وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى –جيجل–

كلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع

مذكرة بعنوان:

طرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط

دراسة ميدانية بمتوسطة "عبادو عبد الكمال –جيجل–"

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربية

إعداد الطالبتين:

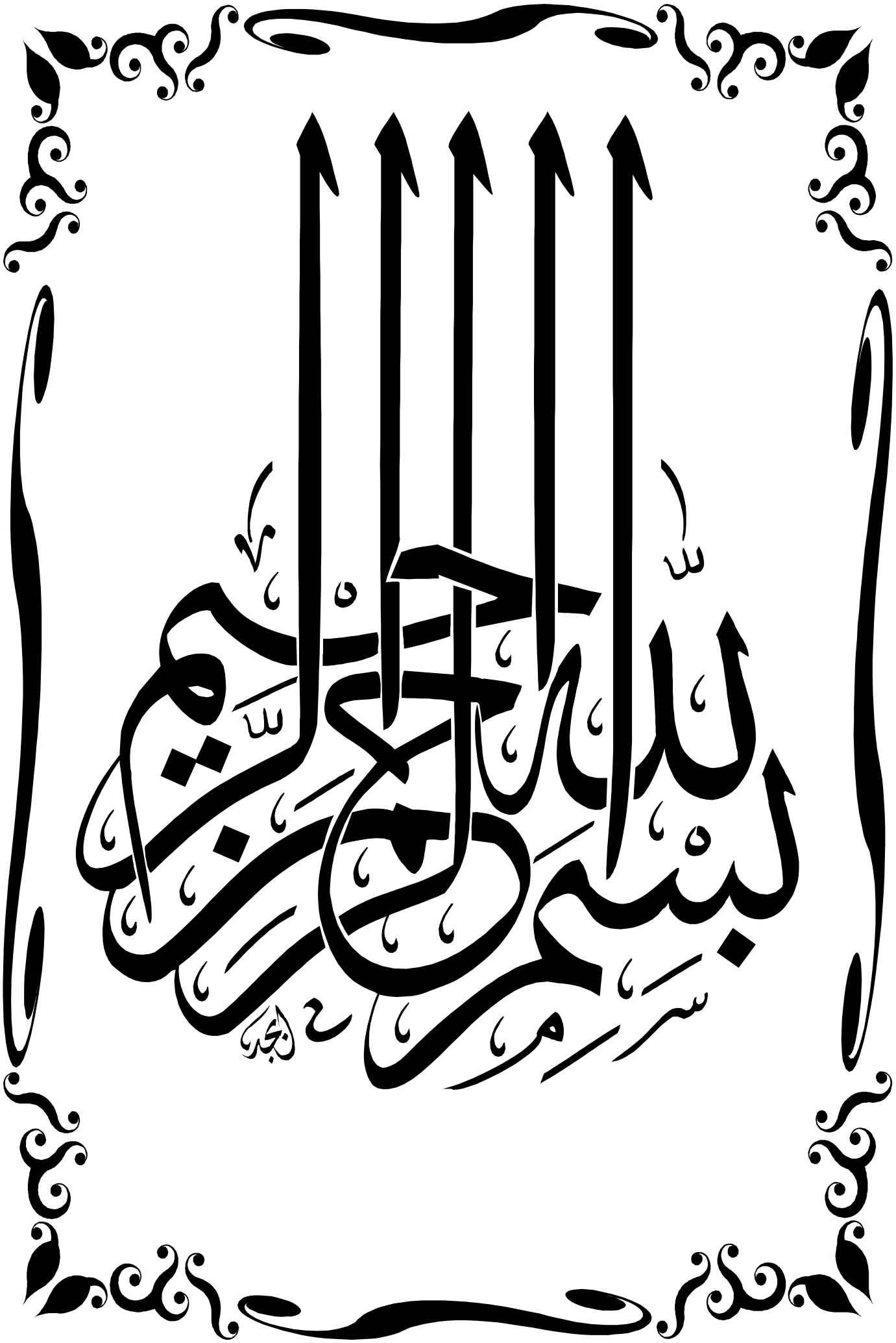
–عريض اعتدال.

–يحياوي هدى.

الأستاذة المشرفة:

–مزهود نوال.

السنة الجامعية: 2017–2018


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

اللهم لك الحمد و الشكر كما ينبغي وجهك وعظيم سلطانك ياحي ياقيوم على نعمة العلم التي أنعمت بها علينا حقا مفروضا على كافة عبادك.

" قم للمعلم وفه التبجيل كاد المعلم أن يكون رسولا "وبهذا القول نتقدم بعظيم الشكر و التقدير والامتنان للأستاذة "**مزهود نوال**" المشرفة على هذه المذكرة وعلى المجهودات و المساعدات التي قدمتها لنا من خلال الملاحظات والتوجيهات القيمة ,وفقك الله وأبقاك ذخرا وفخرا لطلبة العلم.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى كافة المعلمين والأساتذة من الابتدائي إلى الجامعي, لكم منا خالص التقدير و العرفان إلى يوم الدين

كما نتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ "بوربيع جمال" جزاه الله خيرا على كل التوجيهات التي قدمها لنا.

وإلى مدير وأساتذة متوسطة "عبادو عبد الكمال" التي كانت ميدان دراستنا التطبيقية، لكم منا أسمى عبارات التقدير و الإحترام على كل ما قدمتموه لنا

كما نتقدم بالشكر إلى كل من مدنا بيد العون و ساعدنا في إنجاز هذا العمل سواء من قريب أو من بعيد .

اعتدال وهدى

فهرس الدراسة

الموضوع	الصفحة
فهرس الدراسة	02
فهرس الجداول	06
فهرس الأشكال	08
مقدمة	11
الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للدراسة	
تمهيد.	14
أولا: إشكالية الدراسة	15
ثانيا: فرضيات الدراسة	17
ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة	18
رابعا: أهداف الدراسة	19
خامسا: أهمية الدراسة	19
سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة	19
سابعا: الدراسات السابقة	31
خلاصة	37
الفصل الثاني: طرق التدريس في العملية التعليمية	
تمهيد	39
أولا: نشأة طرق التدريس	40
ثانيا: النظريات المفسرة لطرائق التدريس	44
ثالثا: أهمية طرق التدريس	48
رابعا: أهداف طرق التدريس	49
خامسا: مواصفات طريقة التدريس الجيدة	49
سادسا: أنواع طرق التدريس	50
سابعا: معايير اختيار طرق التدريس	73

ثامنا: العوامل المؤثرة في طرق التدريس	74
تاسعا: طرق التدريس لدى بعض علماء التربية	75
خلاصة	76
الفصل الثالث: التفاعل الصفي في التعليم.	
تمهيد.	78
أولا: النظريات المفسرة للتفاعل الصفي	79
ثانيا: أهمية التفاعل الصفي	84
ثالثا: خصائص التفاعل الصفي	85
رابعا: أشكال التفاعل الصفي	86
خامسا: ركائز التفاعل الصفي	87
سادسا: وظائف التفاعل الصفي	89
سابعا: عوامل التفاعل الصفي	90
ثامنا: أنواع نظم التفاعل الصفي	91
تاسعا: أنماط التفاعل الصفي	93
عاشرا: دور المعلم في تحقيق التفاعل داخل الصف	96
إحدى عشر: معيقات التفاعل الصفي	97
خلاصة	99
الفصل الرابع: تلميذ المرحلة المتوسطة	
تمهيد	101
أولا: مراحل التعليم في المرحلة المتوسطة	102
ثانيا: خصائص تلميذ المرحلة المتوسطة	102
ثالثا: أهداف مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر	104
رابعا: أدوار تلميذ المرحلة المتوسطة	106
مسا: التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط	107
سادسا: مهام أستاذ المرحلة المتوسطة	107

سابعا: شروط التوظيف والترقية في المرحلة المتوسطة	109
ثامنا: شروط القبول في المرحلة المتوسطة	110
خلاصة	111
الجانب التطبيقي للدراسة	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	113
أولا: مجالات الدراسة	114
ثانيا: منهج الدراسة	116
ثالثا: عينة الدراسة	117
رابعا: أدوات جمع البيانات	120
خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات	125
خلاصة	126
الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج	
تمهيد	128
أولا: تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها	129
ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة	149
ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة	152
رابعا: النتائج العامة للدراسة	153
خلاصة	155
خاتمة	157
ملخص الدراسة	159
قائمة المصادر والمراجع	165
قائمة الملاحق	

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1	خطوات طريقة حل المشكلة	56
2	توزيع المتعلمين والأفواج في متوسطة عبادو عبد الكمال –جيجل–	116
3	توزيع أفراد العينة الدراسة حسب الجنس	119
4	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن	119
5	يبين إذا ما أعاد أفراد العينة السنة	120
6	برنامج المقابلات مع أساتذة الرابعة متوسط بمتوسطة "عبادو عبد الكمال"	122
7	إذا كان الأستاذ يتبع طريقة الإلقاء في التدريس ونوع الوسائل التعليمية التي يستخدمها	129
8	إذا كان الأستاذ يتطرق للدرس السابق كتمهيد لبداية الدرس الجديد	130
9	كيفية إلقاء الدرس من طرف الأستاذ	130
10	درجة استجابة أفراد العينة مع طريقة الإلقاء	131
11	إذا كانت طريقة الإلقاء تؤدي إلى حدوث الفوضى داخل الصف وتأثير ذلك على انتباه المتعلمين	132
12	إذا كانت طريقة الإلقاء تساعد أفراد العينة على الفهم	132
13	اذا كانت طريقة الإلقاء تزيد من الرصيد المعرفي لأفراد العينة	133
14	إذا كانت طريقة الإلقاء تنمي في أفراد العينة روح المشاركة والحماس داخل الصف	134
15	إذا كانت طريقة الإلقاء تؤكد في أفراد العينة الإحساس بالثقة في القدرات العقلية	134
16	رأي أفراد العينة في طريقة الإلقاء	135
17	إذا كان الأستاذ يعتمد على طريقة المناقشة لسير الدرس داخل الصف	136
18	إذا كان أفراد العينة يفضلون طريقة المناقشة داخل الصف.	136
19	يوضح الطريقة التي يتم بها اعتماد طريقة المناقشة داخل الصف	137
20	إذا كان الأستاذ يفسح لأفراد العينة المجال للمناقشة والتعبير عن آرائهم	137
21	إذا كانت طريقة المناقشة تقوم بتشتيت الأفكار لدى أفراد العينة	138
22	إذا كان أفراد العينة يعتقدون أن طريقة المناقشة تساهم في خلق التنافس داخل الصف	139
23	إذا كان الأستاذ يتيح فرصة المشاركة لجميع أفراد العينة داخل الصف	139
24	إذا كان أفراد العينة يصغون باهتمام لآراء زملائهم أثناء النقاش	140
25	إذا كانت طريقة المناقشة تساعد أفراد العينة على التفاعل داخل الصف	140
26	إذا كانت طريقة المناقشة تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين والأساتذة	141
27	هدف أفراد العينة من المشاركة في النقاش أثناء الحصة	142

28	اذا كان الأستاذ يوجه في بداية كل درس أسئلة تتعلق بالدروس السابقة	143
29	إذا كان أفراد العينة يعتمدون على المكتسبات القبلية للإجابة على المشكلات المطروحة	143
30	إذا كانت المشكلات المطروحة تثير في أفراد العينة روح البحث والاستطلاع	144
31	إذا كانت المشكلات المطروحة تساعد أفراد العينة على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة	144
32	كيف يتم حل المشكلات المقترحة من طرف الأستاذ داخل الصف	145
33	إذا كان الأستاذ يشجع أفراد العينة على التعبير عن الصعوبات التي تواجههم في حل المشكلة	146
34	إذا كان للمشكلات المقترحة تأثير على دافعية أفراد العينة نحو المشاركة داخل الصف	146
35	إذا كان الأستاذ يفسح المجال لأفراد العينة لتبادل الآراء حول الحل المناسب للمشكلة المقترحة	147
36	إذا كان أفراد العينة يتقبلون انتقادات زملائهم على إجاباتهم داخل الصف	148
38	رأي أفراد العينة في ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تؤدي إلى التفاعل الفعال داخل الصف	149

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	خطوات التعلم الاستقصائي	69
2	يمثل التفاعل من خلال المشاركة وتبادل الأفكار حول موضوع الدرس	89
3	يوضح نمط الاتصال أحادي التجاه	94
4	يوضح نمط الاتصال ثنائي الاتجاه	94
5	يوضح نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه	95
6	يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاهات	96

مـقـدمـة

تعتبر عملية التدريس من أقدم الفعاليات التي عرفها الإنسان في عملية التنشئة الاجتماعية والتربوية، حيث تكونت لدى الإنسان من خلال خبراته مجموعة من الطرائق التدريسية وعلى الرغم من قدم تلك الطرائق لا يمكن اعتبارها عديمة الفعالية، إذ أن التدريس عملية متجددة تعتمد على خبرات الأستاذ وتجاربه وإعداده وتأهيله وإبداعه باعتباره الركن الأساسي في تطبيق طرق التدريس في العملية التعليمية، ويمكن لأي طريقة تدريسية أن تكون ذات فعالية في موقف تعليمي تعلمي معين وغير فعالة في موقف أخر ولكن ما يمكن أن يقال في هذا المجال أنه ثمة طرائق حديثة قد تطورت في الآونة الأخيرة لتكون في متناول الأستاذ لاختيار ما يناسب منها للموقف التعليمي.

ولعل ما يحتاجه الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي هو حدوث تفاعل بين الأستاذ والمتعلمين، بهدف الارتقاء بشخصية المتعلمين وإكسابهم معارف وقيم واتجاهات تمكنهم من مسايرة عصرهم ليكونوا نافعين لأنفسهم ولمجتمعهم في المستقبل، 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 في غرفة الصف، والأستاذ الناجح أحد العوامل المهمة التي يمكن أن تسهم إسهاما فاعلا ومؤثرا في تحسين العملية التعليمية مما يتيح مناخات تنظم تفاعلات التلاميذ مع أستاذهم ومع بعضهم البعض.

ويعد موضوع التفاعل الصفي من الاستحداثات التربوية الإيجابية التي أسهمت في تخليص الأستاذ من دور الملقن صاحب المعرفة الذي تقع على عاتقه مهمة التعليم، لأنه صاحب السلطة وتغيير النظرة إلى المتعلم وتحويله من متلقي مستجيب ينتظر ما يقدمه له الأستاذ إلى مشارك ومبادر نشط، فالتفاعل يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكاربين المتعلمين، مما يسهم في تطوير مستويات تفكيرهم ويزيد حيويتهم داخل الصف ويمكنهم من الارتقاء باتجاهاتهم نحو الأفضل وبطريقة ايجابية وهذا لا يكون إلا باستخدام طرق تدريسية مناسبة وناجحة.

ومن هذا المنطلق سنحاول أن نتناول في هذه الدراسة موضوع طرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على جانبين الأول نظري والثاني ميداني بمجموع ستة فصول، أربعة منها نظرية وفصلين اثنين للجانب الميداني.

الفصل الأول: جاء بعنوان الإطار المفاهيمي للدراسة والذي تضمن إشكالية الدراسة، فرضياتها، أسباب اختيار موضوع الدراسة، أهدافها، أهميتها، المفاهيم المرتبطة بها، وأخيرا الدراسات السابقة التي تناولت أحد متغيري الدراسة أو كلاهما.

الفصل الثاني: والمعنون بطرق التدريس في العملة التعليمية والذي تضمن نشأة طرق التدريس، النظريات المفسرة لها، أهميتها، أهدافها، مواصفات طريقة التدريس الجيدة، أنواع طرق التدريس، معايير اختيار طرق التدريس، العوامل المؤثرة فيها وأخيرا تناولنا طرق التدريس لدى بعض علماء التربية.

الفصل الثالث: جاء تحت عنوان التفاعل الصفي في التعليم والذي تضمن النظريات المفسرة للتفاعل الصفي، أهميته، أشكاله، ركائزه، وظائفه، عوامله، أنواع نظمه، أنماطه، دور المعلم في تحقيق التفاعل داخل الصف وأخيرا معيقاته.

الفصل الرابع: والمتعلق بتلميذ المرحلة المتوسطة والذي ركزنا فيه على مراحل التعليم في المرحلة المتوسطة، خصائص تلميذ المرحلة المتوسطة، أهداف هذه المرحلة في الجزائر، أدوار تلميذ المرحلة المتوسطة، التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط، مهام أستاذ المرحلة المتوسطة، شروط التوظيف والترقية في التعليم المتوسط وأخيرا شروط القبول في الرحلة المتوسطة.

هذا فيما يتعلق بالفصول النظرية أما الفصلين الميدانيين فقد كانا كما يلي:

الفصل الخامس: والذي جاء بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية تناولنا فيه مجالات الدراسة، منهج الدراسة، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

الفصل السادس: والمتعلق بعرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج والذي قمنا فيه بتفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها، مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة، مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة، النتائج العامة للدراسة.

وفي الأخير قمنا بصياغة خاتمة شاملة عن موضوع دراستنا والمتعلق بطرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي 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:

تكمن أهمية هذا الفصل في اعتباره ممهدا لباقي الفصول المتعلقة بأي دراسة علمية، نهدف من خلاله إلى توضيح أهم ملامح الدراسة والتي تقوم على مسار معين لذلك يجب على الباحث عند انطلاقه في دراسة أي بحث أن يحدد الإطار العام للدراسة، ومن خلال هذا سنتطرق في الإطار العام لدراستنا المعنونة بطرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى إشكالية الدراسة والفرضيات، أسباب اختيار الموضوع وأهدافه وأهميته بالإضافة إلى تحديد مفاهيم هذه الدراسة وعرض بعض الدراسات السابقة التي طرحت حول موضوع دراستنا.

أولا: إشكالية الدراسة.

للتربية دور مهم في حياة المجتمعات والشعوب، فهي عماد التطور والبنيان والازدهار ووسيلة أساسية من وسائل البقاء والاستمرار باعتبارها ضرورة فردية من ضروريات الإنسان فهي تكون شخصيته وتنمي قدراته وثقافته ليكون على تفاعل وتناسق مع المجتمع المحيط به ليسهم فيه بفعالية.

والتربية في مفهومها هي غرس معلومات ومهارات واتجاهات معينة في كل جيل من الأجيال لينشؤوا أسوياء متوازنين قادرين على الاندماج في الحياة الاجتماعية دون مشاكل وعوائق، وليتحقق هذا لا بد من الاهتمام بالتنشئة الاجتماعية للأفراد اهتماما بالغا شكلا ومضمونا، وهذا لأهميتها في تشكيل شخصية الفرد الصالح الفعال فعالية ايجابية في المجتمع.

فالتنشئة الاجتماعية من أدق العمليات وأخطرها في حياة الفرد لأنها الدعامة الأولى التي ترتكز عليها مقومات الشخصية وهي عملية مستمرة لا تقتصر فقط على مرحلة عمرية محددة وإنما تمتد من الطفولة فالمراهقة فالرشد وصولا إلى الشيخوخة، ولهذا فهي عملية حساسة لا يمكن تجاوزها في أي مرحلة ولا يكاد يخلو أي نظام اجتماعي وأي مؤسسة رسمية أو غير رسمية من هذه العملية، ولكنها تختلف من واحدة إلى أخرى بأسلوبها وفي نوع التأثير ومن أبرز مؤسسات التنشئة الاجتماعية نجد، الأسرة، الروضة، المدرسة، جماعة الرفاق، المسجد، وسائل الإعلام والنوادي الرياضية...الخ.

وتعد المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه وغاياته، وهي مؤسسة تربوية نظامية مسؤولة عن توفير بيئة تربوية تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها الجسمية، العقلية، الانفعالية، الاجتماعية، الروحية والأخلاقية على نحو متكامل، كما أنها مؤسسة يتعلم فيها المتعلمون الدروس بمختلف العلوم وتعمل على توجيه العملية التعليمية توجيها صحيحا، وتكون الدراسة بها عبرمراحل وهي المرحلة الابتدائية، المتوسطة والثانوية، وهذا في إطار النظام التعليمي الذي يهتم بتنظيم كافة المؤسسات والهيئات التعليمية ويحرص على وجود تعليم يتميز بالكفاءة والفعالية من خلال الربط بين كافة مكوناته من المدرسين والمتعلمين وغيرها من المكونات الأخرى ضمن بيئة التعلم، لذا نجد علماء الاجتماع وخاصة التربويين منهم يهتمون بالمدرسة وما يحيط بها باعتبارها مجتمعا مصغرا ومظهرا من مظاهر التفاعل الاجتماعي الذي يقوم على الأخذ والعطاء بين عناصر العملية التعليمية كون أن الموقف التعليمي يحتاج إلى مناقشة وحوار وتبادل الآراء وتفاعل وتواصل متبادل بين الأستاذ والمتعلم.

وحتى يتحقق هذا التفاعل والتواصل لا بد من وجود أستاذ كفء وناجح فهو عنصر فاعل في العملية التعليمية في جميع المراحل التعليمية وأحد العوامل المؤثرة في هذه العملية، إذ أنه يلعب دورا حيويا في خلق بيئة تعليمية فعالة لتعزيز كفاءة المتعلم وخلق أفضل المواقف التعليمية التي تعمل على تكوين الدوافع لدى المتعلمين أو استثمار مالديهم من دوافع تحفزهم على التعلم وفهم ما يدرس لهم، إضافة إلى أنه ينظم ويخطط الكيفية التي تعطى فيها المادة الدراسية، وذلك من خلال استخدام الطرق التدريسية المثلى والناجحة.

وطرق التدريس عديدة ومتنوعة، تتنوع تبعا لتنوع الموقف التعليمي، فقد يستخدم الأستاذ في الدرس الواحد أكثر من طريقة بغرض إثراء العملية التعليمية وجعلها أكثر تشويقا، فمنها طريقة الإلقاء، المناقشة، الحوار، طريقة حل المشكلات، طريقة التعلم التعاوني وطريقة المشروعات وغيرها من الطرق التي كانت ولا تزال تحظى بأهمية خاصة ومميزة في عملية التدريس بغية تحقيق الأهداف التعليمية المسطرة مسبقا، لأن العملية التعليمية لا تقتصر على مجرد متعلم ومادة دراسية بل لا بد إلى جانب ذلك من طرق تدريس على المدرس أن يحيط بأسسها وفلسفتها ليتبع الأنجع منها لأن في هذا نجاح للعملية التعليمية ككل، كما لا ننسى دورها الفعال في نماء عقول التلاميذ وتطوير مهاراتهم وإكسابهم معارف وخبرات وزيادة مشاركتهم في النشاطات الصفية المختلفة وأكثر من ذلك مساهمتها في إثارة التفاعل الصفي.

ويعتبر التفاعل الصفي من الركائز المهمة في عملية التدريس ومن أهم العوامل المؤثرة في نجاح أو فشل العملية التعليمية وأحد الآليات التي تعين المدرسة في أداءالوظائف المنوطة بها، ولا يمكن حدوث تعلم بدون تفاعل، حيث أن عمليات التعلم هي عمليات تفاعلية تشاركية تحتاج إلى طرفين أو أكثر، وهذا ما يتبين من خلال النظريات المفسرة للعملية التعليمية في ضوء التفاعل، إذ نجد نظرية العلاقات الإنسانية التي ركزت على دور الأستاذ في إدارة الصف وتوفير جو صفي يسوده سلوك تواصلي تفاعلي بناء بين الأستاذ والمتعلمين والصف الذي لا يسود فيه علاقات التفاعل لا يسمح بتحقيق الأهداف التعليمية، كما نجد النظرية البنائية التفاعلية التي ترى بأن المتعلمين يبنون معرفتهم عندما يكونوا قادرين على التفاعل مع العالم من حولهم ومع غيرهم من الأفراد.[1]

خاصة في ضوء بيداغوجيا الكفاءات التي تجعل من التعليم أكثر واقعية وتبعد المتعلمين عن كل ما هو مجرد وعن الطرق التقليدية التي يكون فيها المتعلم عنصرا سلبيا غير فاعل في العملية، إذ

[1] إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005، ص245.

تستدعي تجنيد موارد ومعارف أدائية لإنجاز مهام تطرح عادة في شكل وضعية مشكلة وفي العادة تكون هذه الوضعيات مفتوحة مما تشجع على العمل الجماعي وبالتالي التفاعل الصفي، حيث تركز بيداغوجيا الكفاءات على المتعلم، فمن منظورها يبني تعلماته بنفسه من خلال المحاكاة ومنه لا بد من تبني طرق حديثة في التدريس التي تولي المتعلم عناية كبيرة وتجعله محور العملية التعليمية، فبيداغوجيا الكفاءات لا تعمل بصفة منفردة وإنما تدمج بيداغوجيات مختلفة كالبيداغوجية الفارقة أي الفروق الفردية، والبيداغوجية التعاونية وبيداغوجيا المشروع وهذه البيداغوجيات النشطة تستدعي التفاعل الصفي الإيجابي.

ومن هذا المنطلق، ومن خلال ما سبق نجد أنفسنا أمام إشكالية قابلة للدراسة فنخلص إلى طرح التساؤل الرئيسي التالي:

- **هل لطرق التدريس دور في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط؟**

وينبثق من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

- **هل تؤدي طريقة الإلقاء إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط؟**
- **هل تؤدي طريقة المناقشة إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط؟**
- **هل تؤدي طريقة حل المشكلات إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط؟**

ثانيا: فرضيات الدراسة.

تعتبر صياغة الفرضيات من أهم المراحل التي لا يستطيع أي باحث الاستغناء عنها، وبالتالي فإن إمكانية دراسة أي موضوع دراسة علمية بطرح إشكالية ومحاولة حلها عن طريق وضع فرضيات باعتبارها حلول محتملة وتعرف الفرضية بأنها: "تفسيرات مقترحة للعلاقة بين متغيرين أحدهما المتغير المستقل (سبب) والأخر المتغير التابع (نتيجة) ".[1]

كذلك تعرف الفرضية العلمية بأنها: "عبارة عن فكرة مبدئية ترتبط بين الظاهرة موضوع الدراسة والعوامل المسببة لها، كما أنها عبارة عن إجابة احتمالية لسؤال مطروح في إشكالية البحث ويخضع للاختبار سواء عن طريق الدراسة النظرية أو عن طريق الدراسة الميدانية".[2]

[1] خالد حامد: **منهج البحث العلمي**، دار ريحانة للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، ط1، 2003، ص120.

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

ومنه جاءت فرضيات دراستنا كالأتي:

1- الفرضية الرئيسية:

- لطرق التدريس دور في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2- الفرضيات الفرعية:

- تؤدي طريقة الإلقاء إلى إثارة التفاعل الصفي لتلميذ السنة الرابعة متوسط.
- تؤدي طريقة المناقشة إلى إثارة التفاعل الصفي لتلميذ السنة الرابعة متوسط.
- تؤدي طريقة حل المشكلات إلى إثارة التفاعل الصفي لتلميذ السنة الرابعة متوسط.

ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة.

من المؤكد أن لكل دراسة اجتماعية أسباب أدت بالباحث إلى الاهتمام بها سواء أسباب ذاتية أو موضوعية ومن بين الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار الموضوع ما يلي:

1- أسباب ذاتية:

أ- الرغبة الذاتية في دراسة موضوع طرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي للتلاميذ خاصة في المرحلة المتوسطة التي تعتبر مرحلة مهمة في حياة الطالب.

ب- محاولة التعرف على العلاقة بين طرق التدريس والتفاعل الصفي.

ج- الاطلاع على طرق التدريس المستعملة من قبل أساتذة التعليم المتوسط.

د-الرغبة في زيادة إثراء الرصيد العلمي والمعرفي بمختلف المعلومات والمعارف حول هذا الموضوع ومحاولة معايشتنا له عن قرب.

هـ- كون هذا الموضوع يرتبط بتخصصنا ويعتبر من بين أهم مواضيع علم اجتماع التربية.

2- أسباب موضوعية:

أ- إبراز أهم طرائق التدريس المتبعة في عملية التدريس والتي لها تأثير على التفاعل الصفي.

ب- الإمكانية الموضوعية لدراسة هذا الموضوع من الناحية العلمية وتطبيق تقنيات البحث العلمي عليها.

ج- القيمة العلمية لهذه الدراسة إذ أن هذا الموضوع يمس المنظومة التربوية بالدرجة الأولى.

رابعا: أهداف الدراسة.

الهدف الرئيسي لدراسة أي موضوع هو التوصل لنتائج تخدم المجتمع وكذا البحث العلمي خاصة في العلوم الاجتماعية التي هي مجال تخصصنا، ومن هذا المنطلق نذكر الأهداف التالية:

أ- إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة ماستر تخصص علم الاجتماع التربية.

ب- معرفة الدور الذي تلعبه طرق التدريس في إثارة التفاعل الصفي للتلاميذ.

ج- إبراز العلاقة الموجودة بين طرق التدريس والتفاعل الصفي.

د-زيادة وعي الأساتذة بأهمية طرق التدريس في استجابة الطلاب للمادة المدروسة وتفاعلهم مع الأستاذ داخل الصف.

هـ- محاولة الإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية.

و-التحقق من الفرضيات في الميدان لجعلها حقائق ونظريات تستخدم لأغراض علمية.

خامسا: أهمية الدراسة.

للبحوث الاجتماعية أهمية كبيرة في إثراء البحث العلمي وإثراء المعارف لدى أفراد المجتمع، ولا يمكن تصور بحث علمي بدون أهمية لذلك جاءت أهمية الموضوع من أهمية المشكلة التي نحن بصدد دراستها.

إذ مما لا شك فيه أن طرائق التدريس تحتل مكانة بارزة ومميزة داخل المؤسسات التربوية لأنها تساعد على إكساب حقائق عن طريق إيصال المعلومات والتي بدورها تساعد على فهم المناهج والمقررات الدراسية لتثير التفاعل داخل الصف، كما تتجلى أهمية هذه الدراسة في اهتمامها بتلاميذ المرحلة المتوسطة باعتبارها مرحلة مهمة لإكساب التلاميذ مختلف المعارف والخبرات والقيم والمهارات.

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة.

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

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

1- الطريقة:

إذ لا تزال العملية التعليمية تسعى إلى تحقيق مزيدا من البحث والتنقيب على أحسن الطرق التعليمية حتى تواكب تدفق المعارف التي تفرزها التكنولوجيا كل يوم لتتوصل إلى أهداف، ولهذا فالطريقة:

لغة: "جمع طرائق، السيرة، الحالة، المذهب، الخط في الشيء".[1]

اصطلاحا: تعددت تعاريف الطريقة ونجد منها:

- "هي جملة الوسائل المستخدمة من أجل غايات تربوية أو هي جهد يبذل من أجل بلوغ غاية".[2]
- كما تعرف الطريقة بأنها: "إعداد للخطوات اللازمة للقيام بعمل من الأعمال فالطريقة عملية تربوية تقتضي سلوك أقرب السبل وأيسرها في عملية التعلم".[3]
- كذلك هي: "كيفية ربط المتعلم بالخبرة التعليمية، أنها مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم وتظهر أثارها على منتج التعلم الذي يحققه المتعلمون".[4]
- كما أنها: "أسلوب يرتضيه كل من المعلم والتلاميذ وبتخطيط تشترك فيه الإدارة المدرسية".[5]

التعريف الإجرائي للطريقة:

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

2- مفهوم التدريس:

إن التوصل لمفهوم محكم أو قاطع للتدريس أمر صعب المنال إذ أن مفهوم التدريس يتطور تبعا لتطور فلسفة المجتمع وأهدافه وتطور التربية وأهدافها وتطور الأدب التربوي والنفسي من خلال تطور الكتاب والأبحاث التربوية والنفسية فقد مر مفهوم التدريس بالكثير من التغيير والتعديل إذ أن التدريس بوصفه نشاطا إنسانيا لا بد أن تتباين فيه الآراء وتختلف فيه وجهات النظر،[6] حيث نجد العديد من التعريفات للتدريس:

---

[1] محمد مقداد وآخرون: **قراءات في طرائق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994، ص69.

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

[3] عبد الحميد محمد الهاشمي: **الإعداد النفسي والتربوي**، مكتبة النهضة، الأردن، دون طبعة، 1965، ص82.

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

[5] زكريا إسماعيل أبو الصبغيات: **إعداد وتأهيل المعلمين –الأسس التربوية والنفسية–**، دار الفكر عمان، ط1، 2009، ص202.

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

لغة: مصدر الفعل "درس" ومعناه علم أي "التعليم".[1]

وقد جاء في القران الكريم درس في عدة آيات:

- ﴿...بما كنتم تعلمون الكتاب وبما منتم تدرسون...﴾ سورة أل عمران الآية 79.[2]
- ﴿...وما آتيناكم من كتب يدرسونها...﴾ سورة سبأ الآية 44.[3]
- ﴿...ألم يؤخذ عليهم ميثاق الكتاب أن لا يقولوا على الله إلا الحق ودرسوا ما فيه...﴾ سورة الأعراف الآية 169.[4]

اصطلاحا:

- "التدريس عملية مقصودة ومخطط لها تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلمأو تلاميذه أو كليهما بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل".[5]

- هو عبارة عن: "محاولة مخطط لها بمساعدة شخص ما لاكتساب أو تغيير بعض المعارف أوالمهارات أو الاتجاهات أو الأفكار".[6]

- كما يعرف التدريس بأنه: "عملية التفاعل بين المعلم وطلابه وهو يعني الأداءات التي يؤديها المعلم أثناء عملية التعليم والتعلم لإحداث التعليم المباشر في أداء الطلبة لتعديل مسار التعليم وتسييره فهو يشمل تزويد الطالب بالمعلومات التي يمكن أن تؤثر في شخصيته تأثيرا عمليا".[7]

- كما أن التدريس: "عملية وضع خطة يتم فيها استخدام عناصر ومتغيرات بيئة المدارس وكذا العلاقات بينها وبين المتغيرات العقلية والوجدانية ونفس حركية للأفراد، بحيث تدفعه إلى التفاعل مع مواقف وظروف معينة".[8]

- وأيضا التدريس هو: "عملية اجتماعية، يتم خلالها نقل مادة التعليم سواء أكانت هذه معلومة أو قيمة أو حركة أو خبرة من مرسل نطلق عليه عادة المعلم إلى مستقبل هو التلميذ".[9]

---

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

[2] القران الكريم، **سورة أل عمران**، الاية79.

[3] القران الكريم، **سورة سبأ**، الاية44.

[4] القران الكريم، **سورة الأعراف**، الآية 169.

[5] عادل أبو العز سلامة: **طرائق التدريس العامة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص24.

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

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

[8] رمضان سالم البخار: **التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص75.

[9] حسن حسين زيتون: **التدريس –رؤية في طبيعة المفهوم–**، عالم الكتب للنشر والتوزيع وطباعة، القاهرة، ط2، 2004، ص26.

التعريف الإجرائي للتدريس:

هو عملية تواصل لغوية مقصودة هادفة يديرها المدرسون في حجرات الدراسة يتم من خلالها تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم إلى ذهن المتعلم.

3- طرق التدريس:

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

- "هي تنمية قدرات المتعلم على المحاكاة والنطق الصحيح واكتساب مهارات الكلام السليم، يفوق الاهتمام بتنمية المهارات العقلية والقدرة على القياس والاستقراء والاستنتاج".[1]

- كما أنها: "الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلةأو تخطيط مشروع أوإثارة لمشكلة أو تهيئة لموقف معين يدعو التلاميذ إلى التساؤلات أو محاولة الاكتشاف أو فرض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات".[2]

- وأيضاهي: "كيفية ربط المتعلم بالخبرة التعليمية".[3]

- كما عرفت في موسوعة المصطلحات التربوية أنها: "مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم وتظهر أثارها على نتاج التعلم الذي يحققه المتعلمون".[4]

- كذلك هي: "مجموعة الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين وهي احد عناصر المنهج".[5]

التعريف الإجرائي لطرق التدريس:

هي: "النهج أو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في نقل وتبسيط المعلومات من المقررات الدراسية إلى أذهان الطلاب ومعالجة النشاط التعليمي ليحقق وصول المعارف إلى طلابه بأيسر السبل".

---

[1] علي احمد مذكور، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2007، ص101.

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

[3] محمد السيد علي: **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، مؤسسة مورس الدولية للنشر، مصر، دون طبعة، 2010، ص129.

[4] محمد السيد علي: **موسوعة المصطلحات التربوية**، مرجع سبق ذكره، ص86.

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

4- مفهوم الدور:

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

- كما يعرف بأنه: "مجموعة القيم والمعايير التي تحدد السلوك المنتظر من شخص معين إسنادا إلى سماته الشخصية وخصائصه الفردية".[2]

- الدور هو: "نموذج يرتكز حول بعض الحقوق والواجبات ويرتبط بوضع محدد للمكانة داخل جماعته أو موقف اجتماعي معين ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة التوقعات التي يعتنقها الآخرون كما يعتنقه الشخص نفسه".[3]

- وعرفه معجم العلوم الاجتماعية بأنه: "وضع اجتماعي ترتبط به مجموعة من الأنشطة التي يعزوا إليها القائم بها".[4]

- و يعرف بأنه: "مجموعة العلاقات الاجتماعية والمعايير السلوكية التي ترتبط بمجموع السلوكيات والأفعال التي يقوم بها الفرد".[5]

التعريف الإجرائي للدور:

- هو: "مجموعة من الأنشطة المرتبطة أو الأطر السلوكية التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة والدور وفق هذه الدراسة يكمن في دور طريقة الأستاذ في التدريس من أجل إحداث التغيرات المرغوبة عند التلاميذ داخل الموقف التعليمي".

5- مفهوم التفاعل:

لغة: تفاعل تفاعلا، تفاعل الشيئان أي كان لهما رد فعل وأثر أحدهما في الأخر وأدفعه إلى تصرف ما.[6]

---

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

[2] سميح أبو مغلي وآخرون: **علم النفس الاجتماعي**، دار اليازوري العلمية، عمان، دون طبعة، 2002، ص128.

[3] فاروق مداس: **مصطلحات علم الاجتماع**، دار مدني للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003، ص120.

[4] نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المختصين: **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دون طبعة، 1975، ص120.

[5] جابر نصر الدين ولوكيا الهاشمي: **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2006، ص114.

[6] **مجاني للطلاب**: دار مجاني، لبنان، ط5، 2001، ص750.

