جامعة محمد الصديق بن يحى –جيجل-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الموضوع

طرائق التدريس ودورها في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة أولى ثانوي
دراسة ميدانية بثانوية ثرخوش أحمد بولاية جيجل

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر فى علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

من إعداد الطالبتين:

- ✓ عباد إيمان
- ✓ حناش صونية

إشراف الأستاذ

د. أبيش سمير

أعضاء لجنة المناقشة:

	جامعة جيجل	
د. أبيش سمير	جامعة جيجل	مشرفا و مقررا
	جامعة جيجل	

السنة الجامعية: 2019-2020

شكر و عرفان

قال الله تعالى (رب اوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين)

أحمد الله الذي وفقني والذي بيده ناصيتي وإليه آخرتي والذي هدانا إلى طريق الإيمان جزيل الشكر والتقدير للأستاذ الفاضل الدكتور –أبيش سمير-الذي أشرف علي وأحسن توجيهي، وعلى المجهودات التي بذلها معي في إتمام هذا العمل، وأدعو الله أن يمده الصحة والعافية.

كما نشكر من كل من ساعدنا من قريب أو بعيد على إنجاز هذا البحث ولو بالدعاء و الكلمة الطيبة.

ملخص الدراسة:

هدفت هده الدراسة الى الكشف عن طرائق التدريس ودورها في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة اولى ثانوي .

حيث انطلقت من سؤال رئيسي: هل لطرائق التدريس دور في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة اولى ثانوي؟

وفرضية رئيسية: لطرائق التدريس دور في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الاولى ثانوي.

ومن التساؤل الرئيسي تفرعت الاسئلة التالية الى:

هل تساهم طريقة المناقشة في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الاولى ثانوي؟

هل تساهم طريقة الالقاء في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الاولى ثانوي؟

ومن هذه التساؤلات الفرعية قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

تساهم طريقة المناقشة في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الاولى ثانوي.

تساهم طريقة الالقاء في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الاولى ثانوي.

وللتحقق من هده التساؤلات المطروحة تم استعراض الفصل النظري لمتغيرات الدراسة حيث تطرقنا في الفصل الاول لأهم المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة، كما تم رصد اهم الدراسات السابقة التي تتعلق بموضوعنا، وفي الفصل الثاني الخاص بطرائق التدريس تطرقنا الى خصائص طرائق التدريس واهميتها واهدافها وا نواعها وأهم النظريات المفسرة لها اما الفصل الثالث تناولنا فيه التفاعل الصفي حيث يتضمن فيه وظائف وانواع نظم التفاعل الصفي وانماطه وبعض النظريات المفسرة له وعناصر اخرى

اما الفصل الرابع خاص بالمرحلة الثانوية، ومن ثم نأتي الى الجانب الميداني فقمنا بتحديد الخطوات المنهجية اللازمة لاختيار فرضيات الدراسة حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي وقمنا بتحديد العينة والتي بلغت 58 متعلما في السنة الاولى ثانوي بثانوية ثرخوش احمد بجيجل للموسم الدراسي 2020/2019 وقد اعتمدنا على اداة الاستمارة التي تألفت من 32سؤالا، وبعد التأكد من ثباتها قمنا بتطبيقها ومن ثم اجراء المعالجات ت الاحصائية باستخدام التكرارات البسيطة والنسب المئوية، وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية:

تساهم طريقة المناقشة في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الاولى ثانوي.

تساهم طريقة الالقاء في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الاولى ثانوي

Résumé

Cette étude visait à découvrir les méthodes d'enseignement et leur rôle dans la réalisation de l'interaction en classe pour les élèves de première année du secondaire.

Là où je suis parti d'une question majeure : les méthodes d'enseignement sont-elles un rôle à jouer dans l'interaction en classe pour les élèves de première année du secondaire ?

La méthode de discussion contribue-t-elle à créer une interaction en classe pour les élèves de première année du secondaire ?

La méthode de diction contribue-t-elle à créer une interaction en classe pour les élèves de première année du secondaire ?

A partir de ces sous-questions, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

La méthode de discussion contribue à créer une interaction en classe pour les élèves de première année du secondaire.

La méthode de diction contribue à créer une interaction en classe pour les élèves de première année du secondaire.

Afin de vérifier ces questions soulevées, le chapitre théorique des variables de l'étude a été revu, comme nous avons traité dans le premier chapitre des concepts les plus importants liés aux variables de l'étude, et les études antérieures les plus importantes liées à notre sujet ont été suivies, et dans le deuxième chapitre sur les méthodes d'enseignement, nous avons traité les caractéristiques des méthodes d'enseignement, leur importance, leurs objectifs, leurs types et les théories les plus importantes expliquées. Quant au troisième chapitre, nous avons traité de l'interaction de classe, car il inclut les fonctions et les types de systèmes et de modèles d'interaction de classe, certaines théories l'expliquant et d'autres éléments.

Quant au quatrième semestre pour le secondaire, puis on arrive au côté terrain, nous avons donc identifié les étapes méthodologiques nécessaires pour choisir les hypothèses de l'étude, car nous nous sommes appuyés sur le curriculum descriptif et nous avons déterminé l'échantillon, qui s'élevait à 58 apprenants en première année de secondaire au lycée Tharkouch Ahmed Bajil pour la saison académique 2019/2020 et nous nous sommes appuyés sur un outil Le formulaire se composait de 32 questions, et après s'être assuré de sa cohérence, nous l'avons appliqué et ensuite effectué des traitements statistiques en utilisant de simples répétitions et pourcentages, et l'étude a abouti aux résultats suivants:

À méthode de discussion contribue à créer une interaction en classe pour les élèves de première année du secondaire.

La méthode de diction contribue à créer une interaction en classe pour les élèves de première année du secondaire

المحتويات	الصفحة
شكر	-
ملخص الدراسة	-
فهرس المحتويات	-
قائمة الجداول	-
قائمة الأشكال	-
مقدمة	أ- ب
الباب الأول: الجانب النظري	
الفصل الأول: المدخل المنهجي للدراسة	4-24
تمهيد	4
أولا: الإشكالية	5
ثانيا: الفرضيات	6
ثالثا: أسباب اختيار موضوع الدراسة	6
رابعا: أهمية الدراسة	7
خامسا: أهداف الدراسة	7
سادسا: تحديد المفاهيم	8
سابعا: الدراسات السابقة	15
خلاصة	24
الفصل الثاني: طرائق التدريس في التعليم	26-50
تمهيد	26
أولا: أهمية طرائق التدريس	27
ثانيا: أهداف طرائق التدريس	27
ثالثا: خصائص طرائق التدريس	28
رابعا: أنواع طرائق التدريس	28
خامسا: عوامل اختيار طرائق التدريس	44

سادسا: مبادئ طرائق التدريس	45
سابعا: النظريات المفسرة لطرائق التدريس	45
خلاصة	50
الفصل الثالث: التفاعل الصفي في التعليم	73-52
تمهيد	52
أولا: أهمية التفاعل الصفي	53
ثانيا: خصائص التفاعل الصفي	54
ثالثا: وظائف التفاعل الصفي	54
رابعا: أنماط التفاعل الصفي	55
خامسا: أنواع نظم التفاعل الصفي	59
سادسا: مهارات التفاعل الصفي	61
سابعا: دور المعلم ومهامه داخل الصف	64
ثامنا: العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي	66
تاسعا: النظريات المفسرة للتفاعل الصفي	68
خلاصة	73
الفصل الرابع: التعليم الثانوي في الجزائر	87-75
تمهيد	75
أولا: مفهوم التعليم الثانوي في الجزائر	76
ثانيا: هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر	76
ثالثا: تطور التعليم الثانوي في الجزائر	78
رابعا: أهمية التعليم الثانوي في الجزائر	83
خامسا: أهداف التعليم الثانوي في الجزائر	84
سادسا: مهام التعليم الثانوي في الجزائر	85
خلاصة	87
الباب الثاني: الجانب الميداني	
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة	96-90

تمهيد	90
أولا: مجالات الدراسة	91
ثانيا: منهج الدراسة	92
ثالثا: مجتمع الدراسة وعينتها	93
رابعا: أدوات جمع البيانات	94
خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات	95
خلاصة	96
الفصل السادس: عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج	98-127
تمهيد	98
أولا: عرض وتفسير وتحليل النتائج	99
ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات	118
ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة	121
رابعا: مناقشة النتائج العامة	122
خلاصة	123
خاتمة	125
الاقتراحات والتوصيات	127
قائمة المراجع	-
الملاحق	-

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس	99
02	توزيع أفراد العينة حسب الشعبة	99
03	يمثل توزيع أفراد العينة إذا ما أعاد السنة أم لا	99
04	يمثل توزيع أفراد العينة حول إعجابهم بطريقة الأستاذ في المناقشة	100
05	يمثل توزيع أفراد العينة حسب استخدام الأستاذ لطريقة المناقشة	100
06	إذا ما يتيح لهم الّأستاذ فرص للمناقشة والتعبير عن آرائهم	101
07	إذا كانت طريقة المناقشة تساهم في اثراء رصيدهم المعرفي	101
08	إذا كانت طريقة المناقشة هي الأنسب للحصول على المعلومات	102
09	إذا كانت كثرة الأسئلة التي يطرحها الأستاذ تؤدي إلى تشتيت الافكار	103
10	إذا كانت طريقة المناقشة تزيد من درجة الاستيعاب والفهم داخل الصف	103
11	إذا كانت طريقة المناقشة تساهم في التشجيع على المشاركة والتفاعل في الصف	104
12	غاية أفراد العينة من النقاش والمشاركة أثناء الدرس	104
13	إذا كان افراد العينة يهتمون ويصغون لإجابات زملائهم أثناء الحوار والنقاش	105
14	إذا كان نجاح طريقة المناقشة وفاعليتها يعتمد على مهارة الأستاذ في تنظيم وإدارة المناقشة	105
15	إذا كانت طريقة المناقشة تعمل على تنمية الاحترام والتفاهم المتبادل بين الأستاذ وتلاميذه والمتعلمين بعضهم ببعض	106
16	إذا كان الأستاذ يحرص على تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم والتعبير عن الرأي الخاص بهم	106
17	إذا ما كان الاستاذ يحرص على عدم السخرية من المتعلمين الذين لا يوفقون في التعبير عن رأيهم بشكل صحيح	107
18	إذا كان الأستاذ يحتكم ويشجعهم على طرح الأسئلة ذات الصلة بالدرس	107
19	يمثل استحسان الأستاذ لإجابات التلاميذ ويتقبلها وإن كان فيها شيء من النقص	108
20	إذا كانت طريقة المناقشة تلعب دورا مهما في العملية	109

21	إذا كان الأستاذ يفضل طريقة الإلقاء لسير الدرس	110
22	إذا كان الأستاذ يتطرق في الدرس الجديد إلى الدرس السابق كمراجعة	110
23	يمثل توزيع أفراد العينة حسب درجة تفاعل التلاميذ مع طريقة الإلقاء	111
24	يمثل توزيع أفراد العينة حول نوع الأسلوب المتبع من طرف الأستاذ في تقديم الدرس	112
25	إذا كانت طريقة الإلقاء تساهم في خلق جو تفاعلي وحماسي داخل القسم	112
26	إذا كانت طريقة الإلقاء تؤدي إلى حدوث الفوضى داخل القسم	113
27	إذا كانت طريقة الّإلقاء تزيد من إحساسك بالثقة في قدراتك واستعداداتك	114
28	ما إذا كانت طريقة الإلقاء تساعد على الفهم الواضح للدرس.	114
29	إذا كانت طريقة الإلقاء تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين.	115
30	إذا كانت طريقة الإلقاء تصلح لتدريس جميع المواد الدراسية.	115
31	إذا كانت طريقة الإلقاء تنمي عند المتعلم صفة الاتكال والاعتماد على الأستاذ.	116
32	إذا كانت طريقة الإلقاء تؤدي إلى الملل بين المتعلمين.	117

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح نمط الاتصال أحادي الاتجاه	56
02	يوضح نمط الاتصال ثنائي الاتجاه	57
03	يوضح نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه	58
04	يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاهات	59

مقدمة

مقدمة:

إن العمل بمهنة التدريس شغف ومحبة وفطرة وموهبة طبيعية وميل داخلي واتجاه إيجابي نحو المهنة فاحتمال وجود تلميذ مستواه جيد وممتاز في الثانوية العامة ويكون توجيهه للدخول إلى كلية الطب والهندسة إلا أنه من الراغبين لمهنة التدريس حلمه أن يكون مدرسا. وليكون معلما ناجحا فمن المهم أن يعرف طبيعة كل طريقة من طرف التدريس وما تقوم عليه من أسس ومواقف التعلم التي تناسبها.

والتدريس يكون من خلال المادة الدراسية المراد تعليمها إذ يمكن الربط بين التدريس وطرق التدريس التي تعتبر من أهم عناصر العملية التعليمية التي تساهم في تحديد المستوى التحصيلي للطلبة. الذي يعد عملية تظافر مجموعة من العوامل أهمها طرق التدريس لدى الأستاذ. لذلك لا بد من معرفة اختيار أحسن أفضل طرق ناجحة في التعليم، إذ أن طرق التدريس تخلق جوا من النشاط داخل الحجرة الصفية وجو النقاش وتبادل الأفكار الذي يكون نتيجة التفاعل الصفي بين الأستاذ وتلاميذه. وليتحقق التعليم الناجح لابد من إيجاد تفاعل نموذجي بينهما << المعلم والتلميذ>>. حيث يتفق الدارسون والمختصون التربويون أن العامل الأساسي في نجاح التلميذ في المدرسة أو فشله يعود بالدرجة الأولى إلى نوع معاملة الأستاذ لتلاميذه. ومدى تفاعله معه.

لأن التفاعل الصفي من أهم الركائز في العملية التعليمية حيث يساهم في تطوير مستويات وأفكار التلاميذ وزيادة حيويتهم داخل الصف لأن التعليم عملية ديناميكية تقوم على تحقيق التفاعل.

لهدا نسعى في هذه الدراسة التي تتناول فيها دور طرائق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ المرحلة الثانوية إذ اعتمدنا على بابين الأول نظري والثاني ميداني كل منهما يتضمن فصول تتوزع على ما يلي:

الباب الأول: ويتضمن الإطار النظري، وقد تم تقسيمه إلى أربعة فصول:

الفصل الأول: إلى تحديد إشكالية الدراسة. وصياغة فروضها ثم تبيين أسباب الدراسة وأهميتها ومن ثم تحديد أهدافها، إضافة إلى التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية لها، وأخيرا عرض الدراسة السابقة.

الفصل الثاني: فقد خصص لطرائق التدريس وذلك بالتطرق إلى أهمية طرائق التدريس وأهدافها وخصائصها وأنواع طرائق التدريس وعوامل اختيار طرائق التدريس ومبادئ طرائق التدريس وبعض النظريات المفسرة لطرائق التدريس.

الفصل الثالث: قد تطرقنا في هذا الفصل إلى التفاعل الصفي في التعليم وأهميته وخصائصه وظائفه وأنماطه، بالإضافة إلى أنواع نظم التفاعل الصفي، كما تناولنا مهارات التفاعل الصفي ودور المعلم ومهامه داخل الصف، وأخيرا النظريات المفسرة لتفاعل الصفي.

الفصل الرابع: قمنا فيه بعرض حول مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر من خلال التطرق إلى مفهوم التعليم الثانوي، وهيكلته، بالإضافة إلى تطور التعليم الثانوي وأهميته وأهدافه، وأخيرا مهام أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر.

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

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

الفصل السادس: وقد تضمن عرض البيانات الميدانية في الجداول مع تحليل وتفسير تلك البيانات، ومناقشة نتائج تلك في ضوء فروض الدراسة، في ضوء الدراسات السابقة ونتائج العامة للدراسة

الباب الأول

الإطار النظري

الفصل الأول: موضوع الدراسة

تمهيد

أولا: إشكالية لدراسة

ثانيا: الفرضيات

ثالث: أسباب اختيار الموضوع

رابعا: أهمية الدراسة

خامسا: أهداف الدراسة

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة

سابعا: الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعدّ هذا الفصل والمتمثل في الإطار النظري للدراسة من بين الخطوات المهمة للقيام بالبحث العلمي كونه يهدف إلى توضيح أهم ملامح الدراسة والتي تقوم على مسار معيّن لذلك يجب على كلّ باحث عند انطلاقه في دراسة أي بحث أن يحدد موضوع الدراسة والإطار العام للدراسة، ومن هذا المنطلق سنحاول التطرق على الإشكالية والفرضيات ثم أسباب اختيار الموضوع، ثم أهمية الدراسة فأهدافها، وكذلك تحديد المفاهيم المتعلقة بالموضوع وأخيرا بعض الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع.

أولا: إشكالية الدراسة

تعد التربية وسيلة تغيير الحاضر ومقوم أساسي للتطور العلمي والتكنولوجي وظيفتها إعداد الفرد للحياة والتكيف مع محيطه من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية ، بدءا بالمدرسة التي تعد مؤسسة تربوية اجتماعية تقوم بدور كبير في تنشئة الأفراد وتربيتهم وتثقيفهم وإكسابهم المعارف والخبرات وتطوير قدراتهم العقلية ،فهي ركيزة أساسية وهامة في بناء شخصية التلميذ ،اذ تسعى إلى تحقيق الأهداف المرجوة ،لذا نجد علماء الاجتماع وخاصة التربويين منهم يهتمون بالمدرسة وما يحيط بها باعتبارها مجتمعا مصغرا هذه الأخيرة لها مدخلات تتمثل في المعلم :الإدارة التربوية ،الخدمات التعليمية ، المكتبة لأننا مهما وفرنا كل الوسائل التعليمية في مجال التعليم ،فإن الأمر في النهاية يتوقف على المعلم ، فنجاح المعلم في مهنته يتوقف على ما يملكه من مهارات خاصة تجعله في تواصل مستمر مع تلاميذه وذلك من خلال نشاطات منظمة ومحددة حيث يتطلب ظروف وشروط مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها ،لأن الأفراد الذين يجتمعون على هدف أو مهمة مشتركة يميلون إلى التواصل والتفاعل وتبادل الأفكار لتحقيق حالة من التكيف لأن التعليم الجيد يكون وفق التفاعل السليم الذي يحصل داخل الصف .

فالتفاعل الصفي عماد العملية التربوية ومظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي الذي يهدف إلى تبادل المعارف والخبرات وليكون التفاعل قائم داخل الصف لابد من وجود طرفين أو أكثر لأن عمليات التعلم هي عمليات تفاعلية تشاركيه و،نجاح ذلك يرتكز على دور الأستاذ في إدارة الصف وإتقان مهارات التواصل ،من خلال فتح المجال للحوار والمناقشة بينه وبين المتعلمين مما يخلق جو صفي يسوده سلوك تواصلي تفاعلي بناء بين الأستاذ والمتعلمين في الصف يسمح بتحقيق الأهداف التعليمية ،فالمعلم الذي ليتقن مهارات التواصل والتفاعل يصعب عليه تحقيق الأهداف التعليمة المرجوة ،كما أن التفاعل الصفي السليم يتحقق وفقا للطريقة التدريسية المناسبة التي يستعملها المعلم.

وتعد طرائق التدريس ترجمة حقيقة لعمل المعلم من خلال الأساليب التي يتبعها في تدريس التلاميذ فقد يستخدم الأستاذ في الدرس أكثر من طريقة بغرض إثراء العملية التعليمة وجعلها أكثر تشويقا، فمنها طريقة المناقشة ،الإلقاء ،وغيرها من الطرق التي كانت ولا تزال تحظى بأهمية خاصة ومميزة في عملية التدريس بغية تحقيق الأهداف التعليمية من خلال إكساب المتعلمين المعلومات والمعارف والخبرات ،وبناء عقول التلاميذ وتطوير مهاراتهم ،وزيادة مشاركتهم في النشاطات الصفية المختلفة وذلك من أجل تحقيق هدف التفوق والنجاح لدى المتعلم.

ومن هذا المنطلق نخلص إلى طرح التساؤل الرئيسي التالي:

-هل لطرائق التدريس دور في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

- يندرج من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

-هل تساهم طريقة المناقشة في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

-هل تساهم طريقة الإلقاء في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

ثانيا: فرضيات الدراسة:

يحاول الباحث بعد تحديد مشكلة البحث وصياغتها بطريقة علمية أن يتصور لها حلولا بصفة مؤقتة، هذه الحلول عبارة عن تخمين علمي أو استنتاج ذكي يعتمد على معرفة الباحث وإلمامه بالموضوع وسعة اطلاعه، تخضع هذه الحلول للاختبار والتجريب، ويتمسك بها الباحث بصفة مؤقتة اثناء سيره في البحث لحل المشكلة، هذه الحلول المقترحة تسمى فروضا ولا يمكن لأي بحث علمي أن يحقق أهدافه ما لم يكن منطلق من فروض مناسبة. [1]

وبناء على هذا الطرح يمكننا صياغة الفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية على النحو التالي:

-الفرضية الرئيسية:

لطرائق التدريس دور في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

-الفرضيات الفرعية:

- تساهم طريقة المناقشة في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.
- تساهم طريقة الإلقاء في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع:

1. الأسباب الذاتية:

[1] أبو القاسم عبد القادر صالح وآخرون: **المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية**، مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، الخرطوم، السودان، 2002، ص28.

- الرغبة الذاتية في دراسة موضوع طرائق التدريس ودورها في تحقيق التفاعل الصفي للتلاميذ خاصة في المرحلة الثانوية التي تعتبر مرحلة مهمة في حياة الطالب.
- محاولة التعرّف على لعلاقة بين طرق التدريس والتفاعل الصفي.
- الرغبة في زيادة إثراء الرصيد العلمي والمعرفي بمختلف المعلومات والمعارف حول هذا الموضوع.
- تخصص علم اجتماع التربية دفعنا للاهتمام بالقضايا التي تتعلّق بالمعلمين والمتعلّمين كطرق التدريس والتفاعل الصفي.

2. الأسباب الموضوعية:

- خضوع الكثير من المقررات لدراسية لعمليات تطوير وتجديد مستمر.
- أهمية الموضوع في حدّ ذاته باعتباره يتناول إحدى عوامل إنجاح العملية التربوية.
- إبراز أهم طرائق التدريس المتبعة في عملية التدريس والتي لها دور في تحقيق التفاعل الصفي.

رابعا: أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- معرفة الدور الذي تلعبه طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي.
- الوصول إلى معرفة العلاقة بين طرق التدريس والتفاعل الصفي.
- محاولة الكشف عن طرائق التدريس المناسبة لتحقيق التفاعل الصف.
- محاولة الإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية.

خامسا: أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الموضوع من أهمية التفاعل الصفي في العملية التعليمية وعلاقته بالتحصيل الدراسي باعتباره من الأهداف المرجوة للمدرسة.

التعرّف على مدى أهمية طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ المرحلة الثانوية والتأكد من وصول المعلومات للتلاميذ من خلال الأعمال التطبيقية والنشاطات الذهنية.

كما تكمن أيضا أهمية الدراسة فيما قد تحققه من نتائج تفتح المجال واسعا لتبصر الأستاذ بمناخ صفه، والاستراتيجيات التي يعتمدها داخل الصف وتفاعلات مجموعاته.

سادسا: تحديد مفاهيم الدراسة:

تمثل مفاهيم البحث اللغة العلمية التي يتخاطب بها الباحث ويوصل بها عمله البحثي للآخرين، لذلك فإن دقتها وتحديدها يمثلان أهمية خاصة للبحث السيسيولوجيا ولهذا فقد حاولنا أن نحصر مفاهيم بحثنا حصرا سوسيولوجيا بعد استعراض أبعادها المختلفة وصيغها المختلفة. ويعرف المفهوم بأنه "الرأي أو مجموعة معتقدات حول شيء معين، كما يمكن تعريفه بالاسم الذي يطلق على الأشياء التي تطلق على الصنف نفسه".[1]

1- تعريف الطريقة:

- **لغة:** السيرة أو المذهب وجمعها طرائق.[2]

وقد جاء في القرآن الكريم الطريقة في عدة آيات:

﴿ وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمُ ٱلْمُثْلَىٰ ﴾ سورة طه الآية 63.[3]

وأيضا في سورة الجن (الآية 16) ﴿ وَأَن لَّوِ ٱسْتَقَٰمُوا۟ عَلَى ٱلطَّرِيقَةِ لَأَسْقَيْنَٰهُم مَّآءً غَدَقًا ﴾.[4]

- وفي قاموس "التربية" من قال طريقة يريد نظام مبادئ وقوانين عامة بالنسبة لP.Maium الطريقة هي مجموعة الوسائل المستعملة للتعلم أو علاج فردي أو تفاعلي للوسائل والعتاد.[5]

- **اصطلاحا:**

هناك عدة تعاريف للطريقة ومنها:

- "هي أسلوب يرتضيه كل من المعلم والتلاميذ وبتخطيط تشترك فيه الإدارة المدرسية".[6]
- كما تعرف أيضا: أنها مجموعة منظمة من الاجراءات الفنية لتحقيق هدف أو أكثر.[7]

---

[1]-عبد الهادي الجوهري: **قاموس علم الاجتماع**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، ط3، 1998، ص 221.

[2]-محمد مقداد وآخرون: قراءات في طرائق التدريس، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، 1994، ص 30.

[3]-القرآن الكريم، سورة طه، الآية 63.

[4]- القرآن الكريم، سورة الجن، الآية 16.

[5]-محمد سعيد عزمي: **أساليب تطوير درس التربية المدنية والرياضية لمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، دار الوفاء للنشر، القاهرة، 2004، ص41.

[6]-زكريا اسماعيل أبو الصبغات: **إعداد وتأهيل المعلمين، الأسس التربوية والنفسية**، دار الفكر، عمان،2009، ص202.

[7]-حسين محمد حسنين: **طريقة المناقشة**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 18.

• وهي كذلك تعرف بأنها ترتيب للظروف الخارجية للتعلم وتنظيمها واستخدام الأساليب التعليمية لتمكينهم من التعلم.[1]

• وتعرف أيضا بأنها: جملة الوسائل المستخدمة من أجل غايات، أو هي الجهد المبذول من أجل تحقيق أهداف أي هي مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو آثارها على ما بتعلمه التلاميذ، تضم الطريقة عادة العديد من الإجراءات كالقراءة والمناقشة والتسميع والملاحظة، واستخدام الوسائل التعليمية... وغيرها.[2]

المفهوم الاجرائي للطريقة:

هي الخطوات التي يستخدمها المدرس والتي عن طريقها يكتسب التلاميذ النتائج المطلوبة من المدرس، وهي تشمل مجموعة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المدرس لتحقيق الهدف في أقل وقت وجهد.

2- تعريف التدريس:

لغة: مصدر الفعل "درس" ومعناها التعليم، يقال: درس تدريس الكتاب أو الدرس جعله يدرسه.[3]

وقد جاء في القرآن الكريم درس في عدة آيات: ﴿ بِمَا كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ٱلْكِتَٰبَ وَبِمَا كُنتُمْ تَدْرُسُونَ ﴾ سورة آل عمران الآية 79.[4]

﴿ وَلِيَقُولُواْ دَرَسْتَ وَلِنُبَيِّنَهُۥ لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ ﴾ سورة الأنعام الآية 106.[5]

﴿ وَمَآ ءَاتَيْنَٰهُم مِّن كُتُبٍ يَدْرُسُونَهَا ﴾ سورة سبأ الآية 44.[6]

اصطلاحا:

نجد العديد من التعاريف للتدريس منها:

---

[1]–محمد بن محمود العبد الله: **طرق التدريس الأطفال**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2013، ص18.

[2]–خالد البصيص: **التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير للنشر، الجزائر، 2004، ص 139.

[3]–عطا الله أحمد: **أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية**، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، الجزائر، 2006، ص 19.

[4]–القرآن الكريم، سورة آل عمران، الآية 79.

[5]–القرآن الكريم، سورة الأنعام، الآية 105.

[6]–القرآن الكريم، سورة سبأ، الآية 44.

- عرف رشيد لبيب التدريس "هو ما يقوم به المدرس في العملية التربوية".[1]

- كما يعرفه "السيد عبيد" بأنه عملية تواصل بين المدرس والمتعلم وتعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى حيث يتم نمو التعليم بين لحظه وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه.[2]

- كما يعرف أيضا "التدريس" بأنه تلقين المعرفة، وتدريب المهارة، وإعطاء تعليمات أو معلومات.[3]

- ويعرفه "ستيفن كوري" أنه عملية معتمدة لتشكيل بيئة الفرد، بصورة تمكنه من أن يتعلّم من أن يتعلم أداء سلوك محدد، أو الاشتراك في سلوك معين ويكون ذلك تحت شروط مضمونة مسبقا.[4]

- ويعرف كذلك "التدريس" أنه وسيلة اتصال تربوية تخطط وتوجه من المعلم لتحقيق أهداف التعليم والتعلم لدى المتعلم.[5]

- والتدريس بمفهومه المعاصر يعرف: أنه عملية تربوية هادفة وشاملة وهو يذهب بذلك عملية تفاعل اجتماعي وسيلتها الفكر والحواس والعاطفة واللغة.[6]

- ويعرف أيضا: أنه ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ يشتمل كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد، مثل نوع الأنشطة والوسائل المتاحة وما قد يوجد من تفاعلات بينه وبين التلاميذ.[7]

التعريف الاجرائي للتدريس: هو مجموعة من الأعمال والأفعال أو الإجراءات المخططة يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلمون، ويستهدف تحقيق أهداف تربوية مرغوبة لدى المتعلمين على المدى القريب والبعيد.

---

[1]–رشيد لبيب: **معلم العلوم**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1983، ص 25.

[2]–ماجة السيد عبيد: **أساسيات في تصميم التدريس**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص15.

[3]–حسن حسين زيتون: "**رؤية في طبيعة المفهوم**"، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2002، ص 10.

[4]–محمد بن محمود العبد الله، مرجع سبق دكره، ص 17.

[5]–عبد الرحمن ابراهيم السفاسفة: **إدارة التعليم والتعلم الصفي**، دار يزيد للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص 125.

[6]–محمد عيسى أبو سمور: **مهارات التدريب الصفي الفعال**، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، 2015، ص 9.

[7]–أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس**، عالم الكتب، ط 3، القاهرة، 2003، ص 91.

3- تعريف طرائق التدريس:

لقد تعددت التعاريف العلماء لطرائق التدريس ونذكر منها ما يلي:

عرف "كلافيكي" طرائق التدريس بأنها: أساليب وإجراءات التشكيل المخطط والمنظم لعمليات العلم وهي بذلك أساليب تنظيم وتنفيذ للتعليم والتعلم.[1]

- وتعرف كذلك بأنها: مجموعه متكاملة مخططة وهادفة من النشاطات العلمية اللفظية المبنية على الأسس النفسية للتعلّم بحيث تمكن من حدوث تفاعلات بين الطالب والوسيلة التعليمية والبيئة التي تتم داخل الصف أو المخبر أو الطبيعة.[2]
- وتعرف أيضا بأنها: مجموعة من الأداءات التي يستخدمها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين وهي أحد عناصر المنهج.[3]
- وهي أيضا مجموعة الأنشطة والإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم وطلابه من أجل فهم المادة الدراسية وتحقيق الأهداف التربوية من خلالها.[4]
- وفي تعريف آخر هي عبارة عن جملة الاجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة المادة وتعليمها وتبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب.[5]

التعريف الاجرائي لطرائق التدريس:

هي الأسلوب الذي يتبعه المعلم من أجل تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها من الموقف التعليمي، ويتضمن عدد من الأنشطة والإجراءات التي يتبعها المعلم داخل الصف ليوصل للطلاب مجموعة الحقائق والمفاهيم المتضمنة في المنهج الدراسي.

---

[1]-وليد أحمد جابر: **طرق التدريس العامة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2005، ص 154.

[2]-أمال عياش، عبد الحكيم الصافي: **طرق التدريس العلوم المرحلة الأساسية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2002، ص 97.

[3]-حسان شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص 209.

[4]-فخري رشيد خيضر: **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 116.

[5]-عبد الحميد حسين شاهين: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعليم والتعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، القاهرة، 2011، ص 25.

4- مفهوم الدور:

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

• ويعرف كذلك بأنه: نموذج يرتكز حول بعض الحقوق والواجبات ويرتبط بوضع محدد للمكانة داخل الجماعة أو موقف اجتماعي معين، ويتحدد دور الشخص في أي موقف عن طريق مجموعة توقعات يعتنقها الآخرين كما يعتنقها الشخص نفسه.[2]

• كما يعرف بأنه: مجموعة القيم والمعايير التي تحدد السلوك المنتظر من شخص معين اسنادا إلى سماته الشخصية وخصائصه الفردية.[3]

• ويعرفه "لينتون" بأنه جملة النماذج المرتبطة بوضع اجتماعي معين، تشمل هذه النماذج الاتجاهات والقيم وسبل السلوك الصادر عن الفرد كما تشمل اتجاهات وأنواع سلوك معين يتوقعها الشخص من المنتمين إلى المجال ذاته.[4]

التعريف الاجرائي للدور:

• هو مجموعة القيم والمعتقدات والسلوكات والأفعال التي يقوم بها الفرد في نطاق اجتماعي معين وتحدد الدور بما يفرضه الموقف من الواجبات والحقوق مرتبط بالمكانة التي يحتلها الفرد.

