الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف – المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

الرقم التسلسلي:...../2020

رقم التسجيل: 036045464

التعلم النشط وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري (دراسة ميدانية بمدارس مدينة المسيلة)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة:
بورهدون كتيبة

إشراف الدكتورة:
بونويقة نصيرة

أعضاء لجنة المناقشة

تالـي جمـال	أستاذ محاضر (أ)	رئيسا
بونويقة نصيرة	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا ومقررا
جرار عزيزة	أستاذ مساعد (أ)	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات

والحمد والشكر لله الذي وفقنا إلى اتمام هذا العمل

شاكرة الأستاذة المشرفة

د. بونويقة نصيرة

على جميل فضلها، ومتابعتها لعملنا

فلها كل الشكر والعرفان

مع جزيل الشكر والعرفان للأساتذة الذين درسوني

كتيبــة

إهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى زوجـي

أبنائي

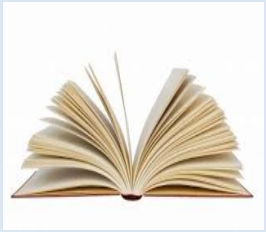
خلود

رياض

مرام

يقين

إلى عائلتي وعائلة زوجي



كتيبــة

ملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة التعلم النشط بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري، من خلال قياس الارتباط بين كل من استراتيجيات (اللعب، حل المشكلات، المشروع) و(التفاعل الصفي). وتم الاعتماد على خطوات المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، على عينة من 98 معلما ومعلمة، تم معاينتهم بطريقة المسح الشامل. بحيث أجرينا الدراسة الاستطلاعية على عينة من 24 معلما؛ تم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، وأجريت الدراسة الأساسية على 70 معلما (بعد الغاء 4 استمارات)، في الفترة من 02 فيفري 2020 إلى 25 مارس 2020 بمدارس مدينة المسيلة التي تتواجد بها الأقسام التحضيرية، وعددها 56 مدرسة، بمجموع 98 قسما.

وقد قامت الطالبة بتصميم استبيان لجمع البيانات من 28 عبارة في صورته النهائية، موزع على أربعة محاور. المحور الأول: استراتيجية اللعب ويتكون من 6 عبارات، المحور الثاني: استراتيجية حل المشكلات ويتكون من 6 عبارات، المحور الثالث: استراتيجية المشروع ويتكون من 6 عبارات، المحور الرابع: التفاعل الصفي ويتكون من 10 عبارات، تتم الإجابة عليها وفق مقياس ليكرت الرباعي (4، 3، 2، 1)، وهو استبيان يتمتع بالخصائص السيكومترية من صدق وثبات. فبالنسبة للصدق اعتمدنا على صدق المحكمين (الخبراء) وصدق الاتساق الداخلي للعبارات والمحاور، أما الثبات فتم اعتماد معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وكانت كلها عالية وقوية.

وبعد استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة من تكرارات ونسب مئوية ومتوسط حسابي وتباين وانحراف معياري، معامل الارتباط بيرسون، والاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، توصلت الدراسة إلى تحقق الفرضية العامة والفرضيات الجزئية، والتي سنلخصها فيما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التعلم النشط والتفاعل الصفي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية اللعب والتفاعل الصفي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية المشروع والتفاعل الصفي.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، التفاعل الصفي، القسم التحضيري، استراتيجية اللعب، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية المشروع.

Résumé:

L'objectif de l'étude est de connaitre la relation entre l'apprentissage actif et l'interaction en classe chez les élèves de l'enseignement préparatoire, en mesurant la relation entre chacune des stratégies (jeu, résolution de problèmes, projet) et (interaction en classe). Nous avons utilisé les étapes de l'approche descriptive pour atteindre les objectifs de l'étude, Sur un échantillon de 98 enseignants et enseignantes, Ils ont été choisis d'une méthode d'enquête complète. Nous avons mené l'étude d'enquête sur un échantillon de 24 enseignants; Ils ont été choisis d'une méthode aléatoire régulier, et l'étude de base sur 70 enseignants (Après avoir annulé 4 formulaires), dans la période du 02 février 2020 au 25 mars 2020, dans les écoles de la ville de M'sila, où se trouvent les classes préparatoires, avec un total de 56 écoles, et 98 classes.

L'étudiante a préparé un questionnaire de 28 items dans sa forme finale, divisé en quatre axes. Le premier: la stratégie de jeu, le deuxième: résolution de problèmes, le troisième projet, Chaque axe se compose de 6 items. Le quatrième: interaction en classe, se compose de 10 items. On y répond selon l'échelle de Likert (4, 3, 2, 1). Donc est un questionnaire qui a des propriétés psychométriques de validité et de fiabilité; Nous avons utilisé le validité des arbitres (experts) et la cohérence interne (entre les axes et les items), et pour La fiabilité; Nous avons utilisé le coefficient Alpha Cronbach et La fiabilité par Moitié, Ils étaient tous élevée et forts.

Après avoir utilisé les méthodes statistiques appropriées: itérations, pourcentages, moyenne, variance, l'écart-type, Coefficient de corrélation Pearson et l'utilisation du (SPSS), l'étude a atteint les résultats suivants:

- Il existe une corrélation statistiquement significative entre l'apprentissage actif et l'interaction en classe.
- Il existe une corrélation statistiquement significative entre la stratégie de jeu et l'interaction de classe.
- Il existe une corrélation statistiquement significative entre la stratégie de résolution de problèmes et l'interaction de classe.
- Il existe une corrélation statistiquement significative entre la stratégie du projet et l'interaction de classe.

Mots clés: apprentissage actif, interaction en classe, classe préparatoire, stratégie de jeu, stratégie de résolution de problèmes, stratégie de projet.

Summary:

The objective of the study is to know the relationship between active learning and classroom interaction among students of preparatory education, by measuring the relationship between each of the strategies (play, problem solving, project) and (classroom interaction). We used the stages of the descriptive approach to achieve the objectives of the study. From a sample of 98 teachers, they were chosen from a complete survey method. We conducted the survey study on a sample of 24 teachers; They were chosen from a regular random method, and the basic study on 70 teachers (After canceling 4 forms), in the period from February 02, 2020 to March 25, 2020, in schools in the city of M'sila , where the preparatory classes are located, with a total of 56 schools, and 98 classes.

The student prepared a questionnaire of 28 items in its final form, divided into four axes. The first: the play strategy, the second: problem solving, the third project, Each axis consists of 6 items. The fourth: classroom interaction, consists of 10 items. We answer it according to the Likert scale (4, 3, 2, 1). So is a questionnaire that has psychometric properties of validity and reliability; We used the validity of the referees (experts) and internal consistency (between the axes and the items), and for reliability; We used the Alpha Cronbach coefficient and the split-half, They were all high and strong.

After using the appropriate statistical methods: iterations, percentages, mean, variance, standard deviation, Pearson correlation coefficient and use of (SPSS), the study achieved the following results:

- There is a statistically significant correlation between active learning and classroom interaction.
- There is a statistically significant correlation between the play strategy and the classroom interaction.
- There is a statistically significant correlation between problem solving strategy and classroom interaction.
- There is a statistically significant correlation between the project strategy and the classroom interaction.

Keywords: active learning, classroom interaction, preparatory education, play strategy, problem solving strategy, project strategy.

فهرس المحتويات

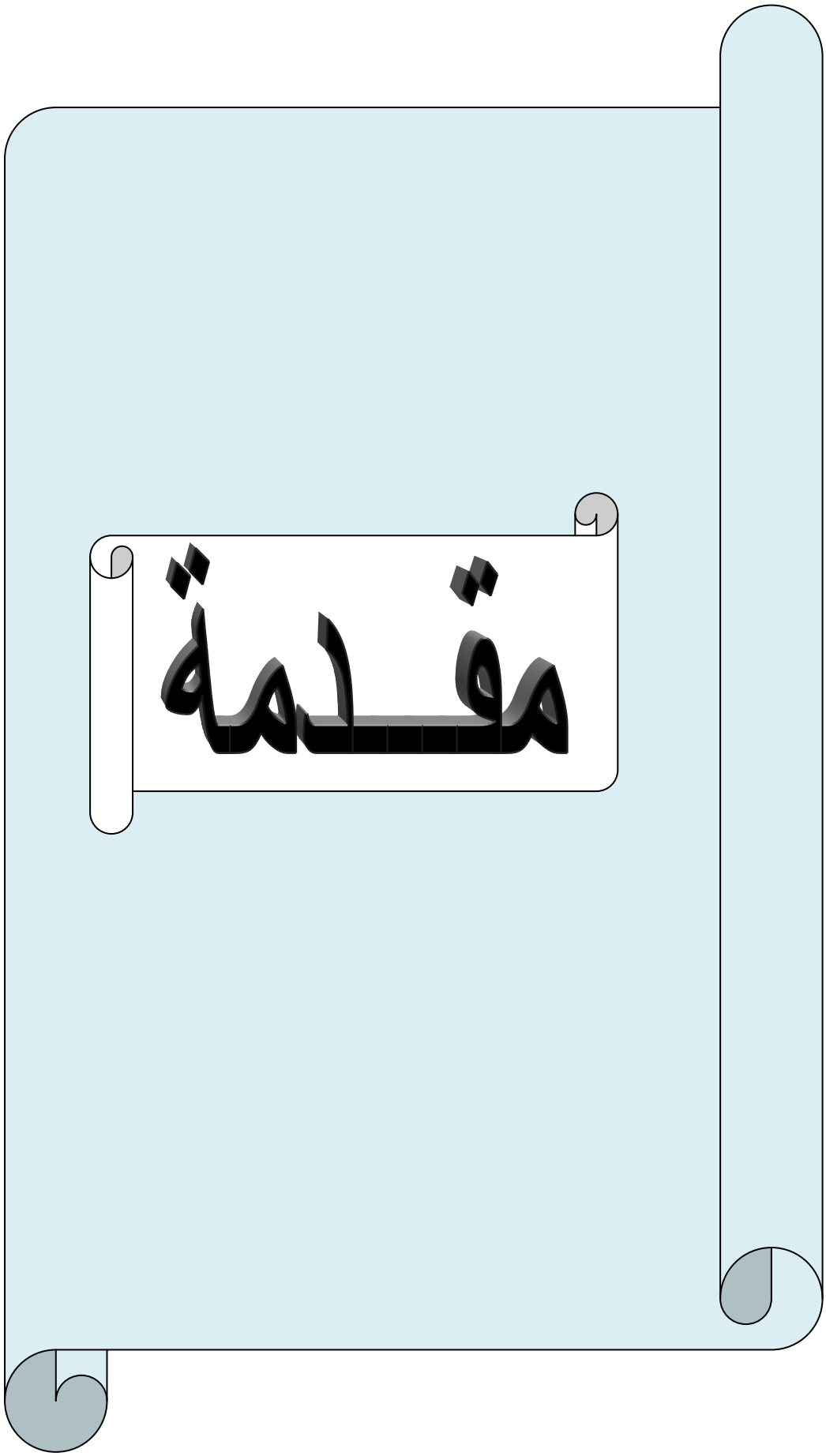
المحتـوى	الصفحة
شكر وعرفان	/
اهداء	/
ملخص	/
فهرس المحتويات	/
فهرس الجداول	/
مقدمة	أ- ج
الجانب النظري	
الفصل التمهيدي: الاطار العام للدراسة	
I- إشكالية الدراسة	2
II - أسباب اختيار الموضوع	4
III - أهمية الدراسة	5
IV - أهداف الدراسة	5
V- تحديد المفاهيم	5
VI- الدراسات السابقة	9
VII - المقاربة النظرية	15
VIII - فرضيات الدراسة	18
الفصل الثاني: التعلم النشط	
تمهيد	20
I- لمحة تاريخية عن التعلم النشط	20
II - أسس التعلم النشط	21
III - أهمية التعلم النشط	21
IV - أهداف التعلم النشط	23
V - خصائص التعلم النشط	24
VI - مبادئ التعلم النشط	24
VII - الحاجة إلى التعلم النشط	25
VIII - أنواع استراتيجيات التعلم النشط	26
IX - دور المعلم في التعلم النشط	29

X – معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	30
خلاصة	30
الفصل الثالث: التعليم التحضيري	
تمهيد	33
I – لمحة تاريخية عن التعليم التحضيري	33
II – أهداف التعليم التحضيري	34
III – مراحل التعليم التحضيري في الجزائر	36
IV – دوافع الاهتمام بالتعليم التحضيري	37
V – مؤسسات التعليم التحضيري	39
VI – القسم التحضيري بالمدارس النظامية	39
VII – استراتيجيات التعلم في قسم التعليم التحضيري	40
VIII – طفل مرحلة التربية التحضيرية	41
IX – الخصائص النمائية لطفل التعليم التحضيري	41
X – واقع التعليم التحضيري في الجزائر	42
خلاصة	43
الفصل الرابع: التفاعل الصفي	
تمهيد	45
I – آلية التفاعل الصفي	45
II – أهمية التفاعل الصفي	45
III – خصائص التفاعل الصفي	46
IV – وظائف التفاعل الصفي	48
V – أنواع التفاعل الصفي	49
VI – أنماط التفاعل الصفي	49
VII – العوامل التي تتوقف عليها طبيعة التفاعل داخل الصف	51
VIII – المعلم والتفاعل داخل الصف	52
IX – فعالية التعلم النشط في إدارة الصف	53
X – استراتيجيات تحقيق التفاعل الصفي	53
XI – معيقات التفاعل الصفي	54
خلاصة	54

الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	57
I – الدراسة الاستطلاعية	57
II – منهج الدراسة	58
III – مجتمع وعينة الدراسة	59
IV – حدود الدراسة	62
V – أداة الدراسة	62
1– وصف أداة الدراسة	63
2– الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة	63
VI – الأساليب الإحصائية المستخدمة	70
الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج ومناقشتها	
تمهيد	72
I – عرض وتحليل النتائج	72
1– عرض وتحليل نتائج استجابات الأفراد على محاور الاستبيان	72
2– عرض وتحليل نتائج استجابات الأفراد على مجالات المتوسط الحسابي لمحاور الاستبيان	79
3– عرض نتائج الفرضيات	83
II – مناقشة وتفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة	85
1– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى	85
2– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية	87
3– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة	88
4– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة	90
استنتاج عام	91
خاتمة	93
مقترحات	94
قائمة المراجع	96
الملاحق	

فهرس الجداول

عنـــوان الجـــدول	الصفحة
جدول رقم 1: حجم العينة الاستطلاعية والعينة الأساسية من مجتمع الدراسة	59
جدول رقم 2: حجم عينة الدراسة الأساسية	60
جدول رقم 3: جنس عينة الدراسة الأساسية	60
جدول رقم 4: سنوات الخبرة لعينة الدراسة الأساسية	60
جدول رقم 5: المؤهل العلمي لعينة الدراسة الأساسية	61
جدول رقم 6: درجات الإجابة على عبارات محاور الاستبيان حسب البدائل	63
جدول رقم 7: معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية للمحور	65
جدول رقم 8: معامل ارتباط كل محور من محاور الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان	67
جدول رقم 9: طريقة حساب معامل الارتباط بين أجزاء الاختبار وتصحيح الطول	68
جدول رقم 10: معامل ألفا كرونباخ للاستبيان ومحاوره	69
جدول رقم 11: استجابات عينة الدراسة على المحور الأول للاستبيان	72
جدول رقم 12: استجابات عينة الدراسة على المحور الثاني للاستبيان	73
جدول رقم 13: استجابات عينة الدراسة على المحور الثالث للاستبيان	75
جدول رقم 14: استجابات عينة الدراسة على المحور الرابع للاستبيان	76
جدول رقم 15: مجالات المتوسط الحسابي ومستوى التقييم	79
جدول رقم 16: المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول ومقارنتها بمستوى التقييم	79
جدول رقم 17: المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثاني ومقارنتها بمستوى التقييم	80
جدول رقم 18: المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثالث ومقارنتها بمستوى التقييم	81
جدول رقم 19: المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الرابع ومقارنتها بمستوى التقييم	82
جدول رقم 20: قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية اللعب والتفاعل الصفي	83
جدول رقم 21: قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي	83
جدول رقم 22: قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية المشروع والتفاعل الصفي	84
جدول رقم 23: قيمة معامل الارتباط بين التعلم النشط والتفاعل الصفي	84


مقـــدمة

تسعى كل المجتمعات لتطوير نظامها التربوي ليواكب المتغيرات الحضارية والمعطيات العلمية الحديثة المتغيرة باستمرار من جهة، واستجابة لمتطلبات التنمية الاجتماعية من جهة أخرى لأن تقدم أي أمة مرهون بتنمية النشء، وهو رأس مال أي مجتمع (رأس مال بشري). لذلك اهتمت بتكوين هذا الفرد (التلميذ) منذ سنوات الطفولة الأولى من خلال خلق فضاءات وأماكن للترفيه والتسلية وتطوير قدراته الجسمية والعقلية، من أجل تكيف سليم مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، وفكرت في ايجاد آليات تعليمية تجعل الطفل يتخلى تدريجيا عن الأسرة ويندمج في الوسط المدرسي، من خلال ايجاد عدة أنواع من التعليم سواء التمهيدي أو التحضيري الذي يسبق التعليم الاجباري، وقد تبنت المنظومة التعليمية في الجزائر هذا التوجه، من خلال فتح أقسام التعليم التحضيري في المدارس النظامية.

إذ تعتبر هذه المرحلة جسر عبور من الوسط الأسري إلى الوسط المدرسي والاندماج مع الأقران والتفاعل معهم وتشكيل علاقات جديدة، وتقليد نماذج اجتماعية وتربوية جديدة، من خلال إحلال المدرسة مكان البيت، والمربي أو المربية مكان الأم والأب ولو لوقت معين تدريجيا. يبدأ التلميذ خلال هذه المرحلة العمرية في اكتساب تعلماته الأولى التي يجب أن تتناسب مع قدراته العقلية والجسمية، حيث تكون المسؤولية الكبيرة ملقاة على المعلم؛ كونه يتعامل مع صفحة بيضاء.

وبما أن سن الخامسة لطفل القسم التحضيري تقابل مرحلة الطفولة المبكرة فإنها في نظر الطفل استمرار لمرحلة اللعب والحركة دون قيود اجتماعية؛ في مقابل الانضباط والالتزام بقوانين المدرسة والمدرسين. وهنا يجب على المعلم أخذ هذه المعطيات في الحسبان، وأن يجعل من اللعب مفتاح العملية التعليمية التعلمية، ومقولة "علموا الأطفال وهم يلعبون" هي إشارة إلى أهمية اللعب في بداية التعلمات الأولى للطفل، من أجل تسهيل عملية إدماج المعارف واكتساب الكفاءات، وهذا يمكن المتعلم من تحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى.

وقد أولت المنظومة التربوية الوطنية أهمية للقسم التحضيري من خلال تشريع قوانين لتنظيمه ومتابعته، وإعداد مناهج وبرامج تعليمية تلائم القدرات العقلية للتلميذ، وتحترم مبدأ الفروق الفردية في التعلم، وتنويع طرق التدريس واستراتيجيات التعلم النشط، وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما تجسد في التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي جاءت بها الاصلاحات التربوية الجديدة.

وقد أكد العديد من خبراء التربية في الجزائر على ضرورة استخدام نماذج التعلم النشط، منتقدين بذلك نمط التعليم الكلاسيكي والدور المحوري للمعلم في العملية التعليمية التعلمية، بصفته المالك الوحيد للمعرفة والفاعل المركزي في إدارة الصف، إذ كان التعليم يتم من طرف واحد عن طريق الالقاء، حيث تكون

عملية الاتصال في اتجاه واحد من المعلم إلى المتعلم دون تبادل للآراء، مما أثر على موقع المتعلم في التعلم، وجعله مجرد متلقي فقط. مؤكدين في ذلك على أهمية تطوير وتنويع طرق التدريس والمناهج الدراسية التي استخدمت العديد من الفنيات والاستراتيجيات، حيث أصبح المتعلم هو محور العملية التعلمية ومركزها وما المعلم إلا منظم للمعرفة وموجها للمتعلم، مما جعل نمط الاتصال يتوسع من أحادي إلى ثنائي في الاتجاهين إلى ثلاثي بين المعلم والتلاميذ فيما بينهم إلى شبكة تفاعل متعدد.

لذلك أصبحت الطرق النشطة مجالا خصبا لتنمية التفاعل الصفي وتبادل الأدوار أثناء الدرس من خلال إتاحة فضاء للمتعلم والمتعلمين للنقاش والحوار وتبادل المعارف. وهذا يبن لنا بأن التعلم النشط يشجع التفاعل بين المعلم والمتعلم وبين التلاميذ فيما بينهم داخل القسم، ويعتبر عاملا مهما في اشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم. ويشجع على التعاون بين المتعلمين والتواصل فيما بينهم.

ومن بين الاستراتيجيات النشطة التي تضمنها المنهاج على أساس المقاربة بالكفاءات في مرحلة التربية التحضيرية، والتي تساعد على استهداف الكفاءات، ويكون فيها الطفل صانعا لتعلماته، وعنصرا فعالا، نجد استراتيجية اللعب واستراتيجية حل المشكلات واستراتيجية المشروع، والتي هي موضوع هذه الدراسة.

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قمنا بتقسيم العمل إلى **جانب نظري** و**جانب ميداني**:

– حيث احتوى **الجانب النظري** على أربعة فصول، الفصل التمهيدي، فصل التعلم النشط، فصل التعليم التحضيري، فصل التفاعل الصفي.

ففي الفصل التمهيدي تطرقنا إلى الإطار العام للدراسة من خلال بناء إشكالية الدراسة وتأصيلها وتبريرها وصياغتها في تساؤلات تعبر بدقة عن متغيرات الدراسة ومؤشراتها، والتطرق لأهمية الدراسة وتحديد أهدافها بدقة، كما قمنا بتحديد المصطلحات الأساسية للدراسة وتعريفها اصطلاحا وإجرائيا، واستعرضنا بعض الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة، وخلاصتها، كما قمنا بعرض المقاربة النظرية حيث تبنينا النظرية "التفاعلية الرمزية" ونظرية "التعلم الاجتماعي"، وختمنا الفصل بصياغة فرضيات الدراسة.

وفي الفصل الثاني تطرقنا إلى التعلم النشط من خلال إلقاء نظرة على تاريخ التعلم النشط، والتعرف على أسسه وأهميته وأهدافه وخصائصه ومبادئه، وحاجة العملية التعليمية إلى التعلم النشط، وأنواع الاستراتيجيات التي يتضمنها التعلم النشط، كما حاولنا ابراز دور وموقع المعلم في وضعية التعلم النشط، واستعرضنا جملة من المعوقات والصعوبات التي تقف عائقا أمام التطبيقات التربوية لاستراتيجيات التعلم النشط.

بينما تناولنا في الفصل الثالث التعليم التحضيري في الجزائر من خلال استعراض تاريخ التعليم التحضيري، وأهدافه ومراحل تطوره في الجزائر، ودوافع الاهتمام به، والمؤسسات التي اهتمت بتعليمه، كما تطرقنا إلى القسم التحضيري بالمدرسة النظامية، واستراتيجيات التعلم في قسم التعليم التحضيري، وطفل المرحلة التحضيرية وخصائصه النمائية، وختمنا بواقع التعليم التحضيري بالجزائر من خلال تقييم التجربة.

أما الفصل الرابع فقد خصصناه للتفاعل الصفي من خلال آلياته وأهميته وخصائصه ووظائفه، وأنواع الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وأنماطه الأحادي والثنائي والثلاثي والمتعدد، والعوامل التي تتوقف عليها طبيعة التفاعل داخل الصف، ودور المعلم في عملية التفاعل، كما تناولنا فعالية التعلم النشط في إدارة الصف واستراتيجيات تحقيق التفاعل الصفي، وأخيرا بعض معيقات التفاعل الصفي.

– بينما احتوى **الجانب الميداني** على فصلين، الفصل الخامس الإجراءات المنهجية للدراسة، الفصل السادس عرض وتحليل النتائج ومناقشتها.

فقد احتوى الفصل الخامس على الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة ومجتمع وعينة الدراسة وحدود الدراسة المكانية والزمانية والبشرية، وتصميم استبيان الدراسة ووصف محتواه وحساب الخصائص السيبكومترية من صدق وثبات، وبيان الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

بينما تناولنا في الفصل السادس والأخير أولا عرض وتحليل النتائج، من خلال عرض استجابات الأفراد على محاور الاستبيان، وعرض نتائجهم على مجالات المتوسط الحسابي، وعرض نتائج كل فرضية على حدا. وثانيا مناقشة وتفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة، حيث تمت مناقشة نتائج الفرضيات الفرعية الثلاثة والفرضية العامة، ثم خلصنا إلى استنتاج عام. وأخيرا خاتمة، وأرفقنا الدراسة بمجموعة من المقترحات، وعرض قائمة المراجع والملاحق.

الجـــانب النظـــري

الفصل التمهيدي:
الإطار العام للدراسة

I- إشكالية الدراسة
II - أسباب اختيار الموضوع
III - أهمية الدراسة
IV - أهداف الدراسة
V- تحديد المفاهيم
VI- الدراسات السابقة
VII - المقاربة النظرية
VIII - فرضيات الدراسة

I- إشكالية الدراسة:

التعليم ركن أساسي في حركة النمو الاجتماعي الفردي، وهو في أي أمة مرآة لفلسفتها، وتجسيدا لمبادئها وانعكاسا لطموحاتها، واستثمارا لإمكاناتها البشرية، وسبيلا يضمن لأبنائها مستقبلا يليق بإنسانيتهم ويتجاوب مع مختلف التحديات الحضارية التي سوف تواجههم حاضرا ومستقبلا. وهذا التوجه لا يصدق على المجتمعات الحديثة فحسب؛ بل أن الحضارات القديمة كاليونانية والمصرية وكذلك الحضارة العربية الاسلامية، اهتمت بالاعتناء بتربية النشء وتعليمهم منذ سنوات الطفولة، فقد كان العرب كما كان اليونان وغيرهم يرسلون الأبناء إلى المدارس منذ سن مبكرة من حياتهم ليتعلموا ما يلزمهم من كفاءات تجعلهم قابلين للانخراط السريع والفعال في سيرورة الحفاظ على الأمة والمساهمة في تطويرها.

وقد سايرت المدرسة مختلف التطورات الاجتماعية، مستفيدة من تطور الفكر البشري الحديث وخاصة التربوي. فأصبحت ممارساتها موجهة بإحكام وعناية بالأطفال في سن مبكرة – ما قبل المدرسة– فوجدت لهم مكانا في المؤسسات شأنهم في ذلك شأن بقية الأطفال في مختلف الأطوار. كما خصتهم ببرامج مدروسة تتضمن كل ما يلبي حاجاتهم إلى النمو الشامل والمتكامل (جعيجع، 2019، ص.68).

كما اهتمت الجزائر كغيرها من الدول والمجتمعات بمراحل الطفولة قبل المدرسة والاستثمار في طاقاتها البشرية، منذ استقلالها وتسلمها للمسألة التربوية والتعليمية وشروعها في تشريع قوانين للمنظومة التربوية. بحيث تجلى الاهتمام بهذه الطفولة في وضع قوانين تجسد فعلا هذا التوجه التربوي. إذ ظهر التعليم التحضيري كفكرة في أمرية 1976 التي جاء فيها: "التربية التحضيرية هي تربية مخصصة للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة، كما أنها تسمح للأطفال بتنمية كل امكانياتهم، كما توفر لهم فرص النجاح في المدرسة والحياة" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2004، ص.7).

وتطور اهتمام الجزائر بالمرحلة التحضيرية بصورة بطيئة إلى غاية 1990 أين صدرت وثيقة تربوية مرجعية للتعليم التحضيري، ثم صدرت وثيقة منهجية أخرى عام 1996 تمثلت في "دليل منهجي للتعلم قبل المدرسة"، واستمر الاهتمام محتشما في هذا الاطار. وبقيت الاصلاحات المتتالية لتربية طفل ما قبل المدرسة إلى غاية سنة 2009/2008 التي تقرر فيها اعتبار التربية التحضيرية مرحلة من مراحل السلم التعليمي ضمن النظام التربوي، والحقت بالمدرسة الابتدائية. حيث تم إعداد مناهج جديدة شكلت المقاربة بالكفاءات روحها، وهو تصور جديد للعملية التعليمية هدفه تفعيل السيرورة التربوية، بناء على منطق التعلم الذي يولي أهمية لإدماج المعارف واكتساب الكفاءات. كما يمكن المتعلم من تحقيق حاجاته من جهة والتفاعل مع مجتمعه من جهة أخرى.

وعليه فإن المقاربة بالكفاءات ظهرت كحل لمشكلات الطريقة التقليدية السائدة في مدارسنا من أجل الاسهام في خلق تعلم حقيقي، وظهرت بدعوات إلى البحث وتطوير طرق وأساليب تدريس جديدة. أين أكد العديد من خبراء التربية والتعليم في ظل العولمة وتحديات المدرسة الجزائرية على أهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط من قبل المعلمين. لأنها توفر جانبا مهما لظهور كفاءة وإمكانيات وقدرات المتعلم، وهذا ما تدعو له المقاربة بالكفاءات، لأن هذا النوع من الاستراتيجيات يستهدف تطوير العمل التربوي وخلق متعلم كفء، من خلال الاهتمام بتطوير قدراته الشخصية واستعداداته ومهاراته، وتزويده بالكفاءات لمسايرة ومواكبة التطورات الحاصلة وتحقيق احسن فوائد للعملية التعليمية.

وقد أكد كل من (فوكس ورو Fox et Rue 2003) التأثير الايجابي للتعلم النشط على المعلمين أولا، الذي ينعكس بدوره على التلاميذ في عدة جوانب مثل: زيادة دافعيتهم للتعلم وتطوير اتجاهات ايجابية نحو المعلم والمادة التعليمية وزيادة التفاعل داخل الحجرة الصفية، وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يؤدي في النهاية إلى زيادة تحصيل التلاميذ لما يتعلمونه. وهذا من شأنه أن يدعم شخصية المتعلم ويشجعه على التعاون مع الآخرين، إذ أن عمل التلاميذ في مجموعات من شأنه أن يحفزهم ليساعد أحدهم الآخر في تعلم المادة الدراسية، مما يسهل عليهم اكتشاف النقاط التي يعرفونها والتي لا يعرفونها أثناء محاولتهم مساعدة الآخرين من زملائهم (سعادة ومصطفى، 2013، ص.1162). وبالتالي فهو "طريقة تقوم على عمليات تطبيقية يقوم من خلالها بشغل التلاميذ بشكل نشط ومباشر في عملية التعلم، فيقومون بعمليات المشاركة والانجاز بدلا من الاقتصار على استقبال المعلومات بشكل تقليدي (Felder, brent, 2009, p.12)

ومن أجل تحقيق أهداف التعلم النشط في الموقف التفاعلي يؤكد (البواردي 2012) على أهمية استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط في التعليم الابتدائي، كما أكدت (الرشيدي 2015) على أن التعلم النشط يتوقف على درجة ممارسة كل من التلميذ والمعلم لأدواره في التعلم النشط، ويشير يعقوب 1996 في دراسة أوردها (سعادة والرشيدي 2017) إلى فاعلية الطرائق التفاعلية (التعلم النشط) على تحصيل التلاميذ، وفي نفس السياق تؤكد (قادري 2012) على ضرورة ترسيخ أهمية ممارسة استراتيجيات التعلم النشط في التعليم لدى المعلم الجزائري من أجل تحسين أداء المتعلم وتحقيق جودة التعليم، مما ينعكس على عملية التفاعل بين أطراف العملية التعليمية.

ولكي يتم هذا التواصل النشط بين المعلم والمتعلم لابد من توافر بيئة دراسية مشجعة على التفاعل سواء ما يتعلق منها بتنظيم الأمور المادية أو الجو الاجتماعي والانفعالي الذي يسود الموقف التعلمي

وغرفة الصف عامة، فتتطور أفكار وآراء التلاميذ في عملية التفاعل الصفي، كما تعمل على تحريرهم من الصمت والسلبية إلى حالة التعلم النشط والبحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في الموقف التعليمي.

ومن أجل أن يكون التفاعل الصفي فعالا لنجاح العملية التربوية يؤكد (حمزة 2019) على ضرورة معرفة طبيعة التواصل التربوي وعلاقتها، حيث تؤكد (قادري 2012) أن التفاعل الصفي لا يتحقق إلا من خلال العلاقة بين سلوك التلميذ ومعاملة المعلم، وكذلك الجو العام في القسم وإدارة المعلم للقسم. ويؤكد (جلاب 2014) أنه على المعلم أن يراعي مهارات الاتصال كأدوات أثناء الممارسات السيكولوجية مع التلاميذ لخلق الألفة وتوطيد العلاقة وفهم وضعية التلاميذ، من أجل القيام بوظيفته بسهولة ومرونة.

وانطلاقا من الدور الجديد للمتعلم وأهمية استخدام التعلم النشط – استراتيجيات اللعب واستراتيجية حل المشكلات واستراتيجية المشروع – وتحقيقه لأفضل مستويات الأهداف التربوية، جاءت هذه الدراسة من أجل تسليط الضوء على دور هذه الاستراتيجيات في موقف التفاعل الصفي في الأقسام التحضيرية، وقد تم اختيار معلمي التعليم التحضيري نظرا لدورهم الكبير في هذه المرحلة التي تعتبر من أهم المراحل التعليمية التي يتلقاها الطفل في مساره الدراسي.

وعليه يمكن طرح مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

التساؤل العام: * ما علاقة التعلم النشط بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري؟

وتتفرع عنه التساؤلات الجزئية التالية:

التساؤلات الجزئية:

*– ما علاقة استراتيجية اللعب بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري؟

*– ما علاقة استراتيجية حل المشكلات بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري؟

*– ما علاقة استراتيجية المشروع بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري؟

II– أسباب اختيار الموضوع:

إن اختيار الباحث لمشكلة ما دون غيرها له مبرراته وأسبابه، وتعتبر هذه الأخيرة بمثابة دوافع محفزة على اختيار موضوع جديد للدراسة. ومن بين أسباب اختيارنا لموضوع هذه الدراسة نذكر ما يلي:

– الرغبة في تناول هذ الموضوع بالتحليل بغية الوقوف على الخلفية النظرية له، ومدى مساهمته في تحسين مستوى التلاميذ.

– حداثة الموضوع على المستوى المحلي.

– أهمية أساليب وطرق التعلم النشط التي من شأنها مساعدة التلاميذ على التفاعل الجيد.

III- أهمية الدراسة:

تعتبر دراسة موضوع التعلم النشط بصفة عامة ودوره في التفاعل الصفي خصوصا من الدراسات البالغة الأهمية، خاصة في الوسط المدرسي بأطواره المختلفة من المستوى التحضيري إلى المستويات الأعلى، سواء في الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي، خاصة التعلمات الأولى للتلميذ.

وتتضح أهمية الدراسة في الاستفادة من نتائج تفعيل التدريس وفق بيداغوجية التعلم النشط في التعليم التحضيري، من خلال توظيف التراث النظري، في شكل مخرجات معرفية تلاحظ على أداء التلميذ سلوكيا ومعرفيا. بحيث يظهر ذلك الأداء من خلال الاتصال بين المعلم والتلميذ في علاقة تفاعلية داخل القسم التحضيري؛ مهما كان نوع التفاعل.