اصطلاحا:

– يشير المصطلح بمعناه العام إلى: "دور متبادل له طابع ديناميكي إلى علاقة بين متغيرين أو أكثر مع ملاحظة أن هذه العلاقة تنطوي على تأثير متبادل بين الأطراف والمتغيرات بمعنى أن قيمة كل متغير تؤثر على قيمة المتغيرات الأخرى".[1]

– التفاعل هو: "علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر بحيث يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الأخر إذا كان فردين، أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين إذا كانوا أكثر من فردين".[2]

– كما يعرف التفاعل بأنه: "رد الفعل المتبادل الشفهي أو غير الشفهي المؤقت أو الغير المؤقت وفق تواتر معين وبموجبه يكون لسلوك المتفاعلين تأثير في بعضهم البعض ويتم هذا التفاعل إما نظام ثنائي حيث يؤثر المعلم في المتعلم أو المتعلم في المعلم أو في نظام أكثر اتساعا حيث يحدد المتعلم مكانه بالنسبة للمجموعة أو لمجموعات فرعية فكل فرد في التفاعل يسعى لتحديد مكان للأخر".[3]

– ويعرف بأنه: "التنبيه والاستجابة المتبادلان للأشخاص في موقف علاقة اجتماعية بحيث فيها يصبح شخصان أو أكثر في اتصال واحتكاك مباشر أو غير مباشر".[4]

التعريف الإجرائي للتفاعل:

– "هو كل عمل مشترك بين فردين أو أكثر بحيث يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الأخر ويشترط في التفاعل التأثير والتأثر بين الأطراف المتفاعلة معا، وحسب هذه الدراسة فالتفاعل يكون بين المعلم والتلاميذ داخل الحجرة الصفية من مناقشة وحوار وتبادل الآراء".

6- مفهوم الصف:

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

---

[1] محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون طبعة، 2006، ص225.

[2] بوبكر بوخريمة: **المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي**، منشورات جامعة باجي مختار، الجزائر، دون طبعة، دون سنة نشر، ص125.

[3] نعيم حبيب جعنيني: **علم الاجتماع التربية –بين النظرية والتطبيق–**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2009، ص283.

[4] احمد يعقوب النور: **علم النفس التربوي**، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 2007، ص295.

[5] مجاني الطلاب، **مرجع سبق ذكره**، ص6.

وفي القران الكريم لقوله تعالى: ﴿إن الله يحب الذين يقاتلون في سبيله صفا كأنهم بنيان مرصوص﴾ سورة الصف الآية 4.[1]

اصطلاحا:

– يعرف الصف بأنه: "الحجرة الصفية التي تضم مجموعة هياكل بيداغوجية لتوفير أجواء دراسية معينة".[2]

– "هو تهيئة الأجواء المناسبة والإمكانات اللازمة وتوظيف قدرات الطلاب وفاعليتهم ونشاطهم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية".[3]

– وأيضا هو: "جماعة من الطلبة يجتمعون معا بانتظام في وقت معين تحت إشراف أستاذ معين".[4]

– كما يعرف الصف بأنه: "عبارة عن نظام اجتماعي مصغر من الممكن تحليله بأشكال متعددة وصلته المشتركة مع المؤسسة المدرسية وبالعلاقات التي يتعهدها هذا النظام مع الخارج وكيفية ارتداد هذه العلاقة إلى الداخل وكذلك بنية العلاقات الفردية الموجودة فيه".[5]

التعريف الإجرائي للصف:

– هو: "ذلك الفصل أو حجرة التدريس يجتمع فيها تلاميذ المرحلة الرابعة متوسط من أجل إجراء العملية التعليمية تحت قيادة أستاذ معين".

7- مفهوم التفاعل الصفي:

يعد التفاعل الصفي عنصرا مهما في العملية التعليمية التعلمية حيث يعكس العمق والحيوية التي تكتسبها المعلومات والخبرات المنقولة للمتعلم ويعكس المدى البعيد لأثر المتربي استيعابا وتطبيقا، وقد تعددت تعاريف التفاعل الصفي ومن أبرزها نجد:

– يعرف بأنه: "شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد أو مجموعات مع معلميهم أو فيما بينهم تشكل نوعا من نظام اجتماعي تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة ويدرك فيه كل

---

[1] القران الكريم: **سورة الصف**، الاية4.

[2] جميلة صليبا: **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزية واللاتينية**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دون طبعة، 1982، ص ص7-8.

[3] أحمد إبراهيم: **إدارة الفصل الفعال**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، دون طبعة، 2006، ص04.

[4] محمد حمدان: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2006، ص22.

[5] نعيم حبيب جعنيني: **مرجع سبق ذكره**، ص283.

فرد من أفراده الدور الذي يترتب عليه القيام به لأنه يعرف تقريبا ما المتوقع منه سواء كان معلما أو متعلما".[1]

– كما يعرف بأنه: "حدوث اقتناع وتجاوب نفسي بين طرفي العملية التعليمية التعلمية أي استجابة الطرف الثاني المعرفية والسلوكية للطرف الأول والتأثر به".[2]

– وأيضا التفاعل الصفي هو: "عملية مشاركة متبادلة في جو ايجابي يسهل عملية التعلم".[3]

– هو: "ما يسود الصف من منافسة وحوار تبادل الآراء بطريقة هادفة للمساعدة على الاستمرار في التعلم بدافعية حقيقية".[4]

– كذلك يعرف: "هو مجموعة السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم والتلاميذ) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة".[5]

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 تسوده علاقات ايجابية بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ من جهة أخرى مما يؤدي إلى تفعيل عملية الاتصال.[6]

---

[1] الزهرة الأسود: **مساهمة الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي ف تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته**، رسالة ماجستير في علم التدريس، جامعة ورقلة، الجزائر، 2008، ص45.

[2] علي تاعوينات، **البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2009، ص172.

[3] نعيمة سوفي: **الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط**، ، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2011، ص58.

[4] نوال العيشبي: **إدارة التعلم الصفي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2008، ص79.

[5] جابر نصر الدين: **واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد2، العدد1، 2004، ص16.

[6] محمد عوض الترتوي ومحمد فرحان القضاة: **أساسيات علم النفس التربوي –النظرية والتطبيق–**، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2006، ص120.

المعنى السيكولوجي:

هي عملية اتصالية ذاتية داخلية يتم الاتصال بين الفرد وذاته في نطاق أحاسيسه وتجاربه وسمات شخصيته، حيث يقوم الفرد بمراجعة أفكاره وأرائه الخاصة ويضعها موضع التحليل والنقد وقد تجري بناءا على ذلك تغييرات فيها.[1]

المعنى السلوكي:

يرى المدخل السلوكي في دراسة التفاعل الإنسان بأن الناس حينما يتفاعلون بينهم فإنهم يفعلون ذلك بطريقة كلية وهذا يعني أن سلوك التفاعل لا يمكن فصله عن محددات السلوك الأخرى للفرد أو الجماعة كالإدراك والتعلم والدوافع والحاجات والانفعالات والاتجاهات والقيم فالتفاعل الإنساني ليس له عملية أحادية ولكنه مركب من عمليات تتفاعل فيما بينها بشكل ديناميكي.[2]

المعنى التربوي:

هو تلك العملية التي تحدث في الموقف التعليمي التعلمي بين عناصره المتعددة التي تشكل الأداة 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 يرافقهما من حركات وإيماءات وبين الانتباه والإشعاع واستخدام الأجهزة والأدوات والبرامج التعليمية، إذن هو تفاعل يتم بين المعلم والمتعلم والوسط الذي يحيط به بهدف إحداث تغيرات في الأبنية المعرفية للمتعلم وهذا من خلال ملاحظة التغيرات السلوكية التي تحدث لدى جميع الأطراف المشاركة في هذا التفاعل.[3]

– كما يعرف بأنه: "كل ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية معينة لفظية بالكلمات أو غير شل الإيماءات والحركات الجسمية وتعابير الوجه بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعليم أفضل".[4]

---

[1] محمد عوض التتوري ومحمد فرحان القضاة: **المرجع نفسه**، ص446.

[2] محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة: **المعلم الجديد في الإدارة الصفية الفعالة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص130.

[3] يوسف شكري فرحان: **معجم الطلاب**، دار الكتب العلمية، ليبيا، ط1، دون سنة نشر، ص233.

[4] جودت عزت عبد الهادي: **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص121.

– أيضا التفاعل الصفي هو: "دراسة سلوك التدريس من خلال ما يصدر عن المعلم والتلاميذ من كلام وأفعال أو حركات وإشارات داخل الفصل الدراسي بقصد مساعدته على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه والتأثير على أداء التلاميذ وتعديله وتسيير حدوث التعلم".[1]

التعريف الإجرائي للتفاعل الصفي:

هو كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل الحجرة الصفية من كلام والأفعال السلوكية والأنشطة الهادفة لنجاح العملية التعليمية.

8- مفهوم التلميذ:

لغة: "كل من تأدب وأحرز علوما عالية".[2]

– كما يعرف التلميذ بأنه: "المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات فلا بد أن كل هذه الجهود الضخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح التلميذ أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله، جسمه، روحه، معارفه واتجاهاته".[3]

– كما أنه: "الدارس في أنواع ومراحل التعليم المختلفة بدءا من رياض الأطفال إلى مرحلة تعليمية أعلى".[4]

– وأيضا التلميذ هو: "من تعلم منك صنعة أو حرفة أو علما ويسمى طالبا للعلم".[5]

التعريف الإجرائي للتلميذ:

– هو: "الفرد الذي يتابع دراسته عبر مراحل تعليمه والتلميذ المستهدف في هذه الدراسة هو تلميذ الرابعة متوسط الذي يتراوح عمره ما بين 13 إلى 15 سنة، ويطمح للحصول على شهادة التعليم المتوسط".

9- طريقة الإلقاء:

وتسمى كذلك بالطريقة التفسيرية أو التقليدية أو طريقة المحاضرة وتعد من أقدم الطرق التدريسية وتعرف كما يلي:

---

[1] مجدي عبد العزيز إبراهيم: **موسوعة تدريس التفاعل الصفي وتحليله**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ج2، دون بلد نشر، دون سنة نشر، ص659.

[2] أنطون نعمة وآخرون: **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، دار المشرق، بيروت، دون طبعة، 2000، ص221.

[3] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999، ص112.

[4] عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996، ص93.

[5] هزار راتب قبيعة وآخرون: **معجم عربي**، دار الراتب الجامعية، لبنان، دون طبعة، دون سنة نشر، ص145.

– "هي الطريقة التي يتولى فيها المعلم عرض موضوع معين بأسلوب شفهي يلاءم مستويات المتعلمين من أجل تحقيق أهداف الدرس وقد يكتفي المعلم في عرض الموضوع بكلمة منطوقة وقد يستعين ببعض الوسائل التعليمة ويقتصر دور التلميذ فيها على التلقي والاستماع دون المشاركة".[1]

– "هي تلك الطريقة التي يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه وفيها تحول المعلومات من أدمغة المدرس إلى أدمغة الدارسين ومن أمثلة هذه الممارسات يضبط المدرس النظام وعلى الدارسين الامتثال للنظام".[2]

التعريف الإجرائي لطريقة الإلقاء:

– "هي طريقة تقليدية في التدريس تعتمد على جهد المعلم وعلى ذاكرته وغزارة معلوماته وما يمتلكه من مفردات وألفاظ وعبارات، وهي طريقة سهلة لأنها تتطلب إرسال معلومات للمتعلمين الذين عليهم استقبالها وتقبلها بكل سهولة ويسر".

10– طريقة المناقشة:

– "تقوم هذه الطريقة على أساس الحوار والمناقشة في عرض الأفكار وتبادلها بحرية ونظام بين المعلم وطلبته الذين يمتلكون الجرأة في النقاش إذ يكون دور المعلم منظما ومسيرا ومحفزا على مشاركتهم وتنظيم عملية النقاش".[3]

– "تعتمد هذه الطريقة على تبادل الآراءوالأفكار وتفاعل الخبرات بين المعلم والطلاب وهي تسهم في تنمية التفكير الناقد من خلال الأدلة التي يقدمها الطالب لدعم إجابته أثناء المناقشة والحوار".[4]

– كما أنها: "عبارة عن أسلوب يكون فيه الطالب والمدرس في موقف ايجابي حيث أنه يتم طرح القضية أو الموضوع ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى الطلاب ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة".[5]

---

[1] محسن علي عطية: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006، ص37.

[2] محمود السيد: **طرائق التدريس في الجامعات**، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، العدد الثاني، دمشق، 1991، ص35.

[3] عواد جاسم محمد التميمي: **طرائق التدريس العامة**، دار الحوراء للنشر، بغداد، دون طبعة، 2010، ص44.

[4] محمد السيد علي: **موسوعة المصطلحات التربوية**، مرجع سبق ذكره، ص86.

[5] إيمان محمد عمر: **طرق التدريس**، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، ط1، 2010، ص301.

التعريف الإجرائي لطريقة المناقشة:

– "هي طريقة تدريسية تعتمد على الحوار الشفهي بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم عن طريق أسئلة متسلسلة تلقى على المتعلمين بغرض مساعدتهم على التعلم".

11- طريقة حل المشكلة:

– "هي من الطرائق الحديثة والتي يكون فيها المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، أما بالنسبة للمعلم فيكون دوره مقتصرا على المراقبة والتوجيه الموجه نحو تحقيق الهدف التربوي المنشود".[1]

– كما تعرف بأنها: "الأسلوب العملي في التفكير لذلك فإنها تقوم على إثارة تفكير المتعلم وعلى المدرس إرشاد الطلاب على المشكلة عن طريق حث الطلاب على القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة من الكتب والمجلات وغير ذلك، وان يعين الطلاب على اختيار وانتقاء المشكلة المناسبة وتحديدها وتوزيع المسؤوليات بينهم كل حسب ميوله وقدراته".[2]

– وأيضا هي: "الإجراءات التي يحاول القائم بالحل الاستعانة بها أو استخدامها لتسهيل التوصل إلى حل المشكلة وتسييره، كما أنها خطة عامة يتم تنفيذها بدقة وبدرجة من المرونة لتتناسب مع مواقف المشكلة التوصل إلى الحل المطلوب".[3]

– كما يقصد بها بأنها: "مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له في السيطرة عليه إلى حل له".[4]

التعريف الإجرائي لطريقة حل المشكلات:

– "هي السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات متطلبات عقلية معرفية وقد تكون المهمة حل مسالة حسابية أو كتابية قصيدة شعرية مثلا أو تصميم تجربة علمية ويستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقة".

---

[1] رافده الحريري: **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011، ص340.

[2] إيمان محمد عمر: **مرجع سبق ذكره**، ص307.

[3] حسن شحاتة وزينب النجار: **مرجع سبق ذكره**، ص297.

[4] أمال نجاتي عياش وعبد الحكيم محمود الصافي: **طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2007، ص209.

12- مفهوم الأستاذ:

لغة: جاءت كلمة الأستاذ في القاموس اللغوي العام بمعنى الماهر بالشيء، العظيم الخبرة والمعرفة وهو العالم المعلم.[1]

- كما يعرف بأنه: "الشخص الذي يقوم بعملية التعليم ونقل الخبرات والأفكار والمعارف وغيرها إلى المتعلمين".[2]

- كما انه: "منظم لنشاطات التعلم الفردي للمتعلم عمله مستمر ومتناسق فهو مكلف بإدارة سير وتطور عملية التعلم وان يتحقق من نتائجها".[3]

التعريف الإجرائي لأستاذ المرحلة المتوسطة:

- "هو فرد ذو كفاءة عالية يتميز بمهارات وقدرات علمية عالية، تعينه وزارة التربية والتعليم للقيام بمهمة التدريس على أكمل وجه يختص في تدريس مادة معينة في المرحلة المتوسطة وفق أساليب وطرق معينة ومنظمة".

13- مفهوم المرحلة المتوسطة:

- "هي المرحلة التي تقع في السلم التعليمي بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية (واستعمالها خاص ببعض البلدان العربية وقد تسمى الإعدادية أو التكميلية)".[4]

التعريف الإجرائي للمرحلة المتوسطة:

- "هي تلك الفترة الدراسية الممتدة لأربعة سنوات تبدأ من إتمام التلميذ المرحلة الابتدائية غايتها تربية التلميذ القابل للتعلم تربية إسلامية شاملة يراعي فيها تحقيق الكفايات الوظيفية الأكاديمية والشخصية والاجتماعية الملائمة لخصائص نمو التلاميذ في هذه المرحلة".

سابعا: الدراسات السابقة.

تعتبر الدراسات السابقة سندا علميا للدراسات السوسيولوجية الميدانية، حيث تفيد الباحث في تحديد وتوجيه وتدعيم مسارات بحثه العلمي، فهي تسمح بتكوين اطار اكثر ثراء من المعلومات تعين الباحث في

---

[1] محمد اللحام وآخرون: **قاموس لغوي عام**، دار الكتب العلمية، دون بلد نشر، 2007، ص19.

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

[3] ناصر الدين زيدان: **سيكولوجية المدرس –دراسة وصفية تحليلية–**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، 2007، ص ص44-45.

[4] حسن شحاتة وزينب النجار: **مرجع سبق ذكره**، ص306.

تحديد مصطلحات علمية ومفاهيم إجرائية، فضلا عن أنها تثري معرفة الباحث وتوجهه لأهم المناهج المتبعة فيها وأدواتها المستخدمة وفروضها المصاغة ونتائجها التي تم التوصل إليها، فكل دراسة تبدأ من حيث انتهت إليه الدراسات الأخرى كما تكون نتائجها بمثابة نقطة بداية لدراسات أخرى تتبعها، كما أن أي دراسة لا تخلوا من الاستعراض النقدي لما سبقها من دراسات متشابهة تكون من وجهة النظر المنهجية دراسة غير مكتملة.[1]

لهذا تعتبر دراستنا هذه امتداد لجهود علمية سابقة سواء على المستوى الرسائل الجامعية أو على مستوى البحوث والدراسات العلمية، وسوف نتناول بعض الدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع دراستنا الحالية والمتعلق بطرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

1- الدراسة الأولى:

- **عنوان الدراسة:** أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي.
- **صاحب الدراسة:** خولة مصطفى الحرباوي.[2]
- **زمن الدراسة:** 2011.
- **إشكالية الدراسة:** هل للنمط التدريسي للمعلم تأثير في إكساب تلاميذه مهارات حسب العدد؟
- **هدف الدراسة:** يهدف البحث إلى إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات الحس العددي تبعا لمتغيري النمط والجنس.
- **فرضيات الدراسة:**

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات البحث في إكساب 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.

[1] محمد شفيق: **البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون طبعة، 1997، ص199.

[2] خولة مصطفى الحرباوي: **أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم وتربية، 2011.

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

– **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.

– **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من 6 معلمين ومعلمات ممن يدرسون رياضيات الصف السادس ابتدائي وتلاميذهم البالغ عددهم 264 تلميذ وتلميذة.

– **نتائج الدراسة:**

– 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 النمط المتمركز حول الطالب بالنسبة للتفاعل.

– تفوق النمط التشاركي بالنسبة للنمط.

– **توظيف الدراسة:**

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية من حيث تناولها لنفس المتغير التابع للدراسة والمتمثل في التفاعل الصفي، إلاأنها تختلف في هدف دراستنا والمتمثل في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات الحس العددي تبعا لمتغيري النمط والجنس، في حين أن دراستنا تهدف إلى التعرف على العلاقة بين طرق التدريس والتفاعل الصفي، كما تختلف عنها أيضا من حيث تركيزها على تلاميذ المرحلة الابتدائية ونحن في دراستنا الحالية خصصناها لتلاميذ المحلة المتوسطة.

وقد أفادتنا هذه الدراسة في الإلمام بجوانب الموضوع المدروس من خلال النتائج التي توصلت إليها، حيث ساعدتنا في طرح مجموعة من الأسئلة في الاستمارة والتي سنعتمد عليها كأداة من أدوات جمع البيانات وتحليلها في دراستنا.

2- الدراسة الثانية:

– **عنوان الدراسة:** الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل مشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط.

– **صاحب الدراسة:** سوفي نعيمة.[1]

[1] نعيمة سوفي: **مرجع سبق ذكره.**

- **زمن الدراسة:** 2010-2011.
- **مكان الدراسة:** قسنطينة- الجزائر.
- **إشكالية الدراسة:** هل الإستراتيجية المعتمدة تساهم في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط حسب أراء أساتذة الرياضيات؟
- **هدف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى:

- الاطلاع على أراء أساتذة التعليم المتوسط حول الطرق المختلفة المعتمدة من طرفهم لإيصال مادة الرياضيات إلى التلاميذ.

- اكتشاف استراتيجيات فعالة تساعد واضعي المناهج في تنظيم المحتوى الدراسي لمادة الرياضيات إلى التلاميذ بطريقة اكثر وضوحا للمعلم والمتعلم.

- اكتشاف العلاقة بين الإستراتيجية وقدرة التلاميذ وقدرة التلاميذ المكتسبة في حل مشكلات الرياضيات.

- التقليل من الأخطاء القديمة التي يعتمدها الأساتذة داخل الصف الدراسي.

- **فرضيات الدراسة:**

- الفرضية العامة الأولى: تتمحور الإستراتيجية المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف حول أساليب التسيير ذات الطابع الانعكاسي.

- الفرضية العامة الثانية: الاستراتيجيات التعليمة الممارسة من طرف الأساتذة داخل الصفتؤثر على مردودية التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى تلاميذ سنة أولى متوسط.

- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي.
- **عينة الدراسة:** تتمثل عينة البحث في أساتذة الرياضيات للسنة أولى متوسط وعددهم 217 أستاذ.
- **أدوات جمع البيانات:** الاستبيان.
- **نتائج الدراسة:**

أغلبية الأساتذة الذين يعتمدون على أساليب تتسم بإشراك التلميذ في العملية التعليمية، وكذا تشجيع العمل الشخصي ومكافئة سلوكيات التلاميذ التي تساعد على السير الحسن لعملية التعلم داخل القسم تمثل درجة عالية من المرونة عنده، وتؤثر بشكل كبير على المردودية الجيدة لتحصيل التلاميذ في مختلف النشاطات التعليمية.

- **توظيف الدراسة:**

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية من حيث تناولها لنفس متغيرات الدراسة والمتمثل في طرق التدريس، كما يتفق هدف دراستها مع هدف دراستنا الحالية والذي يتعلق بمعرفة طرق التدريس المتبعة من طرف الأساتذة في إيصال المعلومات للتلاميذ وتحديد تلاميذ الطور المتوسط، وهي نفس المرحلة التي سنتناولها في دراستنا هذه.

وقد أفادتنا هذه الدراسة في كل من الجانبين النظري والتطبيقي وأيضا في اختيار أدوات جمع البيانات منها الاستمارة وكذلك في اختيار مؤشرات الدراسة.

3- الدراسة الثالثة:

- **عنوان الدراسة:** التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية.
- **صاحب الدراسة:** حليمة قادري.[1]
- **زمن الدراسة:** 2009-2010.
- **مكان الدراسة:** ثانويتا احمد عبد الرزاق وإبن باديس الواقعتين بمدينة وهران بالجزائر.
- **إشكالية الدراسة:**
  - هل هناك علاقة بين سلوك التلاميذ في القسم ومعاملة الأستاذ لهم؟
  - هل هناك علاقة بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم؟
- **هدف الدراسة:**
  - معرفة عناصر التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الثانوية.
  - معرفة إمكانية وجود ارتباط بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ له وبين الجو العام للقسم وإدارة الأستاذ له.
- **فرضيات الدراسة:**
  - يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ.
  - يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ له.

[1] حليمة قادري: **التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية بمعهد علم النفس، جامعة وهران، الجزائر، 2011.

- **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من عينتين: الأولى تتكون من 20 أستاذ (5 ذكور، 15 أنثى)، أما العينة الثانية فتكونت أيضا من 20 أستاذ (5 ذكور، 15 أنثى)، وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية شملت كل أساتذة الشعب التي يدرسونها والأقدمية في التدريس.

- **منهج الدراسة:** المنهج الوصفي الارتباطي.
- **أدوات جمع البيانات:** اعتمدت الدراسة على استبيانين من أجل جمع المعلومات.
- **نتائج الدراسة:** توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه:
  - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ لهم.
  - هناك ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الصف بحيث توصلت هذه الدراسة إلى أن الأستاذ السلطوي يؤثر على تلاميذه يزرع في نفوسهم الروح السلطوية ويقلل من التفاعل بين الأستاذ والتلميذ ويحفظ مستوى المبادرة مما يولد طاقة سلبية داخل القسم على عكس المعلم 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 الايجابي يتطلب أن يكون فيه كل من التلميذ والأستاذ نشيطين داخل غرفة الصف.
- **توظيف الدراسة:**

تتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية من خلال تناولها لأحد متغيرات الدراسة وهو التفاعل الصفي حيث تطرقت إلى دراسة التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ، وما إذا كانت هناك علاقة بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ لهم، وبين الجو العام وإدارة الأستاذ للصف، إلا أنها تختلف من حيث تركيزها على تلاميذ المرحلة الثانوية في حين نحن ركزنا في دراستنا على تلاميذ المرحلة المتوسطة.

وقد أفادتنا هذه الدراسة في الإحاطة بالموضوع المدروس سواء من الجانب النظري أو التطبيقي، كما ساعدتنا أيضا في صياغة أسئلة الاستمارة وذلك من خلال تطرقها لأحد متغيرات الدراسة.

خلاصة:

حاولنا من خلال هذا الفصل وضع إطار منهجي تمثل في إبراز القيمة العلمية والعملية لموضوع "طرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ الرابعة متوسط" على غرار المواضيع العلمية الأخرى من خلال إبراز أهم الأهداف المسطرة لمعالجة هذا الموضوع، وكذا تبيان أهمية الموضوع، وقد تم طرح عدة تساؤلات نسعى للإجابة عنها من خلال الدراسة الميدانية، كما حددنا المفاهيم المرتبطة بمتغيرات الدراسة، وقمنا أيضا بتدعيم هذا الفصل بمجموعة من الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: طرق التدريس في العملية التعليمية.

تمهيد.

أولا: نشأة طرق التدريس.

ثانيا: النظريات المفسرة لطرائق التدريس.

ثالثا: أهمية طرق التدريس.

رابعا: أهداف طرق التدريس.

خامسا: مواصفات طريقة التدريس الجيدة.

سادسا: أنواع طرق التدريس.

سابعا: معايير اختيار طرق التدريس.

ثامنا: العوامل المؤثرة في طرق التدريس.

تاسعا: طرق التدريس لدى بعض علماء التربية.

خلاصة.

تمهيد:

تعد طرق التدريس أحد الأركان الأساسية لنجاح عملية التعلم والتعليم، وأساسا لتحقيق الأهداف التربوية وعنصرا مهما من عناصر المنهج، وعلى ذلك فانه من الصعوبة أن نفصل محتوى المنهج عن الطرق المتبعة في تدريسه، فطريقة التدريس تنظم لخطوات عملية التعلم للوصول إلى أهداف الدرس بأفضل الطرق الممكنة عمليا، فان أهداف الدرس لن تحقق إلا إذا اتبع المعلم طريقة مناسبة في إيصال المعلومات والمعارف إلى المتعلمين وعندما تكون طريقة التدريس مبنية على أسس علمية، فإنها تساعد على توفير الوقت والتحكم في الظروف المحيطة لكي تصبح الدراسة شيقة وواضحة بالنسبة للمتعلم، وهناك العديد من طرق التدريس المتبعة وقد تعددت هذه الطرق وتباينت نتيجة لتعدد الفلسفات وتنوعها تبعا لاختلاف وجهات النظر في تفسيرها وطرق الإفادة منها.

أولا: نشأة طرق التدريس.

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

1- العصور التاريخية:

حيث سادت الحضارات الكبرى قديما مثل: الحضارة المصرية، البابلية، الفارسية، الهندية والسبئية، كانت الفلسفة السائدة هي عبادة الملوك الآلهة التي ابتكرت الأساطير والصلوات والأدعية والكتابات والآداب والفنون التشكيلية والاستعراضية والمعمارية، فقام التعليم مقصورا على ذوي المواهب الذين يكونون في الغالب الموهوبين البارزين في فنهم.

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

ولذلك كانت المدرسة المهنية محافظة على تقاليد راسخة نبعت من العقيدة الدينية التي فرضت على أوائل المعلمين في كل مجال أساليب معينة في الإنتاج العلمي والفني، وتوارثت هذه الأجيال هذه الأساليب التي غذت أيضا جزء من العقيدة الدينية شأن كل قديم، ونتيجة لذلك اختلفت الفروق بين التلاميذ واستغرق الجميع في القالب المهني الوحيد المعبر عن الفلسفة الاجتماعية لذلك العصر، كما يتجلى ذلك في الفن المصري القديم بأجلي صورة، ولما يحدث تغيير في هذا القالب إلا عند اختلاف الفلسفة الاجتماعية أو غزو أو تغيير اقتصادي حاد.[2]

2- العصر اليوناني:

سادت الفلسفة منهجا في التفكير يعتمد على العقل وحده، ويسلم بأن العقل السمة العليا المشتركة بين الناس جميعا، وأنه الفيصل في صحة الأقوال وخطاها، وأن ما سبق نشأت الفلسفة من أساطير وعقائد وعلوم لا يلزم الفلسفة بتصديقه ما لم يحكم العقل هو القوة العليا بصحته، لذلك قضت الفلسفة على

---

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

[2] عبد الرحمان عبد السلام جامل: **طرق تدريس المواد الاجتماعية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2007، ص95.

حجة قدسية الماضي لأنه قديم، ومن هنا كان من الضروري أن تبتكر الفلسفة طريقة جديدة للتعليم تقوم على أن الموضوع الذي تبحثه جديد بالنسبة للمدرسة والتلاميذ، وانه لا يستند إلى المعلومات السابقة ولا إلى رأي عام سائد، فكانت طريقة الحوار هي الأسلوب الوحيد المناسب لهذا النوع من التعليم، وكان الفيلسوف يعرض قضية مثل تحديد مفهوم الفضيلة ويطلب من التلاميذ أن يدلي كل منهم برأيه ويتناول الفيلسوف هذا الرأي ويعرض التناقضات التي يتضمنها معطي التلاميذ.[1]

في الوقت نفسه الحق في مناقشة كل تناقض وتحليله وقبوله أو رفضه، وهكذا يسير الحوار حتى ينتهي إلى توضيح عدد من المفاهيم دون أن يؤدي إلى نتيجة نهائية، قد يكون الغرض الأساسي منه هو إثبات خطأ بعض الأقوال الشائعة وتحرير العقول من أوهامها، وقد يلجأ أحد المتحاورين إلى الاستشهاد بأقوال مؤرخين أو علماء سابقين دون أن يقصد من ذلك إثبات صدق القول المبحوث أو البرهنة على صحة حجته بهذا القول، وإنما بغرض محض الاستشهاد بواقعة معينة بغية امتحانها منطقيا في سياق الحجة المعروضة.

وبهذه الطريقة من طرق التدريس أمكن تحرير العقل اليوناني والقضاء على أوهام التفكير السائد، وبذلك ثبتت أهمية طريقة الحوار في التدريس لأنها بجانب أثرها التعليمي تحقق الأغراض التربوية التالية:

أ- الاعتداد بالعقل والاحتكام إليه بوصفه أعدل حكم في الفصل بين الحق والباطل.

ب- إخضاع جميع المعلومات للفحص دون تقديس لبعضها أو تسليم أعمى لبعضها الأخر مهما بلغ شيوعها.

ج- اعتبار الحرية مناخا ضروريا للتدريس سواء للمدرس أم التلاميذ حتى ينتهي الحوار إلى غايته التي يقتنع بها الجميع مهما بدت غريبة.

د- إظهار أن التعليم مطلب أساسي لكل فرد، وانه لا يقتصر على عمر محدد، ولا على فئة معينة من المواطنين وإنما لكل من يعقل.

هـ- اعتبار التعليم غرضا في ذاته، وليس وسيلة لمهنة أو وظيفة.

و- إثبات أن الحقيقة ليست ثمرة تفكير فردي، وإنما خلاصة احتكاك بين الأفكار واختلاف وجهات النظر بين الكثيرين.

[1] عبد الرحمان عبد السلام جامل: **مرجع سبق ذكره**، ص ص95-96.

ز- قيام النظام السياسي الديمقراطي على أساس من الحوار ومناقشة القضايا الاجتماعية بالحجة والبرهان.[1]

3- العصور الوسطى:

ساد التفكير الديني الذي يستند إلى كتاب مقدس منزل من الله لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، ولهذا كانت المناهج المفضلة هي التي تدرس العلوم الدينية واللغوية التي كانت تدرس في المساجد والأديرة، ولما كانت العلوم الدينية تستمد أصولها من الكتب المقدسة، كان حفظ هذه الكتب هو مبدأ التعليم، ومنه امتد الحفظ إلى جميع العلوم الدينية، فكانت طريقة التدريس هي ترديد الأقوال الدينية واستظهارها وكان المعلم هو رجل الدين الذي كان شخصا مبجلا لا تجوز مناقشته ولا معارضته لأنه يصدر في كلامه عن وحي الله، ومن أجل ذلك ظهرت المنظمات التي تجمع العلوم في أبيات متكلفة الصنعة لكي يسهل حفظها، مثل: ألفية ابن مالك في النحو العربي والسلم الأخضري في المنطق ومثلها كما في اللاتينية، ولما كانت هذه المنظمات معقدة التركيب فقد تطلب الأمر شرحها لتيسير فهمها فظهرت الشروح على المتون والتعليقات على الشروح والتعقيبات على الشروح والتعقيبات على التعقيبات، ثم أظهرت التدليلات على التعقيبات، وكلها تدور حول الأصل المفروض حفظه لا مكان فهمه واستعمال هذا الفهم في التظاهر بالعلم والتفاخر بالمقدرة على التخريج،[2] دون أن تكون ثمة نزعة نحو الابتكار أو الإبداع الفكري، إذ كان المبدأ السائد هو لا جديد تحت الشمس أو ما ترك الأوائل الأواخر شيئا، وهكذا كانت طريقة التدريس مباراة في امتحان الذاكرة يتبارى فيها المدرسون والتلاميذ، فعندما يحفظ التلميذ العلوم المقررة عن ظهر قلب يصبح مثل المدرس تماما، ويحق له أن يتصدر للتدريس فالعلوم هي لا تتغير لان النظام الاقتصادي ثابت والنظام السياسي مستقر وملازم له وهكذا ثبت أن طريقة التدريس نابعة من ثقافة المجتمع وخادمة لها في الوقت نفسه، لأنها مثل كل العناصر الاجتماعية تنبع من المجتمع وتأتلف مع اتجاهاته الروحية وظروفه الاقتصادية والسياسية.

4- عصر النهضة:

أدت الاكتشافات الجغرافية واستفاضة الحضارة العربية واتصال أروبا بها عن طريق الحروب الصليبية، وظهور الطبقة التجارية طليعة الرواسب المالية في أوروبا، وتشجيع حركة الأحياء وحركة

[1] عبد الرحمان عبد السلام جامل: **مرجع سبق ذكره**، ص ص96-97.

[2] **المرجع نفسه**، ص ص97-98.

الإصلاح الديني إلى انتشار المدارس التي اقبل عليها أبناء الطبقة الجديدة من سلالة رقيق الأرض والتجارة، حتى أن ملاك الأرض والإقطاعيين في إنجلترا التمسوا في 1391 من الملك ريتشارد الثاني تأييد القانون القديم الذي يحرم رقيق الأرض أن يرسل ابنه إلى مدرسة دون أن يحصل على موافقة سيده، وتعويض المالك عن العجز في الأيدي العاملة بالمزرعة ولكن الملك ريتشارد الثاني رفض هذا الالتماس.

أما في عهد الملك هنري الرابع فقد صدر قانون يسمح لأي رجل أن يرسل أبنائه إلى المدرسة،[1] وفي ظل هذا القانون الذي أطلق حرية التعليم تضاعف عدد المدارس الأولية، بينما بقيت في الريف المدارس التي يشرف عليها الرهبان كما هي، أما في المدن فان الكنائس والمستشفيات والطوائف الحرفية كانت تمول من المدارس الكبيرة التي كان الالتحاق بها اختياري، وكان المعلمون في العادة من القساوسة، ولكن نسبة المعلمين من غير رجال الدين ارتفعت في القرن الرابع عشر، وكان برنامج الدراسة يرتكز على الوعظ وتعليم الصلوات الأساسية والقراءة والكتابة والحساب الديني.

وتابعت المدارس الثانوية السياسة التربوية الدينية وأضافت إليها قواعد اللغة والتي تشمل النحو والصرف والإنشاء، ونتيجة لذلك تطورت الجامعات التي كانت قد ظهرت في العصور الوسطى، وكان رجال الدين يدرسون معظم المواد بالجامعة في فصول دراسية أو في قاعات للمحاضرات متناثرة في أنحاء المدينة، وازداد الإقبال على التعليم العالي وانتشرت الجامعات في أرجاء أوروبا واقبل عليها المعلمون وأصبحت جامعة باريس في القرن الرابع عشر قوة وطنية تتحدى البرلمان وتعمل كمحكمة للاستئناف في شرح علم اللاهوت في فرنسا، واشتهرت كلية الآداب فيها بأنها تضم ألف مدرس وعشرة ألاف طالب، وكانت طريقة المحاضرة هي الطريقة المناسبة لهذا العدد والتي يفضلها رجال الدين لأنها هي التي تصلح للوعظ.

5- العصر الحديث:

تقدمت الصناعة التي تطلب نهضة علمية كبيرة في سائر المجالات، وغلب النظام الرأسمالي في الاقتصاد فأصبح التعليم ضرورة أساسية في النظام الديمقراطي أدى إلى التوسع في إنشاء المدارس والجامعات ودراسة العلوم المادية مما أقصى رجال الدين واستبدل بهم معلمين متخصصين في فروع العلوم.[2]

[1] عبد الرحمان عبد السلام جامل: **مرجع سبق ذكره**، ص ص98-99.

[2] **المرجع نفسه**، ص ص99-100.

ولذلك فانه رغم كثرة التلاميذ وطوفان المعلومات التي تتزايد كل يوم بفضل المنهج التدريبي، أصبح هوطريقة البحث وطريقة التدريس أيضا، إذ لا يمكن التحقق من صحة المعلومات إلا عن طريق التجريب، ولذلك انفصلت العلوم المادية عن العلوم الإنسانية بطريقة البحث والتدريس.

وبسبب ما أفاده المنهج التدريبي علي العلوم المادية من تقدم عظيم، فقد أصبح هذا المنهج هو المنهج المثالي وكذلك طريقة التدريس المرتبطة به، مما جعل أصحاب العلوم الإنسانية يحاولون تطويع هذا المنهج لعلومهم، وفي الوقت نفسه حاول علماء التربية ابتكار طرق للتدريس تساير هذا الاتجاه، وتمخض عن هذه المحاولات عدد من الطرق التربوية منها:

أ- طريقة المشروع.

ب- طريقة المشكلات.

ت- طريقة التعيينات.

ث- طريقة الوحدات.[1]

ثانيا: النظريات المفسرة لطرائق التدريس.

1- النظرية الاجتماعية "لفيجوتسكيLev Vygotsky":

تناول "**فيجوتسكي**" في نظريته التدريس بالتمثيل (التغيير التصوري)، ويرى بأنه:

أ- 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.

