وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس والأرطوفونيا

التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المتوسطة

دراسة ميدانية بمتوسطة بوالنبيرات محمد بن يجيس –جيجل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الليسانس علوم التربية

تخصص : علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

-عقيلة مسيف

- سارة بلحاج

تحت إشراف الأستاذة:

د/ زبيدة مشري

السنة الجامعية: 2018/2017

الموضوعات	الصفحة
البسملة	
الشكر والعرفان	
فهرس المحتويات	/
قائمة الجداول	/
قائمة الأشكال	/
مقدمة	/
الفصل الأول: موضوع الدراسة	
تمهيد	**7**
أولا: أهمية الدراسة	**8**
ثانيا:أهداف الدراسة	**10-8**
ثالثا:مشكلة الدراسة	**15-10**
رابعا:تحديد المفاهيم	**19-16**
خامسا: الدراسات السابقة	**19-16**
خلاصة	**20**
الفصل الثاني: النماذج النظرية المفسرة للتفاعل الصفي والتحصيل الدراسي	
تمهيد:	**21**
أولا:النظريات المفسرة للتفاعل الصفي	
1-النظرية البنائية التفاعلية	**22**
2-النظرية البراغماتية	**23-22**
3-نظرية التحليل النفسي	**24**
4-النظرية السلوكية	**25-24**
5-الفرق بين النظريات	**25**
ثانيا:نظريات التحصيل الدراسي	
1-نظرية تكافئ الفرص ومبدأ الاستحقاقية	**26**

2-نظرية الصراع	**27-26**
3-نظرية الاتجاه الوظيفي	**27**
4-نظرية الاتجاه البنائي الاجتماعي لنظام المدرسة	**27**
5-الفرق بين النظريات	**28**
خلاصة	**29**
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**30**
1-مجالات الدراسة	**33-31**
2-فروض الدراسة	**34-33**
3-المنهج	**38-43**
4-أدوات الدراسة	**39-38**
5-العينة	**48-39**
الفصل الرابع: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
أولا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء فروضها	
1-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**49**
2-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**49**
3-تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**50**
ثانيا: تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة	**51-50**
توصيات البحث ومقترحاته	**53-52**
خاتمة	**54**
قائمة المراجع	**57-55**
ملخص الدراسة	**58**
الملاحق	/

يعتبر قطاع التربية من أهم القطاعات التي شهدت تطورا كبيرا وذلك من خلال انتقال التركيز من المحتوى باعتباره الغاية الأساسية إلى المتعلم وقد أدى هذا إلى إحداث تغيرات كبيرة في دور ووظائف جميع المؤسسات التي تستخدمها التربية لتنفيذ أهدافها بدء من المدرسة المعلم، المناهج، الأدوات والأساليب التعليمية والتربوية المختلفة ولكي تحقق التربية أهدافها في بناء المجتمعات وتطويرها فهي تحتاج إلى معلم ناجح الذي يعد من العوامل الهامة والمؤثرة في إثارة عملية التفاعل الصفي داخل الحجرة الدراسية وذلك من خلال الأساليب التي يتبعها لتقديم المادة الدراسية والطرق المناسبة.

ولهذا فالتفاعل الصفي هو تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم فهو أساس العملية التعليمية التي تتم عن طريق شبكة من الاتصالات والتبادل الرمزي والإلقاء والتلقي والحوار داخل الصف، فعملية التعلم تحتاج إلى حدوث تفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وهناك مجموعة من المؤشرات التي تدل على حدوثها من أبرزها المشاركة من قبل التلاميذ، وكذلك اهتمامهم بممارسة واجباتهم والمبادرة إلى حلها والمنافسة بينهم.

فالمعلم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية، وتلعب خصائصه المعرفية والانفعالية دورا هاما في فعالية هذه العملية، لان الخصائص تشكل أحد المدخلات التربوية الهامة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي للمتعلم.

ويعتبر التحصيل الدراسي من الدوائر العلمية والعملية الأكثر استخداما في الأوساط التربوية التعليمية فهو يعكس بالتأكيد الأهمية التي يحتاجها نشاط التلاميذ داخل القسم، ويحدث هذا الأخير عن طريق تكامل مجموعة من الخصائص منها ما يتعلق بقدرات المتعلم وطرق التدريس وكفاءات المعلم، فالتحصيل يشير إلى المكتسبات التي تحصل عليها التلميذ خلال العام الدراسي وهذه المكتسبات تسمح للتلميذ بتنمية قدراته واستعداداته وبدلك يستطيع أن يرتقي بشخصيته، كما تساعده على تحقيق بعض طموحاته في الحياة، ومن خلال ما سبق سنحاول أن نتناول في هذه الدراسة موضوع التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي.

وضمن هذا المسعى فقد تم تقسيم هدا البحث من حيث البناء المنهجي إلى قسمين أساسين، الأول الجانب النظري والثاني الجانب التطبيقي، أما من حيث الفصول فقد قسم إلى أربعة فصول.

الفصل الأول: يتضمن خمسة عناصر تطرقنا من خلاله إلى أهمية الدراسة، أهداف الدراسة مشكلة الدراسة، مفاهيم الدراسة والدراسات السابقة التي تناولناها في هذا الموضوع.

الفصل الثاني: خصص لعرض نماذج النظرية للتفاعل الصفي والتحصيل الدراسي حيث تطرقنا إلى عرض نظريات التفاعل الصفي والمقارنة بين هذه النظريات وكذلك نظريات التحصيل الدراسي والمقارنة بين هذه النظريات كذلك.

الفصل الثالث: المعنون بالجانب المنهجي للدراسة وسنتطرق إلى مجالات الدراسة وهي المجال المكاني والبشري والزمني، وكذلك سنتطرق إلى منهج الدراسة، أدوات جمع البيانات وعينة الدراسة وخصائص العينة.

الفصل الرابع: فقد خصص لعرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة والنتيجة العامة للدراسة.

الفصل الأول:
موضوع الدراسة

تمهيد

أولا: أهمية الدراسة

ثانيا: أهداف الدراسة

ثالثا: الإشكالية

رابعا: مفاهيم الدراسة

خامسا: الدراسات السابقة

خلاصة

تمهيد:

تكمن أهمية هذا الفصل في اعتباره ممهدا لباقي الفصول المتعلقة بأي دراسة علمية، نهدف من خلاله إلى توضيح أهم ملامح الدراسة والتي تقوم على مسار معين لذلك يجب على الباحث عند انطلاقه في أي دراسة أو بحث أن يحدد موضوع الدراسة أو الإطار العام للدراسة.

سنتطرق في هذا الفصل إلى تحديد إشكالية الدراسة، والتي يدخل في إطارها السؤال الرئيسي والأسئلة الفرعية، إضافة إلى تحديد أهمية الدراسة والأهداف المرجو تحقيقها منها، مع ضرورة تحديد المفاهيم الأساسية التي تناولتها والتي لها علاقة بالموضوع المدروس وكذلك الدراسات السابقة ومالها من أهمية حيث تساعدنا على تناول الموضوع للتأكد منها من خلال البحث الميداني عن طريق الممارسة.

أولا:أهمية الدراسة:

يجب أن يكون لأي بحث علمي أهمية نظرية وأخرى علمية لتوضيح بعض القضايا الغامضة بإزالة بعض الفجوات بين المعلومات والحقائق لفهمها بسهولة حيث نجد أهمية هذه الدراسة تنبع من أهمية عملية التفاعل الصفي الذي يهيئ للتلاميذ الفرصة ويسمح لهم بالنمو والتطور والتكيف، حيث يشكل المعلم الكفء أحد الوسائط المهمة التي يمكن أن تسهم إسهاما فاعلا في تهيئة بيئة صفية وتنظيم تفاعلات التلاميذ مع بعضهم البعض والمعلم نفسه.

-وكذلك التعرف على واقع التفاعل الصفي في المؤسسات التربوية الجزائرية ومدى فعاليته من خلال الدراسة الميدانية وباعتباره من الأهداف المرجوة لعملية التعليم.

ثانيا:أهداف الدراسة

يجب أن تكون أهداف الدراسة محددة بدقة حتى يستطيع الباحث أن يحدد نوع العينة ويضبطها وهو الشيء الذي يساعده على تحديد معالم الدراسة ويدفعه إلى تحقيق الأهداف المسطرة، لذا على الباحث أن يحدد هذه الأهداف في شكل نقاط قصيرة مركزا على الأهداف الرئيسة لدراسته.

-معرفة العلاقة بين التفاعل الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي.

-معرفة العلاقة بين أنماط التفاعل الصفي والبعد النفسي والاجتماعي والمعرفي.

ثالثا: الإشكالية:

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أنفسهم، و نظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم، فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهما في مجالات الدراسة والبحث التربوي .

حيث نجد كل صف مدرسي يمتاز بخصائص نوعية فريدة ودلك باختلاف المعلمين و المتعلمين والمادة الدراسية والشروط التعليمية، فشبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد أو كمجموعات مع معلمهم أو فيما بينهم يشكل نظام اجتماعي يتلاءم مع الأنشطة الصفية المتنوعة .

