الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليـــم العالـــي و البحث العلمـــي

جـــامعـــة محمد بوضيـــــاف المسيلـــة

قسم علم الاجتماع

مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر

تخصص: علم اجتماع التربية

العنوان

طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بثانوية فرحات عباس برج بوعريريج

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

إعداد الطالبتين:

- طخة آمال
- لوصيف عبلة

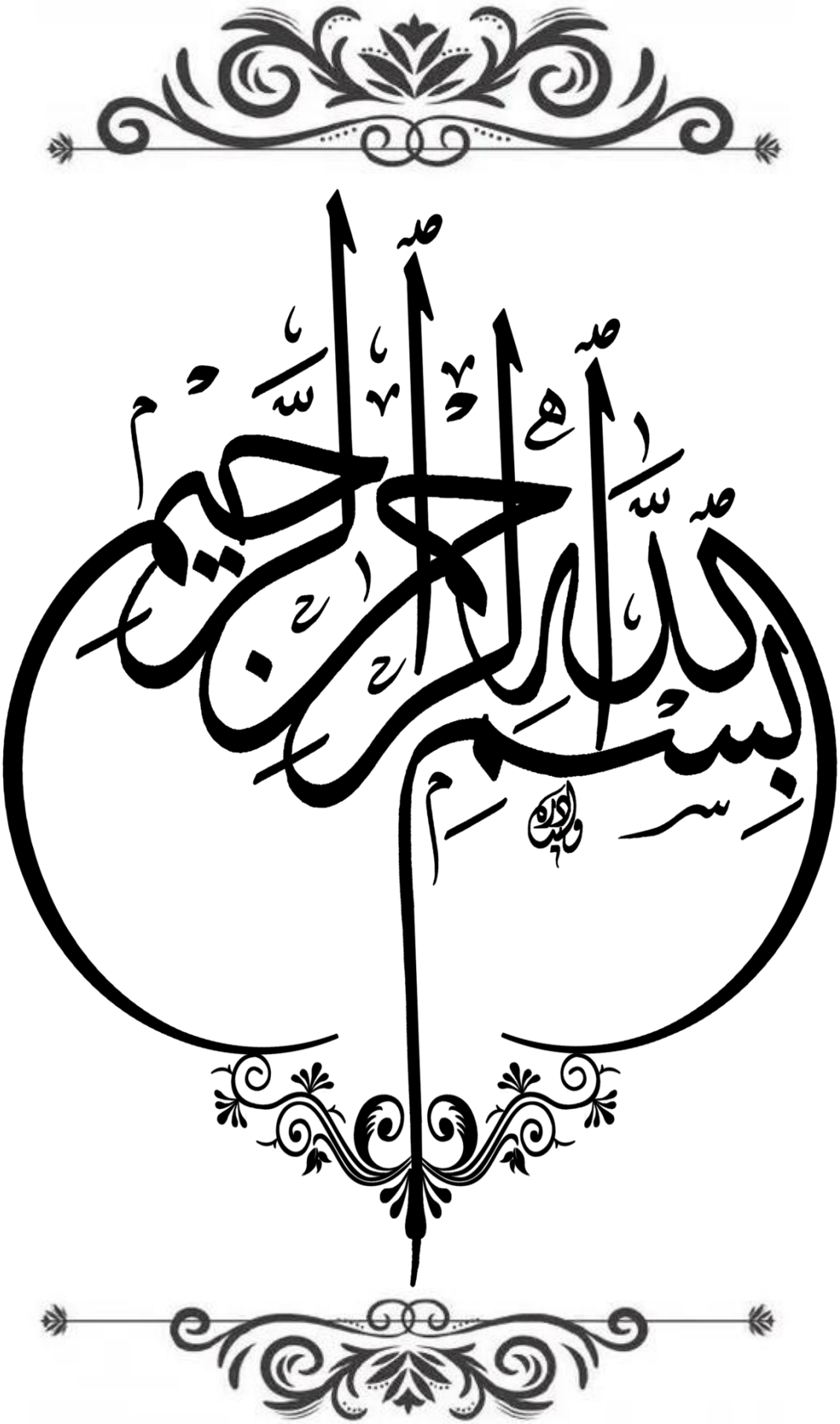
إشراف الأستاذة:

* كتفي ياسمينة

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الترتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
علي الشريف حورية	أستاذة التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة	رئيسا
كتفي ياسمينة	أستاذة التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مشرفا ومقررا
أحمد الطيب سمية	أستاذة محاضرة ب	جامعة محمد بوضياف المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية : 2023- 2024


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

قَالَ تَعَالَى:﴿ إِنۡ أُرِيدُ إِلَّا ٱلۡإِصۡلَٰحَ مَا ٱسۡتَطَعۡتُۚ وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ أُنِيبُ ﴾هود: ٨٨

الحمد لله رب العالميين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين:

أما بعد:

نحمد الله على توفيقه لنا ومنحنا القوة والصبر على إتمام هذا العمل المتواضع ثم إقرارا بالفضل لذويه ونزولا عند قول النبي – صلى الله عليه وسلم- : " من لا يشكر الناس لا يشكر الله" ، فإن الواجب يدفعنا إلى أن نخص بالشكر بعد الله تعالى الأستاذة المشرفة

"كتفي ياسمينة "

التي تفضلت علينا بأن أعطتنا الكثير من وقتها الثمين، فلم تدخر جهدا في مساعدتنا، وتقديم يد العون العلمي والمعنوي، فكانت نعم الأستاذة، ونعم المشرفة فجزاها الله عنا كل خير وبارك لها في علمها، وعمرها.

وإلى الذي مدنا بيد العون الزميل أحمد بلمرابطة

إلى جميع أفراد الطاقم الإداري والتربوي لثانوية فرحات عباس ببرج بوعريريج كما لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر، والعرفان إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد بمد يد العون في سبيل إنجاح وإتمام هذه الرسالة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

لوصيف عبلة

طخة أمال

إهداء

اللهم أني أحمدك حمدا يفوق حمد الحامدين
أشكرك شكرا يفوق شكر الشاكرين
حمدا يليق بعظمة جلالتك وشكرا يليق بعظمة كمالك
أما بعد:
أهدي ثمرة جهدي وعملي المتواضع إلى من أنارت دربي وكتمت أسراري إلى
التي جعل الله الجنة تحت أقدامها والدتي وأمي الحبيبة صديقتي المقربة
مصدر حناني ومنبع ثقتي
إلى ميناء العشق الأبدي والأزلي أمي الغالية حفظها الله
إلى فخر الأبدي أبي حفظه الله
إلى زوجي وأولادي
هبة ، يوسف، زكريا ، ويحيى حفظهم الله ورعاهم برعايته
إلى جميع الإخوى والأخوات
إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد
بمد يد العون في سبيل إنجاح وإتمام هذه الرسالة.

عبلة

إهداء

لكل بداية نهاية الحمد لله و الصلاة و السلام على الحبيب المصطفى الحمد لله الذي وفقني لتثمين هذه الخطوة في حياتي.

يسعدني ويشرفني أن أهدي هذا الجهد العلمي المتواضع

إلى والديا وتقديرا لما أولياه في حياتي من عطف وحبة ورحمة

إلى جدتي الغالية شفها الله

إلى من كان لي دعما وسندا في حياتي زوجي

إلى ملاكي في الحياة ..... إلى معنى الحب الى معنى الحنان ..... إلى بسمة الحياة وسر الوجود أبنائي وبناتي

هبة ، دعاء ، يوسف ، أسماء حفظهم الله ورعاهم برعايته

إلى عائلتي، إخوتي وأخواتي

إلى كل من شجعني وساهم معي بجهده وعلمه ونصحه من أساتذة وأصدقاء.

أمال

الفهرس

فهرس الموضوعات:

الموضوع	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
فهرس المحتويات	01
مقدمة	08
الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة	
أولا–الإشكالية	11
ثانيا– فرضيات الدراسة	12
ثالثا–أسباب اختيار الموضوع	13
رابعا–أهداف الدراسة	14
خامسا– تحديد المفاهيم	14
سادسا–الدراسات السابقة	19
سابعا–المقاربة السوسيولوجية	26
الفصل الثاني: طرق التدريس	
تمهيد	32
أولا– بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس	33
1–الاستراتيجية	33
2–أسلوب التدريس	33
3–الفرق بين الاستراتيجية والطريقة وأسلوب التدريس	34
ثانيا– تطور طرق التدريس	35
ثالثا– العوامل المؤثرة في التدريس	37
رابعا– أهمية طرائق التدريس	38
خامسا– مميزات الطريقة الجيدة ومعايير اختيارها	40
1–مميزات الطريقة الجيدة	40

2-معايير اختيار طرائق التدريس الجيدة	40
سادسا- أنواع طرائق التدريس في العملية التعليمية	41
1-طريقة حل المشكلات	41
2-طريقة المشروع	45
3-طريقة العصف الذهني	48
سابعا-أسس نجاح الطريقة داخل الموقف التدريسي	52
خلاصة	53
الفصل الثالث: التفاعل الصفي	
تمهيد	57
أولا- أهمية وأهداف التفاعل الصفي	58
1-أهمية التفاعل الصفي	58
2-أهداف التفاعل الصفي	59
ثانيا- أنواع التفاعل الصفي	59
1-التفاعل الصفي الديمقراطي	59
2-التفاعل الصفي اللفظي	60
3-التفاعل الصفي غير الفظي	60
ثالثا- أنماط التفاعل الصفي	61
رابعا- مهارات التفاعل الصفي	65
1-مهارات الإصغاء للتلاميذ	65
2-تقبل مشاعر وأفكار التلاميذ	66
3-مهارة طرح الأسئلة	66
4-التشجيع والتعزيز	66
خامسا- وظائف التفاعل الصفي	66
1-الإعلام	66
2-التوجه والإرشاد	66

3-التهذيب	67
4-إثارة دافعية الطلاب للتعليم	67
5-تنظيم التعلم واستثارة التفكير	67
6-التقويم	67
7-التخطيط	67
سادسا- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي	68
1-البيئة الصفية	68
2-تفاعل الاستاذ والمتعلم	68
3-أحكام الأساتذة وتقديرهم لتلاميذهم	68
4-جاذبية التلميذ ومظهرهم الخارجي	69
5-المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلاميذ	69
6-أثر توقعات الأستاذ	69
7-أثر جنس الأستاذ والتلميذ	69
8-أثر سلوك التلميذ الصفي	69
9-تفاعل المتعلم والأستاذ	70
سابعا- دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي	70
1- دور طريقة حل المشكلات في التفاعل الصفي	71
2- دور طريقة التعلم الالكتروني في التفاعل الصفي	72
3- دور طريقة التعلم التعاوني في التفاعل الصفي	72
4- دور طريقة التعلم باللعب في التفاعل الصفي	73
5- دور طريقة العصف الذهني في التفاعل الصفي	74
6- دور طريقة التمثيل بالأدوار في التفاعل الصفي	74
7- دور طريقة المشروع في التفاعل الصفي	75
خلاصة	76
الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة	

تمهيد	81
أولا- مجالات الدراسة	82
ثانيا- منهج الدراسة	82
ثالثا-مجتمع الدراسة ونوعه	85
الفصل الخامس: عرض وتحليل نتائج الدراسة	
أولا- عرض وتحليل البينات وتفسيرها	88
ثانيا- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات	97
ثالثا-تحليل ومناقشة النتائج في ضوء التساؤلات	99
رابعا-مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة	100
خامسا-الاستنتاج العام	102
سادسا-المقترحات	104
قائمة المراجع	106
ملاحق	
ملخص الدراسة	

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبن لنا الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب	35
02	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	88
03	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير السن	89
04	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	90
05	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	91
06	يوضح استجابات أفراد العينة على المحور الأول	92
07	يوضح التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول	96

فهرس الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يبين الفرق بين الاستراتيجية والطريقة وأسلوب التدريس	34
02	يمثل إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال وحيد الاتجاه	63
03	يمثل إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثنائي الاتجاه	63
04	يمثل إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثلاثي الاتجاه	64
05	يمثل إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال متعدد الاتجاهات	64

مقدمة

تعد طرق التدريس مرتكز العملية التعليمة وهي عنصر من بين العناصر الأساسية للعملية التعليمة والعنصر الثالث من المنهج الدراسي ولها دورا مهما في تنشيط الصف جاعلة الأجواء التعليمية والبيئة الصفية متفاعلة تفاعلا إيجابيا كما أنها حلقة اتصالا مباشرا بين الأعضاء الفاعلين في الحصة (الأستاذ والمتعلمين) كما أنها جزء متكامل في الموقف التعليمي الذي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي ينشدها الأستاذ من موضوع الدرس والمادة العلمية التي يقدمها. كما أن قوة النظام التربوي تحدد تقدم المجتمعات لذلك شهدت المدرسة الجزائرية خلال العقدين الفارطين تغيرات جذرية شملت المناهج وطرق واستراتيجيات التدريس فانتقلت من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات ومن التلقين إلى التعلم النشط بمختلف استراتيجياته التي من شأنها إكساب التلاميذ مفاهيم واتجاهات ومهارات هامة لإعداد أفراد مؤهلين وعلى درجة عالية من الكفاءة قادرين على تطوير المجتمع ولديهم مرونة عالية في تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات لإحداث تنمية شاملة.

لذا تعتبر طرائق التدريس ذات أهمية خاصة بالنسبة لعملية التدريس الصفي ولذلك ركز التربويون جهودهم البحثية على طرائق التدريس المختلفة، وفوائدها في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية، حيث تعد طرائق التدريس أول اختيار عملي لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه ومحتواه للمتعلم الذي وضع من أجله.

وتتنوع طرائق التدريس لتناسب تعليم الأفراد والجماعات، ولتتماشى أيضا مع أعمار المتعلمين وجنسهم، وقدراتهم الجسمية والعقلية ويستند هذا التنوع إلى أسباب تتعلق بالنظريات النفسية والتربوية التي يستند إليها التعليم، ولذلك من المهم للمعلم أن يعرف طبيعة كل طريقة من طرق التدريس وما تقوم عليه من أسس ومدى ملائمتها مع الأهداف المسطرة.

وتكمن أهمية طرائق التدريس في دورها لخلق جو من النشاط داخل الفصل الدراسي، كذلك تطوير آراء وأفكار التلاميذ من خلال المناقشة وتبادل الأفكار والآراء نتيجة التفاعل الصفي بين المتعلمين والمعلم، هذا الأخير الذي لا يتم إلا إذا توفرت له جملة من الشروط كمتابعة التلميذ الجيدة للدرس وتزويده بالمعرفة التي تخدم الموضوع، ذلك أن التفاعل الصفي مظهر من مظاهر التعلم الاجتماعي، حيث أن العامل الأساسي في نجاح التلميذ، أو فشله إنما يعود بالدرجة الأولى إلى أسلوب المعلم ومدى التفاعل معه. ولا تتحقق أهداف العملية التعليمية إلا بوجود التفاعل الصفي .

ومن هنا فإن الدراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين طرائق التدريس الحديثة بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ولأجل هذا تم تقسيم موضوع الدراسة إلى جانبين نظري وميداني:

الجانب النظري: وتضمن الفصل الأول: تناول الإطار النظري للدراسة الذي يتضمن صياغة إشكالية البحث وفرضياته كإجابة للتساؤلات المطروحة، ثم تحديد المفاهيم الأساسية اصطلاحيا وإجرائيا، أهداف الدراسة، أهميتها وأسباب اختيار الموضوع، وفي نهاية الفصل عرض الدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: تناول المتغير المستقل وهو طرائق التدريس الحديثة ويتضمن تمهيد، مفهوم طرائق التدريس، أهميتها، تصنيفاتها ومعايير اختيارها، أنواع طرائق التدريس (العصف الذهني، المشروعات، حل المشكلات)، خلاصة.

الفصل الثالث: تناول المتغير التابع التفاعل الصفي ويتضمن تمهيد، مفهوم التفاعل الصفي، أهميته، أنماطه، عناصره وركائزه والعوامل المؤثرة فيه ودور طرق التدريس في خلق التفاعل الصفي، وخلاصة.

الجانب الميداني: ويتضمن فصلين الفصل الرابع: يتناول تمهيد، منهج الدراسة وحدودها، الدراسة الاستطلاعية، الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، مجتمع

الدراسة وعينته، إجراء التطبيق والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة، خلاصة.

الفصل الخامس: تم فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها، الاستنتاج العام، وخلاصة البحث مع ذكر المراجع والملاحق.

الفصل الأول

الإطار النظري للدراسة

أولا-الإشكالية

ثانيا- فرضيات الدراسة

ثالثا-أسباب اختيار الموضوع

رابعا-أهداف الدراسة

خامسا- تحديد المفاهيم

سادسا-الدراسات السابقة

سابعا-المقاربة السوسيولوجية

أولا-الإشكالية:

تغيرت نظرة التربويين لعملية التعليم والتعلم في العصر الحديث نتيجة للتطور والانفجار المعرفي، فكان لزاما لهم أن يتغيروا نظرتهم إلى مكونات هذه العملية، من مناهج دراسية وطرق تدريس، ودور المعلم والمتعلم الذي أصبح المستهدف من جميع الجهود التربوية فهو محور العملية التربوية وغايتها.

فقد اتفق خبراء التربية أمثال جون ديوي، ووليام كالباترك، والكس أوزيورن، على أن التوجه التقديم الذي يعتمد على عملية التدريس القائم على حشو أذهان المتعلمين بالحقائق والمفاهيم والمعلومات أصبح لا يتماشى مع حاجياتهم في الوقت الراهن، والأفاق المستقبلية للتعليم، بل لابد من التوجه نحو الاتجاه الذي ينصب حول كيفية إظهار قدرات المتعلم الكامنة وتفعيل طاقاته والرفع من دافعيته وتنمية ميوله واتجاهاته ومهاراته والارتقاء بها من أجل مواكبة التطور التكنولوجي والمعرفي الذي يصعب على المقررات الدراسية استيعابها كلها وتعليمها للمتعلم.

ومن أجل تحقيق أهداف التعليم يجب الاهتمام بطرق واستراتيجيات التدريس الفعال والعمل على تطويرها للتماشي والتطورات المتلاحقة، وتحسينها بما يتناسب مع النظريات العلمية والتربوية الحديثة، كالنظرية السلوكية ونظرية التنمية المعرفية لجون بياجيه، ونظرية الذكاءات المتعددة عند هوارد جارد تر، والتربية وإعادة انتاج الثقافة بيار بورديو، إلى غير ذلك من النظريات الحديثة التي تركز على المتعلم.

فطرق التدريس الحديثة تمكن المتعلم من اختصار، وحرق الوقت للوصول إلى المعرفة، ويلعب الأستاذ دورا كبيرا في اختبار طرق التدريس المناسبة التي تؤدي إلى إطلاق ابداعات التلميذ ، وإثارة دافعيهم للتعليم، وهذا يتطلب من الأستاذ أن يكون ملاحظا مرنا ومستعد لتعديل طرق التدريس الخاصة به، استجابة لاحتياجات التلاميذ وهذا يستدعى أن يكون الأستاذ لديه الكفاءة والقدرة على المعرفة الدقيقة بطبيعة التلميذ من جهة وبطبيعة المادة التعليمية من جهة ثانية، وبطبيعة المادة الدراسية من جهة ثالثة، ونجاحه أيضا يتوقف على المهارات التي يمتلكها من أجل التواصل مع المتعلمين ، وإدارة الصف التعليمي وإحداث تفاعل داخل غرفة الصف.

فالتفاعل الصفي هو جميع الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصيف سواء كانت لفظية أو غير لفظية بهدف تهيئة التلميذ ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل، ويتضمن ستة أبعاد هي: صياغة الأسئلة الصفية، وتوجيه الأسئلة، واستماع الأساتذة في الصف ومهارة تعزيز الاستجابات المتعلمين، ومهارة الاتصال والتعامل الإنساني، والتقبل الاجتماعي. **(ابراهيم وحسب الله ، 2002)**

فالتفاعل الصيفي يقوم على ثلاثة أبعاد هي: الأستاذ والتلميذ والأسلوب التعلمي، إذا فالتفاعل الصفي هو العملية التواصلية بين التلميذ والأستاذ أو بين التلاميذ أنفسهم في الصنف للوصول إلى العملية التعليمية لتعلمية الناشطة والحيوية حتى تطور أفكار التلاميذ وشخصيهم نتيجة تناول الآراء والأفكار ووجهات النظر .

ونظر لأهمية التفاعل الصفي في العملية التعليمية حاولنا من خلال دراستنا معرفة طرق وأساليب التدريس الحديثة التي يعتمد عليها الأستاذ وعلاقتها بالتفاعل الصيفي .

وحاولنا الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة بين التفاعل الصفي لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية وطرق التدريس التي يتبعها الأستاذ ؟
- هل اعتماد طريقة حل المشكلات من قبل الأساتذة له علاقة بتفاعل التلاميذ داخل الصف ؟
- هل اعتماد طريقة المشروع من قبل الأساتذة له علاقة بتفاعل التلاميذ داخل الصف؟
- هل اعتماد الطريقة العصف الذهني من قبل الأساتذة له علاقة بتفاعل التلاميذ داخل الصف ؟

ثانيا–فرضيات الدراسة:

يعرفها الدكتور رشيد زرواتي على أنها عبارة عن فكرة مبدئية، تربط بين الظاهرة موضوع الدراسة والعوامل المرتبطة أو المسبب لها، كما أنها عبارة عن إجابة احتمالية لسؤال مطروح في إشكاليه البحث، وتخضع للاختبار، سواء عن طريق الدراسة النظرية أو عن طريق الدراسة الميدانية وللفرضية علاقة مباشرة بنتيجة البحث بمعني أن الفرضية هي الحل للإشكالية كونت خلل **(رشيد زرواتي، 2012، ص28)**.

انطلاقا من هذا الطرح يمكننا صياغة فرضيات بحثنا الجزئية والعامة على النحو التالي:

الفرضية العامة:

- توجد علاقة بين التفاعل الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعلم الثانوي وطرق التدريس التي يستعملها الأساتذة في القسم.

الفرضيات الجزئية :

- توجد علاقة اعتماد طريقة حل المشكلات في التدريس ومدى محاكاتها المشكلات اليومية للتلاميذ.
- توجد علاقة بين اعتماد طريقة العمل بالمشروع في التدريس والعمل التشاركي للتلاميذ.
- توجد علاقة بين اعتماد طريقة العصف الذهني في التدريس وتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

ثالثا-أسباب اختيار الموضوع:

1-الأسباب الذاتية:

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

2-الأسباب الموضوعية:

- خضوع الكثير من المقررات الدراسية لعمليات تطوير وتجديد مستمر.
- أهمية الموضوع في حّد ذاته باعتباره يتناول إحدى عوامل إنجاح العملية التربوية.

- إبراز أهم طرائق التدريس المتبعة في عملية التدريس والتي لها دور في تحقيق التفاعل الصفي.

رابعا-أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- تحديد العلاقة بين طرق التدريس والتفاعل الصفي.
- محاولة الكشف عن طرائق التدريس المناسبة لتحقيق التفاعل الصف.
- التحقق من طبيعة العلاقة بين التفاعل الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وطرق التدريس التي يستعملها الأساتذة في الفوج التربوي
- اكتشاف العلاقة بين طريقة حل المشكلات في التدريس ومحاكاتها للمشكلات اليومية للتلاميذ.
- تحديد العلاقة بين اعتماد طريقة العمل بالمشروع في التدريس والعمل التشاركي للتلاميذ.
- التحقق من العلاقة من اعتماد طريقة العصف الذهني وتنمية التفكير الإبداعي لدى التلاميذ.

خامسا- تحديد المفاهيم:

انطلاقا من أن المفهوم هو تصور تجريدي فإن الشروع في تجسيده يتطلب تفكيكه إلى أبعاده المختلفة، وعليه يتعلق الأمر هنا بفحص معانيه العميقة وتقبل فكرة أنه يشير إلى جوانب من الواقع يمكن أن تكون متنوعة إلى أقصى حد، إن هذه الأوجه المختلفة من الواقع هي التي تشكل الأبعاد، أو ما يسمى بمكونات المفهوم lazarsfe ld (موريس أنجرس، 2013، ص160)

فمصطلحات البحث العلمي هي مجموعة من الكلمات المفردة أو الجمل المركبة التي تعبر عن مفاهيم معينة، ووفقا لتوجهات الباحث، ومن المهم وضع تعريفات واضحة قبل الشروع في إجراءات البحث (بلقبي فطوم، 2022، ص519).

1-تعريف الطريقة:

أ-**لغة:** الطريقة، الطريق السيرة والمذهب وفي التنزيل العزيز في قصة فرعون ﴿ويذهبا بطريقتهم المثلى﴾ والطريقة جمع طرائق (ابراهيم أنيس وآخرون، ص556).

ويشير المقرم (1987) إلى المعنى اللغوي للطريقة كما أخذ من الصحاح بأنه المذهب والسيرة والمسلك الذي يسلكه للوصول إلى الهدف (سلمى زكى الناشف، 2012).

ب-إصطلاحا: هي المنهج الذي يتوسل به أهل صناعة ما لبلوغ غاية معنية، فالطريقة الفنية هي أسلوبهم لتحقيق إنجاز معين، والطريقة العلمية هي منهج أهل العلم (عبد المنعم الحنفي، 2000، ص493).

وتستعمل لفظة طريقة Method في التربية عادة للتعبير عن مجموعة الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدأ آثارها على ما يتعلمه التلاميذ (محمد سليمان، 2011).

2-التدريس:

أ-لغة: تشتق كلمة التدريس من الفعل درس فيقال درس الكتاب نحوه أي قام بتدريسه وتدارس الكتاب ونحوه درسه وتعهد بالقراءة والحفظ لئلا ينساه .

ويقصد بالفعل درس Teach في الإنجليزية أي تعطي دروسا لطلاب لمساعدتهم على تعلم شيء ما بإعطائهم معلومات عنه oxford Université (عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، 2010-2011).

ب-اصطلاحا :

التدريس Teaching مجموعة الإجراءات والعمليات التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة، إنه التأثير في التلاميذ بقصد التعلم، فالتلاميذ يأتون إلى المدرسة لكى يتعلموا، ويحدث هذا التأثير من خلال التفاعل بين التلاميذ من جهة والمعلم وما يوفره من الامكانيات والنشاطات والإجراءات في الموقف التعليمي التعلمي من جهة أ خرى.

وبعبارة أخرى فإن التدريس هو مجموعة الإجراءات والنشاطات التعلمية التعلمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم والتي تتم من خلالها التفاعل بينه وبين التلميذ بغية تسهيل عملية التعليم وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم (محمد السيد، 2011، ص 75).

ويرى محمد السيد على أن التدريس مجموعة الاجراءات والنشاطات التعليمية والتعلمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين

الطلاب بغية تسهيل عملية التعليم وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمعلم (محمد السيد، 2011، ص147).

والتدريس بمفهومه الواسع العميق مصطلح يعبر عن عملية استخدام بيئة التعليم وإحداث تغير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها، بحيث تستجيب للمتعلم وتمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل ما أو أداء سلوك معين في ظروف معينة وزمن محدد ستحققها أهداف مقصودة ومحددة (عبد الحميد حسين، 2010-2011، ص12).

والتدريس هو عملية التفاعل بين المعلم وتلاميذه في غرفة الصف، وهو عملية الأخذ والعطاء والحوار، وهو تعليم للطرق والأساليب التي يتمكن بواسطتها الدارس من الوصول إلى الحقيقة وليس تدرس الحقائق فقط والتدريس أشمل من التعليم، فهو أي التدريس يشمل على مركبين الأول الإحاطة بالمعارف المكتشفة والآخر هو اكتشاف تلك المعارف، بينما نجد أن التعليم ينطوى على الإحاطة بالمعارف المكتشفة فقط (رافدة الحريري، 2010، ص17) .

