وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: علم الاجتماع
التخصص: علم اجتماع التربية

الرقم التسلسلي:.....
رقم التسجيل: 202406064098295

التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

– دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الثالثة متوسط بمتوسطة مكاري العياشي ببلدية مقرة ولاية المسيلة –

مذكرة مكملة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر أكاديمي

تخصص: علم اجتماع التربية

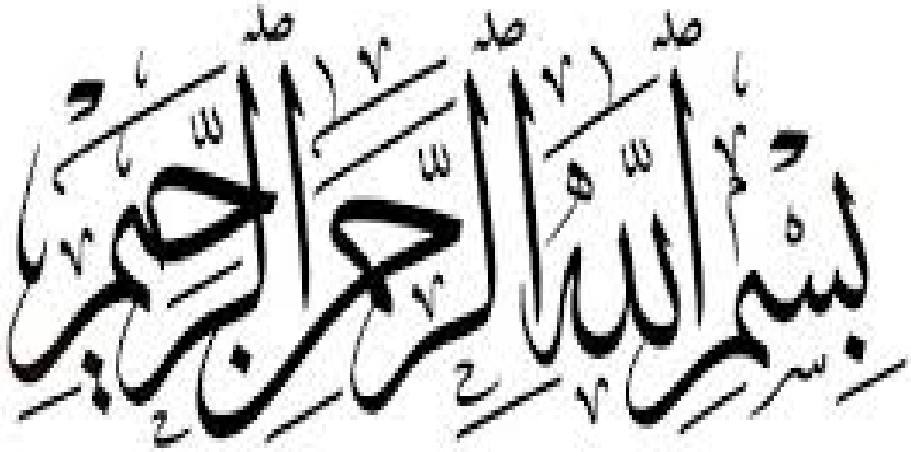
إعداد الطالبة:
دعاس سمرة

تحت إشراف :
د. عبد السلام سليمة

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

بوساق هجيرة	الرتبة: أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	رئيسا
عبد السلام سليمة	الرتبة: أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
جرار عزيزة	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية : 2024– 2025


بسم الله الرحمن الرحيم

** شكر وتقدير **

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه تتحقق الغايات

والصلاة والسلام على خير خلق الله محمد صلى الله عليه وسلم

أعبر عن خالص أمنياتي لأستاذتي المشرفة الدكتورة: سليمة عبد السلام على توجيهاتها القيمة وصبرها في متابعة هذا العمل، وعلى دعمها العلمي والمعنوي طيلة فترة إعداد هذا البحث

كما نشكر اللجنة على وقتها الثمين الذي خصصته لي لمناقشة هذه المذكرة وعلى كل الملاحظات التي سنأخذها بعين الاعتبار

وفي الأخير أتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من ساندني ودعمني حتى أتممت هذه المذكرة ولو بكلمة طيبة

دعاس سمرة

الفهرس

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
مقدمة	1
الفصل الأول: الإطار التصوري للدراسة	
أولا: الإشكالية	06
ثانيا: فرضيات الدراسة	07
ثالثا: أهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة	07
رابعا: أهداف الدراسة.	08
خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة	09
الفصل الثاني: الدراسات السابقة والمقاربة النظرية للدراسة	
أولا: الدراسات السابقة:	15
ثانيا: المقاربات النظرية للدراسة	22
1-النظريات المفسرة للتفاعل الصفي	22
1-1-النظرية التفاعلية الرمزية	22
1-2-نظرية الدور	23
1-3-نظرية التعلم الاجتماعي "لروتر""Rotter"	24
2-النظريات المفسرة للدافعية للتعلم	25
2-1-النظرية المعرفية	25
2-2-النظرية الإنسانية (هرم ماسلو) في الدافعية	26
2-3-نظرية الأهداف	27
3-النظرية المتبناة في الدراسة (التفاعلية الرمزية)	27
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
أولا: الدراسة الاستطلاعية.	31
ثانيا: مجالات الدراسة.	31
ثالثا: منهج الدراسة	32
رابعا: العينة.	33
خامسا: أدوات جمع البيانات	36
سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة.	38
الفصل الرابع: التفاعل الصفي	
أولا: أهمية التفاعل الصفي	41

ثانيا: أنواع التفاعل الصفي	41
ثالثا: وظائف التفاعل الصفي	43
رابعا: عناصر التفاعل الصفي	44
خامسا: مهارات التفاعل الصفي	46
سادسا: صور التفاعل الصفي	48
سابعا: دور المعلم في التفاعل الصفي	51
ثامنا: اللغة والتفاعل اللفظي في القسم	52
الفصل الخامس: الدافعية للتعلم	
أولا: خصائص الدافعية للتعلم	57
ثانيا: أنواع الدافعية للتعلم	58
ثالثا: وظائف الدافعية للتعلم.	60
رابعا: عناصر الدافعية للتعلم	61
خامسا: أسباب انخفاض الدافعية للتعلم لدى المتعلمين	62
سادسا: استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ	62
سابعا: أهمية الدافعية للتعلم في الوسط المدرسي.	64
الفصل السادس: الدراسة الميدانية	
1-عرض نتائج الدراسة:	67
1-1-عرض نتائج الفرضية الأولى	67
1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية	76
2-مناقشة الفرضيات في ضوء النتائج	85
2-1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى	85
2-2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية	87
2-3-مناقشة نتائج الفرضية العامة	89
خاتمة	93
قائمة المراجع	
الملاحق	
ملخص الدراسة	

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	**الجدول رقم 01: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس**	33
02	**الجدول رقم 02: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن**	34
03	**الجدول رقم 03: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي للأب**	35
04	**الجدول رقم 04: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي للأم**	35
05	**الجدول رقم (05) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (01)**	67
06	**الجدول رقم (06) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (02)**	68
07	**الجدول رقم (07) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (03)**	68
08	**الجدول رقم (08) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (04)**	69
09	**الجدول رقم (09) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (05)**	70
10	**الجدول رقم (10) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (06)**	71
11	**الجدول رقم (11) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (07)**	72
12	**الجدول رقم (12) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (08)**	73
13	**الجدول رقم (13) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (09)**	74
14	**الجدول رقم (14) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)**	74
15	**الجدول رقم (15) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11)**	76
16	**الجدول رقم (16) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11 -1)**	77
17	**الجدول رقم (17) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (12)**	77
18	**الجدول رقم (18) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13)**	78
19	**الجدول رقم (19) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14)**	79
20	**الجدول رقم (20) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (15)**	80
21	**الجدول رقم (21) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16)**	80
22	**الجدول رقم (22) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17)**	81
23	**الجدول رقم (23) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (18)**	82
24	**الجدول رقم (24) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (19)**	83
25	**الجدول رقم (25) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (20)**	83

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	**الشكل رقم (01): يوضح هرمية ماسلو للحاجات الدافعية**	33
02	**الشكل رقم 02: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس**	34
03	**الشكل رقم 03: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير السن**	35
04	**الشكل رقم 04: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي للأب**	35
05	**الشكل رقم 05: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي للأم**	67
06	**الشكل رقم 06: عناصر عملية الاتصال**	68

مقدمـــــة

مقدمة:

يمثل التفاعل الصفي أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية الحديثة، إذ يسهم بصورة فعالة في بناء بيئة تعليمية محفزة وذات طابع تشاركي، تنمي لدى المتعلم الشعور بالانتماء وتدفعه نحو الانخراط الإيجابي في التعلم. فقد تجاوز دور المعلم اليوم مجرد نقل المعرفة وتلقين المعلومات، ليصبح موجها ومسيرا للتعلم، يسعى إلى تحفيز المتعلمين، وتنمية قدراتهم الفكرية والاجتماعية من خلال تنشيط الحوار والتفاعل داخل القسم.

ويقصد بالتفاعل الصفي على أنه مجموع التبادلات اللفظية وغير اللفظية التي تحدث بين مختلف أطراف العملية التعليمية، سواء بين المعلم والتلاميذ، أو بين التلاميذ أنفسهم. ويتخذ هذا التفاعل صوراً متعددة، كالمناقشات الصفية، وطرح الأسئلة، والتغذية الراجعة، والتعبير عن الآراء، والمشاركة في الأنشطة التعليمية. ويسهم هذا التفاعل، عندما يكون إيجابياً وفعالاً، في خلق مناخ تعليمي يسوده الاحترام المتبادل، ويعزز من ثقة التلميذ بنفسه، ويدعم تقديره لذاته، مما ينعكس إيجاباً على مستوى تحصيله العلمي.

في المقابل، تعد الدافعية للتعلم من أبرز المتغيرات النفسية المؤثرة في السلوك الدراسي للتلميذ، إذ تمثل القوة المحركة التي تدفعه إلى بذل الجهد، وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. وتصنف هذه الدافعية إلى داخلية نابعة من رغبة ذاتية في التعلم، وخارجية ترتبط بمكافآت أو ضغوط خارجية. وتتأثر الدافعية بعوامل عدة، منها طبيعة العلاقة التربوية داخل الصف، وشعور التلميذ بالأمان والدعم، ومدى التقدير الذي يحظى به من قبل معلمه ورفاقه.

تزداد أهمية دراسة العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، بالنظر إلى خصوصية هذه المرحلة العمرية التي تتميز بتغيرات معرفية وانفعالية واجتماعية عميقة. إذ غالباً ما يواجه التلميذ في هذا السن تحديات متعلقة بالهوية الذاتية، والانتقال من التعليم الابتدائي إلى بيئة أكثر تنظيماً وتعقيداً، مما يستدعي تهيئة مناخ تربوي داعم يعزز من دافعيته، ويشجعه على التفاعل والمشاركة.

وانطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة لمعرفة علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)، ومن أجل الإحاطة بجانب الموضوع ارتأينا تقسيم الدراسة إلى قسمين، الأول نظري احتوى على أربعة فصول:

الفصل الأول: الإطار التصوري للدراسة، حيث طرحنا فيه إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة، أهمية الموضوع وأهدافه، وأسباب اختياره، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات إجرائيا

الفصل الثاني: الدراسات السابقة والمقاربة النظرية للدراسة

الفصل الثالث: الإطار المنهجي للدراسة، وتناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية، مجالات الدراسة، المنهج المتبع، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة وأخيرا الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل الرابع: خصصناه للمتغير الأول للدراسة المتمثل في التفاعل الصفي

الفصل الخامس: خصصناه للمتغير الثاني للدراسة المتمثل في الدافعية للتعلم.

أما القسم الثاني فهو تطبيقي تمثل في: **الفصل السادس** وهو عبارة عن الدراسة الميدانية، حيث تم عرض نتائج الدراسة وتفسيرها. ومناقشة النتائج على ضوء الفرضيات.

وختمنا دراستنا بخاتمة كانت كحوصلة لما تم التوصل إليه من خلال هذه الدراسة.

وما يمكن أن نوضحه في النهاية أن المعلومات النظرية التي تضمنتها هذه الدراسة قد تم جمعها من مجموعة كبيرة من المصادر والمراجع أهمها ما تعلق بموضوع التفاعل الصفي والدافعية للتعلم التي تعد من أهم المواضيع في مجال علم الاجتماع التربية، وقد تنوعت هذه المراجع بين القديم والحديث نظرا لأهمية ما تضمنته من معلومات وتراث فكري سوسيولوجي واجتماعي.

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول:

الإطار التصوري للدراسة

أولا: الإشكالية

ثانيا: فرضيات الدراسة

ثالثا: أهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة

رابعا: أهداف الدراسة.

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة

أولا: الإشكالية

تعتبر العملية التعليمية واحدة من أعقد العمليات التفاعلية التي لا تتم إلا بوجود عناصر تكمل بعضها البعض، لذلك كان لا بد من وجود أستاذ ومتعلم ومادة دراسية لضمان نجاح العملية التعليمية، وتظهر العلاقة بين هذه العناصر داخل البيئة الصفية حيث يكون هناك تواصل وتفاعل دائم متبادل بين هذه العناصر الثلاث، إذ أن هذا التواصل لم يكن ليحدث إلا لتحقيق أهداف التعلم، فالتفاعل بين الأستاذ والتلميذ يتضمن كلا من التفاعل اللفظي والغير اللفظي، وهو ما يؤدي إلى التواصل الفعال الذي من خلاله يصبح المناخ الصفي ملائما لبلوغ أهداف العملية التعلمية وضمان الفعالية التربوية وهذا ما يطلق عليه بالتفاعل الصفي.

ونظرا لأهمية عملية التواصل في عملية التعلم أصبحت تمثل دورا هاما في مجالات الدراسة والبحث التربوي، إذ تشير نتائج الدراسات الاجتماعية التربوية على ضرورة إتقان الأستاذ لمهارات التواصل والتفاعل الصفي، حيث أصبح يشكل هذا الأخير جزءا أساسيا وهاما من هذه العملية التعليمية فهو أهم المكونات التي يمكن أن تؤثر بشكل مباشر على جودة العملية التعليمية والتربوية، خاصة عندما يتعلق الأمر بمرحلة تعليمية حساسة مثل المرحلة المتوسطة، فالتفاعل الصفي ليس مجرد تبادل للكلمات أو المعلومات بين الأستاذ وتلاميذه، بل هو عملية معقدة تشمل الجوانب العاطفية، الاجتماعية، والمعرفية وغيرها والتي تسهم في بناء بيئة تعليمية محفزة وداعمة للتعلم.

ومن منطلق أن التعلم هو تغير في السلوك، وأن وراء كل سلوك دافع أو مجموعة من الدوافع التي توجهه وتحافظ على استمراريته، حيث أشارت نتائج معظم الدراسات والأبحاث التي أجريت حول أسباب ضعف تحصيل التلاميذ في مجال التعلم كانت وراءها جملة من المشكلات تمثلت أهمها في المشكلات الصفية والتأخر والفشل المدرسي والتي كانت وراءها عوامل نفسية من أهمها عامل الدافعية للتعلم، والتي هي ليست فقط نتيجة لعوامل داخلية مرتبطة بالتلميذ نفسه، بل هي أيضا نتاج البيئة التعليمية المحيطة به، وخاصة طبيعة التفاعل الذي يحدث داخل الفصل الدراسي، فالتفاعل الإيجابي يعزز من شعور التلميذ بالثقة بالنفس ويزيد من استعداده للمشاركة الفعالة، بينما يؤدي التفاعل السلبي أو المحدود إلى فقدان الدافعية وانخفاض مستوى الانخراط في النشاطات التعليمية.

وانطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، مع التركيز على العوامل التي يمكن أن تساهم في تعزيز

هذه العلاقة، أين سيتم تحليل دور الأستاذ كمحرك رئيسي للتفاعل، وكيف يمكنه استخدام استراتيجيات مختلفة لتحسين دافعية التلاميذ.

ولهذا ارتأينا دراسة موضوع التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وانطلاقا مما سبق يحدد سؤال الانطلاق كالتالي:

التساؤل العام للدراسة:

-هل توجد علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)؟

التساؤلات الفرعية للدراسة:

ولتضمين معالم الوضوح في مجالها المنهجي والمعرفي نبلور الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد علاقة بين التفاعل اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)؟

- هل توجد علاقة بين التفاعل غير اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)؟

ثانيا: فرضيات الدراسة:

للإجابة على السؤال الرئيسي للدراسة والأسئلة الفرعية المطروحة تم صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)

الفرضيات الفرعية:

- توجد علاقة بين التفاعل اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)

- توجد علاقة بين التفاعل غير اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)

ثالثا: أهمية وأسباب اختيار موضوع الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعا ذا أهمية كبيرة خاصة في ظل نقص الدراسات التي تناولته بالبحث والتقصي، فهذه الدراسة تتناول التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم، ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

تكمن أهمية هذه الدراسة في معرفة العلاقة بين التفاعل الصفي ودافعية التعلم، إذ أن التفاعل الصفي عرف اهتماما كبيرا في مدارسنا من طرف المهتمين بمجال التربية، وجاء هذا البحث لزيادة توضيح علاقة التفاعل الصفي بدافعية التعلم، وكذا من أجل الرقي بنوعية التعليم التي تتطلبها مدارسنا الجزائرية، ومعرفة المعلم التفاعل الصفي بنوعية اللفظي وغير اللفظي، يساعده في تطبيقه بشكل يستفيد منه المتعلم لزيادة دافعيته للتعلم.

كما أن نتائج هذه الدراسة تؤدي إلى إبراز نقاط القوة للتفاعل الصفي في إثارة دافعية التعلم للتلاميذ وتدعيمها ونقاط الضعف ومعالجتها وذلك من خلال الاقتراحات والتوصيات التي سنعرضها في نهاية للبحث.

أما اختيارنا لهذا الموضوع فكان لعدة أسباب أبرزها ما يلي:

- الاهتمام الشخصي بموضوع التفاعل الصفي باعتباره أصبح ركيزة أساسية في العملية التعليمية التعلمية وانطلاقا كذلك من قناعتنا الشخصية بأن الموضوع يخدم التخصص المدروس بالجامعة ويساعدنا الخوض في غماره على ما يواجهنا في الحياة العملية.
- الارتباط الوثيق بين التفاعل داخل الحجرة الصفية والدافعية للتعلم.
- قابلية الدراسة العلمية باعتبارها ظاهرة ملموسة.
- ارتباط موضوع البحث بمجال تخصصنا وهو علم اجتماع التربية.
- توجيه الدراسة لتلاميذ الثالثة متوسط باعتبارها مرحلة مهمة وحساسة وهي مرحلة اكتساب التلميذ لمهارات ومعارف وخبرات جديدة تساعده مستقبلا.

رابعا: أهداف الدراسة.

لكل بحث علمي هدف يريد إليه كآلية لكشف الغموض الذي يعتريها، ومن خلال المنطلقات السابقة التي تشكل المرتكز الأساسي في تعزيز المعالم الفكرية، كما أن الهدف من هذه الدراسة هو معرفة العلاقة الموجودة بين التفاعل الصفي في غرفة الصف ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وتحديد الدور الذي يلعبه التفاعل الصفي في رفع من مستوى الدافعية لدى التلاميذ، وكذلك معرفة أداء الأستاذ في غرفة الصف من خلال التفاعل الصفي في استحواذه لانتباه التلاميذ وإثارة دافعيتهم للتعلم، وكذلك معرفة مدى اختلاف الدافعية باختلاف جنس التلاميذ بالنسبة للسنة الثالثة متوسط.

وفي هذا المضمار نبلور أهداف الدارسة كالتالي:

- تهدف الدراسة إلى الإسهام في تطوير البحث التربوي وتنمية الأحداث في نسق تجريبي تربوي تستفيد منه الطرق البيداغوجية في مختلف المدارس التعليمية خاصة المرحلة المتوسطة.
- تهدف الدراسة إلى إثراء التراث الأدبي والعلمي بنتائج هذه الدراسة بغية فتح زاوية بحث جديدة في هذا المجال.
- تهدف الدراسة إلى تقديم نتائج علمية واقتراحات التفاعل الصفي وكذا دافعية التلاميذ للتعلم وفق معايير علمية تراعى فيها الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية وتضمن تكيف عالي لهم.

خامسا: تحديد مفاهيم الدراسة:

1-التفاعل الصفي:

وردت في الدراسات والأبحاث التربوية العديد من التعاريف المرتبطة بمفهوم التفاعل الصفي نذكر منها:

-التفاعل:

-لغة:

تفاعل من الفعل فعل وهو كناية عن كل عمل متعمد أو غير متعمد[1].

قال الله تعالى في قصة سيدنا موسى عليه السلام: "فعلت فعلتك التي فعلت" [الشعراء، الآية 19] والتفاعل مشتق من الفعل تفاعَلَ، يتفاعلُ، تفاعلا، وتفاعَل الشيئان أي كان لهما ردة فعل، وأثر إحداهما في الآخر، ودفعه إلى تصرف ما[2].

اصطلاحا:

يرى جون ديوي أن "الجماعة ليست في ذاتها إلا وحدة شخصيات متفاعلة". أما ميرل يعرف التفاعل على أنه: "سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر"[3].

ويعرف التفاعل بأنه: عملية اجتماعية مستمرة أقطابها الأفراد وأدواتها الرئيسية المعاني والمفاهيم، فهي كل ما يحدث عندما يتصل فردان أو أكثر، وتحدث نتيجة ذلك تعديل أو تغيير في السلوك[4].

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، د ط، 1997، ص 143.

[2]- مجاني للطلاب، دار مجاني، لبنان، ط1، 2001، ص 750.

[3]- علي سعيد وطفة، علي جاسم شهاب، علم اجتماع المدرسين "الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية"، ط1، مؤسسة مجد الجامعية للنشر والتوزيع، لبنان، 2004، ص 98.

[4]- نبيل عبد الهادي، مقدمة علم الاجتماع التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009، ص 196.

"الترتوري محمد عوض"(2006) التفاعل الصفي على أنه عملية تجري عبر قنوات مختلفة متنوعة سواء كانت لفظية أو غير لفظية أم كتابية، تتراوح بين اللغة المسموعة وما يرافقها من حركات وإيماءات، وبين الانتباه والاستماع[1].

ويعرف التفاعل الصفي كذلك بأنه حالة داخلية في الفرد تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط مع استمرار فيه حتى يتحقق التفاعل ويكون ذلك بتلبية المادة الدراسية لاحتياجات الطالب واهتماماته الفعلية الأمر الذي يدفعه للإقبال على التعلم برغبة وقوة وتوفير له الحافز للتغلب على ما قد يتعرضه من صعوبات وتوفير الظروف المشجعة على الإسهام في النشاطات المختلفة وتعزيز هذا النشاط[2].

إجرائيا: التفاعل الصفي هو ما ينتج من فعل ورد فعل داخل القسم بين الأستاذ وتلاميذه أو بين التلاميذ أنفسهم بسبب ما يجري من كلام وكل ما يتم من حركات، إيمائية، وتعابير وجهية لأجل بلوغ هدف معين، وهذا ما يمكننا التعرف عليه باعتماد شبكة الملاحظة.

وعليه يتضح مما سبق أن التفاعل هو علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتم عن طريق الاحتكاك بواسطة عملية الاتصال تؤدي إلى التأثير على أفعال الآخرين ووجهات نظرهم.

-الصف:

اصطلاحا:

هو المكان الذي يجتمع فيه الطلبة لتلقي العلوم والمعرفة في شتى المجالات وهو العنصر الأساسي المكون للمدرسة وللعملية التعليمية برمتها، لأن البيئة المنظمة التي تجمع المعلم الذي يشكل مصدر المعرفة وموجهها مع المتلقي وهو الطالب، وهنالك العديد من المفاهيم التي تتعلق بالغرفة الصفية منها: إدارة الصف، التفاعل الصفي... الخ[3].

ومما سبق يمكن القول أن الصف يقصد به في الدراسة الحالية المكان أو الحجرة التي يتلقى فيها التلاميذ معارفهم ودروسهم، ويطلق عليها عدة تسميات منها: القسم، الحجرة، الفصل ... الخ.

---

[1]– الترتوري محمد عوض، المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط1، دار المكتبة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 129.

[2]– مصطفى خليل الكسواني، إدارة التعلم الصفي، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2005، ص 69.

[3]– نور الدين مناع، أساسيات التربية الصفية، دار الفكر التربوي، السعودية، 2017، ص 22.

-التفاعل الصفي:

قد يكون التفاعل الصفي تفاعلا لفظيا وغير لفظي، ولفهم أبعاده ومكوناته بشكل أوضح من الضروري التعرف على هذين المفهومين.

فالتفاعل اللفظي : هو مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها الأستاذ والتلاميذ فيما بينهم داخل الصف أثناء التدريس لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية مخطط لها[1].

ومن خلال ذلك يتضح أن التفاعل اللفظي هو كل ما يصدر من أساتذة وتلاميذ من لغة لفظية عن طريق الكلام الذي يتم داخل الموقف التعليمي.

أما **التفاعل غير اللفظي:** هو كل ما يصدر من أساتذة والتلاميذ من حركات وإيماءات وإشارات ورموز وتعبيرات الوجه أو الجسم ونبرة الصوت التي تستخدم خلال سير العملية التعليمية.

ومن كل هذه التعاريف يتضح لنا أن:

التفاعل الصفي كما قال نشواتي "يمثل: جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجرى داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل، فهو عبارة عن مجموعة الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم، ويتضمن كذلك إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين[2].

ويعرفه التوتوري محمد عوض (2006) على أنه: "عملية تجري عبر قنوات مختلفة متنوعة سواء كانت لفظية أو غير لفظية أو كتابية، تتراوح بين اللغة المسموعة وما يرافقها من حركات وإيماءات وبين الانتباه والاستماع"[3].

ومن هذه التعاريف نستنتج أن التفاعل الصفي هو عملية إنسانية تفاعلية بين التلاميذ ومعلمهم أو بين التلاميذ فيما بينهم، بهدف تبادل الآراء ومناقشتها عن طريق التواصل اللفظي (الكلام) أو التواصل غير اللفظي (الإيماءات، الإشارات، الحركات) بهدف تحقيق الأهداف التعليمية وتوجيه تلاميذ التعليم المتوسط داخل الصف الدراسي.