ومصطلح التفاعل الصفي ذو أهمية في تشكيل السلوك التعليمي لدى كل من المعلمين والطلبة لتشكيل حصة صفية نموذجية بعيدة عن الروتين والملل وهذا أكيد يكون مرتبط بطريقة التدريس التي يقوم بها المعلم لاستثارة دافعية الطلبة نحو التعلم بشكل أفضل ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

وركزنا في هذه الدراسة حول التفاعل الصفي اللفظي الذي يمثل جوهر الاتصال بين المعلم وتلاميذه حيث أن نمط ونوعية هذا التفاعل يحدد بفاعلية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات والخصائص التعليمية، كما أن التفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية له جانب إيجابي في أداء المتعلمين التحصيلي ووسيلة للتعرف على حاجات المتعلمين وهو طريق لإنشاء علاقات بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، حيث يمكن للمعلم أن يستخدم ثلاث أنماط من التفاعل الصفي أو مزيجا منها خلال الدرس، حيث يعتمد كل نمط مستخدم بشكل رئيسي على محتوى الدرس والأهداف المسطرة وكذلك يعتمد على الحرية التي يسمح بها المعلم للتلاميذ في التفكير والمشاركة داخل حجرة الصف.

ويعتبر التحصيل الدراسي من العناصر الهامة في العملية التعليمية، فهو يحدد مدى نجاح المتعلم وتفوقه وفشله ورسوبه في المادة الدراسية وذلك عن طريق الاختبارات أو التقويم المستمر من طرف المعلمين.

ولمعرفة إذا كانت هناك علاقة بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، قادتنا الحاجة إلى دراسة هذا الموضوع والتعرف على علاقة التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط بمتوسطة بونبيرات محمد ومن هنا نطرح التساؤل الرئيسي التالي :

*هل هناك علاقة بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي ؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية :

-هل هناك علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي أحادي الاتجاه والبعد النفسي لدى تلاميذ متوسطة بونبيرات محمد ؟

-هل هناك علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثنائي الاتجاه والبعد الاجتماعي لدى تلاميذ متوسطة بونبيرات محمد ؟

- هل علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثلاثي الاتجاه والبعد المعرفي لدى تلاميذ متوسطة بونبيرات محمد ؟

رابعا: تحديد المفاهيم

1- التفاعل الصفي :

1-1 لغة: من المصدر تفاعل يدل على المشاركة غالبا، أي يدل على المشاركة بين الطرفين أو أكثر في أمر يهم الجميع.(صلاح الدين شروخ،2014، ص170).

1-2 تعريف الصف: غرفة الصف في " القسم " هي مكان لعمليات متعددة متفاعلة سواء بين المعلم وتلاميذه أو التلاميذ أنفسهم لإنجاح العملية التعليمية التعلمية.(سني ابراهيم ، 2014، ص 10).

ويمثل الصف في النظام المدرسي ميدان تعليم اجتماعي وتكويني بالدرجة الأولى قبل أن تتم فيه العملية التعليمية والدليل على ذلك التخطيط للمرحلة التمهيدية المعتمدة على الاتصال اللفظي الممهد لتكيف التلميذ على النظام الجديد إضافة إلى عوامل أخرى.(أحمد يخلف ،2010 ، ص86).

1-2 اصطلاحا:

1-3 تعريف التفاعل الصفي : هو علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر بحيث يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الأخر إذ كان فردين، أو يتوقف سلوك كل منهم على سلوك الآخرين إذا كانوا أكثر من فردين.(صلاح الدين شروخ،2014، ص170).

هو كل ما يدور داخل الصف من نشاطات وحوارات لفظية أو غير لفظية بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم وممارسة عملية التعلم بفعالية ونشاط.(زوليخة رحال،2017 ،ص23).

***ويعرفه نشواتي:** "بأنه عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم، وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم.(ماجد الخطايبة،2002،ص151).

***ويعرفه حمدان:** بأنه كل الأفعال السلوكية التي تجرى داخل الصف اللفظية " الكلام " أو غير اللفظية " الإيماءات " بهدف تعبئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل.(ماجد الخطايبة ، 2002، ص 151).

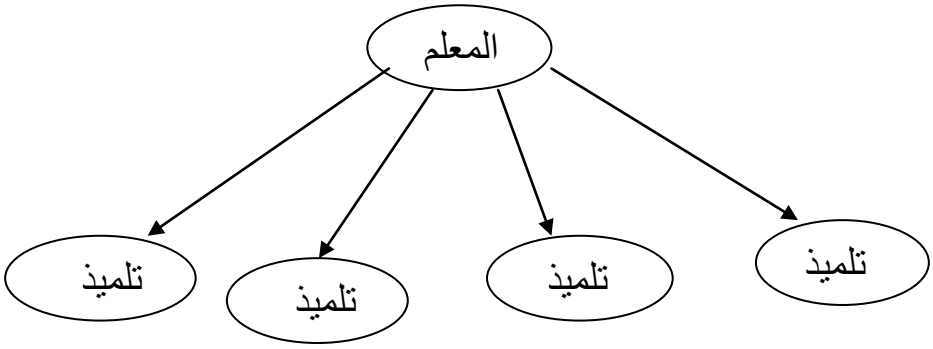
***كما يعرف بأنه:** عملية مشاركة متبادلة بين كل من المعلم والمتعلم والمجموعة الصفية في جو ايجابي تؤدي إلى سير عملية التعلم بيسر وسهولة لتحقيق الأهداف المرجوة.(مصطفى خليل الكسواني، 2005، ص 69).

1-4 التفاعل الصفي اللفظي أحادي الاتجاه:

تظهر صورة هذا النمط عندما يشرح المعلم الدرس للطلاب الذين يستمعون إليه، أو يكتبون ما يكتب على السبورة دون أن يستفسر عن شيء، ولا يتلقى أي تغذية راجعة من الطلاب.(كريم ناصر علي وآخرون، 2006ص 82).

وفيه يعتبر المعلم هو المحور الرئيسي للموقف التعليمي يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ ويستقبل منهم، وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا.

والتلاميذ غالبا ما يتخذون فيه موقفا سلبا أو يلتزمون الصمت أو يقصرون استجاباتهم على قدر طلب المعلم ويشير هدا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس الذي يعتبر المتعلم مجرد حافظة تردد ما يرد إليها من المصدر الخارجي والمتمثل في معلم يجيد الإلقاء ويشكل المصدر الوحيد للمعرفة وحصيلة التعلم في هذا النمط تنحصر غالبا في الحقائق والمعارف التي يقدمها المعلم لتلاميذه ومعالم هدا النمط يوضحها الشكل التالي:

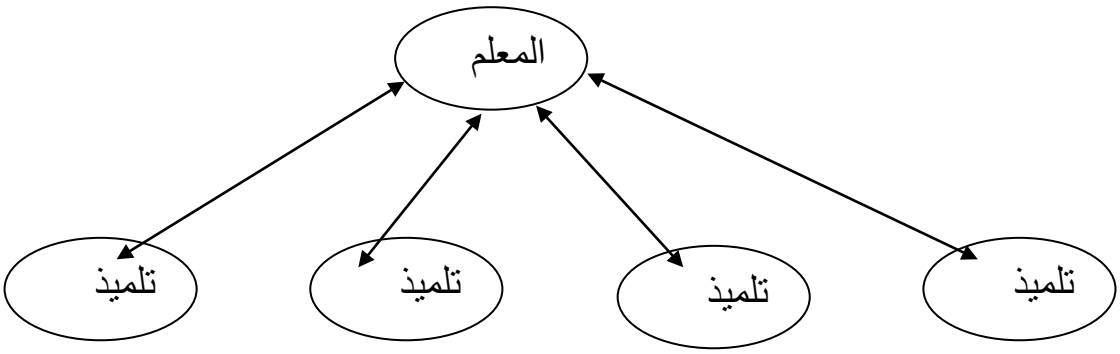


الشكل رقم (1): التفاعل الصفي اللفظي أحادي الاتجاه

1-5 التفاعل الصفي اللفظي ثنائي الاتجاه:

وهذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول، ففيه يسح المعلم بأن ترد عليه استجابات من التلاميذ ويسعى التعرف على ما حاول نقله إلى عقول التلاميذ على النحو المطلوب، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها، ومع ذلك يظل المعلم في الخط الذي حدده مند البداية وهو نقل المعارف والحقائق إلى عقول التلاميذ وإن ما سمح به من وقت لتلقي استجابات التلاميذ ليس مرده رغبته في زيادة التفاعل معهم، وإنما للتأكد من أن ما قاله كان له الصدى المرغوب لديهم.(كريم علي ناصر وآخرون، 2006، ص83).

