



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -  
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية  
شعبة علم النفس

مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم

## علاقة التفة

- دراسة ميدانيا

من إعداد الطالبة:

بوقسارة حياة

تحت إشراف:

أ/بلخير حفيظة

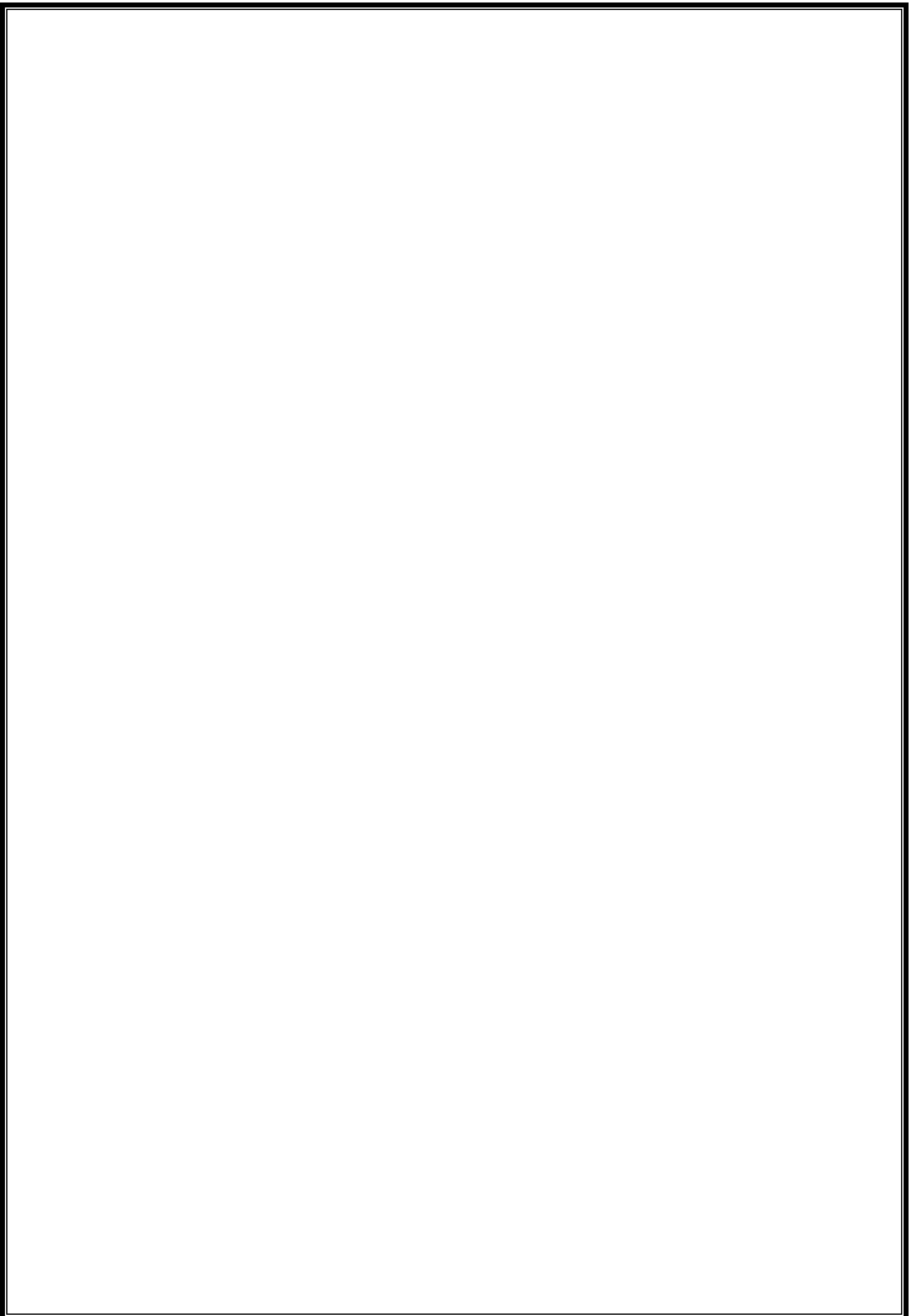
أعضاء لجنة المناقشة:

د/ علاق كريمة رئيسا

أ/عليلش فلة مناقشا

أ/بلخير حفيظة مؤطرا ومقرر

السنة الجامعية: 2014/2015



## مقدمة

يعتبر التفاعل الصفّي الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، فمن خلاله تنشأ علاقات تفاعلية بين المعلم والمتعلمين وفي ما بينهم أيضاً. ويختلف هذا التفاعل باختلاف أسلوب معاملة المعلم للمتعلمين في الفصل الدراسي.

لقد أحتل التفاعل الصفّي مكانة مرموقة في مجال الدراسات والبحوث العلمية والتربوية، بحيث أكدت الكثير من الدراسات ضرورة إتقان المعلم لمهارات التواصل والتفاعل الصفّي، فهو الحجر الأساسي في العملية التعليمية، وترتبط خصائصه ارتباطاً وثيقاً بتعلم التلاميذ، وله دور مهم في تجسيد العلاقات التفاعلية بينه وبينهم، وذلك من خلال ما يقوم به من أنشطة داخل القسم.

أما بالنسبة للتلاميذ فدورهم لا ينحصر في الاستماع للمعلم فقط، بل عليهم التجاوب والتفاعل مع ما يقدم لهم في الفصل الدراسي، فمن خلال مشاركتهم وطرحهم للأسئلة ومناقشة بعضهم البعض، يستطيع المعلم تحديد مختلف اهتمامات واتجاهات التلاميذ نحوه و نحو الموقف التعليمي.

وعليه ارتأت الباحثة ان يكون موضوع بحثها: «علاقة التفاعل الصفّي باتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات»، حيث اشتملت الدراسة على ستة فصول وهي كما يلي:

**الفصل الأول:** المعنون "بمدخل الدراسة"، بحيث تضمن إشكالية الدراسة والفرضيات ودواعي اختيار الموضوع وأهداف الدراسة وأهمية الدراسة والمفاهيم الإجرائية.

**الفصل الثاني:** وعنوانه الباحثة بالتفاعل الصفّي في العملية التعليمية التعليمية، حيث تضمن مفهوم التفاعل الصفّي، ووظائف التفاعل الصفّي وأدواره، أنواع وأنماط التفاعل الصفّي، مهارات التفاعل الصفّي وأهمية التفاعل الصفّي، أهداف التفاعل الصفّي، معيقات التفاعل الصفّي، ثم تطرقت الى دور المعلم في إدارة التفاعل الصفّي، وأساليب تعامل المعلم مع تلاميذه في الفصل الدراسي، ودور التفاعل الصفّي في زيادة التحصيل الدراسي.

**الفصل الثالث: المعنون "الاتجاهات نحو دراسة مادة الرياضيات" بحيث يضمن تعريف الاتجاهات ومكوناتها، ووظائفها وأنواعها، وخصائصها، وطرق التعبير عن الاتجاهات، والعوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات، ونظريات وطرق قياس الاتجاهات، ثم تطرقت إلى تعريف الرياضيات، ومراحل تطورها وطبيعتها، وأهميتها، وأهداف تدريسها، وأساليب التخطيط لتعلم مادة الرياضيات، والرياضيات في التعليم المتوسط، وأهداف برنامج الرياضيات في هذه المرحلة.**

**الفصل الرابع: المعنون "بالإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية"،** بحيث تضمن الدراسة الاستطلاعية التي اشتملت على الهدف من الدراسة الاستطلاعية ومكان ومدة إجراء الدراسة الاستطلاعية، وعينة الدراسة الاستطلاعية وأدوات الدراسة الاستطلاعية والخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الدراسة الأساسية فتضمنت منهج الدراسة الأساسية، مكان ومدة الدراسة، العينة وموصفاتها، وأدوات الدراسة وتطبيقاتها إجراءات تفريغ البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

**الفصل الخامس: عنونته الباحثة "بعرض نتائج فرضيات الدراسة"،** حيث تضمن عرض نتائج الفرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة، والخامسة، والعامية.

**الفصل السادس: المعنون ب"مناقشة نتائج فرضيات الدراسة"،** حيث يضمن عرض مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى والثانية والثالثة والرابعة والخامسة والعامية، ثم خلاص عامة، وبعدها اختتمت الباحثة دراستها بمجموعة من الاقتراحات التي يخدم العملية التربوية، وتفصح المجال لمختلف الدراسات الأخرى، ووضع قائمة للمرجع والملاحق، التي اعتمدت عليها في الدراسة.

# الاهداء

أهدي هذا العمل المتواضع، إلى قرة عيني وبهجة قلبي، التي رافقتني بدعواتها سرا وجهرا، إلى الحبيبة والغالبة امي حفظها الرحمن، إلى رمز العطاء والوفاء ودعمي في هذه الحياة ابي حفظه الله، إلى اخوتي

وأخواتي أحباب قلبي "نصر الدين ،فاطمة ،توفيق ،رقية ،سعاد ،كمال ،نجاه " .

إلى فرحة العائلة وبهجتها

أبناء أخي "شارف، كوثر، رميسة " وبنات أختي "نسرین ،فرح،سلسبیل سجود"

إلى صديقاتي "صورية ،سعاد ،شريفة ،سميرة ،فاطمة،وهيية ،نوال " .

إلى زميلاتي "زهرة ،سوريا،فاطمة،كريمة،خيرة " .

إلى كل أساتذتي الكرام وأخص بالذكر الأستاذة "عليش فلة" .

إلى كل طلبة السنة الثانية ماستر تعليمية العلوم بدون استثناء .

# كلمة شكر

لولا فضل الله ورحمته، التي وسعة السماوات والأرض، لما استطعت قطع المسيرة الشاقة، والتي توجت في الاخير بهذه المذكرة المتواضعة، كثمرة لهذا الجهد.

وبالتالي... اللهم لك الحمد الكثير وجزيل الشكر وعظيم الثناء.

ومن باب شكر الله وعرفانا وبالجميل أتقدم بفائق التقدير وجميل الشكر الى كل من كان له الفضل

او ساهم من قريب او بعيد في انجاز هذا البحث المتواضع وأخص الذكر:

الأستاذة "بلخير حفيظة" التي أشرفت عليا وقدمت لي العون ولم تبخل علي بأي جهد او نصائح

أو توجيهات.

كما لا انسى المتوسطات التي فتحت لي أبوابها لإنجاز الجانب الميداني وكذلك الى كل العاملين فيها من مدراء ومدرسين وأيضاً تلاميذ السنة الرابعة متوسط، الذين قدموا لي يد العون والتسهيلات للإتمام هذه المذكرة.

كما أشكر كل من قدم لي المساعدة، من أساتذة وزملاء، ولو بكلمة طيبة، وأخيراً أتوجه بخالص

تقديري

و شكري إلى اللجنة المشرفة على مناقشة مذكرتي.

## ملخص:

تهدف دراسة لتعرف على «العلاقة التفاعل الصفي باتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات» فكانت الاشكالية كالاتي «هل هناك علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي واتجاهات تلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات». وللإجابة عن اشكالية الدراسة قامت الباحثة بطرح الفرضية التالية: توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي واتجاهات تلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات، وللتأكد من صحة الفرضيات، صممت الباحثة استبيانين، الاول يقيس التفاعل الصفي، اما الثاني فهو لقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات، حيث طبقت على عينة متكونة من 180 تلميذ وتلميذة من اقسام السنة الرابعة متوسط، سنهم يتراوح ما بين (14 الى 17 سنة) بستة متوسطات بولاية مستغانم، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، حيث اتبعت المنهج الوصفي، واعتمدت الاساليب الاحصائية المناسبة والمتمثلة في التكرارات والنسبة المئوية، ومعامل الارتباط بيرسون وحساب دلالة الفروق بين الجنس، استخدمت اختبار(ت) والحزمة الاحصائية ببرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية spss20، حيث اظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- هناك علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي واتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين اسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.
- عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين تسيير الاستاذ الحصة الدراسية، واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.
- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين تفاعل التلاميذ في القسم، واتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في تفاعلهم الصفي داخل الفصل الدراسي
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في اتجاهاتهم لمادة الرياضيات.

## قائمة المحتويات

الإهداء .....	أ
كلمة شكر .....	ب
ملخص .....	ج
ملخص باللغة الفرنسية.....	د
قائمة المحتويات.....	هـ
قائمة الجداول .....	ح
قائمة الاشكال .....	ي
مقدمة.....	1

## الجانب النظري

### الفصل الأول : مدخل الى الدراسة.

1- إشكالية الدراسة.....	4
2- الفرضيات .....	7
3- دواعي اختيار الموضوع .....	7
4- أهداف الدراسة .....	8
5- أهمية الدراسة .....	8
6- المفاهيم الإجرائية .....	9

### الفصل الثاني:التفاعل الصفّي في العملية التعليمية التعليمية.

تمهيد .....	11
1- مفهوم التفاعل الصفّي.....	11
2- وظائف التفاعل الصفّي وأدواره.....	13
3- أنواع وأنماط التفاعل الصفّي.....	14
4- مهارات التفاعل الصفّي.....	17
5- أهمية التفاعل الصفّي.....	23
6- أهداف التفاعل الصفّي.....	24
7- معيقات التفاعل الصفّي.....	24
8- دور المعلم في ادارة التفاعل الصفّي.....	26
9- أساليب تعامل المعلم مع التلاميذ في الفصل الدراسي.....	27
10- دور التفاعل الصفّي في زيادة التحصيل الدراسي.....	28

29..... خلاصة

### الفصل الثالث : الاتجاهات نحو دراسة مادة الرياضيات.

31..... تمهيد

31..... أولاً : الاتجاهات

31..... 1- تعريف الاتجاهات

33..... 2- مكونات الاتجاهات

34..... 3- وظائف الاتجاهات

35..... 4- انواع الاتجاهات

36..... 5- خصائص الاتجاهات

37..... 6- طرق التعبير عن الاتجاهات

37..... 7- العوامل المؤثرة في الاتجاهات

38..... 8- نظريات وطرق قياس الاتجاهات

44..... ثانيا : الرياضيات

44..... 1- تعريف الرياضيات

46..... 2- مراحل تطور الرياضيات

47..... 3- طبيعة الرياضيات

48..... 4- أهمية الرياضيات

48..... 5- أهداف تدريس الرياضيات

49..... 6- أساليب التخطيط لتعلم مادة الرياضيات

49..... 7- الرياضيات في التعليم المتوسط وأهداف برنامج الرياضيات

54..... خلاصة

### الجانب الميداني

### الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .

56 ..... تمهيد

56..... أولاً : الدراسة الاستطلاعية

56..... 1- الهدف من الدراسة الاستطلاعية

56..... 2- مكان ومدة الدراسة

56..... 3- عينة الدراسة الاستطلاعية

57..... 4- أدوات الدراسة

61..... 5- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

75.....	ثانياً: الدراسة الأساسية .....
75.....	1- منهج الدراسة الاساسية.....
75.....	2- مكان ومدة الدراسة.....
75.....	3- عينة الدراسة وموصفاتها.....
79.....	4- أدوات الدراسة و تطبيقاتها.....
79.....	5- إجراءات تفريغ البيانات.....
79.....	6- الاساليب الاحصائية المستخدمة.....
80.....	خلاصة.....

### الفصل الخامس : عرض نتائج فرضيات الدراسة.

82.....	1- عرض نتائج الفرضية الاولى.....
82.....	2- عرض نتائج الفرضية الثانية.....
83.....	3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.....
84.....	4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.....
85.....	5- عرض نتائج الفرضية الخامسة.....
86.....	6- عرض نتائج الفرضية العامة.....

### الفصل السادس : مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

88.....	1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى.....
89.....	2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية.....
90.....	3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.....
91.....	4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.....
91.....	5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.....
92.....	6- مناقشة نتائج الفرضية العامة.....
93.....	7- خلاصة.....
94.....	خاتمة.....
95.....	الاقتراحات.....
97.....	قائمة المراجع .....
105.....	قائمة الملاحق.....

## قائمة الجداول

رقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل نموذج لقياس البعد الاجتماعي لبوجارد وس.	41
02	يمثل توزيع الدرجات على حسب البدائل لمقياس ليكرت	43
03	يمثل توزيع افراد العينة الدراسة الاستطلاعية على حسب الجنس	57
04	يمثل ابعاد و عبارات استبيان التفاعل الصفي	58
05	يمثل توزيع الدرجات على البدائل للاستبيان الخاص لقياس " التفاعل الصفي"	59
06	يمثل ابعاد وعبارات الاستبيان الخاص لقياس "اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات "	60
07	يمثل توزيع الدرجات على البدائل للاستبيان الخاص لقياس " اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات".	61
08	يمثل اسماء المحكمين و درجتهم العلمية ومؤسسة عملهم.	61
09	يمثل التعديلات التي اجريت على الاستبيان الذي لقياس "التفاعل الصفي" بعد عرضها على المحكمين.	62
10	يمثل التعديلات التي اجريت على الاستبيان الذي يقيس "اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات" بعد عرضها على المحكمين.	68
11	يمثل توزيع الفقرات في استبيان الخاص لقياس " التفاعل الصفي.	63
12	يمثل توزيع الفقرات في استبيان الخاص لقياس " اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.	69
13	يمثل الاتساق بين بعد اسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ و عباراته.	64
14	يمثل الارتباط بين بعد تسيير الاستاذ للحصة الدراسية وعباراته.	65
15	يمثل الارتباط بين بعد تفاعل التلميذ في القسم.وعباراته.	66
16	يمثل الارتباط بين الابعاد،و الدرجة الكلية للاستبيان.	67
17	يمثل الاتساق بين بعد اتجاهات التلاميذ نحو طبيعة مادة الرياضيات وعباراته.	70
18	يمثل الاتساق بين بعد اتجاهات التلاميذ نحو اهمية وقيمة مادة الرياضيات وعبارته.	71
19	يمثل الاتساق بين بعد اتجاهات التلاميذ نحو الاستمتاع بمادة الرياضيات و عبارته.	72
20	يمثل الاتساق بين بعد اتجاهات التلاميذ نحو استاذ مادة الرياضيات وعبارته.	73
21	يمثل الاتساق الداخلي بين الابعاد والاستبيان ككل.	74
22	يمثل توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب الجنس.	76
23	يمثل توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب السن.	77
24	يمثل عدد افراد العينة المأخوذة من كل متوسطة حسب الجنس.	78
25	يمثل نتائج معامل الارتباط بيرسون حول الفرضية الاولى	82
26	يمثل نتائج معامل الارتباط بيرسون حول الفرضية الثانية.	83
27	يمثل نتائج معامل الارتباط بيرسون حول الفرضية الثالثة.	83
28	يمثل نتائج إختبار(ت) للفرضية الرابعة.	84
29	يمثل نتائج إختبار(ت) للفرضية الخامسة	85
30	يمثل نتائج معامل الارتباط بيرسون حول الفرضية العامة	86

## قائمة الأشكال

الصفحة	العنوان	رقم
15	يمثل نمط الاتصال وحيد الاتجاه.	01
15	الاتصال ثنائي الاتجاه	02
16	يمثل نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه	03
16	يمثل نمط الاتصال متعدد الاتجاه.	04
57	يمثل توزيع افراد العينة الدراسة الاستطلاعية على حسب الجنس	05
76	يمثل توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس	06
77	يمثل توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب السن.	07
79	يمثل عدد افراد العينة الدراسة الاساسية المأخوذة من كل متوسطة حسب الجنس.	08

## قائمة الملاحق

الصفحة	العنوان	رقم
	يمثل الاستبيان الخاصة بالتحكيم "للاستبيان التفاعل الصفي"	01
	يمثل الاستبيان الخاصة بالتحكيم "للاستبيان اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات"	02
	يمثل اسبيان الدراسة الاستطلاعية	03
	يمثل النسب المئوية التي حصلت عليها كل عبارات الخاصة باستبيان التفاعل الصفي	04
	يمثل النسب المئوية التي حصلت عليها كل عبارات الخاصة باستبيان اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.	05
	يمثل استبيان الدراسة الاساسية.	06
	يمثل احصائيات عدد المتوسطات وعدد تلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط - بولاية مستغانم.	07
	يمثل مخرجات نتائج الدراسة الاستطلاعية في برنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية spss	08
	يمثل مخرجات نتائج الدراسة الاساسية، في برنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية spss	09
	يمثل شهادة تربص ميدانيي	10
	يمثل ترخص بالدخول في متوسطة قلوعة الشارف	11
	يمثل ترخص بالدخول في متوسطة طواهرية احمد	12
	يمثل ترخص بالدخول في متوسطة بلعيد توفيق	13
	يمثل ترخص بالدخول في متوسطةبرجي عمار	14
	يمثل ترخص بالدخول في متوسطةبوتشاتشة احمد	15
	يمثل ترخص بالدخول في متوسطةغنييس لحسن	16



# الفصل الاول

## مدخل الى الدراسة.

- 1- إشكالية الدراسة.
- 2- فرضيات الدراسة.
- 3- دواعي اختيار الموضوع.
- 4- أهداف موضوع الدراسة.
- 5- أهمية موضوع الدراسة.
- 6- المفاهيم الإجرائية.

## 1 إشكالية الدراسة:

تعتبر العملية التعليمية التعلمية، عملية تفاعلية دائمة ومتبادلة بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين فيما بينهم. كما يعد الفصل الدراسي البيئة الاجتماعية المصغرة التي تتفرع منه مختلف أنماط التفاعلات والعلاقات وتتشابك فيما بينهما وتتباين فيه الاهداف التربوية والاهتمامات والاتجاهات، بحيث تؤثر على شخصية المتعلم في شتى النواحي العقلية والجسمية والانفعالية، وعلى هذا فإن نوعية التفاعل ما بين المعلم والمتعلم تحدد فاعلية الموقف التعليمي.

إن التعليم الصفي لا يتضمن القواعد والأنظمة وترتيب البيئة الصفية فحسب، بل يتعدى ذلك إلى التفاعلات الحاصلة ما بين المعلم والمتعلمين والتي تعتمد على تقبل الافكار واستقبال تعليمات الدروس والخبرات، مما يشكل تفاعلات إيجابية بينهم ويكونوا نشطين بشكل مستمر، وهذا ما يدعى بالتفاعل الصفي، الذي يعد من أهم العوامل المؤدية إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية التعلمية، والذي قد يؤثر على الاداء التحصيلي للمتعلمين، وحتى على أنماط سلوكهم، فهو وسيلة هامة للتعرف على حاجاتهم واتجاهاتهم وذلك من خلال تبادل الآراء والافكار ومختلف الأنشطة.

فالتفاعل ما بين المعلم والمتعلم يمثل العنصر الاساسي للموقف التعليمي، لأنه يؤدي إلى تحقيق الاهداف التعليمية الخاصة بالدرس وكذلك يساهم في إكساب المتعلم الأنماط الثقافية والاجتماعية المختلفة، سواء من المعلم أو من زملائه، حيث يتأثر نمط التفاعل السائد في القسم بالجو الاجتماعي والنفسي الذي يحدث ما بين التلاميذ، وعلى قدرتهم على تحقيق الاهداف التربوي ولأن المناخ الجيد الذي يسود العملية التعليمية يؤدي إلى زيادة المردود التعليمي الافضل، بحيث يعتبر عاملا مهما وحاسما في في التعلم والتعلم.

والتفاعل الصفي يشمل نوعين رئيسيين ومهمين في العملية التعليمية، وهما التفاعل اللفظي الذي يتمثل في الكلام والكلمات بحيث يتم تبادل الأفكار والمعلومات والآراء، والذي قد يساهم بشكل كبير في استثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، إذا أحسن المعلم هذا النوع من التفاعل باستخدام أساليب متنوعة يساعده ذلك

على حسن الاستماع لكل التلاميذ والتجاوب معهم ،حيث تشير في هذا الصدد دراسة(اسماعيل صالح فرا،2004) في أن التفاعل اللفظي القائم ما بين المعلم والمتعلم الذي يعتمد على اسلوب الحوار يحفزهم أكثر على التعلم(بالي،2008:52).

وقد يؤثر الاسلوب الذي يستخدمه المعلم في تعامله مع التلاميذ على تحصيلهم الدراسي ،فكلما كان المعلم مرنا متسامحا في بعض الحالات ،ويظهر اهتمامه بكل التلاميذ ،مراعي الفروق الفردية بينهم وبهذا يمكن ان يحسن نتائج التلاميذ ،بحيث اوضحت دراسة "(صباح باقر وزملائه ،1974) "على انه توجد علاقة ارتباطيه بين سلوك المعلم ومستوى الاكاديمي للتلاميذ وبينت كذلك انه للسلوك الديمقراطي للمعلم دورا في ارتفاع تحصيل الدراسي للتلاميذ.(الفرحاتي،2010،150).

اما النوع الثاني من التفاعل الصفي يتمثل في الجانب غير اللفظي،الذي يعتمد على الايماءات وحركات الجسم وتعبير الوجه والإشارات التي تجري داخل الفصل الدراسي ،وقد يكمل هذا الشكل الجانب اللفظي فمن خلاله تصل الرسالة سليمة وواضحة للمتعلم او عكس ذلك،فعندما تختلف الصورة غير اللفظية،لكلام المعلم فتصل الرسالة مشوهة للمتعلم ،وهذا ما وضحته دراسة "سامية القطان"على أن الرسالة غير اللفظية،تؤثر بصفة مباشرة على إدراكات المستقبل للرسالة(مغنتات،2012:21).

ان عملية التفاعل قد تؤثر على تحديد اتجاهات المتعلمين نحو التعلم،واتجاه بعض المواد الدراسية خاصة الأساسية كمادة الرياضيات،التي تعد من أهم المواد التي تحتاج الى تركيز اكثر وفهم كبير وتتطلب استخدام مختلف القدرات العقلية،فإما ان يكون للمتعلم اتجاه ايجابي نحو هذه المادة فيقبل على دراستها ويبدل جهد كبير لتكون نتائجه جيدة ،أو يكون لديه اتجاه سلبي إزاء هذه المادة،فيتجنب تعلمها،فيهمل اداء الواجبات وينشغل بمواد أو أنشطة أخرى،مما قد يؤثر على نتائجه الدراسية،ولقد توصلت دراسة (حمزة 1988) إلى أنه هناك علاقة إيجابية بين التحصيل الدراسي واتجاهات المتعلمين نحو تعلم بعض المواد كالرياضيات ،والعلوم واللغة الانجليزية (الصمادي،2007:178).

كما أظهرت دراسة،(اكولز،1981) أن المشاعر السلبية نحو الرياضيات غالبا ما تقود المتعلمين إلى محاولة تجنبها وتجاهلها، أما الذين لديهم نظرة ايجابية نحوها، يعملون على الأرجح مواصلة دراستها. (حسام،1999:48،49).

ويتأثر اتجاه التلميذ نحو مادة الرياضيات بعدة عوامل كالمناخ الدراسي السائد كاستخدام المعلم لطرق تصعب من فهم المادة ، وعدم مراعاته للفروق الفردية ، أو عدم شعور المتعلم بأهمية المادة ، وعدم قدرة المعلم على استثارة دافعية المتعلم لدراسة مادة الرياضيات وهنا اشارت دراسة"الشناوي ،1989" ان لدافع الانجاز اثر كبير في تكوين اتجاه ايجابي نحو الرياضيات، كما توصلت دراسة(عبد القادر 1981) على ان اعتماد تدريس الرياضيات باستخدام التعلم التعاوني يساعد كثيرا في دعم النواحي الاجتماعية والتعليمية لدى التلاميذ وينمي اتجاهاتهم الايجابية نحو التعلم ويزيد من فاعلية التفاعل الصفّي والمشاركة وبالتالي ارتفاع في مستوى تحصيلهم الدراسي في هذه المادة(القحطاني2000 :16).