---

[1]– فاطمة سليم زبيدات، مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في مرحلة الأساسية في محافظتي رام الله والبيرة وأريحا، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين، 2011، ص 02.

[2]– الزغلول عماد عبد الرحيم وآخرون، سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع الطباعة، عمان، 2007، ص32.

[3]– الترتوري محمد عوض، المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط1، دار المكتبة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص 129.

2-دافعية التعلم:

-الدافع:

لغة: وردت كلمة دافع في المعاجم اللغوية بعدة معاني: العطاء، الحماية، الرد[1].

قال تعالى: (ليس للكافرين له دافع) [المعارج، الآية 02]، أي حام يحميه.

اصطلاحا:

يعرف الدافع بأنه: "طاقة الكائن الحي إنسانا أو حيوانا تدفعه للقيام بسلوك معين أو نشاط معين سواء أكان حركيا أو فكريا أو تخيليا أم انفعاليا أم فيسيولوجيا لتحقيق هدف معين هو إشباع لهذا الدافع[2].

ويعرف أيضا بأنه: "الطاقة الحيوية الكامنة أو الاستعداد الفسيولوجي أو النفسي الذي يثير الفرد سلوكا مستمرا متواصلا لا ينتهي حتى يصل إلى أهدافه المحددة، سواء كان ذلك ظاهرا يمكن مشاهدته أو خفيا لا يمكن مشاهدته"[3].

ونقصد بالدوافع في دراستنا هي مجموع الأسباب الداخلية والخارجية التي تدفع بالتلاميذ إلى التعلم.

ولقد تعددت **تعاريف الدافعية للتعلم** وذلك لأهميتها الكبيرة في مجال التعلم، نذكر منها تعريف (Tradiff 1992) بأنها: ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ، عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن بقية النشاطات التي يقوم بها التلميذ والقدرة على التحكم في تلك النشاطات إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة والمحيط التربوي بصفة عامة[4].

ويعرفها قطامي (2000) الدافعية للتعلم على أنها: "القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وتعتبر دوافع قوية عند التلميذ، فهي بمثابة الطاقة التي تثير سلوكه للتوجه نحو تحقيق الهدف"[5].

كما تعرف بأنها "حالة داخلية عن المتعلم تدفعه للانتباه إلى الموقف التعليمي، وتوجيهه للإقبال عليه بنشاط وحماس وتلح عليه للاستمرار في نشاط حتى يتدفق التعلم"[6].

---

[1]- عبد اللطيف حسن فرج الله، تحفيز التعليم، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، 2007، ص 149.

[2]- فرج عبد القادر طه وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، ط1، دار النهضة العربية، عمان، د ت، ص 191.

[3]- علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، ص 89.

[4]- أحمد دوقة وآخرون، سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010، ص 12.

[5]- سعيد زيان، مدخل إلى علم النفس التربوي، ديوان المطبوعات الجامعية، د ب، 2013، ص 115.

[6]- توق محي الدين وآخرون، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر، بيروت، 2001، ص 19.

ومن مضمون التعاريف المختلفة السابقة يمكننا القول أن الدافعية للتعلم هي القوة الكامنة داخل التلميذ وهي مسؤولة عن إثارة السلوك ثم استمراره وتوجيهه نحو التعلم.

3-مرحلة التعليم المتوسط:

اصطلاحا:

يضمن التعليم المتوسط تعليما مشرعا لكلا التلاميذ بحيث يسمح لهم اكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي في التعليم الثانوي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع.

وتكمن أهمية المرحلة المتوسطة في كونها تتيح المزيد من الفرص لكي يحقق الطالب انتهاء أعمق لثقافته الأصلية فقط على أنها تتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات الطلبة بما يعدهم لاختيار التعليمي أو المهني[1].

وهو مرحلة في المدرسة الجزائرية تم اقتراحها في الهيكلة الجديدة سبتمبر 2003 وهي المرحلة الوسطى من التعليم بحيث تسبقها المرحلة الابتدائية وتليها المرحلة الثانوية، وهي تمتد على مدى أربع سنوات ويلتحق بها التلاميذ في سن ما بين 11-14 سنة وتعد مرحلة التعليم المتوسط مرحلة ثقافة عامة يراعي فيها نمو وخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ.

[1]- سعد لعمش، الجامع في التشريع الجزائري، دار الهدى، الجزائر،2010، ص 87-88.

الفصل الثاني:

الدراسات السابقة والمقاربة النظرية للدراسة

أولا: الدراسات السابقة

ثانيا: المقاربات النظرية للدراسة

1-النظريات المفسرة للتفاعل الصفي

2-النظريات المفسرة للدافعية للتعلم

3-النظرية المتبناة في الدراسة (التفاعلية الرمزية)

أولا: الدراســـــات السابقـــــة:

- الدراسة الأولى: دراسة التكروري (2000)

مشكلة الدراسة: هل تؤثر طريقة التدريس الصفي على التفاعل الصفي لدى تلاميذ المتوسطة؟

منهج البحث وأدواته: المنهج الوصفي التحليلي القائم على الملاحظة المباشرة (ملاحظة سلوكات المدرس وطريقته في التدريس وسلوكات التلاميذ أثناء إنجاز الدرس).

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة من 05 معلمين من معلمي المدرسة المتوسطة و300 تلميذ من هذه المرحلة موزعين على 20 قسما دراسيا.

أهداف الدراسة: تمثل أهداف الدراسة في معرفة دور المعلم في تنشيط التعامل الصفي الإيجابي وفي معرفة أسباب عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية والتفاعل الصفي.

أهمية الدراسة: توظيف نتائج البحث في برامج تكوين المعلمين المتدربين والمشرفين الموجهين.

نتائج الدراسة: من النتائج المتوصل إليها:

- سرعة المعلم في إلقاء الدرس وعدم إعطاء التلاميذ فترة للراحة بين الحين والآخر هي السمة الغالبة على طرق التدريس (75%) من معلمي العينة. وهو ما قد يكون سببا في جعل نسبة (70%) من تلاميذ العينة المبحوثة يشعرون بالتوتر والإحباط ولا ينجذبون إلى الدرس.

- لقد نبهت الدراسة إلى أن (25%) من مدرسي العينة فقد من يعتمد في تدريسه على التشجيع وعلى المشاركة حيث زاد ذلك من دافعيتهم للمشاركة في النقاش والحوار.

- بعض التلاميذ الذين لم يتلقوا تشجيعا من طرف المعلم عبروا عن عجزهم في إنجاز الواجبات المطلوبة منهم، ومنهم من عزف عن المشاركة الصفية خاصة القائمة على التواصل اللفظي.

- إن الخطأ في الإجابة الذي يقابله تذكر وعدم اهتمام من المعلم يزيد من العزلة داخل الصف، وبالتالي يفقد التلاميذ الثقة بالنفس والرغبة في المشاركة مرة أخرى في الأنشطة الصفية[1].

- الدراسة الثانية: دراسة فاضل عبد العباس عطا الله (2022)

مشكلة الدراسة: ما العلاقة بين مهارات التفاعل الصفي لدى معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية بتحصيل تلامذتهم؟

منهج البحث وأدواته: المنهج الوصفي التحليلي.

[1]- حمواني منال وسي اعمر سميرة، الدافعية للتعلم وعلاقتها بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مذكرة ماستر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2020-2021، ص 17-18.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة مكونة من (28) معلم من معلمين الرياضيات المرحلة الابتدائية ببغداد، تم اختيارهم بطريقة قصدية، كذلك تم اختيار (10) طلاب عشوائيا من طلبة كل معلم، وبذلك تكونت عينة الطلبة من (280) طالبا وطالبة.

أهداف الدراسة: تمثل أهداف الدراسة في معرفة درجة ممارسة معلمين الرياضيات لمهارات التفاعل الصفي، وكذا معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة معلمين الرياضيات لمهارات التفاعل الصفي والتحصيل لدى طلبتهم.

أهمية الدراسة: تنمية العلاقة بين المعلم وطلبته، مما يجعل الغرفة الصفية أكثر تفاعلا للتعليم. وكذا تقديم نتائج إحصائية تفيد في الاهتمام بمهارات التفاعل الصفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة في العراق.

نتائج الدراسة: من النتائج المتوصل إليها:

– وجود درجة متوسطة من ممارسة معلمين الرياضيات لمهارات التفاعل الصفي.

– هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين ممارسة معلمين الرياضيات لمهارات التفاعل الصفي وتحصيل طلبتهم.[1]

– الدراسة الثالثة: دراسة قماشة آسيا (2010–2011)

مشكلة الدراسة: هل هناك علاقة بين التوجيه المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

منهج البحث وأدواته: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة مكونة من (28) معلم من معلمين الرياضيات المرحلة الابتدائية ببغداد، تم اختيارهم بطريقة قصدية، كذلك تم اختيار (10) طلاب عشوائيا من طلبة كل معلم، وبذلك تكونت عينة الطلبة من (280) طالبا وطالبة.

أهداف الدراسة: تمثل أهداف الدراسة في معرفة مدى مساهمة ومساعدة مستشاري التوجيه للتلاميذ على اختيار نوع دراستهم ومتابعتهم فيما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم، وكذا محاولة إعطاء نظرة شاملة حول التوجيه المدرسي الممارس في المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى التعرف على مدى مساهمة التوجيه المدرسي في دافعية التعلم للتلميذ وتأثيره عليها من خلال نشاطات القائمين على العملية التوجيهية داخل المؤسسة

[1]– فاضل عبد العباس عطا الله، مهارات التفاعل الصفي لدى معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية وعلاقتها بتحصيل تلامذتهم، مجلة مركز الكوفة للدراسات، الجزء 2، العدد 67، 2022.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة من أهمية التوجيه المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط والتي تتطلب توجيها مدرسيا سليما مبنيا على أسس علمية لأن الاعتماد على العوامل الأساسية لعملية التوجيه المدرسي أثناء عملية توجيه التلاميذ يقلل من الصدفة وبالتالي يختار التلاميذ نوع الدراسة التي تناسب أكثر مع ميوله ورغبته الأمر الذي يجعله متكيفا ومتوافقا في دراسته، وهو ما يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.

نتائج الدراسة: من النتائج المتوصل إليها:

– وجود علاقة بين التوجيه المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

– لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين الجنسين في دافعية التعلم لتلاميذ السنة الأولى ثانوي الموجهين حسب رغبتهم.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في دافعية التعلم لتلاميذ السنة الأولى ثانوي الموجهين ضد رغبتهم

– هناك علاقة ضعيفة بين التوجيه المدرسي ودافعية التعلم لدى تلميذ السنة الأولى ثانوي[1]

– الدراسة الرابعة: دراسة مداحي العربي (2018)

مشكلة الدراسة: هل هناك علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

منهج البحث وأدواته: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: وطبقت الدراسة على عينة تكونت من 287 تلميذا وتلميذة ينتسبون إلى ثانوية الشهيد بن أحمد بخدة بغليزان وثانوية الشهيد عريف عبد الله بغليزان يتوزعون من حيث الجنس إلى 103 ذكورا و184 إناثا بمتوسط حسابي يقدر بـ 18.69 سنة وانحراف معياري يقدر بـ1,43 سنة.

أهداف الدراسة: تندرج أهمية هذه الدراسة في كونها تعالج موضوعا مهما وحيويا يدرس العلاقة بين متغيرين أساسيين في العملية التعليمية، حيث أن سلوك المتعلم داخل حجرة الصف مرهون بمدى فعالية هذه العملية، فإذا وجد المتعلم نفسه في جو آمن يشبع حاجاته النفسية والاجتماعية وشعر بوجود شخص يثق به ويتفاعل معه ويسعى من أجل سعادته فإنه يسلك سلوكا إيجابيا محققا بذلك توافقه النفسي والاجتماعي مندفعا بكل قدراته إلى المعرفة والإبداع وبذل المزيد من الجهد للتعلم. كما تسهم الدراسة في إيجاد الحلول للمشكلات الصفية التي يعاني منها المعلم والمتعلم يوميا كالملل وضعف التركيز والميل للعزلة في المواقف التعلمية.

[1]– قماشة آسيا، أثر التوجيه المدرسي وعلاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، مذكرة ماستر، 2011.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة من أهمية التوجيه المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط والتي تتطلب توجيها مدرسيا سليما مبنيا على أسس علمية لأن الاعتماد على العوامل الأساسية لعملية التوجيه المدرسي أثناء عملية توجيه التلاميذ يقلل من الصدفة وبالتالي يختار التلاميذ نوع الدراسة التي تناسب أكثر مع ميوله ورغبته الأمر الذي يجعله متكيفا ومتوافقا في دراسته، وهو ما يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلم.

نتائج الدراسة: من النتائج المتوصل إليها:

- عدم وجود فروق جنسية في أبعاد التفاعل الصفي القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضا).
- عدم وجود فروق جنسية في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان)
- هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الذكور.
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الإناث.
- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي القيادة التفهم المساعدة والصداقة وعدم الرضا وبعدي الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية) لدى الذكور.
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم المساعدة والصداقة وعدم الرضا وقلق الامتحان) لدى الذكور.
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم المساعدة والصداقة وعدم الرضا) وأبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية وقلق الامتحان) لدى الإناث.
- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفهم والفعالية الذاتية لدى الإناث[1].

- الدراسة الخامسة: دراسة جمال الدين فطام (2021)

مشكلة الدراسة: هل هناك علاقة بين التوجيه المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

منهج البحث وأدواته: المنهج الوصفي التحليلي.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها 127 تلميذا وتلميذة من كلا الجنسين.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة الأغواط، كما اهتمت الدراسة بالكشف عن الفروق بين الجنسين في كل من مستوى الدافعية للإنجاز الدراسي والتفاعل الصفي لدى أفراد العينة.

[1]– مداحي العربي، علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران 02، وهران، 2018.

أهمية الدراسة: تنبع أهمية الدراسة الحالية في شقها النظري من أهمية المتغيرات المدروسة حيث شكل متغير التفاعل الصفي متغير مهم في نجاح أو فشل العملية التعليمية ككل، لأنه يشكل محدد وأساسي لتحقيق الأهداف التربوية، وهذا كون الطالب في النهاية إنسان يحتاج إلى تفاعل اجتماعي يزيد من رغبته ويكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التعليم مما يؤدي إلى زيادة الدافعية للإنجاز الدراسي، كما تبرز أهمية الدراسة كذلك في جانبها التطبيقي المتمثل في العينة والمتمثلة في تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي يشكلون من خلالها شريحة مهمة في المجتمع كونهم أطفالا أولا ومراهقين ثانيا، إضافة إلى أنهم مقبلون على امتحان في نهاية المرحلة التعليمة، والذي يشكل منعطفا حقيقيا لحياتهم الخاصة وعلى المستوى الاجتماعي.

نتائج الدراسة: من النتائج المتوصل إليها:

-وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية بين التفاعل الصفي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة.

- لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الدافع للإنجاز الدراسي لدى أفراد العينة.

- وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفاعل الصفي لصالح الإناث لدى أفراد العينة[1].

- الدراسة السادسة: دراسة بوضياف نوال (2013)

مشكلة الدراسة:

-هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفاعل اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة 0.05 بين الجنسين في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط؟

منهج البحث وأدواته: المنهج الوصفي الارتباطي.

عينة الدراسة: طبقت دراستها على عينة مكونة من 68 تلميذا وتلميذة ممن يدرسون بالطور المتوسط.

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة الدراسة.

أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة الحالية في التعرف على العالقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وهذا بطبيعة الحال تبعا للدور الذي يقوم به الأستاذ في عملية التنفيذ

[1]- جمال الدين فطام، التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالأغواط، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 15، ع 02، 2021، ص 406.

وتوجيه عملية التعليم الصفي في ظل المقاربة بالكفاءات، وهذا ينتج من خلال إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة والتفاعل في المواقف التعليمة المختلفة باعتبارهم محور العملية التعليمية التعلمية، كما أن الأستاذ في ظل العلاقة التفاعلية مع المتعلمين يقوم بتشخيص احتياجاته التعليمية وبالتالي حتما سوف يقوم بتهيئة المناخ الصفي اللازم لإثارة هذه الاحتياجات والرغبات ومحصلة هذا الفعل حتما تؤدي إلى زيادة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وفقا بما يتماشى وقدراتهم.

نتائج الدراسة: من النتائج المتوصل إليها:

– وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى أفراد العينة.

– وجود فروق بين الجنسين في مستوى الدافعية للإنجاز ولصالح الإناث[1].

– الدراسة السابعة: دراسة شيبوط لخضر وآخرون (2018)

مشكلة الدراسة: هل هناك علاقة بين التوجيه المدرسي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

منهج البحث وأدواته: المنهج الوصفي.

عينة الدراسة: طبقت الدراسة على عينة قوامها 30 طالب وطالبة من المستوى النهائي.

أهداف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين التفاعل الصفي ودافعية التعلم الطلاب آخذين بعين الاعتبار أنواع التفاعل وأشكاله بشقيه اللفظي وغير اللفظي وأثر كل منهما على تعلم الطلاب.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في محاولة تطبيق إيجابيات التفاعل في الفصل الدراسي واجتناب سلبياته كما تكمن أهمية هذه الدراسة كذلك في مضمونها من خلال جعلها محطة ذات مفاتيح يستطيع الباحث المتطلع أن ينطلق منها للتعمق أكثر فأكثر في هذا المجال التربوي وخاصة فيما يتعلق بالتفاعل الصفي، حيث تم اختيار مادة الرياضيات التي تعتبر من أهم المواد العلمية الأساسية التي تدرس لجميع الشعب، فهي تعرف بمفتاح العلوم.

نتائج الدراسة: من النتائج المتوصل إليها:

–هناك علاقة ارتباطيه طردية بين الحوار ودافعية التعلم فكلما زادت المناقشة والمشاركة في الصف كلما زادت دافعية الطلاب.

– عدم وجود فروق بين الطلبة والطالبات في التفاعل الصفي.

[1]– بوضياف نوال، التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط –التفاعل اللفظي أنموذجا–، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، المجلد 2، العدد 3، 2013، ص 259.

– أن هناك أيضا علاقة ارتباطيه بين الإشارات والإيماءات غير اللفظية التي يستخدمها المدرس مع الطلاب أثناء تدريسه ودافعية التعلم لديهم.

– عدم وجود فروق بين الطلبة والطالبات في دافعية التعلم[1].

– التعقيب على الدراسات السابقة:

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي تم استعراضها اتضح الآتي:

– اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث أهمية التفاعل الصفي ودافعية التعلم.

– تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث تناولها لأحد متغيرات الدراسة المتمثلة في التفاعل الصفي ودافعية التعلم.

– اتفقت أغلب الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي التحليلي.

–اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدامها للاستبيان كأداة بحثية أساسية لجمع البيانات.

كما أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في الآتي:

1–اعتمدت بعض الدراسات السابقة على الربط بين التفاعل الصفي أو دافعية التعلم مع بعض المتغيرات الأخرى، بينما دراستنا ربطت بين المتغيرين مع بعض أي بين التفاعل الصفي ودافعية التعلم.

2–تختلف أهداف الدراسة الحالية عن أهداف بعض الدراسات السابقة في أدوات جمع البيانات.

3–تختلف الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة بالمرحلة التعليمية التي طبقت عليها الدراسة.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

مما لا شك فيه أن الدراسة الحالية استفادت مما سبقها من دراسات حيث:

– استفادت الدراسة الحالية من جميع الدراسات السابقة المذكورة في الوصول إلى الصياغة دقيقة للعنوان البحثي الموسوم التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

– استفادت الدراسة الحالية الدراسات السابقة في تحديد المنهج الملائم لهذه الدراسة.

– استفادت الدراسة الحالية الدراسات السابقة في تحديد فروض البحث والمتغيرات البحثية للدراسة.

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في منحنا فكرة دقيقة ومعمقة عن أهم المصادر والمراجع المتخصصة في الموضوع من أجل إثراء الجانب النظري.

– استفادت الدراسة الحالية من الدراسة السابقة في بناء وصياغة أدوات الدراسة.

[1]– شيبوط لخضر وآخرون، التفاعل الصفي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمتقن الشهيد زيان عاشور بمدينة مسعد، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 1، 2018.

ثانيا: المقاربـــات النظريـــة للدراســـة

1-النظريات المفسرة للتفاعل الصفي:

1-1-النظرية التفاعلية الرمزية:

ظهرت التفاعلية الرمزية كنتيجة لعدة جذور فكرية وبخاصة كما تتمثل في إسهامات ماكس فيبر والمدرسة الألمانية، تطرح هذه النظرية عدة مفاهيم لم يسبق طرحها من خلال النظرية الوظيفية أو الصراعية، ونجد أهمها فيما يلي:

- **التفاعل:** وهو سلسةٌ متبادلةٌ ومستمرةٌ من الاتصالات بين فرد وفرد، أو فرد مع جماعة، أو جماعةٍ مع جماعة.

-**المرونة:** ويقصد بها استطاعة الإنسان أن يتصرفَ في مجموعةِ ظروفٍ بطريقة واحدة في وقت واحد، وبطريقةٍ مختلفة في وقتٍ آخرَ، وبطريقة متباينة في فرصةٍ ثالثة.

-**الرموز:** وهي مجموعةٌ من الإشارات المصطَنعة، يستخدمها الناس فيما بينهم لتسهيل عمليةِ التواصل، وهي سمة خاصة في الإنسان. وتشمل عند جورج ميد اللغةَ، وعند بلومر المعاني، وعند جوفمان الانطباعاتِ والصور الذهنية.

-**الوعي الذاتي:** وهو مقدرة الإنسان على تمثل الدور، فالتوقعات التي تتكون لدى الآخرين عن سلوكنا في ظروف معينة، هي بمثابة نصوصٍ يجب أن نَعيها حتى نمثلَها، على حد تعبير جوفمان.

-**الذات:** وهو ما يتعلق عادة بتصور الفرد عن نفسه الناتج عن خبراته في التفاعل مع الأفراد الآخرين كما يمكن تعريف مفهوم الذات نفسيا بأنها: (تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتعميمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته).

-**الذات الفاعلة أو الفاعل الاجتماعي:** إن مفهوم الذات الفاعلة عند علماء التفاعلية الرمزية أقرب إلى مفهوم النفس البشرية التي هي حصيلة تفاعل عوامل داخلية وراثية وخارجية مجتمعية[1].

تقوم هذه النظرية على تحليل النظم التربوية على الفرد وتفاعله، وقد أسهم في تطوير فرضياتها العديد من العلماء أمثال "بيتر بلاو" و"هوبرت بلومر" و"أرفع جفمان" وغيرهم الذين ساهمت أعمالهم في بلورة فرضيات التفاعلية الرمزية. حيث يتخذ هذا المستوى من التحليل في الصف الدراسي وحده للتحليل، حيث يتم داخل الصف الدراسي التداول والتفاوض بين الفاعلين، ومن ثم يكون تحليل النظام التربوي عند

[1]- زموري زينب، العلاقة العاطفية بين الجنسين باستخدام الوسائل الإلكترونية بين المجتمع الافتراضي والمجتمع الحقيقي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص حول الهوية والمجالات الاجتماعية، جامعة ورقلة، د ت، ص 192-193.

هذا المستوى منصبا على عملية التفاعل بين الأفراد بعضهم البعض داخل الصف الدراسي، وبين الأفراد والمدرسة، وهذا بغية 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[1].

ومن أهم المبادئ التي تقوم عليها التفاعلية الرمزية ما يلي:

- يحدث التفاعل بين الأفراد الشاغلين لأدوار اجتماعية معينة (من أسبوع إلى سنة).
- تكوين صورا رمزية ذهنية تعكس الحالة الانطباعية المكونة اتجاه الآخر.
- اعتبار الشخص رمزا يحدد طبيعة التفاعل.
- تنتشر الصورة الرمزية للشخص المتفاعل معه بين الآخرين فيكونون صورة رمزية حسب الانطباع.
- الانطباع الصوري أو الرمزي يكون ذا نمط متطلب يقيم من خلاله الفرد ذاته حسب تقييم الآخرين.
- تفاعل الشخص مع الآخرين أو انقطاعه يعتمد على الصورة الرمزية التي كونها الآخرون اتجاه[2].

1-2-نظرية الدور:

ظهرت في مطلع القرن العشرين، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أن:

-الاعتقاد بأن سلوك الفرد وعلاقاته الاجتماعية هي نتيجة للأدوار الاجتماعية التي يشغلها في المجتمع.

-الدور الاجتماعي ينطوي على حقوق وواجبات اجتماعية.

-الدور يعد الوحدة البنائية للمؤسسة، والمؤسسة هي الوحدة البنائية للتركيب الاجتماعي (الدور هو حلقة الوصل بين الفرد والمجتمع).