3-طريقة التدريس teaching mahod :

يعرف الطريقة على العموم بأنها كيفية ربط المعلم بالخبرة التعليمية، وإنها مجموعه الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم وتظهر أثارها على منتج التعليم الذي تحققه المتعلمون وبعبارة أخرى، إنها مجموعة التحركات التي يقوم بها المعلم في أثناء الموقف التعليمي التعلمي والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة مسبقا (محمد السيد، 2011، ص86).

ويرى هلال محمد علي السفياني أن طريقة التدريس هي مجموعة من الإجراءات المخططة والتي تسهم في تحقيق هدف أو أهداف محددة من خلال نقل المعارف والخبرات الدراسية إلى المتعلم وتنمية القيم والاتجاهات المرغوبة لديه خلال فترة زمنية معينة، باستخدام أساليب متنوعة تتناسب مع طبيعة الأهداف، وكفايات المعلم ومستويات المتعلمين وقدراتهم وخبراتهم السابقة (هلال محمد على الشعباني، 2020).

إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها المعلم من أجل إيصال أهداف الدرس إلى طلابه (هالة سعيد أبو العلا، 2016، ص13).

وقد أشار مصطفى عبد القوي (2008) إلى أن طريقة التدريس تعنى مجموعة من الإجراءات والتحركات والأفعال التي يؤديها المعلم أثناء الموقف التعليمي من خلال خطوات متتابعة، يتبعها المعلم بهدف حدوث تعلم أحد الموضوعات الدراسية وتحقيق الهدف من تعلمه (صفوت توفيق هنداوي، ص8).

المفهوم الإجرائي:

هي الأساليب والطرق التي يستخدمها الأستاذ في تقديم الدروس (المادة العلمية) التي يقصد بها تحقيق أهداف محددة، وتبنى عليها مهنة التدريس وعليها يتوقف نجاح المدرس والدرس معا.

4- التفاعل الصفي:

يعرف التفاعل الصفي بأنه: " شبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل الطلاب كأفراد أو مجموعات مع معلميهم أو فيما بينهم تشكل نوعا من نظام اجتماعي تلتئم فيه النشاطات الصفية المتنوعة ويدرك فيه كل فرد من أفراده الدور الذي يترتب عليه القيام به لأنه يعرف تقريبا ما المتوقع منه سواء كان معلما أو متعلما". (الزهرة الأسود، 2008، ص45)

كما يعرف بأنه: "حدوث اقتناع وتجاوب نفسي بين طرفي العملية التعليمية التعلمية أي استجابة الطرف الثاني المعرفية والسلوكية للطرف الأول والتأثر به".(علي تاعوينات، 2009، ص172)

وأيضا التفاعل الصفي هو: "عملية مشاركة متبادلة في جو ايجابي يسهل عملية التعلم".(نعيمة سوفي، 2011، ص58)

- هو: " ما يسود الصف من منافسة وحوار تبادل الآراء بطريقة هادفة للمساعدة على الاستمرار في التعلم بدافعية حقيقية".(نوال العيشبي، 2008، ص79)

- كذلك يعرف: "هو مجموعة السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم والتلاميذ) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة". (جابر نصر الدين، 2004، ص16)

وقد تضمن التفاعل الصفي عدة معاني منها:

المعنى الاجتماعي: هو العملية التي يتم بمقتضاها تكوين علاقة بين المعلم وتلاميذه ويتم بها عمليات تبادل للخبرات والمعلومات والأفكار والآراء فيما بينهم في جو تسوده علاقات ايجابية بين المعلم وتلاميذه من جهة وبين التلاميذ من جهة أخرى مما يؤدي إلى تفعيل عملية الاتصال.(**محمد عوض الترتوي ومحمد فرحان القضاة، 2006، ص120)**

المعنى السيكولوجي: هو عملية اتصالية ذاتية داخلية يتم الاتصال بين الفرد وذاته في نطاق أحاسيسه وتجاربه وسمات شخصيته، حيث يقوم الفرد بمراجعة أفكاره وآرائه الخاصة ويضعها موضع التحميل والنقد وقد تجري بناء على ذلك تغييرات فيها.(**محمد عوض ومحمد فرحان، 2006، ص446)**

المعنى السلوكي: يرى المدخل السلوكي في دراسة التفاعل الإنسان بأن الناس حينما يتفاعلون بينهم فإنهم يفعلون ذلك بطريقة كمية وهذا يعني أن سلوك التفاعل لا يمكن فصله عن محددات السلوك الأخرى للفرد أو الجماعة كالإدراك والتعلم والدوافع والحاجات والانفعالات والاتجاهات والقيم فالتفاعل الإنساني ليس له عملية أحادية ولكنه مركب من عمليات تتفاعل فيما بينها بشكل ديناميكي.(**محمد عوض ومحمد فرحان، 2006، ص130)**

المعنى التربوي: هو تلك العملية التي تحدث في الموقف التعليمي التعلمي بين عناصره المتعددة التي تشكل الأداة الرئيسية في تنظيم عملية التعلم فالتفاعل الصفي يجري عبر قنوات مختلفة ومتنوعة سواء كانت لفظية أم غير لفظية أم كتابية تتراوح بين اللغة المسموعة والمقروءة وما يرافقهما من حركات وايماءات وبين الانتباه والإشعاع واستخدام الأجهزة والأدوات والبرامج التعليمية، إذن هو تفاعل يتم بين المعلم والمتعلم والوسط الذي يحيط به بهدف إحداث تغيرات في الأبنية المعرفية للمتعلم وهذا من خلال ملاحظة التغيرات السلوكية التي تحدث لدى جميع الأطراف المشاركة في هذا التفاعل. **(يوسف شكري ، د.س، ص233)**

– كما يعرف بأنه: " كل ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية معينة لفظية بالكلمات أو غير شل الإيماءات والحركات الجسمية وتعابير الوجه بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعليم أفضل".**(جودت عزت، 2006، ص121)**

– أيضا التفاعل الصفي هو: " دراسة سلوك التدريس من خلال ما يصدر عن المعلم والتلاميذ من كلام وأفعال أو حركات وإشارات داخل الفصل الدراسي بقصد مساعدته

على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه والتأثير على أداء التلاميذ وتعديله وتسيير حدوث التعلم".(مجدي عبد العزيز إبراهيم، 2002، ص659)

التعريف الإجرائي للتفاعل الصفي:

هو كل ما يصدر عن الأستاذ والتلاميذ داخل الحجرة الصفية من كلام والأفعال السلوكية والأنشطة الهادفة لنجاح العملية التعليمية.

سادسا-الدراسات السابقة:

1-الدراسات السابقة المحلية:

الدراسة السابقة الأولى:

دراسة للطالبة حدبي حميدة، مذكرة دكتوراه، بعنوان: التفاعل الصفي وفق منهجية التدريس بالكفاءات وأثره على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات، دراسة ميدانية في متوسطات ولاية بومرداس، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله ، كلية العلوم الاجتماعية ، قسم علوم التربية، الجزائر،السنة الجامعية 2019/2018.

وتمحورت إشكالية الدراسة حول السؤال التالي:

- هل التفاعل الصفي موجود فعلا بين المتعلمين فيما بينهم وبين معلميهم؟ وهل هذا التفاعل الصفي ــ إن وجد ــ جاء نتيجة منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟ وهل للتفاعل الصفي في إطار منهجية التدريس بالكفاءات أثر على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات؟

وحددت الباحثة منطلقات دراسته في الفرضيات التالية:

- نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر هو السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات.
- مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لنوع نمط التفاعل.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الإبداعي بين الذكور والإناث في مرحلة التعليم المتوسط.

وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الملائم لطبيعة البحث، لغرض تحديد عينة الدراسة قامت الباحثة بتحديد مكان الدراسة حيث تمثل في دائرة بغلية التابعة لوالية بومرداس، أين قامت بجرد عدد المتوسطات الموجودة بالدائرة وتمثلت في (06) متوسطات، حيث رقمناها في قصاصات صغيرة لنقوم بعملية سحب عشوائي، لمتوسطتين اثنين وهما محل الدراسة.

أما عينة الدراسة الاستطلاعية الخاصة بأساتذة مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط من (05) أساتذة من كلتا المتوسطتين.

واعتمد الباحث في معالجة البيانات الإحصائية ببرنامج (SPSS) في معالجة البيانات، وكانت النتائج المتحصل عليها والخاصة بنمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر تبين أن نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر هو السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات ، و هذا يؤكد صدق الفرضية المقترحة في الدراسة وهو ما يتوافق مع نتائج العديد من الدراسات ، أما فيما يخص مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات متوسط توصلت الباحثة إلى أن مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات مرتفع ، وهذا ما يتعارض مع الفرضية المقترحة بمعنى أن الفرضية غير مقبولة ، كما أنها توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات وبعد معالجة البيانات المتحصل عليها إلى رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وبالتالي قبول فرضية البحث القائلة أنه توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات . وهو ما يتفق مع بعض الدراسات السابقة و يتعارض مع أخرى ، كما أنه توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات تبعا لمتغير الجنس فقد جاءت توصلت الباحثة إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، ورفض فرضية الدر اسة

المقترحة والتي تنص على وجود فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات تبعا لمتغير الجنس

الدراسة السابقة الثانية:

وهي دراسة للطالب أحمد يخلف" مذكرة دكتوراه، بعنوان: ظاهرة التفاعل الصفي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي في التعليم الثانوي، معهد التربية البدنية الرياضية، الجزائر،السنة الجامعية 2012/2011

وتمحورت إشكالية الدراسة حول السؤال التالي:

- هل للتفاعل الصفي علاقة بتغيير المدرس لطريقة التدريس المنتهجة ؟

وحدد الباحث منطلقات دراسته في الفرضيات التالية:

- لظاهرة التفاعل الصفي انعكاسا على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي.
- يتميز التفاعل الاجتماعي الصفي بمستويات تعكس المناخ الصفي.
- تتغاير طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي وتغير مستوى التفاعل الاجتماعي الصفي ونوع النشاط الرياضي التربوي.
- تتغاير طرق التدريس النشاط الرياضي والتربوي وتغير نوعية العلاقات الاجتماعية الصفية.

وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي الملائم لطبيعة البحث، والملاحظة كأداة مناسبة لموضوع البحث مستخدما أداة ملاحظة التفاعل الصفي وأداة تغاير طرائق التدريس، وتكونت عينة البحث التي اختيرت بطريقة قصدية من (30) مدرسة في التعليم الثانوي، موزعة على (450) تلميذا بمعدل فوجين (15) متعلم يتوزعون على الجهات الخمسة للوطن (بسكرة شرقا، تيارت غربا، المدية وسطا، العاصمة شمالا، والجلفة جنوبا)

واعتمد الباحث في معالجة البيانات الإحصائية ببرنامج (SPSS 13) وكانت النتائج المتحصل عليها والخاصة بارتباط مستوى التفاعل الصفي المنخفض بطرق التدريس، كانت العلاقة إيجابية بينه وبين طريقة التسميع والاستجابة للنداء، ما كانت إيجابية مع طريقة المحاضرة، حيث يكون التفاعل مقصورا على طرف واحد فقط الذي يدل على أسلوب المدرس المباشر، وكذلك يعود إلى نوعية النشاط البدني المدرس

فاتجاهات التلاميذ غالبيتها تكون سلبية، فتحتم على المدرس فعل ما بوسعه لتدريسهم ذلك النشاط وفرضه وتقييم نتائجهم، فالحرص على تعليم مهارات الأنشطة الفردية يجعل المدرس انتهاج الأسلوب المباشر في تدريسهم فهذا حسب البعض منهم، فتصل إلى أن التفاعل الاجتماعي واختلاف مستوياته هو الذي يتحكم في انتهاج وتغيير طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي، ومن الطبيعي الاكتشاف بعدم وجود علاقة بين انخفاض مستوى التفاعل الاجتماعي وطريقتي التمثيل الدرامي، والطريقة الاجتماعية، فهذا ما يبرهن على ما سبق وهو كلما انخفض التفاعل قل انتهاجهما في التدريس.

التعقيب على الدراسات المحلية:

في حدود ما أتيح لنا من دراسات سابقة محلية وجدنا أن معظمها كانت من الدراسات المشابهة، فجاءت مشابهة لموضوعنا، وكان اختلاف الباحثون في اهتماماتهم، وكل دراسة تناولت الموضوع من جانب معين، ومن خلال النظرة المتأنية للدراسات السابقة وجدنا دراسة " أحمد يخلف " تتفق مع الدراسة الحالية في شقه الأول : طرق التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ ، وما تعلق بالتفاعل الصفي، الذي أوضح مدى انعكاس طرق التدريس على التفاعل الصفي، وهل التفاعل الصفي علاقة تتغير المدرس لطريقة التدريس المنتهجة.

ووجدنا أن دراسة الباحثة " حدبي حميدة " التي تتفق مع الدراسة الحالية في شقها الثاني "التفاعل الصفي" غير أنها خصت بالدراسة التفاعل الصفي وفق منهجية التدريس بالكفاءات وأثره على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات، في حين الدراسة الحالية تعالج موضوع طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ. المرحلة الثانوية.

في حين وجدنا أن الدراستين المحليتين تتفق مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المعتمد في الدراسة وهو المنهج الوصفي وهو الملائم لمثل هذه الدراسات.

عموما، كانت هذه الدراستين المحليتين بمثابة قاعدة تم الاعتماد عليها في طرح التساؤلات وصياغة الفرضيات، كما أثرت الجانب المعرفي لدينا فيما يتعلق بطرق التدريس والتفاعل الصفي لدى التلاميذ.

2-الدراسات السابقة العربية:

الدراسة الأولى:

دراسة للباحثة خولة مصطفى الحرباوي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم التربية، جامعة الموصل، العراق ،2011 ، وكان عنون الدراسة " أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي.

حددت الباحثة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- هل النمط التدريسي للمعلم تأثير في إكساب تلاميذه مهارات الحس العددي؟

ولهذا الغرض وضعت الباحثة الفرضيات التالية:

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

وحددت الباحثة الهدف من الدراسة في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات الحس العددي تبعا لمتغيري النمط والجنس.

واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج الوصفي وعلى الملاحظة كأداة لجمع المعلومات، وشملت عينة الدراسة 6 معلمين ومعلمات ممن يدرسون الرياضيات الصف السادس ابتدائي، وتلاميذهم البالغ عددهم 264 تلميذا وتلميذة، وقد تم اختيار العينة بالأسلوب الطبقي العشوائي.

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

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

الدراسة الثانية:

دراسة الباحثة مرام أحمد ذيب الديس، جامعة القدس، فلسطين،2013 ، مذكرة لنيل شهادة ماجستير، بعنوان " أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية في أنماط التفاعل الصفي وتحصيل طالبات الصف السابع الأساسي واتجاهاتهن نحوه".

حددت الباحثة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

- ما أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الإجتماعية في أنماط التفاعل الصفي وتحصيل طالبات الصف السابع الأساسي؟

وقد قامت الباحثة بطرح التساؤلات الفرعية التالية:

- ما أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية على تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟
- ما وجهة نظر طالبات الصف السابع اللواتي درسن مادة العلوم الاجتماعية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم باستخدام طريقة التعلم من خلال السياق؟

وقد عالجت الباحثة هذه المشكلة انطلاقا من الفرضيات التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات اتجاهات طالبات الصف السابع الأساسي تعزي إلى طريقة التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات اتجاهات طالبات الصف السابع تعزي إلى طريقة التدريس.

وهدفت الدراسة إلى:

- الكشف عن أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لدى طالبات الصف السابع الأساسي لمادة العلوم الاجتماعية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.
- ملاحظات المتعلمين أثناء تنفيذ الدراسة من أجل الأخذ بها عند إجراء تعديلات على المناهج الخاصة في العلوم الاجتماعية.

ولقد اعتمدت الباحثة في دراستها على العينة القصدية وبلغ عددها (94) طالبة من ثلاث شعب دراسية .

وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي لملائمة مثل هذا النوع من الدراسات.

ولقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج منها:

- وجود فروق دالة إحصائية في استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية على تحصيل طالبات الصف السابع أساسي تعزي لمتغير طريقة التدريس و لصالح المجموعة.
- عدم وجود فروقات دالة إحصائيا في مستوى التقويم بين الطريقة التقليدية وطريقة التعلم من خلال السياق على تحصيل الطالبات، ويمكن عزو ذلك لاستخدام المعلمين للطريقة التقليدية لسنوات عدة التي تعودت عليها الطالبات مسبقا.
- وجود فروق دالة إحصائيا في أثر استخدام التعلم التعاوني من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية على أنماط التفاعل الصفي تعزي لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة العربية:

يتضح لنا من خلال الدراستين السابقتين الأجنبيتين أن هناك نقاط تقاطع كثيرة بينها وبين دراستنا الحالية ، حيث أن دراسة "خولة مصطفى الحرباوي " تتفق مع دراستنا الحالية من حيث تناول نفس متغير الدراسة والمتمثل في التفاعل الصفي، كما يتفق هدف دراستها مع هدف دراستنا الحالية، وقد أفادتنا هذه الدراسة في كل من الجانب النظري، بينما تختلف مع دراستها مع دراستنا الحالية من حيث الهدف من الدراسة ، حيث كان الهدف من دراستها في إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات الحس العددي

تبعا لمتغيري النمط والجنس، وكذا من حيث أداة جمع البيانات حيث استعملت الملاحظة بينما دراستنا الحالية استعملت الاستبيان كطريقة لجمع البيانات.

ونجد الدراسة الثانية للباحثة مرام أحمد ذيب الديس تتقاطع مع دراستنا من حيث تناولهما لنفس المتغير التابع في الدراسة والمتمثل في التفاعل الصفي، إلا أنها تختلف مع دراستنا الحالية من حيث تركيزها على تلاميذ المرحلة الابتدائية في حين خصصنا دراستنا الحالية لتلاميذ المرحلة الثانوية.

وقد استفدنا من هاتين الدراستين في الجانب النظري وخاصة في الفصل الثاني (تعريفات، مهارات، أنماط، وظائف) التفاعل الصفي.

سابعا-المقاربة السوسيولوجية:

تمثل النظرية التربوية النموذج الذي يرغب المجتمع القائم لأطفاله وناشئته أن يكونوا عليه، والمؤسسات السوسيو تربوية التي تعد هذا النشء، والمناهج المستعملة في إعدادهم، ومجتمع المستقبل الذي يعيشون فيه، والنظرية التربوية تشمل كذلك شبكة العلاقات الاجتماعية التي يرغب بها المجتمع لتنظيم سلوك البالغين فيه، والمؤسسات التي يعملون بها، بحيث يؤدي هذا التنظيم إلى تأهيلهم وتنسيق جهودهم ليقوموا متعاونين متكاملين بتلبية الحاجيات ومواجهة التحديات **(ماجد عرسلان الكيلاني، شبكة الألوكة ، 2009/12/21).**

كما تقوم على حل المشكلات التربوية وتشخيصها وإيجاد الحلول المناسبة لها، كما أنها تبحث في سيكولوجية التعليم والمتعلم ذاته، وأنماط التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي .

ونحن كباحثين في علم الاجتماع التربوي من المهم أن تستند في دراستنا إلى إحدى هذه النظريات التربوية، وبما أن دراستنا هي طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصيفي لدي التلاميذ كان من الأنسب أن نتبنى النظرية التفاعلية الرمزية لأنها تركز على التفاعل الاجتماعي، وأن فهم العالم الاجتماعي يكون من خلال فهم اتجاهات الأفراد الذين نتفاعل معهم، وأن فهم الظواهر الاجتماعية يكون من خلال تحليل الفعل الإجتماعي في المجتمع .

وتعد التفاعلية الرمزية إحدى النظريات السوسيولوجية الأساسية المعاصرة في تحليل الأنساق الاجتماعية، حيث تهتم بتحليل الأنساق الاجتماعية الصغرى، منطلقة منها لفهم الوحدات الكبرى، فهي تدرس الأفراد في المجتمع ومفهومهم عن المواقف والمعاني والأدوار وأنماط التفاعل، وغير ذلك من الوحدات الاجتماعية الصغرى .

وظهرت التفاعلية الرمزية في بداية الثلاثينات من القرن العشرين على يد العالم جورج هوبرت ميد ومعظم أعماله كانت عبارة عن محاضرات جمعها تلاميذه من بعد وفاته والتى ترجمت من خلال مؤلفه " العقل والذات والمجتمع ".

أما هوبرت يلومر فقد اهتم بالمعاني حيث تقوم فكرته على تفسير العقل من خلال المعاني التي يضفيها الناس على سلوكهم ودراسة الفعل بوصفه استجابة ذكيه .

وتنظر التفاعلية الرمزية للتعليم على أنه ذو بعدين أحدهما خاص والآخر عام ، ووفقا لهذا الرأي فإن المتعلمين يبنون معرفتهم ويتعلمون عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقى حولهم ومع غيرهم من الأفراد وتمثل هذا الملمح العام لهذا النموذج.

أما المعنى فيبقى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلهم ويمثل هذا الملمح الذاتي (الخاص) وعندما يتوفر للمتعلمين الوقت للتمتع بهاذين الملمحين يتسنى لهم ربط الأفكار القديمة (السائدة) بخيراتهم الجديدة ومن سمات التفاعلية أنها تطلب من المتعلمين يكسبوا القدرة على بناء التركيبات والتفكير المركب بطريقه نقدية والقدرة على إقناع الآخرين بآرائهم وممارسة الاستقصاء الموجه والتعامل مع التغير المفهوم والتفاوض الاجتماعي، وهذا بجانب القدرة على التجريب والاستكشاف والتبرير والتدعيم والدعم، وخلف التفاعل بين القديم والجديد وكذلك المهارة في تطبيق المعرفة ويتطلب من المعلم مرشدا للموقف التعليمي لمتعلميه ويستشير تحدى أفكارهم، أما المتعلم فتمثل معرفته وأفكاره الميدانية للموضوع نقطة البداية ليقوم المعلم بالمساعدة على التواصل للمعرفة عن طريق مختلف الانشطة والخب.

ولهذا فإن أصحاب النظرية التفاعلية الرمزية يبدؤون بدرايتهم للنظام التعلمي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي) فالعلاقة في الفصل الدراسي والتلاميذ والمعلم هي علاقة حاسمة لأنه يمكن التفاوض حول الحقيقه داخل الصف، إذ يدرك

التلاميذ حقيقة كونهم ماهرين أو أغبياء أو كسالى، وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشلا تعلميا.

وقد أجريت عدة دراسات وأبحاث لمحاولة فهم طبيعة هذا التفاعل الصفي، سواء اكان من التلاميذ فيها بينهم أو بينهم وبين مدرسهم، ومدى تأثير ذلك في تحصيلهم الدراسي وفي بناء شخصياتهم، وتشكيل مفاهيم الذات عن قدراتهم وانجازاتهم العلمية **(علي شريف حورية، 2020-2021، ص ص 65، 67)**

مراجع الفصل الأول:

1- ابراهيم أنيس وآخرون: (د.س)، المعجم الوسيط، دار مصر، د.ط، مصر

2- إبراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم: (2002) التفاعل الصفي، مفهومه – تحليله – مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

3- الزهرة الأسود: (2008)، مساهمة الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، رسالة ماجستير في علم التدريس، جامعة ورقلة، الجزائر.

4- جابر نصر الدين: (2004)، واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد2، العدد1.

5- جودت عزت عبد اليادي: (2006)، الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، ، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

6- رافدة الحريري: (2014)، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، ط1 ، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.

7- رشيد زرواتي: (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط4، دار الكتاب الحديث، الجزائر.

8- صفوت توفيق هنداوي: (د.س)، استراتيجيات التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، د.ط.

9- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: (2010-2011)، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر.

10- عبد المنعم الحنفي: (2000)، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي ، ط3، مصر.

11- علي تاعوينات: (2009)، البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، ، د. ط، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

12- علي شريف حورية: (2020-2021)، مقياس النظريات السوسيولوجيه السنة أولى ماستر علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، المسلية .

13- ماجد عرسلان الكيلاني: (2009/12/21)، النظرية التربوية معناها ومكوناتها، شبكة الألوكة .

14- محمد عوض الترتوي ومحمد فرحان القضاة: (2006) أساسيات علم النفس التربوي – النظرية والتطبيق- ، د.ط ، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.

15- نعيمة سوفي: (2011)، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، جامعة قسنطينة، الجزائر.

16- نوال العيشبي: (2008)، إدارة التعلم الصفي، د.ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

17- يوسف شكري فرحان: (د.س)، معجم الطالب، ، ط1، دار الكتب العملية، ليبيا.

18- بلقبي فطوم: (2022)، الأسس المنهجية لتحديد المصطلحات والمفاهيم في البحوث الاجتماعية، مجلة المحترف، المجلد 3، العدد1، جامعة محمد بوضياف

19- خير سليمان شاهين: (2016)، التعليم باستخدام وحدات التعلم.. والتعليم الجوال، عالم الكتب الحديث، د.ط، إربد، الأردن

20- سلمى زكى الناشف: (2012)، المناهج التربوية بين الأصالة والمعاصرة، كنوز المعرفة العلمية، ط1، عمان، الاردن.

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

22- هالة سعيد أبو العلا: (2016)، طرق واستراتيجيات التدريس، مكتبة بستان المعرفة، جامعة الإسكندرية، د. ط، مصر.

23- هلال محمد على السفياني: (2020)، طرائق التدريس العامة ، ط1، محافظة المهرة، حضرموت، اليمن.

الفصل الثاني

طرق التدريس

أولا- بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس

ثانيا- تطور طرق التدريس

ثالثا- العوامل المؤثرة في التدريس

رابعا- أهمية طرائق التدريس

خامسا- مميزات الطريقة الجيدة ومعايير اختيارها

سادسا- أنواع طرائق التدريس في العملية التعليمية

سابعا-أسس نجاح الطريقة داخل الموقف التدريسي

تمهيد:

يعد التعلم أحد العوامل القادر على تحديث وتنمية قدرات الأفراد وإكسابهم القيم والأفكار لممارسة أدوارهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وبالكفاية والفعالية اللازمة، وتستلهم عملية التدريسي بشكل كبير في إحداث هذه التنمية لدى الفرد، وتحتاج عملية التدريس إلى متعلم لديه الاستعداد الكافة لعملية التعليم وإلى مادة دراسية تريد إكسابها للمتعلم، وإلى معلم ناجح يمتلك الصفات والمهارات التي يمكنه من التواصل مع تلاميده .

ويدرك أهمية علمية التدريس ومكانتها وخصائصها، ويعرف طرقه ومتى يستعمل كل طريقة، وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل.

أولا-بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس:

هناك خلط و تداخل بين المفاهيم التربوية والمهنية المتعلقة بعملية التدريس فأصبحنا لا نفرق بين أسلوب التدريس والاستراتيجية التدريسية والطريقة التدريسية لذا سنوضح دلالة كل مفهوم من هذه المفاهيم:

1-الاستراتيجية:

هي توحيد وتنسيق الجهود لتحقيق الأهداف التعليمية وهي تقابل التخطيط للوصول إلى نتيجة مع وضع أهداف لتحقيقها والتفكير في وسائل لبلوغها(**معجم محمد حمدان، 2008، ص102**).

يمكن القول أن استراتيجية التدريس هي مجموعة القرارات التي يتخذها المعلم بشأن التحركات المتتالية التي يؤديها في أثناء تنفيد مهامه التدريسية، بغية تحقيق أهدافه تعليمية محددة مسبقا (**محمد السيد علي، ص157**).

ويشير مصطفى عبد القوي (2008) إلى أن استراتيجية التدريس تحتوى على مكونين أساسين هما الطريقة Mehodology والإجراء procedure اللذان يشكلان معا خطة كلية التدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي وبالتالي فإن الاستراتيجيه تتكون من:

- الأهداف التعليمية
- الأفعال التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقا لها في تدريسيه .
- الأمثلة والتدريبات المستخدمة للوصول إلى الهدف .
- الجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة.
- تفاعل التلاميذ داخل الصف نتيجة المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها (**صفوت توفيق هنداوي، 07**).

