

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى - جيجل -
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



العنوان:

التفاعل الصفّي وتأثيره على التحصيل الدراسي
لدى تلاميذ الطور المتوسط

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا
تخصص: علم النفس التربوي

تحت إشراف الدكتورة:

مسعودي لويزة

إعداد الطلبة:

محروق حسينة

بوقلية شاهيناز

بنون سامية

السنة الجامعية: 2016 / 2017



دعاء

قال تعالى بعد بسم الله الرحمن الرحيم: "يرفع الله الذين آمنوا منكم
والذين أوتوا العلم درجات"

وقال كذلك: "هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون"

باسم الله والصلاة والسلام على رسول الله

اللهم من اعترى بك فلن يذل * ومن اهتدى بك فلن يضل

ومن استكثر بك فلن يضعف * ومن استغنى بك فلن يفتقر

ومن استنصر بك فلن يخذل * ومن استعان بك فلن يغلب

ومن توكل عليك فلن يخيب * ومن جعلك ملاذه فلن يضيع

اللهم إذا أعطيتني النجاح فلا تأخذ مني التواضع، وإن أعطيتني التواضع
فلا تأخذني مني العتزازي بكرامتي.

اللهم أسألك خير الدعاء وخير النجاح، وخير العمل وخير العلم وخير
الثواب.

فلك الحمد يا الله كما ينبغي لجلال وجهك ولعظيم سلطانك.

والحمد لله رب العالمين.

شكر وعرفان

قال رسول الله صلى الله عليه و سلم "«من لم يشكر الناس، لم يشكر الله».

لله الفضل من قبل و بعد، فالحمد لله و الشكر لله، حمدا يليق بجلالته و سلطانه، الذي منحنا القدرة على إنجاز هذا العمل المتواضع، ولرسوله الذي غرس في قلوبنا حب العلم والإيمان.

إنه لشرف لنا بعد أن أتممنا هذا البحث المتواضع، أن نتقدم بحضرم شكرنا إلى الذكورة مسعودي لويظة" على مساعدتنا في إنجاز هذا العمل و على جميل صبرها وجهودها و نضائحه ا الصائبة، و حسن تعاملها معنا، كما نتوجه بشكرنا إلى بعض طالبات الماستر الذين ساعدني بحثنا هذا ، و لا ننسى أيضا أن نخص بالذكر " سارة " التي ساعدتنا هي الأخرى في إعداد بحثنا و لم تبخل علينا بتوجيهاتها ونضائحه ا القيمة

كما نتقدم بجزيل الشكر و العرفان إلى كل من أعاننا على إنجاز هذا العمل من الأصدقاء و الأهل من قريب أو بعيد.



ملخص الدراسة

يتمحور موضوع دراستنا تحت عنوان: "التفاعل الصفي وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط"

وتهدف هذه الدراسة على محاولة معرفة طبيعة العلاقة القائمة بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي.

واعتمدت دراستنا على الأسئلة التالية:

التساؤل الرئيسي: هل توجد علاقة بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي.

وقد تفرع التساؤل الرئيسي إلى أسئلة الفرعية التالية:

- هل التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.

- هل التفاعل غير اللفظي بين المعلم والمتعلم يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي.

وللإجابة على هذه الأسئلة استخدمنا المنهج الوصفي، ومن أدوات الدراسة التي استخدمناها الاستمارة حين اعتمدنا على 80 استمارة ووزعناها على عينة من تلاميذ السنوات الرابعة للطور المتوسط، وقد تم اختيار العينة بطريقة عرضية، وعولجت البيانات والمعطيات بالأسلوب الإحصائي وهو معامل ارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ.

ومن ثم كانت نتائج البحث كالتالي:

- لا توجد علاقة بين التفاعل اللفظي والتحصيل الدراسي.

- لا توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل غير اللفظي والتحصيل الدراسي.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

| الصفحة | العنوان |
|--------|---|
| | البسمة |
| | شكر وعرهان |
| | ملخص الدراسة |
| | فهرس الموضوعات |
| | قائمة الأشكال |
| | قائمة الجداول |
| | مقدمة |
| | الجانب النظري |
| | الفصل التمهيدي: الإطار المفاهيمي للدراسة |
| 5-4 | 1. إشكالية الدراسة..... |
| 5 | 2. أهداف الدراسة..... |
| 6 | 3. أهمية الدراسة..... |
| 10-6 | 4. الدراسات السابقة..... |
| 11-10 | 5. تحديد المصطلحات إجرائيا..... |
| 11 | 6. فرضيات الدراسة..... |
| | الفصل الثاني: التفاعل الصفي |
| 13 | تمهيد..... |
| 14 | 1. ماهية التفاعل الصفي..... |
| 14 | 2. النظريات المفسرة للتفاعل..... |
| 14 | أ. النظرية التحليل النفسي..... |
| 15 | ب. النظرية السلوكية..... |
| 16-15 | ج. النظرية الجشطالتيية..... |
| 16 | د. النظرية التفاعلية البنائية..... |
| 17 | هـ. النظرية البراغماتية..... |
| 18-17 | 3. أهمية التفاعل الصفي..... |
| 19-18 | 4. أهداف التفاعل الصفي..... |
| 22-19 | 5. أنماط التفاعل الصفي..... |

| | |
|-------|-------------------------------------|
| 22-21 |6. أساليب تحسين التفاعل الصفبي |
| 23-22 |7. عمليات التفاعل اللفظبي |
| 24-23 |8. معبقات التفاعل الصفبي |
| 25 |خلاصة |

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

| | |
|-------|--|
| 27 |تمهيد |
| 28 |1. ماهبة التحصيل الدراسي |
| 28 |2. نظرباء التحصيل الدراسي |
| 29-28 |أ. الاءجاه البنائب الوظبفب |
| 30-29 |ب. الاءجاه الصراعب |
| 33-30 |3. العوامل المؤأرة فب التحصلب الدراسي |
| 30 |أ. عوامل مدرسبة |
| 33-30 |ب. عوامل أسربة |
| 33 |ج. عوامل عقلبة |
| 34-33 |4. العلاءة التربوبة ببب المعلم والتلمبذ |
| 36-33 |5. أشكال العلاءة التربوبة ببب المعلم والتلمبذ |
| 37-36 |6. دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي |
| 40-37 |7. مبادئ التحصلب الدراسي |
| 41-40 |8. أهبمة التحصلب الدراسي |
| 42-41 |9. شروط التحصلب الدراسي |
| 43-42 |10. قباب التحصلب الدراسي |
| 44-43 |11. معبقات التحصلب الدراسي |
| 45 |خلاصة |

الباب المبانب

الفصل الربعب: إءراءاء الدراسة المبانببة

| | |
|----|-----------------------------|
| 47 |1. منهب الدراسة |
| 48 |2. الدراسة الاستطلاعبة |
| 48 |2.3. أءافها |

| | |
|--|---|
| 48 | 3.2. إجراءاتها. |
| 48 | 3.2. حدودها. |
| 51-49 | 3.2. نتائجها. |
| 53-51 | 3. الدراسة الأساسية. |
| 51 | 1.3. حدودها. |
| 52 | 2.3. عينة الدراسة. |
| 52 | 3.3. الأدوات المستخدمة. |
| 53 | 4.3. طريقة التصحيح. |
| 53 | 5.3. الأساليب الإحصائية. |
| الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها | |
| 56-55 | 1. عرض النتائج. |
| 55 | 1.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى. |
| 56-55 | 2.1. عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية. |
| 56 | 3.1. عرض نتائج الفرضية العامة. |
| 57 | 2. تفسير النتائج. |
| 57 | 1.2. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى. |
| 58 | 2.2. تفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية. |
| 59 | 3.2. تفسير نتائج الفرضية العامة. |
| 60-59 | 3. المناقشة العامة للدراسة. |
| 61 | 4. الاقتراحات. |
| 63 | خاتمة. |
| 66-65 | قائمة المراجع. |

قائمة الأشكال:

| الصفحة | عنوان الشكل | رقم الشكل |
|--------|--|-----------|
| 19 | يمثل الشكل نمط وحيد الاتجاه (الاحادي) | 01 |
| 20 | يمثل الشكل نمط التفاعل ثنائي الاتجاه | 02 |
| 20 | يمثل الشكل نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه | 03 |
| 21 | يمثل الشكل نمط التفاعل متعدد الاتجاهات | 04 |

قائمة الجداول:

| الصفحة | عنوان الجدول | رقم الجدول |
|--------|---|------------|
| 49 | يمثل حساب معامل الفا كرونباخ | 01 |
| 50 | يوضح معاملات الارتباط بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي | 02 |
| 50 | يوضح معاملات الارتباط بين التفاعل الغير لفظي والتحصيل الدراسي | 03 |
| 55 | نتائج "ر" لحساب التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي | 04 |
| 56 | نتائج "ر" لحساب التفاعل اللفظي وعلاقته بالتحصيل الدراسي | 05 |
| 56 | نتائج "ر" لحساب التفاعل الغير اللفظي وعلاقته بالتحصيل الدراسي | 06 |

مقدمة

مقدمة:

تلعب التربية دورا بالغ الأهمية في المجتمع من حيث إسهامها في عملية التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، حيث أنها تزود المجتمع بمختلف المهارات الفكرية والمهنية، ولأجل ذلك فقد أعطيت الأولوية للمدرسة في استثمار الطاقات البشرية وذلك عن طريق ما تقوم به من تعليم الأفراد مختلف المفاهيم و البرامج حيث تعتبر المدرسة الملجأ الثاني الذي يأوي إليه الطفل بعد البيت، فبعد قضاءه مرحلة طفولته المبكرة بين أحضان أسرته يأتي دور المؤسسة التربوية كفضاء تنمو فيها العلاقات بين التلاميذ و المدرسين ويعتبر التفاعل الذي يجري داخل القسم بين الأستاذ والتلاميذ عماد العملية التربوية، حيث تتم من خلال شبكة من الاتصالات والتبادل الرمزي بما فيه من إلقاء وتلقي وحوار داخل القسم.

ويعتبر التفاعل الذي يجري داخل القسم بين الأستاذ والتلاميذ عماد العملية التربوية، حيث تتم من خلال شبكة الاتصالات والتبادل الرمزي بما فيه من إلقاء وتلقي وحوار داخل القسم.

انطلاقا من الدور الفاعل الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي وإيمان بفعالية التأثير الذي يحدثه في نوعية التعليم ومستواه، يستطيع الأستاذ أن يخلق نوع من الانضباط والتفاعل بينه وبين تلاميذه. ومن هذا سعت المنظومة التربوية الجزائرية إلى محاولة تحقيق مرمى التواصل بين الأستاذ وتلاميذه داخل الحجرة الدراسية باعتباره له تأثير على تحصيل التلاميذ وضرورة الاعتماد على الأستاذ الكفاء المتمتع بقدرات خلاقية.

إيمانًا منا كباحثين بأهمية التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلاميذ تولدت لدينا رغبة أكيدة للبحث في هذا الموضوع وحقيقة ما إذا كان له تأثير على التحصيل الدراسي من خلال التطرق إلى أهم العوامل والمشكلات التي تواجه التلميذ وتعرقل تحصيله.

ومن هذا انطلقت دراستنا التي تناولناها من خلال خطة البحث والتي تشمل ستة فصول وقد وزعت على النحو التالي:

أولهما: الجانب النظري الذي يتضمن:

الفصل التمهيدي والذي خصص ل طرح الإشكالية ثم تطرقنا إلى أهداف الدراسة وأهمية الدراسة وتحديد المصطلحات إجرائيا وأخيرا فرضيات الدراسة.

أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه التفاعل الصفي

ومن خلال النظريات المفسرة له ، وأهميته وأهدافه وأنماطه ثم توجهنا إلى أنماطه وأساليب تحسينه وعملياته وأخيرا معيقاته.

وفي حين تضمن الفصل الثالث على الجوانب الرئيسية التي تتعلق بالتحصيل الدراسي وذلك بالتطرق إلى مفهومه والنظريات المفسرة له والعوامل المؤثرة فيه وأيضًا تطرقنا إلى أهميته وشروطه وطرق قياسه وأخيرًا معيقات التحصيل الدراسي

ثانياً: الجانب الميداني ويضم الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية المتمثلة في الإطار المنهجي والمنهج المستخدم وكذا أدوات جمع البيانات إضافة إلى مجالات الدراسة المتمثلة في المجال المكاني والزمني والمجال البشري.

وفي حين تطرقنا في الفصل السادس والأخير إلى عرض وتحليل وتفسير البيانات ثم وضعنا النتائج المتوصل إليها.

الجانب النظري

الفصل تمهيدي: الإطار المفاهيمي للدراسة

-
1. الاشكالية
 2. أهداف الدراسة
 3. أهمية الدراسة
 4. الدراسات السابقة
 5. تحديد المصطلحات إجرائيا
 6. فرضيات الدراسة
-

1. الإشكالية:

يعتبر التعلم إحدى القدرات الأساسية وضرورة للإنسان يكتسب من خلاله الخصائص والخبرات التي تساعده في تحرير نفسه من الجهل وإلى تشكيل وتعديل سلوكه بحيث يساعد على تحقيق ذاته وكيانه، فالتعلم لا يأتي من العدم بل لابد من مصدر يستمد منه المعرفة وأساس يرتكز عليه بقاءه الفكري والإنساني ككل.

ولأن التعليم هو تلك العملية التي يقوم بها المعلم والتي يهدف من خلالها إلى إحداث تغيرات عقلية نفسية وجسمية لدى التلاميذ وذلك قصد تنمية شخصيتهم بجميع أبعادها وذلك عن طريق تلقينهم مجموعة من المعارف، والحقائق، وكذا المفاهيم ومختلف التعليمات والمهارات المتنوعة وبهدف إكسابهم العديد من السلوكيات والاتجاهات والقيم الاجتماعية والأخلاقية، فالتعليم نشاط يقوم به المعلم أثناء العملية التعليمية فلا يتحقق هذا النشاط إلا بوجود عنصر مقابل وهو المتعلم، ومستواه وخصائص نموه وطبيعة شخصيته حتى يتمكن من استيعاب المعلومات بشكل فعال وعلى هذا الأساس تم تقسيم المنظومة التربوية إلى ثلاثة أطوار ابتدائي، ومتوسط، وثانوي.

ومما لا شك فيه أن التلميذ في الطور المتوسط يكون في مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد وهي مرحلة المراهقة والتي قد توصف بأنها مرحلة جد حرجة في حياة الفرد لما لها من انعكاسات على شخصية التلميذ ناهيك عن سرعة التغير والتحول في كافة جوانبه الشخصية وهذا ما يؤثر على تفاعله الصفي بوجه الخصوص، حيث يعتبر هذا الأخير من بين أكثر الأمور المهمة التي ينبغي أن يحرص عليها المعلم والتي تعدد المحرك الأساسي في مختلف الممارسات التربوية تتضمن في طياتها أدوات التواصل اللفظي الجسدي إلى جانب اليات التفاعل الصفي اللفظي وكذا وغير لفظي وعموما يمثل التفاعل الصفي: "مجموعة أشكال ومظاهر العلاقات التواصلية بين المعلم وتلاميذه ويتضمن نمط الإرسال اللفظي والغير اللفظي" (نوال الغشي، 2008، ص 80).

ومن خلال هذا المفهوم يبرز انعكاس التفاعل الصفي على التحصيل المدرسي للتلميذ والذي يشير إلى مقدار الأبعاد المرجوة من هذا الأخير، فالتحصيل الدراسي هو نتاج العملية التعليمية والتي تتوقف عليه نجاح العملية كما يعرف على أنه: "درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريسي معين" (أحمد حسن اللقان، 2003، ص 14)،

ومن خلال ما تم عرضه جاءت هذه الدراسة في محاولة منها الكشف عن علاقة التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي من خلال التساؤل التالي؟

❖ هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟

ويندرج ضمن هذا السؤال الرئيسي التساؤلات التالية:

❖ هل التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والمتعلم يرتبط بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟

❖ هل التفاعل الصفي غير اللفظي بين المعلم والمتعلم يرتبط بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط؟

2. أهداف الدراسة:

إن وراء كل دراسة أو بحث علمي أهداف يعمل الباحث على تحقيقها و ذلك بتقصي الحقائق و وضع التساؤلات حتى يتمكن من إبراز الظاهرة و إزالة الغموض، و نحن من خلال دراستنا هذه نسعى لتحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاعل الصفي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
- معرفة أنماط التفاعل الصفي بين المعلم و المتعلم في الطور المتوسط.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاعل الصفي اللفظي و مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور المتوسط.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاعل الصفي غير اللفظي و مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور المتوسط.
- لفت انتباه الجهات المعنية من أساتذة و مدرسين و إدارة إلى أهمية التفاعل الصفي ودوره في رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور المتوسط.
- الخروج ببعض الحلول و المقترحات التي من شأنها أن تسهم و لو بشكل بسيط في معالجة مختلف المشكلات الأكاديمية .

3. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية أي دراسة تحدد في ضوء نوع المشكلة المطروحة للدراسة، ومدى صحتها باهتمامات وقضايا المجتمع المعالجة فيه أي مدى إجابتها على الأسئلة المطروحة، ونوع الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها وتكمن أهمية الدراسة في:

- تعد هذه الدراسة ضمن إطار الاهتمام بالتفاعل الصفي والتحصيل الدراسي، والتفاعل اللفظي والغير اللفظي والتحصيل الدراسي.
- تحاول الدراسة تقديم معلومات أساسية عن علاقة التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي، والتفاعل اللفظي والغير اللفظي والتحصيل الدراسي.
- تقدم هذه الدراسة معلومات عن مرحلة الطور المتوسط في المنظومة التعليمية.
- تقدم هذه الدراسات معلومات عن قدرات واستعدادات وسمات تلاميذ الطور المتوسط.
- معرفة إيجابيات التفاعل اللفظي والغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ.
- معرفة أهمية التفاعل اللفظي والخبرات التي يقدمها وينميها بين المعلم والمتعلمين.
- معرفة التفاعل الغير اللفظي والمعاني والأفكار التي يتبادلها المعلم والمتعلم بدون لفظ ومحاولة التعرف عن أدواته.

4. الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة تعتبر سجلاً حافلاً بالمعلومات، التي يمكن من خلالها رصد الظواهر وموقعها من التراث، وكان هدفنا من عرض هذه الدراسات السابقة استنباط الفروق، وموقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة وتحديد بيان الاتفاق والاختلاف بينهما، وفيما يلي سنستعرض مجموعة من الدراسات حاولنا تقسيمها إلى:

أ. الدراسات التي تناولت التفاعل الصفي:

1. قام طلال بن حسين الحارثي سنة 1991 بدراسة تحت عنوان: "تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أدلة فلاندرز للتفاعل اللفظي في المملكة العربية السعودية"، واعتمد على عينة تكونت من 45 معلماً من معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) والمنهج الذي اعتمده في هذه الدراسة هو المنهج التحليلي والوصفي، والمنهج الوصفي الإرتباطي، وأدوات

الدراسة التي اعتمدها هي الملاحظة المباشرة، والتحليل الإحصائي، واستخدام الباحث بطاقة فلاندرز بهدف رصد السلوك التدريسي من خلال رصد ما يصدر من الكلام عن المتعلم، بقصد مراجعة المعلم لأسلوبه وضبطه، وقد توصل إلى النتائج التالية: نسبة حديث المعلم بلغت (71.5%) و نسبة حديث الطلبة بلغت (14.7%) و نسبة الصمت و الفوضى بلغت (13.8%) (قطامي يوسف، 1988، ص 20).

2. دراسة "علي وطفة" سنة 1993 بدمشق حول: "التفاعل التربوي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة"، وقد اعتمد على عينة 245 طالب و طالبة استطلع فيها رأيهم، اعتمد على المنهج الوصفي، و من أدوات الدراسة التي استخدمها الاستمارة و المقابلة، و قد توصل إلى النتائج أن كلا من جامعتي دمشق و الكويت تعانيان من انخفاض في وتيرة التفاعل التربوي و أن العلاقات الديمقراطية المتوازنة بين المدرسين والطلاب مفقودة، حسب أنه يستطيع المدرس الجامعي في كلتا الجامعتين أن يتحرر من الصورة الأبوية التقليدية السائدة للمعلم التقليدي(الأسمر منى الحسن، 2005، ص 114).

3. دراسة القرشي سنة 1988 بالكويت حول: "التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة، وعلاقتها باتجاهات المعلم نحو الطلبة" وتتكون العينة من 36 معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية نصفهم من الذكور، والآخر من الإناث، يقومون بتدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية والرياضيات والعلوم، موزعين على الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف الرابع، وقد اعتمد على المنهج التحليلي والوصفي ومن أدوات الدراسة التي اعتمدها الاستمارة والمقابلة و التحليل الإحصائي وقد توصل إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,05 عند مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الطلبة، ومجموعة من المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو الطلبة في الفئة الخاصة، بأسئلة المعلم لصالح المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة (عياصرة علي، 2006، ص 23).

4. دراسة حليلة قادري سنة 2009 بمدينة وهران الجزائر تناولت هذه الدراسة: "التفاعل الصفي بين الأستاذ و التلميذ في المرحلة الثانوية"، اعتمدت على عينتان الأولى 56 تلميذ و 30 أستاذ في العلاقة بين سلوك التلميذ في القسم ومعاملة الأستاذ، اعتمدت على المنهج الوصفي الإرتباطي و من أدوات الدراسة التي استخدمتها المقابلة و الاستمارة و قد توصلت إلى النتائج التالية: بوجود ارتباط دال إحصائي بين سلوك التلميذ و معاملة الأستاذ لهم حيث أن هناك ارتباط موجب بين هذين البعدين، إذن أن "ر" المسحوبة و المقدرة 0.93 أكبر من "ر" الجدولية والبالغة 0.44 عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 33، ويوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم، و إدارة الأستاذ للقسم حيث اتضح أن قيمة "ر" المحسوبة و المقدرة ب 0.96 أكبر من "ر" الجدولية والتي

تساوي 0,35 عند درجة الحرية 55 و مستوى دلالة 0.01 (قطامي يوسف، 1988، ص 35).

ب. الدراسات التي تناولت التحصيل الدراسي:

1. دراسة سباع صليحة سنة 2000/1999 بولايي سطيف و مسيلة حول: "المعلم و التحصيل الدراسي لتلاميذ المدرسة الأساسية للطور الثالث"، اعتمدت على عينة مقصودة منتظمة طبقية، ضمت كل أساتذة السنة التاسعة أي 35 أستاذ اعتمدت على المنهج المقارن و من أدوات الدراسة التي استخدمها الاستمارة و المقابلة و الملاحظة بالمشاركة و قد توصلت الباحثة صليحة إلى النتائج التالية: إن المواصفات الجيدة التي يتصف بها المعلم، تؤثر إيجابيا في تحصيل تلاميذه، و إن دور المعلم يمكن أن يتسع ليشمل تحقيق أهداف تربوية ملموسة، وأيضا تفاعل المعلم مع تلاميذه يؤدي حتما إلى مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي (قطامي يوسف، 1988، ص 40).
2. دراسة نبيل حميد شه سنة 1995 بولاية سكيكدة التي تناولت بعض: "الظروف المؤثرة في التحصيل الدراسي للتلميذ والأداء البداغوجي للأستاذ"، اعتمد على عينتين من 3 مؤسسات تربوية عينة خاصة بالمعلمين و حجم العينة 50% من مجموع أساتذة كل مؤسسة، وعينة خاصة بالتلاميذ ومجموع العينة 15% من مجموع تلاميذ السنة التاسعة في كل مؤسسة، والمنهج الذي اعتمده هو المنهج الوصفي، و من أدوات الدراسة التي اعتمدها الملاحظة والمقابلة والاستمارة، و من نتائج الدراسة التي توصل إليها: توصلت الدراسة إلى جملة من الظروف والعوامل التي تلعب دور المحفز على التحصيل الدراسي الجيد للتلميذ، إضافة إلى بعض الظروف الأخرى التي تعرقل التلميذ على التحصيل الدراسي الجيد، وتتمثل الظروف المحفزة في مذاكرة التلميذ لدروسه في البيت، قبل أن تتراكم عليه، حيث تجعله مستعدًا للاختبارات الفجائية، أما بالنسبة للظروف المعرقة للتلميذ، فتمثل التلاميذ داخل الفصول الدراسية، طرائق التدريس و معاملة المعلم، و غيرها من الظروف (منصوري عبد الحق، 1993، ص 30).
3. دراسة عبد العزيز سيهوب الوحش سنة 1998 بجمهورية اليمن تناول "قلق الامتحان و أثره على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية" حيث شملت عينة الدراسة 180 طالب و طالبة من الشعب العلمية و الأدبية في الصف الثالث ثانوي، طبق عليهم مقياس قلق الامتحان بعد أن تم تطبيقه على البيئة اليمنية و قد تم تقسيم العينة إلى 12 مجموعة، أخذت في عين الاعتبار متغير الجنس و التخصص و ثلاث مستويات لقلق الامتحان مرتفع متوسط منخفض اعتمد على المنهج الإحصائي، و من أدوات الدراسة التي استخدمها الملاحظة و المقابلة، و من نتائج الدراسة: توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة ذوي قلق الامتحان المرتفع علمي أدبي وبين متوسط درجة الطلاب ذوي قلق الامتحان منخفض، علمي أدبي في التحصيل الدراسي لصالح طلاب و طالبات ذوي قلق الامتحان المنخفض (منصوري عبد الحق، 1993، ص 40).

4. دراسة هنودة علي سنة 2012 ببسكرة الجزائر، تناولت هذه الدراسة "التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي" حيث شملت عينة الدراسة 115 تلميذ توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي المدرسي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الإرتباطي و من أدوات الدراسة المقابلة و الاستمارة و من نتائج الدراسة لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل المدرسي (تلميذ، إدارة) و التحصيل الدراسي من جهة و بين التفاعل الاجتماعي المدرسي (تلميذ، زملاء) و التحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى دلالة 0,05 و توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل المدرسي (تلميذ، أستاذ) و التحصيل الدراسي من جهة و بين التفاعل الاجتماعي المدرسي (تلميذ، مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي) و التحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى دلالة 0,05 أي توجد علاقة إرتباطية بين التفاعل الاجتماعي المدرسي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (منصوري عبد الحق، 1993، ص 60).

ج. الدراسات الأجنبية التي تناولت التحصيل الدراسي:

1. دراسة schnee سنة 1972 تحت عنوان علاقة مفهوم الذات في التحصيل الدراسي، مكان الدراسة أمريكا، تناولت عينة من 478 تلميذ من الصف الخامس و 388 تلميذ من الصف الثالث المنهج الذي اعتمده المنهج الوصفي و من أدوات الدراسة المقابلة، الاستمارة و من نتائج هذه الدراسة توجد علاقة دلالة إحصائية بين مفهوم الذات و التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.
2. دراسة راج ودولي سنة 1984 تناولت الدراسة بطاقة ملاحظة توتينجهام لإدارة الفصل لتحليل 204 حصة دراسية في مختلف التخصصات لدى 34 من طلاب التربية العلمية في المرحلة الثانوية، اعتمدت على المنهج الوصفي الإرتباطي و من أدوات الدراسة الملاحظة، و من نتائج الدراسة معظم الإنحرافات السلوكية من النوع الخفيف والقلّة من النوع الحاد، سلوك المنحرف يقل في الفصل دو الإعداد الجيد للتلاميذ ذو التحصيل المرتفع و ضبط الفصل ليعتمد على شخصية المعلم و كفايته التدريسية المصاحبة. (أحمد إبراهيم، 2003، ص 12).

الدراسات الأجنبية التي تناولت التفاعل الصفّي:

1. دراسة فرانسون وامير. سنة 1982 بأمريكا، تناولت هذه الدراسة "إدارة فاعلية الصف عند بداية العمل الدراسي من خلال دراسة أجريت على عدد من معلمي الرياضيات و اللغة الأجنبية بالمدرسة الإعدادية و قد تم فيها تحديد المعلمين الأكثر فاعلية في إدارة الصف في 3 أسابيع أولى من بداية العام الدراسي، و حتى نتعرف على الأنشطة الموجودة في الصف أثناء تلك الفترة و سلوك المعلم المسبق أعتد هنا المنهج الوصفي، و من أدوات الدراسة المقابلة والاستمارة، ومن نتائج هذه الدراسة وجود فروق من حيث إدارة الصف مثل وضع نهج و قواعد ثنائية للتعامل مع الصف و التركيز على قيام الطلاب بمهام محددة؛ مثل توزيع المسؤوليات على التلاميذ في الصف التعليمي للعملية التعليمية وذلك لصالح مجموعة من المعلمين. (أحمد إبراهيم ، 2003، ص 14).

5- تحديد المفاهيم إجرائياً:

تعتبر عملية تحديد المفاهيم من أهم خطوات البحث الاجتماعي، و هذا ما يسمح بالحصول على نظرة شاملة عن محتوياته قبل الدخول في التفاصيل، كما أن الانطلاق من مفاهيم صحيحة و متفق عليها يعتبر على قدر كبير من الأهمية لفهم و استيعاب محتوى البحث، و فيما يلي سنحاول تحديد المفاهيم المستخدمة

1. التفاعل الصفّي: المقصود بالتفاعل الصفّي في هذه الدراسة:

هو مجموعة من الأداءات التدريسية التي تحدث داخل الصف المدرسي بين المعلم و تلاميذه و بين التلاميذ فيما بينهم بهدف إثارة دافعية التلاميذ نحو الدرس و رفع كفاية العملية التدريسية التي يمكن ملاحظتها و تسجيلها. (جابر عبد الحميد جابر، 1986، ص 30). وهو الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في استبيان الدراسة الحالية.

التحصيل الدراسي: المقصود بالتحصيل الدراسي في هذه الدراسة:

هو عملية اكتساب المعلومات و المهارات العلمية و التي تساعد المتعلم على النجاح و الانتقال من مرحلة إلى أخرى، و يتم قياس التحصيل الدراسي باستخدام عدة وسائل و منها ملاحظات المعلم، الاختبارات التحصيلية... و غيرها. (جابر عبد الحميد جابر، 1986، ص 45). وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في امتحان الفصل الثاني .

الطور المتوسط: هي المرحلة التي تقع في السلم التعليمي بين المرحلة الابتدائية و المرحلة الثانوية، و يكون عمر التلاميذ محصورا بين 11 سنة و 15 سنة و تكون مرحلة التدريس لمدة 4 سنوات. (محمد عوض التربوي، 2006 ، ص20).

5. فرضيات الدراسة

الفرضية العامة للدراسة

- هناك علاقة دالة إحصائية بين التفاعل الصفّي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط.
- التفاعل اللفظي بين المعلم و المتعلم يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور المتوسط.
- التفاعل الغير اللفظي بين المعلم و المتعلم يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي لتلاميذ الطور المتوسط.

الفصل الثاني: التفاعل الصفي

تمهيد

1. ماهية التفاعل الصفي
2. النظريات المفسرة للتفاعل الصفي
3. أهمية التفاعل الصفي
4. أهداف التفاعل الصفي
5. أنماط التفاعل الصفي
6. أساليب تحسين التفاعل الصفي
7. عمليات التفاعل اللفظي
8. معوقات التفاعل الصفي

خلاصة

تمهيد:

أصبحت الغرفة الصفية فضاء تربوي تلتقي فيه الآراء، وتتبلور فيه الاتجاهات، وتغير فيه السلوكات هذا الفضاء، لم يعد تقليديا نمطيا بل صار تفاعليا حيويا، صار التفاعل الصفّي سمة مميزة لكل غرفة صفية ولذلك، فالمعلم الناجح والمتميز هو الذي يتمكن من إثارة الجو التفاعلي داخل الغرفة الصفية، ولن يتمكن من ذلك إلا إذا تمكن من إدارة فصله بطريقة جيّدة، ولهذا صارت الإدارة الصفية الناجحة هي المؤدية للتفاعل الصفّي الناجح وعلى هذا ينبغي توفر جملة من المعايير في المعلم حتى يتمكن من إدارة فصله بطريقة محكمة وحتى يتمكن من إثارة جو تفاعلي داخل الصف.

1- تعريف التفاعل الصفّي:

- ❖ « حسب الكسواني: التفاعل الصفّي بأنه ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية أو غير لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل وهو ما يسود الصف من منافسة وحوار، وتبادل آراء بطريقة هادفة لمساعدة الطلبة على الإستمرار في التعلم بدافعية حقيقية»
- ❖ تعريف التفاعل الصفّي بيداغوجيا: « كما جاء في المعجم المصطلحات علوم التربية بأنه: « تفاعل داخل القسم، تبادل بين أفراد الجماعة أو بين فرد وجماعة بكاملها يقوم على نشاط متبادل، ومبادرة الأفراد ومبادرة الأفراد وتدخلاتهم وأفعالهم وردود أفعالهم». (العربي فرحاتي، دس، ص 20).

2- النظريات المفسرة للتفاعل الصفّي:

- ثمة نظريات عدة مفسرة للتفاعل كموضوع عام من مواضيع علم النفس التربوي ونذكر منها نظرية بيلز ونظرية فلدمان Feldman ونظرية التمرد النفسي عند جاك برهم J. Brehm وبالتالي نذكر أهم النظريات المفسرة للتفاعل الصفّي:
- أ. نظرية التحليل النفسي:

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم، أو العلاقات الوجدانية وهو مفهوم يتجلى في إكتشاف الشخص للسمات المشتركة بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتفاعل مع المدرس كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم، وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي لدى الجماعة، ومن هذا المنطلق إستطاع ريدال (Reedl)، أن يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على فكرة " الشخص المركزي" الذي يستقطب وجدانه أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو تلميذ، وحدد للشخص المركزي سمات في عدة أنماط أوردها محمد آيت موح كالتالي: (العربي فرحاتي، دس، ص 22).

- العامل الأبوي: وينطبق على نمط من المدرسين ذوي ملامح الصرامة والعمل، ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم، كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم
- القائد: وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ وتقمص شخصيته
- المستبد: وينطبق على المدرس الموهوم بالانضباط والنظام العالي، ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته السادية، وتقل بين 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 كتهيئة فرص الغش بدون الإحساس بالذنب، فهم أشخاص مركزيين لأنهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة، اللذة ، ففي ضوء هذه الموصفات للشخص المركزي يتحدد نمط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي، فقد يكون تعاونيا، أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي. (العربي فرحاتي، دس، ص 33).
- ب. النظرية السلوكية:

تعد مقولة "الحدث النفسي هو السلوك" لواطسن (jolia.watson) أي أن سلوك الفرد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية، بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للتفاعل الصفي، ولا يكفي عند بعض السلوكيين لفهم الظاهرة السلوكية، "كهال" "تولمان" اللذين يركزان على بعد ثالث يتعلق بالحالة النفسية للفرد لحدوث الاستجابة وكذلك أن الإشراف الاستجابي الذي يقوم على حتمية الاستجابة عند حدوث المثير كما هي عند واطسون يختلف عن الاشتراط الإجرائي عند سكنر (skinner) في أنّ الإستجابة عنده ليست قسرية، ويمكن أن تحدث دون مثيل وعن طواعية والتعلم الفعال هو ما ينتج عن إرادة الفرد الذاتية واختياره.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكيات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ (التعزيز، تعميم الإستجابة، الانطفاء)، وعليه فالتفاعل بين التلاميذ والمعلم إنما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلم الأساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك بنتائجه، كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ والمعلم بالرضى، يفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس. (العربي فرحاتي، دس، ص 34).

ج. النظرية الجشطالتية: (Gestalt)

حسب (Lewin) « فإنّ السلوكيات التي تصدر داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكيات منفصلة أو منتزعة وإنما هي حصيلة مجموعة من العوامل المتداخلة كالمكان والزمان

وحالة الطفل السيكولوجية، الفزيولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ، والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية»

وبناء على هذه القاعدة ومايراه "الجشطلتيون" حدد لوين مجموعة من المفاهيم بها في فهم التفاعل الصفي منها: القوة la force ويعني بها مجموعة الرغبات والميولات التي تتفاعل داخل جماعة ما إيجابيا في حالة التكامل بين رغبات الفرد والجماعة .

