الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر –بسكرة–
قسم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسل.....

رقم التسجيل:13 /PSY/D/PG/ 02

عنوان الاطروحة

التفاعل الاجتماعي الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي

"دراسة ميدانية بثانوية بوجمعة محمد – لوطاية- بسكرة "-انموذجا-

أطروحة نهاية الدراسة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في: علم النفس

التخصص: علم النفس الاجتماعي

إعداد الطالب:
هنودة علي

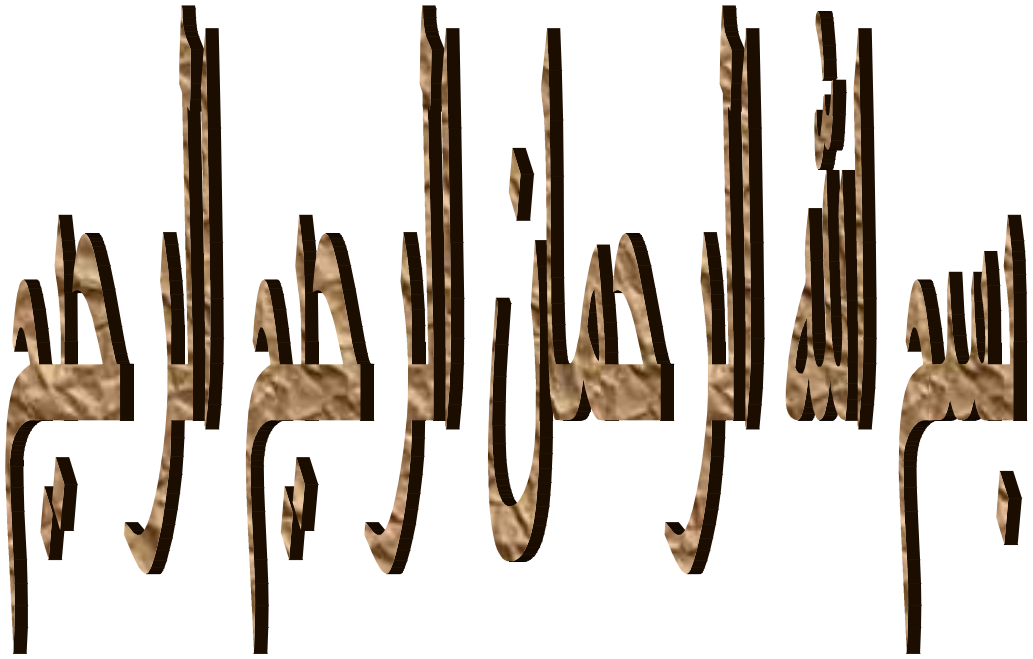
إشراف :
ا.د جابر نصر الدين

تاريخ المناقشة: 2021/07/06

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة	الجامعة
❖ قبقـــوب عـــيسى	أستاذ	رئيسا	بسكرة
❖ جـــابر نصر الدين	أستاذ	مشرفا ومقررا	بسكرة
❖ بـــريعم ســـــامية	أستاذ	مناقشا	أم البواقي
❖ عـــلي بـراجـــل	أستاذ	مناقشا	باتنة
❖ بـــوعيشة امـــال	أستاذ محاضر(أ)	مناقشا	بسكرة
❖ ملياني عبد الكريم	أستاذ محاضر(أ)	مناقشا	الاغواط

السنة الجامعية:2020-2021


بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــر و تقديـــر

الحمد لله كثيرا الذي ألهمنا الصحة والعافية والعزيمة ووفقنا في إتمام هذا **البحث العلمي.**

و بعد الشكر لله و الثناء عليه بما يليق بعظمته و جلاله

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى **الأستاذ المشرف**

البروفيسور جابر نصر الدين

على كل ما قدمه لنا من توجيهات ومعلومات قيمة ساهمت في إثراء **موضوع دراستنا في جوانبها المختلفة.**

كما أتوجه بجزيل الشكر إلى **كل من ساعدنا** في إنجاز هذا البحث من الطواقم الادارية المتعاقبة على ثانوية (بوجمعة محمد – لوطاية)

وبصفة خاصة السيد المدير **عريان محمد**

وكل من تعاون معنا من **أساتذة**، وتلاميذ **الثانوية (مجتمع البحث) وتحديدا تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي علوم تجريبية وآداب و فلسفة (عينة الدراسة)** .

وشكر خاص لصديقي **(الدكتور ملياني عبد الكريم)** الذي ساعدني كثيرا في إنجاز هذا البحث.

وأخيرا أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا للوصول الى هذه المرحلة سواء بالمادة المعرفية او بالكلمة الطيبة او بصمته، او باي مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي في شقه الايجابي

علي هنودة

إهـداء

أهدي هذا العمل إلى من **كانا السبب في وجودي**.....

إلى روح والدي الطاهرة تغمده الله بواسع رحمته..و.إلى **أمي الغالية** حفظها الله و أطال عمرها.

كما أهدي هذا العمل إلى **من شجعاني** كثيرا، **و ساعداني** أكثر للوصول إلى بداية **الطريق الصحيح....**

إلى **أخوي مكي و محمود** و كل أفراد العائلة

و يسعدني كثيرا و يشرفني أن أهدي هذا العمل **الى كل** :

*من **احترق فأنار** لغيره الطريق وداس أحلامه لأجل **مبادئه الراسخة** في زمن اللامبادئ...

*شخص **عرف** أو سعى لمعرفة **معنى وجوده..فتواضع** في غير ذل و **ترفع** من غيركبرٍ.....

* شخص **يتوافق سلوكه** ....مع **مكانته الاجتماعية**..... و يعيش **جزءا** من حياته **لغيره.....**

* من عرف ان **العلم و الفكر**... هما **ملكية جماعية**....و عمل وفق هذا **المبدأ...**

* من **سما** بنفسه نحو الثريا..... بدل **الانغماس** في الوحل...

* من وعى و **أدرك** بأن **أيامه معدودة**...و عمل على جعلها مرحلة **بذر و سقي** و تعهد... و ترك الحصاد **ليوم الحصاد**...

* من سعى **لتطوير** أفكاره و **مفاهيمه.....** تماشيا مع الحركة **الكونية المتسا رعة** ....

* من يساهم في عملية **التغيير الإيجابي....**

*من تعلم **فن الحوار** و التواصل ..... و **عمل به....**

*من يسعى **للتميز** في زمن سيمته الأساسية **استنساخ الرداءة**....و **معياره** الكم و العدد....

* **الناجحين** في مختلف **الميادين...**و **العظماء** في مختلف **الأزمنة....**

* من يملك الإرادة **الفولاذية** و الرؤية **الواضحة** و الأهداف **المحددة** و الأغراض **الروحانية**

*** كل شخص **وجد نفسه** أو **بعض** نفسه ضمن هذا **البروفيل**...الذي نحدد به من يستحق ان يكون **له شرف** الإهداء ....و لهذا فإن هذا **العمل** الذي نعتبره **جزءا منا** لا يهدى **إلا** لمن **احتواه هذ المعنى**

علـي

ملخص الدراسة باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة الموسومة بعنوان: التفاعل الاجتماعي الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، للبحث وكشف العلاقة بين التفاعل الاجتماعي الصفي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي (عينة الدراسة).

حيث تم اعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي، ومجموعة أدوات بحثية لجمع البيانات كالملاحظة، و اداة فلاندرز " النظام العشري" لقياس التفاعل اللفظي الصفي على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانوية الشهيد بوجمعة محمد بدائرة لوطاية ولاية بسكرة وعينة من اربع استاذات ، اثنتان تخصص مادة الرياضيات و اثنتان تخصص مادة الاجتماعيات ، و من مجموع تلاميذ السنة الثانية ثانوي و المقدر ب 92 تلميذا موزعين على اربعة افواج تربوية ، اثنان تخصص علوم تجريبية و الاخران تخصص آداب و فلسفة و تم تحديد حجم العينة بفوجين تربويين الفوج 2 ع ت 2 و المتكون من 24 تلميذا و الفوج 2 ا ف 1 و المتكون من 19 تلميذ ا ، و بهذا يكون حجم العين متكون من 43 تلميذا و استاذتان موزعين على فئتين ، لقياس التفاعل اللفظي الصفي في مادة الرياضيات للقسم العلمي و في مادة الاجتماعيات للقسم الادبي .وبعد جمع البيانات أدخلت في نظام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.V24،وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- بالنسبة لمجموعة العلوم التجريبية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية عند مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية عند مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الصمت والفوضى والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية عند مستوى الدلالة

.(0.05)

- توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي الصفي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية عند مستوى الدلالة (0.05).

2-بالنسبة لمجموعة آداب وفلسفة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة عند مستوى الدلالة (0.05).
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة عند مستوى الدلالة .(0.05)
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الصمت و الفوضى و التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة عند مستوى الدلالة . (0.05)
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة، عند مستوى الدلالة (0.05).

3-بالنسبة للمجموعتين العلمية والادبية (عينة الدراسة):

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي عند مستوى الدلالة (0.05).
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي علوم تجريبية وآداب وفلسفة في مادتي الرياضيات والاجتماعيات على التوالي، عند مستوى الدلالة (0.05).

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي عند مستوى الدلالة (0.05).

الكلمات المفتاحية: التفاعل الاجتماعي الصفي، التحصيل الدراسي، تلاميذ التعليم الثانوي.

Abstract:

The learner is the center of the educational process; therefore, his/her academic achievement is the highest goal of any educational system.

The educational personnel strives to reach its highest levels for it impacts

The country's social development. In this respect, our study, which is entitled: classroom social interaction and its academic relationship for secondary pupils, seeks to investigate the correlation between social class interaction and academic achievement of second year secondary school students (the sample).

The study aims to answer the following main question:

Is there a significant correlation between social class interaction and academic achievement of secondary school students?

On this basis, the relational descriptive approach was adopted. Aiming to collect the necessary data, a set of research tools such as observation was chosen. With regard to the nature and aims of the study, the Flanders' decimal system tool was also used in order to measure classroom verbal interaction.

The field study was carried out at Al-Shahid Boujmaa Mohamed High School, Lutaya, Biskra. The research sample comprised four teachers, two specialising in mathematics and two majoring in social studies. The sample also consisted of 92 second-year secondary school students who were divided into four educational groups, two of which belonged to the sceintific stream while the two others to the literary stream. The sample size was determined by two educational groups: the first comprising 24 students and the second including 19 students. Consequently, the sample of this research study consisted of 43 students and two teachers distributed into two classes in order to measure the classroom verbal interaction in mathematics (scientific stream) and in sociology (literary section).

The results of the study indicate:

1. As for the group of experimental science:

- There is a statistically significant relationship between the teacher's talk and academic achievement in mathematics among second year secondary school students at the significance level (0.05).
- There is no statistically significant relationship between student's talk and academic achievement in mathematics among second year secondary school students at the significance level (0.05).
- There is no statistically significant relationship between silence, noise and academic achievement in mathematics among second year secondary school students at the significance level (0.05).
- There is a statistically significant relationship between classroom social interaction and academic achievement in mathematics among second-year secondary school students at the significance level (0.05).

2- As for the group of literature and philosophy:

- There is a statistically significant relationship between the teacher's talk and academic achievement in social studies among second-year secondary school students at the significance level (0.05).
- There is no statistically significant relationship between the student's talk and academic achievement in social studies among second-year secondary school students at the significance level (0.05).
- There is a statistically significant relationship between silence, noise, and academic achievement in social studies among second-year secondary school students at the significance level (0.05).
- There is a statistically significant relationship between classroom verbal social interaction and academic achievement in social studies among second-year secondary school students at the significance level (0.05).

3- As for the sample of this study:

- There is a statistically significant correlation between classroom verbal social interaction and academic achievement among secondary school students at the significance level (0.05).

In conclusion, the study revealed that there is a statistically significant correlation between classroom verbal social interaction and academic achievement among second-year secondary school pupils at the significance level (0.05). This embraces both streams, namely experimental sciences and literature and philosophy in mathematics and social sciences, respectively. Consequently, the current investigation reached a general conclusion that there is a statistically significant relationship between classroom verbal social interaction and academic achievement among secondary school students at the significance level (0.05).

Key words: Classroom social interaction, academic achievement, high school students.

فهرس المحتويات

شكر وتقدير.....	أ
الإهداء.....	ب
ملخص الدراسة باللغة العربية.....	ج
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية.....	د
قائمة الجداول.....	ن
قائمة الأشكال والرسوم البيانية.....	ن
قائمة الملاحق.....	س
مقدمـة.....	01
الجانـب النظـري **الفصل الأول: التعريف بموضوع الدراسة**	
إشكالية البحث.....	08
اهمية البحث	13
أهداف البحث.....	13
الدراسات السابقة.....	14
التعقيب على الدراسات السابقة.....	38
تحديد المفاهيم الأساسية.....	41
فرضيات البحث	43
الفصل الثانـــي: التعليم الثانوي بالجزائر	
تمهيد.....	47
اولا : المدرسة الثانوية	47
1- تعريف المدرسة	47
2- وظائف المدرسة	48
3- خصائص المدرسة	49
4- مكونات البيئة المدرسية	50

5-النظام التربوي الجزائري.....	60
6-المناهج التربوية	61
7-اصلاح المنظومة التربوية	62
ثانيا : التعليم الثانوي	63
1- تعريف التعليم	63
2- تعريف التعليم الثانوي	63
3-المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي العام والتكنولوجي	64
4-مظاهر الاصلاح التربوي الجديد	65
5-الاهداف العامة للتعليم الثانوي	68
6-اهمية التعليم الثانوي	69
7-علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي	71
ثالثا: المراهق المتمدرس (مرحلة التعليم الثانوي).....	72
1- خصائص المراهق المتمدرس.....	73
2- الحاجات الاساسية للمراهق المتمدرس.....	76
3- مشكلات المراهق المتمدرس.....	78
خلاصة الفصل.....	84
الفصل الثالث : التحصيل الدراسي	86
تمهيد	87
أولا: مفهوم التحصيل الدراسي.....	87
1-مفهوم التحصيل الدراسي	87
2-تعريف التحصيل الدراسي	88
ثنيا : مبادئ التحصيل الدراسي.....	90
1 - مبدأ الحداثة والتجديد.....	90
2 - مبدأ المشاركة	91
3 - مبدا الجزاء	91
4 - مبدا الدافعية	92

5 – مبدا الواقعية	92
6 – مبدا التفاعل	93
7 – مبدا الاستعدادات و الميول	93
8 – مبدا التطبيق	93
9 – مبدا النسق الفردي	93
ثالثا : شروط التحصيل الدراسي الجيد	94
رابعا :. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	96
1–العوامل الاسرية.....	96
2–العوامل الذاتية للمتعلم	97
3–العوامل المدرسية	100
خامسا : التحصيل الدراسي في ضوء بعض النظريات.....	104
1–نظرة المدرسة الوظيفية لعملية التحصيل الدراسي	104
2–نظرة نظرية راس المال الثقافي لعملية التحصيل الدراسي.....	105
3–التحصيل الدراسي من المنظور الاسلامي	106
سادسا : بعض مشاكل التحصيل الدراسي الجيد والحلول المقترحة	107
1–بعض مشاكل التحصيل الدراسي.....	107
2–الحلول المقترحة لمشاكل التحصيل الدراسي	108
سابعا : أهداف و وسائل قياس التحصيل الدراسي	109
1–اهداف قياس التحصيل الدراسي	109
2–وسائل قياس التحصيل الدراسي	110
2–1– الاختبارات التحصيلية	111
2–2– الاختبارات الموضوعية	113
2–3– الاختبارات الادائية (العملية)	115
خلاصة الفصل..	117
الفصل الرابع: التفاعل الاجتماعي	121
تمهيد	122

اولا : التفاعل الاجتماعي	123
1- مدخل إلى مفهوم التفاعل الإجتماعي	123
1-1- مفهوم التفاعل الاجتماعي	123
1-2- التفاعل الاجتماعي من منظور التحليل النفسي – اجتماعي.....	124
1-3- تعريف التفاعل الاجتماعي	125
2-أهمية التفاعل الإجتماعي	127
3- وسائل التفاعل الإجتماعي	128
4- أهداف التفاعل الإجتماعي	128
5-.خصائص التفاعل الإجتماعي.....	129
6-.اسس التفاعل الاجتماعي	129
7-شروط التفاعل الاجتماعي.....	132
8-.مستويات التفاعل الاجتماعي	132
9- ميكانيزمات التفاعل الإجتماعي.....	134
10- تفسيرات نظرية للتفاعل الإجتماعي	
1- التفاعلية الرمزية (هربرت ميد).....	135
2- نظرية الدور	135
3- نظرية التمثيل المسرحي (ارفن كوفمن).....	138
4- الاتجاه السلوكي والتفاعل الاجتماعي	140
11-عمليات التفاعل الاجتماعي	140
1- التعاون	142
2- التنافس	145
3- الصراع	146
4- التكيف	148
ثانيا : التفاعل الاجتماعي المدرسي	153
1- التداخل بين التفاعل الاجتماعي و العلاقات الاجتماعية	156
	156

2 – العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة(الثانوية)	157
2-1- العلاقة بين المعلم والمتعلم	159
2-2- العلاقة بين المتعلم والادارة المدرسية	161
2-3- العلاقة بين المتعلم ومستشار التوجيه والارشاد المدرسي	163
2-4- العلاقة بين المتعلم وزملائه (جماعة الاقران)	164
3- التفاعل الاجتماعي المدرسي	169
خلاصة الفصل.....	171
الفصل الخامس: التفاعل الاجتماعي الصفي	
تمهيد	175
1- مفهوم التفاعل الصفي	177
2- تعريف التفاعل الصفي	177
3- اهمية التفاعل الصفي	178
4- وظائف التفاعل الصفي	180
5- اشكال التفاعل الصفي	181
6- خصائص التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية	181
7- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي	184
8- الادارة الصفية و التفاعل الصفي	186
9- التفاعل اللفظي وغير اللفظي	195
10- قياس التفاعل الصفي داخل حجرة الدراسة	203
خلاصة الفصل.....	212
الجانب الميداني	
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث	214
تمهيد.....	215
. 1- المنهج المتبع	215
2-التذكير بفرضيات البحث	217
3-الدراسة الاستطلاعية	218

ا- الاهداف	218
ب- النتائج	221
4- الدراسة الأساسية	221
4-1- حدود الدراسة..	222
أ- المجال الزمني.....	222
ب- المجال المكاني	223
ج- المجال البشري	224
4-2-عينة الدراسة و كيفية اختيارها	225
4-3-ادوات جمع البيانات.....	228
4-4- الأساليب الإحصائية المستعملة.....	265
الفصل السابع: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	271
-أولا: عرض و تحليل نتائج الدراسة	271
1-عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الأول	271
2 - مقارنة النسب المتحصل عليها مع النسب القياسية في اداة فلاندرز.....	281
3 - خلاصة نتائج التساؤل الفرعي الاول	284
4 - عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الثاني	284
5 - مقارنة النسب المتحصل عليها مع النسب القياسية في اداة فلاندرز..... ..	294
6-. خلاصة نتائج التساؤل الفرعي الثاني	296
-ثانيا : مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة .	296
1-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية الاولى.	296
2-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية الثانية.....	298
3-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية الثالثة	299
4-**مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الاولى**	300
5-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية الرابعة.	301
6-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية الخامسة.....	303

7-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية السادسة	304
8-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثانية	305
9-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة	307
- **خاتمة**	310
اقتراحات.....	312
قائمة المراجع.....	316
الملاحق.....	ا.

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	النظام العشري لرصد التفاعل الصفي (نظام فلاندرز)	206
02	نظام اميدون وهنتر (فكس) vics لقياس التفاعل الصفي	208
03	خصائص عينة الدراسة (تلاميذ السنة الثانية ثانوي) حسب الشعبة والجنس واعادة السنة	221
04	نتائج شهادة البكالوريا خلال 05 سنوات الأخيرة بثانوية الشهيد: بوجمعة محمد، لوطاية، بسكرة	223
05	عينة الدراسة (تلاميذ السنة الثانية ثانوي) بثانوية الشهيد: بوجمعة محمد، لوطاية، بسكرة	226
06	خصائص عينة البحث (مجموعة العلوم التجريبية) حسب الجنس واعادة السنة	227
07	خصائص عينة البحث (مجموعة الآداب والفلسفة) حسب الجنس واعادة السنة	227
08	النظام العشري لرصد التفاعل الصفي (نظام فلاندرز)	237
09	نموذج توضيحي يبين كيفية تسجيل البيانات في المصفوفة	261
10	نموذج توضيحي يبين كيفية استخدام الطريقة الحسابية لتحديد النواحي العامة للتفاعل اللفظي الصفي	262
11	النسب القياسية (المعيارية) في اداة فلاندرز	267
12	تسجيل البيانات في المصفوفة	272
13	استخدام الطريقة الحسابية لتحديد النواحي العامة للتفاعل اللفظي الصفي	278
14	النسب المحسوبة لمجالات التفاعل اللفظي الصفي	280
15	مقارنة النسب المتحصل عليها بالنسب القياسية في اداة فلاندرز	282
16	نموذج توضيحي يبين كيفية تسجيل البيانات في المصفوفة	284

17	تسجيل البيانات في المصفوفة باستخدام الطريقة الحسابية	290
18	النسب المحسوبة لمجالات التفاعل اللفظي الصفي	293
19	مقارنة النسب المتحصل عليها بالنسب القياسية في اداة فلاندرز	294
20	العلاقة الارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية	297
21	العلاقة الارتباطية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية	298
22	العلاقة الارتباطية بين الصمت والفوضى والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية	299
23	العلاقة الارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية	300
24	العلاقة الارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة	302
25	العلاقة الارتباطية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة	303
26	العلاقة الارتباطية بين الصمت والفوضى والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة	304
27	العلاقة الارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة	305
28	العلاقة الارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي	307

قائمة الأشكال والرسومات البيانية

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مخطط التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي	68
02	مستوى منخفض من الاستكشاف والاستقصاء بواسطة التلميذ	198
03	مستوى مرتفع من الاستكشاف والاستقصاء بواسطة التلميذ	199
04	نمط الاتصال وحيد الاتجاه	199

05	نمط الاتصال ثنائي الاتجاه	200
06	نمط الاتصال ثلاثي الاتجاهات	200
07	نمط الاتصال متعدد الاتجاهات	201
08	منطقة سلوك المحتوى الدراسي في اداة فلاندرز	246
09	منطقة استعمال اراء و افكار الطلاب في اداة فلاندرز	247
10	منطقة سلوك المعلم السلطوي في اداة فلاندرز	247
11	منطقة استجابة المعلم لتعليقات الطلاب في اداة فلاندرز	248
12	منطقة ردود فعل الطلاب للمعلم في اداة فلاندرز	248
13	منطقة ردود فعل الطلاب للمعلم في اداة فلاندرز	249
14	منطقة لسلوك المعلم و الطلاب المكثف في اداة فلاندرز	250
15	رسم توضيحي جامع للمناطق السلوكية المختلفة في اداة فلاندرز	250
16	نموذج توضيحي للطريقة الفورية لتحديد النواحي العامة للتفاعل اللفظي الصفي	264

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	النظام العشري لرصد التفاعل الصفي (نظام فلاندرز).	I.
02	النسب القياسية في اداة فلاندرز	II.
03	نتائج التلاميذ	III.
04	مخرجات spss	IV. 1

مقـدمـة

مقدمة:

تعتبر المدرسة من مؤسسات الريادة في المجتمع نظرا لما تقدمه من خدمات على الصعيدين الفردي والجماعي، فهي تساهم في تكوين الفرد وإعداده للحياة الاجتماعية ليكون عنصرا فعالا في بناء مجتمعه والمحافظة على بقائه واستمرار يته.

ولهذا فالمجتمعات الإنسانية تهتم كثيرا بهذه المؤسسة إيمانا منها بأن تطور المجتمع أو تخلفه يقاس أساسا بالتربية والتعليم، ويتجلى هذا الاهتمام من خلال زيادة الإنفاق التربوي، وكذا الاهتمام بالأبحاث والدراسات التربوية وتدعيمها.

ولما كانت المدرسة مؤسسة اجتماعية فإنها تقوم على أساس من التفاعل بين عدة عناصر تتحرك ضمنها وفي إطارها فنجاح أي مؤسسة يتوقف على طبيعة العلاقات القائمة بين أفرادها، ورغم الاهتمام الكبير الذي توليه الدولة للمدرسة من خلال زيادة الهياكل التربوية وتوفير الوسائل التربوية الحديثة، إلا أن هذا الاهتمام بالجانب ألعلائقي يبقى ناقصا مقارنة بالجانب الفيزيقي.

ويهدف المجتمع من خلال الاهتمام بالنظام التربوي إلى إعداد أفرادا صالحين نافعين لأنفسهم ومجتمعهم، ويتوقف هذا على مدى الإعداد الجيد لهؤلاء الأفراد نفسيا، واجتماعيا، لمدى تحصيلهم الأمثل لما يتلقونه من معارف وعلوم خلال مختلف المراحل التعليمية.

وتأتي هذه الدراسة للبحث في علاقة التفاعل الاجتماعي الصفي بالتحصيل الدراسي لتلاميذ التعليم الثانوي " السنة الثانية ثانوي كعينة للدراسة الميدانية "، حيث نحاول من خلالها التعرف على طبيعة وقوة العلاقات التفاعلية القائمة داخل البيئة المدرسية، ومدى تأثير مختلف انماط العلاقات الاجتماعية الصفية، بين المدرس والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم على التحصيل الدراسي للتلميذ.

إن اختيار المنهج المستخدم للدراسة يعتبر أمرا تحدده طبيعة مشكلة البحث التي نريد دراستها، وصفها، تفسيرها، التحكم فيها والتنبؤ بها مستقبلا، كما يتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة للوصول إلى ذلك الهدف.

والغرض الأساسي من هذه الدراسة هو وصف واقعا معينا، والكشف عن علاقة بين متغيرين للوصول إلى نتائج حقيقية، وللتعرف على انماط التفاعل اللفظي الصفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم ثانوي.

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تعتمد الدراسة على الملاحظة المباشرة والتسجيل والتحليل الاحصائي والتفسير، وهذا يندرج ضمن الدراسات الوصفية.

وعلى الرغم من أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية إلا أنه كثيرا ما يتعدى الوصف إلى التحليل والتفسير، وذلك في حدود المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير والاستدلال.

ولهذا استخدم الباحث ايضا المنهج الوصفي ألارتباطي للكشف عن العلاقات الارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي (عينة الدراسة)، باعتباره يصف الجوانب المتعلقة بإشكالية البحث والبيانات النوعية والكمية، والتي يتم تحليلها على ضوء فرضياته.

و مما سبق فإن الباحث وحسب طبيعة الدراسة، استخدم المنهج الوصفي بشقيه التحليلي للملاحظة المباشرة و التسجيل والتحليل الاحصائي و التفسير، و الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاعل اللفظي الصفي و التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي (عينة الدراسة).

وقد قسم الباحث هذه الدراسة إلى سبعة (07) فصول، حيث تناولنا في الفصل الأول "التعريف بموضوع الدراسة " تحديد إشكالية البحث وصياغة فرضيات البحث، ثم تحديد المفاهيم الأساسية، ثم أهمية البحث وأسباب اختياره، فتحديد أهداف البحث، وأخيرا الدراسات السابقة، عرضها والتعليق عليها.

وفي الفصل الثاني تطرق الباحث الى " لمرحلة التعليم الثانوي" في الجزء الأول منه تناول المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية، خصائصها ووظائفها، والعلاقات التفاعلية بين

التلميذ (محور العملية التربوية) وعناصر البيئة المدرسية، والجزء الثاني خصص للتعليم الثانوي، مبادئه، أهمية، أهدافه...

وفي الفصل الثالث تناول الباحث المتغير التابع "المتمثل في " التحصيل الدراسي" مبادئه، شروطه، أهدافه، والعوامل المؤثرة فيه، ووسائل قياسه".

وفي الفصل الرابع تناول الباحث اولا "التفاعل الاجتماعي " مفهومه، أسسه، أهميته، مستوياته، والنظريات المفسرة له، وثم عملياته: "تعاون، تنافس، تكيف، صراع". وثانيا تطرقنا للتفاعل الاجتماعي المدرسي والعلاقات الاجتماعية بين عناصر البيئة المدرسي.

اما في الفصل الخامس فقد تناول الباحث " المتغير المستقل " والمثل في التفاعل الاجتماعي الصفي، وقد تطرق فيه الى مفهوم التفاعل الصفي الاجتماعي، اهميته، وظائفه، اشكاله، خصائصه والعوامل المؤثرة فيه، وقد تناول ايضا الادارة الصفية، وتعريف التفاعل اللفظي الصفي، والتفاعل غير اللفظي واخيرا كيفية قياس التفاعل الصفي اللفظي

أما الفصل السادس فقد خصص لأهم الإجراءات المنهجية، وفيه تناول الباحث، الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، مجتمع وعينة الدراسة، الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، ثم إبعاد أو مجالات الدراسة، وأخيرا الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما الفصل السابع فقد خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج وقد تناول الباحث فيه عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها مقارنة بالنسب المعيارية لأداة فلاندرز، وكذا مقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة، ثم مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة. ثم خصص الباحث الجزء الأخير لخلاصة نتائج الدراسة.

وأخيرا اقتراحات البحث أو امتدادات بحثية، وتليها الخاتمة، ثم قائمة المراجع التي تمت الاستفادة منها في إنجاز هذه الدراسة، ثم قائمة الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

1- اشكالية الدراسة.

2- أهمية الدراسة.

3- أهداف الدراسة.

4- الدراسات السابقة.

5- التعقيب على الدراسات السابقة.

6- تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة.

7 - فرضيات الدراسة.

1- إشكالية الدراسة:

إن التربية هي أساس قيام المجتمعات وتقدمها، والتقدم الذي ينشده المجتمع لا يمكن أن يتحقق إلا بإعداد الفرد الصالح القادر على المساهمة في إصلاح بيئته، ولا يمكن أن يكون هذا الفرد إلا إذا صلحت المدرسة باعتبارها القلب النابض للمجتمع.

و المدرسة هي مؤسسة اجتماعية تربوية رسمية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه و المتمثلة في إعداد الإنسان للحياة ، و هي ليست منعزلة عن الهيكل الاجتماعي العام ، فهي المسؤولة عن نقل الثقافة و مساهمتها في عملية التماسك الاجتماعي الذي يضمن وحدة المجتمع من خلال توحيد الجهود نحو البناء و التطوير وتزويد المتعلم بالمعارف و إعداده للتعامل مع العالم المادي و النفسي و الاجتماعي بصورة متكيفة و متوافقة بعد إمداده بالمهارات الخاصة و الضرورية لمتطلبات الوظائف و توجيهه توجيها سليما تتوافق فيه مكتسباته مع رغباته و ميولاته ، و تتميز المؤسسة التربوية بوجود تفاعل بين العناصر المكونة لها و الذي يولد علاقات اجتماعية تأثر بدورها على المردود التربوي و التحصيل الدراسي للمتعلم ، وتسعى كل منظومة تربوية إلى تفعيل وتحسين عملية التحصيل الدراسي لان ذلك من شانه إمداد المجتمع بأعضاء مؤهلين وفاعلين في الحياة.

والجزائر كغيرها من الدول التي تسعى لبلوغ هذا الهدف، ورغم ما تبدله الحكومة ومن وراءها وزارة التربية الوطنية من مجهودات لتعديل طرق التدريس وتحسين المناهج الدراسية وتوفير الإمكانيات التعليمية ... إلا أن التدني والقصور والتذبذب في مستوى التحصيل الدراسي ظلت ظاهرة للعيان، وهذا ما يطرح ضرورة البحث عن الأسباب الموضوعية التي تؤثر في عميلة التحصيل.

والتلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يعيش مرحلة المراهقة، وهي مرحلة نمو طبيعي فسيولوجي وسيكولوجي يتعرض لها الفرد، إذا راعى المحيطون بالمراهق تلك الفترة رعاية

سليمة تجنبه التعرض لازمات النمو واكتساب الاتجاهات النفسية البناءة الهادفة.

وتتميز هذه الفئة العمرية الهامة من حياة الفرد بعدة مشكلات ومن أهمها محاولة الاستقلالية، الصراع الداخلي، الاغتراب، التمرد، أزمة الهوية، عدم تقبل سلطة الكبار العصبية وحدة الطباع، المشكلات الوجدانية، مشكلات التقمص أو التقليد ... وغيرها.

وكثيرا ما نجد التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يشعر بالتوتر والقلق والاضطراب النفسي في حالة عدم تكيفه مع المواقف التعليمة، المواد الدراسية، الأساتذة، الإدارة، ومع الزملاء.... وهذه المشكلات تؤثر فيه وتسبب له الحيرة والارتباك النفسي الذي يؤثر بدوره على تحصيله الدراسي.

ولكي يتحقق له النضج والتكيف النفسي والاجتماعي والمدرسي فعلى البيئة المدرسية مراعاة الأساليب التربوية والبيداغوجية السليمة التي ترتكز أساسا على النظريات ومبادئ العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية الهادفة إلى تكوين الطالب تكوينا معرفيا وسيكولوجيا يمكنه من التكيف والتوافق مع محيطه.

إن الجماعة لا تقتصر على مجرد نقل التراث الثقافي والاجتماعي وتزويد التلميذ بالمعرفة والمهارات، بل إنها تصل الأفراد بواسطة شبكة من العلاقات وتوزيع الأدوار وتحديد المكانة والوضعية الاجتماعية وتزويدهم بالقيم والاتجاهات التي تصبح فيما بعد نموذجا للولاء والانتماء بحيث يعجز الفرد عادة على التخلص من قوانينها خشية النبذ والحرمان.

والجماعة المدرسية تحديدا أو الوسط المدرسي يمثل عملية التطبيع الاجتماعي والذي تحدث فيه مجموعة من التغيرات النفسية والاجتماعية للتلميذ، ومن أهم خصائص الجماعات التي تساعدها على الاستمرار وتحقيق أهدافها هي الدينامية، والتي تتمثل في مجموعة من الأساليب الفنية التي تستهدف تنمية التفاعلات الاجتماعية بين أعضاء الجماعة، وتدعيم

التواصل الجيد بينهم من اجل التوصل إلى وحدة فكر بين القوى المتفاعلة داخل الجماعة والتي تنظم وتدير العمل فيها من اجل تحقيق أهدافها.

إن التلميذ يحتاج إلى إشباع حاجة التقدير الاجتماعي داخل الوسط المدرسي، وهذا الانتماء هو حاجة أساسية يرتكز عليها النمو النفسي والاجتماعي واللذان يظهرا جليا في سلوكه إزاء الآخرين، والحاجة لهذا الإشباع لا تتحقق إلا في ظل جماعة (وسط) مدرسي دينامي، ومن أهم مظاهر هذه الدينامية:

التفاعل الاجتماعي والذي يعتبر أهم عناصر العلاقات الاجتماعية ويتضمن عنصر التوقع لدى كل أفراد الجماعة، وكذلك يتضمن إدراك الدور الاجتماعي وسلوك الفرد في ضوء المعايير الاجتماعية التي تحدد دوره الاجتماعي وادوار الآخرين.

فالتلميذ من خلال التفاعل يتعلم التصرف بالطريقة التي يتوقعها من الآخرين والتي يتوقعها الآخرون منه، فيصبح سلوكه مطابقا للأنماط السلوكية التي تحدث في المؤسسة التعليمية والمتوافقة مع النظم الاجتماعية، وهناك علاقة بين أهداف الجماعة وما يتطلبه تحقيق تلك الأهداف من تفاعل اجتماعي ييسر وصول الجماعة إلى تحقيق أهدافها.

والمظهر الثاني لدينامية الجماعة المدرسية هو وجود العلاقات الإنسانية التفاعلية داخل الجماعة، وهذه العلاقات تؤدي دورا هاما في بناء وتكوين شخصية التلميذ عقليا، معرفيا لغويا، انفعاليا واجتماعيا. وكل ذلك من شانه أن يساعد على تحقيق تحصيل دراسي جيد يساهم في تحقيق النجاحات والانجازات المختلفة.

بفضل تفاعل سمات شخصيات القائمين على المتعلم (التلميذ)، وطريقة تعاملهم معه إيجابا أو سلبا تنعكس على شخصيته في جانبها المعرفي والوجداني، وهذا ما يؤثر بالضرورة وبنفس الاتجاه على التحصيل الدراسي للتلميذ وهو ما يجعلنا نعتبر أن الجماعة المدرسية من أهم العوامل المؤثرة في سلوك التلميذ عن طريق التفاعل الذي يتم داخل المؤسسة

والعلاقات السائدة بين أفرادها مما يؤثر في تحصيله الدراسي.

ومن أقوى وأبرز العلاقات الاجتماعية داخل الوسط المدرسي هي علاقة المعلم بالمتعلم داخل الصف الدراسي إذ يعد التفاعل الصفي وما يسود الصف من مناقشة وحوار وتبادل الاراء صورة مصغرة للحياة الواقعية التي تشكل طموحاً وتحدياً أمام التربويين والمنظرين للتدريس الصفي فالمجتمعات تشكو وتضيق بالأدوار التقليدية التي طغت فيها الممارسات التدريسية الصفية، ومرد هذه الشكوى إلى فشل المدرسة في تحقيق الهدف الذي أنشئت من أجله، إذ بدأ الطلبة يظهرون سلوكيات غير مرغوب فيها نتيجة سلبيتهم وشرودهم اللاشعوري في غرفة الصف مثل الانسحاب من المواقف الاجتماعية، والسلبية في إبداء الرأي، وتدني سلوكيات المبادرة في المواقف التي يواجهونها.

ان لتفاعل المعلم مع طلبته أهمية كبيرة في عملية التعلم والتعليم، لذلك فإن نمط ونوعية هذا التفاعل تحدد بفعالية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التعليمية كما أن للتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية دوراً مهماً ومؤثراً في أداء المتعلمين التحصيلي وفي أنماط سلوكهم. فهو واسطة التعليم والتعلم، وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف، والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها، ووسيلة المعلم للتعرف على حاجات المتعلمين واتجاهاتهم. فهو الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، والميسَّر لفهم الأهداف التعليمية وإدراك استراتيجيات بلوغها والتواصل في حقيقته جوهر الأنشطة الصفية وأداة إذا امتلكها المعلم ساعدته على تسهيل مهامه وكذلك تحسين مستوى تحصيل طلبته وبناء شخصيتهم.

ويشكل التفاعل الاجتماعي الصفي الركيزة الأساسية للموقف التعليمي، لأنه لا يؤدي إلى تحقق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس فحسب بل يؤدي إلى اكتساب التلميذ لأنماط

ثقافية واجتماعية مختلفة، سواء من المعلم أو من التلاميذ وذلك لكون التربية عملية اجتماعية.

ويتأثر نمط التفاعل بين المعلم والتلميذ بالجو الاجتماعي والنفسي السائد في حجرة الدراسة والذي يؤثر بدوره على فاعلية التلميذ وتحصيله الدراسي وعلى القدرة على تحقيق الأهداف التربوية.

وهذا ما جعل المجتمعات تتطلع إلى المدارس لكي تتبنى أهدافاً أكثر واقعية تلبية لحاجاتها المختلفة في تطوير فاعلية الطلبة وتحسين صحتهم النفسية وتطوير اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم ، وإعمال الذهن والتفكير في هموم المجتمع وقضاياه وحاجاته والمبادرة الاجتماعية والذهنية في المواقف التي يواجهونها في المدرسة وخارجها ، و هذا ما جعل الباحثون التربويون يهتمون بدراسة التفاعل بين سلوك المعلم والمتعلم في الصف الدراسي وأهمية التفاعل اللفظي والعقلي بين المعلم وطلابه ، كما بذلت جهود لتحليل التفاعل اللفظي الصفي ، للتعرف إلى سلوكيات التدريس .

وفي دراستنا هذه نسعى لتوضيح العلاقة التفاعلية الاجتماعية اللفظية بين المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وذلك بإجراء دراسة ميدانية بثانوية الشهيد: بوجمعة محمد – لوطاية – بسكرة. وهو ما يستدعي منا طرح **التساؤل الرئيس** التالي: **هل توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟**

والذي تنبثق منه التساؤلات الفرعية التالية:

1–هل توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ شعبة العلوم التجريبية في مادة الرياضات؟

2 – هل توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى

تلاميذ شعبة الآداب والفلسفة في مادة الاجتماعيات؟

2- أهمية الدراسة:

إن اختيارنا لهذا الموضوع للدراسة ينبع من إيماننا العميق بالدور الذي تقوم به المدرسة كمؤسسة اجتماعية و تربوية في إعداد الفرد للحياة على كافة المستويات (النفسية الاجتماعية ، الثقافية و العلمية) و ذلك بغية الحصول على أفراد فاعلين في المجتمع ، ولن تحقق المدرسة وظيفتها دون الوصول إلى مستوى جيد من التحصيل الدراسي لدى المتعلمين و هذا ما يجعلنا نركز على البيئة المدرسية أو الجماعة التربوية لتفاعلاتها وعلاقاتها الداخلية و من ثم دينامياتها التي تؤثر مباشرة على التحصيل الدراسي ، إضافة إلى أسباب أخرى نذكر أهمها:

1-ممارستنا للإرشاد المدرسي وإيماننا بالدور الهام للتفاعل الاجتماعي داخل المؤسسة وتحديدا داخل الصف الدراسي في عملية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

2-ملاحظتنا ومعايشتنا لمشكلات سوء الاتصال بين العناصر المكونة للمجموعة التربوية.

3-المساهمة في البحث والتحليل في كيفية رفع مستوى التحصيل الدراسي.

4-الرغبة الخاصة في المساهمة في عملية خلق مناخ تعليمي أفضل يتمثل في إيجاد دينامية فعالة تؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي، وتزويد المجتمع بعناصر بناءة.

5-لفت نظر القائمين على المجال التربوي لأهمية عناصر البيئة المدرسية، والتفاعل الاجتماعي الصفي أثناء إعداد المناهج والبرامج الدراسية.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى:

1-معرفة طبيعة العلاقة بين التفاعل الاجتماعي الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى

تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

2-تحليل التفاعل اللفظي الصفي والكشف عن انماط السلوك ومقارنة تلك النسب بالمستويات التي حصل عليها فلاندرز.

3-التعرف على انماط التفاعل اللفظي وعلاقتها بتحصيل طلاب الشعبة العلمية في مادة الرياضيات وطلاب الشعبة الادبية في مادة الاجتماعيات.

4-الوصول إلى الطرق الكفيلة إلى الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي باعتبار ذلك يؤثر على الفرد (تلميذ) والمجتمع.

5-المساهمة في عملية التغيير والتطوير من خلال خلق مناخ تعليمي وتحصيلي أفضل.

4- الدراسات السابقة:

لقد حظيت الدراسات التي تناولت التفاعل اللفظي الصفي بأهمية كبيرة، فكان هناك دراسات التفاعل الصفي وفق العديد من ادوات الملاحظة واهمها نظام فلاندرز العشري ودراسات تناولت التدريب على تحليل التفاعل اللفظي، ودراسات اخرى اهتمت بالتعرف على أثر التفاعل اللفظي الصفي على بعض المتغيرات المتعلقة بالتدريس واهمها تحصيل الطلاب.

المحور الاول: الدراسات التي اهتمت بالتفاعل اللفظي:

أولا/الدراسات العربية:

- **دراسة يسلم (1981) بعنوان" تحليل التفاعل اللفظي في تدريس الواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية** "هدفت الدراسة الى تحليل انماط التفاعل اللفظي لمعلمات المواد الاجتماعية اثناء التدريس في الفصل وتحديد نواحي القوة والضعف في الاداء التدريسي، استخدمت الباحثة المنهج والاجتماعية بين المعلمة والطالبات، وشملت عينة الدراسة 20 معلمة في 5 مدارس ابتدائية تم اختيارها عشوائيا من بين المدارس الابتدائية للبنات في

مدينة مكة المكرمة. واستخدمت الباحثة اداة تحليل التفاعل اللفظي فلاندرز وتم تحليل البيانات من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من انماط السلوك اللفظي للمعلمات والطالبات وفق نظام فلاندرز العشري، وأهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- كان كلام المعلمات مباشرا.
- جميع كلام الطالبات كان استجابة للمعلمة.
- عدم اهتمام المعلمات بمشاعر وافكار الطالبات.

- **دراسة الاهدل (1985) بعنوان": التفاعل اللفظي في تدريس الرياضيات ، دراسة تحليلية للمرحلة الابتدائية**" هدفت الدراسة الى تقديم ادوات قياسية موضوعية لتقييم معلمة الرياضيات، تتحدث بلغة الارقام ممن خلال تحويل الكيف الى كم لاعطاء صورة موضوعية لقياس العملية التدريسية و التعرف على نوعية السلوك السائد الدراسية وتأثير ذلك على ففاعلية ونجاح عملية التدريس واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها حيث قامت بنقل صورة عن واقع التفاعل اللفظي في حصة الرياضيات في المرحلة الابتدائية بين المعلمة وطالباتها ، حيث تكونت عينة الدراسة من 25 معلمة من تسع مدارس تم اخيارها عشوائيا من بين المدارس الابتدائية للبنات في مدينة جدة ، واستخدمت الباحثة اداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي التي وضعها فلاندرز 1960، وتم تحليل بيانات الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من انماط السلوك اللفظي للمعلمات والطالبات بحسب نظام فلاندرز العشري ، واهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- اعتماد المعلمات على الاسلوب المباشر في التدريس 59 % أكثر من الاسلوب غير المباشر 41 %.
- ركزت المعلمات في تدريسهن على الالقاء 27.2 % ويأتي في المرتبة الثانية توجيه

الاسئلة 16.9% واخذ المدح والتشجيع المرتبة الثالثة من النسبة في كلام المعلمات 8.2 %.

- اهملت المعلمات بعض انماط التفاعل اللفظي، حيث لم يستخدمن الفئة الاولى وهي تقبل المشاعر، كما ان الفئة الثالثة وهي تقبل الافكار استخدمت على نطاق ضيق جدا.
- **دراسة حسن (1984)" بعنوان" اثر استخدام استراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء**" هدفت الدراسة الى معرفة معامل التفاعل اللفظي لمجموعة الطلاب تحت تاثير كل من استراتيجيين مختلفتين للتفاعل اللفظي في تدريس العلوم وهي استراتيجية تعلم العلوم المبني على الطالب واستراتيجية تعلم العلوم المبني على المعلم واستخدم الباحث المنهج التجريبي حيث قسم الطلاب الى مجموعتين، الاولى تدرس الفيزيا تحت تاثير استراتيجية العلوم المبني على الطالب والاخرى تدرس نفس الموضوعات في الفيزياء تحت تاثير استراتيجية تعلم العلوم المبني على المعلم ،وشملت عينة الدراسة 104 طالبا من طلاب الصف الاول ثانوي بمدرسة السلحدار الثانوية للبنين بالقاهرة ، واستخدم الباحث في دراسته: اداة ملاحظة سلوك الطلاب، واداة ملاحظة سلوك المعلم ، وكانت أبرز نتائج الدراسة: يوجد فرق في متوسط معامل التفاعل اللفظي بين طلاب المجموعة التي تعلمت الفيزياء وفق استراتيجية التعلم المبنية على الطالب وطلاب المجموعة التي تعلمت وفق استراتيجية التعلم المبنية على المعلم لصالح المجموعة الأولى.
- **دراسة نشوان (1989) بعنوان": تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية**" هدفت الدراسة الى تحليل التفاعل اللفظي الحادث في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود ،واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته ،وتكونت عينة الدراسة من 47 طالبا من الطلبة المسجلين بالتربية العملية بكلية التربية في الفصل الدراسي الثاني ، واستخدم الباحث نظام فلاندرز العشري لتحليل التفاعل

اللفظي الصفي لافراد عينة الدراسة، وتم تحليل بيانات الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من انماط السلوك اللفظي للمعلم والطالب بحسب نظام فلاندرز العشري ، وكانت أبرز نتائج الدراسة:

- ان سلوك الطالب المعلم اللفظي الخاص بالشرح واعطاء المعلومات هو الاكثر شيوعا.
- بلغ سلوك الطلاب المعلمين اللفظي غير المباشر / المباشر 27.8 %.
- كانت نسبة سلوك الطلاب اللفظي اقل من 50% من معظم الدرس.
- **دراسة بنجر (1990) بعنوان**": **تحليل التفاعل اللفظي لمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة**" هدفت الدراسة الى تحليل انماط التفاعل اللفظي لمعلمات الفيزياء اثناء التدريس في الفصل، وتحديد نواحي القوة والضعف في الاداء التدريسي واستخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي حيث قامت بنقل صورة دقيقة لواقع التفاعل اللفظي في حصة الفيزياء بين المعلمة والطالبات، وشملت عينة الدراسة 20 معلمة فيزياء في مدارس المرحلة الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة ،واستخدمت الباحثة اداة حمدان لملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي الشامل، وتم تحليل بيانات الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من انماط السلوك اللفظي للمعلمات والطالبات ،ومن أهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين النسبة العامة لحديث معلمات الفيزياء اثناء التدريس في الفصل وبين النسبة القياسية، ويعني ذلك اعتماد المعلمات على الاسلوب غير المباشر في التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين النسبة العامة لأداء معلمات الفيزياء لكل فئة من فئات تحليل التفاعل اللفظي الشامل وبين النسبة القياسية.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين النسبة العامة لحديث معلمات الفيزياء الاكثر خبرة وقريناتهن الاقل خبرة، وهذا يعني ان الخبرة السابقة ليس لها تأثير على الاداء التدريسي.
- **دراسة عبد المنعم والشهواني (1991) بعنوان" : دراسة مقارنة لانماط التفاعل اللفظي لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم و اجتماعيات بكلية التربية بابها و علاقة ذلك بتحصيل طلابهم في المدرسة المتوسطة**" هدفت الدراسة الى التعرف على انماط التفاعل اللفظي لدى طلاب التربية الميدانية بكلية التربية بانها تخصص علوم واجتماعيات، والتعرف على علاقة ذلك بتحصيل طلابهم في المدرسة المتوسطة واستخدم الباحثان المنهج الوصفي في دراستهما ، وتكونت عينة الدراسة من 10 من الطلاب العاملين تخصص علوم (احياء، كيمياء، فيزياء) و10 طلاب معلمين تخصص اجتماعيات (تاريخ وجغرافيا) من كلية التربية جامعة الملك سعود ،واستخدم الباحثان نظام فلاندرز العشري لتحليل التفاعل الصفي، وتم تحليل بيانات الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من انماط السلوك اللفظي بين الطلاب المعلمين وطلابهم، والمتوسطات، والانحراف المعياري ،وأهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب المعلمين من مجموعة العلوم ومتوسط درجة الطلاب المعلمين من مجموعة المواد الاجتماعية وذلك فيما يتعلق بأنماط التفاعل اللفظي (كلام المعلم المباشر وغير المباشر) لصالح مجموعة العلوم.
- لا توجد علاقة بين متوسط درجات التفاعل اللفظي (الكلام المباشر وغير المباشر) للطلاب المعلمين من مجموعة العلوم ومتوسط درجات الاختبار التحصيلي لطلابهم في مادة العلوم.
- لا توجد علاقة بين متوسط درجات التفاعل اللفظي (الكلام المباشر وغير المباشر)

للطلاب المعلمين من مجموعة الاجتماعيات ومتوسط درجات الاختبار التحصيلي لطلابهم في الاجتماعيات.

- **دراسة حسن (1993) بعنوان": اثر استخدام استراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الطلاب المعلمين تخصص رياضيات بكلية التربية بابها و علاقة ذلك بتحصيل تلاميذهم في المدرسة المتوسطة**" هدفت الدراسة الى تحليل التفاعل اللفظي في تدريس الطلاب المعلمين (تخصص رياضيات) بكلية التربية بابها باستخدام اداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي ودراسة علاقة ذلك بتحصيل تلاميذهم في المرحلة المتوسطة واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي حيث نقل صورة واقعية عن التفاعل اللفظي للطلاب المعلمين مع تلاميذهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، وشملت عينة الدراسة 08 من الطلاب العاملين تخصص رياضيات بكلية التربية بابها في الفصل الدراسي الاول، وطلاب الصف الثاني متوسط وعددهم (210 طالبا) ،واستخدم الباحث نظام فلاندرز العشري لتحليل التفاعل الصفي الذي وضعه فلاندرز سنة 1960، واختبار تحصيلي لتلاميذ الصف الثاني متوسط في مادة الرياضيات وتم تحليل بيانات الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من انماط السلوك اللفظي بين الطلاب المعلمين وتلاميذهم بحسب نظام فلاندرز العشري ومعادلة ت لدلالة الفروق بين المتوسطات ، وأهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:
  - نمط السلوك التدريسي المباشر هو السائد لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة.
  - انخفاض نسبة كلام الطلاب مبادأة.
  - انخفاض في استخدام جوانب (تقبل المشاعر، الثناء والتشجيع، تقبل الافكار).
  - وجود علاقة دالة احصائيا بين استخدام السلوك اللفظي غير المباشر في التدريس والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

- **دراسة الحيالي (2000) بعنوان": استخدام نظام كومار لتحليل التفاعل الصفي لمدرسي ومدرسات الفيزياء وتأثيره في اكتساب مهارات العمليات العلمية لطلبة الصف الخامس العلمي**" هدفت الدراسة الى تحليل التفاعل الصفي لمدرسي ومدرسات مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي باستخدام نظام كومار. ودور التفاعل الصفي لمدرسي ومدرسات مادة الفيزياء في اكتساب طلبته لمهارات العمليات العلمية وشملت عينة الدراسة 10 مدرسين و15 مدرسة، و200 طالبا و300 طالبة، واستخدم الباحث نظام كومار لتحليل التفاعل الصفي، واهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:
- التفاعل الصفي لمدرسي الفيزياء يتمركز حول المدرس بجانبيه اللفظي والعملي وهذا على حساب دور نشاط الطالب.
- التفاعل الصفي يؤثر في اكتساب مهارات العمليات العلمية لدى الطلبة وخاصة المتمركز حول الطالب.
- مهارات العمليات العلمية لا تتأثر بالجنس.
- **دراسة الفرا (2004) بعنوان": تقويم الاداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة الاساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية**" ، ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني هدفت الدراسة الى تقديم صورة واضحة عن مستوى الاداء اللفظي لمعلمي كليات التربية الفلسطينية العاملين بقطاع غزة مما يساعد على الارتقاء ببرامج اعداد المعلم الفلسطيني، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي ، وشملت عينة الدراسة 40 معلما في جميع التخصصات في المرحلة الاساسية بمحافظتي خان يونس ورفح باستثناء تخصصات التربية الفنية والرياضية والحاسوب، وكذلك غير المتخرجين من كليات التربية الفلسطينية ، واستخدم الباحث الادوات التالية: فلاندرز، اميدون، هنتر، روبرت هولي، ميغويلر واداة محمد حمدان ،وواهم النتائج التي

اظهرتها الدراسة:

- ان سير التفاعل بين المعلم والمتعلمين مرتفع وايجابي عند استخدام الاسئلة ولكن يبدو ان الاسئلة تقتصر على اسئلة التذكر من غيرها، وان الاسئلة لم يكن لها الاثر الكافي لدفع المتعلمين الى الحديث دون ان يطلب إليهم، او استجابة المتعلمين لإقرانهم.
- ارتفاع نسبة ثناء وتعزيز المعلمين حيث بلغت (13%) لعل ذلك يرجع الى استخدام التغذية الراجعة من خلال تصحيح الدفاتر في الحصة الذي ادى الى ارتفاع نسبة سلوكيات المعلم غير المباشر الذي يفترض انه يتيح للمتعلمين فرص الحديث والتعبير عن آرائهم وافكارهم.
- ارتفاع نسب كلام المعلمين في داخل الحصة، ويتمثل ذلك في ارتفاع نسبة الثناء والتعزيز وكذلك ارتفاع نسبة اعطاء توجيهات وانتقاد تصرفات (11% من مجمل الفئات السلوكية المقاسة) وكثرة الاسئلة وخاصة التي تقيس قدرات عقلية تذكريه في مجملها.
- **دراسة المختار (2005) ": انماط التفاعل الصفي لمدرسي و مدرسات الرياضيات و اثرها في التفكير الرياضي و التحصيل و الاتجاه نحو الرياضيات لدى طلبة المرحلة الإعدادية**" هدفت الدراسة الى الكشف عن انماط التفاعل الصفي السائد لدى مدرسي ومدرسات الرياضيات في المدارس الاعدادية ومدى تمركزها على نشاط كل من المدرس والطالب في دروس الرياضيات ،و التعرف على أثر الانماط التدريسية الثلاثة والمصنفة تبعا لنسبة تمركز التفاعل الصفي في متغيرات التفكير الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات، وتكونت عينة البحث من (6) مدرسين ومدرسات بواقع مدرس ومدرسة لكل نمط تفاعلي و(213) طالب وطالبة بواقع (115) طالبا و (98) طالبة ،واستخدمت الباحثة: اداة للتفكير الرياضي مكونة من (5) مجالات بواقع (20) فقرة وتبنت اختبار تحصيلي واداة الاتجاه نحو الرياضيات ،وأهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- ان النمط المتمركز حول المدرس هو النمط السائد في دروس الرياضيات.
- النمط التشاركي أكثر تأثيرا في التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات.
- الطالبات أفضل في تفكيرهن الرياضي وتحصيلهن من الطلاب.
- لا فرق بين الجنسين في اتجاهاتهم نحو الرياضيات.

ثانيا/ الدراسات الاجنبية:

- **دراسة اندرسون (1941، Andersson):** هي دراسة مرتكزة على مرحلة رياض الاطفال والمرحلة التمهيدية والمرحلة الابتدائية، وشملت عددا من المعلمين واستغرقت سنوات، واهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- ان اتصالات المعلم المتسلط وغير المتسلط بطلابه يشكل نمطا سلوكيا يعم الفصل بأكمله، فالسلوك المتسلط يؤدي الى سلوك أكثر تسلطا، ويؤدي السلوك غير المتسلط الى سلوك أكثر حرية.
- انه عندما يشكل السلوك غير المتسلط نسبة عالية من سلوك المعلم الكلي يظهر الطلاب تلقائية ومبادرة أكبر ويقدمون خدمات اجتماعية طواعية ويظهرون مقدرة في حل المشكلات.
- انه عندما يشكل السلوك المتسلط نسبة عالية من سلوك المعلم الكلي يظهر الطلاب عدم الرغبة في المدرسة او رفضا لسلطة المعلم.
- **دراسة فلاندرز (1951، Flanders):**أجري فلاندرز دراسة تجريبية عرض بها الطلاب لأنواع مختلفة من سلوك المعلم، فوجد ان الطلاب لا يحبون المعلم المتسلط، كما تبين ارتباط التسلط بعدم القدرة على تذكر المادة الدراسية ولظهور القلق والاضطرابات النفسية، وحصل عكس هذا الاتجاه عندما تفاعل الطلاب مع معلم غير متسلط.
- **دراسة سكل (1989، (Schell):** هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين اسئلة المعلم

وسلوك اجابة الطالب وذلك في تدريس مقرر الكيمياء والاحياء خلال العام الدراسي. وأهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- ان صيغة ونماذج الاسئلة والمناقشة التي يستخدمها المعلم تغير في نماذج الاجابة بالنسبة للطالب، وقد ظهرت علاقة بين اسئلة المعلم والاجابات في هذه الدراسة، وهذه النتائج تشير الى ان الباحثين يمكنهم المساعدة في حل المشكلات الصفية باستخدام الطرق التحليلية والطرق ذات الاتجاهات المتعددة في جمع المعلومات عن الصف.
- **دراسة ميكتري (1990، Meichtry):** هدفت الدراسة لمعرفة تأثير التجمع والتنظيم الداخلي على التفاعلات التربوية والممارسات داخل القسم، استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة فريق التنظيم الداخلي من المعلمين بالمرحلة المتوسطة استخدم الباحث اداة الملاحظة المباشرة، وأهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:
- ان الممارسات الفصلية تأثرت بطبيعة التفاعل التعاوني بين المعلمين مع بعضهم البعض، وهذه النتائج بنيت على تأسيس اجتماعي في الحياة اليومية المنظمة للمعلم والمواقف.
- **دراسة ميلر (1990، Miller):** هدفت الدراسة الى معرفة مستوى التفكير النقدي والجماعي في المناقشات الصفية، وتمثلت عينة الدراسة في بعض فصول المرحلة المتوسطة، واشارت النتائج الى ان: النشاطات الاجتماعية تستخدم اللغة في التفاعلات الاجتماعية فيتعلم الطالب طرق التفكير النقدي الذي يؤثر على ما يقدمونه.
- **دراسة دانا (2003، Dana):** هدفت الدراسة الى تحليل التفاعل الصفي لتدريس مقررات الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية، واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (65) معلما من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث نظام فلاندر العشري لملاحظة اداؤهم التدريسي ولتحليل التفاعل الصفي، ثم تقييم انماط التفاعل الصفي، وكانت أهم النتائج التي

اظهرتها الدراسة:

- ان اغلب معلمي الدراسات الاجتماعية يستخدمون الطريقة التقليدية في التدريس.
- هناك علاقة ارتباطية بين نمط التفاعل الصفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وبين فهم طلابهم لكثير من المفاهيم الاجتماعية، وهذا يؤثر على تقدم تعلم الطلاب.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية في انماط التفاعل الصفي تبعا لمتغير الجنس والخبرة، بينما لا توجد فروق تبعا لمتغير العمر والمؤهل العلمي.

- **دراسة كاباداي (2007 ، Kabadayi)** : هدفت الدراسة الى تحليل انماط التدريس للمعلمين ما قبل الخدمة في تركيا، وكذلك التعرف على أثر نوعية التدريس بين المعلمين – الطلاب واتجاهاتهم نحو الصف والمادة الدراسية، والعلاقة بين انماط التفاعل الصفي وبين طرق التدريس المفضلة لدى المعلمين– الطلاب والمعلمين المتعاونين ،استخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (132) معلما يدرسون في جامعة سيلكوك، و (143) معلما متعاونا يدرسون في مرحلة ما قبل المدرسة في مدارس مختلفة في تركيا استخدم الباحث نظام فلاندرز العشري لتقييم انماط التدريس للمواضيع الدراسية، وكانت أهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- ارتفاع النسب في كلام المعلم عن الحد القياسي وهذا يشير الى اعتماد المدرسين على الاسلوب التقليدي.
- ان هناك اختلافات ذات دلالة احصائية بين المعلمين – الطلاب والمعلمين المتعاونين في انماط التدريس.
- ان التنويع في طرق التدريس واستخدام الانشطة والوسائل التعليمية يجعل التفاعل الصفي ضمن النسب القياسية التي حددها فلاندرز.
- ان النمط التدريس لدى المعلمين له أثر في زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم.

4-2- المحور الثاني: الدراسات التي إهتمت بالتدريب على تحليل التفاعل اللفظي:

أولا/ الدراسات العربية:

- **دراسة الجبر (1983) بعنوان": اثر معلمي العلوم للصف السادس ابتدائي في الاردن على تحليل التفاعل اللفظي الصفي في سلوكهم التعليمي و في التحصيل الاكاديمي لطلابهم** " هدفت الدراسة الى قياس أثر تدريب معلمي العلوم للصف السادس ابتدائي في الاردن على تحليل التفاعل اللفظي الصفي في سلوكهم التعليمي وفي التحصيل الأكاديمي لطلابهم، واستخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي وشملت عينة الدراسة من 24 معلما ومعلمة من معلمي العلوم للصف السادس ابتدائي بمدارس منطقة اربد بالأردن، وتم تقسيمهم على مجموعتين متكافئتين و855 طالبا من طلبة الصف السادس ابتدائي تم تقسيمهم ايضا الى مجموعتين ، واستخدم الباحث نظام فلاندرز العشري لتحليل التفاعل اللفظي، واختبار تحصيلي من اعداده، وتم تحليل بيانات الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي ،وكانت اهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط نسبة كلام المعلم غير المباشر/المباشر لصالح معلمي المجموعة التجريبية الذين تلقوا تدريبا على تحليل التفاعل اللفظي الصفي.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي التحصيل الأكاديمي لمجموعتي الطلبة لصالح طلبة المجموعة الذين تلقوا تدريبا على تحليل التفاعل اللفظي الصفي.

- **دراسة خليل ونافع (1988) بعنوان": اثر تدريب الطلاب المعلمين على تحليل التفاعل الصفي في سلوكهم التدريسي و تحصيل تلاميذهم**" هدفت الدراسة الى التعرف على أثر تدريب الطلاب المعلمين على تحليل التفاعل الصفي في سلوكهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم /واستخدم الباحثان في دراستهما المنهج شبه التجريبي وشملت عينة الدراسة (8) معلمين ممارسين (4) علوم، و(4) تاريخ، و(20) طالب معلم حيث تم تقسيمهم الى

مجموعتين تجريبية وضابطة في كل منهما (10) طلاب معلمين (5) علوم و (5) رياضيات، و (135) طالب من تلاميذ الصف الثالث من معاهد اعداد المعلمين قسموا الى مجموعتين، تجريبية وفيها (63) طالب وضابطة وفيها (72) طالب ،و استخدم الباحثان اداة لملاحظة التفاعل الصفي من اعدادهما، وبرنامج تدريبي لملاحظة وتحليل التفاعل الصفي، واختباران تحصيليان لطلاب معاهد اعداد المعلمين في مادتي العلوم والتاريخ وكانت اهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط التكرارات لدى افراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للتفاعل الصفي.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط التكرارات لدى الطلاب المعلمين ففي المجموعتين الضابطة والتجريبية للتفاعل الصفي وذلك في التطبيق البعدي
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط التكرارات لدى عينة طلاب المجموعة التجريبية (بعد) التدريب، وعينة المعلمين الممارسين في عملية التفاعل الصفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.
- يتصف برنامج التدريب على ملاحظة وتحليل التفاعل الصفي بالفاعلية فيما يختص بتحسين التحصيل الدراسي لتلاميذ الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية.
- **دراسة سلام (1991) بعنوان": التدريب على تحليل التفاعل واثره على الاداء التدريسي لمعلم العلوم قبل التخرج بكلية التربية جامعة الملك سعود**" هدفت الدراسة الى الكشف على انماط السلوك اللفظي لمعلمي العلوم عينة الدراسة ومقارنة تلك النسب بالمستويات التي حصل عليها فلاندرز. وتعيين الفروق في انماط السلوك اللفظي في تدريس مادة

العلوم بين الاداء القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والتعرف دلالة هذه الفروق، وتعيين الفروق في انماط السلوك اللفظي في تدريس مادة العلوم بين الاداء البعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة والتعرف على دلالة هذه الفروق ، وتعيين الفروق في الاداء التدريسي البعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة كما تقيسه درجات التربية العملية ،واستخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (42) طالبا من طلاب التربية العملية البالغ عددهم (53) طالبا ،وهذه العينة التخصصات العلمية المختلفة (فيزياء ، كيمياء ، احياء). وقسمت هذه العينة بطريقة عشوائية الى مجموعتين تجريبية و بها (22) طالبا ومجموعة ضابطة و بها (20) طالبا، وتمثلت اداة الدراسة في نظام فلاندرز العشري لتحليل التفاعل الصفي، وتم تحليل بيانات الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من انماط اللسلوك اللفظي بين الطلاب المعلمين وتلاميذهم حسب نظام فلاندرز العشري، والمتوسطات، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط، واختبار: (ت) ، وكانت أهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات نسب انماط السلوك اللفظي القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات نسب انماط السلوك اللفظي البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة في متوسطات درجات التربية العملية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة الخالدي (2006):** هدفت الدراسة الى التعرف على فئات التفاعل اللفظي لمدرسي التاريخ في تدريس مادة التاريخ وبناء برنامج وتطبيقه لتطوير اداة مدرسي التاريخ في التفاعل اللفظي وفق نظام فلاندرز، وقياس أثر برنامج التفاعل اللفظي في

نخبة التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الاعدادي الادبي في مادة التاريخ الاوربي الحديث، واستخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي و تكونت عينة الدراسة من (8) افراد (4) مدرسين و (4) مدرسات، قسموا بين مجموعتين ضابطة و تجريبية، اجرى التكافؤ بينهما في المتغيرات التالية:(درجات نصف السنة و درجات الاختبار القبلي للتفكير الناقد و درجات اختبار الذكاء و العمر الزمني و التحصيل الدراسي للوالدين)و طبق الباحث بعد انتهاء التجربة اختبار التفكير الناقد البعدي على العينة وباستعمال الاختبار الثاني توصل الى النتائج التالية:

- تفوق المجموعة التجريبية للطالبات على المجموعة الضابطة في التفكير الناقد.
- تفوق المجموعة التجريبية للطلاب على المجموعة الضابطة في التفكير الناقد.
- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب والطالبات في اختبار التفكير الناقد.

ثانيا/ الدراسات الاجنبية:

- **دراسة ستينبيرغ (Steinbring ، 2005)** :هدفت الدراسة الى تحليل مواقف التعلم والتعليم للرياضيات وتفاعل الاتصال، وتدريب المعلمين على تحليل التفاعل الصفي، وكذلك التعرف على المعيقات التي تعيق عمليات التعلم والتعليم التفاعلية والتي يكون بها المعرفة بالرياضيات وشملت عينة الدراسة (41) معلما من معلمي الرياضيات، تم ملاحظة اداؤهم التدريسي و تحليل التفاعل الصفي و الممارسة اليومية لتعلم الرياضيات وكانت أهم النتائج التي اظهرتها الدراسة :

- وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي وبين ننوع الاتصال المرغوب فيه.
- ان اغلب المعلمين اظهروا اهتماما بطريقة تحليل التفاعل الصفي، وهذا ادى الى تغيير انماطهم التدريسية.

- هناك مصادر تطوير تعلم الرياضيات من خلال المواقف النظرية للتطوير في النظرية التفاعلية وفي معرفة التحليل للاتصال الرياضي.
- **دراسة موريس (2006، Morris)** : هدفت الدراسة الى تقييم مهارات معلمي الرياضيات قبل الخدمة من خلال تحليل التفاعل الصفي في التدريس، والكشف عن التعلم من خلال مناسبة المهارات التي يمتلكها المعلمون قبل الخدمة عند دخولهم في دورة اعداد المعلمين في امريكا، تم اختيار مهارتين وهما: القدرة على جمع ادلة حول تعلم الطلاب من اجل تحليل التأثير للتدريس، والقدرة على استخدام تحليل التفاعل الصفي لتقييم التدريس وشملت عينة الدراسة (30) طالبا معلما ما قبل الخدمة من معلمي الرياضيات في امريكا، تم ملاحظة اداؤهم التدريسي وتحليل التفاعل الصفي لتحليل تأثير دروس رياضيات مصورة على تعلم الطلاب ، وكانت اهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:
- ان العديد من معلمي الرياضيات ما قبل الخدمة يستطيعون تطبيق تحليل التفاعل الصفي بعد القيام بعملية التدريب المناسبة.
- وجود علاقة ارتباطية بين نمط التفاعل الصفي وبين طريقة التدريس وبين تعلم الطلاب فيستطيع المعلمون توظيف التحليل لعمل معالجة فاعلة بالتدريس.
- تختلف قدرات المعلمين في الاستفادة من تحليل التفاعل الصفي، باختلاف الجنس والعمر والمرحلة.