وعليه سنسعى إلى ابراز نقاط التقاء استراتيجيات التعلم النشط بالتفاعل الصفي، من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وزيادة التحصيل الدراسي من خلال استخدام مختلف استراتيجيات التعلم النشط كآليات ووسائل لتنشيط التفاعل الصفي. وسنخص بالدراسة تحديدا: استراتيجية اللعب، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية المشروع. وذلك حسب ما ورد في الدليل التطبيقي لوزارة التربية 2004.

IV- أهداف الدراسة:

نهدف من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، نلخصها في ما يلي:

- التعرف على علاقة التعلم النشط بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.
- التعرف على علاقة استراتيجية اللعب بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.
- التعرف على علاقة استراتيجية حل المشكلات بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.
- التعرف على علاقة استراتيجية المشروع بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.
- إثراء البحث العلمي في هذا المجال.

V- تحديد المفاهيم:

1- التعلم النشط Active learning:

أ- التعلم:

- **لغة:** من الفعل "علَم" أي علَمُه العِلْم وأعلَمَه اياه فتعَلَمه، علَّمتُه الشيء فتعلم. وليس التشديد للتكثير، وفي حديث ابن مسعود: (أنك غليم معلم) أي ملهم للصواب والخير، كقوله تعالى: (وقالوا معلم مجنون) معلم: أي له من يعلمه (ابن منظور، 1410هـ، ص.417).

- **اصطلاحا:** هو نشاط يقوم فيه المتعلم بإشراف المعلم أو دونه، بهدف اكساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك، وأيضا عمليات سيكولوجية عقلية داخلية تتم داخل المتعلم (سهام، 2015، ص.10).

ب- النشط:

- **لغة:** من الفعل "نشط" والنشاط ضد الكسل، نشط الانسان ينشط نشاطا فهو نشيط، طيب النفس للعمل (ابن منظور، 1410هـ، ص.413).

ج- التعلم النشط:

- **اصطلاحا:** هو تعلم يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة، من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع، إلى جانب مشاركته كذلك في النشاطات داخل القسم وخارجه، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم، لتنمية الكفايات وذلك بإقامة علاقات وروابط بين مختلف المفاهيم المرتبطة بتخصص أو مادة دراسية معينة وكذلك بين المفاهيم الخاصة بتخصصات ومواد دراسية أخرى (سهام، 2015، ص.11).

- يعرف على أنه عمل إجرائي يمارسه وينفذه التلاميذ داخل الفصل الدراسي بمشاركة جميع المتعلمين، وتيسر التعلم بواسطة المعلم الميسر، ويختلف عن الاصغاء السلبي لما يقوله المعلم، بحيث يشمل العمل، والخبرات الايجابية التي تساعدهم على فهم ما يسمعونه من معارف، ومعلومات وكتابة اهم الأفكار والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيه تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة (رفاعي، 2012، ص.53).

- ويعرف ايضا على أنه فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات.

- هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفعالة والايجابية في الموقف التعليمي، فالمتعلم محور العملية التعليمية (شاهين، 2011، ص.103-105).

- يعرفه "شحاته والنجار": بأنه ممارسة الطلبة لدور فاعل في عملية التعلم، عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرأون في الصف، ويقومون بالملاحظة والمقارنة والتفسير وتوليد الأفكار واصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم ومعلمهم بصورة ميسرة (شحاته والنجار، 2003، ص.115).

من خلال ما سبق يمكن القول أن التعلم النشط يقصد به نوع من التعليم يكسب المتعلم معارف ومعلومات بطريقة فعالة، ويكون المتعلم حينها في حالة من النشاط والحركة معتمدا على قدراته العقلية والمهارية.

*- **التعريف الإجرائي:** التعلم النشط هو تعليم يسمح بتنمية قدرات التلميذ المعرفية والاجتماعية، وذلك من خلال برامج وأنشطة تعليمية، في المرحلة التحضيرية، ونقصد بالتعلم النشط في هذه الدراسة تحديدا: التعلم وفق استراتيجية اللعب واستراتيجية حل المشكلات واستراتيجية المشروع.

2- التفاعل الصفي Classroom interaction:

أ ــ التفاعل:

- **لغة:** مشتق من الفعل تفاعل، يتفاعل، تفاعلا فهو متفاعل بمعنى تفاعل شخصين أو شيئين حيث أثر كل واحد في الآخر بمعنى حدث تأثير متبادل ما بينهما (المنجد الابجدي، 1967، ص.10).

- **اصطلاحا:** هو طريقة جيدة يتفاعل فيها كل من المتعلم والمعلم والمواد التعليمية في إطار الظروف والإمكانيات المتوفرة في حجرة الدراسة.

- كما يعرف كذلك بأنه تفاعل المتعلم مع النشاط في شمولية ككل متكامل، ينبغي اختيار نشاطات التعلم لتحقيق النمو الشامل للمتعلم والبلوغ به الى أقصى درجة ممكنة مع مراعاة التوازن فيه، كما يمكن الاستعانة في ذلك بمفهوم مطالب النمو (شنان وهجرسي، 2009، ص.79).

ب ــ الصفي:

- **لغة:** كلمة مشتقة من اسم "صف" يصفو، معناه الصديق المختار، ومعنى الصف هو فرقة مدرسية (معجم المعاني الجامع، 2015).

ج ــ التفاعل الصفي:

- **اصطلاحا:** هو علاقة بين وحدتين أو نظامين من أي نوع، بحيث نجد أن أحدهما يتحد جزئيا تبعا لنشاط الآخر (عبد الرزاق، 2012، ص.128).

ـ هو التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك المعرفي والادراكي المتبادل بين المعلم وطلبته في الغرفة الصفية ويتأثر نمو الطلبة العاطفي والمعرفي بهذا التفاعل.

إن التفاعل الصفي اللفظي والذهني والجسدي من الضروريات التربوية المهمة، التي تعود بالنفع والفائدة على تربية جيل معاصر لمجتمع يسعى نحو الحداثة والتحديث، جيل يقدر قيم الانتماء والوطنية

والتعاون والحب والمؤاخاة. إن التفاعل الصفي يعكس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، ويعطي صورة صادقة عن حب الطلبة للمادة (سمارة، 2008، ص.98).

– كما يعرف التفاعل الصفي بأنه حدوث اقتناع وتجاوب نفسي بين طرفي العملية التعليمية التعلمية، ناتج عن استجابة الطرف الثاني المعرفية والسلوكية للطرف الأول، والتأثر به (بلول و نوارة، 2017، ص.150).

*– **التعريف الإجرائي:** هو عملية التأثير المتبادل بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم الناتج عن توظيف استراتيجيات اللعب وحل المشكلات والمشروع، ويكون ذلك بمبادراتهم وتدخلاتهم وافعالهم وردود افعالهم، داخل القسم التحضيري.

3– التعليم التحضيري Preparatory education :

أ ــ التعليم:

– **لغة:** التعليم من الفعل علَّمَ، يعلِّم، تعليمًا ، فهو مُعلِّم، والمفعول مُعلَّم. وعلَّمَه القراءةَ: جعله يعرفها، فهَّمه إيّاها. نقول: التعليم الابتدائي والثانوي والجامعي، وهي مراحل تلقين، وتدريس المعارف والمهارات (معجم المعاني الجامع، 2015).

– **اصطلاحا:** هو فعل يبلغ المدرس بواسطته للتلميذ مجموعة من المعارف العامة والخاصة وأشكال التفكير ووسائله، ويجعله يكتسبها ويتعلمها ويستوعبها، وذلك باستعمال طرق معدة لهذا الغرض، واعتمادا على قدراته الخاصة (سهام، 2015، ص.10).

– يمكن تعريف التعليم بأنه زيادة في مستوى المعرفة لدى الطفل بصورة تلقائية والذي يتم عن طريق الاكتشاف، كما يعد من متطلبات بناء مهارة حل المشكلات لأنه يجدد الأسس المتعلقة بهذه المهارة، وكذا يعرف الطفل على تحديد مجموعة من القواعد والأسس التي تساعد على التعرف على المشكلة وحلها (نبيل ووليد، 2009، ص.7).

– كما يعرف على أنه عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والامكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد حصول التعلم (شنان وهجرسي، 2009، ص.55).

ب ــ التحضير:

– **لغة:** حضَّرَ، يحضِّر ، تحضيرًا، وحضَّر الشَّيءَ أي أعدَّه وهيَّأه وجهَّزه. والفصل التحضيري هو السنة الأولى من الفصول الابتدائية (معجم المعاني الجامع، 2015).

ج- التعليم التحضيري:

- **اصطلاحا:** جاء تعريف التعليم التحضيري في الجريدة الرسمية في أمرية رقم 33-76 بتاريخ 16 أفريل 1976 في المادة 19 كما يلي: "التعليم التحضيري تعليم مخصص للأطفال الذين لم يبلغوا سن القبول الإلزامي في المدرسة".

- هو القسم الذي يقبل فيه الأطفال الذين تتراوح اعمارهم بين 4-6 سنوات في حجرات تختلف عن غيرها بتجهيزاتها ووسائلها البيداغوجية، كما أنها المكان المؤسساتي الذي ينظر فيه المربي للطفل على أنه مازال طفلا، وهي بذلك استمرار للتربية الأسرية وتحضر للتمدرس في المرحلة المقبلة (فاطمة، 2009، ص99).

*- **التعريف الإجرائي:** نقصد بالتعليم التحضيري تلك الأقسام المتواجدة بالمدارس العادية، والتي تضم الأطفال في سن 5 سنوات، تمهيدا للدخول المدرسي، يتلقون فيها الاستعداد النفسي والبيداغوجي. وهي أقسام ملحقة بالمدارس العادية منذ موسم 2009/2008.

VI- الدراسات السابقة:

من صفات العلم التراكمية فنهاية البحث ما هي إلا بداية لبحث آخر، وتعتبر الدراسات السابقة لأي موضوع من أهم العوامل التي تساعد الباحث وترشده، فهي تساعده وتمكنه من فهم الموضوع فهما جيدا، وتوسيع زاوية رؤيته لأهم الجوانب، اضافة إلى أن الدراسات السابقة توجه الباحث الوجهة الصحيحة، ومن ثم تتضح له الإجراءات والخطوات التي ينبغي اتباعها في مراحل البحث العلمي، كما يرى الكثير من الباحثين أن الدراسات السابقة هي تلك الدراسات التي تدخل ضمن التراث النظري، أو أدبيات الموضوع من أوجه كثيرة، وتشمل الدراسات السابقة كل المساهمات العلمية التي لها صلة بالموضوع المراد بحثه. فهي تزود الباحث بالمعايير والمقاييس والمفاهيم الإجرائية والاصطلاحية التي يحتاجها (التهامي، 1999، ص.103).

وبالرجوع إلى موضوع الدراسة الحالية نجد العديد من الدراسات التي تناولت موضوع التعلم النشط والتفاعل الصفي من جوانب مختلفة نذكر منها ما يلي وفق التسلسل الزمني من القديم إلى الجديد:

1- دراسة البواردي، عبد الرحمان (2012): رسالة ماجستير بعنوان: "واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين"، وقد هدفت الدراسة إلى:

– التعرف على درجة استخدام معلمي العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط والكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء استخدامها، ومعرفة الفروق الإحصائية بين إجابات المعلمين والمشرفين حول درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وحول الصعوبات المتعلقة بالمعلم، التلاميذ، المقرر، النظام المدرسي، باختلاف متغير المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية.

أما مشكلة الدراسة تبلورت كالتالي:

– ما واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

– ما درجة استخدام معلمي العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

– ما الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم الشرعية عند استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمعلم، وبالتلاميذ وبالمقرر وبالنظام المدرسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين والمشرفين في درجة استخدام معلمي العلوم الشرعية لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية تعزى إلى متغير المؤهل العمي، التخصص، سنوات الخبرة والدورات التدريبية؟

اما بالنسبة للمنهج واداة الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمد على أداة الاستفتاء للإجابة عن اسئلة البحث، كوسيلة لجمع المعلومات والبيانات عن مجتمع الدراسة، أين عرض هذا الاستفتاء على محكمين مختصين في التربية، بهدف التأكد من الصدق الظاهري، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع البحث وتكونت عينة الدراسة من (384) معلما للعلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية (48) مشرفا تربويا للعلوم الشرعية.

وكان من أهم نتائج البحث ما يلي:

– دلت نتائج البحث فيما يخص المحور الأول على أن معلمي العلوم الشرعية يستخدمون في أثناء تدريسهم الاستراتيجيات التي تتناسب مع موضوع الدرس بدرجة كبيرة.

– كما دلت نتائج البحث على أن معلمي العلوم الشرعية يستخدمون استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية حل المشكلات والتعلم الذاتي واستراتيجية تدريس الأقران واستراتيجية العصف الذهني، ويمزجون بين أكثر من استراتيجية أثناء تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة.

- كما دلت نتائج البحث على أن معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية يستخدمون استراتيجية خرائط المفاهيم ولعب الأدوار، واستراتيجية الاكتشاف الموجه بدرجة ضعيفة.

- دلت نتائج البحث على أن من أبرز الصعوبات المتعلقة بالمعلم هي: قلة الدورات التدريبية أثناء الخدمة، وتركيز برامج التدريب أثناء الخدمة على المحاضرات النظرية مع قلة الساعات التطبيقية وقلة الحوافز المادية والمعنوية لمن يبدع ويتميز من المعلمين.

- أما أبرز الصعوبات المتعلقة بالمقرر هي: تغليب الجانب النظري في مقررات العلوم الشرعية على الجانب التطبيقي، وقلة وجود أسئلة تقويمية تتناسب مع استراتيجيات التعلم النشط، في مقررات العلوم الشرعية، واتساع المحتوى، بحيث يصعب تغطيته باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

- كما دلت نتائج البحث على أن من أبرز الصعوبات المتعلقة بالنظام المدرسي هي كثافة أعداد التلاميذ في الصف الواحد وزيادة نصاب معلمي العلوم الشرعية من الحصص وضعف الإمكانيات المادية وقلة الوسائل التعليمية، وكثرة المسؤوليات الإدارية وتغيير الجدول الرسمي باستمرار والترتيب العشوائي لجدول الحصص.

- دلت نتائج البحث على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين إجابات المعلمين والمشرفين في درجة استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس تربوي، بكالوريوس غير تربوي) لصالح مؤهل (بكالوريوس تربوي).

- دلت نتائج البحث على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل بين إجابات المعلمين والمشرفين في درجة الصعوبات التي تتعلق بالمعلم والتلاميذ والمقرر، النظام المدرسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتخصص، سنوات الخبرة والدورات التدريبية.

2- دراسة قادري، حليمة (2012): رسالة ماجستير بعنوان: "التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية"، وقد تمحورت إشكالية الدراسة حول السؤال التالي:

- هل هناك علاقة بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ؟
- وهل هناك علاقة بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم؟

وحدد الباحث منطلقات دراسته في الفرضيات التالية:

- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ.
- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

وقد تكون مجتمع الدراسة من عينتين، الأولى: مجموعة من التلاميذ وعددهم (56) تلميذ من الجنسين، والثانية: خاصة بالأساتذة وعددهم (30) أستاذا، وتم الاستعانة باستبيانين (استبيان موجه للتلاميذ واستبيان موجه للأساتذة) لجمع المعطيات. وكانت من نتائج هذه الدراسة:

- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلاميذ.
- يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

3- دراسة الرشيدي، فاطمة جمال (2015): رسالة ماجستير بعنوان: "درجة ممارسة دوري المعلم والطالب في التعلم النشط في بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت" وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت. وعالجت الدراسة التساؤلات التالية:

- ما درجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي الثانوية في دولة الكويت؟
- ما درجة ممارسة دور الطالب في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي الثانوية في دولة الكويت؟
- ما درجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟
- ما درجة ممارسة دور الطالب في التعلم النشط من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط ودرجة ممارسة دور الطالب في التعلم النشط في دولة الكويت؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة للمعلم؟
- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 بين درجة ممارسة دور الطالب في التعلم النشط تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى الدراسي للطالب؟

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثة المنهج الوصفي المسحي، على عينة من 200 معلما و400 طالبا من منطقة الكويت عاصمة، وهي عينة عنقودية. وتم استخدام أداة الاستبانة؛ الأول موجه للمعلمين يتكون من 55 فقرة، والثاني موجه للطلبة ويتكون من 21 فقرة. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت كانت متوسطة.

– درجة ممارسة دوري المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت كانت متوسطة.

– وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط ودرجة ممارسة دور الطالب في التعلم النشط في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والطلبة معا.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط تبعا لمتغير الجنس في الدرجة الكلية حيث كان الفرق لصالح الإناث.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط تبعا لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة للمعلم.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لدرجة ممارسة دور الطالب في التعلم النشط تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي للطالب.

4– دراسة نعمان، رياض احمد محمد (2016): رسالة ماجستير بعنوان "استخدام استراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الأساسي أثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي"، هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الأساسي في اتجاهاتهم نحو مادة العلوم و في تفكيرهم الاستقرائي.

شملت عينة الدراسة على (55) طالبا من طلاب الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في مدينة عمان ممن درسوا مادة العلوم خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2016/2015. واستخدم الباحث مقياس تكون من (30) فقرة مدرجة استجاباتها حسب مقياس ليكرت الخماسي واختبار التفكير الاستقرائي، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

– وجود فروق ذات دلالة احصائية (0.05) في اتجاهات طلاب الصف السادس الأساسي نحو مادة العلوم تعزى لاستراتيجية التدريس (حل المشكلات إبداعيا، الطريقة الاعتيادية) ولصالح استراتيجية حل المشكلات إبداعيا.

– وجود فروق ذات دلالة احصائية (0.05) في التفكير الاستقرائي لطلاب الصف السادس الأساسي تعزى لاستراتيجية التدريس (حل المشكلات إبداعيا، الطريقة الاعتيادية) ولصالح استراتيجية حل المشكلات إبداعيا.

5– دراسة حمزة، بركات (2019): رسالة دكتوراه بعنوان: "التواصل التربوي وعلاقته بكل من التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"، وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على

طبيعة التواصل التربوي بأبعاده لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي والكشف عن الفروق في متغيرات الدراسة (التواصل التربوي تبعا لمتغير الجنس والتخصص)، وعالجت الدراسة الفرضيات التالية:

* الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي وكل من التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

* الفرضيات الجزئية:

– توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي والتعلم النشط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية خطية دالة إحصائيا بين التواصل التربوي وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية خطية دالة إحصائيا بين التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– يمكن التنبؤ بالتواصل التربوي لتلاميذ الثالثة ثانوي من خلال درجاتهم على مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير الجنس (ذكور/ إناث).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التواصل التربوي تعزى لمتغير التخصص (أدبي/ علمي).

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي الارتباطي الفارقي، واعتمد على أدوات الدراسة المتمثلة في استبيان التواصل التربوي من اعداد الباحث ومقياس عادات العقل لصاحبه (صلاح الشريف عبد الوهاب واسماعيل حسن الوليلي 2012)، واعتمد الباحث أيضا مقياس التعلم النشط لصاحبته (فاطمة جمال الرشيدي 2015). وقد بلغ حجم العينة الأساسية 228 تلميذا وتلميذة، وذلك باستخدام الطريقة العشوائية في تحديد عينة الدراسة الأساسية التي تم اختيارها بطريقة بسيطة وفق مستوى ثقة 5% من مجتمع الدراسة الأصلي الذي قدر بـ 671 تلميذا وتلميذة، يزاولون دراستهم في أربعة ثانويات بمدينة المسيلة خلال العام الدراسي 2018/2017. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي والتعلم النشط لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– توجد علاقة ارتباطية خطية بين التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

– يمكن التنبؤ بالتواصل التربوي لتلاميذ الثالثة ثانوي من خلال درجاتهم على مقياسي التعلم النشط وعادات العقل المنتج.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في التواصل التربوي لصالح متغير (الجنس والتخصص).

– **التعليق على الدراسات السابقة:** يتضح من خلال الدراسات السابقة والتي تناولت موضوع التعلم النشط وموضوع التفاعل الصفي، بحيث تناولت هذه الدراسات هذا الموضوع تناولا متفاوتا، فدراسة البواردي 2012 تطرقت إلى واقع استخدام استراتيجيات التعلم النشط من حيث الواقع والصعوبات والفروق في الاستجابات بين المعلمين والمشرفين، بينما تناولت دراسة الرشيدي 2015 درجة ممارسة كل من الطالب، والأستاذ لدوره في التعلم النشط، أما دراسة نعمان 2016 تناولت تأثير استراتيجية حل المشكلات على الطلبة نحو المادة الدراسية. في حين تناولت دراسة كل من قادري 2012 وحمزة 2019 موضوع التفاعل والتواصل الصفي وعلاقه ببعض المتغيرات.

وقد استفدنا منها من خلال تحديد محاور البحث وفي اختيار منهج الدراسة وفي بناء الاطار النظري للدراسة. وكذلك الاستفادة منها في وانتقاء بعض عبارات الاستبيان المتعلقة بمتغيرات الدراسة، والاستفادة منها في طريقة معالجتها للبيانات.

ومن بين أوجه التقارب بين دراستنا والدراسات السابقة الاتفاق في المنهج فكلها اعتمدت على المنهج الوصفي، وتقارب أيضا في الأساليب الإحصائية. واختلفت في طريقة التناول والتقنيات المعتمدة في كل دراسة.

وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو أننا تناولنا تطبيقات التعلم النشط لدى معلمي القسم التحضيري، والتفاعل الصفي، وهو ما لم تتطرق اليه الدراسات السابقة، وهو ما يؤكد التناول الجديد للموضوع، سواء من حيث الطرح أو التأسيس أو طريقة التناول النظري والتطبيقي، وكذلك النتائج المتوصل اليها.

VII – المقاربة النظرية:

1– التفاعلية الرمزية: وهي واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية السوسيولوجية في تحليل الانساق الاجتماعية، منطلقة من تحليل مستوى الوحدات الصغرى لفهم الوحدات الكبرى؛ أي تبدأ بالأفراد لفهم السلوك الجماعي والنسق الاجتماعي. ويعد (جورج هربرت ميد 1863–1931 George Herbert Mead) (وهربرت بلومر 1900–1987 Herbert Blumer) من أبرز ممثليها.

فأصحاب هذه النظرية يبدأون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي والتلاميذ والمعلم، وهي علاقة حاسمة لأنه يمكن التفاوض حول الحقيقة داخل الصف، إذ يدرك التلميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى، وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعليميا.

واهتم انصار هذا الاتجاه من علماء اجتماع التربية بدراسة آلية التفاعل الرمزي داخل الحجرات الدراسية على ضوء القواعد التي يحددها المدرس، ويميز بها بين التلاميذ على ضوء عملية الفهم والقصد المميز للوعي والشعور لدى كل من التلميذ والمعلم.

ونجد دراسة (ويلارد واللر 1899-1945 Willard Waller) حول سوسيولوجيا التدريس، واعتبر المدرسة عضوا اجتماعيا، وهي وحدة التفاعل بين الشخصيات. وانصب اهتمامه على دراسة أنماط التفاعل ذات الطابع التفاعلي الرمزي داخل المدرسة، كما ركز "واللر" على دراسة أنماط التفاعل وتقييم مدى اختلافها بين الأفراد بالنسبة لنوعية المدارس سواء كانت مدارس عامة أو خاصة، إلى جانب دراسته لاختلاف أنماط التفاعل والمواقف العامة وسلوكية الأفراد وأدوارهم الوظيفية والمهنية والطلابية (حورية، 2019، ص.106-108).

ويتخذ هذا المستوى من التحليل من الصف الدراسي وحدة التحليل، حيث داخل الصف الدراسي يتم التداول والتفاوض بين الفاعلين، ومن ثم يكون تحليل النظام التربوي عند هذا المستوى منصبا على عملية التفاعل بين الأفراد بعضهم البعض داخل الصف الدراسي وبين الأفراد والمدرسة بهدف تحديد المعاني الأساسية المرتبطة بالأمور المتعلقة بالعملية التعليمية، حيث يتم داخل الصف الدراسي تبادل الإشارات الرمزية المرتبطة بالمعاني المتداولة فيما بينهم، والمعاني التي يضيفها كل من المدرس والتلميذ على المواقف التعليمية وتقديرهم تلك المعاني وتوقعاتهم للأدوار المتبادلة (أحمد، 2003، ص.86).

من خلال الطرح السابق للنظرية التفاعلية الرمزية، فإنه من أسس التعليم النشط جعل التلميذ يتفاعل بشكل افضل ويتواصل مع أقرانه ويتمشى مع احتياجاته وقدراته، وأن هذا التفاعل المستمر بين التلميذ والمعلم تتشكل لدى التلاميذ تصورات ذهنية عن ذواتهم من خلال ما يصدر عن المعلم وتقويمها وفقا لنظرة الآخرين، فزيادة التفاعل داخل الحجرة الدراسية بمعاملة المعلم لتلاميذه على أنهم أذكياء أو ماهرين يجعلهم يطورون مفهوما عن ذاتهم بأنهم حقا أذكياء ماهرين ويعملون ما بوسعهم من أجل تحقيق هذه القيمة، ببذل المزيد من الأفعال والأنماط السلوكية من أجل الشعور بالفخر حتى يحققوا في النهاية نجاحا تعليميا أو فشلا تعليميا.

2- التعلم الاجتماعي: تعرف هذه النظرية بأسماء أخرى مثل نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد، أو نظرية التعلم بالنمذجة، أو نظرية التعلم الاجتماعي، وهي من النظريات التوفيقية؛ لأنها حلقة وصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، ويتزعمها (ألبرت باندورا Albert Bandura 1925).

يقصد بالتعلم الاجتماعي عند باندورا اكتساب المتعلم لاستجابات أو انماط سلوكية جديدة من خلال موقف أو اطار اجتماعي، وتؤكد هذه النظرية على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر بين التأثيرات البيئية والمعرفية. فالسلوك الانساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا يمكن اعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين، ومن المحددات الهامة التي تميز نظرية التعلم الاجتماعي خاصية تنظيم أو ضبط الذات وهي خاصية ينفرد بها الانسان عن طريق ترتيب المتغيرات البيئية الموقفية وبناء الأسس المعرفية وانتاج الآثار المرغوبة التي يمكن اشتقاقها من هذه المتغيرات البيئية الموقفية من خلال ضبط الذات. لذلك فإن طاقتنا أو قدرتنا العملية تكون مشغولة بالتفكير الرمزي الذي يمدنا بالطرق والوسائل والأساليب والاستراتيجيات التي تمكننا من التعلم والتفاعل المستمر مع البيئة.

إن التعلم بالملاحظة أو النمذجة أو التعلم القائم على الاقتداء بالنموذج، وهو قدرة المتعلم على تعلم انماط سلوكية جديدة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين أو من خلال ملاحظة النماذج، كل هذا يتضمن قدرة المتعلم على التنظيم الذاتي أو الضبط الذاتي لسلوكه، وبمعنى آخر تكييف سلوكه وبنائه المعرفي وعملياته المعرفية والمتغيرات البيئية لتحقيق الحتمية التبادلية للمحاور الثلاثة.

وعليه يولي الباحثون استراتيجيات التعليم التي تجعل المتعلم مسؤولا عن تعلمه أهمية كبرى، وهذا ما يتميز به التعلم النشط، فالمتعلم في التعلم النشط يمكن تسميته بالفاعل، ويعود الفضل لباندورا في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين، يستطيعون ضبط سلوكهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على ذلك، مما يسهم في احداث التغيرات التي تحدث في السلوك (رمضان، 2016، ص.17).

فالطفل الذي تعلم بعض الاستجابات التعاونية ولم يمارسها يمكن أن يؤديها عندما يلاحظ بعض الأطفال منهمكين في سلوك تعاوني من خلال النمذجة، وفي الموقف التعليمي تظهر التطبيقات التربوية لهذه النظرية في التفاعل الحتمي بين المعلم والمتعلم وبين التلاميذ فيما بينهم، الذي يتم على مستوى السلوك والبنية المعرفية المتمثلة في كيفية الاستجابة للمثيرات البيئية والمعرفية المختلفة، ومحاكاة الزملاء

في أنماط التفكير وفي الاستجابة وكيفية ضبط الذات. كما يتمثل التلميذ المعرفة في هذه المرحلة على أنها أنظمة رمزية من أفكار وصور ذهنية، فالمعرفة يتم ترميزها وتخزينها وتجهيزها ومعالجتها.

وعليه فالتلاميذ يتأثرون أثناء التفاعل بسلوك بعضهم وسلوك النموذج الذي هو المعلم، أو التلميذ في بعض الأحيان وذلك عن طريق التقليد والمحاكاة والنموذج. وهو التعلم الذي نجده في الصف الدراسي عندما يستخدم المدرس استراتيجيات التعلم النشط، خاصة الأنشطة الجماعية مثل التعلم بالمشروع الذي يقتضي التعلم عن طريق ملاحظة المعلم أو الزملاء والمشاركة في الانجاز من خلال التفاعل النشط، واستراتيجية حل المشكلات حيث يساعد ملاحظة النموذج على حل المشكلات بشكل صحيح، فالمتعلم يتعلم من أخطائه. ونفس الشيء في التعلم باللعب حيث يقلد الطفل نماذج واقعية بالملاحظة والمحاكاة أو النماذج الرمزية من خلال توظيف الصور الذهنية والأفكار في انتاج معارف جديدة. واستثارة كل تلك العمليات في الموقف التعليمي يتطلب من المعلم تنويع أنشطة عرض المادة المعرفية واستخدام أساليب التعزيز لتنشيط المتعلم وتحفيزه.

VIII- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطية بين التعلم النشط والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.

وتتفرع عنها الفرضيات الجزئية التالية:

*- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية اللعب والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.

*- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.

*- توجد علاقة ارتباطية بين استراتيجية المشروع والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.

الفصل الثاني:
التعلم النشط

تمهيد
I- لمحة تاريخية عن التعلم النشط
II - أسس التعلم النشط
III - أهمية التعلم النشط
IV - أهداف التعلم النشط
V - خصائص التعلم النشط
VI - مبادئ التعلم النشط
VII - الحاجة إلى التعلم النشط
VIII - أنواع استراتيجيات التعلم النشط
IX - دور المعلم في التعلم النشط
X - معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط
خلاصة

تمهيد:

يعد التعلم النشط Active learning فلسفة تعليمية تربوية تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وجعله محوريا في العملية التعليمية التعلمية وتسعى، من خلال الانتقال بالمتعلم من حالة المتلقي السلبي، كما هو في طرق التدريس الكلاسيكية، إلى المتعلم الايجابي والفعال في المواقف التعليمية، وهو التصور الذي جاء به التعلم النشط، وذلك باستهداف مهارات التفكير العليا بالدرجة الأولى كالتحليل والتركيب والتقويم، اعتمادا على مواقف تعليمية وأنشطة مختلفة تستلزم البحث والتجريب والعمل والتعلم الذاتي أو الجماعي أيضا... لاكتساب المهارات والحصول على المعلومات وتكوين الاتجاهات والقيم.

إذ يؤكد الفاعلون التربويون جميعهم على كون استراتيجيات وطرق التدريس التي تسعى إلى إشراك المتعلم في تعلمه هي الأكثر نجاعة، وهي التي تخلق تعلما حقيقيا، عكس نظيرتها التقليدية التي يرى منتقدوها أنها تجعل من المتعلم أكثر سلبية واتكالية، ولتجاوز مكامن ضعف هذه الطرق التقليدية اجتهد المنظرون والممارسون في الحقل التربوي وأبدعوا طرقا وأساليب واستراتيجيات أكثر تقدما وفاعلية وإنتاجية، ومنها التعلم النشط، الذي يقوم على طرق تعليمية تتخذ من استراتيجيات التعلم المحاور الكبرى في التدريس، وسنحاول من خلال هذا الفصل الاحاطة بالتعلم النشط والاستراتيجيات التي تمحورت حولها دراستنا.

I – لمحة تاريخية عن التعلم النشط:

ترجع جذور واستخدام أساليب التعلم النشط إلى عصر (سقراط 490 ق م) وذلك عندما كان يلجأ إلى استخدام الأسئلة وإثارة المشكلات ليساعد طلابه على الاستناد في تحليل كل ما يحيط ببيئتهم، وقد ساعد استخدام أساليب التعلم النشط تلاميذ سقراط على اكتساب المعرفة عبر تنمية عمليات التفكير الناقد وايجاد حلول متنوعة للمشكلات، بالإضافة إلى غرس روح التفكير الاستقلالي.

ويعتبر (جون ديوي John Dewey 1859–1952) الأب الروحي للنظام التعليمي الأمريكي؛ من الأوائل الذين قاموا بمحاولة معرفة كيف يمكن أن يتعلم الطلاب بطريقة أفضل، وقد توصل ديوي من خلال الفلسفة البراغماتية إلى أن أساليب التعلم النشط تعتبر من أفضل الأساليب التي تساعد الطلاب على التعلم بصورة أكثر فاعلية، فقد لاحظ ديوي أن الطلاب يستطيعون اتقان مهارات الرياضيات عندما يواجهون ببعض التمرينات الرياضية التي تتحدى تفكيرهم، فعملية تذكر النظريات تفيد الطلاب كثيرا عندما يواجه أحد التمرينات الرياضية المعقدة، التي تحتاج إلى اعمال الفكر، واستخدام أسلوب العلاقات والاستنتاجات؛ في الوقت الذي ساعدت فيه أساليب التعلم النشط على تحقيق الهدف بصورة أفضل. وفي

بدايات عشرينات القرن الماضي أنشأ ديوي بعض المنظمات التربوية مثل جمعية التعليم التقدمية، والتي نادت بأن يكون دور المعلم في العملية التعليمية هو الإرشاد والتوجيه وليس مهيمنا على عملية التعليم والتعلم. وهو ما اعتبره كثيرون الإجراء الأساسي والعمود الفقري للتعلم النشط، وفي شهر ديسمبر 1965 نشرت مجلة الرابطة الأمريكية للتعليم العالي (Journal of the American Association of Higher Education) مقال بعنوان: "من التعليم إلى التعلم نموذج جديد للتعليم الجامعي". حيث تناول هذا المقال أسس التعلم النشط وأهم أدبياته إلى وقتنا الحاضر، وشن هجوما عنيفا على استخدام أسلوب المحاضرة بشكلها السائد في عملية التدريس (حمزة، 2018، ص.105).

II – أسس التعلم النشط:

وتشمل ما يلي:

- اشراك التلاميذ في اختيار نظام العمل وقواعده.
- اشراك التلاميذ في تحديد الأهداف التعليمية.
- تنوع مصادر التعلم.
- استخدام استراتيجيات التدريس المتركزة حول التلميذ.
- الاعتماد على تقويم انفسهم وزملائهم.
- اتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين المتعلم والمعلمين.
- السماح للتلاميذ بالإدارة الذاتية.
- مساعدة التلميذ على فهم ذاته واكتشاف نواحي القوة والضعف فيه.

مراعاة الفروق الفردية والسماح لكل تلميذ أن يتعلم حسب وتيرته.

- مراعاة أن يكون التعلم مرتبط بحياة التلميذ وواقعه واحتياجاته واهتماماته (قرني، 2017، ص.35).