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

ج- يتمثل الغرض الرئيسي في إلحاقالأطفال بالمدرسة في دعم اكتشاف الأطفال لبعض الأساليب والنماذج التجريدية التي تمكنهم من إتقان مهارات القراءة والحساب.

د- عندما نعبر عن حدس ما أو فكرة معينة، أو نظرية محددة أو مفهومة فنحن نعيد التعرف عليها.

هـ- عندما نبادر في التعبير عن فكرة ما، تتبلور هذه الفكرة وتتطور.

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

[1] عبد الرحمان عبد السلام جامل: **مرجع سبق ذكره**، ص100.

ز- يساهم اللعب أيضا في تسيير اللاتمركز الإدراكي، نظرا لأن الأطفال يؤدون مهام مختلفة أثناء اللعب، كما تراهم يتفاوضون في مختلف وجهات النظر، كما يساهم في دعم نمو السلوكيات المعتمدة والتصرفات المقصودة أفعال إرادية، مادية وذهنية نظرا لأن الطفل يتعلم كيفية ترتيب الأحداث وفقا لتسلسلها، وإتباع القواعد الموضوعية لتركيز انتباههم على أمر معين، كما أن اللعب يمكن الطفل بما قد يحدث وتحليل الأشياء والسعي إلى استيعاب الأمور وإدراكها.[1]

2- النظرية التعليمية المعرفية "لجيروم برونر Jerome Bruner":

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

2-1 المبادئ الأساسية لهذه النظرية:

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

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

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

[1] عاطف عدلي فهمي: **تنظيم بيئة تعلم الطفل**، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2007، ص123.

[2] عبد الحميد نشواني: **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر، الأردن، ط5، 1991، ص154

ب- بناء المعرفة: لكي تبنى المعرفة في ذهن المتعلم بطريقة صحيحة ينبغي أن تنظم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلم بتمثيلها، ومن ثم يتمكن من فهمها واستيعابها، ويتوافر للمعلم في رأي "**برونر**" ثلاثة سبل لتحقيق ذلك:

- طريقة العرض: هو أسلوب الذي يتبعه المعلم في نقل المعرفة.

- الاقتصاد في تقديم المعلومات: أي الاقتصاد في مقدار المعلومات التي ينبغي تعليمها، لان التعليم من وجهة نظره اكتشافها يحدث من خلال حل المشكلات الأمر الذي يتطلب من المعلمين مراعاة العامل الاقتصادي.

- فعالية العرض: فالعرض الفعال هو الذي يبسط المعرفة العلمية أمام المتعلمين، فكلما كانت المادة مبسطة في عرضها كانت أكثر تأثيرا في المتعلمين.

ت- 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.

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

3- نظرية "روبرت جانييهRobert Mills Gagné":

يعد "**روبرت جانييه**" احد علماء النفس الذين كان لهم دور بارز في الإسهام في تطوير التعلم، فهو يرى أن الهدف من التربية هو تقديم المهارات والعمليات والخبرات للفرد لكي يصبح مواطنا صالحا في المجتمع، ويؤكد "جانييه" أن عملية تحليل المهام 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 الجديد أو يرى "جانييه" أن نحدد ما الذي نريده من المتعلم، وهذا يتطلب صياغة هدف إجرائي ثم يحلل إلى أهداف جزئية تحتوي معلومات لازمة لبلوغ الهدف، ويتضح مما سبق أن "**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

[1] عبد الرحمان نشواني: **مرجع سبق ذكره**، ص354.

هدف يوضح في الهرم ثم يحدد الأهداف الفرعية اللازمة لتحقيق الهدف الرئيسي ويضعها أدني الهدف الرئيسي، وأما عن أسلوب التدريس عند "**روبرت جانيه**" فهو عبارة عن مجموعة من الخطوات التي يستخدمها في إعداد المادة وتقديمها في الموقف التدريسي ويتكون من تسع خطوات تدريسية هي:[1]

أ- جذب انتباه المتعلم.

ب- تعريفه بالأهداف.

ج- استرجاع التعلم السابق.

د-تقديم المحتوى.

هـ- تزويد المتعلم بالتوجيه.

و-تحفيز أداء المتعلم.

ز- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة.

ح- تقويم أداء المتعلم.

ط- تحسين الاحتفاظ بالمتعلم وانتقال أثره.

4- نظرية "دافيد أوزوبلDavid Ausubel":

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

وترتكز نظرية "**أوزوبل**" على الناحية اللغوية في عرض الأفكار وبذلك تكون أكثر فاعلية في المراحل الثانوية والجامعية منها في المراحل الأولى، ومما سبق نستطيع القول أن نظرية "**أوزوبل**" ترتكز على التعلم المعرفي ولا ترتكز على تعلم المهارات العلمية المختلفة وتطبيقاتها، وتؤكد ضرورة اهتمام المعلم بالمعلومات التي يعرفها المتعلم، لأن المعلومات التي يملكها الفرد في بنيته المعرفية تعتبر الركيزة الأساسية للمعلومات الجديدة التي سوف يتم ربطها بالبنية المعرفية، مما يسهل إدراكها وفهمها وبذلك فان نموذج التعلم اللفظي ذي المعنى يهدف إلى:[2]

---

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

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

أ- مساعدة المعلم على تصميم المادة الدراسية وإعدادها.

ب- طريقة تقديمها.

ج- إيصال اكبر كمية من المعلومات إلى المتعلمين على نحو فعال وذي معنى.

د- إن غاية التعلم المدرسي الأساسي هي تمكين المتعلم من اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها ونقلها إلى أوضاع جديدة.

4-1 أسلوب التدريس عند "أوزوبل":

يرى "**أوزوبل**" أن أسلوب التدريس عبارة عن مجموعة من المراحل المتسلسلة التي تتبع في إعداد المادة التعليمية وتنفيذها في غرفة الصف، كما يرى كذلك أن أسلوب الشرح القائم على تنظيم المادة الدراسية وعرضها بشكل هرمي واضحا بدءا بالمفاهيم الأكثر عمومية وشمولا وانتهائها بالحقائق المحددة هو أنسب الأساليب التعليمية التي تحقق هذه المهام على نحو فعال.[1]

ثالثا: أهمية طرق التدريس.

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

ب- تساعد طريقة التدريس على اكتساب الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات والتي يتضمنها محتوى المنهاج وتنمية قدراتهم على التفكير والإبداع.

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

د-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 فان تلك المادة تكون سهلة لدى الطالب ويتمكن من فهمها والعكس صحيح.[2]

---

[1] السيد محمد شعلان وفاطمة سامي ناجي: **مرجع سبق** ذكره، ص359.

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

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

و-إن الطرائق متضمنة في التقنيات أو تصاحبها وان 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.[1]

رابعا: أهداف طرق التدريس.

تتجلى لكل أهمية هدف معين والعمل من اجل تحقيقه وأكثر، ونذكر بعض الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال العملية التعليمية:[2]

أ- توصيل المعلومات للطلاب بطرق مختلفة.

ب- تنمية عمليات التعلم لدى الطلبة.

ج- تغييرالأفكار التي يحملها الطلاب.

د-تنمية مهارات الذكاء لدى الطلبة.

هـ- تجعل الطلبة مفكرين ونشطين.

خامسا: مواصفات طريقة التدريس الجيدة.

هناك مواصفات عديدة لطريقة التدريس الجيدة نذكر منها ما يلي:

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

2- **مناسبتها لموضوع الدرس:** فإذا كان موضوع الحصة الدراسية (الدراسة مثلا)، فإن إتباع أسلوب المحاضرة فقط لن يكون فاعلا في إعطاء المتعلم صورة حقيقية واقعية من الموضوع إلا إذا قام المعلم بتوجيه المتعلم وإرشاده بمجموعة من المصانع المرغوبة.

---

[1] رشراش أنيس عبد الخالق وأمال أبو ذياب عبد الخالق: **طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2007، ص39-40.

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

3- **مناسبتها لأغراض التعلم وأهدافه:** ففي الماضي عندما كانت أهداف التربية ترتكز على نقل التراث الثقافي من جيل إلى أخر، كان التلقين والحفظ مناسبا، وعندما أصبحت التربية ترتكز على التعلم لا التعليم، وعلى نشاط المتعلم وذكائه في عملية التعليم، أصبحت طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات والزيارات والتطبيقات العملية أكثر جدوى من غيرها.

4- **مناسبتها لعدد الطلاب في الصف:** فكلما كان عدد الطلاب في الصف قليلا كلما زاد ميل المعلم إلى استخدام الطرق التعليمية القائمة على نشاط الطالب وعمله في الحصول على المعلومات وتنظيمها واسترجاعها، بينما يزيد ميله إلى المحاضرة، والشرح كلما كان عدد الطلاب في الصف كبيرا.

5- **مناسبتها لظروف الطلاب:** فالطلاب الذين يدرسون عن بعد، تناسبهم طريقة التعيينات أو التعليم الذاتي (طريقة دالتون) أكثر من غيرهم.

6- **مناسبتها لإمكانات المدرسة:** فالمدرسة التي لا تتوافر فيها المكتبة أو المختبر المناسبين أو التي لا تتوافر فيها الأجهزة التعليمية أو الأنترنت مثلا لا تناسبها الطريقة التي ترتكز على نشاط الطالب الذاتي في عملية التعليم والتحصيل الدراسي.

7- **مدى مرونتها:** إذ من المفروض أن لا يتبع المعلم طريقة واحدة دائما في تدريسه، وعليه أن يغير طريقته وفقا لمعطيات الموقف التعليمي وظروفه مما يعطي حيوية أكبر للدرس، ويزيد من انتباه الطلاب وتحصيلهم الدراسي على نحو اكبر.

8- **مراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب:** فطريقة العمل الفردي تناسب الطلاب الموهوبين أكثر من غيرهم، بينما تناسب طريقة المشروع الجماعي أو التعاوني عندما يهدف المدرس إلى تقليل الفروق الفردية بين الطلبة.[1]

سادسا: أنواع طرق التدريس.

1- طريقة الإلقاء (المحاضرة):

تعد طريقة المحاضرة من أقدم طرائق التدريس وتسمى بالطريقة الإلقائية فقد كان المعلم يلقي الدروس وكان على الطالب أن يستمع إليه فلا يسمح له بالمناقشة ولا بالاشتراك في البحث.[2]

[1] عمر احمد همشري: **مدخل إلى التربية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001، ص ص235-236.

[2] صفاء احمد الغزالي وآخرون: **الحداثة في العملية التربوية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010، ص191.

1-1 خطوات طريقة الإلقاء:

وقد حددها العالم "**يوهان فردريك هربارتJohann Friedrich Herbart**" وتلاميذه فيما يلي:[1]

أ- المقدمة والتمهيد: والغرض فيها هو إعداد العقول 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 على الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

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

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

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

2-1 أساليب طريقة الإلقاء:

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

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

3-1 أنواع الإلقاء:[3]

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

ب- العرض الحر: أيإلقاء المحاضرة دون الرجوع إلى دفتر التحضير أو الكتاب المدرسي.

---

[1] إيمان محمد عمر: **مرجع سبق ذكره**، ص ص298-299.

[2] عدنان احمد أبودية: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001، ص ص120-121.

[3] فخري رشيد خضر: **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2006، ص179.

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

1-4 مزايا طريقة الإلقاء:[1]

أ- تسمح بتغطية قدر كبير من المادة العلمية في وقت محدد وبغرض منظم.

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

ج- اقتصادية في الأجهزة وفي عدد المتعلمين، فهي رخيصة التكاليف ولا تحتاج إلى نفقات لإنشاء المخابر وتوفير المواد والأجهزة وما إلى ذلك.

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

هـ- تفسح المجال للمعلم كي يكمل المنهاج الدراسي المقرر خلال العام الدراسي.

و- يمكن أن تصبح مشوقة وفاعلة إذا تمتع المعلم بأسلوب عرض ناجح وشخصية قوية ومؤثرة.

ز- يستطيع المعلم شرح المعلومات الغامضة ومصطلحات الصعبة التي قد تحتاج من الطلاب إلى وقت طويل وجهد كبير ليتوصلوا إليها بأنفسهم.

ح- قدرتها الفائقة على ضبط الفصل.

1-5 مساوئ طريقة الإلقاء:

لطريقة الإلقاء بعض المساوئ تتمثل في:[2]

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

ب- إن هذه الطريقة تعتمد على استخدام القدرة على الحفظ لدى الطالب ولا تتعامل مع باقي القدرات الأخرى التي يجب تنميتها مثل القدرة على إجراء المقارنة والاستنتاج واستخلاص النتائج.

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

د- هذه الطريقة غير مشوقة نظرا لسلبية دور التلاميذ فيها ولذا فهي لا تجذب انتباهه ولا تثير فيه غريزة حب الاستطلاع أو الفضول الضروري للبحث العلمي.

---

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

[2] رمضان القذافي: **نظريات التعلم والتعليم**، الدار العربية للكتاب، ليبيا، دون طبعة، دون سنة نشر، ص20.

2- طريقة المناقشة:

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

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

2-1 مراحل طريقة المناقشة:[3]

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

ب- مرحلة التنفيذ: بعد إجراء التخطيط للأهداف ووضع محددات اكبر للمناقشات يبدأ المعلم بالتنفيذ عن طريق عرض فيلم من الأفلام عن بعض القضايا المرتبطة بالمقرر الدراسي مثل: التلوث، مصادر الثروة والسكان، وقبل العرض يحدد المعلم الهدف من عرض الفيلم مثل: تحديد مصادر التلوث، أضرار التلوث، طرق الوقاية والعلاج ويبدأ عرض الفيلم في فترة زمنية من الحصة ثم يطلب من التلاميذ مناقشة ما يشاهدونه.

2-2 أهداف طريقة المناقشة:

هـ- إنماء المهارات والتدريب على القيادة وإصدار القرار.

و- تلخيص أراء المجموعة.

ز- الوصول إلى اتفاق جماعي في الرأيبعد مناقشة البدائل.

ح- التدريب على الاستماع وبروتوكولات المناقشة.

ط- تناول الجدل تناولا صالحا.

---

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

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

[3] فؤاد سليمان قلادة: **الأساسيات في تدريس العلوم**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون طبعة، 2004، ص ص211-212.

ي- التدريب على إنماء مهارات التوجيه الذاتي والتحليل والتقويم.[1]

2-3 فوائد طريقة المناقشة:

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

أ- يتلقى المعلم تغذية راجعة، ويتعلم العلم الذي يستخدم النقاش بسرعة من خلال تعليقات الطلبة حول مقدار فهمهم وخلفياتهم العلمية ثم يوجه المعلم المناقشة ويدفعها بسرعة عندما يفهم الطلبة المعلومات ويبطئ من سرعتها عندما يواجهون مصاعب في فهم المعلومات.[2]

ب- تشيع جو من الحيوية في الصف وتكسر الجمود وتثير الدافعية للتعلم.

ج- تفسح المجال أمام المعلم لتنمية انتباه التلاميذ والتفكير في المستقبل.

د- تثبت المعلومات في ذهن التلاميذ.

هـ- ترتكز هذه الطريقة على جعل الطالب يستعمل فكره لا مجرد ذاكرته.

و- يمكن للمعلم أن يكتشف ما إذا كان طلابه يعون شيئا من الحقائق حول موضوع الدرس أم لا.[3]

2-4 سلبيات طريقة المناقشة:

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

ب- قد يعاني المعلم في طرح الأسئلة ويكثر منها لدرجة قد تؤدي إلى تشتيت أفكار الطلاب أو خروجهم عن موضوع الدرس.

ج- تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من قبل المعلم.

د-صعوبة تقييم وتقويم الطلاب على معيار واحد لان مستوى ونوعية الأسئلة الموجهة لكل طالب مختلفة عن تلك التي توجه لطالب أخر.[4]

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

---

[1] فؤاد سليمان قلادة: **مرجع سبق ذكره**، ص211.

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

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

[4] عبد الله محمد خطابية: **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2005، ص ص271-272.

و- تستبعد الخبرات المباشرة في التعليم إذ غالبا ما تتناول موضوعات لفظية وتتم دون استخدام مواد محسوسة أو وسائل تعليمية.[1]

ز- نظرا لعملية الاستجواب والاكتشاف فان الدرس ينجر أو بسبب ضياع الوقت.

ح- قد تختلط على المعلم إذا لم يستطع تحديد موضوعه فيتسبب ذلك بتشعب الموضوعات.

3- طريقة حل المشكلات:

3-1 الأصول الفلسفية لطريقة المشكلة:

ترجع الأصول الفلسفية لطريقة المشكلة للمذهب البرجماتي، من حيث أن المعيار فيه راجع لمنفعة الإنسان على مقدار ما تكون الطريقة التربوية انفع للإنسان تكون أدوم وأفضل له من غيرها من سيرورته التربوية وتحقق له الأهداف التربوية، فيحصل السلوك الملاحظ والخاضع للقياس، تكون أصلح وانفع للإنسان وان التجربة أذا أثبتت الملاحظة والقياس ليست ذات قيمة نفعية فإنها لا تفيد الإنسان.

قد استفاد "**جون ديويJohn Dewy**" ممن سبقوه في المنهج التجريبي أمثال: "**بيكون وجليلي...الخ**"، لأن الأصول النظرية لطريقة المشكلة ترجع في أصولها النظرية للمنهج التجريبي، يقول الأستاذ "**إبن بريكا عبد الرحمان**": ترجع أصول هذه النظرية لهذا المدخل إلى المنهج التجريبي، ترجع الأصول الفلسفية والنظرية لطريقة المشكلة إلى المذهب البرجماتي من الوجهة الفلسفية ومن الجانب النظري فهي ترجع إلى المنهج التجريبي لان الفلسفة ومن الجانب النظري هي ترجع إلى المنهج التجريبي لأن الفلسفة البرجماتية قد استفادت من الثقافات الأخرى.[2]

3-2 خطوات طريقة حل المشكلة:

يتوقف الوصول إلى حل مناسب للوضعية المشكلة، إتباع خطوات معينة يمكن إجمالها في الخطوات التالية:

[1] سحر أمين كاتوت: **طرق تدريس الجغرافيا**، دار دجلة، عمان، ط1، 2009، ص74.

[2] عسعوس محمد: **مقاربة التعليم والتعليم بالكفاءات**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، دون سنة نشر، ص ص142-143.

1- اختيار الوضعية المشكلة	- أن تقع المشكلة فيما يعرف بمجال التحدي. - أن تربط المشكلة بالكفايات المحددة المراد تحقيقها. - أن تكون المشكلة ذات دلالة ومعنى للتلميذ.
2- تحديد المشكلة	- تحديدها: عناصرها المكونة لها. - تشجيع التلاميذ على طرح التساؤلات.
3- جمع المعلومات	- مساعدة التلاميذ للوصول إلى المعلومات. - التمييز بين المعلومات والبيانات. - مساعدتهم على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة.
4- اختيار الحلول الممكنة	- اقتراح الحلول والبدائل الممكنة. - اختيار أكثرها احتمالا لحل الوضعية الإشكالية. - اختيار صحة الحلول المحتملة.
5- الوصول إلى حل المشكلة	- مساعدة التلاميذ للوصول إلى النتائج. - عرضها بشكل واضح. - التأكد من صحتها باختيارها في وضعيات متشابهة.

جدول رقم (01): خطوات طريقة حل المشكلة.

المصدر: محمد بن يحيى زكريا، عباد مسعود: **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات –المشاريع وحل المشكلات–**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دون طبعة، 2006، ص112.

3-3 خصائص حل المشكلات:

تتميز طريقة حل المشكلات بالخصائص التالية:[1]

أ- حل المشكلة عملية معرفية تفكيرية.

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

ج- حل المشكلة يتطلب ويتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة.

[1] عدنان يوسف العتوم: **علم النفس المعرفي –النظرية والتطبيق–**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص275.

د-حل المشكلة يحتاج إلى خطوات منظمة.

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

و-حل المشكلة عادة ما يكون فرديا وقد يكون جماعيا.

3-4 أهداف التعلم في حل المشكلات:[1]

أ-تبادل الخبرات المختلفة حول حل المشكلة.

ب- تعلم كيف نحل المشكلة.

ج- اكتشاف طرائق جديدة لحل المشكلات.

د-التعرف على أكثر الطرق فاعلية في الحل.

هـ- تقليل الآثار السلبية للمشكلات.

3-5 شروط حل المشكلة:[2]

لطريقة حل المشكلة عدة شروط ندرجها في النقاط التالية:

أ- أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح ويعرف المبادئ والأسس والاستراتيجيات اللازمة لذلك.

ب- أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير اهتمام المتعلم ويتحدى قدراته بشكل معقول.

ج- أن يوفر المعلم لطلابه المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهم والأهداف التعليمية المخططة.

د- أن يساعد المعلم المتعلمين على تكوين نمط أو نموذج أو استراتيجية يتبنونها في التصدي للمشكلات ومحاولة حلها.

هـ- أن يوجه المعلم الطالب ليتدرب على العمل الجماعي والعمل في فرق لحل مشكلات مختارة تسلم نفسها للمشاركة والتعاون في البحث عن الحل.

3-6 الأسس التربوية لحل المشكلة:[3]

أ- تتماشى استراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعليم التي تقضي ان يوجد لدى المتعلم هدف يسعى إلى تحقيقه.

---

[1] حسين محمد حسنين: **طريقة حل المشكلات**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، دون بلد نشر، ط1، 2007، ص22.

[2] توفيق احمد مرعي ومحمد احمد الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002، ص224.

[3] أمال نجاتي عياش وعبد الحكيم محمود الصافي: **مرجع سبق ذكره**، ص ص210-211.

ب- تتفق مع مواقف البحث العلمي، لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى الطلبة.

ت- تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلم، أو مادته وبين إستراتيجية التعلم وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الإستراتيجية وسيلة التفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه.

3-7 خصائص الخبير في حل المشكلات:

يقدم الباحثان "**ويمي ولوكهيد**" عرضا لأهم الخصائص العامة للشخص المتميز أو الخبير في حل المشكلات وهي:[1]

أ- الاتجاه الإيجابي: هناك فرق جوهري بين الأشخاص المتميزين في حل المشكلات والأشخاص الضعفاء، يتعلق الأمر باتجاهاتهم المبدئية نحو المواقف الصعبة أو المشكلات، فالأشخاص المتميزون عادة ما تكون قناعتهم وثقتهم قوية بان المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها بالمباشرة والتدرج الواعي في التحليل، أما الأشخاص الضعفاء فسرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة.

ب- الحرص على الثقة: يتمتع الأشخاص المتميزون في حل المشكلات بدرجة عالية من الحرص على فهم الحقائق والعلاقات التي تنطوي عليها المشكلة، وكثيرا ما يقرؤون المشكلة أكثر من مرة ليتأكدوا من فهمها بصورة صحيحة وتامة.

ت- تجزئة المشكلة: يعمل الأشخاص المتميزون في حل المشكلات على تحليل المشكلات والأفكار المعقدة إلى مكونات أو مشكلات اصغر ثم يبدؤون الحل من النقطة الأكثر وضوحا.

ث- التأمل وتجنب التخمين: يظهر الأشخاص الضعفاء في حل المشكلات ميلا للقفز عن المقدمات والتسرع في إعطاء الاستنتاجات وتخمين الإجابات قبل استكمال جميع الخطوات اللازمة للوصول إلى إجابات دقيقة بينما الأشخاص المتميزون يميلون إلى السير في معالجة المشكلة خطوة خطوة وبكل حرص من البداية حتى النهاية.

ج- الحيوية والنشاط: يظهر الأشخاص المتميزون في حل المشكلات نشاطا وفاعلية بأشكال عدة، تراهم مثلا يسالون ويجيبون بصوت عال أو يفكرون بصوت عال، وقد يعدون على أصابعهم أو يشيرون لأشياء بأقلامهم وقد يرسمون أو يخططون في الهواء أو على الورق وهم يقارعون جوانب المشكلة، كما يتميز الخبير في حل المشكلات على مستوى التخصص من عدة أنواع أهمها:

[1] سميرة ركيزة وفهيمة ذيب: **الأسس المعرفية لعملية حل المشكلات**، ديوان المطبوعات الجامعية، دون بلد نشر، دون طبعة، 2017، ص ص36-37.

و- يتمتع الخبير بقاعدة معرفية قوية في مجال تخصصه.

ز- يتصف الخبير بمعرفة واسعة باستراتيجيات حل المشكلات العامة والخاصة، كما يجيد اختيار المناسب منها واستخدامه حسب متطلبات المشكلة.

3-8 مميزات طريقة حل المشكلات:[1]

أ- تعد تربويا من أحسن الطرق التي تساعد على تدريب الطلاب على التفكير حيث يساعد على اكتسابهم المهارات العقلية مثل الملاحظة، ووضع الفروض وتصميم وإجراء التجارب والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات.

ب- تتميز بالمرونة وخطواتها المستخدمة قابلة للتكيف مما يساعد على تحديد خطة الدرس.

ج- تثير اهتمام الطلبة وتجعل تعلمهم محببا، وترفع درجة التشويق الداخلي للتعلم الفيل أنه يعمل على خلق حيرة مما يزيد من دافعيتهم عن حل المشكلة.

د-تضمن هذه الطريقة هدفا واضحا يهتدي إليه الطالب في عمله ويمكن استخدام هذه الطريقة في الكثير من المواقف خارج المدرسة، وبذلك يمكن أن يستفيد الطالب مما سبق تعلمه في المدرسة وتطبيقه في المجالات المختلفة في الحياة.

هـ- تساعد الطلاب على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.

و-تساعد الطلاب على استخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على المقرر الدراسي على أنه وسيلة وحيدة للتعلم.

3-9 عيوب طريقة حل المشكلات:[2]

أ- قد تسبب عند بعض المتعلمين بعض من الإحباط فعندما يعجز الطالب في بعض الأحيان عن التوصل إلى الحل الصحيح باستخدام هذه الطريقة فان بعضهم يصابون بالإحباط نتيجة الفشل الذي أصابهم.

ب- تحتاجإلى 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.

---

[1] ليلى سهل: **واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة**، مجلة الخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 10، 2014، ص81.

[2] **المرجع نفسه**، ص82.

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

د-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، بذل الجهد قبل النشاط أثنائه وبعده.

4- طريقة المشروعات:

4-1 تعريف طريقة المشروعات:

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

أو هي: "نشاط تلقائي من جانب المتعلم يتضمن مراعاة الأسس السيكولوجية ومراحل النمو، ويراعي فيها تحقيق القيم الخلقية ويكون هذا إذا كان المشروع تلقائي".[2]

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، وان يعنى بناحية هامة من حياة الطلاب وأن يؤدي إلى خبرة وفيرة ومتعددة الجوانب وأن يكون مناسبا لمستوى الطلاب وأن تكون المشروعات المختارة متنوعة وأن تراعي ظروف المدرسة والطلاب وإمكانيات العمل.

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

---

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

[2] رشيد لبيب وجابر عبد الحميد جابر: **الأسس العامة للتدريس**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دون بلد نشر، ط1، 1983، ص59.

ت- التنفيذ: وهي 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 ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل منهم كما يلاحظ أثناء التنفيذ وتشجيعهم على العمل والاجتماع معهم إذا دعت الحاجة لمناقشة بعض الصعوبات، ويقوم بالتعديل في سير المشروع.[1]

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

4-3 أنواع المشاريع:[3]

أ- المشاريع الفردية: وهنا يكون المشروع واحدا لجميع الطلبة بحيث يقوم به 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:[4]

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

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

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

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

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

---

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

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

[3] سوسن بدخان: **التربية المهنية -مناهج وطرائق التدريس-**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص157.

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

4-5 مزايا طريقة المشروعات:[1]

أ- إن طريقة المشروع تستمد حيويتها من ميول التلميذ وحاجاته.

ب- إن التلاميذ يقومون بوضع خطة العمل ونشاطات عديدة تكسبهم الخبرة الكافية حيث تتحول المدرسة إلى كتلته نشاط فتكثر الرحلات والمناقشات.

ج- إن المعلومات التي تحصل عليها أو يقدمها المدرس تأتي لتفسير موقف أو لتوضيح مشكلة.

د- أنها تغرس في التلميذ صفات حميدة كالتعاون وتحمل المسؤولية والإخلاص في العمل كما تدفعه إلى الاستعانة بالمصادر العلمية والمراجع.

4-6 عيوب طريقة المشروعات:[2]

أ- إن طريقة المشروع تبالغ في مراعاة حاجات التلميذ وميوله على حساب حاجات المجتمع وقيمه.

ب- أنها تركز على التلميذ وميوله وتترك قيم الجماعة للصدفة.

ج- أنها تبالغ في إعطاء التلميذ الحرية المطلقة وقد أهملت التوجيه والرقابة

د- قد يتشعب المشروع في اتجاهات عدة، الأمر الذي يجعل الخبرة التي يحصل عليها التلميذ سطحية وغير ذات قيمة.

هـ- قد تتكرر بعض المشاريع نتيجة لعدم التخطيط المسبق.

5- طريقة التعليم التعاوني:

5-1 نشأة طريقة التعلم التعاوني:

جاءت فكرة التعلم التعاوني نتيجة النقد الموجه إلى التعليم الجمعي، أي لجماعة طلاب الصف وصعوبة التعلم الفردي أي تقديم تعليم لكل فرد على حدة داخل الصف، وكبديل لتوزيع الطلاب في فصول متجانسة كوسيلة لتقوية العلاقات بين الطلاب الذين ينتمون لجنسيات أو عرقيات مختلفة المتواجدين داخل نفس الصف، إضافة إلى محاولة الارتفاع بمستوى تحصيل كل الطلاب عن طريق

[1] سالم نادر عطية ابو زيد: **مرجع سابق**، ص49.

[2] **المرجع نفسه**، ص50.

تكوين مجموعات صغيرة غير متجانسة من داخل الصف ليمارسوا معا خبرات التعلم بما يسهم عادات اجتماعية جيدة مثل: التالف واحترام الرأي الأخر وديمقراطية الحوار.[1]

5-2 تعريف طريقة التعلم التعاوني:

يعرف التعلم التعاوني: "بأنه تصميم المهمة التعليمية على نحو يتيح الفرص للطلبة للتفاعل بشكل بناء يشمل الدعم المتبادل بهدف إتقان الهدف من الدرس".[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 أخرى ينصت لحديث التلاميذ ويطرح الأسئلة ويوجه العمل نحو الهدف المنشود.[3]

5-3 مراحل التعلم التعاوني.

يتم التعلم التعاوني بصورة عامة وفق أربعة مراحل وهي:[4]

أ- **المرحلة الأولى:** هي مرحلة التعرف وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.

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

ج- المرحلة الثالثة: وهي الإنتاجية يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.

---

[1] وليم عبيد: **استراتيجيات التعلم والتعليم في سياق ثقافة الجودة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2009، ص161.

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

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

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

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

هـ- المرحلة الخامسة: مرحلة العرض يقوم المعلم بعد مرحلة إنهاء العمل بتحديد وقت العرض والوقت المخصص لكل مجموعة وتحديد الوقت المخصص للمناقشة لكل مجموعة حيث يقوم قائد العرض في المجموعة الأولى بعرض إنتاج المجموعة ويعطيه المعلم التقرير المناسب ثم يفتح المعلم باب المناقشة والتعليق حيث يراعي ايجابيات العمل، أشياء يمكن أن تضاف أو تلغى من العمل، مقترحات بالتطوير وتوصيات تأخذ من العمل ثم يقوم المعلم بتعقيب عام على العمل يشكر المجموعة وينتقل لعرض مجموعة أخرى.

5-4 خصائص التعلم التعاوني:[1]

أ- وجود هدف مشترك للمجموعة.

ب- توزيع المهمات على جميع أفراد المجموعة.

ج- تفاعل أفراد المجموعة بعضها مع بعض كل فرد في المجموعة يكون مسئولا عن نفسه وعن غيره في المجموعة من ناحية انجاز العمل.

د- ممارسة مهارات التواصل والعمل التعاوني والتدريب عليها.

هـ- إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة الواحدة لتقويم جودة العمل.

5-5 إرشادات التعلم التعاوني:

يجب بادئ ذي بدء أن يضع المعلمون إرشادا ينير سبيل التعلم التعاوني ويقومون بممارستها، وفيما يأتي مجموعة اقتراحات بهذا الصدد:

أ- أنت مسؤول عن عملك وسلوكك.

ب- ستنتج كل مجموعة تعيينا واحدا كاملا.

ج- سيعين كل عضو في المجموعة الأعضاءالآخرين في مجموعته على فهم المادة التعليمية.

د- إذا كان لديك سؤال يجب أن تطلب من أفراد مجموعتك المساعدة في الإجابة عنه.

هـ- لا يمكنك أن تطلب المساعدة من معلمك إلا عندما يكون لدى أعضاء مجموعتك السؤال نفسه أو المشكلة نفسها.

[1] محمود داود الربيعي: **استراتيجيات التعلم التعاوني**، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2011، ص82.

و- لن يغير أي عضو في المجموعة أراءه إلا إذا اقتنع بذلك منطقيا.

ز- يعبر كل عضو في المجموعة عن قبوله للمهمة واستعداده لإنهائها بالتوقيع عليها.[1]

ح- وينبغي تقديم أمثلة عملية لكل قاعدة مع ممارسة الطلبة لها لتسهيل فهمهم ومن ثم استجابتهم الآلية لهذه القواعد، ويجب أن تطرح القواعد وتمارس باستمرار في الصف ويمكن لمجموعات التعلم التعاوني أن توظف بصورة فعالة عندما يقوم الطلبة بأداء مثل: جمع البيانات وتبادل الأفكار وغير ذلك.[2]

6-5 فوائد التعلم التعاوني:

أ- يحقق تحصيلا أعلى ويزيد الاحتفاظ بالتعلم.

ب- استخدام مهارات التفكير الناقد.

ج- ينمي اتجاهات وعلاقات أكثر ايجابية مع الزملاء بغض النظر عن الطبقية الاجتماعية، الجنس، القدرة والعرق.

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

هـ- ينمي اتجاهات أكثر ايجابية نحو المدرسة والمعلمين ومديري المدارس والتلاميذ.[3]

و-يعمل على تلبية استخدام التعلم التعاوني للتوجهات العالمية في جعل الطالب محور العملية التعليمية ومساعدة المعلم للقيام بدور الموجه والمرشد والمسير للعملية التعليمية.

ز- يمنح الطلاب فرصة جيدة في إدارة صفوفهم بأنفسهم ويطور الاعتماد المتبادل الايجابي بين فريق العمل من الطلاب، فعندما يتحمل الطلاب مسؤولياتهم في صفوفهم فانه يتوافر لدى المعلم الوقت الذي كان مستهلكا في الدارة الصف وبالتالي يستطيع تحقيق التعلم الفردي للطلاب الذين يحتاجون إلى ذلك النوع من التعلم.[4]

ح- يخشى من استخدام المعلمين المتحمسين لهذه الإستراتيجية في جميع المواقف التعليمية في حين يمكن أن تفيد طرائق أخرى في بعض الموضوعات أكثر من الاستقصاء.

---

[1] محمد محمود الحيلة ومحمد ذيبان الغزاوي: **تصميم التعليم -نظرية وممارسة-**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1999، ص356.

[2] محمد محمود الحيلة ومحمد ذيبان الغزاوي: **مرجع سبق ذكره**، ص357.

[3] فهد خليل زايد: **التعلم التعاوني -برنامج علاجي قائم على إستراتيجية-**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص28.

[4] عبد الرحمان ومحمد حسن: **أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير ألابتكاري والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد25، ص405.

ط- قد تؤدي إلى صعوبة ضبط الصف والنظام فيه مما ينجم عنه ارتباك أو مشكلات تؤدي إلى إعاقته عملية التعلم.[1]

6- طريقة لعب الأدوار:

6-1 مفهوم طريقة لعب الأدوار:

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

6-2 خطوات طريقة لعب الأدوار:

أ- تهيئة المجموعة.

ب- اختيار المشاركين.

ت- تهيئة المكان.

ث- إعداد المراقبين المشاهدين.

ج- التمثيل أو الأداء.

ح- المناقشة والتقويم.

خ- إعادة التمثيل.

د-المناقشة والتقويم مرة أخرى.

ذ-المشاركة في الخبرات والتعميم.[3]

6-3 ايجابيات طريقة لعب الأدوار:[4]

أ- تجعل الدرس أكثر متعة وحيوية.

ب- ترسخ المعلومات لدى المتعلم.

ج- تكسب المتعلم الطلاقة.

---

[1] عبد الحميد شاهين: **مرجع سبق ذكره**، ص96.

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

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

[4] **المرجع نفسه**، ص287.

6-4 سلبيات طريقة لعب الأدوار:[1]

أ- تحتاج لجهد كبير في إعدادها.

ب- تحتاج لوقت لتدريب المتعلمين عليها.

ج- لا تلاءم كثيرا من الموضوعات.

7- طريقة العصف الذهبي:

7-1 مفهوم طريقة العصف الذهبي:

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

كما عرفت بأنها: "مجموعة من الصور أو الأصوات أو الجوانب الملموسة، تُكوَّن في عقل الفرد".[2]

7-2 مراحل طريقة العصف الذهبي:

قسم "**روشكا**" العصف الذهبي إلى ثلاث مراحل:[3]

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

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

ت- المرحلة الثالثة: يتم تقديم الحلول واختيار أفضلها.

7-3 أهمية طريقة العصف الذهبي:

أ- تنمية الإبداع والابتكار لحل مشكلة ما وإثارة اهتمام وتفكير المتعلمين في المواقف التعليمية.

---

[1] عفاف عثمان مصطفى: **مرجع سبق ذكره**، ص288.

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

[3] نوال إبراهيم شنتوت وآخرون: **طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2008، ص ص 33-34.

ب- تنمية تأكيد الذات والثقة بالنفس مع توضيح نقاط واستخلاص الأفكار أو تلخيص الموضوعات.

ج- الإقلال من الخمول الفكري ويكون الرأي وطرح الأفكار دون خوف من فشل الفكرة.

د-تنمية حلول ابتكاريه للمشكلات تساعد الطلاب على الإبداع والتفكير.[1]

هـ- إثارة اهتمام وتفكير الطلاب في المواقف التعليمية وتنمية تأكيد الذات والثقة بالنفس.

و-تحديد مدى فهم المتعلمين للمفاهيم والمبادئ ومدى استعدادهم للانتقال إلى نقطة أكثر عمقا.

ز- توضيح نقاط واستخلاص أفكار وتهيئة المتعلمين لتعلم الدرس اللاحق.[2]

7-4 عيوب طريقة العصف الذهبي:[3]

أ- الخروج عن موضوع البحث أو المشكلة دون قصد من المجموعة وتسجيل بعض الأفكار البعيدة عن الموضوع.

ب- فقدان التركيز أوالتشتت في الأفكار.

