جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية عبد الحق بن حمودة ببلدية سيرات ولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: حراث عبد القادر

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. مسكين عبد الله	أستاذ محاضر (أ)	رئيسا
د.سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

تاريخ الإيداع: 2020/09/22 إمضاء المشرف بعد الاطلاع على التصحيحات أ. سيسبان

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية عبد الحق بن حمودة ببلدية سيرات ولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: حراث عبد القادر

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د.مسكين عبد الله	أستاذ محاضر(أ)	رئيسا
د.سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم –

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية عبد الحق بن حمودة ببلدية سيرات ولاية مستغانم

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالب: حراث عبد القادر

أمام لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د.مسكين عبد الله	أستاذ محاضر(أ)	رئيسا
د.سيسبان فاطيمة الزهراء	أستاذة محاضرة(أ)	مشرفا ومقررا
د.عليلش فلة	أستاذة محاضرة(أ)	ممتحنا

السنة الجامعية 2019-2020

الإهـداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من سهروا الليالي من أجل تربيتنا أبي حفظه الله وأطال في عمره وأمي الغالية أطال الله في عمرها، وإلى زوجتي الكريمة التي كانت سند لي في إتمام دراستي وبناتي الغاليات ريتاج و نورالوئام وإلى كل العائلة ، كما أهدي هذا العمل أيضا إلى زملائي في العمل وأصدقائي من قريب وبعيد وكل من كان له الفضل في إتمام دراستي ، وإلى كل أساتذة علم النفس بجامعة مستغانم.

كلمة الشكر

أحمد الله عز وجل الذي وهبنا التوفيق على إتمام دراستنا المتواضعة، وبهذا أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الكريمة سيسبان فاطيمة الزهراء التي وافقت الإشراف على هذه المذكرة وعلى المجهودات التي بذلتها من أجلنا والنصائح القيمة التي مدتنا بها، كما أشكر الأستاذة الكريمة عليلش فلة على مساعدتها القيمة، والشكر مقدم للأستاذة الفاضلة علاق كريمة على نصائحها القيمة التي عملنا بها، كما أوجه شكري لأعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة مذكرتي، كما أشكر كل أساتذة شعبة علم النفس بجامعة مستغانم، ممن كان لنا الشرف الدراسة عندهم وممن لم يحالفنا الحظ بالدراسة عندهم، كما أشكر زملائي وزميلاتي في الدراسة ، كما أشكر مدير ثانوية عبد الحق بن حمودة ببلدية سيرات الذي وافق على قبولنا وقدم لنا كل التسهيلات، وكذا عينة الدراسة الذين قدموا لي العون والمساعدة لإنجاح هذه الدراسة.

_ ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، حيث اعتمدنا على المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية عبد الحق بن حمودة ببلدية سيرات ولاية مستغانم، بلغ عددهم (60) تلميذا من بينهم (32) ذكرا و(28) أنثى، للسنة الدراسية 2019 / 2020، وتم الاعتماد على استبيان لقياس التفاعل الصفي المصمم من طرف الباحث، ومقياس لقياس الدافعية للتعلم المصمم من طرف أحمد دوقة، ولتحليل النتائج اعتمد الباحث على معامل ارتباط بيرسون واختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه، وذلك بالاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss20، وبعد المعالجة والتحليل توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1_ هناك علاقة إيجابية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

2_ وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تبعا لمتغير الشعبة ولصالح شعبة الآداب، وتبعا لتفاعل كل من الشعبة والجنس.

3_ عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي تبعا لمتغير الجنس.

4_ عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغيري الجنس والشعبة والتفاعل بينهما.

_ الكلمات المفتاحية: التفاعل الصفي_ الدافعية للتعلم_ تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

Abstract :

This studyaims to reveal the relationship of classroom interaction and motivation to learnamong first-yearsecondarystudents, as werelied on the descriptive curriculum, and the studysampleincludedstudents of the first year of secondaryschoolatAbdelhak bin Hamouda High School in the municipality of Sirat Mostaganem, whosenumberreached (60) pupils, including (32) (Males and (28) females, for the academicyear 2019/2020, and a questionnaire wasused to measureclassroom interaction designed by the studentwith a short life, and the second to measure the motivation for learningdesigned by Ahmed Duchah, and to analyze the results, the researcherrelied on the Pearson correlation coefficient and the Binary Variance Analysis test. The trend, based on the 20spss statistical packages program for social sciences, and afterprocessing and analysis, the studyreached the followingresults:

1_There is a positive relationshipbetweenclassroom interaction and motivation to learnamong first-yearsecondaryschoolpupils.

2 _The presence of statisticallysignificantdifferences in the degree of class interaction among first-yearsecondaryschoolpupilsaccording to the division variable, and according to the interaction of both the division and the gender.

3_There are no statisticallysignificantdifferences in the degree of class interaction among first-yearsecondaryschoolpupils, according to the gender variable.

4 _There are no statisticallysignificantdifferences in the meandegrees of motivation to learnamongstudents of the first year of secondaryschool due to the sex and division variables and the interaction betweenthem.

Keywords: classroom interaction - motivation to learn - first yearsecondaryschoolpupils.

قائمة المحتويـات

المحتـــوى	الصفحة
_ الإهداء	أ
_ كلمة الشكر	ب
_ ملخص الدراسة	ج
_ قائمة المحتويات	د
_ قائمة الجداول	ز
_ قائمة الأشكال	ط
_ قائمة الملاحق	ي
_ المقدمة	11
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1_ إشكالية الدراسة	15
2_ فرضيات الدراسة	17
3_ أسباب اختيار موضوع الدراسة	18
4_ أهداف الدراسة	18
5_ أهمية الدراسة	18
6_ التعاريف الإجرائية	19
الفصل الثاني: التفاعل الصفي	
_ تمهيد	21
1_ تعريف التفاعل الصفي	21
2_ المفاهيم القريبة من التفاعل الصفي	21
3_ أنواع التفاعل الصفي	22
4_ خصائص التفاعل الصفي	25
5_ دور وأهمية التفاعل الصفي	25
6_ العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي	27
7_ مهارات ومهمة إدارة التفاعل الصفي	29
8_ نظم التفاعل الصفي وأنواعه	35

9_ النظريات المفسرة للتفاعل الصفي	**40**
10_ معيقات التفاعل الصفي	**45**
11_ طرق تحسين التفاعل الصفي	**45**
_ الخلاصة	**46**
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم	
_ تمهيد	**48**
1_ تعريف الدافعية للتعلم	**48**
2_ أنواع الدافعية للتعلم	**50**
3_ أبعاد ومكونات الدافعية للتعلم	**52**
4_ وظائف الدافعية للتعلم	**52**
5_ أهمية الدافعية في الوسط المدرسي	**53**
6_ الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي	**54**
7_ العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم	**55**
8_ نظريات الدافعية للتعلم	**56**
9_ استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ	**60**
_ الخلاصة	**66**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
_ تمهيد	**68**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**68**
1_ أهداف الدراسة الاستطلاعية	**68**
2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الاستطلاعية	**68**
3_ عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها	**69**
4_ أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية	**71**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**93**
1_ منهج الدراسة	**93**
2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الأساسية	**93**
3_ مجتمع الدراسة	**93**

4_ عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها	**93**
5_ أدوات الدراسة الأساسية	**96**
6_ طريقة إجراء الدراسة الأساسية	**99**
7_ الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة	**100**
الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	
_ تمهيد	**102**
1_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة	**102**
2_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى	**103**
3_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية	**107**
_ الخاتمة	**113**
_ الاقتراحات	**114**
_ قائمة المراجع	**116**
_ الملاحق	**121**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	69
02	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة	70
03	توزيع فقرات استبيان التفاعل الصفي حسب أبعاده واتجاهاته	73
05	مفتاح التصحيح لاستبيان التفاعل الصفي	74
	الفقرات المعدلة حسب آراء المحكمين	76
06	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد معاملة الأستاذ للتلميذ	77
07	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	78
08	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد تفاعل التلميذ في القسم	79
09	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل بعد والاستبيان ككل	80
10	نتائج حساب صدق استبيان التفاعل الصفي عن طريق المقارنة الطرفية	81
11	نتائج حساب ثبات استبيان التفاعل الصفي عن طريق التجزئة النصفية	82
12	نتائج حساب ثبات استبيان التفاعل الصفي عن طريق معادلة ألفا لكرونباخ	82
13	توزيع فقرات مقياس الدافعية للتعلم حسب أبعاده	83
14	مفتاح التصحيح لمقياس الدافعية للتعلم	84

15	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك المتعلم لقدراته	85
16	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك قيمة التعلم	86
17	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك معاملة الأستاذ	87
18	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك معاملة الأولياء	88
19	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك العلاقة مع الزملاء	88
20	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك المنهاج الدراسي	89
21	نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل بعد والمقياس ككل	90
22	نتائج حساب صدق مقياس الدافعية للتعلم عن طريق المقارنة الطرفية	91
23	نتائج حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق التجزئة النصفية	92
24	نتائج حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق معادلة ألفا لكرونباخ	92
25	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	94
26	توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة	95
27	توزيع فقرات استبيان التفاعل الصفي حسب أبعاده واتجاهاته	96
28	مفتاح التصحيح لاستبيان التفاعل الصفي	97
29	توزيع فقرات مقياس الدافعية للتعلم حسب أبعاده	98
30	مفتاح التصحيح لمقياس الدافعية للتعلم	99
31	معامل الارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم	102
32	نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري الشعبة والجنس على التفاعل الصفي	104
33	نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري الشعبة والجنس على الدافعية للتعلم	108

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	نمط أحادي الاتجاه	36
02	نمط ثنائي الاتجاه	36
03	نمط ثلاثي الاتجاه	37
04	نمط متعدد الاتجاهات	38
05	نموذج فروم للدافعية للتعلم	57
06	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	70
07	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة	71
08	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	94
09	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة	95

قائمة الملاحـق

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الصورة الأولية لاستبيان التفاعل الصفي	121
02	قائمة أسماء المحكمين	123
03	نتائج صدق المحكمين	124
04	الصورة النهائية لاستبيان التفاعل الصفي	126
05	مقياس الدافعية للتعلم	128
06	نتائج الفرضية الفرعية الأولى	131
07	نتائج الفرضية الفرعية الثانية	132

_ المقدمة:

الأطفال هم طاقة الأمة النابض، وعماد المستقبل المنير، خلق الله عز و جل الأطفال لا يفقهون شيئا وأنعم عليهم بالسمع والبصر والأفئدة ليتعرفوا على العالم المحيط بهم، وليكتسبوا المفاهيم والخبرات التي تساعدهم على فهم الحياة والتوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه، ويقع عبء تشكيل شخصية الطفل على عاتق الأسرة والمدرسة والمنظومة التعليمية والتربوية والصحية.

وفي ضوء تضافر جهود الجميع يتم توفير التنشئة الاجتماعية السليمة، والمناخ الأسري الهادئ والبرامج التعليمية والصحية الهادفة، مما يؤدي إلى تشكيل الشخصية بصورة متزنة وفعالة.

وفي ظل هذه الدراسة يعد التفاعل الصفي وما يسود الصف من مناقشة وحوار وتبادل الآراء صورة مصغرة للحياة الواقعية، التي بدأت تشكل طموحا و تحدياً أمام التربويين والمنظرين للتدريس الصفي.

إذ بدأت المجتمعات تشكو وتضيق بالأدوار التقليدية التي طغت فيها الممارسات التدريسية الصفية، مما أدى بها إلى فشل المدرسة في تحقيق الهدف التي أنشئت من أجله، إذ بدأ الطلبة يظهرون سلوكيات غير مرغوب فيها نتيجة سلبيتهم وشرودهم اللاشعوري في غرفة الصف، وتدني سلوكيات المبادرة في المواقف التي يواجهونها.

لذلك بدأت المجتمعات تتطلع إلى المدارس لكي تتبنى أهدافاأكثر واقعية تلبية لحاجاتها المختلفة في تطوير فاعلية الطلبة وتحسين صحتهم النفسية وتطوير اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم، والتفكير في هموم المجتمع وقضاياه وحاجاته والمبادرة الاجتماعية والذهنية في المواقف التي يواجهونها في المدرسة وخارجها.

إن معرفتنا غير الكاملة عما يعانيه التلميذ، وما يحيط به من ظروف، والأسباب التي دعت إلى ذلك وإحاطتنا بالأسلوب الأفضل للتعامل معه في ظل ظروفه الخاصة، لن يكون لها أثر ملموس في التغلب على هذه المعانات، وفي التعامل معه بما يضمن له مستوى مقبول من النجاح، فعلينا أن لا نتصرف إزاء

هذه الحالة من تفهم الأمور والوقوف ، ما أمكن على حقيقتها، وعلينا أن نتفهم بكل جدية واهتمام، فأي نجاح سوف نصيبه هو بالدرجة الأولى هو نجاح لنا و لأولادنا، وأي فشل سيلحقنا وبالتالي فشل لنا ولهم، لكن في كل هذا التجاذب يبقى للأستاذ دورا مهما في نجاح العملية التعليمية التعلمية، لما له من ميزات في معرفة حاجات وميول ودوافع المتعلم اتجاه المادة الدراسية، وكذلك قيامه بالتحفيز والتشجيع المستمر للتلميذ والابتعاد عن أسلوب التنفير والترهيب، والتنويع في الأنشطة المدرسية، لذا قدم الباحث هذه الدراسة لتوضيح العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لتلاميذ السنة أولى ثانوي، وشملت هذه الدراسة خمس فصول وهي كالآتي:

الفصل الأول خصصناه لمدخل الدراسة تناولنا فيه إشكالية الدراسة، فرضياتها، دوافع اختيار موضوعها، أهدافها، أهميتها والتعاريف الإجرائية.

أما الفصل الثاني خصص لموضوع التفاعل الصفي وتضمن تعريفه، المفاهيم القريبة منه، أنواعه، خصائصه، دوره وأهميته، العوامل المؤثرة فيه، مهارات ومهمة إدارة التفاعل الصفي، نظمه وأنواعه، النظريات المفسرة له، معيقاته، طرق تحسينه.

وفي الفصل الثالث تم التطرق فيه للدافعية للتعلم وتضمن تعريفها، أنواعها، أبعادها ومكوناتها ، وظائفها، أهميتها في الوسط المدرسي، الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، العوامل المؤثرة فيها، نظرياتها، واستراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

أما الفصل الرابع تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تطرقنا فيه إلى الدراسة الاستطلاعية والهدف منها ومكان إجرائها، ومدتها، وعينتها ومواصفاتها، والأدوات المستعملة فيها وخصائصها السيكومترية، ثم تطرقنا إلى الدراسة الأساسية ومنهجها، ومكان إجرائها، ومدتها ومجتمعها، وعينتها ومواصفاتها، والأدوات المستعملة فيها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها، والأساليب الإحصائية المتبعة فيها.

وخصص الفصل الخامس لعرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة، مع ربط هذه النتائج بالدراسات السابقة، واختتمت الدراسة بخاتمة، مع تقديم بعض الاقتراحات التي تخدم المجال التربوي وتفتح مجالات لدراسات أخرى.

وفي الأخير تم عرض قائمة المراجع والملاحق التي اعتمدنا عليها في إنجاز الدراسة.

الفصل الأول

مدخل الدراسة

1_ إشكالية الدراسة:

تعتبر العملية التعليمية التعلمية، عملية تفاعلية متبادلة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين فيما بينهم، كما يعد الفصل الدراسي بيئة اجتماعية مصغرة تتفرع منها عدة أنماط من التفاعل والعلاقات، والتي بدورها تتباين فيها الأهداف التربوية والاهتمامات والاتجاهات، حيث تؤثر على شخصية المتعلم في جميع النواحي العقلية والجسمية والانفعالية، وعليه فإن نوعية التفاعل ما بين المعلم والمتعلم تحدد فاعلية الموقف التعليمي.

إن التفاعل ما بين المعلم والمتعلم يمثل العنصر الأساسي للموقف التعليمي، لأنه يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، وكذلك يساهم في إكساب المتعلم عدة مهارات وأنماط ثقافية واجتماعية، سواء من المعلم أو من زملائه.

والتفاعل الصفي يشمل نوعين رئيسيين ومهمين في العملية التعليمية، وهما التفاعل اللفظي والغير لفظي أما التفاعل اللفظي فيتمثل في الكلام ونوع الكلمات، بحيث يتم تبادل الأفكار والمعلومات والآراء، والذي قد يساهم في استثارة الدافعية للمتعلم نحو التعلم، إذا قام المعلم باستخدام أساليب متنوعة في إثارة التفاعل داخل الصف الدراسي من خلال حسن الاستماع لكل التلاميذ والتجاوب معهم.

وقد يؤثر الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في تعامله مع التلاميذ على تحصيلهم الدراسي، فكلما كان المعلم متسامح في بعض الحالات مراعيا الفروق الفردية للتلاميذ كلما كانت النتائج أحسن، حيث أوضحت دراسة صباح باقر وزملائه (1974) على أنه توجد علاقة ارتباطية بين سلوك المعلم والمستوى الأكاديمي للتلاميذ، وبينت كذلك أنه للسلوك الديمقراطي للمعلم دور كبير في ارتفاع التحصيل الدراسي للتلاميذ (الفرحاتي، 2010 :150).

أما النوع الثاني من التفاعل الصفي يتمثل في الجانب غير اللفظي، الذي يعتمد على الإيماءات وحركات الجسم وتعابير الوجه والإشارات التي تجرى داخل الفصل الدراسي، وقد يكمل هذا الشكل الجانب اللفظي، فمن خلاله تصل الرسالة سليمة وواضحة للمتعلم أو العكس، وهذا ما أوضحته سامية القطان على أن الرسالة غير اللفظية تؤثر بصفة مباشرة على إدراك المستقبل للرسالة (مغتات، 21:2012).

وتعد دراسة الدافعية للتعلم أساس مهم لفهم السلوك وتوجيهه، وأيضا في فهم الحاجات والدوافع والميول، ولذلك فإن كثيرا من عمل الآباء والمدرسين وغيرهم من المهتمين في التعامل مع المتعلم والمسترشد يتركز حول مشكلة الدافعية.

وقد اهتمت الدراسات بالعوامل التي يمكن أن تسهم في دافعية التعلم لغاية تعريف التربويين والمعلمين وأولياء الأمور بها، مما يمكن أن يزيد من فاعلية المعلمين في تهيئة الظروف التي تسهم في تحقيق الطلبة لقدراتهم الأكاديمية ورفع مستويات طموحهم المتمثلة في مستويات الإنجاز التي يسعون للوصول إليها من جهة، والتوافق والتناغم بينهم وبين الأهداف والمحتوى التعليمي التعلمي من جهة أخرى، مما يرفع مستوى دافعيتهم للتعلم، وكذلك اهتمت بعض الدراسات بالسلوك المدفوع وسماته وكيفية تعزيزه في الموقف الصفي.

ومن منطلق أن التعلم هو كل تغير في السلوك وأن وراء كل سلوك دافع أو مجموعة من الدوافع التي توجهه، ومن خلال الأبحاث المختلفة في مجال التعلم مثل المشكلات الصفية، والعنف والتأخر المدرسي، حيث وراء هذه المشكلات عوامل نفسية تلعب دورا أساسيا في عملية التعلم، ومن أهم هذه العوامل النفسية عامل الدافعية للتعلم، لذا من الضروري دراسة علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم في مرحلة التعليم الثانوي.

وعليه نطرح الإشكالية كالتالي:

ـ هل هناك علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي؟

والتي تندرج تحتها التساؤلات التالية:

ـ هل توجد فروق في متوسطات درجات التفاعل الصفي بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغيري الشعبة والجنس؟

ـ هل توجد فروق في متوسطات درجات الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغيري الشعبة والجنس؟

2_ فرضيات الدراسة:

تمثلت فرضيات الدراسة فيما يلي:

2_1_ الفرضية العامة:

ـ هناك علاقة إيجابية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

2_2_ الفرضيات الفرعية:

ـ توجد فروق في متوسطات درجات التفاعل الصفي بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغيري الشعبة والجنس.

ـ توجد فروق في متوسطات درجات الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغيري لشعبة والجنس.

3_ أسباب اختيار موضوع الدراسة:

من الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع هي:

_ موضوع البحث يقع ضمن اختصاص التلميذ وارتباطه بالمجال المدرسي.

_ الموضوع يندرج ضمن ممارسات المتعلم داخل الصف الدراسي.

_ يعتبر موضوع الدراسة من المواضيع الحديثة والمهمة في ميدان التربية والتعليم.

4_ أهداف الدراسة:

تهدف دراستنا إلى:

_ معرفة العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم .

_ الكشف عن الفروق في متوسطات درجات التفاعل الصفي بين تلاميذ السنة الأولى الثانوي تعزى لمتغيري الشعبة والجنس.

_ الكشف عن الفروق في متوسطات درجات الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة الأولى الثانوي تعزى لمتغيري لشعبة والجنس.

5_ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراستنا فيما يلي:

_ تحسين التفاعل الصفي داخل المؤسسة التعليمية لزيادة الدافعية للتلاميذ.

_ إثراء التلاميذ والمعلمين بالدراسات السابقة في هذا المجال.

_ معالجة النقائص والسلبيات الموجودة داخل القسم ومساعدة الأساتذة في كيفية التعامل معها.

_ إثراء المكتبات الوطنية بدراسات ومواضيع في التفاعل الصفي والدافعية للتعلم.

6_ التعاريف الإجرائية:

6_1_ التفاعل الصفي:

هو كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر، ويقاس بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في الاستبيان المستخدم في الدراسة وتكون حصورة ما بين (46_138).

6_2_ الدافعية للتعلم:

هي كل ما يستثار للتلميذ سواء ماديا أو اجتماعيا أو نفسيا، وذلك لبذل أقصى جهد للتغلب على الصعاب ومواجهة مختلف العقبات التي تواجهه داخل الفصل الدراسي، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في المقياس المستخدم في الدراسة وتكون حصورة ما بين (0_150).

6_3_ تلاميذ السنة الأولى ثانوي:

هم التلاميذ الذين يزاولون الدراسة بثانوية عبد الحق بن حمودة بسيرات ولاية مستغانم خلال الموسم الدراسي (2019_2020)، والذين أتموا مرحلة التعليم المتوسط، باجتياز شهادة التعليم المتوسط أو الانتقال بمعدل الفصول، وينحصر معدل أعمارهم ما بين 14 إلى 16 سنة باحتساب التلاميذ الذين أعادوا السنة، سواء في هذه السنة أو السنوات التي من قبل، وينقسمون هؤلاء التلاميذ إلى شعبتين حسب مستوياتهم التعليمية، منهم الأدبيين والعلميين.

الفصل الثاني

التفاعل الصفي

_ تمهيد:

يعتبر التفاعل الصفي حجر أساسي للعملية التعليمية، وذلك لأنه يجري داخل القسم ويكون بين الأستاذ والتلميذ حيث يتم من خلال شبكة من الاتصالات والتبادل الرمزي بما فيه من إلقاء وتلقي وحوار داخل القسم، وتعتبر عملية التعلم والتعليم محور العملية التعليمية القائمة بين الأستاذ والمتعلم داخل المنظومة التربوية التعليمية.

ويتوقف نجاح العملية التعليمية داخل الصف على مدى ما يجري من اتصال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي، لابد من توفير البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل سواء كانت تتعلق بتنظيم البيئة المادية أو الاجتماعية أو النفسية وأيضا الانفعالية التي تكون داخل الصف.

1_ مفهوم التفاعل الصفي:

وردت في الدراسات والأبحاث التربوية العديد من التعاريف حول التفاعل الوصفي نذكر منها:

إذ عرفه إبراهيم (2000) بأنه: الأداءات التدريسية التي تحدث داخل الصف الدراسي بين المعلم والمتعلمين من كلام وأفعال وإشارات وحركات والتواصل لتبادل الأفكار والمشاعر بهدف دافعيتهم نحو الدرس ورفع كفاءة العملية التدريسية التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها وتحليلها (إبراهيم وحسب الله،2002: 77).