III – أهمية التعلم النشط:

يتساءل الكثيرون لماذا التعلم النشط مهم بالنسبة لطلبة المدارس والمعاهد والجامعات؟ يتمثل أولها في أن طلبة اليوم يختلفون عن أسلافهم من الطلبة السابقين وأن طلبة اليوم لديهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط.

وقد أشار كل من مايز وجونز (Meyess et jones) إلى أنه عندما نشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة التي تؤدي بهم إلى المناقشة وطرح الأسئلة والتوضيحات الخاصة بمحتوى المساق، فإننا لا نعمل

فقط على الاحتفاظ الأفضل للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية، بل ونساعد أيضا على تنمية قدرات التفكير لديهم.

ويعرف المعلمون جيدا، في ضوء ممارسة وخبرة ميدانية واسعة، أن الطلبة لا يتعلمون فقط عن طريق الإصغاء وتدوين الملاحظات والدراسة الذاتية لعدة ساعات، بل يتعلمون أكثر عندما يقوم المعلمون بفحص المعلومات وتحليلها وتطبيقها ومناقشتها معهم، فعندما يساعد المعلم الطالب على تطبيق المعلومات وحل المشكلات، فإنه يعمل في الحقيقة على توسيع قدرات الطلبة وتنميتها لزيادة القدرة على التفكير، بحيث تجعل منهم متعلمين ناجحين على المدى الطويل للحياة.

ويرى العديد من المهتمين بالتعلم النشط، أن عدم استثمار التعلم النشط في المواقف التعليمية المختلفة، قد يجعل الطالب لا يتعدى مرحلة التذكر في التعليم، وبالتالي تكون صلته بمحتوى المقرر الدراسي وموضوعاته المتنوعة ضعيفة في الغالب، كذلك فإن التعلم النشط يمثل تحديا للمعلم من حيث قدرته على اختيار الأنشطة الملائمة في ذلك النوع من التعلم، وتطبيقها في الوقت المناسب، مما يجعل ممارسته من الأهمية بمكان في ضوء هذه الأنشطة. فالتعلم النشط ليس مجرد مجموعة أو سلسلة من الانشطة المختلفة، بل هو فوق ذلك اتجاه يتكون لدى كل من الطلبة والمعلمين، بحيث يجعل التعلم فعالا، فالهدف من التعلم النشط يتمثل أساسا في إثارة عادات التفكير اليومية لدى الطلبة كي يفكروا كيف يتعلمون وماذا يتعلمون، مع محاولتهم زيادة مستوى المسؤولية الملقاة على عاتقهم لتعليم أنفسهم بأنفسهم (سعادة وآخرون، 2006، ص.39).

– تشكل معارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط دليلا عند تعلم المعارف الجديدة، وهذا يتفق مع فهمنا بأن استثارة المعارف شرط ضروري للتعلم.

– يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم وليس استخدام حلول أشخاص اخرين.

– يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول فهمهم المعارف الجديدة.

– الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشط تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.

– يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة. وهذا له تضمين هام في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة (بدير، 2007، ص.40).

IV – أهداف التعلم النشط:

تتمثل أهداف التعلم النشط في الآتي:

– تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد العديدة: فمرور هؤلاء الطلبة بخبرات تعليمية متنوعة فردية أو جماعية لوحدهم أو تحت اشراف و توجيه معلمهم، سوف يكسبهم مهارات الاستنتاج والاستقراء والتمييز وهي من مهارات التفكير الناقد.

– تشجيع الطلبة على القراءة الناقدة: حيث توجههم الانشطة الكثيرة التي يقومون بها على تفحص ما يقومون بقراءته بتمعن، بحيث يفهمون معانيه جيدا و يطرحون الاسئلة العديدة حوله، حتى يزداد فهمهم ويبنون عليه أفكارا وآراء جديدة بالتعاون مع زملائهم وتحت اشرف معلمهم.

– التنويع في الانشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الاهداف التربوية المنشودة: فطبيعة التعلم النشط تحتم ضرورة التنويع في الانشطة التي تتناسب مع حاجات الطلبة واهتمامهم وقدراتهم وميولهم، تلك التي لا يمكن تلبيتها إلا بوجود الانشطة الكثيرة في عددها والمتنوعة في مصادرها وأصولها والمختلفة في مستوياتها من حيث السهولة والصعوبة، والدقيقة في اختيارها، كي تتماشى مع أعمار المتعلمين وخبراتهم السابقة.

– دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة: فرجوع الطلبة إلى الكتب والمصادر التعليمية المختلفة، واستخدام برمجيات الحاسوب المتنوعة، والدخول إلى مواقع الانترنت، وإجراء التجارب المخبرية، والقيام بالزيارات الميدانية، وإنجاز المشاريع البحثية والمشاركة في الندوات والمحاضرات والمناقشات والاجتماعات، وتخليص الكتب أو الفصول أو المقالات أو الابحاث وغيرها ... كلها تمثل أساليب أو تقنيات أو وسائل تعمل على دعم ثقة الطالب بنفسه نحو ميادين المعرفة المتنوعة، ليس من الناحية النظرية فحسب، بل وقبل ذلك من الناحية العملية أو التطبيقية، لأنه يكون قد اطلع نظريا ومارس عمليا.

– مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة: فعندما يتعامل الطلبة مع الموضوعات الدراسية المختلفة بأنشطة لا حصر لها، فإنهم سيستطيعون الوصول بأنفسهم أو بتوجيه من معلمهم إلى الكثير من القضايا التي تهمهم أو التي تهم مجتمعهم المحلي، مما يجعلهم على دراية بما يدور حولهم في الحياة اليومية.

– تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المختلفة: يتعلم الطلبة تحت إشراف معلمهم جيدا عملية طرح الأسئلة بأنواعها المختلفة، سواء كانت المغلقة التي لا تتطلب سوى إجابة محددة، أو كانت مفتوحة النهاية التي

تتطلب ابداء الآراء وطرح الأفكار المتنوعة، أو الأسئلة السابرة العميقة في أهدافها وطبيعتها، أو الأسئلة التي تتماشى مع مستويات (بلوم Bloom) الستة التي ينبغي على كل طالب أن يلم بها ويطبقها في أنشطته الصفية المتنوعة.

– تشجيع الطلبة على حل المشكلات: يهدف التعلم النشط في هذا المجال إلى اكتساب الطلبة للعديد من مهارات حل المشكلات مثل تحمل المسؤولية، والبحث عن الأدلة المناسبة، وسعة الاطلاع، وحب الاستطلاع، وتحمل الغموض والصبر عليه، والموضوعية في تناول القضايا والمشكلات، والتشكك والتحقق من الامور المختلفة (سعادة وآخرون، 2006، ص.33).

V – خصائص التعلم النشط:

1- يساعد على التفاعل الايجابي بين الأطفال في جو تعليمي فعال ومناسب داخل غرفة الصف.

2- يشترك الأطفال في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين.

3- يجعل العملية التعليمية ممتعة، من خلال استخدام العديد من الوسائل والأساليب التي تستخدم في عمليتي التعليم والتعلم (علي، 2011، ص.275).

VI – مبادئ التعلم النشط:

تتمثل مبادئ التعلم النشط فيما يلي:

– التعلم النشط هو الذي يشجع التفاعل بين المتعلم والمتعلمين: تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين؛ سواء داخل غرفة الصف أو خارجها يشكل عاملا مهما في اشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.

– يشجع على التعاون بين المتعلمين: وجد أن التعلم الذي يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي، فالتدريس الجيد كالعمل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال.

– يشجع على النشاط: وجد أن المتعلمين لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات، وإنما من خلال التحدث والكتابة، كما يتعلمون ربطها من خلال خبراتهم السابقة؛ بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية.

– يقدم تغذية راجعة سريعة: حيث أن معرفة المتعلمين بما يعرفونه يساعهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه (Meta-cognition) وما يجب أن يتعلموه إلى تقييم ما تعلموه وتحديد ما لا يعرفونه، وهذا بدوره يؤدي إلى التركيز الشديد في موضوع التعلم.

- الممارسات التدريبية النشطة التي توفر وقتا كافيا للتعلم (زمن + جهد = تعلم): تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كاف، كما تبين أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت، حيث أن مهارة إدارة الوقت تعتبر عاملا مهما في التعلم، والتعلم النشط يدرب على كيفية استغلال الوقت.
- التعلم النشط هو الذي يضع توقعات عالية (توقع أكثر تجد تجاوبا أكثر): وقد تبين أنه من المهم وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين، لأن ذلك سيساعد المتعلمين على محاولة تحقيقها.
- التعلم النشط يبنى على أساس الذكاءات المتعددة، لذلك يستخدم طرق متعددة في التعلم: يبين الذكاء المتعدد اختلاف الطلبة في أسلوب التعلم وذلك يتطلب ممارسات تدريبية تراعي ذلك التعدد والاختلاف (بدير، 2008، ص.37).

VII – الحاجة إلى التعلم النشط:

ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي. والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي ... ويمكن أن توصف أنشطة التعلم في الطرق التقليدية بالتالي:

- يفضل المتعلم حفظ جزء كبير يتعلمه.
- يصعب على المتعلم تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب ورودها في الكتاب.
- يفضل المتعلم الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات النظرية التي تتطلب تفكيرا عميقا.
- تختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج والأمثلة بالتعاريف.
- غالبا ما يعتقد المتعلم أن ما يتعلمه خاص بالمعلم وليس له صلة بالحياة.

في التعلم النشط تندمج المعلومات الجديدة اندماجا حقيقيا في عقل المتعلم، مما يكسبه الثقة بالذات. ويمكن أن توصف الأنشطة في التعلم النشط بالتالي:

- يحرص المتعلم عادة على فهم المعنى الاجمالي للموضوع ولا يتوه في الجزئيات.
- يخصص المتعلم وقتا كافيا للتفكير بأهمية ما يتعلمه.
- يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تطبق فيها.
- يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة.
- يحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرة المقابلة في المواد الأخرى.

مما تقدم نستنتج أن الطريقة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف وينصت المتعلمون خلالها إلى ما يقوله المعلم لا تسهم في خلق تعلم حقيقي فعال. وقد ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلم في تعلمه.

إن انصات المتعلمون في غرفة الصف سواء لمحاضرة لعرض بالحاسب لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلما نشطا. ولكي يكون التعلم نشطا ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، وبصورة أعمق فالتعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا، كالتحليل والتركيب والتقويم فيما يتعلمونه (بدير، 2007، ص.39).

VIII – أنواع استراتيجيات التعلم النشط:

إن التعلم النشط في ضوء مفهومه ومعناه يحترم التنوع والتعدد والتفرع والمشاركة، لذلك تتعدد أساليب وطرق التدريس في التعلم النشط ونذكر منها على سبيل المثال:

1- استراتيجية العصف الذهني: تعد استراتيجية العصف الذهني إجراء تعليميا يتم من خلاله اعطاء المتعلمين سؤالا أو مشكلة ترتبط بالمادة الدراسية، ويطلب منهم استدعاء اكبر قدر ممكن من المعلومات او الاجابات او الحلول، فالعصف الذهني يقوم على قيام المتعلم بتوليد اكبر عدد من الاقتراحات والحلول للمشكلة (Lindaman, 2001, p.1).

أ- خطوات التدريب بأسلوب العصف الذهني:

- تختار مجموعة التدريب وعددها من (5-10) أفراد رئيسا أو مقررا لها يدير الحوار.
- يتولى الرئيس تعريف أسلوب العصف الذهني عند تطبيقه لأول مرة لبقية أفراد مجموعة التدريب.
- يذكر الرئيس أعضاء المجموعة بالقواعد الأساسية للعصف الذهني التي عليهم الأخذ بها، وقد يكتبها على لوحة تعرض أمام المجموعة، مثل:
  - افصحوا عن أفكاركم بحرية وعفوية ودون تردد مهما يكن نوعها أو مستواها أو واقعيتها.
  - اطرحوا أكبر كمية من الأفكار.
  - قدموا اضافات على أفكار الآخرين دون نقد.
- يفتح الرئيس الباب لأفراد المجموعة لطرح أفكارهم حول حل المشكلة، ويكتب أمين السر هذه الأفكار على السبورة أو غيرها من أدوات العرض أولا بأول، دون تسجيل أسماء من يطرحها.

– عند توقف الأفكار يوقف الرئيس الجلسة لمدة دقيقة للتفكير في طرح أفكار جديدة وقراءة الأفكار المطروحة سلفا وتأملها، ثم يفتح الباب مرة أخرى للأفكار الجديدة للتدفق وتتم كتابتها أولا بأول، وفي حال قلة الأفكار المطروحة فإنه يحاول استشارتهم بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيدا من هذه الأفكار، كما قد يقدم هو ما لديه من أفكار (العمراوي، 2015، ص.74).

ب– أهداف أسلوب العصف الذهني: تهدف جلسات العصف الذهني إلى تحقيق الآتي:

– حل المشكلات حلا ابداعيا.

– حل مشكلات للخصم.

– ايجاد مشكلات أو مشاريع جديدة.

– تحفيز وتدريب تفكير وإبداع المتدربين (أسعد، 2017، ص.133).

2– استراتيجية حل المشكلات:

تعرف استراتيجية حل المشكلات بأنها نشاط تعليمي يواجه فيه الطالب مشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى ايجاد حلول لها وهو بذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل منها إلى تعميم أو مبدأ يعتبر حلا لها. وهي نشاط ذهني منظم للطالب، ومنهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب بوجود مشكلة ما تستحق التفكير، والبحث عن حلها وفق خطوات علمية ومن خلال ممارسة عدد من الأنشطة التعليمية (سحتوت وجعفر، 2014، ص.205).

***– أهمية استخدام أسلوب حل المشكلات:**

– تنمية التفكير الناقد والتأملي للطلاب كما يكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات كما تنمي روح التعاون والعمل الجماعي لديهم.

– يراعي الفروق الفردية عند التلاميذ كما يراعي ميولهم واتجاهاتهم وهي احدى الاتجاهات التربوية الحديثة.

– ينفق قدرا من الايجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة وهو حل المشكلة وازالة حالة التوتر لدى الطلاب.

– تساهم تنمية القدرات العقلية لدى الطلاب مما يساهم كثير من المشكلات التي قد تقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو في خارجها (أسعد، 2017، ص.137).

3- استراتيجية التعلم التعاوني: هي استراتيجية تدريس ناجحة تستخدم فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة، وتضم كل مجموعة تلاميذ من مستويات مختلفة القدرات، حيث يمارسون أنشطة تعليمية متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد تعلمه، وكل عضو متعلم في الفريق ليس مسؤولا عما يجب أن يتعلمه وانما عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة. وبالتالي فتلاميذ كل مجموعة يعملون في وجو من الانجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم.

وهي تقنية ينجز من خلالها المتعلمون أعمالهم لشركاء في مجموعات صغيرة متعاونة من خلال تناولهم أنشطة وأوراق للعمل تساعدهم في عملية تعلم الدرس المراد تعلمه، خلال التعاون بين أعضاء المجموعة، ويمكن أن يتعلم المتعلم بطيء التعلم من المتعلم المتفوق بالمناقشة والحوار والمشاركة. حيث يندمج المتعلمون ويعملون في مجموعة واحدة. لذا يصبح التعلم التعاوني مساعدا على التعلم (شاهين، 2011، ص.102). "ونظرا لأن العديد من طرق التدريس النشطة تتضمن العمل الجماعي، فإنها غالبا ما تكون غير مناسبة للصفوف التقليدية" (Fournier et al, 2018, p.12).

***- أسس التعلم التعاوني:**

- الاعتماد الايجابي المتبادل.
- التفاعل المشجع وجها لوجه.
- مهارات التفاعل الاجتماعي.
- المعالجة الاجتماعية.
- المحاسبة أو المسؤولية الفردية (براهيمي، 2019، ص.18-20).

4- استراتيجية اللعب: هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة، وهو نشاط حر من خلاله يحصل الطفل على معلومات.

يمثل اللعب نشاطا أساسيا بالنسبة للطفولة الصغرى وهو منبع لا حدود له من اللذة والارتياح والابتكار والتعلم، وفي قسم التربية التحضيرية يمكن أن نعتبر اللعب أداة وموقفا تربويا، فهو أداة تهدف إلى تنمية القدرات الذاتية والعقلية للطفل، من خلال أنشطة تتضمن أنواعا متنوعة وهادفة نذكر منها: الألعاب الحس حركية، الألعاب الرمزية، العاب البناء، الألعاب التربوية، الألعاب اللغوية، واللعب هو موقف تربوي؛ عندما يمكن الطفل من الفعل والتفاعل مع الأشياء؛ الشيء الذي يساعد على ممارسة ذكائه والتعبير عن رأيه والشعور بلذة التعلم (كيرك وكالفن، 1988، ص.261).

***- أهمية استراتيجية التعلم باللعب:** تتمثل أهمية هذه الاستراتيجية في أنها:

– أداة تربوية تساعد الفرد في التفاعل مع بيئته من أجل انماء الشخصية والسلوك.

– وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم وتساعد في إدراك معاني الأشياء.

– أداة تعبيرية عن الانفعالات المختلفة التي توجه الطفل في هذه المرحلة.

– تراعي الفروق الفردية، فكل طفل يختار اللعبة التي تناسبه وتتوافق مع ميوله وقدراته.

– طريقة علاجية تساعد في حل بعض المشكلات التي يعاني منها بعض الأطفال مثل: العزلة والعدائية (نبهان، 2008، ص.58).

5- استراتيجية المشروع: تهدف استراتيجية المشروعات إلى ربط التعلم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا. وبعبارة أخرى تستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي، وتطبق على الأنشطة التي تغلب عليها الصيغة العملية. فهي تنمي روح العمل الجماعي والتعاون، كما هو الحال في المشروعات الجماعية، وروح التنافس الحر الموجه في المشروعات الفردية.

***- أهمية استراتيجية المشروع:**

– تشجع على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

– يشكل المتعلم محور العملية التعليمية بدلا من المعلم، فهو الذي يختار المشروع وينفذه تحت إشراف المعلم.

– تعمل هذه الاستراتيجية على إعداد الطالب وتهيئته خارج أسوار المدرسة، بحيث يترجم ما تعلمه نظريا إلى واقع ملموس، وتشجيعه على العمل والانتاج.

– تنمي عند المتعلم الثقة بالنفس وحب العمل، وتشجعه على الإبداع والابتكار وتحمل المسؤولية (شاهين، 2011، ص.114).

IX – دور المعلم في التعلم النشط:

تتمثل أدواره فيما يلي:

– المعلم مسير ومحفز ومشجع ومرشد وموجه لعمليات التعلم.

– المعلم ينظم التعلم، ويتقبل الأفكار من جميع التلاميذ ويخلق بيئة صفية آمنة تساعد الطلاب على طرح كل ما لديهم من أسئلة من خلال إشاعة جو من الطمأنينة والمرح أثناء التعلم.

– المعلم يصمم أنشطة التعلم المحفزة للتلاميذ للبحث عن المعرفة، ويوجه التلاميذ نحو الهدف، ويدير الموقف التعليمي بطريقة ذكية، ولديه مهارات تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المثيرة والمشوقة. ويوضح المعلم توقعاته، ويؤكد على أهمية التعلم النشط، ولاسيما أن بعض

التلاميذ يرفضون النهج الذي يجعل الطالب المحور الأساسي لعملية التعلم، وأن على المعلم أن يوظف أفضل أنواع التدريس، وهي الأكثر شفافية. ويرى أن شفافية التعليم تعني نقل التلميذ من متعلم إلى معلم، من خلال تقييم طرق التدريس والأهداف المقصودة من الأنشطة والواجبات. ويستخدم الأسئلة للمساعدة والاستكشاف والتفكير في تطبيق ما يتعلمونه في الحياة واستعراض البحوث (رمضان، 2016، ص.33).

X – معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط:

لخص كل من (عواد وزامل 2009) و(سيد والجمل 2012) و(بدوي 2010) و(الأسطل 2010) معوقات التعلم النشط في مجموعة من النقاط نوردها فيما يلي:

1– معوقات عامة:

- الانتشار القوي للتعليم التقليدي.
- القلق والانزعاج الذي يحدثه التغيير.
- غياب أو نقص الحوافز التي تساعد على التغيير.
- فقدان السلطة والامتيازات.

2– معوقات مرتبطة بتطبيق التعلم النشط داخل غرفة الصف:

- ضيق الوقت المخصص للتطبيق، والحاجة إلى وقت للتخطيط والاعداد.
- صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكثيرة.
- نقص المصادر والمواد والوسائل المساعدة.

3– معوقات مرتبطة بالمعلم:

- التعود على الأساليب التقليدية في التدريس وعدم الرغبة في التغيير لأن في ذلك راحة.
- نقص أو ضعف المهارات اللازمة للتعليم في اطار التعلم النشط.
- التخوف من فقدان السيطرة على الصف (سعدي والحوسينة، 2016، ص.33).

خلاصة:

يمكن توظيف التعلم النشط واستراتيجياته المختلفة في المراحل الدراسية الأساسية بجميع صفوفها. إذ أنها قائمة على تفعيل دور المتعلم كمشارك فعال في القسم الدراسي، حيث يجعل التعلم النشط عملية التعلم مستمدة دوما من بيئة الطالب وحياته الواقعية، والسعي إلى توظيف أسلوب التعلم النشط في مدارسنا يعمل على تحقيق الأهداف التعلمية التعليمية التي جاءت بها الاصلاحات التربوية الجديدة، من خلال التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات أو التدريس بالوضعيات (المشكلات) التي يتم اختيارها

من البيئة الاجتماعية والثقافية للتلميذ، بحيث يستطيع المتعلم التفاعل بشكل جيد مع مثيرات الدرس. وبذلك يحقق التعليم أهدافه من خلال حصول التلميذ على نتائج جيدة وترسيخ المعارف واقعيا بعيدا عن التحفيظ والتلقين.

الفصل الثالث:
التعليم التحضيري

تمهيد
I - لمحة تاريخية عن التعليم التحضيري
II - أهداف التعليم التحضيري
III - مراحل التعليم التحضيري في الجزائر
IV - دوافع الاهتمام بالتعليم التحضيري
V - مؤسسات التعليم التحضيري
VI - القسم التحضيري بالمدارس النظامية
VII - استراتيجيات التعلم في قسم التعليم التحضيري
VIII - طفل مرحلة التربية التحضيرية
IX - الخصائص النمائية لطفل التعليم التحضيري
X - واقع التعليم التحضيري في الجزائر
خلاصة

تمهيد:

تلعب مرحلة التعليم التحضيري دورا تربويا هاما في إعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة، ومساعدته على الانفصال عن أسرته، وتسهيل اندماجه مع مجموعة الأطفال الذين هم في مثل سنه. ولهذا السبب فقد كان الاهتمام بهذه المرحلة منذ القديم، وزاد الاهتمام أكثر فأكثر مع تزايد الدراسات حول هذه المرحلة. فقد عمل الكثير من المربيين الغربيين أمثال بستالوتزي Pestalozzi، فروبل Fröbel، منتسوري Mentessouri وغيرهم على توفير الفضاء الملائم لنمو الطفل، بعد أن درسوا وحددوا طبيعة واحتياجات الطفل.

وفي الجزائر تم اعتماد التعليم التحضيري كمدخل تعليمي في المدارس النظامية بعد التجديدات التي أقرتها الاصلاحات التربوية الأخيرة. بحيث أوكلت مهمة إعداد البرامج والمناهج لوزارة التربية الوطنية، بينما تعددت المؤسسات التعليمية التي احتضنت هذا النوع من التعليم، فمنها التابعة للشؤون الدينية على غرار الكتاتيب والمدارس القرآنية. ومنها ما هو تابع لمؤسسات التضامان الاجتماعي مثل دور الحضانة ورياض الأطفال، وما هو تابع لجمعيات المجتمع المدني. وعليه فإن جميع المؤسسات ساهمت في تفعيل هذا التعليم وفق منهاج وزارة التربية الوطنية من حيث المقررات التعليمية أو حجم الأنشطة أو توقيت الدراسة. وسنحاول من خلال هذا الفصل أن نفصل في التعليم التحضيري من حيث النشأة والتطور والمؤسسات والأهداف وتنظيم القسم التحضيري.

I – لمحة تاريخية عن التعليم التحضيري:

إذا كان التعلم هو المحور الأساسي لكل تربية، فإن هذه الأخيرة تشكل انعكاسا لفلسفة كل أمة وتجسيدا لمبادئها الروحية والمادية، وفلسفة التربية بدورها هي التي تعكس بصورة مباشرة تاريخ وحضارة الأمة التي تنتمي اليها، والنظام التربوي المعبر عن الطموح الثقافي لهذه الأمة وعن آمالها.

انطلاقا من هذا المبدأ فإن تناول تطور موضوع التربية التحضيرية يندرج ضمن سياق التراث الحضاري الانساني بما يحتويه من مرجعية فكرية ومؤسساتية، حيث يظهر تاريخ الفكر التربوي أن:

– أفلاطون (427–347 ق م) كان من السباقين إلى التفطن لأهمية التربية التحضيرية، حيث يقول: "طالما كان الجيل الصغير حسن التربية ويستمر كذلك، فإن لسفينة دولتها الحظ في سفرة طيبة"

– عند المسلمين احتل التعلم والتربية مكانة عالية واقترنت الرسالة بالقراءة وطلب العلم، يقول الرسول (صلى الله عليه وسلم) «اطلب العلم من المهد إلى اللحد» وأثرى هذا الفكر التربوي العديد من المفكرين

والفلاسفة منهم ابن سينا، القابسي، الفرابي، الغزالي، ابن خلدون، هذا الفكر يترجم تواصل كل من الفكر العربي الاسلامي مرورا بالفكر اليوناني إلى الفكر الغربي الحديث.

- عند الغربيين احتوى الفكر التربوي كلا من اسهامات كومينوس، بستالوتزي، روسو، فروبل، كلاباريد، ومنتسوري التي تتمحور فكرتها حول احترام النزعة الاستقلالية عند الطفل ونمو شخصيته (اللجنة الوطنية للمناهج، 2008، ص.7).

إذا كان المفكرون قد ركزوا اهتماماتهم حول معرفة طبيعة الطفل واحتياجاته، فإن المجتمعات عملت على انشاء مؤسسات قصد التكفل به، ومنها المجتمع الجزائري الذي انتشرت فيه مؤسسات استقبال الأطفال.

II – أهداف التعليم التحضيري:

للتربية التحضيرية أهداف خاصة تختلف عن باقي أهداف المراحل التعليمية الأخرى، وذلك نظر الخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها الطفل في هذه المرحلة وحسب المادة 39 من النشرة الرسمية لوزارة التربية الوطنية 2008 تتلخص أهداف التربية التحضيرية في:

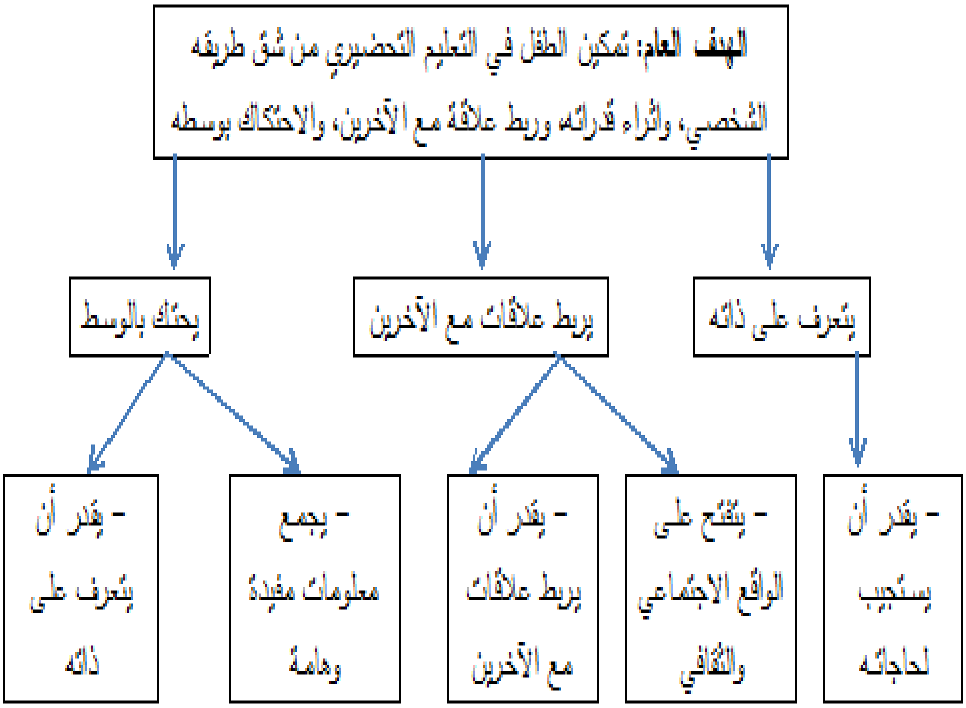
- العمل على تفتيح شخصية الاطفال بفضل انشطة اللعب التربوي.
- توعيتهم بكيانهم الجسمي لاسيما بإكسابهم عن طريق اللعب مهارات حسية و حركية.
- تطوير ممارستهم اللغوية من خلال وضعيات التواصل المنبثقة من النشاطات المقترحة من اللعب.
- التنمية الشاملة والمتكاملة لكل طفل في جميع المجالات العقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية والخلقية مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات والمستويات النهائية.
- اكساب الاطفال المفاهيم والمهارات الاساسية لكل من اللغة العربية والرياضيات والفنون والموسيقى والتربية الحركية والصحة العامة، والتنشئة الاجتماعية في ظل قيم المجتمع و مبادئه.
- تلبية حاجات ومطالب النمو الخاصة بهذه المرحلة من العمر لتمكن الطفل من أن يحقق ذاته ومساعدته

على تكوين شخصيته السوية القادرة على تلبية مطالب المجتمع.

- تكوين الطفل لعلاقات انسانية مع الاصدقاء والمربيين.
- غرس العادات الحسنة لدى الاطفال وتدريبهم على الحياة الاجتماعية.

وهذا ويبقى الهدف الرئيسي للتربية التحضيرية من خلال كل الاهداف التي تم ذكرها هو بالأساس تهيئة الطفل للمرحلة القادمة ،و اشباع رغباته و حاجاته الاساسية من اللعب ليكون مستعدا للتعليم.

وحسب (تركي رابح 1990) ترجع أهمية التعليم التحضري إلى مساعدة الأطفال على النمو السليم في بيئة تربوية سليمة، حيث يتاح لهم الجو التربوي والنفسي والاجتماعي والثقافي والرياضي لكي تنمو شخصياتهم نموا طبيعيا خاليا من الرواسب والعقد النفسية ورواسب الشوائب التي تعترض حياتهم داخل الأسرة وخارجها، وخاصة الأطفال الذين يعمل أمهاتهم طوال اليوم خارج المنزل ويتركونهم دون رعاية كافية أو الأطفال اليتامى الذين يحرمون من كل ما تقدمه الأم من رعاية وحب وعطف وحنان وتوجيه، مما يترتب عليه تكوين عقد نفسية تؤثر عليهم طوال حياتهم، ومن المتفق عليه لدى علماء النفس والتربية أن الأسرة هي أصلح واليق مكان لتربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة. لذلك فإن مدارس التعليم التحضيري والحضانة ورياض الأطفال لا تعتبر بأي حال من الأحوال بديلا عن الأسرة، بل مكملة لها فقط في هذا المجال، حيث يواجه الأسرة بعض العوائق التي تجعلها غير قادرة على القيام بواجباتها في ميدان تربية الطفل، مثل (وفاة أحد الوالدين أو غيابهما قهريا، اشتغال الأمل كل أو بعض الوقت، كثرة الأطفال في الأسرة، سوء الحالة الاقتصادية، التفكك الأسري). من هنا يظهر دور التعليم التحضيري في سد هذا النقص الذي يتعرض له الطفل في حياته المبكرة (رابح، 1990، ص.84).



شكل (1): أهداف التعليم التحضيري (يوسفي وسعادنة، 2019، ص.67)

III – مراحل التعليم التحضيري في الجزائر:

1- مرحلة ما قبل الاستقلال: ظهر التعليم ما قبل المدرسي في الجزائر قبل الحقبة الاستعمارية وتجسد خاصة في المدارس القرآنية والكتاتيب والزوايا، وشهد انتشار عبر المدن الكبرى والقرى، حيث كانت هذه المدارس تستقبل الأطفال ما بين 4، 5، 6 سنوات لمدة سنتين أو أكثر يحفظون خلالها بعض السور القرآنية ويتعلمون الحروف الهجائية والقراءة والكتابة، لكن هذه المؤسسات كانت غير رسمية ولا تخضع لبرنامج مدروس وكانت تعتمد على التلقين بشكل أساسي، ومن أهم ايجابياتها:

- تنمية الثروة اللغوية للطفل وصقل القدرة الشفهية.
- تعويده على الحفظ وتنشيط الذاكرة وتدريبه على النظام والانضباط والطاعة والولاء للمدرسة والمعلمين.

2- مرحلة ما بعد الاستقلال: ونوجزها في أربع مراحل هي:

أ- المرحلة الأولى 1962-1975: بعد نيل الاستقلال الوطني استلمت الجزائر المؤسسات التي كانت تابعة للسلطات الاستعمارية وضمتها إلى المؤسسات الوطنية في حين بقيت بعض المدارس تتبع السياسة الاستعمارية، وفي 23 سبتمبر 1975 تخلت الوزارة رسميا عن أقسام التربية التحضيرية لفائدة أقسام التعليم الابتدائي لامتصاص الضغط والاكتظاظ فعرفت هذه المرحلة عملية تجميد التربية التحضيرية (عائشة، 2011، ص.23)

ب- المرحلة الثانية 1976-1991: وهي المرحلة التي عرفت فيها التربية التحضيرية الانطلاقة الفعلية والتأسيس القانوني لها وتميزت المرحلة بما يلي:

- إصدار النصوص القانونية والتنظيمية المؤسسة لهذه المرحلة كأمرية 16 أبريل 1976 التي حددت الاطار القانوني ومهام وأهداف التعليم التحضيري.
- الشروع في فتح مؤسسات وأقسام التربية التحضيرية في قطاع التربية الوطنية والقطاعات العمومية في السنة الدراسية 1981-1982.
- انجاز وثيقة توجيهية تربوية سنة 1984 تؤكد على أهمية التربية التحضيرية.
- إصدار وثيقة تربوية مرجعية عن التعليم التحضيري سنة 1990 حددت أهداف النشاطات والبرنامج المقترح.

ج- المرحلة الثالثة: 1991-2004: وفيها أدرجت وزارة التربية الوطنية التعليم التحضيري ضمن التعليم الخاص في 1990-1998 اعتبرت وزارة التربية الوطنية أن التربية التحضيرية مرحلة من مراحل السلم التعليمي وقد حددت الوزارة هدفين أساسيين لها:

- مساعدة الأسرة على تربية الطفل وإيقاظ وحواسه وصقل مواهبه وتعليمه العادات الحسنة وتحضيره للحياة الاجتماعية.

- إعداد الطفل للالتحاق بالمدرسية الأساسية وتلقينه مبادئ القراءة والكتابة والحساب، وذلك ضمن تهيئته تربويا للتكيف الفعال مع أنشطة التعلم في المدرسة.

