جامعة محمد الصديق بن يحي -جيجل-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم

علم الاجتماع

الموضوع

طرائق التّدريس وعلاقتها بالتّفاعل الـصفـــي

دراسة ميدانية لأساتذة ثانوية ترخوش أحمد – جيجل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالبتين: –

ضوربي كريمة

– فافة شهلة

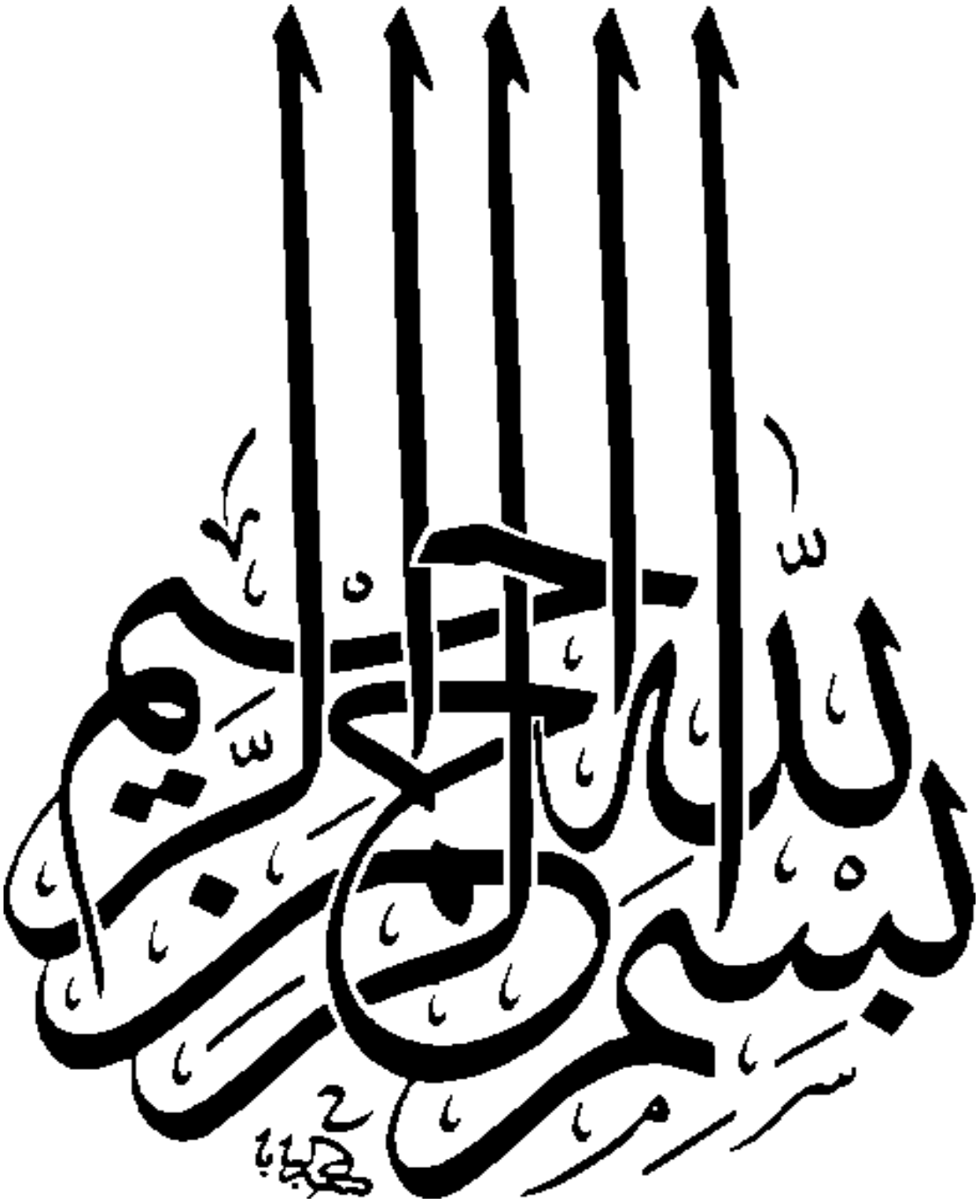
إشراف الأستاذ: د/

حيتامة العيد

أعضاء لجنة المناقشة:

أ/ مزهود نوال	جامعة جيجل	
د/ حيتامة العيد	جامعة جيجل	رئـيسا مشرفا
أ/ ضلوش كمال	جامعة جيجل	ومقررا

السنة الجامعية: 2018-2019


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

باسم الخالق الذي أنار الكون بنوره، إلهي، وحده أعبده وله وحده أسجد

خاشعا شاكرا لنعمه وفضله علي في إتمام هذا البحث.

أهدي ثمرة جهدي إلي الذي علمني السير على دروب العلم والكفاح بسلاحه وقال

أن نور الظلمات وسبيل الجنات، إلي الذي شقى لسعادتي.....أبي الحبيب

إلي التي قال فيها حبيب الرحمن صلى الله عليه وسلم أمك... ثم أمك ...ثم أمك...إلي التي أضاءت

شعاع الأمل في حياتي وملأت قلبي غبطة وسرور،.....أمي العزيزة

إلي من أكننت في نفسي حبهم إخوتي الأفاضل حفظهم الله

إلي خالتي العزيزة حفظها الله

إلي أولاد أخواتي حفظهم الله نور الإيمان، ،محمد، يوسف، حنين،أيمن، معتصم بالله

إلي صديقاتي المخلصات اللواتي قاسمن معي أجمل اللحظات شهلة، لبنى، إيمان، أحلام،

دنيا، سارة، مريم

وإلي من ساندني في مشواري الدراسي وعملي هذا المتواضع وقدم لي النصائح

شكر وتقدير

الحمد الله الذ خلق آدم بيده ونفخ فيه من روحه وأسجد له ملائكته والصلاة والسلام

على نور الهدى نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين.

أولا نحمد الله جل وعلا حمدا كثيرا مباركا فيه على نعمة العلم التي أنعم بها علينا وتوفيقه لنا في إتمام هذا البحث المتواضع وهذا كله لم يكن ليتحقق إلاّ بفضله فله الحمد والشكر أولا وآخرا.

بكل الاحترام والتقدير نرفع كلمة شكر للأستاذ المشرف الدكتور " **حيتامة العيد**" الذي وافق على جعل بصمته تبرز على صفحات مذكرتنا، وعلى ما قدّمه لنا من نصائح وتوجيهات وإرشادات في سبيل انجاز هذا العمل.

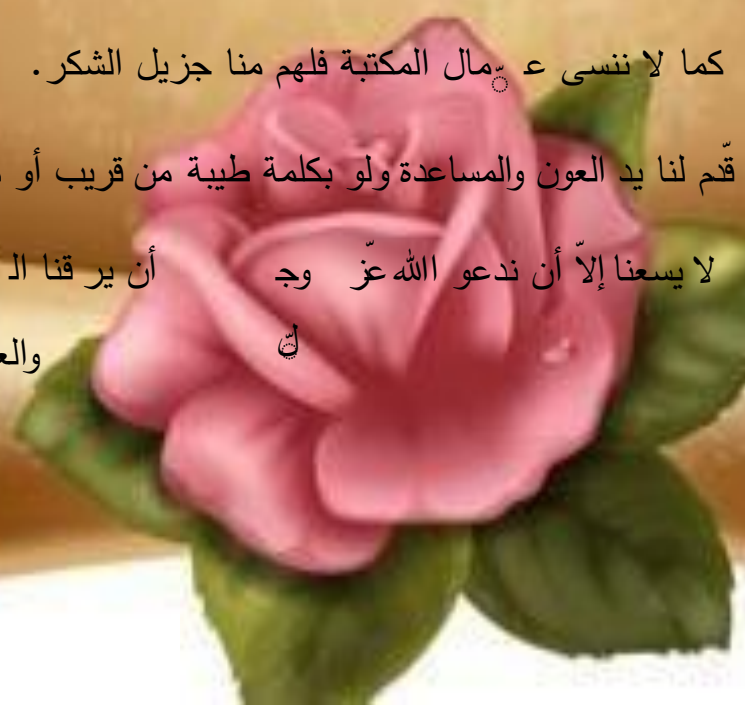
والشكر موصول إلى كل أساتذة قسم علم اجتماع الذين أفادونا بعلمهم.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى مدير وأساتذة ثانوية ترخوش أحمد على التسهيلات والمساعدات التي قدّموها لنا لإنجاز الجانب الميداني للدراسة.

كما لا ننسى عمال المكتبة فلهم منا جزيل الشكر.

وكل من قدّم لنا يد العون والمساعدة ولو بكلمة طيبة من قريب أو من بعيد.

وفي الأخير لا يسعنا إلاّ أن ندعو الله عزّ وجل أن يرقنا السداد ..... والعفاف



ملخص الدراسة

التربية والتعليم ضرورة من ضروريات الحياة الاجتماعية وذلك نظرا لدورها في حياة الفرد والمجتمع من خلال النّهوض به وتطويره، ورفع مستوى المعيشة فيه، لذا تسعى كل المجتمعات لتطوير نظمها التّربوية، قصد تحقيق نهضة شاملة على جميع الأصعدة والتي منها الصعيد التربوي.

عرف التعليم في الجزائر تغيرا وتطورا ملحوظا ترتب عل ذلك إجراء تغيرات كبيرة في أدوار ووظائف جميع المؤسسات التي تستخدمها التّربية لتنفيذ أهدافها بدءا بالمناهج والوسائل والأساليب ،بالإضافة إلى الطرائق التدريسية ويتجلّى هذا التّطور من خلال الاهتمام بالعملية التّعليمية التّعلّمية، وكيفية سيرها بغرض تحقيق الأهداف المخطط لها، فطرائق التدريس هي السبيل الوحيد لنجاحها أو فشلها ويظهر ذلك من خلال الأخذ والعطاء بين عناصر العملية التعليمية، كون أن الموقف التّعليمي يحتاج إلى مناقشة وحوار وبالتّالي طرائق التدريس هي التي تتحكم في التفاعل الصفي.

وتمحورت هذه الدراسة حول طرائق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي، حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين طرائق التدريس والتفاعل الصفي.

وللوقوف على جوانب هذا الموضوع وضعنا التّساؤل الرّئيس التّالي:

هل توجد علاقة بين طرائق التدريس والتفاعل الصفي ؟

تفرّعت عنه الأسئلة الفرعية التّالية:

- هل اعتماد طريقة الإلقاء لها علاقة بالتّفاعل الصفي ؟
- هل تساهم طريقة حل المشكلات في لتّفاعل الصفي ؟

وقد استخدمنا المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة ثانوية ترخوش أحمد حيث بلغ عددهم 81 أستاذ وأستاذة للعام الدراسي 2018-2019، وذلك باتباع أسلوب المسح الشامل المستخدم في الدراسات الوصفية، كما اعتمدنا على أدوات جمع البيانات التي تمثّلت في الملاحظة، والاستمارة.

تائج التّالية:

و
ع
ل
ى
ه

خ
ل
ص
ت

ا
ل
ّ
د

ا
ر
س
ة

إ
ل
ى

ا
ل
ّ
ذ

– اعتماد طريقة الإلقاء لها علاقة بالتّفاعل الـ صفي، وتبقى الفرضية نسبية بين أفراد مجتمع الـدراسة مابين الـصدق والثّبات.

– تحقّقت الفرضية الثّانية التي مفادها تساهم طريقة حل المشكلات في التّفاعل الـصفي.

Résumé

L'éducation et l'enseignement sont considérés comme une nécessité de la vie sociale en raison de leur rôle dans la vie de l'individu et de la société par la promotion et le développement de ce dernier et améliorer le niveau de vie. Par conséquent. Toutes les sociétés cherchent à développer leurs systèmes éducatifs. En vue de réaliser une renaissance complète à tous les niveaux .y compris l'aspect éducatif.

L'éducation en Algérie a considérablement changé et entrainé des changements important dans des rôles et fonctions de toutes les institutions qu'elle utilise pour mettre en œuvre ses objectifs. Initialement par des approches, des outils et des méthodes éducatives, celui-ci est remarqué à travers l'amélioration la qualité d'enseignement et son efficace. Surtout mettre l'accent sur la procédure éducative. Et son déroulement afin de réaliser les objectifs planifiés à atteindre. Sachant que les méthodes d'enseignement sont le seul moyen pour la réussir ou la perdre. Ce dernier est bien observé à travers prendre et donner entre les éléments la procédure éducatifs. Le fait que la situation éducative a besoin de discussion, y compris les méthodes éducatives qui contrôlent la réaction de la classe.

- Cette étude se tourne auteure les méthodes et leurs relations avec la interaction de la classe. Cependant, cette a pour objectif de connaître si il y a une relation entre les méthodes éducatives et la interaction de la classe.

- Pour mettre en évidence les aspects de ce sujet, nous avons posé cette question principale suivante : est-ce qui il y a une relation entre les méthodes éducatives et l'interaction de classe ?
- Les sous –questions suivantes ont surgi :
- La méthode de dumping est –elle liée à l'interaction de classe ?

Nous avons pris en considération l'approche descriptive dans cette étude. Le complexe d'étude a formé par tous les enseignements de lycée de TRKHOUCH Ahmed, comportant 81 profs de l'année scolaire 2018-2019. Tout en suivant l'enquête complète utilisée dans les études descriptives. Ainsi nous nous sommes basés sur les outils de collecte des donnée représentant l'observation et les questionnaires, delà nous avons obtenu dans cette étude les résultats suivants :

- Etre accrédité sur la méthode dumping a une relation avec l'interaction de classe.
- L'hypothèse reste approximativement entre les individus de la société éducative entre honnêteté et consistance
- La deuxième hypothèse est vérifié est : la participation de la méthode pour résoudre les problèmes dans l'interaction de classe.

الفهرس

المحتويات	الصفحة
	-
شكر ملخص الد	-
راسة فهرس	-
المحتويات فهرس	-
الأشكال	-
فهرس الجداول	أ-ج
مقدمة	
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: المدخل المنهجي للدراسة	**6-29**
تمهيد.	6
أولا: تحديد الموضوع	6
ثانيا:الإشكالية	6
ثالثا: الفرضيات.	8
رابعا: أسباب اختيار الموضوع.	8
خامسا: أهمية الد ِ	9
راسة	10
سادسا: أهداف الد ِراسة.	10
سابعا: تحديد المفاهيم.	16
ثامنا:الد ِراسات السابقة.	29
خلاصة.	31-41
الفصل الثاني:المقاربة الد ِنظرية للد ِ	31

ا

ر

سد

ة

تمهيد.

أولا: التّفاعلية الّرمزية.	31
ثانيا:نظرية المحاكاة في التّعليم.	34
ثالثا:النّظرية البنائية المعرفية.	36
رابعا: النظرية السلوكية.	38
خامسا: نظرية التّحليل النّفسي.	39
سادسا: أهمية النظريات في الدراسة.	40
الخلاصة.	41
الفصل الثالث: طرائق التدريس	72-43
تمهيد.	43
أولا: بعض المفاهيم المرتبطة بالتّدريس.	43
ثانيا: أسس التّدريس.	44
ثالثا: خصائص التّدريس.	45
رابعا: أهمية طرائق التّدريس.	46
خامسا، الفرق بين طرائق استراتيجيات وأساليب التّدريس.	47
سادسا: معايير اختيار طرائق التّدريس .	49
سابعا: مواصفات طرائق التّدريس.	50
ثامنا: بعض لأنواع لطرائق التّدريس.	51
الفصل الرابع: التّفاعل الصفي	91-74
تمهيد.	74
أولا: أهمية التّفاعل الصفي.	74

التفاعل الـ صفي.	75
ثانيا: خصائص	
ثالثا: أنماط التّفاعل الـ .	76
رابعا: أنواع التّفاعل الـ صفي	
.	79
	صفي
خامسا: دور المعلّم في إدارة ا لتفاعل الـ صفي.	
81	
سادسا: ركائز التّفاعل الـ .	82
	صفي
سابعا: مهارات التّفاعل الـ	
صفي.	83
ثامنا: العوامل المؤثرة في التفاعل الـ صفي.	
86	
تاسعا: أساليب تحسين التّفاعل الـ .	89
خلاصة الفصل	صفي
	91
الفصل الخامس : التعليم الثانوي	93-100
تمهيد.	93
	93
	95
	96
	97
	98
	98

100

التعليم الثانوي ثانيا: أهمية مرحلة أ
التعليم الثانوي و
ثالثا: مهام مرحلة التعليم الثانوي لا
رابعا: أهداف مرحلة التعليم الثانوي :
خامسا:. مميزات مرحلة التعليم الثانوي.
سادسا: التّعليم المقترح للتعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي
خلاصة ت

الباب الثاني:الجانب الميداني ع

ر
ي
ف
م
ر
ح
ل
ة

الفصل السادس:الإجراءات المنهجية للدراسة	110-103
تمهيد	103
أولا: مجالات الدراسة	103
ثانيا: مجتمع الدراسة	104
ثالثا: منهج الدراسة	105
رابعا: أدوات جمع البيانات	107
خامسا: أساليب التحليل	108
الخلاصة.	110
الفصل السابع: مناقشة وتحليل وتفسير النّتائج	151-112
تمهيد.	112
أولا: عرض وتحليل وتفسير النّتائج.	112
ثانيا: مناقشة النّتائج في ضوء الفرضيات.	147
ثالثا:مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.	149
رابعا: مناقشة النتائج العامة.	150
خاتمة	153
قائمة المراجع	155
الملاحق	-

قائمة الجداول

قائمة الجداول:

الرقم	الجداول	الصفحة
1	– توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب السن والجنس.	112
2	– توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي.	113
3	– توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المادة المدرسة.	114
4	– توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الخبرة المهنية.	115
5	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يعتمدون طريقة الإلقاء في تقديم الدّرس.	117
6	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يتطرقون في الدّرس الجديد إلى الدّرس السابق.	118
7	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تساعد على الفهم الواضح للدّرس	119
8	– توزيع إجابات المبحوثين حول الأسلوب المستخدم من طرف الأستاذ لتقديم الدّرس.	120
9	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يتيحون الفرصة للتلاميذ للنقاش وطرح الأسئلة أثناء شرح الدّرس.	121
10	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب درجة تفاعل التلاميذ بطريقة الإلقاء.	122
11	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كان الإملاء أثناء الدّرس يؤدي بالتلاميذ إلى الملل.	123

12	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تعمل جوا من التفاعل داخل الصف.	124
13	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تؤدي إلى عدم تركيز التّلاميذ.	126
14	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول كيفية الرد في حالة عدم إبداء المتعلّم تجاوبا بالمشاركة الفاعلة.	127
15	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول إذا ما كان الإلقاء يشتّت انتباه التّلاميذ وما سبب ذلك.	128
16	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول السبب في الاعتماد على طريقة الإلقاء	129
17	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كان الأستاذ يلقى تجاوبا أثناء إجرائه للدرس.	131
18	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول نوع التفاعل الموظّف في تقديم الّدرس.	132
19	– توزيع إجابات مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يستخدمون التّغذية الراجعة عند بدء الحصة	133
20	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يستثيرون تفكير التّلاميذ عند عرض المادة التّعليمية.	134
21	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التّلاميذ.	135
22	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يراعون الفروق	136

	الفردية بين التّلاميذ في النّشاطات الفردية.	
23	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول إذا ما كانوا يناقشون الأفكار المطروحة من قبل المتعلّمين	137
24	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول إذا ما كانوا يقومن بوضع حلول للمشكلة المطروحة بالمشاركة مع التّلاميذ.	138
25	– توزيع إجابات مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يتيحون الوقت الكافي للتّلاميذ لإيجاد حلولا للمسائل الذّكية.	139
26	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تساعد في إيصال المحتوى للتلاميذ بطريقة أفضل.	140
27	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تحقق مبدأ التّعلّم الذّاتي.	141
28	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول إذا ما كانت طريقة حل المشكلات تسمح بالمناقشة والحوار.	142
29	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول كيفية تسيير النقاش بين المتعلّمين في القسم.	143
30	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يقومن بتعريض التّلاميذ إلى اختيار مشكلات واقعية.	144
31	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول إذا ما كانوا يحافظون على الهدوء داخل الصف في طريقة حل المشكلات.	145
32	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تشجع التّلاميذ على التّعاون والعمل الفريقي.	146

قائمة الأشكال

قائمة الأشكال:

الرقم	الأشكال	الصفحة
1	– الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التّدريس.	47
2	الفروق الأساسية بين إستراتيجية التّدريس وطريقة وأسلوب التّدريس	49
3	- نمط الاتصال وحيد الاتجاه.	76
4	- نمط الاتصال ثنائي الاتجاه.	77
5	– نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه .	78
6	- نمط الاتصال متعدد الاتجاهات .	79
7	– توزيع أفراد مجتمع الدّراسة حسب السّن والجنس.	113
8	– توزيع أفراد مجتمع الدّراسة حسب المؤهل العلمي.	114
9	– توزيع أفراد مجتمع الدّراسة حسب المادة المدرسة.	116
10	– توزيع أفراد مجتمع الدّراسة حسب الخبرة المهنية.	117
11	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول ما إذا كانوا يعتمدون طريقة الإلقاء في تقديم الدّرس.	118
12	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول ما إذا كانوا يتطرقون في الدّرس الجديد إلى الدّرس السابق.	119
13	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تساعد على الفهم الواضح للدّرس	120

14	– توزيع إجابات المبحوثين حول الأسلوب المستخدم من طرف الأستاذ لتقديم الّدرس.	121
15	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يتيحون الفرصة للتلاميذ للنّقاش وطرح الأسئلة أثناء شرح الّدرس.	123
16	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب درجة تفاعل التلاميذ بطريقة الإلقاء.	124
17	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كان الإملاء أثناء الدرس يؤدي بالتّلاميذ إلى الملل.	125
18	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تعمل على خلق جوا من التّفاعل داخل الصف.	126
19	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تؤدي إلى عدم تركيز التلاميذ.	127
20	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول كيفية الرد في حالة عدم إبداء المتعلّم تجاوبا بالمشاركة الفاعلة.	128
21	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول إذا ما كان الإلقاء يشتت انتباه التّلاميذ وما سبب ذلك.	129
22	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول السبب في الاعتماد على طريقة الإلقاء	130
23	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كان الأستاذ يلقى تجاوبا أثناء إجرائه للدرس.	131
24	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول نوع التفاعل الموظّف في تقديم	132

	الّدرس.	
25	– توزيع إجابات مجتمع الدّراسة حول ما إذا كانوا يستخدمون التّغذية الراجعة عند بدء الحصة	133
26	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول ما إذا كانوا يستثيرون تفكير التّلاميذ عند عرض المادة التّعليمية.	134
27	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التّلاميذ.	135
28	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول ما إذا كانوا يراعون الفروق الفردية بين التّلاميذ في النّشاطات الفردية.	136
29	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول إذا ما كانوا يناقشون الأفكار المطروحة من قبل المتعلّمين	137
30	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول إذا ما كانوا يقومن بوضع حلول للمشكلة المطروحة بالمشاركة مع التّلاميذ.	138
31	– توزيع إجابات مجتمع الدّراسة حول ما إذا كانوا يتيحون الوقت الكافي للتّلاميذ لإيجاد حلولا للمسائل الّذكية.	139
32	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تساعد في إيصال المحتوى للتلاميذ بطريقة أفضل.	140
33	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تحقق مبدأ التّعلّم الّذاتي.	141
34	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول إذا ما كانت طريقة حل المشكلات تسمح بالمناقشة والحوار.	142

35	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول كيفية تسيير النقاش بين المتعلّمين في القسم.	143
36	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يقومون بتعريض التّلاميذ إلى اختيار مشكلات واقعية.	144
37	– توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول إذا ما كانوا يحافظون على الهدوء داخل الصف في طريقة حل المشكلات.	145
38		146

مقدمـــة

مقدمة:

يعتبر قطاع التّربية والتّعليم من أهم القطاعات التي توليها الدول اهتماما كبيرا قصد تحقيق التقدم
والتطور في المجتمع، ويقاس مدى تطور الشعوب و المجتمعات بمدى نجاح نظامه التّربوي، لهذا أصبحت مختلف الدول حاليا تولي اهتماما متزايدا لجودة التّعليم وجودة نتائج التّعلم، ولأجل ذلك أعطيت الأولوية
للمدرسة في استثمار الطاقات البشرية ذات الكفاءة والفعالية العالية في تكوين أفراد منتجين للمعرفة، ومبدعين للتكنولوجيا. ونظرا لأ مجتمعنا يسعى إلى التّقدم من خلال المؤسسات التّربوبة كإحدى وسائل
ين
التقدم، فقد أصبحت المدرسة الجزائرية مطالبة أكثر من أ ي وقت مضى أن تبدل كل جهد ممكن لتربية الإنسان العصري، القادر على التّعليم الس ليم البناء.

وبالنظر لأهمية التّدريس في العملية التّعليمية، وعناصرها المتمثلة بالمدرس وطرائق التّدريس الناجحة في إيصال المادة العلمية للتلميذ، وفي الوسائل التّعليمية المساعدة على التّدريس، فطرائق التّدريس متعددة ومتطورة ولا تقتصر على طريقة واحدة في توصيل المادة العلمية، ويرجع اختلاف طبيعتها إلى اختلاف النّظريات الفلسفية والنفسية والتّربوية، التي تقوم عليها، لذلك على المعلّم أن يعرف طبيعة كل طريقة من طرق التدريس، وما تقوم عليه من أسس ومواقف التّعلم التي تناسبها أكثر من غيرها، ومدى ملائمتها مع الأهداف المسطّرة.

وعملية التّعليم عملية مستمرة لا تقتصر على الاهتمام بالمناهج من حيث تعديلها وتحليلها، أو الاهتمام بمحتوى المواد الدراسية من ناحية الكم والكيف وتقديمها للمتعلم بطريقة سهلة بل تهتم أيضا بالتّفاعل الأمثل بين المعلّم والمتعلّم.

فالتّفاعل الصفي من أكثر الركائز المهمة في عملية التّدريس، حيث يقوم على استثارة دافعية المتعلمين نحو التّعلّم بشكل أفضل، حيث أ ن الكثير من الدراسات التّربوية الحديثة في هذا المجال أثبتت بشكل أو بآخر بأن التّعلم الناجح لا يتم إلاّ من خلال إيجاد تفاعل نموذجي بين المعلّم والتّلميذ، فهو تواصل دائم وتفاعل متبادل بين الأستاذ والتّلاميذ وبين التّلاميذ أنفسهم، فهو أساس العملية التّعليمية، ويتفق المختصون التربويون أن العامل الأساسي في نجاح التلميذ في المدرسة أو فشله، إنّما يعود بالدّرجة الأولى

إلى نوع معاملة الأستاذ لتلاميذه، ومدى تفاعله معهم، ولهذا يعتبر التّفاعل الـ صفي من العمال التي تساهم في نجاح العملية التعليمية التّعلميّة وبالتالي نجاح المؤسسات التّربوية.

وضمن هذا المسعى فقد تم تقسيم الدراسة الراهنة إلى بابين رئيسيين حيث خصص الباب الأول للإطار النّظري والثاني خصص للإطار الميداني، ويتضمن كل باب مجموعة من الفصول تتوزع كما يلي:

الباب الأول: ويتضمن الإطار النّظري ، وقد تّم تقسيمه إلى خمسة فصول:

الفصل الأول: ويتضمن تحديد الموضوع، إشكالية الدّارسة وفرضياتها، أسباب اختيار الموضوع وأهميته وأهدافه، ثم تحديد الإطار المفاهيمي للدراسة كما تناولنا بعض الدراسات المشابهة لموضوع دراستنا.

الفصل الثاني: وقد تناولنا في هذا الفصل البعد النظري للدراسة، بحيث خصص لعرض أهم النظريات المفسرة لموضوع طرائق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي.

الفصل الثالث: قد تطرقنا في هذا الفصل إلى طرائق التدريس وبعض المفاهيم المرتبطة بالتدريس، وأسس التدريس، بالإضافة إلى الفرق بين استراتيجيات وأساليب وطرائق التدريس، كما تناولنا أيضا أهمية طرائق التدريس في العملية التعليمية، وخصائصها التربوية، إضافة إلى معايير اختيار طرائق التدريس، ومواصفات طرائق التدريس، وأخيرا بعض لأنواع طرائق التدريس.

الفصل الرابع: تطرقنا في هذا الفصل إلى أهمية التفاعل الصفي وخصائصه في العملية التعليمية، بالإضافة إلى أنماط وأنواع التفاعل الصفي، ودور المعلم في إدارة التفاعل الصفي، كما تناولنا أيضا ركائز ومهارات التفاعل الصفي، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة فيه، وأخيرا أساليب تحسين التفاعل الصفي.

الفصل الخامس: قمنا فيه بعرض حول مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر من خلال التطرق إلى تعريف مرحلة التعليم الثانوي وأهميته، إضافة إلى أهدافه ومميزاته، ومهام مرحلة التعليم الثانوي، إضافة إلى التعليم المقترح للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

الباب الثاني: خصص للإطار الميداني فقد تّم تقسيمه إلى فصلين، وهما :

الفصل السادس: تناولنا فيه الإطار المنهجي للدراسة، حيث تم توضيح مجالات الدراسة المختلفة (المكاني الزمني، البشري)، كما قمنا بتحديد المنهج المستخدم، ومجتمع الدراسة، وأدوات جمع البيانات، وأساليب
التّحليل الكمي والكيفي.

الفصل السابع: وقد تضمن عرض البيانات الميدانية في جداول مع تحليل وتفسير تلك البيانات بالاعتماد على أسلوب التحليل الكمي والكيفي، ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء فروض الدراسة وفي ضوء الدراسات
السابقة، والنّتائج العامة.

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول: المدخل المنهجي للدراسة

تمهيد.

أولا: تحديد الموضوع

ثانيا:الإشكالية

ثالثا: الفرضيات.

رابعا: تحديد المفاهيم.

خامسا: أسباب اختيار الموضوع.

سادسا: أهمية الدراسة.

سابعا: أهداف الدراسة.

ثامنا:الدراسات السابقة.

خلاصة.

تمهيد:

تكمن أهمية هذا الفصل باعتباره ممهدا لباقي الفصول المتعلقة بأي دراسة علمية، ومن بين أساسها الخطوات المهمة لانجاز بحث علمي، كونه يصفه في إطاره السوسيولوجي وذلك بتوضيح الجوانب ضرورة الأساسية لموضوع الدراسة التي لابد أن ننطلق من تحديد الموضوع والإشكالية والتي تبنى على إلى الفروض إضافة إلى تحديد أسباب اختيار الموضوع وأهميته والأهداف المرجو تحقيقها، ولا ننسى تحديد المفاهيم التي تسمح بادراك ما يقصده الباحث بالمفاهيم التي تناولها في دراسته، إضافة الدراسات السابقة .

أولا: تحديد الموضوع:

تعد طرائق التدريس من الموضوعات التي جذبت انتباه التربويين عبر العصور، ونالت قسطا وافرا من الدراسات والأبحاث التربوية، ولعـ تعدد واختلاف الطرائق التدريسية مرتبط بالتقدم والتطور المستمر لـ

الذي فرضه الواقع، كما يرجع الاهتمام بطرائق التدريس إلى اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية من جهة، والمعلم الذي يعتبر قائد هذه العملية التعليمية من جهة أخرى، فالعملية التعليمية تحتاج إلى اختيار الطرائق المناسبة، وذلك من أجل إيصال المعلومات والمعارف بأيسر الطرق، و تحقيق الأهداف التربوية، كما تعمل على خلق جوا من النشاط داخل الحجرة الـصفّية بين التلاميذ والمعلم، وتطوير أفكار التلاميذ من خلال تبادل الآراء والمعارف، الذي يكون نتيجة التفاعل الـصفّي، إذ يعتبر هذا الأخير من العوامل
التي تساهم في نجاح العملية ـّالتعلمية والتعليمية.

ومن خلال معرفة العلاقة بين طرائق التدريس والتفاعل الـصفّي قمنا بدراسة ميدانية مع أساتذة التعليم الثانوي في ثانوية ثرخوش أحمد، وقد تّم اختيار مجتمع البحث وفقا لأهدافه، ويشمل جميع أساتذة الثانوية بدون استثناء والذي بلغ عددهم ب81 أستاذ وأستاذة.

ثانيا: الإشكالية.

شهد مفهوم التّربية والتّعليم تطورا كبيرا وملحوظا، حيث يعتبر مقوما أساسيا للتطور العلمي والتّكنولوجي، وقد ترتب على ذلك إجراء تغيرات كبيرة في أدوار ووظائف جميع المؤسسات التي تستخدمها

التّربية لتنفيذ أهدافها بدءا بالمدرسة والمعلّم والمنهاج والوسائل التّعليمة التّربوية المختلفة، ويتجلى هذا

التّطور في التأكيد على ضرورة الاهتمام بالتّعليم وضرورة تحسين نوعيته وأ ّن التّعليم أحد المداخل لتحقيق التّنمية الوطنية الشاملة بمنظور أ ّن الاستثمار الحقيقي في رأس المال البشري، فلا يمكن المرء أن يؤدي دوره في صنع الحياة وقيادتها من دون التّعلم.

وفي عصرنا هذا أصبحت العملية التّعليمية التّعلّمية تسعى إلى تحقيق أهداف مخطط لها لدى المعلمين، تتمثل في إحداث تغيرات في سلوك المتعلمين واكسابهم معارف ومهارات وخبرات جديدة واخراج أفراد أكفاء دو شخصية متوازنة قادرة على التأثير والتّأثر.

والتّعليم في الجزائر انتقل من بيداغوجيا التّدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التّدريس بالكفاءات أي من التّركيز على المحتوى باعتباره الغاية الأساسية له إلى المتعلم باعتباره محور العملية التّعليمة، حيث استهدف هذا التّغير أداء الفعل التّربوي بشكل عام، وتحتاج المؤسسة التّربوية إلى معلّم ناجح دو كفاءة، باعتباره أحد العوامل المؤثرة الأساسية في العملية التّعليمية كاختيار أساليب وطرائق التّدريس المناسبة والتي تؤدي إلى إحداث التّعليم الف ّعال لدى المتعلمين، فطرائق التّدريس ترجمة حقيقية لعمل المعلّم من خلال الأساليب التي يتبعها في تدريس التّلاميذ التي تعتمد بالدّرجة الأولى على خب رات المعلّم وتجاربه واعداده وتأهيله، ويرى ابن خلدون أ ّن " من طرائق التّدريس الجيّدة، التّدرج بالتّدريس من الس ّهل إلى الص ّعب، غير أ ّن كفاءة المدرّس تعمل على إزالة الصعاب أمام التّلاميذ"[1]، فالتّفاعل داخل المؤسسات التّربوية التّعليمية مظهر من مظاهر التّفاعل الاجتماعي، باعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية تختلف عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى بحيث يكون هذا التّفاعل مبني على أساس الأخذ والعطاء والانسجام والتّوافق بين الذين يعطون العلم.

فالتّفاعل الص ّفي مه ّمة تكرّس كل الفعاليات التّربوية كل الفعاليات التّربوية، والمدرسية والصفية، وتظهر هذه الفعاليات على تعلّم التّلاميذ ونموّهم الانفعالي والنّفسي والاجتماعي، وقد اهتم التّربيون بالظروف الص ّفية المناسبة التي تهيئ التّلاميذ والفرص الملائمة لهذا الن ّمو والتّكيف إذ تشير بعض الدّراسات على ضرورة إتقان المعلّم مهارات التّواصل والتّفاعل الص ّفي، والمعلّم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النّجاح في العملية التّعليمية، وبما أ ّن الحياة المدرسية تستوجب التواصل والتّفاعل بينهما، فالص ّف الدّراسي يعتبر الجبهة الأساسية للمدرسة باعتباره يحتوي على جميع عناصر العملية التّربوية، من معلّم ومتعلمين، وما يحدث من عملية تواصل وتفاعل بين هذه العناصر سعيا لتحقيق أهداف تربوية.

[1]- حسان حلاق، طرائق ومناهج التربية والتعليم وصفات المدرس الناجح، دار النهضة العربية، ط4، بيروت ، 2012، ص71.

ونظرا لأهمية التّفاعل الـصفي في العملية التّعليمية حاولنا من خلال هذه الـدراسة معرفة طرائق التدريس التي يعتمدها المدرس وعلاقتها بالتفاعل الـصفي، محاولين الإجابة على التّساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد علاقة بين طرائق التّدريس المتبعة من قبل الأستاذ والتّفاعل الـصفي لدى التّلاميذ؟

والذي يتفرع عنه الأسئلة الفرعية التّالية:

- هل اعتماد طريقة الإلقاء المتبعة من قبل الأستاذ لها علاقة بالتّفاعل الـصفي لدى التّلاميذ؟
- هل تساهم طريقة حل المشكلات المتبعة من قبل الأستاذ في التّفاعل الـصفي؟

ثالثا: فرضيات الـدراسة:

الفرضية الرئيسية:

- توجد علاقة بين طرائق التّدريس والتّفاعل الـصفي.

الفرضيات الفرعية:

- اعتماد طريقة الإلقاء لها علاقة بالتّفاعل الـصفي.
- تساهم طريقة حلّ المشكلات في التّفاعل الـصفي.

رابعا: أسباب اختيار الموضوع:

إن اختيارنا لموضوع الدراسة نابع من إدراكنا لأهمية طرائق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي، اللذان يشكلان عنصرين هامين في العملية التعليمية، من أجل تحقيق الأهداف التربوية.

ومن أسباب اختيار الدراسة ما هو ذاتي وما هو موضوعي نوجزها في الآتي:

1- الأسباب الذاتية:

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

2- الميول الشخصي والرغبة الذاتية في تبني هذا الموضوع.

3- توسيع المعارف الشخصية وخدمة تخصصنا العلمي.

4- الرغبة في اكتشاف ما تنتجه هذه الطرائق التدريسية من تفاعل داخل الحجرة الصفية.

5- البحث في العلاقة بين طرائق التدريس والتفاعل الصفي.

2- الأسباب الموضوعية.

1- تقديم بحث علمي حول ركيزة من أهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية.

2- إثراء البحث العلمي، ووضع هذه الدراسة في أيدي الزملاء، من أجل بناء استراتيجية تعليمية فعالة، بالإضافة إلى إثراء المكتبة، والبحث العلمي بدراسة جادة حول موضوع هام، يمكن أن يكون منطلقا لطرح تساؤلات جديدة ومختلفة حول الموضوع.

3- محاولة استدراج المعلمين نحو إثراء البحث في طرائق التدريس، وطبيعة علاقاتهم بتلاميذهم.

4- خضوع الكثير من المقررات الدراسية لعمليات تطوير وتجديد مستمر.

خامسا: أهمية الدراسة:

إن لكل دراسة علمية أهمية معينة،تحتلها في الحياة العلمية والعملية، ونظرا لأهمية الموضوع من الناحية التربوية، ألا وهو طرائق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي، تكمن أهمية الدراسة في:

1- تكمن أهمية الدراسة مما قد تحققه من نتائج تفتح المجال واسعا لتبصر الأستاذ بمناخ صفه والطرائق التي يعتمدها داخل الصف وتفاعلات تلاميذه.

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

3- نظرا لأهمية عملية التفاعل الصفي الذي يهيئ للتلاميذ الفرصة للنقاش ويسمح لهم بالنمو والتطور والتكيف، حيث يشكل المعلّم الكفء أحد الوسائط المهمة التي يمكن أن تسهم إسهاما فاعلا في تهيئة مناخات صفّية جيّدة.

4- كما تتجلى أيضا ،أهمية الدراسة في التطبيق الميداني للتحقق من اكتشاف العلاقة المفترضة بين طرائق التدريس والتفاعل الصفي.

سادسا: أهداف الدراسة:

لا شك أن اختيار أي موضوع من الموضوعات في العلوم الاجتماعية،له أهداف يطمح الباحث للوصول إليها من أجل إبراز الظاهرة وازالة الغموض.

ومن خلال تناولنا لهذا الموضوع وضعنا مجموعة من الأهداف والتي تتمثل فيما يلي:

1- محاولة التعرف على مختلف أنواع طرائق التدريس المستخدمة في التعليم الثانوي.

2- الوصول إلى معرفة الطريقة الفعالة في عملية التدريس.

3- الكشف عن العلاقة المفترضة بين طريقة الإلقاء والتفاعل الصفي.

4- الكشف عن العلاقة المفترضة بين طريقة حل المشكلات والتفاعل الصفي.

5- محاولة الإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية.

سابعا: تحديد المفاهيم .

إن عملية تحديد المفاهيم من أهم خطوات البحث العلمي، إذ "لا يمكن للباحث الاستغناء عنها لأن ذلك يعتبر تقصيرا منهجيا، ولهذا يجب تحديد المفاهيم تحديدا دقيقا ، وبوضوح تام، وعبارات بسيطة، بالاستناد للواقع ودون تجاهل التراث النظري السائد"[1]، وما المفاهيم الإجرائية إلا تعبيرا عن واقع البحث ذاته، فهي تتصف بخصوصية اجتماعية تميزها عن مثيلاتها في مجتمعات أخرى لذا كان لزاما على الباحث تحديدها على ضوء المعطى الميداني للدراسة.

[1]- فضيل دليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، دار البحث ، قسنطينة، 1999 ، ص 12.

1- تعريف الطريقة:

أ- **لغة:**" المذهب، الأسلوب، السيرة، جمع طرائق، وقد جاء في قوله تعالى في سورة طه(الآية 63) " ويذهبا بطريقتكم المثلى "، وأيضا في سورة الجن (الآية 16) " ولو استقاموا على الطريقة"[1].

ب- **اصطلاحا:**" هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة، أو تخطيط لمشروع أو إثارة لمشكلة أو تهيئة لموقف معين، يدعو التلاميذ إلى التساؤل أو محاولة الاكتشاف أو فرض الفروض أو غير ذلك من الإجراءات"[2].

- كما تعّرف أيضا:" الطريقة إعداد للخطوات اللاّزمة للقّيام بعمل من الأعمال، فالطّريقة عملية تربوية تقتضي سلوك أقرب السبل وأيسرها في عملية التّعليم"[3]

المقصود بالطريقة اصطلاحا: " الأسلوب الذي يجرى اعتماده في تناول المباحث النظرية أو لإجراء البحوث العلمية، وتقوم الطريقة على مبادئ خاصة ومنطلقات أساسية لها علاقة بمنهج البحث وانتظام التّفكير حسب قواعد علمية ومنطقية معينة"[4].

التعريف الإجرائي:

من خلال التّعاريف السابقة يمكن إعطاء تعريفا إجرائيا للطريقة: وهي الأسلوب الذي يعتمده المدرس في العملية التربوية التي تستخدم في البناء المحكم لأعمال التعليم والتي يسعى من خلالها المعلم إلى مساعدة التلاميذ إلى تحقيق الأهداف المرجوة.

2- تعريف التدريس :

أ- **لغة:**" إن كلمة التدريس مشتقة من الفعل(درس)، دّرس، تدريسا، الكتاب أو الدرس، جعله يدرسه ، وقد جاء في القرآن الكريم الفعل درس في عدة آيات لقوله تعالى(بما كنتم تعلمون الكتاب وبما كنتم تدرسون)

[1]- عيسى مومني، القاموس اللغوي المنار، دار العلوم للنشر، الجزائر،2008، ص380.

[2]- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس-، عالم الكتب ط3،القاهرة، 2003، ص196.

[3]- عطا الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006، ص13.

[4]-نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن،2010، ص287.

آل عمران (79)، (أم لكم كتاب فيه تدرسون) (القلم الآية 37)، (وكذلك نصرف الآيات وليقولوا درست ولنبيّنه لقوم يعلمون)"[1] سورة الأنعام الآية 105.

ب- اصطلاحا:" هو مجموعة الإجراءات والنشاطات التعليمية المقصودة ، والمتوافرة من قبل المعلم، والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين التلاميذ بغية تسهيل عملية التعلّم وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلّم"[2].

كما يعرف أيضا: بأنه عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكّونة للتعليم ويتعاون من خلالها كل من المعلم، والتلاميذ لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية.

المقصود بالتدريس اصطلاحا:"نشاط مقصود صمم ليقدم تعلّما وتشتمل ظاهرة التدريس على ثلاثة عناصر، المدرس، التلميذ، المادة الدراسية، ولابد لهذا الثلاثي أن يتسم بسمة المرونة والحركية"[3].

التعريف الإجرائي :

من خلال التّعاريف السابقة يمكننا صياغة التعريف الإجرائي للتدريس بأنه:عملية تربوية تفاعلية ما بين المدرس والتلاميذ والتي يتم من خلالها اكتساب التلاميذ المعارف والخبرات والاتجاهات بغية حدوث التعلم وتحقيق الأهداف التربوية.