الموقع la position: ويعني به إدراك الشخص لحالته السيكولوجية كحالة تعب وعدم

التفاعل. (العربي فرحات ، د س، ص ص ، 35-36)

موقع الآخرين (Laposition des autres) داخل القسم بترك التلميذ يتفاعل بعلاقاته مع الآخرين (التلاميذ والمعلم)

وفي ضوء هذه المفاهيم تحلل وتفسر جميع أنماط التفاعل بين التلاميذ والمعلم داخل القسم، وهي مفاهيم يمكن تلخيصها في « سيكولوجية جماعة القسم» وقام لوين (Lewin) بدراسة هذه التفاعلات في ضوء نمط القيادة والتفاعل بين جماعة القسم.

د. النظرية التفاعلية البنائية:

تنظر البنائية التفاعلية للتعلم على أنه ذو بعدين: أحدهما خاص والآخر عام، ويؤكد الكثيرون على هذا الرأي ومنهم Appleton Askو, burry, stok-buckworth yore وغيرهم ووفقا لهذا الرأي فإنّ المتعلمين يبنون معرفتهم (يتعلمون) عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حولهم ومع غيرهم من الأفراد ويمثل هذا الملمح العام لهذا النموذج.

أما المعنى فيبقى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم وهذا ما يمثل الملمح الذاتي (الخاص) وعندما يتوفر للمتعلمين الوقت للتفاعل و التأمل فإنّ ذلك يتيح لهم ربط الأفكار القديمة بخبرتهم الجديدة ومن سمات البنائية التفاعلية أنها تتطلب من المتعلمين أن يكتسبوا القدرة على بناء التركيبات والتفكير النقدي والتبرير والتدعيم والدعم وخلق التفاعل بين القديم والجديد إضافة إلى المهارة في تطبيق المعرفة أمّا المعلم فهي تتطلب منه أن يتعرف أولا على ما يعرفه المتعلمون بالفعل وماهم في حاجة إلى معرفته، فيكون هو مرشد للمتعلمين في الموقف التعليمي، كما يتحدى أفكارهم، أمّا معرفة المتعلم وأفكاره المبدئية عن الموضوع فتمثل نقطة البداية وبناء عليها يقوم المعلم بغرس المعرفة عن طريق مختلف

الأنشطة(حسن كمال زيتون، 2003، ص ص ، 54-56)

هـ. النظرية البرغماتية:

سارعت المقاربة البرغماتية لنقد ومواجهة الطرق التربوية القديمة باعتبارها غير مفيدة وغير ناجحة لتكوين النشأ وتحديد ملامح المجتمع مستقبلا فقد كان لها أثارها العميقة على الفكر التربوي لافي الو.م.أ. فقط بل في شرق وغرب البلاد، هذا وقد حملت النظرية البرغماتية العديد من المبادئ والمفاهيم، وكان "جون ديوي" من أهم روادها وممثلا لتلك الفلسفة التربوية القائمة على التغيير العملية التجريبية حيث دعى إلى ضرورة الربط بين المدرسة والمجتمع باعتبار النظم التربوية التقليدية لم تعد صالحة لمستجدات العصر، وتعزيز حركة التغيير والتطور الاجتماعي من خلال خلق المواقف الاجتماعية الحية داخل حجرات الدراسة وقد تبنى "ديوي" البرامج التعليمية الواقعية حيث قام بدراسة علمية تجريبية هدف من ورائها تحديد الإطار المرجعي للتفاعل الصفّي وقد كتب "ديوي" العديد من الكتب، كان أولها كتاب المدرسة والمجتمع، والذي خلص "ديوي" أن المدرسة هي المجتمع وكذلك ربط "ديوي" بين التربية والديمقراطية من خلال مؤلفه الديمقراطية والتربية والذي يوضح فيه أن التربية هي أن ننشئ الناشئ على سرعة المواد بين بيئته، فالمتعلم ينبغي أن يكون حرا لاختيار أفكاره ومعتقداته وقيمه. ولا ينبغي أن تفرض عليه قيوداً ممثلة في تقاليد قديمة مهما كانت أثارها على العملية الجديدة.

وعلى هذا الأساس سعت البرغماتية لتوضيح صورة المدرسة فهي تدريب وتكوين للمتعلمين على

التعاون والتأثر والتأثير (حسن كما زيتون، 2003، ص 57)

3. أهمية التفاعل الصفّي:

يعتمد نجاح العملية التعليمية بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم أيضا ففي بعض الأحيان يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية وفي أحيان أخرى لابد من إجراء التعديلات لتوفيره.

ويعتبر كثير من التربويين موضوع التفاعل الصفّي في العملية التربوية من أهم الموضوعات التي

يجب أن يعيها كل من الموجه التربوي والمعلم حيث تتمثل أهميته فيمايلي:

- يعتمد على التفاعل الصفّي في التخطيط للتعليم والتعلم وفي تنفيذ وتقويم ما خطط له.
- للتفاعل الصفّي أهمية في عمل المعلم فبعد أن كان ملقنا صاحب الموقف التعليمي على عاتقه تقع مهمة التعليم أصبح موجهها ومنظما ومرشداً أمّا التلميذ فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط.

- يطور التلاميذ في عملية التفاعل الصفّي أفكارهم وآرائهم بعناية المعلم الذي يحرص على رفع مستواهم وارتقائهم.
- يزيد حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم.
- يساعد التلاميذ على تطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين ومواقفهم، وآرائهم فيستمعون لرأي الآخر ويحترمونه.
- يتيح التفاعل الصفّي فرصاً أمام التلاميذ للتعبير عن آرائهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكار حول أي موضوع أو قضية صفية. (عبد العزيز، دس، ص 659)
- يتيح للتلميذ فرصاً للتدريب على الانتقال والتخلص تدريجياً من تمركز تفكيره حول ذاته والسير نحو الفرص التي تمارس فيها استقلاله في الرأي ويسهم ذلك في نهاية المطاف في تطوير شخصيته وتكاملها.
- يساعد على تطوير مفهوم إيجابي نحو ذاتهم وقدراتهم وإمكاناتهم، وتقبل ذاتهم وخصائصهم الجسمية والاجتماعية والانفعالية والذهنية.
- قدرته على توظيف التغذية الراجعة
- يتميز بشخصية جذابة، عادل وحازم، واسع الصدر، منفتح الذهن، خلوق، متفائل وبسيط، رزين، محافظ على مواعيده، يتميز بنكران الذات. (عبد العزيز، دس، ص 660)

4. أهداف التفاعل الصفّي:

- يهدف التفاعل الصفّي إلى:
- تحقيق أكبر قدر من التعاون بين التلاميذ ومعلميهم.
- تعويد التلاميذ على حسن الإصغاء والتفاعل.
- إفساح المجال للمعلم لكي يختار الطرف والأساليب والأنشطة التي تهيء فرصاً مناسبة للتعلم.
- تدريب التلاميذ على التفاعل والمناقشة وخلق جو من الحوار داخل القسم.
- تدريب التلاميذ على حل المشكلات.
- يساعد على تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال

يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعد على نمو تفكيرهم. (حمدن، 2008، ص 18)

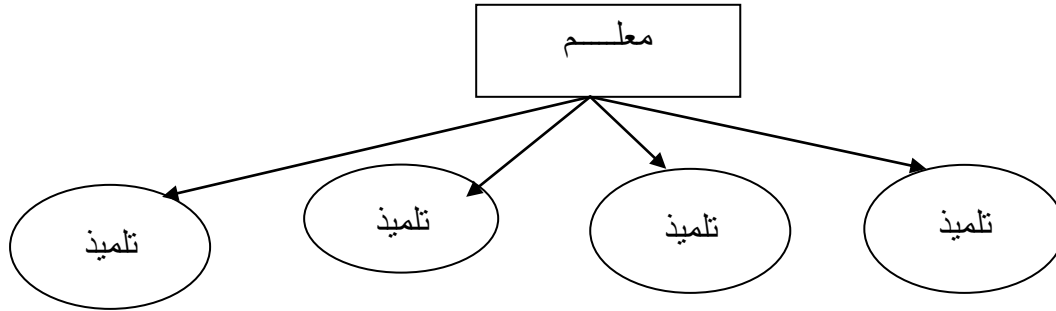
5- أنماط التفاعل الصفّي:

الأنماط الأربعة الأساسية للتفاعل الصفّي هي:

أ. **نمط وحيد الإتجاه (أحادي)** : وهو نمط يرسم المعلم وما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ ولا يستقبل

منهم، وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا، بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تتردد ما يقوله المعلم والذي يجيد فن الإلقاء ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال التلقائي، كما يشير هذا النمط إلى حصيلة التعلم التي تتم فيه مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ.

شكل 1: نمط وحيد الاتجاه (الأحادي)



ب. **نمط تفاعل ثنائي الاتجاه** : هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول فيه يسمح المعلم بأن ترد إليه

إستجابات من التلاميذ، ويسعى إلى معرفة مدى ما قاله أو محاولة نقله إلى عقول التلاميذ، ويشعر

في الكثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو

المطلوب، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على إكتشاف ما الفائدة التي حققوها، ومع ذلك يظل

المعلم في الخط الذي حدده عند البداية وهو نقل الحقائق والمعارف إلى عقول تلاميذه، وأن ما سمح

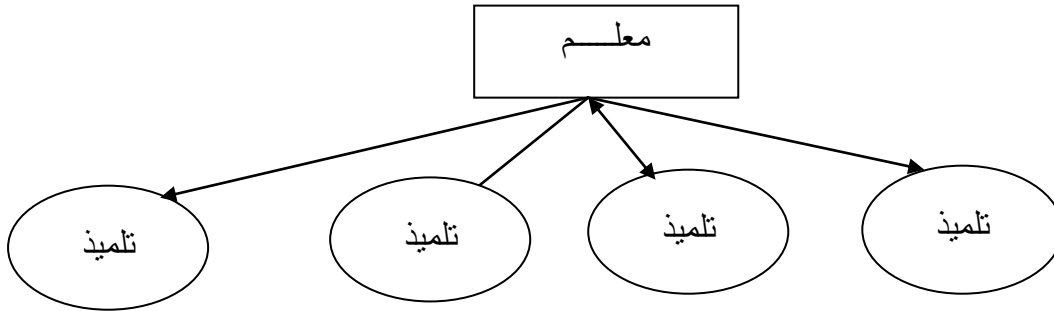
به من وقت لتلقي استجابات التلاميذ ليس مراده رغبته في زيادة التفاعل معهم وإنما للتأكد من أن ما

قاله كان له الصدى المرغوب فيه لديهم، ويؤخذ على هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ

وآخر وأنّ المعلم فيه محور الإتصال وأن استجابات التلاميذ هي الوسائل لتدعيم المعلم في الأداء

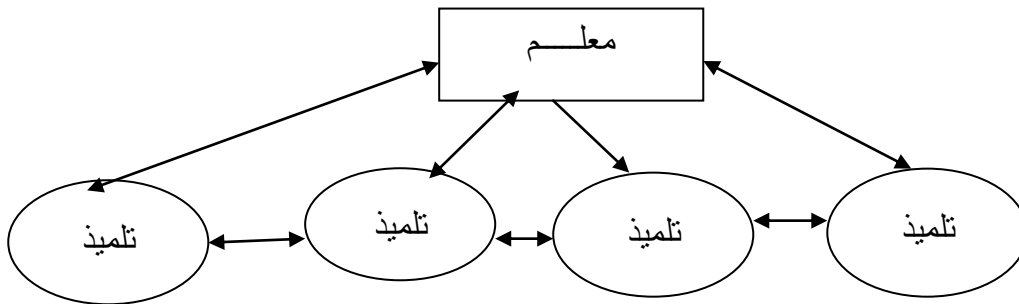
التدريسي التقليدي. (فارغة حسين محمد، 1994، ص 59)

الشكل 02: نمط التفاعل ثنائي الاتجاه



ج. نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه : هذا النمط أكثر تطوراً من سابقتها، ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين تلاميذ الصف، وأن يتم تبادل الخبرات والأراء ووجهات النظر بينهم، وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم، كما أنّ هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة، وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية. (فارغة حسين محمد، 1994، ص 60)

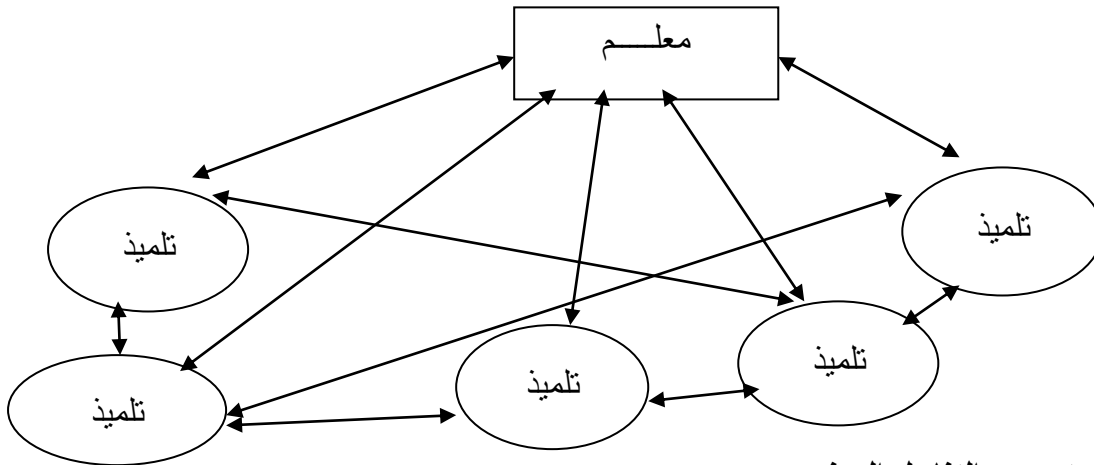
شكل 03: نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه



د. نمط التفاعل متعدد الاتجاهات: وهذا النمط يمتاز عن غيره من الأنماط السابقة وبخاصة النمط الثالث الذي كان يجري فيه التفاعل بين المعلم وبين عدد من التلاميذ، ولكن في هذا النمط تتسع فرص التفاعل وتعدد بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ بعضهم البعض، كما تتوفر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات، مما يساعد كل تلميذ على نقل فكرة وخبراته إلى الآخرين. (فارغة حسين محمد، 1994، ص 61)

ومن جهة أخرى فإن تفاعل التلاميذ ممّا يؤثر على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم، وما يستقبلون من رسائل منه، مما ساعد على زيادة إيجابياتهم في الموقف التعليمي في الموقف التعليمي إزاء هذا الموقف ذاته، وهذا النمط هو أكثر الأنماط تتلاءم مع الإتجاهات الحديثة. (فارغة حسين محمد 1994، ص62).

شكل 4 نمط التفاعل متعدد الاتجاهات.



6. أساليب تحسين التفاعل الصفّي:

- ينطوي التدريس الفعال على إتصال فعال، ولا يمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس، والغرض من تحسين (الاتصال)، التفاعل وفيما يلي بعض الأساليب الرامية إلى تحسين التفاعل الصفّي:
- بدل المجهود في تحسين القدرة على التفاعل (المهارة الكلامية) ويكون ذلك باستخدام الحركات والإشارات المعبرة والمناسبة فصوت المعلم يكشف عمّا إذا كان متحمساً لمادته التي يدرسها وأن يكون كلامه واضح وبشكل مسموع دون اللجوء إلى الصراخ. القدرة على إقناع الآخرين ويكون ذلك بطريقة منطقية وسهلة الفهم واستعمال الاقتراحات وتجزئة الموضوع المناقش إلى ثلاثة أجزاء واضحة مقدمة عن الموضوع المطروح ومناقشته أي طريقة العرض ثم مراجعته بالتنكير لأنّ القدرة على التكرار و التنكير بالنقاط الرئيسية، تكزن مفيدة وحتى ضرورية. (الفسافة، 2005، ص 201).
- الإبتعاد قدر الامكان عن الممارسات السلبية التي تعرقل التفاعل البناء والتي تتمثل باستخدامه عبارات التوبيخ والتهديد، وإهماله لأسئلة الطلبة، ومحاولته فرض آرائه على الطلبة، استخدام الإستهزاء والسخرية من طلبته وأفكارهم، تركيزه على استخدام الأسئلة الصفية، ومحاولة إحتكار الموقف التعليمي.

- توفير مناخ مادي ونفسي وتحقيق التفاعل مع تحديد الحاجات والقدرات والاهتمامات الممكنة داخل الصف.

- باستثارة دافعية المتعلمين والاهتمام لأستلتهم واجاباتهم وتعليقاتهم لأنهم يصبحون أكثر إهتماما ودافعية لخلق جو من التفاعل

- تطوير وتطبيق أساليب التعزيز (السفاسفة، 2005، ص 202).

7. عمليات التفاعل اللفظي:

أ. تعريف التفاعل اللفظي: التفاعل اللفظي هو نمط من التفاعل يمارس بين المعلم والطالب

- التدريس عملية إنسانية تتوافر فيها عناصر الموقف الاتصالي المعروفة في النموذج الكلاسيكي المشهور (مرسل — رسالة — إدارة إتصال — مستقبل).

التفاعل اللفظي في التدريس يستهدف إلى دراسة السلوك التدريسي من خلال رصد ما يصدر من الكلام عن المعلم والطلبة بقصد مساعدة المعلم عن مراجعة أسلوبه التدريسي وضبطه ويعد نظام "فلاندرز" في تحليل التفاعل اللفظي من أكثر الأنظمة في هذا المجال شيوعا ونجاحا، وقد أعد أداة اشتهرت في هذا المجال سوف نعرضها فيما يلي: (القضاة، الدويري، 2012، ص 184)

ب. عناصر أداة التفاعل اللفظي:

ولقد ضمت هذه الأداة خلفية تربوية تتلخص في أن المعلم الناجح هو المعلم الديمقراطي الذي يتيح المجال للطلبة للتحدث والمشاركة أثناء عملية التدريس ولذا فإن السلوك الذي ترصده هذه الأداة هو كلام المعلم وكلام الطلبة والصمت باعتباره أحد المتغيرات في التفاعل اللفظي، وفي ما يلي أنواع السلوك هذه:

1. تقبل مشاعر الطلبة.
2. الثناء والتشجيع الذي يصدر عن المعلم
3. تقبل أفكار الطلبة.
4. طرح الأسئلة على الطلبة.
5. المحاضرة وإعطاء المعلومات والآراء.
6. إصدار التعليمات والتوجيهات

7. النقد الموجّه للطلبة لتأكيد سلطة المعلم.