ج- أحيانا قد يسيطر فرد على المجموعة.

د-صعوبة توفير الوقت والمكان والمواد المناسبة للمجموعة وعدم ابداء التحفظات على الآراء من قبل المستمعين وإعادةأفكارأكثر من مرة وشعور الجالسين بالقلق.

هـ- لا يمكن إجراء بشكل منفرد ووجود فترات من السكون الحرجة وسيطرة شخص واحد أو شخصين على الجلسة مع عدم إسهامأفرادآخرين.

و-قائد الجلسة يحتاج إلى إعطاء تشجيع متواصل للمشاركين.

8- طريقة الاستقصاء:

8-1 مفهوم طريقة الاستقصاء:

هو: "عملية بحث وتقصي يسعى من خلالها الفرد إلى المعرفة والفهم بصورة أكثر شمولية".

---

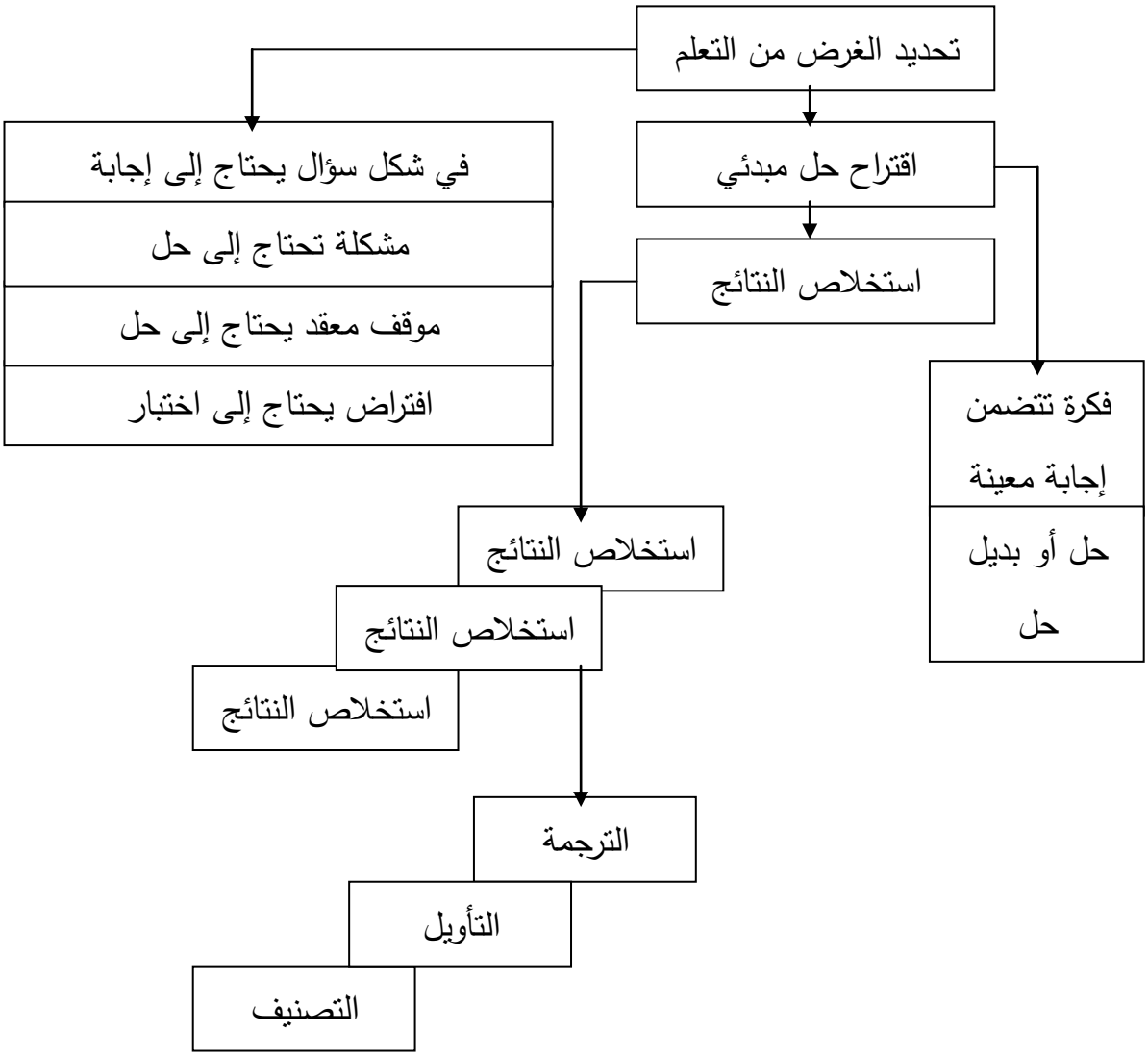
[1] أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل: **أساليب التعليم والتعلم النشط**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دون بلد نشر، ط1، 2012، ص131.

[2] **المرجع نفسه**، ص131.

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

أي أن الاستقصاء هو طريق الفرد إلى التفكير ويتعامل الاستقصاء العلمي والذي يعتبر جزءا من الاستقصاء العام مع الظواهر الطبيعية والذي يحكم باعتقادات وافتراضات.[1]

شكل رقم (01): خطوات التعلم الاستقصائي. [2]



2-8 شروط تطبيق طريقة الاستقصاء:

هناك ثلاث متطلبات رئيسية لتطبيق هذه الطريقة وتتمثل في:

[1] حسين محمد أبوا رياش وآخرون: **مرجع سبق ذكره**، ص114.

[2] بن يربح نذير: **ملفات سيكوتربوية تعليمية**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2010، ص31.

أ- ضرورة أن يكون النظام الاجتماعي للفصل مشجعا لعملية الاستقصاء ولا بد أن تكون كل وجهات النظر وكل الآراء مسؤولة ومقبولة بصورة مبدئية كقضايا تستحق البحث وإذا انتفى هذا الشرط فلن تصلح هذه الطريقة.

ب- ضرورة أن يتركز الاستقصاء على الافتراضات وهي الاستنتاجات المبدئية التي يكونها الأفراد من الظواهر، ويتوجه النقاش نحو تكوين الفرضيات والحلول الافتراضية للمسائل المطروحة للنقاش، وتصبح المعرفة عبارة عن مجموعة من الفرضيات تتعرض للاختبار وإعادة الاختبار بصورة مستمرة بين التلاميذ ومعلمهم أثناء قيامهم بتجميع المعلومات والبيانات اللازمة للتحقق من تلك الافتراضات.

ت- استخدام الحقيقة كدليل، وهذا يتطلب التأكد من ثبات وصدق الحقائق لاستخدامها كأدلة تؤدي إما لقبول أو رفض الفرضيات.[1]

3-8 عيوب طريقة الاستقصاء:

أ- مواجهة بعض الطلاب لصعوبات وخاصة بطئ التعلم حيث تتطلب هذه الطريقة تحديد المشكلة وفرض الفروض واختبارها ثم الوصول إلى استنتاجات كلها تمثل مشكلة للطالب البطيء التعلم.

ب- تتطلب هذه الطريقة خبرات معرفية كمتطلبات سابقة للتعلم.[2]

9- طريقة الاستقراء:

1-9 مفهوم طريقة الاستقراء:

"هي الانتقال بالتلميذ أثناء سير الدرس من الجزء إلى الكل، فيبحث المعلم عن المفاهيم الجزئية للموضوع المدروس بواسطة الدرس والمشاهدة وحمل التلاميذ على اكتشاف الحقائق والتعرف عليها متدرجين من الجزءإلى الكل فيصل إلى التعميم والمفاهيم الكلية الشاملة بعد التجزئة، ويتواصلوا من درس الأمثلة والاستقراء حقائقها إلى استنباط القاعدة التي يرغب المعلم تعليمهم إياها".[3]

2-9 خطوات طريقة الاستقراء:

أ- **التمهيد أو المقدمة:** وهي مراجعة الأفكار والمعارف والخبرات القديمة المتصلة بموضوع الدرس الجديد واستدعاء تلك الأفكار والمعارف والخبرات إلى مركز انتباه المتعلمين وتهيئة أذهانهم وجذب

[1] عبد الرزاق الصالحين الطشاني: **طرق التدريس العامة**، دار الكتب الوطنية، بنغازي، ط1، 1998، ص ص267-268.

[2] عبد الحميد شاهين: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية بدمنهور، الإسكندرية، دون طبعة، دون سنة نشر، ص95.

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

انتباههم لمحتويات الدرس الجديد بوسائل شتى منها اختيار وتنظيم وربط المعلومات والخبرات السابقة التي تستوجبها عملية التعلم.

ب- العرض أو التوضيح: وفيها يخطوا المعلم بالمتعلمين إلى فهم الموضوع الدراسي الجديد عن طريق توضيح المعلومات والأفكار والخبرات، كما يتم هنا الاستعانة بالأمثلة والنظائر المتنوعة ذات العلاقة المنطقية بالنتائج المراد الوصول إليها مع مراعاة التدرج بمحتوى الموضوع من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الأصعب ومن المحسوس إلى المجرد.[1]

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

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

ج- التطبيق: وهي خطوة التدريب والتمرين على المعارف والمهارات والقواعد التي تم اكتسابها والوصول إليها من الخطوات السابقة.

9-3 مزايا طريقة الاستقراء:

لاستخدام الاستقراء في التدريس مزايا وقيم تربوية عديدة فهي تتيح للمتعلم فرصة المشاهدة والملاحظة واكتشاف الحقائق والتعلم عليها تدريجيا من الجزء إلى الكل، كما تعوده تطبيق ما توصل إليه على مواقف وأمثلة جديدة مما ينمي مهارات التفكير السليم من دقة الملاحظة والتاني في الاستقراء والاستنباط فضلا على أن الاستقراء وسيلة مناسبة في التدريس حيث أنها تحث المتعلم على النشاط والعمل والاعتماد على النفس والتعود على الصبر وزيادة الثقة بنفسه، وتشد الانتباه مما تبعده عن الشرود والملل والتشتت.[2]

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **مرجع سبق ذكره**، ص101.

[2] **المرجع نفسه**، ص102.

10- طريقة العرض العملي:

10-1 مفهوم طريقة العرض العملي:

هي أسلوب تعليمي يعرض المعلم حقيقة علمية أو مفهوم علمي بهدف تحقيق أهداف تعليمية معينة بطريقة الخطوات، وهي تستخدم كوسيلة لتوضيح المهارات العقيلة كالتصنيف والتفسير كطريقة عمل أداة.

10-2 خطوات طريقة العرض العملي:[1]

أ- التخطيط: إعداد الخطة، توفير الأدوات والمواد اللازمة.

ب- تهيئة المكان، المشغل أو الصف أو المختبر.

ت- تجربة العرض قبل تقديمه.

ث- تهيئة المتعلمين والإشارة إلى ما سيتعلمونه.

ج- تنفيذ العرض العملي من قبل المعلم أو الطالب المتفوق، أو من قبل متطوع من المعلمين أو أفراد المجتمع المحلي من ذوي الاختصاص.

ح- التطبيق من قبل التلاميذ.

خ- المتابعة والتقويم.

10-3 خصائص طريقة العرض العملي:

تتميز طريقة العرض العملي بالخصائص التالية:[2]

أ- معايشة المتعلمين الواقعية لمادة تعلمهم ومشاركتهم النشطة في تنفيذها مؤديا هذا إلى استيعابها وفهمها وزيادة وضوحها وتركيزها أكثر لديهم مع فسح المجال أمامهم للعمل الحقيقي مما يفتح لهم أفق العمل وتعودهم على تحمل المسؤولية.

ب- توفر فرصة للمتعلمين لمناقشة المعلم مما يساعدهم على ربط المعلومات ضمن الموضوع الواحد يبعضها مما يحسن أدائهم النهائي.

ج- يلجا المتعلمون إلى استعمال حواس عديدة كالرؤية والسمع والحس واللمس حين يستخدمونها عند التعامل والوسائل والأجهزة التعليمية.

---

[1] احمد جميل عايش: **أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2008، ص ص114-115.

[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **مرجع سبق ذكره**، ص97.

د- لا تكلف الجهاز التربوي الكثير من المواد والوسائل التعليمية فضلا عن توفيرها الكثير من الوقت والجهد إذ تجمع عددا من المتعلمين في وقت واحد مما يتيح توفير قدر مشترك من الخبرات للجميع في القاعدة الواحدة.

4-10 سلبيات طريقة العرض العملي:[1]

أ- استخدام هذه الطريقة لا يوفر الفرصة أمام جميع المتعلمين لاستظهار استجابتهم والمشاركة الفعلية في الدرس لكثرة إعدادهم في القاعدة الواحدة.

ب- استحواذ المعلم بمفرده على مختلف الإجراءات أو سيطرة عدد محدود من المتعلمين على الأسئلة والمناقشة وتوجيه الأسئلة مما يضيع فرصة المشاركة أمام زملائه الآخرين، وفي أحيان أخرى لا يمكن جميع المتعلمين من مشاهدة الأداء لعدم التفات المعلم لمثل هذه الأمور.

ج- إن عدم إتاحة الفرصة لإشراك المتعلمين في أنشطة الدرس يعني حرمانهم من تلقي التوجيه والإرشاد اللازم لمساعدتهم على النمو حسب قدراتهم.

سابعا: معايير اختيار طرق التدريس.

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

1- الأهداف التعليمية: إن لكل هدف من الأهداف طريقة خاصة بتدريسه وتعد الأهداف التعليمية (السلوكية) عاملا أساسيا تؤثر في قرارات المعلم المتصلة بالطريقة التي سوف يتبعها لتحقيق تلك الأهداف، فطريقة التدريس المستعملة في تدريس المعلومات أو الحقائق تختلف عن الطريقة التي تتبع في تدريس المفاهيم لدى المتعلمين.

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

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **مرجع سبق ذكره**، ص ص97-98.

[2] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **المناهج طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، ط1، 2014، ص ص176-177.

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

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

ثامنا: العوامل المؤثرة في طرق التدريس.

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

1- الفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهج التعليمي: فهناك فلسفات تؤكد الاهتمام بالمادة الدراسية وهناك فلسفات تؤكد الاهتمام بالمتعلم وهناك أخرى تشدد على الاهتمام بالمجتمع ومشكلاته وعلى أساس الفلسفة التي يقوم عليها المنهج تختلف طرائق التدريس، فطرائق تدريس المنهج الذي يشدد على المادة غير طرائق 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 هدف أسلوب تدريس.

3- طول المنهج والزمن المتاح لتدريسه:إن حجم محتوى المنهج والوقت المخصص له في جدول الدروس يؤثر في اختيار طريقة التدريس فالمنهج الطويل مع الوقت القصير يقتضي طريقة تدريس تسمح بتقديم كم كبير من المعلومات في وقت قصير، أما إذا كان المحتوى قصيرا والوقت كبيرا فإن ذلك يمنح المدرس فرصة لاختيار الطريقة الأفضل تبعا لظروف الموقف التعليمي ومتغيراته.[1]

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

---

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

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

تاسعا: طرق التدريس لدى بعض علماء التربية.

1- طريقة العالم السويسري "جان بياجيه Jean Piaget":

وتهتم هذه الطريقة بإعطاء دروس وفقا لقدرات ورغبات التلاميذ، وتتلخص الطريقة البياجية في شرح و تقديم الدرس على شكل مجموعة من الأعمال يقوم بها التلميذ ليعلم نفسه بنفسه، فيكتشف قواعد الدرس بإثارة المدرس لديه مشكلة ما تثير تساؤلاته وتحرك أفكاره، ثم يتيح له المدرس الفرصة لمعالجة وحل المشكلة ثم يعرض المدرس هذه المعالجة والحل على التلاميذ، ليتم مناقشتها وتقييمها وتصحيح ما شابها من ثغرات، فالوصول إلى حل المشكلة يثير دوافع التلاميذ ويحفز رغبتهم لمزيد من التعلم، وبذلك يضمن المدرس مشاركة الفرد والجماعة (التلميذ وتلاميذ الصف) في الدرس ومناقشة بنوده وموضوعاته وإشكالاته، ومن ثم التوصل إلى النتائج المتوخاة.

2- طريقة "هنري موريسون Henry Morison":

وهي تتضمن تعرف المدرس على خبرات وخصائص وصفات التلاميذ لاسيما في موضوع الدرس، وبعد عرض الدرس يثير المدرس عدة أسئلة وتساؤلات تكون الإجابة عليها للتلاميذ، بعد مساعدتهم ببعض الوسائل المساعدة للتوصل إلى إجابات صحيحة وسواء توصل التلاميذ للإجابة في أخر المدة المحددة للحصة (للصف) أو في يوم أخر، فلا بد من عرض الحلول ومناقشتها للتوصل إلى نتائج مشتركة صحيحة.[1]

3- طريقة "هلينباركرست Helen Parkherest" أو طريقة دلتن:

وهي تماثل إلى حد كبير طريقة "**هنري موريسون**"، حيث يقوم المدرس بدراسة الموضوع وشرحه، وتكليف التلميذ بكشف الحقائق وفق استيعابه وإمكانياته الخاصة، كما تعتمد على حرية التلميذ في تنظيم أوقات دراسته دون التقيد بوقت أو بجرس ما إيذانا ببدء أو انتهاء الوقت، وتنمية جوانب استقلال التلميذ وتحمله المسؤولية، وتنمية روح التعاون مع بقية زملائه.

[1] حسان حلاق: **طرائق ومناهج التربية والتعليم وصفات المدرس الناجح**، دار النهضة العربية، دون بلد نشر، ط4، 2012، ص74.

خلاصة:

طرائق التدريس كانت ولا زالت ذات أهمية خاصة بالنسبة لعملية التدريس فقد ركز التربويون جهودهم البحثية طوال العقود الماضية على طرق التدريس المختلفة وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى التلاميذ، فهي النظام الذي يسلكه المعلم لمساعدة التلاميذ على فهم المادة الدراسية وبما يحقق أهدافها بصورة جيدة.

إذ لا بد أن نختار أحسن الطرق وأنجعها وأكثرها اقتصادا في الوقت والجهد إلا أنه لا يوجد شكل معين يمكننا من اختبار طرائق التدريس، وإنما اختيار الطريقة المناسبة يتوقف على مدى إدراك المعلم لطبيعة العلوم بحد ذاتها وكذا معرفة الأغراض والأهداف الواسعة.

الفصل الثالث: التفاعل الصفي في التعليم.

تمهيد.

أولا: النظريات المفسرة للتفاعل الصفي.

ثانيا: أهمية التفاعل الصفي.

ثالثا: خصائص التفاعل الصفي.

رابعا: أشكال التفاعل الصفي.

خامسا: ركائز التفاعل الصفي.

سادسا: وظائف التفاعل الصفي.

سابعا: عوامل التفاعل الصفي.

ثامنا: أنواع نظم التفاعل الصفي.

تاسعا: أنماط التفاعل الصفي.

عاشرا: دور المعلم في تحقيق التفاعل داخل الصف.

إحدى عشر: معيقات التفاعل الصفي.

خلاصة.

تمهيد:

التفاعل كلمة مرادفة كثيرا للاتصال، وهو علاقة متبادلة بين فردين أوأكثر، يتوقف سلوك احدهما على سلوك الأخر إذا كانا فردين أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين إذا كانوا على شكل جماعة، وهذا الترادف يبدوا واضحا أكثر بين عمليتي الاتصال والتفاعل لأن كل عنصر فيهما يؤدي بالضرورة إلى التأثير والتأثر في أفعال الآخرين وتغيير وجهات نظرهم خاصة داخل غرفة الصف، فعملية التفاعل الصفي هي عملية اتصالية يقصد بها تعديل سلوك المتعلم عن طريق الإقناع أو الالتزام أحيانا.

وتعد عملية التعليم والتعلم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومستمر بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، ونظرا لأهمية التفاعل في العملية التعليمية التعلمية فقد حظي هذا الموضوع باهتمام الباحثين في الحقل التربوي، وعليه سنعرض في هذا الفصل أهمية التفاعل الصفي، أهم وظائفه وخصائصه وركائزه وأنماطه إضافة إلى دور المعلم في إحداث التفاعل داخل الحجرة الصفية مع بعض العناصر الأخرى.

أولا: النظريات المفسرة للتفاعل الصفي.

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

1- نظرية التحليل النفسي "Psychanalyse":

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم، أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم "التماهي" أو "التوحد" وهو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسمات المشتركة بينه وبين الشخص الأخر، فالتلميذ يتوحد مع المدرس كلما أحس بسمات مشتركة بينه بين المعلم وكلما 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 والتلاميذ على فكرة الشخص المركزي الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو تلميذ أو جماعة من التلاميذ، وحدد للشخص المركزي سمات في عدة أنماط هي:

أ- العاهل 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 المثير لإعجاب التلاميذ وتقمص شخصيته.[1]

ج- المستبد: وينطبق على المدرس الموهوم بالانضباط والنظام العالي ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته، وتقل بين التلاميذ في ضوء تسييره علاقات الصداقة ويتقمصون المستبد (التوحد مع المعتدي).

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 السادية المرنة، فالتلاميذ لا يميلون إليهم ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينه وبينهم لتحاشي العقوبات.

[1] العربي فرحاتي: **انماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، 2010، ص29.

و-المنظم: وينطبق على التلاميذ الذين يعملون لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكبوتة، كتهيئة فرص الغش بدون الإحساس بالذنب، فهم أشخاص مركزيين لأنهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة اللذة.

ز-الفاتن: وينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام 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 ضد سادته أو لا عدالة المعلم دفاعا عن احد أصدقائه، فيتحول التوحد مع المعتدي إلى توحد مع التلميذ البطل ففي ضوء هذه المواصفات للشخص المركزي يتحديد نمط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي، فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي.[1]

2- النظرية التكوينية البنائية:

يؤكد "**جان بياجيه J.Piaget**" أن استيعاب القواعد والأحكام، وبروز العواطف وملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشر والثانية عشر، ولا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن عبر آليتي الاستيعاب والتلاؤم خلال مراحل النمو المختلفة.[2]

ويقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما فهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه، أو على مستوى تفكيره، وهذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة وإعادة التوازن المفقود، وأما الاستيعاب فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي والفكري، وأما التلاؤم فيقصد به تكييف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط، وحدوث هاتين العمليتين هي ما نطلق عليه تفاعل الذات والموضوع أو تفاعل المتعلم وموضوع التعلم، ولا يحدث ذلك إلا في حالة التعادل بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم، وإلا حدث ما يسميه "**بياجيه**" «أنوية زائدة» في حالة هيمنة الاستيعاب أو سيطرة المحيط في حالة هيمنة التلاؤم ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية، إذ أن الاستقلال الذاتي ونمو علاقات التبادل والتفاعل الايجابي مع الآخرين، تعود إلى

[1] العربي فرحاتي: **مرجع سبق ذكره**، ص ص29-30.

[2] عبد الرحيم أيت دصو وآخرون: **في طرق وتقنيات التعليم -من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها-**، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، دون طبعة، دون سنة نشر، ص ص87-88.

الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم من حيث هو راشد، والتلميذ من حيث هو طفل في طور النمو.[1]

فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي الخوف والحب هو منشئ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم والتفاعل والعلاقات الوجدانية بين الفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه، وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى لا مركزية الأنا، وتشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ، أما عن عدم التوازن فينشا من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي، وهي الحالة البيداغوجية التي تؤدي إلى الاحترام الأحادي الناتج عن انفصال عمليتي الحب والخوف، فالخوف من الكبير (المعلم) الذي لا يقترن بالحب والاحترام الأحادي (تلميذ نحو المعلم) لا يؤديان إلاإلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم وتفاقم مركزية الأنا، وانضباط خارجي وامتثال التلميذ اللامشروط لأوامر المعلم ليس إلا حيلة لتفادي العقاب، وتلك هي الحالة السلبية من التفاعل اللامتوازن تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات الاجتماعية وتعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل والحوار.[2]

3- النظرية الجشطالتية "Gestalt":

حسب "**Lewin**" فان 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 والفيزيولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية...الخ، فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون "المجال الكلي"، فالمجال الكلي أو الكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار، فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناءا على بنيتها الكلية وتنظيم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة.

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

---

[1] العربي فرحاتي: **مرجع سبق ذكره**، ص32.

[2] جون بياجيه: **التوجهات الجديدة للتربية**، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1988، ص68.

أ- **القوة:** ويعني بها مجموعة الرغبات والميولات التي تتفاعل داخل جماعة ما ايجابيا في حالة التكامل بين رغبات الفرد والجماعة حيث التعاون، وسلبا في حالة التعارض بين القوى (الميول والرغبات) حيث الصراع.[1]

ب- الموقع: ويعني به إدراك الشخص لحالته السيكولوجية كحالة التعب، الجوع والخوف...الخ.

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

د-النفود: 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 انماط 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 جماعة القسم، أي اثر التسيير بكل أنواعه على الظروف الوجدانية المصاحبة للتعلم أو الانجاز، فوجد أن انجاز الجماعة المسيرة أوتوقراطيا، كان حماسيا ومتواترا وعدوانيا، بينما كان في الجماعة المسيرة ديمقراطيا متسما بالارتياح والتعاون الايجابي وفي الجماعة المسيرة ترسليا متسيبا مشابها للإحساس بالإحباط والفشل وعلاقات متوترة.[3]

4- النظرية السلوكية:

تعد مقولة «الحدث النفسي هو السلوك» ل"**واطسون**"أيأن سلوك الفرد مؤشر على حالته النفسية الداخلية، بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للسلوك الإنساني، واتفق كل من "**بافلوف**" و"**واطسون**" و"**تورندايك**" و"**سكنر**"...وغيرهم، على أن الأفعال والسلوكيات هي الإطار الأمثل لفهم

[1] العربي فرحاني: **مرجع سبق ذكره**، ص31.

[2] عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحي: **القيم والمواقف –بيداغوجيا المجال النفسي مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم**-، سلسلة علوم التربية،8، المغرب، دون طبعة، دون سنة نشر، ص24.

[3] العربي فرحاني: **مرجع سبق ذكره**، ص32.

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 المعلم...الخ، والتعلم الفعال عندهم هو ما ينتج عن إدارة الفرد الذاتية واختياره.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك، حاول السلوكيون 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 ايجابية وحصول التعلم، وتعزيز الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرارها 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 ايجابية، بينما أكد على نجاعة الأساليب التحفيزية والتشجيعية في استحداث استجابات مرغوب فيها.

وعليه فالتفاعل بين التلميذ والمعلم إنما فسر في ضوء مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط ايجابي من التفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الرأي، وتعزيز السلوك بنتائجه، كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ والمعلم بالرضا، يفسر 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...الخ.[2]

5- النظرية البراجماتية:

سارعت المقاربة النظرية لنقد ومواجهة الطرق التربوية القديمة باعتبارها غير مفيدة، وغير ناجحة لتكوين النشئ وتحديد ملامح المجتمع مستقبلا.

فقد كان لها أثارها العميقة على الفكر التربوي لا في الولايات المتحدة الأمريكية فقط بل في شرق وغرب البلاد، هذا وقد عملت النظرية البراجماتية العديد من المبادئ والمفاهيم التي أثرت في التربية وكان "**جون ديوي**" من أهم روادها وممثلا لتلك الفلسفة التربوية القائمة على التغيير في العملية التجريبية حيث

[1] عبد اللطيف الفاربي، محمد أيت موحي: **مرجع سبق ذكره**، ص16.

[2] العربي فرحاني: **مرجع سبق ذكره**، ص ص30-31.

دعا إلى 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 التربية هي أن ننشئ الناشئ على سرعة المواد بين نفسه وبين بيئته، فالمتعلم ينبغي أن يكون حرا لاختيار أفكاره ومعتقداته وقيمه، ولا ينبغي أن نفرض عليه قيودا ممثلة في تقاليد قديمة مهما كانت أثارها على العملية الجديدة.[1]

ثانيا: أهمية التفاعل الصفي.

إن المتتبع في عملية التفاعل الصفي ولديه الاهتمام في هذا الموضوع يجده من الموضوعات المهمة خاصة في تشكيل البنية المعرفية لدى التلميذ، وعلى أية حال فان التفاعل الصفي يعد ذو أهمية في العملية التربوية، لما يشكله من ممارسات وأفعال من قبل المعلمين لتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، كما يؤدي إلىإكساب المتعلمين أنماط ثقافية واجتماعية مختلفة تجعلهم أكثر قدرة على التركيز والتحليل.

كما أن للجو الاجتماعي الذي ينتج عن التفاعل الصفي أهمية لكونه يؤثر على دافعية الطالب للتعلم نحو التعلم، وتأكيدا على ذلك أشار "**تشوان**" بدراسة له بعنوان: "تحليل التفاعل اللفظي في دروس اللغة العربية" بأن التلاميذ الذين يتعلمون في جو اجتماعي ونفسي ايجابي يكونون الأكثر قدرة على التعلم بشكل أفضل.

كما أن لأهمية البحث في هذا المجال في كونه يؤدي إلى مساعدة المعلمين على تحسين أساليبهم في التدريس، حيث ذلك في ضوء معايير خاصة لتعزيز السلوك المرغوب فيه، ممثلا ذلك بتدريب المعلمين على كيفية ضبط الصف هذا من جانب واستثارة الانتباه لدى التلاميذ من جانب أخر، كما تكمن أهمية التفاعل الصفي في جعل حديث المعلم في الحصة الصفية أكثر تأثيرا على سلوك الطلبة، بحيث

[1] شبل بدران: **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط5، 2005، ص217.

يسهم بأن يجعلهم قادرين على التفكير المنطقي، كالاستقراء والاستنباط بالإضافة لذلك يصبح الطلبة أكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم وأرائهم أثناء عملية الحوار والنقاش التي تجري داخل غرفة الصف.[1]

على أية حال يمكن إيجازأهمية التفاعل الصفي في النقاط التفصيلية التالية:

أ- تطوير طرق التدريس لدى المعلمين، ممثلا ذلك بإمدادهم بمعلومات حول كل سلوك تدريسي داخل الصف.

ب- يزيد من حيوية التلاميذ في المواقف التعليمية، إذ يكون ذلك عن طريق تحريرهم من حالة الصمت والسكون إلى حالة النشاط الفعال، ممثلا ذلك بالمناقشة وتبادل وجهات النظر.

ج- يساعد التلاميذ على بناء اتجاهات ايجابية نحو المعلم والحصة الصفية حيث يؤدي ذلك إلى تنمية مهارات الاستمتاع والحوار والمناقشة كما يؤدي ذلك إلى بناء الثقة بين الطلبة والمعلم.

د- كما تشير بعض الدراسات في مجال التفاعل الصفي بأن النشاطات التي تكون داخل غرفة الدرس تؤدي إلىاستيعاب الطلبة وفهمهم، ويؤدي إلى زيادة تحصيلهم بشكل أفضل.

هـ- يساعد على تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال.

و- يساعد على الضبط الذاتي.[2]

ز- يدرب الطلاب على كيفية التخاطب والحديث والإصغاء والإقناع وعدم المقاطعة وتقدير مواقف الآخرين وخبراتهم ومشاعرهم المختلفة في وجهات النظر.[3]

ثالثا: خصائص التفاعل الصفي.

للتفاعل الصفي مجموعة من الخصائص يمكن إدراجها في النقاط التالية:[4]

1- التفاعل الصفي عملية ديناميكية:

يتم في عملية التفاعل الصفي تبادل المعلومات والاتجاهات والمهارات بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ ومعلمهم في حالات معينة وكذلك بين التلاميذ بعضهم ببعض، والتفاعل هنا يضمن تبادل الأدوار

---

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون: **التفاعل الصفي -أساسياته، تطبيقاته، مهاراته-**، دار قنديل، عمان، ط1، 2013، ص ص61-62.

[2] عبد الرحمان السفاقسة: **إدارة التعلم والتعليم الصفي**، دار يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004، ص ص344-345.

[3] أبو نمرة ومحمد خميس: **إدارة الصفوف وتنظيمها**، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 2001، ص73.

[4] بشير محمد عربيات: **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2006، ص ص140-141.

فالمرسل يتحول إلى مستقبل والعكس من ذلك ولهذا فهو تفاعل اجتماعي يؤدي إلى التأثير وبالتالي تحقيق الاستجابة المطلوبة.

2- التفاعل الصفي عملية دائرية:

إن عملية التفاعل الصفي لا تسير في اتجاه واحد من مرسل إلى مستقبل فقط بل تسير على نحو دائري حيث يشترك التلاميذ جميعا في التفاعل على ذلك النحو.

3- التفاعل الصفي عملية مستمرة:

بما أن عمليات التعلم والتعليم مستمرة باستمرار الحياة فكذلك عمليات التفاعل قائمة على مدى الحياة، فنحن في حالة تفاعل دائم داخل الصف وحتى ونحن صامتون فإننا في هذه الحالة نكون في اتصال مع أنفسنا ويتجلى ذلك حين نستدعي معلوماتنا ونحللها ونعالجها وذلك لتوليد رسالة اتصالية تفاعلية، وعليه فمهمتنا كمعلمين تكمن في توجيه الرسائل الاتصالية التفاعلية المتبادلة بما يخدم أغراضنا التربوية وأهدافنا التعليمية.

4- التفاعل الصفي عملية لا تعاد:

لو افترضنا أن معلما يقوم بتدريس مادة معينة إلى أكثر من شعبة ما فإن التفاعلات المتبادلة بين المعلم وتلاميذه لن تكون حالة من التكرار بل ستتغير بسبب اختلاف الطرف الثاني في عملية التفاعل (التلاميذ)، وكذلك الأمر فيما يتعلق بالرسائل الاتصالية التفاعلية التي يرسلها التلاميذ فإنها ستتغير أيضا بسبب اختلاف التلاميذ أنفسهم.

رابعا: أشكال التفاعل الصفي.

إن الأشكال التي يتخذها التفاعل الصفي شبيهة بالأشكال التي يتخذها التفاعل الاجتماعي لأن غرفة الصف تشكل نظاما اجتماعيا متكاملا، وهذه الأشكال هي:[1]

1- التبادل: وهي عملية يقوم بها مجموعة أفراد لتحقيق هدف يتوقع منه تحقيق مكافئة مادية أو معنوية.

2- **التعاون:** وهو سلوك مشترك لمجموعة أفراد بغرض تحقيق هدف يراد منه فائدة معينة، والتعاون صفة ايجابية في التفاعل الصفي فهي تقلل من عمليات الصراع وتؤدي إلى الانسجام بين أعضاء غرفة الصف.

[1] محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة: **المعلم الجديد في الإدارة الصفية الفعالة**، مرجع سبق ذكره، ص ص131-132.

3- **الطاعة:** لعل من أكثر الصعوبات أن تجد ثقافة أو منظمة اجتماعية دون أن تكون عملية الطاعة جزءا منها لأن الطاعة متعلقة بالمعايير الاجتماعية والقيم والقوانين والأنظمة والسلطة.

4- **القسر أو الإلزام:** وهذه العملية لها طرفان هما المجبِر والمجبَر، ويمكن أن تأخذ هذه العملية طابع التفاعل الذاتي فما نسميه قوة الإرادة هي صيغة من صيغ الضبط الذاتي ومن مظاهر قسر الذات في غرفة الصف، ما يسمى بالمثابرة والمحافظة على النظام والإصغاء.

5- **الصراع:** هو العملية التي يحاول فيها أن يدمر فرد فرد أخر أو يحاول التقليل من مركزه، كما يمكن أن تقوم جماعة بصراع مع جماعة أخرى بدل الفرد.

خامسا: ركائز التفاعل الصفي.

لعملية التفاعل الصفي أهمية في بناء حصة صفية نموذجية تقوم على المشاركة والمساهمة الجماعية بين المعلم والطلبة من جهة، وبين الطلبة مع بعضهم من جهة أخرى وحتى يتحقق ذلك لا بد أن يكون لهذه العملية عدة ركائز أهمها:

1- التخطيط المسبق لعملية التدريس:

ممثلا ذلك بوضع الأهداف المرتبطة في كل من المفاهيم والأفكار المراد إيصالها إلى المتعلم، اخذين بعين الاعتبار خبرات الطلبة السابقة وقدراتهم المعرفية، وهذا يتطلب منا كمعلمين وضع الخطوط العريضة التي سنقوم بتدريسها نظريا، وهذا بربط الأهداف بالمحتوى من جهة والأهداف والتقويم من جهة أخرى وهذا ما يطلق عليه عملية التخطيط اليومي أو الخطة اليومية.

2- الإجراءات التنفيذية:

وتشمل كيفية السير بالحصة الصفية وكيفية طرح الأسئلة لاستثارة دافعية الطلبة، وربط التعلم الحالي بخبرات الطلبة السابقة، كما تشمل هذه النقطة على عنصرين هامين هما: كيفية البدء في الدرس وكيفية الانتهاء منه وفقا لخطوات مترابطة، مع مراعاة الفترة الزمنية المحددة للحصة الصفية.[1]

3- ربط الحصة الصفية لموضوع ما بأنشطة منهجية ولا منهجية:

فالأولى تشمل مجموعة الأفكار والآراء المتعلقة بالموضوع، أما الثانية فتشمل مجموعة النشاطات الخارجية ذات العلاقة بشكل مباشر أو غير مباشر، ويجب التركيز على الناحيتين وكسر الجمود والروتين لدى الطلبة.

[1] نبيل عبد الهادي وآخرون: **مرجع سبق ذكره**، ص ص18-19.