ومن خلال ما تقدم ، يمكن طرح التساؤل العام التالي:

هل هناك علاقة ارتباطيه بين التفاعل الصفّي واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات؟

أما التساؤلات الفرعية فهي كالآتي:

1) هل توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات؟

2) هل توجد علاقة ارتباطيه بين تسيير الاستاذ للحصة الدراسية، باتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات؟

3) هل توجد علاقة ارتباطيه بين تفاعل التلاميذ في القسم، واتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في تفاعلهم الصفّي داخل الفصل الدراسي؟

5) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في اتجاهاتهم لمادة الرياضيات؟

(2) **الفرضيات** : للإجابة على التساؤلات تم اقتراح الفرضية العامة التالية:

- توجد علاقة ارتباطيه بين التفاعل الصفّي واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.

و تتجر عنها الفرضيات الفرعية التالية:

أ. توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ، واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.

ب. توجد علاقة ارتباطيه بين تسيير الاستاذ للحصة الدراسية، باتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.

ج. توجد علاقة ارتباطيه بين تفاعل التلاميذ في القسم، واتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات.

د. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، اناث)، في تفاعلهم الصفّي داخل الفصل الدراسي.

هـ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، اناث)، في اتجاهاتهم لمادة الرياضيات.

(2) **دوافع اختيار الموضوع**: من الأسباب الرئيسية التي دفعتنا لدراسة لموضوع البحثنا هي كما يلي:

أ. معرفة اذ كانت هناك علاقة بين التفاعل الصفّي واتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو دراسة مادة الرياضيات.

ب. معرفة إذا كان للتفاعل الصفّي وأهمية أثناء تدريس مادة الرياضيات.

ج. التعرف على اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو مادة الرياضيات.

د. الكشف عن الأسباب المؤدية لنفور التلاميذ من مادة الرياضيات وتدني تحصيلهم.

4) أهداف موضوع والدراسة: يتمثل الهدف من اختيار موضوع الدراسة في:

1-4 تحديد العلاقة ما بين التفاعل الصفّي واتجاهات تلاميذ الرابعة متوسط نحو دراسة مادة الرياضيات.

2-4 التطرق إلى أهم العوامل التي تقف وراء اتجاه التلاميذ نحو مادة الرياضيات.

3-4 معرفة دور التفاعل الصفّي في رفع مستوى تحصيل تلاميذ السنة الرابعة متوسط في مادة الرياضيات.

4-4 الكشف عن الصعوبات التي يواجهها تلاميذ السنة الرابعة متوسط في مادة الرياضيات وتنمية اتجاهات ايجابية نحوها.

5) أهمية موضوع الدراسة:

تكمن أهمية موضوع الدراسة، في الكشف عن أهم الجوانب الأساسية التي تخدم العملية التربوية، التي تتمثل في اتجاهات تلاميذ السنة الرابعة متوسط نحو دراسة مادة الرياضيات، والتي لها علاقة بالتفاعلات الصفية خلال العملية التعليمية التعلمية، حيث يمكن أن تبرز لنا مستوى تحصيل الدراسي للتلاميذ، وبرز أهمية العلاقة القائمة ما بين المعلم والتلاميذ في القسم، وكذلك لإيجاد انسب وأفضل طرق لتكوين أنماط جديدة من تفاعل الصفّي للتلاميذ داخل القسم و للإمكانية مزاوله دراستهم وبناء ذات ايجابية، وتحديد اتجاهاتهم نحو معلمهم ونحو المواد الدراسية خاصة مادة الرياضيات، التي لديها أهمية كبير في حياتهم، وبالتالي رفع وتحسين مستواهم ووعيهم لمادة الرياضيات وتدعيم اتجاهاتهم لها، وهذا من اجل النهوض بالعملية التعليمية التعلمية ككل.

6) المفاهيم الإجرائية:

أ) التفاعل الصفّي: هو كل ما يحدث داخل القسم من تبادل الآراء و مناقشة الأفكار، وتصرفات وسلوكات الصادرة بين طرفي العملية التعليمية وهما:

- **الاستاذ:** هو الشخص الذي يتولى مهمة الشرح وتقديم المعارف وطرحه للأسئلة، وانتظار إجابات التلاميذ وتقويمه لهم، بالإضافة الى تسيير الفصل الدراسي وإعطاء التوجيهات والتعليمات وكذلك الانتقادات.

- **التلميذ:** هو الذي يلتقي المعارف والخبرات المقدمة له من طرف الاستاذ، بحيث يقوم بالتجاوب مع ما يحدث داخل الفصل الدراسي ومع زملائه، ويتراوح عمره ما بين السن 14 الى 17 هذا بالنسبة لتلميذ السنة الرابعة متوسط التي تناولته الباحثة كعينة لدراستها.

### (ب) اتجاهات نحو دراسة مادة الرياضيات:

(3) **الاتجاهات:** هو موقف نحو موضوع ما أو شئ معين وتكون الاستجابة له اما بالقبول او بالرفض.

(4) **مادة الرياضيات:** هي مادة تعتمد على القدرات العقلية كالذكاء مثلا وكذلك اتقان المهارات الحسابية وهي المادة المهمة في حياة الفرد وهي مقررة في البرنامج الدراسي حسب برنامج ومناهج التدريس المعد من قبل وزارة التربية الوطنية، وتكون متداولة عبر اطوار المختلفة من التعلم من الابتدائي الى مرحلة المتوسطة وغيرها من الاطوار، وتعتمد على الجبر والحساب والهندسة.

(5) **اتجاهات نحو مادة الرياضيات:** هو موقف التلاميذ نحو بعض الأفكار التي تتعلق بمادة الرياضيات، من حيث درجة صعوبتها وأهميتها بالنسبة لهم، ويكون ذلك إما بالسلب أو الإيجاب، ويمكن يقاسه من خلال استجابة التلاميذ لمقياس الاتجاه، الذي يتم بناؤه لهذا الغرض.

## الفصل الثالث

### الاتجاهات نحو دراسة مادة الرياضيات

تمهيد .

اولا:الاتجاهات.

- 1- تعريف الاتجاهات
- 2- مكونات الاتجاهات
- 3- وظائف الاتجاهات
- 4- أنواع الاتجاهات
- 5- خصائص الاتجاهات
- 6- طرق التعبير عن الاتجاهات
- 7- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات
- 8- نظريات وطرق قياس الاتجاهات

ثانيا: الرياضيات

- 1- تعريف الرياضيات.
- 2- مراحل تطور الرياضيات.
- 3- طبيعة الرياضيات.
- 4- أهمية الرياضيات.
- 5- أهداف تدريس الرياضيات.
- 6- اساليب التخطيط لتعلم مادة الرياضيات
- 7- الرياضيات في التعليم المتوسط و اهداف برنامج الرياضيات في هذه المرحلة

خلاصة.

**تمهيد:**

إن للاتجاهات دورا مهما في عملية التعليمية التعلمية، فمن خلالها يستطيع المعلم معرفة اتجاهات التلاميذ، نحو بعض المواد الدراسية، كمادة الرياضيات، التي تعتبر من المواد التي تتفاوت الاتجاهات نحوها على حسب رغبة واهتمام التلاميذ في تعلمها، فهناك بعض التلاميذ يفضلون دراستها، والبعض الآخر ينظر إليها نظرة سلبية وينفرون منها.

**أولا: الاتجاهات.****1- تعريف الاتجاه (الاتجاهات):**

(أ) لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور إن الاتجاه معناه «التوجه والقصد نحو الشيء المعين» (ابن منظور، 2000:161).

- كلمة الاتجاه تعود إلى الكلمة اللاتينية ATTUUDIME، وتشير الكلمة إلى مجموعة من الآراء التي يبديها الفرد أو مجموعة من الأفراد وهي ترجمة للسلوك الدائم أو المؤقت (le petit Larousse).

**(ب) اصطلاحا:**

- يعرف (البورت (ALPORT) «الاتجاه هو حالة استعداد عقلية ونفسية وعصبية تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة والتجربة التي يمر بها، وتؤثر هذه الحالة تأثير ملحوظا على استجابات الفرد أو سلوكه إزاء جميع المواقف والأشياء التي تتعلق بهذه الحالة» (صوان، 2010:38).

- جاء في قاموس علم الاجتماع بان الاتجاه «هو توجه نحو موضوعات معينة او مواقف ذات صبغة انفعالية واضحة وذات دوم نسبي، وقد تشير إلى الاستعداد او الميل المكتسب، الذي يظهر في سلوك الفرد او الجماعة، عندما تكون بصدد تقييم شيء او موضوع معين» (غيث، 2007:27).

- وجاء في معجم مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية بان الاتجاه هو «استعداد نفسي او تهيئ عصبى قابل للاستجابة الموجبة او السالبة نحو اشخاص او موضوعات او مواقف او رموز في البيئة التي تستثير الاستجابة. (نواف، 2007:45).
  - ويعرفه كرتش وكرتشفيلد، kreech.grutchfie (1948) «بأنه عبارة عن عدد من العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية التي انتظمت في صورة دائمة، اصبحت تحدد استجابة الفرد لجانب من جوانب بيئته» (ابو مغلي، 2002:149).
  - تعرف انستازي «الاتجاه بأنه النزعة أو الميل للاستجابة المؤيدة أو غير المؤيدة نحو مجموعة معينة من المثيرات كالجماعات العنصرية أو التقاليد أو العادات» (شاكر 2005:353).
  - يعرف ادام (1980) «الاتجاه مفهوم نفسي اجتماعي وهو تكوين افتراضي، او متغير وسيط تعبر عنه مجموعة من الاستجابات المتسقة فيما بينها، سواء في اتجاه القبول او في اتجاه الرفض، ازاء موضوع نفسي اجتماعي جدلي معين» (عبد اللا، 2012:65)
  - يعرفه سهير كامل «بأنه استعداد مكتسب مشبع بالعاطفة يحدد سلوك الفرد إزاء المواقف والموضوعات والأشخاص التي يتعامل معها في البيئة المحيطة بهاما بقبولها أو رفضها» (شحاتة، 2005:24).
- ومما سبق ذكره من التعاريف المختلفة حول الاتجاهات، يتضح أن الاتجاهات ماهي إلا حصيلة لمشاعر الفرد سوء كانت ايجابية أو سلبية والتي تتكون بفعل خبرته وتعامله معها، تكون إما نحو موضوع معين أو موقف ما أو نحو مادة دراسية، كاتجاه المتعلم لمادة الرياضيات فيكون الاتجاه نحوها إما بالقبول أو بالرفض.

**1- مكونات الاتجاهات:**

يمكن أن نقول إن الاتجاه النفسي يتكون من ثلاث عناصر أساسية تتفاعل مع بعضها البعض لتعطي الشكل العام للاتجاه وتتمثل هذه المكونات فيما يلي:

**1-2 المكون المعرفي:** يتضمن جميع العمليات الإدراكية والمعتقدات، والأفكار التي يحملها الفرد والتي لها

علاقة بموضوع الاتجاه كما يشمل ما لديه من الحجج تقف وراء تقبله لموضوع الاتجاه أو رفضه له.

**2-2 المكون العاطفي:** وهو يمثل مشاعر الفرد ورغباته نحو موضوع ما كإقباله عليه أو نفوره منه وكرهه

له، أنه الشحنة الانفعالية التي تميز الاتجاه من حيث القوة أو ضعف ويمكن القول أن هذا المكون يشير

إلى النواحي الشعورية أو العاطفية، التي تساعد وتحدد نوع تعلق المتعلم بالتعليم (سلامة، 2007:73).

ويعتبر "فا شن" "Vachon" العلاقة بين المكون المعرفي والعاطفي سببه أنه لا يمكن الفصل بينهما في أي

نشاط، حيث يوجد مكون معرفي لكل جانب عاطفي والعكس. (الشايب، 2007:160).

**2-3 المكون السلوكي:** يتمثل في طريقة الاستجابة العلمية التي يقوم بها الفرد نحو موضوع الاتجاه، فإذا

كانت اتجاهات الفرد سلبية نحو أفراد معينين فإنه يتجنب الإلقاء بهم ويتحاشمهم، إما إذا كان اتجاهه

إيجابياً نحوهم فإنه يسلك سلوكاً سلوكاً إيجابياً نحوهم، ويتضمن هذا المكون جميع الاستجابات السلوكية

الناجمة من تبلور المركبين المعرفي والعاطفي معاً، فيميل المتعلم نحو مادة تعليمية ما وإقباله عليها ورغبته

فيها يتسق مع شعوره وانفعالاته معارفه (الزغلول، 2007:196).

وهناك ثلاث مراحل مهمة في تكوين الاتجاهات وهي كما يلي:

أ) المرحلة الإدراكية المعرفية: يكون الاتجاه في هذه المرحلة ظاهرة إدراكية أو معرفية تتضمن تعرف الفرد

بصورة مباشرة على بعض عناصر البيئة الطبيعية والبيئة الاجتماعية التي تكون من طبيعة المحتوى العام

لطبيعة المجتمع الذي يعيش فيه، وفيها يدرك الفرد مثيرات البيئة، ويسلك وفقها فيكتسب خبرات ومعلومات

تكون بمثابة إطار مرجعي له. (الختاتنة، 2011:150).

ب) المرحلة التقويمية: وفيها يتفاعل الفرد مع المثيرات وفق الإطار المعرفي الذي كونه عنها، بالإضافة إلى الكثير من أحاسيسه ومشاعره التي تتصل بها.

ج) المرحلة التقريرية: وفيها يصدر الفرد القرار الخاص بنوعية علاقته بهذه المثيرات وعناصرها، فإذا كان القرار موجبا فان الفرد يكون اتجاها ايجابيا نحو ذلك الموضوع، وإذا كان القرار سلبا فيعني انه كون اتجاها سالبا نحو الموضوع. (الزغلول، 2007:194).

### 3- وظائف الاتجاهات:

إن للاتجاهات وظائف عديدة تستند إلى دوافع أساسية للفرد القدرة على التعامل مع المواقف والأوضاع الحياتية المختلفة واهم هذه الوظائف هي :

**3-1 الوظيفة المنفعية أو التكيفية:** تحقق الاتجاهات الكثير من أهداف الفرد وتزوده بالقدرة على التكيف مع المواقف المتعددة التي يواجهها فاعلان الفرد عن اتجاهاته يظهر مدى تقبله لمعايير الجماعة وقيمها ومعتقداتها، كما يظهر انتماءه و ولاءه لقواعدها، لذا تعد الاتجاهات موجبات سلوكية تمكنه من تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه في ضوء المحكات أو المعايير الاجتماعية السائدة في مجتمعه كما تمكنه من إنشاء علاقات تكيفية سوية مع هذا المجتمع.

**3-2 الوظيفة التنظيمية:** تتجمع الاتجاهات والخبرات المتعددة والمتنوعة في كل فرد بشكل منتظم مما يؤدي إلى تساق سلوكه وثباته نسبيا مع المواقف المختلفة بحيث يسلك نحوها بشكل ثابت ومضطرد متأثرا بما يحمل من اتجاهات مكتسبة (ابو مغلي، 2002:153)

**3-3 وظيفة تحقيق الذات:** يبني الفرد مجموعة من الاتجاهات توجه سلوكه وتتيح له الفرصة للتعبير عن ذاته وتحديد هويته ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، كما تدفعه للاستجابة بقوة ونشاط وفعالية للمتميزات البيئة المختلفة، الأمر الذي يؤدي إلى انجاز الهدف الرئيسي من الحياة وهو تحقيق الذات.

**3-4 الوظيفة الدفاعية** إن العديد من اتجاهات الفرد ترتبط بحاجاته الشخصية ودوافعه الفردية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه لهذا يقوم أحيانا بتكوين بعض الاتجاهات لتبرير فشله أو عدم قدرته على تحقيق أهدافه، فقد يكون المتعلم اتجاها سالباً نحو المدرس أو مادة تعليمية ما، عندما يفشل في انجاز المستوى التحصيلي الذي يرغب فيه فيساعد هذا الاتجاه على تبرير فشله وعلى الاحتفاظ بكرامته واعتزازه بنفسه (الزغلول 2007:189).

**3-5 وظيفة اشباع الحاجات:** تعمل الاتجاهات على اشباع الكثير من حاجات الافراد النفسية والاجتماعية، حيث يسعى من خلالها الفرد الى اشباع حاجات التقدير الاجتماعي، والحاجة الى الانتماء والمشاركة الوجدانية وغيرها، لذلك فهو يتقبل قيم الجماعة ومعاييرها حتى يتمكن من اشباع رغباته. (المغربي، 1995:144).

#### 4-أنواع الاتجاهات:

إذا أردنا تحديد أنواع الاتجاهات فإننا نجد صعوبة في ذلك، وهذا راجع لتشعب أسس هذه الاتجاهات، غير أن هناك من العلماء من حددها أنواع الاتجاهات من بينهم "البورت" الذي حددها في الأنواع الآتية:

أ) **الاتجاه الموجب والاتجاه السالب:** يدفع الاتجاه الموجب بصاحبه لتأييد كل ما يتعلق بموضوع الاتجاه أما الاتجاه السالب فيدفع الفرد للوقوف ضد موضوع الاتجاه .

ب) **الاتجاه العام والاتجاه الخاص:**الاتجاه العام ذلك التهيؤ العقلي والنفسي الذي يشمل الموضوع كله أي ذلك الاتجاه الذي ينصب على الكليات ،أما الاتجاه الخاص فانه ينصب على نقطة واحدة من النقاط الموضوع لذلك تعرف بأنه اتجاه نقطي يدفع الفرد إلى الاستجابة نحو جزء معين .

ج) **الاتجاه الجماعي والاتجاه الفردي:** الاتجاه الجماعي هو الذي يشترك فيه اكبر عدد ممكن من

الناس أما الاتجاه الفردي هو الذي يميز فردا عن فرد آخر(الختاتنة، 2011:151)

د) **الاتجاه القوي والاتجاه الضعيف:** الاتجاه القوي هو الذي يجعل الفرد أو صاحبه يدفع في سبيله قولاً وعملاً وبكل الطرق، أما الاتجاه الضعيف عادة ما يكون تأثير تافها على الفرد إذ يقتصر في معظم الأحيان على التعبير عنه بالقول فقط. (الغريباوي، 2007:13).

هـ) **الاتجاه العلني والاتجاه السري:** الاتجاه العلني هو الذي لا يجد الفرد حرجاً في إظهاره والتحدث عنه أمام الآخرين، أما الاتجاه السري هو الذي يحاول الفرد إخفائه عن الآخرين ويحتفظ به لنفسه (الغريباوي، 2007:13).

**5- خصائص الاتجاهات:** تتصف الاتجاهات ببعض الخصائص التي تميزه عن بعض العوامل غير المعرفية الأخرى ومن أهم هذه الخصائص نذكر:

5-1 إن الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة من خلال ما يواجهه الفرد من خبرات وأنشطة ومواقف.  
5-2 تتكون الاتجاهات وترتبط بمثيرات و مواقف وقد ترتبط بأشياء أو أفراد أو جماعات أو أماكن.  
5-3 تتكون الاتجاهات نتيجة تفاعل الفرد مع ما يواجهه من الموضوعات البيئية، وهذا يظهر علاقة بينه والمواضيع حتى يتشكل الاتجاه.

5-4 تتأثر الاتجاهات النفسية بمواقف الخبرة التي يمر بها الفرد، وتعكس ادراكه للعالم المحيط به واستخدامه أو معالجته للمعلومات عن هذا العالم (صلاح، 2005:320)

5-5 للاتجاهات خصائص انفعالية حيث أن استجابات الفرد التي تعبر عن اتجاه إما أن يتبعها سرور وارتياح أو يتبعها ضيق ويتبع ذلك إما سلوك إقبال (لمشاعر الحب) أو سلوك تجنب (لمشاعر الكراهية).

5-6 تتسم اتجاهات الأفراد نحو الأشياء والموضوعات بصفة الثبات النسبي وهي خاضعة للتعديل والتغير تحت ظروف التعلم وبعضها نمطي يقاوم التغير كما تظهر في الاتجاهات النمطية.

5-7 معرفة الاتجاهات تساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد اتجاه الموضوعات والأشياء وهي بأنها قابلة للملاحظة والقياس والتقدير (قطامي، 1998:173).

5-8 الاتجاه بناء افتراضي بحيث ليس هناك وجود مادي ملحوظ لها، ولكن يمكن ان يستدل عليها من خلال سلوك الفرد الظاهري، حيث يعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بيمن موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له. (نشواتي، 1997:473).

#### 6- طرق التعبير عن الاتجاهات: يتم التعبير عن الاتجاهات باستخدام طريقتين وهما:

أ) طرق لفظية: وينقسم الاتجاه اللفظي الى نوعين:

- 1) الاتجاه اللفظي التلقائي: ويظهر حينما يعبر الفرد عن اتجاهه بصراحة، او ضمنا في حديثه او في جلسة من الجلسات مع اصدقائه او رفاقه او زملائه في العمل دون ان يسأله احد عن ذلك.
- 2) الاتجاه اللفظي المستثار: ويتضح ذلك من خلال تعبير الفرد عن اتجاهه ازاء موضوع ما نتيجة لسؤال يوجه اليه.

أ) طريقة عملية: ويظهر ذلك عندما يعبر الفرد عن اتجاهه بشكل عملي في سلوكه (منسى، دسنة: 209).

#### 7- العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

هناك عدة عوامل تلعب دورا مهما في تكوين الاتجاه اما سلبا او ايجابيا وربما تتفاعل تلك العوامل مع بعضها البعض لتكوين الاتجاه ومن بين هذه العوامل ما يلي:

7-1 العوامل الحضارية: كثيرة ومتنوعة ومن الأمثلة عليها المسجد والمدرسة والمنطقة التي يعيش فيها الفرد وموقع عمله ولا يخفى بأن هذه العوامل و المؤثرات لا تدعو إلى نفس الاتجاهات، مما يحتم على الفرد التحيز نحو واحد منها.

7-2 العوامل الأسرية: يتأثر الطفل في بداية حياته بالاتجاهات التي تكون لديه والديه وغيرهما من أفراد الأسرة نحو موضوعات معينة أو الأشخاص معينين مما يؤدي إلى اكتسابه لهذه الاتجاهات أو بعضها عن طريق التقليد والتعلم.

7-3 العوامل المتعلقة بالفرد نفسه: تلعب التنشئة الاجتماعية دورا هاما في تكوين شخصية الفرد وتميزه عن غيره من الأشخاص من خلال ما يكتسبه منها من ميول واتجاهات.

7-4 عوامل الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين: تلعب الخبرة دورا هاما في تكوين الاتجاه سلبا أو إيجابا وعلى سبيل المثال، فالعمل الذي يتبع بتعزيز يؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي لدى الفرد، فرد في حين العمل الذي يتبع بعقاب إلى تكوين اتجاه سلبي عنده.

7-5 عوامل السلطات العليا: فهي تفرض على الفرد الالتزام بأمر معينة كاحترام النظام المدرسي مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات لديهم نحو هذه الموضوعات وتتكون الاتجاهات في هذه الحالة نتيجة عاملين أساسيين هما الاحترام والخوف.

7-6 عوامل رضا وحب الآخرين: على سبيل المثال فان الشخص الذي يمارس رياضة معينة ويقيد بقواعدها على نحو يجعله يحظى برضا زملائه، تتكون لديه اتجاهات تتمثل في الحرص على التقيد بأدب وحب التعاون وحب أعضاء الجماعة (الزويد، 1999:114).

#### 8- نظريات وطرق قياس الاتجاهات:

8-1 نظريات الاتجاهات: هناك عدة نظريات التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الاتجاهات ومن بين هذه النظريات:

#### (أ) النظرية السلوكية:

تؤكد نظرية الاشتراط الكلاسيكي للعالم الروسي بافلوف، على دور كل من المثير الشرطي الطبيعي في إمكانية إحداث السلوكات الايجابية بدلا من السالبة وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الايجابية كلما ظهرت لدى الفرد، وأما نظرية الاشتراط الإجرائي للعالم الأمريكي "سكندر" فيقوم تعلم الاتجاهات على أساسها، اعتمادا على مبدأ التعزيز، إذا يرى أن سلوك الكائن الحي أو استجابته التي يتم تعزيزها يحتمل تكرارها، وبذلك فان الاتجاهات التي يتم تعزيزها يزيد احتمال حدوثها أكثر من الاتجاهات التي لا تعزز.

ويمكن القول أن المعلم يمكن أن يلعب دوراً أساسياً في عملية تشكيل الاتجاهات بنوعها الإيجابية والسلبية، من خلال نمط التفاعل الذي يوجد في الفصل الدراسي، وعليه فهو مطالب بمعرفة الأسباب ومن ثم محاولة إيجاد المثير الطبيعي الذي يرتبط بالتعزيز وتوفير جو تعليمي، ويبحث على الإحساس بالطمأنينة والارتياح، ويؤدي إلى نجاح عملية التفاعل الصفي وبالتالي يسهل عليه تعديل وتحويل الاتجاهات السلبية إلى إيجابية .

ويجب عليه أيضاً أن يدرك جميع المواقف والكلمات التي يخاطب بها المتعلمين، وأن يستخدم عدة أنواع من المعززات وخاصة التعزيز المستمر، والذي يعني تعزيز الاستجابة المرغوبة (الاتجاه الإيجابي)، كلما ظهرت وينبغي مراعاة ذلك في بداية التعلم أما بعد (التعلم) التقدم في التعلم فإنه ينبغي عليه استخدام جداول التعزيز، بهدف تثبيت السلوك المرغوب فيه نحو التعلم (عدنان، 2005: 215).

#### ب) النظرية المعرفية :

يرى أصحاب هذه النظرية بأن الاتجاهات هي عبارة عن صورة ذهنية مخزونة لدى الفرد على صورة خبرات مدمجة في أنبيتهم المعرفية، وبذلك فإن الاتجاهات أبنية معرفية مخزنة في ذاكرة الأفراد فالإتجاه السلبي هو مجموعة المعارف التي طورها الفرد أثناء تفاعله مع المواقف والشخصيات التي واجهها، فالمعارف والأبنية المعرفية المخزونة لدى الفرد نحو شيء معين، ما هي إلا خبرات فيها المبررات الكافية لاعتبارها سلبية، والتنظيم المعرفي والبنية المعرفية تؤكد على إن النمو المعرفي للتلاميذ من الأمور الأساسية في تكوين الاتجاهات الإيجابية، وعليه فإن تعلم الاتجاهات الإيجابية يتم على أساس تقديم ما يتناسب مع مستويات التلاميذ المعرفية وقدراتهم وإمكانيتهم وهذا يتطلب ما يلي: (أبو جادو، 1998: 202)

1) تحديد الاتجاهات المراد تعديلها، ويتطلب ذلك التعرف على الاتجاهات للفرد نفسه وذلك من خلال

استخدام بعض الاختبارات الإسقاطية لتبين الأشياء التي يرغب بها والأشياء التي لا يرغب بها.

(2) ملاحظة سلوك التلميذ تزويده بالتغذية الراجعة، حيث ينبغي أن تكون التغذية الراجعة ايجابية حتى تؤدي إلى تكوين الاتجاه المرغوب فيه وإجراء مقارنة بين محاسن الاتجاه المرغوب فيه ومساوئ الاتجاه الغير المرغوب فيه.