5- مفهوم التفاعل:

لغة: تفاعل، يتفاعل، أي أثر كل منهما على الآخر.[5]

اصطلاحا: المقصود بالتفاعل البيداغوجي أو الصفي هو حدود اقناع أو تجاوب نفسي بين طرفي العملية التعليمية لاستجابة الطرف الثاني المعرفية والسلوكية للطرف الأول والتأثر به، ويمثل التفاعل عنصرا مهما في العملية التعليمية حيث يعكس العمق والحيوية التي تكتسبها المعلومات والخبرات المنقولة للمتعلم ويعكس المدى البعيد الأثر للمتربي استيعابا وتطبيقا.[6]

---

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

[2]-فاروق مداس: **مصطلحات علم الاجتماع**، دار مدني للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2003، ص 120.

[3]-سميح أبو مغلي وآخرون: **علم النفس الاجتماعي**، دار اليازوري العلمية، عمان، 2002، ص 128.

[4]-صلاح الدين شروخ: **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004، ص 123.

[5]-معجم الوسيط: معجم **اللغة العربية**، دار الفكر العربي، المجلد 2، عمان، 2000، ص 1049.

[6]-تاعونيات علي: **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص 89.

والتفاعل هو: تبادل الأحاديث والموضوعات والأحاسيس والمشاعر بين الأفراد والجماعات.[1]

وفي تعريف آخر يشير المصطلح بمعناه العام إلى دور متبادل له طابع دينامي إلى علاقة بين متغيرين أو أكثر مع ملاحظة أن هذه العلاقة تنطوي على تأثيرات بين الأطراف أو المتغيرات.[2]

التعريف الإجرائي للتفاعل:

هو كلّ عمل مشترك بين شخصين أو أكثر داخل جماعة معيّنة قصد القيام بعمل معيّن، من خلال تبادل الآراء والأفكار والأحاديث للوصول إلى أهداف معيّنة.

6- تعريف الصف:

لغة: السطر المستقيم من كل شيء والصف الفرقة من المدرسة والجمع صفوف.[3]

وفي القرآن الكريم لقوله تعالى ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلَّذِينَ يُقَٰتِلُونَ فِي سَبِيلِهِۦ صَفًّا كَأَنَّهُم بُنْيَٰنٌ مَّرْصُوصٌ ﴾ سورة الصف الآية 4.[4]

اصطلاحا:

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

- ويعرف أيضا الصف: في معجم مصطلحات التربية والتعليم بأنه: مجموعة التلاميذ التي تتلقى العلم من الوحدة التربوية بحسب المرحلة التعليمية.[6]
- ويعرف كذلك الصف بأنه: جماعة من الطلبة يجتمعون معا بانتظام في وقت معين تحت اشراف أستاذ معين.[7]

---

[1]–ابراهيم مجدي عزيز: **معجم مصطلحات مفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، 2009، القاهرة، ص 433.

[2]–محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2006، ص 225.

[3]–مجاني للطلاب، دار مجاني، بيروت، ط 5، 2001، ص 6.

[4]–القرءان الكريم: سورة الصف، الآية 4.

[5]–نعيم حبيب جعنيني: **علم الاجتماع التربية المعاصر –بين النظرية والتطبيق–**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 283.

[6]– جرجس ميشال جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة، بيروت، 2005، ص 343.

[7]– محمد حمدان: **معجم المصطلحات التربية والتعليم**، دار كنوز المعرفة، عمان، 2004، ص 22.

• وفي تعريف آخر للصف هو: بيئة اجتماعية مصغرة تتنوع فيها أنماط العلاقات وتتشابك معا، كما تتباين فيها الأهداف والاهتمامات والميول والاتجاهات، ومثل هذه البيئة تم تشكيلها على النحو الذي هي عليه من أجل تحقيق أهداف محدده تتمثل في إحداث تغيرات نوعية وكمية في سلوك الأفراد المتعلمين من خلال إجراء عمليات التعلم والتعليم.[1]

التعريف الاجرائي للصف:

• الصف هو عبارة عن حجرة تدريس صفية تحتوي على طاولات ومقاعد والوسائل والتجهيزات المستعملة في تعليم مجموعة من التلاميذ تحت إشراف أستاذ معين.

7- مفهوم التفاعل الصفي:

• يعرفه "الكسواني" بأنه ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية أو غير لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل.[2]

• ويعرف "ناصر الدين جابر" التفاعل الصفي: أنه مجموعة السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم، التلميذ) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة.[3]

• وقد عرف "نشواتي" التفاعل الصفي: بأنه عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منتظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم.[4]

• وتعرفه "ميريل" أيضا أنه سلسلة متبادلة، ومستثمرة من الاتصالات بين كائنات، انسانين أو أكثر.[5]

• تعريف "سوانسون": أنه العملية التي تربط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعا في مستوى الجامعات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شبه ذلك.[6]

---

[1]–عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة المحاميد: **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 25.

[2]– المرجع نفسه، ص 32.

[3]–نصر الدين جابر: **واقع التفاعل الصفي داخل المؤسسة الجزائرية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 2، العدد 01، 2014، ص 16.

[4]–ماجدة الخطابية وآخرون: **التفاعل الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 150.

[5]–عبد الله الرشدان: **علم الاجتماع التربوي**، عالم الكتب، عمان، 1984، ص 202.

[6]–حامد عبد السلام الزهران: **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 1974، ص 96.

- ويعرفه "حمدان": بأنه كل الأفعال السلوكية، التي تجري داخل الصف اللفظية "الكلام" وغير اللفظية كالإيماءات، تهدف هيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل.[1]
- كما يعرفه "بسيوني" على أنه إبلاغ المعلومات أو توجيه التعليمات أو تبادل الأفكار والبيانات في سبيل إنجاز الأهداف.[2]

التعريف الاجرائي للتفاعل الصفي:

هو عملية متفاعلة بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب أنفسهم تتضمن سلوكات لفظية أو غير لفظية تجري داخل الصف تهدف إلى تبادل الآراء ومناقشتها وذلك لممارسة عملية التعليم بفاعلية كما أنه كل ما يصدر عن الأستاذ والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها بهدف التواصل لتبادل المشاعر والأفكار.

سابعا: الدراسات السابقة

يرى الكثير من الباحثين أنّ الدراسات السابقة هي تلك الدراسات التي تدخل ضمن التراث النظري، أو أدبيات الموضوع من أوجه كثيرة، وتشمل الدراسات السابقة كل المساهمة العلمية التي لها صلة بالموضوع المراد بحثه،[(3)] كما تعتبر الدراسات السابقة سندا علميا للدراسات السيسيولوجيا الميدانية، حيث تفيد الباحث في تحديد وتوجيه وتدعيم مسارات بحثه العلمي، فهي تسمح بتكوين إطار أكثر ثراء من المعلومات تعين الباحث في تحديد مصطلحات علمية ومفاهيم إجرائية، فضلا على أنّها تثري معرفة الباحث وتوجهه لأهم المناهج المتبعة فيها وأدواتها المستخدمة وفروضها المصاغة ونتائجها التي تم التوصل إليها. [(4)]

ومن خلال بحثنا المتواصل واطلاعنا على الدراسات التي تناولت موضع الدراسة، سوف نتناول بعض الدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع دراستنا الحالية والمتعلق بطرائق التدريس ودورها في تحقيق التفاعل الصّفي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي.

---

[1]–ماجدة الخطابية وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 150.

[2]–بشير محمد عربيات: **ادارة الصفوف وإدارة بيئة التعليم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 137.

[(3)] إبراهيم التهامي: **الدراسات السابقة في البحث العلمي في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، العدد 3، الجزائر، 1999، ص 104.

[(4)] محمد شفيق: **البحث العلمي الخطوات المنتهجة لإعداد البحوث الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997، ص199.

الدراسة الأولى: [1]

عنوان الدراسة: التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية.

صاحب الدراسة: حليمة قادري.

زمن الدراسة: 2009-2010.

مكان الدراسة: ثانويتا أحمد عبد الرزاق وابن باديس الواقعتين بمدينة وهران بالجزائر.

إشكالية الدراسة:

هل هناك علاقة بين سلوك التلاميذ في القسم ومعاملة الأستاذ لهم؟

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

أهداف الدراسة:

معرفة عناصر التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الثانوية.

معرفة إمكانية وجود ارتباط بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ له وبين الجو العام للقسم وإدارة الأستاذ له.

فرضيات الدراسة:

- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ.
- يوجد رطبات دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ له.

عيّنة الدراسة:

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

منهج الدراسة: المنهج الوصفي الارتباطي

أدوات جمع البيانات: اعتمدت الدراسة على استبيانين من أجل جمع المعلومات.

---

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

نتائج الدراسة: توصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها أنّه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ لهم.
- هناك ارتباط دال احصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الصف بحيث توصلت هذه الدراسة إلى أنّ الأستاذ السلطوي يؤثر على تلاميذه بزرع في نفوسهم الروح السلطوية ويقلل من التفاعل بين الأستاذ والتلميذ ويخفض مستوى المبادرة مما يولد طاقة سلبية داخل القسم عكس المعلم الديمقراطي الذي تبعث الطاقة والحيوية في نفوس التلاميذ.
- كما توصلت هذه الدراسة إلى أنّ عملية التعلم والتعليم بحاجة إلى تفاعل الأستاذ مع تلاميذه والتفاعل الصفي الفعّال يعتمد على نقل الأفكار واستقبال التعليمات والدروس والخبرات، فالتفاعل الإيجابي يتطلب ان يكون فيه كل من التلميذ والأستاذ نشيطين داخل غرفة الصف.

الدراسة الثانية: [1]

عنوان الدراسة: أنماط التفاعل الصفي لمعلّمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي.

صاحب الدراسة: خولة مصطفى الحرباوي.

زمن الدراسة: 2011

إشكالية الدراسة: هل لنمط التدريس للمعلم تأثير في إكساب تلاميذه مهارات حسب العدد.

فرضيات الدراسة:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات البحث في إكساب مهارة إدراك القيم "الكم" المطلق والنسبية للأعداد تبعا لمتغيري النمط والجنس والتفاعل بينهما.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات البحث في إكساب مهارة (إدراك التأثير النسبي للعمليات على الأعداد) تبعا لمتغير النمط والجنس والتفاعل بينهما.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعات البحث في إكساب مهارة الحساب الذهني والتقدير التقريبي لنواتج العمليات على الإعداد تبع لمتغيري النمط والجنس والتفاعل بينهما.

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

منهج الدراسة: المنهج الوصفي

عيّنة الدراسة: تكونت عيّنة الدراسة من 6 معلّمين ومعلّمات ممن يدرسون رياضيات الصف السادس ابتدائي وتلاميذهم البالغ عددهم 264 تلميذ وتلميذة، وقد تم اختيار العيّنة بالأسلوب الطبقي العشوائي.

نتائج الدراسة

- تفوق النمط التشاركي بالنسبة للنمط وتفوق مجموعة المتعلمات اللواتي يدرسن بالنمط التشاركي بالنسبة للتفاعل.
- تفوق النمط التشاركي أيضا وتفوق المعلمين على المعلمات بالنسبة للجنس وكذلك تفوق مجموعة المعلمين الذين يدرسون النمط المتمركز حول الطلب بالنسبة للتفاعل.
- تفاعل النمط التشاركي بالنسبة للنمط.

الدراسة الثالثة: [1]

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

صاحب الدراسة: أحمد يخلف

زمن الدراسة: 2011-2012

مكان الدراسة: بعض ثانويات، الجلفة، العاصمة، المدية

فرضيات الدراسة:

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

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

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

[1] أحمد يخلف: **التفاعل الاجتماعي الصفي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشط الرياضي التربوي**، أطروحة دكتوراه في التربية البدنية الرياضية، الجزائر، 2011-2012.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي

أدوات جمع البيانات: الملاحظة، الاختبار السوسيومتري.

عينة الدراسة: تمثلت العيّنة في 450 تلميذ موزعين على 30 مدرسا.

نتائج الدراسة:

- لظاهرة التفاعل الاجتماعي الصفي انعكاسا كبيرا على تغير طريقة تدريس النشاط الرياضي.
- يتميّز التفاعل الاجتماعي الصفي بمستويات تعكس المناخ الصفي.
- تتغير طرق تدريس النشط الرياضي التربوي وتغير مستوى لتفاعل الاجتماعي الصفي ونوع النشاط الرياضي التربوي.

الدراسة الرابعة: [1]

عنوان الدراسة: التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقته بالانضباط.

زمن الدراسة: 2013-2014.

مكان الدراسة: الجزائر.

إشكالية الدراسة:

- هل لكفاءة أستاذ الرياضيات علاقة بتعديل السلوكات الخاطئة لدى لتلاميذ داخل الصف؟
- هل الأساليب التي يتبعها أستاذ الرياضيات في إدارة الصف لها علاقة بالتزام التلاميذ بالتعليمات؟
- هل للغة التواصل التي يستخدمها أستاذ الرياضيات علاقة بتركيز التلاميذ داخل الصف؟

أهداف الدراسة:

- معرفة العلاقة الموجودة بين الأساليب التي يتبعها الأستاذ في إدارة الصف والتزام التلاميذ بالتعليمات.
- معرفة العلاقة الموجودة بين كفاءة أستاذ الرياضيات وتعديل السلوكيات الخاطئة لدى التلاميذ داخل الصف.
- معرفة العلاقة الموجودة بين لغة التواصل التي يستخدمها أستاذ الرياضيات وتركيز التلاميذ دخل الصف.

[1] بوجاجة فتيحة: **التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقته بالانضباط**، رسالة ماجستير، تخصص تربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة جيجل، الجزائر، 2013، 2014.

فرضيات الدراسة:

- لكفاءة أستاذ الرياضيات علاقة بتعديل السلوكات الخاطئة لدى التلاميذ داخل الصف.
- للأساليب التي يتبعها أستاذ الرياضيات في إدارة الصف علاقة بالتزام التلاميذ بالتعليمات.
- للغة التواصل التي يستخدمها أستاذ الرياضيات علاقة بتركيز التلاميذ داخل الصف.

عيّنة الدراسة:

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

منهج الدراسة: المنهج الوصفي

أدوات جمع البيانات: الملاحظة والمقابلة والاستمارة.

نتائج الدراسة:

- للتفاعل الصفي بين أستاذ الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية علاقة بالانضباط.
- لكفاءة أستاذ مادة الرياضيات علاقة بتعديل السلوكيات لخاطئة لدى التلاميذ داخل الصف.
- للأساليب التي يتبعها أستاذ الرياضيات في إدارة الصف علاقة بالتزام التلاميذ بالتعليمات، وأنّ لغة التواصل التي يستخدمها أستاذ الرياضيات لها علاقة بتركيز التلاميذ داخل الصف.

الدراسة الخامسة: [1]

عنوان الدراسة: الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

صاحب الدراسة: قاسي أونيسة

زمن الدراسة: 2014

مكان إجراء الدراسة: الجزائر

[1] قاسي أونيسة: **الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة**، رسالة ماجستير في علوم التربية، علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2013،2014.

إشكالية الدراسة:

- هل توجد علاقة بين الوسائل التعليمية المتوفرة والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة؟
- هل توجد علاقة بين طرق التدريس والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة؟
- هل توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الأقدمية؟
- هل توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير التكوين؟

أهداف الدراسة:

- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ما بين الوسائل التعليمية والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.
- معرفة ما إذا كانت هناك علاقة بين طرق التدريس والضغط لنفسي لدى معلّمي التربية الخاصة.
- معرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى الضغط النفسي تبعا لمتغير التكوين (مكون/ غير مكون).
- معرفة ما إذا كانت هناك فروق في مستوى الضغط النفسي تبعا لمتغير الأقدمية (أقل من 6 سنوات/ أكثر من 6 سنوات).

فرضيات الدراسة:

- توجد علاقة بين الوسائل التعليمية المتوفرة والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد علاقة بين طرق التدريس والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الأقدمية (اقل من 6 سنوات /أكثر من 6 سنوات).
- توجد فروق في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير التكوين (مكون، غير مكون).

عيّنة الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على عينة تكونت من 120 معلم للتربية الخاصة اختبروا بطريقة قصدية وبعد جمع البيانات تمت معالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) في حساب النسب المئوية، المتوسط لحسابي، الانحراف المعياري (t) للفروق.

منهج الدراسة: المنهج الوصفي التحليلي.

أدوات جمع البيانات:

اعتمدت الدراسة على أداتين: استبيان العوامل البيداغوجية ومقياس الضغط النفسي.

نتائج الدراسة:

- توجد علاقة دالة احصائيا بين الوسائل التعليمية المتوفرة والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد علاقة دالة احصائيا بين طرق التدريس والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.
- ليس هناك فروق دالة إحصائيا بين علمي التربية لخاصة ذوي الأقدمية أول من 6 سنوات والضغط النفسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير التكوين (مكون/غير مكون).

-التعقيب على الدراسات السابقة

-أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

أسهمت هذه الدراسات في توضيح رؤيتنا حول موضوع طرائق التدريس والتفاعل الصفي، كما ساعدتنا في معرفة أهم لمراجع التي تضمنت معلومات حول التفاعل الصفي وكذلك طرائق التدريس ومنه ساعدتنا في تحديد أهم المفاهيم المتعلقة بطراق التدريس والتفاعل الصفي، كما أسهمت في تكوين فكرة واضحة عن الاطار النظري للدراسة الحالية، بالإضافة على أنّها ساعدتنا على الإلمام بالمناهج والأدوات اللازمة لجمع لبيانات وكيفية توظيفها وتحديدها بدقة، بعد أن كانت لدينا أفكار غامضة غير واضحة خاصة من الناحية المنهجية، كما انّها ساعدتنا في ضبط متغيرات البحث وتحديد ابعادها، إضافة إلى كونها ستساعدنا في صياغة بعض أسئلة الاستمارة.

أوجه التشابه:

إنّ الدراسة الحالية قد تشابهت مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع فمنها من تشابه معه في لمتغير الأول وهو "طرائق التدريس" والمتمثلة في دراسة قاسي أونيسة (2014)، ومنها ما تشابه معها في المتغير الثاني وهو "التفاعل الصفي" والمتمثلة في دراسة حليمة قادري (2009-2010)، ودراسة خولة مصطفى الحرباوي (2011)، ودراسة فتيحة بوجاجة (2013-2014)، ومنها ما تشابهت في المتغيرين معا والمتمثلين في "التفاعل الاجتماعي الصفي وطرق التدريس (2011-2012)، لقد تشابهت هذه الدراسات مع درستنا الحالية من حيث المنهج المتبع في الدراسة ألا وهو المنهج لوصفي وكذا مختلف الأدوات البحثية من الملاحظة والمقابلة والاستمارة.

أوجه الاختلاف: بالرغم من التشابه الموجود بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية إلاّ أنّها تختلف عنها في بعض الجوانب وذلك من حيث التساؤلات العينية المختارة، وكذا الأهداف والنتائج ومكان الزمان ومكان إجراء الدراسة.

خلاصة الفصل:

من خلال ما سبق وبعد عرض مختلف عناصر موضوع الدراسة تم تحديد هذا الأخير تحديدا دقيقا وبدأت تتضح لنا الرؤى حول مصادر المعلومات اللازم اعتمادها كما ساعدنا هذا الفصل في وضع الفروض ومؤشراتها التي تساعدنا على صياغة أسئلة الاستمارة وعليه يمكن القول أنّ الإطار المفاهيمي للدراسة يساهم بشكل كبير في توجيه الباحث للمسار الصحيح للدراسة.

الفصل الثاني: طرائق التدريس في التعليم

أولا: أهمية طرائق التدريس

ثانيا: أهداف طرائق التدريس

ثالثا: خصائص طرائق التدريس

رابعا: أنواع طرائق التدريس

خامسا: عوامل اختيار طرائق التدريس

سادسا: مبادئ طرائق التدريس

سابعا: النظريات المفسّرة لطرائق التدريس

خلاصة

تمهيد

إنّ التحقيق الأنجع للعملية لتعليمية خاصة في هذا العصر يتوقف بالأساس على جودة الطرق التعليمية التي يمكن أن يوظفها أو يختارها المعلّم من أجل تقديم درسه بفاعلية، والتي تساعد في خلق جو ملائم وشيّق بالنسبة للمتعلّم لذلك فقد خصصنا في الفصل مجموعة من النقاط للتعرّف على طرق التدريس وأنواعها، والعوامل التي تؤثر في طريقة التدريس مع أهميتها وخصائصها وأهدافها.

أولا: أهمية طرائق التدريس:

تكمن أهمية طرائق التدريس فيما يلي:

- إنّ اختيار طريقة التدريس المناسبة وفقا لقدرات الطلبة العقلية تثير انتباههم وتولد لديهم الدافعية للتعلّم.
- طريقة التدريس هي الأداة المهّمة التي تحكم بواسطتها على اية مادة من حيث صعوبتها وسهولتها.
- إنّ طرق التدريس أداة لتحقيق الأهداف التربوية وترجمتها إلى أهداف وممارستها السلوكية. [1]
- طريقة التدريس في التربية ليست نقل محتوى التعليم وحسب، بل هي نفسها عنصر تكويني مهم من خلال قيمتها العلمية، ومن خلال تجسيدها في اتجاهات وتصرفات عقلية، حسية، حركية ووجدانية للمتعلّمين.
- إنّ التقنيات تمزج في عمليات نقل المواد المحددّة التي تدمج من خلالها العمليات العقلية مع العمليات المادية (الكتب الدراسية) كإعداد قائمة المراجع وانجازها خطوة خطوة باتجاه حلّ المشكلات من خلال أخذ الملاحظات وإعداد الملخصات، واستخدام الكتب المدرسية والقواميس وعمليات معالجة المعلومات بواسطة البطاقات والمخططات والجداول النموذجة وتصميم المشاريع، إنّ كل ذلك يستخدم بصورة أوسع في التعليم العالي. [2]

ثانيا: أهداف طرائق التدريس:

إنّ لطرق التدريس التي يستعملها المعلّم أو يلجأ إليها لتبليغ محتوى تعليمه مجموعة من الأهداف نذكر منها:

- توصيل المعلومات للطلاب بطرق مختلفة.
- تنمية عمليات التعلّم لدى لطلبة.
- تغيير الأفكار التي يحملها الطلاّب.
- تنمية مهارات الذكاء لدى الطلبة؛ تجعل الطلبة مفكرين ونشطين.[3]

---

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

[2] رشراش أنيس عبد الخالق: **طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، لبنان، 2007، ص ص 39-40.

[3] هشام يعقوب مريزق: **أسلوب تدريس العلوم**، دار الراية للنشر والتوزيع، 2008، ص175.

- مواجهة الفروق الفردية بين المتعلّمين.
- تنمية قدرة المتعلّمين على الابتكار والابداع.
- إكساب المتعلّمين الخبرات التعليمية المخطط لها. [1]

ثالثا: خصائص طرائق التدريس:

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

- المرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسب ما تقتضيه العملية التعليمية التعلّمية ومجرياتها.
- التعليم عن طريق إثارة المشكلات والبحث عن حلولها بطرق علمية.
- تحفيز التعاون بين التلاميذ وتشجيع العمل الفريقي.
- إثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته.
- عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة أطراف العملية التربوية من إداريين وعاملين.
- التدريس منة إنسانية يتميّز العاملون فيها بالإيثار والعطاء.
- التدريس عملية هادفة تسعد المتعلّم على إدراك الخبرة التعليمية والتفاعل معها. [3]

رابعا: أنواع طرائق التدريس:

1. **طريقة المحاضرة:** وتسمّى هذه الطريقة بصفة عامة بالطريقة التقليدية في التدريس، وهي تقوم على نظرية تربوية قديمة مؤداها أنّ عقل الطالب صفحة بيضاء تنقش عليها المعلومات، أو وعاء فارغ يملأه المعلّم بالمعرفة. [4]

---

[1] الموقع الإلكتروني: http:/ www.new-educ.com

تاريخ الزيارة: 2020/02/28 على الساعة 08: 20، وقت الخروج 20: 20

[2] أحمد يخلف: **التفاعل الاجتماعي الصفي كدافع في النشاط الرياضي التربوي من زاوية نفسية اجتماعية**، مجلة منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحدّيات الراهنة، العدد 07، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر، فيفري، 2011، ص 150، 151.

[3] إبراهيم قطاوي: **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمّان، 2007، ص114.

[4] عادل أبو العزّ سلامة وآخرون: **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 144.

- هي الطريقة التي تستند على المعلّم وما يقوم به من إلقاء المادة العلمية كاملة على المتعلّمين طوال الوقت المخصص للدرس مع الاستعانة أحيانا بالسبورة أو بوسائل تعليمية أخرى. [1]
- كما تعتبر أنّها طريقة تقليدية يقوم بها المدرّس بإلقاء المعلومات على طلاّبه وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة الدارسين، ومن أمثلة هذه الممارسات يضبط المدرس النظام، وعلى الدارسين أن يمتثلوا للنظام.
- سيختار المدرس ما يريد ويطبّق رغباته، وعلى الدارسين أن يرضخوا لتلك الرغبات.
- يختار المدرّس محتوى البرنامج الدراسي دون استشارة الدارسين، وعليهم أن يتكيفوا مع هذا المحتوى.[2]

أ. **عيوب طريقة المحاضرة:** وجهت لها عدّة انتقادات بناء على السلبيات الموجودة فيها:

- يستطيع المتعلّمون الاحتفاظ بنصف المعلومات التي يسمعونها وأقل؛
- عدم سماع أو تذكر كل ما يقال؛
- قد تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة؛
- تحتاج إلى تدريب طويل كي يتقنه التلاميذ؛ [3]
- عدم ارتباط الحقائق العلمية بالممارسة التي هي شرط من شروط التعليم الجيد مما يفقد المعلّم جزء من اثار التعلّم الناتج، ولا يساعد على تدعيم العملية التعليمية أو تعزيزها؛
- عدم تماشي هذه الطريقة مع المبادئ الحديثة التي تنادي بوجوب مساعدة الطالب على التعلّم وليس على أساس حشو رأسه بالمعلومات؛
- هذه الطريقة غير مشوقة نظرا لسلبية دور التلاميذ فيها، ولذا فهي لا تجذب انتباهه ولا تثير فيه غريزة حب لاستطلاع او الفضول الضروري للبحث العلمي. [4]

ب. **مزايا طريقة المحاضرة:** على الرغم من النقد للدع للمحاضرة كطريقة لتدريس العلوم، إلاّ أنّ لديها من الإمكانات والمزايا التي لا تتوفر لغيرها ومن هذه المزايا: [5]

- مناسبة لعرض موضوعات علمية جديدة عند عدم توفر الوسائل التعليمية ومصادر التعليم؛
- يمكن ن تصبح مشوقة وفاعلة إذا تمتع المعلّم بأسلوب عرض ناجح وشخصية قوية مؤثرة؛

---

(1) سليم إبراهيم الخزرجي: **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، 2011، ص187.

(2) محمود السيد: **طرائق التدريس في الجامعات**، مجلة التعريب والترجمة والتأليف والنشر، العدد الثاني، دمشق، 1991، ص135.

(3) عبد الله محمد خطابية: **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2005، عمّان، ص238.

(4) رمضان القذافي: **نظريات لتعلّم والتعليم**، الدار العربية للكتاب، طرابلس، ص20.

(5) فؤاد سليمان قلادة: **الأساسيات في تدريس العلوم**، دار المعرفة الجامعية، عمّان، 2004، ص178.

- قدرتها الفائقة على ضبط الفصل؛
- تمتاز بسهولة التطبيق وبموافقتها لمختلف مراحل التعليم بإنشاء طريقة التحضير التي توافق خصيصا طلاب الجامعة أو كبار السن بصفة عامة. [1]

ج. أساليب طريقة المحاضرة

المحاكاة: وهي قيام المعلّم ببعض الأفعال والنشاطات ويرددها المتعلّمون من بعده أو يقلدون ما يفعله المعلّم، وهي تتم ولا تحتاج إلى عتاد كبير إذا أحسن المعلّم إعداد التهيئة الجيّدة وهي من الأساليب الجيدة، وهي من الأساليب الجيّدة لتحفيز المتعلّمين وإثارتهم.

العرض التوضيحي: يهدف إلى بيان الحقائق والظواهر والعمليات من خلال مشاهد المتعلّمين المباشرة لها أو لنماذج حيّة أو رمزية أو تعبيرية عنها. [2]

د. شروط المحاضرة:

- أن يُعدّ المحاضرة إعدادا جيدا بحيث يرتب المعلّم أفكاره، ويحضّر المدة التعليمية تحضيرا جيّدا، والتطبيقات المتصلة بها، وأن يوزّع الأفكار على الوقت المخصص للمحاضرة.
- أن يبدا محاضرته بتقديم مناسب لإثارة الطلبة وتهيئة جو من الارتياح لنفوسهم.
- أن يكيّف سرعة الإلقاء حسب الأهمية النسبية للنقاط وقدرة الطلبة على متابعتها أو تسجيل ملخص عنها إن لزم الأمر؛
- أن يكون لفظه للألفاظ والمصطلحات العلمية واضحا وصوته مشبع بالثقة ويسمعه الطلبة كافة، وتغيير نبرات صوته كي لا تكون على وتيرة واحدة؛
- أن يستخدم السبورة لبيان تسلسل عرض الأفكار بحيث يرى المتعلّم كاملات بالمفاهيم الأساسية للموضوع ويعرض بعض الرسوم التوضيحية. [3]

---

[1] خليل إبراهيم شبل وآخرون: **أساسيات التدريس**، دار المنهج للنشر والتوزيع، عمّان، 2014، ص ص177، 178.

[2] عدنان أحمد أبو دية: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، 2001، ص ص 120، 121.

[3] أمال نجاتي عيّاش وآخرون: **طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية**، دار الفكر، عمّان، 2007، ص97.

هـ. أنواع المحاضرة:

-**العروض المقروء:** أي القراءة المباشرة من دفتر التحضير أو الكتاب المدرسي.

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

-**الإلقاء الحر:** باستخدام مفكرة أو قصاصة ورق مدون عليها النقاط الرئيسية. [1]

2. طريقة المناقشة: تعرّف طريقة المناقشة على أنّها استراتيجية تدريس يقوم الطلبة فيها بالتحدّث إلى بعضهم البعض عن قضايا ذات اهتمام مشترك (Reece and Walker, 1996: 145)، أما أحمد (1999: 126) فيعرّفها على أنّها طريقة يقوم فيها لتلاميذ بتحضير مادة الدرس والبحث عنها وتجميعيها وتحليلها والموازنة بين جوانبها، ثم مناقشة ما جاءوا به داخل الفصل. [2]

- هي طريقة تعتمد على قيام المعلّم بإدارة حوار شفوي خلال الموقف التدريسي بهدف الوصول إلى بيانات أو معلومات جديدة. [3]
- هي المحادثة التي تدور بين المعلّم وطلبته في موقف تعليمي تعلّمي حول موضوع الدرس، فيثير المعلّم مشكلة لها علاقة بالدرس ومن تم يتبادل مع طلبته الأسئلة والأجوبة. [4]

أ. مزايا طريقة المناقشة: يمكننا تحديد أهم مزايا طريقة المناقشة في النقاط التالية:

- يمكن استخدامها في مختلف المجالات الدراسية العلمية منها والاجتماعية، والإنسانية وبما يتلاءم وطبيعة الموضوعات ذات الطبيعة الجدلية، أو المشكلات التي يمكن حلّها ببدائل متعدّدة؛
- تتيح فرصة العمل الجماعي والتعاون والتعبير عن الرأي بحرية؛ [5]
- تساعد المتعلّم في لمشاركة الإيجابية الفعلة في الموقف التعليمي التعلّمي؛
- تتيح الممارسة والتدريب والتغذية الراجحة؛

---

[1] فخري رشيد خضر: **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006، ص178.

[2] عبد الله بن خميس أميو سعيدي: **طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)**، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع ولطباعة، عمّان، 2009، ص140.

[3] بسام القضاة وآخرون: **دليل التربية العملية (معلّم الصف)**، دار الفكر، عمّان، 2012، ص242.

[4] عدنان أحمد أبو دية، مرجع سبق ذكره، ص29.

[5] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **طرائق التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 2003، ص117.