كما عرفه أبو السعيد (2006) بأنه: كل ما يصدر عن المعلم والطلاب داخل الحجرة الدراسية من كلام وأفعال وإشارات وحركات وغيرها بهدف التواصل وتبادل الأفكار والمشاعر ومما لاشك فيه أن التفاعل الصفي له دور في العملية التعليمية كما أن لا شك له أثر في عملية التعلم والتعليم (أبو سعيد،2006 :3).

أما نشواتي (1985) فقد عرفه على أنه: عبارة عن الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير الرغبة الحقيقية لتعلم.

ومن هذه التعاريف يتضح لنا بأن عملية التفاعل الصفي هي عملية إنسانية متفاعلة بين التلاميذ ومعلمهم أو بين التلاميذ فيما بينهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها داخل الصف حتى تسمح بممارسة عملية التعلم بفاعلية، إذ هو كل الأقوال والأفعال والإشارات والحركات التي تحث داخل الصف بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين سواء كانت لفظية أو غير لفظية.

2_ أنواع التفاعل الصفي:

يقسم سلوك المعلم أثناء تفاعله في الصف مع طلابه إلى قسمين رئيسيين هما:

أ_ الاتصال اللفظي ويكون عن طريق الكلام أو الحديث.

ب_ الاتصال الغير اللفظي ويكون عن طريق الإشارات أو الإيحاءات أو الإيماءات.

2_1_ التفاعل اللفظي:

يقصد به أنواع الكلام الشائعة الاستخدام داخل الصف بدءا بتوجيه الأدوار والتعليمات أو استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع ونقل الأفكار من قبل المعلم وفي هذه الحالة يكون المتعلمون أكثرا استعداد للتفاعل معه والتفاعل بين بعضهم البعض، وبذلك نجد مواقف التعلم أكثر ثراء وقيمة وذات معنى ويشعر المعلمون بميل حقيقي للإقدام والمشاركات فيما يجري من مناقشات بين جميع الأطراف، كذلك فإن النتاج التعليمي ونوعيته مرهون بما يسود من علاقة بين المعلم والمتعلم، ما يسود الجو الصفي من تساهل مقنن لإنجاح التفاعلات المخططة (الخطايبة وآخرون،2004: 153_154).

ومن خلال ذلك نستنتج ما يلي:

ـ التفاعل اللفظي الصفي أكثر الأنماط السيادة في الصف.

ـ يتم نوع من التفاعل بين المعلم والمتعلم.

ـ يهدف أيضا التفاعل الصفي اللفظي إلى إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين.

2_1_1_ أهمية التفاعل اللفظي: ويحددها (أبو جادوا،2000) بما يلي:

ـ يزيد من مقدرة المعلم في الخلق والإبداع للمستحدثات التربوية.

ـ يربط بين النظرية التطبيق في المجال البحثي والاستقصائي في غرفة الصف.

ـ يساعد المعلم في تنظيم وتخطيط ممارساته وبدورها تحسن الممارسات التدريسية الصفية ويزيد من وعي المعلم لأهمية هذه العلاقة وزيادة نتاجات المعلم لدى المتعلمين.

ـ يساهم في تقليل فرص العشوائية ويساعد على فرض الرقابة للتدريس.

ـ تعويد المتعلم على الاستقلالية والاعتماد على النفس في طرح الأفكار ونموها (أبوجادوا،2000: 171).

2_1_2_ فعالية التفاعل اللفظي: يرى عطية (عطية،2007: 101_102) أنها تتطلب ما يلي:

ـ أن تكون لغة التدريس واضحة سلمية وسهلة.

ـ أن تكون ملائمة لمستوى المتعلمين.

ـ أن تتصل بمادة التعلم.

ـ أن يتوافر فيها شيء من الجمال.

ـ أن تدعم الإيماءات والإشارات المعبرة.

ـ الابتعاد عن تكرار مفردات معينة بشكل نمطي.

ـ الحرص على أن يكون لكل حركة أو أداء معنى معبر.

2_2_ التفاعل غير اللفظي:

يعرف قطامي (1993) التفاعل الغير اللفظي بأنه التواصل بلغة الإشارات المتضمنة تعبيرات الوجه وإشارات اليد والرأس، وتهدف مهارات التواصل غير اللفظي على نقل المشاعر والأفكار من شخص لآخر باستعمال الحركة، وهي من أهم مهارات النفس حركية حيث جاءت في قمة الهرم، حسب تصنيف هاور للمهارات النفس الحركية.

2_2_1_ مزايا التفاعل غير اللفظي: إن عملية التفاعل الغير اللفظي تساعد في نقل المعلومات بشكل أفضل، لأن المدرس باستخدام وسائل التفاعل الغير اللفظي يلقي على المعلومة عباءة إنسانية، أكثر ملائمة لشعور المعلم.

والنقاط التالية تعد ميزات التواصل الغير اللفظي وهي:

ـ تساعد على التواصل عندما لا يتمكن الأفراد من تخاطب بصورة طبيعية.

ـ تستخدم كنوع من الاختصار.

ـ تزيد من مستوى التعبير عن النفس في التفاعل الاجتماعي.

ـ تزداد العلاقة الإنسانية دفئا عند استخدام التواصل الغير اللفظي(السيلتي،2008: 206_207).

2_2_2_ العناصر التي تتصل بالتفاعل الغير لفظي: وتتمثل فيما يلي: (تعوينات،2009: 107)

ـ كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (الحركات، ملامح) وتنتمي إلى شفرة الإنجاز.

ـ العلاقات الثقافية كطريقة اللباس وتتمثل في الشفرة الاصطناعي.

ـ استعمال المجال والديكور وتمثل الشفرة السياقية.

ـ الآثار التي تحدثها أصوات وألوان مثل: نظام إشارات المرور وهي الشفرة الوسيطة.

3ـ خصائص التفاعل الصفي:

تعمل الدراسة على مساعدة المتعلمين على نمو الشامل في مختلف جوانب شخصياتهم ولكي نستطيع تحقيق أهدافها لابد أن تقوم بما يلي:

ـ إتاحة الفرصة للمتعلمين لممارسة عمليات التعلم المختلفة بطريقة فعالة على اعتبار أن التعلم هو عملية تعديل للسلوك وتغييره من خلال عمليات موجهة.

ـ يهتم التعلم الفعال بقدرات المتعلمين ويربط ين ميولهم وقدراتهم داخل غرفة الصف وخارجها كما يهتم بميول المتعلمين للاستفادة منها في تحقيق رفع فعالية التعلم.

ـ يجب أن تتعرف المدرسة على حاجات تلاميذه وتحديدها والعمل على إشباعها لأن عدم الإشباع قد يؤدي إلى مشكلات كثيرة.

ـ إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي تؤدي إلى تنمية العادات والقيم والاتجاهات الصحيح.

4ـ دور وأهمية التفاعل الصفي :

أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية التفاعل الصفي ودوره في تكوين بيئة تفاعلية فعالة، ويمكن إدراج هذه الأهمية من خلال النقاط التالية: (العامرين،2009: 10)

1ـ يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين المتعلمين مما يساعد على نمو تفكيرهم.

2ـ يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي.

3_ يساعد على الضبط الذاتي.

4_ يتيح فرصا أمام المتعلمين للتعبير عن بنياتهم المعرفية وعرض أفكارهم.

5_ يزيد من حيوية المتعلمين في الموقف التعليمي.

6_ يمنح المتعلم الثقة بالنفس.

يشكل التفاعل الوصفي بين المعلم والمتعلم الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي لأنه لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس، بل أيضا إلى اكتساب المعلم لأنماط ثقافية واجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من المتعلمين الآخرين وذلك لكون التربية عملية اجتماعية (الشغيشي،60:2012).

من خلال مما سبق يظهر دور التفاعل الصفي الكبير بالنسبة للمتعلم وحتى المعلم وذلك من خلال كسب ثقة في نفس المتعلم وكذا رفع الكلفة عن المعلم وما يتطلبه من جهد.

يمكن أن يؤدي التفاعل الصفي وظائف وأدوار تربوية وتعليمية فاعلة ويمكن أن تختصر هذه الأدوار فيما يلي:

أ_ الإعلام: يتمثل في إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق وهذا من خلال الإلقاء والمحاضرة.

ب_ التوجيه والإرشاد: وهذا من خلال إصدار التعليمات والتوجيهات واستخدام البناء ومن خلال توفير المناخ النفسي الإيحائي المشجع على التعلم بالثناء وتقبل المشاعر والتزويد بالتغذية الرجعية الهادفة.

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

د_ التحفيز واستشارة دافعية المتعلمين والمتعلم: وهذا ما يوضح الأهداف ومدح سلوك المتعلم المرغوب فيه وتقبل أراءهم وأفعالهم مشاعرهم بتفهم وموضوعية واستخدام كل أنواع الأسئلة لاستشارة دوافعهم للمتعلم.

هـ_ التقويم: وهذا بإصدار الأحكام على سلوك المتعلمين(أقوالهم وأفعالهم) التعليمي من خلال الأداء الصفي ويلعب كثير من الأنماط الصفية دورا تقييميا من خلال تقبل الثناء، الرفض، الانتقاء وإعطاء التوجيهات والتعليمات ويشمل التقويم طرح الأسئلة على المتعلم الذي يتطلب منه إصدار أحكام تقويمية على أعماله وأعمال الآخرين.

و_ التخطيط: يتم ذلك من خلال إطلاع المتعلمين على الخطة الدراسية وطلب رأيهم في عناصره في بداية الدرس كما يتم ذلك عن طريق مناقشة المتعلمين في رأيهم وأفكارهم التي تتصف بالموضوعية والطلب إليهم تقديم اقتراحاتهم حول ما يريدون أن يتعلموا وحول أفضل السبل والوسائل لتعلم ذلك وتسهم تلك الأسئلة العريضة التي تحتمل الإجابات المختلفة في التخطيط أكثر من الأسئلة الضيقة (الشغيشي ،2012: 40).

5_ العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي:

إن العوامل التي تؤثر في تفاعل المعلم والمتعلم كثيرة أهمها:

5_1_ أحكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم: لقد شاعت أربع اتجاهات بين المعلمين تحكم عمل تفاعلهم مع طلابهم وهي:

أ_ اتجاه التعليق: ويحدث عندما يفضل المعلم الاحتفاظ بأحد طلابه.

ب_ اتجاه الاهتمام: عندما يركز المعلم اهتمامه وانتباهه على أحد طلابه الذي يهمه أمره.

ج_ اتجاه اللامبالاة: وهو تحدث المعلم عن التلميذ ما بأدنى درجة من استعداد أمام أصدقائه أو ولي أمره.

د_ اتجاه النبذ: عندما يفضل المعلم أن يكون التلميذ في صفه، ويمنى نقله إلى صف آخر.

5_2_ جاذبية الطلاب ومظهرهم الخارجي: لقد تبين أن الكثير من المعلمين لديهم تقدير التلميذ ذو المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير التلميذ الأقل جاذبية.

5_3_ المستوى الاقتصادي والاجتماعي للتلميذ: أشارت العديد من البحوث أن الكثير من المعلمين يميلون إلى التفاعل مع تلامي1هم على ذوي المستويات الاقتصادية العليا على نحو أفضل من تفاعلهم مع التلميذ من ذوي المستويات الأقل.

5_4_ أثر توقعات المعلم: أكدت بعض الدراسات أن المعلم الذي يكون فكرة تفيد مثلا: أن أحد تلاميذه ذكي مثلا يتفاعل معه على أنه كذلك، ويتوقع منه سلوكا ذكيا، وقد يستجيب هذا التلميذ بطريقة توحي أنه ذكي فعلا مما يؤدي إلى تحقيق توقعات المعلم وهذا ما يسمى النبوءة التي تحقق ذاتيا.

5_5_ أثر جنس المعلم والتلاميذ: يرى بعض العلماء أن هناك تحيز لجنس المعلم أي المعلم يميل إلى تلاميذه الذكور وأن المعلمة تميل إلى تلميذاتها، وأن للجنس دورا اجتماعيا ممدد تفرضه الثقافة على أفراد الجنس، بغض النظر عن الفروق البيولوجية والفسيولوجية، لكن كون التعلم مهنة لها مهاراتها وأصولها وأسسها فمن المفروض أن يقوم كل من المعلم والمعلمة بأداء دورهما المهني على نحو متشابه تقريبا (نقلا عن بعلية ،73:2014).

5_6_ أثر سلوك الطلاب الصفي: تشير الكثير من الدراسات إلى قدرة التلاميذ إلى تغيير سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط استجاباتهم لهذا السلوك بحيث يؤثرون في طريقة عرض المادة الدراسية وتوقيت الانتقال من وحدة دراسية إلى أخرى، ويبدو أن الكثير من المعلمين لهذا التأثير دون وعي كامل منهم، مما قد يؤدي إلى تجاوز بعض الأهداف التعليمية أو التخلي عن بعض الأسس الجوهرية لعملية التفاعل

لذلك ينبغي أن يكون مدركا لجميع استجابات تلاميذه وأنماط سلوكهم داخل الصف ودورها في تكييف أو تغيير استراتيجيته، ليتمكن من تحقيق النمط التفاعلي المرغوب فيه (الملحم،401:2001).

6_ مهارات ومهمة إدارة التفاعل الصفي:

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائمين ومتبادلين ومثمرين بين الأستاذ والمتعلم من جهة وبين المتعلمين في بعضهم البعض من جهة أخرى، ويتطلب هذا أن يكون المعلم مكتسبا لمهارات تدريسية معينة، إذ أن التمكن من هذه المهارات يؤدي إلى حدوث تفاعل صفي مثمر بين المعلم ومتعلميه، وتتمثل هذه المهارات في:

6_1_ مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية: تعد الأسئلة عاملا مهما في التدريس وتظهر كفاءة المعلم عندما يظهر المهارات الخاصة بصياغة الأسئلة، وأساليب توجيهها وبطرق إثارة المتعلمين عند طرح هذه الأسئلة ليجيدوا المطلوب ويجيبوا عنها بنجاح، وعرف الباحثون والمختصون السؤال على أنه: عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي أو هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص أو مجموعة أشخاص بحيث يفهمون المقصود منها، ويعملون فكرهم فيها ويستجيبون لها بشكل ما يفهمونه من وجه السؤال في البداية (عرفة ،247:2005).

كما يمكن تعريف مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية بأنها: مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، وتظهر من خلال مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند التخطيط والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلميذ (مجدي وآخرون،78:2005) ويتفرع عن هذه المهارات ثلاث مهارات فرعية:

6_1_1_ مهارة صياغة الأسئلة الصفية: تعد الصياغة اللفظية للسؤال التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه، فالصياغة اللفظية غير المناسبة يمكن أن تحمل بالسؤال مهما كانت فكرته جيدة كما تشير صياغة السؤال على الطريقة التي تعبر بها عن المضمون باستخدام الكلمات فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال فقد يكون الهدف من السؤال عن موضوع بلدانه ولكن عدم صياغته بشكل منطقي وبكلمات ليس لها معنى، وبعدد غير مناسب للكلمات تجعله لا يحقق ذلك الهدف (مجدي وآخرون، 2005 :79).

6_1_2_ مهارة التوجيه (طرح السؤال): تعد هذه المهارة من أهم مهارات التعليم الصفي والتي يجب أن يتدرب عليها لمعلم حتى درجة الإتقان وتتضمن هذه الدرجة عددا من السلوكيات المكونة لها وهي:

أ_ الطلاقة في طرح السؤال.

ب_ التعمق في طرح الأسئلة

ج_ التنوع في طرح الأسئلة

د_ طرح أسئلة التفكير المتمايز (الأحمد، 79:2005).

6_1_3_ مهارة تلقي المعلم إجابات المتعلم: تعد عملية تلقي المعلم لإجابات التلاميذ من العناصر المهم للموقف التدريسي وفيما يلي بعض المبادئ التي تساعد المعلم على تلقي إجابات المتعلمين بفهم ووعي كاملين:

_ الاستماع بعناية لما يقول التلميذ ثم مطالبته بتقديم الأمثلة التي تؤيد إجابته.

_ مدح الإجابة الصحيحة.

ـ من الأفضل أن لا يعلن المعلم للمتعلم بأنه أخطأ في إجابته على السؤال وإنما يوجه له عبارة مثلا أريد إجابة أدق أو ليست الإجابة المطلوبة وبهذا يضمن مشاركته مستقبلا.

ـ تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة أو الغير الصريحة التي تساعد المتعلم على تقديم إجابات صحيحة.

ـ من الفضل أن لا يقدم المعلم سؤالا مركبا تتطلب إجابته الرد على مجموعة من الاستفسارات الضمنية ويستدل هذا السؤال بأسئلة قصيرة متتابعة.

ـ عدم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة أو إبداء بعض الإشارات الجسمية أو الانفعالية.

ـ تجميع إجابات المتعلمين عن الأسئلة وتلخيصها بلغة واضحة لمجموع متعلمي الصف.

ـ عند إجابة المتعلم عن السؤال الذي يطرحه المعلم يمكن لبقية المتعلمين الاستفسار من المعلم أو من المتعلم المجيب عما خفي من أذهانهم أو عن غير الواضح في هذه الإجابة، بشرط أن يتم ذلك بنظام لحفظ نظام الصف (مجدي وآخرون،2005 :82).

6_2_ مهارة تنويع المثيرات: ويقصد بتنويع المثيرات عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير والتغيير وإثارة الحماس في العمل وعلى الابتكار فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كانت أكثر للدافعية (مجدي وآخرون،2005 :92).

وهناك عدة أساليب لتنويع المثيرات يمكن للمعلم استخدامها ليستحوذ على انتباه المتعلمين ليغير من إيقاع عرض الدرس هي:

أ_ التنويع الحركي: يعني التنويع الحركي أن يغير المعلم من موقعه في حجرة الدراسة فلا يقف في مكان واحد طوال الوقت بل عليه الوقوف مقتربا من المتعلمين متحركا بين الصفوف فهذه الحركة البسيطة من جانب المعلم تغيير من رتابة التي قد تسود خلال الصف ولكن لا يجب على المعلم أن يبالغ في حركاته أو تحركاته حتى لا يشتت انتباه التلاميذ أو يثير أعصابهم (مجدي وآخرون،2005 :93).

ب_ التركيز والانتباه: ونقصد بها الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم في توجيه انتباه التلاميذ وقد تكون هذه الأساليب لفظية أو غير لفظية مزيجا بينهما ومن أمثلة التعبيرات اللفظية ما يلي:

_ أنظر على الشكل.

_ لاحظ ما يحدث عندما أصل بين النقطتين.

ومن أمثلة التعبيرات الغير اللفظية:

_ استخدام مؤشر لتوجيه التلاميذ إلى شيء ما.

_ الالتفات إلى شكل معين.

_ هز الرأس.

كما يمكن للمعلم استخدام مزيج بينهما في آن واحد.

ج_ التنويع في استخدام الحواس: هناك دراسات وبحوث نفسية تؤكد أن قدرة المتعلمين على استيعاب تزداد بشكل جوهري إذ يعتمدوا في تحصيلهم على استخدام حواس متعددة مثل: السمع، البصر، اللمس، كما تفيد الأبحاث أن متعلمي المرحلة الابتدائية يقعون في مرحلة حس حركية لذلك يجب على المدرس

استخدام طرق التدريس التي تعتمد على وسائل الإيضاح المحسوسة والوسائل التعليمية (مجدي وآخرون،2005: 93).

6_3_ مهارة الاتصال والتعامل الإنساني: فالاتصال عملية يتم فيها نقل المعارف والخبرات المختلفة من المعلم للمتعلم وبالعكس بواسطة رسائل مختلفة، أما مهارة الاتصال فتعرف بأنها العملية أو الطريقة التي يتم فيها نقل المعرفة من شخص لأخر حتى تصبح مشاعة بينهما وينتج عنها قدر من التفاهم بينهما (عرفة،2005 :115).

وتتمثل مكونات عملية الاتصال في:

أ_ المرسل: وهو المعلم الأستاذ أو المحاضر في غرفة الصق ولديه فكرة يريد إرسالها والمرسل قد يكون المتعلم في حالة مشاركته في عملية التعليم والتلقين وهذه المشاركة مطلوبة نظرا لعملية التعليم.

ب_ المستقبل: وهم المتعلمون في غرفة الصف وحتى يكون المستقبل في حسن الاستقبال لابد من الشروط التالية:

_ الراحة النفسية والجسدية.

_ المكان والجو المناسب.

_ أن يشعر بأهمية الخبرات التي تقدم له، وهنا يأتي دور المعلم.

_ أن يكون مشاركا للمرسل في نقل الخبرة.

_ **الرسالة:** هي مجموعة من المعلومات والمهارات والخبرات والقيم والاتجاهات كلها تمر عبر الرسالة والتي تمر من المرسل إلى المستقبل.

_ الوسيلة: وهي كل ما يساعد المعلم على توصيل وتبسيط الرسالة لمتعلميه وتشويقهم لتقبلها من مختلف الدورات التي يستعملها المعلم في درسه من سبورة وكتاب مدرسي الى الكلمة الشفوية والمكتوبة إلى الحركات وتعابير الوجه وحتى نبرات الصوت، فقد تكون الكلمات من خلال أسلوب سهل وبسيط وعلى حسب مستوى المتلقي (وقد تكون حركات يدوية وإيماءات).

_ التغذية الرجعية: فهي مهمة جدا وشرط من شروط الاتصال الفعال لأن معرفة النتائج التي توصل إليها المعلم تزيد من الجهد ودافعية المعلم لتعليم وعرفة الأخطاء التي ارتكبها ونوعها ومن ثم تعزز عملية التعلم إذ تساعد على فهم المواقف التعليمية مما يزيد من تحسين نتائج التعليم.

كما تناول نظام فلاندورز الذي وضعه في عام (1960) وصفا للسلوك التفاعلي بين التلاميذ والأستاذ وبموجب هذا النظام فإننا يمكن أن نتوقع تفاعلا بين طرفي الاتصال وهما المعلم والطالب وأن هذا التفاعل يتضمن ممارسات يقوم بها المعلم وأخرى يقوم بها الطالب، وقد يتخلله سلوك مشترك كالصمت والفوضى.

أما الممارسات التي يقوم بها المعلم فتتكون من:

أ/ كلام غير مباشر من المعلم: وهو يضم كل أنواع الكلام غير المباشر الذي يترك أثر إيجابيا في نفوس الطلبة وبدفعهم إلى المشاركة في التفاعل والتعبير عن أراءهم.

ب/ قبول المشاعر: ويعني أن يتفهم المعلم مشاعر الطلبة ويتقبلها مهما كان نوعها سواء أكان حزنا أم غضبا أم سرور وأن يظهر هذا التقبل في الرد عليهم كأن يقول ردا على غضب الطلبة: يبدو أن هذا الأمر أغضبكم، وفي الرد على تذمر الطلبة من الواجب المنزلي: يبدو أن هذ الواجب مرهق، وهكذا يجب أن يكون تعامله مع المشاعر بعيدا عن التهديد والعقاب (عطية وآخرون، 2008: 130_131).