وتوصل **فيبر** إلى أن سلوك الفرد يعتمد على ثلاثة شروط هي:

- وجود الدور الذي يشغله الفرد والذي يحدد السلوك.
- وجود علاقة اجتماعية تربط شاغل الدور مع الآخرين.
- استعمال الرموز السلوكية والكلامية عند القيام بالسلوك والسلوك الذي يقوم به شاغل الدور يكون على ثلاثة أشكال هي: (السلوك الاجتماعي الغريزي أو الانفعالي، السلوك الاجتماعي العقلاني، السلوك الاجتماعي التقليدي).[3]

---

[1]- حمدي علي أحمد، مقدمة في علم الاجتماع التربية. د ط، دار المعرفة الجامعي، الإسكندرية، 2003، ص 86

[2]- هنودة علي، التفاعل الاجتماعي الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي -دراسة ميدانية بثانوية بوجمعة محمد لوطاية بسكرة نموذجا، أطروحة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2021، ص 184.

[3]- المرجع نفسه، ص 233.

وترتكز نظرية الدور على المبادئ التالية:

-يتحلل البناء الاجتماعي إلى عدة مؤسسات، والتي تتحلل إلى عدد من الأدوار الاجتماعية.

-ينطوي الدور الاجتماعي على واجبات وحقوق.

- يشغل الفرد الواحد في المجتمع عدة أدوار اجتماعية وظيفية في آن واحد، وهي التي تحدد مكانته الاجتماعية.

- دور الفرد يحدد سلوكه اليومي والتفصيلي وعلاقته مع الآخرين الرسمية وغير الرسمية.

- الدور يساعد على التنبؤ بسلوك الفرد.

- الدور يحتاج إلى التدريب خلال التنشئة الاجتماعية.

- تكون الأدوار الاجتماعية متكاملة في المؤسسة عندما تؤدي مهامها بصورة جيدة، وتكون متصارعة عندما لا تؤدي مهامها بشكل جيد.

- عند تفاعل الأدوار تتم عملية التقييم.

- عن طريق الدور يكون الاتصال بين الفرد والمجتمع رسمي وغير رسمي.

- الدور هو حلقة الوصل بين الشخصية والبناء الاجتماعي[1].

1-3-نظرية التعلم الاجتماعي "لروتر""Rotter":

يرى **"روتر"** أن تقدير الأفراد لأنفسهم هو الذي يحدد إنجازاتهم ودافعيتهم، فالتلاميذ الذين يعتقدون أن لديهم كفاءة أكاديمية يكون لديهم القدرة أكثر على الإنجاز في حال وجود مدعما وأن التوقعات التي تصدر في موقف معين يتم تعميمها وانعكاسها على جميع المواقف المشابهة لها، وأشار إلى أن مصدر الضبط عند الأفراد يكون على نوعين إما داخلي أو خارجي، وقد بين "زايد" (2003) أن "روتر" بنا نظريته على أساس معتقدات الفرد حيث أن الاعتقاد بأن ما يجلب له المكافآت ليس هو الذي يزيد من تكرار احتمال السلوك بل الذي يزيد هو إدراكهم بأن ما حصلوا عليه من مكافآت ناتج عن أنماط معينة في سماتهم الشخصية أو السلوكية وهذا ما يؤثر على سلوكهم في المستقبل[2].

وقد افترض "روتر" "Rotter" أن توقعات المعززات وقيمتها تحدد السلوك وتعتمد هذه التوقعات على الإدراك الذاتي لاحتمال تعزيز السلوك وبحاجة الفرد، وارتباطها بالمعززات الأخرى ومثال ذلك أن المتعلم مثلا يهتم ويقدر مادة معينة إذا كان له هدف وغاية مرتبطة بهدف المادة فمثلا نجد المتعلم الثانوي

[1]- هنودة علي، المرجع السابق، ص 195.

[2]- محمد محمود بن يوسف، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن، 2006، ص 36

الذي لديه علامات مرتفعة في مادة الأحياء يكون له قيمة كبيرة إذا يترقب أن يكون طبيبا في المستقبل لأنه يرتبط بمعزز أخرى هو الالتحاق بكلية الطب فإن جهد الطالب ومثابرته في الدراسة يتحدد وفق توقعه بأن العمل الجاد يؤدي به إلى تعزيز والطالب يعمل على تعميم التوقعات التي تبنى على خبراته في المواقف المتقاربة أو المتشابهة[1].

2-النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

2-1-النظرية المعرفية:

تعرف الدافعية حسب وجهة نظر هذه النظرية بأنها "حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشارك فيه من أجل إشباع دوافعه للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته"[2].

حيث ترى أن التفسيرات الارتباطية والسلوكية للدافعية أن النشاط السلوكي وسيلة أو ذريعة للوصول إلي هدف معين مستقل عن السلوك ذاته، فالاستجابات الصادرة من أجل الحصول علي الإثبات أو المعززات تشير إلي دافعية خارجية تحددها عوامل مستقلة عن صاحب السلوك ذاته، الأمر الذي يشير إلي حتمية السلوك وضبطه بمثيرات قد تقع خارج نطاق إرادة الفرد، أما التفسيرات المعرفية فتسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واقعية علي النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطا بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع لأن النشاط الفعلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي كفاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة من عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوفرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه؛ وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي[3].

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الدافعية هي البحث عن المعنى والرضا في الحياة وإشباع الحاجات الداخلية للفرد وهم على اعتقاد أن الناس يستجيبون إلى الإدراكات الداخلية التي تتبع لديهم نتيجة للأحداث البيئية، وبناءا على ذلك فهم يؤمنون بوجود أسس بيولوجية للدوافع، ودور المعلم تشخيص وإرشاد التلاميذ[4].

---

[1]- محمد محمود بن يوسف، المرجع السابق، ص 37

[2]- تسيير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة؛ الأردن، 2004، ص 145

[3]- المرجع نفسه، ص 146.

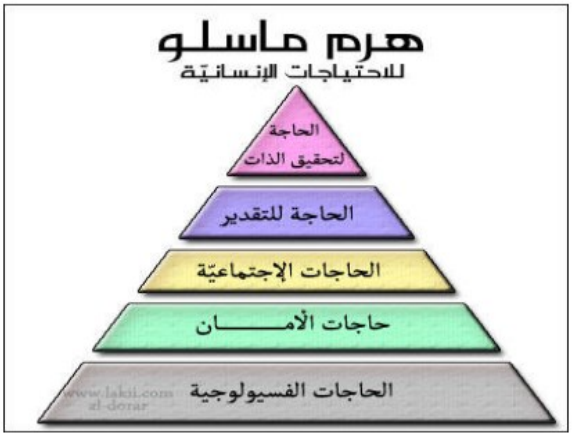
[4]- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته؛ ط1، عالم الكتب، مصر، 2003، ص446

لذا فهذه النظرية تؤكد على حرية الفرد وقدرته على الاختبار حيث يستطيع أن يوجه سلوكه الوجهة التي يريد، غير أن هذه النظرية لا تنكر أيضا كثيرا من المفاهيم التي تنادى بها المدرسة السلوكية مثل التعزيز وقوة الحاجات الفيزيولوجية، غير أنهم يختلفون معهم على أن هذه المفاهيم أو العوامل غير كافية لتفسير جوانب الدافعية الإنسانية جميعها خاصة التي تنمو بعد مرحلة الطفولة المبكرة.[1]

2-2-النظرية الإنسانية (هرم ماسلو) في الدافعية:

تعد النظرية الإنسانية في الدافعية والتي يعد أبراهام ماسلو(Abraham Maslow) أبرز منظريها، من أهم الإسهامات في تفسير السلوك الإنساني من منظور متكامل يراعي الجوانب النفسية والاجتماعية والفكرية للإنسان، وقد جاءت هذه النظرية لتسلط الضوء على أن الدافع البشري لا يتوقف فقط عند تلبية الحاجات البيولوجية بل يتعداها إلى الحاجات النفسية والوجودية التي تسهم في تحقيق التوازن والرضا الداخلي لدى الفرد، إذ يرى ماسلو أن الدافعية لدى الإنسان تنمو بشكل هرمي لقضاء حاجات يحددها بسبعة مرتبة من قاعدة الهرم إلى قمته[2].

الشكل رقم (01): يوضح هرمية ماسلو للحاجات الدافعية



من خلال هذا التسلسل في الحاجات الإنسانية، أوضح ماسلو أن الدافعية الإنسانية تتشكل حسب درجة إشباع الحاجات، وأن الحاجات غير المشبعة تولد توترا داخليا يدفع الفرد إلى البحث عن وسائل لإشباعها، مما يوجه سلوكه. كما أن الفرد لا يشعر بالحاجة إلى تحقيق الذات إذا لم يكن قد أشبع حاجاته الأساسية الأدنى[3].

[1]– مفلح كوافحة، المرجع السابق، ص 146

[2]– مروان أبو حويج سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2012، ص147

[3]– حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة، ط12، عالم الكتب، القاهرة، 2005، ص 139-140.

2-3-نظرية الأهداف:

تفترض هذه النظرية أن الأفراد يكونون أكثر دافعية إذا كان العمل الذي يؤدونه متجها نحو هدف يراد تحقيقه فالمتعلم يكون أكثر دافعية للتعلم إذا كان لديه هدف من التعلم هو التحصيل وزيادة التعلم والارتقاء الفكري والمعرفي وتهتم نظرية الأهداف بالعمليات العقلية وتؤكد على أهمية قدرة الإدراك في حصول التعلم والتذكر وتأكد كذلك على وجود ارتباط علائقي عقلاني ما بين الأهداف التي يسعى الأفراد لتحقيقها والسلوك الناتج عن هذا الدافع للوصول إلى ذلك الهدف دون إهمال العوامل الخارجية.

تمثل هذه النظرية نموذج من الدافعية للإنجاز التي تستعمل بكثرة لدراسة وتقسيم الدافعية في المجال المدرسي، فالهدف الأساسي للأشخاص في الموقف الإنجاز هو إظهار ما يملكون من مؤهلات وقدرات معينة من أجل بلوغ أهداف السلوك[1].

وتسعى البحوث الحديثة إلى فهم وشرح وتفسير دافعية التعلم من خلال الأهداف التي يسعى التلميذ لتحقيقها، فالأهداف المختارة تقدم أنماط نموذجية من الأداء لمواجهة المدرسة وتفترض أن الأفراد يكونون أكثر دافعية عندما يكون هدفهم التعلم تقع هذه الأهداف المختارة بين قطبين من الأداء، القطب الأول الاتجاه الخارجي والقطب الثاني الاتجاه الداخلي[2].

3-النظرية المتبناة في الدراسة (التفاعلية الرمزية):

تعد النظرية التفاعلية الرمزية (Théorie de l'Interactionnisme Symbolique) من النظريات الاجتماعية الأساسية التي تفسر كيف يبني الأفراد المعاني من خلال التفاعل الاجتماعي والرموز المستخدمة في التواصل، مثل اللغة، والإيماءات، والتصرفات غير اللفظية. وقد ساهم جورج هربرت ميد وجورج هيمنغواي ميلر في بلورة هذه النظرية، التي تعد ذات صلة وثيقة بفهم ما يجري داخل البيئة الصفية، خاصة فيما يتعلق بمفهوم التفاعل الصفي وتأثيره على الدافعية للتعلم لدى الطلبة[3].

وتنظر النظرية التفاعلية الرمزية إلى الطالب كفاعل اجتماعي وليس مجرد متلقٍ للمعارف. ففي الفصل الدراسي، يساهم التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب أنفسهم، في بناء الخبرة التعليمية وتحديد مدى انخراط الطالب العاطفي والمعرفي في العملية التعلمية. وتؤكد النظرية أن هذا التفاعل يشكل

[1]- نبيل محمد زايد، الدافعية والتعلم، القاهرة، ط1، دار توزيع المكتبة المصرية، 2003، ص 173.

[2]- المرجع نفسه، ص 174

[3]- الشرقاوي مصطفى خليل، علم الصحة النفسية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2004، ص 76.

بيئة خصبة لتعزيز الدافع الذاتي للتعلم، حيث يشعر الطالب بأهميته داخل الفصل ويصبح أكثر استعدادا للانخراط في الأنشطة التعليمية[1].

أما بالنسبة لمفهوم الدافعية للتعلم، فهي تشير إلى القوى الداخلية التي تحفز الطالب على التعلم واكتساب المهارات الجديدة. وتشير الدراسات إلى أن التفاعل الإيجابي داخل الفصل الدراسي يسهم بشكل كبير في تعزيز هذه الدافعية، سواء عبر الحوار المباشر أو المشاركة الجماعية أو التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم للطلاب[2].

ومن هنا، يمكن القول إن هناك علاقة وثيقة بين طبيعة التفاعل داخل الفصل ومستوى الدافع الذاتي لدى الطالب، وبالتالي، فإن النظرية التفاعلية الرمزية توفر إطارا نظريا قويا لفهم ديناميكيات التفاعل داخل الفصل الدراسي، وكيفية بناء العلاقات التعليمية، واستراتيجيات تعزيز الدافعية للتعلم من منظور اجتماعي–تربوي. وهذا يجعل من ضرورة تفعيل التفاعل الصفي أحد المحاور الأساسية لتحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

[1]– أبو حمدة عبد الله، علم الاجتماع التربوي: رؤية معاصرة، دار الزهراء، الرياض، 1433هـ، ص 115

[2]– الغامدي سعيد بن علي، الدافعية والتحفيز في بيئات التعلم، دار الحضارة للنشر والتوزيع، الرياض، 1437هـ، ص 45

الفصل الثالث:

الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

ثانيا: مجالات الدراسة.

ثالثا: منهج الدراسة

رابعا: العينة.

خامسا: أداة جمع البيانات:

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة

تمهيد:

للجانب الميداني للبحث في العلوم الاجتماعية أهمية كبيرة، فهو يكمل الجانب النظري، وهو وسيلة هامة للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة، وهو يمكن من جمع البيانات وتحليلها لتعميم وتأكيد الجانب النظري واختبار الفرضيات وذلك عن طريق مجموعة من الإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانية والتي تتضمن: تحديد مجالات الدراسة (المجال الزمني، المجال الجغرافي والمجال البشري)، والمنهج المستخدم، عينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في الجانب الميداني، إذ تهدف إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لموضوع الدراسة، فقبل الشروع في التطبيق الفعلي لأدوات الدراسة الميدانية والاستبيان الذي يدور حول موضوع "التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط (تلاميذ السنة 3 متوسط نموذجا)، قمنا بدراسة استطلاعية في متوسطة مكاري العياشي ببلدية مقرة بولاية المسيلة، وقد تم القيام بهذه الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الثاني من السنة الدراسية 2024-2025 ابتداء من 05 جانفي 2025 إلى غاية 15 جانفي من نفس السنة، وكان الغرض منها التعرف على الميدان وكيفية تطبيق الاستبيان واختبار مدى فعالية أدوات جمع البيانات المعتمدة في الدراسة.

ثانيا: مجالات الدراسة.

1-المجال الجغرافي:

يقصد به المجال المكاني أو النطاق الجغرافي لإجراء الدراسة الميدانية، وقد تم اختيار المكان الذي ستجري فيه دراستنا وهي متوسطة مكاري العياشي بدائرة مقرة ولاية المسيلة، والتي يعود تاريخ إنشائها إلى 26 ماي 2015 إذ تقدر مساحتها (9721.21 م^2).

تحتوي المؤسسة على 15 حجرة دراسية ومخبرين مخصصين للعلوم الطبيعية وورشتين للعلوم الفيزيائية، بالإضافة إلى قاعة للإعلام الآلي، وقاعة أساتذة وقاعة عبارة عن مكتبة، قاعة أرشيف، مخزن، مطعم، ملعب رياضي، 5 مكاتب إدارية.

يتكون الطاقم التربوي للمؤسسة من 30 أستاذ وأستاذة و10عمال مهنيين و9 مشرفين تربويين، 06 عمال إدارة، كما يبلغ تعداد التلاميذ بالمؤسسة 562 تلميذ وتلميذة.

2-المجال البشري:

يمثل مجتمع البحث الذي يعرف على أنه: "مجموعة منتهية أو غير منتهية من العناصر المحددة مسبقا والتي ترتكز عليها الملاحظات"، أو هي "مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصي"[1].

وبالتالي أجريت دراستنا الحالية على تلاميذ الثالثة متوسط والمقدر عددهم 112 تلميذا بمتوسطة مكاري العياشي خلال السنة الدراسية 2024-2025.

[1]- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004، ص298.

3-المجال الزمني:

يقصد به المدة الزمنية المستغرقة في إنجاز الدراسة الميدانية، وكانت بدايتها منذ شهر ديسمبر 2024 إلى غاية 25 ماي 2025 حيث قمت بالاتصال بمدير المتوسطة يوم 27 أفريل 2025 لإبلاغه عن رغبتنا في القيام بالدراسة الميدانية لتزويدنا بالمعلومات الكافية عنها وعن عدد التلاميذ، ومن ثم قمت بإنجاز استمارة مبدئية عرضناها على بعض الأساتذة قصد تحكيمها وبعد استرجاعها وتعديلها قمنا بتوزيعها على أفراد مجتمع البحث وذلك يوم 11 ماي 2025 وذلك بعد موافقة مديرية التربية بولاية المسيلة، حيث قمت بتوزيع الاستبيان على تلاميذ السنة الثالثة متوسط داخل القسم للإجابة على الأسئلة المطروحة.

ثالثا: منهج الدراسة

من المعروف أن تقدم العلم مقترن بتقدم المناهج وفي هذا يقول ديكارت: "لا نستطيع أن نفكر في بحث حقيقة ما إذا كنا سنبحثها بدون منهج لأن الدراسات والأبحاث بدون منهج تمنع العقل من الوصول إلى الحقيقة.[1]

وعليه يتطلب إعداد أو إجراء أي بحث علمي إتباع منهج معين حيث يعرف المنهج على أنه: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة".[2]

وبالعودة إلى أهداف البحث فإن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي، الذي يعرف على أنه: "شكل من أشكال الوصف والتحليل والتفسير العلمي، بغية وصف الظاهرة كما وكيفا، بواسطة جمع المعلومات النظرية والمعطيات الميدانية وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة".[3]

إن هذا الاختيار قائم على مبررات علمية ليتماشى مع تحقيق أهداف الدراسة كما سبق الذكر، ثم إن الوصف عملية لا يمكن أن يتخلى عنها أي باحث في تخصص علمي ضف إلى ذلك أن المنهج يمكن الباحث من:

- توضيح العلاقة بين الظواهر، والعلاقة بين أجزاء الظاهرة الواحدة.
- تقدم تفسيرا للظواهر وأسباب تواجدها.

---

[1]- الشلبي إبراهيم مهدي: التعليم الفعال والتعلم الفعال، دار الأمل، الأردن، 2000، ص60.

[2]- صالح بن محمد عساف: دليل الباحث في العلوم السلوكية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، السعودية، 1995، ص 169.

[3]- رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2007، ص 87.

– توفير المادة العلمية.

رابعا: العينة.

يستخدم الباحث العينة عندما يتعذر عليه دراسة جميع وحدات مجتمع البحث لكبر حجمها الكلي أو بسبب ظروف ومستجدات قد تطرأ على مجتمع البحث.

تعرف العينة على أنها "جزء من الكل يختاره الباحث لأجل الحصول على بيانا تتعلق بموضوع بحثه، يتعذر الحصول عليها من المجتمع برمته ويشترط أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحا لمجتمع البحث".[1]

حيث اعتمدنا على العينة العشوائية التي تعرف على أنها: "حيث يتم من خلالها تقسيم مجتمع الدراسة الأصلي إلى فئات أو شرائح بشكل يتلاءم وظروف الباحث"[2]، وهي الأصلح للمجتمعات التي تقسم إلى طبقات أو فئات وجاء اعتمادنا عليها كونها الأنسب بالنظر للوقت والجهد المتوفران والمحدودان، إضافة إلى التشابه الملاحظ في أدوار وظائف أفراد العينة وهي خاصية يمكن ملاحظتها عليهم.

نسبة العينة: بلغ عدد أفراد العينة 56 فردا من المجموع الكلي لمجتمع البحث الذي يقدر بـ112 تلميذا وهو ما يمثل حوالي 50% وهي نسبة مقبولة بالنظر إلى التوصيات العلمية المتعلقة بذلك.

112 ـــــــ 100%

X ـــــــ 50%

$100 / 112 \times 50 = 56$

الخصائص السوسيولوجية لعينة الدراسة:

1-الجنس:

الجدول رقم 01: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

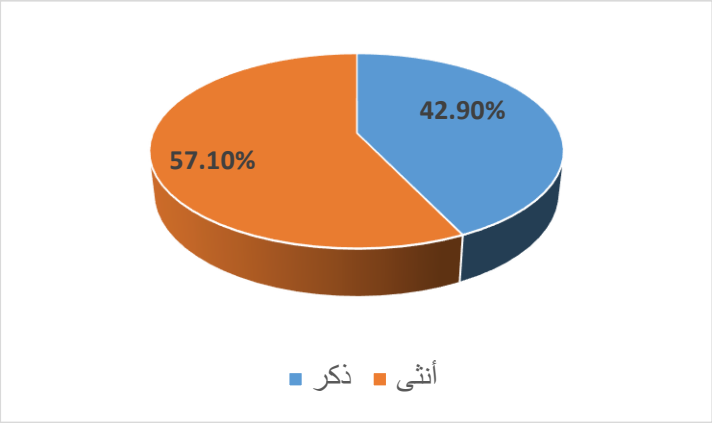
الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	24	%42.9
أنثى	32	%57.1
المجموع	56	%100

من خلال الجدول أعلاه نجد أن العينة تكونت من المزيج بين الذكور والإناث، وغلب عليها نوع الإناث بنسبة 57.1% مقابل 42.3% من الذكور، تعطي القراءة الأولية لنسبة جنس الإناث إلى ما طبيعة مجتمع الدراسة من التلاميذ والذي يبين أن نسبة التلاميذ الإناث أكبر من نسبة التلاميذ الذكور.

[1]– المختار محمد إبراهيم، مراحل البحث الاجتماعي وخطواته الإجرائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص47.

[2]– نادية سعيد عيشور، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر، الجزائر، 2017، ص 272.

الشكل رقم 02: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس



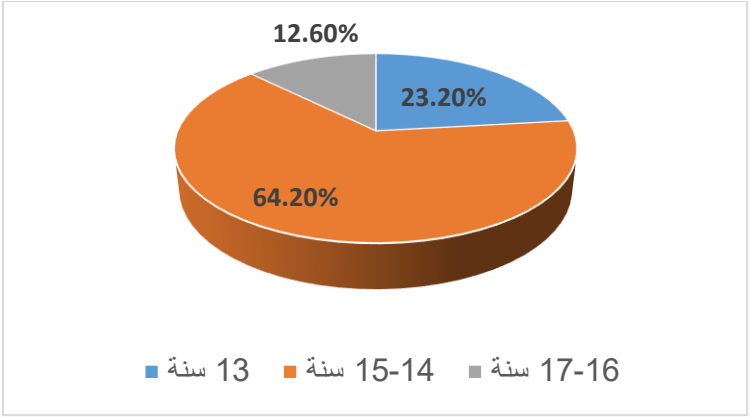
2-السن:

الجدول رقم 02: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن

السن	التكرار	النسبة
13 سنة	13	%23.2
15-14 سنة	36	%64.2
17-16 سنة	07	%12.6
المجموع	56	%100

من خلال الجدول أعلاه نجد أن أفراد العينة يتوزعون على الفئات العمرية من 13 إلى 17 سنة، حيث أن نسبة 64.2% تمثل الفئة العمرية من 14-15 سنة وهي النسبة الغالبة من عينة الدراسة، في حين أن نسبة 23.2% تمثل الفئة العمرية 13 سنة، بينما الفئة العمرية 16-17 سنة مثلتها نسبة 12.6%. حيث تعطي القراءة الأولية لنسبة الفئات العمرية أن أغلب عينة الدراسة في السن الطبيعية للدراسة، في حين النسب المتبقية تمثل التلاميذ المعيدين.

الشكل رقم 03: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير السن



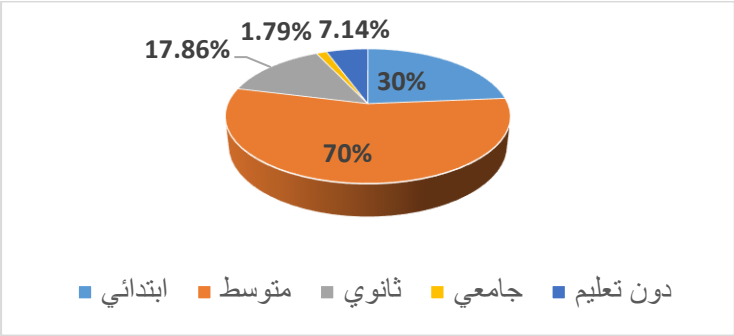
3-المستوى التعليمي للأب:

الجدول رقم 03: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي للأب

نمط الأسرة	التكرار	النسبة
ابتدائي	13	%30
متوسط	28	%70
ثانوي	10	%17.86
جامعي	01	%1.79
دون تعليم	04	%7.14
المجموع	56	%100

توزعت إجابات أفراد العينة على كل البدائل، حيث نجد أن نسبة 70% تمثل أفراد العينة الذين مستوى تعليم الأب متوسط، تليها نسبة 30% ذوو التعليم الابتدائي، بينما نجد نسبة 17.86% تمثل أفراد العينة مستوى تعليم الأب ثانوي، في حين أن من آباؤهم دون تعليم بلغت نسبتهم 7.14%، وأخيرا نسبة 1.79% من أفراد العينة من مستوى تعليم الأب جامعي.