- تنمّي العمليات العقلية الدنيا والمتوسطة والعليا. [1]
- تحفّز الطلبة على المشاركة؛
- تؤدّي إلى نتائج يستفيد منها الطلبة؛
- أنّها طريقة هادفة. [2]

ب. عيوب طريقة المناقشة:

- مجرد حوار شفوي وبالتالي يصعب تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم الأخرى مثل المهارات اليدوية؛
- إذا كانت الأسئلة المطروحة غير جيّدة الإعداد أو التحضير فإنّها تشجّع على التخمين غير القائم على أساس علمي مقبول؛
- صعوبة التعامل مع الطالب ذو القدرات اللفظية الضعيفة؛ [3]
- عدم صلاحياتها للجماعات الصغيرة؛
- تحديد مجالها بالمشكلات والقضايا الخلافية؛
- طول لوقت الذي يستغرقه دراسة الموضوع. [4]

ج. خطوات تنفيذ طريقة المناقشة: تنفذ طريقة المناقشة بثلاث خطوات

ما قبل المناقشة: وهي عملية التخطيط للمناقشة وفيها يتم اختيار موضوع المناقشة، وتحديد أهدفها، وتنظيم جلسة مع لطلبة، وتحديد نوع المناقشة، ومسؤولية ودور الشخص الذي سيقود النقاش والوقت المخصص للمناقشة، وهناك عدّة مصادر للقضية منها الكتاب المدرسي أو قضايا الساعة التي تعرض في الصف والمجالات ووسائل الإعلام المختلفة.

أثناء المناقشة: المرحلة التي تتم فيها المناقشة الحقيقية، هنا على المعلّم أن يشارك في المناقشة من خلال إدارته لها إذا كانت جماعية أو مروره على المجموعات إذا كانت عن طريق لمجموعات الصغيرة، كما عليه أن يعرض للطلبة من البداية لمحة مبسطة عن القضية المطروحة كأن يعرض عليهم رسم أو صورة تفتح

---

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المنهاج التعليمي والتدريس الفعّال**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 2006، ص396.

[2] عزّت جرادات وآخرون: **التدريس الفعّال**، در صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 2008، ص99.

[3] عبد الله محمد خطابية: **تعليم العلوم للجميع**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2005، عمّان، ص271.

[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المنهاج التعليمي والتدريس الفعّال**، مرجع سبق ذكره، ص11.

باب النقاش بينهم، كذلك أصول وأساسيات المناقشة من حيث احترام الزملاء وحسن الانصات والاستماع وأدب الحوار. [1]

ما بعد المناقشة: على المعلّم بعد المناقشة أن يعمل على تكوين الملاحظات التي تتعلّق بموضوع المناقشة، وتوثيق تلك الملاحظات ومن تم إجراء عملية تقييم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المبتغاة. [2]

د. **شروط المناقشة:** لطريقة المناقشة شروط يلتزم بها توجز فيما يلي:

- تأكد المدرّس من صلاحية الموضوع.
- اختيار الطلاب للموضوع ليبادروا إلى القراءة حوله استعدادا للمناقشة.
- بدء المدرّس بعرض موجز للموضوع أو المشكلة وتبيان أهميتها والهدف منها.
- تهيئة المناخ المناسب للمناقشة.
- الحرص على مشاركة جميع التلاميذ في المناقشة.
- كتابة العناصر الأساسية للمناقشة.
- تلخيص المدرّس ما تم توصل إليه المناقشون.
- تقديم خلاصة المناقشة وربط عناصرها ببعض. [3]
- الوعي بالأهداف المرجوة من المناقشة.
- أن تكون الفرص متاحة لاستخدام المناقشة.
- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلبة على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس. [4]

3. **طريقة حل المشكلات:** تعرّف على أنّها طريقة تعتمد على صياغة موضوع الدرس على هيئة مشكلة، أو سؤال يثير اهتمام التلاميذ، ويدفعهم إلى ممارسة أنواع مختلفة من النشاطات التعليمية. [5]

---

[1] عبد الله بن خميس أميو سعيدي وسليمان بن محمد البلوشي: **طرائق تدريس العلوم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2009، ص ص 143، 144.

[2] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2002، ص 52.

[3] عبد اللطيف بن حسين فرج: **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، 2005، ص 90.

[4] صفا محمد الغزالي وتوفيق أحمد مرعي: **الحداثة في العملية التربوية**، دار الثقافة، عمّان، 2010، ص194.

[5] محمد السيد علي: **موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، 2011، ص88

- هي مساعدة الطلبة على إيجاد الأشياء بأنفسهم ولأنفسهم عن طريق القراءة العلمية، وتوجيه لأسئلة وعرض المواقف (المشكلة)، والوصول إلى حلّها. [1]
- تعرّف على أنّها إحدى الأساليب التدريسية التي يقوم فيه المعلّم بدور إيجابي للتغلب على صعوبة ما تحول بينه وبين تحقيق هدفه. [2]

أ. **مزايا طريقة حلّ المشكلات:** تتميز طريقة حلّ المشكلات بأنّها

- تربط بين الفكرة والعمل أو التطبيق؛
- تنمي القدرة على التفكير والبحث لدى الطلبة
- تنّمي روح التعاون بين الطلبة؛
- يكون الطالب فيها إيجابيا متفاعلا؛ [3]
- تساعد الطلاب على استخدام مصادر مختلفة للتعلم وعدم الاعتماد على المقرر الدراسي على أنّه وسيلة وحيدة للتعلّم؛
- تسعد الطلاب على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية؛
- تتميّز بالمرونة وخطواتها المستخدمة قابلة للتكيّف مما يساعد على تحديد خطة الدرس. [4]

ب. **عيوب طريقة حل المشكلات:** هناك العديد من الانتقادات التي وجهت لطريقة حلّ لمشكلات بناء على السلبيات الموجودة فيها:

- إنّ التلاميذ قد لا يتوصلوا إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية، ومستوياتهم العلمية؛
- إنّ عدم امتلاك المعلّم القدرة الكافية على التوجيه والإرشاد سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى أداء التلاميذ؛
- قد لا تكون لمعلومات التي جمعها التلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة؛

---

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج: **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، مرجع سبق ذكره، ص125.

[2] فتحي دياب سيبيتان: **أصول وطرائق تدريس اللغة العربية**، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمّان، 2010، ص22.

[3] محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، 2013، ص336.

[4] ليلى سهل: **واقع العملية التعليمية بين المطرقة القديم وسندان المعاصرة**، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 10، 2014، ص81.

- أنّها تحتاج إلى تدريب طويل كي يتقنها التلاميذ. [1]

ج. خصائص طريقة حلّ المشكلات: لحل المشكلة مجموعة من الخصائص

- حل المشكلة هو عملية معرفية تفكيرية؛
- حلّ المشكلة يتضمن الانتقال من مرحلة بداية المشكلة إلى مرحلة الهدف؛
- حلّ لمشكلة يتطلب ويتأثر بقدرات الفرد وخبراته ومعارفه السابقة؛
- حلّ المشكلة يحتاج إلى خطوات منظّمة؛ [2]
- حلّ المشكلة يتطلب الدافعية والرغبة من الفرد للتحرّك نحو مرحلة الهدف وتحقيق حلّ المشكلات؛
- حلّ المشكلة عادة ما يكون فرديا أو جماعيا. [3]

د. معوقات حلّ المشكلات:

- **المعوقات الإدراكية:** تتمثل بتبني الإنسان طريقة واحدة للنظر إلى الأشياء والأمور، فهو لا يدرك الشيء إلاّ من خلال الأبعاد التي تحددّها النظرة المقيدة لتي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء.
- **العوائق النفسية:** وتتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدراته وعلى ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها.
- **التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين:** ويرجع ذلك إلى الخوف أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنّه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.
- **القيود المفروضة ذاتيا:** يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة ذلك لأنّه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه لدى تعامله مع المشكلات.
- **التسليم الأعمى للافتراضات:** وهي عملية يقوم بها العديد منّا بغرض تسهيل حلّ المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها.

---

[1] رافده عمر الحريري: **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر ناشرون ومفكرون، عمّان، 2010، ص93.

[2] إبراهيم الحارثي: **تدريس العلوم بأسلوب حلّ المشكلات (النظرية والتطبيق)**، مطبعة القري للنشر، الرياض، 2003، ص47.

[3] عدنان يوسف العتوم: **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، 2004، ص275.

- **الخوف من اتهام الآخرين لأفكارنا بالسخافة:** وهو من أقوى العوائق الاجتماعية للتفكير الإبداعي هذا ويعتبر العصف الذهني أو حلّ لمشكلات أحد أهم لأساليب الناجحة في التفكير الإبداعي. [1]

هـ. أنواع طريقة حل المشكلات: لطريقة حل المشكلات أنواع نوجزه فيما يلي:

- **المشكلات ذات البناء المحكم (المشكلات محددة التركيب):** إنّ العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة في المدارس هي من هذا النوع وهي تتميز بأنّ لها طرق واضحة الحلول، ولها نظام ومسار معروف في الحل، فعلى سبيل المثال: عندما يطلب من طالب أن يطرح رقما من آخر، أو أن يختار إجابة من مجموعة من الإجابات، أو يجد حلا لمشكلة متوسطة الصعوبة فإنّه أمام طرق محددة للحل.
- **المشكلات ذات البناء غير المحكم (مشكلات غير محددة البناء):** هي مشكلات لا يوجد لها طرق للحل، علما أن مصطلح ذات بناء محكم ومشكلات غير محددة البناء، لا يشير بأي حال من الحوال على وجود شيء ناقص، أو خاطئ في المشكلة المطروحة على الطلبة، انّ هذا المصطلح يؤكد أنّ هذا النوع من المشكلات لا يوجد له مسار واحد للحلّ. [2]

4. طريقة التعلّم التعاوني:

- تعرّف بأنّها أسلوب تعلّم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة (غير متجانسة تضم مستويات معرفية مختلفة)، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4-6 فرد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة. [3]
- أنها تصميم المهمة التعليمية على نحو يتيح الفرص للطلبة للتفاعل بشكل بنّاء يشمل الدعم لمتبادل بهدف اتقان الهدف من الدرس. [4]

أ. خطوات التعلّم التعاوني:

- تشكيل المجموعات؛
- تحديد المنسق لطريقة الاختيار وبشكل دوري؛

---

[1] يحي محمد نبهان: **العصف الذهني وحل المشكلات**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان، 2008، ص ص26، 27.

[2] محمد خليل عبّاس ومحمد مصطفى العيسي: **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات، المرحلة الأساسية الدنيا**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص ص171، 172.

[3] عفت مصطفى الطناوي: **التدريس الفعّال**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، 2013، ص 220.

[4] بطرس حافظ بطرس: **طرق تدريس لطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007، ص161.

- تحديد مسؤوليات المنسق؛
- توزيع المهمات التعليمية على المجموعات؛
- المتابعة؛
- التقويم.

ب. العوامل التي تعيق التعلّم التعاوني: من العوامل التي تعيق التعلّم التعاوني ما يلي:

- الافتقار إلى نضج أعضاء المجموعة؛
- تقديم لفرد إجابات غير خاضعة للتحليل؛
- مصادرة جهود الآخرين؛
- فقدان الدافعية بسبب الشعور بعدم الإنصاف، كان يشعر بعض الأعضاء بأنّهم يعملون وغيرهم يستفيد من عملهم من غير بدل أي جهد؛
- الافتقار إلى مهارات العمل الجماعي؛
- العدد الغير مناسب لأعضاء المجموعة؛
- التشبث بالرأي كأن يكون لدى بعض الأعضاء ثقة زائدة في قدراتهم تقاوم أي رأي آخر. [1]

ج. عيوب طريقة التعلّم التعاوني:

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

د. أشكال التعلّم التعاوني: هناك عدّة اشكال للتعلّم التعاوني، لكنها جميعا تشترك في أنّها تتيح للمتعلمين فرصا للعمل مع في مجموعات صغيرة يساعدون بعضهم بعضا.

- **فرق التعلّم الجماعية:** وفيها يتم التعلّم بطريقة تجعل تعلّم أعضاء المجموعة الواحدة مسؤولية جماعية ويتم من خلالها:

---

[1] فهد خليل زايد: **التعلّم التعاوني وبرنامج علاجي قائم على استراتيجية**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمّان، 2007، ص290.

[2] سليم إبراهيم الخزرجي، مرجع سبق ذكره، ص 88.

- ينظم لمعلّم التلاميذ في جماعات متعاونة وفقا لرغابتهم وميولهم نحو دراسة مشكلة معيّنة وتتكون الجماعة الواحدة من (2-6) أعضاء؛
- يختار الموضوعات الفردية في لمشكلة ويحدد الأهداف والمهام ويوزعها على فراد المجموعة؛
- يحدد المصادر والنشطة والمواد التعليمية التي سيتم استخدامها؛ [1]
- يشترك أفراد كل مجموعة في إنجاز المهمة الموكلة لهم؛
- تقدم كل مجموعة تقريرها النهائي أمام بقية المجموعات.

الفرق المتشاركة:

- فيها يقسّم المتعلّمين إلى مجموعات متساوية تماما، ثم تقسم مادة التعلّم بحسب عدد الأفراد كل مجموعة بحيث يخصص لكل عضو في المجموعة جزءا من الموضوع أو المادة.
- يطلب من أفراد المجموعة المسؤولين عن نفس الجزء من جميع لمجموعات الالتقاء معا في لقاء الخبراء يتدارسون لجزء المخصص لهم، ثم يعودون إلى مجموعاتهم ليعلموها ما تعلّموه؛
- يتم تقويم المجموعات باختبارات فردية وتفوز المجموعة التي يحصل أعضاؤها على أعلى درجة.

فرق التعلّم:

- فيها يهدف المتعلّمون لتحقيق هدف مشترك واحد حيث يقسم المتعلّمون إلى فرق تساعد بعضها البعض في الواجبات والقيام بالمهام وفهم المادة داخل الصف وخارجه؛
- تقدم المجموعة تقريرا عن عملها وتتنافس فيما بينها بما تقدمه من مساعدة لأفرادها؛
- تقوم المجموعات بنتائج اختبارات التحصيل وبنوعية التقارير المقدمة. [2]

هـ. مميزات طريقة التعلّم التعاوني: يمكن إجمال مميزات استخدام التعلّم التعاوني فيما يلي: [3]

بالنسبة للمتعلّم:

- يساعد على فهم واتقان المفاهيم والأسس العامة؛
- ينّمي القدرة على حلّ المشكلات؛

---

[1] مجدي عزيز إبراهيم: **التدريس الفعّال (ماهيته، مهاراته، إدارته)**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2002، ص115.

[2] المرجع السابق، ص115.

[3] عفت مصطفى الطناوي، مرجع سبق ذكره، ص225.

- يؤدّي إلى تحسين لمهارات للغوية والقدرة على التعبير؛
- يؤدّي إلى تزايد حبّ المتعلّمين إلى مدرستهم.

بالنسبة للمعلّم:

- يقلّل من الفترة الزمنية التي يعرض فيها المعلّم المعلومات على المتعلّمين؛
- يقلل من جهد لمعلّم في متابعة وعلاج المتعلّمين ذوي صعوبات التعلّم؛
- يقلّل من أداء المعلّم لبعض لأعمال التحريرية مثل (التصحيح) لأنّ هذه الأعمال سوف تقوم بها في بعض الأحيان لمجموعة ككل.

و. أهمية التعلّم التعاوني: للتعلّم التعاوني أهمية تكمن فيما يلي: [1]

- يجعل الطالب محور العملية التعليمية؛
- يرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي؛
- ينّمي الثقة والشعور بالذات؛
- يزيد من قدرة الطالب على اتخاذ القرار؛
- يراعي الفروق الفردية ويتعامل بشكل صحيح وينّمي الاتجاهات نحو المدرسة؛
- يقلّل من جهد المعلم في متابعة وعلاج الطالب الضعيف، كما يقلل من الأعمال التحضيرية للمعلّم مثل التصحيح لأنّها تكون للمجموعة ككل.

ز. دور المعلّم في التعلّم التعاوني

يبرز دور المعلم في التعلم التعاوني من خلال جملة من النقاط التالية: [2]

- يهيئ بيئة تربوية مناسبة لنمو المتعلّمين تثير دافعيتهم للعمل الجماعي وتساعدهم على اكتشاف ميولهم وقدراتهم المعرفية؛
- تقسيم طلبة الصف إلى عدد من المجموعات بحيث يكون أعضاء المجموعة الواحدة تتساوي ويراعى في ذلك تقسيم مجموعات الفروق الفردية بين طلبة الصف، بحيث الطلاب الأذكياء والمتوسطين

---

[1] سعدية شكري علي عبد الفتّاح: **الاستراتيجيات الحديثة في تدريس علم النفس**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015، ص ص86،87.

[2] باسم الصرايرة وآخرون: **استراتيجيات التعلّم والتعليم**، عالم الكتب الحديث للنشر ولتوزيع، عمّان، 2009، ص64.

والمتخلفين تحصيليا ضمن المجموعة الواحدة، وأن يكون لكل مجموعة قائد هو الذي يدير شؤونها، وأن يقسم العمل ضمن المجموعة الواحدة؛

- يعدّ المعلّم الأدوات والوسائل الأولية اللازمة لعمل المجموعات؛
- يعدّ المعلّم نشاطا جماعيا يزود الطلاب بالتوجيهات المناسبة قبل العمل ضمن المجموعات الخاصة بهم حيث يثير وعيهم ببعض المشكلات التي تصادفهم؛
- أن تتم عملية التقسيم بشكل جماعي أولا وبشكل فردي ثانيا.

5. طريقة المشروعات

تعرّف بأنّها نشاط تربوي يخطط له الطلاب في تعلّمهم لتحقيق هدف منشود وفي المشروع يقوم الطلاب بنشاطات متنوعة يكتسبون من خلالها بعض الاتجاهات الإيجابية، بالإضافة الى الخبرات الغنية بالمهارات والمعلومات والحقائق. [1]

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

أ. **تصنيفات المشروع:** يصنّف "كلبا ثريك" المشروع إلى الآتي:

- **المشروعات البنائية:** وهي تستهدف الأعمال التي تغلب عليها الصبغة العملية في الدرجة الأولى.
- **المشروعات الاستماعية:** وهي التي تستهدف الفعاليات لتي يرمي المتعلّم من ورائها التمتع بها كالاستماع على الموسيقى أو على قصة أدبية وغيرها.
- **مشروعات المشكلات:** وهي التي تستهدف المتعلّم ومنها حلّ معضلة ما، فكرية كانت أو غير ذلك. مشروعات لتعليم بعض المهارات أو لغرض الحصول على بعض المعرفة. [3]

ب. مميزات طريقة المشروعات:

تعددت مزايا هذه الطريقة في التدريس خاصة أنّها قامت بدور كبير في تطوير التربية الحديثة والمعاصرة، وأهم مزاياها هي: [4]

---

[1] مروان أبو حويج: **المناهج التربوية المعاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص175.

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

[3] توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ص787.

[4] صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف، القاهرة، 1972، ص ص92، 93.

- الربط بين النظر والعمل والفكر والممارسة.
- التوافق مع ميول الطلبة وقدراتهم.
- تعويد الطلبة على اتباع الأسلوب العلمي في التفكير وفي حلّ مشكلات الحياة اليومية اعتمادا على الجهود الذاتية والأنشطة العلمية؛
- تعويد الطلبة على التعاون والعمل الجماعي الهادف، وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وتدريبهم على التخطيط والتنظيم نتيجة اشراكهم في اختيار المشروع وإعادة تنفيذه؛
- كما تخلق أيضا عند الطلبة القدرة على لبحث وجمع المعلومات وتوظيفها تربويا واجتماعيا.

ج. عيوب طريقة المشروعات:

من أبرز سلبيات طريقة المشروعات ما يلي:

- **طريقة محفوفة بالمخاطر**: يرى بعض المربين أنّ طريقة المشروعات هي طريقة محفوفة بالمخاطر لأنّها تتمادى مع ميول التلاميذ فتدفعهم لاتبع رغباتهم الخاصة، وتمنحهم الحرية بشيء من المبالغة.
- افتقار هذه الطريقة إلى التنظيم والتسلسل: قد تتكرر الخبرات في بعض المشروعات وكثيرا ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات التي يحصل عليها التلاميذ سطحية وغير منتظمة
- **صعوبة تنفيذها:** إن وجود الجدول اليومي للدراسة وتحديد زمن كل درس يجعل طريقة المشروعات أمر صعبا بسبب عدم وجود الوقت الكافي.
- تحتاج هده الطريقة على معلمين مدربين ماهرين قادرين على قيادتها ومتابعة تنفيذها بجدارة وهدا يستوجب تدريب المعلمين تدريبا عاليا على تلك الطريقة. [1]
- **تحتاج الى إمكانات ضخمة:** يحتاج كل مشروع الى متطلبات كثيرة مثل المراجع والمواد والأدوات والأجهزة والمكان والورشة وغيرها مما يجعل امر تطبيقها متعذرا في معظم المدارس.
- من مساوئها بعثرة المعلومات والخبرات التي يكتسبها التلميذ وعدم ترابطها لتكون وحدة متكاملة مترابطة إضافة الى المناهج المدرسية الحالية لا تناسب طريقة المشروع لمحدوديتها وعدم مرونتها.[2]

[1] رافده عمر الحريري: مرجع سبق ذكره، ص 97.

[2] المرجع نفسه: ص98.

6. طريقة العصف الذهني:

- تعرّف على انّها نشاط جماعي يصمم بقصد الحصول على أكبر عدد من الأفكار من المشاركين بشأن موضوع او قضية معيّنة، تحوز الاهتمام وتستهدف أفكار جديدة وحلول مبتكرة. [1]
- تعرّف حسب معجم المصلحات التربوية: أسلوب يستخدم في دراسة مشكلة أو موضوع ما، وفيه تجتمع مجموعة من الخبراء ليصلوا إلى حلول اصلية من خلال المناقشة وطرح الحلول البديلة، ويكون الهدف الرئيسي هو التوصل إلى أكبر عدد ممكن من الأفكار وليس مناقشة الأفكار ونقدها.[2]

أ. أهمية العصف الذهني:

تكمن أهمية استراتيجية العصف الذهني في: [3]

- استخدام القدرات العقلية العليا؛
- يجعل نشاط التعليم والتعلّم أكثر تمركزا على الطالب.
- تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالب.
- يشجع أكبر عدد من الطلاب على إيجاد أفكار جديدة.
- إثارة اهتمام لمتعاملين وتفكيرهم.
- تحديد مدى فهمهم للمفاهيم وتعرُّف مدى استعدادهم للانتقال إلى نقطة أكثر تعمقا.
- توضيح نقاط واستخلاص أفكار أو تلخيص موضوعات. [4]

ب. خطوات استراتيجيات العصف الذهني:[5]

المرحلة الأولى

- اختيار المشكلة التي ستكون موضوع الحوار ويراعى فيها أن تكون ذات أهمية لغالبية الطلبة المشاركين في النقاش.
- توضيح هذه المشكلة من خلال حزمة من الأسئلة، وإعادة صياغتها بصورة أكثر تحديدا؛
- اختيار رئيس الجلسة ومقررها.

---

[1] وليد عبيد: **استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2001، ص185.

[2] أسامة محمد السيد، عباس حلمي الجمل: **أساليب التعليم والتعلّم النشط**، دار العلم والإيمان للنشر، 2012، ص ص118، 119.

[3] خليل إبراهيم شبل وآخرون: **مرجع سبق ذكره**، ص228.

[4] عبد الحميد شاهين: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، القاهرة، ص113.

[5] محمود طافش الشقيرات: **استراتيجيات التدريس والتقويم**، دار الفرقان، عمان، 2009، ص ص 239، 240.

- التهيئة لبدء العمل، حيث يقوم رئيس الجلسة بتذكير المشاركين بقواعد البناء مثل السماح بسماع جميع الآراء.

المرحلة الثانية:

- يتم فيها مناقشة أبعاد المشكلة لاستثمار الأفكار التي يمكن أن تكون خلالها.

المرحلة الثالثة:

- تقييم لأفكار المطروحة وتصنيفها وتطويرها في ضوء بعض المعايير مثل: الجِدّة، الأصالة، منطقية الحل؛
- اختيار الحل الأفضل والاتفاق عليه.

ج. إيجابيات طريقة العصف الذهني: [1]

- يخلق مناخا حرّا لجاذبية توليد الأفكار بدرجة كبيرة؛
- عملية ممتعة لأنّه لا توجد قاعدة خاصة تقيّد إنتاج الفكرة ولا يوجد أي نوع من النقد والتقييم؛
- يساعد على جمع المعلومات حيال المشكلة بصورة سريعة؛
- يشجع كل تلميذ في الصف على المشاركة؛
- يساعد على التلقائية الحرة من التلاميذ؛
- يقدم كل تلميذ في مجموعة الصف بالمناقشة والتقييم تحت إشراف وتوجيه المعلّم.
- **سلبيات العصف الذهني:** [2]
- تسجيل بعض الأفكار البعيدة عن الموضوع
- الخروج عن الموضوع أو المشكلة دون قصد من المجموعة؛
- فقدن التركيز أو التشتت في الأفكار؛
- أحيانا قد يسيطر فرد على المجموعة؛
- قائد الجلسة يحتاج إلى إعطاء تشجيع متوصل للمشاركين؛
- صعوبة توفير الوقت المناسب وكذلك المكان والمواد للمجموعة وعدم إبداء التحفظات على الآراء من قبل المستمعين وإعادة أفكار أكثر من مرة وشعور الجالسين بالقلق.

---

[1] سعاد جبر سعيد: **الذكاء الإنفعالي وعلم النفس التربوي**، عالم الكتب الحديث، عمّان، 2015، ص 237.

[2] نجوى عبد الرحيم شاهين ومحمد صابر سليم: **أساسيات وتطبيقات في علم المناهج**، دار القاهرة، 2006، ص ص265،266.

خامسا: عوامل اختيار طرائق التدريس

هناك مجموعة من العوامل التي تسمح للمعلّم باختيار الطريقة المثلى، لذلك يجب أن يعدّ نفسه لها ويحققها في كل درس من الدروس، ومن أبر هذه العوامل:

- **الأهداف التعليمية:** إنّ لكل هدف من الأهداف طريقة خاصة بتدريسه، وتعدّ الأهداف التعليمية (السلوكية) عاملا أساسيا تؤثر في قرارات المعلّم المتصلة بالطريقة التي سوف يتبعها لتحقيق تلك الأهداف، فطريقة التدريس المستعملة في تدريس المعلومات أو الحقائق تختلف عن الطريقة التي تتبع في تدريس المفاهيم لدى المتعلّمين. [1]
- **طبيعة المتعلّم:** أي مراعاة الفروق لفردية عند اختيار لطريقة فما ينطبق على طبيعة متعلمين لا ينطبق على أخرى. [2]
- **طبيعة المادة الدراسية:** بما أنّ المواد الدراسية تختلف من حيث طبيعتها من مجال لآخر، فالتاريخ مثلا: يتضمن حقائق وأهداف تنتمي إلى الماضي ولا يمكن اثباتها تجريبيا في المعمل، لذلك تختلف طرائق تدريس العلوم التي يمكن أن تتم في المعمل بالتجارب.
- **المدرّس:** يختلف أداء المدرّس في طريقة تدريسه باختلاف كفاءته ومهارته وشخصيته، ولكل مدرّس أسلوبه الخص بالتدريس، لذلك فإنّ الطريقة التي تناسب مدرس قد لا تناسب مدرس آخر، وتحدّد الطريقة بالنسبة للمدرّس تبعا للفلسفة التربوية التي يؤمن بها تبعا لما يريد تحقيقه لدى المتعلّمين.[3]

وهناك عوامل متعدّدة تؤثر سلبا وتساعد في التدريس وتسهل عملية التعلم أكثر ونذكر منها:

- **عوامل البيئة الاجتماعية:** مثل البناء الاجتماعي المحلي والطبقات السائدة فيه وحالته الاقتصادية والثقافية والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومستوى تعليم أفرادها ومستوى الاستقرار النفسي والحالة الصحية وخلفيتها العرفية واللغة وممارستها في البيت والكفايات الحياتية الوظيفية والاجتماعية التي تتطلبها أو تنشد البيئة المحلية تنميتها لدى الناشئة.

---

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

[2] محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات: **مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق...أساليب...استراتيجيات)** عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمّان، 2012، ص49.

[3] عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني، **مرجع سبق ذكره**، ص176، 177.

- **عوامل البيئة الصفية المدرسية:** تشير إلى عوامل ثابتة التي ليس للمعلّم فضل كبير في إيجادها، وإنّما الفضل يعود للمدرسة وحسن إدارتها، وتشمل هذه العوامل:
- الشروط المادية في غرف الصف كالتدفئة، وجود التهوية والإضاءة، وهي عوامل للمعلم والتلاميذ ووجودها مهم في كل غرفة صف، مما يجلب أسباب الراحة والاطمئنان للتعلّم؛
- اتساع غرف الصف وحسن تصميمها؛
- تنظيم المقاعد وملائمة السبورة، ومناسبة حجمها لحجم الفصل؛
- وقوع المدرسة في مكان هادئ واسع ومريح لأنّه شرط في سلامة مناخها وتأثيره الإيجابي في نفوس الطلاب. [1]

سادسا: مبادئ طرائق التدريس:

هناك مجموعة من المبادئ تتأسس عليها طرق التدريس، وذلك لما لها من أثر في فعالية التدريس، وكذلك لتحقيق التعلّم لجيد، وفيما يلي نبرز أهم هذه المبادئ:

- التخطيط المسبق المبني على أساس جعل المتعلّم فعالا والتعليم منتجا؛
- تحديد أهداف التعليم في ضوء حاجات المتعلّمين، وما تقتضيه العملية التربوية؛ [2]
- معرفة المعلّم لحاجات المتعلمين وخصائص نموهم وفروقهم الفردية؛
- إفساح المجال للمتعلم في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال قيام لمعلّم بتكليف المتعلّم؛
- الإرشاد والتوجيه لحل مشاكل التلاميذ الصحية والاجتماعية وتوجيههم التعليمي واختيارهم للمهنة،[3]
- التقويم البنائي أو التكويني المستمر في ضوء ما تظهره نتائج التقويم والتغذية الراجعة؛
- وضع الخطط الكفيلة بتحسين طرق التدريس وتطويرها في ضوء ما تظهره النتائج ومتطلبات مسايرة ما هو جديد، ومواجهة الحاجات المستجدة في الحياة. [4]

سابعا: النظريات المفسّرة لطرائق التدريس

لقد تعددت النظريات المفسرة لطرائق التدريس نذكر منها:

---

[1] عبد السلام مصطفى عبد السلام: **اساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلّم**، دار الجامعة الجديدة، ط2، مصر، 2007، ص37، 38.

[2] جريس كرياكو: **التعلم الفعل بين النظرية والتطبيق**، ترجمة وليد العمري، دار العين، الإمارات العربية، 2005، ص26.

[3] علم الدين عبد الرحمان الخطيب: **أساسيات طرق التدريس**، منشورات الجامعة المفتوحة، ط2، 1997، ص23.

[4] محسن علي عطية: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص67.

1. نظرية برونر التعليمية المعرفية: Jerome Bruner

يعدّ جيروم "**برونر**" أحد علماء النفس الاجتماعيين المعاصرين وحد المؤيدين لوجود نظرية للتدريس تفسّر حوادث التعليم الصفّي بدلا من اعتماد نظريات التعليم السلوكية في ذلك منذ أوائل الخمسينات وحتى السبعينات من هذا القرن، وبدأ اهتمام "**برونر**" بالتعلم المعرفي حيث أدّت أفكاره وكتاباته المتعدّدة إلى بلورة اللبنات الأولى لنظريته في التعليم وتنتمي هذه النظرية إلى الاتجاه المعرفي في التربية والذي يهدف إلى تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المدة الدراسية لدى المتعلمين. [1]

ويقصد "**برونر**" بهذه البنية مجموعة المبادئ والمفاهيم والعموميات والنظريات الخاصة بأي فرع أكاديمي ثم طرائق وأساليب البحث التي أدّت على التوصل لهذه الأساسيات المعرفية ويزيد "**برونر**" على هذا السياق "بأنّ طرق البحث أكثر بقاء لدى المتعلّم من الحقائق والعموميات".

ومن المبادئ الأساسية لهذه النظرية:

أ. **الميل للتعليم:** يرى "**برونر**" أنّ الموقف التعليمي يعدّ موقفا استقصائيا يقوم فيه المتعلّم بالبحث عن حلول لمشكلات يتضمنها ذلك الموقف، ومن ثم ينبغي تفاعل المتعلّم مع عناصر الموقف المشكل مما يستوجب توافر قدر كاف من الميل لديه، ويتطلب ذلك أمرين:

- أن تؤدّي التربية البيئية قبل المدرسة إلى غرس هذا الميل؛

أن يسعد المعلّم على إثارة الميل لدى المتعلّم من خلال المواقف التدريسية وذلك من خلال: تنشيط لمتعلّم، المحافظة على مثابرته وتوجيهه. [2]

ب. **بناء المعرفة:** لكي نبني المعرفة في ذهن المتعلّم بطريقة صحيحة ينبغي أنّ تنظم المادة الدراسية بشكل يسمح للمتعلّم بتمثيلها، ومن تم يتمكن من فهمها واستيعابها، ويتوافر للمعلّم في رأي "**برونر**" ثلاثة سبل لتحقيق ذلك.