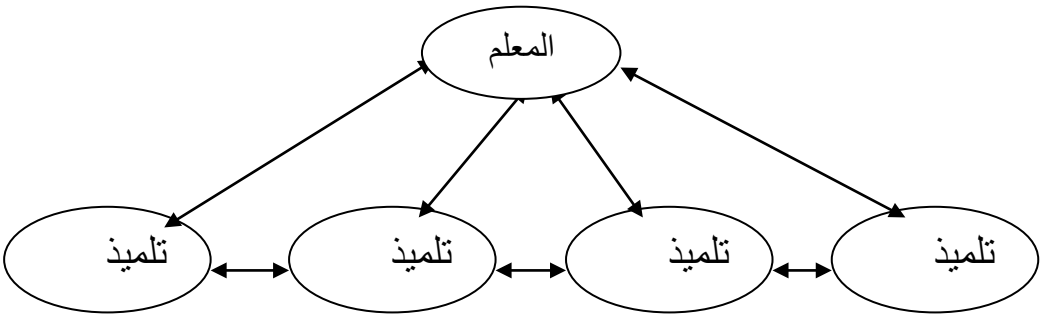
ولكن هذا النمط أيضا يقتصر على نقل المعارف من المعلم للطالب والعكس، ولا يتيح حركة التفاعل بين التلاميذ أنفسهم أي أن المعلم مزال هو محور التفاعل وان استجابات الطلاب هي مجرد تدعيم سلوك المعلم في التدريس التقليدي ومعالم هذا النمط يوضحها الشكل التالي:(مصطفى خليل الكسواني وآخرون2005، ص 73).



الشكل رقم (2): التفاعل الصفي اللفظي ثنائي الاتجاه

6-1 التفاعل الصفي اللفظي ثلاثي الاتجاه:

في هذا النمط يسمح المعلم بالمناقشة بينه وبين الطلاب بعضهم البعض، أي أنه يرسل المعلومات ويستقبل، ويسمح بأن يجري اتصال بين عدد من التلاميذ، فالمعلم هنا ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة بل هناك تبادل خبرات بين التلاميذ تسمح لهم بالحصول على المعرفة من مصادر أخرى غير المعلم من التليفزيون أو الرحلات أو الكتب، كما أن هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة، وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية فمعالم هذا النمط يوضحها الشكل التالي: (نوال العشي، 2008، ص85).



الشكل رقم (3): التفاعل الصفي اللفظي ثلاثي الاتجاه

7- التعريف الإجرائي:

التفاعل الصفي هو عبارة عن الحوارات والسلوكات التي تدور داخل حجرة الصف بصورة منتظمة وهادفة سواء كانت هذه الحوارات والسلوكات شفوية أو غير شفوية بحيث يكون بسلوك المتفاعلين تأثير في بعضهم البعض ويكون ذلك التأثير عن طريق نظام ثنائي أو يمتد إلى نظام أكثر اتساعا وذلك من أجل تسهيل عملية التعلم.

2- التحصيل الدراسي :

2-1 لغة : جاء في لسان العرب " حصل " الحاصل من كل شيء " ما بقي و ثبت ودهب ما سواه يكون في الحساب والأعمال ونحوها، حصل الشيء يحصل حصولا، والتحصيل

: تمييز ما يحصل تحصل الشيء و ثبت ". (برو محمد، 2010، ص206).

2-2 اصطلاحا:

***يعرفه نعيم الرفاعي:** التحصيل الدراسي هو بلوغ مستوى معين في مادة أو مجموعة من المواد الدراسية تحددها المدرسة وتعمل هذه الأخيرة من أجل الوصول إليها قصد مقارنة ما حققه التلميذ من نجاح وتقدم في استيعاب هذه المواد خلال فترة زمنية محددة و إجراء مقارنة التلاميذ بعضهم ببعض.(منيرة زلوف 2014ص47).

***يعرفه الطاهر سعد الله:** التحصيل الدراسي هو مستوى الأداء الفعلي للمتعلم مقارنة بمنهج دراسي تلقى مضمونه بطرق تعليمية مختلفة ويتم تقدير ذلك المستوى عن الأداء: معلومات، قدرات فكرية، مهارات باختبارات يعدها المعلمون المباشرون للعملية التربوية أو اختبارات مقننة تكون لها درجة كافية من ثبات وصدق مضمون.(منيرة زلوف،2014،ص 46).

***يعرفه روبير لافون:** التحصيل الدراسي هو المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه مع الوسط والعمل المدرسي.

***يعرفه شابلن:** التحصيل الدراسي هو مستوى معين محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، يقيم من قبل المعلمين، أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما.

***يعرفه عبد الخالق إبراهيم:** التحصيل الدراسي إنجاز أو كفاءة في الأداء في مهارة أو معرفة ما.(برو محمد، 2010،ص 208،207 ، 209).

2-3 التعريف الإجرائي:

هو مقدار استيعاب المتعلم للمعلومات أو المهارات التي نمت لديه من خلال تعلم الموضوعات الدراسية ويتم قياسه بالدرجة التي حصل عليها المتعلم في أحد الاختبارات أو بالدرجة التي يضعها المعلم له.

3-التلاميذ : هو طالب العلم من يتعلم حرفة أو صنعة أو فنا على يد آخر، وتستعمل هذه الكلمة غالبا للفرد الذي يدرس في المراحل الأولى من الدراسة.(حسين، أبو رياش،2007، ص257).

ويعرفه احمد برغوتي التلميذ: بأنه المزاول للتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي .

ويعتبر أحمد شبشوب التلميذ: بأنه العنصر الأساسي والمهم والمشكل لإطار العلاقة المدرسية المكونة أساسا من المعلم والتلميذ، لذا يجب على المعلم أن يكون ملما بخصائص التلميذ حتى يضمن النجاح لعمله اليومي.(بن سبي مسعود ولبنى، 2008، ص33).

3-1 التعريف الإجرائي: من خلال الدراسة يتضح لنا أن تلميذ في المرحلة المتوسطة: هو الفرد الذي تدور حوله كل عمليات التربية والتعليم، وقد وضعت من أجله البرامج التدريسية والمناهج العلمية، كما أنه ملزم بتطبيق النظام الداخلي للمؤسسة في مرحلة التعليم المتوسط.

4- المرحلة المتوسطة: هي المرحلة الوسطى من التعليم العام بحيث يسبقها المرحلة الابتدائية ويليها المرحلة الثانوية، وفي سياسة التعليم في المجتمع الجزائري تعد المرحلة المتوسطة مرحلة ثقافية عامة، يراعي فيها نمو وخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ، و تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم.(لطيفة عبادة، 2013، ص19).

خامسا: الدراسات السابقة

الدراسة الأولى:

دراسة عبد المنعم والشهراني سنة 1992 بعنوان التفاعل الصفي لدى طلاب التربية الميدانية وعلاقته بالتحصيل الدراسي وذلك للإجابة على التساؤل التالي: هل هناك علاقة بين التفاعل اللفظي لدى طلاب التربية الميدانية والتحصيل الدراسي ؟

وقد شملت هذه الدراسة على عينة متكونة من 10 من الطلاب المعلمين تخصص " علوم، أحياء، فيزياء، كيمياء " و10 طلاب معلمين تخصص اجتماعيات من كلية التربية جامعة الملك سعود وذلك باستخدام المنهج الوصفي وكذلك استخدام فلاندروز العشري لتحليل التفاعل الصفي ثم تحليل البيانات من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من أنماط السلوك اللفظي بين الطلاب المعلمين وطلابهم واستخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار "t" وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج منها:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب والمعلمين من مجموعة المواد الاجتماعية و ذلك فيما يتعلق بأنماط التفاعل الصفي لصالح مجموعة العلوم.

-لا توجد علاقة بين متوسط درجات التفاعل اللفظي لطلاب المعلمين من مجموعة العلوم ومتوسط درجات الاختبار التحصيلي لطلابهم في مادة العلوم .

-لا توجد علاقة بين متوسط درجات التفاعل اللفظي لطلاب المعلمين من مجموعة الاجتماعيات لطلابهم في الاجتماعيات.

الدراسة الثانية :

دراسة فيفز fives وآخرون سنة 2007 بعنوان التفاعل الصفي ووسائل الدعم داخل الفصل الدراسي وأثره على تحصيل الطلاب.

وذلك للإجابة على التساؤل التالي: ما مدى تأثير التفاعل الصفي ووسائل الدعم داخل الفصل الدراسي على تحصيل الطلاب ؟

وقد تكونت عينة الدراسة من 49 مدرسا في الجنوب الغربي من أمريكا باستعمال الملاحظة لجمع البيانات ثم تحليلها لقياس فاعلية المدرسين والبيئة التعليمية ومشاركة المدرسين.

وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن زيادة فاعلية التفاعل هو نتيجة استخدام المعلم للأنشطة التعليمية التي تساعد على تحسين تعلم الطلاب وأن وجود علاقة ارتباطيه بين درجة التفاعل الصفي وطريقة التدريس يؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

الدراسة الثالثة:

دراسة "يوروك" وآخرون سنة 2009 بعنوان: التفاعل اللفظي وعلاقته بالتحصيل الدراسي وذلك للإجابة على التساؤل التالي: ما هي علاقة التفاعل اللفظي بالتحصيل الدراسي ؟

وتكونت عينة الدراسة من 45 طالبا في المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية وقد اشتملت العينة على مجموعتين: ضابطة وتجريبية من طلاب الشعبتين التي تدرس من قبل معلم الفيزياء نفسه وتم في المجموعة التجريبية تسهيل مهمة الطلاب في فهم المفاهيم والعمليات المعرفية من خلال نشاطات تدريسية متعددة بما فيها من الملصقات والرسوم كتابة المجلات، النقاش الجماعي وتخطيط المفاهيم والنقاش الصفي الجماعي.

