

1- الأسلوب الكمي:

يعني بعملية تعيين قيم عددية في السمة المقاسة وفق قواعد محددة، بمعنى أن قيام الباحث بجمع بيانات معينة حول ظاهرة ما تقوده إلى ترجمة هذه البيانات إلى قيم عددية قد تأخذ صور الوسط الحسابي، الانحراف المعياري، أو النسب المئوية والتي تقع ضمن الإحصاء الوصفي[1].

2- الأسلوب الكيفي:

هو التحليل الذي يعتمد على ما هو موجود في الجانب النظري وما تم التوصل إليه من الملاحظة وذلك لتفسير النتائج الكمية المتوصل إليها وعرضها بطريقة كيفية، تكسب المحتوى بعد اجتماعي يساعد على ارتباط أجزاء البحث إذ يمكن تدعيم التحليل الكمي بالتحليل الكيفي من خلال الدراسات والنظريات التي تم تناولها في الجانب النظري مثلا[2].

[1] – فريال محمد أبو عواد، محمد بكر نوفل: البحث الإجرائي، دار المسيرة، عمان، د ط، 2012، ص 162.

[2] – كامل محمد المغربي: أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الثقافة للنشر ،الأردن، د ط، 2009، ص139.

خلاصة:

حاولنا في هذا الفصل توضيح أهم الخطوات لإجراء الدراسة الميدانية، مع توضيح أهمية الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، وكذا المنهج المعتمد في دراستنا، نظر لأهميتها في البحوث الاجتماعية الميدانية التي تتطلب الدقة والموضوعية، وقد شكلت هذه العناصر سندا منهجيا في معالجة الموضوع ميدانيا كما اعتبرت بمثابة المرور إلى المرحلة الأخيرة من البحث الميداني المتمثلة في تحليل وتفسير البيانات من أجل التوصل إلى نتائج تثبيت صدق الفرضيات أو نفيها.

الفصل الخامس: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج

تمهيد

أولا: عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة.

ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

ثالثا:مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.

رابعا: النتائج العامة للدراسة.

خامسا: التوصيات والاقتراحات.

خلاصة

تمهيد:

بعد التطرق إلى مختلف الخطوات والأساليب والأدوات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، سنحاول في هذا الفصل عرض مختلف البيانات والمعلومات المتحصل عليها من أفراد العينة، ثم تحليلها وتفسيرها من أجل الوصول إلى النتائج العامة، ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة وكذا الوصول إلى الاقتراحات والتوصيات الخاصة بالدراسة.

أولا: عرض وتحليل البيانات وتفسيرها

المحور الأول: البيانات الشخصية

الجدول رقم (04): يمثل توزع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس / العينة	التكرار	النسب المئوية
ذكر	23	%33.82
أنثى	45	%66.17
المجموع	68	%100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم(01) الذي يمثل التوزيع حسب الجنس أن النسبة المئوية للإناث كانت مرتفعة بنسبة 66.17% من مجموع أفراد العينة، مقارنة بنسبة الذكور التي قدرت بـ 33.82% وهذا الارتفاع راجع إلى طبيعة تركيبة المجتمع الأصلي للدراسة الذي يفوق فيه عدد الإناث على عدد الذكور، ويمكن تفسير ذلك إلى أن الإناث يواصلن الدراسة بينما الذكور يتخلون عنها ويتجهون نحو مجالات أخرى.

الجدول رقم (05): يمثل توزيع أفراد العينة حسب السن:

الجنس / العينة	التكرار	النسب المئوية
[15 إلى أقل من17[	35	%51.47
[17 إلى أقل من19[	29	%42.64
[19إلى أقل من 21[	4	%5.86
المجموع	68	%100

من خلال المعطيات الإحصائية المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة 51.47% من مجموع المبحوثين تتراوح أعمارهم ما بين [15إلى أقل من 17[سنة، فيما بلغ عد التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين [17إلى أقل من 19[سنة بنسبة 42.64% من مجموع المبحوثين في حين سجلت أقل نسبة للفئة العمرية [19أقل من 21[سنة والتي قدرت نسبتهم بـ 5.86% وهذا يعود إلى أن أعمار المبحوثين تتناسب مع السنوات التي يدرسون فيها، باعتبار أن المرحلة الثانوية هي المرحلة التي تعد المراهق إلى مرحلة أرقى تعليميا وهي مرحلة الجامعة.

الجدول رقم (06): يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي:

العينة / المستوى الدراسي	التكرار	النسب المئوية
الأولى ثانوي	23	%33.82
الثانية الثانوي	20	%29.41
الثالثة ثانوي	25	%36.76
المجموع	68	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول يتضح لنا أن أعلى نسبة من أفراد العينة في نسبة التلاميذ المتمدرسين في السنة الثالثة ثانوي والتي قدرت بـ36.76% ثم تليها نسبة تلاميذ السنة الأولى ثانوي والتي قدرت بـ 33.82% أما نسبة السنة الثانية ثانوي فقد قدرت بـ 29.41%.

وقد كانت النسب مختارة عن قصد، فعدد المتعلمين المسجلين في السنة الأولى 230 تلميذ، وفي السنة الثانية 199تلميذ، وفي السنة الثالثة 251 تلميذ، وكانت النسبة المأخوذة من كل سنة هي 10% لذلك تحصلنا على هذه النسب.

الجدول رقم (07): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجذع والشعبة

الجنس / العينة	التكرار	النسب المئوية
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	12	%17.64
جذع مشترك آداب	11	%16.17
علوم تجريبية	14	%20.58
تسيير واقتصاد	8	%11.76
رياضيات	8	%11.76
آداب وفلسفة	8	%11.76
لغات أجنبية	7	%10.29
المجموع	68	%100

يتضح لنا من خلال الجدول المرفق أعلى نسبة هي 20.56% من التلاميذ الذين يمثلون شعبة علوم تجريبية، ثم تأتي 17.64% من التلاميذ الذين يدرسون في جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، أما جذع مشترك آداب فقد بلغت نسبتهم 16.17% وبنسب متساوية تأتي كل من شعبة آداب وفلسفة وشعبة تسيير واقتصاد وشعبة رياضيات بنسبة قدرت بـ 11.76% أما شعبة لغات أجنبية بلغت نسبتها 10.29% في حين نجد أن شعبة تقني رياضي نسبتها منعدمة وذلك راجع إلى عدم وجود هذه الشعبة في المؤسسة.

ويرجع تفاوت نسب التلاميذ إلى تفاوت عددهم في الشعب ذاتها إذ أن عدد تلاميذ جدع مشترك علوم وتكنولوجيا يبلغ عددهم 166 تلميذ، مقارنة بجذع مشترك آداب الذي يبلغ 64 تلميذ، وبالنسبة للسنة الثانية ثانوي يبلغ عدد تلاميذ علوم تجريبية 79 تلميذ وهو أكبر عدد مقارنة مع أعداد تلاميذ الشعب الأخرى، كذلك بالنسبة للسنة الثالثة ثانوي عدد تلاميذ شعبة علوم تجريبية هو 102 تلميذ وهو أكبر عدد، في حين نجد أقل عدد للتلاميذ يوجد في شعبة الرياضيات والذي يبلغ عددهم 18 تلميذ في السنة الثانية و21 تلميذ في السنة الثالثة ثانوي، ويمكن تفسير ذلك بأن التنظيم التربوي في مرحلة التعليم الثانوي يعطي النسبة الأكبر في التوجيه إلى شعبة العلوم التجريبية، كما أن إقبال التلاميذ وأوليائهم على التوجيه في هذه الشعبة عادة ما يكون كبيرا بالمقارنة مع الشعب الأخرى.

المحور الثاني: تساهم طريقة الإلقاء في تنمية القدرة على الفهم لدى التلاميذ

الجدول رقم (08): يمثل توزيع أفراد العينة حسب تفضيلهم لطريقة الإلقاء

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	40	%58.82
لا	28	%41.17
المجموع	68	%100

حسب بيانات الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 58.82% من مجموع المبحوثين يفضلون طريقة إلقاء الأستاذ داخل الصف وهذا راجع إلى أن طريقة الإلقاء تساعد على إيصال المحتوى الدراسي للتلاميذ بطريقة أفضل، وفي المقابل نجد أن 41.17% لا يفضلون طريقة الإلقاء وذلك لأن هذه الطريقة لا تجذب انتباههم ولا تثير فيهم حب الاستطلاع، وتجعلهم مجرد أفراد مستقبلين للمعلومات من طرف واحد وهو الأستاذ.

الجدول رقم (09): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول مساهمة طريقة الإلقاء في الاستيعاب الأحسن للدرس

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	43	%63.23
لا	25	%36.76
المجموع	68	%100

يتبين من النتائج التي يظهرها الجدول أعلاه أن 63.23% من المبحوثين يؤكدون بأن طريقة إلقاء الأستاذ تؤدي إلى الاستيعاب الأحسن للمادة التعليمية، وهذا راجع إلى الأسلوب الجيد الذي يعتمده الأستاذ أثناء الإلقاء والشرح مما يزيد من درجة تجاوبهم وتفاعلهم معه، في حين نجد أن 36.76% من التلاميذ يقرون بأن طريقة الإلقاء لا تؤدي إلى الاستيعاب الأحسن لدرس، وهذا راجع إلى أن هذه الطريقة لا تفتح المجال للتلاميذ للنقاش والحوار والتفاعل مع الأستاذ أو مع التلاميذ فيما بينهم مما يشتت انتباههم داخل الصف

الجدول رقم (10): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول مساهمة طريقة الإلقاء في إنماء روح المشاركة والحماس داخل القسم

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	40	%58.82
لا	28	%41.17
المجموع	68	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن نسبة التلاميذ الذين أكدوا أن طريقة الإلقاء تساهم في إنماء روح المشاركة والحماس داخل القسم تقدر بـ 58.82% وهذا راجع إلى أن الأستاذ يتيح الفرصة للتلاميذ للمشاركة والتفاعل وتبادل المعلومات والأفكار مما يؤدي إلى خلق تفاعل وتواصل إيجابي داخل الصف، في حين نجد نسبة 41.17% من مجموع المبحوثين الذين أكدوا عكس ذلك وهي نسبة لا يستهان بها مما يدفع بالأستاذ والمنظومة ككل إلى التفكير والبحث في طرائق تعليمية مناسبة لقدرات هذه الفئة وإعطائها الفرصة للمشاركة والتفاعل داخل الصف.