4-3- المحور الثالث: الدراسات التي بحثت علاقة التفاعل اللفظي بالتحصيل الدراسي:

أولا/ الدراسات العربية:

- **دراسة الكيلاني (1975) بعنوان": تاثير عملية التفاعل اللفظي في تحصيل الطلبة الاردنيين وارائهم في عينة من طلبة المرحلة الإعدادية**" هدفت الدراسة الى معرفة

الاسلوب المباشر وغير المباشر في تحصيل الطلبة وآرائهم عن المادة الدراسية. واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة (50) طالبا بالمرحلة الاعدادية لمادة الجغرافيا واستخدم الباحث نظام فلاندرز العشري لتحليل التفاعل اللفظي الصفي، وكانت اهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- ان الطلبة الذين يدرسون بالأسلوب غير المباشر بلغ (66 %) من الوقت الملاحظ يكون تحصيلهم اعلى من تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالأسلوب المباشر الذي بلغ (88.3 %) من الوقت الملاحظ.
- كما توصلت الدراسة الى ان الطلبة الذين يدرسون بالأسلوب غير المباشر يعبرون عن اراء ايجابية أكثر من الذين يدرسون بالأسلوب المباشر.
- **دراسة الدويك (1980) بعنوان: أثر استخدام البحوث الاجرائية في الاشراف التربوي على سلوك المعلمين اللفظي وتحصيل طلابهم**" هدفت الدراسة الى التعرف على أثر استخدام البحوث الاجرائية في الاشراف التربوي على سلوك المعلمين التعليمي وتحصيل طلابهم، حيث قام بتدريبهم ومن ثم قياس سلوكهم اللفظي قبل وبعد التجربة، واستخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي، وشملت عينة الدراسة مجموعة من معلمي اللغة العربية بوكالة غوث الدولية، واستخدم الباحث نظام فلاندرز العشري لتحليل سلوك المعلمين التعليمي، وكانت اهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:
- قد اوضحت الدراسة ان استخدام البحوث الاجرائية كأسلوب اشرافي يؤدي الى تحسين سلوك المعلمين وكذلك تحصيل تلاميذهم.
- **دراسة السيد (1983):** هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة ونمو طلاب المرحلة الاعدادية في بعض اهداف تدريس العلوم وتحصيلهم الدراسي، وذلك حسب النمط الذي يتبعونه في تدريسهم وشملت عينة الدراسة (04)

معلمين يتبعون النمط المباشر في التدريس و (04) معلمين اخرين يتبعون النمط غير المباشر في التدريس بجمهورية مصر العربية، استخدم الباحث نظام فلاندرز العشري لتحليل التفاعل الصفي، وكانت أهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- ان الطلاب الذين يدرسون بالأسلوب غير المباشر من قبل المعلم يكون مستوى تحصيلهم الدراسي أفضل من الطلاب الذين يدرسون بالأسلوب المباشر.
- **دراسة مصطفى (1988):** هدفت الدراسة الى معرفة فاعلية اسلوبي التدريس المباشر وغير المباشر على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة التاريخ ، وشملت عينة الدراسة مجموعة عشوائية من معلمي التاريخ بالصف التاسع من التعليم الدراسي ببعض مدارس طنطا بجمهورية مصر العربية ، واستخدم الباحث نظام فلاندرز العشري لتحليل التفاعل الصفي اللفظي، ومقياس لاتجاهات الطلاب نحو مادة التاريخ ، وكانت أهم النتائج:
- وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح مجموعة الطلاب الذين يدرسون وفق الاسلوب غير المباشر.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية ففي التحصيل عند مستوى التذكر والفهم لصالح المجموعة التي درست وفق الاسلوب غير المباشر.
- كما ثبت من تحليل نتائج مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ انه حدث نمو دال احصائيا في الاتجاه نحو مادة التاريخ لصالح مجموعة الطلاب الذين يدرسون وفق الاسلوب غير المباشر.
- **دراسة مشايطة (1990): أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل الطلبة**" هدفت الدراسة الى اكتشاف أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة مرحلة التعليم الاساسي واحتفاظهم في مبحث اللغة العربية، واستخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي، وشملت عينة الدراسة (56) طالبا، واستخدم الباحث نظام فلاندرز العشري لرصد التفاعل

اللفظي الصفي، وكانت اهم النتائج التي اظهرتها الدراسة:

- ان المجموعة التي درست بالأسلوب غير ألمباشر المجموعة ألتجريبية كانت الاكثر تحصيلا في اللغة العربية ككل، إلا ان الفروق كانت ذات دلالة احصائية في ثلاثة من فروع اللغة وهي: النصوص، الاملاء والتعبير.
- دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين علامات المجموعة التي درست بالأسلوب غير المباشر والمجموعة التي درست بالأسلوب المباشر على مستوى الدلالة في المطالعة والمحفوظات والقواعد.
- **دراسة حميد، حمدي (2009)** بعنوان: **أثر استخدام نظام فلاندرز في تحصيل طالبات الصف الخامس ادبي في مادة التاريخ**" وهدفت الدراسة الى البحث والتعرف على فاعلية نظام فلاندرز للتفاعل اللفظي في تحصيل طالبات الصف الخامس ادبي في مادة التاريخ، واعتمد الباحثان على المنهج التجريبي ذو المجموعة التجريبية والضابطة ذو الضبط الجزئي وجداه ملائما لظروف البحث الحالي، وبعد تحديد مجتمع البحث المتكون من مدرسي مادة التاريخ وطالبات المدارس الاعدادية والثانوية الفرع الادبي التابعة للمديرية العامة لتربية ديالى للسنة الدراسية 2007–2008، فقد تم اختيار عينة الدراسة كما يلي:
- مجموعة المدرسين: اختار الباحثان عشوائيا 6 مدرسات، 3 مدرسات للمجموعة التجريبية و3 للمجموعة الضابطة بعد ان تأكدا من عدم وجود معرفة سابقة لدى جميع المدرسات حول نظام فلاندرز.
- مجموعة الطلبة: اختيرت عشوائيا ثانوية النسائي وتحديدا طالبات الخامس ادبي بواقع مجموعتين، احداهما تجريبية (32 طالبة)، والاخرى ضابطة (32 طالبة) واستخدام اداة فلاندرز لتحليل انماط التفاعل اللفظي، خاصة وان الدراسات السابقة اشارت الى صدق

نتائجه وله معامل ثبات جيد، وفي ضوء تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها توصل الباحثان الى ما يلي:

- ان استعمال نظام فلاندرز في تدريس مادة التاريخ له الاثر الايجابي في زيادة تحصيل طلاب الخامس ادبي في المستويات الاربعة الاولى من تصنيف بلوم:
  (المعرفة – الفهم – التطبيق – التحليل).
- تقدم نتيجة البحث الحالي دليلا تجريبيا على ان استعمال نظام فلاندرز في التدريس ذو صلاحية عملية في تسهيل تعلم الطالبات.
- تفاعلت طالبات المجموعة التجريبية تفاعلا ايجابيا مع مدرساتهن اللواتي تدربن على نظام فلاندرز.
- **دراسة الحارثي (2010) بعنوان": تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء اداة فلاندرز للتفاعل اللفظي**" وسعت الدراسة الى تحديد مستوى التفاعل اللفظي داخل حجرة الصف وايجاد العلاقة بين انماط التفاعل اللفظي وتحصيل الطلاب في كل مرحلة من مراحل التعليم العام الثلاث، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي الارتباطي حيث تعتمد الدراسة على الملاحظة المباشرة والتسجيل والتحليل الاحصائي والتفسير، وتكونت عينة الدراسة من 45 معلما من معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بواقع 15 معلما من كل مرحلة دراسية من المدارس الحكومية للبنين بجدة ،و تم استخدام اداة فلاندرز لرصد انماط التفاعل اللفظي لمعرفة السلوك التدريسي ورصد ما يصدر من المعلم بغرض مراجعة اسلوبه وضبطه وخلصت الدراسة الى مجموعة من النتائج كان من اهمها:
- نسبة حديث المعلم بلغت 71.5% ونسبة حديث الطلبة بلغة 14.7% بينما نسبة الصمت او الفوضى بلغت 13.8% وبمقارنة هذه النسب بالنسب القياسية لفلاندرز

يتضح ان هناك فروقا واضحة تشير الى ان المعلم لم يكن يعطي الفرصة الكافية للتلاميذ للتحدث وكان ينفرد بالحديث في معظم وقت الدرس او ان هناك صمت او فوضى داخل حجرة الدرس.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط كلام الطلاب ونمط استجابة المعلم ونمط مبادأة المعلم الفورية، ونمط مبادأة الطالب وبين تحصيل الطلاب في جميع مراحل التعليم العام.
- وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط كلام المعلم ونمط الصمت والفوضى ونمط المحتوى المتعامد ونمط اضطراد الخلايا ونمط حالة ثبات الطالب، وبين تحصيل الطلاب في جميع مراحل التعليم العام.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات كل نمط من انماط التفاعل اللفظي لدى عينة الدراسة معلمي الرياضيات في المدارس الحكومية للبنين بمحافظة جدة وفقا لمتغير المرحلة الدراسية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية متوسطات التكرارات لدرجة استخدام مجال المدح والتشجيع ومجال تقبل الافكار ومجال النقد والتوبيخ ومجال مبادرة الطلاب ومجال الاضطراب من مجالات التفاعل اللفظي لدى عينة الدراسة معلمي الرياضيات وفقا لمتغير المرحلة الدراسية.
- **دراسة قادري (2012) بعنوان: التفاعل الصفي بين الاستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية بثانويتين من مدينة وهران** "وهدفت الدراسة الى معرفة عناصر التفاعل الصفي للتلاميذ في المرحلة الثانوية، وكذلك معرفة اذا كان هناك ارتباط دال احصائيا بين سلوك التلاميذ ومعاملة الاستاذ للتلميذ، و بين الجو العام للقسم و ادارة الاستاذ للقسم ، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الوصفي الارتباطي، حيث تعتمد الدراسة على الملاحظة المباشرة والتسجيل والتحليل الاحصائي

والتفسير و تتكون عينة الدراسة من مجموعتين، الاولى مجموعة التلاميذ و عددهم 56 تلميذا من الجنسين، و تم اختارهم بطريقة مقصودة من السنة الثانية ثانوي (شعبة آداب و فلسفة) ، بسبب انهم تلاميذ تعودوا على الجو العام للثانوية ، بخلاف التلاميذ الجدد (السنة الاولى ثانوي) ، و هم مختلفون عن تلاميذ الاقسام النهائية الذين يبقون منشغلين بتحضير شهادة البكالوريا . والثانية مجموعة الاساتذة وعددهم 36 استاذا من الجنسين، خلال السنة الدراسية 2009-2010، وتمثلت ادوات الدراسة الاساسية في استبيانين:

الاستبيان الاول الخاص بالتلاميذ: وتتكون من جزأين رئيسيين، اشتمل الجزء الاول على البيانات الاولية لعينة الدراسة (الجنس، السن، تكرار الدراسة-نعم/لا)، وأما الجزء الثاني فقد تضمن مقياسا ذو سلم ثنائي : نعم /لا ، و يحتوي على 50 فقرة موزعة على 5 ابعاد هي :- اسلوب ادارة الصف – كفاءة الاستاذ –معاملة الاستاذ للتلاميذ – طريقة التدريس –الجو العام للقسم ،وأما الاستبيان الثاني و الخاص بالأستاذ : تكون ايضا من جزأين ،الجزء الاول خاص بالمعلومات الشخصية للأستاذ الجنس و الاقدمية في العمل اما الجزء الثاني حدد بسلم ثنائي التصحيح و يحتوي على 34 فقرة موزعة على اربعة ابعاد هي : -البعد الاكاديمي – سلوك التلاميذ –معاملة الاستاذ للتلاميذ – مشاكل التلاميذ ،وكانت نتائج الدراسة تشير الى وجود ارتباط دال احصائيا بين سلوك التلاميذ و معاملة الاستاذ للتلميذ ، و بين الجو العام للقسم وإدارة الاستاذ للقسم .

ثانيا /الدراسات الاجنبية:

- **دراسة فلاندرز (1960، Flanders):** هدفت الدراسة الى التعرف على مدى فاعلية تأثير المعلم المباشر وغير المباشر، وإدراك الطالب في حالاته المختلفة على التحصيل ألدراسي، دامت الدراسة سنتين، وشملت عينة الدراسة طلاب مادة الهندسة للصف الثاني متوسط وطلاب مادة الاجتماعيات في الصف الأول، وكانت أهم النتائج التي اظهرتها

الدراسة:

- كل انواع الطلاب يتعلمون مع المعلمين الذين يتبعون الاسلوب غير المباشر أفضل من تعلمهم مع المعلمين الذين يتبعون الاسلوب المباشر.
- **دراسة سكنر (1963، Schanntiz):** قام سكنر بدراسة معملية توصل فيها الى ان الطلاب ذوي القدرات العالية في المرحلة الابتدائية الذين تعرضوا الى تدريس غير مباشر يحصلون على درجات اعلى في اختبارات التحصيل في مادة العلوم من الطلاب الذين تعرضوا الى تدريس مباشر، في حين لم تكن نتائج هذه الدراسة واضحة بالنسبة لجماعة الطلاب ذوي القدرات المنخفضة.
- **دراسة فورست (1965، Furst):** وجدت فورست ان الطلاب الذين كان تحصيلهم الدراسي اعلى من المتوسط لهم علاقة ايجابية بكل من الدرس غير المباشر في تدريسه والسرعة المعتدلة في التفاعل الحاصل بين بين الطلاب والمعلم، واستجابة المعلم غير المباشر لحديث طلابه، ان المعلم المتدرب غير المباشر يستعمل الجزء المتعلق بقبول شعور الطلاب أكثر بأربع مرات من المعلم المتدرب المباشر، ويستعمل المعلم المتدرب غير المباشر الجزء المتعلق بتشجيع الطلاب من مبادراتهم بالحديث أكثر مرتين من المعلم المتدرب المباشر. (فلاندرز واخرون، 1960).
- **دراسة سور (1966، Soar):** قام سور بدراسة تعتبر من أكبر الدراسات في مجال تحليل التفاعل الصفي وكانت اهم النتائج التي اظهرتها الدراسة وجد ان التدريس غير المباشر ينتج تقدما في مجال القراءة على مستوى المرحلة الابتدائية من التدريس المباشر وان الاطفال الذين درسوا على يد معلمين غير مباشرين في تدريسهم استمر معهم تأثير المعلم على التعليم حتى بعد ترك الطلاب مقاعد الدراسة.
- **دراسة بويل (1968، (Powell):** توصل بويل في دراسته الى نتيجة ان الطلاب

المعلمين غير المباشرين في تدريسهم يحصلون على درجات اعلى في اختبارات التحصيل في مادة الحساب من الطلاب المعلمين المباشرين في تدريسهم ولنفس المدة من الزمن.

- **دراسة جوانيتا (Junita ،1993): هدفت** الدراسة الى التعرف على العلاقة بين التوجيه في الصف والنماذج الاجتماعية، التي اجريت على الطلاب من سن 05 سنوات ، وقد تم تصنيف انماط التوجيه الى: تعاوني، تنافسي او شخصي وتشير النتائج التي اظهرتها الدراسة الى ان التوجيه في الفصل يرتبط بالتحصيل الدراسي، وعلى الرغم من ان هناك توصيات على استخدام الاسلوب التنافسي الا انه لم يتم استخدامه، وان اسلوب التقييم التقليدي لم يعد المقياس المناسب للتربية، واستخدام الاسلوب المركب من التوجهات الثلاثة يؤدي الى نتائج متنوعة.
- **دراسة فايفز واخرون (Fives ،et al ،2007)** :هدفت هذه الدراسة الى تحليل التفاعل الصفي ووسائل الدعم داخل الفصل الدراسي وأثره على تحصيل الطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (49) مدرسا في الجنوب الغربي من امريكا، وتم جمع البيانات لقياس فاعلية المدرسين والبيئة التعليمية ومشاركة المدرسين وكانت اهم النتائج التي اظهرتها الدراسة زيادة فاعلية التفاعل الصفي نتيجة استخدام المعلم للأنشطة التعليمية التي تساعد على تحسين تعلم الطلاب، وجود علاقة ارتباطيه بين بين درجة التفاعل الصفي وطريقة التدريس، مما يؤدي الى رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب.
- **دراسة يوروك و اخرون (Yuruk ، et al ، 2009)** :هدفت الدراسة الى تحليل التفاعل الصفي و المفهوم الخفي لممارسة التدريس على الطلاب و علاقته بفهم مفاهيم القوة و الحركة في مادة العلوم ،واستخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي للمقارنة بين تأثير النشاطات والتدريس التقليدي على التفاعل الصفي، و تكونت عينة الدراسة من (45) طالبا في المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الامريكية ، موزعين على مجموعتين

ضابطة و تجريبية ، وهما من شعبتين يدرسان من قبل نفس معلم الفيزياء، و تم في المجموعة التجريبية تسهيل مهمة الطلاب في فهم المفاهيم و العمليات المعرفية من خلال نشاطات تدريسية متعددة بما فيها الملصقات ، الرسوم ، كتابة المجلات ، تخطيط المفاهيم والنقاش الجماعي الصفي ، وكانت اهم النتائج التي اظهرتها الدراسة :

- وجود فروق في التحصيل بين طلاب المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق في التفاعل الصفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- ان الطلاب في المجموعة التجريبية كان لديهم فهم أفضل للمفاهيم من طلاب المجموعة الضابطة.

5-التعقيب عن الدراسات السابقة:

من خلال استعراض مجموعة من الدراسات السابقة العربية والاجنبية وجد الباحث ان هناك تنوعا في اهميتها، اهدافها، ومنهجها، وعينتها الدراسية، وادواتها، واساليبها الاحصائية ونتائجها ومدى علاقتها بالدراسة الحالية من حيث الهدف من الدراسة والمنهج المستخدم والعينة والادوات الاحصائية المستخدمة لتحليل نتائجها، اي الاشارة الى (اوجه التشابه او الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية)، وفيما يلي عرضا لأهم تلك المؤشرات:

- **من حيث اهداف الدراسة:**

اختلفت الدراسات السابقة في اهدافها تبعا لأهداف الباحثين: فمنها ما تناولت قياس التفاعل اللفظي الصفي وفق ادوات الملاحظة و اهمها نظام فلاندرز العشري كدراسة اندرسون (1941) ، و دراسة فلاندز(1951)، و دراسة خديجة يسلم (1981)، و دراسة حسن (1984)، و دراسة اسماء الاهدل(1985)، و دراسة نشوان (1989)، ودراسة سكل(1989) و دراسة رملة بنجر(1990)، و دراسة ميكتري(1990)، و دراسة عبد المنعم والشهواني(1991)،و دراسة حسن (1993)،و دراسة الحيالي (2000)، و دراسة

دانا(2003)، ودراسة الفرا(2004)، ودراسة المختار(2005)، و دراسة كاباداي(2007).

بينما هناك بعض الدراسات تناولت التدريب على تحليل التفاعل الصفي اللفضي كدراسة الجبر(1983)، و دراسة خليل و نافع (1988)، و دراسة سلام(1991) ودراسة ستينبيرغ(2005)،و دراسة موريس (2006)، و دراسة الخالدي(2006) وهناك دراسات هدفت الى التعرف على اثر التفاعل اللفظي الصفي على تحصيل الطلاب كدراسة الكيلاني (1975)، و دراسة الدويك(1980)، و دراسة السيد(1983)، ودراسة مشايطة(1990)، ودراسة مصطفى(1988)، و دراسة سلمى مجيد حميد(2009).

بينما جمعت الدراسة الحالية بين تحليل التفاعل اللفظي الصفي والكشف عن انماط السلوك ومقارنة تلك النسب بالمستويات التي حصل عليها فلاندرز، وعلاقتها بتحصيل طلاب الشعبة العلمية في مادة الرياضيات وطلاب الشعبة الادبية في مادة الاجتماعيات.

- **من حيث المنهج المستخدم:**

اختلف المنهج المستخدم من دراسة لأخرى، حسب طبيعتها و اهدافها: فمنها من استخدمت المنهج الوصفي التحليلي كدراسة خديجة يسلم (1981)، و دراسة اسماء الاهدل (1985) و دراسة رملة بنجر (1990)، و دراسة عبد المنعم والشهواني (1991)، و دراسة حسن (1993) .

وبعض الدراسات السابقة استخدمت المنهج التجريبي كدراسة حسن (1984)، ودراسة الجبر (1983)، ودراسة خليل ونافع (1988)، ودراسة سلام (1991).

اما في الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث لتحليل التفاعل اللفظي الصفي المنهج الوصفي التحليلي في حساب نسب انماط التفاعل اللفظي وتفسيرها ومقارنتها بالنسب التي توصل اليها فلاندرز، والمنهج الوصفي ألارتباطي للكشف عن العلاقة بين انماط التفاعل اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي للتلاميذ.

من حيث مجتمع وعينة الدراسة:

لقد تباين مجتمع الدراسة في الدراسات السابقة من باحث لأخر تبعا لأهداف الدراسة فكانت دراسة خديجة يسلم (1981)، و دراسة اسماء الاهدل (1985)، و دراسة الجبر(1983)، ودراسة مشايطة (1990) على المرحلة الابتدائية ، اما دراسة الكيلاني (1975)، و دراسة السيد(1983)، ودراسة مصطفى(1988)، ودراسة عبد المنعم والشهواني(1991)،و دراسة حسن (1993) على المرحلة المتوسطة ، اما دراسة حسن (1984)،و دراسة رملة بنجر(1990)،و دراسة طلال بن حسين الحارثي (2010) و دراسة حليمة قادري (2012) على المرحلة الثانوية .

تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة دراسة حسن (1984)، ودراسة رملة بنجر (1990)، ودراسة طلال بن حسين الحارثي (2010)، ودراسة حليمة قادري (2012) من حيث مجتمع الدراسة والمتمثل في تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ومدرسي مادتي الرياضيات والاجتماعيات.

- من حيث عينة الدراسة:

لقد تباين حجم العينة من دراسة لاخرى حسب طبيعة و اهداف الموضوع قيد الدراسة و المنهج المستخدم ، و الملاحظ ان اداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي تستخدم في معظم الدراسات مع اختلاف عدد افراد العينة ، ففي دراسة خديجة يسلم (1981) كان حجم العينة 20 معلمة ، و في دراسة سلمى مجيد (2009) كان حجم العينة 06 مدرسات و في دراسة طلال بن حسيين الحارثي (2010) كان حجم العينة 45 معلما ، اما في دراسة حليمة قادري (2012) فكان حجم العينة 56 تلميذا موزعين على فوجين دراسيين السنة الثانية ثانوي شعبة اداب و فلسفة .

والدراسة الحالية تتفق كثيرا مع دراسة حليمة قادري (2012)، في ان العينة تمثل

صفين دراسيين من السنة الثانية ثانوي، وتختلف معها في كون الصفين من شعبتين مختلفتين هما شعبة العلوم التجريبية وشعبة الآداب والفلسفة. وهي متقاربة معها من حيث حجم العينة وتتشابه الدراسة الحالية من حيث حجم العينة مع دراسة طلال بن الحسين الحارثي (2010) وتمثلت عينة الدراسة الحالية في (44) تلميذا، (26) تلميذا من شعبة العلوم التجريبية و (18) تلميذا من شعبة الآداب والفلسفة، و02 مدرسين، واحد لمادة الرياضيات والأخر لمادة الاجتماعيات.

- من حيث الادوات المستخدمة:

ان معظم الدراسات السابقة استعملت **اداة فلاندرز** لملاحظة وقياس التفاعل اللفظي الصفي ما عدا دراسة رملة بنجر (1990) التي استخدمت اداة حمدان، ودراسة الفرا (2004) التي جمعت أكثر من اداة، وهنا نلاحظ امكانية استعمال نظام فلاندرز العشري لتحليل التفاعل الصفي اللفظي في مراحل دراسية مختلفة، فقد استعمله الجبر مع المرحلة الابتدائية واستعمله الخطيب والخالدي في المرحلة الاعدادية بينما استعمله طلال بن حسين الحارثي في المرحلة الثانوية، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية والتي استعملت اداة فلاندرز لتحليل التفاعل الصفي اللفظي في مرحلة التعليم الثانوي.

- من حيث نوع الاساليب الاحصائية المستخدمة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المعالجات الاحصائية المستخدمة وهي التكرارات والنسب المئوية والطريقة الحسابية لها في اداة فلاندرز، وتختلف معها في استخدام معامل الارتباط سيبرمان لايجاد العلاقة بين التفاعل اللفظي الصفي وتحصيل الطلاب.

6. تحديد لمفاهيم الاساسية:

1.6. التفاعل الاجتماعي المدرسي: يعتبر أهم عناصر العلاقات الاجتماعية الموجودة داخل الوسط المدرسي، وهو السلوك الذي يؤثر به الفرد في أفعال الآخرين عن طريق

المعنى والقيمة والرموز، حيث أن الفرد يستجيب للمعنى الذي يخلعه على أقوال وأفعال الآخرين. ويشير إلى التأثير المتبادل أو العلاقة البشرية بين التلميذ والجماعة المدرسية (الأفراد الفاعلين) في الوسط المدرسي بغض النظر عن إيجابيها أو سلبيتها، والتي تجعل من سلوك أي منهما منبها لسلوك الأخر. يعتبر من أبرز وأقوى العلاقات التفاعلية بين المتعلم وعناصر البيئة المدرسية .

وفي دراستنا يعبر التفاعل الاجتماعي المدرسي عن العلاقات التفاعلية الاجتماعية بين المتعلم (محور العملية التربوية) وعناصر البيئة المدرسية (الادارة المدرسية، الاساتذة، مستشار التوجيه والارشاد المدرسي، جماعة الاقران).

2.6. التفاعل الاجتماعي الصفي: يعتبر من أبرز وأقوى العلاقات التفاعلية بين المتعلم وعناصر البيئة المدرسية ونقصد به الممارسة التربوية المنظمة داخل الصف الدراسي بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر، بغية الوصول إلى زيادة دافعية التعلم وبالتالي تحقيق تحصيل دراسي أفضل.

وهو كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الإيماءات) بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، لإيصال الأفكار أو الأنشطة أو الانفعالات من شخص لآخر ومن مجموعة لأخرى، لتحقيق حالة تكيف تهدف إلى تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل.

وفي هذه الدراسة يحدد التفاعل الصفي ويعرف على انه كل السلوكات اللفظية داخل الصف بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين أنفسهم، ونعتمد في قياس التفاعل اللفظي الصفي، وتحديد نسب انماطه على مقياس فلاندرز (مقياس النظام العشري) ثم مقارنة هذه النسب بالنسب التي توصل اليها فلاندرز في دراسته.

3.6. التحصيل الدراسي: يراد به مدى تحصيل التلميذ للمقررات الدراسية، ويقدر أو يقاس من خلال ما يحصل عليه من النتائج المدرسية الفصلية والسنوية بعد إجرائه لامتحانات كتابية وخضوعه لعملية التقويم المستمر و التي تدون في كشوف نقاط فصلية تسلم نسخة للتلميذ او لوليه و توضع اخرى في ملف المتمدرس بعد الانتهاء من مجالس الاقسام .

4.6. الجماعة التربوية (المدرسية): هي العناصر البشرية المكونة والفاعلة في المؤسسة (الثانوية)، وفي دراستنا تتمثل في التلميذ (محور العملية التعليمية)، الإدارة المدرسية (علاقة تنظيمية)، الاساتذة (علاقة تعليمية تدريسية)، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي (علاقة توجيهية ارشادية) وجماعة الأقران (علاقة تعاونية تنافسية).

5.6. البيئة الاجتماعية المدرسية: هي الوسط الاجتماعي والتربوي الذي تتم فيه عملية التربية والتعليم المنظمة والقائمة على أساس من التخطيط والإعداد المسبق. ونقصد بها المدرسة(الثانوية) بمختلف مكوناتها المادية والبشرية، والتي تساهم في تكوين العلاقات الاجتماعية بين مختلف عناصر الجماعة التربوية.

7. فرضيات الدراسة:

1.7. الفرضية العامة:

" توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي."

2.7. الفرضيات الجزئية:

1.2.7. الفرضية الجزئية الاولى: "توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية في مادة الرياضيات.

- **الفرضيات الاجرائية:**
- **الفرضية الاجرائية الأولى:**" توجد علاقة ارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية "
- **الفرضية الاجرائية الثانية:**" توجد علاقة ارتباطية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية "
- **الفرضية الاجرائية الثالثة:**" " توجد علاقة ارتباطية بين الصمت والفوضى لدى التلاميذ و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية "

2.2.7. الفرضية الجزئية الثانية: "توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة في مادة الاجتماعيات.

- **الفرضيات الاجرائية:**
- **الفرضية الاجرائية الرابعة:**" توجد علاقة ارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة "
- **الفرضية الاجرائية الخامسة:**" توجد علاقة ارتباطية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة "
- **الفرضية الاجرائية السادسة:**" " توجد علاقة ارتباطية بين الصمت والفوضى لدى التلاميذ والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة "

الفصل الثاني

تمهيد

أولا: المدرسة الثانوية

1- تعريف المدرسة

2- وظائف المدرسة

3- خصائص المدرسة

4- مكونات البيئة المدرسية

5- النظام التربوي الجزائري

6- المناهج التربوية

7- إصلاح المنظومة التربوية باعتمادها مقاربة جديدة

ثانيا: التعليم الثانوي

1- تعريف التعليم

2- تعريف التعليم الثانوي

3- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

4- مظاهر الإصلاح التربوي الجديد

5- الأهداف العامة للتعليم الثانوي

6- أهمية التعليم الثانوي

7- علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي

ثالثا : المراهق المتمدرس (مرحلة التعليم الثانوي)

1- خصائص المراهق المتمدرس

2- الحاجات الاساسية للمراهق المتمدرس

3- مشكلات المراهق المتمدرس

خلاصـة الفصل

تمهيد:

تعتبر المدرسة من أهم قنوات التنشيئة الإجتماعية، و هي من المؤسسات الرائدة في المجتمع لما تقدمه على المستوى الفردي أو الجماعي، فتقوم باعداد أفراد مدربين و مؤهلين لخوض غمار الحياة الإجتماعية و بناء المجتمع و المدرسة هي مؤسسة منظمة و مهيكلة تقوم على أساس من التفاعل بين مختلف العناصر المكونة لها، مما يولد لدى المتعلم تحصيلا دراسيا.

تولي المجتمعات الإنسانية لهذه المؤسسة (المدرسة) إهتماما بالغا يتجلى في زيادة الإنفاق التربوي، و كذا الإهتمام بالأبحاث و الدراسات التربوية إيمانا منها بأن الأساس الذي يقاس به تقدم المجتمع أو تأخره هو التربية و التعليم.

و يعتبر التعليم الثانوي من ركائز النظام التعليمي و التربوي في العالم، ليس فقط بسبب موقعه كهمزة وصل بين مرحلتي التعليم الاساسي و التعليم الجامعي من جهة، و بين التشغيل و التكوين المهني من جهة أخرى، إتما بصفة خاصة لأنه يمثل مرحلة منتهية ومتواصلة في نفس الوقت، وهذا يكون بامتحان شهادة الباكالوريا التي تعتبر الجسر لمزاولة الدراسة العليا، أين يتحدد مصير المتعلم و مستقبله الدراسي و المهني.

و لقد شهد التعليم الثانوي تطورا ملحوظا عن طريق تحقيق نتائج إيجابية كالتوسع المعتبر لشبكة مؤسسات التعليم الثانوي و تزايد عدد التلاميذ.

أولا: المدرسـة الثانويـة

1- تعريف المدرسة:

يرجع تعدد وتنوع تعريف المدرسة إلى تباين وجهات النظر، و إختلاف الزاوية التي ينظر من خلالها إلى هذه المؤسسة الإجتماعية التربوية، و يمكننا أن نورد بعض هذه التعريفات.

المدرسة هي المؤسسة الإجتماعية الرسمية، التي تقوم بوظيفة التربية، ونقل التراث، و الثقافة المتطورة، و توفير الظروف المناسبة للنمو جسديا، عقليا، إنفعاليا وإجتماعيا. (زهران، 1984، ص 207) .

كما عرفت كذلك بأنها: "المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، ، وهي تطبيع أفراده تطبيعا إجتماعيا، لتجعل منهم أعضاء صالحين. (شروخ،2004، ص 72) .

و عرفت كذلك المدرسة بانها:" نظام معقد و مكثف و رمزي من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي إلى بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الإجتماعية. (وطفة، 2004، ص 20)

و يرى علماء التربية أن المدرسة كمؤسسة ليست فقط لتلقين المعلومات و تكوين عادات، و إنما هي صورة مصغرة للحياة الإجتماعية يكتسب فيها المتعلم الخبرة والعادات الخلقية عن طريق نشاطه كعضو من الجماعة. (حافظ، 1985، ص 255) .

ومن خلال التعريفات السابقة يمكننا تقديم **التعريف الشامل** الآتي:

" المدرسة هي مؤسسة إجتماعية أنشأها المجتمع بغرض تربية أفراده، و تطبيعهم إجتماعيا بنقل ثقافة السلف إلى الخلف، كما أن المدرسة عبارة عن مجتمع مصغر متكامل و منظم إظافة إلى كونها مرآة للحقيقة الإجتماعية السائدة في المجتمع العام " .

كما بين ***بورديو*** بان الوسط المدرسي هو وسط إجتماعي و ثقافي، و هذا ما يبدوا واضحا في العلاقات الإجتماعية، إذ أن الفرد يؤثر و يتاثر بما حوله.

2- وظائف المدرسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة الإجتماعية الثانية بعد الأسرة التي يتلقى فيها الفرد التربية، وهي الأولى التي تمارس تربية مقصودة ومنظمة وفقا لقواعد ومبادئ و مناهج يتم التخطيط لها مسبقا.

و حسب ***جويل روسني*** فإن وظيفة المدرسة هي دمج المعارف في أوساط المعنيين بها، كما يرى جون دوي أن وظيفة المدرسة هي تبسيط الحياة الإجتماعية، و إختزالها في صور أولية بسيطة.

1- التنشئة الإجتماعية: إعداد الأجيال الجديدة روحيا، معرفيا، سلوكيا، بدنيا، أخلاقيا و مهنيا لتحقيق عضوية الجماعة و المشاركة في الحياة الإجتماعية.

2- نقل تراث الأجيال السابقة إلى الأجيال الناشئة و هذا ما يحقق إستمرارية المجتمع.

3- تبسيط و تقديم المواد المعرفية و المهارات من البسيط إلى المعقد، و من القريب إلى البعيد، و من المحسوس إلى المجرد. (شروخ، 2004، ص 75) .

4- التطهير: إذ تعمل المؤسسة على تصفية التراث من الشوائب قبل نقله للمتعلمين، و محاربة السلوكات الضارة بالتنمية الإجتماعية السليمة.

5- تنسيق التفاعل الإجتماعي و التوحيد بين مختلف عناصر البيئة الإجتماعية المدرسية بغرض خلق واقع إجتماعي مناسب للحراك الإجتماعي القائم على التعايش والتفاهم وإحترام الآخرين. (شروخ، 2004، ص 76) .

6- وظيفة سياسية: تدعم التوجهات السياسية الكبرى للمجتمع عبر منظومة من الخطط و الإستراتيجيات المتكاملة و الموجهة لتحقيق الوحدة السياسية للمجتمع.

7- وظيفة إقتصادية: تعمل المدرسة على تلبية إحتياجات التكنولوجيا الحديثة من فنيين و خبراء و علماء و أيدي عاملة، كما بدات ترتبط تدريجيا مع المؤسسات الإقتصادية، كما تعمل على زيادة الدخل القومي و تحقيق النمو الإقتصادي، كما أشار ***رايموندبودون*** إلى أن صورة التعليم أصبحت في عقول الناس على أنها عملية توظيف و استثمار و عائدات.(وطفة، 2004، ص 37) .

8- وظيفة ثقافية: تسعى المدرسة إلى تحقيق التواصل و التجانس الثقافيين في إطار المجتمع الواسع لتحقيق الوحدة الثقافية.

3- خصائص المدرسة :

تعتبر المدرسة تنظيما إجتماعيا مميزا عن بقية التنظيمات و المؤسسات الإجتماعية، بل هي أهم المؤسسات التي يعتمد عليها المجتمع في تربية أفراده، وهذا ما يجعلها تنفرد بجملة من الخصائص أهمها:

ا- **المدرسة بيئة إجتماعية مبسطة:** إذ تعمل على تبسيط المواد المعرفية و المهارات لتسهيل عملية التحصيل و تتبع في ذلك الإنتقال من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، و من المعلوم إلى المجهول.

ب- المدرسة بيئة إجتماعية موسعة: تعمل المدرسة على توسيع آفاق المتعلمين و مدركاتهم، وتصل حاضرهم بماضيهم بما يضمن إستمرار المجتمع من خلال عملية نقل التراث من جيل لآخر.

ج- المدرسة بيئة تربوية صاهرة: تعمل المدرسة على توحيد ميول و إتجاهات المتعلمين، و دمجها، و توجيهها، بما يتماشى مع قوانين المجتمع و فلسفة العامة، فهي تسعى إلى تكوين و بناء واقع إجتماعي متماسك يقوم على أساس الوحدة و التعاون.

د- المدرسة مصفية: إن المدرسة لا تقدم التراث الإجتماعي في صورته الخام، بل تعمل على تصفيته ة تنقيته مما يشوبه من الأمور الضارة أو المتعارضة مع السياسة العامة للمجتمع، وكذلك بالنسبة للأمور التي أصبحت غير مناسبة للحياة العصرية. (إبراهيم، 1996، ص 80) .

4- مكونات البيئة المدرسية :

4-1- التلميذ (المتعلم) :

يعتبر التلميذ محور العملية التربوية، وهو الهدف الرئيسي للنظام التعليمي، والمعيار الأساسي لقياس نجاحه، فالبيئة الإجتماعية المدرسية بكل عناصرها البشرية والمادية أنشات خصيصا لتربية و تكوين و إعداد هذا التلميذ للحياة الإجتماعية.

و يعرف ***سعيد إسماعيل علي*** التلميذ فيقول:" إن التلاميذ هم المادة الخام التي تشكل المخرجات الرئيسية للنظام التعليمي كله، كما يرى أنهم أهم مدخلات إدارة بيئة التعليم والتعلم، فبدون تلميذ لا يكون التعليم. (حجي، 2000، ص 44)

كما عرف التلميذ:" بأنه أضعف أركان العملية التعليمية، فهو الذي يتحمل في النهاية نتائج مخططاتها و فلسفتها و إستراتيجياتها، و لكنه في نفس الوقت أقوى هذه الأركان جميعا، باعتبار أن نجاحه يعني نجاح العملية التربوية كلها، وفشله يعني فشلها. (العبودي، 2000، ص 44) .

و للإشارة فإن التلميذ المعني بدراستنا هو تلميذ (متعلم) مرحلة التعليم الثاني، التي تتزامن مع أهم و أخطر مرحلة في حياة الفرد، و هي فترة المراهقة، لما لها من تأثيرات، عضوية، نفسية، عقلية، وجدانية، إجتماعية، ثقافية، على شخصية و سلوك المتعلم، لتجعل منه عضوا في مجتمع الراشدين. (مصباح، 2003، ص 174) .

و لهذا تسعى المدرسة و من ورائها المجتمع إلى تكوين و إعداد المتعلم في مختلف مناحي النمو العقلية، الجسمية، الإجتماعية، النفسية، الروحية، الوجدانية، و يتضح دور المدرسة في المستويات التالية:

– على مستوى النمو العقلي: نجد أن المدرسة (الثانوية) زيادة على تمكين المتعلم من المواد المعرفية، فهي تكسبه خبرات تساعده على الإندماج في الحياة الجماعة و المجتمع، و تعويده على التفكير المنظم و القدرة على الإبتكار.

– على المستوى الجسمي: تعمل المدرسة (الثانوية) على تكوين تلميذ (متعلم) سليم البنية الجسدية، من خلال إكسابه القواعد الرياضية اللازمة للاحفاظ على نشاط الجسم و حيويته.

– على المستوى الإجتماعي: تعمل المدرسة (الثانوية) على إكساب التلميذ (المتعلم) صفته الإجتماعية و إعداده للحياة من خلال تعليمه إحترام الآخرين و التعايش معهم،

و التكيف و الإنتماء الإجتماعي من خلال التفاعل مع عناصر البيئة المدرسية، و إعطائه المزيد من الفرص على التدريب العملي على التفاعل الإجتماعي، و التكافل والعمل الجماعي. (الجبار، ب ت، ص 151) .

– على المستوى الروحي و الوجداني: تعمل المدرسة الثانوية على توجيه إنفعالات التلميذ توجيها صحيحا، و تحقيق التوازن النفسي له، ومساعدته في إكتساب الصفاة الشخصية الإيجابية، إضافة إلى تكوين الإتجاهات الدينية السليمة، و القيم الأخلاقية.

* **ومن خلال ما سبق** نجد أن المدرسة الثانوية تعمل على بناء شخصية متكاملة قادرة على المساهمة في الحياة الإجتماعية و بناء المجتمع.

فعلى المدرسة يتوقف نمط شخصية المراهق المتعلم، ومستقبله كما تعمل على التخفيف من حدة الصراعات و التوترات التي تميز هذه المرحلة و العمل على مساعدة التلميذ (المتعلم) في حل مشكلاته ليستطيع التكيف مع البيئة المدرسية بغية الوصول إلى تحصيل دراسي أفضل.

4-2 المعلم:

يعرفه محمد ***علي حافظ*** بأنه:" حجر الزاوية في العملية التربوية، تلك العملية التي لا تصلح ولا يستقيم أمرها، ولا تؤتي ثمارها إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة في ميادينها ذات كفاية ومؤمنة بالرسالة التربوية و قيمتها، وكان المعلم ذا ضمير واع حي. (حافظ، 1985، ص 155) .

و يرى ***محمد سامي منير*** :" أن المعلم هو العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الفصل الدراسي، و المحرك لدوافع التلاميذ و المشكل لإتجاهاتهم، وهو المثير لدواعي الإبتهاج، الحماسة، التسامح، الإحترام، الألفة و المودة. (منير، 2000، ص 09) .

أما ***تركي رابح***، فيذهب إلى:" أن المعلم الصالح هو الذي يدرك أهداف التعليم

في المرحلة التي يعمل بها إدراكا جيدا، أو يستطيع أن يساير عصره و تطوره، علومه، معارفه و تغيراته العلمية و التكنولوجية. (تركي ، 1990، ص 378) .

من التعريفات السابقة **نستنتج** أن المعلم هو أحد ركائز العملية التربوية التعليمية، و هو المحرك و الموجه لسلوك التلاميذ (المتلعمين)، و المنظم لمعارفهم من خلال التأثير المباشر الناتج عن التفاعل بين المعلم و المتعلم.

و في نفس السياق يقول ***الغزالي:*** " من إشتغل بالتعليم فقد تقلد أمرا عظيما و خطرا جسيما. (سعيد إسماعيل ، 1982، ص 156) .

إن إصلاح البرامج و المناهج و تجديدها لن يجدي نفعا بدون المعلم الفاعل و الحريص و القادر على تطبيقها و إيصالها للتلاميذ، و في هذا الصدد يقول ***الشيخ العربي التبسي:*** " و لكن البرامج مهما كانت قيمتها التقدمية وجديتها لا تساوي شيئا، إلا بالمعلم الذي يسهر على تطبيقها، فضمائر و قلوب رجال تربيتنا هي وحدها التي تمد الحيوية المباركة المطبوعة بها كل الأعلام الإسلامية. (عشيوي، ب ت، ص 37)

و يقول ***دافيد بارتيتر:*** " إن المعلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف كل يوم. (عدس، 2001، ص 35) .

4-2-1--خصائص المعلم الفعال:

نظرا للدور البارز الذي يلعبه المعلم في البيئة المدرسية، و في بناء المجتمع فإن هناك عدة خصائص يجب توفرها فيه، ليكون ناجحا في عملية تذكر منها:

ا- الإعداد الأكاديمي و المهني الجيدين :

إن إكتساب المعلم القدر الكافي من آليات التدريس، و طرق التعامل الصفي و آليات التأثير في المتعلم، إضافة إلى رصيد معرفي و معلوماتي، فهذا الإعداد يؤثر على مستوى تحصيل المتعلمين.

و قد بينت بحوث ***(Simun And Asher،1964)*** إلى وجود إرتباط إيجابي

بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين وفعاليتهم التعليمية.

ب- إتساع المعرفة و الإهتمامات:

إن سعة إطلاع المعلم و إلمامه بالمعارف في تخصصه وخارجه، و إهتماماته المتنوعة في المسائل الإن سعة إطلاع المعلم و إلمامه بالمعارف في تخصصه وخارجه، و إهتماماته المتنوعة في المسائل الإجتماعية و الأدبية و الفنية، لها تأثير مباشر على تلاميذه (المتعلمين)، وتحصيلهم الدراسي.

ج- الإتزان و حسن المعاملة:

إن حسن معاملة التلميذ، و مودة المعلم، تبعث الأمن و الإستقرار في نفسيته الأمر الذي يؤدي بالمتعلم إلى حب معلمه و التعلق به، مما ياتي عنه تحصيلا دراسيا أفضل، و قد بينت بحوث ***يونتون و وزملاؤه (1934)*** "أن تلاميذ المعلمين المتصفين بالإتزان الإنفعالي، يظهرون مستوى من الأمن الإنفعالي و الصحة النفسية، أعلى من المستوى الذي يظهره تلاميذ المعلمين المتسمين بالتوتر و عدم الإتزان.

(نشواتي، 2003، ص ص 237-238)

د- التواصل الجيد :إن إتصاف المعلم بحسن التواصل مع الآخرين و مودتهم و التعاطف معهم، و الصدق و المرح، و تقبل النقد، يؤثر إيجابا على المتعلمين و مستوى تحصيلهم الدراسي.

هـ- الحماس: لقد بينت الأبحاث في هذا الصدد إلى وجود إرتباط إيجابي بين حماس المعلم أثناء تقديمه للمادة المعرفية، و مستوى تحصيل المتعلم. (نشواتي، 2003، ص 239) .

و- صفات شخصية:

من الضروري أن يتصف المعلم ببعض الصفات الشخصية التي تؤثر إيجابا على المتعلم و منها: حب المهنة، الثقة في النفس، العدالة في التقويم، الصبر، التحمل، القدوة الحسنة، المشاركة في حل مشكلات المتعلم، المظهر الشخصي، المرح، إعتدال المزاج، المرونة و الحس الفكاهي، إستعمال الثواب و العقاب...الخ.

4-2-2 أدوار المعلم:

يؤكد ***محمد رفعت رمضان، وآخرون***:" إن وظيفة المعلم ليست إعداد التلاميذ للفوز في الإمتحان، و المعرفة ليست كافية لإعداد المرء للحياة، و عمل المدرس عند هذا الحد يكون عملا ناقصا لا يحقق غايات التربية السامية. (محمد رفعة ، 1984، ص 150) . يهتم المعلم بتوفير جو تعليمي ملائم لعملية التحصيل الدراسي، و ذلك من خلال معرفة خصائص وحاجيات التلاميذ، والتفاعل على هذا الأساس، إضافة إلى إدراكه الحقيقي لمهنته وحبه لها.

و يذهب ***كيني*** إلى أن كفاءة المعلم و فاعليته في التدريس ينبغي أن تقاس بمدى بمدى قدرته على تأدية أدواره بنجاح. (دمغة، ب ت، ص 29) .

و هذه أهم أدوار المعلم:

1- أدوار مرتبطة بتنمية معارف التلاميذ.

2- أدوار مرتبطة بالتنمية الإجتماعية و الذاتية للتلاميذ

3- أدوار مرتبطة بإستعمال الوسائل و المناهج العلمية.

4- أدوار مرتبطة بتنمية الإنسان من خلال التكوين المستمر و البحث.(مقران، 1992، ص 52) .

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن أدوار المعلم هي:

1- دور توجيهي للتلاميذ نفسيا و إجتماعيا.

2- دور الموجه لعملية التعلم و التعليم.

3- دور العامل في الجماعة المدرسية.

4- دور المواطن في المجتمع المنتمي إليه.

5- تخطيط عملية التعلم و تنفيذها و تقويمها. (الأزرق، ب ت، ص 04)

و من كل ما سبق، يمكننا القول بان أدوار المعلم تتعدى عملية تزويد التلاميذ بالمعرفة، فهو المربي و المنهي لشخصية المتعلم و المشكل لها بما يتماشى و الخصائص العامة للمجتمع.

4-3 الإدارة المدرسية:

هي إحدى المكونات الأساسية في البنية الإجتماعية المدرسية، فهي الجهاز الذي يتولى مسؤولية الربط بين عناصر هذه البنية، إضافة إلى المراقبة والتوجيه و التحكم وتسيير الموارد البشرية و المادية للمؤسسة، وتظهر أهمية الجهاز الإداري من خلال نمط المناخ السائد داخل المؤسسة و الذي يؤثر مباشرة في عملية التعليم و بالتالي التحصيل الدراسي للمتعلم.

و تعرف الإدارة المدرسية بانها مجموعة عمليات تخطيط، تنسيق، توجيه، تتفاعل بإيجابية ضمن مناخ مناسب داخل المدرسة و خارجها، وفقا لسياسة عامة، و فلسفة تربوية تضعها الدولة رغبة في إعداد الأجيال بما يتفق و أهداف المجتمع و الدولة.(العمايرة، 1999، ص 18) .

و يعرفها جودت ***عزت عطوي*** بانها:" الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة من إداريين و فنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة على أسس علمية.
(عطوي، 2001، ص 18) . و هناك من يعرفها بأنها:" جملة الوظائف أو العمليات من تخطيط، تنظيم، متابعة، توجيه، ورقابة، التي يقوم بها الطاقم الإداري بغرض تحقيق أهداف المنظمة بأفضل نتيجة ممكنة. (إبراهيم، 2007، ص 30)

ومن كل ما سبق فالإدارة المدرسية هي مجموعة الوظائف و العمليات المتعددة التي يقوم بها عناصر الإدارة بهدف توفير الشروط الضرورية المتعددة التي يقوم بها عناصر الإدارة بهدف توفير الشروط الضرورية لأطراف العملية التربوية بغرض إنجاح العملية التربوية و رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين.

4-3-1 وظائف الإدارة المدرسية:

يقوم الجهاز الإداري داخل المدرسة الثانوية بعدة نشاطات، تهدف إلى تسيير المؤسسة بطريقة فعالة، و تعمل مختلف العناصر (المدير، مستشار التربية، مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي، نائب المدير مكلف بالدراسات، المقتصد) كل حسب مسؤوليته على محاولة دمج الجهود و تنظيمها للوصول إلى إدارة متميزة.

و الإدارة التربوية الناجحة هي التي تحدد المعالم و ترسم الطرق و الوسائل الكفيلة بمراجعة الأعمال و متابعة النتائج، مما يساعد على إعادة النظر في التنظيمات و التشريعات و الأنشطة، و تعديلها، أو إعادة النظر في الأساليب التنفيذية التي يمكن عن طريقها تحديد الأهداف المنشودة. (أحمد، 1990، ص 225) .

و يمكننا أن نورد أهم الوظائف الإدارية كالآتي:

1- التخطيط: و هو عند (***جورج تيري***) الإختيار المرتبط بالحقائق ووضع و إستخدام الفروض المتعلقة بالمستقبل عند تصور الأنشطة المقترحة التي يعتقد بضرورتها لتحقيق النتائج المنشودة. (إبراهيم، 2007، ص 116) .

و يعمل الجهاز الإداري على تسطير الأهداف و غيجاد الوسائل الكفيلة بتحقيق هذه الأهداف .

2- التنظيم: هي العملية التي تتحدد فيها الأعمال و الواجيات بين أطراف المؤسسة و تحديد نمط السلطة و حدود المسؤولية، و كذلك تحديد العلاقات بين أفراد التنظيم و شكلها، و تفويض بعض السلطات، و كل هذا يهدف إلى نجاح العملية التربوية.

3- الرقابـة: و هي متابعة تنفيذ الأعمال و الخطط بإستمرار، و محاولة إكتشاف الإنحراف عن الخطط و الأهداف المحددة مع تحديد أسباب الإنحراف و إتخاذ الإجراءات التصحيحية في الوقت المناسب لإصلاح الإعوجاج و الإنحرافات.

(إبراهيم، 2007، ص 130) .

4- التوجيـه: يمثل حلقة الإتصال بين الخطة الموضوعة و تنفيذها، إذ بواسطة هذه العملية يتمكن المرؤوسون الفهم الصحيح لطريقة العمل، و إكتشاف الأخطاء و تصحيحها.

5-التنسيـق: هي العملية التي تختزل و تجمع و توحد جهود اعضاء الإدارة التربوية مما يولد مناخا عمليا يحس فيه الجميع بالمساواة و المشاركة، و بأهميته ضمن الجهاز الإداري، مما يساهم في زيادة الإنتاجية.

و مما سبق فإن الجهاز الإداري هو المسؤول عن أنماط التفاعل و خلق الجو الملائم للعمل، و كذا نوعية العلاقات السائدة داخل المؤسسة مما يولد في الأخير تحصيلا دراسيا جيدا.

4-3-2- خصائص الإدارة المدرسية الفعالة :

إن الإدارة المدرسية الفعالة هي التي تهدف إلى توفير مناخ تعليمي يساعد على تعليم أفضل، و تحصيل دراسي جيد، و يتم ذلك من خلال نوعية العلاقات السائدة بين عناصر الإدارة، و التي يجب أن تكون علاقات تعاون و تماسك و ذلك بغرض إنجاح العملية التعليمية، و الإدارية المدرسية الفعالة تتسم بعدة خصائص و من أهمها:

أن تكون إدارة هادفة، موضوعية في قراراتها، تعتمد على التخطيط بعيد المدى.

أن تكون إيجابية في مواجهة المشكلات و العمل على حلها، و تسيير العمل و توجيهه في جو تسوده المحبة، و مشجعة لقدرات و إمكانيات الفرد.

أن تكون إدارة إجتماعية قادرة على ممارسة علاقات إنسانية، إضافة إلى تهيئة الظروف الإجتماعية المناسبة في بيئة العمل، إضافة إلى المشاركة الفعالة في الفكر و الرأي.

أن تكون إدارة إنسانية تتصف بالمرونة بشرط تحقيق التوازن بين أهدافه و حاجات التجمع البشري الموجود بها، و تتماشى و تساير الإتجاهات التربوية الحديثة.

(إبراهيم، 2007، ص 114) .

أن يكون الهدف الأساسي لها هو التلميذ (المتعلم)، و بالتالي تعمل على توفير الجو التعليمي المناسب، و كذا تحقيق الشروط الفيزيقية و الإنسانية الملائمة.

أن تقوم بتحفيز كل من المعلم و المتعلم نظرا لاهميته في تحسين مردودهما.

و هناك خصائص ومميزات يجب توفرها في مدير المدرسة الثانوية حتى يكون ناجحا في إدارة المؤسسة، و من أهمها:

1- المعرفة التامة و المتجددة بأساسيات علوم الإدارة و أساليبها المستحدثة.

2- أن يكون قادرا على التأثير في سلوك الآخرين و توجيهه نحو تحقيق أهداف المؤسسة.

3- متابعة مجريات الأمور في البيئة الخارجية المحيطة بالتنظيم (الثانوية) مع استيعاب المؤثرات الدالة على إتجاهات التغيير. (إبراهيم، 2007، ص 114) .

4- الخبرة التربوية الملائمة و الإستعداد التام للوظيفة.

5- الثقة بالنفس و النظرة التفاؤلية للمستقبل، وكذا الإستقامة و الذكاء.

6- المعاملة الإنسانية للآخرين و إحترام أرائهم و أفكارهم و تشجيع و تقدير الأكثر كفاءة.

ينبغي على المدير أن يسعى جاهدا لإكتساب هذه الخصائص و العمل وفقها، ليستطيع أداء عمله في أحسن الظروف مما يساهم في تحقيق أهداف المؤسسة و الوصول إلى مستوى تحصيل دراسي جيد.

4-3-3- عناصر الإدارة المدرسية:

لتعاظم مسؤوليات، واجبات، أهداف المدرسة الثانوية، تم تعيين مناصب إدارة إلى جانب المدير ليشكلون الفريق الإداري، و الذي يعرفه الطاهر زرهوني بانه:"مجموعة من الموظفين عينت من طرف وزارة التربية أومن طرف مديرية التربية، لتشرف على المؤسسة و تسيرها، كما تقوم بتوفير الشروط الضرورية لضمان نجاح التلاميذ و الرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي و يتكون الفريق الإداري من:

المدير: هو المسؤول الأول عن المؤسسة، فهو ينسق بين جهود الفريق الإداري و يعمل جاهدا على توفير الشروط و الظروف المناسبة لرفع مستوى التحصيل الدراسي.

نائب المدير للدراسات: يقوم بمساعدة المدير، و بنيابتهه أثناء غيابه، وقد حددت مهامه وواجباته بوضوح في المادة 77 من المرسوم رقم 49 المؤرخ سنة 1991. (بن حمودة، 2006، ص 271) .

مستشار التربية: يقوم بالمتابعة اليومية للتلاميذ بالمؤسسة، و كذا السهر على حفظ النظام الداخلي للمؤسسة من خلال تعاونه الدائم مع كل الأعضاء الإداريين، إضافة إلى تواصله مع أولياء التلاميذ.

مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي: تحدد مهامه وفقا للقوانين و المناشير الوزارية باربعة محاور رئيسية و هي:

- **الإعلام:** إعلام التلاميذ و الأطراف الأخرى عن مختلف الشعب و التخصصات وكل المستجدات بالمسار الدراسي و المنافذ الجامعية و كذا المسار المهني.

- **التوجيه:** يقوم بتوجيه التلاميذ نحو الشعب و التخصصات الملائمة لرغباتهم و ملمحهم الدراسي و عدد المقاعد البيولوجية المفتوحة.

- **التقييم:** تقييم النتائج المدرسية للتلاميذ، و تحليلها و تفسيرها، و إعداد خطط علاجية بالتعاون مع الأطراف الفاعلة، إضافة إلى تحليل المضامين و الوسائل التعليمية.

- **الإرشاد النفسي:** و هو أهم المحاور في مهام مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي وتكون العملية عبر جلسات إرشادية مع جماعات أو أفراد، حيث يقوم بمساعدة التلاميذ في إيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم النفسية، و الإجتماعية و الدراسية، و يقوم بدور المصلح في حالة نزاع بين أطراف البيئة المدرسية.

5- المقتصد: يهتم بالجانب المادي و المالي للمؤسسة، و يساعده في عمله أعوان المصالح الإقتصادية.

5-النظام التربوي الجزائري :

إن مطمح النظم التربوية في كل بلدان العالم هو إعداد المتعلم لمواجهة تحديات الحاضر و المستقبل، و تهيئته للحياة الإجتماعية و بناء المجتمع.

و الجزائر وهي تعيش تحولات عميقة في كل المستويات حاولت أن تسن سياسة في مجال التربية و التعليم، حيث أولتها عناية فائقة، فأقامت الهياكل و زودتها بمتطلبات ذلك.

هذا التوجه صاحب رسم متطلبات ومبادئ عامة، منها ما وضعه المجلس الأعلى للتربية، و الذي تمحور في أربعة مبادئ أساسية هي:

1- البعد الوطني: و يتلخص في أن الإسلام، العروبة، و الأمازيغية هي المكونات الأساسية لهوية الأمة الجزائرية، و على النظام التربوي ترسيخ هذه القيم لدى المتعلم.

2- البعد الديموقراطي: يتجلى هذا البعد في التوجهات الجديدة للبلاد الرامية إلى بناء نظام ديموقراطي يعمل على نشر الثقافة الديموقراطية بإعتبارها قيما و سلوكا.

3- البعد العلمي والتكنولوجي: حاولت الجزائر أن تكون قاعدة علمية واسعة تعتمد عليها في تحقيق تقدمها، ويتحقق هذا بإعطاء المعارف العلمية و التطبيقات التكنولوجية الأهمية القصوى، وربط التعليم بالجانب التطبيقي.

4-البعد العلمي: العالم اليوم يتميز بالترابط في كل المجالات، وبوفرة المعلومات والخدمات، فمن الضروري أن يقوم النظام التربوي بالتفاعل مع هذه المستجدات والمتغيرات. (المجلس الأعلى للتربية، 2000) .

6- المناهج التربوية :

تشكل العملية التعليمية مركز الإهتمام في أي نظام تربوي، لأنها تقوم على القواعد الأساسية التي تدفع التعليم إلى الأمام. (سيد التل و آخرون،2006، ص 662) .

العناصر الأساسية للعملية التعليمية هي:

المتعلم: و هو محور العملية التعليمية

المعلم: الذي يقوم بعملية التعليم و يشكل مع التعليم محور العملية التعليمية

المنهاج: يكون مادة التفاعل بين المعلم و المتعلم لتحقيق الأهداف التربوية

الأبنية و المرافق: تشكل الوسائل المساعدة لنجاح العملية التعليمية

فالمناهج أو "المنهج التربوي" تشير إلى مجموع الخبرات و الأنشطة التي تقدمها المدرسة لتلاميذها بقصد إحتكاكهم بها و تفاعلهم معها، و من نتائج هذا التفاعل يحدث تعلمهم و تعديل سلوكاتهم، و يؤدي هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل، الذي يعتبر الهدف الأسمى للتربية. (جابر ، 2000، ص ص 32، 33) .

وحسب الدراسات الدولية التي أجريت حديثا حول مناهج المدرسة، هناك عشرة أنشطة تحقق النمو الشامل للمتعلم، و هي عناصر متشابكة و متفاعلة و أن بناءها يتطلب الإلمام بمختلف العلوم الإنسانية و التربوية.

وهكذا يتضح أن المنهج التربوي شامل وواسع، يتضمن الخبرات التربوية المختلفة، والتي عن طريقها ينتقل محتوى المنهج، كما يشمل المواد المستخدمة و الطرائق والوسائل المتبعة في عملية التدريس والتقديم . (مدكور، 1997، ص 365) .

وحسب "***أحمد مدكور***" فالمنهج يشمل البرنامج، و الرنامج يشمل المقررات تشمل الوحدات، و قد تكون هذه الوحدات درسا أو عدة دروس مترابطة.

7- إصلاح المنظومة التربوية و إعتمادها مقاربة جديدة:

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة حركة نشيطة وديناميكية في مراجعة و تحديث المناهج في مختلف المراحل الدراسية، بما فيها مرحلة التعليم الثانوي نتيجة التغيرات التي مست مختلف النواحي، الإجتماعية، الإقتصادية و الثقافية، فضلا على التفجر المعرفي في مختلف المجالات و بشكل خاص المتعلق بتكنولوجيا المعلومات والإيصال.

و كون الجزائر جزءا لا يتجزأ من هذا العالم المتغير باستمرار، فقد بات من الضروري مراجعة المناهج الدراسية و تحديثها.

إن الغاية الأساسية للمناهج الجديدة هي صقل مواهب أبناءنا و تنمية سلوكاتهم و حسهم الوطني، و التمييز بين الحرية و المسؤولية، و إعدادهم للمساهمة في دعم أسس مجتمع متضامن يقوم على العدل و الإنصاف.

و المساواة بين المواطنين في الحقوق و الواجبات، و توفير العدالة الإجتماعية.

لقد تم بناء المناهج الجديدة بالإعتماد على مقابة جديدة لأساليب التعلم و التعليم، إذ تقوم هذه المقاربة على بيداغوجيا الإدماج التي تختلف على الطريقة التقليدة ذات الطابع التركمي، و تسمى هذه المقاربة الجديدة "المقاربة بالكفاءات"

ترتكز بيداجوجيا الإدماج الإدماج على تحديد جملة من الكفاءات الأساسية في كل مرحلة دراسية، كما تقوم على مسار تعليمي لا يعتمد على ضم المعارف و المهارات إلى بعضها البعض و تجميعها، بل تهتم بتوظيف المكتساب لحل المشاكل في وضعيات جديدة و إنتاج خطاب ذو دلالة.

و خلاصة القول إن التعلم الإندماجي المبني على المقاربة بالكفاءات يقوم على مبدأ هام هو: " الكل ليس مجموع الأجزاء". (وزارة التربية الوطنية، 2004) .

- ثانيا: التعليم الثانوي:

1- تعريف التعليم:

في كل الأزمنة التعليم هو وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق بقاءها و استمرارها، فالتعليم يهتم بإكتساب الإنسان أساليب التعامل مع المواقف الإجتماعية المختلفة.

لذا فإن أحد التعريفات المهمة للتعليم:" هو تعديل السلوك الإنساني و تطويره و تغييره نحو الأفضل، و هو عملية لها مراحلها و أهدافها، فالمعرفة أو المهارة أو الأخلاق الحسنة، ليست في ذاتها تعليما، و لكنها تدل على أن الفرد مر بعملية معينة فتعلم، أما الأصول التي تستند إليها عملية التعليم فهي مستمدة من العلوم التي تفيد في فهم جوانبها المختلفة، فالتعليم أسسه إجتماعية و ثقافية و أصوله نفسية، تاريخية، سياسية و فلسفية. (مجدي عزيز ، 2001، ص ص 248-249) .

2- تعريف التعليم الثانوي:

هي المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع أنواعها و فروعها، و المرحلة الثانوية تقابل مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي للفرد، و بما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها ميزات و خصائص تميزها عن غيرها، كذلك الشأن بالنسبة للمراحل التعليمية، فكل مرحلة تختلف عن غيرها بإختلاف المناهج الدراسية والاساليب التعليمية، و غير ذلك من نواحي النشاط المدرسي.

والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري تمثل النقطة المركزية للمراحل التعليمية لأن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي، و فروعها ممتدة إلى التعليم العالي ومراكز التكوين الأخرى. (زكي، 1972، ص 14) .

لقد الشروع في إعادة تنظيم المدرسة الثانوية وفقا لمؤهلات التلاميذ وحاجات المجتمع بنظام يعرف:" المقاربة بالكفاءات".

ويمكن أن نستدل هنا بالمصطلح الذي حددته اليونسكو " ***Unesco*** " المقصود

بالتعليم الثانوي هو المرحلة الوسطى من سلم التعليم، حيث يسبقه التعليم الأساسي ويليه التعليم العالي، و ذلك في معظم بلدان العالم المتقدمة منها و النامية على حد سواء. (الميثاق الوطني، 1986، ص 279) .

وفي مرحلة التعليم الثانوي يبدأ تخصص التلاميذ في الجذعين المشتركين، علوم وتكنولوجيا أو آداب.

3- المبادئ العامة لتنظيم شعب التعليم الثانوي العام و التكنولوجي :

3-1 المبادئ العامة لتنظيم الشعب :

يوجه الطلبة المقبولون في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى الشعبة المناسبة لهم.

تستجيب شعب التعليم العام والتكنولوجيا لنمط الإنسجام العمودي بين الجذوع المشتركة في السنة الأولى ثانوي، وشعب التعليم العالي وفق المجالات الكبيرة للتكوين.

أن تراعي هيكلة السنة الأولى في الجامعات وضعية الهيكلة المتبعة في التعليم الثانوي.

تكون المجالات التعليمية التي تتناولها كل شعبة واسعة بالقدر الكافي للاستجابة لمستلزمات التكوين العالي.

يمكن تنظيم جديد لإعادة توجيه الطلبة بين الشعب المتقاربة عند الضرورة.

من الضروري أن يسمح تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بالتكفل بالطلبة الذين يظهرون تفوقا ملحوظا في مادة أو مجموعة من المواد. (المنشور الوزاري، 2001، ص ص 9، 10) .

3-2 طريقة تنظيم الشعب:

3-2-1 مجموعة الشعب الأدبية:

تتضمن هذه المجموعة شعبتين هي:

- شعبة آداب وفلسفة
- شعبة اللغات الأجنبية

و يوجه إلى إحدى هاتين الشعبتين، طلبة الجذع مشترك آداب و تحضر كل من الشعبتين الطلبة لمتابعة دراستهم العليا في مجالات العلوم الإنسانية و الاجتماعية و الآداب و اللغات .... الخ

3-2-2 مجموعة الشعب العلمية و التكنولوجية:

تتضمن هذه المجموعة الشعب التالية:

شعبة علوم تجريبية

شعبة رياضيات

شعبة تقني رياضي

شعبة تسيير واقتصاد.

- شعبتا رياضيات وعلوم تجريبية يغلب عليهما الطابع العلمي.

- شعبة تقني رياضي: هي موجهة نحو قطاعات الإنتاج، ويتفرع منها كل من الهندسة المدنية، الهندسة الكهربائية، الهندسة الميكانيكية، وهندسة الطرق.

- شعبة تسيير واقتصاد: هي شعبة وسط بين الشعب العلمية والأدبية والتعليم فيها موجه إلى قطاع الخدمات.

4- مظاهر الإصلاح التربوي:

عرف المجتمع الجزائري تغيرات عميقة، وفتحت طموحات التقدم في ظل الانفتاح على التكنولوجيا والاتصال، وهذا ما أدى إلى ضرورة إحداث تغيرات، فقامت وزارة التربية الوطنية بتنصيب لجنة وطنية لبناء البرامج التربوية، وذلك لإعادة النظر في المواد الدراسية، وكان ذلك في أكتوبر 1998، لتشخيص الوضع الحالي للبرامج والاستعداد لإعادة مناهج على أساس مشاريع تمهيدية للمرجعية، ووثائق أخرى أعدتها مديريات التربية والتعليم على المستوى الوطني، ومن أهم مظاهر الإصلاح نذكر:

استخدام إستراتيجية التعليم والتعلم على مبادئ مقاربة التدريس بالكفاءات التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، اقتراح وضعيات ووسائل وأدوات تقديم تنسجم مع خصوصية المادة وطبيعة المعارف والغايات الجديدة للمناهج.

تحرير المعلم من القيود النمطية، وجعله أكثر حركية، وفتح مجال الاجتهاد والمبادرة والإبداع.

تمكين المتعلم من التحكم في الكفاءات المكتسبة وتوظيفها بأكثر حظوظ. (القرار الوزاري رقم 50، 2005، ص 39).

* كما نجد أيضا من مستجدات المناهج، ومن أهم المظاهر الأخرى للإصلاح ما يلي:

4-1 الانتقال من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج: لقد ميز الإصلاح الجديد بين مصطلحي "برنامج" و "منهاج"، فالبرنامج يدل على المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للمتعلم خلال فترة معينة، أما المنهاج فهو يشمل كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها المتعلم تحت مسؤولية المدرسة، خلال فترة التعلم، أي كل المؤثرات التي من شأنها إثراء تجربة المتعلم خلال الفترة المعينة.

4-2 تطبيق المقارنة عن طريق المقارنة عن طريق الكفاءات: تطبيق منطق التعلم إلى استعمال قدراته في تعامله مع الوضعيات الجديدة وربطها مع الوضعيات المعيشة، وما يميز المقاربة هو أنها أساس إدماجي، توازن بين ما هو معرفي وما هو مهاري وسلوكي، والمساهمة في نمو المتعلم، وتكوين شخصية قادرة على أن تعلم نفسها بنفسها مدى الحياة. (فريد ، 2003، ص 18) .

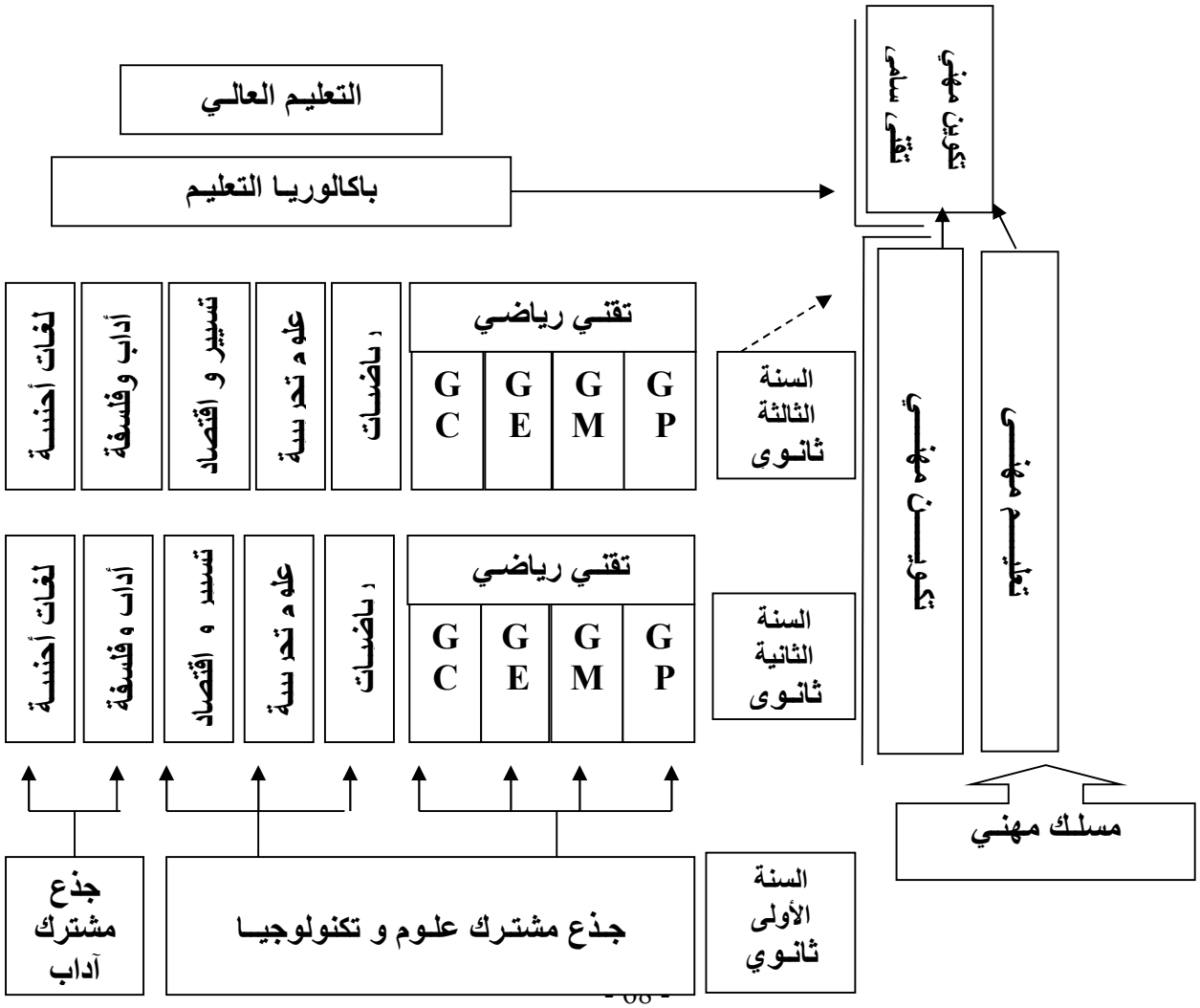
4-3 إدماج تكنولوجيات الإعلام الآلي: الإعلام والاتصال عن طريق الكمبيوتر لغة جديدة وأصبحت أساسية لا يمكن تجاهلها، وأهميتها لا تكمن فقط في التحكم في استعمال الآلة لتحسين التربوي، وتحسين التعليمات المقصودة في هذا الموضوع، بل تغيير دور المعلم في القسم الذي يحتاج إلى كفاءات جديدة تضاف إلى تكوينه القاعدي.

4-4 ترقية أدوار جديدة في خدمة المتعلم: للمتعلم أدوار جديدة في المدرسة، فليس هو العنصر المتلقي للمعارف دون نشاط، فالمقاربة الجديدة تعطيه حتى المشاركة مع المعلم في بناء معارفه ضمن علاقة تفاعلية، فالمتعلم يبحث عن المعلومة ويقيمها ويستعملها. (فريد ، 2003، ص 20) .

4-5-فتح المدرسة على المحيط:

المقارنة التربوية الجديدة تسعى إلى تمكين المتعلم من اكتساب الكفاءات التي تسمح له في النهاية بتحديد مصيره، واختيار مشروعه الفردي عن وعي، أي أنها تمكنه من النضج والاستقلالية بالنسبة للمحيط الذي يعيش فيه.

الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي حسب الإصلاح التربوي الجديد في المخطط التالي:



شكل (1): مخطط التنظيم الجديد للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي

المصدر: وزارة التربية الوطنية، القرار رقم 16 المتضمن: تجديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المؤرخ في 14 ماي، 2004، ص 01.

هندسة مدنية:GC

هندسة كهربائية:GE

هندسة ميكانيكية:GM

هندسة الطرائق:GP

5- الأهداف العامة للتعليم الثانوي:

الهدف العام من التعليم الثانوي هو خلق الشخصية السوية المتزنة التي تستطيع عبور مرحلة المراهقة بسلام، وتحدد مسار اتجاهاته ونمط مناهجه، وكيفية إيجاد الطرق الناجحة، التي تساعد المراهقين من الانتقال إلى النضج ومن حياة المدرسة إلى حياة المجتمع، عن طريق مراعاة بعض الأهداف التالية:

- اكتساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلاب بمهارات فكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدبية وإعدادهم منها وتكنولوجيا.
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.
- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.

- تقدير نجاحات الإنسان، وقبول مسؤولية المواطنة، وإدراك المواقف والأحداث الدولية
- اكتساب الطلاب حاسة التذوق الفني وتقدير الجمال.
- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين. (القذافي، 1997، ص ص123-135) .