3- تعريف طرائق التدريس:

لقد تعددت تعريف العلماء والمربين لطرائق التدريس ونذكر منها ما يلي:

- أشار مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية إلى أن: " طرائق التدريس تتضمن عناصر التعلم والتعليم، وتنظيم المحتوى الدراسي واستغلال الوسائل التعليمية بمعني أنها تمثل تحقيق الأهداف التربوية."[4]

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدريب، الأداء، دار الشروق، الأردن،2003، ص16.
[2]- محمد السيد علي، موسوعات المصطلحات التربوية" ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص75.
[3]- محمد مزيان وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، 1994، ص125.
[4]- نواف أحمد سمارة ،الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم، جامعة مؤتة، دون بلد، 2005، ص28.

كما تعرف أيضا في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنها:" مجموعة الأداءات التي يستخدمها المعلّم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين، وهي عملية تتطلب خطوات يؤدي الانتقال من واحدة لأخرى لتحقيق التعلم"[1].

كما تعّرف أيضا بأّنها:" عملية اجتماعية، يتم من خلالها نقل مادة التعلم سواء كانت معلومة أم قيمة أم حركة،

أم خبرة من مرسل نطلق عليه اسم المعلّم، إلى مستقبل، نطلق عليه اسم المتعلّم"[2].

عرفتها موسوعة المصطلحات التربوية بأنها:" مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتظهر آثارها على منتج التعلم الذي يحققه المتعلمون، وبعبارة أخرى، إنها مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم أثناء الموقف التعليمي التعلّمي التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية مسبقا"[3].

التعريف الإجرائي:

من خلال التّعاريف السابقة يمكننا صياغة التعريف الإجرائي التالي: طرائق التدريس هي عملية اجتماعية منظمة من طرف المعلم داخل الصف، تتضمن مجموع الأنشطة والإجراءات المتسقة المتتابعة في تسلسل منطقي، بهدف حدوث التعلم الفعال لدى المتعلمين وتحقيق الأهداف التربوية المخطط لها.

4- تعريف التفاعل:

أ- لغة: "تفاعل يتفاعل أي أثر كل منهما على الآخر"[4].

ب- اصطلاحا:

وردت العديد من التعاريف حول التفاعل نذكر منها: عّرفه

جورج هربرت ميد وهربرت بلومر:" عملية تركيز إيجابية لها أسلوبها الخاص، وعلى المشاركين فيها أن يحددوا اتجاهات سلوكهم على أساس تفسيرات دائمة الأفعال التي يقوم بها الآخرون، وأن يعدلوا

[1]- حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية اللبنانية، مصر، 2003، ص209 .
[2]-توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2002، ص25.
[3]- محمد السيد علي، مرجع سابق، ص86.
[4]- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع،ج1،تركيا، بدون سنة،ص517.

او يغيروا خلال هذه العملية استجاباتهم لأفعال الآخرين، لكي يستطيعوا التكيف والتوافق مع موقف التفاعل"[1]

المقصود بالتفاعل اصطلاحا:" علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر، أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين"[2].

ويعّرف أيضا بأنه " العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا وواقعيا، وفي الحاجات والرغبات وفي الوسائل والغايات والمعارف."[3]

كما يعّرف أيضا أنه:" عمليات متبادلة بين طرفين في وسط اجتماعي عبر وسيط هو اللغة، أو ما يقوم مقامها كالإشارات، والإيماءات، والحركات وتعابير الوجه يتم خلالها تبادل وتواصل لتحقيق هدف"[4].

عّرفه معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم بأنه:" تبادل الأحاديث والموضوعات والأحاسيس والمشاعر بين الأفراد والجماعات"[5].

التّعريف الإجرائي:

من خلال التعاريف السابّقة: يمكننا صيغة التّعريف الإجرائي التالي للتفاعل:وهو العملية التي يرتبط بها الأفراد والجماعات بعضهم مع بعض من خلال تبادل الآراء والأفكار والأحاديث بغية الوصول إلى تحقيق أهداف معينة.

5- تعريف الصف:

أ- لغة: (جمع صفوف)، السطر المستقيم من كل شيء، الجماعة من الناس المصطفين، صففت الشيء نظمه طولا مستويا، وفي التّنزيل العزيز ﴿**إن الله يحب الذين يقاتلون في سبيله صفا كأنهم بنيان مرصوص.**﴾ **الآية 04 سورة الصف**

---

[1]- عاطف غيث، ترجمة: إبراهيم جابر، قاموس علم الاجتماع الحديث، دار المعرفة الجامعية، مصر، بدون سنة،ص441.
[2]- صالح محمد أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن، 2010، ص88.
[3]- أحمد علي الحاج محمد، علم الاجتماع التربوي المعاصر، دار المسيرة، الأردن، 2012، ص173.
[4]- علي تعوينات، البطئ التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلّم، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر 2009، ص173.
[5]- مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم، عالم الكتب، مصر،2009، ص 433.

" يشكل الصف بيئة اجتماعية مصغرة تتنوع فيعها أنماط العلاقات وتتشابك معا، كما تتباين فيها الأهداف والاهتمامات والميول والاتجاهات ومثل هذه البيئة تم تشكلها على النحو الذي هي عليه من أجل تحقيق أهداف محددة تتمثل في إحداث تغيرات نوعية وكمية في سلوك الأفراد المتعلمين من خلال إجراء
عمليات التعلّم والتعليم"[1] .

التعريف الإجرائي للصف:

من خلال التعاريف السابقة يمكننا صياغة التعريف الإجرائي التالي: هو مجموعة من التلاميذ يجتمعون داخل حجرة صفية تتباين فيها الأهداف والاهتمامات يقوم فيها المعلم بإجراء عملية التعليم من أجل إحداث تغيرات في سلوك المتعلمين.

5- تعريف التفاعل الصفي:

عرفه معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم:"بأنه نوعا من الإجراءات والممارسات التي تحدث بصفة مستمرة بين المدرس والتلاميذ داخل الحجرة الصفية ويمكن التنبؤ أو التوقع بمخرجات عملية التعليم من جهة المدرس وبمفردات عملية التعلم من جهة التلاميذ"[2].

المقصود بالتفاعل الصفي:"عبارة عن رد الفعل المتبادل الشفهي أو غير الشفهي المؤقت أو غير المؤقت وفق تواتر معين، وبموجبه يكون لسلوك المتفاعلين تأثير في بعضهم البعض، ويتم هذا التفاعل إما في نظام ثنائي حيث يؤثر المعلم في المتعلم وفعل المتعلم في المعلم، وفي نظام أكثر اتساعا، حيث يحدد المتعلّم مكانه بالنسبة للمجموعة أو لمجموعات فرعية فكل فرد في التفاعل يسعى لتحديد مكان
الآخر"[3].

- ويعرف التفاعل الصفي: بأنه السلوك اللفظي الذي يتم داخل حجرة الدراسة ويتم فيه تبادل الكلام بأنواعه المختلفة"بين المعلّم وتلاميذه، ويمكن ملاحظته وقياسه بواسطة أدوات أعدّت خصيصا لذلك"[4]

[1]- عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن،2007 ص25.
[2]- مجدي عزيز إبراهيم، مرجع سابق، ص 433.
[3]-نعيم حبيب جعنيني، علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص283.

[4]-باسم محمد ولي حمد باسم، مدخل إلي علم النفس الإجتماعي،دار الثقافة، الأردن،2006، ص226.

التّعريف الإجرائي

من خلال التّعاريف السابقة يمكن صياغة التّعريف الإجرائي كما يلي:

هو كل ما يحدث داخل الحجرة الصّفية بين المعلّم والتّلاميذ وبين التّلاميذ أنفسهم من أفعال سلوكية لفظية أو غير لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلّمين، وتحقيق مخرجات تعليمية متوقعة من طرف المدّرس.

ثامنا: الدراسات السابقة:

"من صفات العلم التراكمية، فنهاية بحث ما هي إلاّ بداية لبحث آخر، وتعتبر الدراسات السابقة

لأي موضوع من أهم العوامل التي تساعد الباحث وترشده فهي تساعده وتمكنه من فهم الموضوع فهما جيدا، وتوسيع زاوية رؤيته لأهم جوانبه، إضافة إلى أنّ الدراسات السابقة توجه الباحث الوجهة الصحيحة ومن ثمّ تتضح له الإجراءات والخطوات التي ينبغي إتباعها في مراحل البحث"[1]، كما يرى الكثير من الباحثين أن الدراسات السابقة هي تلك الدراسات التي تدخل ضمن التراث النظري، وأدبيات الموضوع من أوجه كثيرة وتشمل الدراسات السابقة كل المساهمات العلمية التي لها صلة بالموضوع المراد بحثه فهي تزود الباحث بالمعايير والمقاييس والمفاهيم الإجرائية والاصطلاحية التي يحتاجها.

وفي حدود اطلاعنا على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، ارتأينا أن نختار هذه الدراسات التي تخدم موضوعنا ويمكن إدراجها على النحو الآتي:

أولا: الدراسات الجزائرية.

1- دراسة حليمة قادري.

عنوان الدراسة، التّفاعل الصّفي بين الأستاذ والتّلميذ في المرحلة الثانوية مقدمة لنيل شهادة الماجستير غي علوم التربية، بمفهوم علم النفس، وهران، 2010. ولقد جاءت تساؤلات الدراسة كما يلي:

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

2- هل هناك علاقة بين الجو العام في القسم وادارة الأستاذ للقسم.

[1]- إبراهيم التهامي، الدراسات السابقة في البحث العلمي في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري العدد3

الجزائر، 1999 ص104.

أما فرضيات الدراسة كما يأتي:

- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التّلاميذ ومعاملة الأستاذ لهم.

- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وادارة الأستاذ للقسم.

- تكونت عينة الدراسة الأولى من 20 أستاذ (5 رجالو15 أنثى)، أما عينة الدراسة الثانية تكونت من 20
أستاذ (5 رجال و15 امرأة)، وقد تم اختيارها بطريقة عشوائية شملت كل الأساتذة للشعب التي يدرسونها،
والأقدمية في التّدريس.

- اعتمدت هذه الدراسة على استبيانين لأجل جمع المعلومات.

*** نتائج الدراسة:**

توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سلوك التّلاميذ ومعاملة الأستاذ لهم.

- هناك ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وادارة الصف، بحيث توصلت هذه الدراسة إلى أن الأستاذ السلطوي يؤثر على تلاميذه، يزرع في نفوسهم الروح السلطوية، ويقلّل التّفاعل بين الأستاذ والتّلميذ، وحفظ مستوى المبادرة، مما يولّد طاقة سلبية داخل القسم على عكس المعلّم الديموقراطي الذي
يبعث الطاقة والحيوية في نفوس التّلاميذ.

- كما توصلت هذه الدراسة إلى أن عملية التّعلم والتّعليم بحاجة إلى تفاعل الأستاذ مع تلاميذه وتفاعل فعال يعتمد على نقل الأفكار واستقبال التّعليمات، ودروس وخبرات، فالتّفاعل الايجابي يتطلب أن يكون فيه كل من التّلميذ والأستاذ نشيطين داخل غرفة الصف.

2- دراسة أحمد يخلف:

عنوان الدراسة: التفاعل الاجتماعي الصفي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي،مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، في التربية البدنية الرياضية، الجزائر،2011-2012.

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: لظاهرة التفاعل الاجتماعي الصفي انعكاسا على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي.

الفرضية الجزئية الأولى: يتميز التفاعل الاجتماعي الصفي. بمستويات تعكس المناخ الصفي.

الفرضية الجزئية الثانية: تتغير طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي وتغّير مستوى التفاعل الاجتماعي الصفي ونوع النشاط الّرياضي التربوي.

– منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته موضوع الدراسة وفروضه.

– العينة: تمت الدراسة الميدانية في بعض ثانويات، الجلفة، العاصمة، المدية، فتمثلت العينة في 450 تلميذ موزعين على 30 مدرسا واعتمدت هذه الدراسة على أدوات هي: الملاحظة، الاختبار السوسيومتري.

*** نتائج الدراسة:**

– لظاهرة التفاعل الاجتماعي الصفي انعكاسا كبيرا على تغير طريقة تدريس النشاط الرياضي.

– يتمّيز التفاعل الاجتماعي الصفي بمستويات تعكس المناخ الصفي.

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

3– دراسة قاسي أونيسة:

عنوان الدراسة، الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستر، قسم علم التربية، تيزي وزو، 2013–2014

وكانت تساؤلات الدراسة كما يلي:

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

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

– هل توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الأقدمية؟.

–هل توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير التكوين؟.

وجاءت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

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

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

– توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الأقدمية (أقل من 6 سنوات/ أكثر من 6 سنوات).

– توجد فوق في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير التكوين (مكون غير مكون)

– **المنهج:** اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي كما اعتمدت الباحثة على أداتين هما: استبيان العوامل البيداغوجية، ومقياس الضغط النفسي.

– **العينة:** وقد اعتمدت هذه الدراسة على عينة تكونت من 120 معلم التربية الخاصة ، اختيروا بطريقة قصدية وبعد جمع البيانات تمت معالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية(spss) في حساب النسب المئوية المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري. و (t) الفروق.

*** نتائج هذه الدراسة .**

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

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

– ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين معلمي التربية الخاصة ذوي الاقدمية، أقل من 6 سنوات والضغط النفسي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير التكوين(مكون، غير مكون)

.4– دراسة بوجاجة فتيحة:

عنوان الدراسة: التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقته بالانضباط. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر، علم اجتماع التربية، جيجل، 2013–2014 .

وكانت تساؤلات هذه الدراسة كالآتي:

1- هل لكفاءة أستاذ الرياضيات علاقة بتعديل السلوكات الخاطئة لدى التلاميذ داخل الصف؟.

2- هل الأساليب التي يتبعها أستاذ الرياضيات في إدارة الصف علاقة بالتزام التلاميذ بالتعليمات؟

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

وكانت فرضيات الدراسة على النحو الآتي:

- لكفاءة أستاذ الرياضيات علاقة بتعديل السلوكات الخاطئة لدى التلاميذ داخل الصف.

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

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

اعتمدت هذه الدراسة على العينة العشوائية الطبقية، حيث يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ ثانوية محمد الصديق بن يحى الذين يزاولون دراستهم لسنة 2013-2014 والبالغ عددهم 1226 تلميذا وتلميذة موزعين حسب اختلاف الجنس والسنوات والتخصصات، وبما أن مجتمع الدراسة بالآلاف أخذت نسبة الاختيار 10% من مجتمع الدراسة.

- تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يقوم بوصف الظاهرة المراد دراستها الملائم لموضوع الدراسة.

وقد اعتمدت هذه الدراسة على أدوات هي : الملاحظة، والمقابلة، والاستمارة.

*** نتائج الدراسة:**

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

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

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

5- دراسة سني ابراهيم.

عنوان الدراسة، العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستر، علم اجتماع التربية، الجلفة، 2014-2015.

وكانت تساؤلات الدراسة كما يلي:

- هل للعامل الاجتماعي الأسري علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ أثناء حصص اللّغة العربية؟

- هل للعامل الثقافي الأسري علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ أثناء حصص اللغة العربية؟

أما فرضيات الدراسة كانت كالتالي:

- للعامل الاجتماعي الأسري علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ أثناء حصص اللغة العربية.

- للعامل الثقافي الأسري علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ أثناء حصص اللغة العربية.

المنهج: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لتحليل هذه الظاهرة الاجتماعية وتشخيصها وتتبع سيرورتها في الواقع المعاش .

العينة: كما اعتمدت هذه الدراسة على العينة العشوائية حيث تكونت العينة من 138 تلميذا.

- كما استخدمت هذه الدراسة أدوات جمع البيانات التالية: الاستبيان، المقابلة المقنّنة، السجلات والوثائق المعتمدة.

*** نتائج الدراسة**

- للعامل الاجتماعي الأسري علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في حصة اللغة العربية.

- للعامل الثقافي الأسري علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في حصص اللغة العربية.

ثانيا: الدراسات العربية

6- دراسة خولة مصطفى الحرباوي:

"عنوان الدراسة: أنماط التفاعل لمعلمي ولمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في اكتساب تلاميذهم مهارات الحس العددي ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم التربية، 2011.

فرضيات الدراسة:

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

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات البحث في اكتساب مهارة الحساب الذهني والتقدير التقريبي بنواتج العمليات على الأعداد تبعا لمتغيري نمط الجنس و التفاعل بينهما.

- "**العينة:** تكونت عينة الدراسة من 6 معلمين ومعلمات يدرسون مادة الرياضيات الصف السادس الابتدائي وتلاميذهم 264 تلميذ وتلميذة وقد تم اختيار العّينة بالأسلوب الطبقي العشوائي.

أدوات الدراسة: لغرض تحقيق أهداف البحث تبنت الباحثة اختيار مهارات الحس العددي الذي أعدته والذي يتكون من الصيغة من أربع مهارات وهي:

- مهارة إدراك القيم(الكم) المطلق والنسبية للعدد.
- مهارة إدراك النسبي للعمليات على الأعداد.
- مهارة الحساب الذهني والتقدير التقريبي لنواتج العمليات على الأعداد.

*** نتائج الدراسة:**

توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن المعلمين والمعلمات يفضلون النمط التشاركي في عرض المادة العلمية ككل عل التلاميذ، مما يسهل عملية اكتسابهم مهارات الحس العددي، كما ان الجو الديمقراطي الذي يسود دروس الرياضيات لدى المعلمات والمشاركة بينهم وبين التلاميذ تقوي التلاميذ بمعلماتهم مما يشجع على اكتسابهم مهارة إدراك الكم المطلق والنسبي للعدد، كما أن المعلمين يفضلون أن تكون العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة متمركزة حول التلميذ مما يعطي للتلميذ اعتزازا بقدراته العلمية

والمعرفية، ويسهل عليه اكتساب المهارة (إدراك التأثير النسبي للعمليات على الأعداد) ومن خلال الإطلاع على إجابات التلاميذ تبّين أن هناك ضعف لدى التلاميذ بصورة عامة في مهارة الحساب الذهني والتقدير التقريبي لنواتج العمليات على الأعداد، وهذا يعني عدم تمكن المعلمين والمعلمات من هذه المهارة بصورة عامة."[1]

7- دراسة ينال يعقوب:

عنوان الدراسة، طرائق التعلم والتعليم في القرآن الكريم وآراء المدرسين في تطبيقاتها العملية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، دمشق، 2014-2015.

أسئلة هذه الدراسة:

- ما توزع الطرائق التعلّمية والتعليمية في القرآن الكريم حسب مجموعتي الطرائق (مجموعة الطرائق التعليمية: الحوارية، الاستقصائية، والممارسة العلمية) و(مجموعة الطرائق التعليمية: الإلقائية، القصصية، الوصفية)؟

- ما تأثير المتغيرات (سنوات الخبرة، الجنس، المرحلة التعليمية، المؤهل التعليمي، المؤهل التربوي) في تطبيق الطرائق التعلّمية والتعليمية؟

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة في تطبيق كل الطرائق التعلّمية والتعليمية .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في تطبيق كل من الطرائق التعلمية والتعليمية بحسب الجنس.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من متوسطي درجات أفراد العينة بحسب المرحلة التعليمية(التعليم الأساسي والتعليم الثانوي) في تطبيق كل من الطرائق التعلمية التعليمية.

[1]- فتيحة بوجاجة، التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقته بالإنضباط، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربوي، جيجل، 2013-2014، ص ص51-52.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة بحسب المؤهل العلمي(حملة الإجازة وحملة الدراسات العليا) في تطبيق كل من الطرائق التعلمية التعليمية.

– اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره أنسب مناهج البحث اتساقا مع طبيعة المشكلة المدروسة.

كما اعتمد الباحث على أدوات جمع البيانات و هي أداة تحليل المحتوى والإستبانة.

العينة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة في سحب العينة من مجتمع المدرسين الذين رغبوا في المشاركة عام (2012–2013) بواقع (41.6%) والتي بلغ عددها (113) مدرسا ومدرسة من أصل (271 منهم 95 مدرسا و176 مدرسة)، وكانوا ممن يحملون الإجازة في الشريعة فحسب أو مع مؤهل تربوي ودراسات عليا في الشريعة والتربية .

***بعض نتائج هذه الدراسة**

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة بحسب سنوات الخبرة، في تطبيق كل من الطرائق التعلمية، والتعليمية.

– عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في تطبيق كل من الطرائق التّعلمية والتعليمية.

– لا فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة بحسب المرحلة التعليمية (التعليم الأساسي ، والتعليم الثانوي) في تطبيق كل من الطرائق التعلمية والتعليمية.

– لا فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة بحسب المؤهل العلمي (حملة الإجازة وحملة الدراسات العليا) في تطبيق كل من الطرائق التعلمية والتعليمية.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة بحسب المؤهل التربوي (حملة ديبلوم التأهيل التربوي، ومن لا يحمل هذا المؤهل) في تطبيق كل من الطرائق التعلمية والتعليمية.

8- دراسة وفاء سالم الياسين ،محمد يوسف المسيليم:

عنوان الدراسة: إستراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية في علوم التربية، كلية التربية، الكويت،2014.

كانت تساؤلات الدراسة كما يلي:

- ما أثر تطبيق التعلّم التعاوني كإستراتيجية تعليمية في زيادة فاعلية الإدارة الصفية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر العينة حول استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة فاعلية الإدارة الصفية تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، العينة، سنوات الخبرة، الدرجة العلمية، التخصص)؟.

- ولقد تم استخدام في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظرا لملائمته لطبيعة المشكلة ومتغيراتها.

- كما اعتمدت هذه الدراسة على العينة العشوائية حيث اشتملت على 250 معلما ومعلمة من المرحة الثانوية من جميع التخصصات العلمية الأساسية ولقد جاء عدد المعلمين الذكور 124، أما المعلّمات الإناث فكان عددهن 126.

كما اعتمدت هذه الدراسة على أداة الاستبانة من أجل جمع المعلومات والبيانات.

*** نتائج الدراسة:**

- للتعليم التعاوني أثر كإستراتيجية تعلّمية على زيادة فاعلية الإدارة الصفية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة فاعلية الإدارة الصفية بالنسبة لمتغيرات الجنس عند مستوى الدلالة 0.05 .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة فاعلية الإدارة الصفية بالنسبة لمتغير الجنسية عند مستوى الدلالة 0.05.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة فاعلية الإدارة الصفية تبعا لسنوات الخبرة عند مستوى الدلالة 0.05.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني لزيادة فاعلية الإدارة الصفية تبعا للتخصص عند مستوى الدلالة 0.05.

ثالثا:الدراسات الأجنبية

9– دراسة جونسون، وجونسون وبوكمان، وريتشاردز :

عنوان الدراسة: أثر التعلّم التعاوني في التأييد الاجتماعي داخل الفصل الدراسي، 1985.

هدفت هذه الدراسة "إلى التعرف على التعلم التعاوني في التأييد الاجتماعي داخل الفصل الدراسي ومدى ارتباط التعلم التعاوني بالتأييد الاجتماعي.

واستخدم الباحثون مقياس المناخ الاجتماعي ، وطبق الباحثون هذه الأداة على عينة تكونت من 91 تلميذا تعلموا في جماعات تعاونية لمدة عام دراسي قسموا إلى مجموعتين المجموعة الأولى، تعلمت أقل من نصف الوقت والثانية أكثر من نصف الوقت.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– وجود أثر دال للتعلم التعاوني في زيادة إدراك التلاميذ للاعتماد المتبادل الايجابي في الهدف والمصدر.

– زيادة إدراك التلاميذ للتأييد الأكاديمي الشخصي من المدرس والتلاميذ الآخرين.

كان للتعلم التعاوني لمدة أطول أثره الايجابي على التقدير الذاتي الأكاديمي أكثر من التأييد الاجتماعي كما توصلت الدراسة إلى أ ّ التعلم التعاوني والاعتماد المتبادل الايجابي في الهدف والمصدر له علاقة إيجابية بالتأييد الشخصي والأكاديمي المدرس والتلاميذ والتجانس وعدالة توزيع الدرجات على التلاميذ"[1].

10– دراسة: بال ماري وآخرون Bell. Mary and Others

– **عنوان الدراسة:** تحسن مستوى مهارات التفاعل الأساسية بواسطة أسلوب حل المشكلات والتّعلم التّعاوني وأدب الأطفال.

[1]- بوريو مراد، أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا مذكرة لنيل شهادة الماجستر، علم النفس المدرسي، عنابة،2011-2012، ص ص 22-23.

– هدف البحث إلى ابتكار وتقييم برنامج لتحسين مهارات تلاميذ المرحلة الابتدائية التفاعلية لتقليل السلوكيات الغير ملائمة لديهم أثناء تفاعلهم مع الآخرين.

– استخدمت دراسات المعلّم المسحية وسجلاته في دور الحضانة وحتى الصف الثالث داخل أربعة فصول يكون التدخل من التدريس المباشر للمهارات التفاعلية عبر تسعة أسابيع من تدريس حل المشكلات ومهارات الخطاب مع التعزيز المستمر وتقنية التعلم التعاوني مستخدمة أدب الطفل لتوكيد المهارات التفاعلية.

أشارت نتائج التقييم أن بعض الأنشطة والتوقعات كانت في حاجة إلى تعديلات لتناسب مستوى الحضانة، وأوضحت بيانات ما بعد التدخل التي جمعت من قوائم السلوك إن هناك تناقض في حدوث السلوك الغير

ملائم كالإساءة اللفظية ومقاطعة المتحدثين، أو الشرود أثناء حديث شخص ما، وكان هناك تناقض ملحوظ في السلوك الغير ملائم، خارج حجرة الدراسة مع هبوط كبير في عدد التلاميذ المتورطين في السلوك الغير ملائم، ولاحظ المعلمون نموا ملحوظا في المحادثات اللفظية من مشاعر واستخدام أسلوب حل المشكلات مفتوح النهاية والوعي المتزايد بحل الخلافات، وبالرغم من ذلك فإن الدرجة التي استخدمت

بها استراتيجيات حل الخلافات اعتمدت على عمر الطفل[1] .

– التعقيب على الدراسات السابقة

لقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تكوين فكرة عن الإطار النظري للدراسة الحالية، والاطلاع على المناهج المستخدمة في هذه الدراسات وأدوات جمع البيانات بها، كذلك كيفية بناء الاستمارة وطريقة تنفيذها وكيفية انتقاء العينة، واستخدام، واستخدام الطرق الإحصائية المناسبة، وتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة التي قمنا بعرضها، في تناولها لموضوع طرائق التدريس، وكذلك تناولها

للتفاعل الصفي داخل الحجرة الصفية.

ال

وتختلف الدراسات السابقة على الدراسة الحالية في عدة أمور وهي:

– موضوع ومشكلة الدراسة، حيث أن الدراسة الحالية تتناول طرائق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي

وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة التي تحصلنا عليها بصورة مباشرة.

[1]- أحمد مرزوق عبد المجيد وأحمد مرزوق ، الاتجاهات الحديثة في التعليم التعاوني ودوره في تنمية السلوك الاجتماعي، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر،2009، ص14.

ووجدنا دراسة قاسي أونيسة التي تتفق مع الدراسة الحالية في المتغير الأول، غير أنها ربطت الوسائل التّعليمية بطرق التّدريس.

وكذلك دراسة ينال يعقوب تتفق مع الدراسة الحالية في المتغير الأول وتختلف في المتغير الثاني.

بينما وجدنا بعض الدراسات السابقة تختلف مع الدراسة الحالية من حيث الموضوع المعالج كدراسة وفاء سالم الياسين ومحمد يوسف المسيليم الذي تناول إستراتجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية

كما تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، وهو نفسه الذي تبنته هذه الدراسة وهذا نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة الحالية.

أما من حيث العينة، فقد اختلفت دراستنا مع الدراسات السابقة ما عدا دراسة واحدة اتفقت مع الدراسة الحالية في الاعتماد على المسح الشامل، وهي دراسة بال ماري وآخرون and Bell.Mary:Other. ، أما من حيث الأداء فإن أغلب الدراسات اتفقت مع دراستنا في الاستمارة .

- **الفوائد التي عادت على الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

– هيأت للباحث مشكلة البحث الحالي.

– المنهجية العلمية التي اتبعتها الدراسة، والخطوات التي سارت عليها. – التعرف على الجوانب التي ركزت عليها الدراسات السابقة، والجوانب التي لم تركز عليها ومراعاة ذلك في الدراسة الحالية.

– الإطلاع على النتائج والمقترحات والتّوصيات التي قدّمتها، مما أسهم في صياغة أهداف البحث وفرضياته، وتصميم أدواته.

– الإطلاع على المصادر والمراجع المختلفة التي أوردتها الدراسات السابقة لبناء الإطار النظري للبحث.

– اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النّتائج .

خلاصة الفصل

حاولنا من خلال هذا الفصل وضع مدخل منهجي تمثل في إبراز القيمة العلمية والعملية لموضوع طرائق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي لأساتذة التعليم الثانوي من خلال إبراز أهم الأهداف المسطرة لمعالجة هذا الموضوع، وكذا تبيان أهمية الموضوع، وقد تّم طرح تساؤلين نسعى للإجابة عنها من خلال الدراسة الميدانية، كما حددنا المفاهيم المرتبطة لمتغيرات الدراسة، وقمنا أيضا بتدعيم هذا الفصل
بمجموعة من الدراسات السابقة المشابهة لموضوعنا.

الفصل الثاني:المقاربة النظرية للدراسة

تمهيد.

أولا: التّفاعلية الّرمزية.

ثانيا:نظرية المحاكاة في التّعليم.

ثالثا:النّظرية البنائية المعرفية.

رابعا: النظرية السلوكية.

خامسا: نظرية التّحليل النّفسي.

سادسا: الفائدة من هذه النظريات في الدراسة.

الخلاصة.

تمهيد:

تعتبر النظريات في البحث العلمي تراثا فكريا وسندا علميا يستند إليه الباحث ويؤصل لبحثه، وذلك بعرض وتوضيح السياق الفكري لموضوع دراسته، وكذلك التعرف أكثر على الموضوع محل الدراسة، وفي هذا الفصل سيتم استعراض أهم النظريات المتعلقة بطرائق التدريس والتفاعل الصفي التي اهتمت بالتنظير لهذا الموضوع كونه يدخل ضمن دائرة اهتمامها، كالتّفاعلية الّرمزية ، نظرية المحاكاة، بالإضافة إلى البنائية المعرفية، النظرية السلوكية والتّحليل النّفسي، كما سنتطرق إلى أهمية هذه النّظريات في الدراسة.

أولا: التّفاعلية الّرمزية:

تعتبر التّفاعلية الّرمزية فرع من فروع علم الاجتماع الأمريكي فقد تطورت من خلال أعمال جماعة من الفلاسفة الأمريكين من بينهم جون ديوي، وليام توماس، وجورج هاربت ، فقد اهتم التّفاعليون الرمزيون بتفسير الأفعال الاجتماعية من خلال المعاني التي يضفيها الأفراد عليها، ومن ثم فهم يميلون إلى التّركيز على المستوى البسيط لمواقف التّفاعل ولا يركزون على المستوى الكبير للتغير الاجتماعي.

- "تركز التّفاعلية الرمزية في دراستها على الفعل الاجتماعي من خلال تطوير تفسير نظري دقيق وشامل يستوعب جوانب هامة من أفعال النّاس من غير اغفال تعقيدات العالم القائم ، منذ البداية ترفض التّفاعلية الّرمزية التّحليل الوظيفي في تفسيره لدور الوحدات الكبرى والأنساق الاجتماعية في تشكيل الوحدات الصغرى، وأبعاد دور الفرد واعتباره سلبيا لا يقوى على مقاومة المحّددات الاجتماعية للسلوك"[1]

ومن أنصار التّفاعلية الّرمزية جورج هربت هيد، وهربت بلومر، حيث تبرز المساهمة التي قدمها هؤلاء في نظرياتهما لطبيعة الإنسان والواقع الاجتماعي، وكذلك مساهمتها في نمو وتطوير هذا المنظور.

1- جورج هربت George Herbert Mead (1863-1931)

تعتمد نظريته على كون الذات أو النّفس البشرية هي المرآة التي ينعكس عليها المجتمع بكل صورة وتناقضاته وتفاعلاته.

[1]- رابح كعباش، الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع، مخبر علم اجتماع الاتصال، الجزائر،2007، ص185.

– إن الذات لا توجد إلاّ في علاقة مع جماعات اجتماعية، لأن الفرد نفسه ينتمي إلى بناء اجتماعي عام لذلك كان لعقل الذّات والوعي والفعل ظواهر اجتماعية وليست فردية تشمل على أدوات وعلاقات ونظم اجتماعية والرّموز هي عوامل جوهرية لتسهيل الاتصال، وهي تعكس الحاجات الاجتماعية والرّغبات الفردية للإنسان من خلال وظيفتها الاجتماعية بقصد تحقيق التّفاعل[1]

2- هربرت بلومر: هو أوّل من أطلق لهذا الاتجاه مصطلح التّفاعل الرّمزي" حيث يرى أن الفعل الاجتماعي الموجه للحصول عل استجابة من آخر أو آخرين، يؤدي إلى عملية التّفاعل، التي ترتكز في مجملها على الخاصية الرمزية للفعل في في إطار عملية التفاعل والاتصال، والمتفاعلون هنا حسب رأي بلومر، يتبعون وصفات اجتماعية ثقافية بشكل حتمي، وانما يقومون بتأويل معنى الفعل والرّمز،وبهذا لا ينظر للعمليات الاجتماعية والعلاقات وما ينتج عنها من بناءات اجتماعية ثقافية كأشياء ثابتة وانما كعمليات دينامية متغيرة ومفتوحة."[2]

3-إرفينج جوفمانEving Goffman(1922-1982)

تأثر كثيرا بأفكار ميد، مما جعله يركز على الذات بشكل كبير في كتابة تقديم الذات في الحياة اليومية حيث اهتم بالفرد وموقفه من الآخرين، وكيفية تقديم نفسه، وأفعاله لهم من خلال الحياة اليومية، والطريقة التي يمكن من خلالها التّحكم بانطباعات الآخرين عنه أثناء التفاعل الاجتماعي وهذه المبادئ هي نوع من التأليف المسرحي، "واستنادا للتفاعلية الرمزية وجد "جوفمان" في المسرح استعارة رائعة لتسليط الضوء على العمليات الاجتماعية الصغرى، ويرى أن التّعابير الجسدية والإيماءات ونوعية الفعل تبر مؤثرات أصدق للمعنى ووعي الإنسان به، تجعله يحاول تدبير التعابير الحركية وأفعاله بالشكل الذي يظهر أحسن مظهرا محاولا إخفاء الأوجه السلبية، مما يجعل التّفاعل الاجتماعي نوعا من لعبة الانطباعات بين المرسل والمستقبل طرف يحاول اكتشاف الحقيقة، وطرف يحاول إخفاءها، الأمر الذي يساعد في استمرار العملية الاجتماعية، بحيث كل طرف من أطراف التّفاعل يحاول حماية صورته ويقدم أفضل صورة لذاته"[3]، ينظر جوفمان إلى أن الحياة اليومية أشبه بالحياة على المسرح يحاول تقديم ذاته إلى الأفراد على أساس الدور الذي يقوم بتمثيله في المسرحية، فيلجأ إلى حيل عديدة لكي يقنع الجمهور بقدرته على تقمص الشخصية التي يقوم بتمثيلها، ويعتقد جوفمان أن هذا هو بالفعل ما يحدث في حياتنا

[1]- ابراهيم عيسى عثمان، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،2008، 120.
[2]- المرجع نفسه، ص 113
[3]- غني ناصر حسين القريشي، المداخل النظرية لعلم الاجتماع، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص 423.

اليومية فنحن نقنع الآخرين بطبيعة دواتنا، ماهية شخصيتنا، ونلجأ في سبيل ذلك إلى عدد من التّرتيبات ، ويحاول كل إنسان في عملية التّفاعل وضع واجهة تشمل الرموز والإشارات التي تتناسب مع مكانة الّدور كالملبس، نمط اللّغة.

كذلك في علم الاجتماع التّربوي فإن التّفاعلية الرمزية ترى أن تعرف الفرد على صورة ذاته يحث زامات من خلال تصور الآخرين له، ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين له، ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين وما تحمله من تصرفاتهم واستجاباتهم لسلوكه كالاحترام والتّقدير وتفسيره لهده الالت والاستجابات فإنّه يكون صورة لذاته؛ أي أن الآخرين مرآة يرى فيهم نفسه

"من خلال الطرح السابق للنظرية التّفاعلية الّرمزية، فإنّه في نطاق التفاعل المستمر بين الأستاذ وتلاميذه، تتشكل لدى التّلاميذ تصورات وانطباعات ذهنية عن ذواتهم من خلال ما يصدر عن الأستاذ، وتقويمها وفقا لنظرة الآخرين، كذلك بالّنسبة للأستاذ فنجد مثلا تعامله مع تلاميذه على أنّهم أذكياء أو ماهرين والتّصرف معهم على هذا الأساس لجعلهم يطوّرن مفهوما عن ذاتهم بأنّهم حقا أذكياء أو ماهرين ، ويبذلون قصارى جهدهم للقيام بأنماط سلوكية تؤكد هذه القيمة ويشعرون عندها بالفخر والاعتزاز لهذا التّقويم"[1]، مما يدفعهم لبدل المزيد من الأفعال والسلوك المتسمة بالّذكاء أو المهارة ووفقا لهذا يتفاعل التّلاميذ مع الأستاذ بعضهم مع بعض ويحققون في الّنهاية نجاحا تعليميا، والعكس صحيح.

وبهذا يشير التّفاعل داخل الصف إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلّم والمتعلمون فيما بينهم، وأن ما يرافق هذا الكلام من أفعال وايحاءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التّعليمية التعلمية، حيث يقوم التّفاعل داخل الصف على فكرة التّبادل الفعال للكلام في إطار عملية التّعليم

والتّعلّم التي تستهدف أحداث تغيرات دائمة مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتصل بالأهداف التّربوية والتّعليمية، وتركز بالدرجة الأولى على ما يدور من تفاعل أثناء إجراء عملية التّدريس يراد بها وصف وتنظيم ما يحدث من سلوك يمكن ملاحظته وتسجيله أثناء الّدرس أو جزء منه، بحيث يعطي رؤية وصورة واضحتين عن هذا السلوك ويظهر ذلك في صورة نوع السلوك التّدريسي، وذلك بغية مساعدة المعلّم على

مراجعة أسلوبه التّدريسي وضبطه وتنظيمه.

[1]- حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2009، ص 180.

ثانيا: نظرية المحاكاة (غابريال تارد)

تلعب المحاكاة دورا بالغا في فتح آفاق خيالية لدى التّلاميذ لأنها تعتبر تمثيل لموقف افت راضي
مما يجعل عملية التخيل سهلة، والولوج بها يسيرا "لذا تعتبر المحاكاة فرصة للكتابة وخاصة الخيالية منها"ولذا يحرص مدّرس اللغة العربية على إعطاء التّلميذ فرصة اختيار رقصة أو خاطرة حول ما استفادة أو لفت انتباه من خلال وحي المحاكاة، واذا أخذ الأمر بعناية وجدية فنستنتج كتابات إبداعية وعظيمة.

ينظر المعلم نظرة واعية لمادته التي يقوم بتدريسها، واذا صادف موضوعا يمكن أن يكون موضوعا للنقاش والحوار، ويحتمل وجوها كثيرة مثل الاتفاق والاختلاف فيوظف هذا الموضوع لتنفيذ جلسة محاكاة وجميل قبل أن يطرح الموضوع على التّلاميذ أن يتحدث حول الموضوع دون أن يسير إلى كونه موضوع محاكاة[1].

أولا: مراحل تنفيذ جلسة المحاكاة .

1- اختيار القضية: يستحسن أن تكون القضية المختارة حيوية مهمة قريبة من تفكير ووجدان وحياة الطالب وبما يعالج قضايا الطالب وحياته ولذا يبتعد المدرس عن اختيار القضايا غير المشوقة، كما يبتعد ويتحاشى اختيار الوسائل الشرعية والعلمية المسلمة التي لا تقبل الاجتهاد والاختلاف.

2- اختيار المحكّمين: يستحسن أن يكون المحكّمون أفرادا ينتمون للواقع ويبتعد المجرس عن الشخصيات الخيالية.

وضع وصف شامل للشخصية، يذكر فيها المدرس جزءا من البعد التّاريخي للشخصية، ثّم بعض الجوانب النفسية والسلوكية التي تدل الطالب على ثقافة الشخص واتجاهاته، ثم يتحدث بإسهاب وتفصيل حول وظيفته وعمله ولا بأس من ذكر مواقف مختلفة من حياته المنيمة، وتعتبر غزارة المعلومات التي تصف الشخصية وصفا دقيقا زادا للطالب يساعد على استيعاب المعلومات التي تصف الشخصية الحكم على المواقف المختلفة.[2] ثم

[1]- محمود سلمان فياض الخزاعلة، نظريات في التربية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص198.
[2]- الحربي قاسم بن عائل، الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل، دار الجاندرية للنشر والتوزيع، الأردن، 2002، ص130.

3- اختيار حالات المحاكاة :

"يختار المدرس الحالات التي قوم الطّلاب بمحاكاتها ومناقشتها في ضوء شخصياتهم المختلفة.

- الوضع المثالي أن يختار المدرس أربعة قضايا للحوار ولكن عند بداية تعليم الطّلاب المهارة يختار قضيتين وعند تقديمهم ثلاثة قضايا وهكذا يضع المدرس وصفا تفصيليا لكل حالة على حدا، ويحبذ وضع دقائق تفصيلية في وصف الحالة"[1]

2- أثناء المحاكاة.

كيف تنفذ جلسة المحاكاة؟ يعدّ المدرس وصفا لكل شخصية على حدى، وفي ورقة منفصلة، ثّم يقسم الطّلاب إلى مجموعة ثلاثية أو رباعية حسب عدد الأشخاص المحكمين، ثّم ينفذ الخطوات التالية:

1- يوزع كل فرد شخصية مختلفة عن الآخر.

2- يوزع على كل طالب حالة من الحالات التي يقوم بدراستها، بحيث يستوعب الحالة التي يدرسها جيدا وبشكل فردي، وكلما شرح الطّلاب أكثر كلما د ذلك على وعي أعمق، وهذا مؤثر على نجاح الطالب لّ
في عمله، ويحتاج من (10 إلى 18 دقيقة)"[2]

3- يستمع المدّرس لعدّة شخصيات مختلفة من مجموعات مختلفة، حيث يقوم بسماع شخصية ما ، كما يلاحظ مدى الاختلاف ولاتفاق في أبعاد الشخصية الواحدة.

4- وبعد أن يستمع المدّرس لعدد من الطّلاب يعطي كل مجموعة ورقة مفصلة ويعّين منسقا للمجموعة يكتب ما تتفق عليه المجموعة وهنا يكون العمل جماعيا أشبه ما يكون بورشة عمل أو حلقة مفتوحة للحوار، تقوم بصياغة حل متفق عليه بين أفراد جميع أفراد المجموعة ويرضى جميع الأطراف، ويعطي الطّلاب عادة لمثل هذه المهمة مدة 7 دقائق ، بعد ذلك يتوقع من الجميع أن يكون قد أعدّ ورقة تمثّل رأي المجموعة

5- يستمع المدرس لآراء المجموعات المختلفة، ويحبذ أن يستمع المدرس للجميع (5-6) مجموعات.

[1] محمود سلمان فياض الخزاعلة، مرجع سابق ، ص200.
[2]- فلية وآخرون، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دون بلد، 2005، ص98.

3 – "**ما بعد المحاكاة:**"بعد الاستماع الأخير يعّين المدرس المهمة الكتابية التي تكون بع المحاكاة ويحّبذ أن تكون على شكل ورقة مطبوعة تحّدد الكلمة المطلوبة والتي قد تكون قصة، أو مقال من وحي المحاكاة)

4- عرض الأعمال: يمكن للمدّرس أن يقوم بعرض ونشر أعمال الطّلاب التي كتبوها أثناء العمل وينظمها بشكل يوحي للقارئ بأّنها نشاط إبداعي وليس مجّرد كتابة"[1]

ثالثا: النظرية البنائية المعرفية:

تعد النظرية البنائية من النظريات الحديثة والتي تعالج التعلّم والتعليم والعلاقة بين هذه البنى، وبشكل أكثر تحديدا بأنها تفسر الافتراضات والمبادئ لهذه البيداغوجية البنائية، وتعرض لخصائص مختلفة بصورة أساسية عن النماذج التعليمية الأخرى، وكيف يمكن لنظرية التّعلم أن توجه عملية التعلم والتعليم في الترتيبات الحقيقية في مواقف صفّية أكثر فاعلية وفعالية.