2-أسلوب التدريس:

أسلوب التدريس هو الطريقة أو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذى يتبعه الأستاذ في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من الأساتذة الذين يستخدمون الطريقة نفسها (**هلال محمد علي السفياقي، 2020، ص15**).

إذا فإن أسلوب التدريس يختلف من أستاذ إلى آخر حسب مهارات وقدرات التي يتميز بها الأستاذ .

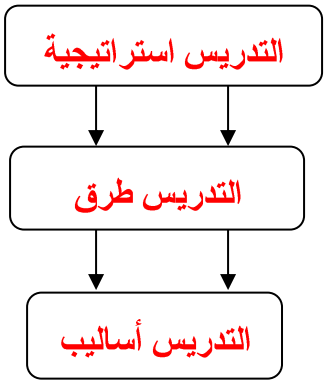
3-الفرق بين الاستراتيجية والطريقة وأسلوب التدريس:

يمكن تحديد الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب، في أن الاستراتيجية، أشمل من الطريقة، والاستراتيجية هي التي تختار الطريقة المناسبة للموقف التدريسي.

أما الطريقة فإنها أوسع من الأسلوب، والأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها الأستاذ لتوظيف الطريقة بصورة فعالة، والتي تتحدد بالخصائص الشخصية الأستاذ.

والمخطط يوضع الفرق بينهم.

الشكل رقم (01): يبين الفرق بين الاستراتيجية والطريقة وأسلوب التدريس



المصدر : من إعداد الطالبتان

فالاستراتيجية تشمل على الأهداف والتنظيم الصيفي لحصة الدرس والمثيرات المستخدمة واستجابات الطلبة الناتجة عن تلك المثيرات التي ينظمها المدرس وتخطط لها وتأسيسا على ذلك تقع الطريقة ضمن محتوى الاستراتيجية، في حين يقع الأسلوب ليمثل جزءا مخن الطريقة.

إذا فطريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها الأستاذ من أجل إيصال أهداف الدرس إلى التلاميذ، أما أسلوب التدريس فهو الكيفية التي يتناول بها المعلم الطريقة، والاستراتيجية هي خطة واسعة وعريضة للتدريس.

الجدول رقم (01) : يبن لنا الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب.

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الاستراتيجية	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة شاملة لعملية التدريس	طرق - أساليب أهداف، نشاطات مهارات تقويم وسائل مؤثرات	فصلية شهريه أسبوعية
الطريقة	الآلية التي تختارها تنفيذ المعلم التوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	أهداف محتوى أساليب نشاطات تقويم	موضوع مجزءا على عدة حصص حصة واحدة جزء من حصة
الأسلوب	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حيث التواصل المباشر مع التلميذ	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي ، اتصال جسدي حركي	جزء من حصة دراسية

المصدر: عبد الحميد حسن، عبد الحميد شاهين، 2011، ص24)

ثانيا–تطور طرق التدريس:

لطالما تم تعريف الإنسانية من خلال سعيها الدؤوب للمعرفة والفهم وتطور التعليم هو حجر الزاوية في الحضارة، جنب إلي جنب مع الانسانية، حيث يتكيف وينمو ليلائم احتياجات مجتمع دائم التغير، وإن فهم كيفية تحول مفهوم التعليم عبر القرون يمكن أن يساعدنا في تقدير هيكله المعاصر ومساراته المستقبلية المحتملة.

فقد اتسمت التربية في المجتمعات البدائية بالتقليد والمحاكاة، وكان جوهرها التدريب الآلي والتدريجي والمرحلي، إذ كان يقيد الناشيء عادات مجتمعة وطراز حياته تقليدا عبوديا خالصا (مزردي حنان، 2020، ص09).

1- نشأة وتطور التدريس:

وكان الأطفال يكتشفون القيم والعادات والتقاليد من خلال المجتمع المحيط واستمرت التربية على هذه الحالة إذ اعتمد التدريس على طرق التقليد والمحاكاة، واكتساب المعرفة في مجالس الأدب والشعر والأسواق العامة أو اللجوء إلى ذوى الخبرة في بعض المهارات التعليمية في القراءة والكتابة أو في علوم النجوم والرياح، إلى أن ظهرت التربية الاسلامية التي عنت بالإنسان من جميع النواحي وتنوعت طرق التدريس تدريجيا وبمرور الزمن لتشمل الحلقات والحوار والإملاء والقياس والاستقراء، كما اتسعت المواقع التي يتم فيها التعليم فشملت الكتاب والمساجد وحوانيت الوراقين ومنازل العلماء وقصور الخلفاء، ثم المدارس والمكتبات التي كانت بعضها أشبه بالجامعات مثل دار الحكمة في بغداد (رافدة، 2010، ص39).

لقد كانت طرائق التدريس خصوصا عند الحضارات الشرقية قائمة على التلقين والحفظ الآلي، وهذا ما تجده في الحضارة الصينية، حيث تعد التربية الصينية النموذج الواضح للتربية الشرقية عامة فهي تمثل في شكل بين خصائص التربية الشرقية هذه التربية التي تصف بروح المحافظة وتهدف إلى أن تجمع في الفرد حياة الماضي وأن تنشئه على عادات فكرية وعملية كالعادات الماضية، دون أن تقوى أي ملكة أو تغير أية عادة وقف مقتضيات الظروف الجديدة (عبد الله عبد الدايم، 1983، ص32).

أما نظام التربية عند المصريين فعرف بالإعداد الديني والخلقي، ومن فضائله الأساسية استخدام الطرائق المحسوسة في تعليم العلوم خصوصا تعليم العد والأعمال الحسابية الرئيسية، وكانوا يستخدمون الأشكال في تعليم الهندسة وهم أول من استعملوا أوراق البردي من أجل التدريب على الكتابة (عبد الله عبد الدايم، 1983، ص51).

أما عند السوفسطائين في اليونان القديمة فكانت الطريقة المستخدمة هي طريقة المحاضرات الشكلية، ودعا سقراط إلى تنمية المعرفة المتصلة بالسلوك ومعرفة القيمة العلمية للحياة بالطريقة الحوارية، أما الحضارة الاسلامية فقد انتشرت آراء الغزالي في طرق التدريس ولاقت استحسان وقبول العامة واعتمد الغزالي في فلسفة حول طرق التدريس على ضرورة كون المعلم الأب الروحي لتلاميذه واستخدام أسلوب الإثارة وحفز دافعية المتعلم بواسطة المدح والتشجيع واتساع مثله إلى اللعب واللجوء إلى استخدام

أسلوب التقرير بحسب الاستعدادات والتدرج والتوجيه (طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ص38، 39).

ومع التطور العلمي والتقني الذي يشهده العالم في الوقت الحاضر ونتيجة لتراكم العلوم وظهور الاختراعات العديدة والمتسارعة، وانتشار التعليم وتطور مؤسساته وتنوع أهدافه ومراميه فقد تسابقت الأفكار وأجريت البحوث ووضعت الخطط لتحقيق أفضل النتائج في عملية التعليم والتعلم، وتنوعت طرق التدريس باختيار أن ما يصلح لمرحلة لا يصلح المرحلة أخرى، وما يصلح من طرق في ظرف ما قد لا تصلح لموضوع آخر وهكذا تنوعت طرق التدريس وتطورات لتلاحق التغير المستمر وتواكب المستجدات التربوية .

ثالثا–العوامل المؤثرة في التدريس:

هناك العديد من العوامل التي تؤثر في عملية تصميم التدريس أبرزها ما يلي:

1– فيما يتعلق بالمعلم: ويشمل هذا البند قدرات المعلم العلمية والثقافية والتربوية والفنية وعلاقتها بالتلاميذ، ومدى ثقتهم به وقابلياتهم للتفاعل معه، وعلاقته بالإدارة المدرسية وأجهزتها المساعدة.

ويستطيع المعلم في ظل علاقته بالتلميذ انجاح العملية التعلمية إذا قام بالأدوار التالية:

المقدم: فهو الذي يشرح ويقدم الأنشطة لمجموعة المتعلمين من أجل تشجيعهم على إظهار الخبرات المباشرة لديهم.

المراقب: وهنا يعمل المعلم على تحديد أفكار المتعلمين وتفسيرها و يتفاعل معهم بشكل مناسب أثناء التعلم فيوجه الأسئلة وثير المشكلة من أجل تكوين الأفكار وبناء المفاهيم، ودوره الآخر هو التنظيم بحيث يشرف على تنظيم بيئة التعليم وفقا لآراء المتعلمين لتشجيعهم على الاكتشاف، فينسق العلاقات العامة بينهم ويحفزهم على التعاون وينمي العلاقات الاجتماعية فيها بينهم (نعيمة بقاش، العدد02، ديسمبر2022 ، ص514).

2–فيما يتعلق بالتلاميذ: المقصود بذلك قدرات التلاميذ واستعداداتهم وحاجاتهم، واهتماماتهم، إضافة إلى علاقتهم بالمادة الدراسية وميولهم الايجابية أو السلبية نحوها، وعلى عددهم في حجرة الصف.

3- فيما يتعلق بالمدرسة: على المرحلة التعليمية وخصائصها، والفكر التربوي السائد فيها وتطبيقاته في النمط الإداري، وتنظيم المناهج والنشاطات التربوية، والإمكانيات المدرسية المتاحة المادية منها والبشرية .

4-فيما يتعلق بالمادة الدراسية : أي طبيعة المادة الدراسية وخصائصها وأهدافها العامة وعلاقة المادة الدراسية بالمواد الدراسية الأخرى من حيث الأهداف والطبيعة.

5-فيما يتعلق بالدرس: ويعني موضوع الدرس فيها إذا كان تطبيقها أو نظريا وأهدافه الخاصة وصلته بالخبرات السابقة للتلاميذ.

6-فيما يتعلق بالزمن: أي توقيت بدء الدراسة ومدتها وتوقيت زمن الدراسة في الجدول الدراسي ومده الدرس المقدرة **(رافدة الحديدي، ص25، 26).**

رابعا- أهمية طرائق التدريس:

تعتبر طريقة التدريس محور العملية التعلمية، وأساس نجاح الموقف التعليمي التعلمي، إذ تتجسد أهميتها في كيفية استغلال محتوى المادة بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التي ترمى إليها في دراسة مادة ما، فإذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذر على المعلم أن يصل إلى هدفه، فإذا كانت المادة غزيرة والطريقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود فحسن الطريقة لا يعوض فقدان المادة وغزارة المادة تكون عديمة الجدوى إذ لم تصادف طريقة جيدة بمعنى أنه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة **(نبيلة آيت علي، العدد01، جوان 2021، ص58).**

فطريقة التدريس تحول المتعلم من مدخل غير قادر على الأداء إلى مخرج قادر على الأداء.

وقد أشار الحاوري (2008) إلى أن أهمية الطريقة تأتي من كونها حلقة الوصل بين المتعلم والمنهج فهي المكون الثالث من مكونات المنهج، ومن الصعوبة بمكان أن نفصل بين محتوى المنهج والطريقة المتبعة في تدريسه.

لذا تعد طريقة التدريس من أهم عناصر العلمية التربوية إذ يتوقف عليها نجاح العملية التربوية، إذ يتوقف عليها نجاح العملية التربوية، لأن اختيار الطريقة يمكن من معالجة نواحي القصور في المنهج، وتحديد صعوبات الكتاب المدرسي، والوقوف على نقاط الضعف والقوة .

كما أنها وسيلة لتقويم المعلم، والكشف عن نقاط ضعفه في هذه الطريقة أو تلك ويمكن تلخيص أهميته طريقة التدريس فيما يأتي :

- تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة .
- تمكن المعلم من رسم خططه السنوية .
- تمكن المعلم من تنظيم الدرس على نحو مترابط ومتناسق.
- مساعدة المعلم على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة .
- تحديد الاختيارات والتقويم

كما تكمن أهمية عناية المعلم بطرائق التدريس، لما لها من أهمية كبرى في العملية التعليمية، وذلك لاعتبارات عدة أهمها:

- لأن طريقة التدريس هي همزة الوصل بين المعلم والمحتوى والتلميذ ولأن نجاح عمليه التعليم وتحقيق الأهداف لابد من اتباع طريقة مناسبة وفق الأبعاد التعليمية، فالتدريس الفعال هو نجاح المعلم في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات ذات معنى غنية ومؤثرة ومتنوعة يمر بها الطلاب بناء على خبراتهم السابقة، وبالاعتماد على أسس منها: جعل الطالب محورا للعملية التعليمية، والتنوع في استراتيجيات وطرائق التدريس .
- لضمان تحقيق الأهداف التربوية من العملية التعليمية لابد للمعلم أن يختار الطريقة المناسبة للتدريس في كل مرة أو أنه يمزج بين أكثر من طريقة إضافة إلى اختياره الاستراتيجيات والأساليب والمهارات التدريسية المناسبة، فالمعلم يعد العامل الحاسم في مدى فاعليه عملية التدريس.
- العناية بطرق التدريس يجعل من التعليم فنا ومهارة، لأنه السبيل إلى المعرفة والطريقة إلى تربية النشء والأجيال تربية قويمة لذا زادت العناية والاهتمام بطرق التدريس زادت فاعلية التعليم وانبعثت ثماره

خامسا-مميزات الطريقة الجيدة ومعايير اختيارها:

1-مميزات الطريقة الجيدة :

إن طريقة التدريس الجيدة هي الطريقة السهلة التنفيذ والتي تتلاءم مع نوع أهداف أو مخرجات التعليم، وطبيعة المحتوى الدراسي، وتتناسب مع خصائص المتعلمين النمائية، ومستوياتهم العقلية، وخبراتهم العلمية السابقة، وتسمح بتنوع الأنشطة والأساليب التدريسية، وتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، وتعمل على تفعيل دور المتعلم ونشاطه الإيجابي، وتوازن بين الجانب النظري والجانب العملي، وتلبي متطلبات الانفجار المعرفي والتوجهات المعاصرة للتربية بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد وأقصر وقت ممكن (على السفياني، ص22).

وتستند على نظريات التعلم وقوانينه

2-معايير اختيار طرائق التدريس الجيدة:

لتكون طريقة التدريس فعالة في تحقيق الأهداف التعليم، فينبغي أن تم اختيارها وفق معايير مناسبة، ومنها ما يأتي:

- **الهدف التعليمي:** إن لكل هدف من الأهداف طريقة خاصة لتدريسه والأهداف التعلمية عامل أساسي يؤثر في قرارات المعلم المتصلة بالطريقة التي سوف يتبعها لتحقيق هذه الأهداف، فطريقة التدريس التي تستخدم في تدريس المعلومات أو الحقائق تختلف عن الطريقة التي تتبع في تدرس الاتجاهات والمهارات.

- **طبيعة المتعلم:** بمعنى أن تكون الطريقة المختارة مناسبة لمستوى التلاميذ وقادرة على جذب انتباه وتنشيط تفكيرهم ومتناسية مع خبراتهم السابقة، وأن تراعى الفروق الفردية الموجودة بينهم، فالأفراد لا يختلفون عن بعضهم بعضا فقط ولكنهم يختلفون أيضا عن أنفسهم من وقت لآخر، فما ينطبق على التلاميذ في موقف قد لا ينطبق عليهم في موقف آخر فالطريقة التي تناسب مجموعة معينة من التلاميذ قد لا تتناسب مع مجموعة أخرى.

- **طبيعة المادة:** يجب أن تلاءم الطريقة مع محتوي المادة الدراسية إذ يجب التعرف على محتوى المادة الدراسية ومستوى صعوبتها ونوع العمليات التي يتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة، ولذلك تختلف المواد من حيث طبيعتها من مجال لأخر.

- **خبرة الأستاذ:** (نظرة الأستاذ إلى التعليم) يختلف أداء الأستاذ لطريقة التدريس باختلاف كفاءاته ومهاراته وبحسب شخصيته، ولكل أستاذ أسلوبه الخاص في التدريس، وكذلك فإن الطريقة التي تناسب أستاذا قد لا تتناسب مع أستاذ آخر (**محمد فيض الخزاعلة وآخرون ، ص169-170**).

كما يجب أن تكون طرق التدريس ملائمة للزمن والوسيلة في مدارسنا نجد أن المنهج ينقسم إلى وحدات دراسية موزعة على أسابيع وكل نشاط مخصص له عدد من الدروس في مدة زمنية محددة بغض النظر عن حجم أو صعوبة ما ينتج عنه تفاوت في استقبال واستيعاب المهارة من قبل التلاميذ حيث التفاوت في القدرات والاستعدادات لذلك يجب على الأستاذ، أن يختار الطريقة المناسبة للزمن المتاح والتي تؤدى في النهاية إلى تدريس فعال.

أيضا يجب على المعلم أن تختار الطريقة الملائمة بالإمكانيات المتاحة له (**قيورة العربي، 2018-2019**).

سادسا-أنواع طرائق التدريس في العملية التعلمية:

1-طريقة حل المشكلات :

تعد طريقة حل المشكلات من أهم الطرق التي اعتمدها التربويون في التدريس بحيث تعرف المشكلة بصفة عامة على أنها حالة شك وحيرة وتردد فتطلب القيام بعمل أو بحث يرمي إلى التخلص منها وإلى ايجاد شعور بالارتياح، وعلى الرغم من ذلك فلابد من التنشئة.

إلي أنه لا يتحتم أن يشعر الطلبة في بعض الموضوعات بالشك والحيرة والتردد معا، بل يكفى أن تكون هناك حالة يشعر الطلبة فيها بعدم التأكد أو يجهل مع رغبة قوية في التخلص من ذلك بتنظيم المعلومات وربطها ببعض ونقدها، وباستكمال الناقص فيها وباستخلاص أحكام عامة منها(**نبيلة آيت علي، ص54**).

وهي إحدى الطرق التي يكون فيها التلميذ محور العملية التعليمية، يكون دور المعلم فيها مقتصرا على المرافقة والتوجيه الموجه نحو الهدف التربوي المنشود، وقد ركز جون ديوى على أهمية الوضع الحقيقي والواقعي في إيقاظ ذهنية التلميذ وأوصى بأن يعرض

التلميذ إلى مشكلات واقعيه وحقيقيه لأنها تقدم له المساعدة في اكتشاف المعلومات المطلوبة لحل هذه المشكلة (رافدة، 2010، ص91).

هناك خطوات تستخدم في حل المشكلات وهي: (عفت مصطفى الطناوي، 2009، ص194-195)

الشعور بالمشكلة: ويسعي على المعلم أن يراعي بعض الاعتبارات أثناء اختياره للمشكلة التي يدور حولها موضوع الدرس، ومنها :

- أن تكون المشكلة في مستوى نضج المتعلمين ويتناسب مع مستوى نموهم .
- أن ترتبط المشكلة بأهداف الدرس .

1-1-أسس نجاح الطريقة داخل الموقف التدريسي:

لقد ثبت أن فاعليه الطريقة تتوقف على الموقف التدريسي نفسه وعلى العديد من العوامل الأخرى، وأنه لا يمكننا القول بأفضلية طريقة على أخرى إلا ينفعها داخل الموقف التدريسي نفسه، فمن الواجب أن تذكر أسس نجاح الطريقة داخل الموقف التدريسي وهي كالآتي: (الخزاعلة وآخرون، ص182-183)

- أن نأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة فيجب أن يراعي المعلم بعض القواعد العامة في معالجة للدرس كالتدرج من المعلوم للمجهول ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب، ومن المحدد للمبهم، ومن المحسوس للمعقول، ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن المباشر إلى غير المباشر وهكذا .
- أن تأخذ الطريقة بالأساس السيكولوجي في عرض المادة ولكن كيف ذلك فيأتي ذلك بالالتفات إلى ميول رغبات وقدرات واستعداد المتعلم والمعلم الجيد هو الذى يوفق بين الطريقتين المنطقية والنفسية ويوازن بين استخدام التنظيم المنطقي والسيكولوجي.
- أن تأخذ الطريقة في الاعتبار الفروق الفردية.
- أن يكون موقف التلميذ إيجابيا طوال مراحل الدرس عن طريق مشاركته بطرح الأسئلة أو الإجابة عنها أو استثارة تفكيره وخبراته الماضية.

- أن تلائم الطريقة من الطلاب، ومراحل نموهم ، ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية وأن تكون مرنة وصالحة للتكيف إذا اقتضته الظروف الصعبة والطارئة.
- تسمى الاتجاهات الإيجابية والأساليب الديمقراطية في التعاون والمشاركة في الرأي.
- تراعي صحة الطالب النفسية والبدنية والعقلية وذلك بتنمية الانضباط الذاتي، وخلق الرغبة في العمل، التعاون .
- أن تتصل المشكلة باهتمامات المتعلمين ويجيدون فيها إشباعا لحاجياتهم، وبالتالي يشعرون بأهميتها وينفعلون بها ويقبلون على حلها بدافع داخلي.
- أن تتناسب المشكلة مع إمكانات المدرسة المادية بحيث تتوافر فيها الأجهزة والأدوات اللازمة لدراسة تلك المشكلة .

-**تحديد المشكلة:** تعد هذه الخطوة من أهم الخطوات لأن تحديد المشكلة تحديدا دقيقا يبين عناصرها ويتيح للمتعلمين دراستها بطريقة صحيحة.

- **جمع المعلومات المتصلة بالمشكلة** :إذا تحددت المشكلة تحديدا دقيقا أصبح من الميسور جمع المعلومات والبيانات المتصلة بها والتي يمكن أن تسهم في الوصول إلي حل مناسب لها.

- **فرض الفروض المناسبة لحل المشكلة:** تعد الفروض تخمينات ذكية لحل مشكلة ما، ولا يتوصل المتعلم للفروض المناسبة من فراغ " ولكنه يعتمد في ذلك على المعلومات والبيانات المتصلة بالمشكلة".

-**اختيار صحة الفروض:** ويتم في هذه الخطوة التحقق من مدى صحة الفروض الموضوعة لحل المشكلة ويتم بطريقين: الملاحظة والتجربة .

- **الوصول إلى حل المشكلة:** تعميم الحل على المواقف المماثلة: وفي هذه الخطوة يستفاد من النتائج المتوصل إليها المتعلمون وتحاولون تطبيقها على مواقف أو مشكلات مشابهة.

1-2-مميزات طريقة حل المشكلات :

تتميز هذه الطريقة بعدة مميزات تلخصها فيما يلى: **(الطناوي، 2009، ص176)**

- يسهم في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى المتعلمين ويساعدهم على استخدامها، ليس فقط في حل المشكلات التي يثيرها المعلم داخل حجرة الدراسة، بل أيضا في حل المشكلات التي يواجهونها في حياتهم الواقعية واليومية .
- يكتب المتعلمون من خلال أسلوب حل المشكلات بعض الصفات المرغوبة مثل تحمل المسئولية والتعاون والاعتماد على النفس، مما يؤدي إلى إعداد أفراد ذوي شخصيات قوية ومستقلة.
- يساعد أسلوب حل المشكلات المستعلمين على اكتساب المعلومات بصورة أفضل من اعتبارهم لها بطرق التدريس الأخرى، وذلك أن المعلومات في هذا الأسلوب تكون وظيفية بالنسبة للمتعلمين يكتسبونها من خلال نشاطهم وتفاعلهم المباشر مع الموقف التعليمي، وهذا يساعدهم على تطبيقها أو استخدامها في مواقف أخرى مشابهة.
- يسهم أيضا في إشباع حاجات المتعلمين ورغباتهم وميولهم، حيث يشعرون عند توصلهم لحل المشكلة المدروسة براحة نفسية تعد بمثابة تعزيز يدفعهم إلى بذل مزيد من الدراسة ومزيد من البحث لمشكلات أخرى، كما أنه يزيد من اهتمامهم وارتباطهم بالمدرسة وما يتعلمونه فيها.
- كما يساعد المتعلمين على الاعتماد على الواقعية في التفكير والبعد عن الذاتية مما يمكنهم من التكيف بسهولة مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وخاصة في ظل الظروف المتغيرة التي يعيشونها.

كما أن هذه الطريقة تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم، وذلك من خلال الارشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم.

1-3-عيوب طريقة حل المشكلات :

على الرغم من المزايا التي يتصف بها هذه الطريقة إلا أن لها عيون منها: **(رافدة، 2010، ص، 93)**

- أن التلاميذ قد لا يتوصلوا إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية.

- قد لا تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ كافيه للوصول إلى حلول قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الأمثل إلى نتائج سلبية.
- ومن عيوب هذه الطريقة أيضا أنها تحتاج إلى تكاليف مالية لكى ينفذ. **(طرائق تدريس عامة ، مرجع سابق، ص49)**
- تستغرق وقتا طويلا في التنفيذ والوصول إلى النتائج .
- تحتاج إلى بذل جهد كبير من طرف المعلم والمتعلم.
- تحتاج معلمين من نوع معين ومستوى معين حتى يتم تنفيذه كما هو مطلوب وتتحقق الأهداف المنشودة .

2-طريقة المشروع:

ترجع فكرة طريقة المشروع في التعليم إلى مربي القرن الثامن عشر والتاسع عشر كروسو ومن جاء بعدة كبست لوزي وهربارت و فرويل، حين نادوا بحرية الطفل وإحلال المحل المناسب في عملية التربية والتعليم وجعله مركز الفعالية التي تدور حوله جهود المربين والمدرسين .

ويعد ذلك جاء جون ديوى وعمل على إخراج آراء هؤلاء المربين إلى محك التجارب، ثم جاء كليا تريك وتمسك بآراء ديوى وفلسفته التربوية ويحث في طريقة التعليم بالمشروعات حتى أصبح ركنا أساسيا من هذه الطريقة وقد بسطها أمام المدرسين.

وقد اقتصرت قديما على الأشغال اليدوية والزراعة، حتى أدخلت كطريقة لتعليم الطلبة وتعني هذه الطريقة بربط التعليم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معا أي أننا نستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماعي **(دريم مغربي، موقع استراتيجيات التدريس Teching-strategies.blogspot.com. 05/20/15)**.

والمشروع هو أي عمل يقوم به الفرد، ويتسم بالناحية العلمية وتحت اشراف المعلم ويكون هادفا ويخدم المادة العلمية، وأن يتم في البيئة الاجتماعية .

ويمكن القول بأن تسمية هذه الطريقة بالمشروعات، لأن المتعلمين يقومون فيها بتنفيذ بعض المشروعات التي يختارونها بأنفسهم ويشعرون برغبة صادقة في تنفيذها لذلك فهي أسلوب من أساليب التنفيذ للمناهج بدلا من دراستها بصورة دروس ويكلف

التلميذ بالقيام بالعمل في صورة مشروع يضم عددا من وجوه النشاط يستخدم الكتب وتحصيل المعلومات أو المعارف وسيلة نحو تحقيق أهداف محددة لها أهميتها من وجهة نظر التلميذ (طرائق تدريس عامة، مرجع سابق، ص56).

فهي تهيئ لدى التلميذ الإيجابية والاعتماد على الذات والبحث واكتساب المهارات والقدرات العملية أثناء تنفيذ المشروع.

2-1-خطوات طريقة المشروع:

يأتي المشروع على خمسة خطوات هي: (الخزاعلة وآخرون، ص241)

- **تحديد الهدف من المشروع:** يجب أن يكون الهدف من المشروع هو اكساب الطلبة المعرفة والمهارات والخبرة، وأن يتوقف على طبيعة المشروع وإمكانية التنفيذ والتوصل إلى الحقائق المحددة من خلال الإحساس بوجود المشكلة وتحديدها .
- **اختيار المشروع:** وهى أهم مرحلة من مراحل المشروع إذ يتوقف عليها مدى جدية المشروع.
- **التخطيط للمشروع:** وتكون تحت اشراف المعلم يحث توضع الخطة وتناقش تفاصيلها من أهداف وأوان النشاط والمعرفة ومصادرها والمهارات والصعوبات المحتملة وعلى المدرس مراعات الأمور التالية عند وضع الخطة (أنواع استراتيجيات التدريس، مرجع سابق).
  - أن تكون الخطوات واضحة ومحددة لا لبس فيها.
  - تحديد المواد والأساليب والوسائل اللازمة للمشروع.
  - توزيع الأدوار بين الطلبة القائمين على تنفيذ المشروع.
- **التنفيذ:** وهي المرحلة التي تنقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية
- **التقويم:** تقويم ما وصل إليه التلاميذ أثناء تنفيذ المشروع والتقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وأثناء المراحل، وأن يحكم التلاميذ على المشروعات من خلال التساؤلات الآتية :
  - إلى أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة لنمو خبراتنا من خلال الاستعانة بالكتب والمراجع .