و قد اعتمد الباحث على المنهج التجريبي للمقارنة بين تأثير النشاطات والتدريس التقليدي على التفاعل الصفي وقد توصل إلى النتائج التالية:

– وجود فرق بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح طلاب المجموعة التجريبية وكذلك وجود فروق في التفاعل الصفي لصالح المجموعة التجريبية.

– إن الطلاب في المجموعة التجريبية كان لديهم فهم أفضل للمفاهيم من طلاب المجموعة الضابطة.

الدراسة الرابعة:

دراسة حليمة قادري 2010/2009 بعنوان التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في مرحلة الثانوية وذلك للإجابة على التساؤلات التالية: هل هناك علاقة بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم حيث تكونت عينة الدراسة من 56 تلميذ و30 أستاذ واعتمدت منهجية هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي توصلت إلى النتائج التالية:

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ لهم حيث أن هناك ارتباط موجب بين هدين البعدين إذ أن "ر" المحسوبة والمقدرة ب0.93 أكبر من "ر" الجدولية و البالغة 0.44 عند مستوى الدلالة 0.01 و درجة الحرية 33.

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم، وإدارة الأستاذ للقسم حيث اتضح أن قيمة "ر" المحسوبة و المقدرة 0.96 أكبر من "ر" الجدولية و التي تساوي 0.35 عند درجة الحرية 55 و مستوى الدلالة 0.01.

الدراسة الخامسة:

دراسة هنود علي سنة 2012/2011 بعنوان: التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي وذلك من أجل الإجابة على التساؤل التالي: هل توجد علاقة ارتباطيه بين التفاعل الاجتماعي المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

حيث تكونت عينة الدراسة من 15 تلميذ وباستخدام المنهج الوصفي توصلت إلى النتائج التالية:

– لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الصفي الاجتماعي المدرسي تلميذ إدارة و بين التفاعل الاجتماعي المدرسي تلميذ زملاء والتحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0.05.

– توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التفاعل المدرسي تلميذ أستاذ والتحصيل الدراسي من جهة وبين التفاعل المدرسي تلميذ مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والتحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي عند مستوى الدلالة 0.05.

– النتيجة العامة توجد علاقة ارتباطيه بين التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الإطار النظري للدراسة من خلال تحديد أهمية الدراسة العلمية والعملية وأهدافها المتمثلة في إعطاء رؤية للقائمين على العملية التربوية، وكذا تحديد إشكالية الدراسة والتي أنهيناها بالتساؤل الرئيسي وأسئلة فرعية وصولا بمفاهيم الدراسة والدراسات السابقة.

الفصل الثاني:

النماذج النظرية المفسرة للتفاعل الصفي والتحصيل الدراسي:

تمهيد

أولا: النظريات المفسرة للتفاعل الصفي

1-النظرية البنائية

2-النظرية البراغماتية

3-نظرية التحليل النفسي

4-النظرية السلوكية

5- أوجه الاختلاف بين نظريات التفاعل الصفي

ثانيا: النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي

1- نظرية تكافئ الفرص ومبدأ الاستحقاقية

2- نظرية الصراع داخل الفصل

3- نظرية الاتجاه الوظيفي

4- نظرية الاتجاه البنائي للنظام المدرسي

5- أوجه الاختلاف بين نظريات التحصيل الدراسي

خلاصة

تمهيد:

لقد أولت الكثير من النظريات في علم النفس التربوي أهمية قصوى لعملية التفاعل الصفي داخل الحجرة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، وذلك خلال تباين الدور الذي ينبغي على المدرس القيام به تجاه المتعلمين بتفعيل مشاركتهم في صيرورة العملية التعليمية ولكل نظرية وجهة نظر خاصة بها تفسر بها عملية التفاعل الصفي، كما يعتبر التحصيل الدراسي مؤشرا قويا بدل على نجاح العملية التعليمية فهو يكشف عن جوانب القوة والضعف فيها، ويحدد مستوى التلاميذ ولذلك نتناول بعض النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي للتعرف على الاختلاف الموجود بين كل النظريات وكذلك الفروق الموجودة بين هذه النظريات.

أولا: النظريات المفسرة للتفاعل الصفي

1- النظرية التفاعلية الرمزية:

تنظر النظرية التفاعلية (hennessy ,1994, shymansky 1994) للتعلم على أنه ذو بعدين أحدهما خاص والآخر عام ويؤكد الكثيرون على هذا الرأي منهم(*بور – موسكلا /سكو ...*) ووفقا لهذا الرأي فإن المتعلمين يبدون معرفتهم (يتعلمون) عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حوله ومع غيرهم من الأفراد، و يمثل ذلك الملمح العام لهذا النموذج .

أما المعنى فيبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلهم، وهذا ما يمثل الملمح الذاتي، وعندما يتوفر للمتعلمين الوقت للتفاعل والتأمل فإن ذلك يتيح له ربط الأفكار القديمة أو السائدة لخبراته الجديدة.

ومن سمات البنائية التفاعلية أنها تتطلب من المعلمين أن يكتسبوا القدرة على بناء تركيبات والتفكير بطريقة نقدية والقدرة على إقناع الآخرين بآرائهم، وممارسة الاستقصاء الموجه والتعامل مع التغيير المفهومي ودوائر التعلم إلى جانب القدرة على التجريب والاستكشاف والتبرير والدعم، وخلق التفاعل بين القديم والجديد وكذلك المهارات في تطبيق المعرفة كما تتطلب البنائية من المتعلم أن يتعرف أولا على ما يعرفه المتعلمون للفعل، وما هم بحاجة إلى معرفته فيكون المعلم مرشدا ومسيرا للمتعلمين في الموقف التعليمي كما يتحدى أفكاره، أما المتعلم فتمثل معرفته وأفكاره المبدئية عن الموضوع نقطة البداية، وبناء عليها يقوم المعلم بغرس المعرفة عن طريق الأنشطة والخبرات . (حسن حسين زيتون وآخرون، 2003، ص 54).

2- النظرية البراغماتية:

لقد كانت البراغماتية كفلسفة تربوية ثورة ضد الفلسفات (المثالية والواقعية) وكان لها أثارها العميقة على الفكر التربوي لا في الولايات المتحدة الأمريكية فحسب بل في شرق الدنيا وغربها، إذ حملت هذه الفلسفة التربوية عديدا من المبادئ والمفاهيم والتي أثرت في التربية إلى يومنا هذا ويعتبر **جون دوي** ممثلا لها، تقوم هذه الفلسفة التربوية على التغيير في العملية التجريبية ولقد كان **دوي** عملاق في هذا الميدان، وكتب العديد من الكتب ومنها كتاب **الديمقراطية والتربية** سنة 1916 والذي يوضح فيها أن التربية المنشئة الناشئة على سرعة الموائمة بينه وبين نفسه وبيئته فالمتعلم ينبغي أن يكون حرا باختيار أفكاره ومعتقداته وقيمه ولا ينبغي أن نفرض قيودا ممثلة في تقاليد قديمة مهما كانت أثارها على الحياة العملية الجديدة ويقصد بالديمقراطية في المدرسة أن يعيش المتعلمون والمعلمون والعاملون كلهم زملاء لتحقيق

هدف مشترك، وهذا الهدف يخدم جميع أفراد المدرسة ولكي يدرك المعلمون والمتعلمون الحياة الديمقراطية فإن على المدرسة أن تمثل هذا النظام، الطريقة الوحيدة لفهم الديمقراطية هي الانتقال بها ومحاولة تطبيق مبادئها الأساسية في المدرسة، وعليه فالتربية البراغماتية لم تجعل من المعلم محور للعملية التعليمية كما رأت الفلسفات التقليدية بل جعلت المتعلم ونشاطه محور العملية التعليمية، ووظيفة المعلم من وجهة نظر البراغماتية ليس هو مجرد تدريس الأفراد بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة لديهم وهو ليس موجود في المدرسة لفرض أو تلقين أراء معينة على المتعلم، ولكنه موجود في إتباع الطرق المناسبة لمواجهة مشاكله وحلها.

والبراغماتية لا تؤمن بالقصر والإجبار وتنكر أسلوب العقاب وترى أن المدرس يجب أن يتصف بالعطف والقدرة على تفسير وفهم الأمور وأن وظيفته مساعدة المتعلم عندما يكون أمام صعوبة وأن يوجه نمو المتعلم العام على ضوء خبرته التي لم يحصل عليها المتعلم بعد، فدور المعلم دور المخطط والمنظم لحدوث عملية التعلم ولكنه ليس دور المتسلط أو القائد الديكتاتوري.(شبل بدران، 2005، ص 271).

فالأهداف في النظرية البراغماتية تبنى على الفعاليات الذاتية للمتعلم، كما في ذلك استعداداته الفطرية وعاداته المكتسبة وينبغي أن يكون قابلا للتحول إلى طريقة للتعاون مع فعاليات المتعلمين، وما لم يؤدي الهدف إلى وضع أساليب معينة للعمل فلا قيمة له، فإذا كان تطبيقه واجبا في كل حال فما جدوى ملاحظة التفاصيل التي ليس لها في الأمر عد ولا حسبان، كما ينبغي على المربين الحذر من الأهداف التي يزعم بأنها عامة أو نهائية، فلا شك في أن كل هدف مهما بلغ من التحديد يبقى هدفا عاما بما يتفرع عنه من العلاقات لأنه يفضي إلى مالا حصر له من الأشياء.(علي سعيد إسماعيل، 1995، ص 55).