- **طريقة العرض:** هو لسلوب الذي يتّبعه المعلّم في نقل المعرفة.

---

[1] عبد الحميد نشواني: **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر، ط5، عمّان، 1991، ص154.

[2] المرجع السابق، ص154.

- **الاقتصاد في تقديم المعلومات:** أي الاقتصاد في مقدار المعلومات التي ينبغي تعليمها لأنّ التعليم من وجهة نظره اكتشافها يحدث من خلال حلّ المشكلات الأمر الذي يتطلب من المعلّمين مراعاة عامل الاقتصاد في عرضهم للمادة التعليمية. [1]
- **التسلسل في عرض الخبرات:** يرى "برونر" أنّ التسلسل في عرض المعلومات وإعادة عرضها للمتعلمين ينبغي أنّ تؤدّي إلى فهم بنية المادة الدراسية، الأمر الذي يقودهم إلى التمكن من تحويل المعرفة إلى صورة جديدة، وباختصار فإنّ "برونر" يرى أنّ التسلسل المثالي في عرض الخبرات لا يمكن تحديده مستقبلا عن محك يمكن من خلاله الحكم على مثالية التتابع ويتضمن هذا المحك في رأيه: سرعة التعلّم، درجة مقارنة نسيان المادة المتعلّمة، قدرة المتعلّم على نقل ما تعلمه إلى مواقف أخرى جديدة، أيضا تحديد طريقة تعبير المتعلّم عما تعلّمه، والاقتصاد فيما تعلّمه وما ينش عنه من اجتهادات ذهنية وأخيرا قوة تأثير ما تم تعلّمه من حيث قدرته على إنتاج تركيب جديدة.

ج. **التعزيز:** يتوقف التعلّم الجيد من وجهة نظر "**برونر**" على معرفة المتعلّم نتائج نشاطه التعليمي، وما يقدم له من تعزيزات وزمان ومكان تقديمها، ويميّز "**برونر**" نوعين من هذا التعزيز: [2]

- **خارجي:** يقدمه المعلّم في صورة معلومات تصحيحية.
- **ذاتي:** يسمح للمتعلّم بتصحيح مسار تعليمه بنفسه وفقا لمحك يقارن به نتائج إنجازه ويكشف أخطاءه إن وجدت.

2. نظرية روبرت جانيه "Robert Mills Gagné"

- يعدّ "**روبرت جانيه**" حد علماء النفس الذين كان لهم دور بارز في الاسهام في تطوير نظريات التعلّم فهو يرى أنّ الهدف من التربية هو تقديم المهارات والعمليات والخبرات للفرد لكي يصبح مواطنا صالحا في المجتمع ويؤكد "**جانيه**" أنّ عملية تحليل المهام أو المطالب (تحليل العمل التعليمي) مهمة جدا في التعرّف على بنية وتعاقب المعلومات التي تقدم وتعرض على الفرد المتعلّم، وهذا ما أطلق عليه البناء الهرمي للتعلّم "فالتعلّم عنده يحدث عندما تتوافر الخبرات التعليمية السابقة اللازمة للتعلّم الجديد، ويرى "**جانيه**" أن نحدد ما الذي نريد من المتعلّم، وهذا يتطلب صياغة هدف إجرائي ثم يحلّل إلى أهداف جزئية تحتوي معلومات لازمة لبلوغ الهدف، ويتضح مما سبق أنّ "**جانيه**" يرى ضرورة أن يكون التعلّم

---

[1] المرجع السابق، ص154.

[2] المرجع نفسه، ص 154.

في صورة هرمية، حيث ينبغي على المعلم أنّ يحدد المهمة النهائية التي ينبغي أن يتعلّمها المتعلمون ويصيغها في صورة هدف يوضح في الهرم ثم يحدد الأهداف الفرعية اللازمة لتحقيق الهدف الرئيسي ويضعها أدنى الهدف الرئيسي وهكذا".[1]

أما عن أسلوب التدريس عند " **روبرت جانيه**" فهو عبارة عن مجموعة من الخطوات نوضحها فيما يلي:

- جذب انتباه المتعلّم؛
- تعريفه بالأهداف؛
- استرجاع التعلّم السابق؛
- تقديم المحتوى؛
- تزويد المتعلّم بالتوجيه؛
- تحفيز أداء المتعلّم؛
- تزويد المتعلّم بالتغذية؛
- تقويم أداء المتعلّم؛
- تحسين الاحتفاظ بالمتعلّم وانتقال أثره. [2]

3. نظرية دافيد أوزبل David Ausubel

يعتبر التعلّم ذو المعنى جوهر نظرية "**أوزبل**" ويقصد "**أوزبل**" بذلك نّ التعلّم لا ينبغي أن يكون تعلّما قهريا، ولكنّه اندماج حقيقي لمعلومة جديدة في البنية المعرفية للفرد، وقد افترض "**أوزبل**" في هذا التعلّم أنّ المفهوم أو التطور الذهني لخبرة يكتسب معنى سيكولوجيا حقيقيا عندم يكون معادلا لفكرة موجودة سلفا في الذهن، وحتى يكون لأي منبه أو مفهوم معنى في خبرة المتعلّم ينبغي أن يكون هناك شيء يمكن معادلته في الذهن ويسمى هذا الشيء بالبنية المعرفية.

وترتكز نظرية **أوزبل** على الناحية اللغوية (اللفظية) في عرض الأفكار وبذلك تكون كثر فاعلية في المراحل الثانوية والجامعية منها في المراحل الأولى.

---

[1] سركز العيلي وناجي خليل: **نظريات التعلّم**، دار الكتب الوطنية، عمان، 1993، ص ص 71-74.

[2] المرجع السابق، ص 74.

مما سبق نستطيع القول أنّ نظرية "**أوزبل**" ترتكز على التعلم المعرفي ولا ترتكز على تعلم المهارات العلمية المختلفة وتطبيقاتها، وتؤكد ضرورة اهتمام المعلّم بالمعلومات الجديدة التي سوف يتم ربطها بالبنية المعرفية، مما يسهل إدراكها وفهمها وبذلك فإنّ نموذج التعلّم اللفظي ذي المعنى يهدف إلى:

- مساعدة المعلّم على تصميم المادة الدراسية وإعدادها؛
- طريقة تقديمها؛
- إيصال أكبر كمية من المعلومات إلى المتعلمين على نحو فعال وذي معنى؛
- إنّ عناية التعلم المدرسي الأساسي هي تمكين المتعلّم من اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها ونقلها على أوضاع جديدة. [1]

✓ **أسلوب التدريس عند أوزبل:** يرى بأنّه أسلوب عن مجموعة من المراحل المتسلسلة التي تتبع في إعداد المادة التعليمية وتنفيذها في غرفة الصف، كما يرى أنّ أسلوب الشرح القائم على تنظيم المادة الدراسية وعرضها بشكل هرمي واضح بدءا بالمفاهيم الأكثر عمومية وشمولا وانتهاء بالحقائق المحددة هو أنسب الأساليب التعليمية التي تحقق هذه المهام على نحو فعال. [2]

[1] السيد محمد شعلان وفاطمة سامي ناجي: **أساليب التدريس لطفل الروضة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2010، ص359.
[2] المرجع السابق، ص359.

خلاصة

تعدّ طرق التدريس سواء القديمة والحديثة من أهم عناصر العملية التعليمية إذ هي عنصر أساسي لدى المعلّم حيث تساعده على اتباع نظام التعليم واختيار الطرق المناسبة في كيفية إيصال المعارف والمعلومات للمتعلّمين من أجل تحقيق أهدافه بصورة جيّدة، وبالتالي يتوجب عليه إعمال خبراته ومواهبه وقدراته في سبيل إيجاد أفضل السبل التربوية التي تناسب فصله.

الفصل الثالث: التفاعل الصفي في التعليم

تمهيد:

أولا: أهمية التفاعل الصفي.

ثانيا: خصائص التفاعل الصفي.

ثالثا: وظائف التفاعل الصفي.

رابعا: أنماط التفاعل الصفي.

خامسا: أنواع نظم التفاعل الصفي.

سادسا: مهارات التفاعل الصفي.

سابعا: دور المعلم ومهامه داخل الصف.

ثامنا: العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي.

تاسعا: النظريات المفسرة لتفاعل 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 الصفي سمة مميزة بكل غرفة صفية ولذلك فالمعلم الناجح والمتميز هو الذي يتمكن من تحقيق الجو التفاعلي داخل الغرفة الصفية ولن يتمكن من ذلك إلا إذا تمكن من إدارة فصله بطريقة جيدة ولهذا صارت الإدارة الصفية الناجحة هي المؤدية للتفاعل الصفي الناجح وعلى هذا ينبغي توفر جملة من المعايير في المعلم حتى يتمكن من إدارة فصله بطريقة محكمة وحتى يتمكن من تحقيق جو تفاعلي داخل الصف.

أولا: أهمية التفاعل الصفي

- أكدت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة، ويمكن إدراج هذه الأهمية من خلال النقاط التالية:

1. يعد التفاعل الصفي من الإستحداثات التربوية الإيجابية التي أسهمت في تخليص المدرس من دور الملقن صاحب المعرفة التي تقع على عاتقه مهمة التعليم لأنه صاحب السلطة.
2. التفاعل الصفي يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الافكار بين الطلبة أنفسهم مما يساهم في تطوير مستويات أفكارهم، ويثيرها وينضجها لتتلائم مع المرحلة النمائية التي يمرون فيها.
3. يزيد حيوية الطلاب في المواقف التعليمية إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت إلى حالة المناقشة وتبادل وجهة النظر في القضايا التي تهمهم.
4. يساعد الطلاب على تطوير اتجاهات إيجابية نحو الآخرين، ومواقفهم وآرائهم، والاستماع إلى آرائهم واحترامها والانتفاع بأفكارهم. [1]
5. تنظيم أفكار الطلاب وترتيبها وعرضها بسرعة مناسبة كما هي الحال في الحياة الواقعية.[2]
6. يقدم فرص مناسبة لقدرات الطلاب وإمكاناتهم الذهنية وخاصة الذين تجمعهم خصائص نمائية تطورية متقاربة، ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية والحيوية.
7. يتيح للطلاب فرص للتعبير عن آلياتهم المعرفية، والمفاهيم التي يمتلكونها، من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكارهم حول أي موضوع أو قضية صفية.[3]
8. يشكل التفاعل الصفي بين المعلم والتلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي لأنه لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، بل أيضا إلى اكتساب التلميذ لأنماط ثقافيه واجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من التلاميذ الآخرين، وذلك لكون التربية علمية اجتماعية.[4]

---

(1) يوسف قطامي: **تصميم التدريس**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 822.

(2) عبد الرحمن ابراهيم السفاسفة: **إدارة التعليم والتعلم الصفي**، دار يزيد للنشر والتوزيع، عمان، 2001، ص ص 344، 345.

(3) المرجع نفسه، ص 345.

(4) لعشيشي أمال: **أهم مشكلات الادارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار، عنابة، 2012الجزائر، ص 60.

ثانيا: خصائص التفاعل الصفي

تعمل المدرسة على مساعدة المتعلمين على النمو في مختلف جوانب شخصياتهم وحتى تستطيع المدرسة تحقيق أهدافها لابد من توفير ما يلي:[1]

1. اتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي تؤدي إلى تنمية العادات والقيم والاتجاهات الصحيحة.

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

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

4. يهتم التعلم بقدرات المتعلمين ويربط بين ميولهم وقدراتهم داخل الصف وخارجها كما يهتم بميول المتعلمين للاستفادة منها في تحقيق رفع فعالية التعلم.

ثالثا: وظائف التفاعل الصفي

يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن تنظيمه الوظائف التالية:

1. استشارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف التعلمي من حيث الشكل والمضمون والكشف عن مدى احتياجاتهم لأهداف الموقف ومضامينه وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون اعاقات واحباطات.
2. تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي، وتوجيه خطأ المتعلمين نحو الأهداف المرصودة.[2]
3. تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها، ومساعدة الطلبة على الاحتفاظ به ونقله، وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية.
4. تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو وتلبية احتياجات المتعلم وإشباعه وحفظ النظام والانضباط الصفي.

---

(1) نعيم حبيب جعنيني: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص 285.

(2) عبد الرحمن ابراهيم السفاسفة، **مرجع سبق ذكره**، ص 345.

5. تعديل السلوك في الاتجاه الصفي المرغوب فيه.[1]

6. اشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية.

7. تحسين اتجاهات التلاميذ ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة.[2]

رابعا: أنماط التفاعل الصفي

- إن عملية التفاعل الصفي، تقوم على ما يجري من اتصال بين المعلم وتلاميذه في المواقف التعليمية، وهي مقصورة على تفاعل المعلم والتلميذ. بل وحتى بين التلاميذ أنفسهم.[3]

- إن عملية الاتصال تكون بينهما بإحدى الطريقتين التاليتين:[4]

1. **الاتصال اللفظي:** ويكون عن طريق الكلام والحديث داخل الفصل بدءا بتوجيه الأدوار والتعليمات واستخدام عبارات الاستحسان والتشجيع ونقل الأفكار من قبل المعلم وفي هذه الحالة يكون التلاميذ أكثر استعدادا للتفاعل معه والتفاعل مع بعضهم البعض.
2. **الاتصال غير اللفظي:** يكون عن طريق الإشارات وغيرها، إما في مجال التفاعل الصفي، فهو يقوم عمل الاتصال اللفظي بين المعلم والطالب.

- والأنماط الأساسية للتفاعل الصفي هي:

أ. **نمط الاتصال وحيد الاتجاه:** وفي هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى الطلاب ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفعالية ففيه يأخذ الطلاب موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعلم موقفا ايجابيا.[5]

---

(1) محمد محمود الحيلة: **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 4، 2014، ص 272.

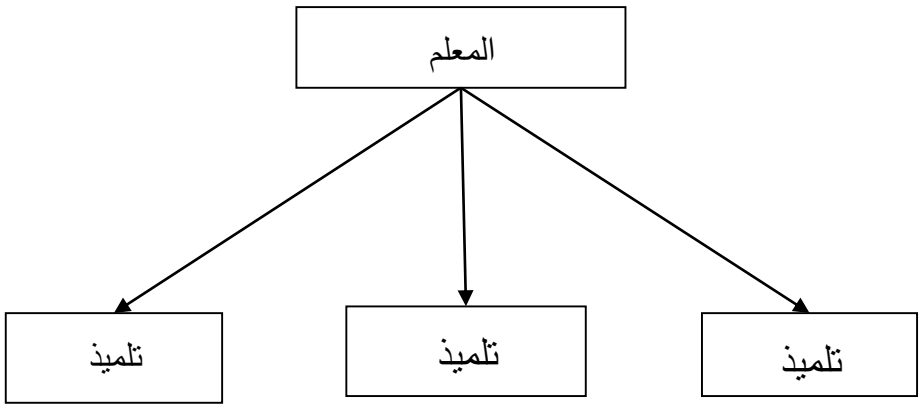
(2) صالح محمد علي أبو جادو: **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 2، 2000، ص 375.

(3) جودت عزت عبد الهادي: **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006، ص 124.

(4) راشد الشنطي وعودة أبو سنينة: **التعلم والتعليم الصفي**، دون دار نشر، عمان، 1989، ص 133.

(5) عبد الرحمن ابراهيم السفاسفة، مرجع سبق ذكره، ص 350.

الشكل رقم (1): يمثل نمط الاتصال وحيد الاتجاه.[1]



- تكون حصيلة التعلم هنا مجرد حقائق ومعارف، أي أنه تعلم لفظي فقط. والشكل التالي يوضح ذلك:[2]

يوضح الشكل رقم "01" نمط الاتصال وحيد الاتجاه، حيث يكون فيه المعلم محور العملية التعليمية، أي أن العبء الأكبر يتحمله المعلم طول الدرس، فله الدور الإيجابي في ذلك من حيث أن التلاميذ يكون موقفهم سلبي، أي أنهم متلقين المعلومات والمعارف فقط دون تجاوب مع المعلم.[3]

ب. نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:

هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من الطلاب وتسعى إلى التعرف على مدى فهمهم لما قاله أو لما حاول نقله إلى عقولهم ويشعر في كثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول التلاميذ على النحو المطلوب، ولذلك يسأل التلاميذ،[4] أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها. ومع ذلك يظل المعلم في الخط الذي حدده منذ البداية، وهو نقل الحقائق والمعارف إلى عقول الطلاب، وأن ما سمح به من وقت لتلقي استجابات الطلاب ليس مرده رغبة في زيادة التفاعل معهم، وإنما للتأكد من أن ما قاله كان له الصدى المرغوب فيه لديهم، ويؤخذ هذا النمط أنه لا يسمح بالاتصال بين الطالب وطالب آخر، وأن المعلم فيه محور الاتصال، وأن استجابات الطلاب

---

(1) المرجع السابق، ص103.

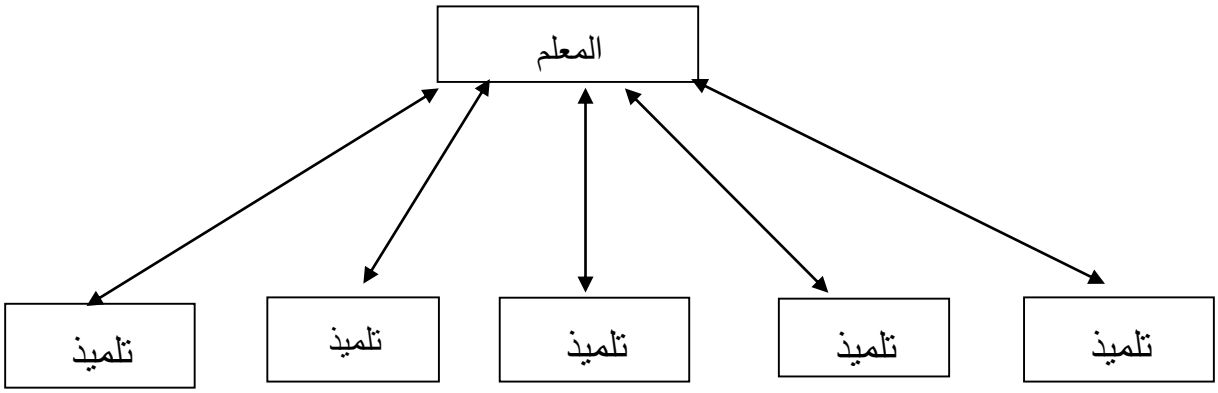
(2) على تاعوينات: **البطيء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص 103.

(3) نبيل عبد الهادي وآخرون: **التفاعل الصفي أساسياته–مهاراته–تطبيقاته**، دار القنديل للنشر والتوزيع، عمان، 2003، ص 65.

(4) المرجع نفسه، ص ص 65، 66.

هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي ومعالم هذا النمط من الاتصال يوضحها الشكل التالي:[1]

الشكل رقم (02): يمثل نمط الاتصال ثنائي الاتجاه.



يوضح الشكل رقم (02): نمط الاتصال ثنائي الاتجاه حيث يكون فيه المعلم محور الاتصال، ويسمح للتلاميذ بالتجاوب معه، من أجل معرفة مدى استيعابهم والفائدة التي حققها التلاميذ إن هذه الاستجابات ما هي إلا وسيلة لتدعيم سلوك المعلم.

ج. **نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه:** وهذا النمط أكثر تطورا من سابقه ففيه يسمح المعلم أن تجري اتصال بين طلاب الصف، وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم، وبالتالي لا يكون المصدر الوحيد للتعلم.[2]

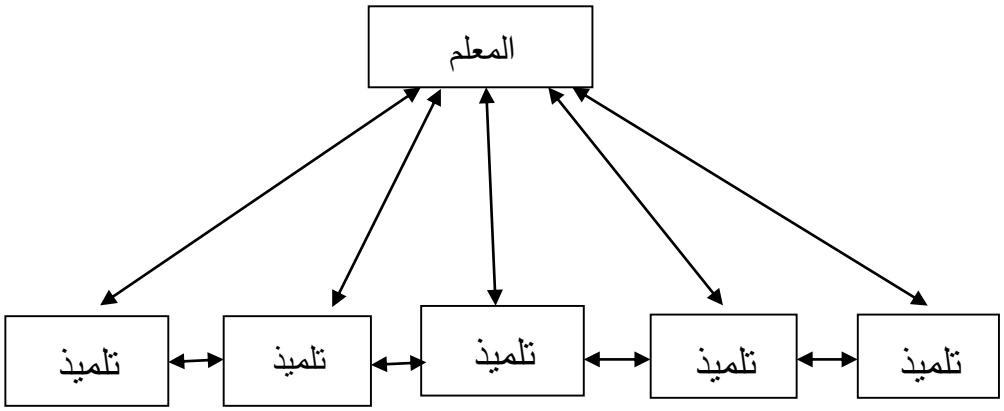
كما أن هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة وهي كلها مهارات يحتاج اليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية والشكل الموالي يوضح ذلك:[3]

[1] عبد الرحمن ابراهيم السفاسفة، مرجع سبق ذكره، ص 351.

[2] المرجع نفسه، ص 351.

[3] محمد حسن فارعة: **المعلم وإدارة الصف**، مؤسسة الخليج العربي، دون بلد نشر، 1984، ص 59.

الشكل رقم (03): يمثل نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه.



يوضح الشكل رقم (03): نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه حيث يسمح المعلم في هذا النمط بتبادل الخبرات والآراء بين عناصر الموقف التعليمي حيث يكون التفاعل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم حيث لكل من المعلم والمتعلم دور في التعلم.[1]

د. نمط الاتصال متعدد الاتجاهات:

- وفي هذا النمط تتسع فرص الاتصال بين المعلم والطلاب وبين التلاميذ أنفسهم وتتعدد بين المعلم والطلاب كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد كل طالب على نقل فكره وخبراته إلى الآخرين.[2]
- وإذا كان هذا النمط هو أكثر الأنماط تلاؤما من الاتجاهات في إدارة الفصل إلا انه هناك صعوبات تحول دون الأخذ به ومن هذه الصعوبات ما يلي:[3]
- ارتفاع كثافة الفصل الدراسي.
- طبيعة المقررات والمواد الدراسية ومحتواها إذ أن مقررات المدرسة وما جاء بالكتب المدرسية المرتبطة بها مليئة بالمعلومات والمطلوب من المعلم إلقاؤها ومن التلميذ حفظها.
- قلة الوسائل التعليمية المتاحة.
- قصر العام الدراسي مقارنة بالمقرر الدراسي.

---

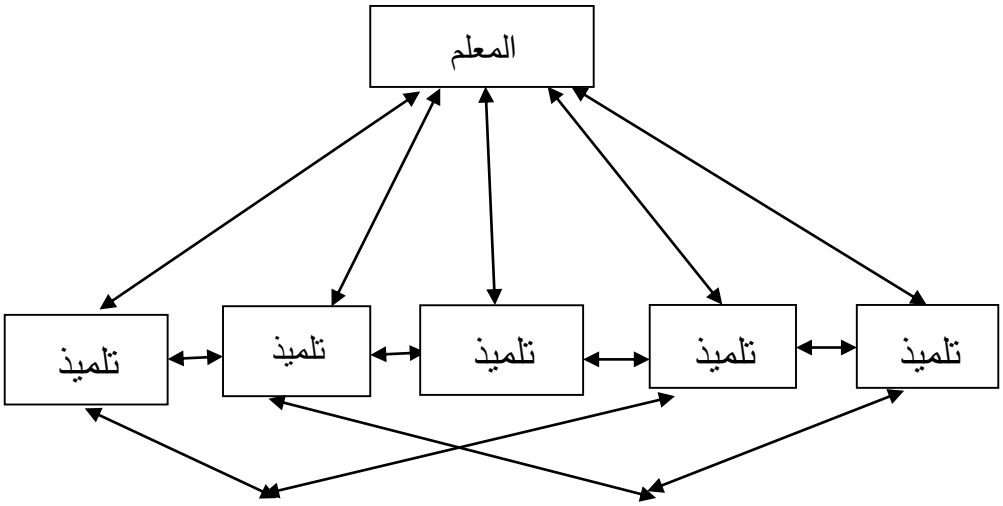
[1] نبيل عبد الهادي وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 66.

[2] عبد الرحمن ابراهيم السفاسفة، مرجع سبق ذكره، ص 353.

[3] محمد حسن فارعة، مرجع سبق ذكره، ص 59.

الشكل التالي يوضح ذلك:

الشكل رقم (04): يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاهات.



يوضح الشكل رقم (04): نمط الاتصال متعدد الاتجاهات حيث يبين هذا النمط اتساع فرص التفاعل وذلك من خلال تبادل الخبرات بين المعلم والتلاميذ ويسمح لكل تلميذ بنقل أفكاره وخبراته ومناقشتها مع الآخرين.

خامسا: أنواع نظم التفاعل الصفي

إن أسلوب المعلم يؤثر في نمط العلاقات داخل الصف الذي بدوره يؤثر في التفاعل الصفي لذا على المعلم في تنظيم صفه أن يعتمد على قواعد وتعليمات تحكم علاقته بتلاميذه على اختلاف مستوياتهم بالتوجيه الصحيح ومن الأنظمة السائدة في الصف ما يلي:

1. **النظام التسلطي:** فالمعلم في هذا النظام هو الذي يختار النشاط التعليمي حسب ما يراه مناسبا دون أن يراعي حاجات ورغبات التلاميذ، والفروق الفردية بينهم، مما يؤدي إلى وجود جو انفعالي اجتماعيا داخل الصف يتصف بالخوف وقمع الرغبات وعدم استشارة الدافعية مما يعيق النمو الاستقلالي للبيئة التربوية وأمن وطمأنينة المتعلمين ويقلل طموحاتهم ويقلل التحصيل والرغبة في اكتساب المعرفة واستجاباتهم تتبع من غير قناعة منهم وإنما خوف من العقاب وهذا قد ينمي في أنفسهم كره المعلم والمدرسة.[1]
2. **النظام الفوضوي:** وهناك يترك المعلم الحرية الكاملة للتلاميذ ليفعلوا ما يريدون لأهوائهم وميولهم مما يسبب نوعا من الغموض والقصور في الأداء وإهمال إلى حد كبير في واجبه على تحقيق الأهداف

[1] مصطفى خليل الكسواني وآخرون: **إدارة التعلم الصفي**، دار الصفاء، عمان، 2005، ص ص19،20.

التعليمية ويعمل على حصول رضا من تلاميذه فقط، وبالتالي ينعكس على مستوى أدائهم وتدني مستوى التحصيل الأكاديمي حيث تسود اللامبالاة بصفة خاصة، والنظام بصفه عامة. [1]

فهذا كله راجع لقصور المعلم في أدائه حيث تحل الفوضى محل النظام ويكون مقصر في التوجيه والارشاد وذلك ينعكس على مردود التحصيل التلاميذ.

3. النظام الديمقراطي التشاوري التشاركي:

تقوم العلاقة بين المعلم والتلاميذ على مبدأ المشاركة، فالمعلم له دور والتلاميذ دورا وكل منهم يقوم بدوره داخل القسم، دون افراط أو تفريط في قيام المعلم بتوجيه تلاميذه نحو الأهداف، والسلوكيات الايجابية في تخطيط جيد للحصة الدراسية فيما يقوم التلميذ بالتفاعل مع المعلم، وزملائه في الحصة الدراسية، والقيام بالأنشطة المكونة له الانتباه ضمن الحدود السلوكية المطلوبة، حيث أن التلميذ الذي يشعر أن معلمه يحبه ويحترمه يساعده في نفس الوقت، حيث يصبح معلمه كبيرا في نظره حيث يؤدي هذا الشعور إلى التفاعل بالشكل الإيجابي داخل حجره القسم وهذا ما يثبت المعلم ناجحا في إدارته.[2]

نستخلص من هذه النظم أن لها أهميه بالغة في حياة المتعلم، فهي تلعب دورا أساسيا في تنمية شخصية المتعلم إما استجابة لتعليم إيجابي، أو سلبيا، فالنظام التسلطي يجعل المتعلم مقيدا أو يقلل طموحاته في التحصيل، إضافة إلى السلوكات التي تصدر منه نتيجة الخوف والعقاب الذي يكون سببه المعلم الذي يلعب دور التسلط، وإهمال الفروق الفردية بين المتعلمين وعدم اهتمام بمشكلاتهم، وهذا بالتالي يحطم روح الدافعية مما يعيق تعليمه في مسار النظام التعليمي، بالإضافة إلى النظام الفوضوي الذي يمثل في عدم اتزان المتعلم في غرفة الصف سبب ترك المعلم حرية لإرضاء أهواء المتعلمين، مما يؤدي الى اللامبالاة والقصور في الأداء، وبالتالي عدم تحقيق الأهداف التعليمية في التحصيل حيث يعتبر هذا الأسلوب من أضعف أساليب التي يكون فيها الانتاج ضعيف وعدم قدرة المتعلمين على تصور أهداف واضحة، ويعتبر النظام الديمقراطي نظام ايجابي داخل القسم مقارنة بالأنظمة التي سبقتها كونه قائم على التفاعل بين المعلم والمتعلم في التخطيط الجيد للمنظومة الدراسية وبالتالي الحصول على فعل تربوي جيد محقق الأهداف التعليمية.

---

[1] صفاء عبد العزيز وسنان عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، الدار الجامعية الجديدة، القاهرة، 2007، ص 45.

[2] علاء الدين تيسير دنديس: **دليل المعلم الجدد**، دار الصف، عمان، 2009، ص 120.

سادسا: مهارات التفاعل الصفي

• تمثل عملية التعلم عملية تواصل وتفاعل دائمين ومتبادلين ومثمرين بين المعلم والتلميذ من جهة وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى، ويتطلب هذا أن يكون المعلم مكتسبا لمهارات تدريسية معينة إذ أن التمكن من هذه المهارات يؤدي إلى حدوث التفاعل الصفي المثمر بين المعلم وتلاميذه وهذه المهارات هي:

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

كما يمكن تعريف مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية بأنها: "مجموعة الأدوات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، وتظهر من خلال مدى معرفته بالأساسيات الواجب اتباعها عند التخطيط للسؤال والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ".[2]

ويتفرع عن هذه المهارات ثلاث مهارات فرعيه هي:

2. **مهارة صياغة الأسئلة الصفية:** تعد الصياغة اللفظية للسؤال من الأمور المهمة التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه في الصياغة اللفظية الغير مناسبة يمكن أن تخل بالسؤال مهما كانت فكرته جيدة، كما نشير صياغة السؤال على الطريقة التي تعبر بها عن المضمون باستخدام الكلمات فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال وبعدد الكلمات فقد يكون الهدف من السؤال الاستفسار عن موضوع بذاته ولكن عدم صياغته بشكل منطقي وبكلمات ليس لها معنى، وبعد غير مناسب للكلمات تجعله لا يحقق ذلك الهدف.[3]

---

[1] صالح عرفة: **تفريد التعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص 247.

[2] مجدي ابراهيم وآخرين: **طرق التدريس الحديثة**، دار المسيرة، عمان، 2005، ص 78.

[3] مجدي ابراهيم وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 79.

3. **مهاره التوجيه (طرح الأسئلة):** تعد هذه المهارة من أهم مهارات التعليم الصفي والتي يجب أن يتدرب عليها المعلم حتى درجة الإتقان وتتضمن هذه المهارة عدد من السلوكيات المكونة لها وهي:

- الطلاقة في طرح الأسئلة.
- التعمق في طرح الأسئلة.
- التنوع في طرح الأسئلة.
- طرح أسئلة التفكير المتمايز.[1]

4. **مهارة تلقي المعلم إجابات التلميذ:** تعد عملية تلقي المعلم لإجابات التلاميذ من العناصر المهمة للموقف التدريسي وفيما يلي بعض المبادئ التي تساعد المعلم على تلقي إجابات التلاميذ بفهم ووعي كاملين وهي:

- الاستماع بعناية لما يقول التلميذ ثم مطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد إجابته؛
- امتداح الإجابة الصحيحة؛
- من الأفضل ألا يعلن المعلم للتلميذ بأنه أخطأ في إجابته على السؤال وإنما يوجه له مثلا عبارة أريد إجابة أدق أو ليست الإجابة المطلوبة وبهذا يضمن مشاركته مستقبلا؛
- تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة أو غير الصريحة التي تساعد التلميذ على تقديم إجابات صحيحة؛
- من الأفضل ألا يقدم المعلم سؤالا مركبا تتطلب إجابته الرد على مجموعة من الاستفسارات الضمنية ويستبدل هذا السؤال بأسئلة قصيرة متتابعة؛
- عدم مقاطعة التلميذ أثناء الإجابة أو إبداء بعض الإشارات الجسمية والانفعالية.