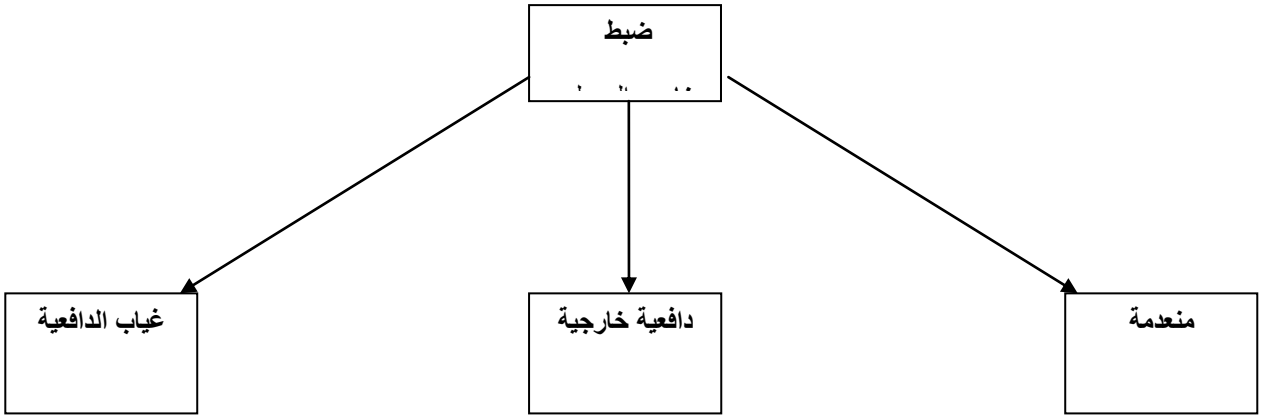
7_ نظم التفاعل الصفي وأنواعه:

تنص مبادئ التعليم على الصيغة التي يتم بها تكامل العملية التعليمية في أطرافها المعروفة المعلم، المنهاج(مادة المتعلم)، علما أن هناك بديهيات وأساس علمي يستند على المنهاج والمعلم لهما تأثير كبير على أداء المتعلم، إلا أن أداء المعلم وطريقة تخطيطه وإداراته لصف والذي يطلق عليه (سلوك التدريس) يعد من أهم العوامل التي تؤثر في المتعلم وبالتالي فالارتقاء بهذا الأداء إلى مستوى التمكن (السيطرة) الذي يعتبر أحد أهداف التربية يمكن أن يزداد فيع عامل سلوك التدريس والذي يستلزم قياس وتقويم السلوك بدقة وموضوعية داخل الصف أثناء تفاعل الحادث بين المعلم والمتعلم، حيث أن طريقة قياس السلوك يحدد الأداء الضعيف الذي يستحق تحسينه وتدعيم وتعزيز السلوك السليم لخلق فعالية صفية عالية كما أن المعيار الحقيقي لتقويم دور المعلم هو أراء المتعلمين بهم (عبد الحميد، 2005 :100).

7_1_ إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال وحيد الاتجاه:

وفي هذا النمط يرسل المعلم ولا يستقبل، أي يرسل ما يود نقله إلى عقول متعلميه دون رغبة في أن يبادر المتعلمين في المشاركة، وهذا النمط هو أقل أنماط التفاعل من حيث الفعالية، إذ يتبين منه أن الطلاب يأخذون موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا، وتكون حصيلة التعلم هنا مجرد حقائق ومعارف، أي تعلم لفظي فقط (تعوينات2009 :103).

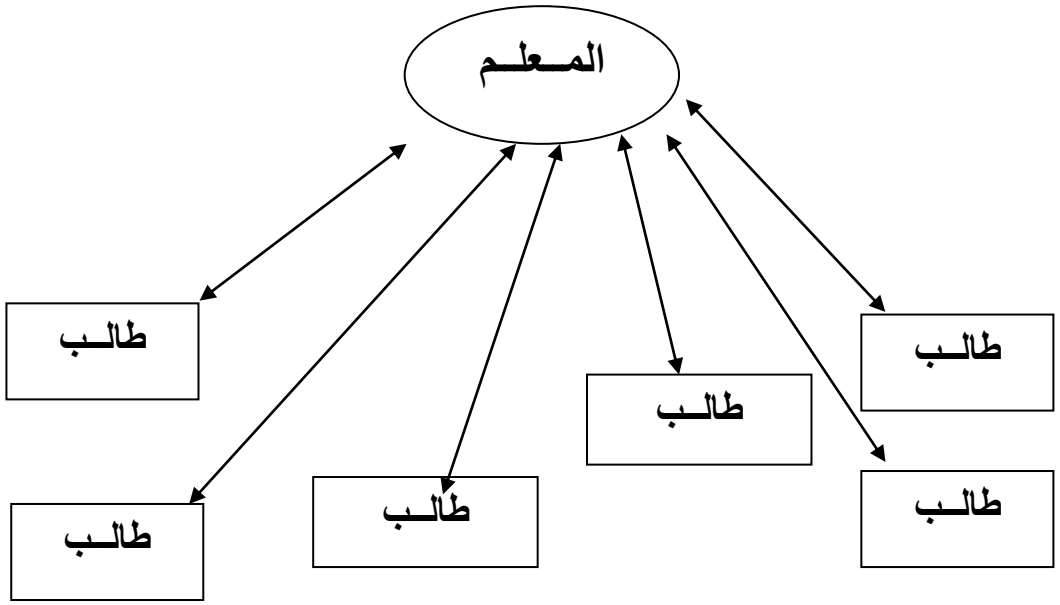
ونوصي بالطبع بالابتعاد عن هذا النمط ما أمكن ما دمنا نستهدف تعلما حقيقيا.



الشكل رقم (01): يمثل نمط أحادي الاتجاه.

7_2_ إدارة التفاعل الصفي بطريقة الاتصال ثنائي الاتجاه:

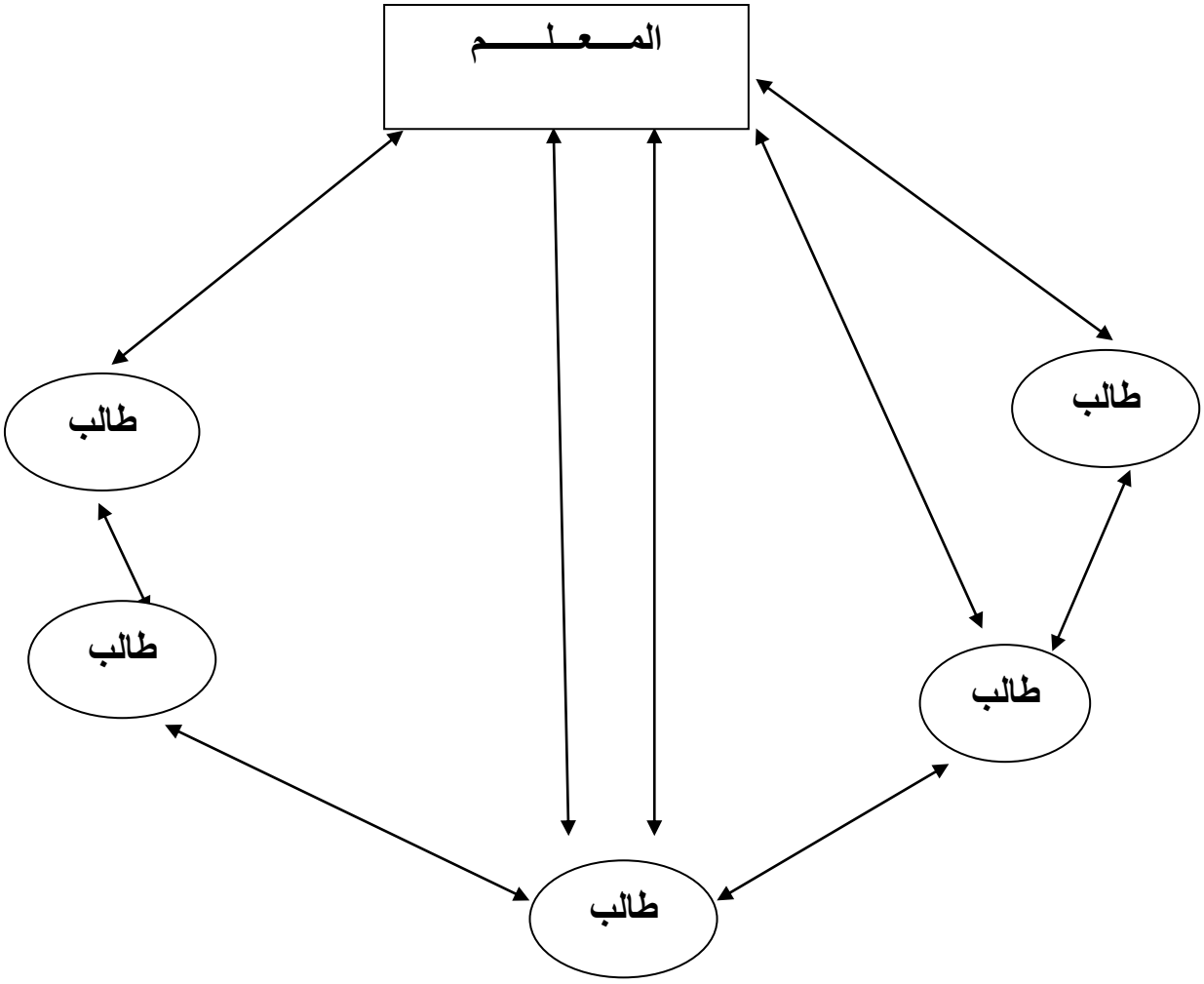
هذا النمط يتيح فرصة للمتعلمين بالاستجابات واسترجاع المعلومات للمعلم، وهو تفاعل مابين المعلم والمتعلمين لذلك فهو أكثر فعالية من النمط الأول باعتبار أن الدور القيادي للمعلم فيلا التعلم يشاركه فيه المتعلمون، وبذلك تكون الفرص أكثر في إظهار الحوارات الهادفة وتسلسل الأفكار وطرح المقترحات كما بكون دور المتعلمين في نقل الحقائق والمعارف صادرا من عقليتهم وعملياتهم الذهبية، يكون المعلم فيه محور الاتصال وإن استجابات المتعلمين هي وسائل تعزيز سلوك المعلم في الأداء التدريسي.



الشكل رقم (02): يمثل نمط ثنائي الاتجاه.

7_3_ إدارة التفاعل بطريقة الاتصال ثنائي الاتجاه:

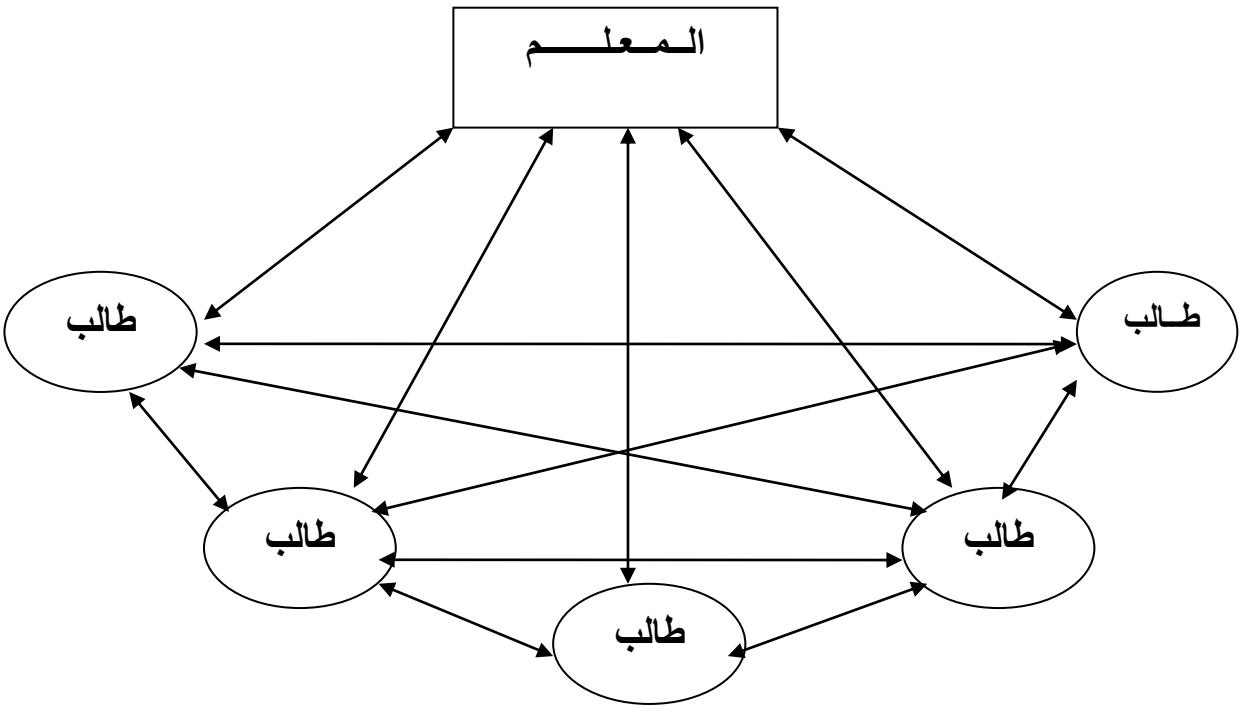
في هذا النمط لا يكون الاتصال بين المعلم ومتعلميه، وإنما يتعداها إلى الطلاب أنفسهم ولكن بعدد محدود، ويتصف هذا النمط بأن المعلم يسمح فيه لمتعلميه للمنافسة فيما بينهم وتبادل أراء وتوجيهات النظر وعليه لا يكون المعلم هو مصدر التعلم الوحيد، ومن هنا نستطيع القول بأن المعلم في هذا النمط يصغي لتلاميذه ويتقبل أراءهم وهذا ما يدفع المتعلمين إلى كسب المعارف والتعلم الجيد (الخطايبة وآخرون،2004: 142).



الشكل رقم(03): يمثل نمط ثلاثي الاتجاه.

7_4_ إدارة التفاعل بطريقة الاتصال متعدد الاتجاهات:

لهذا النمط من الاتصال مزايا عديدة منها اتساع فرص التفاعل التعليمي والاتصال اللفظي بين أكبر مجموعة من المتعلمين ومعلمهم أو بين الطلبة فيما بينهم، وخلال هذا الاتصال تتولد مهارات عديدة يتبادلون فيها المعلمون الخيرات وتنسيق المعلومات وتنظيم المعارف ونقل الأفكار وتدعوهم للتعبير عن وجهات نظرهم وإغناء المناخ الصفي بالعديد من المقترحات بمنتهى الحرية وتوفر للمعلم فرصة لتقويم وقياس المتعلم. إن المناخ الصفي المفعم بالحيوية هو المناخ الذي يحقق أدوارا عديدة للمتعلمين يتسيدون فيها ساحة الصف ليدلوا بآرائهم بكل ثقة وجرأة ومصداقية (البدري.2005 :109).



الشكل رقم (04): يمثل النمط متعدد الاتجاهات.

ويحتاج المناخ الصفي إلى تنظيم في برامج والذي بدوره يطلب إلى إطلاع ووعي لمستلزمات هذا المناخ من قبل المعلم، فالتفاعل الصفي لا يمكن أن يأخذ مساراته الحقيقية ما لم يكن هناك تخطيط مسبق له من قبل المعلم كونه قائد هذا المناخ ثم الوعي الكامل من قبل المتعلمين ليكون على استعداد سلوكي عالي لمتطلبات هذه البرامج، وعلى هذا الأساس تصنف نظم التفاعل الصفي إلى مجموعتين:

1_نظام البنود: يستخدم هذا النظام داخل الصف الدراسي لملاحظة مظهر سلوك التدريس اللفظي ويركز على هذا المظهر ويحلله إلى إجراءات لفظية يؤديها المعلم، ثم توضع هذه الإجراءات ذات الوظائف المتقاربة في المجموعات، يخصص لكل مجموعة عنوان خاص يعبر عن جوهر تلك الإجراءات، ويجب أن يعرف كل بند من بنود ذلك الإجراء تعريفا إجرائيا كونه مفهوم أو نظرية أو قانون أو مجموعة تعارف، ويوضح هذا النظام حساب تكرار ووقوع الإجراءات اللفظية أثناء عملية التدريس، والأمثلة الآتية تمثل هذا النظام وغرض من كل واحد منها (البدري،2005: 100) :

أ_ نظام بالس: لدراسة سلوك المعلم أثناء تدريسه المواد الاجتماعية والنفسية.

ب_ نظام هوفس: ويهدف إلى دراسة وظائف المدرس ودوره في تأثير على سلوك الطلبة.

ج_نظام ويتستون: لدراسية سلوكية التي يتبعها المعلم.

د_ نظام ريت: للمقاربة بين سلوك المعلم أثناء تدريسه التقليدي وتدريسه الحديث

هـ_ نظام فلاندير: لمعرفة أداء المعلم في تأثير على المناخ الصفي، وهو نظام الشائع حاليا.

2_ نظام العلامات: نظام يستخدم لملاحظة سلوك المعلم ويتخذ عدة مظاهر لتعرف على أهمية ووزن التدريس حيث تحلل جميع مظاهر سلوك التدريس ويحلل كل واحد منها إلى أداءات توصف بعبارة قصيرة مصاغة إجرائيا، يستخدم المعلم أسئلة ويشخص نقاط وضعف عند المتعلمين وهناك عدة مشتقات لهذا النظام يطلق عليها (قوائم الفحص) تستخدم لمعرفة مهارات المعلم التدريسية ومنها:

أ_ نظام جالتوت: لدراسة سلوك المعلم أثناء تدريس العلوم.

ب_نظام براون: لدراسة المستويات الإدراكية مثل المعرفة والفهم أثناء التدريس.

ج_نظام ميدلي: لدراسة السمات المميزة لسلوك التدريس.

8_النظريات المفسرة للتفاعل الصفي:

ثمة نظريات عدة مفسرة للتفاعل كموضوع عام من مواضيع علم النفس الاجتماعي فسوف نقتصر على النظريات التي تناولت التفاعل داخل القسم.

8_1_ نظرية التحليل النفسي:

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوكي داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم التوحد هو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص السمات المنتشرة بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتوحد مع الصف كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد لدى الجماعة.

ومن هذا المنطلق استطاع ريدال أن يرصد سعة العلاقة الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على فكرة الشخص المركزي الذي يستقطب ودانية إفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في الشخص المدرس أو التلميذ أو جماعة من التلاميذ وحدد الشخص المركزي في سمات أوردها محمد أبت موح كالتالي:

1_ العامل الأبوي: وينطبق على نمط من المدرسين ذوي الملامح الصارمة والعدل ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.

2_ القائد: وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ وتقمص شخصيته.

3_ التسيد: وينطبق على المدرس الموهوب بالانضباط العالي ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته السيادية ونقل بين التلاميذ في ضوء تسييره علاقات الصداقة ويتقمصون المستبد (التوحد مع التعدي).

4_ موضوع الحب: وينطبق على المدرسين موضوع حب وميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي لجماعة القسم.

5_ موضوع العدوانية: وينطبق على المدرسين ذوي السيادية المرنة فالتلاميذ لا يميلون إليهم ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينهم وبينه لتحاشي العقوبات.

6_ المنظم: ويعمل على التلاميذ لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجياتهم المكنونة كتهيئة فرص الغش دون الإحساس بالذنب فهم أشخاص مركزين لأنهم إشباع جماعي لرغبة اللذة.

7_ الفاتن: وينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون إراداتهم بمجرد قيامه هو بذلك العمل ويسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي.

8_ البطل: وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد السيادة أو لا عدالة دفاعا عن أحد أصدقائه فيتحول التوحد مع المعتدي إلى التوحد مع التلميذ البطل ففي ضوء هذه المواصفات يتحدد نمط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي.

8_2_ النظرية السلوكية:

اتفق كل من بافلوف وواطسون وثرونديك وهال تولمان وغيرهم على أن الانفعال والسلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة في الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه، سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال.

في ضوء هذا المفهوم العام لسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في قسم السلوكيات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ (التعزيز، الاستجابة، الانطفاء) وثم فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة وحصول التعلم وتعزيز الإجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها، وأكد سكنر على أن أساليب التخويف والإنذار لا يؤدي إلى استجابات مرغوب فيها. وعليه فالتفاعل بين التلاميذ والمعلم في ضوء مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ والمعلم بالرضا يفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس وإن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب الإكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور والهروب وقلة المشاركة مما يؤدي إلى الرسوب(مشري ساسي، 2012: 79).

8_3_ النظرية الجشطالتية:

حسب لوين فإن السلوك الذي داخل القسم من المعلم للتلميذ لا يمكن تفسيره أو فهمه كسلوك منفصل أو منعزل وإنما هو مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان والزمان وحالة الطفل السيكولوجية والفسيولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية، فهذه العوامل مجتمعة في نظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي، فالمجال الكلي والكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار، فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناءا على بنيتها الكلية وتنتظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون متفقا لهذه القاعدة.

يؤكد جان بياجيه أن استيعاب القواعد والأحكام وبروز العواطف وملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في السن الحادية عشر ولا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن آليتي الاستيعاب والتلاؤم خلال مراحل النمو المختلفة، ويقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما لفهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو على مستوى تفكيره وهذه التغييرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة وإعادة التوازن المفقود.

وأما الاستيعاب فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي والفكري، وأما التلاؤم فيقصد به تكيف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط.

ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية إذ أن الاستقلال الذاتي، ونمو علاقات التبادل والتفاعل الاجتماعي الايجابي مع الآخرين يعود إلى الأساليب التربوية القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ، فالاحترام المتبادل هو ناتج عن اتحاد عمليتي الحب والخوف هو منشأ حالة التوازن بين عملتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات

الوجدانية للفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه وهي العملية التي تؤدي إلى لا مركزية أدوار الأنا وتشكل الانضباط المستغل الحر لدى التلاميذ، فالخوف من المعلم الذي يقترن بالحب أو الاحترام لا يؤديان إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم وتفاقم مركزية الأنا.

8_4_ نظرية الضبط:

حددت نظرية الضبط الأدوار الرئيسية للمدير والمعلم والتلميذ وفسرت العلاقات الاجتماعية والوجدانية والدور الرئيسي للمدرسة من حيث أنها نظام اجتماعي ضابط فتلخصه النظرية في استحداث تفاعلات وعلاقات وظيفية بين أفرادها.

والتلميذ هو نظام فرعي ضابط مدفوع من الداخل لإشباع حاجاته وكلما فشل في إشباع حاجاته كلما زاد إحباطا وشعورا بعدم الرضا، أما الدور الوظيفي للمعلم فهو الأخر يختصر في أنه يعمل كنظام فرعي ضابط فمن خلال مهنه يحاول أن يحقق صور الإشباع لحاجاته العامة من الانتماء وتقدير الذات والحرية، وتختلف الطرق حسب كل معلم (نقلا عن مشري ساسي،2012: 85).

ومما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتفاعل داخل القسم هو أنها تباينت في ذلك تبعا إلى تبيانها في تفسير التعلم، فالسلوكية تقلل من فعل الوجدانية في استحداث التفاعل بناءا على اختصار الفعل الإنساني في آلية ميكانيكية المثير والاستجابة، ومدرسة الجشطالتية تركز على الموقف التعليمي الكلي ويتأثر بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي والاجتماعي لتلميذ والمعلم والتفاعل داخل القسم والذي يتأثر بدوره بأسلوب القيادة والمجال الانفعالي والنفسي لجماعة القسم، ونظرية تحليل النفسي تركز على نمط الشخص ودوره في صياغة وتحديد نمط التفاعل أما نظرية الضبط الدماغي للإنسان (المعلم، والتلميذ) فتركز في تحقيق رغبات الفرد واستحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم.

9_ معيقات التفاعل الصفي:

إن عملية الاتصال تتعلق بعوامل كبيرة مصادرها متعددة ومتنوعة ومن أكثر هذه العوامل شيوعا:

1_ المعيقات الجسدية للاتصال: كأن يكون أحد الأطراف مصابا بصداع.

2_ المعيقات الفيزيولوجية: كأن يكون غير قادر على النطق بوضوح.

3_ المعيقات الخاصة بالدلالات: كأن يختار أحد الأطراف كلمة ذات معاني متعددة ولا يستطيع المستقبل تبين أي المعنى لتلك الكلمة هو المقصود من الرسالة.

4_ المعيقات الصوتية: كأن يكون أحد الأطراف ضعيفا في ربط رموز رسالته إلى الطرف الآخر.

5_ المعيقات البلاغية: كأن تكون الصفة التي يستخدمها أحد الأطراف توحي بتهديد أو الاحتقار.