حسب الباحث ***بول فلوكي "Paul Fouqué" (1997)***: التعليم الثانوي يسعى إلى تكوين الإنسان كإنسان، وليس لوظيفة محددة، وإذا كانت المدرسة الثانوية لا تعطي ثقافة علمية، فعليها أن تجعل الأفكار في حالة تقبل ثقافة من هذا النوع فيما بعد، فهي تحضر المتعلم للحياة الاجتماعية، وبالتالي مساهمته في بناء مجتمعه.

وبصفة عامة فالتعليم الثانوي يهدف إلى "تحقيق النمو المتكامل للطالب، في الإطارين التاليين:

1- الإطار العقلي: يكتسب الطالب المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والجرأة.

2- **الإطار الاجتماعي العام:** بحيث تتكامل وتتوازن جوانب شخصية الفرد، وإعداد الطالب للحياة العملية في المجتمع، وتنمية الاتجاه العلمي، واحترام العلمي اليدوي، والالتزام الاجتماعي. (مطاوع، 1997، ص ص 352-353) .

أما النظام التربوي الجزائري فحدد أهداف التعليم الثانوي كالآتي:

* يمنح التعليم الثانوي كل الطلبة باختلاف شعبهم تكوينا ثقافيا أساسيا، قصد تحقيق أهداف معرفية، ومنهجية سلوكية تسمح لهم باكتساب مهارات تقنية، ويمكن حصر الأهداف المعرفية فيما يلي:

- التحكم في اللغة العربية والتعرف على التراث الثقافي الوطني بأبعاده الثلاثة الإسلام، العربية، الأمازيغية، والتحكم في الرياضيات، ومعرفة لغتين أجنبيتين على الأقل.
- تربية المواطن وتوعيته بمبادئ حقوق الإنسان، والعدالة الاجتماعية، وواجبات المواطن، وتنظيم المجتمع، والتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

– يساهم التعليم الثانوي في دعم واكتساب جملة من المسلوكات التي من شأنها أن تساعد على إتباع مناهج فعالة بالنسبة للنشاطات التعليمية ولعملية التعلم للوصول إلى تحصيل دراسي جيد.

6-أهمية التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي يقابل مرحلة عمرية في حياة الفرد، إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة، وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ذات الاتجاهات والقيم السليمة، وهذه الفترة تمثل:

– مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمته، معتقداته، لسلوكه وهويته.

– تحقيق الأهداف الرئيسية للتعليم باعتبار التعليم الثانوي مرحلة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من تعليم الفرد (الابتدائي) تهتم بإمداده بالأساسيات الأولى للتعلم من قراءة، كتابة، عمليات حسابية، وأصول الانتماء والموطنة، وأن المرحلة الأخيرة من التعليم (الجامعي) تقتصر على قلة منتقاة، لأسباب علمية، اقتصادية، اجتماعية، وظيفية، وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

6-1- المراهقة والتغيرات الجسمية والسلوكية:

على المدرسة الثانوية أن توفر مختلف العوامل التي تساعد على تحقيق مطالب هذه المرحلة، وما يصاحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك، وما يتبعها من متطلبات أساسية لنواحي النمو المختلفة التي تكون شخصية الفرد، وتحديد سلوكه في هذه المرحلة الحرجة.

6-2- الارتباط بمشكلات المجتمع:

كثيرا ما تنبع مشاكل المراهق من مشكلات المجتمع الذي يعيش فيه، وترتبط ظروفه بأحوال هذا المجتمع، وكل ما يحيط به من أزمات، وما يسوده من فلسفات، وما يطرأ عليه من تغيرات تؤثر على المراهق، وعلى تعليماته، وبالتالي تحصيله الدراسي.

6-3- التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري:

التعليم الثانوي يمثل الإعداد للمواطن (المتعلم)، وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية، وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي والتطور الحضاري. (القذافي، 1997، ص ص122-123) .

كما يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما يسبقه ويلحقه من مراحل التعليم، وهذه الصلة تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه، بحيث تلائم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية، وتناسب ظروف المتعلمين ورغباتهم من ناحية ثانية، وتشبع احتياجات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة المنشودة من ناحية ثالثة.

وهذا ما أدى إلى ضرورة إعادة النظر في مخلف المناهج التعليمية في المرحلة الثانوية، وتسطير أهداف تربوية جديدة، أين ينسجم التعليم الثانوي مع التوجيهات الجديدة للبلاد في مختلف الميادين السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية.

لقد عمد المشرفون عند وضع المناهج الجديدة على مراعاة هذه التوجيهات انطلاقا من المبادئ العامة المستخلصة من النصوص المرجعية للبلاد مثل:

* بناء الهوية الجزائرية.

* تكوين نظرة على العالم المتغير، والاهتمام بجميع جوانبه.

* تنمية القدرة على التأثير والتغيير، كما مست المجالات الأساسية التالية:

- تنمية الشخصية
- ترقية الفنون
- التحكم في اللغات
- توظيف الرياضيات، العلوم، التكنولوجيا في الحياة اليومية. (القرار الوزاري رقم 50، 2005، ص2) .

7-علاقة التعليم الثانوي بالتعليم العالي:

من القضايا الأساسية في إصلاح التعليم الثانوي، هو ربط هذه المرحلة بالتعليم العالي، وجعل شعبه وتخصصاته تتلاءم مع تخصصات التعليم العالي، ومع أساليبه ونشاطه التربوي العام، وتبدو ضرورة التوفيق بينهما في بعض الجوانب منها:

1- إعداد المتعلمين إعدادا متكاملا للمهن والوظائف حسب ما يقتضيه المجال العلمي في البلاد.

2- إعدادهم لاكتساب أسس المعرفة التي تمكنهم من التواصل في الخبرة التعليمية، والانتقال من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى من المراحل التعليمية أو في الوظيفة المهنية، والتدريجية بنوع تحصيلي ثابت ومستقر.

إن هذه الأسس المعرفية العلمية تجعل من التعليم الثانوي قادر على متابعة الدراسة العلمية في المستويات العليا، والحقيقة أن نظام التعليم يمثل التعليم العام، وفروعه تمثل الشعب والتخصصات، وهذه الفروع ترتبط ارتباطا وثيقا بمجالين أساسيين:

- التعليم العالي.
- الحاجات الاجتماعية الاقتصادية.

فكلما دعت الضرورة أو تطورت الحاجة، أصبح الوضع يتطلب نوعية معينة، أو قدرة خاصة، أو تكوينا محددا، أطلقت الفروع أغصانا جديدة، لكنها تبقى لاصقة ومتصلة بالجذع الأصلي تتغذى منه، ويغذي المجالات المتصلة بها.

إن هذه العلاقة تكون أسلوب يخفف من حدة التوتر القائم بين التعليم والتخطيط الاقتصادي

ثالثا : المراهق المتمدرس (مرحلة التعليم الثانوي) : ان معظم التلاميذ المتمدرسين في مرحلة التعليم الثانوي ينتمون الى مرحلة المراهقة المتوسطة و التي تمتد من 15 الى 18 سنة ، وبعظهم ينتمي الى فترة المراهقة المتأخرة و التي تمتد من 18الى 22 سنة ،

و اغلب افراد عينة الدراسة ينتمون الى مرحلة المراهقة المتوسطة ، و التي تتميز بالسمات التالية :

- الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والميل إلى الزعامة.
- الميل إلى مساعدة الآخرين.
- الاهتمام بالجنس الآخر ويبدو على شكل ميولات واهتمامات بتكوين صداقات (القذافي، 1997، ص ص 335، 356).
- وضوح الاتجاهات والميول لدى المراهق (زهران، 1995، ص 73)

تعتبر الثانوية المؤسسة التربوية الأكثر تأثيرا في تشكيل مفهوم المراهق عن ذاته، فهي المؤسسة الأكثر تنظيما في حياة المراهقين بحيث تقدم الفرص للتعلم وتوفير المعرفة، كما أنها توسع الآفاق الذهنية والاجتماعية بدمج المراهقين في مجموعة الأقران من خلال النشاطات الفنية والرياضية.

والثانوية هي بيئة مدرسية اجتماعية مناسبة للتطور الاجتماعي والانفعالي لأهميته الكبيرة في البرامج المدرسية التي تهتم بتربية المراهقين. فالثانوية مؤسسة تقدم الفرص للتعليم، وإتقان الخبرات والمهارات الجديدة، وتهذيب الخبرات المكتسبة وتوفير الإعلام المناسب حول الاختبارات المهنية، وبالتالي تعزيز فرص المشاركة في النشاطات المختلفة والتفاعل مع الأصدقاء.(أبو جاد، 2000، ص ص 438-439).

1- خصائص المراهق المتمدرس في مرحلة التعليم الثانوي :

ركزت الباحثة ***اليزبت هيرلوك*** *" E.Hurlock" **(1980)*** على أن المراهقة مرحلة هامة تميزها خصائص معينة عن غيرها من المراحل التي سبقها والتي تليها، وهي على النحو التالي:

- **المراهقة مرحلة هامة** في حياة الفرد لها تأثيرات حالية على الاتجاهات وتأثيرات طويلة المدى وهي تجتمع بين التأثيرات النفسية والحسمية.

-**المراهقة مرحلة انتقالية:** إن التغيرات الجسمية التي تحث خلال سنوات المراهقة تؤثر على مستوى سلوك الفرد، وتقوده إلى إعادة تقييم اتجاهاته وقيامه بكل العمليات التوافقية.

-**المراهقة مرحلة تغيير:** تتميز بزيادة الانفعالات تجعل المراهقين غير متأكدين من قدراتهم وميولاتهم، نتيجة المعاملة الغامضة من طرف الكبار.و يصاحب هذه المرحلة تغيرات في الميول والأدوار الاجتماعية المتوقع أن يلعبها المراهق تخلق مشكلة جديدة ، يحدث تغير كذلك في القيم بسببه تتغير أهمية الأشياء. وكذلك تصارع المشاعر لدى المراهقين بين الاستقلالية التي يبحثون عنها والمسؤولية اتجاه تمدرسهم وتحصيلهم الدراسي. إضافة إلى مجموعة من التحولات أهمها:

التحول من حياة التمرد على سلطة الكبار إلى إيجاد علاقات معهم فيها مساواة على أسس ديموقراطية (انتصار ، 2000 ص ص 190، 191).

- اتخاذ فلسفة في الحياة ومواجهة نفسية في الحاضر والتخطيط للمستقبل.

- تحمل مسؤولية توجيه الذات، وذلك بتعرف المراهق على قدراته وإمكاناته، وتمكينه من التفكير واتخاذ القرارات بنفسه لنفسه. (زهران، 2001، ص ص 323، 324).

-**مرحلة المراهقة تمثل مشكلة:** تعود مشكلة المراهقة إلى سببين هما:

- خلال الطفولة : استطاع الأطفال حل معظم مشاكلهم عن طريق الوالدين والمدرسين، ونتيجة لذلك لم يستطع المراهقون حل مشاكلهم بأنفسهم.

- بسبب عدم قدرة المراهق التكيف مع المشكلات، مع اعتقاده بأنه قادر على حلها، رافضا مساعدة الوالدين والمعلمين.

-**مرحلة المراهقة تمثل البحث عن الهوية:** في هذه المرحلة يقوم المراهق بالبحث عن الذاتية وتتمثل في استخدام المراهق الرموز في الملابس والأدوات الشخصية بهدف جذب انتباه الآخرين ليعرفوه كفرد مستقل، محتفظ بانتمائه إلى جماعة الأقران.

-**المراهقة مرحلة عدم الواقعية:** يعود السبب للانفعالات الحادة التي تميز هذه المرحلة فكلما زادت طموحات المراهق يزيد توتره بشعوره بعدم تحقيقها، وبزيادة الخبرات الشخصية والاجتماعية يبدأ المراهق أكثر واقعية في رؤيته. (الطواب، 1993، ص ص324-330).

-**المراهقة عتبة مرور إلى الرشد:** أن هذه الفترة من حياة الفرد تمتاز بانفعالات عنيفة، والمراهق يتميز بأنه غير مستقر، مكتئب، وخجول كما تتميز هذه المرحلة بالنمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية، وكذا التطبيع الاجتماعي، اكتساب المعايير السلوكية الاجتماعية، الاستقلال الاجتماعي وتحمل المسؤولية، تكوين علاقات جديدة واتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتعليم، المهنة، الزواج، وتوجيه الذات والتخطيط لمستقبله. (ملحم، 2004، ص 340).

- **المراهقة مرحلة نمو الشخصية:** ويتمثل هذا النمو في الجوانب التالية:

---

* **لنمو الانفعالي:** تتسم هذه المرحلة بالتوتر الانفعالي والقلق والاضطراب، وبتقلبات انفعالية عنيفة تتحدد ملامحها بالثورة والتمرد على الوالدين والمحيطين بالمراهق في بيئته ومدرسته، والتذبذب بين الانفعال الشديد والتبلد أو الهدوء الزائد، بالتناقصات الواضحة في انفعالاته بين الفرح والحزن، وبين الانقباض والتهيج. (مجدي، 2003، ص259) .

ويتأثر هذا النمو بالتغيرات الداخلية والخارجية، والعمليات العقلية ونمط التفاعل الاجتماعي ومعايير الجماعة والمجتمع التي تلعب دورا هاما في تحقيق نمو انفعالي سوي.

***النمو النفسي:** من أبرز مظاهره هو رغبة المراهق في الاستقلال عن الأسرة وميله نحو الاعتماد على النفس، كما أنه لا يحب أن يخضع سلوكه لرقابة الكبار، فيزيد فضوله لمعرفة المجهول، ويجتهد في إقناع غيره بأن آرائه واختياراته صائبة. كما يتميز النمو النفسي في

هذه المرحلة بالاتجاه نحو الذات الذي يصل إلى حد التمركز، كما تجده يميل إلى عدم البوح بأسراره، وعدم مشاركة الآخرين، والشعور بالضيق والتذمر كتعبير عن عدم الرضا.

-**النمو الاجتماعي:** يتأثر النمو الاجتماعي السوي الصحيح في المراهقة، بالتنشئة الاجتماعية من جهة، وبالنضج من جهة أخرى، ويتصف هذا النمو بمظاهر رئيسية، اهمها: **التالف** (الخضوع الى جماعة النظائر، اشباع دائرة التفاعل الاجتماعي)، النفور (التمرد، السخرية، التعصب، المنافسة) .

-**النمو النفسو الاجتماعي:** يتأثر النمو النفسوالاجتماعي للمراهق بالبيئة الأسرية والاجتماعية التي يعيش فيها، بما تحتويه من ثقافة، تقاليد، عادات، عرف اتجاهات وميول والتي تؤثر على توجيه سلوك المراهق، وتجعل عملية توافقه مع نفسه والمحيطين به عملية سهلة أو صعبة. حيث أكدت معظم الأبحاث أن الصراعات الموجودة بين المراهقين وأوليائهم ومعلميهم نتيجة هذه العادات والتقاليد، ومعايير الضبط الاجتماعي، وخاصة المتعلقة بالمظهر، الخروج، والنتائج الدراسية، وهذه الصراعات تجعل المراهق في حالة عدم الاستقرار، وفي ضغط مستمر.

وإن مبالغة الأسرة في الاهتمام الزائد بتعليم أبنائهم لتحقيق الاستقرار الاقتصادي وتأمين مستقبلهم يخلق حالات الضغط لدى المراهق حين يطلب منه الوصول إلى مستوى التحصيل الدراسي يفوق قدراته مما يجعل المراهق يشعر بالفشل والإحباط، لذلك يجب ان تكون نظرة الاولياء واقعية لا تحمل المراهق ما لا يطيق، وتتيح له فرصة النمو العقلي، النفسي، الاجتماعي، وتقدير نجاح المراهق في كل الميادين. بعيدا عن التربية التسلطية لما لها من سلبيات كثيرة على المتمدرس. ***(Helem & Boys,1997,pp 278,293)***

- **النمو الديني:** يمثل التدين أهمية كبيرة في حياة المراهق، إذ يشكل أحد أبعاد الشخصية، ويتناول نواحي الحياة الاجتماعية، الاقتصادية والثقافية كما يعتبر قوة دافعة للسلوك، له أثره الواضح على النمو النفسي للمراهق مما يسهم في يقظة الشعور، نمو ثقته بنفسه، والذي

يؤدي إلى يقظة عامة في الشخصية، و للدين أهمية في التخفيف من انفعالات المراهق، اذ يحقق له الشعور بالأمان والطمأنينة. . (الزغبي، 2001، ص 410) .

* **وخلاصة القول أن مظاهر النمو** المختلفة في مرحلة المراهقة، تتأثر ببعضها، وينعكس ذلك في سلوكه وتصرفاته المختلفة، وردود أفعاله اتجاه المثيرات المختلفة، التي تتأثر بناء على نضجه في مظاهر النمو المختلفة.

* **ومن خلال كل ما سبق** تبقى فترة المراهقة فترة حرجة بالنسبة للكثير من المراهقين عموما، والمراهقين المتمدرسين خصوصا ، ورغم ذلك فالأمر منطقي بأنه نتيجة لسعي المراهق إلى التوافق مع أنماط جديدة من السلوكات خاصة الاجتماعية وعلى الاولياء و المعلمين مراعاة خصوصيات هذه المرحلة في تعاملهم مع المراهق المتمدرس .

2- الحاجات الاساسية للمراهق المتمدرس:

كل إنسان بحاجة ماسة إلى حاجات مختلفة تضمن له العيش والاستقرار، والتوافق مع مواقف الحياة المختلفة ، في مرحلة المراهقة، فنجد حاجات الميول والرغبات تصل إلى أقصى درجة من التعقيد، وقد وضح الباحث ***"أبراهم ماسلو" (1953)*** ترتيبا هرميا لمختلف هذه الحاجات كما يلي:

2-1- الحاجة إلى المكانة: هي من أهم حاجات المراهقين، حيث يريد أن يكون شخصا هاما وتكون له مكانة في جماعته، وأن تعترف به كشخص ذي قيمة، كما يريد أن تكون له مكانة مع الراشدين، فالمكانة التي يطلبها المراهق بين رفاقه بالنسبة له أهم من مكانته عند أبويه ومعلميه ونجده يحرص على الحفاظ مكانته. (زهران، 1995، ص 55)

2-2- الحاجة إلى تحقيق الذات: يميل الفرد إلى معرفة وتأكيد ذاته، وتسمى أيضا بالحاجة إلى الشعور بالقيمة الذاتية، وهي من أقوى وأهم الحاجات، وتتضمن الحاجة إلى المركز والقيمة الاجتماعية، الشعور بالعدالة في المعاملة، الحاجة إلى التقدير، المكانة، الاعتراف،

الاستقلال والاعتماد على النفس حيث تدفع هذه الحاجة الفرد إلى تحسين الذات وحاجته إلى التقدير تدفعه إلى السعي دائما للإنجاز والتحصيل لإحراز المكانة والقيمة الاجتماعية.

2-3-الحاجة إلى الحب والانتماء والتقبل الاجتماعي:

تعتبر الحاجة إلى الانتماء والحب والتقبل الاجتماعي من أهم الحاجات، فشعور المراهق بتقبل الوالدين له في الأسرة وتقبله في المدرسة وبين الأصدقاء من أهم عوامل نجاحه، أما شعوره بالنبذ والكراهية من هؤلاء يعتبر من أسباب فشله، فالتقبل الاجتماعي يدخل الأمان النفسي ويشعر المراهق بأنه مهم ومقبول، وهذا ما يشكل له الحافز القوي للعمل والنجاح، أما الفشل الدراسي في كثير من الحالات يرجع إلى عدم تمتعه بهذه المحبة والتأكيد. (زهران، 1974، ص ص66-67) .

2-4- الحاجة إلى الاستقلال: يعمل المراهق على التخلص من قيود الأهل والاعتماد على النفس، اذ يكره زيارة والديه له في المدرسة، لأنها دليل على الوصاية عليه، ويلجا للاعتماد على النفس في اتخاذ القرارات التي تتعلق به، وذلك نتيجة لاتساع عالمه، وخبراته، تجاربه، وتعدد أصدقائه. (العمرية، بدون تاريخ، ص 295) .

2-5- الحاجة إلى ضبط الذات : يسبب النضج السريع لدى المراهق يتسم بكثير من الاضطرابات في المعاملة، وخاصة مع الجنس الآخر، وذلك بسبب قلة خبراته مما يدفعه إلى تصرفات غير مقبولة اجتماعيا ، هذا ما يجعله يفقد القدرة على ضبط سلوكه، وقد يميل إلى العزلة والانطواء ، ومن جهة أخرى يشعر المراهق بأنه أصبح ناضجا لذا ينبغي أن يسلك سلوك الكبار حتى يؤكد لنفسه وللآخرين مثل هذا الشعور، ويزيد من شعوره بالأمن ويقوي الضوابط والقيود السلوكية التي فرضها المجتمع، هذا ما يؤدي إلى زيادة قدرته في ضبط سلوكه، وإقامة علاقات أكثر نضجا مع الجنس الآخر. (عاقل، 1985، ص121).

2-6- الحاجة إلى النمو العقلي الابتكاري: تتضمن الحاجة إلى التفكير وتوسيع قاعدة الفكر والسلوك، والحاجة إلى تحصيل الحقائق وتفسيرها من خلال خبرات جديدة متنوعة

والحاجة إلى التعبير عن النفس، وإشباع الذات عن طريق العمل والممارسة من أجل النجاح والتقدم.

وإضافة إلى هذه الحاجات الاساسية، فان هناك حاجات أخرى يمكن الإشارة إليها:

***الحاجة إلى الأمن:** وتتضمن الحاجة إلى الأمن الجسمي والصحة الجسمية، الحاجة بالشعور إلى الأمن الداخلي، والحاجة إلى تجنب الخطر والألم، الحاجة إلى الاسترخاء والراحة، الحاجة إلى الشفاء عند المرض، الحاجة إلى الحياة الأسرية والمدرسية الآمنة المستقرة، الحاجة إلى الحماية ضد الحرمان من إشباع الدوافع، الحاجة إلى مساعدته في حل المشكلات الشخصية.

* **الحاجة الى الترفيه والتسلية:** وهذا ما يساعد المراهق المتمدرس على تجديد طاقته وتفعيل قدراته لتحصيل دراسي أفضل.

ومن كل مما سبق فان اشباع المراهق المتمدرس لمعظم حاجاته الاساسية يؤدي إلى تحقيق الأمن النفسي، وبهذا المفهوم يمكن أن ننظر إلى الأخصائي النفسي في المدرسة (الثانوية) على أنه: "ضابط الأمن النفسي"، وعلى هذا إدخال الدراسات النفسية في المدارس الثانوية لمساعدة المراهقين على فهم نفسه وحاجاته ووسائل إشباعها، وتوفير ظروف العمل الملائمة للأخصائيين لتمكينهم من مساعدة المراهق المتمدرس على التأقلم مع بيئته المدرسية من اجل تحصيل دراسي أفضل، ونجاح في مختلف محاور الحياة. (زهران، 1977، ص ص 401، 403).

3- مشكلات المراهق المتمدرس:

إن مشكلات المراهقة، أو أزمة المراهقة هي نتاج تناقص موقف المجتمع بمختلف مؤسساته وعدم الثبات والاستمرارية في معاملة الأبناء والمتمدرسين خصوصا، والتأرجح بين الشدة والعطف والحرمان، والإشباع والقسوة والتذليل. (المعالقي، 2004، ص81).

وهناك من يرى بأن هذه المشكلات هي نتاج لعوامل ذاتية واجتماعية، كعدم التكيف مع المحيط الاجتماعي والمدرسي تحديدا، وعدم الاستقرار الأسري، لأن المراهق في هذه المرحلة يكون شديد الإحساس بنموه الفيسيولوجي والذي يؤثر على نموه الانفعالي والاجتماعي، ومن أهم المشكلات نذكر:

3-1- مشكلات الصحة والنمو: ان الجانب الصحي له أثر فعال في قدرة المراهق على التركيز والاستيعاب وتقبل الذات والآخرين وبالتالي تحقيق التوافق المدرسي والنفسي اجتماعي عند التلاميذ، فالمراهق الذي يعاني من مشكلات جسمية، يتأثر سلبا من الناحيتين النفسية والعقلية، والتي تسبب صعوبة التوافق مما يؤدي بالمراهق المتمدرس إلى إهمال واجباته فيبتعد عن المدرسة، ولا يشارك في النشاط الاجتماعي والرياضي المساعد في عملية التحصيل الدراسي. (دويدار، 2004، ص269).

3-2- مشكلات أسرية: للمناخ الأسري أثر على سلوك المراهق، فهو يساعد على تكوين شخصية المراهق، وتفوقه الدراسي مرهون بتشجيع الأسرة وإلى نمط العلاقات الأسرية ومدى تفهم الأولياء لحاجاتهم، ويمكن تلخيص اهم هذه المشكلات في:

- عدم نفهم الآباء لحاجات المراهقين، وصعوبة التفاهم معهم.

- عدم توفير البيئة المناسبة داخل الأسرة كتبني الأساليب التربوية الخاطئة كي يقوم المراهق بواجباته الدراسية.

- اختلاف الآراء بين المراهق وأسرته في حل المشكلات والحد من حرية المراهق في كثير من الأمور الإحيائية. (ملحم، 2004، ص ص 385، 386).

3-3- مشكلات نفسية: تعد المشكلات النفسية للمراهق نتاج عوامل كثيرة بعضها اجتماعيا وأخرى فيسيولوجية أو جنسية، وتتمثل هذه المشكلات في:

الحساسية للنقد والتجريح، الشعور بالندم، عدم التمكن من السيطرة على أحلام اليقظة، الخوف من ارتكاب الأخطاء، والشعور بالحزن والضيق دون سبب. (ملحم، 2004، ص382).

وغالبا ما تتميز حياة المراهق النفسية بالقلق الذي يعيق تفكيره ويصعب تركيز انتباهه مما يدفعه إلى الشرود الذهني، وقد يؤدي به إلى الشعور بالنقص وبالتالي إلى سوء التوافق الذي يؤثر سلبا على تمدرسه وبالتالي على تحصيله الدراسي، فغالبا ما تتحكم في هذه المرحلة مجموعة من الانفعالات البارزة كالغضب والقلق لتحقيق المراهق لتوافقه النفسي الاجتماعي ويمكن الإشارة إلى أهم المشكلات النفسية كالآتي:

- **الصراع الداخلي: يعاني** المراهق من صراع بين الاستقلال او الاعتماد على الاخر، وبين متطلبات الطفولة والرشد، وبين الطموحات الزائدة والتقصير في التزاماته، كما يعاني من صراع بين غرائزه الداخلية والتقاليد الاجتماعية، وصراع ثقافي بين جيله والجيل السابق.

- **النرجسية:** من المعروف أن المراهق شديد النرجسية، وشديد الاهتمام بكل ما يمت إلى جسمه ومظهره بصلة، وكثيرا ما تظهر انفعالات وقلق المراهق عندما يجرح في نرجسيته. من طرف الاولياء او المعلمين، وهذا ما يعود سلبا على تحصيله الدراسي.

- **الاغتراب والتمرد:** المراهق يشكو من أن والديه ومعلميه لا يفهمونه، لذلك يحاول الانسلاخ عن مواقف وثوابت ورغبات الكبار، كوسيلة لتأكيد ذاته، وإثبات تفرده وتمايزه، وهذا يستلزم معارضة سلطتهم، لأنه يراهما استخفافا بقدراته العقلية واستهانة بروحه النقدية، وبالتالي يظهر لديه سلوك التمرد والمكابرة والعناد والتعصب والعدوانية.

- **أزمة الهوية:** هي الإحساس بالضياع في مجتمع لا يساعد المراهق على فهم ذاته ولا في تحديد دوره في الحياة، ولا يوفر له فرصة يمكن أن تعينه في الإحساس بقيمته الاجتماعية، بل أحيانا يعطله عن القيام بدور له معنى في الحياة. (زهران، 2003، ص16).

- **المراهقة وتأكيد الذات:** إن حاجة المراهق لتأكيد ذاته تدفعه إلى تبني المعارضة والسلبية، عدم استحسان آراء الغير، حيث يعاني من صراع بين الرغبات وقيود المجتمع المقابلة لها، وبين الطموحات الزائدة والإمكانيات المحدودة، وبين الرغبة في الانفتاح على الغير والانطواء على الذات، وكل هذه الصراعات تجعل من المراهق ميالا إلى السلبية في تأكيد ذاته. وقد

يلجأ الى الخلط بين الحقيقة والواقع ليتصور الواقع كما يتمناه فيعيش في حالة من الكذب لتأكيد الذات بالشكل الوهمي، وهذا ما يؤثر سلبا على توافقه مع بيئته المدرسية.

- **مشكلة التقمص أو التقليد:** يلعب التقمص دورا في تكوين شخصية المراهق، حيث يتقمص شخصية أحد الوالدين، او أحد معلميه فيميل إلى التقليد الأعمى للنماذج، اوالى إبداع نماذج الجديدة، ولذلك ينبغي أن يتوجه توجيها سليما ليستطيع التكيف مع بيئته المدرسية لاجل النجاح الدراسي او التكويني.

- **العصبية وحدة الطباع:** يتصرف المراهق من خلال عصبيته وعناده لتحقيق مطالبه، مما يسبب إزعاجا للمحيطين به، وتجدر الإشارة إلى أن كثير من الدراسات العلمية أن المستويات الهرمونية المرتفعة في هذه المرحلة تؤدي إلى تفاعلات مزاجية كبيرة على شكل غضب وإثارة وحدة الطبع عند الذكور، وغضب واكتئاب عند الإناث، والذي يؤثر سلبا على تمدرسهم ونتائجهم الدراسية

- **المشكلات الوجدانية:** الغرق في الخيال، وفي أحلام اليقظة التي ستغرق وقت المراهق وجهده، وتبعده عن عالم الواقع، حيث يميل إلى فكرة الحب من أول نظرة، حيث يعتقد أنه حقيقي ودائم، وكثيرا ما تتسبب هذه الاحلام في عدم التركيز المراهق المتمدرس في دراسته وواجباته مما يؤدي الى تدني المردود الدراسي وبالتالي اخفاقه في تحقيق النجاح.

3-4- مشكلات أخلاقية: قد تؤدي المشكلات الأخلاقية بمرور المراهق بأزمات، وغالبا ما يكون التفكير في الدين راجع لما يحيط به من قيود تمنعه من الوصول إلى تحقيق طموحاته ورغباته. وعدم تلقي المراهق توجيهات عن عادات وتقاليد المجتمع وكيفية الحفاظ عليها ورعايتها، يؤدي به إلى الاضطراب حيث يبحث عما يشعره بالاطمئنان والثقة بالنفس، ويبعده عن الشعور بالذنب، وهذا ما يفقده التركيز في دراسته والعمل على تطوير مردوده الدراسي الذي يجعله فردا صالحا نافعا لوطنه. (اللقاني، 1999، ص ص238-239).

3-5- مشكلات اقتصادية : المستوى المتردي للأسرة يؤثر سلبا على المراهق، فعدم تلبية الأسرة للاحتياجات الأساسية للمراهق تدفعه إلى القلق وعدم الارتياح لوضعهم الاقتصادي، والذي يمتد أثره إلى الحياة الاجتماعية، فشعور المراهق بالحرمان الناتج عن عدم قدرة الأسرة على توفير حاجاته قد يكون سببا في جنوحه، ويدفع المراهق لإشباع حاجاته بطريقة غير شرعية، أو التخلي عن الدراسة للعمل من أجل مساعدة عائلته، فالشعور بالنقص يأتي من خلال المقارنات التي يقوم بها المراهق بين أسرته والأسر الأخرى، وهذا ما يجعل المراهق يحس بالفجوة بينه وبين الآخرين . (الرفاعي، 1989، ص125).

ومن الملاحظ في اغلب الحالات ان المستوى الاقتصادي للأسرة سواء كان مرتفع أو منخفض له أثر على حياة المراهق الاجتماعية والمدرسية.

3-6- مشكلة التوافق: يذكر الباحثون أن شخصية الفرد وسلوكه يتأثر في مرحلة الرشد بالتجارب الأولى وبأسلوب التربية والظروف البيئية المحيطة، فإذا توافق معها فإنه يستطيع التوافق في أي مجتمع وفي أي مرحلة من مراحل النمو. (غنيم، 1975، ص 135).

فشعور المراهق بالانتماء لمجتمعه وميله إلى الاستقرار، والاتزان العاطفي يؤدي به إلى النجاح الدراسي والرضا عن النفس، وبالتالي تحقيق التوافق الاجتماعي.

3-7- مشكلات مدرسية: تشير إلى المشكلات المتعلقة بعلاقة المراهق المتمدرس بمدرسته وزملائه والجماعة المدرسية، ومدى تكيفه معهم، وتعتبر المشاكل المدرسية من أهم المشاكل التي يعاني منها المراهق وتؤثر سلبا عليه، مما يؤدي الى نقص التحصيل الدراسي، او التأخر وعدم القدرة على التركيز والانتباه، وكل هذا يمكن أن يعود لأسباب متعددة ومنها:

-ا- **الأسباب الذاتية:** في هذه المرحلة يعاني المراهق نوع من النقص في النضج العقلي، حيث لا يكفي لأداء النشاطات التربوية والتعليمية بكفاءة، فتتشتت عملية الانتباه وقلة التركيز، يؤدي إلى عدم التركيز في الدراسة او اهمالها، ونجد أيضا فقدان الشعور بالأمن في بداية التحول من العلاقات الأسرية إلى علاقات جديدة في المدرسة مع الأساتذة

والزملاء، إذ أن المراهق يشعر بعدم الاستقرار النفسي، والفشل في التفاهم مع الجماعة المدرسية، وكذلك يجد صعوبة في التصرف مع المواقف الجديدة التي يمر بها.

-ب-الأسباب الموضوعية: تعتبر العوامل المدرسية مهمة في إحداث توافق المراهق مع البيئة المدرسية والذي يؤثر على مردوده وتحصيله الدراسي، وتتمثل هذه العوامل في:

- **شخصية المعلم:** يعتبر الأستاذ (المعلم) الشخص الذي يؤثر على المراهق بعد والديه، فالمدرس في نظر المراهق يملك السلطة، ويعمل على تدعيم فكرته أو تغييرها تماما، وإذا كانت السلطة المنزلية تقوم على الردع والعقاب، وكان أسلوب المعلم نفسه في التعامل مع المتعلمين فإن مفهوم السلطة لديه يعني العدوان والظلم، والعكس إذا كان المعلم يتعامل معهم بلطف وليونة، ويظهر لهم التقدير، يدفع بالتلاميذ(المراهقين) إلى تكوين مفهوما صحيحا حول السلطة، والذي يؤثر على التحصيل الدراسي للمراهق. (اللقاني، 1999، ص420).

- **المنهج أو البرنامج:** يعتبر المنهج مصدر الكثير من مشكلات عدم التفوق، وفي حالة ما إذا كان هذا المنهج مثقل بالمواد، وضعيف المضمون، فهذا لا يتوافق واحتياجات المراهق، وخبراته السابقة يؤدي إلى مشكلات دراسية كالتأخر الدراسي والرسوب.

- **طرق التدريس وأساليب الامتحان:** يجب على المدرس اختيار الطرق الجيدة والاعتماد عليها في تدريس المراهقين، والتي تعطي اهتماما للفروق الفردية بين المتمدرسين في الذكاء والقدرات العقلية والميول ومستويات التحصيل، فالمدرس هو المسؤول عن اختيار الطريقة المناسبة التي تعطي الفرصة للمراهق للمشاركة في العملية التعليمية، وكذلك أساليب الامتحانات تخلو من الموضوعية إضافة إلى طرق التقويم غير المناسبة.

* **ومن كل مما سبق:** يمكننا القول إن المراهقة هي المرحلة العمرية التي تتبلور فيها شخصية الفرد وتأخذ ملامحها الثابتة، بعد مرور المراهق بعدة تحولات وتغيرات في مختلف جوانب الشخصية: الجسمية، النفسية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية.

وقد تطرقنا في هذا الجزء من الفصل لمفهوم المراهقة، والخصائص اتي تميز المراهق المتمدرس، وإلى مظاهر النمو المختلفة، وكذلك إلى حاجات المراهق النفسية والعقلية، والاجتماعية، وأخيرا إلى أهم المشكلات التي يتعرض لها المراهق في هذه المرحلة.

ولهذا يتوجب على الآباء والمدرسين مراعاة المراهقين في هذه المرحلة التي تعبر على الانبثاق الوجداني والنضج الاجتماعي، وهي أكثر المراحل العمرية عرضة للانحراف، فالمراهق يتعرض للضغط النفسي والقلق مما يؤدي به إلى العدوانية او القيام بسلوكات تدل على عدم توافقه النفسي والاجتماعي، لذا يتوجب الاعتناء به ورعايته ومساعدته للوصول إلى تكوين شخصية سوية متوافقة نافعة لنفسها وتعمل لصالح المجتمع.

خلاصة الفصل:

تعتبر المدرسة (الثانوية) من أهم المؤسسات التربوية، الاجتماعية التي تساهم في إعداد الفرد (المتعلم)، للحياة الاجتماعية، وتمكينه من التأقلم مع واقعه الاجتماعي، وقد تعددت وظائف المدرسة بتعدد الأهداف التي يسعى المجتمع لتحقيقها من خلال المؤسسة التربوية فهي تعمل على المستوى الفردي (المتعلم)، والجماعي (المجتمع).

وتتميز المدرسة الثانوية بعدة خصائص ومميزات، فهي بيئة مبسطة للتراث الثقافي والاجتماعي، وموحدة وموجهة لاتجاهات المتعلمين، ومكوناتها (التلميذ، الأستاذ، الطاقم الإداري...) تعمل في تفاعل مستمر بتحلله التعاون لصالح المتعلم، وذلك بالمساهمة في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين وهو أسمى أهداف المدرسة الثانوية، وكذلك تهيئتهم للحياة الاجتماعية.

وكذلك يتبين لنا أن مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية، فيها يبدي المتعلم رغبة في التغيير، وتمتاز بنظام ومنهج خاص وصارم يهدف إلى تكوين جيد للمتعلمين لتمكينهم في نهاية المرحلة الدراسية من اجتياز شهادة الباكالوريا بنجاح والتحاقهم بالتعليم العالي.

كما تتزامن مع فترة تمدرس التلميذ في الثانوية، تغيرات على المستوى الثقافي والعلمي نظرا للمعارف الجديدة التي يتلقاها، ونظرا لاندماجه في جماعات مختلفة، مما يجعل هذه المرحلة الهامة تخضع لعدة إصلاحات تربوية لمواكبة التطور العلمي، وكذلك لإحداث التوافق وتنمية الدافعية للتعلم من خلال مناهج مرتبطة بخبرات التلاميذ، فهم يسعون إلى التحرر من سيطرة الراشد عن طريق النجاح في الباكالوريا.

الفصل الثالث

تمهيـد

1. **مفهوم التحصيل الدراسي**
2. **مبادئ التحصيل الدراسي**
3. **شروط التحصيل الدراسي الجيد**
4. **العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي**
5. **التحصيـل الدراسي في ضوء بعض النظريات**
6. **بعض مشاكل التحصيل الدراسي الجيد والحلول المقترحة**
7. **أهداف ووسائل قياس التحصيل الدراسي.**

خلاصــة الفصل

تمهيد:

يعتبر التحصيل الدراسي من أسمى الأهداف التربوية، ومن العمليات التي تسعى كل منظومة تربوية على تحقيقها والوصول إلى أعلى درجاتها، وإذا كان النظام التربوي يهدف إلى إعداد الإنسان إعدادا جيدا بما يجعله قادرا على المساهمة في بناء مجتمعه، فإن ذلك يتوقف على مدى تحصيل الفرد لما تعلمه من خبرات خلال السنوات التعليمية التي مر بها، والوصول الى مستوى جيد من التحصيل يتطلب توفير مجموعة ظروف اجتماعية ومدرسية باعتبار المتعلم يتأثر بمحيطه المدرسي.

إن عملية انتقال المتعلم من مستوى دراسي إلى آخر مرهون بتحصيله الدراسي الذي يؤهله للنجاح، فالتحصيل الدراسي من أهم الموضوعات التي شغلت العديد من الأبحاث والدراسات ، ففي دراستنا هذه يعتبر التحصيل الدراسي متغيرا تابعا ، خاضعا لتأثير التفاعل الاجتماعي الصفي .

وفي هذا الفصل سوف نتطرق اولا لمفهوم للتحصيل الدراسي ، ثم إلى أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها ، وكذلك الشروط التي تؤدي إلى الوصول إلى نتائج أفضل، وإلى العوامل المؤثرة فيه سواء الذاتية الخاصة بالمتعلم أو الموضوعية الأسرية والمدرسية، ثم نتطرق لمفهوم التحصيل الدراسي في ضوء بعض نظريات علم اجتماع التربية ، و بعدها نتناول بعض مشاكل التحصيل الدراسي والحلول المقترحة لعلاجها ، واخير ان تطرق إلى أهداف ووسائل قياس التحصيل الدراسي ، التي من خلالها نستطيع أن نقوم العملية التعليمية، ومدى تحقق أهداف المنظومة التربوية.

1. اولا : مفهوم التحصيل الدراسي

1.1. مفهوم التحصيل الدراسي :

يرى أبو حطب (1980) أن مفهوم التحصيل الدراسي، يرتبط بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطا وثيقا ، و ان مفهوم التعلم المدرسي أكثر شمولا فهو يشير إلى التغيرات في الأداء

تحت ظروف التدريب و الممارسة في المدرسة، كما يتمثل في اكتساب المعلومات و المهارات و طرق التفكير و تغير اللإتجاهات و القيم، و تعديل أساليب التوافق، و يشمل هذا النتائج المرغوبة و غير المرغوبة ، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالا بالنتائج المرغوبة للتعليم المتمثلة في الأهداف التعليمية. (أبو حطب ، 1980، ص 397) .

وتعتقد ***الغريب (1985)*** أن التحصيل يهدف إلى الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصل عليه التلميذ من خبرات معينة بطريقة مباشرة من محتويات دراسية معينة، وكذلك معرفة مستوى التلميذ التعليمي أو التحصيلي وذلك بمعرفة مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية ، أي بالنسبة للتلميذ في فرقته الدراسية أو في مثل سنه، ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك، ولكن تمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية والمعرفية، وتحصيله في مختلف المواد الدراسية .

و مما سبق و و اعتمادا على الخبرة الميدانية في مجال التربية نستطيع ان نقول بان المفهوم الاجرائي للتحصيل الدراسي هو مدى تحصيل المتمدرس للمقررات الدراسية ، و يقدر او يقاس بما يحصل عليه من النتائج المدرسية الفصلية و السنوية بعد اجرائه لاختبارات كتابية و خضوعه لعملية التقويم المستمر .

2.1. تعريف التحصيل الدراسي :

لغـة:

- التحصيل مصدر الفعل حصل والذي يعني إكتساب العلوم والمعارف. (جبران، 2001، ص31) .
- حصل الشيء يحصل حصولا، والتحصيل تميز ما يحصل وقد حصلت الشيء تجمع وثبت، والمحصول والحاصل وتحصل الكلام ورده إلى محصول. (عبد الحميد، 2010، ص 89) .

- كما يعرف التحصيل: مصدره في العرف العام جمع العلم مطلقا، بأن التحصيل عام في تحصيل كل شيء، ولكنه غلب استعماله في تحصيل العلوم.(البستاني، 1987، ص217)

-**إصطلاحا:** يعرف *فاخر عاقل (1998)* التحصيل الدراسي بأنه: "الحصول على المعارف والمهارات". (فاخر ، 1998، ص17) .

- أما ***الطاهر سعد الله*** فيعرف التحصيل الدراسي على أنه "المعرفة التي يتحصل عليها المتعلم، وهو كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار أو تقديرات المعلمين أو كليهما.(سعد الله، 1991، ص ص 46، 47) .

- أما ***هاوز هاوز "Hawse and Hawses"*** فيعرفانه على أنه:"الإنجاز والآداء الناجح والمتميز في مواضيع أو ميادين أو دراسات خاصة، والناتج عادة عن المهارات والعمل الجاد المصحوبين بالإهتمام، وكثيرا ما يختصر في شكل علامات أو نقاط أو درجات أو ملاحظات وصفية. (مولاي ، 2004، ص326).

- ويرى ***عبد الرحمان العيسوي*** التحصيل بأنه: "مقدار المعرفة أو المهاراة التي حصل عليها التلميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وتستخدم كلمة تحصيل غالبا للإشارة إلى التحصيل الدراسي أو التعليم، أو تحصيل العامل من الدراسات التجريبية التي يلتحق بها". (العيسوي، 1987، ص 166) .

- أما ***سيد خير الله*** ، فحدد التحصيل الدراسي إجرائيا بقوله : هو كل ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية بالمدارس في نهاية العام الدراسي، وهو ما يعبر عنه المجموع العام.

- أما ***صلاح علام (2000)*** فيعرف التحصيل الدراسي على أنه:" يمثل درجة الاكتساب التي يحققها الفرد في مادة معينة أو في مجال تعليمي معين، أو هو مستوى النجاح الذي يحرزه التلميذ في تلك المادة، ويحدد بواسطة درجة الاختبار أو الدرجات المحددة من قبل المعلمين أو كلاهما، وهو كذلك مستوى اكتساب التلميذ للحقائق والمفاهيم والمعلومات

المنظمة في وحدة بناء الكائن الحي عند مستويات الاستذكار والفهم التطبيقي، والذي يقدر بالدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار التحصيلي المعد لهذا الغرض. (بن يوسف، 2008، ص 68) .

من خلال **هذه** *التعاريف المتنوعة والمختلفة*، وحسب طبيعة التخصص المهني للباحث "اطار في التربية و التعليم " نرى بأن كل هذه التعاريف متداخلة ومرتبطة ومتكاملة، ومنها نستنتج التعريف الشامل : "التحصيل الدراسي هو مستوى الفهم والاستيعاب والإنجاز الذي يصل إليه التلميذ وبتأثير عدة متغيرات، ويقاس بأدوات وآليات محددة ومقننة ، ولا يقتصر على التلميذ (المتعلم) بل يمتد إلى تقييم آداء المعلم والمنهاج الدراسي، وكذا الأسلوب التعليمي ".

2. مبادئ التحصيل الدراسي:

إن عملية التحصيل الدراسي تقوم على مجموعة من المبادئ التي تضبط السير الحسن والصحيح لأداء المعلمين و المتعلمين على حد سواء، مما يخلق فعالية للعمل التربوي وبالتالي للتحصيل الدراسي، ونؤكد على أن هذه الضوابط يتوجب على القائمين على العملية التربوية، مراعاتها نظرا لعلاقتها المباشرة بعملية التحصيل الدراسي للمتعلم ، ومن أهم المبادئ نذكر ما يلي :

1.2.مبدأ الحداثة والتجديد:

مبدا الحداثة والتجديد يعني إضفاء الحركية والجدية على الجانب التحصيلي للمتعلم، والتحصيل لا يكون فقط بالتلقين، وإنما بإخضاع المتعلم لمسائل ومواقف تعليمية جديدة بحيث يجبر المتعلم على بذل جهد كافي ومحاولته الشخصية لإيجاد الحل المناسب للموقع الذي وجد نفسه فيه، وهذا الأمر تدريبا له على التفكير واستعمال قدراته العقلية في حل المشكلات التي تواجهه في المستقبل.

فالتحصيل الدراسي هنا هو الديمومة والدينامية التي تعطي للخبرة أو التحصيل المعرفي معنى إيجابيا يفيد الفرد في حياته الحاضرة أو المستقبلية. (طيبي، د ت، ص 310) .

كما أن الروتين والتكرار يقضي على روح الاكتشاف، الإبداع، والتجديد لدى المتعلم والتي تؤثر في مستوى تحصيله الدراسي.

لذا وجب على القائمين على التعليم أن يخضعوا المتعلم دوما إلى مواقف تعليمية وتدريبية جديدة، تجعله أكثر اعتمادا على محاولاته الفكرية وقدراته العقلية في إيجاد الحلول، والتي تؤثر إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي، فالحداثة تخلق لدى المتعلم روح التحدي والعمل والتفكير العلمي والمنطقي، وهي عناصر تساعده على رفع مستوى تحصيله الدراسي

2.2. مبدأ المشاركة:

إن مشاركة المتعلم في عملية توليد المعرفة داخل الصف الدراسي، وفي مختلف النشاطات التعليمية تلعب دورا هاما في رفع مستوى التحصيل لديه، فهي تعمل على تنمية ذكاء وتفكير المتعلم، وتخلق روح المنافسة بين المتعلمين، إضافة إلى تمكينهم من اكتشاف أخطائهم وتصحيحها، وتنمية رصيدهم العلمي والمعرفي، تحسين تحصيلهم الدراسي، وبالتالي يكون المتعلم قد اكتساب خبرات ومهارات جديدة تساعده على رفع مستواه التعليمي والمعرفي

وهذا ما تتجه إلى الطريقة الحديثة في التربية، بجعلها المتعلم محورا للعملية التربوية، وذلك بالانطلاق من استعداداته وقدراته وبناء عملية التعلم على أساسها، وجعلت دور المعلم **هو تسديد وتوجيه** المتعلم للوصول إلى مستوى أفضل من التحصيل الدراسي.

3.2. مبدأ الجزاء :

لقد بينت الدراسات التي أجريت في الميدان التربوي مدى الأثر الفعال لدور العقاب والجزاء في دفع المتعلم نحو الدراسة أو النفور منها. (زرارقة، د ت، ص 75) .

انطلاقا من هذا المبدأ فالمتعلم (التلميذ) يشارك بشكل يومي في مختلف الأنشطة التعليمية ، وإذا رافق هذا المجهود المبذول من طرف المتعلم جزاء من طرف أحد الأطراف

الفاعلة في المؤسسة ، فإن ذلك يعتبر دافعا قويا نحو الاجتهاد والتحصيل الدراسي أكثر، والجزاء قد يكون ماديا أو معنويا ، إلا أن له بالغ الأثر في دفع التلميذ نحو الاهتمام والتحصيل الدراسي، وفي نفس الوقت فإن العقاب يلعب دورا سلبيا ومثبطا لعملية التحصيل الدراسي عند المتعلم ، وقد أدرك الجميع بأن العقاب ليس حلا بالنسبة للتلاميذ المتكاسلين أو الخارجين عن النظام التربوي العام ، فهو في غالب الأحيان يزيد من تمردهم وهروبهم من الدراسة ، وقد يؤدي إلى حالات الفشل والتسرب المدرسي .

4.2.مبدأ الدافعية:

والدافع هنا: هو حالة للكائن الحي تؤثر في استعداده في البدء أو الاستمرار في سلسلة معينة من السلوك. (عوض، 1992، ص 22) .

كما عرفت الدافعية بأنها حالة داخلية في المتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي، أو القيام بنشاط موجه والاستمرار فيه حتى يتحقق العلم كهدف للمتعلم. (المعايظة، 1999، ص 147) .

ولعامل الدافعية تأثير مباشر على التحصيل الدراسي للمتعلم، فاستعداداته وميوله وتعلقه بالمادة الدراسية من أهم العوامل التي تدفعه نحو تحقيق الهدف، ولهذا وجب على الأطراف الفاعلة مساعدة المتعلم على تقوية دافعيته نحو التحصيل الدراسي الأفضل، وذلك بخلق الجو الدراسي المناسب.

5.2.مبدأ الواقعية :

يجب أن تكون المادة العلمية المقدمة مرتبطة بواقع التلميذ، مما يمكنه من فهمها واستيعابها بشكل أسهل، وفي هذا المجال يذهب ***خليل المعايظة*** إلى انه يفترض أن تكون المادة الدراسية المقدمة للمتعلم مرتبطة بحياته الاجتماعية، حتى يسهل عليه تعلمها وبالتالي تحصيل معلوماته بالشكل المطلوب.

فواقعية المعلومات التي يكتسبها المتعلم في المدرسة تمكنه من استيعابها، وتوظيفها أثناء تفاعلاته اليومية داخل مجتمعه مما يساعده على التكيف المطلوب، فالواقعية تجعل تلك المعلومات المقدمة عملية وذات فاعلية أما الإبقاء عليها في المجال النظري فقط دون وجود فضاء لإسقاطها عليه واستعمالها فيه، فإن ذلك يضعف من استيعابها وتحصيلها.

6.2.مبدأ التفاعل :

إن التعلم الجيد، يستلزم وجود تفاعل بين الخبرة الشخصية عند المتعلم (كإمكانات الفرد وقدراته وطاقاته)، وكذا الظروف الخارجية المحيطة به، (المحيط المادي والمعنوي)، وتظهر أهمية هذا التفاعل على مستوى تحصيل الفرد في كونه يسمح للمتعلم بالمشاركة في عملية التعلم، وإضفاء صبغته الخاصة، مما يولد لديه فرصة أكبر لتحصيل دراسي أفضل.

إضافة إلى ذلك فإننا نجد أن الخبرة الصحيحة لا تقف عند مجرد التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية فقط، بل تتعداه إلى محاولة التوفيق بين هذين النوعين من العوامل. (طيبي ، دت، ص312) .

ذلك أن لكل منهما أثره الواضح في عملية التحصيل الدراسي، ولذا وجب العمل على الدمج والتوفيق بين هذه العوامل، وتوجيهها الاتجاه التعليمي الأفضل والأنسب للمتعلم.

7.2. مبدأ الاستعدادات والميول :

من بين العوامل التي تساعد المتعلم على التحصيل أكثر نجد الاستعدادات والتي تعني وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلم الأخرى المؤثرة. (محمد علي، 1998، ص 259) .

لذا فإن الاستعداد للمتعلم والتحصيل يعني القابلية للمتعلم والقدرة عليه، مع العلم أن هذه القدرة يحددها عاملا النضج والخبرات السابقة، إضافة إلى ميول المتعلم إلى نوع من الدراسة أو التخصصات، التي ترتبط ارتباطا طرديا بعملية التحصيل الدراسي.

8.2. مبدأ التطبيق :

إن إمكانية التطبيق تحسن مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم، الذي يستوعب السلوكات والمعلومات التطبيقية بشكل أفضل ويكون التطبيق عادة على شكل امتحانات، فآلية التطبيق تساعد على ترخيص المعارف والخبرات بشكل جيد، مما يعني كذلك تحصيلا جيد للمتعلم.

9.2. مبدأ النسق الفردي :

يكون التحصيل الدراسي بالفعل عندما يتكيف النسق الشخصي لكل متعلم مع نسقه التحصيلي، هذا الأخير الذي يكشف عن الاختلافات والفروق الفردية بين التلاميذ ويمكن من خلاله كذلك ملاحظتهم بصفة خاصة، ومن هنا نجد اختلافات بين المتعلمين في القدرة على الاكتساب والتعليم والتحصيل الدراسي، ويلعب المعلم دور الموجه وعليه أن يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ويتعامل معهم كل حسب قدراته.

(Broncon Abaca,1986,PP 49-53).

من خلال ما تقدم التطرق إليه نلاحظ إن عملية التحصيل الدراسي تقوم على عدة مبادئ وأسس لا بد من مراعاتها والعمل على توفيرها ،بغية الوصول إلى مستوى تحصيلي جيد، كما أن تفاعل وتعاون أطراف العملية التربوي يوفر الشروط الملائمة للمتعلم من أجل وضعه في أحسن الظروف وبالتالي دفعه نحو الاجتهاد للوصول لتحصيل دراسي أفضل ، و ان غياب هذه المبادئ او وجود اي خلل في وجود في تطبيقها على واقع كل من المعلم و المتعلم يؤثر سلبا على المردود التربوي و بالتالي التحصيل الدراسي للمتعلم ، و لذا يتوجب على القائمين على المنظومة التربوية اعداد برامج و دورات تكوينية للوصول الى تطبيق ميداني لاهم مبادئ التحصيل الدراسي الجيد .

3. شروط التحصيل الدراسي الجيد :

توصل العلماء إلى مجموعة من الشروط التي تجعل التحصيل الدراسي جيد وهي:

1-**التكرار**: والمفيد منه هو القائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة، ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد، والتكرار وحده لا يكفي لعملية التعلم إذ لا بد أن يصاحبه توجيه نحو الطريقة المثلى وحول الارتفاع المستمر بمستوى الأداء.

2-**الدافع** : وهو المحرك نحو النشاط المؤدي إلى إشباع الحاجة فكلما كان الدافع قويا ، كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا، ونشير إلى تأثير الثواب والعقاب في إثارة الدافع أو إطفائه ، فالتعزيز الإيجابي يؤدي إلى زيادة التعلم، والتغيير الإيجابي في سلوك المتعلم.

3-**التدريب في التكرار الموزع والمركز** : ويقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب.

فقد وجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان، وكذلك إن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد، هذا إلى جانب تجدد نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع، وإقباله على التعلم باهتمام كبير، وقد أثبتت الدراسات أن التدريب الموزع أحسن من المتصل (العيسوى، 2004، ص 41) .

4-**الطريقة الكلية والجزئية**: يفضل معظم العلماء استخدام الطريقة الكلية إذا كانت المادة

5-الدراسية غير مجزأة، واستخدام الطريقة الجزئية في حالة تعدد أجزاء المادة أو صعوبتها.

6-**نوع المادة الدراسية ومدى تنظيمها**: كلما كانت المادة مرتبطة منطقيا، ومترابطة الأجزاء، واضحة المعنى تكون سهلة الحفظ والمراجعة.

7-**السميع الذاتي**: وهي محاولة استرجاع أثناء الحفظ مما يساعد على تثبيت المعلومات والقدرة على استدعائها.

8-التوجيه والإرشاد : ثبت أن التحصيل الدراسي المقترن بالتوجيه أفضل من التحصيل بدونه، فالمتعلم والمرشد يعي أهمية ما حصله ويعرف ماذا يريد. (الدمنهوري، 1999، ص 87) .

9-النشاط الشخصي : ويعتبر أمثل السبل لاكتساب المهارات والخبرات والمعلومات والمعارف المختلفة، فالتعليم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الشخصي للمتعلم بحيث أن المعلومات التي يتحصل عليها المتعلم عن طريق جهده ونشاطه تكون أكثر رسوخا في ذهنه وأكثر بعدا عن النسيان والزوال .(العيسوي، 1984، ص ص198-202) .

و مما سبق ومن الخبرات الميدانية نستطيع القول بان توفر هذه الشروط او معظمها يساهم في رفع المردود التربوي للمعلم والمتعلم على حد سواء و بالتالي الوصول الى تحصيل دراسي جيد، و وجود مستشار التوجيه و الارشاد المدرسي بالثانوية، والذي يعي جيدا شروط التحصيل الدراسي الجيد و كيفية التدريب على تطبيقاتها ، فهذا يساهم بصفة فعالة مع طرفي العملية التعليمية-التعلمية(معلم – متعلم) للوصول لتحقيق الاهداف المسطرة.

4. العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

لا شك أن هناك عوامل عديدة تؤثر في التحصيل الدراسي منها ما هو أسري ويتمثل في التوافق الأسري ، المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة ونمط الأسلوب التربوي السائد في الأسرة، ومنها ما هو ذاتي يتعلق بالمتعلم ويتمثل في العوامل العقلية كالذكاء ، والحفظ، وفي العوامل النفسية كالدافعية للإنجاز والاتزان الانفعالي، والثقة بالنفس، مفهوم الذات، إضافة إلى العوامل الجسمية، ومنها ما هو مدرسي ويتمثل في عناصر البيئة المدرسية وعلاقاتهم بالمتعلم محور العملية التعليمية، كذلك المنهاج المدرسي، والجو المدرسي العام وسيكون التركيز في بحثنا هذا على العوامل الموضوعية، والمتعلقة خاصة بالبيئة المدرسية بكل تفاعلاتها ، وكيفية تأثيرها على التحصيل الدراسي للمتعلم.

1-العوامل الأسرية:

وتتضمن ثلاث نقاط أساسية هي:

1-1- التوافق الأسري: تلعب الأسرة دورا هاما وبارزا في التحصيل الدراسي لأبنائها، فالأسرة التي تعاني من حالات التصدع والانهيار بسبب العلاقات المتوترة بين الأبوين، والشجار المستمر بين الأفراد، كذلك المعاملة السيئة والإهمال من جانب الوالدين للأبناء والمتمثلة في الكراهية والنبذ والتهديد، والعقاب والإيذاء الجسدي، تعد من العوامل التي تساهم في تدني المستوى التحصيلي. (طلعت، 1980، ص58) .

2.1- المستوى الثقافي والاقتصادي للأسرة: يرى ***قزازة (1996)*** أن المستوى الاقتصادي، الثقافي، والاجتماعي المنخفض للأسرة يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي للطالب، فالمتعلم الذي ينتمي إلى أسرة فقيرة متفككة اجتماعيا نجده يعاني من اضطرابات نفسية وانفعالية تنعكس على تحصيله الدراسي، أما الطالب الذي ينحدر من أسرة مترابطة ومستواها الدامي جيد، تكون نتائجه وتحصيله الدراسي غالبا مريضا.(قزازة، 1996، ص ص 105، 106) .

1-3- نمط الأسلوب التربوي السائد في الأسرة : إن الأسلوب التربوي السائد داخل الأسرة يؤثر على التحصيل الدراسي للأبناء فكلما كان النمط التربوي بعيدا عن العنف، والقسوة، والإهمال، والتسيب كان مستوى التحصيل الدراسي أفضل، ويؤكد ***(داوود 1999)*** إن اهتمام الآباء بأبنائهم من حيث الرعاية والصداقة يؤثر في تحصيلهم الدراسي ، وتفوقهم العلمي والعملي في جميع الميادين المختلفة. (داوود، 1999، ص 35) .

بعد أن تطرقنا إلى العوامل الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي نرى بان للتوافق الاسرى او عدمه، وكذا نمط الاسلوب التربوي السائد في الاسرة تأثيرا كبيرا على الابناء المتمدرسين وبالتالي تأثيرا مباشرا على تحصيلهم الدراسي سلبا او ايجابا.

كما نود أن نشير ايضا إلى أن سوء الأوضاع الأسرية كثيرا ما تتحول إلى دوافع للنجاح فطبيعة التأثير ليست دائما سلبا، فالواقع أثبت أن نجاح وتميز بعض الاشخاص في دراستهم يعود الى الاوضاع الاقتصادية والاجتماعية المزرية التي كانوا يعيشونها.

2-العوامل الذاتية للمتعلم:

ويمكن تقسيم العوامل الخاصة بالمتعلم إلى ثلاثة عوامل هي:

2-1- العوامل العقلية:

تتمثل في قدرات التلميذ العقلية كالذكاء وسرعة البداهة، والذاكرة إضافة إلى القدرات الخاصة كالقدرة على التمييز، وهذه القدرات سواء الفطرية منها أو المكتسبة بالتعلم والتدريب والخبرات تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم.

وقد بنيت نتائج الدراسات أهمية القدرات العقلية في التحصيل الدراسي، كما أظهرت ارتباطا متفاوتا بالمراد الدراسية، وبشير ***عطية (1959)*** إلى ذلك، وذكر أن معظم البحوث بنيت وجود علاقة بين معظم القدرات العقلية وبين بعض التخصصات الدراسية، حيث وجد علاقة بين نتائج الاختبارات الميكانيكية وبين كليات الهندسة والمدارس الصناعية. (النعيمي، 2003، ص9) .

وفي دراسة ***ماري كازنسكا*** التي أجريت على تلاميذ مطبقة اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل الدراسي إضافة إلى التحاليل الطبية وتحليل الظروف العائلية، لكن وجدت الباحثة في الأخير أن تبريرات العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء احتلت المرتبة الأولى، إذا فالتلاميذ الأذكياء يستوعبون دروسهم بطريقة جيدة، وبالتالي يكون تحصيلهم جيدا، بينما ضعيفي الذكاء قدرتهم على الإستعاب، وفهم المادة الدراسية تكون ضعيفة فيكون تبعا لذلك

تحصيلهم الدراسي ضعيف، وبالتالي يعانون من التأخر الدراسي. (ردحي، 1988، ص180) .

إن معظم العلماء التربويون يؤكدون على مسألة وجود ارتباطا قوي بين الذكاء والتحصيل الدراسي، وهذا ما أشار إليه فاخر *عاقل* بقوله: "وأيما كان مفهوم الذكاء يتصل اتصالا وثيقا بالقدرة على التعلم"، كما أشار ***باتشر*** في قوله: " ولا شك أن الذكاء يرتبط بالإنجاز المدرسي العالي ".

ويظهر من كل ما سبق أن للعوامل العقلية، وبخاصة الذكاء أعظم الأثر في التحصيل الدراسي لدى الفرد بحيث نجد أن التلميذ أو المتعلم الذي يتميز بمستوى أعلى من الذكاء تكون لديه القدرة للوصول إلى مستوى أفضل من التحصيل الدراسي.

2-2- العوامل النفسية:

تعتبر العوامل النفسية من العوامل الهامة المؤثرة في التحصيل الدراسي ذلك لأن الاستعدادات المرضية مثل: الدوافع، الميول، القلق، الإحباط، الحرمان، الشعور بعدم الأمن، ونقص الثقة في النفس من السلوكات التي تشجع التلميذ على المثابرة والكفاح للنجاح مما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة. (قريشي، 2002، ص 72) .

ومن أهم العوامل النفسية المؤثرة في التحصيل الدراسي نذكر ما يلي:

2-2-1- الدافعية للإنجاز:

كشف العديد من الدراسات عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي، فالأفراد ذوي الدافعية العالية يحققون مستويات نجاح عالية في دراستهم مقارنة بالأفراد ذوي الدافعية المنخفضة. (خليفة، 2000، ص29) .

2-2-2- الاتزان الانفعالي:

إن انبساط المتعلم واتزانه الانفعالي يؤدي إلى تحصيل أفضل، بينما قلق المتعلم يساهم في تدني تحصيله، والقلق يتزايد في أوساط التلاميذ ضعفي المستوى، كما يبين ***Chone*** أن عدم استقرار الفرد من الناحية الانفعالية يؤثر على قدراته الخاصة بالتركيز والعمل المدرسي رغم أنه قد يكون ذكيا أو متوسط الذكاء. (فهمي، 1997، ص244) .

2-2-3-الثقة بالنفس:

الثقة بالنفس تمكن المتعلم من مواجهة كل ما يعترضه من أمور سلبية، فنجد لديه رغبة كبيرة في المشاركة في مختلف الأعمال والنشاطات، وهي شرط أساس للمتعلم ورفع مستوى التحصيل الدراسي.وتشمل ثلاثة مبادئ:

- الميل إلى التعبير عن الأفكار بثقة.
- الميل إلى الحديث بكل راحة.
- الميل إلى جعل آرائه ذات قيمة. (بن ساسي، 2007، ص 81) .

2-2-4- مفهوم الذات:

أظهرت العديد من الدراسات العلاقة الارتباطية الموجبة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى المتعلمين، من هذه الدراسات *دراسة إبراهيم محمد عيسى* التي تناولت العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع والعاشر والحادي عشر في الأردن، واستقصاء أثر كل من الجنس والمستوى الدراسي ومستوى التحصيل الدراسي في مفهوم الذات لدى عينة من التلاميذ قومها 720 تلميذ، حيث بينت النتائج أن قيم معاملات الارتباط لمفهوم الذات وأبعاده مع التحصيل الدراسي كانت دالة إحصائية لدى مختلف مجموعات الدراسة. (إبراهيم، 2006، ص 11) .

وهناك عوامل أخرى تؤثر على التحصيل الدراسي، نتيجة عامة أو شكل مظهره الخارجي، أو عامل المنافسة السلبية مع إقرانه، أو مقارنته من طرف أسرته أو معلميه بالآخرين أو ضغط وإلحاق أوليائه على تحقيق نتائج جيدة.

وخلاصة ما سبق فإن العوامل النفسية المختلفة لها بالغ الأثر في التحصيل الدراسي للمتعلم، الأمر الذي يتطلب من مختلف العناصر المؤثرة (الأسرة – المدرسة) العمل على ترسيخ وبناء مقومات إيجابية لهذه العناصر لدى المتعلم وخاصة تقوية الدافعية للإنجاز وكذا تعزيز ثقته بنفسه.

2-3- العوامل الجسمية:

وهي العوامل المتعلقة بالصحة العامة للتلميذ حيث أن سوء صحته الجسمية تدعو إلى كثرة الغياب عن المدرسة، وتأثيرها بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي الجيد.

وفي دراسة قام بها ***سيمون Simone*** تتعلق بالخصائص الجسمية والاستعداد للدراسة وتأثيرها على الرسوب في المرحلة الابتدائية حيث وجد أن التلاميذ الأقل نضجا من الناحية الجسمية هو أكثر رسوبا من زملائهم الناجحين والأكثر نضجا. (قريشي، 2002، ص69) .

3-العوامل المدرسية:

تبرز المدرسة الثانوية كمؤسسة اجتماعية تربوية بعد الأسرة لما تقوم به من دور توجيهي للمتعلمين لمساعدتهم على التحصيل الدراسي الجيد إذا راعت الجوانب النفسية والعلائقية للمتعلم إلى جانب المادة العلمية المناسبة والوسائل الهادفة والأسلوب المرن.

إن لعناصر البيئة المدرسية، وتفاعلاتها المختلفة أثر على عملية التحصيل الدراسي، وسنتناول بعض العوامل المدرسية المؤثرة في تنمية مواهب المتعلم، واستثمار طاقاته المختلفة للوصول إلى تحصيل دراسي أفضل، بشيء من التفصيل:

3-1-المدرسة:

للمدرسة وظائف تنفرد بأدائها، وأخرى تتشارك فيها مع الأسرة، فالمدرسة تكمل دور الأسرة في تنمية الجانب الفكري والثقافي والأخلاقي والاجتماعي للأبناء الذي يساهم في القدرة على التكيف، فالمدرسة يجب أن تكون البيئة الصالحة لنمو المتعلمين نموا طبيعيا واكتسابهم المعرفة، ولكي تقوم المؤسسة التربوية بوظيفتها يجب أن توفر ما يلي:

* شعور الطلبة بالاستقرار النفسي والبعد عن القلق والتوتر.
* أن يكون البناء المدرسي متكاملا من حيث الشروط الصحيحة والتربوية.
* أن يكون للمعلمين خبرة في الإدارة الصفية وفي تدريس مواد تخصصهم.
* العناية الجماعية والفردية للتلاميذ ليكون هناك مجال لتنمية شخصياتهم.
* أن يدرك المتعلم أنه عضو في مجموعة وليس له الحق في الاهتمام الزائد على الآخرين.

* أن تدرك أن التلميذ محور العملية التربوية، وليست المادة الدراسية ويجب على المعلمين تلبية احتياجات المتعلمين على اختلاف مستوياتهم وقابليتهم ومواهبهم. (عدس، 1996، ص ص 38-39) .

3-2-المناهج الدراسية:

إن المناهج الدراسية ومدى ملائمتها مع مستوى وقدرات التلاميذ إذ كلما كانت المناهج الدراسية مراعية لقدرات التلميذ وعمره العقلي والزمني وخصائص المرحلة العمرية التي يمر بها، كلما ساهمت في نجاح المتعلم، فمثلا في مرحلة الطفولة يجب أن يعتمد المقرر الدراسي على الأشياء الملموسة والمحسوسة حتى يسهل إدراكها، وكذا مراعاة التسلسل الزمني والمتدرج في الصعوبة والتعقيد، فيجب أن يساير المنهاج الدراسي متطلبات الحياة الاجتماعية والظروف البيئية، وتكون أكثر عملية وعملية بحيث تشمل مختلف المواضيع التي تثير اهتمام ودافعية المتعلمين .

3-3-المعلم :

من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطالب كفاءة المعلم العلمية والمهنية، والتي ينبغي أن تكون فعالية في زيادة دافعية الطالب نحو التحصيل الدراسي، ومن أهم سلوكيات المعلم حرصه على الإرشاد والمنجزة والحماسة، تعزيزه واهتمامه، ومساعدته للطالب لتوظيف قدراتهم وتقوية جهودهم مما يدعم تحصيلهم الدراسي.

. (Skinner&Belmont,1993,p572)

ونشير ***(جلجل 2001)*** أن هناك ثلاثة مكونات للعلاقة بين المعلم والمتعلم.

1- كفاءة المعلم التي تقابل بالاحترام من جانب المتعلمين.

2- دفء المعلم والذي يقابل بالعاطفة من جانب المتعلمين.

3- عدالة المعلم والتي تقابل بالتعاون من قبل المتعلمين. (جلجل 2001، ص 38)

وتقول رمزية ***الغريب*** :" إن المعلم هو الذي لديه فكرة واضحة عن الأهداف التربوية التي يسعى لتحقيقها بالطرق التي تمكنه من نقل التراث الثقافي للتلاميذ، وفق استعداداتهم، وقدراتهم حتى يتم تعليمهم وزيادة تحصيلهم الدراسي، وتعويدهم على طريقة الحياة التي ينشدها المجتمع. (الغريب، 1976، ص197) .

ومن كل ما سبق، نلاحظ أن للمعلم دور كبير في رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين إذ كانت لديه القدرة على التنويع في أساليب التدريس ومراعاته للفروق الفردية للمتعلمين، وكفاءته في تصميم الاختبارات التحصيلية، وقدراته على التواصل الجيد مع التلاميذ في عملية تفاعل تعتمد على الاحترام والمشاركة والعدالة.

3-4- الامتحانات:

إن للامتحانات المدرسية أهمية خاصة، بالنسبة للصحة النفسية للتلميذ، فيما أنها جزء أساسي من البرنامج التربوي، فلا يجب أن يعطي المدرس انطباعا للمتعلمين على أن الامتحان شئ يبعث الخوف والرهبة، بل هي وسائل مساعدة للمتعلم والمعلم، لمعرفة إلى أي حد قد حققوا تقدما في اكتساب المعارف والمهارات، فالامتحانات بالصورة الخاطئة التي تتم بها تمثل فترات من التوتر والقلق، والتي تؤدي إلى تعطيل الأفراد في عملية تحصيلهم. (عبد الحميد، 2010، ص ص 118-119) .

3-5- الإدارة المدرسية:

تلعب الإدارة المدرسية دورا أساسيا في تسيير عملية التعلم، وبالتالي في تحديد نسبة التحصيل الدراسي، حيث أن الإدارة التي تراعي الظروف والأجواء التي تكون فيها المؤسسة من شأنها أن تساعد أو تعرقل سير البرنامج الدراسي، وهذا على حسب طبيعة معاملها ومعاملتها، فالإدارة تنفر كل من المعلم والمتعلم عل حد سواء من المدرسة وبالتالي تقلل من فاعلية التدريس، وتخفض الإرادة والدافعية، فينخفض مستوى التحصيل الدراسي، والعكس

فالإدارة المعتدلة في قراراتها سوف تحاول جلب كل الأطراف من أجل الإنجاز. (بن يوسف ، 2008، ص 109) .