8. إجابات الطلبة.

9. مبادرات الطلبة.

10. الصمت أو الفوضى (القضاة، الدويري، 2012، ص 184).

ج. طريقة استخدام الأداة:

عند استخدام أداة "فلاندرز" يقوم الملاحظ بتدوين السلوك مدة كل ثلاث ثوان على مصفوفه أو شبكة matvix تكون معدة سلفاً أمامه، وتكون على مائة خانة وكل خانة في هذه المصفوفة تحتل نوعاً من السلوك سواء كانت الطالب أم المعلم وعلى الملاحظ أن يحفظ أن تقبل مشاعر الطلبة يشير إلى رقم 1 وأن ثناء المعلم وتشجيعه يشير إلى رقم 2 وهكذا، ومن المعتاد أن يبدأ التسجيل إنطلاقاً من رقم 10 أي الصمت وينتهي برقم 10 أي الصمت أيضاً، فإذا بدأ المعلم بإعطاء التوجيهات فإن الملاحظ بدون الإشارة في المربع الذي يصل بين 10 أي الصمت وبين 6 أي إصدار التعليمات أو التوجيهات وهكذا.... وفي نهاية هذه الملاحظة يستطيع الملاحظ أن يحسب عدد إشارات التدوين التي أدرجت ضمن كل سلوك من خلال فترة الملاحظة وبالتالي احتساب الوقت الذي خصص لكل نوع من أنواع السلوك. (القضاة، الدويري، 2012، ص 186).

8. معيقات التفاعل الصفّي:

قد تعاق عملية الاتصال لعوائق منها:

- المعوقات (الجدية) للاتصال، كما يكون أحد الأطراف مصاباً بصداغ أو الألم في المعدة أو يكون أصماً.

- المعوقات الفزيولوجية: كأن يكون أحد الأطراف غير قادر على النطق بوضوح.

- المعوقات الصوتية: كأن يكون أحد الأطراف كلمته ذات معاني متعددة ولا يستطيع المستقبل فهم معاني لتلك الكلمة.

- المعوقات الخاصة بالدلالات: كأن يختار أحد الأطراف كلمته ذات معاني متعددة.

- المعوقات البلاغية: كأن تكون الصيغة المستخدمة من أحد الأطراف توحى بالتهديد أو

الاحتكار (السفاسفة، 2005، ص 24).

- المعوقات النفسية: كأن يقوم أحد الطرفين يخرق القوانين والقواعد المتفق عليها في عملية الاتصال.

- المعينات الاجتماعية: كأن يقوم أحد الأطراف بالاعتداء على ما يسمى بالإطار المرجعي للطرف الآخر كالمعايير الخلقية والعادات والتقاليد. (السفاسفة ، 2005 ، ص 25).

خلاصة الفصل:

ومن خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل استخلصنا النتائج التالية:

- ❖ إنّ عملية التربية في الوقت الراهن لم تعد تركز على المعلم وحده بل صارت تركز عليهما معاً، وأصبحت الغرفة الصفية مكان تلتقي فيه الآراء والتوجهات وتقل فيه السلوكات أو تغير كل ما يقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلم، حتى يتم تحقيق الأهداف التربوية، هذا التفاعل الذي يتميز بالإستمرارية والذي يحقق أهدافاً لعلّ أبرزها هي تلك التي تعود بالمنفعة على الطالب، إذ أنّه يمكنه من الاندماج والمشاركة الفعالة بين المعلم والزملاء داخل الصف، ويمكنه من التواصل الجيّد مع غيره من الطلاب.
- ❖ فالمعلم أثناء تفاعله مع طلابه فإنّه يتمكن من إيصال رسالة اتصالية إلى طلابه متضمنة القيم الإنسانية و القيم القابلة للتعلم، إلى جانب الوظيفة الإجتماعية التي من خلالها يقوم المعلم بنقل الخبرات والمعلومات بهدف إثراء السلوك.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

1. ماهية التحصيل الدراسي
2. نظريات التحصيل الدراسي
3. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي
4. العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ
5. أشكال العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ
6. دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي
7. مبادئ التحصيل الدراسي
8. أهمية التحصيل الدراسي
9. شروط التحصيل الدراسي
10. قياس التحصيل الدراسي
11. معايير التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

تعد العملية التعليمية للتحصيل الدراسي ركيزة مهمة من الركائز التي تقوم بها هذه العملية، حيث تطرقت إليه العديد من الدراسات بمختلف فروعها من علم النفس التربوي، و علم اجتماع تربوي، لذلك وجب الاهتمام بالمتعلمين و بنوعية أدائهم، هذا لكونهم محور العملية التعليمية، فالاهتمام بالمتعلم يمكن من تحديد الظروف المحيطة به و التي يمكن أن تؤثر على تحصيله للمواد و تظهر نتائجها أثناء الاختبارات بحيث أن المعلم يقيم ما حصله الطالب من معارف في المواد الدراسية في صفة الدراسي.

1. تعريف التحصيل الدراسي

«هو مقدار المعرفة أو المهارة التي يتم تحصيلها من الفرد نتيجة التدريب و المرور بخبرات سابقة، و تستخدم كلمة التحصيل في الغالب للإشارة إلى التحصيل الدراسي أو التعليمي» (يامنة عبد القادر إسماعيلي، 2010، ص، 60).

*يعرفه " جابلن" بأنه: مستوى محدد من الأداء و الكفاءة في العمل المدرسي، كما يقام من طرف المعلمين، عن طريق الاختبارات المقننة.

*يعرفه معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس بأنه: « مدى استيعاب الطلاب لما مروا به من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية و تقاس بالدرجة الأولى التي يحصل عليها في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض» (أحمد حسن اللقمان، الحمل، 2003، ص84)

*يعرفه عباد حسين محمد علي: «بأنه قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة و مدى قدرته على تطبيقها، من خلال وسائل قياس يجريها المدرس عن طريق الامتحانات التجريبية التي تتم في أوقات مختلفة فضلا عن الامتحانات اليومية و الفصلية» (جميل صليب، 1982، ص39).

2. النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي:

من أهم النظريات التي يمكننا الاستفادة منها لتفسير التحليل الدراسي بين التلاميذ يمكن أن تستمد منه نظريات علم اجتماع التربية في مجال علاقة التعليم بالمجتمع، و في هذا الغرض يمكننا التركيز على اتجاهين هما:

أ. **الاتجاه البنائي الوظيفي:** «يرى أنصار هذا الاتجاه أن النظام التعليمي باعتباره نسقا من الأنساق الفرعية للمجتمع بلغت دورا أساسيا في البناء الاجتماعي ككل، و يؤثر في جميع النظم الاجتماعية فهو يؤثر في النظام الاقتصادي، و يزداد تأثيره كلما تعقد مستوى المهارات التي تتطلبها التكنولوجيا الحديثة في المجتمع الرأسمالي من خلال مؤسسات التعليم، و التي اعتبرت و ما زالت تعتبر أهم المؤسسات الاجتماعية، فهي أساس التنمية و تقدم و تطور و رقي المجتمعات فمن خلال المدرسة يتم نقل قيم، و أخلاق و ثقافة و تراث المجتمع و استمراره و عدم زواله من خلال الاعتماد على أسلوب التنشئة الاجتماعية و هو ما يسعى لتحقيق التجانس و الحفاظ على المجتمع و هذا ما أكد عليه «دور كايم» علاوة على تأكيده لدور المدرسة في تغيير أفراد المجتمع عن طريق التربية الخلقية التي تعلم النظام و الضبط النفسي و كذلك ركز «دور كايم» على سوسيولوجية التدريس و تحليل نظم التربية المقارنة في دول مختلفة و العلاقة المتبادلة بين تحديد المناهج و المقررات الدراسية، إضافة

إلى اهتمامه بقضية العلاقة بين التلميذ و الأستاذ في المدرسة مستخدما في ذلك مدخله السوسيولوجي التربوي المميز من خلال تحليله للوظيفة النقدية للتربية و العمليات التعليمية. (إحصان محمد الحسن، عدنان سلمان الحمد، 2005، ص 24).

هذا وأكد «دوركاييم» على دور التربية في مرحلة الطفولة التي تمتد نتائجها إلى المراحل النمائية للطفل حيث تحدد أبعاد شخصيته في دراسته المستقبلية، و فرص نجاحه المدرسي في الحياة» من جهة أخرى تناول «تالكوت بارسونز» وظيفة المدرسة في المجتمع باعتبارها عملية أساسية للتنشئة الاجتماعية، فهي تقوم بعملية "الانتقاء و الاختيار" حيث من خلالها يتم التمييز بين الأفراد وذوي القدرات و الاستعدادات لاستكمال التعليم خاصة منه الجامعي و التخصص المهني و إعدادهم لشغل المناصب التي تتناسب و مستواهم التعليمي، فالمدرسة أداة لوضع الفرد المناسب في المكان المناسب، و تقوم بعملية الاختيار على أساس أو مبدأ التحصيل الدراسي الذي يرتبط بمفهوم الجدارة و الاستحقاق حسب القدرات و الاستعدادات لكل فرد و التحصيل هو المبدأ المعتمد عليه في المجتمعات الرأسمالية في العصر الحديث. (سمير أحمد السيد، 2004، ص 26).

ب. **الاتجاه الصراعى:** « بعد أن اهتمت النظرية الوظيفية اهتماما شديدا بدراسة عملية انتقاء و توزيع التلاميذ على أنواع التعليم المختلفة و أهملت البحث و دراسة محتوى العملية التربوية ظهرت نظريات الصراع منطلقة من نفس فكرة البنائين الأخيرة حيث أكد الصراعىون في دراساتهم على أن المجتمع الإنسانى يقوم على صراع و تناقض بين قواه الاجتماعية و أي قوة اجتماعية مسيطرة في المجتمع تحاول دائما أن تفرض مصلحتها على بقية القوى الاجتماعية و قد اعتبر الصراعىون التربية مؤسسة اجتماعية تعكس الأوضاع القائمة في المجتمع.»

« و قد ركز " وجينتز" في كتابه "التعليم في أمريكا الرأسمالية" على التعليم العام في الو.م.أ

مستعرضين دور المدرسة و أهم ما ركز عليه ما يلي:

ازدهار التعليم العام في الو.م.أ صاحب التقدم الرأسمالي و الرأسمالية تتطلب قوى عاملة تمتاز بالمهارة، و الحصول على تلك القوى لا يأتي عن طريق المؤسسات التربوية التقليدية كالأسرة و الكنيسة؛ فإن النظام الرأسمالي اهتم بنشر المدارس و الجامعات التي تخرج تلك القوى العاملة، كذلك نجد "كارنوي" شرح العلاقة الجوهرية بين التعليم و المجتمع، بأن الطبقة المسيطرة تنظر للتعليم كمصدر هام للمكانة و

المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للفرد، و لذلك حرصت الطبقة المسيطرة على ضرورة السيطرة على النظام التعليمي و إتاحتها لأبنائها(إحسان محمد الحسن ، عدنان سلمان الحمد، 2005،ص 27).

3. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

من خلال التجربة العملية في التدريس والإطلاع على بعض ما كتب في التحصيل الدراسي يتبين أن هناك مجموعة متداخلة من العوامل العقلية و الانفعالية و الاجتماعية، تؤثر فيه بدرجات متفاوتة و منها:

أ. عوامل مدرسية:

1. المنهاج الدراسي، من حيث مناسبته لسيكولوجية التعلم و مستوى الطلاب المتعلمين، قدرته على إشباع حاجاتهم و ميولهم.
2. توفر المعلم الكفاء، و الإدارة المدرسية الواعية، فمقدار ما يكون المعلم مؤهلاً، و منتمياً للمهنة يكون عطائه، و نتاجه التربوي، أما إدارة المدرسة فيقع على عاتقها، تنفيذ السياسة التربوية السليمة، و العمل بالتعاون مع أفراد الهيئة التعليمية على تحقيق الأهداف التربوية.
3. إيجاد الأنشطة المدرسية: يؤدي خلو الجدول المدرسي من الأنشطة الرياضية أو الفنية أو العلمية، أو الأدبية، إلى انخفاض الحافز للتعلم، أو الاتجاه السلبي نحو المدرسة، فقد يقتصر الجدول المدرسي على النشاط، مثلاً الأدبي، أو العلمي دون النشاط الرياضي، أو الفني، مما يؤدي إلى عدم التوفيق بين ميول و اهتمامات بعض الطلاب دون البعض، مما يزيد في حدة الفروق في التحصيل.
4. استقرار النظام التربوي مند بداية العام الدراسي، من حيث توزيع الأساتذة على الأقسام، و عدم التنقل من قسم لآخر، بالإضافة إلى ضبط البرنامج التعليمي و توفير الكتب المدرسية و حسن طباعتها.
5. أسلوب الأستاذ نحو التلميذ، أي أسلوبه في المعاملة، ذلك أن التجارب و البحوث الميدانية أثبتت أن التدريس القائم على الشرح، و الفهم و السؤال و المناقشة، و الحوار بين التلميذ و المعلم، يمكن التلميذ من الفهم و الاستيعاب لتلك المادة و تحسين تحصيله الدراسي. (إحسان محمد الحسن عدنان سلمان الحمد، 1996، ص 65).

ب. عوامل أسرية:

الأسرة حسب تعريف " عاطف غيت" هي جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل و امرأة وأبنائها، و نحن نرى أن الأسرة هي الوحدة الاجتماعية القاعدية في المجتمع فمن خلالها يكتسب الطفل قيم

و عادات مجتمعية، ليستطيع التكيف و التأقلم مع الأفراد في المجتمع، و يكتسب شخصيته وخبراته، التي تستمر معه طوال حياته، و بالتالي فالنظام الأسري هو المسؤول عن تكوين الطفل و إخراجة إلى العالم الخارجي، ليحتك ببقية الأفراد، و لذلك فإن أي تغيير في النظام الأسري، لابد و أن ينعكس بدوره على النظم الاجتماعية الأخرى و هذا ما ينطبق على علاقة و تأثير الأسرة على المدرسة، فدور التلميذ تحدده أهداف المدرسة، و توقعات المعلم، و قدرات المتعلم و إمكانياته، و لكن أيضا كل ما اكتسبه في أسرته من خبرات و اتجاهات و أنماط سلوكية و مفردات و أساليب لغوية، كما تؤثر نظرة الأسرة و فلسفتها الاجتماعية والقيمية اتجاه التعليم و توقعاتها منه كتلميذ على قيامه بهذا الدور، و إمكانية نجاحه في أدائه.

و يشير "بلوم" في هذا الصدد أن الطفل يكتسب 33% من معارفه و خبراته و مهاراته في السادسة من العمر، و يحقق 75% من خبراته في الثالثة عشر من العمر و يشير علماء البيولوجيا أيضا، أن دماغ الطفل يصل إلى 90% من وزنه في السنة الخامسة من العمر، و إلى 95% في العاشرة، و أثر الأسرة على حياة الطفل المدرسية يتوقف على عوامل متنوعة يمكن حصرها فيما يلي:

❖ الوضع الاجتماعي:

👉 **بيئة المنزل:** تلعب البيئة الأسرية أو الوضعية دورا كبيرا في التحصيل الدراسي للأبناء، فالبيت الأسري له دور هام في تعزيز قدرات الطفل على التعلم و اكتساب اللغة؛ و يتم ذلك من خلالها حرص الآباء و تشجيعهم للأبناء على القراءة و التنافس و التحاور حول مواضيع تلتقي بالمستوى العمري لهم وهو ما يساعدهم على حسن استخدام اللغة و زيادة حصيلتهم اللغوية، و هناك البحوث المختلفة التي أجريت، والتي تشير إلى أهمية الشعور بالاطمئنان في المراحل المبكرة، من حياة الطفل ليستطيع الوقوف في مواجهة المنبسطات و السلبيات في مراحل لاحقة من العمر، فالتعامل مع الطفل بإيجابية و محبة و احترام، يساهم في تفتح شخصيته، و تنمية قدراته الإبداعية، و هذا كله للأسرة التي تستطيع أن تهيئ له فرصة التعبير عن أفكار جديدة و إيجابية، و توفر له فرصة القراءة و المناقشة و طرح الأسئلة فمن الضروري إذن أن يعيش الطفل في أسرة تزوده بالحنان و العطف اللازم لتكوين شخصية سليمة، فالجو الذي تهيئه الأسرة لأبنائها له دور كبير في التحصيل الدراسي (عطوف محمد ياسين، 1982، ص23).

👉 **التركيبة السرية:** إن النسف الأسري له دور كبير في مستوى التحصيل لدى الطفل، فالتفكك الأسري أو انفصال أحد الوالدين، و سلبية العلاقة بينهما تؤثر بشكل واضح و صريح على التحصيل فقد

لوحظ أن الأطفال الذين يعانون من المشاكل الأسرية السالفة الذكر يكون تحصيلهم ضعيف ولوحظ عليهم بعض الاضطرابات.

❖ **نوع وطبيعة عمل الوالدين:** له تأثير ولو بشكل طفيف، فنوع وطبيعة عمل الأب والأم له تأثير على التحصيل الدراسي للطفل من حيث ارتباطه بالناحية العلمية والتربوية.

❖ **عمل الأم:** له تأثير ولو بقليل على التحصيل الدراسي، حيث أن عملها خارج البيت لساعات طويلة، تساهم في إضعاف علاقتها بأولادها ومراقبة سيرهم الدراسي بانتظام، كما أن ابتعادها عن أبنائها يحذف من قدرات وإمكانيات الطفل (انعدام أسلوب الحوار والناقشة والمحادثة) وهذا العامل له تأثير كبير على التنشئة الاجتماعية مستقبلا لطفل.

❖ **ترتيب الأبناء في الأسرة:** إن ترتيب الأبناء في الأسرة والتميز بينهم له تأثير كبير في التحصيل الدراسي ، فالابن البكر يحضن بالاهتمام والرعاية الكبيرة من قبل الوالدين وكل الأسرة .

ويرى آخرون أن الأهل يعاملون البكر بصورة مختلفة من الصغير ، إذ أن ضغوطات ثقيلة عليه، ويتوقعون منه الكثير، لهذا يبدي سعيا ذووبا للتحصيل ، هذا على العكس الغبن الأوسط الذي يكون عادة على الهامش بين اهتمام الوالدين بالبكر والصغير، ويقبل تفاعله مع والديه معتمدا على قدراته وإمكانياته أما الابن الصغير ، فعادة ما ينال القسط الأكبر من الدلال وتتم مساعدته بكل الأمور المتعلقة بالدراسة وهو ما يؤدي إلى ضعفه التعليمي ولتحصيلي لعدم اعتماده على نفسه.(عطوف محمد ياسين، 1982 ص26).