الشكل رقم 04: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي للأب



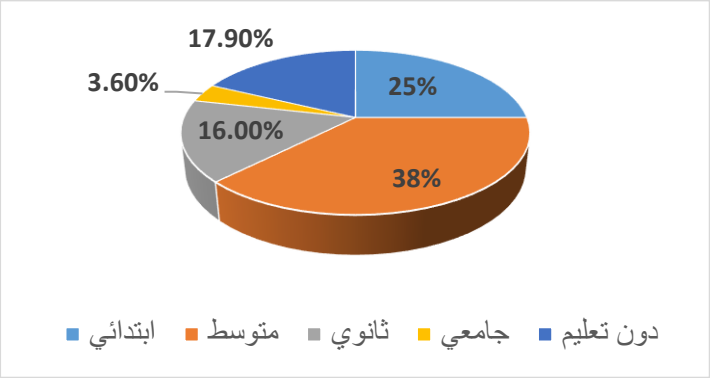
3-المستوى التعليمي للأم:

الجدول رقم 04: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي للأم

نمط الأسرة	التكرار	النسبة
ابتدائي	14	%25
متوسط	21	%38
ثانوي	09	%16.00
جامعي	02	%3.60
دون تعليم	10	%17.90
المجموع	56	%100

توزعت إجابات أفراد العينة على كل البدائل، حيث نجد أن نسبة 38% تمثل أفراد العينة الذين مستوى تعليم الأم متوسط، تليها نسبة 25% ذوو التعليم الابتدائي، بينما نجد نسبة 17.90% تمثل أفراد العينة الذين أمهاتهم دون تعليم، في حين أن من أمهاتهم لهم مستوى تعليم ثانوي بلغت نسبتهم 16%، وأخيرا نسبة 3.6% من أفراد العينة من مستوى تعليم الأب جامعي.

الشكل رقم 05: يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المستوى التعليمي للأم



خامسا: أدوات جمع البيانات:

1-الملاحظة:

هي الأداة التي تستخدم في معظم البحوث والدراسات الاستكشافية، والتي لا يكون للباحث معلومات كافية عنها، وتستخدم هذه الملاحظة في الظروف العادية دون إخضاع الظاهرة موضع البحث للضبط، دون استخدام الأدوات الميكانيكية كالمسجلات والكاميرات، وهي ملاحظة عرضية لا تهدف إلى الكشف عن حقائق محددة، وتأتي دون ضبط علمي أو اتخاذ إجراءات معينة أو استخدام أجهزة أو أدوات قياس دقيقة لتحديد أبعاد أو سمات الظاهرة المدروسة[1].

وتعتبر الملاحظة اللبنة الأولى في البحث بغية التحقق من صحة فرضياته، ومن اجل ذلك يهتم العلم بالملاحظة كأداة بحث، لملاحظة الظواهر الحسية وتصنيفها والكشف عن مختلف إبعادها للوصول إلى إصدار أحكام وصفية للوقائع التي تمثل في الأساس قوانين العلم[2].

لأنها تعتمد بالدرجة الأولى على حواس الباحث وقدرته الفائقة إلى ترجمة ملاحظاته والتماسها إلى عبارات ذات دلالة ومعاني، حيث يرى البعض أنها من أصعب الأدوات استعمالا لاعتمادها على مهارة وقدرة الباحث على تحليل أنماط السلوك الاجتماعي[3].

---

[1]- عمر نصر الله: مرجع سبق ذكره، ص 281.

[2]- رشيد زرواتي: مرجع سبق ذكره، ص 154.

[3]- علي شريف حورية: السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقته بالمردود التربوي، إشراف: عبد الرحمان برقوق، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم علم اجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ص 302.

وتم استخدام الملاحظة الأداة في الدراسة الحالية كأداة مكملة ومدعمة لاستمارة الاستبيان الأداة الرئيسية لجمع البيانات الميدانية، وذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية الممهدة للدراسة الميدانية وذلك طيلة إجراء هذه الدراسة، وملاحظة الفئة المستهدفة بالدراسة.

2-الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما، وذلك يرجع لما تحققه من مزايا على مستوى الجهد والوقت وسهولة معالجة البيانات إحصائيا، عرفها محمد عبيدات وآخرون: "أنها مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو أراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين".[1]

وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا على الاستمارة كأداة أساسية في جمع البيانات حيث بنيت استمارة بحثنا بحسب فرضيات الدراسة فأتت في ثلاثة (3) محاور بالشكل التالي:

المحور الأول: وخصص للبيانات الشخصية للمبحوثين تضمن 04 أسئلة.

المحور الثاني: وخصص علاقة التفاعل اللفظي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط، من السؤال 01 إلى السؤال 10.

المحور الثالث: وخصص علاقة التفاعل اللفظي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط، من السؤال 11 إلى السؤال 20.

إن المبرر الذي دفعنا إلى اختيار استمارة الاستبيان هو عامل الوقت أولا وتصنيف المعلومات ثانيا، بحيث الاختبار عن طريق أسئلة محددة مرتبطة بالمؤشرات يسمح بجمع المعطيات المطلوبة والتي تخدم هدف البحث.

لمعرفة صدق وثبات الاستمارة تم توزيعها على عدد من المحكمين بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من ذوي الخبرة في مجال الاختصاص وفيما يلي جدول يبين أعضاء الأساتذة المحكمين:

الاسم واللقب	الرتبة
سليمة بوخيط	أستاذ محاضر أ
حورية علي شريف	أستاذ التعليم العالي

[1]- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1999، ص 63.

3-المقابلة: تم استخدام المقابلة ولكن كأداة مساعدة جاءت بطريقة عرضية دون ضبط علمي بهدف جمع المعطيات المتعلقة بمجتمع البحث ، حيث تمت المقابلة مع مدير المؤسسة بالإضافة إلى بعض الأساتذة الذين يدرسون مستوى الثالثة متوسط.

4-الوثائق والإحصائيات: تم الاعتماد كذلك على بعض الوثائق والإحصائيات التي تتضمن معلومات حول المؤسسة وعدد التلاميذ.

سادسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

لتحليل بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات
- النسب المئوية
- اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2)

الفصل الرابع:

التفاعل الصفي

أولا: أهمية التفاعل الصفي

ثانيا: أنواع التفاعل الصفي

ثالثا: وظائف التفاعل الصفي

رابعا: عناصر التفاعل الصفي

خامسا: مهارات التفاعل الصفي

سادسا: صور التفاعل الصفي

سابعا: دور المعلم في التفاعل الصفي.

ثامنا: اللغة والتفاعل اللفظي في القسم

تمهيد:

يعتبر التعلم من أهم مجالات الرئيسية في علم الاجتماع التربوي، إذ يقوم بدراسة سلوك المعلم والتلميذ في غرفة الصف، ويهدف التعلم إلى تحسين عملية التعليمية التعلمية، إذ يلعب التفاعل الصفي دورا محوريا في تفعيل عملية التعلم وجعلها أكثر فاعلية وحيوية، فالمعلم لم يعد هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبح التلميذ شريكا فاعلا في بناء المعرفة من خلال المشاركة والنقاش والحوار داخل الفصل الدراسي، ولهذا سنتطرق في هذا الفصل إلى التفاعل الصفي من خلال تبيان أهميته وأنواعه بالإضافة إلى وظائف التفاعل الصفي وعناصره ومهاراته وصوره، وفي الأخير نتطرق إلى دور المعلم في التفاعل الصفي واللغة والتفاعل اللفظي في القسم.

أولا: أهمية التفاعل الصفي:

أكدت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة، وتكمن هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية:

– يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين الطلبة مما يساعد على نمو تفكيرهم.

– يزيد حيوية الطلبة في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسجام إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهتم فيصبح الصف وما يدور فيه من أنشطة ملبيا لحاجاتهم ومجالا للتعبير عن أمالهم وطموحاتهم وهمومهم.

– يتيح التفاعل الصفي فرصا أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم وعرض أفكار حول أي موضوع أو قضية صفية[1].

– يقدم التفاعل الصفي فرصا مناسبة لقدرات الطلبة وإمكاناتهم الذهنية ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية والحيوية إذ تتاح لهم فرص مناسبة لتنظيم أفكارهم وترتيبها وعرضها بسرعة مناسبة كما هي الحال في الحياة الواقعية.

– يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال.

– ولتفاعل الصفي أهمية أفصح عنها الأدب التربوي الذي يدعو إلى تنوير دور الطالب لكي يكون أكثر التصاقا بالحداثة المعاصرة في عصر الديمقراطية والى تفتق قدرات الإنسان وزيادة خبراته[2].

ويمكن القول أن التفاعل الصفي يعزز فهم الطلاب ويزيد من دافعيتهم ويسهم في بناء بيئة تعليمية نشطة وهذا يساعد على جودة التعلم وتطوير مهارات التفكير والتواصل.

ثانيا: أنواع التفاعل الصفي

1-التفاعل اللفظي:

يقصد بالتفاعل اللفظي أنواع الكلام الشائعة الاستخدام داخل الفصل، بدءا بتوجيه الأدوار والتعليمات أو استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع ونقل الأفكار من قبل المعلم وفي هذه الحالة يكون التلاميذ أكثر استعدادا للتفاعل معه والتفاعل بين بعضهم البعض، وبذلك نجد أن مواقف التعلم تكون أكثر ثراء وقيمة وذات معنى، ويشعر التلاميذ بميل حقيقي للإقدام والمشاركة فيما يجري من مناقشات جميع الأطراف، ويعد التفاعل اللفظي تطبيقا عمليا لمفهوم التغذية الراجعة ويهدف إلى دراسة أبعاد السلوك

[1]– الخطابية ماجد وآخرون، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص 150

[2]– نايفة قطامي، مهارات التدريس الفعال، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص 209.

اللفظية للمعلم والمتعلم الوثيقة الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي الذي يعد من أهم مقومات الإدارة الصفية الناجحة ويؤثر بطريقة ما في المردود التعليمي الناتج عن اتجاهات التلاميذ نحو معلمهم واتجاه المعلم نحو تلاميذه[1].

ويشير التفاعل اللفظي في غرفة الصف إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والطلبة فيما بينهم في غرفة الصف، وإلى ما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية[2]. (أبو جادو، 2006، ص 374)

2-التفاعل غير اللفظي:

إن التفاعل بين المعلم والتلميذ ليس محدد فقط بالتفاعل اللفظي، وإنما هناك جانب آخر هو التفاعل غير لفظي ونجد غالاوي قسم التفاعل غير اللفظي إلى قسمين:

2-1-السلوك غير اللفظي المشجع:

- الدعم المتحمس مثل الموافقة المتحمسة، والدفء في المعاملة، والدعم العاطفي، والتشجيع القوي والابتسام أو الإيماء بالرأس لإبداء المرح والسرور والإقناع، والهدهدة باليد كدليل لموافقة والرغبة بالاستمرار، أو لقيام التلميذ بسلوك أو لتوضيحه للفضل.

- المساعدة مثل أي سلوك أورد فعل عفوي من المعلم يستجيب لطلب التلميذ، ومساعدة التلميذ في الكتابة أو حل مسألة، والنظر للتلميذ كإشارة لقبول أو فهم مشكلة، وتوضيح المعلم كتابيا أو بالرسم لما يقوله التلميذ، والهمهمة وأي صوت يشير لمساعدة أو الانتباه موافقة بالاستمرار.

- الانتباه مثل الرغبة في الاستماع للتلميذ بصبر اهتمام، والانتباه للتلميذ وانفتاح التعامل معه، وإبداء الاستعداد الاستماع أو محاولة فهم ما يقوله التلميذ، والانتظار أو التوقف الذي يدل على يقظة المعلم واستعداده ورغبته في سماع أو مشاهدة سلوك التلميذ، وإشارة المعلم للتلميذ بالاستمرار، والنظر المباشر للتلميذ أثناء حديثه[3].

2-2-السلوك غير اللفظي المثبط:

- عدم الانتباه مثل عدم الرغبة أو عدم القدرة على الانتباه، وعدم الاهتمام والتحلي بالصبر عند حديث التلميذ، وتجنب النظر للتلميذ، والسرحان أثناء حديث التلميذ، وإظهار السلوك السلبي تجاه التلميذ، وتجاهل التلميذ، والانشغال بأمر أخر أثناء قيام التلميذ بسلوك أو إجابة.

---

[1]- الخطابية ماجد وآخرون، المرجع السابق، ص 153

[2]- صالح علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2006، ص 374.

[3]- الخطابية ماجد وآخرون، المرجع السابق، 117.

– عدم الاستجابة لطلب أو حاجة التلميذ عندما يدعو الموقف لذلك، وتجاهل حاجة التلميذ، وعدم التجاوب مع رغبات التلميذ ومشاعره أو حاجاته النفسية أو التربوية والإيماء الذي يشير لتضايق المعلم نفسيا من سلوك التلميذ، ومقاطعة التلميذ أثناء حديثه أو قيامه بالسلوك.

– عدم الموافقة مثل أي إيماءة أو إشارة أو صوت تعبيري وجهي، أو حركة من اليد أو الكتف تشير لعدم موافقة المعلم للتلميذ، أو لميوله أو مشاعره السلبية تجاهه أو عدم قناعته القوية بصحة أو صلاحية أو كفاية ما يقول، ونظرة الاستنكار أو الاستهزاء من التلميذ أو الحط من قدره أو تصغيره بحركة من اليد أو تعبير من الوجه، وصفع التلميذ أو ركله أو وخزه من أذنه، وتهديديه بصوت خاص أو إشارة يدوية وإثارة غيظ التلميذ بحركة أو نظرة، والتمتمة أو التفوه الشفوي المشير لعدم القبول وعدم التقدير أو التشجيع[1].

ثالثا: وظائف التفاعل الصفي

إن استخدام التفاعل استخداما فاعلا في غرفة الصف يمكن أن تؤدي وظائف تعليمية وتربوية فاعلة، وتتمثل هذه الوظائف والأدوار في:

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

2–التوجيه والإرشاد: يتم من خلال إصدار التعليمات والتوجيهات واستخدام النقد البناء، ومن خلال توفير المناخ النفسي الإيجابي المشجع على التعلم بالثناء وتقبل المشاعر، والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة.

3–التهذيب: وذلك من خلال التعليمات والنقد واستخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله وفي رفض المشاعر وتقبلها.

4–التحفيز واستثارة دافعية الطلاب للتعليم: وذلك من خلال توضيح الأهداف والتعزيز وامتداح سلوك الطلاب المرغوب فيه، وتقبل أقوالهم وأفعالهم ومشاعرهم بتفهم وموضوعية، كما تستخدم الأسئلة بأنواعها لتحفيز الطلاب واستثارة دوافعهم للتعلم.

5–تنظيم التعلم واستثارة التفكير: وذلك من خلال حسن توظيف الأسئلة بأنواعها المختلفة التجميعية والمتمايزة أو التفريقية[2].

6–التقويم: أي إصدار الأحكام على سلوك الطلاب (أقوالهم وأفعالهم) التعليمي من خلال الأداء الصفي، ويلعب كثير من أنماط الكلام الصفي دورا تقويميا من خلال التقبل والثناء والرفض والانتقاء وإعطاء

[1]– الخطابية ماجد وآخرون، المرجع السابق، ص 118.

[2]– الترتوري محمد عوض، المرجع السابق، 2006، ص 130.

التعليمات والتوجيهات وتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة البناءة التي تتصل سلوكهم الصفي، ويشمل التقويم طرح الأسئلة على الطلاب الذي يتطلب منهم إصدار أحكام تقويمية على أعمالهم.

7-التخطيط: ويتم ذلك عن طريق إطلاع الطلاب على الخطة الدراسية وطلب رأيهم في عناصرها في بداية الدارس، كما يتم ذلك عن طريق مناقشة الطلاب في آرائهم وأفكارهم التي تتصل بالموضوع، والطلب إليهم تقديم اقتراحاتهم حول ما يريدون أن يتعلموا، وحول أفضل السبل والوسائل لتعلم ذلك، وتسهم في ذلك الأسئلة العريضة التي تحتمل إجابات مختلفة في التخطيط أكثر من الأسئلة الضيقة[1].

رابعا: عناصر التفاعل الصفي

لا تختلف عناصر عملية التفاعل في القسم الدراسي عن العناصر المشكلة لعملية التواصل بصفة عامة، ولعملية التواصل خمس عناصر أساسية وتتمثل فيما يلي:

1-المرسل:

وهو المعلم أو المصدر الذي يقوم بتقديم أو عرض الدرس وشرحه، وقد يصبح المرسل مستقبلاً، وذلك عندما يكون في وضعية استماع إلى إجابات المتعلمين وتدخلاتهم واستفساراتهم[2].

والمعلم هو المسؤول على تهيئة الجو المناسب للتعلم فقد نستطيع أن نجلس الطلاب في مقاعد الدراسة، لكننا لا نستطيع أن نجبرهم على تعلم ما يطرح عليهم، ما داموا قد أغلقوا عقولهم أمامنا، بسبب عدم وجود رغبة لديهم للتعلم أي ليس لديهم دافعية للتعلم[3].

2-المستقبل:

هو الشخص الذي تصل إليه الرسالة التعليمية قد يكون المتعلم الذي يقوم بفك الرموز وتفسير محتوى الرسالة القادمة من المعلم أو من زميل المتعلم.

3-الرسالة:

هي ترجمة لمحتوى نرغب في توصيله على المستقبل وتحمل خبرات معارف ومهارات، وحقائق، وعادات واتجاهات تكون في شكل لفظي مكتوب أو مرسوم، أو شكل غير لفظي في حركات أو تعبيرات وإشارات تتناسب ومضمون الرسالة وهدفها، فهي محتوى فكري معرفي يشمل عناصر المعلومات بمختلف أشكالها، وحتى تكون الرسالة جيدة في العملية التعليمية يجب أن تكون كاملة وواضحة، وصحيحة،

---

[1]- الترتوري محمد عوض، المرجع السابق، ص 131.

[2]- مزغش محمد، التواصل البيداغوجي داخل الفصل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002، ص 40.

[3]- الحبلة عبد العزيز بن عبد الله، الدافعية للتعلم: الأسس النظرية والتطبيقات التربوية، مكتبة الرشد، الرياض، 2002، ص 282.

ومختصرة لأنها في أغلب الأحيان تكون موجهة إلى المتعلم وهو ذا قدرات محدودة تتماشى ومستواه الدراسي[1].

4-القناة:

هي كل وسيلة تستخدم في نقل المادة العملية داخل البيئة التعليمية وينبغي أن تتناسب أهداف محتوى المادة وتعمل على تحقيقها مع مراعاة ميول التلميذ، إضافة على قدرة المتعلم على استخدامها وتوظيفها داخل الموقف التعلمي، ومن أهم وسائل التفاعل اللفظي ذكر الوسائل الشفوية المباشرة والوسائل المسموعة المرئية والوسائل الإلكترونية الحديثة.

5-التغذية الراجعة:

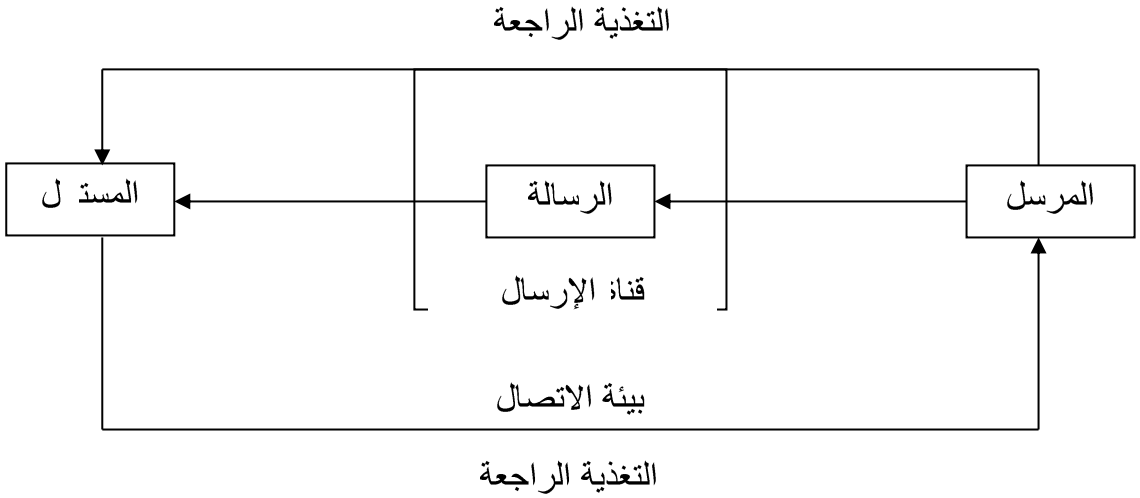
هي المعلومات التي يحصل عليها المرسل من المستقبل والتي تتمثل في ردود أفعاله، ودرجة فهمه واستيعابه الرسالة[2]. وهي أيضا العملية التي يصبح فيها أحد المتعلمين مرسلا عندما يجيب أو يبدي رأيا، ويصير فيها دور المعلم مستقبلا عندما يقبل رأي المتعلم أو يرفضه[3].

6-بيئة الاتصال:

تتمثل في قاعة الدراسة أو المكتبة أو المختبر أو هي الوسيط الذي تأتي الرسالة عبره[4].

تتمثل في سياق الذي يجري فيه الاتصال وما يحتوي من متغيرات مؤثرة في عملية الاتصال.

الشكل رقم 06: عناصر عملية الاتصال



المصدر: علي عطية، المرجع السابق، ص 71

[1]- بوزقزي عبد القادر، التواصل البيداغوجي داخل المؤسسة التعليمية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 45.

[2]- المرجع نفسه، ص 46.

[3]- مزغش محمد، المرجع السابق، ص 40.

[4]- بوزقزي عبد القادر، المرجع السابق، ص 46

والملاحظ من خلال الشكل أن عملية الاتصال لا تسير باتجاه واحد وإنما هي عملية دائرية تبدأ من المصدر (المرسل) حتى تصل إلى المستقبل فيتحول المستقبل إلى المرسل، إذ لابد أن يبدي رد فعل لما حملته الرسالة من إشارة، ذلك يكون المصدر الأول مستقبلا، وهكذا يتم التفاعل في عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل بالأخذ والعطاء.

ويلاحظ إن بيئة الاتصال تدخل ضمن عناصر عملية الاتصال بوصفها من العوامل المؤثرة فيه، وقد يكون تأثيرها إيجابيا عندما تكون هادئة تبعث على الراحة، وتثير الدافعية، أو سلبيا عندما تحتوي على مشوشات تشتت الانتباه، وتدخل في البيئة عوامل كثيرة داخلية كالحالة النفسية للمرسل والمستقبل، وخارجية كالتهوية والإضاءة والضجيج.[1]

خامسا: مهارات التفاعل الصفي

1-التهيئة والإشارات:

لابد لتحقيق الأهداف التعليمية من تجاوب التلاميذ مع معلمهم ولابد أن يتوفروا على قدر لا بأس به من الدافعية للتعلم، ويمكن للمعلم أن يحقق هذا المستوى من الدافعية عند بداية الدرس بإثارتهم وتحفيزهم فكريا لتلقي موضوع الدرس بإحدى الطرق الآتية:

- طرح سؤال حول موضوع الدرجة على أن يتوقع المعلم أن تلاميذه على علم ولو مبدئيا بالموضوع.
- عرض فلم قصير بواسطة الفيديو ثم طرح أسئلة حول الموضوع.
- عرض جسم أو شكل المادة ثم طرح أسئلة.
- استغلال بعض الأخبار حول الموضوع، أو حدث شائع في المجتمع كنقطة انطلاق للموضوع وإثارة الاهتمام[2].

2-استخدام الأسئلة:

وذلك باعتبارها وسيلة فعالة لإثارة دافعية التلاميذ والحفاظ عليها وجعل البيئة الصفية بيئة نشطة، بتفاعل المعلم مع التلاميذ والتلاميذ مع بعضهم البعض، كما تستعمل الأسئلة للتحقق من بلوغ الأهداف بصفة متجانسة بين التلاميذ وهي أولى المراحل لكشف مواطن الخلل لتعديله وتدعيم ما صح من قواعد معالجة المعطيات كالعمليات المنطقية وتعتبر هذه العملية هامة جدا في تسيير الصف الدراسي، إذ بواسطته يمكن للمعلم إدماج جميع التلاميذ ضمن جماعة القسم.

---

[1]- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعلميها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008، ص 72.

[2]- عبد الرحمان قنديل، التدريس وإعداد المعلم، ط2، دار النشر الدولي، الرياض، 1998، ص 23.

❖ **قواعد استعمال الأسئلة:**

– على المعلم أن يوجه الأسئلة بصفة متجانسة بين التلاميذ حتى يتيح الفرصة لكل التلاميذ كي يشاركوا ويندمجوا فيما يجري في القسم.