3-6- وجود الأنشطة الرياضية والفنية والعلمية:

فالمؤسسة التي تتوفر داخلها مختلف الأنشطة الرياضية، الفنية، الثقافية والعلمية، تساهم في التخفيف من الضغوطات والصراعات التي يشعر بها التلميذ من جراء التعب الناتج عن الدراسة المستمرة، فالمدرسة تحاول خلق جو نفسي مريح، وجو آخر للمنافسة، يستمتع من خلاله المتعلمين، ويغيرون الجو، وكل هذا يعطيهم نفسا جديدا وطاقة متجددة من أجل الدراسة والاستمرارية فيها، وبحماسة ورغبة فوجود مثل هذه الأنشطة يساهم في رفع دافعية المتعلم للدراسة وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

3-7- الجو المدرسي العام :

ويقصد به العلاقات الاجتماعية التي تربط بين أفراد المجتمع المدرسي ويؤكد *صالح عبد العزيز* أهمية العلاقات الاجتماعية المدرسية بقوله : إن العلاقات الشخصية بين الأفراد عنصر أساسي في تكوين جو اجتماعي صالح في المدرسة، فليس الحكم الذاتي وحده أو ملائمة الجو المدرسي لمختلف المواد كفيلا بتبيين روح الجماعة في المدرسة ما لم يشعر أفراد هذه الجماعة بشعور الرضا الشخصي والعلاقة الوظيفية بين بعضهم البعض.

(عبد العزيز، 2002، ص34) .

إن شعور المتعلم بمكانته الاجتماعية داخل محيطه المدرسي، يزيد في انتمائه لمدرسته، فيواظب على الحضور مرتاح البال حريصا على دراسته، وهذا ما يؤثر إيجابا على مستوى تحصيله الدراسي، أما وجود المتعلم بين جماعة مدرسية لا يجد مكانته ضمنها، ويشعر بالنقص أمامها، فهذا يدفعه إلى نفور من الوسط المدرسي، مما قد يدفعه إلى البحث عن تحقيق مكانته مع جماعة سوء وهذا ما يؤثر سابل على تحصيله الدراسي.

وفي هذا السياق يؤكد حداد (1973) أن تتوتر العلاقات والمعاملات بين أفراد المجتمع المدرسي، من شأنه أن يعرقل عملية التدريس الأمر الذي الذي ينعكس على تكيف المتعلم مع الوسط المدرسي والذي يؤثر حتما على تحصيله الدراسي.

إضافة إلى ذلك تتأثر عملية التحصيل الدراسي ببعض العوامل الأخرى كاكتظاظ الأقسام الدراسية، زيادة على مواظبة المتعلم في حضوره.

والخلاصة أن أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للمتعلم تتنوع بين عوامل ذاتية (عقلية، نفسية، وجسمية) ، وعوامل اجتماعية أسرية ومدرسية ، ويتناول بحثنا علاقة التفاعل الاجتماعي الصفي (العلاقة التفاعلية بين المعلم و المتعلم و بين المتعلمين انفسهم داخل الصف الدراسي) وعلاقته بالتحصيل الدراسي للمتعلم ، الذي يعتبر الهدف الاسمى للعملية التعليمية – التعلمية ، و للمنظومة التربوية.

التحصيل الدراسي في ضوء بعض النظريات :

شكلت ظاهرة الاختلاف والتباين في التحصيل الدراسي للمتعلمين مجال تقاطع الكثير من المرجعيات الفكرية، ولعل ذلك يعود إلى تباين التصور للمدرسة ووظائفها واختلافه، من منظور فكري لآخر.

والتحصيل الدراسي للمتعلمين هو نتيجة تداخل عدة عوامل، تلعب دور المساعد أحيانا، ودور الكابح أحيانا أخرى لعملية التحصيل الدراسي.

1- نظرة المدرسة الوظيفية لعملية التحصيل الدراسي:

ترى المدرسة الوظيفية التي تقوم على فكرة استقرار المجتمع، وتماسك أجزاء النسق الاجتماعي، وتساندها وظيفيا لتحقيق النظام الاجتماعي العام أن المدرسة مؤسسة اجتماعية لها الصدارة في المجتمع، لما تساهم به في عملية البناء، وتحقيق العدالة الاجتماعية، والحد من التفاوت الطبقي.

ترى الوظيفية أن تعاون مكونات البيئة المدرسية يؤدي إلى تقوية العلاقات بين المتعلم وباقي العناصر، يؤدي إلى زيادة حوافز الطلبة في التحصيل الدراسي، وهذا بتوفير الظروف المناسبة.

يرى " بارسونز " أن دور المدرسة في عملية التحصيل الدراسي يكون من خلال الاكتشاف المبكر لاستعدادات وقدرات المتعلمين، وتوجيههم بطريقة صحيحة، إضافة إلى تنمية دوافع العمل والإعداد الأكاديمي والمهني للفرد.

وترى الوظيفية كذلك وجود علاقة طردية بين التحصيل الدراسي للمتعلم داخل المدرسة ومستوى أدائه في العمل الذي ينعكس على مستواه الوظيفي والمادي. (بدران، 1997، ص 20) .

2- نظرة نظرية راس المال الثقافي لعملية التحصيل الدراسي:

قدم بيير بورديو نظريته في علم اجتماع التربية "نظرية رأس المال الثقافي" التي ترى أن دور المدرسة (من خلال التربية) هو ترسيخ وإعادة إنتاج علاقات التفاوت الطبقي القائمة في المجتمعات المعاصرة، ويرى بورديو أن الطبقة البرجوازية هي التي تقوم بتحديد معايير وسمات الثقافة المدرسية، بما ينسجم مع ضرورات الهيمنة البرجوازية على المستوى الاجتماعي والثقافي.

فحسب بورديو فإن المدرسة تحتوي على شيفرات لا يستطيع حلّها إلا التلاميذ المنتمين للطبقة الاجتماعية المسيطرة، ولهذا فمن الطبيعي أن يكون تحصيلهم الدراسي جيد.

وفي هذا الصدد يقول ***بوركييرافلين***: "إن أطفال الفئات البرجوازية يأتون إلى المدرسة وهم مسلحون بمعاييرها وقيمها، أما أبناء الفئات الفقيرة فيأتون إليهم وهم مجردون هن هذه الأسلحة بحكم ثقافتهم المدرسية." (الشهاب، 2004، ص 165).

إن أبناء الطبقات المسيطرة، وبحكم مكانتهم الاجتماعية، وثقافتهم السائدة التي ترسخها المدرسة ينجحون ويحصلون على مستوى تعليمي جيد، وبهذا تعمل المدرسة على

توريث المهن القيادية في المجتمع وهذا ما يجعل التعليم ينجح كرأسمال رمزي في المحافظة على الطبقات المهيمنة.

كما أن التحصيل الدراسي يتباين ويختلف بسبب العنف الثقافي الذي تمارسه القوى السائدة في مجال التربية، ويتمثل في تنوع المدارس في المجتمع الواحد واختلاف مستوياتها باختلاف الأصول الطبقية لطلابها.

كما رفض ***بورديو*** ربط أسباب تحسن التحصيل الدراسي أو ضعفه بعوامل منفصلة كحسن المتعلم، أو كفاءة المعلم، بل يرجع ذلك إلى عدة عوامل تعمل كنسق بنيوي له تأثير غير مرئي في سلوك الطلاب واتجاهاتهم ثم ارتفاع مستوى تحصيلهم أو ضعفه، وبالنسبة للامتحانات يقول ***بورديو***: "إن معظم الذين طردوا من المدرسة او استعبدوا أنفسهم قبل الامتحانات، وأن هؤلاء الذين كان استعبادهم عن طريق الانتقاء المباشر (الامتحان) إنما يتوقف أيضا على مستوى طبقتهم الاجتماعية. (بدران، 1997، ص 150).

وأخيرا يرى **بورديو** أن تحسين مستوى التحصيل الدراسي يتمثل في جعل التعليم أكثر ديمقراطية وأكبر تحقيقا للعدل والمساواة والعدالة الاجتماعية في التعلم والتوظيف.

و هذا المعنى يؤكده الواقع الميداني، فكلما ساد العدل و المساواة داخل الوسط المدرسي ، كلما تحسنت ظروف تمدرس المتعلمين و هذا ما يساهم ايجابا في رفع المردود التربوي لكل من المعلم و المتعلم و بالتالي رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم .

3-التحصيل الدراسي من المنظور الإسلامي :

قدم الإسلام نظاما تربويا متوازنا يهدف إلى تحقيق مصالح الفرد والمجتمع في إطار المساواة والعدالة بين الأفراد في الحقوق والواجبات، وأعطى الإسلام أولوية عظمى للعلم، وبغية الوصول إلى مستوى تحصيلي جيد للمتعلم، وقد حرص العلماء المسلمون على تبيين الشروط الواجب توفرها في البيئة المدرسية.

فقد كشف الغزالي عن ارتباط التربية بالسياق الاجتماعي، الثقافي، والسياسي للمجتمع، وهي الفكرة التي تشغل الفكر التربوي في الوقت الراهن.

كما ركز ابن خلدون على أن مسؤولية رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم تقع في جانب كبير على المعلم المطالب بتشيع طلابه على الحوار والمناقشة والمناظرة فهي الأساليب الأكثر فعالية للتحصيل الدراسي لدى الطالب مقارنة بأسلوب التلقين والتلقي، إضافة إلى المعاملة الحسنة.

وفي سبيل الوصول إلى التحصيل الدراسي الجيد، نادي " ابن خلدون " بضرورة التدرج في تعليم المتعلم، ويراعي في ذلك قدراته العقلية واستعداده، فقبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا. (شريط، 1975، ص ص 119، 120) .

ومما سبق نرى ان أن ابن خلدون يركز على ضرورة سيادة أسلوب الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم واشتراكه في توليد المعرفة، ويرى أيضا ضرورة التدرج في التعليم، والمعاملة الحسنة للوصول إلى مستوى تحصيلي أفضل، وهذا ما يؤيده الواقع الميداني.

وكخلاصة يرى علماء اجتماع التربية، أن التحصيل الدراسي عند المتعلم يرتبط طرديا بظروف البيئة المدرسية، وتوجيهها بما يخدم مصلحة المتعلم الذي يعتبر محور العملية التربوية، وذلك باشتراكه في بناء المعرفة، واحترام قدراته واستعداداته، والعمل على توجيهه في جو تسوده المساواة العدالة الاجتماعية والتي تعتبر الركيزة الاساسية في بناء المجتمعات.

6. بعض مشاكل التحصيل الدراسي الجيد والحلول المقترحة:

1-بعض مشاكل التحصيل الدراسي:

يواجه المتعلم في مشواره الدراسي العديد من المشاكل التي تعرقل أو تعيق تحصيله الدراسي، سنحاول ذكر بعضها على النحو التالي:

1-1-**التساهل:** سواء كان من طرف الوالدين أو المعلمين الذي يخلق رغبة متدنية لدى المتعلم في التحصيل الدراسي.

1-2 - الإهمال وعدم الاهتمام : كانشغال الآباء عن أبنائهم، أو اهتمام المعلم ببعض المتعلمين وإهماله للبقية يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

1-3-الرفض والنقد المستمرين: يتصف الأفراد الموصوفين أو الموصومين بالعجز أو الرفض وعدم اللياقة، بالإحساس بالنقص، والشراسة مما يؤثر على تحصيلهم الدراسي.

1-4 -عدم معرفة طرق الدراسة الصحيحة: إن عدم إلمام المتعلم بأهم الطرق والأساليب العلمية التي تمكنه من تفعيل طاقاته واستغلال قدراته العقلية، وكذلك عدم استغلال مكتبة المدرسة في تطوير قدراتهم المعرفية يؤثر سلبا على تحصيله الدراسي. (عبد الهادي، 2004، ص ص188-193) .

1-5- المفاهيم الوالدية الخاطئة: إن قيام الوالدين بتعليم أبنائهم وتدريسهم وتربيتهم على التعلم، في مرحلة مبكرة من الطفولة وقبل وصولهم إلى مرحلة الاستعداد الجسمي والعقلي والاجتماعي المطلوب للتمدرس، يخلق في المراحل التعليمية اللاحقة مشاكل لدى المتعلم، قد تؤثر سلبا على تحصيله الدراسي في المرحلة الثانوية على وجه الخصوص. (نصر الله، 2004، ص 90) .

2-الحلول المقترحة لمشاكل التحصيل الدراسي:

لقد شغل تدني التحصيل الدراسي العديد من الباحثين والدارسين في مختلف المجالات النفسية، الاجتماعية والاقتصادية، وسعت كلها الى إيجاد حلول للتخفيف من ظاهرة انخفاض التحصيل الدراسي، وقدموا العديد من البدائل والحلول ونذكر منها ما يلي:

2-1- تشجيع الوالدين لأبنائهم على الدراسة وتعزيزهم والاهتمام بهم .

2-2- تقبل المتعلمين وتشجيعهم على محاولة بذل أقصى الجهد، من أجل النجاح، وتفادي وتجنب مخلفات الإحباط والفشل .

2-3- تعريف التلاميذ بالتعليم الفعال وأسلوب حل المشكلات وكيفية إشباع رغباتهم وحب الاستطلاع لديهم . (الهادي، 2004، ص ص 188-191) .

2-4- عدم الإسراف في التساهل مع المتعلمين ووضع قوانين وضوابط لسلوكهم.

2-5- توعية الأولياء بالطرق السليمة للتعلم، وكيفية التعامل مع أبنائهم خاصة في المراحل المتقدمة من العمر.

2-6- انتهاج أساليب تدريس أثبتت نجا عتها وكفاءتها في تنمية التحصيل الدراسي.

2-7- خلق جو صيفي يشجع على الإبداع والتعلم الجيد.

2-8- تطوير وتدريب التعليمي للمعلمين بما يناسب الطرق الحديثة والتغيرات المستمرة في المناهج والبرامج الدراسية.

7. أهداف و وسائل قياس التحصيل الدراسي:

1-أهداف قياس التحصيل الدراسي:

تتعدد الأهداف التي يسعى كل من المعلم والمتعلم لتحقيقها من خلال قياس التحصيل الدراسي، والتي يكون هذا الأخير مفتاحا ومنعرجا حاسما في تقرير ما يليه، وأبرز هذه الأهداف ما يلي:

1-1-إمكانية تقييم المتعلمين وبالتالي تقسيمهم إلى فصول دراسية وإلى شعب، لأن مستوى تحصيل المتعلم يعتبر مؤشرا لتمدرسه في فصل دراسي.

1-2-تقرير نتيجة المتعلم من حيث الانتقال إلى صف دراسي أعلى من صفه الحالي أو من حيث الرسوب، أو الفصل من المدرسة إذا استوفى حقه من الرسوب. (الدويك، 1998، ص24) .

1-3-تمكين عملية قياس التحصيل الدراسي من معرفة النواحي التي يجب مراعاتها في تدريس البرامج إضافة للمعلومات، وقد تشمل هذه النواحي المهارات والاتجاهات النفسية والتي يجب تتزامن مع ما يتم تقديمه للمتعلم .

1-4-يمكن الإسفادة من التحصيل الدراسي عند انتقال المتعلم من مؤسسة إلى أخرى حتى يتم وضعه في الصف المناسب.

1-5- الوقوف على نقاط القوة والضعف عند المتعلمين، والعمل على علاج هذا الضعف واستدراكه في الوقت المناسب، مع العلم الخاص بالمادة لحل ضعف المتعلم.

1-6- يسمح التحصيل الدراسي للمتعلم بإعادة صياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو المتعلمين، آخذين بعين الاعتبار قدراتهم ومعارفهم، وهذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم أداءات المتعلمين.

1-7- تعمل النتائج المتحصل عليها في عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للمتعلم من حيث إعطاء النقاط والعلامات بعد إجراء الامتحانات، فالتعليق الإيجابي أو السلبي على آدائهم يرتبط سيكولوجية التعزيز. (بوسنة ، 2007، ص 85) .

1-8- الإرشاد والتخطيط التربوي، حيث يقوم المتعلم بالتخطيط السليم لدراسته إذا اختار ما يناسب قدراته واستعداداته ولا توجد وسيلة تعرفنا بهذه العوامل سوى الاختبارات التربوية والنفسية.

1-9- الحصول على العلاقات لاتخاذ قرارات إدارية مختلفة، إتجاه المعلمين، ومنها الترقية، واتخاذ إجراءات تحسيسية وتدريبية.

ويمكن من خلال النقاط السابقة الذكر القول أن لعملية القياس التحصيل الدراسي عدة أبعاد تربوية تتعلق بالمتعلم والمعلم وكذلك المادة التعليمية والمنهاج الدراسي، وبفضل هذه العملية يمكن للقائمين على العملية التربوية الاعتماد عليها في إعادة صياغة الأهداف التعليمية و التربوية.

2 - وسائل قياس التحصيل الدراسي:

مند العصور السابقة اهتمت التربية بقياس مدى تحصيل المتعلمين من معلومات وحقائق متبعة في ذلك وسائلا وأساليب متنوعة، وإن الأساليب المختلفة المستخدمة في وقتنا الحاضر في قياس التحصيل الدراسي قد مرت بعدة مراحل تطويرية حتى وصلت إلى ما هي

عليه الآن، فكانت الامتحانات المدرسية تعتمد أساسا على الاختبارات الشفوية حتى نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر.

وفي سنة 1845 قام *هوراس* بحركة تطوير التعليم العام مؤكدا على ضرورة استخدام الامتحانات الكتابية التي تتسم بالموضوعية بدلا من الاختبارات الشفوية في تقييم المتعلمين، وفي سنة 1864 أعد المربي الانجليزي *جورج فيشر* الذي كان يشغل منصب مدري أول اختبار تحصيلي تحريري، يتكون من عدة مقاييس متدرجة وأمثلة ومواصفات متنوعة يمكن استخدامها في تقييم جودة الخط، النحو، التعبير، الرياضيات، وغيرها من المواد الدراسية. (علام، 2000، ص 303)

وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر أولا اختبار تحصيلي على يد ستون اختبار في الحساب سنة 1908 ثم تبعه ثروندك حيث أعد اختبار جودة الخط للأطفال في عام 1909، ومع بداية 1910 ظهرت عدة دراسات تشير إلى عدم ثبات الوسائل التي اتبعت من قبل المدرسين في تصحيح الامتحانات المدرسية وكان من نتائج ذلك توجيه الجهود إلى البحث عن إجراءات أكثر موضوعية في إعداد الاختبارات وإعطاء الدرجات للطلاب.

إن تطور وتزايد الدراسات في الحقل التربوي، مكن من التحكم أكثر في وسائل قياس التحصيل الدراسي، ومحاولة جعلها أكثر دقة وقياسا للمستوى التعليمي للمتعلمين، ومن أهم وسائل قياس التحصيل الدراسي نذكر ما يلي:

2-1- الاختبارات التحصيلية:

تعد الاختبارات الحصيلية الأسلوب الشائع في مختلف المؤسسات التعليمية، حيث يستخدمها المعلمون لقياس قدرات الطلبة التحصيلية وكذا في ترتيب المتعلمين وتحديد النجاح والرسوب.

وفي هذا الصدد يرى ***عطية الأبرشي*** :"أن الامتحانات المدرسية هي تلك الامتحانات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة مقدار ما استفادة المتعلمون من المواد التي درسوها لتدارك ما يبدو

منهم من ضعف، وتكون امتحانات فتريه كل ثلاثة أشهر أو أكثر وكذا امتحانات النقل في المدارس الابتدائية أو الثانوية، وتكون شفوية ، كتابية او عملية.(الأبرشي، 1993، ص 361)

كما يعرف الاختبار التحصيلي كذلك بأنه إجراء منظم لتحديد وقياس ما تعلمه المتعلم (التلميذ) في مختلف المراحل التعليمية المختلفة، كما أنه يمكن المعلم من أداء وقفة تقييمية موضوعية تساعده في عملية التقويم باتخاذ القرارات التعليمية المناسبة، وعلى هذا الأساس يكون التقويم جزءا متكاملا من العملية التعليمية، بمعنى مساهمته في إجادة التخطيط، وضبط التنفيذ في تقويم الإنجازات (ملحم، 2001، ص433) .

ومن خلال ما تقدم، فإن الاختبارات التحصيلية أداة يتمكن بواسطتها المعلم من قياس مدى إستعاب التلاميذ (المتعلمين) وتحصيلهم الدراسي ليقرر على أساسها تصنيف التلاميذ في الدرجات المناسبة واتخاذ الإجراءات المناسبة والملائمة لعملية التقويم ، للوصول إلى الهدف الأسمى للعملية التعليمية وهو التحصيل الدراسي الأفضل للمتعلمين .

2-1-1 أهمية الاختبارات التحصيلية:

الإختبارات التحصيلية تساعد على:

- توعية المتعلمين بمدى تقدمهم نحو الأهداف التعليمية وزيادة دافعيتهم.
- التنبؤ بتحصيل المتعلمين ومعرفة فرص نجاحهم في المواد الدراسية.
- إتخاذ القرار نحو تصنيف وتوجيه المتعلمين نحو التخصص المناسب لهم.
- متابعة نمو المتعلمين، والحكم على مدى تكامل وشمول هذا النمو.
- الحكم على فاعلية التدريس، وتطوير استراتيجياته من خلال تحصيل المتعلمين لمنهج دراسي معين، ومن نتائج التحصيل الدراسي يمكن تطوير المنهج الدراسي وكذا وسائل المساعدة من كتب ووسائل وأجهزة.
- استبقاء المعلومات لدى المتعلمين لفترة أطول عن طريق الاختبارات من وقت لآخر.
- إعلام الأولياء بمدى تقدم أبنائهم دراسيا، وبالتالي كسب ثقة الجماهير في إدراك أهمية

التعليم المدرسي. (علي، 2002، ص 406) .

ويبدو من خلال ما تم ذكره أن وظيفة الاختبارات التحصيلية أكبر من كونها أداة لتقييم التلاميذ (المتعلمين) كما أنها أكبر من كونها معيارا لانتقال المتعلمين من صف دراسي لآخر، بل هي وسيلة ذات أبعاد كثيرة ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف العامة للعملية التربوية.

2-1-2 أنواع الاختبارات التحصيلية:

تشير الدراسات إلى وجود عدة أنواع من الاختبارات التحصيلية نذكر أهمها:

أ-**الاختبارات الشفوية** : تعتبر من أقدم أنواع الاختبارات التحصيلية في العالم، حيث استخدمت كمجموعة من الأسئلة غير الكتابية يوجهها المعلم للمتعلم لقياس مدى تعلمه واكتسابه وفهمه ومدى قدرته على معالجة المواقف المتجددة، إضافة إلى تقييم المهارات الشفوية لدى المتعلم على التعبير، وفي التعرف على سمات معينة تتعلق بشخصية المتعلم كالجرأة والشجاعة الأدبية أثناء تقديم الإجابات.

ب-**الاختبارات الكتابية (التحريرية):** وهي النوع الذي يستخدم أساسا لقياس تحصيل المتعلمين في نهاية كل ثلاثي دراسي أو في نهاية المستويات الدراسية أو في امتحانات النقل وكذا الشهادة العامة. (الأبراشي،1993 ،ص361) .

ويعتمد هذا النوع من الاختبارات على تقديم أسئلة للمتعلمين تكون الإجابة عنها بطريقة كتابية، ومن خلال هذا النوع من الاختبارات يتمكن المعلم من تقييم وقياس مستوى التلميذ ومستوى المعارف والمعلومات التي يتلقاها داخل الفصل الدراسي كما أنها تكشف عن جوانب الفهم والاستدعاء والتذكر.

2-2 الاختبارات الموضوعية:

تبنى هذه الاختبارات على أساس سليمة ومنطقية تستبعد الذاتية تحاول معرفة مدى فهم المتعلم للمعلومات التي حصل عليها، لذا وجب الاعتناء بهذه الاختبارات حتى تمكننا

من الحصول على بيانات صحيحة ودقيقة على مدى تقدم التحصيل الدراسي للمتعلم. (عاقل،1985، ص 364) .

ونشير إلى أن العالم دوز هو الذي أطلق عليها صفة الموضوعية لأن تخرج عن رأي المصحح وتتدخل فيها ذاتيته، كما أنها تتناسب مع جميع التلاميذ من ناحية الفروق الفردية، وتحقق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها. (عبد الهادي، 1999، ص 53) .

ومن خلال ما سبق فإن الإختبارات الموضوعية تستبعد ذاتية و تأويل المصحح، و يمكن تطبيقها على كل المتعلمين رغم الفروقات الفردية، و من بين الإختبارات الموضوعية نذكر ما يلي:

2-2-1 الإختبار المتعدد الإختيار

هو الإختبار الذي تعطى فيه للمتعلم عدة بدائل للإجابة، إذ يكون ثلاثة أو أربعة، و تشير الدراسات إلى أن أفضل هذه الأسئلة التي تحتوي على أربعة بدائل، و يجب أن تمتاز بالدقة و الوضوح. (عبد الهادي، 1999، ص 58) .

وتكون الإجابة بوضع علامة أمام الجواب الصحيح (المختار)، مع أن طريقة إختيار الإجابة الصحيحة، يمكن أن تكون بإختيار الإجابات الصحيحة من بين الإجابات الخاطئة، و هذا ما يعرف باسم البحث عن الصواب.

أو تكون باختيار الإجابة الأكثر أهمية وقوة من بين إجابات كلها صحيحة، و لكنها متفاوتة الأهمية و القوة وفقا لمعيار موضوعي تم الإتفاق عليه أثناء الدراسة مع المتعلمين، و يعرف هذا النوع باسم البحث عن الأهمية. (مدكور1997، ص 432) .

2-2-2 إختبار الصواب و الخطأ :

و هو عبارة عن مجموعة من العبارات القصيرة تتضمن حقائق معينة، يطلب فيها من المتعلم أن يضع علامة صحيح أمام الإجابة الصحيحة، و علامة خاطئ أمام الإجابة

الخاطئة، و أثناء التصحيح تنال الإجابة الصحيحة درجة و تخصم من المتعلم درجة إذا أخطأ. (إبراهيم، 1980، ص 619) .

2-2-3 إختبار التكميل :

و في هذا الإختبار يقدم للمتعلم نص محذوفة بعض كلماته وفق نظام معين ثم يكلف بملء الفراغات التي أحدثها حذف الكلمات، و يحصل المتعلم على درجة في حالة ملء الفراغ و مجموع الإجابات الصحيحة يساوي درجة المتعلم.

ومن أهم مميزات هذا الإختبار أنه يغطي قدرا كبيرا من المحتوى، كما أنه يقيس قدرات كثيرة و متنوعة نسبيا، مثل القدرة على التذكر و الفهم و التطبيق و الأستنتاج و إدراك العلاقات.

2-2-4 إختبار النسبة :

و فيه يعطى المتعلم قائمتين، و يطلب إليه نسبة و ربط ما في القائمة الاولى بما يناسبه في القائمة الثانية، ومثال على ذلك: إنسب كل قول من الأقوال الموجودة في القائمة الثانية إلى عالم من العلماء المذكورين في القائمة الأولى

بافلوف	التعلم هو الربط
كولر	التبصر أساس في التعليم
ثروندايك	الكلام هو النظام الإستشاري الثاني

(جبالي، 1995، ص 223) .

2-3 الإختبارات الأدائية (العملية) :

و هي نوع الإختبارات الذي يرمي إلى قياس أداء المتعلم و ما فيه من فعل و إنتاج، كما تعرف بانها ذلك النوع من الإختبارات الذي يعنى بمتطلبات المهارة (الزيود، 1998، ص 205) .

و تستخدم الإختبارات الأدائية في عدة مجالات أهمها:

– العلوم الفيزيائية، و الطبيعة و علوم الأحياء حيث تستخدم التجارب.

– برامج التعليم المهني مثل تعلم الحاسوب و تصحيح البرامج و الطباعة.

– تعلم اللغات، و استخدام مختبرات اللغات في تدريب المتعلمين على اللفظ و النطق الصحيح. (عبد الهادي، 1999، ص 75) .

و تبدو فعالية الإختبارات الأدبية في كونها تمكن المتعلم من التعرف على مهارات الأداء الفعلي في المواقف التي يتعرض لها، مع العلم أن إختبارات الأداء تنقسم إلى:

2-3-1 إختبار المطابقة

يتضمن عدة أنواع من المواقف الإختيارية التي تقدم مختلف الدرجات من الواقعية فأحيانا ما يسأل المعلم عن تعريف آلة أو قطعة من جهاز ثم يشير إلى وظائفها و فوائدها أو الإستماع إلى صوت آلة معطلة، ومن الصوت يجد المتعلم سبب العطل و يقترح الخطوات المناسبة لإصلاحه.

2-3-2 إختبار الآداء المقلد :

و يتطلب هذا الاختبار التأكيد على خطوات معينة، فيتوقع من المتعلم أداء و تقليد نفس الحركات.

2-3-3 إختبار عينة العمل :

يعتبر هذا النوع من الإختبارات تجسيد الأعلى درجات الواقعة، فهو يتطلب من المتعلم أداء واجبات واقعية ممثلة للأداء الكلي الذي يخضع للقياس، و تتضمن عينة الواجبات معظم عناصر الأداء الكلي، و تؤدى تحت ضبط ومراقبة(البغدادي، 1998، ص ص 198-202) .

خلاصة الفصل:

إن التطرق في هذا الفصل للمتغير التابع في دراستنا هذه، يسهل علينا معرفته أكثر، وكذا مختلف العوامل المؤثرة فيه، فالتحصيل الدراسي كما رأينا هو من أهم العمليات التربوية

والأهداف السامية التي تنشدها مختلف الأنظمة التربوية العالمية التي تسعى للوصول إلى مستوى تحصيل دراسي أفضل مستعملة في ذلك كل الوسائل المادية والمعنوية.

والتحصيل الدراسي ليس مؤشرا على قدرات المتعلم فقط، بل دليل على كفاءة المنظومة التربوية ككل بداية من الذين أشرفوا على بناء المناهج الدراسية ووصولا إلى غرفة القسم و ما تحتويه من مختلف الأطراف من المعلم وكفاءته و طريقة التدريس و مدى نجا عتها، وكذا المعرفة من حيث تناسبها مع المستوى العقلي والنفسي و الاجتماعي للمتعلم.

ونشير هنا إلى تداخل وتفاعل عدة عوامل ذاتية وموضوعية واجتماعية أسرية ومدرسية تؤثر بشكل مباشر على عملية التحصيل الدراسي وجميعها يهدف إلى محاولة القياس المعرفي والتحصيلي لدى المتعلم وفهم التطورات التي تطرأ عليه نتيجة التعلم، فيقوم المشرفون على العملية التعليمية بتعزيز الإيجابيات وتدارك السلبيات التي قد تؤدي إلى الفشل الدراسي وضعف التحصيل.

إن عملية التحصيل الدراسي هي ثمرة كل المجهودات المبذولة من طرف الأنظمة التربوية المختلفة التي تهتم بتوفير الوسائل المادية، الفيزيقية، العوامل المدرسية، والعوامل التي تؤثر على عملية التحصيل الدراسي الذي يبقى هو أسمى أهداف المنظومة التربوية.

الفصل الرابع

تمهيد

اولا : التفاعل الاجتماعي .

1- مدخل الى مفهوم التفاعل الاجتماعي

2- اهمية التفاعل الاجتماعي

3- وسائل التفاعل الاجتماعي

4- اهداف التفاعل الاجتماعي

5- خصائص التفاعل الاجتماعي

6- اسس التفاعل الاجتماعي

7- شروط التفاعل الاجتماعي

8- مستويات التفاعل الاجتماعي

9- ميكانزمات التفاعل الاجتماعي

10- تفسيرات نظرية للتفاعل الإجتماعي

11- عمليات التفاعل الاجتماعي

ثانيا : التفاعل الاجتماعي المدرسي

1- التداخل بين التفاعل الاجتماعي و العلاقات الاجتماعية

2- العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة (الثانوية)

3- التفاعل الاجتماعي المدرسي

خلاصة الفصل.

تمهيد :

يشكل الأفراد في المجتمع منطومة إجتماعية، تتشابك بينهم العلاقات الإجتماعية التي تعزز تواجدهم مع بعضهم بعضا، وتنطلق العلاقة الإجتماعية من علاقة ثنائية بين فردينن وتمتد حتى تشمل غالبية أفراد المجتمع، وكلما ازداد عدد أفرد المجتمع تشابكت وتعقدت العلاقات الإجتماعية، ويتجلى التفاعل الإجتماعي القائم على التأثير والتأثر في سلوك الأفراد ويسعى الفرد جاهدا لأن يكون سلوكه موافقا لقيم ومعتقدات المجتمع، ونتيجة نشوء التفاعلات الإجتماعية تنشأ العمليات بين الأفراد مما ينعكس إيجابا على تماسك الجماعات، ومن **مظاهر التفاعل الإجتماعي** نجد التعاون الذي يشترك فيه فردان أو مجموعة أفراد لتحقيق هدف معينن والتنافس الذي يحدث بين طرفين يحاول كل منهما تحقيق مصلحته الخاصة، كما أننا نجد الصراع الذي يوجد بين قونين متكافئتين حول أمر يقع بين الأخذ والرد، وأخيرا نجد التكيف أو التلاؤم والتأقلم مع أي وضع إجتماعي جديد.

وفي هذا الفصل سنتطرق للتفاعل الإجتماعي المتغير المستقل في بحثنا من حيث مفهومه وتعريفه، أهميته ووسائطه ، وسائله، أهدافه وخصائصه والأسس التي يقوم عليها ومستوياته وميكانيزماته.

ثم نعرض بعض التفسيرات النظرية لعملية التفاعل الإجتماعي، نضرية **ميد** "التفاعلية الرمزية" والإتجاه السلوكي (سكنر، نيوكمب ، ميلز)، ثم نتحدث بشيء من التفصيل على عمليات التفاعل الإجتماعي (التعاون، التنافس، الصراع، التكيف)، ثم نختتم هذا الفصل بعنصر مهم جدا وهو **التفاعل الإجتماعي والعلاقات الإجتماعية داخل المدرسة الثانوية** ، وفيه **نتطرق للعلاقات الإجتماعية للمتعلم مع باقي عناصر البيئة الإجتماعية، المدرسية** وعلاقاتها **بالتحصيل الدراسي** الذي يعتبر اسمى اهداف المنظومة التربوية .

اولا : التفاعل الاجتماعي

1- مدخل إلى مفهوم النفاعل الإجتماعي

يعد التفاعل الإجتماعي مفهوما أساسيا في علم النفس الإجتماعي وأهم عناصر العلاقات الإجتماعية، ويتضمن مجموعة من توقعات من جانب كل فرد من أطراف التفاعل، كذلك يتضمن إدراك الدور الإجتماعي وسلوك الفرد في ضوء المعايير الإجتماعية التي تحدد دوره الإجتماعي وأدوار الآخرين. (وطفة، 2004، ص 20) .

1-1- مفهوم التفاعل الإجتماعي :

أولى علاقات الإنسان هي علاقته بذاته ، فإما أن يتقبلها ويعمل جادا لبنائها وتنميتها أو يرفضها ويعمل بسلبية شديدة إتجاهها فيحاول إبعادها عن الديناميكيات الفعالة في أحداث حياته ، ويرفض من ثم مشاعره ورغباته ، مما يجعل الآخرين يعاملونه بالسلبية نفسها التي يعامل بها ذاته الأمر الذي يؤثر عليه في حياته الشخصية والإجتماعية.

والتفاعل الإجتماعي هو إحدى المهارات التي على الفرد إتقانها من أجل التعايش مع أفراد المجتمع الذي ينتمي إليه، فالمجتمع يسند إليه أدوارا متعددة ومتباينة قد ينجح أو يفشل بدرجات متفاوتة في أدائها، وذلك حسب عدد من المتغيرات مثل جنس الفرد، مكانته الإجتماعية، قدراته الذاتية، والمهارات الإجتماعية التي يمتلكها، كذلك حسب طبيعة المواقف.

وتتمثل الأنماط السلوكية التي تدل على التفاعل الإجتماعي داخل الجماعة في ردود الفعل الإيجابية التي تظهر من خلال التكافل والتماسك والتعاون مع أعضاء المجموعة، وفي ردود الفعل السلبية من خلال الإختلاف ورفض آراء الأفراد، والإنسحاب من المواقف والتفاعلات الإيجابية، او الخصومة والصراع مع الأخرين.

يعد التفاعل الإجتماعي بشكل عام نوعا من المؤثرات والإستجابات، وفي العلوم الاجتماعية يشير إلى سلسلة من المؤثرات والإستجابات ينتج عنها تغيير في الأطراف

الداخلية فيما كانت عليه عند البداية، والتفاعل الإجتماعي لا يؤثر في الأفراد فحسب بل يؤثر كذلك في القائمين على البرامج أنفسهم بحيث يؤدي ذلك إلى تعديل طريقة عملهم مع تحسين سلوكهم تبعا للإستجابات التي يستجيب لها الأفراد. (الشناوي، وآخرون، 2001، ص 65) .

لذا تعددت وتباينت إستخدامات التفاعل الإجتماعي فهو مثلا:

* **يستخدم كعملية (*Process*)**: لأنه يتضمن نوعا من النشاط الذي تستثيره حاجات معينة عند الإنسان كالحاجة للإنتماء، الحاجة للحب، والحاجة للتقدير والنجاح.

***وهو حالة (*State*)**: لأنه يستخدم في الإشارة إلى النتيجة النهائية التي يترتب عليها تحقيق هذه الحاجات عند الإنسان.

* **وهو مجموعة من الخصائص (*Traits*)**: التي هي نوع من الإستعدادات الثابتة مسبيا، تميز إستجابات الفرد في سلوكه الإجتماعي، التي تدعى بالسمات التفاعلية والسمات الأولية للإستجابات الشخصية المتبادلة. (كريتش، وآخرون، 1974، ص220) .

وهو سلوك ظاهر (*Overt*): لأنه يحوي التعبير اللفظي والحركات والإيماعات، وهو سلوك باطن (*Covert*): لأنه يتضمن العمليات العقلية الأساسية كالإدارة، التذكر، التفكير، التخيل وجميع العمليات النفسية الأخرى. (غنيم، 1973، ص26)

إن التفاعل كلمة مستعارة من العلوم الطبيعية التي تعني التأثير المتبادل بين عنصرين أو أكثر، ونتيجة للإتصال المباشر والتأثير المتبادل بين هذه العناصر يتم الحصول على ناتج التفاعل يمثل مركبا له من الخصائص والصفات ما يجعله مختلفا عن العناصر المتفاعلة.

لكن يتضمن مفاهيم ومعايير وأهداف، فالفرد حين يستجيب لموقف إنسانس إنما يستجيب لمعنى معين يتضمه هذا الموقف بعناصره المختلفة. (يونس، د ت، ص 229) .

1-2- التفاعل الإجتماعي من منظور التحليل النفسي- إجتماعي :

للتفاعل الإجتماعي منظوران في التحليل النفسي- إجتماعي، في **المنظور الأول** ترى الجماعة الإنسانسة الصغيرة كمجتمع مصغر، ونجد فيها ظاهرات مجتمعية أساسية مثل دوران المعلومات،ممارسة السلطة،أعراف مقاومة للتغيير، المفاوضات والضغوط،التوتر بين المنفعة العامة وإشباع الرغبات الفردية،النزاع بين ضرورات التنظيم وحماية الخصوصية الفردية ،المعايير، الرموز، المعتقدات،اللغة المشتركة، والتردد بين التسامح والنبذ ،التنافر بين الشخصيات وعلاقة القوة حول موضوع:(الغالبية-الأقلية-الاجتماع...).

أما **المنطور الثاني** فيرى أن الجماعة الإنسانية الصغيرة هي أيضا لقاء بين أشخاص، وعلاقاتهم يزدهر فيها تجانس وتعارض الطبع، وترى ***كاين هورني (k.Horne)***: أن الفرد يعتمد أساليب ثلاثة في سبيل تحقيق التوافق مع الآخرين، حيث قد **يتحرك نحو الآخرين، أو بعيدا عنهم أو ضدهم**، قد يتحرك نحوهم للحصول على الحب والرعاية والأمن،وعندما يفقد الشعور بالأمن قد يتحرك ضد للأخرين، فيلجأ إلى العدوان إنتقاما لنفسه وردا على من رفضوه، وقد يصبح مستسلما خنوعا مستجديا للحب الذي افتقده، فينعزل ويتحرك بعيدا عن الآخرين، وعندما تحقق بعض هذه الأساليب أهدافه، فإنها تميل إلى أن تثبت وتصبح سمة من السمات شخصيته، أوحاجة من الحاجات المحركة لسلوكه، وعلى الفرد تحقيق التوازن والتكامل بين هذه الإتجاهات الثلاثة. (محمد، 2003، ص ص5 ، 6) .

1-3 - تعريف التفاعل الإجتماعي :

- يعرف ***سواسون*** التفاعل الإجتماعي بأنه العملية التي يرتبط بهما أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا وفي الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك. (المعايظة، 2007، ص 116) .وتعتبر كذلك العملية المتبادلة بين طرفين إجتماعيين، فردين أو جماعتين صغيرتين، أو فرد و جماعة صغيرة أو كبيرة في موقف أو

وسط إجتماعي معين، بحيث يكون أحدهما منبها أو مثيرا لسلوك الطرف الآخر و يجري هذا التفاعل عادة عبر وسيط معين (لغة، أعمال، أشياء) و يتم خلال ذلك تبادل رسائل معينة ترتبط بغاية أو هدف محدد. (بن جابر، 2004، ص 133) .

ويعرفه ***(سعد جلال)*** بأنه:" علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر يتوقف سلوك أحدهما على سلوك الآخر كفردين أو يتوقف سلوك كلامنهما على سلوك الآخرين، إذا كانوا أكثر من إثنين، والتفاعل الاجتماعي عملية إتصال يؤدي إلى التأثير في أفعال الغير ووجهات نظرهم. (شروخ، 2004، ص 44) .

ويعرفه ***أوتاواي (1970)*** بأنه:" الاسم الذي يطلق على أي علاقة تحدث بين الأشخاص في مجموعات أو بين المجموعات بعضها ببعض باعتبارها وحدات اجتماعية. (أوتاواي، 1970، ص 69)

ويعرفه ***أوينك*** بأنه:" قوة العمل الجماعي الداخلية كما يراها الذين يساهمون فيها. (مينرونوف، 1974، ص 69) .

ويعرفه ***كولب وولسن*** في معنيين أولهما:" إنه ما يحدث عندما يوضع شخصان أو جماعتان على إتصال فيما بينهما، و يحدث تغيير في سلوكهما.

و ثانيهما:" هو التأثير المتبادل بين الأفراد، أو القوى الاجتماعية، ففي الوسط الاجتماعي يحدث التأثير المتبادل، و هذا يعد تفاعلا اجتماعية. (مدكور، 1975، ص 165) .

و يعرفه ***النجيفي (1976)*** بأنه:" عبارة عن العلاقات الاجتماعية بجميع أنواعها التي تكون قائمة بوظيفتها، أي العلاقات الاجتماعية الديناميكية بجميع أنواعها سواء أكانت هذه العلاقات بين فرد و آخر، أم جماعة و آخرى، أو بين فرد و جماعة.(النجيفي، 1976، ص 246).

و يعرفه ***بدوي (1977)*** بأنه:" السلوك الإرتباطي الذي يقوم بين فرد و آخر، و بين مجموعة من الأفراد في مواقف إجتماعية مختلفة، أي أن التفاعل الاجتماعي في أوسع معاينة هو تأثر الشخص بأفعال و آراء غيره و تأثيرهم فيهم بمعنى أن هناك تأثرا و تأثيرا وفعلا و إنفعالا في أي موقف إنساني. (زكي، 1976، ص 386) .

ويعرفه ***حلمي*** بأنه:" التقاء سلوك شخص مع شخص آخر، يكون سلوك كل منهما إستجابة لسلوك الآخر، و منبها لهذا السلوك في الوقت نفسه.(حلمي، 1978، ص 230) .

ويعرفه ***عبد الرحيم*** بأنه:" يستخدم للإشارة إلى التأثير المتبادل بين طرفين (فردين، او جماعتين صغيرتين، أو فرد و جماعة صغيرة أو كبيرة) يؤثر كل منهما في سلوك الآخر. (عبد الرحيم، 1981، ص 16) .

و من خلال كل التعاريف يظهر أن التفاعل الاجتماعي، هو العلاقات الاجتماعية التي تتشكل نتيجة وجود أفراد متجانسين، والهدف المشترك، ورغم اختلافاتهم الطبقية والاجتماعية فإن تفاعلهم حول المادة التعليمية، وحاصل التفاعل فيما بينهم تتكون العمليات الاجتماعية كالتنافس بوجهيه الإيجابي والسلبي، والتعاون بتحقيق الإنسجام، والصراع، والتكيف كحل للصراع، وسير العملية التربوية، وإعادة التفاعل الاجتماعي حول المادة التعليمية وما يتعلق بها.

ونقصد بالتفاعل الاجتماعي طبيعة العلاقات النفسو اجتماعية الموجودة بين المتعلم (محور العملية التعليمية)، وباقي عناصر البيئة المدرسية (المعلم، الإدارة، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي، الزملاء "مجموعة الأقران").

وتظهر من خلال السلوك (المثير، الاستجابة)، فإن كانت هذه العلاقات مبنية على الاحترام و التقدير والتعاون ترفع من دافعية المتعلم نحو التعلم و بالتالي تحقيق مستوى

تحصيلي افضل، وإن ساد هذه العلاقات التوتر و الصراع أدت إلى نفور المتعلم، و بالتالي تؤثر سلبا على تحصيله الدراسي .

2-أهمية التفاعل الإجتماعي : تنبع أهمية التفاعل الاجتماعي من كونه أساسا لعملية التنشئة الاجتماعية، حيث يتعلم الفرد و الجماعة أنماط السلوك المتنوعة، و الاتجاهات التي تنظم العلاقات بين الأفراد و جماعات المجتمع الواحد في إطار القيم السائدة، و الثقافة و التقاليد الاجتماعية المتعارف عليها.

فوجود الفرد ضمن إطار إجتماعي يجعل سلوكه منظما وفقا لأطر المجتمع و قيمه السائدة، مما يؤدي إلى تنوع ورقي سلوكه، بإنشائه للعلاقات الاجتماعية مع الآخرين، و يتعزز التفاعل الاجتماعي إذا أقيمت العلاقات الاجتماعية على أساس المحبة و الاحترام و التعاون .

3- وسائل التفاعل الإجتماعي: وسائل التفاعل الاجتماعي تشمل نوعين هما:

الوسائط اللفظية : و تضم الكلام المحكي في نطاق اللغة المستخدمة من (إلقاء معلومات أو أفكار، مدح أو ثناء، إعطاء تعليمات، طرح أسئلة، نقد أو هجاء، شرح...الخ)، و يتأثر هذا الوسيط بالصورة و النبرة و السرعة، الصمت، الإصغاء، الألفاظ، المعاني و الأفكار، إضافة إلى المناخ المادي و النفسي السائدين، و فرص التبادل و التفاعل.

الوسائط غير اللفظية :تضم كل ما هو غير لفظي، وتشكل مثيرا أو منبها لإستجابات سلوكية مختلفة تسهم في إحداث عملية التفاعل الاجتماعي و تبسطها (حركات الجسم والأطراف، الإيماءات بالجسم و الرأس و اليدين، تعابير الوجه، الملابس و الألوان، الأصوات غيرالكلامية،الإقتراب والإبتعاد، الملامسة الجسدية، إستعمال الأدوات والاجهزة، وأساليب الجلوس والوقوف)، وتختلف دلالات وقيمة هذه الوسائط بالنسبة لعمليات التفاعل الاجتماعي ونتائجها من ثقافة لأخرى، ومن جماعة لأخرى ، ومن فرد لآخر.

4-أهداف التنفاعل الإجتماعي : يحقق التفاعل الاجتماعي بين الأفراد مجموعة من الأهداف أهمها :

أ- ييسر التفاعل الاجتماعي تحقيق أهداف الجماعة و يحدد طرائق إشباع الحاجات.

ب- يتعلم الفرد و الجماعة بواسطته أنماط السلوك المتنوعة و الاتجاهات التي تنظم العلاقات بين أفراد و جماعات المجتمع في إطار القيم السائدة و الثقافة و التقاليد الاجتماعية المتعارف عليها.

ت- يساعد على تقييم الذات و الآخرين بصورة مستمرة.

ث- يساعد التفاعل على تحقيق الذات، و يحقق وطأة الشعور بالضيق، فكثيرا ما تؤدي العزلة إلى الإصابة بالأمراض النفسية.

ج- يساعد التفاعل الاجتماعي على التنشئة الاجتماعية للأفراد، وغرس الخصائص المشتركة بينهم . (بن جابر، 2004، ص 134) .

5- خصائص التفاعل الإجتماعي : يتميز التفاعل الاجتماعي بمجموعة من الخصائص نذكر منها:

أ- يعد التفاعل الاجتماعي وسيلة اتصال بين أفراد المجموعة لتبادل الأفكار.

ب- إن لكل فعل رد فعل مما يؤدي إلى حدوث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد.

ت- عندما يقوم الفرد داخل المجموعة بسلوكيات و أداء معين فإنه يتوقع حدوث إستجابة معينة بين أفراد الجماعة إما إيجابية أو سلبية.

ث- التفاعل بين أفراد المجموعة يؤدي إلى ظهورالقيادات وبروزالقدرات والمهارات الفردية.

ج- إن تفاعل الجماعة مع بعضها البعض يعطيها حجما أكبر من تفاعل الأعضاء و حدهم دون الجماعة.

إلى جانب ما تقدم فإن من خصائص التفاعل الاجتماعي توتر العلاقات الاجتماعية بين الأفراد المتفاعلين مما يؤدي إلى تقارب القوى بين أفراد الجماعة . (المنسي، 1998، ص 15) .

6- أسس التفاعل الإجتماعي

يقوم التفاعل الاجتماعي على الأسس أو المحددات التالية:

6-1 الإتصال : لا يمكن بطبيعة الحال ان يتحقق تفاعل اجتماعي بين فردين دون أن يتم الاتصال بينهما، عن طريق استعمال الوسائط اللفظية (اللغة المحكية) أو بإستخدام وسائط غير لفظية،تكون مثيرا لإستجابات حركية كالإيحاءات والإشارات والإيماءات..، فالإتصال بسبله المتعددة يساعد على وحدة الفكر،والتوصل إلى السلوك التعاوني.(علاوي، 1998، ص 17).

إن الاتصال تعبير عن العلاقات بين الأفراد، و يعني نقل فكرة معينة أو معنى محدد في ذهن شخص ما إلى ذهن شخص آخر أو مجموعة من الأشخاص، و عن طريق عملية الإتصال يحدث التفاعل الاجتماعي بين الأفراد، و عملية الإتصال لا يمكن أن تحدث أو تتحقق لذاتها، و لكنها تحدث من حيث هي أساس عملية التفاعل الاجتماعي حيث يستحيل فهم و دراسة عملية التفاعل في أية جماعة دون التعرف على عملية الإتصال بين أفرادها. (فوزي ، 2001، ص 38) .

6-2 التوقع: هو إتجاه عقلي و إستعداد للإستجابة لمنبه في عملية التفاعل الاجتماعي، حيث يصاغ سلوك الإنسان وفق ما يتوقعه من رد فعل الآخرين، فهو عندما يقوم بأداء معين يضع في إعتباره عدة توقعات لإستجابات الآخرين، كالرفض او القبول ، الثواب أو العقاب، ثم يقيم تصرفاته، و يكيف سلوكه طبقا لهذه التوقعات. (بهجت، 1985، ص 127) .

و إن كان التوقع هو المحدد للسلوك، فهو عامل هام في تقييمه، ذلك أن تقييم السلوك يتم على أساس التوقع، فسلوك الفرد في الجماعة يقيمه ذاتيا من خلال ما يتوقعه عن طريق استقبال الآخرين له، سواء أكان هذا السلوك حركيا أم إجتماعيا. (فوزي، 2001 ، ص 42) .

و يبنى التوقع على الخبرات السابقة، أو على القياس بالنسبة إلى أحداث مشابهة، و يعد وضوح التوقعات أمرا لازما و ضروريا لتنظيم السلوك الاجتماعي في أثناء عمليات التفاعل، كما يؤدي غموضها إلى جعل عملية التلائم مع سلوك الآخرين أمرا صعبا.

6-3 إدراك الدور و تمثيله : لكل فرد دور يقوم به، و هذا الدور يفسر من خلال السلوك، فسلوك الفرد يفسر من خلال قيامه بالأدوار الاجتماعية المختلفة أثناء تفاعله مع الآخرين طبقا لخبرته التي اكتسبها و علاقته الاجتماعية، فالتعامل بين الأفراد يتحدد وفقا للأدوار المختلفة التي يقومون بها. (الشناوي، 2001، ص 70) .

و يساعد انسجام الجماعة و تماسكها على أن يكون لكل فرد في الجماعة دور يؤديه مع قدرته على تمثيل أدوارالآخرين داخليا ،مما يساعد إدراك عملية التوقع السابق ذكرها.

إذ أن الشخص الذي يقوم بنشاط في الجماعة و يعجز عن توقع أفعال الآخرين، لعجزه عن إدراك أدوارهم و علاقة دوره بدورهم لن يتمكن من تعديل سلوكه ليجعله متفقا مع معايير الجماعة. (علاوي، 1998، ص 18) .

6-4 الرموز الدلالة : يتم الاتصال و التوقع و لعب الأدوار بفاعلية عن طريق الرموز ذات الدلالة لدى أفراد الجماعة كاللغة وتعبيرات الوجه واليد وما إلى ذلك. (فوزي، 2001، ص 43)

وتؤدي كل هذه الأساليب إلى إدراك مشترك بين أفراد الجماعة ووحدة الفكر والأهداف، فيسيرون في التفكير و التنفيذ في إتجاه واحد.

و يشير ***يونغ (Young)*** إلى أن الإنسان يعيش في عالم من الرموز، هي شكل من أشكال التعبير عن الأفكار و المشاعر التي بداخلها، و من خلالها نستطيع أن نعبر عن حبرتنا. (الشناوي، 2001، ص 70) .

6-5 التقويم لسلوك الفرد و الآخرين : أي تقويم الفرد لسلوك الآخرين من ناحية أفعالهم و دوافعهم و الإشباعات التي يتوصل إليها الفرد من تفاعله معهم، و يقوم سلوكهم حسب قيم و معايير و معتقدات المجتمع .

* و هناك ثلاثة تكوينات لعناصر موقف التفاعل الاجتماعي و هي:

- **التكوين الثنائي:** وهو تكوين علاقة بين فردين يؤثر كل منهما في سلوك الآخر، كعلاقة الصديقين أو الزوجين، علاقة المعلم بالمتعلم.

- **التكوين الفردي الجماعي:** و هو تكوين علاقة بين فرد و جماعة و يؤثر كل منهما في سلوك الآخر، كعلاقة الأب باسرته أو المعلم بالمتعلمين.

- **التكوين الجماعي الجماعي:** و هو تكوين علاقة بين جماعة و جماعة و يؤثر كل منهما في سلوك الآخر كعلاقة منظمة بمنظمة.

7- شروط التفاعل الاجتماعي :

يحدث التفاعل الاجتماعي بين الأشخاص، و ليس بين الأشخاص و الأشياء، لإنعدام ردة الفعل لدى الأشياء، ولكي يحدث لا بد له من شروط معينة نذكر منها :

7-1-الإتصال الإجتماعي : ويعني الإقتراب بين فردين أو فرد وجماعة من بعضهم وتجاوز المسافات الطبيعية البعيدة، وذلك عن طريق الوسائل الإتصالية المختلفة السلكية واللاسلكية وكذلك عن طريق الوسائط اللفظية وغير اللفظية.

7-2-التواصل : ويعني إستمرارية الإتصال لفترة زمنية طويلة، وترتبط عمليتا الإتصال والتواصل بجملة من الأمور، من أهمها أن يميز الفرد الأفراد الذين يتفاعل معهم على أنهم كائنات حية نشطة تسهم في سد حاجاتهم المختلفة، وأن يدرك بأن معاملتهم تحدد بطرق يكون على معرفة بها، كأعضاء في مجتمع أو طبقة، وأن طرق معاملتهم تتحدد بالفروق الفردية في المزاج والشخصية والإهتمامات والقدرات، وقد يدرك أيضا أن تفاعله معهم يعني مشاركة الجميع معا والتأثر، فكل منهم يؤثر في غيره، بحيث يستدعي إستجابات معينة، وهو يستجيب لغيره نتيجة سلوكهم نحوه متأثرا بما تقدمه الثقافة العامة، فتنشأ المدركات والمفاهيم التي يشترك فيها أفراد المجتمع جميعا.

7-3-**الموقف الإجتماعي** : ويتكون من أطراف التفاعل ووسائطه وعناصرالمادية في مكان وزمان معينين. (السلمي، د ت، ص 190) .

8-مستويات التفاعل الإجتماعي

يعد تبادل التأثير من أهم الأسس في علاقات التفاعل الإجتماعي والذي تتحدد مستوياته كما يلي :

1-المستوى الأول : العلاقات اللاتبادلية : وتعني وجود فردين معا، ولكن لا تتكون بينهما علاقات إجتماعية، كشخص جالسين في سيارة لنقل الركاب على نفس المقعد.

2-المستوى الثاني : علاقات الإتجاه الواحد : وتعني وجود فردين ولكن كل منهما في مكان بعيدا عن الآخر، ويتأثر أحدهما فقط بالآخر دون تكوين علاقة إجتماعية بينهما كالمستمع والمذيع.

3-المستوى الثالث : علاقات شبه تبادلية: وفيها يوجد الفردان في مكان محدد وزمان معين، ويتم بينهما اللقاء وفق خطة مرسومة كالمقابلة بين مذيع وطبيب أخصائي.

4-المستوى الرابع: العلاقات المتوازية: وفيها يتواجد فردان في مكان محدد وزمان معين، حيث يتحدث كل منهما عن مشكلته الخاصة، وفي الوقت نفسه لا يصغي أحدهما للآخر، كما هو الحال في حديث أمراتين تتحدث كل منهما في الوقت نفسه عن مشاكلها مع زوجها.

5-المستوى الخامس : العلاقات المتبادلة غير المتناسقة: وفيها يوجد فردان في مكان محدد وزمان معين، وتعتمد إستجابات أحدهما على سلوك الآخر، ولا يجوز العكس، كما يحدث في مقابلة الباحث الإجتماعي لفرد في عينه البحث الإجتماعي الميداني.

6-المستوى السادس: العلاقات المتبادلة: وفيها يوجد فردان بمكان محدد وزمان معين، وتتكون علاقات إجتماعية بينهما وهي علاقات تأثير وتأثر، كعلاقة المعلم بالمتعلم، فسلوك المتعلم يعتمد على إستجابة المعلم والعكس صحيح، وهناك من يقول أنها العلاقات الإجتماعية الحقيقية التي تعكس مفهوم التفاعل الإجتماعي. (البهي 1988 ، ص212) .

ومن أهم العلاقات المتبادلة نذكر ما يلي:

6-1-العلاقات المتبادلة بين فردين: وتنشأ هذه العلاقة بين فردين يحدث بينهما تفاعل إجتماعي، كعلاقة الأم بطفلها فهي توفر له ما يحتاجه، في الوقت الذي يتعلم فيه من الأم القيم والعادات ليصبح جزءا من البيئة الإجتماعية.

6-2-العلاقة بين فرد وجماعة: وتعتمد هذه العلاقة على عضوية الفرد ومكانته الإجتماعية ضمن الجماعة التي تتشكل فيها شخصيته بما في ذلك العلاقات بين الأفراد ضمن الجماعة، وعلاقة الجماعة كلها مع الفرد، ويقوم الأفراد بالمحافظة على قواعد الجماعة، ويتكون لديهم الوعي بمعنى السلطة والزمالة، وهذا يؤثر على سلوك الفرد وشخصيته كعلاقة المعلم مع المتعلمين، فإن الفرد يؤثر في الجماعة ويتأثر بها مع اختلاف التاثير لكونه عضوا بها.

6-3-العلاقات المتبادلة بين جماعتين : تتشكل الجماعتان وتتكون بينهما علاقة إجتماعية، وبتشكل هذه العلاقة تؤثر كل منهما في الأخرى للوصول إلى الهدف المنشود،

وقد تكون هذه العلاقة علاقة محبة وتعاون، او علاقة صراع. (نشواني 2003 ، ص ص 24-25) .

9- ميكانيزمات التفاعل الإجتماعي :

لقد حدد بعض الباحثين خمسة ميكانيزمات للتفاعل الإجتماعي وهي:

1-التسيير الإجتماعي: وهو زيادة سرعة النشاط وكميته نتيجة وجود المتعلمين مع بعضهم، ويقومون بأوجه نشاط مماثلة أو سماع أصواتهم، وهنا يكون مجال الإثارة أكثر مما كانوا فرادى، فأحسن المقاعد للمتعلمين في أثناء الدرس ليست الصفوف الأولى (الأمامية)، ولكنها تلك التي توجد في وسط الجماعة، وذلك لهبوط مستوى الأداء في الجماعة.

2-الكف الإجتماعي: هو هبوط مستوى الأداء في الجماعة بعكس التيسير الإجتماعي.

3-المحاكاة: يمكن أن تكون محاكاة بسيطة، وتعني تعديل الإستجابة بمنبه مماثل للإستجابة نفسها (فعل منعكس شرطي) فهي لا تستدعي إثارة إستجابات جديدة لشخص آخر سواء بالكلام أو بالفعل ولا يتصف بالإبتكار سواء كان إجتماعيا أو فرديا.

ويمكن أن تكونه محاكاة مركبة فتبين الملاحظة اليومية حالات كثيرة من الميل العام إلى المحاكاة أكثر تعقيدا، فعلى الإنسان أن يوجد إرتباطا دقيقا بين أفعاله.

4-الإيحاء: القبول الصاغر للفكرة، وهو نوعان :

4-1-الإيحاء المباشر: يشير إلى قبول لون خاص من ألوان المثيرات لأن عمليات الفكر النقدي لدى الفرد قد تعطلت مؤقتا من الناحية الذاتية، وفي حالة الإضطرابات لا يستطيع الشخص أن يفكر لأن الطاقة الإنفعالية تفوق التفكير المنطقي، وهو في هذه الحالة فريسة لأي إيحاء عابر.

4-2-الإيحاء غير المباشر: هو القبول الصاغر، لأن عمليات التفكير مشغولة بمشكلة أخرى، إنه عملية تؤدي إلى تعطيل أو تشتيت التفكير، ويؤدي إلى الإيحاء.

والعوامل التي توفر للموقف إمكانية الإيحاء هي نفوذ السلطة أو المركز والأمر الواقع.

5-التقمص: إنه عملية ينشد فيها الفرد حدود ذاته لتضمن أكثر من ذاته الطبيعية ضمن الوجهة السيكولوجية، فيكون الناس والأشياء والرمز جزءا من ذات الفرد، ويكون التماثل قائما بين الشخص الذي يقوم بهذه العملية وبين ما يتقمصه من أشخاص وأشياء.(مخول ، 1986، ص 236) .

10- تفسيرات نظرية للتفاعل الإجتماعي:

لا بد لكل جماعة من هدف أو أهداف واضحة تنشط وتحرك طاقات أفرادها في تفاعلهم الإجتماعي، ولا بد لهذه الأهداف أن تكون متوافقة غير متعارضة، ومدركة من أفراد الجماعة يتضمن التفاعل الإجتماعي إدراك الدور الإجتماعي، وسلوك الفرد في ضوء المعايير الإجتماعية التي تحدد دوره الإجتماعي وأدوار الآخرين ومن أشكال التفاعل الإجتماعي التنافس، التوافق، التعاون، الصراع.

ويتضمن كذلك التأثير المتبادل لسلوك الأفراد والجماعات بالإتصال عن طريق اللغة، العديد من الرموز، الإشارات، تلون وتنوع الثقافة التي يعيش فيها الفرد.

وستتطرق إلى بعض النظريات التي فسرت التفاعل الإجتماعي وكذلك إلى بعض العلماء وإسهاماتهم في هذا المجال.

1- التفاعلية الرمزية *(هربرت ميد)*:

1-1-تأسيسها وظهورها: ظهرت في بداية ثلاثينات القرن العشرين على يد ***هربرت ميد*** بعد تأليفه ونشره لكتاب(***العقل والذات والمجتمع)***،وانشقاقه عن المدرسة التفاعلية التي يتزعمها ***جارلس كولي*** الذي يرى ان عملية التفاعل الإجتماعي تنتهي بقيام كل فرد بتقييم إيجابي أو سلبي للأفراد الذين تفاعل معهم،وعندما يصل التقييم إلى الفرد فأنه يقيم نفسه بتقييم الآخرين له.

أما ***ميد*** فيعتقد بأن الفرد عند انتهائه من عملية التفاعل يكون رمزا محببا أو غير محببا، وهو الذي يحدد طبيعة العلاقة فالتفاعلية الرمزية تربط بين الحياة الداخلية للفرد وطبيعة المجتمع ورموزه. (إحسان ، 2005، ص 80) .

1-2-أهم روادها: من أهم رواد التفاعلية الرمزية نذكر:

ا - ***جورج هربرت ميد*** : عالم إجتماع أمريكي ساهم في إرساء مبادئ التفاعلية الرمزية من خلال دراسته ***للذات في المجتمع*** ودراسته للأصول الإجتماعية للذات كما يقيمها اللآخرون وقد توصل إلى أن:

-**الذات الإجتماعية:**هي حصيلة تفاعل العامل النفسي الفردي مع مؤشرات البناء الإجتماعي

-**الأصول الإجتماعية للذات** : هي النمو التدريجي لقدرات الفرد على أشغالالأدوار وتقييمها. (الحسن 2005 ، ص81) .

ب - *هيربرت بلوم (1900-1981)* تقوم إسهاماته على أن التفاعل يكون بين الأفراد والمؤسسات والمنظمات والمجتمعات المحلية والطبقات والظواهر الجمعية الأخرى (رموز ذات معنى محدد).

ج - *فكتور تيرنر* : تقوم نظريته على: إننا محاطون بمئات الأشياء المادية والإعتبارات التي نجربها عن طريق اللغة والذات وبعد الإختبار تتحول إلى رموز تقيم بالنسبة لنا على أنها إيجابية، محادية ،أوسلبية، ويكون تفاعلنا مع الرموزالإيجابية قويا، ومع السلبية ضعيفا.

1-3- أسس ومبادئ التفاعلية الرمزية:

ا- **أسسها:** لقد قامت التفاعلية الرمزية على الأسس التالية:

* إنطلقت من الفلسفة البراغماتية التي أكدت أهمية الفعل والعمل بدلا من أهمية التفكير والمنطق والعقل.

* أكدت على أهمية العوامل البيولوجية في تفسير السلوك البشري.

* أكدت على أهمية اللغة في التفاعل الإجتماعي ودورالمعاني والدلالات في تفسير السلوك.

ب – مبادئها: لقد قامت التفاعلية الرمزية على المبادئ التالية:

* يحدث التفاعل بين الأفراد الشاغلين لأدوار إجتماعية معينة (من أسبوع إلى سنة).

* تكوين صورا رمزية ذهنية تعكس الحالة الإنطباعية المكونة إتجاه الآخر.

* إعتبار الشخص رمزا يحدد طبيعة التفاعل.

* تنتشرالصورة الرمزية للشخص المتفاعل معه بين الآخرين فيكونون صورة رمزية حسب الإنطباع.

*الإنطباع الصوري أو الرمزي يكون ذا نمط متطلب يقيم من خلاله الفرد ذاته حسب تقييم الآخرين.

* تفاعل الشخص مع الآخرين إو إنقطاعه يعتمد على الصورة الرمزية التي كونها الآخرون إتجاهه. (إحسان ، 2005، ص85–89) .

1–4– القيمة الرمزية للتفاعل الإجتماعي : لقد اهتمت بعض الدراسات النفسية للتعرف على القيمة الرمزية والمعرفية أو الإدراكية لعملية التفاعل، وكانت هذه القيمة النظرية هي التوقعات المشتركة التي يشارك فيها الفرد غيره من الزملاء.

وحسب ***ميد*** فإن التفاعل الإجتماعي لا يقتصر على السلوك فقط ، وإنما أيضا على الإعتقاد بضرورة توقع الفرد لدور الأفراد الآخرين، ويشمل العلاقات اليومية المستمرة للأفراد، ويقوم ذلك على أساس الفهم المتبادل لدور كل منا ودور الآخرين، وفي ذلك معنى التعاون المشترك، مع الوعي بحدود كل دور.

إن السلوك البشري يعتمد على بعضه بعضا، فسلوك المتعلم في الإمتحان يعتمد على سلوك المعلم في قاعة الدرس، نموذج معين من السلوك يثير نموذجا آخر عند التفاعل معه،

وبعبارة أخرى يسلك الفرد نحو الآخرين بناءا على ما يتوقعه. (العيسوي، 2006، ص ص60، 61).

2- نظرية الدور :

ظهرت في مطلع القرن العشرين، ويرى أصحاب هذا الإتجاه أن:

* الإعتقاد بأن سلوك الفرد وعلاقاته الإجتماعية هي نتيجة للدور أو الأدوار الإجتماعية التي يشغلها في المجتمع.

* الدور الإجتماعي ينطوي على حقوق وواجبات إجتماعية.

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

2-1- إسهامات *ماكس فيبر* : توصل ***فيبر*** إلى أن سلوك الفرد يعتمد على ثلاثة شروط هي:

* وجود الدور الذي يشغله الفرد والذي يحدد السلوك.

* وجود علاقة إجتماعية تربط شاغل الدور مع الآخرين.

* إستعمال الرموز السلوكية والكلامية عند القيام بالسلوك والسلوك الذي يقوم به شاغل الدور يكون على ثلاثة أشكال هي :

- **السلوك الإجتماعي الغريزي أو الإنفعالي** : النشاط الذي يقوم به صاحب الدور عندما تكون كل من واسطته وغايته لا أخلاقية وغير عقلية.

- **السلوك الإجتماعي العقلاني:** تكون واسطته وغايته أخلاقية عقلانية.

- **السلوك الإجتماعي التقليدي:** هو النشاط الذي يقوم على عادات وتقاليد المجتمع ويؤكد ***فبير*** على توقع السلوك من معرفة الدور الإجتماعي للفرد.

2-2-إظافات *تالكوت بارسونز* : وردت في كتابه " ***النسق الإجتماعي*** " وهي:

* يعتقد ***بارسونز*** بأن الفرد يشغل عدة أدوار تكون عادة موجودة في نظم ومؤسسات المجتمع، وأن الدور الواحد ينطوي على حقوق وواجبات.

* إختلاف الأدوار في المؤسسة الواحدة (قيادية، وسطية، قاعدية) ولكنها متكاملة .

* يمكن تحليل النسق الإجتماعي إلى مجموعة مؤسسات، والمؤسسة إلى أدوار إجتماعية، وتحليل الدور إلى حقوق وواجبات إجتماعية.

* يحدث صراع الأدوارعندما تطلب المؤسسة من الفرد الواحد أن يشغل أدوار مختلفة.

* يرى ***بارسونز*** أن لكل فاعل إجتماعي دور وظيفي يحدد واجباته وحقوقه وعلاقاته الإجتماعية (يحدد سلوكه الفردي والجماعي) لكن سلوك الفرد تحدده المعايير الإجتماعية المشتركة. (إحسان ،2005 ص ص، 159، 161) .

2-3- إضافات *هاتزكيرث ومي رايت ميلز* : لقد أظافا في كتابهما " ***الطباع والبناء الإجتماعي*** " ما يلي:

- تتأثر الشخصية بثلاثة مؤشرات البايلوجية، النفسية، والإجتماعية، وتؤثر في الأدوار التي يشغلها الفرد وفي بلورتها ونموها وتطورها.

- البناء الخلقي هو نتيجة تفاعل البناء السيكولوجي والدور.

* الدور هو حلقة الوصل بين البناء الخلقي والبناء الفكري الإجتماعي.

* لا تكون الأدوار شرعية ومستقرة إلا بعد إسنادها من قبل سلطة المؤسسة.

* الدور هو الوحدة البنائية لتكوين المؤسسة.

* الدور هو الحد الفاصل بين الفرد والمجتمع، وهو أداة الإتصال.

* يحتاج الدور إلى التأهيل والتدريب (خلال التنشئة الإجتماعية).

* عن طريق الدور تحدد الوظائف والمهام. (إحسان ، 2005، ص ص، 163) .

2-4- أسس ومبادئ نظرية الدور : ترتكز نظرية الدور على المبادئ التالية :

– يتحلل البناء الإجتماعي الى عدة مؤسسات ،والتي تتحلل إلى عدد من الأدوار الإجتماعية.

– ينطوي الدور الإجتماعي على واجبات وحقوق.

– يشغل الفرد الواحد في المجتمع عدة أدوار إجتماعية وظيفية في آن واحد، وهي التي تحدد مكانته الإجتماعية.

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

– الدور يساعد على التنبؤ بسلوك الفرد.

– الدور يحتاج إلى التدريب خلال التنشئة الإجتماعية.

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

– عند تفاعل الأدوار تتم عملية التقييم.

– عن طريق الدور يكون الإتصال بين الفرد والمجتمع رسمي وغير رسمي.

– الدورهو حلقة الوصل بين الشخصية والبناء الإجتماعي(إحسان ،2005 ص ص، 233، 234).

3– نظرية التمثيل المسرحي *(أرفن كوفمن)* :

ظهرت عام **1959** عندما نشر مؤسسها ***أفرن كوفمن*** مؤلفه عرض الذات في الحياة اليومية، وعلى الرغم من اعتراض ***كوفمن*** على التفاعلية الرمزية وخروجه منها إلا أنه إستمر بالإعتقاد ببعض المبادئ والطروحات التي تؤمن بها التفاعلية و التفاعلية الرمزية.

إن نظرية التمثيل المسرحي تعتمد بأن تمثيل الإنسان لدوره على خشبة المسرح وهي الحياة الإجتماعية اليومية، والتمثيل يظهر الجوانب الإيجابية للدور الذي يمثله الفرد أمام مسؤوله.

فالتفاعلية: تنظر للدور على أساس التفاعل بين الفرد والأخرين الذي ينتهي بالتقييم، اما التفاعلية الرمزية فتنظرللدورعلى أساس التفاعل الذي ينتهي بتقييم الفرد على أساس رمزي.