❖ المستوى الاقتصادي:

تؤدي الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة دورا كبيرا في مستوى تحصيل التلاميذ، وتوضح الدراسة التي قام بها "مكلويد" أن مستوى تحصيل التلاميذ القادمين من الأسرة ذات مستوى متوسط كان أعلى من مستوى تحصيل التلاميذ القادمين من أسرة ذات مستوى متدني من الناحية الاقتصادية، وذلك على ذلك من خلال الزيادة في عدد الكلمات، التي تعلمها التلاميذ من الأسرة المتوسطة بالمقارنة مع الانخفاض في عدد الكلمات التي تعلمها تلاميذ المستوى الاقتصادي المنخفض.

ومما لا ينبغي إغفاله بالنسبة لهذا الموضوع أن الضعف التربوي الذي يعاني منه المحرومين الاقتصاديين، يكون شاملا لكل ما يدرسه التلميذ، وبالتالي فالوضع الاقتصادي للأسرة، يرتبط بشكل مباشر لحالات التعلم التربوية.

❖ المستوى الثقافي:

يلعب المستوى الثقافي والتعليمي، وما يمتلكه الأبوين من معارف دورا هاما في اتجاه الطفل نحو التعليم ، واهتمامه بالمعرفة والنجاح المدرسي، فالأسرة التي تهتم بالعلوم والمعارف المتنوعة تنعكس اهتماماتها بطريقة غير مباشرة، على أبنائها ذلك لأن الأطفال يميلون دائما لتقليد الآباء في كل شيء، بما فيها القراءة والمطالعة، وحتى أساليبهم ومفرداتهم اللغوية، فالوالدين المتعلمين يساعدون أبنائهم على التمدد والتحصيل الجيد ويعلمونهم أهمية الدعم والتحفيز والمكافئة، وغيرها لتحقيق التقدم والنجاح الدراسي فخرات ومعارف الوالدين تحدد طرق تفاعلها مع أبنائها. (عطوف محمد ياسين، 1982، ص30).

❖ العوامل العقلية:

❖ الذكاء: يعتبر الذكاء من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وذلك لوجود ارتباط بينهم كأي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة، وإن كان هذا التأثير يختلف مداه، بحسب المرحلة الدراسية ونوع الدراسة.

❖ القدرات الخاصة: لقد كشفت بعض الدراسات عن وجود علاقة بين القدرات الخاصة والتحصيل الدراسي والتي تتمثل في القدرة على الاستدلال العام، بالإضافة إلى القدرة المكانية.

❖ الذاكرة : لا شك أن قدرة الطالب على أن يتذكر عددا كبيرا من الألفاظ والأفكار والمعلومات والصور الذهنية يؤثر مباشرة ويسهولة في التحصيل الدراسي لذا يجب الاهتمام بما يقدم له من الحقائق والمعارف العلمية، حتى يتمكن من فهمها وحفظها واستدعائها عند الحاجة .

❖ التفكير: إن قوة الطالب على تفسير وجهة نظره إلى المشكلة التي يعالجها بالنظر إليها من زوايا مختلفة، يعتبر من العوامل التي تؤثر دون شك في تحصيله الدراسي. (عطوف محمد ياسين، 1982، ص33).

4 -العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ:

تعريف العلاقة التربوية: قد عرف مارسيل بوشيك: العلاقة التربوية بأنها « الروابط الاجتماعية التي تنشأ بين المربي وبين من يقوم بتربيتهم، بغرض تحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسساتية معينة، حيث تتميز تلك الروابط الاجتماعية بخصائص معرفية وعاطفية وتكون لها سيرورة وتاريخ».

كما يعرفها أسعد وطفه بأنها: " نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين والمقررات والإدارة والمعايير والقيم لوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي.

ومن هذه التعاريف فالعلاقة التربوية اجتماعية تنشأ بين مربي ومتربي داخل مؤسسة تربوية وفق أهداف مسطرة تسعى لتحقيقها.

5 أشكال العلاقات التربوية بين المعلم والتلميذ:

بما أن المعلم يمارس دور القائد والتلميذ في موقف التابع خلال العملية التربوية داخل القسم، نلاحظ أن هناك تدرجا من حيث النوع في الشدة واللين وعلى أساس كل هذا فالعلاقة التربوية داخل القسم تندرج على النحو التالي:

أ- العلاقة الديمقراطية:

العلاقة الديمقراطية هي العلاقة التي تقوم على أسس ديمقراطية وتهدف إلى تحقيق التوازن والتكامل في شخص المتعلم بناء على معطيات العلوم الإنسانية كعلم النفس والتربية، وتجسد هذه العلاقة المبادئ التربوية و النفسية الحديثة التي تركز قيم التربية الحرة وتشكل الأجواء (نجيب يوسف ديوي، 1965 ص100).

الديمقراطية المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات إتجاه إيجابي، مما يسمح بتحقيق التواصل الإيجابي وهذا من خلال فعالية الحوار والمناقشة وإبداء الرأي المخالف والنقد الإيجابي ولا بد في هذا الشأن من تحديد معنى ودلالة السلوك الديمقراطي في العمل التربوي فالسلوك الذي ينطلق من الأسس التالية:

- المشاركة الاجتماعية والمساواة في هذه المشاركة.
- فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم.
- عدم اللجوء إلى العنف أو الصراع والإعتماد على لغة الحوار والإقناع.
- فالعلاقة الديمقراطية تنمي مشاعر الحب والتقدير بين أطراف العملية التربوية ويؤدي السلوك إلى جملة من النتائج التربوية الهامة فالسلوك الديمقراطي في مجال التربية يؤدي إلى نتائج التالية:
- نمو القدرات الإبداعية عند الطلاب والمتعلمين عامة
- نمو الجوانب الاجتماعية وتكاملها في شخص المتعلمين، نمو الثقة بالنفس والاحساس بالإستقلالية والإتزان.

-نمو الجوانب المعرفية بصورة مشاركة ومتكاملة(نجيب يوسف، ديوي،1965، ص100)

❖ العلاقة التسلطية:

تظهر هذه العلاقة عندما يفرض المعلم على التلاميذ نظاما جامدا دون سبب معقول، وهنا لا يعبر التلميذ عن رأيه ولا يكون هناك مجال للمناقشة والاعتراض ويصبح التلاميذ أشبه بقطع الشطرنج يتحكم فيها المعلم ويحركها كيفما شاء، وفي هذا المجال يقول: "دوركاييم" « الصلات بين المدرس والتلاميذ شبيهة بتلك التي يقيّمها المُسْتَعْمِرِينَ و المُسْتَعْمَرِينَ، وتتوطد بعنق سلطوي أحيانا بدون أهداف.

ومن مميزات العلاقة السلطوية هو ترمز السلطة بيد المعلم وحده، إذ يعتبر نفسه صاحب الحق المطلق فيحكم الفصل وتسيير أموره التربوية أموره التعليمية وضبط العلاقات التي تتم داخله. ويمكن أن يطلق على التسلطية بالتسلط المعرفي الذي يمكن تعريفه بأنه فرض الآراء والأفكار على الآخرين، ويمكن تحديد العلاقة التسلطية بالتسلط المعرفي الذي يمكن تعريفه بأنه فرض الآراء والأفكار على الآخرين ويمكن تحديد العلاقة التسلطية في المحاور التالية:

- يقوم السلوك التسلطي على أساس التباين واللامساواة يتم اللجوء إلى العنف بأشكاله المادية والرمزية المختلفة، ويتجلى ذلك في شكل عقوبات مثل التهديد والتوبيخ.

- يقوم على المجافاة الإنفعالية والعاطفية بين المدرسين والطلاب وهذا يعني غياب العلاقات الودية التي تجمع بين الطرفين. (نجيب يوسف ديوي 1965، ص 243).

ومن أشكال السلوك التسلطي يمكن الإشارة إلى السخرية والتهكم والتخجيل والاهمال وعدم الاحترام وعدم التقدير للطلاب.

ومما لا شك فيه أن هذه العلاقة التسلطية تؤدي إلى نتائج سلبية على المستوى التعليمي ويظهر ذلك من خلال:

-هدم شخصية الطلاب وتكوين عقدة النقص والقصور والسلبية في نفوس المتعلمين ولاسيما في المراحل الأولى من التعليم.

-فقدان الإتران من الناحية الانفعالية وتكوين شخصية سلبية

-نقص وفقدان الطلاب للتفكير والنقد، حيث تنخفض بدرجة واضحة في الأجواء التي تسيطر فيها

أجواء الخوف والاكراه، كره المادة العلمية التي تنتقل إليهم من طرف المعلمين المتسلطين في أساليب تعاملهم

-تعطيل القدرة العقلية عند الطالب مثل الإنتباه والتفكير والقدرة على التحليل والتركيب نتيجة

الخوف الناجم عن تسلط المعلم. (نجيب يوسف ديوي، 1965، ص244).

6 دور المعلم ومهامه داخل الصف الدراسي:

إنّ التدريس أصبح يعدّ قوة فعالة في تنمية القوة البشرية، وإنّ فعاليته تشهد من نشاط المعلم خاصة وعزيمته على مواجهة مشاكل التعليم اليومية فالمعلم هو المسؤول المباشر عن العملية التعليمية، وكونه على إتصال دائم ومستمر على التلاميذ ولم يعد دور المعلم مقتصرًا على مجرد تلقين الموضوعات العلميّة والأدبية، بل أصبح زيادة على هذا موجّهًا ومرشدًا معرفي البحث عن المعارف.

ومن أبرز الأدوار التي يقوم بها المعلم:

أ -التدريس: وهو الدور الأول الذي يقوم به المعلم ويتبع هذا الدور أدور فرعية تتمثل في:

أ- أ: التخطيط: تخطيط لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حددها ومع توفير الوسائل اللازمة لذلك.

أ- ب: التنفيذ: ويعني مجموعة الإجراءات العلميّة والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء

الفعلي داخل الفصل

والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون المعلم قادرًا على:

-التمهيد للدرس بطريقة تثير إهتمام المتعلمين.

-إستخدام الوسائل المعينة والمناسبة.

-تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس.

-مراعاة الفروق الفردية واستعمال التعلم الجماعي داخل الدرس.

-الالتزام بالوقت المخصص للحصة (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص30).

أ-ج: الإشراف والمتابعة: هي كل الإجراءات والسبل التي يتخذها المعلم في غرفة اصف من أجل

المحافظة على النظام وضبط حضور وغياب التلاميذ وتوجيه التلاميذ وإرشادهم.

ب تنظيم البيئة الصفية: حيث يتحقق التدريس بتوفر المناخ الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة.

ج - توفير المناخ النفسي والإجتماعي : ويقصد بهذا الدور هو توفير الجو الصفي الذي يتم بالمودة والتعاون بين التلاميذ مع بعضهم البعض وهو من الشروط الأساسية للتعلم (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص30).

3- المتعلم:

وهو المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانيات ومن خصائص تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط فهذه الأخيرة هي مرحلة المراهقة المبكرة، مرحلة تتميز بسرعة التغير و التحول، وتوصف بأنها مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى النضج، فهذه المرحلة لها إنعكاسات على شخصية المتعلم.

4- ومن أبرز أدوار المتعلم:

- يتدرب المتعلم على ممارسة تكوين صورة أولية شاملة في المحتوى الذي يعرض له، واستخدام المقدمة الشاملة وبدل التي يريد المتعلم إستجابها.
- يتدرب على بناء مخططات مفاهيمية تساعده على تنظيم المعرفة قبل إستدخالها وإدماجها في بناءه المعرفي.
- يتدرب المتعلم على بناء علاقة مفاهيمه لتطوير بنية مفاهيمية متضمنة علاقة رئيسية ومتوسطة وثنائية ضمن الأفكار التي يتفاعل معها والتي تقدم له وفق تنظيم محدد.
- يتدرب المتعلم على بناء ملخصات داخلية وملخصات الأفكار المتضمنة في مجموعة الدروس، تعكس بوضوح البنية والعلاقات.
- يتدرب المتعلم على ممارسة الفهم المتعلق الأفكار المجزأة خلال عمليات المقارنة والمقابلة (عبد الرحمان صالح الأزرق، 2000، ص30).

7 مبادئ التحصيل الدراسي:

تقوم عملية التحصيل الدراسي كغيرها من العمليات الأخرى على جملة من الأسس والقواعد والمبادئ والتي تسهل أداء هذه العملية، وبلوغ الهدف المرجو منها، سواء بالنسبة للمعلم، أو الأستاذ الذي يمارس العملية التربوية، أو التلميذ الذي يمارس عليه هذه العملية لتحقيق أكبر قدر من الاستفادة منها، ومن أبرز هذه المبادئ ما يلي:

أ. الجزء:

تعتبر المدرسة المحيط الأول الذي يحتك إليه الطفل بعد الأسرة، فهي تحمل على عاتقها العديد من المسؤوليات الحساسة، ولعل أهمها تقويم سلوكيات التلميذ، ومحاولة إدماجه الاجتماعي، فضلا عن السعي الدائم لتحسين مستوياتهم الدراسية، ولذلك فهي تبني العديد من الوسائل التي ترمي من خلالها إلى تدعيم سلوكياتهم الايجابية وتميئتها والحمل على غرسها في المحيط المدرسي للطفل والحياة ككل، وفي المقابل من هذا، فإننا نجد أنها تتبع وتعتمد أساليبها الخاصة في الحد من السلوكيات التي تصدر عن التلميذ، وذلك بهدف الردع الكلي لها، وإبعاد التلميذ قدر المستطاع عن ممارستها وهذا ما يبرز بعدين هامين، لا بد من احتوائها ضمانا للسير الحسن لمقرراتها ورفع مستوى تحصيل تلاميذها.

لكن يؤكد العديد من علماء النفس والتربية على عدم فعالية أو جدوى العقاب كوسيلة تربوية تعليمية بل العكس تماما، لأن ذلك قد يؤدي إلى انتشار التمرد والسلوكيات العدوانية بين تلاميذ الصف الواحد، بل في المدرسة ككل، إضافة إلى ما يتركه من آثار نفسية سلبية على التلاميذ مما يدفعه إلى التسرب أو الانقطاع عن المدرسة الأمر الذي يقضي بالضرورة إلى الرسوب والفشل المدرسي، في حين نجد هؤلاء العلماء يدعمون مسألة الجزاء كحافز يدفع التلميذ للإقبال على الدراسة وأخذها على محمل الجد والمثابرة فيها، خاصة إذا تلقى التلميذ مكافأة أمام زملائه أو أهله، فهذا يخلق فيه طابعا إيجابيا ويتحول هذا التلميذ بدوره حافزا لزملائه لبلوغ ما حققه.

وبينت الدراسات التي أجريت في الميدان التربوي مدى الأثر الفعال لمبدئي العقاب والجزاء في دفع التلاميذ نحو الدراسة أو الامتناع عنها إذ أن التلميذ يقوم بسلوكات معينة، ويبدل جهودا من أجل المشاركة في النشاط التعليمي، إذ كان مدركا بأنه سيجازى جزاء حسن عليه فيكون تحصيله الدراسي حسن، والعكس صحيح، لذلك فإذا ما أريد تحصيل دراسيا فعلا فمن الواجب ترك في نفسية الطالب أثرا حسنا وذلك لكي يكون حافزا ودافعا على العمل والتحصيل، وقد أدرك الجميع ان، أن العقاب ليس هو الحل بالنسبة للطلبة الأشقياء، ولا طريقة في التحصيل بل لا يزيد إلا تمردا وتهريا منها .(محمد بن معجب الحامد، 1996 ص104).

ب. الحداثة والتجديد:

يلعب المربي دورا هاما في إخضاع التلميذ مرارا لمسائل جديدة وخبرات ومواقف متنوعة وتجارب جديدة، حيث يجد نفسه مضطرا، لبذل جهد فكري ومحاولات حتى، وإن كانت عشوائية لحل المسائل، ويعتبر ذلك تدريبا له ولجهازه العصبي على استعمال عقله والتفكير في حل المشكلات التي تعترضه في المدرسة أو خارجها، وإبعاد الملل والروتين اليومي الذي يخلق نوعا من الركود والقلق والنفور من المدرسة لعدم جاذبيتها، وهذا الأمر الذي يستدعي إتباع أنماط حديثة ومتنوعة، تثبت روح العمل والمثابرة، وبالتالي التحصيل الجيد بالضرورة فالمواضيع الجديدة من شأنها أن تزيد من شغف التعلم، وترفع من نسب النشاط داخل الصف، فكلما نوع المدرس من طرق إلقاءه للدرس كلما زاد حماس وشوق وإقبال التلاميذ عليه، وكلما حقق نسبة انتباه وفهم ومشاركة في الصف، والأكثر ذلك يستطيع اكتشاف ما يتمتع به كل تلميذ من قدرات ومواهب معينة، ولذلك فإن الحداثة والتجديد تعد الطريقة المثلى للقضاء على الركود التربوي. (محمد بن معجب الحامد، 1996، ص 106).

ج. المشاركة:

من أهم ما يعبر في العادة عن مستوى التحصيل الدراسي، واستيعاب التلاميذ لكل ما يقدم لهم القسم، كثرة المشاركة هذه الأخيرة تعد من العوامل الهامة التي تسهل على التلاميذ عملية تحصيلهم الدراسي واكتسابهم لمختلف المعارف، وتنمية خبراتهم، وهي من شأنها تنمية النسبة الدكائية والفكرية لديهم، فضلا عما تستطيع خلقه من روح المنافسة، التي ترفع بدورها مستوى التلاميذ ويتفوق وجود المشاركة في الصف على تشجيع المعلم لها، من عدمه إذ عليه تحفيز تلاميذه بصورة مستمرة على طرح كل ما يدور في أذهانهم من أفكار و مدخلات مع إكسابهم الثقة في النفس، للقيام بأي تدخل دون خوف، أو كل من رد الفعل من المعلم وزملائهم، والمعلم هنا عليه، إبداء الرضا أمام كل ما يقدمه التلميذ من اجتهادات مما يرفع من مكانته أمام زملائه ويحفزهم على تقليده، وهذا ما يخلق جوا مناسباً لتحسين مستوى التحصيل الدراسي. (محمد بن معجب الحامد، 1996، ص 110).