وفي أكتوبر 1992 رخصت الوزارة بفتح مؤسسات وأقسام التعليم التحضيري وحضانة الأطفال للقطاعات الخاصة، وصدور مختلف القوانين والمدونات الخاصة بتوجيه وتنظيم أقسام القسم التحضيري من 1995-2003

د- المرحلة الرابعة 2004-2011: وتميزت هذه المرحلة بالاهتمام الواضح والتنظيم المحكم للتربية التحضيرية وذلك من خلال:

- اصدار المناهج والدليل التطبيقي الخاص بالتربية التحضيرية 2004.
- وثيقة الخصائص الانمائية للطفل في مرحلة التربية التحضيرية (3، 6 سنوات).
- تعميم التربية التحضيرية الذي تم اعلانه من خلال قرار وزير التربية الوطنية في أبريل 2005.
- كما تضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية 08/04 المصادر في 2008/01/23.

بوصفه الوثيقة الأكثر أهمية في هيكلة الاصلاحات التربوية مواد تتعلق بالتربية التحضيرية.

- صدور تدابير تنظيمية تربوية خاصة بالتربية التحضيرية بتاريخ 20 أبريل 2008 وشملت الأهداف وكيفية تسجيل الأطفال...الخ (عائشة، 20011، ص.24).

من خلال ما تم ذكره يتبين لنا أن التربية التحضيرية أو التعليم التحضيري مرحلة مهمة في حياة الطفل ما قبل المدرسة، لهذا أعطت الوزارة أهمية بالغة لهاته الفئة من خلال القوانين والتشريعات التي تضمن حق الأطفال البالغين من 5 سنوات. الالتحاق بالأقسام التحضيرية، والتي تسمح بتنمية شخصيتهم وتكوينهم وتربيتهم وتنشئتهم تنشئة اجتماعية سليمة.

IV - دوافع الاهتمام بالتعليم التحضيري:

يمكن اجمال الدوافع التي حملت المفكرين ورجال التربية والسياسة وعلماء الاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس على العناية بالطفولة والاهتمام بتنشئتها تنشئة سليمة منذ وقت مبكر في العناصر التالية:

1- الدافع النفسي: من الأمور التي يؤكد عليها علماء النفس والتربية كثيرا ويولونها اهتمامهم البالغ، أن السنوات الأولى في حياة الطفل (مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية) تعتبر أخطر مراحل نموهم، لما لها من

أهمية قصوى في تحديد شخصيتهم، لأن الطفل في تلك المرحلة يكون أكثر قابلية للتشكيل، والتأثر بالعوامل التي تحيط به في البيئة التي يحتك بها الطفل سلبا أو ايجابيا.

2- الدافع الاجتماعي: يعتبر الدافع الاجتماعي دافعا هاما مما جعل في ظهور وانتشار مدارس الحضانة ورياض الأطفال في العالم، حيث أصبحت هذه المدارس تؤدي خدمة اجتماعية هامة للأطفال نظرا لتزايد عدد الأطفال في الأسرة الواحدة، حيث توجه العناية إلى تدريب الأطفال على العادات الاجتماعية الصالحة (كالتعاون، احترام حقوق الآخرين، المحافظة على الاملاك العامة...)، والتدريب على العادات الشخصية كالنظافة، تقليم الأظافر وغسل الأسنان... وكذا التدريب على العادات الصحية كتناول الطعام ومعرفة الأغنية النافعة... إلى غير ذلك من العادات الاجتماعية التي تجعل معظم المواطنين صالحين في حياتهم ومستقبلهم.

3- الدافع التربوي: يمثل الدافع التربوي للتعلم التحضيري في:

- اعداد الطفل للالتحاق بالمدرسة الابتدائية، بحيث تحصل له فطام عن الأسرة في وقت مبكر، فيتعود على الانفصال عنها لساعات معينة من النهار، يندمج خلالها مع مجموعة من الأطفال في مثل سنه، حيث يجد لديهم ما يشبع ميله إلى الألعاب بمختلف أنواعها.

- توفير الجو المناسب والبيئة الصالحة والمناسبة، وأدوات لعب مفيدة التي تثير خيالهم وتساعدهم على التعلم وتقليد السلوك الاجتماعي الصحيح، وحفظهم من التقليد غير التربوي في سلوكهم وتعاملهم مع الآخرين. لأن العملية التربوية تبدأ قبل أن يبدأ الطفل الدراسة في المدرسة الابتدائية، والنمو الجسمي والعقلي السليم يعتمدان على البيئة الصالحة وليس في المنزل لوحده؛ بل في البيئة التي يعيش فيها الطفل.

4- الدافع الاقتصادي: يعتبر هذا الأخير من بين أهم الدوافع التي أدت إلى انشاء مدارس التعليم التحضيري حيث أصبح ضرورة ملحة بعد خروج المرأة للعمل، وبذلك أصبحت غير قادرة على توفير الرعاية والاشراف التربوي اللازمين لها، فاستوجب الضرورة تكوين مدارس حضانة ورياض الأطفال ومدارس التعليم التحضيري من أجل الرعاية النفسية والبدنية والتربوية والاجتماعية والثقافية لأطفالنا في مرحلة الطفولة المبكرة من جهة، وجعل حركة التصنيع والتعمير والبناء في بلادنا أقوى اندفاعا من جهة أخرى (رابح، 1990، ص.84).

V – مؤسسات التعليم التحضيري:

تعد مؤسسات التعليم التحضيري في دول العالم، والتي تتثمل غالبا في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد في دول أخرى. وقد جاء تحديد مؤسسات التعليم التحضيري في الجزائر من المادة 20 العدد (33) من الجريدة الرسمية 1976، والتي تنص على: «يلقى التعليم التحضيري في رياض الأطفال ومدارس الحضانة وأقسام الأولاد».

ويتمثل واقع هذه المؤسسات التربوية في مجموعة من الفضاءات التي تتيح للطفل الدور التربوي والتعليمي، وتتمثل فيما يلي:

1– الكتاتيب: قامت الكتاتيب بمهمة تلقين وتحفيظ القرآن الكريم للأطفال وتعليم مبادئ القراءة والكتابة وقواعد السلوك، وإلى جانب مهمة التعلم، فالكتاتيب تمكن الطفل من تنمية الجانب الاجتماعي في شخصيته وذلك عن طريق الاتصال بالآخرين. أما تركيبها المؤسساتي فهو عبارة عن حجرة أو حجرتين مفروشتين مفتوحة الواحدة للأخرى، وتضم عددا من البنات والبنين، تتراوح أعمارهم بين 4، 5 سنوات.

2– المدرسة القرآنية: هي مدرسة تتباين فيها مستويات التعلم، تدرس فيها مبادئ القرآن والكتابة وتلقين وتحفيظ القرآن الكريم وتدريس باقي العلوم الشرعية المساعدة على فهم معاني الألفاظ القرآنية وروح الشريعة.

3– الحضانة: هي مؤسسة اجتماعية تربوية تختص بالرعاية الصحية والغذائية، وهي أقرب في طبيعتها إلى المنزل من المدرسة. ويقوم العمل فيها على أساس النشاط واللعب والرعاية الصحية والاجتماعية.

4– رياض الأطفال: هذا الفضاء تابع للبلديات وجد منذ سنة 1962. تشرف عليه مصلحة الشؤون الاجتماعية، غير أنه ألغي بقرار وزاري صدر في سنة 1965، حيث حولت هيكله لتحقيق استقبال أحسن للأطفال المعنيين بالتمدرس الالزامي (مزوز، 2017، ص.153).

VI – القسم التحضيري بالمدارس النظامية:

1– تعريف القسم التحضيري: هو القسم الذي يقبل فيه الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5، 6 سنوات، في حجرات تختلف عن غيرها من الأقسام. تحتوي على وسائل وأجهزة تساعد على تكوين الطفل تحضيرا للتمدرس في السنة الأولى ابتدائي، مكتسبا بذلك مبادئ القرآن والكتابة والحساب وفهم السلوك وغيرها، وهذا العمل يكون عبر نشاطات بيداغوجية هادفة في شكل العاب ومشاريع تجذب الطفل وتجعله يكتسب معلومات قيمة خلال تعليمه التحضيري.

2- معلم القسم التحضيري: معلم القسم التحضيري في هذه الدراسة هو معلم المرحلة الابتدائية الذي كلف إداريا من طرف المدير بقسم التربية التحضيرية، والذي ينبغي أن تتوفر فيه الخصائص التالية:

- لابد أن يكون المعلمون والمعلمات في هذه المرحلة ذوي كفاءة عالية، وتتوفر فيهم المواصفات اللازمة والميل والاستعداد للعمل مع الأطفال الصغار وحركاتهم وتساؤلاتهم.
- القدرة على تحمل حركات الأطفال وتصرفاتهم، والقدرة على الإجابة على كل تساؤلاتهم والتواصل الدائم.
- القدرة على جذب الطفل لحب الدراسة من خلال اللعب والاستقبال الحار وتقديم الجوائز والمكافآت، وعدم اتباع أسلوب الضرب والتخويف.
- القدرة على التحكم في تقنيات التنشيط مع أطفال هذه المرحلة، والمشاركة في العمليات التكوينية الخاصة بأقسام التربية التحضيرية، لأنها مهمة في تكوين ونمو شخصية الطفل (وهيبة، 2005/2004، ص.44).

VII - استراتيجيات التعلم في قسم التعليم التحضيري:

يقتضي تنفيذ المنهاج على أساس المقاربة بالكفاءات في مرحلة التربية التحضيرية انتقاء مساعي واستراتيجيات ملائمة لطبيعة الكفاءات المستهدفة، وخصائص سيرورة التعلم الخاصة بالطفولة الصغرى، والتنظيم المتبنى في اعداد وانجاز الوضعيات التعليمية التي يكون فيها الطفل صانعا لتعلماته ومكتشفا للمساعي التي اعتمدها في بنائها. وهذا يتطلب تنويع في المساعي والاستراتيجيات عند اعداد وانجاز الوضعيات التعلمية من قبل المربية، لأن الأطفال يتباينون في مساعي تعلماتهم تجاه الوضعية التعلمية نفسها.

1- استراتيجية اللعب: يعتبر اللعب بالنسبة للطفل المحرك الذي يدفعه بقوة لاكتساب معارف متنوعة وغنية مهما كانت الاستراتيجية التعلمية المتبعة، فهو إذن استراتيجية وأسلوب ضروري لازدهار شخصية الطفل، مما يقتضي اقترانه بالتعلم، ويقوم اللعب بدور أساسي في تنمية المجالات الحسية والحركية والمعرفية والوجدانية، تنمية الوظيفة الاجتماعية والابداعية، تنمية روح المبادرة، تدعيم الخبرات والتجارب والمكتسبات الثقافية الاجتماعية وبناء شخصية الطفل وتأهيله إلى تحقيق أهداف التربية التحضيرية.

2- استراتيجية المشروع: المشروع هو وسيلة لتنمية كفاءات الطفل بطريقة نشطة، وبذلك فالطفل طرف فعال منذ أن تطرح فكرة المشروع إلى غاية انجازه. إن بيداغوجية المشروع هي طريقة فاعلة إجمالية تستعمل اللعب كنشاط لتحقيق أهداف تمس الكائن الإجمالي، أي على المستوى الحركي، الذهني،

الاجتماعي والمعرفي. الوضعية المشكل وكذا حل المشاكل هي مدمجة كلية في المشروع بما أن مجموعة الأطفال تنطلق من وضعية المشكل.

3- استراتيجية حل المشكلات: هي خطة محددة بثلاثة عناصر: وضعية البداية، وضعية النهاية، وإدخال تحولات على وضعية الانطلاق. وتتمثل خصائص انجاز حل المشكلات في بناء التصور المشكل وتفسيره، طرح فرضيات مؤسسة (موضوعية)، تصميم مسالك الحل وشرحها، اختيار مسلك وتعيينه، تحليل النتائج على ضوء الفرضيات، التفكير في الامتدادات الممكنة للمشكل (اللجنة الوطنية للمناهج، 2004، ص.24-26).

4- استراتيجية المشكل المفتوح: المشكل المفتوح هو مسألة ذات نص قصير ومفهوم، وتعتمد استراتيجيته على المحاولات.

5- استراتيجية وضعية مشكل: استراتيجية وضعية مشكل طريقة علمية ترمي إلى حل مشكل معقد مبني على عائق تعليمي معين يجب تجاوزه وحله. وضعية مشكل هي وضعية مهيكلة للمستوى المعرفي والمنهجي تمكن الطفل من الفعل الحر والاستثمار الفردي (اللجنة الوطنية للمناهج، 2008، ص.27).

VIII - طفل مرحلة التربية التحضيرية:

طفل التربية التحضيرية في الجزائر هو طفل الخمس سنوات، حيث أن الطفل في هذه السن يسمح له بالالتحاق بأقسام التعليم التحضيري وهذا ما حدد في مراسلات المديرية الفرعية للتعليم المتخصص إلى مدراء المدارس الابتدائية.

IX - الخصائص النمائية لطفل التعليم التحضيري:

1- الخصائص اللغوية:

- يتحسن النطق ويختفي الكلام الطفلي.
- يقلد بمهارة الأساليب المرتبطة بالكلام كأساليب النفي، التعجب، السؤال.
- يزداد فهمه لكلام الآخرين.
- يحاكي أصوات الحيوانات كالطيور، الأشياء.

2- الخصائص المعرفية:

- يبدأ الطفل باستخدام الذاكرة التخليلية، ويصبح لديه القدرة على المحاكاة.
- اللعب الرمزي ورسم الأشكال من دون الرجوع إلى مفاتيح حسية مباشرة.
- عدم التمييز بين الأفكار والأفعال وبين الواقع والخيال.

- يتكون لدى الطفل مفاهيم حول الزمان، المكان، العدد.

3- الخصائص الانفعالية:

- الاعتماد على النفس.

- نمو الأنا، والشعور المزدوج بالحاجة إلى الاستقلالية.

- تأكيد الذات.

- الحاجة إلى الحماية والعطف والخضوع لسلطة الكبار في آن واحد (عباس، 2015، ص.23).

X - واقع التعليم التحضيري في الجزائر:

تعرف التربية ما قبل المدرسة في الجزائر كثير من الاشكالات التشريعية والتنظيمية والتطبيقية، ففي الوقت الذي تسعى فيه جل الدول المتقدمة إلى إدخال هذا النوع من التربية داخل السلم التعليمي، لازلنا نحن نعيش فوضى الممارسة لهذا النوع من التربية خاصة أن المجتمع الجزائري عرف تغيرات اجتماعية وثقافية جمة تمثلت في خروج أعداد كبيرة من النساء للعمل، إضافة إلى رغبة غالبية الأولياء في الأماكن السكنية الحضرية بالخصوص التحاق أبنائهم بمؤسسات التربية ما قبل المدرسة سواء كانت دور حضانة، أو رياض الأطفال أو كتاتيب قرآنية أو أقسام التعليم التحضيري.

ولهذا كرست الدولة الجزائرية كل جهودها في إحياء مرحلة التعليم التحضيري، وجاء هذا في إصلاحات 2000 أين تم إقرار التربية التحضيرية كمرحلة من مراحل التعليم، حيث عمدت وزارة التربية الوطنية إلى التعميم التدريجي للتربية التحضيرية، وجاء اهتمام وزارة التربية في بناء منهاج جديد خاص بالأطفال ما بين من الخامسة والسادسة من العمر، مرفق بدليل تطبيقي يقوم على منهاج المقاربة بالكفاءات الذي يحقق تنمية شخصية الطفل وخصوصياته حيث ظهر في المنهاج الجديد للتربية التحضيرية 2004. وتم تحقيق ذلك بداية من السنة الدراسية 2010/2009 انطلاق السنة التحضيرية في كل ولايات الوطن (فاطمة، 2010، ص.11).

إلا أن كل هذا يبقى مجرد كلام في أرض الواقع عملية صعبة جدا، ودليل ذلك أن أغلب المدارس الابتدائية تنعدم فيها الفضاءات والمساحات المخصصة للعب. مع نقص في الأجهزة والوسائل الخاصة بطفل ما قبل المدرسة، المربيات والمباني الصالحة، اضافة إلى ذلك أنها بقيت مقتصرة على فئة قليلة من الأطفال الذين هم في سن ما قبل المدرسة.

فتعميم التعليم التحضيري بقي مجرد حبر على ورق، فالعديد من المدارس الابتدائية لا تحتوي على أقسام للتعليم التحضيري هذا من جهة، ومن جهة ثانية يمكن القول أن الدولة لوحدها غير قادرة على

تعميم هذه الأقسام التحضيرية. والواجب على الهيئات مثل المجتمع المدني أو البلدية تطبيق دفتر الشروط الذي وضعته وزارة التربية واحترامه، مثل عدد التلاميذ داخل القسم لا يتجاوز 25 تلميذا، من أجل تفادي الاكتظاظ، ومن جهة أخرى ضعف التأطير والتكوين البيداغوجي للمربين (المعلمين)، أو يمكن القول بعدم وجود تكوين للمعلمين ولا توجيه لهم من طرف المختصين أو المسؤولين. مما حتم على المعلمين الاجتهاد في تسيير حصصهم وانجاز برامج بقدراتهم الخاصة، كما أن غالبيتهم لا يحمل شهادات في التخصص، وأن التكوين العلمي لديهم أثناء الخدمة عن طريق الندوات والأيام الدراسية دون المتوسط، حالها حال العملية التعليمية الحديثة (المقاربة بالكفاءات) التي لطالما اشتكى المربون من تداخل مفاهيمها وصعوبة تطبيقها ميدانيا في الأقسام الابتدائية وفق المناهج الدراسية الحديثة، حيث وجد المربون صعوبة أمام مهمة أصعب وهي تكييف الأداءات والمفاهيم التي لم يتحكم فيها على مستوى التربية التحضيرية. إضافة إلى جانب عدم استيعاب نصف المربين البيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي تم بناء المنهاج وفقها، وبهذا يبقى التطبيق مجرد اقتراح نظري بعيد عن التفعيل الميداني، وهذه كلها عوامل مؤثرة في عملية الزام هذه المرحلة.

خلاصة:

من خلال هذا العرض يمكن القول أن مرحلة التعليم التحضيري من أهم المراحل التعليمية التي يجب التركيز عليها ومساعدة الطفل على تخطيها، وذلك باعتمادها على عملية التعلم والنمو، حيث لقيت الدعم المعنوي والمادي من طرف الدولة الجزائرية، وتجلى ذلك في وضع أجهزة قانونية وبيداغوجية وإجرائية وجعلها قابلة للتعميم على جميع الفئات. وعليه كانت مؤسسة المدرسة ملزمة إجباريا بتطبيق هذا النوع من التعليم من خلال تعميم التعليم التحضيري لفائدة الأطفال في سن الخامسة، وهي فكرة تهدف إلى استمرارية طرق التعلم، والخروج من مرحلة ما قبل المدرسي والالتحاق بسنة أولى ابتدائي. مع مراعاة الخصوصية البيداغوجية لكل مستوى. ففكرة التعليم التحضيري أساسها التحضير الجيد للمستقبل الدراسي.

الفصل الرابع:
التفاعل الصفي

تمهيد
I - آلية التفاعل الصفي
II - أهمية التفاعل الصفي
III - خصائص التفاعل الصفي
IV - وظائف التفاعل الصفي
V - أنواع التفاعل الصفي
VI - أنماط التفاعل الصفي
VII - العوامل التي تتوقف عليها طبيعة التفاعل داخل الصف
VIII - المعلم والتفاعل داخل الصف
IX - فعالية التعلم النشط في إدارة الصف
X - استراتيجيات تحقيق التفاعل الصفي
XI - معيقات التفاعل الصفي
خلاصة

تمهيد:

إن نجاح العملية التعليمية داخل حجرة الدرس يتوقف على ما يجري من اتصال بين المعلم والمتعلم في المواقف التعليمية المختلفة، ومن أجل إحداث هذا الاتصال بين طرفي العملية التعليمية التعلمية أو بين التلاميذ أنفسهم لابد من توفر البيئة التعليمية المناسبة والمشجعة على التفاعل، سواء ما تعلق منها بالتنظيم المادي لحجرة الدرس أو تنويع طرائق التدريس؛ خاصة الطرق النشطة أو ما تعلق منها بتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الذي يجب أن يسود العلاقة بين بين المعلم والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم، ويطلق على هذه الأنشطة المادية والاستجابات السوسيو نفسية المتبعة من طرف المعلم والتلاميذ لاستمرار الاتصال "بالتفاعل الصفي".

I – آلية التفاعل الصفي:

يستند التفاعل الصفي بوصفه ممارسة تربوية يقدرها التربويون الى فرضية عامة مفادها:" أن الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة، فإنهم يميلون الى أن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي، بهدف الوصول إلى حالة تبادل لأفكار أو تحقيق حالة تكيف".

والفرضية السابقة تتضمن أن التفاعل الصفي يكون لفظيا بالكلمات، وغير لفظي بالإشارات، أو الإيماءات الجسدية، إلا أن فلا ندرز (flanders) بنى نموذج لتحليل التفاعل اللفظي فقط، بناءً على فرضية مفادها "أن معظم التفاعلات التي تدور في الصف هي تفاعلات لفظية بين المعلم وتلاميذه، وأنها تشكل ما يزيد عن 70% من مهام المعلم في الصف"، و قد كان لهذا النموذج صدى واسع، حيث تم استخدامه في معظم أنحاء العالم، مما أدى الى التركيز على الجانب اللفظي منه رغم أهميته، وقد كان أحد أهم الانتقادات التي وجهت لنموذج (فلاندرز) لتحليل التفاعل اللفظي، مما أدى إلى ظهور نماذج جديدة لتحليل التفاعل الصفي (لفظي وغير لفظي). ونتيجة لذلك ظهرت عدة مصطلحات مثل التفاعل اللفظي، التفاعل الصفي (لفظي وغير لفظي) وتحليل التفاعل بنوعيه، ومهارات التفاعل الصفي (ابراهيم وحسب الله، 2002، ص.37).

II – أهمية التفاعل الصفي:

لقد تحول المعلم من دور الملقن صاحب المعرفة، فأصبح المعلم هو الموجه والمرشد، كما أن النظرة للتلميذ قد تغيرت أيضا فتحول من دور المستجيب المتلقي، الذي لا حول له ولا قوة إلى محور العملية التربوية، إذ أصبح المعلم والطالب هم قطبا العملية التربوية اللذان يتفاعلان معا ويتناقلان الخبرات والمعارف للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة. وتبرز أهمية التفاعل الصفي في:

– أصبح التلميذ على اتصال بكل ما هو جديد بالمعرفة، يتحصل عليها أينما وجدها، فلم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل هو أحد مصادر المعرفة ومنظمها.

– يزيد التفاعل الصفي من حيوية التلاميذ ونشاطهم، فيشترك الجميع في التفاعل الصفي، ويتحررون من صمتهم وسلبيتهم.

– التفاعل الصفي يساعد على التواصل وتبادل الآراء ونقل الأفكار بين الطلبة أنفسهم، وبين التلاميذ ومعلميهم، مما يسهم في تطوير أفكارهم بعناية المعلم ورعايته وإشرافه.

– يساعد التفاعل الصفي على تكوين وتطوير اتجاهات ايجابية نحو الآخرين، فينمو عندهم مبدأ تقبل الرأي والرأي الآخر، فلا يسفر التفاعل الصفي عن تولد أحقاد أو خصومات بينهم.

– يتيح التفاعل الصفي فرصا أمام التلاميذ للتعبير عن آراءهم وأفكارهم.

– يساعد التفاعل الصفي التلاميذ الذين يعانون من العزلة والخجل والانطواء من التخلص من هذه المشكلات شيئا فشيئا، ويندمجون في المجتمع المدرسي، دون الشعور بأي من أنواع الشعور بالنقص.

– يساعد التفاعل الصفي على تكوين علاقات اجتماعية بين التلاميذ الذين تتقارب وجهات نظرهم.

– يساعد التفاعل الصفي على إيجاد مناخ صفي ملائم ومناسب لإجراء العملية التعلمية بأمن ودفء.

– يعود التفاعل الصفي التلميذ على الحوار والاستمرار فيه (سمارة، 2008، ص.98).

أما "اللقاني" فيحصر أهمية التفاعل بين الاستاذ والتلميذ فيما يلي:

– يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس.

– يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية الى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر حول أي موضوع أو قضية صفية.

– يساعد التلاميذ على اكتساب اتجاهات ايجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية، حيث ينمي لدى التلاميذ مهارات الاستماع، والتعبير والمنافسة.

– يرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ويقوي تعلمهم من خلال قيامهم بشرح بعض النقاط للتلاميذ الأقل قدرة منهم (اللقاني، 1989، ص.2).

III – خصائص التفاعل الصفي داخل المدرسة:

"يعتبر السياق المدرسي هو أحد مجالات الاتصال" (Ray, 2002, p.85)، حيث يمكن تحليل التفاعل الصفي في المدرسة على أساس الجماعات المشاركة فيه، وأهم مجموعتين هما: مجموعة

المدرسين ومجموعة المتمدرسين (المتعلمين) ولكل من المجموعتين عاداتها ونظامها واتجاهاتها نحو المجموعة الاخرى، وسنتطرق الى أهم خصائص هذا التفاعل داخل المدرسة وهي:

* الهيكلة أو البنية:

ويقصد بها المجهودات المقدمة من قبل المدرسين وبصفة أقل من طرف المتعلمين في أثناء عرض الدروس وشرحها، وهنا نسجل وبشكل عام أن المدرسين لا يقدمون لمحة أو نظرة شاملة عن طبيعة الدرس وموضوعه، والتمسك أكثر بالجزيئات والتفصيلات، وغياب الارتباط المنطقي بينها. علما بأن البرنامج أو المنهاج الدراسي يستمد هيكلته وتصميمه من بنية المادة الدراسية نفسها وذلك من خلال تحديد أجزاء المحتوى، ثم البحث عن العلاقة بين هذه الأجزاء، ومن مبادئ تنظيم المادة منطقيا مبدأ التراتبية (الترتيب) الذي يقدم على أساس الانطلاق من البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد.

*- الحث:

ويتعلق بتلك المجهودات المبذولة من أجل إثارة سلوك لفظي لدى مجموعة الصف، والمتتبع لواقع التفاعل الصفي داخل مدارسنا اليوم يلاحظ أن مجهودات الحث تتخذ في الغالب شكل أسئلة تطرح من قبل المدرسين للتلاميذ، أو تتخذ شكل إصدار أوامر لإنجاز واجبات مدرسية أو أنشطة تربوية مع قلة الاهتمام بالجانب التشجيعي والتشويقي.

والمدرس إذا أراد إثارة الدافع للتعلم داخل الصف، عليه أن يوفر عمليات جماعية مثل:

- الاتصال السهل داخل جماعة الصف (القسم).
- إشراك أفراد جماعة الصف في تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.
- التقويم التربوي الموضوعي للمتعلمين.
- تشجيع العمل الجماعي بين أفراد جماعة القسم.
- تشجيع روح المبادرة وتثمينها.

*- الإجابة:

والمقصود بها كل أشكال الأفعال والتصرفات المتضمنة استجابات لمواقف الاسئلة أو الأوامر، ونظرا إلى أن المدرسين هم اللذين يحثون في الغالب فان الإجابة تصدر عموما من قبل التلاميذ، وتكون الإجابة من طرف المدرسين نادرة في صفوف مدارسنا حيث تنحصر في وضعيات العجز وطلب المساعدة وإزالة الغموض.

*- ردة الفعل:

وتمثل الأفعال والأقوال الصادرة عن المدرس لتقييم أو تعديل أو تصويب إجابات التلاميذ، وما يمكن تسجيله على مستوى ردود الأفعال هذه وبشكل عام هو التركيز أكثر على تقويم الإجابات الخاطئة، كما يصاحبها أحيانا ألفاظ جارحة وقاسية واستعمال التهديد والتجريح والمقارنات السلبية بين إجابات التلاميذ، الشيء الذي يضعف من دافعيتهم ويقلل من مشاركتهم داخل القسم وكان من الأجدى للتلاميذ أن يزوده المعلم ببعض التوضيحات والارشادات نحو الجواب الصحيح والوقوف على نقاط الضعف في الاجابات وتصويبها، وتوجه لمجموع تلاميذ القسم، ولا يخص بها تلميذا معينا.

*- التواصل غير اللفظي:

يجب أن لا ننسى بأن المدرسين يتصلون كذلك بتلاميذهم بطرائق غير لفظية في أثناء الحث أو ردة الفعل. فقد يلجؤون الى إبداء ايماءات أو حركات أو اشارات باليد أو بالرأس تكون في بعض المواقف التعليمية أكثر تأثيرا ووقعا من التواصل اللفظي.

وتشكل ردة الفعل بشقيها اللفظي وغير اللفظي تغذية راجعة توظف لصالح التلاميذ من جهة لمعرفة ما إذا كانت إجاباتهم صائبة أم خاطئة، كافية أم غير كافية، مناسبة أم غير مناسبة، ولصالح المدرسين والمشرفين من جهة أخرى لتقييم العملية التدريسية بشكل عام.

وبمعنى آخر فإن ردة الفعل هي تدخل تربوي يحقق عدة أغراض كأن يكون تدخلا للتقويم أو تدخلا للدعم أو تدخلا للتنشيط والحث أو تدخلا وسيطيا ومساعدا (نصر الدين، 2004، ص.16).

IV – وظائف التفاعل الصفي:

يمكن أن يؤدي التفاعل الصفي وظائف وأدوارا تربوية وتعليمية فاعلة ويمكن أن نختصر هذه الادوار فيما يلي:

1- **الإعلام:** يتمثل في إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق من خلال الإلقاء والمحاضرة.

2- **التوجيه والإرشاد:** وهذا من خلال إصدار التعليمات والتوجيهات واستخدام النقد البناء، ومن خلال توفير المناخ النفسي الايجابي المشجع على التعليم بإنشاء وتقبل المشاعر والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة.

3- التهذيب: من خلال النقد واستخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله وفي المشاعر وتقبلها.

4- **التحفيز واستثارة دافعية المتعلمين للتعليم:** وهذا ما يوضح الأهداف ومدح سلوك المتعلم المرغوب فيه وتقبل آرائهم وافعالهم ومشاعرهم بتفهم وموضوعية واستخدام كل أنواع الاسئلة لاستثارة دوافعهم للتعلم.

5ـ **التقويم:** وهذا بإصدار الأحكام على سلوك المتعلمين (أقوالهم وأفعالهم) التعليمي من خلال الأداء الصفي، وتلعب كثيرا من الأنماط الصفية دورا تقويميا من خلال التقبل والثناء، والرفض، وإعطاء التعليمات والتوجيهات ويشمل التقويم طرح الأسئلة على المتعلم الذي يتطلب منه إصدار أحكام تقويمية على أعماله وأعمال الآخرين.

6- **التخطيط:** يتم ذلك عن طريق إطلاع المتعلمين على الخطة الدراسية، وطلب رأيهم وأفكارهم التي تتصف بالموضوعية، والطلب إليهم تقديم اقتراحاتهم حول ما يريدون أن يتعلموا وحول أفضل السبل، والوسائل لتعلم ذلك، تسهم تلك الأسئلة العريضة التي تحتمل الاجابات المختلفة في التخطيط أكثر من الأسئلة الضيقة (القضاة والترتوري، 2006، ص.449).

V – أنواع التفاعل الصفي:

ينظر إلى التفاعل الصفي على أنه ثلاثة أنواع هي:

1- التفاعل اللفظي:

ويتمثل في المشاركات القولية، فكلما زادت مشاركات التلاميذ القولية في الموقف الصفي من حيث العدد دل ذلك على زيادة في درجة التفاعل، واستدل به المعلم على نجاحه في الموقف الصفي من حيث القبول المعرفي والإنساني، وخلاف ذلك فإن ضعف المشاركات القولية يدل على عدم فهمهم للمعرفة والخبرة المقدمة إليهم، وضعف العلاقة الاجتماعية والانسانية بينهم، وكلاهما له أهمية في تحقيق التعلم وتفعيل التعليم.

2- **التفاعل غير اللفظي:** عبارة عن الأداء الذي يقوم بها المعلم أثناء تدريسه لتلاميذه ويتلخص في تعبيرات الوجه، وهز الرأس، والايماءات.

كما يعتبر أيضا الاتصال من خلال تحريك أجزاء الجسم كتحريك اليدين أو الرأس، أو من خلال تغيرات الوجه ونبرة الصوت والايماءات والابتسامات.

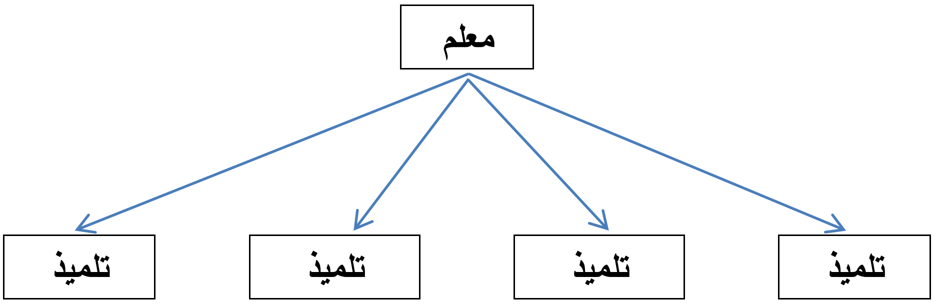
وبصفة عامة يكون التفاعل غي اللفظي عن طريق الايماءات والاشارات، ومن انماط السلوك غير اللفظي التعبير عن تقبل مشاعر التلاميذ (دون كلام)، والاشارة واستخدام لغة الجسم، كحركة الرأس والابتسام وغبرها مما قد يقوم بما يعجز عنه الكلام (خليل واخرون، 2009، ص.226).