3- التحليل النفسي:

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية وهو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسمات المشتركة بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتفاعل مع المدرس كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم، وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي لدى الجماعة، ومن هذا المنطلق استطاع **ريدا** لان يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على فكرة "**الشخص المركزي**" الذي يستقطب وجدانه أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في الشخص المدرس أو التلميذ وحدد للشخص المركزي سمات في عدة أنماط أوردها **محمد أيت موح** كالتالي:

1-**العامل الأبوي:** وينطبق على نمط المدرسين ذوي ملامح الصرامة والعمل، ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معه، كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.

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

3- **المستبد:** وينطبق على المدرس الموهوب بالانضباط والنظام العالي ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولا ته السادية وتقل بين التلاميذ في ضوء تسيره.

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

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

6-**المنظم:** وينطبق على التلاميذ الذين يعملون لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكبوتة كتهيئة فرص الغش بدون إحساس بالذنب بينهم أشخاص مركزيين لأنهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة اللذة، ففي ضوء هذه المواصفات للشخص المركزي يتحدد خط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي.(العربي فرحاني، دون سنة ، ص35).

4-النظرية السلوكية:

تعد مقولة الحدث النفسي "**هو السلوك**" **لواطسون** أي أن سلوك الفرد مؤشرا على النفسية الداخلية بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية في تفسيرها للتفاعل الصفي، ولا يكفي عند بعض السلوكيين لفهم الظاهرة السلوكية "**كهال**"و"**تولمان**" اللذان يركزان على بعد ثالث يتعلق بالحالة النفسية للفرد لحدوث الاستجابة وكذلك أن الاشراط الاس

تجابي الذي يقوم على حتمية الاستجابة عند حدوث المثير كما هي عند "**واطسون**" يختلف عن الاشراط الإجرائي عند **سكينر** في أن الاستجابة عنده ليست قسرية ويمكن أن تحدث دون مثيل وعن طواعية والتعلم الفعال وما ينتج عن إرادة الفرد الذاتية واختياره.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم داخل القسم من سلوكات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ (التعزيز تعميم الاستجابة الانطفاء) وعليه فالتفاعل بين التلاميذ والمعلم إنما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط ايجابي من تفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلم أساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ والمعلم بالرضا يفسر اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة للدرس.(العربي فرحاتي، دون سنة، 36).

الفرق بين النظريات البنائية التفاعلية والبراغماتية والتحليل النفسي والسلوكية:

من النظريات المذكورة نستنتج أن التفاعل الصفي يحقق الأهداف العملية التعليمية المرسومة، إذ يسهم التفاعل الصفي في تنمية قدرات المتعلمين وإتاحة فرصا للمشاركة لديهم وتنمية الحس النقد والإبداعي.

حيث ترى **النظرية البنائية التفاعلية** أن التعلم عملية عضوية نشطة ومتعددة تهدف إلى تفسير المثيرات وليس مجرد استجابة لمثيرات معينة حيث ترى أن بناء المتعلمين لمعارفهم يتوقف على تفاعلهم مع العالم الفيزيقي من حولهم ومع زملائهم.

كما ذهبت **النظرية البراغمتية** إلى اعتبار المتعلم محور العملية التربوية ونادت بضرورة اعتماد المدرس الأسلوب الديمقراطي داخل حجرة الصف بإتاحة الفرصة أمام المتعلمين لإبداء الرأي بالحرية والمشاركة الفعالة في عملية التعلم.

أما **نظرية التحليل النفسي** ترى أن التفاعل يحدث عن طريق اكتشاف المتعلم للسمات المشتركة بينه وبين الشخص الآخر، فالمتعلم يتفاعل مع المعلم كلما كانت هناك صفات مشتركة، فكلما استطاع المتعلم من تعزيز ورفع مستوى التلميذ، كلما كان هناك توازن بين الجهاز النفسي لدى الجماعة.

أما **النظرية السلوكية** ترى أن التفاعل يحدث من خلال ارتباط بين المثير والاستجابة وترى أن التعلم مجرد مستجيب للمثيرات أو معالج للمعلومات فمتغيرات بنية التعلم التي تحدد نتاج المتعلم، فالمتعلم ليس مسئولا عن تعلمه بدرجة كبيرة ولكن المعلمون هم الذين يصممون له البنية المناسبة للتعلم ويهيئون لها .

ثانيا :النظريات المفسرة للتحصيل الدراسي

1-نظرية تكافئ الفرص ومبدأ الإستحقاقية:

تأثر هذا الاتجاه بنظريات الفروق الفردية التي انطلق روادها من أن المتعلم والمعلم عاملان جد مهمان في عملية التعلم والنمو التربوي، والعملية التعلمية عملية تواصلية من الفاعلين التربويين والمتعلم والفضاء المدرسي، وإنها أيضا عملية تربوية هادفة تأخذ باعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم، ويتفاعل خلالها كل المدرسين والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية.

مما يعني أن عملية التعلم تحدد من خلال قدرات ومميزات التلميذ من جهة وتفاعلها من خلال ما يقدمها المعلم من جهة أخرى والعمل على إحداث أي تغير في سلوك الفرد، وأي تغيير في سلوك الفرد يخضع بالضرورة للنظم لوجود فروق فردية بين التلاميذ، في هذا السياق يرى **باسوتر** أن الطلاب يذهبون إلى المدرسة في البداية وهم مختلفون في القدرات والمواهب وعلى هذا الأساس تقوم المدرسة بتصنيف الطلاب حسب قدراتهم واستعداداتهم وهو ما يرتبط بالتدرج الاجتماعي على مستوى القدرات.(زينة بن حساب وآخرون، سنة 2003، ص 70).

بهذا تكون نظرية تكافئ الفرص قائمة على فكرة أساسية هي أن الفوارق في التحصيل الدراسي بين التلاميذ يرجع إلى اختلاف القدرات الفردية بينهم وتقوم على مدى استحقاق ذلك على اعتبار أن المؤسسات التربوية مفتوحة لجميع التلاميذ، وهي تعمل على تلبية العلوم والمعارف والمهارات والخبرات وبالتالي فرص النجاح متوفرة للجميع .

2-نظرية الصراع داخل الفصل:

ظهرت هذه النظرية على يد valle الذي أشار إلى مجموعة التناقضات التربوية الموجودة في المدرسة، وتؤكد هذه النظرية على أن الأنماط السلوكية داخل المدرسة تمارسها عدة أطراف في العملية التعليمية بين التلاميذ وكذلك كرد فعل بين الأطراف في النظام المدرسي مما يؤثر على التحصيل الدراسي، كما تؤكد هذه النظرية على أن المدرسة مؤسسة إلزامية تعمل على فرض إرادته وتحكم القوانين واللوائح الملزمة، كما أن الاختلاف العمري الموجود بين التلاميذ في عاداتهم وقيمهم واتجاهاتهم، هي

مصدر للتناقضات، ويرى في المدرسين المصدر الأساسي للتسلط واستخدام النفوذ وتؤكد أن المدرسة تستعمل جميع الممارسات للعقاب والاختبارات للضبط والتحكم.(عباس محمود عوض وآخرون، 2004، ص75).

3-نظرية الاتجاه الوظيفي:

يرى أنصار النظرية الوظيفية أن مؤسسة التعليم هي من أهم المؤسسات الاجتماعية في بناء مجتمع حديث، فعن طريقها يتم نقل القيم الأخلاقية والثقافية للمجتمع ويتم فيها تغير الأفراد من حب والأنانية إلى تغليب مصلحة المجتمع والعمل من أجله وهذا ما أكده "**دوركايم**".

تؤكد النظرية الوظيفية أن المجتمع يقوم على مبدأ التوازن وتحكمه العلاقة الوظيفة بين مؤسساته ونظمه، والمدرسة هي إحدى مؤسسات المجتمع هي أداة لوضع المتعلم المناسب في المكان المناسب ويتغير "**دوركايم**" من أوائل من أسهموا في توضيح المنظور الوظيفي لعلاقة التعليم بالمجتمع .

وتركز النظرية أن المدرسة يجب أن تقوم على الوظيفة ونقل القيم والاختلاف عن طريق عملية التطبيع الاجتماعي.

ويرى أتباع هذه النظرية أن مصدر عدم المساواة في التحصيل يعود إلى اختلاف قدرات الطلاب وطموحاتهم لذلك فالأبحاث التي يعتمد عليها أصحاب هذه النظرية ترتكز على أهمية عامل الذكاء وأهمية تطلعات الطالب ووالديه لتحصيل دراسي متفوق باختلاف القدرات وكذلك نوعية وأهميتها في تشكيل الطالب دراسيا، وترى كذلك أن عائلات الطبقة الغنية يربون أبناءهم عل قيم وسمات شخصية تؤدي إلى التفوق، هذه القيم والسمات غير متوفرة عن عائلات الطبقة الفقيرة.(يامنة عبد القادر اسماعيلي، 2011، ص 64، 65).