الجدول رقم (11): يمثل توزيع أفراد العينة حسب درجة استجابتهم مع طريقة الإلقاء

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
درجة كبيرة	20	%29.41
درجة متوسطة	42	%61.76
درجة صغيرة	6	%8.82
المجموع	68	%100

من خلال البيانات الواردة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن أعلى نسبة كانت للمبحوثين الذين أجابوا بأن درجة استجابتهم مع طريقة الإلقاء متوسطة والتي قدرت بـ 61.76% من مجموع المبحوثين وهذا راجع إلى خبرة الأستاذ أثناء تقديم الدرس وتبسيط المعلومات وإيصالها للمتعلمين بطريقة واضحة ثم تأتي نسبة 29.41% من مجموع المبحوثين الذين أجابوا بأن درجة استجابتهم مع طريقة الإلقاء درجة كبيرة وهذا يدل على أن الأستاذ يبدل الجهد الكافي لإيصال المعلومات للتلاميذ كون العملية التعليمية تقع على عاتقه، في حين نجد نسبة 8.82% من مجموع المبحوثين الذين أجابوا بأن درجة استجابتهم مع طريقة الإلقاء درجة صغيرة كون هذه الطريقة لا تقدم فرصا للتعلم بحكم أن الأستاذ يكون مجرد ملقن للمعلومات فقط وبالتالي تقل درجة تواصلهم معه.

كما يمكن إرجاع هذه النتائج وتفسيرها بأن طريقة الإلقاء من وجهة نظر التلاميذ ناجحة حيث ساهمت في بناء و تعزيز مكتسباتهم وهذا ما عبرت عنه نسبة 90% منهم وهي النسبة المعبرة عن درجة الاستيعاب الكبيرة والمتوسطة، كما ساهم أيضا في إحداث تغيير في مهاراتهم وكفاءاتهم وعززت قدراتهم على التفاعل الصفي سواء فيما بينهم أو بين الأستاذ.

الجدول رقم(12): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول طبيعة العروض المعتمدة في تقديم الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
العرض المقروء	25	%36.76
العرض الحر	22	%32.35
الإلقاء باستخدام قصاصة	21	%30.88
المجموع	68	%100

من خلال النتائج التي يظهرها الجدول أعلاه نلاحظ أن نسب 36.76% من أفراد العينة يؤكدون بأن الأسلوب المستخدم في تقديم الدرس هو العرض المقروء وهذا يعود لتمسك الأستاذ إلى حد كبير بعمليات التدريس التي تعتمد على إلقاء المعلومات وهذا ما يحد من مشاركة التلاميذ في الدرس، وفي المقابل نجد نسبة 32.25% من مجموع المبحوثين الذين أجابوا بأن الأستاذ يقوم بإلقاء الدرس باستخدام العرض الحر وهذا راجع إلى خبرة وكفاءة الأستاذ ومدى تحكمه في المادة الدراسية وجعل الحصة أكثر فعالية ونشاط داخل القسم وكسر الطريقة الروتينية في تقديم الدرس، في حين نجد بأن باقي المبحوثين والذين قدرت نسبتهم بـ 30.88% أجابوا بأن الأستاذ يقوم بإلقاء الدرس باستخدام قصاصة وهذا راجع إلى عدم امتلاكه الخبرة الكافية في الميدان.

الجدول رقم (13): يمثل توزيع أفراد العينة حسب رضا التلاميذ عن المعلومات المكتسبة من خلال طريقة الإلقاء

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	43	%63.23
لا	25	%36.76
المجموع	68	%100

أظهرت معطيات الدراسة الميدانية أن نسبة 63.23% من أفراد العينة صرحوا بأنهم راضين عن المعلومات التي يكتبونها من خلال طريقة الإلقاء، وهذا راجع إلى سهولة ووضوح المعلومات التي يقدمها الأستاذ لتلاميذه، في حين سجلنا نسبة 36.76% من المبحوثين الذين أجابوا بأنهم غير راضين عن المعلومات التي يكتبونها من خلال طريقة الإلقاء، وقد يرجع هذا إلى قلة اهتمام التلاميذ بالدرس وتجاهلهم لما يقال داخل الحجرة الصفية، أو لحاجة هذه الفئة إلى أساليب دعم أخرى تساهم في بناء تعلماتها وتقويم مكتسباتها.

الجدول رقم (14): يمثل توزيع أفراد العينة حسب تقيمهم لطريقة الإلقاء

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
الشعور بالملل والضيق	42	%61.76
حدوث الفوضى	17	%25
عدم الاهتمام بالدرس	16	%23.52
المجموع	68	%100

من خلال المعطيات الإحصائية المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة 61.76% من المبحوثين يشعرون بالملل والضيق أثناء استخدام طريقة الإلقاء من طرف الأستاذ، وهذا لاقتصار دور الأستاذ على الإلقاء فقط، وبالتالي يكون التفاعل منعدما مما يخلق نوع من الشعور بالملل والضيق اتجاه المادة الدراسية، تليها نسبة 25% من مجموع المبحوثين الذين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تؤدي إلى حدوث الفوضى داخل القسم وهذا راجع لعدم قدرة الأستاذ على التحكم في تركيز التلميذ وجذب انتباهه إلى محتوى المادة الدراسية مما يؤدي إلى حدوث الشغب بين المتعلمين، في حين نجد نسبة 23.52% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تؤدي إلى عدم الاهتمام بالدرس وهي نسبة متقاربة مع النسبة التي قبلها، فعدم اشتراك التلميذ في النقاش والاكتفاء بإلقاء المعلومات عليه يجعل من هذا الأخير لا يبدي اهتماما بالدرس أو بالمادة التعليمية.

الجدول رقم (15): يمثل توزيع أفراد العينة حسب زيادة طريقة الإلقاء من مستوى تركيز وجهم التلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	47	%69.11
لا	21	%30.88
المجموع	68	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول يتضح لنا أن 69.11% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تزيد من مستوى التركيز والفهم وهذا راجع لقدرة الأستاذ على لفت انتباه المتعلمين نحو المادة الدراسية، والابتعاد قدر الإمكان عن التلقين وذلك من خلال الشرح وإتاحة الفرصة للتلاميذ للاستفسار والحوار والذي يساهم في خلق جو تدريسي نشط ومتفاعل، وفي المقابل نجد نسبة 30.88% من المبحوثين الذين أجابوا بأن أسلوب الإلقاء لا يزيد من مستوى التركيز والفهم، وهذا راجع لدرجة تركيز التلاميذ وإلى عدم الانتباه أثناء تقديم الدرس، مما يقلل من درجة تجاوبهم وتواصلهم معه والذي يؤدي بدوره إلى عدم الفهم والاستيعاب الجيد للمادة الدراسية، أو لحاجتهم إلى طرق وأساليب أخرى أكثر فعالية ووضوح.

الجدول رقم (16): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول تنمية طريقة الإلقاء صفة الاعتماد والإتكال على الأستاذ داخل القسم

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	48	%70.58
لا	20	%29.41
المجموع	68	%100

يتضح من خلال بيانات الجدول أعلاه أن نسبة 70.58% من المبحوثين الذين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تنمي صفة الاعتماد والإتكال على الأستاذ وذلك أن هذه الطريقة تجعل من الأستاذ هو المسؤول عن إصدار المعلومات للتلاميذ وتنمية قدراتهم العقلية والمعرفية، وفي المقابل نجد نسبة 29.41% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء لا تنمي صفة الاعتماد و الإتكال على الأستاذ وهي نسبة تمثل فئة قليلة من التلاميذ الذين لا يكتفون بما يقدم لهم داخل الصف، ويسعون إلى البحث عن المعرفة وذلك من أجل إثراء رصيدهم الفكري والمعرفي.

المحور الثالث: تساهم طريقة المناقشة والحوار في تنمية القدرات والمهارات اللغوية والاتصالية

الجدول رقم (17): يمثل توزيع أفراد العينة حسب تفضيلهم لطريقة المناقشة والحوار في سير الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	62	%91.17
لا	6	%8.82
المجموع	68	%100

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة 91.17% والذين يمثلون أغلبية أفراد العينة أجابوا بأنهم يفضلون طريقة المناقشة والحوار في سير الدرس، وهذا راجع إلى أن طريقة المناقشة والحوار تتيح الفرصة للتلاميذ لإعطاء رأيهم والمشاركة في إعداد الدرس وتنمي لديهم روح التفكير والإبداع وروح الإطلاع، بحيث يصبح للتلميذ دورا إيجابيا باعتباره محور العملية التعليمية فالمناقشة تهيئ جو من التفاعل الذهني والانفعالي والاجتماعي بين التلميذ والأستاذ وبين التلاميذ أنفسهم، ثم تأتي نسبة 8.82% من التلاميذ الذين لا يفضلون طريقة المناقشة والحوار في سير الدرس وهذا راجع إلى عدم قدرة التلاميذ

على المشاركة في النقاش والحوار والتفاعل داخل الصف وذلك بسبب نقص إمكاناتهم ومستواهم المعرفي.