" إن نظرية التعلم لا يمكن الاستغناء عنها لممارسات التعليم البيداغوجية الهادفة إذ توفر نظرية التعلم التوجه والتركيز من خلال عملية التصميم التعليمية حيث يفترض الإطار التعليمي الفاعل أن يأخذ في حسبانه الأسس النظرية التي تستند إليها، وبنفس الطريقة يتوقع التربوي أن يفهم النظرية التعليمية التي يمكن تصنيف فئاتها في ثلاث مجلات رئيسية هي: السلوكية والمعرفية والبنائية. وتوضيح الأسس المفهومية البنائية بالإضافة إلى المتغيرات و مضامينها للتعليم في الغرفة الصفّية"[2]

ومن أبرز منظري البنائية " جلاسرفيلدGlassaefildالذي يعتبر واضع البنات الأساسية كنظرية معرفية ومن أهم مبادئها الأساسية ما يلي:

– "معرفة المتعلم السابقة هي محور الارتكاز في عملية التعلّم وذلك كون الفرد المتعلم يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة.

– لا يحدث التّعلّم ما لم يحدث في بنية الفرد المعرفية، حيث يعاد تنظيم الأفكار والخبرات الموجودة عند
دخول معلومات جديدة.

[1]- محمود سلمان فياض الخزاعلة، مرجع سابق، ص202.

[2]– المرجع نفسه، ص207.

– التعلم عملية نشيطة للبناء الذاتي وليس عملية اكتساب معرفة عن الآخرين.

– إن المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناء ذاتيا يحث يشكل المعنى داخل البنية المعرفية من خلال تفاعل حواره مع العالم الخارجي أو البيئة الخارجية من خلال تزويده لمعلومات و خبرات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة كما لديه وبشكل يتّفق مع المعنى العلمي الصحيح"[1]

دور المعلّم البنائي:

"على الرغم من أن البنائية نظرية في التعلم lerningوليست نظرية في التعليم أو التدريس، وبالتالي استراتيجيات تدريسية معينة في حد ذاتها، إلا أنها قدمت(معايير) للتدريس الفعال كما وضعت المربين أمام تحديات تتعلق بترجمة الأفكار المنبثقة منها إلى نظرية في التدريس تتضمن أسئلة وتساؤلات حول أدوار المعلم والمتعلم(التلميذ) المتغيرة والمناسبة لمساعدة التلاميذ كمتعلمين على بناء معارفهم وخبراتهم، ولعل من أبرز القواعد الموجهة لمثل تلك النظرية في التدريس الاهتمام بإنماء قدرة التلميذ(المتعلم) على حرية اختيار أساليبه التعليمية وانماء مهاراته المتعلقة بالعمل الذاتي والتعاون مع الآخرين من أجل التعلّم".[2]

فقد فرضت البنائية فلسفة جديدة في التعلم والتعليم، مما أدّت إلى تغيير في أدوار المعلمين والمتعلمين، وتتطلب منهم تأدية الدور الأساسي المتمثل في تسيير وتسهيل المعرفة وتشجيع الطلبة المتعلمين على بنائها وذلك على مبدأ أن الفرد المتعلم يمتلك قدرة طبيعية على المعرفة، كما أن لديه قدرة طبيعية على امتلاك(طريقة) الحصول عليها، ومن ثم فإن معلمي العلوم مطالبون بتصميم وتبني استراتيجيات وطرائق ونماذج تدريسية تتسق وهذه المسلمات لتحقيق أهم أهداف التعليم البنائي المتمثل في حل المشكلات والتفكير الناقد، والاحتفاظ بالمعرفة، والفهم، و الاستخدام النشط للمعرفة و مهاراتها، وتأسيسا على ذلك، يتطلب من المعلم البنائي القيام بأدوار مطلوبة ومهاراتها وتأسيا على ذلك، يتطلب من المعلم البنائي القيام بأدوار مطلوبة في استراتيجيات التدريس وفقا للبنائية.

[1]– بوجاجة فتيحة، مرجع سابق، ص36..

[2]– عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان 2007، ص 61.

أما بالنسبة لدور المتعلم البنائي:

وأنشطة "فلا بد أن يركز التعليم البنائي على التعلم باعتباره عملية، ويشجع ويقبل استقلالية الطلب المتعلم ومبادرته وينظر إليه ككائن حي له إرادة وغرض وغاية، و تشجعه على التحري، والاستسقاء تشغيل الجسد والفكر معا، ويدعم التعلم التعاوني ويأخذ بعين الاعتبار معتقدات واتجاهات ومعارف الطالب، المتعلم السابقة، ويتطلب تزويد المتعلمين بالفرص الكافية لبناء المعارف الجديدة، وفهم المعاني من خلال الخبرات وأنشطة التعلم، و يفرض على المعلم دورا ميسرا أو مساندا للتعلم، ولتحقيق ذلك فإنه يتطلب من المتعلم دورا(بنائيا) مميزا أو نشطا في عملية التعلم والتعليم الموجه استقصائيا وفقا لأفكار البنائية ومنطلقاتها"[1].

طريقة التدريس:

لم تقدم البنائية استراتجيات تدريسية محددة بذاتها، إلا أنها قدمت معايير ومقترحات للتدريس الفعال، وفي هذا تعتمد استراتجيات و نماذج التدريس وفقا لمنظور البنائية وفكرها غلبا على مواجهة الطلبة بمشكلات حقيقة واقعية أو أسئلة بحثية قابلة للبحث والاختبار لمعالجتها، وايجاد حلول لها في ضوء الاهتمام والانشغال فيها ومن ثّم البحث والاستقصاء والمفاوضة الاجتماعية للوصول إلى هذه الحلول. ومن هذه الاستراتجيات والنماذج التدريسية الاستقصاء العلمي وحل المشكلات أو التعلم التعاوني.

3/ النظرية السلوكية: Behaviourism

اتفق كلمن بابلوف(Bavlov) وواطسون(watson) وتورندايك(thorndike) وسكينر(skinner) ، هال (Hall) وتولمان(Tolman) وغيرهم على أن الأفعال والسلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ وأشغاله بأدواته وعدم انتباهه سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال.

والسلوك عند السلوكيين إنما هو وحدة مؤلفة من التميّز والاستجابة فكل أفعال الفرد إنما هي استجابات لمثيزات معينة(أ يؤدي إلى ب بالضرورة ومثال ذلك ما ذكره بابلوف في أبحاثه حول الكلب) غير أن تحليل السلوك في ضوء المثير والاستجابة كما هو عند واطسون (watson)

[1] بوجاجة فتيحة، مرجع سابق، ص 35.

وتورندايك(thorndike) لابد يفهم الظاهرة السلوكية عند بعض السلوكيين كهال، وتولمان، الذين يركزان على بُعد ثالث يتعلق بالحالة النفسية للفرد.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع مبادئ ما يجري في القسم من سلوكيات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ (التعزيز، تعميم، الاستجابة، الانطفاء)، ومن ثمة فتنظيم الميزات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابية وحصول التعلم وتقرير الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكراراها وتعميمها في حين أ التخلص من

ث

الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة الميزات المسببة لها، وأكد سكينر على أن أساليب التخويف والإنذار لا تؤدي إلى استجابات إيجابية، بينما أكد على نجاعة الأساليب التحفيزية والتشجيعية في استحداث استجابات مرغوبا فيها.

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

نظرية التحليل النفسي:

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم، أو العلاقات الوجدانية وهو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسمات المشتركة بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتفاعل مع المدرس كلما أحس بسمات مشتركة بينه و بين المعلم وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه، وبذلك يحدث تمايل بين الجهاز النفسي لدى الجماعة، ومن هذا المنطق استطاع Reedl أن يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدّرس والتلاميذ على فكرة الشخص المركزي" وحدّد للشخص المركزي سمات في عدّة أنماط:

– العامل الأبوي: وينطبق على نمط من المدرسين ذوي ملامح الصرامة والعمل، ويتمتعون باحترام

التلاميذ وتجاوبهم معهم كما يمثلون الأنا لتلاميذهم.

- **القائد:** وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ وتقمص شخصيته.

- **المستبد:**وينطبق على المدرس الموهوم بالانضباط والنظام العالي، ويستخدم ميولات التلاميذ و رغباتهم في إشباع ميولاته السادية، و تقل من التلاميذ في ضوء تسييره.

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

- **موضوع العدوانية:** وينطبق على المدرسين ذوي السادية المرنة، فالتلاميذ لا يميلون إليه ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينه وبينهم لتحاشي العقوبات.

- **المنظم:** وينطبق على التلاميذ الذين يعملون لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكبوتة، كهيئة فرص الغش بدون الإحساس بالذنب، فهم أشخاص مركزين لأنهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة اللّذة.

- **البطل:** وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد سادية أو لا عدالة المعلم دفاعا عن أحد أصدقائه فيتحول التوحد مع المعتدي إلى توحد مع التلميذ البطل.

- **الفاتن:** وينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون إرادتهم بمجرد إقامته هو

بذلك العمل، ويسمى هذا العمل بالعمل المركزي.

أهمية النظريات في الدراسة:

إن وضع موضوع ضمن إطار نظري سوسيولوجي هي خطوة ذات أهمية كبيرة في الدراسة، حيث تكمن أهميتها في:

- تحديد مسار البحث والتمكن من إكمال باقي خطوات الدراسة وفق ما تعرضت إليه هذه النظرية.

- تقدم لنا تراكما معرفيا وتوجه مسارنا من خلال تحديد تساؤلات وفرضيات البحث بشكل دقيق وبالتالي توجيه مسار الدراسة.

- تعتبر تراث فكير وسند علمي يستند إله الباحث.

- موضعة الدراسة في نسق فكري سوسيولوجي، يعطي لنا تفسيرات ووجهات نظر لموضوع الدراسة يختلف من نظرية إلى أخرى.

خلاصة الفصل:

بعد عرضنا لنظريات كل من طرائق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي، نجد أن هذه النظريات لها دورا كبيرا في تحقيق أهداف العملية التعليمية المرسومة إذ تسهم بشكل كبير في تنمية قدرات المتعلمين، وكل نظرية لها وجهة نظر خاصة بها، تفسر بها الموضوع وتضعها في قالب فكري سوسيولوجي.

الفصل الثالث: طرائق التدريس

تمهيد.

أولا: بعض المفاهيم المرتبطة بالتّدريس.

ثانيا: أسس التّدريس.

ثالثا: خصائص التّدريس.

رابعا: أهمية طرائق التّدريس.

خامسا، الفرق بين طرائق استراتيجيات وأساليب التّدريس.

سادسا: معايير اختيار طرائق التّدريس .

سابعا: مواصفات طرائق التّدريس.

ثامنا: بعض لأنواع لطرائق التّدريس.

الخلاصة.

تمهيد:

لقد أصبح التعليم المحرك الأساسي لبناء المجتمعات ومقياس لتحضرها لذلك وجب علينا التركيز على أهم عنصر في هذه العملية، ألا وهو كيفية إيصال هذه المعلومات إلى أذهان المتعلمين ولا يتم ذلك إلاّ عن طريق استخدام طرائق التدريس، والتنويع فيها ككسر الروتين والملل، كما أنّ هدف المعلّم من استخدام طرق التدريس هو إحداث تغيرات في سلوك المتعلمين وتطوير قدراتهم العقلية والجسمية والنفسية من خلال ما يتلقونه.

ولكي يصل كل منهما إلى مبتغاه من خلال عملية التدريس يجب أن يعي المدّرس ما يقدمه له ويسهر على تخطيطه وتنفيذه ليتم التدريس بفاعلية.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى بعض المفاهيم المرتبطة بالتدريس وأسس التدريس بالإضافة إلى الفرق بين طرائق أساليب استراتيجيات التدريس، وأهميته في العملية التعليمية.

كما سنتطرق أيضا إلى معايير اختيار طرائق التدريس ومواصفاتها، وفي الأخير سنتناول بعض لأنواع طرائق التدريس المتبعة في العملية التعليمية.

أولا: بعض المفاهيم المرتبطة بالتدريس:

– إن الغوص في مجال التدريس يدفع لإيجاد شيء من الترابط والتداخل في اعتماد بعض المفاهيم في المجال التربوي، كالتدريس، والتعليم، والتعلم، لذا نجد من المفيد توضيح دلالة كل مفهوم من هذه المفاهيم فيما يلي:

1– التدريس: "وهو تنفيذ المدّرس، ويقتصر على أداء المعلّم فقط دون الخوض في الكثير من المتغيرات، ولكن المفهوم الشامل للتدريس يتعامل مع عملية التنفيذ على أنها واسعة ذات أطراف متعددة، لا تقتصر على غرفة الدراسة، بل هناك عناصر سابقة وعناصر لاحقة تؤثر في عملية التدريس"[1]

[1]- سامية محمد محمود عبد الله، استراتيجيات التدريس، الأسس، النماذج، التطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2015، ص25.

- يعرف التدريس كذلك بأنه " الإحاطة بالمعلومات والمعارف التي تم اكتشافها وتقديمها للمتعلّم بطرائق وأساليب تتناسب مع عمره، العقلي والجسدي وتعليم المتعلم، الطرائق والأساليب التي تسهل عليه فهم توظيف المعرفة في حياته المستمرة"[1]

2- التعليم: "هو نقل المعارف أو الخبرات أو المهارات وايصالها إلى فرد أو مجموعة أفراد بطريقة معينة والتعليم أشمل من التدريس من حيث الاستعمال، فهو يطلق على كل عملية يقع فيها التعلم سواء كان التعليم منظما مقصودا أو غير منظم "[2].

ويعرف التعليم كذلك بأنه الإجراءات التدريسية والتوجيهات الإرشادية، التي يمارسها المعلّم لتدليل الصعوبات والعقبات أمام المتعلمين لاكتساب المعرفة بسير وسهولة.

3- التعلم: "هو كل ما يكتسبه المتعلم من التعليم والتدريس والتدريب ويحدث تعديلا في سلوكه وهذا ما تنشئه التربية، والتعلّم حاصل التدريس والتعليم والتدريجي، لدى فإن أفضل تدريس أو تعليم أو تدريب هو ما يؤدي إلى أفضل تعلّم"[3].

- كما يعرّف أيضا بأنّه "الاندفاع الذاتي الذي يحرّك المتعلم لاكتساب المعرفة حسب رغبته وقدرته مستعينا بالإمكانات المتوافرة في بيئته مما يسهم في تغيير أو تعديل سلوك أو داء المتعلم"[4].

ثانيا: أسس التدريس:

إن من الصعب تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية من دون توفّر الأسس الرهينة لمستوى عملية التدريس، ولكي يكون التدريس أكثر فعالية في تحقيق أهداف العملية التربوية لابد أن يقوم على مجموعة من الأسس التي يمكن تحديدها فيما يلي:

1- رصد الخلفية المعرفية للطالب والتأسيس عليها: حيث يقضي التدريس الناجح أن يقوم التعلم الجديد على التعلم السابق، وتنظيم البنية المعرفية للمتعلم، وهذا يتطلب رصد البنى المعرفية للطلبة قبل التعلم الجديد وتحديد قدراتهم وامكاناتهم واهتماماتهم ثم العمل على تنميتها.

---

[1]- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، دون سنة، ص10.
[2]- محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر، عمان، 2007، ص26.
[3]- عبد الحفيظ جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، دون بلد، 2006، ص11.
[4]- شاهر أبو شريخ، مرجع سابق، ص10.

2- وضوح أهداف الدرس:" من مميزات العملية التعليمية الناجحة أن تكون أهدافها واضحة، وموجهة، وذلك من أجل نجاح العملية التدريسية وزيادة فاعليتها، كما تقتضي أن تكون أهدافها واضحة في ذهن المعلّم والمتعلّم، ولا يعتريها أي التباس أو غموض، لأن وضوح الأهداف يؤدي بالضرورة إلى توجيه طريق العمل وانتقاء أدواته وأساليبه الملائمة.

3- إثارة دافعية المتعلمين وتحفيزهم نحو التعلم: حيث أثبتت الدراسات أ ّن من بين العوامل المؤثرة في

التعلّم دوافع المتعلمين نحو التعلم ومدى قوتها"[1].

4- ايجابية المتعلّم ومشاركته في العملية التعليمية: حيث من الأسس التي يقوم عليها التدريس الف ّعال الحرص على أن يكون المتعلم إيجابيا في الموقف التعليمي، مشاركا فاعلا نشطا فيه ليكون أفضل قدرة على الانجاز.

5- وظيفة التدريس: إ ّن التدريس يكون أكثر فعالية إذا ما كان وظيفيا، والوظيفة تعني أن يمكن المتعلم من توظيف ما يتعلمه وتسخيره لمواجهة مواقف يمكن أن توجهه في حياته.

6- مراعاة الفروق الفردية: يجب أن تكون عملية التدريس المعتمدة من طرف المعلم تراعي الفوارق الموجودة بين المتعلمين، لأنهم مختلفين في القدرات العقلية والجسمية بينهم، لهذا يجب ألاّ تفوق قدراتهم ،فيشعرون بالإحباط عندما يتعرضون لتعلمها.

7- استمرا التقويم يعني أن تكون عملية التقويم في التدريس عملية مستمرة لتوفير التغذية الراجعة، فضلا عن قياس التعلم وأخذ نتائج التقويم بعين الاعتبار، عند التخطيط للدروس اللاحقة ومراعاته.

ثالثا: خصائص التدريس:

التدريس فن مكتسب أي فن يتطلب الاستعداد الفطري والقناعة الذاتية بحب مهنة التدريس، فهو يصنع من خلالها المجتمع نفسه ويطورها، حيث يتميز التدريس كعملية تربوية بالخصائص التالية: [2]

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص 20.

[2]- أحمد يخلف، التفاعل الصفي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية

منهجية التربية البدنية الرياضية، الجزائر، 2011-2012- ص47.

1- يمثل التلميذ في التدريس محور العملية التربوية وأساسها، وان مراعاته لرغباتهم وميولهم وحاجاتهم النفسية والاجتماعية تؤدي بالضرورة لإنتاج أفراد أكفاء تظهر نتائج سلوكه على المجتمع العام بالتطور والاستمرار.

2- يمثل التدريس عملية تبدأ بتحليل خصائص التلميذ وتحديد قدراته، ثم تطوير الخطط التعليمية واختيار الوسائل والأنشطة والمواد التّعليمية التي تستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها.

3- يبدأ التدريس كعملية إيجابية متكافئة إلى إنجاح التلاميذ لا معاقبتهم نفسيا، أو جسميا، أو، تربويا بالفشل والرسوب كما هو الحال في الممارسات التعليمية التقليدية، هذا لأن كل فرد يمتلك قدرة وذكاء معينين

4- تحفيز التعاون بين التلاميذ وتشجيع العمل الفريقي.

5- التعليم عن طريق إثارة المشكلات والبحث عن حلولها بطرق علمية.

6- التدرج في التدريس بالانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقّد".

7- المرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسب ما تقتضيه العملية التعليمية التعلّميّة ومجرياتها.

رابعا: أهمية طرائق التدريس:

1- تعد الطريقة في التدريس من أهم عناصر العملية التعليمية، كما تحتل موقعا مهما لأن وظيفتها في التربية ليس نقل محتوى التعليم فحسب، بل هي نفسها عنصر تكويني مهم من خلال قيمتها العلمية، ومن خلال تجسيدها في اتجاهات وتصرفات عقلية وحسية للمتعلمين.

2- "كما تساعد اختيار الطريقة المناسبة المعلّم من معالجة نواحي القصور في المنهج، وتحديد صعوبات الكتاب المدرسي، والوقوف على نقاط الضعف والقوة، وهي وسيلة تعكس مدى كفاءة المعلّم، والكشف عن نقاط ضعفه في هذه الطريقة أو تلك" يقول الدكتور محمود السيد:" إن لطريقة التدريس الأهمية في تشويق الطلاب وجذبهم نحو المادة وميولهم لها، وهضمها واستيعابها وتمثلها واستعمالها بصورة صحيحة إلاّ أن المعلم الذي يقولب نفسه في إطار طريقة واحدة يلتزم بها في دروسه كافة، وأسلوب معين ينتهجه في

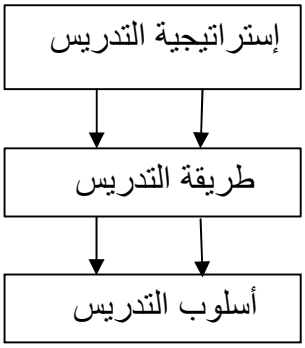
المواقف كافة محكوم عليه بالإخفاق، ذلك لأن الطريقة لا تصنع المدرس، وإنّما هو الذي يصنعها ويكّيفها وفق المادة والوسيلة والمستويات التي يتفاعل معها"[1].

3- وتنبع أهمية طرائق التدريس" من الدور الذي تؤديه في تشكيل ما يرغب المعلّم في إكسابه للطلبة من خبرات، ومعلومات، ومفاهيم، فكلما كان اختيار المعلم للطريقة مناسبا كانت نتائج التعلم أكثر ايجابية وتعّد طرائق التدريس للمعلم بمثابة الآلات التي يستخدمها المهني في عمله، فالمهني يستعمل الآلة المناسبة بحسب الموقف الذي يريد انجازه، ويغّيرها تبعا لتغّير الموقف، وكذلك المعلّم يختر الطريقة التعليمية والتُعلمية المناسبة للموقف التعليمي، فيغّير طريقته بحسب تغّير الموقف التعليمي" [2]

خامسا: الفرق بين طرائق واستراتيجيات وأساليب التدريس

إن البعض يستخدمها كمترادفات لها نفس الدلالة ولتوضيح الفرق بينهم أدرجنا الشكل الآتي:

"**الشكل رقم : (01) يوضح الفرق بين إستراتيجية التدريس وطريقة وأسلوب التدريس**"[3]



يمكن تحديد الفرق بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في أن إستراتيجية التدريس اشمل من الطريقة، فالإستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات في الموقف التدريسي، أما الطريقة فإنّها بالمقابل أوسع من الأسلوب.

[1]- ينال يعقوب، طرائق التعلم والتعليم في القرآن الكريم، وآراء المدرسين في تطبيقاتها العملية، دراسة تحليلية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، دمشق، 2014-2015، ص22.

[2]- رشراش أنيس عبد الخالق وأمل أبو ذياب عبد الخالق، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية لبنان2007، ص19.

[3]- سامية محمد محمود عبد الله، مرجع سابق، ص 38.

منه هنا يمكن القول أ ّن:

1-إستراتيجية التدريس: "تقوم على عدّة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الإستراتيجية، وهي مجموع التحركات التي يقوم بها المعلّم(العرض، التنسيق، التدريب، النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقا"[1]

وبالتالي فإن إستراتيجية التدريس تحتوي على مكونين أساسين هما: الطريقةMethodolay والإجراء Procedure اللذين يشكلان معا خطّة كلية للتدريس، درس معين ،أو وحدة دراسية، أو مقرر دراسي.

2-طريقة التدريس: هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه، أو هي عبارة عن جملة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات منسقة مترابطة متعلقة بطبيعة المادة

وتعليمها وتبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب"[2]

3-أسلوب التدريس:" هو الكيفية التي يتناول بها المعلّم طريقة التدريس، وهو ما يميّز أداء كل معلّم عن المعلّم الآخر، عند استخدامها لطريقة التدريس نفسها في الموقف التعليمي، ويرتبط ارتباطا وثيقا بصفاته الشخصية، وطريقة تعامله مع الطلاب"[3]

[1]- يوسف قطامي ونايفة قطامي، سكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2001، ص19.
[2]- سامية محمد محمود عبد الله، مرجع سابق ، ص39.
[3]- هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، الطرق العملية لتدريس الحديث والسيرة والفقه، دار وائل للنشر، بدون مكان 2005، ص53.

الشكل رقم : (02) "يوضح الفروق الأساسية بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس. "[1]

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتيجية	خطة منظمة متكاملة من الإجراءات تتضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	طرق،أساليب أهداف،نشاطات مهارات،تقويم وسائل، مؤثرات	فصلية شهريا أسبوعيا
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف	تنفيذا التدريس بجميع عناصرها داخل غرفة الصف	أهداف،محتوى أساليب،تقويم نشاطات.	موضوع مجزأ على عدة حصص حصة واحدة، جزء
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حيث التواصل المباشر مع الطلاب.	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي، اتصال حسي، اتصال حركي.	من حصة.

سادسا: معايير اختيار طرائق التدريس:

هناك مجموعة من المعايير التي ينبغي أن تتوافر في اختيار طريقة التدريس ومن هذه المعايير:

1- " أن تكون الطريقة ملائمة لأهداف الدرس، ولمرحلة نمو التلاميذ وقدراتهم العقلية والجسمية.

2- توفير التسهيلات المدرسية اللاّزمة لتنفيذ الطريقة.

3- قدرة المعلّم على اعتماده عل الطريقة التي يراها مناسبة للإثارة والتشويق للدرس"[2]

4- ملائمة الطريقة المعتمدة من الأستاذ لطبيعة المحتوى الدراسي المراد تعلّمه واستيعابه.

5- أن تتعدد وتتنوع أساليب عرض المادة الدراسية.

6- أن يكون المتعلم محور العملية التعليمية وذو اهتمام كبير من طرف المعلّم.

7- " يجب تقديم نماذج جيّدة للتعلم"[3].

[1]- عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، مصر، 2011 ص23.
[2]- فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، النشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 126.
[3]- هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مرجع سابق، ص 53

8- التنظيم المدرسي ويتمثل في تهيئة التلاميذ داخل الصف الواحد، والمهام الإضافية التي تقع على عاتق المعلّم المكلّف بها إضافة إلى عدد الحصص التي يقوم المعلّم بتدريسها أسبوعيا، وتنظيم الجدول المدرسي والتعاون بين المعلم وادارة المدرسة.

سابعا: مواصفات طرائق التدريس :

تتمثل هذه المواصفات فيما يلي:

1- " أن تكون أساليب وطرائق التدريس مبنية على نتائج البحوث التربوية وبحوث علم النفس الاجتماعي والتي تؤكد بمجملها على ضرورة مشاركة الطالب في النشاط داخل الصف.

2- أن تكون هذه الأساليب والطرائق متماشية مع أهداف التربية التي ارتضاها المجتمع، ومع أهداف الدراسة التي يدرسها.

3- أن يضع المعلّم في حساباته مستوى إدراك الطلاب ودرجة وعيهم وأنواع الخبرات التعليمية التي مروا بها قبل التحاقهم بالمرحلة التي هم فيها"[1]

"4- تزيد من القدرة على التفكير لدى المتعلمين، فقدرتهم على التفكير أفضل من الكم المتراكم من المعلومات التي قد يصعب استرجاعها، وبالتالي تنسب مع مرور فترة وجيزة.

5- أن تنمي لدى المتعلمين روح الإبداع والتفكير الايجابي، واكتسابهم القدرة على التفكير لكي يصبحون أفرادا واعيين في مساراتهم العلمية والعملية.

6- " أن تقوم على نشاط المتعلمين وفاعليتهم.

7- أن تتصف بالمرونة بحيث تأخذ كل متغيرات في البيئة التعليمية بالاعتبار"[2]

[1]- هاشم أحمد نغيمش حمامي، صفات المدرس وطرائق التدريس الناجحة في المجتمعات الإسلامية والغربية، مجلة العلوم الاجتماعية العدد12، عمان،2015، ص17.

[2]- فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص121.

ثامنا: أنواع طرائق التدريس:

1- الطريقة الإلقائية:

تعتبر طريقة الإلقاء من أقدم الطرائق التعليمية وأبسطها وأكثرها انتشارا بين المعلمين وهي أول طريقة بدأ بها التعليم حيث أنّها تعتمد على المعلم أكثر من اعتمادها على المتعلم، أي أ المعلم محور ين

العملية التعليمية، إذ يعتبر المصدر الأساسي للمعلومات والمعارف حيث يقوم بإلقائها على التلاميذ، في كافة الجوانب وتفريغ الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة أخرى.

"حيث تستخدم هذه الطريقة بصورة واسعة في المعاهد والكليات والجامعات وأيضا في صفوف المرحلة الثانوية، وتفيد نتائج البحوث في المدارس الثاوية في الولايات المتحدة الأمريكية أن طريقة الإلقاء والشرح من جانب المدرس تستخدم بصورة شائعة في تدريس العلوم"[1]

أ- تعريف الطريقة الإلقائية:

عرّف الكثير من التربويين الطريقة الإلقائية تعريفات متقاربة في محتواها منها :

"هي التي يتم بواسطتها تقديم فكرة أساسية بأسلوب يجدب انتباه التلاميذ، ويبقى المعلم فيها الفاعل الوحيد فهو الذي يستقري هذه الأفكار ويشرحها، ويحللها ويدفقها، ويوازن بينها ويبقى المتعلم فيها سلبيا لا يتعدى دوره الإصغاء لمعلمه ومن ثمة إعادة ما تكلم به معلمه"[2]

كما تعّرف أيضا بأنها" الطريقة التي يقوم فيها المدرس بالّدور الف عّال من حيث الشرح والإلقاء،أ ما التلاميذ فيكون دورهم سلبيا فهم يستمعون للمعلّم حيث يسود غرفة الص ف سكون، ويقوم التلاميذ بالاستعداد للامتحان وحفظ المعلومات، وليس أمامهم هدف واضح سوى النجاح"[3]

ب- أهمية الطريقة الإلقائية:

تكمن أهمية الطريقة الإلقائية في مراعاة المعلم لبعض الاعتبارات لتحسين عملية التدريس وتبرز أهميتها فيما يلي:

[1]- قاسي أونيسة، الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية، علم النفس المدرسي، تيزي وزو، 2013-2014، ص88.
[2]- ينال يعقوب، مرجع سابق، ص 45.

[3]- سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص43.

– أن يتدرب المعلم على ترتيب أفكاره عند إعداده للّدرس، ويحّدد المواضيع التي تحتاج إلى عرض أمثلة أو تطبيقات.

– أن يهتم المعلم بمتابعة المتعلّمين أثناء الشرح من خلال إثارة بعض التساؤلات خلال الحصة مما يقلل من أثر عوامل التشتت وانصراف المتعلمين عن موضوع الدرس.

– أن يثير اهتمام المتعلمين للّدرس ويزيد من دافعيهم.

– أن يستخدم المعلّم الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة مما يساهم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ويجذب انتباههم لموضوع الّدرس.

ج– خطوات الطريقة الإلقائية:

وقد حّددها العالم (هربارت) وتلاميذه فيما يلي:

– **المقدمة والتمهيد:** والغرض منها تهيئة عقول التلاميذ للموضوع الجديد من خلال التذكير بالموضوع السابق عن طريق عرض صورة أو أسئلة أو أي شيء آخر.

– **العرض:** ويتضمن موضوع الّدرس كله من حقائق وتجارب، وصولا إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح عليها، لذا فإنّها تشتمل على الجزء الأكبر من الزمن المخصص.

– **الربط** : وهو عملية الربط بين أجزاء المواضيع المطروحة في المحاضرة، وايجاد علاقة بين جزيئاتها والموازنة بعضها البعض وذلك بهدف مساعدة التّلاميذ لكي يكونوا على علم من هذه الحقائق التي طرحت عليهم وصولا إلى القوانين العامة والاستيعاب الكامل لها"[1]

– **الاستنباط:**" أي من خلال فهم الطالب جزيئات المادة الدراسية تستطيع الوصول للقوانين العامة والتّعميمات واستنباط الأحكام"[2]

– **التطبيق:** عند الوصول بالمتعلم إلى تعميمات وقوانين يمكن تطبيقها على جزيئات جديدة حيى يتم التأكد من ثبات المعلومات في أدهان المتعلمين، ويكون هذا التّطبيق في صورة أسئلة.

---

[1]- ايمان محمد عمر، طرق التدريس، دار وائل للنشر، عمان،2009، ص298.

[2]- محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات،، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق- أساليب- استراتيجيات، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن،2012، ص59.

د- صور الطريقة الإلقائية:

- **المحاضرة:** وهي تناسب الكبار حيث أنها لا تقوم في هذه الطريقة أي نوع من المناقشات ولا تثار فيها الأسئلة إلا بعد نهاية المحاضرة، وبناء على ذلك فإن هذه الطريقة تناسب التّعليم الابتدائي أو الثانوي، وهي تصلح في بعض المواد دون الأخرى.

- **الشرح:** المقصود بهذه الطريقة هو شرح وتفسير ما يصعب على الطلاب فهمه، وتتوقف جودته على حسن اللغة والألفاظ والتّعبيرات واظهار النّقاط الرئيسية في الموضوع، والانتقال من السهل إلى السهلة، الصعب ومن التّدرج في الجزئيات إلى الوصول إلى الكليات، ومن العملي إلى النظري، ومن المحسوس إلى المعقول.

-" **الوصف:** وهو من وسائل الشرح والإيضاح اللفظي في حالة وجود وسيلة تعليمية، ويتم ذلك في مختلف المواد، على أن تكون المادة واضحة في دهن المتعلم نفسه مع سهولة اللّغة.

- **القصص:** القصص في التدريس تساعد على جذب انتباه المتعلّم وتشويقه وتساعده على نقل المعلومات والحقائق بطريقة شيّقة، ويرّبى الأطفال خلقيا، وتؤدي إلى الحيوية والنشاط في الدروس الجامدة"[1]

هـ- مزايا طريقة الإلقاء: يمكن إدراج مزايا طريقة الإلقاء فيما يلي:

- "تؤدي هذه الطريقة إلى الاقتصاد في الوقت لأن المعلّم سيغطي المادة ويعفي الطلبة من عناء البحث والاستقصاء.

- يستطيع المعلم شرح المعلومات الغامضة والمصطلحات الصعبة التي قد تحتاج من التلاميذ إلى وقت طويل وجهد كبير ليتوصلوا إليها بأنفسهم"[2]

- تعّد من الطرق المفيدة لتقديم المعلومات الجديدة والربط بين موضوعها والموضوع السابق.

- تقديم المعلومات الإضافية الغير مذكورة في المناهج المقررة والتي يرى المحاضر ضرورة إضافتها لدورها في فهم الموضوع وادراكه بضرورتها.

[1]- ايمان محمد عمر، مرجع سابق، ص176.
[2]- فخري رشيد خضر، مرجع سابق، ص180.

– تساعد على تغطية حجم كبير من المادة الدراسية المقررة من جهة، ولا تتطلب إنشاء مختبرات أو شراء مواد وأدوات وأجهزة تعجز الإمكانيات عن توفيرها بشكل مناسب من جهة أخرى."[1] –

"تتّبئنا هذه الطريقة عن كثير من حقائق الحياة التي يمكن التطرق إليها إلاّ بواسطة الإخبار، أو العرض أو القص، كتبيان بعض الحقائق وفحص بعض القصص، وعرض بعض الأفكار والآراء، ولذا فكثير من المربين يؤكدون على تدريب الفرد على أن يكون مستمعا جيدا كما يدرب على التغيير الذاتي الجيد".[2]

و– عيوب طريقة الإلقاء:

رغم المزايا الموجودة لهذه الطريقة إلاّ أنها لا تخلوا من العيوب، ومن أهمها ما يلي:

– العبء الأكبر يتحمله المعلم طوال الّدرس.

– موقف المتعلّم سلبي، وتنمي لديه صفة الاتكال والاعتماد على المعلم.

– تدخل إلى المتعلّم الملل لأنه يستمع طول فترة الّدرس، والمعلم يسير على وتيرة واحدة."[3]

– تهتم بالمعلومات وتجعلها هدفا وغاية في حدّ ذاتها.

– تجعل المدرس عبارة عن مسجل يلقي المعلومات مرتبة حسب نظام خاص لا يحيد عنه"[4]

– تعطي المعلم سلطة ديكتاتورية لأنه صاحب المعرفة، وما على التّلميذ إلاّ الالتزام والطاعة وتلقي المعلومات.

– يهمل الإلقاء ما بين المتعلمين من فروق فردية، ولا يعنى به المعلم بالمتوسطين والضعاف من المتعلمين ويفترض أن الجميع فهموا الّدرس ووصلوا إلى المستوى الذي حدده المعلم عند إعداد الّدرس.

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص215.

[2]- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر،2003،ص128.

[3]- محمود محمود ساري حمادنة، خالد حسين عبيدات، مرجع سابق، ص54.

[4]- سالم عطية أبو زيد، مرجع سابق، ص43

2- التعلم التعاوني:

أ- تعريف التّعلم التّعاوني:

يعتبر التّعليم التّعاوني من أشكال التّفاعل الاجتماعي بين التّلاميذ والمعلم، ويعود أصول هذا النوع من التّعلم إلى بدايات القرن العشرين على يد جون ديوي الذي يرى بأن أهمية التعلم التّعاوني في مشاريع لها علاقة بحياتهم، وقد بدأت الأبحاث والدراسات على هذا النوع من الطرائق في بداية
السبعينات.

- تتجه جلّ التّعاريف للتعلم التعاوني على أنه طريقة تدريس تتمحور على التّلميذ حيث يتعلم ضمن مجموعات تعاونية صغيرة ويساهم في تعلم بقية زملائه، وذلك من أجل تحقيق هدف مشترك وهو هدف تربوي، ومن خلال هذا يمكن تعريف التعلم التّعاوني كما يلي:

-"هو التّعلم ضمن مجموعات صغيرة تتراوح عددهم من 2 إلى 6 أعضاء حيث يسمح للتلاميذ بالعمل سويا وبفاعلية ومساعدة بعضهم البعض في رفع مستوى كل فرد منهم، وتحقيق الهدف التعليم المشترك، ويقوم أداء التّلاميذ بمقارنته بمحكات معدة مسبقا لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة لأداء المهمات الموكلة إليهم"[1].

- كما يعرف أيضا أنه" عبارة عن محتوى حر من طرق تنظيم التّفاعل الاجتماعي داخل الصف وخارجه حيث تتحقق العملية التربوية على أكمل وجه ويتخذ التّعلم التّعاوني شكل الجلسة الدائرية للتلاميذ وأسلوب الحوار والنّقاش لتحقيق النتاجات التّعلمية التّعليمية، بحيث يتعلمون معا دون اتكالية مطلقا على المعلم أو على بعض الأفراد منهم"[2]

ب- فوائد التّعلّم التّعاوني:

بعد عرض ما سبق عن مفهوم التّعلم التّعاوني، يمكن استخلاص بعض النتائج التي تعتبر بحق فوائد عملية لهذا النوع من التّعلم، ومن هذه الفوائد للتلاميذ وللعملية التّعليمية على حد سواء ويمكن إدراجها فيما
يلي:

[1]-ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، الانضباط التعاوني، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص32.

[2]- هشام مريزيق، دراسات في الإدارة التربوية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص 214.

– "يمكن التّلاميذ من تبادل الأفكار مع زملائهم وتوجيه الأسئلة بشكل حر، الأمر الذي يسهم في فهم الأفكار بسلاسة، بالإضافة إلى إسهامه في التّواصل الاجتماعي، والتّعبير عن الشّعور.

– التّخفيف من أجواء التّوتر التي قد تؤثر على استيعاب الطالب نتيجة الدّور السلطوي للمعلم.

– استعراض وجهات نظر مختلفة حول موضوع معين أو طريقة حلّ معينة.

– تطوير مهارات التّعاون والاعتماد المتبادل الايجابي"[1]، مما يساعد التّلاميذ في العمل على شكل مجموعات تعاونية في عدّة وظائف في حياتهم المستقبلة.

– توفير الفرصة للتلميذ طلب المساعدة من أفراد المجموعة أو من المعلم في أي وقت يحتاج لها.

ج– أهداف التّعلم التّعاوني:

يسعى المعلم من خلال تطبيق طريقة التّعلم التّعاوني إلى تحقيق مجموعة من الأهداف والمتمثلة فيما يلي:

– القضاء على الجمود الفكري من خلال تطويع عقول التّلاميذ على التّفكير المرن ، بالإضافة إلى قبول أفكار الآخرين والوصول إلى حالة الاستماع الذهني النّشط.

– "توليد أفكار بالتعاون مع الزملاء.

– تكامل الأفكار معا لتحقيق هدف المجموعة .

– التّعبير والتدرب على الإقناع اللفظي

– توفير الفرص لجميع المشاركين.

– توسيع فرص مساحات التّفكير المتاحة.

– تطوير إستراتيجية المشاركة بطريقة بناءة لدى الأفراد المجموعة.

– تحرير المتعلم من تمركزه حول أفكاره.

[1]- هشام مريزيق، المرجع السابق، ص215.

– قبول تطوير المفاهيم وتعابير التّلاميذ الآخرين"[1].

د– خطوات التّعلم التّعاوني:

تمر طريقة التعلم التّعاوني بخطوات أساسية من أجل حصول التعلم يجب على المعلم والتّلاميذ إتباعها وتتمثل فيما يلي:

– **اختيار وحدة أو موضوع للدراسة:** يمكن تعليمه للطلبة في فترة محددة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع التلاميذ تحضيرها، ويستطيع المعلم عمل اختبار لهم.

– "تنظيم فقرات التعلم وفقرات الاختبار بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل، وتحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدي غلى تنظم عال بين وحدات التعلم، وتقييم مخرجات التلاميذ."[2]

– "عمل ورقة منظمة من قبل المعلم لكل وحدة تعليمية يتم فيها تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات صغيرة بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة بالأشياء المهمة لكل فترة"[3]

– تنظيم المتعلمين على شكل مجموعات عمل تعاونية مع تعين مهام كل عضو من أعضاءه مثل تسمية القائد للمجموعة، والقارئ، والمسجل، والباحث، والمنسق، والمقوم، والمنذوب.

5– " اجتماع مندوبي كل مجموعة من المجموعات مع بعضهم ليشكلوا مجموعات خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لهم في المحتوى التعليمي، أو المادة الدراسية.

– بعد أن تنهي المجموعة المندوبة مهامها تتولى مسئولية إلقاء ما اكتسبته أمام المجاميع الأصلية.

– اختبار فردي لكل عضو من أعضاء المجموعة ثم تجمع علامات كل واحد مع علامات زملائه التّحصيلية باستخدام الوسط الحسابي"[4].

---

[1]-يوسف قطامي وآخرون ، علم الّنفس التربوي النظرية والتطبيق ، دار وائل للنشر، الأردن،2010، ص255.
[2] - محمود الحيلة، تصميم التعليم، نظرية وممارسة، دار المسيرة عمان، ط5، 2012، ص 351.
[3]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، 2015، ص 205.
[4]- المرجع نفسه، ص379.

هـ- المبادئ العامة للتعلم التّعاوني:

يعتمد التّعلم التّعاوني على مجموعة من المبادئ العامة تضبط سلوك الطلبة في طلب التعلم وحصوله والتي منها:

- **الاعتماد المتبادل الايجابي:** أي أنه على التّلاميذ أن ينسقوا جهودهم مع جهود أقرانهم في مجموعتهم ليكملوا مهمة أعطت لهم، كما أن هذا الاعتماد المتبادل يساعد التّلاميذ في تعزيز مواقف يدرك فيها التلاميذ أن عملهم يفيد أقرانهم في مجموعتهم والعكس، ويعمل فيها التّلاميذ مع بعضهم في مجموعات صغيرة ليتوصلوا إلى الفهم الشامل لجميع جوانب المادة التعليمية عن طريق المشاركة في المصادر وتوفير الّدعم المتبادل الايجابي.

- **التفاعل المباشر المشجع:**" فالتّعلم التّعاوني يتطلب تفاعلا وجها لوجه بين الطلبة، يعززون من خلاله تعلم بعضهم ونجاحهم، أو أنماط التّفاعل والتبادل اللفظي الذي يدور بين الطلبة التي تعزز بالاعتماد المتبادل الايجابي هي التي تؤثر في المنجزات التعليمية"[1].

- **تحديد أهداف الّدرس:** بحيث تكون الأهداف التربوية للّدرس تتوافق مع مستوى التّلاميذ وخبراتهم

وتحديد الأهداف التي تتعلق بالّنشاطات التّعليمية التي يقوم بها التّلاميذ في صورة مجموعات.

