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

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم الاجتماع
الرقم:15/D95/MSE20

الميدان: علوم اجتماعية
فرع: علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التربوي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

إعداد الطالبة: **شيماء دعميش**

تحت عنوان

طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ

دراسة ميدانية بمتوسطات بلدية المسيلة

تاريخ المناقشة: 2017/05/22

لجنة المناقشة:

- د/ منير قندوز	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	رئيسا
- د/ مختار رحاب	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مشرفا ومقررا
- د/ نجية مامش	جامعة محمد بوضياف بالمسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2017/2016م

شكر وعرفان

قال تعالى: ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾ [سورة النمل الآية 19]

أحمد الله الّذي وفقني والذي بيده ناصيتي وإليه آخرتي والذي هدانا إلى طريق الإيمان

جزيل الشكر والتقدير للأستاذ الفاضل الدكتور –رحاب مختار– الّذي أشرف علي وأحسن توجيهي، وعلى المجهودات التي بذلها معي في إتمام هذا العمل، وأدعو الله أن يحفظه ويمده الصحة والعافية، وأنّ يبقى لنا منهلا نأخذ منه العلم والمعرفة.

كما نشكر كلّ مديري متوسطات بلدية المسيلة على المساعدات التي قدموها لنا .

وجزيل الشكل لكل طاقم مكتبة البيان بما فيهم فرحات إسماعيل على المجهودات الجليلة.

كما نشكر كلّ من ساعدنا من قريب أو بعيد على إنجاز هذا البحث ولو بالدعاء والكلمة الطيبة.

شيماء رعيش

ملخص الدراسة

- **ملخص الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كان هناك علاقة بين طرق التدريس المعتمدة من قبل الأستاذ وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة 4 متوسط حيث تمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤل التالي:

– هل توجد علاقة بين طرق التدريس المتبعة من قبل الأستاذ والتفاعل الصفي لدى التلاميذ؟

وقد تحددت منطلقات الدراسة في الفرضيات التالية:

– توجد علاقة بين اعتماد طريقة حل المشكلات أثناء التدريس من قبل الأستاذ والدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

– توجد علاقة بين اعتماد طريقة المشروع أثناء التدريس من قبل الأستاذ وتعزيز المشاركة لدى التلاميذ.

– توجد علاقة بين اعتماد الطريقة الاستكشافية أثناء التدريس من قبل الأستاذ وتحصيل المعلومات لدى التلاميذ.

واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الملائم لطبيعة البحث باستخدام تقنية المسح الشامل، كما اعتمدنا على الاستبيان والملاحظة كأدوات لجمع البيانات.

– كما اعتمدت الدراسة في معالجة البيانات الإحصائية على برنامج الرزم الإحصائية (spss21)، النسب المؤوية، اختبار كا^2 لكشف وجود العلاقة وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي:

– توجد علاقة بين طرق التدريس والتفاعل الصفي لدى التلاميذ

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة حل المشكلات المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس والدافعية للتعلم لدى التلاميذ .

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة المشروع المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس وتعزيز المشاركة لدى التلاميذ.

– توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الطريقة الاستكشافية المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس وتحصيل المعلومات لدى التلاميذ.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

الشكر

ملخص الدراسة

فهرس المحتويات

فهرس الأشكال

فهرس الجداول

مقدمة ..... أ-ب

الفصل الأوّل

الإطار النظري للدراسة

تمهيد 05

أوّلا- إشكالية الدراسة 06

ثانيا- فرضيات الدراسة 08

ثالثا- أسباب اختيار موضوع الدراسة 09

رابعا- أهمية الدراسة وأهدافها 09

خامسا- تحديد المفاهيم 10

سادسا- الدراسات السابقة 16

سابعا- المقاربة السوسيولوجية 21

خلاصة 24

الفصل الثاني

طرق التدريس في العملية التعليمية

تمهيد 26

أوّلا- بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس 27

ثانيا- لمحة تاريخية عن التدريس 30

ثالثا- تطور نماذج التدريس 31

رابعا- خصائص التدريس 32

خامسا- معايير اختيار طرق التدريس 35

سادسا- المبادئ التي تقوم عليها طرق التدريس 36

سابعا- أهمية طرائق التدريس 37

ثامنا- العوامل المؤثرة في طرق التدريس 38
تاسعا- أنواع طرق التدريس 40
خلاصة 51

الفصل الثالث
التفاعل الصفي

- تمهيد: 53
أوّلا- أهمية التفاعل الصفي 54
ثانيا- أنماط التفاعل الصفي 55
ثالثا- عناصر التفاعل الصفي 57
رابعا- أنواع التفاعل الصفي 57
خامسا- دور المعلم في التفاعل الصفي 60
سادسا- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي 61
سابعا- أساليب تحسين التفاعل الصفي 64
- خلاصة 68

الفصل الرابع
الإطار المنهجي للدراسة

- تمهيد 71
أوّلا- مجالات الدراسة 72
ثانيا- منهج الدراسة 74
ثالثا- أدوات جمع البيانات 75
- خلاصة 78

الفصل الخامس
عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

- تمهيد 80
أوّلا- عرض وتحليل البيانات وتفسيرها 81
ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة 96
1- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات 96

1-1 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها 96
2-1 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها 97
3-1 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها 98
2- مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة..... 98
ثالثا- النتائج العامة للدراسة..... 99
الاقتراحات..... 100
الخاتمة 102
قائمة المراجع 103
الملاحق

فهرس الأشكال

الشكل	الصفحة
شكل رقم (01): يمثل نمط الاتصال وحيد الاتجاه	55
شكل رقم (02): يمثل نمط الاتصال ثنائي الاتجاه	56
شكل رقم (03): يمثل نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه	56
شكل رقم (04): نمط الاتصال متعدد الاتجاهات	57

فهرس الجداول

الجدول	الصفحة
جدول رقم (01): جدول يوضح الفروق الأساسية بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس.	29
جدول رقم (02): جدول يوضح المجال الجغرافي للدراسة والتعريف بميدان الدراسة	72
جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	81
جدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن.	81
جدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية.	81
جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المواد المدرسة.	82
جدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.	82
جدول رقم(08): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول استخدام التغذية الراجعة ومحاولة إثارة مشكلة ما عند بدء الحصة.	83
الجدول رقم(09): يوضح العلاقة بين استثارة تفكير التلاميذ وتشجيعهم على التعرف على بعض مشكلات، ومحاولة التوصل على حلها.	83
الجدول رقم(10): يوضح علاقة استثارة تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية وتقويم انجازاتهم باستمرار.	84
جدول رقم(11): يوضح العلاقة بتشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.	85
جدول رقم(12): يوضح وضع تنبؤات وفرضيات جديدة للمشاكل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وعلاقته بتشجيع التلاميذ على استخدام مصادر المعرفة المختلفة لتنمية قدراتهم على الاكتشاف.	86
جدول رقم (13): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في النشاطات الموجهة.	87
جدول رقم (14): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول إعطاء الوقت الكافي للتلاميذ لإيجاد حلول للمسائل الذاتية المطروحة.	87
جدول رقم (15): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول تقديم الحوافز المادية أو المعنوية للتلاميذ.	88

جدول رقم (16): يوضح العلاقة بين اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ وإعداد الوحدة التعليمية لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط.	**88**
الجدول رقم(17): يوضح علاقة اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ وتشجيعهم على شرح المفاهيم بلغتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية.	**89**
جدول رقم(18) يوضح علاقة اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ واختيار الأنشطة في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة.	**90**
جدول رقم (19): يوضح: علاقة اختيار الأنشطة المتوفرة في المدرسة التعليمية والتجارب العلمية والمشروعات المتبناة أثناء الدرس.	**91**
جدول رقم (20): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول تشجيع المبادرات الجيدة للتلاميذ وتدعيمها.	**92**
جدول رقم:(21) يوضح علاقة إشراك التلاميذ في جميع النشاطات وتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة.	**92**
جدول رقم (22): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كان المبحوث يقوم بوضع تمهيد للدرس.	**93**
جدول رقم (23): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول تحديد الفكرة العامة للمشكلة الأم في صورة سؤال.	**93**
جدول رقم (24): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت المشكلة تصاغ في شكل مهمات.	**94**
جدول رقم (25): يوضح علاقة تحديد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ ومراقبتهم وتوجيههم أثناء أداء أنشطتهم.	**94**
جدول رقم(26): يوضح اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل وعلاقته باقتراح التفسيرات والحلول في الموضوعات الغامضة.	**95**
جدول رقم (27): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول مساعدة التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي يتوصل إليها.	**96**

مقدمة

تعد طرق التدريس أول خطوة يوضع فيها المنهج المدرسي موضع التنفيذ، وهي أيضا أوّل اختبار عملي لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه ومحتواه للمتعلم الّذي وضع من أجله، ومن هنا تأتي أهمية هذه الطرائق وضرورة العناية بها، وطرق التدريس كثيرة ومتنوعة، ويرجع اختلاف طبيعتها إلى اختلاف النظريات الفلسفية والنفسية والتربوية التي تقوم عليها، ولذلك من المهم للمعلم أن يعرف طبيعة كلّ طريقة من طرق التدريس، وما تقوم عليه من أسس ومواقف التعلم التي تناسبها أكثر من غيرها ومدى ملائمتها مع الأهداف المسطرة.

ويعتبر موضوع طرق التدريس من المواضيع التي أخذت حيّزا كبيرا من الاهتمام لدى المختصين في المجال التربوي لدورها في خلق جو من النشاط داخل الفصل الدراسي، كذلك تطوير آراء وأفكار التلاميذ من خلال جو النقاش وتبادل الآراء الّذي يكون نتيجة التفاعل الصفي بين التلاميذ والمعلم، هذا الأخير الّذي لا يتم إلّا إذا توفرت له جملة من الشروط كمتابعة التلميذ الجيدة للدرس وتزويد عقله بالمعرفة التي تخدم الموضوع المدروس، ذلك أنّ التفاعل داخل الصف مظهر من مظاهر التعلم الاجتماعي، حيث يتفق الدارسون لجماعة القسم أنّ العامل الأساسي في نجاح التلميذ أو فشله إنّما يعود بالدرجة الأولى إلى أسلوب المعلم ومدى تفاعله معه، على اعتبار أنّ التعليم عملية دينامية تقوم على التفاعل بين المعلم وتلاميذه، ولهذا الأخير أهمية بين أطراف العملية التعليمية في تحقيق الأهداف المرجوة.

ولذلك نسعى من خلال هذه الدراسة للبحث في العلاقة الممكن وجودها بين طرق التدريس وتفاعل التلاميذ داخل الصف.

وقد اشتملت الدراسة على خمس فصول، حيث تطرقنا في الفصل الأوّل (موضوع الدراسة) إلى تحديد إشكالية الدراسة، وصياغة فروضها ثمّ تبيين أسباب الدراسة وأهميتها ومن ثمّ تحديد أهدافها، إضافة إلى التعريفات الإجرائية للمفاهيم الأساسية لها، وأخيرا عرض الدراسات السابقة والمقاربة النظرية والتعليق عليها.

أما الفصل الثاني من الدراسة فقد خصص لطرق التدريس وذلك بالتطرق لبعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس ولمحة تاريخية عن التدريس، وتطور نماذج التدريس، بالإضافة إلى خصائص، ومعايير اختيار طرق التدريس والمبادئ التي تقوم عليها، أهمية طرائق التدريس، إلى جانب العوامل المؤثرة في التدريس وأخيرا أنواع طرق التدريس.

والفصل الثالث تم التطرق فيه للتفاعل الصفي، وأهميته، وأنواعه، وأنماطه وكذا عناصره ومهارات التفاعل الصفي، ودور المعلم في التفاعل الصفي، كذلك العوامل المؤثرة فيه وأخيرا أساليب تحسين التفاعل الصفي.

أمّا الفصل الرابع فقد خصص لأهم الإجراءات المنهجية، وفيه تم التطرق لمجالات الدراسة من مجال جغرافي وزمني وبشري إلى جانب مجتمع الدراسة وعينة الدراسة وخصائصها، ومنهج الدراسة إضافة إلى أدوات جمع البيانات والمتمثلة في الاستبيان والملاحظة.

أما الفصل الخامس فخصص لعرض بيانات ونتائج الدراسة ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات المطروحة والاستنتاج العام للدراسة.

وفي الأخير الخاتمة، قائمة المراجع التي تم الاعتماد عليها في هذه الدراسة، بالإضافة إلى الملاحق.

الإطار النظري

الفصل الأوّل

الإطار النظري للدراسة

- **تمهيد**

أوّلا- إشكالية الدراسة

ثانيا- فرضيات الدراسة

ثالثا- أسباب اختيار موضوع الدراسة

رابعا- أهمية الدراسة وأهدافها

خامسا- تحديد المفاهيم

سادسا- الدراسات السابقة

سابعا- المقاربة السوسيولوجية

- **خلاصة**

- **تمهيد:**

يعد هذا الفصل والمتمثل في الإطار النظري للدراسة من بين الخطوات المهمة للقيام بالبحث العلمي، كونه يضعه في إطاره السوسيولوجي وذلك بتوضيح الجوانب الأساسية لموضوع الدراسة، التي لابد أن تنطلق من فكرة تتحدد من خلالها الإشكالية وتبنى على أساسها الفروض إضافة إلى تحديد أهمية وأسباب اختيار الدراسة دون غيرها لتظهر أهمية تناولها والأهداف المرجو تحقيقها، ولا ننسى ضرورة تحديد المفاهيم التي تسمح بادراك ما يقصده الباحث بالمفاهيم التي تناولها في دراسته، إضافة إلى الدراسات السابقة والمقاربة السوسيولوجية للموضوع، هذا على مستوى التصورات، ونسعى للتأكد منها من خلال البحث الميداني عن طريق الممارسة.

أولا- إشكالية الدراسة:

شهدت التربية تطورا كبيرا وملحوظا ظهرت آثاره في الانتقال من التركيز على المحتوى باعتباره الغاية الأساسية لها إلى المتعلم وفكره باعتباره غاية التربية ووسيلتها وقد ترتب على ذلك إجراء تغييرات كبيرة في أدوار ووظائف جميع المؤسسات والإدارات التي تستخدمها التربية لتنفيذ أهدافها بدءًا بالمدرسة والمعلم والمناهج والأدوات والأساليب والوسائل التعليمية والتربوية المختلفة، والعملية التعلمية والتعليمية تسعى إلى تحقيق أهداف مخطط لها لدى المعلمين، وتتمثل هذه الأهداف في إحداث التغييرات المرغوب فيها في سلوك المتعلمين، تتمثل في إكسابهم المعارف والخبرات وتطوير قدراتهم العقلية وتنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم وتطوير مهاراتهم بما يمكنهم من تحقيق التكيف الفعال، والقدرة على الإنتاج والعطاء.

ولتحقيق أهداف التعلم المرغوب فيها تتطلب عملية التعلم والتعليم توظيف عدد من الإجراءات المنظمة والفعالة، من بينها اختيار أساليب وطرائق التدريس المناسبة التي توفر الوقت و الجهد، وتؤدي إلى إحداث التعليم الفعال لدى المتعلمين، هذا وتتباين طرائق التدريس من حيث كيفية تنفيذها ودور كلّ من المعلم والمتعلم فيها، واعتمادا على جملة عوامل، منها طبيعة المحتوى والأهداف التعليمية وخصائص المتعلمين والوقت المتاح ومدى توفر الوسائل والأنظمة المعينة، وكذا مدى تأهيل المعلمين وفلسفتهم اتجاه عملية التعليم.

فالمعلم يعتبر عنصرا أساسيا ومهما في العملية التعليمية والتعلمية وتلعب الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دورا فعالا بارزا في فعالية هذه العملية باعتبارها تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على المستويات المختلفة من معرفة نفسية وأدائية وانفعالية وعاطفية.

فالمعلم الناجح هو المعلم القادر على أداء دوره بكل فاعلية واقتدار وهو المعلم الّذي يكرس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملائمة للتلاميذ، فالتدريس يتطلب أشياء كثيرة، حيث يجب أن يعتمد المعلم في تدريباته وتطبيقاته على المعرفة الدقيقة بطبيعة المتعلم من جهة، وبطبيعة المادة التعليمية من جهة ثانية، وبطبيعة المادة الدّراسية من جهة ثالثة.

فنجاح المعلم في مهنته أيضا يتوقف على ما يملكه من مهارات خاصة تجعله في تواصل مستمر مع تلاميذه، وذلك من خلال نشاطات منظمة ومحددة حيث يتطلب ظروف وشروط مناسبة تعمل الإدارة الصّفية على تهيئتها.

فالتفاعل الصّفي مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي الّذي يهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف، مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي، وإيجابية التفاعل داخل الصف تؤثر بشكل كبير في استقامة النمو الاجتماعي والنفسي للتلميذ مما يساعده على الارتقاء بشخصيته واكتسابه المعارف والقيم والاتجاهات، التي تمكنه من مسايرة عصره، حيث أن الأفراد الّذين يجتمعون على هدف أو مهمة مشتركة يميلون إلى التواصل والتفاعل وتبادل الأفكار لتحقيق حالة من التكيف، وهذا ما ينطبق على ما يحدث في غرفة الصف.

فالتفاعل الصفي مهمة تكرس كلّ الفعاليات التربوية والمدرسية والصفية وينعكس أثر هذه الفعاليات على تعلم التلاميذ ونموهم الانفعالي والنفسي والاجتماعي، وقد اهتم التربويون بالظروف الصفية المناسبة التي تهيء التلاميذ الفرص الملائمة لهذا النمو والتكيف.

والمعلم الناجح أحد العوامل التي يمكن أن يسهم إسهاما فاعلا ومؤثرا في تحسين العلمية التعليمية، ولذلك ينبغي على المعلم أن يكون على معرفة جيدة بمجال تخصصه وعلى اطلاع بالمستجدات التي تطرأ على هذا المجال.

ومن جهة أخرى فإنّ الإعداد المهني والتربوي للمعلم لا يقل أهمية عن الإعداد الأكاديمي، فالمعلم بحاجة إلى الخبرة والدراسة الفنية والتربوية من حيث المعرفة بأساليب وطرق التدريس قديمها وحديثها، فلكل موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه ومحتواه ومواده التعليمية وأنشطته وأساليب تقويمه، لذلك ينبغي على المدرس أن يكون على دراية ووعي بأهداف المنهج، ومحتواه ليتمكن من صوغ أهداف درسه بالطريقة المناسبة واختيار الوسائل التعليمية وتوظيفها بطريقة منظمة ومحددة بالإضافة إلى تحديد مستوى اختيار طرق التعلم التي تتيح مناخات تنظم تفاعلات التلاميذ مع معلميهم ومع بعضهم البعض.

ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في العلمية التعليمية، حاولنا من خلال هذه الدراسة معرفة طرق وأساليب التدريس التي يعتمدها المعلم وعلاقتها بالتفاعل الصفي، محاولين الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد علاقة بين طرق التدريس المتبعة من قبل الأستاذ والتفاعل الصفي لدى التلاميذ؟

والذي يتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- هل اعتماد طريقة حل المشكلات أثناء التدريس من قبل الأستاذ له علاقة بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ؟
- هل اعتماد طريقة المشروع أثناء التدريس من قبل الأستاذ له علاقة بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ؟

– هل اعتماد الطريقة الاستكشافية أثناء التدريس من قبل الأستاذ له علاقة بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ؟

ثانيا– فرضيات الدراسة:

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

ويعرف د. رشيد زرواتي الفرضية على أنّها عبارة عن فكرة مبدئية ترتبط بين الظاهرة موضوع الدراسة والعوامل المرتبطة أو المسببة لها، كما أنّها عبارة عن إجابات احتمالية لسؤال مطروح في إشكالية البحث ويخضع للاختبار سواء عن طريق الدراسة النظرية أو عن طريق الدراسة الميدانية، وللفرضية علاقة مباشرة بنتيجة البحث بمعنى أن الفرضية هي الحل لإشكالية كوّنت مشكل وتعتبر الفرضية ركيزة أساسية لتحديد الخطوة العامة لمحاور الإشكالية، وتفسير الأبعاد التي تحيط بها.[2]

وبناء على هذا الطرح يمكننا صياغة الفرضيات العامة والجزئية على النحو التالي:

الفرضية العامة:

توجد علاقة بين طرق التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ أثناء التدريس والتفاعل الصفي لدى التلاميذ.

الفرضيات الجزئية:

- توجد علاقة بين اعتماد طريقة حل المشكلات أثناء التدريس من قبل الأستاذ والدافعية للتعلم لدى التلاميذ.
- توجد علاقة بين اعتماد طريقة المشروع أثناء التدريس وتعزيز المشاركة لدى التلاميذ.
- توجد علاقة بين اعتماد الطريقة الاستكشافية أثناء التدريس من قبل الأستاذ وتحصيل المعلومات لدى التلاميذ.

---

[1] أبو القاسم عبد القادر صالح، أحد الشيخ حمد وآخرون، المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية، ط1، مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، الخرطوم، السودان، 2001، ص28.

[2] رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر، 2002م، ص94.

ثالثا- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

- إنّ اختيارنا لموضوع الدراسة نابع من إدراكنا لأهمية التفاعل في القسم بين الأستاذ والتلميذ اللذان يشكلان عنصرين هامين في الموقف التعليمي والذي به يحصل التعلم وينعكس على التحصيل الدّراسي والحياة المدرسية للتلاميذ.
- البحث في العلاقة بين طرق التدريس والتفاعل الصفي لدى التلاميذ.
- ارتباط موضوع الدراسة بالتخصص.
- خضوع الكثير من المقررات الدّراسية لعمليات تطوير وتجديد مستمرة.
- التطور التقني في صناعة الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس جميع العلوم في المنهج المدرسي، واستحداث طرق جديدة في مجال التدريس.
- إبراز أنواع الأساليب التدريسية وطرقها، ودورها في تحسين العلاقة بين الأستاذ والتلميذ من خلال التفاعل والاتصال المباشر والاحتكاك بينهما.
- ونسعى من خلال هذه الدراسة إلى إثراء البحث العلمي، ووضع هذه الدراسة بين أيدي الزملاء من أجل بناء استراتيجية تعليمية فعالة، بالإضافة إلى إثراء المكتبة والبحث العلمي بدراسة جادة حول موضوع هام يمكن أن يكون منطلقا لطرح تساؤلات جديدة ومختلفة حول الموضوع.

رابعا- أهمية الدراسة:

- تنبع أهمية الموضوع من أهمية التفاعل الصفي في العملية التعليمية وعلاقته بالتحصيل الدّراسي باعتباره من الأهداف المرجوة للمدرسة.
- نظرا لظهور بعض الدراسات الحديثة التي خاضت في البحث والربط بين طرق وأساليب التدريس والتفاعل داخل الصف.
- نظرا لأهمية عملية التفاعل الصفي الّذي يهيئ للطلبة الفرصة ويسمح لهم بالنمو والتطور والتكيف، حيث يشكل المعلم الكفء أحد الوسائط المهمة التي يمكن أن تسهم إسهاما فاعلا في تهيئة مناخات صفية جيدة.
- وتكمن أيضا أهمية الدراسة مما قد تحققه من نتائج تفتح المجال واسعا لتبصر الأستاذ بمناخ صفه، والاستراتيجيات التي يعتمدها داخل الصف وتفاعلات مجموعاته.

- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- إيجاد العلاقة بين طريقة حل المشكلات المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس والدافعية للتعلم لدى التلاميذ.
- إيجاد العلاقة بين طريقة المشروع المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس وتعزيز المشاركة لدى التلاميذ.
- إيجاد العلاقة بين الطريقة الاستكشافية المعتمدة من قبل الأستاذ أثناء التدريس وتحصيل المعلومات لدى التلاميذ.

خامسا- تحديد المفاهيم:

المفاهيم هي الصورة الذهنية الإدراكية المتشكلة بواسطة الملاحظة المباشرة لأكثر من مؤشر واحد من واقع ميدان البحث[1] مؤكدا على علاقة المفهوم بالواقع، فالمفاهيم توجه الباحث للمنظور وتعيين نقطة الانطلاق حيث يسهل إدراك العلاقات بين الظواهر وتحديد العمليات والإجراءات الضرورية لملاحظة تلك الفئات والمتغيرات التي يمكن أن تمدنا بمعلومات أكثر عن موضوع الدراسة والسماح بإجراء الاستنتاجات العلمية، فالاستنباط والمنطق يمكن تعميم المفاهيم المطورة على حالات أخرى[2]، والمفاهيم الإجرائية إلا تعبير عن واقع البحث ذاته فهي تتصف بخصوصية اجتماعية تميزها عن مثيلاتها في مجتمعات أخرى لذا كان لزاما على الباحث تحديدها على ضوء المعطى الميداني للدراسة.

1- تعريف الطريقة:

أ- لغة:

هي السيرة، الحالة أو المذهب، والخط في الشيء[3]، وقد جاء في قوله تعالى في سورة طه (الآية 63) ﴿وَيَذْهَبَا بِطَرِيقَتِكُمْ الْمُثْلَى﴾، وقال الأخفش أي سنتكم ودينكم وما أنتم عليه، وأيضا في سورة الجن (الآية 16): (**وَأَلَّوْ اسْتَقَامُوا عَلَى الطَّرِيقَةِ**) وتعني طريقة الهدي، وجمعها طرائق وليس طرق لأنّ هذه الأخيرة جمع طريق. [4]

وفي قاموس التربية من قال طريقة فإنّه يريد نظام مبادئ وقوانين عامة، وبالنسبة لـ P.Maiun الطريقة هي مجموعة الوسائل المستعملة للتعلم أو علاج فردي أو تفاعلي للوسائل والعتاد.[5]

ب- اصطلاحا:

---

(1) معن خليل عمر، مناهج البحث في علم الاجتماع، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص56.

(2) علي غربي، أهمية المفاهيم في البحث الاجتماعي بين الأطر النظرية والمحددات الواقعية: في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، العدد 03، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1999، ص96.

(3) البستاني أفرام فؤاد، منجد الطلاب، ط1، دار المشرق، بيروت، 1978، ص44.

(4) خالد البصيص، التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر، الجزائر، 2004، ص139.

(5) محمد سعيد عزمي، أساليب تطوير درس التربية المدنية والرياضية لمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء للنشر، مصر، 2004، ص41.

هي جملة الوسائل المستخدمة من أجل غايات، أو هي الجهد المبذول من أجل تحقيق أهداف، أي هي مجموع الإجراءات التي يقوم بها المدرس والتي تبدو آثارها على ما يتعلمه التلاميذ، وتضم الطريقة عادة العديد من الإجراءات كالقراءة والمناقشة والتسميع، والملاحظة، واستخدام الوسائل التعليمية... وغيرها. [1]

والطريقة ما هي إلا الوسيلة التي تتبع للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية، أي أنّها الخطوات التي يستخدمها المدرس والتي عن طريقها يكتسب التلاميذ النتائج المطلوبة من المدرس، وهي تشمل مجموعة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المدرس لتحقيق الهدف في أقل وقت وجهد[2].

2- تعريف التدريس:

أ- لغة:

تشتق كلمة التدريس من الفعل (درس) فيقال درس الكتاب ونحوه أي قام بتدريسه وتدارس الكتاب ونحوه، درسه وتعهده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه، ويقصد بالفعل درّس في الإنجليزية Teach أن تعطي دروسا للطلاب لمساعدتهم على تعلم شيء بإعطائهم معلومات عنه. [3]

ب- اصطلاحا:

عرف رشيد لبيب التدريس "هو ما يقوم به المدرس في العملية التربوية"[4]، ويعرفه صاحب السيد عبيد بأنّه عملية تواصل بين المدرس والمتعلم وتعني الانتقال من حالة عقلية إلى حالة عقلية أخرى حيث يتم نمو التعليم بين لحظة وأخرى نتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التي تؤثر فيه، وهو بذلك نظام شخص فردي يقوم فيه المدرس بدور مهم هو التدريس الّذي يعني عملية تقديم المعلومات والنشاطات التي تسير. [5]

ويعرفه عبد الرحمن عبد السلام جامل بأنّه مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة تلاميذه للوصول إلى أهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الإمكانات والوسائل ويستخدمها بطرق وأساليب متنوعة للوصول إلى أهدافه، ويقصد بالإمكانات

---

[1] خالد البصيص، المرجع السابق، ص139.

[2] محمد سعيد عزمي، المرجع السابق، ص41.

[3] عبد الحميد حسين شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، 2011، ص05.

[4] رشيد بيب، معلم العلوم، ط1، مكتب الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، 1983، ص25.

[5] ماجة السيد عبيد، أساسيات في تصميم التدريس، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص15.