(3) التعزيز الفوري، حيث ويقصد به التعزيز للاتجاه المرغوب فيه فور ظهوره من جانب التلميذ، لان ذلك يؤدي إلى استمرار هذا الاتجاه .

ويمكن للمعلم أن يساعد تلاميذه بتبني الاتجاه المعرفي في تغيير اتجاهاتهم السلبية، إلى اتجاهات مرغوبة في تعلم مواد تعليمية معينة، أو ممارسة أنشطة مدرسية معينة.

#### ج) النظرية الاجتماعية ( التعلم الاجتماعي):

فسر (البرت باندورا، 1974) عملية تكوين الاتجاهات وفقا لعملية التعلم بالملاحظة فعندما نلاحظ شخصا بطريقة معينة ويلقى إثابة عن سلوكه فمن المحتمل جدا أن يقوم بتكرار هذا السلوك، أما إذا اتبع سلوك العقاب، فالاحتمال الأكبر أن لا يقوم بتكراره أو تقليده، وتؤكد هذه النظرية على أن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وما قد يكتسبه من خلال تفاعله معها من الاتجاهات نحو موقف معين سواء كانت هذه الاتجاهات سلبية أو ايجابية، ويركز (باندورا) على ضرورة إثراء التلاميذ بالمعلومات والحقائق والمثل المتعلقة بالموضوع المراد تكوين اتجاه ايجابي نحوه، وكذلك التأكيد على ضرورة دمج التلاميذ مع مجموعات ذات اتجاهات ايجابية (أبو جادو، 1998:203).

#### د) النظرية التفاعلية الانسانية:

يستند اصحاب وجهة النظر التفاعلية الى مبادئ التربية والتعليم القائمة على الخبرة المباشرة، ويعتبر هذا المنحى من اكثر وجهات النظر في تكوين الاتجاهات انتشارا وأوسعها استخداما في مجالات التربية والتعليم، لاستناده الى المبادئ والأسس التي تستند عليها النظريات السابقة الذكر (السلوكية، والمعرفية والاجتماعية) ودمجها معا في اطار النظرية التفاعلية الانسانية الشاملة، ويعتمد نجاح

هذه النظرية على توافر الوسائط السمعية البصرية المختلفة، وقدرة المعلم و المتعلم على توظيفها بشكل يجعلها تخاطب اكثر من حاسة واحدة.

### 8-2 طرق قياس الاتجاهات:

إن الاتجاهات هي دوافع قوية وحوافز وقوى التي تحرك وتوجه سلوك الفرد، ونظرا لأهميتها فنشأت مقاييس لقياسها وذلك بهدف فهم سلوك الأفراد والتنبؤ به ومن ثم ضبطه وتوجيهه ومن ابرز هذه المقاييس:

#### أ) طريقة بوجاردوس (مقياس البعد الاجتماعي):

ظهر طريقة اليموري، بوجاردوس (1952) لقياس البعد الاجتماعي، أو المسافة الاجتماعية بين الجماعات القومية أو العنصرية المختلفة، ويحتوي مقياس البعد الاجتماعي على وحدات أو عبارات تمثل بعض مواقف الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس الفرد أو تعصبه وتقبله أو نفوره أو بعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين وهو مقياس سهل التطبيق، إلا أن المسافات بين درجات ليست متساوية تماما. (احمد، 2001:105).

جدول رقم(1) نموذج لقياس البعد الاجتماعي لبوجاردوس. (ملحم، 2009:323).

اتزوج منهم	اصادقهم	اجورهم في المسكن	ازاملهم في العمل	اقبلهم كمواطنين في بلدي	اقبلهم كزائرين لوطني	استبعدهم من وطني
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

## ب) طريقة جوتمان:

يقوم هذا النوع من المقاييس على فكرة التدرج التراكمي أو التدرج المتجمع للاستجابات بمعنى انه يمكن لنا من خلال هذه الطريقة أن نعرف أي البنود أجاب عليها المفحوص وذلك في حدود 90% من الثقة أي باحتمال 10% من الخطأ بالنسبة للعينة، ويمكن القول كذلك أن بنود المقياس " جوتمان " لها خاصية الترتيب والتراكم فعلى سبيل المثال إذا قمنا بترتيب العمليات الحسابية مثلا بناء على صعوبتها كما يلي ،الجمع ،الضرب،الحساب الترتيبي(الرحمان،1998:375).

## ج) طريقة ثيرستون:

يتألف هذا المقياس من عبارات مصنفة في فئات متدرجة،من حيث الشدة في التعبير عن التحيز،وتقوم على طريقة جمع ما يمكن جمعه من العبارات،التي تعبر عن مختلف الاتجاهات نحو موضوع من الموضوعات ، مثل تحديد النسل والحريات والطلاق و غيرها ،بحيث تعاد صياغتها لتكون موجزة وبسيطة ومفهومة ،ويعهد بها المحكمين ليصنفوها الى احدى عشرة فئة او مجموعة ،بحيث تأتي المجموعة الاولى مشتملة على اقوى العبارات الموجبة، ثم تليها العبارات الاقل،فالأقل الى ان تصل الى اخر مجموعة وتضم اقوى العبارات السالبة.

بحيث يعطى المقياس في صورته النهائية في شكل استفتاء للأفراد المطلوب قياس اتجاهاتهم فيؤشرون على العبارات التي تتفق مع رأيهم،وتكون درجة الفرد على الاستفتاء،هي الدرجات الوسطى على المقياس للعبارات التي أختارها.(الخطيب،2011:138).

(د) طريقة ليكرت:

تعتبر أسهل طريقة في قياس الاتجاهات ولا يحتاج تطبيق هذا المقياس إلى بعد كبير في حساب قيم العبارات أو وزنها بالنسبة للاتجاه موضوع القياس، ويتطلب هذا المقياس جهدا ووقت اقل ولا يعتمد على تقييم المحكمين ولذلك يعد من المقاييس الأكثر استخداما في القياس والبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية (علام، 2000:539).

وقد استخدم (ليكرت، Likert) خمسة اختبارات تعبر درجات مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة حول الموضوع المراد قياسه، تتميز فقرات المقياس بالتناسق الداخلي يسمح بقياس الاختلافات في الاتجاهات على بعد واحد، وتتخلص هذه الطريقة في تقديم مجموعات من العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه، وبحيث أن لكل عبارة خمسة اختبارات ويطلب منه أن يختار إجابة واحدة من 5 إجابات على النحو التالي: أوافق بشدة-أوافق-غير متأكد-أعارض-أعارض بشدة، وتعطي لهذه الاستجابات التقديرات التالية 5،4،3،2،1 إذا كانت الجملة تعبر عن معني مؤيد الاتجاه وتعطي عكس هذه التقديرات إذا كان معناها معارضا أي نعطي 1،2،3،4،5.

جدول رقم (2) يبين توزيع الدرجات على حسب البدائل لمقياس ليكرت. (مقدم، 2003:249).

القيمة العددية للعبارات				العبارات
01	02	04	05	المؤيدة
05	04	02	01	المعارضة
أعارض بشدة	أعارض	أوافق	أوافق بشدة	

## ثانيا: الرياضيات.

## 1-تعريف الرياضيات:

أ) لغة: الرياضيات (اسم) وتعنى علوم الرياضية الحساب والجبر والهندسة، دراسات القياسات والخصائص والعلاقات الرياضية باستخدام الارقام والرموز (المعجم المعاني الجامع، من الانترنت).

- اصطلاحا: يعرف جاد الله ابو المكارم « الرياضيات بانه مجموعة من النظم الاستدلالية او الاستنباطية وعناصر كل نظم، تتركز على مجموعة من المصطلحات غير المعرفة والمسلمات غير المبرهنة التي تعبر عن علاقات بين المصطلحات غير معرفية وتعد اساس لاشتقاق النتائج. (جاد الله، 1989:22).

- يعرفها عبيد واخرون (1980) « بان الرياضيات تعتبر احد مجالات المعرفة الرئيسية في ابراز التطور العلمي، لما تتمتع به من مكانة رائدة بين فروع العلم ولما لها من تطبيقات متعددة ومتنوعة حتي انه يمكن القول بان مجالات التطبيق للرياضيات تتسع افاقها وتزداد، بما يحقق لها قيادة حقيقة في مجالات العلوم الطبيعية والاجتماعية، وادارة الاعمال وغيرها من المجالات التطبيقية ». (وليم عبيدة وآخرون 1980:12).

- يعرفها أبو زينة وعبابية (2007) «الرياضيات هي إحدى المواد الأساسية في المناهج الدراسية لجميع المراحل والصفوف و يطلق عليها البعض :ملكة العلوم» يمكن تقسم الرياضيات إلى أربعة فروع أو مجالات متداخلة مع بعضها البعض وهي :

1- الحساب: يتمثل في معالجة الأرقام و الأعداد، والعمليات.

2- الهندسة: تشمل دراسة الأشكال و خصائصها والعلاقات فيما بينها.

3- الجبر: عبارة عن حساب معمم وهو نظام مجرد واستبطاني مبني على المسلمات.

4- التحليل الرياضي: وهو الدراسة المنظمة للكميات اللانهائية ( أبو زينة وعبابية 2007:15).

- يعرفها احمد زكي بدوي « بأنها دراسة الكميات العديدة العلاقات بينها وتتميز بالتحديد التام والاكتفاء الذاتي، كما تمكن الرياضيات العقل الإنساني من اكتساب المعرفة عن طريق التحليل الخاص دون الاستعانة بالملاحظة أو التجربة التي تكتسب بالتفكير وحده وتكون مستقلة عن التحقيق التجريبي» ( بدوي، 1980:261).
- يعرفها بطرس (2009) «الرياضيات علم تراكمي البناني يتعامل مع العقل البشري بصورة مباشرة وغير مباشر، ويتكون من أسس ومفاهيم، قواعد ونظريات، عمليات، حل المسائل وبرهان ويتعامل مع الأرقام والرموز وتعتبر رياضة للعقل البشري» (بطرس، 2009:430).
- يعرفها سلامة (1995) « بأنها العلم الذي يتعامل مع الكميات المجردة مثل العدد والشكل والرموز والعمليات وطريقة للبحث تعتمد على المنطق والتفكير العقلي مستخدمة في ذلك السرعة البديهية وسعة الخيال ودقة الملاحظة» (سلامة، 1995:85).
- يعرفها مجدي (2002) «بأنه تعنى بدراسة الكميات العديدة والعلاقات بينها، وكذلك تعميم هذه العلاقات، وتتطلب دراسة هذه الكميات تعريفها بدقة على اساس خصائص معينة لها، ثم تستخدم تلك الخصائص بالإضافة الى قوانين منطقية معينة، لاستنتاج العلاقات الكائنة بين الكميات نفسها وبين علاقات سبق الحصول عليها، وفروع الرياضيات بالنسبة للكميات العديدة هي الحساب، و بالنسبة للكميات الفرعية هي الهندسة (مجدي، 2002:35).
- من خلال ما تم عرضه من التعاريف السابقة نستخلص تعريف للرياضيات: «تعتبر لغة للتواصل ما بين المجتمعات، وهي من المواد الدراسية الأساسية والمهمة في حياة كل فرد في المجتمع وبالخصوص التلميذ، فهذه المادة ترافقه عبر مراحل التعليم، المختلفة التي يمر بها، فهي تساعده على حل الكثير من المشكلات التي تصادفه في حياته اليومية، وتمثل كذلك الوسيلة الرئيسية لتنمية

مختلف المهارات الرياضية فهي تساهم كذلك في نمو القدرات العقلية التلميذ من التفكير، والاستدلال والتركيب... الخ، وتجعله يستثمر معارفه وخبراته في واقع المعاش».

## 2- مراحل تطور الرياضيات:

**1-2 مرحلة ما قبل العد:** وفي هذه المرحلة لم يكن الانسان قادرا على تحديد مقادير الكميات وكان يكتفي بالإشارات و الحركات فقط في التعبير عن الاشياء، حيث كان لكل عدد اشارة او حركة معينة تم الاتفاق عليها وتدولها في التعبير عن المقادير.

**2-2 مرحلة المطابقة بين الأشياء:** وفي هذه المرحلة كان التعبير عن الاشياء يتم باستخدام اشياء مناظرة لها، ومألوفة فمثلا كان يستخدم الانسان الحصى والعيديان ورسم العلامات للدلالة على العناصر المراد التعبير عن عددها.

**2-3 مرحلة استخدام رموز الاعداد:** قد دعت حاجة الانسان وتطور حياته الى ابتكار هذا الاسلوب بهدف تسهيل التعامل مع الاشياء، وقد ظهرت في هذه المرحلة حضارات متميزة بأنظمة عددية تستخدم رموزا خاصة بها، ومن هذه الحضارات:

**أ) الحضارة الفرعونية:** كان قدماء المصريين اول من عمل الاحصائيات من خلال تعداد السكان وإحصاء الاراضي لتوزيعها على العاملين، وكان لهم اسهامات في الهندسة وخاصة عند بناء الاهرامات، حيث استخدموا الهندسة لقياس الطول والزوايا و المساحات و الاحجام، وكان المصريون قد وضعوا الاساس للنظام العشري، ولكنهم لم يستطيعوا التوصل الى فكرة المنزلة.

**ب) الحضارة البابلية:** استخدم البابليون فكرة المنزلة، وذلك لأنهم كانوا يستخدمون النظام الستيني في العد.

**ج) الحضارة الإغريقية:** كان الاغريق اول من اوجد فكرة البرهان الرياضية، وقد قاموا بنقل الرياضيات الفرعونية واستطاعوا التوصل الى نظريات هندسية في الدائرة المثلث، وقد وضع اقليدس اسس الهندسة التي عرفت بالاقليدية والتي ما زالت نظرياتها حتي اليوم.

2-4-مرحلة النظام العددي الحالي:وتتميز هذه المرحلة بوجود نظام ترقيم واحد يستخدم رموزا محددة للغة الرياضيات،وهذا ما ساهم في انتشار هذا النظام،وقد كان لإضافة الصفر اكبر الاثر في هذا النظام العددي،ومن ابرز مميزات تلك المرحلة ما يلي:

(أ)استخدام عدد من الأرقام:حيث يشمل هذا النظام على (9) ارقام من (1)الى (9) اضافة الى الصفر،ومن خلال تلك الارقام يمكن تكوين أي عدد لذا هذا النظام يسمى النظام العشري لان الارقام المكونة له هي (10)ارقام.

(ب) الترتيب:في هذا النظام تتميز الاعداد بأنها سهلة المقارنة فيما بينها ،ويعتمد ذلك على الترتيب الموضعي للرقم (احاد،عشرات،مئات...).

(ج) القيمة المنزلية للرقم:ان وقوع الرقم في أي عدد هذا النظام يعطي فكرة واضحة ،عن القيمة المنزلية للرقم(5) لكل من الاعداد:395،458،521(عباس،العيسى،2008:13،14).

### 3- طبيعة الرياضيات:

تتميز الرياضيات في طبيعتها بعدة مميزات وهي كما يلي:

3-1 ان للرياضيات مجموعة من المفاهيم والحقائق والعمليات التي ينبغي معرفة كيفية استخدامها.

3-2 تهتم الرياضيات بالبحث عن النماذج والعلاقات في أي كيان كما تهتم بالتواصل الى التعميمات والتعبير عنها برموز رياضية.

3-3 تتركب الرياضيات من استنتاجات تجرى في نظام المسلمات ويتطلب هذا التعرف على الفروض التي يصح في اطارها ما تتواصل اليه من لاستنتاجات(جاد الله،1998:23)

3-4 الرياضيات عبارة عن مجموعة من الانظمة وتطبيقات هذه الانظمة في جميع نواحي الحياة العلمية والتخصصات والنظام الرياضي عبارة عن بناء استنتاجي يقوم على مجموعة من المسلمات والافتراضات

و تهتم بدراسة موضوعات العقلية اما ان يتم ابتكارها كالإعداد والرموز الجبرية او التجريد من العالم الخارجي كالأشكال او العلاقات بينها او بين اجزاؤها(امين،2001:165).

#### 4- أهمية الرياضيات:

إن أهمية الرياضيات تتبع من مناهج مراحل التعليم المختلفة من خلال نظريتين متكاملتين هما:  
الأولى:تنظر للرياضيات على أنها أداة للاستخدام والتطبيق،وتعين الفرد على قضاء حاجاته وتسيير أموره في الحياة فهناك مهارات رياضية يحتاجها الفرد لتنظيم أمور حياته ليعيش ضمن مجتمع يتفاعل مع مؤثراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية،ويتطلب ذلك مستوى معقولا من المعرفة الرياضية.

الثانية:تنظر للرياضيات على أنها نظام معرفي له بنيته وتنظيمه ،بحيث تساعد الفرد على تنمية التفكير الناقد وتسهم في بناء شخصيته ،وقدرته على الإبداع من خلال إتاحة الفرصة له لاكتساب الخبرة.(أبو زينة وعبابية،2007:17).

#### 5- أهداف تدريس الرياضيات:

إن المقصود من أهداف تدريس الرياضيات ،هو إحداث التغيرات في السلوك لدى المتعلم،بغرض تحقيق الأهداف المسطرة سلفاً. ومن أبرز هذه الأهداف ما يلي:

5-1 اكتساب المعلومات الرياضية عبر المشكلات ومعرفة المبادئ الرياضية.

5-2 اكتساب المهارات أي الكفاءة في الأداء كإجراء العمليات الحسابية المباشرة واستخدام الأدوات الهندسية في القياس وفي الرسم وفي الإنشاء الهندسي.

5-3 فهم العلاقة بين الأعداد والدقة والسرعة في الإنجاز مثل الدقة في الإنشاء الهندسي.

5-4 اكتساب أساليب التفكير الرياضي وتنمية القدرات الإبتكارية والتفكير السليم والدقيق.

5-5 الاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي.

5-6 توظيف الرياضيات في مجالات مختلفة من الحياة اليومية، وفي بقية العلوم الأخرى.

5-7 إظهار دور الرياضيات في الإسهام في حل مشكلات التنمية و تطوير التكنولوجيا و بقية العلوم

الأخرى. (جناد، 2010: 52).

## 6- أساليب التخطيط لتعلم مادة الرياضيات:

من المهم في جمع المراحل ان يخلق المدرسين أنشطة جاذبة ومسلية ومثيرة بالنسبة لهم، وبتالي يوفر ذلك بيئة من الحياة الواقعية لكل مجال من مجالات الرياضيات.

يجب التخطيط للرياضيات على العديد من المستويات وعلى مدى سنة أكثر، اعتمادا على المدة التي يذهب فيها التلاميذ الى اماكن الدراسة.

وإن المجالات الرياضيات سوف تشمل كلا من منهج المحتوى النمط والبحث عن علاقات ومقاييس (بما في ذلك الوقت) والشكل والمساحة ،والحساب وجزء قليل من هذا النشاط الرياضي الذي تم تخطيطه يمكن ان يحدث في عزلة عن الباقي.

إن الافكار الدائمة حول تعليم التلاميذ ككل سيتم تطويرها واستغلالها لضمان تأهيل كل تلميذ لأسلوب المعرفة والفهم للعالم ،حيث تكون الرياضيات امرا مكفولا(غول، 2013: 28).

## 7- الرياضيات في التعليم المتوسط، و أهداف برنامج الرياضيات في هذه المرحلة:

### 7-1 الرياضيات في التعليم المتوسط:

تعتبر الرياضيات في هذه المرحلة امتداد لما هو مقرر في المرحلة لابتدائية وتعزيزا له، وهي ترمي بالدرجة الأولى في هذا المستوى إلى دعم المكتسبات وإثرائها والى تنمية قدرات المتعلم في توظيف المهارات التي يكتسبها في مواجهة الوضعيات التي يعايشها في الحياة اليومية وفي تعلم المواد التعليمية لأخرى في الرياضيات، وهي لأداة في اكتساب المعارف ووسيلة لتكوين الفكر، فهي تساهم في نمو قدرات

التلميذ الذهنية وتشارك في بناء شخصيته ودعم استقلاليته وفي تسهيل مواصلة تكوينه المستقبلي ،وهي تسمح للتلاميذ باكتساب أدوات و إجرائية تمكنه من القيام بدوره بثقة وفعالية في محيط اجتماعي متطلب اكثر في عالم شمولي يتحول باستمرار وينتظر من تدريس الرياضيات تحقيق غرضين اثنين :احدهما ذات طابع تكويني ثقافي وآخر نفعي.(بن حمو،2013:67).

### 7-2 أهداف برنامج الرياضيات في التعليم المتوسط :

من بين الأهداف التي يقدمها برنامج التعليم المتوسط هي كما يلي :

(أ) تنظيم وتثبيت مكتسبات التلاميذ والسمو بها وتدعيمها عن طريق إتقان العمليات الأربع وعلى الأعداد العشرية والكسرية ثم بعد ذلك الأعداد الناطق التربيعية،وبالإضافة الاستعمال المناسب للأدوات الهندسة وتوظيف وحدات القياس.

(ب) إعطاء المتعلم قدرا من المعرفة الرياضية تمكنه في تعاطي النشاط الرياضي الحقيقي وذلك من خلال الانتقال التجريبي من نمط الحساب إلى نمط التطبيق ومن الوصف إلى الملاحظة والتجربة واستنباط النتائج والبرهنة عليها وتوظيف ذلك في البحث عن حلول لمسائل رياضية متنوعة.

(ج) تنمية قدرات المتعلم على العمل الشخصي والمساهمة في تعلمه والبحث على المعلومات وتنظيمها وتمكينه من امتلاك تقنية التواصل وبممارسة الاستدلال يكون المتعلم قد اكتسب أساليب متنوعة للتعبير و التحوار(مناهج مادة الرياضيات،2005:18).

### 7-3 برنامج مادة الرياضيات لسنة الرابعة متوسط:

#### 7-3-1 تقديم المادة الرياضيات:

تم بناء برنامج السنة الرابعة متوسط كما هو الحال بالنسبة إلى السنتين الأولى والثانية والثالثة على أساس منهجية ترتكز على البحوث الحديثة في تعليمية الرياضيات، وتطورات العلوم عامة والتحدي المتمثل في الإدخال التدريجي للتكنولوجيا الحديثة من جهة ،ومن جهة أخرى منهجية تظمن الانسجام في

مقاربة المفاهيم وكتابة التوجيهات البيداغوجية واختيار الأنشطة، كل ذلك يندرج في إطار مرجعية تتبني مقاربة بالكفاءات تعطي للتعلّيمات معنى وتمح لكل من التلميذ والأساتذ دورا متجددا لذلك، فالبرنامج يقوم على بعض المبادئ، يمكن تلخيصها فيما يلي:

- (أ) تحسين استمرارية التعلّيمات.
- (ب) تقديم المفهوم عند ضرورة استعماله.
- (ج) تفضيل قدر الامكان، الجانب الادائي لمفهوم ما، قبل تناوله كموضوع للدراسة.
- (د) ممارسة تعليم حلزوني وضمان تدرج المكتسبات.
- (هـ) الشروع بالتدرج في تعليم التلميذ على الاستدلال.
- (و) جعل التلميذ فعلا. (مناهج مادة الرياضيات، 2013:77).

### 7-3-2 كفاءات الرياضية:

#### 7-3-2-1 الأنشطة العددية: حل مشكلات ذات دلالة بتوظيف:

- (أ) حساب على الأعداد الناطقة والجذور التربيعية.
- (ب) حساب الحرفي والمعادلات والمتراجحات والدرجة الأول بمجهول واحد.

#### 7-3-2-2 تنظيم معطيات: حل مشكلات ذات دلالة بتوظيف:

التناسبية (جداول تناسبية، النسبة المئوية، المقاييس، مقادير حاصل القسمة والجداء، الدوال الخطية و التآلفية)، وإجراءات تنظيم وتقديم وتمثيل معطيات إحصائية (جداول، مخططات، بيانات ومعالجتها) حساب وترجمة التكرارات، التكرارات نسبية (التواتر)، الوسط، الوسيط).

#### 7-3-2-3 الأنشطة الهندسية: حل مشكلات ذات دلالة بتوظيف :

- (أ) الأشكال الهندسية المستوية والمجسمات المألوفة.

ب) الأشعة (تعيين شعاع،المجموع الشعاعي).

ج) التحويلات النقطية:التناظران،الانسجام،الدوران(مناهج الرياضيات،2005:78).

### 7-3-3 المضامين البرنامج:

أ) الأنشطة العددية:

يشكل حل المشكلات هداف أساسيا لهذا الميدان،حيث يتوسع العمل على الأعداد بإدخال مفهوم القاسم المشترك لعددين وبالخصوص القاسم المشترك الأكبر والبحث عن الكسور غير القابلة للاختزال وكذلك تعريف الجذر التربيعي والحساب على الجذور التربيعية(الجداء وحاصل القسمة)،بالإضافة الى ذلك يتوصل التلميذ لتعلم الحساب الحرفي بتحليل ونشر عبارات جبرية،الذي شرع فيه في السنة الثالثة ،ويوسع بإدخال المتطابقات الشهيرة اذا كانت تمارين التدريب حول تقنيات وخوارزميات اختزال الكسور ونشر وتحليل عبارات جبرية ،وحل المعادلات تبدو ضرورية في سيرورة اكتساب هذه التقنيات والخوارزميات من طرف التلاميذ،وان العمل لا يمكن أن ينحصر في ذلك ولا يكون متمحور حول تمارين تقنية محضة،بل ينبغي أن نقترح على التلاميذ أنشطة حل مشكلات قصد توظيف هذه التقنيات والخوارزميات باستعمال الأعلام الآلي (مجدولات،رسم المنحنيات) يسمح للتلاميذ بإدخال وفهم بعض الخوارزميات الحساب والعمل بها لذا فان العمل بهذه الوسيلة ولو بشكل متدرج أمرا ضرورية.(مناهج الرياضيات2005:82).

ب) الدوال وتنظيم المعطيات:

تطرق التلاميذ في السنوات السابقة الى وضعيات تناسبية مثل(التعبير عن مربع بدلالة طول ضلعه)،وفي هذه السنة توظف هذه المعطيات لمقاربة واستخراج مفهوم الدالة الخطية،كما يستخرج مفهوم الدالة التالفية من وضعيات الحياة اليومية للتلميذ بالنسبة الى التعلّيمات المتعلقة بالإحصاء ،يتواصل التدريب على تنظيم وتقديم في شكل جدول سلاسل إحصائية وتمثيلها وحساب التكرارات يكمل بإدخال

التكرارات المجمعمة والتكرارات النسبية (التوترات) المجمعمة كما يشرع في إدخال مؤشرات الموقع وترجمتها (منهاج الرياضيات، 2013:83).

### ج) أنشطة الهندسية:

يتواصل العمل الذي شرع فيه في السنة الثالثة من التعليم المتوسط حول المثلث (مستقيم المنتصفين، نظرية طالس، نظرية فيثاغورث)، بإدخال معارف جديدة، تعميم نظرية طالس وعكسها في المثلث القائم المدروس فهذه الدروس تم تكملتها في السنة الرابعة مع اضافة موضوعات اخرى. مثال دراسة الأشعة والتي تقتصر على مفهوم الشعاع "انطلاقا من حساب" وعلى الجمع الشعاع "انطلاقا من مركب انسحابين" وعل إحداثيتي شعاع "قراءة وحساب" في معلم متعامد متجانس يمكن العمل على التحويلات النقطية، الذي يمتد طيلة مرحلة التعليم المتوسط بدراسة الدوران الذي يسمح باستخلاص بعض خواص المضلعات المنتظمة .