- **المسؤولية الفردية:**" كل عضو من أعضاء المجموعة مسؤول بالإسهام بنصيبه في العمل والتّفاعل مع أفراد المجموعة بإيجابية، وليس له الحق بالتّطفل على عمل الآخرين، كما أن المجموعة مسؤولة عن استيعاب وتحقيق أهدافها وقياس مدى نجاحها في تحقيق تلك الأهداف، وتقييم جهود كل فرد من أعضائها وعندما يقيم أداء كل طالب في المجموعة تعاد النتائج للمجموعة تظهر المسؤولية الفردية"[2]

حيث

أن نجاح المجموعة يعتمد على تعلم كل فرد ضمن المجموعة.

- **المهارات الاجتماعية:**" لكي تنجح المجموعة في تحقيق أهدافها يجب على أعضائها أن يتمتعوا بالمهارات التّعاونية اللازمة، وتشمل هذه المهارات الاستماع إلى الآخرين، التّواصل الفعال، القدرة على

[1]- محمود الحيلة، مرجع سابق، ص347.

[2]- نواف أحمد سمارة، مرجع سابق، ص64.

حل الصراعات، النقد البناء، القيادة، القدرة على بناء الثقة، قد يتطلب الأمر تعلّم الطلبة المهارات مدى
اكتساب كل منهم لها"[1].

– **معالجة عمل المجموعة:**" يناقش ويحلل أفراد المجموعة في تحقيق أهدافهم، ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهامهم، ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمة العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء أو استمرار التصرفات المفيدة وتعديل التصرفات التي تحتاج إلى تعديل لتحسين عملية التّعلم"[2].

و– أنواع التّعلم التعاوني:

هناك عدّة أنواع للتعلم التّعاوني، لكنّها جميعا تشترك في أنّها تتيح للمتعلمين فرصا للعمل معا في مجموعات صغيرة يساعدون بعضهم بعضا.

*** فرق التّعلم الجماعية:**

وفيها يتم التّعلم بطريقة تجعل تعلم أعضاء المجموعة الواحدة مسؤولية جماعية ويتم من خلال الخطوات التالية:

– ينظم المعلم التلاميذ في جماعات متعاونة وفقا لرغباتهم وميولهم نحو دراسة مشكلة معينة وتتكون الجماعة الواحدة من (2–6) أعضاء.

– يختار الموضوعات الفردية في المشكلة ويحدد الأهداف والمهام ويوزعها على أفراد المجموعة.

– يحدد المصادر والأنشطة والمواد التّعليمية التي سيتم استخدامها.

– يشترك أفراد كل مجموعة من انجاز المهمة الموكلة لهم.

– تقدم كل مجموعة تقريرها النّهائي أمام بقية المجموعات"[3]

[1]- عادل أبو عز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص174.
[2]- ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، الانضباط التعاوني، مرجع سابق، ص35.
[3]- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان،2014،ص209.

*** الفرق المتشاركة:**

"وفيها يقسم المتعلمين إلى مجموعات متساوية تماما، ثم تقسم مادة التعلم بحسب عدد أفراد كل مجموعة بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزءا من الموضوع أو المادة.

يطلب من أفراد المجموعة المسئولين عن نفس الجزء من جميع المجموعات الالتقاء معا في لقاء الخبرات، يتدارسون الجزء المخصص لهم ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلموه.

يتم تقويم المجموعات باختبارات فردية وتفوز المجموعة التي يحصل أعضائها على أعلى الدرجات"[1]

*** فرق التّعلم معا:**

– "وفيها يهدف المتعلمون لتحقيق هدف مشترك واحد، حيث يقسم المتعلمون إلى فرق تساعد بعضها بعضا في الواجبات والقيام بالمهام وفهم المادة داخل الصف وخارجه.

– تقدم المجموعة تقريرا عن عملها وتتنافس فيما بينها بما قدمه من مساعدة لأفرادها.

– تقوم المجموعات بنتائج اختبارات التحصيل وبنوعية التقارير المقدمة."[2]

ز– دور المعلم في التّعلم التّعاوني:

إن الطريقة التي يتعامل فيها المعلم مع التّلاميذ أثناء العمل في المجموعات تؤثر على التّفاعل بين التّلاميذ وبالتّالي تعلمهم وتبادلهم للمعرفة، إن دور المعلم يكون مساعد للتلاميذ ويجيب الأسئلة في حالة عدم استطاعة أفراد المجموعة الإجابة على أسئلة يوجهها أحد أفراد المجموعة ويمكن تلخيص دور المعلم بالنّقاط التّالية:

– **اتخاذ القرارات:** وذلك بتحديد الأهداف التعليمية والأكاديمية.

- ✓ تقرير أعضاء المجموعة.
- ✓ تعين الطلاّب في مجموعات.
- ✓ ترتيب غرفة الصف.

[1]- طارق ربيع محمد وطارق عبد الرءوف عامر، مرجع سابق، ص40.
[2]-نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، دار القاهرة، مصر،2002،ص231.

✓ التّخطيط للمواد التعليمية.
✓ تعيين الأدوار لضان الاعتماد المتبادل.

- **إعداد الّدروس:** وهنا يفترض على المعلم القيام بالمهامات التّالية:

✓ شرح المهمة الأكاديمية وتوضيح الأهداف والمفاهيم الأساسية مع إعطاء أمثلة.
✓ بناء الاعتماد المتبادل أي تعزيز التّعاون بين أفراد الجماعة والتأكيد على ضرورة اعتمادهم على بعضهم واحترامهم وتقبلهم لبعضهم البعض.

- "**التّفقد والتّدخل:**

✓ ترتيب التّفاعل وجها لوجه والتأكد من تبادل الأفكار والآراء بين التّلاميذ.
✓ تفقد سلوك المتعلمين وكيفية استخدامهم لأدوات ومصادر التّعلم.
✓ تقديم المساعدة لأداء المهمة وتوضيحها وتوجيه التّلاميذ".[1]

- "**التّقييم والمعالجة:**

✓ تقييم تعلّم المتعلّمين.
✓ معالجة عمل المجموعات والتحقق من استخدام المجموعات التعاونية للمهارات المختلفة.
✓ تلخيص أهم الأفكار في الّدرس وطرح الأسئلة حولها ومن تّم الوصول إلى إغلاق الّنشاط التّعليمي"[2]

ح–دور المتعلم في التعلم التّعاوني:

يعتبر التّلميذ محور العملية التعليمية وأحد العناصر الفّعالة فيا رفقة زملاؤه في الجماعة، بطريقة تعاونية، من أجل تحقيق هدف مشترك.

يمكن تحديد مهام التّلميذ في هذه الطريقة والذي يتمركز حول جهده وقدرته على بدل الجهد للوصول إلى النتائج المرغوبة، وبالتالي فدور التّلميذ يتمثل فيما يلي:

[1]-عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر غفلة المحاميد ، مرجع سابق، ص252.
[2]- هشام مريزيق، مرجع سابق، ص217.

– تنظيم الخبرة وتحديدها والبدء في العمل الموكلة للتلميذ والاستفسار من المعلم عن أ غموض في عمله.

– انتقاء المعلومات ذات الصلة بموضوع الّدرس.

–" يكون لكل تلميذ مهمتان مهمة خاصة بالمحتوى الدراسي، ومهمة إدارية خاصة بإدارة العمل التّعاوني داخل الجماعة.

– جمع المعلومات والبيانات التي تخص مهمته بصورة صحيحة من مصادرها والمادة المقدمة له ويرتبها ويفسرها ويشرحها للآخرين.

– طلب المساعدة من المدرس، إذا ما واجهت المجموعة التّعاونية أية صعوبات في العمل وتقدير جهود الآخرين، وعدم الأنانية والغرور .

– التّفاعل داخل الجماعة في ظل طريقة التّعلم التّعاوني، وبدل أقصى الجهد"[1].

ط– مزايا التّعلم التّعاوني:

للتعلم التّعاوني عدة مزايا نجمعها فيما يلي:

– إن التعلم التّعاوني صالح لتعلم مختلف المواد الدراسية ويمكن تطبيقه في مختلف المراحل الدراسية.

– تحقيق الأهداف التّعليمية والتّحصيل والاحتفاظ بالتّعلم. –

ايجابية المتعلم: نشط فعل ويصحح مفاهيمه والحوار والنقاش والتّفاوض الاجتماعي

– الارتقاء بالتّفكير لاسيما في المستويات العليا."[2]

– "اعطاء المتعلمين فرصة ليلعبوا الأدوار خاصة أو يتدربوا على سلوكيات قياسية تنمي جوانب المتعلم المختلفة في شخصية المتعلم(معرفية، وجدانية، مهارية) تحث المتعلمين على تقصي المعلومات من المصادر التّعليمية المتنوعة."[3]

[1]- محمد مصطفى الديب، علم النفس التعلم التعاوني، عالم الكتب، عمان، 2005، ص199.
[2]-سليم ابراهيم الخزرجي، أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر، عمان، 2011، ص80..
[3]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مرجع سابق، ص380.

- يزيد من الأخذ بوجهات نظر الآخرين وتبادل الأفكار معهم.

- يزيد من العلاقات الايجابية بين الفئات غير متجانسة.

- انخفاض المشكلات السلوكية بين الطلاب.

- زيادة الحافز الذاتي نحو التّعلم.

- يزيد من التّوافق النّفسي الايجابي لدى المتعلمين."[1]

ي-عيوب التّعلم التّعاوني:

- ✓ تحتاج إلى ترتيبات واعدادات خاصة في ظل ازدحام الصفوف.
- ✓ إعداد البيئة الصفية تحتاج إلى تكلفة مادية وجهود وظيفية.
- ✓ صعوبة السيطرة على الفصل، كما يصعب اعتماد الحوار لعدم تعودهم على ذلك.
- ✓ تحتاج إلى وقت وجهد أكثر من الطرق المألوفة كالمناقشة والمحاضرة."[2]

3- طريقة حل المشكلات.

أ- تعريف طريقة حل المشكلات:

تعتبر طريقة التّدريس بأسلوب حل المشكلات من أكثر الطرق التّدريسية شيوعا في العديد من الدول الصناعية والمتقدمة، ويعود ذلك إلى فكرة مضمونها أن التّعليم عن طريق تعريض التّلميذ إلى كم متواصل من المشكلات يجعله مع الوقت أكثر قدرة على التّكيّف مع واقع العمل الفصلي بعد تخرجه من المؤسسة التّعليمية.

- "وحل المشكلات هي نشاط تعليمي يتواجه فيه المتعلم بمشكلة(مسألة أو سؤال) فيسعى إلى ايجاد حلول لها، وهو لذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتّفكير"[3]

[1]- محمود داود الربيعي، استراتيجيات التعلم التعاوني، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الاردن،2010،ص87.
[2]- سليم إبراهيم الخزرجي، مرجع سابق، ص256.

[3]- عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية،2014، ص212.

تعرف كذلك : بأنّها "مجموع الإجراءات التّفضيلية التي يصفها المعلم أو المتعلم لتصور مستقبل
يعتقد أنه حلا ناجحا من بين حلين أو أكثر الحلول المتاحة في بيئة التعلم والتعليم وفق خطوات علمية منطقية"[1]

وتتكون هذه الطريقة من ثلاث عناصر هي: المشكلة ومجموعة المتعلمين، والمشاركة، تبدأ هذه الطريقة بموقف مشكل يشعر به المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين ويلي ذلك بحث هؤلاء المتعلمين عن حل أو حلول للموقف المشكل عن طريق التّفكير الجماعي، والعنصر الختامي في هذه الطريقة إشراك
المجموعة فيما تّم التّوصل إليه.

ب- خطوات طريقة حل المشكلات.

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

- **اختيار المشكلة:** في هذه الخطوة يختار المدرس وبالتّعاون مع التّلاميذ مشكلة ذات معنى يشعر التّلاميذ بأهميتها والحاجة إلى إيجاد حلها، وقد تكون المشكلة من بين المشكلات المطروحة في
موضوعات القراءة المنصوص عليها.[2]

- **عرض المشكلة:** وفي هذه الخطوة يحدد المدرس أبعاد المشكلة ويوضح أهميتها وتأثيرها وما يترتب على إيجاد حلّ لها.

- **توزيع الطلبة بين مجموعات:** تعمل في إطار العمل التّعاوني للتفكير والتّقصي والبحث عن الحلّ أو الحلول الممكنة بعد الاستماع عن إيجاز من المدرس حول أسس البحث عن الحل واجراءاته[3].

- "**جمع المعلومات:** تتمثل في جمع المعلومات والبيانات التي ترتبط بالإيجاب أو السلب مع تلك الفروض وهذه البيانات تأتي نتيجة للتحليل والملاحظة والتّجريب والمناقشة والقراءات وغير ذلك من مصادر المعلومات.

- **تحليل المعلومات:** التي تم التّوصل إليها في الخطوة السابقة وتقويمها وتقدير من الاستفادة منها لاقتراح
الحلول"[4]

[1]- شاهر أبو شربخ، مرجع سابق، ص163.
[2]-محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة، في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن،2010، ص92.
[3]- المرجع نفسه، ص92.
[4]- يحى محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري، الأردن، 2008، ص201.

– **عرض الحلول المقترحة** من الطلبة ومناقشتها واختيار الحل الأمثل على أن تعرض جميع الحلول وتجرى مناقشتها من جميع الطلبة واختيار الحل الأمثل الذي يحظى بأكبر إجماع.

– **تقويم الحل الذي تّم اختياره** بوصفه الحل الأمثل على أن دور المدرس في هذه الطريقة إثارة الكثير من الأسئلة المميزة التي تتعلق بالمشكلة وطرح المشكلات الحيوية التي تشغل بال الطلبة وتحظى باهتمامهم، والعمل بأقصى ما يمكن على إثارة وتهيئة المناخ الملائم للتفكير والبحث عن المعلومات"

ج– شروط استخدام طريقة حل المشكلات.

هناك مجموعة من الشروط التي يجب على المعلم إتباعها لإنجاحه لهذه الطريقة ونبرزها فيما يلي:

- ✓ أن يكون المعلم قادرا على تحديد الأهداف التّعليمية لكل خطوة من خطوات طريقة حل المشكلات.
- ✓ أن يكون المعلم نفسه قادرا على توظيف هذه الطريقة ملما بالمبادئ والأسس اللازمة.
- ✓ أن تكون المشكلة من النّوع الذي ستثير الطلبة وتتحداهم، لذا ينبغي
- ✓ "أن تكون من النوع الذي تستثير التّلقين أسلوبا لحلها.
- ✓ أن يوفر للطلاب المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهم والأهداف التّعليمية المخططة.
- ✓ أن يستخدم المعلم التّقويم التّكويني لتقويم عمل التّلاميذ مع تزويدهم بتغذية راجعة حول آرائهم وتقدمهم نحو الحل"[1]
- ✓ "أن يساعد المعلم التّلاميذ على تكوين نمط أو نموذج أو استرتيجية يتبنونها في التّصدي للمشكلات ومحاولة حلها، وأن يجري المعلم طريقة الحل على مشكلات جديدة، تسير عملية انتقال الطريقة، وتمكن التّلاميذ من استخدام النظرة الشمولية[2]

د– مزاييا طريقة حل المشكلات.

- ✓ "تنمية التفكير لدى المتعلّم وتنمية الجوانب الإبداعية والإبتكارية
- ✓ تثير اهتمام التّلاميذ لأنه يعمل على خلق حيرة مما يزيد من دافعيتهم من حل المشكلة.
- ✓ تساعد على اكتساب التّلاميذ المهارات العقلية من الملاحظة ووضع الفروض وتصميم واجراء التّجارب والوصول إلى الاستنتاجات والتعميمات.

[1]- أمال نجاتي عياش و عبد الحكيم محمود الصافي،طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، دار الفكر، عمان،2007، ص211..
[2]- سوسن بدر خان، التربية المهنية، مناهج وطرائق التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص154.

- ✓ اعتبار التّلميذ محور العملية التّعليمية وتعتمد على التلميذ ودوره الايجابي في البحث عن حـ لّ

المشكلة".[1]

- ✓ "تربط الفكر بالعمل وتشجع التّلاميذ على التّعاون والعمل الفريقي.
- ✓ تلائم جميع المستويات والمراحل الـدراسية أو مختلف القدرات العقلية الذهنية.
- ✓ طريقة حـلّ المشكلات تعزز العلاقة وتقوي الثّقة بين التّلاميذ ومعلمهم ذلك من خلال الإرشادات والتّوجيهات التّي يقدمها لهم.
- ✓ تقوية شخصية المتعلّم وذلك بالاعتماد على نفسه في معظم مراحل طريقة حل المشكلات".[2]

هـ- عيوب طريقة حل المشكلات.

هناك العديد من الانتقادات التي وجهت لطريقة حل المشكلات بناء على الـسلبيات الموجودة فيها وأبرزها:

- ✓ "أنّ التّلاميذ قد لا يتوصلوا إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالتهم الـنفسية والى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية.
- ✓ قد لا تكون المعلومات التي جمعها التّلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.
- ✓ قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الأمثل إلى نتائج سلبية أو عدم إمكانية توفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا أو قد لا يتمكن من تحديدها بما يتناسب مع قدرات ونضج التّلاميذ.
- ✓ تحتاج إلى وقت طويل للتدريس كي يتقنها التّلاميذ."[3]

4- طريقة المناقشة:

" إنّ للمناقشة أهمية وجاذبية لدى الكثير من المعلمين، ما يؤدي إلى استخدامها في تعليمهم لأنّها تهيئ جوا من التّفاعل الّذهني والانفعالي والاجتماعي بين المعلّم والطّلبة، وبين الطّلبة أنفسهم، ويمكن أن

[1]- رشراش أنيس عبد الخالق وأمل أبو دباب عبد الخالق، مرجع سابق، ص69.
[2]- شاهر أبو شريح، مرجع سابق، ص164.
[3]- رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان،2010، ص93.

تكون المناقشة على أشكال متعددة كاللّجنة والمؤتمر والحلقة المستديرة، والنّدوة، والنّقاش الثّنائي الجدل، والمنتدى العام، ونقاش الصف العادي"[1]

كما تعّد المناقشة من الأساليب التّعليمية التي يمكن أن يطور من خلالها الفكر النّاقد ويتيح فرصة أكثر لتبادل الآراء وزيادة فهم الجماعة لبعضها بعضا وتعرف المعلّم من خلال النقاش وعرض
الآراء على الجواني المهمة في شخصيات الطّلبة"[2].

أ- مراحل طريقة المناقشة:

- **مرحلة التّخطيط:** تتطلب طريقة المناقشة مواد تعليمية أقل مما تتطلبه الطّريقة الشارحة، وطريقة الاكتشاف الموجه، كماأن دور المعلّم في التّوجيه والتّحكم لابد من إجراء واخطار التّلاميذ عمليات
بمنهجية المناقشة البنّاءة ومساندتها ومتابعة تقويم نشاط الجماعة.

- **مرحلة التّنفيذ:**" بعد إجراءات التّخطيط للأهداف ووضع محددات أكبر للمناقشات يبدأ المعلّم بالتّنفيذ عن طريق عرض فيلم من الأفلام عن بعض القضايا المرتبطة بالمقرر الدراسي، وقبل العرض يحدد المعلّم الهدف أو الأهداف من عرض الفلم، ويبدأ عرض الفيلم في فترة زمنية من الحصة ثّم يطلب من التّلاميذ مناقشة ما يشاهدونه وهوب بطلب عمل توضيحات وملخص للفيلم"[3].

ب- أهداف طريقة المناقشة: تتمثل أهداف طريقة المناقشة فيما يلي:

- إنماء مهارات التّدريب على القيادةواصدار القرار.
- تلخيص آراء المجموعات.
- الوصول إلى اتفاق جماعي في الرأي بعد مناقشة البدائل.
- التّدريب على الاستماع وبروتوكولات المناقشة.
- تناول الجدل تناولا صالحا.

---

[3]- فؤاد سليمان قلادة، الأساسيات في تدريس العلوم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006، ص211.

[1]- يوسف قطامي وآخرون، مرجع سابق، ص597.
[2]- محمد ابراهيم قطاوي، طرق التدريس في الدراسات الاجتماعية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 207، ص 156.

[3]- فؤاد سليمان قلادة، الأساسيات في تدريس العلوم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006، ص211.

– التّدريب على إنماء مهارات التّحليل والتّقويم"[1]

ج– مزايا طريقة المناقشة:

يمكن إدراجها فيما يلي:

– "تتيح جوا من الحيوية في الـ صف وتكسر الجمود وتدفع الملل وتثير الـدافعية للتّعلّم.

– تفسح المجال أمام المعلّم لتنمية انتباه التّلاميذ.

– يشمل استخدامها جميع المواد ومختلف الـ صفوف.

– الاعتماد على الأسئلة والأجوبة تجعل التّلاميذ يشعرون بأنهم قد ساهموا في سير الـدرس"[2].

– تساعد المدّرس على تشخيص نقاط القوة والضعف في طلابه.

– تركّز هذه الطّريقة على أن تجعل الطالب يستعمل فكره لا مجرّد ذاكرته.

د– عيوب طريقة المناقشة:

– "تتطلب معلمين ذوي أقدمية في التّدريس بحيث يمكنهم صياغة الأسئلة وتوجيهها بطريقة سليمة كما يمكنهم صياغة الـ سؤال الواحد بأكثر من طريقة لمراعاة الفروق الفردية بين الطّلاب.

– ستبعد الخبرات المباشرة في التعليم إذ غالبا ما تتناول موضوعات لفظية، وتتم دون استخدام مواد محسوسة أو وسائل تعليمية.

– تتحول في كثير من الأحيان إلى جلسة روتينية مملّة خالية من الإثارة عندما يطلب المعلّم من الطّلاب قراءة الـدرس ودراسة محتواه في المنزل دون فهم أو تعمق في معناه ".[3]

– يكون الدّرس فيه بطيئا.

– قد تختلط على المعلّم إذا لم يستطع تحديد موضوعه فيتسبّب ذلك بتشعبه الموضوعات"[4]

---

[1]- فؤاد سليمان قلادة، المرجع السابق، ص211.
[2]- محمد مزيان وآخرون، مرجع سابق، ص211.
[3]- سحر أمين كاتوت، طرق تدريس الجغرافيا، دار دجلة، عمان، 2009، ص 74.
[4]- هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، مرجع سابق، ص55.

5- طريقة العصف الّذهني:

"العصف الّذهني حفز واثارة العقل تقوم على تطور حل المشكلة، أّنه موقف له طرفان يتعدى أحدهما الآخر العقل البشري(المخ) من جانب المشكلة التي يتطلب الحل من طرف آخر ولابد للعقل من الالتفاف حول المشكلة والّنظر إليها من أكثر من جانب ومحاولة تطويقها واقتحامها بكل الحّيل الممكنة، تتمثل هذه الحّيل في الأفكار التي تتولد في نشاط وسرعة العاصفة"[1].

ويرى " "ديفير" أ طريقة العصف الّذهني هامة لتنمية التّعليم الإبداعي وحد المشكلات لدى الطّلاب لأّنها: ن ل

-**لها جاذبية بديهية:** حيث أ ن الحكم المؤ جل للتفكير يتيح المناخ الإبداعي الأساسي عندما لا يوجد نقد
أو أو تدخل، مما يخلق مناخا حرا للجاذبية بدرجة كبيرة.

- **عملية بسيطة** :لأنه لا توجد قواعد خاصة تقّيد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي من النقد والتقييم.

- **عملية مسلية:**فعلي كل فرد أن يشارك في مناقشة الجماعات أو حل المشكلة جماعيا، والفكرة هنا في اشتراك أو المزج بين الأفكار الغريبة وتركيبها.

- **عملية علاجية:** كل فرد من الأفراد المشاركين في المناقشة تكون له حرية الكلام دون أن يقوم أي فرد برفض رأيه وفكرته وحله للمشكلة.

- **عملية تدريبية:** فهي طريقة هامة لاستثارة الخيال والمرونة والتدريب علي التفكير الإبداعي."[2]

وتعتمد طريقة العصف الذهني علي إطلاق الأفكار تلقائيا دون قيود مع إطلاق حرية التّفكير والتّعبير. والابتعاد عن حاجز الّنقد وازالة حاجز الخوف و الحرج من إبداء أفكار لا تعجب البعض ، ربما تغضبهم إضافة إلى توليد أكبر عدد من الأفكار، منع الشعور بالاسترخاء وعدم التوتر والشعور بوجود بيئة آمنة.

أ- أهمية استخدام طريقة العصف الّذهني:

- "تكوين الرأي وطرح الأفكار دون الخوف من فشل الفكرة.

[1]- سامية محمد محمود عبد الله، مرجع سابق، 101.
[2]- خليل إبراهيم شبر وآخرون، مرجع سابق، ص226.

– يشجع أكبر عدد من الطّلاب على إيجاد أفكار جديدة .

–تمنية التّفكير الإبداعي لدى الطّالب.

– استخدام القدرات العقلية العليا (التّحليل، التّركيب، التّقويم).

– يجعل نشاط التّعليم والتّعلم أكثر تمركزا على الطّالب"[1].

ب– مراحل العصف الذهني:

يمكن تقسيم العصف الذهني إلى ثلاث مراحل:

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

المرحلة الثانية: يتّم في هذه المرحلة وضع تصور للحلول من خلال إبداء أكثر عدد من الأفكار وتجميعها واعادة صياغتها.

المرحلة الثالثة: يتّم فيها تقديم الحلول واختيار أفضلها"[2].

ج– مبادئ العصف الّذهني:

– **حرية التفكير:** وتعين السماح لجميع الأفكار بالظهور واطلاق حرية الفكر بطرح كل الآراء مهما كان نوعها، وذلك بأن يمنح كل مشارك الحرية التّامة بطرح كل آرائه أي يعطي أكثر قدر ممكن من الحرية للطالب المشارك لكي يطرح أفكاره.

– **تأجيل النّقد والتّقويم:** يعني تأجيل أي نقد أو تقويم للأفكار التي يطرحها التّلاميذ إلى حين ظهور جميع الأفكار التي تدور في أذهان التّلاميذ، لأن نقد الأفكار وتقويمها حال طرحها قد يمنع ولادة أفكار أخرى، قد يكون من بينها الحل الأمثل للمشكلة المطروحة.

[1]- خليل إبراهيم شبر وآخرون ، المرجع السابق، ص228.
[2]- محسن علي عطية، مرجع سابق، ص 107.

- **توفير مناخ وبيئة التعلّم:** يشجع على طرح المزيد من الأفكار لأن كثرة الأفكار المطروحة توفّر فرصا أفضل لاختبار الحل الأفضل من بين تلك الآراء.

- **إنتاج أكبر كمّ من الأفكار:** يعني الحرص على زيادة الأفكار المطروحة بصرف النّظر عن نوعها.

- **توحيد التّعميق والتّحسين للأفكار المطروحة:** يعني اشتراك المتعلمين في تطوير أفكار زملائهم وأفكارهم للوصول إلى حلول أكثر فاعلية، وذلك عن طريق التوحيد والمزاوجة بين الأفكار التي يطرحها المتعلّم والأفكار التي يطرحها الآخرون وتشكيل فكرة جديدة من فكرتين أو أكثر قد تكون أفضل من الأفكار الجزئية التي تشكلت منها[1].

[1]- نوال إبراهيم شلتوت وآخرون، طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، دار الوفاء للطباعة، الإسكندرية، 2008، ص33.

خلاصة:

من خلال ما تقّدم في هذا الفصل نستنتج أن طرائق التّدريس جزءا أساسيا في العملية التّعليمية التّعليمة، ومتغيرا هاما لنجاحها، وعلى المعلّم أن يكون ملّما بها إذا أراد أن يصبح واذا أراد أن متميزا يخلق جيلا يستطيع مواجهة متطلبات الحياة العصرية المتجددة باستمرار، ولا يكون التّعلّم قاصرا على سرد المعرفة، فإنما كيفية إيصالها وهذا يتبنى مجموعة من الطّرائق التي تسهل لها المرور من مرسل إلى مستقبل باستمرار لا تعد منها معوقات وصعوبات تعرقل عملية توصيل المعرفة وهناك معايير اختيار طرق التدريس تتمثل في محتوى المادة الدراسة، مستويات نمو التّلاميذ، خبرة المعلّم كما أنه يوجد عدة تصنيفات لطرق التّدريس بعضها قائمة على نشاط المعلّم وأخرى جماعية فالمعلّم الطريقة التي تتماشى مع أهداف الّدرس.

الفصل الرابع: التّفاعل الـ صفي

تمهيد.

أولا: أهمية التّفاعل الـ صفي.

ثانيا: خصائص التّفاعل الـ صفي.

ثالثا: أنماط التّفاعل الـ صفي.

رابعا: أنواع التّفاعل الـ صفي.

خامسا دور المعلّم في إداري التّفاعل الـ صفي.

سادسا :ركائز التّفاعل الـ صفي.

سابعا: مهارات التّفاعل الـ صفي.

ثامنا: العوامل المؤثرة في التفاعل الـ صفي.

تاسعا: أساليب تحسين التّفاعل الـ صفي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يستحيل النجاح الدراسي حينما ينعدم التأثير والتأثر والمتبادل بين المعلّم وتلاميذه ، وبين التلاميذ أنفسهم، فالتفاعل وما يسوده في الصف من مناقشة وحوار وتواصل وتبادل الآراء يعكس مدى نجاح المعلّم وكفاياته في أداء مهامه التدريسية، التربوية، كون أن ما يحدث بين المعلم والتلميذ يشكل الركيزة الأساسية في المواقف التعليمية، ومن أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعليتها، ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم فقد احتل مركزا هاما في مجالات الدراسات وتوصلت لوجوب إتقان المعلّم لمهارات التواصل والتفاعل الصفي لمساعدة التلميذ على إحداث تعديل وتغيير في سلوكه ليسير في الاتجاه المرغوب فيه اجتماعيا وتربويا، وأن معظم أنواع السلوك موجودة عند التلميذ ناتجة عن التعلم التفاعلي الذي ينمو ويترعرع داخل غرفة الصف ، مما ساهم هذا في تحقيق الأهداف التربوية.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى أهمية التفاعل الصفي وخصائصه أنماط التفاعل الصفي كما تناولنا أيضا أنواع التّفاعل الصفي ودور المعلم في إدارته داخل حجرة الصف بالإضافة إلى العوامل المؤثرة فيه، وأخيرا أساليب تحسين التفاعل الصفي.

أولا: أهمية التّفاعل الصفي:

يعدّ التّفاعل الصفي من الاستحداث التّربوية الايجابية التي أسهمت في تقليص المدرس من دور الملقن صاحب المعرفة التي تقع على عاتقه مهمة التّعليم، كما أسهم في تغير النظرة إلى التّلميذ من متلقي مستجيب وسلبي إلى تلميذ نشط وفاعل ايجابي ويعتبر كثير من التربيون موضوع التّفاعل الصفي في العملية التّربوية من أهم الموضوعات التي يجب أن يعيها كل من الموجه التربوي، والمعلم، والتّلميذ وذلك للأسباب التالية:

- " التفاعل يواصل على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين التلاميذ أنفسهم ، مما يسهم في تطوير مستويات أفكارهم، وينضجها لتتلائم مع المرحلة النهائية التي يمرون فيها، ويتم ذلك من خلالها ما يحدث

من تواصل بين التلاميذ والمعلّم وتحت سيطرته وضبطه"[1] ولذلك تعد عملية التفاعل الصفي عملية تربوية يتم من خلالها تطوير أفكار وآراء التلاميذ تحت إشراف المعلم الذي يحرص على رفع مستواهم وقدراتهم.

[1]- باسم الصرايرة وآخرون، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، 2009، ص82.

– " للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم فبعد أن كان ملقنا وحيد تقع على عاتقه مهمة التعليم، أصبح منظما ومرشدا، أما التلميذ فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط.

– يعول على التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم والتعلم وفي تنفيذ وتقويم ما خطط له.

– يزيد من حيوية التلاميذ أثناء العملية التعلمية التعليمية، إذ يمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية إلى حالة المناقشة وتبادل الآراء والأفكار في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم."[1]

– تعزيز التّعلّم وأنماط السلوك المرغوب فيه ومساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية.

– تحسين اتجاهات التّلاميذ ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة وتنمية علاقات إنسانية واجتماعية وايجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.

ثانيا: خصائص التّفاعل الصفي:

تعمل المدرسة على مساعدة المتعلمين على النّمو الشامل في مختلف جوانب شخصياتهم ولكي تستطيع المدرسة تحقيق أهدافها لابد أن تقوم بما يلي:

– "إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة عمليات التّعلم المختلفة بطريقة فعالة على اعتبار أن التّعلم هو عملية تعديل السلوك وتغييره من خلال عمليات موجهة.

– يهتم التعلم الفعال بقدرات المتعلمين ويربط بين ميولهم وقدراتهم داخل غرفة وخارجها كما يهتم الصف
بميول المتعلمين الاستفادة منها في تحقيق رفع فعالية التّعلم.

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

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين" بحيث تقديم المعلومات حسب مستويات التلاميذ وقدراتهم وعلى
المعلم في غرفة الصف أن يستخدم الأساليب التدريسية الملائمة لهذه الفروق ولاهتمامات المتعلمين."[2]

[1]- علي تعوينات، مرجع سابق، ص98.

[2]- نعيم حبيب جعنيني، مرجع سابق، ص285.

– التعرف على حاجات التّلاميذ وتحديدها والعمل على إتباعها لأن عدم الإشباع قد يؤدي إلى ظهور مشكلات كثيرة تؤثر على فعالية العملية التدريسية، وعلى الصحة النفسية للتلاميذ وعدم بناء شخصية متكاملة من جميع جوانبها.

ثالثا: أنماط التّفاعل الصفي:

إن عملية التفاعل الصفي تقوم على ما يجري من اتّصال بين المعلم وتلاميذه في المواقف التعليمية، وهي مقصورة على تفاعل المعلم مع التّلميذ، بل وحتى بين التّلاميذ أنفسهم.

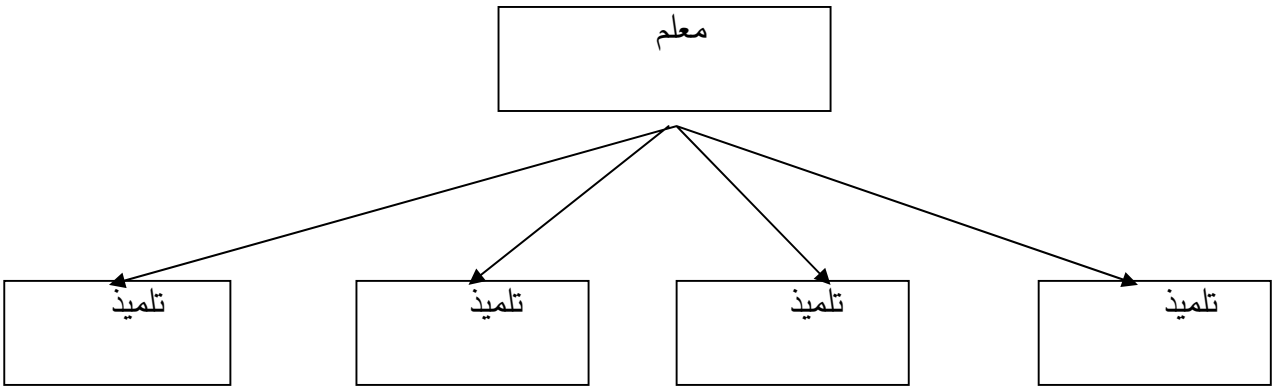
وهناك أربعة أنماط للتفاعل الصفي داخل الحجرة الصفية يمكن إدراجها كما يلي:

أ- نمط الاتصال وحيد الاتجاه:

وفي هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى التّلاميذ ولا يستقبل منهم.

وهذا النّمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفاعلية، ففيه يأخذ التّلاميذ موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعلم موقفا ايجابيا، ويشير هذا النّمط غلى الأسلوب التقليدي في عملية التّدريس ويجعل من المعلّم مصدرا وحيدا للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتّلقي، كما يشير هذا النّمط إلى حصيلة التّعلم التي تتم فيه هي مجرّد حقائق ومعارف يستوعبها التّلاميذ"[1]، والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم: (03) "يوضح نمط الاتصال وحيد الاتجاه"[2]



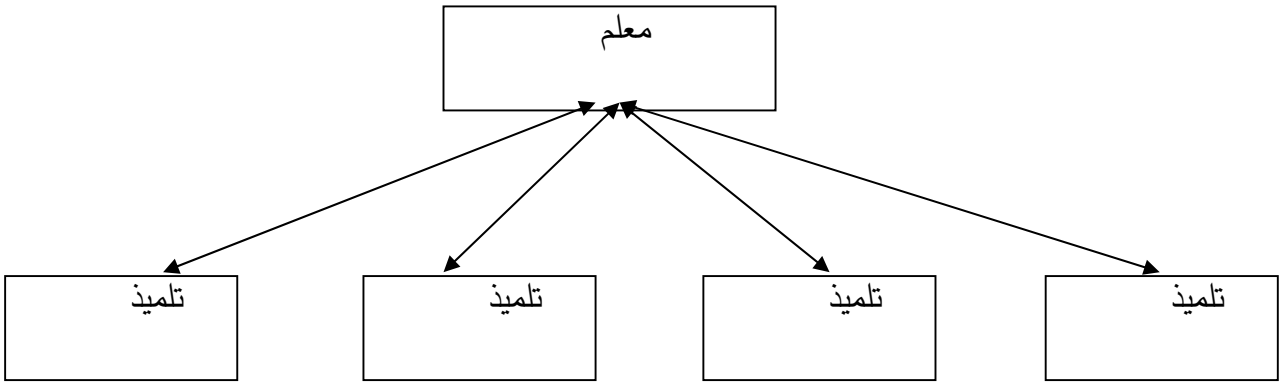
[1]- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، دار الثقافة للنش والتوزيع، عمان، 2006، ص124.
[2]- نبيل عبد الهادي وآخرون، التفاعل الصفي أساسياته- مهارته – تطبيقاته، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص65.

يوضح الشكل رقم (03) نمط الاتصال وحيد الاتجاه، حيث يكون فيه المعلم محور العملية التعليمية، أي أن العبء الأكبر يتحمله المعلّم طوال الّدرس، فله الّدور الايجابي في ذلك من حيث أن التّلاميذ يكون موقفهم سلبي،أي أنّهم متلقين المعلومات والمعارف فقط دون تجاوب مع المعلم.

ب- **نمط الاتصال ثنائي الاتجاه.**

وهذا الّنمط أكثر فعالية من الّنمط الأول ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التّلاميذ ويسعى إلى التعرف على مدى فهمهم لما قاله أو ما حاول نقله إلى عقولهم ويشعر في كثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول التّلاميذ على الّنحو المطلوب، ولذلك يسأل التّلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها من خلال التّغذية الرّاجعة، ويأخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين متعلم ومتعلم آخر، وأن المعلم فيه محور الاتصال وأن استجابات المتعلمين هي وسائل لتدعيم سلوك المتعلم في الأداء التدريسي التّقليدي"[1] ،والشكل الموالي يوضح ذلك.

الشكل رقم: (04) "يوضح نمط الاتصال ثنائي الاتجاه"[2].



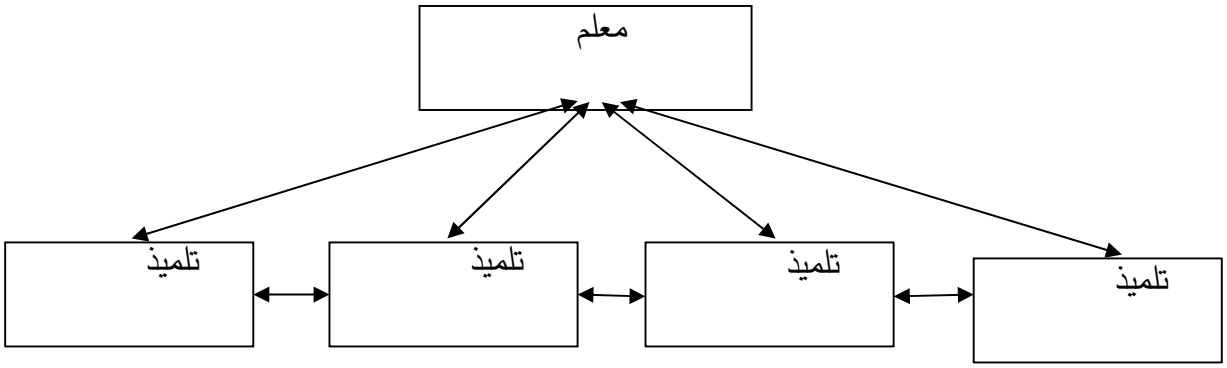
يوضح الشكل رقم: (04) نمط الاتصال ثنائي الاتجاه، حيث يكون فيه المعلم محور الاتصال، ويسمح للتلاميذ بالتّجاوب معه، من أجل معرفة مدى استعابهم والفائدة التي حققها التّلاميذ أن هذه الاستجابات ما هي إلاّ وسيلة لتدعيم سلوك المعلم.

[1]- نبيل عبد الهادي وآخرون، المرجع السابق ص66.
[2]- عبد الرحمن السفاسفة، إدارة التعلّم والتعليم الصفي، دار يزيد للنشر، 2005، ص 352.

ج- نمط الاتجاه ثلاثي الاتجاه.

" وفيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين عدد محدود من الطلاب الصف الواحد وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم وبالتّالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم، كما أن هذا النّمط يتيح للجميع فرص التّعبير عن النّفس والتّدريس على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة وهي كلها مهارات يحتاج إليها التّلاميذ في مجرى حياتهم اليومية، والشكل الموالي يوضح ذلك:

الشكل رقم: (05) "يوضح نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه"[1]:



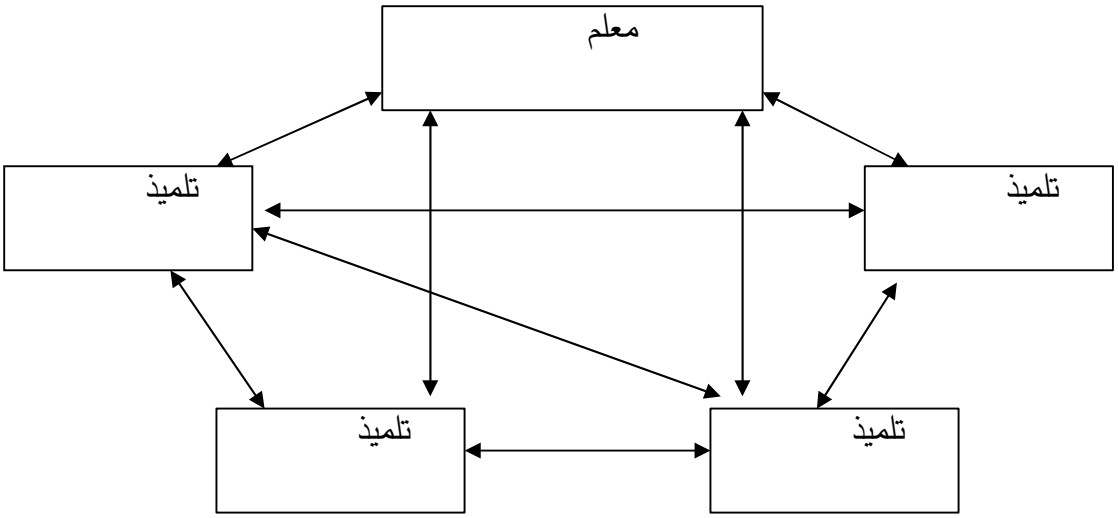
يوضح الشكل (05) نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه، حيث يسمح المعلم في هذا النمط بتبادل الخبرات والآراء بين عناصر الموقف التّعليمي، حيث يكون التّفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التّلاميذ أنفسهم، حيث أن لكل من المعلّم والمتعلم دور في التّعلم.

د- نمط الاتصال متعدد الاتجاهات.

وفي هذا النّمط تتسع فرص الاتصال بين المعلم والطّلاب وبين التّلاميذ أنفسهم، وتتعدد بين المعلم والطلاب، كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد كل طالب على نقل فكره وخبراته إلى الآخرين، ومعالم هذا النمط يوضحه الشكل التالي:

[1]- نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص 66.

الشكل رقم:(06) "يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاهات"[1]:



يوضح الشكل رقم:(06) نمط الاتصال نتعدد الاتجاهات، حيث يبّين هذا النّمط اتساع فرص التّفاعل بتبادل الخبرات بين المعلم والتّلاميذ ويسمح لكل تلميذ بنقل أفكاره وخبراته للآخرين.

رابعا: أنواع التّفاعل الـ صفي.