إن **نظرية التمثيل المسرحي** تهتم بدراسة العلاقة بين شخصين أحدهما يحتل مكانة رفيعة والآخر دنيا " ***ميدان الميكروسوسيولوجي*** " وهي تتطرق إلى المواقف داخل الجماعات الصغيرة وتحلل الحياة الإجتماعية وفقا للأدوار التي يمثلها الفرد في الحياة الإجتماعية (المسرح) وحسب هذا الإتجاه فالحياة تشهد نوعين من الأفراد ناجح وفاشل حسب تمثيل الدور أمام المسؤولين. (إحسان ، 2005، ص ص، 218، 219) .

3-1- مبادئها وأسسها : تقوم نظرية التمثيل المسرحي على المبادئ التالية:

* الحياة الإجتماعية هي مسرح كبير يتم فيه فيه تمثيل الأدوار.

* إن أفراد المجتمع يمثلون أدوارا رئاسية، مرؤوسية ووسطية.

* يدخل الفرد إلى المسرح في بداية حياته الإجتماعية ويخرج منه عند إنتهائها.

* يلعب الفرد أدواراه في حياته اليومية كممثل، فإن أجاد الدور يقابل بالإحترام، وإن أخفق يقابل بالإستهجان .

* يحاول الفرد عند تفاعله مع الآخرين إظهار الوجه الجيد من شخصيته، وإخفاء الوجه القبيح والمرفوض لتقييم سلوكه.

* تقييم الفرد للأخرين،وتقييم الآخرين له يتم من خلال الصور الذهنية المكونة عند التفاعل.

* الحياة الإجتماعية التي نعيشها هي رحلة يدخل فيها الإنسان من باب ويخرج من الباب الآخر، من خلال تمثيل أدواره أمام الآخرين، وتمثيل الآخرون أدوارهم أمامه فتحدث عملية التقييم.

3-2- تطبيقاتها على العلاقة بين المعلم والمتعلم:

حسب نظرية التمثيل المسرحي فإن عملية التفاعل الإجتماعي بين **المعلم والمتعلم** تتم على النحو التالي:

* إذا أجاد كل طرف التمثيل أمام الآخر، تقوى العلاقة وتستمر بإظهار الجوانب المحببة.

* عندما يظهر المتعلم الجوانب الجيدة من شخصيته ، يكون المعلم صورة إنطباعية جيدة، فيقيم المتعلم نفسه بصورة جيدة، بعدما يصله تقييم المعلم، ونفس الشيء ينطبق على تمثيل المعلم وإظهاره الجوانب المحببة من شخصيته. (إحسان ، 2005، ص ص، 223،228) .

4- الإتجاه السلوكي والتفاعل الإجتماعي:

4-1- من العلماء الذين فسروا عملية التفاعل الإجتماعي ***سكنر*** العالم الأمريكي الذي يفسر عملية التفاعل الإجتماعي، حسب نظرية **المثير والإستجابة** والتعزيز فسلوك أحد الأفراد يشكل مثيرا لإستجابة الآخر (**مثير- استجابة - مثير**)، والإنسان بطبعه يميل إلى تكرار الإستجابة التي تتعزز، ونتيجة التعزيز يتعلم الفرد أنماط السلوك التي تصبح جزءا من شخصيته، ويلعب التعزيز دورا أساسيا في تنشيط عملية التفاعل الإجتماعي، وتكوين الإتجاهات والعلاقات الإجتماعية، ويشير أصحاب هذه النظرية مثل ***جانييه و سكنر*** إلى أن عملية النماء الإجتماعي هي حصيلة تعلم أنماط السلوك المختلفة التي تم تعزيزها وتتابع تكرارها إلى أن أصبحت جزءا من شخصية الفرد أو الجماعة. (مرعي، 1984، ص ص 49-51) .

4-2- أما ***نيوكمب*** : فيفسر عملية التفاعل الإجتماعي حسب مبدأ التشابه والتوازن، فحينما يتواجد فردان يتشابهان بالأفكار والإتجاهات، ويزود كل منهما الآخر بالإثارة ، ينشأ بينهما التفاعل ، وتؤدي إلى التجاذب الذي ييسر عملية التفاعل الإجتماعي بينهما.

أما عندما يتواجد فردان غير متآلفين بالقيم والأفكار والإتجاهات فتنشأ بينهما علاقة غير متوازنة، ويصبح إعادة التوازن مرهون بتغير واحد أو أكثر من العناصر المتفاعلة المرتبطة بعلاقة. (مرعي، 1984، ص51) .

4-3- أما ***سامبوسون*** : فيفسر عملية التفاعل الاجتماعي بأن الفرد يميل بطبعه إلى إصدار الأحكام المتشابهة لمن يحب ، ومخالفة الأحكام لمن يحب ، فنحن نحب الأفراد لأنهم يتشابهون معنا بالأفكار والقيم والإتجاهات، أما الذين لا نحب فيخالفوننا بالأفكار والقيم والإتجاهات، فإصدار الحكم له أهميته في قوة العلاقة الإجتماعية ومتانتها ، لأن المرء يولي أهمية أكبر للأمورالهامة التي تؤثر في حياته وتكيفه مع مجتمعه كالأحكام التي تتصل بفلسفة الحياة أو القيم الإجتماعية، أو الأخلاقية أوالدينية أو السياسية. (زهران، 1977، ص51) .

4-4- أما ***بيلز*** عالم الإجتماع الأمريكي فقد أنشأ نظام لتحليل التفاعل الإجتماعي مستندا إلى قائمة من الأنماط السلوكية (اللفظية وغير اللفظي)

عند حدوث المناقشة الجماعية حول مشكلة معينة، ويريد أعضاء الجماعة الوصول إلى حل، وحول هذه المشكلة تدور الإقتراحات لحلها. (حمزة ، 1982، ص 125) .

لقد استطاع ***بيلز*** أن يتوصل إلى نظرية تتضمن نظاما محددا يساعد على دراسة أنماط ومراحل التفاعل الإجتماعي، وتحليلها وتفسيرها من أجل تحسين وضع هذا التفاعل وتطويره، وإعادة تنظيمه، ليصبح أكثر قدرة على تحقيق غاياته.

4-4-1- مراحل التفاعل الإجتماعي حسب *بيلز* :

ولذلك قسم بيلز التفاعل الإجتماعي إلى **مراحل متعددة** هي:

أ- **التعرف أو الوصول إلى تعريف مشترك للموقف** : إن التعرف على الموقف يتضمن طلب المعلومات والإيضاحات عن المشكلة، وماذا يتوقع منها من جهة، وإعطاء التعليمات والمعلومات والإعادة والتوضيح وتحديد المشكلة من جهة ثانية.

ب - التقويم أو تحديد نظام مشترك تقيم في ضوئه الحلول المختلفة:

ويتضمن تحليل الموقف والتنائج، ومن ثم إبداء الرأي والتعبير عن المشاعر والرغبات.

ج-**الضبط** : يعني محاولة الأفراد للتأثير ببعضهم بعضا، ويشمل طلب الإقتراحات والتوجيه والطرق المكنة للعمل والحل (ماذا يعملون؟) وتقديم الإقتراحات والتوجيهات التي تساعد في الوصول إلى الحل الذي يعتقد انه يجب عمله.

د- إتخاذ القرارات : ويعني الوصل إلى قرار نهائي.

هـ - -ضبط التوتر الذي ينشأ في الجماعة أو علاجها : إن معالجة التوترات تشمل إما إظهار التوتر والإنسحاب من ميدان المناقشة، أو تخفيف التوتر و المشاركة بفرح.

و- التكامل : أي صيانة تكامل الجماعة وتجانسها، وتعني تأكيد الذات بإظهار التفكك والعدوان، والإنتقاص من قدر الآخرين أو تقديم العون وإظهار التمسك ورفع مكانة الآخرين، وتقديم العون والمساعدة والمكافاة.

فالتفاعل الإجتماعي في رأي ***بيلز*** هو طلب المعلومات والتعليمات والتكرار والإيضاح والتأكيد من خلال التقييم والضبط وإتخاذ القرار والتكامل. (العيدي، 2009، ص 29) .

4-4-2-أنماط التفاعل الإجتماعي كما حددها *بيلز* :

ا -**التفاعل الإجتماعي المحايد: الأسئلة:** وتميزه الأسئلة الإستفهامية، ويضم المراحل من 1-3، ويضم هذا النمط حوالي 7 % من السلوك.

ب - التفاعل الإجتماعي المحايد: الإجابات: ويضم المراحل من 4-6، وتميزه الإجابات وإعطاء الرأي، ويمثل هذا النمط حوالي 56% من السلوك.

ج – **التفاعل الإجتماعي الإنفعالي:السلبي:**مراحله من 7–9 يتميز بالإستجابات السلبية الدالة على عدم الموافقة،التوتر،التفكك والإنسحاب ويضم هذا النمط حوالي 12 % من السلوك.

4–التفاعل الإجتماعي الإنفعالي:الإيجابي: ويضم المراحل من 10–12 وتميزه الإستجابات الإيجابية المتمثلة في الموافقة والتماسك ويضم هذا النمط حوالي 25% من السلوك.

ويرى **بيلز** أنه لكي يتحقق هذا **النموذج** الذي قدمه في تحليل عملية التفاعل الإجتماعي فمن الضروري **تحقيق شروط** معينة في الجماعة وفي المشكلة هي :

– أن يكون الأفراد أسوياء.

– أن يكون الأفراد راشدين.

– أن يكون الأفراد على مستوى معقول من التعليم.

– أن تكون هناك مشكلة محددة تطلب تصميما ووضع خطة وإتخاذ قرار.

– أن يكون هناك بعض التقارب بين المراكز المختلفة في الجماعة.

– أن تكون المشكلة قابلة للحل خلال فترة المناقشة.(العيدي، 2009، ص ص 230–231) .

11– عمليات التفاعل الإجتماعي

يرتبط الأفراد بعضهم ببعض عن طريق التفاعل فيما بينهم ، وهذا يتسم بطرق أو عمليات تؤدي وتمارس في المجتمع، ويطلق عليها إسم العمليات الإجتماعية وهي: "عبارة عن أنماط سلوكية متكررة يقوم بها الأفراد" (حسن ، 1982، ص ص 185–186) .

ووظيفتها الحفاظ على النظام الإجتماعي والعمل علة نموه وإتساع حجمه، وتشمل ثلاثة مستويات: تفاعل فرد مع فرد، وتفاعل مجموعة أفراد مع آخرين في نفس الجماعة، وتفاعل الجماعة كمجتمع مع جماعة أخرى. (إبراهيم، 1984، ص105) .

فالعلاقات التي تربط أفراد مجتمع ما بروابط معقدة تنشأ من طبيعة إجتماعهم ومن تفاعل رغباتهم ومصالحهم ،وهذا التفاعل ما هو إلا عمليات إجتماعية تقوم بين أفراد المجتمع لضبط علاقاتهم ،وهي إحدى الوسائل الحيوية للمحافظة على كيان المجتمع وتماسك وسلامة بنيانه، ولا تقيم العملية الإجتماعية إلا في ظروفها وإطارها الثقافي الإجتماعي وقد صنف المفكرون العمليات الإجتماعية إلى تصنيفات عريضة وجزئية.

إن **التصنيفات العريضة:** تشمل التعاون والتنافس كما يصنفها ***كمبال يونغ*** وتتدرج ضمنها التصنيفات المذكورة سابقا.

أما **التصنيفات الجزئية** فقد صنف علماء إجتماع آخرون العلاقات الإجتماعية حسب تقوية أو إضعاف الروابط الإجتماعية إلى **العمليات المجمعة** التي تزيد الروابط الإجتماعية، وتنطوي ضمنها العمليات الجزئية كالتعاون، التلاؤم والتكيف، وإلى **العمليات الهدامة** التي تؤدي إلى إضعاف الروابط، وتنطوي ضمنها العمليات الجزئية كالتنافس والصراع والقهر، وسنتطرق في بحثنا إلى العمليات الإجتماعية التي تحدث ضمن إطار إجتماعي منها **التعاون والتنافس، الصراع ، والتكيف.**

1- التعاون:

إن التعاون هو القيام بأنشطة مترابطة ومتشابهة في صورة جماعية، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، فالتعاون بالصورة المباشرة هو ذلك التعاون الذي يقوم على إنجاز الأنشطة غير المتشابهة والتي يكمل بعضها بعضا، وتؤدي جميعها هدفا مشتركا، أما التعاون غير المباشر فيتضمن تقسيما للعمل وأداء لمهام متخصصة وبهذا فإن التعاون عملية إجتماعية إنسانية لا تتم إلا عن طريق العمل الجماعي بين الأفراد لتحقيق أهداف مشتركة تعود بالفائدة على كل الأفراد، ويشمل التعاون المجالات الإقتصادية، الإجتماعية والسياسية.

1-1- تصنيف التعاون :

أ- صنف ***إيتون*** التعاون في ثلاثة تصنيفات هي :

1-التعاون الأولي: ويبدو واضحا في مجتمعات العشيرة والقبلية حيث تذوب شخصية الفرد في شخصية الجماعة.

2-التعاون الثانوي: ويبدو واضحا في المجتمعات الصناعية بسبب تقسيم العمل والتخصص. (حسن ،1982 ، ص ص 187-192) .

3-التعاون الثلاثي: ويبدو واضحا في صراع جماعتين، وتظهر جماعة ثالثة تساند إحدى الجماعتين، مما يؤدي إلى تعاون الجماعتين للقضاء على الجماعة الثالثة،

ب- ويصنف ***نيسبت*** التعاون إلى أربعة تصنيفات هي:

1-التعاون التلقائي: والمقصود به تحرك الحس الإنساني اتجاه الإنسان الآخر، دون أن يكون التعاون هدف مشترك.

2-التعاون التقليدي: مصدره كالتعاون التلقائي ، ولكن بسب تقليد الأجيال لهذا العمل،

أصبح تعاونا تقليديا.

3-التعاون الموجه : ويكون من قبل شخص لديه حق إتخاذ القرارات وإصدار التعليمات للمجموعة المتعاونة معه.

4-التعاون التعاقدي : ويكون بإتفاق المجموعة على تناوب العمل نفسه، وتلعب العاطفة دورا في وضع أسس تقسيم العمل فيما بين الأفراد المتعاونين.

وفي أثناء تفاعل الجماعة لتحقيق هدف مشترك تخفف حالات التوتر والصراعات فيما بينها، لأن الدافع وراء التعاون هو الشعور بالحاجة، فكل فرد له دوره، وبتكامل الأدوار مع بعضها يمكن تحقيق الهدف المشترك بينهم ويقسم إلى قسمين:

- **إختياري:** يختار الفرد فيه الجماعة التي يتعاون معها.

- **إجباري:** لا يختار الفرد الجماعة التي يتعاون معها وإنما تفرض عليه فرضا كالأسرة وجماعة الدراسة ، وللتعاون **نوعان** هما:

* **تعاون مباشر:** وهو النشاط الذي يقوم به الأفراد بصورة متشابهة لتحقيق هدف معين أو لتحسين الأداء وزيادة الإنتاج (التحصيل).

* **تعاون غير مباشر:** يقوم فيه الأفراد بمظاهر النشاط المختلفة وأعمالهم غير متشابهة، كل يعمل في عمله الخاص لتحقيق الهدف المشترك بتعديل سلوكه بما يتفق وإتجاه الجماعة، وقد يكون التعاون بدافع المصالح المتشابهة. (إبراهيم، 1984، ص ص113-115) .

ومما سبق يمكننا القول : إن التعاون ضروري فلا يمكن للفرد أن يعيش منعزلا، والتعاون سمة ضرورية للحياة الإنسانية، حيث تنبع أهميته من خلال عملية البقاء، ولا يستطيع الفرد أن يعيش دون التعاون، لتعامله مع المحيطين، ويساهم التعاون في تكامل الجماعة رغم تباين ثقافتها وتعدد أهدافها، كما أن التعاون يساهم في تقدير الفرد وشعوره بالطمأنينة، وتلعب العاطفة دورا كبيرافي مساهمة الفرد في المشروع التعاوني، ويتعلم الفرد علاقة الأخذ والعطاء والعمل معا في سبيل هدف مشترك ويتوقف هذا على الفهم والمحبة والحزم والتفاعل السليم، كما يتوقف على ثقافة وحضارة ونظام المجتمع بشكل عام.

2- التنـافس :

إنه عملية إجتماعية باعتباره يحدث بين أفراد المجتمع، فهو تقليد الإنسان لغيره لكي لا يكون دونه، ويحدث التنافس بين طرفين يسعى كل منهما لتحقيق الهدف الذي يسعى إليه الطرف الآخر، وتعمل الأطراف المتنافسة بصورة مستقلة عن بعضها بعضا، وتكون الأطراف إلى حد ما متماثلة في الصفات. (عبد الباسط، 1982، ص 210) .

ويسود السلوك التنافسي على صعيد الأفراد حسب درجة مستوى الطموح، فهم يعتقدون إنهم إذا أخضعوا أنفسهم لمبدأ المنافسة فهذا يحقق لهم النجاح والتفوق، أما على صعيد

المجتمع فيسود السلوك التنافسي في حالة ندرة المواد والإمكانيات، واعتبار العمل الطريق الوحيد لتحقيق الأهداف الشخصية، أما على صعيد المستوى الثقافي: فإن قيم ومعايير المجتمع تطيع سلوك الأفراد بطابعها الخاص ليوافق سلوكهم قيم ومعاييرالمجتمع.

وقد يكون **التنافس إيجابيا أو سلبيا** حسب الفائدة التي يجنيها الفرد والمجتمع، وقد يؤدي التنافس إلى زيادة في المعرفة والرقي الفكري والتطور التكنولوجي، والإختراعات العلمية، ويلعب التنافس دورا في ضبط المجتمع لأن المتنافسين يخضعون لأطر وقوانين وقواعد متينة يحددونها، وحسب رأي ***كوما*** : "إن التنافس بين فردين أو جماعتين، أو مجتمعين، حيث يحدد الأفراد المتنافسين الهدف للحصول على أكبر قدر منه، ويتفق الأفراد على التنافس الشريف لتحقيق الهدف المنشود. (العتوم، 2008، ص ص 302، 306) .

وإذا كان التنافس بين فريقين فإنه يقلل من حدة الأضرار، أما إذا كان بين فردين فاحتمال الضرر كبير، فقد يؤدي إلى حدوث الكراهية بين الأفراد، يقول ***هاملتون*** في ***دائرة العلوم الإجتماعية***: (إن الشرط الأساسي في التنافس هو وجود الجماعة التي لا حدود لمطالبها مع وجود عالم عنيد وموارد غير كافية.

ويرى ***رودك*** أن التنافس: "هو دافع محرك للنشاط لتلبية حاجة" وكذلك كل من ***مايرز وفؤاد أبو حطب و محمد السروجي*** يرون "إن الموقف التنافسي يحدث التوتر والإضطراب، وفي حالة الفشل قد يؤدي إلى العدوان .

والتنافس الذي يهدف إلى إبادة الآخرين مقابل المصالح الشخصية فهذا يهدم المجتمع، وتتحول المنافسة إلى صراع مرير هدفه هدم الطرف الآخر، ولو توفرت حاجات الأفراد بكثرة لما كان هناك تنافس، وقد يتحول التنافس إلى صراع، فالنصر لا يتحقق إلا بهزيمة الطرف الآخر تحت شعار " الغاية تبرر الوسيلة "، ويلجأ الطرف الآخر إلى التهديد،

وقد ينصاع الطرف الآخر أو قد يهدد بالوسائل والأساليب التي تحطم عنده الحس الإنساني، وتصبح مصلحته الخاصة فوق كل إعتبار. (العتوم،2008 ، ص ص303-305) .

***العوامل المؤثرة في التنافس** : تتضمن مايلي :

أ- **السن** : حيث أن **جرينسبور** و**بوهلر وجرافز** و**ما لينتوك** يشيرون إلى أنه كلما تقدم عمر الفرد كلما شعر أنه بحاجة إلى التنافس مع الآخرين.

ب-الجنس: عندما يتواجد الجنسان يشحن الجو الإجتماعي بروح المنافسة.

ج-الثقافة: حيث أن تربية الفرد وثقافته وبيئته الإجتماعية تشجعه على السلوك التنافسي أو التعاوني وهذا قد يكون تأكيدا على قول ***ميد*** في أن السلوك: تنافسي أو تعاوني .

د- سمات الشخصية: أي أنه لكل فرد صفاته التي تميزه عن الآخرين، وباختلاف صفات الأفراد بعضهم عن بعض يمكن أن يختلف السلوك التنافسي فيما بينهم.

هـ- المكونات الموقفية للمنافسة: فالموقف الإجتماعي يفرض على الأفراد نوعا من السلوك، قد يكون تنافسا أو تعاونا أو صراعا. (العتوم، 2008، ص ص305-306).

3-الصراع : يعرفه ***فاخر عاقل*** "بأنه حالة إنفعالية مؤلمة تنتج عن النزاع بين الرغبات المتضادة، وعدم قضاء الحاجات، أو عدم السماح لرغبة مكبوتة بالتعبير عن ذاتها شعوريا. (عاقل، 1971، ص 184) .

ويرى ***الوظيفيون*** أن الصراع يفكك المجتمع، ويعتبره ***بارسونز :*** أنه وباء بشري ينبغي التخلص منه. (الحفني، 1978، ص 162).

أما ***ماركس*** فيعتبره محركا للتاريخ، ودافعا للتعبير، ويرى ***لويس كوزر*** :" أن الصراع يساعد دائما على تنشيط المعايير السائدة وتدعيمها، بل إنه قدي يؤدي إلى ظهور معايير جديدة "، وبهذا يصبح الصراع الإجتماعي بمثابة أداة أو ألية تضمن تكيف المعايير مع الظروف الجديدة. (الراشدون، 1984، ص 213) .

ويرى ***زيمل*** أن الصراع كقوة من قوى تكامل الجماعة تعيد توازنها وعوامل التنظيم فيها، حيث أنه يعتبر ظاهرة الصراع من الظواهر التي تتسم بالعمومية والضرورية، ومن ثم فهي ظاهرة إجتماعية، وينظر إليها على أنها جوهرية، حيث يكون للصراع أثره الحاسم في محيط التنظيم الإجتماعي، فيجتمع الأفراد فرقا حسب عملية التباعد والتكامل، وكشف ***زيمل*** عم محتويات القوى المتصارعة التي تعمل في حركة ذاتية ومستمرة في إطار البنية الإجتماعية. (قباري ، د ت، ص 288) .

ويعرفه ***شابلن*** فيقول: " إنه التواجد المتزامن لدافعين متناقصين أو أكثر عند نفس الفرد أو نفس الجماعة والذي يؤدي إلى التأزم النفسي والتوتر الذهني، ويتخذ التعبير عن التأزم والتوتر أشكالا ومظاهر مختلفة من السلوك تشكل بمجموعها مظاهر التحدي المنافسة وقد تتحول إلى صراع عندما تأخذ مظهر عدائيا، يتمثل في رغبة المتنافس في القضاء على منافسة بشكل نهائي". (مرعي، 1984، ص 51) .

أما ***جيلي*** فتعرف الصراع بأنه: " العملية الإجتماعية التي يسعى الأفراد أو الفئات الإجتماعية من خلالها إلى تحقيق غاياتهم باستخدام التحدي العدائي المباشر أو العنف أو التهديد به، وقد يتحول التنافس إلى صراع شديد وعنيف إذا لم يحسن كبحه وتوجيهه الوجهة البناءة مما يؤدي إلى استخدام القوة والعنف في محاولة تحقيق الأهداف والغايات الواحدة.

وأخيرا فإن الصراع ظاهرة إجتماعية تنشأ بين طرفين متصارعين لتعارض المصالح والأهداف بينهما والصراع ضروري في المجتمع، ويستخدم الطرفان كافة الوسائل والأساليب المشروعة وغير المشروعة لهزيمة الطرف الآخر.

3-1-مستويات الصراع : يكون الصراع في مستويين:

ا-**صراع داخلي** : يحدث ضمن المجتمع لإختلافات عرقية، دينية أو طبقية وقد تؤدي إلى حدوث ثورات داخلية.

ب-صراع خارجي: يحدث بين الدول وتستعمل فيه القوة في سبيل إحراز النصر.

3-2- مجالاته: تتعدد مجالات الصراع فهي: اقتصادية، إجتماعية، سياسية إذا بدأ بأحد هذه المجالات فسرعان ما يمتد إلى الأخرى ليشمل المجتمع كله.

3-3-أشكال الصراع : من أهم أشكال الصراع نذكر:

ا-**الصراع النفسي** : يحدث هذا النوع عندما يجد الفرد نفسه في موقفين متناقضين، وكل موقف يحتاج إلى سلوك معين لا يتسم مع السلوك الآخر، وبسبب نعقد الحياة الإجتماعية يمكن أن تخلق الصراعات التي تؤدي إلى تنازع الرغبات، كالتنازع بين الحقوق والواجبات، ولا يهدأ التوتر ما دامت الإستجابتين متعارضتين لموقف واحد، **وصراع الإقدام والإحجام:** عندما يواجه الفرد أمر فيه من الإيجابيات ما يساوي السلبيات، والحل لهذا التوتر والصراع هو استخدام الوسائل العقلية والمنطقية لحل الخلاف، فيلجأ إلى تغيير الظروف التي نشأ عنها الصراع، أو إلى التوفيق بين النزاعات المختلفة المتعارضة، وقد يلجأ إلى الحيل اللاشعورية كما يسميها ***فرويد*** وهي (التبرير، الإسقاط، النكوص، التقميص، أحلام اليقضة، النسيان، الإنسحاب...).

ب -الصراع الإجتماعي: بين الأفراد والمجتمعات : يحدث عندما تتعارض مقاصدها أو أساليبها في تحقيق تلك المقاصد، و له عدة اشكال (مرعي، 1984، ص51) .

1- الصراع بين الأجيال: وينشأ عندما تشتد المنافسة وتتحول إلى صراع وعندما يرغب كل طرف التغلب على الآخر بشتى الوسائل، ويحدث في كافة مجالات الحياة بدافع الأنانية، وقد يبدأ بالكراهية وتبادل الشتائم، وينتهي إلى الإشتباك الجسدي.

2-الصراع السياسي: ويكون بين طرفين داخل المجتمع، أو يكون بين دولة وأخرى، وقد يبدأ بالحملات الإعلامية وينتهي بالحروب.

3-الصراع الطبقي: ويحدث بسبب الشعور بالبعد الطبقي أو الإجتماعي وقد يكون على صعيد المجتمع الواحد أو يكون على صعيد دولي.

4-الصراع العرقي: ويحدث بسبب سمو عرق على آخر، وذلك نتيجة الإختلافات حول المصالح، إنه الإتجاه الذي يهدف إلى الفوز عن طريق الإضرار بالآخرين ماديا ومعنويا.

3-4- الأساليب الممكنة لحل الصراع : هناك عدة أساليب لحل الصراع نذكر منها :

1- الإتفاق حول حل وسط.

2 - الإبتعاد وتجنب الموقف.

3- تجميد الموقف على ما هو عليه.

4- إستخدام القوة، وذلك بالإعتماد على السلطة والنفوذ، ويشتد النزاع بين الطرفين، ويصبح الحل الوحيد هو استخدام العنف.

5- إستخدام أسلوب التهدئة: أي الأمور وشأنها دون حل وهذا الأسلوب يكون لصالح فريق على حساب الفريق الآخر.

6- إستخدام أسلوب المساومة: يمكن أن يقدم الطرفان تنازلات لحل النزاع، وذلط حسب قوة الطرف وإقناعه.

7- استخدام أسلوب الإنسحاب: ويعني استسلام طرف لآخر دون اللجوء إلى الدفاع عن موقفه، وذلك لضعفه وهروبه من المسؤولية، وقد يكون إنسحابا نفسيا، أو عدم إستماع إلى المرسل، أو إنسحابا من الجلسة، وقد يكون إنسحابا جسديا، وذلك بالخروج من الجلسة وضرب الباب أو الطاولة.

8- استخدام أسلوب الإستسلام: وهو عائق للإتصال لأن الطرفين غير متكافئين، فيما يبلي أحد الطرفين شروطه على الآخر.

9- العدوان: ويكون عائقا للإتصال بين الطرفين، وذلك عن طريق استخدام التهديد المادي والمعنوي بالضرب جسديا أو الشتائم وبهذا قد يتعقد الصراع.

10- ردود الفعل الزائدة: وهنا تلعب العاطفة دورا في الإنفعال الزائد الذي يحدث دون إتخاد القرارات العقلانية، ويتبع الإنسان هواه ويصبح مزاجيا. (السلمي ،د ت ، ص 191).

3-4- نتائج الصراع : للصراع نوعان من النتائج هما :

ا-الآثار الإيجابية : ومنها إشباع الفرد لحاجة عدوانية، تولد المواهب الإبتكارية وتحمل المسؤولية، واكتساب القدرة على مواجهة المواقف الصعبة، والتماسك داخل الجماعات المتصارعة، وذلك بسبب وحدة الهدف.

ب-الآثار السلبية : حلول العدوانية في النفوس وانقسام الجماعة وسيادة جو من التوتر، ويؤدي الصراع إلى الخلخلة في المجتمع ككل، فعندما يقوم الصراع بين الجماعات تبرز ظاهرة عدم التماسك، والخسارة المادية والمعنوية، والقضاء على أحد الطرفين أو سيادة أحدهما على الآخر.

والحضارة الإنسانية هذبت الصراع لكنها لم تستطع أن تلغيه للأسباب التالية: إساءة إستخدام العلوم التي تهدد البشرية جمعاء، والتمييز العنصري والديني، وغرض الإيديولوجيات بالقوة، والتركيز ،على المصالح الخاصة للأطراف المتنازعة. (العتوم، 2008، ص 273) .

4- التكيف :

إنه عملية إجتماعية تعمل على إضعاف الإختلافات التي تدور بين الأفراد كما تعمل على زيادة مظاهر الوحدة، وتوحيد الإتجاهات، وورد هذا المفهوم في علم الفيزياء، والمقصود به أن الجسم يقوم بعملية تمثل المواد الغذائية التي تدخله، أما التمثل كعملية إجتماعية فهي إمتصاص الإختلافات وحل النزاعات وعودة روح المحبة والتعاون بين الأفراد إنه القدرة على

تكوين العلاقات المرضية بين الفرد وبيئته للحصول على الإستقرار النفسي والبدني، وتبدأ عملية التكيف منذ الولادة، حيث يبدأ الوليد مع البيئة الطبيعية والإجتماعية، وعندما تتغير الظروف الخارجية فإن الإنسان يعدل من سلوكه، ويكتشف طرقا جديدة لإشباع حاجاته. (إبراهيم،1984 ، ص104) .

وللبيئة ثلاثة أنواع:

أ-**البيئة الطبيعية:** هي كل ما يحيط بالفرد من أشياء حيوية وطبيعية والفرد يستمر في ملائمته وتعديل إستجاباته ليستمر في الحياة، ولو فشل في التلاؤم مع البيئة فإن حياته ستضطرب ويفقد الإستقرار.

ب-**البيئة الإجتماعية والثقافية:** تشمل جانبين، جانب الناس كالأسرة، النادي، المدرسة والزملاء، وجانبا معنويا ثقافيا يتمثل في القيم، المبادئ العادات، التقاليد، الأعراف، والفلسفات السياسية، الإجتماعية والخلقية،والتكيف بالمعنى الإجتماعي هو تغير في سلوك الفرد كي يتفق مع غيره و يتلاءم مع بيئته.

ج-**البيئة النفسية أو الشخصية** :والمقصود بها التكيف الشخصي ويتضمن جوانب إيجابية مثل شعور الفرد بالأمان الإنفعالي، والشعور بالتوافق الشخصي، والشعور بالنجاح والسعادة، ولتكيف الفرد من الناحية النفسية يجب أن يعرف ذاته.

*فالتكيف هو: " تغيير الفرد كي يتفق مع غيره من الأفراد وخاصة باتباع التقاليد، والخضوع للإلتزامات الإجتماعية. (معجم مصطلحات التنمية الإجتماعية، 1983، ص10).

4-1-العوامل المؤثرة في التكيف:

يذكر ***إبراهيم ناصر ودلال ملحس*** أن أهم العوامل التي تؤثر في التكيف هي:

1-إشباع الحاجات: البيولوجية والإجتماعية (الإنتماء، الحب، النجاح، الإستقرار...) ويقوم التكيف على قدرة توجيه الفرد لحياته عن طريق إشباع حاجاته، و بطريقة صحيحة.

2-المرونة: وتعني أن يستجيب الفرد للإستجابات الجديدة إستجابة ملائمة ليحقق التكيف مع بيئته، والمرونة نوعان، **قوية:** حيث يتكيف الفرد مع بيئته الجديدة دون أن يغير من طبيعته الأصلية، **وضعيفة:** حيث يتقبل الفرد قيم البيئة الجديدة تقبلا يؤدي إلى إنكسار شخصيته الأصلية، ونتيجة ذلك عدم توافق الفرد مع بيئته القديمة إن عاد لها.

3-تقبل الذات: يتقبل الفرد ذاته بأوجه النقص أو الضعف الموجودة فيه.

4-التسامح: يعمل على حدة المتفاعلين وخروجهم من العزلة وتغلبهم على المشكلات.

5-التشابه الحضاري: يساعد على ربط الأفراد، الجماعات والمجتمعات ببعضهم البعض.

6-مدى الإختلاف أوالتقارب في الصفات الجسمية: كلما زاد الإختلاف زاد بطء التكيف والعكس صحيح .

7-الإختلاط البيويوجي: ويتم ذلك عن طريق المصاهرة بين الجماعتين المختلفتين للتخلص من التوتر الناجم عن عملية الصراع، ولا بد من التكيف للتلاؤم مع طريق إيجاد حل وسط يرضي الطرفين. (أبو النيل، 1985، ص 234) .

إن التكيف أسلوب إستراتيجي يلجأ إليه الأفراد إذا فشلوا في احقيق التعاون بينهم، وقد تتقبل الجماعة ذلك برحابة صدر أو قد تضطر للتواؤم بسبب إختلاف الطاقات والقدرات. (أحمد ، 2001، ص231) .

4-2-مراحل التكيف: تمر عملية التكيف بالمراحل التالية:

- **المرحلة الأولى:** تحدي القيم الجديدة، فهي مرحلة صراع الفرد مع نفسه ومع البيئة.
- **المرحلة الثانية:** مرحلة التحويل،أي فحص البيئة الجديدة وإعادة التنظيم للظاهرة الجديدة.
- **المرحلة الثالثة:** حدوث التكيف وإندماج الفرد مع البيئة الجديدة، فيتبنى الأفكار الجديدة، وتبدأ مرحلة التطبيق للسلوك الجديد ، وبهذا يكون التكيف عملية يكتسبها الفرد تدريجيا .

4-3- سوء التكيف: هو عدم الملاءمة بين الفرد وبيئته ومع الأفراد الآخرين ويمكن إرجاعه أو تفسيره على أساسيين هما :

-**الأساس الفيسيولوجي:** في كثير من الأحيان، الخلل في التكوين الجسمي يؤدي بالفرد إلى العنف والصراع وربما الإجرام لتعويض عجزه .

-**الأساس النفسي:** يرجع سوء التكيف إلى الإحباط نتيجة الصراعات الداخلية للفرد والخارجية ، ويظهر سوء التكيف على شكل عدوان على الذات وعلى الغير أو الهروب من العالم الواقعي، أو اللجوء إلى التبرير، وكذلك على شكل إنطواء.

4-5- خطوات عملية التكيف:

1- تنمية القدرة على تحمل النتائج مهما كان نوعها.

2- التمييز بين الأهداف، وإختيار المقبولة إجتماعيا.

3- إختيار الأهداف التي تشبع الحاجات و تقع ضمن الإمكانات.

4- إختيار النشاط الذي يشبع الحاجات و الذي ينمي القدرات.

5- أن تسود مشاعر الإحترام للذات و الرضا عنها، و أن يتعلم من التجارب الماضية.

6- أن يتقبل ذاته و يكون قادرا على تحمل بعض القلق، ليوافق سلوكه قيم و معايير المجتمع. (إبراهيم، 1984، ص ص 108، 111) .

ثانيا : التفاعل الإجتماعي المدرسي :

1- التداخل بين التفاعل الاجتماعي و العلاقات الاجتماعية:

العلاقات الاجتماعية و التفاعل الاجتماعي مصطلحان مرتبطان ببعضهما بحيث لا يحدث أحدهما دون الآخر ، حتى أنهما اصبحا كمترادفين ، ***(سليم، 1981).***

فعد البعض **التفاعل الاجتماعي شكلا** من أشكال **العلاقات الاجتماعية**، في حين عد البعض الآخر **العلاقات الاجتماعية مظاهر** لعمليات التفاعل الاجتماعي، فعندما يلتقي فردان و يؤثر أحدهما في الآخر و يتأثر به.

يسمى **التغيير** الذي يحدث نتيجة لتبادل التأثير و التأثر **بالتفاعل**، و عندما تتكرر عمليات التاثير و التأثر و يستقران، يطلق على الصلة التي تجمع بين الفردين العلاقات المتبادلة. (السيد، 1980، ص 208) .

و كلما ازدادت العلاقات الاجتماعية المنتشرة داخل الجماعة ازداد اتصال الأفراد مع بعضهم البعض، و زادت ديناميكية التفاعل الاجتماعي فإذا طلب من كل فرد من أفراد الجماعة أن يختار من يشاء من زملائه دون أن يتقيد بعدد في إختياره هذا، أمكننا أن نتعرف بطريقة إحصائية عددية على النسبة المئوية للتفاعل الاجتماعي و ذلك بقسمة مجموع العلاقات القائمة على النهاية العظمى لتلك العلاقات ثم ضرب الناتج في مئة لتحويل النسبة إلى نسبة مئوية. (السيد، 1980، ص 189) .

إن هذا يعني أن العمليات الإجتماعية ما هي إلا علاقات اجتماعية في مرحلة التكوين أي أنها تشير إلى الجانب الوظيفي الدينامي، في حين تشير العلاقات الاجتماعية إلى الجانب التركيبي الإستاتيكي . (دسوقي، 1970، ص 165) .

و **سنتطرق** الآن إلى أهم **العلاقات الاجتماعية المدرسية** التي تربط بين **المتعلم** محور العملية التربوية و بين **باقي عناصر البيئة المدرسية** ، ثم إلى التفاعل الإجتماعي المدرسي (التربوي) و علاقته بالتحصيل الدراسي للمتعلم .

2- العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة الثانوية

تعتبر الحياة المدرسية ميدانا تفاعليا بين عناصر البيئة المدرسية (المتعلم، المعلم، الإدارة)، و ينتج عن هذا التفاعل مجموعة من العلاقات التي تربط بين مختلف العناصر، و التي تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم .

وتعرف العلاقات الاجتماعية بأنها الروابط والأثار المتبادلة التي تنشأ استجابة لنشاط أو سلوك مقابل، والاستجابة شرط أساسي لتكوين علاقة إجتماعية، وفي الواقع الإجتماعي قد تكون العلاقات بين الأفراد أو بين المجموعات، وقد تكون هناك علاقات متبادلة بين الظواهر والنظم، كما قد تكون علاقات خارجية بين الجماعات.(مدكور، 1975، ص 402) .

وتختلف العلاقات الاجتماعية في طبيعتها، فمنها ما يؤدي إلى التجمع والتآلف وهي العلاقات المجمعة، ومنها ما يؤدي إلى التفكك والتنافر وهي العلاقات المفرقة.

وتشكل العلاقات التربوية محتوى ومضمون التفاعل التربوي وهي مجموع الروابط الاجتماعية، العاطفية والعلمية التي تنشأ بين المعلمين والمتعلمين عبر مسارات مختلفة. (وطفة، 2004، ص 99) .

و يرى ***مارسال بوستيك Postic Marcel*** " أن العلاقة التربوية انعكاس لجملة العلاقات الاجتماعية القائمة في إطار مؤسسة تربوية ما. (Marcel Postic, 1986, p52) .

و تشكل العلاقات التربوية الاجتماعية نمطا معياريا للسلوك الذي يحقق الاتصال و التواصل التربوي الاجتماعي بين **المتعلم** محور العملية التربوية و باقي **عناصر البيئة الاجتماعية المدرسية**، كما تتحدد هذه العلاقة بالنظم و الضوابط الثقافية و الاجتماعية و الإدارية و الأخلاقية التي يمليها المجتمع داخل المؤسسة التربوية.

ونظرا لأهمية وتأثير العلاقات التربوية الاجتماعية داخل المدرسة على التحصيل

الدراسي للمتعلم، يرى التربويون أنه ينبغي اتخاذ التلاميذ كأصدقاء و أعوان يلعبون معا كفريق واحد ليكسبوا نفس اللعبة، و أن إيمان المعلم بها سوف يرسله في الطريق السليم للدرس و البحث. (منير، 2000، ص 09) .

فكلما كان المناخ الاجتماعي الذي يسود العلاقة بين المعلم والمتعلم جيدا، كلما تحققت الأهداف التربوية، وينبغي على المعلم أن يكون طبيعيا في علاقاته بالمتعلمين، فتوفير جو من التفاهم والتعاون والمشاركة يؤثر على القدرات التحصيلية للمتعلم من ناحية، و توازنه في محيط المدرسة و المجتمع من ناحية أخرى. (شتا، 1997، ص 208) .

كما أشار ***حنا غالب*** إلى أن الجو السائد بين المعلم والمتعلم من القبول والرضا و الثقة، و الاحترام المتبادل يؤدي إلى تعلم أفضل، و تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (غالب، 1966، ص 316) .

و من كل ما سبق، نرى ضرورة توفير الجو التعليمي الملائم للوصول إلى مستوى تحصيلي، هذا الجو الذي يتولد من خلال الثقة المتبادلة بين المتعلم و عناصر البيئة المدرسية، و إشراكه في توليد المعرفة و تمكينه من تحقيق ذاته، فعلى المعلم أن يعي حقيقة المرحلة الثانوية التي يتقرر من خلالها مصير المتعلم و مستقبله، فإذا راعى المعلم خصائص و حاجات هذه المرحلة، و حاول فهم المتطلبات و المشكلات التي تؤثر على التحصيل الدراسي للمتعلم، و حاول إيجاد الحلول المناسبة له في الوقت المناسب، فيكون بذلك قد ساهم في إنجاح العملية التعليمية، بتحقيق أسمى أهدافها المتمثل في الوصول إلى مستوى التحصيل الدراسي الجيد.

وسنقوم بعرض أهم العلاقات الاجتماعية المدرسية التي تربط بين المتعلم محور العملية التربوية، وباقي عناصر البيئة المدرسية.

2-1 العلاقة بين المعلم والمتعلم:

تقوم العملية التعليمية على محورين رئيسيين هما المعلم والمتعلم، يكون الاتصال بينهما دائم وتفاعلهما مستمر داخل الفصل الدراسي الأمر الذي ينتج عنه علاقات متبادلة و قد بينت الدراسات أن هذه العلاقة تتعدى التحصيل الدراسي إلى الجوانب السلوكية و الأوضاع الاجتماعية المستقبلية، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين فعالية المعلم و النجاح في الحياة الراشدية للمتعلم. (نشواتي، 2003، ص 2) .

تعد العلاقة بين المعلم والمتعلم من أهم العلاقات القائمة في المحيط المدرسي وأعقدها في آن واحد، فالمعلم مطالب بتحقيق النظام داخل الصف الدراسي، وكان التصور الشائع قديما أن المعلم هو محور العملية التعليمية، فغالبا ما يلجأ إلى العقاب كوسيلة لحفظ النظام، ومن المؤكد أن هذا الأسلوب ساهم في تخريج بعض الشخصيات الانهزامية إضافة إلى ظهور بعض الأمراض الاجتماعية كالنفاق، الغش، التملق، الأنانية، الجبن، والكذب. (منير، 2000، ص 12) .

لكن اليوم أدرك المختصون في علوم التربية، أن هذه الطريقة لم تعد صالحة، وأن المتعلم هو محور العملية التربوية، و دور المعلم هو الإسناد و التوجيه، و إعطاء المتعلم الحرية و تشجيعه على الانطلاق و المبادرة، و إشراكه في العملية التعليمية و مساعدته على تحقيق طموحاته و التغلب على مشكلاته، و ذلك من خلال الثقة التي تجعل المتعلم يحس أنه في بيئة لا تختلف عن الأسرة.

و يرى محمد ***عبد الرحيم عدس*** بأنه:" على المعلمين أو الأساتذة أن يعترفوا بطبيعة الإنسان بإعتباره عرضة للوقوع في الخطأ و أنه ليس مثاليا في تصرفاته و سلوكه مع غيره من الناس، وهذا ينطبق على المتعلم و المعلم، و لهذا فعلى المعلم أن يتحلى بالحكمة والصبر إزاء ما يحدث في الحصة التعليمية، وأن لا يقوم بالتصرف الذي يمس كرامة المتعلم أو يثير كراهيته مما سيعود بآثار سلبية على الجميع. (عدس، 2001، ص ص 143، 144) .

إن للعلاقة بين المعلم و المتعلم تأثيرا مباشرا على مستوى التحصيل الدراسي فكلما تمكن المعلم من معرفة طبيعة المرحلة العمرية للمتعلم، و كذا الصعوبات التي يمر بها المراهق كان من اليسير عليه التحكم في أسلوب المتعلمين و إرجاعهم إلى الطريق الصحيح بإكسابهم الثقة الدائمة حتى تكون العلاقة مبنية على التعاون و المساعدة و الاحترام المتبادل، و يكون التواصل داخل الصف و خارجه.

إن خلق الجو العلائقي المناسب يساعد المتعلم على تفعيل طاقاته الكامنة و تجسيدها في عمل مفيد أو سلوك جيد يؤدي إلى تحسين مستوى تحصيله الدراسي و تحقيق أهداف العملية التربوية، لذا كان لزاما على المعلم أن يبني علاقته مع المتعلم على أساس من المعاملة الحسنة و اللين و المودة، و محاولة تفهم ظروفه و دوافعه و إشراكه في العملية التعليمية، و تشجيع روح المبادرة و الانطلاق لديه، و مساعدته في حل مشكلاته، و على المتعلم مراعاة الأمور المؤثرة على علاقته بالمعلم كالاحترام، والاستماع الجيد، و احترام النظم و القواعد المدرسية، و الاهتمام بالمظهر، فقد بينت بعض الدراسات أن المعلمين يميلون إلى تقدير الطلاب ذوى المظهر الخارجي الجذاب و المحترم على نحو أفضل من تقدير الطلاب الأقل جاذبية و احتراما. (المنسي، 2000، ص 41) .

ويتوجب على التلميذ اهتمامه بالمادة العلمية المقدمة، والتزام الهدوء داخل الصف، وتجنب الغيابات المتكررة لتكون علاقته بمعلمه جيدة فتنعكس إيجابا على تحصيله الدراسي.

وأخيرا نشير إلى أن العلاقة بين المعلم والمتعلم ينبغي أن تبنى على أساس من المودة والاحترام المتبادل، و كذا ترك الحرية للمتعلم في توليد المعرفة و إشراكه في مختلف الأنشطة التعليمية، إضافة إلى العدل و المساواة بين المتعلمين، و الابتعاد عن العقاب و احترام خصائص المرحلة العمرية للمتعلم و تأثيرها، فكل هذه العوامل من شأنها المساهمة في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أسمى أهدافها بالوصول لتحصيل دراسي جيد.

2-2 العلاقة بين المتعلم و الإدارة المدرسية :

تقوم الإدارة المدرسية بتسهيل وتنسيق وتنظيم جهود العاملين بالمدرسة الثانوية، وذلك لتحقيق الأهداف المسطرة، والمرتبطة بالفلسفة العامة للمجتمع، وبالظروف والإمكانات المتاحة.

ولما كان المتعلم هو محور العملية التربوية، كان لزاما على الإدارة المدرسية بمختلف عناصرها الاهتمام بالمتعلم، والعمل على توفير كل الشروط والظروف المساعدة على تعلم أفضل وبالتالي تحصيل دراسي جيد.

ويتوجب على المتعلم (في إطار تنظيم الحياة الجماعية وتوفير ظروف العمل الملائمة بالمؤسسة، الامتثال لقواعد النظام والانضباط المعمول به)، وهذا ما نصت عليه **المادة 41 من القرار رقم 778 المؤرخ في 1991/10/26** و الهادف إلى تنظيم الحياة المدرسية داخل المؤسسة.

وفي سبيل ترسيخ علاقة داخلية جيدة بين المتعلم ومختلف عناصر البيئة المدرسية بما في ذلك الإدارة، نجد المادة رقم 43 من نفس القانون تنص على أنه ينبغي على المتعلمين أن يتحلوا بالسلوك الحسن داخل المؤسسة مع جميع الأطراف و أن يتعاملوا فيما بينهم بالمودة و الاحترام و روح التعاون، و أن يتجنبوا كل أنواع الإساءة و الإهانة المعنوية و المادية. (بن سالم، 2000، ص 296) .

و في سبيل تحسين العلاقة بين التلاميذ و الإدارة المدرسية دائما نجد المنشور الوزاري رقم 526 و الصادر بتاريخ 2006/11/20 ينص على أنه (ينبغي للمدير زيارة الأقسام الدراسية و لو مرة في الفصل، و خاصة الأقسام النهائية المقبلة على شهادة الباكالوريا و ذلك من أجل تشجيعهم و حثهم على العمل و السماع لانشغالاتهم في إطار التكفل بتلاميذ الثالثة ثانوي. (وزارة التربية الوطنية، 2006) .

و بالرغم من ضرورة أن يكون النمط القيادي في الإدارة المدرسية متوازنا و ميسرا لظروف التمدرس، و محافظا على التفاعل المدرسي القائم على أساس علاقات جيدة بين عناصر البيئة المدرسية، إلا أن الواقع يبرز ثلاثة أنواع من القيادة المدرسية و هي:

1- النمط الديكتاتوري: و هو النمط الذي تتركز فيه السلطة في يد المدير و الطاقم الإداري الذي يتحكم في تسيير المعلمين كيف يشاء و هم بدورهم يمارسون القمع و العقاب على المتعلمين، فيصبح الجو مثبطا لروح المبادرة و التعاون فيؤدي إلى ضعف عملية التحصيل الدراسي للمتعلمين.

2- نمط الحرية المطلقة: و فيه تسود الحرية المطلقة للمعلم و المتعلم فتحل الفوضى محل النظام، و يتخلى الجميع عن القيم و الاتجاهات في غياب الضوابط المدرسية و الاجتماعية و هذا ما يساهم في تدني مستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين.

3- النمط الديمقراطي: و هو النمط الذي يؤمن فيه المدير بحرية الرأي و المشاركة و تكافؤ الفرص، مما يترتب عنه نسيج مترابط من العلاقات القوية بين المتعلم و الإدارة المدرسية قائمة على الحب و التعاون و المشاركة في تحمل المسؤولية، و يتحقق الجو الاجتماعي في المدرسة الذي يساهم في تعلم أفضل و تحصيل دراسي جيد.(سلامة، 2006، ص ص 55، 57)

وإلى جانب المدير يجب على مستشار التربية إضافة إلى المساعدين التربويين على مستوى الثانوية، وبحكم تواصلهم الدائم مع المتعلمين، واحتكاكهم المباشر واليومي مع التلاميذ تقديم المساعدة لهم بمراقبة حركاتهم وسلوكاتهم والاستفسار عن تغيباتهم، ومعرفة أسبابها، إضافة إلى الإطلاع عن ظروف ومشكلاتهم والمساهمة في حلها وتجاوز كل العقبات ليتمكنوا من التعلم في جو ملائم يؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي.

ومما سبق فإن الإدارة المدرسية تقوم على علاقات إنسانية تخضع لمؤثرات نفسية واجتماعية مختلفة متفاعلة مع بعضها للمساهمة في إنجاح الإدارة المدرسية. رمضان، 1984، ص 305) .

والإدارة المدرسية هي الإطار الذي يتفاعل المتعلم من خلاله، كما أن للنمط القيادي المدرسي تأثيرا على المتعلم وبالتالي على تحصيله الدراسي من خلال البيئة التعليمية الاجتماعية السائدة في المدرسة الثانوية.

2-3 العلاقة بين المتعلم و مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي:

تعتبر هذه العلاقة من أهم العلاقات النفسو اجتماعية التي تربط المتعلم (محور العملية التعليمية) بمستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي، و التي تقوم على أساس الود و الاحترام المتبادل و المساعدة، و تبنى هذه العلاقة على حسب المحاور التي تحدد مهام مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي داخل الثانوية، و هي الإعلام، التوجيه، تحليل النتائج الدراسية و الإرشاد النفسي، و و سنبين بشيء من الاختصار مفهومي التوجيه، و الإرشاد لنتعرف على طبيعة العلاقة التي تربط بين المتعلم و مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي.

2-3-1 مفهوم التوجيه: عرف الباحثون التوجيه تعريفات متعددة نورد بعضها يرى ***Shertzer & Stone, 1974*** فالتوجيه:

* عملية تفاعل قيادية بين طرفين أحدهما الموجه والآخر الموجه، تستهدف التعاون على استقصاء طبيعة المواقف بقصد تبيين نواحيها، وتعريف الموجه بقدراته واستعداداته، وبما يتوافر في البيئة من إمكانات وفرص الاستفادة منها.

* هو تلك العملية التي تهتم بالتوفيق بين الطالب ، بما له من خصائص مميزة و الفرص التعليمية المختلفة و مطالبها المتباينة من ناحية أخرى .

* هو مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفردعلى أن يفهم نفسه و يفهم مشاكله، وأن

يستغل إمكاناته الذاتية من قدرات، مهارات، استعدادات وميول وأن يستغل إمكانات بيئته للوصول إلى تكيفه مع نفسه ومع مجتمعه فيبلغ أقصى درجات النمو المتكامل في شخصيته.

* هو ذلك الجزء من البرنامج التربوي الكلي الذي يساعد على تهيئة الفرص الشخصية، وعلى توفير خدمات الهيئات المتخصصة بما يمكن كل فرد من تنمية قدرته وإمكاناته.

* هو مجموع الخدمات التربوية والنفسية والمهنية التي تقدم للفرد ليتمكن من التخطيط لمستقبل حياته وفقا لإمكاناته وقدراته العقلية والجسمية وميوله بأسلوب يشبع حاجاته ويحقق تصوره لذاته. (ملحم، 2001، ص ص 36، 37) .

2-3-2 مفهوم الإرشاد: نورد أهم ما جاء في تعريف الإرشاد النفسي في النقاط التالية:

* الإرشاد النفسي عملية لا تزيد عن كونها مناقشة حية بين شخصين تربطهما علاقة إخلاص و ثقة، و لكنها للخبير أكثر من زيارة دردشة، فالمرشد يجاهد ليساعد الطالب ليبوح بقصته بطريقته الخاصة، و يبذل جهدا كبيرا للكشف عن أفكاره و أحاسيسه الحقيقية.

* تتميز كل عملية إرشادية بطبيعتها الفريدة، و الخطوات الأساسية لعملية الإرشاد في الحصول على البيانات الكافية عن الفرد و الموقف و التعرف إلى المشكلة و الاعتبارات التي تراعي في المقابلة من حيث الإعداد لها و الإنصات للمسترشد و مساعدته للتعرف على المشكلة و تنمية استبصاره و معاونته للوصول إلى الحل الملائم.

* **الإرشاد علاقة متبادلة** تقوم بين فردين ترمي إلى هدف، إذ يقوم الأخصائي على مساعدة المسترشد حتى يغير من نفسه و من بيئته و يتم الإرشاد في مقابلة وجها لوجه.

* الإرشاد عملية تقوم مباشرة يساعد من خلالها المرشد المسترشد على زيادة فهمه لمشكلاته و قدرته على حلها.

* الإرشاد عملية رئيسية في عمليات الإرشاد و خدماته، وهو العلاقة التفاعلية التي تنشأ بين

المرشد و المسترشد بقصد تحقيق أهداف التوجيه أو بعضا منها. (ملحم ،2001، ص 37) .

و من كل ما سبق فالعلاقة بين المتعلم و مستشار التوجيه و الإرشاد هي علاقة تفاعلية توجيهية إرشادية، حيث يساهم مستشار التوجيه في تنمية شخصية المتعلم من خلال توجيه قدرات و استعدادات المتعلم، و التوفيق بين مطالبه و حاجاته و الفرص التعليمية، و يساعد الفرد على فهم نفسه و الاستبصار بمشكلاته و معاونته على حلها، و كذلك يساعد مستشار التوجيه و الإرشاد النفسي المتعلم على التكيف مع نفسه ومع محيطه التعليمي، و التخطيط لمستقبله وفقا لقدراته العقلية و ميوله، و يقوم بتعديل سلوكاته، و كل هذا من أجل أن يصل المتعلم إلى تعلم أفضل في ظروف نفسية و اجتماعية مناسبة للوصول إلى تحصيل دراسي جيد و هو أسمى أهداف العملية التربوية التعليمية.

2-4 العلاقة بين المتعلم و زملائه (جماعة ألاقران) :

إن العلاقات الاجتماعية المدرسة والمؤثرة في عملية التحصيل الدراسي لا تقتصر على علاقة المتعلم بالمعلم وبالإدارة ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي بل هناك علاقة رابعة تقوم بين المتعلم وزملائه أو جماعة أقرانه.

وتعرف جماعة الأقران بأنها: " ارتباط الفرد وتأثره بجماعة الأقران من نفس السن، وتزداد أهميتها كلما تقدم الفرد في عمره الزمني". (أرنوف، 1994، ص 61) .

وتعرف على أنها الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، ويكتسب من خلالها مجموعة من الأنماط السلوكية، وتتوقف نوعية السلوكات على نوعية الجماعة وطبيعة العلاقات والروابط القائمة بين أفرادها، بالإضافة إلى مركزالفرد في الجماعة والأدوار التي يمارسها.

و حسب (***Schumck 1977***) إن للأقران اثرا قويا في بعضهم البعض في المجالات المعرفية و الانفعالية و الاجتماعية على حد سواء مما يؤثر في أدائهم التعليمي على نحو فعال كما تعتبر المدرسة بيئة اجتماعية تسمح للمتعلم بتكوين علاقات اجتماعية

نظرا لتوفير الأقران و تجانسهم، و في هذا يقول ***عبد الرحمان المعايظة*** : " تعمل المدرسة على تكيف و توافق التلاميذ مع بعضهم البعض، و ذلك بإشباع حاجاتهم و تقبلهم و شعورهم بالانتماء للمدرسة و ذلك عن طريق المناقشات و الإكثار من الأنشطة و العمل على توزيع التلاميذ في الفصول على أساس التجانس. (المعايظة، 2000، ص 266) .

كما نشير إلى ان العلاقة التفاعلية بين التلاميذ لها طابعها المتميز من حيث النمو و التأثير على شخصية المتعلم، و التفاعل بين أفراد الجماعة خارج المدرسة، فيكون تفاعلهم في الشارع، الملعب، النادي، في أماكن أخرى، و لهذه العلاقة التفاعلية اثر على تعلم أفرادها و بالتالي تحصيلهم الدراسي.

و تمارس جماعة الأقران أربع وظائف أساسية هامة في حياة المتعلم و هي:

1- تتيح له ممارسة علاقات يكون فيها على قدر المساواة مع الآخرين بينما يحتل مركزا ثانويا في علاقاته مع الجماعات الأخرى، بمعنى أن التلميذ و من خلال جماعة الأقران المدرسية يستطيع أن يحتل مراكز متساوية مع الآخرين مما يمكنه من تحقيق ذاته و تكوينها في حين يفتقد لهذه الخاصية في الجماعات الأخرى.

2- توفر للتلميذ فرصة اكتساب مكانة خاصة به و تحقيق هوية متميزة تمكنانه من جعل نشاطاته محور اهتمام أقرانه، و أكيد أن مثل هذه الأمور تمكن من بناء شخصيته و تحقيق ذاته بين الآخرين.

3- تشكل جماعة الأقران مصدرا وفيرا للمعلومات غير الرسمية التي لا تتناولها الموضوعات المدرسية في العادة، كالعادات و الثقافة الشعبية و بعض القواعد و الممارسات الاجتماعية، و كذا بعض أنماط التفكير و التصرف في المواقف المختلفة.

4- تزود التلميذ بفرصة اكتساب الشجاعة و الثقة بالنفس نظرا للتأييد و الدعم الذي يلقاه من أقرانه الأمر الذي يساعده على الاستقلال الذاتي وعدم الاتكال على الآخرين

كما أشارت بعض البحوث إلى تسارع معدل النضج الاجتماعي للتلاميذ من خلال تفاعلهم مع بعضهم البعض.

ولجماعة الأقران دور كبير و فعال في اكتساب سلوكات معينة، و في هذا الإطار يرى زين *العابدين درويش*: أن جماعة الأقران تسهم بدور كبير في تشكيل السلوك الاجتماعي للتلميذ إضافة إلى اكتساب معظم مهاراته الاجتماعية المتمثلة في المهارة في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة و كيفية ضبط الانفعالات و المشاركات الوجدانية و العمل الجماعي و التعاون. (درويش، 1999، ص 56) .

وبحسب خليل *ميخائيل معوض* فإنه تشير نتائج الدراسات إلى أهمية جماعة الأقران و الأصدقاء فيقول: (يرى إيرسون 1964) بأن الصديق يحتل مرتبة عند المراهق تلي مرتبة الآباء لذلك يحرص على رضا الأصدقاء و الأقران و تقبل كل ما يصدر عنهم من أفعال و تصرفات)، كما أوضح *أولمان (1961)* إلى أن كل من الآباء و الأقران يحتلون نفس المستوى من الأهمية عند المراهقين. (معوض،د ت، ص 409) .

ويرى السيد محمد *السعيد عطار:* أن جماعة الرفاق تزكي في نفس المراهق حاجات كثيرة، وتكسبه الكثير من الفوائد فهي تولد فيه شعور الأمن والانتماء إلى الجماعات، و تتيح له فرصة لإظهار نفسه و تأكيد ذاته و تكون بمثابة متنفس للتعبير عن شخصيته. (عطار، 1980، ص 119) .

كما أن المتعلم من خلال علاقته بجماعة أقرانه يتخلص من بعض الجوانب السلوكية الضارة كالأنانية والاتكالية، فيحاول أن يعطي و يأخذ و يتعاون مع الآخرين، و يؤلف جماعة متماسكة تشترك في الميول و الاتجاهات، تتيح له جوا مناسبا من المنافسة و الحوار، و تنمية روح الولاء و الانتماء للجماعة، و تبرز المواهب الاجتماعية كالقيادة، كما تتيح الجماعة فرصة احترام الآخرين و التعاون و التخلي عن نوازع الأنانية.

(معوض، د ت، ص 359) .

وتجدر الإشارة إلى أن العلاقات بين الأقران قد تكون سلبية تؤثر بشكل مباشر على التحصيل الدراسي للمتعلم، و قد يصاب التلميذ بالانعزال والخوف المرضي من المدرسة وقد تش كل السلوك العدواني الذي يمارسه التلاميذ نحو أقرانهم في المدرسة. (مشواتي، 2003، ص 264) .

وبحسب عبد العزيز سمارة فإن هناك بعض المشكلات التي تتعلق بالعلاقة مع الأقران وهي:" تلك المشكلات التي تنتج بسبب الخلافات والتنافس بين جماعة الأقران، وأهم هذه المشكلات العدوانية والقسوة والعزلة الاجتماعية". (سمارة، 1999، ص 176) .

ومن جهته يرى حامد عبد السلام زهران بأن المنافسة تعتبر من مظاهر العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة، فالمتعلم المراهق يقارن نفسه دائما برفاقه ويحاول اللحاق بهم أو التفوق عليهم، ويتضمن هذا البعض من السلوك التنافسي الصحي البناء، كما يظهر في الألعاب الرياضية، وبهذا يتدعم مفهوم الذات لديه وينتهي بالصداقة وفي نفس الوقت هناك بعض أشكال المنافسة غير الصحيحة التي تقوم على الأنانية أو التي يصاحبها الشعور بالخوف والخجل أو الشعور بالإثم والعدوان أو التي تنتهي بالعداء وحب الانتقام. (زهران، 1984، ص 02).

ومما سبق نستنتج أن لعلاقة المتعلم بزملائه وأقرانه أهمية كبرى نظرا لتأثيرها المباشر في النمو النفسي، المعرفي والاجتماعي وكذا دور جماعة الأقران في تكوين شخصيته وتمكينه من تحقيق هويته المتميزة واكتسابه الشجاعة والثقة بالنفس، وكل هذا يهدف إلى تكوين بيئة مدرسية سليمة تؤدي إلى تحصيل دراسي لفضل.

وكخلاصة فإن علاقة المتعلم بعناصر البيئة المدرسية تؤثر بشكل مباشر على تعلمه وتكوينه الشخصي وسلوكه وهذا ما ينعكس على تحصيله الدراسي، فإن كانت العلاقات

الاجتماعية والتفاعل مبني على المساعدة والتعاون والتنافس الايجابي ساهم في تحسين التحصيل، وإن كانت العلاقات يسودها الصراع والتنافس السلبي أدت إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم.

3- التفاعل الاجتماعي المدرسي :

تشكل العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة الثانوية البيئة التي يتشكل فيها الكائن الإنساني، و تجسد هذه العلاقات شبكة من القيم و الأفكار والمعايير الثقافية التي تحدد نسيج العلاقات و الفعاليات التي تربط الكائن الإنساني مع العالم الاجتماعي الذي يعيش فيه فالإنسان طاقة نفسية قابلة للتشكل، هذا التشكل يتم بتفاعل العلاقات الاجتماعية التربوية القائمة على أسس سيكولوجية و هذا ما يعطي أهمية البحث في تفاعلات الحياة التربوية داخل الوسط المدرسي، فالمؤسسات التربوية تتكون من شبكة معقدة من العلاقات الاجتماعية و الثقافية القائمة على منظومة من القيم و المفاهيم و التطورات المستمدة من الحياة الاجتماعية العامة.

وتلعب المدرسة دورا حيويا وفعالا في عملية التجديد الاجتماعي من خلال علاقات الجدلية والدينامية مع الحياة الاجتماعية، كما أنها لا تتوقف عند حدود بناء العقل والمعرفة، بل تسعى إلى بناء الجوانب الأخلاقية والسيكولوجية التي تربطه بنسق وجوده الاجتماعي، لأنها تؤمن بأن المعرفة الإيجابية مهما تنوعت تبقى ناقصة ما لم تؤيدها مناعة أخلاقية ويزكيها نمو سيكولوجي. (قاسم ، 1995، ص 81) .

إن المؤسسات التربوية الاجتماعية تلعب دورا حيويا في حياة الأفراد والمجتمعات من خلال شبكة العلاقات التربوية الاجتماعية التي تمثل التفاعل الاجتماعي المدرسي الذي يؤثر في عملية التحصيل الدراسي والذي يعتبر أسمى الأهداف التربوية.

في المدرسة يخضع المتعلم لجملة من المعطيات العلمية والتربوية والاجتماعية، وفي

سعيه لاكتساب المعرفة يكتسب عفويا منظومة من القيم والاتجاهات لم يكن يسعى لاكتسابها. (وطفة، 2004، ص 95) .

إن المدرسة الثانوية تمثل بيئة اجتماعية مدرسية يتشكل فيها المتعلم نفسيا، معرفيا، اجتماعيا و ثقافيا، لأنها تعد نقطة اتصال بين أجيال، و هنا يتعرض الفرد لمختلف التيارات الفكرية و القيم الاجتماعية، و هذا ما يقوده إلى تكوين منظور أكثر تطورا وواقعية للأشياء (فالمؤسسة التربوية مكان لالتقاء الأجيال و الفئات الاجتماعية و بوتقة لانصهارها في غمار عملية السعي المشترك نحو المعرفة. (السيد، 1981، ص 187) .

ونرى بان الأبحاث تتجه بشكل متزايد إلى الاهتمام بدراسة التفاعلات الاجتماعية في المؤسسات التربوية، والتي تشكل المحرك الأساسي لفاعلية المؤسسة وقدرتها على الإنتاج التربوي والمعرفي، و يتحدد التفاعل الاجتماعي المدرسي بأنساق العلاقات واتجاهاتها، كما يشير إلى درجة التواصل بين عناصر البيئة المدرسية و إلى دينامية العلاقة القائمة بين مكونات الحياة التربوية، و نظرا لأهميته فإنه يمكن القول أنه من غير هذا التفاعل تفقد الحياة الاجتماعية جوهرها ووجودها. (داوود، 1977، ص 58) .

ومما سبق نرى ان التفاعل الاجتماعي التربوي بين أقطاب العلاقة التربوية يشكل مؤشرا على سلامة العمل التربوي و فاعليته، وعلى مدى تأدية المدرسة لوظيفتها و مهمتها، فجملة العلاقات الاجتماعية التربوية تتيح لأطرافها درجة كبيرة من التوازن و التكافؤ و حرية التعبير والاحترام المتبادل، و نشير إلى أن المتعلم يأخذ وضعية مركزية في دائرة التفاعل الاجتماعي المدرسي، بوصفه العنصر الأكثر قابلية للتشكل بحكم الدور الذي يشغله فهو هدف المدرسة وغايتها، فالمنظومة التربوية تعمل على بنائه معرفيا، سلوكيا، انفعاليا و اجتماعيا، وفي الأخير تسعى إلى نجاحه من خلال رفع مستوى تحصيله الدراسي.

خلاصة الفصل:

إن الجماعة المدرسية ليست مجرد مجموعة أفراد، و أن السلوك الاجتماعي لأفراد الجماعة أثناء التفاعل الاجتماعي المدرسي يختلف عن سلوكهم إذا كانوا فرادى، و من الواضح أنه يحدث تغيير للأفراد و الجماعات بعد حدوث عملية التفاعل إلى حالة أكثر و أقل صداقة، ومن مظاهر ديناميكية الجماعة المدرسية التفاعل الاجتماعي، و هو علاقة الأخذ و العطاء بين الأفراد، كالتعاون، التنافس، الصراع، و التكيف، و للتفاعل الاجتماعي أسس أهمها، الاتصال، التوقع، إدراك الدور، الرموز ذات الدلالة و التقويم، و له شروط منها: الاتصال الاجتماعي، التواصل و الموقف الاجتماعي، و له عدة مستويات في العلاقات و هناك عدة تفسيرات لعملية التفاعل الاجتماعي، فالتفاعلية الرمزية تربط بين الحياة الداخلية للفرد و طبيعة المجتمع و رموزه، بمعنى القيمة الرمزية للتفاعل الاجتماعي،و فسر السلوكيون عملية التفاعل الاجتماعي على أنها استجابة لمثير ثم التعزيز، و يرى ***بيلز*** أن التفاعل الاجتماعي يحدث نتيجة التقييم و الضبط واتخاذ القرار و التكامل.

والتفاعل الاجتماعي المدرسي متمثلا في العلاقات الاجتماعية بين المتعلم واهم عناصر البيئية الاجتماعية المدرسية السالف ذكرهم، وهذه العلاقات لها تأثير مباشر على عملية التحصيل الدراسي للمتعلم، والتي تعتبر أسمى أهداف المنظومة التربوي.

الفصل الخامس

تمهيد

1- مفهوم التفاعل الصفي

2- تعريف التفاعل الصفي

3- اهمية التفاعل الصفي

4- وظائف التفاعل الصفي

5- اشكال التفاعل الصفي

6- خصائص التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية

7- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

8- الادارة الصفية والتفاعل الصفي

9- التفاعل اللفظي وغير اللفظي

10- قياس التفاعل اللفظي الصفي (داخل حجرة الدراسة)

خلاصة الفصل.

تمهيد :

شهدت التربية تطورا كبيرا و ملحوظا، ظهرت اثاره في الانتقال من التركيز على المحتوى باعتباره الغاية الاساسية لها ، الى المتعلم و فكره باعتباره غاية التربية و وسيلتها و قد ترتب على ذلك اجراء تغييرات كبيرة في ادوار وظائف جميع المؤسسات و الادارات التي تستخدمها التربية لتنفيذ اهدافها بدءا من المدرسة و المعلم و المناهج و الادوات و الوسائل التعليمية و التربوية المختلفة . (الخطابية و اخرون، 2002، ص 18).

و لكي تحقق التربية اهدافها في بناء المجتمعات و تطويرها من خلال احداث التغيرات المرغوب بها في سلوك المتعلم فإنها تحتاج الى المعلم الناجح الذي يعد من العوامل المؤثرة في عملية التعليم و التعلم ، فهو الذي ينظم و يخطط للكيفية التي تعطى بها المادة التعليمية و الانشطة التي من خلالها تشكل اهتمامات المتعلمين و تكون اتجاهات ايجابية او سلبية نحو المادة الدراسية . (ميخائيل ، 2004 ، ص 110) .

ان ما يحتاجه الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي هو حدوث تفاعل بين المعلم و المتعلم بهدف الارتقاء بشخصية المتعلم و اكسابه معارف و قيم و اتجاهات تمكنه من مسايرة عصره ليكون نافعا لنفسه و لمجتمعه في المستقبل . (الفراء ،2004 ، ص 3).

ان الافراد الذين يجتمعون على هدف او مهمة مشتركة يميلون الى التواصل و التفاعل و تبادل الافكار لتحقيق حالة من التكيف ، و هذا ما ينطبق على غرفة الصف ، فالتعلم الصفي مهمة تكرس كل الفعاليات التربوية و المدرسية و الصفية من اجل تحقيقها ، و ينعكس اثر هذه الفعاليات على تعلم التلاميذ و نموهم المعرفي والاجتماعي والانفعالي والنفسي .

و قد اهتم التربويون بالظروف الصفية المناسبة التي تهيء للتلاميذ الفرص الملائمة لهذا النمو و التكيف ، و المعلم الناجح حد العوامل التي يمكن ان تسهم اسهاما فاعلا و مؤثرا في تحسين العملية التعليمية مما يتيح مناخات تنظم تفاعلات التلاميذ مع معلميهم و مع بعضهم البعض . (الجاغوب ،2002 ، ص 61)

من صفات الكائن البشري انه يرتبط بالآخرين بعلاقات اجتماعية ، ووجود الجماعة الاجتماعية يعني بالضرورة وجود تفاعل اجتماعي بين اعظائها ، بغض النظر عن حجم الجماعة و اسباب وجودها .

و باعتبار ان الصف الدراسي يؤلف من مجموعة من الافراد يسلكون ضمن تنظيم اجتماعي محدد ، و اهداف تربوية و تعليمية مسطرة ، و ان التفاعل الصفي الجيد يعمل على تكوين مفهوم ذي اكاديمية عالية لدى المتعلمين ، و يحميهم من ضغوط المنهاج والامتحانات الشيء الذي يساعد في تطوير الجوانب المختلفة لشخصية المتعلمين ونضجها، اهتم العديد من الدوائر العلمية في مجال التربية و علم النفس بالنشاط الصفي و بالعوامل المؤثررة في هذا المناخ التفاعلي مثل شخصية المعلم ، البيئة التعليمية للصف الدراسي ، طرائق التدريس ...الخ (جابر ، 2004 ، ص 14).