مكان الدراسة، درجة الإضاءة والتهوية فيه، ومستوى الاهتمام الّذي يتصل بالتلاميذ، والكتاب المدرسي، والسبورة، وأي وسيلة تعليمية يستخدمها المعلم.[1]

وعرف محسن علي عطية التدريس بأنّه الإجراءات التي يؤديها المدرس أو المعلم لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محددة، وتشمل كافة الكيفيات، والأحداث والوسائل التي يستخدمها المدرس أثناء أدائه العملية التعليمية تحقيقا لأهداف محددة، ولها أشكال وصور وأساليب متعددة كالمناقشات، وطرح الأسئلة، وحل المشكلات أو المشروعات أو الاكتشافات أو الاستقصاء أو غير ذلك[2]، كما أنّه مجموعة المهارات والخطط والفنون التي يمكن ممارستها، كما أنّ التدريس مصطلح تربوي يدل على مرحلة عملية تتم بواسطتها ترجمة المنهج وما يشمله من أهداف ومعارف وأنشطة الى سلوك واقعي ملموس لدى التلاميذ ويقول السمرائي أنّه الأخذ والعطاء والحوار وتفاعل المدرس والطالب.[3]

ويعرفه عفاف عبد الكريم "أنّه الإجراءات التي يقوم بها المدرس مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة لتحقيق أهداف سبق تحديدها".[4]

ويقول محمد زياد حمدان أنّ التدريس وسيلة اتصال تربوي هادف من المعلم لتحقيق أهداف التعلم لدى التلاميذ[5]، والتدريس من وجهة النظر الحديثة الشاملة ليس عملية نقل المعلومات وتوصيلها للتلاميذ للتلاميذ ولكنه عملية ونشاط وإجراءات مخططة أو نظام يهدف إلى تحقيق مخرجات أو نواتج تعليمية مرغوبة لدى التلاميذ حيث يقوم المعلم بتخطيط وإدارة عملية التدريس وتوجيهها.

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

---

(1) عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، 2000، ص16.

(2) محسن علي عطية، الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2007، ص28.

(3) عباس أحمد السمرائي، عبد الكريم أحمد السمرائي، كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1991، ص75.

(4) عفاف عبد الكريم، طرق التدريس في التربية البدنية، جامعة الإسكندرية، منشأة المعارف، 1999، ص84- 85.

(5) محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1989، ص65.

وهو نظام من الأعمال يقصد به أن يؤدي إلى التعلم، وهو عملية تفاعل اجتماعي، وتوجيه، وممارسة أنشطة عديدة ومتنوعة تعتمد على فاعلية المتعلمين ونشاطهم وجهدهم، وتحت إشراف وتوجيه المعلم ومساعدته. [1]

3- تعريف طرق التدريس:

يعرف محي الدين أبو صالح طرق التدريس بأنّها نظام الخطوات التدريسية الّذي يمكن تكراره في المواقف التعليمية المتشابهة والموجه بقصد ووعي لتحقيق هدف أو عدة أهداف. [2]

ويعرف ممدوح سليمان طريقة التدريس بأنّها الطريقة الي يستخدمها المعلم في توصيل محتوى المنهج للتلميذ، والمقصود بالمنهج في هذا التعريف المادة التعليمية التي يحتويها المقرر الدّراسي[3]، والطريقة في التدريس مجموع القواعد والإجراءات التي يقوم بها المدرس بقصد تنظيم عمله لبلوغ هدف تعليمي تربوي، وهي أهم منها من الأعمال الأخرى لأنّها تمس الإنسان مباشرة (الفرد والمجتمع) وآثارها السلبية والإيجابية تظهر آجلا أم عاجلا، فيختار المدرس عادة طريقة التدريس بهدف توجيه النشاط التعليمي الّذي يهدف من ورائه تكوين التلاميذ وتنميتهم ولكنه يعلم أن هذا لا يكفي إلا إذا أسهموا هم بأنفسهم بذلك وهكذا تصبح الطريقة تفاعل بين المعلم والتلميذ، إضافة إلى مادة التعليم بينهما.[4]

وتعد طرق التدريس عنصرا أساسيا مكون للعملية التعليمية إذ يتفاعل هذا العنصر مع باقي العناصر الأخرى المكونة لها، تتكون تلك العلمية وتعد من الأمور الضرورية واللازمة للمدرس فلا تدريس جيدا بدون طريقة جيدة، وطريقة التدريس مجموعة الأساليب التدريسية والمحددة بأهداف، والتي يستعملها المدرس في قيادة النشاطات التعليمية مع الطلبة، لكي تمكن من اكتساب المهارات واستخدامها وتنمية الإمكانات والاهتمامات كذلك.[5]

ويرى موسكا موسطن ان أسلوب التدريس بأنّه سلسلة من اتخاذ القرارات التي بدورها تنقسم إلى ثلاث مجموعات وهذه القرارات التي تضمها المجموعات الثلاث هي أساس بنية كلّ أسلوب تدريسي والذي

---

[1] عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص28.

[2] أبو صالح محي الدين، أساسيات في طرق التدريس، ط2، دار الهدى، 1991، ص36.

[3] سليمان ممدوح، أثر إدراك الطالب والمعلم للحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف، رسالة الخليج العربي، العدد 24، 1998، ص124.

[4] رشراش أنيس عبد الخالق، أوطالب محمد سعيد، علم التربية التطبيقي مناهج وتكنولوجيا، دار النهضة العربية للنشر، بيروت، 2001، ص96.

[5] إسراء حامد، طرق التدريس ومعايير اختيارها، كلية الفنون الجميلة، قسم التربية الفنية، العراق، 2014، ص03.

يشترط فيه كذلك معرفة المحرك هذه القرارات فيه وبعلاقة متعدية فإنّ هذه البنية هي أساس أساليب التدريس الحديثة التي تبدأ بالأسلوب الأمري إلى أن تسمح للمتعلم بتخطي عقبة الاكتشاف.[1]

ويشير مفهوم طرق أو طريقة التدريس إلى كلّ ما يتبعه المعلم مع الطلاب من إجراءات وخطوات وتحركات متسلسلة متتالية، مترابطة لتنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية لتحقيق هدف أو مجموعة أهداف تعليمية محددة[2]، وفي تعريف آخر هي عبارة عن جملة الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدّراسية للمتعلم، أو هي توجه فلسفي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متعلقة بطبيعة المادة وتعليمها، وتبدو آثارها على ما يتعلمه الطلاب. [3]

- التعريف الإجرائي لطرق التدريس:

يمكننا صياغة التعريف الاجرائي لطرق التدريس بأنها الأسلوب الّذي يتبعه المعلم من أجل تحقيق الأهداف المرجو تحقيقها من الموقف التعليمي، ويتضمن عدد من الأنشطة والإجراءات التي يتبعها المعلم داخل الصف ليوصل للطلاب مجموعة الحقائق والمفاهيم المتضمنة في المنهاج الدّراسي.

4- تعريف التفاعل:

أ- لغة:

تفاعل، يتفاعل، أي أثّر كلّ منهما على الآخر.[4]

ب- اصطلاحا:

المقصود بالتفاعل البيداغوجي أو الصفي هو حدوث إقناع أو تجاوب نفسي بين طرفي العملية التعليمية/التعلمية لاستجابة الطرف الثاني المعرفية والسلوكية للطرف الأوّل والتأثر به، ويمثل التفاعل عنصرا مهما في العملة التعليمية حيث يعكس العمق والحيوية التي تكتسبها المعلومات والخبرات المنقولة للمتعلم، ويعكس المدى البعيد الأثر للمتربي استيعابا وتطبيقا. [5]

5- تعريف الصف:

---

[1] موسكا موسطن، سارة أشورة، تدريس التربية البدنية، ترجمة جمال صالح، حسن هشام وآخرون، جامعة بغداد، 1991، ص08.

[2] عبد السلام مصطفى عبد السلام، المرجع السابق، ص89.

[3] عبد الحميد حسين شاهين، المرجع السابق، ص25.

[4] معجم الوسيط، معجم اللّغة العربية، دار الفكر العربي، المجلد 02، عمان، الأردن، 2000، ص1049.

[5] تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009، ص89.

يشكل الصف بيئة اجتماعية مصغرة تتنوع فيها أنماط العلاقات وتتشابك معا، كما تتباين فيها الأهداف والاهتمامات والميول والاتجاهات، ومثل هذه البيئة تم تشكيلها على النحو الّذي هي عليه من أجل تحقيق أهداف محددة تتمثل في إحداث تغيّرات نوعية وكمية في سلوك الأفراد (المتعلمين) من خلال إجراء عمليات التعلم والتعليم.[1]

6- تعريف التفاعل الصفي:

يعرفه عبد اللطيف الفرابي "بأنه مجموعة أشكال ومظاهر العلاقات التواصلية بين المعلم وتلاميذه ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، كما يشمل الوسائل التواصلية في المجال والزّمان، وهو يهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها ونقلها مثلما يهدف التأثير في سلوك المتلقي".[2]

ويعرفه نصر الدين جابر "أنّه مجموعة السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العلمية التدريسية (المعلم والتلميذ) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة"[3]، ويعرف فارعة حسن التفاعل الصفي "بأنّه أنواع الكلام الشائعة الاستخدام داخل الصف".[4]

ويعرفه ناجي ديسنورس "بأنّه الكلام الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الصف، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة وذلك على افتراض أنّ هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي وعلى اتجاهات التلاميذ نحو التعلم.

ويعرفه بيج "بأنّه التأثيرات المشتركة أو المتبادلة خاصة الاجتماعية والعاطفية بين المعلم والتلميذ".

ويعرفه القلاو ناصر "بأنّه إيصال الأفكار والمشاعر أو الانفعالات من شخص إلى آخر".

---

[1] عماد عبد الرحيم الزغلول، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص25.

[2] عبد اللطيف الفرابي وآخرون، معجم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديتاكتيك، بيروت، لبنان، 1999، ص44.

[3] ناصر الدين جابر، واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 02، العدد 01، 2004، ص16.

[4] فارعة حسين علي، أحمد حسين اللقاني، التدريس الفعال، ط3، عالم الكتب، 1995، ص19.

ويعرف نشواتي التفاعل الصفي "على أنّه عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منتظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم".[1]

- التعريف الإجرائي للتفاعل الصفي:

استنادا إلى التعريفات السابقة وكذا بعد القيام بالمرحلة الاستطلاعية في بحثنا يمكننا صياغة التعريف الاجرائي للتفاعل الصفي بأنه عملية متفاعلة بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب أنفسهم تتضمن سلوكات لفظية أو غير لفظية تجري داخل الصف تهدف إلى تبادل الآراء ومناقشتها وذلك لممارسة عملية التعليم بفاعلية، كما أنّه كلّ ما يصدر عن الأستاذ والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها بهدف التواصل لتبادل المشاعر والأفكار.

سادسا- الدراسات السابقة:

من صفات العلم التراكمية، فنهاية البحث ما هي إلّا بداية لبحث آخر، وتعتبر الدراسات السابقة لأي موضوع من أهم العوامل، التي تساعد الباحث وترشده، فهي تساعده وتمكنه من فهم الموضوع فهما جيدا، وتوسيع زاوية رؤيته لأهم الجوانب، إضافة إلى أنّ الدراسات السابقة توجه الباحث الوجهة الصحيحة، ومن ثمّ تتضح له الإجراءات والخطوات التي ينبغي إتباعها في مراحل البحث العلمي كما يرى الكثير من الباحثين أنّ الدراسات السابقة هي تلك الدراسات التي تدخل ضمن التراث النظري، أو أدبيات الموضوع من أوجه كثيرة، وتشمل الدراسات السابقة كلّ المساهمات العلمية التي لها صلة بالموضوع المراد بحثه، فهي تزود الباحث بالمعايير والمقاييس والمفهومات الإجرائية والاصطلاحية التي يحتاجها[2]، وفي حدود اطلاعنا على الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة، فإنّنا وجدنا شحا في تناول هذا الموضوع باستثناء بعض المعالجات المنفردة، فتناولنا بعض الدراسات التي تناولت كلّ متغير على حدا.

- الدراسة الأولى:

وهي دراسة للطالبة سوفي نعيمة "مذكرة ماجستير" بعنوان: الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، قسم علم النفس المدرسي، جامعة منتوري، قسنطينة، السنة الجامعية 2011/2010.

---

[1] ماجدة الخطايبة وآخرون، التفاعل الصفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004، ص150.

[2] إبراهيم التهامي، الدراسات السابقة في البحث العلمي- في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، دار البحث، العدد 03، قسنطينة، الجزائر، 1999، ص103- 104.

وقد تمحورت إشكالية الدراسة حول السؤال التالي: ما هي طبيعة الإستراتيجية التعليمية التي يعتمدها أساتذة الرياضيات داخل الصف الدراسي؟

وقد حددت الباحثة منطلقات الدراسة في الفرضيات التالية:

- الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأساتذة داخل الصف تؤثر على مردودية التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى تلاميذ سنة أولى متوسط.
- الإستراتيجية التعليمية المعتمدة من طرف الأساتذة داخل الصف تتسم بالمرونة في تلقين مادة الرياضيات لتلاميذ سنة أولى متوسط.
- التلاميذ الّذين يستخدم أساتذتهم معهم الأسلوب المرن في تلقين الرياضيات يملكون القدرة حل المشكلات الرياضية أفضل من أقرانهم الّذين يستخدم معهم الأساتذة الأسلوب الغير مرن.

وقد شملت الدراسة على (121) مؤسسة موزعة على (12) دائرة لولاية قسنطينة، وعينة الدراسة تمثلت في (185) أستاذا، مستعملة المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة.

وكانت من نتائج هذه الدراسة أنّ الأساتذة الّذين يعتمدون الأسلوب المرن تقدر نسبتهم 47.5 % على خلاف الأساتذة الّذين يتبنون الأسلوب الغير مرن، وتمثل نسبتهم 52.5% وبالتالي نجد أنّ النسبتين متقاربتين مع الارتفاع في نسبة الأساتذة غير المرنين، وهذا ما يسمح بالافتراض أنّ الأساتذة داخل الصف الدراسي يتبنون الأسلوب المرن في تلقي مادة الرياضيات لسنة أولى متوسط، وأنّ المعلمين الّذين يعتمدون الأسلوب المرن داخل الصف أكثر مردودية من تلاميذ الأساتذة الّذين يعتمدون الأسلوب غير المرن في التدريس.

فقد بلغ المتوسط الحسابي لمردودية تلاميذ الأساتذة الغير مرنين 9.99% في حين بلغ المتوسط الحسابي عند تلاميذ الأساتذة المرنين 11.59 %، وأنّ الأسلوب المرن عند الأساتذة داخل الصف تؤثر على تحصيل التلاميذ.

- **الدراسة الثانية:**

وهي دراسة الطالبة أونسية قاسي مذكرة ماجستير بعنوان: الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتهما بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، قسم علم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، السنة الجامعية 2014/2013.

وتمحورت إشكالية الدراسة حول السؤال التالي:

- هل توجد علاقة بين الوسائل التعليمية المتوفرة والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.
- وهل توجد علاقة بين طرق التدريس والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.

أمّا فرضية الدراسة:

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

وقد اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت الباحثة على أداتين هما استبيان العوامل البيداغوجية (الوسائل التعليمية، وطرق التدريس) ومقياس الضغط النفسي اللذان تجد اختبار صدقهما، وإثباتهما، وقد تكونت عينة البحث من (120) معلم للتربية الخاصة، واختيروا بطريقة قصدية، وبعد جمع البيانات تمت تمت معالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) في حساب النسب المؤوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، معامل الارتباط برسون و(t) للفروق.

ومن نتائج هذه الدراسة:

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين الوسائل التعليمية المتوفرة والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين طرق التدريس والضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير الأقدمية (أقل من 06 سنوات، أكثر من 06 سنوات).
- توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة تبعا لمتغير (مكون / غير مكون).

- الدراسة الثالثة:

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 الّذي 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 أنّ التفاعل الاجتماعي واختلاف مستوياته هو الّذي 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 كلّما انخفض التفاعل قل انتهاجهما في التدريس.

– الدراسة الرابعة:

وهي دراسة للطالبة حليمة قادري "مذكرة ماجستير" بعنوان: التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، قسم علوم التربية، جامعة وهران، السنة الجامعية 2012/2011.

وقد تمحورت إشكالية الدراسة حول السؤال التالي:

– هل هناك علاقة بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ؟

– وهل هناك علاقة بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم؟

وحدد الباحث منطلقات دراسته في الفرضيات التالية:

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ، ومعاملة الأستاذ للتلميذ.

– يوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

وقد تكون مجتمع الدراسة من عينتين الأولى مجموعة التلاميذ وعددهم (56) تلميذا من الجنسين والعينة الثانية خاصة بالأساتذة وعددهم (30) أستاذا، وتم الاستعانة بالاستبيانين (استبيان موجه للتلاميذ، واستبيان موجه للأساتذة) لجمع المعطيات، وكانت من نتائج هذه الدراسة تشير إلى أنّه يوجد ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلاميذ، ويوجد ارتباط دال إحصائيا بين الجو العام في القسم وإدارة الأستاذ للقسم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

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

ووجدنا أنّ دراسة "أونيسة قاسي" التي تتفق مع الدراسة الحالية في شقها الأوّل غير أنّها ربطت الوسائل التعليمية وطرق التدريس بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، في حين الدراسة الحالية تعالج موضوع طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ.

وكذلك دراسة "سوفي نعيمة" المرتبطة بالاستراتيجيات التعليمية التي يعتمدها أستاذ الرياضيات داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية.

بينما وجدنا بقية الدراسات المرتبطة بالموضوع تختلف جزئيا مع الدراسة الحالية من حيث الموضوع المعالج كدراسة "مداحي العربي" الّذي تناول التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

في حين كلّ الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المعتمد في الدراسة وهو المنهج الوصفي وهو الملائم لمثل هذه الدراسات وكذلك الأداة المستخدمة وهي الاستمارة (الاستبيان).

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

سابعا- المقاربة السوسيولوجية:

أدى تطور البحث في مجال التربية إلى ظهور العديد من النظريات التي تبحث في سيكولوجية التعلم من حيث كيفية حدوث التعلم وشروطه والعوامل المؤثرة فيه والعمليات المعرفية والعقلية المتحكمة فيه والدوافع الفطرية والمكتسبة ومدى تأثيرها على التعلم، وكذلك سيكولوجية المتعلم ذاته وخصائصه النفسية التي قد تؤثر على ناتج التعلم، وأنماط التدريس، وأنماط التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل بيئة الصف الدراسي، ومشكلات التعلم وصعوباته، وغير ذلك، فمن المهم لنا كباحثين في مجال علم الاجتماع التربوي أن نستند في دراستنا على أحد هذه النظريات التي من شأنها أن تقدم لنا تراكم معرفي، وتوجه مسارنا من خلال تحديد تساؤلات وفرضيات البحث بشكل دقيق وبالتالي توجيه مسار الدراسة.

ولأنّ موضوع دراستنا يسلط الضوء على طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ فإنّنا ارتأينا أنّه من الأنسب أن نتبنى النظرية التفاعلية الرمزية، حيث تعد النظرية التفاعلية الرمزية من أكثر المدارس الاجتماعية اهتماما بالتفاعل الاجتماعي.

ويتمحور اهتمام التفاعلية الرمزية حول تحليل الأنساق الاجتماعية الصغرى من خلال اهتمامهم بدراسة الأفراد في المجتمع، من ناحية مفهومهم من المواقف والمعاني والأدوار، وأنماط التفاعل فيما بينهم. [1]

فهي بنظرها عملية تفاعلية مستمرة بين الفرد والآخرين، إذ يتعلم الفرد من خلالها كيف يستجيب لسلوكيات الآخرين، وكيف يعدل من هذه السلوكيات بناء على ردود أفعالهم اتجاهه وتفاعلهم معه، وتتم عملية الاستجابة هذه من خلال تفسير دلالات المعاني والأفعال والسلوكيات والرموز الصادرة من الآخرين وتأويلها. [2]

ومن مؤسسي النظرية التفاعلية الرمزية "تشارلز كولي، جورج هيربرت ميد" والذي كان عضوا في النظرية أو المدرسة التفاعلية التي يتزعمها كولي[3] وجورج بلوس.

---

[1] طلعت إبراهيم لطفي، كمال عبد الحميد الزيات، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، د ط، دار غريب للنشر، مصر، 1999، ص199.

[2] عماد إشتية، دور المؤسسات التنشئة الاجتماعية في تعزيز ثقافة حق العودة عند اللاجئين الفلسطينيين، دراسة تطبيقية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، العدد 15، شباط، 2009، ص20.

[3] إحسان محمد الحسين، النظريات الاجتماعية المتقدمة، ط1، دار وائل للنشر، مصر، 2005، ص79.

حيث يرى كولي أنّ الذات في جوهرها هي ذات اجتماعية، وهي نتاج اجتماعي أي أنّها لا تنمو ولا تتطور إلّا من خلال عملية التغلغل الاجتماعي مع الآخرين المحيطين به في المجتمع، حيث يعتقد كولي أنّ الفرد ينمو ويتطور إلى ذات اجتماعية عبر عمليات تفاعلية متنوعة تسمح للفرد بأن يغير ويعدل من سلوكه بناء على ردود أفعال الآخرين أو تقويمهم له، وسمى كولي هذه العملية المرآة العاكسة للذات، أي أنّ شعور الفرد بذاته وإدراكه لها وعيه بها ليس سوى انعكاس لردود أفعال الآخرين نحوه ونحو سلوكه، فعملية تكوين الذات هي أصلا عملية دائمة ومتواصلة، تمر بثلاث مراحل:

- مرحلة تخيل الفرد لذاته كما تبدو أمام الآخرين، أي كيف يرونه عندما يتفاعل معهم؟
- مرحلة تخيل الفرد لحكم الآخرين أو تقويمهم له.
- إحساس الفرد بمشاعر معينة نتيجة حكم الآخرين وتقويمهم له، والتي يطور الفرد بواسطتها مشاعر معينة نحو نفسه كالفخر أو الكبرياء أو الذكاء أو النزاهة أو الصدق.[1]

أمّا ميد تعتمد نظريته على كون الذات أو نفسه البشرية هي المرآة التي ينعكس عليها المجتمع بكل صوره وتناقضاته وتفاعلاته.

إنّ الذات لا توجد إلّا في علاقة مع جماعات اجتماعية، لأنّ الفرد نفسه ينتمي الى بناء اجتماعي عام، لذلك كان العقل والذات والوعي والفعل ظواهر اجتماعية وليست فردية تشمل على أدوات وعلاقات ونظم اجتماعية.

والرموز هي عوامل جوهرية لتسهيل الاتصال، وهي تعكس الحاجات الاجتماعية والرغبات الفردية للإنسان من خلال وظيفتها الاجتماعية بقصد تحقيق التفاعل. [2]

أما جورج بلومر فيرى أنّه عندما يصل تقييم الجماعة للفرد ويشكل رمزا، فإنّ الرد يبدأ بتقييم نفسه وفقا لتقييم الآخرين له، أما الإضافة الأخرى التي قدمها "بلومر" للتفاعلية الرمزية فهي أنّه لم يحدد عملية التفاعل ويحصرها بالأفراد بل ذهب إلى أبعد من ذلك إذ قال: أنّ التفاعل لا يكون بين الأفراد فقط بل بين الافراد والمؤسسات والمنظمات والمجتمعات المحلية والطبقات والظواهر الجمعية الأخرى، فالفرد نتيجة لخبراته وتجاربه السابقة يقيم هذه الظواهر الجمعية ويعتبرها رموزا ذات قيمة معينة له، وأنّ التقييمات الرمزية هذه تصل إليها آجلا أو عاجلا، وبعد ذلك تقيم نفسها بموجب تلك التقييمات، وعلى هذا الأساس يكون التفاعل بين الفرد وبقية الجماعات والمؤسسات بعد أن تكون رموزا ذات معنى محدد بالنسبة له وللمجتمع على حد سواء. [3]

---

[1] عماد إشتيه، المرجع السابق، ص21.

[2] ميلفين ديفلير، سباندرا بول، ويكتش، نظريات وسائل الإعلام، ترجمة: كمال عبد الرؤوف، ط1، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة– مصر، 1993، ص73– 74.

[3] ميلفين ديفلير، مرجع نفسه، ص74.

كذلك في علم الاجتماع التربوي فإنّ التفاعلية الرمزية ترى أنّ تعرف الفرد على صورة ذاته يحدث من خلال تصور الآخرين له، ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، وما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم لسلوكه كالاحترام والتقدير، وتفسيره لهذه التصرفات والاستجابات، فإنّه يكون صورة لذاته، أي أنّ الآخرين مرآة يرى فيه نفسه. [1]

من خلال الطرح السابق للنظرية التفاعلية الرمزية، فإنّه في نطاق التفاعل المستمر بين الأستاذ وتلاميذه، تتشكل لدى التلاميذ تصورات وانطباعات ذهنية عن ذواتهم من خلال ما يصدر عن الأستاذ وتقومها وفقا لنظرة الآخرين، كذلك بالنسبة للأستاذ فنجد مثلا تعامله مع تلاميذه على أنّهم أذكياء أو ماهرين وتصرف معهم على هذا الأساس فهذا يجعلهم يطورون مفهوما عن ذاتهم بأنّهم حقا أذكياء أو ماهرين، ويبذلون قصارى جهدهم للقيام بأنماط سلوكية تؤكد هذه القيمة، ويشعرون عندها بالفخر والاعتزاز لهذا التقويم ممّا يدفعهم لبذل المزيد من الأفعال والسلوك المتسمة بالذكاء أو المهارة ووفقا لهذا يتفاعل التلاميذ مع الأستاذ بعضهم مع بعض ويحققون في النهاية نجاحا تعليميا، والعكس صحيح.

وبهذا يشير التفاعل في غرفة الصف مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والمتعلمون فيما بينهم، وأنّ ما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيحاءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، حيث يقوم التفاعل داخل الصف على فكرة التبادل الفعال للكلام في إطار عملية التعليم والتعلم الّذي يستهدف إحداث تغييرات دائمة مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتصل بالأهداف التربوية والتعليمية وتركز بالدرجة الأولى على ما يدور من تفاعل أثناء إجراء عملية التدريس يراد بها وصف وتنظيم ما يحدث من سلوك يمكن ملاحظته وتسجيله أثناء الدرس أو جزء منه، بحيث يعطي رؤية وصورة واضحتين عن هذا السلوك ويظهر ذلك في صورة نوع السلوك التدريسي، وذلك بغية مساعدة المعلم على مراجعة أسلوبه التدريسي وضبطه وتنظيمه.

[1] صالح محمد أبو جابو، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط7، دار المسيرة للنشر، عمان– الأردن، 2007، ص58.

- خلاصة:

بعد ما تمّ عرضه من أفكار أساسية في هذا الفصل التمهيدي والذي جاء كمحاولة للتعرف بدراستنا، من خلال تحديد إشكالية الدراسة والخروج بمجموعة من التساؤلات البحثية في بدايته، ثمّ محاولة إعطاء إجابات افتراضية لهذه التساؤلات، بعد هذا كله، وتبعا للترتيب الّذي جاء على أساسه تحديد المفاهيم، كان لزاما علينا البحث عن معلومات أكثر حول مجموعة المفاهيم الأساسية فكان البدء بالمتغير الأوّل للدراسة وهو طرق التدريس فماذا يمكننا أنّ نقول عن هذا المتغير؟

الفصل الثاني

طرق التدريس في العملية التعليمية

- **تمهيد**

أوّلا- بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس

ثانيا- لمحة تاريخية عن التدريس

ثالثا- تطور نماذج التدريس

رابعا- خصائص التدريس

خامسا- معايير اختيار طرق التدريس

سادسا- المبادئ التي تقوم عليها طرق التدريس

سابعا- أهمية طرائق التدريس

ثامنا- العوامل المؤثرة في التدريس

تاسعا- أنواع طرق التدريس

- **خلاصة**

- **تمهيد:**

إنّ العلاقة القائمة بين المدرس وتلاميذه في عمومها تؤسسها عملية التدريس، أي أنّ المدرس يمثل دور المرسل والتلاميذ دور المستقبل في اتصالهما أثناء هذه العملية، كما أنّ هدف المدرس في الأخير هو إحداث تغيير السلوك لدى تلاميذه، وهم بدورهم يبحثون عن تطوير إمكاناتهم وقدراتهم العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية من خلال ما يتلقونه، ولكي يصل كلّ منهما إلى مبتغاه من خلال عملية التدريس، يجب أن يعي المدرس ما يقدمه لهم ويسهر على تخطيطه وتنفيذه ليتم التدريس بفاعلية، ولا يكون ذلك إلا إذا أدرك المدرس الإدراك الكامل لمعنى التدريس ومكانته، وخصائصه، وطرقه، وهذا ما سنتناوله في هذا الفصل، كما يجب أن يعي الطريقة التي يقوم بها محتوى درسه ليكون في متناول تلاميذه، وبهذا نجد عملية التدريس ترتكز على طرق وأساليب تسهل لها المرور من مرسل إلى مستقبل باستمرارية لا تعترضها معوقات وصعوبات تعرقل عملية توصيل المعارف.