يشمل التّفاعل الصفي نوعين من التّفاعل:

1- التّفاعل الصفي اللّفظي:

هناك عدّة تعاريف للتفاعل اللّفظي منها:

- "هو تكتيك للتعرف على الأبعاد الكمية والـنوعية للسلوك اللّفظي بين المعلم وتلاميذه في حجرة الـد

راسة" كما يعرف أيضا بأنه: العملية اللغوية التي يتبادل فيها كل من التّلميذ والمعلم الألفاظ بغرض إيجاد اتصال

يمكن ملاحظته من قبل الآخرين بين المعلم والتّلاميذ، وكذلك بين التّلاميذ أنفسهم"[2]

وضع "فلا ندرز" نظاما صنّف من خلاله عمليات التّفاعل اللفظي في نقاط موّزعة على ثلاث مجالات:

أ- حديث المعلم الغير مباشر وبشمل الجوانب التالية:

[1]- عبد الرحمن السفاسفة، مرجع سابق، ص 353.

[2]-جمال الدين محمد الشامي، المعلم وابتكار التلاميذ، دار الوفاء لدنيا الصناعة والنشر، الاسكندرية،2001، ص23.

- قبول المشاعر سلبا وايجابا.

- التّشجيع والتّحفيز المعنوي للطلبة.

- تقبل الأفكار والآراء الطلابية احتراما واعتمادها في حالة نوعيتها وجودتها العلمية.

- استخدام الأسئلة والاستفسارات.

ب- حديث المعلم المباشر، ويشمل الجوانب التّالية:

- إلقاء الّدرس بما يتضمنه من مبادئ ومفاهيم وحقائق ومعارف وعلوم وأداء خاصة.

- التّعليمات والتّوجيهات والأوامر.

- النّقد الموضوعي للظواهر الطلابية السلبية.

ج- حديث الطالب ويشمل الجوانب الآتية.

- استجابات الطلبة لأسلة المعلم.

- مبادرات الطالب وطرح أفكاره وتساؤلاته واستفساراته.

- انقطاع تواصل المعلم مع الطلبة بسبب الارتباك والصمت والتّشويش"[1]

2- التفاعل الصفي غير اللّفظي:

يلعب السلوك غير اللّفظي دورا هاما في تواصلنا وعلاقاتنا مع الناس إذ يعتبر نوعا من أنواع التّواصل المهم جدا، وعلى درجة من الأهمية نفسها مع أهمية التّفاعل أو التّواصل اللّفظي.

وكمثال عن أهمية التّواصل غير اللّفظي، فقد بينت بعض الدراسات(عن نادية بوشلاق ملتقى دولي حول سيكولوجية الاتصال والعلاقات الإنسانية جامعة ورقلة، مارس،2005) أ المعلم الذي

يستعمل التّلميحات الغير لفظية بوعي، يبدو كثر فعالية من المعلم الذي يستعمل هذه التّلميحات في قسمه كما اقترح كوبر Couper 1995، ضرورة استعمال وفهم استراتيجيات التّواصل غير اللّفظي التالية:

[1]- طارق عبد الحميد البدري، إدارة التعلم الصفي، الأسس والإجراءات، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، 2006، ص172.

القرب: وتشير إلى كيفية استعمال المسافة المثبتة والمسافة الـ شخصية لتعزيز التّعلم.

السلوك الحركي: استعمال حركات الجسم، تعابير الوجه، الاتصال بالعين، واللّمس.

نوعية الصوت: الحدّة، النّغمة، النطق الواضح، درجة السرعة، كلها جوانب لها أثر في التّواصل الـ صفي والغير صفي"[1]

***وسائل الاتصال الغير لفظي:**

- **تغيرات الوجه:** إ الوجه المبتسم يعطي المتعلم شعورا بالأمل والتشجيع، والاهتمام بما يقوله أو يفعله ين

خلافا عن الوجه العبوس الذي يعكس عدم الاهتمام والرفض.

- **الدعابات والضحك:** تساعد المتعلم على الاسترخاء والوثوق بالمعلم وتخلق أجواء دافئة مريحة للمتعلم.

- **التواصل بالنظر:** التواصل بالعينين مع المتعلم والاقتراب منه بشكل تدريجي، وعدم التّحديق فيه وخاصة أولئك التّلاميذ المتسمين بالخجل الذين يحتاجون لوقت أكبر لاستعادة ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين.

- **احترام رغبة المتعلم في اختيار مشاركته،** وتجنب حث التّلاميذ على التّحدث رغما عنهم، واعطائهم الوقت الكافي لإشراك الآخرين في خبراتهم[2]

خامسا: دور المعلم في إدارة التّفاعل الـ صفي.

أ- **التخطيط:** المعلم عليه أن يحقق جل الأهداف التّي دونها في الّدفتر، يجب أن تجسد في الواقع ليكتسبها المتعلمين، ويجب على المعلم أن يكون لديه مهارات وقدرات معرفية مدركا خصائص المتعلمين أو جماعة النّشاطات الـ صفية واللاّصفية، وعليه وضع وسائل تشويقية تسمح بجلب انتباه التّلاميذ بأهمية المادة وتعينه نوع الأسئلة التي يستعملها في حجرة القسم، وتخطيطه يحتوي على إرشادات عملية واضحة تتناسب مع تخطيط الأهداف ومستوى التّلاميذ ذلك يكون من السهل إلى الـ صعب.[3]

ب- **التّنفيذ:** هو الجانب التّطبيقي في التدريس أي التخطيط في التنظيم عملية التّفاعل في الـ صف من

خلال الأسلوب التّدريسي المناسب مع مراعاة ما يستجد من الموقف التّعليمي، واحداث ما يلزم من تعديل

[1]- علي تعوينات، مرجع سابق، ص152.

[2]- ماجدة الخطابية، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،2002،ص53.
[3]- محمد حسنين العجمي، اتراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف، دار المسيرة، عمان،2008، ص108.

في أسلوب إثارة دافعية التّلاميذ للمشاركة في حجرة القسم يربط أهداف الدراسة بالعوامل النفسية للتلاميذ مع نوع الأنشطة التّعليمية في الحصة ولابد للمعلم مراعاة الفروق الفردية، وإتاحة الفرصة للمتعلمين للنّقاش فيما بينهم واستخدام أسلوب التّعزيز لتحقيق الهدف ذلك من خلال التّغذية الراجعة التي تساعد على سير خطوات الدّرس جيدا.[1]

ج- **الإشراف والمتابعة:** هي تلك التّدابير التي يتخذها المعلم في ضبط السلوك في حجرة الصف من خلال حضور المتعلمين وغيابهم وإرشادهم والاحتفاظ بسجلات أعمال التّلاميذ والتّعرف عليهم.

د- **دور العناية والإصغاء:** العناية هي فعل ينتج عنه ما هو أفضل للتلاميذ وذلك من خلال تحفيزهم وتشجيعهم فيغير المدرس الفعال بتعليمه بغية إظهار الاهتمام لهم ليس فقط في حجرة الصف وانما في حياتهم العامة بطريقة التّواصل والاحترام والثقة المتبادلة وعملية الإصغاء حيث ينتبه المدرس ويفهم ما يقصده التلميذ.

سادسا: ركائز التفاعل الصفّي:

لعملية التفاعل الصفّي أهمية في بناء حصة صفّية نموذجية، تقدم على المشاركة والمساهمة الجماعية بين العلم والتلاميذ من جهة، والتلاميذ مع بعضهم البعض من جهة أخرى، وحتى يتحقق ذلك لابد أن يكون لهذه عدة ركائز من أهمها:

أ- **التخطيط المسبق لعملية التدريس:** ممثّلا ذلك بوضع الأهداف المرتبطة في كل من المفاهيم والأفكار المراد إيصالها إلى المتعلّم، آخذين بعين الاعتبار خبرات التّلاميذ السابقة، وقدراتهم وامكانياتهما المعرفية(الفروق الفردية بينهم)، وهذا ما يتطلّب من المعلّمين وضع الخطوط العريضة التي يقومون بتدريسها نظرّيا، ممثّلا ذلك بربط الأهداف بالمحتوى من جهة، والأهداف بالتقويم من جهة أخرى، وهذا ما يطلق عليه بعمليّة التخطيط اليومي.

ب-**الإجراءات التنفيذية:** وتشمل كيفية السير بالحصة الصفّية وكيفية طرح الأسئلة لاستثارة دافعية التّلاميذ، وربط التعلّم الحالي بخبرات التّلاميذ السابقة، وتشكّل في المحصلة نهائية منظومة معرفية جديدة لديهم،
وكيفية توزيع الأسئلة على تلاميذه بشكل عادل والتعامل مع الفروق الفردية داخل الصف،كما تشمل هذه

[1]- طارق عبد الرؤوف وربيع عبد الرؤوف محمد، الانضباط المدرسي وإدارة الصف، مكتبة زهراء للشرق، القاهرة، 2009، ص219.

النقطة على عنصرين هامين، كيفية البدء في الدرس وكيفية الانتهاء وفقا لخطوات مترابطة، مع مراعاة الفترة الزمنية المحددة للحصة الصفية .

ج-ربط الحصة الصفية لموضوع بأنشطة منهجية ولا منهجية: فالأول تشمل مجموعة من الأفكار والآراء المتعلّقة بالموضوع، أما الثاني؛ فتشمل مجموعة النشاطات الخارجية ذات العلاقة بشكل مباشر أو غير مباشر ويجب التركيز على الناحيتين وكسر الجمود والروتين لدى التّلاميذ.

د-توفير مجموعة من الوسائل ذات العلاقة المباشرة بالموضوع:

"مما يضيف لدى تلاميذ الصف نوعا من الانتباه والاستمتاع في الحصة الصفيّة، حيث يشير الدراسات في مجال علم النفس التربوي بأن الوسيلة التعليمية يجب أن تتمتع بخصائص من أهمها جذب الانتباه وعدم تشتيته ، وهذا لا يتّم إلا من خلال إيجاد وسيلة ذات صلة مباشرة بالموضوع المطروح ضمن الحصة الصفيّة".[1]

هـ- التفاعل من خلال المشاركة وتبادل الأفكار حول موضوع الّدرس عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة من قِبَل المعلّم

والسماح لإجابات التّلاميذ وتصحيحها من خلالهم بحيث يتحول المعلّم إلى مرسل والطّالب إلى مستقبل، ويحدث بعد ذلك العكس المعلّم يكون مستقبلا والطّلبة مرسلين، وهذا يؤّدي في المحصلة النهائية إلى إيجاد فهم مشترك بين الطّلبة والمعلّمين.

و- إتقان عملية التفاعل بين المعلّم والطّالب: "وهذا لا يتم إلا عن طريق إيجاد عامل مشترك بينهم، يقوم على الاحترام والتقدير والموضوعية بين الطّرفين، وهذا لا يتم إلا إذا أعطى المعلّم كل ذي حق حقّه بدون أي
تمييز، وهذا يشجع الطلبة إلى الإسراع في عملية الاستيعاب والفهم".[2]

سابعا: مهارات التفاعل الصفّي:

تمثل عملية التّعليم عملية تواصل وتفاعل دائمين و متبادلين ومثمرين بين المعلم و المتعلم من جهة، وبين المتعلمين بعضهم البعض من جهة أخرى، ويتطلّب هذا أن يكون المعلّم مكسبا لمهارات تدريسية معينة،

[1]-نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سابق، ص18.

[2]-إبراهيم مجدي عزيز وحسب الله محمد عبد الحليم، التفاعل الصفّي، مفهومه، تحليله، مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2002،ص85

إذ أنّ التمكن من هذه المهارات يؤدي إلى حدوث تفاعل صفّي مثمر بين المعلم ومتعلّميه، وتتمثّل هذه المهارات في:

أ- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفّية: "تعد الأسئلة عاملا مهما في التدريس وتظهر كفاءة المتعلم عندما يتمكن من المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة، وأساليب توجيهها وبطرق إثارة المتعلمين عند طرح هذه الأسئلة، ليجيدوا المطلوب ويجيبوا عليها بنجاح وعرف الباحثون والمختصون، السؤال على أنه:" عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي أو هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص أو مجموعة أشخاص بحيث يفهمون المقصود منها، ويعملون فكرهم فيها ويستجيبون لها بشكل ما يفهمونه من وجه السؤال في البداية".[1]

كما يمكن تعريف مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفّية "بأنها مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي وتظهر من خلال مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ"[2] ويتفرع عن هذه المهارات ثلاث مهارات فرعية أخرى هي:

- **مهارة صياغة الأسئلة الصفّية:** تعد الصياغة اللفّظية للسؤال من الأمور المهمة التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينة فالصياغة اللفظية الغير مناسبة، يمكن أن تخل بالسؤال مهما كانت فكرته جيدة، كما تشير صياغة السؤال على الطريقة التي تعبّر بها عن المضمون باستخدام الكلمات فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال وبعدد الكلمات فقد يكون الهدف من السؤال الاستفسار عن موضوع بذاته ولكن عدم صياغته بشكل منطقي و بكلمات ليس لها معنى، وبعدد غير مناسب للكلمات تجعله لا يحقق ذلك الهدف.

-**مهارة توجيه طرح الأسئلة:** "تعد هذه المهارة من أهم مهارات التعليم الصفّي والتي يجب أن يتدرب عليها المعلّم من درجة الإتقان وتتضمن هذه المهارة عدد من السلوكيات المكونة لها وهي:

- الطلاقة في طرح الأسئلة.
- التعمق في طرح الأسئلة.
- التنوع في طرح الأسئلة.
- طرح أسئلة التفكير المتمايز"[3]

---

[1]- صالح عرفة، تفريد التعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة،2005،ص247

[2]- مجدي إبراهيم وآخرون، طرق التدريس الحديثة، دار المسيرة، عمان، 2005،ص78

[3]- خالد الاحمد، علم النفس التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2005،ص79.

- **مهارة تلقي المعلم إجابات المتعلم:** تعد عملية تلقي المعلم لإجابات التلاميذ من العناصر المهمة للموقوف التدريسي،وفيما يلي بعض المبادئ التي تساعد المعلم على تلقي إجابات المتعلمين بفهم ووعي كاملين وهي:

– "الاستماع بعناية لما يقول التلميذ ثم مطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد إجابته.

– مدح الإجابة الصحيحة.

– تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة أو غيرا لصريحة التي تساعد المتعلم على تقديم إجابات صحيحة.

–عدم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة أو إبداء بعض الإشارات الجسيمة أو الانفعالية.

– تجميع إجابات المتعلمين عن الأسئلة و تلخيصها بلغة واضحة وسهلة يسهُل على تلاميذ الصف فهمها"[1].

– **مهارة تنويع المثيرات:** ويقصد بتنويع المثيرات عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير والتغيير واثارة الحماس في العمل وعلى الابتكار، فكلّما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كانت أكثر إثارة للدافعية وهناك عدة أساليب لتنوع الميزات يمكن للمعلم استخدامها ليستحوذ على انتباه المتعلمين ليغّير من إيقاع عرض الدرس.

ب– التنويع الحركي:"والمقصود بالتنويع الحركي أن يغّير المعلم من موقعه في حجرة الدراسة، ولا يقف في مكان واحد طوال الوقت بل عليه الوقوف مقتربا من المتعلمين متحركا بين صفوف فهذه الحركات البسيطة من جانب المعلم تغيّر من الروتين الممل الذي قد يخيم على الصف، ولكن على المتعلم أن لا يبالغ في حركاته

أو تحركاته حتى لا يفقد التلاميذ تركيزهم وانتباههم".[2]

ج– التركيز والانتباه: ونقصد به الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم وفي توجيه انتباه التلاميذ وقد تكون هذه الأساليب لفظية أو غير لفظية.

[1]- مجدي إبراهيم وآخرون، مرجع سابق، ص 89.
[2]– المرجع نفسه، ص 93.

د-مهارة الاتصال والتعامل الإنساني:"فالاتصال عملية يتم فيها نقل المعارف والخبرات المختلفة من المعلم للمتعلم وبالعكس بواسطة رسائل مختلفة، أما مهارة الاتصال فتعرف بأنها: العملية أو الطريقة التي يتم فيها نقل المعرفة من شخص إلى آخر حتى تصبح مشاعة بينها، وينتج عنها قدرا من التفاهم بينهما".[1]

وتتمثل مكونات عملية الاتصال في :

- **المرسل:** وهو المعلم الأستاذ الذي يقوم بالعملية التعليمية داخل الحجرة الـصفّية.

-**المستقِبل:** وهم المعلمون داخل الحجرة الـصفّية.

-**الرسالة:** هي مجموعة من المعلومات والمهارات والخبرات والاتجاهات كلها تمر عبر الرسالة والتي تمر من المرسل إلى المستقبل.

و-الوسيلة: وهي كل ما يساعد المعلم على توصيل وتبسيط الرسالة لمتعلميه وتشويقهم لتقبلها من مختلف مستوى الأدوات التى يستعملها المعلم في درسه من وكتاب وسبورة إلى الكلمة الشفوية و المكتوبة إلى الحركات وتعابير الوجه ومن نبرات الصوت، فقد تكون الكلمات من خلال أسلوب سهل وبسيط وعلى حسب المتلقي(وقد تكون حركات يدوية وايماءات).

ز-التغذية الراجعة: فهي مهمة جدا وشرط من شروط الاتصال الفعال لأن معرفة النتائج التي توصل إليها المعلم تزيد من الجهد ودافعية المعلم للتعليم ومعرفة الأخطاء التي ارتكبها ونوعها، ومن ثَم تعزيز عملية التعلم إذ تساعده على فهم المواقف التعليمية مما يزيد من تحسين نتائج التعلّم.

سابعا: العوامل المؤثرة في التفاعل الـصفّي:

يتأثر الموقف التعليمي الذي تجري فيه عملية التفاعل الـصفّي بعدة عوامل نذكر منها:

أ-البنية الـصفّية:

تتباين جماعة عن أخرى في أسس بنيانها نظرا لأنها تقوم على هدف و أفراد يتفاعلون ويتأسس نظامهم في إطار من القواعد واللّوائح، وتؤثر بنية الـصف في عملية التفاعل الـصفّي ونذكر مما يتعلق ببنية الـصف مايلي:

[1]- صالح عرفة، مرجع سابق، ص115.

-**حجم الصفّ وعدد التلاميذ:** ويقصد به اكتظاظ القسم أو قلة تلاميذه مما يؤثّر على العملية التعليمية، وتجوز الإشارة إلى أن الإعداد الأكاديمي والمهني للمعلم و كفاءته تسمح له بإدارة الصفّ رغم المؤثرات السلبية داخل الحجرة الصفّية.

- **تكوين المعلم النفسي والاجتماعي:** إذ يجب على المعلم توظيف البيداغوجيا الخارجية كون التلاميذ يتّسمون بالفروق الفردية وكذا التباين من حيث الخلفيات الاجتماعية والناحية الانفعالية.

- **ديناميكية الجماعة الصفّية:** " يشير مصطلح ديناميكية الجماعة إلى مجموعة من العلاقات والشروط البيداغوجية والاجتماعية المتفاعلة التي تؤثر في سلوك الجماعة وأفرادها فيحققون من خلالها إدراكا مشتركا لكثير من القضايا؛ فهو يقوم على المشاعر والعواطف و يتأثر بالثقافة والعادات والقيم السائدة بين أفراد الجماعة وقد عرّفها رونالد لويس " بأنها بحث حيث في عمليات التّفاعل داخل الجماعات الصغيرة والعوامل ذات التأثير والتأثّر فيها؛ أي أنّها العلاقات الخاصة التي تؤثر في تكوين أدائها لوظائفها وسلوكها وتتخذ ديناميكية الجماعة تمثل علاقة السبب أو النتيجة أو العلاقات العلية أو السببية".[1]

تعطي ديناميكية الجماعة المدرسية المعلم قواعد و أسس التفاعلات والمعايير التي تستخدمها جماعة الصفّ في التأثير والضغط لمسايرة القواعد وكذا معرفة كيفية خلق جو من التوافق والتكيف سواء بين المدّرس والتلاميذ أنفسهم، إضافة إلى إمكانية قياس و تشخيص التفاعل بغرض بعض الأساليب، ويتم كشف قنوات الاتصال وبالتالي إمكانية تحديد خريطة العلاقات.

ب- البيئة التعليمية للصفّ الدراسي:

وتقوم بدور فعّال في عملية التعلم نفسها و في الصحة النفسية للتعلم، وتكون هذه البيئة من شق مادي يشتمل **المقاعد، الجدران، الألوان، و التجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية، وطريقة الجلوس، والتهوية والإضاءة الجيدة**،فضوء الشمس على سبيل المثال يهيئ مزاجا انفعاليا وايجابيا وفاعلية بيولوجية(حيوية) كبيرة، وتخلق مزاجا طيبا في نفوس التلاميذ، وشق نفسي اجتماعي وينطوي على مدى تقبل المتعلمين بعضهم بعضا، وتقبلهم للمعلم ومدى تقبل المعلّم لهم وطرق التعامل معهم.

[1]- أحمد يخلف، مرجع سابق، ص97

ج-خصائص المعلم:

" يتأثر التفاعل الـ صفّي باختلاف خصائص المعلمين من حيث خبرة هؤلاء المعلمين، وكفاية أدائهم
ومستوى تكوينهم واتجاهاتهم وقيمهم ودافعيتهم للعمل، وحسن قيادتهم لجماعة الـ صف وضبطها ومهما حاولنا
أن نعدّد من سمات المعلمين مثلهم في ذلك مثل غيرهم من فئات الناس".[1] فإن العديد من معلّمي المدرسة الجزائرية اليوم يفتقرون إلى الخصائص الأساسية التي تؤهلهم إلى أداء أدوارهم التعليمية التربوية بما فيها من أنشطة و تفاعل صفّي مع تفاوت المستوى التعليمي خاصة بين معلّمي الأطوار الثلاثة الأولى للمدرسة الجزائرية.

د- طرائق التدريس:

"طرائق التدريس هي جزء من الأنشطة التعليمية، إذ يجرى من خلالها حقل المادة بمحتوى المناهج إلى المتعلمين، وتتعدد طرائق التدريس بتعدد محور ارتكاز كل منها، فهناك طرائق محورها المعلم، وهناك طرائق محورها المتعلم ،وثالثة محورها المعلّم والمتعلّم معا.

والتنوع الحاصل في طرائق التدريس لدى معلمي المدرسة الجزائرية وأساتذتها يفتقد في معظمه إلى الخصائص المنهجية التربوية، و تطغى عليه الخصائص الذاتية والخبرة المهنية والمستوى الأكاديمي للمدرس، علما أن المعلم يمكنه الاعتماد على أكثر من طريقة تدريس خلال الموقف التعليمي الواحد، وبقدر ما يستخدم المعلم طرائق تدريس متنوعة وفقا له ومناسبة لخصائص المتعلمين ومحققة الأهداف التعليمية والتربوية بقدر ما يزيد من مستوى التفاعل الـ صفّي الإيجابي داخل صف."[2]

الـ

هـ- المادة الدراسية:

طبيعة المادة الدراسية دور في تحديد مستوى التفاعل الـ صفّي؛ إذ نرى ميل بعض الطلاب وزيادة اهتمامهم نحو مواد معينة أكثر منه لمواد أخرى بالإضافة إلى الكثافة في المواد الدراسية المقدمة خاصة على المستوى الابتدائي للمدرسة الجزائرية في الوقت الحالي الذي ينعكس على مستوى التحصيل عندهم، ومن ثم على تفاعلهم الـ صفّي.

---

[1]- عبد الرحمن السفاسفة، مرجع سابق، ص 245.

واقع التفاعل الـ صفّي في المدرسة الجزائرية، مجلة أنحاء الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العـ

[2]– جابر نصر الدين،

الأول،2006،ص21

و-عوامل خاصة بالمتعلّم: ويتمثل في:

- " آراء المتعلمين عن سلوك المعلم ومدى عدالته في التعامل معهم.
- اختلاف جنس المعلم عن المتعلمين.
- مستوى ذكاء المتعلمين و قدراتهم التحصيلية.
- الحالة الاقتصادية للمتعلّم.
-الوضع الاجتماعي للمتعلّم.
- العوامل الشخصية وخصائص الطالب".[1]

ثامنا: أساليب تحسين التفاعل الصفّي:

ينطوي التدريس الفعّال على اتصال فعّال، ولا يمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس والغرض من تحسين التفاعل، ولكي تتم عملية التفاعل الصفّي يجب على المعلم القيام بما يلي:

-" مخاطبة التلاميذ بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك.
- استخدام العبارات اللّفظية في مخاطبة الطلبة.
- الاستماع الواعي لاستجابات التلاميذ وأسئلتهم وأرائهم.
- تقبُّل مشاعر التلاميذ و إيضاحها دون إحراجهم سواء كانت هذه المشاعر إيجابية أو سلبية."[2]
- "تقبُّل أفكار الطلبة الجيدة بإبرازها و تبنيها أو تطويرها أو البناء عليها.
- تقبُّل سلوك التلاميذ و مبادرتهم الناجحة باستخدام أساليب التعزيز المختلفة.
- الإكثار من استخدام الأسئلة التي تستثير التفكير المتمايز المرتبطة بأهداف الدرس ومحتواه.
- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك التلاميذ وآرائهم.

[1]- عبد الرحمن السفاسفة، مرجع سابق، ص245.

[2]- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الفصلي، دار المسيرة، عمان،2002،ص296.

– التصرّف بمدح وارتياح واعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإصغاء و الاستجابة".[1]

و هناك أيضا عدة متطلبات يجب توفرها لخلق جو من التفاعل الصفّي الإيجابي وهي:

أ– **الجو الفيزيقي و الطبيعي و الصحي:** ونعني به طبيعة غرفة الصف و الجو العام فيها من حيث البناء والتصميم، ليجد فيه التلاميذ ما يريحهم نفسيا،و يتوفر لهم التسهيلات الضرورية لعملية التعلم والتعليم فتكون مساحته مناسبة لعدد التلاميذ فيها وتمنحهم حرية الحركة وجدرانها مطلية نظيفة، وسقفها كذلك،وأثاثها مريح لا تخلق له مشاكل أو أية إعاقة حين يستخدمها، تقيه من التقلبات الجوية، كالحرارة والمطر،وقد روعي فيها الإضاءة الكافية، والتهوية لتيسير الحركة من مكان إلى آخر عند الحاجة، ويتوفر فيها الوسائل المناسبة واللازمة، ويمكن للمعلّم أن يساهم في إيجاد المناخ التربوي المناسب في الصف بعدة أمور منها:

"اشتراك الطلبة أنفسهم في إيجاد المناخ المناسب من خلال القيام بترتيب المقاعد بشكل مريح، وتنظيف الغرفة و تهويتها واضاءتها واصلاح ما يقدرون عليه من أثاثها باعتبار الغرفة وما فيها هي منهم وعليهم.

الاهتمام بالمظهر العام للغرفة واعادة تنظيمها وترتيبها من جديد على فترات متباعدة أو متقاربة يظهر أن هنـــاك تغيير في الجو الصفّي يبعد عن التلاميذ الملل و السأم"[2]

ب– الجو النفسي: يجب الاهتمام بعناية فائقة للجو النفسي كما له من أثر فاعل على عمل المعلم والتلميذ على حد السواء يفوق غيره من الأجواء الأخرى، فالجو النفسي المريح للتلميذ يساعده على تكوين ذاته ولا ينفصل عنها، وصلته بها بشكل مباشر، لذا يجب توفير جوا يكون فيه التلميذ راضيا عنه وعن نفسه، واثقا بها بعيدا عن كل ما يثير في نفسه التوتر أو الصراع الداخلي، ويتم هذا بإشباع دوافع الفرد المختلفة بصورة ترضي الفرد والمجتمع في آن واحد.

ج–الجو الاجتماعي: إن خلق جو اجتماعي مناسبا لا يقل أهمية عن إشباعه جو نفسي داخل الصف، بل
هما متلازمان ومتكاملان يوفران للتلميذ جو يبعث في نفسه الارتياح إلى من يتعامل معه أكان معلما أو تلميذا، لذا أصبح من الضروري أن يساعد المعلّم تلميذه في عقد صلات اجتماعية حسنة وقوية فيما بينهم وتواجد تجد فيهم الرّغبة والتعاون بعيدا عن السيطرة والعدوان،ويمكن للمعلم أن يصل إلى غايته هذه عن طريق تشجيع التلاميذ على الاشتراك في الأعمال والألعاب الاجتماعية، أو المشاريع التعليمية الاجتماعية، الاحتكاك فيما بينهم قد يساعدهما على النموّ الاجتماعي بشكل سليم وهو من الأهداف العامة التي تسرع إليها فلسفة التربية.[3]

[1]– حسن منسي، ديناميات الجماعة والتفاعل الصفّي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن،1998، ص99.

[2]– محمد عبد الرحيم عدس، الإدارة الصفية و الإدارة المنفردة، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، 1999،ص36–37.

[3]– عبد الرحمن السفاسفة، مرجع سابق، ص349.

خلاصة الفصل

من خلال ما تقدم في هذا الفصل يمكن القول أن التفاعل الصفّي الذي يجري داخل الحجرة الصفّية بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم عماد العملية التعليمية وأساس نجاحها، فلابد من إجراء التعديلات الأزمة لتوفيره داخل الصف، باعتباره من الركائز المهمة في عملية التدريس، وذلك من أجل إخراج أفراد أكفاء قادرين على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية.

الفصل الخامس : التعليم الثانوي

تمهيد.

أولا: تعريف مرحلة التعليم الثانوي

ثانيا:أهمية مرحلة التعليم الثانوي

ثالثا:أهداف مرحلة التعليم الثانوي

رابعا: مميزات مرحلة التعليم الثانوي.

خامسا: مهام مرحلة التعليم الثانوي.

سادسا: التّعليم المقترح للتعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي

خلاصة

تمهيد:

يضم نظام التعليم الرسمي في الجزائر مراحل متعددة منها: مرحلة التعليم الثانوي التي تعتبر همزة وصل بين مختلف مراحل التعليمية الأخرى، لذلك فقد خصها المشروع المدرسي بعناية بالغة حتى بمكن للفرد والمجتمع قطف ثمارها عن طريق تحقيق الأهداف التربوية العليا التي يرغب المجتمع بلوغها من خلال تقوية فعالية الأداء، وبناء قاعدة اجتماعية تقوم على أسس متينة يميزها التمسك بالقيم المختلفة التي تسعى التربية إلى غرسها في بناء المجتمع.

وسنحاول في هذا الفصل التعرف على التعليم الثانوي في الجزائر من خلال التطرق إلى العناصر التالية:

- تعريف مرحلة التعليم الثانوي.
- أهمية مرحلة التعليم الثانوي
- أهداف مرحلة التعليم الثانوي.
- مميزات مرحلة التعليم الثانوي.
- مهام مرحلة التعليم الثانوي.
- التعليم المقترح للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

أولا: تعريف التعليم الثانوي:

1- مرحلة التعليم الثانوي:

لقد أولى المشروع المدرسي الجزائري عناية بالغة بتنظيم التعليم الثانوي، وتسيير مؤسساته لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وهذا ما يعكسه المرسوم 76-32 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والتي تضمن ستة فصول سنقوم بعرضها كالآتي:

***"الفصل الأول(المواد1-11):** وهو عبارة عن أحكام عامة، وتوضح مواده أن التعليم الثانوي يمنع في مؤسسات عمومية موضوعية تحت وصاية وزير التربية تسمى المدرسة الثانوية أو المتقن، وهي تنشأ وتغلق

بمرسوم، كما يجوز للوزير فتح ملحقات للتعليم إذا اقتضت الحاجة، كما توضح مختلف الأقسام والمصالح
والهياكل والتجهيزات التي يمكن للمؤسسة أن تمتلكها، بالإضافة إلى ذلك توضح مهام الإدارة والتسيير من خلال مصالح إدارية وتربوية و مالية، بالإضافة إلى الدور الذي تقوم به المؤسسات في رفع المستوى الثقافي والعلمي والتكويني.

* **الفصل الثاني(المواد 12-18):** اهتم بنظام الدراسة والقبول في المؤسسة والذي يختص به وزير القطاع، بالإضافة إلى هذه الدراسة المحددة بثلاث سنوات والتي يمكن أن تمدد أو تختصر تبعا للمقتضيات التربوية، وتختم الدراسة بشهادة الباكالوريا، أما في التعليم التقني فتختم بشهادة تقني، وتمنح شهادة الأهلية المعنية أثر
دراسات تكوين جزئي.

* **الفصل الثالث(المواد 19-21):** اهتّم بالمجموعة التربوية ودور الأنشطة الثقافية والرياضية وتفاعل التلاميذ والموظفين في تسهيل إيجادها وكيفية وضع البرنامج السنوي لتلك النشاطات من طرف المدير، كما اهتّم بلائحة النظام الداخلي المنظم لحماية المجموعة التربوية والذي يضعها مجلس التوجيه والتسيير وتصادق عليه سلطة الوصاية.

* **الفصل الرابع(المواد 22-26):** وهو عبارة عن أحكام مالية توضح من يقوم بإعداد ميزانية المؤسسة التي
تعرض على مجلس التوجيه والتسيير المداولة، ثّم على الوصاية للمصادقة، ويقوم المتصرف المالي(المحاسب) بحسابات المؤسسة وتسيير مختلف أموالها وهذا تحت وصاية المدير، كما يضع حساب التسيير الذي يقوم المدير بعرضه على مجلس التوجيه مرفق بتقرير التسيير المالي للمؤسسة وأموالها، ومن ثمة يعرض على الوزير مرفق بملاحظات مجلس التوجيه والتسيير للمصادقة عليه.

* **الفصل الخامس(المواد27-29):** أحكام خاصة توضح الجهة المحددة للشبكة الوطنية من مؤسسات
التعليم الثانوي طبقا للمخطط الوطني للتنمية، وتقوم الدولة بتحمل بناء أو تجديد هذه المؤسسات وجميع المنشآت التابعة لها، كما توضح أن والي الولاية وبالتعاون مع مدير التربية الولائي هو المكلّف بمهمة الإنجاز، وكذا نستند إليه مسؤولية الدراسات التقنية، وابرام الصفقات وتنفيذها واستلام البناءات.

الفصل السادس(المواد30-33): أحكام انتقالية مبنية على استمرار ثانويات التعليم العام و ثانويات التعليم التقني في انتظار الإنشاء الفعلي للمدارس الثانوية، كما يستمر تسليم باكالوريا التعليم الثانوي والشهادات المختلفة طبقا للتنظيمات المدرسية المعمول بها، وكذا المصادقات والشهادات الدراسية طيلة الفترة الانتقالية.

وقد جاء المنشور الوزاري رقم 15-33 المؤرخ في 11 مارس 1991 المتعلق بإعادة هيكلة التعليم الثانوي ليحقق تطورا وأهدافا كبرى والتي تركزت في البعد الكمي، حيث أن التعليل كشف جملة من النقائص كانت السبب في انخفاض النوعية وضعف المردود، وهي الوضعية التي ساهمت فيها جملة من العوامل الاجتماعية و التنظيمية و التربوية، لذا وجب التأكيد على ضرورة النظر من جديد في الهيكلة القائمة دون إغفال وضعية الهياكل والتجهيز و التأطير.

من خلال هذه المواد نستخلص بأن التعليم الثانوي مرحلة من مراحل الحياة الدراسية للتلميذ، و تأتي بعد حصوله على شهادة التعليم المتوسط، فهذه المرحلة تدوم ثلاث سنوات حيث يتم في السنة الأولى منها تدريس شعبتين جدع مشترك علوم، والآخر آداب، والتلميذ من بين هاتين الشعبتان، حيث تركز على تنمية قدرات التلاميذ المعرفية والإبداعية وتساعدهم على معرفة دواتهم وتقديم الآخرين، وتحمل المسؤولية، واتخاذ قراراتهم المستقبلية كما تهتم لميولاتهم."[1]

2- أهمية التعليم الثانوي:

يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

- "إذا كانت المدرسة المتوسطة تحت الأعداد الكبيرة من التلاميذ، فالمدرسة الثانوية تعد المستقبل الوحيد لهم.

- الربط الوسيط بين التعليم المتوسط والجامعي أي بمثابة حلقة وصل بينهما.

- الحصول على طاقة بشرية معدّة ومهيأة علميا وتقنيا وهي ذات قيمة اقتصادية واجتماعية"[2]، بالإضافة فإن التعليم الثانوي:

- يسعى إلى تمكين التلميذ من الاستمرار في التعليم مدى الحياة تعلّما ذاتيا نشطا.

[1]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية، النشرة الرسمية للتربية، الأمر المؤرخ في 16 أفريل 1976،(المواد من 1إلى 33).

[2]- أبو بكر بن بوزيد،إصلاح التربية في الجزائر رهانات وانجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر 2009، ص ص 218-219.

– إكساب الطالب المعارف والمهارات العلمية، ومهارات الاتصال والتفاوض في الحياة العملية، وتقوده إلى حياة جديدة.

– تنمية قدرة التلميذ على العمل المنتج في سوق العمل.

– "كما تسعى المدرسة الثانوية إلى تهيئة المواطن المتكامل من النواحي الدينية والوطنية والعملية، والذي تمتلك المهارات والمعارف التي تساعد على تكوين المعرفة التي يتطلبها العصر والمعارف، والتي تمكنه من مواصلة تعليمه الجامعي أو الانخراط في سوق العمل، كما تساعده كذلك على التكيف مع المتغيرات المحلية والعالمية".[1]

3– مهام التعليم الثانوي:

يرمي التعليم الثانوي فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي إلى تحقيق المهام التالية:

– "متابعة تحقيق الولاء الله وحده.

– تحضير التلاميذ للحياة الحياة الاجتماعية و إدراكهم الدور المنوط بهم.

– إخراج كفاءات معرفية وثقافية موازية لمستويات ومقاييس عالمية.

– إحداث ظفرة نوعية في إدراك التلاميذ لأهمية العلم والتفوق فيه.

– توسعة آفاقهم القاصرة نحو التخصصات الجامعية الملائمة لرغباتهم وميولاتهم الثقافية والفكرية.

– العمل على إحداث التميز الفكري والعلمي لدى التلاميذ.

– تطوير المواقف التي تسمح باكتساب المعارف وادماجها.

– تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

– اطّلاع الطالب و تلقينه فلسفة مجتمعه الاجتماعية والاقتصادية.

[1]– نادية محمد عبد المنعم و عزت جلال مصطفى، الإدارة المدرسية المعاصرة في ظل المتغيرات العالمية، المجموعة العربية للنشر والتّوزيع،2008، ص213.

- العمل على غرس حب الاطلاع والبحث والميل للمعرفة.

- دعم روح الانتماء إلى أمة وحضارة قديمة العمد.

- تنمية حب الوطن وتمتين الإحساس له".[1]

4- أهداف التعليم الثانوي:

إن الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام والانتقال السليم يتحقق عن طريق مراعاة بعض الأهداف الرئيسية التالية:

- إكساب التلاميذ المفاهيم الفكرية والمعرفية العلمية الأساسية الذي تفيده في حياته المعاصرة.

- تزويد التلاميذ بالمهارات الفكرية والمعرفية العقلية اللازمة للحياة الحديثة بما فيها من تكنولوجيا وأهداف علمية، كما تجعله قادرا على التفاعل الصحيح من ثروة المعلومات.

- إعداد التلاميذ للحياة الاجتماعية السليمة وتزويده بالمهارات السلوكية التي تساعد على التغلّب على كل أنواع الصراع النفسي.

- "تنمية تقدير المسؤولية الاجتماعية عند التلاميذ بحيث يعرف كل تلميذ ماله من حقوق وما عليه من واجبات.

- العمل على إثارة اهتمام وميول التلاميذ، وتنمية قدراتهم المعرفية والإبداعية ومساعدتهم على معرفة دواتهم وتقديم الآخرين.

ويرمي التعليم الثانوي في الجزائر أساسا إلى إكساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا.

- تنمية قدرات التحليل والتعتيم والتكييف مع مختلف الوضعيات.

- تنمية روح البحث.

[1]- حمودة بن محمد، التعليم الثانوي في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم للنشر، الجزائر،2006، ص94.

– تنمية القدرة على التقييم الذاتي".[1]

5– مميزات التعليم الثانوي:

يختلف التعليم الثانوي عن التعليم الأساسي بكونه بحاجة أكبر إلى الإعداد والتطوير لجعله يتناسب ومتطلبات عالم الشغل، وذلك عند وضع المناهج، والاهتمام بالحياة العملية للمراهقين، وذلك من خلال:

– "عدد اصغر من المدارس الكبيرة.

– قاعدة ارتباط أضيق بالمجتمع المحلي بسبب محدودية الرقعة الجغرافية.

– يتّصف بنسبة مردود أعلى على المستوى الوطني والإقليمي والاجتماعي.

– تكلفة أعلى لتعليم التلاميذ.

– قدرة أقل للأهل في حكم الحياة المدرسية".[2]

– تعدد التخصصات في المواد العلمية والأدبية.

– يوجد فيه التوجيه المدرسي الذي يتولاه أخصائيون في علم النفس وعلم الاجتماع.

– يقدم مجموعة من المقررات الدراسية الكبيرة لكي تواجه الاحتياجات المختلفة للطلاب من ناحية، والتنمية الشاملة والاقتصاد الوطني من جهة أخرى.

6– التعليم المقترح للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي:

إن مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي التي يستغرق ثلاث سنوات، تحضر التلاميذ لمزاولة دراستهم في الجامعة بعد امتحان شهادة الباكالوريا في السنة الأولى يتم تقسيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين:

– جدع مشترك علوم وتكنولوجيا.

[1]– نعيم بوعموشة، أساليب الإدارة الصفية ودورها في تعديل بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر، تخصص تربية، جيجل، 2013– 2014، ص 115.

[2]– رمضان سالم النجار، التعليم الثانوي المعاصر، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2009، ص21.

– جدع مشترك آداب.

هذان الجذعان المشتركان يتفرعان إلى شعب التعليم العام والتعليم التكنولوجي في السنة الثانية، وهكذا يفرع الجدع المشترك آداب إلى شعبتين:

– شعبة الآداب والفلسفة.

– شعبة اللغات الأجنبية.

كما يؤدي الجدع المشترك علوم وتكنولوجيا إلى أربعة شعب كبيرة وهي:

– شعبة الرياضيات.

– شعبة التسيير والاقتصاد.

– شعبة العلوم التجريبية.

– شعبة تقني رياضي الذي التي تتكون من الهندسة الميكانيكية، الهندسة الكهربائية، الهندسة المدنية، هندسة الطرائق.

ومهما كان السلك المتبع، فإن التلاميذ في هذه المرحلة من التعليم يتلقون بانتظام تعلّما متينا في التاريخ والتربية المدنية والإعلام الآلي.

وعلى مؤسسات التعليم الثانوي والعمومية منها والخاصة أن تصمن شروط التّمدرس ذي توعية عالية لرفع مستوى المتخرجين بشهادة الباكالوريا.[1]

[1]- وزارة التربية الوطنية، مشرع إعادة التنظيم والتكنولوجيا ما بعد الإلزامي ، مؤرخ في فبراير ، 2005، ص 36.

خلاصة الفصل

تعد مرحلة التعليم الثانوي، حلقة وصل هامة في سلسلة المراحل التعليمية وفي الحياة أيضا،إذ أنها المرحلة التي تضع الخطوة والأساس الأول لبناء فرد متكامل وسليم من جميع النّواحي الاجتماعية هذا على صعيد الممارسة الحياتية بصفة عامة، ومن الصعيد الآخر وهو التعليم الذي يظهر فيه التلميذ رغبته في التعبير والانتقال من مرحلة نمو إلى أخرى، لدا فإنها تمتاز بنظام ومنهج خاص مراعاة للتغيرات والأهداف المراد تحقيقها والمتمثلة في تكوين وتحضير جيد للتلاميذ، من أجل الدخول إلى الجامعة التي تعتبر بوابة الإنطاق إلى التطبيق والممارسة، لكن بمعارف ومهارات أكثر واقعية.

الباب الثاني: الجانب الميداني

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد. أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: مجتمع البحث

ثالثا: منهج الدراسةرابعا:

أدوات جمع البيانات

خامسا: أساليب التحليل

تمهيد

إن تحديد الإطار المنهجي من أهم أسس الدراسة العلمية و الذي من خلاله تتحدد طبيعة وقيمة كل بحث ،حيث أن الضبط السليم لمنهجية البحث يضمن الدقة والتسلسل لمراحل الدراسة، كما يضمن أيضا
مصداقية النتائج المتحصل عليها. وعلي هذا الأساس نتعرض في هذا الفصل إلي الخطوات والإجراءات التي اتبعت في الجانب الميداني من هذه الدراسة من حيث إبراز المجال الزماني والمكاني للبحث والأدوات التي استخدمت في الدراسة، بالإضافة إلى منهج البحث، مجتمع الدراسة، وأيضا أساليب التحليل.