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

7_ المعيقات الاجتماعية: كأن يقوم أحد الطرفين بالاعتداء على ما يسمى بالإطار المرجعي للطرف الآخر كالمعايير الخلفية والعادات والتقاليد.

10_ طرق تحسين التفاعل الصفي:

ينطوي التدريس الفعال على اتصال فعال ومن هنا لا يمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس وبين الغرض من تحسين الاتصال أو التفاعل وهذه بعض المقترحات التي تفيد المعلمين في جهودهم الرامية لتحقيق الاتصال الناجح من متعلميهم:

_ أولا: على المعلم أن يبذل جهد في تحسين قدرته ومهارته الكلامية وأن يتكلم بشكل مباشر ويتقنه وبنمط مألوف بحيث يجعل من كلماته تناسقا حيان ويستخدم منها الجهات والإرشادات المعبرة المناسبة مع التنويع في الصوت ومعدل الكلمات للحصول على نتائج المطلوبة.

ـ **ثانيا:** على المعلم أن يخطط وينظم درسه بطريقة منطقية وسهلة الفهم وتقديم من خلال تقسيم الموضوع إلى أجزاء واضحة متكاملة، وربط أجزاء البحث بعضها بعضا دون تشتيت انتباه المتعلمين.

ـ **ثالثا:** على المعلم أن يحدد الحاجات والقدرات والاهتمامات للمتعلمين ويختار المفاهيم والأمثلة والخيرات ما يتلاءم معها ليحقق هدفه من التفاعل الصفي (قطامي وآخرون، 2005: 334_335).

ـ **رابعا:** على المعلم أن يصغي بشكل جيد وباهتمام لأسئلة متعلميه، وتعليقاتهم، لأنهم يصبحون أكثرا اهتماما واقتناعا إذا أبدى المعلم اهتماما لأرائهم وأفكارهم.

ـ **خامسا:** على المعلم أن يعمل على تنمية أساليب الضبط الذاتي لدى الطلبة النابع من داخلهم وليس مفروضا عليهم، والممارسات الآتية يمكن أن تشجع المتعلمين على الانضباط الذاتي:

ـ تعزيز السلوك الايجابي للمتعلمين.

ـ اعتماد الأسلوب الديمقراطي.

ـ تنويع الأنشطة في الموقف التعليمي.

ـ تقبل مشاعر المتعلمين واحترامها.

ـ الاعتماد الجيد للدرس (قطامي وآخرون،2005: 335).

ـ الخلاصة:

من خلال ما تطرقنا إليه من مفهوم التفاعل الصفي ودوره وأهميته وأنواعه، وأهم المهام المتعلقة بتنظيم التفاعل الصفي وأنواع النظم الصفي وطرق تحسينه ومهمة إدارة التفاعل الصفي والعوامل المؤثرة والنظريات المفسرة للتفاعل، وأخيرا المعيقات التي تعيق التفاعل الصفي.

نستخلص أن التفاعل الصفي من المواضيع المهمة في العملية التعليمية حيث يستطيع المعلم من خلاله إدراك مواطن القوة التي تؤدي إلى تحصيل دراسي فعال قائم على توجيه المعلم ومشاركة المتعلم كما يمكنه إدراك مواطن الضعف ليعالجها في أوانها وبهذا يصل إلى تحقيق الأهداف المسطرة وبالتالي إلى نجاح العملية التعليمية التعلمية.

الفصل الثالث

الدافعية للتعلم

_ تمهيد:

تعتبر الدافعية للتعلم من العناصر المهمة التي لا يمكن الحديث عن التعلم في غيابها، فهي تلعب دور أساسي في تحقيق النجاح المدرسي، لذا اهتمت كل المنظومات التربوية بدراستها لما لها من دور فعال في تحقيق الأهداف التربوية.

وتؤدي المشكلات الدراسية وتعدد تجارب الفشل والنظرة الذاتية السلبية التي يدركها التلاميذ عن نفسهم إلى افتقاد الكثير منهم للرغبة في مواصلة الدراسة، وتدني دافعيتهم للتعلم؛ والتي تعد من المشاكل المهمة التي تعاني منها مؤسساتنا التعليمية على اختلاف مراحلها الدراسية، وهذا ما يتطلب ضرورة البحث في أسبابها واتخاذ الإجراءات اللازمة من أجل التقليل بقدر الإمكان من انتشارها وتحسين العملية التربوية.

1_ تعريف الدافعية للتعلم:

لقد إستقطبت الدافعية للتعلم الكثير من العلماء للبحث في مفهومها وذلك للأهمية الكبيرة التي لها في مجال التعلم، فتعددت التعاريف وذلك حسب التوجهات الفكرية للباحثين فيها، نذكر منهم:

تعريف بروفي Brophy (1987) الذي يعرفها على أنها: " ميل التلميذ لاتخاذ نشاطات أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد، ودافعية التعلم يمكن أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى؛ لأن التلميذ يعرف أهمية ذلك المحتوى ويدركه، ويشعر بمتعة في تعلمه، كما يمكن أن تكون حالة عندما ترتبط بموقف معين، فهي تدفع التلميذ للتعلم من خلال ذلك الموقف، كما أن الدافعية عندما تكون سمة فهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل أو الأداء المدرسي " (الجراح وآخرون، 2014: 262).

كما يعرفها تراديف Tardiff (1992) بأنها: " سلوك تحرك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بأن مصدر تلك الحركة يمكن أن يكون داخليا أو خارجيا، كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة وعن قيم النشاطات التي يقوم بها التلميذ، والقدرة على

التحكم في تلك النشاطات، إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة واتجاه المحيط التربوي بصفة عامة " (دوقة وآخرون، 2009: 12).

ويحدد Viau (1995) في كتابه " الدافعية في الوسط المدرسي " أن الدافعية للتعلم عبارة عن: "حالة دينامية تتواجد جذورها في إدراكات التلميذ لذاته وبيئته التي تحثه على اختيار النشاط والالتزام به والمثابرة فيه من أجل التوصل إلى هدف "، ويبلور هذا التعريف الأبعاد الثلاث الأساسية للدافعية:

ـ في البداية هي تعبر عن حالة دينامية لكونها قد تتنوع في الزمن ولكونها ترتبط بالتخصصات المدروسة.

ـ تقاس هذه الدافعية بالاختيار والالتزام ومثابرة التلميذ.

ـ ترتبط بما يدركه التلميذ عن ذاته وعن محيطه (ياسين وآخرون، 2015: 27).

بينما يحدد قطامي (2000) الدافعية للتعلم على أنها " القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وتعتبر دوافع قوية عند التلميذ؛ فهي بمثابة الطاقة التي تثير سلوكه للتوجه نحو تحقيق الهدف، ومن هنا يتبين أهمية الدوافع في سلوك الفرد بوجه عام، وفي مواقفه في التعلم المدرسي بوجه خاص " (سعيد، 2013: 115).

فيما يرى نيغوفان وبوجدان Negovan et Bogdan (2013) أن الدافعية للتعلم من أهم العوامل النفسية التي يجب على المعلم أن يعرف كيفية إثارتها لدى التلميذ؛ وذلك للحد من تشتت انتباهه، ودمجه في المهام التعليمية، والتزامه بالأنظمة والتعليمات المدرسية (الجراح وآخرون، 2014: 262).

كما تعرف بأنها حالة داخلية في المتعلم تستثير سلوكه وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي وتعمل على استمرار هذا السلوك وهذه الاستجابة حتى يحدث التعلم (العناني، 2008: 133).

كما يعرفها اسماعيل محمد الفقي وآخرون بأنها: " عملية داخلية توجه نشاط الفرد نحو هدف معين كما أنها وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، فهي تعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم مثلها مثل الذكاء " (غيات، 2013: 244).

ويتضح من التعاريف السابقة بأن الدافعية للتعلم مفهوم جد واسع يصعب حصره وذلك لصعوبة تحديد المكونات الأساسية للمفهوم والتي تختلف من منظور إلى آخر ومن بيئة ثقافية معينة إلى بيئة ثقافية مغايرة، لكن يمكن إجمالها على أنها القوى التي تستثير سلوك التلميذ وتدفعه إلى بذل الجهد والمثابرة للتعلم والاهتمام بالدراسة من أجل تحقيق النجاح وتجنب الفشل.

2_ أنواع الدافعية للتعلم:

ويمكن التمييز بين نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استثارتها وهما الدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية.

2_1_الدافعية الداخلية: وقد وصفها شلتز Schultz (1993) بالقيمة الداخلية (الجراح وآخرون، 2014: 262)، وهي الدوافع التي تثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد، وتشمل دوافع حب المعرفة والإستطلاع والميول والإهتمامات (الزغلول والمحاميد، 2007: 98)، كما يمكن إرجاعها حسب لجوندغ Legendre (1993) إلى الشعور باللذة والارتياح أثناء ممارستها أوتحقيقنا لأي نشاط (ياسين وآخرون، 2015: 27).

ويعرفها كل من ديسي وريون Deci et Ryan بأنها: " دافعية ترتكز على الحاجة الفطرية للكفاءة والضبط الذاتي والاختيار الحر للنشاط، أي أن النشاط ينجز من طرف الفرد باختياره الحر من أجل الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة، ويصاحب ذلك الإنجاز أو السلوك إدراك الفرد لأحاسيسه كالفرحة والمتعة والإثارة والرضا " (تيلوين وبوقريرس، 2007: 19).

2_2_ الدافعية الخارجية: وهي الدوافع التي تثار بعوامل خارجية، والتي تنشأ نتيجة لعلاقة التلميذ بالأشخاص الآخرين كالأولياء، والأساتذة، ومن ثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة سعيا لإرضاء المحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي.

ويشير كلوستيرمان Kloosterman (1988) أن التلاميذ المدفوعين خارجيا بشكل كبير غالبا ما يرون بأن هناك ظروفا خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم، لذا فهم ينسبون النجاح أو الفشل الذي يحصلون عليه إلى عوامل خارج إرادتهم، فيظهرون عجزا في التعلم، ويعتقدون أن بذلهم لمزيد من الجهد لن يحدث أي فرق في المهام التي يعملون بها (الجراح وآخرون، 2014: 262).

ويرى برونر Burner أن التعلم يكون أكثر ديمومة واستمرارية عندما تكون دوافع القيام به داخلية، وليست مرهونة بمعززات خارجية، ويعتقد أن الدافعية الخارجية يمكن أن تكون لازمة في بداية عملية التعلم، أما بعد ذلك فيجب التركيز على الاستثارة الداخلية للدوافع (أبو جادو، 2008: 293).

فغالبا ما يقوم التلاميذ المدفوعون داخليا بأداء الواجبات المدرسية بصورة أفضل من التلاميذ ذوي الدافعية الخارجية، حيث تجدهم أكثر اهتماما ومثابرة من هؤلاء التلاميذ الذين يقومون بالمهام من أجل بعض المكافآت الخارجية، فقد يستمر التلاميذ بإكمال عملهم ما داموا مدفوعين خارجيا، ولكن عند توقف إعطاء هذه المكافأة تختفي الدافعية للتعلم؛ لأن الدافعية كانت من خارج التلميذ وليست جزءا منه، كما أن ذوي الدافعية الداخلية لديهم سيطرة داخلية، ويعتقدون أنهم يستحقون المدح الذي يتلقونه لنجاحهم، والنقد في حال فشلهم، كونهم مسؤولون عن هذا النجاح، أو ذاك الفشل (الجراح وآخرون، 2014: 262).

وهذا ما أظهرته نتائج دراسة ونتزل Wentzel (1993) حول الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي في مرحلة المراهقة المبكرة، بأن التلاميذ الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية وتعليمية في نفس الوقت يحصلون على نتائج أحسن من أولئك الذين يسعون إلى تحقيق أهداف أدائية فقط (دوقة وآخرون، 2009: 94_95).

3_ أبعاد ومكونات الدافعية للتعلم:

يذكر ديمبو Dembo (1994) أن النموذج الذي تتبناه لفهم العوامل الشخصية التي تؤثر في الدافعية يستند إلى أعمال بنترش وديغروت Pintrich et Degroot (1990) التي حددت ثلاثة مكونات للدافعية ذات علاقة بسلوك التنظيم الذاتي:

أ_ مكون القيمة: الذي يتضمن أهداف التلاميذ ومعتقداتهم حول أهمية المهمة (لماذا أقوم بهذا العمل؟).

ب_ مكون التوقع: الذي يتضمن معتقدات التلاميذ حول قدرتهم على أداء العمل أو المهمة (هل أستطيع القيام بهذا العمل؟).

ج_ المكون الانفعالي: الذي يتضمن ردود الفعل الانفعالية نحو المهمة (كيف أشعر حيال هذه المهمة؟)، (أبو جادو، 2008: 295).

4_ وظائف الدافعية للتعلم:

يذكر الزيود وآخرون (1993) أن لدافعية التعلم ثلاث وظائف أساسية هي:

4_1_ تحرير الطاقة الانفعالية لدى التلميذ واستثارة نشاطه: حيث أن الدوافع تطلق الطاقة وتستثير النشاط، إذ تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة وتحريك السلوك.، وهذا ما أشار إليه دين سبيترز Dean Spitzer أن الدافعية تتضمن إطلاق الطاقة البشرية لتحقيق هدف ما (أبو رياش وآخرون، 2009: 354).

4_2_ تحديد النشاط واختياره: فالدوافع تجعل التلميذ يستجيب لموضوعات التعلم ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي يستجيب بها الفرد لتلك الموضوعات.

4_3_ توجيه السلوك أو النشاط: فالطاقة التي يطلقها الدافع في داخل التلميذ لا تجدي شيئا إلا إذا تحرك السلوك باتجاه الهدف ليحقق تلبية الحاجة وإشباعها وإزالة التوتر (ملحم، 2006: 168_169).

5_ أهمية الدافعية للتعلم في الوسط المدرسي:

تلعب الدافعية للتعلم دورا حاسما في عملية التعلم، إذ لا يمكن أن يحدث التعلم إلا بوجود دافع يساهم في دفع المتعلم نحو التعلم. وهذا ما أكده جيتس بقوله: " تعتبر الدافعية الشرط الوحيد الذي لا يتم التعلم إلا بها " (عبد الخالق، 2001: 45)، لذا ينبغي للمعلمين أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها، ففي هذا الصدد أكد العديد من علماء النفس والتربية من بينهم: جانيه وبرونر واوزبل وكيلر وسكاندورا وريغليوث على الدافعية وكيفية إثارتها لدى التلاميذ والحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم وتحقيق النجاح، إذ يرى بعض العلماء أن ضعف التحصيل لدى بعض التلاميذ وفشلهم الدراسي ليس بسبب عدم كفاية أو قدرة المتعلمين على التعلم أو بسبب ضعف قدراتهم العقلية، ولكن بسبب غياب الدافعية لديهم (الزغلول والمحاميد، 2007: 100).

والدافعية للتعلم ليست في مجملها ذاتية، أي تعتمد على التلميذ فقط، ولكن من المهم أن يكون هناك قدر مهم ومناسب من الدافعية الخارجية، أي من الضروري المساهمة في تكوين دوافع التلاميذ، فإن مهارة استثارة الدافعية لدى التلاميذ تعد من أهم مهارات التدريس الفعال، بل وأكثرها فعالية في إحداث التعلم (عطوة، 2009: 106).

فالدافعية تلعب دورا حاسما في التعلم بنوعيها الداخلي والخارجي، إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا وأشد قوة في استمرار السلوك التعليمي من الدافعية الخارجية، كون الأولى ترتبط بحاجات وقيم واتجاهات واهتمامات، فهي تترك أثرا أعمق (سليم، 2003: 499).

وقد أشارت نظريات كيلر في التعلم إلى أن الدافعية شيء مهم وضروري ويجب أن يسبق التعليم مباشرة بهدف جذب اهتمام التلاميذ للدرس أو تحفيزهم للتعلم، فمهما بلغت البرامج التعليمية المصممة من دقة إلا أنها لن تستطيع تحقيق النتائج المرجوة منها إذا لم تتضمن ما يثير دافعية التلاميذ للتعلم (أبو رياش وآخرون، 2009: 353).

كما يشير البيلي وآخرون (1998)، إلى أن هناك العديد من العناصر التي تخلق الدافعية للتعلم والتحصيل منها: التخطيط والتركيز على الهدف والوعي بالمعرفة والأنشطة التي ينوي تعلمها، والبحث النشط للمعلومات الجديدة، والإدراك الواضح للتغذية الراجعة والتحصيل، وعدم وجود قلق أو خوف من الفشل (سعيد، 2013: 114)، وهذا ما أكده أيضا جونسون وجونسون Johnson and Johnson (1995)، أن دافعية التعلم تتطلب أكثر من مجرد رغبة أو نية للتعلم فهي تشتمل على نوعية الجهد العقلي للتلميذ (البيلي وآخرون، 1997: 271).

6_ الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي:

تعد الدافعية للتعلم وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية، كما تعتبر من بين العوامل التي لها علاقة بتحصيل المعرفة والفهم واكتساب المهارات وتنمية القدرات مثلها في ذلك مثل الذكاء والذاكرة والانتباه، وقد أثبتت الدراسات أن التلاميذ الذين يتمتعون بدافعية عالية يكون تحصيلهم الدراسي أكبر مقارنة بالمتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية، ولذلك لابد أن تكون المواضيع المراد تعليمها مقترنة باهتمامات التلاميذ ومرتبطة بجوانب ونواحي حياتهم بهدف إثارة دافعيتهم نحو التعلم (سعيد، 2013: 113_114)، ومن

بين الدراسات التي أثبتت علاقة الدافعية للتعلم بالتحصيل الدراسي، دراسة نبيل محمد الفحل (1999)، حيث أوضحت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المتفوقين والعاديين في التحصيل وفي الدافعية للإنجاز لصالح المتفوقين (دوقة وآخرون، 2009: 88_90).

كما بينت دراسة أواك لود Oak Laud (1969) أن التلاميذ ذوي الإنجاز الدراسي العالي يعتبرون أكثر تنظيما من التلاميذ ذوي الإنجاز المتدني (العبيدي، 2009: 300).

كما يرى ماكليلاند أن التلاميذ الذين يسعون بدرجة كبيرة للتميز وليس للمكافأة الناتجة من التحصيل يعدون من ذوي الدافعية المرتفعة للتحصيل بعكس التلاميذ الذين يسعون للدرجات والمكافأة فقط (البيلي وآخرون، 1997: 271).

ويقترح فانيللي Fanelli أن على المعلم أن يخبر تلاميذه بهذه العبارة: " تستطيع أن تقوم بأداء ذلك إذا حاولت " وهذا يضمن إعتبار وجود النجاح الحقيقي عند التلاميذ، بدون توقع خيبة أمل كبيرة إذا بذل التلاميذ جهدا وواجهوا الفشل " (بطرس، 2010: 399).

7_ العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

_ الاهتمام بدور البيئة الصفية المادية كالحرارة والمقاعد والإضاءة.

_ توطيد علاقات الطلبة مع بعضهم البعض.

_ تنظيم المعلم للخبرات التي تعد للطلاب.

_ مناسبة الهدف لمستوى الطلاب.

_ استخدام التعزيز والثواب للإسهام في النشاط الموجه.

_ عدم المبالغة والإفراط في استخدام التعزيزات أو المكافآت (القرش ،2012 :130).

8_ نظريات الدافعية للتعلم:

احتلت الدافعية حيزا كبيرا من البحث في القرن العشرين وخاصة في العقود الأخيرة منه، مما أدى إلى بناء نظريات الدافعية على نحو مستقل عن المفاهيم والأبعاد الأخرى للشخصية، وذلك اعترافا بدورها وأهميتها في تفسير السلوك الإنساني وتشكيله وتعديله، وارتباطها الوثيق بعملية التعلم والتعليم الصفي، وفيما يلي عرض لأبرز النظريات النفسية في تفسير الدافعية للتعلم:

8_1_ نظرية نموذج فروم Vroom (1964):

تعتبر نظرية معرفية يتم التركيز فيها على التوقعات التي يحملها الأفراد حول أنفسهم وحول المحيط الذين يعيشون فيه. حيث فرقت هذه النظرية بين مصطلحين أساسيين وهما الطابع الاجتماعي والطابع الفردي للشخص (الداهري، 2011: 119)، إذ يرى فروم بأن الدافعية هي نتيجة حصيلة ضرب ثلاثة عوامل أساسية هي:

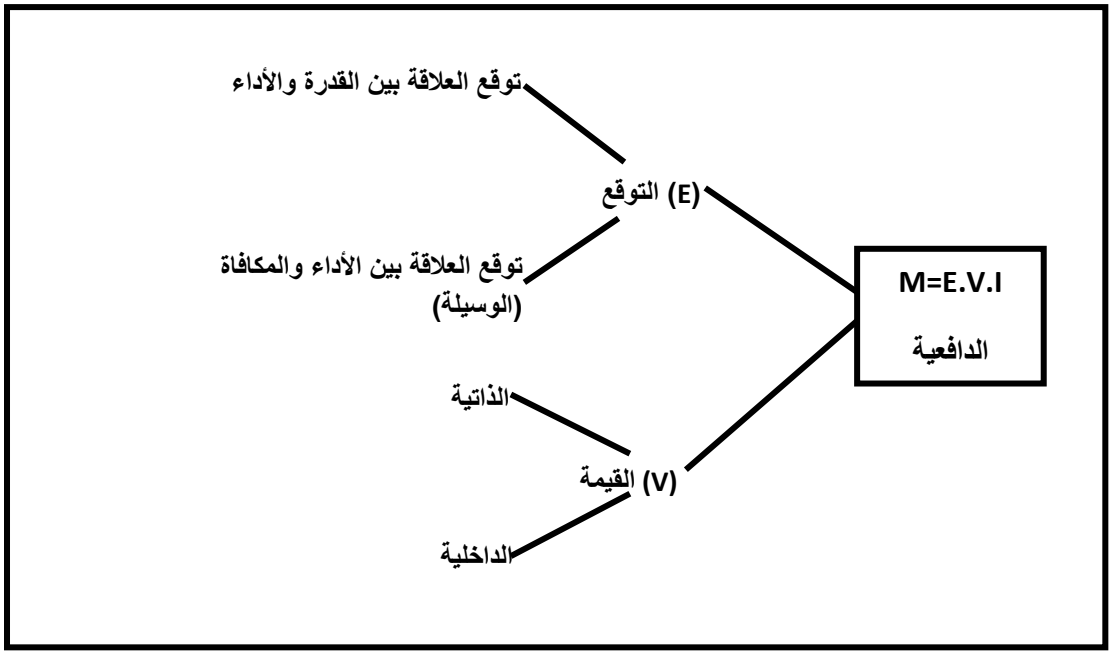
أ_ التوقع: وهو اعتقاد آني حول احتمال إنجاز عمل معين بهدف الحصول على نتائج معينة، وهو يعبر عن مدى إدراك الفرد لقدرته على إنجاز عمل ما أي إدراكه للعلاقة الموجودة بين الجهد المبذول والأداء.

ب_ الوسيلية: ويقصد به إدراك الفرد للعلاقة الموجودة بين الأداء والنتيجة المرغوب فيها.

ج_ القيمة: وهي قيمة النتيجة أي القيمة التي يسعى الفرد لتحقيقها من خلال بذل جهد معين، ويمكن أن تكون تلك القيمة إما داخلية مثل تحقيق الذات أو خارجية مثل الأجر أو الترقية (دوقة وآخرون، 2009: 24_25).

وعليه يفترض فروم أن الدافعية هي حصيلة ضرب العناصر الثلاثة المذكورة، أي:

الدافعية = التوقع * الوسيلية * القيمة، ويمكن تلخيص نموذج فروم في الشكل التالي:



_ الشكل رقم (05): نموذج فروم Vroom (1964) (دوقة وآخرون، 2009: 24_25).