– أن تكون طبيعة الأسئلة تثير العمليات العقلية العالية لدى التلاميذ.

– أن يعيد المعلم الأسئلة المحورية الموجهة للعملية التعليمية مسبقا حتى تخدم الأهداف التعليمية.

– الانتباه الذي يستغرقه كل تلميذ للإجابة.

– استعمال عبارات المدح والتشجيع ليستمر التلميذ في الإجابة وإن كانت خاطئة.

– تجنب الأسئلة التعجيزية أو التحفيزية لأنها تفقد قيمتها التربوية بل سلبا على الناحية الوجدانية للتلميذ[1].

3–استخدام المواد والأجهزة التعليمية:

فمن شأن الكتاب أو الأشرطة المسموعة والمركبة أو استخدام الشرائح الثابتة أو الخرائط أن تكمل مهام المعلم في شرح والإيضاح، وأن توسع مدارك التلميذ بالنسبة للمحتوى المتناول، وأهمية هذه الوسائل تكمن في أنها تثير أكثر من حاسة واحدة لدى التلميذ، مما يثير انتباهه ويوقظ اهتمامه ويوفر عنصر التشويق، فيكون الاستيعاب أسهل ومن شروط استخدام الوسائل التعليمية.

– أن تخدم الوسائل المختارة الأهداف التعليمية.

– أن تكون مناسبة لمستوى تفكير التلاميذ.

– ألا تتضمن الوسيلة مادة تعليمية غزيرة لأنها قد تشتت الانتباه.

4–حيوية المعلم:

وهي القدرة على التحرك في جميع أنحاء القسم ومما يدل على حيوية المعلم أيضا، قدرته في تقليد بعض الحركات أو الأصوات حسب ما يقتضيه الموقف، كذا قدرته على توصيل الصوت إلى جميع التلاميذ مما يساعد المعلم على المحافظة على حيويته.

5–إنهاء الدرس:

يقتضي إنهاء الموقف التدريسي نظاما محكما، ويرجع ذلك إلى قدرة المعلم على التحكم في الوقت المتاح للدرس ويستفيد من بعض الدقائق لتلخيص الموقف وصياغة مواقف حياتية متشابهة إن أمكن، وبناء صورة نهائية منسخة في ذهن التلميذ[2].

---

[1]– عبد الرحمان قنديل، المرجع السابق، ص 23–24.

[2]– المرجع نفسه، ص 24.

سادسا: صور التفاعل الصفي

يمتاز كل صف مدرسي بخصائص ومميزات فريدة تمكن المربين من الحديث عنها، المتدخلة الناجمة عن تفاعل التلاميذ كأفراد أو مجموعات مع معلميهم، أو فيما بينهم تشكل نوعا من نظام اجتماعي تجتمع فيه النشاطات الصفية المتنوعة، ولهذا الترتيب العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفاعل بين عناصر النظام الصفي، غير أننا سوف نذكر ماله علاقة وصلة وثيقة بالدافعية التعلم وفاعلية العملية التعليمية وهذه العوامل هي:

1-تفاعل المعلم مع التلاميذ:

إنه من الضروري لتحقيق عملية التعلم بشكل فعال، أن تكون المادة الدراسة المقدمة للتلاميذ مشجعة لاحتياجاتهم وتطلعاتهم وميولهم، مما يولد لديهم الدافعية للتعلم والمشاركة الإيجابية في مختلف الأنشطة، وبالتالي يولد لديهم الرغبة في التفاعل مع ما يقدم لهم في البيئة الصفية من معارف، ومهارات، وأنشطة ومواقف تعليمية مختلفة. [1]

لذلك فإن المعلم يجب أن تكون بينه وبين البيئة وأفرادها علاقة وثيقة حتى يستطيع أن يخدم مدرسته وبيئته[2].

ولقد أثبتت الكثير من الدراسات أن أثر المعلم في أداء طلابه أقوى من أثر الطلاب في سلوكه، ولا يعني هذا بالضرورة أن العلاقة التفاعلية بين المعلم والطالب تسير في اتجاه واحد ومصدرها المعلم فقط، فلكل من المعلمين والطلاب توقعات تجاه ضبط الصف تقديم المادة الدراسية وإيصال المعلومات والمعاملة العادلة ويدرك المعلمون بشكل أو بأخر أن الطلاب هم المصدر الأساسي لسمعتهم المهنية داخل المدرسة وخارجها، لذلك يراهم يعملون على تعديل سلوكهم الصفي بما يتفق تلك التوقعات بنسب مختلفة[3].

والمعلم هو العامل الأكثر أهمية في خلق المناخ الصفي وفي تحديد أنماط التفاعل السائد في غرفة الصف وأن السلوك اللفظي للمعلم يمثل عينه من سلوكه (كاضم، 2004، ص 54)، وعلى المعلم أن يدرك جيدا انه دائما في حركة اتصال، وذلك عن طريق الابتسامة والنظرة والتنهيد أو يطرق حسي حركي (كالإيماءات والإشارات) حيث يعد الأجزاء الأكثر تأثيرا أو أهمية على المتعلمين بينما الكلمات

[1]- رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص 263.

[2]- عادل السيد محمد الجندي، مهنة التعليم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2007، ص 74.

[3]- عبد السلام عبد الله الحقيدي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، ط1، دمشق، سوريا، 2008، ص 407.

اللفظية فإنها تعد الأخرى الأقل أهمية وتأثيرا، بما عليه أن يدرك أن أفكاره تعد اتصالا مع نفسه وتنكشف للمتعلمين عبر عيونه ونغمة صوته وحركات جسيمة[1].

وأكد كذلك مصطفى خليل الكسواني (2005): على أنه ينبغي التنويه من خطورة ممثلة في استحواذ المعلم على وقت الحصة بالكامل لأنه في هذه الحالة يحرم الطلبة من المشاركة، كما أنه لا يضمن متابعتهم لكل ما يقوم، لذا يجب تحقيق التوازن المتكامل في الوقت المخصص للمعلم والوقت المخصص للمتعلمين وهذا لا يأتي غلا من خلال الممارسات التي يؤديها المعلم، ولذا ينبغي أن يمارسها الطلبة بأنفسهم[2].

وتشير بعض الدراسات والبحوث إلى وجود العديد من العوامل التي تؤثر في عملية التفاعل المعلم مع تلميذه نتناول بعضها فيما يلي:

1-1-أثر توقعات المعلم على طرق تعامله مع التلاميذ:

كثيرا ما ينشئ المعلمون توقعات عن تلاميذهم، تؤثر على طريقة تفاعلهم معهم، مما يؤثر على تحصيلهم وسلوكاتهم داخل حجرة الدراسة، وقد أكد ذلك كل من "جاكسون" و"روزينتال" " Jacabson et Rosental" (1968) في دراسة تجريبية، بأنه ازداد معدل ذكاء العينة التجريبية بـ: 12.22% بعد إخبار المعلمين بان التلاميذ أذكياء، فإذا كون المعلم صورة عن تلميذ ما بانه ذكي، فيتوقع منه سلوكا يتفق مع هذا التوقع، ويتعامل معه وفق هذا التصور، وإذا أدرك التلاميذ بأن المعلم يحمل مثل هذه التصورات عنهم فسوف يعدلون من سلوكاتهم للتدقيق مع هذه التوقعات، فقد فند بعض الباحثين النتائج إلى التوصل إليها "جاكيسون وروزينتال" حيث أسفرت نتائج دراسة "Lumsdaime" (1977) بضرورة عدم اختبار المعلمين نتائج تلاميذهم مسبقا، لان هذا يؤثر في طريقة التعامل معهم بحسب المعرفة المسبقة لمستويات تحصيلهم ودراجات ذكائهم، وخيراتهم العلمية فيتعاملون مع التلاميذ حسب هذه التوقعات فتؤثر على تفاعل المعلمين مع تلاميذهم كما ونوعا، يصبح المعلم يتعامل مع فئة معينة دون الفئات الأخرى مما يترك انطباعا سيئا عند التلاميذ اتجاه معلمه[3].

ولهذا يمكن القول بأن المعلم الجيد، هو المعلم القادر على التمييز بين تلاميذه في ضوء خبراتهم وتعليمهم السابق وإمكانيات تعليمهم المستقبلي وهو الذي يبني توقعته على واقعهم الاجتماعي الأكاديمي، ولا يكتفي بمعرفة معدلات ذكائهم أو مستويات تحصيلهم من اجل الحكم عليهم والتعامل معهم فقد تبين

[1]– حسن شحاتة، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2008، ص 289.

[2]– الكسواني مصطفى خليل، الاتصال الصفي: نظرياته ومهاراته وتطبيقاته، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص 63.

[3]– بوزقزي عبد القادر، المرجع السابق، ص 51.

بوضوح أن اتجاهات المعلم وتوقعاته ومشاعره حيال أحد تلاميذه تؤثر بشكل كبير في أداء هذا التلميذ على المستويين الأكاديمي والاجتماعي.

1-2-جاذبية التلاميذ ومظهرهم الخارجي:

فقد تبين أن المعلمين يميلون على تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب على نحو أقل من تقدير التلميذ الأقل جاذبية[1].

وفي دراسة "والستر" "Walster" (1973) تبين أن جاذبية التلاميذ أو التلميذة ترتبط على نحو إيجابي بتقديرات المعلمين لذكاء التلاميذ والاهتمام الوالدي بالتربية والتنبؤ بالنجاح المدرسي، المستقبلي وبمدى تمتعه بين أفراده، وتبين هذه الدراسة إلى اختلاف تقديرات المعلمين لخصائص تلاميذهم المعرفية، وغير المعرفية طبقا لاختلاف هؤلاء التلاميذ من حيث ما يتمتعون به من جاذبية[2].

1-3-المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ:

أشارت البحوث إلى أن المعلمين يميلون إلى التفاعل مع تلاميذهم من ذوي المستويات اقتصادية الأعلى على نحو أفضل من تفاعلهم مع تلاميذهم من ذوي المستويات الدنيا.

1-4-أثر سلوك التلاميذ الصفي:

ينبغي للمعلم أن يكون ملما باستجابات تلاميذه وخصائصهم وأنماط سلوكهم داخل غرفة الصف، ودورها في تكييف أو تغيير أو تعديل، أو إضافة استراتيجيات التعلم، وذلك من خلال تحقيق النمط التفاعلي المرغوب فيه...

1-5-أثر جنس المعلم والتلاميذ:

يرى البعض أن هناك تحيز لجنس المعلم، أي أن المعلم يحابي تلاميذه الذكور، وأن المعلمة تحابي تلميذاتها الإناث، وللجنس دور اجتماعي محدد تفرضه الثقافة على أفراد الجنسين بغض النظر عن الفروق البيولوجية والفيزيولوجية، والتشريحية للأفراد، ولهذا الدور سلوكات معينة، لكن كون التعليم مهنة لها مهاراتها، وأصولها، وأسسها، فمن المفروض بل ومن المتوقع أيضا أن يقوم كل معلم ومعلمة بأداء دورهما المهني على نحو متشابه تقريبا وبخاصة عندما تتشابه ظروف التعلم والتعليم[3].

2-تفاعل المتعلم مع المعلم:

أشارت نتائج بعض البحوث الميدانية أن لجماعات الأقران تأثير كبير على سلوك التلميذ وهي:

---

[1]- الترتوري محمد عوض، المرجع السابق، ص 142

[2]- بوزقزي عبد القادر، المرجع السابق، ص53

[3]- المرجع نفسه، ص 54.

– يتحقق للتلميذ هوية خاصة به تتوفر له فرصة لاكتساب مكانة خاصة به بين أقرانه.

– يتيح للتلميذ ممارسة علاقات يكون فيها على قدر المساواة مع أقرانه (ولكنه يكون في مركز ثانوي مع من هم أكبر منه سنا).

– تشكل مصدرا غزير للمعلومات غير الرسمية، ولم تكن ضمن برامج المدرسة مثل بعض الألعاب، والتقاليد الشعبية وأساليب إشباع الحاجات.

– تزويد التلميذ بفرصة اكتساب الشجاعة، والثقة بالنفس بفعل تأثير أقرانه مما يؤدي إلى التسريع في معدل نمو النفسي، والاجتماعي.

وهنا تجدر الإشارة أنه لا يعني أن التفاعل مع الأقران دائما ينتج عنه سلوكا مرغوبا فيه، بل قد يؤكد عكس التوقع، فربما يقود إلى العدوان والانعزالية والخوف المرضي (الفوبيا)، وممارسة بعض السلوكيات الخاطئة مما يفرض على المرشد النفسي والمعلمين والإداريين وأولياء الأمور القيام بتعديل السلوك لهؤلاء التلاميذ[1].

سابعا: دور المعلم في التفاعل الصفي.

عندما يواجه المعلم تلاميذه في غرفة الصف، يجري نوع من التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينهم، وهذا التفاعل يكون من خلال الأحاديث والمناقشات والتساؤلات، واستخدام الوسائل التعليمية التعلمية وما إلى ذلك، كما أكد رحاب أنه لا يمكن بطبيعة الحال أن يكون هناك تفاعل بين فردين دون أن يتم اتصال بينهما، إذ يساعد الاتصال بسبله المتعددة على وحدة الفكر والتواصل إلى السلوك التعاوني[2].

غير أن نمط التفاعل السائد داخل غرفة الصف يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق والتفكير والتعبير عن النفس ومن أهم الاتجاهات السائدة في تقويم إدارة التعليم الصفي، تحليل للتفاعل اللفظي وتحديد أنماط التفاعل السائدة داخل الصف والفائدة منها في تطوير أداء المعلم في هذا الجانب، والنجاح في العملية التربوية يتوقف على المعلم الذي ما يزال هو العنصر الفعال في هذه العملية، على الرغم من كل ما يشهده العالم من تطور هائل في مجال التقنيات التربوية.

ومن الأنماط الكلامية المرغوب فيها والتي ينتظر أن يكثر المعلم من استخدامها[3]:

– مخاطبة التلاميذ بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك.

– استخدام العبارات اللفظية في مخاطبة التلاميذ.

---

[1]– الترتوري محمد عوض، المرجع السابق، ص 142–143

[2]– رحاب محمود صديق، التفاعل الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، 2007، ص 93.

[3]– صالح علي أبو جادو، المرجع السابق، ص 376.

- الاستماع الواعي للاستجابات التلاميذ وأسئلتهم وآرائهم.
- تقبل مشاعر التلاميذ وإيضاحها دون إحراج لهم، سواء كانت هذه المشاعر إيجابية أم سلبية.
- تقبل أفكار التلاميذ الجيدة بإبرازها وتبنيها أو تطويرها أو البناء عليها.
- رفض السلوك التلاميذ أو مشاعرهم أو آرائهم غير المرغوب فيها وتبرير سبب ذلك للتلاميذ.
- تعزيز استجابات التلاميذ ومبادراتهم الناجحة لاستخدام أساليب التعزيز المختلفة.
- الإكثار من استخدام الأسئلة الواسعة التي تثير التفكير التفريقي المتمايز (Divergent Thinsing) ذات العلاقة بأهداف الدرس ومحتواه.
- إعطاء التعليمات والتوجيهات بالقدر الذي يسهم في توضيح الأهداف ويعزز مشاركة التلاميذ في تحقيقها.
- استخدام النقد البناء في توجيه السلوك التلاميذ وآرائهم.
- التصرف بمرح وارتياح وإعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإصغاء والاستجابة.
- إتاحة الفرص لقيام التلاميذ بمبادرات متنوعة كطرح الأسئلة وتقديم الاقتراحات.
- السعي للحصول على استجابات متعددة لأسئلة المعلم الواسعة وتنويعها.

ثامنا: اللغة والتفاعل اللفظي في القسم

يتوقف النجاح في الحياة اليومية إلى حد كبير على استخدام اللغة، والصورة نفسها تنتقل إلى المواقف التي يتعرض لها التلميذ داخل القسم، فاللغة هي الوسيط الذي يتم من خلاله قدر كبير من المهام التدريسية والذي من خلاله يبرهن التلاميذ للمعلمين على أنهم بلغوا أهداف تربوية، وأنهم يحضون بقدر لا بأس به من الخبرة التربوية، واللغة المنطوقة تتيح للتلاميذ تشكيل معان عن معارفهم الجديدة وتركيبها على المعاني المشفرة قبلها، وتؤثر اللغة على عمليات تفكير التلاميذ كما تسمع لهم بتحقيق هويتهم لمتعلمين وكأعضاء داخل جماعة القسم[1].

إن العجز أو الضعف في اللغة واستعمالاتها، يضعف حظوظ التلميذ في المشاركة والتبادلات اللفظية وبالتالي يعيق التعلم المدرسي والنمو المعرفي بشكل عام.

فهناك علاقة بين اللغة والمنطق وكلاهما يؤدي إلى القدرة على التحليل والتفكير، وتتيح اللغة تنمية القدرة على ربط الجوانب المعرفية من التعلم بالجوانب الاجتماعية، إن التفاعل ينتج بمقدار ما

[1]– كتاش مختار سليم، مفهوم الذات لدى المعلم وأثره على عملية التفاعل اللفظي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر، 2001، ص 84.

يحصل من الفهم لدى التلميذ ويحصل الفهم لدى التلميذ بمقدار قدرة المعلم على إفهام وتبسيط مضمون الرسالة التعلمية وقدرة التلميذ على استيعابها، ويحصل مقدار الاستيعاب والفهم بمقدار ما يملك التلميذ من كفاءة لغوية تمكنه من تمثيل الرسالة في ذهنه.

فاللغة في المدرسة تشكل مجالا للفهم والتواصل، باعتباره علاقة بين شخصين يقعان في هذا المجال الذي يمنحهما ميدانا مرجعيا مشتركا، يشكل خلفية بفضلها تنتقل علاقتهما إلى عناصر أخرى في مجالهما الحيوي، كما ترى نونون أن اللغة هي ثمرة تلاقي نوعين من النمو أحدهما النمو الحركي الذي ينتج عنه في نهاية المطاف التصور والأخرى هو أنماط التفاعل مع الأشخاص الآخرين الذين يؤدي بدوره إلى التبادلات اللفظية وتطويرها[1].

[1]– كتاش مختار سليم، المرجع السابق، ص 85.

خلاصة:

إن التفاعل في حجرات الدراسة أكثر من أن يكون تبادل وانتقال للمعلومات من المدرسين إلى التلاميذ الذين يستمعون ويتعلمون يقيمهم وقيم بعضهم واتجاهاتهم وإدراكاتهم متضمنة هذا التفاعل كما يجب عليهم أن يلتفتوا إلى التعاون بين التلاميذ ولو كانوا في عمر زمني واحد، تقريبا فإنه لا يتماثلون انفعاليا واجتماعيا وسيكولوجيا والمعلمون مسؤولون عن التواصل في حجرة الدراسة.

وخلاصة القول يتبين لنا أن التفاعل الصفي الذي يجري داخل الحجرة الصفية بين الأستاذ والتلاميذ أنفسهم عماد العملية التعليمية وأساس نجاحها، فلا بد من إجراء التعديلات اللازمة لتوفيره داخل الصف، باعتباره من الركائز المهمة في عملية التدريس؛ ذلك من أجل إخراج أفراد أكفاء قادرين على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية

الفصل الخامس:

الدافعية للتعلم

أولا: خصائص الدافعية للتعلم

ثانيا: أنواع الدافعية للتعلم

ثالثا: وظائف الدافعية للتعلم.

رابعا: عناصر الدافعية للتعلم

خامسا: أسباب انخفاض الدافعية للتعلم لدى المتعلمين

سادسا: استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ

سابعا: أهمية الدافعية للتعلم في الوسط المدرسي

تمهيد:

يعتبر موضوع الدافعية من أهم المواضيع إثارة للاهتمام في مجال التربية والتعليم، لعلاقتها المباشرة بكيان المتعلم وسلوكه الإنساني، فهي التي تحركه نحو تحقيق هدف أو غاية ما وتدفعه للعمل والمثابرة. ولذلك فإن مشكلة تدني الدافعية للتعلم تحتل صدارة البحوث الحديثة في المجال التربوي نظرا لانتشار هذه الظاهرة عند تلاميذ المرحلة المتوسطة من التعليم.

وعليه نحاول في هذا الفصل التعرف والتطرق إلى خصائص الدافعية للتعلم وأنواعها لدى المتعلمين وكذلك وظائفها وعناصرها، إضافة إلى تبيان أسباب انخفاضها لدى المتلمين واستراتيجيات إثارتها لديهم مع إبراز أهميتها في الوسط المدرسي.

أولا: خصائص الدافعية للتعلم

إن معرفة خصائص الدوافع تفيد المعلم كثيرا في فهم الدور الذي تقوم به في تحقيق عملية التعلم بصورة تتفق مع أهدافنا وأغراضنا التربوية، ومن هنا نرى أنه من الضروري توضيح خصائص الدوافع للوقوف على دورها في العملية التعليمية التعلمية ويمكن إيجازها فيما يلي:

-توجيه السلوك: حيث تعمل الدوافع على توجيه سلوك المتعلم نحو تحقيق هدف معين (كالنجاح مثلا).

- تغيير السلوك: تبدأ الدوافع في تغيير سلوك الفرد ثم يأخذ في تنويع نشاطه حتى يحقق إشباع الدافع.

- الفرضية: لكل دافع هدف مين يعمل على إنهاء حالة التوتر الناشئة عن عدم إشباعه.

- النشاط: يقوم الدافع حتى يصل إلى الاستجابة التي ترضيه وتنتهي في الوقت نفسه.

- الاستمرارية: يستمر سلوك الكائن الحي حتى يحقق الإشباع المطلوب وينهي حالة التوتر التي أوجدها الدافع[1].

وفي نفس السياق يرى (بن يوسف، 2007) أن عملية الدافعية تتضمن عدة خصائص من أبرزها:

- عملية عقلية كلية غير معرفية.

- عملية افتراضية وليست فرضية.

- عملية إجرائية، أي أنها قابلة للقياس والتجربة بأساليب وأدوات مختلفة.

- فطرية ومتعلمة، شعورية أو واعية ولا شعورية أو لا واعية.

- ثابتة العوامل: أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية (فزيولوجية ونفسية) من جهة عوامل خارجية أو موضوعية (مادته اجتماعية) معا من جهة أخرى، أي تفاعل بين المفاتيح الداخلية.

- واحدة من حيث أنواعها (الفطرية المتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري لكنها تختلف من شخص إلى آخر من حيث شدتها أو درجاتها.

- تفسير السلوك وليس وصفه.

- يؤدي الدافع الواحد إلى ضروب من السلوك تختلف الأفراد فالحاجة إلى الأمن مثلا قد ندفع شخص ما على جمع الثروة وشخص ثاني إلى الانتماء إلى جمعية وشخص ثالث إلى الابتعاد عن الناس واعتزالهم.

- قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة، فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب أو الخوف أو الطمع أو الدافع الجنسي، والكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص أو بدافع الانتقام.

[1]-العدسي محمد عبد الرحمن، علم النفس التربوي: نظريات وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2005، ص360.

– كثيرا ما تبدوا الدوافع في صورة رمزية مقنعة، فالسرقة قد تكون معبرا عن دافع حسي مكبوت، وألقي دون سبب ظاهر قد يكون رمزيا للتقزز والنفور.

– عملية مستقلة، لكن يوجد تكامل بينهما وباقي العمليات العقلية المعرفية وغير المعرفية وحالات وسمات الشخصية الأخرى[1].

ثانيا: أنواع الدافعية للتعلم

توجد أنواع عديدة ومختلفة للدوافع البشرية، حيث يمكن تقسيم أنواع الدوافع إلى فئتين، حسب نوعها وحسب مصدرها كما يلي:

1–الدافعية للتعلم حسب مصدرها:

إذ يمكن التمييز بين نوعين من الدوافع التي تدفع الإنسان نحو التعلم حسب مصدر استثارتها وهما:

1–1–الدوافع الداخلية:

وهي الدوافع التي تثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد، وتشمل دوافع حب المعرفة والاستطلاع والميول والاهتمامات[2].

وتعرف الدوافع الداخلية بأنها: "نابعة من داخل الشخص، والطاقة الداخلية والتوجيه الذي يكون السبب في القيام بالشيء منبعثا من رغبته الذاتية في القيام بذلك العمل، وليس مدفوعا للقيام بأي عمل من أجل أن يثاب أو يقدره الآخرون، فهو يقوم بأي نشاط من أجل الحصول على اللذة والإشباع في إنجاز مختلف المهام.

وقد عرف "روسل" الدافعية الداخلية بأنها تمثل مجموع القوى التي تدفعنا للقيام بنشاطات بمحض إرادتنا وهذا للأهمية والمنفعة بالنسبة لها، بمعنى أن الطالب يعمل في بعض الأحيان تحت تأثير الدافع الداخلي، يعمل على إخراج طاقته وتوجيهها برغبته ذاتية في المشاركة في أداء النشاط، فهو يعزز نفسه بنفسه غير مدفوع للحصول على أي تقدير أو ثواب خارجي[3].

ومنه يمكننا القول أن الدوافع الداخلية هي تلك الرغبة الداخلية دون وجود أي مثير خارجي لتعلم نشاط أو موضوع ما لكسب معارف ومهارات بغية تحقيق هدف أو إرضاء للذات.