عند إجابة التلميذ عن سؤال يطرحه المعلم يمكن لبقية التلاميذ الاستفسار من المعلم أو من التلميذ المجيب عما خفي عن أذهانهم أو عن غير الواضح في هذه الإجابة بشرط أن يتم ذلك بنظام لحفظ نظام الفصل.

[1] خالد الأحمد: **علم النفس التربوي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص 79.

5. **مهارة تنويع المثيرات:** ويقصد بتنويع المثيرات عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير والتغيير وإثارة الحماس في العمل وعلى الابتكار فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كانت أكثر إثارة للدافعية[1] وهناك عدة أساليب لتنوع الميزات يمكن للمعلم استخدامها ليستحوذ على انتباه المتعلمين ليغير من ايقاع عرض الدرس وهي:[2]

- **التنويع الحركي:** يعني التنوع الحركي أن يغير المعلم من موقعه في حجرة الصف فلا يقف في مكان واحد طوال الوقت بل عليه الوقوف مقتربا من التلاميذ متحركا بين الصفوف هذه الحركات البسيطة من جانب المعلم تغير من الرتابة التي قد تسود خلال الفصل ولكن يجب ألا يبالغ المعلم في حركاته أو تحركاته حتى لا يشتت انتباه التلاميذ أو يثير أعصابهم.
- **التركيز والانتباه:** ويقصد به الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم في توجيه انتباه التلاميذ وقد تكون هذه الأساليب لفظية أو غير لفظية.
- **التنويع في استخدام الحواس:** هناك دراسات وبحوث نفسية تؤكد أن قدرة التلاميذ على الاستيعاب بشكل جوهري إذا اعتمدوا في تحصيلهم على استخدام حواس متعددة مثل السمع–البصر–اللمس.

6. **مهارة الاتصال والتعامل الإنساني:** الاتصال عملية يتم فيها نقل المعارف والخبرات المختلفة من المعلم للمتعلم وبالعكس بواسطة رسائل مختلفة، أمّا مهارة الاتصال فتعرف بأنها "العملية أو الطريقة التي يتم فيها نقل المعرفة من شخص إلى آخر حتى تصبح مشاعة بينهما، وينتج عنها قدرا من التفاهم بينهما".[3]

وتتمثل مكونات عملية الاتصال في:

- المرسل: وهو المعلم الأستاذ أو المحاضر في غرفة الصف ولديه فكرة يريد إرسالها، والمرسل قد يكون التلميذ في حالة مشاركة التلميذ في عملية التعليم والتلقين وهذه المشاركة مطلوبة نظرا لعملية التعليم.
- المستقبل: وهم التلاميذ في غرفه الصف وحتى يكون المستقبل حسن الاستقبال لابد من شروط وهي:

---

[1] مجدي ابراهيم وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 92.

[2] المرجع نفسه، ص 93.

[3] صالح عرفة، مرجع سبق ذكره، ص 115.

- ❖ الراحة النفسية والجسدية.
- ❖ المكان والجو المناسب.
- ❖ أن يشعر بأهمية الخبرات التي تقدم له، وهنا يأتي دور المعلم.
- ❖ أن يكون مشاركا للمرسل في نقل الخبرة. [1]
- ❖ **الرسالة:** هي مجموعة من المعلومات والمهارات والخبرات والقيم والاتجاهات كلها تمر عبر الرسالة والتي يراد من المرسل إلى المستقبل.
- ❖ **الوسيلة:** وهي كل ما يساعد المعلم على توصيل وتبسيط الرسالة لتلاميذه وتشويقهم لتقبلها من مختلف الأدوات التي يستعملها المعلم في درسه من سبورة وكتاب مدرسي إلى الكلمة الشفوية والمكتوبة وتعابير الوجه وحتى نبرات الصوت، فقد تكون الكلمات من خلال أسلوب سهل وبسيط وعلى حسب مستوى المتلقي التلميذ (وقد تكون حركات يدوية وإيماءات.)
- ❖ **التغذية الراجعة:** فهي مهمة جدا وشرط من شروط الاتصال الفعال لأن معرفه النتائج التي توصل إليها المعلم تزيد من الجهد ودافعية المعلم للتعليم ومعرفة الأخطاء التي ارتكبها ونوعها ومن تم تعزز عملية التعلم إذ تساعده على فهم المواقف التعليمية مما يزيد من تحسين نتائج التعلم.[2]

سابعا: دور المعلم ومهامه داخل الصف

إن التدريس أصبح يعد قوة فعالة في تنمية القوة البشرية، وإن فعاليته تستمد من نشاط المعلم خاصة وعزيمته على مواجهة مشاكل التعليم اليومية وذلك بحكم أنه المسؤول المباشر على العملية التعليمية، وكونه على اتصال دائم ومستمر مع التلاميذ وبالتالي تتاح له الفرصة لاكتشاف حظوظهم في النجاح والتعرف على قدراتهم وميولهم، وتحديد الاختلاف الموجود بينهم ومن تم العمل على انجاح الفعل التعليمي بتحقيق الأهداف المسطرة له.

[1] المرجع السابق، ص 115.

[2] المرجع نفسه، ص 115.

ولم يعد دور المعلم مقتصرا على مجرد تلقين الموضوعات العلمية والأدبية وحثهم على استذكار هذه الموضوعات في الامتحانات السنوية فحسب، بل أصبح زيادة على هذا مواجها للتلاميذ ومرشدا لهم في البحث عن المعارف.[1]

- ومن هنا يبرز دور المعلم في حسن تسييره للعمل المدرسي بحيث يتيح لكل تلميذ فرصة للمشاركة في تعليمه، ولا يقتصر دوره على الاهتمام بالمعرفة المقدمة دون مراعاة خصائص النمو وطبيعة شخصية تلاميذه، هذه النظرة الجديدة التي طغت على الساحة التربوية وركزت اهتمامها على التلميذ وجعلته محور العملية التعليمية، الشيء الذي غير تماما من أهداف التعليم وكذا الأدوار التي وجب على المعلم أن يؤديها داخل القسم.

- فنجاح العملية التعليمية مرتبط بتأدية المعلم لهذه الأدوار المهمة على أكملها.

- ومن أبرز الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف ما يلي:[2]

- **التدريس:** وهو الدور الأول والأساسي للمعلم ويتبع هذا الدور أدوار فرعية تتمثل في:

- **التخطيط:** تخطيط لما سيتم تنفيذه لبلوغ الأهداف التدريسية التي حددها، مع توفير الوسائل اللازمة لذلك.

- **التنفيذ:** وتعني مجموعة الاجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل، وتعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة، والتنفيذ على مستوى الدرس يتطلب أن يكون المعلم قادرا على:[3]

  - ❖ التمهيد للدرس بطريقه تثير اهتمام التلاميذ.
  - ❖ الاستخدام الجيد للسبورة وتدوين نقاط الأساسية عليها.
  - ❖ استخدام الوسائل المعنية والمناسبة.
  - ❖ تشجيع التلاميذ على المشاركة في الدرس.

---

[1] نادر فهمي الزيود وآخرون: **التعلم والتعليم الصفي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1999، ص 176.

[2] المرجع نفسه، ص 176.

[3] عبد الرحمن صالح الأزرق: **علم النفس التربوي للمتعلمين**، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس، 2000، ص 30.

- ❖ مراعاة الفروق الفردية واستعمال التعليم الجماعي أثناء الدرس.
- ❖ التزام بالوقت المخصص للحصة.

- **الاشراف والمتابعة:** هي تلك التدابير التي يتخذها المعلم في ضبط السلوك في الحجرة الصفية من خلال مراقبة حضور المتعلمين وغيابهم والاحتفاظ بسجلات أعمال التلاميذ والتعرف عليهم لدى يعد من أهم الشروط الأساسية التي يجب أن تتوفر في حجرة الصف حتى يتمكن المعلم في شروعه في الدرس يجب أن يكون المعلم جادا في بداية الحصة الأولى في تعامله مع التلاميذ ويعزز روح الانضباط لديهم مع إثارة روح المنافسة بينهم مع متابعة التلاميذ الغير المنضبطين وإشعارهم بذلك مثلا: كنظرة العتاب قبل أن يوجه الكلمة يجنبهم العوامل التي تؤدي إلى سلوك فوضوي ويخلق أجواء صافية تسودها الجدية والحماس فيما بينهم.[1]
- **التقويم:** هي الإجراءات والأساليب التي يلجأ إليها المعلم للحكم على مدى تحصيل التلاميذ وإنجازهم واكتسابهم للمعارف والمفاهيم والمهارات وتماثلهم للقيم والاتجاهات المرغوب فيها.
- **تنظيم البيئة الصفية:** حيث يتحقق التدريس بتوفر المناخ الصفي الذي يشعر المتعلم بالراحة والهدوء والطمأنينة والاستخدام الامثل لغرفه الصف.[2]

ومنه نجد أن للمعلم دورا بالغ الأهمية في إدارة التفاعل الصفي بإتباع نقاط رئيسية متواصلة في العملية التعليمية كاستخدامه للتخطيط والتنفيذ اللذان يلعبان ركيزة أساسيه في تحقيق دافع الدرس، هذا إلى جانب الإشراف والمتابعة والتقويم من أجل ضبط السلوك في حجرة الصف إضافة إلى الدور الذي يلعبه في العناية والإصغاء باعتبار فعلان ينتج لما هو أفضل للتلميذ.

ثامنا: العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

إن التفاعل الصفي جزء من العملية التدريسية فهو يسعى إلى نجاح عملية التدريس إلا أنه غالبا ما يتأثر بعوامل تؤثر سلبيا أو إيجابيا على نشاط الاستاذ والطالب داخل الحجرة الصفية، وتتمثل هذه العوامل وفق ما يلي:[3]

---

[1] طارق عبد الرؤوف، وزرع عبد الرؤوف محمد: **الانضباط المدرسي وإدارة الصف**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2009، ص 219.

[2] المرجع نفسه، ص 219.

[3] جابر نصر الدين: **واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية**، مجلة اتحاد الجامعات الغربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني العدد الأول، ص 19- 27.

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

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

3. **خصائص المدرس:** يتأثر التفاعل الصفي باختلاف خصائص المدرسين من حيث الخبرة لهؤلاء المدرسين وكفاية أدائهم ومستوى تكوينهم، واتجاهاتهم وقيمهم ودافعيهم للعمل وحسن قيادتهم لجماعة الصف وضبطها.

4. **طرائق التدريس:** طرائق هي جزء من الأنشطة التعليمية إذ يجري من خلالها نقل المادة العلمية لمحتوى المنهاج الى التلاميذ، وتعدد طرائق التدريس بتعدد محور ارتكاز كل منها فهناك طرائق محورها المدرس، وهناك طرائق محورها التلاميذ، وثالثة محورها المدرس والتلاميذ معا.

5. **حجم مجموعه الصف:** إن حجم عدد الجماعة في القسم تأثيرات عديدة في التفاعل الصفي، فقد تتزايد فرص الاحتكاك بالآخرين واكتساب المعارف وتعديل الاتجاهات بزيادة حجمها، ولكن التجارب أثبتت أنه كلما زاد حجم الجماعة تناقص حجم الوقت المتاح لكل عضو للمشاركة في أنشطة الجماعة.[1]

6. **طبيعة العلاقات التربوية:** تعرف العلاقات التربوية بأنها تعامل تفاعلي يجري بين أفراد (مدرس، تلاميذ) هم في وضعية جماعية وهي بنية ونظام متعدد المكونات والعناصر هي (مدرس –تلميذ) موضوع التعلم، وضعية في الزمان والمكان، شبكة تفاعلات وعلاقات وتوقعات.[2]

---

[1] المرجع السابق، ص 19-27.

[2] المرجع نفسه، ص 27.

تاسعا: النظريات المفسرة للتفاعل الصفي

ثمة نظريات عدّة مفسّرة للتفاعل كموضوع عام من مواضيع علم النفس الاجتماعي، ما هنا فنقتصر على لنظريات التي تناولت التفاعل داخل الحجرة الصفية أو داخل القسم.

1. النظرية السلوكية: behaviourism

اتفق كل من "**بافلوف**" و"**تورندايك**" و"**سكينر**"، "**هال**" و**تولمان** و"**واطسون**"، وغيرهم على أنّ الأفعال والسلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود لتلميذ وانشغاله، وعدم انتباهه سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس، ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال. [1]

والسلوك عند السلوكيين إنّما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة، فكل أفعال الفرد ‘نّما هي استجابات لمثيرات معيّنة، فإجابة التلميذ إنّما هي استجابة لمثير سؤال المعلّم...إلخ، والتعلّم الفعّل عندهم هو ما ينتج عن إدارة الفرد الذاتية واختياره.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكيات وتفاعلات بين المعلّم والتلاميذ بناء على مبادئ التعزيز، تعميم الاستجابة، الانطفاء، ومن ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلّم موضوع ما يؤدّي إلى استجابة إيجابية وحصول التعلّم، وتعزيز الاستجابة الصحيحة يؤدّي إلى إمكانية تكرره وتعميمها،(في حين انّ التخلّص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها، وأكدّ "**سكينر**" على أنّ أساليب التخويف والإنذار لا تؤدّي إلى[2] استجابة إيجابية، بينما أكدّ على نجاعة الأساليب التحفيزية والتشجيعية في استحداث استجابات مرغوب فيها.

وعليه فالتفاعل بين لتلميذ والمعلّم إنّما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلّم لأساليب الحوار وتبادل الراي وتعزيز السلوك بنتائجه

---

[1] عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحي: **القيم والمواقف – بيداغوجيا لمجال النفسي مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم**، سلسلة علوم التربية، 8، المغرب د. ط، د.س نشر، ص16.

[2] العربي فرحاتي: **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص 30،31.

كالنّجاح، وما يزل ذلك من شور لدى التلاميذ والمعلّم بالرضا، ويفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل تلاميذه وتهميشهم واعتماد أساليب الإكراه والتخويف والتهديد، يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو الدراسة كالنفور والهروب من المدرسة وقلة المشاركة في القسم. [1]

2. النظرية الجشطالتية gestalt:

حسب "Lewin" فإنّ السلوكيات التي تصدر داخل القسم من المعلّم أو التلميذ لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكيات منفصلة أو منعزلة، وإنّما هي حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان والزمان وحالة الطفل السيكولوجية والفيزيولوجية واتجاهاته نحو المعلّم والمادة الدراسية، وجماعة التلاميذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية...إلخ، فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي، هي ما يطلق عليه الجشطاليتون (المجال الكلّي)، فالمجال الكلّي والكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلّم عن طريق الاستبصار، فالتلاميذ والمعلّم إنّما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية وتنظيم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة.[2]

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

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

ب. **الموقع:** ويعني بها إدراك الشخص لحالته السيكولوجية كحالة التعب، الجوع والخوف...إلخ. [3]

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

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

هـ. **تكافؤ العناصر:** ويعني به الصراع والتجاذب بين القوى المتعارضة.

---

[1] المرجع السابق، ص ص 30،31.

[2] المرجع نفسه، ص31.

[3] عبد اللطيف لفاربي ومحمد أيت موحي، مرجع سبق ذكره، ص24.

وفي ضوء هذه المفاهيم تحلل وتفسر جميع نماط العلاقات والتفاعلات بين التلاميذ والمعلّم داخل القسم، وهي مفاهيم يمكن اختصارها في "سيكولوجية جماعة القسم".[1]

وحاول "لورين" دراسة هذه التفاعلات في ضوء نمط القيادة وعلاقتها بالآثار الوجدانية على جماعة القسم، أي أثر التسيير بكل أنواعه على الظروف لوجدانية المصاحبة للتعلّم أو الإنجاز، فوجد أنّ إنجاز الجماعة المسيرة أوتوقراطيا كان حماسيا ومتوترا وعدوانيا، بينما كان في لجماعة المسيرة ديمقراطيا متسما بالارتياح والتعاون الإيجابي وفي الجماعة المسيرة ترسليا مشابها للإحساس بالإحباط والفشل وعلاقات متوترة. [2]

3. نظرية التحليل النفسي psychanalyse:

تفسّر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم "التوحد"، هو مفهوم يتجلّى في اكتشاف الشخص السمات المنتشرة بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتوحد مع الصف كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلّم، وكلما تمك المعلّم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين لجهاز النفسي لدى الجماعة.

ومن هذا المنطلق استطاع "**ريدال**" أن يرصد سعة العلاقة الوجدانية داخل القسم بين لمدرس والتلاميذ على فكرة الشخص المركزي الذي يستقطب وجدانية افراد الجماعة سوء تمثل ذلك في شخص المدرّس أو تلميذ أو جماعة من التلاميذ، وحدّد للشخص المركزي سمات في عدّة أنماط وهي:

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

ب. **القائد:** وينطبق على المدرّس المثير لإعجاب وتقمص شخصيته.

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

---

[1] المرجع نفسه، ص24.

[2] العربي فرحات، مرجع سبق ذكره، ص32.

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

هـ. **موضوع العدوانية:** وينطبق على المدرسين ذوي السيادية المرنة، فالتلاميذ لا يميلون إليهم ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينهم وبينه لتحاشي العقوبات. [1]

و. **المنظم:** ويعمل على التلاميذ لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكنونة كتهيئة فرص الغش بدون الإحساس بالذنب، فهم أشخاص مركزيين لأنّهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة اللذة.

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

ح. **البطل:** وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد سادته أو لاعدالة المعلّم دفاعا عن أحد أصدقائه، فيتحول التوحد مع المعتدي إلى التوحد مع التلميذ البطل ففي ضوء هذه المواصفات يتحدد نمط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي. [2]

4. **النظرية البراغماتية:**

سارعت المقاربة النظرية لنقد ومواجهة الطرق التربوية القديمة باعتبارها غير مفيدة، وغير ناجحة لتكوين الناشئ وتحديد ملامح المجتمع مستعملا، فقد كان لها اثارها العميقة على الفكر التربوي ليس في الولايات المتحدة الأمريكية فقط بل في شرق وغرب البلاد، هذا وقد عملت النظرية البرغماتية العديد من المبادئ والمفاهيم التي اثرت في التربية وكان "**جون ديوي**" من أهم روادها وممثلا لتلك الفلسفة التربوية القائمة على التغيير في العملية التجريبية، حيث دعا إلى ضرورة الربط بين المدرسة والمجتمع[3]، باعتبار النظم التربوية التعليمية لم تعد صالحة لمستجدات العصر، وتعزيز حركة التغيير والتطور الاجتماعي من خلال خلق المواقف الاجتماعية الحية داخل حجرات الدراسة، وقد تبنّى "ديوي" البرامج التعلمية الواقعية حيث قام بدراسة عملية تجريبية هدف من ورائها تحديد الإطار المرجعي للتفاعل الصفي، وقد كتب "ديوي" العديد من الكتب كان أولها كتاب المدرسة والمجتمع، والذي خلص فيه إلى أنّ المدرسة هي المجتمع وكذلك ربط بين التربية والديمقراطية من خلال مؤلفه الديمقراطية والتربية والذي يوضح فيه أنّ التربية هي أن ننشئ

---

[1] المرجع السابق، ص 29.

[2] المرجع نفسه، ص 29.

[3] شبل بدرن: أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ط5، 2005، ص217.

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

[1] المرجع السابق، ص 217.

خلاصة الفصل:

يتحقق التفاعل الصفي بمجموعة مختلفة الخلفيات العلمية، فالمعلم الذي يعتبر التعليم عملية ساكنة سيضع لنفسه وتلاميذه أهداف مختلفة عن الأهداف التي حددها المعلم الكفؤ، الذي يرى عملية التعليم تعتمد على الخبرة والتجديد، فمهارة المعلم في استخدام مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات يخلق التفاعل وإتاحة للمتعلم فرصة المشاركة فكل هذه الأدوات تسمح للمتعلم في فهم المادة ورغبة في التعلم لتحقيق التواصل بين التلاميذ والمعلم في عملية تفاعلية إيجابية.

الفصل الرابع: التعليم الثانوي في الجزائر

تمهيد

أولا: مفهوم التعليم الثانوي في الجزائر.

ثانيا: هيكلة التعليم الثانوي الجزائري.

ثالثا: تطور التعليم الثانوي في الجزائر.

رابعا: أهمية التعليم الثانوي في الجزائر.

خامسا: أهداف التعليم الثانوي في الجزائر.

سادسا: مهام أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

التعليم الثانوي لا يتجزأ من مجموع المنظومة التربوية، وهو بمثابة الحلقة الرئيسية في مفصل منظومة التربية والتكوين والشغل، حيث يحتل موقعه من جهته بين التعليم الأساسي الذي يستقبل عددا هائلا من تلاميذه إلى جانب التكوين المهني، ومن جهة أخرى بنيت التعليم العالي الذي يشكل إزاءه المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية والتكوين المهني وعالم الشغل.

أولا: مفهوم التعليم الثانوي في الجزائر

• تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تأتي بعد المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها، حيث تقابل هذه المرحلة بمرحلة المراهق حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل نموه ومرحلة الثانوية في الجزائر تمثل نقطة أساسية للمراحل التعليمية، بحيث تكون جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي.[1]

• تحدد هيئة "اليونسكو" التعليم الثانوي: بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقه التعليم المتوسط يتلوه التعليم العالي ويشغل فترة زمنية من الخامسة عشر حتى 18عشر.[2]

• عرف (good) مرحلة التعليم الثانوي: بأنها فترة من التعليم يتم التركيز فيها على الأسس الرئيسية في التربية وتهيئة المراهق للفترة التي تليها واكتشاف قدراته ومواهبه والاهتمام به من الناحية الجسمية والعقلية والاجتماعية وتفهم جاد للمثل والعادات التي غالبا ما تكون فيها تغيرات حسب حاجة ورغبة الفرد وعادة ما تكون في مرحلة إعداد في خضمها تمكن للمتعلم اتخاذ القرار النهائي بشأن مستقبله.[3]

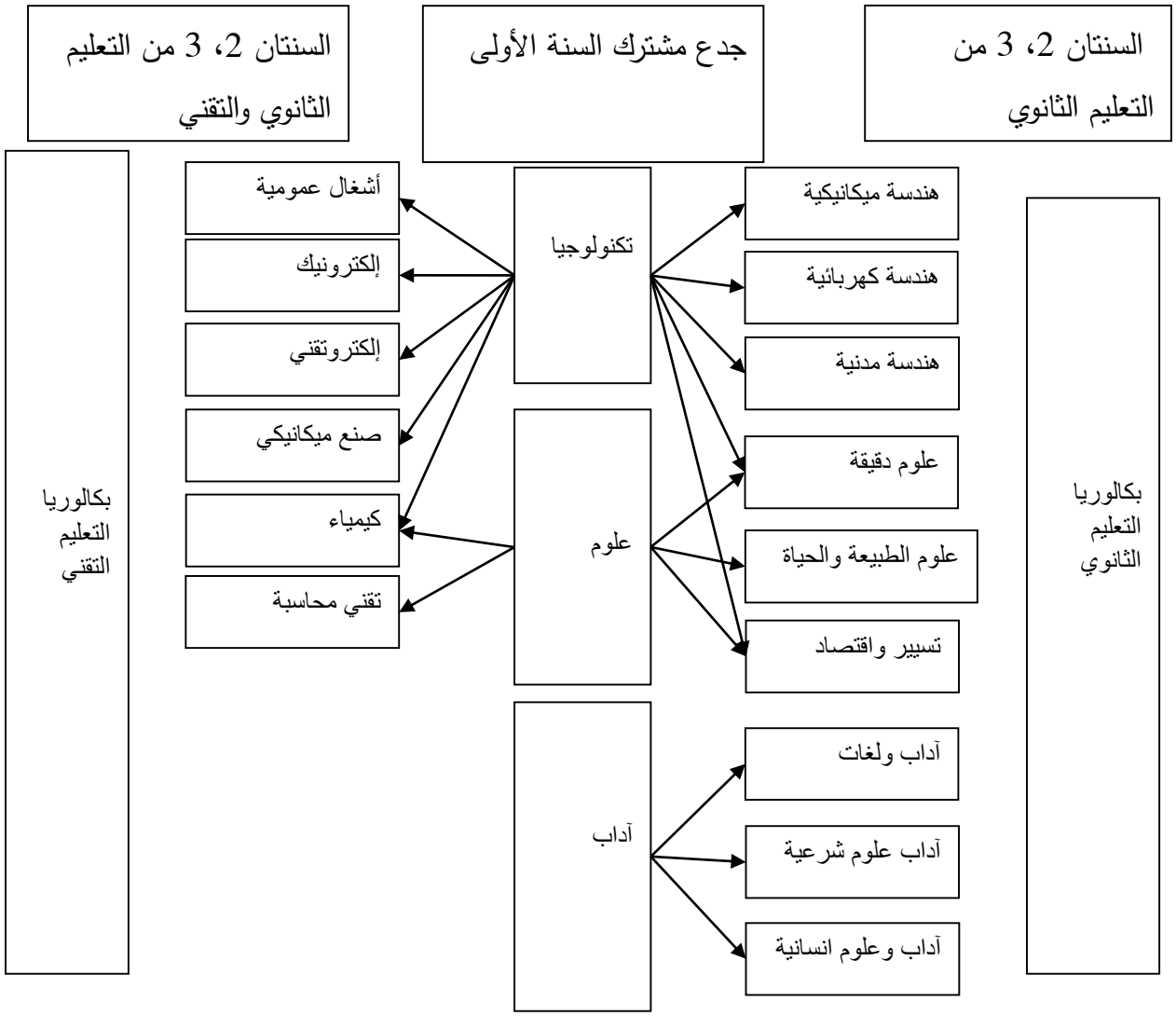
ثانيا: هيكلة التعليم الثانوي

لقد سعت الجزائر على إعادة تنظيم التعليم الثانوي، هذا الذي يدوم ثلاث سنوات، يتم تحضير التلاميذ فيه لمزاولة دراستهم الجامعية بعد امتحان شاهدة البكالوريا، ويتم تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين عوض عن ثلاثة في السنة الأولى ثانوي، تطبيقا لهيكلة جديدة لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ابتداء من الدخول المدرسي، وإعادة تنظيم للسنة الأولى التي أصبحت تتشكل من جذعين مشتركين هما جدع مشترك آداب وجدع مشترك علوم وتكنولوجيا والمخطط التالي يوضح ذلك:

(1) صلاح أحمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1972، ص 14.

(2) فاروق عبدة وأحمد عبد الفتاح: "عملية التعلم" دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004، ص 110.

(3) مركز الوثائق: هيكلة التعليم الثانوي، مجلة العربي، العدد 7، 2005، ص 7.



مخطط يوضح هيكلة التعليم الثانوي[1]

[1] شامي بن سادة: الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم الاجتماع تربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوزريعة، الجزائر، 2006، 2007، ص 28.

ثالثا: تطور التعليم الثانوي في الجزائر

وجدت الجزائر نفسها بعد الاستقلال أمام وضع اقتصادي واجتماعي وثقافي منها تجلت معالمه في تفشي الأمية والجهل وانتشار الأمراض وقلة البنى التحتية ونقص الموارد المالية والبشرية التي تكون في مستوى تحدي الأوضاع.[1]

لهذا بادرت الدولة الجزائرية إلى تجنيد وتعبئة كل الإمكانيات المتاحة آنذاك واستعانة بالدول الشقيقة والصديقة من أجل بناء منظومة تعليمية جزائرية وقد قامت في هذا السياق بإدخال تعديلات عبر المراحل التعليمية الثلاثة بما فيها التعليم الثانوي، ويمكن تقسيم تاريخ تطور التعليم الثانوي في الجزائر إلى المراحل التالية:

❖ المرحلة الأولى من 1962 إلى 1970:

بقي النظام في هذه المرحلة شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بذلك الذي كان سائد قبل الاستقلال إلا أنه شهد تحولات نوعية تطبيقا لاختبارات التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة وفي هذا الإطار نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها خطة تعليمية[2] واضحة ونشرت اللجنة تقريرها في نهاية سنة 1964، وهذا لم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية منها:

- التوظيف المباشر للمربيين والمساعدين.
- تأليف الكتب وتوفير الوثائق التربوية.
- بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن.
- اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة.

أما تنظيم التعليم الثانوي فقد اشتمل على ثلاث أنماط:[3]

---

[1] فتيحة بوجاجة، مرجع سبق ذكره، ص112-113.

[2] المرجع نفسه، ص 113.

[3] فتيحة بوجاجة ، ص113.

- **التعليم الثانوي العام:** ويدوم 3 سنوات ويحضر لمختلف شعب البكالوريا والرياضيات، علوم التجريبية، فلسفة.

- **التعليم الصناعي والتجاري:** وهو يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية تدوم 5 سنوات وقدم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية والتقنية المحاسبية التي تتوجها بكالوريا تقني.

- **التعليم التقني:** يحضر لاجتياز شهادة التحكم خلال 3 سنوات من تخصص بعد الحصول على شهادة الكفاءة المهنية.

❖ **المرحلة الثانية من 1970 إلى 1980:**

عرفت هذه الفترة إعداد مشاريع إصلاحية كمشروع 1973 المتزامن ونهاية المخطط الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 16 أفريل 1976 وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين، الذي نص على إنشاء المدرسة الأساسية وتوحيد التعليم الأساسي وإجباريته، تنظيم التعليم الثانوي، وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص وقد شهدت هذه المرحلة عدد من القرارات التي مست هيكلة التعليم في كل الأطوار وقد تمثل ذلك. التعليم الثانوي يدوم 3 سنوات وينتهي باختبار مختلف الشعب البكالوريا التي تؤدي إلى الجامعة وتحضير ثانويات التعليم العام لاجتياز امتحان البكالوريا في الرياضيات والعلوم والآداب. [1]

وأهم التغيرات التي وقعت في هذه المرحلة تتعلق بالتعليم التقني حيث أنشأت متاقن الطور الأول سنة 1971/1970 بهدف تقديم تكوين يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية الانتقال إلى الطور الثاني لتلقي تكوين يؤهلهم مدة سنتين إضافيتين ليصبحوا تقنيين، وقد أهملت هذه التجربة ابتداء من الدخول المدرسي لسنة 1974/1973 وحولت المتاقن إلى ثانويات تقنية.

[1] المرجع السابق، ص113.

❖ **المرحلة الثالثة: 1980 إلى 1990:**

شهد التعليم الثانوي في هذه المرحلة تحولات عميقة رغم أن التكفل به تم إسناده إلى جهاز مستقل، كتابة الدولة للتعليم الثانوي والتقني وقد اقتصرت هذه التحولات على ما يلي:[1]

- **بالنسبة للتعليم الثانوي العام:**

إدراج التربية التكنولوجية سنة 1984-1985 وتلقيها من طرف أساتذة العلوم الطبيعية والفيزياء إلا أنه تم التخلي عنها سنة 1989-1990.

إدراج التعليم الاختياري (لغات) إعلام آلي، تربية بدنية، ورياضية، فن ثم تم التخلي عنه إثر إعادة هيكلة التعليم الثانوي في الفترة الموالية.

- فتح شعبة العلوم الإسلامية.[2]

بالنسبة للتعليم التقني.

- تطابق التكوين الممنوح في المتاقن مع التكوين الممنوح في الثانويات التقنية.
- فتح بعض شعب التعليم العالي أمام الحائزين على بكالوريا تقني.
- إقامة التعليم الثانوي قصير المدى الذي يتوج بشهادة الكفاءة التقنية والذي ظل ساري المفعول من سنة 1980-1984.
- فتح شعب جديدة.
- تعميم تدريس مادة التاريخ لتشمل كل الشعب.

وفي نهاية هذه المرحلة، إدماج القسمين الوزاريين المكلفين بالتربية في وزارة واحدة تدعى وزارة التربية الوطنية وهي التسمية الحالية.

---

[1] فتيحة بوجاجة، ص 114-115.

[2] المرجع نفسه، ص 115.

❖ **المرحلة الرابعة: من 1990 إلى سنة 2000.**

تميزت هذه المرحلة بإعطاء التعليم الثانوي اهتماما كبيرا وذلك بإعادة النظر فيه من حيث التنظيم والمهام أيضا، حيث كلفت لجنة مختصة بمهمة تحقيق أهداف ذات آثار فعالة وإيجابية، وذلك من خلال وضع هيكلة جديدة وقد شملت هذه الأهداف النقاط التالية:[1]

- إيضاح نمطي التعليم المعد للجامعة والمؤهل للشغل؛
- تبسيط هيكلة التعليم الثانوي، وذلك بتفادي التخصص المبكر، وتقليص عدد الشعب من 22 إلى 16 شعبة (ستة شعب في التعليم الثانوي التقني، وتسعة شعب في التعليم الثانوي العام)؛
- إضفاء التماسك الداخلي على التعليم الثانوي وضمان انسجامه مع التعليم من جهة وعالم الشغل من جهة أخرى؛
- وضع نظام توجيه مؤسس على تقويم موضوعي متكامل.