الجدول رقم (18): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إتاحة الأستاذ الفرصة لجميع التلاميذ للمشاركة داخل الحجرة الصفية

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	49	%72.05
لا	19	%27.94
المجموع	68	%100

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أن نسبة 72.05% من المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يتيح أكبر قدر من المشاركة الفعالة لجميع التلاميذ داخل الحجرة الصفية من خلال تشجيعهم على الحوار والنقاش مما يساعدهم على اكتساب مهارات وخبرات جديدة تؤدي إلى خلق جو إيجابي داخل الصف، في حين نجد 27.94% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ لا يتيح فرصة للمشاركة لجميع التلاميذ داخل الحجرة الصفية، وهذا راجع لوجود فئة من المتعلمين الذين لا يتفاعلون مع هذه الطريقة ولا يبدون رأيهم حول موضوع الدرس.

الجدول رقم (19): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول تعزيز طريقة المناقشة والحوار انتباههم وتركيزهم أثناء الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	55	%80.88
لا	13	%19.11
المجموع	68	%100

يتضح من خلال الجدول أن معظم المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار تعزز انتباههم وتركيزهم أثناء الدرس وهذا بنسبة 80.88% من مجموع المبحوثين وذلك راجع لرغبة المتعلمين في الدراسة وكذا رفع مستوى التركيز والانتباه حول الدرس وتحفيزهم على المشاركة الإيجابية داخل القسم وفي المقابل نجد نسبة 19.11% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن هذه الطريقة لا تعزز انتباههم

وتركيزهم أثناء الدرس، وقد يرجع ذلك لعدم وجود تشجيعات وتحفيزات معنوية للمشاركة فيما بينهم، إضافة إلى ذلك عدم اهتمامهم بالدراسة.

الجدول رقم (20): يمثل توزيع أفراد العينة حسب مساهمة طريقة المناقشة والحوار في:

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
تنمية المعارف والمعلومات	34	%50
إعطائك الفرصة للتعبير عن أفكارك وآرائك	47	%69.11
توضيح العديد من نقاط الغموض	28	%41.17
تحسين مفرداتك اللغوية	15	%22.05

* عدد الإجابات لا تساوي عدد المبحوثين لأن كل مبحوث يمكن أن يختار أكثر من إجابة.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 69.11% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار تساهم في إعطاء الفرصة للتعبير عن الأفكار والآراء، وهذا راجع إلى إعطاء المتعلمين كامل الحرية في النقاش والتعبير عن آرائهم حول موضوع الدرس بكل حرية وارتياح، في حين نجد نسبة 50% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار تساهم في تنمية المعارف والمعلومات وإكسابهم خبرات جديدة، مما يخلق جوا من التفاعل والنشاط داخل الحصة بينما نجد نسبة 41.17% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار تساهم في توضيح العديد من نقاط الغموض وذلك من خلال شرح مفاهيم والأفكار التي يتلقها التلاميذ داخل الحجرة الصفية وفي المقابل سجلنا نسبة 22.05% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار تساهم في تحسين مفرداتهم اللغوية من خلال اكتسابهم مهارات التعبير الشفوي مما يؤدي إلى تطوير أدائهم اللغوي والمعرفي.

الجدول رقم (21): يمثل توزيع أفراد العينة حسب غايتهم من المشاركة في النقاش أثناء الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
الحصول على نقطة إضافية	26	%38.23
التنافس مع الزملاء	19	%27.94
فتح باب النقاش	29	%42.64
كسب رضا الأستاذ	9	%13.23

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 42.64% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن غايتهم من المشاركة في النقاش أثناء الدرس هو فتح باب النقاش هذا راجع إلى دور المعلم في تشجيع التلاميذ على المشاركة وإعطائهم الحرية لإبداء آرائهم دون خوف وخجل، في حين نجد نسبة 38.23% من مجموع المبحوثين أجابوا على أن غايتهم من المشاركة في النقاش أثناء الدرس هو الحصول على نقطة إضافية وهذا يدل على أنهم يدرسون من أجل النجاح فقط وليس من أجل إبراز دورهم كفاعلين داخل الصف، ثم تأتي نسبة 27.94% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن الغاية من المشاركة في النقاش أثناء الدرس هو التنافس مع الزملاء وهذا راجع إلى أن هذه الطريقة تتيح لهم جو من المناقشة والحوار وتبادل المعلومات فيما بينهم وتحفزهم على التنافس، مما يزيد من طاقات التلاميذ على المنافسة، ثم تليها 13.23% من مجموع المبحوثين أجابوا أن غايتهم من المشاركة في النقاش أثناء الدرس هو كسب رضا الأستاذ، وهذا راجع إلى المشاركة في النقاشات المفتوحة التي يتيحها الأستاذ أثناء الحصة الدراسية، إضافة إلى الاجتهاد والانضباط داخل الصف مما يؤدي إلى كسب رضا الأستاذ.

الجدول رقم (22): يمثل توزيع العينة حسب كيفية مساهمتهم في إثراء النقاش داخل الصف

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
التحضير المسبق للدرس	34	%50
الإجابة بانتظام	21	%30.88
الهدوء والاستماع للزملاء	21	%30.88
احترام الأستاذ وعدم التشويش عليه أثناء النقاش	8	%11.76

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أن نسبة 50%من مجموع المبحوثين أجابوا بأن مساهمة التلاميذ في إثراء النقاش يكون عن طريق التحضير المسبق للدرس، وذلك من خلال تحضير بطاقات تقنية حول موضوع الدرس ومحاولة استيعابه بهدف المساهمة في إثراء النقاش، في حين نجد نسبة 30.88% من المبحوثين كانت إجابتهم أن المساهمة في إثراء النقاش تكون بالهدوء والاستماع للزملاء والإجابة بانتظام داخل الصف، كون هذه الطريقة تنمي مهارات الإصغاء والحوار وتشجع على العمل والتفاعل داخل الحجرة الصفية مما يزيد من التحصيل المعرفي، وفي المقابل نجد نسبة 11.76% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن مساهمتهم في إثراء النقاش يكون باحترام الأستاذ وعدم التشويش عليه أثناء النقاش وهذا راجع إلى الاحترام والتفاهم بين الأستاذ وتلاميذه.

الجدول رقم (23): يمثل توزيع أفراد العينة حسب تشجيع الأستاذ لهم للتحاور وإبداء الرأي أثناء الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	49	%72.05
لا	19	%27.94
المجموع	68	%100

يتبين من خلال الجدول (20) أن نسبة 72.05% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يقوم بتشجيع التلاميذ باستمرار على التحاور وإبداء الرأي مما يزيد من استيعابهم للدرس كون هذه الطريقة تعطى فرصة للمشاركة وتنمي فيهم مهارات الحوار من خلال طرح أفكارهم واتجاهاتهم حول موضوع الدرس، وهذا يؤدي إلى زيادة إقبالهم على التعلم والتفاعل مع الأنشطة التعليمية، في حين نجد أن نسبة 27.94% أجابوا بأن الأستاذ لا يشجع التلاميذ باستمرار على التحاور وإبداء الرأي مما لا يزيد من استيعابهم للدرس، وهذا راجع إلى الأستاذ لا يفتح المجال للإدلاء برأيهم وذلك لضيق الوقت من أجل إتمام المقرر الدراسي.

الجدول رقم (24): يمثل توزيع أفراد العينة حسب مساهمة طريقة المناقشة والحوار في توطيد العلاقة مع الأستاذ

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	60	%88.23
لا	8	%11.76
المجموع	68	%100

من خلال المعطيات المتحصل عليها في الجدول يتضح أن أغلب المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار تساهم في بناء علاقة جيدة مع الأستاذ ذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم لإبداء آرائهم والتعبير عن ميولاتهم ورغباتهم، مما يساعدهم على خلق جو من التفاعل والتواصل مع بعضهم البعض إضافة إلى كسر العديد من الحواجز التي تعرقل سير التعلم، في حين نجد نسبة 11.76% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار لا تساهم في توطيد العلاقة مع الأستاذ هذا راجع إلى الخوف و الخجل من الأستاذ مما يؤدي إلى خلق علاقة سطحية بينهم.

الجدول رقم (25): يمثل توزيع أفراد العينة حسب تقييمهم لطريقة المناقشة والحوار

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
كسر الجمود	21	%30.88
دفع الملل	19	%27.94
إثارة الدافعية للتعلم	37	%54.41

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة من المبحوثين قدرت بـ 54.41% والذين أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار تؤدي إلى إثارة الدافعية للتعلم وهذا من خلال فتح المجال للنقاش داخل الصف مما يحفزهم على المثابرة والاجتهاد في العمل، في المقابل نجد نسبة 30.88 % من المبحوثين الذين أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار تؤدي إلى كسر الجمود، وهذا راجع إلى أن هذه الطريقة تزيد من مستوى فهمهم وتفسح لهم حرية التفكير والإدلاء بآرائهم والتعبير عن دواتهم، في حين نجد نسبة 27.94% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار تؤدي إلى دفع الملل ذلك أن هذه الطريقة تتيح جو من الحيوية والنشاط داخل القسم.

الجدول رقم (26): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول عدم توبيخ الأستاذ للتلاميذ الذين لا يستطيعون التعبير عن آرائهم بشكل صحيح

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	36	%52.94
لا	32	%47.05
المجموع	68	%100

تبين المعطيات الإحصائية المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن نسبة 52.94% من المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يحرص على عدم توبيخ التلاميذ الذين لا يستطيعون التعبير عن آرائهم بشكل صحيح وهذا راجع إلى احترام الأستاذ لإجابات التلاميذ وتدعيمها حتى لا يفقد المتعلم الثقة في نفسه ولا يشعر بالخجل والحرج أمام زملاءه، في المقابل نجد نسبة 47.05% من المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ أحيانا قد يوبخ التلاميذ الذين لا يستطيعون التعبير عن آرائهم بشكل صحيح وهذا يعود إلى أسلوب الأستاذ وصرامته في التعامل مع إجابات تلاميذه، أو يعتبر ذلك محاولة منه لحثهم على الاجتهاد والعمل والانضباط وإبراز قدراتهم.