أولا- بعض المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس:

إنّ الخوض في مجال التدريس يدفع لإيجاد شيء من التداخل في استعمال بعض المفاهيم في المجال التربوي، كالتدريس، والتعميم والأسلوب والاستراتيجية وغيرها، لذا نجد من المفيد توضيح دلالة كلّ مفهوم من هذه المفاهيم فيما يلي:

1- التعلم:

هو كلّ ما يكتسب المتعلم من التعليم والتدريس والتدريب ويحدث تعديلا في سلوكه وهذا ما تنشئه التربية، والتعلم حاصل التدريس والتعليم والتدريب، لذا فإنّ أفضل تدريس، أو تعليم أو تدريب هو ما يؤدي إلى أفضل تعلم.[1]

2- التعليم:

يعرفه بأنّه "نقل المعلومات المنسقة إلى المتعلم، أو أنّه معلومات تلقى ومعارف تكتسب، فالتعليم هو نقل المعارف أو الخبرات أو المهارات وإيصالها إلى فرد أو مجموعة أفراد بطريقة معينة، والتعليم أشمل من التدريس من حيث الاستعمال، فهو يطلق على كلّ عملية يقع فيها التعلم سواء أكان التعليم منظما مقصودا أم غير منظم، فانك تقول بعد مشاهدتك فلما، تعلمت من هذا الفيلم أشياء، فيما لا يطبق التدريس إلى على التعليم المنظم المقصود، زيادة على أن التعليم يتناول تعليم المعارف والقيم والمهارات بينما لا يتناول التدريس المهارات، لذا يصح القول: علمته السباحة ودرسته النحو وآداب الحديث ولا يصح (درسته السباحة)، وهدف التعليم إحداث التعلم وتسيير عملية التعلم، كما أنّ التدريس وسيلة كذلك التعليم وسيلة وليس غاية بحد ذاته.[2]

3- الأسلوب:

هو مجموعة العمليات والإجراءات التي يؤديها المعلم لأداء درس ما، وهي تشكل نمط سلوكه، وهو أيضا الطريقة التي يختلف فيها المعلم عن الآخر في العلاقات التي يؤسسه مع تلاميذه، وأنواع المناخ الاجتماعي الّذي يوجد، وهكذا نستنتج أن الأسلوب يرتبط بالمعلم وسمات شخصيته وهو جزء من الطريقة.[3]

---

[1] عبد الحفيظ جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2006، ص11.

[2] محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2007، ص26.

[3] عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص19.

4- الاستراتيجية:

يقصد بالاستراتيجية جملة الأساليب أو الطرائق المستخدمة في مواقف التعلم والتعليم، وتتضمن الاستراتيجية التعليمية جملة من المبادئ والقواعد والطرائق والأساليب المتداخلة التي توجه إجراءات المتعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتاجات المقصودة، ويمكن أن يستخدم المعلم استراتيجيات محددة أثناء تنظيمه لخبرات التعلم والمواقف التي يتفاعل معها المتعلمين بهدف إنماء أبنيتهم المعرفية وتطويرها ضمن المواد الدّراسية. [1]

الفرق بين مفهوم استراتيجية وطريقة وأسلوب التدريس:

يمكن تحديد الفروق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب فيما يلي:

استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة، فالاستراتيجية هي التي تختار الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والمتغيرات المؤثرة في موقف التدريس، أما الطريقة فإنّها بالمقابل أوسع من الأسلوب وأن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة والطريقة هنا أعم كونها لا تتحدد بالخصائص الشّخصية للمعلم وهي الخصائص المحددة لأسلوب التدريس الّذي يتبعه المعلم بصورة أساسية. [2]

فأسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الّذي يتبعه المعلم في تنفيذ التدريس بصورة تميّزه عن غيره من المعلمين الّذين يستخدمون نفس الطريقة ومن ثمّ يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشّخصية للمعلم، ومفاد هذا أنّ أسلوب التدريس قد يختلف من معلم إلى آخر على الرغم من استخدامهم نفس الطريقة، مثال على ذلك أنّنا نجد أنّ المعلم (س) يستخدم طريقة المحاضرة، وأنّ المعلم (ص) يستخدم أيضا طريقة المحاضرة ومع ذلك قد نجد فروقا دالة في مستويات تحصيل تلاميذ كلا منهم، وهذا يعني أنّ تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الّذي يتبعه المعلم، ولا تنسب إلى طريقة التدريس على اعتبار أنّ طرق التدريس لها خصائصها وخطواتها المحددة والمتفق عليها. [3]

---

[1] يوسف قطامي، نايفة قطامي، سيكولوجية التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص19- 20.

[2] عبد الرحمن عبد السلام جامل، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، 2000، ص19.

[3] نايف القسي، المعجم التربوي وعلم النفس، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص365- 366.

واستراتيجية التدريس عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبدها، وبأقصى فاعلية ممكنة.

والاستراتيجية هي المنحى أو الخطة والإجراءات والمناورات (التكتيكات) والطريقة والأساليب التي يتبعها المعلم للوصول إلى مخرجات أو نواتج تعلم محددة منها ما هو عقلي/معرفي أو ذاتي/نفسي، أو اجتماعي أو نفسي حركي ا مجرد الحصول على معلومات.

استراتيجية التدريس في مجملها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة، وهذا الجدول يوضح الفروق الأساسية بين الإستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس.

جدول رقم (01): جدول يوضح الفروق الأساسية بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس:[1]

	المفهوم	الهدف	المحتوى	المدى
الإستراتيجية	خطة منظمة متكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة	رسم خطة متكاملة وشاملة لعملية التدريس	طرق، أساليب أهداف نشاطات مهارات، تقويم، وسائل، مؤثرات	فصلية، شهرية، أسبوعية
الطريقة	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف	أهداف، محتوى، أساليب، تقويم، نشاطات	موضوع مجزأ على عدة حصص، حصة واحدة، جزء من حصة
الأسلوب	النمط الّذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حيث التواصل المباشر مع الطلاب	تنفيذ طريقة التدريس	اتصال لفظي، اتصال حسي، اتصال حركي	جزء من حصة دراسية

[1] عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، 2011، ص23- 34.

ثانيا- لمحة تاريخية عن التدريس:

أسهم السفسطائيون في العصور القديمة في تحسين التعليم عن طريق الحوار، وسمي سقراط المعلم الأوّل لأنّه ركز على المنهج الجدلي في قيادة المتعلم للوصول إلى الحقيقة، وأسهم أفلاطون في استخدام الأساليب الجذابة، وكذلك كوانتيليان وايرازموس بالتعلم وفق المناهج والتقدم التدريجي.

ويعتبر الرسول الكريم (ص) أعظم المربين في العالم إذ أسهم في ضبط سلوك الكبار والصغار والشباب مستخدما أساليب متنوعة كالتقدم التدريجي والرفق والرحمة مما أدى إلى ضبط السلوك ضبطا ذاتيا واكتسابهم معلومات ومهارات عقائدية، واتجاهات راسخة على مدى مئات السنين، وأبدع من بعده كثير من المربين المسلمين، فقد اقترح ابن خلدون التدرج في التعليم مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتعليمهم على قدر عقولهم، ونشر الغزالي في رسالته (أيّها الوليد) تعليمات خاصة في إرشاد المتعلم إلى التعلم، ويعد كتاب (برهان الإسلام) للزنوجي (تعليم المتعلم والتعلم) من أفضل الكتب التربوية في العصور الوسطى (القرن السادس للهجرة) حيث ترجم إلى العديد من اللغات.

كما اهتم القديس "أوغستين ومارتن لوثر" بعملية التربية والتعليم وأعطاها أهمية أكبر في تكوين العقائد والاتجاهات، وكانت أولى الثورات التربوية التي قلبت الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وتحويل التعليم إلى تقنية علمية تهدف إلى التعلم وتحسين فاعليته ورفع كفاءته، وقد لخصت لجنة استراتيجية تطوير التربية في البلاد العربية أهم والاتجاهات العالمية التطبيقية بما يلي:

- التحول من العفوية إلى القصدية.
- التحول من الجزئية إلى الشمول والتكامل.
- الانتقال من التعليم إلى التعلم. [1]
- الانتقال من المعرفة المفتتة إلى المعرفة المتكاملة.
- التحول من اللفظية إلى الوظيفية.
- الانتقال من التعليم العادي إلى المتقن باستخدام تكنولوجيا التربية.
- إبراز دور التربية الراجعة باستمرار لضبط السلوك بإحكام. [2]

---

[1] أحمد يخلف، التفاعل الاجتماعي الصفي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2011- 2012، ص149.

[2] أحمد يخلف، المرجع نفسه، ص150.

ثالثا- تطور نماذج التدريس:

كانت التربية منذ أقدم العصور تعتمد على التقليد والمحاكاة، فالطفل يتعلم من أسرته فيقوم بالتقليد أو تمثيل دور الكبار، ولا يوجد هناك أي تطوير في التفكير أو التجديد، وكان الأطفال يكتسبون القيم والعادات والتقاليد من خلال المجتمع المحيط، واستمرت التربية على هذه الحالة، إذ اعتمد التدريس على طرق التقليد والمحاكاة أو اكتساب المعرفة من مجالس الأدب والشعر والأسواق العامة أو اللجوء إلى ذوي الخبرة في بعض المهارات التعليمية في القراءة والكتابة أو في علوم النجوم والرياح إلى أن ظهرت التربية الإسلامية التي عنت بالإنسان من جميع النواحي.

وتنوعت طرق التدريس تدريجيا وبمرور الزّمن لتشمل الحلقات والحوار والإملاء والقياس والاستقراء، كما اتسعت المواقع الي يتم فيها التعليم فشملت الكتاب والمسجد وحوانيت الوراقين ومنازل العلماء وقصور الخلفاء ثمّ المدارس والمكتبات التي كان بعضها أشبه بالجامعات مثل دار الحكمة في بغداد، ولقد اشترط العرب في معلمي المدارس في القرن الخامس للهجرة عدة شروط أهمها:

- أن يشهد له بالعلم والخلق أفاضل أساتذته وكبار علماء عصره أو بلدته.
- أن يتفرغ إلى التعليم ولا يشرك به عملا آخر.
- أن يتعلم أسماء تلاميذه وحاضري درسه.
- أن لا يمتنع عن تعليم أحد منهم علما وبحثا إذا انس منه الفهم.
- أن يدعم شرحه بالأمثلة والشواهد.
- أن يطرح على التلاميذ أسئلة كثيرة يفهم منها مقدار ما استوعبوه من دروس فإذا وجدهم لم يستفيدوا أعاد عليهم الكرة.
- أن يصون مجالس دروسه عن الغوغاء واللفظ وسوء الأدب وأن يراعي مصلحة تلاميذه في تعيين مواعيد الدروس.
- أن يكون مهذبا متحليا بالأخلاق الفاضلة، كاظما لغيضه حليما وقورا رفيقا بتلاميذه. [1]
- أن يكون حريصا على حفظ أثاث المدرسة وكتبها وأدواتها وأن يوصي التلاميذ بذلك.

لقد كانت طريقة التدريس سابقا ومنذ أن قامت الحضارات القديمة كحضارة الصين والهند وغيرهما قائمة على التلقين: أي الحفظ الآلي، أما عند السوفسطائيون في اليونان القديمة فكانت الطريقة المتبعة في التدريس هي طريقة المحاضرات الشكلية، ودعا سقراط إلى تنمية المعرفة المتصلة بالسلوك ومعرفة

[1] رافدة الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2010، ص38- 39.

القيمة العلمية للحياة بالطريقة الحوارية، أما في الحضارة الإسلامية، فقد انتشرت آراء الغزالي في طرق التدريس ولاقت استحسان وقبول العامة واعتمد الغزالي في فلسفته حول طرق التدريس على ضرورة كون المعلم الأب الروحي للتلاميذ، واستخدام أسلوب الإثارة وحفز دافعية المتعلم بواسطة المدح والتشجيع وإشباع ميله إلى اللعب، واللجوء إلى استخدام أسلوب التفريد بحسب الاستعدادات، والتدرج، والتوجيه، ومع التطور العلمي والتقني الّذي 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 طرائق التدريس باعتبار أنّ ما يصلح لمرحلة دراسية قد لا يصلح لأخرى، وما يصلح من طرق في ظرف ما قد لا يصلح لموضوع آخر، وهكذا فقد تنوعت طرق التدريس وتطورت لتلاحق التغيير المستمر وتواكب المستجدات التربوية. [1]

رابعا- خصائص التدريس:

يتميز التدريس عن غيره من الصنائع والوظائف الإنسانية بنوعين من الخصائص: مهنية وتربوية نذكرها فيما يلي:

1- الخصائص المهنية للتدريس:

قد يتساءل البعض أحيانا عن ما إذا كان التدريس مهنة كبقية الأنشطة الاجتماعية الاقتصادية، فبالرغم من الجدل القائم والتنوع في الأداء التي تعتري موضوع هذا التساؤل إلا أن الإجابة المنطقية عليه تتلخص في:

- أنّ التدريس مهنة إنسانية متخصصة تفوق في أهميتها ومسؤوليتها كافة المهن الاجتماعية الأخرى، وهو مهنة لكنّه يمتلك معرفة مميزة به ومهارات وظيفية عامة بين أفراده، ويدار من قبل منظمات وتجمعات خاصة به تحكمها قوانين وقواعد سلوكية محددة تماما كما هو الحال مع المهن الأخرى، ولقد لخص بعض المربين الخصائص العامة التي تميّز مهنة التدريس بما يلي:

- تقاضي الأجر:

يتقاض المنتمين إلى مهنة التدريس من معلمين وإداريين أجرا يتناسب مع مؤهلات كلّ منهم.

[1] رافدة الحريري، المرجع السابق، ص39- 40.

- امتلاك معرفة ومهارات:

بخلاف المهن الأخرى أنّ التدريس يلزم المعلمين معرفة كافية سواء عامة أو متخصصة، كما يتطلب توصيل هذه المعرفة مهارة عالية في العلاقات الإنسانية وطرق ووسائل التعليم والإدارة والتنظيم.

- المسؤولية والهادفية:

إنّ المعلمين وكلاء المجتمع لتعليم النشء وتهذيبه وتطويره للوصول به إلى خصائص شخصية قادرة على القيام بأدوار اجتماعية مقصودة فيما بعد، فالمعلمون بهذا مسؤولون أمام المجتمع عن تحقيق غايات مسبقة تعد اسمى الغايات وانبلها واكثرها حسما لمصير المجتمع وخيره.[1]

- المثالية والوظيفية:

إنّ تناقض الاعتبارات والمصالح الشّخصية والوظيفية التي تظهر على المعلمين خلال عمله التربوي، وتعامله مع تلاميذه وأفراد المجتمع المدرسي والمحلي يوميا، وتحليهم غالبا بالصبر والإيثار والمرونة بين صناعة قراراتهم التربوية وتأدية واجباتهم، يجعل من مهنة التدريس مهمة إنسانية نبيلة، ومن المعلمين (الحقيقيين) أكثر عاملي المجتمع إيثارا وعطاءً.

- الوحدة:

بالرغم من أنّ مهنة التدريس تتميز بتنوع الأساليب والآراء النافذة من أفرادها، إلا أنّها تجمعهم عادة من خلال أهدافها وغاياتها التربوية الإنسانية ضمن إطار عملي وفلسفي واحد يتميز عموما بمبدأ تربية أجيال الأمة لنفسها وللمجتمع الّذي تعمل فيه.

- الاعتراف والتقدير:

يعتبر التدريس أكثر المهن المعترف بدورها وبأهميتها الاجتماعية، ولم يكتفي المنتسبون لمهنة بالتدريس بهذا ونجد من الاعتراف والتقدير التلقائي غير الرسمي من المجتمع، بل بادروا إلى تشكيل جماعات تجمع آراءهم وتدبر شؤونهم، وتحل مشكلاتهم الخاصة والعامة، وتدافع عن حقوقهم وحقوق الآخرين.

2- الخصائص التربوية للتدريس:

كما ذكرنا أن التدريس علم تطبيقي وفق أخلاق ومهمة إنسانية يصنع من خلالها المجتمع نفسه ويطورها، حيث يتميز التدريس كعملية تربوية بالخصائص التالية:

---

[1] أحمد يخلف، المرجع السابق، ص150.

- يمثل التلميذ في التدريس محور العملية التربوية، دون المعلم أو المنهج أو المجتمع، يعتبر التدريس تلاميذ المدرسة كممثلين للمجتمع الواسع، وإنّ مراعاته لرغباتهم وميولهم وحاجاتهم النفسية والاجتماعية تؤدي بطبيعة الحال لإنتاج مجتمع مدرسي فاضل، تنعكس نتائج سلوكه على المجتمع العام بالنمو الإيجابي والاستمرار.
- يلائم التدريس مبادئه وإجراءاته لحالة التلاميذ العقلية والقيمية والجسمية، فيستخدم مع المتخلفين مبادئ وطرق تختلف عن تلك التي تستخدم مع العاديين أو ذوي المواهب والذكاء.
- يمثل التدريس عملية مدروسة تبدأ بتحليل خصائص التلميذ وتحديد قدراته، ثمّ تطوير الخطط التعليمية واختيار الوسائل والأنشطة والمواد التعليمية التي تستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها، ويتولى كذلك تقييم العلمية التربوية لتحديد القوة والضعف فيه للاستفادة منها مستقبلا.
- يبدأ التدريس كعملية إيجابية متكافئة إلى إنجاح التلاميذ بإشباع رغباتهم وتحقيق طموحهم، لا معاقبتهم نفسيا أو جسميا أو تربويا بالفشل والرسوب كما هي الحال في الممارسات التعليمية التقليدية، هذا لأنّ كلّ فرد يمتلك قدرة وذكاء معينين، ما دام أنّه موهوب بوظائف وقدرات جسمية وعقلية، ويستطيع بذلك القيام بواجبه نحو المجتمع متلائما مع خصائصه وطاقاته الفردية. [1]

بالإضافة إلى خصائص أخرى:

- تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل، ويجب على المعلم ألا يحصر نفسه في دراسة الماضي وتعليمه لذاته، بل يستخدمه كوسيلة لفهم حوادث الحاضر والمستقبل والتنبؤ بها.
- إثارة تفكير التلميذ وتنمية ميوله وقدراته.
- تحفيز التعاون بين التلاميذ وتشجيع العمل الفريقي.
- التعليم عن طريق إثارة المشكلات والبحث عن حلولها بطرق علمية.
- توفير الوسائل التعليمية التي تساعد على الفهم الكامل للدرس.
- إثارة النواحي الوجدانية نحو المدرسة والعمل المدرسي وممارسة العادات والتقاليد المرغوبة.
- التدرج في التدريس بالانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المعقد.
- المرونة والقابلية للتعديل والتغيير حسبما تقتضيه ظروف الموقف التعليمي ومجرياته.

---

[1] أحمد يخلف، المرجع السابق، ص 150،151،152.

- وضوح الهدف من التدريس، فالهدف عندما يكون واضحا في خطة الدّرس ومعروفا لدى التلاميذ، فإنّه يضمن تعلم قدر معين من الخبرات في زمن معين.
- أن يلازم التقديم عملية التدريس منذ بدايتها وحتّى نهاية الدّرس وذلك للكشف عن مدى التغيرات في سلوك التلاميذ، ومعرفة العوامل المؤثرة فيها. [1]

خامسا- معايير اختيار طرق التدريس:

إنّ مادة الدراسة على اختلاف ألوانها لا تعطى في شكل دراسات فلسفية نظرية يعدها المعلم لكي يلقيها على المتعلمين، وإنّما هناك مجموعة من المعايير التي تسمح له باختيار الطريقة المثلى، لذلك يجب أن يعد المعلم نفسه لها وأن يحققها في كلّ درس من الدروس حتّى يحقق الهدف من التعلم، وفيما يلي نبرز هذه المعايير:

- أن تتفق طريقة التدريس وقدرات المتعلم اللفظية والنفسحركية.
- أن تناسب ما يقصد تدريسه سواء كان تدريس كيفية عمل شيء (تدريس مهارات) أم تدريس حقيقة (تدريس معارف) أم تدريسا موجها نحو القيم، فإذا أراد المعلم أن يدرس المتعلم كيف يكون أمينا، فلابد أن تتضمن الطريقة فرص يظهر فيها المتعلم هذه الأمانة.
- أن تناسب الزّمان والمكان باعتبارهما عاملين من عوامل الموقف التعليمي. [2]
- أن توازن الخطة الدّراسية بين المواد النظرية والمواد العلمية في القدر والأهمية ما يخصص في زمن للناحيتين بحيث لا يطغى جانبا منها على الآخر إلا في بعض الحالات التي يجب أن تأخذ فيها الدراسة العلمية والتطبيقات عناصر أكبر كالمواد الفنية والمهنية.
- أن يبحث المخطط في وسائل تقويم الخطة وفي طرق تعديلها إذا لزم الأمر ذلك أن من الواجب أن نعطي كلّ خطة فرصة زمنية لإثبات نجاحها أو فشلها وذلك حتّى لا تتعرض العملية التعليمية لثغرات.
- أن يصحب التعليم التطبيق والممارسة فلا تقتصر على سرد الحقائق وبذلك يضمن فاعلية التلاميذ.
- أن تشجع طريقة التدريس بالاطلاع والمقارنة وتشجع على الاستفادة من المعرفة والخبرات بشتى الوسائل.

---

[1] رافدة الحريري، المرجع السابق، ص23- 24.

[2] يوسف قطامي وآخرون، تصميم التدريب، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص181.

- أن تقتني بالأنشطة التي تتصل بكل منهج وأن تنبثق منه حتّى يكتسب حيوية وواقعية ويكسب التلميذ خبرات علمية حقيقية.
- أن تقتني الطريقة بترجمة المناهج إلى سلوك وعادات وتقاليد وشعارات تتصل بالتلميذ وشخصيته وإدراكه وأن تستقر في عقله وقلبه حتّى يتعامل بها ويتصرف وفقا لما لها من مبادئ وقيم.
- أن تسمح طريقة التدريس للتلميذ الفردي والعمل الجماعي حتّى يعتاد النشء بذل الجهد في صالح الجماعة وذلك حتّى يقسم المعلم تلاميذه إلى جماعات وكلف جماعة بإعداد موضوع أو مشروع ثمّ تقوم الجماعة بتقسيم جوانب الموضوع أو المشروع على أعضائها.
- أن تشعر طرق التدريس التلميذ بحب المعلم له وحنانه وعطفه عليه وغيرته على خدمته ورغبته في معاونته على التقدم.
- أن تحتوي طرق التدريس للمناهج كلها لما يشعر المتعلم بشخصيته، فهو إيجابي وليس سلبيا وهو متفاعل وليس خاملا عن تقديره لما يبذله من جهد، ذلك أن بذل الجهد مفتاح النجاح.[1]

سادسا- المبادئ التي تقوم عليها طرق التدريس:

هناك مجموعة من المبادئ تتأسس عليها طرق التدريس وذلك لما لها من أثر في فاعلية التدريس وكذلك لتحقيق التعلم الجيد، وفيما يلي نبرز أهم هذه المبادئ:

- التخطيط المسبق المبني على أساس جعل المتعلم فعالا والتعليم منتجا.
- تحديد أهداف التعليم في ضوء حاجات المتعلمين، وما تقتضيه أهداف العملية التربوية.
- الربط بين المتغيرات المساق الدّراسي (المدخلات)، بما فيها طبيعة المتعلمين وطبيعة المنهج، والبيئة التعليمية، وبين المتغيرات الإجرائية كحماس المعلم، ووضوح الشرح واستخدام الأسئلة، واستخدام التعزيز، واستراتيجية إدارة الصف وضبطه وإسهام الطلبة وتفاعلهم، والمتغيرات الإنتاجية (المخرجات) التي هي في التدريس متغيرات قصيرة المدى، ومتغيرات بعيدة المدى.
- إحداث الأثر المطلوب في المتغيرات الإنتاجية (المخرجات) بمعنى أنّ طريقة التدريس الجيدة هي لا تقف عند حد التخطيط والتنفيذ وإنّما يراد منها إحداث الأثر المطلوب وهذا يعني أنّ أثرها يقاس بمستوى إنجازها، وفي ضوء هذا المفهوم فإنّ المدرس لا يقتصر دوره على الإلمام بالمادة والقدرة على تدريسها وإنّما على الأثر الّذي يظهر على أداء التلاميذ بعد العلمية التعليمية التي يؤديها المدرس، ويشترك فيها التلميذ بفاعليته، وبناءً على هذا فإنّ المدرس لكي يكون مدرسا فعالا فإنّ ذلك يقتضي

[1] لطفي بركات أحمد، طرق تدريس العلوم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص167- 168.

منه التمكن من الكفايات المعرفية والأدائية وكفايات الإنجاز التي تتمثل في إحداث الأثر المطلوب الّذي وصفته الأهداف التعليمية. [1]

- الإرشاد والتوجيه، بحيث يتحمل المعلم قدرا كبيرا في موضوع الإرشاد والتوجيه كلّ مشاكل التلاميذ الصحية والاجتماعية وتوجيههم التعليمي واختيارهم للمهنة.
- معرفة المعلم لحاجات المتعلمين وخصائص نموهم وفروقهم الفردية.
- إفساح المجال للمتعلم في الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية من خلال قيام المعلم بتكليف المتعلم.[2]
- التقويم البنائي أو التكويني المستمر في ضوء ما تظهره نتائج التقويم والتغذية الراجعة.
- وضع الخطط الكفيلة بتحسين طرق التدريس وتطويرها في ضوء ما تظهره النتائج ومتطلبات مسايرة ما هو جديد، مواجهة الحاجات المستجدة في الحياة. [3]

بناءً على ما سبق أنّ مبدأ التدريس يشتق من المنظور النفسي التعليمي، إذ يتم التشديد فيه على تحديد السلوك داخل غرفة الصف والربط بين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها، وأن جوهر التدريس يرتبط بقدرة المعلم على إرساء تجربة تعليمية تحقق مخرجات تعليمية مطلوبة، وهكذا نجد أنّ المتعلم الجيد هو ذلك الّذي يستطيع استخدام ما تعلمه، وأن المعلم الجيد هو المعلم القادر على إثارة المتعلم نحو التعلم وجعله نشيطا ومتفاعلا.

سابعا- أهمية طرائق التدريس:

إنّ أهمية التدريس تبرز بالقدر الّذي تتحقق فيه الأهداف المقترحة حسب المحتوى الّذي تنقله تلك الطرائق، والتي تحتل بين بعض عناصر العملية التعليمية موقعا مهما لأنّها لا تعبر عن التقنيات النفسية التربوية العالية فحسب بل تصور فلسفة التربية من خلال تكوين المفهوم حول الإنسان ككائن حي قابل للتحسن من حيث المفهوم الإنساني الاجتماعي، فالطريقة دون فلسفة متفائلة حول الإنسان تصبح نتاجا لا إنسانيا.

---

[1] جريس كارياكو، التعلم الفعال بين النظرية والتطبيق، ترجمة: وليد العمري، ط1، دار العين، الإمارات العربية، 2005، ص26.

[2] عبد الرحمن الخطيب، أساسيات طرق التدريس، ط2، منشورات الجامعة المفتوحة، 1997، ص23.

[3] محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص67.

فوظيفة الطريقة التربوية ليست نقل محتوى التعليم فحسب بل هي عنصر تكويني محدد من خلال قيمتها العلمية ومن خلال تجسيدها في اتجاهات وتصرفات عقلية وحسية وحركية ووجدانية للتلاميذ. [1]

ثامنا- العوامل المؤثرة في التدريس:

لا يتم التدريس مما يقوم به المعلم فقط من إجراءات أو سلوك، وما يمتاز به من مهارات تدريسية، بل يتم في الواقع من تفاعل المعلم مع عوامل أساسية أخرى هي المنهج وغرفة الدراسة (البيئة الصفية) والتلاميذ.

وبينما يمثل المعلم في العملية التعليمية التقليدية محور الاهتمام والعامل الرئيس المقرر لنجاحها أو فشلها، يشكل في التدريس الحديث مع التلاميذ والمنهج والبيئة الصفية عوامل متكاملة يؤثر كلّ منها سلبا أو إيجابا بنصيب واضح في توجيه العملية التعليمية.

فنرى التلاميذ والمعلم يتفاعلون معا ومع المنهج من خلال معطيات البيئة الصفية وخصائصها، وعلى العموم، إذا كانت مواصفات هذه العوامل بناءة وإيجابية فإنّ تفاعلها معا يكون مؤثرا ونتائجها التربوية تكون متكاملة وهناك عوامل متعددة تؤثر وتساعد في التدريس وتسهل عملية التعلم كثيرا ونذكر منها:

- عوامل البيئة الاجتماعية.
- عوامل البيئة الصفية والمدرسية (بيئة التعلم الصفية واللاصفية).
- عوامل تتعلق بالمعلم.

1- عوامل البيئة الاجتماعية:

مثل البناء الاجتماعي المحلي والطبقات السائدة فيه، وحالته الاقتصادية والثقافية والحضارية العامة، والمستوى الاقتصادي للأسرة ومستوى تعليم أفرادها ومستوى الاستقرار النفسي والحالة الصحية وخلفيتها العرقية واللّغة وممارستها في البيت، والكفايات الحياتية الوظيفية والاجتماعية التي تتطلبها أو تنشد البيئة المحلية تنميتها لدى الناشئة.