- إلى أي في أي مدى أتاح لنا المشروع الفرصة للتدريب على التفكير الجماعي والفردي في المشكلات الهامة.
- إلى أي مدى ساعد المشروع على توجيه ميولنا واكتساب ميول اتجاهات حديدة مناسبة .

2-2-أنواع المشروعات:

قسم كليا تريك المشاريع إلى أربعة أقسام وهي:

- **المشروعات البنائية (الإنشائية):**

وهي مشروعات ذات صبغة علمية، وتهدف إلى العمل والإنتاج وصناعه الأشياء مثل (صناعة الزيوت النباتية، وصناعة الصابون، وتربية الحيوانات الأليفة ...الخ).

- **المشروعات الترفيهية:**

وهي مشروعات تطبيقية وترفيهيه حيث يتعلم التلاميذ فيها من خلال المتعة التي تقدمها لهم هذه المشروعات التي تكون على شكل رحلات تعلميه و زيارات ميدانية تحدد أهدافها لتخدم مجال الدراسة مثل اصطحاب التلاميذ إلى المتحف لاطلاعهم على صناعات الانسان القديم وكيفيه تطورها على مر العصور.

- **المشروعات التي تكون في صورة مشكلات:**

تهدف هذه المشروعات إلى دفع التلاميذ على التفكير المبدع والمنتج عن طريق عرض مشكلة عليهم ودفعهم لمحاولة معرفة مسبباتها للقضاء عليها . مثل مشروع تربية النحل أو الأسماك أو زراعة الفطر أو مكافحة الذياب ...الخ.

- **المشروعات التي تهدف إلى إكساب مهارات معينة:**

تقوم هذه المشروعات على تدريب التلاميذ لاكتساب بعض المهارات مثل مشروع الإسعافات الأولية .

2-3-مميزات طريقه المشروع: (الخزاعة وآخرون، ص242)

- الموقف التعليمي: في هذه الطريقة يستمد حيويته من ميول وحاجات التلاميذ وتوظيف المعلومات والمعارف التي يتحصل عليها الطلاب داخل الفصل.

- يقوم التلاميذ بوضع الخطط ولذا يتدربون على التخطيط، كما يقومون بنشاطات متعددة تؤدي إلى إكسابهم خبرات جديدة متنوعة.

- تنمي بعض العادات الجيدة عند التلاميذ: تحمل المسؤولية، التعاون، الإنتاج، التحمس للعمل، الاستعانة بالمصادر والكتب والمراجع المختلفة.
- تتيح حرية التفكير وتنمي الثقة بالنفس، وتراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.

وطريقة المشروع تخفف من حدة المشكلات السلوكية والتربوية التي تظهر داخل حجيرة الدراسة، وتساعد بعض التلاميذ الخجولين والمنطويين في الانخراط في العمل مع أقرانهم وبناء علاقات اجتماعية جيدة من خلال المشروع .

2-4-عيوب طريقة المشروع:

- صعوبة تنفيذها في ظل السياسة التعليمية الحالية، لوجود الحصص الدراسية والمناهج المنفصلة، وكثرة المواد الدراسية.
- تحتاج إلى إمكانات ضخمة .
- افتقار الطريقة إلى التنظيم والتسلسل .
- المبالغة في إعطاء الحرية للتلاميذ، وتركيز العملية التعليمية حول ميول التلاميذ وترك الفهم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية للصدفة وحدها .
- صعوبات تتعلق بإدارة الصف أو مجموعة المشروع في مراحل اختبار المشروع بسبب التباين والتناقض في آراء ومواقف وميول الطلبة .

3-طريقة العصف الذهني:

تعد هذه الطريقة في التعليم من أفكار أوزيورن (Osbonn) الذي كان ينظر للعصف على أنه ممارسة تقنية لإدارة الجلسات التي بها تحاول الفرد أو مجموعة من الأفراد حل مشكلة معينة بإثارة تفكير المشاركين في الحل.

وهي طريقة تعتمد على نوع من التفكير الجماعي والمناقشة بين مجموعة من الناس يهدف إثارة الأفكار وتنوعها وبالتالي توليد قائمة من الأفكار التي يمكن أن تؤدي إلى حل للمشكلة مدار البحث، حيث تساهم الأفكار المتبادلة بين المجتمعين في الجلسة في إلهام وتوليد أفكار جديدة، ويتم توظيف مهارة العصف الذهني لإنتاج حلول.

واستجابات عديدة وبالتالي تصبح الفرصة سانحة للاختيار والتقييم من مجموع تلك الأفكار .

والتفكير الجماعي أفضل من التفكير الفردي، لأن عقل الإنسان قاصر بينما عند التفكير الجماعي فإنك تضيف عقول إلى عقلك وأحيانا يطلق على هذا الأمر تلاقح الأفكار وهذا ثبت بالتجربة. **(خير سليمان شاهين، 2016، ص16)**

كما تعرف بأنها طريقة توليد الأفكار أو الحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار، ويركز فيها على الكم وليس على النوع من خلال تداع حر للأفكار والخواطر والآراء.

واستخدام هذه الطريقة في التدريس يؤدى إلى جودة التفاعل بين المعلمين والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم ويساعد على تنشيط العقل واشراقة الفكر وتدفق الأفكار والمعلومات كما وكيفا بطريقة غير مألوفة.

3-1-القواعد الأساسية للعصف الذهني :

- ضرورة تجنب النقد للأفكار المتولدة: أي استبعاد أي نوع من الحكم، والنقد والتقويم في أثناء جلسات العصف الذهني، ومسؤولية تطبيق هذه القاعدة تقع على عاتق المعلم وهو رئيس الجلسة.
- حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار مهما يكون نوعها: والهدف هنا هو إعطاء قدر أكبر من الحرية للمتعلم في التفكير في إعطاء حلول للمشكلة المعروضة مهما تكن نوعية هذه الحلول أو مستواها.
- التأكيد على زيادة كمية الأفكار المطروحة وهذه القاعدة تعنى التأكد من توليد أكبر عدد من الأفكار المقترحة، لأنه كلما زاد عدد الأفكار المقترحة من قبل المتعلمين، زاد احتمال بلوغ قدر أكبر من الأفكار الأصلية أو المعينة على الحل المبدع للمشكلة.
- تعميق أفكار الآخرين وتطويرها: ويقصد بهذا إثارة حماس المشاركين في جلسات العصف الذهني من الطلاب أو غيرهم لأن يضيفوا لأفكار الآخرين، وأن يقدموا ما يمثل تحسينا أو تطويرا. **(مركز نون للتأليف والترجمة، 2011، ص141)**

ويسعى التدريس بطريقة العصف الذهني إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها تفعيل دور المتعلم في المواقف التعلمية، وتحفيز المتعلمين على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة أو حلول ممكنة للقضايا التي

تعرض عليهم، واحترام وتقدير آراء الآخرين، والاستفادة من أفكارهم، من خلال تطويرها والبناء عليها، وانتقاء الأفكار الهامة التفاصيل الجزئية والعلاقات غير الواضحة **(ساكن عواد جاسم الدليمي، العدد 1، 2023، ص 412).**

وتكمن أهمية طريقة العصف الذهني في أنها من الطرق المناسبة التي تساعد المتعلمين على تنمية المهارات الإبداعية وتزويد نشاط وفاعلية داخل الفرقة الصفية مما تشجيع على استمطار أفكارهم والإيداع بدون نقد .

كما أنها تساهم في تنمية قدرات التفكير الإبداعي (المرونة – الطلاقة – الأصالة) إذ إن العصف الذهني ينتج عن توافر الأفكار غير المألوفة ويساهم في توليدها بطلاقة وحرية، وتجعل الفرد أكثر مثابرة واستعداد ا وتصميما على مواجهة الاخفاقات وقد تدفعه النتائج غير المرضية إلى مضاعفة الجهد، وتجعل الطالب يقبل الأفكار غير المألوفة والشاذة وتحويلها إلى أفكار ذات قيمة في جو من المرح **(ساكن عواد جاسم الدليمي، 2023، ص411).**

3-2-مراحل وخطوات طريقة العصف الذهني:

ولتطبيق هذه الطريقة تتبع الخطوات التالية: **(حسام يوسف صالح، 2016، ص85)**

- **مرحلة تحديد وصياغة المشكلة:** فيها توضح المشكلة وتحلل إلى عناصرها الأولية ويتم شرح ابعادها وتبويبها مع عرض مناقشة تمهيدية عنها للتأكد من فهم الطلبة لها.
- **مرحلة بلورة المشكله:** في هذه المرحلة تحدد المعلم بدقة المشكلة بإعادة صياغتها وتحديدها من خلال مجموعه تساؤلات بمجموعها تؤلف المشكلة الرئيسية .
- **استمطار الأفكار لواحدة أو أكثر من عبارات المشكلة التي تحت بلورتها:** وفيها تعرض الأفكار التي نتضمنها المشكلة وتصور الحلول لها وينبغي على الأستاذ أن يثبت القواعد الواجب الالتزام بها وهي:
  - الإدلاء بأكبر عدد ممكن من الأفكار والترحيب بها.
  - تقبل أي فكرة مهما كانت خيالية أو وهمية، والترحيب بالأفكار الغريبة غير المألوفة لأن أصالها تكمن في غرايتها.
  - تجنب تقدم وتقويم الأفكار المعروضة.
  - متابعة أفكار الآخرين ومحاولة تحسينها وبناءها وتجميعها.

- **مرحلة تقويم الأفكار المقترحة:** يتم تقويم نتائج الجلسة في ضوء أهدافها والغرض من التقويم هو التوصل إلى عدد من الأفكار الجيدة لغرض حل المشكلة، وهكذا تجمع الأفكار وتسجل ثم تصنف في فئات بعد غربلتها واستبعاد غير الصحيح منها ومن ثم الوصول إلى حلول مقترحة يكون الوصول إليها في ضوء التعميمات .

3-3-مزايا طريقة العصف الذهني:

- تنمي خصائص التفكير الإبداعي كالمثابرة والأصالة والاستقلالية.
- تشجع على التفكير الإبداعي .
- تثير البهجة والحيوية والنشاط لدى المتعلمين في الدرس.
- تمنح التلميذ الفرصة للتعبير عن آرائهم وطرح أفكارهم.
- تدرب التلميذ على احترام آراء الآخرين وتعودهم آداب المجالسة.
- تعود التلميذ الأسلوب العلمي في المناقشة .
- تؤدي إلى فهم الموضوع من جميع زواياه. **(صفوت توفيق هنداوي، ص97)**

كما أنها تساعد المعلمين على التعرف على الأساليب التي يستخدمها التلاميذ في معالجة الأفكار، ونتح لهم أيضا التعرف على مسارات التفكير لدى التلاميذ.

3-4-عيوب طريقة العصف الذهني:

- يتطلب تنفيذها خبرة وقدرة إدارية قد لا تتوافر لدى بعض المعلمين.
- عند عدم الالتزام بمبادئها تنفيذها قدة تؤدي أهدافها.
- ترتبط جدوى جليسة العصف الذهني في اختيار المشكلة المناسبة لقدرات الطلبة .
- كثرة التلاميذ في الصف الواحد يقلل فرصة مشاركة الجميع في النقاش .
- قد يحتكر الإجابات التلميذ المنطلقون والأذكياء وسريعي التفكير فيؤدى ذلك إلى حرمان التلاميذ المتبقين من المشاركة في اتخاذ القرار، وممارسة النشاط الإبداعي.
- قد تتشعب عملية العصف الذهني، وتدخل في تداعي الأفكار فلا تحقق الهدف منها.

سابعا-أسس نجاح الطريقة داخل الموقف التعليمي:

من بين الأسس المساهمة في نجاح الطريقة داخل الموقف التعليمي ما يلي:

- يجب أن تكون مناسبة للمتعلمين من حيث: سنهم، ومراحل نموهم، وظروفهم.
- ترتيبها المنطقي للعرض بمرونة: من المعلوم للمجهول، ومن السهل للصعب والمحسوس للمعقول، والمباشر لغيره.
- مراعاتها الأسس النفسية: في العرض المشوق وفق ميول المتعلمين ورغباتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وفروقهم الفردية.
- إشراكها المتعلمين في الدرس: بالأسئلة الإجابة واستثارة التفكير والاهتمام للاكتشاف والتوجه السليم .
- استنادها على قوانين التعلم: كالتعلم من خلال العمل، وبالملاحظة، والتجربة الخطأ، والدافع، والاستعداد.

خلاصة:

مما سبق لنا ذكره، فإنه يمكن القول أن الطريقة الناجحة هي التي توصل إلى الغاية المرجوة من الموقف التعليمي في أقل وقت ممكن ، وايسر جهد من المعلم والمتعلم ، وهي التي توقظ ميول المتعلمين وتثير فيهم نوع من الاهتمام مما يدفعهم إلى العمل والمشاركة في الدرس، وهي التي تشجع التفكير ، فتكون أحيانا في صورة إلقاء ومناقشة، أو حوار بين المعلم والمتعلم، وأحيانا أخرى في صورة مشكلات تحتاج إلى التفكير لإيجاد الحل الأنسب لها، وتارة في صورة أشياء أو أفكار معينة يطرحها المعلم بنفسه ويعالجها، إلى جانب أنها تعين المتعلم على التفكير وفهم الحقيقة، سواء في صورة مناقشة أو مشكلات مطروحة أو البحث عن معلومات وإعدادها في صورة تقارير.

ومنه فقد كانت هذه أبرز طرق التدريس الشائعة، لكن ينبغي على المعلم أن يعرف أن لكل طريقة من هذه الطرق محاسنها وسلبياتها ، كما لا يمكن القول بأن هناك طريقة مثالية، أي أن هناك طريقة واحدة تناسب الأهداف المراد تحقيقها كليا، إذ لا يمكن لأي معلم أن يتبع طريقة ويرفض أخرى، فما عليه إلا اتباع الطريقة الملائمة للتدريس مع مراعاة الظروف المحيطة بالمتعلم، وعلى هذا الأساس فإن الشيء الوحيد الذي يجعل من الطريقة ناجحة وتخدم أغراض وميولات المتعلم ، وهو شخصية المدرس (المعلم) وخبرته وتجاربه ومعلوماته، التي تجعل من الطريقة ناجحة وخادمة للهدف الذي سطره من البداية.

مراجع الفصل الثاني:

1- حسام يوسف صالح: (2016)، طرائق واستراتيجيات تدريس العلوم ، ط1، مطبعة ديالي المركزية ، العراق .

2- صفوت توفيق هنداوي: (د.س)، استراتيجيات التدريس، د.ط ، قسم المناهج وطرق التدريس.

3- صفوت توفيق هنداوي: (د.س)، استراتيجيات التدريس، د.ط ، قسم المناهج وطرق التدريس.

4- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: (2010-2011)، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر.

5- عفت مصطفى الطناوي: (2002)، أساليب التعليم والتعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، مصر.

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

7- محمد حمدان: (2008)، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن .

8- خير سليمان شاهين: (2016)، التعليم باستخدام وحدات التعلم.. والتعليم الجوال، عالم الكتب الحديث، د.ط، إربد، الأردن

9-دريم مغربي، موقع استراتيجيات التدريس Teching-strategies.blogspot.com. 05/20/15

10-رافدة الحريري : (2010)، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، الأردن

11-ساكن عواد جاسم الدليمي: (2023)، أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي لمادة اللغة العربية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجد 30، العدد 1، العراق.

12-عبد الله عبد الدايم: (1983)، في سبيل ثقافة عربية ذاتية، دار الآداب ، ط1، بيروت، لبنان .

13-قيورة العربي: (2018-2019)، طرائق التدريس علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية ، معهد التربية البدنية ، جامعة العلوم والتكنولوجيا ، وهران.

14-محمد فيض الخزاعلة وآخرون : (2019)، الاستغراق في اللعب عند أطفال الروضة وعلاقته ببعض مهارات الطلاقة لديهم ، مجلة كلية التربية، العدد، 183، جزء3، جامعة الأزهر، مصر.

15-مركز نون للتأليف والترجمة: (2011)، طرائق واستراتيجيات التدريس، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1، بيروت، لبنان.

16-مزردي حنان: (2020)، نشأة وتطور التربية، مدخل عام لعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

17-نبيلة آيت علي: (2021)، طرائق التدريس وأهميتها في إنجاح العملية التعلمية، العدد01، مجلد2، مجلة تعليميات، جامعة عبد الرحمان ميرة، الجزائر .

18-نعيمة بقاش: (2022)، العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم ودورها في تفعيل العملية التعليمية، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية ، المجلد 13، العدد02. ديسمبر2022 ، مخبر العلم الاجتماعية والتاريخية، جامعة معسكر.

19-هلال محمد على السفياني: (2020)، طرائق التدريس العامة ، ط1، محافظة المهرة، حضرموت، اليمن.

الفصل الثالث

التفاعل الصفي

أولا- أهمية وأهداف التفاعل الصفي

ثانيا- أنواع التفاعل الصفي

ثالثا- أنماط التفاعل الصفي

رابعا- مهارات التفاعل الصفي

خامسا- وظائف التفاعل الصفي

سادسا- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

سابعا- دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي

تمهيد:

يعتبر التفاعل واحدا من أهم المفاهيم في علم الاجتماع، فإنه عملية تنطوي على الاتصال بين العقول وتحول المعاني، فالتفاعل هو العملية اليت تتيح للأفراد (من خلال اتصالهم مع الآخرين) لأن يؤثر كل منهم على الآخرين ويتأثر بهم في الأفكار والأنشطة على السواء. فالتأثري المتبادل هو جوهر عملية التفاعل، ويعتبر الشخصان متفاعلين إذا كان نشاط كل منهما يتأثر بنشاط الآخر.

وقد قسم التفاعل إلى أنواع، والتفاعل الاجتماعي هو نوع من أنواع مفاهيم التفاعل بين الأفراد فهو أساس في علم النفس الاجتماعي، ويعد من أكثر المفاهيم انتشارا في علم الاجتماع على السواء.

أما التفاعل الصفي فهو نوع من أنواع التفاعل الاجتماعي، فهو عملية التفاعل التي تأخذ مكانها في غرفة الصف، فهو التفاعل الذي جرى بين الأستاذ والتلاميذ للوصول إلى ترقية شخصية التلاميذ.

أولا-أهمية وأهداف التفاعل الصفي:

1-أهمية التفاعل الصفي:

يعد التفاعل الصفي ذو أهمية كبيرة في زيادة تحقيق فاعلية العملية التعليمية وهو أحد الوسائل للتعلم في كل المراحل التعليمية، ويمكن تحديد أهميته فيما يلي :

- يساعد التفاعل الصفي على التخطيط للتعليم والتعلم، وفي تنفيذ وتقويم ما خطط له.
- للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم، فبعد أن كان ملقنا صاحب المعرفة وعلى عاتقه تقع مهمة التعليم أصبح موجها ومنظما ومرشدا، أما المتعلم فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط.
- يساعد مكاناته الذهنية المتعلم على تكوين مفهوم ايجابي نحو ذاته وقدراته الذهنية (قطامي، 2000، ص 822).
- يمكن للمعلم من إثارة النقاش والحوار ويتيح الفرصة أمام المتعلم للمشاركة بفعالية في الموقف التعليمي ويعزز العلاقات الإنسانية بين المعلم والمتعلمين، ويحول الصف إلى بيئة مشجعة على التعلم .
- يرفع من مستوى تحصيل المتعلمين ويقوى تعلمهم، من خلال قيامهم بشرح بعض النقاط للمتعلمين الأقل قدرة منهم، ويكسبهم اتجاهات ايجابية نحو المدرسة ونحو المعلم والمادة الدراسية ونحو زملائهم (الأسود، 2008، ص 63-64).
- يساعد المتعلمين على المشاركة في تحقيق الانضباط والتفكير الناقد والكلام والاستمتاع وتحسين قدرتهم على تطوير كفاءتهم وتفكيرهم في الصف الذي يوفر فرص للتفاعل بصورة مكثفة ومنظمة بين المتعلمين.

وتكمن الأهمية الرئيسية للتفاعل الصفي في أنه يزيد في حيوية التلاميذ داخل القسم فيما بينهم ومع الاستاذ ومع الموقف التعليمى، إذ يعمل التفاعل الصفي على جعلهم في جو مفعم بالعلاقات التفاعلية الانسانية التي يسودها تبادل في مختلف الآراء ووجهات النظر والمناقشات والعمل الجماعي، وهذا ما يحررهم من حالة الجمود والسلبية ويجعلهم يحددون رغباتهم واتجاهاتهم نحو التعلم.

2-أهداف التفاعل الصفي:

للتفاعل الصفي إسهامات في تحقيق أهداف وهي كالتالي:

- تواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبراتهم وينمي قدراتهم العقلية.
- تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعال.
- ينمي مهارات الضبط الذاتي لدى المتعلمين.
- ينمي القيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية.
- تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم.(**عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد، 2006، ص 33)**

ثالثا-أنواع التفاعل الصفي:

1-التفاعل الصفي الديمقراطي:

يهيء التفاعل الصفي جوا تسوده الممارسات الديمقراطية، ويمكن أن يظهر فيه الطلبة الأداءات التالية :

- التعبير عن آرائهم بحرية .
- أخذ أفكار الأخرين والبناء عليها .
- ممارسة الطالب لفرديته .
- البدء في الحوار والاستمرار فيه .
- الانضباط بصبر دون تهيج أو غيظ.(**تاعوينات علي، 2009، ص ص 98-99-100)**

خصائص التفاعل الصفي الديمقراطي: ويمكن تحديد ملامح الجو الصفي الذي يعتمد في ممارسته التفاعل الصفي الديمقراطي فيما يلي :

- يسود العلاقات الودية الإنسانية .
- يسود التعاون بينهم لإنجاز المهمات .
- تسود دوافع الإنجاز الفردي والجماعي .
- تربطهم علاقات دائمة .
- تسودهم اتجاهات ايجابية نحو الجماعة والأفراد .

- يتحول الجو الصفي إلى بيئة غنية دافئة، مثيرة سارة فيميل التلاميذ إلى قضاء أكبر وقت فيه .
- احترام آراء التلاميذ وتقديرها مما يثير الاعجاب بينهم .
- احترام العمل الجماعي من خلال تفاعل الآراء بين الأفراد تفاعلا ايجابيا .
- يعزز دور المعلم في الصف كقائد تربوي في الصف
- يتعاملون مع المعلم بود وبصفته كبيرا راشدا ينبغي أن يحترم .

2-التفاعل الصفي اللفظي:

يشكل التفاعل الصفي اللفظي أحد مظاهر النشاط التدريسي، لأنه يغطي أحيانا 70٪ بالمئة من وقت النشاط الصفي الاجمالي أو أكثر، وهو عملية ديناميكية متحركة مستمرة تدفع بالتلاميذ إلى الاقبال على التعلم وتتيح للمعلم فرصا كثيرة للعطاء والابداع.

وقد عرفه الدويك بأنه الكلام الذي يجري داخل غرفة الصف، سواء كان كلام المعلم أو كلام التلميذ، واذا ما طغى على المعلم في تفاعله مع طلابه أسلوب المحاضرة واعطاء التعليمات والأوامر والإرشادات سمي معلما مباشرا أما إذا لجأ المعلم إلى أسلوب الحوار والمناقشة وأفسح أمام تلاميذ الفرص لكي يتحدثوا ويسألوا ويعبروا عن حاجاتهم وانفعالاتهم وشجعهم على ذلك ومدحهم وتقبل مشاعرهم، فإن المعلم يسمى غير المباشر، وقد وجد العلماء أن انتباه التلاميذ يتشتت في حالة المعلم الذي يميل سلوكه الى المباشرة .

3-التفاعل الصفي غير الفظي:

تقوم القناة البصرية بدور أساسي في التواصل والتفاعل بصفة عامة والتواصل والتفاعل البيداغوجي بصفة خاصة، ذلك أن فعل التفاعل بين المدرس والتلاميذ لا يوظف فقط نسقا لغويا منطوقا فحسب، بل أنه يستعمل نظاما من الاشارات والحركات والإيماءات التي تندرج فيما تسميه بالتفاعل غير اللفظي.(**علي تاعوينات، مرجع سابق، 2009، ص ص101-102)**

وهو "مجموع الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الأشخاص، والتي لا تستعمل اللغة الإنسانية أو مشتقاتها غير السمعية (الكتابة، لغة الصم والبكم). وتستعمل لفظة

التفاعل (التواصل) غير اللفظي للدلالة على "الحركات وهيئات وتوجهات الجسم وعلى خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية بل على كيفية تنظيم الأشياء والتي بفضلها تبلغ معلومات".

وهكذا، فإن ملاحظة عادية لما يجري داخل الفصل الدراسي من سلوكيات غير لفظية بين المدرس والتلاميذ تشكل كنزا من المعلومات والمؤشرات تعبر على جوانب انفعالية ووجدانية، كما أنها تكشف عن المخفي والمستتر في كل علاقة انسانية، ويقول فرويد : "من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفوا أي سر، فالذي تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه، إن كل هذه السيم تفضحه".

من هنا يساعدنا التفاعل المرئي على تحديد الجوانب التالية :

- تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المدرس والتلاميذ
- تعزيز الخطاب اللغوي واغناء الرسالة عن طريق تدعيمها بالحركات ضمانا لاستمرارية التواصل والتفاعل بين المدرس والتلاميذ .
- يؤثر التفاعل الغير اللفظي على الهوية الثقافية للمتفاعلين من خلال نظام الحركات والاشارات الجسدية .

وقد حدد "هاريسون HARRISSON" بعض العناصر التي تتصل بالتواصل والتفاعل غير لفظي وحصرها في :

- كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات، ملامح) وتنتمي إلى شفرة الانجاز.
- العلامات الثقافية كطريقة اللباس، وتتمثل في الشفرة الاصطناعية.
- استعمال المجال والديكور وتمثل الشفرة السياقية .
- الآثار التي تحدثها الأصوات والألوان مثل: نظام اشارات المرور وهي الشفرة الوسيطية. **(علي تاعوينات، مرجع سابق، 2009، ص ص103-104)**

ثالثا- أنماط التفاعل الصفي:

كما كان المذكور أن التفاعل الصفي هو مجموعة إشكال ومظاهر العلاقات التواصلية بين المعلم وتلاميذه، ويتضمن هذا التفاعل نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي

(خولة مصطفى الحرباوي،ص 273) ، أو ما يقال أيضا بالتفاعل اللفظي والتفاعل غير اللفظي، وللتفاعل اللفظي أربعة أنواع:

النمط الأول: يقوم المعلم بإرسال المعلومات، دون إفساح المجال أمام التلاميذ للرد أو لسماع إجاباتهم أي دون إعطاء الفرصة لهم للسؤال فلا يكون فيه نوع من اشتراك التلميذ، وهو ما يسمى بالأحادي الاتصال، ويمثل الأسلوب التقليدي في التدريس. (فاديا أبو خليل، ص99)

النمط الثاني: المعلم هو محور الاتصال، إذ أن المعلم يوجه مجموعة من الأسئلة التي تساعد على اكتشاف الفائدة التي حققها التلاميذ، ويتشابه هذا النمط مع النمط الأول على عدم إعطاء الفرصة للتلاميذ للتفاعل فيما بينهم إلا أن هذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول.