4- توفير مجموعة من الوسائل ذات العلاقة المباشرة بالموضوع:

مما يضيف لدى طلبة الصف نوعا من الانتباه والاستماع في الحصة الصفية، حيث تشير الدراسات في مجال علم النفس التربوي وبالذات دراسة "**جوزيف لومان**" عام 1989م إلى أن الوسيلة التعليمية يجب أن تتمتع بخاصية جذب الانتباه وهذا لا يتم إلا من خلال إيجاد وسيلة ذات صلة مباشرة بالموضوع المطروح ضمن الحصة الصفية.[1]

5- استخدام بعض الإجراءات التي من شانها أن تؤدي إلى زيادة دافعية الانتباه والمشاركة لدى الطلبة:

ممثلا ذلك في استخدام التعزيز بأنواعه، المادي والمعنوي واللفظي وكذلك إتباع أسلوب الحوار الفعال والتركيز على الطلبة المجتهدين وتعزيزهم وجعلهم نماذج يقتدى بها من قبل الطلبة الآخرين، وهذا يؤدي في الحصة النهائية إلى تفعيل دورهم بشكل مباشر.[2]

6- إتقان عملية التفاعل بين المعلم والطالب:

وهذا لا يتم إلا عن طريق إيجاد عامل مشترك بينهم، يقوم على الاحترام والتقدير والموضوعية بين الطرفين وهذا لا يتم إلا إذا أعطى المعلم كل ذي حق حقه بدون أي تمييز، وهذا يشجع الطلبة إلى الإسراع في عملية الاستيعاب والفهم.[3]

7- التفاعل من خلال المشاركة وتبادل الأفكار حول موضوع الدرس عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة من قبل المعلم:

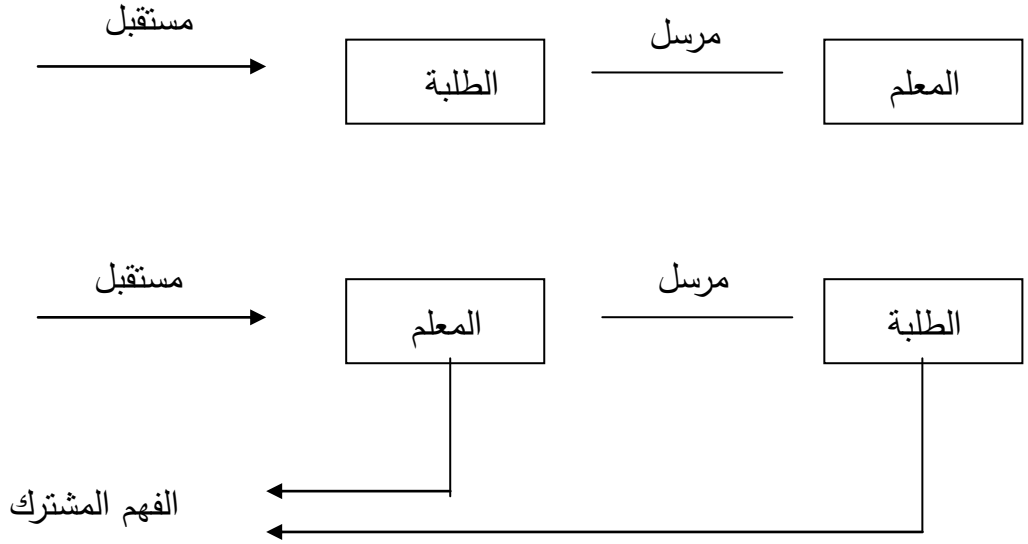
والسماح لإجابات الطلبة وتصحيحها من خلالهم حيث يتحول المعلم إلى مرسل والطالب إلى مستقبل، ويحدث بعد ذلك العكس المعلم يكون مستقبلا والطلبة مرسلين، وهذا يؤدي في الحصة النهائية إلى إيجاد فهم مشترك بينهم، وتوضيحا لذلك يمكن أن نضع هذا الشكل:

---

[1] لومان جوزيف: **إتقان أساليب التدريس**، ترجمة: حسين عبد الفتاح، مركز الكتاب الأردني، عمان، ط1، 1989، ص45.

[2] نبيل عبد الهادي: **الدافعية والتفاعل الصفي**، مجلة القافلة، ع13، الجزء الرابع، 1996، ص36.

[3] إبراهيم مجدي عزيز وحسب الله محمد عبد الحليم: **التفاعل الصفي –مفهومه، تحليله، مهاراته–**، عالم الكتب القاهرة، ط1، 2002، ص85.



الشكل رقم (02): يمثل التفاعل من خلال المشاركة وتبادل الأفكار حول موضوع الدرس.[1]

سادسا: وظائف التفاعل الصفي.

يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن تنظيمه الوظائف التالية:[2]

- استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف التعليمي من حيث الشكل والمضمون.
- إيضاح مضامين وأهداف الموقف التعليمي للمتعلمين مما يعينهم على تحديد مواقعهم 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 ايجابية بين عناصر جميع عناصر العملية التربوية.
- تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو تلبية حاجات المتعلم وإشباعها.

[1] إبراهيم مجدي عزيز وحسب الله محمد عبد الحليم: **مرجع سبق ذكره**، ص85.

[2] صالح محمد علي أبو جادو: **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2000، ص375.

- حفظ النظام والانضباط الصفي وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه.[1]

سابعا: عوامل التفاعل الصفي.

يتأثر التفاعل الصفي بالبيئة وعدد التلاميذ واتساع الصف والإمكانات، ويعتمد تفاعل المعلم والتلاميذ على عدة عوامل أهمها:[2]

1- أحكام المعلمين وتقديرهم للمتعلمين:

وهناك أربعة اتجاهات في هذا الجانب:

أ- اتجاه التعلق بتلميذ ما.

ب- اتجاه الاهتمام بتلميذ ما.

ت- اتجاه اللامبالاة بتلميذ ما.

ث- اتجاه النبذ.

ويتأثر مستوى تحصيل المتعلمين وقدرتهم على تعزيز سلوك معلمهم في أثناء التفاعل الصفي ومدى توافقهم على الاتجاهات الأربعة السابقة.

2- جاذبية المتعلمين ومظهرهم الخارجي:

ينزع المعلمون إلى تقدير المتعلمين ذوي المظهر الخارجي الجذاب، ومن الضروري هنا أن يدرك المعلم ضرورة التعمق في ذوات متعلميه وليس في أشكالهم الخارجية.

3- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلميذ:

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

4- اثر توقعات المعلم:

المعلم الذي يكون فكرة عن تلميذ بأنه ذكي يتفاعل معه على انه كذلك فعلا، ويتوقع منه سلوكا ذكيا وقد يستجيب التلميذ بطريقة توحي انه كذلك.

5- اثر سلوك المتعلمين الصفي:

تشير الدراسات إلى قدرة المتعلمين على تعديل سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط استجابتهم ويبدوا أن بعض المعلمين يخضعون لهذا التأثير دون وعي كامل، لذا وجب على المعلم أن يكون مدركا

[1] محمد محمود الحيلة: **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2007، ص272.

[2] علي تاعوينات: **البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم**، مرجع سبق ذكره، ص ص173-174.

لجميع استجابات تلاميذه وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف ودورها في تكييف أو تغيير استراتيجياته التعليمية.

كما يمكن إجمال عوامل أخرى مؤثرة في أنماط التفاعل الصفي داخل حجرة الصف في مجموعتين رئيسيتين، إحداهما خاصة بالمعلم والأخرى خاصة بالمتعلم على النحو التالي:

1- العوامل الخاصة بالمعلم: أشارت نتائج البحوث في هذا المجال إلى أن العوامل التالية تؤثر في أنماط التفاعل بين المعلم وتلاميذه.

أ- مدة الخبرة الرئيسية.

ب- الخصائص الاجتماعية للمعلم مثل: التسامح، الذكاء الاجتماعي والمرونة.

ج- معتقدات المعلم حول سلوكياته اللفظية وفعاليتها.

د- أسلوب الإعداد والتدريب المهني والأكاديمي ومدى تدربه على استخدام أساليب تحليل التفاعل الصفي في تقويم أدائه التعليمي.

هـ- مستوى توقعات المعلم عن أداء تلاميذه وقدراتهم قبل بدء التدريس.

و- اتجاهاته نحو المادة التي يقوم بتدريسها واتجاهاته نحو تلاميذه.

ز- استراتيجيات التدريس التي يستخدمها في التدريس.

2- العوامل الخاصة بالمتعلم:

أ- آراءالمتعلمين عن سلوك المعلم ومدى عدالته في التعامل معهم.

ب- اختلاف جنس المعلم عن المتعلمين.

ج- مستوى ذكاء المتعلمين وقدراتهم التحصيلية.

ثامنا: أنواع نظم التفاعل الصفي.

يحتاج المناخ الصفي إلى التنظيم في برامج التعلم، والذي بدوره يطلب اطلاعا ووعيا لمستلزمات هذا المناخ من قبل المعلم، إن التفاعل الصفي لا يمكن أن يأخذ مساراته الحقيقية ما لم يكن هناك تخطيط مسبق له من قبل المعلم كونه قائد هذا المناخ ثم الوعي الكامل من قبل الطلاب ليكونوا على استعداد سلوكي عالي لمتطلبات هذه البرامج، وعلى هذا الأساس تصنف نظم التفاعل الصفي إلى مجموعتين: نظام البنود ونظام العلامات.

1- نظام البنود Category System:

يستخدم هذا النظام داخل الصف الدراسي لملاحظة مظهر سلوكي للتدريس اللفظي ويركز على هذا المظهر ويحلله إلى إجراءات لفظية يؤديها المعلم، ثم توضع هذه الإجراءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعات، يخصص لكل مجموعة عنوانا خاصا يعبر عن جوهر تلك الإجراءات، ويجب أن يعرف كل بند من بنود ذلك الإجراء تعريف إجرائيا كونه مفهوما أو نظرية أو قانون أو مجموعة معارف، ويوضح هذا النظام حساب تكرار ووقوع الإجراءات اللفظية أثناء عملية التدريس.

والأمثلة التالية تمثل من هذا النظام؟ والغرض من كل واحد منها؟

أ- نظام بالس Bales: لدراسة سلوك المعلم أثناء تدريسه المواد الاجتماعية والنفسية.[1]

ب- نظام هوفس Houghes: يهدف إلى دراسة وظائف المدرس ودوره في التأثير على سلوك الطلبة.

ت- نظام ويتستون Wightstons: لدراسة السلوكية التي يتبعها المعلم.

ث- نظام ريت Wight: للمقارنة بين سلوك المعلم أثناء تدريسه التقليدي وتدريسه الحديث.

ج- نظام فلاندرز Flanders: لمعرفة أداءات المعلم في التأثير على المناخ الصفي وهو النظام الشائع حاليا.

ح- نظام ويتهول Withall: لدراسة سلوك المعلم في المناخ الاجتماعي الانفعالي.[2]

2- نظام العلامات Sing System:

يعتمد هذا النظام على مدخل لملاحظة سلوك التعليم يختلف عن مدخل نظام البنود حيث لا يركز على مظهر واحد، وعادة ما يستخدم هذا النظام عندما تكون مظاهر سلوك التعليم لها نفس الأهمية والوزن أثناء التعلم أو عندما نريد أن نكتشف أي هذه المظاهر ذو أهمية اكبر من المظاهر الأخرى، وإذا ما كان المعلم يستخدمه أو لا يستخدمه، وفي هذا النظام –نظام العلامات– تحدد جميع مظاهر سلوك التعليم ثم يحلل كل مظاهر إلى مجموعة من الاداءات ويوصف كل أداء بعبارة قصيرة مصاغة إجرائيا في زمن المضارع المفرد ويجب ألا تحتوي أي عبارة على أكثر من أداء واحد فقط، وكل مجموعة من هذه العبارات تكون توصيفا للاداءات المتضمنة في مظهر معين من مظاهر سلوك التعليم.[3]

---

[1] طارق عبد الحميد البدري: **إدارة التعلم الصفي –الأسس والإجراءات–**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005، ص103.

[2] **المرجع نفسه**، ص103.

[3] جمال الدين محمد الشامي: **المعلم وابتكار التلاميذ**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، دون طبعة، 2001، ص27.

ونظام العلامات نفسه ينقسم إلى ثلاثة أنظمة وهي:

أ- **نظام جالتنوتل Galtonetal**: لدراسة سلوك المعلم أثناء تدريسه العلوم.

ب- **نظام براون Brown**: لدراسة المستويات الإدراكية مثل المعرفة والفهم أثناء التدريس.

ت- **نظام ميدلي Medly**: لدراسة السمات المميزة لسلوك الفهم أثناء التدريس.[1]

وعليه فإن كلا من نظام البنود ونظام العلامات لا يستخدمان فحسب في ملاحظة سلوك تعليم المعلم، بل أيضا في ملاحظة سلوك التلميذ أثناء تفاعله مع المعلم، وذلك للوقوف على نوعيات الأداء في سلوك التعليم كأحد المدخلات ومدى فاعليتها في تعديل سلوك التلميذ باعتباره احد المخرجات.[2]

تاسعا: أنماط التفاعل الصفي.

إن الاتصال بين المعلم والطلاب في الموقف التعليمي يشكل الأساس في العملية التعليمية، إن عملية الاتصال تكون بينهما بإحدى الطريقتين هما:

أ- الاتصال اللفظي ويكون عن طريق الكلام أو الحديث.

ب- الاتصال غير اللفظي ويكون عن طريق الإشارات وحركات الأيدي وغيرها، إما في مجال التفاعل الصفي فهو يقوم عمل الاتصال اللفظي بين المعلم والطالب.

وتمكن العلماء من وضع مجموعة من الأنماط للتفاعل الصفي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

1- النمط الأحادي الاتجاه:

وفيه يقوم المعلم بإرسال ما يود قوله إلى الطلاب دون أن يستقبل منهم أي إجابة، وهذا النمط يتصف بالسلبية المطلقة فيما يتعلق بموقف الطلاب، أما فيما يتعلق بموقف المعلم فانه يكون ايجابيا، وهذا النمط يعتبر من أقل أنماط التفاعل الصفي من حيث الفاعلية وهو يمثل الأسلوب التقليدي للتدريس وحصيلة التعلم التي تتم في هذا النمط عند الطالب ترتكز حول الحقائق والمعارف.[3]

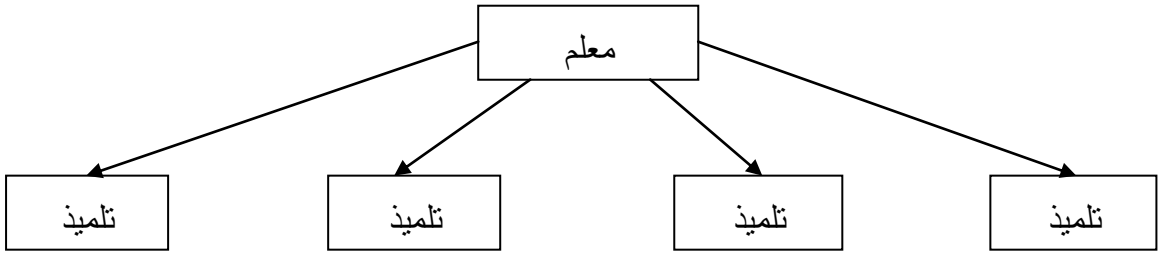
---

[1] طارق عبد الحميد البدري: **مرجع سبق ذكره**، ص104.

[2] محمد أمين المفتي: **سلوك التدريس**، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، دون طبعة، 1984، ص192.

[3] راشد الشنطي وعودة أبو سنينة: **التعلم والتعليم الصفي**، دون دار نشر، عمان، دون طبعة، 1989، ص133.

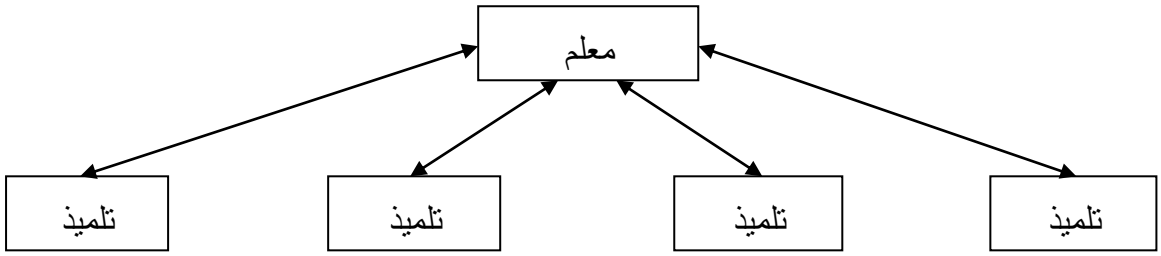
ويمكن توضيح النمط الأحادي بهذا الشكل:



شكل رقم (03): يوضح نمط الاتصال أحادي الاتجاه.[1]

2- النمط الثنائي الاتجاه:

هذا النمط أكثر فاعلية من نمط الأول فيه يسمح للمعلم بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ ويسعى إلى معرفة صدى ما قاله أو محاولة نقله إلى عقول التلاميذ، ويشعر في الكثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقولهم على النحو المطلوب ولذلك يسال التلاميذ أسئلة تساعدهم على اكتشاف ما الفائدة التي حققوها، ومع ذلك يظل المعلم في الخط الذي حدده منذ البداية، وهو نقل الحقائق والمعارف إلى عقول التلاميذ وأن ما يسمح به من وقت لتلقي استجاباتهم ليس مراده رغبته في زيادة التفاعل معهم وإنما التأكد من أن ما قاله كان له الصدى المرغوب فيه لديهم، ويؤخذ على هذا النمط انه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ أخر، وان المعلم فيه محور الاتصال وأن استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.[2]



شكل رقم (04): يوضح نمط الاتصال ثنائي الاتجاه [3]

3- النمط ثلاثي الاتجاه:

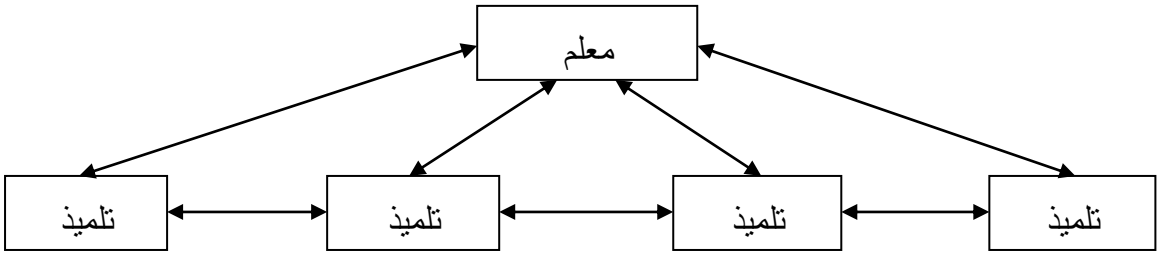
وهذا النمط أكثر تطورا من النمطين السابقين ففيه يسمح المعلم أن يجري اتصال بين تلاميذه داخل الصف، وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر

[1] راشد الشنطي وعودة أبو سنينة: **التعلم والتعليم الصفي**، دون دار نشر، عمان، دون طبعة، 1989، ص133.

[2] نعيمة سوفي: **مرجع سبق ذكره**، ص60.

[3] **المرجع نفسه**، ص60.

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



شكل رقم (05): يوضح نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه.[1]

4- النمط 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 وتتعدد بين المعلم والتلاميذ بعضهم ببعض كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد كل تلميذ على نقل أي فكرة أو مهارة إلى الآخرين، ومن جهة أخرى فان تفاعل التلاميذ معا يؤثر على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم وما يستقبلونه من رسائل منه مما يساعد على ايجابياتهم في الموقف التعليمي إزاء هذا الموقف ذاته.[2]

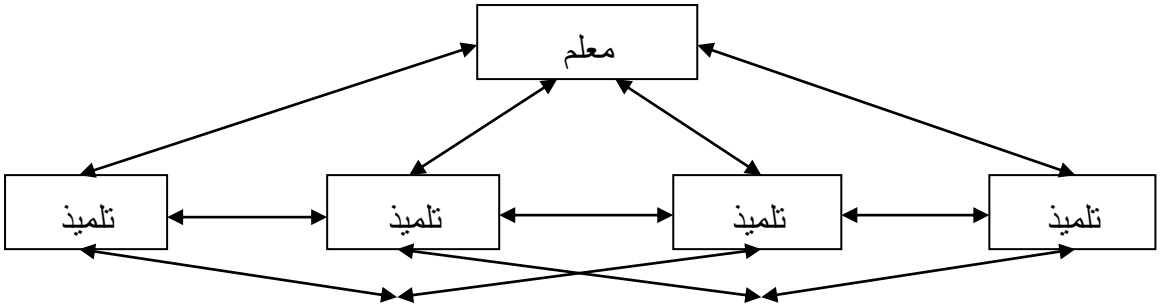
وإذا كان هذا النمط هو أكثر الأنماط تلاؤما من الاتجاهات في إدارة الفصل إلا انه هناك صعوبات تحول دون الأخذ به ومن هذه الصعوبات ما يلي:[3]

- ارتفاع كثافة الفصل الدراسي.
- طبيعة المقررات والمواد الدراسية ومحتواها إذ أن مقررات المدرسة وما جاء بالكتب المدرسية المرتبطة بها مليئة بالمعلومات والمطلوب من المعلم إلقاؤها ومن التلميذ حفظها.
- قصر العام الدراسي مقارنة بالمقرر الدراسي.
- قلة الوسائل التعليمية المتاحة.

[1] محمد حسن فارعة: **المعلم وإدارة الفصل**، مؤسسة الخليج العربي، دون بلد نشر، دون طبعة، 1984، ص59.

[2] **المرجع نفسه**، ص59.

[3] **المرجع نفسه**، ص59.



شكل رقم (06): يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاهات.[1]

عاشرا: دور المعلم في تحقيق التفاعل داخل الصف.

إن تحقيق التفاعل داخل الحجرة الصفية لا يقتصر فقط على التلاميذ وعلاقاتهم بين بعضهم البعض، وإنما يقتصر بالأساس على الأدوار المنوطة 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:

- 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 بايجابية نحو التلاميذ.
- يجعل درسه ممتعا ويدير صفه بفعالية.
- يراعي الفروق الفردية ويستخدم الواجبات المنزلية بفعالية.
- يعد دروسه جيدا ويعرف أهداف التدريس العامة والخاصة والسلوكية.[2]

[1] محمد حسن فارعة: **مرجع سبق ذكره**، ص59.

[2] بسام القضاة وميسون الدويري: **دليل التربية العملية –معلم صف–**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص ص366–367.

– يكون موجها ومدعما وميسرا للتلاميذ، حيث يساعدهم في إيجاد السبيل الأمثل إلى المعرفة والفهم الكامل ومشجعا لهم على التعاون والعمل بروح الفريق.

– يشجع عملية التفاعل الاجتماعي بهدف تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ.[1]

– 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 وأرائهم.

– يعطي التلاميذ الوقت الكافي للفهم ويتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات التلاميذ ويشجع على طرح الأسئلة والتفسيرات.[2]

إحدى عشر: معيقات التفاعل الصفي.

إن عملية التفاعل الصفي قد تعاق باعتماد أنماط غير مرغوب فيها من قبل المعلم والتي تتمثل في النقاط التالية:[3]

1- استخدام عبارات التهديد والوعيد.

2- إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعدم الاستماع لها.

3- فرض المعلم لأرائه ومشاعره الخاصة على التلاميذ.

4- الاستهزاء أو السخرية من أي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي.

5- التشجيع والإثابة في غير موضعها ودونما استحقاق.

6- احتكار الموقف التعليمي ممن قبل المعلم دون إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للكلام.

7- النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكياتهم أو لأرائهم.

8- التسلط بفرض الآراء أو استخدام الإرهاب الفكري.

هذا إضافة إلى ووجود معيقات أو مشاكل أخرى خارجية تكون خارج نطق المعلم نذكر منها:[4]

---

[1] جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: **الإدارة المدرسية والصفية**، دار الجامعة الجديدة، الازاربطة، دون طبعة، 2008، ص ص345-346.

[2] عبد الكريم رحيم ومحسن المكصوصي: **تقويم مهارات إدارة الصف وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ**، مجلة الآداب، الرصافة، العدد 107، ط3، دون سنة نشر، ص508.

[3] احمد إبراهيم: **مرجع سبق ذكره**، ص202.

[4] جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: **مرجع سبق ذكره**، ص262.

- عدم وجود مشاركة مجتمعية جيدة ودعم من الآباء للعملية التعليمية داخل الفصل.
- عدم شعور التلاميذ بالانتماء إلى المدرسة أو المعلم.
- تعرض التلاميذ للعنف سواء داخل الفصل أو خارجه.
- المشكلات الاجتماعية مع الآباء في المنزل.
- المشكلات الاقتصادية التي قد تكون سبب في حدوث الصراعات داخل الفصل.
- عدم وجود ترابط وجداني بين المعلم والتلاميذ.

خلاصة:

التفاعل عملية اتصالية وإنسانية، يختص بها أبناء الجنس البشري من خلال العلاقات والتفاعلات التي يقومون بها داخل حجرة الصف بهدف نقل الأفكار وتبادلها سواء بين التلاميذ أنفسهم أو بينهم وبين معلمهم.

ويتوقف نجاح المعلم في عمله داخل الصف على مدى قدرته على ترغيب التلميذ في المشاركة الفعالة، وجديته في تبني التفاعل الايجابي المفتوح مع كل عناصر هذه العملية، وبالتالي إشاعة جو يسوده الأمن والطمأنينة والايجابية.

الفصلالرابع: تلميذ المرحلة المتوسطة.

تمهيد.

أولا: مراحل التعليم في المرحلة المتوسطة.

ثانيا: خصائص تلميذ المرحلة المتوسطة.

ثالثا: أهداف مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.

رابعا: أدوار تلميذ المرحلة المتوسطة.

مسا: التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط.

سادسا: مهام أستاذ المرحلة المتوسطة.

سابعا: شروط التوظيف والترقية في المرحلة المتوسطة.

ثامنا: شروط القبول في المرحلة المتوسطة.

خلاصة.

تمهيد:

لكل مرحلة من مراحل عمر الإنسان على العموم والتلميذ على وجه الخصوص خصائص تتعلق بكل مرحلة، والمرحلة المتوسطة مرحلة حساسة جدا في حياة التلميذ لأنها تقابل مرحلة المراهقة المبكرة والتي تمتد من الثانية عشر إلى الخامسة عشر وهي مرحلة الصراع بين الطفولة واكتمال النمو.

والمرحلة المتوسطة هي منعرج فاصل بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، وهي مهمة جدا في المسار الدراسي للتلميذ لأنها تتوج في الأخير بشهادة التعليم المتوسط والتي تتيح له فرصة الانتقال إلى المرحلة الثانوية.

ونظرا لأهميتها البالغة سنتطرق في فصلنا هذا إلى مجموعة من العناصر والمتمثلة في أهداف هذه المرحلة، خصائص تلميذها وأدواره إضافة إلى شروط قبوله فيها.

أولا: مراحل التعليم في المرحلة المتوسطة.

يشكل التعليم المتوسط الطور الأخير للتعليم الإلزامي، ولا يمكن أخذه من زاوية انه يمثل إطار تحضيري نحو الثانوي، بل العكس فهو يهدف إلى الوصول بالمتعلم إلى اكتساب قاعدة من المعارف والكفاءات وقسط من الثقة والتأهيل، وتتوزع السنوات الأربع في التعليم المتوسط حسب مراحل ثلاث متعقبة وهي كالأتي:[1]

1- المرحلة الأولى:

مدتها سنة واحدة ذلك أن العملية الانتقالية من الابتدائي إلى المتوسط تشكل تغيرا جذريا بالنسبة للتلميذ بسبب ما يحدث من تحويل في طرائق العمل.

2- المرحلة الثانية:

وهي فترة التدعيم ومدتها سنتان ويتم تفعيلها خلال السنة الثانية حيث يتم التركيز على تعزيز التعليمات وتناولها، وتعد هذه المرحلة أساسية للغاية في اكتساب وتنمية الكفاءات المدرسية ويرتقي فيها المعلم إلى مستويات أعلى في المجال الثقافي والعلمي.

3- المرحلة الثالثة:

وهي فترة تعزيز التعلم والتوجه ولا تدوم إلا سنة واحدة والتي تتضمن التعليمات وإثباتها واكتساب الكفاءات المسطرة في المنهاج وذلك بتحضير المتعلم إلى الوجهة التي يأخذها فيما بعد التعليم الإلزامي.

وكما هو معروف تختتم مرحلة التعليم الإلزامي بامتحان شهادة التعليم المتوسط.

ثانيا: خصائص تلميذ المرحلة المتوسطة.

إن المرحلة التي يمر بها تلاميذ الطور المتوسط هي مرحلة المراهقة المبكرة، مرحلة تتميز بسرعة التغيير والتحول، وتوصف بأنها مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية المختلفة سواء الاجتماعية، الجسمية، الانفعالية، الحسية الحركية، وسنحاول التطرق إلى التغييرات التي تحدث في هذه الجوانب فيما يلي:[2]

[1] أبو بكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات**، دار النهضة للنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2009، ص214.

[2] حامد عبد السلام زهران: **علم النفس الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1999، ص ص337-338.

1- الخصائص الجسمية والفسيولوجية:

في هذه الفترة تحدد تغيرات فسيولوجية تبين دخول الفرد في مرحلة البلوغ، وفي هذه الفترة يبدأ عمل الغدد بصورة فعالة حيث تعمل الغدة النخامية على استثارة النشاط الجنسي وتعمل الغدد الكظرية إفرازها على زيادة الإسراع في النمو الجنسي، كما تحمل هذه المرحلة تغيرات فسيولوجية كحدوث تغير في التمثيل الغذائي وتزداد حاجة الفرد للأكل باستثناء الحالات المرتبطة بتغيرات انفعالية، وتتغير بعض ملامح الطفولة كغلاظة الصوت بالنسبة للذكور وتغير شكل الوجه وزيادة الطول ونمو العضلات.

2- الخصائص الاجتماعية:

يتأثر التلميذ المراهق بشكل خاص بأقرانه ويسعى لإيجاد مكانة لنفسه بينهم فيتعرف من خلالهم على نقاط القوة والضعف في نفسه، وتبرز إمكانياته الاجتماعية من خلال اطلاعه بدور قيادي في الجماعة أو في دور تابع، من المهم أن يعمل المعلم على مناقشة الطالب في آرائه ويسعى لتنمية الأدوار الاجتماعية للتلاميذ وأن يشجع التعاون ويشركهم في النشاطات الاجتماعية يحتاج التلميذ المراهق أيضا في هذه المرحلة إلى تقبل الآخرين له داخل منزله ومدرسته وصفه، كي يشعر بالأمن النفسي ويهمه بشكل خاص أن يلاقي القبول من الأشخاص والبارزين بالنسبة إليه سواء كانوا في المدرسة أو المنزل أو الجوار.[1]

3- الخصائص الانفعالية:

في هذه المرحلة تتكون لدى التلميذ الرغبة في تكوين انفعالات ذاتية تبين رغبته وشعوره بضرورة الاستقلال عن انفعالات الآخرين وخاصة أفراد الأسرة، كما تتولد لدى الفرد القدرة على الخيال لتحقيق بعض الرغبات المتعلقة بالميل إلى الطرف الأخر.[2]

وهذه المرحلة أيضا تتميز بالنمو السريع والتي يحدث فيها تغيرات كثيرة من النواحي حيث يأخذ الذكور في التحول نحو مظاهر اكتمال الرجولة، بينما تتحول الفتيات نحو اكتمال مظاهر الأنوثة وهذا ما

[1] حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق: **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، دون بلد النشر، ط1، 2007، ص ص111-112.

[2] حامد عبد السلام زهران: **مرجع سبق ذكره**، ص354.

يؤدي بالبعض إلى وجود اختلال التوازن الانفعالي والاجتماعي، حيث يحبون صعوبة في التكيف خاصة فيما يتعلق بتكيفهم مع المجتمع.[1]

4- الخصائص العقلية المعرفية:

بعد نهاية مرحلة الطفولة تحدث قفزة في النمو المعرفي ونضج في القدرات العقلية ويتولد التفكير المنطقي لدى التلميذ، وتزداد القدرة لديه للتحصيل والتعلم ويطلق "**جون بياجيه**" على هذه المرحلة اسم مرحلة التفكير المنطقي الرمزي، حيث يتولد عند التلميذ الفكري التجريدي وهو التحول من المحسوس إلى المجرد وتزداد لديه القدرة على التحليل والتركيب عوض الاكتفاء بالفهم والاستيعاب.[2]

أي أن "**جون بياجيه**" هنا يعتقد أن تلاميذ هذه المرحلة يميلون إلى المرحلة الأخيرة من النمو العقلي التي تتسم بقدراتهم على لانغماس في المسائل المجردة من حيث القدرة على رسم صورة عقلية دون الاستناد المباشر إلى الأشياء المادية، كذلك القدرة على تصور أشياء غير محسوسة وتخيلها انطلاقا من جذور الواقع الذي اكتسبه من المحيط أو البيئة التي يعيشها، إضافةإلى القدرة على التفكير في الأحداث وتعليلها من أفكار مجردة.[3]

ثالثا: أهداف مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر.

يهدف التعليم المتوسط في الجزائر إلى:

1- تحسين جودة ونوعية التعليم وذلك لتزويد المتعلمين بقدر من الثقافة النظرية والعلمية في ان واحد.

2- تعميق المكتسبات الخاصة بالتلاميذ في المراحل السابقة.

3- تجسيد المفاهيم والمعارف من خلال وضعيات تجريبية.

4- المحافظة على الهوية العربية والثقافية والإسلامية عن طريق إعداد فرد صالح يساهم في بناء مجتمعه.

5- تكوين التلاميذ ليتمكنوا من التخصص في مختلف الفروع في المرحلة الثانوية.

6- توفير الحد الأدنى من المعارف والخبرات كي يكونوا مواطنين صالحين في المجتمع.

---

[1] إبراهيم جابر السيد: **المشكلات الاجتماعية داخل المجتمع العربي**، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، دون طبعة، 2014، ص13.

[2] محمد زيان حمدان: **علم النفس النمو التربوي –مجالاته، نظرياته وتطبيقاته المدرسية–**، دار التربية الحديثة، الأردن، دون طبعة، 2000، ص57.

[3] حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق: **مرجع سبق ذكره**، ص114.

7- تكليف التلاميذ للقيام بمشاريع أساسها التعاون بين المتعلمين الذين ينجزون عملا مشتركا

8- في الإصلاح الجديد إتاحة الفرصة للمتعلم بحكم على عمله من خلال شبكة التعليم الذاتي يبنيها لذاته.[1]

وعلى العموم يمكن الإشارة إلى الأهداف العامة للمرحلة المتوسطة في النقاط التالية:[2]

أ- تزويد التلميذ بالمعارف والمهارات الأكاديمية الوظيفية المناسبة.

ب- توجيه التلميذ وتعويده على الاستغلال الأمثل لأوقات الفراغ.

ج- إعداد التلميذ لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته.

د- تعويد التلميذ الالتزام بالواجبات المتوقعة من اتجاه نفسه وأسرته ووطنه.

هـ- اكتساب التلميذ مهارات السلامة والعادات الصحية السليمة.

و- تنمية جوانب الكفاية الاجتماعية لدى التلميذ.

ز- تربية التلميذ على الحياة الاجتماعية الإسلامية التي يسودها الإخاء والتعاون.

ح- تدريب التلميذ على خدمة مجتمعة ووطنه وتنمية روح النصح والإخلاص.

ط- حفز همة التلميذ لاستعادة أمجاد أمته المسلمة التي ينتمي إليها.

ي- تنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى التلميذ.

ك- تشويق التلميذ إلى البحث عن المعرفة وتعويذه التأمل والتتبع العلمي.

ل- تزويد التلميذ بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه وتزويده بما يحتاج إليه من العلوم والفنون والآداب والتدريبات العلمية حتى يكون من الرجال الصالحين المؤمنين بالله ومدركين لواجبهم وحقوقهم معتزين بإسلامهم، أوفياء لعروبتهم.

م- تمكين العقيدة الإسلامية في نفس التلميذ، وتربية التلاميذ تربية إسلامية صحيحة تهدف إلى رعاية نموهم خلقيا وفكريا واجتماعيا وجسميا.[3]

ن- تعلم الملاحظة والتحليل والاستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيرورات التكنولوجية للصنع والإنتاج.

---

[1] عبد الرحمان الأزرق: **علم النفس التربوي للمتعلمين**، دار الفكر العربي، لبنان، دون طبعة، 2000، ص ص192-193.

[2] WWW.QASSIMEDVIGOV.SO/EDU/a/ttachment.php? تاريخ التصفح 2017/12/03

[3] عدنان أحمد أبودينة: **مرجع سبق ذكره**، ص30.

س- التمكن من التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.[1]

رابعا: أدوار تلميذ المرحلة المتوسطة.

يمكن تحديد دور التلميذ في المرحلة المتوسطة في النقاط التالية:[2]

1- أن يقوم التلميذ بالتدريج بالمعرفة وفق مستويات من السهل إلى الأكثر صعوبة ومن المحسوس إلى المجرد ومن العام إلى الخاص.

2- ينظم التلميذ أفكاره على صورة العدسة التي تضم تكوين بصورة أولية شاملة للمحتوى الذي يراد تعلمه.

3- يتدرب التلميذ على ممارسة إستراتيجية التكوين بصورة أولية شاملة في المحتوى الذي يعرض له واستخدام المقدمة الشاملة وبدل الجهد في استيعاب محتوى المعرفة التي يريد التلميذ استيعابها وإدماجها في بنيته المعرفية.

4- يتدرب التلميذ على تحديد المتطلبات التعليمية الأساسية لأي خبرة تعلم يريد تحصيلها، إذ أن تحديد هذه المتطلبات والسعي نحو استيعابها يسهم في إنجاح المتعلم وزيادة ثقته بنفسه والتقدم في مستوى تعلمه.

5- يتدرب على بناء مخططات مفاهيمية تساعده على تنظيم المعرفة قبل إستدخالها وإدماجها في بنائه المعرفي.

6- يتدرب الطالب على بناء علاقة مفاهيمية لتطوير بنية مفاهيمية متضمنة علاقات رئيسية ومتوسطة وثانوية ضمن الأفكار التي يتفاعل معها والتي تقدم له وفق تنظيم محدد.

7- يطور التلميذ فهما متدرجا هرميا للخبرات التي يواجهها والتي تقدم له أو تفيد في المواقف التعليمية التي يتفاعل معها.

8- يتدرب على بناء ملخصات داخلية وملخصات للأفكار المتضمنة في الدروس تعكس البنية والعلاقات.

9- يتدرب التلميذ على ممارسة الفهم المتعمق للأفكار المجزئة خلال عمليات المقارنة والمقابلة.

---

[1] سعد لعمش: **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، در الهدى، الجزء الأول، الجزائر، دون طبعة، 2010، ص55.

[2] محمد منير مرسي: **المدرسة والتمدرس**، عالم الكتب، مصر، دون طبعة، 1998، ص77.

خامسا: التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط.

وضعت المناهج المحددة لهذه المرحلة بصورة شاملة لكل الجوانب التعليمية وتحاول العمل بطريقة تكون النتائج التعليمية للتلاميذ محققة بصورة فعالة ومردود ملائم وذلك بإتباع المقاربة البيداغوجية للتدريس بالكفاءات والتي تعني وصول التلميذ إلى الأداء الإيجابي لعمل معين أو قدرته على توظيف معارفه بطرق منظمة.[1]

فهدف هذه المرحلة هو الوصول إلى مخرجات تربوية بعد انقضاء مدة الأربع سنوات التي يزاول فيها التلميذ تعليمه حيث يجعله قادرا على التحكم في استعمال كل المعارف التي يتلقاها وتتكون لديه القدرة على إيجاد الحلول المناسبة حسب الوضعية التي تواجهه والاستفادة من المعلومات في حياته الشخصية مما يسهل له الاتصال والتواصل بصورة جيدة مع محيطه ويكون عنصرا فعالا داخل الجماعة.

وعليه يمكن تلخيص مجموع العمليات المنتظر تحقيقها بعد نهاية المرحلة والحصول على شهادة التعليم المتوسط في كل من: الفعل، الفهم، والاستقلالية.