تتواصل دراسة المجسمات كما هو الحال في المستويات السابقة على أساس تجريبي يتعلق الأمر في هذا السنة بالكرة "تعريف، مساحة، حجم" وبالمقاطع المستوية للمجسمات المألوفة المدروسة سابقا، ويبقى الهدف الأساسي هو تطوير قدرات التلميذ على رؤية وتمثيل الأشياء في الفضاء.

أن مختلف مكتسبات التلميذ المتعلقة بالبرهان والتي شرع في تعلمها ابتداء من السنة الأولى توظف باستمرار في السنة الرابعة، وذلك تبرير العديد من النظريات المقررة في البرنامج وحل المشكلات مركبة أكثر فأكثر، يشكل ميدان الهندسة، كما هو الحال في المستويات السابقة، بحيث تمثل فضاء هاما لتطوير قدرات التلميذ على البرهان، وإن استعمال الأعلام الالى، برنامج "برنامج الهندسة الدينامكية" يمنح التلميذ الفرصة لملاحظة الوضعيات وإجراء محاولات وتجارب تساعده في فهم موضوعات الرياضيات " (مناهج الرياضيات، 2013:86).

## خلاصة:

ان اتجاهات التلاميذ نحو المعلم والمادة الدراسية، والمدرسة ككل، تعد بمثابة عامل مهم يساعدهم على التكيف ويعطيهم دافعية اكثر للتعلم، وبما ان الرياضيات من المواد المهمة التي تتطلب الدقة والتركيز، وحل المسائل الرياضية المختلفة، وكذلك على استخدام قدرات عقلية عليا، فنجد ان التلاميذ وخصوصا في مرحلة التعليم المتوسط تختلف قدراتهم في فهم، واستيعاب المفاهيم الرياضية المتعددة وكذلك تحصيلهم الدراسي، وهذا حسب اتجاهاتهم نحوها، ورغبتهم في تعلمها.

# الفصل الثاني

## التفاعل الصفّي في عملية التعليمية التعليمية.

تمهيد.

- 1- مفهوم التفاعل الصفّي.
- 2- وظائف التفاعل الصفّي وأدواره.
- 3- أنواع وأنماط التفاعل الصفّي.
- 4- مهارات التفاعل الصفّي.
- 5- أهمية التفاعل الصفّي.
- 6- أهداف التفاعل الصفّي.
- 7- معايير التفاعل الصفّي.
- 8- دور المعلم في إدارة التفاعل الصفّي.
- 9- أساليب تعامل المعلم مع تلاميذه في الفصل الدراسي.
- 10- دور التفاعل الصفّي في زيادة التحصيل الدراسي.

خلاصة.

### تمهيد:

إن نجاح العملية التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي، يتوقف على مدى التفاعل القائم ما بين المعلم والمتعلمين، في الموقف التعليمي، ولكي يتم هذا التفاعل لابد من توفر بيئة دراسية مشجعة على ذلك، سواء ما يتعلق منها بتنظيم الامور المادية (الفيزيائية)، او بالجو الاجتماعي والانفعالي الذي يسود الفصل الدراسي، ويطلق على جميع الانشطة التعليمية المتبعة من قبل المعلم والمتعلمين بالتفاعل الصفي.

### 1- مفهوم التفاعل الصفي:

(أ) لغة: فهو مركب من كلمتين، "التفاعل" المشتق من الفعل، تفاعل، يتفاعل تفاعلاً فهو متفاعل بمعنى تفاعل شخصين او شيئان حيث اثر كل واحد في الآخر، بمعنى حدث تأثير متبادل ما بينهما (المنجد الابجدي، 1967:10)، و"الصفي" كلمة مشتقة من (اسم) صفا، يصفو، معناه الصديق المختار ومعنى الصف هو فرقة من المدرسة. (معجم المعاني الجامع - من الانترنت).

التفاعل الصفي: هو علاقة بين وحدتين او نظامين من أي نوع بحيث نجد ان احدهما يتحدد جزئياً تبعاً لنشاط الآخر (الحجازي، 2012:128).

(ب) اصطلاحاً : هناك عدة تعارف للتفاعل الصفي منها:

- يعرفه نشواتي ( 1985 ) «هو جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجرى داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنياً ونفسياً لتحقيق تعلم أفضل فهو عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الغرفة الصفية منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغبتهم في التعلم» (الزغول، 2010:32).

- يعرف مجدي (2002) التفاعل الصفي "على انه ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات وإشارات وغيرها، بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر" (مجدي، 2002:39).

- يعرفه عبد الهادي (2000) «بأنه العملية التي يتم من خلالها اتقان مهارة التعليم من قبل المعلم، والوصول بالتلاميذ الى مستوى الفهم والاستيعاب، من خلال عملية النقاش والحوار والاستنتاج التي تؤدي الى الضبط الصفي والاحترام المتبادل بين الطرفين والانتباه بشكل دقيق وهو يقوم على ثلاث ركائز تتمثل في المعلم والتلميذ والأسلوب التعليمي» (عبد الهادي، 2000:173).

- يعرفه عدنان وآخرون «على انه حالة داخلية في الفرد تدفعه الى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط مع الاستقرار فيه حتى يتحقق التفاعل ويتم ذلك بان تلبى المادة الدراسية احتياجات المتعلم واهتماماته الفعلية» (الكسواني، و آخرون، 2005:69).

- يعرفه عبد الهادي وآخرون، «ان مصطلح التفاعل الصفي هو مصطلح يتردد كثيرا على لسان المعلمين والعاملين في مجال التربية، والباحثين وهو ذو اهمية في تشكيل السلوك التعليمي لدى كل من المعلمين والمتعلمين فهو يساعد على تشكيل حصة صفية نموذجية بعيدة عن الروتين والملل وهذا يكون مرتبط بعملية التدريس التي تعنى مجموعة من الاجراءات التي يقوم بها المعلم لاستثارة دافعية المتعلمين نحو التعلم» (عبد الهادي و آخرون، 2003:17).

وعليه يتضح من خلال التعاريف السابقة ان التفاعل الصفي هو عبارة عن مجموعة من العلاقات التربوية الانسانية القائمة ما بين المعلم والمتعلم والمجموعة الصفية، التي تتم في جو إيجابي يساعد على سير عملية التعليم والتعلم ببسر وسهولة، لتحقيق الاهداف المرجوة، ويقوم على احترام المتبادل ما بين طرفي العملية التعليمية، وكذلك على تنمية وقدرات المتعلمين وتشجيعهم وإعطائهم الحق لممارسة نشاطاتهم بفعالية.

## 2-وظائف التفاعل الصفّي وأدواره:

إن استخدم التفاعل استخداما فاعلا في الفصل الدراسي، يمكن أن يؤدي الى وظائف التعليمية والتربوية الفاعلة، وتتمثل هذه الوظائف والأدوار فيما يلي:

(أ) الإعلام: يتمثل في إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق من خلال الإلقاء والمحاضرة.

(ب) التوجيه والإرشاد: يتم من خلال إصدار التعليمات والتوجيهات واستخدام النقد البناء، ومن خلال توفير المناخ الايجابي المشجع على التعلم بالثناء وتقبل المشاعر، والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة والبناءة.

(ج) التهذيب: وذلك من خلال التعليمات والنقد واستخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله وفي رفض المشاعر وتقبلها.

(د) التحفيز واستثارة دافعية التلاميذ للتعليم: وذلك من خلال توضيح الأهداف والتعزيز وامتداح سلوك التلميذ فيه، وتقبل أقوالهم وأفعالهم ومشاعرهم بتفهم وموضوعية.

(هـ) تنظيم التعلم واستثارة التفكير: وذلك من خلال حسن توظيف الأسئلة بأنواعها المختلفة التجميعية والتمايزة أو التفريقية.

(و) التقويم: أي إصدار الأحكام على سلوك التلاميذ (أقوالهم وأفعالهم) التعليمي من خلال الأداء الصفّي، ويشمل التقويم طرح الأسئلة على التلاميذ يتطلب منهم اصدار أحكام تقييمية على أعمالهم وأعمال

الآخرين.

(ز) **التخطيط:** ويتم ذلك عن طريق اطلاع التلاميذ على الحطة الدراسية وطلب رأيهم في عناصرها في بداية الدرس ،كما يتم مناقشة آرائهم وأفكارهم التي تتصل بالموضوع والطلب إليهم تقديم اقتراحاتهم حول ما يريدون أن يتعلموا وذلك باستخدام أفضل الوسائل لتعلم.(الترتوري،القضاة،2006:131).

### 3-أنواع وأنماط التفاعل الصفّي:تقوم العملية التربوية على ما يجري من تفاعل بين المعلم

والتلاميذ في المواقف التعليمية من خلال نوعين من التفاعل الصفّي وهما تفاعل اللفظي وغير اللفظي الذي يكون داخل الفصل الدراسي ،بحيث تبرز فيه مختلف انماط التفاعل الصفّي وتتمثل ب:

1- **التفاعل الصفّي اللفظي:** هو عبارة عن عملية لغوية التي يتبدل فيها المعلم مع التلاميذ الالفاظ داخل حجرة الدراسة ،حيث يعرفه (فلاندرز)"على ان التفاعل اللفظي يشير الى العلاقات اللفظية المتبادلة بين طرفي التفاعل وهما المعلم والمتعلم ،وتتم هذه العلاقة في صورة اتصال متبادل بينهما يمكن ملاحظته وتصنيفه،ويمثل هذا كل ما يحدث من سلوك لفظي بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ فيما بينهم،وهناك بعض المسلمات يتضمنها التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وهي:

المعلم والمتعلمين والمادة التعليمية وأهداف التعليم التي تشكل نموذجا مفتوحا للملاحظة والوصف والتحليل ،والسلوك اللفظي هو جزء من السلوك التدريسي داخل حجرة الدراسة يتخلله بعض الفترات صمت والفوضى والتعزيز له دور هام في عملية التعليم والتعلم،حيث انها تمثل العامل الحافز الذي يؤثر في سلوك المتعلمين.

ويشتمل التفاعل اللفظي على الجوانب الفعالة كما يتجنب بعض الجوانب القابلة للتعديل والتغيير وفي كل جانب من الاتصالات السلوكية.

2-3 التفاعل الصفّي غير اللفظي: عبارة عن الاداءات التي يقوم بها المعلم اثناء تدريسه

للتلاميذ ويتلخص في تعبيرات الوجه، وهز الرأس، و الايماءات. (براون، 2005: 96، 97).

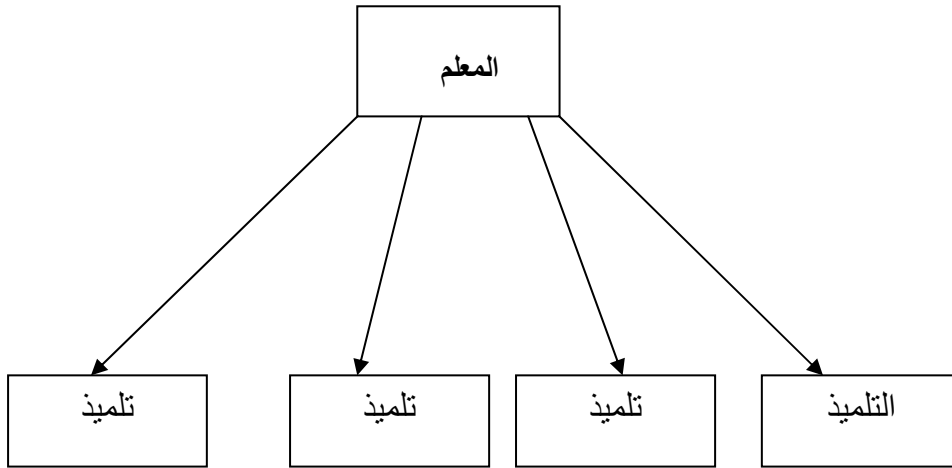
ومن اهم انماط التفاعل الصفّي يوجد اربع انماط وهي كما يلي:

أ) نمط الاتصال وحيد الاتجاه: في هذا النمط يرسل المعلم، ما يود قوله الى تلاميذه ولا يستقبل

منهم، فهو يعتبر اقل الانماط فاعلية، ففيه يتخذ التلاميذ موقفا سلبيا، بينما يتخذ المعلم موقفا

ايجابيا، ويشير هذا النمط الى الاسلوب التقليدي في التدريس ومعالمه هذا النمط يوضحها

الشكل التالي: (نبهان، 2008: 58).



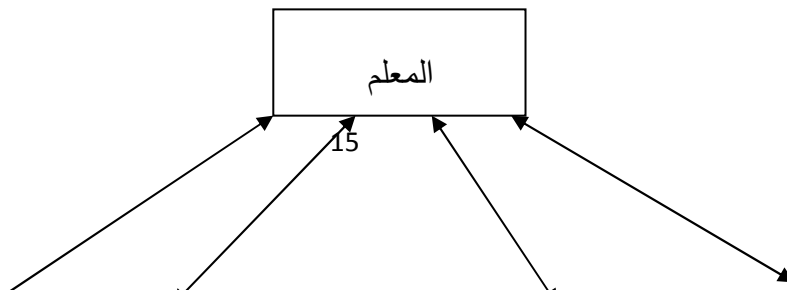
الشكل رقم (1) يمثل نمط الاتصال وحيد الاتجاه.

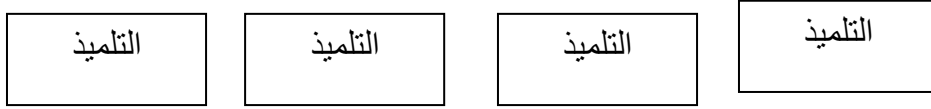
ب) نمط الاتصال ثنائي الاتجاه: هذا النمط اكثر فعالية من النمط الاول ففيه يسمح المعلم بورود

استجابات من التلاميذ، ولكن يؤخذ على هذا النمط انه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ اخر، حيث

يكون المعلم هو محور الاتصال واستجاباتهم هي وسائل لتدعيم سلوكه في الاداء التدريسي

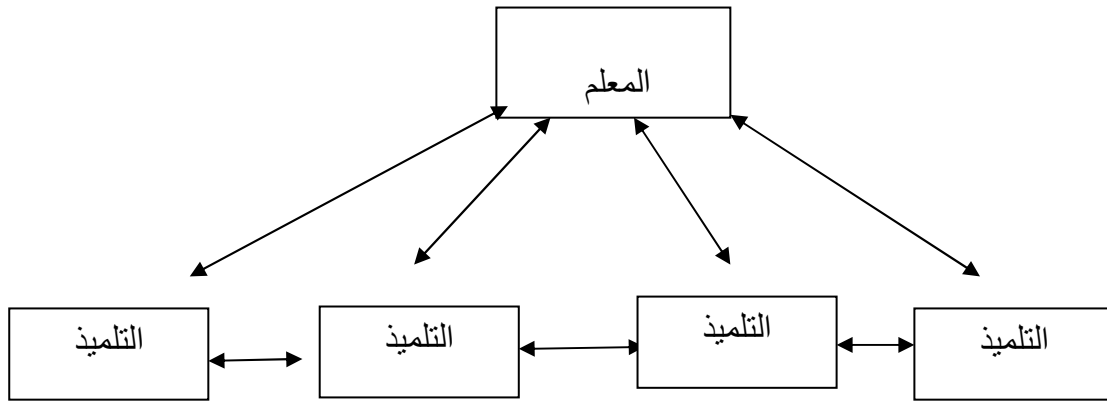
التقليدي، ومعالمه يوضحها الشكل الاتي:





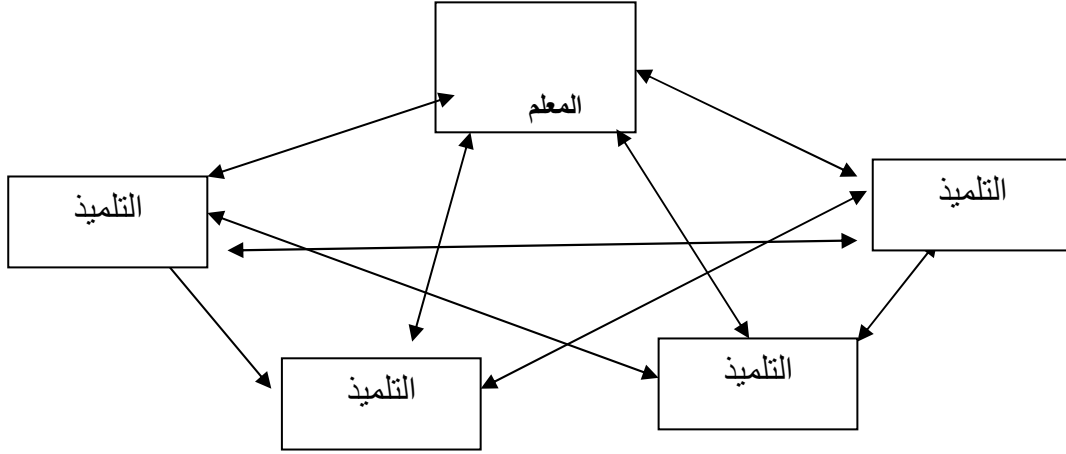
الشكل رقم (2) يمثل نمط الاتصال ثنائي الاتجاه (العشي، 83، 2008).

ج) نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه: وفيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين عدد محدود من التلاميذ الصف الواحد، ويتصف هذا النمط ب: انه يسمح فيه بتبادل الخبرات و الاراء بين عناصر الموقف لا يكون فيه المعلم مصدرا وحدا للتعلم ،ويتيح للتلاميذ فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر للتلاميذ ،ومعالمة يوضحها الشكل التالي: (الكسواني، 2005:72).



الشكل رقم (3) يمثل نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه.

ج) نمط الاتصال متعدد الاتجاه: يمتاز هذا النمط بتعدد فرص الاتصال بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ انفسهم ،كما تتوفر فيه افضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد كل متعلم على نقل افكاره و خبراته الى الاخرين ،وهو من اكثر الانماط تطورا ويعتبر التلميذ فيه هو محور العملية التعليمية ،ومعالمة يوضحها الشكل التالي: (قطامي، 2005:324).



الشكل رقم (4) يمثل نمط الاتصال متعدد الاتجاه.

#### 4- مهارات التفاعل الصفّي:

هي مجموعة الاداءات التدريسية التي تحدث دخل الفصل الدراسي، بين المعلم وتلاميذ بهدف استثارة دافعيتهم للتعلم، وهناك مجموعة من المهارات التي ينبغي على معلم أن يتمكن منها لتحقيق التفاعل الصفّي والتي بموجبها يكون أداءه متميزا وعطائه متجددا في التدريس ومن أهم تلك المهارات:

**1-4 مهارة صياغة الأسئلة الصفية:** تتم صياغة الأسئلة الصفية بالطريقة التي يعبر بها عن مضمونه باستخدام الكلمات، فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة بشكل منطقي وبكلمات لها معنى ويعد مناسب، وتساعد المبادئ التالية المعلم عند صياغة الأسئلة الصفية:

(أ) أن ترتبط الأسئلة المطروحة بأهداف الدرس الخاصة، بشرط أن تشمل كافة المستويات المعرفية المناسبة لموضوع الدرس.

(ب) بأن تكون صياغة السؤال واضحة، بحيث تقل عدد كلماته ويخلو من المصطلحات الصعبة.

(ج) أن يبتعد المعلم عن الأسئلة الغامضة التي تعدد التفسيرات لتلاميذه لها.

(د) أن ينوع المعلم في متطلبات إنجاز الأسئلة (شفوي - تحريري - عملي) .

(هـ) أن تتدرج مستويات الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى معقد.

(و) أن يقتصر السؤال على تحقيق طلب واحد لتسهيل الإجابة عليه.

(ز) التركيز على المفاهيم والحقائق والمعارف المهمة في الدرس.

**4-2 مهارة توجيه الأسئلة:** يعتبر توجيه الاسئلة من النشاطات الصفية المهمة التي تسهم إلى حد

كبير في تحقيق اهداف التدريس، بحيث له أهمية قصوى وحيوية في العملية التعليمية التعليمية، لأنه وجه

من أوجه التفاعل اللفظي بين المعلم وتلاميذه، وهناك مبادئ اساسية ينبغي مراعاتها عند استخدام مهارة

توجيه الأسئلة:

(أ) توجيه السؤال لجميع التلاميذ ثم اختيار من سيجيب منهم على السؤال وذلك بهدف جذب إنتباههم

(ب) ينبغي على المعلم ان يشجع التفاعل الايجابي بين التلاميذ، عن طريق افساح المجال لطرح اسئلة

على بعضهم البعض او نقد إجابات (امام مختار و اخرون، 2000:226).

(ج) إعطاء الفرصة الكاملة لجميع التلاميذ للتفكير في إجابة السؤال.

(د) إلقاء السؤال بصوت واضح النبرات، صحيح اللغة والمعنى.

(هـ) لنظر إلى جميع التلاميذ أثناء طرح السؤال.

(و) التدرج في مستويات الأسئلة مراعاة لجميع الطلاب.

(ز) تعرف التلاميذ الانطوائيين في الصف وتشجيعهم على المشاركة.

(ح) عدم تكرار السؤال على التلاميذ أكثر من مرة بنفس الصياغة .

(ط) التوزيع العادل للأسئلة على جميع التلاميذ الصف. (مجدى، 2002:80).

**4-3 مهارة تلقي إجابات التلاميذ:** تعد عملية تلقي لإجابات التلاميذ من الأركان المهمة

للموقف التدريسي ولا نغالي إذا قلنا إن التحدي الحقيقي للمعلم ،يكمن في تلقي استجابات

التلاميذ على أساس أنها تعادل في أهميتها الأسئلة الجيدة ذاتها من جهة أخرى ،تتوقف كفاءة

المعلم في توجيه الأسئلة على الطريقة التي يتلقى بها استجابات التلاميذ أو يعززها، فهو يعمل على تشجيع التلاميذ على أن يضيف الجديد في إجابته.

(أ) الاستماع بعناية لما يقوله التلميذ.

(ب) يفضل عدم إعلان المعلم للتلميذ بأنه أخطأ في الإجابة وإنما يوجهه بعبارات مثل (أريد إجابة أدق، أريد إجابة أفضل، هذه ليست الإجابة المقبولة).

(ج) امتداح الإجابة الصحيحة، لأن الإثابة الفورية تعزز الإجابات الصحيحة، وتسهم في اشتراك في الحوار بينه وبين المعلم في المواقف التدريسية (مثل: احسنت، ممتاز).

(د) تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة، وغير الصريحة التي تساعد التلميذ على تقديم الإجابة الصحيحة.

(هـ) يفضل الابتعاد عن السؤال المركب، الذي تتطلب إجابته الرد على مجموعة من الاستفسارات الضمنية ويستدل هذا السؤال بأسئلة قصيرة متتابعة.

(و) عدم مقاطعة التلميذ أثناء الإجابة، أو إبداء بعض الإشارات الجسمية أو الانفعالية التي تثير تهكم التلاميذ عليه.

(ز) تجميع إجابات التلاميذ وتلخيصها بلغة واضحة وسهلة (مجدي، 2002: 81).

**4-4 مهارة استثارة الدافعية:** يقصد بمصطلح استثارة الدافعية للتعليم: إيجاد الرغبة عند

التلاميذ للتعليم وتحفزهم عليه، حيث يحتاج تنفيذ الدرس الذي حددت له أهدافا نوعية إلى توافر

قدر كبير من المثيرات لدى التلاميذ، قد تكون في صورة: سؤال يوجهه المعلم للتلاميذ، أو عرض

عملي يقوم به المعلم وبالتالي يعمل على تحقيق الاهداف التالية: (ألقاني، فارعة، 1985: 55).

(أ) أن يكون التلاميذ أكثر تركيزا واهتماما بالموضوع مجال الدراسة.

- (ب) أن يكون التلاميذ قادرين على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدراسة.
- (ج) أن يكون التلاميذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وجعله أكثر حيوية وثناء، ويتطلب ذلك من المعلم أن يحافظ على نظام الفصل ليستطيع استخدام مهارة التخاطب لدى التلاميذ بأساليب تجعلهم أكثر استمتاعا بالتعلم مستقبلا ويزيد دافعتهم له ويحقق ذلك ب
- (أ) تجنب استثارة العواطف السلبية عند التلميذ، ولا سيما القلق الزائد والغضب.
- (ب) تنمية عواطف ايجابية عند التلاميذ مثل الثقة في قدراتهم على الانجاز وأحترمهم تقدير إجاباتهم وعن طريق استخدام أسلوب التعزيز اللفظي أو غير اللفظي (زيتون، 2001:341).

**4-5 مهارة تنويع المثيرات:** يقصد بتنويع المثيرات عدم الثبات على شيء واحد أو نمط واحد أثناء الموقف التعليمي، وإنما التنويع في ذلك بهدف الاستحواذ على إنتباه المتعلمين وجذب اهتمامهم، وشد انتباههم أثناء الدرس، وهناك عدة أساليب التنويع المثيرات يمكن للمعلم استخدامها وهي كما يلي:

**4-5-1 التنويع الحركي:** ويعني أن يغير المعلم من موقعه أثناء الدرس، فلا يظل طوال الوقت جالسا، أو واقفا في مكان واحد، بل عليه أن ينتقل داخل القسم، مقتربا من التلاميذ متحركا بين الصفوف، دون مبالغة حتى لا يشتت إنتباه التلاميذ للدرس، بحيث هذا التنوع في الحركة يكون مرتبطة بمقتضيات الموقف التدريسي، بالإضافة إلى التنويع في الاشارات والإيماءات الجسمية، كحركات اليدين، الرأس، العينين... الخ.

فهي تنقل للتلاميذ معاني معينة، حيث تعد الحركات الفجائية مهم في جذب انتباه التلاميذ وأسلوب مناسب لضبط الصف (براون، 1975:118).

4-5-2 التركيز: ونقصد به الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم في توجيه انتباه التلاميذ، وقد تكون عن طريق استخدام لغة لفظية أو غير لفظية أو مزاجا منهما وتنقسم اساليب التركيز الى ثلاث انواع وهي ما يلي:

(أ) **التركيز اللفظي**: ويتم ذلك من خلال التركيز على كلمات او جمل معينة أو من خلال توجيه المعلم عبارات محددة توجه انظار التلاميذ الى شيء محدد ومن بين هذه العبارات ما يلي: لاحظوا هذه الصورة، اربطوا بين ما قولنا عن (كذا) و(كذا)... إلى غيرها من العبارات التي تحت على التركيز.

(ب) **التركيز الارشادي**: ويتم من خلال توجيه انتباه الطلاب الى نقطة معينة، باستعمال الاشارات ( الايماءات) الجسدية مثل: اشارة باليد او ضرب على السبورة... الخ

(ج) **التركيز اللفظي الارشادي**: وفيه يشترك النوعين الاول والثاني من التركيز، فهو اكثر فاعلية لأنه يعتمد الالفاظ، وفي نفس الوقت على استخدام الإشارات (زيتون، 2000: 384، 388).

4-5-3 **تحويل التفاعل**: بمعنى ان يتنوع التفاعل على حسب انواعه فهناك، تفاعل بين المعلم والتلميذ، وتفاعل بين المعلم التلاميذ، وتفاعل بين تلميذ وتلميذ، بحيث يقوم المعلم باستخدامها جميعا لكي يجذب انتباه التلاميذ اثناء الدرس، وفق ما يتطلبه الموقف التعليمي.