8_2_ نظرية برونر والتعلم الاكتشافي:

صرح جيروم برونر في كتابه المعروف " عملية التربية " أن أية محاولة لتطوير التربية تبدأ حتما من دوافع التعلم، ولقد صاغ مفهوم التعلم الاكتشافي من أجل تطبيقه داخل الغرفة الصفية، وقد جادل برونر أن التعلم الاكتشافي هو إعادة ترتيب عناصر الموقف الصفي بحيث يمكن للتلميذ الذهاب إلى ما وراء تلك العناصر من أجل صياغة ترتيبات جديدة، كما صرح أيضا أن التعلم الاكتشافي ينشأ عن العقل المهيأ جيدا، وأن الاكتشاف لا يقود التلاميذ إلى تنظيم المواد لاكتشاف العلاقات بينها فحسب، ولكنه يساعدهم أيضا على تجنب السلبية التي قد تبعدهم عن استخدام المعلومات التي اكتسبت سابقا، مما يؤدي بالتلاميذ القيام بمعالجة المواضيع بشكل أكثر فاعلية، والوصول إلى إشباع جيد (غباري، 2008: 71).

8_3_ نظرية أتكنسون:

لقد ركزت الكثير من الأعمال في علم النفس الاجتماعي والتربية على الدوافع البشرية والتعلم والأداء، وجزء كبير من هذا العمل يندرج تحت فئة ما يسمى بـ " الدافع للإنجاز "، وهذا العمل يتعلق بالعوامل التي تؤثر في النجاح للحصول على الإنجاز (Mestre et Ross, 2011 : 121).

يعرف أتكنسون (1957) الدافعية بأنها استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف، يترتب عليه درجة معينة من الإشباع، وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للامتياز (Atkinson, 1957: 359 - 372).

اهتم أتكنسون بدراسة الدوافع، وقام بصياغة نظرية تدور حول دافعية التحصيل، وذكر أن النزعة لإنجاز النجاح هي استعداد دافعي مكتسب كما أنها وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة التلميذ على التحصيل وهي:

أ_ الدافع لإنجاز النجاح: يشير إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس رغبة منه في إحراز النجاح، ويعد هذا الدافع وراء تباين التلاميذ في مستوياتهم التحصيلية حيث يرتفع مستوى التلاميذ التحصيلي بارتفاع هذا الدافع، والعكس صحيح، كما أن هذا الدافع يرتبط بدافع آخر له أهميته وهو دافع تجنب الفشل حيث يتجنب الفرد أداء مهمة ما خوفا من الفشل في أدائها.

ب_ احتمالية النجاح: إن احتمالية نجاح أية مهمة تتوقف على عملية تقويم ذاتي يقوم بها الفرد المنوط به أداء هذه المهمة، واحتمالية النجاح هذه قد تكون ذات مستوى منخفض أو مرتفع حسب صاحب العلاقة، فالتلميذ الذي يرى في النجاح المدرسي قيمة كبيرة تكون احتمالية النجاح بالنسبة له كبيرة لأن قيمة النجاح كما يدركه تعزز دافعية التحصيل (العناني، 2008: 140_141).

ج_ قيمة باعث النجاح: إن ازدياد صعوبة المهمة يتطلب ازدياد قيمة باعث النجاح (الإثابة)، فإذا كانت المهمة أكثر صعوبة يجب أن يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع (أبو حويج وأبو مغلي، 2004: 153).

8_4_ نظرية العزو:

تعتبر إحدى النظريات المعرفية في تفسير الدافعية، حيث تنسب إلى برنارد وينر Bernard Weiner، والذي يعتبر من أبرز علماء النفس التربويين المسؤولين عن ربط هذه النظرية بالتعلم المدرسي، والتي تنطلق من تساؤل الفرد عن أسباب نجاحه أو فشله (البيلي وآخرون، 1997: 279)، فأثناء التعلم قد ينجح التلاميذ وقد يفشلون، لذا فهم يحاولون البحث عن أسباب النجاح والفشل.

وفي الوسط المدرسي، يوجد العديد من الأسباب التي قد يقدمها التلاميذ لتفسير نجاحهم أو فشلهم، والافتراض الرئيسي في النظرية أن الفرد يحاول أن يحتفظ بصورة ايجابية عن نفسه، وبناء عليه فإنه في حالة النجاح يعزو ذلك إلى قدراته وجهده، وفي حالة الفشل يعزو ذلك إلى عوامل خارجة عن تحكمه (عسكر والقنطار، 2005: 262) كصعوبة المهمة والحظ وذلك للمحافظة على الإحساس بالكفاءة الشخصية المدركة، وعليه صنف وينر هذه الأسباب إلى ثلاثة أبعاد: مصدر السبب: داخلي (راجع للفرد) أم خارجي (عوامل بيئية)/ ثباته أو استقراره (السبب يتسم بالثبات أم التغيير)/ درجة تحكم التلميذ فيه.

فتناولت النظرية أربعة تفسيرات للنجاح والفشل في مواقف الإنجاز التي يمر بها الفرد: القدرة، والجهد، وصعوبة المهمة، والحظ، حيث يصنف العزو إلى القدرة والجهد ضمن الأسباب الداخلية المتعلقة بالفرد، حيث ينظر للقدرة بأنها على درجة من الثبات ولا يمكن تغييرها على عكس الجهد فهو متغير من موقف إلى آخر، بينما صعوبة المهمة والحظ يندرجان تحت الأسباب الخارجية، غير أن صعوبة المهمة تتسم بالثبات على عكس الحظ الذي يتسم بعدم الثبات (عسكر والقنطار، 2005: 262).

أما بعد درجة التحكم في السبب، يشير هذا البعد إلى التمييز بين الأسباب بالنسبة لمسؤولية التلميذ، فالسبب المتحكم فيه هو السبب الذي يرى المتعلم أنه بإمكانه اجتنابه إذا أراد ذلك، بينما يقال عن السبب أنه غير قابل للتحكم والضبط عندما يرى التلميذ أنه لا يملك أي سيطرة عليه (دوقة وآخرون،2009: 35).

9_ استراتيجيات إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ:

9_1_ بالنسبة للأسرة:

إن مهمة استثارة الدافعية للتعلم لا تلق على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والبيت معا، لذا فمن واجب أولياء التلاميذ العمل على:

_ تشجيع أبنائهم على المثابرة وبذل الجهد، وتعزيز ثقتهم بنفسهم واحترامهم، وتجنب النقد والسخرية.

_ تغيير وتراجع الأولياء عن توقعاتهم المرتفعة من أبنائهم لتتناسب وقدراتهم، ومنحهم ثقة كبيرة في قدرتهم على النجاح.

_ تعزيز نتائج الأبناء الدراسية ومكافأتهم وتجنب المقارنة سواء مع الإخوة أو مع أشخاص آخرين.

_ اهتمام الوالدين بتعلم أبنائهم ومتابعة تحصيلهم الدراسي.

_ ضمان جو أسري مريح يوفر كل الإمكانيات المناسبة للتعلم.

_ التواصل مع المؤسسة التعليمية ومع المعلمين ووضع حد أدنى من الصرامة.

فكلما كانت هذه العوامل مشجعة، كان اتجاه التلميذ نحو المدرسة إيجابيا وكانت صحته النفسية والاجتماعية سليمة بحيث يصبح تلميذا قادرا على التغلب على أغلب المشاكل الدراسية.

9_2_ بالنسبة للمدرسة:

يعد الأستاذ الوسيط التربوي المهم الذي يتفاعل مع التلاميذ أطول ساعات يومهم، ولذلك يستطيع إحداث تغييرات وتعديلات في سلوكهم أكثر من أي شخص آخر، حيث هناك مجموعة من استراتيجيات بإمكان الأساتذة استخدامها لإثارة وزيادة دافعية التلاميذ نحو الاندماج بسرعة منتظمة وكفاءة عالية في الأنشطة الدراسية والمهمات التعلمية / التعليمية نذكر منها:

ـ جعل قاعة الصف آمنة سيكولوجيا (سليم، 2003: 502)، أي أن تكون مفعمة بالمحبة والاحترام.

ـ استخدام أسلوب الاستثارة عن طريق وضع التلميذ في موقف الحائر المتسائل (توق وآخرون، 2002: 235).

ـ إعطاء التلاميذ أهداف الدرس وبيان أهميته وفوائد تحقيقه.

ـ تقديم الموضوع بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى التلاميذ، واستخدام استراتيجية وضع التلميذ أمام مشكل.

ـ طرح أسئلة مثيرة للتفكير لدى التلاميذ ذات علاقة بموضوع الدرس (الزغلول والمحاميد، 2007: 101)، وهذا ما أشار إليه عالم النفس الأمريكي بيرلاين Berlyne أن توجيه الأسئلة إلى التلاميذ عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم، وأهم من ذلك أنه يزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية، ويساهم في تعلم المزيد حول الموضوع (توق وآخرون، 2002: 228).

ـ ربط مواضيع الدروس باهتمامات وميول التلاميذ حتى تكون ممتعة ومثيرة.

ـ إخضاع التلاميذ للواجبات والامتحانات معتدلة الصعوبة تنطوي على قدر من التحدي إلا أنها قابلة للتحقيق، وهذا ما أشار إليه بلومنفيلد Blumenfield et al (1992) (أبو رياش وآخرون، 2009: 368).

ـ توضيح مواضيع الدروس بتوظيف أمثلة ونماذج حية من الواقع لإظهار علاقته بحاجات التلاميذ وحياتهم.

ـ تقرب الأستاذ من التلاميذ وترغيبهم في التعلم، وأن يكون قدوة لهم، فالتلميذ يحب المادة وتزداد رغبته لتعلمها إذا أحب معلمه، كما يساعده ذلك أيضا على تنمية التعلم الذاتي لديه.

ـ عرض قصص هادفة تبين ما يترتب على إهمال الدراسة وأهمية العلم، كما يمكن الاستشهاد أيضا بالآيات القرآنية والأحاديث النبوية.

ـ تنويع الأنشطة التعليمية مثل الأنشطة العملية والأدائية والقرائية واللفظية واستخدام العروض كذلك.

ـ تجنب وإبعاد المثيرات المشتتة لانتباه التلاميذ مثل الصراخ والحركات السريعة (الزغلول والمحاميد، 2007: 101).

ـ التخطيط لبعض الأنشطة التي تنطوي على الحركة والمناقشة والتخطيط الموجز والجدولة والتنظيم. وهذا ما أشار إليه البيلي وآخرون (1998)، إلى أن هناك العديد من العناصر التي تخلق الدافعية للتعلم والتحصيل منها التخطيط والتركيز على الهدف والوعي بالمعرفة والأنشطة التي ينوي تعلمها، والبحث النشط للمعلومات الجديدة (سعيد، 2013: 114).

ـ إشراك التلاميذ في التخطيط لفعاليات الدرس من حيث اختيار وصياغة الأهداف والأنشطة المناسبة والأساليب الملائمة.

ـ إتاحة المجال أمام التلاميذ بلعب الأدوار خلال عملية التعلم بالإضافة إلى تشجيع العمل التعاوني من خلال تطبيق استراتيجية التعلم في مجموعات صغيرة.

ـ مراعاة الفروق الفردية وذلك من خلال تنويع الأنشطة والمهارات التعليمية (الزغلول والمحاميد، 2007: 102).

ـ توفير التغذية الراجعة للتلاميذ حول أدائهم ومستوى تقدمهم والأخطاء التي يقعون فيها. وهذا ما أشار إليه البيلي وآخرون (1998)، (سعيد، 2013: 114).

ـ تعزيز ثقة التلاميذ بنفسهم من خلال عزو النجاح الذي يحققونه إلى جهودهم وقدراتهم الشخصية (الزغلول والمحاميد، 2007: 104).

ـ إثارة لدى التلاميذ حب الاستطلاع، وهذا ما أشار إليه هاري هارلو في أبحاثه، والذي يعتبره عنصر أساسي للتعلم والإبداع والصحة النفسية (توق وآخرون، 2002: 226).

ـ تشجيع مستوى واقعي من الطموح نحو الإنجاز وتكوين مفهوم إيجابي للذات عن طريق وضع أهداف ممكنة التحقيق يشارك فيها التلاميذ، وهكذا ينتقل الاهتمام من الدوافع الخارجية إلى الدوافع الداخلية (سليم، 2003: 503_ 504).

ـ مساعدة التلاميذ على تطوير مركز الضبط الداخلي لديهم، فالتلاميذ الذين يشعرون أن لديهم قوة التحكم في بعض الأحداث في حياتهم من المحتمل أن تصبح لديهم دافعية أعلى لأنفسهم أكثر من التلاميذ الذين ينظرون لأنفسهم على أنهم أقل قوة (أبو رياش وآخرون، 2009: 338).

ـ توعية التلاميذ واقناعهم بأن الوقوع في الخطأ ليس مؤشرا على الغباء أو عدم الكفاءة، بل هو جزء طبيعي من عملية التعلم (عسكر والقنطار، 2005: 267).

ـ تشجيع التعلم التعاوني والتنافسي، مما يجعل التلميذ أكثر فعالية، وهذا ما ركز عليه جونسون Johnson، فقد وجد أن الدافعية تتأثر كثيرا بطريقة التواصل والتفاعل مع الآخرين الذين يحاولون تحقيق هدف معين وقد سمى هذا العامل الاجتماعي ببناء الهدف (البيلي وآخرون، 1997: 309).

ونظرا لأهمية الدافعية في مجال التحصيل ودورها في نجاح سير عملية التدريس فقد طور كيلر Keller (1991) نموذجا يدعى نموذج آركس ARCS. وقد وصف كيلر عناصر الدافعية في التدريس على أنها مكونات رئيسية، وهذه المكونات هي: مشاركة الطلبة والحفاظ على اهتمامهم، وربط محتوى المادة الدراسية باهتمامات التلاميذ، تعزيز ثقة التلاميذ من خلال فهم المادة، إشباع فضول التلاميذ من خلال انخراطهم في التعلم، وقد لخصت هذه المكونات في مصطلحات أربع هي: الانتباه Attention (A)، والملائمة Relevance (R)، والثقة Confidence (C)، والإشباع Satisfaction (S)، ومن هنا جاءت تسمية البرنامج آركس من خلال أخذ الحرف الأول من كل عنصر من عناصر البرنامج (غباري، 2008: 243) وتتلخص العناصر الأربعة كما يلي:

أ_ الانتباه: ويتم إثارة وجذب انتباه التلاميذ من خلال إحداث نوع من التغيرات في البيئة الصفية، خلق الإثارة المعرفية أو حب الاستطلاع لدى التلاميذ من خلال طرح سؤال معين، أو الحديث عن شيئ غير مألوف، التغيير في نبرات الصوت والحركات والتنويع في الأنشطة (الزغلول والمحاميد، 2007: 102_103).

ب_ الملائمة: ويتم عن طريق ربط محتوى التعلم بحاجات ودوافع التلاميذ وتحقيق أهدافهم المستقبلية، تبسيط وتوضيح المفاهيم والمعارف الغامضة الواردة في المحتوى الدراسي من خلال استخدام لغة واضحة ومألوفة للتلاميذ مع استخدام أمثلة من الواقع وهذا ما أشار إليه بلومنفيلد Blumenfield et al (1992) إلى أن المستويات العليا من الدافعية تتحقق في الصفوف من خلال جعل الأفكار الرئيسية واضحة في التقديم والعروض العملية والمناقشات والواجبات (أبو رياش وآخرون، 2009: 368)، تشجيع الطلبة على التساؤل وطرح الأمثلة حول محتوى الموقف التعليمي.

ج_ الثقة: ويتم عن طريق تمكين التلميذ من النجاح، وتوفير درجة معقولة من التحدي بحيث تسمح بحدوث نجاح ذو معنى بالنسبة للتلميذ، وإظهار له بأن جهوده تؤثر بشكل مباشر في النواتج، وتوفير تغذية راجعة وعزو ذاتي للنجاح (غباري، 2008: 244).

د_ الإشباع: ينطوي هذا البعد على خلق القناعة والرضا لدى التلاميذ بالإنجاز أو التحصيل الذي حققوه من تعلم المحتوى من خلال استخدام المعززات والمكافئات المختلفة لأدائهم كالعلامات والثناء والمدح، وشهادات التقدير، وعرض أعمال التلميذ في الصف أو المدرسة، إضافة إلى تأكيد أهمية وقيمة النتائج أو التحصيل الذي حققه المتعلمون وعزو ذلك إلى جهودهم وطاقاتهم الذاتية (الزغلول والمحاميد، 2007: 104).

على الرغم من أن نموذج (آركس) يصف استراتيجيات محددة، إلا أنه لا يشير إلى زمن استخدامه في العملية التدريسية، لذا فقد ظهر نموذج آخر طوره فلودكوسكي Wlodkowsk (1981)، وسماه نموذج الاستمرارية الزمنية، ويحدد هذا النموذج ستة عوامل دافعية هي: (الاتجاهات، والحاجات، والاستثارة، والانفعال، والكفاية، والتعزيز)، وتنتظم هذه العوامل في إطار زمني.

ويحدد هذا النموذج ثلاث فترات زمنية (البداية، الأثناء، النهاية) لأي حصة تدريسية، كما يصف الأفعال العامة التي يمكن أن يستخدمها المعلم لرفع الدافعية لدى التلميذ، وإليكم المثال التالي يوضح العملية التي يسير عليها هذا النموذج:

1_ بداية التدريس: واجه حاجات التلاميذ واضمن اتجاهات إيجابية.

2_ أثناء التدريس: استخدم استراتيجيات تعمل على المحافظة على بيئة تعلم استثمارية وتشاركية وداعمة.

3_ نهاية التدريس: وظف استراتيجيات تؤكد على الكفاية لدى التلاميذ وعزز الثقة بالنفس لديهم.

في الوقت الذي يركز فيه نموذج آركس على اختيار الاستراتيجية وكميتها، يركز نموذج الخط الزمني على تسلسل الاستراتيجيات، وبالإمكان الدمج بين النموذجين في العملية التدريسية (غباري، 2008: 244_245).

_ الخلاصة:

أولى علماء النفس والتربويون في مجال التربية أهمية بالغة لموضوع الدافعية للتعلم، إذ تعتبر عنصر فعال في تحقيق النجاح الدراسي وتحسين العملية التربوية، فاستثارة دافعية التلاميذ وتوجيهها تجعلهم يقبلون على ممارسة النشاط المعرفي بجد ومثابرة لتحقيق النجاح الدراسي، حيث تستثار بعوامل تنبع من التلميذ نفسه أو من البيئة الخارجية، فهي تعد المؤشر لفاعلية التلميذ ونشاطه وبالتالي تحصيله الدراسي المرتبط بالنجاح أو الفشل في المستقبل.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

_ تمهيد:

يعالج هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها في الدراسة الميدانية؛ بدءا بالدراسة الاستطلاعية حيثتم تحديد الأدوات المستخدمة فيها وضبط خصائصها السيكومترية، وبعدها تم التطرق إلى الدراسة الأساسية بدءا باختيار أفراد العينة، وانتهاءا بتحديد الوسائل الإحصائية التي سيتم الاعتماد عليها في معالجة نتائج فرضيات الدراسة.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

1_ أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولى في دراستنا، إذ كانت الغاية منها تحقيق الأهداف التالية:

_ التعرف على ميدان الدراسة وعلى الصعوبات التي قد تواجهنا، واكتساب مهارات التعامل الميداني مع أفراد عينة الدراسة، واستغلالها في الدراسة الأساسية.

_ التعرف على أفراد عينة الدراسة، والتأكد من مدى فهمهم لأدوات الدراسة.

_ ضبط الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2_ المجال الجغرافي والزمني للدراسة الاستطلاعية:

2_1_ المجال الجغرافي:

أجريت هذه الدراسة في ثانوية عبد الحق بن حمودة ببلدية سيرات ولاية مستغانم.

2_2_ المجال الزمني:

دامت مدة الدراسة الاستطلاعية حوالي (15) يوم ابتداءا من 2020/01/13 إلى غاية 2020/01/27.

3_عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها:

تم اختيار عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بطريقة عشوائية من شعبتين هما: شعبة العلوم والتكنولوجيا وشعبة الأدب العربي، حيث تكونت العينة من (30) تلميذا من بينهم (18) ذكر و(12) إناث وهم يتوزعون كالآتي:

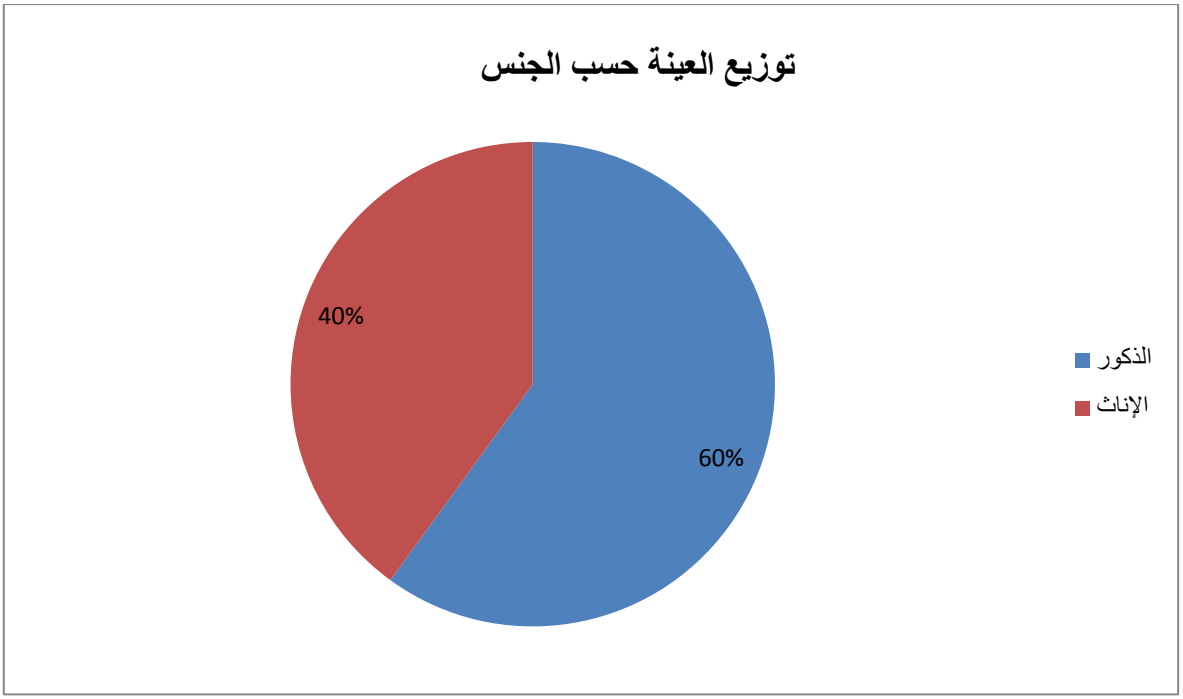
أ_ حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس:

_ الجدول رقم (01): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	18	%60
الإناث	12	%40
المجموع	30	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث بفارق 20% وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



_ الشكل رقم (06): يبين مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

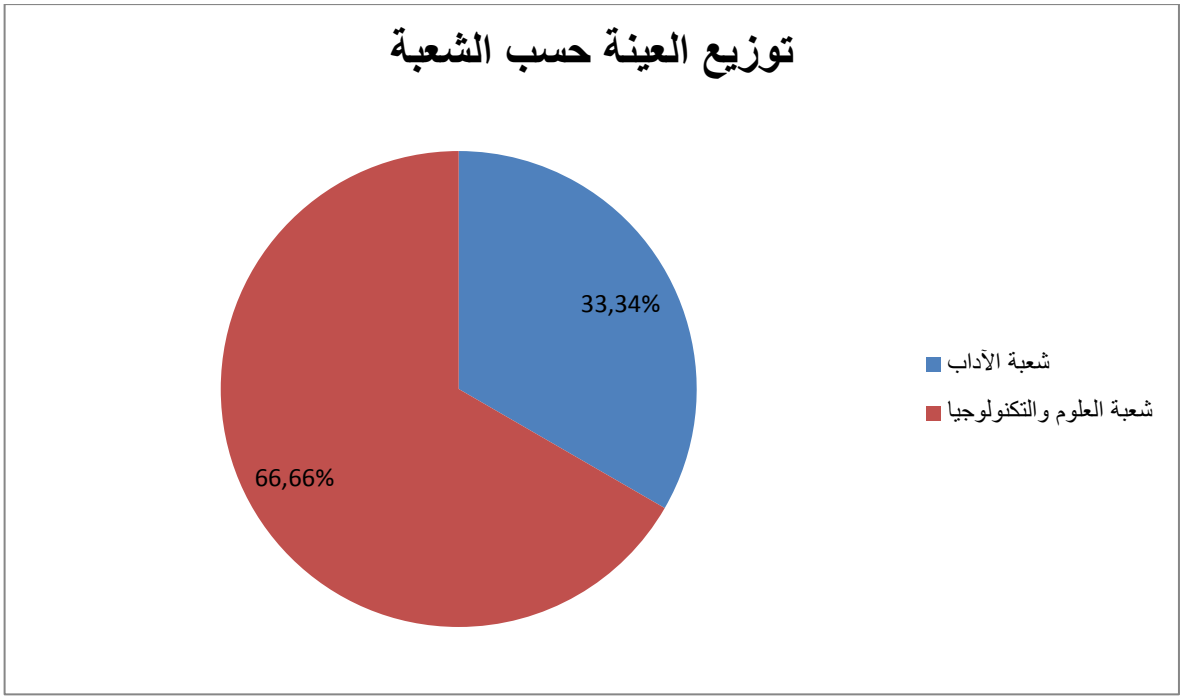
ب_ حسب الشعبة:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة:

_ الجدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة.