---

[1]– بن يوسف أمال، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة البلدية، الجزائر، 2008، ص 23–24

[2]– الزغلول عماد عبد الرحيم وشاكر عقلة، المرجع السابق، ص 98.

[3]– الداهري حسن صالح، علم النفس العام، دار الكندي للنشر، د ب، 1999، ص 105.

1-2-الدوافع الخارجية:

وهي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو الإدارة المدرسية أو أولياء الأمور أو الأقران، فقد يقبل المتعلم على التعلم سعيا وراء رضاء المعلم أو كسب إعجابه وتشجيعه، أو الحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها، وقد يقبل المتعلم على التعلم إرضاء لوالديه وكسبا للتقدير والحب، وقد تكون إدارة المدرسة كذلك مصدرا آخر للدافعية نحو التعلم بما تقدمه من حوافز له، وقد يشكل الزملاء والأقران مصدرا لهذه الدافعية فيما يبدونه من إعجاب أو حسد لزميلهم[1].

إذن تعمل الدوافع الخارجية على توجيه أداء الفرد وتحثه على العمل من أجل الحصول عل حوافز خارجية كالثواب وتجنب العقاب أو الحصول على علاوة أو ترقية أو تقدير خارجي، فالتلميذ الذي تكون له دافعية مصدرها خارجي يكون محكوما ومنضبطا من الخارج، فأداؤه يبقى مرتبطا بظروف خارجية ويركز على التعلم السطحي ويسعى لتكوين انطباع حسن عند الآخرين فقد، فهو يتعلم من أجلهم وليس من أجله[2].

وعليه يمكننا القول أن الدوافع الخراجية هي طاقة خارجية نابعة من الأولياء أو المعلمين أو المحيط المدرسي والتي تدفع المتعلم إلى التعلم بغية الحصول على مكاسب مادية أو معنوية (كالثناء والمدح والترقية والرضا والجوائز والمكافآت ...)

2-الدافعية للتعلم حسب نوعها:

تصنف الدوافع حسب نوعها إلى صنفين اثنين هما:

2-1-الدوافع الفطرية:

وهي مجموعة الدوافع العامة التي تشترك فيها جميع المخلوقات وهي فطرية ضرورية للمحافظة على البقاء كالأكل والشرب والجوع وغيرها، وترتبط هذه الدوافع بالوراثة وتنشأ عن حاجة الجسم وتسمى بالحاجات فهي بيولوجية غير متعلمة وأحيانا تسمى بدوافع البقاء، فهي ضرورية لبقاء الإنسان واستمرار وجوده.

تكون هذه الدوافع مشتركة بين الأفراد جميعا، وتتصف بالثبات إذ لا يمكن تغييرها، ويتطلب إشباعها بصورة مباشرة فالعطشان مثلا لا يطفئ ظمأه إلا الماء[3].

---

[1]- قطامي نايفة، مهارات التدريس الفعال، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 133

[2]- بن يوسف أمال، المرجع السابق، ص 35-36.

[3]- الداهري حسن صالح، المرجع السابق، ص 102-103.

2-2-الدوافع المكتسبة:

هذا النوع من الدوافع مكتسبة ومتعلمة، تتغير خلال عملية التعلم التي يتعرض لها الفرد من الأسرة أو في المدرسة أو غيرها من مصادر التعلم، ويكون لها أساس نفسي يطلق عليها الدوافع المكتسبة أو الاجتماعية أو المتعلمة، وتنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها، وتكون وليدة الثواب والعقاب التي تسود الثقافة التي يكون الفرد فيها، ومن مثلها نذكر: دافع التحصيل، دافع تكوين الصداقات، دافع السيطرة ... الخ[1].

ثالثا: وظائف الدافعية للتعلم.

تتجلى وظائف الدافعية للتعلم في أربع وظائف أساسية نستعرضها على النحو الآتي:

1-استثارة السلوك:

تعتبر الدافعية عامل يحث الإنسان على القيام بسلوك معين مع أنها لا تكون السبب في حدوث السلوك. وقد يبين علماء النفس أن أفضل مستوى من دافعية الاستثارة لتحقيق نتائج إيجابية هو المستوى المتوسط، فالمستوى المنخفض يؤدي عادة إلى الملل وعدم الاهتمام، كما أن المستوى المرتفع عن الحد المعقول يؤدي إلى ارتفاع القلق والتوتر، فالدافعية تقوم بعملية بعث وإثارة وتوحيد السلوك فهي تقدر الحافز والانطلاقة وإعطاء الطاقة الباعثة والمحركة والملحة للسلوك وتنشطه للقيام بالأعمال[2].

2-تحديد النشاط واختياره:

الدوافع تجعل الفرد يستجيب لموضوعات ومواقف معينة ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك المواقف والموضوعات، فعندما يقوم التلميذ مثلا بمراجعة درس معين تحت تأثير دافع معين كالتحضير للامتحان فإنه لا ينتبه إلا إلى الأجزاء أو المعارف المتعلقة بالامتحان الذي هو بصدد اجتيازه ولا يدرك الأمور الأخرى إلا سطحيا.

3-التوجيه:

إن الدافعية خاصية فردية تدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين وعليه فإنها تطبع سلوكه بطابع معرفي، حيث نلاحظ أن التلاميذ الذين يوجهون جهودهم نحو تحقيق هدف معين ومحدد تكون دافعيتهم أكبر واستعدادهم أقوى حتى يصل لإشباع حاجته ويزول التوتر الكامن لديه، فكلما كانت الحاجة ملحة

[1]- الداهري حسن صالح، المرجع السابق، ص 105.

[2]- حنان سعيد وآخرون، أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 2005، ص 42-43..

وشديدة كان السلوك قويا لإشباع هذه الحاجة مهما كانت هناك صعوبات تعيق تحقيق الهدف فإن محاولات الفرد تزداد من أجل الوصول لتحقيقه[1].

4-الاستمرارية:

نقوم بالمحافظة على استدامة السلوك لطالما بقي الإنسان مدفوعا بالحاجة إليه، وتفيد الدافعية في فهم المتعلم والدوافع المختلفة التي تحركه، كما تعمل على بث الطاقة الكامنة لديه وتثير نشاطه لزيادة طلب العلم والتعلم والمثابرة عليها[2].

رابعا: عناصر الدافعية للتعلم

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى المتعلمين وهي[3]:

1-حب الاستطلاع: الفرد فضول بطبعه، فهو يبحث عن خبرات جديدة ويستمتع بتعلم أشياء جديدة، ويشعر بالرضا عند حل الألغاز وتطوير مهاراته وتحقيق كفايته الذاتية، فالمهمة الأساسية للتعليم هي تربية حب الاستطلاع عند التلاميذ وتقديم مثيرات جديدة تستثير حب الاستطلاع لديهم.

2-الكفاية الذاتية: ويعني هذا الوصول إلى تحقيق أهداف معينة، فالتلاميذ الذين لديهم شك في قدراتهم ليست لهم دافعية للتعلم.

3-الاتجاه: يعتبر اتجاه التلاميذ نحو التعلم خاصية داخلية، ولا تظهر دائما من خلال السلوك، فالسلوك الإيجابي لدى التلاميذ قد يظهر فقط بوجود الأستاذ، ولا يظهر في أوقات أخرى.

4-الدوافع الخارجية: المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة تحارب الملل، وينبغي أن تكون مرنة وإبداعية، قابلة للتطبيق وأن تبتعد عن الخوف والضغوط.

5-الحافز: هو مجموع العوامل التي تهيئ للمتعلم إشباع رغباته وحاجاته وطموحاته للارتقاء بأدائه بهدف تحقيق الأهداف المنشودة ألا وهي النجاح وتحقيق الذات والرضا عن النفس.

ويعرف ملفن ماركس الحافز على أنه تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب بعض المعالجات الخاصة بمنبه معين يؤدي إلى إحداث السلوك.

---

[1]- تسيير مفلح كوافحة، المرجع السابق، ص 139.

[2]- بن يوسف أمال، المرجع السابق، ص 39.

[3]- ثائر غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2008، ص 45

خامسا: أسباب انخفاض الدافعية للتعلم لدى المتعلمين.

يرجع انخفاض الدافعية نحو التعلم إلى عدة أسباب منها:

-التخطيط للدافعية للتعلم: لابد أن يعمل المعلم على إعداد خطة شاملة لاستثارة التلاميذ على التعلم ويقوم بتعديل الاستراتيجيات لتناسب المواقف التعليمية، وأن تكون له دراية كافية بظروف وأحوال المتعلمين، والتي تساعد على تحديد برامج تعزيز مناسبة لكل متعلم، لتنميته من جميع النواحي النفسية والانفعالية والعقلية والحركية[1].

- عدم وجود وتوفر الاستعداد للتعلم من قبل المتعلمين، فالاستعداد عامل مهم من عوامل استمرار التعلم وزيادته، فهم غير قادرين على تحديد أهدافهم وغاياتهم واستعداداتهم للتعلم.

- الشعور بالضغط النفسي نتيجة للقيود والقوانين المفروضة عليهم من الخارج كضغط الوالدين.

- عدم توفر المفاهيم والخبرات القبلية وغياب النماذج الحية (القدوة) في حياة المتعلم ليستعين بها[2].

- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير حيوية التلاميذ وعدم إتاحة فرص الحوار والنقاش وتبادل وجهات النظر والسيطرة المزاجية لبعض المعلمين مع التلاميذ وعدم إتاحة الفرصة لهم للاكتشاف والبحث.

- الجو الصفي السائد وما يسود التلاميذ من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية إذ يعتبر الصف العدواني منفرا للتعلم أو للبقاء فيه.

- الاختلاف في مستويات التحصيل بين التلاميذ، إضافة إلى الاختلاف في المستوى الاقتصادي مما يؤدي إلى صعوبة في التعلم.

- التباين في الأعمار والأجسام مما قد يتيح لبعض التلاميذ من استغلال قوتهم في السيطرة على الآخرين من ضعاف البنية ويعتبر ذلك جوا منفرا للتعلم والتعايش[3].

سادسا: استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ

1-بالنسبة للمعلم:

يمكن للمعلم إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ نحو مواضيع التعلم من خلال عمليات التدريس وذلك عن طريق اتباع الإجراءات التالية:

-إعطاء المتعلمين أهداف الدرس وبيان أهميتها وفوائد تحقيقها.

---

[1]- العشي نوال، إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 29.

[2]- قوراري ناصر وزحاف عبد القادر، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مذكرة ماستر في علوم التربية، جامعة سعيدة، الجزائر، 2014، ص 34.

[3]- مداحي العربي، المرجع السابق، ص 80.

– تقديم الموضوع بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى المتعلمين مثل: طرح سؤال غريب أو التعرض إلى مشكلة ما مرتبطة بموضوع الدرس مثيرة للتفكير لدى المتعلمين.

– إجراء بعض التغييرات في البيئة الصفية (تغيير أماكن الجلوس مثلا).

– الحفاظ على انتباه المتعلمين وذلك بتنويع الأنشطة التعليمية واستخدام العروض كعرض صور والعمل الكتابي والتجارب العلمية التطبيقية.

– تنويع أساليب التدريس كالحوار والنقاش والعمل الجماعي[1].

– تنويع الأساليب والتعزيزات اللفظية كتعابير الموافقة والإعجاب مثل (أحسنت، واصل، شكرا ...) وأخرى غير لفظية كالابتسام واستخدام تعابير الوجه وإبداء الاهتمام والاستماع للتلميذ.

– إظهار المعلم اهتمامه بمادته الدراسية التي يدرسها ورغبته الكبيرة في إيصال المعلومات لطلابه ويرفع دافعيتهم الذاتية للتعلم.

– تغيير نبرات الصوت والحركات داخل الحجرة الصفية والابتعاد عن الصراخ والحركات السريعة التي تشتت انتباه التلاميذ.

– تشجيع العمل التعاوني من خلال العمل في مجموعات صغيرة.

– مراعاة الفروق الفردية من خلال تنويع الأنشطة التعليمية من السهلة إلى المعقدة.

– الحرص على تهيئة مناخ الصف الفيزيقي ليكون مدعما لعملية التعلم (الضوء، التهوية، الصوت ...)

– توفير مناخ اجتماعي وإنساني داخل الصف ليكون حافزا للتعلم كالمعاملة الطيبة والإنسانية، الصدق والتواضع، الاحترام المتبادل على الصف بين الجميع، الاهتمام بمشكلات التلاميذ للقضاء على ضعف الانتباه وشرود الذهن ...[2]

2–بالنسبة للأسرة:

إن مهمة استثارة الدافعية للتعلم لا تتعلق فقط بالمدرسة، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرس والبيت لذا وجب على الأولياء العمل على:

–تشجيع أبنائهم على المثابرة وبذل الجهد وتعزيز ثقتهم بأنفسهم واحترام وجهات نظرهم وأفكارهم وتجنب النقد والسخرية منهم.

– تغيير وتراجع الأولياء عن توقعاتهم المرتفعة حول نتائج أبنائهم ومراعاة قدراتهم وإمكانياتهم.

[1]– خولة منصور ومروى دلول، دافعية التعلم في تعليمية النحو العربي، رسالة ماستر، جامعة تبسة، 2016–2017، ص 31

[2]– المرجع نفسه، ص 32–33.

– تجنب المقارنة مع أقرانهم سواء من الإخوة أو الأصدقاء أو أشخاص آخرين.

– التواصل مع المؤسسة التعليمية ومع المعلمين ومتابعة أبنائهم دراسيا ونفسيا واجتماعيا ليصبحوا قادرين على التغلب على مشاكلهم الدراسية. [1]

سابعا: أهمية الدافعية للتعلم في الوسط المدرسي.

تكمن أهمية الدافعية للتعلم باعتبارها من العوامل الرئيسية التي تقف وراء التعلم الإنساني، فهي القوة التي تدفع الفرد لاكتساب المعارف والخبرات والمهارات وأنماط السلوك المتعددة وتساعد على تحقيق الأهداف والسيطرة على المواقف، فالدافعية تخدم عمليات التعلم والتعليم من حيث تحقيق الفوائد التالية:

–تعمل على جذب انتباه المتعلمين وزيادة تركيزهم على موضوع التعلم.

–تعمل على إطلاق الطاقة الكامنة لدى الفرد واستثارة نشاطه وتحفيزه على الإقبال على التعلم برغبة واهتمام

– تعمل على توجيه السلوك نحو مصادر التعلم وزيادة مستوى المثابرة لديهم والبحث والتقصي بغية الحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف.

–تعمل على زيادة اهتمام المتعلمين بالأنشطة والإجراءات التعليمية والانشغال بها طوال الموقف التعليمي.

– تعمل على توفير الظروف المشجعة لحدوث التعلم واستمراريته وزيادة الإقبال على اختيار الأنشطة الملائمة لميولات واهتمامات المتعلمين[2].

والمتأمل لأهمية الدافعية في العملية التعليمية يتضح له جليا أنها أصبحت وسيلة تربوية مهمة في تحقيق الأهداف العملية وأحد العوامل التي توجه التلاميذ نحو الإقبال على المواد الدراسية، حسب ميول المتعلم وحبه للمادة الدراسية، وبالتالي فإن الدافعية هي مطلب أساسي لحدوث التعلم، فإذا نجح المعلم في استثارة حب استطلاع التلاميذ وشعورهم بأهمية ما سوف يقدمه لهم من موضوعات وربط ذلك باهتماماتهم الحالية والمستقبلية فقد خلق لهم الرغبة القوية للتعلم. [3]

والدافعية للتعلم ليست في مجملها ذاتية تعتمد على التلميذ فقط، لكن من المهم أن يكون قدر مهم من الدافعية الخارجية، لذلك فإن مهارة استثارة الدافعية لدى التلاميذ تعد من أهم مهارات التدريس الفعال[4].

---

[1]– توق محي الدين وآخرون، الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص 235

[2]– محمد صالح خطاب، الإدارة الصفية (المشكلات التعليمية والحلول)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص 77

[3]– خيري وناس، مادة التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2006، ص 42.

[4]– عطوة محمد الأمين، تدريس الدراسات الاجتماعية –النظرية والتطبيق– رؤية معاصرة، ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع، مصر، 2009، ص 106

خلاصة:

إن توفير الدافعية مهمة تعليمية أساسية وخاصة في تنظيم تعلم التلاميذ وزيادة إقبالهم على التعلم المدرسي لتجنب النفور، وتحريك الاهتمام والتشجيع على الإسهام بحماس نحو الأنشطة التعليمية وتوجيههم نحو تحقيق أهدافهم، فغالبية التلاميذ تقريبا يحتاجون إلى ما يحفزهم للقيام بالتعلم المطلوب منهم، وقد تكون دافعيتهم للقيام بالعمل المطلوب داخليا ذاتية فقد تكون خارجية آتية من الآخرين كالأهل.

ونستنتج مما سبق أن مسؤولية المعلم كبيرة من حيث حاجته إلى تحديد مستوى دافعية التلاميذ ومعرفة العوامل التي قد تخفض من مستواها والأمور التي قد تعمل على تعطيلها، واختيار الأساليب المناسبة لتوظيف هذه الأفكار في القسم

الفصل السادس:

الدراسة الميدانيـــة

1-عرض نتائج الدراسة

1-1-عرض نتائج الفرضية الأولى

1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية

2-مناقشة الفرضيات في ضوء النتائج

2-1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2-2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية

2-3-مناقشة نتائج الفرضية العامة

تمهيد:

نحاول في هذا الفصل عرض الجداول الإحصائية المتعلقة بمتغيرات فرضيات الدراسة، ثم تحليلها ومناقشتها في ضوء الفرضيات للتأكد من تحقق الفرضيات من عدمه.

1-عرض نتائج الدراسة:

1-1-عرض نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أن: توجد علاقة بين التفاعل اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)

العبارة 01: المشاركة اللفظية في الصف تساعدني على فهم المادة الدراسية بشكل أفضل.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (01)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	38	67,9	28,0	10,0	1	$7,143^a$	0,008	دال إحصائيا عند 0.01
لا	18	32,1	28,0	-10,0				
الإجمالي	56	% 100		//////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(01)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (38) فردا بنسبة مئوية بلغت 67.9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (18) بنسبة مئوية قدرت بـ 32,1%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ $7,143^a$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أن المشاركة اللفظية في الصف تساعدهم على فهم المادة الدراسية بشكل أفضل.

العبارة 02: أطرح أسئلة على الأستاذ عندما لا أفهم شيئا فهذا يجعلني أشعر برغبة في التعلم.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (02)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	34	60,7	18,7	15,3	2	18,893[a]	0,000	دال إحصائيا عند 0.01
لا	11	19,6	18,7	-7,7				
أحيانا	11	19,6	18,7	-7,7				
الإجمالي	56	100%	//////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(02)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (34) فردا بنسبة مئوية بلغت 60.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ 19,6% ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا**" والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ 19,6% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(2)** قدرت بـ $18,893^a$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أنهم يطرحون أسئلة على الأستاذ عندما لا يفهمون شيئا وهو ما يجعلهم يشعرون برغبة في التعلم.

العبارة 03: أستمع بانتباه لآراء زملائي أثناء النقاشات الصفية مما يشجعني على المشاركة باستمرار

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (03)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	28	50,0	18,7	9,3	2	17,714[a]	0,000	دال إحصائيا عند 0.01
لا	24	42,9	18,7	5,3				
أحيانا	4	7,1	18,7	-14,7				
الإجمالي	56	100%	//////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(03)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (28) فردا بنسبة مئوية بلغت 50%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (24) بنسبة مئوية قدرت بـ 42,9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا**" والبالغ عددهم (04) بنسبة مئوية قدرت بـ 7,1% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(2)** قدرت بـ $17,714^{a}$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أنهم يستمعون بانتباه لآراء زملائهم أثناء النقاشات الصفية مما يشجعهم على المشاركة باستمرار.

العبارة 04: الحوار داخل الصف مع الأستاذ وزملائي يزيد من تعلمي لأشياء جديدة.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (04)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	53	94,6	28,0	25,0	1	$44,643^{a}$	0,000	دال إحصائيا عند 0.01
لا	3	5,4	28,0	25,0-				
الإجمالي	56	100%		//////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(04)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (53) فردا بنسبة مئوية بلغت 94.6%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (3) بنسبة مئوية قدرت بـ 5,3 % ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ $44,643^{a}$ وهي قيمة دالة إحصائيا

عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أن الحوار داخل الصف مع الأستاذ والزملاء يزيد من تعلمهم لأشياء جديدة.

العبارة 05: التفاعل اللفظي يجعل التعلم أكثر تشويقا.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (05)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	46	82,1	28,0	18,0	1	23,143[a]	0,000	دال إحصائيا عند 0.01
لا	10	17,9	28,0	-18,0				
الإجمالي	56	100%		////////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(05)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (46) فردا بنسبة مئوية بلغت 82.1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (10) بنسبة مئوية قدرت بـ 17,9% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ 23,143[a] وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أن التفاعل اللفظي يجعل التعلم أكثر تشويقا

العبارة 06: عندما أتعرض لألفاظ سلبية من الأستاذ أفقد الرغبة في التعلم.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (06)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	27	48,2	28,0	-1,0	1	0,071[a]	0,789	غير دال إحصائيا عند 0.01
لا	29	51,8	28,0	1,0				
الإجمالي	56	100%		//////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(06)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (27) فردا بنسبة مئوية بلغت 48.2%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (29) بنسبة مئوية قدرت بـ 51,8% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية ($كا^2$) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ ^{a}071, وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي ليس هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أنهم انقسموا إلى مجموعتين الأولى مجموعة الأغلبية يؤكدون أنهم عندما يتعرضون لألفاظ سلبية من الأساتذة فانهم لا يفقدون الرغبة في التعلم. أما المجموعة الثانية فهي مجموعة الأقلية الذين أكدوا أنهم عندما يتعرضون لألفاظ سلبية من الأساتذة فانهم يفقدون الرغبة في التعلم.

العبارة 07: العمل التعاوني ضمن فرق يجعل التعلم أكثر متعة.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (07)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	34	60,7	18,7	15,3	1	18,893[a]	0,000	دال إحصائيا عند 0.01
لا	11	19,6	18,7	-7,7				
أحيانا	11	19,6	18,7	-7,7				
الإجمالي	56	100%	//////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (**07**) بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (34) فردا بنسبة مئوية بلغت 60.7%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ 19,6% ، أما المجموعة الثالثة فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا**" والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ 19,6% وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (**1**) قدرت بـ $18,893^a$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة الأولى (**نعم**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أن العمل التعاوني ضمن فرق يجعل التعلم أكثر متعة.

العبارة 08: أحيانا يتيح لي الأستاذ فرصة التعبير عن رأيي في الصف.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (08)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	25	%44,6	18,7	6,3	2	$6,464^a$	0,039	دال إحصائيا عند 50.0
لا	21	%37,5	18,7	2,3				
أحيانا	10	%17,9	18,7	-8,7				
الإجمالي	56	100%	//////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(08)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم **(25)** فردا بنسبة مئوية بلغت 44,6%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم **(21)** بنسبة مئوية قدرت بـ 37,5%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا**" والبالغ عددهم **(10)** بنسبة مئوية قدرت بـ 17,9%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(2)** قدرت بـ $6,464^a$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أن الأستاذة يتيحون لهم فرصة التعبير عن رأيهم في الصف.

العبارة 09 أتجنب الحديث مع زميلي أثناء الشرح لأتعلم بشكل أفضل.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (09)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	37	66,1	28,0	9,0	1	5,786[a]	0,016	دال إحصائيا عند 0.05
لا	19	33,9	28,0	-9,0				
الإجمالي	56	100%	//////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(09)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (37) فردا بنسبة مئوية بلغت 66,1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (19) بنسبة مئوية قدرت بـ 33,9% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ $5,786^a$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أنهم يتجنبون الحديث مع زملاؤهم أثناء الشرح لتعلموا بشكل أفضل.

العبارة 10: عبارات المدح والثناء تدفعني إلى المثابرة نحو إنجاز أنشطتي التعليمية

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (14) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (10)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	46	82,1	28,0	18,0	1	23,143[a]	0,000	دال إحصائيا عند 0.01
لا	10	17,9	28,0	-18,0				
الإجمالي	56	100%	//////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم

(10) بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (46) فردا بنسبة مئوية بلغت 82,1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل" **لا**" والبالغ عددهم (10) بنسبة مئوية قدرت بـ 17,9 %، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ $23,143^a$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أن عبارات المدح والثناء تدفعهم إلى المثابرة نحو إنجاز أنشطتهم التعليمية.

1-2-عرض نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أن: توجد علاقة بين التفاعل غير اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)

العبارة 11: أظهر احتراما لزملائي من خلال حركات جسدية إيجابية فهذا يخلق بيئة تعليمية مشجعة.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	46	82,1	28,0	18,0	**1**	$23,143^a$	**0,000**	**دال إحصائيا عند 0.01**
لا	10	17,9	28,0	-18,0				
الإجمالي	**56**	**100%**		////////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(11)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (46) فردا بنسبة مئوية بلغت 82,1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل" **لا**" والبالغ عددهم (10) بنسبة مئوية قدرت بـ 17,9 %، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ $23,143^a$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أنهم يظهرون احتراما لزملائهم من خلال حركات جسدية إيجابية لخلق بيئة تعليمية مشجعة.