2- عوامل البيئة الصفية والمدرسية:

---

[1] أبو طالب محمد سعيد، رشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي: مناهج وتكنولوجيا، دون طبعة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2001، ص95.

تؤثر العوامل البيئية (الصفية والمدرسية) في نوعية التعلم ومقدار حصول التلاميذ على المعلومات المفيدة[1]، ونقصد بها: بيئة التعلم الصفية والمدرسية، ونشير هنا للعوامل الثابتة التي ليس للمعلم فضل كبير في إيجادها، وإنّما الفضل يعود للمدرسة وحسن إدارتها، وتشمل هذه العوامل:

الشروط المادية في غرف الصف كالتدفئة، وجود التهوية والإضاءة وهي عوامل مهمة للمعلم والتلاميذ، ووجودها مهم في كلّ عرفة صف، مما يجلب أسباب الراحة والاطمئنان للتعلم.

هذا بالإضافة إلى اتساع غرفة الصف وحسن تصميمها وتنظيم مقاعد الدراسة وملائمة السبورة ومناسبة حجمها لحجم الفصل ووقوع المدرسة في مكان هادئ وواسع ومريح، لا ضجيج فيه ولا صخب، فبعد المدرسة عن أماكن الازدحام والضجيج شرط في سلامة مناخها التعليمي وتأثيره الإيجابي في نفوس الطلاب، فكيف نتصور وقوع المدرسة في منطقة مكتظة بالسكان والحركة المرورية أو في منطقة صناعية فيها ضجيج أو تلوث؟

إنّ وقوع المدرسة في مكان آن هادئ وقيام المعلمين بواجبهم من شأنه أن يزيد فاعلية الأداء من المعلمين والطلاب، هذا بالإضافة إلى عملية الضبط التي يقوم بها بعض المعلمين حينما يشعرون بالحاجة إلى تهدئة التلاميذ والتخلص من الفوضى والتشويش في الفصل، وتصبح إدارة بالصف سهلة من قبل المعلم لو كان التلاميذ هادئين ومنضبطين حيث أنّ بالانضباط تلقائي منهم دون تدخل من المعلم بالشدة أو العنف، وهناك عوامل ثانوية لكنّها مهمة في عملية التعلم مثل:

- تعويد التلاميذ على النظافة والنظام والهدوء.
- تعويد التلاميذ على العمل والنشاط وتحمل مسؤولية كلّ ما يحدث في الصف وما يتعلق بشؤونه.
- تشجيع الأعمال الصفية واللاصفية والأنشطة المنبثقة منها كاللوحات والأوراق الخاصة بتزيين الفصل بشكل منظم، ووضع لوحات الإرشاد والتوضيحات والرسومات التعليمية على جدرانها، وعمل مكتبة صغيرة خاصة بالعطل وعمل صندوق لرفع الطباشير... [2]

3- عوامل تتعلق بالمعلم:

---

[1] عبد السلام مصطفى عبد السلام، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، ط2، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2007، ص37- 38.

[2] المرجع نفسه، ص38- 39.

وهي العوامل الذاتية للمعلم والتي تعتمد على شخصية المعلم وتصرفه وطريقته وأسلوبه في أمور التعليم ومعاملة التلاميذ، ولهذه العوامل أثر فعال في نجاح المعلم في التدريس وتحتاج إلى مقدرة في التفكير المنطقي ومهارة في التحليل من قبل المعلم لأنّه إذا أراد النجاح في عمله لابد أن يحرص على تنظيم وترتيب المحتوى الدّراسي واختيار الطرق والأساليب المناسبة للتدريس بما يلائم التلاميذ، وتتطلب العوامل الذاتية معرفة المعلم لتلاميذه من حيث أسمائهم ومستوياتهم التحصيلية والتعرف على مشكلاتهم والإسهام في حلها، فكثيرا ما يسهم المعلمون في جل مشكلات تلاميذهم بلطف وذكاء ولباقة وحسن تصرف، وكثيرا ما نجد الآبناء يتوجهون إلى معلمهم بالتقدير والود والالترام ويخبرونه بما يواجهون من مشكلات أو صعوبات في حياتهم وبيئتهم نظرا لمجتمعهم وتقديرا واحتراما منهم لحسن معاملته ولطفه معهم. [1]

تاسعا- أنواع طرق التدريس:

1- طريقة حل المشكلات:

تعتبر طريقة التدريس بأسلوب حل المشكلات من أكثر الطرق التدريسية شيوعا في العديد من الدول الصناعية والمتقدمة ويعود ذلك إلى فكرة مضمونها أن التعليم عن طريق تعريض التلميذ إلى كم متواصل من المشكلات يجعله مع الوقت أكثر قدرة على التكيف مع واقع العمل الفصلي بعد تخرجه من المؤسسة التعليمية.

وحل المشكلات هو نشاط وقتي يرتبط بالموقف المشكل، ويقوم على استخدام كلّ من المعلومات المختزنة في الذاكرة قصيرة المدى والمحددات التي تحكم نشاط حل المشكلات، إذا حل المشكلات يتطلب قدرات تذكرية نشطة وفعالة، كما أن النشاط لحل المشكلات يقوم على التحدي العقلي أو المنافسة العقلية[2] كما يقصد بها استدعاء نواتج جديدة وفي حل المشكلة تقف مجموعة من العمليات الفردية المكتسبة يستحضرها الفرد، ليستخدمها في الموقف الّذي يجابهه، فحل المشكلة أداء عقلي يتميز بالقدرة على إدراك العلاقات بين عناصر المواقف الداخلية ما هو معطى وما هو مطلوب (سؤال المشكلة) وذلك عن طريق التطبيق المنظم لمعرفة الفرد وتفكيره، وبذلك فإنّ التدريس القائم على حل المشكلات يعتمد على علم بالنفس والمعرفي كأساس نظري له، والتركيز لا يكون في معظمه على ما يعمله التلاميذ

[1] عبد السلام مصطفى عبد السلام، المرجع السابق، ص40.

[2] بعزيلي فاتح، تدريس العلوم الطبيعية وفق المقاربة بالكفاءات وأثره على التفاعل الصفي في اكتساب حل الوضعية المشكلة لدى تلاميذ السنة 4 متوسط، مذكرة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2014- 2015، ص113.

(سلوكهم) وإنّما على تفكيرهم (تكويناتهم المعرفية) أثناء قيامهم بالمهام، وعلى الرغم من أنّ دور المعلم في الدروس المعتمدة على المشكلة يتطلب عرض الأشياء على الطلاب وشرحها، إلا أنّه يتطلب بدرجة أكبر أن يعمل كمرشد وميسر الحث يتعلم الطلاب أنّ في المشكلات معتمدين على أنفسهم، وأن يحلوها. [1]

1-1- خطوات طريقة حل المشكلات:

تقوم طريقة حل المشكلات بإتباع مجموعة من الخطوات تتمثل فيما يلي:

1- **تحديد المشكلة:** يتم تحديدها بالتعاون والمشاركة بين المعلم وتلاميذه مما يضمن نشاط التلاميذ وإقبالهم على دراسة المشكلة بشوق كبير.

2- **صياغة الفروض:** صياغة الفروض التي يحتمل لأنّ يتوصل إلى حلها.

3- **جمع البيانات:** تتمثل جمع البيانات والمعلومات التي ترتبط بالإيجاب أو بالسلب مع تلك الفروض وهذه البيانات تأتي نتيجة للتحليل والملاحظة والتجريب والمناقشة والقراءات وغير ذلك من مصادر المعلومات.

4- **اختبار صحة أو خطأ تلك الفروض:** بحيث يجري استبعاد الفروض التي يثبت أنّها خاطئة وبقاء الفرض الّذي ثبتت صحته.

5- **استخلاص النتائج:** في هذه المرحلة يتم تجميع البيانات واستخلاص النتائج وإرجاعها لأسبابها لمعرفة الآثار التي تترتب على النتائج بعد تحديدها، وهذا ما يساعد التلاميذ على معرفة الأسباب المسؤولة عن وجود هذه المشكلة محل الدراسة. [2]

2-1- شروط استخدام طريقة حل المشكلات:

هناك مجموعة من الشروط التي يجب على المعلم اتباعها لإنجاحه لهذه الطريقة ونبرزها فيما يلي:

- أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلات بأسلوب علمي صحيح، ويعرف الأسس والمبادئ والاستراتيجيات اللازمة لذلك.
- أن يمتلك القدرة على تحديد الأهداف ويبني ذلك في خطوة من الخطوات.

---

[1] عبد الرحمن الهاشمي، طه حسين الديلمي، إستراتيجية حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص170.

[2] مجدي عزيز إبراهيم، التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2005، ص59.

- أن تكون المشكلة من النوع الّذي يستثير اهتمام الطالب ويتحدى قدراته بشكل معقول ويمكن حلها في إطار الإمكانات والقدرات المتوفرة.
- أن يوفر للطلاب المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهم والأهداف التعليمية المخططة.
- أن يستخدم المعلم التقويم التكويني لتقويم عمل التلاميذ مع تزويدهم بتغذية راجعة حول آرائهم وتقدمهم نحو الحل.
- أن يتأكد المعلم من أن طلابه يمتلكون المهارات والمعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها لحل المشكلة.
- أن يساعد المعلم التلاميذ على تكوين نمط أو نموذج أو استراتيجية يتبنوها في التصدي للمشكلات ومحاولة حلها، وأن يجري المعلم استراتيجية الحل على مشكلات جديدة، تسير عملية انتقال الطريقة، وتمكن التلاميذ من استخدام النظرة الشمولية. [1]

3-1- مزايا طريقة حل المشكلات:

- تنمية التفكير لدى المتعلم.
- تنمي عند المتعلم منهجية البحث العلمي.
- تقوية شخصية المتعلم وذلك بالاعتماد على نفسه في معظم مراحل استراتيجية حل المشكلات.[2]
- اعتبار التلميذ محور العلمية التعليمية وتعتمد على التلميذ ودوره الإيجابي في البحث عن حل للمشكلة.
- تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدّراسية.
- تربط الفكر بالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفريقي.
- تحقق أهداف تربوية قيمة مثل تكوين المرونة في التفكير وتحفيز التلاميذ على بذل الجهد في حل المشكلة.
- طريقة حل المشكلات تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم ذلك من خلال الإرشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم.
- تعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجية لدى التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل والقراءة وجمع المعلومات.

---

[1] سوسن بدر خان، التربية المهنية، مناهج وطرائق التدريس، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، 2006، ص154.

[2] لعزيلي فاتح، المرجع السابق، ص133.

4-1- عيوب طريقة حل المشكلات:

هناك العديد من الانتقادات التي وجهت لطريقة حل المشكلات بناءً على السلبيات الموجودة فيها وأبرزها:

- أنّ التلاميذ قد لا يتوصلوا إلى الحلول السليمة مما يؤثر على حالتهم النفسية ولى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية.
- قد لا تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ كافية للوصول إلى الحلول الصحيحة.
- قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الأمثل إلى نتائج سلبية أو عدم إمكانية توفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا أو قد لا يتمكن من تحديدها بما يتناسب مع قدرات ونضج التلاميذ.
- تحتاج إلى تدريب طويل لكي يتقنها التلاميذ. [1]

2- طريقة المشروع:

المشروع هو عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بكونه عمليا وتحت إشراف المعلم على أن يكون هادفا ويخدم المادة العلمية ويتم في البيئة الاجتماعية.

ويرتبط اسم طريقة المشروع باسم المربي الأمريكي "وليام كلباتريك" W.Kilpatrik تلميذ المربي الكبير "جون ديوي" وتستهدف هذه الطريقة إلى تحقيق هدفين أساسيين هما: تقديم محتوى مشخص حي للتعليم وإتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة بدلا من التلقين، وتستند هذه الطريقة إلى الأسس النفسية والاجتماعية التي جاءت بها التربية الحديثة وأهم هذه الأسس ما يلي:

- مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره المحور الرئيسي.
- مبدأ النشاط الذاتي والتعلم عن طريق العمل.
- مبدأ الحرية، أي أن تنطبق مع ميول الطفل واهتماماته.
- اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية والنظر إليها على أنّها صورة للحياة الاجتماعية. [2]

إنّ نجاح المشروع يزيد من ثقة التلميذ بنفسه ويدفعه إلى تحقيق المزيد من النجاح، كما أنّها تنمي روح الإبداع والابتكار لدى التلاميذ مما يساعد على تكوين شخصياتهم، ذلك أنّ المشروع برأي "كلباتريك" هو تجربة لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج، فهو يجب أن يصدر عن حاجة حقيقية يعبر عنها الأطفال، ويجب أن يكون المشروع صادرا مما يشعر التلميذ والمعلم بالحاجة إليه، ويتطلب المشروع من

---

[1] رافدة الحريري، المرجع السابق، ص92- 93.

[2] المرجع نفسه، ص94- 95.

التلميذ قيامه بأنواع معينة من النشاط الّذي يتفق مع مادة المنهج المقرر والأهداف التي يرمي إليها، وأن يشعر التلميذ بالرغبة في القيام به.

1-2-أنواع المشروعات:

قسم كلباتريك المشروعات إلى أربعة أقسام:

1- المشروعات النبائية (الإنشائية):

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

2- المشروعات الترفيهية:

وهي مشروعات تطبيقية وترفيهية حيث يتعلم التلاميذ فيها من خلال المتعة التي تقدمها لهم هذه المشروعات التي تكون على شكل رحلات تعليمية، وزيارات ميدانية تحدد أهدافها لتخدم مجال الدراسة مثل اصطحاب التلاميذ إلى المتحف لاطلاعهم على صناعة الإنسان القديم وكيفية تطورها على مر العصور.

3- المشروعات التي تكون في صورة مشكلات:

تهدف هذه المشروعات إلى دفع التلاميذ إلى التفكير المبدع والمنتج عن طريق عرض مشكلة عليهم ودفعهم لمحاولة معرفة مسبباتها للقضاء عليها، مثل مشروع تربية الدواجن لأجل القضاء على الذباب والحشرات في المدرسة.

4- المشروعات التي تهدف إلى إكساب مهارات معينة:

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

2-2- خطوات طريقة المشروع:

يبنى المشروع في تطبيقه على خطوات خمسة وهي:

1- تحديد الهدف:

لابد أن يحدد هدف المشروع وفق شروط تربوية تحقق الغرض من طريقة المشروع، كأن يشتمل المشروع على فرص يكتسب فيها التلاميذ مهارات وميول واتجاهات مرغوب فيها.

2- اختيار المشروع:

يكون اختيار المشروع من مسؤولية التلميذ في حالة كونه فرديا، وتقع مسؤولية اختياره على مجموعة من التلاميذ إذا كان مشروعا جماعيا، ويكون دور المعلم في مرحلة الاختيار مقتصرا على الإرشاد والتوجيه وذلك لكي لا يختار التلاميذ مشروعا لا يتناسب مع قدراتهم أو مع الأهداف الموضوعة.

3- التخطيط:

يمثل التخطيط الطريقة النظامية لإدارة وتنفيذ المشروع وذلك من خلال دراسة وتحليل الحلول البديلة والمتاحة، ووضع الخطة ومناقشة تفاصيلها وتحديد أنواع الأنشطة والمواد والمصادر والمهارات والصعوبات التي قد تواجه تطبيق المشروع، ويكون التخطيط من مسؤولية التلاميذ أما المعلم فدوره هو التوجيه والإرشاد. [1]

4- التنفيذ:

وهي أكثر مراحل المشروع حيوية ونشاطا، وأقربها إلى تحريك اهتمامات التلاميذ وإشباع ميولهم وحاجاتهم، ويتوجب على المعلم في هذه المرحلة توجيه انتباهه إلى أنّ التلاميذ يقومون بعملية التنفيذ وفق ما جاء في الخطة ولا يخرجوا عنها، كما أنّ عليه أن يشجعهم ويمدهم بالمواد والمراجع اللازمة وإن يرد على كلّ استفساراتهم وتساؤلاتهم.

5- التقويم:

من الواجب أن يراجع التلاميذ عملهم وينظروا إلى إنجازهم نظرة نقدية أي أن يقارنوا بين النتائج التي حققوها وبين الأهداف الأساسية التي وضعوها، ويقتصر دور المعلم هنا على التوجيه وتقديم بعض المعايير الضرورية لممارسة ذلك النقد والتقويم.

3-2- مزايا طريقة المشروع:

[1] رافدة الحريري، المرجع السابق، ص95- 96.

لطريقة المشروع مزايا نوردها فيما يلي:

- **الاعتماد على النفس:** يحتاج المشروع في تمثيله وتنفيذه الكثير من الجهد والمثابرة والبحث والعمل المتواصل من قبل التلاميذ وهو بذلك يجعلهم يعتمدون على أنفسهم في تخطيط وتنفيذ المشروع والقضاء على المشكلات التي يواجهونها في ذلك.
- **اتصال المواد الدّراسية مع بعضها:** في هذه الطريقة يستمد الموقف التعليمي حيويته من ميول وحاجات التلاميذ ويدفعهم إلى توظيف المعارف التي حصلوا عليها أثناء دراستهم لتخطيط وتنفيذ المشروع.
- **تنمية القدرات الفكرية والمعرفية لدى التلاميذ:** إنّ طريقة المشروع تدفع التلاميذ للتفكير الحر والإبداع والبحث والقراءة وجمع وتنظيم المعلومات.
- **استثارة عنصر التشويق:** إنّ طريقة المشروع ليست مفروضة على التلاميذ وإنّما هي مرتبطة بميول التلاميذ ورغباتهم ولذلك فهي تثير اهتمامهم وتشوقهم للتعلم.
- **التعليم المصاحب:** تتيح طريقة المشروع العديد من الفرص أمام التلاميذ لاكتساب ميولا متعددة ومهارات اجتماعية وتوسيع مداركهم في قبول آراء الآخرين واحترامها، وتنمي لديهم آداب المناقشة الموضوعية والحوار وتنمي لديهم بعض العادات الإيجابية كالتعاون، والتشاور، تحمل المسؤولية. [1]
- تساعد التلاميذ على التحليل والتفسير والربط وتوقع الأحداث وصياغة إجراء المقارنات، كما أنّها تكشف عن مواهب التلاميذ.

علاوة على ذلك فإنّ طريقة المشروع تساعد المعلم في التخفيف من حدة المشكلات السلوكية والتربوية التي تظهر داخل حجرة الدراسة، وتساعد بعض التلاميذ الخجولين والمنطوين في الانخراط بالعمل مع أقرانهم، وبناء علاقات اجتماعية جيدة من خلال المشروع.

4-2- سلبيات طريقة المشروع:

من أبرز سلبيات طريقة المشروع ما يلي:

- **طريقة محفوفة بالمخاطر:** يرى بعض المربين أنّ طريقة المشروع هي طريقة محفوفة بالمخاطر لأنّها تتمادى مع ميول التلاميذ فتدفعهم لاتباع رغباتهم الخاصة، وتمنحهم الحرية بشيء من المبالغة.

[1] رافدة الحريري، المرجع السابق، ص96- 97.

- **افتقار هذه الطريقة إلى التنظيم والتسلسل:** قد تتكرر الخبرات في بعض المشروعات وكثيرا ما يتشعب المشروع في عدة اتجاهات مما يجعل الخبرات التي يحصل عليها التلاميذ سطحية وغير منتظمة.
- **صعوبة تنفيذها:** إنّ وجود الجدول اليومي للدراسة وتحديد زمن كلّ درس يجعل تنفيذ طريقة المشروعات أمرا صعبا بسبب عدم وجود الوقت الكافي.
- تحتاج هذه الطريقة إلى معلمين مدربين ماهرين قادرين على قيادتها ومتابعة تنفيذها بجدارة وهذا يستوجب تدريب المعلمين تدريبا عاليا على تلك الطريقة.
- **تحتاج إلى إمكانات ضخمة:** يحتاج كلّ مشروع إلى متطلبات كثيرة مثل المراجع والمواد والأدوات والأجهزة والمكان والورش وغيرها مما يجعل أمر تطبيقها متعذرا في معظم المدارس.

إنّ من مساوئ طريقة المشروعات هو بعثرة المعلومات والخبرات التي يكتسبها التلميذ وعدم ترابطها لتكون وحدة متكاملة ومترابطة، إضافة إلى أنّ المناهج المدرسية الحالية لا تناسب طريقة المشروع لمحدوديتها وعدم مرونتها. [1]

3- الطريقة الاستكشافية:

تغاير طريقة التعلم بالاكتشاف الطرق التقليدية في التدريس، والتي ينظر إلى دور الطالب من خلالها، أنّه يتلقى من المعلم المعلومات دون أن يكون مشاركا إيجابيا في عملية التعليم والتعلم، وأن مشاركته تقتصر على أشكال محدودة، كالإجابة عن أسئلة المعلم، أو في طرح بعض التساؤلات، التي لا يستطيع الوصول إلى إجابتها بنفسه، ففي هذه الطريقة تقع المسؤولية الكبرى في عملية التعلم على الجهد المبذول من الطالب في المساهمة في هذه العملية.

وانطلاقا من هذه النظرة غير التقليدية لدور المتعلم في المواقف التعليمية يمكن التمييز بين مجموعتين أساسيتين، تتوقف كلّ منهما على مشاركة التلاميذ في الموقف التدريسي.

1- مجموعة الاكتشاف، حيث يقوم التلاميذ بالعمل تحت إشراف وتوجيه المعلم.

2- مجموعة التعلم الذاتي، حيث يقوم التلاميذ بالعمل أيضا، ولكن لا يتدخل المعلم إلا في أضيق الحدود وذلك لتدارك بعض الأخطاء التي تواجه بعض التلاميذ أو لتصحيح مسارات تفكيرهم، أو لتصحيح بعض الأخطاء التي يقع فيها بعض التلاميذ.

والتعلم بالاكتشاف يهتم بالوسائل والطرق التي يسلكها الإنسان مستخدما مصادره العقلية والجسمية ليصل إلى معرفة جيدة، أو ليحقق أمرا لم تكن له معرفة به من قبل، لذا فإنّ التعلم بالاكتشاف هو التعلم

[1] رافدة الحريري، المرجع السابق، ص97- 98.

الّذي يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية انتقائية عالية المستوى، يتم عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة، ثمّ إعادة تركيبها وتحويلها إلى صور جديدة بهدف الوصول إلى معلومات واستنتاجات غير معروفة من قبل.

وتجدر الإشارة إلى أنّ عملية الاستقراء أو الاستنباط أو المشاهدة أو الاستكمال هي العمليات التي يستخدمها المتعلم كي يقوم بتخمين ذكي أو يضع فرضا صحيحا، أو يحقق حقيقة علمية. [1]

3-1- أنواع التعلم بالاكتشاف:

هناك عدة طرق تدريسية لهذا النوع من العلم حسب مقدار التوجيه الّذي يقيمه المعلم للطلاب وهي:

1- الاكتشاف الموجه:

فيه يزود المتعلمين بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على خبرة قيمة، وذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، ويشترط أن يدرك المتعلمون الغرض من كلّ خطوة من خطوات الاستكشاف ويناسب هذا الأسلوب تلاميذ المدرسة التأسيسية ويمثل أسلوبا تعليميا يسمح للتلاميذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة.

2- الاكتشاف شبه الموجه:

وفيه يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيده ولا يحرمه من فرص النشاط العلمي والعقلي، ويعطي المتعلمين بعض التوجيهات.

3- الاكتشاف الحر:

وهو أرقى أنواع الاكتشاف، ولا يجوز أن يخوض به المتعلمون إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه المتعلمون بمشكلة محددة، ثمّ يطلب منهم الوصول إلى حل لها ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها. [2]

3-2- خطوات التعلم بالاكتشاف:

يمر المتعلم بالاكتشاف للوصول إلى الهدف المأمول بخطوات وهي:

1- خطوة التفكير العصبي- الشعور بالمشكلة.

2- خطوة الانتباه إلى أشياء أخرى في الموقف.

3- خطوة الومضة الفجائية من الاستبصار (التأكد من الحدس). [1]

---

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعرين، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص142- 143.

[2] فطيمة الزهراء مهدي، استراتيجيات وطرق التدريس في العملية التعليمية، المعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية، سطيف، الجزائر ,2016,ص31.

3-3- أهداف التعلم بالاكتشاف:

يمكن إجمال الأهداف العامة للتعلم بالاكتشاف بأربع نقاط أساسية هي:

- تساعد دروس الاكتشاف الطلبة على زيادة قدراتهم على تحليل وتركيب وتقويم المعلومات بطريقة عقلانية.
- يتعلم الطلبة من خلال اندماجهم في دروس الاكتشاف بعض الطرق والأنشطة الضرورية للكشف عن أشياء جديدة.
- تنمي لدى الطلبة اتجاهات واستراتيجيات في حل المشكلات والبحث.
- الميل إلى المهام التعليمية والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف ما.
- **أما الأهداف الخاصة:**
- يتوفر لدى الطلبة في دروس الاكتشاف فرصة كونهم يندمجون في نشاط الدّرس.
- إيجاد أنماط مختلفة في المواقف المحسوسة والمجردة والحصول على المزيد من المعلومات.
- يتعلم الطلبة صياغة استراتيجيات إثارة الأسئلة غير الغامضة واستخدامها للحصول على المعلومات المفيدة.
- تساعد على إنماء طرق فعالة للعمل الجماعي ومشاركة المعلومات والاستماع إلى أفكار الآخرين والاستئناس بها.
- تكون المهارات والمفاهيم والمبادئ التي يتعلمها الطلبة أكثر معنى عندهم وأكثر استبقاء في الذاكرة.
- المهارات التي يتعلمها الطلبة من هذه الطريقة أكثر سهولة في انتقال أثرها إلى أنشطة ومواقف تعلم جديدة. [2]

4-3- الانتقادات التي وجهت لأسلوب التعلم بالاكتشاف:

هناك بعض التحفظات على استخدام أسلوب التعلم بالاكتشاف في المواقف التدريسية، فعلى سبيل المثال في تدريس الرياضيات، تعتمد الطريقة الكشفية على إعداد وتنظيم سلسلة من الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلم حتّى يتوصل بنفسه إلى المعارف الجديدة، وهي في الغالب ترتبط باستخدام

---

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، المرجع السابق، ص147.

[2] أحمد إسماعيل عبد المقصود، تدريس الدراسات الاجتماعية، تخطيطه، وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي، دون طبعة، ديوان الفلاح، الإمارات العربية المتحدة، 2001، ص43.

الأساليب الاستقرائية في التوصل إلى هذه المعارف، ومن هذا المنطلق فإنّ جوهر هذه الطريقة قد يتعارض مع طبيعة الرياضيات، إذ أنّها تقوم على افتراض أنّ عملية الاكتشاف تؤدي إلى التوصل إلى حقائق بعينها تنال جزء كبيرا من صحتها من منطلقات تجريبية، ومن مدى ارتباطها بالواقع، ومن الواضح أنّ الحقيقة في الرياضيات لا ترتبط بأي صورة بالواقع الفيزيقي- الطبيعي، كما أنّ الرياضيات اختراع إنساني وليس علما تجريبيا.

ولذلك فإنّ الطريقة الكشفية في التدريس لا تتناسب مع طبيعة تعلم المبادئ الرياضية.

- يحتاج هذا الأسلوب من التعليم إلى وقت أطول مما تحتاجه بقية الأساليب الأخرى.
- لا يستطيع التلميذ في بداية تعلمه اكتشاف كلّ شيء بدرجة كافية.
- لا يلائم هذا بالأسلوب تدريس كلّ الموضوعات الدّراسية، وقد لا يناسب جميع التلاميذ.
- يحتاج هذا الأسلوب إلى نوعية خاصة من المعلمين، ممن تتوافر لديهم شروط القيادة الحكيمة، والحزم في إدارة العمل داخل الفصل الدّراسي.
- يصعب استخدام هذا الأسلوب في الصفوف ذات الكثافة المرتفعة. [1]

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، المرجع السابق، ص144- 147-145.

خلاصة

إن الطريقة هي العرض، والعرض لمحتوى الدرس يتم بأساليب متعددة تتوقف على مجموعة من المتغيرات تتمثل في محتوى المادة الدراسية، ومستوى، التلاميذ، أو مستوى الأهداف أما الوسيلة هي الأداة التي يستخدمها المعلم في تفاعله مع التلاميذ، وهناك معايير اختيار طرق التدريس تتمثل في محتوى المادة الدراسية، مستويات نمو التلاميذ، خبرة المعلم ونظرته لمهنة التعليم، كما انه يوجد عدة تصنيفات لطرق التدريس بعضها قائمة على نشاط المعلم ،طرق فردية، وأخرى جماعية، فيتخذ المعلم الطريقة التي تتماشى مع أهداف الدرس.