وعلى ضوء هذه الأهداف التي سطرت اقترحت هذه اللجنة هيكلة جديدة للتعليم الثانوي تضمنت أربعة أنماط وهي:[2]

- تعليم تكنولوجي ويشمل الهندسة الكهربائية والهندسة الميكانيكية والهندسة المدنية؛
- تسيير واقتصاد؛
- تعليم تأهلي يعد لعالم الشغل؛
- تعليم عام: عوضت شعبة الرياضيات والتقنيات الرياضية بشعبة العلوم الدقيقة، أما شعبة العلوم التجريبية فقد استبدلت بشعبة علوم الطبيعة والحياة، عوضت شعبة الآداب وهي بثلاث شعب وهي الآداب والعلوم الانسانية، الآداب والعلوم الشرعية، والآداب واللغات الأجنبية.

❖ **المرحلة الخامسة من 2001 إلى اليوم:**

تميزت هذه المرحلة بتنصيب لجنة وطنية لإصلاح منظومة التعليم في جميع الأطوار، وذلك بقرار رئاسي وقد خلصت أعمال اللجنة الوطنية باقتراح عدة تعديلات وتجديدات اصلاح نظام التعليم في الجزائر من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، حيث شرع في تطبيق قرارات هذه اللجنة ميدانيا ابتداء من سنة

[1] فتيحة بوجاجة ، ص ص 115،116.

[2] المرجع نفسه، ص116.

2002، كما عرف قطاع التربية والتعليم الجزائري سنة 2005 مواصلة تطبيق برنامج إصلاح المنظومة التربوية، وذلك من خلال الإنجاز الموسع للهياكل التربوية وتجهيزها والتغيرات المسجلة في المجال البيداغوجي على مستوى المناهج والبرامج التعليمية، وتنظيم المسار، وتحديد الكتب المدرسية، كذلك إدراج تقييم منظم يشمل جميع الفاعلين والعاملين بالقطاع وتسطير مخططات لتكوين المعلمين في جميع الأطوار.[1]

وقد قسم التعليم الثانوي خلال هذه الإصلاحات إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، في حين بقيت مدة الدراسة فيه ثلاثة سنوات تتوج بحصول المتمدرسين على شهادة البكالوريا التي تسمح لهم بمتابعة الدراسة الجامعية.

وينقسم التعليم العالي والتكنولوجي في السنة الأولى ثانوي إلى جذعين مشتركين هما:

- شعبة جدع مشترك آداب وفلسفة، ويتفرع بدوره في السنة الثانية الثانوي إلى شعبتين وهما:[2]
- شعبة الآداب واللغات الأجنبية.
- شعبة الآداب والفلسفة.

– جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ويتفرع هذا الجذع المشترك في السنة الثانية ثانوي إلى أربعة شعب وهي:

- شعبة الرياضيات.
- شعبة التسيير والاقتصاد.
- شعبة العلوم التجريبية.

– شعبة تقني رياضي وتضم بدورها أربعة اختيارات وهي:

- الهندسة الميكانيكية.

---

[1] المرجع السابق، ص116.

[2] المرجع نفسه، ص117.

- الهندسة المدنية.
- الهندسة الكهربائية.
- هندسة الطرائق.[1]

ومن بين الاصلاحات الجديدة التي تم تطبيقها أيضا، نجد إدراج مادة الإعلام الآلي كمادة أساسية في المقرر الدراسي للمتمدرسين في السنة الأولى ثانوي في كلا الجذعين فمن بين 1495 ثانوية على مستوى التراب الوطني تم تزويد أكثر من 1000 ثانوية بقاعة للإعلام الآلي موصلة بشبكة الأنترنث.

وفي إطار هذه الإصلاحات تم استحداث الثانويات الممتازة، حيث تم إنشاء خمس ثانويات على مستوى الوطن، وتم إنشاء نخبة تساهم في تطوير البحث العلمي النظري الميداني، بحيث تمثل الجزائر في مختلف الميادين العلمية حيث يتم التكفل بالمتمدرسين النجباء من خلال تنمية روح الإبداع والابتكار لديهم، وفتح مختلف آفاق التنافس العلمي بينهم وتفجير طاقاتهم الفكرية وتهدف هذه الإصلاحات التي مست مرحلة التعليم الثانوي إلى إزالة التعليم الثانوي التقني وتحويل مؤسساته تدريجيا إلى ثانويات تدرس فيها جميع الشعب الدراسية الجديدة للجذعين المشتركين آداب وفلسفة وعلوم وتكنولوجيا، لكن هذه المتاقن لا تحتوي على جميع الشعب التي تدرس بالثانويات وهذا راجع لطبيعة التجهيزات المالية التي تتوفر عليها هذه المؤسسات. [2]

الشيء الذي دفع بالوزارة إلى إعادة تمويل هذه المؤسسات التعليمية بغلاف مالي يمكنها من بناء الورشات والمخابر والحجر الدراسية اللازمة لتدريس مختلف الشعب وتجدر الإشارة هنا أن الشعب الدراسية الجديدة التي تم استحداثها في مرحلة التعليم الثانوي مكيفة ومنظمة من حيث محتوى المواد الدراسية والحجم الساعي والمعاملات لتلبي أربعة عشر مجالا للتعليم المنصوص عليه في الهيكلة الجديدة للتعليم العالي والمسماة بنظام L.M.D (ليسانس–ماستر–دكتوراه).[3]

---

[1] المرجع السابق، ص 117.

[2] المرجع نفسه، ص 117.

[3] المرجع نفسه، ص 118.

رابعا: أهمية التعليم الثانوي في الجزائر

يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط الهامة التالية:

- الرابط الوسيط بين التعليم المتوسط والجامعي أي بمثابة حلقة وصل بينهما.
- التكوين النهائي للطلاب في شتى ميادين العلوم.
- التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري.[1]
- تنمية القدرة والشخصية.
- التحكم في اللغات.
- توظيف العلوم في المجتمع كالرياضيات، والتكنولوجيا، والاهتمام بالعالم الخارجي بجميع جوانبه.
- انسجام التعليم الثانوي مع التوجهات الجديدة في مختلف الميادين.
- مرحلة إعداد الفرد في مكتسبات وتأكيد هويته الجزائرية.[2]

خامسا: أهداف التعليم الثانوي في الجزائر

تنص المادة 53 من التشريع الوزاري أن التعليم الثانوي يشكل المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي، ويرمي إلى تحقيق المهام التالية:[3]

- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العام أو العالي.
- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص في مختلف الشعب تماشيا مع اختبارات التلاميذ واستعدادهم.
- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذلك تقوية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات.
- تنمية شخصية التلميذ والمواطن الذي يعد صميم التربية ومن أهم واجباتها.

---

[1] أبو بكر بن بوزيد: **اصلاح المنظومة التربوية**، مجلة المربي، عدد خاص، مارس 2005، ص 09.

[2] رمضان محمد القذافي: **الصحة النفسية والتوافق**، المكتبة الجامعية، ط 3، القاهرة، 1989، ص 23-24.

[3] بوعبزة أحمد: **تأثير العوامل الأسرية على مستوى التحصيل للطالب في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، قسم علم الاجتماع، جامعة جيجل، الجزائر، 2012، 2013، ص 46.

- إعداد الشباب للحياة العلمية أو لمواصلة الدراسات العليا خدمة لحاجة المجتمع الاقتصادية وتنمية الأفراد.[1]
- مواصلة المهمة التربوية العامة المسندة للتعليم الأساسي.
- دعم المعارف المكتسبة.[2]
- العمل على إثارة اهتمام وميول التلاميذ.
- تنمية قدراته المعرفية والإبداعية مساعدة التلاميذ على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.
- اكتساب التلميذ المفاهيم العلمية الأساسية التي تفيده في حياته المعاصرة.[3]
- ترسيخ حب العمل المتقن والسليم.
- تدعيم قيم الثقافة الوطنية والحضارات الانسانية.
- تحضير التلاميذ إلى الحياة في مجتمع ديمقراطي سمح، يعتمد فيه على نفسه ويكن احتراما لغيره بانتمائه.[4]
- التركيز بشكل أكبر على التعليم الفني والتدريب المهني في المراحل المتقدمة من التعليم الثانوي بهدف تحسين حالة التعليم الفني من خلال ربط التعليم الأكاديمي العام.
- التأكيد المستمر من أفضل نوعية تقدم من التعليم تلك التي يتم إعدادها جيدا من حيث المحتوى، المخرجات، التنظيم، التقديم، المقياس... استخدام المقرر وذلك من خلال التقويم المستمر لها.[5]
- نستنتج من هذه الأهداف أن التعليم الثانوي يساعد في تكوين الإنسان كإنسان وليس لوظيفة محددة، وهذه المرحلة من التعليم تساهم في نضج المتعلم وكماله، حيث تكسبه المفاهيم ليسخرها لخدمة المجتمع، وتنمي فيه قدرة المسؤولية والإحترام.

---

(1) رابح تركي: **وظائف التعليم في المرحلتين الثانوية والجامعية**، الثقافة العدد 63، السنة 19، رجب، شعبان 1401هـ، ماي يونيو 1981، ص 36.

(2) عبد اللطيف بن حسين فرج: **نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وما بعد عولمة التعليم**، دار حامد للنشر، عمان، 2008، ص103.

(3) محمود عبد الحميد المنسي: **الابداع والموهبة في التعليم العام**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2003، ص387، 388.

(4) مركز الوثائق: **اصلاح المنظومة التربوية**، مجلة المربي، عدد خاص، مارس، 2005، ص09.

(5) رمضان سالم النجار: **التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة للنشر، عمان، 2009، ص 22.

سادسا: مهام أستاذ التعليم الثانوي في الجزائر

يعتمد نجاح التفاعل الصفي بدرجة كبيرة على التفاعل بين المعلم وطلابه، لأن التفاعل الذي يجري بينهما عماد العملية التربوية ولهذا تكمن إيجابيات هذا التفاعل في المهام التي يؤديها أستاذ التعليم الثانوي، وهذا من خلال المعارف والمكتسبات التي يتلاقها التلاميذ من استاذهم لأن هذه الأخيرة تعد مسار تحضيري لاجتياز شهادة البكالوريا ومن هذه المهام نذكر ما يلي:

- تعليم التلاميذ وتربيتهم في إطار المواقيت، البرامج، التوجيهات التربوية والتعليمات الرسمية التي يجب عليه أن يتقيد بها كاملة.[1]
- المشاركة في المجالس التي يكون عضوا فيها.
- تدريس الساعات المقررة في ترقيته، وما يتبعها من تحضير، امتحان، وتصحيح وتسجيل النقاط في الكشوف.
- ملزم بتأثير التداريب، والخرجات التربوية.
- يؤدي الأستاذ عمله أسبوعيا في المؤسسة وتحت سلطة المدير مباشرة ويقدر العمل بثماني ساعة.
- المشاركة في العمليات المتعلقة بالامتحانات والمسابقات، وكذا عمليات التكوين مؤثرا، أو مؤثرا، وهذا سواء في أيام العطل، ويدخل هذا في إطار الواجبات المهنية.[2]

[1] علي عالية وعبد الفتاح شنيتي: دليل الأستاذ المتربص، منشورات الشهاب، الجزائر، 1998، ص 41.

[2] المرجع السابق، ص 41.

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن التعليم الثانوي العام والتقني في الجزائر شهد تغيرات وتجارب متعددة، ذلك كنتيجة طبيعية لتغير المجتمع، ومطالبه المستمرة والمتنوعة من أجل مواكبة التطورات المستجدة الحاصلة في مختلف المؤسسات التعليمية، حيث دون شك لا يحقق المجتمع تطلعاته دون مخرجات تعليمية لأفراد يمتلكون مواهب، وقدرات في حل مشاكلهم لضمان المستقبل.

الباب الثاني

الإطار الميداني

تمهيد

أولا: مجالات الدراسة

ثانيا: منهج الدراسة

ثالثا: مجتمع الدراسة و عينتها

رابعا: أدوات جمع البيانات

خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات

خلاصة

تمهيد

إن البحث العلمي لا يقتصـــر على الجانب النظري فقط بل هناك الجانب الميداني التي يتطلب على الباحث النزول للميدان لجمع المعلومات الميدانية اللازمة من أجل من صـــحة الفروض وصـــحة نتائجها لذلك وفي هذا الفصل سنتطرق الى الخطوات والأدوات المنهجية التي اتبعنها في الجانب الميداني من خلال ابراز مجالات الدراسة التي تتمثل في زمان ومكان الدراسة بالإضافة الى منهج البحث، مجتمع البحث أدوات جمع البيانات والاساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

اولا: مجالات الدراسة:

يعد تحديد المجال خطوات أساسية في البناء المنهجي لكل دراسة علمية ميدانية كونه يساعد على قياس مدى تحقيق المعارف النظرية في الميدان ويقصد بميدان الدراسة النطاق الجغرافي البشري والزمني الذي أجريت فيه وفقا لذلك فإن ميدان دراستنا يوضح كمايلي:

1. المجال المكاني:

ونقصد به المكان الذي تجري الدراسة الميدانية لموضوع أي بحث، وعليه فقدتم اختيارنا للمكان الذي نجري فيه دراستنا، في ثانوية ثرخوش أحمد، ولاية جيجل، ويعود تاريخ انشائها الى سنة 3 سبتمبر 1981، تقدر مساحتها الاجمالية 27000م^2، تتربع المساحة المبنية على 5000م^2، والمساحة المتبقية خصصت لبعض المرافق كالساحة والملعب.

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

2. المجال الزمني:

ويقصد بها المدة الذي قضيناه لإنجاز الدراسة قد قسمت هذه الدراسة الى جانبين هما:

- **الجانب النظري:** بدأت يوم 2020/02/05 حيث شرعنا في الجانب النظري من خلال جمع البيانات المعلومات الخاصة بدراستنا بهدف الإحاطة النظري بموضوع البحث.
- **الجانب الميداني:** وقد قسم هذا الجانب بذوره إلى أربعة مراحل موزعة كمايلي:
- **المرحلة الأولى:** بدأت يوم 10/مارس2020 بعد الانتهاء من الجانب النظري حيث تم الحصول على الترخيص لطلب التسهيلات لإنجاز البحث وذلك من طرف مديرية التربية الوطنية لثانوية ثرخوش أحمد، كما تم تزويدنا في نفس اليوم بالمعلومات المتعلقة بالمؤسسة محل الدراسة، كما تم التعرف على الميدان وذلك من أجل تحديد عينة البحث.
- **المرحلة الثانية:** قمنا فيها بتوزيع الاستمارة إلكترونيا تعذر علينا توزيعها على تلاميذ داخل مؤسستهم لانتشار فيروس كوفيد 19 في 13 سبتمبر 2020 وذلك بعد إعدادها من الأستاذ المشرف وتحكيمها من قبل ثلاث أساتذة من كلية العلوم الانسانية والاجتماعية وتم التعديلات

اجراء على بعض الاسئلة وحذف بعضها بما يخدم الاستمارة على عينة التلاميذ قدرت ب(59) استمارة في شكلها النهائي.

- **المرحلة الثالثة:** في يوم 17 سبتمبر 2020 تم استرجاع(50) استمارة الكترونيا وتم إلغاء (09) منها لأنها لم يتم الرد علينا.

3. **المجال البشري:** يتمثل المجال البشري في عينة التلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي بثانوية ثرخوش أحمد بجيجل.

ثانيا: المنهج.

للمنهج أهمية كبيرة في أي بحث، وحتى تصطبغ الدراسة بالصيغة العلمية لابد أن تمر عبر منهج علمي حيث يعرف المنهج هنا على أنه الطريق السهل الواضح او السبيل الى المقاصد الصحيحة [1]

كما يعرف أيضا بأنه «عبارة عن مجموعة من العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه وبالتالي فالمنهج ضروري للبحث إذ هو الذي ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط ابعاد أسئلة وفرضيات البحث»

انطلاقا من موضوع دراستنا دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي فإن أكثر المناهج المناسبة هو المنهج الوصفي التي يعتبر من أهم المناهج التي تعتمد في البحوث والدراسات السيسيولوجيا حيث يعرف بأنه رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية النوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات من أجل التعرف على الظاهرة أو حدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول الى نتائج وتعميمها تساعد في فهم الواقع وتطويره» [2]

كما يعرف على أنه «طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو افراد أو أحداث وأوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التأكد من صحة حقائق قديمة وأثارها والعلاقة التي تتصل بها وتغبرها، وكشف الجوانب التي تحكمها» [3].

---

[1] فضيل دليو: قضايا منهجية في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2010 ص 81

فقد تم اختيارنا للمنهج الوصفي كونه يتماشى مع طبيعة هذه الدراسة التي تهدف الى معرفة دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي من خلال وصف وتفسير الظاهرة وخصائصها ولاستخلاص نتائجها من خلال اقتراح حلول تخص الموضوع المطروح في إشكالية البحث.

ثالثا: مجتمع الدراسة وعينتها:

- **مجتمع الدراسة:**

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

ويقصد بمجتمع المدروس يعني تحديد خصائصه التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث[1]

كما يعرف أيضا «بأنه جميع مكونات المجتمع الدراسة سواء كانوا بشر أو كيانات نادية (مؤسسات أو مجموعات وثائق أو إجراء أو خدمات).

فمجتمع الدراسة هو جميع المفردات موضعه الدراسة والتي نريد معرفة حقائق عنها للوصول الى نتائج علمية[2]

-عينة الدراسة:

تعتبر العينة من أساسيات البحث العلمي، ومن الأمور الهامة التي يلجأ اليها الباحث من أجل دراستها واختيارها من المجتمع الأصلي للبحث فهي تمثله بطريقة علمية. فالعينة تعرف بأنها «مجموعة جزئية من المجتمع الذي يجري اختيارها وفق قواعد وطرق علمية بحيث تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا»'[3] وتعرف بأنها «مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدم تلك النتائج وتقييمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي» [3]

وقد اعتمدنا في دراستنا على العينة العشوائية البسيطة وهي التي يكون أي عنصر لست له علاقة باختيار عنصر أخر[1]

وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة كون هذه العينة نراها تمثيلية لمجتمع الدراسة من جهة ومن جهة أخرى تتناسب مع طبيعة الموضوع من حيث الوقت والمدة الزمنية المتاحة وبلغ حجمها 59 مفردة من أصل 195 تلميذ أي بنسبة 30%.

الجدول رقم(01) : اختيار العينة

الاحتمالات	النسبة من المجتمع الأصلي	النسبة العينة من حجم 30%
جذع مشترك آداب	49	15
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	146	44
مجموع	195	59

195*30% 58.5 ومنه 59 مفردة كعينة مختارة

49*30% 14.7ومنه 15 مفردة

195 *30% 43.8 ومنه 44 مفردة

رابعا: أدوات جمع البيانات:

تعتبر مرحلة جمع البيانات من اهم المراحل الأساسية أثناء إجراء البحث العلمي. لها أدوات تختلف باختلاف موضوعات الدراسة وأهدافها حيث يمكن استخدام أكثر من أداة في أن واحد قصد دراسة الظاهرة بطريقة علمية من أجل الوصول إلى نتائج علمية صادقة. ففي دراستنا هده اعتمدنا على

-الاستمارة :

تعد الاستمارة من أهم أدوات جمع البيانات وأكثر استخداما في البحوث الاجتماعية حيث تعرف على أنها «نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد بهدف الحصول على بيانات معينة. وتعتبر أكثر أدوات جمع البيانات استخداما وشيوعا في الدراسة الاستطلاعية الكشفية والوصفية. وكذلك في الدراسة التجريبية التي تجري في الطبيعة ويكون لها جانب ميداني بحيث يمكن ان تصبح لتلك الدراسات استمارة مقابلة تخدم غرض الدراسة وكذلك في حالة اعتبارها أداة مساعدة وليست رئيسية للدراسة [1] وتعرف كذلك بأنها «تستعمل بكثرة في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية وذلك يرجع الى المميزات التي تحققها هذه الأداة سواء بالنسبة الى الاختصار أو الجهد والتكلفة، أو سهولة معالجة البيانات إحصائيا» [2]

[1] عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر ،1995، ص75.

[2] محمد إسماعيل قباري: مناهج البحث في علم الاجتماع، منشئ المعارف، القاهرة ،2001، ص304.

وقد قمنا بإعداد استمارة اولية محاولين تغطية الموضوع من خلال الأسئلة التي تتضمنها وذلك بغية تجنب الغموض في فهم محتواها من طرف المبحوثين وقبل أن يتم تطبيقها في الميدان. ثم إعدادها مع الأستاذ المشرف وتم تحكيمها من طرف المحكمين تخصص علم الاجتماع.

وبهذا تمت صياغتها في شكلها النهائي وتضمنت الاستمارة ثلاث محاور:

- **المحور الأول:** خاص بالبيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة المتمثلة في (الجنس، الشعبة إعادة السنة).
- **المحور الثاني:** المتعلق ببيانات الفرضية الأولى والخاص بطريقة المناقشة والتفاعل الصفي ويتضمن 17 سؤال.
- **المحور الثالث:** ويقابل الفرضية الثانية الخاصة بطريقة الإلقاء والتفاعل الصفي ويتضمن 12 سؤالا.

السجلات والوثائق:

تعتبر السجلات والوثائق من الأدوات التي تسمح للباحث بالحصول على المعطيات الإضافية لبعض المحاور فقط في البحث، التي تكون قد لا يحصل عليها من خلال أدوات جمع البيانات الأخرى فهي أداة مساعدة ومكملة ووظيفتها تبرز في التحليل والتفسير والتعليل[1]

وقد ساعدتنا هذه الوثائق والسجلات في معرفة مجتمع الدراسة وضبط عينة الدراسة عن طريق معرفة عدد التلاميذ.

خامسا: أساليب التحليل:

لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأسلوبين التاليين للتحليل:

- **الأسلوب الكمي:** هو الأسلوب الذي يستعمل النسب المئوية في الكشف عن الفرضيات أي يعمل على تحكيم المعطيات الواقعية التي حصل عليها الباحث من استمارة البحث فهو الأسلوب الذي يعني بتكميم البيانات وجعلها نسب مئوية وتكرارات ووضعها في جداول.
- **الأسلوب الكيفي:** وهي القراءة السيسيولوجيا للجداول البسيطة والمركبة، حيث تضم تعليق على كل نسبة المقارنة بين النسب وسبب ارتفاع النسبة وانخفاضها وذلك لتوضيح تحقق الفرضية من عدمها.

خلاصة:

إنّ هذه الإجراءات المنهجية السـابقة الذكر لا يمكن للباحث تجاوزها وهي التي تسـاعده على الإلمام التام بالموضـوع من خلال المعطيات التي يجمعها من الواقع ولذا فهي تسـاعد على الاختيار والتحقق من الفرضيات المصاغة.

الفصل السادس: مناقشة وتحليل و تفسير النتائج

تمهيد

أولا: عرض وتفسير وتحليل النتائج

ثانيا: مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات الدراسة

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

رابعا: مناقشة النتائج العامة للدراسة

خامسا: التوصيات والاقتراحات

خلاصة

تمهيـــــد:

نتطرق في هذا الفصل الاخير من الدراسة الى عرض وتحليل البيانات المتحصل عليها من خلال الجانب الميداني والتعليق عليها اذ يجب علينا المرور بهده المرحلة لأنها من اساسيات البحث العلمي، حيث نحاول في هدا الفصل التحقق من فرضيات الدراسة والاجابة على التساؤل الرئيسي الذي انطلقت منه هذه الدراسة مع التحليل والمناقشة والتفسير، للكشف عن دور طرائق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي، مع ابراز نتائج الدراسة العامة والجزئية وصياغة الفرضيات.

اولا: عرض وتحليل وتفسير النتائج.

الجدول رقم(01): يمثل توزيع افراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	20	**%40**
انثى	30	**%60**
المجموع	50	**%100**

من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (01) يتضح ان نسبة الاناث أكثر من نسبة الذكور، حيث قدرت نسبة الاناث ب 60% ، وهذا يدل على رغبة وارادة الاناث في الدراسة، وعدم التخلي عنها مبكرا، بينما نجد نسبة الذكور تبلغ 40% وهذا راجع الى التخلي المبكر لفئة الذكور عن مقاعد الدراسة والتوجه الى عالم الشغل.

الجدول رقم (02): يمثل توزيع افراد العينة حسب الشعبة

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جدع مشترك علوم وتكنولوجيا	38	**76%**
جدع مشترك آداب	12	**%24**
المجموع	50	**%100**

من خلال المعطيات الاحصائية المتحصل عليها في الجدول اعلاه يتضح لنا ان أكبر نسبة للتلاميذ الدارسين لشعبة جدع مشترك علوم وتكنولوجيا حيث بلغت 76% وهدا راجع لحب التلاميذ لهده الشعبة ورغبتهم في دراستها بالإضافة الى التفاوت في عدد التلاميذ لهده الشعبة، بينما نجد شعبة جدع مشترك آداب بنسبة 24 %، وهذا راجع لنفور التلاميذ وعدم ميولهم لهده الشعبة.

الجدول رقم (03): يمثل توزيع افراد العينة إذا ما أعاد السنة ام لا.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%30
لا	35	%70
المجموع	50	%100

من خلال النتائج المبينة في الجدول اعلاه يتبين لنا ان نسبة التلاميذ الغير معيدين هي الاكبر اد قدرت 70% وهذا راجع الى الرغبة والارادة في الدراسة وتحقيق نتائج جيدة، أما نسبة المعيدين تقدر بنسبة 30 %وهذا ربما راجع الى اسباب مختلفة كضعف الدخل المادي للأسرة وغيرها، مما يخلق فجوة كبيرة بين التلاميذ وميولهم للدراسة والتي ينتج عنها تحقيق نتائج دراسية ضعيفة وبالتالي يكون مصيرهم الرسوب.

الجدول رقم(04): يمثل توزيع افراد العينة حسب إعجابهم بطريقة المناقشة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	40	%80
لا	10	%20
المجموع	50	%100

يتضح من خلال الجدول اعلاه ان نسبة 80% هي نسبة التلاميذ الدين تعجبهم طريقة الاستاد في المناقشة، وهدا راجع الى كفاءة الاستاد وخبرته المهنية وقوة شخصيته وقدرته على التحكم في الصف، واعطاء فرصة لكل التلاميذ للمناقشة، في حين نجد نسبة 20 %من المتعلمين لا تعجبهم طريقة الاستاد في المناقشة، وهدا يعود الي عدم قدرة الاستاد على التحكم في الصف وضعف شخصيته، مما يخلق جو فوضوي داخل الصف.

الجدول رقم (05): يمثل توزيع افراد العينة حسب استخدام الأستاذ لطريقة المناقشة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	32	%64
لا	18	%36
المجموع	50	%100

تبين الشواهد الكمية المتحصل عليها في الجدول اعلاه بان نسبة 64 %من المبحوثين أجابوا أن الاستاذ يستخدم طريقة المناقشة الجماعية، وهدا يدل على انها تكسر الجمود وتدفع الملل وتثير الدافعية للتعلم، في المقابل نجد نسبة 36 %يستخدم استاذهم طريقة سؤال وجواب، لأنها تشعر التلاميذ بمساهمتهم في سير الدرس وتكسب المتعلمين الثقة والاعتماد على النفس في المناقشة والاجابة على الاسئلة المطروحة من طرف الاستاذ.

الجدول رقم (06): إذا كان الاستاذ يتيح لأفراد العينة الفرص للمناقشة والتعبير عن آرائهم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	36	%72
لا	5	%10
أحيانا	9	%18
المجموع	50	%100

يتبين لنا من الجدول اعلاه ان نسبة 72 %من المبحوثين اجابوا بان الاستاد يتيح لهم الفرص للمناقشة والتعبير عن آرائهم ، وهذا راجع الي ديمقراطية الاستاد مع تلاميذه ،و حرصه على خلق جو من التفاعل داخل الحجرة الصفية ، في نجد نسبة 18 %من المبحوثين اجابوا بأحيانا ما يتيح لهم الاستاد فرص للمناقشة والتعبير عن آرائهم ، وهذا راجع لكثرة عدد المتعلمين ، بالإضافة الى تجنب حدوث الفوضى داخل الصف ،بينما نجد نسبة 10 %أجابوا بان الاستاد لا يتيح الفرص للمناقشة والتعبير عن آرائهم وهذا راجع لضيق الوقت المحدد للحصة ، مما لا يسمح للأستاذ بإعطاء الفرصة للمشاركة لكل واحد منهم.

الجدول رقم (07): إذا كانت طريقة المناقشة تساهم في اثراء الرصيد المعرفي لأفراد العينة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	34	%68
لا	7	%14
نوعا ما	9	%18
المجموع	50	%100

من خلال المعطيات الكمية المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح ان نسبة 68% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة تزيد من رصيدهم المعرفي ، وهذا يعود الى أن طريقة المناقشة طريقة سهلة وواضحة تشجع على التعلم واكتساب المعارف والمعلومات وتتيح لهم حرية التفكير، في حين نجد نسبة 18% من المبحوثين أجابوا "نوعا ما " تزيد طريقة المناقشة من رصيدهم المعرفي ، وهذا يعود الى ان طريقة المناقشة طريقة معقدة نوعا ما لأنها تجعل الطالب يستعمل فكره لا مجرد ذاكرته، في المقابل نجد نسبة 14% من

مجموع المبحوثين أجابوا على أن طريقة لا تزيد من رصيدهم المعرفي وهذا راجع لطبيعة المادة واختلاف مستوى فهم المتعلم بين المواد العلمية والمواد الادبية .

جدول رقم(08): يمثل توزيع افراد العينة حسب ما ادا كانت طريقة المناقشة الانسب للحصول على المعلومات

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	35	%70
غير موافق	7	%14
محايد	8	%16
المجموع	50	%100

من خلال نتائج الجدول أعلاه يتضح ان نسبة 70 % من المبحوثين "موافقون" على ان طريقة المناقشة هي الانسب للحصول على المعلومات ، وهذا راجع الى ان طريقة المناقشة تساعدهم على الاستفسارات وترسيخ المعلومات من خلال تفاعل التلاميذ بعضهم مع بعض واكتشاف معلومات جديدة ،و تصحيح اخطاء بعضهم بعض ،بينما نجد نسبة 16% من المبحوثين أجابوا "بمحايد" وهذا يدل على ان طريقة المناقشة تكون في بعض الاحيان مناسبة للحصول على معلومات ،وفي بعض الاحيان لا وهدا راجع لطبيعة المادة المدروسة ، وفي المقابل نجد نسبة 14% من المبحوثين اجابوا "غير موافق" وهدا يدل على ان طريقة المناقشة ليست هي الأنسب للحصول على المعلومات ، ويعود دلك الا انها تتميز بنوع من الغموض ، ولا تراعي الفروق الفردية للمتعلمين.

الجدول رقم(09): ما ادا كانت كثرة الاسئلة التي يطرحها الأستاذ تؤدي الى تشتيت الافكار.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية	في حالة الإجابة بنعم		
			الاحتمالات	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	38	%76	المناقشة بين التلاميذ بعضهم البعض	24	%63
			اختلاف في الآراء بين المتعلمين	14	%37
لا	5	%10	/	/	/
أحيانا	7	%14	/	/	/
المجموع	50	%100	المجموع الجزئي	38	%100

من خلال معطيات الجدول اعلاه يتضح لنا ان نسبة 76% من المبحوثين اجابوا على ان كثرة الاسئلة التي يطرحها الاستاد تؤدي الى تشتيت افكارهم ،(24)منهم قالوا بأن هدا راجع الى المناقشة بين التلاميذ بعضهم البعض ودلك بنسبة 63 % ، وما يعادل نسبة 37% من مجموع المبحوثين أجابوا أن دلك راجع الى اختلاف الآراء بين المتعلمين ،في المقابل نجد ان نسبة 14% من المبحوثين اجابوا "احيانا" وهدا يدل على ان كثرة الاسئلة التي يطرحها الاستاد تؤدي في بعض الاحيان الى الشعور بالملل وتشتيت افكارهم وصعوبة فهم الدرس وربما هم فئة التلاميذ ضعاف المستوى ،على عكس باقي المبحوثين والدين قدرت نسبتهم ب10 % من مجموع المبحوثين اجابوا على ان كثرة الاسئلة التي يطرحها الاستاد لا تؤدي الى تشتيت الافكار،وهدا يدل على انها تخلق الجو لتركيز الجيد والتفاعل في الصف مما يزيد من رفع وتحسين درجة الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين ،اضافة الى القدرة على استرجاع المعلومات والمعارف وتثبيتها في دهن المتعلمين .

الجدول رقم(10): إذا كانت طريقة المناقشة تزيد من درجة الاستيعاب والفهم داخل الصف.

الاحتمالات	**التكرار**	**النسبة المئوية**
نعم	46	%92
لا	4	%8
المجموع	50	%100

يتضح من خلال الجدول اعلاه ان نسبة 92 % من المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة تزيد من درجة الاستيعاب والفهم داخل الصف، وهذا يدل على أن المناقشة تزيد من درجة الاستيعاب للتلميذ واسترجاعه المعلومات وتثبيت المعارف التي استوعبها مما يزيد من درجة تفاعله في الصف، في المقابل نجد نسبة 8% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة لا تزيد من درجة الاستيعاب والفهم داخل الصف، وهذا راجع إلى الأسلوب المعتمد من طرف الأستاذ وعدم قدرته على توصيل المعلومات للمتعلمين.