VI – أنماط التفاعل الصفي:

يعتمد نجاح العملية التربوية على ما يجري من اتصال بين المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية ويعد الكلام وسيلة هذا الاتصال إضافة على الإشارات والإيحاءات والإيماءات واستخدام الأيدي وتعابير الوجه

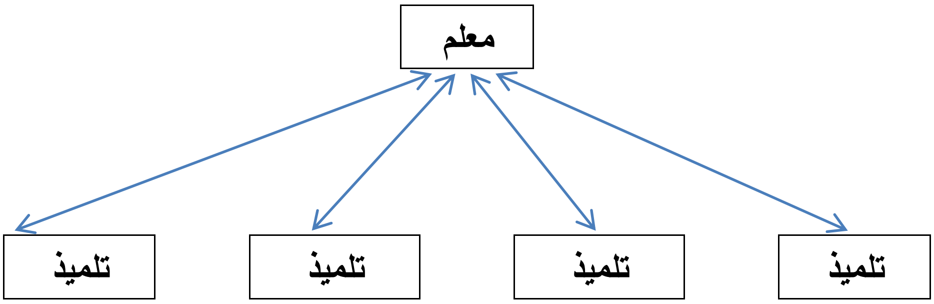
وغيرها من الوسائل التي يعتمد عليها الاتصال غير اللفظي. لكن ما يسود غالبا هو التفاعل اللفظي وأنماطه الأساسية نذكرها كالآتي:

1- نمط التفاعل وحيد الاتجاه: يعتبر فيه المتعلم مجرد متلقي لما يلقنه له المعلم، كما أنه نمط تقليدي حصيلته التعليمية مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلبة، والشكل التالي يوضح معالم هذا النمط من التفاعل:



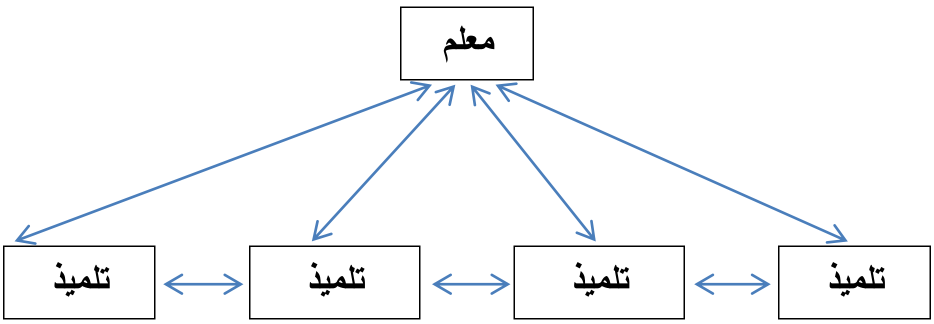
شكل (2): يوضح نمط التفاعل وحيد الاتجاه (المساعيد والخريشة، 2012، ص.61)

2- نمط التفاعل ثنائي الاتجاه: يتيح هذا النمط الفرصة للطلبة بالاستجابات واسترجاع المعلومات للمعلم، وهو تفاعل ما بين المعلم والطلبة لذلك فهو أكثر فعالية من النمط الأول.



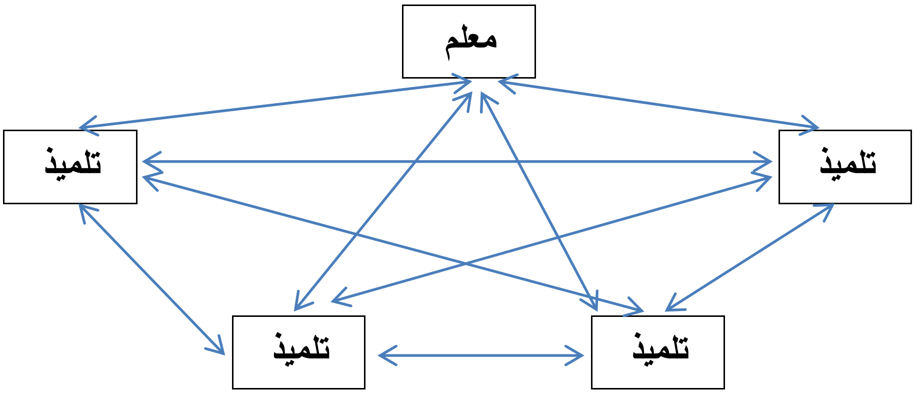
شكل (3): يوضح نمط التفاعل ثنائي الاتجاه (المساعيد والخريشة، 2012، ص.62)

3- نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه: هذا النوع من الاتصال أكثر فاعلية من سابقيه حيث يسمح للطلبة بإجراء الاتصال فيما بينهم، بحيث يتم خلاله تبادل الخبرات والآراء ويكون المعلم والطلبة مصدرا للتعلم، ويتم فيه التدريب على كيفية عرض المعلومات والمعارف باختصار ودقة. وهي كلها مهارات يحتاجها الطلبة في حياتهم اليومية.



شكل (4): يوضح نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه (المساعيد والخريشة، 2012، ص.63)

4- نمط التفاعل بالاتصال متعدد الاتجاهات: لهذا النمط من الاتصال مزايا عديدة منها اتساع فرص التفاعل التعليمي والاتصال اللفظي بين أكبر مجموعة من الطلبة والمعلم وبين الطلبة فيما بينهم، وخلال هذا الاتصال تتولد مهارات عديدة يتبادل فيها الطلبة الخبرات وتنسيق المعلومات وتنظيم المعارف ونقل الأفكار وتدعوهم للتعبير عن وجهات نظرهم وإغناء المناخ الصفي بالعديد من المقترحات بمنتهى الحرية، وتوفر للمعلم فرصة لتقويم وقياس نمو التعلم.



شكل (5): يوضح نمط التفاعل بالاتصال متعدد الاتجاهات (المساعيد والخريشة، 2012، ص.64)

VII - العوامل التي تتوقف عليها طبيعة التفاعل داخل الفصل:

- **أحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم:** وهناك أربعة اتجاهات في هذا الجانب:

* اتجاه التعلق بتلميذ ما: ويحدث عندما يفضل المعلم الاحتفاظ بأحد طلابه لعام آخر.

* اتجاه الاهتمام بتلميذ ما: عندما يفضل المعلم اهتمامه وانتباهه إلى أحد طلابه الذي يهمه أمره.

* اتجاه النبذ: عندما يفضل المعلم أن لا يكون طالب في صفه، ويتمنى نقله إلى صف آخر.

* اتجاه اللامبالاة بتلميذ ما: وهو تحدّث المعلم عن طالب ما بأدنى درجة من الاستعداد أمام ولي أمره.

ويؤثر مستوى تحصيل التلاميذ وقدرتهم على سلوك معلمهم في أثناء التفاعل الصفي ومدى توافقه أو إطاعته للنظم المدرسية على الاتجاهات الأربعة السابقة.

- **جاذبية التلاميذ ومظهرهم الخارجي:**

دائما ما يقدر المعلم التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب ومن الضروري هنا أن يدرك المعلم أن عليه دوما أن يتعمق في ذوات التلاميذ أي في الداخل وليس الشكل الخارجي.

- **المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب:**

يميل المعلمون إلى التفاعل مع التلاميذ ذوي المستوى الاقتصادي والاجتماعي الأعلى.

- **أثر توقعات المعلم:**

المعلم الذي يكون فكره على تلميذ بأنه ذكي يتفاعل معه على أنه كذلك فعلا، ويتوقع منه سلوكا ذكيا قد يستجيب التلميذ بطريقة توحى بأنه كذلك.

- أثر جنس المعلم والتلاميذ:

لا يرتبط نجاح المعلم بجنسه فقد ينجح معلم وتفشل معلمة والعكس صحيح.

- أثر سلوك التلاميذ الصفي:

يشير التلاميذ إلى قدرتهم على تعديل سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط استجاباتهم ويبدو أن بعض المعلمين يخضعون لهذا التأثير دون وعي كامل لهذا وجب على المعلم أن يكون مدركا لجميع استجابات طلابه وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف ودورها في تكييف أو تغيير الاستراتيجيات التعليمية (أحمد، 2003، ص.142).

VIII - المعلم والتفاعل داخل الصف:

حينما يواجه المعلم تلاميذه يجري نوع من التعلم اللفظي وغير اللفظي بينه وبينهم. وهذا التفاعل يكون من خلال ما يجري من أحاديث وتساؤلات ومناقشات واستخدام للوسائل التعليمية وغير ذلك، إلا أن نمط التفاعل السائد داخل الفصل يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس، فهناك من المعلمين من لا يسمحون بالأسئلة أو المناقشات توفيرا لوقته ومنهم من لا يسمحون بذلك خوفا من اضطراب النظام داخل الفصل وشيوع الفوضى التي قد تؤدي إلى نقد من جانب الإدارة أو الإشراف، وبذلك يكون التلاميذ في موقف تفرض فيه السلبية عليهم، ويكون الصوت المسموع معظم الوقت هو صوت المعلم، وأثبتت نتائج البحوث أن التفاعل الموجه يؤدي إلى مستوى أفضل من التعليم، بينما يؤدي تسلط المعلم إلى مستويات أقل بكثير، فضلا عن أن التلاميذ يفقدون فرصا عديدة لتعديل مفاهيمهم واتجاهاتهم وقيمهم، إلى جانب ضياع فرص اكتساب العديد من المهارات الفعلية والاجتماعية.

ويقصد بالتفاعل اللفظي أنواع الكلام شائعة الاستخدام داخل الفصل، من توجيه الأوامر والتعليمات أو استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع وتقبل الأفكار وفي هذه الحالة يكون التلاميذ أكثر استعدادا للتفاعل معه والتفاعل بين بعضهم البعض، وبذلك نجد أن مواقف التعلم تكون أكثر ثراء وقيمة وذات معنى، ويستشعر التلاميذ بميل حقيقي للإقدام والمشاركة فيما يجري من مناقشات بين جميع الأطراف، ومن خلال ذلك يصبح دور المعلم هو وضع الضوابط والقواعد الكفيلة بالمساعدة على توجيه المناقشة أو الحوار بأسلوب تربوي مما يعد فرصة لمن لم يتعود المشاركة بالحديث في إطار جماعات للإقدام

والمبادأة، مما يعد عاملا فعالا وأساسيا في بناء الشخصية الاجتماعية السليمة، ومثل هذا النوع من المواقف يعد مجالا مناسبا لتربية الفرد وليس مجرد تعليمه بعض المعارف المتناثرة من هنا وهناك، فهو يتعلم كيف يتحدث، وكيف يستمع للآخرين وكيف يقدر مشاعرهم ومواقفهم، وكيف يميز بين الحقائق ووجهات النظر، وكيف يكون منظما في عرض أفكاره، ومن أهم الاتجاهات السائدة في تقويم التدريس تحليل التفاعل اللفظي وتحديد أنماط التفاعل السائدة داخل الفصل المدرسي، والإفادة منها في تطوير أداء المعلم في هذا الجانب، والنجاح في العملية التربوية يتوقف على المعلم الذي لا يزال هو العنصر الفعال في هذه العملية على الرغم من كل المستحدثات والتقنيات الجديدة في المجال التربوي (اللقاني وأبو سنينة، 1990، ص.115).

IX – فعالية التعلم النشط في إدارة الصف:

لابد على المدرسة الجزائرية الحديثة أن تعيد تشكيل ما اكتسبه المتعلم من الوسط التربوي، وتصبه في قوالب تربوية معنية تتميز بالوحدة والتجانس كما تتميز بمنهج تربوي واضح الاهداف محدد الخطط له أدواته ووسائله الخاصة ويتعلم المتمدرسون أثناء تفاعلهم مع أقرانهم مجموعة من الاتجاهات والمهارات والمعلومات الخاصة بالكفاءات الاجتماعية والتي لا يستطيعون اكتسابها من الكبار كذلك فإن هذه المرحلة الهامة من التعليم تعتبر الفرصة الاولى؛ بل الفرصة الذهبية في الحقيقة للمجتمع ممثلا في الدولة التي تشرف على مؤسسات التربية وترعاها أدبيا وماديا، كي يضع اللبنات الاساسية في تكوين الافراد تكوينا يساير الاهداف العليا للمجتمع، وفلسفته وذلك بأن يراعي فيها جميع النواحي الدينية والثقافية والاجتماعية حتى يضمن المجتمع في النهاية أجيالا تدين له بالولاء وتحمل رسالته الوطنية والقومية والانسانية لأبناء أجياله المقبلة، أو لغيره من المجتمعات الاخرى .

ومن أهم طرائق التعليم المعاصرة هي طرائق التعليم النشط، وهي طرائق حديثة تتماشى مع روح المقاربة العصرية للتعليم واتجاهاته، من خلال عملية التفاعل والمشاركة بين المعلم والمتعلم، من خلال "تنظيم واستعمال مواد التعلم والتعليم لأجل بلوغ الأهداف التربوية". وللمربي دور هام في العملية التربوية فهو المؤطر الأول في المؤسسة، يدعم المتعلم بالإجراءات المنهجية الجديدة وذلك بتوفير كل الوسائل البيداغوجية التي تساعد على عملية التعلم من وسائل تكنولوجية إلى وسائل نفسية وغير ذلك (رضا، 2013، ص.18).

X – استراتيجيات تحقيق التفاعل الصفي:

1- التركيز على الجوانب الذهنية، وزيادة عملية وعي التلميذ بالخبرات.

2- زيادة فرص التفاعل بين التلاميذ في غرفة الصف.

3- زيادة فرص الاكتشاف والتفكير.

4- تهيئة بيئة اجتماعية غنية تتيح أمام التلاميذ فرصا للتفاعل.

5- تهيئة استطلاع الطلبة واثارتهم.

6- مراعاة الدقة في النظام الصفي، مع المحافظة على إظهار المودة في التعامل مع التلاميذ.

7- قيام المعلم بدور المستشار.

8- إتاحة الفرص أمام التلاميذ للمبادرة في النشاط.

9- تدريب التلاميذ على وضع أهداف تعليمية واقعية حقيقية.

10- إتاحة الفرص الكافية أمام التلاميذ لتحقيق الإشباع الذاتي في موقف التعلم (سمارة، 2008، ص.107).

XI - معيقات التفاعل الصفي:

إن عملية الاتصال قد تعاق بعوامل كثيرة ومتعددة، ومن أكثر هذه العوامل شيوعا:

1- المعيقات الجسدية للاتصال: كأن يكون أحد الاطراف مصابا بصداع أو آلام في المعدة، أو يكون أصما...الخ.

2- المعيقات الفسيولوجية: كأن يكون أحد الاطراف غير قادر على النطق بوضوح.

3- المعيقات الصوتية: كأن يكون أحد الاطراف ضعيفا في ربط رموز رسالته إلى الطرف الآخر.

4- المعيقات الخاصة بالدلالات: كأن يختار أحد الاطراف كلمة ذات معان متعددة، ولا يستطيع المستقبل تبيين أي المعاني لتلك الكلمة هو المقصود من الرسالة.

5- المعيقات البلاغية: كأن تكون الصيغة التي يستخدمها أحد الأطراف توحي بالتهديد أو الاحتقار.

6- المعيقات النفسية: كأن يقوم أحد الطرفين بخرق القوانين والقواعد المتفق عليها في عملية الاتصال بينهما.

7- المعيقات الاجتماعية: كأن يقوم أحد الطرفين بالاعتداء على ما يسمى بالاطار المرجعي للطرف الآخر، كالمعايير الخلقية والعادات والتقاليد (القضاة والترتوري، 2006، ص.454).

خلاصة:

من التحليل السابق نستنتج أن التفاعل الصفي عملية متعددة الجوانب، إذ تتكون من مجموعة علاقات في موقف تعلمي، هدفها استثارة المتعلم للمشاركة والنقاش في إطار مرجعية تفاعلية منظمة تحكمها

طبيعة الموقف التعليمي والممارسات الصفية المؤطرة، حتى لا يفقد المعلم السيطرة عن الدرس أو ينتقل الحوار خارج الهدف التعليمي. وعلى المعلم أن لا يهتم بالمنتوج اللفظي فقط أثناء التفاعل؛ بل عليه أن يقرأ لغة وملامح الجسد التي تحمل الكثير من المعاني والدلالات توحي بالفهم أو الغموض أو قبول أو رفض لفكرة أو موقف معين، وهذه الأنواع من التفاعل يمكن معرفتها من خلال تطبيق انماط التفاعل وجعل التعلم فردي وجماعي وتعاوني وتشاركي، وهنا تظهر أهمية تفعيل التعلم النشط واستراتيجياته. كما يجب على المعلم أن يستبعد الذاتية أثناء عملية التفاعل كأن يركز على تلميذ معين نظرا لمكانته الاجتماعية أو مظهره أو جنسه، ويقصي تلميذا آخرا من التفاعل لأنه ضعيف أو لا يستجيب لتوقعاته. وتواجه عملية التواصل عديد المشكلات مثل عدم فهم أحد الطرفين للرسالة بسبب خلل لغوي أو جسدي أو تأثر الحالة النفسية، وكذلك تجاوز بعض النقاشات مستوى اللباقة مما يؤثر على عملية التفاعل، التي تكون نتائجها هدر الوقت وتشويش الأفكار والاخلال بالنظام... وهنا على المعلم أن يكون مديرا فعالا لعملية التفاعل الصفي.

الجـــانب الميـــداني

الفصل الخامس:
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد
I - الدراسة الاستطلاعية
II - منهج الدراسة
III - مجتمع وعينة الدراسة
IV - حدود الدراسة
V - أداة الدراسة
1- وصف أداة الدراسة
2- الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة
VI - الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

تعتمد مصداقية أية دراسة على الاجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث في تصميم دراسته عبر كل مراحلها، وعلى دقة أدواتها وموضوعيتها وحسن اختيارها والتحكم فيها وضبطها، وهذا يتوقف على الإجراءات المتبعة في ضبط الموضوع وأهدافه ووسائل تحقيق تلك الأهداف. وبما أن موضوعنا هو علاقة التعلم النشط بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري، فإن المنطق المنهجي يقتضي معاينة الميدان للتحقق من عينة الدراسة، وتصميم أداة تتمتع بالخصائص السيكومترية من صدق وثبات، وقد قمنا بفحص الأداة إجرائيا للتأكد من صدقها وصلاحيتها لتحقيق أغراض الدراسة بما يتماشى والمنهج الوصفي من خلال استطلاع الميدان بشريا ومكانيا. وفيما يلي شرح مفصل لهذه الإجراءات:

I – الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهمية الدراسة الاستطلاعية في أنها الخطوة الأولى التي يقوم بها الباحث، والتي عادة ما تكون الغاية منها التعرف على ميدان الدراسة ومجتمع الدراسة، ومدى توفر العينة التي سيجري عليها الباحث دراسته. كما تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة من أجل تقنين أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها حتى تكون ملائمة للفئة التي ستطبق عليها، من خلال اختبارها على عينة من المفحوصين للتأكد من أنها قابلة للتطبيق.

وفي هذا الصدد قامت الطالبة بزيارة إلى عديد المدارس التابعة لمدينة المسيلة التي يتواجد بها الأقسام التحضيرية، فهناك مدارس لا توجد بها أقسام تحضيرية، وأخرى بها قسم واحد، ومدارس يتواجد بها قسمين، ومدارس يتواجد بها ثلاثة أقسام، وقد استعنا في ذلك بقائمة المدارس التي تحصلنا عليها من مديرية التربية والتي تضم 56 مدرسة يتواجد بها 98 قسما للتعليم التحضيري **(ملحق رقم 1)**. وهي الخطوات الأولى التي اتبعناها حتى يتسنى لنا جمع المعلومات اللازمة لإجراء الدراسة والتعرف على الميدان عن قرب.

وتعد الدراسة الاستطلاعية مقدمة للدراسة الأساسية، لها أهدافها ومنهجها وعينتها وأساليبها الإحصائية ونتائجها. وهي أيضا مرحلة ساعدتنا على تحديد نوع عينة الدراسة وكذا المنهج المناسب وتوقع الأساليب الإحصائية الملائمة لمثل هذا النوع من الدراسات.

وقد شرعنا في الدراسة الاستطلاعية بتاريخ 02 من شهر فيفري 2020، من خلال تصميمنا لاستمارة الاستبيان وتوزيعا على معلمي التعليم التحضيري أولا، كما قمنا بزيارات رسمية لبعض المدارس والتعرف مباشرة على القسم التحضيري وطرق التدريس التي يوظفها المعلم، وهذا ما ساعدنا في تصميم الاستبيان.

ومن متطلبات الدراسة الاستطلاعية "أنه يجب على الباحث أن يوضح لأفراد العينة أهداف الدراسة لكي يساعدوه في تحقيقها" (منسي، 2003، ص.60). وقد هدفنا من خلال الدراسة إلى تحقيق الأهداف الإجرائية التالية:

- التعرف على المدارس التي يتواجد بها الأقسام التحضيرية بمدينة المسيلة، وقد تم مسح 98 قسما.
- تصميم أداة الدراسة وعرضها على مجموعة من معلمي التعليم التحضيري للتأكد من مضمون عباراتها ومدى تطابقها مع أنشطة التعليم التحضيري.
- التأكد من صدق وثبات الدراسة من خلال توزيعها على خبراء من معلمين وأساتذة أكاديميين.
- ضبط عدد وأسماء المدارس التي سنطبق عليها الدراسة الأساسية من خلال سحب أسماء المدارس التي أجرينا عليها الدراسة الاستطلاعية.

II - منهج الدراسة:

يعتبر الاختيار الصائب لمنهج البحث الذي يتبعه الباحث أساس نجاح موضوع دراسته، كما أن المنهج يعتبر أمرا تحدده طبيعة مشكلة البحث المراد دراستها، ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما ووصفها وتفسيرها والتحكم فيها والنبؤ بها مستقبلا، ويتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة بغية الوصول إلى الهدف الذي يصبو اليه (بلقاسم، 2003، ص.53).

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه "عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروري للبحث إذ هو الذي ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي وأسئلة وفروض الدراسة" (زرواتي، 2002، ص.119).

ويعرفه خاطر أحمد مصطفى (2001) بأنه "طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة، أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقة التي تتصل بها وتغيرها، وكشف الجوانب التي تحكمها" (مصطفى، 2001، ص.278).

ويستخدم المنهج الوصفي في وصف الظاهرة كما هي موجودة، خاصة الظاهرة الاجتماعية والتعبير عنها كما وكيفا، فالكيف نصف من خلاله الظاهرة الاجتماعية ونوضح خصائصها، أما التفسير الكمي فيتمثل في اللغة الرقمية ومقدار انتشارها في الأوساط الاجتماعية المختلفة. ويرتبط الوصف في دراستنا بالكشف عن العلاقة بين مجموعة من المتغيرات، والارتباط بين هذه المتغيرات بالأساليب الإحصائية والتعبير عنها بلغة رقمية. وبما أن طبيعة الموضوع هي التي تفرض نوع المنهج المتبع، فإننا اتبعنا

المنهج الوصفي بما أنه المنهج العلمي المناسب للدراسة الحالية؛ المتمثلة في معرفة دور استراتيجيات التعلم النشط في زيادة التفاعل الصفي.

III – مجتمع وعينة الدراسة:

مادام أننا قمنا بمسح جميع أقسام التعليم التحضيري في مدينة المسيلة، فإن مجتمع الدراسة هو نفسه عينة الدراسة، ومنه فطريقة اختيار العينة كانت بالمسح الشامل. وعليه فقد تم سحب **24** قسما (معلما) من المجتمع الأصلي، أي ما نسبته 25% من أصل 98 قسما (معلما) لإجراء الدراسة الاستطلاعية لغرض حساب الصدق والثبات. وقد تم سحب أولا عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عشوائية منتظمة، حيث كان طول الفئة (4) والرقم العشوائي الأول (3)، وما يبرر هذه النتائج، هو ما أورده كل من (سلاطنية والجيلاني، 2004، ص.325) و(حسين، 2016، ص.105) و(عوارم، 2016، ص.255) و(دليو، 1999، ص.169) في "أن اختيار مفردات العينة العشوائية المنتظمة يتم وفقا لعملية حسابية تبدأ بحساب متغير ثابت يسمى طول المدى أو معامل الرفع بقسمة حجم مجتمع الدراسة على حجم عينته، ثم نختار من القائمة المرقمة لمجتمع الدراسة وبطريقة عشوائية رقما لا يفوق قيمة هذا المعامل (مساو له أو أقل منه)".

في حين تم اعتماد 74 قسما المتبقية كعينة أساسية، وقد تم استرجاع **70** استمارة فقط، وذلك بطريقة توزيع الاستبيان مباشرة على المعلمين وجمعه. وبالتالي تمكنا من مسح أغلب المدارس قبل قرار تعليق الدراسة بتاريخ 2020/03/12 المتزامن مع جائحة كورونا، والبقية القليلة جدا استخدمنا معهم وسائل التواصل الاجتماعي من بريد الكتروني وفيسبوك للحصول على استجاباتهم قبل 2020/03/25، وهو ما تحقق فعلا. وذلك هو حجم عينة الدراسة النهائي. والجدول التالي يوضح كيفية اختيار عينة الدراسة:

جدول رقم (1): حجم العينة الاستطلاعية والعينة الأساسية من مجتمع الدراسة

	العينة	n	%	المفردات
مجتمع الدراسة	الاستطلاعية	24	%25	3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39، 43، 47، 51، 55، 59، 63، 67، 71، 75، 79، 83، 87، 91، 95
	الأساسية	74	%75	باقي المفردات
	المجموع	98	%100	98 مفردة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن العينة الاستطلاعية تمثل 25% من مجتمع الدراسة وهو ما يساوي **24** مفردة، وهي التي يعبر عنها بالأرقام المدونة في الجدول اعلاه (3، 7، ...95). في حين

شكلت العينة الأساسية ما نسبته 75% الباقية، وهو ما يساوي 74 مفردة وهي التي لم تذكر أرقامها ضمن المفردات المذكورة في الجدول أعلاه. وبعد توزيع استمارات الدراسة الأساسية، تم استرجاع **70** استمارة فقط؛ وهو ما يمثل حجم العينة النهائي. والجدول التالي يوضح حجم عينة الدراسة الأساسية.

جدول رقم (2): حجم عينة الدراسة الأساسية

الاستمارات	استمارات الموزعة	استمارات المسترجعة	استمارات لم تسترجع	استمارات ملغاة
المجموع	74	**70**	02	02

بعد توزيع 74 استمارة وهو المجموع الكلي لعدد الاستمارات، استرجاعنا 70 استمارة، بينما لم نسترجع استمارتان (02)، في حين تم الغاء استمارتين (02) لعدم استكمال البيانات.

جدول رقم (3): جنس عينة الدراسة الأساسية

الجنس	العدد	النسبة
الإناث	66	%94.29
الذكور	04	%5.71
المجموع	70	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (3) أن غالبية معلمي أقسام التعليم التحضيري من فئة النساء، حيث بلغ عددهن 66 من أصل 70، بنسبة 94.29%، في حين كان عدد المعلمين الذكور 04 فقط من أصل 70، أي ما نسبته 5.71%، وهذه النسب لها عدة دلالات ميدانية، أهمها سيطرة العنصر النسوي على المؤسسات التعليمية وخاصة مهنة التدريس، في مقابل تراجع فئة الرجال. كذلك النساء أكبر اقبالا واختيارا لهذه المهنة لأنها مهنة مفتوحة وليست مغلقة على غرار الأعمال الإدارية التي تتم في المكاتب. كما أن العديد من الدراسات العلمية أثبتت ميل المرأة لمهنة التعليم لأنها المهنة الأنسب لها اجتماعيا.

جدول رقم (4): سنوات الخبرة لعينة الدراسة الأساسية

الخبرة المهنية	العدد	النسبة
اقل من 05	20	%28.58
06- 10	18	%25.71
11- 15	07	%10.00
16- 20	07	%10.00
21- فما فوق	18	%25.71
المجموع	70	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن نسبة المعلمين الجدد أقل من 05 سنوات في مهنة التعليم يكلفون بتدريس تلاميذ التحضيري بنسبة 28.58% من مجموع أفراد العينة بـ 20 معلما، في حين يمثل المعلمون ذوي الخبرة من 06 إلى 10 سنوات و 21 سنة فما فوق أكثر من نصف المعلمين بنسبة 51.42% معا، في حين يمثل ذوي الخبرة المتوسطة من 11 إلى 20 سنة أقلية هذه النسب بـ 20% معا. وإذا حاولنا أن نعطي قراءة ذات دلالة لهذه المعطيات فإنه يمكن القول أن قسم التعليم التحضيري لا يلقى الاهتمام الكافي، فمن المفروض أن يكلف به ذوي الخبرة والكفاءة البيداغوجية من المدرسين، والمقصود هنا الفئة بين 11 و 20 سنة، لكن من خلال ملاحظتنا الميدانية وقفنا على عكس ذلك، فإما أنه يمنح للمدرسين المتربصين الذين يفتقدون للرصانة البيداغوجية والمعرفية، أو للذين في نهاية المسار الوظيفي من أجل أخذ قسط من الراحة. والواقع الميداني يثبت ذلك من خلال الأرقام والنسب أعلاه.

جدول رقم (5): المؤهل العلمي لعينة الدراسة الأساسية

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
معهد تكنولوجي	24	%34.28
الدراسات التطبيقية	02	%02.86
ليسانس	35	%50.00
مدرسة عليا	01	%01.43
ماستر	08	%11.43
المجموع	70	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) أن نصف عينة الدراسة 50% خريجي الجامعات الجزائرية وحاملي شهادة الليسانس، نتيجة فتح وزارة التربية لمسابقات التوظيف على أساس الشهادة، كخطوة جديدة في الاصلاحات التربوي، في حين يحتل خريجي المعاهد التكنولوجية المرتبة الثانية بـ 34.28%، مما يعني أن معلمي المعهد التكنولوجي في تقلص نتيجة خروج أغلبهم إلى التقاعد وتوقف المعاهد عن تخريج المعلمين، وذلك باستحداث المدارس العليا. في حين يمثل طلبة الماستر 11.43% من مجموع المعلمين، وهذا له دلالة ايضا هو توقف الوزارة عن توظيف حاملي ماستر في التعليم الابتدائي. أما حاملي الشهادات التطبيقية فهم ايضا ليسوا معنيين بمسابقات التوظيف الحديثة، والنسبة المعبر عنها في الجدول 2.86% خير دليل، وذلك يعود لنظام التوظيف القديم. أما خريجي المدرسة العليا فيمثلون 1.43% وهي نسبة ضئيلة، وهذا يعود إلى طول فترة التكوين من جهة؛ ومن جهة ثانية تفضيل طلبة المدارس العليا التعليمين المتوسط والثانوي.

IV – حدود الدراسة:

1- الحدود الزمانية: بدأنا الدراسة الأساسية بتاريخ 05 مارس 2020 إلى 25 مارس 2020، من خلال توزيع أغلب الاستبيانات على المعلمين مباشرة، لتكون الفترة اللاحقة من 2020/03/25 إلى 2020/05/15 هي فترة لتفريغ البيانات وتبويبها وعرضها ومعالجتها إحصائيا وتفسير نتائجها.

2- الحدود المكانية: أجريت الدراسة بكل المدارس الابتدائية التي يتواجد بها أقسام التعليم التحضيري بمدينة المسيلة، موزعة على 56 مدرسة و98 قسما.

3- الحدود البشرية: استهدفت الدراسة معلمي المدارس الابتدائية الذين اسندت لهم مهام تدريس القسم التحضيري من طرف إدارة المؤسسة، وعددهم 70 معلما.

V – أداة الدراسة: لكل دراسة علمية أدواتها التي يتم عن طريقها جمع البيانات من مجتمع أو عينة الدراسة، بحيث "تعتبر مرحلة جمع البيانات من أصعب مراحل البحث العلمي، وأحد منابع صعوبة المرحلة هو اختيار أو تصميم أداة جمع بيانات مناسبة لهدف ومجتمع الدراسة. بحيث يهتم الباحثون في مجالات العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية بالحصول على معلومات وبيانات دقيقة من الأدوات السيكولوجية، وفي سبيل الحصول على تلك البيانات يستخدم الباحث عددا من الأدوات المتمثلة في الاستبيانات وقوائم الملاحظة وقوائم التقدير الذاتي ومقاييس التقدير...وغيرها.

وقد طبقنا في دراستنا أداة الاستبيان الذي يعتبر من "أدوات البحث العلمي الأكثر شيوعا، حيث ازداد استعمال الاستبيان Questionnaire في البحوث العلمية على مدى العقود الماضية باعتباره من أدوات البحث الأكثر استخداما، حتى أصبح الأداة الأولى التي تجمع بها المعلومات، والتي يمكن على ضوئها اختبار فروض الدراسة.

فالاستبيان شأنه شأن كل أدوات البحث العلمي، ذو طبيعة متماسكة تترابط فيه المقدمات بالنتائج. يبدأ بتحديد الباحث لمشكلة الدراسة بناء على تصورات نظرية، ووضع تصميم منهجي دقيق لكافة الخطوات التي يشتمل عليها البحث، بداية من وضع الفروض والتساؤلات، مرورا بجمع البيانات وتحليلها وانتهاء بالوصول إلى النتائج في نفس الإطار النظري الذي تم الانطلاق منه وكل مرحلة يجب أن تصمم بعناية كبيرة لأن النتيجة النهائية تعتمد على مدى ترابط جميع مراحله" (صباح، 2015، ص.300).

"يقصد بالاستبيان تلك الوسيلة التي تستعمل لجمع بيانات أولية وميدانية حول مشكلة أو ظاهرة البحث العلمي" (النوح، 2004، ص.100). وبالتالي فهو عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو العبارات لقياس

موقف معين، يتم الاجابة عنه عن طريق المبحوثين أو المفحوصين سواء كانت الإجابة مغلقة أو من متعدد أو مقالية، ويوزع الاستبيان اما مباشرة أو الكترونيا عبر البريد ومواقع التواصل الاجتماعي.

1- وصف أداة الدراسة: هي عبارة عن استبيان من 28 عبارة من اعداد الطالبة موجه لقياس دور التعلم النشط في زيادة التفاعل الصفي، مقسم إلى أربعة محاور هي: المحور الأول يتناول استراتيجية اللعب يتكون من 06 عبارات، المحور الثاني يتناول استراتيجية حل المشكلات يتكون من 06 عبارات، المحور الثالث يتناول استراتيجية المشروع يتكون من 06 عبارات، المحور الرابع يتناول التفاعل الصفي يتكون من 10 عبارات. تتم الاستجابة لعبارات الاستبيان تبعا لمقياس ليكرت Likert وفق أربعة بدائل تقابلها أربعة درجات هي: (دائما 4)، (احيانا 3)، (نادرا 2)، (مطلقا 1). لتكون بذلك الدرجة العليا تساوي 24 والدرجة الدنيا تساوي 06 بالنسبة للمحور الأول والثاني والثالث، بينما في المحور الرابع الدرجة العليا تساوي 40 والدرجة الدنيا تساوي 10. وعليه فالدرجة العليا للاستبيان ككل تساوي 112 والدرجة الدنيا تساوي 28. والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (6): درجات الإجابة على عبارات محاور الاستبيان حسب البدائل

البدائل		دائما	أحيانا	نادرا	مطلقا	
الدرجة	الدرجة العليا	04	03	02	01	الدرجة الدنيا
المحور 1		24	18	12	06	
المحور 2		24	18	12	06	
المحور 3		24	18	12	06	
المحور 4		40	30	20	10	
الاستبيان ككل		112	84	56	28	

تم اعداد الاستبيان بعد مراجعة واطلاع الطالبة على التراث النظري والميداني حول الموضوع بمتغيراته، والاستبيانات المصممة في الدراسات السابقة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (البواردي، 2012)، دراسة (قادري، 2012)، دراسة (حمزة، 2019)، دراسة (الرشيدي، 2015)، دراسة (سعادة، 2006)، دراسة (رمضان، 2016)، دراسة (ابراهيم، 2002)، دراسة (سمارة، 2007).

2- الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة: قبل اخراج الاستبيان في صورته النهائية، كان لابد من معرفة مدى صلاحية عباراته وانتمائها للمحور الذي وضعت فيه، ومدى قياسها للخاصية المراد قياسها، وذلك لا يتأتى إلا من خلال التأكد من الخصائص السيكو مترية للاستبيان من صدق وثبات.

2-1- صدق الاستبيان Validity :

يعتبر الصدق من الخطوات الأساسية في قبول محتوى الاستبيان شكلا ومضمونا، لأن مصطلح الصدق يحيل إلى الذهن مدى صلاحية الأداة وقدرتها على قياس ما وضعت لأجله من خصائص. وبالتالي يعرف الاختبار الصادق حسب بشير معمرية على أنه "الاختبار الذي يقيس ما وضع لقياسه". ويعرفه جيولكسن Guliksen "هو ارتباط الاختبار ببعض المحكات". ويعرفه كيورتن Cureton "هو تقدير للارتباطات بين الدرجة الخام للاختبار والحقيقة الثابتة ثباتا تاما". كما يعرفه جلفورد Guilford "هو تحديد لمعامل الارتباط بين الاختبار وبعض مقاييس أو محكات الأداء في مواقف الحياة" (معمرية، 2007، ص.130).