المحور الرابع: تساهم طريقة التعلم التعاوني في تبادل خبرات المتعلمين أنفسهم

الجدول رقم (27): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجاباتهم حول دور العمل في جماعة داخل القسم

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
الالتزام بآداب الإصغاء والاحترام	18	%26.47
تقبل نقد الآخرين	16	%23.52
تبادل الأفكار والخبرات	42	%61.76
التعود على العمل في الجماعة	20	%29.41

من خلال نتائج الجدول يتضح أن نسبة 61.76 %من المبحوثين الذين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تساعدهم على تبادل الأفكار والخبرات، وهذا راجع إلى أن هذه الطريقة تتيح لهم الفرصة لإبداء آرائهم وتبادل الأفكار والمعارف فيما بينهم مما يساعدهم على تطوير خبراتهم المعرفية وتنمية إمكاناتهم في حين نجد أن نسبة 29.41 %من مجموع المبحوثين الذين أجابوا بأن هذه الطريقة تساعدهم على التعود على العمل داخل الجماعة وذلك من خلال التعاون والانسجام مع بعضهم البعض وتبادل وجهات النظر المختلفة مما يساهم في زيادة التفاعل بين أعضاء المجموعة، في المقابل نجد نسبة 26.47% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تساعد على الالتزام بآداب الإصغاء والاحترام وذلك راجع إلى أن هذه الطريقة تعمل على تدريب التلاميذ على الاستماع إلى آراء الآخرين واحترامها مما يساهم في تقوية الروابط والعلاقات الشخصية بين أعضاء الجماعة الواحدة، في حين نجد أن نسبة 23.52% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تساعد على تقبل نقد الآخرين وذلك أن هذه الطريقة تعطي حرية التعبير لجميع أعضاء المجموعة وتنمي فيهم مهارة الإنصات وعدم الانصراف عن سماع الآخرين، والأخذ بالملاحظات التي تقدم لهم من طرف أعضاء المجموعة.

الجدول رقم (28): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول المهارات التي يكتسبونها من طريقة التعلم التعاوني

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
مهارة التعليم الذاتي	27	%39.70
مهارة تعليم الآخرين	12	%17.64
مهارة التواصل مع الآخرين	36	%52.94

حسب بيانات الجدول أعلاه يتضح أن نسبة 52.94% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تؤدي إلى إكسابهم مهارة التواصل مع الآخرين، وذلك راجع إلى أن هذه الطريقة تساهم في تنمية المهارات التعاونية وتحسن مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين مما يؤدي إلى كسر الروتين وخلق الحيوية والنشاط في غرفة الصف، في المقابل نجد نسبة 39.70%من المبحوثين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تؤدي إلى إكسابهم مهارة التعلم الذاتي، وذلك من خلال فتح المجال لهم للتعبير عن ميولاتهم ورغباتهم مما يساهم في تنمية الثقة بالنفس والشعور بالذات وزيادة الحافز نحو التعلم، في حين نجد أن 17.64% من المتعلمين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تؤدي إلى إكسابهم مهارة تعليم الآخرين وذلك من خلال الاعتماد المتبادل للمعرفة بين التلاميذ، حيث يكون كل تلميذ مسؤولا عن تعلمه وتعلم الآخرين، ولديه دافع لزيادة تعليم الآخرين وذلك عن طريق ربط بطيئي التعلم والذين يعاونون من صعوبات التعلم بأعضاء المجموعة من أجل تطوير انتباههم وتخطي الصعوبات التي يواجهونها.

الجدول رقم (29): يمثل توزيع أفراد العينة حسب مساهمة طريقة التعلم التعاوني في

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
تعزيز المشاركة بين التلاميذ	36	%52.94
غرس روح التنافس الشريف بين التلاميذ	32	%47.05
المجموع	68	%100

من المعطيات الإحصائية المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة 52.94% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تساهم في تعزيز المشاركة بين التلاميذ، وهذا راجع إلى تآزر وتجانس أفراد المجموعة الواحدة بغض النظر عن الاختلافات والفروق الفردية بينهم، فالكل

يجتهد من أجل تحقيق أهداف المجموعة والعمل بروح الفريق الواحد والتعاون على العمل الجماعي، وفي المقابل نجد أن 47.05% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تساهم في غرس روح التنافس الشريف بين التلاميذ وذلك من خلال تنمية مهارات العمل الجماعي فيما بينهم مما يؤدي إلى تحقيق تفاعل إيجابي بين أعضاء المجموعة.

الجدول رقم (30): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول علاقة التشجيع المتبادل بين التلاميذ والمثابرة والمواظبة في حل الأنشطة الصفية

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	57	%83.82
لا	11	%16.17
المجموع	68	%100

يتضح من خلال الجدول أن أعلى نسبة هي 83.82% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن التشجيع المتبادل بين التلاميذ يدفعهم إلى المثابرة والمواظبة في حل الأنشطة الصفية، بمعنى أنهم أثناء عملهم في جماعة يسعون إلى أن تكون مجموعتهم متفوقة على المجموعات الأخرى، وذلك من خلال تبادل التجارب والمعارف والمعلومات وتشاركها فيما بينهم وتقديم الدعم والمساندة من أجل تطوير أداء التلاميذ والشعور بالمسؤولية في العمل مما يؤدي إلى تحقيق أهدافهم المشتركة، وبالتالي تحقيق أهداف المجموعة، في المقابل نجد نسبة 16.17% من المبحوثين أجابوا بأن التشجيع المتبادل بين التلاميذ لا يدفعهم إلى المثابرة والمواظبة في حل الأنشطة الصفية، وهذا راجع إلى أن فئة قليلة من التلاميذ لا يفضلون العمل الجماعي داخل القسم، وهذا ربما يعود إلى عدم الانسجام والتفاهم مع أعضاء المجموعة الواحدة، بالإضافة إلى سلبية بعض التلاميذ وعدم التزامهم ومشاركتهم في العمل الجماعي ورغبتهم في احتكار الأعمال وتنفيذها بشكل فردي.

الجدول رقم (31): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول القدرات التي تضمنها طريقة التعلم التعاوني

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
تطوير القدرة على اتخاذ القرارات	51	%75
مجابهة المشكلات التي تصادفهم	17	%25
المجموع	68	%100

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن نسبة 75% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تساهم في تطوير القدرة على اتخاذ القرارات ذلك لأن هذه الطريقة تعمل على تشجيع و تحفيز التلاميذ للمشاركة في النقاش والحوار داخل المجموعة وطرح توجهاتهم وآرائهم المختلفة، بحيث يستفيد جميع الأعضاء من جهود بعضهم البعض مما يؤدي إلى تنمية قدراتهم والتوفيق بين وجهات النظر المتباينة، وفي المقابل نجد أن نسبة 25% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تساعدهم على مجابهة المشكلات التي تصادفهم وذلك من خلال التعاون مع بعضهم البعض مما يزيد من قدرة التلاميذ على التفكير ومواجهة الكثير من المشكلات وذلك من أجل تحقيق تفاعل إيجابي فيما بينهم.

الجدول رقم (32): يمثل توزيع أفراد العينة حسب إجابتهم حول تنمية العمل الجماعي لقدراتهم أكثر من العمل الفردي

الاحتمالات	التكرار	النسب المئوية
نعم	49	%72.05
لا	19	%27.94
المجموع	68	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن نسبة 72.05% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن العمل الجماعي داخل القسم ينمي قدراتهم أكثر من العمل الفردي، وهذا راجع إلى أن العمل الجماعي مفيد للتلاميذ وذلك من خلال مساعدة بعضهم البعض في التواصل الإيجابي الذي يزيد من درجة فهم واستيعاب التلاميذ للمادة الدراسية، مما يساهم في تحقيق الأهداف المرجوة والتي من ضمنها تحقيق التفاعل والتواصل بين أعضاء المجموعة، في حين نجد أن 27.94% من المبحوثين أجابوا بأن العمل الفردي داخل الحجرة الصفية لا ينمي قدراتهم أكثر من العمل الجماعي، وهذا راجع إلى أن العمل داخل

الجماعة يشتت انتباه وتركيز التلاميذ، وكذا نقص الاستيعاب والاستفادة من أعضاء الجماعة ويعود هذا إلى عدم السيطرة على التلاميذ أثناء النقاش والحوار داخل المجموعة ما يؤدي إلى حدوث الفوضى والمشكلات الصفية، أو لعدم امتلاك هذه الفئة للمهارات التواصلية اللازمة للتعبير عن أفكارها وإبراز قدراتها داخل الجماعة.

ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة

استنادا لما توصلنا إليه من خلال الدراسة الميدانية حول طرق التدريس والتفاعل الصفي وتفريغ البيانات في جداول وتحليلها وتفسيرها تم التوصل إلى:

1- البيانات الشخصية:

من خلال مناقشة خصائص العينة محل البحث توصلنا إلى النتائج التالية:

- أن أغلبية أفراد العينة إناث وقدرت نسبتهم بـ66.17% ، أما فئة الذكور فقدرت نسبتهم بـ 33.82% من إجمالي العينة وهذا راجع إلى توجه فئة الذكور إلى عالم الشغل وترك مقاعد الدراسة أما الإناث لديهن الرغبة في مواصلة الدراسية وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (01).
- أن غالبية أفراد العينة تتراوح أعمارهم ما بين [15 إلى أقل من 17[وذلك بنسبة 51.47%، ثم تليها الفئة العمرية من [17 إلى أقل من19[بنسبة 42.64% ودليل ذلك أنها تتناسب مع مستواهم الدراسي، تليها الفئة العمرية من [19 إلى أقل من 21[وهم الفئة الذين أعادوا السنة أكثر من مرة واحدة وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (02).
- أن أغلب أفراد العينة يدرسون في السنة الثالثة ثانوي وذلك بنسبة 36.76%، تليها السنة الأولى ثانوي بنسبة 33.88%، ثم تأتي السنة الثانية ثانوي بنسبة 29.41%، ويرجع ذلك إلى تفاوت أعداد التلاميذ في كل سنة، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (03).
- أن نسبة الشعب العلمية أكبر من نسبة الشعب الأدبية، وهذا يعود إلى رغبة التلاميذ في دراسة الشعب العلمية لأنها هي الأكثر شمولا للتخصصات مستقبلا وكذلك التطلعات المهنية المستقبلية للتلميذ، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (04).