الجدول رقم (11): يمثل توزيع أفراد العينة حسب ما إذا كانت طريقة المناقشة تساهم في التشجيع على المشاركة والتفاعل في الصف.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	39	% 78
لا	11	%22
المجموع	50	%100

من خلال الجدول رقم (11) تتبين لنا أن نسبة 78% من المبحوثين يرون أن هذه الطريقة تساهم في التشجيع على المشاركة والتفاعل في الصف ، وهذا راجع إلى رغبة وإرادة المتعلمين في الدراسة ، وإبداء آرائهم بكل حرية مما يزيد من النشاط والحيوية وتبادل المعلومات ، إضافة إلى خلق جو من التفاعل ، في المقابل نجد نسبة 22% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة لا تساهم في التشجيع على المشاركة والتفاعل في الصف وهذا يعود إلى حدوث الفوضى في القسم عند فتح باب الحوار والمناقشة مما يؤدي إلى الكلام وإثارة الشغب وعرقلة تصحيح المعلومات بين الزملاء .

الجدول رقم (12): غاية أفراد العينة من النقاش والمشاركة أثناء الدرس.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
إثراء رصيدك المعرفي	21	%42
الحصول على نقاط إضافية	20	%40
التنافس مع زملائك	9	%18
المجموع	50	%100

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ ان نسبة 42% من مجموع المبحوثين اجابوا لان غايتهم من النقاش والمشاركة أثناء الدرس هو إثراء رصيدهم المعرفي وذلك لزيادة معارفهم

واكتساب معلومات جديدة تنمي فكرهم ، في حين اجاب 20 متعلما من مجموع المبحوثين على أن غايتهم من النقاش والمشاركة أثناء الدرس هو الحصول على نقاط إضافية وذلك بنسبة 40% وهذا دليل على أنهم يدرسون ليس من أجل إبراز دورهم كفاعلين داخل الصف وإنما يدرسون من أجل النجاح فقط والانتقال من سنة إلى أخرى ، على عكس باقي المبحوثين والذين قدرت نسبتهم 18% من مجموع المبحوثين الذين أجابوا على أن غايتهم من النقاش والمشاركة أثناء الدرس هو التنافس مع الزملاء .

الجدول رقم (13): إذا كان أفراد العينة يهتمون ويصغون لإجابات زملائهم أثناء الحوار والنقاش.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	42	%84
لا	8	%16
المجموع	50	%100

يتضح من خلال الجدول أن معظم المبحوثين أجابوا بأنهم يهتمون بإصغاء لإجابات زملائهم أثناء الحوار والنقاش وهذا بنسبة 84% من مجموع المبحوثين وذلك راجع للرغبة الكبيرة للمتعلمين في الدراسة، وتركيزهم على المادة الدراسية للتمكن منها، في حين نجد 8 من المبحوثين أجابوا بأنهم لا يهتمون بإصغاء لإجابات زملائهم أثناء الحوار والنقاش وذلك بنسبة 16 % وهي نسبة ضعيفة مقارنة مع النسبة الاولى وهذا راجع لعدم الاهتمام واللامبالاة من طرف المتعلمين.

الجدول رقم (14): إذا كان نجاح طريقة المناقشة وفاعليتها يعتمد على مهارة الأستاذ في تنظيم وإدارة المناقشة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	43	%86
لا	7	%14
المجموع	50	%100

يتضح من خلال معطيات الجدول أن نسبة 86% هي نسبة المبحوثين الذين قالوا أن نجاح طريقة المناقشة وفاعليتها يعتمد على مهارة الأستاذ في تنظيم وإدارة المناقشة ، وهذا راجع إلى خبرة الأستاذ المهنية وكفاءته وقوة شخصيته في تنظيم وإدارة المناقشة ، في حين نجد 7 متعلمين أجابوا بأن نجاح طريقة المناقشة وفاعليتها لا يعتمد على مهارة الأستاذ في تنظيم وإدارة المناقشة وذلك بنسبة 14% ، وهذا راجع إلى ضعف

شخصية الأستاذ في تنظيم وإدارة المناقشة ، وكذلك عدم قدرته على التحكم في إدارة المناقشة مما يؤدي إلى حدوث فوضى داخل القسم وعدم الإصغاء والاهتمام من طرف التلاميذ .

الجدول رقم (15): إذا كانت طريقة المناقشة تعمل على تنمية الاحترام والتفاهم المتبادل بين الأستاذ وتلاميذه والمتعلمين بعضهم لبعض.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	37	%74
غير موافق	8	%16
محايد	5	%10
المجموع	50	%100

من خلال المعطيات المتحصل عليها في الجدول رقم (15) يتضح ان أغلب المبحوثين "موافقون " على أن طريقة المناقشة تعمل على تنمية الاحترام والتفاهم المتبادل بين الأستاذ وتلاميذه والمتعلمين بعضهم لبعض وذلك بنسبة 74% ، وهذا راجع إلى خلق جو من الاحترام والتفاهم بين الأستاذ وتلاميذه من خلال التعبير عن آرائهم بكل حرية وطرح الاسئلة ومناقشتها مع الأستاذ حول المادة المدروسة ، بالإضافة إلى تبادل الخبرات والمعارف بين المتعلمين بعضهم مع بعض ، في حين نجد 16% من المبحوثين "غير موافقون" على أن طريقة المناقشة تعمل على تنمية الاحترام والتفاهم المتبادل بين الأستاذ وتلاميذه والمتعلمين بعضهم ببعض ، وهذا يدل على عدم وجود الاحترام المتبادل بين التلاميذ وأستاذهم وكذلك ضعف التواصل بين المتعلمين بعضهم ببعض على عكس ذلك نجد 5 متعلمين اجابوا "محايد " وذلك بنسبة تقدر ب 10%

الجدول رقم (16): إذا ما كان الأستاذ يحرص على تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم والتعبير عن الرأي الخاص بهم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	43	%86
لا	7	%14
المجموع	50	%100

من خلال المعطيات الإحصائية المتحصل عليها في الجدول أعلاه نلاحظ بأن نسبة 86% أجابوا على أن الأستاذ يحرص على تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم والتعبير عن الرأي الخاص بهم

، وهذا راجع إلى اهتمام الأستاذ بتلاميذه وحرصه على تزويدهم بالمعلومات والخبرات والمعارف وتدريبهم على طريقة التفكير السليم من خلال إثراء وزيادة رصيدهم المعرفي وهذا للتعبير عن الرأي الخاص بهم ،في حين نجد نسبة 14% من المبحوثين أجابوا بأن، الأستاذ لا يحرص على تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم ة التعبير عن الرأي الخاص بهم وهذا يدل على ضعف الكفاءة المهنية للأستاذ ، وعدم الاهتمام بتدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم ، مما يجعلهم يواجهون صعوبات وعراقيل في التعبير عن رأيهم الخاص .

الجدول رقم (17): إذا ما كان الأستاذ يحرص على عدم السخرية من المتعلمين الذين لا يوفقون في التعبير عن رأيهم بشكل صحيح

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	43	%86
لا	7	%14
المجموع	50	%100

تبين المعطيات الإحصائية المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن نسبة 86% من المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ يحرص على عدم السخرية من المتعلمين الذين لا يوفقون في التعبير عن رأيهم بشكل صحيح وهذا يعود إلى احترام الأستاذ لإجابات المتعلمين وتدعيمها حتى لا يفقد المتعلم الثقة في نفسه ولا يشعر بأي نقص أو إحراج امام زملائه ، بينما نجد نسبة 14% من المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ لا يحرص على عدم السخرية من المتعلمين الذين ليوفقون في التعبير عم رأيهم بشكل صحيح ، وهذا راجع إلى لامبالاة الأستاذ وعدم إعطائه فرص أخرى للمتعلمين لتصحيح إجاباتهم والمشاركة والتعبير عنها مرة اخرى .

الجدول رقم (18): إذا كان الأستاذ يحثكم ويشجعكم على طرح الأسئلة ذات الصلة بالدرس.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية	إذا كانت الإجابة بنعم		
نعم	43	%86	**الاحتمالات**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
			نعم	41	%95
			لا	2	%5
لا	2	%4	/	/	/
أحيانا	5	%10	/	/	/
المجموع	50	%100	المجموع	43	%100

من خلال المعطيات الإحصائية المتحصل عليها من خلال الجدول أعلاه يتبين ان نسبة 86% من المبحوثين أجابوا بان الأستاذ يشجعهم ويحثهم على طرح الأسئلة ذات الصلة بالدرس حيث أجاب 95% من المبحوثين بأن الأستاذ يهتم بالأسئلة التي يطرحها التلاميذ وهذا راجع إلى مساعدة الأستاذ للتلاميذ على فهم الدرس والتركيز وجمع المعلومات المفيدة لتحقيق نتائج مرضية في حين نجد نسبة 5% منهم أجابوا الأستاذ لا يهتم بالأسئلة التي يطرحها التلاميذ وهذا راجع لعدم اقتناع الأستاذ بهذه الأسئلة. بينما نسبة 10% من المبحوثين أجابوا ب "أحيانا" ما يحثهم الأستاذ ويشجعهم على طرح الأسئلة ذات الصلة بالدرس وهذا راجع لضيق الوقت المحدد للحصة. في المقابل نجد 4% من المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ لا يحثهم ولا يشجعهم على طرح الأسئلة ذات الصلة بالدرس وهذا راجع إلى وضوح وسهولة المادة وان الأستاذ لا يضطر إلى طرح الأسئلة على المتعلمين.

الجدول رقم (19): يمثل استحسان الأستاذ لإجابات التلاميذ ويتقبلها وإن كان فيها شيء من النقص.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	19	%60
أحيانا	30	%38
أبدا	1	%2
المجموع	50	%100

من خلال المعطيات الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة 60% من المبحوثين أجابوا بأن الأستاذ دائما يستحسن إجابات التلاميذ ويتقبلها وإن كان فيها شيء من النقص وهذا يدل على أن الأستاذ يقوم بتشجيعهم والتحفيز على المحاولة مرة أخرى ، في حين نجد نسبة 38% من المبحوثين أجابوا ب "أحيانا "ما يستحسن الأستاذ لإجابات التلاميذ ويتقبلها وإن كان فيها شيء من النقص ، وهذا راجع إلى الأسلوب الذي يعتمد عليه الأستاذ في معاملة تلاميذه وعدم إحراجهم ، وفي المقابل نجد نسبة 2%من المبحوثين أجابوا ب " أبدا " الأستاذ لا يستحسن لإجابات التلاميذ ويتقبلها وإن كان فيها شيء من النقص ، وهذا راجع إلى صرامة الأستاذ في معاملته مع إجابات تلاميذه داخل الصف .

الجدول رقم (20): إذا كانت طريقة المناقشة تلعب دورا مهما في العملية التعليمية.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية	إذا كانت الإجابة بنعم		
نعم	70	%96	**الاحتمالات**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
			تعزيز الدافعية للتعلم	7	%10
			تثبيت المعلومات والمفاهيم	18	%26
			تنمية مهارات حل المشكلات	7	%10
			تبادل الخبرات التعليمية	15	%22
			تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم	10	%14
			تجعل المتعلم مركز العملية التعليمية	7	%10
			التدرب على بعض المهارات الاجتماعية كاحترام الرأي والرأي الخاص	6	%8
لا	3	%4	/	/	/
المجموع	73	%100	المجموع الجزئي	70	%100

ملاحظة: العدد (70) لا يمثل عدد الأفراد المبحوثين الذين أجابوا بنعم والمقدر عددهم ب(47) مفردة وإنما يمثل عدد إجاباتهم لأنهم أجابوا بأكثر من احتمال.

من خلال المعطيات الإحصائية المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتبين أن نسبة 96% من المبحوثين أجابوا أن طريقة المناقشة تلعب دورا مهما في العملية التعليمية. 18 منهم قالوا بأن هذا راجع إلى تثبيت المعلومات والمفاهيم، وهذا بنسبة 26%، وما يعادل نسبة 17% من مجموع المبحوثين أجابوا أن ذلك راجع إلى تبادل الخبرات التعليمية. في المقابل نجد نسبة 10% من المبحوثين أجابوا بأن هذا راجع إلى تعزيز الدافعية لتعلم وتنمية مهارات حل المشكلات وإنها تجعل المتعلم مركز العملية التعليمية أما نسبة 8% من المبحوثين أجابوا بأن هذا راجع إلى التدرب على بعض المهارات الاجتماعية كاحترام الرأي والرأي

الخاص، في حين نجد نسبة 4% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة المناقشة لا تلعب دورا مهما في العملية التعليمية وهذا يدل على أن هذه الطريقة غير مناسبة لتدريس جميع المواد الدراسية.

الجدول رقم(21): إذا ما كان الأستاذ يفضل طريقة الالقاء لسير الدرس.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%58
لا	2	%4
احيانا	19	%38
المجموع	50	%100

من خلال المعطيات الاحصائية المتحصل عليها في الجدول اعلاه يتبين لنا ان نسبة 58% من مجموع المبحوثين اجابوا بان الاستاد يفضل طريقة الالقاء لسير الدرس ،و هدا راجع لسهولة هده الطريقة مقارنة بالطرق الاخرى بالإضافة الى اهميتها في تقديم الدرس وتزويد المتعلمين بالمعلومات والمعارف والفهم الجيد للدرس ،في حين سجلت معطيات الجدول 19 متعلما من المبحوثين الدين أجابوا أحيانا ما يفضل الاستاد طريقة الالقاء لسير الدرس ودلك بنسبة 38%،وهدا راجع الى طبيعة المادة المدرسة ، اضافة الى ان هده الطريقة لا تلقى تجاوب من طرف المتعلمين ولا تصلح لتدريس جميع المواد الدراسية ، وبنسبة ضعيفة جدا نجد 4% من المبحوثين اجابوا بأن الاستاد لا يفضل طريقة الالقاء لسير الدرس ،و هدا راجع الى طول الفترة التي يستغرقها في الالقاء ،دون ان يتخللها فترات راحة من حين لأخر للتوضيح وشرح مختلف المعارف والمعلومات التي يقوم بإلقائها على التلاميذ .

الجدول رقم (22): ادا كان الاستاد يتطرق في الدرس الجديد الى الدرس السابق كمراجعة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	7	%80
احيانا	40	%14
ابدا	3	%6
المجموع	50	%100

من خلال الجدول رقم 22 يتبين لنا ان 80% من المبحوثين أجابوا دائما ما يتطرق الاستاذ في الدرس الجديد إلى الدرس السابق كمراجعة ،و هدا يعود الى اهتمام الأستاذ بنجاح العملية التعليمية وسيرها بشكل منتظم ، وكذلك من اجل استيعاب المادة التعليمية وترسيخها في ادهان المتعلمين ،في المقابل نجد نسبة

14 %من المبحوثين أجابوا أحيانا ما يتطرق الاستاد في الدرس الجديد الى الدرس السابق كمراجعة ،و هذا راجع لضيق الوقت والحجم الساعي للمقرر الدراسي ،في حين نجد 6 % من المبحوثين اجابوا ب أبدا الأستاذ لا يتطرق في الدرس الجديد الى الدرس السابق كمراجعة ، وهدا يدل على عدم الارتباط بين الدروس اي ليس لها علاقة يبعضها البعض.

الجدول رقم (23): يمثل توزيع افراد العينة حسب درجة تفاعل التلاميذ مع طريقة الالقاء.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كبيرة	8	%16
متوسطة	37	%74
ضعيفة	5	%10
المجموع	50	%100

من خلال البيانات الجدول اعلاه يتضح ان 37 متعلما يؤكدون بان درجة تفاعلهم مع طريقة الالقاء درجة متوسطة والتي قدرت بنسبة 74% من مجموع المبحوثين ،وهدا راجع الى ان التلاميذ يفضلون الطريقة التي تتيح لهم الفرصة للمناقشة والتفاعل اكثر مع الاستاد ،تليها نسبة16 % من المبحوثين الدين اجابوا بان درجة تفاعلهم مع طريقة الالقاء درجة كبيرة ، وهدا راجع الى الاسلوب الجيد الذي يعتمده الاستاد اثناء الالقاء والشرح مما يزيد الحصة النشاط والحيوية ، في حين نجد 5 متعلمين من مجموع المبحوثين اجابوا ان درجة تفاعلهم مع طريقة الالقاء درجة ضعيفة دلك بنسبة 10% كون هده الطريقة تجعلهم مستقبلين للمعلومات من طرف واحد اي لا تفتح لهم المجال للتعبير عن آرائهم .

الجدول رقم(24): يمثل توزيع افراد العينة حول نوع الاسلوب المتبع من طرف الاستاد في تقديم الدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ملخص يحتوي على افكار رئيسية	21	%42
القراءة من الكتب	20	%40
القاء الدرس دون العودة للدفتر	9	%18
اخرى	0	0
المجموع	50	%100

من خلال المعطيات الاحصائية في الجدول اعلاه يتبين لنا ان نسبة 42% من المبحوثين يؤكدون بان الاستاد يقوم بإلقاء الدرس باستخدام ملخص يحتوي على افكار رئيسية ، وهدا راجع الى نقص الخبرة والكفاءة المهنية للأستاذ وحداثته في قطاع التعليم ،تليها نسبة 40% من اجابة المبحوثين اجابوا بان الاستاد يقوم بالقراءة من الكتب ،وهدا يدل على تمسك الاستاد بالتدريس وفق بيداغوجية الاهداف التي تجعل منه ومحور العملية التعليمية ، تعتمد عليه في القاء المعلومات ، وهدا يحرم المتعلم من المشاركة في الدرس مما يؤدي الى الملل في الحصة ، في حين كانت النسبة الاقل 9 متعلمين من مجموع الاجابات الدين ذكروا ان الاستاد يقوم بإلقاء الدرس دون العودة للدفتر ودلك بنسبة 18 %، ودلك راجع الى خبرة الاستاد

وكفاءته في الميدان وذلك قدرته على التحكم في المادة، وهذا من اجل اكتساب المتعلمين الثقة في النفس والاعتماد على أنفسهم لخلق التفاعل والحركة داخل الحصة.

الجدول رقم(25): ادا كانت طريقة الالقاء تساهم في خلق جو تفاعلي وحماسي داخل القسم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	%54
لا	23	%46
المجموع	50	%100

حسب بيانات الجدول اعلاه نلاحظ ان نسبة 54 %من المبحوثين اجابوا بان طريقة الالقاء تساهم في خلق جو تفاعلي وحماسي داخل القسم، وهدا راجع لرغبة وارادة المتعلمين في الدراسة والتعبير عن آرائهم بكل حرية وتبادل الافكار، في حين نجد ان 23%مبحوثا من مجموع المبحوثين اجابوا ان طريقة الالقاء لا

تساهم في خلق جو تفاعلي حماسي داخل القسم، وهدا بنسبة 46%مما يدل على ان طريقة الالقاء تهتم بالمعلومات وحدها مما يضفي على الحصة جو من الجمود والملل لدى المتعلمين وتشتيت افكارهم.

الجدول رقم (26): ادا كانت طريقة الالقاء تؤدي الى حدوث الفوضى داخل القسم.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية	في حالة الاجابة بنعم		
نعم	35	%70	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
			تشتيت افكارك	21	%60
			قلة تركيزك	9	%26
			الشعور بالملل	5	%14
لا	6	%12	/	/	/
احيانا	9	%18	/	/	/
المجموع	50	%100	المجموع الجزئي	35	%100

من خلال المعطيات الإحصائية المتحصل عليها في الجدول اعلاه يتضح لنا أن 70%من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تؤدي إلى حدوث الفوضى داخل القسم منهم 21 متعلما قالوا أن طريقة الإلقاء تشتت أفكارهم بنسبة قدرت 60 %، في المقابل نجد 9 منهم قالوا بأن طريق الإلقاء تقلل تركيزهم ، ودلك بنسبة 26% ، في حين نجد 5 متعلمين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تشعرهم بالملل وقد قدرت نسبتها 14% بينما نجد 18% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء أحيانا ما تؤدي إلى حدوث الفوضى داخل القسم ، وهدا راجع لعم قدرة الأستاذ على التحكم في صفه مما يجعل المتعلمين يستغلون الفرصة للتكلم فيثار الشغب في المقابل نجد نسبة 12 % من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء لا تؤدي إلى الفوضى ، وهدا راجع إلى تركيز المتعلمين وإصغائهم لما يلقيه الأستاذ ورغبتهم في الدراسة .

الجدول رقم(27): إذا كانت طريقة الإلقاء تزيد من إحساسك بالثقة في قدراتك واستعداداتك.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	29	%58
لا	21	%42
المجموع	50	100 %

من خلال المعطيات الإحصائية المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتضح لنا ان نسبة 58%من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تزيد من إحساسهم بالثقة في قدراتهم واستعداداتهم وهذا خاصة في المواد العلمية كالفيزياء التي تتطلب الانتباه والتركيز الجيد في المادة وتبادل المعارف والخبرات بين الأستاذ والمتعلمين مما يخلق جو التفاعل والنشاط في الحصة في المقابل نجد نسبة 42%منهم أجابوا بأن طريقة الإلقاء لا تزيد من إحساسهم بالثقة في قدراتهم واستعداداتهم ، وهذا راجع إلى أن طريقة الإلقاء لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ، إضافة إلى أنها تحرم المتعلم من المشاركة في الدرس.

الجدول رقم(28): يمثل توزيع افراد العينة حول ما إذا كانت طريقة الإلقاء تساعد على الفهم الواضح للدرس.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	32	%64
لا	18	%36
المجموع	50	%100

يتبين من معطيات الجدول اعلاه أن نسبة 64% من المبحوثين اجابوا بأن طريقة الإلقاء تساعد على الفهم الواضح للدرس، وهذا راجع إلى أن الاستاذ يبدل الجهد الكافي في إيصال المعلومات باعتباره محور العملية التعليمية والتلميذ مجرد مستقبل لهذه المعلومات والمعارف فقط، في حين نجد نسبة 36% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء لا تساعدهم على الفهم الواضح للدرس، وهذا يدل على أن هده الطريقة لا تفتح لهم المجال للنقاش والمشاركة والتفاعل داخل الصف، إضافة إلى أنها تغفل ميول المتعلمين.

الجدول رقم(29): إذا كانت طريقة الإلقاء تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين والأساتذة.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	32	%64
لا	18	%36
المجموع	50	%100

من خلال المعطيات الإحصائية في الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة 64% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين والاساتذة ، وهذا راجع لدور طريقة الإلقاء واهميتها في خلق التفاعل والتواصل بين المتعلمين والأساتذة داخل الحجرة الصفية ، حيث انه كلما كان التواصل بينهم جيد وفعال كلما زاد من توطيد العلاقة بين بعضهم البعض ، وفي المقابل نجد نسبة 36 %من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء لا تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين والأساتذة ، وهذا راجع إلى أن طريقة الإلقاء لا تفتح المجال للتواصل والمشاركة بين الأعضاء الفاعلين داخل الحجرة الصفية ،و هذا ربما لكون المتعلمين والأساتذة انطوائيان لا يفضلان الحركة مما يؤدي إلى وجود علاقة سطحية بينهم

الجدول رقم (30): إذا كانت طريقة الإلقاء تصلح لتدريس جميع المواد الدراسية.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%76
لا	38	%24
المجموع	50	%100

من خلال المعطيات الإحصائية في الجدول اعلاه يتبين لنا أن نسبة 76% أجابوا بأن طريقة الإلقاء تصلح لتدريس جميع المواد الدراسية ،وهذا راجع إلى أن طبيعة المادة الدراسية هي من تفرض عليهم الاعتماد على هذه الطريقة لأنها مباشرة في توصيل المعلومات للمتعلمين ، بينما نجد 24% من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء لا تصلح لتدريس جميع المواد الدراسية ، وهذا راجع إلى أن بعض المواد العلمية والأدبية تتطلب النقاشات المفتوحة بين التلاميذ وأساتذتهم أثناء الحصة من اجا توضيح وشرح المعلومات والمعارف التي يتلقاها التلاميذ .

الجدول رقم(31): إذا كانت طريقة الإلقاء تنمي عند المتعلم صفة الاتكال والاعتماد على الأستاذ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	37	%74
لا	13	%26
المجموع	50	%100

من خلال المعطيات الإحصائية المتمثلة في الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة 74%من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تنمي صفة الاتكال والاعتماد على الأستاذ ،وهذا راجع إلى اعتبار الأستاذ مصدر للمعرفة والعلم والاعتماد عليه في جلب أكبر عدد من المعلومات المتعلقة بالدرس ،بالإضافة إلى إثراء الرصيد المعرفي للمتعلم ،في حين نجد نسبة 26%أجابوا بأن طريقة الإلقاء لا تنمي صفة الاتكال والاعتماد على الأستاذ وهذا راجع إلى أن التلاميذ لا يكتفون بالمعلومات التي يقدمها الأستاذ بل يسعون إلى البحث عن المعلومات أكثر لزيادة معارفهم وتنمية مهاراتهم الفكرية.

الجدول رقم (32): إذا كانت طريقة الإلقاء تؤدي إلى الملل بيت المتعلمين.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية	في حالة الإجابة بنعم		
نعم	60	%88	الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
			تهتم هذه الطريقة بالمعلومات وحدها	17	%28
			تحرم المتعلم من المشاركة في الدرس	20	%33
			تغفل هذه الطريقة ميول المتعلمين	10	%17
			لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	13	%22
			اخرى	/	/
لا	1	%2	/	/	/
احيانا	7	%10	/	/	/
المجموع	68	%100	المجموع الجزئي	60	%100

ملاحظة: العدد (60) لا يمثل عدد الأفراد المبحوثين الذين أجابوا بنعم والمقدر عددهم ب(42) مفردة وإنما يمثل عدد إجابتهم لأنهم أجابوا بأكثر من احتمال.

من خلال المعطيات الإحصائية المتحصل عليها في الجدول أعلاه يتبين لنا أن نسبة 88%من المبحوثين أجابوا بأن طريقة الإلقاء تؤدي إلى الملل بين المتعلمين في حين نجد 12 منهم قالوا بأن الطريقة تهتم بالمعلومات وحدها بنسبة 28 %، بينما 20 منهم قالوا بأنها تحرم المتعلم من المشاركة في الدرس بنسبة قدرت 33% ، أما 13 منهم قالوا بأنها لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك بنسبة 22% ،في

حين نجد 10 منهم قالوا بان هذه الطريقة تغفل ميول المتعلمين ، في المقابل نجد نسبة 17 % أجابوا أحيانا ما تؤدي طريقة الإلقاء إلى الملل ، وهذا راجع إلى كون هذه الطريقة تضفي على الحصة التعليمية الجمود وعدم التواصل بين الأستاذ والمتعلمين ، بينما نجد نسبة 2 % أجابوا بأن طريقة الإلقاء لا تؤدي إلى الملل بيت المتعلمين ، وهذا راجع إلى قدرة الاستاذ على تقديم الدرس وخلق جو مرح دون الملل من طرف التلاميذ .

ثانيا: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات:

اعتماد على ما سبق يأتي الى الوقوف على مدى صدق الفرضيات من عدمها لتبيان مدى تطابق الواقع الميداني مع الفرضيات التخمينية الموضوعية.

نتائج الفرضية الاولى: تنص الفرضية الاولى على ما يلي:

تساهم طريقة المناقشة في تحقيق التفاعل الصف لتلاميذ السنة الاولى ثانوي.

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

- ✓ ان اغلب افراد العينة أكدوا اعجابهم بطريقة الاستاد في المناقشة بنسبة 80% وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (04)وهدا راجع الى خبرة وكفاءة الاستاذ في الميدان، كما ان طريقة الاستاد في المناقشة تساعد المتعلمين على المشاركة في بناء الدرس وتنمي لديهم التفكير.
- ✓ كما كشفت نتائج الدراسة ان اغلبية المبحوثين اكدوا بان استخدام طريقة المناقشة تتم من خلال المناقشة الجماعية بنسبة 64% لكونها تتيح لهم اكبر قدر من المشاركة الفعالة، وتساعدهم على التعبير عن وجهات النظر بينهم وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (05).
- ✓ ان اغلبية المبحوثين أكدوا ان الاستاد يتيح لهم الفرص للمناقشة والتعبير عن آرائهم بنسبة 72% وهدا ما اكدته نتائج الجدول (06)وهدا راجع الى ديمقراطية الاستاد مع تلاميذه، بالإضافة الى حرصه على خلق جو من التفاعل والنشاط داخل الحصة واثارة الدافعية للتعلم

- ✓ كما كشفت نتائج الدراسة ان اغلبية المبحوثين أكدوا بان طريقة المناقشة تساهم في اثراء الرصيد المعرفي بنسبة 68 %وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (07)، وهدا راجع الى ان طريقة المناقشة تقوم على تحفيز وتشجيع المتعلمين على النقاش والحوار داخل الصف وتبادل المعلومات والمعارف.
- ✓ ان اغلبية افراد العينة أكدوا ان طريقة المناقشة تزيد من درجة الاستيعاب والفهم داخل الصف بنسبة 92% وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (10). لكونها طريقة مباشرة لتوصيل المعلومات والمعارف، اضافة الى زيادة الرصيد المعرفي للمتعلمين وجدب انتباههم أكثر نحو الدرس.
- ✓ ان اغلبية المبحوثين أكدوا بأنهم يهتمون ويصغون لإجابات زملائهم اثناء الحوار والنقاش بنسبة 84% وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (13)ودلك راجع للرغبة الكبيرة للمتعلمين في الدراسة، وتركيزهم على المادة الدراسية من اجل رفع مستوى التحصيل الدراسي.
- ✓ وقد كشفت نتائج الجدول رقم (15)ان نسبة 74% من المبحوثين أقروا ان طريقة المناقشة تعمل على تنمية الاحترام والتفاهم المتبادل بين الاستاد وتلاميذه والمتعلمين بعضهم ببعض، وهدا راجع الى فتح الاستاد الباب للمناقشة والمشاركة مما يؤدي الى زيادة التفاعل والانسجام مع الاستاد والمتعلمين ومع التلاميذ بعضهم ببعض مما تتيح لهم حرية التفكير.
- ✓ ان اغلبة افراد العينة أكدوا ان الاستاد يحرص على عدم السخرية من المتعلمين الدين ليوفقون في التعبير عن اريهم بشكل صحيح ودلك بنسبة 86% وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (17)وهدا راجع الى احترام الاستاد لإجابات التلاميذ وعدم احراجهم امام زملائهم حتى ليفقدوا الثقة بأنفسهم.
- ✓ كما كشفت نتائج الدراسة ان اغلبية المبحوثين اكدوا بان الاستاد دائما يستحسن لإجابات التلاميذ ويتقبلها وان كان فيها شيء من النقص بنسبة 60%، وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (19) ، وهدا راجع الى ان الاستاد يدعم الاجابات الناقصة ويستحسنها لتشجيع المتعلمين على المشاركة مرة اخرى في بناء الدرس.
- ✓ ان اغلبية افراد العينة اكدوا ان طريقة المناقشة تلعب دورا مهما في العملية التعليمية 96 % ، وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (20)، وتوزعت اجاباتهم انى نسبته 26% اقروا بان دلك يكون من خلال تثبيت المعلومات والمفاهيم ، وما نسبته 22 % صرحوا بان دلك يكون من خلال تبادل الخبرات التعليمية وما نسبته 14% اكدوا بان دلك من خلال تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم ،وما نسبته 10% من المبحوثين اجابوا بان هدا راجع الى تعزيز الدافعية للتعلم ، وتنمية مهارات حل

المشكلات ، وأنها تجعل المتعلم مركز العملية التعليمية ، اما نسبته 8% من المبحوثين اقروا بان هدا راجع الى التدرب على بعض المهارات الاجتماعية كاحترام الرأي والرأي الخاص ، وهدا راجع الى ان طريقة المناقشة تعمل على تشجيع المتعلمين على المشاركة والتفاعل في الصف وتكسبهم مهارات التفكير

- ✓ من خلال النتائج التي تحصلنا عليها يمكننا توضيح ان الاعتماد على طريقة المناقشة تساهم في تحقيق التفاعل الصفي داخل الحجرة الصفية، وهدا راجع كون هده الطريقة تفسح المجال للمتعلمين للمشاركة والتفاعل داخل الصف، وتساعدهم على تبادل الافكار مع بعضهم البعض، وتبعدهم عن الملل وتكسر الجمود وتنمي فيهم صفة الاتكال والاعتماد على قدرتهم العقلية لأنها تخلق جو من التفاعل وعليه فالفرضية القائلة ان طريقة المناقشة تساهم في تحقيق التفاعل الصفي فرضية محققة

تفسير ومناقشة النتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على مايلي: تساهم طريقة الالقاء في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الاولى ثانوي.