وبالتالي "يمكن القول أن الصدق يشير إلى درجة استقلالية الإجابات عن الظروف العرضية للبحث، ومن ثمة إلى مدى صلاحية أداة جمع البيانات لقياس ما وضعت لقياسه، لأن الصدق يرتبط أساسا بقابليـة تكرار التجارب والاكتشافات العلمية، ولن يتأتى إلا بمعاينة أدوات جمع بيانات ومعالجة إحصائية مناسبة" (دليو، 2014، ص.85).

أ- **صدق المحكمين:** بعد اعداد محتويات الاستبيان في صورته الأولية **(ملحق رقم 2)** والذي تكون في بداية الأمر من 40 عبارة، مقسمة إلى أربعة محاور: المحور الأول استراتيجية اللعب احتوى على 08 عبارات، والحور الثاني استراتيجية حل المشكلات احتوت على 08 عبارات، والمحور الثالث استراتيجية المشروع احتوت على 08 عبارات، والمحور الرابع التفاعل الصفي واحتوى على 16 عبارة. تم عرضه على مجموعة من المحكمين الأكاديميين المتخصصين في العلوم الاجتماعية والتربوية على اختلاف رتبهم، وكذلك بعض المعلمين المتخصصين في تدريس تلاميذ الأقسام التحضيرية، وبعض المفتشين **(ملحق رقم 3)**. وطلب منهم تحكيم عبارات هذا الاستبيان والتأكد من سلامة الصياغة اللغوية لكل عبارة، وموضوعية كل عبارة، وكذلك انتماء كل عبارة للمحور الذي وضعت فيه فقط، وقدرة كل عبارة على قياس الجزء المخصص لقياسه، كما طلب من السادة المحكمين ابداء ملاحظات أخرى كاقتراح أو حذف أو اضافة بعض العبارات. وقد اسفرت عملية التحكيم؛ استنادا إلى انطباعات وأراء خبراء الميدان (المحكمين)، على قبول جميع العبارات التي حققت نسبة اتفاق بين المحكين تساوي أو تفوق 80% وهو المحك المعتمد (معمرية، 2007، ص.135). كما أوصى المحكمين بتقليص عبارات الاستبيان في كل محاوره لكونه احتوى على 40 عبارة في البداية، وتم الأخذ بآراء المحكمين في ذلك، باستبعاد العبارات التي أشار اليها الخبراء، سواء لأنها لا تعبر عن الفكرة أو لأنه لا يمكن التحقق منها إجرائيا، وكذلك بعض العبارات المتقاربة في المعنى والصياغة وبعض العبارات المركبة.

وعليه فقد تم اعادة صياغة مجموعة من العبارات لتكون أكثر وضوحا وأجرأة، وتوجيهها وفق ضمير المخاطب وهو المعلم، كما تم حذف العبارات التالية: العبارة 3، 8 من المحور الأول. العبارة 2، 4 من المحور الثاني. العبارة 2، 8 من المحور الثالث. والعبارات 5، 6، 7، 8، 10، 11، 16 من المحور الرابع، كونه احتوى في البداية على 16 عبارة، بطلب من السادة المحكمين. ليستقر في الأخير عدد فقرات الاستبيان في صورته النهائية عند 28 عبارة، وهي التي تم اعتمادها فعليا في الدراسة الأساسية **(ملحق رقم 4)**.

ب- صدق الاتساق الداخلي: "وتعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بند (محك داخلي) و الدرجة الكلية للاختبار، لأن اتساق البنود من خلال معاملات الارتباط الدالة إحصائيا بينها وبين الدرجة الكلية يشير إلى أن بنود الاختبار متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها، وبالتالي تقيس كلها متغيرا واحدا، وهذا مؤشر معقول على صدق الاختبار" (معمرية، 2007، ص.138).

وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بطريقتين:

* **الطريقة الأولى- اتساق العبارة مع الدرجة الكلية للمحور:** والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (7): معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الأول				**المحور الثاني**			
العبارة	م. الارتباط	د. ك. للمحور	م. الدلالة	**العبارة**	م. الارتباط	د. ك. للمحور	م. الدلالة
1	م. الارتباط	0.712	0.01	**1**	م. الارتباط	0.600	0.01
2	م. الارتباط	0.478	0.05	**2**	م. الارتباط	0.748	0.01
3	م. الارتباط	0.530	0.01	**3**	م. الارتباط	0.575	0.01
4	م. الارتباط	0.696	0.01	**4**	م. الارتباط	0.530	0.01
5	م. الارتباط	0.408	0.05	**5**	م. الارتباط	0.768	0.01
6	م. الارتباط	0.649	0.01	**6**	م. الارتباط	0.657	0.01
المحور الثالث				**المحور الرابع**			
العبارة	م. الارتباط	د. ك. للمحور	م. الدلالة	**العبارة**	م. الارتباط	د. ك. للمحور	م. الدلالة
1	م. الارتباط	0.740	0.01	**1**	م. الارتباط	0.570	0.01
2	م. الارتباط	0.609	0.01	**2**	م. الارتباط	0.656	0.01
3	م. الارتباط	0.446	0.05	**3**	م. الارتباط	0.654	0.01
4	م. الارتباط	0.564	0.01	**4**	م. الارتباط	0.669	0.01

5	م. الارتباط	0.726	0.01	5	م. الارتباط	0.595	0.01
6	م. الارتباط	0.632	0.01	6	م. الارتباط	0.648	0.01
معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمحاور كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 و0.05 وهذا مؤشر على قوة الاتساق الداخلي (المصدر spss v25) **(ملحق رقم 5)**				7		0.614	0.01
				8	م. الارتباط	0.416	0.05
				9	م. الارتباط	0.436	0.05
				10	م. الارتباط	0.571	0.01

تشير بيانات المحور الأول الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور استراتيجية اللعب والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0.71) في العبارة (1) و (0.53) في العبارة (3)، ما عدى العبارتين رقم (2) والعبارة رقم (5) كانتا دالتين عند مستوى الدلالة (0,05) حيث قدرت قيمة معامل ارتباطهما مع الدرجة الكلية للمحور على التوالي (0.47) و (0.40) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول كمؤشر لصدق التكوين في قياس استراتيجية اللعب.

بينما تشير بيانات المحور الثاني الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور استراتيجية حل المشكلات والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0.76) في العبارة (5) و (0.53) في العبارة (4)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس استراتيجية حل المشكلات.

في حين أشارت بيانات المحور الثالث الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور استراتيجية المشروع والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0.74) في العبارة (1) و (0.56) في العبارة (4). ما عدى العبارة رقم (3) كانت دالة عند (0.05) حيث قدرت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور بـ (0.44) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثالث كمؤشر لصدق التكوين في قياس استراتيجية المشروع.

وأشارت بيانات المحور الرابع الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور التفاعل الصفي والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0,01) حيث تراوحت جميعها بين (0.66) في العبارة (4) و (0.57) في العبارة (1) ما عدى العبارتين رقم (8) والعبارة رقم (9) كانتا دالتين عند مستوى الدلالة (0.05) حيث قدرت قيمة معامل ارتباطهما مع الدرجة

الكلية للمحور على التوالي (0.41) و (0.43) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الرابع كمؤشر لصدق التكوين في قياس التفاعل الصفي.

* **الطريقة الثانية – اتساق المحور مع الدرجة الكلية للاستبيان:** والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (8): معامل ارتباط كل محور من محاور الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان

الرقم	أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	استراتيجية اللعب	0.726	0.01
2	استراتيجية حل المشكلات	0.428	0.05
3	استراتيجية المشروع	0.603	0.01
4	التفاعل الصفي	0.794	0.01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد استبيان دور التعلم النشط في زيادة التفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.01)، حيث بلغت قيمها على التوالي 0.726، 0.428، 0.603، 0.794) ما عدى قيمة معامل الارتباط بيرسون بين المحور الثاني والدرجة الكلية للاستبيان جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للاستبيان كمؤشر لصدق التكوين في قياس دور التعلم النشط في زيادة التفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.

2-2- ثبات الاستبيان Reliability:

يعبر عن الثبات بأنه الاتساق في النتائج، ولكي يكون الاختبار ثابتا لابد أن نحصل منه على نفس النتائج عند اعادة تطبيقه على نفس الأفراد في زمن محدد أو بعد مرور فترة زمنية معينة. "فالثبات يشير إلى الانتظام أو إلى الحد الذي يتم فيه فهم نتائج المقاييس فهما صحيحا، أي بمدى دقة النتائج وعلو درجة التوافق في حالة تكرارها، في وقت آخر من طرف باحث آخر، ومن ثم قابلية تعميمها" (دليو، 2014، ص.85).

ويمكن الإشارة إلى تعريف الثبات من خلال: تعريف جابر عبد الحميد جابر واحمد خيري كاظم (1990) ثبات "الاختبار بأن "يعطي نفس النتائج إذا ما استخدم الاختبار أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة". ويعرفه ماهر اسماعيل صبري ومحب محمود كامل الرافعي (2001) الثبات "بأن" يعطي الاختبار نفس النتائج عند تكرار تطبيقه في قياس نفس الشيء أكثر من مرة وفي ظروف تطبيقية مشابهة." كما يعرف علي أحمد سيد وأحمد محمد سالم (2004) الثبات تعريفا مماثلا لكن بصياغة أكثر

إجرائية، ففي تصورهما أن "الاختبار الثابت هو الاختبار الذي لو طبق على مجموعة معينة ثم أعيد تطبيقه على مجموعة أخرى متماثلة يعطي نفس النتائج" (تيغزة، 2009، ص.638).

وعليه "فالثبات من أهم الشروط السيكومترية للأدوات بحيث لا غنى من حسابه مع الصدق، لأمه يتعلق بمدى دقة الأدوات في قياس ما تدعي لقياسه، ويعد الثبات اتساق أداء الأفراد عبر الزمن إذا ما طبقت عليهم الأداة أكثر من مرة أو هو استقرار أداء الأفراد عبر صور متكافئة من الاختبار، ونستدل ايضا على الثبات من خلال حساب النسبة بين التباين الحقيقي إلى التباين المشاهد (التباين الكلي لدرجات الاختبار (حسن، 2019، ص.24). وتنحصر قيمة الثبات بين قيمتي (0–1).

أ- **الثبات بالتجزئة** النصفية: تقوم هذه الطريقة على تطبيق الاختبار مرة واحدة، ثم حساب معامل الارتباط بين استجابات الأفراد على الأسئلة الزوجية واستجاباتهم على الأسئلة الفردية، وميزة هذه الطريقة أنها تستبعد المخاطر التي يتعرض لها حساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار (السالم، 2018، ص.10).

وعليه فقد تم تقسيم درجات الأفراد إلى قسمين: القسم الأول يضم درجاتهم على الأسئلة الفردية (1، 3، 5، ... 27). القسم الثاني ويضم درجاتهم على الأسئلة الزوجية (2، 4، 6، ... 28). وبعد تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية، قمنا بعد ذلك بحساب معامل ثبات هذا الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة تصحيح الطول لـ(سبيرمان براون S. Brown)، وكان مساويا لـ 0.80. **(ملحق رقم 6)** وهو مستوى ثبات مقبول جدا حسب عديد العلماء. "وبذلك يمكن قبول ثبات هذا الاستبيان واعتباره يعطي نتائج متساوية كلما أعيد تطبيقه على نفس الأفراد.

جدول رقم (9): طريقة حساب معامل الارتباط بين أجزاء الاختبار وتصحيح الطول

r براون	R بيرسون	Y+X	Y×X	Y^2	X^2	Y	X	
0.80	**0.68**	2395	59802	59674	59979	1196	1199	Σ

ب- **الثبات بمعامل الفا كرونباخ:** (Alpha Crunbach) يعتمد هذا النوع من الثبات على الاتساق الداخلي ويعطي فكرة عن اتساق الاسئلة مع بعضها البعض ومع كل الاسئلة بصفة عامة. وتعتبر طريقة كرونباخ هي الأكثر استخداما إذا ما قورنت بالتجزئة إلى نصفين نظرا لأن طريقة كرونباخ تعتمد على التجزئة أكثر من جزء وبشكل متكرر وقياس الارتباطات بين تلك الأجزاء بدلا من قياس الارتباط بين نصفين فقط. وبشكل عام فإن الحكم على الثبات يعتمد على مقدار معامل الارتباط الناتج من التحليل الاحصائي. كما يستخدم ألفا كرونباخ لحساب معاملات الموثوقية لأدوات المسح التي تستخدم مجموعات الاستجابة من نوع مقياس ليكرت. "أين يستجيب الفرد لعبارات المقاييس على ميزان ثلاثي أو خماسي

التدرج" (أبو حطب، 1997، ص.119)." وتعطـي الحد الأدنى للقيمـة التقديرية لمعامل ثبات درجات الأداة، وهـي أنسب طريقة في البحوث المسحية كالاستبيانات أو مقاييس الاتجاهات ومقاييس الشخصية وفي حالة الاختبارات التحصيلية" (النبهان، 2004، ص.244). "حيث تعتمد فكرة هذه المعادلة على تقسيم المقياس على عدد من الأجزاء يساوي عدد فقراته بحيث تشكل كل فقرة مقياسا فرعيا، وحساب الارتباطات بين درجات المقياس الكلي والمقاييس الفرعية" (عودة، 1998، ص.354). حيث نقوم بحساب قيمـة تبـاين كل مفردة ثم التباين الكلي لكل بعد ثم تباين الأداة ككل، وبعد ذلك إيجاد علاقة كل مفردة بالبعد ثم علاقة كل بعد بالدرجة الكلية وعلاقة كل مفردة بالدرجة الكلية، "ويمثل معامل ألفا (α) المتوسط الكلي للمعاملات الناتجة عن تجزئة الأداة إلى أجزاء بطرق مختلفة (عبد الرحمن، 1997، ص.172). ويعطي معامل ألفا الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات الأداة، أي أن قيمة معامل الثبات عموما لا تقل عن قيمة معامل ألفا، فإذا كانت قيمة معامل ألفا مرتفعة، فإن هذا يدل بالفعل على ثبات درجات الأداة، أما إذا كانت منخفضة فربما يدل ذلك على أن الثبات يمكن أن تكون قيمته أكبر من ذلك باستخدام طرق أخرى.

حيث تتراوح قيمة ألفا كرونباخ من صفر إلى واحد. وكثيرا من الباحثين يعتبرون أن معامل الارتباط الذي يتجاوز 0.80 كفيلا بالحكم على ثبات الأداة المستخدم، بينما يقدر بعض الإحصائيين القيمة المقبولة بـ 0.70 وما فوق. وفيما يلي نتائج معامل الفا كرونباخ للاستبيان ومحاوره:

جدول رقم (10): معامل ألفا كرونباخ للاستبيان ومحاوره

الرقم	أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
1	استراتيجية اللعب	0.612	06
2	استراتيجية حل المشكلات	0.701	06
3	استراتيجية المشروع	0.679	06
4	التفاعل الصفي	0.761	10
	الدرجة الكلية للاستبيان	0.793	28
	(المصدر spss v25) **(ملحق رقم 7)**		

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد استبيان دور التعلم النشط في زيادة التفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري كانت مرتفعة حيث بلغت على التوالي:

(0.612، 0.701، 0.679، 0.761) بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ لاستبيان دور التعلم النشط في زيادة التفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري ككل (0.793) وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات

المقياس، وهذا يعني أن استبيان دور التعلم النشط في زيادة التفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري يتمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية.

VI – الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1– النسب المئوية: تحسب وفق القانون التالي: $\% = \sum fi \times 100/n$ ، بحيث n حجم العينة و fi عدد التكرارات (السيد، 1979، ص.16).

2– المتوسط الحسابي: ويمكن الحصول عليه بتقسيم مجموع القيم $\sum x$ على عددها n عندما تكون القيم مستقلة $\overline{X} = \frac{\sum x}{n}$ (العساف، 1995، ص.123).

3– التباين: $S^2 = \frac{\sum\left(X_1 - \overline{X}\right)^2}{n-1}$ (محمود، 2007، ص.166). S^2 هو التباين و X_1 الدرجات، و $\overline{X}$ المتوسط الحسابي، و n مجموع أفراد العينة. والتباين هو متوسط مربعات فروق القيم عن المتوسط، أي أنه مربع الانحراف المعياري (عطية، 2001، ص.251).

4– الانحراف المعياري: $S = \sqrt{\frac{\sum\left(X_1 - \overline{X}\right)^2}{n-1}}$ (محمود،2007، ص.166). S هو الانحراف المعياري و X_1 الدرجات، و $\overline{X}$ المتوسط الحسابي، و n مجموع أفراد العينة.

5– معامل الارتباط (بيرسون): تقاس درجة الارتباط عادة بقيمة عددية تتراوح بين (–1 و +1) فكلما ابتعدت عن الصفر باتجاه +1 أو –1 دل ذلك على وجود ارتباط أكبر حيث أن الصفر يدل على عدم وجود ارتباط (أبو مغلي وسلامة، 2007، ص.122).

$$R = \frac{n\sum(x \times y) - \sum x \times \sum y}{\sqrt{[n\sum x^2 - (\sum x)^2].[n\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

6– معادلة تصحيح الطول (سبيرمان براون (S. Brown) لمعامل الارتباط (بيرسون).

($r = \frac{2r}{1+R}$) حيث r معامل الثبات بعد تصحيح الطول و 2 عدد أجزاء الاختبار و R معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.

7– الاستعانة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS

الفصل السادس:
عرض وتحليل النتائج ومناقشتها

تمهيد
I - عرض وتحليل النتائج
1- عرض وتحليل نتائج استجابات الأفراد على محاور الاستبيان
2- عرض وتحليل نتائج استجابات الأفراد على مجالات المتوسط الحسابي لمحاور الاستبيان
3- عرض نتائج الفرضيات
II - مناقشة وتفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة
1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة
استنتاج عام

تمهيد:

بعد تحديد إجراءات الدراسة الميدانية وضبط عينة الدراسة وحساب الخصائص السيكومترية للأداة، وتطبيقها على عينة الدراسة، تحصلنا على بيانات المفحوصين. وبعد تفريغ البيانات وفق فروض الدراسة الأربعة المتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط وعلاقتها بالتفاعل الصفي، شرعنا في عرض نتائج كل فرضية وحساب بياناتها وفق الأساليب الإحصائية المناسبة.

كما قمنا بعد عرض النتائج المتعلقة بكل فرضية وبكل محور بمناقشتها وتفسيرها انطلاقا من معطيات الدراسات السابقة والتراث النظري المفسر لعلاقة استراتيجيات التعلم النشط بالتفاعل الصفي.

وفيما يلي شرح مفصل لمحتوى عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها.

I – عرض وتحليل النتائج:

1– عرض وتحليل نتائج استجابات الأفراد على محاور الاستبيان:

لمعرفة استجابات عينة الدراسة على محاور الاستبيان قمنا بحساب التكرارات والنسب المئوية لعبارات كل محور حسب بدائل الإجابة، وفيما يلي نتائج كل محور.

أ– عرض استجابات الأفراد على محور استراتيجية اللعب:

جدول رقم (11): استجابات عينة الدراسة على المحور الأول للاستبيان

الرقم	العبـــــــــــــــارة	دائما	احيانا	نادرا	مطلقا
		%	%	%	%
1	اشجع التعلم عن طريق اللعب	52	18	00	00
		74.28	25.71	00	00
2	اشرح الأنشطة عن طريق اللعب	38	27	05	00
		54.28	38.57	7.14	00
3	استغل أنشطة لعب الأدوار	47	17	01	05
		67.14	24.28	1.42	7.14
4	استخدم اللعب وسيلة للتواصل	41	22	06	01
		58.57	31.42	8.57	1.42
5	أنوع في الألعاب التربوية	59	11	00	00
		84.28	15.71	00	00
6	استخدم أسلوب المشاركة باللعب	39	31	00	00

		55.71	44.28	00	00
المجموع		276	126	12	06
%		65.71	30	2.85	1.42

نلاحظ من خلال الجدول رقم (11) أن 65.71% من أفراد عينة الدراسة استجابوا بـ: دائما، في حين أن 30.00% من عينة الدراسة استجابوا بـ: أحيانا، بينما 2.85% فقط من مجموع عينة الدراسة استجابوا بـ: نادرا، أما الذين استجابوا بـ: نادرا فيمثلون نسبة 1.42%، وهي نسبة ضعيفة جدا.

وعليه فقد جاءت الفقرة (5) في المرتبة الأولى بـ 59 تكرارا، بنسبة 84.28%، وهذا يعني أن تنويع المعلم للألعاب التربوية يزيد من الانتباه والاثارة وبالتالي زيادة درجة التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المتعلمين ببعضهم من جهة أخرى. بينما جاءت الفقرة (1) في المرتبة الثانية بـ 52 تكرارا، بنسبة 74.00%، أي أن غالبية المعلمين يشجعون التلاميذ على التعلم بطريقة اللعب. في حين جاءت الفقرة (3) في المرتبة الثالثة بـ 47 تكرارا، بنسبة 67.14%، يعني أن استغلال انشطة لعب الدور مهم في عملية التعلم. وجاءت الفقرة (4) في المرتبة الرابعة بـ 41 تكرارا، بنسبة 58.57%، وهذا يدل على أن أكثر من نصف المعلمين يعتبرون اللعب وسيلة مهمة في التواصل والتفاعل، وجاءت الفقرة (6) في المرتبة الخامسة بـ 39 تكرارا، بنسبة 55.71%، وهي نسبة تؤكد استخدام المعلمين للعب كأسلوب مشاركة لأنه يجعل المتعلم في وضعية نشطة، واحتلت الفقرة (6) المرتبة السادسة بـ 38 تكرارا، بنسبة 54.28%، وعموما فكل النسب تجاوزت المتوسط على جميع فقرات المحور.

وعليه يمكن القول أن المعلمين يستغلون أنشطة اللعب من أجل تنشيط التلميذ، وزيادة دافعيته للتعلم، من خلال التنويع في الألعاب ووضعيات اللعب، وهو مؤشر على استغلال المعلمين لأنشطة اللعب في شرح الدرس لأن المتعلم يكون أكثر جذبا وانتباها. ويجعل المتعلم عنصرا فعالا ومشاركا في العملية التعلمية، وهذا يؤدي إلى زيادة المشاركة والاحتكاك بين جميع أطراف العملية التعليمية؛ التلميذ وزملائه والمعلم والنشاط التعليمي، وهذا ما ركزت عليه البيداغوجية النشطة في توظيف استراتيجية اللعب في التدريس.

ب- عرض استجابات الأفراد على محور استراتيجية حل المشكلات:

جدول رقم (12): استجابات عينة الدراسة على المحور الثاني للاستبيان

الرقم	العبـــــــــــــــــارة	دائما	احيانا	نادرا	مطلقا
		%	%	%	%
1	أقوم بطرح أسئلة في بداية كل نشاط	31	32	07	00

		44.28	45.71	01	00
2	أساعد التلاميذ في الوصول إلى حل المشكلة	51	17	02	00
		72.85	24.28	2.85	00
3	أخلق لدى التلاميذ روح المبادرة أثناء الإجابة	63	06	01	00
		90	8.57	1.42	00
4	أعيد صياغة السؤال عندما يقدم التلميذ إجابة خاطئة	68	02	00	00
		97.14	2.85	00	00
5	أقوم بربط المشكلة بواقع الحياة	59	11	00	00
		84.28	15.71	00	00
6	أستخدم أسلوب الحل الجماعي للمشكلة	32	37	00	01
		45.71	52.85	00	1.42
المجموع		304	105	10	01
%		72.38	25.00	2.38	0.23

نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أن 72.38% من أفراد عينة الدراسة استجابوا بـ: دائما، باعتبار استراتيجية حل المشكلات من الأنشطة المهمة في الموقف التعليمي التعلمي، وهي نسبة عالية جدا، في حين أن 25.00% من عينة الدراسة استجابوا بـ: أحيانا، بينما 2.38% من مجموع عينة الدراسة استجابوا بـ: نادرا، أما الذين استجابوا بـ: مطلقا فيمثلون نسبة 0.23%.

ومن خلال قراءتنا لنتائج الجدول أعلاه؛ فقد جاءت الفقرة (4) في المرتبة الأولى بـ 68 تكرارا، بنسبة 97.14%، وهذا يعني أن المعلمون حريصون على إعادة صياغة الأسئلة الغامضة من أجل زيادة فرص الإجابة الصحيحة وبالتالي زيادة المشاركة التي تعتبر أهم مؤشر في عملية التفاعل الصفي. وقد جاءت الفقرة (3) في المرتبة الثانية بـ 63 تكرارا، بنسبة 90.00%، وهو ما يدل على أن غالبية المعلمين يعملون على خلق روح المبادرة بين التلاميذ أثناء الإجابة على الأسئلة من خلال المنافسة. بينما جاءت الفقرة (5) في المرتبة الثالثة بـ 59 تكرارا، بنسبة 84.28%، وهذا يؤكد توظيف المعلم لوضعيات المشكلة التي لها علاقة بالحياة اليومية والتي تكون في مجال إدراك التلميذ، مما يسهل عليه البحث عن الحل. وجاءت الفقرة (2) في المرتبة الرابعة بـ 51 تكرارا، بنسبة 72.85%، ومؤداها أن المعلمين يساعدون التلاميذ في الوصول إلى حل المشكلات، وهنا يظهر الدور التوجيهي للمعلم في التدريس بالكفاءات لأن التلميذ هو محور العملية التعلمية. وجاءت الفقرة (6) في المرتبة الخامسة بـ 32 تكرارا، بنسبة 45.71%، وهي نسبة تدل على الاستخدام المتواضع لأسلوب الحل الجماعي للمشكلات باعتبار

التفاعل الجماعي في القسم له انعكاسات سلبية على سير الدرس، إذ في كثير من الأحيان يفقد المدرس السيطرة على الحصة. واحتلت الفقرة (1) المرتبة السادسة بـ 31 تكرارا، بنسبة 44.28%، ومدلول هذه النسبة هو أن المعلمين لا يهتمون كثيرا بالتقويم التشخيصي في بداية كل حصة على الرغم أنه مدخلا أساسيا لوضعية الانطلاق في كل درس.

وكنتيجة لما سبق يمكن القول أن المعلمين يركزون على التفاعل المباشر بين المتعلم والمعلم في مقابل التفاعل الجماعي بين المتعلمين فيما بينهم والمعلم، والسبب في غالب الأحيان يعود إلى الاكتظاظ وعدم قدرة المعلمين التحكم في المجموعات الكبيرة، لأن التفاعل الجيد يكون كذلك في المجموعات الصغيرة، وهي المرتكز الأساسي في التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات.

ج- عرض استجابات الأفراد على محور استراتيجية المشروع:

جدول رقم (13): استجابات عينة الدراسة على المحور الثالث للاستبيان

الرقم	العبـــــــــــــــارة	دائما	احيانا	نادرا	مطلقا
		%	%	%	%
1	أقوم بتجارب ميدانية مع التلاميذ	29	21	18	02
		41.42	30	25.71	2.85
2	أسعى لجعل التلاميذ يتجاوبون مع تعليمات المشروع	52	18	00	00
		74.28	25.71	00	00
3	أجعل التلميذ يوظف خبراته في استخدام الوسائل المتاحة أثناء المشروع	58	09	03	00
		82.85	12.85	4.28	00
4	أوظف طريقة المشروع في اكساب التلميذ عدة مهارات	42	25	03	00
		60	35.71	4.28	00
5	تساهم طريقة المشروع في تنظيم معارف التلميذ	48	16	06	00
		68.57	22.85	8.57	00
6	أجسد للتلاميذ فكرة محددة بطريقة المشروع	37	21	12	00
		52.85	30	17.14	00
المجموع		266	110	42	02
%		63.33	26.19	10.00	00.47

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن 63.33% من أفراد عينة الدراسة استجابوا بـ: دائما، وهو ما يدل على أهمية استراتيجية العمل بالمشروع في بناء عملية التفاعل في الموقف التعليمي؛ معلم/متعلم،

وهو أسلوب تعلم نشط جاءت به المقاربة بالكفاءات لزيادة الانجاز الفردي والجماعي وإثراء المعارف وتوظيفها في التفاعل الصفي، بينما أظهرت النتائج أن 26.19% من عينة الدراسة استجابوا بـ: أحيانا، والسبب هو أن طريقة المشروع تحتاج إلى وقت ووسائل قد لا تتوفر دائما، بينما 10.00% من مجموع عينة الدراسة استجابوا بـ: نادرا، أما الذين استجابوا بـ: مطلقا فيمثلون نسبة 0.47%.

ومن خلال قراءتنا لنتائج الجدول أعلاه؛ فقد جاءت الفقرة (3) في المرتبة الأولى بـ 58 تكرارا، بنسبة 82.85%، ودلالة هذه النسبة العالية هو أن المعلم يجعل التلميذ يستفيد من معارفه السابقة في توظيف الوسائل المتاحة أثناء عمل المشروعات خاصة العلمية. وقد جاءت الفقرة (2) في المرتبة الثانية بـ 52 تكرارا، بنسبة 74.28%، والتي تعني أن التلاميذ يستجيبون لتعليمات انجاز المشاريع كلما حرص المعلم على ذلك كونه مشرفا على المجموعة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة. في حين جاءت الفقرة (5) في المرتبة الثالثة بـ 48 تكرارا، بنسبة 68.57%، وهذا يؤكد مدى مساهمة طريقة العمل بالمشروعات في تنظيم معارف التلميذ مما يسهل الاحتفاظ بها وتوظيفها في المواقف التفاعلية. وجاءت الفقرة (4) في المرتبة الرابعة بـ 42 تكرارا، بنسبة 60.00%، وهذا يعني أن المعلمين يهدفون من خلال طريقة العمل بالمشروع إلى اكساب المتعلمين عدة مهارات فكرية وفنية ووجدانية. وجاءت الفقرة (6) في المرتبة الخامسة بـ 37 تكرارا، بنسبة 52.85%، ومعناها أن نصف عدد المعلمين يحاولون تجسيد أفكار معينة بطريقة المشروع. واحتلت الفقرة (1) المرتبة السادسة بـ 29 تكرارا، بنسبة 41.42%، وهي نسبة تحاكي الواقع فعلا لصعوبة إجراء التجارب الميدانية مع التلاميذ، بسبب نقص الوسائل والهياكل والمرافق، ما يجعل المعلم يقتصر على إجراء زيارات مع التلاميذ لمشاهدة ظواهر معينة.

وما يمكن استخلاصه من هذا المحور هو صعوبة العمل بالمشروع رغم أن النسب دلت على الاستخدام المقبول لهذه الاستراتيجية، والسبب يعود إلى عدة عوامل منها ما تعلق بالتلميذ ومنها ما تعلق بالأسرة والظروف الاقتصادية والثقافية، وتأثير التكنولوجيا على انجاز المتعلمين.

د- عرض استجابات الأفراد على محور التفاعل الصفي:

جدول رقم (14): استجابات عينة الدراسة على المحور الرابع للاستبيان

الرقم	العبـــــــــــــــارة	دائما	احيانا	نادرا	مطلقا
		%	%	%	%
1	يستخدم التلاميذ لغة مفهومة	43	27	00	00
		61.42	38.57	00	00
2	يعبر التلميذ عن أفكاره أثناء الأنشطة	54	15	01	00

		77.14	21.42	1.42	00
3	يتعاون التلميذ مع الآخرين في استعمال الأدوات المتوفرة	58	11	01	00
		82.85	15.71	1.42	00
4	يتحاور التلميذ مع زملائه في المسائل الغامضة	32	23	14	01
		45.71	32.85	20	1.42
5	يتنافس التلاميذ حول تقديم الجواب	64	06	00	00
		91.42	8.57	00	00
6	ينتبه التلاميذ عند ممارستهم للأنشطة المتنوعة	49	20	01	00
		70	28.57	1.42	00
7	ينتبه التلاميذ عندما تنوع الأنشطة	60	10	00	00
		85.71	14.28	00	00
8	يستأذنك التلاميذ في الإجابة من خلال رفع اليد	38	31	01	00
		54.28	44.28	1.42	00
9	يصحح التلاميذ أخطائهم عند تقديم التعليمات	37	32	01	00
		52.85	45.71	1.42	00
10	يتجاوب التلاميذ عندما تبتسم معهم	64	06	00	00
		91.42	8.57	00	00
المجموع		499	181	19	01
%		71.28	25.85	2.71	0.14

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن 71.28% من أفراد عينة الدراسة استجابوا بـ: دائما، مما يؤكد على وجود مستويات عالية من التفاعل الصفي داخل حجرة الدرس بين المعلم والمتعلم من خلال المؤشرات الدالة على ذلك من اتصال لفظي وغير لفظي. كما أظهرت نفس النتائج أن 25.85% من عينة الدراسة استجابوا بـ: أحيانا، وذلك يعود إلى عدم تنشيط الاستراتيجيات السابقة الذكر، وكذلك توظيف الأنشطة التي تجعل من التلميذ دائم التفاعل. في حين أن 2.71% من مجموع عينة الدراسة استجابوا بـ: نادرا، وهم بذلك يقرون بعدم وجود تفاعل صفي من جانب التلميذ، وهذا يعني أن المعلم هو الذي يسير الدرس وفق الطريقة الكلاسيكية في التدريس، التي يكون فيها المتعلم متلقي فقط وليس نشطا. وهو نفس التوجه لدى العينة التي استجابت بـ: مطلقا بنسبة 0.51%.