الشعبة	العدد	النسبة المئوية
شعبة الآداب	10	%33,34
شعبة العلوم والتكنولوجيا	20	%66,66
المجموع	30	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن غالبية التلاميذ كان تخصصهم من شعبة العلوم والتكنولوجيا بنسبة 66,66%، أما البقية كان تخصصهم من شعبة الآداب بنسبة 34,33 % وهذا ما يؤكده الشكل التالي:



_ الشكل رقم (07): يمثل مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الشعبة.

4_ أدوات الدراسة الاستطلاعية وخصائصها السيكومترية:

استخدم الباحث أداتين للدراسة وهما:

4_1_ استبيان التفاعل الصفي:

قام الباحث في هذه الدراسة بتصميم استبيان التفاعل الصفي، وفق الخطوات التالية:

_ الخطوة الأولى: الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة.

وهي الخطوة التي تم فيها الاعتماد على أهم الدراسات الخاصة بالتفاعل الصفي والتي تشمل مجموعة من المقاييس ذات الصلة بالموضوع ومن بين هذه الدراسات:

_ دراسة فواز عقل (2008) التي كانت تحت عنوان عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الانجليزية كما يراه طلبة الثانوية العامة في مدينة نابلس_ فلسطين.

ـ **دراسة بوقصارة حياة (2015)** حول علاقة التفاعل الصفي باتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.

ـ **دراسة دريس مريم وجلولي صابرينة (2015)** بعنوان واقع التفاعل الصفي في إطار المقاربة بالكفاءات.

ـ **دراسة مداني حنان وبن جراد مبروكة وبن نقي جميلة (2015)** بعنوان التوافق النفسي وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

ـ **الخطوة الثانية: تحديد أبعاد الاستبيان.**

ومن خلال هذه المعلومات المستمدة من الأساتذة والدراسات السابقة، تمكن الباحث من تحديد ثلاث أبعاد لقياس التفاعل الصفي وهي كالتالي:

ـ البعد الأول الخاص بمعاملة الأستاذ للتلاميذ.

ـ البعد الثاني الخاص بتسيير الأستاذ للحصة الدراسية.

ـ البعد الثالث الخاص بتفاعل التلميذ في القسم.

_ الخطوة الثالثة: تحديد فقرات الاستبيان:

قام الباحث بصياغة (46) فقرة موزعة على (03) أبعاد، بعضها ذات اتجاه إيجابي (38) فقرة وبعضها ذات اتجاه سلبي (08) فقرات، كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (03): يوضح توزيع فقرات استبيان التفاعل الصفي حسب أبعاده واتجاهاته (الصورة الأولية).

أبعاد الاستبيان	أرقام الفقرات الموجبة	أرقام الفقرات السالبة	المجموع
الأول: معاملة الأستاذ للتلاميذ	01_02_08_09_14_18_23_24_27_32_36_37_40_41_44	15_28_33	18
الثاني: تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	05_06_12_13_17_21_22_25_29_35_38_42_45_46	03	15
الثالث: تفاعل التلميذ في القسم	04_07_19_20_26_30_31_39_43	10_11_16_34	13
المجموع			46

_ الخطوة الرابعة: طريقة التطبيق.

بعد صياغة الفقرات تم وضع الاستبيان في صورته الأولية، حيث قسم إلى جزئين:

_ الجزء الأول: خصص للبيانات الشخصية (الجنس، الشعبة).

_ الجزء الثاني: استبيان خاص بفقرات لقياس التفاعل الصفي.

هذا الاستبيان يطبق جماعيا وهو موجه لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، حيث يطلب من التلميذ وضع إشارة (×) أمام الإجابة المناسبة (دائما_ أحيانا_ أبدا).

_ الخطوة الخامسة: وضع مفتاح التصحيح.

بعد صياغة فقرات استبيان لقياس التفاعل الصفي، تم اختيار أوزان تقدير فقراته، بحيث كل تلميذ يقرأ الاستبيان يختار إجابة واحدة من بين ثلاثة بدائل، كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (04): يوضح مفتاح التصحيح لاستبيان التفاعل الصفي.

البدائل / اتجاه الفقرة	دائما	أحيانا	أبدا
الموجبة	03	02	01
السالبة	01	02	03

وعليه فإن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا الاستبيان هي (46) درجة، وأعلى درجة هي (138) درجة.

ويحدد الاستبيان ثلاث مستويات للتفاعل الصفي على النحو التالي:

1_ من [46_77[درجة التفاعل الصفي متدنية.

2_ من [77_108[درجة التفاعل الصفي متوسطة.

3_ من [108_ 138] درجة التفاعل الصفي مرتفعة.

4_1_1_الخصائص السيكومترية لاستبيان التفاعل الصفي:

أولا: صدق الاستبيان:

اعتمد الباحث لحساب صدق استبيان التفاعل الصفي على الطرق التالية:

أ_ صدق المحكمين:

تم عرض استبيان التفاعل الصفي على مجموعة متكونة من خمسة أساتذة متخصصين في علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة عبد الحميد ابن باديس، حيث طلب منهم الاطلاع على الاستبيان لمعرفة رأي وتقدير كل أستاذ في إمكانية تطبيقه ومدى صلاحيته للغرض الذي يرمي إليه وهذا من حيث الصياغة اللغوية للفقرات ومدى تناسب كل فقرة مع هدف المقياس مع تسجيل الملاحظات التي تتعلق بفقرات الاستبيان ككل واقتراح صياغة بديلة إذا دعت الضرورة لذلك.

وبعد تسجيل أراء المحكمين (أنظر الملحق رقم02) تم تعديل بعض فقرات الاستبيان كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (05): يوضح الفقرات المعدلة حسب آراء المحكمين.

رقم الفقرة	الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
01	يشجع الأستاذ التلاميذ على إبداء آرائهم داخل القسم.	يشجع الأستاذ التلاميذ على تبادل الآراء فيما بينهم داخل القسم.
04	أصغي بانتباه إلى ما يقوله الأستاذ أثناء الدرس.	أصغي وأنتبه إلى ما يقوله الأستاذ أثناء الدرس.
12	يتيح الأستاذ الفرصة للتلاميذ لتبادل آرائهم أثناء الحصة الدراسية.	يتيح الأستاذ الفرصة للتلاميذ للتحاور والمناقشة أثناء الدرس.
29	يكثر الأستاذ من الأمثلة في الحصة.	يكثر الأستاذ من الأمثلة أثناء شرح الدرس.
31	أعبر بحرية عن رأيي في الحصة الدراسية.	أعطي رأيي بحرية في الحصة الدراسية.
38	يجعل الأستاذ التلميذ يعيد ما قاله زميله في الحصة.	يطلب الأستاذ من التلميذ إعادة ما قاله زميله في الحصة.
44	يستخدم الأستاذ طرق متنوعة للثناء على التلاميذ.	يستخدم الأستاذ طرق متنوعة لشكر التلاميذ.

ولتقدير صدق المحكمين، قام الباحث بالاعتماد على النسب المئوية حيث قدرت نسبة قبول الاستبيان من قبل المحكمين بنسبة 89,13% (أنظر الملحق رقم02).

ب_ صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه والنتائج موضحة كما يلي:

_البعد الأول (معاملة الأستاذ للتلاميذ):

_ الجدول رقم (06): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد معاملة الأستاذ للتلميذ.

رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط
01	0,402**	**27**	0,497**
02	0,492**	**28**	0,540**
08	0,527**	**32**	0,372*
09	0,432**	**33**	0,488**
14	0,584**	**36**	0,365*
15	0,497**	**37**	0,479**
18	0,486**	**40**	0,427**
23	0,493**	**41**	0,407**
24	0,481**	**44**	0,369*

**** دال عند 0,01 ، * دال عند 0,05**

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد معاملة الأستاذ للتلاميذ دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، ما عدا الفقرات (32/ 36/ 44) فهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته.

_ البعد الثاني (تسيير الأستاذ للحصة الدراسية):

_ الجدول رقم (07): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد تسيير الأستاذ للحصة الدراسية.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
03	**0,477	**25**	**0,561
05	**0,484	**29**	*0,432
06	*0,363	**35**	**0,518
12	**0,512	**38**	*0,514
13	**0,551	**42**	**0,365
17	*0,430	**45**	**0,559
21	**0,535	**46**	**0,497
22	*0,420		

**** دال عند 0,01، * دال عند 0,05**

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد تسيير الأستاذ للحصة الدراسية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، ما عدا الفقرات (06/ 17/ 22/ 29/ 38) فهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته.

_ البعد الثالث (تفاعل التلميذ في القسم):

_ الجدول رقم (08): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد تفاعل التلميذ في القسم.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
04	0,504**	**26**	0,577**
07	0,372*	**30**	0,754**
10	0,560**	**31**	0,509**
11	0,582**	**34**	0,550**
16	0,526**	**39**	0,542**
19	0,566**	**43**	0,592**
20	0,530**		

**** دال عند 0,01، * دال عند 0,05**

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد تفاعل التلميذ في القسم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، ما عدا الفقرة (07) فهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته.

_ الجدول رقم(09): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل بعد والاستبيان ككل.

الأبعاد	معامل الارتباط
معاملة الأستاذ للتلاميذ	0,927**
تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	0,757**
تفاعل التلميذ في القسم	0,695**

**** دال عند 0,01**

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع أبعاد استبيان التفاعل الصفي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على صدق الاستبيان.

ج_ صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بحساب صدق استبيان التفاعل الصفي عن طريق صدق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى إلى أدنى، ثم تم الأخذ من هذا الترتيب (27%) من الدرجات العليا وكذلك نسبة (27%) من الدرجات الدنيا، وبعد ذلك تم إجراء المقارنة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (10): يوضح نتائج حساب صدق استبيان التفاعل الصفي عن طريق المقارنة الطرفية.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الأعلى	115	5,451	10,231	0,000	دالة إحصائيا
الأدنى	92,375	3,067			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية (sig) والتي تساوي (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على أن استبيان التفاعل الصفي صادق ويفرق بين ذوي الأداء العالي والأداء المنخفض.

ثانيا_ ثبات الاستبيان:

وللتأكد من ثبات الاستبيان قام الباحث بحساب ثباته عن طريق:

أ_ التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب ثبات الاستبيان عن طريق التجزئة النصفية؛ حيث قسم الاستبيان إلى جزأين متساويين في كل جزء (23) فقرة، إذ احتوى الجزء الأول على الفقرات الفردية، والجزء الثاني على الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين الجزئين، ثم صحح بمعادلة سبيرمان بروان.

_ الجدول رقم (11): يوضح نتائج حساب ثبات استبيان التفاعل الصفي عن طريق التجزئة النصفية.

الثبات	معامل الثبات	تصحيح بمعادلة سبيرمان براون
التجزئة النصفية	**0,826	0,904

**** دال عند 0,01**

يتضح من الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل الثبات يساوي(0,826) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي (0,904)، مما يدل على ثبات الاستبيان.

ب_ معامل ألفا لكرونباخ.

_ الجدول رقم (12): يوضح نتائج حساب ثبات استبيان التفاعل الصفي عن طريق معادلة ألفا لكرونباخ.

الأبعاد	معامل ألفا لكرونباخ
معاملة الأستاذ للتلاميذ	0,734
تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	0,669
تفاعل التلميذ في القسم	0,630
الثبات الكلي	0,824

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن استبيان التفاعل الصفي يتسم بقدر من الاستقرار في نتائجه، وبالتالي فهو ثابت.

وعليه يمكن القول بأن استبيان التفاعل الصفي المطبق في هذه الدراسة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، إذا فهو صالح لموضوع دراستنا.

4_2_ مقياس الدافعية للتعلم:

4_2_1_ وصف المقياس:

هو مقياس مصمم من طرف أحمد دوقة وآخرون بالجزائر، حيث يتكون المقياس من (50) فقرة موزعة على (6) أبعاد كما هو موضح في الجدول التالي: (دوقة، 2009: 115_120)

_ الجدول رقم(13): يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للتعلم حسب أبعاده.

أبعاد المقياس	رقم البنود	المجموع
الأول: إدراك المتعلم لقدراته	01 – 03 – 05 07 –10 – 13 – 16 – 19 – 20 – 22– 24 – 26 – 28 – 31 – 34 – 36 – 37 – 38 .	18
الثاني: إدراك قيمة التعلم	02 – 04 – 06 – 08 – 09 – 12 – 15 – 18 – 21 – 23 – 25 – 27 – 32.	13
الثالث: إدراك معاملة الأستاذ	33 – 43 – 47 – 48 – 49 – 50.	06
الرابع: إدراك معاملة الأولياء	11 – 41 – 45 – 46.	04
الخامس: إدراك العلاقة مع الزملاء	14 – 29 – 35 – 40 – 44.	05
السادس: إدراك المنهاج الدراسي	17 – 30 – 39 – 42.	04
المجموع		50

4_2_ 2_ مفتاح التصحيح:

المقياس موجه للتلاميذ الذين يدرسون في مرحلة التعليم الثانوي بهدف الإجابة عليه، فكل تلميذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين أربعة بدائل، موضحة كما يلي:

_ الجدول رقم (14): يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الدافعية للتعلم.

الإجابة	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
الدرجة	03	02	01	0

وعليه فإن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (0) درجة، وأعلى درجة هي (150) درجة.

ويحدد المقياس ثلاث مستويات للدافعية للتعلم على النحو التالي:

1_ من[0_49] درجة الدافعية للتعلم متدنية.

2_ من [50_99] درجة الدافعية للتعلم متوسطة.

3_ من [100_150] درجة الدافعية للتعلم مرتفعة.

4_2_3_ دراسة الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم:

أولا: صدق المقياس:

كشف التحليل العاملي للأبعاد الأساسية لمقياس الدافعية للتعلم وفقراته، وكذا الصدق التنبؤي أن نتائجه مرتبطة بنتائج الأداء الدراسي، حيث أثبتت النتائج على وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين نتائج مقياس الدافعية للتعلم والمعدلات الدراسية (دوقة وآخرون، 2009: 122_123).

وقام الباحث بحساب صدقه عن طريق صدق الاتساق الداخلي، وصدق المقارنة الطرفية.

أ_ صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد المنتمية له والنتائج موضحة كما يلي:

_البعد الأول (إدراك المتعلم لقدراته):

_ الجدول رقم (15): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك المتعلم لقدراته.

رقم الفقرة	معاملات الارتباط	رقم الفقرة	معاملات الارتباط
01	0,466**	**22**	0,634**
03	0,542**	**24**	0,553**
05	0,603**	**26**	0,401*
07	0,547**	**28**	0,525**
10	0,643**	**31**	0,519**
13	0,448*	**34**	0,462**
16	0,511**	**36**	0,492**
19	0,361*	**37**	0,509**
20	0,620**	**38**	0,601**

**** دال عند 0,01، * دال عند 0,05**

يتضح من الجدول رقم (15) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك المتعلم لقدراته دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، ما عدا الفقرات (13/ 19/ 26) فهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته.

_البعد الثاني (إدراك قيمة التعلم):

_ الجدول رقم (16): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك قيمة التعلم.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
02	0,490**	**18**	0,585**
04	0,573**	**21**	0,591**
06	0,382*	**23**	0,532**
08	0,529**	**25**	0,520**
09	0,505**	**27**	0,404*
12	0,439*	**32**	0,500**
15	0,518**		

**** دال عند 0,01، * دال عند 0,05**

يتضح من الجدول رقم (16) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك قيمة التعلم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، ما عدا الفقرات (06/ 12/ 27) فهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته.

_البعد الثالث (إدراك معاملة الأستاذ):

_ الجدول رقم (17): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك معاملة الأستاذ.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
33	0,617**	**48**	0,655**
43	0,501**	**49**	0,533**
47	0,735**	**50**	0,582**

**** دال عند 0,01**

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك معاملة الأستاذ دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته.

_البعد الرابع (إدراك معاملة الأولياء):

_ الجدول رقم (18): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك معاملة الأولياء.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
11	0,546**	**45**	0,598**
41	0,559**	**46**	0,405*

**** دال عند 0,01، * دال عند 0,05**

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك معاملة الأولياء دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، ما عدا الفقرة (46) فهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته.

_البعد الخامس (إدراك العلاقة مع الزملاء):

_ الجدول رقم (19): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك العلاقة مع الزملاء.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
14	0,420*	**40**	0,473**
29	0,508**	**44**	0,443*
35	0,619**		

**** دال عند 0,01، * دال عند 0,05**

يتضح من الجدول رقم (19) أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك العلاقة مع الزملاء دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، ما عدا الفقرتين (14/ 44) فهما دالان عند مستوى الدلالة (0,05)، مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته.

_البعد السادس (إدراك المنهاج الدراسي):

_ الجدول رقم (20): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك المنهاج الدراسي.

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
17	0,650**	**39**	0,672**
30	0,662**	**42**	0,559**

**** دال عند 0,01**

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملات الارتباط التي تم الحصول عليها بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لبعد إدراك المنهاج الدراسي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على اتساق هذا البعد وتماسك فقراته.

_ الجدول رقم (21): يوضح نتائج حساب الاتساق الداخلي بين كل بعد والمقياس ككل.

الأبعاد	معامل الارتباط	الأبعاد	معامل الارتباط
إدراك المتعلم لقدراته	0,834**	**إدراك معاملة الأولياء**	0,649**
إدراك قيمة التعلم	0,609**	**إدراك العلاقة مع الزملاء**	0,620**
إدراك معاملة الأستاذ	0,546**	**إدراك المنهاج الدراسي**	0,482**

**** دال عند 0,01**

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع أبعاد مقياس الدافعية للتعلم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على صدق المقياس.

ب_ صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بحساب صدق مقياس الدافعية للتعلم عن طريق صدق المقارنة الطرفية من خلال ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى إلى أدنى، ثم تم الأخذ من هذا الترتيب (27%) من الدرجات العليا وكذلك نسبة (27%) من الدرجات الدنيا، وبعد ذلك تم إجراء المقارنة باستخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (22): يوضح نتائج حساب صدق مقياس الدافعية للتعلم عن طريق المقارنة الطرفية.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة sig	الدلالة
الأعلى	120,375	6,781	9,495	0,000	دالةإحصائيا
الأدنى	87,125	7,219			

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن القيمة الاحتمالية (sig) والتي تساوي (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,01)، مما يدل على أن مقياس الدافعية للتعلم صادق ويفرق بين ذوي الأداء العالي والأداء المنخفض.

ثانيا_ ثبات المقياس:

قام أحمد دوقة وآخرون بحساب ثبات المقياس من خلال تطبيقه على عينة مكونة من (105) تلميذا من بينهم (50) ذكرا و(55) أنثى، في متوسطة من متوسطات الجزائر العاصمة، أما قيمة معامل التجزئة النصفية فقد جاء مساويا لـ (0,87)، مما يدل على ثبات عالي (دوقة، 2009: 114)، وللتأكد من ثبات مقياس الدافعية للتعلم قام الباحث بحساب ثباته عن طريق:

أ_ التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية؛ حيث قسم المقياس إلى جزأين متساويين في كل جزء (25) فقرة، إذ احتوى الجزء الأول على الفقرات الفردية، والجزء الثاني على الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين الجزئين، ثم صحح بمعادلة سبيرمان بروان.

_ الجدول رقم (23): يوضح نتائج حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق التجزئة النصفية.

الثبات	معامل الثبات	تصحيح بمعادلة سبيرمان براون
التجزئة النصفية	0,752**	0,858

**** دال عند 0,01**

يتضح من الجدول أعلاه أن معامل الثبات يساوي(0,752) وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون أصبح يساوي (0,858)، مما يدل على ثبات المقياس.

ب_ معامل ألفا لكرونباخ.

_ الجدول رقم (24): يوضح نتائج حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق معادلة ألفا لكرونباخ.

الأبعاد	معامل ألفا لكرونباخ
إدراك المتعلم لقدراته	0,814
إدراك قيمة التعلم	0,546
إدراك معاملة الأستاذ	0,598
إدراك معاملة الأولياء	0,592
إدراك العلاقة مع الزملاء	0,648
إدراك المنهاج الدراسي	0,758
الثبات الكلي	0,618

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن مقياس الدافعية للتعلم يتسم بقدر من الاستقرار في نتائجه، وبالتالي فهو ثابت.

وعليه يمكن القول بأن مقياس الدافعية للتعلم المطبق في هذه الدراسة يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، إذا فهو صالح لموضوع دراستنا.

_ ثانيا: الدراسة الأساسية:

1_منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي وهذا المنهج مناسب لطبيعة هذه الدراسة التي تستهدف دراسة العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى لتلاميذ التعليم الثانوي.

2_المجال الجغرافي والزمني للدراسة الأساسية:

2_1_ المجال الجغرافي:

قام الباحث بدراسته الميدانية في ثانوية عبد الحق بن حمودة ببلدية سيرات ولاية مستغانم.

2_2_ المجال الزمني:

أجريت الدراسة الأساسية من 2020/04/19 إلى غاية 2020/05/17

3_ مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة على (245) تلميذا.

4_ عينة الدراسة الأساسية ومواصفاتها:

4_1_عينة الدراسة الأساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة عشوائية من شعبتين هما: شعبة العلوم والتكنولوجيا وشعبة الأدب العربي، وتكونت من (60) تلميذا من بينهم (32) ذكرا و(28) أنثى.