1- الفعل: وذلك بالعمل على إنجاز أعمال ومشاريع وإيجاد الحلول الواقعية للمشكلات وتنمية قدرات التلميذ على التحليل والتركيب وانجاز تمارين وإعداد تقارير.

2- الفهم: ويبنى على القدرة في استغلال المعلومات بدل الحشو وكثرة المعارف، بل أن كثرة هذه المعارف مرتبط أساسا بمدى القدرة على الاستفادة منها.

3- الاستقلالية: أي قدرة التلميذ على الاعتماد على نفسه مما يضع له فرصة الابتكار والتحكم الفردي في الأشياء والموضوعات والظواهر.[2]

سادسا: مهام أستاذ المرحلة المتوسطة.

تضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 جملة من المهام الموكلة لأساتذة التعليم المتوسط، وذلك في المواد من 53 إلى 55 من هذا القانون، وتتحدد مهامهم حسب رتبة كل واحد منهم.

المادة 53: يضم سلك أساتذة التعليم المتوسط ثلاث رتب.

- رتبة أستاذ التعليم المتوسط.

---

[1] عبد الكريم غريب: **استراتيجيات الكفايات وأساليب جودة تكوينها**، منشورات عالم التربية، المغرب، ط3، 2003، ص59.

[2] وزارة التربية الوطنية: **الوثيقة المرفقة لمناهج السنة اولى متوسط لمواد التربية الإسلامي، التربية المدنية، التاريخ والجغرافيا**، أفريل، 2003، ص5.

- رتبة الأستاذ الرئيسي في التعليم المتوسط.
- رتبة الأستاذ المكون في التعليم المتوسط

المادة 54: يكلف أساتذة التعليم المتوسط بتربية التلاميذ، ومنحهم حسب مادة الاختصاص، تعليما في المواد الأدبية والعلمية والتكنولوجية وكذا التربية الفنية، التربية البدنية والرياضية، وتأطيرهم في الأنشطة الثقافية وتلقينهم استعمال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، وتقييم عملهم المدرسي، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات، ويحدد نصاب عملهم باثنين وعشرين (22) ساعة من التدريس في الأسبوع.

المادة 55: زيادة على المهام الموكلة إلى أساتذة التعليم المتوسط يكلف الأساتذة الرئيسيون في التعليم المتوسط، بالتنسيق في المادة أو القسم ويشاركون في تأطير عمليات التكوين التحضيري والتطبيقي وفي أعمال البحث التربوي التطبيقي، ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات، لا سيما في أقسام الامتحان ويحدد نصاب عملهم باثنين وعشرين (22) ساعة من التدريس في الأسبوع.[1]

المادة 55 مكرر: زيادة على المهام الموكلة إلى الأساتذة الرئيسيين في التعليم المتوسط، يكلف الأساتذة المكونون في التعليم المتوسط حسب التخصص بتأطير الطلبة الأساتذة الذين يزاولون تكوينهم في المدارس العليا للأساتذة نمط: "أستاذ التعليم المتوسط" ومتابعتهم في إطار التربصات التطبيقية في الوسط المهني، كما يشاركون في تأطير عمليات التكون أثناء الخدمة التي تنظم في إطار تحسين المستوى وتجديد معلومات موظفي قطاع التربية الوطنية، ويشاركون في أعمال الدراسات والبحث، وإعداد وتقييم برامج التكوين وتقييم أثر التكوين كما يكلف الأساتذة المكونون في التعليم المتوسط حسب التخصص بالتنسيق مع مفتشي المواد بالمساهمة في تحضير الملتقيات التربوية التكوينية والمشاركة في متابعة تجسيد التوصيات المنبثقة عنها، وكذا بضمان انجاز أنشطة الدعم والاستدراك لصالح التلاميذ لا سيما في أقسام الامتحان.

ويمارسون أنشطتهم في المتوسطات، لا سيما في أقسام الامتحان ويحدد نصاب عملهم باثنين وعشرين (22) ساعة من التدريب في الأسبوع.[2]

[1] إسماعيل بن عمار: **التشريع المدرسي موظفي التربية الوطنية**، دار النبع الصافي، الجزء الثاني، الجزائر، ط1، 2016، ص23.

[2] **المرجع نفسه:** ص ص23-24.

سابعا: شروط التوظيف والترقية في المرحلة المتوسطة.

تضمنت كذلك القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 جملة من الشروط المتعلقة بالتوظيف والترقية في مرحلة التعليم المتوسط وذلك في المواد من 56الى 58.

المادة 56: يوظف بصفة أستاذ التعليم المتوسط.

- المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلين على شهادة أستاذ التعليم المتوسط التي تتوج أربع (4) سنوات من التكوين.
- المتخرجون من المدارس العليا للأساتذة الحاصلين على شهادة ليسانس التعليم.
- بصفة استثنائية بالنسبة للمناصب غير المشغولة وفق الكيفيتين المحددتين في الحالتين أعلاه، عن طريق المسابقة على أساس الاختبارات المترشحون الحاصلين على شهادة الليسانس في التعليم العالي أو شهادة معادة لها.

المادة 57: يرقى بصفة أستاذ التعليم المتوسط.

- أساتذة التعليم الأساسي المرسمين الذين تحصلوا بعد توظيفهم على شهادة الليسانس أو شهادة معادلة لها.
- أساتذة التعليم الأساسي الذين تابعو بنجاح تكوينا متخصصا تحدد مدته ومحتواه وكيفيات تنظيمه بقرار مشترك بين الوزير المكلف بالتربية الوطنية والوزير المكلف بالتعليم العالي والسلطة المكلفة بالوظيفة العمومية.[1]

المادة 58: يرقى بصفة أستاذ رئيسي للتعليم المتوسط.

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم الذين يثبتون خمس (5) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.
- على سبيل الاختبار، يعد التسجيل على قائمة التأهل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، أساتذة التعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات من الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

المادة 58 مكرر: يرقى بصفة أستاذ مكون في التعليم المتوسط.

- عن طريق الامتحان المهني في حدود 80% من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيون في التعليم المتوسط، الذين يثبتون خمس (5) سنوات في الخدمة الفعلية بهذه الصفة.

[1] إسماعيل بن عمار: **مرج سبق ذكره**، ص24.

– على سبيل الاختيار عن طريق التسجيل على قائمة التأهيل في حدود 20% من المناصب المطلوب شغلها، الأساتذة الرئيسيين في التعليم المتوسط الذين يثبتون عشر (10) سنوات في الخدمة الفعلية بهذه الصفة.[1]

ثامنا: شروط القبول في المرحلة المتوسطة.

إن الانتقال من مرحلة التعليم الأولي أو الابتدائي إلى مرحلة التعليم الإعدادي أو المتوسطة ليس انتقالا عشوائيا، بل لا بد من وجود عدة شروط يجب أن تتوفر فيمن يريد الالتحاق بهذه المرحلة وهذه الشروط نوجزها في النقاط التالية:[2]

1– أن يكون التلميذ قد أكمل المرحلة الابتدائية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية أو ما يعادلها من برامج مماثلة.

2– أن لا يزيد العمر الزمني للتلميذ عن 15سنة.

3– موافقة اللجنة الخاصة بقبول وتصنيف التلاميذ حسب ما ورد في القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة.

4– في حالات خاصة يجوز التجاوز عن سن القبول بما لا يزيد عن ثلاث سنوات، كما لا يجوز تمديد بقاء التلميذ في البرنامج بما لا يزيد عن أربع سنوات من الحد الأعلى لسن القبول.

[1] إسماعيل بن عمار: **مرج سبق ذكره**،ص25.

[2] www.qassimedvigov.so/edu/a/ttachment.php تاريخ التصفح: 2017/12/03

خلاصة:

إن مرحلة التعلم المتوسط مرحلة حساسة جدا مثلها مثل باقي مراحل التعليم الأخرى، وهي تعادل مرحلة المراهقة والتي بدورها يحتاج فيها التلميذ إلى عناية ورقابة سواء من أفراد الأسرة ككل أو من طرف أفراد الطاقم التعليمي والتربوي، فالمدرسة لها دور فعال في تربية وإعداد التلاميذ ليصبحوا أفرادا ناجحين وايجابيين داخل الجماعة التي ينتمون إليها، ومرحلة التعليم المتوسط مرحلة ذات أهمية بالغة بالنسبة للتلميذ المراهق والتي تعمل بدورها على توسيع دائرة معارفه وثقافته ليستطيع القيام بالأدوار التي تنتظره في الحياة العامة، وفي المراحل اللاحقة من حياته.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد.

أولا: مجالات الدراسة.

ثانيا: منهج الدراسة.

ثالثا: عينة الدراسة.

رابعا: أدوات جمع البيانات.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

خلاصة.

تمهيد:

يكتسي الجانب الميداني للبحث في العلوم الاجتماعية أهمية بالغة ذلك أن قيمة البحث لا تكمن في جمع التراث النظري حول موضوع البحث بل تتعداه إلى نزول الباحث إلى الميدان لاستقصاء الحقائق وفهم الارتباطات والعلاقات الموجودة بين الظواهر، حيث سنحاول في هذا الفصل اختبار الفرضيات وذلك بوضع الإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانية والتي تتضمن تحديد مجالات الدراسة والمنهج المستخدم، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أولا: مجالات الدراسة.

للقيام بدراسة ميدانية أو بحث ميداني، وهي كثيرة جدا في مجالات العلوم الاجتماعية، وبخاصة منها في علم الاجتماع، فان ذلك يتطلب تحديدا دقيقا لمجالاته، بمعنى توضيح أين تجرى ومتى وعلى من البشر؟ لأن الدراسات والبحوث في العلوم الاجتماعية تتعامل مع عناصر متغيرة باستمرار وتحديدا مجالاتها يضفي عليها أكثر مصداقية، لتكون معبرة ومقبولة، وتنحصر مجالات الدراسة في ثلاث مجالات وهي:

1- المجال المكاني:

وهو الذي يتعلق بالمكان الجغرافي أو الجزء الذي ستجرى به الدراسة الميدانية تحديدا، ويتطلب على الباحث التعريف الدقيق بالمكان الذي يمثل مجتمع بحثه، والذي ستتم سحب العينة منه، أو بمعنى أخر أين تطبق الاستمارة باعتبارها الأداة الأساسية في جمع المعلومات.[1]

ويتحدد المجال الجغرافي لدراستنا هذه في إحدى متوسطات ولاية جيجل وهي متوسطة عبادو عبد الكمال، والتي تقع بالجهة الشمالية للولاية وتحديدا بحي إكيثي، حيث تبلغ المساحة الكلية لها ب 657200م^2، وقد قدرت المساحة المبنية منها ب 600000م^2 هذا من جهة، أما من جهة أخرى نجد حدودها الشمالية هي ابتدائية قميحة عبد الله، وباقي الجهات شرقا وغربا وجنوبا كلها أحياء سكنية (عمارات).

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 لتطبيق الاستمارة التجريبية، ثم النهائية في مرحلة لاحقة، على اعتبار أن البيانات المستسقاة من الميدان والتي ستعتمد في التحليل واستخلاص النتائج هي التي تتطلب الانتباه لميقاتها، فقد تتغير المعطيات مع مرور الوقت لأسباب مختلفة، ولهذا فان التحديد الزمني يوضح الرؤية ويزيل أي تناقض قد يحدث، غير أن تحديد الفترة الزمنية لكل البحث منذ الاختيار وحتى كتابة التقرير النهائي تبقى محبذة،

[1] علي غربي: **أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية**، دار الفائز للطباعة والنشر والتوزيع، قسنطينة-الجزائر، ط2، 2009، ص ص63-64.

بحيث تضع في برنامج زمني كل الخطوات لتنفيذ البحث، وفقا لتفاصيل تتعلق بأهم الأجزاء التي يتضمنها البحث، وهذا التحديد ليس معياري ثابت بقدر ما هو للتنسيق والالتزام بالموعد الزمني لتسهيل عملية البحث، في حين زمن الدراسة الميدانية يبقى مهما وضروريا.[1]

بالنسبة للدراسة النظرية كانت منذ بداية العام الدراسي 2017-2018، حيث قمنا بداية باختيار المواضيع إلى أن وقع اختيارنا على موضوع طرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهذا تقريبا أواخر شهر أكتوبر، شرعنا أولا بجمع المعلومات عن المفاهيم الأساسية للدراسة (طرق التدريس، التفاعل الصفي، المرحلة المتوسطة)، وبعد اطلاعنا على المراجع ومدى توفرها في المكتبات سلمنا الموضوع وبدأنا في الجانب النظري الذي دام قرابة 3اشهر، وقد تخللت هذه الفترة بعض الانقطاعات بسبب دروس واختبارات السداسي الأول.

أما بالنسبة للجانب الميداني فقد قمنا بتاريخ 13 فيفري 2018 بزيارة إلى مدير متوسطة عبادو عبد الكمال وبعد أخذ الموافقة عدنا في اليوم الموالي لإجراء دراسة استطلاعية لهذه المؤسسة وقمنا بجمع المعلومات عن المتعلمين من حيث العدد باختلاف جنسهم، كما قمنا بتاريخ 03 أفريل 2018 بتوزيع الاستمارة على المبحوثين و إعادة جمعها بتاريخ 05 أفريل 2018 لنبدأ بعدها بتفريغ البيانات وتحليلها.

3- المجال البشري:

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

وانطلاقا من التحديد المكاني الذي يساعدنا على معرفة مجتمع البحث، يمكن تحديد المجال البشري الذي سيتم اخذ عينة البحث منه، ويتضمن تحديد المجال البشري كل ما يتعلق بخصائص ومواصفات العينة.[3]

---

[1] علي غربي: **مرجع سبق ذكره**، ص64.

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

[3] علي غربي: **مرجع سبق ذكره**، ص65.

وسنحاول في الجدول التالي توضيح المجال البشري الذي يتعلق بميدان دراستنا الحالية:

جدول رقم(02): توزيع المتعلمين والأفواج في متوسطة عبادو عبد الكمال –جيجل–.

المستوى	عدد التلاميذ	عدد الأفواج
الأولى متوسط	173	06
الثانية متوسط	151	05
الثالثة متوسط	149	04
الرابعة متوسط	128	05
المجموع	601	20

هذا فيما يتعلق بالتلاميذ أما بالنسبة لعدد الموظفين فعددهم 60 موظفا، 40 منهم أستاذا و20 موظفا.

ثانيا: منهج الدراسة.

حتى تكون الدراسة علمية لا بد من إتباعها لمنهج علمي تبنى عليه، وقد ارتبط تقدم البحث العلمي وتحصيل المعرفة بضرورة وجود منهج للبحث فإن غاب المنهج خضع البحث للعشوائية وأضحت المعرفة غير علمية.

ويعرف المنهج على أنه: "الدراسة التي تهتم بحالة فرد أو جماعة أو مؤسسة من خلال جمع معلومات عن الوضع الحالي والأوضاع السابقة بأسلوب معمق".[1]

أو هو: "أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة".[2]

وبما أن موضوع دراستنا يدور حول طرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ المرحلة المتوسطة، فإن اكثر المناهج المناسبة له هو المنهج الوصفي باعتبار أن الظاهرة المدروسة تتطلب وصفا دقيقا لمظاهرها.

[1] محمد خليل عباس وأخرون: **مدخل إلى مناهج البحث والتربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط2، 2007، ص76.

[2] ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: **أساليب البحث العلمي –الأسس النظرية والتطبيق العلمي–**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 2010، ص53.

وهذا المنهج هو طريقة يعتمد عليها الباحثون في دراسة الظواهر الطبيعية والتربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية الراهنة، وهو يعني ما هو كائن ويتضمن وصف الظاهرة وتركيبها والظروف السائد وتسجيل ذلك وتحليله وتفسيره.[1]

إن استخدام المنهج الوصفي لا يتضمن أو يتحدد في المجالات الإنسانية، بل يمكن استخدامه في مجال الظواهر الطبيعية المختلفة مثل وصف الظواهر الفلكية والبيولوجية، والباحث في مجال دراسته سواء دراسة الظواهر الاجتماعية أو الطبيعية يمكن أن يستخدم المنهج الوصفي ويقوم بجمع المعلومات والبيانات عن هذه الظواهر وتحليلها إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره.[2]

ويمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه: "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية دقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات معلومة وذلك من اجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية".[3]

ثالثا: عينة الدراسة.

تعتبر عينة الدراسة احدى شروط البحث العلمي، ويلجا الباحث إلى دراستها أو اختيارها من المجتمع الأصلي للبحث، بشرط أن تمثل جميع المفردات أو العناصر المكونة للمجتمع الأصلي تمثيلا صادقا وعادلا، وهذا يستلزم من الباحث أن يختار العينة على أساس تكافؤ فرص الاختيار لمفردات المجتمع الأصلي للبحث جميعها.[4]

وتعرف العينة بانها: "جزء من مجتمع البحث الأصلي، يختارها الباحث بأساليب مختلفة، وتضم عددا من الأفراد في المجتمع الأصلي".[5]

---

[1] حسين محمد جواد الجبوري: **منهجية البحث العلمي –مدخل لبناء المهارات البحثية–**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص178.

[2] جودت عزت عطوي: **أساليب البحث العلمي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص172.

[3] محمد عبيدات وأخرون: **منهجية البحث العلمي ومراحل التطبيقات**، دار وائل للنشر، عمان، دون طبعة، 1999، ص ص79-77.

[4] حسين محمد جواد الجبوري: **مرجع سبق ذكره**، ص125.

[5] دوقان عبيدات وأخرون: **البحث العلمي –مفهومه، أدواته، أساسياته–**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 1987، ص110.

أو هي: "نموذج يشمل جزءا من وحدات المجتمع الأصلي للبحث، تكون ممثلة له بحيث تحمل صفاته المشتركة، وهذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة وحدات مفردات مجتمع الأصل".[1]

ومما سبق يمكن تعريف العينة بانها تمثل مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي للبحث، يتم اختيارها بطريقة علمية منظمة من جميع عناصر المجتمع الكلي.

وقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على العينة القصدية إذ يكون الاختيار في هذا النوع من العينات على أساس حر من قبل الباحث وحسب طبيعة بحثه، بحيث يحقق هذا الاختيار أهداف الدراسة المطلوبة.[2]

ويلجا الباحث إلى العينة القصدية لاعتقاده بأن هذه الفئة هي التي تمثل المجتمع الأصلي تمثيلا جيدا.[3]

وقد تم اختيار عينة دراستنا من المجتمع الكلي والذي يقدر ب 128 متعلما وبالاعتماد على برنامج EXCEL وبتطبيق معادلة "**ستيفن ثامبسون**" التالية:

$$n=\frac{N*P(1-P)}{[N-1*\left(\frac{D^2}{Z^2}\right)+P(1-P)]}$$

حيث:

N: حجم المجتمع.

Z: الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96.

P: نسبة توفر الخاصة والمحايدة وتساوي 0.5.

D: نسبة الخطأ وتساوي 0.05.

توصلنا إلى العدد 96 وهو ما يمثل عينة دراستنا الحالية.

[1] عامر قنديلجي: **البحث العلمي –استخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية–**، دار اليازوري العلمة للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 2008، ص179.

[2] عامر قنديلجي وإيمان السامراني: **البحث العلمي الكمي والنوعي**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2009، ص269.

[3] احمد عياد: **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، 2009، ص119.

مواصفات العينة:

لقد تم انتقاء أفراد العينة في هذه الدراسة من مجتمع بحث يمثل نموذج للنظام التربوي وهو متوسطة عبادو عبد الكمال الواقعة بحي إكيثي ولاية جيجل.

وسنحاول فيما يلي تحديد خصائص أفراد العينة من خلال إجابات المبحوثين على أسئلة الاستمارة والممثلين في تلاميذ السنة الرابعة متوسط المشكلين لعينة البحث وذلك انطلاقا من المعطيات الميدانية.

الجدول رقم (03): توزيع أفراد العينة الدراسة حسب الجنس.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	Fi%
ذكر	37	%38.54
أنثى	59	%61.45
المجموع	96	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول، نلاحظ أن اغلب أفراد العينة كانوا من الإناث والتي قدرت نسبتهن ب 61.45% من مجموع أفراد العينة، وهذا يعود إلى رغبة الإناث في الدراسة وعدم عزوفهن مبكرا عنها، في حين كان عدد المتعلمين من الذكور 37 متعلما وذلك بنسبة 38.54% وهذا راجع إلى التخلي المبكر لفئة الذكور عن مقاعد الدراسة.

الجدول رقم (04): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	Fi%
]13-14[	25	%26.04
]14-15[	48	%50
]15-16[	23	%23.95
المجموع	96	%100

من خلال معطيات هذا الجدول يتضح لنا أن نسبة 50% من المبحوثين تتراوح أعمارهم بين [14-15[سنة، فيما بلغ عدد المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين [13-14[سنة ب 25 متعلما وذلك بنسبة

26.04% من مجموع المبحوثين، في حين سجلت اقل نسبة للفئة العمرية [15-16[سنة والتي قدرت نسبتهم ب 23.95%من مجموع المبحوثين، وهذا ما يدل على أن أعمار المبحوثين متناسبة تماما مع السنة التي يدرسون فيها.

الجدول رقم (05): إذا أعاد أفراد العينة السنة.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	Fi%
نعم	21	%21.87
لا	75	%78.12
المجموع	96	%100

يتضح لنا من خلال الجدول المرفق أن نسبة78.12% من مجموع المبحوثين لم يعيدوا السنة وهذا راجع إلى نتائجهم الجيدة وكذلك تكامل العلاقة بين الأسرة والمحيط المدرسي واهتمامهم بالدرس ومشاركتهم وتفاعلهم الفعال داخل الصف، في حين أجاب 21 متعلما على انهم أعادوا السنة، وذلك بنسبة21.87%من مجموع المبحوثين، وهذا يدل على ضعف النتائج التي يتحصلون عليها خلال العام الدراسي وعدم اهتمامهم وتفاعلهم مع الأستاذ داخل الحجرة الصفية.

رابعا: أدوات جمع البيانات.

تعد مرحلة جمع البيانات والمعلومات من المراحل الأساسية عند إجراء البحث العلمي ولابد أن يختار الباحث البيانات والمعلومات المطلوبة لإنجاز بحثه ولابد أن يختار الأدوات المناسبة لجمع البيانات سواء كانت أولية أو ثانوية بما يناسب طبيعة بحثه، كما يمكن أن يستخدم اكثر من طريقة في أن واحد بعد أن يقوم الباحث بتحديد مشكلة البحث وتوضيح أهميته وتحديد أهدافه وصياغة فروضه يتوجب عليه القيام بجمع البيانات والمعلومات اللازمة، كما أن صحة ودقة هذه البيانات للوصول إلى نتائج علمية صادقة ولذلك لا بد من إلقاء الضوء على مصادر جمع المعلومات ووسائلها، وعلماء البحث العلمي والدراسات المنهجية يقسمون المصادر وفروعها إلى مصادر أولية أو بمعنى أخر مصادر أصلية، ومصادر ثانوية.

ونحن في دراستنا هذه اعتمدنا على أداتين لجمع البيانات وهما الاستمارة والمقابلة، وقد اعتمدنا على الاستمارة كأداة رئيسية في البحث إضافة إلى المقابلة كأداة مساعدة لها.

1- المقابلة:

وتعد المقابلة من الوسائل الأساسية في جمع البيانات المتعلقة بالبحث وتستخدم بكثرة في العلوم الاجتماعية لما لها من امتيازات في الكشف عن بعض الحقائق، كما تعتبر من الوسائل الشائعة الاستعمال في البحوث الميدانية لأنها تحقق اكثر من غرض في نفس الباحث، إضافة إلى كونها الأسلوب الرئيسي الذي يختاره الباحث إذا كان الأفراد المبحوثين ليس لديهم إلمام بالقراءة أو الكتابة أو أنهم يحتاجون إلى تفسير وتوضيح الأسئلة أو أن الباحث يحتاج لمعرفة ردود الفعل النفسية على وجوه أفراد الفئة المبحوثة.[1]

وتعرف المقابلة بانها: "حوار موه يقوم به الباحث مع المبحوث (شخص أو أشخاص) بهدف الحصول على معلومات محددة تستخدم في البحث العلمي سواء كانت هذه المعلومات للدراسة للتشخيص أو العلاج".[2]

وفي دراستنا الحالية قمنا بالمقابلة مع مدير المتوسطة حيث قمنا بطلب الموافقة منه على إجراء دراستنا الميدانية في المؤسسة وإعطائنا التسهيلات اللازمة لإجراء الدراسة والحصول على معلومات إدارية خاصة بالمتوسطة.

كما قمنا بالمقابلة مع أساتذة الرابعة متوسط لغرض الحصول على معلومات تخدم دراستنا والتوصل للهدف المنشود والاطلاع على طرق التدريس المستخدمة ومدى فعاليتها من اجل تدعيم أسئلة الاستمارة وهذا من خلال طرح أسئلة تم إعدادها مسبقا،[3] وقد جرت المقابلة مع الأساتذة وفق البرنامج التالي:

[1] الباسط محمد حسن: **أصول البحث الاجتماعي**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، دون طبعة، 1971، ص518.

[2] احمد مصطفى محمد خاطر: **استخدام المنهج العلمي في بحوث الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، دون طبعة، 2008، ص193.

[3] انظر الملاحق.

جدول رقم (06): برنامج المقابلات مع أساتذة الرابعة متوسط بمتوسطة "عبادو عبد الكمال".

الأيام	المادة	التوقيت	مدة المقابلة
يوم الأحد 2018/3/4	الاجتماعيات	14:00	12دقيقة
يوم الاثنين 2018/3/5	العلوم	9:00	18دقيقة
	الرياضيات	10:00	11دقيقة
	اللغة العربية التربية الإسلامية	15:00	15دقيقة
يوم الأربعاء 2018/3/7	اللغة الفرنسية	10:00	10دقائق
	الفيزياء	11:00	17دقيقة

2- الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من اكثر أدوات جمع البيانات استعمالا، فهي أيضا أداة ووسيلة تساعد الباحثين على جمع الحقائق والمعلومات، فهي أداة يستخدمها المشتغلون في العلوم الاجتماعية على نطاق واسع للحصول على معلومات أو بيانات لإثبات صدق فرض أو رفضه وقد تكون استمارة الاستبيان الوسيلة العملية الوحيدة والميسرة لتعريض المستفتيين لمثيرات مختارة ومرتبطة بعناية بقصد جمع المعلومات.[1]

وتعرف أيضا على أنها: "مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في الاستمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد، أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على إجابات الأسئلة الواردة فيها".[2]

[1] ناجع رشيد القادري ومحمد عبد السلام البوليز: **مناهج البحث الاجتماعي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004، ص204.

[2] عمار بوحوش الدنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، 1995، ص50.

وقد شملت استمارة دراستنا على المحاور التالية:

البيانات الشخصية: وقد ضم الأسئلة من 1الى3:

- **المحور الأول:** خاص بطريقة الإلقاء والتفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وضم الأسئلة من 4 إلى 13 سؤال.

- **المحور الثاني:** خاص بطريقة المناقشة والتفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وضم الأسئلة من 14 إلى 24 سؤالا.

- **المحور الثالث:** خاص بطريقة حل المشكلات والتفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط وضم الأسئلة من 25 إلى 34 سؤالا.

وبذلك يكون العدد الكلي للأسئلة 34 سؤالا.

صدق وثبات المحتوى:

أ- صدق المحتوى:

- **تعريف الصدق:** يعد الصدق من الشروط المهمة الواجب توفرها في أداة جمع البيانات، ويعني الصدق قدرة الأداة على قياس ما اعتد لقياسه فعلا، أو انه يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، فالاختبار الذي اعد لقياس اثر البطالة على المجتمع مثلا لا بد أن تدور أسئلة حول هذا الموضوع دون غيره، وهذا يعني أن صدق الأداة يرتبط بصدق كل سؤال أو فقرة.[1]

وبعد صياغة الاستمارة في صورتها الأولية وللتعرف على صدق محتوى أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم 5 أساتذة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، حيث طلب منهم الحكم على مدى ملائمة الأسئلة لمحاور الاستمارة، ومدى خدمتها لموضوع البحث وإبداء آرائهم حول ما تضمنته الاستمارة من حيث سلامة اللغة، وضوح العبارات ودقتها ومدى ملائمتها للمحور التابعة له، مع ملاحظات أخرى كالحذف، التعديل أو الإضافة، وبناء على راي المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء بعض التعديلات على الاستمارة والتي تمثلت في:[2]

-حذف السؤالين رقم 6 و 12.

-تعديل الأسئلة رقم: 7- 8- 10- 11- 14- 17- 18- 19- 21- 22- 23- 24- 26- 28.

[1] حسين محمد جواد الجبوري: **مرجع سبق ذكره**، ص168.

[2] انظر الملاحق.

-إضافة الأسئلة رقم: 14- 17- 25.

وبعد تعديل الاستمارة كانت الصورة النهائية لها بالشكل.[1]

ب- ثبات الأداة:

- **تعريف الثبات:** هو الاتساق في قياس الشيء الذي تقيسه أداة القياس،[2] أو هو: "اتساق أداة القياس أو إمكانية الاعتماد عليها وتكرار استخدامها في القياس".[3]

ولحساب ثبات الأداة قمنا بحساب ثبات الاتساق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ الذي يصلح في حالة الاستبيانات ذات الاختبارات المتعددة وفق المعادلة التالية:

$$a=\frac{k}{k-1}\left(1-\frac{\sum S^2_{'}}{S^2_{T}}\right)$$

حيث:

k: عدد العناصر.

$\sum S^2_{'}$: مجموع تباينات العناصر.

S^2_T: تباين الدرجة الكلية.

وبعد تجميع كل بنود الاستمارة ومعالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية (SPSS) تحصلنا على القيمة 0.85.

Alpha de cromback	Nombre d'éléments
853	53

وعلى اعتبار أن القيمة 0.85 تقترب من الواحد فان معامل الثبات عالي، وعليه يمكن القول أن هذه الاستمارة فعلا صادقة لما أعدت له.

[1] انظر الملاحق.

[2] ملحم سامي محمد: **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2000، ص248.

[3] محمد محمود الجوهري: **أسس البحث العلمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2009، ص185.

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

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

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

خلاصة:

لقد تناونا في هذا الفصل مختلف الإجراءات المنهجية للدراسة حيث قمنا بتحديد مجالات الدراسة (المجال الزمني، المجال المكاني، المجال البشري)، واعتمدنا على المنهج الوصفي الذي ساعدنا في تجميع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وتم تعيين عينة الدراسة والمتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

كما تم التطرق إلى التعريف بأدوات البحث التي استعملت في جمع البيانات والمتمثلة في المقابلة والاستمارة وأخيرا تطرقنا إلى الأساليب الإحصائية التي تم اعتمادها في تحليل البيانات.

الفصلالسادس: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج.

تمهيد.

أولا: تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها.

ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.

رابعا: النتائج العامة للدراسة.

خلاصة.

تمهيد:

نتطرق في الفصل الأخير من الدراسة لعرض وتحليل البيانات المتحصل عليها من خلال الجانب الميداني والتعليق عليها، وتعد هذه المرحلة من أساسيات البحث العلمي ومقتضياته، وهذا لأهمية البيانات المتحصل عليها وعلاقتها بمشكلة البحث وأهدافه وفروضه، وحاولنا في دراستنا هذه التحصل على بيانات كمية وأخرى كيفية، الكمية كانت في شكل جداول تضمنت نسب مئوية منها البسيطة والخاصة بسؤال واحد في الاستمارة ومنها المركبة المتضمنة لسؤالين، أما الكيفية فتتعلق بوصف الجداول وتحليل البيانات وتفسيرها والتعليق عليها ومحاولة ربطها ببعضها البعض، وبما جاء في الإطار النظري للدراسة ثم استخلاص النتائج.

أولا: تفريغ البيانات وجدولتها وتحليلها.

المحور الأول: تؤدي طريقة الإلقاء إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الجدول رقم (07): إذا كان الأستاذ يتبع طريقة الإلقاء في التدريس ونوع الوسائل التعليمية التي يستخدمها.

التكرارات / الاحتمالات		Fi	%Fi
نعم	الخرائط والصور	80	%40.20
	جهاز عرض الصور	61	%30.65
	الفيديوهات والتسجيلات الصوتية	58	%29.14
	لا	0	%0
	المجموع	199	%100

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

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن كل المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يتبع طريقة الإلقاء في التدريس وذلك بنسبة 100% من مجموع المبحوثين، ومن خلال المبحوثين يتضح لنا أن الوسيلة الأكثر استخداما في عملية الإلقاء هي الخرائط والصور وذلك بنسبة 40.20% من مجموع الإجابات، وهذا راجع الى طبيعة المادة التي يدرسونها كمادتي الاجتماعيات والعلوم الطبيعية على سبيل المثال، وذلك لشرح الدرس وتبسيط فهمه كما أن الخرائط والصور هي الأكثر توفرا على مستوى المؤسسات التربوية، في حين يستخدم الأساتذة في عملية الإلقاء أجهزة عرض الصور وذلك بنسبة 30.65% من مجموع الإجابات وهذا بهدف جعل الحصة أكثر فاعلية وجدوى للمتعلمين وكسر الطريقة الروتينية في تقديم الدرس، كما أجاب 58 من المبحوثين على أن الأستاذ يقوم باستخدام الفيديوهات والتسجيلات الصوتية وذلك بنسبة 29.14% من مجموع الإجابات وهي النسبة الأقل وذلك لأن أجهزة الفيديوهات والتسجيلات الصوتية

توفرها قليل جدا في المدارس المتوسطة، وإن وجدت فهي ترجع لاجتهادات الأساتذة في تقديم الدروس بطريقة تفاعلية وتشاركية أكثر وهذا ما توصلنا إليه من خلال المقابلات التي أجريناها مع الأساتذة.

الجدول رقم (08): إذا كان الأستاذ يتطرق للدرس السابق كتمهيد لبداية الدرس الجديد.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	79	%82.29
لا	17	%17.70
المجموع	96	%100

من خلال معطيات هذا الجدول نلاحظ أن 79 متعلما أجابوا بنعم على أن الأستاذ يتطرق للدرس السابق كتمهيد لبداية الدرس الجديد وذلك بنسبة 82.29% من مجموع المبحوثين وهذا يعود إلى الارتباط بين الدروس واهتمام الأستاذ بنجاح العملية التدريسية وسيرورتها على أحسن وجه وتوجيه أنشطتها بفعالية وبشكل منتظم، في حين نجد أن باقي المبحوثين والذين قدرت نسبتهم ب 17.70% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ لا يتطرق للدرس السابق كتمهيد لبداية الدرس الجديد وهذا ربما راجع إلى ضيق الوقت خاصة وانه مقيد بإنهاء البرنامج في الوقت المحدد أو في حالة بعض الدروس التي ليس لها علاقة ببعضها البعض.

الجدول رقم (09): كيفية إلقاء الدرس من طرف الأستاذ.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
القراءة المباشرة من الدفتر	16	%13.33
إلقاء الدرس دون الرجوع للدفتر	57	%47.50
استخدام ملخص به أفكار رئيسية	47	%39.16
المجموع	120	%100

*مجموع الإجابات لا يساوي عدد المبحوثين لأن كل مبحوث يمكن أن يختار اكثر من إجابة.

من خلال النتائج التي يوضحها الجدول نلاحظ أن 57إجابة من مجموع إجابات المتعلمين الذين يرون أن الأستاذ يقوم بإلقاء الدرس دون الرجوع للدفتر وذلك بنسبة 47.50% وهذا يعود إلى خبرة الأستاذ وتحكمه في المادة وأسلوبه الجيد في التدريس وكذلك بهدف جذب انتباه المتعلمين نحو المادة الدراسية والتفاعل وجها لوجه معه، تليها نسبة 39.16% من إجابات المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يقوم بإلقاء الدرس باستخدام ملخص به أفكار رئيسية وهذا ربما راجع إلى حداثته في قطاع التعليم وعدم امتلاكه خبرة في الميدان.

في حين كانت النسبة الأقل 16 متعلما من مجموع الإجابات الذين ذكروا بأن الأستاذ يقوم بالقراءة المباشرة من الدفتر في إلقاء الدرس والذين قدرت نسبتهم ب 13.33% وهذا راجع لتمسك الأستاذ إلى حد كبير بالتدريس وفق بيداغوجية الأهداف التي تعتمد على إلقاء الأستاذ للمعلومة وهذا ما يحد من المشاركة الفعالة ويجعل الحصة أكثر مللا.

الجدول رقم (10): درجة استجابة أفراد العينة مع طريقة الإلقاء.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
درجة ضعيفة	3	%3.12
درجة متوسطة	59	%61.45
درجة كبيرة	34	%35.41
المجموع	100	%100

يتضح من خلال الجدول أن أعلى نسبة كانت للمبحوثين الذين أجابوا بأن درجة استجابتهم مع طريقة الإلقاء درجة متوسطة والتي قدرت ب 61.45% من مجموع المبحوثين، وهذا راجع إلى الاختلاف في أساليب الأساتذة في عملية الإلقاء إضافة إلى أن المتعلمين يفضلون الطرق التي يكون فيها التفاعل مباشرا، تليها نسبة 35.41% من مجموع المبحوثين الذين أجابوا بأن درجة استجابتهم مع طريقة الإلقاء بدرجة كبيرة، وهذا راجع إلى الشرح الذي يبدله الأساتذة في الإلقاء ما يضفي على الحصة الحيوية والنشاط، في حين نجد 3متعلمين من مجموع المبحوثين أجابوا على أن درجة استجابتهم مع طريقة الإلقاء درجة ضعيفة وذلك بنسبة 3.12% كون هذه الطريقة لا تتيح لهم فرص للنقاش والحوار مع الأستاذ أو مع الزملاء، وتجعلهم مجرد مستقبلين للمعلومات من طرف واحد وهو الأستاذ.

الجدول رقم (11): إذا كانت طريقة الإلقاء تؤدي إلى حدوث الفوضى داخل الصف وتأثير ذلك على انتباه المتعلمين.

التكرارات / الاحتمالات		Fi	%Fi
نعم	يؤثر على الانتباه	10	%10.41
	لا يؤثر على الانتباه	6	%6.25
لا		80	%83.33
المجموع		96	%100

من خلال معطيات الجدول نلاحظ أن 80 مبحوثا أجابوا بأن طريقة الإلقاء لا تؤدي غلى حدوث الفوضى داخل الصف وهذا راجع لقدرة الأستاذ على التحكم في الحصة ولفت انتباه وتركيز المتعلمين حول موضوع الدرس حتى يكون تفاعلهم معه إيجابيا في حين أجاب باقي المبحوثين والذين قدرت نسبتهم ب 16.66% من مجموع المبحوثين بأن طريقة الإلقاء تؤدي إلى حدوث الفوضى داخل الصف وهذا عند فتح الأستاذ باب للحوار والمناقشة يستغل المتعلمون الفرصة للتكلم فيثار الشغب خاصة إذا كان النقاش بين الزملاء ونجد من خلال معطيات الجدول أن 10 متعلمين يرون بأن هذه الفوضى تؤثر على انتباههم و 6 منهم يرون أنها لا تؤثر على انتباههم وهذا يعود لدرجة التركيز التي تختلف من متعلم لأخر.