أولا: مجالات الدراسة:

تعد مجالات الدراسات في البحوث الاجتماعية من أنواع المعطيات لتي تمدّ الباحث بمؤشرات، ومادة سوسيولوجية تساعد على التحليل، والتفصيل ، وعليه كانت مجالات الدراسة كما يلي:

1- المجال المكاني:

ونقصد به المكان الذي تجرى فيه الدراسة الميدانية لموضوع أي بحث، وعليه فقد تم اختيارنا للمكان الذي نجري فيه دراستنا، هي ثانوية ترخوش أحمد، ولاية جيجل، ويعود تاريخ إنشائها إلى سنة 3 سبتمبر 1981، تقّدر مساحتها الإجمالية 27000م^2 ، تتربع المساحة المبنية على 5000م^2، والمساحة المتبقية خصصت لبعض المرافق كالساحة والملعب.

وتحتوي أيضا على 33 حجرة دراسية، و6 مخابر مخصصة للعلوم الطبيعية والعلوم الفزيائية، بالإضافة إلى قاعة واحدة للأساتذة، وقاعة مخصصة للمكتبة والمطالعة، و9 مكاتب إدارية، وقاعتان للأرشيف، وتضم 81 أستاذ وأستاذة.

2- المجال الزمني:

وهي المدة الزمنية التي يستغرقها الباحث في اجراء الدراسة ، حيث قسمنا هذه الدراسة إلى جانبين هما:

- الجانب النّظري: وهي مرحلة جمع المعلومات الخاصة بالجانب النّظري، حيث بدأنا بجمع المعلومات في نهاية ديسمبر 2018 إلى غاية شهر ماي 2019.

الجانب الميداني: حيث بدأت هذه الدراسة في بداية شهر ماي بعد الانتهاء من الجانب النظري، ثم التوجه للقيام بإجراء المقابلة والتأكد من توفر أفراد مجتمع البحث، أو الدراسة التي يدخل ضمن إطار الدراسة

بالإضافة إلى أخذ المعلومات في نفس الوقت الخاصة بالمجال المكاني والبشري للمؤسسة، وذلك بعد الحصول من مدير التّربية من مدير التّربية لولاية جيجل لإجراء الدراسة الميدانية ترخوش أحمد بجيجل. بثانوية

3- المجال البشري:

"عملية تحديد المجال البشري للدراسة خطوة هامة في مسار البحث الاجتماعي سواء تعلق الأمر بالمسوح الاجتماع، أو في حالة اختيار عينة لمعرفة خصائص العينة المطلوبة للدراسة"[1]

ثانيا: مجتمع الدراسة

تعّد مرحلة تحديد مجتمع البحث من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية، إذ تتطلب من الباحث دقة بالغة إذ يتوقف عليها إجرائه وتصميمه، وكذا نتائج الدراسة الميدانية، والتي يثبت صدقها كلما زاد أفراد مجتمع البحث، والعكس صحيح.

والمقصود بمجتمع الدراسة" هو المجموع الكلّي من المفردات المحدودة أو غير محدودة، أما مفردات البحث التي تعرف أيضا لدى الباحثين بعناصر البحث أو وحدات البحث وهي الأجزاء المكونة لمجتمع الدراسة"[2]. كما

يعرف أيضا" بأنه جميع مكونات المجتمع المزمع دراسته، سواء كانوا بشرا أو كيانات

مادية(مؤسسات، أو مجموعة وثائق أو إجراء أو خدمات)"[3]

فمجتمع الدراسة هو جميع المفردات موضع الدراسة والتي نريد معرفة حقائق عنها، للوصول إلى نتائج علمية.

[1]- سامي محمد ملحم، مناهج في البحث والتربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص90.
[2]- محمد جلال الغندور، البحث العلمي بين النظرية والتطبيق، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، مصر، 2015، ص 82
[3]- المرجع نفسه، ص 82.

وقد اشتملت هذه الدراسة تناولت طرائق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي، كل أفراد مجتمع التي
البحث والبالغ عددهم 81 أستاذ وأستاذة، وذلك بإتباع أسلوب الحصر الشامل المستخدم في الدراسات الوصفية.

ويتصف مجتمع البحث بمجموعة من الخصائص تتمثل في:

- أفرا د مجتمع البحث وعددهم 81 أستاذ وأستاذة منهم 24.66%ذكور و75.29% إناث.

- معظم أفراد مجتمع البحث تتراوح أعمارهم بين من 25 سنة إلي أقل من 30سنة، أي ما يعادل 29.62%

-معظم أفراد مجتمع البحث خبرتهم المهنية تتراوح من أقل من 5 سنوات ما يعادل نسبة 29.62%.

- معظم أفراد مجتمع البحث مؤهلهم العلمي ليسانس بما يعادل نسبة 33.33%.

ثالثا: منهج الدراسة

إن الباحث عندما يكون بصدد جمع المعلومات حول الظاهرة موضوع البحث فهو يهتم بالمناهج التي استخدمت في دراسة الظاهرة، وذلك لكي يستفيد منها، فمعرفة المنهج كما يقول " كابلان caplan " "سيساعد علي الفهم بالمعني الواسع ليس علي الوصول إلي نتائج البحث العلمي، ولكن لضرورة البحث في حداته "[1]

والمنهج هو " طريقة البحث العلمي التي يعتمدها الباحث في جمع المعلومات والبيانات المكتبية أو الحقلية وتصنيفها وتحليلها و تنظيرها."[2] وعلى وجه التّحديد يمكن القول أن طبيعة المنهج تختلف باختلاف طبيعة موضوع الدراسة وكذا الهدف منها. ويمكن اعتبار المنهج الوصفي هو المنهج الأنسب والأكثر ملائمة لهذه الدراسة التي تتناول طرائق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى أساتذة المرحلة الثانوية، والذي يعتبر موضوعا يتطلب رصد معلومات كافية حوله، ولن يتوقف الباحث عند هذا الحّد بل سيقوم

[1]- بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلالي، منهجية العلوم الاجتماعية، شركة دار الهدى، الجزائر، 2004، ص26.
[2]- رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، الجزائر، 2008،ص176.

بتفسيرها تفسيرا كافيا حيث يمكنه استخلاص النتائج، لأن الدراسة الوصفية لا تقتصر علي معرفة خصائص
الظاهرة بل تتجاوز ذلك من خلال تقديم تفسير للنتائج المتوصل إليها.

ويعرف المنهج الوصفي، بأنه المنهج " الذي يعتمد علي وصف الظاهرة موضع البحث وصفا وتفسيرا دقيقا، ويدرس كل جوانبها الكيفية والنوعية والكمية ليعبر عن ملامحها وخصائصها، وحجمها وتأثيرها ومدي ارتباطها بالظواهر الأخرى المحيطة بها"[1]

ويعني كذلك " برصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معّين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو حدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمها تساعد في فهم الواقع وتطويره"[2]

فالمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها ومن ثم تقديم النتائج في ضوئها.

وقد اعتمدت الدراسة على طريقة المسح الشامل، وهي إحدى تطبيقات المنهج الوصفي حيث يعرف المسح الشامل بأنه " أسلوب من أساليب التحليل الذي يعتمد على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية وتفسيرها بطريقة موضوعية بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة."[3]

فالمسح الشامل " دراسة شاملة مستعرضة ومحاولة منظمة لجمع البيانات وتحليل وتفسير وتقرير الوضع الراهن لموضوع ما في بيئة محددة ووقت معين ،أي أن البحث المسحي ينصب على الوقت الحاضر، كما أنه يهدف للوصول إلي بيانات يمكن تصنيفها وتفسيرها وتعميمها وذلك للاستفادة منها
مستقبلا"[4].

وقد استخدمنا في دراستنا هذه الطريقة، أي الدراسة المسحية الشاملة لدراسة الظاهرة موضوع البحث والإحاطة بها بشكل متكامل، إضافة إلي توفير كم مناسب من البيانات، والتي سنقوم بتحليلها والربط بينها بهدف تفسير المشكلة موضوع الدراسة ومعرفة علاقة طرائق التدريس بالتفاعل الصفي لدى أساتذة

4- فاطمة عوض صابر، علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع لفنية، الاسكندرية،2002، ص89.

المرحلة

[1]- محمد جلال الغندور، مرجع سابق، 179.
[2]-محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلم- القواعد والمراحل والـّتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان، 1999، ص47.
[3]- علي غربي،أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية، دار الفائز للنشر والتوزيع، قسنطينة، 2009 ، ص84.

[4]- فاطمة عوض صابر، علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع لفنية، الاسكندرية،2002، ص89.

الثانوية، وهو ما يمثل الغاية التي نسعى إلي تحقيقها، وأن هذه الدراسة تتميز بدقة النتائج المتحصل عليها، وقد ما ساعدنا أسلوب المسح الشامل في وجود أفراد مجتمع البحث في مؤسسة واحدة، بحيث يمكن من جمع البيانات المطلوبة بأقل تكلفة وبدون مشقة من خلال فترة زمنية معقولة.

رابعا: أدوات جمع البيانات

تعتبر أدوات جمع البيانات وسيلة هامة تعتمد عليها كافة العلوم في جمع الحقائق، ويتوقف صدق ودقة النتائج المتوصل إليها في أي بحث علي دقة الأدوات المستخدمة ودرجة مصداقيتها. وهذا ما حاولنا استخدام الأدوات التي تمكننا من الوصول إلي البيانات المستهدفة بأكثر دقة وموضوعية، وذلك حسب طبيعة الموضوع وكيفية استجابة المبحوثين لها.

1-الملاحظة: " تعتبر الملاحظة من أدوات البحث الاجتماعي التي لا تقل أهمية عن باقي الأدوات الأخرى الشائع استخدامها في بحوث العلوم الاجتماعية وانما يستوجب إعطائها العناية اللازمة من ناحية تصميمها والنزول إلي الميدان بغرض جمع المعطيات ذات الصلة بموضوع البحث و أهدافه وهي النواة التي يمكن أن نعتمد عليها للوصول إلي المعرفة العلمية و إلي حقيقة الظاهرة نسبيا"[1].

فالملاحظة في أبسط صورها هي النظر إلي الأشكال وادراك الحالة التي هي عليها، وقد تم استخدام الملاحظة البسيطة في دراستنا هذه وقد تضمنت النقاط التالية:

– أثناء استخدام الأستاذ لطريقة الإلقاء في تقديمه للدرس، أحيانا ما يفتح المجال للتلاميذ لطرح الأسئلة واستغراقه لمدة طويلة في الإلقاء هذا ما يفقد بعض التلاميذ تركيزهم وتكون درجة تفاعل التلاميذ متوسطة.

– أما عند استخدام الأستاذ لطريقة حل المشكلات، تكون المشاركة والنشاط في محاولة حل بعض المسائل من قبل الأستاذ.

2– الاستمارة: تعتبر استمارة البحث من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعا واستخداما في البحوث الاجتماعية، وهي وسيلة أساسية تستخدم في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة، وهي أقل تكلفة
واختصار للجهد بالإضافة إلي سهولة معالجة بياناتها إحصائيا.

[1]- محمد طلعت عيسى، البحث الاجتماعي، مبادئه ومناهجه، المكتبة الجامعية، القاهرة، 1989، ص 29.

والاستمارة " وثيقة تتضمن مجموعة من الأسئلة توجه إلي المبحوثين، وهم أفراد العينة التي استخرجها الباحث بغرض التحقق من فرضيات البحث، وينتظر من هؤلاء المستجوبين أن يقّموا إجابات في مسائل معينة مرتبطة بأهداف الدراسة "[1].

وتعرف الاستمارة كذلك بأنها " نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلي الأفراد بهدف الحصول على بيانات معينة، وتعتبر أكثر أدوات جمع البيانات استخداما وشيوعا في الدراسات الاستطلاعية الكشفية
والوصفية وكذلك في الدراسات التجريبية التي تجري في الطبيعة ويكون لها جانب ميداني بحيث يمكن أن تصبح لتلك الدراسات استمارة تخدم موضوع الدراسة "[2].

و بناء على ما سبق فقد تم الاعتماد على الاستمارة والتي طبقت على المبحوثين بعد الخرجات الاستطلاعية وذلك للإلمام بموضوع البحث إلمام كافيا. وتماشيا مع أطراف البحث، ومجتمع الدراسة وقد
تمت صياغة أسئلة الاستمارة وفق تساؤلات الدراسة تحتوي الاستمارة علي 33 سؤال مقسمة على المحاور التالية:

- **المحور الأول:** يضم البيانات الشخصية الخاصة بأفراد مجتمع البحث ويضم الأسئلة من 1 إلي 5 (الجنس، السن، المؤهل العلمي، المادّة العلمية المدّرسة، الخبرة المهنية).

- **المحور الثاني:** يشمل البيانات الخاصة بالفرضية الأولي، والتي مؤداها اعتماد طريقة الإلقاء لها علاقة بالتفاعل الصفّي.

- **المحور الثالث:** يشمل البيانات الخاصة بالفرضية الثانية ، التي مؤداها تساهم طريقة حل المشكلات في التفاعل الصفّي.

خامسا: أساليب التحليل

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأسلوبين التاليين للتحليل

[1]- سعيد سبعون وحفصة جرادي، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر،2012، ص156.

[2]- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1995، ص 75.

أ-**الأسلوب الكمي:** هو الأسلوب الذي يستعمل النسب المئوية في الكشف عن الفرضيات أي يعمل علي تكميم المعطيات الواقعية التي حصل عليها الباحث من استمارة البحث، فهو الأسلوب الذي يعني بتكميم البيانات وجعلها نسب مئوية وتكرارات ووضعها في جداول.

ب- الأسلوب الكيفي: والذي يعني بتحليل البيانات وتفسيرها، أي عن طريق عرض النتائج وتفسير المعطيات الكمية واكتشاف العلاقات بينها، ومحاولة ربطها بالإطار النظري الذي انطلق منه الباحث لمعرفة مدى تحقق بعض الأفكار ومستوى صدقها بالنسبة لموضوع الدراسة.

خلاصة

نستنتج في آخر هذا الفصل أن موضوع الدراسة هو الذي فرض علينا مجموعة من الإجراءات المنهجية لذلك يمكننا القول أننا اعتمدنا في دراستنا على مجموعة من الإجراءات المنهجية بدءا بمجالات الدراسة مجتمع الدراسة، حيث اعتمدنا علي المنهج الوصفي وأسلوب المسح الشامل، كما اعتمدنا علي الملاحظة والاستمارة في جمع البيانات، وأخيرا أساليب التحليل، حيث ساعدتنا علي الإلمام التام بالموضوع من خلال المعطيات التي نجعها من الواقع ولذا فهي تساعدنا علي الاختبار والتحقق من الفرضيات المصاغة.

الفصل السابع: مناقشة وتحليل وتفسير النّتائج

تمهيد.

أولا: عرض وتحليل وتفسير النّتائج.

ثانيا: مناقشة النّتائج في ضوء الفرضيات.

ثالثا:مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.

رابعا: مناقشة النتائج العامة.

تمهيد:

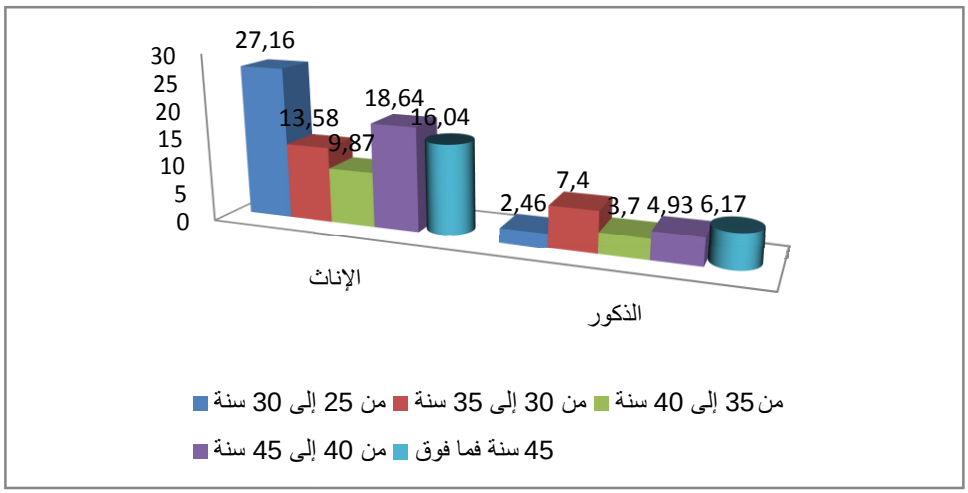
نتطرق في هذه الفصل الأخير من الدراسة لعرض وتحليل البيانات المتحصل عليها من خلال الجانب الميداني والتعليق عليها، حيث نحاول في هذا الفصل التحقق من فرضيات الدراسة والإجابة على التساؤل الرئيسي الذي انطلقت منه هذه الدراسة مع التحليل والمناقشة والتفسير، مما يضمن كشف العلاقة ميدانيا بين طرائق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي، مع إبراز نتائج الدراسة العامة.

أولا: عرض وتحليل وتفسير النّتائج.

الجدول رقم: (01) يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والسن.

	إناث		ذكور		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
من 25 سنة إلى أقل من 30 سنة	22	27.16	2	%2.46	24	%29.62
من 30 سنة إلى أقل من 35 سنة	11	%13.58	6	%7.40	17	%20.98
من 35 سنة إلى أقل من 40 سنة	8	%9.87	3	%3.70	11	%13.57
من 40 سنة إلى أقل 45 سنة	7	%8.64	4	%4.93	11	%13.57
من 45 سنة فما فوق	13	%16.04	5	%6.17	18	%22.21
المجموع	%75.29	20	%24.66		%100	

الشكل رقم:(07) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس والسن.

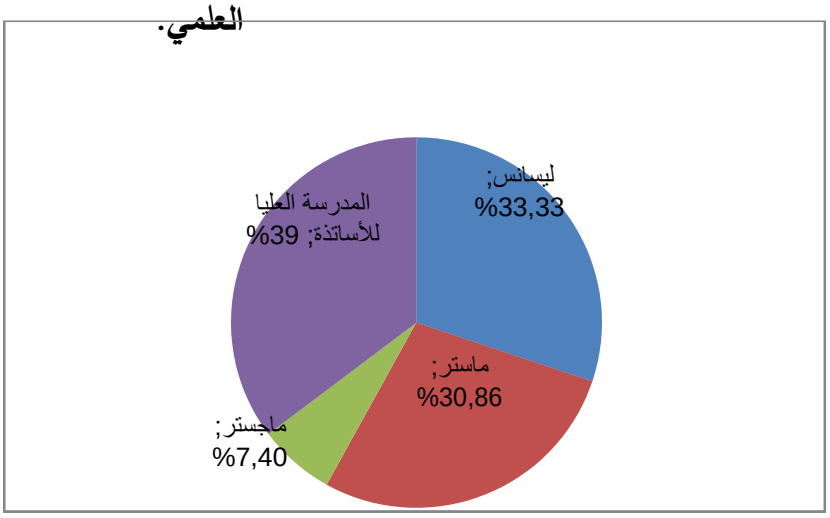


من خلال النّتائج التي يظهرها الجدول أعلاه نلاحظ أنّ نسبة 29.62% من المجموع الكلي للجنسين يمثّل أعلى نسبة في العمر من 25 سنة إلى أقل من 30سنة، وتمثّل نسبة الإناث 27.16%، تليها بأقل منها نسبة الذّكور بـ 2.46 %، في حين أنّ النّسبة 20.98% من المجموع الكلي جنسين، يمثّل العمر من 30 سنة إلى أقل من 35 سنة، إذ يمثّل نسبة الإناث 13.58% وهي أعلى نسبة، تليها بنسبة أقل منها نسبة الذّكور حيث تمثّل 7.40%، في حين تمثّل النّسبة 13.57% من المجموع الكلي للجنسين في العمر 35 سنة إلى أقل من 40 سنة إذ تمثّل نسبة الإناث 9.87% في المقابل تقدّر نسبة الذّكور 3.70%، كما نلاحظ أيضا النّسبة 13.58% من المجموع الكلي للجنسين تمثّل العمر من 40 سنة إلى أقل من 45 سنة، إذ تمثّل نسبة الإناث 8064% في حين أنّ نسبة الذّكور بلغت 4.93 % ، وفي الأخير نجد 22.21% من المجموع الكلي للجنسين تمثّل العمر من 45 سنة فما فوق، إذ تمثّل نسبة الإناث 16.04% ، تليها بأقل نسب6.17% تمثّل نسبة الذّكور فمن خلال معطيات الجدول نستنتج أن عدد الإناث أكثر من عدد الذّكور.

الجدول رقم: (02) يمثّل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
ليسانس	27	%33.33
ماستر	25	%30.86
ماجستير	6	%7.40
المدرسة العليا للأساتذة	23	%39
المجموع	81	%100

الشكل رقم: (08) يمثّل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي.

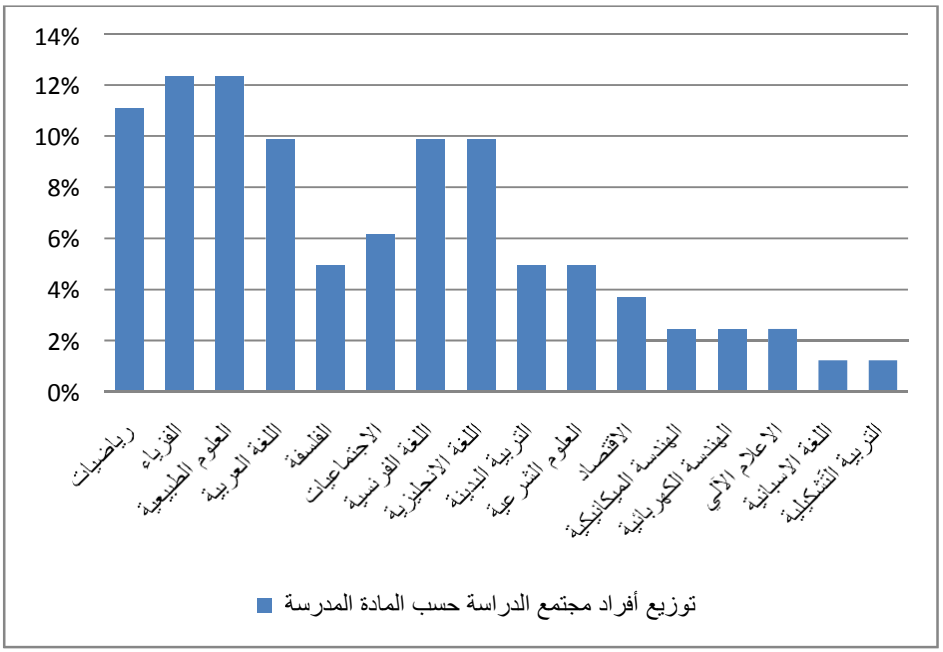


يتبّين لنا من خلال الجدول أعلاه، أن 33.33% من الأساتذة متحصلين على شهادة الليسانس وهي النسبة الأعلى، أما الأفراد المتحصلين على شهادة الماستر فقدرت نسبتهم بـ: 30.86%، أما المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة فتمثل بنسبة 28.39%، وفي المرتبة الأخيرة نجد الأساتذة الحاصلين على شهادة الماجستير بنسبة 7.40%.

الجدول رقم: (03) يمثّل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المادة المدروسة

المادة المدّرسة	التكرار	النّسبة
رياضيات	9	%11.1
الفزياء العلوم	10	%12.34
الطبيعية اللغة	10	%12.34
العربية الفلسفة	8	%9.87
الاجتماعيات	4	%4.93
اللغة الفرنسية	5	%6.17
اللغة الانجليزية	8	%9.87
التّربية البدنية العلوم	8	%9.87
الشرعية الاقتصاد	4	%4.93
الهندسة الميكانيكية	4	%4.93
الهندسة الكهربائية	3	%3.70
الإعلام الآلي	2	%2.46
اللّغة الإسبانية	2	%2.46
التّربية التّشكيلية	2	%2.46
المجموع	1	%1.23
	1	%1.23
	81	%100

الشكل رقم (09) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب المادة المدرسة



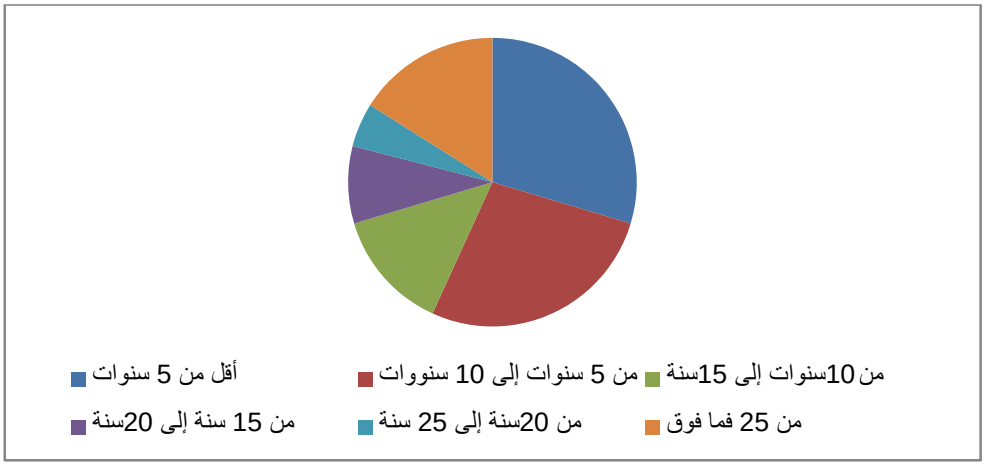
من خلال النّتائج التي يظهرها الجدول نلاحظ أن 10 مبحوثين من أصل 81 يقابلها 100%، من فئة الأساتذة الذين مثّلوا نسبة 12.34% هم أساتذة الفيزياء، ومادة العلوم الطبيعية وهي النّسبة الأكبر، تليها نسبة 11.1% مثّلها أساتذة مادة الرّياضيات، حيث قدّر عددهم بـ 9 أساتذة، أما أساتذة اللّغة العربية واللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية فقد قدّر عددهم بـ:8 أساتذة أي بنسبة 9.87%، في حين أساتذة الاجتماعيات قدّر عددهم بـ: 5 أساتذة أي بنسبة 6.17%، وقدّر عدد أساتذة الفلسفة، والتّربية البدنية، والعلوم الشرعية بـ: 4 أساتذة بنسبة 4.93%، في حين أن نسبة أساتذة مادة الاقتصاد قدّرت بـ: 3.93% أي ما يعادل 3 مفردات، ثمّ تليها نسبة أقل أساتذة مادة الهندسة الميكانيكية والكهربائية، ومادة الإعلام فقدرت بـ: 2.46% أي عددهم 2 مفردة من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، وقدر عدد أساتذة اللغة الإسبانية

والتربية التّشكيلية بأستاذ واحد لكل مادة بنسبة 1.23% وهي أضعف نسبة.

الجدول رقم: (04) يمثّل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية أقل	التكرار	النسبة
من 5 سنوات	37	%29.62
من 5 سنوات إلى 10 سنوات	24	%27.16
من 10 إلى 15 سنة	22	%13.58
من 15 سنة إلى 20 سنة	11	%8.64
من 20 سنة إلى 25 سنة	7	%4.93
من 25 سنة فأكثر	4	%16.04
المجموع	13	%100

الشكل رقم: (10) يبين يمثّل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الخبرة المهنية



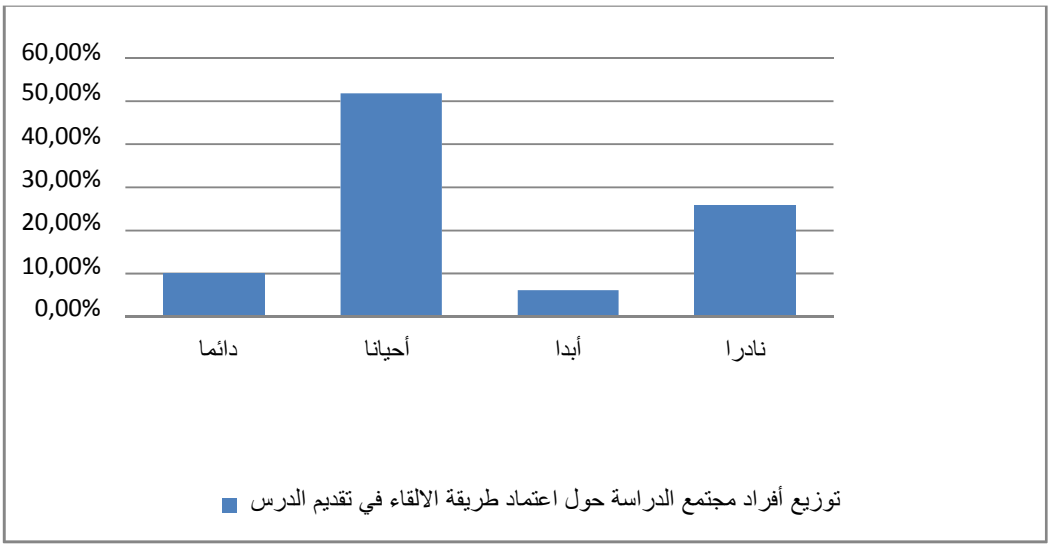
يتبّين لنا من خلال الجدول 29.62%من أفراد مجتمع الدراسة لهم أقل من 5 سنوات خبرة عمل، وتليها من 5 سنوات إلى 10 سنوات حيث قدّرت نسبتهم بـ: 27.16%، أما الذين فاقت أقدميتهم في العمل فقد بلغت نسبتهم 16.04%، ثم تليها نسبة 13.58% و 8.64% من أفراد المبحوثين لهم من 10

سنوات إلى 15 سنة خبرة، ومن 15 سنة إلى 20 سنة خبرة على التوالي، وأخيرا نجد أن أفراد المبحوثين الذين لهم خبرة من 20 سنة إلى 25 سنة بلغت نسبتهم 4.93%، وهي نسبة ضعيفة.

الجدول رقم:(05) يمثّل توزيع إجابات أفراد مجتمع الـدراسة حول اعتماد طريقة الإلقاء في تقديم الـدرس.

حتمالات	التّكـ	الّنسبة
دائما	رار	%10.04
أحيانا	13	%51.85
أبدا	42	%6.17
نادرا	5	%25.92
المجموع	21	%100

الشكل رقم: (11) يبـين توزيع أفراد مجتمع الـدراسة حول اعتماد طريقة الالقاء في تقديم الـدرس



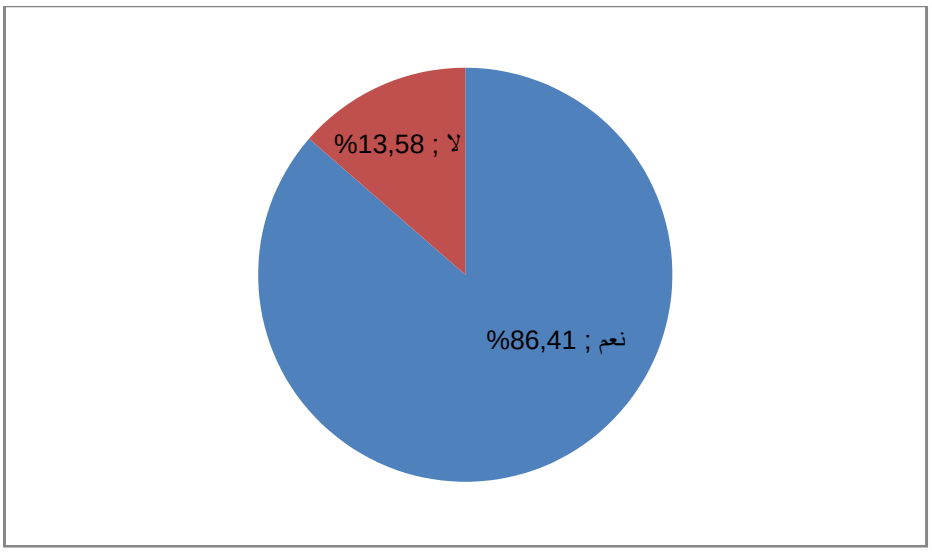
من خلال الجدول يتبين لنا أن 51.85% من الأساتذة أحيانا ما يعتمدون على طريقة الإلقاء في تقديم الّدرس وهي النسبة الأكبر مقارنة بالّنسب الأخرى، ويرجع تفسيره إلى سهولة تطبيق هذه الطريقة مقارنة بالطرق الأخرى، تليها بأقل نسبة 25.92% من أفراد المبحوثين الذين نادرا ما يعتمدون عليها في تقديم الّدرس، ويمكن تفسير ذلك أن هذه الطريقة لا تلقى تجاوبا من طرف التّلاميذ، في حين أن 16.04% يؤكدون أنهم دائما يعتمدون عليها في تقديم الّدرس، وهذا يمكن إرجاعه إلى طبيعة المادة المدرسة وبساطتها

في شرح وإيصال المعلومات إلى أذهان المتعلمين، وفي المرتبة الأخيرة وبنسبة ضعيفة جدا نجد 6.17% من أفراد المبحوثين لا يعتمدون على طريقة الإلقاء في تقديم الدرس.

الجدول رقم:(06) يمثّل توزيع إجابات أفراد العينة ما إذا كانوا يتطرقون في الدرس الجديد إلى السلب كمراجعة الدرس

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	70	%86.41
لا	11	%13.58
المجموع	81	%100

الشكل رقم:(12) يبين توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة ما إذا كانوا يتطرقون في الدرس الجديد إلى الدرس السابق كمراجعة



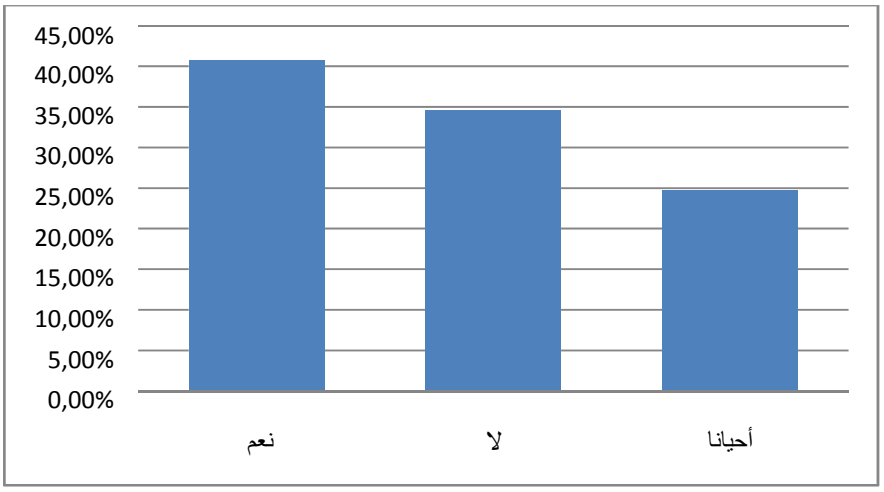
من خلال الجدول رقم (6) يتبّين لنا أن 86.41% من المبحوثين يؤكدون على التّطرق في الدّرس الجديد إلى الدرس السابق كمراجعة، في حين 13.58% أي أنهم لا يتطرقون في الدرس الجديد إلى الدرس السابق كمراجعة.

إذ أكدت معظم إجابات المبحوثين على التّطرق في الدّرس الجدد إلى الدّرس السابق كمراجعة، وذلك بغرض (انظر أفكار الدّرس السابق بالدّرس اللاحق هذا ما يسمح بإيصال المعلومات للتلاميذ وفق تسلسل يسمح باستيعاب المادة التّعليمية وترسيخها في أذهان المتعلمين، في حين يرجع تفسير عدم تطرق بعض من المبحوثين إلى الدّرس السابق كمراجعة يعود إلى ضيق الحجم الساعي للمقرر الدّراسي.

الجدول رقم: (07) يمثل توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تساعد على الفهم الواضح للدّرس.

الاحتمالات	التّكرارات	النّسبة
نعم	33	%40.74
لا	28	%34.56
أحيانا	20	%24.69
الموضوع	81	%100

الشكل رقم: (13) يبين توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تساعد على الفهم الواضح للدّرس.



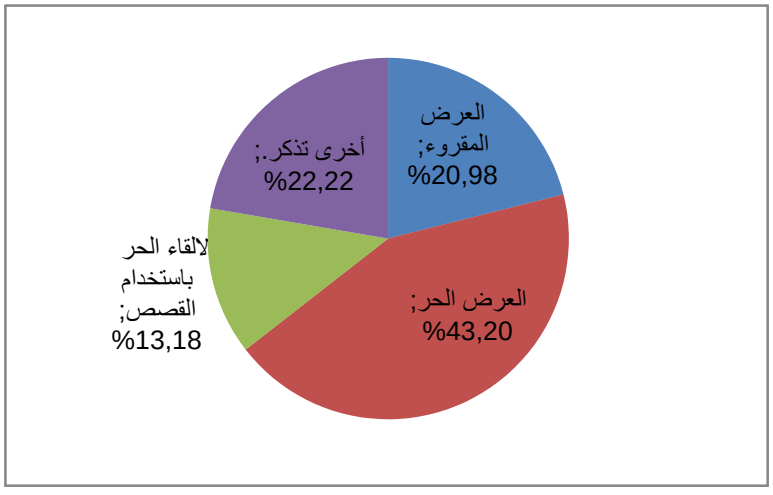
يتبيّن من النّتائج التي يظهرها الجدول أعلاه أن 40.74% يؤكدون أن طريقة الإلقاء تساعد على الفهم الواضح للمدّرس، تليها نسبة أقل قدرت بـ 34.56% مجيبين "بلا" تساعد طريقة الإلقاء على الفهم

الواضح للّدرس، في حين قدّر عد الأساتذة الذين يرون، أنّه أحيانا ما تساعد طريقة الإلقاء على الفهم الواضح للّدرس بـ 24.69% ، ويمكن تفسير إجابات معظم المبحوثين بأنّهم يؤكدون على أن طريقة الإلقاء تساعد على الفهم الواضح للّدرس، وذلك راجع إلى الأستاذ يبذل الجهد الكافي في إيصال المعلومات، لكونه تقع على عاتقه العملية التّعليمية، ويرجع له الدّور الكبير في ذلك باعتباره محور العملية التّعليمة والتّلميذ مستقبل لهذه المعارف والمعلومات فقط.

الجدول رقم: (08) يمثّل توزيع إجابات المبحوثين حول نوع الأسلوب المستخدم من طرف الأستاذ في تقديم الدّرس.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
العرض المقروء	17	%20.98
العرض الحر	35	%43.20
الإلقاء الحر باستخدام القصص	11	%13.58
أخرى تذكر	18	%22.22
المجموع	81	%100

الشكل رقم: (14) يبيّن توزيع إجابات المبحوثين حول نوع الأسلوب المستخدم من طرف الأستاذ في تقديم الدّرس.



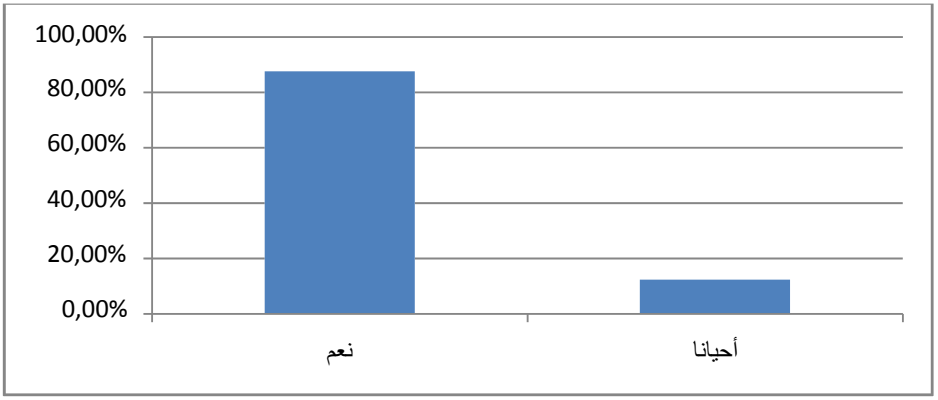
من خلال النتائج التي يظهرها الجدول أعلاه نلاحظ أن نسبة 43.20 % من أفراد مجتمع الدراسة يؤكدون بأن الأسلوب المستخدم في تقديم الدرس هو العرض الحر، وهي النسبة الأكبر، تليها بنسبة أقل أخرى تذكر حيث قدّرت بـ 22.22% بأنّهم يستخدمون التّجارب والأعمال الميدانية في الطبيعة خاصة أساتذة العلوم الطبيعة والعلوم الفيزيائية، ومنهم من يؤكد بأنشطة تخدم الدّرس وتقديم الإشكالية وطرحها على التلاميذ في حين أن بعض الأساتذة أجابوا بأنهم يعتمدون على الإلقاء باستعمال الصور والوسائل الملموسة هذا ما أكده بعض الأساتذة منهم أساتذة مادة الاجتماعيات على سبيل المثال، وذلك لشرح الدّرس وتبسيط فهمه، علما أن الصور هي الأكثر توفرا على مستوى المؤسسات التربوية وعلى سبيل المثال الخرائط، في حين جاءت إجابات بعض المبحوثين استخدام أسلوب العرض الحركي، بالإضافة إلى استخدام سؤال وجواب من طرف البعض الآخر من أجل اكتساب المتعلمين الثّقة في النّفس والاعتماد على أنفسهم في المناقشة والإجابة على الأسئلة المطروحة من طرف أساتذتهم.

وفي الأخير نجد من يستعمل أسلوب التشويق في تقديم الدّرس، وتليها نسبة أقل قدّرت بـ 20.98% من الأساتذة يؤكدون على استخدام العرض المقروء، وجاءت في المرتبة الأخيرة النسبة 13.88% من الأساتذة الذين يعتمدون على الإلقاء باستخدام القصص.

الجدول رقم: (09) يمثل إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يتيحون الفرصة للتلاميذ للنقاش وطرح الأسئلة أثناء شرح الدرس.

حتمالات	التكرار	النّسبة
نعم	71	%87.65
أحيانا	10	%12.34
المجموع		%100

الشكل رقم(15) يبين إجابات توزيع أفراد مجتمع الدراسة حول ما إدا كانوا يتيحون الفرصة للتلاميذ للنقاش وطرح الأسئلة أثناء شرح الدرس.



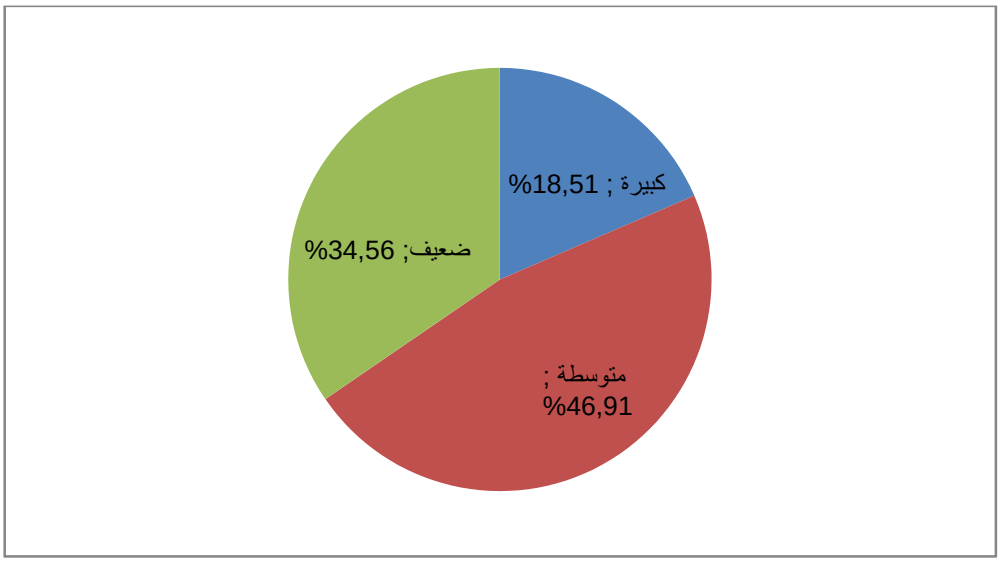
حسب بيانات الجدول أعلاه يتضح أن 87.65 %من الأساتذة يتيحون الفرصة للتلاميذ للنقاش وطرح الأسئلة أثناء شرح الدرس، في حين نجد 12.34 %أحيانا ما يتيحون الفرصة للتلاميذ للنقاش وطرح الأسئلة أثناء شرح الدرس.