و يعد موضوع التفاعل الصفي من الاستحداثات التربوية الايجابية التي اسهمت في تخليص المعلم من دور الملقن صاحب المعرفة التي تقع على عاتقه مهمة التعليم لانه صاحب السلطة ، و تغيير النظرة الى التلميذ و تحويله من متلق مستجيب ينتظر الى ما يقدمه له المعلم الى مشارك و مبادر نشط ، فالتفاعل الصفي يساعد على تبادل الاراء و نقل الافكار بين التلاميذ مما يسهم في تطوير مستويات تفكيرهم و يزيد حيويتهم في الموقف التعليمي ، و يمكنهم من تطوير اتجاهاتهم . (الجاغوب ، 2002 ، ص ص 62 ، 65) . و في هذا الفصل سنتطرق الى التفاعل الاجتماعي الصفي من حيث مفهومه و تعريفه ،

اهميته ، وظائفه و اشكاله ، ثم نتطرق الى خصائص التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية ، و الى العوامل المؤثرة فيه ، ثم نتطلرق الى مفهوم الادارة الصفية و انواعها، و اخيرا نتناول التفاعل الاجتماعي الصفي بشكليه اللفظي و غير اللقظي ، خصائصه و العوامل المؤثرة فيه ، و اخيرا نتطرق الى قياس التفاعل الاجتماعي الصفي اللفظي .

1-مفهوم التفاعل الصفي:

يشير التفاعل اللفظي الصفي الى مجمل الكلام والاقوال المتتابعة التي يتناولها المعلم والتلاميذ فيما بينهم في غرفة الصف، والى ما يرافق هذا الكلام من افعال وايماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية، ويقوم مفهوم التفاعل اللفظي على فكرة التبادل الفعال للكلام في اطار عملية التعليم و التعلم، و الذي يستهدف احداث تغييرات دائمة مرغوب فيها في سلوك المتعلمين، يتصل بالأهداف التربوية و التعليمية المخططة لموضوعات المنهاج. (ابو نمرة، 2001 ، ص 71) .

يمثل التفاعل الصفي جميع الافعال اللفظية و غير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا و نفسيا لتحقيق تعلم افضل، فهو عبارة عن مجموعة من الاراء و الانشطة و الحوارات التي تدور في الغرفة الصفية بصورة منظمة و هادفة لزيادة دافعية المتعلمين و تطوير رغبتهم في التعلم ، و يتضمن كذلك عملية ايصال الافكار و المشاعر و الانفعالات لهؤلاء المتعلمين . (الزغلول و المحاميد ،2007 ، ص 32).

و يسهم التفاعل الصفي في تحقيق الاهداف التالية :

- تواصل و تبادل الافكار بين المعلم و المتعلمين و بين المتعلمين انفسهم ، مما يساعد في زيادة خبرتاهم و نمو قدراتهم العقلية .
- تهيئة المناخ الاجتماعي و الانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعال .
- ينمي مهارات الضبط الذاتي لدى المتعلمين .

- ينمي القيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالاظافة الى تنمية الجوانب الانفعالية.
- تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن افكارهم وآرائهم.

2-تعريف التفاعل الصفي:

يعرف التفاعل الصفي على انه:

* كل ما يصدر عن المعلم والمتعلمين داخل حجرة الدراسة من كلام وافعال وحركات وغيرها، بهدف التواصل لتبادل الافكار والمشاعر. (ابراهيم وحسب الله،2002، ص 77).

* يقصد بالتفاعل الصفي مجموعة اشكال و مظاهر العلاقات التواصلية بين المعلم و تلاميذه و يتضمن الارسال اللفظي و غير اللفظي ، كما يشمل الوسائل التواصلية وهو يهدف الى تبادل الخبرات و المعارف و التجارب و المواقف ، و التاثير في سلوك المتلقي . (الفرابي ،1994 ، ص 44) .

* مجموعة السلوكات و التصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي و غير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم و التلميذ) في موقف معين مع تحقيق توازن بين ارضاء حاجاتهم و تحقيق الاهداف التعليمية المرغوبة . (جابر ، 2004 ، ص 16) .

* كما يعرف التفاعل الصفي على انه اقتناع و تجاوب نفسي بين طرفي العملية التعليمية التعلمية لاستجابة الطرف الثاني المعرفية و السلوكية للطرف الاول و التأثر به ، حيث يعكس العمق و الحيوية التي تكتسبها المعلومات و الخبرات المنقولة للمتعلم ، و يعكس المدى البعيد لأثر المتربي استيعابا و تطبيقا ، كما انه يتأثر بالبيئة الصفية كعدد التلاميذ و اتساع الصف و الامكانات . (تاعوينات ، 2009 ، ص 95) .

و من كل ما سبق يمكننا ان نعرف التفاعل الصفي على انه ; " مجموعة السلوكات و التصرفات الصادرة عن التواصل الفظي وغير اللفظي، بين طرفي العملية التعليمية التعلمية (المعلم والتلاميذ ، وبين التلاميذ انفسهم) في مواقف معينة داخل حجرة

الدراسة ، لتحقيق الاهداف التعليمية المرغوبة ، وهذه السلوكات يمكن ملاحظتها وقياسها ، و في دراستنا هذه سنقوم بقياس التفاعل الصفي اللفظي باستعمال اداة فلاندرز "النظام العشري".

3-اهمية التفاعل الصفي :

يعتمد نجاح العملية التعليمية التعلمية بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلمين و بين المتعلمين انفسهم ، ففي بعض الاحيان يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية وفي احيان اخرى لابد من اجراء التعديلات لتوفيره .

و يعتبر كثير من التربويين موضوع التفاعل الصفي في العملية التربوية من اهم الموضوعات التي يجب ان يعيها كل من الموجه التربوي و المعلم و المتعلم ، و يمكن تحديد اهمية التفاعل الصفي في العملية التعليمية في النقاط التالية :

1- يعول على التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم و التعلم ، و في تنفيذ و تقويم ما خطط له.

2-للتفاعل الصفي اهمية في عمل المعلم ، فبعد ان كان ملقنا اصبح موجها و منظما و مرشدا ، اما المتعلم فقد اصبح مشاركا بعد ان كان متلقيا .

3-يتيح للمتعلم فرصا للتدريب على الانتقال و التخلص تدريجيا من تمركز تفكيره حول ذاته و السير نحو ممارسة عضويته الاجتماعية مما يساعده على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاله في الرأي ، و يسهم ذلك في نهاية المطاف في تطوير شخصيته و تكاملها . (تاعوينات ، 2009 ، ص 98) .

4-يربط بين النظرية و التطبيق في مجالات الدراسات و البحث في مجال التعلم الصفي

5-يزيد من قدرة المعلم على الابداع و اختيار المستحدثات التربوية .

6-يساعد المعلم على تصنيف ممارساته بطريقة موضوعية من اجل تحسين الممارسة التدريسية الصفية . (الحيلة ، 2002 ، ص 272) .

7-يزيد من وعي المعلم بأهمية هذا النوع من العلاقة ، واهميتها في زيادة نتاجات التعلم لدى

8-المتعلم .

9-زيادة الحيوية لدى المتعلم حيث انه بهذا الاسلوب يتحول من انسان سلبي الى انسان نشط و فعال .

10- يشجع التلاميذ ليكونوا اكثر استقلالا واعتمادا على انفسهم في طرح الافكار وابتكارها

11- يساعد على تقليل فرص الصدف و العشوائية، و يساعد على رصد التدريس بطريقة موضوعية . (ابو جادو ، 2000 ، ص 98) .

و من كل ماسبق نرى بان نجاح العملية التعليمية التعلمية يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل الاجتماعي الصفي لوجود علاقة طردية بينه و بين التحصيل الدراسي، فهو يساعد المعلم على تحسين ممارسته التدريسية ويزيد في قدراته الابداعية ، كما انه يزيد من حيوية المتعلم، فيحول تمركزه حول نفسه الى ممارسة عضويته الاجتماعية ،وانطلاقا من الخبرة الميدانية ،نؤكد ان التفاعل الصفي الايجابي يساهم في تحسين ظروف التمدرس ، مما ينتج عنه زيادة المردود التربوي للمعلم و المتعلم ، وبالتالي الوصول الى تحصيل دراسي جيد.

4-وظائف التفاعل الصفي :

يؤدي التفاعل الصفي اذا ما احسن تنظيمه الوظائف التالية :

1-استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف من حيث الشكل و المضمون .

2-تحقيق المشاركة الفعالة في الوان النشاط المدرسي و توجيه المتعلمين نحو الاهداف المرصودة و المرجوة .

3-تعزيز التعلم و انماط السلوك المرغوب فيها ، و مساعدة المتعلمين على الاحتفاظ به و نقله و توظيفه في مواقف اخرى بحيرة و ثقة .

4-تنمية علاقات انسانية و اجتماعية ايجابية بين جميع عناصر العملية التربوية .

5-تقويم التعلم و توجيهه نحو تلبية احتياجات المتعلم و اشباعها .(الحيلة ،2002 ،ص 272).

6-ايضاح مضامين و اهداف الموقف التعليمي التعلمي للمتعلمين ، مما يعينهم على تحديد

مواقفهم منها ، و على تنظيم خطواتهم و توجيهها نحوها .

7-الكشف عن مدى حاجة التلاميذ لأهداف الموقف و مضامينه ، و تحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون اعاقات و احباطات .

8- اشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية و النفسية .

9-تحسين اتجاهات التلاميذ و مواقفه نحو المعلمين والتعلم و المادة الدراسية و المدرسة.

10-حفظ النظام و الانضباط الصفي ، و تعديل السلوك في الاتجاه المرغوب فيه .

(ابو جادو ، 2000 ، ص ص 409 ، 410) .

5-اشكال التفاعل الصفي :

ان الاشكال التي التي يتخذها التفاعل الصفي شبيهة بالأشكال التي يتخذها التفاعل الاجتماعي ، لان غرفة الصف تشكل نظاما اجتماعيا متكاملا ، و هذه الاشكال هي :

5-1- التبادل : و هي عملية يقوم بها فرد او مجموعة افراد لتحقيق هدف يتوقع من تحقيقه مكافأة مادية او معنوية .

5-2- التعاون : و هو سلوك مشترك لمجموعة افراد لتحقيق هدف يراد منه فائدة ، و التعاون صفة ايجابية في التفاعل الصفي ، فهي تقلل من عمليات الصراع و تؤدي الى الانسجام بين اعضاء غرفة الصف .

5-3- الاذعان او الطاعة : من الصعب ان نجد ثقافة او منظمة اجتماعية دون ان تكون عملية الطاعة جزءا منها ، لان الطاعة متعلقة بالمعايير الاجتماعية و القيم و القوانين و الانظمة و السلطة ، ومن هنا جاءت مقولة : " ان كل انسان يذعن في لحظة ما لشيء ما لقيمة معينة " .

5-4- المجبر و المجبر : و يمكن ان يأخذ التفاعل الصفي شكل **القسر او الالزام** ، و هذه العملية لها طرفان ، اجبار المعلم للمتعلم عن طريق فرض سلطته على المتعلمين ، او قسر الذات في غرفة الصف بالدأب و المثابرة و المحافظة على النظام و الاصغاء .

5-5- الصراع : و الصراع يكون بين فردين ، و هي العملية التي يحاول فيها فرد ان يدمر فردا اخر او التقليل من مركزه ، كما يمكن ان يكون الصراع بين فرد و جماعة او بين جماعتين . (الترتوري و القضاه ، 2005 ، ص 9) .

6 - خصائص التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية:

يمكننا تحليل التفاعل الصفي في المدرسة على اساس الجماعات المشاركة فيه ، و اهم مجموعتين هما : مجموعة المعلمين و مجموعة المتعلمين ، و لكل منهما عاداتها و نظامها واتجاهاتها نحو المجموعة الاخرى.

و سنتطرق الى اهم خصائص هذا التفاعل داخل المدرسة الجزائرية بناءا على عناصر التصميم التحليلي الذي قدمه **بلاك (Bellack) و زملاؤه** لتتبع التفاعل الصفي ، وبالتحديد لتفحص السلوك اللفظي للمدرسين مع التلاميذ . (جابر ، 2004، ص 17) .

وهذه العناصر هي :

6 -1- الهيكلة او البنية : ويقصد بها المجهودات المقدمة من المعلمين و بدرجة اقل من المتعلمين اثناء عرض الدروس وشرحها ، ومن خلال الواقع الميداني الذي نعيشه نسجل و بشكل عام ان اغلب المد رسبن لا يقدمون لمحة او نظرة شاملة عن طبيعة الدرس او موضوعه و التمسك اكثر بالجزئيات و التفصيلات ، و غياب الارتباط المنطقي بينهما ، علما بان المنهاج الدراسي يستمد هيكلته و تصميمه من بنية المادة الدراسية نفسها من خلال تحديد اجزاء المحتوى ثم البحث عن العلاقة بين هذه الاجزاء ، كما يلاحظ ان التكرار او الاعادة في هيكلة الدرس لا تكون إلا في حالات معينة و عند الطلب ، و هذا الواقع لا يتماشى مع تجسيد الغايات التربوية المتضمنة في المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة و اصلاح التعليم الاساسي مثل جعل المتعلم محور الفعل التربوي وبالتالي يكون التحصيل الدراسي هو اسمى اهداف المنظومة التربوية ، و بناء المناهج على النشاطات التعليمية بدل

مواد التدريس . (المجلس الاعلى للتربية ، 1997 ، ص 36) .

6 -2- الحث : و يتعلق بتلك المجهودات المبذولة من اجل اثارة سلوك لفظي او غير لفظي لدى مجموعة الصف ، و الملاحظ ان مجهودات الحث غالبا ما تتخذ شكل اسئلة تطرح من قبل المعلمين للمتعلمين ،او اصدار اوامر لانجاز واجبات مدرسية او انشطة تربوية ، مع قلة الاهتمام بالجانب التشويقي و التحفيزي .

و لإثارة دافعية المتعلم داخل الصف على المعلم ان يوفر عمليات جماعية مثل :

- الاتصال السهل داخل جماعة الصف .
- اشراك جماعة الصف في تحقيق الاهداف التعليمية و التربوية .
- التقييم التربوي الموضوعي للمتعلمين .
- تشجيع العمل الجماعي بين افراد جماعة الصف .
- تشجيع روح المبادرة و تثمينها . (جابر ، 2004 ، ص 18) .

6 -3- الاجابة : و نقصد بها كل الافعال و التصرفات المتضمنة استجابة لمواقف الاسئلة او الاوامر ، و الاجابة تصدر عموما من المتعلمين ، و تكون الاجابة من طرف المعلمين نادرة ، حيث تنحصر في وضعيات العجز و طلب المساعدة او ازالة الغموض ، و نظرا لاكتظاظ معظم اقسام (صفوف) مدارسنا فان المناقشة تنحصر على بعض المتعلمين فقط ، وعلى المعلم ان يجعل النقاش عملية تعليمية منظمة ترمي الى تحقيق هدف تعليمي لدى جميع افراد الصف ، و ليس لدى مثيري النقاش فقط .

6 -4- ردة الفعل : و تمثل الافعال و الاقوال الصادرة عن المعلم لتقييم او تعديل او تصويب اجابات المتعلمين ، والملاحظ في مدارسنا ان معظم ردود الافعال تركز على تقويم الاجابات الخاطئة ، كما يصاحبها احيانا الفاظا قاسية و جارحة و المقارنات السلبية بين اجابات المتعلمين ، مما يضعف من دافعيتهم و يقلل من مشاركتهم داخل القسم .

6 -5- التواصل غير اللفظي : ان المعلمين يتصلون بالمتعلمين بطرائق غير لفظية اثناء عمليتي الحث او ردة الفعل ، مستعملين الايماءات او الحركات او الاشارات باليد او بالراس ، و في بعض المواقف التعليمية يكون التواصل غير اللفظي اكثر وقعا و تاثيرا من التواصل اللفظي .

و تشكل ردة الفعل بشقيها اللفظي و غير اللفظي تغذية راجعة توظف لتقييم العملية التعليمية التعلمية بشكل عام ، و بصفة خاصة لتقييم عمليات الحث و التنشيط و المساعدة و الدعم . (جابر ، 2004 ، ص 19) .

و من كل ما سبق ، ومن الواقع الميداني نرى بان هناك هوة بين النظري و التطبيق ، اذ ان معظم المعلمين مازالوا يمارسون التدريس بطريقة التلقين ، و اغلبهم عن قصد او من غير قصد يمارسون سلطتهم على الصف بطريقة ديكتاتورية ،او باتباع اسلوب الاهمال و التسيب ، و بهذا فهم يساهمين بطريقة او باخرى في نفور التلاميذ من المادة الدراسية ، و هذا ما ينعكس سلبا على المردود التربوي للمعلم و المتعلم على حد سواء و بالتالي الوصول الى تدني مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم ، و نرى بانه يتوجب اخضاع المعلمين لدورات تدريبية على الادارة الصفية ، للوصول الى التفاعل الصفي الفعال ، الذي يساهم في تحقيق اسمى اهداف المنظومة التربوية و المتمثل في رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم.

7 – العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي :

تؤثر في التفاعل الصفي و في الادارة الصفية عوامل كثيرة نذكر منها :

أ- **طبيعة الاهداف المرجوة من العملية التعليمية التعلمية .**

ب- **حجم مجموعة الصف :** اثبتت التجارب الميدانية انه كلما نقص حجم جماعة الصف زاد نشاطها ، لتوافر فرص المشاركة والتفاعل الصفي ، وسهل على المعلم ادارة الصف و ضبطه .

ت- **تجانس او تباين مجموعة ألصف** : لتجانس او تباين مجموعة الصف دور كبير في حدوث التفاعل ألصفي و يتجلى هذا التجانس اوالتباين في اتجاهاتهم وعاداتهم و قيمهم و بيئاتهم الاجتماعية و الاقتصادية و كذالك في قدراتهم العقلية ودافعيتهم للتحصيل الدراسي .

ث- **شكل التنظيمات الصفية لتجليس المتعلمين** : كالتنظيم التقليدي ، التعلم الفردي ، المناقشة الجماعية ، المجموعات الصغيرة ، مجموعة مخبرية ....الخ.

ج- **سن و جنس المعلم** : في هذا السياق يرى البعض ان هناك تحيز لجنس المعلم في العملية التواصلية الصفية ، و كذلك للتقارب او التباعد في السن بين المعلم و المتعلم دور كبير في في عملية التواصل و التفاعل داخل الصف. (منسي ، 2000 ، ص 41) .

ح- **البيئة التعليمية للصف الدراسي** : تتكون هذه البيئة من شق مادي يتمثل في الهيكلة و التجهيزات و الوسائل التعليمية و طريقة الجلوس و الاظاءة و التهوئة ، و شق نفسي – اجتماعي يتمثل في مدى تقبل المتعلمين بعضهم بعضا و تقبلهم لمعلمهم ، ومدى تقبل المعلم لهم و طرائق التعامل معهم ، و هذه البيئة التعليمية تقوم بدور فعال في عملية التعلم و في الصحة النفسية للمتعلم . والملاحظ في مدارسنا ان الشق النفسي و الاجتماعي من البيئة الصفية يبقى بعيدا عن مواكبة الاهداف التربوية الحديثة حسب الاصلاح التربوي الجديد ، حتى ان كان الشق المادي منها قد نال اهتمام الجهات الوصية .

خ- **خصائص المعلم** : يتأثر التفاعل الصفي بخبرة المعلمين و مستوى تكوينهم و كفاية ادائهم و اتجاهاتهم و قيمهم و دافعيتهم للعمل ، و حسن ادارتهم للصف و ضبطه ، والملاحظ ان هذه الخاصية الاخيرة يفتقدها الكثير من معلمي المدرسة الجزائرية بسبب الاساليب المتبعة في عملية التوظيف ، و تقليص مدة التكوين ، و كذلك عدم انتظام و جدوى التدريب اثناء الخدمة .

د- **طرائق التدريس** : تعتبر جزء من الانشطة التعليمية ، و تتعدد بتعدد محور ارتكاز كل منها ، فهناك طرائق محورها المعلم ، و اخرى محورها المتعلم ، و ثالثة محورها المعلم والمتعلم معا ، و كل منها يصلح لموقف تعليمي معين ، و حسب طبيعة المتعلمين والامكانات المتاحة .

ذ- **طبيعة العلاقة التربوية** : تعرف العلاقة التربوية على انها تعامل تفاعلي يجري بين افراد (مدرس ، تلاميذ) و هم في وضعية جماعية ، و هي بنية و نظام متعدد المكونات و العناصر و هي : معلم ، متعلم ، موضوع التعلم ، وضعية في الزمان والمكان ، شبكة تفاعلات و علاقات ، و لهذه **العلاقات عدة تصنيفات** نذكر منها :

1-**تصنيف** (**D. HAINAUT. 1985.**) الذي يميز بين اربعة اشكال من العلاقة و هي:

أ- العلاقة التي يكون فعل المدرس متمركزا حول ذاته ، فيكون دوره نقل المعرفة .

ب- العلاقة التي يتمركز فيها العمل التعليمي حول التلميذ، فيكون المعلم مرشدا ومنشطا.

ت- العلاقة التي يؤدي فيها المدرس دور المحفز اذ يسهل سيرورة العملية التعليمية التعلمية

دون ان يوجهها او يشارك فيها و يستجيب لطلبات المتعلمين .

ث- العلاقة التي يصبح فيها المعلم متعلما .

2-**تصنيف سلسلة علوم التربية** : يجري فيه التمييز بين نمطين عامين من العلاقة هما :

أ- علاقة تندرج ضمن النموذج التربوي التقليدي : و تتسم بمركزية المعلم فهو مصدر المعرفة ، والمتعلم طرف سلبي متلقي للمعرفة تمارس عليه سلطة شبه مطلقة من المعلم ،

والتفاعلات في هذه العلاقة ذات اتجاه وحيد (من المعلم الى المتعلم) .

ب- علاقة تربوية تندرج ضمن النموذج التربوي الحديث و من ميزاتها :

- التلميذ هو مركز العملية التعليمية التعلمية .

- يقوم المعلم بدور الموجه او المرشد .
- ان المعرفة ناتجة عن نشاط المتعلم ومرتبطة بانشغالاته و ليست صادرة عن المعلم.

ان التفاعلات فيها تكون عامة و شاملة ، فهي تجري بين المتعلمين في اغلب الاحيان و بينهم و بين المعلم . (جابر ، 2004 ، ص ص 27 ، 28) .

8 – الادارة الصفية و التفاعل الصفي :

تشكل الغرفة الصفية بيئة اجتماعية مصغرة تتنوع فيها انماط العلاقات وتتشابك معا ، كما تتباين فيها الاهداف و الميول والاتجاهات ، و لهذه البيئة اهدافا محددة تتمثل في احداث تغييرات نوعية و كمية في سلوك الافراد (المتعلمين) من خلال عملية التعليم والتعلم

ولكي تتحقق هذه الاهداف يستلزم توفير نوعا منن الادارة و القيادة الناجحة ينبغي على المعلم الاضطلاع بها داخل البيئة الصفية .

وتعد الادارة الصفية احدى اركان العملية ألتعليمية فهي تلعب دورا هاما في التحصيل الاكاديمي لدى المتعلمين ، نظرا لما توفره من المتطلبات من النفسية والاجتماعية والتي تعد من العوامل الهامة في انجاح عملية التعليم و التعلم ، فالإدارة الصفية تعتبر فنا و علما ، فهي فنا لأنها تتطلب توفر سمات شخصية لدى المعلم تتجسد في اسلوب تعامله مع المتعلمين ، في حين انها علما لما تتطلبه من التدريب على مهارات و اجراءات و مبادئ الادارة الصفية الناجحة . (الزغلول و المحاميد ، 2007 ، ص 21) .

و فيما يلي سوف نتعرض لبعض العناصر المتعلقة بالإدارة الصفية بشيء من التفصيل :

8 –1– مفهوم الادارة الصفية : اخذت الادارة الصفية مفاهيما متنوعة نذكر منها :

- كل السلوكات الاداتية و عوامل التنظيم الصفي التي تقود الى توفير بيئة صفية تعليمية منظمة . (قطامي ، قطامي ،2005 ، ص 14) .
- و هناك من يعرفها على انها : " مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتامين النظام في

غرفة الصف و المحافظة عليه " ، ونلاحظ ان هذا التعريف يركز مهمة الادارة الصفية في المعلم ، و يحصرها في حفظ النظام الصفي ، فهو يقوم على الفلسفة التسلطية في الادارة و هو اتجاه متطرف لا ينسجم مع الاصلاحات التربوية الجديدة التي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية .

- و في تعريف اخر : " هي مجموعة النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على اباحة حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف " . نلاحظ ان هذا التعريف يقوم على الاتجاه الفوضوي في الادارة الصفية ، بإعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ في غرفة الصف ، ويعتبر هذا الاتجاه متطرف ايضا و لا يخدم اهداف الاصلاحات التربوية الجديدة .
- اما من وجهة نظر اصحاب **المدرسة السلوكية في علم النفس** فان الادارة الصفية تمثل : " مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها الى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى المتعلمين ، و تعديل او الغاء السلوك غير المرغوب فيه لديهم .
- كما تعرف **الادارة الصفية على انها** : " عموم الانشطة التي يسعى المعلم من خلالها الى تنمية الانماط السلوكية المتاحة و الى خلق و توفير جو صفي تسوده العلاقات الايجابية بين المعلم و المتعلمين ، و بين المتعلمين انفسهم داخل غرفة الصف .

- و بذلك **يمكن تحديد مفهوم الادارة الصفية** على انها : " العملية التي تهدف الى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف ، يؤدي الى الوصول الى التعلم النشط و الفعال ، و تنطوي على كل السلوكات اللفظية و غير اللفظية بين المعلم و المتعلمين ، و بين المتعلمين انفسهم ، فإدارة الصفوف هي ادارة النفوس و العقول و السلوكات و الوقت ، فهي ادارة سيكولوجية. (قظامي ، 2005 ، ص 8) .

و مما سبق ، و من واقعنا الميداني نستطيع القول ان الادارة الصفية هي علم و فن ، بعيدا عن الاتجاهين التسلطي و الفوضوي ، فهي عملية تهدف الى توفر جو ملائم لطرفي

العملية التعليمية التعلمية ، و تشمل كل السلوكات اللفظية و غير اللفظية ، و هي ادارة عقلية و سيكولوجية تهدف الى زيادة المردو التربوي ، و بالتالي الوصول الى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم ، و هو اسمى اهداف التخطيط التربوي باصلاحته الجديدة.

8 -2- مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي لإدارة الصف :

اشار **كوبر (Couper، 1999)** في كتابه " مهارات التدريس الصفي " الى ان مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي ، يستند الى اساس نظري هو ان الادارة الفعالة للصف هي : " توظيف للعلاقات الطيبة بين المعلم و المتعلمين ، و بين المتعلمين انفسهم "، و يذهب انصار هذا الاتجاه الى ان على المعلم ان يدرك ان تسيير التعلم لدى المتعلمين يتوقف على الخصائص التالية للعلاقة بين المعلم و المتعلمين :

- الواقعية عند المعلم .
- تقبل المعلم و ثقة المتعلم .
- مشاركة المعلم الوجدانية للمتعلم .

ان المعلم الذي يستخدم هذا المدخل في ادارة الصف يسترشد بحقيقة اساسية هي ان الحب واحترام الذات ، هما الحاجتان الرئيسيتان اللتان يجب اشباعهما لدى المتعلم حتى يستطيع ان ينمي ذاته بنجاح ، و الى ان المتعلم يسلك في ضوء مدركاته عن ذاته ، فإذا نظرالى نفسه بأنه جدير بالاحترام ، ينبغي ان يعامل باحترام .

وعلى هذا الاساس يذهب دعاة الجو الاجتماعي الانفعالي الى انه ينبغي على المعلم ان يساعد المتعلمين على تجنب الاخفاق و الفشل ، لان الاخفاق يقتل الدافعية ، و يخلق صورة سلبية عن الذات و يزيد في قلق المتعلم الذي يؤدي الى سوء السلوك ، لذلك يجب ان تكون حجرة الصف مكانا يشعر فيه المتعلم بالاحترام بالأمن والامان .

و يستندون الى فلسفة تؤكد اهمية المشاركة الوجدانية ، وتقبل المعلم للمتعلم ، و كذلك

اهمية العلاقات الانسانية الطيبة داخل غرفة الصف ، فجو الصف يؤثر في التعلم ، و المعلم له تأثيرا كبيرا في طبيعة هذا الجو، ومن هنا تبرز اهمية الانماط السلوكية لدى المعلم ، فالوظيفة الاولى للمعلم هي تكوين علاقات ايجابية مع جميع المتعلمين، فهذا الاتجاه يهتم بتنمية المتعلم ككل ، وان لا يقتصر الاهتمام على الجانب الاكاديمي فقط من نمو المتعلم . (الحيلة ، 2002 ، ص ص 264 ، 265) .

ونحن نرى بوجود علاقة طردية بين نمط العلاقة(معلم- متعلم)والتحصيل الدراسي للمتعلم .

8 -3- انواع الادارة الصفية :

تتباين انواع الادارة الصفية التي يمارسها المعلمون مع تلاميذهم ، و تعتمد ممارسة هذه الانواع على شخصية اللمعلمين وعلى قدراتهم و مؤهلاتهم ، و من الانماط الادارية ما يلي:

8-3-1- النمط الديمقراطي العادل : يقوم هذا النوع من الادارة على الاحترام المتبادل بين المعلم و المتعلمين ، و يراعي المعلم في هذا النمط الاداري : الموضوعية و الدقة في اتخاذ القرارات و الانشطة التعليمية المختلفة ، فهو يركز على انسانية المتعلمين ، فيشاركهم الاراء و يساعدهم في حل المشكلات ، و يتقبل مشاركتهم في ادارة الصف .

8-3-2- النمط الاستبدادي التسلطي : ينزع المعلمون في هذا النوع من الادارة الى فرض ارائهم و املاء سلطتهم على التلاميذ ، بحيث يعتبر المعلم المصدر الوحيد للمعلومات ، فهو الذي يخطط النشطة التعليمية دون اي اعتبار لأراء او حاجات او اهتمامات المتعلمين ، وغالبا ما يتتبع المعلم اسلوب القمع و العقاب و التهديد وعدم الاكتراث لمشكلات المتعلمين اواحترام انسانيتهم .

8-3-3- النمط المتسيب / الفوضوي : يمتاز هذا النمط من الادارة الصفية بإعطاء حرية مطلقة للمتعلمين ، فالمعلمون في هذا النمط يمتازون باللامبالاة اوعدم الاكتراث او بضعف الشخصية ، حيث ان المتعلمين يمارسون حرية غير متناهية في ترجمة امورهم وعمليات تعلمهم ، و في التصرف في غرفة الصف دون اعتبار للمعلم .

8-3-4- النمط التجاهلي : يقع هذا النمط من الادارة بين النمط المتسيب و النمط التسلطي ، حيث نجد ان المعلم في هذا النمط يدخل غرفة الصف و يبدا في عملية التدريس دون تمهيد للدرس او اثارة المتعلمين و تهيئتهم ، يحاول المعلم المحافظة على الانضباط الصفي دون الاكتراث لمشكلات او حاجات المتعلمين او الصعوبات التي يواجهونها ، كما نجد ان المعلم في هذا النوع من الادارة الصفية لا يحترم اراء و افكار المتعلمين ، و قد لا يهتم لمستوى تحصيلهم الدراسي او تسربهم من العملية الدراسية .(الزغلول و المحاميد ،2007، ص ص 28،29).

***و الملاحظ من خلال الواقع الميداني** ان اغلب المعلمين ينزعون الى النمط التسلطي او المتسيب ، وهذا لا يتناسب والاصلاحات التربوية الجديدة ، و قليل ما نلاحظ وجود المعلمين الذين ينتهجون النمط الديمقراطي في ادارة الصف ، و يرجع هذا الى نقص التكوين وعدم جودته ، و كذلك نقص الدورات التدريبية المختصة ، والتي تساهم في رفع كفاءة المعلم في ادارة الصف حسب الموقف التعليمي ، و بما يخدم اهداف المنظومة التربوية حسب الاصلاحات الجديدة ، و التي تركز على جعل التلميذ هو المحور الاساسي في عملية التعليم والتعلم ، و تحصيله الدراسي و تكوينه الشخصي هي اسمى غاياتها .

8-4- ادوار المعلم في ادارة البيئة الصفية النفسو اجتماعية :

ان للمناخ النفسي و الاجتماعي في غرفة الصف تأثيرا كبيرا في تماسك افراد جماعة الصف و تعاونهم و تقبلهم بعضهم بعضا ، و للمعلم كمرشد و موجه و منظم للعملية التعليمية دورا كبيرا في الصحة النفسية لإدارته الصفية ، و تنمية الصحة العقلية للمتعلمين التي ستتيح لهم تعليما افضل و تعلما اكثر فاعلية و بالتالي اقبالا على التعلم و استجابة لما يطلب منهم .وفي هذا المجال نتوقع من المعلم القيام بما يلي:(الترتوري و القضاه ،2006،ص 19).

- اعداد المتعلمين اعدادا اجتماعيا ، بحيث يحبب اليهم التعاون و التكافل و العدل والنظام واحترام مشاعر الاخرين .

- تدريب المتعلمين على الخدمات الاجتماعية و تقديرهم القيم الثقافية تقديرا حسنا .
- مساعدة المتعلمين على التكيف مع افراد المجتمع الذي يعيشون فيه ، و بالتالي التكيف مع انفسهم ، اي مساعدتهم على الاستقرار النفسي و الاستقرار الاجتماعي.
- تنمية الروح الانتقادية ، و الوعي الاجتماعي ، والشعور بالمسؤولية لدى المتعلمين.
- تلبية حاجات المتعلمين النفسية و الفطرية ، كالحاجة الى الامن و الطما نية و الحب والتقدير ، و الاحساس أبالنجاح و حبه للحرية ، و حاجته لسلطة ضابطة .
- توفيرالجو الاجتماعي الديمقراطي القائم على العدالة والمساواة والموضوعية والثقة والمودة
- قبول و احترام مشاعر المتعلمين ،والتعبير عن ذلك من خلال الاقوال و الافعال .
- العمل على تحقيق احساس المتعلمين بالأمان والحرية في السلوك والتعبير، و تغييب مظاهر العنف و الارهاب في العلاقة بين المعلم و المتعلم .
- تقبل اراء المتعلمين و افكارهم ،والعمل على توضيحها واستخدامها كمصدر للمعلومات ، و الالتزام بالانفتاح والموضوعية اتجاه القضايا التي تطرح في غرفة الصف .
- تجنب المحاباة داخل غرفة الصف ، لأنها من معيقات المناخ النفسي الجيد .
- استخدام التعزيز والتشجيع ، لأنه يسهم في حث المتعلمين الى المزيد من التفاعل ، وازالة التوتر و الرهبة من نفوسهم .
- اقامة علاقات ودية مع المتعلمين ، تقوم على معرفة احتياجاتهم و امكاناتهم .
- تنمية مظاهر الانضباط الذاتي و الطاعة الواعية المفكرة عند المتعلمين.

8-5- مهارات الاتصال و التفاعل الصفي :

من اهم مهارات الاتصال التي تساعد المعلم في ادارته الصف ، و تساعد على خلق جو نفسي واجتماعي داخل حجرة الدراسة فيساهم في عملية التفاعل الجيد بين المعلم والمتعلمين والذي يؤدي الى تحقيق الاهداف التربوية ، نذكر مايلي :

8-5-1- مهارة الاصغاء للتلاميذ : وتتمثل هذه المهارة في النقاط التالية :

* استخدام لغة الجسم لإظهار الاهتمام و تشجيع التلميذ على الاستمرار.
* الاتصال بالنظر عند مخاطبة المتعلم.
* مواجهة المتعلم اثناء حديثة لإظهار الاهتمام بالاستماع اليه .
* الايماء بالرأس .

8-5-2- تقبل مشاعر و افكار التلاميذ : وهي القدرة على الاستجابة للمتعلمين بتعاطف وهذه المهارة تظهر تقبل المعلم لوجهة نظر المتعلم و اخذها بعين الاعتبار ، و الرغبة في توضيحها و بحثها .

8-5-3- مهارة طرح الاسئلة : و تعني القدرة على طرح عدد كبير من الاسئلة الواضحة المحددة في زمن مناسب ، و ينبغي على المعلم عند طرح الاسئلة مراعاة ما يلي :

* ان يكون السؤال واضحا لتجنب اعادة صياغته .
* طرح السؤال على الجميع ثم اختيار المجيب .
* تجنب الاسئلة الموجهة بالإجابة ، إلا في حدود الحاجة اليها .
* اعطاء المتعلمين الوقت الكافي للتفكير في السؤال المطروح قبل اختيار المجيب .
* اختيار الاسئلة المتنوعة (تذكر ، تطبيق ، تقويم) .
* احترام اسئلة التلاميذ وعدم رفضها .

8-5-4- التشجيع و التعزيز : و يتضمن ذلك عبارات الثناء و التشجيع التي يستخدمها المعلم لتثير حماس المتعلم وتشجعه على الاستمرار في المشاركة.(ابراهيم وحسب الله ،2002 ، ص46).

8-6- انماط سلوكية لا تشجع حدوث التفاعل الصف :

من خلال معايشتنا للواقع التربوي في بعض المدارس الجزائرية ، نلاحظ ان هناك عدة انماط سلوكية يتبعها المعلم في ادارته للصف لا تشجع على حدوث التفاعل الصفي، بل

وتعيق العملية التعليمية التعلمية في غالب الاحيان ، وسنعرض بعض الانماط السلوكية للمعلم ، والتي لا تتماشى مع الاهداف التربوية وفق الاصلاحات الجديدة :

* استخدام عبارات التهديد و الوعيد ، واساليب الارهاب الفكري .
* النقد الجارح لأراء و سلوك المتعلمين،اوالسخرية من اي رأي لا يتفق مع رأيه الشخصي.
* اهانة المتعلمين او رفضهم و السخرية منهم .
* التسرع في اصدار الاحكام .
* الحدة في النقاش .
* اهمال اسئلة المتعلمين و استفساراتهم بعدم سمعها او الاجابة عليها .
* التسلط بفرض المعلم اراءه و مشاعره الخاصة على المتعلمين .
* التشجيع او الاثابة في غير مواضعها و دونما استحقاق .
* استخدام الاسئلة الضيقة .
* احتكار الموقف التعليمي من قبل المعلم دون اتاحة الفرصة للمتعلمين للكلام والمشاركة.

8-7- اثار التفاعل الصفي الايجابي :

8-7- اثار التفاعل الصفي الايجابي : تؤكد معظم البحوث التربوية و الدراسات النفسية أهيه التفاعل الصفي الفعال ، و اثره على العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة ، و على المردود التربوي بصفة خاصة ، و سنتطرق

لاهم الاثار الايجابية للتفاعل الصفي الفعال و هي :

8-7-1- اثارة الدافعية للمتعلم : حيث تؤكد معظم نتائج الدراسات و البحوث التربوية و النفسية اهمية اثارة الدافعية للتعلم لدى المتعلمين لانها تساعد في بذل الجهد لتحقيق الاهداف التعليمية في الموقف التعليمي ، لذا يتوجب على المعلم القيام باستثارة انتباه المتعلمين و المحافظة على استمراره لزيادة الدافعية للتعلم ، كما ان للثواب قيمته الايجابية

في اثارة دافعية المتعلمين ، و تعزيز مشاركتهم الفعالة في عملية التعلم .

8-7-2- تحقيق الذات كدافع للتعلم : حيث يستطيع المعلم من خلال التفاعل الصفي استثمار الحاجة الى تحقيق الذات و تأكيدها من خلال توزيع النشاطات و استخدام الاساليب و الطرائق التعليمية المختلفة و تنويع وسائل التواصل ، و بالاضافة الى توفير البيئة النفسية و الاجتماعية و المادية المناسبة في الموقف التعليمي .

و في هذا المجال يقول **س.جي.كيرتس (Kurtis) ، 1966** : " ان المدرس الذي تتوفر فيه المهارة هو الشخص الذي يدرك متى يستخدم مركزه ، ومعرفته و خبرته ليقيم الدليل على انه في دور القيادة الموجهة ، بحيث يستعمل قدرته في التعليم ليحمل طلابه على التدرب و التمرس بشؤون الحياة بمحض ارادتهم منتفعين في ذلك بما لديهم من طاقات خلاقة . (الجسماني ، 1994 ، ص 479) .

و مما سبق ، و من الواقع التربوي الذي نعيشه ونعايشه، نؤكد على ان للتفاعل الصفي الايجابي الدور الكبير في اثارة و تقوية الدافعية للمتعلم ، و تعزيز الثقة بالنفس لدى المتعلم من خلال مشاركته الفعالة في عملية التعلم ، و بتوفير البيئة النفسية و الاجتماعية المناسبة داخل حجرة الصف يؤدي الى زيادة المردو التربوي للمعلم و المتعلم ، و بالتالي تحقق المنظومة التربوية اسمى اهدافها ، و هو رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلم .

8-8- اساليب تحسين التفاعل الصفي :

ينطوي التدريب الفعال على اتصال نشط وفعال ، ومن هنا لا يمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس و بين الغرض من تحسين الاتصال والتفاعل ، وفيما يلي نقدم بعض الاقتراحات ، من الممكن ان تفيد المعلمين في تحقيق الاتصال الناجح والفعال مع المتعلمين:

- حفظ اسماء المتعلمين و مناداتهم بها .
- تقبل اراء المتعلمين و افكارهم و مشاعرهم ، سلبية كانت ام ايجابية .

- استخدام الالفاظ التي تشعر المتعلمين بالإقدام .
- استخدام اساليب التعزيز الايجابي الذي يشجع على المشاركة .
- توجيه الاسئلة الصفية الى جميع المتعلمين ثم تحديد المجيب وان تعذر يحول لمتعلم اخر.
- تشجيع المتعلمين على طرح الاسئلة و الاستفسار و الاهتمام بهذه الاسئلة .
- تقديم تغذية راجعة دون الاعتماد على اصدار الاحكام .
- اعطاء المتعلمين الوقت الكافي للفهم و الاجابة عن الاسئلة .
- استخدام الاتصال غير اللفظي لإظهار الاصغاء و الاهتمام ، كالإيماء بالرأس اوالاتصال بالنظر عند مخاطبة المتعلمين .
- الابتعاد عن الاشارات : حركات المعلم و اشاراته و تعابير وجهه ، التي تشعر المتعلمين بالسخرية و الاستهزاء . (Brown. 1985p p 21 .22) .

9- التفاعل اللفظي و غير اللفظي :

تعد التفاعلات اللفظية و غير اللفظية من الامور التي ترتبط بالفكر التربوي السائد فهي وسيلة تساعد المعلم في كشف اتجاهاته نحو مهنته و مدى فهمه لطبيعتها و مدى تقبله لها كما انها تساعده في معرفة الرؤى و المبادئ التربوية التي يستند عليها في ممارسته لمهنته. والتفاعل اللفظي هو الاسلوب الذي يطبق عمليا لمفهوم التغذية الراجعة ، و يستهدف التقدير الكمي و الكيفي لأبعاد سلوك المعلم و المتعلم الوثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي للمواقف التعليمية باعتبار ان هذا المناخ يؤثر سلبا او ايجابا في المردود التربوي من حيث اتجاهات المعلم نحو تلاميذه ، و اتجاهات التلاميذ نحو معلمهم .

اما التفاعل غير اللفظي فهو كل ما يصدر عن المعلم من اشارات و نظرات و تعبيرات ترتسم على الوجه ، و ايماءات و ابتسامات للدلالة على الرضا و القبول ، و ما الى ذلك

من الحركات غير اللفظية من المعلم و كذلك التي تصدر من التلاميذ .

و يتم بين المعلم و التلاميذ ، و بين التلاميذ انفسهم نوعا من التفاعل الصفي بشقيه اللفظي و غير اللفظي ، و يعتمد نمط التفاعل السائد داخل حجرة الدراسة على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية و الانطلاق في التفكير و التعبير عن النفس لتلاميذه ، اي ان التفاعل الصفي يتأثر بنوع الادارة الصفية . (الحريري، 2010، ص ص 57، 58) .

9-1- مفهوم التفاعل الصفي اللفظي :

هناك عدة تعاريف للتفاعل اللفظي نذكر منها :

* ينظر **اميدون Amidon و هاو Hough 1967** الى اسلوب تحليل التفاعل الاجتماعي على انه تكتيت للتعرف على الابعاد الكمية و النوعية للسلوك اللفظي بين المعلم و تلاميذه في حجرة الدراسة .

* و لقد وصف **فلاندرز (Flanders .N.A . 1970)** تحليل التفاعل بأنه اجراء بحث متخصص يعطي معلومات عن بعض الخصائص المتعددة للتعليم ، كما انه يحلل السمات التلقائية لمحتوى الاتصال اللفظي بين المعلم و تلاميذه ، و يتم ترتيب البيانات الموجودة من الملاحظة ثم تحلل النتائج لدراسة اساليب التعليم و التعلم .

* ويرى **(احمد حسين اللقاني ، 1999)** ان التفاعل اللفظي عبارة عن تطبيق عملي لمفهوم التغذية الرجعية ،وهو يستهدف التقدير الكمي والنوعي لأبعاد السلوك للمعلم والتلاميذ و الوثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي في المواقف التعليمية،على اعتبار ان هذا المناخ اذا كان جيدا يمكن ان يؤدي الى مردود تعليمي أفضل (ألشامي ، 2002 ، ص 23).

* و ترى **(عايدة عبد الحميد 1983)** ان التفاعل اللفظي عبارة عن العملية عبارة عن العملية اللغوية التي يتبادل فيها كل من التلميذ و المعلم الالفاظ بغرض ايجاد اتصال يمكن ملاحظته من قبل الاخرين بين العلم و المتعلمين ، و بين المتعلمين انفسهم ، و منن خلاله

تتاح الفرص للتلاميذ للتفكير المستقل و الوصول الى الاستنتاجات بأنفسهم ، و على المعلم ان يشجعهم و لا يملي رأيه عليهم ، وهذا التفاعل يكون وثيق الصلة بالمناخ الاجتماعي الانفعالي في المواقف التعليمية ، على اعتبار ان هذا المناخ يؤثر في اتجاهاتهم نحو معلمهم و نحو الدروس و بالتالي في تحصيلهم الدراسي .

* و من هذه **التعاريف** يمكن استخلاص **الخصائص التالية للتفاعل اللفظي الصفي :**

- ان التفاعل اللفظي يهتم بالدرجة الاولى بالسلوك اللفظي .
- اشتراك طرفان في عملية التفاعل اللفظي الصفي هما المعلم و المتعلم .
- ان التفاعل اللفظي الصفي يكون وثيق الصلة بالمناخ السائد داخل حجرة الدراسة .
- يمكن قياس العملية التعليمية قياسا كميا . (الشامي ، 2002 ، ص 24) .

9-2- انماط التفاعل الصفي اللفظي :

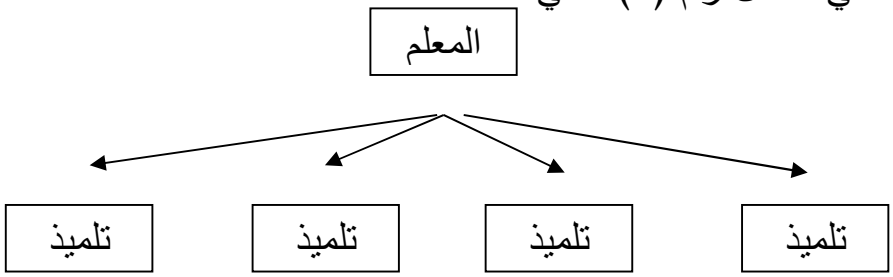
* يعرف **اميدون و اميدون (Amidon & Amidon)** نمط التفاعل بأنه : " سلوك المعلم يعقبه سلوك من جانب المتعلم ، ثم يتبعه سلوك اخر من جانب المعلم ... "، وهي عبارة عن سلسلة قصيرة من الاحداث اللفظية التي تتكرر عدة مرات بنفس الترتيب ،و يتم التعرف على انماط التفاعل اللفظي السائدة في التدريس باستخدام ادوات خاصة للملاحظة . (تاعوينات ، 2009 ، ص 101) .

* و يرى **كارين و صند (Carin & Sund)** ان هناك نمطين من التفاعل من التفاعل اللفظي يظهران في في مستويين من الاستقصاء و الاستكشاف هما :

1- مستوى منخفض من الاستكشاف و الاستقصاء بواسطة التلميذ :

و يطلق على هذا النمط من التفاعل اللفظي اسم : نمط الناقشة المشابه للعبة تنس الطاولة ، و ينصح بالابتعاد عنه لأنه يمثل مستوى منخفض من التفاعل بين المعلم و المتعلمين ، فالمعلم لا يسمح فيه للمتعلمين بالاستجابة من اجل مزيد من التفاعل الذي يؤدي الى مزيد من النمو ، و لكنه لمجرد التأكد منن وصول المعارف الى عقول المتعلمين .

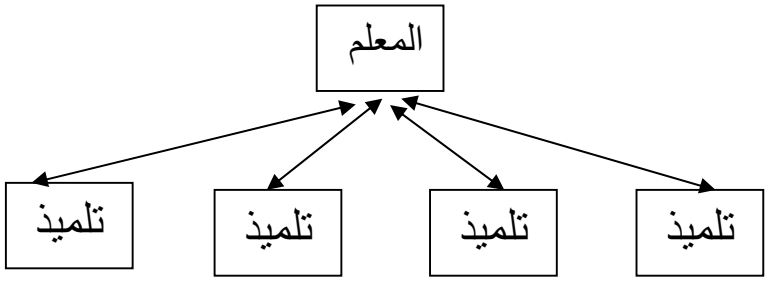
و يلاحظ ان هذا التفاعل هو ثنائي الاتجاه لكنه يعتمد عللى المعلم اساسا، و يبدآ متجها من المعلم الى متعلم بعينه ، ثم يرتد الى المعلم الذي ينتقل الى متعلم اخر و هكذا ...و هي موضحة في الشكل رقم (2) الاتي:



شكل رقم (2) : مستوى منخفض من الاستكشاف و الاستقصاء بواسطة التلميذ .

2- مستوى مرتفع من الاستكشاف و الاستقصاء بواسطة التلميذ :

ويطلق على هذا النمط من التفاعل اللفظي اسم: **نمط المناقشة المشابه للعبة كرة السلة** ،ففي هذا النمط من التفاعل يتيح المعلم فرصا اكبر للمتعلمين ، و هو ما يساهم في تعلمهم عن طريق تبادل الخبرات و الاراء ، و ان كان التفاعل يتم بين المعلم و عدد محدود من المتعلمين ، فإننا نوصي باستخدام هذا النمط من التفاعل الصفي اللفظي ما امكن ، لأنه يساعد على تنمية تفكير المتعلمين و اتجاهاتهم نحو المعلم و المادة الدراسية، والموضحة في الشكل رقم (3) الاتي:



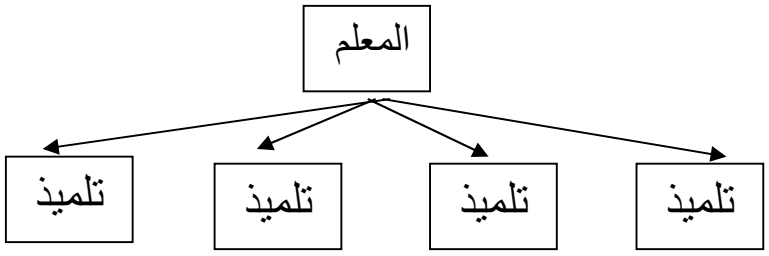
شكل رقم (3) : مستوى مرتفع من الاستكشاف و الاستقصاء بواسطة التلميذ .

* و تضيف **فارعة حسن** الى النمطين السابقين من التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم و المتعلم ، نمطين اخرين هما: نمط التفاعل وحيد الاتجاه و نمط التفاعل متعدد الاتجاهات.

* و نلاحظ ان الكثير من اهتموا بتصنيف انماط التفاعل الصفي اللفظي قد خلصوا الى ان هناك اربعة **(04)** انماط رئيسية للتفاعل الصفي .(فارعة ، 1984 ، ص ص 56 ، 62) .

و هذه الانماط هي:

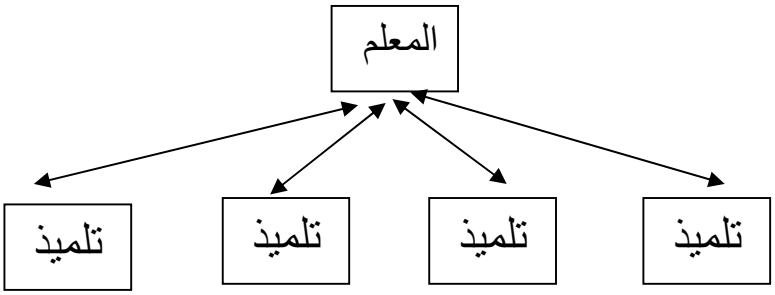
1- نمط الاتصال وحيد الاتجاه : في هذا النمط يرسل المعلم مما يود قوله او فعله للمتعلمين ولا يستقبل منهم ، و هذا النمط من الاتصال اقل الانماط فاعليه ، ففيه يأخذ المتعلمون موقعا سلبيا بينما يتخذ المعلم موقعا ايجابيا و يشير هذا النمط الى الاسلوب التقليدي في التدريس ، وحصيلة التعلم التي تتم فيه هي مجرد حقائق و معارف يستوعبها المتعلمون ، ومعالم هذا النمط يوضحها الشكل رقم (4) الاتي و هو يشبه الشكل واحد الشكل رقم (2) السابق الذكر .



شكل رقم (4) : نمط الاتصال وحيد الاتجاه

2- نمط الاتصال ثنائي الاتجاه :

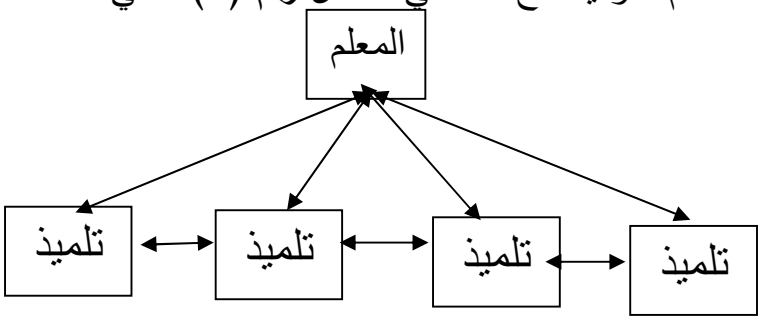
و هذا النمط اكثر فاعلية من النمط الاول، ففيه يسمح المعلم بان ترد اليه استجابات من المتعلمين و يسعى الى التعرف على مدى فهمهم لما حاول نقله الى عقولهم ، و لذذلك يسال المتعلمين اسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها من خلال التغذية الراجعة ، و في هذا النمط لا يسمح بالتصال بيم متعلم و متعلم اخر ، و ان المعلم هو محور الاتصال ، و ان استجابات المتعلمين هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في اداء التدريس التقليدي ، و يوضح هذا النمط **بالشكل رقم (5) الاتي :**



شكل رقم (5) : نمط الاتصال ثنائي الاتجاه .

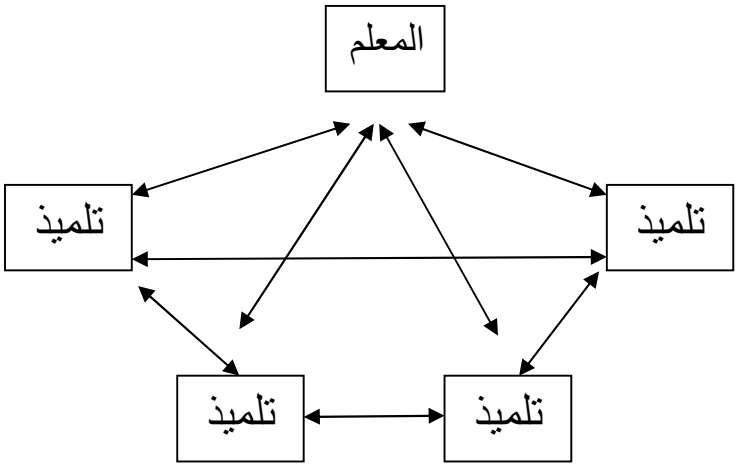
3- نمط الاتصال ثلاثي الاتجاهات :

هذا النمط اكثر تطورا من سابقية ، ففيه يسمح المعلم بالاتصال بين المتعلمين و ان يتم تبادل الخبرات و الاراء و وجهات النظر بينهم ، و بالتالي فان المعلم في هذا النمط لا يكون المصدر الوحيد للتعلم ، و يتضح ذلك في **الشكل رقم (6)** الاتي :



شكل رقم (6) : نمط الاتصال ثلاثي الاتجاهات .

4 - نمط الاتصال متعدد الاتجاهات : و هذا النمط يمتاز عن غيره من الانماط السابقة، و بخاصة النمط الثالث الذي كان يجري فيه الاتصال بين المعلم و عدد محدود ممن المتعلمين ، و للكن في هذا النمط تتسع و تتعدد فرص الاتصال بين المعلم و المتعلمين و بين المتعلمين انفسهم ، كما تتوفر فيه افضل الفرص للتفاعل و تبادل الخبرات ، و معالم هذا النمط يوضحها الشكل رقم (7) الاتي :



شكل رقم (7) : نمط الاتصال متعدد الاتجاهات .

تؤكد الانماط السابقة حق المتعلمين في التحدث و التعبير عن انفسسهم و ارائهم بمنتهى الحرية و الانطلاق، و من ثم تبادل الاراء و الخبرات بينهم ، مما يساعدهم على اكتسساب مهارات الاتصال التي تعد من الاهداف التربوية ، كما انها تؤكد ان الموقف التعليمي الذي يسمح فيه للمتعلم بالتفاعل النشط او الفعال مع زملائه و مع معلمه يؤدي الى حصيلة تعلم افضل ، غير ان المشكلة التي يواجهها تطبيق هذه الانماط تتمثل في :

ا- **ميل المعلم الى استخدام** النمط الذي يمكنه من انهاء المادة الدراسية المقررة في الوقت المحدد له حسب رغبة السلطات الاشرافية التي تطالبه بذلك .

ب- **خشية بعض المعلمين من عدم قدرتهم** على ادارة نمط من انماط الاتصال المتطورة كالنمط الثالث والرابع، بحجة انها تؤدي الى الفوضى وارتفاع اصوات المتعلمين مما يحرجه امام الادارة المدرسية و المشرفين التربويين .

ج- **عدم امتلاك معظم المعلمين مهارات الاتصال** اللازمة للادرة الصفية ، و هذا ما لاحظناه ميدانيا ، وكذلك عدم القيام بدورات تدريبية لهذا الغرض .

وهذا ما يؤكده الميدان ، ففي جل المؤسسات التربوية لا نرى اثرا لتطبيق هذه الانماط التفاعلية التواصلية للاسباب السالفة الذكر، و ايضا لعدم رغبة معظم المعلمين في تعلمها ،

اضافة لعدم وجود برامج تدريبية لهذا الغرض، و ان وجد القليل منها يبقى دون تطبيق .

9-3- التفاعل الصفي غير اللفظي :

تقوم القناة البصرية بدور اساسي في التواصل و التفاعل بصفة عامة ، و التواصل و التفاعل البيداغوجي بصفة خاصة ، لان فعل التفاعل بين المعلم و المتعلمين لا يوظف فقط نسقا لغويا منطوقا فحسب ، بل انه يستعمل نظاما من الاشارات والحركات والايماءات التي تندرج فيما يسمى بالتفاعل غير اللفظي وهو:" مجموع الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الاشخاص والتي لا تستعمل اللغة الانسانية او مشتقاتها غيرالسمعية (الكتابة ، لغة الصم و البكم). "

و تستعمل لفظة التفاعل غير اللفظي للدلالة على :" الحركات و هيئات و توجهات الجسم و على خصوصيات جسدية طبيعية و اصطناعية ، و على كيفية تنظيمها لتبليغ المعلومات ، يقول **فرويد Freud** : " من له عينان يرى بهما يعلم ان البشر لا يمكن ان يخفوا اي سر ، فالذي تصمت شفتاه يتكلم بأطراف اصابعه ، ان كل هذه السموم تفضحه "

و التفاعل غير اللفظي يساعد على :

* تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات و العلاقات الوجدانية بين المعلم و المتعلمين.

* تعزيز الخطاب اللغوي و اغناء الرسالة عن طريق تدعيمها بالحركات لضمان استمرارية التواصل و التفاعل بين المعلم و المتعلمين .

كما ان التفاعل غير اللفظي يؤثر على الهوية الثقافية للمتفاعلين من خلال نظام الحركات والإشارات الجسدية .

و قد حدد **هاريسون Harrison** بعض العناصر التي تتصل بالتفاعل غير اللفظي و حصرها في :

- كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات ، ملامح ...) و تنتمي الى شفرة الانجاز.

– العلامات الثقافية كطريقة اللباس وتتمثل في الشفرة الاصطناعية.

– استعمال المجال والديكور و تمثل الشفرة السياقية.

– الاثار التي تحدثها اصوات و الوان مثل : نظام اشارات المرور و هي: الشفرة الوسيطة .

(تاعوينات ، 2009 ، ص ص 106 ، 107) .

10- قياس التفاعل الصفي داخل حجرة الدراسة :

على الرغم مما أثير من نقاش طويل حول أهمية الملاحظة المباشرة للسلوك ووصفه وتقيميه ، فأن مجموعة من البحوث التى استهدفت معرفة الخصائص الشخصية للمعلمين وعلاقتها بانجاز المتعلمين قد تجاهلت الى حد كبير دراسة التفاعل المتبادل بين المعلم والمتعلمين داخل حجرة الدراسة ، ومن العقبات التي كانت تعترض القيام بمثل هذه الملاحظة في الماضي تكلفتها فهي تستلزم عدد كبير من الملاحظين المدربين ، وعدم قبول بعض المعلمين أن يكونوا موضع ملاحظة ، و رغم اختفاء مثل هذه العقبات ،إلا أن هناك مشكلات تختص باختيار جوانب السلوك التى ينبغي ملاحظتها ، فالسلوك داخل حجرة الدراسة معقد ومتشابه ، ويحدث على مستويات عديدة وبسرعة ومن أفراد عددين .

ومن هنا يجب على الملاحظ تحديد هدف من ملاحظة التفاعل داخل حجرة الدراسة فعندما يقرر ما الذي يرغب في ملاحظته، ولماذا ؟ فأنه يستطيع ان يحدد الأسلوب الذي يتبعه من بين أساليب الملاحظة الكثيرة ، أي اختيار أداة الملاحظة التي يتم بها قياس التفاعل داخل حجرة الدراسة ، وهذه الأدوات تتطلب من الشخص الملاحظ أن يكون مدرب عليها تدريبا كافيا حتى يتمكن من استخدامها. (الشامي ،2002، ص ص،24،25).

10-1- أنواع أنظمة التفاعل الصفي :

بدأت المحاولات الأولى لقياس طرق التفاعل الصفي في سنة 1939 على يد **اندرسون (Anderson)** ، فلقد قسم سلوك المدرسين اللفظي في غرفة الصف الى سلوك متسلط

و سلوك غير متسلط ، وسلوك المدرس في الصف يحدد المناخ الاجتماعي فيه . و بعد أربع سنوات أجرى **وايت وليبتو (Lippitto & white)** دراسة ركزت على سلوك القائد (المدرس) عند تفاعله مع الصغار(المتعلمين) ، حيث قسم سلوك المدرسين الى ديمقراطي وأخر تسلطي ، فأيدت نتائج دراستهما نتائج دراسة أندرسون ، حيث وجدا أن الطفل المتفاعل مع قيادة تسلطية يعتمد كليا على القائد في اتخاذ القرارات و المبادرة ، و تمتثل مجموعة التلاميذ لسلطة المدرس مما يضعف الابداع و المبادأة لديهم .(ابو هلال ،1979،ص ص 12،13) .

وقد شكلت هاتان الدراستان نقطة تحول في التفاعل الصفي ، و كانتا بداية تحدي للأسلوب التسلطي في التفاعل الصفي ، وأفضتا الى جملة من البحوث و الدراسات التي أفرزت أنظمة لملاحظة التفاعل الصفي ، و صنفت هذه الأنظمة الى مجموعتين هما :

10-1-1- نظام البنود category system :

وهو نظام لملاحظة مظهر واحد من مظاهر سلوك التدريس اللفظي ، حيث يركز على مظهر واحد ، ويقوم بتحليله الى الاجراءات اللفظية التي يؤديها المدرس في هذا المظهر، ثم يضع الاجراءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعة و يخصص لكل مجموعة بندا معينا يعطي عنوانا رئيسيا يعبر عن جوهر تلك الاجراءات ، و يجب ان يعرف كل بند من البنود التي يحتويها النظام تعريفا إجرائيا لا يختلف عليه ملاحظان أو أكثر في تسجيل ما يلاحظونه من اجراءات لفظية تحت البنود الصحيحة .

ويتيح نظام البنود عن طريق الاسلوب المتبع في التسجيل حساب تكرار وقوع الاجراءات اللفظية أثناء عملية التدريس . (الزبود وآخرون ، 1999 ،ص ص 195 ، 196) .

و فيما يلي أمثلة من نظام البنود والغرض من كل النظام :

* **نظام ويتستون (Wrightstons) : و** يهدف الى دراسة الممارسات المستحدثة في سلوك المدرس .

* **نظام ويتهول (Withall)** : ويهدف الى دراسة سلوك المدرس في المناخ الاجتماعي الانفعالي .

* **نظام بالس (bales)** : ويهدف الى دراسة سلوك المدرس اثناء تدريسه المواد الاجتماعية او علم نفس.

* **نظام هوفس (Houghes)** : ويهدف الى دراسة وظائف المدرس أثناء التدريس التي لها أثر على نمط سلوك التلاميذ وتسهل عملية نموهم العلمي .

* **نظام جالواي (Gallaway)** : ويهدف الى دراسة الجانب الغير اللفظي من سلوك التدريس.

* **نظام ريت (Wright)** : و يهدف الى المقارنة بين سلوك تدريس المعلم أثناء حصة الرياضيات التقليدية و سلوك تدريسه أثناء حصة الرياضيات الحديثة .

* **نظام ريت و بروكتور(wright & Proctor)** : و يهدف الى المقارنة بين العمليات السيكولوجية و الاتجاهات في سلوك التدريس أثناء تدريس كل من الرياضيات التقليدية و الرياضيات الحديثة .

* **نظام فلاندرز (Flandres)، نظام أميدون و هنتر (Amidon & Hunter)** : و يهدف الى دراسة المناخ الاجتماعي – الانفعالي مع التركيز على أداءات المدرس التي تشجع أو تحبط حرية التلاميذ .

و نظرا لشيوع **نظام فلاندوز ، و نظام اميدون و هنتر** ، سنتناولها بشيء من التفصيل :

أ- **نظام فلاندرز (Flanders)** : و يسمى بالنظام العشري لرصد التفاعل الصفي ، و كما يوضح الجدول رقم (1) فان هذا النظام يرصد المواقف داخل غرفة الصف و يصنفها الى ثلاثة مواقف هي :

1-موقف المدرس (كلام المدرس) ويكون اما غير مباشر ا و يشمل اربعة (04) بنود و اما مباشرا و يشمل ثلاثة (03) بنود .

2-موقف التلميذ (كلام التلميذ) و يشمل بندين (02) ، يكون كلامه في احدهما استجابة للمدرس وفي الآخر مبادرة منه ، اما بطرح افكارأواستفسارعن شيء له علاقة بحديث جري .

3-موقف سكوت و عدم تواصل يدل على انقطاع التواصل بين المدرس و التلاميذ.

- وبهذا يكون نظام فلاندرز قد اشتمل على (10) بنود ، سبعة(07) منها تتصل بكلام المدرس ، و اثنين(02) تتصل بكلام التلاميذ وواحد منها يدل على انقطاع التواصل بين المدرس و التلاميذ . (الزبود ، 1999،ص ص ،197،196) .

و الجدول رقم (1) يوضح تقسيم البنود في النظام العشري " اداة فلاندرز " لقياس التفاعل الصفي اللفظي .

جدول رقم (01) النظام العشري لرصد التفاعل الصفي (نظام فلاندرز).

كلام المدرس	**كلام المدرس غير المباشر**	**1- تقبل ألشعور**: يتقبل المدرس شعور التلميذ ويوضحه كأن يقول : (نعم انا أشعر معك فهذه قضية تستحق الدراسة). **2- المديح والتشجيع** : يكون المدرس منبسطا يزيل تخوف التلاميذ ويزيد من مبادرتهم كأن بقول : (ممتاز. حسنا). **3- قبول افكار التلاميذ** : يستمع لافكار تلاميذه ويضيف عليها او يعدلها اذا اقتضى الامر ذلك. **4- طرح الأسئلة** : تكون الاسئلة في صلب الدرس وهي على شكل تساؤلات بالدرجة الاولى من اجل اثارة استجابات التلاميذ.

	كلام المدرس المباشر	**5- الشرح :** يقوم المدرس هنا بتقديم محتويات الدرس الذي ينوي تقديمه للتلاميذ . **6- توجيهات و تعليمات :** و هنا يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتوجيهاته كان يقول لهم : (افتحوا كتبكم صفحة كذا و كذا). **7- انتقادات و تبريرات للسلطة :** اما اذا لم يلتزم التلاميذ ، فان المدرس يعمد الى فرض سلطته بطرق متعددة .
كلام التلميذ		**8- استجابة التلميذ :** و تكون الاستجابة هنا ذات علاقة بما يقوله المدرس. كما يجيب على سؤال وجهه ، او ان يستفسر عن موضوع له علاقة بما يتحدث المدرس عنه . **9- مبادرة التلميذ :** يطرح التلميذ هنا افكاره او يستفسر عن شيء له علاقة بالنقطة التي يتحدث فيها المدرس .
سكوت وعدم التواصل		**10- سكوت و ارتباك :** يدل ذلك على انقطاع التواصل بين المدرس و التلاميذ ، كان يتحدث المتعلمون مع بعضهم او يثيرون شيئا من الفوضى .

المصدر : (ابو هلال ، 1979 ، ص 29) .

ب - نظام اميدون و هنتر(Amidon & Hunter) :

وهذا النظام حاول ان يجيب على بعض الاستفسارات التي لم يجب عليها نظام **فلاندرز**، والمتصلة ببعض السلوك الذي يظهر في غرفة الصف ، فمثلا اين نضع استجابات التلاميذ لبعضهم ؟ او اين نضع استجابة المدرس لأسئلة تلاميذه ؟ او ماذا لو رفض المدرس سلوك تلاميذه ؟

وقد اجاب **اميدون و هنتر**على هذه الاستفسارات بتصنيفات تشبه تصنيفات **فلاندرز**، و لكن بعدد يزيد عن عدد المواقف في نظام فلاندرز ، و تتكون من سبعة عشر**(17)** تصنيفا ، وقد اسميا هذا النظام بنظام : **التفاعل اللفظي فكس (Vics)** اختصارا للكلمات الانجليزية التالية :

(Verbal . Interaction .Category . System) ، و تصنيفات نظام **فكس (Vics)** تشمل كما يوضحها الجدول **رقم (2)** ما يلي :

1- حديث المدرس : مبادرة و يتضمن اربعة **(4) بنود**

2- حديث المدرس : استجابة اما بالموافقة على ما صدر من التلميذ و يتكون من ثلاثة (3) بنود ، او بالرفض و يتكون ايضا من ثلاثة (3) بنود .

3- حديث التلميذ : استجابة لما صدر من المدرس او عن تلميذ اخر .

4- حديث التلميذ : مبادرة اما للحديث مع المدرس دون طلب اليه ، و اما للحديث مع تلميذ اخر دون الطلب اليه .

5- تصنيفات اخرى : اما سكوت تام عندما يتوقف التواصل بين المدرس و التلاميذ ، و اما ارتباك (ضجة) تحدث عند التنقل بين المواقف التدريسية . (الزبود ، 1999 ، ص 199) .

* **و مايؤخذ** على نظامي **فلاندرز و فكس** انهما لا يقيسان سوى التفاعل اللفظي ، اما ما يدور في الصف من اشارات بالوجه او باليدين فإنهما يقصران عن قياسه ، بالرغم من ذلك فإنهما يبقيان الافضل في قياس التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة .

* **وفي هذه الدراسة** طبق الباحث اداة فلاندرز لقياس التفاعل الصفي اللفظي، لتلاميذ السنة الثانية ثانوي (عينة الدراسة) ، شعبة علوم تجريبية في مادة الرياضيات ، و شعبة اداب و فلسفة في مادة الاجتماعيات .

جدول رقم (02) نظام اميدون وهنتر (فكس) vics

حديث المدرس مبادرة	**1**	- اعطاء **معلومات** بالشرح و المحاضرة اوالاسئلة القصيرة عن المحتوى.
	2	- اعطاء **ارشادات** و اوامر للقيام بعمل ما .
	3	- طرح **الاسئلة** المحددة و التي تجاب بنعم او لا .
	4	- طرح **تساؤلات** اجوبتها ذات احتمالات متعددة .

حديث المدرس استجابة	**5** **6**	- **بالموافقة :** **5** ا – **على افكار التلميذ :** تشجيع و مديح و تلخيص الافكار . **5 ب – على سلوك التلميذ :** استجابة تشجيع للاستمرار في السلوك الحاضر . **5 ج – عللى شعور التلميذ :** يستجيب بطريقة تقبل الشعور . - **بالرفض :** **6** ا – **للأفكار :** انتقاد الافكار او تجاهل لها . **6 ب – على سلوك التلميذ :** انتقاد سلوك التلميذ و ذلك لإيقاف السلوك ، و يمكن التعبير عن ذلك بشكل نكتة ، او بنعمة تدل على الرفض . **6 ج – على شعور التلميذ :** تجاهل و رفض لتعبير التلميذ عن شعوره .
حديث التلميذ استجابة	**7** **8**	**7** ا– **استجابة للمدرس :** تتبع **تصنيف(2،3)** ، يمكن التنبؤ فيها ، مثل (اقرا انت بعده). **7 ب – استجابة بدون تكليف من المدرس** ، وتتبع التصنيف **(4)** اي **التساؤلات.** - **استجابة لتلميذ اخر .**
حديث التلميذ مبادرة	**9** **10**	- **مبادرة** للحديث مع المدرس دون الطلب اليه . - **مبادرة** للحديث مع تلميذ اخر دون الطلب اليه .
تصنيفات اخرى	**11**	**11** ا – **سكوت تام :** عندما يتوقف التواصل . **11 ب – ارتباك :** ضجة تقاطع سير المدرس ، و يتم ذلك عادة عند التنقل بين المواقف التدريسية .