4-5-4 **الصمت**: ان التوقف عن الكلام لفترة معينة، ليساعد المعلم على استخدامه كأسلوب لتوزيع المثيرات مما يسهل عليه تحسين عملية التعلم والتعليم بطرق شتى مثل:

(أ) يساعد الصمت على تجزئة المعلومات الى وحدات صغيرة مما يحقق فهما افضل للمادة التعليمية.

(ب) يمكن ان يجذب الصمت انتباه التلاميذ نتيجة للتقابل بين الكلام والصمت، بحث يشكلان مثيران مختلفان.

(ج) مكن ان يكون اشارة لتهيئة التلاميذ للنشاط التعليمي.

(د) يوفر وقتا للتلاميذ لكي يفكروا في سؤال او يعدوا انفسهم للإجابة على سؤال.

(هـ) يمكن استخدام الصمت لإظهار عدم الموافقة على سلوك غير مرغوب فيه من جانب

التلاميذ. (جابر وآخرون 1994: 137، 138)

#### 4-5-4 التنوع في استخدام الحواس والوسائل التعليمية:

ان القدرة التلاميذ على الاستيعاب تزداد بشكل جوهري، إذا اعتمدوا في تحصيلهم على استخدام

حواس متعددة، فمرحلة التعليم الابتدائي تمثل مرحلة الحس حركية بالنسبة لهم، لذلك يجب على

المدرس استخدام طرق التدريس التي تعتمد على وسائل الإيضاح المحسوسة والوسائل

التعليمية. (الدسوقي، 1989: 100).

#### 4-6 مهارات الاتصال والتعامل الإنساني أن تنمية العلاقات مع الآخرين من الأمور التي نحرص

عليها جميعا ولكي تكون هذه العلاقات وطيدة وطيبة، فإنها ينبغي أن تبني على مشاعر صادقة وأحاسيس

حقيقية، وعليه فمن الضرورة أن يتصف التعلم بالهدوء والالتزان حتى في أشد المواقف التعليمية حرجا، وأن

يكتب مشاعره، ويكظم غيظه، وأن يحب التلاميذ بقدر نفسه.

وتعد تنمية الاحترام المتبادل من الأبعاد المهمة في العلاقات بين الأشخاص، حيث يهتم المعلم

بكسب إحترام التلاميذ له إنطلاقا من إحساسه بمشاعرهم وخبراتهم، وإنها تستحق الاحترام والاهتمام

والصدق في التعبير فتشجيع المعلم، واهتمامه الكبير بهم يجعلهم، يثقون في قدراتهم على معالجة الموقف

بكفاءة كاملة، فمثل هذه العلاقات تجعل التعلم يزدهر داخل الأقسام الدراسية، مما يساعد على تحقيق أفضل

النتائج عند التلاميذ. (مجدي 2002: 94).

**5- أهمية التفاعل الصفّي:** يعد التفاعل الصفّي ذو أهمية كبيرة في زيادة تحقيق فاعلية العملية

التعليمية وهو أحد الوسائل للتعلم في كل المراحل التعليمية، ويمكن تحديد أهميته فيما يلي:

**1-5** يساعد التفاعل الصفّي على التخطيط للتعليم والتعلم، وفي تنفيذ وتقويم ما خطط له.

**2-5** للتفاعل الصفّي أهمية في عمل المعلم، فبعد أن كان ملقناً صاحب المعرفة و على عاتقه تقع مهمة

التعليم أصبح موجهاً ومنظماً ومرشداً، أما المتعلم فقد أصبح مشاركاً بعد أن كان متلقياً فقط.

**3-5** يساعد المتعلم على تكوين مفهوم ايجابي نحو ذاته وقدراته وإمكاناته الذهنية. (قطامي 2000:822)

**4-5** يمكن المعلم من اثاره النقاش والحوار وبيّح الفرصة امام المتعلم للمشاركة بفعالية في الموقف

التعليمي ويعزز العلاقات الانسانية بين المعلم والمتعلمين، ويحول الصف الى بيئة مشجعة على التعلم.

**5-5** يرفع من مستوى تحصيل المتعلمين ويقوى تعلمهم، من خلال قيامهم بشرح بعض النقاط للمتعلمين

الاقل قدرة منهم، ويكسبهم اتجاهات ايجابية نحو المدرسة ونحو المعلم والمادة الدراسية ونحو زملائهم

(الاسود، 2008:63.64).

**6-5** يساعد المتعلمين على المشاركة في تحقيق الانضباط والتفكير الناقد والكلام و الاستمتاع وتحسين

قدرتهم على تطوير كفاءتهم وتفكيرهم في الصف الذي يوفر فرص للتفاعل بصورة مكثفة ومنظمة بين

المتعلمين. (Bichop ,2000:pp12).

وتكمن الاهمية الرئيسية للتفاعل الصفّي في أنه يزيد في حيوية التلاميذ داخل القسم، فيما بينهم ومع

الاستاذ ومع الموقف التعليمي، اذا يعمل التفاعل الصفّي على جعلهم في جو مفعم بالعلاقات التفاعلية

الانسانية التي يسودها تبادل في مختلف الاراء و وجهات النظر والمناقشات والعمل الجماعي، وهذا ما

يحررهم من حالة الجمود والسلبية ويجعلهم يحددون رغباتهم واتجاهاتهم نحو التعلم.

**6- أهداف التفاعل الصفّي:**

- (أ) تواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين مما يساعد في زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلية.
- (ب) تهيئة المناخ الاجتماعي و الانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعال .
- (ج) ينمي مهارات الضبط الذاتي لدى المتعلمين.
- (د) ينمي القيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية.
- (هـ) تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم(الزغول، 2010:33).

#### 7- معيقات التفاعل الصفّي: يحتاج التفاعل بين المعلم والمتعلمين في الفصل الدراسي الى وضوح

الرسائل المتبادلة بين الطرفين ،ويتطلب ذلك ان تكون البيئة الصفية خالية من العوائق التي تحول دون تحقيق اتصال فعال ومن امثلة هذه العوائق ما يلي:(سويدان، 2007: 25)

7-1 اعتماد المعلم على اللغة اللفظية:في نقل أقواله مما يسبب انصراف المتعلم وتشنت انتباهه نظرا للملل الذي يصيبه.

7-2 الخلط في المدلول :وذلك بسبب تناول المعلم لبعض المفاهيم والظواهر على مستوى خبرته الخاصة ،ولذلك لا بد من التنوع في الخبرات ومراعاة مستوى المتعلمين في عملية الاتصال التعليمي.

7-3 نقص دافعية لدى المتعلمين:مما يسبب ضعف في اهتمامه بالرسالة ولذلك استخدام المواد والوسائل كعوامل مثيرة تساعد على تقليل هذه المشكلة.

7-4 الظروف الفيزيائية:فالمقاعد الغير المريحة والإضاءة الضعيفة،وسوء التهوية،ورداة الصوت والأعداد الكبيرة التي يكتظ بها الفصل الدراسي،تعد عائقا في حدوث اتصال الفعال(الشمي،2008:37).

7-5 شرود الذهن وأحلام اليقظة:فمن عوائق التفاعل الصفّي،في الفصل الدراسي شرود ذهن المتعلم ،فأحلام اليقظة تحول دون جذب المتعلم الى تيار الفهم وتبادل الافكار وتضر بأنواع النشاط التعليمي الذي خطط له المعلم بعناية من قبل .(جابر، 2007:21).

7-6 معيقات تفاعل المعلم مع تلاميذه في الفصل الدراسي:

قد يوجه المعلم أثناء تفاعله مع تلاميذه مجموعة من العراقيل التي تجعل العلاقة بينهما صعبة للغاية ونذكر منها ما يلي:

كثرة عدد التلاميذ في الفصل الدراسي مما يصعب عليه تادية عمله كما يجب.

فرض في بعض الاحيان كتب مدرسية معينة على المعلم.

الجهد في اختيار البدائل في طرق التدريس والتعلم.

الالتزام بأساليب معينة لتقويم تحصيل التلاميذ، وعدم وضوح الاهداف التربوية.

النظام المدرسي الجامد وكذلك نوع الادارة المدرسية.

عدم المرونة في اختيار المحتوى الدراسي للمقررات (منسي، د.س: 374).

ومن هنا يمكن تصنيف ثلاث أنواع من العقبات التي تحد من فعالية التفاعل الصفّي وهي كما يلي:

(أ) **العقبات المادية** وهي عبارة عن مؤثرات بيئية متعلقة بالمسافة، الضوضاء، التداخل الذي يعني دخول متحدث آخر مما يحول دون تحقيق الاتصال لإغراضه.

(ب) **العقبات الشخصية**: التي تتصل بالنواحي النفسية والاجتماعية للفرد والقائمة على مدى حكمه الصائب على الاشياء وحالته النفسية والعاطفية.

(ج) **العقبات التعبيرية**: فتبدو هذه العقبات نظرا لاستخدام الرموز داخل الكلمات مما يؤدي الى تفاوت المعنى، اي انها قد تؤدي الى العديد من المعاني، وهذا يرجع الى الاختلافات في الشخصية بين الأفراد والخبرة والخلفية الثقافية (الاسدي، 2007: 20).

وهناك ايضا انماط غير مرغوبة فيها لأنها تعيق عملية التفاعل الصفّي ونذكر منها:

(أ) استخدام عبارات التهديد والوعيد.

(ب) اهمال اسئلة التلاميذ واستفساراتهم وعد سماعها.

ج) فرض المعلم آراءه ومشاعره على التلاميذ.

د) التشجيع والإثابة في غير مواضعها ودونما استحقاقها.

هـ) احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم، دون إتاحة الفرص للتلاميذ للكلام.

و) النقد الجارح للتلاميذ سواء بالنسبة لسلوكهم أو لأرائهم (جرادات و آخرون، 2008: 127، 128).

#### 8- دور المعلم في إدارة التفاعل الصفّي :

عندما يواجه المعلم تلاميذه في فصل الدراسي، يحدث نوع من التفاعل اللفظي وغير اللفظي بينهم، وهذا التفاعل يكون من خلال الأحاديث والمناقشات والتساؤلات التعليمية التعليمية وما إلى ذلك، غير أن نمط التفاعل السائد داخل الفصل الدراسي، يعتمد على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس.

ومن أهم الاتجاهات السائدة في تقويم إدارة التعلم الصفّي، تحليل التفاعل اللفظي وتحديد أنماط التفاعل السائدة داخل الصف والإفادة منها في تطوير أداء المعلم في هذا الجانب، والنجاح في العملية التربوية يتوقف على المعلم الذي ما يزال هو العنصر الفعال في هذه العملية على الرغم من كل ما يشهده العالم متطور هائل في المجال التقنيات التربوية. (أبو جادو، 2006: 376، 377).

ومن الأنماط الكلامية المرغوب فيها والتي ينتظر ان يكثر المعلم من استخدامها هي كما يلي:

أ) مخاطبة التلاميذ بأسمائهم مع مراعاة الدقة في ذلك.

ب) استخدام العبارات اللطيفة في مخاطبة التلاميذ.

ج) الاستماع الواعي لاستجابات التلاميذ وأسئلتهم وبارئهم.

د) تقبل أفكار التلاميذ الجيدة بإبرازها وتبنيها أو تطويرها أو البناء عليها.

هـ) رفض سلوك التلاميذ أو مشاعرهم أو آرائهم غير المرغوب فيها وتبرير سبب ذلك للتلميذ.

تعزيز استجابات التلاميذ و مبادرتهم باستخدام أساليب التعزيز المختلفة (الحيلة، 2009:274).

### 9-أساليب تعامل المعلم مع المتعلمين في الفصل الدراسي:

إن للمعلم أسلوبه الخاص الذي يستخدمه في توجيه وضبط تعلم المتعلمين وله آثار على المناخ الصفّي السائد في الصف ومن بين هذه الأساليب:

#### 9-1 الأسلوب التسلطي (الاستبدادي):

يميل المعلمون في هذا الأسلوب الى فرض آرائهم و سلطتهم على المتعلمين، بحيث يعتبر المعلم نفسه هو المصدر الوحيد للمعلومات، فهو الذي يخطط للأنشطة التعليمية ويحدد مصادر التعلم لوحده، دون أية اعتبارات لأراء واحتياجات او اهتمامات المتعلمين، وتمتاز قرارات المعلم هنا بالتذبذب وعدم الاتزان بسبب عدم النضج والمزاجية في شخصيته، وغالبا ما يتبع أسلوب القمع والعقاب والتهديد وعدم لاكثر لمشكلات المتعلمين او احترام انسانيته، وقد يتميز التلاميذ الذين يتعلمون وفق هذا الأسلوب بكرة معلمهم، وقد يخفون غضبهم منه، وتظهر عليهم علامات شرود الذهن وعدم الامتثال لمعلم، وهذا ما يؤدي الى انخفاض نتائجهم الدراسية وبنالي يتولد لديهم بعض الصراعات النفسية.

#### 9-2 الأسلوب الديمقراطي :

يقوم هذا الأسلوب على الاحترام المتبادل ما بين المعلم والمتعلمين، حيث يعاملهم باحترام ويستمع الى آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم ،ويأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم واهتماماتهم ويراعي الموضوعية والدقة في اتخاذ ألقارات والأنشطة التعليمية المختلفة، بحيث يبتعد قدر المستطاع عن التحيزات والاهتمامات الشخصية، فهو يركز على انسانية المتعلمين ،ويشاركهم الآراء ويساعدهم في حل المشكلات، ويتقبل تعاونهم ومشاركته في ادارة الصف والتخطيط والتنفيذ للأنشطة التعليمية (الكسواني، 2005، 20:23)

#### 9-3 الأسلوب الفوضوي (السائب):

يمتاز هذا الأسلوب بإعطاء الحرية المطلقة للمتعلمين عن رغبة ذاتية من قبل المعلم، فالمعلمون يمتازون باللامبالاة يمارسون حرية غير متناهية في توجيه أمورهم وعمليات تعليمهم وفي التصرف في القسم، فغالباً ما ينتقلون من مكان إلى آخر، ويتزكون الصف أثناء الدرس من غير أي اعتبار للمتعلمين وعموماً يكثر هذا الأسلوب عند المعلمين ضعاف الشخصية أو الذين لديهم مشكلات مع الإدارة المدرسية، وأولئك الذين لا يرغبون في هذه المهنة في الأصل وبالتالي فإن المتعلمين يشعرون بالضيق والحيرة، وفقدن القوة الموجهة وتضعف قدراتهم في تحمل المسؤولية وفي التحصيل الدراسي، ويعشون جو من التوتر النفسي، بسبب عدم توجيه المعلم لهم.

#### 9-4 الأسلوب التجاهلي:

ويقع هذا النوع ما بين الأسلوب التسلطي والفوضوي، حيث نجد أن المعلم يدخل الصف ويبدأ في عملية التدريس دون أي تمهيد للدرس أو استثارة دافعية المتعلمين وتهيئتهم ويحاول المعلم الحفاظ على الانضباط الصفّي، في الوقت الذي لا يكثر فيه إلى مشكلات وحاجات المتعلمين أو الصعوبات التي يواجهونها، كما نجد أن المعلم لا يحترم آراء وأفكار المتعلمين ولا يأخذ بها، وقد لا يهتم كذلك لأسباب ضعفهم وتسربهم من الحصة الدراسية (لعشيشي، 2012: 58، 59).

#### 10- دور التفاعل الصفّي في زيادة التحصيل الدراسي:

إن مشاركة المتعلمين في الدروس، له دور مهم في التحصيل الدراسي، كما لشرح المعلم في فاعلية في زيادة الفهم والاستيعاب للمحتوى التعليمي، ولقد وجد أن نتائج عملية التحصيل تزداد بمشاركة المتعلمين، بل وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً.

(أ) دور المعلم: بحيث يكمن دوره في التخطيط الجيد للدرس ، وهذا بهدف تحفيز التلاميذ لتعلم ولزيادة تحصيلهم بالعديد من الطرق ، من بينها استخدام التفاعل اللفظي والغير اللفظي معهم ، كذلك في إتقانه مهارة إدارة وضبط الفصل وتقديمه التوجيهات التي تساعد التلاميذ على التعلم.

(ب) دور المتعلم: يكمن دوره في المشاركة والتي تمثل عدد المرات التي يساهم بها المتعلم في الشرح أو الإجابة عن الأسئلة بصورة جيدة ، ولقد تبين أن هناك ارتباط بين مشاركة المتعلمين وتعلمه للمادة التي يدرسها وبين ما تمت مشاركة فيه ، بحيث يساعد على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي ، وتؤكد نتائج عديد من الدراسات التي أجريت حول أنواع السلوك والمناخ التعليمي في غرفة القسم ، على أهمية دراسة التفاعل أثره في العملية التعليمية-التعليمية (الترتوري، القضاة، 2006: 455، 456).

#### خلاصة:

إن نجاح العملية التعليمية، يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل ما بين المعلم والمتعلم، والمتعلمين فيما بينهم ، ففي بعض الاحيان يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية وفي احيان اخرى لابد من اجراء التعديلات لتوفيره ، وهذا يحتاج الى مراعاة عدة اعتبارات، يتصل بعضها بالمناخ الصفّي السائد وبالانضباط الذاتي وكما يتصل بعضها بتحديد أهداف التعلم وتنويع الانشطة، ووضع خطط واستراتيجيات مناسبة للتعلم، فالتفاعل الصفّي يعتبر عنصر مهم لإنجاح عملية التعليم والتعلم، فهو من أهم الموضوعات التي يجب أن يعيها كل من الموجه التربوي والمعلم والمتعلم.

## الفصل الخامس

### عرض نتائج فرضيات الدراسة.

1- عرض نتائج الفرضية الأولى

2- عرض نتائج الفرضية الثانية.

3- عرض نتائج الفرضية الثالثة.

4- عرض نتائج الفرضية الرابعة.

5- عرض نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض نتائج الفرضية العامة.

1- عرض نتائج الفرضيات:

1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

الفرضية: «توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ واتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات». والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): يمثل نتائج معامل الارتباط بين أسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
اسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	180	47.45	3,37	0.18	0.01
اتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات		103,37	9,71		

نلاحظ من خلال الجدول أن قيمة معامل الارتباط بلغت 0.18 ومستوى الدلالة 0.01 وهو اصغر من مستوى الدلالة 0.05، أي أنه توجد علاقة بين أسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات.

1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

الفرضية: توجد علاقة ارتباطيه بين تسيير الاستاذ للحصة الدراسية واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات». والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم ( 24):يمثل نتائج معامل الارتباط بين تسيير الاستاذ للحصة الدراسية واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تسيير الاستاذ الحصة الدراسية	180	38,28	3,13	0,06	0,38
باتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات		103,37	9,71		

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة قد بلغت 0,06 ومستوى الدلالة 0.38 هو أكبر من مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد علاقة ارتباطيه بين تسيير الاستاذ الحصة الدراسية واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.

### 1-3 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

**الفرضية:**«توجد علاقة ارتباطيه تفاعل التلاميذ في القسم واتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات» والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم ( 25):يمثل نتائج معامل الارتباط تفاعل التلاميذ في القسم و اتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات.

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تفاعل التلاميذ في القسم	180	95،18	3،91	0،23	0،002
اتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات		103،37	9،71		

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة بلغت 0،23 ومستوى الدلالة 0.002 وهو اقل من مستوى الدلالة 0.05، أي انه توجد علاقة ارتباطيه بين تفاعل التلاميذ في القسم، واتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات.

#### 1-4 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

**الفرضية:**«توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في تفاعلهم الصفي داخل الفصل الدراسي». وقد خلص اختبار (ت) للعينتين المستقلتين إلى النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (26) يمثل نتائج إختبار (ت) للفرضية الرابعة:

الجنس	تكرر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نتائج إختبار (ت)		
				قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية sig
ذكور	90	-2,63	1,19	178	0.02	مستوى الدلالة 0.05
اناث	90	-2,63	1,19			

من خلال الجدول نلاحظ ان المتوسط حسابي قدره -2,63 مع إنحراف معياري بقيمة 1,19 فهو متساوى ما بين الجنسين (ذكور واناث)، بينما كانت قيمة إختبار (ت) -2,209 وقيمة الاحتمالية sig للعينتين المستقلتين عند درجة الحرية (178). لها كانت 0,02 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في تفاعلهم الصفي داخل الفصل الدراسي.

#### 1-5 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

**الفرضية:** «توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في اتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات»، وقد خلص إختبار (ت) للعينتين المستقلتين إلى النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (27) يمثل نتائج إختبار(ت) للفرضية الخامسة:

مستوى الدلالة 0.05	نتائج إختبار(ت)			الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	تكرار	الجنس
	القيمة الاحتمالية sig	درجة الحرية	قيمة (ت)				
غير دال	0.12	178	-1,524	1,44	-2,20	90	ذكور
				1,44	-2,20	90	اناث

نلاحظ من خلال الجدول ان المتوسط حسابي قدره (-2,20) مع انحراف معياري بقيمة (1,44) فهو متساوى ما بين الجنسين ( ذكور واناث)، بينما كانت قيمة اختبار ( -1,524 ) (ت) عند ودرجة الحرية (178) وقيمة الاحتمالية sig (0.12) وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في اتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات.

#### 1-6 عرض نتائج الفرضية العامة:

**الفرضية:** «توجد علاقة ارتباطيه بين التفاعل الصفي، واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات»، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون، وذلك للاجاد العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين المستقلين والجدول الآتي يعرض لنا النتائج المحصل عليها. والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (28): يمثل نتائج معامل الارتباط بيرسون حول الفرضية العامة.

المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تفاعل الصف	180	180,92	8,08	0,21	0.004
اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات		103.37	9.71		

نلاحظ من خلال هذا أن قيمة معامل الارتباط بين التفاعل الصفّي واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات المحسوبة بلغت 0.21 ومستوى الدلالة 0.004. وهو أصغر مستوى الدلالة 0.05 فعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، إذن هناك علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفّي واتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات.

**خلاصة:** لقد تم في هذا الفصل عرض لنتائج الفرضيات المقترحة والتي ستقوم الباحثة بمناقشتها في الفصل اللاحق.



## الفصل الرابع

### الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد

أولا :الدراسة الاستطلاعية.

- 1-الهدف من الدراسة الاستطلاعية.
- 2-مكان ومدة الدراسة.
- 3-عينة الدراسة الاستطلاعية
- 4-ادوات الدراسة.
- 5-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.

ثانيا :الدراسة الاساسية.

- 1-منهج الدراسة الاساسية.
- 2-مكان ومدة الدراسة.
- 3-عينة الدراسة وموصفاتها
- 4-ادوات الدراسة و تطبيقاتها.
- 5-اجراءات تفريغ البيانات.
- 6-الاساليب الاحصائية المستخدمة.

خلاصة.

**تمهيد:**

بعد الانتهاء من الجانب النظري، سوف نتطرق الباحثة الى الجانب الميداني الذي يعتبر مكمل للجانب النظري، فمن خلاله تتم الاجابة على فرضيات وتساؤلات الدراسة، وذلك للحصول على نتائج علمية ومنطقية، وعليه ستوضح الباحثة اهم الخطوات المتبعة في هذا الجانب.

**أولا: الدراسة الاستطلاعية.**

**1. الهدف من الدراسة:** تعتبر الدراسة الاستطلاعية بمثابة دراسة أولية للبحث، والغرض منها اكتشاف الواقع الميداني، ومعرفة خصائص العينة ومميزاتها، وكذلك التعرف على الصعوبات والمشاكل التي قد توجه الباحثة اثناء اجراءها للبحث ليتم تفاديها، وبالإضافة الى التأكد من مدى صلاحية الاداة المراد استعمالها، ولجمع تفاصيل أكثر عن موضوع البحث، حيث يمكن أخذها بعين الاعتبار عند القيام بالدراسة الأساسية. و تأكد من صدقها وثباتها.

**2. مكان و مدة اجراء الدراسة:** اجريت الدراسة الاستطلاعية يوم 12 افريل الى غاية 30 افريل 2015 بمتوسطة "قلوعة الشارف" بولاية مستغانم.

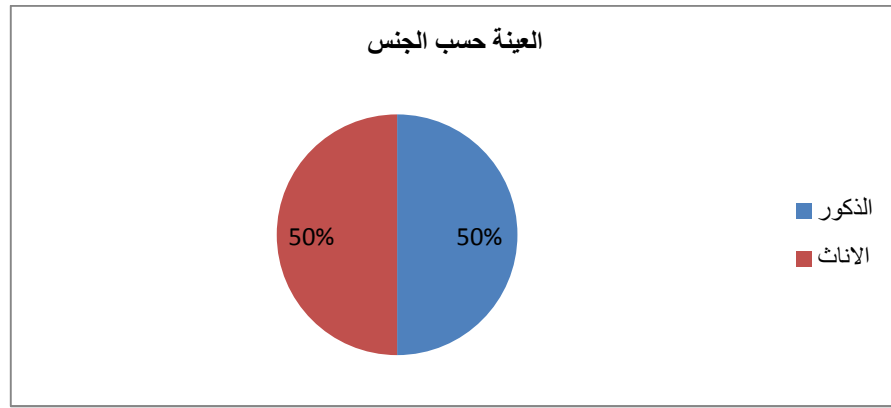
**3. عينة الدراسة الاستطلاعية:**

إن اختيار العينة المناسبة للبحث من العناصر الأساسية والمهمة في بداية اجراء العمل الميداني، وقد اشتملت العينة على 30 تلميذ من مستوى السنة الرابعة متوسط (15 ذكور و 15 اناث).

تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (03) يمثل توزيع افراد العينة الدراسة الاستطلاعية على حسب الجنس.

النسبة المئوية	العينة	الجنس
50%	15	الذكور
50%	15	الاناث
100%	30	المجموع



رسم بياني رقم (05) يمثل توزيع افراد العينة الدراسة الاستطلاعية على حسب الجنس.

يتضح من خلال الجدول رقم (03) والرسم البياني رقم (05) المبين اعلاه ان عدد افراد عينة الدراسة الاستطلاعية متساوى ما بين الذكور والاناث بنسبة 50%.

#### 4. أدوات الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بإعداد اداتين لهذه الدراسة، حيث تمثلت في واستبيانين، الاستبيان الاول خاص لقياس "التفاعل الصفي"، وأما الثاني خاص لقياس "اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات"، وقبل صياغة الاستبيان في صورته النهائية، أجرت الباحثة دراستها الاستطلاعية بمتوسطة "قلوعة الشارف"، حيث قامت بإجراء مقابلة مع مدير المتوسطة، وذلك لتوضيح طبيعة والهدف من الدراسة ولجمع معلومات عن علاقة الاساتذة بتلامذتهم ودامت مدتها

(30د)،وبعدها،اجرت مقابلة مع الاساتذة وكان الهدف منها جمع معلومات اكثر عن التلاميذ وعلاقتهم بهم ومعرفة الصعوبات التي يواجهونها في تعاملهم معهم وكذلك للتعرف عن المشاكل التي يتلقونها في تدريس مادة الرياضيات ودمت تقريبا (30د)وأجرت كذلك مقابلة مع التلاميذ وهذا لتعرف على اتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات ونحو مدرسيها،كما حضرت بعض الحصص الدراسية (حصة الرياضيات)وذلك لملاحظة مدى التفاعل القائم ما بين التلاميذ ومعلمهم في القسم(45د)وبعد جمع المعلومات ومن خلال الاطلاع على الجانب النظري،تمت هيكلة ادوات الدراسة على الشكل الاتي:

بالنسبة للاستبيان الاول الخاص لقياس "التفاعل الصفي"، بحيث فاشتمل على ثلاثة ابعاد متآلف من (49 عبارة) وتم هي كما يلي:

**البعد الاول:**اسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ،بحيث يقيس اسلوب معاملة المعلم،الذي يستخدمه في الفصل الدراسي مع تلميذته،وهناك ثلاث أساليب ديمقراطي،وتسلطي،وفوضوي.وتضمن (17 عبارة)

**البعد الثاني:**تسيير الاستاذ للحصة الدراسية،و يقيس الكيفية يسير بها الاستاذ حصته الدراسية والتي تتضمن التنظيم والتخطيط استخدام مهارات التدريس المختلفة وتضمن من(16 عبارة)

**البعد الثالث:**تفاعل التلميذ في القسم،يقيس العلاقة التفاعلية القائمة بين التلاميذ في الفصل الدراسي وتضمن (16 عبارة). (انظر الملحق رقم 01).