4-نظرية الاتجاه البنائي الاجتماعي للنظام المدرسي:

يؤكد أصحاب هذه الاتجاه على ضرورة التركيز على العوامل الخارجية المحركة للسلوك بين التلاميذ بدلا من العوامل الداخلية وذلك للوقوف على طبيعة الاتجاهات بين التلاميذ داخل المدرسة والقسم، كما يؤكد أن سلوك الفرد يتأثر بمدى تصوره للطرف الذي يتعامل معه.(زينة حسان،2004،ص 74).

5- الفرق بين نظرية تكافئ الفرص ومبدأ الاستحقاقية ونظرية الصراع والاتجاه الوظيفي ونظرية الاتجاه البنائي الاجتماعي لنظام المدرسة:

ترى **نظرية تكافئ الفرص ومبدأ الاستحقاقية** التحصيل الدراسي على أن الاختلاف في القدرات العقلية هو السبب في وجود تباين في المستويات التحصيلية للتلاميذ وحجتهم أن المؤسسات التربوية مفتوحة للجميع ولهذا تقوم على مبدأ الاستحقاقية.

أما نظرية الصراع داخل الفصل فإنها تؤكد على وجود مظاهر التناقض والصراع وهي التي تحدد نمط العلاقة التربوية داخل المدرسة وتحدد سلوك الأطراف.

أما **الاتجاه الوظيفي** يرى أن المؤسسات التعليمية من أهم المؤسسات الاجتماعية لأنها هي التي تنقل القيم الاجتماعية والثقافية والأخلاقية للمجتمع وذلك عن طريق التطبيع الاجتماعي، وترى أن عدم المساواة في التحصيل يعود إلى اختلاف قدرات الطلاب وطموحاتهم وكذلك تركز على أهمية عامل الذكاء وتطلعات الطالب.

أما **الاتجاه البنائي** يركز على العوامل الخارجية المحركة للسلوك بدل العوامل الداخلية والتعرف على طبيعة الاتجاهات بين التلاميذ داخل المدرسة كما تؤكد على سلوك المتعلم أنه يتأثر بسلوك الطرف الذي يتعامل معه وكذلك على أن التلاميذ يرسمون ما يتوقعونه عن مستواهم التعليمي في المستقبل في أذهانهم.

خلاصة:

بعد عرضنا لنظريات كل من التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي نجذ أن النظريات المذكورة حول التفاعل الصفي لها دور كبير في تحقيق أهداف العملية التعليمية المرسومة، إذ يسهم بشكل كبير في تنمية قدرات المتعلمين وكل نظرية لها وجهة نظر خاصة بها تفسر بها عملية التفاعل، أما نظريات التحصيل الدراسي يركز أنصارها على الفروق الفردية في تنمية القدرات والمواهب لدى التلاميذ وعلى أهمية التفاعلات الاجتماعية بالمدرسة ومظاهر الصراع فيها.

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة

1- المجال الجغرافي

2- المجال الزمني

3- المجال البشري

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: المنهج المستخدم في الدراسة

رابعا: أدوات جمع البيانات

1- الاستمارة

خامسا: العينة

سادسا: خصائص العينة

خلاصة

الفصل الرابع:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولا: عرض نتائج الدراسة

ثانيا: مناقشة نتائج الدراسة

1-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

2-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة

ثالثا: ملخص الدراسة

رابعا: التوصيات

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

أولا عرض بيانات الدراسة:

يتضمن هذا الفصل عرضا وتحليلا مفصلا للنتائج التي توصلنا إليها في دراستنا الميدانية التي أجريت على أساتذة التعليم المتوسط بمتوسطة بونبيرات محمد ولاية جيجل.

1- استجابات الأساتذة حول التفاعل الصفي: وستتناول ما يلي:

1-1 استجابات الأساتذة على التفاعل الصفي اللفظي أحادي الاتجاه

رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		معـــــارض بشدة		معارض		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
01	11	35.5	16	51.6	-	-	-	-	4	12.9	4.09	0.94	2
02	12	38.7	15	48.4	-	-	-	-	4	12.9	4.12	0.95	1
03	11	35.5	14	45.2	-	-	2	6.5	4	12.9	3.90	1.22	3
04	4	12.9	6	19.4	4	12.9	5	16.1	12	38.7	2.74	1.31	6
05	4	12.9	8	25.8	2	6.5	6	19.4	11	35.5	2.77	1.38	5
06	8	25.8	14	45.2	-	-	2	6.5	7	22.6	3.61	1.28	4
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري											3.53	1.18	

الجدول رقم(11) : يمثل استجابات الأساتذة على عبارات التفاعل الصفي اللفظي أحادي الاتجاه.

جاءت العبارة رقم (2) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ4.12 والتي تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.95.

جاءت العبارة رقم (1) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر بـ4.09 والتي تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.94.

جاءت العبارة رقم (3) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر بـ3.90 والتي تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.22.

جاءت العبارة رقم (6) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدر بـ3.91 والت تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.28.

جاءت العبارة رقم (5) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ2.77 والتي تشير إلى الخيار معارض وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.38.

جاءت العبارة رقم (4) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدر بـ2.74 وتشير إلى الخيار معارض وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.31.

1-2 استجابات الأساتذة على التفاعل الصفي اللفظي ثنائي الاتجاه

رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		معارض بشدة		معارض		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
01	15	48.4	10	32.3	2	6.5	–	–	4	12.9	4.16	1.03	2
02	16	51.6	9	29	4	12.9	–	–	2	6.5	4.25	0.92	1
03	15	48.4	6	19.4	2	6.5	–	–	6	19.4	4.03	1.16	3
04	15	48.4	6	19.4	2	6.5	–	–	8	25.8	3.90	1.27	4
05	10	32.3	8	25.8	–	–	2	6.5	11	35.5	3.41	1.43	6
06	9	29	16	51.6	–	–	–	–	6	19.4	3.90	1.04	5
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري											3.94	1.14	

جدول رقم(12): يمثل استجابات الأساتذة على التفاعل الصفي اللفظي ثنائي الاتجاه.

جاءت العبارة رقم (2) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ4.25 وتشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.92.

جاءت العبارة رقم (1) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر بـ4.16 وتشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.03.

جاءت العبارة رقم (3) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر بـ4.03 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.16.

جاءت العبارة رقم (4) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدر بـ3.90 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.27.

جاءت العبارة رقم (6) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ3.90 والتي تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.04.

جاءت العبارة رقم (5) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدر بـ3.41 والتي تشير إلى الخيار معارض وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.43.

3-1 استجابات الأساتذة على التفاعل الصفي اللفظي ثلاثي الاتجاه

رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		معـــــارض بشدة		معارض		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
01	17	54.8	12	38.7	–	–	–	–	2	6.5	4.41	0.80	1
02	14	45.2	15	48.4	–	–	–	–	2	6.5	4.32	0.79	3
03	12	38.7	13	41.9	4	12.9	–	–	2	6.5	4.12	0.88	5
04	17	54.8	10	32.3	2	6.5	–	–	2	6.5	4.35	0.87	2
05	12	38.7	15	48.4	–	–	2	6.5	2	6.5	4.06	1.12	6
06	15	48.4	12	38.7	–	–	–	–	4	12.9	4.22	0.99	4
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري											4.24	0.90	

جدول رقم (13): يمثل استجابات الأساتذة على التفاعل الصفي اللفظي ثلاثي الاتجاه

جاءت العبارة رقم(1) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ4.41 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.80.

جاءت العبارة رقم (4) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر بـ4.35 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.87.

جاءت العبارة رقم (2) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر بـ4.32 والتي تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.79.

جاءت العبارة رقم (6) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدر بـ4.22 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.99.

جاءت العبارة رقم (3) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي قدر بـ4.12 والتي تشير 4.12 إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.88.

جاءت العبارة رقم (5) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي قدر بـ4.06 والتي تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.72.

2- استجابات الأساتذة حول التحصيل الدراسي: وستتناول ما يلي:

2-1 استجابات الأساتذة على البعد التفسي

رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		معـــــارض بشدة		معارض		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
01	10	32.3	13	41.9	6	19.4	-	-	2	6.5	4.00	0.89	1
02	6	19.4	10	32.3	8	25.8	-	-	7	22.6	3.48	1.06	4
03	6	19.4	13	41.9	6	19.4	-	-	6	19.4	3.61	1.02	3
04	6	19.4	21	67.7	2	6.5	-	-	2	6.5	4.00	0.73	2
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري											3.77	0.92	

جدول رقم(14): يمثل استجابات الأساتذة لعبارات البعد النفسي.

جاءت العبارة رقم (1) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ4.00 والتي تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.89.

جاءت العبارة رقم (4) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر بـ4.00 والتي يشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري

جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر بـ3.61 والتي تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.02.

جاءت لعبارة رقم (2) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدر بـ3.48 والتي تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.06.

2-2 استجابات الأساتذة على البعد الاجتماعي

رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		معـــــارض بشدة		معارض		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
01	10	32.3	8	25.8	6	19.4	-	-	7	22.6	3.67	1.16	4
02	9	29	16	51.6	-	-	-	-	6	19.4	3.90	1.04	3
03	16	51.6	10	32.3	3	9.4	-	-	2	6.5	4.29	0.90	2
04	15	48.4	14	45.2	-	-	-	-	2	6.5	4.35	0.79	1
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري											4.05	0.97	

جدول رقم (15) : يمثل استجابات الأساتذة لعبارات البعد الاجتماعي

جاءت لعبارة رقم (4) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ4.35 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.79.