فإذا ما حاولنا التعليق على نتائج الجدول أعلاه؛ فإنه يمكننا القول أن الفقرة (5) و(10) جاءتا في المرتبة الأولى بـ 64 تكرارا، بنسبة 91.42% لكل فقرة، ومنه يتضح أن أكبر أشكال الاتصال داخل الصف يتمثل في التنافس حول تقديم الجواب وكذلك التجاوب مع المدرس حين يبدي ابتسامة معهم، وهنا يجب التأكيد على دور الجانب الانفعالي والعاطفي في عملية التواصل، وهي من مكونات الاتجاهات في علم النفس الاجتماعي. بينما جاءت الفقرة (7) في المرتبة الثالثة بـ 60 تكرارا، بنسبة 85.71%، وهو ما يثبت دور تنويع الأنشطة الصفية في عملية التفاعل وذلك بزيادة درجة الانتباه واستيعاب الدرس. ثم تأتي الفقرة (3) في المرتبة الرابعة بـ 58 تكرارا، بنسبة 82.85%، والتي تعني أن التلاميذ يتعاونون فيما بينهم في استعمال ما اتيح من الوسائل، ويعتبر التواصل مع الآخرين داخل القسم من أشكال التواصل التي تساهم في بناء المعرفة كما يفترضه التدريس وفق المقاربة بالكفاءات. في حين جاءت الفقرة (2) في المرتبة الخامسة بـ 54 تكرارا، بنسبة 77.14%، بحيث يتم خلال عملية التفاعل تعبير التلميذ عن أفكاره، وذلك بالاستجابة للأنشطة التي تم توظيفها في الدرس. وجاءت الفقرة (6) في المرتبة السادسة بـ 49 تكرارا، بنسبة 70.00%، والتي مفادها أن التفاعل يكون ايجابي وبدرجة كبيرة كلما نوع المعلم من مثيرات الدرس التي تجعل التلميذ أكثر انتباها وتركيزا. وجاءت الفقرة (1) في المرتبة السابعة بـ 43 تكرارا، بنسبة 61.42%، ومعناها أن معظم التلاميذ يستخدمون لغة واضحة أثناء التواصل باعتبار اللغة أهم مكونات عملية التواصل، فالتلاميذ الذين يفتقرون للغة تقل تفاعلاتهم. واحتلت الفقرة (8) المرتبة الثامنة بـ 38 تكرارا، بنسبة 54.28%، وهي نسبة متوسطة تعبر فعلا عن واقع تلاميذ القسم التحضيري الذين يتفاعلون بطريقة جماعية كونهم لم يعتادوا على رفع الأيدي والامتثال الكلي لتعليمات المعلم. وجاءت الفقرة (9) في المرتبة التاسعة بـ 37 تكرارا، بنسبة 52.85%، ومفادها أن نصف المعلمين يرون أنه أثناء التفاعل الصفي يتمكن العديد من التلاميذ من تصحيح أخطائهم وتعديل تصوراتهم للموقف التعليمي. بينما احتلت الفقرة (4) في المرتبة العاشرة بـ 32 تكرارا، بنسبة 45.71%، بحيث يعبر تواضع هذه النسبة عن قلة التفاعل الصفي الناتج عن التحاور الجماعي في المسائل الغامضة، وذلك راجع إلى أن التلميذ يثق كثيرا في المعلومة التي يقدمها المعلم، كما أن وقت التفاعل أحيانا داخل الصف الدراسي لا يسمح بمثل هذه الحوارات لأنها تأخذ الكثير من زمن الدرس وتفتح المجال لنقاشات جانبية.

وكنتيجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على المحور الرابع يمكن الإشارة إلى أن التفاعل الصفي كبير لدى تلاميذ القسم التحضيري، من خلال المشاركة الفردية والتحاور الجماعي، وتبادل الحوار ومناقشة الأفكار بينهم وبين المعلم وبينهم فيما بعض، مما يمكنهم من تصحيح أخطائهم والاستفادة من خبرات

الآخرين، وذلك يعود إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يتطلع من خلالها الطفل إلى حب المعرفة عن طريق الأسئلة واستخدام ما أتيح للطفل من وسائل في محيط بيئته.

2- عرض وتحليل استجابات الأفراد على مجالات المتوسط الحسابي لمحاور الاستبيان:

ومن أجل ذلك فقد تم حساب المتوسط الحسابي لعبارات كل محور من محاور الاستبيان، بحيث اعتمدنا مجالات المتوسط الحسابي لمعرفة مستوى استخدام المعلمين لكل استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط، وكذلك مستوى التفاعل الصفي. بحيث كان طول الفئة 3 والمدى 0.75، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (15): مجالات المتوسط الحسابي ومستوى التقييم

المجال	1- 1.75	1.76- 2.50	2.51- 3.25	3.26- 4
التقييم	منخفض جدا	منخفض	متوسط	عالي

أ- عرض مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجية اللعب:

جدول رقم (16): المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الأول ومقارنتها بمستوى التقييم

الرقم	العبـــــــــــــــــارة	متوسط حسابي	انحراف معياري	المجال	مستوى التقييم	الترتيب
1	اشجع التعلم عن طريق اللعب	3.74	0.44	[4-3.26]	عالي	2
2	اشرح الأنشطة عن طريق اللعب	3.45	0.65	[4-3.26]	عالي	6
3	استغل أنشطة لعب الأدوار	3.51	0.84	[4-3.26]	عالي	5
4	استخدم اللعب وسيلة للتواصل	3.52	0.71	[4-3.26]	عالي	4
5	أنوع في الألعاب التربوية	3.84	0.36	[4-3.26]	عالي	1
6	استخدم أسلوب المشاركة باللعب	3.55	0.50	[4-3.26]	عالي	3
مستوى استخدام استراتيجية اللعب		**3.60**	**0.44**	[4-3.26]	**عالي**	

بعد استخراج المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور ومقارنتها بمستوى التقييم، حيث تبين أن متوسطات درجات افراد العينة على المحور جاءت جميعها في المستوى العالي تبعا لمستوى التقييم المشار إليه في الجدول أعلاه، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات العالية بين [3.45 و 3.84] أي في المستوى **العالي**، فقد حلت العبارة **[أنوع في الألعاب التربوية]** في

المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ **(3.84)**. في حين حلت العبارة **[اشرح الأنشطة عن طريق اللعب]** في المرتبة الأخيرة في المحور الأول بمتوسط حسابي قدر بـ **(3.45)**.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للمحور **[مستوى استخدام استراتيجية اللعب]** فقد بلغ المتوسط الحسابي **(3.60)**، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع مستوى التقييم نلاحظ أنه ينتمي إلى المستوى من **[3.26-4]**، أي المستوى العالي.

ب- عرض مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجية حل المشكلات:

جدول رقم (17): المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثاني ومقارنتها بمستوى التقييم

الرقم	العبـــــــــــارة	متوسط حسابي	انحراف معياري	المجال	مستوى التقييم	الترتيب
1	أقوم بطرح أسئلة في بداية كل نشاط	3.34	0.65	[4-3.26]	عالي	5
2	أساعد التلاميذ في الوصول إلى حل المشكلة	3.70	0.52	[4-3.26]	عالي	3
3	أخلق لدى التلاميذ روح المبادرة أثناء الإجابة	3.34	0.65	[4-3.26]	عالي	5
4	أعيد صياغة السؤال عندما يقدم التلميذ إجابة خاطئة	3.97	0.16	[4-3.26]	عالي	1
5	أقوم بربط المشكلة بواقع الحياة	3.81	0.39	[4-3.26]	عالي	2
6	أستخدم أسلوب الحل الجماعي للمشكلة	3.44	0.58	[4-3.26]	عالي	4
	مستوى استخدام استراتيجية حل المشكلات	**3.60**	**0.26**	[4-3.26]	**عالي**	

بعد استخراج المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور ومقارنتها بمستوى التقييم، حيث تبين أن متوسطات درجات افراد العينة على المحور جاءت جميعها في المستوى العالي تبعا لمستوى التقييم المشار إليه في الجدول أعلاه، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات العالية بين [3.34 و 3.97] أي في المستوى **العالي**، فقد حلت العبارة **[أعيد صياغة السؤال عندما يقدم التلميذ إجابة خاطئة]** في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ **(3.97)**. في حين حلت العبارة **[أقوم بطرح أسئلة في بداية كل نشاط]** و**[أخلق لدى التلاميذ روح المبادرة أثناء الإجابة]** في المرتبة الأخيرة في المحور الأول بمتوسط حسابي قدر بـ **(3.34)**.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للمحور **[مستوى استخدام استراتيجية حل المشكلات]** فقد بلغ المتوسط الحسابي **(3.60)**، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع مستوى التقييم نلاحظ أنه ينتمي إلى المستوى من **[3.26-4]**، أي المستوى العالي.

ج- عرض مستوى استخدام المعلمين لاستراتيجية المشروع:

جدول رقم (18): المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثالث ومقارنتها بمستوى التقييم

الرقم	العبــــــــــــــــــارة	متوسط حسابي	انحراف معياري	المجال	مستوى التقييم	الترتيب
1	أقوم بتجارب ميدانية مع التلاميذ	3.10	0.88	[3.25-2.51]	متوسط	6
2	أسعى لجعل التلاميذ يتجاوبون مع تعليمات المشروع	3.74	0.44	[4-3.26]	عالي	2
3	أجعل التلميذ يوظف خبراته في استخدام الوسائل المتاحة	3.78	0.50	[4-3.26]	عالي	1
4	أوظف طريقة المشروع في اكساب التلميذ عدة مهارات	3.55	0.58	[4-3.26]	عالي	4
5	تساهم طريقة المشروع في تنظيم معارف التلميذ	3.60	0.64	[4-3.26]	عالي	3
6	أجسد للتلاميذ فكرة محددة بطريقة المشروع	3.34	0.77	[4-3.26]	عالي	5
مستوى استخدام استراتيجية المشروع		**3.52**	0.43	[4-3.26]	**عالي**	

بعد استخراج المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور ومقارنتها بمستوى التقييم، حيث تبين أن متوسطات درجات افراد العينة على المحور تراوحت بين المستوى العالي والمتوسط تبعا لمستوى التقييم المشار إليه في الجدول أعلاه، وبالنسبة للعبارات العالية فهي العبارات رقم [2، 3، 4، 5، 6] حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات العالية بين [3.34 و 3.78] أي في المستوى **العالي** وحلت العبارة **[أجعل التلميذ يوظف خبراته في استخدام الوسائل المتاحة أثناء المشروع]** على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ **(3.78)**. أما بالنسبة للعبارة رقم (1) والتي نصت على **(أقوم بتجارب ميدانية مع التلاميذ)** فجاء تقييمها من طرف أفراد العينة في المجال المتوسط بمتوسط حسابي قدر بـ [3.10]، وعموما تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور بين [3.10 و 3.78] أي في المستوى المتوسط و**العالي**.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للمحور **[مستوى استخدام استراتيجية المشروع]** فقد بلغ المتوسط الحسابي **(3.52)**، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع مستوى التقييم نلاحظ أنه ينتمي إلى المستوى من **[4-3.26]**، أي المستوى العالي.

د- عرض مستوى التفاعل الصفي:

جدول رقم (19): المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الرابع ومقارنتها بمستوى التقييم

الرقم	العبـــــــــــارة	متوسط حسابي	انحراف معياري	المجال	مستوى التقييم	الترتيب
1	يستخدم التلاميذ لغة مفهومة	3.58	0.52	[4-3.26]	عالي	7
2	يعبر التلميذ عن أفكاره أثناء الأنشطة	3.75	0.46	[4-3.26]	عالي	5
3	يتعاون التلميذ مع الآخرين في استخدام ...	3.80	0.43	[4-3.26]	عالي	4
4	يتحاور التلميذ مع زملائه في المسائل الغامضة	3.25	0.79	[4-3.26]	عالي	10
5	يتنافس التلاميذ حول تقديم الجواب	3.91	0.28	[4-3.26]	عالي	1
6	ينتبه التلاميذ عند ممارستهم للأنشطة	3.68	0.49	[4-3.26]	عالي	6
7	ينتبه التلاميذ عندما تنوع الأنشطة	3.85	0.35	[4-3.26]	عالي	3
8	يستأذنك التلاميذ في الإجابة من خلال	3.54	0.52	[4-3.26]	عالي	8
9	يصحح التلاميذ أخطائهم عند تقديم	3.51	0.53	[4-3.26]	عالي	9
10	يتجاوب التلاميذ عندما تبتسم معهم	3.88	0.36	[4-3.26]	عالي	2
مستوى التفاعل الصفي		**3.68**	**0.27**	[4-3.26	**عالي**	

بعد استخراج المتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور ومقارنتها بمستوى التقييم، حيث تبين أن متوسطات درجات افراد العينة على المحور جاءت جميعها في المستوى العالي تبعا لمستوى التقييم المشار إليه في الجدول أعلاه، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات العالية بين [3.25 و 3.91] أي في المستوى **العالي،** حيث حلت العبارة **[يتنافس التلاميذ حول تقديم الجواب]** في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدر بـ **(3.91)**. في حين حلت العبارة **[يتحاور التلميذ مع زملائه في المسائل الغامضة]** في المرتبة الأخيرة في المحور الرابع بمتوسط حسابي قدر بـ **(3.25)**.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للمحور **[مستوى التفاعل الصفي]** فقد بلغ المتوسط الحسابي **(3.68)**، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) مع مستوى التقييم نلاحظ أنه ينتمي إلى المستوى من **[4-3.26]**، أي المستوى العالي.

3- عرض نتائج الفرضيات:

لقد قمنا بمعالجة الفرضيات باستخدام معامل الارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التعلم النشط والتفاعل الصفي لدى أفراد عينة الدراسة، وفيما يلي عرض لنتائج كل فرضية:

أ- عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى: ونصها. * توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية اللعب والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.

جدول رقم (20): قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية اللعب والتفاعل الصفي

المتغيرات		**التفاعل الصفي**
استراتيجية اللعب	معامل الارتباط	0.37
	مستوى الدلالة	0.01
	حجم العينة	70
	النتيجة	توجد علاقة دالة إحصائيا

يتبين من خلال الجدول أعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين **استراتيجية اللعب والتفاعل الصفي** بلغت **(0.37)**، **(ملحق رقم 8)** وهي قيمة تدل على وجود علاقة طردية، أي كلما ارتفع مستوى استخدام استراتيجية اللعب لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى **التفاعل الصفي**، كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **(α=0.01)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. **وعليه تحقق الفرضية الأولى للدراسة.**

ب- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية: ونصها: * توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.

جدول رقم (21): قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي

المتغيرات		**التفاعل الصفي**
استراتيجية حل المشكلات	معامل الارتباط	0.63
	مستوى الدلالة	0.01
	حجم العينة	70
	النتيجة	توجد علاقة دالة إحصائيا

يتبين من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين **استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي** بلغت **(0.63)**، **(ملحق رقم 8)** وهي قيمة تدل على وجود علاقة طردية، أي كلما ارتفع مستوى استخدام استراتيجية حل المشكلات لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى **التفاعل الصفي**،

كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **($\alpha=0.01$)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. **وعليه تحقق الفرضية الثانية للدراسة.**

ج- عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة: ونصها: * توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين استراتيجية المشروع والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.

جدول رقم (22): قيمة معامل الارتباط بين استراتيجية المشروع والتفاعل الصفي

المتغيرات		التفاعل الصفي
استراتيجية المشروع	معامل الارتباط	0.35
	مستوى الدلالة	0.01
	حجم العينة	70
	النتيجة	توجد علاقة دالة إحصائيا

يتبين من خلال الجدول أعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين **استراتيجية المشروع والتفاعل الصفي** بلغت **(0.35)**، **(ملحق رقم 8)** وهي قيمة تدل على وجود علاقة طردية، أي كلما ارتفع مستوى استخدام استراتيجية المشروع لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى **التفاعل الصفي**، كما أن الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة **($\alpha=0.01$)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. **وعليه تحقق الفرضية الثالثة للدراسة.**

د- عرض نتائج الفرضية العامة: ونصها: * توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين التعلم النشط والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري.

جدول رقم (23): قيمة معامل الارتباط بين التعلم النشط والتفاعل الصفي

المتغيرات		التفاعل الصفي
التعلم النشط	معامل الارتباط	0.45
	مستوى الدلالة	0.01
	حجم العينة	70
	النتيجة	توجد علاقة دالة إحصائيا

يتبين من خلال الجدول أعلاه ان قيمة معامل الارتباط بيرسون بين **التعلم النشط والتفاعل الصفي** بلغت **(0.45)**، **(ملحق رقم 8)** وهي قيمة تدل على وجود علاقة طردية، أي كلما ارتفع مستوى استخدام التعلم النشط لدى أفراد عينة الدراسة كلما ارتفع مستوى **التفاعل الصفي**، كما أن الارتباط دال إحصائياً

عند مستوى الدلالة (**α=0.01**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%. **وعليه تحقق الفرضية العامة للدراسة.**

II – مناقشة وتفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة:

1– مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

دلت نتائج الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين استراتيجية اللعب والتفاعل الصفي، أي كلما زاد استخدام استراتيجية اللعب من طرف المعلمين كلما زاد مستوى التواصل والتفاعل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية داخل القسم. وهو أيضا ما دلت عليه النتائج التي تم استقراؤها من الميدان من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، حيث أشارت النسب المئوية لبدائل الاستجابات على احتلال البديل (دائما) لنسب عالية على مستوى العبارات أو معدل النسب المئوية الكلي، حيث بلغت تكرارات (دائما) 65.71%. وهذا مؤشر قوي على استخدام معلمي التعليم التحضيري لاستراتيجية اللعب، كأسلوب تدريس من أجل زيادة التفاعل في الموقف التعليمي. كما أن هذه النسبة العالية تؤكدها نتائج استجابات المعلمين على مجالات المتوسط الحسابي، حيث كانت كل متوسطات العبارات في المجال العالي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور استراتيجية اللعب ككل 3.60، مما يدل على أن معلمي التعليم التحضيري يستخدمون استراتيجية اللعب بدرجة عالية، وذلك من خلال استغلال نشاط اللعب في إثارة دافعية التلميذ وجذب انتباهه وتركيزه، كون اللعب في المرحلة التحضيرية يحتل جزءا كبيرا من اهتمامات الطفل من أجل اشباع احتياجاته النمائية، وهو بذلك يمثل مقاربة تربوية ومدخلا هاما يرتكز عليه المعلم في اكساب التلميذ المعارف والمعلومات وبناء أنشطة الدرس. ولمعرفة دلالة العلاقة بين استراتيجية اللعب والتفاعل الصفي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون قيمته 0.37، أي أنه كلما زاد مستوى استخدام استراتيجية اللعب زاد التفاعل الصفي.

وإذا ما أردنا تفسير دلالات هذه النتائج، فإنها مؤشر قوي على أهمية نشاط اللعب في التعلم، الذي يعتبر من استراتيجيات التعلم النشط الأكثر استخداما في المقاربات التربوية الحديثة، حيث احتل اللعب حيزا كبيرا في كتابات المربين والكتاب وعلماء التربية والفلاسفة. فقد قال (جان جاك روسو) في كتابه: (إميل): "أيها الناس، كونوا إنسانيين، أحبوا الطفولة وشجعوا ألعابها ولذائذها البريئة"، أما (ماكس شيللر) فيجزم بأن "الإنسان لا يكون إنسانا إلا حين يلعب"، وقديما اعترف (أفلاطون) بالقيمة العلمية للعب ودوره

في تحقيق التعلم، وهي نفس الفكرة التي اقتنع بها عدد كبير من الفلاسفة والتربويين اللاحقين أمثال (كومينيوس) و(بستالوزي) و(فروبال).(http://chounet.over-blog.com/pages/_-899162.html).

واتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة (البواردي عبد الرحمان، 2012)، التي أشارت نتائجها إلى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط، ومن بينها استراتيجية لعب الأدوار، كما توصلت أيضا إلى أن المعلمين يستخدمون في أثناء تدريسهم الاستراتيجيات التي تتناسب مع موضوع الدرس بدرجة كبيرة. واتفقت أيضا مع دراسة (حمزة بركات، 2019)، التي توصلت بعض نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية خطية بين التواصل التربوي (الدرجة الكلية والأبعاد) والتعلم النشط لدى عينة الدراسة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية خطية دالة إحصائيا بين التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى عينة الدراسة. كما اتفقت مع نتيجة (الرشيدي فاطمة جمال، 2015)، حول وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط ودرجة ممارسة دور الطالب في التعلم النشط في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين والطلبة معا، بمعنى دور الطالب في ممارسة التعلم النشط يتوقف على مدى استخدام المعلم للتعلم النشط. واتفقت أيضا مع دراسة (حليمة قادري، 2012)، في وجود ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

وفي التراث النظري يؤكد (كيرك وكالفن، 1988)، على أهمية اللعب كنشاط أساسي بالنسبة للطفولة الصغرى في التعلم، وفي القسم التحضيري يمكن اعتبار اللعب أداة وموقفا تربويا، يمكن الطفل من الفعل والتفاعل مع الأشياء؛ مما يساعده على ممارسة ذكائه والتعبير عن رأيه والشعور بلذة التعلم. ويدعم هذا القول (نبهان، 2008) في أن اللعب أداة تربوية تساعد الفرد في التفاعل مع بيئته من أجل انماء الشخصية والسلوك. وقد "اجمعت الدراسات التي بحثت في تربية الطفل على أن تنمية المهارات وتطويرها لدى الطفل تكون عن طريق استخدام الألعاب التربوية، ولكنها في نفس الوقت تحتاج إلى التخطيط الجيد والتدرج في الأنشطة المختلفة وانتقائها بدقة، ومتابعة الطفل متابعة جيدة، لذا يجب على معلم المرحلة الأساسية أن يؤسس البيئة التعليمية للأطفال بما يتفق مع الفلسفة التعليمية والخصائص النمائية للأطفال، ويجب أن يدرك الدور الأساسي والجوهري للعب في حياة الطفل وفى نموه وتعلمه (الحسينى، 2014، ص.666)، وعليه فقد أثبتت الدراسات الاجتماعية التربوية القيمة الكبيرة للعب في اكتساب المعرفة ومهارات الوصول إليها إذا ما أحسن استعماله (بيداغوجيا اللعب).

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

دلت نتائج الفرضية الثانية على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي، أي كلما زاد استخدام استراتيجية حل المشكلات من طرف المعلمين كلما زاد مستوى التفاعل بين المعلم والمتعلم، داخل حجرة الدرس. وهو أيضا ما يتوافق والبيانات التي استقيناها من التطبيق الميداني لأداة الدراسة واستجابات المعلمين عليها، حيث أشارت النسب المئوية لبدائل الاستجابات على احتلال البديل (دائما) لنسب عالية على مستوى العبارات أو معدل النسب المئوية الكلي، حيث بلغت تكرارات (دائما) 72.38%. وهذا مؤشر قوي على استخدام معلمي التعليم التحضيري لاستراتيجية حل المشكلات، كبيداغوجية نشطة في تدريس تلاميذ القسم التحضيري، من أجل زيادة التفاعل في الوضعية المشكلة التي تبنتها المقاربة بالكفاءات. كما أن هذه النسبة العالية تؤكدها نتائج استجابات المعلمين على مجالات المتوسط الحسابي، حيث كانت كل متوسطات العبارات في المجال العالي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور استراتيجية حل المشكلات ككل 3.60، مما يدل على أن معلمي التعليم التحضيري يستخدمون استراتيجية حل المشكلات بدرجة عالية، وذلك من خلال استغلال التنافس والتعاون والمشاركة في حل الوضعية المشكلة في زيادة حيوية ونشاط التلميذ ودفعه للتفكير وإيجاد الحلول الممكنة للمشكلة، كون حل المشكلات في المرحلة التحضيرية من الاستراتيجيات الفعالة في إثارة التفكير وتنظيم المعارف من أجل اشباع حاجات الفضول الفكري؛ وتنمية استراتيجيات مواجهة المشكلات المعرفية. مما جعل خبراء التربية يتبنونه كمقاربة تربوية في بناء المناهج التعليمية الجديدة. ولمعرفة دلالة العلاقة بين استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون قيمته 0.63، أي أنه كلما زاد مستوى استخدام استراتيجية حل المشكلات زاد التفاعل الصفي.

وعند قراءة دلالات النتائج المتوصل إليها يمكننا القول أن أسلوب حل المشكلات يحتل مكانا مهما في مجال تكوين وتناول المعلومات، يتضمن ويشتمل على معظم العمليات المعرفية الأخرى كالانتباه، والتذكر، والتخيل، واتخاذ القرار ...، وأن ممارسة الفرد لحل المشكلة يتيح إمكانية تنمية هذه العمليات وغيرها. ويرى (جون ديوي) "أن المتعلم يمثل نظاما مفتوحا يتفاعل مع البيئة المحيطة به، ويواجه حالات ومواقف صعبة ومحيرة تدفعه إلى الاستفسار والتفكير من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة" (علي، 2017)، ويرى (مرعي والحيلة، 2013) "أن مهارة مواجهة المشكلات تعد من المهارات الأساسية التي ينبغي على الفرد تعلمها وإتقانها في العصر الراهن المتصف بكثير من المتغيرات المتشابكة" (نعمان،

2016، ص.2). وتقوم طريقة حل المشكلات على اختيار وتوظيف مشكلة تثير اهتمام المتعلمين وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لهذه المشكلة.

واتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة (نعمان، 2016)، التي أشارت إلى وجود فروق لدى طلاب الصف السادس أساسي نحو المادة الدراسية تعزى لاستراتيجية حل المشكلات، وكذلك وجود فروق لدى الطلاب في التفكير الاستقرائي تعزى إلى استراتيجية حل المشكلات. واتفقت نتائج دراستنا كذلك مع نتائج دراسة (البواردي عبد الرحمان، 2012)، التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يستخدمون استراتيجية حل المشكلات أثناء تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة، مما تعني وجود علاقة بين درجة الاستخدام وزيادة التفاعل الصفي.

وإذا عدنا إلى التراث النظري يرى (زيتون) أن الغرض من استراتيجية حل المشكلات يتمثل في مساعدة الطلبة على ايجاد الحلول للمشكلات والمواقف بأنفسهم عن طريق القراءة العلمية وتوجيه الأسئلة وعرض المشكلة والوصول إلى حلها. كما أن هذا الأسلوب يساعد الطالب على اكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية وتطبيقها، ثم الاستفادة منها في مواقف تعليمية جديدة. وأضافت (عامر) أن أسلوب حل المشكلات يساعد في تحسين الدافعية لدى الطلبة وانتقال أثر التعلم، كما أنه يخلق الثقة في نفوس الطلبة ويدفعهم إلى اكتشاف حل المشكلات (نعمان، 2016، ص.13). وعليه أثناء مراحل حل المشكلة ينوع المعلم بين الأسلوب الجماعي والتعاوني والتشاركي في حل المشكلة، مما ينتج مستويات متعددة من التفاعل الأحادي والثنائي والثلاثي والمتعدد، وهذا يساهم في زيادة التفاعل الصفي، لذلك هناك ارتباط بين استخدام استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

دلت نتائج الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين استراتيجية المشروع والتفاعل الصفي، أي كلما زاد استخدام استراتيجية المشروع من طرف المعلمين كلما زاد مستوى الاتصال التعليمي والتفاعل بين التلاميذ فيما بينهم من جهة وبين التلاميذ والمعلم من جهة ثانية، مما يتيح فرص أكثر للاحتكاك والتعلم بالملاحظة والمشاركة في وضعية تعلم، وهو الهدف الإجرائي للموقف التعلمي، وهو ما دعت إليه نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا. وعند تفسيرنا لنتائج الدراسة الميدانية على محور استراتيجية المشروع، أشارت النسب المئوية لبدائل الاستجابات على احتلال البديل (دائما) لنسب عالية على مستوى العبارات أو معدل النسب المئوية الكلي، حيث بلغت تكرارات (دائما) 63.33%. وهذا مؤشر قوي على استخدام معلمي التعليم التحضيري لاستراتيجية المشروع في

التعلم، كأسلوب تدريس من أجل زيادة التفاعل في الموقف التعليمي. كما أن هذه النسبة العالية تؤكدها نتائج استجابات المعلمين على مجالات المتوسط الحسابي، حيث كانت كل متوسطات العبارات في المجال العالي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمحور استراتيجية اللعب ككل 3.52، مما يدل على أن معلمي التعليم التحضيري يستخدمون استراتيجية المشروع بدرجة عالية، وذلك من خلال استغلال وضعيات المشروع من رسوم وتشكيلات الألعاب وتفكيكها وتقليد نماذج واقعية... في تشويق التلميذ لبذل مجهودات في بلوغ الهدف من المشروع، الذي ينتظر منه المعلم عديد النتائج، منها الاندماج الاجتماعي والتعاون الذي يولد علاقات اجتماعية وكذلك التعلم بالنمذجة من خلال التعلم من الآخرين، وهذا يتيح مجالا واسعا من النشاط والمشاركة والنقاش، وبذلك تحقيق مستويات مرتفعة من التفاعل داخل حجرة الدرس. وعليه فالمشروع وسيلة لتنمية كفاءات الطفل بطريقة نشطة، لأنه طرف فعال منذ أن تطرح فكرة المشروع إلى غاية انجازه. ومنه فبيداغوجية المشروع هي طريقة فاعلة تجمع بين اللعب كنشاط لتحقيق أهداف تمس الكائن الإجمالي، أي على المستوى الحركي، الذهني، الاجتماعي والمعرفي. وكذا حل المشاكل والاستراتيجيات الأخرى مدمجة في المشروع (الوضعية الإدماجية). ومنه توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا باستخدام معامل الارتباط بيرسون قيمته 0.35، أي أنه كلما زاد مستوى استخدام استراتيجية المشروع زاد التفاعل الصفي.

وعند تفسيرنا لهذه النتائج يمكننا القول أن "التعلم القائم على المشاريع يعد نموذجا تعليميا مميزا يعتمد بشكل كبير على نظريات التعلم الحديثة ويفعلها، حيث يستغرق الطالب في استقصاء المشكلات الملحة في نطاق سياقهم الاجتماعي، ويقوم الطالب بتحديد أحد المشكلات وفق أدوات البحث العملي والنموذج العلمي لحل المشكلات، ومن ثم تصميم مشروع عملي للمساهمة في حل هذه المشكلة، ويصاحب ذلك تصميم معرض ومنتجات لنتائج التعلم، مما يعزز تعلمهم وينمي قدراتهم العقلية العليا ويعرض الطالب نتائج مشاريعهم في معرض خاص لعرض نتائج التعلم، ويصاحب ذلك اكتساب معارف ومهارات وتنمية قدرات متنوعة تساعد الطالب على التوافق مع متطلبات الحياة في القرن الواحد والعشرين" (زاهد، 1438هـ، ص.3). وعليه تهدف استراتيجية المشروعات إلى ربط التعلم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا. وبعبارة أخرى تستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي.

وبما أن التعلم بالمشروعات من أنواع التعلم الذاتي فقد اتفقت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة (البواردي عبد الرحمان، 2012)، التي أشارت نتائجها إلى استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم التعاوني

واستراتيجية حل المشكلات والتعلم الذاتي واستراتيجية تدريس الأقران واستراتيجية العصف الذهني، ويمزجون بين أكثر من استراتيجية أثناء تنفيذ الدرس بدرجة متوسطة.

وهو ما يؤكده التراث النظري حيث يؤكد (شاهين، 2011)، على أن التعلم بالمشروعات يشجع على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، كما تعمل هذه الاستراتيجية على إعداد الطالب وتهيئته خارج أسوار المدرسة، بحيث يترجم ما تعلمه نظريا إلى واقع ملموس، وتشجعه على العمل والانتاج، وتنمي عند المتعلم الثقة بالنفس وحب العمل، وتشجعه على الإبداع والابتكار وتحمل المسؤولية (شاهين، 2011، ص.114). وتظهر درجة التفاعل في استعراض ومناقشة المشروع بين التلاميذ والمعلم في حصة المشروعات التي تكون عادة ثرية بالنقاشات والتدخلات لارتباط المشروع بواقع التلميذ العملي والعلمي.

4- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

أكدت نتائج الفرضية العامة على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 بين التعلم النشط والتفاعل الصفي، أي كلما زاد استخدام التعلم النشط في الموقف التعليمي من طرف المعلمين كلما زاد مستوى التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم، مما يجعل المتعلمين نشطين ومتفاعلين، وهي الغاية البيداغوجية لاستخدام الأساليب النشطة في التدريس. ولتفسير هذه النتيجة على محور التعلم النشط ككل، يجب تحليل النسب المئوية لبدائل الاستجابات على البديل (دائما) التي كانت نسبها عالية على مستوى أبعاد التعلم النشط ككل، أو معدل النسب المئوية الكلي، حيث بلغت تكرارات (دائما) 67.14%، في حين بلغت تكرارات (دائما) على محور التفاعل الصفي 71.28%، وهو مؤشر عالي على وجود ارتباط قوي بين استخدام معلمي التعليم التحضيري للتعلم النشط في التدريس، وزيادة التفاعل الصفي، تؤكدها نتائج استجابات المعلمين على مجالات المتوسط الحسابي، حيث كانت كل متوسطات أبعاد التعلم النشط في المجال العالي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأبعاد التعلم النشط 3.57، والمتوسط الحسابي لمحور التفاعل الصفي 3.68، مما يؤكد الارتباط بين التعلم النشط والتفاعل الصفي. التي تحققنا منها باستخدام معامل الارتباط بيرسون وكانت قيمته 0.45، أي أنه كلما زاد مستوى استخدام التعلم النشط زاد التفاعل الصفي.

ويمكن تفسير هذه النتائج بالفلسفة التعليمية التي جاء بها التعلم النشط، وهي جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية من خلال المتعلم الايجابي والفعال، وهو بذلك يشجع التفاعل بين المتعلمين، كون المتعلم لا يتعلم عن طريق الانصات فقط؛ بل عن طريق التعاون والتنافس والملاحظة والتقليد

والمحاكات التي تتجلى في أنماط أو شبكة التفاعل، وهو ما ركزت عليه نظرية التفاعل الرمزي في حقيقة التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، وكذلك نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن الفرد يتعلم بالملاحظة والتقليد والمحاكاة أو التعلم بالنمذجة.

وتتفق نتائج الفرضية العامة مع نتائج دراسة (البواردي عبد الرحمان، 2012) التي أكدت على استخدام المعلمين للتعلم النشط، وكذلك دراسة (حليمة قادري، 2012) التي توصلت إلى أن التفاعل الصفي يتوقف على علاقة المعلم بالمتعلم، فسلوك التلميذ يساهم في بناء العلاقة التفاعلية، وهو ما توصلت إليه (الرشيدي، فاطمة جمال، 2015)، في وجود علاقة بين ممارسة كل من المعلم والطالب لدوره في التعلم النشط. وعليه يمكن القول أن تطبيقات البيداغوجية النشطة هي البديل الفعال لطرق التدريس الكلاسيكية التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات.

استنتاج عام:

من خلال عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها نستنتج أن التعلم النشط له علاقة بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري، وهو ما دلت عليه معاملات الارتباط للعلاقة بين مؤشرات التعلم النشط والتفاعل الصفي.

وعليه يمكن تلخيص الاستنتاجات في النقاط التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية اللعب والتفاعل الصفي.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين استراتيجية المشروع والتفاعل الصفي.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التعلم النشط والتفاعل الصفي.

ومنه يمكن القول أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط تؤثر على التفاعل الصفي، وذلك من خلال تأثيرها على النشاط الذهني والسلوكي والعلاقات الاجتماعية التفاعلية داخل الصف، وأثناء حصة الدرس. مما جعل خبراء التربية يتبنون هذه البيداغوجية النشطة في بناء المناهج والبرامج.

خاتمة

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة نستنتج أن هناك ارتباطا واضحا بين التعلم النشط والتفاعل الصفي في القسم التحضيري، يتجلى في زيادة التفاعل الصفي بزيادة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس. وأن مؤشرات التعلم النشط التي تتمثل في استراتيجية اللعب واستراتيجية حل المشكلات واستراتيجية المشروع، قد ساهمت بشكل كبير في زيادة التفاعل الصفي، بحيث يعتبر اللعب وسيطا تعليميا فعالا في المرحلة التحضيرية، يساعد على فهم الدرس وخلق جو من التفاعل والتواصل الفردي والجماعي، وزيادة مكتسبات التلميذ المعرفية واللغوية والانفعالية، وهو بذلك يضفي على الدرس الحيوية والنشاط ويحقق مستويات تفاعلية كبيرة، وقد أثبتت الدراسة أنه كلما كان مستوى استخدام اللعب عاليا كلما كان مستوى التفاعل الصفي عاليا أيضا، وهذا ما أكد العلاقة الارتباطية الموجبة.