الفصل الثالث

التفاعل الصفي

- **تمهيد:**

أوّلا- أهمية التفاعل الصفي

ثانيا- أنماط التفاعل الصفي

ثالثا- عناصر التفاعل الصفي

رابعا- أنواع التفاعل الصفي

خامسا- دور المعلم في التفاعل الصفي

سادسا- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

سابعا- أساليب تحسين التفاعل الصفي

- **خلاصة**

تمهيد:

يعد التفاعل الصفي وما يسود الصف من مناقشة وحوار وتبادل آراء صورة مصغرة للحياة الواقعية التي بدأت تشكل طموحا وتحديا أمام التربويين والمنظرين للتدريس الصفي، إذ بدأت المجتمعات تشكو وتضيق بالأدوار التقليدية التي طغت فيها الممارسات التدريسية الصفية، ومرد هذه الشكوى إلى فشل المدرسة في تحقيق الهدف الّذي أنشئت من أجله، إذ بدأ المتعلمون يظهرون سلوكيات غير مرغوب فيها نتيجة سلبيتهم وشرودهم اللاشعوري في غرفة الصف مثل الانسحاب من المواقف الاجتماعية والسلبية من إبداء الرأي وتدني سلوكيات المبادرة في المواقف التي يواجهونها.

فالتعلم الفعال، هو التعلم القائم على أساس التفاعل بين أطراف العملية التعليمية (المعلم، التلميذ)، فالمنهج والمعلم له تأثير على أداء التلميذ، فعند قيام المعلم أن يراعي جوانب شخصية التلميذ وأنّ يتقن مهارات التفاعل الصفي، وهذا من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم.

أولا- أهمية التفاعل الصفي:

يعتمد نجاح العلمية التعليمية بدرجة كبيرة على التفاعل بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب والمعلم، وبين الطلاب أنفسهم أيضا، ففي بعض الأحيان يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية وفي أحيان أخرى لابد من إجراء التعديلات لتوفيره.

ويعتبر كثير من التربويين التفاعل الصفي في العلمية التربوية من أهم الموضوعات التي يجب أن يعيها كلّ من الموجه التربوي والمعلم والتلميذ وذلك للأسباب التالية:

- يعول على التفاعل الصفي في بالتخطيط للتعليم والتعلم وفي تنفيذ وتقويم ما خطط له.
- للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم فبعد أن كان ملقنا وحيد تقع على عاتقه مهمة التعليم أصبح موجها ومنظما ومرشدا، أمّا الطالب فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط.
- يطور التلاميذ في عملية التفاعل الصفي أفكارهم بعناية المعلم الّذي يحرص على رفع مستواها وارتقائها.
- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم.(1)
- استثارة اهتمام التلاميذ بما يجري في المواقف من حيث الشكل والمضمون.
- الكشف عن مدى احتياجهم لأهداف الموقف ومضامينهم وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات واحتياطات.
- تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي وتوجيه بخطوات التلاميذ نحو الأهداف المرجوة وإشاعة جو تواصلي سليم من الناحية النفسية.
- تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيه ومساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية.
- تحسين اتجاهات التلاميذ ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة وتنمية لعلاقات إنسانية واجتماعية إيجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.
- تقويم التعليم وتوجيه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم وإشباعها وخطط النظام والانضباط الصفي وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه.(2)
-

(1) تاعوينات علي، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش- الجزائر، 2009، ص98.

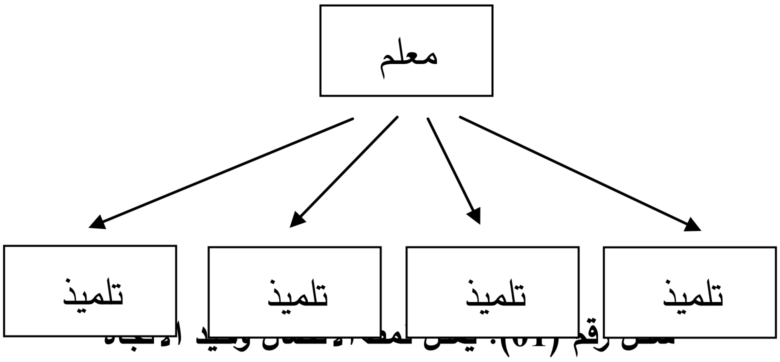
(2) فريدة زميري، أثر الدروس الخصوصية على التفاعل الصفي للتلاميذ، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013/2012، ص35- 36.

ثانيا– أنماط التفاعل الصفي:

تقوم العملية التربوية على ما يجري من اتصال بين المعلم وتلاميذه في المواقف التعليمية ويعد الحديث أو الكلام وسيلة هذا الاتصال بالإضافة إلى الإيماءات واستخدام الأيدي وتقسيمات الوجه وغيرها من الوسائل التي يعتمد عليها الاتصال اللفظي، والانماط الأساسية للتفاعل الصفي هي:

1– نمط الاتصال وحيد الاتجاه:

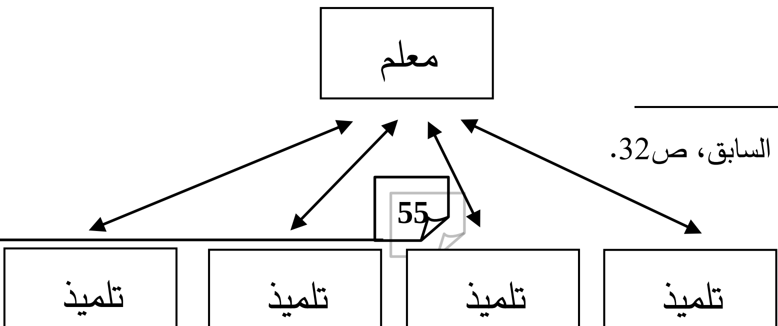
وفي هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفاعلية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يجيد عن اللقاء، ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتلقي، كما يشير هذا النمط إلى حصيلة التعلم التي تتم فيه هي مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ والشكل الموالي يوضح ذلك:



شكل رقم (01): يمثل نمط الاتصال وحيد الاتجاه

2– نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:

وهذا النمط أكثر فعالية من النمط الأوّل ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ ويسعى الى التعرف على مدى فهمهم لما قاله او ما حاول نقله الى عقولهم ويشعر في كثير من الأحيان بأنّ ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو المطلوب ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها من خلال التغذية الراجعة وياخذ على هذا النمط أنّه لا يسمح بالاتصال بين متعلم ومتعلم آخر، وأنّ المعلم فيه هو محور الاتصال وأنّ استجابات المتعلمين هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي والشكل التالي للتوضيح:

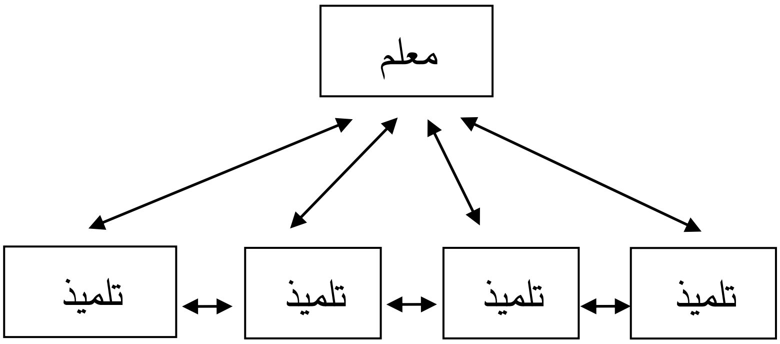


(1) فريدة زميري، المرجع السابق، ص32.

شكل رقم (02): يمثل نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

3- نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه:

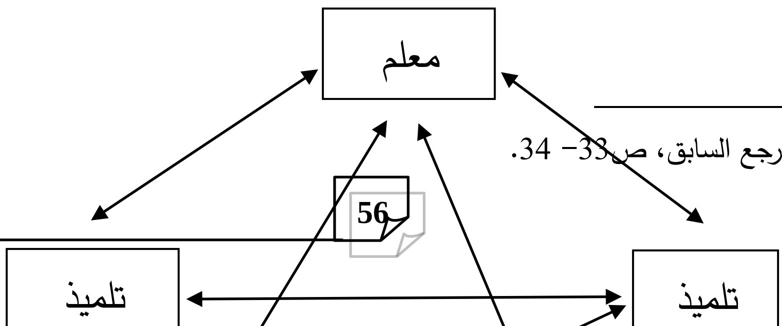
وهذا النمط أكثر تطورا من سابقه ففيه يسمح المعلم بأن تجري اتصال بين تلاميذ بالصف وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم وبالتالي فإنّ المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم، كما أنّ هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة وهي كلها مهارات يحتاج إليها التلاميذ في مجرى حياتهم اليومية، ومعالم هذا النمط موضحة في الشكل التالي:



شكل رقم (03): يمثل نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه

4- نمط الاتصال متعدد الاتجاهات:

يختار هذا النمط عن غيره من الأنماط السابقة خاصة النمط الثالث الّذي يجري فيه الاتصال بين المعلم وبين الطلاب أو بين الطلاب بعضهم ببعض كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات ممّا يساعد كلّ متعلم على نقل فكره وخبراته إلى الآخرين، ومعالم هذا النمط موضحة في الشكل التالي: [1]



[1] فريدة زميري، المرجع السابق، ص33- 34.

شكل رقم (04): نمط الاتصال متعدد الاتجاهات

ثالثا: عناصر التفاعل الصفي

يعتبر الفصل بيئة صفية يتفاعل فيها أطراف العلمية التعلمية والمكونة من المعلم والتلميذ والمادة التعليمية، ويمكن توضيحها كما يلي:

1. **المرسل:** هو المعلم الّذي لديه مجموعة من الأفكار والمعلومات ويود نقلها إلى طريق آخر هو التلميذ.
2. **المرسل إليه (المستقبل):** وهو تلميذ الّذي توجه إليه الرسالة.
3. **الرسالة:** وهي النتائج الحقيقية التي يمكن ترجمتها من أفكار ومعارف ومعلومات.
4. **قناة الاتصال:** وهي الوسيلة الطبيعية أو الاصطناعية المستعملة من طرف المعلم لتوصيل الرسالة إلى التلميذ.
5. **التغذية الراجعة:** وهي رد فعل التلميذ لرسالة المعلم. [1]

رابعا: أنواع التفاعل الصفي

يشمل التفاعل الصفي نوعين من التفاعل:

1- التفاعل الصفي اللفظي:

تلعب اللّغة (الكلام) دورا أساسيا في عملية التعلم، حيث لا يمكن حدوث تعلم دون وجود اتصال لفظي بين طرفي العملية التفاعلية بين المعلم والمتعلم وهذا ما يسمى التفاعل الصفي اللفظي، حيث يعتبر

---

(1) حنان دبار، التفاعل الصفي وعلاقته بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مذكرة ماستر، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة بوزريعة- الجزائر، 2010/2009، ص16- 17.

بأنّه حجر زاوية في أي تعلم صفي وللكيفية التي يكون عليها هذا التفاعل بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم أثر كبير في تحقيق أهداف التعلم.

ولمعرفة طبيعة التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والمتعلم بشكل دقيق وموضوعي ظهر أسلوب تحليل التفاعل الصفي اللفظي، والذي يقوم أساسا على تحويل ألفاظ الكلام المتبادل بين المعلم والمتعلم داخل حجرة الصف إلى أرقام ونسب والتي من خلالها يتم تقييم أداء المعلم وتطويره، ومدى استجابة المتعلمين خلال الموقف التعليمي، ويعتمد أسلوب التفاعل اللفظي داخل الصف على طريقة الملاحظة باعتبارها أداة لجمع البيانات وقياس السلوك التدريسي، ومن أهم بطاقات الملاحظة بطاقة "فلاندرز" والتي طورها "حمدان" إلى أداة "حمدان" لتحليل التفاعل اللفظي والتي وصفها بأنّها ملائمة لطبيعة التفاعل الصفي في المجتمعات العربية أكثر من بطاقة فلاندرز الا أنّها تتفقان في تحليل التفاعل الصفي اللفظي والذي يشمل ثلاثة أصناف هي:

1. حديث المعلم
2. حديث المتعلم
3. الصمت والفوضى: وهو انقطاع التواصل بين المعلم والمتعلم أو التدخل في عملية التعلم، والذي لا يستطيع الملاحظ أن يصنف فيها إذا كان كلام المعلم أو المتعلم، وقسم "فلاندرز" سلوك المعلم من حيث التأثير إلى قسمين هما:

أ- التأثير غير المباشر:

ويشمل الفئات التالية:

1- تقبل المشاعر:

يتقبل المعلم ما يشعر به متعلموه ويعترف بأن له الحق في التعبير عن مثل هذا الشعور، ولا يعاقبهم عليه، ويستعمل المعلم في هذا الموقف عبارات تدل على قبول شعور طلابه، وتشمل هذه الفئة كذلك عبارات يعبر من خلالها الطالب عن مشاعره في مواقف سابقة، وتشير إلى شعور بالفرح أو الاستياء في الوقت الحاضر أو تنبؤ بأحداث ستحدث مستقبلا سواء كانت أحداثا سارة أو مؤلمة. [1]

2- الثناء والتشجيع:

وتشمل بعض الدعايات التي يقصد بها إزالة التوتر مثل قول المعلم هذا عمل جيد أو قوله أعجبتني هذه الفكرة أمّا التشجيع فيتضمن العبارات كقوله: "حدثنا أكثر عن فكرتك، استمر".

[1] طلال بن حسين الحارثي، تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي، دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 2010، ص29.

3- قبول الأفكار:

في هذه الفئة يتقبل المعلم أفكار المتعلمين وليس ما يعبرون عنه من مشاعر، فيلخص المعلم فكرة المتعلم أو يوضح ما قاله.

4- توجيه الأسئلة:

وتتضمن أسئلة المعلم التي يتوقع إجابة المتعلمين عنها أو لا يتوقع الإجابة عنها مثل قول المعلم: "لماذا تركت مقعدك؟" فهنا يطلب المعلم من المتعلم العودة إلى مكانه، وتصنف الأسئلة إلى نوعين: أسئلة معبرة، وهي التي تحد بين حرية المتعلم في التعبير عن رأيه وتتصف إجاباتها بـ (صحيح أو (خطأ) وأسئلة واسعة تعطي للمتعلم الحرية في الإجابات والتعبير عن أفكاره ومشاعره.

ب- التأثير المباشر:

وينقسم إلى:

1- الشرح والتلقين:

حيث يقوم المعلم بتقديم معلومات أو حقائق أثناء إلقاء الدرس أو محاضرة، وقد تتخلله إبداء ملاحظات أو أسئلة لطلب توضيح أو الشرح أو التفسير.

2- إعطاء التوجيهات:

في هذه الفئة يقدم المعلم توجيهات وأوامر للمتعلمين ويتوقع منهم تنفيذها والالتزام بها.

3- النقد وتبريرات السلطة:

وتتضمن ما يوجهه المعلم من عبارات نقد قصد تغيير سلوك المتعلمين في الاتجاه المرغوب فيه كما تشمل أيضا عبارات توضيحية لسلطته، ودفاعه عن نفسه وتبريرات لمواقفه وأفكاره.

وتوصل "فلاندرز" إلى أنّ التفاعل اللفظي في الصف هو الّذي يحدد مواصفات مواطني المستقبل لذلك المجتمع، فالمعلم التسلطي يشجع طلبته على الخنوع، والمعلم الديموقراطي يشجع الطلبة على الحوارية، ويزيد من رغبتهم وميولهم نحو مادة الدراسة، وأنّ المعلم المباشر يكون طلبته أقل تحصيلا وأكثر خوفا ووجلا من الطلبة الّذين يتعلمون عند معلم غير مباشر.[1]

2- التفاعل الصفي غير اللفظي:

يعتبر التفاعل الصفي غير اللفظي نوعا من أنواع التواصل المهم جدا وعلى درجة من الأهمية نفسها مع أهمية التفاعل أو التواصل اللفظي، ومن وسائل الاتصال غير اللفظي:

---

[1] ربيحة محمد عليان وآخرون، درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعلمية والتعليمية، المؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية، رام الله- فلسطين، 2011.

1. **تغيرات الوجه:** إنّ الوجه المبتسم يعطي المتعلم شعورا بالأمل والتشجيع والاهتمام بما يقوله أو يفعله خلاف الوجه العبوس الّذي يعكس عدم الاهتمام والرفض.
2. **الدعابات والضحك:** تساعد المتعلم على الاسترخاء والوثوق بالمعلم وتخلق أجواء دافئة ومريحة للتعلم.
3. **التواصل بالنظر:** التواصل بالعين مع المتعلم والاقتراب منه بشكل تدريجي وعدم التحديق فيه، خاصة أولئك التلاميذ المتسمين بالخجل الّذين يحتاجون لوقت أكبر لاستعادة ثقتهم بأنفسهم وبالآخرين.
4. **الصمت:** احترام رغبة المتعلم في اختيار مشاركته، وتجنب حث التلاميذ على التحدث رغما عنهم، وإعطائهم الوقت الكافي لإشراك الآخرين في خبراتهم. (1)

خامسا- دور المعلم في التفاعل الصفي:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في عملية التفاعل الصفي، حيث يلعب دورا هاما في تقديم الأداء والأنشطة المدرسية، وفي تفهم شخصيات التلاميذ ورعايتهم، فكلما كانت علاقة المعلم مع تلاميذه علاقة ود وتفاهم وديموقراطية كلّما استطاع تحقيق هذه العلاقة الطيبة بين المعلم وتلاميذه مهمة صعبة فلا يتسنى له ذلك إلّا إذا عرف المعلم حاجات تلاميذه ودوافعهم وميولهم ومشاعرهم ومشكلاتهم، وأن يتمتع بمهارة في جذب انتباههم لما يقول ويفعل، ويرى جون ديوي أنّ المعلمين الجيدين يمكن أن يغيروا كثيرا في شخصيات الأطفال الّذين يعلمونهم ويغرسون فيهم قدرة جيدة على التصور الذاتي والتحصيل الأكاديمي.

كما أكد "جون الاسكافي" قوله أنّ المقررات الدراسية يدرسها طلبة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة داخل بلد واحد تكون واحدة كذلك الكتب المدرسية والوسائل التعليمية والأنشطة وحتّى شكل المباني والأثاث، لكن النتائج من هذه المدارس متمثلا في مختلف الخريجين، وهذا الاختلاف يتضح فيما اكتسبوا من معارف وخبرات ومهارات وقيم واتجاهات، وما أضيف لشخصياتهم من سمات، وهذا يرجع إلى العنصر الفعال والمميز في العملية التعليمية ألا وهو المعلم والأدوار التي يقوم بها والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. (2)

- فهو ميسر يسهل عمليات التعلم من خلال مواقف ونشاطات متنوعة.
- معد للنشاطات الصفية المتنوعة ومنفذ لها. (3)

---

(1) محمد حسين العمايرة، المشكلات الصفية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص85- 86.

(2) مداحي العربي، المرجع السابق، ص26.

(3) فواز عقل، عناصر التفاعل الصفي في حصة اللّغة الانجليزية كما يراه طلبة الثانوية العامة في مدينة نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 22، العدد 01، نابلس، فلسطين، 2008، ص06.

وقد قام تشمك (**1966**) بدراسة على سبعة وعشرون صفا ووجد أنّ المعلمين الّذين يخلقون أكثر المناخات الاجتماعية الصفية إيجابية يتميزون عن غيرهم من المعلمين بأنهم:

- يوفرون لطلبتهم فرصا أكبر للعمل والمشاركة.
- يميلون لتشجيع العمل الصفي التعاوني.
- يؤكدون في ممارستهم التعليمية على كلّ من التعلم الأكاديمي ونمو الشّخصية.
- يراعون الفروق الفردية فيهتمون بالطلبة الأقل مشاركة وبطيء التعليم.
- يعالجون اختلالات النظام في غرفة الصف بعبارات عامة موجهة نحو الطلبة ككل. [1]

سادسا- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

حتما يتأثر الموقف التعليمي الّذي تجري فيه عملية التفاعل الصفي بعدة عوامل نذكر منها:

1- البنية الصفية:

تتباين جماعة عن أخرى في أسس بنيانها نظرا لأنّها تقوم على هدف وأفراد يتفاعلون ويتأسس نظامهم في إطار من القواعد واللوائح وتؤثر بنية الصف في عملية التفاعل الصفي ونذكر ممّا يتعلق ببنية الصف: [2]

- **حجم الصف وعدد التلاميذ:**

ويقصد به اكتظاظ القسم أو قلة عدد تلاميذه ممّا ينعكس على العملية التعليمية التعلمية وتجدر الإشارة أنّ كفاية المعلم وإعداده البيداغوجي هي المحك في إدارة الصف رغم كون القسم مكتظا.

- **تكوينه النفسي والاجتماعي:**

إذ يجب على المعلم توظيف البيداغوجيا الخارجية كون التلاميذ يتسمون بالفروق الفردية وكذا التباين من حيث الخلفيات الاجتماعية والناحية الانفعالية.

- **ديناميكية الجماعة الصفية:**

يشير مصطلح ديناميكيات الجماعة إلى مجموعة من العلاقات والشروط البيداغوجية والاجتماعية المتفاعلة والتي تؤثر في سلوك الجماعة وأفرادها فيحققون من خلالها إدراكا مشتركا لكثير من القضايا فهو يقوم على المشاعر والعواطف ويتأثر بالثقافة والعادات والقيم السائدة بين أفراد الجماعة، وقد عرفها

---

[1] أبو جادو صالح محمد علي، علم النفس التربوي، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2006، ص310.

[2] أحمد يخلف، التفاعل الاجتماعي الصفي كدافع في النشاط الرياضي التربوي من زاوية نفسية اجتماعية، مجلة منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، العدد 07، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر، فيفري، 2011، ص97- 98.

"رونالد لويس" بأنّها بحث في عمليات التفاعل داخل الجماعات الصغيرة والعوامل ذات التأثير والتأثر فيها أي أنّها العلاقات الخاصة التي تؤثر في تكوين أدائها لوظائفها وسلوكها وتتخذ ديناميكية الجماعة شكل علاقة السبب/ النتيجة أو العلاقات العلية أو السببية.

تعطي ديناميكية الجماعة المدرسية المعلم قواعد وأسس التفاعلات والمعايير التي تستخدمها جماعة الصف في التأثير والضغط لمسايرة القواعد وكذا معرفة كيفية بعض جو من التوافق والتكيف سواء بين المدرس والتلاميذ أنفسهم، إضافة إلى إمكانية قياس وتشخيص التفاعل بعرض بعض الأساليب ويتم كشف قنوات الاتصال وبالتالي إمكانية تحديد خريطة العلاقات.[1]

2- البيئة التعليمية للصف الدراسي:

وتقوم بدور فعال في عملية التعلم نفسها وفي الصحة النفسية للتعلم، وتتكون هذه البيئة من شق مادي يشمل المقاعد والجدران والألوان والتجهيزات والوسائل التعليمية الضرورية وطريقة الجلوس والتهوية والإضاءة الجيدة، فضوء الشمس على سبيل المثال يهيئ مزاجا انفعاليا وإيجابيا وفاعلية بيولوجية (حيوية) كبيرة، ويؤمن في الغرف الظروف اللازمة لأي نوع من أنواع النشاط، وتخلق مزاجا طيبا في نفوس التلاميذ، وشق نفسي- اجتماعي، وينطوي على مدى تقبل المتعلمين بعضهم بعضا وتقبلهم للمعلم ومدى تقبل المعلم لهم وطرق التعامل معهم.

3- خصائص المعلم:

يتأثر التفاعل الصفي باختلاف خصائص المعلمين من حيث خبرة هؤلاء المعلمين وكفاية أدائهم ومستوى تكوينهم واتجاهاتهم وقيمهم ودافعيتهم للعمل وحسن قيادتهم لجماعة الصف وضبطها ومهما حاولنا أن نعدد من سمات المعلمين مثلهم في ذلك مثل غيرهم من فئات النّاس فإنّ العديد من معلمي المدرسة الجزائرية اليوم يفتقرون إلى الخصائص الأساسية التي تؤهلهم إلى أداء أدوارهم التعليمية التربوية بما فيها من أنشطة وتفاعل صفي مع تفاوت المستوى التعليمي خاصة بين معلمي الأطوار الثلاثة الأولى للمدرسة الجزائرية.

ويرجع هذا الافتقار أساسا إلى تقليص مدة التكوين عموما وإلى الأساليب المتبعة في عملية توظيف هؤلاء المعلمين ولاسيما في السنوات الماضية حتّى بداية الثمانينات استجابة للطلب الاجتماعي على التعليم، حيث كانت المدرسة الجزائرية تعاني عجزا كبيرا من حيث التأطير بالإضافة إلى ضعف مردودية التجمعات التكوينية (ندوات، ورشات، ملتقيات...) والتي يعتقد الكثير من المعلمين والمشرفين عليها أنّها لم تحقق أهدافها المرجوة وأنّ عملية التكوين أو التدريب أثناء الخدمة لم تكن منتظمة ولا هادفة

[1] أحمد يخلف، مرجع السابق، ص94- 95.

في أغلب الأحيان، إنّها تغطية تهدف إلى الترقية الإدارية ، تفتقد الشمول في النظرة والوضوح في الأهداف، المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة وإصلاح التعليم الأساسي.

وهناك من يرى أنّ مفهوم الذات لدى المعلم يرتبط أكثر من أي عامل آخر بنجاح الطالب في غرفة الصف، وأنّ اتجاه المعلم نحو ذاته ونحو الآخرين أكثر أهمية من أساليب التدريس التي يجري التركيز عليها عادة.

4- طرائق التدريس:

طرائق التدريس هي جزء من الأنشطة التعليمية إذ يجري من خلالها نقل المادة العلمية لمحتوى المناهج إلى المتعلمين، وتتعدد طرائق التدريس بتعدد محور ارتكاز كلّ منها، فهناك طرائق محورها المعلم، وهناك طرائق محورها المتعلم، وثالثة محورها المعلم والمتعلم معا.

وبالرغم من أنّه لا يمكن الإدعاء بأن هناك طريقة تدريس من هذه الطرائق هي الأفضل والأصح، فكل منها يصلح لموقف تعليمي معين، وبنوعية معينة من الطلبة، وعلى المعلم أن يختار من هذه الطرائق ما يناسب الموقف التعليمي، وطبيعة المتعلمين، والإمكانات المتاحة، والتنوع الحاصل في طرائق التدريس لدى معلمي المدرسة الجزائرية وأساتذتها يفتقد في معظمه إلى الخصائص المنهجية التربوية، وتطغى عليه الخصائص الذاتية والخبرة المهنية والمستوى الأكاديمي للمدرس، علما أنّ المعلم يمكنه الاعتماد على أكثر من طريقة تدريس خلال الموقف التعليمي الواحد، وبقدر ما يستخدم المعلم طرائق تدريس متنوعة وفعالة ومناسبة لخصائص المتعلمين ومحققة للأهداف التعليمية والتربوية بقدر ما يزيد مستوى التفاعل الصفي الإيجابي داخل الصف. (1)

5- المادة الدراسية:

لطبيعة المادة الدراسية دور في تحديد مستوى التفاعل الصفي، إذ نرى ميل بعض الطلاب وزيادة اهتمامهم نحو مواد معينة أكثر منه لمواد أخرى بالإضافة إلى الكثافة في المواد الدراسية المقدمة خاصة على المستوى الابتدائي للمدرسة الجزائرية في الوقت الحالي الشيء الّذي ينعكس على مستوى التحصيل عندهم، ومن ثمة على تفاعلهم الصفي.

6- عوامل خاصة بالمتعلم:

وتتمثل في:

- آراء المتعلمين عن سلوك المعلم ومدى عدالته في التعامل معهم.

---

(1) جابر نصر الدين، واقع التفاعل الصفي في المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول، 2004، ص19- 21- 23.

- اختلاف جنس المعلم عن المتعلمين.
- مستوى ذكاء المتعلمين وقدراتهم التحصيلية. [1]

سابعا- أساليب تحسين التفاعل الصفي:

من جهة المعلم لكي تتم عملية التفاعل الصفي يجب على المعلم القيام بما يلي:

- مخاطبة التلاميذ بأسمائهم مع مراعات الدقة في ذلك.
- استخدام العبارات اللفظية في مخاطبة الطلبة.
- الاستماع الواعي لاستجابات التلاميذ وأسئلتهم وآرائهم.
- تقبل مشاعر التلاميذ وإيضاحها دون إحراجهم سواء كانت هذه المشاعر إيجابية أو سلبية.
- تقبل أفكار الطلبة الجيدة بإبرازها وتبنيها أو تطويرها أو البناء عليها.
- تقبل سلوك التلاميذ ومبادراتهم الناجحة باستخدام أساليب التعزيز المختلفة.
- الإكثار من استخدام الأسئلة التي تستثير التفكير المتمايز المرتبطة بأهداف الدرس ومحتواه.
- إعطاء التعليمات والتوجيهات بالقدر الكافي الّذي يسهم في توضيح الأهداف ويفرز مشاركة التلاميذ.[2]
- استخدام النقد البناء في توجيه سلوك التلاميذ وآرائهم.
- التصرف بمدح وارتياح وإعطاء التلاميذ الوقت الكافي للإصغاء والاستجابة. [3]
- إتاحة الفرص لقيام التلاميذ بمبادرات متنوعة كطرح الأسئلة وتقديم الاقتراحات.
- السعي للحصول على استجابات متعددة لأسئلة المعلم الواسعة وتنويعها.