جاءت العبارة رقم (3) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر بـ4.29 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.90.

جاءت لعبارة رقم (2) جاءت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر بـ3.90 والتي تشير إلى الخيار موافق وقد قدر الانحراف المعياري 1.04.

جاءت العبارة رقم (1) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدر بـ3.67 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.16.

3-2 استجابات الأساتذة على البعد المعرفي

رقم العبارة	موافق بشدة		موافق		محايد		معـــــارض بشدة		معارض		المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
01	16	51.6	11	35.5	2	6.5	–	–	2	6.5	4.32	0.87	1
02	14	45.2	12	38.7	–	–	–	–	5	16.1	4.12	1.05	2
03	12	32.7	10	32.3	–	–	–	–	9	29	3.80	1.24	4
04	14	45.2	9	29	2	6.5	–	–	6	19.4	4.00	1.15	3
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري											4.06	1.07	

جدول رقم(16): يمثل استجابات الأساتذة لعبارات البعد المعرفي.

جاءت العبارة رقم (1) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ4.32 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ0.87.

جاءت العبارة رقم (2) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدر بـ4.12 والتي تشر إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.05.

جاءت العبارة رقم (4) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدر بـ4.00 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.15.

جاءت العبارة رقم (3) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدر بـ3.80 والتي تشير إلى الخيار موافق بشدة وقد قدر الانحراف المعياري بـ1.24.

ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة

1-مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

1-1 التفسير في ضوء الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه توجد علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي أحادي الاتجاه والبعد النفسي.

الفرضية	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
01	106.59	76.09	42	0.001

جدول رقم(17): **تفسير في ضوء الفرضية الأولى اعتماد على ك كا^2.**

تشير الدلائل الإحصائية في الجدول رقم (17) أن كا^2 المحسوبة تساوي 106.59 وهي اكبر من كا^2 الجدولية 76.09 عند مستوى الدلالة 0.001 ودرجة الحرية 42 مما يدل على وجود علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي أحادي الاتجاه وابعد النفسي.

توصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي أحادي الاتجاه والبعد النفسي فعدم توفر بيئة صفية ملائمة يؤثر على الحالة النفسية للتلميذ ودلك من خلال عدم مراعاة التحفيزات الوجدانية والخصوصيات النفسية لكل تلميذ وبالتالي التأثير على اكتساب المعرفة.

الفرضية	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
02	146.19	94.47	56	0.001

الجدول رقم(18):تفسير في ضوء الفرضية الثانية اعتمادا على كا^2.

تشير الدلائل الإحصائية في الجدول رقم (18) أن كا^2 المحسوبة تساوي 146.19 وهي أكبر من قيمة كا^2 الجدولية 103.46 عند مستوى الدلالة 0.001 ودرجة الحرية 63 وهذا ما يدل على وجود علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثنائي الاتجاه والبعد الاجتماعي.

توصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثنائي الاتجاه والبعد الاجتماعي وذلك من خلال وجود فروقات اجتماعية واختلافات في البيئات الثقافية لكل تلميذ مم يؤثر على التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وبين الأستاذ وانخفاض المشاركة داخل القسم.

1-3 التفسي في ضوء الفرضية الثالثة: والتي تنص على أنه توجد علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثلاثي الاتجاه والبعد المعرفي.

الفرضية	كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
03	121.17	94.47	56	0.001

الجدول رقم(19):تفسير في ضوء الفرضية الثالثة اعتمادا على كا^2.

-تشير الدلائل الإحصائية في الجدول رقم 19 أن كا^2 المحسوبة تساوي 121.17 وهي أكبر من قيمة كا^2 الجدولة 94.47 عند مستوى الدلالة 0.001 ودرجة الحرية 56 مما يدل على وجود علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثلاثي الاتجاه والبعد المعرفي.

توصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثلاثي الاتجاه والبعد المعرفي وهذا من خلال وجود علاقة بين القدرات العقلية والفيزيولوجية والمكتسبات القبلية للتلاميذ وارتفاع نسبة المشاركة داخل الصف.

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة على ضوء الدراسات السابقة

لقد تناولت الدراسية الحالية في الفصل الأول مجموعة من الدراسات السابقة التي تناولت كل من التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي، ويبدو أن هناك تشابه واختلافات بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج دراستنا الحالية حيث أنها تقترب في بعض الأحيان جزئياتها وتختلف في البعض الآخر.

توصلت الدراسية الحالية إلى وجود علاقة بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي حيث أن النتائج تتحقق جزئيا مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات السابقة التي اعتمدنا عليها فنجد:

دراسة فيفز fives 2007 وآخرون، ودلك من خلال دراستنا حول التفاعل الصفي ووسائل الدعم داخل الفصل الدراسي على تحصيل الطلاب وقد توصلت هده الدراسة إلى أن زيادة فعالية التفاعل هو نتيجة استخدام المعلم للأنشطة التعليمية التي تساعد على تحسين تعلم الطلاب وكذلك وجود علاقة ارتباطيه بين درجة التفاعل الصفي وطريقة التدريس التي تؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي.

كما تتفق دراسة حليمة قادري 2010، بعنوان التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في مرحلة الثانوية والتي توصلت إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلميذ ومعاملة الإستاد له، وكذلك وجود ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

كما لا تتفق جزئيا دراستنا الحالية مع دراسة عبد المنعم والشهراني 1992 بعنوان التفاعل الصفي لدى طلاب التربية الميدانية وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتي قد توصلت بأنه لا توجد علاقة بين درجات التفاعل أللفضي لطلاب المعلمين من مجموعة العلوم والاجتماعيات ومتوسط درجات الاختبار التحصيلي في مادة العلوم والاجتماعيات.

كما لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات الأخرى التي توصلت إلى وجود علاقة بين التفاعل الاجتماعي والتحصيل الدراسي وهي دراسة هنود علي 2011 التي أوضحت ارتباطا سالبا بين التفاعل الاجتماعي تلميذ إدارة وبين التفاعل الاجتماعي المدرسي تلميذ زملاء والتحصيل الدراسي.

كما نجد يوروك وآخرون 2009، بعنوان التفاعل اللفظي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، لا تتفق مع دراستنا الحالية التي تدل على وجود علاقة بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي والدراسة السابقة التي توصلت إلى وجود فرق بين طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح لطلاب المجموعة التجريبية.

ثالثا: ملخص الدراسة:

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 من أجل تكوين بيئة صفية مرنة تساعد التلاميذ على زيادة تحصيلهم الدراسي واستنادا إلى هنا جاء موضوع دراستنا الذي انطلقنا فيه من التساؤل الرئيس التالي: هل هناك علاقة بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة، وهذا التساؤل الرئيسي انبثقت منه التساؤلات الفرعية التي دعمت بحثنا وعمقت من زوايا اطلاعنا وتمثلت في:

* لا توجد علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي أحادي الاتجاه والبعد النفسي للتلاميذ.

* لا توجد علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثنائي الاتجاه والبعد الاجتماعي للتلاميذ.

*لا توجد علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثلاثي الاتجاه والبعد المعرفي للتلاميذ.

وقد اتضحت الإجابة عن التساؤلات الفرعية عن طريق إثبات الفرضيات المطروحة والتي جاءت كالتالي:

*هناك علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي أحادي الاتجاه والبعد النفسي للتلاميذ.

*هناك علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثنائي الاتجاه والبعد الاجتماعي للتلاميذ.

*هناك علاقة بين التفاعل الصفي اللفظي ثلاثي الاتجاه والبعد المعرفي للتلاميذ.

وقد استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والذي كان ملائما لدراستنا من أجل وصف الظاهرة ثم تحليل البيانات المستوحاة من ميدان الدراسة للوصول إلى الإجابة عن تساؤلاتها وبما أن العينة لها أهمية بالغة، فقد تم اختيار العينة عن طريق المسح الشامل والتي تكونت من 31 أستاذ وزعت عليهم استمارة وقد قمنا بدراستنا داخل متوسطة بونبيرات محمد بلدية بن ياجيس بولاية جيجل وكانت الدراسة خلال شهر أفريل.

رابعا: التوصيات:

-توفير الجو الملائم داخل حجرة الصف.

-الاهتمام أكثر بتوفير الوسائل التعليمية المتنوعة المساعدة على تعزيز التفاعل الصفي

-الاهتمام بميولات التلاميذ ومراعاة ظروفهم وحالاتهم النفسية.

-فتح المجال داخل القسم للتعبير عن أفكارهم وآرائهم مما يزيد من تحصيلهم الدراسي.

-استعمال أسلوب العقاب والتحفيز لتعزيز عملية التدريس وزيادة التحصيل.