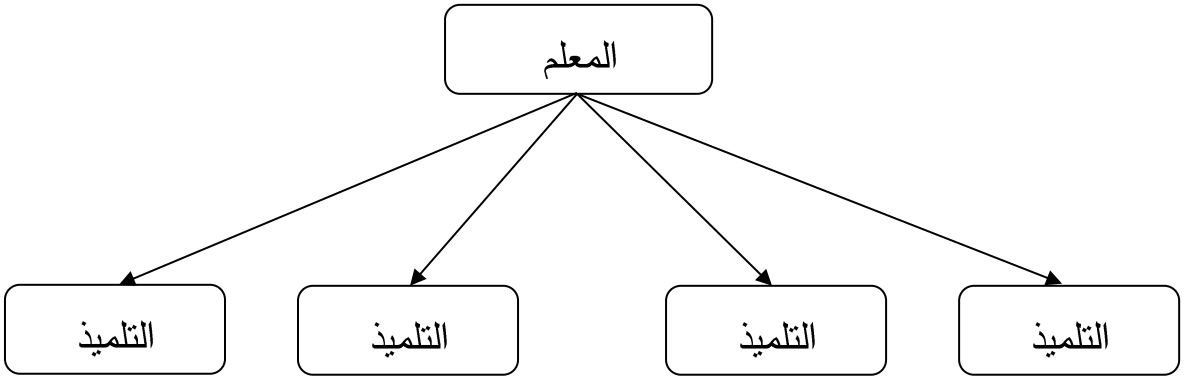
النمط الثالث: إن الاتصال لا يكون بين المعلم وتلاميذه فقط، وإنما يتعداه إلى التلاميذ أنفسهم ولكن بعدد محدود، ففي هذا النمط يسمح المعلم فيه لتلاميذه بالمناقشة فيما بينهم، وبتبادل الآراء، ووجهات النظر، فالمعلم هنا لا يكون مصدر التعلم الوحيد.

النمط الرابع: تتعدد فرص الاتصال بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، أي كان فيه اتساع فرص التفاعل، وتبادل الخبرات بين المعلم والطلاب. (فاديا أبو خليل، المرجع السابق، ص100)

ومما يلي الطرق المستخدمة في إدارة التفاعل الصفي، الذي يسمى أيضا بالأنماط الأساسية في التفاعل اللفظي:

– **إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال وحيد الاتجاه:** يعتبر فيه المتعلم مجرد المتلقي لما ألقاه المعلم، والنتيجة التعليمية منها هي مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلبة، وسمي أيضا بالنمط التقليدي من الأنماط الأساسية للتفاعل(براهمي محمد، ص73)، وهذا النمط من التفاعل هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس، والذي يعد المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تردّد ما يقوله المعلم الذي يجيد فن الإلقاء، ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة، دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتلقي.(كريم ناصر علي، أحمد محمد مخلف الدليمي، 2006م، ص82)

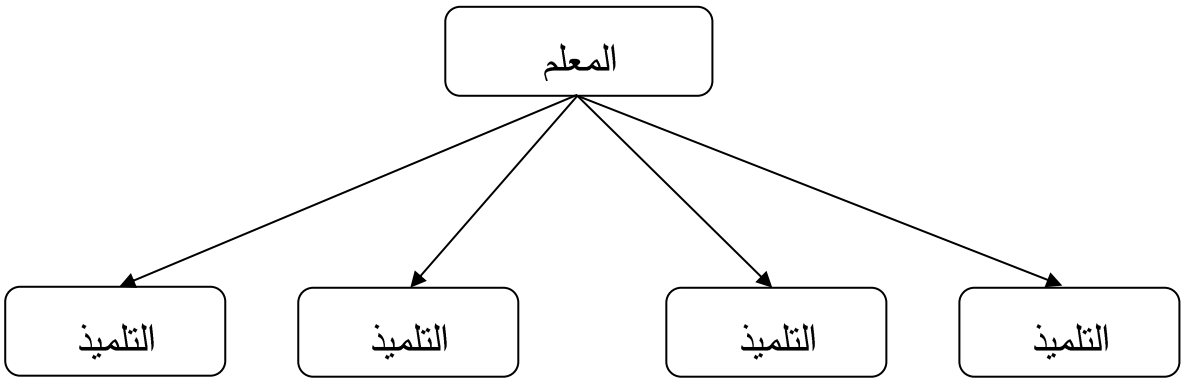
الشكل رقم (02): يمثل إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال وحيد الاتجاه



المصدر: مصطفى خليل الكسواني وآخرين، 2005، ص71 .

- **إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثنائي الاتجاه:** يكون في هذه الإدارة الفرصة للطلبة بالاستجابات واسترجاع المعلومات التي يتعلمه الطلبة من المعلم، وهو التفاعل بين المعلم والطلبة، لذلك كان هذا النمط أكثر فعالية من النمط الأول. **(براهمي محمد، ص74)**

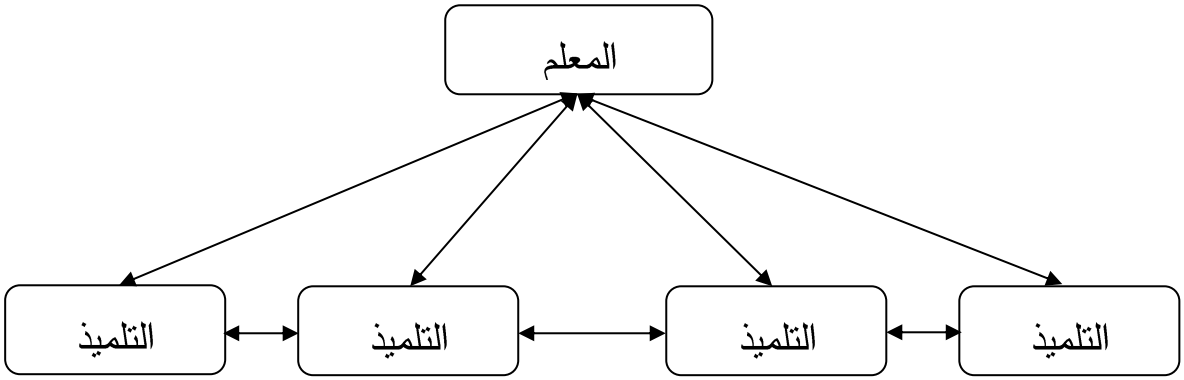
الشكل رقم (03): يمثل إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثنائي الاتجاه



المصدر: مصطفى خليل الكسواني وآخرين، 2005، ص72 .

- **إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثلاثي الاتجاه:** هذا النوع من التفاعل أكثر فاعلية من سابقيه حيث يسمح فيه للطلبة بإجراء الاتصال فيما بينهم، وأن هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة، وهي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية **(كريم ناصر علي أحمد محمد مخلف الدليمي، ص84)**، ويكون فيه المعلم والطلبة كلاهما مصدرا للتعلم. **(براهمي محمد، المرجع السابق، ص74)**

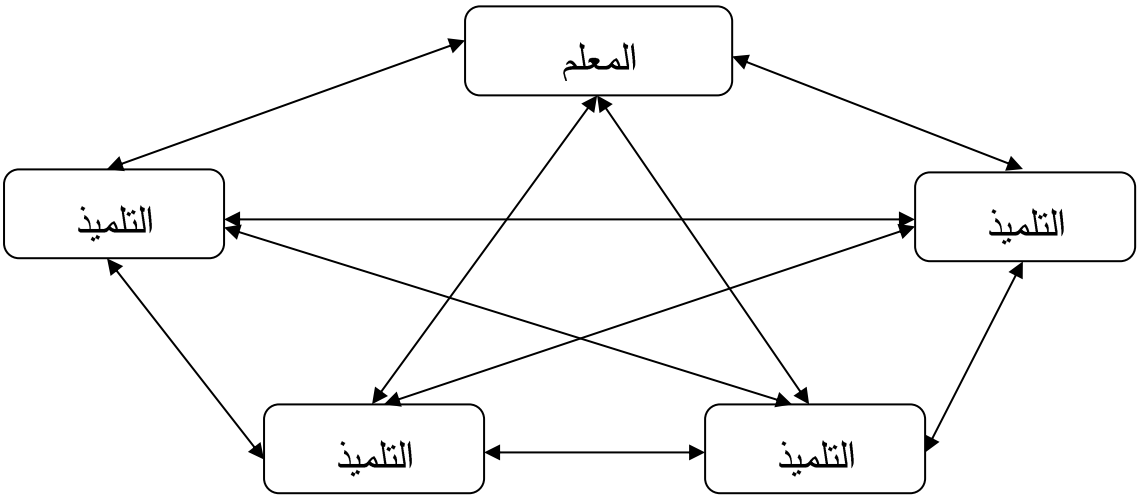
الشكل رقم (04): يمثل إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثلاثي الاتجاه



المصدر: مصطفى خليل الكسواني وآخرين، 2005، ص72 .

- **إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال متعدد الاتجاهات:** لهذا النمط من الاتصال مزايا عديدة، منها اتساع فرص التفاعل التعليمي والاتصال اللفظي بين أكبر مجموعة من الطلبة والمعلم وبين الطلبة فيما بينهم، فمن خلال الاتصال تتولد مهارات عديدة حيث يتبادل فيها الطلبة الخبرات، منها القدرة على تنسيق المعلومات وتنظيم المعارف ونقل الأفكار والتعبير عن وجهات نظرهم. (براهمي محمد، المرجع السابق، ص75)

الشكل رقم (05): يمثل إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال متعدد الاتجاهات



المصدر: نادر فهمي الزيود وآخرون، 1999، ص193 .

ويرى الخطابية وآخرون أن نمط التفاعل السائد داخل الصف يعتمد بالدرجة الأولى على القدر من الحرية التي يسمح بها المعلم في التفكير والبعد عن الذات، وقد أثبتت نتائج العديد من الدراسات أن التفاعل الموجه يؤدي إلى مستوى أفضل من التعليم، بينما يؤدي تسلط المعلم وتفرده إلى مستويات أقل بكثير، وقد يؤدي إلى فقدان الطلبة لفرص عديدة لتعديل اتجاهاتهم وقيمهم.(**خولة مصطفى الحرباوي، المرجع السابق، ص 274**)

فأما التفاعل الصفي غير اللفظي، فينقسم إلى قسمين، هما التفاعل الذهني والتفاعل الجسدي:

التفاعل الذهني: يتمثل التفاعل الذهني في تنوع الأفكار والحلول التي يقدمها الطلبة في الموقف الصفي، فكلما زادت أفكار الطلبة وتنوعت حلولهم دل ذلك على أن المعلم يسير بالاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف المخطط لهم، فمع تعدد الأفكار وتنوع الحلول والمقترحات تزداد احتمالات الوصول إلى الحل الأقرب والأكثر صوابا.(**فوزي أحمد، ص94**)

التفاعل الجسدي: هو الإشارات والرموز وحركة اليدين وتعابير الوجه وحركة العينين وحركة الرأس.(**خولة مصطفى الحرباوي، المرجع السابق، ص 95**)

رابعا-مهارات التفاعل الصفي:

للتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية دور هام ومؤثر في أداء الطالب التحصيلي وفي أنماط سلوكهم . فهو واسطة التعليم والتعلم، وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف، والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظاميا، وهو الطريق لإنشاء علاقات تسودها التفاهم بين المعلم والطالب، والطالب أنفسهم ومن أهم العوامل التفاعل الصفي والتواصل الفعال.(**محمد الحاج خليل، أحمد الكحلوت، 2008، ص225**)

وتوجد أربعة مهارات لحدوث التفاعل داخل الصف وهي:

1-مهارات الإصغاء للتلاميذ:

- استخدام لغة الجسم لإظهار الاهتمام وتشجيع التلميذ على الاستمرار .
- الإيصال بالنظر عند مخاطبة التلميذ.
- مواجهة الطالب أثناء حديثه لإظهار اهتمامك بالاستماع إليه.
- الإيماء بالرأس.

2-تقبل مشاعر وأفكار التلاميذ:

وهي القدرة على الاستجابة للطلاب بتعاطف وهذه المهارة تظهر لأنك تقبل وجهة نظر الطالب، وتأخذ وجهة نظره ومشاعره بعين الاعتبار ولديك رغبة في توضيحها وبحثها.

3-مهارة طرح الأسئلة:

وتعني القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة المحددة في زمن مناسب وينبغي على المعلم مراعاة ما يلي:

- أن يكون السؤال واضحا لتجنب إعادة صياغته طرح السؤال على الجميع ثم اختيار الطالب المجيب.
- تجنب الأسئلة الموحية بالإجابة إلا في حدود الحاجة إليها.
- إعطاء التلاميذ الوقت الكافي في التفكير في السؤال المطروح قبل اختيار الطالب المجيب.
- استخدام الأسئلة السابرة والمتنوعة (تذكر، تطبيق، تقويم) .
- احترام أسئلة التلاميذ وعدم رفضها.

4-التشجيع والتعزيز:

ويتضمن ذلك عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها المعلم والتي تثير حماس التلميذ وتشجعه على الاستمرار في المشاركة.(**يحي محمد نبيان، 2008، ص82**)

خامسا-وظائف التفاعل الصفي:

إن استخدام التفاعل استخداما فاعلا في غرفة الصف يمكن أن يؤدي وظائف تعليمية وتربوية ذات فاعلية تتمثل فيما يلي:

1-الإعلام:

يتمثل في إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق من خلال الإلقاء والمحاضرة.

2-التوجه 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 والبناءة.

3-التهذيب:

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

4-إثارة دافعية الطلاب للتعليم:

وذلك من خلال توضيح الأهداف والتعزيز وامتداح سلوك الطلاب المرغوب فيه، وتقبل أقوالهم وأفعالهم ومشاعرهم بتفهم وموضعية كما تستخدم الأسئلة بأنواعها لتحفيز الطلاب واستشارة دوافعهم للتعلم.

5-تنظيم التعلم واستثارة التفكير:

وذلك من خلال حسن توظيف الأسئلة بأنواعها المختلفة التجميعية والمتمايزة أو التفريقية.(**محمد عوض، محمد فرحان، المرجع السابق، ص ص 130-131)**

6-التقويم:

أي إصدار الأحكام على سلوك التلاميذ التعليمي من خلال الأداء من خلال الأداء الصفي، ويشمل التقويم طرح الأسئلة على الطلاب الذي يتطلب منهم إصدار أحكام تقويمية على أعمالهم وأعمال الآخرين.

7-التخطيط:

ويتم ذلك عن طريق إطلاع التلاميذ على الخطة الدراسية وطلب رأيهم في عناصرها في بداية الدرس وتقديم اقتراحات حول ما يردون أن يتعلموا، وحول أفضل السبل والوسائل لتعلم ذلك.(**محمد عوض، محمد فرحان المرجع نفسه، ص 131)**

كما يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن تنظيمه الوظائف التالية:

- استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في المواقف التعليمة من حيث الشكل والمضمون.
- إيضاح مضامين وأهداف الموقف التعليمي للمتعلمين مما يعينهم على تحديد مواقفهم منها، وعلى تنظيم خطواتهم وتوجيهها نحوها.
- الكشف عن مدى حاجة التلاميذ لأهداف الموقف ومضامينه، وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات وإحباطات.

- تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي وتوجيه خطى المتعلمين نحو الأهداف المرصودة.
- تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها، ومساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية.
- إشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية.
- تحسين اتجاهات التلاميذ ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة.
- تنمية علاقات إنسانية واجتماعية إيجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.
- تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو تلبية حاجات المتعلم واشباعها.
- حفظ النظام والانضباط الصفي وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه.(صالح محمد، 2008، ص375)

سادسا-العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي:

هناك عدة عوامل مؤثرة في التفاعل الصفي من أهمها :

1-البيئة الصفية:

يؤثر في هذا التفاعل على عدد من أفراد الصف وقد أوضحت الدراسات أنه مستوى تحصيل تلاميذ الصفوف الكبيرة أفضل من مستوى تحصيل التلاميذ في الصفوف الصغيرة حجما .

2-تفاعل الاستاذ والمتعلم:

أشارت الدراسات إلى أثر الأستاذ واستراتجيات تفاعله في تكوين مفهوم أكاديمي لدى التلاميذ وخاصة في مراحل التعليم المبكرة وتحدثت عن عدد من العوامل التي تؤثر في عملية تفاعل الأستاذ والمتعلم .

3-أحكام الأساتذة وتقديرهم لتلاميذهم :

هناك أربعة اتجاهات بين الأساتذة تحكم عملية تفاعلهم مع تلاميذهم وهذه الاتجاهات هي :

- اتجاه التعلق بتلميذ ما .
- اتجاه الاهتمام بتلميذ ما .
- اتجاه اللامبالاة بتلميذ ما .

- اتجاه النبذ.(سامي ملحم، 2006، ص484)

وأن الذي يؤثر في تكوين هذه الاتجاهات عند الأساتذة هي:

- مستويات تحصيل التلميذ .
- قدرة التلميذ على تعزيز سلوكه .
- مدى توافقه أو اطاعته للنظم المدرسية .

4-جاذبية التلميذ ومظهرهم الخارجي:

فقد يتبين أن الأساتذة ينزعون إلى تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب على النحو الأفضل في تقدير التلاميذ الأقل جاذبية .

5-المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلارميذ :

يميل الأساتذة إلى التفاعل مع تلاميذ المستويات الاقتصادية الأعلى على نحو أفضل من تفاعلهم مع تلاميذ المستويات الدنيا.

6-أثر توقعات الأستاذ:

فالأستاذ الذي يكون فكره تقيد بأن أحد طلابه ذكي مثال يتفاعل معه على أنه كذلك فعلا وسيتوقع منه سلوكا ذكيا وقد يستجيب هذا الطالب بطريقة توجب بأنه ذكي، وبذلك يتحقق توقع الأستاذ أو ما يسمى بنوءة تحقيق ذاتي .

7-أثر جنس الأستاذ والتلميذ :

لا يرتبط نجاح الأستاذ بجنسه فقد ينجح الأستاذ وتفشل المعلمة والعكس صحيح. **(سامي ملحم، المرجع نفسه، ص485)**

8-أثر سلوك التلميذ الصفي:

تشير الدراسات إلى قدرة التلاميذ على تعديل سلوك الأستاذ الصفي من خلال أنماط استجاباتهم لهذا السلوك بحيث يؤثرون في طريقة عرض المادة الدراسية وسرعة تقديمها وتوقيف الانتقال من وحدة دراسية إلى أخرى ويبدو أن الكثير من الأساتذة يخضعون التأثير دون وعي كامل منهم، مما قد يؤدي إلى تجاهل أو تجاوز بعض الأهداف التعليمية أو التخلي عن بعض الأسس لعملية التفاعل الصفي الجوهري لذلك ينبغي للمعلم أن يكون مدركا لجميع استجابات طلابه وانماء سلوكهم داخل غرفة

الصف ودورها في تكييف أو تفسير استراتجيات تعليمية ليتمكن من تحقيق النمط التفاعلي المرغوب المخطط على نحو مسبق ودقيق .

9-تفاعل المتعلم والأستاذ:

أشارت الدراسة إلى أن جماعات الأفراد أربع وظائف مؤثرة في سلوك الطفل هي :

- تتيح للطفل ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع أقرانه خاصة في حين يحتل عادة مركزا ثانويا في علاقاته مع الراشدين .
- توفير للطفل فرصة اكتساب مكانة خاصة به وتحقيق هوية خاصة متميزة تمكنه من جعل نشاطاته محور اهتمام أقرانه.
- تشكيل مصدرا غزيرا للمعلومات غير رسمية التي لا تتناوله الموضوعات المدرسية عادة مثل: الألعاب والتقاليد الشعبية، أساليب الإشباع .
- تزويد الطفل بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس نظرا للتأكيد والدعم الذي يلقاه من أقرانه الأمر الذي يساعد على الانتقال الذاتي وعدم الاتكال على الآخرين وتسريع معدل نضجه النفسي والاجتماعي. **(سامي ملحم، مرجع سابق، ص486)**

ثامنا-دور طرق التدريس في تحقيق التفاعل الصفي:

تعتبر طرق التدريس عنصر محوي من محاور العملية التعليمة والعنصر الثالث من المنهج الدراسي، لما لها من دور هام في تنشيط الصف وتجعل الأجواء التعليمية والبيئة الصفية متفاعلة تفاعلا إيجابيا واتصالا مباشرا بين الأعضاء الفاعلين في الحصة من الأستاذ والمتعلمين وهي لا تقل أهمية عن المادة العلمية أو المتعلم بل أنها جزء متكامل في الموقف التعليمي الذي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي يطمح لتحقيقها الأستاذ من موضوع الدرس والمادة العلمية التي يقدمها، وكذلك الأساليب التربوية التي يتبعها في تنظيم الأجواء المناسبة للتعلم، حتى يكون هناك ربط واتصال مباشر بين المتعلم وبين محتويات المناهج المقررة.

لقد أخذت طرق التدريس حيزا كبيرا من الاهتمام لدى المختصين في المجال التربوي، كونها تخلق جو من النشاط داخل حجرة الصف، وكذلك تطوير أراء وأفكار

التلاميذ من خلال جو النقاش الذي يكون متاحا من خلال التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلاميذ، فلابد من توفر الشروط المناسبة للتفاعل كمتابعة التلميذ الجيدة للدروس، وتزويد عقله بالمعرفة التي تخدم الموضوع المدروس، ذلك أن التفاعل الصفي مظهر من مظاهر التعلم الاجتماعي حيث يجمع الدارسون أن نجاح التلميذ أو فشله يعود بالدرجة الأولى إلى أسلوب الأستاذ ومدى تفاعله معه، على اعتبار أن التعليم عملية ديناميكية ترتكز على التفاعل بين الفاعلين الرئيسيين الأستاذ والتلاميذ.

ويتوقف تأثير طريقة التدريس على مدى ملائمتها للموقف التعليمي وقدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية بأقل جهد وأسرع وقت، ومدى فعاليتها في مجال استثارة اهتمام المتعلمين، ودفعهم للتفاعل مع المادة الدراسية في المواقف التعليمية والحياة .كما تساعد طريقة واستراتيجية التدريس على إكساب المتعلمين الحقائق والمعلومات والمفاهيم والتعميمات والقيم والاتجاهات والمهارات التي يتضمنها محتوى المنهاج وتنمية قدراتهم على التفكير والإبداع مواجهة مشكلات ازدياد أعداد التلاميذ واتساع الفروق الفردية في مستوياتهم، عن طريق إتاحة الفرص، وتنويع الخبرات التربوية والتخطيط لتنمية ميول التلاميذ واشباع حاجاتهم.

وتعد الطريقة أو الاستراتيجية التي يستخدمها المعلم من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية–التعلمية وفي الواقع ليست هناك طريقة واحدة تناسب جميع الطلبة وتصلح لتدريس جميع المواضيع بالرغم من أن بعضها أكثر فعالية من بعضها الآخر، وهذا يتطلب من معلم الدراسات الاجتماعية أن يكون واعيا لأنواع الطرائق المناسبة لتحقيق أهدافه. **(محمد إبراهيم قطاوي، 2007، ص140)**

1– دور طريقة حل المشكلات في التفاعل الصفي:

- اعتبار التلميذ محور العلمية التعليمية وتعتمد على التلميذ ودوره الإيجابي في البحث عن حل للمشكلة.
- تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفريقي .
- طريقة حل المشكلات تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم ذلك من خلال الارشادات والتوجيهات التي يقدمها .

- تحقق أهداف تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفيز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة.

2- دور طريقة التعلم الالكتروني في التفاعل الصفي:

لطريقة التعلم الالكتروني دور هام في التفاعل الصفي يمكن إدراجها فيما يلي:

- التعليم الإلكتروني يزيد الفاعلية في دور التلميذ أثناء عملية التعلم ويجعله ذو دور أساسي في هذه العملية وليس ثانويا .
- ينمي لدى التلميذ مهارات التعلم الذاتي والمستمر وكذا البحث عن المعرفة .
- يساهم في توفير جو من الخصوصية للتلميذ ويتيح له فرصة التعلم وفقا لقدراته دون الخوف من الحرج من الأقران.
- يوفر الكثير من الوقت الضائع .
- تنمية روح العمل الجماعي والتعاون في المشروعات الجماعية .
- تنمية روح التنافس الحر الموجه في المشروعات الفردية .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وبعضهم البعض من حيث اختيارهم المشروعات تتفق وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم، والسماح بتكوين علاقات اجتماعية فيما بينهم يتيح فرصة تشجيع المتعلمين على العمل والإنتاج وربط النواحي النظرية بالنواحي العملية وتهيئة المتعلمين للحياة العملية خارج أماكن التعليم الرسمي، وتطبيق المحتوى الذي تعلمه المتعلمين مقترنا بالمهارات التي لديهم في مرحلة القيام بالمشروع. **(عثمان، عثمان مصطفى، 2014 ، ص ص 299-300)**
- تقليل التكاليف لكل أطراف العملية التعليمية مثل: تكاليف إنشاء هياكل بيداغوجية جديدة .
- متاح لجميع الأشخاص والفئات العمرية المختلفة وذوي الاحتياجات الخاصة .
- صديق البيئة، نظرا لعدم استخدامه للأوراق والأقلام التي قد تضر بالبيئة عند التخلص منها **(بن طالب،2021 ،ص197)**

3- دور طريقة التعلم التعاوني في التفاعل الصفي:

يهدف استخدام هذه الطريقة لتحقيق عدد من الأهداف وهي:

- تحسين أداء المتعلم في المهام الأكاديمية.

- التقبل الأشمل للذين يختلفون في الثقافة والطبقة الاجتماعية.
- تعليم مهارات التعاون والتضافر والمشاركة الفعالة.
- إكساب التلاميذ مفاهيم الديمقراطية والشورى.
- تدريب التلاميذ على مهارات التخطيط والإدارة. **(بليغ حمدي إسماعيل،2011، ص215)**
- يعمل التعلم التعاوني على زيادة التحصيل في جميع المباحث ولمعظم المراحل الدراسية.
- تشجيع المناقشة والتفاعل الحاصل في المجموعات التعاونية على حدوث صراعات وتحديات بين أفكار الأعضاء وآرائهم.
- وجود التغذية الراجعة في الموقف التعاوني، والاستفادة منها في تشجيع وتدعيم التلاميذ مما يعمل على رفع مستوى التحصيل. **(إيمان الخفاف، 2013، ص47)**

4- دور طريقة التعلم باللعب في التفاعل الصفي:

لاستراتيجية التعلم باللعب دور هام في لتفاعل الصفي والتي تتمثل في ما يأتي: **(ناهدة عبد زيد الدليمي، ص ص 140-141)**

- تعطي دافعية وتحفيزا للمعلم لابتكار أساليب تعليمية تتضمن اللعب.
- تبعد الملل عن المعلم والطلبة؛ لأنها تبقيهم حاضري الذهن.
- تحسن أداء المعلم وقدرته على التخطيط ووضع أهداف فعالة.
- يتعلم التلاميذ كيفية الالتزام بالقوانين والأنظمة والقواعد.
- تساعد في تطوير المجال المعرفي والعقلي.
- تعزز لدى التلاميذ الانتماء للمجموعة من خلال تفعيل التعليم التعاوني.

دور المعلم في استراتيجية التعلم باللعب

يتلخص دور المعلم في استراتيجية التعلم باللعب فيما يأتي: **(عاطف الصيفي، ص175-178)**

- معرفة الأدوات المتوفرة التي تتناسب مع قدرات التلاميذ ومستواهم؛ لتوظيفها بشكل صحيح.
- التخطيط السليم لاستغلال الألعاب والأدوات بهدف التعلم.
- توضيح قواعد اللعب للطلاب.