4_2_ مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

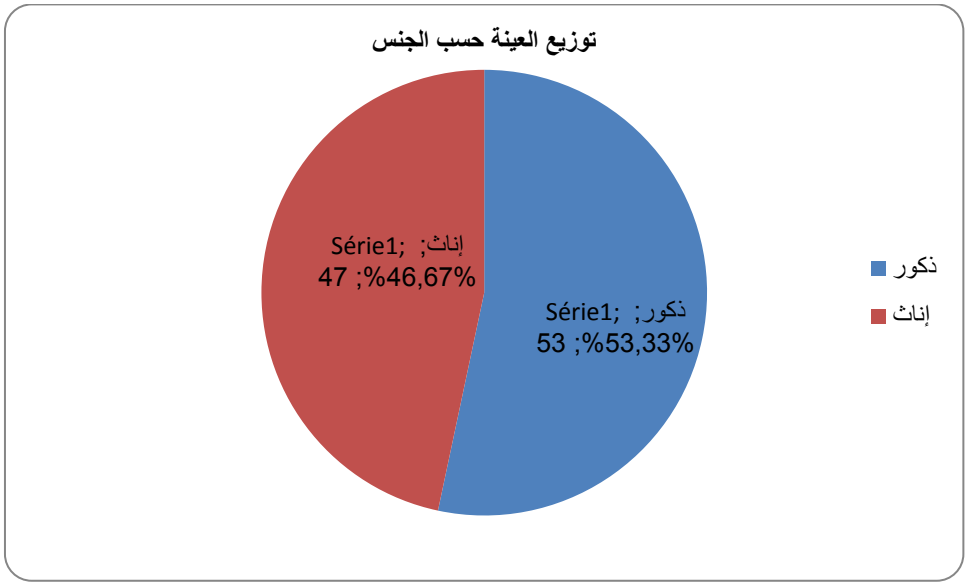
أ_ حسب الجنس:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس:

_ الجدول رقم(25): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	32	%53,33
إناث	28	%46,67
المجموع	60	%100

يتضح من الجدول أعلاه أن نسبة ذكور عينة الدراسة الأساسية أكبر من نسبة الإناث بفارق (%6,66) وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



_ الشكل رقم (08): يوضح مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

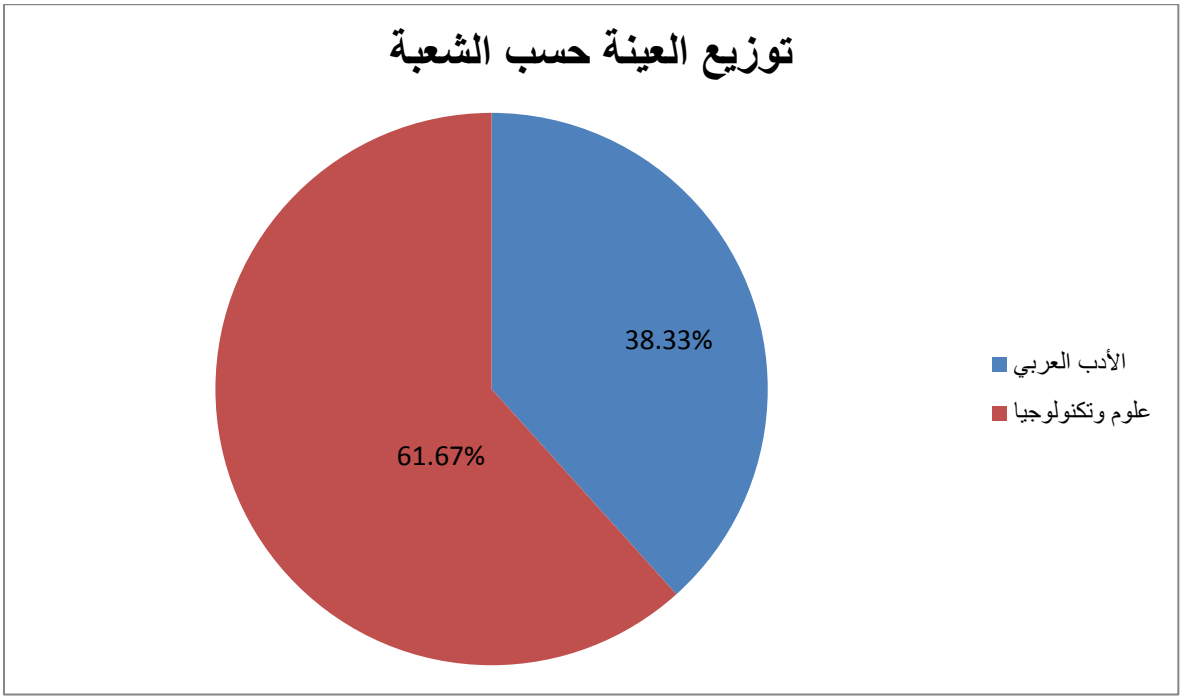
ب_ حسب الشعبة:

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة:

_ الجدول رقم (26): يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة.

الشعبة	العدد	النسبة المئوية
الادب العربي	23	% 38,33
علوم وتكنولوجيا	37	% 61,67
المجموع	60	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن الشعبة الغالبة للتلاميذ هي شعبة العلوم والتكنولوجيا على شعبة الأدب العربي بنسبة (23,34%)، ولأكثر توضيح نلاحظ الشكل التالي:



_ الشكل رقم(09): يوضح مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الشعبة.

5_أدوات الدراسة الأساسية:

استخدم الباحث أداتين في الدراسة وهما:

5_1_ استبيان التفاعل الصفي:

5_1_1_ وصف الاستبيان:

هو استبيان مصمم من طرف الباحث، حيث يتكون من (46) فقرة موزع على (03) أبعاد، منها الموجبة ومنها السالبة، كما هو موضح في الجدول التالي:

_ الجدول رقم (27): يوضح توزيع فقرات استبيان التفاعل الصفي حسب أبعاده واتجاهاته.

أبعاد الاستبيان	أرقام الفقرات الموجبة	أرقام الفقرات السالبة	المجموع
الأول: معاملة الأستاذ للتلاميذ	01_02_08_09_14_18_23_24_27_32_36_37_40_41_44	15_28_33	18
الثاني: تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	05_06_12_13_17_21_22_25_29_35_38_42_45_46	03	15
الثالث: تفاعل التلميذ في القسم	04_07_19_20_26_30_31_39_43	10_11_16_34	13
المجموع			46

5_1_ 2_ مفتاح التصحيح:

الاستبيان موجه للتلاميذ الذين يدرسون في مرحلة التعليم الثانوي بهدف الإجابة عليه، فكل تلميذ يقرأ الاستبيان يختار إجابة واحدة من بين أربعة بدائل، موضحة كما يلي:

_ الجدول رقم (28): يوضح مفتاح التصحيح لاستبيان التفاعل الصفي.

البدائل / اتجاه الفقرة	دائما	أحيانا	أبدا
الموجبة	03	02	01
السالبة	01	02	03

وعليه فإن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا الاستبيان هي (46) درجة، وأعلى درجة هي (138) درجة.

ويحدد الاستبيان ثلاث مستويات للتفاعل الصفي على النحو التالي:

1_ من [46_77[درجة التفاعل الصفي متدنية.

2_ من [77_108[درجة التفاعل الصفي متوسطة.

3_ من [108_ 138] درجة التفاعل الصفي مرتفعة.

5_2_ مقياس الدافعية للتعلم:

5_2_1_ وصف المقياس:

هو مقياس مصمم من طرف أحمد دوقة وآخرون بالجزائر، حيث يتكون المقياس من (50) فقرة موزعة على (6) أبعاد كما هو موضح في الجدول التالي: (دوقة، 2009: 115_120)

_ الجدول رقم (29): يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للتعلم حسب أبعاده.

أبعاد المقياس	رقم البنود	المجموع
الأول: إدراك المتعلم لقدراته	01 – 03 – 05 07 –10 – 13 – 16 – 19 – 20 – 22– 24 – 26 – 28 – 31 – 34 – 36 – 37 – 38 .	18
الثاني: إدراك قيمة التعلم	02 – 04 – 06 – 08 – 09 – 12 – 15 – 18 – 21 – 23 – 25 – 27 – 32.	13
الثالث: إدراك معاملة الأستاذ	33 – 43 – 47 – 48 – 49 – 50.	06
الرابع: إدراك معاملة الأولياء	11 – 41 – 45 – 46.	04
الخامس: إدراك العلاقة مع الزملاء	14 – 29 – 35 – 40 – 44.	05
السادس: إدراك المنهاج الدراسي	17 – 30 – 39 – 42.	04
المجموع		50

5_2_ 2_ مفتاح التصحيح:

المقياس موجه للتلاميذ الذين يدرسون في مرحلة التعليم الثانوي بهدف الإجابة عليه، فكل تلميذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين أربعة بدائل، موضحة كما يلي:

_ الجدول رقم (30): يوضح مفتاح التصحيح لمقياس الدافعية للتعلم.

الإجابة	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
الدرجة	03	02	01	0

وعليه فإن أدنى درجة يتحصل عليها التلميذ في هذا المقياس هي (0) درجة، وأعلى درجة هي (150) درجة.

ويحدد المقياس ثلاث مستويات للدافعية للتعلم على النحو التالي:

1_ من[0_49] درجة الدافعية للتعلم متدنية.

2_ من [50_99] درجة الدافعية للتعلم متوسطة.

3_ من [100_150] درجة الدافعية للتعلم مرتفعة.

6_ طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

مرت طريقة إجراء الدراسة بالخطوات الآتية:

_ الخطوة الأولى: تطبيق الأداة.

_ قام الباحث بشرح التعليمة لكل التلاميذ وكيفية الإجابة على الأداتين مع طمأنتهم بأن إجابتهم ستحاط بالسرية التامة.

_ الخطوة الثانية: تفريغ النتائج الدراسة.

تم تفريغ نتائج الأداتين التي تم جمعها في جداول إحصائية وذلك باستخدام برنامج الرمز الإحصائية spss20 للعلوم الاجتماعية.

_ الخطوة الثالثة: المعالجة الإحصائية للنتائج.

لمناقشة كل فرضية استخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون لمناقشة نتائج الفرضية العامة، كما استخدم اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه وهذا بعد التأكد من استيفاء شروط استخدامه لمناقشة الفرضيات الفرعية.

7_ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية الآتية:

_النسب المئوية: استخدم الباحث النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة.

_ معامل الارتباط بيرسون: استخدمه الباحث لقياس نتائج الفرضية العامة.

_ اختبار تحليل التباين ثنائي الاتجاه: استخدم الباحث هذا الاختبار لقياس نتائج الفرضية الفرعية الأولى والثانية.

الفصل الخامس

عرض وتفسير ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة

_ تمهيد:

بعد التطبيق الميداني قام الباحث بفرز المعطيات، وتجميعها في جداول إحصائية لتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة، وذلك بغرض التحقق من صدق فرضيات الدراسة، إذ تمثلت النتائج فيما يلي:

1_ عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية على أن: "هناك علاقة إيجابية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي".

لاختبار هذه الفرضيةاستخدم الباحث معامل الارتباط بيرسون والجدول التالي يوضح ذلك:

_ الجدول رقم (31): يبين معامل الارتباط بيرسون لاختبار العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم.

	معامل الارتباط بيرسون	sig
التفاعل الصفي والدافعية للتعلم	0,438**	0,000

**** دالة عند (0,01)**

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة sig التي تساوي (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,001)، وأن قيمة الارتباط موجبة، وعليه فإننا نرفض الفرض الصفري ونقبل فرض البحث الذي ينص على أن:هناك علاقة إيجابية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

يمكن تفسير ذلك كون التلميذ هو محور العملية التعلمية، والأستاذ له لمسة في تكوين التلميذ سواء في شخصيته أو في الجانب المعرفي بمساعدته ومد يد العون له وذلك بمراعات المرحلة العمرية والفترة التي يمر بها خصوصا فترة المراهقة والتي تعد أصعب مرحلة، وذلك يجب على الأستاذ أن يعرف كيف

يجلب التلميذ له وأن يحسسه بأنه في مكان أبويه في المدرسة، وأن يقوم بتشجيع كافة التلاميذ على روح المبادرة ليكون النجاح وليد المجموعة ككل.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها مع ما جاء به كل من نيناس NINES (1996) وشومبر CHAMBERE (1997)، بأن سمات الأستاذ الفعال هي أن يتفهم المرحلة العمرية لتلاميذه وأن يكسب ثقتهم به، ويعدل بينهم في المعاملة ويشجعهم على روح المبادرة ويدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق الهدف المرغوب فيه.

نفس الشيء أكدته دراسة ريان وباتريك RAYAN AND PATRICK (2001)، حيث أكدت أن دعم المعلم وتعزيزه للتفاعل الاجتماعي والاحترام المتبادل، ارتبط إيجابيا بدافعية الطلبة الأكاديمية (خضير وأبو غزال،2006 :393).

2_عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص الفرضية على أنه: " توجد فروق في متوسطات درجات التفاعل الصفي بين تلاميذ السنة الأولى ثانوي تعزى لمتغيري الشعبة والجنس".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات مجموعات من الأفراد في حالة وجود ثلاثة متغيرات، متغيرين مستقلين من المستوى التصنيفي (الشعبة والجنس) والثاني تابع (التفاعل الصفي)، والجدول التالي يوضح ذلك:

_ الجدول رقم (32): يبين نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري الشعبة والجنس على التفاعل الصفي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية SIG
الشعبة	1420.804	1	1420.804	8.036	0.006
الجنس	340.539	1	340.539	1.926	0.171
التأثير المتبادل بين الشعبة والجنس	3552.756	1	3552.756	20.095	0.000
الخطأ	9900.635	56	176.797		
الاجمالي	793789.000	60			

_ بالنسبة لتأثير الشعبة على التفاعل الصفي:

يتضح من الجدول رقم (32) أن قيمة sig التي تساوي (0,006) أصغر من مستوى الدلالة (0,01) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تبعا لمتغير الشعبة، أي يوجد تأثير معنوي للشعبة على التفاعل الصفي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة كون للشعبة أهمية بالغة في التأثير على التلاميذ من حيث النتائج المتحصل عليها، وذلك راجع إلى عدم ملائمة الشعبة لدى بعض التلاميذ في الشعبة العلمية وقد يرجع ذلك إلى سوء التوجيه، أو عدم حب الشعبة حيث يصبح عائق لهم وللأستاذ، عكس الأدبيين الذين قد

وجهوا وفق رغباتهم مما حسن تفاعلهم داخل القسم، وتكمن المشكلة في معدل القبول الذي انتقل به التلميذ من المتوسط إلى الثانوي، فمنهم من انتقل حسب رغباته ويكون تفاعله إيجابي داخل القسم، ومنهم من لم ينتقل حسب رغباته ويكون تفاعله سلبي وغير إيجابي داخل القسم ، ومن هذا المنطلق تكون قد توصلت نتيجتنا بأن تأثير الشعبة على التفاعل الصفي كان لصالح شعبة الآداب.

في حين اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة أبوغرد وحوجلي (2014)، حيث استهدفت دراسة التفاعل الصفي لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالمملكة السعودية مع مقرر أصول التربية الاسلامية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفاعل الصفي وفقا لنوع التخصص (نظري /علمي) (أبوغرد وحوجلي،2014 :112).

في حين لم يجد الباحث دراسات تختلف نتيجتها مع دراستنا والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تبعا لمتغير الشعبة ، وذلك نظراً لقلة المراجع التي تصب في هذا الموضوع حصوصاً في البيئة الجزائرية ، والتي يعد موضوعنا من المواضيع الجديدة .

_ بالنسبة لتأثير الجنس على التفاعل الصفي:

يتضح من الجدول رقم (32) أن قيمة sig التي تساوي (0,171) أكبر من مستوى الدلالة (0,01) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تبعا لمتغير الجنس، أي لا يوجد تأثير معنوي للجنس على التفاعل الصفي.

ويفسر الباحث هذه النتيجة كون الجنس لا يؤثر على التفاعل داخل القسم مع أساتذتهم أو مع زملائهم، ويرجع ذلك إلى تناسب المرحلة العمرية للتلاميذ وخصائص هذه المرحلة، والتي يسعى من ورائها المتعلم إلى إثبات ذاته داخل الجماعة وتعزيزه لروح الانتماء لها، كما قد يرجع عدم اختلاف التفاعل

الصفي بين الجنسين إلى دور الأستاذ في استقطاب كلا الجنسين وعم التفرقة بينهما أثناء التفاعل داخل القسم.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها مع نتيجة دراسة أومفينغ omving (1989)، حيث توصل إلى نتيجة مفادها أن الجنس لا يؤثر في التفاعل الصفي.

كما تتوافق مع دراسة فواز عقل (2008) والتي هدفت إلى معرفة درجة توفر عنصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الانجليزية كما يراها طلبة الثانوية في مدينة نابلس، وأسفرت عن نتيجة مفادها عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية (عقل،2008 :89).

في حين اختلفت الدراسة مع نتيجة الدراسة المتوصل إليها بريدمور pridmor (2000)، بأن قدرة الطلبة على التفاعل الصفي مرتبطة بعامل الجنس والعمر.

_ بالنسبة لتأثير تفاعل كل من الشعبة والجنس على التفاعل الصفي:

يتضح من الجدول رقم (32) أن قيمة sig التي تساوي (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,01) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا في درجة التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تبعا لتفاعل كل من الشعبة والجنس، أي يوجد تأثير معنوي للتأثير المتبادل بين الشعبة والجنس على التفاعل الصفي.

وبهذا تكون الفرضية الذي تنص على وجود فروق في متوسطات درجات التفاعل الصفي بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغيري الجنس والشعبة قد تحققت جزئيا.

ويفسر الباحث هذه النتيجة في كون أنه رغم تناسب الفئة العمرية لكلا الجنسين إلا أن ظروف التمدرس المتعلقة بكل تخصص قد أثرت على تفاعلهم الصفي داخل القسم، مما جعل تفاعل كل من الجنس والشعبة يؤثران على التفاعل الصفي، وقد يرجع ذلك أيضا لاختلاف الأهداف ومستوى الطموح لكلا الشعبتين في المستقبل.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها مع دراسة المختار (2005)، والتي هدفت إلى الكشف عن أنماط التفاعل الصفي السائد لدى مدرسات الرياضيات في المدارس الإعدادية، ومدى تمركزها على نشاط كل من المدرس والطالب في دروس الرياضيات، وكذلك التعرف على أثر الأنماط التدريسية الثلاثة والمصنفة تبعا لنسبة تمركز التفاعل الصفي في متغيرات التفكير الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات، وأظهرت النتائج أن النمط المتمركز حول المدرس هو النمط السائد في دروس الرياضيات، وأن النمط التشاركي أكثر تأثيرا في التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات.

3_عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

تنص الفرضية على أنه: " توجد فروق في متوسطات درجات الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغيري لشعبة والجنس ".

لاختبار هذه الفرضية استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات مجموعات من الأفراد في حالة وجود ثلاثة متغيرات، متغيرين مستقلين من المستوى التصنيفي (الشعبة والجنس) والثاني تابع (الدافعية للتعلم)، والجدول التالي يوضح ذلك:

_ الجدول رقم (33): يبين نتائج تحليل التباين ثنائي الاتجاه لأداء أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري الشعبة والجنس على الدافعية للتعلم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية SIG
الشعبة	86.745	1	86.745	0.380	0.540
الجنس	73.599	1	73.599	0.322	0.572
التأثير المتبادل بين الشعبة والجنس	43.559	1	43.559	0.191	0.664
الخطأ	12780.665	56	228.226		
الاجمالي	673419.00	60			

_ بالنسبة لتأثير الشعبة على الدافعية للتعلم:

يتضح من الجدول رقم (33) أن قيمة sig التي تساوي (0,540) أكبر من مستوى الدلالة (0,01) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تبعا لمتغير الشعبة، أي لا يوجد تأثير معنوي للشعبة على الدافعية للتعلم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة كون الدافعية للتعلم لا تتغير بتغير الشعبة على اعتبار شعبة أخرى، فالتلاميذ في كلا الشعبتين لديهم نفس الطموحات نحو مستقبلهم الدراسي مما جعل دافعيتهم للتعلم لا تختلف باختلاف الشعبة، وهذا ما ينعكس على ذواتهم واهتماماتهم، فكل تخصص من التخصصات

الموجودة تكون بمثابة مستقبل مهني للتلميذ، وهذا ما يجعله يسعى جاهدا لتحقيق هذا المستقبل على أكمل وجه، ولهذا يحاول بكل جهد لديه لتحقيق دافعيته نحو التعلم.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها مع دراسة العرفاوي (2014) بعنوان أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز ومستوى الطموح للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث توصلت الدراسة لنتيجة مفادها أنه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين تلاميذ الشعبتين حيث توصلت نتائجها إلى أن التلاميذ تمكنوا من المواد الأساسية المقررة في الشعبة الموجهين إليها، وكذا كفاءة الأساتذة وقدرتهم على إيصال المعلومات للتلاميذ بأبسط طريقة لكلا الشعبتين (العلمية والأدبية)، وإعطاء الحرية للتلميذ في اختيار التخصص الذي يرغب في مواصلة دراسته له، ما يجعله يوظف كل ما لديه من قدرات وإمكانات للنجاح والتفوق (العرفاوي ،2014 :44).

في حين اختلفت الدراسة مع دراسة بشلاغم يحي (2006)، والتي كانت تحت عنوان دور التوجيه المدرسي نحو شعب السنة أولى ثانوي في تأهيل الفرد ومعالجة قضايا الشباب، التي توصلت دراستها إلى أن التوجيه الاختياري للتلاميذ يتوافق ورغباتهم، له علاقة بالإنجاز الدراسي لديهم، كما توصل كذلك إلى أن هناك علاقة ارتباطية بين الميل والإنجاز الدراسي في المواد الأساسية للجذع المشترك (بشلاغم يحي،2006 :78).

كما لم تتفق أيضا مع دراسة حسن شواشرة (2007)، التي كانت نتيجتها مفادها أنه هناك فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ الذين وجهوا حسب رغباتهم والذين لم تحترم رغباتهم، فالتلاميذ الذين لم يوجهوا حسب رغباتهم يفتقرون إلى الرغبة والتعامل مع الأنشطة التعليمية المختلفة (شواشرة ،2007 :76).

_ بالنسبة لتأثير الجنس على الدافعية للتعلم:

يتضح من الجدول رقم (33) أن قيمة sig التي تساوي (0,572) أكبر من مستوى الدلالة (0,01) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تبعا لمتغير الجنس، أي لا يوجد تأثير معنوي للجنس على الدافعية للتعلم.

ويفسر الباحث هذه النتيجة كون اختلاف الجنس لا يؤثر على الدافعية للتعلم، وهذا يعني أن مستوى دافعية التعلم بين التلاميذ متشابهة نظرا للإطار الاجتماعي الواحد بين الذكور والإناث وتطبيق الاستراتيجيات التدريسية على الجنسين، وقد تختلف درجات الاستيعاب بين الذكور والإناث، لكن هذا لا يؤثر على القدرات المعرفية للتلاميذ وأيضا نجد مستوى الإدراك والانتباه عالي عندهم مما يساعدهم على تحقيق نتائج جيدة وطموحات عالية لديهم.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها في عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم، مع نتائج دراسة كل من روثر وسميث وهال Rother and Smith and Hull (2005) على عينة من تلاميذ المستوى الثانوي قوامها 1030 تلميذا وتلميذة ينتمون إلى 12 ثانوية، حيث طبق عليهم مقياس الدافعية، وتوصلوا إلى عدم وجود فروق جنسية في الدافعية للتعلم بأبعادها الثلاثة: الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى السلطة، الحاجة إلى الإنجاز (عبدالباسط ،2005 :84).

كما تتوافق مع دراسة قوتفرايد Gottfried (1985) من خلال تطبيقها لقائمة الدوافع الأكاديمية على عينة من التلاميذ من المستوى إلى المستوى التاسع، حيث أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق جنسية ذات دلالة إحصائية في الدافعية في مادة القراءة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم (حسن،1998 :55).

في حين اختلفت الدراسة مع نتيجة الدراسة التي توصل إليها هارنيش وريان Harnich and Rayan (1983) والتي طبقت على عينة قوامها (9582) تلميذا من أمريكا و(1700) تلميذا من اليابان، يقدر متوسط العمر لديهم (16) سنة تقريبا، طبق عليهم مقياس الدافعية للإنجاز والنزوح للفشل والنجاح، حيث أسفرت النتائج عن وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الدافع للإنجاز لصالح الذكور (أبوشقة ،2007: 144).

_ بالنسبة لتأثير تفاعل كل من الشعبة والجنس على الدافعية للتعلم:

يتضح من الجدول رقم (33) أن قيمة sig التي تساوي (0,664)أكبر من مستوى الدلالة (0,01) مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي تبعا لتفاعل كل من الشعبة والجنس، أي لا يوجد تأثير معنوي للتأثير المتبادل بين الشعبة والجنس على الدافعية للتعلم.