2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي: "تساهم طريقة الإلقاء في تنمية القدرة على الفهم لدى التلاميذ".

✓ كشفت نتائج الدراسة من خلال البيانات التي تم عرضها في الجداول الخاصة بهذه الفرضية على النتائج التالية:

- أن أغلبية التلاميذ يفضلون طريقة الإلقاء في تقديم الدرس وذلك بنسبة 58.82% لأنها طريقة بسيطة وواضحة في إلقاء المعلومات والتي تنمي الجانب المعرفي للتلاميذ، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (05).
- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأن طريقة الأستاذ في الإلقاء تؤدي إلى الاستيعاب الأحسن للدرس وذلك بنسبة 63.23%، ويعود ذلك إلى أسلوب الأستاذ في توصيل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين من خلال عملية التعلم، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (06).
- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأن طريقة الإلقاء تساهم في إنماء روح المشاركة والحماس داخل القسم وذلك بنسبة 58.82%، هذا من خلال إتاحة الفرصة للمتعلمين لتبادل الأفكار والخبرات، مما يؤدي إلى خلق جو تفاعلي وحماسي داخل القسم، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (07).
- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأن درجة استجابتهم مع طريقة الإلقاء درجة متوسطة وذلك بنسبة 61.75%، باعتبار أن الأستاذ لا يعتمد على الإلقاء فقط بل يجمع بين الإلقاء والشرح وذلك بتوضيح الأفكار الغامضة التي تحتاج إلى تبسيط للمعلومة، مما يزيد من درجة التواصل والتفاعل داخل الصف، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (08).
- أن غالبية المبحوثين يقرون بأن الأستاذ يقوم بإلقاء الدرس باستخدام العرض المقروء وذلك بنسبة 36.76%، وهذا راجع إلى التمسك الكبير للأستاذ بالنظام التقليدي في التدريس والذي يعتمد على إلقاء المعلومات والتسلسل في عرض الأفكار وذلك حسب البرنامج المقرر، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (09).
- أن أغلب أفراد العينة يؤكدون أنهم راضين عن المعلومات التي يكتسبونها من خلال طريقة الإلقاء وذلك بنسبة 63.23%، هذا راجع إلى اهتمام التلاميذ بالمادة الدراسية إضافة إلى قيمة المعلومات

المقدمة من طرف الأستاذ والتي تمتاز بالشرح والتسلسل في طرح الأفكار وعرضها بصورة جيدة وواضحة، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (10).

- أن أغلب المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تؤدي إلى الشعور وبالملل والضيق داخل الصف وذلك بنسبة 61.76%، وذلك راجع لعدم إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة في النقاش والحوار أثناء سير الدرس، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (11).
- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأن أسلوب إلقاء الأستاذ يزيد من مستوى تركيز وفهم التلاميذ وذلك بنسبة 69.11%، وهذا راجع إلى قدرة الأستاذ على التحكم في الحصة ولفت انتباه وتركيز المتعلمين حول موضوع الدرس، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (12).
- أن أغلب المبحوثين يرون بأن طريقة الإلقاء تنمي صفة الاعتماد والاتكال على الأستاذ داخل القسم وذلك بنسبة 70.58%، وهذا راجع إلى اعتبار الأستاذ والكتاب المدرسي وملخصاته مصدر العلم والمعرفة، والذي يعتبر محور العملية التعليمة والمسؤول على إثراء الرصيد المعرفي لدى التلاميذ وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (13).

3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

من خلال المعطيات التي جاءت بها الجداول الإحصائية المتعقلة بمتغيرات الفرضية الثانية والتي مفادها: " تساهم طريقة المناقشة والحوار في تنمية القدرات والمهارات اللغوية والاتصالية" وجدنا:

- أن أغلب أفراد العينة يفضلون طريقة المناقشة والحوار في سير الدرس وذلك بنسبة 91.17%، كون هذه الطريقة تتيح الفرصة للتعبير عن أفكارهم والمشاركة في النقاش أثناء الدرس وذلك من أجل تنمية مهارة الحوار لديهم، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (14).
- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأن الأستاذ يتيح لهم الفرصة للمشاركة داخل الحجرة الصفية وذلك بنسبة 72.05%، وهذا راجع إلى إتاحة الفرصة لتلاميذ لإبداء آرائهم مما يزيد من المشاركة الفعالة وتحقيق تفاعل إيجابي داخل الصف، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (15).
- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأن طريقة المناقشة والحوار تعزز الانتباه والتركيز أثناء الدرس و ذلك بنسبة 80.88%، لكون هذه الطريقة توسع من القدرات المعرفية والعقلية لمتعلمين وذلك من خلال رفع مستوى انتباههم وتركيزهم داخل الصف، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (16).

- أن اغلب المبحوثين يرون أن طريقة المناقشة والحوار تساهم في إعطاء الفرصة للتعبير عن الأفكار و الآراء، و ذلك من خلال تشجيع التلاميذ وتحفيزهم للمشاركة في النقاش والتعبير عن أفكارهم مما يؤدي إلى زيادة التفاعل والانسجام مع الأستاذ ومع التلاميذ في ما بينهم، وهذا ما أكدته نتائج الجدولين رقم (17) و(18).
- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأنهم يساهمون في إثراء النقاش داخل الصف من خلال التحضير المسبق للدرس وذلك بنسبة 50%، وهذا راجع إلى الإطلاع على محتوى الدرس ومحاولة استيعابه قبل مناقشته داخل الحجرة الصفية مما يؤدي إلى إثراء النقاش، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (19).
- أن أغلبية المبحوثين يرون بأن الأستاذ يحمل على تحفيز التلاميذ على التواصل والتفاعل داخل الصف مما ينمي لديهم الثقة بالنفس وعدم التردد في التعبير عن آرائهم وأفكارهم، إضافة إلى دفع الخجل وكسر الحواجز التي تمنحه علاقة وطيدة مع أستاذه وهذا ما أكدته نتائج الجدولين رقم (20) و(21).
- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأن طريقة المناقشة و الحوار تؤدي إلى إثارة دافعية للتعلم وذلك بنسبة 54.41%، وهذا راجع إلى اشتراك التلاميذ في إعداد الدرس وتنمية قدراتهم في طرح أسئلتهم وأفكارهم بدون خوف مما يثبت فيهم روح المشاركة ويجعل التعليم مثيرا ومشوقا، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (22).
- أن أغلب المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يحرص على عدم توبيخ التلاميذ الذين لا يستطيعون التعبير عن آرائهم بشكل صحيح وذلك بنسبة 52.94%، وهذا راجع إلى اهتمام بمشاعر التلاميذ حيث لا يتولد لديهم الشعور بالإحباط والفشل في التعليم، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (23).

4- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تتعلق الجداول من 24 إلى 29 بالفرضية الفرعية الثالثة والتي مفادها أنها:

" تساهم طريقة التعلم التعاوني في تبادل الخبرات بين المتعلمين أنفسهم " وبعد عرض الجداول المتعلقة بهذه الفرضية توصلنا إلى:

- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأن العمل في جماعة يساعد على تبادل الأفكار والخبرات وبالتالي يطور مهاراتهم وينمي قدراتهم المعرفية والعقلية، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (24).

- أن اغلب أفراد العينة أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تؤدي إلى إكساب التلميذ مهارة التواصل مع الآخرين وذلك بنسبة 52.94%، من خلال تبادل وجهات النظر المختلفة وتدريب التلاميذ على مهارة الاستماع إلى آراء الآخرين مما يساهم في تنمية اتجاهات وعلاقات إيجابية بغض النظر عن الفروق الفردية بينهم، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (25).
- أن أغلب أفراد العينة يرون أن طريقة التعلم التعاوني تساهم في تعزيز المشاركة بين التلاميذ وهذا راجع إلى تكريس روح التعاون والعمل الجماعي بين أعضاء الجماعة، مما يؤدي إلى تنمية التواصل والتفاعل فيما بينهم ويطور الاعتماد المتبادل الإيجابي بينهم والذي يدفعهم إلى المثابرة والمواظبة داخل المجموعة وتحقيق أهدافهم المشتركة، و وهذا ما أكدته نتائج الجدولين رقم (26) و(27).
- أن أغلب المبحوثين أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تطور القدرة على اتخاذ القرارات وذلك بنسبة 75%، وهذا راجع إلى تنمية المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرارات المشتركة والاستجابة لآراء أعضاء المجموعة وذلك من أجل القدرة التوفيق بين وجهات النظر المختلفة، وهذا ما يؤكده الجدول رقم (28).
- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأن العمل الجماعي داخل القسم ينمي قدراتهم أكثر من العمل الفردي وذلك بنسبة 72.05%، وهذا راجع إلى مساعدة التلاميذ لبعضهم البعض وتبادل المعارف والخبرات والالتزام بآداب الإصغاء والحوار وتقبل نقد الآخرين، مما يؤدي إلى كسر الروتين وخلق جو من الحيوية والنشاط داخل الحجرة الصفية، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (29).

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

يتم التعرض في هذه المرحلة إلى نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى التلاميذ أو إحدى المتغيرات ومدى توافقها واختلافها مع نتائج دراستنا الحالية:

1- بالنسبة لدراسة حليمة قادري:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن عملية التعلم والتعليم بحاجة إلى تفاعل الأستاذ مع تلاميذه والتفاعل الصفي الفعال يعتمد على نقل الأفكار واستقبال التعليمات والدروس والخبرات، فالتفاعل الإيجابي يتطلب أن يكون فيه كل من التلميذ والأستاذ نشطين داخل غرفة الصف وبالتالي تتشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة الحالية، فطرق التدريس لا بد أن تكون مناسبة من أجل تحقيق التفاعل الصفي، ومن

خلال النتائج التي توصلنا إليها كل من طريقة الإلقاء وطريقة المناقشة تعد من الطرق الفعالة في المجال التربوي حيث تهدف إلى خلق جو من النشاط داخل الحجرة الصفية، وكذلك تطوير آراء وأفكار التلاميذ من خلال المشاركة في النقاش وتبادل الآراء الذي يؤدي إلى تحقيق التفاعل الصفي الإيجابي بين التلاميذ والأستاذ.