- ترتيب المجموعات وتحديد دور كل طالب.
- مساعدة الطلاب وتوجيههم أثناء تطبيق الاستراتيجية.
- تقويم مدى فعالية اللعب في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

5- دور طريقة العصف الذهني في التفاعل الصفي:

- يمكن لهذا الأسلوب أن يفتح المجال أمام الجهد الجماعي الخلاق.
- يولد الحماسة للتعلم، فبواسطة السيطرة على الخيال يتقدم معظم الطلاب بسرعة .
- ينمي مهارات الاتصال لدى الطلاب.
- ينمي مهارات القيادة لدى الطلاب.
- ينمي الوعي بأهمية الوقت.
- يساعد المعلم على إدارة الصف . **(محمد حسن المصري، ص 13-14)**
- ينمي مهارة التأمل في الأمور والنظر إليها من عدة جوانب.
- يدرب التلاميذ على نقد الأفكار وتطويرها والاستفادة منها.
- ينمي لديهم مهارة إبداء الرأي والمشاركة في حل المشكلات. **(راشد العبد الكريم، ص48)**.

6- دور طريقة التمثيل بالأدوار في التفاعل الصفي:

يمكن أن تحقق الأدوار التربوية الآتية من خلال استخدام هذه الطريقة ومنها:

- تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلمين من خلال الكلمات والجمل الجديدة التي يستخدمونها أو المعاني التي يكتسبونها من اثناء التفاعل والتمثيل.
- اكساب التلميذ قدرة على تنظيم الأفكار والتعبير عنها بما يتلاءم مع خصائصهم الشخصية بهدف صقلها وانمائها.
- يمكن من خلال هذه الطريقة تقريب معاني الأمور المجردة الى أذهان التلاميذ وتثبيت المعلومات لديهم.
- تنمية روح الاعتزاز والانتماء للشخصيات والمواقف التي يقوم التلميذ بتقليد ادوارها والتوحد معها من خلال تمثيل سلوكها وادوارها.
- تشجيع التلاميذ على الحديث امام الاخرين، والثقة بالنفس والقدرة الذاتية على التعبير والمواجهة والتخلص من الخجل والانطواء.

- تقريب المفاهيم المنهجيـــة النظريـــة إلـــى واقـــع الحيـــاة الاجتماعيـــة التـــي يعيشها التلاميذ واعطاؤها واقعا داخل الحياة.
- تنمية الاتجاه لدى التلاميذ إلى حـــب الـــوطن والبطولـــة والتحلـــي بـــالأخلاق والقيم الحميدة من خلال تمثيل سلوك أدوار الشخصـــيات القـــدوة والمواقـــف النبيلة في المجتمع الاسلامي.
- تنويع أساليب التعلم لتشجيع التلاميذ وزيادة دافعيـــتهم نحـــو الـــتعلم وعـــرض المادة بطرق مختلفة جديدة.
- إنماء مهارات التلاميذ واتجاهاتهم في معالجـــة مشـــاكل اجتماعيـــة وإداريـــة وحياتية عامة.

7- دور طريقة المشروع في التفاعل الصفي:

- تعويد التلاميذ الاعتمـــاد علـــى الـــنفس وتحمـــل المســـؤولية والصـــبر فـــي العمل.
- تعويدهم على المثابرة والجد في العمل.
- تدريب التلاميذ على مواجهـــة المشـــكلات التـــي قـــد تـــواجههم والتصـــدي لحلها.
- تنمية قد ارت المتعلم على التحليل والنقد واصدار الأحكام.
- تربط المدرسة بالمجتمع والحياة الاجتماعية، وتوفر عوامـــل التواصـــل بـــين البيئة المدرسية والاجتماعية.
- تعويد الطلبة البحث المنظم.
- تكثيف المواهب الطلبة تظهر ما بينهم من فروق في القدرات والمواهب.
- تنمي روح العمل التعاوني بين الطلبة وتقدير العمل الجماعي.

خلاصة الفصل:

التفاعل عملية اتصالية وانسانية، يختص بها أبناء الجنس البشري من خلال العلاقات والتفاعلات التي يقومون بها داخل حجرة الصف بهدف نقل الأفكار وتبادلها سواء بين التلاميذ أنفسهم أو بينهم وبين أساتذتهم.

ويتوقف نجاح المعلم في عمله داخل الصف على مدى قدرته على ترغيب التلميذ في المشاركة الفعالة، وجديته في تبني التفاعل الايجابي المفتوح مع كل عناصر هذه العملية، وبالتالي إشاعة جو يسوده الأمن والطمأنينة والايجابية.

مراجع الفصل الثالث:

1- الجوهري، محمد: (2007)، المدخل إلي علم الاجتماع، د.ط، القاهرة.

2- الزهرة الأسود: (2008)، مساهمة الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، رسالة ماجستير في علم التدريس، جامعة ورقلة، الجزائر.

3- براهمي محمد: (2017) التفاعل الاجتماعي الصفي المثير للتفوق والنجاح، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 06، جامعة زيان عاشور ، الجلفة، الجزائر.

4- بليغ حمدي إسماعيل: (2011)، إستراتيجية تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

5- تاعوينات علي: (2009)، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

6- خولة مصطفى الحرباوي: (2011) ، أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات، مجلة التربية والعلم، المجلد 18، العدد 2، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الموصل، العراق.

7- خولة مصطفى الحرباوي: (2011) ، أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات، مجلة التربية والعلم، المجلد 18، العدد 2، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الموصل، العراق.

8- راشد العبد الكريم: (د.س)، استراتيجية العصف الذهني، د.ط ، استمطار الأفكار.

9- سامي ملحم: (2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، ط2، دار المسيرة، عمان.

10- صالح محمد علي أبو جاد: (2008)علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة، عمان.

11- عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد: (2006)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط2، دار المسيرة، عمان ، الأردن.

12- فاديا أبو خليل: (د.س)، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية، د.ط، بيروت، لبنان.

13- كريم ناصر علي، أحمد محمد مخلف الدليمي: (2006)، الإدارة الصفية، ، ط1، دار الشروق، عمان.

14- محمد الحاج خليل، أحمد الكحلوت: (2008)، إدارة الصف وتنظيمه، الشركة العربية المتحدة للتسويق وتوريدات ، مصر

15- محمد حسن المصري: (2010)، أهمية التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، مركز الإشراف التربوي، جدة، السعودية، 2010 : www://http/.، com.wpvschool php.showthread/forums، تاريخ السحب: 10/05/2010 .11:14

16- محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة: (2006)، المعلم الجديد في الإدارة الصفية الفعالة، ، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

17- مصطفى خليل الكسواني وآخرين: (2005)، أساسيات تصميم التدريس، (د.ط)، دار الثقافة، عمان، الأردن.

18- نادر فهمي الزيود وآخرون: (1999)، التعلم والتعليم الصفي، د.ط، دار الفكر.

19- يحي محمد نبيان : (2008) ، الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري العلمية، ط1، عمان، الأردن.

20- يوسف قطامي، نافية قطامي: (2000)، سيكولوجية التدريس ، دار الشروق والتوزيع، عمان، الأردن.

21-إيمان الخفاف: (2013)، التعليم التعاوني، دار المناهج للنشر والتوزيع ،ط1، عمان، الأردن.

22-عاطف الصيفي: (2019)، المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

23-عثمان، عثمان مصطفى: (2014)، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدني الطباعة والنشر، ط1، مصر.

24–محمد إبراهيم قطاوي: (2007)، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان ، الأردن.

25–ناهدة عبد زيد الدليمي: (2012)، أساليب في التعلم الحركي، دار الكتب العلمية ، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، العراق.

26–هلال محمد على السفياني: (2020)، طرائق التدريس العامة ، ط1، محافظة المهرة، حضرموت، اليمن.

الفصل الرابع

الإطار المنهجي للدراسة

أولا- مجالات الدراسة

ثانيا- منهج الدراسة

ثالثا- مجتمع البحث ونوعه

تمهيد :

يعتبر الجانب الميداني في العلوم الاجتماعية جانب مهم حيث يضفي على البحث صفة المصداقية ويطبق ما جاء في الجانب النظري، حيث من خلاله ينزل الباحث الى ميدان الدراسة لجمع البيانات اللازمة للوقوف على صحة أو عدم صحة الفروض المقدمة، وللإجابة على التساؤلات المطروحة في الاشكالية، والبحوث الاجتماعية لا تعطى أهمية إلا إذا ارتبط بالواقع.

أولا-مجالات الدراسة :

وتشمل مجالات الدراسة كل من المجال الجغرافي والمجال الزمني والمجال البشري.

1-المجال التاريخي والجغرافي :

لقد أجريت دراستنا بثانوية فرحات عباس المتواجدة في بلدية برج بوعريريج والتي تعد منطقة حضرية تساهم في إنجاح الدراسة من خلال تربعها على مساحة 15000آر، وتحتوي على 21 قاعة للدراسة و4 مخابر، إضافة الى مخبر للإعلام الآلي والهندسة المدنية، كما تحتوي المؤسسة على قاعة للرياضة ومدرج ومكتبة، إضافة إلى قاعة الأساتذة والمكاتب الإدارية .

2-المجال البشري:

يضم المجال البشري لدراستنا أساتذة ثانوية فرحات عباس وهم 54 أستاذا.

3-المجال الزمني :

وهو المدة الزمنية التي استغرقها الباحث في إجراء دراسته، وقد بدأت دراستنا الاستطلاعية الميدانية قبل توزيع استمارة الاستبيان بعدة أشهر، وبحكم شغلنا وظيفة في المجال التربوي ساعدنا هذا الامر كثيرا وسهل علينا الدراسة الاستطلاعية، لأننا نعايشها يوميا في مقر عملنا في الثانويات، وهذا سهل علينا عملية ضبط استمارة البحث وتوزيعها .

ثانيا: منهج الدراسة وأدواته المعتمدة:

1-منهج الدراسة: المنهج العلمي طريقة للبحث نعتمد عليها في تحصيل المعرفة العلمية الصادقة والثابتة حول ظاهرة ما ووضعها في إطارها الصحيح وتفسير الظروف المحيطة بها من أجل الوصول إلى النتائج المتعلقة بالدراسة وبلورة الحلول.

كما يعرف المنهج بأنه عبارة عن مجوعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه، وبالتالي فالمنهج ضروري في البحث إذ هو الذي ينير الطريق ويساعد الباحث في ضبط أبعاد ومساعي أسئلة وفرضية البحث.

ونظرا لتعدد وتنوع مواضيع علم اجتماع فإن له مناهج كثيرة وكل منهج يلائم طبيعة موضوع ما (رشيد زرواتي،2012، ص167)

إن موضوع دراستنا طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي جعلنا نعتمد المنهج الوصفي لتفسير وتحليل ووصف الظاهرة كما هي في الواقع وجمع المعلومات الدقيقة عنها من خلال معرفة طرق التدريس المستخدمة من طرف أساتذة التعليم الثانوي وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ .

2-أدوات جمع البيانات : تعد مرحلة جمع المادة العلمية سواء النظرية أو الميدانية في البحث مرحلة جد هامة تعتمد على العديد من التقنيات والوسائل والأدوات والمراجع والمصادر العلمية وللإحاطة بالموضوع ودراسة أبعاده بشكل أفضل اعتمدنا على العديد من الأدوات وهي:

2-1-الملاحظة: لقد اعتمدنا في دراستنا هذه على الملاحظة البسيطة وهي ملاحظة الظواهر كما تحدث تلقائيا في ظروفها العادية دون اخضاعها للضبط العلمي ودون استخدام أدوات دقيقة للقياس (رشيد زرواتي، 2012، ص205).

كما يساعد تواجدنا الدائم بالمؤسسة مكان العمل على اعتماد الملاحظة بالمشاركة وفيها يندمج الباحث مع أفراد عينة البحث.

2-2-المقابلة: تعد المقابلة من أهم الوسائل لجمع المعلومات في البحث العلمي ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المقابلة غير موجهة أثناء تطبيقها للاستبيان مع أساتذة المؤسسة.

2-3-استمارة الاستبيان: لقد تم تصميم استمارة الاستبيان على المعايير العلمية المعمول بها في البحث العلمي من خلال تعلقها بموضوع البحث وعدم خروجها عن إطاره وتسلسلها المنطقي مع تساؤلات الاشكالية والفرضيات الاحتمالية التي نسعى لاختبارها من خلال هذه الاستمارة، حيث اعتمدنا في بناء الاستمارة على أربع محاور كبرى حسب موضوع دراستنا:

- تضمن المحور الأول البيانات الشخصية للأستاذ ويضم أربع أسئلة.
- المحور الثاني والمتعلق بالفرضية الأولى اعتماد طريقة حل المشكلات في التدريس ومدى محاكاتها للمشكلات اليومية للتلاميذ تضم 14 سؤالا
- المحور الثالث والمتعلق بالفرضية الثانية وهي طريقة العمل بالمشروع ومدى تفعيلها للعمل التشاركي للتلاميذ وضمت 14 سؤالا

- المحور الرابع والمتعلق بالفرضية الثانية طريقة العصف الذهني وأثرها في تنمية التفكير الابداعي لدى التلاميذ وضمت 13 سؤالا

صدق الأداة: وقد عرضت الاستمارة على لجنة من المحكمين تكونت من05 محكمين مختصين في كلية العلوم الاجتماعية من حملة الدكتوراه (انظر الملاحق) وذلك في يوم 2024/05/06 حيث طلبت منهم إبداء آرائهم في معايير أداة الدراسة من حيث صياغة أسئلة البنود وتعديلها إذا لزم الأمر وقد تم استرجاع الاستمارة يوم 2024/05/12 مع بعض التعديلات الطفيفة حيث أقر المحكمون بسلامة وملائمة الاستمارة لغرض الدراسة.

2-4-الوثائق والسجلات: حيث تعتبر مصدر أساسي لجمع البيانات والمعلومات وهي بمثابة سند ومكمل للأدوات المستخدمة في البحث لغرض جمع البيانات وقد استفدنا منها في معرفة الهيكل التنظيمي للمؤسسة والعدد الإجمالي للأساتذة داخل المؤسسة.

الأساليب الإحصائية: يساعد التحليل الإحصائي في شرح ما تم ملاحظته وقياس ما نسعى لدراسته وتحليله ونقوم بتوظيف الأساليب الإحصائية لتحديد علاقة الظواهر وملاحظة ومعرفة الفروق الإحصائية بين نتائج التحليل وشرح سبب مجيئها على هذا النحو دون الأخر.

وبعد جمع البيانات من ميدان الدراسة وتنظيمها وتركيبها في شكل جداول ثم ترتيبها حسب محاور فرضيات الدراسة قمنا بتحليل المعطيات التي جمعناها عن طريق الاستمارة والملاحظة البسيطة والتشاركية والمقابلة حيث استعملنا في ذلك العديد من الأساليب الإحصائية وهي:

- التكرارات
- النسبة المئوية
- المتوسط الحسابي والمتغير المعياري واستعمال كا^2 وذلك للكشف على وجود وعلاقات بين مؤشرات المتغير المستقل ومؤشرات المتغير التابع
- استخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss بعد جمع الإستبانة الموزعة وقمنا بتفريغ المعلومات ومعالجتها باستخدام الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss اصدار 26.

ثالثا: مجتمع الدراسة و نوعه :

يتكون مجتمع الدراسة من أساتذة ثانوية فرحات عباس البالغ عددهم 54 أستاذ ومن أجل الوصول الى نتائج أكثر صدقا ومحاولة تحري الدقة وأيضا نظرا لأن المجتمع الاحصائي محدود جغرافيا وحجما (عدد الأساتذة لا يتجاوز 54 استاذا) لجأنا إلى المسح الشامل لميدان الدراسة وبلغ حجمها 54 أستاذا.

مراجع الفصل الرابع:

- رشيد زرواتي: (2012)، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط4، دار الكتاب الحديث، الجزائر.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة

أولا- عرض وتحليل البينات وتفسيرها

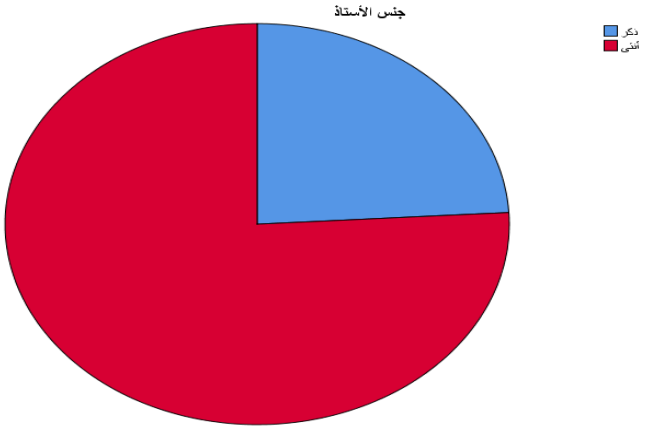
ثانيا-الاستنتاج العام

ثالثا-الاقتراحات والتوصيات

أولا-عرض وتحليل البيانات:

جدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

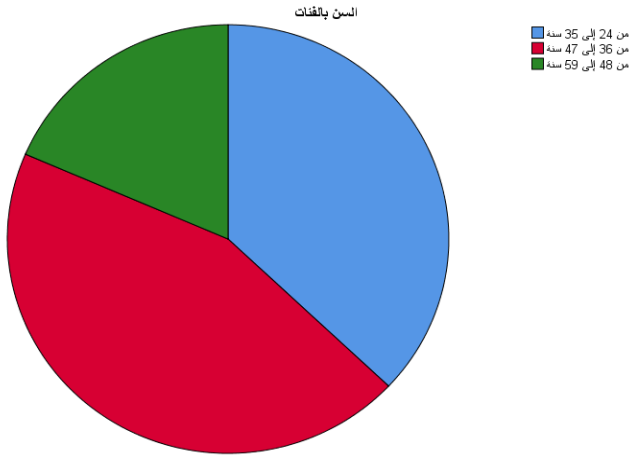
جنس الأستاذ	التكرار	النسبة %
ذكر	13	24,1
أنثى	41	75,9
المجموع	54	100,0



من خلال الجدول رقم (02): نجد أن ما يقارب ثلاث أرباع (4/3) الأساتذة المشاركين في الدراسة هم إناث وما يقارب الربع (4/1) ذكور، وهذا يعود إلى طبيعة الوظيفة الخدماتية التي يميل إليها الإناث مقارنة بالذكور، كما أنها ترجع إلى أن نسبة الإناث الذين يكملون دراساتهم إلى مراحل متقدمة (ليسانس وماستر) وهما الشهادتان المعتمدتان في توظيف أساتذة الثانوي مع إضافة سنة تكوين لحاملي شهادة الليسانس، وما يترتب عنهما من ارتفاع احتمالات نجاح الإناث في مسابقات التوظيف مقارنة بالذكور، وعليه نجد أن التحاق الإناث بهذه الوظائف وخاصة الخدماتية منها يكون أكبر مقارنة بالذكور.

جدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير السن.

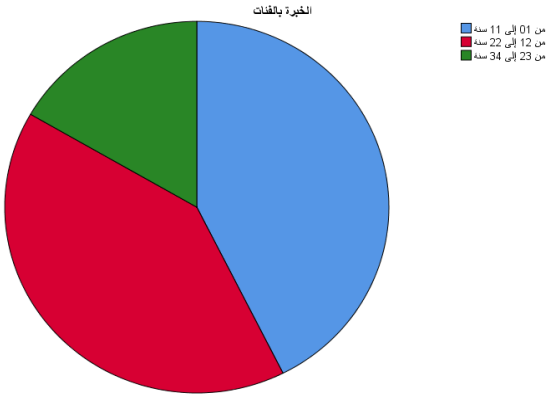
السن	التكرار	النسبة %
من 24 إلى 35 سنة	20	37,0
من 36 إلى 47 سنة	24	44,5
من 48 إلى 59 سنة	10	18,5
المجموع	54	100,0



من خلال الجدول رقم (03) نجد أن نسبة الأساتذة الذين سنهم من 24 إلى 35 سنة تقدر بـــ 37.00%، وهي نسبة معتبرة خاصة في السنوات الأخيرة أين نجد تشبيب في إطارات وأساتذة وموظفي التربية نتيجة لعامل التقاعد المسبق، أي كانت هناك عمليات توظيف كبرى منحت الفرصة للشباب المتخرجين من الجامعات من الولوج إلى التوظيف، كما نجد الأساتذة الذين سنهم من 36 إلى 47 سنة يشكلون تقريبا النصف من مجموع الأساتذة، وأخيرا نجد الأساتذة الذي يقتربون من التقاعد الوظيفي نسبتهم ضئيلة مقارنة بالفئات الأخرى والتي تقدر بـــ 18.50%. أي يمكن اعتبار أن أغلبية الأساتذة في الثانوية هم في سن يقل عن 47 سنة وبنسبة إجمالية تقدر بـــ 81.00%

جدول رقم (04): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة %
من 01 إلى 11 سنة	23	42,6
من 12 إلى 22 سنة	22	40,7
من 23 إلى 34 سنة	9	16,7
المجموع	54	100,0

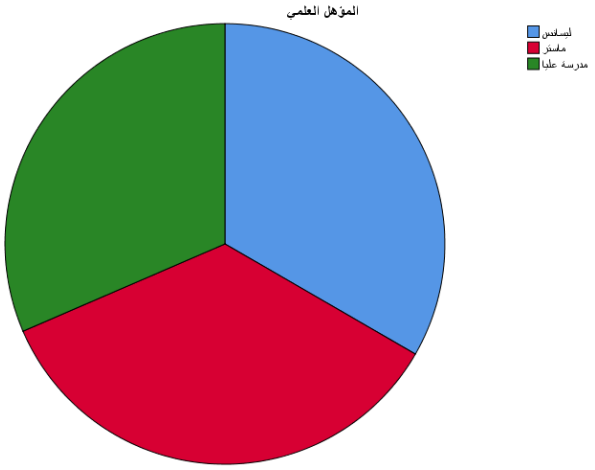


من خلال الجدول رقم (04) نجد أن نسبة الأساتذة الذين خبرتهم تقل عن 12 سنة تقدر بـــ 42.60%، وهي نسبة معتبرة جدا مقارنة بالمجموع العام، خاصة في السنوات الأخيرة أين نجد تشبيب في إطارات وأساتذة وموظفي التربية نتيجة لعامل التقاعد المسبق، أي كانت هناك عمليات توظيف كبرى منحت الفرصة للشباب المتخرجين من الجامعات من الولوج إلى التوظيف، تليهم نسبة الأساتذة الذين خبرتهم تمتد من 12 إلى 22 سنة وبنفس النسبة تقريبا مع الفئة الأولى وتقدر بـــ 40.70%، أي أن مجموع الأساتذة الذي تقل خبرتهم عن 23 سنة تفوق 83.00% وهي منسجمة مع طبيعة الفئات العمرية للأساتذة المشار إليها في الجدول السابق.

كما أن الأساتذة الذين خبرتهم تفوق 23 سنة نسبتهم لا تتجاوز 17.00%، وهي نسبة محدودة مقارنة ببقية الفئات الأخرى، نتيجة لنفس العامل الأساسي وهو التقاعد النسبي الذي ساهم في نزيف في المؤسسات التعليمية من العناصر ذات الخبرة الكبيرة، ومنحت بالمقابل فرصة لتوظيف جيل جديد من الأساتذة في المؤسسات التعليمية.

جدول رقم (05): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة %
ليسانس	18	33,3
ماستر	19	35,2
مدرسة عليا	17	31,5
المجموع	54	100,0



من خلال الجدول رقم (05) نجد أن نسبة تمثيل الأساتذة حسب المؤهلات العلمية (ليسانس/ماستر/مدرسة عليا) تقريبا متوازنة بحيث كل فئة من فئات المؤهل العلمي تشكل ما يقارب الثلث (3/1) من المجموع العام، وهي على التوالي 33.30، 35.20 و31.50% وهذا يرجع إلى نمط التوظيف الخاص بأساتذة التعليم الثانوي والذي يعتمد وفقا لقانونهم الخاص على خريجي المدرسة العليا، ولكن بالنظر إلى احتياجات الميدان الكبيرة مقارنة بعدد المتخرجين من المدارس العليا تلجأ الوصاية إلى اعتماد رخص استثنائية للتوظيف، تمنح من خلالها الفرصة لخريجي الجامعات من حملة شهادتي ماستر وليسانس مع إضافة شرط سنة تكوين لحملة شهادة ليسانس من أجل المشاركة في مسابقات التوظيف الخاصة بالأساتذة.

1-عرض ومناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

- توجد علاقة بين طريقة التدريس القائمة على حل المشكلات ومحاكاة الحياة اليومية للتلاميذ.

من أجل اختبار هذه الفرضية قمنا بتحليل استجابات أفراد العينة المشاركين في الدراسة على مرحلتين، الأولى تم الإعتماد فيها على التكرارات والنسب المئوية والثانية على المتوسطات والإنحرافات المعيارية وكا² وكانت النتائج كالآتي:

جدول رقم (06): يوضح استجابات أفراد العينة على المحور الأول.

التكرارات والنسب المئوية								
رقم البند	العبارات	دائما	%	أحيانا	%	نادرا	%	أبدا	%
1	تطرح المشكلة أثناء انطلاق الدرس بصورة واقعية للتلميذ.	32	**59,26**	22	**40,74**	0	**0,00**	0	**0,00**
2	طريقة طرحك للمشكلة تثير اهتمام وانتباه التلاميذ	34	**62,96**	19	**35,19**	1	**1,85**	0	**0,00**
3	تسعى إلى أن تشعر التلاميذ بالمشكلة من خلال وضعيات معاشة	41	**75,93**	13	**24,07**	0	**0,00**	0	**0,00**
4	تبسيط عناصر ومراحل المشكلة كي تفهم من قبل التلاميذ بسهولة.	50	**92,59**	4	**7,41**	0	**0,00**	0	**0,00**
5	توجيه التلميذ أثناء إنجازه وحله للمشكلة اعتمادا على مكتسباته.	41	**75,93**	13	**24,07**	0	**0,00**	0	**0,00**
6	إمكانية التوفيق في الحجم الساعي للحصة بحيث يتمكن التلميذ من جمع المعلومات واكتساب كفاءات لحل المشكلة المطروحة في الدرس.	10	**18,52**	38	**70,37**	6	**11,11**	0	**0,00**
7	طريقة حل المشكلات تمكن معظم التلاميذ من المتابعة وإيجاد حلول للمشكلة المعالجة أثناء الدرس.	15	**27,78**	35	**64,81**	4	**7,41**	0	**0,00**
8	قبل أن تضع فرضيات لحل المشكلة تترك مجالا للتلاميذ للتفكير واقتراح ما هو مناسب كحلول لتلك المشكلة.	40	**74,07**	11	**20,37**	3	**5,56**	0	**0,00**

9	تستغل طريقة حل المشكلات أثناء الدرس لتدريب التلاميذ على مهارات حياتية يواجهون بها وضعيات في حياتهم اليومية.	23	**42,59**	27	**50,00**	4	**7,41**	0	**0,00**
10	توجه التلاميذ أثناء معالجة المشكلة على المحاولة والتقويم الذاتي أثناء الخطأ حتى يتمكن من الوصول إلى حلول المناسبة.	35	**64,81**	16	**29,63**	3	**5,56**	0	**0,00**
11	تدرب التلاميذ من خلال طريقة حل المشكلات على التفكير العلمي والمنهجي لمعالجة مختلف الوضعيات المطروحة.	40	**74,07**	12	**22,22**	2	**3,70**	0	**0,00**
12	تنبه التلاميذ إلى استغلال مواردهم النظرية وخبراتهم وإسقاطها على الوضعيات الواقعية.	39	**72,22**	14	**25,93**	1	**1,85**	0	**0,00**
13	تساعد التلاميذ على كيفية استغلال مختلف المراجع والمصادر التي تمكنهم من جمع معلومات حول المشكلة المطروحة.	23	**42,59**	26	**48,15**	5	**9,26**	0	**0,00**
14	تقدم تعزيزا إيجابيا للتلاميذ بعد تمكنهم من حل المشكلات بطريقة علمية ومنهجية.	42	**77,78**	12	**22,22**	0	**0,00**	0	**0,00**
طريقة حل المشكلات وعلاقتها بمحاكاة الحياة اليومية للتلاميذ		465	**61,51**	262	**34,66**	29	**3,84**	0	**0,00**

من خلال الجدول رقم (06) نجد أن استجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول من خلال البدائل (دائما/أحيانا/نادرا/أبدا) والبالغ عددها 14 بندا (ترقيمها من 01 إلى 14)، والمتعلقة بـــ "**دائما**" تراوحت بين 18.52% و92.59%، حيث النسبة الدنيا كانت للبند رقم 06 والذي يعبر عن: " إمكانية التوفيق في الحجم الساعي للحصة بحيث يتمكن التلميذ من جمع المعلومات واكتساب كفاءات لحل المشكلة المطروحة في

الدرس."، أما لنسبة العليا كانت لصالح البند رقم 04 والذي يعبر عن: "تبسيط عناصر ومراحل المشكلة كي تفهم من قبل التلاميذ بسهولة"

أما نسبة استجابات أفراد العينة الإجمالية بالنسبة للمحور الأول الخاص بطريقة حل المشكلات مدي محاكاتها للمشكلات اليومية للتلميذ والمتعلقة بـــ "**دائما**" فقد قدرت بـــ 61.51%، وهذه النسبة تعبر على أنه ما يقارب الثلثين (3/2) من أفراد عينية الدراسة كان آراؤهم في صالح أنهم دائما ما طريقة حل المشكلات حينما يطبقونها أثناء التدريس تكون تحاكي المشكلات اليومية للتلاميذ.