العبارة 11 -1-إذا كانت إجابتك بنعم فيما تتمثل:

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (11 -1)

البدائل	ت مشاهد	%	الترتيب
المعانقة	8	14,3	**3**
المصافحة	18	32,1	**2**
الابتسام	20	35,7	**1**
الإجمالي	**46**	**100%**	//////////////////////

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم (46) فرد الذين أجابوا على نص السؤال السابق (السؤال رقم 10) بالبديل (نعم) أي الذين أكدوا أنهم يظهرون احتراما لزملائهم من خلال حركات جسدية إيجابية لخلق بيئة تعليمية مشجعة عن طريق (الابتسام) بالدرجة الأولى بمجموع تكرار (20) وبنسبة مئوية قدرت بـ35,7 %، ثم عن طريق (المصافحة) بمجموع تكرار (18) وبنسبة مئوية قدرت بـ32,1 %، وفي الأخير عن طريق (المعانقة) بمجموع تكرار (8) وبنسبة مئوية قدرت بـ 14,3 %.

العبارة 12 التكريم والمكافأة تزيدان من رغبتي في التعلم.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (12)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	41	73,2	18,7	22,3	**2**	$40,107^b$	**0,000**	**دال إحصائيا عند 0.01**
لا	8	14,3	18,7	-10,7				
أحيانا	7	12,5	18,7	-11,7				
الإجمالي	**56**	**100%**	//////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(12)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (41) فردا بنسبة مئوية بلغت 73,2%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ 14,3% ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا**"

والبالغ عددهم (7) بنسبة مئوية قدرت بـ 12,5% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(2)** قدرت بـ $40,107^{b}$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أن التكريم والمكافأة تزيدان من رغبتهم في التعلم.

العبارة 13 أبحث عن مصادر إضافية لفهم المادة الدراسية بشكل أفضل.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (13)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	قيمة K^2	مستوى الدلالة	القرار
نعم	32	57,1	28,0	4,0	1	$1,143^{a}$	0,285	غير دال إحصائيا عند 0.05
لا	24	42,9	28,0	-4,0				
الإجمالي	56	100%		////////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(13)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (32) فردا بنسبة مئوية بلغت 57,1%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (24) بنسبة مئوية قدرت بـ 42,9% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ $1,143^{a}$ وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أنهم انقسموا إلى مجموعتين، المجموعة الأولى وهي الأغلبية حيث يؤكدون أنهم يبحثون عن مصادر إضافية لفهم المادة الدراسية بشكل أفضل ومجموعة ثانية وهي أغلبيتهم يؤكدون أنهم لا يبحثون عن مصادر إضافية لفهم المادة الدراسية بشكل أفضل.

العبارة 14 يستعمل الأستاذ حركات وإشارات تساعد على الانتباه أكثر للدرس.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (14)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	38	67,9	18,7	19,3	2	$30,464^b$	0,000	دال إحصائيا عند 0.01
لا	7	12,5	18,7	-11,7				
أحيانا	11	19,6	18,7	-7,7				
الإجمالي	56	100%		////////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(14)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (38) فردا بنسبة مئوية بلغت 67,9 %، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (7) بنسبة مئوية قدرت بـ 12,5% ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **أحيانا**" والبالغ عددهم (11) بنسبة مئوية قدرت بـ 19,6% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(2)** قدرت بـ $30,464^b$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أن الأستاذ يستعمل حركات وإشارات تساعد على الانتباه أكثر للدرس.

العبارة 15: نظرات الاستهزاء والسخرية من زملائي تدفعني للنفور من الدراسة.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (15)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	28	50,0	28,0	0,0	1	,000[a]	0,000	غير دال إحصائيا
لا	28	50,0	28,0	0,0				
الإجمالي	56	100%	//////////	//////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(15)** بالبديل "**نعم**" وقد بلغ عددهم (28) فردا بنسبة مئوية بلغت 50%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (28) بنسبة مئوية قدرت ب50%، وبالتالي لا يوجد هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أنهم انقسموا إلى مجموعتين متساويتين، المجموعة الأولى حيث يؤكدون أن نظرات الاستهزاء والسخرية من زملائهم تدفعهم للنفور من الدراسة ومجموعة ثانية يؤكدون أن نظرات الاستهزاء والسخرية من زملائهم لا تدفعهم للنفور من الدراسة

العبارة 16 أشعر بالرضا عندما أنجز مهمة أو مشروع دراسي بنجاح.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (21) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (16)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	47	83,9	28,0	19,0	1	25,786[a]	0,000	دال إحصائيا عند 0.01
لا	9	16,1	28,0	-19,0				
الإجمالي	56	100%	//////////	//////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(16)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (47) فردا بنسبة مئوية بلغت 83,9%، أما المجموعة الثانية فتمثل

الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (9) بنسبة مئوية قدرت بـ % 16,1، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ $25,786^{a}$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أنهم يشعرون بالرضا عندما ينجزون مهمة أو مشروع دراسي بنجاح.

العبارة 17 أشعر بالملل عندما يكون الأستاذ غير متفاعل جسدي.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (17)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	48	85,7	28,0	20,0	1	$28,571^{a}$	0,000	دال إحصائيا عند 0.01
لا	8	14,3	28,0	-20,0				
الإجمالي	56	100%		////////////////////				

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(17)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (48) فردا بنسبة مئوية بلغت 85,7 %، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (8) بنسبة مئوية قدرت بـ 14,3 %، ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ $28,571^{a}$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أنه يشعرون بالملل عندما يكون الأستاذ غير متفاعل جسدي.

العبارة 18 أظهر اهتمامي بالمادة الدراسية باستخدام لغة الجسد وذلك بـــــ:

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (18)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
الابتسام	8	14,3	18,7	-10,7	**2**	$9,250^b$	**0,010**	**دال إحصائيا عند 0.05**
الإيماء بالرأس	23	41,1	18,7	4,3				
رفع اليد	25	44,6	18,7	6,3				
الإجمالي	**56**	**100%**	//////////////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(18)** بالبديل " **الابتسام** " وقد بلغ عددهم (8) فردا بنسبة مئوية بلغت 14.3%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **الإيماء بالرأس**" والبالغ عددهم (23) بنسبة مئوية قدرت بـ 41,1% ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **رفع اليد**" والبالغ عددهم (25) بنسبة مئوية قدرت بـ 44,6% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(2)** قدرت بـ $9,250^b$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة الثانية والثالثة **(رفع اليد وهز الرأس)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أنهم يظهرون اهتمامهم بالمادة الدراسية باستخدام لغة الجسد وذلك بـــــ رفع اليد وهز الرأس.

العبارة 19 الجلوس في المقاعد الأمامية يعزز دافعيتي للتعلم.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (24) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (19)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
نعم	41	73,2	28,0	13,0	1	$12,071^a$	0,001	دال إحصائيا عند 0.01
لا	15	26,8	28,0	-13,0				
الإجمالي	56	100%	//////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم **(19)** بالبديل " **نعم** " وقد بلغ عددهم (41) فردا بنسبة مئوية بلغت 73.2%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل " **لا**" والبالغ عددهم (15) بنسبة مئوية قدرت بـ 26,8% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية **(1)** قدرت بـ $12,071^a$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين ولصالح المجموعة الأولى **(نعم)** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أن الجلوس في المقاعد الأمامية يعزز دافعيتهم للتعلم.

العبارة 20 الأماكن التي تفضلها أثناء مناقشة الأستاذ لأنها تزيد من فهمك للدرس"

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة الموضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (25) يوضح توزيع إجابات أفراد عينة الدراسة على السؤال رقم (20)

البدائل	ت مشاهد	%	ت المتوقع	الفرق بين التكرار المشاهد والمتوقع	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
الجلوس في المكتب	10	17,9	18,7	-8,7	2	$16,750^b$	0,000	دال إحصائيا عند 0.01
الوقوف على المصطبة	13	23,2	18,7	-5,7				
التنقل بين الصفوف	33	58,9	18,7	14,3				
الإجمالي	56	100%	//////////					

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (56) فردا قد انقسمت إلى ثلاث مجموعات، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين تمحورت إجاباتهم على السؤال رقم (**20**) بالبديل " **الجلوس في المكتب** " وقد بلغ عددهم (10) فردا بنسبة مئوية بلغت 17.9%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**الوقوف على المصطبة** " والبالغ عددهم (13) بنسبة مئوية قدرت بـ 23,2% ، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين كانت إجابتهم على هذا السؤال بالبديل "**التنقل بين الصفوف**" والبالغ عددهم (33) بنسبة مئوية قدرت بـ 58,9% ، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا^2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (**2**) قدرت بـ $16,750^b$ وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة الثالثة (**التنقل بين الصفوف**) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

النتيجة: نستنتج من خلال استجابات أفراد عينة الدراسة على نص السؤال أن أغلبيتهم يؤكدون أنه المكان الذي يفضلونه أثناء مناقشة الأستاذ هو التنقل بين الصفوف لأنه يزيد من فهمهم للدرس.

2-مناقشة الفرضيات في ضوء النتائج:

2-1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

بالاعتماد على نتائج الفرضية القائلة بـ **"وجود علاقة بين التفاعل اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (السنة الثالثة متوسط أنموذجا)** تم التوصل إلى:

أظهرت نتائج تحليل الإحصائي للعبارات (1، 2، 3، 4، 5، 10) إدراكا لدى التلاميذ بأن التفاعل اللفظي يسهم في تعزيز التعلم، وزيادة الرغبة في المشاركة، وفهم أعمق للمادة الدراسية، وهذه العبارات تعكس قيما اجتماعية إيجابية حول التواصل تعززها المؤسسة التعليمية.

العبارات (6، 8) تكشف جانبا سلبيا محتملا في علاقة التلميذ بالمعلم، حيث تؤثر الألفاظ السلبية، أو ضعف التمكين من التعبير على الدافعية، ومع ذلك، أشارت الغالبية إلى أن الألفاظ السلبية لا تفقدهم الرغبة في التعلم، ما يدل على وجود مقاومة اجتماعية وسلوك تعويضي داخلي.

العبارات (7، 9) تشير إلى أهمية البيئة الصفية التفاعلية (كالعمل الجماعي والانضباط الذاتي) في تعزيز الدافعية، مما يربط الدافعية بالتنظيم الاجتماعي داخل الصف، وهو بعد أساسي في التحليل السوسيولوجي للتعلم.

وعليه يمكن القول إن أغلب نتائج العبارات تشير إلى وجود تأثير واضح للتفاعل اللفظي داخل الصف على دافعية التلاميذ للتعلم، حيث أكدت الأغلبية على أهمية المشاركة اللفظية، طرح الأسئلة، الحوار، والاستماع للزملاء، حيث ينظر إلى المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تؤدي وظيفة التنشئة والتكامل، كما أشار دوركايم إلى أن المدرسة تعمل على نقل القيم الجماعية وتعزيز الانضباط الذاتي والتفاعل داخل النسق الاجتماعي.

من هذا المنطلق، يفهم التفاعل اللفظي كأداة للتنشئة التربوية والاجتماعية في آنٍ واحد؛ إذ لا يقتصر دوره على نقل المعرفة، بل يشكل وسيلة لإكساب المهارات الاجتماعية وتطوير الاتجاهات الإيجابية نحو الذات والآخر، مما يعزز دافعية التلميذ للتعلم، وهذا ما يتفق مع ما ذهب إليه بيير بورديو في حديثه عن "رأس المال الثقافي" الذي يتجسد داخل الصف في شكل مشاركة لغوية تعزز موقع التلميذ داخل الحقل المدرسي.

في إطار النظرية التفاعلية الرمزية التي يمثلها *جورج هربرت ميد* و*هربرت بلومر*، ينظر إلى السلوك التعلمي بوصفه نتيجة للتفاعلات الرمزية المتبادلة بين المعلم والتلميذ، وبين التلاميذ أنفسهم. يتضح من نتائج العبارات (مثل: "الحوار يزيد من تعلمي"، "أستمع بانتباه"، "أطرح أسئلة") أن التلاميذ

يضفون معاني على الألفاظ والسلوكيات الصادرة من المعلم والزملاء، ويعيدون تشكيل سلوكهم بناء على تلك المعاني.

فمثلا، عندما يثني المعلم على مشاركة التلميذ، فإنه يرسل له رمزا إيجابيا يعزز من تقديره لذاته ودافعيته للتعلم، وهو ما تعكسه العبارة العاشرة في نتائج الفرضية. أما في حالات الألفاظ السلبية، فإن الاستجابات تختلف باختلاف المعاني التي يعطيها التلميذ لهذه الألفاظ، كما تشير نتائج العبارة السادسة التي أظهرت انقساما في المواقف. هذا يعكس أن التفاعل ليس محددا آليا، بل يتأثر بالبناء الرمزي الذي ينشئه الأفراد بناء على تجاربهم وتصوراتهم.

يتقاطع مضمون النتائج مع ما توصلت إليه دراسات عديدة مذكورة في العرض، لا سيما دراسة **بوضياف نوال (2013)** التي أظهرت علاقة ارتباطية دالة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم، ودراسة **شيبوط لخضر وآخرون (2018)** التي أكدت أن الحوار والمشاركة اللفظية تؤثر إيجابيا في دافعية التعلم. كما دعمت دراسة **فاضل عبد العباس (2022)** فكرة أن جودة التفاعل الصفي لها علاقة مباشرة بالتحصيل والدافعية، خصوصا عندما يكون هذا التفاعل قائما على مشاركة حقيقية وتشجيع مستمر.

النتائج كذلك تعكس ما توصلت إليه **دراسة مداحي العربي (2018)** بخصوص أثر التفاعل على الذكور أكثر من الإناث في بعض أبعاده، مما يؤكد أن التفاعل الصفي، وخصوصا اللفظي، يظل مشروطا بسياقات نفسية واجتماعية وبنية العلاقة بين المتعلمين والمعلم. أما **دراسة التكروري (2000)** فقد كشفت عن أن غياب التفاعل اللفظي الفعال ووجود سلوكيات تربوية سلبية ينعكسان سلبا على دافعية التلاميذ، وهو ما يثبت أن الكيفية التي يدار بها التفاعل تؤثر بشكل مباشر على رغبة المتعلمين في الانخراط في التعلم.

يمكن القول إن نتائج الفرضية تؤكد بشكل واضح أن **التفاعل اللفظي في الصف الدراسي يلعب دورا محوريا في تعزيز دافعية التعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط** .فالتلميذ الذي يمنح فرصة التعبير والمشاركة يظهر ميولا أكبر نحو التعلم، ويتفاعل بشكل إيجابي مع المادة الدراسية، فيما تؤدي التجارب السلبية، كالتعنيف أو التجاهل اللفظي، إلى نتائج معاكسة. من منظور علم اجتماع التربية، فإن التفاعل اللفظي هو نتاج لعلاقات اجتماعية تدار ضمن نسق ثقافي تربوي، ومن منظور النظرية التفاعلية الرمزية، هو بناء لمعانٍ يعيد تشكيل السلوك والاتجاهات.

عليه، فإن تعزيز هذا النوع من التفاعل داخل الفصول الدراسية يعد مدخلا استراتيجيا لرفع دافعية المتعلمين، وتحسين أدائهم الأكاديمي والاجتماعي على حد سواء، مع ضرورة تكوين المعلمين على

مهارات التفاعل الإيجابي، بما يشمل التشجيع، الاستماع، التقدير، وضبط الخطاب التربوي، بما يتوافق مع خصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية.

2-2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

بالاعتماد على نتائج الفرضية القائلة بـ"**توجد علاقة بين التفاعل غير اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)**" تم التوصل إلى:

تشير نتائج العبارات (11، 11-1، 14، 18) إلى أن التلاميذ يرون في التفاعل الجسدي وسيلة لإظهار الاحترام والانتباه. فحركات الجسد كـ"رفع اليد" أو "الابتسامة" تعبر عن مشاركة وجدانية وتربط بين التلميذ والمادة التعليمية، مما يخلق بيئة صفية مشجعة

أما نتائج العبارات (15، 17) كشفت أن غياب التفاعل الجسدي من قبل الأستاذ أو وجود سلوكيات سلبية من الزملاء (نظرات الاستهزاء) يفضي إلى النفور من التعلم والملل.

في حين تعكس نتائج العبارات (12، 16) كيف تسهم المكافأة والنجاح الشخصي في تعزيز الدافعية. فالدافعية لا تخلق من الداخل فقط، بل من خلال التعزيز الاجتماعي الإيجابي.

كما أن نتائج العبارتان (19، 20) تظهران كيف تؤثر عناصر غير لفظية مكانية في دافعية المتعلم، حيث يعزز الجلوس في الصفوف الأمامية، أو تنقل الأستاذ بين الصفوف، الانتباه والفهم.

وتظهر النتائج أن **الغالبية من التلاميذ** يربطون بين الاهتمام الذي يظهره المعلم عبر لغة الجسد وبين زيادة الرغبة في التعلم، وهو ما يتفق مع ما طرحه "بيير بورديو" من أن الفعل التربوي ليس محايدا، بل يتأثر برأس المال الرمزي الذي يعبر عنه غالبا بإيماءات وسلوكيات غير لفظية تؤثر على شعور التلاميذ بالاندماج داخل الحقل التربوي. فقد أشارت عبارات مثل "التكريم والمكافأة تزيد من رغبتي في التعلم" و"الجلوس في المقاعد الأمامية يعزز دافعيتي للتعلم" إلى أن التفاعل الرمزي داخل الصف يعكس **موقع التلميذ داخل البناء الطبقي الرمزي للصف الدراسي**، ويبرز هذا في تأثير السلوكيات السلبية مثل "نظرات الاستهزاء والسخرية"، والتي درست ضمن التفاعل غير اللفظي بين الأقران، حيث أشار نصف العينة إلى أن هذه السلوكيات تدفعهم للنفور من الدراسة.

وفي هذا السياق نجد عالم الاجتماع التربوي **إميل دوركايم** يؤكد أنن المدرسة "تعد وسيلة لخلق الضمير الجمعي وتوحيد السلوكيات ضمن ثقافة مشتركة"، ولذا فإن الإشارات غير اللفظية تعكس هذا التوحيد الثقافي القيمي داخل القسم، وتسهم في اندماج التلاميذ وجعلهم يشعرون بالانتماء.

فالتلميذ حين يشعر بأنه يلاحظ، وتؤخذ ردود فعله الجسدية بعين الاعتبار، فإنه يطور علاقة إيجابية بالمادة الدراسية، كما ورد في العبارة "أظهر اهتمامي بالمادة الدراسية باستخدام لغة الجسد"، هذا يدل على أن التفاعل غير اللفظي لا يحفز فقط على التعلم بل يعزز الانتماء والهوية الصفية، مما يدعم دافعية التلميذ للإنجاز الأكاديمي.

وحسب **هربرت ميد** فإن "الذات تتشكل من خلال تفاعلها مع الآخرين"، فإذا كان هذا التفاعل سلبيا (كالسخرية أو التجاهل)، فإن صورة الذات تنكسر، وينشأ ما يسمى بـ"الانسحاب الاجتماعي"، وهو ما قد يفسر انخفاض الدافعية عند بعض التلاميذ.

أما **لكورت ليفين** وفي نظرية "المجال الحيوي" يرى إن البيئة (الصف، وضعية الجلوس) تلعب دورا فعالا في تشكيل الدوافع والاهتمامات، وهو ما يعكس كيف أن التفاعل غير اللفظي المكاني يخلق دافعية فاعلة للتعلم.

كما أكد "بيرنشتاين (Bernstein) "أن اللغة – سواء اللفظية أو غير اللفظية – هي أحد أنظمة الضبط الاجتماعي في السياقات التربوية، وأن شكل التفاعل بين المعلم والمتعلم يعكس البناء الثقافي والاجتماعي السائد داخل المؤسسة التعليمية. ولهذا، فإن **سلوكيات المعلم الجسدية** مثل استخدام النظرات الداعمة، والتواصل البصري، والحركات المشجعة تعتبر أدوات فعالة لتعزيز دافعية المتعلم، لأنه يشعر من خلالها بالاهتمام والاعتراف.

أما حسب النظرية المتبناة في الدراسة (التفاعلية الرمزية) فهي تنظر إلى التفاعل غير اللفظي من خلال المنظور التفاعلي الرمزي يكشف أن الفصل الدراسي ليس مجرد مكان لنقل المعرفة، بل هو ساحة تفاعلية غنية بالرموز والإشارات التي تنطوي على معانٍ اجتماعية وثقافية، فالإيماءات، النظرات، الحركات، والموقع داخل الصف ليست مجرد أفعال تلقائية، بل رموز تخلق معاني تؤثر في هوية التلميذ، وانخراطه، ودافعيته.

وقد توافقت نتائج دراستنا مع **دراسة بوضياف نوال (2013)** التي خلصت إلى وجود علاقة بين التفاعل اللفظي والدافعية. كما اتفقت مع دراسة **شيبوط لخضر وآخرون (2018)** التي أوضحت أن الإشارات الجسدية لها تأثير إيجابي على دافعية التعلم، وهو ما يطابق نتائج العبارات (14، 18، 20) في هذه الدراسة، بالإضافة إلى توافقها مع دراسة **مداحي العربي (2018)** والتي بينت أن الذكور لديهم ارتباط بين أبعاد التفاعل والدافعية، وهو ما يمكن أن نفترضه أيضا هنا رغم عدم فصل النتائج حسب الجنس،

وفي نفس السياق نجد **دراسة جمال الدين فطام (2021)** التي أظهرت وجود علاقة قوية بين التفاعل الصفي والدافعية وهو ما يعزز صحة الفرضية المدروسة.

ومما سبق ذكره يمكن القول إن التفاعل غير اللفظي يعد عاملا سوسيولوجيا حاسما في تشكيل دافعية التلميذ نحو التعلم .إن الحركات الجسدية الإيجابية، والاحترام الرمزي بين الأقران، وديناميةالمعلم في الصف تلعب دورا جوهريا في بناء بيئة صفية محفزة، كما أن غياب هذه العوامل أو استبدالها بسلوكيات سلبية يؤدي إلى نفور التلاميذ وضعف دافعيتهم، تؤكد هذه النتائج على أهمية تبني مقاربة بيداغوجية تفاعلية تأخذ بعين الاعتبار اللغة غير اللفظية كعنصر أساس في العملية التعليمية، وهو ما يدعو إلى إعادة التفكير في تكوين الأساتذة وتنمية مهاراتهم التواصلية الرمزية لتحقيق تعليم فعال وداعم.

2-3-مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على: توجد علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

من خلال تحليل نتائج الفرضيتين الجزئيتين الأولى والثانية والتأكد من تحققهما، نلخص إلى تحقق الفرضية العامة التي مفادها أنه: توجد علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا).

ويمكن تبرير هذه النتيجة كون أن الدافعية ليست سمة داخلية فقط، بل تتأثر بالموقع الذي يحتله التلميذ داخل الجماعة الصفية، فكلما شعر التلميذ بأنه فاعل ومعترف به من خلال: المشاركة، التفاعل الإيجابي، والاستجابة له، كلما زادت دافعيته للتعلم، فالكلمة المشجعة، والتواصل الفعال وتقدير المجهود، جميعها عوامل ترفع من الحماس المدرسي، خاصة في المرحلة المتوسطة، حيث يبحث التلميذ عن الاعتراف والانتماء.

استنادا إلى تحليل **بيير بورديو** للسلطة الرمزية، يمكن القول إن للتفاعل الصفي طابعا سلطويا ناعما، يمارسه الأستاذ من خلال اللغة ونبرة الصوت وتعابير الوجه، فإذا كانت هذه الرموز تعبر عن احترام وتقدير، فإنها تمنح التلميذ شرعية الحضور والمشاركة، مما يعزز ثقته بنفسه ويرفع دافعيته. أما إذا حمل التفاعل الصفي إشارات سلبية كالسخرية، التجاهل، أو التوبيخ، فإنه ينتج "عنفا رمزيا" قد لا يدركه التلميذ مباشرة، لكنه يرسخ لديه شعورا بالدونية أو اللامعنى، ويفضي إلى انسحاب نفسي وسلوكي من النشاط التعليمي.

ويرى **كولمان** أن العلاقات الاجتماعية داخل القسم تلعب دورا شبيها برأس المال الاجتماعي، أي أنها توفر دعما أو تعرقل التقدم الدراسي، فالتفاعل الجماعي البناء كالتشجيع من الأقران، والعمل الجماعي، والانضباط المشترك، يغذي الدافعية ويجعل التعلم حدثا جماعيا له معنى اجتماعي. بينما تهيمن السلبية على الأقسام التي يسود فيها التوتر، أو الفردية، أو الصراع، ما يؤدي إلى تآكل الحافزية وتراجع الأداء.