د. الدوافع:

من المعروف أنه لا يجب عمل دون دوافع وحوافز، تعمل كمحركات تدفع الفرد إلى تحقيق هدف خاص أو اكتساب دوافع ومهارات معينة ولذلك فكلما كان الدافع للتعلم والإنجاز قويا، كلما كان التحصيل

أقوى، وهذه الدوافع بدورها متنوعة منها، دوافع نفسية ذاتية كدافع الإنجاز، ودافع الفضول، ودافع التقوى، وهناك دوافع خارجية اجتماعية كالحاجة إلى التقدير والنجاح، ويجدر بالمدرسة استغلال هذه الدوافع في البناء التعليمي للتلميذ، والإكثار من الحوافز المدرسية للمتفوقين، كترسيخ لمبدأ المنافسة، وقوة دافعية التفوق. (محمد بن معجب الحامد، 1996، ص 110).

٥. الاستعداد والميول:

لكل فرد قدرات سواء كانت صغيرة أو كبيرة أي باختلاف نسبها، تساعد على اكتساب مختلف العلوم و المعارف والمعلومات وكلما كان الارتباط بين قدرات هذا الفرد واستعداداته العقلية والجسمية والعاطفية وكذا الاجتماعية، كلما ارتفعت عملية التحصيل الدراسي.

والاستعداد كمفهوم يشير إلى حالة أو مجموعة خصائص عقلية أو حركية دالة على قابلية الفرد، للقيام بنشاط معين، والتحصيل الدراسي الجيد يتطلب مبدئي الميل والاستعداد ذلك لأن ميل التلميذ إلى تخصص أو مادة دون أخرى يرفع من استعداده وقدرته على التحصيل الجيد فيها، فقيام الفرد بما يميل إليه يخلق لديه نوعا من السهولة في ممارسته له وإجابته وتطويره. (محمد بن معجب الحامد، 1996، ص 112).

8. أهمية التحصيل الدراسي:

أشار مصطفى فهمي إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية لحياة التلاميذ وما يحيطون بهم من أباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحضى بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة. (مصطفى فهمي، 1976، ص 60).

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي.

أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطور والرقى المعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم من صف دراسي إلى آخر.

ويهتم الطلاب بالتحصيل الدراسي باعتباره سبيلا إلى تحقيق الذات وتقديرها، حيث أن التحصيل الدراسي له أثر كبير في شخصية التلميذ، فالتحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكانياته، كما أن وصول التلميذ إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة يبث الثقة في نفسه ويبعده عن القلق والتوتر مما يقوي صحته النفسية وعليه فإن التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم نظرا لأهمية التربية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لآخر، وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة لتكيف المتعلم في الحياة ومواجهة مشكلاتها، الذي قد يتمثل في استخدام المتعلم حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه واتخاذ القرارات. (مصطفى فهم، 1976، ص 61).

9. شروط التحصيل الدراسي:

أ. **النضج:** يعرف بأنه عملية التطور ونمو داخلي يتتابع بشكل معين منذ بدأ الحياة، وذلك باتحاد الخلية الذكرية بالأنثوية ولا دخل للفرد فيها، وتشمل هذه العملية تغيرات فيزيولوجية وتشريحية وكذلك تغيرات عقلية وهي ضرورية ولازمة سابقة لاكتساب أي خبرة أو تعلم معين، فالنضج شرط أساسي للتعلم، فهو يضع الحدود والإطار التكويني النظري الذي يكون للممارسة أثرها في داخلها لكي يحدث التعلم. (يامنة عبد القادر اسماعيلي، 2010، ص 205).

ب. **الممارسة والتكرار:** إن تكرار عمل معين يسهل تعديله وتنظيمه عند الشخص المتعلم، فنكرار وظيفة معينة عدة مرات يكسبها نوعا من النمو والثبوت والاستقرار، عند الشخص المتعلم فالممارسة تتسبب نوعا من الآلية وبالتالي تساعد على أداء الأعمال بطريقة سريعة وصحيحة، فالتكرار والممارسة عامل من العوامل التي تساعد على التعلم الدقيق.

ج. **الطريقة الكلية والجزئية:** لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل الجزئية حتى تكون المادة المراد تعليمها سهلة وقصيرة، وكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقيا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، والموضوع الذي يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية من الموضوعات المكونة من

أجزاء لرابطة بينها مثل عملية الإدراك تسيير على مبدأ الانتقال ومن إدراك الكليات المبهمة إلى إدراكات الجزئيات . (يامنة عبد القادر اسماعيلي، 2010 ، ص205) .

النشاط الذاتي: فهو السبيل الأمثل لاكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة، فالتعلم الجيد، هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للطالب فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد، عن طريق جهده، ونشاطه الذاتي يكون أكثر ثبوتاً ورسوخاً، أما التعلم القائم على التلقين والسردي، من جانب الطالب، فهو نوع سيء.

التدريب الموزع: ويقصد به التدريب الذي يقوم على فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة، ولقد وجد أن التدريب المركز، يؤدي إلى التعب والملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزية يكون عرضة للنسيان ، وذلك لأن فترات الراحة التي تتخلل فترات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه.

التوجيه والإرشاد: فالتحصيل القائم على أساس التوجيه والإرشاد أفضل من غيره لا يستفيد منه التلميذ، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بجد دون إرشاد وتوجيه. (يامنة عبد القادر اسماعيلي، 2010، ص 206).

10. قياس التحصيل الدراسي:

يهتم رجال التربية وغيرهم من المعنيين بالتعليم وبالتحصيل الدراسي اهتماماً كبيراً نظراً لأهميته في حياة الفرد، لما يترتب على نتائجه من قرارات تربوية حاسمة.

وتعتبر الاختبارات التحصيلية التي يراد بها قياس التحصيل الدراسي من أهم وسائل تقويم التحصيل الدراسي وتحديد مستوى التحصيلي للطلبة في مقرر معين أو في مجموعة من المقررات الدراسية، وهي قديمة قدم المعارف والعلوم المختلفة، حين ارتبطت دوماً بالتعليم وبمعرفة نتائجها.

ومعلوم أن التحصيل الدراسي يقاس في المدرسة باختبارات تحصيلية يعدها الأستاذ بنفسه، وذلك نظراً لاختلاف الأهداف الخاصة المباشرة للتعليم من قسم إلى قسم، أو من أستاذ إلى أستاذ، لأنه مطالب بمعرفة ما إذا كان تلاميذه قد أتقنوا المفاهيم والخبرات والمهارات التي قدمت لهم في حيز الدراسة أم لا.

والاختبارات التحصيلية عدة أنواع ومنها الشفوية الموضوعية والمقالية. (يامنة عبد القادر اسماعيلي، 2010، ص 76).

للـ الاختبارات الشفوية: حيث تساعد على جعل التقويم عملية مستمرة، تدفع المتعلمين إلى متابعة دروسهم، وتعطي المعلم فرص تعرفه على نواحي القوة والضعف لدى المتعلمين، وقدرة كل منهم على فهم الموضوع، وغالبا ما يستفاد من الاختبارات التحصيلية الشفوية، في مجال الدراسات اللغوية حيث تكون مثل هذه الاختبارات، من أنسب الوسائل، للتعرف على النطق والتعبير لقدرة المتعلمين.

أ. الاختبارات المقالية: وتتألف من الأسئلة تتطلب إجابة مستفيضة يشغل فيها المعلم بالبحث والموازنة والمناقشة والتحصيل والاستدلال ويذكر الحقائق والمبادئ التي درسها خلال العام الماضي، وتتأثر هذه الاختبارات بذاتية المصحح، مما يفقدها موضوعيتها.
ب. الاختبارات الموضوعية: وسميت بالموضوعية لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح ولا يحتمل كل سؤال من الأسئلة إلا إجابة واحدة صحيحة، ويرفق عادة بكل اختبار، طريقة التصحيح تسمى دليل التصحيح.

وقد نشر هذا النوع من الاختبارات في أمريكا ولها أشكال منها:

للـ اختبار الصواب والخطأ: يستهدف تنمية قدرة الطلاب على القراءة النافذة والتمييز وهي من أسهل الاختبارات الموضوعية.

للـ اختبار الاختيار من متعدد: من حيث تذكر إجابات متعددة لكل سؤال حين يختار الطالب إجابة واحدة صحيحة، ويضع عليها علامة أو رقم وهذا النوع من أصعب الاختبارات الموضوعية. (يامنة عبد القادر اسماعيلي، 2010، ص 77).

11. معوقات التحصيل الدراسي:

الوضع الصحي الجسدي الذي يتأثر بسبب مرض أصاب الطفل وألحق به أثارا سلبية وأدى إلى تأخره أو تدني تحصيله الدراسي.

وتكون الأسرة السبب المباشر في ضعف التحصيل، بسبب ضغطها على الابن ليبدل جهده، خاصة إلى رفع مستوى الإنجاز دون الأخذ بعين الاعتبار قدراته العقلية وميوله الشخصي مما يؤدي إلى نتيجة عكسية لديه.

وأيضاً الظروف الاجتماعية والمادية التي تمر بها الأسرة أو تعاني منها وتؤثر على تحصيل الطلاب، بحيث يبدأ بالتسرب أو التغيب عن المدرسة لكي يساعد أهله لتحسين وضعهم الاقتصادي، أو يوفر المصروف الذي يأخذه.

وقد يكون المنهاج المتبع والنظام التعليمي والأساليب أو المعلم وشخصيته وإعداده وقدراته والأسلوب التدريسي الذي يستعمله وطريقة تعامله مع الطلاب بسبب تدني تحصيل الطالب الدراسي.

الظروف السياسية والأسباب الأمنية تلعب دور في تدني التحصيل الدراسي بسبب الخوف والقلق والتوتر الذي يمر بها الطالب، وعدم الاستقرار النفسي نتيجة الأوضاع السياسية التي تمر بها المنطقة، والتي تؤدي إلى عدم الإحساس بالأمن التي تعتبر من الحاجات الأساسية حتى تستطيع الطالب إنجاز ما يطلب منه بأفضل مستوى ممكن. (مصطفى فهم، 1976، ص 70).

- وسائل الإعلام المختلفة التي تلعب دوراً لا يستهان به في إضاعة الوقت وعدم الاهتمام بالتحصيل الدراسي، لأنه يقضي الوقت الطويل في مشاهدة البرامج التي يتعلم منها العنف وسوء الخلق والانحرافات على أنواعها وإهمال الجوانب الهامة في حياته.

- علاقات الطالب مع الطلاب الآخرين التي تؤدي إلى ترك المدرسة، كذلك بالنسبة على علاقته مع المعلمين القائمة على العنف والقسوة والعقاب والذي يؤدي إلى ترك المدرسة بصورة دائمة أو منقطعة وأيضاً علاقة المعلمين فيما بينهم إذا كانت سلبية فإن الطلاب هم الذين يدفعون الثمن. (مصطفى فهم، 1976، ص 71).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم التطرق إليه في هذا الفصل استخلصنا النتائج التالية:

- ❖ التحصيل الدراسي حضى بأهمية كبيرة من قبل العلماء والمفكرين في مختلف المجالات، متناولين هذا الأخير تفسيراتهم لبعض النظريات، فالنظرية البنائية الوظيفية ركزت على التحصيل الدراسي والنظام التعليمي كنسق من الأنساق الفرعية للمجتمع.
- ❖ والتحصيل الدراسي كغيره من المجالات فهو مرهون بجملته من العوامل المختلفة التي تؤثر بصورة مباشرة في التلميذ، فمن بين هذه العوامل: العوامل المدرسية فكما هو معروف فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية رسمية تلعب دورا بارزا في عملية التنشئة الاجتماعية، حيث تعمل على نقل المعارف والخبرات والمهارات والقيم التي يحتاجها الفرد لفهم بنيته الطبيعية والاجتماعية والتعامل معها بنجاح، إذن فالتحصيل الدراسي له مجموعة من العوامل والمراحل.

الجانب الميداني

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية

1. منهج الدراسة

2. الدراسة الاستطلاعية

3. الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة:

بما أن هذه الدراسة تعالج قضية تربوية هي التفاعل الصفّي وأثره في التحصيل الدراسي لدى طلاب الطور المتوسط، فإن أكثر المناهج المناسبة له هو المنهج الوصفي، باعتبار أن الظاهرة تتطلب وصفاً دقيقاً لمظاهرها.

ويعرف المنهج الوصفي على أنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكزة على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات معلومة وذلك من أجل الحصول على النتائج عملية ثم تفسيرها، بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي لدراسة ظاهرة التفاعل الصفّي، وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط وتشخيص أسبابها وتفسير البيانات المتوصل إليها ميدانياً، كون أهم ما يميز هذا المنهج هو توفير المعطيات مفصلة على الواقع الفعلي للظاهرة أو الموضوع المدروس كما أنه يقدم في نفس الوقت تفسير للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة.

2. الدراسة الاستطلاعية:

إن من بين الخطوات التي يقود عليها أي بحث علمي الدراسة الاستطلاعية لما لها من أهمية فمن خلالها يمكن للباحث الحصول على معطيات مختلفة تمكنه من إدراك مختلف أبعاد المشكل المطروح لدراسته، كما تمكنه من القيام بالمعالجة الصحيحة لمشكلة بحثه، وتعتمد الدراسة على أدوات علمية موضوعية وقد أتاحت لنا فرصة لمعرفة علاقة التفاعل الصفّي بالتحصيل الدراسي لتلاميذ الطور المتوسط في الفترة الممتدة من 26 أفريل إلى 27 أفريل.

وما انتاب انتباهنا في تلك الفترة هي معرفة العلاقة بين المعلم والتلميذ في خلق جو من التفاعل داخل الحجرة الصفية.

وقد لاحظنا أن بعض الأساتذة يحاولون توصيل الفكرة بمختلف الأساليب قصد تبسيطها كاستخدام الإشارات والإيماءات.

كما قمنا بطرح بعض الأسئلة على المعلمين لمعرفة الطريقة المعتمدة في كيفية توصيل الفكرة إلى التلاميذ .

1.2. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

-تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى :

-التعرف على مجتمع الدراسة

-معرفة العلاقة التي تدور بين المعلم والمتعلم داخل الحجرة الصفية.

-وضع فرضيات البحث وتحديد بدقة والإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية التي تقوم أساسا على محاولة معرفة علاقة التفاعل الصفّي بالتحصيل الدراسي.

-التعرف على الصعوبات التي تواجه الدراسة.

2.2. إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

لقد اعتمدنا في بحثنا على وسيلة واحدة في جمع البيانات وهي الاستمارة لأنها كانت ملائمة لبحثنا وهي عبارة عن نموذج تضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف.

3.2. حدود الدراسة الاستطلاعية:

حدودها الزمانية: ويقصد بها المجال الزمني التي امتدت من 26 أفريل إلى 27 أفريل 2017.

حيث تم توزيع الاستمارة على المتعلمين يوم 26 أفريل وتم جمعها يوم 27 أفريل 2017.

حدودها المكانية ويقصد بها المجال الجغرافي للدراسة الميدانية حيث قمنا بإجراء هذه الدراسة في متوسطة بوحلاس مسعود الواقعة في ولاية جيجل بمنطقة تاسوست.

عينة الدراسة: استعملنا في دراستنا هذه عينة عرضية ويقصد بهذه العينة مجموعة المتعلمين الذي أجريت عليهم هذه الدراسة حيث بلغ عدد المتعلمين 30 متعلم موزعة على السنوات الأربعة للطور المتوسط.

4.2. نتائجها:

1. طريقة ألفا كرومباخ:

ومن أكثر المقاييس شيوعاً لتحديد درجة الاتساق بين محتويات المقياس المستخدم، طريقة معامل الارتباط ألفا α ، والتي تنسب إلى كرونباخ، والتي تتسم بدرجة عالية من الدقة في تحديد ثبات المقياس المستخدم، من خلال اعتمادها على حساب المعامل الكلي للارتباط بين جميع بنود المقياس المستخدم، بالإضافة إلى درجة ارتباط كل بند مع المعامل الكلي للارتباط، والقاعدة هنا معامل الارتباط المنخفض يشير إلى أن السؤال أو العبارة المستخدمة في المقياس يعتبر ضعيفاً من حيث قدرته على قياس الخاصية موضوع البحث والعكس صحيح.

وتجدر الإشارة إلى إن هذا المقياس هو أنسب الأدوات استخداماً في حالة المقاييس المتصلة أي التي تقبل قيمة أكبر من مجزء الصفر والواحد، وهناك شبه اتفاق بين الباحثين على أن معامل ألفا كرونباخ لتقييم الثقة والثبات الذي تكون قيمته أكبر من 0.06 يعتبر كافي ومقبولاً وإن معامل ألفا الذي تصل أو تفوق قيمة 0.80 يعتبر ذو مستوى ممتاز من الثقة والثبات.

2. حساب الثبات:

طريقة ألفا كرونباخ: تعتبر من أهم مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار، يرتبط الثبات الاختبار بينوده، وقد قمنا بحساب معامل الارتباط ألفا كرونباخ لإبعاد المقاييس ككل، كما في الجدول التالي:

| المحاور ككل | معامل ألفا كرونباخ |
|-------------|--------------------|
| 30 | 0.621 |

الجدول رقم (1): يمثل حساب معامل ألفا كرونباخ

التعليق: من خلال الجدول نلاحظ أن معاملات ألفا كرونباخ دالة مما يؤكد ثبات المقياس.

3. حساب الصدق:

حسب الصدق الاتساق الداخلي وقد قمنا بحساب الارتباط بين أبعاد الاستبيان والأداة ككل كما يلي:

| البعد الأول: التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي | | | | | | | | | | |
|---|-------|--------|--------|-------|-------|--------|-------|--------|--------|----------------|
| 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | البنود |
| **0.54 | *0.44 | **0.49 | **0.50 | *0.39 | *0.43 | **0.53 | *0.40 | **0.47 | **0.70 | معامل الارتباط |

الجدول رقم (02): يوضح معاملات الارتباط بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي

**دال عند مستوى 0.01.

*دال عند مستوى 0.05.