أما بالنسبة للبديل "**أحيانا**" فقد تراوحت بين 7.41% و70.37%، حيث النسبة الدنيا كانت للبند رقم 04 والذي يعبر عن: "تبسيط عناصر ومراحل المشكلة كي تفهم من قبل التلاميذ بسهولة"، أما النسبة العليا كانت لصالح البند رقم 06 والذي يعبر عن: " إمكانية التوفيق في الحجم الساعي للحصة بحيث يتمكن التلميذ من جمع المعلومات واكتساب كفاءات لحل المشكلة المطروحة في الدرس.".

أما نسبة استجابات أفراد العينة الإجمالية بالنسبة للمحور الأول الخاص بطريقة حل المشكلات ومدي محاكاتها للمشكلات اليومية للتلميذ والمتعلقة بـــ "**أحيانا**" فقد قدرت بـــ 34.66%، وهذه النسبة تعبر على أنه ما يقارب الثلث (3/1) من أفراد عينية الدراسة كانت آراؤهم في صالح أنهم أحيانا ما طريقة حل المشكلات حينما يطبقونها أثناء التدريس تكون تحاكي المشكلات اليومية للتلاميذ.

أما بالنسبة للبديل "**نادرا**" فقد تراوحت بين 0.00% و11.11%، حيث النسبة الدنيا كانت للبند رقم 01، 04،03و05 و14 والذي يعبر على التوالي عن:

" تطرح المشكلة أثناء انطلاق الدرس بصورة واقعية للتلميذ"، "تسعى إلى أن تشعر التلاميذ بالمشكلة من خلال وضعيات معاشة"، "تبسط عناصر ومراحل المشكلة كي تفهم من قبل التلاميذ بسهولة"، "توجه التلميذ أثناء إنجازه وحله للمشكلة اعتمادا على مكتسباته"، " تقدم تعزيزا إيجابيا للتلاميذ بعد تمكنهم من حل المشكلات بطريقة علمية ومنهجية.".

أما النسبة العليا كانت لصالح البند رقم 06 والذي يعبر عن: " إمكانية التوفيق في الحجم الساعي للحصة بحيث يتمكن التلميذ من جمع المعلومات واكتساب كفاءات لحل المشكلة المطروحة في الدرس.".

أما نسبة استجابات أفراد العينة الإجمالية بالنسبة للمحور الأول الخاص بطريقة حل المشكلات ومدي محاكاتها للمشكلات اليومية للتلميذ والمتعلقة بـــ "**نادرا**" فقد قدرت بـــ 3.84%، وهذه النسبة ضعيفة جدا.

أما بالنسبة للبديل "**أبدا**" ففي كل البنود كانت 0.00%

أما نسبة استجابات أفراد العينة الإجمالية بالنسبة للمحور الأول الخاص بطريقة حل المشكلات ومدي محاكاتها للمشكلات اليومية للتلميذ والمتعلقة بـــ "**أبدا**" فقد قدرت بـــ 0.00%، أي أن غالبية استجابات الأفراد بخصوص تطبيق طريقة حل المشكلات وعلاقتها بمحاكاة الحياة اليومية للتلاميذ فإن هذه العلاقة تتراوح بين دائما وأحيانا وبنسبة الثلثين والثلث على التوالي.

أما باعتماد المتوسطات الحسابية وتحديد مستوى العلاقة باعتماد الفئات الآتية:

أبدا	نادرا	أحيانا	دائما
]1,75-1]	]2,50-1,75]	]3,25-2,50]	[4-3,25]

جدول رقم (07): يوضح التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول.

رقم البند	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	كا²	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية	القرار الإحصائي عند 0,05	العلاقة
1	3,59	0,50	1,852a	1	0,174	غير دال	دائما
2	3,61	0,53	30,333b	2	0,000	دال	دائما
3	3,76	0,43	14,519a	1	0,000	دال	دائما
4	3,93	0,26	39,185a	1	0,000	دال	دائما
5	3,76	0,43	14,519a	1	0,000	دال	دائما
6	3,07	0,54	33,778b	2	0,000	دال	أحيانا
7	3,20	0,56	27,444b	2	0,000	دال	أحيانا
8	3,69	0,58	42,111b	2	0,000	دال	دائما
9	3,35	0,62	16,778b	2	0,000	دال	دائما
10	3,59	0,60	28,778b	2	0,000	دال	دائما
11	3,70	0,54	43,111b	2	0,000	دال	دائما
12	3,70	0,50	41,444b	2	0,000	دال	دائما
13	3,33	0,64	14,333b	2	0,001	دال	دائما
14	3,78	0,42	16,667a	1	0,000	دال	دائما
طريقة حل المشكلات وعلاقتها بمحاكاة المشكلات اليومية	3.56	0,23	/	/	/	/	دائما

من خلال الجدول **رقم (07)** نجد أن:

تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على بنود المحور الأول والمتعلق بعلاقة طريقة المشكلات بمحاكاة الحياة اليومية للتلاميذ بين: (3.07 و3.93)، وتراوحت انحرافاتهم المعيارية بين: (0.26 و0.64) حيث أعلى متوسط حسابي كان لصالح البند رقم 04، أما أدنى متوسط حسابي كان لصالح البند رقم 06. أما عن مستوى العلاقة فقد كانت ضمن فئة "**دائما**" باستثناء البنود 06، 07 حيث كانت مستوى العلاقة ضمن فئة "**أحيانا**".

أما المتوسط العام لمحور طريقة حل المشكلات وعلاقتها بمحاكاة الحياة اليومية للتلاميذ فقد قدر بـــ 3.56 وانحراف معياري قدر بـــ 0.23 ومستوى العلاقة كان ضمن الفئة "**دائما**".

أما عن الدلالة الإحصائية للفروق في استجابات أفراد العينة حسب البدائل (دائما/أحيانا/نادرا/أبدا) بحساب اختبار **(كا²)** كانت كلها دالة إحصائيا عند هامش خطأ 0.05 باستثناء البند رقم 01.

ثانيا- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

1-تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

من خلال المعطيات السابقة والمتضمنة إجابات أفراد العينة المشاركة في الدراسة على أسئلة الفرضية الأولى من أجل إثبات العلاقة بين اعتماد طريقة حل المشكلات ومدى محاكاتها للمشكلات اليومية للتلاميذ خلصنا إلى أن:

كل استجابات أفراد العينة أثبتت وجود علاقة بين طريقة حل المشكلات ومحاكاتها للمشكلات اليومية للتلاميذ وذلك يرجع إلى بساطة مراحل تنفيذ هذه الطريقة خصوصا في إطار المقاربة بالكفاءات التي تعتمد في وضعية انطلاق الدرس على طرح المشكلة والإحساس بها، مما يجعل الأساتذة أكثر تمرسا في تطبيقها والتحكم فيها، حيث أن نجاح الدرس مرتبط أساسا بنجاح طرح المشكلة واستثارة حيرة التلاميذ وهذا ما يجعلهم يتابعون بقية مراحل الدرس باهتمام.

طرح المشكلة والتفاعل معها لا يتطلب وسائل تعليمة وتقنيات معقدة، كما أن فلسفة هذه الطريقة تسمح بالنزول بالمحتويات والمضامين المعرفية والنظرية إلى

المستوى العملي التطبيقي الواقعي للتلاميذ، وهذا من شأنه أن يعزز القدرة لدى التلاميذ على التفاعل أثناء الدرس.

غير أن هذه الطريقة تواجه بعض العراقيل والصعوبات أهمها عدم القدرة على التحكم في عامل الوقت في ظل التزام الأستاذ بحجم ساعي محدد لتنفيذ المضامين، إضافة إلى اكتظاظ الأفواج الدراسية وتعقيد المحتويات الدراسية خصوصا في المرحلة الثانوية في بعض المواد.

مما يجعل الأستاذ يغفل عن بعض الإجراءات التعليمية الهامة ضمن هذه الطريقة كتعزيز التفاعل الايجابي للتلاميذ مع الدرس بحجة إكمال المحتوى التعليمي.

2-تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

من خلال المعطيات السابقة والمتضمنة إجابات أفراد العينة المختارة على أسئلة الفرضية الثانية المتعلقة بوجود علاقة بين اعتماد طريقة العمل بالمشروع في التدريس والعمل التشاركي للتلاميذ نخلص إلى أن معظم إجابات الأساتذة تذهب إلى تأكيد وجود علاقة بين العمل بالمشروع في التدريس والعمل التشاركي لدى التلاميذ وذلك يرجع إلى:

ميل التلاميذ إلى انجاز المشاريع والعمل الجماعي والرغبة في اكتشاف قدراتهم المعرفية والمهاراتية من خلال البحث الميداني الذي يختلف عن الطريقة التقليدية في تقديم المعارف والمعلومات، والعمل الجماعي يساعد التلاميذ على تبادل المعارف والأفكار وإكسابهم مهارات معرفية ومهارات حياتية واجتماعية، كما أنها تتيح حرية التفكير وتعزز الثقة بالنفس.

إن العمل التشاركي يجعل التلميذ يتعلم تحمل المسؤولية والتعاون إضافة إلى أن فلسفة طريقة العمل بالمشروع لبتي تحدد الأدوار تسمح للتلميذ من إظهار ميولا ته وأفكاره في إطار العمل التشاركي.

غير أن هذه الطريقة أيضا تواجه بعض الصعوبات في تطبيقها ونخص بالذكر الفروق الفردية للتلاميذ التي تعيق العمل التشاركي في بعض الأحيان، إضافة إلى عامل الوقت الذي يقف سببا دون تنفيذ هذه الطريقة، ما يمكن أيضا قوله هو حرية التلاميذ

في انجاز بعض المشاريع تؤدي به إلى العمل العشوائي غير المنظم، كما أن الطريقة تحتاج إلى وسائل تعليمية وإمكانيات مادية لا تتوفر في المؤسسات التربوية.

3-تحليل ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

من خلال المعطيات السابقة والمتضمنة إجابات أفراد العينة على أسئلة الفرضية الثالثة المتعلقة بوجود علاقة بين طريقة العصف الذهني في التدريس وتنمية القدرات الإبداعية لدى التلاميذ نخلص إلى أن معظم إجابات الأساتذة تؤكد على أن تطبيق طريقة العصف الذهني في التدريس تساعد على تنمية التفكير الإبداعي و يرجع ذلك إلى:

فلسفة الطريقة التي تعتمد على ترك الحرية للتلاميذ في توليد أفكار جديدة لحل المشكلات المطروحة في الدرس.

كما يمكن للأستاذ من خلال تطبيقه لهذه الطريقة في التدريس التعرف على مستوى التفكير عند تلاميذه ويمكنه أيضا تمييز الفروق الفردية الموجودة بينهم.

اعتماد طريقة العصف الذهني في التدريس على تداعي الأفكار والتفاعل بين التلاميذ يتيح فرصة إنتاج أفكار جديد لحل المشكلة.

التلاميذ يعيشون في عصر توفر المعلومات والتطور التكنولوجي مما يساعدهم في الإبداع في حل المشكلات.

غير أن هذه الطريقة أيضا تواجه بعض الصعوبات في تطبيقها حيث أنها تحتاج إلى خبرة ومهارة الأستاذ وتكوين خاص يساعد على تطبيقها بشكل صحيح من أجل اكتشاف الأفكار الإبداعية لدى التلاميذ إضافة إلى أن أغلب التلاميذ تعودوا على نمطية معينة في التفكير موجهة لا تسمح لهم بالإبداع

ثالثا-تحليل ومناقشة النتائج في ضوء التساؤلات:

1-مناقشة السؤال الأول:

بعد تحليل و مناقشة الفرضيات تبن لنا أن هناك علاقة بين التفاعل الصفي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي و طريقة حل المشكلات الاسناذ اثناء الدرس حيث ظهر ذلك من خلال اجابة عينة الدراسة عن التساؤل: تبسيط عناصر ومراحل المشكلة كي تفهم من قبل التلاميذ بسهولة بنسبة 92.59 ومن خلال الاجابة على التساؤل :

تسعى إلى أن تشعر التلاميذ بالمشكلة من خلال وضعيات معاشة قبل أن تضع فرضيات لحل المشكلة بنسبة 75.93 و كذلك من خلال الاجابة على التساؤل : تترك مجالا للتلاميذ للتفكير واقتراح ما هو مناسب كحلول لتلك المشكلة بنسبة 74.07

2-مناقشة السؤال الثاني:

بعد تحليل و مناقشة الفرضيات تبن لنا أن هناك علاقة بين اعتماد طريقة المشروع من قبل الأساتذة و تفاعل التلاميذ داخل الصف حيث ظهر ذالك من خلال اجابة عينة الدراسة على التساؤل لا تسمح باحتكار تلميذ للعمل أثناء انجاز المشروع. بنسبة 81.48 ، ومن خلال اجابتهم عللى التساؤول : تشجع التلاميذ داخل كل مجموعة على احترام الآراء وتبادل الخبرات أثناء إنجاز خطوات المشروع بنسبة 79.63 و ايضا من خلال الاجابة على التساؤل تعزز لدى أفراد كل مجموعة مهارات العمل الجماعي التشاركي بنسبة 74.07.

3-مناقشة السؤال الثالث:

بعد تحليل ومناقشة الفرضيات تبن لنا أن هناك علاقة بين اعتماد طريقة العصف الذهني من قبل الاساتذة و تفاعل التلاميذ داخل الصف حيث تجلى من خلال الاجابة على التساؤل : تقوم بتشجيع التلاميذ مهما كانت إجاباتهم بسيطة بنسبة 92.59 و من خلال الاجابة على التساؤل : تعزز لدى التلاميذ مهارة التفكير بطرق إبداعية ومتنوعة بنسبة 77.78

فمن خلال تحقق الاجابة على التساؤلات الجزئية تبين لنا انه توجد هناك علاقة بين طرق التدريس و التفاعل الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

رابعا-مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

إن النتائج المتوصل إليها في دراستنا تقريبا تتفق مع نتائج الدراسات السابقة وتختلف مع أخري ،ويمكن إن يرجع هذا إلي اختلاف الظروف التي أجريت فيها الدراسة والي اختلاف الجوانب التي تناولتها كل دراسة .فنجد إن دراسة خولة مصطفي الحرباوي حول أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية وأثرها في إكساب تلاميذهم مهارات الحس العددي تتفق مع دراستنا الخالية

كون ان الباحثة توصلت إلي تفوق النمط التشاركي بالنسبة للنمط وتفوق المتعلمات اللواتي يدرسن بالنمط التشاركي بالنسبة للتفاعل وهذا ماأثبتته نتائج الجداول رقم 7و8.

كما إن نتائج دراستنا تتفق مع دراسة جدي حميدة حول التفاعل الصفي وفق منهجية التدريس بالكفاءات واثره علي التفكير الإبداعي لدي تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات وقد توصلت الباحثة الي ان مستوي التفكير الإبداعي مرتفع لدي تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لنوع نمط التفاعل وهذا ما أكدته نتائج الجداول رقم 11و10.

خامسا-الاستنتاج العام:

إن طرق التدريس من العناصر الهامة ضمن عناصر العملية التعليمية التعلمية، والتي بدورها تميز الأستاذ المتمكن من مهامه وغير المتمكن، حيث تلعب وساطة بين المعرفة التي يمتلكها الأستاذ أو المتضمنة في البرامج والمناهج الدراسية من جهة، وفهم واستيعاب التلاميذ من جهة أخرى.

هذا الدور النوعي لطرق التدريس يجعلها تساهم بشكل مباشر في تعزيز التفاعل الصفي وتحقيق نجاح العملية التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي، حيث يشمل هذا التفاعل الصفي مختلف المظاهر المتعلقة بعلاقات الأستاذ بالتلاميذ أو علاقات التلاميذ فيما بينهم خاصة ما تعلق منه بارتباط التعلمات بالحياة اليومية للتلاميذ ليكون لها معنى وتطور ردود أفعاله اتجاه الأحداث والمواقف التي تصادفه، أو المرتبط بتعزيز العمل التشاركي، أو المرتبط بتنمية القدرة على التفكير الإبداعي والذي أصبح مؤشرا هاما على نجاح العملية التعليمية التعلمية وفقا للمقاربة بالكفاءات والمعتمدة في نظامنا التربوي حاليا.

ولعل هذه العناصر مجتمعة من شأنها أن تخلق جوا تعليميا وبيئة تعليمية ديناميكية ومحفزة.

فهذه الطرق التدريسية الثلاث والقائمة سواء على حل المشكلات، المشاريع التعليمية والعصف الذهني تشترك في أساس واحد وهو أنها تفاعلية ونشطة مقابل تلك الطرق التقليدية القائمة على التلقين فقط، أما هذه الطرق نجدها تقوم على التفاعل، التنشيط والديناميكية بين الأستاذ وتلاميذه بطريقة تجعل التعلمات تمر بسلاسة ومرونة وتتحقق الأهداف الخاصة بالدرس، إضافة إلى إكساب التلاميذ مختلف المهارات الإجتماعية والمعرفية.

أي أن هذه الطرق التدريسية الثلاث (حل المشكلات، المشروع والعصف الذهني) تشجع النقاشات متعددة الإتجاهات والعمل الجماعي مما يجعل الصف الدراسي نشطا وتفاعليا.

وكخلاصة فإن جودة التفاعل الصفي تعتمد بشكل كبير على الأساليب التعليمية المستخدمة من قبل الأساتذة حيث تؤدي إلى زيادة التفاعل والمشاركة بين التلاميذ، مما

يعزز من جودة التعلم ويجعل التجربة التعليمية أكثر إيجابية. وبالتالي، فإن تشجيع الأساتذة على تبني طرق تدريس تفاعلية وتوفير التدريب والدعم اللازم لهم يمكن أن يكون له تأثير إيجابي كبير على التفاعل الصفي ونجاح العملية التعليمية في مرحلة التعليم الثانوي.

سادسا-المقترحات:

من خلال البحث في موضوع طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي فإننا نقدم الإقتراحات الآتية:

- تقديم تكوين متخصص ونوعي للأساتذة حول طرق التدريس النشطة والتفاعلية.
- استخدام التكنولوجيات الحديثة في التعليم بطريقة متوازنة بين التفاعل المباشر وتوظيف هذه التكنولوجيات.
- توفير بيئة صفية ملائمة سواء ماديا وتنظيميا مثل طريقة الجلوس ووضع الطاولات والكراسي، وتوفير مساحات للعمل الجماعي ... إلخ، أو بيئة ملائمة في مجالها المعنوي كأن تكون مشجعة على التعبير عن الآراء والدخول في نقاشات علمية ومعرفية وتبادل الأفكار ... إلخ.
- استخدام الأسئلة المفتوحة والواقعية من قبل الأساتذة لتشجيع التلاميذ على الدخول في مستويات تفكير عليا تقوم على التحليل والنقد والإبداع بدل الأسئلة الإسترجاعية التي تستهدف فقط القدرة على التذكر.
- تثمين أداء التلميذ وجهده أثناء التفاعل الصفي كمشاركته مع المجموعات، والأفكار والمقترحات التي يقدمها أثناء الدرس أو إعداده للمشروعات وهذا من شأنه تعزيز ايجابية المتعلمين والتلاميذ في العملية التعليمية التعلمية.
- بناء علاقات تعليمية بين الأستاذ والتلاميذ أساسها التقبل والأمن حتى يتحرر التلاميذ ويشاركون بإيجابية في مختلف مراحل الدرس ويتفاعلون بإيجابية معه.
- ضبط الأفواج الدراسية من ناحية عدد التلاميذ وتفادي الإكتظاظ والذي من شأنه عرقلة السير الحسن للأستاذ أثناء اعتماده لطرق تدريس نشطة وتفاعلية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

1- محمد حمدان: (2008)، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط1، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الأردن .

2- ابراهيم أنيس وآخرون: (د.س)، المعجم الوسيط، دار مصر، د.ط، مصر

3- إبراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم: (2002) التفاعل الصفي، مفهومه – تحليله – مهاراته، ط1، عالم الكتب، القاهرة.

4- الجوهري، محمد: (2007)، المدخل إلي علم الاجتماع، د.ط، القاهرة.

5- إيمان الخفاف: (2013)، التعليم التعاوني، دار المناهج للنشر والتوزيع ،ط1، عمان، الأردن.

6- بليغ حمدي إسماعيل: (2011)، إستراتيجية تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

7- علي تاعوينات: (2009)، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

8- علي تاعوينات: (2009)، البطء التعليمي وعلاجه من خلال أساسيات التعليم والتعلم، ، د. ط، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

9- جودت عزت عبد اليادي: (2006)، الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه، ، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الأردن.

10- حسام يوسف صالح: (2016)، طرائق واستراتيجيات تدريس العلوم ، ط1، مطبعة ديالي المركزية ، العراق .

11- خير سليمان شاهين: (2016)، التعليم باستخدام وحدات التعلم.. والتعليم الجوال، عالم الكتب الحديث، د.ط، إربد، الأردن

12- راشد العبد الكريم: (د.س)، استراتيجية العصف الذهني، د.ط ، استمطار الأفكار.

13-رافدة الحريري: (2010)، طرق التدريس بين التقليد والتجديد،ط1،دار الفكر،الأردن

14- رافدة الحريري: (2014)، الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلم الأطفال، ط1 ، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن.

15- رشيد زرواتي: (2004)، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط4، دار الكتاب الحديث، الجزائر.

16- سامي ملحم: (2006)، سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، ط2، دار المسيرة، عمان.

17- سلمى زكى الناشف: (2012)، المناهج التربوية بين الأصالة والمعاصرة، كنوز المعرفة العلمية، ط1، عمان، الاردن.

18- صالح محمد علي أبو جاد: (2008)علم النفس التربوي، ط1، دار المسيرة للنشر التوزيع والطباعة، عمان.

19- صفوت توفيق هنداوي: (د.س)، استراتيجيات التدريس، د.ط ، قسم المناهج وطرق التدريس.

20- عاطف الصيفي: (2019)، المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن.

21- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: (2010-2011)، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر.

22- عبد الله عبد الدايم: (1983)، في سبيل ثقافة عربية ذاتية، دار الآداب ، ط1، بيروت، لبنان .

23- عبد المنعم الحنفي: (2000)، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي ، ط3، مصر.

24- عثمان، عثمان مصطفى: (2014)، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء لدني الطباعة والنشر، ط1، مصر.

25- عفت مصطفى الطناوي: (2002)، أساليب التعليم والتعلم، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، مصر.

26- عماد عبد الرحيم الزغول، شاكر عقلة المحاميد: (2006)، سيكولوجية التدريس الصفي، ط2، دار المسيرة، عمان ، الأردن.

27- فاديا أبو خليل: (د.س)، إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهضة العربية، د.ط، بيروت، لبنان.

28- قيورة العربي: (2018-2019)، طرائق التدريس علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية ، معهد التربية البدنية ، جامعة العلوم والتكنولوجيا ، وهران.

29- كريم ناصر علي، أحمد محمد مخلف الدليمي: (2006)، الإدارة الصفية، ، ط1، دار الشروق، عمان.

30- محمد إبراهيم قطاوي: (2007)، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان ، الأردن.

31- محمد الحاج خليل، أحمد الكحلوت: (2008)، إدارة الصف وتنظيمه، الشركة العربية المتحدة للتسويق وتوريدات ، مصر

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

33- محمد عوض الترتوري ومحمد فرحان القضاة: (2006)، المعلم الجديد في الإدارة الصفية الفعالة، ، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

34- محمد عوض الترتوي ومحمد فرحان القضاة: (2006) أساسيات علم النفس التربوي النظرية والتطبيق- ، د.ط ، دار حامد للنشر والتوزيع، الأردن.

35- مركز نون للتأليف والترجمة: (2011)، طرائق واستراتيجيات التدريس، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، ط1، بيروت، لبنان.

36- مصطفى خليل الكسواني وآخرين: (2005)، أساسيات تصميم التدريس، (د.ط)، دار الثقافة، عمان، الأردن.

37- نادر فهمي الزيود وآخرون: (1999)، التعلم والتعليم الصفي، د.ط، دار الفكر.

38- ناهدة عبد زيد الدليمي: (2012)، أساليب في التعلم الحركي، دار الكتب العلمية ، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، العراق.

39- نوال العيشبي: (2008)، إدارة التعلم الصفي، د.ط، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن.

40- هالة سعيد أبو العلا: (2016)، طرق واستراتيجيات التدريس، مكتبة بستان المعرفة، جامعة الإسكندرية، د. ط، مصر.

41- هلال محمد على السفياني: (2020)، طرائق التدريس العامة ، ط1، محافظة المهرة، حضرموت، اليمن.

42- يحي محمد نبيان : (2008) ، الإدارة الصفية والاختبارات، دار اليازوري العلمية، ط1، عمان، الأردن.

43- يوسف شكري فرحان: (د.س)، معجم الطالب، ، ط1، دار الكتب العملية، ليبيا.

44- يوسف قطامي، نافية قطامي: (2000)، سيكولوجية التدريس ، دار الشروق والتوزيع، عمان، الأردن.

45- الزهرة الأسود: (2008)، مساهمة الممارسات التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته، رسالة ماجستير في علم التدريس، جامعة ورقلة، الجزائر.

46- علي شريف حورية: (2020-2021)، مقياس النظريات السوسيولوجيه السنة أولى ماستر علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، المسلية .

47- براهمي محمد: (2017) التفاعل الاجتماعي الصفي المثير للتفوق والنجاح، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد 06، جامعة زيان عاشور ، الجلفة، الجزائر.

48- بلقبي فطوم: (2022)، الأسس المنهجية لتحديد المصطلحات والمفاهيم في البحوث الاجتماعية، مجلة المحترف، المجلد 3، العدد1، جامعة محمد بوضياف

49- جابر نصر الدين: (2004)، واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد2، العدد1.

50- خولة مصطفى الحرباوي: (2011) ، أنماط التفاعل الصفي لمعلمي ومعلمات الرياضيات، مجلة التربية والعلم، المجلد 18، العدد 2، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة الموصل، العراق.

51- ساكن عواد جاسم الدليمي: (2023)، أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي لمادة اللغة العربية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجد 30، العدد 1، العراق.

52- محمد فيض الخزاعلة وآخرون : (2019)، الاستغراق في اللعب عند أطفال الروضة وعلاقته ببعض مهارات الطلاقة لديهم ، مجلة كلية التربية، العدد، 183، جزء3، جامعة الأزهر، مصر.

53- مزردي حنان: (2020)، نشأة وتطور التربية، مدخل عام لعلوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

54- نبيلة آيت علي: (2021)، طرائق التدريس وأهميتها في إنجاح العملية التعلمية، العدد01، مجلد2، مجلة تعليميات، جامعة عبد الرحمان ميرة، الجزائر .