2- بالنسبة لدراسة " خولة مصطفى الحرباوي":

إن نتائج هذه الدراسة تمثلت في تفوق النمط التشاركي وتفوق مجموعة من المعلمات اللواتي يدرسن بالنمط التشاركي بالنسبة للتفاعل، وبالتالي يوجد توافق بين هذه الدراسة ودراستنا الحالية، حيث أشارت إلى أحد مؤشرات طريقة المناقشة والحوار إذ أن هذه الأخيرة تقوم على الحوار والمشاركة الفعالة ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها فإن طريقة المناقشة والحوار تساهم في فتح أكبر قدر للمشاركة والنقاش وتبادل المعلومات بين الأستاذ والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم وهذا ما يؤدي إلى تحقيق التفاعل الصفي في ضوء النمط التشاركي.

رابعا: النتائج العامة للدراسة

من خلال دراستنا لموضوع " دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" وفي محاولة التحقق من الفرضيات الجزئية تم التوصل إلى النتائج التالية:

1- لقد تحققت الفرضية الأولى وهي أن: "طريقة الإلقاء تساهم في تنمية القدرة على الفهم لدى التلاميذ" وذلك أن أغلبية التلاميذ يفضلون طريقة الإلقاء لأنها تؤدي إلى الاستيعاب الأحسن للدرس كما أن درجة استجابتهم معها درجة متوسطة كون هذه الطريقة تزيد من مستوى التركيز والفهم، ولأن الأستاذ أحدث عليها نوع من التغيير وذلك بالابتعاد قدر الإمكان من التلقين السلبي دون الشرح وجعل التلاميذ يستقبلون المعلومات فقط، بل أصبح يتيح لهم المجال للاستفسار والتفاعل وذلك من خلال إنماء روح المشاركة والحماس لدى التلاميذ، مما يساهم في جعل الحصة أكثر فاعلية ونشاط داخل القسم وكسر الطريقة الروتينية في تقديم الدرس التي تؤدي إلى الشعور بالملل والضيق.

2- لقد تحققت الفرضية الثانية وهي أن: "طريقة المناقشة والحوار تساهم في تنمية القدرات والمهارات اللغوية والاتصالية" ذلك أن أغلبية أفراد العينة يفضلون طريقة المناقشة والحوار كون هذه الطريقة تشجع المتعلمين على التعلم وإكسابهم المعارف والمعلومات وتتيح لهم حرية التفكير وتحفزهم على العمل

والاجتهاد وذلك من خلال طرح الاستفسارات، مما يؤدي إلى توضيح العديد من نقاط الغموض كما تنمي فيهم مهارات الحوار والتفكير والتواصل مع الآخرين ك من أجل تحقيق تفاعل إيجابي داخل الصف.

3- لقد تحققت الفرضية الثالثة وهي أن: "طريقة التعلم التعاوني تساهم في تبادل الخبرات بين المتعلمين أنفسهم"، كون أغلبية التلاميذ أجابوا بأن طريقة التعلم التعاوني تساعدهم على تبادل الأفكار والخبرات وتعزز المشاركة بين التلاميذ وتنمي ثقتهم بأنفسهم، كونها تراعي الفروق الفردية للتلاميذ حسب ما يناسب قدراتهم وميولاتهم مما يزيد من نشاطهم داخل الصف ويكرس روح التعاون والعمل بروح الفريق الواحد من أجل تحقيق تواصل وتفاعل إيجابي بين أعضاء المجموعة.

من خلال النتائج المتوصل إليها يمكن القول أن الفرضية الرئيسية تحققت أي أن طرق التدريس تساهم في تحقيق التفاعل الصفي لدى التلاميذ.

خامسا: التوصيات والاقتراحات:

- الابتعاد عن الطرق التقليدية واستخدام الطرق الحديثة التي تزيد من تحقيق التفاعل الصفي.
- استخدام الطرائق كالمناقشة والتعلم التعاوني فهي تزيد من الحيوية والتحفيز في الصف الدراسي مما يساهم في زيادة التفاعل الصفي.
- ضرورة استعانة الأساتذة بمستشارة التوجيه وذلك لمساعدتهم على معرفة خصائص التلاميذ في كل مرحلة وذلك لمعرفة كيفية التعامل معهم، وكيفية اختيار طريقة التدريس المناسبة لهم.
- ضرورة إشراك الأستاذ لجميع التلاميذ في كل الأنشطة التعليمية وذلك للوصول إلى الأهداف المنشودة.
- ضرورة التنويع في استخدام طرائق التدريس وهذا لتجنب شعور التلميذ بالملل داخل الحجرة الصفية.
- توفير القاعات الدراسية الملائمة والكافية التي تساعد على تقديم الأستاذ لدروسه بالطرائق التدريسية الحديثة.
- توفير الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة داخل القاعات الدراسية.

خلاصة :

تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض وتحليل النتائج وتفسيرها واستخلاص النتائج العامة للدراسة وتحليل النتائج في ضوء الفرضيات ومناقشتها هذا ما ساعدنا للوصول إلى النتائج العامة للدراسة وتقديم جملة من الاقتراحات اعتمادا على ما توصلنا إليه.

الخاتمـــة

لقد حاولنا أن نحقق الهدف من هذه الدراسة والمتمثل في معرفة دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث تحتل طرق التدريس مكانة هامة في العملية التعليمية باعتبارها نظام متكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها الأستاذ بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة، أي أن التدريس عبارة عن نشاط هادف يسعى إلى إحداث تأثير في شخصية التلاميذ، أو تعديل سلوكهم تعديلا يساعدهم على النمو المتوازن والمتكامل، وعلى الأستاذ أن يمتلك القدرة على تنظيم الحصص الدراسية وتحديد مستوى التلاميذ واختيار طرائق التدريس الحديثة والمناسبة لقدرات التلاميذ، وأن يكون ذو خبرة ومعرفة مسبقة لما سيقوم به من أساليب وأنشطة، واستخدام أدوات و وسائل تعليمية من أجل نجاح العملية التعليمية خاصة التي تجعله في تواصل دائم مع تلاميذه، وذلك من خلال فتح لهم المجال للمشاركة والحوار وتبادل الأفكار مما يؤدى إلى خلق تواصل وتفاعل الإيجابي بينهم بما يضمن إشباع حاجات التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم، وزيادة الثقة بأنفسهم وتعزيز روح المشاركة والانتماء إلى الجماعة والوصول إلى تحقيق الذات.

ونظرا لتعدد طرق التدريس ركزنا في دراستنا هذه على ثلاث طرق رئيسية وهي طريقة المناقشة وطريقة التعلم التعاوني التي تعتبر من الطرق الأكثر شيوعا وإتباعا من طرف الأستاذ لأنها الأقرب إلى التحفيز على التفاعل.

ومن خلال الدراسة النظرية والنتائج الميدانية المتوصل إليها والتي حققت فرضيات البحث ليتضح لنا أن لطرق التدريس دور في تحقيق التفاعل لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

أولا: المصادر

القرآن الكريم: سورة الصف، الآية 4.

ثانيا: المراجع

الكتب:

1. ابراهيم الحارثي: تدريس العلوم وحل المشكلات (النظرية والتطبيق) ،مطبعة الشرق للنشر، الرياض،د ط، 2003.
2. أبو نمرة ومحمد خميس: إدارة الصفوف وتنظيمها، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2001.
3. أحمد بن مرسي: مناهج البحث في علوم الإعلام والاتصال، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، د س.
4. أحمد جميل عايش: أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، ط1، 2008.
5. أمال نجاتي عياش وآخرون: طرق التدريس للدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية ، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان 2006.
6. إيمان السمرائي، عامر قنديلجي: البحث العلمي الكمي والنوعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، د ط ، 2009.
7. إيمان محمد عمر: طرق التدريس، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، ط1، 2010.
8. باسم الصرايرة وآخرون: استراتجيات التعلم والتعليم، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
9. بسام القضاة وميسون الدويري: دليل التربية العملية– معلم صف– دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.
10. بطرس حافظ بطرس: طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دب، د ط، 2007.
11. توفيق أحمد مرعي، محمد أحمد الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، ط1، 2002.

12. توفيق أحمد مرغي ومحمد محمود الحيلة: طرائق التدريس العامة، دار المسيرة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.

13. جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي: مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.

14. جريس كرياكو: التعلم الفعال بين النظرية والتطبيق، ترجمة وليد العمري، دار العين، الإمارات العربية، ط1، 2005.

15. جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: الإدارة المدرسية والصفية، دار الجامعة الجدية، الإزرابطة، 2008.

16. جودة عزة عبد الهادي: الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

17. حسن الجيلاني ، سلاطنة قاسم: أسس البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009.

18. حسن حسين زيتوني، كمال زيتون: التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتب، القاهرة، دط، 2003.

19. حسن شحاته: استراتجية التعليم والتعلم الحديث وصناعة العقل العربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة ، ط3، 2012.

20. حسن عبد الله ركوان: أصول البحث العلمي، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، دط، 2006.

21. حسين علي سلامة: اتجاهات حديثة في تدريس الرياضيات، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005.

22. حمادنة محمد وآخرون: مفاهيم التدريس في العصر الحديث للطرائق أساليب استراتجيات، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، 2012.

23. خالد محمد أبو شعيرة: التربية المهنية الفاعلة ومعلم الصف، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

24. خليل إبراهيم شبل وآخرون: أساليب التدريس، دار المنهج للنشر والتوزيع، عمان ،د ط، د س.