المصدر : (ابو هلال ، 1979 ، ص 29) .

ج – اهم الفروق بين نظامي فلاندرز (Flanders) و فكس (Vics) تتمثل في :

1– النظام العشري في تقسيمه **لسلوك المدرس** الى مباشر وغير مباشر يترك لدى القارئ انطباعا ان احدهما جيد و الاخر رديء ، علما بان استخدام اي منهما يعتمد على الموقف التدريسي ، اما بالنسبة **لنظام فكس** فرغم انه يميز بين الاسلوب المباشر و غير المباشر

فهو لا يترك الانطباع ذاته .

2- لم يورد النظام العشري الا تصنيفا واحدا هو طرح الاسئلة ، اما نظام فكس فقد قسم اسئلة المدرس الى ضيقة يجاب عليها بنعم او لا ، و واسعة تحتاج الى التنقيب و التفتيش عن الاجوبة من بين متغيرات متعددة .

3- الاستجابة في النظام العشري واحدة ، في حين انها في نظام فكس فهي اما استجابة لسؤال ضيق او استجابة لسؤال واسع ، كما ان نظام فكس ييسر وضع اشارة بجانب اي رقم لحدوث فوضى و ارتباك اثناء قيام المدرس بتنفيذه ، بينما لا يوجد شيء منن هذا القبيل في النظام العشري .

4 - يحتوي نظام فلاندرز على ثلاثة (3) تصنيفات لتقبل شعور التلاميذ (1-2-3) ، بينما لا يوجد الا تصنيف واحد (1) لرفض مبادرة التلاميذ او ارائهم و هو رقم (7) ، في حين ان نظام فكس يتقبل شعور التلاميذ في ثلاثة (3) تصنيفات و يرفضه في ثلاثة (3) تصنيفات اخرى ، بمعنى ان الرفض فيه اكثر وضوحا ممن نظام فلاندرز .

5 - يحتوي نظام فلاندرز على عشرة (10) تصنيفات ، في حين يحتوي نظام فكس على سبعة عشر (17) تصنيفا ، مما يجعله اكثر صعوبة في التطبيق ، الا في حالات تدريب ملاحظين او راصدين اكفاء .

6 - نظام فكس اكثر وضوحا من نظام فلاندرز ، و ذلك لوجود تفاصيل اكثر على كل نقطة ، و ما يدور حولها من استفسارات او شكوك . (الزبود و اخرون ، 1999 ، ص ص 201 ، 202) .

10-1-2- نظام العلامات Sign Sysem :

و هو نظام لملاحظة سلوك التدريس ، وهو لا يركز على مظهر واحد كما في نظام البنود ، و يستخدم هذا النظام عندما تكون مظاهر سلوك التدريس لها نفس الاهمية و الوزن اثناء التدريس ، او عندما نريد ان نكتشف اي هذه المظاهر يعد ذا اهمية اكبر من المظاهر

الاخرى، و اذا كان المدرس يستخدمه ام لا . (المفتي ، 1984 ، ص ص 41 ، 42) .

و في هذا النظام تتحدد جميع مظاهر سلوك التدريس ، ثم يحلل كل مظهر الى مجموعة من الاداءات ، و يوصف كل اداء بعبارة قصيرة مصاغة في زمن المضارع المفرد و يجب ألا تحتوي اي عبارة عللى اكثرمن اداء واحد فقط ، و بذلك نحصل في النهاية على عدد كبير من العبارات القصيرة الاجرائية ، و كل مجموعة من هذه العبارات تكون توظيفا للاداءات المتضمنة ففي مظهر معين من مظاهر سلوك التدريس ، فمثلا العبارات التي تصنف بعض الاداءات التي يتضمنها التقويم تكون على الصورة الاتية : يستخدم المدرس اسئلة شفوية ، يسال المدرس اثناء الدرس ، يسال المدرس بعد الانتهاء من الدرس ، يشخص اللمدرس احد نقاط الضعف عند تلميذ ، يشخص المدرس احد نقاط القوة عند تلميذ. و قد ظهرت عدة انظمة للملاحظة تندرج تحت نظام العلامات، و اطلق على بعضها **قوائم الفحص (Check List)** و عادة ما تستخدم في ملاحظة المهارات المختلفة للتدريس و فيما يلي امثلة من نظام العلامات والغرض منها.(الزبود و اخرون ،1999، ص ص 202، 203).

1- نظام **ميدلي و ميتزل (Medleys & Mitzel)** و نظام **ريانز (Ryans)** و يهدف الى دراسة الخصائص المميزة للسلوك .

2 - نظام براون (Brown) : و يهدف الى دراسة المستويات الادراكية مثل المعرفة و الفهم و التطبيق و غيرهما المتضمنة في شلوك التدريس .

3 – نظام جالتوت و اخرين (M. Galtonetal) : ويهدف الى دراسة سلوك تدريس معلم العلوم .

خلاصة الفصل:

لتحقق التربية اهدافها في بناء المجتمع وتطويره، من خلال احداث التغيرات المرغوب فيها في سلوك المتعلم، فانها تحتاج الى المعلم الناجح الذي ينظم ويخطط للكيفية التي تعطى بها المادة التعليمية وما يحتاجه الموقف التعليمي داخل الصف.

ومن خلال تطرقنا في هذا الفصل لموضوع التفاعل الصفي في جانبه النظري من حيث مفهومه، اهميته، خصائصه، وظائفه، اشكاله وطرق قياسه، وما لمسنا من إيجابيات وتأثير تطبيقاته على ايجاد مناخ تعليمي يساهم في رفع مستوى الاداء للمعلم وبالتالي زيادة مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم.

وانطلاقا ومن الواقع الذي تعيشه المؤسسة التعليمية، نستطيع القول ان معظم المعلمين مازالوا يدرسون بالاسلوب القديم " التلقين" باعتبارهم المصدر الوحيد للمعرفة، وبعضهم ينتهج النمط التسلطي في ادارة الصف، واخرون يستعملون النمط المتسيب او الفوضوي ربما بدافع مقاومة التغيير او عدم وجود برامج تدريبية على الاساليب الحديثة في التعليم، و هذا ما يؤثر سلبا على المناخ الصفي و يساهم في ضعف المردود التربوي للمعلم والمتعلم على حد سواء، وبالتالي يؤدي الى ضعف التحصيل الدراسي للمتعلم و هو اسمى اهداف المنظومة التربوية.

وكخلاصة عامة فان التفاعل الصفي الايجابي والادارة الصفية يرتبطان بعلاقة طردية مع التحصيل الدراسي للمتعلم، فكلما احسن المعلم ادارة صفه و كان التفاعل الاجتماعي الصفي ايجابيا و فعالا كلما ارتفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم.

الجانب الميداني

الفصل السادس

تمهيد

1- المنهج المتبع

2- التذكير بفرضيات البحث

3- الدراسة الاستطلاعية

-ا- الاهداف

-ب- النتائج

4 - الدراسة الاساسية

4-1- حدود البحث

ا - المجال الزمني

ب - المجال المكاني

ج - المجال البشري

4-2 - عينة الدراسة و كيفية اختيارها

4-3 - ادوات جمع البيانات

4-4- الاساليب الاحصائية المستخدمة

تمهيد :

تعتبر الدراسة الميدانية ممن اهم الوسائل التي تمكن الباحث من جمع المعلومات والبيانات من الواقع كما هي على طبيعتها، كما ان الجانب الميداني يطلعنا على اهم النتائج المتحصل عليها، وبالتالي يمكننا التحقق من فرضيات، وهو يقضي موازنة الابعاد النظرية المشكلة للجانب النظري للبحث، لذلك فالارتباط وثيق بين الجانبين النظري والتطبيقي للدراسة.

وفي هذ الفصل سنتطرق لأهم الاسس المنهجية والعلمية، لنوضح أهم الاجراءات الميدانية المتبعة في دراستنا وهي:

1. منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج المستخدم للدراسة يعتبر أمرا تحدده طبيعة مشكلة البحث التي نريد دراستها، ويقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما، وصفها، تفسيرها، التحكم فيها والتنبؤ بها مستقبلا، كما يتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة للوصول إلى ذلك الهدف. (البهي السيد، 1975، ص 123) .

فالمنهج هو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا دقيقا لاستخلاص دلالتها والوصل إلى نتائج أو تعميمها عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث.

والغرض الأساسي من هذا هو وصف واقعا معينا، والكشف عن علاقة بين متغيرين للوصول إلى نتائج حقيقية، وللتعرف على انماط التفاعل اللفظي الصفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم ثانوي.

لهذا استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج **الوصفي التحليلي**، حيث تعتمد الدراسة

على الملاحظة المباشرة و التسجيل والتحليل الاحصائي و التفسير، وهذا يندرج ضمن الدراسات الوصفية.

و المنهج الوصفي التحليلي كما اشار عبيدات و اخرون (1998) بأنه عبارة عن : " اسلوب يعتمد على جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما ،او حدث ما ، اوشيء ما او واقع ما ، و ذلك بقصد التعرف على الظاهرة المدروسة و تحديد الوضع الحالي لها و التعرف على جوانب القوة و الضعف فيه من اجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع او مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية او اساسية فيه .(عبيدات ، و اخرون ، 1998 ، ص 191) .

وعلى الرغم من أن الوصف الدقيق المتكامل هو الهدف الأساسي للبحوث الوصفية إلا أنه كثيرا ما يتعدى الوصف إلى التحليل والتفسير، وذلك في حدود المنهجية المتبعة وقدرة الباحث على التفسير والاستدلال.

ولهذا استخدم الباحث ايضا **المنهج الوصفي ألارتباطي** للكشف عن العلاقات الإرتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي (عينة الدراسة) ، باعتباره يصف الجوانب المتعلقة بإشكالية البحث والبيانات النوعية والكمية ، والتي يتم تحليلها على ضوء فرضياته .

و**المنهج الوصفي الارتباطي**، و حسب ***احمد تركي*** يمكن اعتباره:

" استقصاء ينصب على ظاهرة اجتماعية أو نفسية كما هي موجودة في الواقع بعد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها وبين ظواهر تعليمية أخري. (تركي ، 1984 ، ص 129) .

و كما اشار ***عودة (2002)*** فإن المنهج **الوصفي الإرتباطي** هو : " اسلوب وصفي يعتمد على اكتشاف العلاقات بين متغيرين او اكثر ، و مدى تأثير احدهما على الاخر. (عودة ، 2002 ، ص 116) .

و مما سبق فإن الباحث وحسب طبيعة الدراسة، استخدم المنهج الوصفي بشقيه التحليلي للملاحظة المباشرة و التسجيل والتحليل الاحصائي و التفسير، و الارتباطي للكشف عن طبيعة العلاقة بين التفاعل اللفظي الصفي و التحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي (عينة الدراسة) .

2- التذكير بفرضيات الدراسة.

- **الفرضية العامة:**

توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

- **الفرضيات الجزئية:** قام الباحث بوضع فرضيتان جزئيتان، الاولى تتعلق بوجود علاقة ارتباطية بين بين التفاعل الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية في مادة الرياضيات وتنبثق منها ثلاث فرضيات اجرائية، بينما الفرضية الجزئية الثانية تخص العلاقة الارتباطية بين التفاعل الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة اداب وفلسفة في مادة الاجتماعيات، وتنبثق منها ايضا ثلاث فرضيات اجرائية.

- **الفرضية الجزئية الاولى:**

"توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية في مادة الرياضيات.

- **الفرضيات الاجرائية:**

- **الفرضية الاجرائية الأولى:**

" توجد علاقة ارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية "

- **الفرضية الاجرائية الثانية:**

" توجد علاقة ارتباطية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية "

- **الفرضية الاجرائية الثالثة:**

"توجد علاقة ارتباطية بين الصمت والفوضى لدى التلاميذ والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية."

- **الفرضية الجزئية الثانية:**

"توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة في مادة الاجتماعيات.

- **الفرضيات الاجرائية:**

- **الفرضية الاجرائية الرابعة:**

" توجد علاقة ارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة "

- **الفرضية الاجرائية الخامسة:**

" توجد علاقة ارتباطية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة "

- **الفرضية الاجرائية السادسة:**

" توجد علاقة ارتباطية بين الصمت والفوضى لدى التلاميذ والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة"

3 – الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها بالميدان،

من خلالها نتأكد من وجود عينة الدراسة، فحسب (عبد الرحمان عيسوي) الدراسة الاستطلاعية هي دراسة استكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات اولية حول موضوع بحثه، كما تسمح له بالتأكد من صلاحية الوسائل المنهجية المستخدمة قصد ضبط متغيرات البحث .

- **وهدفت الدراسة الاستطلاعية** بصفة اساسية الى:

1 – الاختيار الملائم لعينة الدراسة وضبطها.

2 – تجريب الاداة المستخدمة في الدراسة والتدرب على تطبيقها.

- **مجالات الدراسة الاستطلاعية:**

– **المجال الزمني:** قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية بهدف التعرف على الظروف و الإمكانيات المتوفرة في الميدان، و مدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة، و ضبط عينة البحث، و قد بدأت هذه المرحلة في اواخر الفصل الاول و امتدت الى منتصف الفصل الثاني للسنة الدراسية 2016 – 2017.

– **المجال المكاني** : تمت الدراسة الاستطلاعية بثانوية الشهيد : بوجمعة محمد دائرة لوطاية ولاية بسكرة ، و التي فتحت ابوابها كثانوية مستقلة عن مؤسسة متعددة الاطوار خلال السنة الدراسية 2013–2014 .

– **المجال البشري** : ضم المجال البشري في الدراسة الاستطلاعية ما يلي :

- مجموعة تلاميذ المرحلة الثانوية و البالغ عددهم 350 تلميذا موزعين على 14 فوج تربوي (81 تلميذا سنة اولى ثانوي ممثلة في 04 افواج تربوية ، و 95 تلميذا سنة ثانية ممثلة في 04 افوج تربوية ، و 174 تلميذا سنة ثالثة ثانوي ممثلة في 06 افواج تربوية) .
- مجموعة اساتذة الرياضيات و الاجتماعيات بالثانوية ، و عددهم 06 من المجموع الكلي لأساتذة الثانوية و البالغ عددهم 30 استاذ . و هم على النحو التالي : (03 استاذات

لمادة الرياضيات ، واحدة منهم معينة و اثنتين يعملان ضمن الاستخلاف) ، و 03 اساتذة مرسمين لمادة الاجتماعيات) .

- **مجتمع البحث وعينة الدراسة:**

ا – **مجتمع الدراسة** : اثناء الدراسة الاستطلاعية تكون مجتمع البحث من :

– مجموعة **تلاميذ ثانوية:** بوجمعة محمد لوطاية – بولاية بسكرة والبالغ عددهم 350 تلميذا موزعين كما يلي : (81 تلميذا سنة اولى ثانوي ، و 95 تلميذا سنة ثانية ثانوي ، و 174 تلميذا سنة ثالثة ثانوي) .

– **مجموعة اساتذة** الرياضيات والاجتماعيات بالثانوية، و عددهم 06 من المجموع الكلي لأساتذة الثانوية و البالغ عددهم 30 استاذ.

ب – عينة الدراسة: بعد حضور حصص دراسية مع عدد من الافواج التربية مع اختلاف المستوى و الشعبة ، من طرف الباحث بحكم عمله بالثانوية (مستشار التوجيه و الارشاد المدرسي) ، تبين للباحث ان تلاميذ السنة الثانية ثانوي هم الانسب ليشكلوا عينة الدراسة ، بحكم انهم تعودوا على الجو العام للثانوية و لهم علاقة جيدة بأساتذتهم ، عكس التلاميذ الجدد (السنة الاولى ثانوي) الذين لم يتكيفوا و يندمجوا بشكل جيد مع الوسط المدرسي الجديد .، و كذلك يختلفون عن تلاميذ الاقسام النهائية الذين يعيشون وضعا خاصا في هذه الثانوية .ومما سبق فقد تم و بطريقة مقصودة تحديد عينة الدراسة :

– **اساتذة مادتي الرياضيات والاجتماعيات** والبالغ عددهم 04 والذين يدرسون تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبتي علوم تجريبية وآداب وفلسفة.

– **تلاميذ السنة الثانية ثانوي** والبالغ عددهم **95 تلميذا**، موزعون على 04 افواج تربوية، والجدول رقم (03) يوضح توزيع افراد العينة وخصائصها.

جدول رقم (03) يمثل خصائص عينة الدراسة (تلاميذ السنة الثانية ثانوي) حسب الشعبة والجنس واعادة السنة

		ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
السنة الثانية علوم تجريبية	عدد التلاميذ	28	% 53.85	24	% 46.15	52	% 54.74
	المعيديـن	12	% 23.08	01	%01.92	13	% 13.68
السنة الثانية آداب وفلسفة	عدد التلاميذ	13	%30.23	30	%69.77	43	% 45.26
	المعيديـن	02	% 4.65	01	% 2.33	03	% 03.16
المجمـوع	عدد التلاميذ	41	% 43.16	54	% 56.84	95	% 100
	المعيديـن	14	% 14.74	02	% 02.11	16	% 16.84

من خلال الجدول نلاحظ الاتي:

- ان نسـبة الانـاث فـي الشـعبة الادبيـة بلغـت **69.77%** و هـي تفـوق بكثيـر نسـبة الـذكور(30.23 %) و هـذا مـا يتفـق مـع طبيعـة الشـعب الادبيـة ، بينمـا فـي الشـعب العلمية غالبا ما نجد نسبة الذكور اكبر .
- ان نسبة التلاميذ المعيدين للسنة في المجموعتين العلمية و الادبية، ضئيلة و هذا ما يساعد على انسجام المجموعة وتالف افرادها و من ثم تزداد عملية التفاعل فيما بينهم .
- **ادوات الدراسة الاستطلاعية:** استخدم الباحث اثناء الدراسة الاستكشافية ما يلي :
- **الملاحظة المشاركة .**
- **اداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي .**
- **نتائج الدراسة الاستطلاعية :**
- توصل الباحث الى ضبط عينة الدراسة
- التاكد من القدرة على تطبيق اداة فلاندز لجمع البيانات

5 – الدراسة الاساسية :

5 – 1 – حدود الدراسة :

- **المجال الزمني** : بعد الانتهاء من الجانب النظري للدراسة ، انتقل الباحث إلى الدراسة الميدانية ، و التي مرت بالمراحل التالية :
- **المرحلة الأولى** : إعداد خطة الدراسة الميدانية ، و ذلك بوضع الإجراءات المنهجية المناسبة ، إضافة إلى البحث عن ادوات جمع البيانات الملائمة لمثل هذه الدراسة ، و قد استغرقت هذه المرحلة الجزء الكبير من زمن الفصل الاول للسنة الدراسية 2016 – 2017 .
- **المرحلة الثانية** : إجراء دراسة استطلاعية للتعرف على الظروف و الإمكانيات المتوفرة في الميدان ، و مدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة و ضبط عينة البحث ، و قد بدأت هذه المرحلة في اواخر الفصل الاول و امتدت الى منتصف الفصل الثاني للسنة الدراسية 2016 – 2017 .
- **المرحلة الثالثة** : تطبيق اداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي على عينة البحث المختارة (مجموعة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي) ، و هذه المرحلة تمتد من بداية شهر مارس الى غاية عطلة الربيع كمرحلة تجريبية ، و يكون التطبيق الفعلي للأداة (تحليل التفاعل اللفظي الصفي) خلال شهر افريل كمرحلة نهاية للعمل الميداني .
- **المرحلة الرابعة:** تكون خلال الفصل الثالث من السنة الدراسية 2016–2017 يقوم الباحث فيها بجمع وتفريغ البيانات المتحصل عليها في المصفوفات الخاصة بالتحليل وفق اداة فلاندرز (النظام العشري) ، ثم حساب التكرارات و النسب المئوية و مقارنتها بالنتائج القياسية لفلاندرز ، وكذلك حساب المتوسطات الحسابية للنتائج الدراسية (الفصلين الاول و الثاني) لعينة الدراسة ، و أخيرا تحليل و تفسير النتائج على ضو اداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي و التحقق من صحة او عدم صحة فرضيات

الدراسة باستخدام معامل الارتباط بيرسون و مقارنة النتائج المتحصل عليها مع النتائج التي توصلت اليها بعض الدراسات السابقة .

ب – المجال المكاني : أجريت الدراسة الميدانية بثانوية الشهيد بوجمعة محمد الواقعة بدائرة زريبة الوادي بولاية بسكرة ، والتي فتحت أبوابها خلال الموسم الدراسي خلال الموسم الدراسي 2013–2014 بشكل رسمي مستقل عن مؤسسة متعددة الأطوار وقد بلغ عدد التلاميذ بها هذا الموسم الدراسي 2017/2016 حوالي"350 تلميذا" موزعين على 14 فوج تربوي (04) افواج سنة أولى ثانوي (02 جذع مشترك علوم و تكنولوجيا ، و 02 جذع مشترك اداب) ، (04) افواج سنة ثانية ثانوي (02 شعبة علوم تجريبية ، و 02 شعبة اداب و فلسفة) ، و(06) أفواج سنة ثالثة ثانوي (03 شعبة علوم تجريبية و 03 شعبة اداب و فلسفة) .يقوم على تدريسهم 30 استاذا و استاذة بين مرسم و معين و مستخلف .

و فيما يخص نتائج الثانوية في شهادة البكالوريا، فسنقدم نتائج الخمس سنوات الأخيرة (دورتي 2012 ، 2013) كانت وقتها مؤسسة متعددة الاطوار، وفي الدورات 2014 ، 2015 ،ن 2016 ، و هي ثانوية مستقلة عن المتوسطة التي وهذه النتائج موضحة في الجدول رقم (4) كما يلي :

جدول رقم (4) يمثل نتائج شهادة البكالوريا خلال 05 سنوات الأخيرة بثانوية ألشهيد: بوجمعة محمد ، لوطاية، بسكرة.

		علوم تجريبية			آداب و فلسفة			المجموع		
دورة	التلاميذ	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع	ذكور	اناث	المجموع
جوان 2012	الممتحنون	08	22	30	08	34	42	16	56	72
	الناجحون	03	12	15	04	16	20	07	28	35
	النسبة المئوية%	10	40	50.00	9.52	38.1	47.62	9.72	38.89	48.61
جوان	الممتحنون	05	33	38	05	44	49	10	77	87
	الناجحون	02	12	14	00	18	18	02	30	32

2013	النسبة المئوية%	5.26	31.58	36.84	00	36.73	36.73	2.30	34.48	36.78
جوان 2014	الممتحنون	27	43	70	10	41	51	37	84	121
	الناجحون	13	24	27	03	23	26	16	47	63
	النسبة المئوية%	18.57	34.29	38.57	5.88	45.10	50.98	13.22	38.84	52.07
جوان 2015	الممتحنون	47	50	97	17	49	66	64	99	163
	الناجحون	11	23	34	05	25	30	16	48	64
	النسبة المئوية%	11.34	23.71	35.05	7.58	37.88	45.45	9.82	29.45	39.26
جوان 2016	الممتحنون	42	34	76	27	62	89	69	96	165
	الناجحون	12	13	25	04	38	42	16	51	67
	النسبة المئوية%	15.79	17.11	32.89	4.49	42.70	47.19	9.70	30.91	40.61

من النتائج المدونة في هذا الجدول نلاحظ بان نسبة النجاح في شعبة الاداب و فلسفة تفوق نسبيا نسبة النجاح في شعبة العلوم التجريبية، و ان نسبة نجاح الاناث توفق على نسبة نجاح الذكور، و تعتبر نسبة النجاح بالنسبة للثانوية نسبة متوسطة خلال هذه الخمس سنوات اذ تراوحت بين 36.78 % كادنى نسبة في دورة 2013 و 52.07 % كأعلى نسبة في دورة 2014 ، مع ان نسبة النجاح في البكالوريا متقاربة مع نسبة النجاح السنوية (التقويم المستمر) .

ج – المجال البشري : ضم المجال البشري لهذه الدراسة :

– مجموعة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي لشعبتي (علوم تجريبية ، آداب و فلسفة) والذين يمثلون عينة الدراسة و البالغ عددهم 43 تلميذا (24 تلميذا شعبة علوم تجريبية) متمثلة في الفوج : (2ع ت 2) ، و(19 تلميذا من شعبة اداب و فلسفة) متمثلة في الفوج : (2 ا ف 1) ، من مجتمع البحث البالغ عددهم 92 تلميذا (50 تلميذا شعبة علوم تجريبية ، و42 تلميذا شعبة اداب و فلسفة) نلاحظ ان نسبة العينة هي 46.74 % من مجتمع البحث ، فتقريبا عينة الدراسة تساوي نصف مجتمع البحث .

- وضم ايضا المجال البشري لهذه الدراسة استاذتين (02) (استاذة في مادة الرياضيات لشعبة علوم تجريبية، وأستاذة في مادة الاجتماعيات لشعبة آداب وفلسفة) من مجموع 04 استاذات يدرسن تلاميذ السنة الثانية ثانوي وهن كالاتي: (استاذتين في مادة الرياضيات لشعبة علوم تجريبية، واستاذتين في مادة الاجتماعيات لشعبة آداب وفلسفة).

5 -2 - عينة الدراسة وكيفية اختيارها:

- مجتمع البحث وعينة الدراسة:

دراسة أي ظاهرة اجتماعية أو نفسية أو تربوية، تعتمد أساسا على العينة المأخوذة من هذه الظاهرة، إذ أنه بدون عينة لا نستطيع دراسة أي مشكلة، وتعرف العينة بأنه جزء من مجتمع البحث، وحجم العينة هو عدد عناصرها، كما يمكن تعريفها بأنها مجموعة من المشاهدات المأخوذة من مجتمع معين، ويفرض أن تكون الإحصائيات التي تتصف بها هذه المشاهدات ممثلة لمعالم المشاهدات في المجتمع الاصلي. (عبد الخالق، 2007، ص 157) .

ومجتمع البحث هو : " المجتمع الذي يدرسه الباحث سواء كانت هذه الدراسة شاملة لجميع مفردات هذا المجتمع أو كانت من خلال العينة ، ويشتمل مجتمع البحث على جميع الوحدات التي تدخل في تكوينه ". (خيري ، 1999 ، ص 273) .

ولما كانت المجتمعات المدروسة كبيرة الحجم في الغالب ، فإنه لا يمكن للباحث إجراء دراسته على كل عناصر المجتمع الأمر الذي يدفعه لأن يلجأ لاختيار عينة الدراسة من ذلك المجتمع بحيث يمثله تمثيلا صادقا . (الجوهري ، 2002 ، ص 266) .

- مجتمع البحث : يتكون مجتمع البحث في هذه الدراسة من :

- مجموعة **تلاميذ ثانوية** : بوجمعة محمد لوطاية - بولاية بسكرة والبالغ عددهم 347 تلميذا موزعين كما يلي : (81 تلميذا سنة اولى ثانوي ، و 92 تلميذا سنة ثانية ثانوي ، و 174 تلميذا سنة ثالثة ثانوي) .

- **مجموعة اساتذة** الرياضيات والاجتماعيات بالثانوية ، و عددهم 06 بواقع (03 اساتذة رياضيات و 03 اساتذة اجتماعيات) من المجموع الكلي لأساتذة الثانوية البالغ عددهم 30 استاذ .

ب - عينة الدراسة: تتكون العينة في هذه الدراسة من:

- من مجموع **04 استاذات** يعملن بثانوية: محمد بوجمعة - لوطاية - بسكرة، (استاذتين في مادة الرياضيات، واستاذتين في مادة الاجتماعيات) واللاتي تدرسن تلاميذ السنة الثانية ثانوي.
- مجموع تلاميذ السنة الثانية ثانوية بثانوية الشهيد: بوجمعة محمد - لوطاية - بسكرة، والمقدر عددهم بـ (92 تلميذا) ، موزعين على تخصصين هما شعبتي علوم تجريبية، آداب وفلسفة، وفق الجدول رقم (5) كما يلي:

جدول رقم (05) يمثل عينة الدراسة (تلاميذ السنة الثانية ثانوي) .

المستوى و الشعبة	الافواج التربوية	عدد التلاميذ		
		ذكور	إناث	المجموع
السنة الثانية علوم تجريبية	2ع ت 1	12	14	26
	2ع ت 2	14	10	24
السنة الثانية آداب وفلسفة	2 ا ف 1	06	13	19
	2 ا ف 2	06	17	23
المجموع		38	54	92

ج - تحديد حجم عينة الدراسة:

بحكم المعرفة الجيدة للباحث بمختلف الافواج التربوية والاساتذة، وبعد الدراسة الاستطلاعية تم اختيار وبصفة قصدية عينة البحث، فكانت كالتالي:

- تم اختيار الفوج التربوي 2ع ت 2 بالنسبة للمجموعة العلمية لقياس التفاعل اللفظي الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الرياضيات، لأنه الفوج الاكثر

انضباطا وانسجاما بين عناصره من حيث الجنس والاعادة، مقارنة بالفوج الاخر، إضافة الى تدريسه من طرف استاذة معينة رسميا بالثانوية.

- وتم اختيار الفوج التربوي 2 ا ف 1 لنفس الاسباب، بالنسبة للمجموعة الادبية لقياس التفاعل اللفظي الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الاجتماعيات.

د - خصائص عينة البحث : تميزت عينة دراستنا بعدة خصائص ، سوف نقوم بعرضها اعتمادا على الجدول رقم (6) و الذي يخص المجموعة العلمية ، و الجدول رقم (7) و المخصص للمجموعة الادبية ، و ذلك للتعبير بصورة أوضح و أدق عن خصائص عينة الدراسة من حيث الشعب الدراسية، الجنس، اعادة السنة، وفيما يلي عرض لأهم هذه الخصائص.

جدول رقم (06) يمثل خصائص عينة البحث (مجموعة العلوم التجريبية)

حسب الجنس واعادة السنة.

		ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
علوم تجريبية	عدد التلاميذ	14	% 58.33	10	%41.67	24	% 100
2ع ت 2	المعيديــن	04	%16.67	00	% 00.00	06	%16.67

- من خلال الجدول رقم (6) نلاحظ ان نسبة الذكور (58.33%) و هي تفوق نسبة الإناث (41.67 %) وهذا ينسجم و يتفق مع طبيعة الشعب العلمية ، و نسبة الاعادة في هذه المجموعة (16.67) و هي اقل من ربع المجموعة و هذا ما يساعد في عملية التفاعل فيما بين افراد المجموعة .

جدول رقم (07) يمثل خصائص عينة البحث (مجموعة الآداب والفلسفة)

حسب الجنس واعادة السنة.

		ذكور	النسبة المئوية	إناث	النسبة المئوية	المجموع	النسبة المئوية
اداب و فلسفة	عدد التلاميذ	06	% 31.58	13	% 68.42	19	% 100
2 ا ف 1	المعيديــن	02	% 10.53	00	% 00.00	02	% 10.53

- من خلال الجدول رقم (7) نلاحظ ان نسبة الاناث بلغت (68.42 %) و هي اكبر بقليل من ضعف نسبة الذكور(31.58 %) ، و هذا يتوافق مع واقع الشعب الادبية ، كما نلاحظ بان نسبة اعادة السنة في هذه المجموعة (10.53 %) وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالأفواج التربوية الاخرى ، و هذا ما يجعل المجموعة اكثر انسجاما و تالفا مما يساهم في اثراء عملية التفاعل فيما بينهم داخل الصف .

5 -3 - ادوات جمع البيانات:

إن الاختيار السليم و المناسب لأدوات جمع البيانات من أهم العوامل التي تؤدي بالباحث للوصول إلى نتائج أفضل و أدق ، و هذا الاختبار يتوقف على عدة عوامل كنوع المشكلة و كذا طبيعة التساؤلات .

- **استخدم الباحث** في جمع البيانات الادوات التالية :
  - **الملاحظة**
  - **اداة فلاندرز** لرصد و تحليل التفاعل اللفظي الصفي .
  - **النتائج الفصلية** لتلاميذ عينة الدراسة .

5 -3 -1 - الملاحظة :

ميزت ***Hélène Chauchat*** في كتابها "***L'enquête en psycho-sociologie***" بين ثلاثة أنواع أو طرائق من الملاحظات و هي: الملاحظة المشاركة ، الملاحظة المباشرة ، الملاحظة غير المباشرة. (**H.Chauchat pp89-90** و أضاف ***عمر أكتوف*** في كتابه "**Méthodologie des Sciences Sociales**" الملاحظة التوثيقية ، الملاحظة المتعددة إن تحديد الهدف الذي تعمل الملاحظة من أجله هي مرحلة مهمة ، ماذا علينا أن نلاحظ ؟ ضمن أي إطار نظري مفاهيمي يمكن أن نضع ملاحظتنا ؟ وعلى أي من الفرضيات تستعمل ؟

وعلى هذا الأساس اعتمدنا على النوع المناسب من الملاحظة بحكم عملنا الدائم في الثانوية مكان إجراء الجانب الميداني للبحث وهو:

- الملاحظة المشاركة:

و هي طريقة مطبقة في البحث الأنتروبولوجي بشكل متطور ، و في مثل هذا النوع من الأبحاث و الدراسات السيكولوجية و الاجتماعية يمكن أن يضيف الباحث إليها ، تقنية أو تقنيات أخرى لجمع البيانات.

و من أهم مواصفاتها أنها تفرض على الملاحظ الدخول في المجموعة التي يدرسها فيشاركهم الحياة و المشاعر و الانفعالات ضمن علاقة مباشرة ، وهذه الجماعة لا تعرف مسبقا حدود المشارك الملاحظ الذي لا يمنعه دوره من تطوير علاقته بأعضائها (أي أعضاء الجماعة المدروسة)، فيقبلونه كصديق أو شخص يثقون به ، مما يسمح له بالتعريف على ميدان البحث بأدق تفاصيله و يسمح له انتماؤه للجماعة أن يندمج فيها و يشارك أفعالها مشاركة كاملة. (مصطفى ، 1984، ص ص 124 ، 125) .

إن دور الاندماج والمشاركة الكاملة يجير الباحث التحلي بصفات خاصة و قدرة فائقة لإتقان هذا الدور الاندماجي.

و من أهم الصعوبات التي تعترض هذه الطريقة : الحيادية ، فحسب ***H.Chauchat*** أن مقولة الحيادية هنا تقترن بالخرافة ، و الأسطورة ، ذلك أنه لدى القيام بالملاحظة المشاركة ، و لدى تسجيل الباحث ما يراه و ما يجري أمامه إلى أي مدى ينجح بالاندماج مع المجموعة وكتم مشاعره وعواطفه في مواقف كثيرة. (H.Chauchat، ، ص 92)

لإن دراسة وفهم الظاهرة الملحوظة تعتمد على مدى الارتباط الشخصي للملاحظ بمجموعة البحث. و قد اعتمد الباحث في دراسته هذه و المتمثلة في " التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي " على هذه التقنية، بشكل جيد لأنه أحد عناصر البيئة

المدرسية بحكم وظيفته "مستشار التوجيه و الإرشاد المدرسي " بالثانوية محل البحث الميداني و قد مضى على تعيينه بالثانوية مدة خمس سنوات ، بمعنى أن أفراد العينة هم على اتصال به منذ أن كانوا في مرحلة التعليم المتوسط بحكم مهامه في مقاطعة تدخله.

وفي الثانوية هناك علاقة وثيقة بين الباحث و تلاميذ السنة الثانية ثانوي (أفراد عينة البحث) من خلال محاور عمله المتمثلة في الإعلام، التوجيه ، تحليل النتائج و الإرشاد النفسي و هذا ما ساعد على أن تكون تقنية **الملاحظة المشاركة** فعالة جيدا في هذا البحث .

4- 3 - 2 - نظام فلاندرز (Flanders) لتحليل التفاعل اللفظي :

يعتبر نظام **فلاندرز** من النظم الحديثة لرصد التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة بين المعلم و طلابه ، و بين الطلاب ، و هو وحدة قياس تتصف بالدقة المتناهية .

و سيعرض الباحث نبذة مختصرة عن التطور التاريخي لهذا النظام ، ثم وصفه ، و بيان الفئات الاساسية المكونة له ، و القواعد و الخطوات الاساسية الواجب اتباعها في الملاحظة داخل الحجرة الدراسية ، و كيفية رصد انماط التفاعل و اجراء الحسابات اللازمة في هذا النظام .

- **نشأة نظام فلاندرز :**

لقد تأخر ظهور الابحاث التربوية المتعلقة بأساليب التدريس ، و طرق التفاعل اللفظي الصفي في حجرة الدراسة .

لقد اخد **هيلجار (Hiljar)** بدراسة تطور النظريات منذعام 1900 م ،

و قد وجد بان هناك العديد من الدراسات المتعلقة بأساليب التدريس و طرق تفاعل المعلمين و الطلاب التي لها اهمية كبرى في هذا المجال، وكانت أهم نتائج هذه الدراسات ما يلي :

1- للجوائز اهمية كبرى في تدعيم السلوك المرغوب فيه.

2- الجو الاجتماعي والنفسي الذي يوجد في حجرة الدراسة يؤثر على مدى تفاعل الطالب

مع المعلم.

3- ان المشاركة الايجابية من الكل اثناء التعلم أفضل من التلقي السلبي. (طلال، 2010، ص 27) و بناءا على ما سبق وضع **هيلجار(Hiljar)** بعض مبادئ التعلم وهي :

1- يجب ان يكون المتعلم ايجابيا بدل ان يكون مستمعا او مشاهدا سلبيا في الموقف التعليمي.

2- عملية التعزيز مهمة ، فقد وجد بصفة علمية بان التعزيزات الايجابية " الجوائز " يتم تفضيلها على التعزيزات السلبية " العقاب " .

3- ان جو الجماعة في التعلم (التعاون مقابل المنافسة ، و الديمقراطية مقابل التسلط ، و التصرف مقابل العزل الانفرادي) تؤثر على نتائج التعلم. (فلاندرز ، واخرون ، 1951 ، ص 16) .

- و كانت **اول دراسة لقياس طرق التفاعل الصفي** هي التي قام بها **اندرسون(1939 ، Anderson)** ، حيث قسم اندرسون سلوك المعلمين اللفظي في غرفة الصف الى نوعين :

ا - النوع الاول : و يطلق عليه السلوك المتسلط

ب - النوع الثاني : و يطلق عليه السلوك غير المتسلط

و قد دلت نتائج بحثه على ان : سلوك المعلم في الصف يحدد المناخ الاجتماعي فيه كما انه يترك اثارا في نفوس الطلاب اثناء وجود المعلم في الصف ، و تستمر هذه الاثار اثناء غيابه ايضا ، كما اكتشف بان الطلاب يكونون اكثر تفاعلا اذا كان اسلوب المعلم في التدريس غير متسلط ، اما اذا كان اسلوبه تسلطيا فان سلوك الطلاب يتصف بالسلبية ، وبالتالي تقل نسبة تفاعلهم فتؤثر على مستوى تحصيلهم.

و على الرغم من ان نتائج اندرسون ابرزت اهمية السلوك غير المتسلط ، إلا انها لم تجد اي تجاوب و اهتمام من القائمين على العملية التعليمية انذاك لا سيما و ان الاسلوب المتسلط كان الاسلوب السائد.

بعد اربع سنوات ، قام **لبيت و هواميت** (**1943 ، Huamet ، Lappet**) بإجراء تجاربهم على مجموعات الطلاب لمعرفة تأثير سلوك القائد المتسلط و السلوك غير المتسلط على سلوك الطلاب ، و قد تمت التجربة و تبادل مراكز اللقيادة بين المجموعات ، و قد وجد الباحثان ان سلوك القائد هو العامل الاول في احداث فروق في جو الصف ، و ان الاساليب المختلفة للقيادة ادت الى وجود اجواء مختلفة و سلوكيات مختلفة للجماعة ، اي ان القائد المتسلط يحد من حرية الطلاب على الكلام و ابداء الرأي و بالتالي يحد من تفاعلهم ، و القائد غير المتسلط يشجع الطلاب على المبادرة ، و المشاركة الفعلية في الدرس مما يزيد من اشتراكهم الفعلي في التفاعل الصفي . (فلاندرز ، و اخرون ، 1951 ، ص 35).

- و بعد دراسة **اندرسون** و دراسة **لبيت و هواميت** (و اللتان تعتبران نقطة تحول ادت الى اهتمام ظاهر لتحليل سلوك المعلم في حجرة الدراسة ، و ابراز اهمية الاسلوب غير المتسلط في زيادة تلقائية الطلاب و حريتهم) ، جاءت دراسات كثيرة توصلت الى نفس النتائج ، و اهمها **دراسة فلاندرز (Flanders)** ، حيث قام بتعريض طلبته لنماذج متضادة لسلوك تجريبي ، و هذا يكره الطلبة بشكل ثابت بالنوع المسيطر ، و تحت هذا النموذج التاثيري انخفضت قدرتهم على تذكر المادة المدروسة ، بالاظافة لذلك فان السلوك التجريبي المسيطر احدث بشكل مستمر قلق و تشويش لدى الطلاب و زيادة في معدل ضربات القلب ، اما الطلاب الذين تعرضوا لسلوك غير مسيطركانت لديهم قدرة افضل على تذكر المواد المدروسة،وكان عندهم رد فعل ايجابي اتجاه التجربة ، واظهروا
- قلقا اقل. (فلاندرز ، و اخرون ، 1951 ، ص76).

ومن كل ما سبق يتضح ان الدراسات السابقة كانت تمهيدا للنظام الذي وضعه فلاندرز و هو نظام تحليل التفاعل اللفظي لرصد التفاعل الصفي ، حيث صنف التفاعل الى فئات خاصة بكلام المعلم ، و اخرى خاصة بكلام الطالب ، و بهذا يكون فلاندرز قد

صمم نظاما لقياس الجو العاطفي الاجتماعي في حجرة الدراسة. والان سيقوم الباحث بعرض هذه الاداة بشيء من التفصيل .

- **تصنيفات نظام فلاندرز (Flanders) :**

- يسمى **نظام فلاندرز (Flanders)** بالنظام العشري لرصد التفاعل الصفي ، وكما يوضح الجدول رقم (1) فان هذا النظام يرصد المواقف داخل غرفة الصف و يصنفها الى ثلاثة مواقف هي :
- **اولا موقف المدرس** (كلام المدرس) ويكون اما **غير مباشرا** و يشمل اربعة (04) بنود و اما **مباشرا** و يشمل ثلاثة (03) بنود .
- ثانيا موقف التلميذ (كلام التلميذ) و يشمل بندين (02) ، يكون كلامه في احدهما استجابة للمدرس و في الآخر مبادرة منه ، اما بطرح افكار أو استفسار عن شيء له علاقة بحديث جري .
- ثالثا موقف سكوت و عدم تواصل يدل على انقطاع التواصل بين المدرس و التلاميذ.
- وبهذا يكون نظام فلاندرز قد اشتمل على (10) بنود ، سبعة(07) منها تتصل بكلام المدرس ، و اثنين(02) تتصل بكلام التلاميذ وواحد منها يدل على انقطاع التواصل بين المدرس و التلاميذ. (الزيود ، 1998،ص ص ،197،196) .

والان سيتناول الباحث فئات التفاعل اللفظي الصفي بشيء من الشرح و التفصيل حسب نظام فلاندرز (النظام العشري) لتحليل التفاعل اللفظي الصفي .

- **فئات التفاعل اللفظي في اداة فلاندرز :**

قسم فلاندرز فئات التفاعل اللفظي الى ثلاثة اقسام و هي :

- **<u>اولا : كلام المعلم</u>** : و قد قسم فلاندرز **سلوك المعلم** الى قسمين هما :

ا – **التأثير غير المباشر:** و ينقسم الى **اربع فئات** و هي :

1 – تقبل المشاعر: يتقبل المعلم ما يشعر به طلابه ، و يعترف لهم بحقهم في التعبير عنه ، و لا يعاقبهم عليه ، و يستعمل المعلم في هذه الفئة من العبارات ما يدل على قبول و توضيح شعور طلابه ، و تشمل هذه الفئة ايضا على عبارات يعبر من خلالها الطالب على مشاعره في مواقف سابقة تشير الى الفرح او الاستياء في الوقت الحاضر او تتنبأ بأحداث مستقبلية سارة او مؤلمة .

وقلما نجد معلما يقبل شعور طلابه السلبي ، و لا حتى شعورهم الايجابي ، اذا كان المعلم ينظر الى الفصل على انه مكان لعرض الافكار لا عرض المشاعر.

2 – الثناء و التشجيع : تشمل هذه الفئة بعض الدعابات بقصد ازالة التوتر دون ان يكون ذلك على حساب طالب او مجموعة من طلاب الفصل ، و غالبا ما يكون **الثناء** كلمة واحدة مثل : جيد ، حسن ، او صحيح احينا يقول المعلم للطالب : لقد اعجبني ما قمت به ، اما **التشجيع** فقد يتضمن مثل العبارات التالية : تابع ما تقوله ، اكمل ، استمر ، حدثنا اكثر عن فكرتك ، او همهمة تدعو الطلاب للاسترسال في عرض فكرة ، و قد يكون الثناء على شكل اعادة لجواب قام به احد الطلاب.

3 – قبول الافكار : هناك تشابه بين هاته الفئة و الفئة الاولى ، و قد يكون تقبل المعلم لأفكار طلابه بإعادة صياغة الفكرة التي قدمها الطالب بأسلوب بسيط ، مثلا كان يقون : هذه وجهة نظر مهمة ، انا فهمت ما قصدت ، و قد ينتقل المعلم من فكرة الطالب الى فكرته و هنا يجب على الملاحظ التميز بين الفكرتين ، فان كانت للطالب يسجلها في الفئة (3) و ان كانت للمعلم فمكانها الفئة (5) .

4 – توجيه الاسئلة : تشتمل هذه الفئة على الاسئلة التي يتوقع المعلم الاجابة عنها من قبل الطلاب ، فقد يلقي المعلم سؤالا ثم يجيب عنه و هو لا يتوقع ان يجيب عنه الطلاب ، و كذلك الاسئلة التعبيرية او التقريرية او استفهام الانكار او التعجب لا يمكن ادراجها تحت هذه

الفئة ، او الاسئلة التي ظاهرها السؤال و مضمونها التوجيه و الامر، كقول المعلم لاحد الطلاب : لماذا تركت مقعدك ؟ في هذه الحالة فالمعلم يطلب من الطالب العودة لمكانه، وهذا النوع من الاسئلة يندرج في **الفئة** (7).

و الاسئلة اما ان تكون : مباشرة تتصف اجابتها بصواب او خطا ، بنعم اولا ، و هذا النوع من الاسئلة يحد من حرية الطالب في الافصاح عن رائه كما يدفعه للامتناع عن الاجابة خشية الوقوع في الخطا ، فهذا النوع من الاسئلة يركز على الاجابة و ليس على الطالب ، او تكون واسعة و تعطي للطالب كامل الحرية في الاجابة ، و كلا النوعين تصنفان في الفئة . (4)

ب – التاثير المباشر : و ينقسم الى **ثلاث فئات** و هي :

1- الشرح و التلقين (الالقاء او المحاضرة) : حيث يقوم المعلم هنا بتقديم معلومات او حقائق او افكار او اراء الى الطلاب عن طريق تقديم الدرس او في محاولة تركيز انتباه الطلاب على موضوع معين او مراجعة ، و عندما يستعمل المعلم اسلوب التلقين فانه يأخذ وقتا طويلا من الدرس انما قد يتخلله ابداء ملاحظات من الطلاب او اسئلة او عبارات مدح و تشجيع ، و رغم ذلك لا يتم ضمن هذه الفئة الا الشرح او التفسير ، او تقديم الاراء او الحقائق او المعلومات ، او الاسئلة التعبيرية التي يوجهها المعلم حول موضوع الدرس ، و لا يتوقع الاجابة عنها من الطلاب ، و بالتالي تسجل الفئة (5).

2- اعطاء التوجيهات : حيث يقدم المعلم توجيهاته و اوامره الى طلابه و يتوقع منهم الالتزام بها و تنفيذها ، و لتحديد عبارة المعلم ما اذا كانت توجيها او طلبا يجب الاعتماد على مدى حرية الطالب في الاستجابة لمعلمه ، فمثلا عندما يقول المعلم لطلابه : (انتبهوا) فانه قد اعطى توجيها ، اما اذا قال لأحد طلابه : (اذهب الى السبورة و اكتب اسمك عليها) ففي هذه الحالة فان المعلم قد اعطى توجيها و طلبا في ان واحد .

3- النقد و تبريرات السلطة : و المقصود بهذه الفئة من كلام المعلم هو ما يوجهه من عبارات نقد لتغيير سلوك طلابه في الاتجاه المرغوب فيه ، فمثلا قول المعلم لطلابه : (لا يعجبني ما تعملون ، اعملوا ما اقوله لكم فقط) ، و يدخل ايضا ضمن هذه الفئة عبارات المعلم التي يبرر فيها سلوكه ، و هذه العبارات من الصعب تحديدها في حال قيام المعلم بعملية الشرح ، او في حالة محاولته توضيح الاسباب التي تدعوه لتقديم درس لطلابه ، و يقع في هذه الفئة توضيحات المعلم لسلطته ،و كذلك دفاع المعلم عن نفسه و تبريراته لمواقفه .

- **ثانيا : كلام الطالب** : وحسب **فلاندرز** ينقسم **سلوك الطالب** الى **فئتين** هما

1- كلام الطالب (الاستجابة) : وتستخدم هذه الفئة عندما يبادر المعلم طلابه بأسئلة ، اي عندما يجيب الطالب عن سؤال وجهه المعلم ، او عندما يستجيب لفظيا لتوجيه وجهه المعلم اليه ، و يدخل تحت هذه الفئة كل اجابة من الطالب اجابها بناءا على تكليف من المعلم .

2 - كلام الطالب (المبادرة) : و المقصود بهذه الفئة هو بدء الطالب بالحديث دون ان يطلب منه المعلم ذلك ، فقد يقول الطالب عبارة او كلمة يوجه من خلالها سؤالا معينا ، او يستفسر عن قضية معينة ، دون ان يكون ذلك نتيجة لتوجيه المعلم او طلبا منه ، و ليس من السهل التفريق ببين الفئتين (8 - 9) ، انما التنبؤ العام لنوع الاستجابة التي يقدمها الطالب على ضوء سؤال مطروح من المعلم مهم جدا في عملية التمييز بين الفئتين المذكورتين ، فإذا كان الملاحظ متوقعا نوع الاستجابة المقدمة من الطالب فيصنفها تحت الفئة (8) ، و حينما تكون استجابة الطالب تعبيرا عن رايه الخاص او عن فكرة خاصة حول موضوع معين ، فان هذه الاستجابة يمكن تصنيفها تحت الفئة (9) .

- **ثالثا : سلوك مشترك** : و يضم فئة واحدة و هي :

1-**الصمت او الفوضى:** حيث يسجل في هذه الفئة فترات التداخل والاضطراب في

الاتصال اللفظي، خاصة حينما يصعب على الملاحظ تحديد الفواصل بين انواع الحديث، و يسجل فيه ايضا لحظات السكون التام الذي لا يتحدث فيها المعلم او الطالب، بمعنى ان هذه الفئة تتضمن اي شيء لم يدخل في الفئات السابقة الخاصة بكلام المعلم و كلام الطالب.

- و يمكن تلخيص تصنيفات نظام فلاندرز (Flanders) ، و ايضاح مختلف محاوره و فئات التفاعل اللفظي في اداة فلاندرز و المؤشرات الدالة عليها من خلال الجدول الاتي :

جدول رقم (08) النظام العشري لرصد التفاعل الصفي (نظام فلاندرز).

كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	**1- تقبل ألشعور**: يتقبل المدرس شعور التلميذ ويوضحه كأن يقول : (نعم انا أشعر معك فهذه قضية تستحق الدراسة). **2- المديح والتشجيع** : يكون المدرس منبسطا يزيل تخوف التلاميذ ويزيد من مبادرتهم كأن بقول : (ممتاز. حسنا). **3- قبول افكار التلاميذ** : يستمع لافكار تلاميذه ويضيف عليها او يعدلها اذا اقتضى الامر ذلك. **4- طرح الأسئلة** : تكون الاسئلة في صلب الدرس وهي على شكل تساؤلات بالدرجة الاولى من اجل اثارة استجابات التلاميذ.
	كلام المدرس المباش	**5- الشرح** : يقوم المدرس هنا بتقديم محتويات الدرس الذي ينوي تقديمه للتلاميذ . **6- توجيهات و تعليمات** : و هنا يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتوجيهاته كان يقول لهم : (افتحوا كتبكم صفحة كذا و كذا). **7- انتقادات و تبريرات للسلطة** : اما اذا لم يلتزم التلاميذ ، فان المدرس يعمد الى فرض سلطته بطرق متعددة .
كلام التلميذ		**8- استجابة التلميذ** : و تكون الاستجابة هنا ذات علاقة بما يقوله المدرس. كما يجيب على سؤال وجهه ، او ان يستفسر عن موضوع له علاقة بما يتحدث المدرس عنه . **9- مبادرة التلميذ** : يطرح التلميذ هنا افكاره او يستفسر عن شيء له علاقة بالنقطة التي يتحدث فيها المدرس .

سكوت وعدم التواصل	**10- سكوت و ارتباكك :** يدل ذلك على انقطاع التواصل بين المدرس و التلاميذ ، كان يتحدث المتعلمون مع بعضهم او يثيرون شيئا من الفوضى .

المصدر : (ابو هلال ، 1979 ، ص 29) .

- **القواعد و الاحكام الاساسية للتفاعل اللفظي الصفي :**

بسبب وجود عدد من المشكلات المعقدة التي تكتنف علية تصنيف الحديث داخل حجرة الدراسة ، فقد تم تصنيف الاحكام و القواعد الاساسية التي تنظم هذا التصنيف ، فهذه الاحكام و القواعد تساعد الملاحظ على تصنيف سلوك المعلم و الطلاب تصنيفا ملائما ،اي ادراجه في الفئة الخاصة به على ضوء اداة فلاندرز ، و كذلك وجد ان هذه القواعد و الاحكام مفيدة في العمل داخل الصف الدراسي لكل المستويات و لكل المواد المختلفة . (فلاندرز ، و اخرون ، 1951 ، ص 25) .

و يعرض الباحث **اهم هذه القواعد والأحكام** بشيء من التفصيل والإيضاح ، **وهي :**

- **القاعدة رقم (1)** : عندما يحصل **لبس في انتماء** عبارة بين فئتين او اكثر ، فاختر دائما الفئة **الابعد رقما** عن الفئة (5) ، و هذه حقيقة عامة **باستثناء** حالة واحدة وعندما **تكون الفئة (10)** هي طرفا في هذا اللبس فلا تختارها ما دمت تملك خيارا اخرا ، و السبب الكامن وراء اختيار الفئة الابعد عن الفئة (5) هو انه كلما **ابتعدت عن المركز تتجه** نحو الفئات **الاقل في حدوث التكرار** ، لذلك يقوم الملاحظ باختيار الفئة الاقل تكرارا في الحدوث ما عدا الفئة (10) .
- **القاعدة رقم (2)** : اذا كان اسلوب المعلم ثابتا على مبدأ السلوك المباشر ، او ثابتا على مبدأ السلوك غير ألمباشر ، فلا تنتقل من السلوك المباشر الى السلوك غير المباشر او العكس الا اذا كانت هناك دلالة واضحة للتغير من قبل المعلم .

و يجب ان يكون الملاحظ يقظا للتغيرات الوقتية السريعة القليلة الحدوث في فئات السلوك

المباشر ، و تسمى هذه القاعدة باسم قاعدة الملاحظ المتحيز لعدم التحيز ، لذا يجب على الملاحظ التأكد و قبل التغيير في انماط التفاعل من ان المعلم انتقل فعلا الى النوع المضاد في السلوك .

القاعدة رقم (3) : ينبغي على الملاحظ الا يركز كثيرا على نظرته الخاصة او بما يقصده المعلم ، لكن من الافضل ان يسال نفسه السؤال التالي : ماذا يعني هذا السلوك بالنسبة للطالب ، و ذلك فيما يختص بتقييدهم في حريتهم او منحهم هذه الحرية عندما يقوم المعلم بتشجيع الطلاب بطريقة يعتقد انها ذكية ، في حين يفهم الطلاب هذه العبارة على انها نقد لاحدهم ، فالملاحظ يصنف هذه العبارة في الفئة (7) ، و اذا قصد المعلم بعبارة ما سؤال الطلاب لكن كان تأثيرها هو تقييد حرية الطلاب و اعطائهم توجيهات معينة فتصنف هذه العبارة في الفئة (6) اذن فالمعيار الثابت لتصنيف اي عبارة هو تأثير هذه العبارة على سلوك الطلاب ، فقيمة اداة فلاندرز بالنسبة للمعلم تأتي من تركيز الاهتمام على مدى تأثير سلوك المعلم على حرية الطلاب في حجرة الدراسة ، و كذلك على الفائدة التي يمكن ان تصنف هذا الجزء الصغير من التفاعل اللفظي بأفضل صورة ممكنة .

القاعدة رقم (4) : اذا حدث اكثر من فئة واحدة خلال الثلاث ثوان،فيسجل الملاحظ الفئة نفسها ، تركز هذه القاعدة اهتماما على حدوث عبارات منتمية لفئتين مختلفتين خلال فترة الثلاث ثوان ، و عموما يسجل الملاحظ رقم فئة ما لكل ثلاث ثوان ،و في حال ما اذا كان هناك تغيير في فئات التفاعل اللفظي خلال فترة الثلاث ثوان يدون الملاحظ هذا التغيير و مثال ذلك ان يسال المعلم سؤالا و يجيب الطالب ثم يشجعه المعلم ، في هذه الفترة القصيرة فقط حدث ثلاث فئات مختلفة ، فيجب ان يسجل الملاحظ كل ارقام الفئات الثلاث المذكورة .

- **القاعدة رقم (5)** : تأتي توجيهات المعلم على شكل عبارات لها نتيجة يمكن ملاحظتها في سلوك جزء من الطلاب ، و مثال على ذلك يمكن ان يقول معلم لطالب ما : اذهب الى السبورة ، اقرا السؤال الاول على السبورة ، ارجع الى مقعدك ...الخ ، فتاتي بعض عبارات المعلم كانها توجيهات لكن لا يستجيب اولا يمتثل لها الطالب ، و هذه العبارة غالبا ما تسبق التوجيهات الفعلية ، فمثلا يقول المعلم لطلابه : استعدوا لقضاء وقت الراحة تنتمي هذه العبارة الى الفئة رقم (5)المحاضرة ، و بعد ذلك يقول : و الان يبدأ الفصل الخامس ، بأخذ كتبهم تنتمي هذه العبارة الى الفئة (6) اعطاء التوجيهات .
- **القاعدة رقم (6)** : عادة عندما يدعو المعلم طالبا باسمه يسجل الملاحظ الفئة (4) اي طرح سؤال .
- **القاعدة رقم (7)** : اذا كان هناك فترة صمت لثلاث ثوان على الاقل يسجل الملاحظ الفئة (10)،وكذلك الضحك او الكتابة على السبورة بدون صوت او ما شابه ذلك.
- **القاعدة رقم (8)** : عندما يكررالمعلم اجابة صحيحة لطالب ما ،فانه يسجل الفئة رقم (2)،اي التشجيع وهذا يعني ان اجابة الطالب صحيحة ،وتستحق التشجيع والثناء.
- **القاعدة رقم (9)** : عندما يكرر المعلم فكرة طالب و ينقلها الى بقية طلاب الفصل ، تعتبر هذه الفكرة موافق عليها و مطروحة للنقاش ، فتسجل ضمن الفئة (3) ، قبول افكار الطلاب .
- **القاعدة رقم (10)** : اذا بدا طالب في الحديث بعد طالب اخر مباشرة (و بدون حديث المعلم بينهما) ، فينبغي وضع الفئة (10) بين تكرارات الفئة (9) او تكرارات الفئة (8) ، اشارة لتغيير الحديث من طالب لأخر .
- **القاعدة رقم (11)** : اذا اجاب المعلم بكلمات مثل : نعم ، طيب ، ممتاز ...الخ بين تكرارات الفئة (9) ، فتسجل ضمن الفئة (2) ، و تعتبر هذه الكلمات بمثابة تشجيع

للطلاب و ايذانا لهمم في الاستمرار بالحديث لذا تصنف في الفئة (2) .

- **القاعدة رقم (12)** : عندما يمزح المعلم مع طلابه لإزالة التوتر في الفصل و اراحة طلابه نفسيا تسجل هذه العبارة في الفئة (2) ، اما اذا كان غرض المزاح هو التذمر او الاستهزاء بطالب او مجموعة من الطلاب ، فتصنف هذه العبارة في الفئة (7) .
- **القاعدة رقم (13)** : الاسئلة البيانية او البلاغية هي في حقيقتها ليست اسئلة ، لان المعلم لا يتوقع من طلابه ان يجيبوا عليها ، و لذلك تصنف في الفئة (6) اذا كان الغرض منها اعطاء توجيهات او اوامر ، اما اذا كان الغرض منها النقد او التبرير فتصنف في الفئة (7) .
- **القاعدة رقم (14)** : الامثلة التي لا تتطلب اجابة ليست اسئلة بالفعل ، فهي فقط جزء من فن القاء المحاضرة فيجب تصنيفها في الفئة (5) .
- **القاعدة رقم (15)** : السؤال الضيق علامة على توقع الفئة (8) ، فإذا اعطى الطالب اجابة معينة فهي تقع ضمن الفئة (8) ، فإذا قام الطالب بالتطويل و التفسير لإجابته فعلى الملاحظ ان يسجل الفئة (9) .

- **نسب فئات التفاعل اللفضي الصفي :**

عند تطبيق اداة فلاندرز يتم استخدام المعالجة الاحصائية التالية في تحليل البيانات ، و هي كالأتي :

1 - نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بتقبل المشاعر قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود 1}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} \times 100\%$$

2- نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بالمدح والتشجيع قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي

$$=: \frac{\text{مجموع العمود 2}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} \times 100\%$$

3- نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بتقبل افكار الطلاب واستعمالها قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي : $= \frac{\text{مجموع العمود 3}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} \times 100\%$

4 - نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بطرح الاسئلة قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود 4}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} \times 100\%$$

5 - نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بالشرح و اعطاء المعلومات قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود 5}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} \times 100\%$$

6 - نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بإعطاء التوجيهات و الاوامر قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود 6}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} \times 100\%$$

7 - نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بالانتقادات و تبرير السلطة قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي : $= \frac{\text{مجموع العمود 7}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} \times 100\ \%$

8 - نسبة اجابات الطالب خلال كلام المعلم :

$$= \frac{\text{مجموع العمود 8}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} \times 100\%$$

9 – نسبة مبادرة الطالب :

$$= \frac{\text{مجموع العمود 9}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} \times 100\%$$

10 – نسبة السكوت او انقطاع التواصل :

$$= \frac{\text{مجموع العمود 10}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} \times 100\%$$

- **نسب مجالات التفاعل اللفظي :**

- ان النسب القياسية التي توصل اليها فلاندرز في ابحاثه هي النسب المئوية المتعلقة بكل مجال من مجالات التفاعلات اللفظية بين المعلم و طلابه و بين الطلاب انفسهم و يتم حسابها على النحو التالي :

1- **نسبة كلام المعلم :**

و يرمز لها بالرمز(**TT**) ، اي : (Percent Teacher Talk) ، و تمثل هذه النسبة كلام المعلم **المباشر وغير المباشر**، و يتم الحصول عليها من مراجعة الخاصة بكل معلم،وحساب **مجموع التكرارات** في الاعمدة **(4،3،2،1 ، 5 ،6 ،7) و قسمتها** على **المجموع الكلي** للتكرارات في المصفوفة الواحدة **و ضرب الناتج** في (100).

2 - نسبة كلام الطالب : و يرمز لها بالرمز (**SC**)، اي :(Percent Silence Or Confusion)، وهي تمثل **فترات الصمت من قبل المعلم و الطلاب** ، و يتم الحصول عليها **بقسمة مجموع التكرارات** في العمود (**10**) على **المجموع الكلي** للتكرارات في المصفوفة الواحدة ، **و ضرب** الناتج في (100) .

3 – نسبة استجابة المعلم : ويرمزلها بالرمز(**TRR**) اي:(Teacher Response Ration) وهي النسبة المعدلة من **كلام المعلم غير المباشر الى كلامه المباشر** Ration (Revised I/D) و تستعمل هذه النسبة لكي تبين مدى تركيز المعلم على تحفيز او تقييد حرية الطلاب في حجرة الدراسة ، و يتم الحصول عليها **بجمع تكرارات** الاعمدة (1 ، 2 ، 3) **و قسمة** ذلك على **مجموع تكرارات** الاعمدة (1 ، 2 ، 3 ، 6 ، 7) **و ضرب** الناتج في (100) ، حيث ان النسبة المعدلة **تحذف** و تتخلص من تأثير الفئتين (4) توجيه الاسئلة ، و الفئة (5) الشرح و التلقين ، و تعطي معلومات ما اذا كان المعلم مباشرا اوغير مباشر في اسلوبه المحفز او المقيد لحرية الطلاب داخل حجرة الدراسة .(فلاندرز ، 1951 ، ص ص 40 -41) .

4 – نسبة مبادأة المعلم الفورية : يرمزلها (TRR89) اي: Response Reaction Teacher Immediate والمراد بها ميل المعلم لمدح او قبول افكار و مشاعر طلابه ، ويتم حساب هذه النسبة بجمع تكرارات هذه الخلية الناتجة من الصفين (8 ، 9) و من الاعمدة (1، 2 ، 3) و قسمة الناتج على المجموع الكلي للتكرارات من خلايا الصفين (8 ، 9) ومن الاعمدة (1 ، 2، 3، 6 ، 7) و ضرب الناتج في (100) .

5– نسبة اسئلة المعلم : يرمز لها بالرمز (TQR) اي : (Pupil Teacher Initiation) و هي تمثل ميل المعلم لاستخدام الاسئلة حينما يدير مناقشة طلابه ، و يتم حسابها عن طريق قسمة مجموع التكرارات في العمود (4) على مجموع التكرارات في العمودين (5 ، 6) و ضرب الناتج في (100) .

6 – نسبة اسئلة المعلم الفورية :يرمز لها ب(TQR89)اي:(Ratioon Teacher Immediate Quetion) و هي تعبر عن ميل المعلم الى الاستجابة لكلام الطلاب مع تقديم اراء مترتبة على افكارهم ، اي ميله الى استخدام افكار الطلاب في الدرس ، و تحسب هذه النسبة بجمع التكرارات ففي الخلايا المكونة من الصفوف و الاعمدة (8 ، 4) ، (9 ، 4) و قسمة الناتج على مجموع التكرارات في الخلايا المتكونة من الصفوف و الاعمدة (8 ، 4) ، (8 ، 5) ، (9 ، 4) ، (9 ، 5) و ضرب الناتج في (100) .

7– نسبة مبادأة الطالب : و يرمز لها بالرمز (PIR) اي : (Pupil Teacher Initiation) ، وهي توضيح نسبة كلام الطالب الذي يشير الى مدى مشاركة الطالب و مبادرته بالإجابة دون ان يطلب منه المعلم ذلك ، و يتم حسابها بقسمة التكرارات في العمود (9) على المجموع الكلي لكلام الطالب في العمودين (8 ، 9) و ضرب الناتج ففي (100)

8 – نسبة المحتوى المتعامد : ويرمز لها بالرمز(CCR) اي : (Content Emphasis) ، وهي تمثل تأكيد المعلم على المادة العلمية من خلال الشرح و الالقاء و

يتم حسابها بضرب مجموع التكرارات في العمودين (4 ، 5) في (2) مطروحا منه مجموع التكرارات في الخلايا الناتجة من الصفين (5،4) و العمودين ((5،4) و قسمة الناتج على المجموع الكلي للتكرارات في المصفوفة كلها ، و ضرب الناتج في (100) .

9 – نسبة اضطراد الخلايا (الثبات) او السلوك المتواصل : ويرمز لها بالرمز(SRR) اي : (Total Sustained Discourse) وهي تعبر عن مدى ميل المعلم و الطالب في الاستمرار في فئة معينة اكثر ممن ثلاث ثوان و كلما كانت هذه النسبة مرتفعة ، كلما قلت سرعة تبادل الكلام بين المعلم و الطالب ، و يتم حساب هذه النسبة بجمع التكرارات في الخلايا (1،1)، (2،2)، (3،3)،(4،4)،(5،5)، (6،6)، (7،7)، (8،8)،(9،9)، (10،10) ، ثم قسمتها على المجموع الكلي للتكرارات و ضرب الناتج في (100) .

10– نسبة حالة ثبات الطالب : رمزها(PSSR) اي: (Pupil Sustained Discouurse For Teachers) و هي تعبر عن مدى ميل الطالب الى الاستمرار في فئة معينة اكثر من ثلاث ثوان ، و يتم حساب هذه النسبة ببجمع التكرارات في الخلايا (8،8)،(9،9) و قسمتها على مجموع التكرارات الخاصة بالطالب و ضربها في (100) .

مناطق سلوكية عامة في اداة فلاندرز:

هناك سبعة (7) انواع لمناطق تركيز التفاعل اللفظي بأداة فلاندرز هي على التوالي: منطقة المحتوى الدراسي، منطقة استعمال أفكار الطالب ، منطقة السلوك السلطوي، منطقة الاستجابة لتعليقات الطلاب ،منطقة توجيه الطلاب ،منطقة الهدوء اوالفوضى ،ومنطقة السلوك المتواصل او المكثف .

1 – **منطقة المحتوى الدراسي** : عندما يحدث كثير من سلوك المعلم في خليتي 4 و 5 افقيا و عموديا ضمن الشبكة ، فان هذا يدل على تركيز المعلم على تعليم المادة الدراسية

بالمحاضرة و القاء الاراء و الافكار و المعلومات و الاسئلة المرتبطة بها ، و المنطقة المظللة في الشكل (8) توضح تركيز التفاعل الصفي على المحتوى الدراسي .

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10
										الاجمالي
										%

شكل (8) : منطقة سلوك المحتوى الدراسي في اداة فلاندرز

2 – منطقة استعمال افكار الطالب : اذا استعمل المعلم افكار الطلاب بكثرة و وضح و فصل اراءهم ، كما يتقبل مشاعرهم وأحاسيسهم و يتعاطف معهم ، فان هذا يشير الى تركيز سلوك المعلم في هذه المنطقة التأثير غير المباشر على الطلاب ، والمنطقة المظللة في الشكل (9) توضح موقع و مكونات هذه المنطقة .

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10
										الاجمالي
										%

شكل (9) : منطقة استعمال اراء و افكار الطلاب في اداة فلاندرز

3 – منطقة سلوك المعلم السلطوي : ان تركيز المعلم لمدة طويلة على انتقاد الطلاب و امرهم و توجيههم المباشر او تهديدهم و تبرير سلطته و قدرته على الحاق الضرر بهم ، يشير الى كثرة حدوث سلوك المعلم في هذه المنطقة لتكرارية المشاكل الصفية ، و مقاومة الطلاب لتأثير المعلم المباشر ، و الشكل (10) يوضح موقع هذه المنطقة بأداة فلاندرز .

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10
										الاجمالي
										%

شكل (10) : منطقة سلوك المعلم السلطوي في اداة فلاندرز

4 – منطقة الاستجابة لتعليقات الطلاب : توضح هذه المنطقة نوع استجابة المعلم لتعليقات و استفسارات و اجابات الطلاب ، و هناك نوعان لاستجابة المعلم ، غير مباشرة متمثلة في المنطقة (ا) ، و مباشرة متمثلة في **المنطقة (ب)** ، و الشكل (11) يوضح هذه المنطقة بأداة فلاندرز .

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
				ب			ا			6
										7
										8
										9
										10

الاجمالي										
%										

شكل (11) : منطقة استجابة المعلم لتعليقات الطلاب في اداة فلاندرز

5 – منطقة ردود فعل الطلاب للمعلم : تمثل هذه المنطقة انواع مختلفة لردود فعل الطلاب و سلوكهم لما يقوم به المعلم في التربية الصفية ، فقد تكون هذه الردود (المنطقة ا) نتيجة قبوله لمشاعرهم او مدحه و تشجيعه لهم ، او قبوله لأفكارهم في الفئات (**1** ، **2** ، **3**) ، او الاستجابة لأسئلة المعلم في الفئة (**4**) ، او لمحاضرته في الفئة (**5**) ،او لآمره في الفئتين (6 ، 7) ، اما **المنطقة الفرعية (ب)** فتشير الى حديث الطلاب المتواصل دون مقاطعة تذكرمن المعلم ، و الشكل (12) يوضح موقع هذه المنطقة بأداة فلاندرز .

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9									ب	
10										
الاجمالي										
%										

شكل (12) : منطقة ردود فعل الطلاب للمعلم في اداة فلاندرز

6- منطقة الهدوء او الفوضى : يشير تركيز السلوك الصفي في هذه المنطقة الى عدم انتاجية الطلاب بوجه عام ، و مهما يكن فان الهدوء او الفوضى الذين قد يظهرا في هذه المنطقة يساعدان على استنتاج نوع سلوك المعلم او الطلاب الذي ادى الى ذلك بواسطة التحقق من أنواع السلوك المكثف الذي قام نه المعلم في التربية غالبا ، و الشكل (13) يوضح موقع هذه المنطقة

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10
										الاجمالي
										%

شكل (13) : منطقة ردود فعل الطلاب للمعلم في اداة فلاندرز

7 – **منطقة السلوك المتواصل** :اذا تكرر سلوك المعلم او الطلاب لمدة اكثر من ثلاث ثوان عندئذ يسجل في الخلية التي تناسبه مهما كانت تكراراته ، و تكون منطقة السلوك المتواصل او المكثف من الخلايا : **(1،1)** ، **(2،2)** ،**(3،3)** ،**(4،4)** ، **(5،5)** ، **(6،6)** ، **(7،7)** ، **(8،8)** ، **(9،9)** ، **(10،10)** ، و الشكل (14) يوضح موقع هذه المنطقة بأداة فلاندرز.