وبهذا نقبل الفرض الصفري ونرفض فرض البحث الذي ينص على وجود فروق في متوسطات درجات الدافعية للتعلم بين تلاميذ السنة أولى ثانوي تعزى لمتغيري الجنس والشعبة لم تتحقق.

ويفسر الباحث هذه النتيجة كون الدافعية للتعلم مرتبطة برغبة التلميذ نحو شعبة معينة، فهناك الكثير من التلاميذ وباختلاف جنسهم وجهوا نحو شعب دراسية لا يرغبون فيها إلا أنهم استطاعوا التأقلم معها، ولم تثبط عدم رغبتهم في الشعبة عن تحقيق إنجاز دراسي جيد.

وتتفق نتيجة الدراسة المتوصل إليها مع دراسة زايد محمد بن حسن العمري (2009)، والتي كان موضوع عنوانها أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالدافعية، حيث تكونت عينة الدراسة من 712 طالبا من القسم العلمي والقسم الشرعي بمدينة الرياض، وتوصلت نتيجتها إلى عدم وجود فروق في الدافعية باختلاف الجنس (حسن العمري،2009 :134).

في حين اختلفت مع دراسة محمد علي من محمد (1998)، حيث تناولت الدراسة موضوع الدافعية المدرسية لدى طلاب كلية التربية بالعريش وذلك حسب متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي وتكونت عينة الدراسة من (164) طالب وطالبة من القسم العلمي والأدبي للمجموعة الأولى، أما المجموعة الثانية فتكونت من (142) طالب وطالبة، وقد أسفرت هذه الدراسة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي طلبة الفرقة الأولى علمي وطالبات الفرقة الأولى علمي في الدافعية الايجابية والدافعية السلبية للتعلم لصالح الطالبات (أحمد دوقة وآخرون،2010 :86).

وبناءا على ذلك خلص الباحث بأن العمل الميداني والتكوين المستمر للأساتذة كاف لإكسابهم الخبرة اللازمة في التعامل مع التلاميذ داخل الفصل الدراسي وكيفية إثارتهم للدافعية للتعلم باختلاف الشعب والتوجهات المستقبلية لزيادة التحصيل لديهم .

ورغم أنه لا يمكن تعميم نتائج دراستنا نظراً لصغر حجم العينة مقابل شساعة المجتمع الجزائري، لكننا حاولنا المساهمة في توضيح العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، مما يمكن أن يشكل بداية لدراسات أكثر عمقا حول هذا الموضوع.

_ الخاتمة:

في الأخير يبقى تحقيق جودة التعلم الشغل الشاغل لجميع القائمين على العملية التعليمية التعلمية، ولأجله تبذل جهود كبيرة في كافة الأطوار العلمية، ومن بينها الطور الثانوي الذي يعد من أهم الأطوار للإعداد العلمي والحياة المستقبلية للتلاميذ، ولهذا وجب التكفل به من جميع النواحي التربوية، حيث أن لأثر التفاعل الصفي دور كبير ومهم للدافعية للتعلم لدى التلاميذ مما يجب على الأساتذة إعطاء أهمية كبيرة لهذا الموضوع والاهتمام به من كل الجوانب، بقصد مساعدة التلاميذ على تحقيق أهداف تربوية معينة، أي أن التدريس نشاط هادف يرمي إلى إحداث تأثير في شخصية التلميذ، أو تعديل سلوك التلاميذ تعديلا يساعد على نموهم المتكامل.

فما يستوجب على الأستاذ هو امتلاكه القدرة على تنظيم الحصة الدراسية وتحديد مستوى واختيار طرق التدريس المناسبة، وامتلاكه لتصور مسبق لما سيقوم به من أساليب وأنشطة والتنويع في الوسائل التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية، وهذا ما يجعله يوظف مهارات خاصة لكي يكون في تواصل مستمر مع تلاميذه وذلك من خلال التفاعل الإيجابي بينهم، فالتفاعل وما يسود الصف الدراسي من علاقات الود والتفاهم والتنويع في استراتيجيات التعلم، يضمن إشباع حاجات التلاميذ ومن أهم العوامل التي تثير دافعيتهم للتعلم، وتحافظ على استمراريتها إلى أن يتم تحقيق الأهداف المرجوة وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وتعزز روح المشاركة لهم والانتماء إلى الجماعة والوصول إلى الأهداف المنشودة.

الاقتراحات:

تتمثل الاقتراحات فيما يلي:

ـ حل مشكلات التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي بتوعيتهم وتحسيسهم بأهمية العلم.

ـ تزويد المدارس بالوسائل التعليمية والتجهيزات التربوية لتسهيل عملية التعلم ، وتوصيل المعلومات للتلاميذ بطريقة سهلة وواضحة.

ـ ضرورة إشراك التلميذ في العملية التعليمة وذلك بترك له المبادرة وحرية التعبير.

ـ الدعم النفسي والاجتماعي وتفهم احتياجات التلميذ بما يضمن جرأتهم في التواصل مع المجتمع.

ـ ضرورة توعية المختصين التربويين بالاهتمام بموضوعي التفاعل الصفي والدافعي للتعلم لدى التلاميذ لأنهم من العوامل التي تساهم في النجاح المدرسي.

ـ تفعيل دور المستشار التربوي في التكفل بمشاكل التلاميذ وتحفيزهم على التعلم.

ـالعمل على توثيق الصلة بين المدرسة والبيت حتى يتسنى لأولياء التلاميذ الالتقاء بالأساتذة والتعرف على مستويات أبنائهم.

قائمة المراجع

_ المراجع باللغة العربية:

1. أبو جادو، صالح. (2000). **علم النفس التربوي**. ط2، عمان: دار المسيرة.
2. أبو جويح، مروان وأبو مغلي، سمير. (2004). **مدخل إلى علم النفس التربوي**. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
3. أبوجادو، صالح محمد علي. (2008). **علم النفس التربوي**. ط6، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
4. أبورياش، حسن محمد وشريف، سليم محمد والصافي، عبد الحكيم. (2009). **أصول إستراتيجيات التعلم والتعليم – النظرية والتطبيق**. ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
5. بطرس، بطرس حافظ. (2010). **طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
6. البيلي، محمد عبدالله وقاسم، عبدالقادر عبدالله والصمادي، أحمد عبدالمجيد. (1997). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
7. تعوينات، علي. (2009). **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.
8. توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبدالرحمن. (2002). **الدافعية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم**. الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
9. تيلوين، حبيب وبوقريرس، فريد. (2007)، **الدافعية وإستراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلم**، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع.
10. خالد طه ، الأحمد. (2005). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريس**. ط1،العين: دار الكتاب.

11. الداهري، صالح حسن أحمد. (2011). **أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم**. ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.

12. دوقة، أحمد ولوريسي، عبدالقادر وغربي، مونية وحديدي، محمد وأشروف كبير، سليمة. (2009). **سيكولوجيا الدافعية للتعلم في التعليم ماقبل التدرج**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية.

13. الزغلول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقلة. (2007). **سيكولوجية التدريس الصفي**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

14. سامي محمد، الملحم. (2001). **سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة.

15. سعيد ، زيان. (2013). **مدخل إلى علم النفس التربوي**. ديوان المطبوعات الجامعية.

16. سليم، مريم. (2003). **علم النفس التعلم**. ط1، بيروت: دار النهضة العربية.

17. شواشرة، عاطف حسن. (2007). **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي**. كلية الدراسات التربوية، الأردن، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

18. طارق، عبدالحميد البدري. (2005). **إدارة التعلم الصفي الاسس والإجراءات**. القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

19. العامرين، يحي (2009). **أثر إستخدام المدخل البيئي في تدريس الأحياء لطلبة الصف الثامن من التعليم الأساسي على تنمية إتجاهاتهم نحو البيئة**. دمشق .

20. عبد الناصر، الجراح ومحمد، المفلح وفيصل، الربيع و مأمون، غوانمة. (2014). **أثر التدريس باستخدام برمجية تعليمية في تحسين دافعية تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن**. الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية.

21. العبيدي، محمد جاسم. (2009). **علم النفس التربوي وتطبيقاته**. ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

22. عسكر، علي والقنطار، فايز. (2005). **مدخل إلى علم النفس التربوي- التربية من منظور نفسي**. ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

23. عطوة، محمد أمين. (2009). **تدريس الدراسات الاجتماعية – النظرية والتطبيق – رؤية معاصرة**. ط1، مصر: السحاب للنشر والتوزيع.

24. العناني، حنان عبدالحميد. (2008). **علم النفس التربوي**. ط4، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

25. غباري، ثائر أحمد. (2008). **الدافعية – النظرية والتطبيق**. ط1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

26. غيات، بوفلجة. (2013). **ظاهرة النفور الدراسي وسبل معالجتها**. وهران: منشورات دار الأديب.

27. فراس، السليتي. (2008). **إستراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**. دار عالم الكتاب الحديث للنشر.

28. الفرحاتي، السيد محمود. (2010).**علم النفس المدرسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

29. قطامي، يوسف. (1993). **إستراتيجية التدريس**. عمان: دار عمار للنشر.

30. ماجد، الخطايبة وأحمد، عبد الحسين السلطاني. (2004). **التفاعل الصفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

31. مجدي عزيز، إبراهيم. (2005). **التدريس الإبداعي وتعلم التفكير**. ط1، القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

32. محسن، علي عطية. (2007). **الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

33. محسن، علي عطية. (2008). **الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

34. ملحم، سامي محمد. (2006). **سيكولوجية التعلم والتعليم – الأسس النظرية والتطبيقية**. ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

35. نشواتي، عبد المجيد. (1985). **علم النفس التربوي**. ط2، عمان: دار المرقان للنشر.

36. ياسين، آمنة وزروال ، لطيفة وقادري، حليمة وصالح، نعيمة. (2015). **أكره المدرسة...ماذا أفعل ؟ (دليل عملي للمربين لتدعيم النجاح المدرسي لدى التلاميذ)**– منشورات دار الأديب.

37. يوسف، قطامي ونايفة، قطامي. (2005). **إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية**. ط2، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

38. Atkinson,John (1957). **motivational determinants of risk–taking behavior**– psychological review.

المـلاحـق

الملحق رقم (01): الصورة الأولية لاستبيان التفاعل الصفيي

عزيزي التلميذ ... عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين إبداء رأيك حولها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة لإجاباتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة، ونشكرك على تعاونك معنا.

الجنس: **السن:** **الشعبة:**

رقم العبارة	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	يشجع الأستاذ التلاميذ على إبداء آرائهم داخل القسم			
02	يعدل الأستاذ بين التلاميذ أثناء تقييم أعمالهم			
03	يقدم الأستاذ الدرس ولا يبالي بأي أحد			
04	أصغي بانتباهإلى ما يقوله الأستاذ أثناء الدرس			
05	يمزج الأستاذ ما بين الإلقاء والشرح في الحصة الدراسية			
06	يهتم الأستاذ بالواجبات المنزلية للتلاميذ ويقيمها			
07	أتقبل انتقادات زملائي في القسم			
08	يسمح الأستاذللتلاميذ بتقييم إجابتهم بنفسهم			
09	يبدي الأستاذ اهتمامه بكافة التلاميذ			
10	أسخر من الأستاذ في القسم			
11	أغضب من النقد الموجه لي من طرف الأستاذ			
12	يتيح الأستاذ الفرصة للتلاميذ لتبادل آرائهم أثناء الحصة الدراسية			
13	يرفض الأستاذ الأفكار الجديدة المطروحة من قبل التلاميذ			
14	يحفز الأستاذ التلاميذ على المشاركة في القسم			
15	لا يهتم الأستاذ بأي سلوك يصدره التلاميذ في القسم			
16	أنزعج من أسلوب الأستاذ في الشرح			
17	يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين التلاميذ			
18	يتمتع الأستاذ بالحيوية والنشاط			
19	أعطي اهتمام كبير بالنصائح التي يقدمها لي الأستاذ			
20	أعبر عن شعوري بالملل أثناء الدرس			
21	يكرر الأستاذ الشرح ما لم يفهم التلاميذ			

22	يشجع الأستاذ على طرح الأسئلة والتفاعل في الحصة			
23	يظهر الأستاذ حماسا ملحوظا للمادة الدراسية			
24	يميل الأستاذ إلى التواضع والبشاشة في تعامله مع التلاميذ			
25	يتيح الأستاذ لجميع التلاميذ فرصة الإجابة في الحصة الدراسية			
26	أطلب من الأستاذ إعادة الشرح ما لم أفهم			
27	يقدم الأستاذ النصح للتلاميذ			
28	يتحكم الأستاذ في التلاميذ داخل القسم			
29	يكثر الأستاذ من الأمثلة في الحصة			
30	ألتزم الهدوءأثناء تقديم الأستاذ الدرس			
31	أعبر بحرية عن رأيي في الحصة الدراسية			
32	يناقش الأستاذ أفكار التلاميذ			
33	يوبخ الأستاذ التلاميذعند تقديمهم إجابات خاطئة			
34	أثير الفوضى أثناء الحصة الدراسية			
35	يجعل الأستاذ موضوع الدرس سهلا			
36	يتقبل الأستاذ آراء التلاميذ			
37	يعطي الأستاذ للتلاميذ مجالا للتعبير			
38	يجعل الأستاذ التلميذ يعيدما قاله زميله في الحصة			
39	أشارك أثناء الحصة الدراسية			
40	يدخل الأستاذ إلى القسم مبتسما			
41	يبدو على الأستاذ الانفتاح وعدم التعصب			
42	يستخدم الأستاذ طرق متعددة لجذب انتباه التلاميذ أثناء الدرس			
43	أشعر بالارتياح داخل القسم			
44	يستخدم الأستاذ طرق متنوعة للثناء على التلاميذ			
45	يجعل الأستاذ الجو ممتعا أثناء الدرس			
46	يستخدم الأستاذ وسائل تعليمية متنوعة			

الملحق رقم (02): قائمة أسماء المحكمين

الرقم	اللقب والإسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية
01	قوعيش مغنية	أستاذة محاضرة _ أ _	جامعة مستغانم
02	عليلش فلة	أستاذةمحاضرة _ب _	جامعة مستغانم
03	شرقي حورية	أستاذة محاضرة _ب _	جامعة مستغانم
04	عباسة أمينة	أستاذة محاضرة _ب _	جامعة مستغانم
05	بلخير حفيظة	أستاذة محاضرة _ أ _	جامعة مستغانم

الملحق رقم (03): نتائج صدق المحكمين

الأسئلة	عدد المجيبين بمناسب	عدد المجيبين بغير المناسب	عدد المجيبين يعدل
01	2	0	3
02	5	0	0
03	5	0	0
04	1	0	4
05	5	0	0
06	5	0	0
07	5	0	0
08	5	0	0
09	5	0	0
10	5	0	0
11	5	0	0
12	1	0	4
13	5	0	0
14	5	0	0
15	5	0	0
16	5	0	0
17	5	0	0
18	5	0	0
19	5	0	0
20	5	0	0
21	5	0	0
22	5	0	0
23	5	0	0
24	5	0	0
25	5	0	0
26	5	0	0
27	5	0	0
28	5	0	0

4	0	1	29
0	0	5	30
3	0	2	31
0	0	5	32
0	0	5	33
0	0	5	34
0	0	5	35
0	0	5	36
0	0	5	37
4	0	1	38
0	0	5	39
0	0	5	40
0	0	5	41
0	0	5	42
0	0	5	43
3	0	2	44
0	0	5	45
0	0	5	46
25	0	205	المجموع

الملحق رقم (04): الصورة النهائية لاستبيان التفاعل الصفي

عزيزي التلميذ ... عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين إبداء رأيك حولها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة لإجاباتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة، ونشكرك على تعاونك معنا.

الجنس: **السن:** **الشعبة:**

رقم العبارة	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	يشجع الأستاذ التلاميذ على تبادل الآراء فيما بينهم			
02	يعدل الأستاذ بين التلاميذ أثناء تقييم أعمالهم			
03	يقدم الأستاذ الدرس ولا يبالي بأي أحد			
04	أصغي وأنتبهإلى ما يقوله الأستاذ أثناء الدرس			
05	يمزج الأستاذ ما بين الإلقاء والشرح في الحصة الدراسية			
06	يهتم الأستاذ بالواجبات المنزلية للتلاميذ ويقيمها			
07	أتقبل انتقادات زملائي في القسم			
08	يسمح الأستاذللتلاميذ بتقييم إجابتهم بنفسهم			
09	يبدي الأستاذ اهتمامه بكافة التلاميذ			
10	أسخر من الأستاذ في القسم			
11	أغضب من النقد الموجه لي من طرف الأستاذ			
12	يتيح الأستاذ الفرصة للتلاميذ للتحاور والمناقشة أثناء الدرس			
13	يرفض الأستاذ الأفكار الجديدة المطروحة من قبل التلاميذ			
14	يحفز الأستاذ التلاميذ على المشاركة في القسم			
15	لا يهتم الأستاذ بأي سلوك يصدره التلاميذ في القسم			
16	أنزعج من أسلوب الأستاذ في الشرح			
17	يراعي الأستاذ الفروق الفردية بين التلاميذ			
18	يتمتع الأستاذ بالحيوية والنشاط			
19	أعطي اهتمام كبير بالنصائح التي يقدمها لي الأستاذ			
20	أعبر عن شعوري بالملل أثناء الدرس			

21	يكرر الأستاذ الشرح ما لم يفهم التلاميذ			
22	يشجع الأستاذ على طرح الأسئلة والتفاعل في الحصة			
23	يظهر الأستاذ حماسا ملحوظا للمادة الدراسية			
24	يميل الأستاذ إلى التواضع والبشاشة في تعامله مع التلاميذ			
25	يتيح الأستاذ لجميع التلاميذ فرصة الإجابة في الحصة الدراسية			
26	أطلب من الأستاذ إعادة الشرح ما لم أفهم			
27	يقدم الأستاذ النصح للتلاميذ			
28	يتحكم الأستاذ في التلاميذ داخل القسم			
29	يكثر الأستاذ من الأمثلة أثناء شرح الدرس			
30	ألتزم الهدوءأثناء تقديم الأستاذ الدرس			
31	أعطي رأيي بحرية في الحصة الدراسية			
32	يناقش الأستاذ أفكار التلاميذ			
33	يوبخ الأستاذ التلاميذعند تقديمهم إجابات خاطئة			
34	أثير الفوضى أثناء الحصة الدراسية			
35	يجعل الأستاذ موضوع الدرس سهلا			
36	يتقبل الأستاذ آراء التلاميذ			
37	يعطي الأستاذ للتلاميذ مجالا للتعبير			
38	يطلب الأستاذ من التلميذ إعادة ما قاله زميله في الحصة			
39	أشارك أثناء الحصة الدراسية			
40	يدخل الأستاذ إلى القسم مبتسما			
41	يبدو على الأستاذ الانفتاح وعدم التعصب			
42	يستخدم الأستاذ طرق متعددة لجذب انتباه التلاميذ أثناء الدرس			
43	أشعر بالارتياح داخل القسم			
44	يستخدم الأستاذ طرق متنوعة لشكر التلاميذ			
45	يجعل الأستاذ الجو ممتعا أثناء الدرس			
46	يستخدم الأستاذ وسائل تعليمية متنوعة			

الملحق رقم (05): مقياس الدافعية للتعلم من إعداد أحمد دوقة وآخرون

عزيزي التلميذ ... عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات آملين إبداء رأيك حولها بكل صراحة، وذلك بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة لإجاباتك، نرجو منك عدم ترك أي عبارة بدون إجابة ، ونشكرك على تعاونك معنا .

الاسموواللقب: السن: الشعبة:

العبارات	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
1_ لدي القدرة على النجاح في الدراسة.				
2_ التعلم يحقق لي أمنياتي.				
3_ لدي القدرة على العمل أكثر.				
4_ التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا.				
5_ لدي القدرة على التفوق على زملائي.				
6_ التعلم يوصلني إلى مراتب الكبار.				
7_ لدي القدرة على مواصلة الدراسة.				
8_ فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة.				
9_ التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد.				
10_ لدي القدرة على مراجعة كل الدروس.				
11_ أوليائي يحرصون على نجاحي في المدرسة.				
12_ التعلم يضمن لي النجاح في الحياة.				
13_ لدي القدرة على حفظ وتذكر كل الدروس.				
14_ المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة.				

15_ التعلم يضمن لي مهنة محترمة.				
16_ لدي القدرة على فهم كل الدروس.				
17_ البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة وشيقة				
18_ التعلم يكسبني احترام الآخرين.				
19_ لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي.				
20_ لدي القدرة على متابعة كل الدروس بسهولة.				
21_ التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع.				
22_ لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد.				
23_ التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الآخرين.				
24_ لدي القدرة على الإجابة عندما أسال من طرف الأستاذ.				
25_ التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة.				
26_ لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهرها لي الأستاذ.				
27_ التعلم يجعلني أتفوق على زملائي.				
28_ لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم.				
29_ زملائي يساعدونني عندما أحتاج ذلك.				
30_ المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة.				
31_ لدي القدرة على الصعود إلى السبورة عندما يطلب مني ذلك.				
32_ التعلم يحقق لي رغباتي.				
33_ معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ.				
34_ لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي.				
35_ المراجعة مع زملائي مفيدة.				
36_ لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له.				
37_ لدي القدرة على القيام بالعمل على أحسن وجه.				

38_ لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية.				
39_ المواد الجديدة مفيدة جدا.				
40_ كثرة الزملاء في القسم لا يضايقني.				
41_ أوليائي يهمهم الالتقاء مع أساتذتي				
42_ الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة.				
43_ معظم الأساتذة يحترمون آراء التلاميذ.				
44_ وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني.				
45_ هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي.				
46_ أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة.				
47_ معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة.				
48_ معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط.				
49_ معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ.				
50_ هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني.				

الملحق رقم (06): نتائج الفرضية الفرعية الأولى

ـ الفرضية الفرعية الأولى: يختلف التفاعل الصفي باختلاف الشعبة والجنس (تحليل التباين ثنائي الاتجاه) تأثير الشعبة على التفاعل الصفي/ تأثير الجنس على التفاعل الصفي/ تأثير تفاعل كل من الشعبة والجنس على التفاعل الصفي.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:tafa3le

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	5267,948[a]	3	1755,983	9,932	,000	,347
Intercept	749963,907	1	749963,907	4241,948	,000	,987
sexe	340,539	1	340,539	1,926	,171	,033
specialite	1420,804	1	1420,804	8,036	,006	,125
sexe * specialite	3552,756	1	3552,756	20,095	,000	,264
Error	9900,635	56	176,797			
Total	793789,000	60				
Corrected Total	15168,583	59				

a. R Squared = ,347 (Adjusted R Squared = ,312)

Descriptive Statistics

Dependent Variable:tafa3le

	specialite	Mean	Std. Deviation	N
Total	scien	109,7297	15,44641	37
	lettre	120,6522	14,90457	23
	Total	113,9167	16,03417	60

الملحق رقم (07): نتائج الفرضية الفرعية الثانية

_ الفرضية الفرعية الثانية: تختلف الدافعية باختلاف الشعبة والجنس (تحليل التباين ثنائي الاتجاه) تأثير الشعبة على الدافعية للتعلم/ تأثير الجنس على الدافعية للتعلم/ تأثير تفاعل كل من الشعبة والجنس على الدافعية للتعلم.

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:dafi3ia

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	187,919[a]	3	62,640	,274	,844	,014
Intercept	619317,679	1	619317,679	2713,614	,000	,980
sexe	73,599	1	73,599	,322	,572	,006
specialite	86,745	1	86,745	,380	,540	,007
sexe * specialite	43,559	1	43,559	,191	,664	,003
Error	12780,665	56	228,226			
Total	673419,000	60				
Corrected Total	12968,583	59				

a. R Squared = ,014 (Adjusted R Squared = -,038)