التعليق:

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن البيانات الكمية في الجدول أن أعلى نسبة تقدر بـ 0.70 عند مستوى الدلالة 0.01 تليها نسبة 0.54 عند مستوى الدلالة 0.01 تأتي نسبة 0.53 عند مستوى الدلالة 0.01 لتليها المرتبة الخامسة 0.49 عند مستوى الدلالة 0.01 وبعدها 0.44 عند مستوى الدلالة 0.01 تليها 0.43 عند مستوى الدلالة 0.01، ثم تأتي 0.40 عند مستوى الدلالة 0.01 لتأتي أضعف نسبة *0.35 والتي تتم حذفها، ومنه نستنتج أن بنود الاستبيان تتمتع بصدق مرتفع يتراوح بين (0.40=0.70).

الجدول رقم (03): يمثل توضيح معاملات الارتباط بين التفاعل الغير اللفظي والتحصيل الدراسي.

| البعد الأول: التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي | | | | | | | | | | |
|---|--------|--------|------|-------|--------|------|-------|------|--------|----------------|
| 10 | 9 | 8 | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | البنود |
| *0.36 | **0.71 | **0.73 | 0.23 | *0.42 | **0.53 | 0.34 | *0.38 | 0.18 | **0.60 | معامل الارتباط |

**دال عند مستوى 0.01.

*دال على مستوى 0.05.

التعليق:

من خلال المعطيات الكمية الواردة في الجدول يتضح أن أعلى نسبة تقدر بـ 0.73 عند مستوى الدلالة 0.01، وتليها 0.71 عند مستوى الدلالة 0.01، وتليها نسبة 0.60 عند مستوى دلالة 0.01، ثم

تليها 0.53 عند مستوى دلالة 0.01، وتليها في المرتبة الخامسة 0.42 عند مستوى الدلالة 0.05، ثم تليها في المرتبة السادسة والسابعة 0.38 عند مستوى دلالة 0.05، ثم 0.36 عند مستوى دلالة 0.05، ثم تليها 0.34، و 0.23، و 0.18 غير دالتين وبالتالي تحذف.

ومنه نستنتج أن بنود الاستبيان تتمتع بصدق مرتفع يتراوح بين 0.73 و 0.36.

3. الدراسة الأساسية:

1.3. حدودها:

أ. **المجال المكاني:** ويقصد به المكان الذي تمت فيه الدراسة، وبما أن موضوعنا حول التفاعل الصفي وأثره على التحصيل الدراسي لدى طلاب الطور المتوسط، فقد تم اجراء بحثنا في متوسطة بوحلاس مسعود بولاية جيجل وتقع بالتحديد في منطقة تاسوست، وهي ذات نظام خارجي وعدد التلاميذ يمثل 617 تلميذ و 318 إناث و 299 ذكور.

- عدد تلاميذ السنة أولى متوسط هو 158 تلميذ.

- عدد تلاميذ الثانية متوسط هو 159 تلميذ.

- عدد تلاميذ الثالثة متوسط 159 تلميذ.

- عدد تلاميذ الرابعة متوسط 141 تلميذ.

ب. **المجال الزمني:** قمنا بزيارة لميدان الدراسة يوم 10 ماي 2017 على الساعة 9:30 صباحا حيث قابلنا مدير المتوسطة، ووزعنا الاستمارة على عينة من التلاميذ السنوات الأربعة.

ج. **المجال البشري:** أجريت دراستنا لبحثنا هذا في ولاية جيجل، وشملت متوسطة بوحلاس مسعود، حيث تضم هذه المتوسطة 617 تلميذ مقسمة إلى 318 عدد الإناث و 299 عدد الذكور، حيث اخترنا منهم عينة والمتمثلة في الجدول التالي:

| النسبة المئوية | التكرار | الجنس |
|----------------|---------|---------|
| 47.5% | 38 | الذكور |
| 52.5% | 42 | الإناث |
| 100% | 80 | المجموع |

تعرف الدراسة بحدودها والمتمثلة فيما يلي:

❖ **الحدود الزمانية:** قد تمت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة: من شهر 2 ماي إلى غاية

شهر 20 ماي 2017.

❖ **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة الأساسية بولاية جيجل بمنطقة تاسوست بمتوسطة بوحلاس

مسعود.

❖ **عينة الدراسة الأساسية وخصائصها :** تكونت عينة الدراسة 80 تلميذ من مختلف السنوات الأربعة.

2.3. عينة الدراسة:

تعد إحدى الأسس الهامة التي يعتمد عليها تطبيق البحث، كونها تساعد في الحصول على المعلومات الهامة والخاصة بالبحث بأقل جهد ممكن واقتصادي في الموارد البشرية، دون أن يؤدي ذلك إلى الخروج عن مجتمع البحث، بل يسمح أكثر بالاتصال به.

❖ كيفية اختيار عينة الدراسة:

ولما كان بحثنا هذا يهدف على الكشف والتعرف على تأثير التفاعل الصفي على التحصيل الدراسي لدى طور المتوسط، وللعينة عدة أشكال، واعتمدنا في دراستنا على العينة العرضية لأنها ملائمة لطبيعة موضوع دراستنا، حيث يتم هذا النوع من العينات انتقاء أفرادها بشكل عرضي من قبل الباحث. ومن هذا المنطلق فقد اخترنا عينة تضم طلاب السنة الأولى والثانية والثالثة والرابعة متوسط ففي الدراسة الاستطلاعية اتخذنا 30 عينة .

3.3. أدوات المستخدمة :

تتمثل أدوات الدراسة المستعملة فيما يلي:

❖ **الاستمارة:** وهي تعد بالنسبة لدراستنا الأداة الرئيسية لجمع البيانات وتعرف بأنها: نموذج يضم مجموعة أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على معلومات حول موضوع أو مشكلة، أو موقف، ويتم تنفيذ الاستمارة إما عن طريق المقابلة الشخصية أو أن ترسل المبحوثين عن طريق البريد(رشيد زرواتي، 2004، ص 108)، في بنائها لهذه الأداة، قمنا بتحديد المحاور الأساسية التي تخدم

محتوى الموضوع، والتي تربط بصفة مباشرة بالمشكلة المدروسة وقد تمت صياغتها في شكل أسئلة متعددة، مستوحاة من صلب الظاهرة

❖ ثبات المقياس:

يقصد بالثبات أو الاعتمادية مقدرة المقياس المستخدم على توليد نتائج متطابقة أو متقاربة نسبياً، في كل مرة يتم استخدامه، أو بتعبير آخر هي الدرجة التي يتمتع بها المقياس المستخدم في توفير نتائج متسقة في ظل ظروف متنوعة لاسئلة متعددة ولكن لقياس نفس الخاصية او الموضوع محل الدراسة. وباستخدام نفس مجموعة المستقصى منهم.

4.3. طريقة التصحيح:

وضعت الدرجات في 3 بدائل للإجابة عن البنود: (نعم، أحياناً، لا)، تتراوح من (1-3) في كل الاستبيانات أدوات الدراسة .

5.3. الأساليب الإحصائية المستخدمة :

يعتبر الإحصاء وسيلة ضرورية في أي بحث علمي، إذ يساعد الباحث على تحليل ووصف للبيانات، بمزيد من الدقة. وطبيعة الفرضية تتحكم في اختيار الأدوات والأساليب الإحصائية التي يستعملها الباحث للتحقق من فرضيات الدراسة. والدراسة الحالية تتطلب استخدام الاسلوب الإحصائي التالي معامل الارتباط بيروسون

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

-
1. عرض النتائج
 2. تفسير النتائج
 3. المناقشة العامة
-

1 - عرض النتائج: نبدأ أولاً بعرض النتائج وهي كالتالي:

الفرضية الأولى: " توجد علاقة ارتباطية سالبة، دالة إحصائياً بين مفهوم التفاعل اللفظي والتحصيل الدراسي "

ولتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بين التفاعل اللفظي والتحصيل الدراسي. كما هو موضح في الجدول التالي:

$$Df : n-2 \rightarrow 80-2=78$$

$$T(0.01. 78)=0.30$$

جدول رقم (01): يوضح نتائج ر لحساب التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط

| التفاعل الصفي | المتوسط الحسابي | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | درجة الحرية df | مستوى الدلالة |
|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|---------------|
| ن | 35.53 | 0.28 | 0.30 | 78 | غير دالة |

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة "ر" المحسوبة والتي تساوي 0.28 أصغر من القيمة

الجدولية عند درجة حرية 78، فهي إذا ليست دالة إحصائياً. ومنه لم تتحقق الفرضية 1: " لا توجد علاقة دالة ونقبل بالفرضية البديلة ونرفض هذه الفرضية .

الفرضية الجزئية الثانية: "لا توجد علاقة ارتباطية موجبة ، ليست دالة إحصائية

ولتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بين التفاعل اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط. كما هو موضح في الجدول التالي:

$$n-2 \quad 80-2=78$$

$$T(0.01. 78)=0.30$$

جدول رقم (02): يوضح نتائج حساب التفاعل اللفظي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

| التفاعل اللفظي | المتوسط الحسابي | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | درجة الحرية df | مستوى الدلالة |
|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|---------------|
| ن | 21.23 | 0.09 | 0.30 | 78 | غير دالة |

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة "ر" المحسوبة والتي تساوي 0.09 أصغر من القيمة

الجدولية عند درجة حرية 78، فهي إذاً غير دالة إحصائياً. ومنه لا تتحقق الفرضية 2: " ومنه لا توجد علاقة دالة ونقبل بالفرضية البديلة.

t الجدولية عند درجة df

$$Df n-2 \rightarrow 80-2=78$$

$$T(0.01. 78)=0.30$$

T = المحسوبة عند درجة الحرية 78 وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة 0.01.

الجدول رقم (03): يوضح نتائج حساب التفاعل الغير اللفظي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

| التفاعل الغير اللفظي | المتوسط الحسابي | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | درجة الحرية df | مستوى الدلالة |
|----------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|---------------|
| ن | 14.36 | 0.19 | 0.30 | 78 | غير دالة |

من الجدول السابق نلاحظ أن قيمة "ر" المحسوبة والتي تساوي 0.19 أصغر من القيمة الجدولية عند

درجة حرية 78، فهي إذاً غير دالة إحصائياً. ومنه لا تتحقق الفرضية 2: " ومنه لا توجد علاقة دالة

ونقبل بالفرضية البديلة

2. تفسير النتائج:

1.2. تفسير نتائج الفرضية الأولى:

تفيد الفرضية الأولى بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التفاعل اللفظي والتحصيل الدراسي ومن خلال نتائج الدراسة وما أفرزته المعالجة الإحصائية لهذه الفرضية في الجدول رقم (1) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التفاعل اللفظي والتحصيل الدراسي وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة قادري (2009) التي تناولت دراستها: التفاعل الصّفي بين الأستاذ و التلميذ في المرحلة الثانوية وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية: بأنه يوجد ارتباط دال إحصائي بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ لهم حيث أن هناك ارتباط موجب بين هذين البعدين إذ أن ر المحسوبية والمقدرة ب0.93، أكبر من الجدولية والبالغة 0.44 عند مستوى دلالة 0.01 ودرجة الحرية 33.

- وتعارض ايضا مع نتائج القرشي الذي تناول دراسة التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة والذي توصل إلى النتائج التالية وهي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05، عند مجموعة من المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الطلبة، ومجموعة من المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو الطلبة في الفئة الخاصة.

ويعود السبب إلى عدم وجود علاقة بين التفاعل اللفظي والتحصيل الدراسي إلى صعوبات وعوامل مؤثرة في التحصيل الدراسي من بينهما العوامل الأسرية كالتفكك الأسري أو انفصال أحد الوالدين تؤثر بشكل واضح على التحصيل وأيضاً المستوى الاقتصادي للأسرة وترتيب الأبناء في الأسرة فالابن البكر يحظى بالاهتمام والرعاية من قبل الوالدين حيث يعاملون البكر بصورة مختلفة عن الصغير ويلقون ضغوطات ثقيلة عليه، لذلك يبدي سعياً دؤوباً في التحصيل وأيضاً نجد العوامل المدرسية تؤثر بشكل كبير على التحصيل، فالمنهاج الدراسي من حيث مناسبته لسيكولوجية التعلم ومستوى المتعلمين وقدرته على إشباع حاجاتهم وميولهم (عطوف محمد ياسين، 1982، ص 21-23)

وأيضاً من العوامل المؤثرة على التحصيل التي رأيناها نحن + الطالبات خلال الزيارة الميدانية هي خفة دم التلاميذ وتشويشهم ومشاغبتهم في القسم وعدم الاهتمام بالدرس ولا المعلم حيث أن بعض التلاميذ اعتبروا الاستمارة مجرد استهزاء واللامبالاة ولم يكثرثوا بمضمونها ومحتواها، وهذا يعود إلى اللاوعي الذي يتعرض له التلاميذ، وأيضاً بما أنهم تلاميذ الطور المتوسط فهم ضمن سن المراهقة

وهذه المرحلة المعروفة بأصعب المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته، فهذا كله يؤثر على تحصيل التلاميذ.

2.2. تفسير نتائج الفرضية الثانية:

تفيد الفرضية بعدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التفاعل غير اللفظي ودرجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط ولقد تم التحقق من صدق هذه الفرضية باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين درجات في التفاعل غير اللفظي ودرجات التلاميذ في التحصيل الدراسي وقد بلغ (0.19) وهي قيمة غير دالة عند (0.01) ودرجة حرية (78) وتشير إلى انخفاض في درجات التفاعل غير اللفظي يصاحبه بعكس ذلك ارتفاع في درجات التحصيل الدراسي وهذه النتيجة مع مجموعة من الدراسات التي يتم الاطلاع عليها ومنها دراسة هنودة سنة 2012 في هذه الدراسة التي توصل فيها الباحث إلى أنّ التفاعل الغير لفظي أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل المدرسي والتحصيل الدراسي من جهة وبين التفاعل الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من جهة ويعود السبب حسب رأي الطالبات إلى عدم وجود علاقة بين التفاعل الغير لفظي والتحصيل الدراسي وقد يكون هذا التباين راجع إلى عدم فهم لغة الإشارات أو التجاوب معها باعتبارها لغة صماء وغير مباشرة واحتمال التوافق بين الفكرة والإشارات التي يستعملها الأستاذ لتوصيل الفكرة لطلبته وبالتالي لا يستوعب التلميذ درس بصفة كاملة ومتكاملة ومن خلال زيارتنا الميدانية لاحظنا غياب اللغة الإشارات و إهمال من طرف التلميذ وعدم التركيز على الدرس.

وقد تكون هناك عوامل خفية لهذه اللامبالاة كالعوامل العقلية والإدراكية مثل شرد الدهن وعدم القدرة على الاستيعاب والفهم وعوامل نفسية كالقلق والضجر من غرفة الصف وعوامل اجتماعية الأسرية كعلاقة الطفل (التلميذ) بوالديه قد تكون مضطربة، تفكك أسري، يعاني من عدم الاندماج والتفاعل مع مجتمعه وعوامل زمانية كوقت زيارتنا غير مساعد للجو الدراسي خاصة وقت التحضير للامتحانات ونهاية العام الدراسي.

3.2. تفسير نتائج الفرضية العامة:

تفيد هذه الفرضية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التفاعل الصفي ودرجات التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط ولقد تم التحقق من رفض هذه الفرضية باستعمال معامل الارتباط بيرسون بين درجات التلاميذ في التفاعل الصفي ودرجات التلاميذ في التحصيل الدراسي وقد بلغت (0.28) وهي أصغر من القيمة الجدولية (0.30) عند درجة الحرية (78) عند مستوى الدلالة (0.01)، وتشير إلى أن التفاعل الصفي ليس له علاقة بالتحصيل الدراسي، وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة سباع (1999،2000) التي تناولت المعلم والتحصيل الدارس لتلاميذ المرحلة الأساسية للطور الثالث حيث توصلت إلى النتائج التالية وهي أنّ التفاعل المعلم مع التلاميذ يؤدي حتماً إلى مستوى مرتفع من التحصيل الدراسي، وقد يعود السبب حسب الطالبات في أنّ دراستنا غير متوافقة مع الدراسة السابقة لهذه الباحثة في كون أنّ هناك عوامل عديدة تختلف من وضعية إلى أخرى وكذلك تختلف طريقة تدريس من معلم إلى معلم آخر ومن غرفة صفية إلى أخرى ومن درجة إستعاب وتركيز تلميذ إلى آخر وهذه كلها تعتبر عوامل ممكنة التأثير في أحداث هذا التباين باعتبار أننا لا يمكن الحكم على التلميذ أنه غير مهتم أو لا يشارك داخل القسم فممكن أن التلميذ يحب الظهور في القسم وإثبات ذاته وهناك تلاميذ تكون الفكرة لديهم لكن عامل الخجل والخوف يسيطر عليه فلا يشارك في القسم، ونستطيع القول بأنّ التفاعل الصفي بأنواعه ليس له علاقة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الطور المتوسط.

3. المناقشة العامة للدراسة:

انطلاقاً مما تم عرضه في الجانب النظري لكل ما يتعلق بالتفاعل الصفي والتحصيل الدراسي واعتماداً على البيانات الإحصائية وفي الإطار الهدي للدراسة وهو التأكد من وجود علاقة التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور المتوسط، ومن خلال تحديد فرضيات الدراسة التي مضمونها هناك علاقة دالة إحصائية بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة، والتفاعل اللفظي بين المعلم و المتعلم يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي، والتفاعل الغير لفظي بين المعلم والمتعلم يساهم في رفع التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

وبعد إجراءنا للدراسة الميدانية التي تتضمن تلاميذ الطور المتوسط بمتوسطة بوحلاس مسعود في جيجل وبالتحديد في منطقة تاسوست والتي كان عددها 80 تلميذ، وباستعمال الاستمارة، وبعد تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها تم التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة يعني أن التفاعل الصفي ليس له علاقة بالتحصيل الدراسي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التفاعل اللفظي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة يعني أن التفاعل اللفظي ليس له علاقة بالتحصيل الدراسي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التفاعل غير اللفظي والتحصيل الدراسي لدى أفراد العينة يعني أن التفاعل اللفظي ليس له علاقة بالتحصيل الدراسي

4. الإقتراحات :

خلصت الدراسة إلى مجموعة من الإقتراحات نذكر منها أهمها :

- ❖ الاهتمام برغبات التلاميذ وميولاتهم المتعلقة بمجالات وميادين معينة وفقا لميوله وطموحاته.
- ❖ الاهتمام بعملية التفاعل داخل الصف الدراسي بين المعلم والتلاميذ كعملية تربوية هادفة.
- ❖ إتاحة فرص المشاركة للتلاميذ وذلك لخلق جو تفاعلي داخل الصف الدراسي وذلك لتحريرهم من مشكلة الخجل.
- ❖ الحرص على تشجيع التلاميذ وتعليمهم مبادئ الحوار السليم واحترام آراء الآخرين.
- ❖ العمل على أن يكون الجو داخل الصف يفسح المجال ويساهم في تحسين ورفع مستوى التحصيل الدراسي.
- ❖ إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى.