كما دلت النتائج أيضا أن استخدام استراتيجية حل المشكلات مع تلاميذ التحضيري يؤدي إلى زيادة التفاعل الصفي، ففي وضعيات التعلم التي تعتمد على المشكلات، يتنافس التلاميذ أو يتعاونون فيما بينهم لإيجاد حل للمشكلة المطروحة، وهنا يحدث التفاعل والنقاش والحوار بينهم وبين المعلم، ويزيد هذا التفاعل كلما وظف المعلم مبادئ هذه الطريقة مثل طرح بدائل للحل أو اختيار مسلك وتعيينه. وقد كان مستوى استخدام معلمي التعليم التحضيري لهذه الاستراتيجية عاليا، وفي المقابل كان مستوى التفاعل عالي أيضا، مما دل على وجود علاقة ارتباطية طردية.

وعلى مستوى استراتيجية المشروع التي تهدف إلى تنمية كفاءات الطفل بطريقة نشطة، حيث يجعل معلم القسم التحضيري التلميذ في وضعية يمكن تجسيدها في مشروع، مثل إنجاز مزهرية أو مصباح أو بيت ورقي، مما يدفع التلاميذ إلى البحث عن تجسيد المشروع كمشكل يحتاج إلى حل، وذلك من خلال تبادل الأفكار والتشاور والتعاون فيما بينهم، مما يخلق جو من التواصل والتفاعل يستفيد منه بقية مجموعة المشروع في التنشيط الفكري وتوسيع العلاقات بين أطراف العملية في وضعية مشكلة. وقد دلت النتائج على أن مستوى استخدام هذه الاستراتيجية من طرف المعلمين كان عاليا، ومن جهة ثانية مستويات التفاعل الصفي كانت عالية، وهذا ما تحقق من خلال وجود علاقة ارتباطية بينهما.

وعليه يمكن القول أن استخدام التعلم النشط في المرحلة التحضيرية يؤثر في التفاعل الصفي، وهذا ما تؤيده أدبيات التراث النظري والميداني الذي يؤكد على فعالية استخدام الاستراتيجيات النشطة في التعلم، والاستفادة من مداخل التعلم النشط في بناء تعلمات التلميذ وتقييم مكتسباته، وهو ما تبنته المنظومة التربوية في الجزائر، من خلال ما تم تضمينه في الدليل التطبيقي للوزارة الذي أكد على الزامية تطبيق الاستراتيجيات السابقة.

بناء على نتائج الدراسة الميدانية، خلصنا إلى بعض المقترحات، التي نأمل أن تؤخذ بعين الاعتبار من طرف الفاعلين في الحقل التربوي من معلمين ومشرفين ومنظرين. نوجزها فيما يلي:

- زيادة اهتمام المعلمين بنشاطات ومواقف تعليمية متنوعة تساعد على التفاعل الصفي.
- تدريب وتكوين المعلمين على التدريس وفق بيداغوجية التعلم النشط، من خلال الندوات والأيام الدراسية التي ينظمها مفتشو التربية والتعليم.
- تضمين المزيد من مهارات واستراتيجيات التعلم النشط خلال بناء المناهج والبرامج وآليات تنفيذها.
- التخفيف من الأعباء والمسؤوليات الإدارية الملقاة على عاتق المعلم، من أجل التفرغ للتدريس، في جو تعليمي مريح.
- ضرورة اهتمام المعلمين بتطوير قدراتهم ومواكبة التطورات والمستجدات، خاصة التكنولوجية، فالعديد من الأنشطة ضمن المقاربة بالكفاءات تتطلب التحكم في وسائل التكنولوجيا، التي تعتبر ومن وسائل الجذب بالنسبة للتلميذ.
- ضرورة إطلاع المعلمين على مستجدات طرق التدريس، خاصة جيل ما قبل الاصلاحات، والتخلص من الطرق التقليدية.
- اهتمام المعلم بالأسلوب الحواري، من أجل بناء شخصية التلميذ الفكرية والاجتماعية، والتعرف على ميولات واهتمامات التلاميذ.
- اعتبار التعليم التحضيري تعليما خاصا، وتكوين معلمين مختصين، وبيئة تعليمية خاصة.
- تقييم نتائج تطبيق بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى المرحلة التحضيرية.
- إشراك المعلمين من ذوي الخبرة في إعداد المناهج التعليمية لمرحلة التعليم التحضيري
- إجراء دراسات ميدانية على استراتيجيات التعلم النشط وتأثيرها على مختلف مكونات العملية التعليمية.

قائمة المراجع

1- أبو حطب، فؤاد وآخرون (1997)، التقويم النفسي، ط4، القاهر، مكتبة الأنجلو المصرية.

2- أبو مغلي، وائل و سلامة، عبد الحافظ (2007)، الإحصاء في التربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، دط، عمان، الأردن.

3- ابن منظور، أبو الفضل جما الدين (1410ه)، لسان العرب، مجلد8، ج12، دار صادر، بيروت.

4- ابراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم (2002)، التفاعل الصفي (مفهومه تحليله، مهاراته)، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

5- أحمد، حافظ فرح (2003)، التربية وقضايا المجتمع المعاصر، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

6- احمد، حمدي علي (2003)، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

7- أسعد، فرح (2017)، استراتيجيات التعلم النشط، دائرة المكتبة الوطنية، عمان.

8- بدير، كريمان (2008)، التعلم النشط، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

9- البواردي، عبد الرحمان بن علي بن عبد العزيز (2012)، واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، السعودية.

10- بلول، احمد ونوارة، بادي (2017)، أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفي في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، المجلد 10، العدد 2، مختبر استراتيجيات الوقاية ومكافحة المخدرات، جامعة زيان عاشور الجلفة.

11- بلقاسم، محمد (2003)، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، مصر.

12- براهيمي، سامية (2019)، أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم الرياضية، ط1، نواصري للطباعة والنشر، المسيلة، الجزائر.

13- جلاب، مصباح (2014)، الاتصال التعليمي وعلاقته بالممارسة النفسية في ظل مقاربة مدرسة العلاقات الإنسانية، يوم دراسي حول مهارات الاتصال كأداة للممارسة السيكولوجية في ظل مدرسة العلاقات الإنسانية، 21 أفريل، قسم علم النفس، جامعة المسيلة.

14- الجنابي (2019)، علم النفس المعرفي رؤية تربوية معاصرة، ط1، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

15- جعيجع، عمر (2019)، بعض الصعوبات التي تواجه أساتذة الأقسام التحضيرية – دراسة استكشافية بولاية المسيلة- التعليم التحضيري في الجزائر، كتاب جماعي، تنسيق، شريفي حليمة، مخبر المهارات الحياتية، جامعة المسيلة.

16- دليو، فضيل (1999)، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة.

17- دليو، فضيل (2014)، معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد19، ديسمبر، جامعة سطيف2.

18- وهيبة، العايب (2005/2004)، التربية التحضيرية في المدرسة القرآنية وتأثيرها على مهارتي القراءة والكتابة، رسالة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر.

19- زاهد، منال عبد الله (1438هـ)، استراتيجية التدريس بالمشروعات، برنامج تنمية مهارات عضو الهيئة التدريسية بكلية البنات، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

20- زرواتي، رشيد (2002)، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار هومة، الجزائر.

21- حورية، علي شريف (2019)، علم الاجتماع التربوي، المدارس والرواد، دار المجدد للطباعة والنشر والتوزيع، سطيف.

22- حمزة، بركات (2020/2019)، التواصل التربوي وعلاقته بكل من التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه في علوم التربية، جامعة لمسيلة.

23- حسين، غريب (2016)، المنهجية المطبقة في الدراسات النفسية والاجتماعية، ط1، دار الضحى للنشر والاشهار، الجلفة، الجزائر.

24- حسن، علي صلاح عبد المحسن (2019)، الإحصاء التربوي باستخدام برنامج spss، جامعة اسيوط.

25- الحسيني، منى سمير حسن (2014)، أثر ممارسة الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات التعلم لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، مجلة كلية التربية، العدد الخامس، جامعة بور سعيد.

26- يوسفي، حدة وسعادنة، سكينة (2019)، التكفل بالطفل التوحدي لدمجه في التعليم التحضيري بين البرامج العالمية والتجارب المحلية، التعليم التحضيري في الجزائر، كتاب جماعي، تنسيق شريفي حليمة، مخبر المهارات الحياتية المسيلة.

27- كيرك، كالفن (1988)، صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، ترجمة زيدان السرطاوي، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.

28- اللجنة الوطنية للمناهج (2004)، الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

29- اللجنة الوطنية للمناهج (2008)، الدليل التطبيقي لمناهج التربية التحضيرية، وزارة التربية الوطنية الجزائر.

30- اللقاني، أحمد حسن (1989)، تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية، عالم الكتب، القاهرة.

31- اللقاني، أحمد حسن وأبو سنينة، عودة عبد الجواد (1990)، التعلم والتعليم الصفي، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.

32- النبهان، موسى (2004)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط2، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

33- نبهان، يحي محمد (2008)، الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان.

34- نبيل، عبد الهادي ووليد، عياد (2009)، استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظري والتطبيق، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

35- النوح، مساعد بن عبد الله (2004)، مبادئ البحث التربوي، ط1، كلية المعلمين، الرياض.

36- نعمان، رياض احمد محمد (2016)، استخدام استراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس ابتدائي وأثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الشرق الأوسط.

37- نصر الدين، جابر (2004)، واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد02، العدد02، الاردن.

38- مزوز، عبد الحليم (2017)، مرحلة التربية التحضيرية في المدرسة الجزائر، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع العدد .1. جامعة الواد.

39- المنجد الأبجدي (1967)، دار المشرق، ش م، لبنان.

40- محمود، بوسنة (2007)، علم النفس القياسي المبادئ الأساسية، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر.

41- منسي، عبد الحليم محمود حامد (2003)، مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

42- المساعيد، مفضي عايد والخريشة، سعود نهاد (2012)، الادارة الصفية، ط1، دار الحامد للنشر، عمان.

43- معجم المعاني الجامع (2015)، https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar

44- معمرية، بشير (2007)، القياس النفسي وتصميم أدواته، سلسلة دراسات، منشورات الحبر، ط2، الجزائر.

45- مصطفى، خاطر أحمد (2001)، البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الاسكندرية، مصر.

46- السالم، رائد محمد مشتت خالد (2018/2017)، الأسس العلمية للاختبارات، محاضرات الماجستير، جامعة البصرة، العراق.http://un.uobasrah.edu.iq/lectures/591.pdf

47- سهام، مرداد (2015)، معجم مصطلحات التربية والتعليم
https://drive.google.com/file/d/0B8YBxLCt_kr-SFc3VUd2eUdtZDg/view

48- سحتوت، ايمان محمد وجعفر، زينب عباس (2014)، استراتيجيات التدريس الحديثة، ط1، مكتبة الرشد، الرياض.

49- السيد، فؤاد البهي (1979)، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، دار الفكر العربي، ط3، القاهرة، مصر.

50- سلاطنية، بلقاسم والجلاني، حسان (2004)، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

51- سمارة، فوزي (2008)، التفاعل الصفي، ط1، الطريق للنشر والتوزيع، الاردن.

52- سعادة، جودت أحمد وآخرون (2006)، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق، عمان.

53- سعادة، جودت أحمد ومصطفى، شيماء (2013)، درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت، دراسات العلوم التربوية، المجلد40، ملحق4، عمادة البحث العلمي، الأردن.

54- سعدي، أمبو عبد الله بن خميس والحوسينة، هدى بنت علي (2016)، استراتيجيات التعلم النشط، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

55- عائشة، زردة (2011. 2012)، دراسة كشفية لحاجات التكوين لدى المربيين، رسالة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة وهران.

56- عباس، إيمان الخفاف (2015)، تنمية الاعتماد على النفس لدى طفل الروضة بأسلوب القصة واللعب التمثيلي، ط1، مكتب المجتمع العربي، الأردن.

57- عبد الرزاق، الحجازي مدحت (2012)، معجم المصطلحات علم النفس (عربي، أنجليزي، فرنسي)، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

58- عبد الرحمن، بن سليمان الطريري (1997)، القياس النفسي والتربوي، نظرياته، أسسه، تطبيقاته، الرياض، مكتبة الرشد.

59- عوارم، مهدي (2017)، المعاينة في الدراسات الاجتماعية، كتاب جماعي، اشراف نادية عيشور، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع، قسنطينة، الجزائر.

60- عودة، أحمد سليمان (1998)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

61- علي، أحمد حسن محمد علي (2017)، طرائق التدريس الحديثة : طريقة حل المشكلات و طريقة المناقشة والحوار https://www.new-educ.com/

62- علي، محمد السيد (2011)، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

63- العمراوي، شمس الهدى (2015)، وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي في مدى تحقيق المناهج التربوية لحاجات الطلبة المعرفية والنفسية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي، أم البواقي.

64- العساف، صالح بن حمد (1995)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، ط1، الرياض، السعودية.

65- عطية، السيد عبد الحميد (2001)، التحليل الإحصائي وتطبيقاته في دراسات الخدمة الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث، دط، الإسكندرية، مصر.

66- فاطمة، بورصاص (2010/2009)، تقييم التربية التحضيرية الملحقة بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، رسالة ماجستير في علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الانسانية، جامعة قسنطينة.

67- صباح، عايش (2015)، الخطوات المنهجية لتصميم الاستبيان، مجلة نقد وتنوير، العدد3، مركز نقد وتنوير للدراسات الانسانية.

68- قادري، حليمة (2012)، التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، قسم علوم التربية، جامعة وهران.

69- قرني، زبيدة محمد (2017)، استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.

70- القضاة، محمد فرحات والترتوري، محمد عوض (2006)، أساسيات علم النفس التربوي (النظري والتطبيق)، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

71- رابح، تركي (1990)، أصول التربية و التعليم، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

72- رحيم، وحيد، اللعب: من حاجة إنسانية إلى مقاربة تربوية.
http://chounet.over-blog.com/pages/_-899162.html

73- رمضان، منال حسن (2016)، استراتيجيات التعلم النشط، ط1، شركة دار الاكاديميون للنشر والتوزيع، عمان.

74- رفاعي، عقيل محمود (2012)، التعلم النشط، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، مصر.

75- الرشيدي، فاطمة جمال (2015)، درجة ممارسة دوري المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.

76- رضا، عامر (2013)، أساليب التعليم النشط ودورها في ادارة الصف، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد الثاني، جامعة الوادي.

77- شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد (2011)، استراتيجيات التدريس المتقدمة، واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، جامعة التربية بدمنهور، الاسكندرية.

78- شحاتة، احمد والنجار، زينب (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

79- شنان، فريد وهجرسي مصطفى (2009)، المعجم التربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية.

80- التهامي، ابراهيم (1999)، الدراسات السابقة في البحث العلمي، في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، العدد 3، منشورات جامعة منتوري، دار البحث، قسنطينة.

81- تيغزة، امحمد (2009)، البنية المنطقية لمعامل الفا لكرونباخ ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس، مجلة جامعة الملك سعود (م21)، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية (3)، الرياض.

82- خليل، محمد الحاج وآخرون (2009)، إدارة الصف وتنظيمه، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة.

83- Felder, R, M, Brent, R (2009), effective teaching, active learning, north Carolina university, http://www.ncsu.edu/effective_teaching.

84- Fournier, St-Laurent, S, Normand, L, Bernard, S, et Desrosiers, C (2018), Les conditions d'efficacité des classes d'apprentissage actif, Rapport de recherche PAREA, Montréal, Collège Ahuntsic.

85- Lindaman, E, B (2001),introduction to creative thinking, https://www.virtualsalt.com

86- Ray, L, Birdwhistell (2002), Kinesics and Context Essays on Body Motion Communication, Philadelphia, university of Pennsylvania Press.

الملاحق

(ملحق رقم 1): قائمة المدارس الابتدائية بمدينة المسيلة (بها أقسام التحضيري)

الرقم	الابتدائية	عدد الأقسام	البلدية
01	عمرون المختار	2	المسيلة
02	مويسات الفضيل / حي النصر القديمة	2	المسيلة
03	تلي الطيب / حي 32 مسكن	2	المسيلة
04	خذير لمرد / حي النصر الجديدة	2	المسيلة
05	حضرباش السعدية / حي 924 مسكن	2	المسيلة
06	هلتالي علي / مجمع 924 مسكن	2	المسيلة
07	عبد الحميد بن باديس / المسيلة	3	المسيلة
08	ساسي لخضر	2	المسيلة
09	بن مخفي محمد	2	المسيلة
10	الرجاء	2	المسيلة
11	خرشي محمد / نوارة	2	المسيلة
12	سالمي موسى	1	المسيلة
13	بن عيسى مولود	2	المسيلة
14	بن الصديق السعيد	1	المسيلة
15	نوي مهيدي جميلة	1	المسيلة
16	رجم عبد القادر	2	المسيلة
17	بن عيشة محمد الطيب / جنان الكبير	1	المسيلة
18	مجمع 17 اكتوبر	1	المسيلة
19	شنيح محمد	2	المسيلة
20	الشهداء	3	المسيلة
21	شيكوش سعد / حي 600 مسكن	1	المسيلة
22	حريزي فرحات	2	المسيلة
23	مخلوفي كمال	1	المسيلة
24	سليتان الدراجي	2	المسيلة
25	محمدي الحسين	2	المسيلة
26	علي غفصي عبد الرحمان /المنظر الجميل	2	المسيلة
27	بوضياف الصديق / سيدي الغزلي	1	المسيلة
28	جدي الديلمي / حي 642 مسكن	1	المسيلة

29	بو راس عبد الرحمان	2	المسيلة
30	بلخير بو جمعة / حي النسيج الوحدة 02	2	المسيلة
31	بن يونس عيسى	3	المسيلة
32	بورزق عبد الرحمان / حي النسيج	2	المسيلة
33	حيمر عبد الرحمان	2	المسيلة
34	مسلم عبد الرحمان لخضر	2	المسيلة
35	بركة عمار / اشبيليا الجديدة	2	المسيلة
36	غلاب السعيد	2	المسيلة
37	بوضياف علي /م اشبيليا رقم 02	2	المسيلة
38	غياط فطوم / حي 608 مسكن	1	المسيلة
39	بورويس علي / المويلحة الشمالية	1	المسيلة
40	مجمع المويلحة الجديدة	2	المسيلة
41	كعيش جلول / اولاد منصور	1	المسيلة
42	ولهة علي /حي 346 مسكن	3	المسيلة
43	محمد الشريف خير الدين / م م التجزئة	2	المسيلة
44	حجاب لهول / لاروكاد	2	المسيلة
45	خلفة بركاهم / لاروكاد الجديدة	3	المسيلة
46	زغبة عمر	1	المسيلة
47	لخنش بن عبد الله	3	المسيلة
48	حجاب احمد / م م الجديد لاروكاد	2	المسيلة
49	مزعاش احمد	1	المسيلة
50	دبي احمد / الطلبة	1	المسيلة
51	عمروش ابراهيم	2	المسيلة
52	شتيح المداني	1	المسيلة
53	سالمي البشير	1	المسيلة
54	دبي الديلمي / بوخميسة الجنوبية	1	المسيلة
55	بوضريسة عبد المجيد / م المدرسي	1	المسيلة
56	امحمدي محمد (لمجاز)	1	المسيلة
مجموع المدارس 56 .... مجموع الأقسام 98 ... مجموع المعلمين 98			

(ملحق رقم 2): الصورة الأولية للاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـة محمد بوضياف . المسيلـة

كلية: العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

التعلم النشط وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري

2020 / 2019

التعليمة: في اطار انجاز مذكرة تخرج بعنوان: التعلم النشط وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري. نطلب منك استاذي/أستاذتي التفضل في الاجابة عن أسئلة هذا الاستبيان الذي يتناول علاقة استراتيجية اللعب واستراتيجية حل المشكلات واستراتيجية المشروع بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري. وذلك بوضع علامة (×) أمام الاختيار الذي ترونه ينطبق على العبارة. علما أن أهداف البحث علمية خالصة، وتحظى بسرية تامة.

فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة: توجد علاقة ارتباطيه بين التعلم النشط والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري

ف1- توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجية اللعب والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري

ف2- توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجية حل المشكلات والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري

ف3- توجد علاقة ارتباطيه بين استراتيجية المشروع والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري

الرقم	العبارات	البدائل			
		دائما	أحيانا	نادرا	مطلقا
المحور الأول: استراتيجية اللعب					
1	تشجع التعلم عن طريق اللعب				
2	تشرح الدرس عن طريق اللعب				
3	تستخدم الألعاب الجماعية				
4	تستغل أنشطة لعب الأدوار				
5	تعتبر اللعب وسيلة للتواصل				
6	تنوع في الألعاب التربوية				
7	تستخدم أسلوب المشاركة باللعب				
8	يساعد اللعب على فهم الدرس				
المحور الثاني: استراتيجية حل المشكلات					
1	تقوم بطرح أسئلة في بداية كل درس				
2	يتجاوب التلاميذ أثناء طرح المشكلة				
3	تساعد التلاميذ في الوصول إلى حل المشكلة				
4	يتنافس التلاميذ فيما بينهم في حل المشكلة				
5	تخلق لدى التلاميذ روح المبادرة أثناء الإجابة				
6	تعيد صياغة السؤال عندما يقدم التلميذ إجابة خاطئة				
7	تقوم بربط المشكلة بواقع الحياة				
8	تستخدم أسلوب الحل الجماعي للمشكلة				
المحور الثالث: استراتيجية المشروع					
1	تقوم بتجارب علمية مع التلاميذ				
2	تكلف التلاميذ بإنجاز أشغال يدوية مشتركة				
3	يتجاوب التلاميذ مع تعليمات انجاز المشروع				
4	يوظف التلميذ خبراته في استخدام الوسائل المتاحة أثناء المشروع				
5	تساهم طريقة المشروع في تنظيم معارف التلميذ				

6	تكتسب طريقة المشروع التلميذ عدة مهارات				
7	يدفع المشروع التلاميذ لتجسيد فكرة في وقت محدد				
8	ينمي المشروع التعلم بالكفاءات لدى التلاميذ				
المحور الرابع: التفاعل الصفي					
1	تستعمل اللغة التي يفهمها التلاميذ				
2	تنوع من الأنشطة التي تثير الانتباه				
3	تشجع التلاميذ في التعبير عن أفكارهم				
4	تتعامل بابتسامة مع ردود افعال التلاميذ				
5	تتقبل مشاعر التلاميذ مهما كانت الظروف				
6	تتنقل بين الصفوف لزيادة نشاط التلاميذ				
7	تجلس مع التلاميذ في مجموعات لزيادة الفهم				
8	تدرك ملامح عدم الفهم من خلال ملامح التلاميذ				
9	يستأذنك التلاميذ في الإجابة من خلال رفع اليد				
10	تستقبل التلاميذ بالتحية أثناء بداية كل درس				
11	تنادي التلاميذ بأسمائهم أثناء التواصل				
12	تنتقد التلاميذ من أجل تصحيح أخطائهم				
13	تحاور التلاميذ حول المسائل الغامضة في الدرس				
14	تسمح للتلاميذ بالمناقشة مع بعضهم البعض				
15	تعمل على تحفيز التلاميذ باستمرار				
16	تساهم في بناء علاقات اجتماعية بين التلاميذ				

وشكرا على تعاونكم

(ملحق رقم 3): قائمة بأسماء المحكين

الرقم	اسم المحكم	القسم	الجامعة
1	د. عزوز عبد الناصر	علم الاجتماع	جامعة المسيلة
2	د. بلوم اسمهان	علم الاجتماع	جامعة المسيلة
3	د. كتفي ياسمينة	علم الاجتماع	جامعة المسيلة
4	د. بونيف حنان	علم الاجتماع	جامعة المسيلة
5	د. شريفي حليمة	علم النفس	جامعة المسيلة
6	د. جعلاب نور الدين	علم النفس	جامعة المسيلة
7	د. مكفس عبد المالك	علم النفس	جامعة المسيلة
8	د. بوضياف نوال	علم النفس	جامعة المسيلة

(ملحق رقم 4): الصورة النهائية للاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف . المسيلة

كلية: العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

التعليمة: في اطار انجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية. نضع بين أيديكم هذا الاستبيان، راجين منكم التفضل في الإجابة على كل عباراته بوضع علامة (X) أمام الاختيار المناسب حسب رأيك. علما أن استجاباتكم ستحظى بسرية تامة، وأنها لن تستخدم إلا لأهداف علمية بحتة.

البيانات الأولية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الخبرة المهنية: .....

المؤهل العلمي: معهد تكنولوجي ☐ ليسانس ☐ مدرسة عليا ☐ أخرى: .....

الرقم	العبـــــــــــــــارة	دائما	أحيانا	نادرا	مطلقا
المحور الأول: استراتيجية اللعب					
1	اشجع التعلم عن طريق اللعب				
2	اشرح الأنشطة عن طريق اللعب				
3	استغل أنشطة لعب الأدوار				
4	استخدم اللعب وسيلة للتواصل				
5	أنوع في الألعاب التربوية				
6	استخدم أسلوب المشاركة باللعب				

المحور الثاني: استراتيجية حل المشكلات					
1	أقوم بطرح أسئلة في بداية كل نشاط				
2	أساعد التلاميذ في الوصول إلى حل المشكلة				
3	أخلق لدى التلاميذ روح المبادرة أثناء الإجابة				
4	أعيد صياغة السؤال عندما يقدم التلميذ إجابة خاطئة				
5	أقوم بربط المشكلة بواقع الحياة				
6	أستخدم أسلوب الحل الجماعي للمشكلة				
المحور الثالث: استراتيجية المشروع					
1	أقوم بتجارب ميدانية مع التلاميذ				
2	أسعى لجعل التلاميذ يتجاوبون مع تعليمات المشروع				
3	أجعل التلميذ يوظف خبراته في استخدام الوسائل المتاحة أثناء المشروع				
4	أوظف طريقة المشروع في اكساب التلميذ عدة مهارات				
5	تساهم طريقة المشروع في تنظيم معارف التلميذ				
6	أجسد للتلاميذ فكرة محددة بطريقة المشروع				
المحور الرابع: التفاعل الصفي					
1	يستخدم التلاميذ لغة مفهومة				
2	يعبر التلميذ عن أفكاره أثناء الأنشطة				
3	يتعاون التلميذ مع الآخرين في استعمال الأدوات المتوفرة				
4	يتحاور التلميذ مع زملائه في المسائل الغامضة				
5	يتنافس التلاميذ حول تقديم الجواب				
6	ينتبه التلاميذ عند ممارستهم للأنشطة المتنوعة				
7	ينتبه التلاميذ عندما تنوع الأنشطة				
8	يستأذنك التلاميذ في الإجابة من خلال رفع اليد				
9	يصحح التلاميذ أخطائهم عند تقديم التعليمات				
10	يتجاوب التلاميذ عندما تبتسم معهم				

الطالبة: بورهدون كتيبة **المشرف: د. بونويقة نصيرة**

وشكرا على تعاونكم

(ملحق رقم 5): بيانات حساب صدق الاتساق الداخلي

صدق الاتساق الداخلي: وقد تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان بطريقتين وهما:

1- معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبيان مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

أولا: بعد استراتيجية التعلم باللعب: وجاءت نتائج في هذا المحور كما هي موضحة في الجدول التالي:

ارتباطات عبارات محور استراتيجية **اللعب** مع الدرجة الكلية للمحور								
		الدرجة الكلية المحور			الدرجة الكلية المحور			الدرجة الكلية المحور
1	معامل الارتباط	,712**	3	معامل الارتباط	,530**	5	معامل الارتباط	,408*
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,008		مستوى الدلالة	0,048
	حجم العينة	24		حجم العينة	24		حجم العينة	24
2	معامل الارتباط	,478*	4	معامل الارتباط	,696**	6	معامل الارتباط	,649**
	مستوى الدلالة	0,018		مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	24		حجم العينة	24		حجم العينة	24
**الارتباط دال عند (0.01)							*الارتباط دال عند (0.05)	

ثانيا: بعد استراتيجية حل المشكلات: وجاءت نتائج في هذا البعد كما هي موضحة في الجدول التالي:

ارتباطات عبارات محور استراتيجية **حل المشكلات** مع الدرجة الكلية للمحور								
		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
7	معامل الارتباط	,600**	9	معامل الارتباط	,575**	11	معامل الارتباط	,768**
	مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,003		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	24		حجم العينة	24		حجم العينة	24
8	معامل الارتباط	,748**	10	معامل الارتباط	,530**	12	معامل الارتباط	,657**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,008		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	24		حجم العينة	24		حجم العينة	24
**الارتباط دال عند (0.01)							*الارتباط دال عند (0.05)	

ثالثا: بعد التعلم بالمشروع: وجاءت نتائج في هذا المحور كما هي موضحة في الجدول التالي:

ارتباطات عبارات محور استراتيجية **المشروع** مع الدرجة الكلية للمحور								
		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
13	معامل الارتباط	,740**	15	معامل الارتباط	,446*	17	معامل الارتباط	,726**
	مستوى الدلالة	0,000		مستوى الدلالة	0,029		مستوى الدلالة	0,000
	حجم العينة	24		حجم العينة	24		حجم العينة	24
14	معامل الارتباط	,609**	16	معامل الارتباط	,564**	18	معامل الارتباط	,632**
	مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,004		مستوى الدلالة	0,001
	حجم العينة	24		حجم العينة	24		حجم العينة	24
**الارتباط دال عند (0.01)							*الارتباط دال عند (0.05)	

رابعا: بعد التفاعل الصفي: وجاءت نتائج في هذا البعد كما هي موضحة في الجدول التالي:

ارتباطات عبارات محور التفاعل الصفي مع الدرجة الكلية للمحور								
		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
19	معامل الارتباط	,570**	23	معامل الارتباط	,595**	26	معامل الارتباط	,416*
	مستوى الدلالة	0,004		مستوى الدلالة	0,002		مستوى الدلالة	0,043
	حجم العينة	24		حجم العينة	24		حجم العينة	24
20	معامل الارتباط	,656**	24	معامل الارتباط	,648**	27	معامل الارتباط	,436*
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,033
	حجم العينة	24		حجم العينة	24		حجم العينة	24
21	معامل الارتباط	,654**	25	معامل الارتباط	,614**	28	معامل الارتباط	,571**
	مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,001		مستوى الدلالة	0,004
	حجم العينة	24		حجم العينة	24		حجم العينة	24
22	معامل الارتباط	,669**	**الارتباط دال عند (0.01)					
	مستوى الدلالة	0,000	*الارتباط دال عند (0.05)					
	حجم العينة	24						

2- معامل ارتباط كل بعد من أبعاد الاستبيان مع الدرجة الكلية للاستبيان: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل بعد بالدرجة الكلية للاستبيان: والجدول التالي يوضح العلاقة:

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
استراتيجية التعلم باللعب	0,726**	**0,01**
استراتيجية حل المشكلات	0,428*	**0,05**
التعلم بالمشروع	0,603**	**0,01**
التفاعل الصفي	0,794**	**0,01**

(ملحق رقم 6): بيانات حساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية

N	X	Y	X^2	Y^2	X×Y	Y+X
1	50	48	2500	2304	2400	98
2	52	50	2704	2500	2600	102
3	50	52	2500	2704	2600	102
4	49	50	2401	2500	2450	99
5	51	51	2601	2601	2601	102
6	48	48	2304	2304	2304	96
7	52	50	2704	2500	2600	102
8	51	50	2601	2500	2550	101
9	48	50	2304	2500	2400	98
10	50	52	2500	2704	2600	102
11	52	52	2704	2704	2704	104
12	48	47	2304	2209	2256	95
13	49	47	2401	2209	2303	96
14	53	54	2809	2916	2862	107
15	50	49	2500	2401	2450	99
16	53	51	2809	2601	2703	104
17	51	50	2601	2500	2550	101
18	48	48	2304	2304	2304	96
19	49	50	2401	2500	2450	99
20	49	48	2401	2304	2352	97
21	53	52	2809	2704	2756	105
22	48	50	2304	2500	2400	98
23	47	49	2209	2401	2303	96
24	48	48	2304	2304	2304	96
مج	1199	1196	59979	59674	59802	2395

*الثبات = 0.68 (بيرسون)

*الثبات بعد تصحيح الطول = 0.80 (براون)

(ملحق رقم 7): حساب الثبات بمعامل الفا كرونباخ

محور 1

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,612	6

محور 2

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,701	6

محور 3

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,679	6

محور 4

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,761	10

الاستبيان ككل

Statistiques de	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,793	28

(ملحق رقم 8): حساب قيمة معامل الارتباط بيرسون لاختبار العلاقة

Correlations

		التفاعل الصفي	استراتيجية اللعب
استراتيجية اللعب	Pearson Correlation	1	,370**
	Sig. (2-tailed)		,002
	N	70	70
التفاعل الصفي	Pearson Correlation	,370**	1
	Sig. (2-tailed)	,002	
	N	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		التفاعل الصفي	استراتيجية حل المشكلات
استراتيجية حل المشكلات	Pearson Correlation	1	,637**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	70	70
التفاعل الصفي	Pearson Correlation	,637**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		التفاعل الصفي	استراتيجية المشروع
استراتيجية المشروع	Pearson Correlation	1	,350**
	Sig. (2-tailed)		,003
	N	70	70
التفاعل الصفي	Pearson Correlation	,350**	1
	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		التفاعل الصفي	التعلم النشط (العام)
التعلم النشط (العام)	Pearson Correlation	1	,451**
	Sig. (2-tailed)		,001
	N	70	70
التفاعل الصفي	Pearson Correlation	,451**	1
	Sig. (2-tailed)	,001	
	N	70	70

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها

تصريح شرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز البحث

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): بورهوون كتيبة

الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 101874210

والصادرة بتاريخ: 2016.11.12

عن دائرة: الحجار ولاية عنابة

المسجل (ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم الاجتماع

والمكلف (ة) بإنجاز أعمال بحث(مذكرة التخرج، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، أطروحة دكتوراه)، عنوانها:

النظام النشط وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي
- دراسة ميدانية بمدينة المسيلة -

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2020/06/18

إمضاء المعني

موافقة على التوقيع
2020 جوان
عن رئيس المجلس الشعبي البلدي
وبتفويض منه الموظف المكلف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم: علم الاجتماع
الرقم: / ق...../ك.ع.إ.إ.ج/2020

المسيلة في : 18 جوان 2020

وثيقة إيداع مذكرة ماستر

الموضوع: التعلم النشط وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم التحضيري

– دراسة ميدانية ببعض مدارس مدينة المسيلة –

الشعبة: علم الاجتماع **التخصص:** علم اجتماع التربية

إعداد الطالبة: بورهدون كتيبة **رقم التسجيل:** 036045464 **الفوج:**01

المشرف: بونويقة نصيرة **الرتبة: أستاذ محاضر (أ)**

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشراقية طيلة الموسم الجامعي:2020/2019 وأسمح بإيداعه لإدارة القسم.

موافقة وإمضاء المشرف(ة): موافق **رئيس فريق الاختصاص** **رئيس القسم**

د.بونويقة نصيرة **د.بونويقة نصيرة**

تم بحمد الله