25. خليل ابراهيم شبير وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، ط1، 2014.

26.رافدة الحريري: طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان، ط1، 2010.

27.ربحي مصطفى عليان ، عثمان محمد غنيم: مناهج وأساليب البحث العلمي (النظرية والتطبيق)، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.

28.ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر: الانضباط التعاوني، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2008.

29.رشراش أنيس عبد الخالق ، أمال أبو دياب عبد الخالق: طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2007.

30.رشيد زرواتي: منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية– أسس علمية وتدريبات–، دار الكتاب الحديث، الجزائر، ط3، 2004.

31.رشيد لبيب ،جابر عبد الحميد: الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، د ب، د ط، 1983.

32.رفعت محمود بهجات محمد: التعلم الاستراتجي مدخل لحفز التفكير العلمي، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

33.رمضان القدافي: نظريات التعليم والتعلم، الدار الكتاب ، طرابلس، د ط ، د س.

34.زكريا إسماعيل أبو ضبعان: إعادة تأهيل المعلمين (الأسس التربوية والنفسية) ، دار الفكر، عمان، ط1، 2009.

35.زيد منير سليمان: الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، دار البداية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2012.

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

37.سحر أمين كاتون: طرق تدريس الجغرافيا، دار دجلة، عمان، ط1، 2009.

38.سركز العيلي ، ناجي خليل : نظريات التعلم، دار الكتب الوطنية ، عمان، دط، 1993.

39.سعدية شكري علي عبد الفتاح: الإستراتجيات في تدريس علم النفس، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015.

40.سليم إبراهيم الحزرجي: أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع، ، الأردن، ط1، 2011.

41. السيد محمد شعلان ، فاطمة سامي ناجي: أساليب التدريس لطفل الروضة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دط، 2010.

42. شاهين عبد الحميد، حسن عبد الحميد : إستراتجية التدريس المتقدمة وإستراتجية التعليم وأنماطه، دار كلية التربية للنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية، مصر، ط1، 2010.

43. شبل بدران: أس التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1،2005.

44. صالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، القاهرة، دط، 1972، ص ص92، 39.

45. صالح محمد علي أبو جاد: علم النفس التربوي ، دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2008.

46. صفا محمد الغزالي، توفيق أحمد مرعي: الحداثة في العملية التربوية، دار الثقافة ، عمان، د ط، 2010.

47. صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة الجزائر، 2004.

48. عادل أبو العز سلامة وآخرون: طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2009.

49. عاطف عدلي فهمي: تنظيم بيئة تعلم الطفل، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2007.

50. عايش زيتون: أساليب تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، د ب، ط1، 2008.

51. عبد الحفيظ جابر: الوسائل التعليمية والمنهج ، دار الفكر للنشر والتوزيع، د ب ، د ط ، 2006.

52. عبد الحميد قايدي: رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1981.

53. عبد الحميد نشواتي: علم النفس التربوي، دار الفرقان للنشر، الأردن، ط1، 1991.

54. عبد الرحمان الخطيب: أساسيات طرق التدريس، منشورات الجامعة المفتوحة، ط2، 1997.

55. عبد الرحمان عبد الهاشمي، علي طه حسين: استراتجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

56. عبد الرحمن السفاسفة: إدارة التعليم والتعلم الصفي، دار يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004

57. عبد السلام مصطفى عبد السلام: أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة ، مصر، ط2، 2007.

58. عبد اللطيف الفاربي ومحمد آيت موحي: القيم والمواقف – بيداغوجيا لمجال النفسي مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم– سلسلة علوم التربية، المغرب، د ط، د س.

59. عبد اللطيف بن حسين فرج: طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، د ط، 2005.

60. عبد الله بن خميس أبو سعيدي والبلوشي سليمان بن محمد، طرائق تدريس العلوم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، د ط، 2009.

61. عبد الله خطابية: تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، د ط ،2005.

62. عدنان يوسف العتوم: علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق) ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان،د ط، 2004.

63. العربي فرحاتي: أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط، 2010.

64. عفاف عثمان مصطفى: استراتجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2014.

65. علي أحمد مدكور: طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة والتوزيع والطباعة ، الأردن، ط1، 2007.

66. علي تعوينات: البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم التعلم، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، د.ط، 2009.

67. علي غربي: أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، دار الفائز للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط2، 2009.

68. عماد عبد الرحيم الزغلول: نظريات التعلم، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2010.

69. عماد عبد الرحيم زغلول، شاكر عقلة المحاميد: سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

70. فاتن محمد عزازي: تطوير التعليم الثانوي بين الواقع وتحديات المستقبل، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، ط1، 2008.

71. فخري رشيد خضر: طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، د ط، 2006.

72. فريال محمد أبو عواد، محمد بكر نوفل: البحث الإجرائي، دار المسيرة، عمان، د ط، 2012.

73. فهد خليل زايد: التعلم التعاوني وبرامج وعلاجي قائم على إستراتجية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان،د ط، 2007.

74. فؤاد سليمان قلادة: الأساسيات في تدريس العلوم، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 2004.

75. كامل محمد المغربي: أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، دار الثقافة للنشر ،الأردن، د ط، 2009.

76. ماجدة الخطابية، أحمد الطويسي وآخرون: التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004.

77. مجدي عزيز ابراهيم: التدريس الإبداعي وتعلم تفكيري، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2005.

78. محسن علي عطية: الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر ، عمان،د ط، 2007،.

79. محسن علي عطية: المناهج الحديثة وطرائق التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

80. محمد إبراهيم قطاري: طرق التدريس في الدراسات الاجتماعية، دار الفكر للنشر والتوزيع، د ب، ط1، 2007.

81. محمد أيد حمدان: كتابة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.

82. محمد حسن فارعة: المعلم وإدارة الفصل، مؤسسة الخليج العربي، د ب، د ط، 1984.

83. محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: أساسيات علم النفس التربوي- النظرية والتطبيق-، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، 2006.

84. محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة: المعلم الجديد دليل المعلم في الغدارة الصفية الفعالة، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، 2006،.

85. محمد قاسم: المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية المفتوحة ،طرابلس، ط1، 2004.

86. محمد محمود الحيلة: مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص2009.

87.محمد محمود الدنيبات ، عمار بوحوش: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4، 2007.

88.محمد مزيان وآخرون: قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994.

89.محمود داوود الربيعي: استراتجيات التعلم التعاوني ، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2011.

90.مروان أبو جويح: المناهج التربوية المعاصرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان،د ط، 2006.

91.مروان عبد المجيد إبراهيم: أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000.

92.مصطفى دعمس: الاستراتجيات الحديثة تدريس العلوم العامة، دار عيداء للنشر والتوزيع، الأردن، د ط، 2007.

93.مصطفى نمر وآخرون: استراتجيات تدريس العلوم والرياضيات، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان ، ط1 2010.

94.منى خليل عمر: مناهج البحث في علم الاجتماع، دار الشروق، عمان، دط، 2004.

95.موريس انجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2004.

96.نادر فهمي الزيود : صالح دياب هندي وآخرون: التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للطباعة والنشر، ط4، 1999.

97.نبيل عبد الهادي وآخرون: التفاعل الصفي، سياساته، تطبيقاته، مهاراته، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

98.نبيل عبد الهادي: مقدمة في علم الاجتماع التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

99.نعيم حبيب جعنيني: علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

100. هشام يعقوب مريزق: أساليب تدرس العلوم، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

101.وهيب مجيد الكبسي، صالح حسن الداهري: المدخل إلى علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع والطباعة ، د ب، ط1، 2000.

102. يحي محمد نبهان: الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري، الأردن، 2008.

103. يوسف قطامي: المرجع في تعليم التفكير، دار الفكر للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2014.

104. يوسف قطامي، نافية قطامي: سيكولوجية التدريس ، دار الشروق والتوزيع، عمان، 2001.

المعاجم والقواميس

1. أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2003.

2. أحمد زكي: معجم المصطلحات الاجتماعية، مكتبة لبنان، 1993

3. جرجس ميشال جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2005.

4. حسين شحاتة وزينب النجار: معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية، اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

5. عاطف غيث، قاموس علم اجتماع التربية شرح لكل المصطلحات الاجتماعية، ترجمة إبراهيم جابر، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، 2012.

6. فاروق مداس: قاموس مصطلحات علم الاجتماع، دار مدني، 2003.

7. مجاني للطلاب: دار مجاني، لبنان، ط5، 2001.

8. محمد السيد علي: موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن، ط1، 2011.

9. محمد حمدان: معجم مصطلحات التربية والتعليم عربي- انجليزي- دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2006.

10. المنجد في اللغة والإعلام، دار المشرق، بيروت، ط3، 1986.

11. نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المختصين: معجم العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1975.

12. هبة محمود عبد الحميد: معجم المصطلحات التربية وعلم النفس، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، 2009.

المنشورات والمجلات

1. جابر نصر الدين: واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات الغربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد1.

2. عبد الكريم رحيم ومحسن المكصوصي: تقويم مهارات إدارة الصف وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ، مجلة الآداب الرصافة، العدد 107، ط3.

3. ليلى سهل: واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلة الخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد10-2014...

4. المذكرات والرسائل الجامعية

1. بن سبي لبنى: واقع التقويم في التعليم الإبتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستر في علوم التربية، قسنطينة، 2008.

الملاحـــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد الصديق بن يحي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

استمارة بعنوان:

دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بثانوية كعولة تونس –جيجل–

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

في إطار إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر علم اجتماع التربية، نلتمس منكم الإجابة على أسئلة هذا الاستبيان بكل موضوعية، ونعدكم بأن المعلومات التي تقدمونها لا ستستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وتقبلوا منا جزيل الشكر وفائق الاحترام.