وهناك أيضا عدة متطلبات يجب توفرها لخلق جو من التفاعل الصفي الإيجابي وهي:

1- الجو الفيزيقي، والطبيعي، والصحي:

ونعني به طبيعة غرفة الصف والجو العام فيها من حيث البناء والأثاث والتصميم، ليجد فيه التلاميذ ما يريحهم نفسيا، وتتوفر له التسهيلات الضرورية لعملية التعلم والتعليم، فتكون مساحته مناسبة لعدد التلاميذ فيها وتمنحهم حرية الحركة وجدرانها مطلية نظيفة، وسقفها كذلك، وأثاثها مريح لا تخلق له مشاكل أو أية إعاقة حين يستخدمه، تقيه من التقلبات الجوية كالحرارة والمطر والثلج والبرد، قد روعي فيها

---

(1) تاعوينات علي، المرجع السابق، ص105.

(2) محمد محمود الحلبة، مهارات التدريس الفصلي، ط1، دار المسيرة، عمان- الأردن، 2002، ص294- 295.

(3) حسن منسي، ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1998، ص99.

الإضاءة الكافية، والتهوية تيسير الحركة من مكان إلى آخر عند الحاجة، وتتوفر فيها الوسائل التعليمية المناسبة واللازمة.

ويمكن للمعلم أن يسهم في إيجاد المناخ التربوي المناسب في الصف بعدة أمور منها:

- اشتراك الطلبة أنفسهم في إيجاد المناخ المناسب فيقومون هم بترتيب المقاعد بشكل مريح، وتنظيف الغرفة وتهويتها وإضاءتها وإصلاح ما يقدرون عليه من أثاثها باعتبار الغرفة وما فيها هي منهم وعليهم.
- الاهتمام بالمظهر العام للغرفة وإعادة تنظيمها وترتيبها من جديد على فترات متباعدة أو متقاربة يظهر أنّ هناك تغيير في الجو الصفي يبعد عن التلاميذ الملل والسأم.

من هنا يمكن القول بأنّ طبيعة الجو وتنظيم حجرة الدراسة لها أثر بالغ في إحداث نوع من النشاط بين المعلم والتلاميذ وتخلق جو من التنافس الإيجابي المفيد في حين أنّ عدم ملائمة الجو وعدم توفر الظروف المناسبة كالهدوء والنظافة والنظام يبعث في نفوس التلاميذ الملل والضجر والهروب من الحصة، الغياب عن المدرسة.

كما يمكنهم توفير لوحة إعلانات مرئية أنيقة لعرض ما يهمهم فيها من إعلانات أو إرشادات وتوجيهات أو برامج عمل يقومون به وتوفير الرفوف أو الخزائن لاستخدامها لحفظ ممتلكاتهم وكذلك الدواليب والمشاجب ليعلقوا عليها معاطفهم وملابسهم. [1]

2- الجو النفسي:

علينا أن نولي توفير جو نفسي للتلميذ وعناية فائقة لما لهذا الجو من أثر فاعل على عمل المعلم والتلميذ على حد سواء يفوق غيره من الأجواء الأخرى، فالجو النفسي المريح للتلميذ يساعده على تكوين ذاته ولا ينفصل عنها، وصلته بها بشكل مباشر لذا علينا أن نوفر للتلميذ جوا يكون فيه راضيا عنه وعن نفسه، واثقا بها بعيدا عن كلّ ما يثير في نفسه التوتر أو الصراع الداخلي، ويتم هذا بإشباع دوافع الفرد المختلفة بصورة ترضي الفرد والمجتمع في آن واحد.

3- الجو الاجتماعي:

إنّ خلق اجتماعي مناسب لا يقل أهمية عن إشاعة جو نفسي داخل الصف، بل هما متلازمان ومتكاملان يوفران للتلميذ جو يبعث في نفسه الارتياح إلى من يتعامل معه سواء أكان معلما أو تلميذا، لذا

---

[1] محمد عبد الرحيم عدس، الإدارة الصفية والإدارة المنفردة، ط2، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 1999، ص36- 37- 38.

أصبح من الضروري أن يساعد المعلم تلميذه في عقد صلات اجتماعية حسنة وقوية فيما بينهم تجد فيهم الرغبة والتعاون، بعيدا عن السيطرة والعدوان.

ويمكن للمعلم أن يصل إلى غايته هذه عن طريق تشجيع التلاميذ على الاشتراك في الأعمال والألعاب الجماعية، أو المشاريع التعليمية الجماعية، وتواجد الاحتكاك فيما بينهم قد يساعدهما على النمو الاجتماعي بشكل سليم وهو من الأهداف العامة التي تسرع إليها فلسفة التربية، كما أنّ من واجبنا أن نقيم صلات اجتماعية حسنة وقوية مع أولياء الأمور والمجتمع الصغير من حولنا وبيننا وبين زملائنا المعلمين والموظفين، لما في ذلك من أثر على التلميذ في تنمية علاقته الاجتماعية بشكل سليم.

4- تنظيم التلاميذ داخل القسم:

إنّه من الأهمية أن نعمل على تنظيم التلاميذ داخل غرفة الصف بما يتناسب وقدراتهم العقلية، واستعداداتهم الفطرية الأمر الّذي يجعلنا نتساءل هل نعمل على تنظيمهم في فئات متجانسة حسب مستوى ذكائهم أم نجعلها غير متجانسة حسب مستوى ذكائهم؟ كما أنّ جمعهم في فئات غير متجانسة له مخاطر تعود بالضرر على التلاميذ أنفسهم، فقد يترسخ عند المتفوق منهم أنّه كذلك فيصاب بالغرور، كما أنّه يفقد ميزة المنافسة بين الأفراد بما يتخذ همته، ويشعره بقدرة الإنجاز قويا ملحوظا يبعث في النفس المتعة والشعور بالفوز، أمّا الضعيف فقد يترسخ في نفسه كذلك الشعور فيؤدي به إلى اليأس والإحباط. [1]

لذا كان من الأفضل تجنب مثل هذه المحاذير أن يكون للتلاميذ في فئات غير متجانسة، مع وعي المعلم بضرورة مراعاة الفروق الفردية بينهم فيقدم للمتفوق شيئا زيادة على الآخرين، ليلبي حاجاتهم وقدراتهم العقلية ويقدم للضعيف ما يتناسب وقدراته، ولا يطالب بمستوى من الإنجاز يفوق ذلك.

يعد التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ بالإضافة إلى الصحة الجسمية من بين أهم المطالب التي يجب توفرها من أجل دمج التلميذ مع زملائه وحثه على التواصل وذلك بتحفيزه على المشاركة في جميع الأعمال الاجتماعية المشتركة، وتعويده على التعاون والتواصل مع الآخرين من أجل شخصية سوية فعالة وخالية من التعقيد، كذلك تشجيعه على خلق صداقات وعلاقات اجتماعية من أجل تبادل الأفكار والآراء دون تعصب، من أجل اكتساب ثقافة الاستماع والحوار.

أمّا بالنسبة لترتيب قواعد الجلوس، فتعمل على تلبية رغباتهم ما أمكن من جهة ونراعي النواحي الصحية الجسمية من جهة أخرى، فالتلميذ يرتاح عندما يجلس بجانب من تربطه به علاقة ودية او صداقة أو قرابة أو غير ذلك

- أن يجلس من به خلل صحي بالبصر أو السمع في المقاعد الأساسية قريبا من المعلم ومن السبورة.

---

[1] محمد عبد الرحيم عدس، المرجع السابق، ص38.

- أن يجلس قصار القامة كذلك في المقاعد الأمامية حتّى لا تحجب طوال القامة عنهم رؤية السبورة أو يعيقهم عن رؤية المعلم.
- مراعاة المساحة الواسعة للتلاميذ، وتيسر حركتهم من المقعد واليه، ومراعات وجود مسافة مناسبة قد يحتاجونها للقيام بأنشطتهم. [1]

[1] محمد عبد الرحيم عدس، المرجع السابق، ص39.

خلاصة:

يعتبر التفاعل الّذي يجري داخل القسم بين الأستاذ والتلاميذ عماد العملية التربوية حيث تتم من خلاله شبكة من الاتصالات والتبادل الرمزي بينهما من إلقاء وتلقي وحوار داخل القسم.

كما نعلم أنّ عملية التعلم والتعليم هي محور العملية التربوية القائمة بين الأساتذة وتلاميذهم تختلف من طور تعليمي لآخر وذلك نظرا لخصوصية كلّ مرحلة من التعلم، فالتعليم الابتدائي يختلف عن التعليم المتوسط ويختلف عن التعليم الثانوي، إلّا أنّ أساليب الضبط ترتبط في مجملها بخصائص المدرس القيادية التي يمارسها داخل القسم.

الإطار الميداني

الفصل الرابع

الإطار المنهجي للدراسة

- **تمهيد**

أوّلا- مجالات الدراسة

ثانيا- منهج الدراسة

ثالثا- ادوات جمع البيانات

- **خلاصة**

تمهيد:

بما أنّ البحث العلمي لا يقتصر على الجانب النظري فقط، فهناك الجانب الميداني الّذي يضفي عليه صفة المصداقية، وتطبيق ما جاء في الجانب النظري، وفيه يقوم الباحث الاجتماعي بالنزول إلى ميدان الدراسة لجمع المعلومات اللازمة ليتمكن من الوقوف على صحة الفروض المقدمة من عدمها، والإجابة على التساؤلات المطروحة في الإشكالية، كما أنّ أهمية البحوث الاجتماعية لا تكتمل إلّا بعد ربطها بمجال الدراسة، والتأكد من صحة نتائجها بواسطة الأدوات المنهجية المناسبة من أجل الإحاطة بمختلف جوانب البحث قصد وصف الظاهرة المدروسة في المجتمع المدروس والوقوف عند أهم العوامل المؤثرة في حدوث الظاهرة.

أوّلا- مجالات الدراسة:

وتشمل مجالات الدراسة كلّ من المجال المكاني (الجغرافي) والمجال الزمني، والمجال البشري.

1- المجال المكاني:

ويقصد به مكان إجراء الدراسة، وقد أجريت دراستنا بمختلف المتوسطات المتواجدة ببلدية المسيلة و المقدرة ب 25 متوسطة تابعة لمختلف المقاطعات بعضها موزعة في أحياء متقاربة وأخرى في أحياء متباعدة.

وقد تم اختيار مكان الدراسة لطبيعة الدراسة التي تقتضي عدم التقيد بمكان واحد لإجرائها ممّا اضطرنا إلى اللجوء إلى أماكن مختلفة للحصول على عينات الدراسة ولوجود إمكانيات المساعدة على إجراء البحث في الميدان، **والجدول التالي يوضح المجال الجغرافي للدراسة والتعريف بميدان الدراسة:**

جدول رقم (02): مأخوذ من مديرية التربية لولاية المسيلة

المتوسطة	عدد الأساتذة (سنة رابعة متوسط)				
	لغة عربية	اجتماعيات	علوم طبيعية	فيزياء	رياضيات
أوّل نوفمبر 54	1	1	1	2	1
العقيد الحواس	1	1	1	1	1
مي زيادة	1	1	1	1	2
الأخوين بن القبي	1	1	1	1	1
ابن الهيثم	1	1	1	1	1
محمد الصديق بن يحي	1	1	1	1	1
زين الدين بن معطي	1	1	1	1	1
أبي حسن بن رشيق	1	1	1	1	1
أبو الخير الإشبيلي	1	1	1	1	1
ابن هاني الأندلسي	1	1	1	1	1
زروقي السعيد (500 مسكن)	1	1	1	1	1
بديرة علي (النسيج)	1	1	1	1	1
أحمد شوقي	1	1	1	1	1
بورزق عبد المجيد	1	1	1	1	1
بشري محمد	1	1	1	1	1

يحياوي محمد	1	1	1	1	1
ناجي سعيد	1	1	1	1	1
بلحاج الدهيمي	1	1	1	1	1
القطب الجامعي الجديد	1	1	1	1	1
نور محمد الطاهر	1	1	1	1	1
ابن الذيب بلقاسم	1	1	1	1	1
دامخي لخضر	1	1	1	1	1
خرخاش أحمد	1	1	1	1	1
عيسو الصالح	1	1	1	1	1
بوضريسة محمد	1	1	1	1	1

2- المجال الزماني:

وهي المدة الزّمنية التي يستغرقها الباحث (الطالب) في إجراء الدراسة.

وقد كانت الانطلاقة الفعلية لموضوع البحث في ديسمبر 2016، حيث واصلنا جمع المادة العلمية الخاصة بالجانب النظري من البحث.

ولقد تم النزول إلى الميدان للقيام بالدراسة الاستطلاعية ابتداء من 09-12-2017 للحصول على معلومات أولية، حيث تعتبر هذه المرحلة خطوة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها بالميدان، حيث تكتسي خطوة الدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الاستمرار في معالجة بحثه بطريقة تستند إلى أدوات علمية وموضوعية، كما تساعد على التحديد الجيد لمشكلة البحث.

وقد تم وضع الإجراءات المنهجية بتصميم استمارة الاستبيان، التي تم عرضها على مجموعة من الأساتذة لتحكيمها وضبطها وانطلاقا، من هذه المعطيات تم إجراء تعديلات على الاستمارة لتصاغ في صورة نهائية، وتم توزيعها على مجتمع البحث يوم 15-03-2017 ليتم بعد ذلك جمع الاستمارة وتفريغها ومعالجتها إحصائيا، ومن ثمّ تحليل وتفسير النتائج في ضوء الفروض.

3- المجال البشري:

يضم المجال البشري لموضوع دراستنا أساتذة السنة رابعة من التعليم المتوسط، بالمتوسطات المتواجدة ببلدية المسيلة.

ا- مجتمع البحث:

لقد تم اختيار مجتمع البحث وفقا لأهداف البحث.

ويشمل فئة أساتذة التعليم المتوسط تحديدا أساتذة السنة رابعة متوسط لجميع المواد باستثناء مادة اللغة فرنسية واللغة انجليزية والتربية الفنية والرياضية لخصوصياتها و مناهجها و طرقها الخاصة، وبلغ عددهم 125 استاذ والموزعين على 25 متوسطة تابعة لبلدية المسيلة.

ب- عينة الدراسة:

تعرف العينة على أنّها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثمّ استخدام تلك النتائج وتقييمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي.

ويعتبر نوع العينة المختارة من الأمور الهامة التي يجب على الباحث أن يوليها اهتماما خاصا، وبشكل خاص، وبشكل عام لا يوجد طريقة مثلى يمكن تفضيلها على غيرها من الطرق، فلكل طريقة من طرق اختيار العينات مزاياها، كم أنّ لها بعض المحاذير، وما قد يفضل طريقة على غيرها هو طبيعة البحث وظروف الباحث، وطبيعة مجتمع الدراسة، فهناك بعض الأبحاث التي تقتضي فيها طبيعة الدراسة وموضوعها تفضيل استخدام نوع معين من العينات على غيرها، كما أنّ ظروف الباحث وإمكانياته المادية وما يتوافر لديه من وقت لإجراء البحث قد تفضل نوعا معينا من العينات على غيرها. [1]

وقد اقتضى منا البحث استخدام "المسح الشامل" وذلك لصغر حجم مجتمع الدراسة وبالتالي القدرة على الاتصال بجميع مجتمع البحث، ومن أهم الأسباب العلمية التي دفعتني لاختيار المسح الشامل أن طريقة الحصر الشامل تتميز بدقة النتائج المتحصل عليها وتجنب اخطاء التعميم التي تنتج عن البيانات المأخوذة من العينة، بالإضافة إلى تفادي بعض الاخطاء الشائعة مثل خطا التحيز وخطا الصدفة.[2]

ثانيا- منهج الدراسة:

يعتبر الاختيار الصائب لمنهج البحث الّذي يتبعه الباحث أساس نجاح موضوع دراسته، كما أنّ المنهج يعتبر أمرا تحدده طبيعة مشكلة البحث المراد دراستها، ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها

---

[1] محمد عبيدات وآخرون، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات)، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999، ص43- 44.

[2] خالد حامد، منهج البحث العلمي، ط1، دار الريحانة، الجزائر، 2003، ص122.

الباحث في دراسة ظاهرة ما ووصفها وتفسيرها والتحكم بها والتنبؤ بها مستقبلا، ويتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة بغية الوصول إلى الهدف الّذي يصبو إليه. [1]

وقد اعتمدنا المنهج الوصفي الملائم لمثل هذه الدراسة، والذي يعتبر أحد أشكال البحوث الشائعة التي اشتغل بها العديد من الباحثين والمتعلمين، ويسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ومن ثمّ يعمل على وصفها وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا[2]، كما يعتبر المنهج الوصفي طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد أو أحداث أو أوضاع معينة بهدف اكتشاف حقائق جديدة، أو التحقق من صحة حقائق قديمة وآثارها والعلاقة التي تتصل بها وتغيرها، وكشف الجوانب التي تحكمها[3]، ولهذه الاعتبارات اخترنا المنهج الوصفي كون هذه الدراسة تعد من الدراسات الوصفية التي تهدف إلى كشف العلاقة بين طرق التدريس المعتمدة من طرف الأستاذ والتفاعل الصفي لدى التلاميذ، ومعرفة خصائص الظاهرة وتفسيرها لاستخلاص نتائجها، ثمّ الوصول إلى اقتراح حلول فيما يخص الموضوع المطروح في إشكالية البحث.

ثالثا- أدوات جمع البيانات:

الأداة هي الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات أو تصنيفها وجدولتها ، وتستخدم في البحوث الاجتماعية الكثير من الوسائل والتقنيات، كما يمكن استخدام أكثر من تقنية في البحث الواحد إذا اقتضت الضرورة ذلك، أي حسب نوع وطبيعة المعلومات المستهدفة، فقد تفيد المقابلة أو الاستمارة عندما يكون نوع المعلومات المطلوبة يتعلق بآراء ومواقف واتجاهات الأفراد نحو موضوع معين، وتفضل الملاحظة المباشرة عند جمع معلومات تتصل بسلوك الأفراد أو معاينة بعض الحقائق والوقائع (الأحداث)، كما تفيد الوثائق والسجلات والإحصائيات في إعطاء معلومات عن الموضوع بوجه عام.[4]

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على أداة الملاحظة البسيطة، التي تستخدم لملاحظة الظواهر كما تحدث تلقائيا في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للضبط العلمي، وبدون استخدام أدوات دقيقة للقياس للتأكد من دقة الملاحظة وموضوعيتها، وتستخدم الملاحظة البسيطة في البحوث الوصفية وخاصة في

---

[1] محمد بلقاسم، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003، ص53.

[2] سامي محمد ملحم، مناهج بالبحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، الأردن، 2005، ص369.

[3] خاطر أحمد مصطفى، البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية، دون ط ,المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001، ص278.

[4] حامد خالد، منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، د ط، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص126.

الدراسات الاستطلاعية، لجمع البيانات الأولية للسلوك الظاهري المعلن لشخص أو مجموعة من النّاس في بيئة معينة، وتحت ظروف معينة أو أثناء فترة معينة من الزّمن. [1]

وارتأينا أنّه من الأجدر القيام بالملاحظة بالمشاركة، أين تكون المشاركة فعلية في حياة الأفراد موضع الدراسة، فالمشاركة كاملة واعدة ومنظمة، نعايش من خلالها تفاعلات التلاميذ من خلال حضورنا لعدة ساعات أثناء التدريس ممّا سمح لنا بتسجيل ملاحظاتنا والاعتماد عليها كأداة من أدوات جمع البيانات خدمة لبحثنا.

كما اعتمدنا على أداة الاستبيان، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين، وتعد الاستبانة من أكثر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات الخاصة بالعلوم الاجتماعية التي تتطلب الحصول على معلومات أو معتقدات أو تصورات أو آراء الأفراد، ومن أهم ما تتميز به الاستبانة هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث. [2]

وقد احتوت الاستمارة (34) سؤالا والتي وجهت إلى أساتذة التعليم المتوسط وصيغت الأسئلة وفقا للمؤشرات الخاصة بكل سؤال، حيث ربطنا أسئلة الاستمارة بإشكالية البحث وتساؤلاته.

وتضمنت الاستمارة ثلاثة محاور أساسية إضافة إلى محور البيانات الشّخصية وهي بحسب تساؤلات وفرضيات البحث:

- محور البيانات الشّخصية، ويضم خمسة أسئلة.
- المحو الثاني المتعلق بالفرضية الأولى: اعتماد طريقة حل المشكلات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى التلاميذ، ويضم 09 أسئلة.
- المحور الثالث المتعلق بالفرضية الثانية: اعتماد طريقة المشروع وعلاقتها بتعزيز المشاركة لدى التلاميذ، ويضم 08 أسئلة.
- المحور الرابع والمتعلق بالفرضية الثالثة: اعتماد الطريقة الاستكشافية وعلاقتها بتحصيل المعلومات لدى التلاميذ، يحتوي على 12 سؤالا.

- صدق الأداة:

---

[1] فاطمة عوض صابر، ميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر، 2002، ص144.

[2] محمد عبيدات وآخرون، المرجع السابق، ص63.

لقد تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص من علم الاجتماع التربوي، وأشار المحكمون إلى إجراء بعض التعديلات على أسلوب صياغة الفقرات، وإلى عدد الأسئلة، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أشار المحكمون بصلاحية وملائمة الاستبانة لغرض الدراسة.

- أساليب تحليل البيانات:

أ- الأسلوب الكمي:

لا يمكن أن يخلو أي بحث من توظيف الأساليب الإحصائية لمعالجة المتغيرات وقد اعتمدنا في دراستنا الأساليب التالية :

- حساب التكرارات و النسب المئوية; وهي تحويل التكرارات المحصل عليها إلى نسب مئوية .

-اختبار كا^2.

وتم اختيار كا^2 لكشف وجود العلاقة بين مؤشرات المتغير المستقل ومؤشرات المتغير التابع، ويعتبر كاي تربيع من أهم اختبارات الاستقلالية وأكثرها شيوعا لسهولة إجرائه وفوائده.

- كما استخدمنا برنامج الرزم الإحصائية (SPSS 21) ويعتبر هذا البرنامج من الآليات الحديثة تستخدم في حالة العينات الكبيرة و المتوسطة موفرا بذلك الوقت والجهد, إضافة إلى الدقة وهو نظام إحصائي متكامل يستخدم التحليل الإحصائي البسيط والمتقدم في مجال العلوم الاجتماعية بداية من الجداول التكرارية إلى إجراء اختبارات الفروض الإحصائية والتحليل الإحصائي المتقدم (statistical packaged for social sciences) الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية .

- **خلاصة:**

تم من خلال هذا الفصل التطرق إلى مسائل متعلقة بالجانب المنهجي للدراسة من مجالات الدراسة (مجال مكاني وبشري وزمني) وكيفية انتقاء أفراد العينة من مجتمع البحث، ثمّ المنهج المناسب لهذه الدراسة مع الأدوات المختلفة لجمع البيانات والأكثر ملائمة لمعالجة الموضوع محل الدراسة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

- تمهيد

أوّلا- عرض وتحليل البيانات وتفسيرها

ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة

1- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.

1-1 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى وتفسيرها

2-1 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية وتفسيرها

3-1 مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة وتفسيرها

2- مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

ثالثا- النتائج العامة للدراسة

تمهيد:

بعد الانتهاء من الجانب المنهجي للدراسة والذي تم فيه وضع الإجراءات المنهجية التي يصل بواسطتها الباحث إلى نتائج موثوقة، سنتطرق إلى جانب عرض وتحليل وتفسير المعطيات إحصائيا وسيسيولوجيا، ليتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة لنخلص في نهاية هذا الفصل إلى عرض النتائج العامة للدراسة وأهم الاقتراحات.

أولا :عرض وتحليل البيانات وتفسيرها

جدول رقم (03): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	**31**	**%34.44**
أنثى	**59**	**%65.55**
المجموع	**90**	**%100**

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة البالغ مجموعهم 90 مفردة، نلاحظ أنّ 31 منهم يمثلون حجم الذكور بنسبة 34.44% في حين بلغ عدد الإناث 59 مفردة بنسبة 65.55%.

إنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور لمهنة ممارسة التعليم، ويعود ذلك إلى ميل جنس الإناث إلى مثل هذه المهنة مقارنة مع جنس الذكور وذلك بهدف التوفيق بين متطلبات البيت والعمل الخارجي نظرا للامتيازات التي تحصل عليها من خلال هذه المهنة كالعطل المدرسية والمنح وغيرهما.

جدول رقم (04): يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن:

السن	التكرار	النسبة
[35 -25]	**35**	**%38.9**
[45 -35	**48**	**%53.3**
[55 -45]	**07**	**%07.8**
المجموع	**90**	**%100**

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ 35 من أفراد العينة يتراوح أعمارهم ما بين 25- 35 سنة أي ما نسبته 38.9% تليها 53.6% للذين تتراوح أعمارهم ما بين 35- 45 سنة وهي أكبر النسب حيث قدر عددهم بـ 48، في حين مثلت نسبة 07.8% الفئات الّذين تتراوح أعمارهم ما بين 45- 55 والذين قدر عددهم بـ07.

جدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد العينة حسب الخبرة المهنية:

الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من 10 سنوات	**39**	**%43.3**
من 10- 20	**21**	**%23.3**
من 20- 30	**23**	**%25.6**
من 30 فأكثر	**07**	**%07.8**
المجموع	**90**	**%100**

يتبين لنا من خلال الجدول أنّ 43.3% من المبحوثين لهم أقل من 10 سنوات من الخبرة، وبين 10 إلى 20 سنة ما نسبته 23.3%، ومن 20 إلى 30 سنة ما نسبته 25.6%، أمّا المبحوثين الّذين فاقت أقدميتهم في العمل فقد بلغت نسبتهم 07.8%.

من خلال النتائج نستنتج أنّ إسناد مثل هذه الأقسام (النهائية) تستدعي الأخذ بعين الاعتبار الخبرة في التدريس والأقدمية في المنصب.

جدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المواد المدرسة

المادة المدرسة	التكرار	النسبة
لغة عربية	**15**	**%16.7**
فيزياء	**16**	**%17.8**
علوم	**17**	**%18.9**
رياضيات	**18**	**%20**
اجتماعيات	**24**	**%26.7**
المجموع	**90**	**%100**

يتبين لنا من خلال الجدول أنّ 15 مبحوث من أصل 90 يقابلها 100% من فئة الأساتذة الّذين مثلوا نسبة 16.7% هم أساتذة لغة عربية تليها نسبة 17.8% مثلتها أساتذة مادة الفيزياء الّذين قدر عددهم بـ 16 أستاذا، أمّا أساتذة مادة العلوم الطبيعية فقدر عددهم بـ 17 أي نسبة 18.9%، في حين مادة الرياضيات فقدر عدد أساتذتها بـ 18 أي بنسبة 20%، تليها 26.7% وهي أكبر النسب مثلتها أساتذة مادة الاجتماعيات، والذين قدر عددهم بـ 24، وكان هذا عدد أساتذة السنة رابعة متوسط تحديدا للمتوسطات الموجودة ببلدية المسيلة.

جدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
ليسانس	**40**	**%44.4**
ماستر	**13**	**%14.4**
مدرسة عليا للأساتذة	**11**	**%12.2**
المعهد التكنولوجي	**26**	**%28.9**
المجموع	**90**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه، نلاحظ أنّ 40 مفردة من عينة الدراسة متحصلين على شهادة الليسانس بنسبة 44.4%، أمّا الأفراد المتحصلين على شهادة الماستر فقدر عددهم بـ 13 مفردة ما نسبته 14.4%، أمّا المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة فقدر عددهم بـ 11 مفردة أي نسبة 12.2% في حين المتخرجين من المعهد التكنولوجي بلغ عددهم 26 مفردة ما نسبته 28.9%.

جدول رقم (08): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول استخدام التغذية الراجعة ومحاولة إثارة مشكلة ما عند بدء الحصة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
أحيانا	**42**	**%46.7**
دائما	**35**	**%38.9**
نادرا	**05**	**%05.6**
أبدا	**08**	**%08.9**
المجموع	**90**	**%100**

من خلال الجدول يتبين لنا أنّ 42 مفردة أي نسبة 46.7% من الأساتذة الّذين يستخدمون أحيانا التغذية الراجعة وإثارة مشكلة ما عند بدء الحصة، وهي أكبر نسبة مقارنة بالنسب الأخرى، والذين يستخدمون دائما التغذية الراجعة عند بدء الحصة قدر عددهم بـ 35 أي نسبة 38.9% أمّا الأساتذة الّذين نادرا ما يستخدمون التغذية الراجعة ومحاولة إثارة مشكلة ما عند بدء فقدر عددهم بـ 05 أي 05.6%، في حين قدر عدد الأساتذة الّذين لا يستخدمون التغذية الراجعة أبدا بـ 08 مفردات أي 8.9%.