الجدول رقم (12): إذا كانت طريقة الإلقاء تساعد أفراد العينة على الفهم.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	80	%83.33
لا	16	%16.66
المجموع	96	%100

يوضح الجدول أعلاه أن أغلب المبحوثين والمقدر عددهم ب 80 مبحوثا أجابوا بأن طريقة الإلقاء تساعدهم على الفهم وذلك بنسبة 83.33% من مجموع المبحوثين، وهذا بفضل الوسائل التعليمية التي يعتمدها الأستاذ في التدريس والمذكورة سابقا والتي من خلالها يتم تبسيط المعلومات للمتعلمين وجذب انتباههم أكثر نحو الدرس وهذا يؤدي إلى تفاعلهم أكثر سواء مع الأستاذ أو مع بعضهم البعض على عكس 16 متعلما من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء لا تساعدهم على الفهم، والتي قدرت نسبتهم ب 16.66% وهذا ربما يعود إلى الأسلوب المعتمد من طرف الأستاذ وعدم قدرته على توصيل المعلومات للمتعلمين.

الجدول رقم (13): اذا كانت طريقة الإلقاء تزيد من الرصيد المعرفي لأفراد العينة.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	78	%81.25
لا	18	%18.75
المجموع	96	%100

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أن 78 متعلما من مجموع المبحوثين أجابوا بان طريقة الإلقاء تزيد من رصيدهم المعرفي وذلك بنسبة 81.25% وهذا على اعتبار أن طريقة الإلقاء طريقة سهلة وواضحة وغير معقدة خاصة باعتماد الأستاذ على الوسائل التعليمية المذكورة سالفا مما يساعدهم على الفهم والاستيعاب في جو يسوده التفاعل والمشاركة، في حين أجاب باقي المتعلمون والذين قدرت نسبتهم ب 18.75% من مجموع المبحوثين على أن طريقة الإلقاء لا تزيد من رصيدهم المعرفي وهذا يعود لطبيعة المادة واختلاف مستوى فهم المتعلم بين المواد العلمية و المواد الأدبية.

الجدول رقم (14): إذا كانت طريقة الإلقاء تنمي في أفراد العينة روح المشاركة والحماس داخل الصف:

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	79	%82.29
لا	17	%17.70
المجموع	96	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن أعلى نسبة كانت للمبحوثين الذين يرون أن طريقة الإلقاء تنمي فيهم روح المشاركة والحماس داخل الصف والتي قدرت ب 82.29% من مجموع المبحوثين وهذا راجع لرغبة وإرادة المتعلمين في الدراسة وإبداء آرائهم بكل حرية مما يزيد من النشاط والحيوية وخلق جو من التفاعل داخل الصف، فيحين نجد أن 17 مبحوثا من جموع المبحوثين أجابوا على أن طريقة الإلقاء لا تنمي فيهم روح المشاركة والحماس داخل الصف وذلك بنسبة 17.70% وهذا يعود إلى اقتصار الأستاذ على الإلقاء دون فتح المجال لهم للمشاركة مما يؤدي إلى الملل ونقص تفاعلهم معه.

الجدول رقم (15): إذا كانت طريقة الإلقاء تؤكد في أفراد العينة الإحساس بالثقة في القدرات العقلية.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	73	%76.04
لا	23	%23.95
المجموع	96	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ أن أعلى نسبة كانت للمبحوثين الذين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تؤكد فيهم الإحساس بالثقة في قدراتهم العقلية وذلك بنسبة 76.04% من مجموع المبحوثين وهذا خاصة في المواد العلمية كالرياضيات مثلا التي تتطلب التركيز المعمق من المتعلم وكذلك تبادل المعلومات مع الزملاء مما يجعل الحصة نشطة ومشوقة، في حين أجاب 23 مبحوثا من مجموع المبحوثين على أن طريقة الإلقاء لا تؤكد فيهم الإحساس بالثقة في قدراتهم العقلية وذلك بنسبة

23.95% وهذا راجع للتفاوت في القدرات العقلية بين المتعلمين إضافة إلى نقص التركيز وصعوبة فهم المواد التي لها علاقة بلغة الأرقام.

الجدول رقم (16): رأي أفراد العينة في طريقة الإلقاء.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
جيدة	37	%38.54
حسنة	48	%50
مملة	11	%11.45
المجموع	96	%100

نلاحظ من خلال المعطيات الموضحة في الجدول أن 48 متعلما أجابوا على أن طريقة الإلقاء حسنة وذلك بنسبة 50% من المجموع الكلي للمبحوثين وهذا راجع لكون طريقة الإلقاء طريقة واضحة وبسيطة وتتيح للمتعلمين فرص استقبال المعلومات والتفاعل معها بإيجابية وحماس، تليها مجموعة المبحوثين الذين يرون أن طريقة الإلقاء جيدة والتي قدرت نسبتهم ب 38.54% من مجموع المبحوثين وهذا كون طريقة الإلقاء طريقة غير معقدة وتساعدهم على الفهم خاصة لفئة المتعلمين النشطين، في حين نجد باقي المتعلمون والمقدر عددهم 11 متعلما أجابوا بأن طريقة الإلقاء طريقة مملة وذلك بنسبة 11.45% من مجموع المبحوثين وهذا لأنها لا تقدم فرصا للتعلم بحكم أن الأستاذ يكون فيها مجرد ملقن للمعلومات فقط وبالتالي تقل درجة تواصلهم معه ويبقى موقفهم سلبيا نحو هذه الطريقة.

المحور الثاني: تؤدي طريقة المناقشة إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الجدول رقم (17): إذا كان الأستاذ يعتمد على طريقة المناقشة لسير الدرس داخل الصف.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	92	%95.83
لا	04	%4.16
المجموع	96	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نلاحظ أن أغلب المبحوثين والتي قدرت نسبتهم ب 95.83% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يعتمد على طريقة المناقشة لسير الدرس داخل الصف وهذا نظرا لأهميتها في تقديم الدرس إذ تتيح لهم فرصة الاستيعاب والفهم للمعلومات وتفتح لهم المجال لطرح النقاش والتفاعل فيما بينهم، في حين سجلت معطيات الجدول أربع (04) متعلمين من مجموع المبحوثين الذين أجابوا بأن الأستاذ لا يعتمد على طريقة المناقشة لسير الدرس داخل الصف وذلك بنسبة 4.16% وهي نسبة ضعفة جدا مقارنة مع النسبة الأولى وهذا راجع للخبرة المهنية للأستاذ وعدم قدرته على الشرح وتوصيل المعلومة للمتعلم، وربما هي الفئة التي تمثل المتعلمين ضعاف المستوى الذين لا يركزون على الطريقة المتبعة في التدريس ولا يميلون للمشاركة داخل الصف.

الجدول رقم (18): إذا كان أفراد العينة يفضلون طريقة المناقشة داخل الصف.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	90	%93.75
لا	6	%6.25
المجموع	96	%100

يتضح لنا من خلال المعطيات المدونة في الجدول أعلاه أن 90 مبحوثا من مجموع المبحوثين يفضلون طريقة المناقشة داخل الصف والذين قدرت نسبتهم ب 93.75% وذلك لأنها طريقة تزيد من

مستوى فهمهم وتثبت معارفهم وتفسح لهم المجال للتفاعل والاتصال فيما بينهم والتعبير عن آرائهم حول موضوع الدرس بكل حرية وارتياح، في حين نجد نسبة 6.25% من مجموع المبحوثين لا يفضلون طريقة المناقشة داخل الصف وهذا ربما يعود إلى الفوضى التي تثيرها النقاشات المفتوحة بين المتعلمين وأستاذهم أثناء الحصة، أو لانهم يفضلون طرق أخرى غير طريقة المناقشة.

الجدول رقم (19): يوضح الطريقة التي يتم بها اعتماد طريقة المناقشة داخل الصف.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
مناقشة جماعية	69	%71.87
بين الأستاذ والمتعلم (سؤال وجواب)	27	%28.12
المجموع	96	%100

يتضح من خلال نتائج الجدول أن نسبة 71.87% من المبحوثين أجابوا بأن الطريقة التي يتم بها اعتماد طريقة المناقشة هي المناقشة الجماعية لأنها تتيح لهم أكبر قدر من المشاركة الفعالة وتساعدهم على التعبير عن وجهات النظر فيما بينهم في حين أجاب باقي المبحوثين والذين قدرت نسبتهم 28.12% بأن الطريقة التي يتم بها اعتماد طريقة المناقشة هي بين الأستاذ والمتعلم (سؤال وجواب) لأنها تكسب المتعلمين الثقة في النفس وتعلمهم الاعتماد على انفسهم في المناقشة والإجابة على الأسئلة المطروحة من طرف أستاذهم.

الجدول رقم (20): إذا كان الأستاذ يفسح لأفراد العينة المجال للمناقشة والتعبير عن آرائهم.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	90	%93.75
لا	6	%6.25
المجموع	96	%100

يبين لنا الجدول أن نسبة 93.75% من المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يفسح لهم المجال للمناقشة والتعبير عن آرائهم وهذا راجع إلى ديموقراطية الأستاذ في التعامل مع متعلميه ومدى حرصه على خلق جو من التفاعل داخل الحجرة الصفية، في حين أجاب 6 متعلمين على أن الأستاذ لا يفسح لهم المجال للمناقشة والتعبير عن آرائهم وذلك بنسبة 6.25% من مجموع المبحوثين، وهذا راجع لضيق الوقت المحدد للحصة وكذلك كثرة عدد المتعلمين مما لا يسمح للأستاذ بإعطاء فرصة المشاركة لكل واحد منهم.

الجدول رقم (21): إذا كانت طريقة المناقشة تقوم بتشتيت الأفكار لدى أفراد العينة.

الاحتمالات / التكرارات		Fi	%Fi
نعم	كثرة الأسئلة من الأستاذ	02	%2.08
	اختلاف الآراء بين المتعلمين	12	%12.5
	المناقشة بين المتعلمين بعضهم البعض	07	%7.29
لا		75	%78.12
المجموع		96	%100

يتضح من خلال نتائج الجدول أن 75 مبحوثا من مجموع المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة لا تقوم بتشتيت أفكارهم وذلك بنسبة 78.12% وهذا راجع إلى أن المناقشة تساهم في فتح الجو للإصغاء الجيد والتركيز وزيادة درجة الاستيعاب لدى المتعلمين واسترجاعهم للمعلومات وتثبيتها إضافة إلى أنها طريقة جيدة لتحفيز المتعلم وترغيبه في الدراسة.

في حين نجد نسبة 21.87% من مجموع المبحوثين أجابوا على أن طريقة المناقشة تقوم بتشتيت أفكارهم 2منهم قالوا بأن هذا راجع غلى كثرة الأسئلة من الأستاذ وذلك بنسبة 2.08% وما يعادل نسبة 12.5% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن ذلك راجع إلى اختلاف الآراء بين المتعلمين في حين أجاب باقي المبحوثين والبالغ عددهم 7 متعلمين بأن هذا راجع إلى المناقشة بين المتعلمين بعضهم البعض.

الجدول رقم (22): إذا كان أفراد العينة يعتقدون أن طريقة المناقشة تساهم في خلق التنافس داخل الصف.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	79	%82.29
لا	17	%17.70
المجموع	96	%100

انطلاقا من النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن 79 من مجموع المبحوثين يعتقدون أن طريقة المناقشة تساهم في خلق التنافس داخل الصف، وهذا بنسبة 82.29% بغية تحقيق نتائج افضل وهذا قائم على تحفيز الأستاذ لهم كتشجيعهم على العمل والاجتهاد بإضافة علامة في الامتحان.

على عكس باقي المبحوثين والذين قدرت نسبتهم ب 17.70% من المجموع الكلي أجابوا على أن طريقة المناقشة لا تساهم في خلق التنافس داخل الصف مما يدل على عدم وجود تفاعل ونشاط ايجابي داخل الصف، إضافة إلى معاملة الأستاذ للمتعلمين وعدم تشجيعهم على التنافس فيما بينهم.

الجدول رقم (23): إذا كان الأستاذ يتيح فرصة المشاركة لجميع أفراد العينة داخل الصف.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	87	%90.62
لا	9	%9.37
المجموع	96	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أن 87 متعلما من مجموع المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يتيح فرصة المشاركة لجميع المتعلمين داخل الصف، وذلك بنسبة 90.62% وهذا راجع إلى عدم تحيز الأستاذ في معاملته معهم وعدم انجذابه إلا لفئة النجباء، وإهمال الفئة المتوسطة والضعيفة ومن جهة أخرى سجلنا ما يعادل 9 متعلمين أجابوا بأن الأستاذ لا يتيح فرصة المشاركة لجميع المتعلمين داخل الصف والتي

قدرت نسبتهم ب 9.73% من مجموع المبحوثين وهم فئة المتعلمين الذين لا يتفاعلون داخل الصف ولا يبدون رأيهم حول موضوع الدرس.

الجدول رقم (24): إذا كان أفراد العينة يصغون باهتمام لآراء زملائهم أثناء النقاش.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	91	%94.79
لا	05	%5.20
المجموع	96	%100

يتضح من خلال الجدول أن معظم المبحوثين أجابوا بأنهم يصغون باهتمام لآراء زملائهم أثناء النقاش وهذا بنسبة 94.79% من مجموع المبحوثين وذلك راجع للرغبة الكبيرة للمتعلمين في الدراسة وتركيزهم على المادة الدراسية، في حين نجد 5 مبحوثين من مجموع المبحوثين أجابوا بأنهم لا يصغون باهتمام لآراء زملائهم أثناء النقاش وذلك بنسبة 5.20%وهي نسبة ضعيفة مقارنة مع النسبة الأولى وهذا راجع لعدم المبالاة من طرف بعض المتعلمين.

الجدول رقم (25): إذا كانت طريقة المناقشة تساعد أفراد العينة على التفاعل داخل الصف.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	94	%97.91
لا	02	%2.08
المجموع	96	%100

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول بأن نسبة 97.91% من المبحوثين أجابوا على أن طريقة المناقشة تساعدهم على التفاعل داخل الصف، في حين نجد أن نسبة 2.08% من مجموع المبحوثين أجابوا بان طريقة المناقشة لا تساعدهم على التفاعل داخل الصف.

ومن خلال هذا يتبين بأن طريقة المناقشة من الطرائق الفعالة التي تؤدي إلى خلق جو من الحيوية في الصف، وتكسر الجمود وتدفع الملل وتثير الدافعية للتعلم والتفاعل والتواصل وتبادل المعلومات بين الأستاذ والمتعلمين وبين المتعلمين فيما بينهم.

الجدول رقم (26): إذا كانت طريقة المناقشة تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين والأساتذة.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	94	%97.91
لا	02	%2.08
المجموع	96	%100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أعلاه بأن النسبة الأعلى كانت للمبحوثين الذين أجابوا بأن طريقة المناقشة تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين والأساتذة والتي قدرت ب 97.91% من مجموع المبحوثين وهذا راجع لدور طريقة المناقشة وأهميتها في خلق التفاعل وفتح المجال للتواصل بين الأعضاء الفاعلين داخل الحجرة الصفية، حيث أنه كلما كان التواصل فعالا بينهم كانت علاقاتهم جيدة مع بعضهم البعض، في حين أجاب مبحوثين(02) على أن طريقة المناقشة لا تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين والأساتذة وذلك بنسبة 2.08% من مجموع المبحوثين وهذا ربما لكونهما انطوائيان ولا يفضلان الحركة مما يؤدي إلى وجود علاقة سطحية نوعا ما مع أستاذهما وزملائهما.

الجدول رقم (27): هدف أفراد العينة من المشاركة في النقاش أثناء الحصة.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
الحصول على علامة إضافية	15	%15.62
زيادة الرصيد المعرفي	71	%73.95
اكتساب رضا الأستاذ	10	%10.41
المجموع	96	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 73.95% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن هدفهم من المشاركة في النقاش أثناء الحصة هو زيادة الرصيد المعرفي وذلك لإثراء معارفهم واكتساب معلومات جديدة، في حين أجاب 15 متعلما من مجموع المبحوثين على أن هدفهم من المشاركة في النقاش أثناء الحصة هو الحصول على علامة إضافية وذلك بنسبة 15.62% وهذا دليل على أنهم يدرسون من أجل النجاح فقط وليس من أجل إبراز دورهم كفاعلين داخل الصف، على عكس باقي المبحوثين والذين قدرت نسبتهم ب 10.41% من مجموع المبحوثين الذين أجابوا على أن هدفهم من المشاركة في النقاش أثناء الحصة هو اكتساب رضا الأستاذ.

المحور الثالث: تؤدي طريقة حل المشكلات إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الجدول رقم (28): إذا كان الأستاذ يوجه في بداية كل درس أسئلة تتعلق بالدروس السابقة.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	86	%89.58
لا	10	%10.41
المجموع	96	%100

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن أغلب أفراد العينة أجابوا بنعم على أن الأستاذ يوجه في بداية كل درس أسئلة تتعلق بالدروس السابقة والتي قدرت نسبتهم ب 89.56% من مجموع المبحوثين وهذا راجع لحرص الأستاذ على سير الدرس بشكل منتظم ومتسلسل يضمن نجاح العملية التعليمية، على عكس 10 مبحوثين أجابوا بأن الأستاذ لا يوجه في بداية الدرس أسئلة تتعلق بالدروس السابقة والتي قدرت نسبتهم ب 10.41% من مجموع المبحوثين وهذا يعود لضيق الوقت المخصص لكل حصة.

الجدول رقم (29): إذا كان أفراد العينة يعتمدون على المكتسبات القبلية للإجابة على المشكلات المطروحة.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	94	%97.91
لا	02	%2.08
المجموع	96	%100

من خلال معطيات الجدول أعلاه نلاحظ أن معظم المبحوثين أجابوا بنعم على أنهم يعتمدون على مكتسباتهم القبلية للإجابة على المشكلات المطروحة والتي قدرت نسبتهم ب 97.91% من مجموع المبحوثين وهذا حتى لا تحدث لهم قطيعة في المعلومات التي تحصلوا عليها في الدروس السابقة، ويكونوا على اتصال مباشر مع سير البرنامج، في حين سجلنا متعلمين (02) من مجموع المبحوثين أجابا بأنهما

لا يعتمدان على مكتسباتهما القبلية للإجابة على المشكلات المطروحة وذلك بنسبة 2.08% وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة مع النسبة الأولى وهذا ربما راجع لعدم امتلاكهما رصيدا معرفيا يعتمدان عليه في الإجابة على المشكلات المطروحة.

الجدول رقم (30): إذا كانت المشكلات المطروحة تثير في أفراد العينة روح البحث والاستطلاع.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	96	%100
لا	00	%00
المجموع	96	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نلاحظ أن كل المبحوثين أجابوا بأن المشكلات المطروحة تثير فيهم روح البحث والاستطلاع وذلك بنسبة 100% من مجموع المبحوثين وهذا بهدف تهيئتهم للاكتشاف وإثارة دافعيتهم للبحث والتعلم وربطهم أكثر بالمواقف التعليمية التي يواجهونها.

الجدول رقم (31): إذا كانت المشكلات المطروحة تساعد أفراد العينة على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	90	%93.75
لا	6	%6.25
المجموع	96	%100

من خلال معطيات هذا الجدول يتبين أن معظم المتعلمين والبالغ عددهم 90 متعلما من مجموع المبحوثين أجابوا بان المشكلات المطروحة تساعدهم على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة وهذا كون المشكلات المطروحة تساهم في إثارة التفكير لدى المتعلمين خاصة المشكلات المعقدة والمطروحة بشكل سليم تدفعهم للبحث عن الإجابات المناسبة إضافة إلى كون المواضيع الموجودة في المشكلات متنوعة

تزيدهم معلومات ومعارف جديدة مما يكسبهم خبرات عديدة يستغلونها في مواجهة مختلف المواقف التعليمية.

في حين نجد 6 من المبحوثين أجابوا بأن المشكلات المطروحة لا تساعدهم على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة، والتي قدرت نسبتهم ب 6.25% من مجموع المبحوثين، وهذا ربما راجع لتعقد بعض المشكلات المطروحة وعدم امتلاكهم رصيدا معرفيا واسعا يساعدهم على الإجابة عنها.

الجدول رقم (32): كيف يتم حل المشكلات المقترحة من طرف الأستاذ داخل الصف.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
بشكل فردي	20	%20.83
بشكل جماعي	76	%79.16
المجموع	96	%100

من خلال معطيات هذا الجدول يتبين لنا أن 76 متعلما من مجموع المبحوثين أجابوا بان حل المشكلات المقترحة من طرف الأستاذ داخل الصف يكون بشكل جماعي وذلك بنسبة 79.16% لأن العمل في مجموعات يبث روح التفاعل الإيجابي بين المتعلمين ويفسح لهم المال للمشاركة واكتشاف مهارات التواصل وتطوير خبراتهم المعرفية، في حين نجد أن باقي المبحوثين والذين قدرت نسبتهم ب 20.38% من مجموع المبحوثين أجابوا بأن حل المشكلات المقترحة من طرف الأستاذ داخل الصف يكون بشكل فردي وهذا راجع إلى اختلاف أساليب الأساتذة في التدريس وكذلك بهدف اختيارهم للمتعلمين واكتشاف الفروق الفردية بينهم.

الجدول رقم (33): إذا كان الأستاذ يشجع أفراد العينة على التعبير عن الصعوبات التي تواجههم في حل المشكلة.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	88	%91.66
لا	08	%8.33
المجموع	96	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نلاحظ أن أغلب المبحوثين والبالغ عددهم 88 متعلما أجابوا بان الأستاذ يشجعهم على التعبير عن الصعوبات التي تواجههم في حل المشكلة والتي قدرت نسبتهم ب91.66% من مجموع المبحوثين وهذا راجع لتقبل الأستاذ للآراء المتعلمين بصدر رحب وتشجيعهم وإعطائهم الحرية في التعبير عن الصعوبات التي يواجهونها أثناء حل المشكلة لان طريقة حل المشكلات طريقة تصحيحية لأفكارهم مما يجعلهم يشاركون في كل مرة دون خوف وخجل ما يولد في أنفسهم الدافعية والرغبة في التعلم وهذا ما يساعد على خلق جو من الحيوية والنشاط داخل الصف.

في حين نجد نسبة 8.33% من مجموع المبحوثين أجابوا بان الأستاذ لا يشجعهم على التعبير عن الصعوبات التي تواجههم في حل المشكلة وهذا ربما مرتبط بشخصية وأسلوب الأستاذ.

الجدول رقم (34): إذا كان للمشكلات المقترحة تأثير على دافعية أفراد العينة نحو المشاركة داخل الصف.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	83	%86.45
لا	13	%13.54
المجموع	96	%100

من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن 83 متعلما من مجموع المبحوثين أجابوا بنعم على أن للمشكلات المقترحة تأثير على دافعيتهم نحو المشاركة داخل الصف، وهذا راجع إلى طبيعة طريقة حل المشكلات فهي تؤدي إلى التفاعل والتواصل والنقاش وتبادل الأفكار وتثير تفكير المتعلمين وتحفيزهم على العمل والمشاركة داخل الصف.

في حين نجد نسبة 13.54% من مجموع المتعلمين الذين أجابوا على أن المشكلات المقترحة لا تثير دافعيتهم نحو المشاركة داخل الصف، وهذا قد يعود إلى تكاسل المتعلمين واتكالهم على زملائهم وعدم رغبتهم في إيجاد الحل المناسب للمشكلة وبالتالي تقل مشاركتهم داخل الصف.

الجدول رقم (35): إذا كان الأستاذ يفسح المجال لأفراد العينة لتبادل الآراء حول الحل المناسب للمشكلة المقترحة.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	86	%89.58
لا	10	%10.41
المجموع	96	%100

يبين الجدول أعلاه أن 86 من أفراد العينة ذكروا بان الأستاذ يفسح لهم المجال لتبادل الآراء حول الحل المناسب للمشكلة المقترحة والتي قدرت نسبتهم ب 89.58% من مجموع المبحوثين ، وهذا ما يبين ديموقراطية الأستاذ وحرصه على جعل الحصة أكثر حيوية وهذا ما يؤدي إلى خلق التفاعل النشط داخل الصف.

في حين نجد نسبة 10.41% من مجموع المبحوثين ذكروا بأن الأستاذ لا يفسح لهم المجال لتبادل الآراء حول الحل المناسب للمشكلة المقترحة، وهذا من أجل تنمية روح التنافس الحر والموجه وتحمل المسؤولية من قبل المتعلم وتفاعله المباشر مع الأستاذ وهذا ما أقره بعض الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلة.

الجدول رقم (36): إذا كان أفراد العينة يتقبلون انتقادات زملائهم على إجاباتهم داخل الصف.

التكرارات / الاحتمالات		Fi	%Fi
نعم	يؤدي ذلك إلى زيادة الرصيد المعرفي	80	%83.33
	لا يؤدي الى زيادة الرصيد المعرفي	7	%7.29
لا		9	%9.37
المجموع		96	%100

من خلال نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 90.62% من مجموع المبحوثين أجابوا بنعم على انهم يتقبلون انتقادات زملائهم على إجاباتهم داخل الصف، منهم 80 مبحوثا أجابوا بأن انتقادات زملائهم على إجاباتهم تزيد من رصيدهم المعرفي وهذا بنسبة 83.33% من مجموع المبحوثين وذلك من خلال تبادل المعلومات والأفكار فيما بينهم ثم تصحيحها وترسيخها في الذهن خاصة إذا كان هناك تنوع في مواضيع المشكلات وهذا التنوع يكسبهم رصيدا معرفيا كبيرا، ونسبة 7.29% منهم قالوا بأن انتقادات زملائهم على إجاباتهم لا تزيد من رصيدهم المعرفي وهذا قد يعود إلى تباين الآراء واختلاف الإجابات بين المتعلمين ما يؤدي بهم إلى تشتت في الأفكار، في حين نجد 9 متعلمين من مجموع المبحوثين أجابوا بأنهم لا يقبلون انتقادات زملائهم على إجاباتهم داخل الصف والتي قدرت نسبتهم ب 9.37% وهذا راجع إلى اختلاف شخصيات المتعلمين.

الجدول رقم (37): رأي أفراد العينة في ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تؤدي إلى التفاعل الفعال داخل الصف.

التكرارات / الاحتمالات	Fi	%Fi
نعم	86	%89.58
لا	10	%10.41
المجموع	96	%100

من خلال المعطيات الواردة في الجدول نلاحظ أن أغلب المبحوثين أجابوا بأن طريقة حل المشكلات تؤدي إلى التفاعل الفعال داخل الصف وذلك بنسبة 89.58% من مجموع المبحوثين وهذا راجع إلى العمل الجماعي من خلال طرح الاستفسارات ورفع الغموض وتبادل المعلومات والأفكار فيما بينهم سواء بين المتعلمين بعضهم البعض أو بين الأستاذ والمتعلمين مما يزيد من نشاط وفاعلية الحصة الدراسية.

في حين نجد 10 مبحوثين من أفراد العينة أجابوا بأن طريقة حل المشكلات لا تؤدي إلى التفاعل داخل الصف وقدرت نسبتهم ب 10.41% من مجموع المبحوثين وهم المتعلمون الذين لا يبدون رأيهم عند مشاركتهم داخل الصف وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة مع النسبة الأولى.

ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.

لقد قامت الدراسة على أساس فرضية رئيسية وثلاث فرضيات فرعية مشتقة منها، وقد وصلت عملية إثبات أو نفي الفرض من خلال إتباع مختلف أدوات الدراسة إلى النتائج التالية:

1- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

والتي مفادها أن: "طريقة الإلقاء تؤدي إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط" وقد أسفرت نتائج التحليل المتعلقة بهذه الفرضية على ما يلي:

أ- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بان الأستاذ يتبع طريقة الإلقاء في التدريس وذلك بنسبة 100%، ولكون طريقة الإلقاء طريقة تقليدية تجعل المتعلم عنصرا سلبيا يتلقى المعلومات فقط، ولكسر ذلك الجمود يجتهد بعض الأساتذة في استخدام بعض الوسائل التعليمية كالخرائط والصور، جهاز عرض الصور

والفيديوهات والتسجيلات الصوتية والتي تجعل من الحصة اكثر فاعلية ونشاط وتساعد المتعلمين على التفاعل فيما بينهم بإيجابية، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (07).

ب- أن أغلب المبحوثين يرون أن الأستاذ يتطرق للدرس السابق كتمهيد لبداية الدرس الجديد وذلك بنسبة 82.29% وهذا لتوجيه أنشطة الدرس بفعالية وبشكل منتظم وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (08).

ج- أن اغلب أفراد العينة يرون أن درجة استجابتهم مع طريقة الإلقاء درجة متوسطة وذلك بنسبة 61.45% وهذا يدل على أن التلاميذ يفضلون هذه الطريقة حتى يتفاعلون أكثر مع الأستاذ وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم(10).

د- أن أغلب المبحوثين يرون أن طريقة الإلقاء تساعدهم على الفهم وذلك بنسبة 83.33% لكونها طريقة مباشرة لتوصيل المعلومات للمتعلمين كما أنها تزيد من رصيدهم المعرفي وتساعدهم على الاستيعاب وهذا ما أكدته نتائج الجدولين رقم (12) و(13).

هـ- أن أغلب أفراد العينة يرون أن طريقة الإلقاء تنمي فيهم روح المشاركة والحماس داخل الصف وهذا من خلال فتح الأستاذ المجال للمتعلمين لإبداء رأيهم وتبادل الأفكار والمعلومات فيما بينهم وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (14).

و- أن أغلب أفراد العينة يرون أن طريقة الإلقاء طريقة حسنة وذلك بنسبة 50% وهذه النسبة تؤكد أنهم يفضلون طريقة الإلقاء في التدريس وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (16).

2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

من خلال المعطيات التي جاءت بها الجداول الإحصائية المتعلقة بمتغيرات الفرضية الثانية والتي مفادها أن: "طريقة المناقشة تؤدي إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط" وجدنا:

أ- أن أغلب أفراد العينة يفضلون طريقة المناقشة لسير الدرس وذلك بنسبة 93.75% لأنها تزيد من مستوى فهمهم وتفسح لهم المجال للتفاعل والاتصال فيما بينهم وتساعدهم على التعبير عن أراءهم بكل حرية وارتياح، وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (18).

ب- أن أغلب المبحوثين أجابوا بأن اعتماد طريقة المناقشة يتم من خلال المناقشة الجماعية وذلك بنسبة 71.87% لكونها تتيح لهم أكبر قدر من المشاركة الفعالة وتساعدهم على التعبير عن وجهات النظر فيما بينهم وهذا ما أكدته نتائج الجدول (19).

ج- أن معظم المبحوثين يرون أن طريقة المناقشة لا تقوم بتشتيت أفكارهم وذلك بنسبة 78.12% لكونها تساهم في رفع مستوى انتباههم وتركيزهم حول الدرس وتشجيعهم على المشاركة الإيجابية داخل الصف وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (21).

د- أن أغلب أفراد العينة يرون أن طريقة المناقشة تساهم في خلق التنافس داخل الصف وذلك بنسبة 82.29% وهذا قائم على تحفيز الأستاذ لهم وتشجيعهم على العمل خاصة العمل الجماعي لأنه يبث فيهم روح التفاعل والمشاركة وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (22).

هـ- أن طريقة المناقشة تساعد على التفاعل داخل الصف وذلك بنسبة 97.91% باعتبارها طريقة حيوية تكسر الجمود وتدفع الملل وتثير الدافعية للتعلم والتواصل وتفسح المجال للمتعلمين للتنافس داخل الصف وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (25).

و- أن أغلب المبحوثين يرون أن طريقة المناقشة تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين والأساتذة وهذا بنسبة 97.91% لكونها تزيل الحواجز وتدفع الخجل بين المتعلمين وأساتذتهم وتفتح المجال للتواصل حيث أنه كلما كان التواصل فعالا بينهم كانت علاقاتهم جيدة مع بعضهم البعض وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (26).

3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

تتعلق الجداول (من 28الى 37) بالفرضية الفرعية الثالثة والتي مفادها أن: "طريقة حل المشكلات تؤدي إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط" وبعد عرض الجداول المتعلقة بهذه الفرضية توصلنا إلى:

أ- أن أغلب المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يوجه في بداية كل درس أسئلة تتعلق بالدروس السابقة وذلك بنسبة 89.58% كون أن هذه الدروس مرتبطة ببعضها البعض وهذا الارتباط هو ما يضمن نجاح العملية التعليمية، كما أن المتعلمون يعتمدون على مكتسباتهم القبلية للإجابة على المشكلات المطروحة وذلك بنسبة 97.91% حتى يكونوا على اتصال مباشر مع سير البرنامج، ولا تحدث لهم قطيعة في المعلومات التي تحصلوا عليها في الدروس السابقة، وهذا ما أكدته نتائج الجدولين رقم (28) و(29).

ب- أن أغلب أفراد العينة يرون أن المشكلات المطروحة تثير فيهم روح البحث والاستطلاع وذلك بنسبة 100% وهذا لتهيئتهم للاكتشاف وإثارة دافعيتهم للتعلم وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (30).

ج- أن أغلب أفراد العينة أجابوا بأن حل المشكلات المقترحة من طرف الأستاذ داخل الصف يتم بشكل جماعي وهذا بنسبة 79.16% وهذا كون العمل الجماعي يبث روح التفاعل الإيجابي والتواصل البناء بين المتعلمين وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (32).

د- أن الأستاذ يشجع المتعلمين على التعبير عن الصعوبات التي تواجههم في حل المشكلة وذلك بنسبة 91.66% هذا كون الأستاذ يتقبل أراء المتعلمين ويعطيهم الحرية في الإفصاح عن الصعوبات التي تعترضهم أثناء حل المشكلة وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (33).

هـ- أن معظم أفراد العينة يرون أن للمشكلات المقترحة تأثير على دافعيتهم نحو المشاركة داخل الصف وذلك بنسبة 86.45% كونها تثير تفكير المتعلمين وتحفزهم على العمل وبدل الجهد والمشاركة داخل الصف وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (34).

و- أن أغلب المبحوثين يرون أن طريقة حل المشكلات تؤدي إلى التفاعل الفعال داخل الصف وهذا بنسبة 89.58% وذلك من خلال طرح الاستفسارات ورفع الغموض وتبادل المعلومات والأفكار بين المتعلمين أو بين الأستاذ والمتعلمين مما يزيد من نشاط وفاعلية الحصة الدراسية وهذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (37).

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.

يتم التعرض في هذه المرحلة على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع طرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي للتلاميذ أو إحدى مؤشراته ومدى توافقها مع نتائج دراستنا الحالية:

1- بالنسبة لدراسة "نعيمة سوفي": فإن نتائج هذه الأخيرة تمثلت في أن أغلبية الأساتذة الذين يعتمدون على أساليب تتسم بإشراك التلميذ في العملية التعليمية وكذا تشجيع العمل الشخصي ومكافئة سلوكات التلاميذ التي تساعد على السير الحسن لعملية التعلم داخل الصف تمثل درجة عالية من المرونة وتؤثر بشكل كبير على المردودية الجيدة لتحصيل التلاميذ في مختلف النشاطات التعليمية وبالتالي هناك تشابه إلى حد كبير بين هذه الدراسة ودراستنا الحالية من خلال النتائج التي توصلنا إليها حيث أن أغلب أفراد العينة يفضلون طريقة المناقشة كونها طريقة فعالة تفتح مجال المشاركة للمتعلمين والتعبير عن رأيهم بكل حرية والتواصل وتبادل المعلومات فيما بينهم، إضافة إلى طريقة حل المشكلات التي تقوم على أساس نشاط المتعلم بشكل كلي مما يساهم في زيادة التفاعل الصفي والسير الحسن للعملية التعليمية.

2- بالنسبة لدراسة "حليمة قادري": فإن نتائج هذه الأخيرة تمثلت في 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 تشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستنا الحالية، حيث أن لحدوث التفاعل الصفي لا بد من وجود طرق تدريسية فعالة ومناسبة ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها فكل من طريقة الإلقاء وطريقة المناقشة وطريقة حل المشكلات طرق فعالة وناجعة تساهم بشكل كبير في زيادة حماس المتعلمين ومشاركتهم داخل الصف وتساعدهم على تبادل الأفكار والآراء مع بعضهم البعض سواء بين الأستاذ والمتعلمين أو المتعلمين فيما بينهم وبالتالي خلق جو من التفاعل الصفي الإيجابي.

3- بالنسبة لدراسة "خولة مصطفى الحرباوي": فإن نتائج هذه الأخيرة تمثلت في تفوق النمط التشاركي وتفوق مجموعة من المعلمات اللواتي يدرسن بالنمط التشاركي بالنسبة للتفاعل، وبالتالي يوجد تشابه بين هذه الدراسة ودراستنا الحالية، حيث أشارت إلى أحد مؤشرات طريقة المناقشة إذ أن جوهر هذه الأخيرة هو الحوار والمشاركة ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها **أن** طريقة المناقشة تساهم في فتح مجال المشاركة والنقاش وتبادل المعلومات بين الأستاذ والمتعلمين أو المتعلمين فيما بينهم وهذا ما يؤدي إلى التفاعل الصفي في ضوء النمط التشاركي.

رابعا: النتائج العامة للدراسة.

من خلال دراستنا لموضوع "طرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط"، وفي محاولة التحقق من الفرضيات الجزئية تم الحصول على النتائج التالية:

1- لقد تحققت الفرضية الأولى وهي أن: "طريقة الإلقاء تؤدي إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط"، ذلك أن أغلبية التلاميذ أجابوا بأن طريقة الإلقاء طريقة حسنة كما أن درجة استجابتهم معها استجابة متوسطة كون أن طريقة الإلقاء غير معقدة تساعدهم على الفهم فطريقة الإلقاء لم تعد تلك الطريقة التقليدية التي يقتصر فيها دور الأستاذ على الإلقاء السلبي دون شرح والمتعلمين يتلقون المعلومات فقط دون تفاعل، فقد أضفى نوع من التغيير على طريقة الإلقاء بإشراك الأستاذ المتعلمين في الحصة وفتح لهم المجال للمشاركة والاستفسار والتفاعل، إضافة إلى الاعتماد على الوسائل التعليمية التي تعمل على زيادة الحيوية والنشاط والفعالية داخل الصف والقضاء على الأسلوب الروتيني والذي غالبا ما يكون حاجزا بين المتعلمين وبين كفاءاتهم في التعلم بسبب الشعور بالملل والجمود.