من خلال إجابات أفراد مجتمع الدراسة وجدنا أن كل الأساتذة يتيحون ولو في فترات متقطعة الفرصة للتلاميذ للنقاش وطرح الأسئلة أثناء شرح الدرس وذلك من أجل معرفة ما مدى استيعاب التلاميذ المادة الدراسية، واتاحة الفرصة للتجاوب والتفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبين الأستاذ والمتعلمين من جهة أخرى من أجل إزالة الغموض ووضوح الفهم، في حين أن فئة الأساتذة الذين لا يتيحون الفرصة للتلاميذ للنقاش وطرح الأسئلة أثناء شرح الدرس لا تظهر في الجدول، أي أنها منعدمة.

الجدول رقم(10) :يمثل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب درجة تفاعل التلاميذ بطريقة الإلقاء

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
كبيرة	15	%18.51
متوسطة	38	%46.91
ضعيفة	28	%34.56
المجموع		%100

الشكل رقم: (16) يبين توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب درجة تفاعل التلاميذ بطريقة الإلقاء

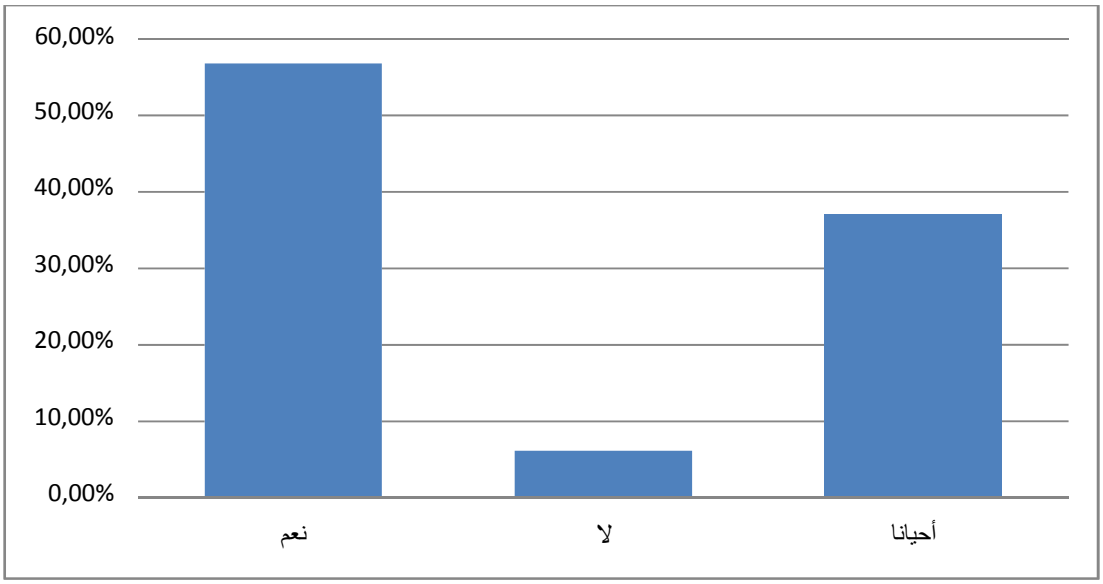


من خلال النتائج التي يظهرها الجدول أعلاه يتضح أن 46.91%من المبحوثين يؤكدون بأن درجة تفاعل التلاميذ بطريقة الإلقاء متوسطة وهي النسبة الأكبر مقارنة بباقي النسب، وهذا راجع إلي الاختلاف في أساليب الأساتذة في طريقة الإلقاء، تليها نسبة 34.56 % من أفراد العينة يؤكدون أن درجة تفاعل التلاميذ بطريقة الإلقاء ضعيفة وهذا راجع إلى كون هذه الطريقة لا تتيح لهم فرص للنقاش والحوار مع الأساتذة أو مع الزملاء، وفي المرتبة الأخيرة نجد أن 18.51% من أفراد العينة يجيبون بأن درجة تفاعل التلاميذ بطريقة الإلقاء كبيرة، وهذا ربّما راجع إلى الشرح الذي يبدله الأساتذة في الإلقاء ما يضفي على الحصة الحيوية والنشاط.

الجدول رقم (11): يمثل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كان أسلوب الإملاء يؤدي بالتلاميذ إلى الملل.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
نعم	46	%56.79
لا	5	%6.17
أحيانا	30	%37.03
		%100

الشكل رقم:(17) يبين توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كان أسلوب الإملاء يؤدي بالتلاميذ إلى الملل.



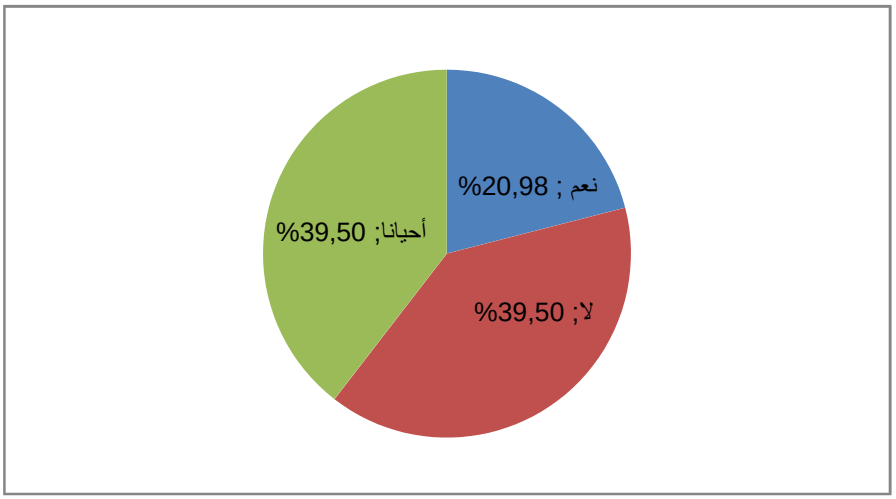
يتضح من خلال الجدول أن أعلى نسبة كانت للمبحوثين الذين أجابوا بأن أسلوب الإملاء يؤدي بالتلاميذ إلى الملل والتي قدّرت ب 56.79 %وهي النسبة الأكبر مقارنة بباقي النسب الأخرى، وهذا راجع إلى طول الفترة التي يستغرقها الأستاذ في الإملاء، دون أن يتخللها فترات راحة من حين لآخر للتوضيح وشرح مختلف المعارف والمعلومات التي يقوم بإملائها على التلاميذ، في حين نجد 37.03%من أفراد مجتمع الدراسة يؤكدون أن أسلوب الإملاء أحيانا ما يؤدي بالتلاميذ إلى الملل، ويفسر هذا كون أسلوب
الإملاء يضفي على الحصة التعليمية الجمود وعدم التواصل بين الأستاذ والمتعلمين.

وفي المرتبة الأخيرة وبنسبة 6.17%يجيب المبحوثين أن أسلوب الإملاء لا يؤدي بالتلاميذ إلى الملل، وهذا راجع إلي خبرة الأستاذ وكفاءته وقدرته على تقديم الدرس دون ملل من طرف التلاميذ .

الجدول رقم:(12):يمثل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تعمل على خلق جو من التفاعل داخل الصف.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	17	%20.98
لا	32	%39.50
أحيانا	32	%39.50
المجموع	81	%100

الشكل رقم: (18) يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تعمل على خلق جو من التفاعل داخل الصف

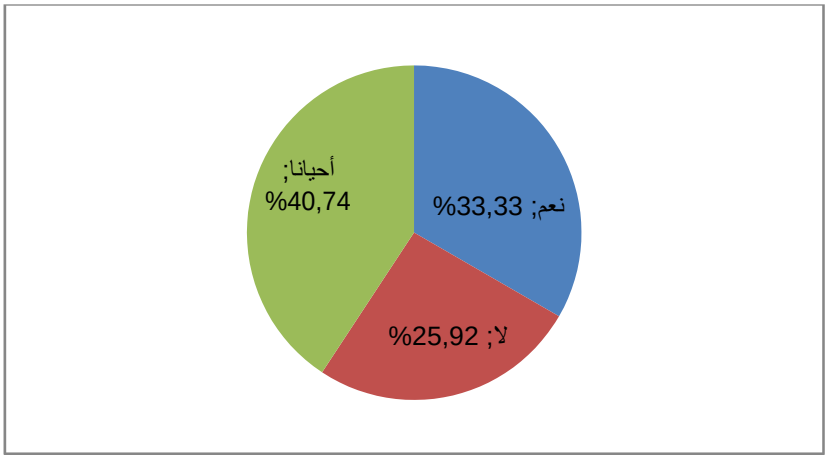


حسب بيانات الجدول أعلاه نلاحظ أن 39.50%من المبحوثين، وهي النسبة الأكبر، حيث تتساوي هذه النسبة بين من ينفي أن طريقة الإلقاء تعمل على خلق جو من التفاعل وبين من يرى أنها أحيانا ما تعمل على خلق جو من التفاعل داخل حجرة الصف، ويمكن تفسير هذا باقتصار الأستاذ على الإلقاء دون فتح المجال للتلاميذ للمشاركة، مما يؤدي بهم إلي الملل ونقص تفاعلهم معه، ولو في فترات متقطعة تخلق جو من التفاعل، في حين نجد أن 20.98% من المبحوثين يؤكّدون أن طريقة الإلقاء تعمل على خلق جو من التّفاعل، وهذا راجع لرغبة و إرادة المتعلمين في الدراسة وابداء أرائهم بكل حرية مما يزيد من النشاط والحيوية وخلق جو من التفاعل داخل الحجرة الصفية.

الجدول رقم (13) ثل توزيع إجابات أفراد مجتمع الـدراسة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تؤدي إلى عدم تركيز التلاميذ.

الاحتمالات	التّكـ	الّنسبة
نعم	رار	%33.33
لا	27	%25.92
أحيانا	21	%40.74
المجموع	33	%100

الشكل رقم: (19) يبـين توزيع إجابات أفراد مجتمع الـدراسة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تؤدي إلى عدم تركيز التلاميذ.



من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول نلاحظ أن 40.74% من المبحوثين يؤكدون أن طريقة الإلقاء أحيانا ما تؤدي إلى عدم تركيز التلاميذ، هذا يعود إلى أسلوب الأستاذ الممل الغير مشوّق في تقديم الدرس، في حين نجد 33.33% من المبحوثين يجيبون" بنعم" طريقة الإلقاء تؤدي إلي عدم تركيز التلاميذ ويمكن تفسير ها بأنها لا تقّدم فرصا للتجاوب مع الأستاذ، مما تجعل دور المعلمين سلبيا، هذا ما يفقدهم تركيزهم.

في المقابل نرى أن25.92% يجيبون بأن طريقة الإلقاء لا تؤدي إلي عدم تركيز التلاميذ، ويعود هذا لاعتماد الأستاذ على الأسلوب الجّيد والجّذاب في تقديم الّدرس.

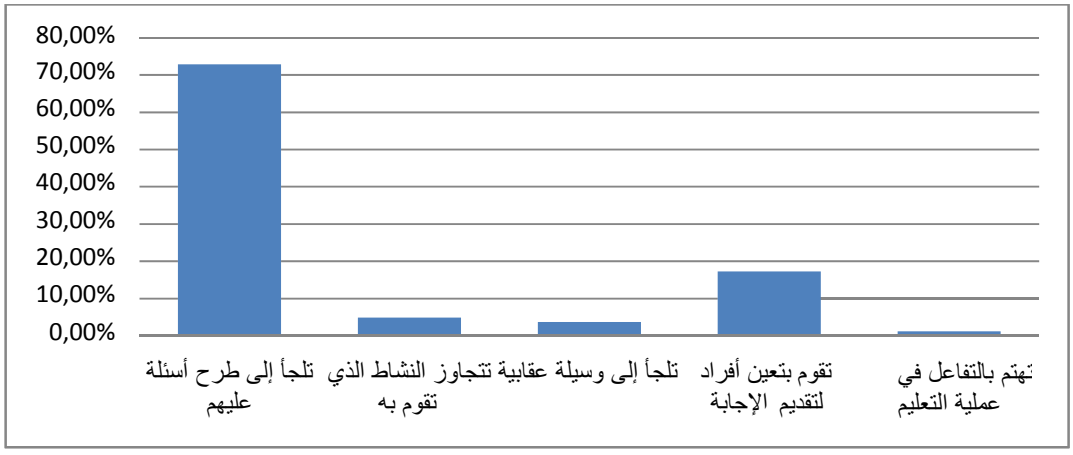
الجدول رقم (14): يمثل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدرس، حول كيفية ردة الفعل، في حالة عدم إبداء

المتعلم تجاوبا بالمشاركة الفاعلة مع أحد الجوانب التكوينية التي يشرف عليها.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
تلجأ إلى طرح أسئلة عليهم	59	%72.83
تتجاوز النّشاط الذي تقوم به	4	%4.93
تلجأ إلى وسيلة عقابية تقوم	3	%3.70
بتعين أفراد لتقديم الإجابة	14	%17.28
لا تهتم بالتّفاعل في عملية التّعليم	1	%1.23
المجموع		%100

الشكل رقم: (20) يبين توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة، حول كيفية ردة الفعل، في حالة عدم إبداء

المتعلم تجاوبا بالمشاركة الفاعلة مع أحد الجوانب التكوينية التي يشرف عليها.



حسب بيانات الجدول أعلاه يتضح أن 72.83% يؤكدون بأن في حالة عدم إبداء المتعلّم تجاوبا

بالمشاركة الفاعلة مع أحد الجوانب التكوينية التي يشرف عليها يلجأ إلي طرح أسئلة عليهم، في حين أن

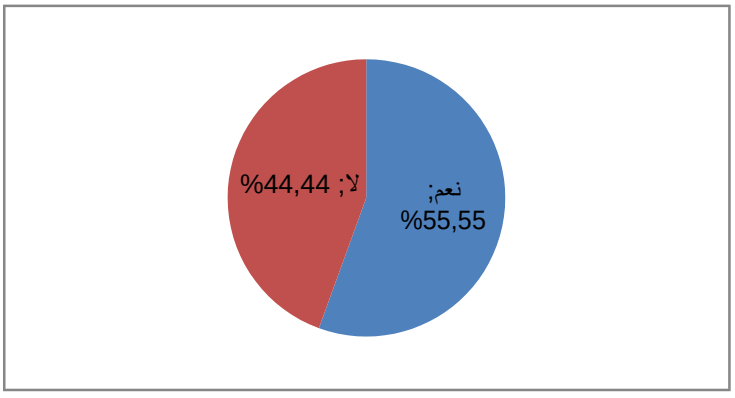
17.28% و4.93% في حالة عدم إبداء المتعلّم تجاوبا للمشاركة الفاعلة يقومون بتعيين أفراد لتعيين الإجابة وتجاوز النشاط الذي يقومون به علي التوالي.

في حين نجد أن 3.70% من أفراد مجتمع الدراسة يلجؤون إلي وسيلة عقابية في حالة عدم إبداء المتعلّم تجاوبا بالمشاركة الفاعلة ، وبنسبة ضعيفة جدّا 1.23% من المبحوثين لا يهتمون بالتفاعل في عملية التعليم.

الجدول رقم (15): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب ما إذا كانت طريقة الإلقاء تشتت انتباه التلاميذ وما سبب ذلك.

الاحتمالات		التكـ		النّسبة	
نعم	قلة التّركيز	16	45	%19.75	%55.55
	الملل	18		%22.22	
	الشرود الدهني	11		%13.58	
لا			36	%44.44	
لمجموع		81		%100	

الشكل رقم: (21) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب ما إذا كانت طريقة الإلقاء تشتت انتباه التلاميذ وما سبب ذلك.

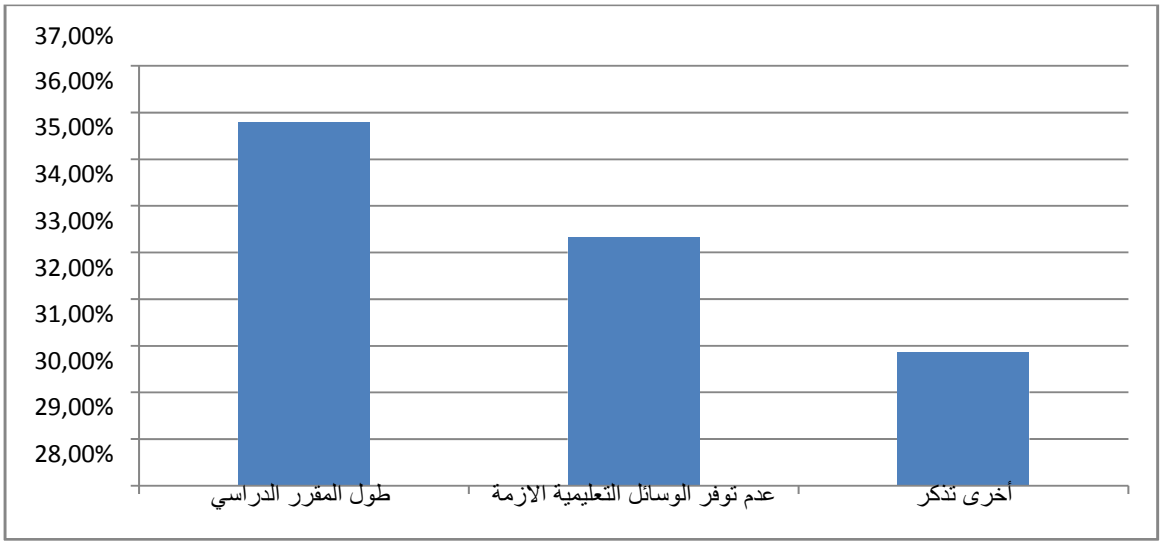


من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن 55.55% من أفراد مجتمع الدراسة يؤكدون بأن طريقة الإلقاء تشتت انتباه التلاميذ، فمنهم من أكّد بأن الملل من الطريقة هو السبب في ذلك حيث بلغ عددهم ب 18، أي نسبتهم 22.22 %ثم تليها نسبة 19.75% الذين أكدوا أن طريقة الإلقاء تشتت انتباه التلاميذ وهذا يرجع إلي قلة تركيز التلاميذ، في حين أن البعض الآخر من أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن الشرود الذهني هو السبب في ذلك وتقّدر نسبتهم ب 13.58% في المقابل نجد أن 44.44% من المبحوثين يؤكدون بأن طريقة الإلقاء لا تشتت انتباه التلاميذ، وهذا يعود إلى قدرة وكفاءة الأساتذة في التحكم في الحصة وشد انتباه التلاميذ.

الجدول رقم (16): يمثّل إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول سبب اعتماد الأساتذة لطريقة اللقاء

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
طور المقرر الدراسي	29	%35.80
عدم توفر الووسائل التّعليمية الازمة	27	%33.33
أخرى تذكر	25	%30.86
المجموع		%100

الشكل رقم (22) يبين إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول سبب اعتماد الأساتذة لطريقة اللقاء

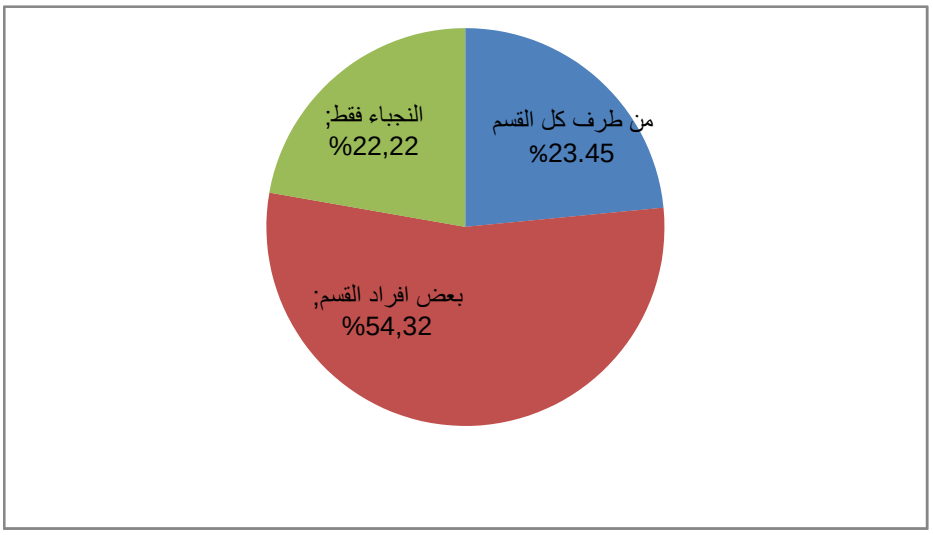


يتضح من خلال نتائج الجدول أعلاه أن نسبة 35.80 %من الأساتذة يؤكّدون بأن اعتمادهم لطريقة الإلقاء راجع إلي طول المقرر الدراسي، تليها نسبة أقل منها بلغت 33.33% من الأساتذة أقروا بأن اعتمادهم لطريقة الإلقاء راجع إلي عدم توفر الوسائل التعليمية اللازمة، وجاءت في المرتبة الأخيرة نسبة 30.86% مثلتها أخرى تذكر، فهنا بعض الأستاذة يعتمدون علي طريقة الإلقاء لضيق الوقت، وهناك من أرجع اعتمادها إلي اكتظاظ الأقسام، في حين أكّد البعض الآخر أن سبب اعتماد هذه الطريقة هو نقص التفاعل بين المعلمين، وأرجع البعض الآخر السبب في ذلك إلي نقص تكوين الأستاذ، كما أكّد البعض من أفراد مجتمع الدراسة أن طبيعة المادة الدراسية هي من تفرض عليهم اعتماد هذه الطريقة.

الجدول رقم: (17) يمثّل ما إذا كان الأستاذ يلقي تجاوبا أثناء إجرائه للدرس اليومي.

الاحتمالات من	التكرار	النّسبة
طرف كل القسم	19	%23.45
بعض أفراد القم	44	%54.32
النّجباء فقط	18	%22.22
المجموع		%100

الشكل رقم: (23)ما إذا كان الأستاذ يلقي تجاوبا أثناء إجرائه للدرس اليومي.

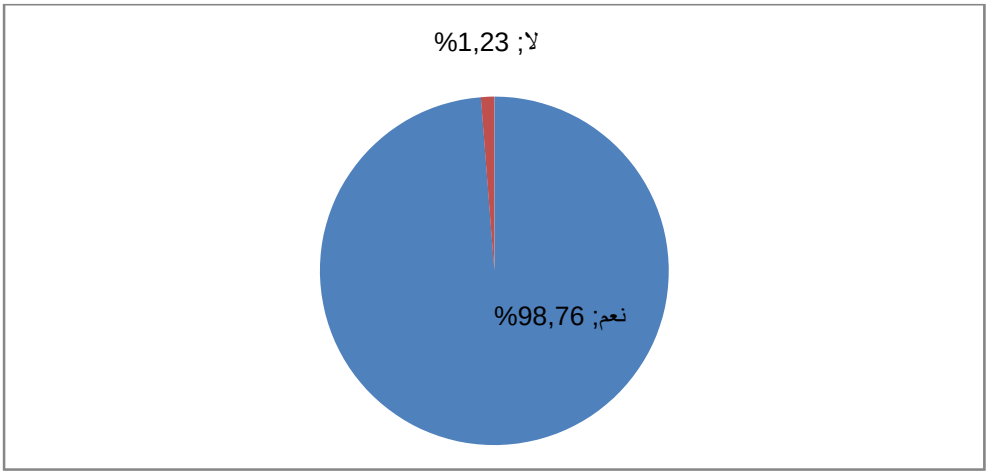


من خلال المعطيات التي يظهرها الجدول نلاحظ أن 54.32% من المبحوثين يؤكدون بأنّهم يلقون تجاوبا أثناء إجراء الدرس من طرف بعض أفراد القسم وهي النسبة الأكبر مقارنة بباقي النسب وهذا يعود إلى رغبة التّلاميذ في التّجاوب وطرح الأسئلة للبحث عن الإجابات المناسبة لها، فيحين أ 23.45%من المبحوثين يجيبون بأنهم يلقون تجاوبا أثناء إجراء الدرس من طرف كل القسم، وهذا راجع إلى الدوافع والإرادة النفسية الخاصة بالتلاميذ والدراسة والعمل والاجتهاد من أجل تحقيق نتائج تحصيلية جيّدة، و في المقابل نجد أن 22.22% من الأساتذة يقرون بأنّهم يلقون تجاوبا من التّلاميذ النّجباء فقط وهذا يعود إلى أن التّلاميذ في القسم يختلفون في قدارتهم العقلية والمعرفية، وكذا استعداداتهم وليس كل التّلاميذ نجباء وأذكياء فهناك فروقات بينهم.

الجدول رقم: (18) يمثّل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حول نوع التفاعل الذي يوظفه الأستاذ أثناء الدرس.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
تفاعل أحادي	1	%1.23
تفاعل متبادل مع المتعلّم	77	%95.06
لا تهتم بعملية التّفاعل	3	%3.70
المجموع		%100

الشكل رقم: (24) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حول نوع التفاعل الذي يوظفه الأستاذ أثناء الدرس.



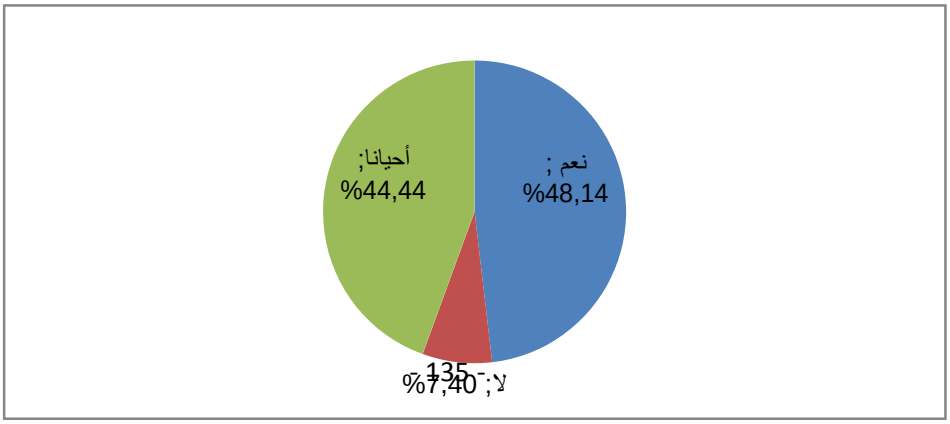
بيانات الجدول أعلاه توضح جليا أن 95.06% من المبحوثين يؤكدون بأنهم يوظفون تفاعلا متبادلا مع المتعلم أثناء الدّرس، وهذا يعود إلى أن المعلّم محور الاتصال، وأن استجابات الطّلبة هي وسائل تعزيز سلوك المدرس في الأداء التدريسي، وبذلك تكون الفرص أكثر في إظهار الحوارات الهادفة وتسلسل الأفكار وطرح المقترحات في حين أن 3.70% من أفراد العينة لا يهتمون بعملية التفاعل، ويمكن تفسير

ذلك باعتبار المعلم مرسلا وناقلا للتلاميذ المعلومات والمعارف، حيث يعتبر هذا النّمط من الاتصال هو أقل الأنماط، من حيث الفاعلية، حيث يأخذ فيه التّلاميذ موقفا سلبيا، بينما يأخذ المعلم موقفا إيجابيا ويعتبر فيه المتعلم مجرد متلقي لما يلقّنه له المدّرس، وفي المرتبة الأخيرة نجد نسبة 1.23% من المبحوثين يقرّون بأنّهم يوظفون تفاعل أحادي في العملية التّدريسية.

الجدول رقم (19) يمثّل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يستخدمون التغذية الراجعة عند بدئ الحصة.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
نعم	39	%48.14
لا	6	%7.40
أحيانا	36	%44.44
المجموع		%100

الشكل رقم (25) يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كانوا يستخدمون ال المراجعة عند بدئ الحصة.

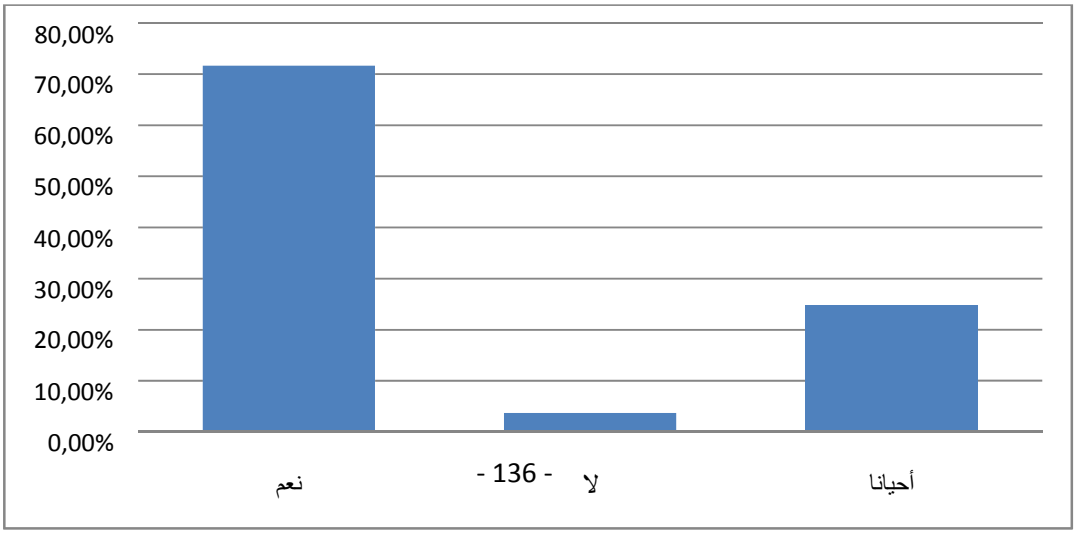


نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أن 48.14% من الأساتذة يؤكدون بأنهم التغذية الراجعة عند بدء الحصة ويمكن تفسير ذلك بأن معرفة النتائج التي توصل إليه المعلم تزيد من الجهد ودافعية المعلّم للتعليم ومعرفة الأخطاء التي ارتكبها ونوعها مما يزيد من تحسين نتائج التّعلم في حين نجد 44.44% من المبحوثين يؤكدون بأنهم أحيانا ما يستخدمون التّغذية الراجعة عند بدء الحصة، وذلك لسبب تضييق الحجم الساعي، وطول المنهاج الدراسي، في المقابل نجد أ 7.40% من الأساتذة يجيبون بأنهم لا يستخدمون التّغذية الراجعة عند بدء الحصة.

الجدول رقم: (20) يمثّل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يستثيرون تفكير التّلاميذ عند عرض المادة التّعليميّة.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	58	%71.60
لا	3	%3.70
أحيانا	20	%24.69
المجموع	72	%100

الشكل رقم: (26) يبين يمثّل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يستثيرون تفكير التّلاميذ عند عرض المادة التّعليميّة.



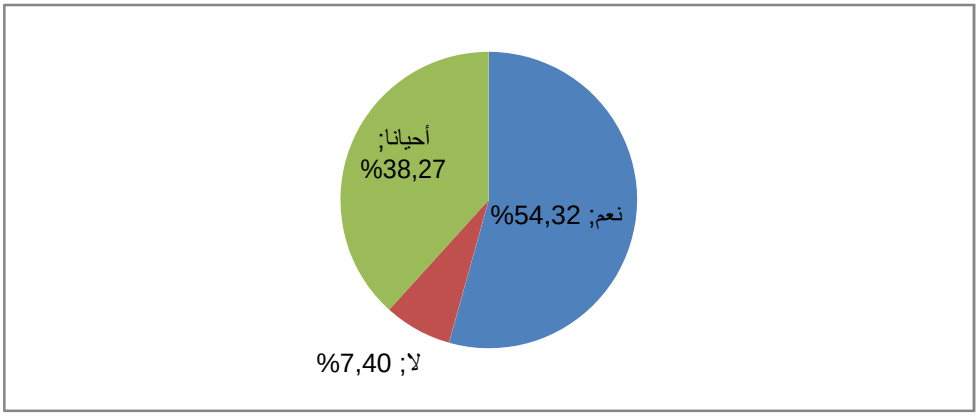
من خلال معطيات الجدول نلاحظ أن 71.60% من المبحوثين أجابوا بأنّهم يستثيرون تفكير التّلاميذ عند عرض المادة التّعليمية، تليها نسبة أقل قدّرت بـ 24.69 % أجابوا "بأحيانا" ما يستثيرون تفكير التّلاميذ عند عرض المادة التّعليمية، في حين أجاب باقي المبحوثين بنسبة ضعيفة قدّرت بـ 3.70% أنّهم يستثيرون تفكير التّلاميذ عند عرض المادة التّعليمية.

ونفسّر نتائج الجدول التي تبين أن معظم الأساتذة يستثيرون تفكير التّلاميذ عند عرض المادة التّعليمية، غلى كفاءة وخبرة الأساتذة في التّعليم وكيفية التّعامل مع التّلاميذ، بالكيفية التي تتناسب مع قدراتهم العقلية والفكرية.

الجدول رقم: (21) توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التّلاميذ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة
نعم	44	%54.32
لا	6	%7.40
أحيانا	31	%38.27
المجموع		%100

الشكل رقم: (27) يبين توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانوا يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التّلاميذ.



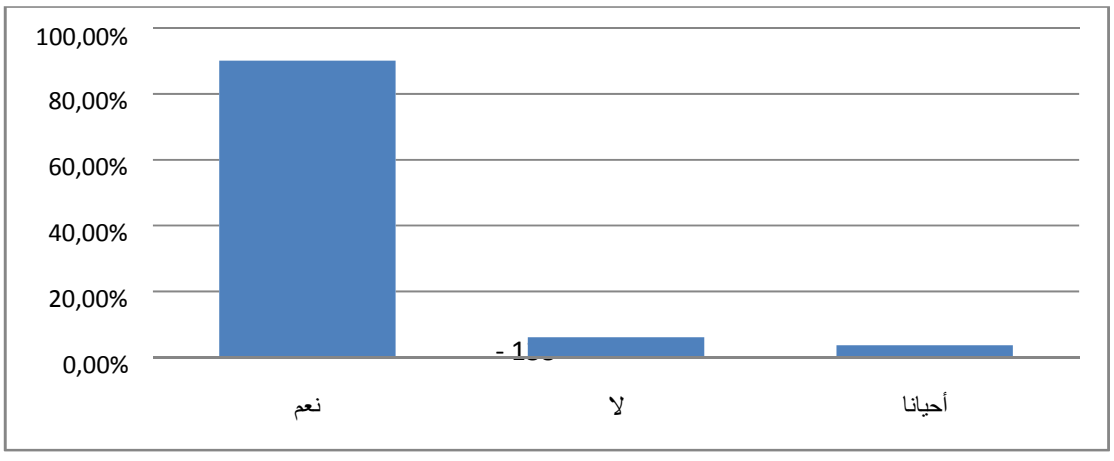
نلاحظ من خلال الجدول المبّين أعلاه أن الأساتذة المجيبين " بنعم" حول وضع تنبؤات وفرضيات قدرت نسبتهم بـ 54.32%، وهي أكبر نسبة، تليها نسبة الأساتذة الذين أحيانا ما يقومون بوضع تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التّلاميذ بـ 38.27% ، لتليها بأقل نسبة فئة الأساتذة الذين لا يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التّلاميذ بنسبة 7.40%.

من خلال بيانات الجدول نلاحظ أن معظم الأساتذة أكدوا بأنّهم يضعون تنبؤات وفضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التّلاميذ، هذا له دور كبير في مساعدة التّلاميذ في إيجاد الحلول وتنمية قد راتهم
العقلية والمعرفية.

الجدول رقم: (22) يمثّل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول إذا ماذا كانوا يراعون الفروق الفردية بين التّلاميذ في النّشاطات الفردية.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
نعم	73	%90.12
لا	5	%6.17
أحيانا	3	%3.7
المجموع		%100

الشكل رقم: (28) يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول إذا ماذا كانوا يراعون الفروق الفردية بين التّلاميذ في النّشاطات الفردية.



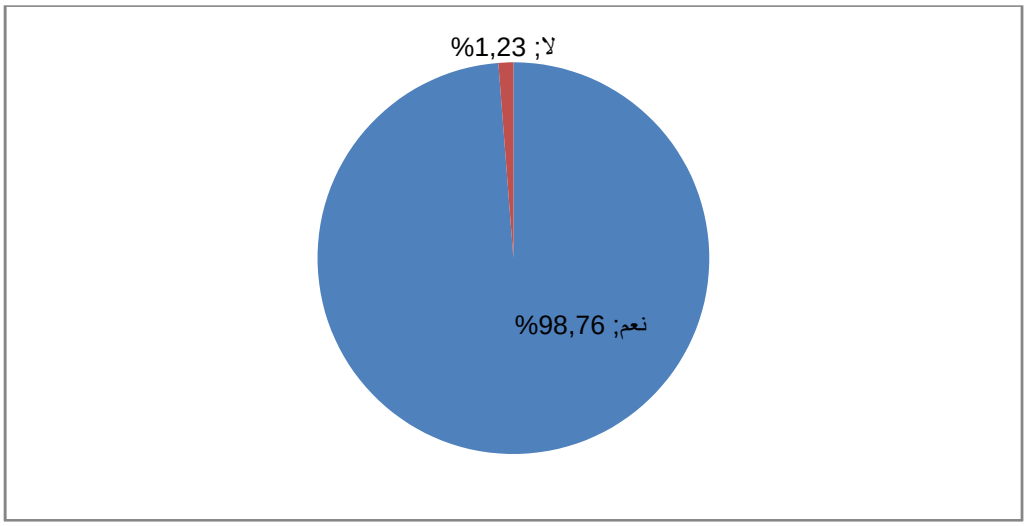
يتبّين لنا من النّتائج التي يظهرها أعلاه أن نسبة 90.12% من فئة الأساتذة الذين يؤكدون بأنّهم يراعون الفروق الفردية بين التّلاميذ في النّشاطات الفردية، تليها نسبة 6.17% يؤكدون بأنّهم لا يراعون الفروق الفردية بين التّلاميذ في النّشاطات الفردية، وتليها نسبة ضعيفة وهي 3.70%من المبحوثين الذين أحيانا ما يراعون الفروق الفردية بين التّلاميذ في النّشاطات الفردية.

لقد أكّدت معظم إجابات المبحوثين على مراعاة الفواق الفردية بين التّلاميذ في النّشاطات الفردي وهذا راجع إلى الشّخصية التّربوية للأساتذة من جهة، ومعرفتهم بأنّ هناك فوارق في القدرات العقلية، والجسمية، والانفعالية، والنّفسية للتلاميذ لابّد من مراعاتها، وهذا يؤثّر بشكل إيجابي على التّلاميذ من خلال المشاركة والاهتمام بالنّشاطات الفردية.

الجدول رقم: (23) يمثّل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدّراسة حول إذا كانوا يناقشون الأفكار المطروحة من قبل المتعلمين.

الاحتمالات	التكرارات	النّسبة
نعم	80	%98.76
لا	1	%1.23
المجموع	81	%10

الشكل رقم:(29) يمثّل إجابات أفراد العينة حول إذا كانوا يناقشون الأفكار المطروحة من قبل المتعلمين.



يتضح لنا من خلال هذا الجدول أن 80 مفردة أي ما يعادل 98.76%وهي نسبة كبيرة جدا يجيبون بأنّهم يناقشون الأفكار المطروحة من قبل المتعلمين، في حين تليها نسبة ضعيفة جدا قدّرت بـ 1.23%أي ما يعادل مفردة فقط يقرّون بأنّهم لا يناقشون الأفكار المطروحة من قبل المتعلمين.

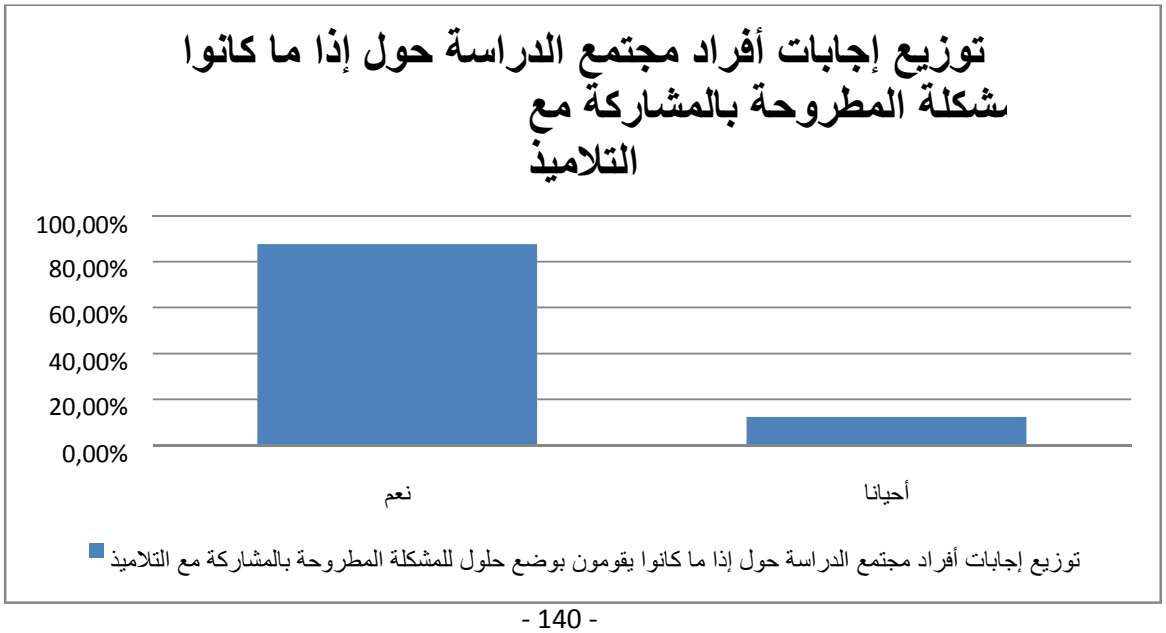
لقد أكّدت معظم إجابات المبحوثين أنّهم يناقشون الأفكار المطروحة من قبل المتعلمين وهذا بدوره يساعد على خلق جوّ من الحيوية في الـ صف وكسر الجمود ودفع وإثارة الدّافعية للمتعلّم.

الملل

الجدول رقم: (24) يمثّل توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كانوا يقومون بوضع حلولا المشكلة المطروحة بالمشاركة مع التّلاميذ.

حتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	71	%87.65
أحيانا	10	%12.34
المجموع		%100

الشكل رقم: (30) يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كانوا يقومون بوضع حلولا المشكلة المطروحة بالمشاركة مع التّلاميذ.



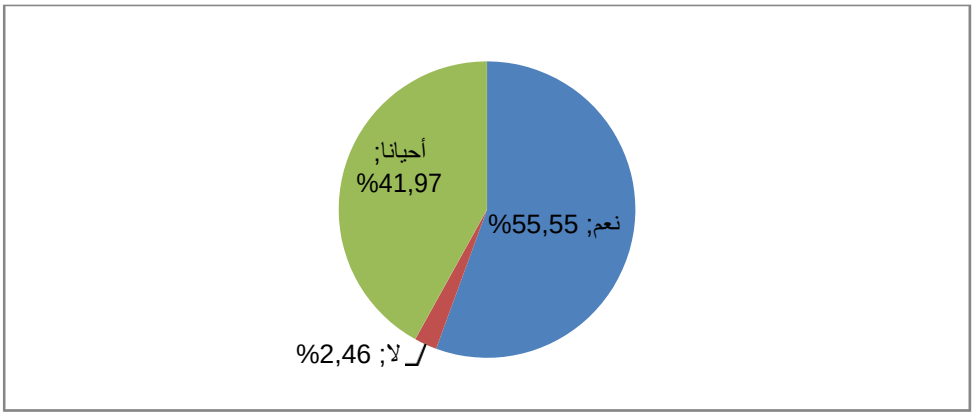
توضح بيانات الجدول أعلاه أن نسبة الأساتذة الذين يقومون بوضع حلولا للمشكلة المطروحة بالمشاركة مع التّلاميذ قدّرت نسبتهم بـ 87.65% ، في حين قدّر عدد الأساتذة الذين أحيانا ما يقومون بوضع حلولا للمشكلة المطروحة بالمشاركة مع التّلاميذ قدّرت نسبتهم بـ 12.34% .

لقد كانت معظم إجابات المبحوثين بأنّهم يقومون بوضع حلولا للمشكلة المطروحة بالمشاركة مع التّلاميذ، هذا يعمل على تطوير أفكار التّلاميذ وتنميتها، ويشجع التّلاميذ على التّفاعل، وابداء الرأي بدون قيود، ودمجهم بالمشاركة الإيجابية مع زملائهم، في حين أن المبحوثين الذين لا يقومون بوضع حلول المشكلة المطروحة بالمشاركة مع التّلاميذ منعدمة تماما.