من خلال دراستنا هذه التي تناولت موضوع التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، أن التفاعل الصفي عملية ضرورية لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة في مختلف الأطوار التعليمية وعلى وجه الخصوص في مرحلة التعليم المتوسط، والتفاعل الصفي تتحدد فعاليته تبعا لمدى توفر البيئة الصفية الملائمة لحدوثه، والتي تكون بين أطراف العملية التعليمية، ونقصد بها المعلم والتلميذ أمر مهم لنجاحها ومالها من تأثير نفسي وتربوي وتحصيلي للتلاميذ وتوطيد في العلاقة بين المعلم والتلميذ، والتي يكون الأستاذ عن توفيرها، فهو الذي يوفر فرص المشاركة بينه وبين التلاميذ داخل حجرة الصف من خلال اعتماده لأساليب التدريس يفسح فيها المجال للتلاميذ للنقاش والتحاور وتبادل الآراء، وهدا ما اكتشفناه من دراستنا الميدانية بالمؤسسة التربوية عند اطلاعنا على أبعاد مستوى التحصيل الدراسي لعدد من التلاميذ من مختلف المستويات الدراسية للطور المتوسط، حيث أدركنا أهمية الموقف التعليمي بما يحدده من نوعية أنماط وأساليب ترسم واقع التعليم البيداغوجي، فالتفاعل الصفي عملية ضرورية لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة في مختلف الأطوار خاصة الطور المتوسط، ورغم النتائج التي توصلنا إليها فنجد بعضها ايجابية والأخرى سلبية، حيث لاحظنا بعض النقائص وهذا ما دفعنا لتقديم بعض التوصيات التي تساعد على السير الحسن لعملية التعلم، والتي تؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي.

أ- الكتب

1-أحمد حسين الرفاعي، 2005، مناهج البحث العلمي تطبيقات إدارية واقتصادية، دار وائل للنشر، عمان، ط4،

2-العربي فرحاتي، دون سنة، أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها، د ط، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.

3-برو محمد، 2010، أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

4-تركي رابح، 1994، مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس، المؤسسة الوطنية كتب الجزائر،.

5-حسين أبو رياش وآخر،2007، علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، ط1.

6-حسن حسين زيتون وآخرون،2003، التعلم والتدريس من منظور البنائية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.

7-ربحي مصطفى عليان وآخرون، 2009، أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار الصفاء، عمان.

8-رشيد زرواتي، 2004، التدريب على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مطبعة دار الكتاب، الجزائر.

9-كريم علي ناصر وأحمد محمد مخلف الدعليني، 2004، الإدارة الصفية، دار الشروق، عمان .

10- ماجد الخطايبية وآخرون، 2004، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط1.

11-محجوب عطية الفائدي، 1994، طرق البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، جامعة عمر المختار البيضاء، ليبيا.

12-منيرة زلوف، 2014، أثر العنف المدرسي على التحصيل الدراسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ، الجزائر.

13-مصطفى خليل الكسواني وآخرون، 2005، إدارة التعلم الصفي، دار الصفاء، ، عمان.

14-نوال العشي، 2005، إدارة التعليم الصفي، دار اليازوري الأردن .

15-صلاح الدين شروخ، 2004، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة.

16-عباس محمود عوض وآخرون، 2004، علم النفس الاجتماعي ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الاسنكدرية الجامعية.

17-علي سعيد إسماعيل، 1995، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، الكويت.

18-فوزي عرايبية وآخرون، 2002، أساليب البحث العلمي في البحوث الاجتماعية والإنسانية، دار وائل للنشر، عمان، ط3.

ب- **البحوث الجامعية**

19-احمد يخلف، 2010، التفاعل الاجتماعي الصفي ومدى انعكاساته على طرق نشاط التدريس الرياضي التربوي في التعليم الثانوي الجزائري، رسالة لنيل الدكتوراه، الجزائر.

20-بن سبي مسعود لبنى، 2008، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجيستر في علوم التربية، قسنطينة.

21-زليخة رحال، 2016، واقع التفاعل الصفي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط، مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر.

22-زينة بن حسان وآخرون، 2003، إستراتيجية المدرسة في علاج العنف المدرسي، مذكرة ماجيستر، تخصص تربية، قالمة.

23-طلال بن حين الحارثي، 2010، تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندروز للتفاعل اللفظي، رسالة ماجستير في المناهج التربوية، جامعة أم القرى السعودية.

24-لطيفة عبادة، 2013، التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي.

25-سني إبراهيم، 2014، العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في اللغة العربية، مذكرة ماجستير غير منشورة، بسكرة.

ملخص:

نهدف من خلال هده الدراسة إلى إبراز العلاقة بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة المتوسط ولإبرازها يتم الاعتماد على استمارة مطبقة على مجتمع الدراسة، مكونة من أساتذة التعليم المتوسط بمتوسطة بونبيرات محمد بن ياجيس ولاية جيجل وتم تحليل إجاباتهم بالاعتماد على البرنامج الإحصائي spss.

توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها أن هناك علاقة بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة المتوسطة.

Résumé:

Through this study, we aim to show the relation ship between classroom interaction and pupils outcome ate middle school, for doing so, we conducted a questionair on a sample on middle school teacher Bounbirat Mohamed, Ben yadjis, jijel, using the statistic programme spss, their answers were fully analysed.

Our findings show that there is a strong relationship between the pupils outcome and the classroom interaction at middle school.

-Key: pupils outcome classroom interaction.

Tableau croiséثنائي_الاتجاه * البعد_الاجتماعي

Tableaux croisés

Récapitulatif de traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquant		Total	
	N	Pourcentage	N	Pourcentage	N	Pourcentage
أحادي_الاتجاه * البعد_النفسي	31	100,0%	0	0,0%	31	100,0%

Tableau croiséأحادي_الاتجاه * البعد_النفسي

Effectif

		البعد_النفسي							Total
		2,00	3,25	3,50	3,75	4,00	4,25	5,00	
أحادي_الاتجاه	2,00	2	0	0	0	0	0	0	2
	3,17	0	0	3	0	2	2	0	7
	3,33	0	0	2	0	4	0	0	6
	3,50	0	2	0	2	0	0	0	4
	3,67	0	0	2	0	0	2	0	4
	3,83	0	0	0	0	2	0	0	2
	4,33	0	0	0	2	2	0	0	4
	5,00	0	0	0	0	0	0	2	2
	Total	2	2	7	4	10	4	2	31

Tests du khi-deux

	Valeurقيمة كا2 المحسوبة	Ddl درجة الحرية	Sig. approx. (bilatérale) مستوى الدلالة
khi-deux de Pearson	106,591[a]	42	0.001
Rapport de vraisemblance	69,735	42	,005
Association linéaire par linéaire	16,929	1	,000
N d'observations valides	31		

a. 56 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,13.

الجدولية 76.09

Effectif

		البعد_الاجتماعي								
		2,00	3,50	3,75	4,00	4,25	4,50	4,75	5,00	Total
ثنائي_الاتجاه	2,00	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	3,50	0	2	0	0	0	0	2	0	4
	3,67	0	0	0	0	2	0	2	0	4
	3,83	0	0	4	0	0	2	0	0	6
	4,00	0	0	0	0	0	2	0	0	2
	4,17	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	4,33	0	0	3	0	0	2	0	0	5
	4,50	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	4,83	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	5,00	0	0	0	0	0	0	0	2	2
	Total	2	2	7	6	2	6	4	2	31

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	146,192[a]	63	0.001
Rapport de vraisemblance	95,023	63	,006
Association linéaire par linéaire	12,471	1	,000
N d'observations valides	31		

a. 80 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,13.

الجدولية 103.46

Tableau croiséثلاثي_الاتجاه * الجانب_المعرفي

Effectif

		الجانب_المعرفي								
		2,00	3,00	3,50	4,00	4,25	4,50	4,75	5,00	Total
ثلاثي_الاتجا	2,00	2	0	0	0	0	0	0	0	2
ه	3,83	0	0	0	0	0	2	0	0	2
	4,00	0	0	2	0	2	0	0	0	4
	4,17	0	0	0	2	0	2	2	0	6
	4,33	0	0	0	0	0	0	2	0	2
	4,50	0	3	2	0	0	0	0	2	7
	4,67	0	0	0	2	0	0	0	0	2
	4,83	0	0	0	0	2	0	0	0	2
	5,00	0	0	0	0	0	2	0	2	4
	Total	2	3	4	4	4	6	4	4	31

Tests du khi-deux

	Valeur	ddl	Sig. approx. (bilatérale)
khi-deux de Pearson	121,171[a]	56	0.001
Rapport de vraisemblance	87,210	56	,005
Association linéaire par linéaire	11,840	1	,001
N d'observations valides	31		

a. 72 cellules (100,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,13.

الجدولية 94.47

الارتباط بيرسون

Corrélations

		أحادي_الاتجاه	البعد_النفسي
أحادي_الاتجاه	Corrélation de Pearson	1	0,751**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	31	31
البعد_النفسي	Corrélation de Pearson	,751**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	31	31

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		ثنائي_الاتجاه	البعد_الاجتماعي
ثنائي_الاتجاه	Corrélation de Pearson	1	0,645**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	31	31
البعد_الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,645**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	31	31

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

		ثلاثي_الاتجاه	الجانب_المعرفي
ثلاثي_الاتجاه	Corrélation de Pearson	1	0,628**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	31	31
الجانب_المعرفي	Corrélation de Pearson	,628**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	31	31

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).