55- نعيمة بقاش: (2022)، العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم ودورها في تفعيل العملية التعليمية، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية ، المجلد 13، العدد02. ديسمبر2022 ، مخبر العلم الاجتماعية والتاريخية، جامعة معسكر.

56- نعيمة سوفي: (2011)، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، جامعة قسنطينة، الجزائر.

57- دريم مغربي، موقع استراتيجيات التدريس Teching-strategies.blogspot.com. 05/20/15

58- ماجد عرسلان الكيلاني: (2009/12/21)، النظرية التربوية معناها ومكوناتها، شبكة الألوكة .

59- محمد حسن المصري: (2010)، أهمية التدريس لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، مركز الإشراف التربوي، جدة، السعودية، 2010 : www://http/.، com.wpvschool php.showthread/forums، تاريخ السحب: 10/05/2010 .11:14

الملاحق

الملاحق قم 01:

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

في إطار حرصنا على تحقيق الصدق لمحتوى استمارة الاستبيان، قمنا بتوزيع الاستمارة على السادة الأستاذة الأفاضل المحكمين التالية أسمائهم والذي أتوجه لهم بالشكر الجزيل على ما قدموه لنا من ملاحظات .

الرقم	اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	الجامعة المنتسب إليها	الإمضاء
01	غميض فوزية	أستاذ محاضر ب	جامعة محمد بوضياف المسيلة	
02	زغلاش ليندة	أستاذ محاضر ب	جامعة محمد بوضياف المسيلة	
03	علي الشريف حورية	أستاذة التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة	
04	حبوسة بوبكر	أستاذ محاضر ب	جامعة فرحات عباس سطيف	

الملحق رقم 02 :

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة مسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

استمارة بحث

طــرق الـــتدريس وعلاقـــتها بالفـــاعل الـــصفي

من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

– دراسة ميدانية بثانوية فرحات عباس برج بوعريريج –

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر تخصص علم اجتماع التربية

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر علم اجتماع التربية

إعداد الطالبتين:

– امال طخة

– عبلة لوصيف

إشراف:

أ. د/ ياسمينة كتفي

السنة الجامعية: 2023 / 2024

الملاحق

أساتذتنا الكرام في إطار إعداد مذكرة تخرج مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر تخصص علم اجتماع التربية، نرجوا من سيادتكم التفضل بالإجابة على بنود هذا الاستبيان والتي تهدف إلى التعرف على طرق التدريس التي تعتمدها كأستاذ وعلاقتها بالتفاعل الصفي.

نحيطكم علما أن إجابتكم سوف تحظى بالسرية وتستغل فقط لأغراض البحث العلمي.

المحور الأول:البيانات الشخصية

1- الجنس:ذكر ☐ **أنثى** ☐

2- السن :..... (بالسنوات)

3- الخبرة المهنية:..... (بالسنوات)

4- المؤهل العلمي:

ليسانس ☐ **ماستر** ☐ **المدرسة العليا للأساتذة** ☐

الرقم	المحور الثاني:طريقة حل المشكلات ومدى محاكاتها للمشكلات اليومية للتلميذ.	دائما	أحيانا	نادرا	أبدا
01	تطرح المشكلة أثناء انطلاق الدرس بصورة واقعية للتلميذ.				
02	طريقة طرحك للمشكلة تثير اهتمام وانتباه التلاميذ				
03	تسعى إلى أن تشعر التلاميذ بالمشكلة من خلال وضعيات معاشة				
04	تبسط عناصر ومراحل المشكلة كي تفهم من قبل التلاميذ بسهولة.				
05	توجه التلميذ أثناء إنجازه وحلهللمشكلة اعتمادا على مكتسباته.				
06	إمكانية التوفيق في الحجم الساعي للحصة بحيث يتمكن التلميذ من جمع المعلومات واكتساب كفاءات لحل المشكلة المطروحة				

	في الدرس.				
07	طريقة حل المشكلات تمكن معظم التلاميذ من المتابعة وإيجاد حلول للمشكلة المعالجة أثناء الدرس.				
08	قبل أن تضع فرضيات لحل المشكلة تترك مجالا للتلاميذ للتفكير واقتراح ما هو مناسب كحلول لتلك المشكلة.				
9	تستغل طريقة حل المشكلات أثناء الدرس لتدريب التلاميذ على مهارات حياتية يواجهون بها وضعيات في حياتهم اليومية.				
10	توجه التلاميذ أثناء معالجة المشكلة على المحاولة والتقويم الذاتي أثناء الخطأ حتى يتمكن من الوصول إلى الحلول المناسبة.				
11	تدرب التلاميذ من خلال طريقة حل المشكلات على التفكير العلمي والمنهجي لمعالجة مختلف الوضعيات المطروحة.				
12	تنبه التلاميذ إلى استغلال مواردهم النظرية وخبراتهم وإسقاطها على الوضعيات الواقعية.				
13	تساعد التلاميذ على كيفية استغلال مختلف المراجع والمصادر التي تمكنهم من جمع معلومات حول المشكلة المطروحة.				
14	تقدم تعزيزا إيجابيا للتلاميذ بعد تمكنهم من حل المشكلات بطريقة علمية ومنهجية.				
المحور الثالث:طريقة العمل بالمشروع ومدى تفعيلها للعمل التشاركي لدى التلاميذ.					
15	ترتبط أهداف المشروع المطلوب إنجازه بالكفاءات المستهدفة للدرس.				
16	تضع قائمة للمهارات الشخصية (معرفية، اجتماعية، نفسية وسلوكية) التي يحققها التلاميذ أثناء إنجازهم للمشروع.				
17	تطلب إنجاز مشاريع تعليمية/تعلمية انطلاقا من الإمكانيات المتاحة.				
18	مجموعات العمل المكلفة بإنجاز المشاريع تضمن للتلاميذ التفاعل بشكل ديناميكي.				
19	تمنح مجموعات العمل التي تشرف على تكوينها لإنجاز				

	المشاريع فرصة التعاون للتلاميذ.				
20	تشرف على تحديد أدوار التلاميذ بدقة داخل مجموعات إنجاز المشاريع.				
21	تضع أمام التلاميذ الخطوات لمنهجية لتنفيذ المشروع لتفادي العمل العشوائي.				
22	تعزز لدى أفراد كل مجموعة مهارات العمل الجماعي التشاركي.				
23	تشجع التلاميذ داخل كل مجموعة على احترام الآراء وتبادل الخبرات أثناء إنجاز خطوات المشروع.				
24	لا تسمح باحتكار تلميذ للعمل أثناء انجاز المشروع.				
25	تركز على تكوين مجموعات من تلاميذ ذوي مستويات متفاوتة لتعزيز التعلم التعاوني بينهم.				
26	إلى جانب متابعتك لإنجاز المشروع تركز على مهارات التلاميذ التفاعلية والتشاركية كجانب في تقييم أدائه (العلامة).				
27	المشروعات التي تتبناها أثناء الدرس هي مشروعات ذات بعد علمي.				
28	المشروعات التي تتبناها أثناء الدرس هي مشروعات ذات بعدترفيهي. (مسرح إنتاج كتابي، رحلات ،زيارات ميدانية تخدم مجال الدراسة)				
المحور الرابع:طريقة العصف الذهني وأثرها في تنمية التفكير الإبداعي.					
29	في كل مرحلة من مراحل الدرس تطرح سؤالا مفتوحا على التلاميذ.				
30	تنبه التلاميذ على احترام أي إجابة يقدمها الزملاء				
31	أثناء إصغائك للإجابات لا تقدم أي تلميح بالصحة أو الخطأ				
32	لا تبدي تعبيرات بوجهك ولا لغة جسدك أثناء تقديم إجابات من قبل التلاميذ ولو كانت غير منتظرة.				
33	تجد من بين مقترحات التلاميذ حلولا لم تتوقعها وتؤدي إلي حل المشكلة.				
34	لا تتقيد بإجابة نموذجية وتقبل كل إجابات التلاميذ التي تحل				

	المشكلة.				
35	تقوم بتشجيع التلاميذ مهما كانت إجاباتهم بسيطة.				
36	يساعد النقاش الجماعي المنظم في توليد الأفكار وتفتح أذهانهم.				
37	التلميذ الذي لديه أفكار جديدة يمتلك رصيد معرفي قبلي				
38	توحي للتلاميذ أن الحل المتوصل إليه كان نتيجة لكل الأفكار والمقترحات المقدمة.				
39	تشجع التلاميذ على تقديم حلول متعددة ومتنوعة لنفس المشكلة المعالجة أثناء الدرس.				
40	تنتقي إجابات التلاميذ المتميزة والتي تحمل إبداعا وتمدح أصحابها أمام زملائهم.				
41	تعزز لدى التلاميذ مهارة التفكير بطرق إبداعية ومتنوعة.				

الملحق رقم 03:

```
NPAR TESTS
  /CHISQUARE=البند12 البند11 البند10 البند9 البند8 البند7 البند6 البند5 البند4 البند3 البند2 البند1
| البند14 البند13
| البند26 البند25
| البند38 البند37
  /EXPECTED=EQUAL
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /MISSING ANALYSIS.
```

Tests non paramétriques

Remarques

Sortie obtenue		29-MAY-2024 07:54:11
Commentaires		
Entrée	Données	D:\اعمال الطلبة\ملغة\Sans titre1.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	54
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque test sont basées sur toutes les observations dotées de données valides pour les variables utilisées dans le test.
Syntaxe		NPAR TESTS /CHISQUARE=البند1 البند2 البند3 البند4 البند5 البند6 البند7 البند8 البند9 البند10 البند11 البند12 البند13 البند14 البند15 البند16 البند17 البند18 البند19 البند20 البند21 البند22 البند23 البند24 البند25 البند26 البند27 البند28 البند29 البند30 البند31 البند32 البند33 البند34 البند35 البند36 البند37 البند38 البند39 البند40 البند41 /EXPECTED=EQUAL /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING ANALYSIS.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,05
	Temps écoulé	00:00:00,14
	Nombre d'observations autorisées[a]	35746

a. Basée sur la disponibilité de la mémoire de l'espace de travail.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type	Minimum	Maximum
البند1	54	1.41	0.496	1	2
البند2	54	1.39	0.529	1	3
البند3	54	1.24	0.432	1	2
البند4	54	1.07	0.264	1	2
البند5	54	1.24	0.432	1	2
البند6	54	1.93	0.544	1	3
البند7	54	1.80	0.562	1	3
البند8	54	1.31	0.577	1	3
البند9	54	1.65	0.619	1	3
البند10	54	1.41	0.599	1	3
البند11	54	1.30	0.537	1	3
البند12	54	1.30	0.500	1	3
البند13	54	1.67	0.644	1	3
البند14	54	1.22	0.420	1	2
البند15	54	1.30	0.537	1	3
البند16	54	1.80	0.762	1	4
البند17	54	1.65	0.850	1	4

البند18	54	1.83	0.746	1	4
البند19	54	1.56	0.769	1	4
البند20	54	1.93	0.929	1	4
البند21	54	1.50	0.795	1	4
البند22	54	1.33	0.644	1	4
البند23	54	1.30	0.662	1	4
البند24	54	1.26	0.620	1	4
البند25	54	1.65	0.781	1	4
البند26	54	1.46	0.719	1	4
البند27	54	1.43	0.690	1	4
البند28	54	2.83	1.042	1	4
البند29	54	1.67	0.727	1	4
البند30	54	1.13	0.391	1	3
البند31	54	2.06	1.089	1	4
البند32	54	2.17	1.005	1	4
البند33	54	1.96	0.582	1	4
البند34	54	1.35	0.677	1	4
البند35	54	1.09	0.351	1	3
البند36	54	1.35	0.555	1	3
البند37	54	1.28	0.492	1	3
البند38	54	1.43	0.536	1	3
البند39	54	1.35	0.520	1	3
البند40	54	1.33	0.614	1	4
البند41	54	1.24	0.473	1	3

Test du khi-carré

Fréquences

البند1

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	32	27.0	5.0
أحيانا	22	27.0	-5.0
Total	54		

البند2

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	34	18.0	16.0
أحيانا	19	18.0	1.0
نادرا	1	18.0	-17.0
Total	54		

البند3

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	41	27.0	14.0
أحيانا	13	27.0	-14.0
Total	54		

البند4

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	50	27.0	23.0
أحيانا	4	27.0	-23.0
Total	54		

البند5

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	41	27.0	14.0
أحيانا	13	27.0	-14.0
Total	54		

البند6

	Effectif observé	N théorique	Résidus

دائما	10	18.0	-8.0
أحيانا	38	18.0	20.0
نادرا	6	18.0	-12.0
Total	54		

البند7

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	15	18.0	-3.0
أحيانا	35	18.0	17.0
نادرا	4	18.0	-14.0
Total	54		

البند8

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	40	18.0	22.0
أحيانا	11	18.0	-7.0
نادرا	3	18.0	-15.0
Total	54		

البند9

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	23	18.0	5.0
أحيانا	27	18.0	9.0
نادرا	4	18.0	-14.0
Total	54		

البند10

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	35	18.0	17.0
أحيانا	16	18.0	-2.0
نادرا	3	18.0	-15.0
Total	54		

البند11

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	40	18.0	22.0
أحيانا	12	18.0	-6.0
نادرا	2	18.0	-16.0
Total	54		

البند12

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	39	18.0	21.0
أحيانا	14	18.0	-4.0
نادرا	1	18.0	-17.0
Total	54		

البند13

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	23	18.0	5.0
أحيانا	26	18.0	8.0
نادرا	5	18.0	-13.0
Total	54		

البند14

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	42	27.0	15.0
أحيانا	12	27.0	-15.0
Total	54		

البند15

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	40	18.0	22.0
أحيانا	12	18.0	-6.0
نادرا	2	18.0	-16.0
Total	54		

البند16

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	20	13.5	6.5
أحيانا	27	13.5	13.5
نادرا	5	13.5	-8.5
أبدا	2	13.5	-11.5
Total	54		

البند17

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	30	13.5	16.5
أحيانا	15	13.5	1.5
نادرا	7	13.5	-6.5
أبدا	2	13.5	-11.5
Total	54		

البند18

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	19	13.5	5.5
أحيانا	26	13.5	12.5
نادرا	8	13.5	-5.5
أبدا	1	13.5	-12.5
Total	54		

البند19

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	31	13.5	17.5
أحيانا	18	13.5	4.5
نادرا	3	13.5	-10.5
أبدا	2	13.5	-11.5
Total	54		

البند20

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	21	13.5	7.5
أحيانا	20	13.5	6.5
نادرا	9	13.5	-4.5
أبدا	4	13.5	-9.5
Total	54		

البند21

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	35	13.5	21.5
أحيانا	13	13.5	-0.5
نادرا	4	13.5	-9.5
أبدا	2	13.5	-11.5
Total	54		

البند22

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	40	13.5	26.5
أحيانا	11	13.5	-2.5
نادرا	2	13.5	-11.5
أبدا	1	13.5	-12.5
Total	54		

البند23

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	43	13.5	29.5
أحيانا	7	13.5	-6.5
نادرا	3	13.5	-10.5
أبدا	1	13.5	-12.5
Total	54		

البند24

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	44	13.5	30.5
أحيانا	7	13.5	-6.5
نادرا	2	13.5	-11.5
أبدا	1	13.5	-12.5
Total	54		

البند25

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	28	13.5	14.5
أحيانا	18	13.5	4.5
نادرا	7	13.5	-6.5
أبدا	1	13.5	-12.5
Total	54		

البند26

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	35	13.5	21.5
أحيانا	14	13.5	0.5
نادرا	4	13.5	-9.5
أبدا	1	13.5	-12.5
Total	54		

البند27

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	35	18.0	17.0
أحيانا	17	18.0	-1.0
أبدا	2	18.0	-16.0
Total	54		

البند28

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	5	13.5	-8.5
أحيانا	19	13.5	5.5
نادرا	10	13.5	-3.5
أبدا	20	13.5	6.5
Total	54		

البند29

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	25	13.5	11.5
أحيانا	23	13.5	9.5
نادرا	5	13.5	-8.5
أبدا	1	13.5	-12.5
Total	54		

البند30

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	48	18.0	30.0
أحيانا	5	18.0	-13.0
نادرا	1	18.0	-17.0
Total	54		

البند31

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	21	13.5	7.5
أحيانا	18	13.5	4.5
نادرا	6	13.5	-7.5
أبدا	9	13.5	-4.5
Total	54		

البند32

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	15	13.5	1.5
أحيانا	23	13.5	9.5
نادرا	8	13.5	-5.5
أبدا	8	13.5	-5.5
Total	54		

البند33

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	9	13.5	-4.5
أحيانا	39	13.5	25.5
نادرا	5	13.5	-8.5
أبدا	1	13.5	-12.5
Total	54		

البند34

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	40	13.5	26.5
أحيانا	10	13.5	-3.5
نادرا	3	13.5	-10.5
أبدا	1	13.5	-12.5
Total	54		

البند35

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	50	18.0	32.0
أحيانا	3	18.0	-15.0
نادرا	1	18.0	-17.0
Total	54		

البند36

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	37	18.0	19.0
أحيانا	15	18.0	-3.0
نادرا	2	18.0	-16.0
Total	54		

البند37

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	40	18.0	22.0
أحيانا	13	18.0	-5.0
نادرا	1	18.0	-17.0
Total	54		

البند38

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	32	18.0	14.0
أحيانا	21	18.0	3.0
نادرا	1	18.0	-17.0
Total	54		

البند39

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	36	18.0	18.0
أحيانا	17	18.0	-1.0
نادرا	1	18.0	-17.0
Total	54		

البند40

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	39	13.5	25.5
أحيانا	13	13.5	-0.5
نادرا	1	13.5	-12.5
أبدا	1	13.5	-12.5
Total	54		

البند41

	Effectif observé	N théorique	Résidus
دائما	42	18.0	24.0
أحيانا	11	18.0	-7.0
نادرا	1	18.0	-17.0
Total	54		

Tests statistiques

	البند1	البند2	البند3	البند4	البند5	البند6	البند7	البند8
Khi-carré	1,852[a]	30,333[b]	14,519[a]	39,185[a]	14,519[a]	33,778[b]	27,444[b]	42,111[b]
ddl	1	2	1	1	1	2	2	2
Sig. asymptotique	0.174	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

a. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 27,0.

b. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 18,0.

c. 0 cellules (0,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 13,5.

البند9	البند10	البند11	البند12	البند13	البند14	البند15	البند16	البند17
16,778[b]	28,778[b]	43,111[b]	41,444[b]	14,333[b]	16,667[a]	43,111[b]	31,778[c]	33,259[c]
2	2	2	2	2	1	2	3	3
0.000	0.000	0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000

البند18	البند19	البند20	البند21	البند22	البند23	البند24	البند25	البند26
27,630[c]	42,148[c]	15,481[c]	50,741[c]	73,852[c]	87,333[c]	93,407[c]	31,778[c]	52,519[c]
3	3	3	3	3	3	3	3	3
0.000	0.000	0.001	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

البند27	البند28	البند29	البند30	البند31	البند32	البند33	البند34	البند35
30,333[b]	11,630[c]	33,407[c]	75,444[b]	11,333[c]	11,333[c]	66,593[c]	72,667[c]	85,444[b]
2	3	3	2	3	3	3	3	2
0.000	0.009	0.000	0.000	0.010	0.010	0.000	0.000	0.000

البند36	البند37	البند38	البند39	البند40	البند41
34,778[b]	44,333[b]	27,444[b]	34,111[b]	71,333[c]	50,778[b]
2	2	2	2	3	2
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

```
DESCRIPTIVES VARIABLES=البند10 البند9 البند8 البند7 البند6 البند5 البند4 البند3 البند2 البند1
  البند12 البند11
  البند23 البند22
  البند34 البند33
  /STATISTICS=MEAN STDDEV.
```

Descriptives

Remarques

Sortie obtenue		03-JUN-2024 11:38:04
Commentaires		
Entrée	Données	D:\معدل\طلبة\اعمال الطلبة.sav
	Jeu de données actif	Jeu_de_données1
	Filtre	<sans>
	Pondération	<sans>
	Scinder un fichier	<sans>
	N de lignes dans le fichier de travail	54
Gestion des valeurs manquantes	Définition de la valeur manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme étant manquantes.
	Observations utilisées	Toutes les données non manquantes sont utilisées.
Syntaxe		DESCRIPTIVES VARIABLES=البند3 البند2 البند1 البند4 البند5 البند6 البند7 البند8 البند9 البند10 البند11 البند12 البند13 البند14 البند15 البند16 البند17 البند18 البند19 البند20 البند21 البند22 البند23 البند24 البند25 البند26 البند27 البند28 البند29 البند30 البند31 البند32 البند33 البند34 البند35 البند36 البند37 البند38 البند39 البند40 البند41 حل.المشكلات المشروع العصف.الذهني الدرجة.الكلية /STATISTICS=MEAN STDDEV.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,11

[Jeu_de_données1] D:\معدل\طلبة\اعمال الطلبة.sav

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
البند1	54	3.59	0.496
البند2	54	3.61	0.529
البند3	54	3.76	0.432
البند4	54	3.93	0.264
البند5	54	3.76	0.432
البند6	54	3.07	0.544
البند7	54	3.20	0.562
البند8	54	3.69	0.577
البند9	54	3.35	0.619
البند10	54	3.59	0.599
البند11	54	3.70	0.537
البند12	54	3.70	0.500
البند13	54	3.33	0.644
البند14	54	3.78	0.420

حل.المشكلات	54	3.56	0.237
البند15	54	3.70	0.537
البند16	54	3.20	0.762
البند17	54	3.35	0.850
البند18	54	3.17	0.746
البند19	54	3.44	0.769
البند20	54	3.07	0.929
البند21	54	3.50	0.795
البند22	54	3.67	0.644
البند23	54	3.70	0.662
البند24	54	3.74	0.620
البند25	54	3.35	0.781
البند26	54	3.54	0.719
البند27	54	3.57	0.690
البند28	54	2.17	1.042
المشروع	54	3.37	0.412
البند29	54	3.33	0.727
البند30	54	3.87	0.391
البند31	54	2.94	1.089
البند32	54	2.83	1.005
البند33	54	3.04	0.582
البند34	54	3.52	0.863
البند35	54	3.87	0.478
البند36	54	3.41	0.901
البند37	54	3.50	0.863
البند38	54	3.20	0.979
البند39	54	3.35	0.935
البند40	54	3.44	0.925
البند41	54	3.57	0.815
العصف.الذهني	54	3.38	0.321
الدرجة.الكلية	54	3.44	0.228
N valide (liste)	54		

ملخص الدراسة:

تناولت هذه الدراسة موضوعا تربويا مهما تمثل في علاقة طرق التدريس والتفاعل الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، حيث تحورت إشكالية الدراسة حول التساؤل الرئيسي الذي مفاده : هل هناك علاقة بين وطرق التدريس التفاعل الصفي لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية وطرق التدريس التي يتبعها الأستاذ ؟

وتفرعت منه الأسئلة التالية

- هل اعتقاد طريقة حل المشكلات من قبل الأساتذة له علاقة بتفاعل التلاميذ داخل الصف ؟
- هل اعتماد طريقة المشروع من قبل الأساتذة له علاقة بتفاعل التلاميذ داخل الصف ؟
- هل اعتماد طريقة العصف الذهني من قبل الأساتذة له علاقة بتفاعل التلاميذ داخل الصف؟

وللإجابة على هذه التساؤل الرئيسي صغنا الفرضية الرئيسية التالية :

- توحيد علاقة بين التفاعل الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وطرق التدريس التي يستعملها الأساتذة في حجرة الدرس.

وانطلاقا من التساؤلات الفرعية قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

- توحيد علاقة بين اعتماد طريقة حل المشكلات في التدريس ومحاكاة المشكلات اليومية للتلاميذ
- توجد علاقة بين اعتماد طريقة العمل بالمشروع في التدريس والعمل التشاركي التلاميذ .
- توجد علاقة بين اعتماد طريقة العصف الذهني في التدريس وتنمية التفكير الابداعي لدى التلاميذ.

الملخص

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لمثل هذه الدراسات، وقمنا بتحديد مجتمع الدراسة والذي قدر بـــ 54 أستاذا بثانوية فرحات عباس بولاية برج بوعريريج خلال الموسم الدراسي 2024/2023 موزعة على ثلاث محاور كبرى، بعد أن تم التأكد من ثباتها قمنا بتطبيقها على مجتمع الدراسة، كما قمنا بإجراء المعالجات الإحصائية باستخدام التكرارات والنسب المئوية .

وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة بين طريقة حل المشكلات في التدريس ومدى التفاعل الصفي للتلاميذ داخل حجرة الدراسة .
- توجد علاقة بين طريقة العمل بالمشروع ومدى التفاعل الصفي للتلاميذ .
- توجد علاقة بين طريقة العصف الذهني في التدريس والتفاعل الصفي للتلاميذ.

الكلمات المفتاحية: التفاعل الصفي ، طرق التدريس ، العصف الذهني.

Study Summary:

This study dealt with an important educational topic, which is the relationship between teaching methods and classroom interaction from the point of view of secondary education teachers. The problem of the study revolved around the main question, which is: Is there a relationship between teaching methods and classroom interaction among students in the secondary stage and the teaching methods followed by the professor?

The following questions emerged from it :

- Does belief in the way teachers solve problems have a relationship with students' interaction in the classroom?
- Does the adoption of the project method by teachers have any relationship with the interaction of students within the classroom?
- Does the adoption of the brainstorming method by teachers have anything to do with students' interaction within the classroom?

To answer this main question, we formulated the following main hypothesis:

- Unifying the relationship between classroom interaction among secondary school students and the teaching methods used by teachers in the classroom.

Based on the sub-questions, we formulated the following hypotheses:

- Unifying the relationship between adopting the problem-solving method in teaching and simulating students' daily problems
- There is a relationship between adopting the project work method in teaching and students' participatory work.
- There is a relationship between adopting the brainstorming method in teaching and developing creative thinking among students.

In this study, we relied on the descriptive analytical method appropriate for such studies, and we identified the study population, which was estimated at 54 teachers at Farhat Abbas Secondary School in the state of Bordj Bou Arreridj during the 2023/2024 academic season, distributed over three major axes. After their stability was confirmed, we applied them to Study population. We also performed statistical treatments using frequencies and percentages.

The study concluded the following results:

- There is a relationship between the method of solving problems in teaching and the extent of class interaction of students within the classroom.
- There is a relationship between the method of working in the project and the extent of classroom interaction for students.
- There is a relationship between the brainstorming method in teaching and students' classroom interaction.

key words : Class interaction - Teaching Methods - Brainstorming

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

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

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

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 ايداع مذكرة ماستر

الموضوع: طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

إعداد الطلبة:

1- لوحيف عبلة رقم التسجيل: 239735028 1

2- طاخة أمال رقم التسجيل: 239734 9244

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

إشراف: لخفي ياسمينة الرتبة: استاذ تعليم عالي

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2023-2024 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة): موافق

رئيس فريق الاختصاص

رئيس القسم

أ.د/ابن خالد جمال

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

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

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

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

الرقم: /2024

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): لوصيف عبلة

الصفة(طالب, استاذ باحث, باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 101413065

الصادرة بتاريخ : 2016 / 10 / 18 عن دائرة : الحمادية

المسجل(ة) بكلية: العلوم الانسانية والاجتماعية قسم: علم اجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية تحت رقم التسجيل: 239735028l

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج ليسانس، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير، اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي .

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

المسيلة في: 2024/06/06

امضاء المعني (ة):

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

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

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

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2024

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه :

السيد(ة): مرخة آمال

الصفة(طالب, استاذ باحث, باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 118288369

الصادرة بتاريخ : 2020/08/19 عن دائرة : برج بوعريريج

المسجل(ة) بكلية: العلوم الانسانية قسم: علم اجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية تحت رقم التسجيل: 239734924

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج ليسانس، مذكرة ماستر' مذكرة ماجستير' اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي

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

المسيلة في: 2024/06/06

امضاء المعني (ة):

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