خاتمة

الخاتمة

من خلال دراستنا هذه التي تناولت موضوع التفاعل الصفّي وتأثيره على التحصيل الدراسي، والتفاعل الصفّي تتحدد فعاليته تبعاً لمدى توفر البيئة الصفّية الملائمة لحدوثه فالتفاعل بين أطراف العملية التعليمية، ونقصد بها المعلم والتلميذ أمر مهم لنجاحها ومآلها من تأثير نفسي وتربوي وتحصيلي لتلاميذ وتوطيد في العلاقة بين التلميذ والمعلم ويعتبر هذا الأخير المسؤول الأول عن توفيرها، فالأستاذ يوفر فرص المشاركة بينه وبين تلاميذه داخل حجرة الصف من خلال إعماده لأساليب التدريس يفسح فيها المجال لتلاميذ للنقاش والتحاوّر وتبادل الآراء، وهذا ما اكتشفناه من دراستنا الميدانية بالمؤسسة التربوية عند إطلاعنا على مستويات التحصيل الدراسي لعدد من التلاميذ من مختلف المستويات الدراسية للطور المتوسط أدركنا أهمية الموقف التعليمي بما يحدده من نوعية وأنماط وأساليب ترسم واقع التعليم البيداغوجي، فالتفاعل الصفّي عملية ضرورية لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة في مختلف الأطوار خاصة الطور المتوسط، ورغم النتائج السلبية التي توصلنا إليها في نتائج دراستنا إلا أننا لاحظنا وجود بعض النقائص وهذا ما دفعنا لتقديم بعض الإقتراحات والتوصيات التي تساعد على السير الحسن لعملية التعلم داخل القسم والتي تؤثر بشكل كبير على المردودية الجيدة للتحصيل الدراسي.

قائمة المصادر والمراجع

• قائمة المعاجم:

1. أحمد حسن اللقان (2003): المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس، ط 3، عالم الكتب، القاهرة.
2. محمد عوض ومحمد فرحان قضاة(2006): معجم الطلاب، ط²، دار الحامد، عمان.
3. جميل صهيبي (1982): المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والإنجليزية واللاتينية، دط، دار الكتاب اللبناني، بيروت.

• قائمة الكتب:

4. العربي فرحاتي (د.س): أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، د.ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
5. حسن كمال زيتون (2003): التدريس من مفهوم النظرية البنائية، ط¹، عالم الكتب، القاهرة
6. مجدي عبد العزيز إبراهيم (د.س): تفاعل الصفي وتحليله، ط¹، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
7. محمد زياد حمدان (2008): كناية التدريس، ط، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
8. فائزة حسني محمد(1994): المعلم وإدارة العمل ، د.ط، منشورات مؤسسة الخليج العربي .
9. عبد الرحمان السفاسفة (2005): إدارة التعليم والتعلم الصفي، ط¹، مركز يزيد للنشر، ط¹، الأردن.
10. سامي القضاة وميسون الدويري (2012): أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي ، ط¹، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان.
11. يامنة عبد القادر إسماعيل(2010): أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي، ط¹، اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.
12. إحسان محمد الحسن وعدنان محمد الحمد (2005): مدخل إلى علم الاجتماع التربوية، ط¹، دار المغزي، القاهرة.
13. سمير أحمد السيد (2004): الأسس الاجتماعية للتربية في ضوء متطلبات التنمية والثورة المعلوماتية، ط²، دار الفكر العربي، القاهرة.

14. محمد بن معجب الحامد (1998): التحصيل الدراسي دراسته ونظرياته وواقعه، ط 2، دار الصوتية، السعودية .
15. عطوف محمد ياسين (1982): اختبارات الذكاء والقدرات العقلية بين التطرف والاعتدال ، ط1، لبنان.
16. مصطفى فهم (1976):الصحة النفسية، ط2، دار السيكولوجيا اليقظة للنشر والتوزيع، دمشق.
17. عطيصة علي (2006): القرارات الإدارية في الإدارة التربوية، د ط، دار الحامد، الأردن.
18. أحمد إبراهيم (2003) إدارة الفصل الفعال ، ط 1 ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة.
19. عبد الرحمان صالح الأزوت(2000): علم النفس التربوي، ط 1 ،دار الفكر العربي، ليبيا.
20. نجيب يوسف ديوي (1965):منهج المدرسة الابتدائية ،دط، دار الفكر العربي ، مصر.
21. فطامي يوسف (1988):سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، دط، دار الشروق، الأردن.
22. جابر عبد الحميد جابر(1986):مهارات التدريس ،دط ، دار الهضة العربية، القاهرة.
23. رشيد زواتي(2004):تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية،ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، قسنطينة.
- قائمة المذكرات:
24. منصور عبد الحق(1993):سلوك المعلم وانجاز المتعلم، أطروحة دكتوراه،معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.
- قائمة المجلات:
25. الأسمر منى الحسن (2005): كفايات أداء هيئة التدريس بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات، ط2، جامعة قطر، مجلة العلوم التربوية، قطر.

الملاحق

جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل-

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علوم التربية

استمارة بحث بعنوان:

- التفاعل الصفي وتأثيره على التحصيل الدراسي لدى
تلاميذ الطور المتوسط بولاية جيجل -

مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في العلوم التربوية

تخصص علم النفس التربوي

الأستاذة المشرفة:

مسعودي لويزة

إعداد الطالبات:

-بوقلية شهيناز

-محروق حسينة

-بنون سامية

في إطار قيامنا بإعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة ليسانس في علم النفس التربوي، نلتمس منكم التعاون معنا بملأ هذه الاستمارة بدقة ومصداقية، وتأكدوا أن إجاباتكم تبقى سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

ملاحظة: ضع علامة (x) أما الإجابة المناسبة.

السنة الجامعية: 2016-2017.

بيانات شخصية:

المعدل:

الجنس:

السن:

الصف الدراسي:

| أحيانا | لا | نعم | العبارات |
|--------|----|-----|--|
| | | | - أتناقش مع أستاذي داخل القسم. |
| | | | - يوجد تفاعل إيجابي بيني وبين معلمي. |
| | | | - تساهم المناقشة في رفع نتائجي. |
| | | | - التفاعل يحفزني على المشاركة الإيجابية داخل القسم |
| | | | - تعمل المشاركة داخل القسم على تشجيعي أكثر على الدراسة. |
| | | | - أبدي رأبي داخل القسم بصفة دائمة. |
| | | | - يعتمد المعلم في تقويمه على مشاركتي داخل القسم. |
| | | | - العلامات التي أتحصل عليها لها علاقة بالمشاركة داخل الصف. |
| | | | - عملية المناقشة تساهم في فهمي داخل القسم. |
| | | | - التفاعل اللفظي له علاقة بتحصيلي الدراسي. |

| أحيانا | لا | نعم | العبارات |
|--------|----|-----|--|
| | | | - يستعمل الأستاذ إيماءات وإشارات داخل الصف. |
| | | | - أتفاعل مع أستاذي بهز الرأس. |
| | | | - للغة الإشارات أهمية في التفاعل الصفي. |
| | | | - أستمتع بالدرس عندما أتابع إشارات المعلم أثناء شرح الدرس. |
| | | | - أستوعب الدرس من خلال إشارات اليدين. |
| | | | - لغة الإشارات تساهم في القدرة على المناقشة بشكل أفضل. |
| | | | - التفاعل الحركي مؤثر وجداني انفعالي يعبر عن تفاعلي في الصف. |

| التحصيل الدراسي | التفاعل اللفظي | عدد التلاميذ |
|-----------------|----------------|--------------|
| 11.20 | 22 | 1 |
| 14.30 | 20 | 2 |
| 9.33 | 25 | 3 |
| 10.98 | 20 | 4 |
| 18.85 | 20 | 5 |
| 18.21 | 19 | 6 |
| 10.13 | 18 | 7 |
| 11.60 | 16 | 8 |
| 9.85 | 16 | 9 |
| 11.01 | 17 | 10 |
| 14.15 | 20 | 11 |
| 7.10 | 13 | 12 |
| 16.03 | 26 | 13 |
| 15.95 | 25 | 14 |
| 9.56 | 16 | 15 |
| 12.16 | 22 | 16 |
| 10.98 | 18 | 17 |
| 17.02 | 30 | 18 |
| 14.45 | 26 | 19 |
| 8.02 | 17 | 20 |
| 11.23 | 19 | 21 |
| 10.66 | 20 | 22 |
| 11.89 | 18 | 23 |
| 12.06 | 20 | 24 |

| | | |
|-------|----|----|
| 15.05 | 19 | 25 |
| 16.69 | 20 | 26 |
| 10.86 | 20 | 27 |
| 13.38 | 20 | 28 |
| 11.45 | 23 | 29 |
| 10.87 | 21 | 30 |
| 11.56 | 25 | 31 |
| 14.22 | 20 | 32 |
| 13.34 | 24 | 33 |
| 12.89 | 29 | 34 |
| 10.93 | 26 | 35 |
| 17.13 | 20 | 36 |
| 17.31 | 23 | 37 |
| 14.83 | 21 | 38 |
| 16.83 | 21 | 39 |
| 16.18 | 20 | 40 |
| 15.27 | 21 | 41 |
| 13.12 | 19 | 42 |
| 17.60 | 26 | 43 |
| 15.03 | 21 | 44 |
| 11.25 | 24 | 45 |
| 17.50 | 12 | 46 |
| 10.80 | 22 | 47 |
| 18.05 | 20 | 48 |
| 15.56 | 30 | 49 |

| | | |
|-------|----|----|
| 17.09 | 22 | 50 |
| 10.91 | 21 | 51 |
| 17.02 | 20 | 52 |
| 15.30 | 23 | 53 |
| 10.17 | 23 | 54 |
| 9.75 | 20 | 55 |
| 17.12 | 20 | 56 |
| 16.60 | 20 | 57 |
| 11.10 | 21 | 58 |
| 12.15 | 21 | 59 |
| 14.50 | 19 | 60 |
| 13.24 | 17 | 61 |
| 13.21 | 19 | 62 |
| 9.50 | 20 | 63 |
| 10.25 | 23 | 64 |
| 9.25 | 30 | 65 |
| 8.90 | 23 | 66 |
| 8.30 | 18 | 67 |
| 11.02 | 32 | 68 |
| 9.90 | 19 | 69 |
| 10.01 | 20 | 70 |
| 11.30 | 21 | 71 |
| 10.55 | 20 | 72 |
| 9.11 | 19 | 73 |
| 9.20 | 21 | 74 |

| | | |
|----------------|-------------|----------------|
| 9.82 | 22 | 75 |
| 9.88 | 21 | 76 |
| 13.33 | 21 | 77 |
| 11 | 26 | 78 |
| 8.99 | 23 | 79 |
| 12.34 | 24 | 80 |
| 1012.34 | 1699 | المجموع |

| التحصيل الدراسي | التفاعل غير اللفظي | عدد التلاميذ |
|-----------------|--------------------|--------------|
| 10.13 | 13 | 1 |
| 11.60 | 13 | 2 |
| 9.85 | 13 | 3 |
| 11.01 | 15 | 4 |
| 14.15 | 15 | 5 |
| 7.10 | 13 | 6 |
| 16.03 | 16 | 7 |
| 15.95 | 15 | 8 |
| 9.56 | 13 | 9 |
| 12.16 | 13 | 10 |
| 10.98 | 10 | 11 |
| 17.02 | 16 | 12 |
| 14.45 | 17 | 13 |
| 8.02 | 14 | 14 |
| 11.23 | 10 | 15 |
| 10.66 | 14 | 16 |

| | | |
|-------|----|-----|
| 11.86 | 17 | 17 |
| 12.06 | 16 | 18 |
| 15.05 | 16 | 19 |
| 16.69 | 14 | 20 |
| 10.86 | 16 | 21 |
| 11.89 | 15 | 22 |
| 13.38 | 18 | 23 |
| 12.34 | 16 | 24 |
| 10.70 | 14 | 25 |
| 11.45 | 14 | 26 |
| 10.87 | 17 | 27 |
| 11.56 | 16 | 28 |
| 14.22 | 12 | 29 |
| 13.34 | 17 | 30 |
| 12.89 | 11 | 31 |
| 10.93 | 13 | 32 |
| 17.13 | 14 | 33 |
| 17.31 | 14 | 34 |
| 18.85 | 14 | 35 |
| 18.21 | 14 | 36 |
| 11.20 | 13 | 374 |
| 14.30 | 13 | 38 |
| 9.93 | 12 | 39 |
| 10.98 | 14 | 40 |
| 8.99 | 13 | 41 |

| | | |
|--------|----|----|
| 11.00 | 14 | 42 |
| 13.33 | 15 | 43 |
| 9.88 | 14 | 44 |
| 9.82 | 15 | 45 |
| 9.20 | 16 | 46 |
| 9.11 | 18 | 47 |
| 10.55 | 15 | 48 |
| 11.30 | 16 | 49 |
| 10.01 | 15 | 50 |
| 8.30 | 12 | 51 |
| 11.02 | 14 | 52 |
| 9.90 | 14 | 53 |
| 8.90 | 13 | 54 |
| 10.25 | 13 | 55 |
| 9.50 | 15 | 56 |
| 13.21 | 14 | 57 |
| 13.24 | 14 | 58 |
| 14.50 | 14 | 59 |
| 12.15 | 14 | 60 |
| 15.56 | 11 | 61 |
| 17.09 | 15 | 62 |
| 10.91 | 15 | 63 |
| 17.02 | 15 | 64 |
| 15.30 | 16 | 65 |
| 10.174 | 15 | 66 |

| | | |
|----------------|-------------|----------------|
| 9.75 | 14 | 67 |
| 17.12 | 14 | 68 |
| 16.60 | 16 | 69 |
| 11.10 | 15 | 70 |
| 14.23 | 15 | 71 |
| 16.18 | 13 | 72 |
| 15.27 | 14 | 73 |
| 13.12 | 14 | 74 |
| 17.60 | 16 | 75 |
| 15.03 | 14 | 76 |
| 15.25 | 12 | 77 |
| 17.50 | 18 | 78 |
| 10.80 | 15 | 79 |
| 18.05 | 14 | 80 |
| 1012.34 | 1149 | المجموع |

| التحصيل الدراسي | الفرضية العامة | عدد التلاميذ |
|-----------------|----------------|--------------|
| 18.05 | 34 | 1 |
| 17.50 | 39 | 2 |
| 9.85 | 29 | 3 |
| 9.56 | 29 | 4 |
| 10.89 | 28 | 5 |
| 17.02 | 46 | 6 |

| | | |
|-------|----|----|
| 14.45 | 43 | 7 |
| 10.66 | 34 | 8 |
| 12.06 | 36 | 9 |
| 10.86 | 36 | 10 |
| 15.27 | 35 | 11 |
| 15.03 | 35 | 12 |
| 10.25 | 36 | 13 |
| 13.21 | 33 | 14 |
| 13.24 | 31 | 15 |
| 12.15 | 35 | 16 |
| 17.09 | 37 | 17 |
| 10.91 | 36 | 18 |
| 17.02 | 35 | 19 |
| 15.30 | 39 | 20 |
| 9.75 | 34 | 21 |
| 16.60 | 36 | 22 |
| 11.30 | 36 | 23 |
| 9.11 | 38 | 24 |
| 9.82 | 36 | 25 |
| 9.88 | 36 | 26 |
| 11 | 35 | 27 |
| 10.98 | 34 | 28 |
| 9.93 | 37 | 29 |
| 11.20 | 35 | 30 |
| 18.21 | 33 | 31 |

| | | |
|-------|----|-----|
| 17.31 | 35 | 32 |
| 10.93 | 33 | 33 |
| 12.89 | 37 | 34 |
| 14.22 | 36 | 35 |
| 10.87 | 42 | 36 |
| 10.70 | 38 | 374 |
| 12.34 | 39 | 38 |
| 10.80 | 37 | 39 |
| 10.13 | 37 | 40 |
| 11.60 | 29 | 41 |
| 11.01 | 32 | 42 |
| 14.15 | 35 | 43 |
| 7.10 | 26 | 44 |
| 16.03 | 42 | 45 |
| 15.95 | 40 | 46 |
| 12.16 | 35 | 47 |
| 8.02 | 31 | 48 |
| 11.23 | 29 | 49 |
| 11.89 | 35 | 50 |
| 15.05 | 35 | 51 |
| 16.69 | 34 | 52 |
| 11.89 | 35 | 53 |
| 13.38 | 41 | 54 |
| 14.45 | 35 | 55 |
| 11.56 | 36 | 56 |

| | | |
|----------------|-------------|----------------|
| 13.34 | 46 | 57 |
| 17.13 | 37 | 58 |
| 18.85 | 34 | 59 |
| 14.30 | 33 | 60 |
| 8.99 | 39 | 61 |
| 13.33 | 36 | 62 |
| 9.20 | 35 | 63 |
| 10.55 | 36 | 64 |
| 10.01 | 34 | 65 |
| 8.30 | 35 | 66 |
| 11.02 | 32 | 67 |
| 9.90 | 32 | 68 |
| 8.90 | 43 | 69 |
| 9.50 | 35 | 70 |
| 14.50 | 33 | 71 |
| 15.56 | 41 | 72 |
| 10.17 | 38 | 73 |
| 17.12 | 34 | 74 |
| 11.10 | 36 | 75 |
| 14.23 | 36 | 76 |
| 16.18 | 33 | 77 |
| 13.12 | 33 | 78 |
| 17.60 | 42 | 79 |
| 11.25 | 36 | 80 |
| 1012.34 | 2843 | المجموع |