- ✓ تبين نتائج الجدول رقم (21)ان اغلبية افراد العينة يقرون بان الاستاد يفضل طريقة الالقاء لسير الدرس بنسبة 58%، وهدا راجع لسهولة هده الطريقة ووضوحها في تلقي المعلومات، اضافة الى انها تزيد من احساس المتعلمين بالثقة في قدراتهم العقلية.

- ✓ كما كشفت نتائج الجدول رقم (22)ان اغلبية افراد العينة صرحوا ب دائما الاستاد يتطرق في الدرس الجديد الى الدرس السابق كمراجعة، بنسبة 80 %ودلك لأنها تساعد التلاميذ على استيعاب المادة التعليمية وترسيخها في ادها نهم من خلال ايصال المعلومات للتلاميذ وفق تسلسل حتى يكونوا على اتصال مباشر مع سير البرنامج.

- ✓ ان اغلبية افراد العينة يرون ان درجة تفاعلهم مع طريقة الالقاء درجة متوسطة ودلك بنسبة 74%وهدا يدل على ان التلاميذ يفضلون هده الطريقة حتى يتفاعلون أكثر مع الاستاد وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (23).

- ✓ ان اغلبية المبحوثين يرون ان طريقة الالقاء تساهم في خلق جو تفاعلي وحماسي داخل القسم ودلك بنسبة 54%، وهدا من خلال ارادة ورغبة المتعلمين في الدراسة، وفتح الاستاد لهم المجال لإبداء رأيهم وتبادل الافكار فيما بينهم وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (25)

- ✓ كما كشفت نتائج الدراسة ان اغلبية المبحوثين أكدوا ان طريقة الالقاء تساعد على الفهم الواضح للدرس ودلك بنسبة 64%، وهدا راجع للدور الكبير الذي يلعبه الاستاد باعتباره محور العملية التعليمية والتلميذ مستقبل لهده المعارف والمعلومات فقط، وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (28).

- ✓ ان اغلبية افراد العينة ان طريقة الالقاء تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين والأساتذة ودلك بنسبة 64 %وهدا راجع الى التواصل الفعال بين الاعضاء الفاعلين داخل الصف، مما يخلق علاقة جيدة مع بعضهم البعض، وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (29)

- ✓ ان اغلب المبحوثين يرون ان طريقة الالقاء تصلح لتدريس جميع المواد الدراسية، ودلك بنسبة 76%، وهدا راجع الى طبيعة المادة الدراسية هي منة تفرض عليهم الاعتماد على هده الطريقة لأنها مباشرة في توصيل المعلومات للمتعلمين. وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (30)

- ✓ ان اغلب المبحوثين يرون ان طريقة الالقاء تنمي عند المتعلم صفة الاتكال والاعتماد على الاستاد ودلك بنسبة 74%، وهدا راجع الى اعتبار الاستاد مصدر للعلم والمعرفة التي تقع على عاتقه العملية التعليمية، وهدا ما اكدته نتائج الجدول رقم (31).

ثالثا: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

من خلال الجانب النظري الذي تناولنا فيه بعض الدراسات والتطورات الفكرية التي تناولت متغيرات الدراسات الحالية: طرائق التدريس والتفاعل الصفي، واستنادا الى هده الاطر سوف نستعرض فيما هده الدراسات السابقة والدراسة الراهنة.

1/**بالنسبة لدراسة حليمة قادري** : فان نتائج هده الاخيرة في ان عملية التعلم والتعليم بحاجة الى تفاعل الاستاد مع تلاميذه والتفاعل الفعال يعتمد على نقل الافكار واستقبال التعليمات والدروس والخبرات، فالتفاعل الايجابي يتطلب ان يكون فيه كل من التلميذ والاستاد نشطين داخل غرفة الصف، وبالتالي تشابه نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراستنا الحالية، حيث ان لحدوث التفاعل الصفي لابد من وجود طرق تدريسية فعالة

ومناسبة، ومن خلال النتائج التي توصلنا اليها فكل من طريقة المناقشة وطريقة الالقاء طرق فعالة وناجحة تساهم بشكل كبير في زيادة حماس المتعلمين ومشاركتهم داخل الصف وتساعدهم على تبادل الافكار والآراء مع بعضهم البعض سواء بين الاستاد والمتعلمين او المتعلمين فيما بينهم وبالتالي خلق جو من التفاعل الصفي الايجابي .

2/**بالنسبة لدراسة خولة مصطفى الحرباوي :** فان نتائج هده الاخيرة تمثلت في تفوق النمط التشاركي وتفوق مجموعة من المعلمات اللواتي يدرسن بالنمط التشاركي بالنسبة للتفاعل، وبالتالي يوجد تشابه بين هده الطريقة ودراستنا الحالية، حيث اشارت الى احد المؤشرات طريقة المناقشة اد ان جوهر هده الاخيرة هو الحوار والمشاركة ومن خلال النتائج التي توصلنا اليها ان طريقة المناقشة تساهم في فتح المجال للمشاركة والنقاش وتبادل المعلومات بين الاستاد والمتعلمين او المتعلمين فيما بينهم وهدا ما يؤدي الى التفاعل الصفي في ضوء النمط التشاركي.

رابعا: النتائج العامة للدراسة

من خلال الدراسة الميدانية التي اجريت حول موضوع طرائق التدريس ودورها في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ الستة الاولى ثانوي وفي محاولة التحقق من الفرضيات الجزئية تم الحصول على النتائج التالية:

1/ لقد تحققت الفرضية الاولى وهي ان: طريقة المناقشة تساهم في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة اولى ثانوي، وهدا كون ان طريقة المناقشة تفتح للمتعلمين المجال للمشاركة وابداء رأيهم، وتعمل على تنمية الاحترام والتفاهم المتبادل بين الاستاد وتلاميذه والمتعلمين بعضهم ببعض من خلال الحوار والتواصل والنقاش فيما بينهم وهدا ما يسهم بدرجة كبيرة في تحقيق التفاعل الصفي.

2/ لقد تحققت الفرضية الثانية وهي أن طريقة الالقاء تساهم في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة اولى ثانوي ،دلك ان التلاميذ اجابوا بان طريقة الالقاء تساهم في توطيد العلاقة بين المتعلمين وا لأساتذة كون ان طريقة الالقاء غير معقدة تساعدهم على الفهم الواضح فطريقة الالقاء لم تعد الطريقة التقليدية التي يقتصر فيها دور الاستاد على الالقاء السلبي دون شرح والمتعلمين يتلقون المعلومات فقط دون تفاعل ،فقد اضفى نوع من التعبير على طريقة الالقاء بإشراك الاستاد والمتعلمين في الحصة وفتح لهم المجال للمشاركة والتفاعل، اضافة الى الاعتماد على الوسائل التعليمية التي تعمل على زيادة الحيوية والنشاط والفعالية داخل الصف، و القضاء على الاسلوب الروتيني الذي غالبا ما يكون حاجزا بين المتعلمين وبين كفاءتهم في التعلم .

خلاصة الفصل:

من خلال هدا الفصل تم مناقشة نتائج هده الدراسة في ضوء فرضياتها في ضوء الدراسات السابقة وكذلك موقعها في البناء النظري، حيث تم تحقيق الفرضية العامة للدراسة وفي الاخير تم التوصل الى نتيجة عامة مفادها ان طرائق التدريس دور في تحقيق التفاعل الصفي للتلاميذ السنة اولى ثانوي.

خاتمة

خاتمة:

وفي ختام دراستنا هده يتبين لنا ان طرائق التدريس لها دور في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة اولى ثانوي، فطرائق التدريس تعد إحدى عناصر المنهج التربوي المهمة ومن مكوناته الاساسية التي يستعملها المعلم لتحقيق الاهداف التربوية المنشودة، إلا ان طرائق التدريس عديدة ومتنوعة، فليست هناك طريقة تدريس واحدة أفضل من غيرها، حيث أنها تحدد الأساليب التي يجب أن يتبعها الأستاذ لتحقيق التفاعل الصفي، هدفها تحقيق التواصل بين الأستاذ والمتعلمين وفتح لهم المجال للمشاركة والحوار وتبادل الأفكار. فهذه الطرائق تساعدهم على جلب أكبر قدر ممكن من الخبرات والمعارف والمعلومات لمواجهة المواقف التعليمية والمشكلات التي يتعرضون لها.

من خلال هذه الدراسة المتناولة بين ايدينا ومن خلال النتائج الميدانية المتوصل اليها في هذا البحث يمكن القول أن لطرائق التدريس دور في تحقيق التفاعل الصفي للتلاميذ السنة أولى ثانوي.

الاقتراحات والتوصيات:

- ❖ الابتعاد عن الطرق التي تجعل التلميذ متلقي سلبي واستخدام الطرق التي تزيد من التفاعل الصفي
- ❖ على المعلمين معرفة الفرق الكائن بين طرق التدريس واساليب التدريس لكي لا يقع الخلط بين المصلحين في واقع تدريسهم.
- ❖ استخدام الطرائق كالمناقشة والالقاء فهي تثري رصيدهم المعرفي وتزيد الحيوية والنشاط في الفصل وتزيد التفاعل الصفي.
- ❖ ضرورة التنويع في استخدام طرائق التدريس وهدا لتجنب شعور التلميذ بالملل داخل الحجرة الصفية.
- ❖ توفير الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة داخل القاعات الدراسية.
- ❖ اعطاء فرصة المشاركة لجميع التلاميذ اثناء الدرس.
- ❖ اهتمام الأساتذة بالمشكلات النفسية والاجتماعية التي تخص التلاميذ
- ❖ اتقان الاستاد لمهارات التواصل والتفاعل مع الطالب من اجل نجاح العملية التعليمية.
- ❖ اجراء دراسة حول طرق التدريس والتفاعل الصفي.
- ❖ توفير القاعات الدراسية الملائمة التي تساعد على تقديم الاستاد لدروسه بطرائق التدريس الحديثة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

القران الكريم

أولا: الكتب

1. إبراهيم الحارثي: **تدريس العلوم بأسلوب حلّ المشكلات (النظرية والتطبيق)**، مطبعة القري للنشر، الرياض، 2003.
2. إبراهيم قطاوي: **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمّان، 2007.
3. أسامة محمد السيد، عباس حلمي الجمل: **أساليب التعليم والتعلّم النشط**، دار العلم والإيمان للنشر، 2012.
4. أمال عياش، عبد الحكيم الصافي: **طرق التدريس العلوم المرحلة الأساسية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2002.
5. أمال نجاتي عيّاش وآخرون: **طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية**، دار الفكر، عمّان، 2007.
6. باسم الصرايرة وآخرون: **استراتيجيات التعلّم والتعليم**، عالم الكتب الحديث للنشر ولتوزيع، عمّان، 2009.
7. بسام القضاة وآخرون: **دليل التربية العملية (معلّم الصف)**، دار الفكر، عمّان، 2012.
8. بشير محمد عريبات: **ادارة الصفوف وإدارة بيئة التعليم**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
9. بطرس حافظ بطرس: **طرق تدريس لطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2007.
10. تاعونيات علي: **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009.
11. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2002.
12. توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة: **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان.
13. جريس كرياكو: **التعلم الفعل بين النظرية والتطبيق**، ترجمة وليد العمري، دار العين، الإمارات العربية، 2005.
14. جودت عزت عبد الهادي: **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
15. حامد عبد السلام الزهران: **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 1974.
16. حسن حسين زيتون: "**رؤية في طبيعة المفهوم**"، عالم الكتب للنشر والتوزيع، ط2، القاهرة، 2002.

17. حسين محمد حسنين: **طريقة المناقشة**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، 2007.
18. خالد الأحمد: **علم النفس التربوي**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
19. خالد البصيص: **التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف**، دار التنوير للنشر، الجزائر، 2004.
20. خليل إبراهيم شبل وآخرون: **أساسيات التدريس**، دار المنهج للنشر والتوزيع، عمّان، 2014.
21. راشد الشنطي وعودة أبو سنينة: **التعلم والتعليم الصفي**، دون دار نشر، عمان، 1989.
22. رافده عمر الحريري: **طرق التدريس بين التقليد والتجديد**، دار الفكر ناشرون ومفكرون، عمّان، 2010.
23. رشراش أنيس عبد الخالق: **طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي**، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، لبنان، 2007.
24. رشيد لبيب وجابر عبد الحميد جابر: **الأسس العامة للتدريس**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1983.
25. رشيد لبيب: **معلم العلوم**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1983.
26. رمضان القذافي: **نظريات لتعلّم والتعليم**، الدار العربية للكتاب، طرابلس.
27. رمضان سالم النجار: **التعليم الثانوي المعاصر**، دار المسيرة للنشر، عمان، 2009.
28. رمضان محمد القذافي: **الصحة النفسية والتوافق**، المكتبة الجامعية، ط 3، القاهرة، 1989.
29. زكريا اسماعيل أبو الصبغات: **إعداد وتأهيل المعلمين، الأسس التربوية والنفسية**، دار الفكر، عمان،2009.
30. سركز العيلي وناجي خليل: **نظريات التعلّم**، دار الكتب الوطنية، عمان، 1993.
31. سعاد جبر سعيد: **الذكاء الإنفعالي وعلم النفس التربوي**، عالم الكتب الحديث، عمّان، 2015.
32. سعدية شكري علي عبد الفتّاح: **الاستراتيجيات الحديثة في تدريس علم النفس**، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، القاهرة، 2015.
33. سليم إبراهيم الخزرجي: **أساليب معاصرة في تدريس العلوم**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، 2011.
34. سميح أبو مغلي وآخرون: **علم النفس الاجتماعي**، دار اليازوري العلمية، عمان، 2002.
35. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **المنهاج التعليمي والتدريس الفعّال**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 2006.
36. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: **طرائق التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 2003.

37. السيد محمد شعلان وفاطمة سامي ناجي: **أساليب التدريس لطفل الروضة**، دار الكتاب الحديث، القاهرة، 2010.
38. شبل بدرن: أسس التربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، ط5، 2005.
39. صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد: **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف، القاهرة، 1972.
40. صالح عرفة: **تفريد التعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار عالم الكتب، القاهرة، 2005.
41. صالح محمد علي أبو جادو: **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 2، 2000.
42. صفا محمد الغزالي وتوفيق أحمد مرعي: **الحداثة في العملية التربوية**، دار الثقافة، عمّان، 2010.
43. صفاء عبد العزيز وسنان عبد العظيم: **إدارة الفصل وتنمية المعلم**، الدار الجامعية الجديدة، القاهرة، 2007.
44. صلاح أحمد زكي: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1972.
45. صلاح الدين شروخ: **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2004.
46. طارق عبد الرؤوف ووزرع عبد الرؤوف محمد: **الانضباط المدرسي وإدارة الصف**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2009.
47. عادل أبو العزّ سلامة وآخرون: **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
48. عبد الحميد حسين شاهين: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعليم والتعلم وأنماط التعلم**، كلية التربية، جامعة الاسكندرية، القاهرة، 2011.
49. عبد الحميد نشواني: **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر، ط5، عمّان، 1991.
50. عبد الرحمن ابراهيم السفاسفة: **إدارة التعليم والتعلم الصفي**، دار يزيد للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
51. عبد الرحمن صالح الأزرق: **علم النفس التربوي للمتعلمين**، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية، طرابلس، 2000.
52. عبد السلام مصطفى عبد السلام: **اساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلّم**، دار الجامعة الجديدة، ط2، مصر، 2007.
53. عبد اللطيف بن حسين فرج: **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، 2005.

54. عبد اللطيف بن حسين فرج: **نظم التربية والتعليم في الوطن العربي ما قبل وما بعد عولمة التعليم**، دار حامد للنشر، عمان، 2008.
55. عبد الله الرشدان: **علم الاجتماع التربوي**، عالم الكتب، عمان، 1984.
56. عبد الله بن خميس أميو سعيدي وسليمان بن محمد البلوشي: **طرائق تدريس العلوم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2009.
57. عبد الله بن خميس أميو سعيدي: **طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية)**، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع ولطباعة، عمّان، 2009.
58. عبد الله محمد خطابية: **تعليم العلوم للجميع**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2005، عمّان.
59. عبد الله محمد خطابية: **تعليم العلوم للجميع**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2005، عمّان.
60. عدنان أحمد أبو دية: **أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمّان، 2001.
61. عدنان يوسف العتوم: **علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق)**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، 2004.
62. العربي فرحاتي: **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
63. عزّت جرادات وآخرون: **التدريس الفعّال**، در صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، 2008.
64. عطا الله أحمد: **أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية**، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية، الجزائر، 2006.
65. عفت مصطفى الطناوي: **التدريس الفعّال**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، 2013.
66. علاء الدين تيسسير دنديس: **دليل المعلم الجدد**، دار الصف، عمان، 2009.
67. علم الدين عبد الرحمان الخطيب: **أساسيات طرق التدريس**، منشورات الجامعة المفتوحة، ط2، 1997.
68. على تاعوينات: **البطىء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم**، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
69. علي عالية وعبد الفتاح شنيتي: دليل الأستاذ المتربص، منشورات الشهاب، الجزائر، 1998.
70. عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة المحاميد: **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

71. عمار بوحوش ومحمد محمود الذنيبات: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر ،1995.
72. عمران جاسم الجبوري وحمزة هاشم السلطاني: **المنهاج طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، 2014.
73. فاروق عبدة وأحمد عبد الفتاح: "عملية التعلم" دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
74. فتحي دياب سيبيتان: **أصول وطرائق تدريس اللغة العربية**، دار الجنادرية للنشر والتوزيع، عمّان، 2010.
75. فخري رشيد خضر: **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006.
76. فضيل دليو: قضايا منهجية في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،2010.
77. فهد خليل زايد: **التعلّم التعاوني وبرنامج علاجي قائم على استراتيجية**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمّان، 2007.
78. فؤاد سليمان قلادة: **الأساسيات في تدريس العلوم**، دار المعرفة الجامعية، عمّان، 2004.
79.
80. ماجة السيد عبيد: **أساسيات في تصميم التدريس**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
81. ماجدة الخطايبة وآخرون: **التفاعل الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2004.
82. مجاني للطلاب، دار مجاني، بيروت، ط 5، 2001.
83. مجدي ابراهيم وآخرين: **طرق التدريس الحديثة**، دار المسيرة، عمان، 2005.
84. مجدي عزيز إبراهيم: **التدريس الفعّال (ماهيته، مهاراته، إدارته)**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 2002.
85. محسن علي عطية: **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
86. محسن علي عطية: **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمّان، 2013.
87. محمد إسماعيل قباري: مناهج البحث في علم الاجتماع، منشئ المعارف، القاهرة ،2001.
88. محمد بن محمود العبد الله: **طرق التدريس الأطفال**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
89. محمد حسن فارعة: **المعلم وإدارة الصف**، مؤسسة الخليج العربي، دون بلد نشر، 1984.
90. محمد خليل عبّاس ومحمد مصطفى العيسي: **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات، المرحلة الأساسية الدنيا**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007.

91. محمد سعيد عزمي: **أساليب تطوير درس التربية المدنية والرياضية لمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق**، دار الوفاء للنشر، القاهرة، 2004.
92. محمد شفيق: **البحث العلمي الخطوات المنتهجة لإعداد البحوث الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1997.
93. محمد عيسى أبو سمور: **مهارات التدريب الصفي الفعال**، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، 2015.
94. محمد محمود الحيلة: **مهارات التدريس الصفي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط 4، 2014.
95. محمد محمود ساري حمادنة، خالد حسين محمد عبيدات: **مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق...أساليب...استراتيجيات)** عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمّان، 2012.
96. محمد مقداد وآخرون: قراءات في طرائق التدريس، جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي، الجزائر، 1994.
97. محمود طافش الشقيرات: **استراتيجيات التدريس والتقويم**، دار الفرقان، عمان، 2009.
98. محمود عبد الحميد المنسي: **الابداع والموهبة في التعليم العام**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2003.
99. مروان أبو حويج: **المناهج التربوية المعاصرة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
100. مصطفى خليل الكسواني وآخرون: **إدارة التعلم الصفي**، دار الصفاء، عمان، 2005.
101. نادر فهمي الزيود وآخرون: **التعلم والتعليم الصفي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 1999.
102. نبيل عبد الهادي وآخرون: **التفاعل الصفي أساسياته-مهاراته-تطبيقاته**، دار القنديل للنشر والتوزيع، عمان، 2003.
103. نجوى عبد الرحيم شاهين ومحمد صابر سليم: **أساسيات وتطبيقات في علم المناهج**، دار القاهرة، 2006.
104. نعيم حبيب جعنيني: **علم الاجتماع التربية المعاصر -بين النظرية والتطبيق-**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، 2009.
105. هشام يعقوب مريزق: **أسلوب تدريس العلوم**، دار الراية للنشر والتوزيع، 2008.
106. وليد أحمد جابر: **طرق التدريس العامة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، 2005.
107. وليد عبيد: **استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2001.

108. وهيب مجيد الكبسي وصالح حسن الداهري: **المدخل إلى علم النفس التربوي**، دار الكندي للنشر والتوزيع والطباعة، 2000.
109. يحي محمد نبهان: **العصف الذهني وحل المشكلات**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمّان.
110. يوسف قطامي: **تصميم التدريس**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 200

ثانيا: القواميس والمعاجم:

111. أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل: **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس**، عالم الكتب، ط 3، القاهرة، 2003.
112. جرجس ميشال جرجس: **معجم مصطلحات التربية والتعليم**، دار النهضة، بيروت، 2005
113. حسان شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003.
114. عبد الهادي الجوهري: **قاموس علم الاجتماع**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، ط3، 1998.
115. محمد السيد علي: **موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، 2011.
116. معجم الوسيط: معجم **اللغة العربية**، دار الفكر العربي، المجلد 2، عمان، 2000.
117. هبة محمود عبد الحميد: **معجم مصطلحات التربية وعلم النفس**، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، 2009.

ثالثا: المجلات والدوريات

118. أبو بكر بن بوزيد: **اصلاح المنظومة التربوية**، مجلة المربي، عدد خاص، مارس ،2005.
119. إبراهيم التهامي: **الدراسات السابقة في البحث العلمي في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، العدد 3، الجزائر، 1999.
120. جابر نصر الدين: **واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية**، مجلة اتحاد الجامعات الغربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني العدد الأول.
121. ليلى سهل: **واقع العملية التعليمية بين المطرقة القديم وسندان المعاصرة**، مجلة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، العدد 10، 2014.
122. رابح تركي: **وظائف التعليم في المرحلتين الثانوية والجامعية**، الثقافة العدد 63، السنة 19، رجب، شعبان 1401هـ، ماي يونيو 1981.

123. عبد اللطيف الفاربي ومحمد أيت موحي: **القيم والمواقف – بيداغوجيا لمجال النفسي مبادئها النظرية وتطبيقاتها في القسم**، سلسلة علوم التربية، 8، المغرب د. ط، د.س نشر، ص16.
124. محمود السيد: **طرائق التدريس في الجامعات**، مجلة التعريب والترجمة والتأليف والنشر، العدد الثاني، دمشق، 1991.
125. نصر الدين جابر: **واقع التفاعل الصفي داخل المؤسسة الجزائرية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 2، العدد 01، 2014.
126. مركز الوثائق: **اصلاح المنظومة التربوية**، مجلة المربي، عدد خاص، مارس،2005.
127. مركز الوثائق: هيكلة التعليم الثانوي، مجلة العربي، العدد ،2005.

رابعا: الرسائل والأطروحات.

128. أحمد يخلف: **التفاعل الاجتماعي الصفي كدافع في النشاط الرياضي التربوي من زاوية نفسية اجتماعية**، مجلة منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحدّيات الراهنة، العدد 07، كلّية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر، فيفري، 2011.
129. أحمد يخلف: **التفاعل الاجتماعي الصفي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشط الرياضي التربوي**، أطروحة دكتوراه في التربية البدنية الرياضية، الجزائر، 2011-2012.
130. بوجاجة فتيحة: **التفاعل الصفي بين أستاذ مادة الرياضيات وتلميذ المرحلة الثانوية وعلاقته بالانضباط**، رسالة ماجستير، تخصص تربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة جيجل، الجزائر، 2013، 2014.
131. بوعبزة أحمد: **تأثير العوامل الأسرية على مستوى التحصيل للطالب في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير، غير منشورة، قسم علم الاجتماع، جامعة جيجل، الجزائر، 2012، 2013.
132. حليمة قادري: **التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير في علوم التربية بمعهد علم النفس، جامعة وهران، الجزائر، 2011.
133. شامي بن سادة: الإصلاح التربوي في مرحلة التعليم الثانوي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، علم الاجتماع تربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوزريعة، الجزائر، 2006، 2007.
134. قاسي أونيسة: **الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتها بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة**، رسالة ماجستير في علوم التربية، علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، 2013،2014.

135. عبد الحميد شاهين: **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، القاهرة.

136. لعشيشي أمال: **أهم مشكلات الادارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، جامعة باجي مختار، عنابة، 2012الجزائر.

المواقع الإلكترونية:

1. الموقع الإلكتروني: www.new-educ.com /:http

137. تاريخ الزيارة: 2020/02/28 على الساعة 08: ،20 وقت الخروج 20: 20

الملاحق

جامعة محمد الصديق بن يحى –جيجل-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة بحث بعنوان:

طرائق التدريس ودورها في تحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة أولى ثانوي

دراسة ميدانية بثانوية ثرخوش أحمد بولاية جيجل

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر فى علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

من إعداد الطالبتين:

- ✓ عباد إيمان
- ✓ حناش صونية

إشراف الأستاذ

د. أبيش سمير

نرجو منكم الإجابة على الأسئلة الواردة فى هذه الاستمارة وذلك بوضع العلامة (×) أمام الخيار المناسب.

ونحيطكم علما أن المعلومات المحصل عليها سرية ولن يتعدى استخدامها أغراض البحث العلمى.

السنة الجامعية: 2019-2020

المحور الأول: البيانات الشخصية

1-**الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

2-**الشعبة:** جدع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐ مشترك آداب ☐

3- **هل أعدت السنة :** نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: طريقة المناقشة وتحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي

4-هل تعجبك طريقة الأستاذ في المناقشة؟

نعم ☐ لا ☐

5-عند **استخدام الأستاذ لطريقة المناقشة هل يكون ذلك عن طريق؟**

مناقشة جماعية ☐ سؤال وجواب ☐

6-هل **يتيح لكم الأستاذ فرص للمناقشة والتعبير عن آرائكم؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7-هل تساهم طريقة المناقشة في إثراء رصيدك المعرفي؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

8-هل **ترى أنّ طريقة المناقشة هي الأنسب للحصول على المعلومات؟**

موافق ☐ غير موافق ☐ محايد ☐

9-هل **ترى أن كثرة الأسئلة التي يطرحها الأستاذ تؤدي إلى تشتيت أفكارك؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

-إذا كانت الإجابة بنعم يعود ذلك إلى:

المناقشة بين التلاميذ بعضهم البعض ☐

اختلاف الآراء بين المتعلمين ☐

أخرى تذكر .....

10-هل **تزيد طريقة المناقشة من درجة استيعابك وفهمك داخل الصف؟**

نعم ☐ لا ☐

11-هل **ترى أنّ طريقة الأستاذ في المناقشة تساهم في تشجيعك على المشاركة والتفاعل في الصف؟**

نعم ☐ لا ☐

12-ما **غايتك من النقاش والمشاركة أثناء الدرس؟**

إثراء رصيدك المعرفي ☐ الحصول على نقاط إضافية ☐ التنافس مع زملائك ☐

13-هل **تهتم وتصغي لإجابة زملائك أثناء الحوار والنقاش؟**

نعم ☐ لا ☐

14-هل **تعتقد أن نجاح طريقة المناقشة وفاعليتها يعتمد على مهارة الأستاذ في تنظيم وإدارة المناقشة؟**

نعم ☐ لا ☐

15-**هل تعتقد أن طريقة المناقشة تعمل على تنمية الاحترام والتفاهم المتبادل بين الأستاذ وتلاميذه والمتعلمين بعضهم ببعض؟**

موافق ☐ غير موافق ☐ محايد ☐

16-هل **يحرص الأستاذ على تدريب المتعلمين على طريقة التفكير السليم والتعبير عن الرأي الخاص بهم؟**

نعم ☐ لا ☐

17-هل **يحرص الأستاذ على عدم السخرية من المتعلمين اللذين لا يوفقون في التعبير عن رأيهم بشكل صحيح؟**

نعم ☐ لا ☐

18-**هل يحثكم الأستاذ ويشجعكم على طرح الأسئلة ذات الصلة بالدرس؟**

نعم ☐ لا ☐ احيانا ☐

-إذا كانت اجابتك بنعم، هل يظهر الأستاذ اهتماما بالأسئلة التي يطرحها التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

19-هل **يظهر الأستاذ استحسانه لإجابات التلاميذ ويتقبلها وان كان فيها شيء من النقص؟**

دائما ☐ احيانا ☐ أبدا ☐

20-**هل تعتقد أن طريقة المناقشة تلعب دورا مهما في العملية التعليمية؟**

نعم ☐ لا ☐

-إذا كانت اجابتك بنعم، كيف ذلك؟ (يمكنك اختيار أكثر من إجابة واحدة)

تعزيز الدافعية لتعلم ☐

تثنيث المعلومات والمفاهيم ☐

تنمية مهارات حل المشكلات ☐

تبادل الخبرات التعليمية ☐

تنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم ☐

تجعل المتعلم مركز العملية التعليمية ☐

التدرب على بعض المهارات الاجتماعية كاحترام الرأي والرأي الخاص ☐

المحور الثالث: طريقة الإلقاء وتحقيق التفاعل الصفي لتلاميذ السنة الأولى ثانوي

21-هل **يفضل الأستاذ طريقة الإلقاء لسير الدرس؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22-**هل يتطرق الأستاذ في الدرس الجديد إلى الدرس السابق كمراجعة؟**

دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

23-ما **هي درجة تفاعلك مع طريقة الإلقاء؟**

كبيرة ☐ متوسطة ☐ ضعيفة ☐

24-ما **نوع الأسلوب المتبع من طرف الأستاذ في تقديم الدرس؟**

ملخص يحتوي أفكار رئيسية ☐ القراءة من الكتب ☐ إلقاء الدرس دون العودة للدفتر ☐

أخرى تذكر .....

25-هل **تساهم طريقة الإلقاء في خلق جو تفاعلي وحماسي داخل القسم؟**

نعم ☐ لا ☐

26-هل **تؤدي طريقة الإلقاء إلى حدوث الفوضى داخل الصف؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

-إذا كانت الإجابة بنعم هل يؤدي ذلك إلى:

تشتيت أفكارك ☐ قلّة تركيزك ☐ الشعور بالملل ☐

27-هل **تزيد طريقة الإلقاء من احساسك بالثقة في قدراتك واستعداداتك؟**

نعم ☐ لا ☐

28 – **هل تساعدك طريقة الإلقاء على الفهم الواضح للدرس؟**

نعم ☐ لا ☐

29-**تساهم طريقة الإلقاء في توطيد العلاقة بين المتعلّمين والأساتذة؟**

نعم ☐ لا ☐

30–**هل تعتقد أن طريقة الإلقاء تصلح لتدريس جميع المواد الدراسية؟**

نعم ☐ لا ☐

31-في **رأيك، هل تنمي طريقة الإلقاء عند المتعلم صفة الاتكال والاعتماد على الأستاذ؟**

نعم ☐ لا ☐

32-هل **تعتقد أن طريقة الإلقاء تؤذي إلى الملل بين المتعلمين؟**

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

-إذا كانت الإجابة بنعم، لماذا؟ (يمكنك اختيار أكثر من إجابة واحدة)

تهتم هذه الطريقة بالمعلومات وحدها ☐

تحرم المتعلم من المشاركة في الدرس ☐

تغفل هذه الطريقة ميول المتعلمين ☐

لا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ☐

أخرى تذكر .....

قائمة المحكمين:

د. بوعموشة نعيم	جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل–
د. بوغرزة رضا	جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل –
د. شربال مصطفى	جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل –

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي – جيجل

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

جيجل في: 2020/02/26

إلى السيد(ة)/ مديرية التربية لولاية جيجل

الموضوع: طلب تسهيلات

يشرفنا أن نتقدم إلى سيادتكم طالبين منكم تقديم ما أمكن من تسهيلات و عون للطلبة الآتية أسماؤهم، و هذا قصد إجراء تربصات ميدانية في إطار إعداد بحوث جامعية في علم الاجتماع:

(ليسانس) تخصص : علم الاجتماع (ماستر) تخصص : علم الاجتماع التربية

أسماء الطلبة:

01- عبّاد إيمان

02- جنات موني

03- .....

04- .....

في الأخير تقبلوا منا سيادتكم فائق التقدير و الاحترام

اسم ولقب الأستاذ(ة)المشرف: حسين أيسعثن

إمضاء الأستاذ(ة): .....

رئيس القسم

رئيس القسم

د. بوقلمون داود

قسم علم الاجتماع