توافقت نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة، فقد كشفت **دراسة التكروري (2000)** عن أهمية طريقة التدريس في تحفيز التلاميذ على التفاعل داخل الصف، حيث بينت النتائج أن غياب التشجيع من قبل المعلم يؤثر سلبا على مشاركة التلاميذ، مما يؤدي إلى شعورهم بالعجز والإحباط، في حين أن اعتماد المعلمين على أساليب تشجيعية يعزز دافعيتهم للمشاركة. يتسق هذا مع نتائج الدراسة الحالية في أن السلوك التفاعلي الإيجابي للمعلم، خاصة اللفظي، يؤثر مباشرة في دافعية التلميذ نحو التعلم.

كما أكدت **دراسة فاضل عبد العباس عطا الله (2022)** أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفاعل الصفي التي يمارسها معلمو الرياضيات وبين تحصيل طلبتهم، وهو ما يعكس أثر هذا التفاعل في تعزيز الدافعية الأكاديمية. هذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراستنا التي أظهرت أن التفاعل الصفي اللفظي وغير اللفظي يرفع من مستوى دافعية التلاميذ في المرحلة المتوسطة.

وفي ذات السياق، توصلت **دراسة مداحي العربي (2018)** إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم، خصوصا لدى الذكور، مشيرة إلى أن بعض أبعاد التفاعل مثل "القيادة" و"التفهم" ترتبط بدافعية المتعلم للتحكم في تعلمه والشعور بفعاليته الذاتية، ما يدعم فرضيات الدراسة الحالية التي تؤكد على دور التفاعل الصفي كوسيط دافعي مهم في السياق التربوي.

وقد جاءت **دراسة جمال الدين فطام (2021)** لتدعم بقوة نتائج الدراسة الحالية، حيث كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية بين التفاعل الصفي والدافعية للإنجاز الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى تسجيل فروق لصالح الإناث في مستوى التفاعل الصفي، مما يعزز من فرضية وجود تأثير نوعي للتفاعل في تحفيز المتعلم.

كما أظهرت **دراسة بوضياف نوال (2013)** علاقة دالة إحصائيا بين التفاعل اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ الطور المتوسط، مع تسجيل فروق بين الجنسين لصالح الإناث، وهو ما يعضد التوجه

العام للدراسة الحالية التي أكدت بدورها على وجود فروق نوعية في الدافعية مرتبطة بدرجة التفاعل داخل الصف.

وفي نفس الاتجاه، أكدت **دراسة شيبوط لخضر وآخرون (2018)** العلاقة الطردية بين التفاعل اللفظي (الحوار والمناقشة الصفية) وكذلك التفاعل غير اللفظي (الإيماءات والإشارات) والدافعية للتعلم، مما يجعل هذه الدراسة واحدة من أكثر الدراسات توافقا مع نتائج البحث الحالي، وقد أبرزت أهمية تفعيل أساليب التواصل غير اللفظي في الرفع من مستوى استجابة التلاميذ.

ويتضح لنا من خلال مقابلاتنا غير الرسمية التي أجريناها مع مجموعة الأساتذة في مستوى الثالثة متوسط وملاحظتنا الميدانية المباشرة داخل بعض الأقسام الدراسية لمحاولة فهم العلاقة بين التفاعل الصفي ودافعية التلميذ للتعلم، تم رصد مظاهر متنوعة للتفاعل الصفي كشفت عن تأثيره المباشر على دافعية التلاميذ سواء بالإيجاب أو السلب حيث لاحظنا أن التفاعل ليس نشاطا تعليميا أو وسيلة بيداغوجية فحسب بل هو فعل اجتماعي يؤثر في بناء الدافعية للتعلم من خلال شبكة من العلاقات الرمزية " كالنظرات والإشارات ونبرة الصوت والابتسامة ...." بالإضافة لتكافؤ الفرص بين التلاميذ في الحديث والمشاركة الصفية والتعبير عن الرأي .....الخ ،تؤدي كلها لتعزيز هذه الدافعية ومن ثم ينبغي على المدرسة – كمؤسسة اجتماعية – أن تعيد النظر في أنماط التفاعل الصفي القائم ، وتعزز مناخا حواريا تفاعليا يجعل التلميذ شريكا فعليا في الفعل التعلمي، لا مجرد متلقٍ سلبي، فالتفاعل الصفي هو انعكاس للثقافة المدرسية، وكلما كانت هذه الثقافة داعمة ومشجعة، ازدادت فرص النجاح والدافعية لدى التلاميذ، خاصة في مرحلة حرجة كتلك التي يعيشها تلميذ "الثالثة متوسط."

من خلال ما سبق التطرق إليه في هذه الدراسة الميدانية توصلنا إلى جملة من النتائج هي:

–توجد علاقة بين التفاعل اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)

–توجد علاقة بين التفاعل غير اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)

–توجد علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)

خاتمة

خاتمة:

من خلال ما تم التوصل إليه نظريا وميدانيا تبين أن التفاعل الصفي يمثل أحد المحركات الأساسية التي تعزز أو تعيق الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط ، فكلما كان هذا التفاعل قائما على التواصل الإيجابي والمشاركة العادلة والاحترام المتبادل والتحفيز والتشجيع....الخ ،انعكس ذلك بشكل ملحوظ على حماس التلاميذ وعزز ثقتهم بأنفسهم و زاد من اهتمامهم بالمادة الدراسية ،أما إذا كان ضعيفا أو منعدما يؤدي إلى اللامبالاة وضعف الانخراط في النشاطات الصفية والانعزال وحتى الانسحاب من الحصص التعليمية في غالب الأحيان .

ولقد أظهرت دراستنا أن طبيعة التفاعل الذي يسود داخل القسم سواء بين المعلم وتلاميذه أوبين التلاميذ أنفسهم تترك أثرا بالغا على نفسية المتعلم وعلى مدى رغبته في التعلم إذ أن كل تلميذ يحتاج أن يرى ويسمع ويشجع وكل قسم يحتاج إلى أستاذ يبني الجسور لا الجدران ويسهم في تحويل القسم إلى بيئة تعلمية نشطة ومحفزة تعيد للتلميذ دوره الحقيقي كشريك في عملية التعلم، ومن هنا تبرز أهمية تطوير مهارات المعلمين في إدارة الصف والتفاعل البناء مع المتعلمين، إلى جانب ضرورة توفير ظروف تربوية مشجعة ومحفزة.

توصيات ومقترحات الدراسة:

من خلال النتائج المتوصل إليها نقدم جملة من الاقتراحات تتمثل في:

– تمكين التلاميذ من التفاعل داخل القسم عبر استراتيجيات بيداغوجية تشاركية مثل (التعلم التعاوني المناقشات الجماعية، والعمل بالمجموعات) لتعزيز التفاعل والانخراط في الدرس .

– مراعاة الفروقات في القدرات بين التلاميذ والسرعة في الاستيعاب وذلك من خلال تنويع أساليب الشرح وتكييف الأسئلة وتوزيع المهام بحسب امكانات كل تلميذ .

– تنظيم دورات تكوينية للأساتذة تركز على استراتيجيات التواصل الفعال، إدارة الحوار الصفي، وتوظيف الأسئلة المحفزة للتفكير.

– العمل على خلق جو من الاحترام المتبادل والثقة بين المعلم والتلاميذ، مع تقبل الأخطاء باعتبارها جزءا من عملية التعلم.

– دفع التلاميذ للمشاركة في تنظيم بعض أنشطة القسم، أو في اختيار مواضيع المشاريع، مما يعزز شعورهم بالمسؤولية والانتماء.

– تنويع طرائق التدريس لتناسب أنماط التعلم المختلفة، وتمكين كل تلميذ من التفاعل وفقا لأسلوبه الخاص.

– متابعة ودعم مستشار التوجيه والارشاد المدرسي للتلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة او الذين يعانون من صعوبات في التفاعل والاندماج داخل الصف .

– تنظيم جلسات استماع دورية مع التلاميذ لسماع آرائهم ومشاكلهم للتعرف عليهم أكثر.

– توعية أولياء التلاميذ بأهمية دعم أبنائهم نفسيا ومعنويا للمشاركة داخل القسم .

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

أولا: الكتب.

- أبو حمدة عبد الله، علم الاجتماع التربوي: رؤية معاصرة، دار الزهراء، الرياض، 1433هـ،
- أحمد دوقة وآخرون، سيكولوجية الدافعية للتعلم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010
- بوزقزي عبد القادر، التواصل البيداغوجي داخل المؤسسة التعليمية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص 45.
- الترتوري محمد عوض، المعلم الجديد، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط1، دار المكتبة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006
- تسيير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة؛ الأردن، 2004
- توق محي الدين وآخرون، أسس علم النفس التربوي، دار الفكر، بيروت، 2001.
- توق محي الدين وآخرون، الدافعية واستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002
- ثائر غباري، الدافعية النظرية والتطبيق، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2008
- حامد عبد السلام زهران، علم النفس النمو: الطفولة والمراهقة، ط12، عالم الكتب، القاهرة، 2005
- الحبلة عبد العزيز بن عبد الله، الدافعية للتعلم: الأسس النظرية والتطبيقات التربوية، مكتبة الرشد، الرياض، 2002
- حسن شحاتة، استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2008
- حمدي علي أحمد، مقدمة في علم الاجتماع التربية. د ط، دار المعرفة الجامعي، الإسكندرية، 2003
- حنان سعيد وآخرون، أساسيات في علم النفس، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 2005
- الخطابية ماجد وآخرون، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002
- خيري وناس، مادة التربية وعلم النفس، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2006
- الداهري حسن صالح، علم النفس العام، دار الكندي للنشر، د ب، 1999
- رافدة الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.
- رحاب محمود صديق، التفاعل الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، 2007.

قائمة المراجع

- رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2007
- الزغلول عماد عبد الرحيم وشاكر عقلة، سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2007
- سعد لعمش، الجامع في التشريع الجزائري، دار الهدى، الجزائر،2010
- الشرقاوي مصطفى خليل، علم الصحة النفسية، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2004
- الشلبي إبراهيم مهدي: التعليم الفعال والتعلم الفعال، دار الأمل، الأردن، 2000
- صالح بن محمد عساف: دليل الباحث في العلوم السلوكية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، السعودية، 1995
- صالح علي أبو جادو، علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2006.
- عادل السيد محمد الجندي، مهنة التعليم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2007.
- عبد الرحمان قنديل، التدريس وإعداد المعلم، ط2، دار النشر الدولي، الرياض، 1998.
- عبد السلام عبد الله الحقيدي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، ط1، دمشق، سوريا، 2008
- العدسي محمد عبد الرحمن، علم النفس التربوي: نظريات وتطبيقات، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2005
- العشي نوال، إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008
- عطوة محمد الأمين، تدريس الدراسات الاجتماعية –النظرية والتطبيق– رؤية معاصرة، ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع، مصر، 2009
- علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، القيادة والدافعية في الإدارة التربوية، ط1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان
- الغامدي سعيد بن علي، الدافعية والتحفيز في بيئات التعلم، دار الحضارة للنشر والتوزيع، الرياض، 1437هـ
- قطامي نايفة، مهارات التدريس الفعال، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، 2014

قائمة المراجع

- الكسواني مصطفى خليل، الاتصال الصفي: نظرياته ومهاراته وتطبيقاته، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته؛ ط1، عالم الكتب، مصر، 2003
- مجاني للطلاب، دار مجاني، لبنان، ط1، 2001
- محسن علي عطية، مهارات الاتصال اللغوي وتعلميها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2008
- محمد صالح خطاب، الإدارة الصفية (المشكلات التعليمية والحلول)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010
- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1999
- محمد محمود بن يوسف، سيكولوجية الدافعية والانفعالات، ط1، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن، 2006
- المختار محمد إبراهيم، مراحل البحث الاجتماعي وخطواته الإجرائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005
- مروان أبو حويج سمير أبو مغلي، المدخل إلى علم النفس التربوي، دار اليازوري العلمية، الأردن، 2012
- مزغش محمد، التواصل البيداغوجي داخل الفصل الدراسي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2002
- مصطفى خليل الكسواني، إدارة التعلم الصفي، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان الأردن، 2005
- موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2004.
- نادية سعيد عيشور، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر، الجزائر، 2017.
- نايفة قطامي، مهارات التدريس الفعال، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
- نبيل عبد الهادي، مقدمة علم الاجتماع التربوي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، 2009
- نبيل محمد زايد، الدافعية والتعلم، القاهرة، ط1، دار توزيع المكتبة المصرية، 2003.
- نور الدين مناع، أساسيات التربية الصفية، دار الفكر التربوي، السعودية، 2017

ثانيا: المذكرات والرسائل الجامعية.

- بن يوسف أمال، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة البلدية، الجزائر، 2008، ص 23–24
- حمواني منال وسي اعمر سميرة، الدافعية للتعلم وعلاقتها بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، مذكرة ماستر، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2020–2021
- خولة منصور ومروى دلول، دافعية التعلم في تعليمية النحو العربي، رسالة ماستر، جامعة تبسة، 2016–2017
- علي شريف حورية: السلوك التنظيمي للمؤسسة التعليمية وعلاقته بالمردود التربوي، إشراف: عبد الرحمان برقوق، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم علم اجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة.
- فاطمة سليم زبيدات، مهارات الاتصال اللفظي لدى معلمي العلوم في مرحلة الأساسية في محافظتي رام الله والبيرة وأريحا، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين، 2011
- قوراري ناصر وزحاف عبد القادر، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مذكرة ماستر في علوم التربية، جامعة سعيدة، الجزائر، 2014
- كتاش مختار سليم، مفهوم الذات لدى المعلم وأثره على عملية التفاعل اللفظي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر، 2001
- مداحي العربي، علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، رسالة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة وهران 02، وهران، 2018.
- هنودة علي، التفاعل الاجتماعي الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي – دراسة ميدانية بثانوية بوجمعة محمد لوطاية بسكرة نموذجا، أطروحة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2021.

ثالثا: المجلات والملتقيات العلمية

- بوضياف نوال، التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط –التفاعل اللفظي أنموذجا–، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، المدرسة العليا للأساتذة، المجلد 2، العدد 3، 2013
- جمال الدين فطام، التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية بالأغواط، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد 15، ع 02، 2021.

- زموري زينب، العلاقة العاطفية بين الجنسين باستخدام الوسائل الإلكترونية بين المجتمع الافتراضي والمجتمع الحقيقي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص حول الهوية والمجالات الاجتماعية، جامعة ورقلة، د ت
- شيبوط لخضر وآخرون، التفاعل الصفي وعلاقته بدافعية التعلم لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية بمتقن الشهيد زيان عاشور بمدينة مسعد، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 6، العدد 1، 2018.
- فاضل عبد العباس عطا الله، مهارات التفاعل الصفي لدى معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية وعلاقتها بتحصيل تلامذتهم، مجلة مركز الكوفة للدراسات، الجزء 2، العدد 67، 2022.

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: تصريح بالنزاهة العلمية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
Faculty of Humanities and Social Sciences
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
الرقم: /2025

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه السيد(ة): .....

الصفة: طالب [X] استاذ باحث [ ] باحث دائم [ ]

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: .....

الصادرة بتاريخ: ..... عن دائرة: .....

المسجل(ة) بكلية: ..... قسم: .....

تخصص: ..... تحت رقم التسجيل: .....

والمكلف بإنجاز اعمال بحث مذكرة التخرج: ماستر [X] مذكرة ماجستير [ ] اطروحة دكتوراه [ ]

الموسومة بـ: .....

.....

.....

اصرح بشرفي بانني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: .....

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الملحق رقم 02: وثيقة إيداع المذكرة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudlaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

وثيقة إيداع مذكرة ماستر

الموضوع: التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (متوسط أغوذجا)

إعداد الطلبة:

1- دعاس سمراء رقم التسجيل: 280120240606409829X

2- ..... رقم التسجيل: .....

القسم: علم الاجتماع الشعبة: علم الاجتماع التخصص علم اجتماع التربية

إشراف: عبد السلام سليمة الرتبة: أستاذ التعليم العالي

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشراقية طيلة الموسم الجامعي: 2024-2025 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف (ة):

أ.د/ ع السلام سليمة

رئيس فريق الاختصاص

أ.د/ بوزيدة بصيرة

رئيس القسم

رئيس قسم علم الاجتماع

الملحق رقم 03: الترخيص بإجراء دراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم :2025/508
demsila.sfi@gmail.com
الهاتف / الفاكس : 035/35/72/29

مدير التربية
إلى
السيد /مديرمتوسطة مكاري العياشي
ببلديـــــة مقرة
(للإعلام و التنفيذ)

ترخيص بإجراء دراسة ميدانية

بنـاء عـــلى مراسلـــة جامعـــة محمـــد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم الاجتماع

تحت رقم:/ بتاريخ 2025/00/00

يرخص للطالبتين

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ الإزدياد	رقم التسجيل	التخصص
01	دعاس سمرة	1988/01/01	1202406064098295	علم اجتماع التربية
موضوع الدراسة	التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط			

بالدخول :

الى المؤسسات المذكورة إبتـداء مـن: 2025/05/11 الى غاية نهاية الموسم باستثناء فترة الفروض والاختبارات وأيام العطل

مع احترام الشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي لا غير .
- ✓ وضع برنامج عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الاول عن المؤسسة
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

2025 ماي 11

ع/مدير التربية
مديرية التربية لولاية المسيلة
المكلف بتسيير مصلحة التكوين والتفتيش
سعاد المهدي

الملحق رقم 04: بطاقة فنية للمؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة

متوسطة مكار العياشي – مقرة –

البطاقـــة الفنيـــة للمؤسســـة

1 : وصف المؤسسة

التسمية :الشهيد مكـــاري العياشي

تاريخ الإنشاء:26 ماي 2015

تاريخ الافتتاح:21 أكتوبر2018

المساحة الكلية: 48 سنتيآر 87 آر 00 هكتار بمساحة تقدر ب: **9721.21 م2**

العنوان الكامل: قرية الولجة دائرة مقرة ولاية المسيلة

02 : هياكل المؤسسة

الأقسام	المخابر	الورشات	قاعة المعلوماتية	ساحة رياضة	ساحة المتوسطة
15	02	02	01	01	01

المكاتب الإدارية	الأرشيف	المخزن	قاعة الأساتذة	المطعم	المكتبة
05	01	01	01	01	01

03 : الطاقم الإداري والتربوي :

عدد الاداريين	مشرف التربية	العمال المهنيين	الأساتذة
06	03	10	30

03 : التلاميـــذ:

المستويات / الجنس	01متوسط	02متوسط	03متوسط	04متوسط
أفواج تربوية	06	04	03	02
ذكور	156	62	54	27
إناث	87	74	58	44
المجموع	243	136	112	71

مديـــر المتوسطة
المدير
لمين الطاسمي

الملحق رقم 05: طلب ترخيص إجراء دراسة ميدانية

جامعة محمد بوضياف - بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of Sociology

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

إلى السيد: مدير متوسطة مكاري العياشي
-مقرة-

قسم علم الاجتماع

الرقم:95ق.ع.إ/ ك.ع.إ.إج /2025

الموضوع: ***طلب ترخيص إجراء دراسة ميدانية***

يشرفنا نحن رئيس قسم علم الاجتماع بجامعة المسيلة أن نتقدم إلى سيادتكم المحترمة بالطلب المدون أعلاه والمتمثل في ***طلب ترخيص إجراء دراسة ميدانية*** خاصة بمذكرة الماستر للطالبة:

الاسم واللقب :دعاس سمرة

التخصص: ماستر 2 علم الاجتماع التربية

المشرف :أ.د. عبد السلام سليمة

عنوان المذكرة: **التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط**

تقبلوا فائق الاحترام والتقدير

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
رئيس قسم
علم الاجتماع

الملحق رقم 06: استمارة الاستبيان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

عنوان المذكرة :

التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

- دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط -

إعداد الطالبـة:
دعـاس سمـــرة

إشراف الأستاذة الدكتورة :
عبـد السلام سليمة

تلاميذي الأعزاء تحية طيبة: في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في علم اجتماع التربية نضع بين أيديكم هذا الاستبيان راجين منكم الإجابة على عباراته بناءا على تجربتكم الشخصية داخل الصف المدرسي والتي تعكس رأيكم وشعوركم بشكل صحيح ودقيق، علما أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

ملاحظة: ضع علامة (×) أمام الإجابة التي ترونها مناسبة.

استمـــارة استبيـــان

المحور الأول: البيانـات الشخصيـة:

الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

السن : .....

المستوى التعليمي للأب: ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ بدون تعليم ☐

المستوى التعليمي للأم: : ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐ بدون تعليم ☐

المحور الثاني: علاقة التفاعل اللفظي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط

01/ المشاركة اللفظية في الصف تساعدني على فهم المادة الدراسية بشكل أفضل نعم ☐ لا ☐

02/ أطرح أسئلة على الأستاذ عندما لا أفهم شيئا فهذا يجعلني أشعر برغبة في التعلم

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

03/ أستمع بانتباه لآراء زملائي أثناء النقاشات الصفية مما يشجعني على المشاركة باستمرار

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

04/ الحوار داخل الصف مع الأستاذ وزملائي يزيد من تعلمي لأشياء جديدة نعم ☐ لا ☐

05 التفاعل اللفظي يجعل التعلم أكثر تشويقا نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك .....

06 عندما أتعرض لألفاظ سلبية من الأستاذ أفقد الرغبة في التعلم نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم أذكرها .....

07 العمل التعاوني ضمن فرق يجعل التعلم أكثر متعة نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

08 يتيح لي الأستاذ فرصة التعبير عن رأيي في الصف نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

09 أتجنب الحديث مع زميلي أثناء الشرح لأتعلم بشكل أفضل نعم ☐ لا ☐

10 عبارات المدح والثناء تدفعني إلى المثابرة نحو إنجاز أنشطتي التعليمية نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم : أذكر هذه العبارات .....

المحور الثالث: علاقة التفاعل غير اللفظي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط

11 أظهر احتراما لزملائي من خلال حركات جسدية إيجابية فهذا يخلق بيئة تعليمية مشجعة

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم فيما تتمثل: المعانقة ☐ المصافحة ☐ الابتسام ☐
أخرى .....

12 التكريم والمكافأة تزيدان من رغبتي في التعلم نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
13 أبحث عن مصادر إضافية لفهم المادة الدراسية بشكل أفضل نعم ☐ لا ☐
إذا كانت إجابتك بنعم أذكرها : .....
14 يستعمل الأستاذ حركات و إشارات تساعد على الانتباه أكثر للدرس نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐
إذا كانت إجابتك بنعم أذكرها .....
15 نظرات الاستهزاء والسخرية من زملائي تدفعني للنفور من الدراسة نعم ☐ لا ☐
16 أشعر بالرضا عندما أنجز مهمة أو مشروع دراسي بنجاح نعم ☐ لا ☐
إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك .....
17 أشعر بالملل عندما يكون الأستاذ غير متفاعل جسديا نعم ☐ لا ☐
18 أظهر اهتمامي بالمادة الدراسية باستخدام لغة الجسد وذلك بـــ :
الابتسام ☐ الإيماء بالرأس ☐ رفع اليد ☐
أخرى .....
19 الجلوس في المقاعد الأمامية يعزز دافعيتي للتعلم نعم ☐ لا ☐
20 الأماكن التي تفضلها أثناء مناقشة الأستاذ لأنها تزيد من فهمك للدرس"
الجلوس في المكتب ☐ الوقوف على المصطبة ☐ التنقل بين الصفوف ☐

وفي الاخير لكم جزيل الشكر على تعاونكم

تم بحمد الله

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط (03 متوسط نموذجا)، منطلقة من تساؤل رئيسي مفاده: هل توجد علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم المتوسط (03 متوسط نموذجا)؟، واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة 56 تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط بمتوسطة مكاري العياشي بدائرة مقرة للسنة الدراسية 2024-2025، واستخدمت الدراسة الاستبيان كأداة أساسية لجمع المعلومات، ولتحليل النتائج اعتمدنا على معامل الارتباط كا² باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS V26 .

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

-توجد علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)

-توجد علاقة بين التفاعل اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا)

-توجد علاقة بين التفاعل غير اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (3 متوسط أنموذجا) .

الكلمات المفتاحية: التفاعل الصفي، الدافعية للتعلم، تلاميذ التعليم المتوسط.

Study summary:

The current study aimed to identify the relationship between classroom interaction and learning motivation among intermediate education students (03 average model), based on a main question: Is there a relationship between classroom interaction and learning motivation among intermediate education students (03 average model)? In this study, we relied on On the descriptive approach The study sample included 56 male and female students from the third year of intermediate education at Makari Al-Ayashi Middle School in Magra District for the academic year 2024-2025.The study used the questionnaire as a tool to collect information, and to analyze the results we relied on the correlation coefficient Ka² using the Statistical Package for the Social Sciences program SPSS V26.

The study concluded with the following results:

There is a relationship between verbal interaction and motivation to learn among intermediate education students (3 intermediate model(

There is a relationship between non-verbal interaction and motivation to learn among middle school students (3 middle school model(

There is a relationship between classroom interaction and motivation to learn among intermediate education students (3 intermediate model (

Keywords: classroom interaction, motivation to learn, intermediate education pupils.