الجدول رقم (04) يمثل ابعاد و عبارات الاستبيان الخاص لقياس التفاعل الصفي .

العبارة	العدد
1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17.	العدد الأول
18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33.	العدد الثاني
34، 35، 36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49،	العدد الثالث

وتم الاعتماد في طريقة التصحيح للاستبيان الذي يقيس "التفاعل الصفي" من خلال اعطاء الدرجات لكل بديل من البدائل ، و تتراوح الدرجات على كل بند من 5 الى 1 في حالة العبارات الايجابية : 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 13، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 36، 37، 39، 41، 42، 43، 45، 46. التي هي العبارات".

وفي حالة العبارات السلبية يكون توزيع الدرجات على البدائل ، 1 الى 5. وتشمل هذه العبارات " 9، 12، 14، 15، 25، 35، 38، 40، 44، 47، 48، 49. و يكون التصحيح كالاتي.

الجدول رقم(05)يمثل توزيع الدرجات على البدائل للاستبيان الخاص لقياس " التفاعل الصفي "

البدائل	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
وتوزيع الدرجات على العبارات الايجابية	05	04	03	02	01
توزيع الدرجات على العبارات السالبة	01	02	03	04	05

وبالنسبة للاستبيان الثاني الذي يقيس اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات فشملت

على (40 عبارة ) موزعة على اربعة ابعاد:

**البعد الاول:**اتجاهات نحو طبيعة مادة الرياضيات ،بحيث يعكس استجابات التلاميذ نحو المادة

من حيث درجة صعوبتها وسهولتها. وتضمن (10 عبارة) .

**البعد الثاني:**اتجاهات التلاميذ نحو اهمية وقيمة مادة الرياضيات :يعكس شعور التلاميذ بأهمية

وقيمة هذه المادة بالنسبة لهم، واشتمل (10 عبارة).

**البعد الثالث:**اتجاهات التلاميذ نحو الاستمتاع بمادة الرياضيات،بحيث يعكس استجابة التلاميذ

بالممتعة في تعلم مادة الرياضيات او العكس. واشتمل (10عبارة)

**البعد الرابع:**اتجاهات التلاميذ نحو استاذ مادة الرياضيات،حيث يعكس نظرة التلاميذ للأستاذ مادة

الرياضيات و اشتمل (10عبارة). (انظر ملحق رقم 02).

الجدول رقم (06) يمثل ابعاد وعبارات الاستبيان الخاص لقياس "اتجاهات التلاميذ نحو

دراسة مادة الرياضيات".

البعء	العبارات
البعء الأول	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10.
البعء الثاني	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20.
البعء الثالث	21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30.
البعء الرابع	31، 32، 33، 34، 35، 36، 37، 38، 39، 40.

وتم الاعتماد في طريقة التصحيح للاستمارة التي تقيس "اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات" طريقة ليكرت (Likert)، من خلال اعطاء الدرجات لكل بديل من البدائل، و تتراوح الدرجات على كل بند من 5 الى 1 في حالة العبارات الايجابية :

التي هي العبارات " 2 ، 3 ، 5 ، 10 ، 12 ، 14 ، 16 ، 18 ، 22 ، 26 ، 27 ، 30 ، 31 ، 34 ، 35 ، 37 ."

وفي حالة العبارات السلبية يكون توزيع الدرجات على البدائل ، 1 الى 5 و تشمل هذه العبارات " 1 ، 4 ، 6 ، 8 ، 11 ، 13 ، 15 ، 17 ، 19 ، 20 ، 21 ، 24 ، 25 ، 28 ، 29 ، 32 ، 33 ، 36 ، 38 ، 39 ، 40 " و يكون التصحيح كالاتي :

الجدول رقم ( 07 ) يمثل توزيع الدرجات على البدائل للاستبيان الخاص لقياس "اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات" .

البدائل	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق بشدة	غير موافق بشدة
توزيع الدرجات على العبارات الايجابية	05	04	03	02	01
توزيع الدرجات على العبارات السالبة	01	02	03	04	05

#### 1- الخصائص السيكمترية لأدوات الدراسة:

#### 1-5 صدق استبيان التفاعل الصفي:

لقد تم التأكد من صدق اداة الدراسة والمتمثلة في استبيان لقياس التفاعل الصفي، واستبيان يقيس اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات من خلال طريقتين وهما:

#### 1-5-1 صدق المحكمين: تم عرض الاداتين على مجموعة من الاساتذة ذوي الاختصاص في

علم النفس في جامعة مستغانم، حسب الجدول الاتي:

الجدول رقم(08) يمثل اسماء المحكمين و الدرجتهم العلمية ومؤسسة عملهم.

اسم ولقب المحكم	الدرجة العلمية	مؤسسة العمل
عمار الميلود	استاذ مساعد (أ)	جامعة مستغانم
غبرني مصطفى	استاذ مساعد (أ)	جامعة مستغانم
عليش فلة	استاذة مساعدة (أ)	جامعة مستغانم
كروجة الشارف	استاذ مساعد (أ)	جامعة مستغانم
بن عروم وافية	استاذة مساعدة (أ)	جامعة مستغانم

والجدول التالي يوضح التعديلات التي طرأت على الاستبيان الذي يقيس التفاعل الصفّي.

الجدول رقم ( 07 ) يمثل التعديلات التي اجريت على الاستبيان الذي يقيس "التفاعل الصفّي"

بعد عرضها على المحكمين

رقم العبارة	قبل التعديل	بعد تعديل
08	يستخدم الاستاذ وسائل التعزيز الايجابية (لفظية,إشارات...الخ)	حذفت
11	يصغي الاستاذ إلى ما يقوله التلاميذ بتركيز وانتباه	حذفت
15	لا يهتم بأي سلوك يصدره التلاميذ في القسم	عدم اهتمام الاستاذ بأي سلوك يصدره التلاميذ في القسم
19	لأستاذ القدرة على الشرح وتبسيط الأفكار	حذفت
25	ليس لديه مسؤولية اتجاه مهنته	حذفت
43	تقتنع بالتصحيح الذي يقدمه لي لاستاذ	اقتنع بالتصحيح الذي يقدمه لي الاستاذ
29	ينوع في الأسئلة بين الحفظ والفهم والتحليل	ينوع الاستاذ في الأسئلة بين الحفظ والفهم والتحليل
48	تحاول طرح الاسئلة التعجيزية للأستاذ	حذفت

يتضح من الجدول المدون اعلاه ان العبارات رقم:(08)،(11)،(19)،(25)،(48) بلغت نسبتها ما بين (20% الى 40%) تم حذفها، اما بالنسبة للعبارات رقم: (15)،(43)،(29) فتم تعديها وإعادة صياغتها، فأصبحت فقرات على حسب كل بعد في الاستبيان بعد التحكيم كالأتي:

الجدول رقم (10) يمثل توزيع الفقرات في استبيان " التفاعل الصفي.

الأبعاد	الفقرات	عدد الفقرات
أسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	1، 6، 7، 14، 19، 20، 26، 27، 31، 32، 34، 35، 38، 39، 43.	15
تسيير الاستاذ،للحصة الدراسية.	2، 4، 8، 11، 13، 15، 17، 21، 22، 24، 28، 33، 37، 41.	14
تفاعل التلاميذ في القسم.	3، 5، 9، 10، 12، 16، 18، 23، 25، 29، 30، 36، 40، 42، 44.	15
المجموع		44

#### 5-1-2 صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبيان، وذلك بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة و البعد الذي تنتمي اليه ، و الدرجة الكلية للبعد مع الدرجة الكلية للاستبيان، وتم ذلك باستخدام البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية spss 20 وهذا ما نوضحه من خلال الجداول التالية :

تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة وبعدها والنتائج موضحة في الجداول التالي:

أ) الاتساق الداخلي بين الابعاد وعبارتها:

الجدول رقم (11) يمثل الاتساق بين بعد اسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ و عباراته.

مستوى الدلالة		معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للأبعاد	عبارات البعد الاول
0.01**	0.05*		
		0.28	01
دال		0.47	06
		0.21	07
دال		0.52	14
دال		0.50	19
		0.15	20
دال		0.57	26
	دال	0.46	27
دال		0.54	31
	دال	0.47	32
		0.32	34
		0.15	35
	دال	0.43	38
		0.18	39
		0.26	43

من خلال الجدول السابق يتبين ان معامل الارتباط بين درجة العبارات (06)، (14)، (19)،

(26)،(31) ودرجة مجموع الابعاد دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ،بينما العبارة رقم

(27)،(32)،(38)دالة عند مستوى الدلالة 0.05،بينما العبارات رقم:(20)،(34)،(43)،فهي

غير دالة تم حذفها،بينما العبارات رقم(01)،(07)،(35)،(39)يمكن الاحتفاظ بها لان معامل

ارتباطها طردي معتدل ،بالتالي عموما يوجد اتساق داخلي بين مختلف العبارات و مجموع البعد.

الجدول رقم ( 12 ) يمثل الارتباط بين بعد تسيير الاستاذ للحصة الدراسية وعباراته .

مستوى الدلالة		معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	عبارات البعد الثاني
0.01 **	0.05*		
		0.07	02
		0.18	04
		0.06	08
		0.18	11
	دال	0.44	13
دال		0.60	15
دال		0.45	17
دال		0.56	21
دال		0.61	22
	دال	0.41	24
	دال	0.39	28
		0.17	33
		0.35	37
دال		0.50	41

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين درجات العبارات (17)،(21)،(22)،(41) والدرجة

الكلية للبعد حيث كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.01،بينما نجد العبارات رقم

(01)،(04)،(08)،(33)، فهي غير دالة تم حذفها ما عدى العبارة رقم (37) يمكن الاحتفاظ

بها لان معامل ارتباطها طردي،في حين نجد العبارات (13)،(24)،(28) دالة عند مستوى الدلالة 0.05، بالتالي عموما يوجد اتساق مقبول بين مختلف درجات العبارات و مجموع البعد .

الجدول رقم ( 13) يمثل الارتباط بين بعد تفاعل التلميذ في القسم.وعباراته.

مستوى الدلالة		معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للبعد	عبارات البعد الثالث
0.01**	0.05*		
	دال	0.42	03
	دال	0.43	05
دال		0.61	09
	دال	0.36	10
		0.31	12
دال		0.62	16
دال		0.55	18
	دال	0.44	23
		0.29	25
	دال	0.36	29
		0.31	30
		0.07	36
	دال	0.44	40
		0.25	42
دال		0.38	44

يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين درجات العبارات (03)، (05)، (10)، (23)، (29)،(40)،(44)،والدرجة الكلية للبعد ،بحيث كانت دالة عند مستوى الدلالة 0.01 ، بينما نجد العبارة رقم (36) فهي غير دالة تم حذفها،اما بالنسبة للعبارات رقم

(12)،(25)،(30)،(42) فيمكن الاحتفاظ بها، في حين نجد العبارات (09)، (16)،(18)، دالة عند مستوى 0.05 بحيث بلغ معامل ارتباط كل منها مع درجة البعد ،اذن هناك اتساق مقبول بين مختلف درجات د العبارات و مجموع البعد.

### ب) الاتساق الداخلي بين الابعاد و الاستبيان ككل:

وفيه تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والاستبيان ككل ،حيث كانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم ( 14 ) يمثل الارتباط بين الابعاد، والدرجة الكلية للاستبيان .

مستوى الدلالة		الاتساق الداخلي بين الابعاد والاستبيان ككل	ابعاد الاستبيان الاول
0.01**	0.05*		
دال		0.86	اسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ
دال		0.72	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية
دال		0.84	تفاعل التلميذ في القسم.

يوضح الجدول اعلاه ان هناك ارتباط وثيق بين ابعاد الاستبيان مقارنة بالدرجة الكلية ،حيث ان معامل الارتباط في البعد الاول يساوي (0.86) عند مستوى الدلالة 0.01، ومعامل الارتباط في البعد الثاني يساوي (0.72) ، عند مستوى الدلالة 0.01، اما معامل الارتباط في البعد الثالث فبلغ ( 0.84 ) ، عند مستوى الدلالة (0.01) ، وبالتالي هناك اتساق داخلي كبير بين مختلف درجات الابعاد والاستبيان ككل

(ج) ثبات الاستبيان الاول: وتم الاعتماد لحساب الثبات على اسلوب "الفا كرونباخ" ، باستخدام برنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية spss20 قدر معامل الثبات "الفا كرونباخ " بقيمة " 0.80 " أي أنه على درجة من الثبات. (انظر ملحق رقم 04).

### 5-2 صدق استبيان اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.

5-2-1 صدق المحكمين: تم عرض الاستبيان الثاني على نفس مجموعة المحكمين، والجدول التالي يوضح التعديلات التي طرأت على الاستبيان.

الجدول رقم (15) يمثل التعديلات التي اجريت على الاستبيان الذي يقيس "اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات" بعد عرضها على المحكمين (انظر الملحق رقم 02).

رقم العبارة	قبل التعديل	بعد التعديل
03	اقوم بدروس خصوصية لفهم الرياضيات	اعتمد على الدروس الخصوصية لفهم مادة الرياضيات
06	تتصف الرياضيات بالدقة والمرونة	حذفت
07	يتطلب مني انجاز الواجبات المنزلية في الرياضيات وقت طويل	حذفت
10	افكر في حلول لتمارين الرياضيات بطرق متعددة	استخدم طرق متعددة في حل تمارين الرياضيات
11	الرياضيات مادة ضرورية وجديرة بالاهتمام	حذفت
13	نتفادى فيها الحفظ اليومي	نتفادى في مادة الرياضيات الحفظ اليومي
17	الرياضيات مادة عقيمة ولا اهمية لها	حذفت
21	الرياضيات مادة ممتعة ومسلية بالنسبة لي	الرياضيات مادة ممتعة بالنسبة لي
24	اكون متوتر طيلة حصة الرياضيات	اشعر بتوتر اثناء حصة الرياضيات

27	تجنبنا الشعور بالملل اثناء حل تمارين	تجنبني الرياضيات الشعور بالملل اثناء حل التمارين
29	افضل الرياضيات عن باقي المواد التي تتطلب الحفظ	افضل الرياضيات عن باقي المواد الدراسية الاخرى

يتضح من الجدول المدون اعلاه ان العبارات رقم: (06)،(07)،(11)، بلغت نسبتها (40%) تم حذفها، اما بالنسبة للعبارات رقم: (03)،(10)،(13)،(17)،(18)، (24)،(27)،(29) فبلغت نسبتها (60%) فتم تعديها وإعادة صياغتها، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين بـ 80% . (انظر

للملحق رقم 04)

حيث اشتمل الاستبيان على (36 عبارة) موزعة على اربعة ابعاد كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم (16) يمثل توزيع الفقرات في استبيان الخاص بقياس " اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات .

عدد الفقرات	الفقرات	الأبعاد
08	1، 11، 17، 19، 23، 26، 33، 35	اتجاهات التلاميذ نحو طبيعة مادة الرياضيات
08	2، 6، 5، 18، 7، 24، 27، 28.	اتجاهات التلاميذ نحو اهمية وقيمة مادة الرياضيات
10	10، 12، 13، 15، 14، 29، 20، 16، 31، 32.	اتجاهات التلاميذ نحو الاستمتاع بمادة الرياضيات
10	3، 4، 8، 9، 21، 22، 25، 30، 34، 36.	اتجاهات التلاميذ نحو استاذ مادة

		الرياضيات
36		المجموع

### 5-2-2 صدق الاتساق الداخلي:

أ) الاتساق الداخلي بين الابعاد وعبارتها:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة وبعدها والنتائج موضحة في الجداول التالية:

الجدول رقم (17) يمثل الاتساق بين بعد اتجاهات التلاميذ نحو طبيعة مادة الرياضيات

وعباراته .

مستوى الدلالة		معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للأبعاد	عبارات البعد الاول
0.01**	0.05*		
دال		0.55	01
		0.04	11
		0.28	17
		0.33	19
	دال	0.37	23
دال		0.61	26
دال		0.47	33

دال		0.54	35
-----	--	------	----

من خلال الجدول السابقة يبين ان معامل الارتباط بين درجة العبارات

(01)،(11)،(26)،(33)،(35)، ودرجة مجموع الابعاد دالة عند مستوى الدلالة 0.01، بينما

العبارة رقم (37) دالة عند مستوى الدلالة 0.05، و العبارة رقم(11) فهي غير دالة تم حذفها ،اما

العبارات رقم،(17)،(19) يمكن الاحتفاظ بها لان معامل ارتباطها طردي، و بتلي عموما يوجد

اتساق داخلي بين مختلف العبارات و المجموع الكلي للبعد.

الجدول رقم(18) يمثل الاتساق بين بعد اتجاهات التلاميذ نحو اهمية وقيمة مادة الرياضيات

وعبارته.

مستوى الدلالة		معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للابعاد	عبارات البعد الثاني
0.01**	0.05*		
دال		0.54	02
		0.18	05
		0.08	06
دال		0.56	07
		0.33	18
		0.33	24
دال		0.59	27
	دال	0.39	28

من خلال الجدول السابقة يبين ان معامل الارتباط بين درجة العبارات

(02)،(07)،(27)، ودرجة مجموع الابعاد،دالة عند مستوى الدلالة 0.01، بينما العبارة رقم (28)

دالة عند مستوى الدلالة 0.05، اما العبارات رقم(05)،(06)، فهمي غير دالة تم حذفها، اما

بالنسبة للعبارات رقم(18)،(24) فيمكن الاحتفاظ بها ،وبالتالي عموما يوجد اتساق داخلي كبير بين مختلف العبارات و المجموع الكلي للبعد.

الجدول رقم(19)يمثل الاتساق بين بعد اتجاهات التلاميذ نحو الاستمتاع بمادة الرياضيات و عبارته.

مستوى الدلالة		معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للأبعاد	عبارات البعد الثالث
0.01**	0.05*		
		0.28	10
		0.07	12
		0.31	13
دال		0.52	14
		0.15	15
	دال	0.45	16
دال		0.70	20
دال		0.72	29
دال		0.67	31
دال		0.63	32

من خلال الجدول المدون اعلاه يبين ان معامل الارتباط بين درجة العبارة (14)،(20)،(29) (31)،(32)، ودرجة مجموع الابعاد دالة عند مستوى الدلالة 0.01، بينما العبارة رقم (16) دالة عند مستوى الدلالة 0.05، اما بالنسبة العبارات رقم (10)،(13) فيمكن الاحتفاظ بها لان معامل ارتباطها طردي، وفيما يخص العبارتين رقم (12) و(15) فهما غير دالة تم حذفها، وعليه يتبين وجود اتساق داخلي بين مختلف العبارات و المجموع الكلي للبعد.

الجدول رقم (20) يمثل الاتساق بين بعد اتجاهات التلاميذ نحو استاذ مادة الرياضيات و عبارته.

مستوى الدلالة		معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للأبعاد	عبارات البعد الرابع
0.01**	0.05*		
دال		0.60	03
دال		0.66	04
	دال	0.45	08
	دال	0.43	09
	دال	0.39	21
دال		0.54	22
	دال	0.44	25
	دال	0.38	30
دال		0.64	34
دال		0.45	36

من خلال الجدول المدون اعلاه يتبين ان معامل الارتباط بين درجة العبارة (03)،(04)،(22) (34)،(36)، ودرجة مجموع الأبعاد،دالة عند مستوى الدلالة 0.01. بينما العبارة رقم (08)،(09)،(21)،(25)،(30)،دالة عند مستوى الدلالة 0.05، او عليه يتبين وجود اتساق داخلي بين مختلف العبارات و المجموع الكلي للبعد.

ب)الاتساق الداخلي بين الابعاد والاستبيان ككل.

الجدول رقم ( 19 ) يمثل الاتساق الداخلي بين الابعاد والاستبيان ككل.

مستوى الدلالة		الاتساق الداخلي بين الابعاد و الاستبيان ككل	ابعاد الاستبيان الثاني
0.01**	0.05*		
دال		0.66	اتجاهات التلاميذ نحو طبيعة مادة الرياضيات
دال		0.72	اتجاهات التلاميذ نحو اهمية وقيمة مادة الرياضيات
دال		0.81	اتجاهات التلاميذ نحو استمتاع بمادة الرياضيات
دال		0.91	اتجاهات التلاميذ نحو استاذ بمادة الرياضيات

يوضح الجدول اعلاه ان هناك ارتباط وثيق بين ابعاد الاستبيان مقارنة بالدرجة الكلية

،حيث ان معامل الارتباط في البعد الاول يساوي (0.66) عند مستوى الدلالة 0.01،ومعامل

الارتباط في البعد الثاني يساوي (0.72) ، عند مستوى الدلالة 0.01، اما معامل الارتباط في البعد الثالث فيبلغ (0.81) عند مستوى الدلالة (0.01)، ومعامل الارتباط في البعد الرابع يساوي (0.91) عند مستوى الدلالة (0.01) وبالتالي هناك اتساق مقبول بين مختلف درجات الابعاد و الاستبيان ككل.

(ج) ثبات الاستبيان الثاني: وتم الاعتماد لحساب الثبات على اسلوب "الفا كرونباخ"، باستخدام برنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية spss20 قدر معامل الثبات فقدر بقيمة "0.84" بالنسبة لاستبيان الذي يقيس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات و هو على درجة عالية من الثبات. (انظر ملحق رقم 04).

### ثانيا: الدراسة الاساسية.

**1. منهج الدراسة:** يعتبر المنهج المستخدم في البحث هو أساس لكل دراسة، فهو يكسبه طابعه العلمي بحيث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، لأنه أكثر ملائمة لموضوع البحث، وذلك بتطبيقها للاستبيانات على عينة من تلاميذ مستوى السنة الرابعة متوسط، حيث يعتبر هذا المنهج مناسب لطبيعة هذه الدراسة التي تستهدف "علاقة التفاعل الصفي باتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات"، فالمنهج الوصفي يساعد على الحصول على بيانات والمعلومات الشاملة حول المتغيرات وتفسيرها وتحليلها باستخدام اساليب القياس، ثم استخراج النتائج ذات الدلالة بالنسبة لموضوع الدراسة.

### 2. مكان ومدة الدراسة:

قامت الباحثة بدراستها الميدانية بعدة متوسطات بمدينة مستغانم وهي كما يلي:متوسطة بوتشاتشة أحمد ،ومتوسطة غنيس لحسن،ومتوسطة طواهرية احمد ومتوسطة قلوعة

الشارف،متوسطة برجي عمر،ومتوسطة بلعيد توفيق.وذلك بعد الحصول على رخصة للدخول من مديرية التربية لولاية مستغانم،وجريت الدراسة الاساسية خلال ثلاث ايام من يوم 06 ماي 2015 الى غاية 10 ماي 2015 .

### 3. العينة وموصفاتها:

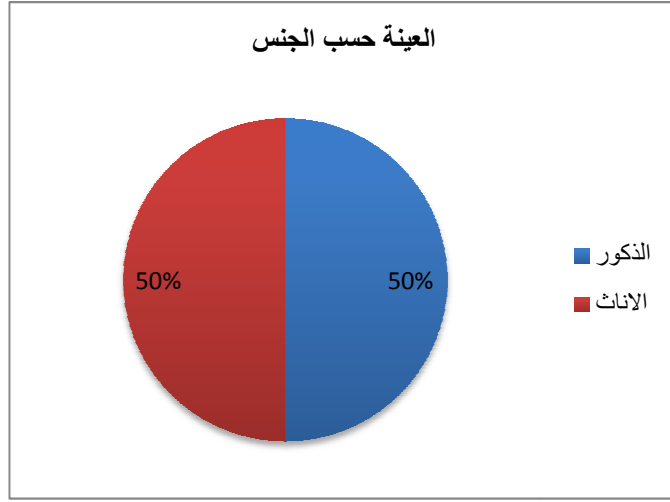
(أ) **العينة:**تم اخيار عينة الدراسة من مجتمع الاصلي الذي بلغ عدده (مج 10362 تلميذ)من،بحيث تم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية بسيطة ،تتمثل في تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين هم مقبلين على اجتياز امتحان التعليم المتوسط ويتراوح سنهم ما بين 14 الى 17 سنة وعددهم (180) تلميذ وتلميذة ،والجداول الاتية توضح خصائص العينة.

(ب) موصفاتها:

#### 1- حسب الجنس:

الجداول رقم(20 ) يمثل توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب الجنس.

النسبة المئوية	العدد	الجنس
50%	90	الذكور
50%	90	الاناث
100%	180	المجموع



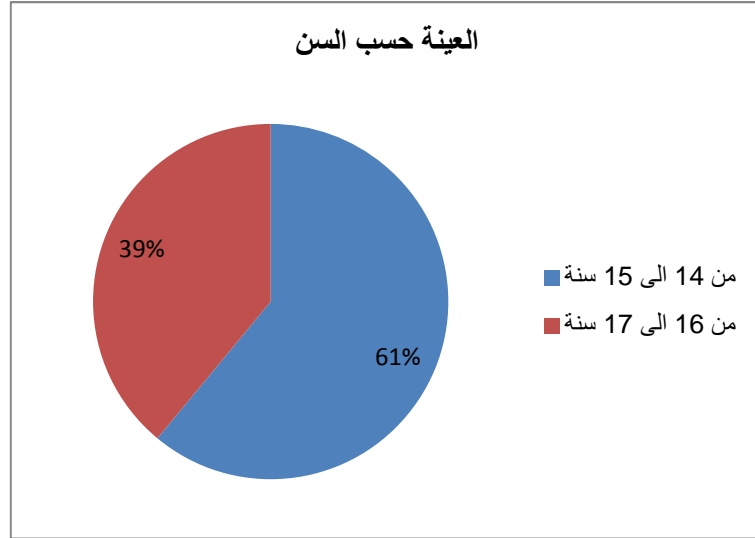
رسم بياني رقم (06) يمثل توزيع افراد عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس.

يوضح من خلال الجدول رقم(20)و الرسم البياني رقم (06)، ان عينة الدراسة الاساسية متساوية ما بين الذكور و الاناث بنسبة 50 %

## 2- حسب السن:

الجدول رقم (21) يمثل توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب السن.

السن	العدد	النسبة المئوية
من 14 الى 15 سنة	108	38.91%
من 16 الى 17 سنة	69	61.09%
المجموع	177	100%



رسم بياني رقم (07) يمثل توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب السن.