الجدول رقم:(25) يمثّل توزيع أفراد مجتمع البحث حول ما إذا كانوا يتيحون الوقت الكافي للتلاميذ لإيجاد حلولا للمسائل الذكية.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	45	%55.55
لا	2	%2.46
أحيانا	34	%41.97
المجموع		%100

الشكل رقم: (31) يبين توزيع أفراد العينة حول ما إذا كانوا يتيحون الوقت الكافي للتلاميذ لايجاد حلولا للمسائل الذكية.



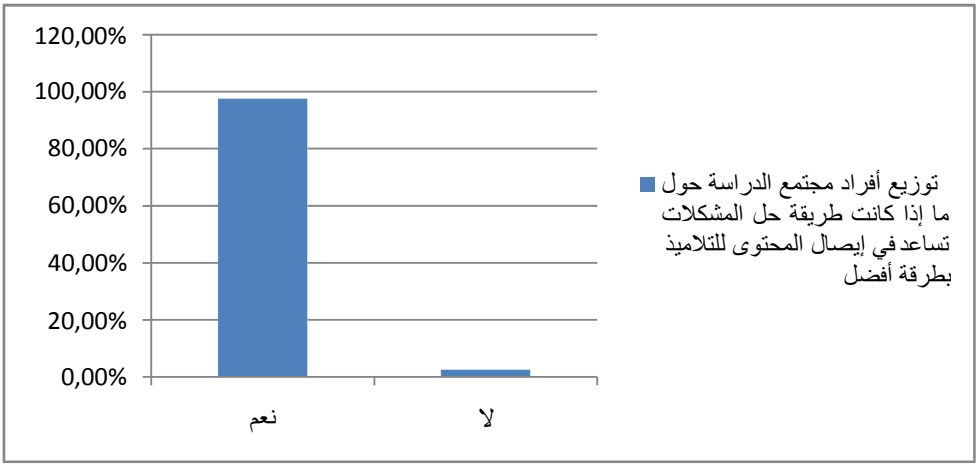
نلاحظ من خلال الجدول أن الأساتذة الذين يتيحون الوقت الكافي للتلاميذ لا يجاد حلولا للمسائل الذكية، قدّرت نسبتهم 55.55% وهي النّسبة الأكبر، تليها نسبة 41.97% من الأساتذة الذين أحيانا ما يتيحون الوقت الكافي للتلاميذ لإيجاد حلولا للمسائل الذكية، في حين أن أقل نسبة قدّرت بـ 2.46% وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالنّسب الأخرى.

فقد أكدت معظم إجابات المبحوثين أنّهم يتيحون الوقت الكافي للتلاميذ لا يجاد حلولا للمسائل الذكية هذا يساعد التّلاميذ على زيادة النّمو العقلي والمعرفي وخلق نوع من الإبداع لديهم، مما يفعّل دور التّلميذ داخل الحجرة الصفية ونجاح العملية التّعليمية، في حين أن بعض أفراد العينة أحيانا ما يتيحون الوقت الكافي للتلاميذ لا يجاد حلولا للمسائل الصعبة، وهذا راجع إلى عدم قدرة التّلاميذ في ايجاد حلولا لهذه المشكلة.

الجدول رقم: (26) يمثّل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تساعد في ايصال المحتوى للتلاميذ بطرقة أفضل.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
نعم	79	%97.53
لا	2	%2.46
المجموع		%100

الشكل رقم: (32) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تساعد في إيصال المحتوى للتلاميذ بطرقة أفضل.



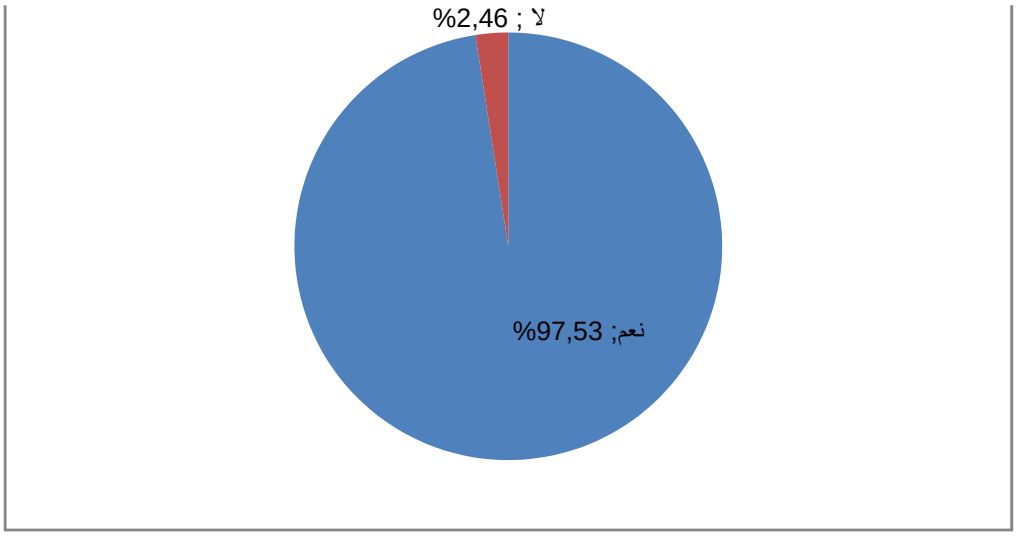
يتبّين لنا من خلال الجدول أن 79 مبحوث من أصل 81 يقابلها 100%من فئة الأساتذة، الذين مثّلوا 97.53% يؤكدون بأن طريقة حل المشكلات تساعد في إيصال المحتوى للتلاميذ بطريقة أفضل، في المقابل نجد 2.46% من الأساتذة يرون أن طريقة حل المشكلات لا تساعد في إيصال المحتوى للتلاميذ بطريقة أفضل.

تؤكد معظم إجابات المبحوثين أن طريقة حل المشكلات تساعد في إيصال المحتوى للتلاميذ بطريقة أفضل باعتبار أن هذه الطريقة تعمل على إثارة دافعية المتعلم للتعلم وتشوقه للدراسة، والرغبة من الفرد للتحرك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حل المشكلات.

الجدول رقم: (27) يمثّل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تحقّق مبدأ التّعلّم الذاتي.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
نعم	79	%97.56
لا	2	%2.46
المجموع		%100

الشكل رقم: (33) يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تحقّق مبدأ التّعلّم الذاتي.



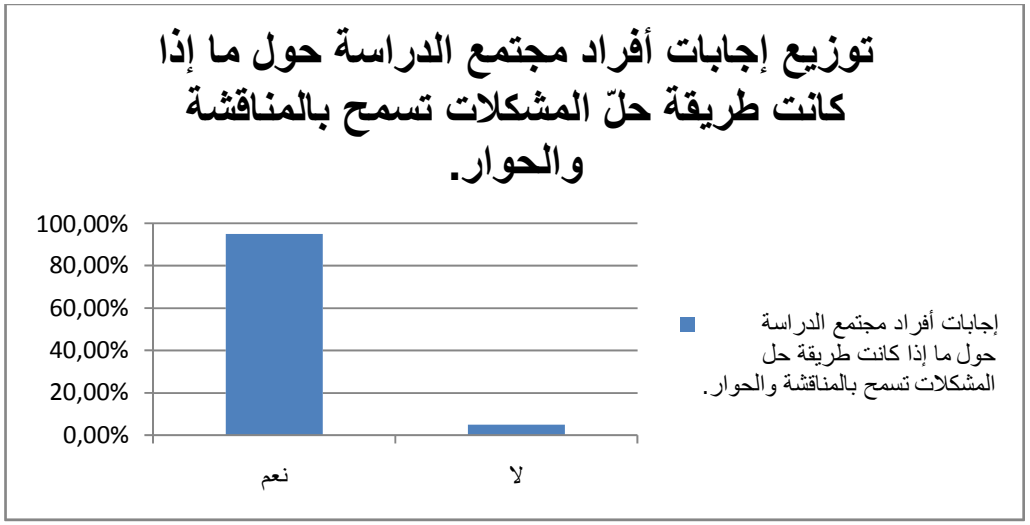
من خلال النّتائج التي يظهرها الجدول نلاحظ أن أغلبية المبحوثين بنسبة 97.53% يؤكدون أن طريقة حل المشكلات تحقق مبدأ التّعلم الذّاتي، تليها نسبة ضعيفة يرون أن هذه الطريقة لا تحقق مبدأ التّعلم الذاتي.

حسب بيانات الجدول أكّد معظم المبحوثين أن طريقة حل المشكلة تحقّق مبدأ التّعلّم الذاتي باعتبارها تعمل على تنمية مهارات الاعتماد على الذات وتحمل المسؤولية.

الجدول رقم: (28) يمثّل توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تسمح بالمناقشة والحوار.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
نعم	77	%95.06
لا	4	%4.93
المجموع		%100

الشكل رقم: (34) يبين توزيع إجابات أفراد مجتمع الدراسة حول ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تسمح بالمناقشة والحوار.



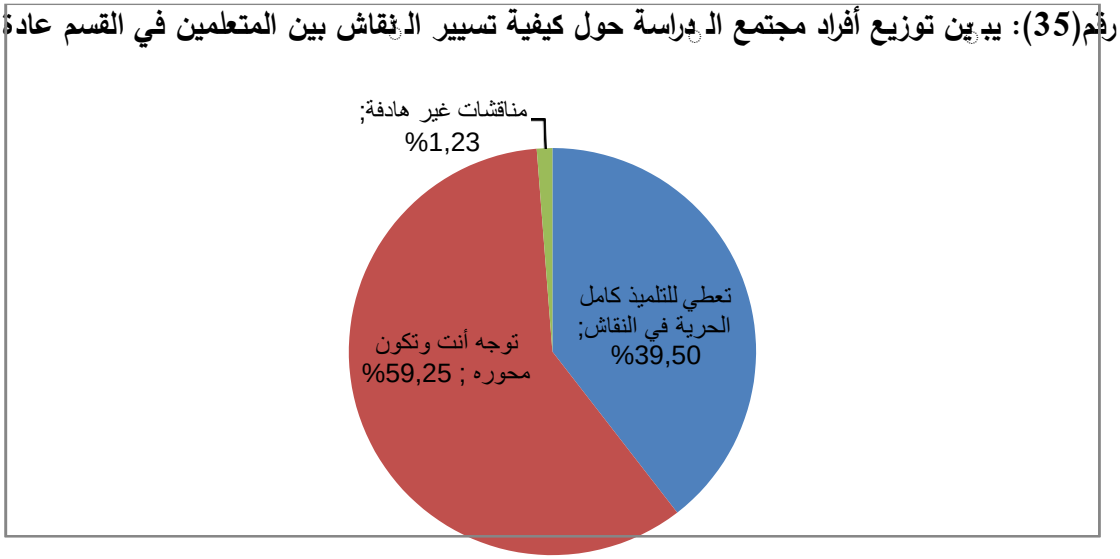
حسب بيانات الجدول أعلاه نلاحظ أن 95.06% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة حل المشكلات تسمح بالمناقشة والحوار، في حين أجاب باقي المبحوثين والذين قدّرت نسبتهم 4.93% بأن طريقة حل المشكلات لا تسمح بالمناقشة والحوار.

لقد أكدت معظم إجابات المبحوثين أن طريقة حل المشكلات تسمح بالمناقشة والحوار، وهذا نظرا لأهميتها في تقديم الدّرس إذ تتيح لهم فرصة الاستيعاب، والفهم للمعلومات، وتفتح لهم المجال لطرح النّقاش والتّفاعل فيما بينهم.

الجدول رقم: (29) يمثّل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حول كيفية تسيير النقاش بين المتعلمين في القسم عادة.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
تعطي للتلميذ كامل الحرية في النّقاش	32	%39.50
توجه أنت وتكون محوره	48	%59.25
مناقشات غير هادفة	1	%1.32
المجموع		%100

الشكل رقم(35): يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حول كيفية تسيير النقاش بين المتعلمين في القسم عادة



بيانات الجدول أعلاه تو ضح جليا بأ ن 59.25% من المبحوثين يؤكدون بأ ن النقاش بين المتعلمين

في القسم عادة يوجهه الأستاذ ويكون محوره، راجع إلى نقص التفاعل بين المتعلّمين، في حين أ وهذا ن

39.50% يجيبون بأنّهم يعطون للتلميذ كامل الحرية في النّقاش هذا ما يزيد من مستوى فهمهم وتثبيت معارفهم، والتعبير عن آرائهم حول موضوع الدرس بكل حرية وارتياح، في نرى بأن 1.23 % من المقابل

أفراد المبحوثين يؤكدون أ ن الدرس يسير وفق مناقشات غير هادفة.

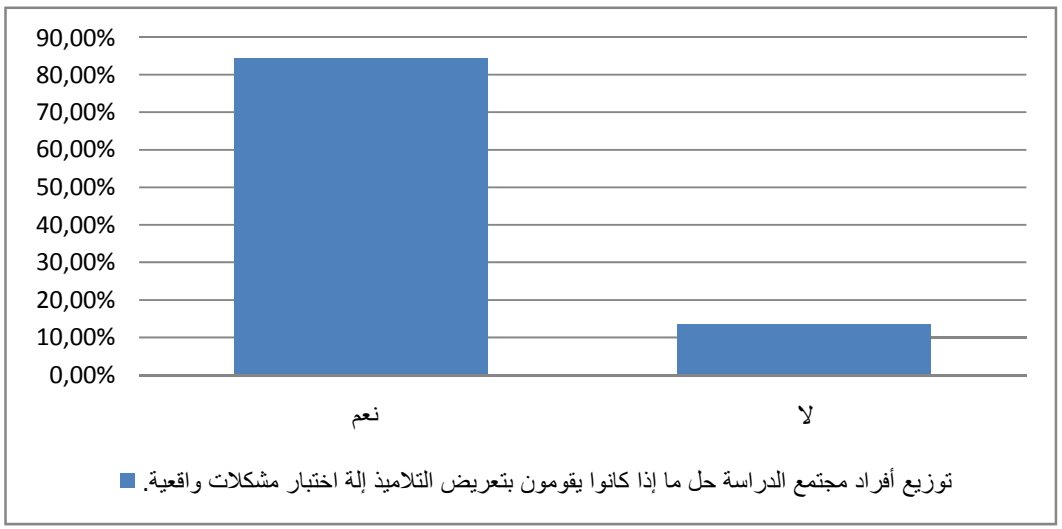
الجدول رقم (30) يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حل ما إذا كانوا يقومون بتعريض التلاميذ إلة اختبار

مشكلات واقعية.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
نعم	70	%86.41
لا	11	%13.85
المجموع	81	%100

الشكل رقم (36) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة حل ما إذا كانوا يقومون بتعريض التلاميذ إلة اختبار

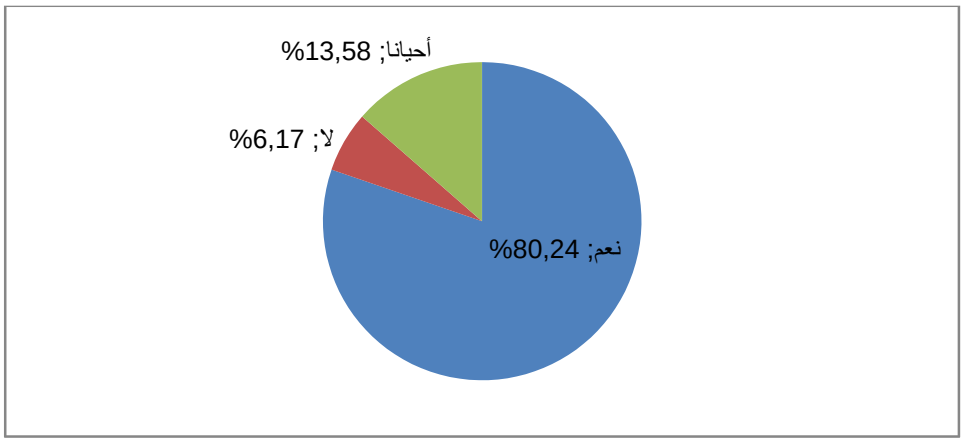
مشكلات واقعية.



الجدول رقم: (31) يمثّل توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كانوا يحافظون على الهدوء داخل الصف في طريقة حل المشكلات.

الاحتمالات	التكرار	النّسبة
نعم	65	%80.24
لا	5	%6.17
أحيانا	11	%13.58
المجموع		%100

الشكل رقم: (37) يبين توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كانوا يحافظون على الهدوء داخل الصف في طريقة حل المشكلات.

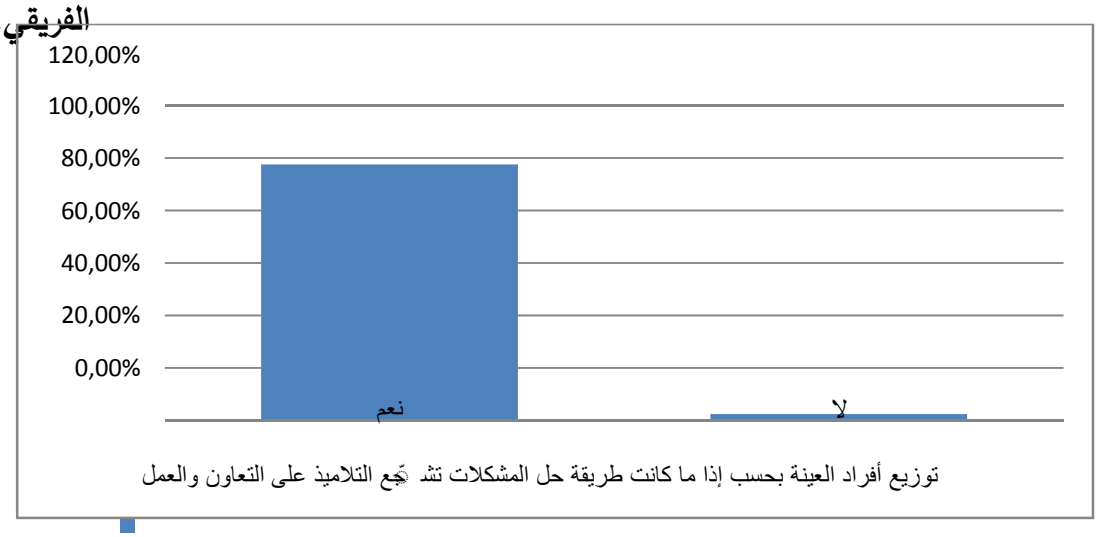


من خلال المعطيات الموجودة في الجدول يتضح لنا أنّ 80.24% من المبحوثين يجيبون بأنّهم يحافظون على الهدوء، وهذا يعود إلى قدرة الأستاذ في التّحكم في صفّه، في المقابل نجد أنّ 13.58% من المبحوثين أحيانا ما يحافظون على الهدوء داخل الصف في طريقة حلّ المشكلات، وذلك عند فتح الأستاذ باب للحوار والمناقشة يستغل المتعلمون الفرصة للتكلم فيثار الشغب خاصة إذا كان النقاش بين الزملاء.

الجدول رقم: (32) يمثّل ما إذا كانت طريقة حل المشكلات تشجع التّلاميذ على التّعاون والعمل الفريقي.

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة
نعم	79	%97.53
لا	2	%2.46
المجموع		%100

الشكل رقم: (38) يبين إذا كانت طريقة حل المشكلات تشجع التّلاميذ على التّعاون والعمل الفريقي.



بيانات الجدول أعلاه توضح جليا أن 97.53% من المبحوثين يؤكدون أن طريقة حل المشكلات تشجع التّلاميذ على التّعاون والعمل الفريقي، لأن هذا يساعدهم على التّواصل فيما بينهم وتبادل المعلومات والأفكار، فهم يفيدون ويستفيدون من بعضهم البعض، في المقابل نجد أن 2.46% من المبحوثين يجيبون بأن طريقة حل المشكلات لا تشجع التّلاميذ على التّعاون والعمل الفريقي، ويمكن تفسير ذلك بعدم تطبيق هذه الطريقة بحذافيرها.

ثانيا: مناقشة النّتائج في ضوء الفرضيات:

لقد قامت الدراسة على أساس فرضية رئيسة وفرضيتان مشتقات منها وقد وصلات عملية إثبات أو نفي الفرض من خلال إتباع مختلف أدوات الدراسة إلى النتائج التالية:

نتائج الفرضية الأولى: اعتماد طريقة الإلقاء لها علاقة بالتّفاعل الصفي.

كشفت نتائج الدراسة من خلال البيانات التي تم عرضها في الجداول الخاصة بهذه الفرضية على النّتائج التّالية:

- أن أغلبية الأساتذة أكّدوا أنّهم أحيانا ما يعتمدون على طريقة الإلقاء في تقديم الدّرس بنسبة 51.85%، وهذا ما أكدته نتائج الجدول(05)، وهذا راجع إلى فسح المجال إلى المدرس كي يكمل المنهاج الدراسي المقرر له من خلال العام الدراسي، بالإضافة إلى الاقتصاد في الوقت إذ يكلف التلاميذ بالبحث عن الحقائق والأفكار المتصلة بالموضوع الدراسي، لأن المدرس سيكلفهم في ذلك ما دام هيأ المادة الدراسية.

- كما كشفت نتائج الدراسة أن أغلبية المبحوثين أكدوا أن درجة تفاعل التلاميذ بطرقة الإلقاء متوسطة وهذا
ما أكدته نتائج الجدول رقم (10)، حيث تفسر نتائج الجدول أن طريقة الإلقاء لا تساعد التلاميذ على التّفاعل بدرجة متوسطة، وهذا يرجع إلى أن الأستاذ يفتح المجال من حيّز لآخر للتجاوب والنّقاش.

- ومن خلال الجدول رقم (11) أكدت نتائج الدراسة أ أغلبية المبحوثين أكّدوا أن أسلوب الإملاء يؤدي
ن
بالتلاميذ إلى الملل بنسبة 56.79%، وتفسر نتائج هذا الجدول بأن تقييد التلاميذ بالاستماع يشعرهم بالضجر، مما يقلل من فرص الفهم والاستيعاب، فقدرة الطّالب في المرحلة الثانوية لا تزيد عن ثلاثين دقيقة لذلك يصعب عليهم الإصغاء إلى الأستاذ دون أن يملّوا.

- كما كشفت نتائج الجدول رقم (12) أ أغلبية الأساتذة أكّدوا بنسب متساوية قدّرت بـ 39.50%بينما
ن
يرون أنّها أحيانا ما تعمل على خلق جو من التفاعل داخل الصف، وبين من يرون أنها أحيانا ما تعمل
من هذه الطريقة لا تقدم فرص للمناقشة وابداء الرأي

على خلق جو من التّفاعل، ويمكن تفسير ذلك بأن

طرف الآخرين بحكم أ الأستاذ يكون فيها مجرد ملقن للمعلومات فقط، وبالتّالي نقل درجة تواصلهم معه

ين

ويبقى موقفهم سلبيا نحو هذه الطّريقة.

كما كشفت نتائج الدراسة أيضا أن أغلبية المبحوثين أكدوا أحيانا ما تؤدي طريقة الإلقاء إلى عدم تركيز التّلاميذ بنسبة 40.47% وهذا قد يكون ناتج عن طول المدّة التي يستغرقها الأستاذ في تقديمه للدرس فمن خلال النتائج المقدمة، يمكننا أن نوضح أن الاعتماد على طريقة الإلقاء في تقديم الدرس أحيانا

ما يساهم في التّفاعل الصفي وهذا يؤكد اقتصار دور الأستاذ على الإلقاء السلبي دون شرح والمتعلمين

يتلقون المعلومات فقط دون تفاعل، هذا ما يؤدي بالتّلاميذ إلى الملل وفقدان التّركيز وتشتت الانتباه، وبالتّالي فشل الأستاذ في تأدية دوره وتحقيق الأهداف التّربوية المرجوة.

وعليه فالفرضية القائلة أن " اعتماد طريقة الإلقاء لها علاقة بالتّفاعل الصفي تبقى نسبية وذلك من

خلال إجابات المبحوثين ما بين الصدق والثّبات.

نتائج الفرضية الثانية: تساهم طريقة حل المشكلات في التّفاعل الصفي.

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

التّالية:

- أن أغلبية الأساتذة يستخدمون التّغذية الراجعة عند بدء الحصة 48.14%، وهذا ما أكدته نتائج بنسبة

الجدول رقم (19) أن معرفة النّتائج التي توصل إليها الأستاذ تزيد من الجهد ودافعية المدّرس للتعليم ومعرفة الأخطاء التي ارتكبها، ونوعها ومن ثّم تعزّز عملية التّعلم إذ تساعده على فهم المواقف التّعليمية

- من خلال نتائج الجدول رقم (23) يتضح لنا 98.76%من الأساتذة يناقشون الأفكار المطروحة من قبل التلاميذ، هذا ما يساعد التّلاميذ على الاستيعاب والفهم للمعلومات، وتفتح المجال لطرح النّقاش والتّفاعل فيما بينهم، مما يزيد من رصيدهم المعرفي.

- كما كشفت نتائج الدراسة أن أغلبية الأساتذة يؤكدون بوضع حلول للمشكلة المطروحة بالمشاركة مع التّلاميذ وذلك بنسبة 87.65% هذا ما أكدته نتائج الجدول رقم (24)، ويرجع تفسير ذلك إلى حرص الأستاذ على خلق جو من التّفاعل داخل الحجرة الصفية وذلك من خلال فتح المجال للمناقشة والحوار.

– كما كشفت أيضا نتائج الدّراسة أنّ أغلبية الأساتذة يؤكدون بأنّ طريقة حل المشكلات تحقّق مبدأ التّعلم الذاتي بنسبة 97.53% وهذا ما كشفت عنه نتائج الجدول رقم (27)، ويرجع تفسير ذلك إلى تنميةروح

التّنافس الحرّ والموجه، وتحمل المسؤولية من قبل المتعلّم، وتفاعله المباشر مع الأستاذ، بالإضافة إلى تعلمه الاعتماد على نفسه في حلّ المشكلات التي تواجهه في حياته العلمية والعملية.

– من خلال نتائج الجدول رقم (28) يتضح لنا أنّ أغلبية الأساتذة أكّدوا أنّ طريقة حل المشكلات تسمح بالمناقشة والحوار بنسبة 95.06% هذا يعمل على تنمية إمكانياتهم ممّا يساعدهم على تطوير خبراتهم المعرفية ويجعلهم أعضاء فاعلين داخل الجماعة وزيادة التّفاعل بين أعضائها.

– من خلال النّتائج التي تحصلنا عليها يمكننا توضيح أنّ الاعتماد على طريقة حل المشكلات تساهم في التّفاعل الصّفي داخل الحجرة الصّفية، وهذا راجع إلى كون هذه الطّريقة تفتح المجال للمتعلمين للمشاركة
داخل الصّف وتساعدهم على تبادل الأفكار مع بعضهم البعض، وايصال المحتوى بطريقة أفضل وتبعدهم عن الملل لأنها تخلق جوّ من التفاعل وعليه فالفرضية القائلة أنّ طريقة حلّ المشكلات تساهم في التّفاعل
الصّفي فرضية محققة.

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

يتمّ التّعرض في هذه المرحلة على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت موضوع طرائق التّدريس وعلاقتها بالتفاعل الصّفي للتلاميذ أو إحدى متغيراته ومدى توافقها واختلافها مع نتائج دراستنا الحالية:

1- بالنسبة لدراسة حليمة قادري:

فإنّ نتائج هذه الأخيرة تمثّلت في أنّ عملية التّعلم والتّعليم بحاجة إلى تفاعل الأستاذ مع تلاميذه والتّفاعل الصّفي الفعّال يعتمد على نقل الأفكار واستقبال التّعليمات والدّروس والخبرات، فالتّفاعل الإيجابي يتطلب أن يكون فيه كل من التّلميذ والأستاذ نشيطون داخ لغرفة الصّف، وبالتّالي تتشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة الحالية، حيث أنّ حدوث التّفاعل الصّفي لابد من وجود طرق تدريسية فعّالة ومناسبة.

ومن خلال النّتائج التي توصلنا إليها فطريقة حل المشكلات طريقة فعالة وناجحة تساهم في بشكل
لّ

كبير في زيادة حماس المتعلمين ومشاركتهم داخل الـصف، وتساعدهم على تبادل الأفكار والآراء مع بعضهم البعض سواء بين الأستاذ والمتعلمين، أو المتعلمين فيما بينهم، وبالتّالي خلق جو من التّفاعل الصفي الايجابي.

2- بالنسبة لدراسة خولة مصطفى الحرباوي:

فإن نتائج هذه الأخيرة تمثلت في تفوق النّمط التشاركي وتفّوق مجموعة من المعلّمين الذين يدرسون بالنمط التشاركي بالنسبة للتفاعل، وبالتّالي يوجد تشابه بين هذه الدراسة ودراستنا الحالية، حيث
أشارت غلى أحد مؤشرات طريقة حل المشكلات إذ أن جوهر هذه الأخيرة هو الحوار والمشاركة.

ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها فإن طرقة حل المشكلات تساهم في في التّفاعل الصفي من خلال فتح مجال المشاركة والنّقاش وتبادل المعلومات بين الأستاذ والمتعلمين أو المتعلمين فيما بينهم، وهذا ما يؤدي إلى التفاعل الصفي في ضوء النمط التّشاركي.

في حين لم تتفق نتائج بعض الدراسات السابقة وتختلف كليا مع دراستنا الحالية، راجع إلى وذلك
اختلاف أحد متغيرات الدراسة مع متغيرات دراستنا، وبالتالي لم نتوصل إلى نفس النتائج.

رابعا: النتائج العامة للدراسة

من خلال الدراسة الميدانية التي أجريت حول موضوع" طرائق التدريس وعلاقتها بالتّفاعل الصفي" لتلاميذ المرحلة الثانوية، وبعد تحليل وتفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وفي محاولة التّحقق من
الفرضيات الجزئية تّم الحصول على النّتائج:

الفرضية الأولى:

أشارت الفرضية الأولى إلى أن طريقة الإلقاء لها علاقة بالتّفاعل الصفي، لكنها تبقى نسبية من
خلال مجتمع الدراسة ما بين الصدق والثّبات، ذلك أن البعض من مجتمع الدراسة أجابوا أن درجة تفاعل التّلاميذ بطريقة الإلقاء متوسطة، وأّنها أحيانا ما تعامل على خلق جو من التّفاعل، وهذا بدوره يعود إلى إتاحة للأستاذ الفرصة للتلاميذ للنقاش وطرح والأسئلة من حين لآخر.

بالمقابل أجاب البعض من المبحوثين أن طريقة الإلقاء تشعر التّلاميذ بالملل، وتشتت انتباههم هذا ما يجعلهم غير مركزين بحكم الأستاذ يكون فيها مجرد ملقن للمعلومات، دون شرح وتوضيح للّدرس، ولا يفتح المجال للمشاركة أثناء الإلقاء.

الفرضية الثانية:

لقد تحققت الفرضية الثانية وهي أن طريقة حل المشكلات تساهم في التفاعل الصفي، ذلك أن هذه الطريقة تقوم على إثارة تفكير التلاميذ إزاء مشكلة م، حيث تثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى إيجاد الحل المناسب لها، كما تساعدهم على توظيف المعلومات المكتسبة في الواقع، ويكون ذلك بمساعدة وتوجيه من الأساتذة عن طريق التّعاون والعمل الفريقي، مما يخلق جوّا من التّفاعل، والانسجام وهذا كله يساعد في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

ومن خلال النتائج المتوصل إليها يتضح أن طرائق التدريس لها علاقة بالتفاعل الصفي.

ومنه يمكن القول أن الفرضية الرّئيسية تحققت.

خاتمة

خاتمة:

في ختام هذا البحث المتواضع خلصنا إلى أن كل بحث ميداني ينطلق من انشغال أو إشكال يحتاج إلى إجابة عنه، حيث انطلقنا في هذه الدراسة من تساؤل جوهر حاولنا الوصول والكشف عن ما إذا كانت هناك علاقة بين طرائق التدريس والتفاعل الصفي، فلكل باحث أهداف وفرضيات توجهه وتحدد له مساره
الصحيح، وتبين له الوسائل والأدوات اللازمة لموضوع الدراسة، فهذه الدراسة انطلقت من فرضيتان فرعيتان تّم اختبارها ميدانيا بالمؤسسة الثانوية ترخوش أحمد بجيجل.

وتعتبر طرائق التدريس من المكونات الرئيسية للمنهج، وقد يعود ذلك إلى أن الأهداف التعليمة ومحتويات المناهج وتقويمها يكون إلاّ بواسطة الأستاذ والأساليب التي يتبعها في تدريسه، والتي تحقّق التفاعل الصفي ، الذي يعتبر أساس العملية التعليمية التعلّمية، حيث يسهم في تحقيق التواصل وتبادل الأفكار بين الأستاذ والمتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلي، وتهيئة المناخ
الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث تعلّم فعال .

كما كشفت دراستنا الميدانية تبعا للتحليلات الكمية والكيفية والتي استندنا إليها لتحليل وتفسير مؤثرات الفرضيات التي صنفناها على شكل أسئلة الاستمارة، وتبين لنا من خلالها أن فروض الدراسة كانت محققة، ومن خلال النتائج التي توصلنا إليها يمكن القول بأن هناك بين طرائق التدريس والتفاعل الصفي علاقة.

)

ونأمل أن تكون هذه الدراسة فتحت مجالا من مجالات البحث العلمي، خاصة في ميدان علم اجتماع التربية، وقد مهدت لفتح دراسات أخرى لسيرورة التراكمات المعرفية واثراء مكتبة علم الاجتماع خاصة جامعتنا جامعة " محمد الصديق بن يحى – جيجل –".

قائمة المراجع

أولا: الكتب

1- ابراهيم عيسى عثمان، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،2008.

2- إبراهيم مجدي عزيز وحسب الله محمد عبد الحليم، التفاعل الصفّي، مفهومه، تحليله، مهاراته، عالم الكتب، القاهرة، 2002.

3- أبو بكر بن بوزيد،إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات، دار القصبة للنشر، الجزائر 2009.

4- أحمد علي الحاج محمد، علم الاجتماع التربوي المعاصر، دار المسيرة، الأردن، 2012.

5- أحمد مرزوق عبد المجيد، أحمد مرزوق ، الاتجاهات الحديثة في التعليم التعاوني ودوره في تنمية السلوك الاجتماعي، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر،2009.

6- أمال نجاتي عياش و عبد الحكيم محمود الصافي، طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية، دار الفكر، عمان،2007.

7- ايمان محمد عمر، طرق التدريس، دار وائل للنشر، عمان،2009.

8- باسم الصرايرة وآخرون، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، عمان، 2009.

9- باسم محمد ولي حمد باسم، مدخل إلى علم النفس الإجتماعي، دار الثقافة، الأردن،2006.

10- بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلالي، منهجية العلوم الاجتماعية، شركة دار الهدى، الجزائر، 2004.

11- توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، طرائق التدريس العامة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

12- جمال الدين محمد الشامي، المعلم وابتكار التلاميذ، دار الوفاء لدنيا الصناعة والنشر، الاسكندرية،2001.

13- جودت عزت عبد الهادي، الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، دار الثقافة للنش والتوزيع، عمان، 2006.

14- الحربي قاسم بن عائل، الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل، دار الجاندرية للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

15- حسان حلاق، طرائق ومناهج التربية والتعليم وصفات المدرس الناجح، دار النهضة العربية، ط4، بيروت ، 2012.

16- حسن منسي، ديناميات الجماعة والتفاعل الصفّي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن،1998.

17- حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2009.

18- حمودة بن محمد، التعليم الثانوي في النظام التربوي الجزائري، دار العلوم للنشر، الجزائر،2006.

19- خالد الأحمد، علم النفس التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

20- خليل إبراهيم شبر وآخرون، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان،2014.

21- رابح كعباش، الاتجاهات الأساسية في علم الاجتماع، مخبر علم اجتماع الاتصال، الجزائر،2007.

22- رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، عمان،2010.

23- ربيع محمد وطارق عبد الرؤوف عامر، الانضباط التعاوني، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2008.

24- رشراش أنيس عبد الخالق وأمل أبو ذياب عبد الخالق، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية لبنان2007.

25- رمضان سالم النجار، التعليم الثانوي المعاصر، دار المسيرة للنشر، الأردن، 2009.

26- سالم عطية أبو زيد، الوجيز في أساليب التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2013.

27- سامي محمد ملحم، مناهج في البحث والتربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.

28- سامية محمد محمود عبد الله، استراتيجيات التدريس، الأسس، النماذج، التطبيقات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2015.

29- سحر أمين كاتوت، طرق تدريس الجغرافيا، دار دجلة، عمان، 2009.

30- سعيد سبعون وحفصة جرادي، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة للنشر، الجزائر،2012.

31- سليم ابراهيم الخزرجي، أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر، عمان، 2011.

32- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التدريسية، المفهوم، التدريب، الأداء، دار الشروق، الأردن،2003.

33- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، دار الشروق، عمان، 2015.

34- سوسن بدر خان، التربية المهنية، مناهج وطرائق التدريس، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

35- شاهر أبو شريخ، استراتيجيات التدريس، دار المعتز للنشر والتوزيع، الأردن، دون سنة.

36- صالح عرفة، تفريد التعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق، دار عالم الكتب، القاهرة،2005.

37- صالح محمد أبو جادو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الأردن، 2010.

38- طارق عبد الحميد البدري، إدارة التعلم الصفي، الأسس والإجراءات، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، 2006.

39- طارق عبد الرؤوف وربيع عبد الرؤوف محمد، الانضباط المدرسي وإدارة الصف، مكتبة زهراء للشرق، القاهرة، 2009.

40- عادل أبو عز سلامة وآخرون، طرائق التدريس العامة، دار الثقافة للنشر والـ ّتوزيع، عمان، 2007.

41- عايش محمود زيتون، النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، عمان 2007.

42- عبد الحفيظ جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، دار الفكر للنشر والتوزيع، دون بلد، 2006.

43- عبد الحميد حسن وعبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلّم، مصر، 2011.

44- عبد الرحمن السفاسفة، إدارة التعلّم والتعليم الصفي، دار يزيد للنشر، 2005.

45- عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر،2003.

46- عطا الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2006.

47- عفاف عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية،2014.

48- علي تعوينات، البطئ التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلّم، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر 2009.

49- علي غربي،أبجديات المنهجية في كتابة الـ ّرسائل الجامعية، دار الفائز للنشر والتوزيع، قسنطينة، 2009.

50- عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن،2007.

51- عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1995.

52- غني ناصر حسين القريشي، المداخل النظرية لعلم الاجتماع ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

53- فاطمة عوض صابر، علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع لفنية، الاسكندرية،2002.

54- فخري رشيد خضر، طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المسيرة، النشر والتوزيع، عمان، 2006.

55- فضيل دليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، دار البحث ، قسنطينة، 1999

56- فلية وآخرون، السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، دون بلد، 2005.

57- فؤاد سليمان قلادة، الأساسيات في تدريس العلوم، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2006.

58- ماجدة الخطابية، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان،2002.

59- مجدي إبراهيم وآخرون، طرق التدريس الحديثة، دار المسيرة، عمان، 2005.

60- محسن علي عطية، استراتيجيات ما وراء المعرفة، في فهم المقروء، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن،2010.

61- محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر، عمان، 2007.

62- محمد ابراهيم قطاوي، طرق التدريس في الدراسات الاجتماعية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 207.

63- محمد جلال الغندور، البحث العلمي بين النظرية والـّتطبيق، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، مصر، 2015.

64- محمد حسنين العجمي، استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف، دار المسيرة، عمان،2008.

65- محمد طلعت عيسى، البحث الاجتماعي، مبادئه ومناهجه، المكتبة الجامعية، القاهرة، 1989.

66- محمد عبد الرحيم عدس، الإدارة الصفية و الإدارة المنفردة، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، 1999.

67- محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي- القواعد والمراحل والـ ّتطبيقات، دار

وائل للنشر، عمان، 1999.

68- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الفصلي، دار المسيرة، عمان،2002.

69- محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق- أساليب- استراتيجيات، دار الكتاب العالمي للنشر والتوزيع، الأردن،2012.

70- محمد مزيان وآخرون، قراءات في طرائق التدريس، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، 1994.

71- محمد مصطفى الديب، علم النفس التعلم التعاوني، عالم الكتب، عمان، 2005.

72- محمود الحيلة، تصميم التعليم، نظرية وممارسة، دار المسيرة عمان، ط5، 2012.

73- محمود داود الربيعي، استراتيجيات التعلم التعاوني، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن،.

74- محمود سلمان فياض الخزاعلة، نظريات في التربية، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2011.

75- نادية محمد عبد المنعم و عزت جلال مصطفى، الإدارة المدرسية المعاصرة في ظل المتغيرات العالمية، المجموعة العربية للنشر والـ ّتوزيع،2008.

76- نبيل عبد الهادي وآخرون، التفاعل الصفي أساسياته- مهارته – تطبيقاته، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، 2013.

77- نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات في علم المناهج، دار القاهرة، مصر،2002.

78- نعيم حبيب جعنيني، علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والـ ّتطبيق، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2009.

79- نواف أحمد سمارة ،الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم، جامعة مؤتة، دون بلد، 2005.

80- نوال إبراهيم شلتوت وآخرون، طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية، دار الوفاء للطباعة، الإسكندرية، 2008.

81- هدى علي جواد الشمري وسعدون محمود الساموك، الطرق العملية لتدريس الحديث والسيرة والفقه، دار وائل للنشر، بدون بلد، 2005.

82- هشام مريزيق، دراسات في الإدارة التربوية، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

83- يحى محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري، الأردن، 2008.

84- يوسف قطامي وآخرون ، علم النفس التربوي النظرية والتطبيق ، دار وائل للنشر، الأردن،2010.

85- يوسف قطامي ونايفة قطامي، سيكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 2001.

ثانيا: القواميس والمعاجم

86- إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية للنشر والتوزيع،ج1،تركيا، دون سنة.

87- أحمد حسين اللقاني وعلي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة، -في المناهج وطرق التدريس-، عالم الكتب، القاهرة، ط3، 2003.

88- حسن شحاتة وآخرون، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار المصرية اللبنانية، مصر، 2003.

89- عاطف غيث، ترجمة: إبراهيم جابر، قاموس علم الاجتماع الحديث، دار المعرفة الجامعية، مصر، بدون سنة.

90- عيسى مومني، القاموس اللغوي المنار، دار العلوم للنشر، الجزائر،2008.

91- مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلّم، عالم الكتب، مصر،2009.

92- محمد السيد علي، موسوعات المصطلحات التربوية" ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.

93- نايف القيسي، المعجم التربوي وعلم النفس، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن،2010.

رابعا: المجلات والدوريات

94- إبراهيم التهامي، الدراسات السابقة في البحث العلمي في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري العدد3 الجزائر، 1999.

95- جابر نصر الدين، واقع التفاعل الصفّي في المدرسة الجزائرية، مجلة أنحاء الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول،2006.

96- هاشم أحمد نغيمش حمامي، صفات المدرس وطرائق التدريس الناجحة في المجتمعات الإسلامية والغربية، مجلة العلوم الاجتماعية العدد12، عمان،2015.

خامسا: المراسيم والقوانين

97- وزارة التربية الوطنية، مشرع إعادة التنظيم والتكنولوجيا ما بعد الإلزامي ، مؤرخ في فبراير ، 2005.

98- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية، النشرة الرسمية للتربية، الأمر المؤرخ في 16 أفريل 1976.

سادسا: الرسائل الجامعية

99- أحمد يخلف، التفاعل الصفي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية منهجية التربية البدنية الرياضية، الجزائر، 2011-2012.

100- بوريو مراد، أثر التعلم التعاوني على التحصيل المدرسي والميول الدراسية لمادة الرياضيات لدى التلاميذ المتأخرين دراسيا، مذكرة لنيل شهادة الماجستر، علم النفس المدرسي، عنابة،2011-2012.

101- فتيحة بوجاجة، التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقته بالإنضباط، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم اجتماع التربوي، جيجل، 2013-2014.

102- قاسي أونيسة، الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية، علم النفس المدرسي، تيزي وزو، 2013-2014.

103- نعيم بوعموشة، أساليب الإدارة الصفّية ودورها في تعديل بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستر، تخصص تربية، جيجل، 2013- 2014.

104- ينال يعقوب، طرائق التعلم والتعليم في القرآن الكريم، وآراء المدرسين في تطبيقاتها العملية، دراسة تحليلية، أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس، دمشق، 2014-2015.

الملاحـق