2- لقد تحققت الفرضية الثانية وهي أن: "طريقة المناقشة تؤدي إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط"، حيث أن طريقة المناقشة تفتح للمتعلمين المجال للمشاركة وإبداء رأيهم وتكسبهم مهارات الحوار والتواصل والنقاش من خلال طرح الاستفسارات وتبادل المعلومات فيما بينهم وهذا ما يسهم بدرجة كبيرة في إثارة التفاعل الصفي.

3- لقد تحققت الفرضية الثالثة وهي أن: "طريقة حل المشكلات تؤدي إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط"، وهذا كون أن طريقة حل المشكلات تزيد من حماس المتعلمين ومشاركتهم داخل الصف وتساعدهم على تبادل الأفكار مع بعضهم البعض، فهي تنمي إمكانياتهم ورصيدهم المعرفي كما تزيد من نشاطهم في الصف وتبعدهم عن الملل لأنها تخلق جو من التفاعل بين المتعلمين، وهذا ما يدل على أن طريقة حل المشكلات تساهم في إثارة التفاعل الصفي.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها يمكن القول أن الفرضية الرئيسية تحققت أي أن لطرق التدريس دور في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

فطرق التدريس تعتبر من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التعليمية إذ أنها تلعب دورا فعالا في تنظيم الحصة الدراسية وبناء عقول المتعلمين وتطوير مهاراتهم وإكسابهم معارف وزيادة مشاركتهم في النشاطات الصفية المختلفة وأكثر من ذلك مساهمتها في إثارة التفاعل الصفي فلا يمكن للأستاذ الاستغناء عنها، فبدون طريقة تدريسية مناسبة وفعالة لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى جملة من العناصر والمتعلقة بالبيانات حيث قمنا بتفريغها وجدولتها وذلك بوضعها في جداول إحصائية ثم تحليلها تحليلا يتماشى مع الموضوع المدروس، كما قمنا بمناقشة النتائج التي تحصلنا عليها بدءا بالفرضيات المصاغة من قبل والتي توصلنا على ضوئها إلى تحقق كل فرضيات الدراسة، ثم مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتي تناولت أحد متغيرات الدراسة أو كلاهما، وأخيرا قمنا بمناقشة النتائج العامة للدراسة.

خاتمة

لقد حاولنا أن نحقق الهدف من هذه الدراسة والمتمثل في معرفة دور طرق التدريس في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، فطرق التدريس تحتل مكانة مميزة في التدريس وهي عنصر من عناصر العملية التعليمية، والعنصر الثالث من المنهج الدراسي وتلعب دورا فعالا في تنشيط الحصة وتجعل الأجواء التعليمية والبيئة الصفية متفاعلة تفاعلا إيجابيا ومتواصلة اتصالا مباشرا بين الأعضاء الفاعلين في الحصة من أستاذ ومتعلمين.

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 للتعلم، حتى يكون هناك ربط واتصال مباشر بين المتعلم وبين محتويات المناهج المقررة.

وطرق التدريس عديدة ومتنوعة تبعا لتنوع الموقف التعليمي، وكذلك الأساليب المتبعة من طرف الأساتذة فلكل أستاذ طريقته في التدريس وهذا راجع لاختلاف في المواد العلمية والأدبية، ولكن رغم هذه الاختلافات إلا أنها تشترك في نقطة واحدة وهدف واحد وهو أنها كلها طرق إيجابية تهدف لخلق التفاعل والاتصال داخل الصف وجعل الحصة أكثر حيوية ونشاط، وهذا التفاعل هو ما يؤدي بدوره إلى بناء عقول المتعلمين وتطوير مهاراتهم واعطائهم أكبر قدر من المعلومات والخبرات التي تمكنهم من المشاركة أثناء الحصة وبالتالي تساعدهم على مواجهة المواقف التعليمية وحل المشكلات التي تعترضهم.

ونظرا لتعدد طرق التدريس ركزنا في دراستنا هذه على ثلاث طرق رئيسية وهي طريقة الإلقاء، طريقة المناقشة وطريقة حل المشكلات التي تعتبر من الطرق الأكثر شيوعا وإتباعا من طرف الأساتذة، لأنها الأقرب إلى التواصل.

ومن خلال الدراسة النظرية التي قمنا بها والنتائج الميدانية التي حققت فرضيات البحث يتضح لنا أن لطرق التدريس دور في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ملخص الدراسة

انطلقت هذه الدراسة من سؤال رئيسي مفاده:

- هل لطرق التدريس دور في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

وفرضية رئيسية مفادها:

- لطرق التدريس دور في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ومن التساؤل الرئيسي تفرعت الأسئلة التالية:

- هل تؤدي طريقة الإلقاء إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل تؤدي طريقة المناقشة إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط؟
- هل تؤدي طريقة حل المشكلات إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

وانطلاقا من التساؤلات الفرعية المطروحة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

- تؤدي طريقة الإلقاء إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- تؤدي طريقة المناقشة إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- تؤدي طريقة حل المشكلات إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طرق التدريس ودورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف والإجابة عن التساؤلات المطروحة تم استعراض التراث النظري لمتغيرات الدراسة حيث تطرقنا في الفصل الأول لأهم المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة، كما تم رصد أهم الدراسات السابقة التي لها علاقة بالموضوع وفي الفصل الثاني الخاص بطرق التدريس تطرقنا لأهمية طرق التدريس وأهدافها وأنواعها وأهم النظريات المفسرة لطرق التدريس، أما الفصل الثالث فتعلق بالتفاعل الصفي وتضمن النظريات المفسرة للتفاعل الصفي ووظائفه وأساليبه وعناصر أخرى والفصل الرابع خاص بالمرحلة المتوسطة، أما في الجانب الميداني فقمنا بتحديد الخطوات المنهجية اللازمة لاختبار فرضيات الدراسة بدقة حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي وقمنا بتحديد العينة والتي بلغت 96 متعلما في السنة الرابعة متوسط بمتوسطة "عبادو عبد الكمال" بجيجل خلال الموسم الدراسي 2018/2017 وقد اعتمدنا على أداة الاستمارة التي تألفت من 34 سؤالا، وبعد التأكد من ثباتها قمنا بتطبيقها ومن ثم بإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام التكرارات البسيطة والنسب المئوية، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

1- تؤدي طريقة الإلقاء إلى أثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2- تؤدي طريقة المناقشة إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3- تؤدي طريقة حل المشكلات إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

Résumé

Dans cette recherche, nous intéressons aux méthodes d'enseignements représentés pour notre cas par la classe de la $4^{éme}$ année moyenne.

Notre problématique s'articula autour de la question suivante :

- Les méthodes d'enseignements jouent elles un rôle dans la stimulation de la participation en classe pour les élèves de la $4^{éme}$ année moyenne ?

Ainsi, nous posons l'hypothèse que les méthodes d'enseignements ont un rôle dans la stimulation de la participation en classe pour les élèves de la 4éme année moyenne.

C'est donc à partir de la question principale, on a formulé des interrogations suivant :

- La méthode de la présentation provoqué t'elle la stimulation de la participation en classe pour les élèves de la $4^{éme}$ année moyenne ?

- La méthode de la discussion provoqué t'elle la stimulation de la participation en classe pour les élèves de la $4^{éme}$ année moyenne ?

- La méthode de la résolution de problèmes provoqué t'elle la stimulation de la participation en classe pour les élèves de la $4^{éme}$ année moyenne ?

Donc et suivant une réflexion hypothétique, nous admettons que :

- La méthode de la présentation stimule de la participation en classe pour les élèves de la $4^{éme}$ année moyenne.

- La méthode de la discussion stimule de la participation en classe pour les élèves de la $4^{éme}$ année moyenne.

- La méthode de la résolution de problèmes la stimule de la participation en classe pour les élèves de la $4^{éme}$ année moyenne.

Résumé

Dons ce travail, nous focalisations sur les méthodes d'enseignements et leurs rôle à la participation en classe pour les élevés de la 4éme année moyenne.

Pour réaliser ce but et donner des réponses aux questions précédents, nous proposons de mener une étude qui fait appel à certains outil théorique, Ils sourient donc d'interpréter le contenu des méthodes d'enseignements qui constitue l'Object de notre étude.

Pour mener à bien, notre travail qui porte sur l'analyse les méthodes d'enseignement et leurs rôles à la participation les classe pour les élèves des 4 années moyennes.

Nous répartissions notre travail en 3 chapitres.

La 1^{er} chapitre concernera les concepts liés aux changements d'étude, quant au deuxième chapitre, il présentera les méthodes d'enseignements, leur buts et leurs objectifs et les outils théoriques expliquées ces dernières, le $3^{éme}$ chapitre portera sur les théories expliquées la participation en classe, ses fonctions et ses styles.

Dans le $4^{éme}$ chapitre, nous successivement présenter la phase moyenne.

Comme nous l'avons déjà avancé notre travail porte sur l'approche descriptive, nous avons sélectionné un échantillon de 96 apprenants concernant la classe de la 4éme année moyenne au C.E.M.A Abadu, à jijel de l'année scolaire 2017/20/08, Notre enquête a été composé de 34 questions.

A ce niveau, nous avons effectué traitements en utilisant les doubles et les pourcentages, notre étude donc a produit les résultats suivants :

- La méthode de la discussion stimule la participation en classe pour les élèves de la 4éme année moyenne.

- La méthode de la résolution de problèmes soulève la participation en classe pour les élèves de la $4^{éme}$ année moyenne

قائمة المراجع

أولا: المصادر.

1. القران الكريم، **سورة أل عمران**، الاية79.
2. القران الكريم، **سورة سبأ**، الاية44.
3. القران الكريم، **سورة الأعراف**، الآية 169.
4. القران الكريم: **سورة الصف**، الاية4.
5. وزارة التربية الوطنية: **الوثيقة المرفقة لمناهج السنة أولى متوسط لمواد التربية الإسلامي، التربية المدنية، التاريخ، الجغرافيا**، أفريل، 2003.

ثانيا: المراجع.

الكتب:

1. لومان جوزيف: **إتقان أساليب التدريس**، ترجمة: حسين عبد الفتاح، مركز الكتاب الأردني، عمان، ط1، 1989.
2. إبراهيم جابر السيد: **المشكلات الاجتماعية داخل المجتمع العربي**، دار التعليم الجامعي للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، دون طبعة، 2014.
3. إبراهيم مجدي عزيز وحسب الله محمد عبد الحليم: **التفاعل الصفي –مفهومه، تحليله، مهاراته–**، عالم الكتب القاهرة، ط1، 2002.
4. أبو بكر بن بوزيد: **إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات**، دار النهضة للنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2009.
5. أبو شعيرة خالد وآخرون: **التربية والأسس والتحديات**، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1، 2007.
6. أبو طالب محمد سعيد ورشراش أنيس عبد الخالق: **علم التربية التطبيقي**، دار النهضة العربية، لبنان، ط1، 2001.
7. أبو نمرة ومحمد خميس: **إدارة الصفوف وتنظيمها**، دار يافا للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 2001.
8. إحسان محمد الحسن: **النظريات الاجتماعية المتقدمة**: دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005.
9. أحمد إبراهيم: **إدارة الفصل الفعال**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر، دون طبعة، 2006.
10. أحمد جميل عايش: **أساليب تدريس التربية الفنية والمهنية والرياضية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2008.

11. أحمد عياد: **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، 2009.

12. أحمد مصطفى محمد خاطر: **استخدام المنهج العلمي في بحوث الخدمة الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، دون طبعة، 2008.

13. احمد يعقوب النور: **علم النفس التربوي**، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 2007.

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

15. إسماعيل بن عمار: **التشريع المدرسي موظفي التربية الوطنية**، دار النبع الصافي، الجزء الثاني، الجزائر، ط1، 2016.

16. الباسط محمد حسن: **أصول البحث الاجتماعي**، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، دون طبعة، 1971.

17. السيد محمد شعلان وفاطمة سامي ناجي: **أساليب تدريس طفل الروضة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، دون طبعة، 2010.

18. العربي فرحاتي: **انماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، 2010.

19. أمال نجاتي عياش وعبد الحكيم محمود الصافي: **طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، 2007.

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

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

22. بسام القضاة وميسون الدويري: **دليل التربية العملية –معلم صف–**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.

23. بشير محمد عربيات: **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2006.

24. بطوس حافظ بطرس: **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دون بلد نشر، دون طبعة، 2007.

25. بن يربح نذير: **ملفات سيكوتربوية تعليمية**، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2010.

26. توفيق احمد مرعي ومحمد احمد الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2002.

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

28. جمال الدين محمد الشامي: **المعلم وابتكار التلاميذ**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، دون طبعة، 2010.

29. جمال محمد أبو الوفا وسلامة عبد العظيم حسين: **الإدارة المدرسية والصفية**، دار الجامعة الجديدة، الازاربطة، دون طبعة، 2008.

30. جودت عزت عبد الهادي: **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

31. جودت عزت عطوي: **أساليب البحث العلمي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

32. جون بياجيه: **التوجهات الجديدة للتربية**، ترجمة: محمد الحبيب بلكوش، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1988.

33. حامد عبد السلام زهران: **علم النفس الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1999.

34. حسان حلاق: **طرائق ومناهج التربية والتعليم وصفات المدرس الناجح**، دار النهضة العربية، دون بلد نشر، ط4، 2012.

35. حسن حسين زيتون: **التدريس –رؤية في طبيعة المفهوم–**، عالم الكتب للنشر والتوزيع وطباعة، القاهرة، ط2، 2004.

36. حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق: **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، دون بلد النشر، ط1، 2007.

37. حسين أبوا رياش وأخرون: أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

38. محمد مزيان وآخرون: **قراءات في طرائق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994.

39. حسين محمد جواد الجبوري: **منهجية البحث العلمي –مدخل لبناء المهارات البحثية–**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

40. حسين محمد حسنين: **طريقة حل المشكلات**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، دون بلد نشر، ط1، 2007.

41. خالد حامد: **منهج البحث العلمي**، دار ريحانة للنشر والتوزيع، القبة، الجزائر، ط1، 2003.

42. دوقان عبيدات وأخرون: **البحث العلمي –مفهومه، أدواته، أساسياته–**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 1987.

43. رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999.

44. راشد الشنطي وعودة أبو سنينة: **التعلم والتعليم الصفي**، دون دار نشر، عمان، دون طبعة، 1989.

45. رافدة الحريري: **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011.

46. ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: **أساليب البحث العلمي –الأسس النظرية والتطبيق العلمي–**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط4، 2010.

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

48. رشراش أنيس عبد الخالق وأمال أبو ذياب عبد الخالق: **طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، لبنان، ط1، 2007.

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

50. رشيد لبيب وجابر عبد الحميد جابر: **الأسس العامة للتدريس**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، دون بلد نشر، ط1، 1983.

51. رفعت محمود بهجات محمد: **التعلم الاستراتيجي مدخل مقترح لحفز التفكير العلمي**، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003.

52. رمضان القذافي: **نظريات التعلم والتعليم**، الدار العربية للكتاب، ليبيا، دون طبعة، دون سنة نشر.

53. رمضان سالم البخار: **التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

54. زكريا إسماعيل أبو الصبغيات: **إعداد وتأهيل المعلمين –الأسس التربوية والنفسية–**، دار الفكر عمان، ط1، 2009.

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

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

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

58.سعد لعمش: **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، دار الهدى، الجزء الأول، الجزائر، دون طبعة، 2010.

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

60.سميح أبو مغلي وآخرون: **علم النفس الاجتماعي**، دار اليازوري العلمية، عمان، دون طبعة، 2002.

61.سميرة ركيزة وفهيمة ذيب: **الأسس المعرفية لعملية حل المشكلات**، ديوان المطبوعات الجامعية، دون بلد نشر، دون طبعة، 2017.

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

63.سوسن بدخان: **التربية المهنية –مناهج وطرائق التدريس–**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011.

64.شبل بدران: **أسس التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط5، 2005.

65.صالح محمد علي أبو جادو: **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2000.

66.صفاء احمد الغزالي وآخرون: **الحداثة في العملية التربوية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.

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

68.صلاح الدين شروخ: **علم النفس التربوي للكبار**، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2007.

69.طارق عبد الحميد البدري: **إدارة التعلم الصفي –الأسس والإجراءات–**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2005.

70.عادل أبو العز سلامة: **طرائق التدريس العامة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

71.عاطف عدلي فهمي: **تنظيم بيئة تعلم الطفل**، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2007.

72. عامر قنديلجي وإيمان السامراني: **البحث العلمي الكمي والنوعي**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2009.

73. عامر قنديلجي: **البحث العلمي –استخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية–**، دار اليازوري العلمة للنشر والتوزيع، عمان، دون طبعة، 2008.

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

75. عبد الحميد شاهين: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية بدمنهور، الإسكندرية، دون طبعة، دون سنة نشر.

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

77. عبد الحميد محمد الهاشمي: **الإعداد النفسي والتربوي**، مكتبة النهضة، الأردن، دون طبعة، 1965.

78. عبد الحميد نشواني: **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر، الأردن، ط5، 1991.

79. عبد الرحمان الأزرق: **علم النفس التربوي للمتعلمين**، دار الفكر العربي، لبنان، دون طبعة، 2000.

80. عبد الرحمان السفاقسة: **إدارة التعلم والتعليم الصفي**، دار يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2004.

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

82. عبد الرحيم ايت دصو وآخرون: **في طرق وتقنيات التعليم –من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها–**، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب، دون طبعة، دون سنة نشر.

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

84. عبد الكريم غريب: **استراتيجيات الكفايات وأساليب جودة تكوينها**، منشورات عالم التربية، المغرب، ط3، 2003.

85. عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحي: **القيم والمواقف –بيداغوجيا المجال النفسي مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم–**، سلسلة علوم التربية،8، المغرب، دون طبعة، دون سنة نشر.

86. عبد الله محمد خطابية: **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2005.

87. عبد الهادي الجوهري: **قاموس علم الاجتماع**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط3، 1998.

88. عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996.

89. عدنان احمد أبودية: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2001.

90. عدنان يوسف العتوم: **علم النفس المعرفي –النظرية والتطبيق–**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004.

91. عسعوس محمد: **مقاربة التعليم والتعليم بالكفاءات**، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، دون سنة نشر.

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

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

94. علي احمد مذكور، **طرق تدريس اللغة العربية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1، 2007.

95. علي تاعوينات، **البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، دون طبعة، 2009.

96. علي تاعوينات، **التواصل و التفاعل في الوسط المدرسي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، دون طبعة، 2009.

97. علي غربي: **أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية**، دار الفائز للطباعة والنشر والتوزيع، قسنطينة–الجزائر، ط2، 2009.

98. عمار بوحوش الدنيبات: **مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، 1995.

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

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

101. عواد جاسم محمد التميمي: **طرائق التدريس العامة**، دار الحوراء للنشر، بغداد، دون طبعة، 2010.

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

103.فهد خليل زايد: **التعلم التعاوني –برنامج علاجي قائم على استراتيجية–**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

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

105.ماهر شعبان عبد الباري: **استراتيجيات فهم المقروء**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2010.

106.مجدي عبد العزيز إبراهيم: **موسوعة تدريس التفاعل الصفي وتحليله**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ج2، دون بلد نشر، دون سنة نشر.

107.محسن علي عطية: **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2006.

108.محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، 2013.

109.محمد السيد علي: **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، مؤسسة مورس الدولية للنشر، مصر، دون طبعة، 2010.

110.محمد أمين المفتي: **سلوك التدريس**، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، دون طبعة، 1984.

111.محمد بن محمود العبيد الله: **الشامل في طرق تدريس الأطفال**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، بدون طبعة، 2013.

112.محمد حسن قارعة: **المعلم وإدارة الفصل**، مؤسسة الخليج العربي، دون بلد نشر، دون طبعة، 1984.

113.محمد خليل عباس وأخرون: **مدخل إلى مناهج البحث والتربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط2، 2007.

114.محمد زيان حمدان: **علم النفس النمو التربوي –مجالاته، نظرياته وتطبيقاته المدرسية–**، دار التربية الحديثة، الأردن، دون طبعة، 2000.

115.محمد شفيق: **البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون طبعة، 1997.

116.محمد صالح جمال وآخرون: **كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية**، دار الشعب، بيروت، ط4، دون سنة نشر.

117.محمد عبيدات وأخرون: **منهجية البحث العلمي ومراحل التطبيقات**، دار وائل للنشر، عمان، دون طبعة، 1999.

118.محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة: **المعلم الجديد في الإدارة الصفية الفعالة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006.

119.محمد عوض الترتوي ومحمد فرحان القضاة: **أساسيات علم النفس التربوي –النظرية والتطبيق–**، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2006.

120.محمد محمود الجوهري: **أسس البحث العلمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2009.

121.محمد محمود الحيلة ومحمد ذيبان الغزاوي: **تصميم التعليم –نظرية وممارسة–**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 1999.

122.محمد محمود الحيلة: **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط2، 2007.

123.محمد مقداد وآخرون: **قراءات في طرائق التدريس**، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، ط1، 1994.

124.محمد منير مرسي: **المدرسة والتمدرس**، عالم الكتب، مصر، دون طبعة، 1998.

125.محمود داود الربيعي: **استراتيجيات التعلم التعاوني**، عالم الكتاب الحديث، الأردن، ط1، 2011.

126.محمود طافش الشفيرات: **استراتيجيات التدريس والتقويم**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

127.مصطفى نمر وآخرون: **استراتيجيات تدريس العلوم والرياضيات**، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010.

128.ملحم سامي محمد: **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2000.

129.موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**، ترجمة: بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر، الجزائر، ط2، 2004.

130.ناجع رشيد القادري ومحمد عبد السلام البوليز: **مناهج البحث الاجتماعي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2004.

131.ناصر الدين زيدان: **سيكولوجية المدرس –دراسة وصفية تحليلية–**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دون طبعة، 2007.

132. نبيل عبد الهادي وآخرون: **التفاعل الصفي –أساسياته، تطبيقاته، مهاراته–**، دار قنديل، عمان، ط1، 2013.

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

134. نعيم حبيب جعنيني: **علم الاجتماع التربية –بين النظرية والتطبيق–**، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2009.

135. نوال إبراهيم شنتوت وآخرون: **طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، ط1، 2008.

136. نوال العيشبي: **إدارة التعلم الصفي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، دون طبعة، 2008.

137. هزار راتب قبيعة وآخرون: **معجم عربي**، دار الراتب الجامعية، لبنان، دون طبعة، دون سنة نشر.

138. هدى علي جواد الشعري و أخرون: **الطرق العلمية للتدريس الحديث والمسيرة والفقه**، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005.

139. هشام يعقوب مريزق: **أساليب تدريس العلوم**، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

140. وليد احمد جابر: **طرق التدريس العامة –تخطيطاتها وتطبيقاتها التربوية–**، دار الفكر، عمان، ط2، 2005.

141. وليم عبيد: **استراتيجيات التعلم والتعليم في سياق ثقافة الجودة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2009.

142. وهيب مجيد الكبسي وصالح حسن الداهري: **المدخل إلى علم النفس التربوي**، دار الكندي للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2000.

143. يوسف شكري فرحان: **معجم الطلاب**، دار الكتب العلمية، ليبيا، ط1، دون سنة نشر.

المعاجم والقواميس:

1. احمد حسين اللقائي وعلي احمد الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**، عالم الكتب للنشر، القاهرة، ط3، 2003.

2. أنطون نعمة وآخرون: **المنجد في اللغة العربية المعاصرة**، دار المشرق، بيروت، دون طبعة، 2000.

3. جرجس ميشال: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة العربية، لبنان، دون طبعة، 2005.

4. جميلة صليبا: **المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزية واللاتينية**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دون طبعة، 1982.

5. حسن شحاتة وزينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2003.

6. عبد الهادي الجوهري: **قاموس علم الاجتماع**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ط3، 1998.

7. فاروس مداس: **مصطلحات علم الاجتماع**، دار مدني للطباعة والنشر والتوزيع، دون بلد نشر، ط1، 2003.

8. **مجاني للطلاب**، دار مجاني، لبنان، ط5، 2001.

9. محمد السيد علي: **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، مؤسسة مورس الدولية للنشر، مصر، دون طبعة، 2010.

10. محمد السيد علي: **موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011.

11. محمد اللحام وآخرون: **قاموس لغوي عام**، دار الكتب العلمية، دون بلد نشر، 2007.

12. محمد حمدان: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2006.

13. محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، مصر، دون طبعة، 2006.

14. نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المختصين: **معجم العلوم الاجتماعية**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، دون طبعة، 1975.

15. هزار راتب قبيعة وآخرون: **معجم عربي**، دار الراتب الجامعية، لبنان، دون طبعة، دون سنة نشر.

16. يوسف شكري فرحان: **معجم الطلاب**، دار الكتب العلمية، ليبيا، ط1، دون سنة نشر.

الموسوعات:

1. مجدي عبد العزيز إبراهيم: موسوعة تدريس التفاعل الصفي وتحليله، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ج2، دون بلد نشر، دون سنة نشر.

2. محمد السيد علي: **موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2011.

المنشورات والمجلات:

1. بوخريمة بوبكر: **المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي**، منشورات جامعة باجي مختار، الجزائر، دون طبعة، دون سنة نشر.

2. جابر نصر الدين: **واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد2، العدد1، 2004.

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

4. عبد الكريم رحيم ومحسن المكصوصي: **تقويم مهارات ادارة الصف وضبطه لدى مطبقي قسم التاريخ**، مجلة الآداب، الرصافة، العدد 107، ط3، دون سنة نشر.

5. ليلى سهل: **واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة**، مجلة الخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 10، 2014،.

6. محمود السيد: **طرائق التدريس في الجامعات**، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، العدد الثاني، دمشق، 1991.

7. نبيل عبد الهادي: **الدافعية والتفاعل الصفي**، مجلة القافلة، ع13، الجزء الرابع، 1996.

المذكرات والرسائل الجامعية:

1. حليمة قادري: **التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية بمعهد علم النفس، جامعة وهران، الجزائر، 2011.

2. خولة مصطفى الحرباوي: **أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم وتربية، 2011.

3. الزهرة الأسود: **مساهمة الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي ف تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته**، رسالة ماجستير في علم التدريس، جامعة ورقلة، الجزائر، 2008.

4. نعيمة سوفي: **الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط**، رسالة ماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2011.

المواقع الالكترونية:

1. www.qassimedvigov.so/edu/a/ttachment.php تاريخ التصفح: 2017/12/03
2. WWW.QASSIMEDVIGOV.SO/EDU/a/ttachment.php تاريخ التصفح 2017/12/03

الـمـلاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: قسم علم إجتماع

تخصص: علم إجتماع التربية

إستمارة البحث

طرق التدريس و دورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ المرحلة المتوسطة

دراسة ميدانية بمتوسطة عبادو عبد الكمال – جيجل–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم إجتماع التربية

إعداد الطالبتين:

* عريض إعتدال
* يحياوي هدى

تحت إشراف الأستاذة:

* مزهود نوال

ملاحظة: نأمل منكم التكرم بالمساعدة في إتمام هذا البحث عن طريق الإجابة على الأسئلة التي تتضمنها الاستمارة المرفقة، مؤكدين لكم بأن جميع المعلومات التي سوف يتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

السنة الجامعية: 2018/2017

البيانات الشخصية:

1- الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐

2- السن: .....

3- هل أعدت السنة؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الأول: تؤدي طريقة الإلقاء إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4- هل يتبع الأستاذ طريقة الإلقاء في التدريس؟

نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة بنعم هل يعتمد على وسائل تعليمية:
- الخرائط والصور ☐
- جهاز إسقاط الصور ☐
- الفيديوهات والتسجيلات الصوتية ☐

5- هل يتطرق الأستاذ للدرس السابق كتمهيد لبداية الدرس الجديد؟

نعم ☐ لا ☐

6- أثناء تقديم الدرس من طرف الأستاذ يقوم ب:

- القراءة المباشرة من الدفتر ☐
- إلقاء الدرس دون الرجوع للدفتر ☐
- استخدام ملخص به أفكار رئيسية ☐

7-ماهي درجة استجابتك مع طريقة الإلقاء؟

- درجة ضعيفة ☐
- درجة متوسطة ☐
- درجة كبيرة ☐

8- هل ترى أن طريقة الإلقاء تؤدي إلى حدوث الفوضى داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم هل يؤثر ذلك على انتباهك؟

نعم ☐ لا ☐

9–هل طريقة الإلقاء تساعدك على الفهم؟

نعم ☐ لا ☐

10– حسب رايك هل تزيد طريقة الإلقاء من رصيدك المعرفي؟

نعم ☐ لا ☐

11– هل ترى أن طريقة الإلقاء تنمي فيك روح المشاركة والحماس داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

12– هل تؤكد فيك طريقة الإلقاء الإحساس بالثقة في القدرات العقلية؟

نعم ☐ لا ☐

13– ما هو رأيك في طريقة الإلقاء؟

جيدة ☐ حسنة ☐ مملة ☐

المحور الثاني: تؤدي طريقة المناقشة إلى إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

14–هل يعتمد الأستاذ طريقة المناقشة لسير الدرس داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

15–هل تفضل طريقة المناقشة داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم لماذا؟

.....

16–كيف يتم اعتماد طريقة المناقشة؟

بين الأستاذ والمتعلم(سؤال وجواب) ☐ مناقشة جماعية ☐

17–هل يفسح لكم الأستاذ المجال للمناقشة والتعبير عن آرائكم؟

نعم ☐ لا ☐

18–هل تقوم طريقة المناقشة بتشتيت أفكارك؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم لماذا؟

–كثرة الأسئلة من الأستاذ ☐

–اختلاف الآراء بين المتعلمين ☐

–المناقشة بين المتعلمين بعضهم البعض ☐

19–هل تعتقد بان طريقة المناقشة تساهم في خلق التنافس داخل الصف ؟

نعم ☐ لا ☐

20– هل يتيح الأستاذ فرصة المشاركة لجميع المتعلمين داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

21– هل تصغي باهتمام لآراء زملائك أثناء النقاش؟

نعم ☐ لا ☐

22– هل تساعد طريقة المناقشة على التفاعل داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

23– تساهم طريقة المناقشة في توطيد العلاقة بين المتعلمين والأساتذة؟

نعم ☐ لا ☐

24– ما هو هدفك من المشاركة في النقاش أثناء الحصة؟

- الحصول على نقطة إضافية. ☐
- زيادة رصيدك المعرفي . ☐
- اكتساب رضا الأستاذ. ☐

المحور الثالث: تؤدي طريقة حل المشكلات إلى إثارة التفاعل الصفي للتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

25– هل يوجه الأستاذ في بداية كل درس أسئلة تتعلق بالدروس السابقة؟

نعم ☐ لا ☐

26– هل تعتمد على مكتسباتك القبلية للإجابة على المشكلات المطروحة؟

نعم ☐ لا ☐

27–هل المشكلات المطروحة تثير فيك روح البحث و الاستطلاع؟

نعم ☐ لا ☐

28– هل تساعدك طريقة حل المشكلات على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة؟

نعم ☐ لا ☐

29– كيف يتم حل المشكلات المقترحة من طرف الأستاذ داخل الصف؟

بشكل فردي ☐ بشكل جماعي ☐

30– هل يشجعك الأستاذ على التعبير عن الصعوبات التي تواجهك في حل المشكلة؟

نعم ☐ لا ☐

31– هل المشكلات المقترحة تأثير على دافعيتك نحو المشاركة داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

32– هل يفسح لكم الأستاذ المجال لتبادل الآراء حول الحل المناسب للمشكلة المقترحة؟

نعم ☐ لا ☐

33–هل تتقبل انتقادات زملائك على إجابتك داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

- اذا كانت الإجابة بنعم فهل يؤدي ذلك إلى زيادة رصيدك المعرفي؟

نعم ☐ لا ☐

34–في رايك هل تؤدي طريقة حل المشكلات إلى التفاعل الفعال داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: قسم علم إجتماع

تخصص: علم إجتماع التربية

استمارة بحث بعنوان

طرق التدريس و دورها في إثارة التفاعل الصفي لتلاميذ المرحلة المتوسطة

دراسة ميدانية بمتوسطة عبادو عبد الكمال – جيجل–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم إجتماع التربية

إعداد الطالبتين:

* عريض إعتدال
* يحياوي هدى

تحت إشراف الأستاذة:

* مزهود نوال

ملاحظة: نأمل منكم التكرم بالمساعدة في إتمام هذا البحث عن طريق الإجابة على الأسئلة التي تتضمنها الاستمارة المرفقة، مؤكدين لكم بأن جميع المعلومات التي سوف يتم الحصول عليها ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

السنة الجامعية: 2018/2017

البيانات الشخصية:

1– الجنس: أنثى ☐ ذكر ☐

2– السن: .....

3– هل أعدت السنة؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الأول: تؤدي طريقة الإلقاء إلى إثارة التفاعل الصفي للتلاميذ.

4– هل يتبع الأستاذ طريقة الإلقاء في التدريس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

- في حالة الإجابة بنعم هل يعتمد على وسائل تعليمية:
- الخرائط والصور ☐
- جهاز إسقاط الصور ☐
- الفيديوهات والتسجيلات الصوتية ☐

5– قبل البدء في الدرس الجديد هل يتطرق الأستاذ للدرس السابق كمراجعة؟

نعم ☐ لا ☐

6– ما هي المواد التي يستخدم فيها الأستاذ طريقة الإلقاء؟

.....

7– أثناء تقديم الدرس من طرف الأستاذ يقوم ب:

- القراءة المباشرة من الدفتر ☐
- إلقاء الدرس دون الرجوع للدفتر ☐
- استخدام مفكرة بها فكرة عامة ☐

8–ماهي درجة استجابتك مع طريقة الإلقاء؟

- درجة كبيرة ☐
- درجة متوسطة ☐
- درجة ضعيفة ☐

9– هل ترى أن طريقة الإلقاء تؤدي إلى حدوث الفوضى داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة بنعم هل يؤثر ذلك على انتباهك؟

نعم ☐ لا ☐

10–هل طريقة الإلقاء تساعدك على الفهم؟

نعم ☐ لا ☐

11– في رأيك هل طريقة الإلقاء تزيد من رصيدك المعرفي؟

نعم ☐ لا ☐

12– هل يفسح لكم الأستاذ المجال للمناقشة والتعبير عن أراءكم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13– هل ترى أن طريقة الإلقاء تنمي فيك روح المشاركة والحماس داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

14– من خلال طريقة الإلقاء هل ترى بأنها تؤكد إحساسك بالثقة في قدراتك واستعداداتك؟

نعم ☐ لا ☐

15– ما هو رأيك في طريقة الإلقاء؟

جيدة ☐ حسنة ☐ مملة ☐

المحور الثاني: تؤدي طريقة المناقشة إلى إثارة التفاعل الصفي للتلاميذ.

16–هل تفضل طريقة المناقشة لسير الدرس داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة نعم، لماذا؟

.....

17–استخدام طريقة المناقشة تكون:

بين الأستاذ والتلميذ(سؤال وجواب) ☐ مناقشة جماعية ☐

18–تساهم طريقة المناقشة في خلق التنافس داخل الصف وزيادة التفاعل؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة نعم إلى أي مدى يساهم التفاعل في تثبيت معلوماتك واكتساب معارف جديدة؟

بشكل كبير ☐ بشكل متوسط ☐

19– هل تشارك وتتفاعل داخل الصف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20– تقوم طريقة المناقشة بتشتيت أفكارك؟

نعم ☐ لا ☐

- في حالة الإجابة نعم هذا راجع إلى:
- كثرة الأسئلة من الأستاذ. ☐
- تباين الآراء. ☐
- المناقشة بين التلاميذ بعضهم البعض. ☐

21– هل يتيح الأستاذ فرصة المشاركة لجميع التلاميذ في الصف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22– هل تصغي باهتمام لآراء زملائك حول موضوع النقاش؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

23– تساهم طريقة المناقشة في توطيد الصلة بين التلاميذ والأساتذة؟

نعم ☐ لا ☐

24– ما هو هدفك من المشاركة في النقاش أثناء الحصة؟

- الحصول على نقطة إضافية. ☐
- زيادة رصيدك المعرفي . ☐
- اكتساب حب الأستاذ. ☐

المحور الثالث: تؤدي طريقة حل المشكلات إلى إثارة التفاعل الصفي للتلاميذ.

25– هل يعتمد الأستاذ على طريقة حل المشكلات في سير الدرس؟

نعم ☐ لا ☐

- إذا كانت الإجابة نعم ماهي المواد التي يستخدم فيها طريقة حل المشكلات؟

.....

.....

26–كيف يكون أداء طريقة حل المشكلات؟

بشكل فردي ☐ بشكل جماعي ☐

27- هل تعتمد على مكتسباتك القبلية في حل المشكلات؟

نعم ☐ لا ☐

28– هل المشكلات المطروحة تساعدك على تنمية تفكيرك؟

نعم ☐ لا ☐

29– هل تساعدك طريقة حل المشكلات على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة؟

نعم ☐ لا ☐

30–هل تثير فيك طريقة حل المشكلات روح البحث وحب الاستطلاع؟

نعم ☐ لا ☐

31– تنمي طريقة حل المشكلات قدرتك على تحمل المسؤولية والمشاركة الإيجابية؟

نعم ☐ لا ☐

32– كيف يتم عرض الحلول للمشكلة المطروحة؟

- بكتابة تقرير لكل تلميذ ☐
- بطريقة شفوية تشاركية في الأداء ☐

أسئلة المقابلة مع الأساتذة:

- ما هو مؤهلك العلمي؟
- ماهي المادة التي تدرسها؟
- كم عدد سنوات الخبرة في هذا المجال (التدريس)؟
- ماهي الطريقة التي تتبعها في التدريس؟
- قبل البدء في الدرس هل تهيء التلميذ للدرس الجديد؟
- ما هي المادة التي تخصصها للتمهيد للدرس؟
- هل تنوع في طرائق التدريس؟
- ما مدى تجاوب التلاميذ معك اثناء شرح الدرس؟
- هل تقوم بمراعاة الفروق الفردية؟
- هل يزيد اهتمامك بالتلاميذ الذين ليست لديهم اجابة عن الاسئلة المطروحة؟
- على ماذا ترتكز في طرح الاسئلة:

*على استدعاء المعلومات واستظهار الحقائق.

*على التحليل والاستنباط.

*على النقد وتنمية الفكر الابداعي.

- هل تحفز المتعلمين على المشاركة في بناء المفاهيم؟ كيف ذلك؟
- ماهي طرق التدريس التي تراها تساعد على تنمية القدرات والمهارات للتلاميذ؟
- ما هو الهدف من هذه الطرق؟
- ما هو الاسلوب الذي تعتمده لتنمية المهارات وزيادة المعلومات لدى التلاميذ؟
- هل تقوم بتقييم مدى فعالية طرائق التدريس التي تتتبعها قصد تعديلها؟