يتبين من خلال الجدول رقم (21) و الرسم البياني رقم(07) ان النسبة الاكبر هي للافراد سنهم ما يقدر ما بين 16 الى 17 سنة ،اما نسبة 38.91% بالنسبة الافراد الذين يقدر سنهم ما بين 14 الى 15 سنة.

الجدول رقم(22) يمثل عدد افراد العينة من كل متوسطة حسب الجنس.

المتوسطات	عدد التلاميذ	النسبة المئوية	عدد العينة من كل متوسطات	
			ذكور	اناث
بوتشاتشة أحمد	172	23.08%	13	15
غنيسي لحسن	98	13.15%	14	18
طواهرية احمد	99	13.28%	15	16
قلوعة الشارف	133	17.89%	17	14
برجي عمار	113	15.16%	12	15

31	15	16	17.44%	130	بلعيد توفيق
180	93	87	100%	745	المجموع

يتضح من خلال الجدول اعلاه ان مجموع عدد التلاميذ بالمتوسطات الستة هو (745 تلميذ)

حيث تم اختيار من كل متوسطة عينة من التلاميذ من كلا الجنسين:

بالنسبة لمتوسطة "بوتشايشة احمد" تم اخذ عينة من تتكون من 27 تلميذ (13 ذكور، 15 اناث).

اما فيما يخص متوسطة غنيس لحسن، تم اخذ عينة تتكون من 32 تلميذ (14 ذكور، 18 اناث).

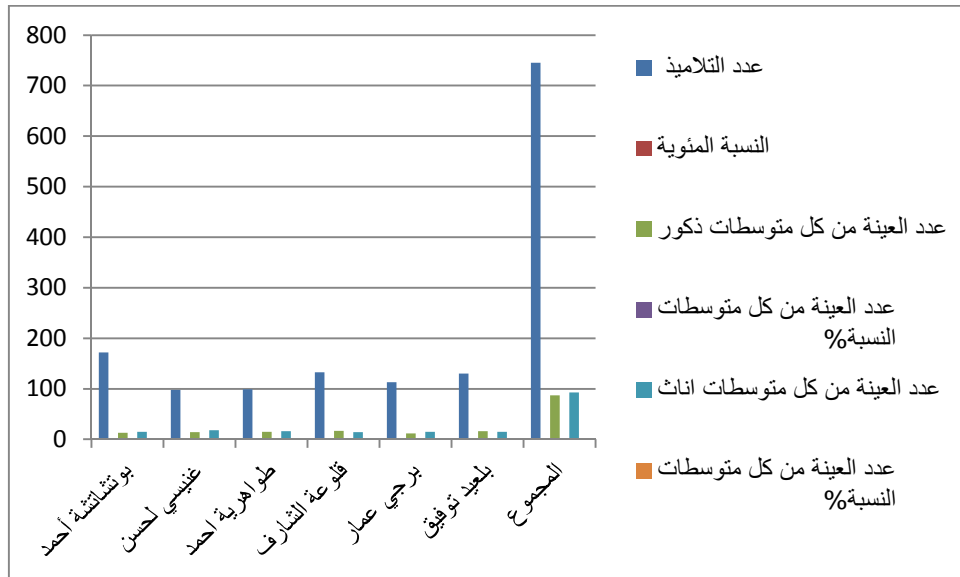
وبالنسبة لمتوسطة طواهرية احمد، فتم اخذ عينة تتكون من 31 تلميذ (15، و16 اناث).

وفيما يخص متوسطة برجى عمار، فتم اخذ عينة تتكون من 27 تلميذ (12 ذكور و15 اناث).

وبالنسبة لمتوسطة قلوعة الشارف، تم اخذ عينة تتكون من 31 تلميذ (17 ذكور و14 اناث).

وفيما يخص متوسطة بلعيد توفيق، فتم اخذ عينة تتكون من 31 تلميذ (16 ذكور و15 اناث).

المجموع الكلي لعينة التلاميذ هو (180)، 87 الذكور، اما الاناث فهو 93 .



رسم بياني رقم ( 08 ) يمثل عدد افراد العينة الدراسة الاساسية المأخوذة كل متوسطة حسب

الجنس.

#### 4- أدوات الدراسة وتطبيقاتها:

بعد التأكد من الخصائص السيكمترية للأدوات الدراسة و المتمثلة في الاستبيان الاول لقياس التفاعل الصفي وأما الثاني خاص بقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة الرياضيات ،قامت الباحثة بوضع جدول زمني معين لتوزيع الاستمارات على التلاميذ بالمتوسطات ،بعدها تم الاتصال بمستشار التربية الي ساعدها على القيام بالمهمة التوزيع ،وقد قامت في البداية بشرح التعليمات للتلاميذ ،وأوضحت محتوى الاستبيانين ،وبعد التأكد من ملاءم جمع الاستبيانات ،تم جمعها في أظرفة ،على حسب كل متوسطة،ثم تم انصرفت من المتوسطات.

5-إجراءات تفرغ البيانات:تم تفرغ البيانات باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية spss20 .

6-الاساليب الاحصائية المستخدمة :اعتمدت الباحثة في بحثها على الاساليب الاحصائية التالية:

➤ التكرارات والنسبة المئوية:تستخدم لاستخراج وحساب المتغيرات الكمية والنوعية لموصفات وخصائص العينة و معرفة نسب كل من الذكور و الاناث .

➤ معامل الارتباط بيرسون(Pearson Correlation): وهو المعامل الذي يصف العلاقة الارتباطية بين متغيرين .

➤ حساب دلالة الفروق T test: ويستعمل لحساب دلالة الفروق بين متوسطات افراد العينة في ضوء الجنس (ذكور و الاناث).

### خلاصة:

بعد ما حققت الدراسة الاستطلاعية هدفها،والمتمثل في التأكد من صلاحية الاداة وإمكانية تطبيقها،تم الانتقال الى الدراسة الاساسية والتي من خلالها تم تطبيق اداتي البحث وتفرغ البيانات

# الفصل السادس

## مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى.

2-مناقشة نتائج الفرضية الثانية.

3-مناقشة نتائج الفرضية الثالثة.

4-مناقشة نتائج الفرضية الرابعة.

5-مناقشة نتائج الفرضية الخامسة.

6-مناقشة نتائج الفرضية العامة.

## 1- مناقشة نتائج الفرضيات.

من خلال أسفر عنه نتائج التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، ستقوم الباحثة في هذا الفصل بمناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها وذلك بالاعتماد على أهم الدراسات.

## 1-1 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

التي مفادها انه «توجد علاقة ارتباطيه بين أسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ، واتجاهاتهم نحو دراسة، مادة الرياضيات».

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (23) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون دالة ومستوى الدلالة 0.01 وهو اصغر من مستوى الدلالة 0.05، اذن توجد علاقة ارتباطية بين اسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ واتجاهاتهم نحو مادة الرياضيات، وإن اسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ في الفصل الدراسي، له دور كبير في رغبتهم في التعلم وكذلك بين اتجاهاتهم، وان تعامل الاستاذ بالأسلوب الديمقراطي مع التلاميذ يخلق جو تفاعلي ايجابي فيما بينهم ويكون لديهم اتجاهاتهم اجابية نحو دراسة مادة الرياضيات، اما اذا كان تعامله تسلطي او فوضي فان التفاعل قد يقل وتكون اتجاهات التلاميذ نحوه واتجاه المادة الدراسية سلبية وهذا ما اكدته العديد من الدراسات ونذكر منها:

دراسة (روكي Rookey، وباري BARRY)، على ان اسلوب معاملة من طرف المعلمين الذي يتسم بالمرونة والديمقراطية يؤدي الى زيادة قدرة تلاميذهم على التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري، وبين السيد خير الله في دراسته ان اتجاهات التلاميذ نحو مدرسيهم هي عبارة عن انعكاسات اتجاهات مدرسيهم نحوهم ونحو اساليب التدريس (سيد خير الله، 1990:126).

وأما دراسة فلاندرز FLANDERS (1951) بينت ان التلاميذ لا يحبون المدرس المتسلط كما تبين ارتباط التسلط بعدم القدرة على تذكر المادة الدراسية، وظهور القلق والاضطرابات النفسية(محمد جاسم، 2008:107).

وبينت ايضا دراسة فايفيز واخرون (FIVES.ETAL2007) انه توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفّي وأسلوب تدريس المعلمين، مما يؤدي الى رفع مستوى التحصيل لدي التلاميذ وزيادة دافعيتهم(الحارثي، 2010:18).

## 2-1 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

التي مفادها انه «توجد علاقة ارتباطيه بين تسيير الاستاذ الحصة الدراسية ،واتجاهات التلاميذ نحو دراسة ،مادة الرياضيات».

من خلال نتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (24)، نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة قد بلغت 0,06 ومستوى الدلالة 0.38 هو اكبر من مستوى الدلالة 0.05، أي انه لا توجد علاقة ارتباطيه بين تسيير الاستاذ الحصة الدراسية، واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات، وعليه نستخلص انه ليس هناك علاقة ما بين تسيير الاستاذ للحصة الدراسية واتجاهات التلاميذ لدراسة مادة الرياضيات، بحيث ان طرق تسيير الدرس تختلف من استاذ لآخر، وكذلك اتجاهات التلاميذ تختلف بحسب قدراتهم العقلية ورغبتهم في التعلم، ان اهمية تسيير الدرس بالنسبة للمتعلم من خلال تنظيمه للحصة اكثر ،وبإتباع المعلم خطوات واضحة ودقيقة وكذلك يعتمد على استخدام الاسئلة الصفية والاستماع للإجابات المتعلمين، إلا ان هذا لا يؤثر على تكوين اتجاه المتعلمين، وربما قد يرجع هذا الى اهمال المعلم للجوانب غير اللفظية اثناء تسييره للدرس او قد يكون المحتوى المعرفي ليس له علاقة بموضوع الدرس، بالتالي لا يحس التلاميذ بفائدة الموضوع، وتكون اتجاهاتهم مختلف نحو التعلم

## مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

التي مفادها انه «توجد علاقة ارتباطيه بين تفاعل التلاميذ في القسم، واتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات».

من خلال نتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (25) ان قيمة معامل الارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.002 وهو اقل من مستوى الدلالة 0.05، وعليه نستخلص وجود علاقة ارتباطيه بين تفاعل التلاميذ في القسم، واتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات، وعليه يتبين ان للتفاعل اهمية كبيرة في توطيد العلاقات ما بين التلاميذ فيما بينهم، وبالتالي يكون لديهم رغبة للتعلم ودافعية اكثر، هذا ما يظهر في اسلوب التعلم التعاوني الذي يلجا اليه العديد من التلاميذ في دراسة المواد التعليمية وبالخصوص في مادة الرياضيات، حيث تختلف اتجاهاتهم بحسب حبهم لهذه المادة ومدى رغتهم في تعلمها، وهنا الاتجاهات تكون اما سالبة او ايجابية، على حسب القدرات العقلية للتلاميذ واستعدادتهم، حيث اكدت العديد من الدراسات ومن بينها دراسة (عبد القادر، 1981) التي بينت ان اعتماد تدريس الرياضيات باستخدام التعلم التعاوني يساعد كثيرا في دعم النواحي الاجتماعية والتعليمية لدى التلاميذ وينمي اتجاهاتهم نحو التعلم ويزيد من فاعلية التفاعل الصفي والمشاركة وبالتالي ارتفاع في مستوى تحصيلهم في هذه المادة.

كما بينت دراسة (احمد، 1986) ان التلاميذ ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الرياضيات قد اختاروا التخصص الدارسي العلمي في حين اختار التلاميذ ذوي الاتجاهات السالبة التخصص الادبي، وبينت دراسة نشواتي (1996) بان مشاعر التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية والنشاطات المدرسية الاخرى، وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومعلميهم تؤثر على انجازهم للمهام التعليمية وعلى علاقاتهم في الفصل الدراسي (نشواتي، 1996، 470). وأكد دراسة سيد خير الله (1990) على ان المدرس يستطيع احدث تغيير في اتجاهات التلاميذ بحيث ينبغي عليه ان يهتم باستخدام طريقة العمل الجماعي والمناقشات الجماعية ومحاولة تحسين العلاقات التفاعلية بين التلاميذ داخل الفصل الدراسي. (سيد خير الله، 1990:122).

## 3-1 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

والتي مفادها انه «توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في تفاعلهم الصفي داخل الفصل الدراسي».

من خلال نتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (26) يتبين وجود فروق ذات دالة احصائية بين الجنسين ،حيث ان قيمة الاحتمالية 0,02 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05 وعليه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في تفاعلهم الصفي داخل الفصل الدراسي.، بحيث تختلف تفاعلات وعلاقات التلاميذ في القسم ،و هذا على حسب دافعتيهم نحو لتعلم مادة الرياضيات

## 4-1 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

التي مفادها انه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في اتجاهاتهم لمادة الرياضيات».

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(27) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الجنسين (ذكور، اناث) في اتجاههم لمادة الرياضيات بحيث ان القيمة الاحتمالية تساوى 0.12 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05 ،أي انه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في اتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات، وقد يرجع هذا الى دراسة التلاميذ لمنهاج موحد في مادة الرياضيات ،وهذا ما يجعل هناك تساوى في الفرص لتلقي نفس المعارف والخبرات وهذا ما تؤكد به بعض الدراسات ومن بينها دراسة الشريده(1993)، حيث بينت نتائجها بأنه لا توجد فروق في الاتجاهات نحو دراسة الرياضيات تعزى الى الجنس .(حسام، 1999، 23، 22) واتفقت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات مثل سليم وريان(2007) وتشين(1997)

(chen)، واختلفت هذه النتيجة مع دراسات الشرع (2010) و خليفة وشلاق (2012) وعلي (2008) وابوزينة (1980). (اخليل 1999، 15)

### 1-6 مناقشة نتائج الفرضية العامة:

2- التي مفادها انه، «هناك علاقة ارتباطيه بين التفاعل الصفّي واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات». «

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم (28) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط بيرسون دالة عند مستوى الدلالة 0.004 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05، وعليه توجد علاقة ارتباطيه بين التفاعل الصفّي واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.

بحيث توجد علاقة وثيقة ما بين التفاعل الصفّي في الفصل الدراسي واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات، فمن خلال التفاعل الصفّي تنتج علاقات انسانية تفاعلية ما بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ انفسهم، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات كدراسة ايلاتوف (LLATOV، 1998) التي "بينت ان عملية التفاعل الصفّي تأخذ نمطين، نمط يسيطر فيه المعلم في التفاعل داخل الفصل الدراسي ويكون مصدره، ونمط اخر يسيطر عليه التلاميذ ويكونون هم مصدره الرئيسي، وبينت كذلك ان نجاح التعلم يتوقف على مدى قوة العلاقات التفاعلية التي تكون ما بين هذين الطرفين. (الطعاني، 2007: 16).

كما يحدد التفاعل الصفّي أدوار المعلم المتعددة، فهو ليس مجرد ملقن للمعلومات بل دوره يتعدى ذلك فهو باحث وموجه ومربي و قد اشارت دراسة حمادي (2003) على ان التفاعل الصفّي يحدد دور المعلم الذي يكمن في التنفيذ للدرس والتوجيه وإتاحة الفرصة للتلاميذ على المشاركة والتفاعل في المواقف التعليمية المختلفة، وفي معرفة احتياجات ورغبات واتجاهات التلاميذ في الفصل الدراسي. وأكد دراسة سيد خير الله (1990) على ان المدرس دورا مهم في

أحدث تغيير في اتجاهات التلاميذ بحيث وذلك باهتمامه باستخدام طريقة العمل الجماعي والمناقشات الجماعية وهذا بغية تحسين العلاقات الانسانية داخل الفصل الدراسي.(سيد خير الله،1990:122).

ويساهم تفاعل المعلم الصفي في تحفيز التلاميذ على المشاركة ومتابعة الدرس وطرح الأسئلة ويجعلهم أكثر تجاوبا وتفاعلا مع الموقف التعليمي،وهذا ما أوضحتها دراسة دانا (2003 Dana , في أن هناك علاقة ارتباطيه بين نمط التفاعل الصفي لدى المعلمين وبين فهم طلابهم للدرس،مما قد يؤثر على تقدم تعلم الطلاب،وأكدت دراسة الفراء (2004)،ايضا على أن سير التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلمين مرتفع وإيجابي خصوصا عند استخدام الأسئلة والمناقشة اثناء الدرس.(العربي فرحاتي،2010،82).

اذن للمعلم دورا كبير في خلق علاقة تفاعلية فيما بين التلاميذ،وهذا من اجل تكوين اتجاهات ايجابية نحو المواد الدراسية وبالخصوص في مادة الرياضيات ،وهذا ما يجعلهم يقبلون على دراستها بحماس ويبذلون جهدا اكبر في فهمها وتحصيل فيها،فمن خلالها يتوجه سلوكهم نحو الدقة والتنظيم والثقة وكذلك الاعتماد على النفس في حل مختلف المشكلات ،بالإضافة الى حب الاستطلاع وبالتالي تكوين دافعية ورغبة اكبر في مواصلة التعلم.

**خاتمة:**من خلال مناقشة الباحثة للنتائج الفرضيات وتدعيمها ببعض الدراسات تبين انه هناك علاقة بين التفاعل الصفي واتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات،بحث ان للتفاعل الصفي دور كبير في تحديد اتجاهات التلاميذ وكذلك في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي،ولأسلوب معاملة الاستاذ كذلك دور في جعل التلاميذ يرغبون في التعلم،وتبين ايضا انه لا توجد فروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في اتجاهاتهم نحو دراسة مادة الرياضيات.ولكن توجد فروق في تفاعلهم الصفي.



الارتباط بين "بعد اسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ" و عباراته بالنسبة لاستبيان الذي يقيس التفاعل الصفي.

Corrélations

	يشجع الاستاذ التلاميذ على إبداء آرائهم داخل القسم	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ
يشجع الاستاذ التلاميذ على إبداء آرائهم داخل القسم	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 ,289 30
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,289 ,121 30

Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يقدم الأستاذ درس ولا يبالي بأي أحد
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 ,474** 30
يقدم الأستاذ درس ولا يبالي بأي أحد	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,474** ,008 30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يعدل الاستاذ بين التلاميذ في وضع العلامات وتقييم أعمالهم
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 ,215 30
يعدل الاستاذ بين التلاميذ في وضع العلامات وتقييم أعمالهم	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,215 ,253 30

Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يبدى الأستاذ اهتمامه بكافة التلاميذ
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 ,520** 30

	Corrélation de Pearson	,520**	1
بيدي الأستاذ اهتمامه بكافة التلاميذ	Sig. (bilatérale)	,003	
	N	30	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

#### Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	عدم اهتمام الاستاذ بأي سلوك يصدره التلاميذ في القسم
	Corrélation de Pearson	,509**
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Sig. (bilatérale)	,004
	N	30
	Corrélation de Pearson	,509**
عدم اهتمام الاستاذ بأي سلوك يصدره التلاميذ في القسم	Sig. (bilatérale)	,004
	N	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

#### Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يخاطب الاستاذ التلاميذ بأسمائهم أثناء الدرس
	Corrélation de Pearson	,159
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Sig. (bilatérale)	,400
	N	30
	Corrélation de Pearson	,159
يخاطب الاستاذ التلاميذ بأسمائهم أثناء الدرس	Sig. (bilatérale)	,400
	N	30

#### Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يرفض الأستاذ الأفكار الجديد المطروحة من قبل التلاميذ
	Corrélation de Pearson	,577**
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Sig. (bilatérale)	,001
	N	30
	Corrélation de Pearson	,577**
يرفض الأستاذ الأفكار الجديد المطروحة من قبل التلاميذ	Sig. (bilatérale)	,001
	N	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

#### Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يراعي الاستاذ الفروق الفردية بين التلاميذ
Corrélation de Pearson	1	,460*
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Sig. (bilatérale)	,011
N	30	30
Corrélation de Pearson	,460*	1
يراعي الاستاذ الفروق الفردية بين التلاميذ	Sig. (bilatérale)	,011
N	30	30

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

#### Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يدرب الاستاذ التلاميذ على احترام رأي زملائهم
Corrélation de Pearson	1	,543**
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Sig. (bilatérale)	,002
N	30	30
Corrélation de Pearson	,543**	1
يدرب الاستاذ التلاميذ على احترام رأي زملائهم	Sig. (bilatérale)	,002
N	30	30

\*\* La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

#### Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يميل الاستاذ إلى التواضع والبشاشة في تعامله مع التلاميذ
Corrélation de Pearson	1	,474**
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Sig. (bilatérale)	,008
N	30	30
Corrélation de Pearson	,474**	1
يميل الاستاذ إلى التواضع والبشاشة في تعامله مع التلاميذ	Sig. (bilatérale)	,008
N	30	30

#### Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يقدم الاستاذ النصح للتلاميذ
Corrélation de Pearson	1	,329
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	Sig. (bilatérale)	,076
N	30	30
Corrélation de Pearson	,329	1
يقدم الاستاذ النصح للتلاميذ	Sig. (bilatérale)	,076

**Corrélations**

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	ينزعج الاستاذ من الفوضى داخل القسم
Corrélation de Pearson	1	,159
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ Sig. (bilatérale)		,402
N	30	30
Corrélation de Pearson	,159	1
ينزعج الاستاذ من الفوضى داخل القسم Sig. (bilatérale)	,402	
N	30	30

**Corrélations**

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يكرر الأستاذ الشرح ما لم يفهم التلاميذ
Corrélation de Pearson	1	,437*
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ Sig. (bilatérale)		,016
N	30	30
Corrélation de Pearson	,437*	1
يكرر الأستاذ الشرح ما لم يفهم التلاميذ Sig. (bilatérale)	,016	
N	30	30

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يقبل الأستاذ انتقادات التلاميذ
Corrélation de Pearson	1	,187
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ Sig. (bilatérale)		,322
N	30	30
Corrélation de Pearson	,187	1
يقبل الأستاذ انتقادات التلاميذ Sig. (bilatérale)	,322	
N	30	30

### Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	يويخ الاستاذ التلاميذ اثناء تقديم اجابات خاطنة
Corrélation de Pearson	1	,260
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ Sig. (bilatérale)		,165
N	30	30
Corrélation de Pearson	,260	1
يويخ الاستاذ التلاميذ اثناء تقديم اجابات خاطنة Sig. (bilatérale)	,165	
N	30	30

### الارتباط بين بعد اسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ والدرجة الكلية للاستبيان التفاعل الوصفي.

### Corrélations

	بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ	مجموع كل
Corrélation de Pearson	1	,862**
بعد الاولاسلوب معاملة الاستاذ للتلاميذ Sig. (bilatérale)		,000
N	30	30
Corrélation de Pearson	,862**	1
مجموع كل Sig. (bilatérale)	,000	
N	30	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

### الجدول رقم ( 08 ) الارتباط بين بعد تسيير الاستاذ للحصة الدراسية وعبارات

### Corrélations

	يوزع الاستاذ الأسئلة بشكل عادل بين التلاميذ	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية
Corrélation de Pearson	1	,079
يوزع الاستاذ الأسئلة بشكل عادل بين التلاميذ Sig. (bilatérale)		,679
N	30	30
Corrélation de Pearson	,079	1
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية Sig. (bilatérale)	,679	
N	30	30

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	يقوم الاستاذ بتقديم إجابات نموذجية للتلاميذ
Corrélation de Pearson	1	,180
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية Sig. (bilatérale)		,342
N	30	30
Corrélation de Pearson	,180	1
يقوم الاستاذ بتقديم إجابات نموذجية Sig. (bilatérale) للتلاميذ	,342	
N	30	30

#### Corrélations

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	يضع الأستاذ امتحانات ملائم لمستويات معظم التلاميذ
Corrélation de Pearson	1	,065
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية Sig. (bilatérale)		,734
N	30	30
Corrélation de Pearson	,065	1
يضع الأستاذ امتحانات ملائم لمستويات Sig. (bilatérale) معظم التلاميذ	,734	
N	30	30

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	يسمح الأستاذ بالاتصالات الجانبية في القسم
Corrélation de Pearson	1	,181
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية Sig. (bilatérale)		,337
N	30	30
Corrélation de Pearson	,181	1
يسمح الأستاذ بالاتصالات الجانبية في Sig. (bilatérale) القسم	,337	
N	30	30

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	يمزج الاستاذ ما بين الإلقاء والشرح في الحصة الدراسية
Corrélation de Pearson	1	,449*
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية Sig. (bilatérale)		,013
N	30	30
Corrélation de Pearson	,449*	1
يمزج الاستاذ ما بين الإلقاء والشرح في Sig. (bilatérale) الحصة الدراسية	,013	
N	30	30

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

#### Corrélations

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	يهتم الاستاذ بالواجبات المنزلية للتلاميذ و يقيمها
Corrélation de Pearson	1	,608**
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية Sig. (bilatérale)		,000
N	30	30
Corrélation de Pearson	,608**	1
يهتم الاستاذ بالواجبات المنزلية للتلاميذ و يقيمها Sig. (bilatérale)	,000	
N	30	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

#### Corrélations

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	يحفز الأستاذ التلاميذ على المشاركة في القسم
Corrélation de Pearson	1	,543**
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية Sig. (bilatérale)		,002
N	30	30
Corrélation de Pearson	,543**	1
يحفز الأستاذ التلاميذ على المشاركة في القسم Sig. (bilatérale)	,002	
N	30	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Corrélations**

	تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	يتمتع الأستاذ بالحيوية والنشاط أثناء الحصة الدراسية
Corrélation de Pearson	1	,566**
تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	Sig. (bilatérale)	,001
N	30	30
Corrélation de Pearson	,566**	1
يتمتع الأستاذ بالحيوية والنشاط أثناء الحصة الدراسية	Sig. (bilatérale)	,001
N	30	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Corrélations**

	تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	يتيح الأستاذ الفرصة للتلاميذ لتبادل آرائهم أثناء الحصة الدراسية
Corrélation de Pearson	1	,616**
تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	Sig. (bilatérale)	,000
N	30	30
Corrélation de Pearson	,616**	1
يتيح الأستاذ الفرصة للتلاميذ لتبادل آرائهم أثناء الحصة الدراسية	Sig. (bilatérale)	,000
N	30	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**Corrélations**

	تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	يظهر الأستاذ حماس ملحوظا للمادة الدراسية
Corrélation de Pearson	1	,410*
تسيير الأستاذ للحصة الدراسية	Sig. (bilatérale)	,024
N	30	30
Corrélation de Pearson	,410*	1
يظهر الأستاذ حماس ملحوظا للمادة الدراسية	Sig. (bilatérale)	,024
N	30	30

\* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

### Corrélations

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	يطلع الأستاذ التلاميذ على سلم التنقيط
Corrélacion de Pearson	1	,399*
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية		
Sig. (bilatérale)		,029
N	30	30
Corrélacion de Pearson	,399*	1
يطلع الأستاذ التلاميذ على سلم التنقيط		
Sig. (bilatérale)	,029	
N	30	30

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

### Corrélations

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	ينوع الاستاذ في الأسئلة بين الحفظ والفهم والتحليل
Corrélacion de Pearson	1	,178
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية		
Sig. (bilatérale)		,346
N	30	30
Corrélacion de Pearson	,178	1
ينوع الاستاذ في الأسئلة بين الحفظ والفهم والتحليل		
Sig. (bilatérale)	,346	
N	30	30