إنّ استخدام التغذية الراجعة عند بدء الحصة الدراسية تسمح للأساتذة بإيصال المعلومات اللازمة إلى المتعلمين، وبواسطتها يعرف ما إذا كانت طريقته في التدريس سليمة وفعالة أم العكس، وبالاعتماد عليها تتوفر لديه معلومات عن سير عملية التعلم لدى كلّ متعلم، كما أنّها تمكن من إدخال التعديلات اللازمة على الاستجابات التي يصدرها بحيث تصبح هذه الاستجابات بفضل التغذية الراجعة أكثر اقترابا من الاستجابات المرغوب فيها، فهي تقوي الارتباطات المناسبة وتصحح الأخطاء وتوضح المفاهيم غير الدقيقة، بالإضافة أنّها تزيد التلاميذ الثقة في نتائج تعلمهم، وتوجه جوانب هذا التعلم.

الجدول رقم 09: يوضح العلاقة بين استثارة تفكير التلاميذ وتشجيعهم على التعرف على بعض مشكلات، ومحاولة التوصل على حلها.

س 6 / س7	دائما		أحيانا		نادرا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
دائما	47	81	03	5.2	8	13.8	58	100
أحيانا	21	65	11	34.4	00	00	32	100
نادرا	00	00	00	00	00	00	00	00
المجموع	68	75.6	14	15.6	08	8.9	90	100
كا2 المحسوبة:16.367							**د/الحرية: 02**	
كا2 المجدولة :5.9915							**الدلالة: 0.000**	

حسب بيانات الجدول أعلاه يتضح بان 75.6% من أفراد العينة دائما ما يستثيرون تفكير التلاميذ وتشجيعهم على التعرف على بعض المشكلات، منهم 81% دائما ما يصلون إلى حلها، تليها نادرا فأحيانا بنسبة(13.8%، و5.2%) على التوالي.

أما الذين أجابوا أحيانا ما يستثيرون تفكير التلاميذ وتشجيعهم على التعرف على بعض مشكلات، فكانت نسبتهم 15.6%، من المجموع الكلي لأفراد العينة، نجد منهم 34.4 % أحيانا ما يصلون إلى حلها، في حين الذين يرون دائما ما يصلون إلى حلها نسبتهم 5.2%. وجاءت في المرتبة الأخيرة المبحوثين الذين كانت إجابتهم نادرا ما يستثيرون تفكير التلاميذ وتشجيعهم على التعرف على بعض المشكلات، بنسبة 8.9% من العدد الكلي لأفراد العينة، نجد منهم 13.8% دائما ما يرون أنهم يصلون إلى حل المشكلات.

تفسير هذه النتائج يمكن إيعازئها لإثارة دافعية التلاميذ وتحفيزهم على حل هذه المشكلات وتعليمهم مهارات وأساليب البحث والتفكير

وبتطبيق اختبار كا^2، تبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استثارة تفكير التلاميذ وتشجيعهم على التعرف على بعض المشكلات، ومحاولة التوصل إلى حلها، حيث كانت قيمة كا^2=16.367، بدرجة حرية(2)، عند مستوى الدلالة 0.000، وهو أصغر من 0.05 فهو دال إحصائيا. وبالتالي نستنتج أنه توجد علاقة بين استثارة تفكير التلاميذ وتشجيعهم على التعرف على بعض مشكلات، ومحاولة الوصول إلى حلها.

الجدول رقم10: يوضح علاقة استثارة تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية وتقويم انجازاتهم باستمرار

س 13 / س7	أحيانا		دائما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أحيانا	19	59.4	13	40.6	32	100
دائما	12	20.7	46	79.3	58	100
المجموع	31	34.4	59	65.6	90	100
كا2 المحسوبة:13.281					**د/الحرية: 01**	
كا2 المجدولة :3.8415					**الدلالة: 0.000**	

بيانات الجدول أعلاه توضح جليا بأن نسبة 65.6% من المجموع الكلي للمبحوثين يثيرون تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية، منهم 79.3**%**، و**40.6%** أجابوا بدائما، فأحيانا على التوالي . في حين أن 34.4% من العدد الإجمالي لأفراد العينة المدروسة يقومون بتقويم انجازات التلاميذ باستمرار، منهم 59.4%، و20.7% على التوالي، أجابوا أحيانا فدائما .

وعند ربط المتغيرين وجدنا انه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين استثارة تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية وتقويم انجازاتهم باستمرار,حيث كانت قيمة كا2= 13,281 بدرجة حرية(1) عند مستوى دلالة 0,000 ,وهو اصغر من 0,05 فهو دال احصائيا.

و نفسر ذلك ان عملية المراقبة والتقويم تشكل تقسيم لمسار التلميذ الدراسي وبالتالي يكون نقطة لمعرفة مواطن الضعف او الخلل في عملية سيره الدراسي وبالتالي تداركها وإصلاحها وتقويمها.

جدول رقم: 11 يوضح العلاقة بتشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

س32 / س8	دائما		أحيانا		نادرا		أبدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نادرا	8	100	00	00	00	00	00	00	8	100
أحيانا	11	78.6	00	00	3	21.4	00	00	14	100
دائما	49	72.1	14	20.6	00	00	5	7.4	68	100
المجموع	**68**	**75.6**	**14**	**15.6**	**3**	**3.3**	**5**	**5.6**	**90**	**100**
كا2 المحسوبة: 13.668									**د/الحرية: 6**	
كا2 المجدولة: 3.8415									**الدلالة: 0.000**	

من خلال البيانات الواردة في الجدول أعلاه يتضح لنا بأن 75.6% من مجموع أفراد العينة أجابوا بدائما ما يساهم تشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، تأتي بعدها أحيانا، بنسبة 15.5%، ثم نادرا، فابدأ بنسبة (5.6%، 3.3% تواليا).

ونفسر نتائج الجدول بأن تشجيع التلاميذ على إنجاز مهامهم بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة يمكنهم من الاستفادة من خبراتهم التي حصلوا عليها.

وعند ربط المتغيرين وجدنا بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة، حيث كانت قيمة كا^2=13.668، بدرجة حرية (6)، عند مستوى الدلالة 0.000، وهو أصغر من 0.05 فهو دال إحصائيا. وبالتالي نستنتج **أن** تشجيع التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم له تأثير على مساعدتهم في تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

جدول رقم12: يوضح وضع تنبؤات وفرضيات جديدة للمشاكل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وعلاقته بتشجيع التلاميذ على استخدام مصادر المعرفة المختلفة لتنمية قدراتهم على الاكتشاف.

س29 / س9	دائما		أحيانا		نادرا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
دائما	4	100	00	00	00	00	4	100
أحيانا	26	89.7	3	10.3	00	00	29	100
نادرا	42	73.7	7	12.3	8	14	57	100
المجموع	**72**	**80**	**10**	**11.1**	**8**	**8.9**	**90**	**100**
كا2 المحسوبة:5.984							**د/الحرية: 4**	
كا2 المجدولة :9.4877							**الدلالة:0.200**	

حسب بيانات الجدول أعلاه يتضح بان 80% من أفراد العينة دائما ما يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمشاكل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وتشجيعهم على استخدام مصادر المعرفة المختلفة، منهم26 فردا 89.7% أجابوا أحيانا، و100% أجابوا دائما، و73.7% أجابوا نادرا.

وفي المرتبة الثانية نجد المبحوثين الذين أجابوا نادرا ما يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمشاكل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وتشجيعهم على استخدام مصادر المعرفة المختلفة، فكانت نسبتهم 11.1%، من المجموع الكلي لأفراد العينة، نجد منهم 12.3 % أحيانا، و10.3% أجابوا بأحيانا.

وفي المرتبة الأخيرة نجد نسبة 8.9% من مجموع أفراد العينة من الذين يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمشاكل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وتشجيعهم على استخدام مصادر المعرفة المختلفة.

فذلك يعمل على مساعدة التلاميذ على استمرار نشاطهم الذهني من خلال البحث وجمع المعلومات وتحديد مصادرها وكيفية الحصول عليها.

عند تطبيق اختبار كا^2، تبين لنا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تنبؤات وفرضيات جديدة للمشاكل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وبتشجيع التلاميذ بشرح المفاهيم وتعريفها بلغتهم وكلماتهم الخاصة، حيث كانت قيمة كا^2=9.4877، بدرجة حرية(4)، عند مستوى الدلالة 0.200، وهو أكبر من 0.05، فهو دال إحصائيا.

جدول رقم (13): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في النشاطات الموجهة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة
أحيانا	43	%47.8
دائما	47	%52.2
المجموع	90	%100

يتبين لنا من النتائج التي يظهرها الجدول أعلاه أنّ 43 مبحوثا أي ما نسبته 47.8% من فئة الأساتذة الّذين احيانا ما يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ في النشاطات الموجهة، تليها وبأكبر نسبة فئة الأساتذة الّذين دائما ما يراعون الفروق بالفردية بين التلاميذ في النشاطات الموجهة حيث قدر عددهم بـ 47 أي بنسبة 52.2%.

لقد أكدت معظم إجابات المبحوثين على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في النشاطات الموجهة، وهذا راجع إلى الشّخصية التربوية للمدرسين من ناحية، واتجاهاتهم البيداغوجية ومعرفتهم للخصائص النفسية والقدرات العقلية لتلاميذهم، ممّا يؤثر بشكل إيجابي على دور التلاميذ من خلال الاهتمام والمشاركة في النشاطات الموجهة.

جدول رقم (14): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول إعطاء الوقت الكافي للتلاميذ لإيجاد حلول للمسائل الذاتية المطروحة

الاحتمالات	التكرار	النسبة
أحيانا	23	%25.6
دائما	60	%66.7
نادرا	07	%07.8
المجموع	90	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأساتذة الّذين أحيانا ما يتيحون الوقت الكافي للتلاميذ لإيجاد حلول للمسائل الذكية المطروحة قدر عدد بـ 23 أي نسبة 25.6% تليها نسبة 66.7% من الأساتذة الّذين دائما ما يتيحون بالوقت الكافي للتلاميذ لإيجاد حلول للمسائل الذكية، تليها بأقل نسبة فئة الأستاذة الّذين نادرا ما يعطون الوقت الكافي للتلاميذ لإيجاد حلول للمسائل المطروحة والذين قدر عددهم بـ 07 أي 07.8%.

إنّ إتاحة الوقت أو وضع خطة زمنية محددة للتلاميذ لتنمية الأنشطة المطلوبة أو المسائل الذكية المطروحة تساعد التلميذ على المشاركة الإيجابية لإيجاد حلول للمواقف الصعبة، والتي يقوم من خلالها بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية التي تساعده في الوصول إلى المعلومات أو الحلول المطلوبة للمسائل المطروحة بنفسه، بتوجيه المعلم وتقويمه، ممّا يساعدهم على ممارسة القدرة الذاتية الواعية، كما يساعدهم على تنمية قدراتهم العقلية والفكرية ممّا يفعل دور التلميذ في التعلم، فلا يكون فيه سوى متلقي للمعلومات بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة.

جدول رقم (15): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول تقديم الحوافز المادية أو المعنوية للتلاميذ

الاحتمالات	التكرار	النسبة
أحيانا	**53**	**%58.9**
دائما	**37**	**%41.1**
المجموع	**90**	**%100**

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ 53 مبحوثا من أصل 90 مفردة يقابلها 100% من فئة الأساتذة الّذين يقدمون أحيانا الحوافز المادية أو المعنوية للتلاميذ بنسبة 58.9%، في حين قدر عدد الأساتذة الّذين دائما ما يقومون بتقديم الحوافز المادية والمتمثلة في الدرجات أو بعض الأدوات المدرسية أو المعنوية والمتمثلة في المدح والثناء بـ 37 أي بنسبة 41.1%.

ونفسر النتائج المبينة أعلاه بان التحفيز من الأمور الهامة التي تساهم في رفع مستوى أداء التلميذ وإنتاجيته.

فمن خلال إجابات أفراد العينة وجدنا أنّ معظم الأساتذة يعتمد الحوافز المعنوية والتي تتمثل في المدح والثناء على التلميذ أمام زملائه وتستخدمها أكثر مع التلاميذ المنطوين والخجولين وإظهار الاهتمام والعطف والمحبة، وذلك لدمجهم ومساعدتهم في المشاركة في الدرس مع زملائهم؛ فالحوافز بنوعيها تولد الثقة في نفسية المتعلم ممّا يشجع فيه التفكير الايجابي، روح المبادرة والمشاركة وبالتالي تؤثر على أدائه بشكل إيجابي.

جدول رقم: 16 يوضح العلاقة بين اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ وإعداد الوحدة التعليمية لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط.

س14 / س15	أحيانا		دائما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أحيانا	9	56.3	7	43.8	16	100
دائما	18	24.3	56	75.7	74	100
المجموع	27	30	63	70	90	100
كا2 المحسوبة: 6.385					**د/الحرية: 1**	
كا2 المجدولة : 3.8415					**الدلالة:0.012**	

بيانات الجدول أعلاه توضح جليا بأن نسبة 70% من المجموع الكلي للمبحوثين يرون بان اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ دائما ما يحقق الأهداف الخاصة لكل نشاط، منهم 75.7 **%**، **43.8%** أجابوا بدائما، فأحيانا ما تساعدهم في تحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط. في حين أن 30% من العدد الإجمالي لأفراد العينة المدروسة يرون بان اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ

أحيانا ما يحقق الأهداف الخاصة لكل نشاط، منهم 56.3%، و24.3% على التوالي، أجابوا أحيانا فنادرا اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ دائما ما يحقق الأهداف الخاصة لكل نشاط.

لان ذلك يؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل لان جهود المعلم والمتعلم ستركز حول تحقيق الأهداف وتحقيق نتائج مرغوب فيها

وبتطبيق اختبار كا^2، تبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ وإعداد الوحدة التعليمية لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط، حيث كانت قيمة كا^2=6.385، بدرجة حرية(1)، عند مستوى الدلالة 0.012، وهو أصغر من 0.05 فهو دال إحصائيا. وبالتالي نستنتج **أن** اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ تؤثر في إعداد الوحدة التعليمية لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط.

الجدول رقم 17:يوضح علاقة اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ وتشجيعهم على شرح المفاهيم بلغتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية

س28 / س15	أحيانا		دائما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أحيانا	11	68.8	5	31.3	16	100
دائما	12	16.2	62	83.8	74	100
المجموع	23	25.6	67	74.4	90	100
كا2 المحسوبة: 19.084					**د/الحرية:1**	
كا2 المجدولة: 3.841					**الدلالة: 0.000**	

بيانات الجدول أعلاه توضح جليا بأن نسبة 74% من المجموع الكلي للمبحوثين يرون بان اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ دائما ما يشجع على شرح المفاهيم بلغتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية، منهم 83.8 **%، و31.3%** أجابوا بدائما، فأحيانا على التوالي. في حين أن 25.6% من العدد الإجمالي لأفراد العينة المدروسة يرون بان اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ أحيانا ما يشجع على شرح المفاهيم بلغتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية، منهم 68.8%، و16.2% على التوالي، أجابوا أحيانا فدائما .

ونفسر ذلك ان اختيار الانشطة الملائمة لقدرات التلاميذ يساعد التلاميذ على تنمية مهاراتهم اللغوية والربط بين المفاهيم من خلال اعتمادهم على مفاهيمهم ومكتسباتهم الخاصة.

وبتطبيق اختبار كا^2، تبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ وإعداد الوحدة التعليمية لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط، حيث كانت قيمة

كا^2=19.084، بدرجة حرية(1)، عند مستوى الدلالة 0.000، وهو أصغر من 0.05 فهو دال إحصائيا. وبالتالي نستنتج أن اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ تؤثر في تشجيعهم على شرح المفاهيم بلغتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية.

جدول رقم:18 يوضح علاقة اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ واختيار الأنشطة في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة.

س15 / س16	أحيانا		دائما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
نادرا	00	00	5	100	5	100
أحيانا	5	41.7	7	58.3	12	100
دائما	11	15.1	62	84.9	73	100
المجموع	16	17.8	74	82.2	90	100
كا2 المحسوبة: 6.1323					**د/الحرية: 2**	
كا2 المجدولة :5.991					**الدلالة: 0.47**	

حسب بيانات الجدول أعلاه يتضح بان 82.2% من أفراد العينة دائما ما يرون بأن اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ له تأثير في اختيار الأنشطة في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة، منهم 84.9% يرون بأن اختيار الأنشطة في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة تتأثر باختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ، تليها أحيانا فنادرا بنسبة(58.3%، و100%) على التوالي.

أما الذين أجابوا أحيانا ما يكون اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ له تأثير في اختيار الأنشطة في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة، فكانت نسبتهم 17.8%، من المجموع الكلي لأفراد العينة، نجد منهم 41.7 % يرون بأن اختيار الأنشطة في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة تتأثر باختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ .

تفسير النتائج المذكورة سابقا تعود إلى أن الأنشطة التعليمية جد مهمة في صقل شخصية التلميذ وتفتيح مداركه ونقص الوسائل والإمكانات في المدرسة كالمخابر والورشات والوسائل العلمية من شانه أن يعيق تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي يمكن انجازها من خلال النشاط المدرس.

وبتطبيق اختبار كا^2، تبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ واختيار الأنشطة في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة.، حيث كانت قيمة كا^2=6.1323، بدرجة حرية(2)، عند مستوى الدلالة 0.47، وهو أكبر من 0.05 فهو غير دال إحصائيا.

وبالتالي نستنتج أن اختيار الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ لا تؤثر في اختيار الأنشطة في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة.

جدول رقم: 19 يوضح: علاقة اختيار الأنشطة المتوفرة في المدرسة التعليمية والتجارب العلمية والمشروعات المتبناة أثناء الدرس.

س21 / س16	مشروعات بنائية		مشروعات ترفيهية		مشروعات في صورة مشكلات		مشروعات يقصد بها إكساب مهارة ما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
نادرا	00	00	00	00	5	100	00	00	5	100
أحيانا	**00**	**00**	**00**	**00**	**5**	**41.7**	**7**	**58.8**	**12**	**100**
دائما	34	46.6	8	11	12	16.4	19	26	73	100
المجموع	34	37.8	8	8.9	22	24.4	26	28.9	90	100

كا2 المحسوبة:30.080 **د/الحرية:6**

كا2 المجدولة:12.591 **الدلالة: 0.000**

حسب بيانات الجدول أعلاه يتضح بأن 73% من مجموع أفراد العينة الكلي الذين يرون دائما ما يكون اختيار الأنشطة المتوفرة في المدرسة التعليمية له علاقة بالتجارب العلمية، منهم 46.6%، أرجعوها للمشروعات البنائية، و26% مشروعات يقصد بها إكساب مهارة ما، و16.4% يرونها مشروعات في صورة مشكلات، في حين نجد المبحوثين الذين يرون أحيانا ما يكون اختيار الأنشطة المتوفرة في المدرسة التعليمية له علاقة بالتجارب العلمية، كانت نسبتهم 12%، من العدد الإجمالي للعينة المدروسة 58%منهم يرونها مشروعات إكساب مهارة ما، و41.7% يرونها مشروعات في صورة مشكلات.

ونفسر ذلك ان المشروعات المتبناة اثناء الدرس تكسب التلميذ مهارات مختلفة مما يؤدي إلى نموه في جميع جوانبه الاجتماعي والتربوي والانفعالي واللغوي والجسمي.

وبتطبيق اختبار كا^2، تبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اختيار الأنشطة المتوفرة في المدرسة التعليمية والتجارب العلمية والمشروعات المتبناة أثناء الدرس، حيث كانت قيمة كا^2=30.080، بدرجة حرية(6)، عند مستوى الدلالة 0.000، وهو أصغر من 0.05 فهو دال إحصائيا. وبالتالي نستنتج أنه توجد علاقة بين علاقة اختيار الأنشطة المتوفرة في المدرسة التعليمية والتجارب العلمية والمشروعات المتبناة أثناء الدرس.

جدول رقم (20): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول تشجيع المبادرات الجيدة للتلاميذ وتدعيمها

الاحتمالات	التكرار	النسبة

أحيانا	**11**	**%12.2**
دائما	**76**	**%84.4**
أبدا	**03**	**%03.3**
المجموع	**90**	**%100**

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أنّ أفراد العينة المجيبين بأحيانا بوجود تشجيع للمبادرات الجيدة للتلاميذ وتدعيمها مثلوا ما نسبته 12.2% تليها 84.4% وهي أكبر نسبة للأساتذة الّذين يقومون دائما بتشجيع المبادرات الجيدة للتلاميذ وتدعيمها، في حين مثلت 03.3% وهي أقل نسبة للأساتذة الّذين لا يقومون بتشجيع المبادرات الجيدة للتلاميذ أبدا.

ونفسر هذه النتائج بإنّ تشجيع مبادرات التلاميذ يساعد الأستاذ على معرفة طاقات وإمكانات وقدرات التلاميذ الكامنة، كما تعمل على تنمية الكفايات والمهارات والقدرات لاكتساب المعارف ممّا يساعدهم على تحقيق طموحاتهم العلمية.

جدول رقم:21 يوضح علاقة إشراك التلاميذ في جميع النشاطات وتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة.

19 س / س17	أحيانا		دائما		أبدا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أحيانا	10	22.7	34	77.3	0	0	44	100
دائما	33	71.7	10	21.7	3	6.5	46	100
المجموع	43	77.8	44	48.9	3	3.3	90	100
كا2 المحسوبة: 28.363							**د/الحرية:2**	
كا2 المجدولة: 5.9915							**الدلالة: 0.000**	

توضح بيانات الجدول أعلاه أن 77.8%، من العدد الإجمالي لأفراد العينة يرون بأن اشتراك التلاميذ في جميع النشاطات له علاقة بتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة، منهم 71.7%، 22.7%، دائما فأحيانا على التوالي. ما يرون بأن اشراك التلاميذ في جميع النشاطات له علاقة بتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة. في حين أن 48.3% من العدد الإجمالي لأفراد العينة أجابوا دائما ما يرون بأن اشتراك التلاميذ في جميع النشاطات له علاقة بتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة، منهم (77.3 %، 21.7% تواليا) أحيانا فدائما. وفي المرتبة الأخير الذين أجابوا أبدا، نسبتهم 6.5%، من العدد الإجمالي لأفراد العينة.

ونفسر نتائج الجدول أعلاه أن إشراك التلاميذ في جميع النشاطات يساعد على تشجيع وتفعيل العمل التعاوني لأنه يكسب المتعلم مهارة الإصغاء للآخرين واحترامه أرائهم ومناقشتهم بها وهكذا فان

الأستاذ يتفاعل مع تلاميذه بعد تقسيمهم الى مجموعات وهذا الإجراء ينمي روح التعاون والابتكار والإبداع لديهم.

وبتطبيق اختبار كا^2، تبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اشتراك التلاميذ في جميع النشاطات وتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة، حيث كانت قيمة كا^2=28.363، بدرجة حرية(2)، عند مستوى الدلالة 0.000، وهو أصغر من 0.05 فهو دال إحصائيا.

جدول رقم (22): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كان المبحوث يقوم بوضع تمهيد للدرس

الاحتمالات	التكرار	النسبة
أحيانا	12	%13.3
دائما	78	%86.7
المجموع	**90**	**%100**

يتبن لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الّذين أحيانا ما يضعون تمهيدا للدرس قدر عددهم بـ 12 أي ما نسبته 13.3%، في حين قدر عدد الأساتذة الّذين يضعون دائما تمهيدا للدرس بـ 78 حيث مثلوا نسبة 86.7%.

لقد كانت معظم إجابات المبحوثين بوضع تمهيد للدرس ذلك لأن التمهيد يرمي إلى خلق الجو المناسب للتعلم ويعتمد على الإثارة الفكرية والتشويق ويحاول من خلاله الأستاذ تهيئة التلاميذ فكريا ونفسيا لنقل المعلومات والمهارات والميول التي سيعالجها أثناء الدرس، وتحفزهم على بذل المجهود اللازم.

جدول رقم (23): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول تحديد الفكرة العامة للمشكلة الأم في صورة سؤال

الاحتمالات	التكرار	النسبة
أحيانا	29	%32.2
دائما	61	%67.8
المجموع	90	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ 29 مبحوثا من أصل 90 مفردة أي ما نسبته 32.2% يقومون بتحديد الفكرة العامة للمشكلة الأم في صورة سؤال، في حين نسبة 67.8% مثلتها فئة الأساتذة الّذين يقومون دائما بذلك.

فتحديد الفكرة العامة للمشكلة الأم بالنسبة للأساتذة يقيس مدى استفادة التلميذ ووصول المعلومات له بشكل صحيح.

جدول رقم (24): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول ما إذا كانت المشكلة تصاغ في شكل مهمات

الاحتمالات	التكرار	النسبة
أحيانا	**59**	**%65.6**
دائما	**20**	**%22.2**

نادرا	11	%12.2
المجموع	**90**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول المبين أعلاه أنّ الأساتذة المجيبين باحيانا حول صياغة المشكلة في شكل مهمات قدر عددهم بـ 59 أي ما نسبته 65.6% وهي أكبر نسبة تليها نسبة الأساتذة الّذين دائما ما يقومون بصياغة المشكلة في شكل مهمات حيث مثلوا 22.2% لتليها بأقل نسبة فئة الأساتذة الّذين نادرا ما يصيغون المشكلة في شكل مهمات، حيث مثلوا 12.2%.

ونفسر ذلك ان صياغة المشكلة في شكل مهمات يشجع التلاميذ على المشاركة في مهام التدريس، كما أنّ التجمعات والأنشطة تعلم التلاميذ الكشف عن أشياء جديدة وبالتالي الميل إلى المهام التعليمية والشعور بالمتعة وتحقيق الذات عند الوصول إلى اكتشاف.

جدول رقم 25: يوضح علاقة تحديد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ ومراقبتهم وتوجيههم أثناء أداء أنشطتهم.

س27 / س25	أحيانا		دائما		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%
أحيانا	16	47.1	18	52.9	34	100
دائما	7	12.5	49	87.5	56	100
المجموع	23	25.6	67	74.4	90	100
كا2 المحسوبة:13.281					**د/الحرية: 01**	
كا2 المجدولة :3.8415					**الدلالة: 0.000**	

بيانات الجدول أعلاه توضح جليا بأن نسبة 74.4% من المجموع الكلي للمبحوثين يرون بان تحديد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ دائما ما تساعد على مراقبتهم وتوجيههم أثناء أداء أنشطتهم، منهم 87 %، 52.9% أجابوا بدائما، فأحيانا ما تساعدهم في مراقبتهم وتوجيههم أثناء أداء أنشطتهم. في حين أن 25.6% من العدد الإجمالي لأفراد العينة المدروسة يرون بان تحديد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ أحيانا ما تساعد على مراقبتهم وتوجيههم أثناء أداء أنشطتهم، منهم 47.1%، و12.5% على التوالي، أجابوا أحيانا فنادرا، ما ساعد على مراقبتهم وتوجيههم أثناء أداء أنشطتهم.

وذلك لمعرفة الأستاذ مدى تحقيقه للأهداف التعليمة والأهداف السلوكية وكذلك مستوى التلميذ بالنسبة لهذه الأهداف.

وبتطبيق اختبار كا^2، تبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحديد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ ومراقبتهم وتوجيههم أثناء أداء أنشطتهم، حيث كانت قيمة كا^2=13.281، بدرجة حرية (1)، عند مستوى الدلالة 0.000، وهو أصغر من 0.05 فهو دال إحصائيا. وبالتالي نستنتج أن تحديد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ تؤثر على مراقبتهم وتوجيههم أثناء أداء أنشطتهم.

جدول رقم: 26 يوضح اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل وعلاقته باقتراح التفسيرات والحلول في الموضوعات الغامضة.

س31 / س26	دائما		أحيانا		نادرا		المجموع	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أحيانا	17	50	12	35.3	5	14.7	34	100
دائما	35	62.5	21	37.5	00	00	56	100
المجموع	52	57.8	33	36.7	5	5.6	90	100
كا2 المحسوبة:8.835							**د/الحرية: 2**	
كا2 المجدولة: 5.991							**الدلالة:0.012**	

توضح بيانات الجدول أعلاه أن 57.8%، من العدد الإجمالي لأفراد العينة بأن اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل دائما ما تؤدي باقتراح التفسيرات والحلول في الموضوعات الغامضة، منهم 62.5%، 50%، دائما فأحيانا على التوالي، ما يقترحون التفسيرات والحلول في الموضوعات الغامضة. في حين أن 36.7% من العدد الإجمالي لأفراد العينة أجابوا أحيانا ما يكون اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل ما تؤدي باقتراح التفسيرات والحلول في الموضوعات الغامضة، منهم (37.5 %، 35.3% تواليا) دائما فأحيانا، ما يقترحون التفسيرات والحلول في الموضوعات الغامضة، وفي المرتبة الأخير الذين أجابوا بنادرا، نسبتهم 5.6%، من العدد الإجمالي لأفراد العينة، منهم 14.7% أجابوا بأحيانا ما يقترحون التفسيرات والحلول في الموضوعات الغامضة.