ملاحظة: يرجى وضع علامة (×) في المكان المناسب للإجابة عن الأسئلة.

شكرا على حسن تعاونكم معنا، وتقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

إعداد الطالبتين: **إشراف الأستاذة:**

– بوثابت نادية د/ بودريوة فوزية

– بن عليلش فطيمة

السنة الجامعية: 2021/2020

المحور الأول: البيانات الشخصية للمبحوثين

1- الجنس: - ذكر ☐ - أنثى ☐

2- السن: - [15إلى أقل من 17[☐ - [17إلى أقل من 19[☐ - [19إلى أقل من 21[

3- المستوى الدراسي: - الأولى ثانوي ☐ - الثانية ثانوي ☐ - الثالثة ثانوي ☐

4- الشعبة: - جدع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐ - جدع مشترك آداب ☐

- علوم تجريبية ☐ - آداب وفلسفة ☐ - تسيير واقتصاد ☐

- رياضيات ☐ - لغات أجنبية ☐ - تقني رياضي ☐

المحور الثاني: تساهم طريقة الإلقاء في تنمية القدرة على الفهم لدى التلاميذ

5- هل تفضل طريقة الإلقاء؟

- نعم ☐ - لا ☐

6- هل طريقة إلقاء الأستاذ تؤدي إلى الاستيعاب الأحسن للدرس؟

- نعم ☐ - لا ☐

7- هل تساهم طريقة الإلقاء في إنماء روح المشاركة والحماس داخل القسم؟

- نعم ☐ - لا ☐

8- ماهي درجة استجابتك مع طريقة الإلقاء؟

- درجة كبيرة ☐ - درجة متوسطة ☐ - درجة صغيرة ☐

9- أثناء تقديم الدرس من طرف الأستاذ هل يقوم بـ؟

- العرض المقروء ☐ - العرض الحر ☐ - الإلقاء باستخدام قصاصة ☐

10- هل أنت راض على المعلومات التي تكتبها من خلال طريقة الإلقاء؟

- نعم ☐ - لا ☐

11- هل تؤدي طريقة الإلقاء إلى:

- الشعور بالملل والضيق ☐

- حدوث الفوضى ☐

- عدم الاهتمام بالدرس ☐

12- هل يزيد أسلوب الإلقاء من مستوى تركيزك وفهمك؟

- نعم ☐ - لا ☐

13- في اعتقادك هل تنمي طريقة الإلقاء عند التلميذ صفة الاعتماد والاتكال على الأستاذ داخل القسم؟

- نعم ☐ - لا ☐

المحور الثالث: تساهم طريقة المناقشة والحوار في تنمية القدرات والمهارات اللغوية والاتصالية

14- هل تفضل طريقة المناقشة والحوار في سير الدرس؟

- نعم ☐ - لا ☐

15- هل يتيح الأستاذ فرصة المشاركة لجميع التلاميذ داخل الحجرة الصفية؟

- نعم ☐ - لا ☐

16- هل تعزز هذه الطريقة انتباهك وتركيزك أثناء الدرس؟

- نعم ☐ - لا ☐

17- حسب رأيك، هل تساهم طريقة المناقشة والحوار في:

- تنمية المعارف والمعلومات ☐

- إعطائك الفرصة للتعبير عن أفكارك وآرائك ☐

- توضيح العديد من نقاط الغموض ☐

- تحسين مفرداتك اللغوية ☐

- أخرى تذكر:.....

18- ما غايتك من المشاركة في النقاش أثناء الدرس؟

- الحصول على نقطة إضافية ☐

- التنافس مع الزملاء ☐

- فتح باب للنقاش ☐

- كسب رضا الأستاذ ☐

- أخرى تذكر:.....

19- كيف تساهم في إثراء النقاش داخل الصف؟

- التحضير المسبق للدرس ☐

- الإجابة بانتظام ☐

- الهدوء والاستماع للزملاء ☐

- احترام الأستاذ وعدم التشويش عليه أثناء النقاش ☐

20- هل يشجعك الأستاذ باستمرار على التحاور وإبداء الرأي مما يزيد من استيعابك للدرس؟

- نعم ☐ - لا ☐

21- هل تمنحك طريقة المناقشة والحوار علاقة جيدة مع الأستاذ؟

- نعم ☐ - لا ☐

22- حسب رأيك هل تؤدي طريقة المناقشة والحوار إلى:

- كسر الجمود ☐ - دفع الملل ☐ - إثارة الدافعية للتعلم ☐

23- هل يحرص الأستاذ على عدم توبيخ التلاميذ اللذين لا يستطيعون التعبير عن آرائهم بشكل صحيح؟

- نعم ☐ - لا ☐

المحور الرابع: تساهم طريقة التعلم التعاوني في تبادل الخبرات بين المتعلمين أنفسهم

24- هل العمل في جماعة يساعدك على:

- الالتزام بآداب الإصغاء والاحترام ☐ - تبادل الأفكار والخبرات ☐

- تقبل نقد الآخرين ☐ - التعود على العمل الجماعي ☐

25- هل تؤدي طريقة التعلم التعاوني إلى إكساب التلميذ:

- مهارة التعلم الذاتي ☐

- مهارة تعليم الآخرين ☐

- مهارة التواصل مع الآخرين ☐

26- هل تساهم طريقة التعلم التعاوني في:

- تعزيز المشاركة بين التلاميذ ☐ - غرس روح التنافس الشريف بين التلاميذ ☐

27- هل يدفع التشجيع المتبادل بين التلاميذ إلى المثابرة والمواظبة في حل الأنشطة الصفية؟

- نعم ☐ - لا ☐

28- هل تضمن طريقة التعلم التعاوني للتلاميذ:

- تطوير القدرة على اتخاذ القرارات ☐ - مجابهة المشكلات التي تصادفهم ☐

29- هل العمل الجماعي داخل القسم ينمي قدراتك أكثر من العمل الفردي؟

- نعم ☐ - لا ☐

قائمة المحكمين

د. بولعشب حكيمة	جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل–
د. بوعموشة نعيم	جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل
د. بواب رضوان	جامعة محمد الصديق بن يحي –جيجل

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

جيجل في:.....جيجل.....

إلى السيد(ة)/..مدير.....ناحية.....تاكسنة.....

الموضوع: طلب تسهيلات

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم طالبين منكم تقديم ما أمكن من تسهيلات و عون للطلبة الآتية أسماؤهم، و هذا قصد إجراء تربصات ميدانية في إطار إعداد بحوث جامعية في علم الاجتماع:

(ليسانس) تخصص:.علم إجتماع..... (ماستر) تخصص : .علم اجتماع التربية

أسماء الطلبة:

01- بوتابت نادية.....
02- بن علية منيرة.....
03- .....
04- .....
05- .....

في الأخير تقبلوا منا سيادتكم فائق التقدير و الاحترام

اسم ولقب الأستاذ(ة)المشرف:.ح.حورية.....
إمضـــاء الأستـاذ(ة):.....

علم اجتماع
رئيس القسم
بوقلمون داود

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

حيث انطلقت من السؤال الرئيسي الذي مفاده: كيف تساهم طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟ وتفرعت منه الأسئلة التالية:

- هل تساهم طريقة الإلقاء في تنمية القدرة على الفهم لدى التلاميذ؟.
- هل تساهم طريقة المناقشة والحوار في تنمية القدرات والمهارات اللغوية والاتصالية؟.
- هل تساهم طريقة التعلم التعاوني في تبادل الخبرات بين المتعلمين أنفسهم؟.

وللإجابة عن التساؤل الرئيسي قمنا بصياغة الفرضية الرئيسية التي مفادها: تساهم طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

وانطلاقا من التساؤلات الفرعية المطروحة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

- تساهم طريقة الإلقاء في تنمية القدرة على الفهم لدى التلاميذ.
- تساهم طريقة المناقشة و الحوار في تنمية القدرات والمهارات اللغوية والاتصالية.
- تساهم طريقة التعلم التعاوني في تبادل الخبرات بين المتعلمين أنفسهم.

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وقمنا بتحديد عينة والتي بلغت 68 تلميذ في المرحلة الثانوية بثانوية كعولة تونس– جيجل – خلال الموسم الدراسي 2020–2021 وقد اعتمدنا على أداة الاستمارة التي تألفت 29 سؤال وبعد التأكد من ثباتها قمنا بتطبيقها ومن ثم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام التكرارات البسيطة والنسب المئوية وقد خرجت الدراسة بنتائج التالية:

- تساهم طريقة الإلقاء في تنمية القدرة على الفهم لدى التلاميذ.
- تساهم طريقة المناقشة والحوار في تنمية القدرات والمهارات اللغوية والاتصالية.
- تساهم طريقة التعلم التعاوني في تبادل الخبرات بين المتعلمين أنفسهم.

Summary of the study

The aim of the study was to uncover the role of teaching methods in achieving class interaction among secondary school pupils.

It came from the main question: How do teaching methods contribute to class interaction in secondary school students? The following questions came from him:
- Does the method of delivery contribute to the development of understanding among pupils?

- Does the mode of discussion and dialogue contribute to the development of linguistic and logistical capacities and skills?

- Does the method of collaborative learning contribute to the exchange of experiences among the learners themselves?

To answer the main question, we formulated the main premise: Teaching methods contribute to class interaction among secondary school pupils
On the basis of the sub-questions raised, we formulated the following hypotheses:
The method of delivery contributes to the development of understanding among pupils.
The method of discussion and dialogue contributes to the development of language and communication capacities and skills.

The method of collaborative learning contributes to the exchange of experiences among the learners themselves.

In the course of the 2020-2021 school season, we relied on the form tool, which consisted of 29 questions. After confirming its persistence, we applied it and then applied statistical treatments using simple iterations and percentages. The study produced the following results:

• The method of dumping contributes to the development of understanding among pupils.

• The mode of discussion and dialogue contributes to the development of language and communication capacities and skills.

• The collaborative learning method contributes to the exchange of experiences among the learners themselves.