### Corrélations

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	للأستاذ القدرة على ضبط التلاميذ في القسم
Corrélacion de Pearson	1	,356
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية		
Sig. (bilatérale)		,053
N	30	30
Corrélacion de Pearson	,356	1
للأستاذ القدرة على ضبط التلاميذ في القسم		
Sig. (bilatérale)	,053	
N	30	30

### Corrélations

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	يناقش الاستاذ افكار التلاميذ
Corrélacion de Pearson	1	,509**
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية		
Sig. (bilatérale)		,004
N	30	30
Corrélacion de Pearson	,509**	1
يناقش الاستاذ افكار التلاميذ		
Sig. (bilatérale)	,004	
N	30	30

**Corrélations**

	تسيير الاستاذ للحصة الدراسية	مجموع كل
Corrélation de Pearson	1	,727**
تسيير الاستاذ للحصة الدراسية Sig. (bilatérale)		,000
N	30	30
Corrélation de Pearson	,727**	1
مجموع كل Sig. (bilatérale)	,000	
N	30	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

**الجدول رقم ( 08 ) الارتباط بين بعد تفاعل التلميذ في القسم وعباراته**

**Corrélations**

	تفاعل التلميذ في القسم	أصغي بانتباه الى ما يقوله الاستاذ أثناء الدرس
Corrélation de Pearson	1	,427*
تفاعل التلميذ في القسم Sig. (bilatérale)		,019
N	30	30
Corrélation de Pearson	,427*	1
أصغي بانتباه الى ما يقوله الاستاذ أثناء الدرس Sig. (bilatérale)	,019	
N	30	30

\* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

	تفاعل التلميذ في القسم	أثقبل انتقادات زملائي في القسم
Corrélation de Pearson	1	,437*
تفاعل التلميذ في القسم Sig. (bilatérale)		,016
N	30	30
Corrélation de Pearson	,437*	1
أثقبل انتقادات زملائي في القسم Sig. (bilatérale)	,016	
N	30	30

\* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**Corrélations**

	تفاعل التلميذ في القسم	أسخر من الاستاذ في القسم
تفاعل التلميذ في القسم	Corrélation de Pearson 1 Sig. (bilatérale) ,000 N 30	,616** 1 30
أسخر من الاستاذ في القسم	Corrélation de Pearson ,616** Sig. (bilatérale) ,000 N 30	1 30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

#### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	أغضب من النقد الموجه لي من طرف الاستاذ
تفاعل التلميذ في القسم	Corrélation de Pearson 1 Sig. (bilatérale) ,046 N 30	,367* 1 30
أغضب من النقد الموجه لي من طرف الاستاذ	Corrélation de Pearson ,367* Sig. (bilatérale) ,046 N 30	1 30

\* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

#### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	يقيم كل تلميذ اجابته بنفسه
تفاعل التلميذ في القسم	Corrélation de Pearson 1 Sig. (bilatérale) ,092 N 30	,313 1 30
يقيم كل تلميذ اجابته بنفسه	Corrélation de Pearson ,313 Sig. (bilatérale) ,092 N 30	1 30

#### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	أنزعج من اسلوب الاستاذ في الشرح
تفاعل التلميذ في القسم	Corrélation de Pearson 1 Sig. (bilatérale) ,000 N 30	,622** 1 30
أنزعج من اسلوب الاستاذ في الشرح	Corrélation de Pearson ,622** Sig. (bilatérale) ,000 N 30	1 30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	أنزعج من أسلوب الاستاذ في الشرح
Corrélation de Pearson	1	,622**
Sig. (bilatérale)		,000
N	30	30
Corrélation de Pearson	,622**	1
Sig. (bilatérale)	,000	
N	30	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	أعطى اهتمام كبير بالنصائح التي يقدمها لي الاستاذ
Corrélation de Pearson	1	,559**
Sig. (bilatérale)		,001
N	30	30
Corrélation de Pearson	,559**	1
Sig. (bilatérale)	,001	
N	30	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	أعبر عن شعوري بالملل اثناء الدرس
Corrélation de Pearson	1	,443*
Sig. (bilatérale)		,014
N	30	30
Corrélation de Pearson	,443*	1
Sig. (bilatérale)	,014	
N	30	30

\* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	اطلب من الاستاذ اعادة الشرح ما لم أفهم
Corrélation de Pearson	1	,298
Sig. (bilatérale)		,110
N	30	30
Corrélation de Pearson	,298	1

Sig. (bilatérale)	,110	
N	30	30

#### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	التزم الهدوء اثناء تقدم الاستاذ الدرس
تفاعل التلميذ في القسم	Corrélation de Pearson 1	,364*
	Sig. (bilatérale)	,048
	N 30	30
التزم الهدوء اثناء تقدم الاستاذ الدرس	Corrélation de Pearson ,364*	1
	Sig. (bilatérale)	,048
	N 30	30

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

#### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	أعبر بحرية عن رأيي في الحصّة الدراسية
تفاعل التلميذ في القسم	Corrélation de Pearson 1	,312
	Sig. (bilatérale)	,093
	N 30	30
أعبر بحرية عن رأيي في الحصّة الدراسية	Corrélation de Pearson ,312	1
	Sig. (bilatérale)	,093
	N 30	30

#### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	اقتنع بالتصحيح الذي يقدمه لي الاستاذ
تفاعل التلميذ في القسم	Corrélation de Pearson 1	,076
	Sig. (bilatérale)	,689
	N 30	30
اقتنع بالتصحيح الذي يقدمه لي الاستاذ	Corrélation de Pearson ,076	1
	Sig. (bilatérale)	,689
	N 30	30

### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	أثير الفوضى اثناء الحصة الدراسية
تفاعل التلميذ في القسم	Corrélation de Pearson 1 Sig. (bilatérale) ,015 N 30	,441* 30
أثير الفوضى اثناء الحصة الدراسية	Corrélation de Pearson ,441* Sig. (bilatérale) ,015 N 30	1 30

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	اشرك كثيرا اثناء الحصة الدراسية
تفاعل التلميذ في القسم	Corrélation de Pearson 1 Sig. (bilatérale) ,181 N 30	,251 30
اشرك كثيرا اثناء الحصة الدراسية	Corrélation de Pearson ,251 Sig. (bilatérale) ,181 N 30	1 30

### Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	اقوم باستفزاز الاستاذ بشتى الطرق
تفاعل التلميذ في القسم	Corrélation de Pearson 1 Sig. (bilatérale) ,034 N 30	,388* 30
اقوم باستفزاز الاستاذ بشتى الطرق	Corrélation de Pearson ,388* Sig. (bilatérale) ,034 N 30	1 30

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الارتباط بين بعد تفاعل التلميذ في القسم، و الدرجة الكلية للاستبيان.

Corrélations

	تفاعل التلميذ في القسم	مجموع كل
Corrélation de Pearson	1	,845**
تفاعل التلميذ في القسم	Sig. (bilatérale)	,000
N	30	30
Corrélation de Pearson	,845**	1
مجموع كل	Sig. (bilatérale)	,000
N	30	30

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

	معاملة الاولاسلوب بعد للتلاميذ الأستاذ	الأستاذ تسيير للحصة الدراسية	القسم في التلميذ تفاعل	كل مجموع
Corrélation de Pearson	1	,457*	,610**	,862**
للتلاميذ الأستاذ معاملة الاولاسلوب بعد	Sig. (bilatérale)	,011	,000	,000
N	30	30	30	30
Corrélation de Pearson	,457*	1	,403*	,727**
للحصة الدراسية الأستاذ تسيير	Sig. (bilatérale)	,011	,027	,000
N	30	30	30	30
Corrélation de Pearson	,610**	,403*	1	,845**
القسم في التلميذ تفاعل	Sig. (bilatérale)	,000	,027	,000
N	30	30	30	30
Corrélation de Pearson	,862**	,727**	,845**	1
كل مجموع	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
N	30	30	30	30

\*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

\*\* . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ملحق رقم(03) يمثل نسب موافقة المحكمين على استبيان التفاعل الصفي

نسبة القبول	قابلية للتعديل	غير مناسبة	مناسبة	رقم العبارة	نسبة القبول	قابلية للتعديل	غير مناسبة	مناسبة	رقم العبارة
%100	/	/	5	27	%100	/	/	5	1
%100	/	/	5	28	%100	/	/	5	2
%100	/	/	5	29	%100	/	/	5	3
%80	1	/	4	30	%100	/	/	5	4
%80	1	/	4	31	%80	1	/	4	5
%100	/	/	5	32	%80	1	/	4	6
%100	/	/	5	33	%100	/	/	5	7
%80	1	/	4	34	%40	3	/	2	8
%100	/	/	5	35	%80	1	/	4	9
%100	/	/	5	36	%80	1	/	4	10
%80	1	/	4	37	%40	3	/	2	11
%80	1	/	4	38	%100	/	/	5	12
%80	/	1	4	39	%100	/	/	5	13
%100	/	/	5	40	%80	/	1	4	14
%100	/	/	5	41	%80	1	/	4	15
%100	/	/	5	42	%80	/	1	4	16
%80	1	/	4	43	%80	/	1	4	17
/	5	/	/	44	%100	/	/	5	18

%100	/	/	5	45	%20	3	1	1	19
%100	/	/	5	46	%80	/	/	4	20
%80	1	/	4	47	%100	/	/	5	21
%40	/	3	2	48	%100	/	/	5	22
%80	1	/	4	49	%80	1	/	4	23
					%100	/	/	5	24
					%20	2	2	1	25
					%100		/	5	26

ملحق رقم (04) يمثل نسب موفقة المحكمين على استبيان اتجاهات التلاميذ نحو دراسة مادة الرياضيات.

نسبة القبول	قابلة للتعديل	غير مناسبة	مناسبة	رقم العبارة	نسبة القبول	قابلة للتعديل	غير مناسبة	مناسبة	رقم العبارة
%100	/	/	5	23	%80	/	/	4	1
%100	/	/	5	24	%80	/	/	4	2
%100	/	/	5	25	%100	/	/	5	3
%80	1	/	4	26	%100	/	/	5	4
%80	1	/	4	27	%100	1	/	4	5
%100	/	/	5	28	%40	1	/	2	6
%100	/	/	5	29	%40	/	/	2	7
%80	1	/	4	30	%80	3	/	4	8
%100	/	/	5	31	%80	1	/	4	9
%100	/	/	5	32	%80	1	/	4	10
%80	1	/	4	33	%40	3	/	2	11
%80	1	/	4	34	%100	/	/	5	12
%80	/	1	4	35	%100	/	/	5	13
%100	/	/	5	36	%80	/	1	4	14
%100	/	/	5	37	%80	1	/	4	15
%100	/	/	5	38	%80	/	1	4	16

<b>%80</b>	<b>1</b>	<b>/</b>	<b>4</b>	<b>39</b>	<b>%40</b>	<b>/</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>17</b>
<b>%100</b>	<b>5</b>	<b>/</b>	<b>/</b>	<b>40</b>	<b>%100</b>	<b>/</b>	<b>/</b>	<b>5</b>	<b>18</b>
					<b>%20</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>19</b>
					<b>%80</b>	<b>/</b>	<b>/</b>	<b>4</b>	<b>20</b>
					<b>%80</b>	<b>1</b>	<b>/</b>	<b>4</b>	<b>21</b>

## خاتمة:

تناولت الدراسة موضوعا في غاية الاهمية بالنسبة للعملية التعليمية والتعلمية، حيث تم الكشف عن أهم عملية من العمليات التربوية والممتثلة في التفاعل الصفي، ما بين المعلم والتلاميذ داخل الفصل الدراسي، وإن ما يستخدمه المعلم من طرحا للأسئلة والتنويع في طرق التدريس وكذلك استخدام كل انواع الاتصال سوء كان اللفظي او غير اللفظي، من شأنها ان تستثير دافعية التلاميذ نحو التعلم، وتعمل على تشكيل اتجاهات ايجابية ازاء المادة الدراسية، ولذا اختارت الباحثة في هذه الدراسة مادة الرياضيات، كونها مادة يعاني في فهمها الكثير من التلاميذ، وهذا رجع الى درجة صعوبتها وفي بعض الاحيان الى سوء علاقة التلاميذ بمدرس هذه المادة، فعليه فان التفاعل الصفي له اثر ايجابي على تكوين شخصية المتعلم وتحديد اتجاهات ايجابية نحو التعلم

## الاقتراحات:

من خلال الدراسة التي قمت بها اتقدم ببعض التوصيات والاقتراحات التي اتمنى ان تأخذ بعين الاعتبار وان تجد صدق في المستقبل انشاء الله ومن بينها ما يلي :

على المشرفين التربويين العمل بتوعية الاساتذة بأهمية ،التفاعل الصفي داخل القسم والحرص على تطبيقه على اكل وجه.

التقليص من عدد التلاميذ في القسم قصد سير عملية التفاعل بشكل جيد ما بين المعلم والتلاميذ تشجيع الاساتذة على استخدام التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس وذلك باستخدام الوسائل البيداغوجية المختلفة لتثير تفاعل التلاميذ في الفصل.

الاهتمام اكثر بالتلميذ باعتباره الحلقة الالهة في العملية التعليمية واستخدام استراتيجيات تجعله يرغب في تعلم وبالخصوص في تعلم بعض المواد الدراسية كمادة الرياضيات.

وضع برامج تدريبية لتكوين الاساتذة على اتقان مهارات التفاعل الصفي

تحسين العلاقات ما بين المعلم والتلاميذ بإتباع اساليب تنمي العلاقات الاجتماعية والإنسانية . يجب على اساتذة الرياضيات ان يعاملوا تلاميذهم ،معاملة مرنة وبعيد عن القسوة والتسلط ،وان يرغبهم في المشاركة في أنشطة الرياضيات.

العمل اثناء التدريس على ترغيب التلاميذ على دراسة مادة الرياضيات،وبيان اهميتها وفائدتها وتشجيعهم وتحفيزهم على الاهتمام بها.

العمل على تغيير النظرة السلبية التي يعطيها التلاميذ للرياضيات.

الاهتمام اكثر بدراسة التفاعل الصفي لأنه من المواضيع المهمة والتي تخدم العملية التربوية.



## قائمة المراجع :

### أ) القواميس والمعاجم:

1. ابن منظور الافريقي، ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، (2000) "لسان العرب" المجلد الاول، بيروت، دار صادر للطباعة والنشر.
2. الحجازي مدحت عبد الرزاق (2012) "معجم مصطلحات علم النفس-عربي-انجليزي-فرنسي"، دط، بيروت، دار الكتب العلمية.
3. المنجد الأبجدي (1967) "المنجد الأبجدي"، دار المشرق، ش، م، لبنان.
4. البذوي احمد زكي (1980) "معجم المصطلحات للعلوم الاجتماعية"، دط، مكتبة لبنان .
5. غيث محمد عاطف (2007) "قاموس علم الاجتماع" ط1، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع.

### ب) الكتب باللغة العربية:

6. ابو جادو صالح محمد علي (2006) "علم النفس التربوي" ط 5 ، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
7. أبو جادو صالح محمد علي (1998) "سيكولوجية التنشئة الاجتماعية"، عمان دط: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
8. ابو مغلي سميح، سلامة عبد الحفيظ، فدوى ابو رداحة (2002) "التنشئة الاجتماعية للطفل" ط1، عمان، الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
9. أبو زينة فريد كامل وعبابية عبد الله يوسف (2007)، "مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى"، ط2، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

10. الترتوري محمد عوض ،القضاة محمد فرحان (2006)،*المعلم الجديد ،دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة* .ط1 ،عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
11. الترتوري محمد عوض،القضاة محمد فرحان(2006).*اساسيات علم النفس التربوي،النظرية والتطبيق*،د.ط،عمان،الاردن:دار الحامد للنشر والتوزيع.
12. الحيلة محمد محمود(2009)*مهارات التدريس الصفّي* ط 3،عمان:دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة.
13. أحمد ألقاني وفارعة حسن (1985)*التدريس الفعال*،د.ط،القاهرة:عالم الكتب.
14. أحمد سهير كامل (2001)*علم النفس الاجتماعي* "دط"،الاسكندرية:بين النظرية والتطبيق،الاسكندرية للكتاب.
15. الخطيب محمد احمد،الخطيب محمد حامد،(2011)*الاختبارات والمقاييس النفسية* ط1عمان لأردن:دار الحامد للنشر والتوزيع.
16. الختاتة سامي حسن،فاطمة عبد الرحيم النوايسة(2011)*علم النفس الاجتماعي* ط1عمان،الاردن:دار المحامد للنشر والتوزيع
17. الدسوقي كمال(1989)*التعليم والتعلم* .ط 2،القاهرة:مطابع الزقازيق.
18. الزيود نادر فهمي(1999)*التعلم والتعليم الصفّي* ط1،عمان:دار الفكر للطباعة
19. امام مختار حميده ،واخرون (2000)*مهارات التدريس* ط1،القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.
20. الزغول عماد الرحمن،شاكر عقلة المحاميد(2010)،*سيكولوجية التدريس الصفّي* "ط2،الاردن:دار المسير للنشر والتوزيع والطباعة.
21. اسماعيل محمد أمين(2001)*طرق تدريس الرياضيات،بين النظريات والتطبيقات*،دط،الاردن:دار الفكر.

22. الأسدي سعيد جاسم، مروان عبد المجيد ابراهيم، (2007) "الإشراف التربوي" د.ط، عمان. الاردن: دار الثقافة.
23. الشمي نادر سعيد، سامح سعيد اسماعيل (2008) "مقدمة في تقنيات التعليم"، د.ط، عمان، الاردن: دار الفكر.
24. العشي نوال (2008)، "ادارة التعلم الصفّي"، د.ط، الاردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
25. الغريبي محمد العزيز (2007) "الاتجاهات النفسية" ط1 الاردن: دار اجادين للنشر والتوزيع
26. الكسواني مصطفى خليل، واخرون (2005) "ادارة التعلم الصفّي"، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
27. المغربي كامل محمد (1995) "السلوك التنظيمي، مفاهيم وأسس سلوك الفرد و الجماعة في التنظيم"، ط2، عمان، الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
28. بروان جون، ترجمة: محمد رضا البغدادي (1975) "التدريس المصغر" دط، القاهرة، دار الفكر العربي.
29. بطرس حافظ بطرس (2009) "تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم" ط1، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
30. يوسف قطامي (1998) "سيكولوجية التعلم والتعليم الصفّي" ط1، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع
31. جابر عبد الحميد جابر، كاظم احمد خيربي (2007) "الوسائل التعليمية و المنهج" د.ط، عمان: الاردن، دار الفكر.

32. جاد الله ابو المكارم جاد الله (1998) "التحصيل الدراسي في الرياضيات ،مكوناته العاملة  
المعرفية و اللامعرفية" ط1، الاسكندرية: حقوق الطبع والنشر للإبداع والتنمية.
33. جورج بروان (2005) "التدريس المصغر، و التربية العلمية الميدانية"، ط2، القاهرة: دار الفكر  
العربي ملتزم الطبع والنشر.
34. جرادات عزت، ذوقان عبيدات، ابو غزالة هيفاء، عبد اللطيف خيرى (2008) "التدريس  
الفعال" ط1، الاردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
35. جابر عبد الحميد جابر، زاهرة فوزي، الشيخ سليمان الحضري (1994) "مهارات  
التدريس" ط1، القاهرة، دار النهضة العربية.
36. زيتون حسن حسن (2000) "مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس"، ط1، القاهرة: عالم  
الكتب.
37. زيتون حسين حسين ، (2001)، "مهارات التدريس"، ط 1، القاهرة، مصر، عالم الكتب.
38. رضا محمد ناصر (2000) "تعليم العلوم و الرياضيات للاطفال" ط1، عمان، الاردن، دار الفكر  
للطباعة والنشر والتوزيع.
39. عبد الهادي نبيل احمد (2000) "نماذج تربوية تعليمية معاصرة"، ط 1 عمان، الاردن: دار  
وائل.
40. عبد الهادي نبيل احمد واخرون (2003) "التفاعل الصفى اساسيته تطبيقاته مهارته"، ط1  
عمان، دار قنديل النشر والتوزيع.
41. عودة عبد الجواد أبو سنية، احمد حسين اللقاني (1990) "التعلم والتعليم الصفوي" ط1  
عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

42. عبد الرحمان سعيد (1998) *"القياس النفسي النظرية والتطبيق"*، د.ط، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية للكتاب
43. نشواتي عبد مجيد (1996) *"علم النفس التربوي"* ط3، عمان الاردن: دار الفرقان.
44. عبد اللا محمد الصافي عبد الكريم (2012) *"علم النفس الاجتماعي"* ط1، الاسكندرية: دار الوفاء  
للدنيا الطباعة والنشر
45. علام محمود صلاح الدين (2000) *"القياس والتقويم التربوي والنفسي، اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة"*، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي ملتزم الطبع والنشر.
46. عدنان رانيا، رشا بسام (2005) *"التنشئة الاجتماعية"* ط1، عمان: دار البداية ناشرون وموزعون
47. عباس محمد خليل، العيسى محمد مصطفى (2008) *"مناهج واساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الاساسية الدنيا"*، ط1، عمان: دار المسير للنشر و التوزيع والطباعة.
48. وليم عبيدة واخرون (1980) *"اساسيات تدريس الرياضيات الحديثة"* ط2، القاهرة: دار المعارف.
49. قطامي يوسف، نايفة قطامي (2005) *"ادارة الصفوف، الاسس السيكولوجية"*، د.ط، عمان: دار الفكر.
50. مجدي عزيز ابراهيم، محمد عبد الحلیم حبيب الله (2002) *"تفاعل الصفي مفهومه تحليله مهارته"*، ط1، القاهرة: عالم الكتب جامعة المنصورة.
51. منسي محمود (د سنة) *"علم النفس التربوي للمعلمين"* الازريطه: دار المعرفة الجامعية.
52. محمد جاسم محمد (2008) *"سيكولوجية الادارة التعليمية والمدرسة"* ط1، الاردن: دار النشر والتوزيع.

53. سويدان امل عبد الفتاح، منال عبد العال مبارز (2007) "التقنية في التعليم مقدمة في اساسيات الطالب والمعلم". د، ط، عمان، الاردن: دار الفكر.
54. سعيد عبد الحميد كمال (2009) "التقييم والتشخيص لنوى الاحتياجات الخاصة" ط1، القاهرة: مركز الاسكندرية.
55. سلامة عبد الحفيظ (2007) "علم النفس الاجتماعي" ط1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع. سلامة حسن علي (1995) " طرق تدريس الرياضيات، بين النظرية والتطبيق"، ط1 القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.
56. سيد خير الله (1990) "بحوث نفسية وتربوية" د ط، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
57. شحاتة سليمان محمد سليمان (2005) "اتجاهات الاطفال نحو الذات والزقاق والروضة" ط1، القاهرة: مركز الاسكندرية.
58. شاکر سوسن الجبلي (2005) "اسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية"، ط1 دمشق، سوريا: مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع .
59. شاکر سوسن مجدي (2007) "أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية" ط1 القاهرة: ديبون للطباعة والنشر والتوزيع
60. صلاح احمد مراد، امين علي سليمان (2005) "الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها"، ط1، القاهرة، دار الكتاب الحديث والنشر .
61. صوان فهيم هيثم (2010) "اتجاهات طلبة الجامعات نحو التعليم الالكتروني" ط1، عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

62. مقدم عبد الحفيظ (2010) "الإحصاء والقياس النفسي والتربوي"، دط، عمان: ديوان المطبوعات الجامعية الاردنية.

63. ملحم محمد سامي (2009) "القياس والتقويم في التربية وعلم النفس" ط4، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

64. نشواتي عبد المجيد، (1997) "علم النفس التربوي" دط، عمان، الاردن: مؤسسة الرسالة.

65. فرحاتي العربي (2010) "انماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها" ديوان المطبوعات الجامعية.

#### ج) الكتب باللغة الاجنبية:

66-Philip E. Bishop, (2000) *Classroom interaction*, the leaning- learning-centered resource bank, Valencia community college- pdf

67.le petit Larousse .grand format .2005. paris .cedex06.

#### د) الاطروحات:

68. الشايب محمد الساسي (2007) "علاقة الاشراف التربوي بكفايات المعلمين التدريسية

وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس"، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه: جامعة وهران

#### هـ) الرسائل والمذكرات:

69. الحارثي طلال بن حسين (2010) "تحليل التفاعل الصفّي في مرحلة التعليم العام في ضوء اداة

فلاينوز للتفاعل اللفظي" رسالة لنيل شهادة ماجستير في مناهج والاشراف التربوي."

70. العشيبي امال (2011، 2012) "اهم المشكلات الادارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم

الثانوي" رسالة لنيل شهادة ماجستير: جامعة عنابة pdf

71. الاسود الزهرة(2007.2008) " مساهمة للممارسة التدريسية للاساتذ الجامعي لتعزيز السلوك الابداعي لطلبتة"، رسالة لنيل شهادة ماجستير: بجامعة ورقلة.pdf
- 72.بالي خديجة(2007،2008)"علاقة التعلم التعاوني بالتوصل الصفّي"رسالة لنيل شهادة ماجستير:ورقلة.pdf.
- 73.اخليل غانم (1999)"مستوى التفكير الابتكاري وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات للصف العاشر الاساسي في منطقة بيت لحم ،رسالة لنيل شهادة ماجستير:جامعة القدس.pdf.
74. حسام توفيق ناصر(1999) *العلاقة بين الاتجاهات نحو الرياضيات والتحصيل الدراسي* "رسالة لنيل شهادة ماجستير :تحت اشراف صلاح الدين ياسين.pdf.
- 75.جناد عبد الوهاب(2010،2009) "*واقع التدريس بالمقاربة بالكفاءات في مادة الرياضيات*"،رسالة لنيل شهادة الماجستير:مستغانم(غير منشورة).
- 76.مغتات العجال(2011،2012)"*الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي للتلاميذ*" رسالة لنيل شهادة الماجستير:مستغانم(غير منشورة).
77. بن حموامينة (2012،2013) *وجهة نظر التلاميذ لمعاملة المعلم وعلاقتها بدافعية الانجاز في مادة الرياضيات*"،مذكرة لنيل شهادة : الماستر.
- 78.غول فايزة(2012،2013)*الدروس الخصوصية في مادة الرياضيات ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط*"،مذكرة لنيل شهادة: الماستر.
- (و) **المجلات:**

79.الصمادي احمد-محمد معايرة(2006)"اتجاهات طلبة مرحلة الاساسية المتوسطة نحو

المدرسة"مجلة جامعة دمشق،المجلد 22،العدد الثاني،الاردن.

80.القحطاني سالم بن علي سالم(2000)"فاعلية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب وتنمية

اتجاهاتهم في الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة"مجلة كلية التربية جامعة الامارات العربية

المتحدة،السنة الخامسة عشر،العدد17.pdf.

81.الطعاني حسن(2011)درجة ممارسة المهارات الادراية الصفية الاساسية لدى معلمى التعليم

الثانوى في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات،المجلد 27،العدد

الاول+الثاني،جامعة مؤتة، الاردن.

ز) المناشير الوزارية:

82. مديريةية التعليم الأساسي،(2005)مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط"،الديوان الوطني

للمطبوعات المدرسية،الجزائر.

83. مديريةية التعليم الأساسي،(2013)مناهج السنة الرابعة من التعليم المتوسط"،الديوان الوطني

للمطبوعات المدرسية،الجزائر.

ح) مواقع من الانترنت:

(معجم المعانى الجامع): 10/4/2015 (<http://w.w.w.almaany.com/ar/dict/ar.ar>)