وتفسير ذلك ان تحديد وتوضيح المشكلة وتحليلها الى اجزاء يسهل تناولها وايجاد حلول لها بالنسبة للتلاميد.

وبتطبيق اختبار كا^2، تبين لنا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل وعلاقته باقتراح التفسيرات والحلول في الموضوعات الغامضة، حيث كانت قيمة كا^2=8.835، بدرجة حرية(2)، عند مستوى الدلالة 0.012، وهو أصغر من 0.05 فهو دال إحصائيا. وبالتالي نستنتج أن اعتماد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية وتجزيئها لإيجاد الحل له تأثير على اقتراح التفسيرات والحلول في الموضوعات الغامضة

جدول رقم (27): يوضح توزيع إجابات أفراد العينة حول مساعدة التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي يتوصل إليها

الاحتمالات	التكرار	النسبة
أحيانا	22	%24.4
دائما	68	%75.6

المجموع	90	%100

يوضح لنا الجدول أعلاه أنّ نسبة 24.4% مثلتها فئة الأساتذة الّذين أحيانا ما يساعدون التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي يتوصل إليها، حيث قدر عددهم بـ 22، في حين قدر عدد الأساتذة الّذين دائما ما يساعدون التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي يتوصل إليها حيث مثلوا نسبة 75.6% وهي أكبر نسبة.

ونفسر نتائج الجدول المبينة أعلاه أن مساعدة التلاميذ في التأكد من صحة النتائج أو الاستنتاجات التي يتوصل إليها تشجع على المناقشة والأخذ والرد بين الأستاذ والتلميذ، وإعطائهم فرص المشاركة والتعبير عن أفكارهم وتنمية قدراتهم التحليلية والاستنتاجية.

ثانيا- مناقشة نتائج الدراسة:

1- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.

1-1 الفرضية الجزئية الأولى:

فيما يتعلق باختبار الفرضية الأولى تم تحديد مجموعة من الأسئلة باستخدام استمارة استبيان، وجهت إلى فئة الأستاذة، وخلصنا من خلال تحليل الجداول إلى ما يلي:

- توضح إجابات المبحوثين أن نسبة كبيرة من الأساتذة يستخدمون التغذية الراجعة ومحاولة إثارة مشكلة ما عند بدء الحصة أي بنسبة (46.7%) وهذا ما يوضحه الجدول رقم: (08).

- أن نسبة كبيرة من المبحوثين يستثيرون تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية وتشجيعهم على التعرف على بعض المشكلات ومحاولة التوصل إلى حلها ولقد أجاب على ذلك بنسبة (81%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم (09).

- أن الأساتذة يثيرون تفكير التلاميذ كما يقومون بتقويم انجازاتهم باستمرار إلى حلها بما نسبته (65.3%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم (10) .

- كما يعود الأستاذة التلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة وهذا ما يؤكده الجدول رقم (11).

- بالإضافة أن الأساتذة يضعون تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التلاميذ وتشجيعهم على شرح المفاهيم وتعريفها بلغتهم وكلماتهم الخاصة، وقد كانت نسبة إجابات المبحوثين بـ (89.7%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم (12).

- كما أن نسبة (52.2%) من فئة الأساتذة يراعون الفروق الفردية بين التلاميذ في النشاطات الموجهة وهذا ما يؤكده الجدول رقم (13).

- ويؤكد الجدول رقم (14) أن نسبة (66.7%) من الأساتذة يتيحون الوقت الكافي للتلاميذ لإيجاد حلول للمسائل الذكية المطروحة.

– أن الأساتذة يقدمون الحوافز المادية والمعنوية للتلاميذ وذلك بنسبة (41.1%) والجدول رقم (15) يؤكد ذلك.

ومن خلال تحليل تفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى يمكننا القول بأنه توجد علاقة بين اعتماد طريقة حل المشكلات أثناء التدريس من قبل الأستاذ والدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

2-1 الفرضية الجزئية الثانية: وفيما يتعلق بالفرضية الثانية تم تحديد مجموعة من الأسئلة وعرضها على الأساتذة ومن خلال تحليل الجداول توصلنا إلى ما يلي:

أن النتائج المعبر عنها من خلال الجدول رقم (16) تبين أن:

– الأساتذة يختارون الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ كما يقومون بإعداد الوحدة التعليمية لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط بما نسبته (75.5%).

– وأن نسبة (83.8%) من الأساتذة يختارون الأهداف والأنشطة الملائمة لقدرات التلاميذ وتشجيعهم على استخدام وشرح المفاهيم وتعريفها بلغتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية وهذا ما يؤكده الجدول رقم (17).

– كما يختارون الأنشطة التعليمية والتجارب العلمية في ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة بنسبة (84.9%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم (18).

كما أن نسبة (46.6%) تتبنى مشروعات بنائية علمية، (26.0%) تتبنى مشروعات يقصدها بها اكتساب مهارة ما، و(16.4%) تتبنى مشروعات في صورة مشكلات أما نسبة (11.0%) تتبنى مشروعات ترفيهية وهذا ما يؤكده الجدول رقم (19).

– أن نسبة (76%) من الأساتذة يشجعون المبادرات الجيدة للتلاميذ وهذا ما يؤكده الجدول رقم (20).

– أن الأساتذة يشركون التلاميذ في جميع الأنشطة وتوزيعهم بشكل متوازن على الأنشطة، وذلك عن طريق توزيع المشاركة في الإجابات، تقديم الأعمال المحضرة، والتصحيح على السبورة وكان ذلك بنسبة (77.3%) والجدول رقم (21) يؤكد ذلك.

كذلك بالنسبة لتعاملهم مع التلاميذ الخجولين والمنطوين فيكون عن طريق إظهار الاهتمام والعطف والثناء عليهم أمام زملائهم وتكليفهم ببعض الأعمال كحراسة القسم، كتابة الدرس على السبورة...

ومن خلال تحليل وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية، يمكننا القول انه توجد علاقة بين اعتماد طريقة المشروع أثناء التدريس من قبل الأستاذ وتحصيل المعلومات لدى التلاميذ.

3-1 الفرضية الجزئية الثالثة: وللتأكد من صحة الفرضية تم تحديد مجموعة من الأسئلة وتم عرض استمارة الاستبيان على فئة الأساتذة وتم التوصل إلى النتائج التالية:

– أن نسبة (86.7%) من الأساتذة تضع تمهيد للدرس وهذا ما يؤكده الجدول رقم (22)، كما أن نسبة (67.8%) يحددون الفكرة العامة للمشكلة الأم في صورة سؤال للخروج بخلاصة أو فكرة شاملة مهمة وهذا ما يؤكده الجدول رقم (23) وصياغة المشكلة أحيانا في شكل مهمات بنسبة (65.6%) كما يؤكده الجدول رقم (24).

– أن (87.5%) من الأساتذة يجدون الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ ومراقبتهم وتوجيههم أثناء أداء أنشطتهم وهذا ما يؤكده الجدول رقم (25).

– كذلك نسبة (62.5%) ممن يعتمدون مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية ثم تجزيئها لإيجاد الحل كما يقترحون التفسيرات والحلول في الموضوعات الغامضة وهذا ما يؤكده الجدول رقم (26).

– والنتائج المعبر عنها في الجدول رقم (27) تبين بما نسبته (85.1%) من الأساتذة يقومون بمراقبة وتوجيه التلاميذ أثناء أداء أنشطتهم كما يساعدون التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة.

– أن الأساتذة يساعدون التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي يتوصلون إليها بنسبة (75.6%) وهذا ما يؤكده الجدول رقم (28).

وبناءا على هذا يمكننا القول بأنه هناك علاقة بين اعتماد الطريقة الاستكشافية أثناء التدريس من قبل الأستاذ وتحصيل المعلومات لدى التلاميذ.

واستنادا إلى صحة اختبار وإثبات الفرضيات الثلاث في بحثنا يمكننا إثبات صحة الفرضية العامة والقائلة بوجود علاقة بين طرق التدريس المتبعة من قبل الأستاذ والتفاعل الصفي لدى التلاميذ.

2– مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

نرى أن النتائج المتوصل إليها تختلف مع بعض الدراسات السابقة وتتفق مع بعضها، وهذا راجع في نظرنا إلى بعض العوامل الخارجية كالخلفية الاجتماعية والثقافية وغيرها لعينات هذه الدراسة تباين الظروف التي أجريت فيها الدراسة بالإضافة إلى اختلاف الجوانب التي تناولتها كل دراسة

– نجد دراسة "سوفي نعيمة" التي جاءت بعنوان "الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ" حيث تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في كون هذه الأخيرة توصلت إلى أن الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأساتذة داخل الصف تؤثر على مردودية التحصيل لدى تلاميذ السنة أولى متوسط وان التلاميذ الذين يستخدم معهم أساتذتهم الأسلوب المرن في التلقين يملكون القدرة على حل المشكلات أفضل من أقرانهم وهذا ما تؤكده الجداول ذات الترقيم (13) (15) (16) (20) (21).

– كما توصلت دراسة "مداحي العربي "التي جاءت بعنوان "التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي" انه توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الذكور وتوجد علاقة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الإناث

ثالثا– النتائج العامة للدراسة:

بعد تحليل وتفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن إدارة الصف لم تعد تقتصر على تلك الممارسات المتسمة بالجمود والتسلط لنقل المعرفة العلمية بل أسندت للمعلم دورا واسعا زاد من مسؤولياته وواجباته اتجاه معلميه خاصة مع أقسام السنوات النهائية من التعليم المتوسط كتوظيف عدد من الإجراءات المنظمة والفعالة من بينها اختيار طرق التدريس المناسبة التي تؤدي إلى أحداث التعليم الفعال

لدى المتعلمين، كما تضمن تفاعلات تلاميذه ومن خلال هذه الدراسة تعرفنا على بعض طرق التدريس في علاقتها بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ فتم التطرق إلى المداخل النظرية بوضع موضوع البحث في إطاره النظري وكذا معرفة موقعه من الدراسات السابقة.

وما يمكن استنتاجه هو أن طرق التدريس التي يعتمدها الأستاذ بما فيهم طريقة حل المشكلات هي أسلوب علمي في التفكير تقوم على إثارة تفكير التلاميذ إزاء مشكلة ما حيث تثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى إيجاد الحل المناسب لها، وقيام التلاميذ بالبحث لاكتشاف الحقائق ويكون ذلك بمساعدة وتوجيه من المعلمين عن طريق التعاون فيما بينهم مما يخلق نوعا من التفاعل والانسجام، والذي بدوره يحفز دافعيتهم نحو التعلم.

– أما طريقة المشروع فيستمد التلاميذ من خلالها حيويتهم من ميول وحاجات وتوظيف المعلومات والمعارف التي يحصل عليها داخل القسم، كما أنها تتيح حرية التفكير وتنمي ثقتهم كونها تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، حسب ما يناسب قدراتهم وميولهم مما يزيد من نشاطهم وينمي بعض العادات الجيدة لديهم مثل التعاون، الإنتاج، التحمس للعمل وهذا ما يؤكد تعزيز المشاركة لدى التلاميذ.

– إن الطريقة الاستكشافية لها دور كبير في نجاح المتعلم من خلال تمهير المتعلم بمجموعة من الكفايات التي تساعده على التحصيل الجيد للمعلومات.

الاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه بالدراسة يمكننا أن نقدم مجموعة من الاقتراحات:

1– الاهتمام أكثر بالاختبارات النفسية والتربوية والاجتماعية في التدريس للمعرفة الشاملة والدقيقة لنمو مختلف النواحي لدى التلاميذ لضبط أهداف تعليمه ومحتوياته في ظل الأهداف الإجرائية والمبادئ التربوية في التدريس.

2– استعانة المعلمين بالعلوم الإنسانية من علم النفس وعلم الاجتماع وكذا علوم التربية، وذلك لمساعدتهم على معرفة خصائص التلاميذ في كلّ مرحلة ممّا يمكنهم من معرفة الاستراتيجية المناسبة التي يمكن استعمالها في كلّ مرحلة تعليمية.

3– توفير مجال رحب لتعبير التلاميذ وإشراكهم في عمليات سير الدرس والتخطيط والتقييم حتّى يزيد من ميولهم واتجاهاتهم.

4– استعمال المعلمين الأسلوب المرن في التدريس أي أنّهم يكونون أكثر مرونة أثناء ممارساتهم الصفية.

5– اشتراك جميع التلاميذ في جميع مراحل وأنشطة الدرس المختلفة والابتعاد عن التلقين والشرح، وذلك بهدف الوصول إلى الأهداف العلمية التربوية.

6- ضرورة مواكبة المعلمين للتغيرات والمستجدات التي تطرأ على هذا المجال، بالبحث المتواصل وتحديد معلوماتهم.

7- على المعلمين معرفة الفرق الكائن بين طرق التدريس وأساليب التدريس لكي لا يقع الخلط بين المصطلحين في واقع تدريسهم.

8- الاطلاع على النظريات الحديثة في التربية للتعرف على أنجع الاستراتيجيات المستخدمة لإنماء التفاعل داخل حجرة الدراسة.

الخاتمة

في الأخير نستنتج أن عملية التدريس نظام أو نسق يتكون من مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معنية، أي أن التدريس نشاط هادفة يرمي إلى إحداث تأثير في شخصية التلميذ فهو وسيلة، أما الغاية فهي التعلم، أو تعديل سلوك التلاميذ تعديلا يساعد على نموهم المتكامل, فما يستوجب على المعلم هو امتلاكه القدرة على تنظيم الحصة الدراسية وتحديد مستوى واختيار طرق التدريس المناسبة وامتلاكه لتصور مسبق لما سيقوم به من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة، فيستبعد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بعمله وتحوله إلى نسق من الخطوات المنظمة والمترابطة، المصممة لتحقيق الأهداف التعليمية بالإضافة إلى امتلاكه لمهارات خاصة تجعله في تواصل مستمر مع تلاميذه وذلك من خلال التفاعل الإيجابي بينهم، فالتفاعل وما يسود الصف من علاقات الود والتفاهم، والمساواة، والتنويع في استراتيجيات التعلم بما يضمن إشباع حاجات التلاميذ من أهم العوامل التي تثير دافعيتهم إلى التعلم، وتحافظ على إستمراريتها إلى أن يتم تحقيق الأهداف المرغوبة وتزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتعزز روح المشاركة والانتماء إلى الجماعة والوصول إلى تحقيق الذات.

قائمة المراجع

❖ **القرآن الكريم برواية ورش عن نافع**

المراجع:

1. **أبو القاسم عبد القادر صالح،** أحد الشيخ حمد وآخرون، المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية، ط1، مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية، الخرطوم، السودان، 2001.
2. **أبو جادو صالح محمد علي،** علم النفس التربوي، ط5، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، 2006.
3. **أبو صالح محي الدين،** أساسيات في طرق التدريس، ط2، دار الهدى، 1991.
4. **أبو طالب محمد سعيد،** رشراش أنيس عبد الخالق، علم التربية التطبيقي: مناهج وتكنولوجيا، دون طبعة، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2001.
5. **إحسان محمد الحسين،** النظريات الاجتماعية المتقدمة، ط1، دار وائل للنشر، مصر، 2005.
6. **أحمد إسماعيل عبد المقصود،** تدريس الدراسات الاجتماعية، تخطيطه، وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي، دون طبعة، ديوان الفلاح، الإمارات العربية المتحدة، 2001.
7. **إسراء حامد،** طرق التدريس ومعايير اختيارها، كلية الفنون الجميلة، قسم التربية الفنية، العراق، 2014.
8. **تاعوينات علي،** التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009.
9. **حامد خالد،** منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية، د ط، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.
10. **حسن منسي،** ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 1998.
11. **خاطر أحمد مصطفى،** البحث الاجتماعي في محيط الخدمة الاجتماعية،دون ط، المكتبة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2001.
12. **خالد البصيص،** التدريس العلمي والفني بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير للنشر، الجزائر، 2004.
13. **خالد حامد،** منهج البحث العلمي، ط1، دار الريحانة، الجزائر، 2003.
14. **رافدة الحريري،** طرق التدريس بين التقليد والتجديد، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن، 2010.
15. **ربيحة محمد عليان وآخرون،** درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعلمية والتعليمية، المؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية، رام الله– فلسطين، 2011.

16. **رشراش أنيس عبد الخالق**، أوطالب محمد سعيد، علم التربية التطبيقي مناهج وتكنولوجيا، دار النهضة العربية للنشر، بيروت، 2001.

17. **رشيد بيب**، معلم العلوم، ط1، مكتب الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر، 1983.

18. **رشيد زرواتي**، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر،2002.

19. **رمزي فتحي هارون**، الإدارة الصفية، د ط، دار وائل للنشر، الأردن، 2003.

20. سامي محمد ملحم، مناهج بالبحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط3، الأردن، 2009.

21. **سوسن بدر خان**، التربية المهنية، مناهج وطرائق التدريس، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، 2006.

22. **صالح محمد أبوجابو**، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط7، دار المسيرة للنشر، عمان– الأردن، 2007.

23. **طلعت إبراهيم لطفي**، كمال عبد الحميد الزيات، النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، د ط، دار غريب للنشر، مصر، 1999،.

24. **عباسأحمد السمرائي، عبدالكريمأحمدالسمرائي**، كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، جامعة بغداد، 1991.

25. **عبد الحفيظ جابر**، الوسائل التعليمية والمنهج، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، 2006.

26. **عبدالحميد حسن عبد الحميد شاهين**، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مصر، 2011.

27. **عبد الرحمن الخطيب**، أساسيات طرق التدريس، ط2، منشورات الجامعة المفتوحة، 1997.

28. **عبد الرحمن الهاشمي**، طه حسين الديلمي، استراتيجية حديثة في فن التدريس، ط1 دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

29. **عبدالرحمن عبد السلام جامل**، طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، 2000.

30. **عبد الرحمن عبد الهاشمي**، طه علي حسين، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

31. **عبد السلام مصطفى عبد السلام**، أساسيات التدريس الفعال، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

32. **عبد السلام مصطفى عبد السلام**، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، ط2، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2007.

33. **عبداللطيف الفرابي وآخرون**، معجم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديتاكتيك، بيروت، لبنان، 1999.

34. **عبد اللطيف بن حسين فرج**، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005

35. **عفاف عبد الكريم**، طرق التدريس في التربية البدنية، جامعة الإسكندرية، منشأة المعارف، 1999.

36. **عماد عبد الرحيم الزغلول**، شاكر عقلة المحاميد، سيكولوجية التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

37. **فارعة حسين علي**، أحمد حسين اللقاني، التدريس الفعال، ط3، عالم الكتب، 1995.

38. **فاطمة عوض صابر**، ميرفت علي خفاجة، أسس ومبادئ البحث العلمي، ط1، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر 2002.

39. **فطيمة الزهراء مهدي**، استراتيجيات وطرق التدريس في العملية التعليمية، المعهد الوطني لتكوين موظفي قطاع التربية، سطيف، الجزائر، 2016.

40. **لطفي بركات أحمد**، طرق تدريس العلوم، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

41. **ماجة السيد عبيد**، أساسيات في تصميم التدريس، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع عمان، الأردن، 2001.

42. **ماجدة الخطايبة وآخرون**، التفاعل الصفي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

43. **مجدي عزيز إبراهيم**، التدريس الإبداعي وتعلم التفكير، ط1، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2005.

44. **محسن علي عطية**، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2007.

45. **محسن علي عطية**، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

46. **محسن علي عطية**، الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال، دون ط، دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2007.

47. **محمد بلقاسم**، المدخل إلى مناهج البحث العلمي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.

48. **محمد حسين العمايرة**، المشكلات الصفية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

49. **محمد زياد حمدان**، أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر 1989.

50. **محمد سعيدعزمي**، أساليب تطوير درس التربية المدنية والرياضية لمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء للنشر، مصر، 2004.

51. **محمد شارف سرير**، نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

52. **محمد عبد الرحيم عدس**، الإدارة الصفية والإدارة المنفردة، ط2، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، 1999.

53. **محمد عبيدات وآخرون**، منهجية البحث العلمي (القواعد والمراحل والتطبيقات) ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

54. **محمد محمود الحلبة**، مهارات التدريس الفصلي، ط1، دار المسيرة، عمان– الأردن 2002.

55. **معن خليل عمر**، مناهج البحث في علم الاجتماع، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.

56. **يوسف قطامي وآخرون**، تصميم التدريب، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

57. **يوسف قطامي**، نايفة قطامي، سيكولوجية التدريس، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001.

الكتب المترجمة:

58. **جريس كارياكو**، التعلم الفعال بين النظرية والتطبيق، ترجمة: وليد العمري، ط1، دار العين، الإمارات العربية، 2005.

59. **موسكا موسطن**، سارة أشورة، تدريس التربية البدنية، ترجمة جمال صالح، حسن هشام وآخرون، جامعة بغداد، 1991.

60. **ميلفيندیفلير**، سباندرا بول، ويكتش، نظريات وسائل الإعلام، ترجمة: كمال عبد الرؤوف، ط1، الدار الدولية للنشر والتوزيع، القاهرة– مصر، 1993.

المعاجم:

61. **البستاني أفرام فؤاد**، منجد الطلاب، ط1، دار المشرق، بيروت، 1978.

62. **معجم الوسيط**، معجم اللّغة العربية، دار الفكر العربي، المجلد 02، عمان، الأردن، 2000.

63. **نايف القسي**، المعجم التربوي وعلم النفس، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006.

المجلات والدوريات:

64. **إبراهيم التهامي**، الدراسات السابقة في البحث العلمي– في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، دار البحث، العدد 03، قسنطينة، الجزائر، 1999.

65. أحمد يخلف، التفاعل الاجتماعي الصفي كدافع في النشاط الرياضي التربوي من زاوية نفسية اجتماعية، مجلة منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، العدد 07، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، الجزائر، فيفري، 2011.

66. جابر نصر الدين، واقع التفاعل الصفي في المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني، العدد الأول، 2004.

67. سليمان ممدوح، أثر إدراك الطالب والمعلم للحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف، رسالة الخليج العربي، العدد 24، 1998.

68. علي غربي، أهمية المفاهيم في البحث الاجتماعي بين الأطر النظرية والمحددات الواقعية: في أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة منتوري، العدد 03، دار البعث، قسنطينة، الجزائر، 1999.

69. عماد إشتية، دور المؤسسات التنشئة الاجتماعية في تعزيز ثقافة حق العودة عند اللاجئين الفلسطينيين، دراسة تطبيقية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، العدد 15، شباط، 2009.

70. ناصر الدين جابر، واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد 02، العدد 01، 2004.

الرسائل والأطروحات:

71. أحمد يخلف، التفاعل الاجتماعي الصفي ومدى انعكاسه على طرق تدريس النشاط الرياضي التربوي، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، معهد التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر، السنة الجامعية 2011– 2012.

72. بعزيلي فاتح، تدريس العلوم الطبيعية وفق المقاربة بالكفاءات وأثره على التفاعل الصفي في اكتساب حل الوضعية المشكلة لدى تلاميذ السنة 4 متوسط، مذكرة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر، 2014– 2015.

73. حنان دبار، التفاعل الصفي وعلاقته بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مذكرة ماستر، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة بوزريعة– الجزائر، 2010/2009.

74. سوفي نعيمة، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الاستاذ داخل الصف ودورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس المدرسي، جامعة منتوري، قسنطينة2011-2011 ،

75. طلال بن حسين الحارثي، تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي، دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير، جامعة أم القرى، السعودية، 2010.

76. **فريدة زميري**، أثر الدروس الخصوصية على التفاعل الصفي للتلاميذ، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2013/2012.

77. **قادري حليمة**، التفاعل الصفي بين الاستاذ و التلميذ في المرحلة الثانوية، مذكرة ماجستير، قسم علوم التربية، جامعة وهران، .2011-2012

78. **قاسي اونيسة**، الوسائل التعليمية وطرق التدريس وعلاقتهما بالضغط النفسي لدى معلمي التربية الخاصة، مذكرة ماجستير، قسم علم التربية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، .2013-2014

79. **مداحي العربي**، التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس، جامعة السانيا– وهران، 2013– 2014 .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

تخصص علم الاجتماع التربوي

استمارة بحث

طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي

أساتذتنا الكرام

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي نرجو من سيادتكم التفضل بالإجابة على الأسئلة الموالية، والتي تهدف إلى دراسة ميدانية بهدف استقصاء الواقع والتعرف على أساليب وطرق التدريس التي يعتمدها الأساتذة أثناء التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصفي لدى التلاميذ.

إنّ المعلومات المدلى بها في غاية السرية وتخدم البحث العلمي فقط

إعداد الطالبة

شيماء دعميش

إشراف الدكتور

مختار رحاب

السنة الجامعية: 2016 -2017

المحور الأوّل: البيانات الشّخصية

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐
2. السن: .....
3. الخبرة المهنية: .....
4. المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ المدرسة العليا للأساتذة ☐
   المعهد التكنولوجي ☐

المحور الثاني: طريقة حل المشكلات وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى التلاميذ	**دائما**	**أحيانا**	**نادرا**	**أبدا**
5. هل تستخدم التغذية الراجعة ومحاولة إثارة مشكلة ما عند بدء الحصة؟				
6. هل تستثير تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية؟				
7. هل تشجع التلاميذ للتعرف على بعض المشكلات العلمية ومحاولة التوصل إلى حلها؟				
8. هل تعود بالتلاميذ على إنجاز المهام بأنفسهم وتشجيعهم على ذلك؟				
9. هل تضع تنبؤات وفرضيات جديدة للمسائل المطروحة بناء على عمل التلاميذ؟				
10. هل تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في النشاطات الموجهة؟				
11. هل تتيح الوقت الكافي للتلاميذ لإيجاد حلول للمسائل الذكية المطروحة؟				
12. هل تقدم حوافز مادية مثل الدرجات أو بعض الأدوات المدرسية أو معنوية كالمدح والثناء؟				
13. هل تقوم بتقويم إنجازاتهم باستمرار؟				
المحور الثالث: طريقة المشروع وعلاقتها بتعزيز المشاركة لدى التلاميذ.				
14. هل تعد الوحدة التعليمية للحصة لتحقيق الأهداف الخاصة لكل نشاط؟				
15. هل تختار الأهداف المناسبة والأنشطة التي تلاءم قدرات التلاميذ؟				
16. هل تختار الأنشطة التعليمية والتجارب العلمية على ضوء الإمكانات المتوفرة في المدرسة؟				
17. هل تشرك جميع التلاميذ في النشاطات وكيف يتم ذلك؟				
18. هل تشجع المبادرات الجيدة للتلاميذ وكيف يتم ذلك؟				

19. هل تختار مجموعات متكاملة وبشكل متوازن من التلاميذ على الأنشطة؟				
20. كيف تتعامل مع التلاميذ الخجولين والمنطوين للانخراط في العمل مع أقرانهم؟				
21. ما هي أنواع المشروعات التي تتبناها أثناء الدرس؟				
– مشروعات بنائية منظمة (علمية) مثل التجارب.				
– مشروعات ترفيهية (مسرح، إنتاج كتابي، رحلات تعليمية، زيارات ميدانية تخدم مجال الدراسة).				
– في صورة مشكلات (التعرف على مشكلة ما وأسبابها والبحث عن حلول)				
– مشروعات يقصد منها إكساب مهارة ما.				
المحور الرابع: الطريقة الاستكشافية وعلاقتها بتحصيل المعلومات لدى التلاميذ.				
22. هل تضع تمهيد للدرس؟				
23. هل تحدد الفكرة العامة للمشكلة الأم في صورة سؤال؟				
24. هل تصوغ المشكلة في شكل مهمات؟				
25. هل تحدد الأنشطة والتجارب التي سينفذها التلاميذ؟				
26. هل تعتمد مبدأ الانطلاق من مشكلة كلية ثمّ تجزئها لإيجاد الحل؟				
27. هل تقوم بمراقبة وتوجيه التلاميذ أثناء أداء أنشطتهم؟				
28. هل تشجع التلاميذ لشرح المفاهيم وتعريفها باستخدام كلماتهم ولغاتهم الخاصة لتنمية قدراتهم التحليلية؟				
29. هل تشجع التلاميذ على استخدام مصادر المعرفة بالمختلفة لتنمية قدراتهم على الاكتشاف مثل (الكتب، المواقع الإلكترونية، عملية...)؟				
30. هل تساعد التلاميذ على التأكد من صحة الاستنتاجات التي يتوصل إليها؟				
31. هل تقترح التغييرات والحلول في الموضوعات الغامضة؟				
32. هل تساعد التلاميذ على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة؟				
33. شيء مفيد ومناسب يمكنك إضافته				