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
										1
										2
										3
										4
										5
										6
										7
										8
										9
										10
										الاجمالي
										%

شكل (14) : منطقة لسلوك المعلم و الطلاب المكثف في اداة فلاندرز

و في هذا الشكل رقم(15) نوضح جميع المناطق السلوكية المختلفة في اداة فلاندرزكما يلي:

المجال		قبول المشاعر	المدح و التشجيع	قبول الافكار	الاسئلة	المحاضرة	الامر	النقد	اجابات الطلاب	مبادرات الطلاب	الهدوء او الفوضى
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
قبول المشاعر	1	7+2	2	2	1	1			5أ	5أ	6
المدح و التشجيع	2	2	7+2	2	1	1			5أ	5أ	6
قبول الافكار	3	2	2	7+2	1	1			5أ	5أ	6
توجيه الاسئلة	4	1	1	1	7+1	1	1	1	5+1أ	5+1أ	
المحاضرة والإلقاء	5	1	1	1	1	7+1	1	1	5+1أ	5+1أ	6
الامر و التوجيه	6	4أ	4أ	4أ	4+1أ	4+1ب	3 4ب	4+3ب	5أ	5أ	6
النقد و التعنيف	7	4أ	4أ	4أ	4+1أ	4+1ب	3 4ب	4+3ب 7+	5أ	5أ	6
اجابات الطلاب	8				1	1			5ب+7	5ب	6
مبادرات الطلاب	9				1	1			5ب	5ب+7	6
الهدوء اوالفوضى	10								5ب	5ب	7+6
الاجمالي											
%											

الشكل (15) : رسم توضيحي جامع للمناطق السلوكية المختلفة في اداة فلاندرز

- **احكام عامة لسلوك المعلم في اداة فلاندرز :**

هناك عدة احكام يجب على الملاحظ تذكرها عند مشاهدته لتفاعل المعلم مع الطلاب ، وذلك للمساعدة في اصدار حكم صحيح و موضوعي حول ما يجري من سلوك او حوادث . ***(فلاندرز ، 1951 ، ص 30) .***

وتتلخص هذه الاحكام حسب ما وضعه فلاندرز بما يلي :

1- يجب الا يزيد حديث المعلم (المباشر و غير المباشر) عن (67 %) من مجموع ما يجري في الفصل من سلوك وحديث وتفاعل.

2- يجب الا تزيد مدة محاضرة او القاء المعلم للحقائق و المعلومات عن (50 %) من وقت الحصة، و الا تنقص عن (20 %)، و بهذا فان المدى الزمني المعقول لمحاضرة المعلم يتراوح من 20 الى 50 % ، و ان المعدل العام للمعلم العادي هو بين 35% و 40% .

3- يسهلك المعلم العادي 10% على الاقل من وقته في الحصة في استعمال أفكار وإجابات الطلاب خلال الشرح و التوضيح لموضوع تدريسه .

4 – اذا كان هناك نسبة كبيرة في خانة (10) فهذا يعني بان فوضى عامة قد سادت جو الفصل ، و مهما يكن يجب الا يتعدى نسبة هدوء الطلاب او الفوضى التي يحدثونها 15% في الاحوال العادية ، و اذا زادت هذه النسبة على ذلك فان مشاكل سلوكية او نظامية عامة قد شغلت وقتا اكثر من الحصة ، و بالتالي فان ما جرى في غرفة الدراسة قد لا يكون ايجابيا او مفيد .

5 – يستعمل المعلم العادي حوالي 5 % ممن وقته في قبول مشاعر الطلاب والتعاطف معهم ، اما المعلم غير المباشر في اسلوبه التدريسي فينفق حوالي 1 % .

6 – يستعمل المعلم العادي من 1الى 2 %من وقت الحصة في مدح و تشجيع الطلاب

7- يتحدث الطلاب في خلية رقم (8) و (9) بمعدل 25% من الوقت في الاحوال العادية.

8 – تستغرق اسئلة المعلم حوالي 8 – 15% من حديثه الصفي ، فيستهلك المعلم المباشر 8% من حديثه الصفي في الاسئلة ، بينما يستهلك المعلم غير المباشر 11% .

9 – اذا كان السلوك في الخلية في الخلية (6-7) و رقم (7-6) اكثر منه في الخلية رقم (6-6) و رقم (7-7) فهذا يعني بان هناك مشاكل تتعلق بحفظ النظام الصفي .

10- اذا كان مجموع سلوك المعلم المباشر اكثر من غير المباشر فان الاسلوب

التدريسي للمعلم يكون مباشرا ، اما اذا حدث العكس فيكون اسلوبه غير مباشر ، و هذا امر مفضل حسب رأي فلاندرز لما له من نتائج طيبة على تحصيل الطلاب العام ،و لما يتصف به عادة من انسانية و تفهم لحاجات الطلاب النفسية و التعليمية .

- **كيفية تسجيل تفاعل المعلم و الطالب :**

ان المقصود من استخدام نظام فلاندرز للتحليل اللفظي هو اعتباره وسيلة لتدريب المعلمين ، و يمكن استعماله بواسطة المعلم اذا اراد ملاحظة تدريس زميله ، او لتسجيل و تصنيف سلوكه في الفصل ، كما يفيد المفتش عند تقويمه للمعلم اثناء زيارته لصفه ، و في كل الحالات طريقة تسجيل التفاعل واحدة .

فتبدأ عملية استخدام نظام فلاندرز **بتحليل الشريط المسجل** ، و ذلك في كل **ثلاث ثوان** يقوم الملاحظ **بكتابة رقم فئة** التفاعل التي لاحظها لتوه ، و **بتسجيل** هذه الارقام بشكل عمودي ، و يتابع الارقام بكتابة حوالي 20 رقما في الدقيقة ، و هكذا في في نهاية الفترة يكون لديه **عدة اعمدة طويلة من الارقام** ، و يحتفظ الملاحظ بهذه التتابعات ممن الارقام التي سجلها في كتابة ملاحظات هامشية من وقت لأخر يمكن استخدامها لشرح ما كان يحدث في الفصل .

و من الناحية الاجرائية فانه **لا توجد فروق** بين التحليل المباشر او تحليل شريط مسجل ، و لكنه لا يوجد شك في دقة النتائج الناتجة عن تحليل شريط بالمقارنة مع التحليل المباشر ، و من الافضل ان يمضي من 5 الى 10 دقائق قبل ان يتم البدء بالتسجيل بعد ان يتكون لدى الملاحظ شعور عن الموقف الاجمالي الذي يعمل فيه المعلم و الطلاب ، وبعد ذلك يبدأ في تسجيل التفاعل .***(طلال بن الحسين ، 2010، ص 47).***

- **القواعد اللازمة لتدريب الملاحظ :**

بما ان المعرفة الجيدة للفئات ضرورية للاستخدام هذا النظام لتحليل التفاعل اللفظي الصفي ، فان اول خطوة هي حفظ الفئات عن ظهر قلب ، فما ان يتم تعلم هذه الفئات فان الاستجابة تكون الية ، و يجب ان يتم ممارستها عن طريق تصنيف عبارات من اشرطة مسجلة للمواقف التعليمية المتنوعة ، و هناك عدة عوامل مساعدة للتمييز بين مختلف الفئات

- **عوامل مساعدة على التمييز بين الفئات :**

بعد ان يتعرف الملاحظ على نظام الفئات فسوف يجد انه يحتاج الى مساعدة اضافية لعمل التمييزات ، و للتميز بين الفئات هناك بعض الادلة الشكلية للتمييز بين نوعين او اكثر من الفئات ، و هناك بعض القواعد الاساسية التي يتم تطبيقها على النظام ، وفيما يلي عرض لبعض هذه الادلة المساعدة ، والتي يمكن من خلالها التمييز بين الفئات وهي على النحو التالي : (بن الحسين ، 2010، ص 47) .

1- الفئة (1) قبول المشاعر مقابل الفئة (3) قبول الافكار :

فربما تكون من اول المشكلات التي يواجهها الملاحظ هي التمييز بين (1) قبول المشاعر و الفئة (3) قبول الافكار ،و التشابه الكبير بين الفئتين ، فعندما يعرض الطالب عواطفه و يتقبلها المعلم تكون الفئة (1) هي المستخدمة ، و عندما يقرر الطالب فكرة يتقبل المعلم ، فان الفئة (3) هي المستخدمة . فمثلا يقول طالب :" انا اكره الحساب لانه صعب جدا ، و لا ارى سببا لتعلمه " و الاستجابة التي يبديها المعلم مثل "احيانا " محاولة جمع الارقام تؤدي الى عدم التشجيع ،هي مثال للفئة (1) قبول المشاعر ، و ربما يقول طالب اخر : " اعتقد انك لو جمعت هذه الارقام لا يمكنك ان تحصل على شيء إلا عددا سلبيا " ، و يستجيب المعلم بقوله : حسنا ، لقد اقترح زميلكم مسالة هي عدد سلبي ، و بهذا يكون المعلم مستخدما الفئة (3) قبول الافكار.

2- الفئة (1) قبول المشاعر مقابل الفئة (2) المدح و التشجيع :

على الرغم من ان الفئتين (1، 2) بينهما بعض التشابه ، فانه من المهم ان يتذكر الملاحظ ان الفئة (1) لا تتضمن اي تعبير عن قيمة المعلم ، بينما الفئة (2) تشير الى موافقة المعلم على الفعل ، فالمعلم الذي يستخدم الفئة (1) يقول : " ارغب في الاستماع اليك تعبرعن مشاعرك "،او" سوف احاول ان افهم مشاعرك "، و لكن المعلم الذي يستخدم الفئة (2) يقول " هذه فكرة جيدة " او " يعجبني ما تقول " او " استمر فانا ارغب في في سماع المزيد بخصوص فكرتك " . (بن الحسين ، 2010، ص 48) .

3- الفئة (2) المدح و التشجيع مقابل الفئة (3) قبول الافكار:

ان الفئة (2) تشجيع بإعطاء قيمة لفكرة ما ، فالمعلم يصدر حكما ، فأي نوع من ايجابي من الاحكام يقوم بإصداره ، فان الطالب يسير في الطريق الصحيح ، او ان عبارة الطالب جيدة ،اوانه يعجب بوجهة نظر الطالب ، كل هذا يقع ضمن الفئة (2). و من ناحية اخرى فان الفئة (3) تشير الى عبارات مكررة او توضيح لمساهمة الطلاب و لا يتضح اي عنصر لقيمة المعلم في هذه الفئة ، فحين يقول المعلم ببساطة : " اعتقد انني افهم ما تقوله "،"هل تقول ذلك ؟ " ،" لو عملنا في المسالة بهذه اطريقة على الرغم من انها ليست الطريقة التي بينتها لك ، سوف تأتي بالإجابة الصحيحة "، وفي هذه الحالة لا يقدم المعلم اشارة عن مشاعره بخصوص عبارة الطالب .

4 - الفئة (4) توجيه الاسئلة مقابل بعض الفئات الاخرى :

في الفئة(4) توجيه الاسئلة للمعلم يمكن ان تكون ذات انواع مختلفة و يمكن صياغتها بأساليب شتى حتى يمكن وضعها في اي فئة من الفئات السبع ، و ان تأثير السؤال على الطالب هو المعيار الذي يجب استخدامه للتمييز بين الاسئلة ، و لتوضيح هذه الفئة ، هناك بعض الامثلة او النماذج و فئاتها المختلفة :

- " لماذا تعتقد اننا في المدرسة اليوم ؟" ، "هل يعتقد ببساطة اننا هنا لنراقب ؟"، " احمد يفعل كما يحلو له ؟" ، (هذه العبارة لها تاثير عند احمد فهي تمنعه من اداء انواع معينة من السلوك ، على هذا فهي تنتمي للفئة " 7 " للنقد) .
- " انني متحير كم منكم يعرف ان علي يقصد بقوله اننا يجب ان نطرح 3 من 6 لذا يمكننا الحصول على نفس الاجابة ؟ " ، (هذه العبارة لها تأثير استخدام فكرة الطالب علي ، و هي تنتمي للفئة " 3" قبول الافكار .
- " هل بقيتكم معجبين بأفكار احمد مثلي ؟ ".هذه العبارة لها تأثير مدح احمد لفكرته و هنا تتضح قيمة المعلم ، و هي تنتمي للفئة "2" المدح و التشجيع .
- " يا علي هل تسمح بإغلاق النافذة ؟ ".(هذه العبارة لها تأثير اعطاء الأوامر و التوجيهات ، وتفترض استجابة الطالب وتنتمي للفئة " 6 " اعطاء التوجيهات .
- " ما هي الخطوات التي تعتقد انه علينا اتخاذها لننهي مشروعنا الجماعي ، ؟ ". (هذا السؤال سوف يحاول طلاب الفصل الاجابة عنه ، والمعلم يتوقع اجابات ما ، و هي تنتمي الى الفئة " 4 " توجيه الاسئلة) . و الفئة (4) يتم استخدامها عندما يستفسر المعلم لكي يحصل على اجابة من طالب او من مجموعة منن الطلاب ، و ان مشكلة تحديد متى يكون السؤال سؤالا ، هي مشكلة يمكن التغلب عليها من خلال التدريب على الاشرطة او التحليل اثناء الملاحظة المباشرة للتفاعل اللفظي .(بن الحسين ، 2010، ص ص 48 – 49) .

5 – الفئة (4) توجيه الاسئلة مقابل الفئة (5) القاء المحاضرة :

هناك بعض الافكار و الاراء التي يتم صياغتها كأسئلة و لا تحتاج اجابة ، و هي لا يمكن تصنيفها على انها اسئلة ، و لذلك فهي تنتمي للفئة (5) و ليس للفئة (4) ، و عندما يستمر المعلم بعد توجيه سؤال ما في التحدث ، فان السؤال من المحتمل انه لا ينتمي للفئة (4)

توجيه الاسئلة .

و على الرغم من ان مثل هذه الاسئلة التي لا تحتاج الى اجابات من الصعب تصنيفها مرة ترد في اثناء الملاحظة ، فالملاحظ عادة يمكن ان يميز بين الاسئلة الحقيقية ، و التي لا يمكن اجابتها ، و التي يستخدمها معلم معين بعدما يتعرف على السلوك لتدريب المعلم . و السؤال الذي تتبعه فترة من الصمت عادة ما يكون سؤال يتطلب اجابة ،و هكذا فانه ينتمي للفئة (4) ، كمما ان تكرار المعلم للسؤال الاصلي من المحتمل ان ينتمي لهذه الفئة (4) توجيه الاسئلة . (بن الحسين ، 2010، ص 49) .

6 – الفئة (5) القاء المحاضرة مقابل الفئة (6) اعطاء التوجيهات :

ان الفئة (5) هي اكبر الفئات استخداما ، و هي تعطي رأي او معلومات ، و بصفة عامة فان المعلم عندما يحاول ان يوصل افكاره الخاصة سواء كانت في شكل فكرة او رأي ، او مهما يكن فان الفئة (5) هي المستخدمة ، و هذا يظل صادقا ما لم تكن العبارة توجيها معينا له استجابة متوقعة ، او ما لم تكن عبارة نقد .

وفي حالة لجوء المعلم الى تقديم توجيهات طويلة فانه يصبح من الصعب التمييز بين الفئتين (5) و (6) ، و عندما يتم اعطاء عبارة بطريقة ما يتنبأ منها الملاحظ باستجابة ملحوظة من جانب طالب او عدد من الطلاب ، تكون العبارة توجيها واضحا ينتمي للفئة (6) ، فمثلا يمكن للمعلم ان يقول : " اريدكم ان تذهبوا كلكم الى مقاعدكم و تجلسون " او " من فضلك يا احمد قف " ، و من ناحية اخرى فإذا قال المعلم : " اريدكم كلكم ان تفكروا في المسالة من الان الى الغد ، ثم تأتون ببعض الافكار " .

فان هذا التصنيف يصبح اكثر صعوبة ، فهذه عبارة اجرائية تخدم التوجيه بدلا من ان تكون سلوكا معينا مباشرا من جانب الفصل . (بن الحسين ، 2010، ص 49) .

7 – الفئة (8) كلام الطالب (الاستجابة) مقابل الفئة(9) كلام الطالب (المبادرة):

انه عندما يستجيب الطالب لسؤال المعلم او لتوجيه المعلم بصفة عامة ، فان العبارة يتم تصنيفها في الفئة (8) ، و اذا قام الطالب اثناء استجابته بالانتقال الى افكاره من عنده ، فان هذا الانتقال يتم الى الفئة (9)، ومثل هذه الانتقالات شائعة تماما فمثلا عندما يوجه المعلم سؤالا:"ما اسم الزاوية الاولى في الصفحة الخامسة ؟ "، وبعد بعض التفكير ، يقول احمد : " هذه الزاوية قائمة ، و لكن لا اعتقد ان الاسم بنفس قدر اهمية الحجم ، فهذه الزاوية 90 درجة ،ونجد ذلك عن طريق الطرح ،فهذه العبارة هي تعبير عن الاجابة على سؤال المعلم الى افكار الطالب الخاصة ، فعندما يحاول طالب ما اثناء تفاعله ان يبدأ بفكرة من عنده تكون الفئة (9) هي المستخدمة .

و بصفة عامة اذا كان سؤال المعلم ضيق المجال او اذا كان مشابها للتوجيه فان الاستجابة التي تليه ربما تقع ضمن الفئة (8) ، اما اجابة الطالب على سؤال محدد بإجابة مطولة بالشرح و التفسير ، فالملاحظ يسجل الفئة (8) ثم يتبعها بالفئة (9).

8 – الفئة (9) كلام الطالب : المبادرة مقابل الفئة (10) الاضطراب :

اثناء الاتصال التلقائي من طالب لأخر هناك سلسلة من الفئة (9) ، و لكن اذ تبين ان طالبا مختلفا قد بدا يتحدث ، فانه يتم ابراز الفئة (10) بعد الفئة (9)، للإشارة الى ان طالبا ما قد توقف وان طالبا اخر قد بدا ، و بهذه الوسيلة يتم لتمييز بين هذا الشكل عن شكل اخر يتكلم فيه نفس الطالب على طول الوقت. (طلال ، 2010، ص50) .

- **استخدام و تفسير التحليل التفاعلي :**
- **تتلخص الخطوات الاساسية في نظام فلاندرز فيما يأتي :**

1- **تسجيل انماط التفاعل** اللفظي التي تحدث **في الصف** .

2- **رصد انماط التفاعل** اللفظي الصفي **في المصفوفة** .

2-استخدام المصفوفة لتحديد **النواحي العامة** للتفاعل اللفظي في الصف و ذلك بإجراء

الحسابات و تحليلها . (فلاندرز ، 1951 ، ص 34) .

- **اجراءات تطبيق اداة الدراسة :**

بعد ان تم اعتماد اداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي الصفي ، قام الباحث بإتباع الاجراءات التالية :

- تحديد مدة رصد انماط التفاعل اللفظي الصفي ب (30) دقيقة من الحصة الدراسية لان معظم الدراسات السابقة تؤكد على ضرورة جعل حوالي 10 دقائق من الحصة للتعرف على الجو العام ، لهذا نحدد الربعين الثاني و الثالث من الحصة لرصد اماط التفاعل اللفظي الصفي .
- تحدد الفترة الزمنية لتسجيل كل استجابة لفظية بثلاث ثوان .
- يتم الاعتماد في جمع البيانات على الملاحظة المباشرة ، مع تدوين بعض الملاحظات التي يصعب تسجيلها .
- يتم تسجيل التفاعلات اللفظية على شكل ارقام على شبكة الملاحظة (اعمدة متتالية) طبقا للنظام الذي وضعه فلاندرز .
- يتم الاعتماد على النتائج الفصلية (الفصل الثاني) لعينة الدراسة (مادة الرياضيات بالنسبة للمجموعة العلمية ، و مادة الاجتماعيات بالنسبة للمجموعة الادبية)

- **تسجيل البيانات في المصفوفات :**

نظرا لان تسجيل البيانات في المصفوفة يحتاج الى دقة عالية من الملاحظ و الى معرفة القواعد الاساسية للتسجيل ، فانه يمكن توضيح ذلك من خلال المثال التالي : معلم للصف الثاني متوسط يبدأ درس مادة الرياضيات ، والملاحظ اثناء جلوسه في الصف يأخذ لمحة سريعة عن الجو العام قبل البدء في التسجيل ، فعلى سبيل المثال يقول المعلم : " ايها الطلاب افتحوا كتاب الرياضيات الصفحة 23 " . (الملاحظ سجل ذلك على انه الفئة (6)

و تلاه بالفئة (10) ، لانه مرت فترة من الصمت و الاضطراب حيث ان الطلاب يحاولون ايجاد الصفحة) ، المعلم يقول : " يا محمد كلنا ننتظرك هل تسمح ان تفتح كتابك على الصفحة 58 ؟ " ، (الملاحظ يسجل الفئة '7) ثم الفئة (6)) ، و يستمر المعلم قائلا : "يبدو ان بعضكم قد وجد صعوبة اثناء دراسته لهذا الفصل بالأمس ، و اعتقد اننا سوف نجده اكثر اثارة و تشويقا " . (الملاحظ يسجل الفئة (1) ، و هي التفاعل مع المشاعر) ، و يقول المعلم : " و الان كان لدى احدكم الوقت في ان يفكر فيما ناقشنا بالأمس ، (الملاحظ يسجل الفئة (4) توجيه الاسئلة)، و يجيب احد الطلاب بقوله : " لقد فكرت فيه ، و يبدو لي ان سبب وقوعنا في مشكلة بخصوص مساحة المثلث ، هو اننا بالفعل لم تكن لدينا فرصة في ان نتعلم فهمم طرق معيشة الناس " ، (فيسجل الملاحظ الفئة (1) تقبل المشاعر ثلاث مرات) .

و يستجيب المعلم حسنا ، يسرني انك اقترحت ذلك يا خالد ، و الان دعني ارى اذا امكنني ان افهم فكرتك تماما ، فلقد اقترحت اننا لو عرفنا مساحة المثلث لما كنا في المشكلة التي نحن فيها اليوم " . (الملاحظ يسجل الفئة (2) ثم يتبعه بالفئة (3) مرتين) . و الان قام الملاحظ بترتيب التتابع الرقمي التالي بهذا الاسلوب :

- الزوج الاول (10-6) ، الزوج الثاني (6-10) ، الزوج الثالث (10-7) ،
- الزوج الرابع (7-10) ، الزوج الخامس (7-9) ، الزوج السادس (6-7) ،
- الزوج السابع (4-9) ، الزوج الثامن (9-4) ، الزوج التاسع (9-9) ،
- الزوج العاشر (9-9) ، الزوج الحادي عشر(9-2) ، الزوج الثاني عشر(2-3)،
- الزوج الثالث عشر(3-3) ، الزوج الرابع عشر (3-10) .

و عليه تكون الجدولة قد تمت الان في القالب ، لتمثيل ازواج من الارقام ،ولاحظ في التقييد اعلاه ان الارقام قد تم تعليمها بالأزواج ، و ان الخلية الخاصة التي تم عمل جدولة

ازواج الاعداد فيها تم تحديدها باستخدام الرقم الاول في الزوج للدلالة على الصف ، و الرقم الثاني للدلالة على العمود .

نلاحظ ان كل زوج من الارقام يتداخل مع السابق ، و كل عدد ما عدا الاول والاخير قد تم استخدامه مرتين ، و لهذا السبب تم تدوين الفئة (10) في اول رقم ، و اخر رقم في التسجيل ، و هذا الرقم قد تم اختياره لأنه مناسب للافتراض ان كل تسجيل بدا و انتهى بالصمت ، و هذه العملية تجعل اجمالي كل عمود مساو لإجمالي الصف المماثل . (بن الحسين ، 2010 ، ص 51) . و من الضروري مراجعة الجدول في المصفوفة للتأكد من وجود الارقام التي تم تدوينها في سجل الملاحظة (الاعمدة من الارقام) ، و حسب المألوف فانه يتم عمل مصفوفة منفصلة لكل درس او اي نشاط رئيسي ،والجدول الموالي رقم (9) كيفية تسجيل البيانات في المصفوفة

الجدول رقم (9) نموذج توضيحي يبين كيفية تسجيل البيانات في المصفوفة

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
											1
								x			2
	x							x			3
		x									4
											5
	x			x							6
	x	x									7
											8
		xx					x		x		9
				x	x						10
14	3	4	0	2	1	0	1	2	1	0	المجموع
100	0.21	0.29	00	0.14	0.07	00	0.07	0.14	0.07	00	النسبة %

اجمالي المصفوفة

- **طرق استخدام المصفوفة لتحديد النواحي العامة للتفاعل في الصف :**

بعد ان يقوم الملاحظ بملء القالب ، عليه ان يقوم بوضع وصف التفاعل ففي الفصل و لديه عدة طرق لوصف هذا التفاعل ، و لكنه يبدأ بتقرير الانواع المختلفة من العبارات

من خلال النسب المئوية ، و اول خطوة هي احصاء النسب المئوية للأرقام المدونة في كل الاعمدة ، و هذا يتم عمله بتقسيم كل اجماليات الاعمدة ، من 1 الى 10 على الرقم الاجمالي للأرقام المدونة في القالب ، و هذا يعطي تناسب التفاعل الاجمالي في الموقف الذي تمت ملاحظته في الفصل و الموجود في كل فئة.

كما يتم استخدام عملية مشابهة لتحديد النسب المئوية لكلام المعلم الاجمالي الذي يوجد في كل فئة ، و هذا يتم بتقسيم اجمالي كل فئة من (1) الى (7) في مجموعة الفئات السبع **فمثلا في الجدول رقم (2)** لدى المعلم 105 رقم مدون في الاعمدة من 1 الى 7 ، فاذا كانت توجد 10 من هذه الارقام مدونة في العمود 3 فانه بقسمة 10 على 105 و الناتج مضروب في 100 ، نجد نسبة كلام المعلم الموجود في الفئة (3) هو 9.52 **%** من المجموع الاجمالي لكلام المعلم ، و بعد حساب النسب يكون نمط التفاعل الذي استخدمه المعلم في الفصل واضحا .

- توجد طريقتان لتحديد النواحي العامة للتفاعل اللفظي الصفي و هما :

1- الطريقة الحسابية:

باستعمال الجدول رقم (10) سنقوم بإجراء نموذج توضيحي للطريقة الحسابية كالآتي:

الجدول رقم(10) :نموذج توضيحي يبين كيفية استخدام الطريقة الحسابية لتحديد النواحي العامة للتفاعل اللفظي الصفي

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
						1				1	1
			2					1	4		2
			2				1	6	1		3
			5				14	1			4
			6			48				1	5
			4		1						6
		1		4							7
			11		4	6	5	2	2		8
	1	9		1						1	9

اجمالي المصنفة

	3	1									10
150	4	11	30	5	5	55	20	10	7	3	المجموع
	2.67	7.33	20.00	3.33	3.33	36.67	13.33	6.67	4.67	2.00	النسبة %
	2.67	27.33		43.33			26.67				النسبة %
	2.67	27.33		76.67							النسبة %

1- نسبة كلام المعلم:

مجموع الاعمدة (من 1الى7) تقسيم المجموع الكلي للتكرارات والناتج 100x اي ان النسبة = (105/ 150) 100x = 70 %

2- نسبة كلام الطالب :

مجموع العمودين (8 ، 9) تقسيم المجموع الكلي للتكرارات و الناتج x 100 اي ان النسبة = (42 / 150) x 100= 27.33 %

3- نسبة الصمت او الاضطراب :

مجموع تكرارات العمود 10 تقسيم المجموع الكلي للتكرارات و الناتج x 100 اي ان النسبة = (4 / 150) x 100 = 2.67 %

- **نسبة غير المباشر / المباشر :**

مجموع التكرارات في الاعمدة (من1الى 4) مقسوما العدد الكلي للتكرارات في الاعمدة (من 1 الى 7) اي ان النسبة = 40 / 65 = 0.62

- و يتم اعداد المعدل غير المباشر / المباشر المراجع لإيجاد نوع التأكيد المعطي للدوافع و السيطرة في فعل معين ، فأعداد المدونات في الاعمدة 1 ، 2 ، 3 تتم قسمتها على (عدد المدونات 1، 2 ، 3 زائد المدونات التي في الاعمدة 6،7) لإيجاد هذا المعدل المراجع ، و تهتم الفئات (1،2، 3، 4 ، 6 ،7) بالدوافع و السيطرة في الصف اكثر من اهتمامها بعرض الدرس ، و هذا المعدل يتخلص من تأثير الفئات (4 و 5) و هي القاء المحاضرة و

توجيه الاسئلة ، فهو يوضح ما اذا كان المعلم مباشر او غير مباشر. (بن الحسين ، 2010 ، ص 54) .

2 – الطريقة الفورية : وهي وسيلة سريعة لمعرفة طبيعة التفاعل اللفظي الصفي،وتتم بالنظرالى المناطق المظللة في المصفوفة ، فمثلا غزارة العلامات في المنطقة المظللة رقم (3) تدل على النقد وتوجيه التعليمات **منطقة سلوك المعلم السلطوي في اداة فلاندرز**

المجال		قبول المشاعر	المدح و التشجيع	قبول الافكار	الاسئلة	المحاضرة	الامر	النقد	اجابات الطلاب	مبادرات الطلاب	الهدوء او الفوضى
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
قبول المشاعر	1	7+2	2	2	1	1			ا5	5	6
المدح و التشجيع	2	2	7+2	2	1	1			ا5	5	6
قبول الافكار	3	2	2	7+2	1	1			ا5	5	6
توجيه الاسئلة	4	1	1	1	7+1	1	1	1	5+1	5+1	
المحاضرة والإلقاء	5	1	1	1	1	7+1	1	1	5+1	5+1	6
الامر و التوجيه	6	ا4	ا4	ا4	ا4+1	4+1ب	3 ب4	3+4ب	ا5	5	6
النقد و التعنيف	7	ا4	ا4	ا4	ا4+1	4+1ب	3 ب4	3+4ب +7	ا5	5	6
اجابات الطلاب	8				1	1			7+ب5	5ب	6
مبادرات الطلاب	9				1	1			ب5	7+ب5	6
الهدوء او الفوضى	10								ب5	ب5	7+6
الاجمالي											

الشكل (16) : نموذج توضيحي للطريقة الفورية لتحديد النواحي العامة للتفاعل اللفظي الصفي

4-4 - الاساليب الاحصائية المستعملة :

لا يخلو أي بحث من استعمال أساليب إحصائية لمعالجة المتغيرات و قد اعتمدنا في دراستنا على الاحصاء الوصفي و الاحصاء التحليلي ، و كل نوع يستخدم مجموعة من الاساليب الاحصائية الخاصة ، تناول الباحث بعضها بشيء من التفصيل و الايضاح.

4-4 -1- الاحصاء الوصفي :

ا - حساب التكرارات و النسب المئوية

ب - حساب نسب فئات التفاعل اللفظي الصفي على ضوء اداة فلاندرز :

و تمثل في استخراج مجموع التكرارات و النسب المئوية من خلال المعادلات الرياضية الخاصة بكل مجال حسب اداة فلاندرز ، و هي على النحو التالي :

- **كلام المعلم الكلي :** $= \frac{\text{مجموع تكرارات الاعمدة من}(1-7)}{\text{مجموع التكرارات الكلية}} \times 100\%$
- **كلام الطالب :** $= \frac{\text{مجموع تكرارات الاعمدة من}(8-9)}{\text{مجموع التكرارات الكلية}} \times 100\%$
- **الصمت او الفوضى :**

$$= \frac{\text{مجموع تكرارات العمود 10}}{\text{مجموع التكرارات الكلية}} \text{x}100\%$$

- **استجابة المعلم :**

$$= \frac{\text{مجموع تكرارات الاعمدة (1،2،3)}}{\text{مجموع تكرارات الاعمدة (1،2،3،6،7)}} \text{x}100\%$$

- **مبادأة المعلم الفورية :**

$$= \frac{\text{مجموع تكرارات}(1-8)+(2-8)+(3-8)+(6-8)+(7-8)+(2-9)+(3-9)+(6-9)+(7-9)}{\text{مجموع تكرارات}(1-8)+(2-8)+(3-8)+(1-9)+(2-9)+(3-9)} \text{x}100\%$$

- **اسئلة المعلم :**

$$= \frac{\text{مجموع تكرارات العمود 9}}{\text{مجموع تكرارات العمودين}(5-6)} \text{x}100\%$$

- **اسئلة المعلم الفورية :**

$$= \frac{\text{مجموع تكرارات}(4-8)+(4-9)+(5-8)+(4-9)+(5-9)}{\text{مجموع تكرارات}(4-8)+(4-9)} \text{x}100\%$$

- **مبادأة الطالب :**

$$= \frac{\text{مجموع تكرارات العمود 9}}{\text{مجموع تكرارات العمودين (8-9)}} \times 100\%$$

- **المحتوى المتعامد :**

$$= \frac{\text{مجموع تكرارات العمودين (4-5)} - \text{مجموع التكرارات}(4-4)+(5-4)+(4-5)+(5-5)}{\text{مجموع التكرارات الكلية للمصفوفة}} \times 2 \times 100\%$$

- **اضطراد الخلايا (الثبات) :**

$$= \frac{\text{مجموع ت}(1-1)+(2-2)+(3-3)+(4-4)(5-5)+(6-6)+(7-7)+(8-8)+(9-9)+(10-10)}{\text{مجموع التكرارات الكلية للمصفوفة}} 100x$$

- **حالة ثبات الطالب :**

$$= \frac{\text{مجموع التكرارات (8-8)+(9-9)}}{\text{مجموع التكرارات للعمودين (8، 9)}} 100x$$

- **كلام المعلم المباشر :**

$$= \frac{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من (5-7)}}{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من(1-7)}} 100x$$

- **كلام المعلم غير المباشر :**

$$= \frac{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من (1-4)}}{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من(1-7)}} 100x$$

ج – مقارنة هذه النسب بالنسب التي توصل اليه فلاندرز في دراسته :

بعد تجميع تكرارات كل انماط التفاعل اللفظي الصفي في المصفوفة ، و حساب النسب المئوية الخاصة بكل نمط يتم مقارنتها مع النسب القياسية التي وضعها **فلاندرز** و التي تعتبر المعيار او(المحك) للدراسة الحالية ، و الجدول رقم (11) يوضح هذه النسب .

الرقم	المجـــــــــال	النسبة القياسية
1	كلام المعلم	% 68
2	كلام الطالب	% 20
3	الصمت و الفوضى	%12-11
4	استجابة المعلم	% 43
5	مبادرة المعلم الفورية	% 60
6	اسئلة المعلم	% 26

7	اسئلة المعلم الفورية	% 44
8	مبادرة الطالب	% 34
9	المحتوى المتعامد	% 55
10	اضطراد الخلايا (الثبات)	% 50
11	حالة ثبات الطالب	%40 / 25

الجدول (11) : النسب القياسية (المعيارية) في اداة فلاندرز

المصدر : (بن الحسين ، 2010، ص 46) نقلا عن (فلاندرز ، 1951)

د – الانحراف المعياري :يعتبر الانحراف المعياري من أهم مقاييس التشتت، و يعرف على أنه الجذر التربيعي لمتوسط مربعات القيم عن متوسطها الحسابي، و الانحراف المعياري يفيدنا في معرفة توزيع أفراد العينة .

4-4-2- الاحصاء التحليلي :

- استعمل الباحث لمعالجة البيانات برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS والذي يمتاز بدقة المعالجة.
- كما استعمل الباحث معامل الارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين التفاعل اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لعينة الدراسة.
- **معامل الارتباط بيرسون: يرمز** لهذا المعامل بالرمز (r) يدلنا أولا على قوة العلاقة بين متغيرين، وعلى اتجاه هذه العلاقة موجبة أو سالبة. (كامل، 2006، ص 146).

ولقد اعتمدنا على حساب معامل ارتباط "***بيرسون***" لأنه من أهم المعاملات وأكثرها شيوعا ودقة، وعن طريقه نصل إلى إيجاد القيمة الارتباطية بين المتغيرات، وكذا تحديد قوة الارتباط واتجاهه (موجب أو سالب، وبالتالي رفض أو قبول الفرضيات. (بوعلاق، 2009، ص 79)

الفصل السابع

تمهيد

-أولا: عرض و تحليل نتائج الدراسة

1-عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الأول

2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي الثاني.

-ثانيا : مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة .

1-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية الاولى.

2-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية الثانية

3-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية الثالثة

4-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الاولى

5-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية الرابعة

6-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية الخامسة

7-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الاجرائية السادسة

8-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية الجزئية الثانية

9-مناقشة النتائج على ضوء الفرضية العامة

ثالثا : خلاصة نتائج الدراسة

-اقتراحات البحث

الخاتمة

- قائمة المراجع.

- الملاحق

تمهيد:

بعد عرض الباحث في الفصل السابق لإجراءات الدراسة ، من خلال الهدف من الدراسة و منهجها ، و تحديد مجتمع و عينة الدراسة ، و أداة الدراسة **نظام فلاندرز العشري** ، و تقنيات تطبيقها ، و تحديد المعالجات الإحصائية في التحليل الكمي لبطاقة الملاحظة التي أجريت على عينة الدراسة ، تناول هذا الفصل تحليل نتائج الدراسة ، و معالجتها إحصائيا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي و أساليبه الإحصائية ، وصولا إلى النتائج و تحليلها و تفسيرها في ضوء الاطر النظرية للدراسة المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي الصفي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي .

- نقوم في هذا الفصل بعرض وتحليل البيانات التي تم جمعها من ميدان الدراسة بعد تفريغها وتبويبها في جداول إحصائية مستخدمين حساب التكرار والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، تم تفسيرها مقارنة بالنسب المعيارية لأداة فلاندرز .
- ثم نقوم بعد ذلك بتفسير النتائج في ضوء فرضيات الدراسة مستخدمين معامل الارتباط بيرسون بعد أن تم معالجة البيانات عن طريق الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والإنسانية SPSS، وعند القيام بهذه العملية نقوم :

- **بتحويل** علامات التحصيل الدراسي والمتمثلة في معدلات الفصل (الاول + الثاني) لأفراد عينة البحث إلى **درجات خام.**

- وبعدها نتطرق **لخلاصة** نتائج الدراسة، وبعض الاقتراحات والتوصيات، وهي عبارة عن **امتدادات** للبحث، ثم نقدم خاتمة لهذه الدراسة.

أولا: عرض وتحليل نتائج الدراسة

1-تحليل وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الأول:

هل توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي **الصفي اللفظي** والتحصيل **الدراسي** لدى تلاميذ **السنة الثانية ثانوي** شعبة علوم تجريبية في **مادة الرياضيات؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق اداة النظام العشري على عينة الدراسة باستخدام شبكة للملاحظة لرصد أنماط التفاعل الصفي اللفظي و جعلها على شكل أزواج (صف–عمود) ثم حساب التكرارات لكل نمط ثم جمعها في مصفوفة تمثل الأنماط التي حددها فلاندرز و بعد ذلك تم استخراج النسب المئوية في ضوء ببطاقة فلاندرز(كلام المعلم ، كلام الطالب ، الصمت و الفوضى ، استجابة المعلم ، مبادأة المعلم الفورية ، أسئلة المعلم ، أسئلة المعلم الفورية ، مبادأة الطالب ، المحتوى المتعامد ،اضطراد الخلايا ، حالة ثبات الطالب ، كلام المعلم المباشر ، كلام المعلم غير المباشر) حسب المعادلات الموضحة في الفصل السادس ، و الجداول التالية توضح ذلك .

الجدول رقم (12) نموذج توضيحي يبين كيفية تسجيل البيانات في المصفوفة

	قبول المشاعر	المدح والتشجيع	قبول الافكار	توجيه الاسئلة	المحاضرة و الالقاء	الامر و التوجيه	النقد و التعنيف	اجابات الطالب	مبادرات الطالب	الهدوء والفوضى	اجمالي المصفوفة
قبول المشاعر		1	1	1	3		1			1	
المدح و التشجيع		6		1	3			1	3	3	
قبول الأفكار		3	3	3	8				2	1	
توجيه الأسئلة				15	5	6		21		9	
المحاضرة و الإلقاء	1	1	3	13	138	6	1	15	7	13	
الأمر و التوجيه				5	7	11	4	10	2	6	
النقد و التعنيف				4	2	3	6	5	1	3	
اجابات الطالب	1	4		5	22	4	1	10	6	9	
مبادرات الطالب	7	2	13	1	3	2	3		4	1	
الهدوء او الفوضى			1	10	6	13	5	1	11	87	
المجموع	9	17	21	58	197	45	21	63	36	133	600
النسبة %	1.5	2.83	3.50	9.67	32.83	7.50	3.50	10.5	6.00	22.17	100

- **استخدام المصفوفة لتحديد النواحي العامة للتفاعل الصفي اللفظي :**

بعد تفريغ البيانات في مصفوفة قمنا بتحديد النواحي العامة للتفاعل الصفي اللفظي باستخدام **الطريقة الحسابية** و كانت النتائج كالآتي :

- نسب فئات التفاعل اللفضي الصفي :

1 ـ نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بتقبل المشاعر قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \%100 \times \frac{\text{مجموع العمود 1}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} =$$

$$\frac{9}{368} = x \quad \% \ 2.45 = 100$$

2- نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بالمدح والتشجيع قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$\%100x\frac{\text{مجموع العمود 2}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} =$$

$$= 100x\frac{17}{368} = \% \ 4.62$$

3- نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بتقبل افكار الطلاب واستعمالها قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$\%100x\frac{\text{مجموع العمود 3}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} =$$

$$= 100x\frac{21}{368} = \% \ 5.71$$

4 ـ نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بطرح الاسئلة قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$\%100x\frac{\text{مجموع العمود 4}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} =$$

$$= 100x\frac{58}{368} = \% \ 15.76$$

5 ـ نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بالشرح و اعطاء المعلومات قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$\%100x \ \frac{\text{مجموع العمود 5}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} =$$

$$= 100x\frac{197}{368} = \% \ 53.53$$

6 ـ نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بإعطاء التوجيهات و الاوامر قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 6}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{45}{368} \times 100 = 12.23\ \%$$

7 - نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بالانتقادات و تبرير السلطة قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 7}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{21}{368} \times 100 = 5.71\ \%$$

8 - نسبة اجابات الطالب خلال كلام المعلم :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 8}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{63}{368} \times 100 = 17.12\ \%$$

9 – نسبة مبادرة الطالب :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 9}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{36}{368} \times 100 = 9.78\ \%$$

10 – نسبة السكوت او انقطاع التواصل :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 10}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{133}{368} \times 100 = 36.14\ \%$$

- **نسب مجالات التفاعل اللفظي :**

ان النسب القياسية التي توصل إليها فلاندرز في أبحاثه هي النسب المئوية المتعلقة بكل مجال من مجالات التفاعلات اللفظية بين المعلم و طلابه و بين الطلاب انفسهم و يتم حسابها على النحو التالي :

1- **نسبة كلام المعلم :**

و يرمز لها بالرمز(**TT**) ، اي : (Percent Teacher Talk) ، و تمثل هذه النسبة كلام المعلم **المباشر وغير المباشر**، و يتم حسابها كما يلي :

$$TT = \frac{\text{مجموع تكرارات الاعمدة } (7،6،5،4،3،2،1)}{\text{المجموع الكلي للتكرارات المصفوفة}} x = \frac{368}{600} x100 = 61.33 \%$$

2 - نسبة الصمت او الفوضى : و يرمز لها بالرمز)**SC** (، اي :) Percent Silence Confusion)، Orو هي تمثل **فترات الصمت من قبل المعلم و الطلاب** ، و يتم الحصول عليها كمّا يلي

$$sc = \frac{\text{مجموع تكرارات العمود رقم } 10}{\text{المجموع الكلي لتكرارات المصفوفة}} x = \frac{133}{600} x100 = 22.17 \%$$

3 – نسبة استجابة المعلم :

ويرمزلها بالرمز(TRR) اي:(Teacher Response Ration) وهي النسبة المعدلة من كلام المعلم غير المباشر الى كلامه المباشر(I/D Ration Revised) و تستعمل هذه النسبة لكي تبين مدى تركيز المعلم على تحفيز او تقييد حرية الطلاب في حجرة الدراسة ، و يتم الحصول عليها كما يلي :

$$TRR = \frac{\text{مجموع تكرارات الاعمدة } 3،2،1}{\text{مجموع تكرارات الاعمدة } 7،6،3،2،1} x = \frac{47}{113} x100 = 41.59 \%$$

حيث ان النسبة المعدلة تحذف وتتخلص من تأثير الفئتين (4) توجيه الأسئلة، والفئة (5) الشرح والتلقين، وتعطي معلومات ما إذا كان المعلم مباشرا أو غير مباشر في أسلوبه المحفز أو المقيد لحرية الطلاب داخل حجرة الدراسة. (فلاندرز ، 1951 ، ص ص 40 –41) .

4 – نسبة مبادأة المعلم الفورية :

Response Reaction Teacher Immediate) يرمز لها ب : **TRR89**

والمراد بها ميل المعلم لمدح او قبول افكار و مشاعر طلابه ، ويتم حساب هذه النسبة كما يلي :

$$= \frac{\text{جمع تكرارات الخلايا}(1،8)+(2،8)+(3،8)+(6،8)+(7،8)+(1،9)+(2،9)+(3،9)+(6،9)+(7،9)}{\text{مجموع تكرارات الخلايا } (1،8)+(2،8)+(3،8)+(6،8)+(7،8)+(1،9)+(2،9)+(3،9)+(6،9)+(7،9)} x100$$

$$TRR89 = \frac{27}{37} \times 100 = 72.97\ \%$$

5- نسبة اسئلة المعلم :

يرمز لها بالرمز **(TQR)** اي : (Pupil Teacher Initiation) ، و هي تمثل ميل المعلم لاستخدام الأسئلة حينما يدير مناقشة طلابه ، و يتم حسابها كما يلي :

$$TQR = \frac{\text{جمع تكرارات العمود 4}}{\text{مجموع تكرارات العمودين 5 و6}} \times 100 = \frac{58}{242} 100 \times 100 = 23.97\ \%$$

6 - نسبة أسئلة المعلم الفورية :

يرمز لها ب(**TQR89**)اي:(Ratioon Teacher Immediate Quetion) و هي تعبر عن ميل المعلم الى الاستجابة لكلام الطلاب مع تقديم أراء مترتبة على أفكارهم ، أي ميله إلى استخدام أفكار الطلاب في الدرس ، و تحسب كما يلي :

$$TQR89 = \frac{\text{جمع تكرارات الخلايا } (4،8)+(4،9)}{\text{مجموع تكرارات الخلايا } (4،8)+(5،8)+(4،9)+(5،9)} \times 100$$

$$= \frac{6}{31} \qquad 100 \times 19.35\ \%$$

7- نسبة مبادأة الطالب :

و يرمز لها بالرمز (**PIR**) اي : (**Pupil Teacher Initiation**) ، وهي توضيح نسبة كلام الطالب الذي يشير الى مدى مشاركة الطالب و مبادرته بالإجابة دون ان يطلب منه المعلم ذلك ، و يتم حسابها كما يلي :

$$PIR = \frac{\text{جمع تكرارات العمود 9}}{\text{مجموع تكرارات العمودين 8 و9}} \times 100 = \frac{36}{99} 100 \times 100 = 36.36\ \%$$

8 - نسبة المحتوى المتعامد :

ويرمز لها بالرمز(**CCR**) اي : (**Content Emphasis**) ، وهي تمثل تأكيد المعلم على المادة العلمية من خلال الشرح و الالقاء و يتم حسابها كما يلي :

$$CCR = \frac{\text{جمع تكرارات العمودين 4و5 – مجموع الخلايا } (4-4)+(5-4)+(4-5)+(5-5)}{\text{المجموع الكلي لتكرارات المصفوفة}} \times 2 \times 100$$

$$CCR = \frac{74}{600} \times 2 \times 100 = 24.67\ \%$$

9 – نسبة اضطراد الخلايا (الثبات) او السلوك المتواصل :

ويرمز لها بالرمز(**SRR**) اي : (**Total Sustained Discourse**) وهي تعبر عن مدى ميل المعلم و الطالب في الاستمرار في فئة معينة اكثر من ثلاث ثوان و كلما كانت هذه النسبة مرتفعة ، كلما قلت سرعة تبادل الكلام بين المعلم و الطالب ، و يتم حساب هذه النسبة كما يلي :

$$= 100x\frac{\text{مجموع تكرارات الخلايا } (10.10).(9.9).(8.8).(7.7).(6.6).(5.5).(4.4).(3.3).(2.2).(1.1)}{\text{المجموع الكلي لتكرارات المصفوفة}}$$

$$\text{SRR} = \frac{280}{600} \text{ x } 100 = \text{46.67 \%}$$

10- نسبة حالة ثبات الطالب :

رمزها(**PSSR**) اي: (Pupil Sustained Discouurse For Teachers) و هي تعبر عن مدى ميل الطالب الى الاستمرار في فئة معينة اكثر من ثلاث ثوان ، و يتم حساب هذه النسبة كما يلي :

$$\text{PSSR} = 100x\frac{\text{مجموع تكرارات الخلايا } (9.9)+(8.8)}{\text{مجموع تكرارات العمودين 8 و 9}}$$

$$= \frac{14}{99} \text{ x } 100 = \text{14.14 \%}$$

11- كلام المعلم المباشر :

$$= \frac{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من } (5-7)}{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من}(1-7)}\text{x}100$$

$$= \frac{263}{368} \text{X } 100 = \text{71.47 \%}$$

12 - كلام المعلم غير المباشر :

$$= \frac{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من } (1-4)}{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من}(1-7)}\text{x}100$$

$$\frac{105}{368} = \text{x } 100 = 28.83 \%$$

13 - نسبة غير المباشر / المباشر = 105/ 263 = 0.40 %

ويمكننا تلخيص النتائج المتحصل عليها في الجدولين الاتين رقمي (13) و(14) :

الجدول رقم(13) : يبين كيفية استخدام الطريقة الحسابية لتحديد النواحي العامة للتفاعل اللفظي الصفي

	قبول المشاعر	المدح والتشجيع	قبول الافكار	توجيه الاسئلة	المحاضرة و الالقاء	الامر و التوجيه	النقد و التعنيف	اجابات الطالب	مبادرات الطالب	الهدوء والفوضى	اجمالي المصفوفة
قبول المشاعر		1	1	1	3		1			1	
المدح و التشجيع		6		1	3			1	3	3	
قبول الأفكار		3	3	3	8				2	1	
توجيه الأسئلة				15	5	6		21		9	
المحاضرة و الالقاء	1	1	3	13	138	6	1	15	7	13	
الأمر و التوجيه				5	7	11	4	10	2	6	
النقد و التعنيف				4	2	3	6	5	1	3	
اجابات الطالب	1	4		5	22	4	1	10	6	9	
مبادرات الطالب	7	2	13	1	3	2	3		4	1	
الهدو ء او الفوضى			1	10	6	13	5	1	11	87	
المجموع	9	17	21	58	197	45	21	63	36	133	600
النسبة %	1.50	2.83	3.50	9.67	32.83	7.50	3.50	10.5	6.00	22.17	100
النسبة %	17.50				43.83			16.50		22.17	100
النسبة %	61.33							16.50		22.17	100

- **من الجدول رقم (13) نلاحظ ان :**

ان نسبة حديث المعلم بلغت **(61.33 %)** ، **و ان نسبة حديث الطلاب** بلغت **(16.50 %)** و بلغت **نسبة الصمت و الفوضى (22.17 %)** ، و بمقارنة هذه النسب بالنسب القياسية لفلاندرز يتضح ان هناك فروقا واضحة تشير الى ان المعلم لم يكن يعطي

الفرصة الكافية للتلاميذ للمشاركة و ابداء افكارهم و اراءهم ، و كذلك لم يكن متحكما في تفعيل و ادارة الصف فكانت نسبة الصمت و الفوضى كبيرة .

كما يتضح بالنظر الى النسب التفصيلية بالمصفوفة و المتعلقة بالمجالات **(1-2-3)** وهي متضمنة بالنسبة العامة لكلام المعلم **(61.33 %)** ، **ان نسبة تقبله لمشاعر** الطلبة نسبة صغيرة حيث بلغت **(1.50%)** ، **و ان نسبة قبوله لافكار** الطلبة بلغت **(3.50%)** ، **و** كذلك نسبة **المدح و التشجيع لم تتعدى (2.83%)** ، بمعنى ان المعلم لم يعطي لهذه المجالات الاهتمام و الوقت الكافي لتشجيع الطلبة على التفاعل معه اكثر في المواقف التعليمية .

اما بالنسبة للمجالات (4-5-6) فنلاحظ بان اعلى نسبة كانت من نصيب **المحاضرة و الالقاء** حيث بلغت **(32.83%) و هي كبيرة** مقارنة بنسبة كلامه التي بلغت **(61.33%)** ، ثم تليها نسبة **توجيه الاسئلة** و التي بلغت **(9.67%)** و هي نسبة معتبرة ، ثم تاتي نسبة **الامر و التوجيه** حيث بلغت **(7.50%)** ، **و نسب هذه المجالات** تدل على ان المعلم اعتمد على الالقاء و التلقين ، اي انه كان ينتهج الاسلوب المباشر في تدريسه .

- **ان نسبة مجال النقد و التعنيف** بلغت **(3.50%)** و هي نسبة صغيرة ، فالمعلم لم يستخدم السلطة المبررة في توبيخ الطلبة و هذا يدل على ان الطلبة قد تعودوا على اتجاه المعلم و اسلوبه في التدريس فكانوا اكثر انضباطا ، **كما ان انخفاض نسبة هذا المجال** قد يكون بسبب وجود الباحث في حجرة الصف مما جعل المعلم يمتنع او يقلل من استخدامها .

- **اما بالنسبة للمجالين (8-9)** فنلاحظ ان نسبة **اجابات الطالب** قد بلغت **(10.50%) و هي اكبر** من **نسبة المباداة** و التي بلغت **(6.00%)** ، **و هذا ما يؤكد** ضعف نسب مجالات تقبل المشاعر ، تقبل الافكار و المدح و التشجيع .

- **اما بالنسبة للمجال (10)** الخاص **بالصمت (الهدوء) او الفوضى** فيلاحظ انها اعلى بكثير من النسبة القياسية حيث بلغت **(22.17%)** ، **و هذا يدل** على ان المعلم لم

يفرض سيطرته على الطلبة ، فكانت هناك **فترات صمت بقدر كبير** ، و هذا يرجع الى ان حديث المعلم لم يكن مستمرا ، و انه لم يمنح الطلبة بعض الوقت للتفكير ، **اما بالنسبة للفوضى** فقد كان هناك مجالا لسماع اكثر من صوت في وقت واحد ، **و ارتفاع نسبة هذا المجال** يدل على ان المعلم لم يستطع ان يفرض سيطرته على الصف ، او بعبارة اخرى لم تكن ادارته للصف جيدة .

- **الجدول رقم(14) : النسب المحسوبة لمجالات التفاعل اللفظي الصفي**

البعد	النسبة %	البعد	النسبة %	البعد	النسبة %
كلام المعلم	61.33	كلام الطالب	16.50	الصمت و الفوضى	22.17
استجابة المعلم	41.59	مباداة المعلم الفورية	72.97	اسئلة المعلم	23.97
اسئلة المعلم الفورية	19.35	مباداة الطالب	36.36	المحتوى المتعامد	24.67
اضطراد الخلايا(الثبات)	46.67	حالة ثبات الطالب	14.14		
كلام المعلم المباشر	71.47	كلام المعلم غير المباشر	28.53		

- **من الجدول رقم (14) نلاحظ ان :**

- استجابة المعلم بلغت **(41.59%)** ، وان نسبة اسئلة المعلم بلغت **(23.97%)** ، وان نسبة اسئلة المعلم الفورية بلغت **(19.35%)** ، وهذا يشير الى ان المعلم كان مستجيبا بقدر كافي لتلاميده ، وكان يميل الى مدح التلاميذ و تشجيعهم على طرح افكارهم .
- كما بلغت نسبة مباداة المعلم الفورية **(72.97%)** وهي نسبة مرتفعة تشير الى ان المعلم كان يميل كثيرا لتوحيد الافكار اثناء تدريسه لمادة الرياضيات و هذا شيء جيد يساعد التلاميذ على الفهم و الاستيعاب بصورة لفضل .
- اما في مجال مباداة الطالب فقد بلغت نسبته **(36.36%)** وهذه النسبة المعتبرة تشير الى ان التلاميذ كانوا يميلون بصفة واضحة للمشاركة في الدرس رغم احداث بعض الفوضى مع محاولة المعلم تنظيم هذه المشاركة .
- اما نسبة المحتوى المتعامد فبلغت **(24.67%)** ، وهذا ما يشير الى ان المعلم لم يركز كثيرا على المادة العلمية من خلال الشرح و الالقاء ، وهذا ما تؤكده وتدعمه نسبة مباداة الطالب المرتفعة .

- اما نسبة اضطراد الخلايا (الثبات) فقد بلغت (**46.67%**) ، وهي تشير الى قلة ميل المعلم و التلاميذ الى الاستمرار في قسم معين اكثر من ثلاث ثواني .
- نلاحظ ان نسبة كلام المعلم المباشر بلغت (**71.47%**) ، بينما نسبة كلامه غير المباشر وصلت الى (**28.53%**) ، و هذا يشير الى ان المعلم كان يميل اكثر للشرح و التلقين مع اعطاء التوجيهات لتلاميذه اكثر من مجالات تقبل المشاعر و قبول الافكار و توجيه الاسئلة ، ظنا منه بان هذه المجالات تضيع له الوقت فلا يستطيع اكمال الدرس في الفترة المحددة ، و هذا ما نلاحظه فعلا في الميدان اذ اصبح هاجس اتمام المقرر يؤرق المعلم و المتعلم .

- **النسب القياسية في اداة فلاندرز :**

لقد قام العالم فلاندرز بعد عدة دراسات بوضع نسبا قياسية لمجالات النظام العشري ، فاصبحت المحك للدراسات التي تستعمل في جمع بياناتها هذه الاداة ، و الجدول الموالي رقم (15) يوضح هذه النسب .

الجدول (15) :النسب القياسية في اداة فلاندرز

الرقم	المجـــــــــــال	النسبة القياسية
1	كلام المعلم	% 68
2	كلام الطالب	% 20
3	الصمت و الفوضى	%12-11
4	استجابة المعلم	% 43
5	مبادرة المعلم الفورية	% 60
6	اسئلة المعلم	% 26
7	اسئلة المعلم الفورية	% 44
8	مبادرة الطالب	% 34
9	المحتوى المتعامد	% 55
10	اضطراد الخلايا (الثبات)	% 50
11	حالة ثبات الطالب	%40 / 25

المصدر : (طلال بن الحسين ، 2010، ص 46) نقلا عن (فلاندرز ، 1951)

- **مقارنة النسب المتحصل عليها مع النسب القياسية في اداة فلاندرز**

بعد ان قمنا بحسابة نسب المجالات المتضمنة في اداة النظام العشري نقوم بمقارنتها

بالنسب القياسية (المعيارية) في اداة فلاندرز ، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الموالي رقم (16) :

الجدول (16) : مقارنة النسب المتحصل عليها بالنسب القياسية في اداة فلاندرز

الرقم	المجـــــــــال	النسب المحسوبة	النسبة القياسية	الفرق بين النسبتين
1	كلام المعلم	% 61.33	% 68	% 6.67 -
2	كلام الطالب	% 16.50	% 20	% 3.50 -
3	الصمت و الفوضى	% 22.17	%12-11	% 10.67 +
4	استجابة المعلم	% 41.59	% 43	% 1.14 -
5	مبادرة المعلم الفورية	% 72.97	% 60	% 12.97 +
6	اسئلة المعلم	% 23.97	% 26	% 2.03 -
7	اسئلة المعلم الفورية	% 19.35	% 44	% 24.65 -
8	مبادرة الطالب	% 36.36	% 34	% 2.36 +
9	المحتوى المتعامد	% 24.67	% 55	% 30.33 -
10	اضطراد الخلايا(الثبات)	% 46.67	% 50	% 3.33 -
11	حالة ثبات الطالب	% 14.14	%40 / 25	%18.36 -

- **من الجدول رقم (16) نلاحظ :**

- ان نسبة كلام المعلم بلغت **(61.33%)** ، و كانت نسبة كلام الطالب **(16.50%)** ، بينما وصلت نسبة الصمت والفوضى الى **(23.97%)** ، و بمقارنة النسب المتحصل عليها بالنسب المعيارية لفلاندرز يتضح ان هناك فروقا واضحة تشير الى ان المعلم لم يكن متحكما في ادارته للصف ، فكانت هناك فترات **صمت** تدل على ان حديث المعلم لم يكن مستمرا معظم الوقت ، و انه لم يمنح لطلابه الوقت الكافي للتفكير فيما يقول ، او الاجابة عن الاسئلة او الاستفسار ، فارتفعت نسبة فترات الصمت بطريقة ملفتة للنظر، اما الفوضى فكان هناك مجالا واسعا لسماع اكثر من صوت في الفترة الواحدة .
- ان نسبة استجابة المعلم بلغت **(41.59%)** و هي متقاربة مع النسبة المعيارية لهذا

المجال والتي تمثل **(43.00%)** ، ويشير هذا الى ان المعلم كان مستجيبا لتلاميذه بالقدر الكافي ، كما ان نسبة مباداة المعلم الفورية قد بلغت **(72.97%)** وهي تفوق النسبة المعيارية ب : **+12.97%** وهذا يدل على ان المعلم كان يميل بصورة واضحة لتوحيد الافكار اثناء تدريسه للمادة العلمية .

- ان نسبة اسئلة المعلم فقد بلغت **(23.97%)** و هي اصغر قليلا من النسبة المعيارية ، اما نسبة اسئلة المعلم الفورية فقد بلغت **(19.35%)** و هي نسبة صغيرة مقارنة بالنسبة المعيارية ، و الفرق بينهما هو : **- 24.65%** و هذا يشير بصفة واضحة الى تاثير نسبة الصمت و كذلك الفوضى التي يحدثها التلاميذ اثناء مشاركاتهم و عدم ضبط المعلم للصف او عدم الادارة الصفية الجيدة على استجابة المعلم لكلام تلاميذه مع تقديم اراء مترتبة عن افكارهم .
- اما مجال مبادرة الطالب فكانت النسبة **(36.36%)** و هي تفوق النسبة المعيارية ب : **+02.36 %** وهي نسبة جيدة تشير الى ما ذهبنا اليه سابقا و هو ميل التلاميذ الى المشاركة في الدرس بصفة مستمرة رغم احداثهم بعض الفوضى .
- اما فيما يتعلق بمجال المحتوى المتعامد فقد تحصلنا على نسبة **(24.67%)** و بمقارنتها مع النسبة المعيارية نجد ان هناك فرقا شاسعا يتمثل في : **- 30.33 %** ، و هذا الفرق يشير بوضوح الى ان المعلم كان يركز على القاء المادة العلمية محاولا انهاء الدرس المبرمج للحصة ، و يدل ايضا على اهتمام التلاميذ بالمعلومات و الافكار التي يتضمنها الدرس .
- اما نسبة اضطراد الخلايا (الثبات) فقد بلغت **(46.67%)** ، و بمقارنتها بالنسبة المعيارية لهذا المجال نجد ان الفرق : - 03.33% ، و هو يعبر عن سرعة الكلام بين الطرفين ، و عدم ميل المعلم و التلاميذ الى الاستمرار في قسم معين اكثر من ثلاث ثواني .

- نلاحظ ان نسبة حالة ثبات الطالب قد بلغت (**14.14%**) و هي صغيرة مقارنة بالنسبة المعيارية لهذا المجال فكان الفرق هو : - **18.36%** ، و هذا يشير بصورة واضحة الى وجود حركة كبيرة في تبادل الآراء و الافكار بين المعلم وطلابه ، وهو الامر الذي تؤكده نسبة مجال اضطراد الخلايا اضافة الى نسبة مجال الفوضى المرتفع مقارنة بالنسبة المعيارية.

2-تحليل وتفسير نتائج التساؤل الفرعي الثاني :

هل توجد علاقة دالة بين التفاعل الاجتماعي الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة في مادة الاجتماعيات؟ للإجابة عن هذا التساؤل تم تطبيق اداة النظام العشري على عينة الدراسة باستخدام شبكة للملاحظة لرصد انماط التفاعل الصفي اللفظي و جعلها على شكل أزواج (صف-عمود) ثم حساب التكرارات لكل نمط ثم جمعها في مصفوفة تمثل الأنماط التي حددها فلاندرز و بعد ذلك تم استخراج النسب المئوية في ضوء بطاقة فلاندرز(كلام المعلم ، كلام الطالب ، الصمت و الفوضى ، استجابة المعلم ، مبادأة المعلم الفورية ، أسئلة المعلم ، اسئلة المعلم الفورية ، مبادأة الطاب ، المحتوى المتعامد ،اضطراد الخلايا ، حالة ثبات الطالب ، كلام المعلم المباشر ، كلام المعلم غير المباشر) حسب المعادلات الموضحة في الفصل السادس ، و الجداول التالية توضح ذلك .

الجدول رقم (16) نموذج توضيحي يبين كيفية تسجيل البيانات في المصفوفة

	قبول المشاعر	المدح والتشجيع	قبول الافكار	توجيه الاسئلة	المحاضرة و الالقاء	الامر و التوجيه	النقد و التعنيف	اجابات الطالب	مبادرات الطالب	الهدوء والفوضى	اجمالي المصفوفة
قبول المشاعر		3	3	1	1			1		1	
المدح و التشجيع		9	2	4	1				3	3	
قبول الأفكار		3	4	7				1	4		
توجيه الأسئلة				20	2	6		20		9	

المحاضرة و الإلقاء		2		7	119	5	2	7	7	14	
الأمر و التوجيه				4	8	13	3	11	5	2	
النقد و التعنيف				2	2	2	22	10	1	6	
اجابات الطالب	3	3	1	6	16	6	2	7	7	8	
مبادرات الطالب	7	5	12		3	2	3		10		
الهدوء او الفوضى				8	3	12	13	2	5	95	
المجموع	10	25	22	59	155	46	44	59	42	138	600
النسبة %	1.67	4.17	3.67	9.83	25.83	7.67	7.33	9.83	7.00	23.00	100

- **استخدام المصفوفة لتحديد النواحي العامة للتفاعل الصفي اللفظي :**

بعد تفريغ البيانات في مصفوفة نقوم بتحديد النواحي العامة للتفاعل الصفي اللفظي باستخدام **الطريقة الحسابية** و كانت النتائج كالآتي :

- **نسب فئات التفاعل اللفضي الصفي :**

1 ـ نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بتقبل المشاعر قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \%100 \times \frac{\text{مجموع العمود 1}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} =$$

$$\% \ 2.77 = 100 \times \frac{10}{361} =$$

2- نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بالمدح والتشجيع قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$\%100 \times \frac{\text{مجموع العمود 2}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} =$$

$$\% \ 6.93 = 100 \times \frac{25}{361} =$$

3- نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بتقبل افكار الطلاب واستعمالها قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 3}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{22}{361} \times 100 = 6.09\ \%$$

4 - نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بطرح الاسئلة قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 4}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{59}{361} \times 100 = 16.34\ \%$$

5 - نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بالشرح و اعطاء المعلومات قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 5}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{155}{361} \times 100 = 42.94\ \%$$

6 - نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بإعطاء التوجيهات و الاوامر قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 6}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{46}{361} \times 100 = 12.74\ \%$$

7 - نسبة سلوك المعلم اللفظي الخاص بالانتقادات و تبرير السلطة قياسا بسلوكه اللفظي الاجمالي :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 7}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{44}{361} \times 100 = 12.19\ \%$$

8 - نسبة اجابات الطالب خلال كلام المعلم :

$$= \frac{\text{مجموع العمود } 8}{\text{مجموع الاعمدة من 1 الى 7}} \times 100\%$$

$$= \frac{59}{361} \times 100 = 16.34\ \%$$

9 – نسبة مبادرة الطالب :

$$\% 100x \frac{\text{مجموع العمود 9}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} =$$

$$\% \ 11.63 \ = \ 100 \ x \frac{42}{361} =$$

10 – نسبة السكوت او انقطاع التواصل :

$$\% 100x \frac{\text{مجموع العمود 10}}{\text{مجموع الاعمدة من1 الى7}} =$$

$$\% \ 38.23 \ = \ 100x \frac{138}{361} =$$

- **نسب مجالات التفاعل اللفظي :**

- ان النسب القياسية التي توصل إليها فلاندرز في أبحاثه هي النسب المئوية المتعلقة بكل مجال من مجالات التفاعلات اللفظية بين المعلم و طلابه و بين الطلاب انفسهم و يتم حسابها على النحو التالي :

1- نسبة كلام المعلم :

و يرمز لها بالرمز(**TT**) ، اي : (Percent Teacher Talk) ، و تمثل هذه النسبة كلام المعلم **المباشر وغير المباشر**، و يتم حسابها كما يلي :

$$\text{TT} = \ 100 \ x \frac{\text{مجموع تكرارات الاعمدة (7،6،5،4،3،2،1)}}{\text{المجموع الكلي للتكرارات المصفوفة}}$$

$$= = 100x \frac{361}{600} = \ 60.17 \ \%$$

2 - نسبة الصمت او الفوضى : و يرمز لها بالرمز)**SC** (، اي :) Percent Silence Or Confusion(، وهي تمثل **فترات الصمت من قبل المعلم و الطلاب** ، و يتم الحصول عليها كما يلي :

$$\text{sc} = 100x \frac{\text{مجموع تكرارات العمود رقم 10}}{\text{المجموع الكلي لتكرارات المصفوفة}}$$

$$\% \ 23.00 \ = \ 100x \frac{138}{600} =$$

3 – نسبة استجابة المعلم : ويرمزلها بالرمز(**TRR**) اي:(Teacher Response Ration) وهي النسبة المعدلة من **كلام المعلم غير المباشر الى كلامه المباشر** Ration (Revised I/D) و تستعمل هذه النسبة لكي تبين مدى تركيز المعلم على تحفيز او تقييد

حرية الطلاب في حجرة الدراسة ، و يتم الحصول عليها كما يلي : حيث ان النسبة المعدلة

$$\text{TRR ت} \times \frac{\text{مجموع تكرارات الاعمدة 1،2،3}}{\text{مجموع تكرارات الاعمدة 1،2،3،6،7}} = 100$$

$$\% \ 38.76 = 100 \times \frac{57}{147} =$$

تتخلص من تأثير الفئتين (4) توجيه الأسئلة ، والفئة (5) الشرح و التلقين ، و تعطي معلومات ما إذا كان المعلم مباشرا أو غير مباشر في أسلوبه المحفز أو المقيد لحرية الطلاب داخل حجرة الدراسة . (فلاندرز ، 1951 ، ص ص 40 -41)

4 – نسبة مبادأة المعلم الفورية :

(TRR89 يرمز لها ب : Response Reaction Teacher Immediate والمراد بها ميل المعلم لمدح او قبول افكار و مشاعر طلابه ، ويتم حساب هذه النسبة كما يلي :

$$100 \times \frac{\text{جمع تكرارات الخلايا}(8،1)+(9،2)+(8،3)+(9،3)+(9،1)+(9،2)+(9،3)}{\text{مجموع تكرارات الخلايا}(8،1)+(8،2)+(8،3)+(8،6)+(8،7)+(9،1)+(9،2)+(9،3)+(9،6)+(9،7)} =$$

$$\text{TRR89} = 100 \times 0.70 = \% \ 70.00$$

5- نسبة اسئلة المعلم :

يرمز لها بالرمز **(TQR)** اي : (Pupil Teacher Initiation) ، و هي تمثل ميل المعلم لاستخدام الأسئلة حينما يدير مناقشة طلابه ، و يتم حسابها كما يلي :

$$\text{TQR} = \frac{\text{جمع تكرارات العمود 4}}{\text{مجموع تكرارات العمودين 5 و6}} \times 100 = \frac{59}{201} \times 100 = \% \ 29.35$$

6 - نسبة أسئلة المعلم الفورية :

يرمز لها ب(**TQR89**)اي:(Ratioon Teacher Immediate Quetion) و هي تعبر عن ميل المعلم الى الاستجابة لكلام الطلاب مع تقديم أراء مترتبة على أفكارهم ، أي ميله إلى استخدام أفكار الطلاب في الدرس ، و تحسب كما يلي :

$$\text{TQR89} = \frac{\text{جمع تكرارات الخلايا}(9،4)+(8،4)}{\text{مجموع تكرارات الخلايا}(9،4)+(8،4)+(8،5)+(9،4)+(9،5)} \times 100$$

$$= \frac{6}{25} \times 100 = \% \ 24.00$$

7- نسبة مبادأة الطالب :

و يرمز لها بالرمز (**PIR**) اي : (**Pupil Teacher Initiation**) ، وهي توضيح نسبة كلام الطالب الذي يشير الى مدى مشاركة الطالب و مبادرته بالإجابة دون ان يطلب منه المعلم ذلك ، و يتم حسابها كما يلي :

$$PIR = \frac{\text{جمع تكرارات العمود 9}}{\text{مجموع تكرارات العمودين 8 و9}} \times 100 = \frac{42}{101} \times 100 = 41.58\ \%$$

8 - نسبة المحتوى المتعامد :

ويرمز لها بالرمز(**CCR**) اي : (**Content Emphasis**) ، وهي تمثل تأكيد المعلم على المادة العلمية من خلال الشرح و الالقاء و يتم حسابها كما يلي :

$$\frac{\text{جمع تكرارات العمودين 4و5 – مجموع الخلايا (4–4)+(5–4)+(4–5)+(5–5)}}{\text{المجموع الكلي لتكرارات المصفوفة}} \times 100 \times 2 =$$

$$CCR = \frac{66}{600} \times 100 \times 2 = 22.00\ \%$$

9 – نسبة اضطراد الخلايا (الثبات) او السلوك المتواصل :

ويرمز لها بالرمز(**SRR**) اي : (**Total Sustained Discourse**) وهي تعبر عن مدى ميل المعلم و الطالب في الاستمرار في فئة معينة اكثر من ثلاث ثوان و كلما كانت هذه النسبة مرتفعة ، كلما قلت سرعة تبادل الكلام بين المعلم و الطالب ، و يتم حساب هذه النسبة كما يلي :

$$= \frac{\text{مجموع تكرارات الخلايا (1·1)،(2·2)،(3·3)،(4·4)،(5·5)،(6·6)،(7·7)،(8·8)،(9·9)،(10·10)}}{\text{المجموع الكلي لتكرارات المصفوفة}} \times 100$$

$$SRR = \frac{299}{600} \times 100 = 49.83\ \%$$

10- نسبة حالة ثبات الطالب :

رمزها(**PSSR**) اي: (Pupil Sustained Discouurse For Teachers) و هي تعبر عن مدى ميل الطالب الى الاستمرار في فئة معينة اكثر من ثلاث ثوان ،

و يتم حساب هذه النسبة كما يلي :

$$PSSR = 100x \frac{\text{مجموع تكرارات الخلايا (8.8) +(9.9)}}{\text{مجموع تكرارات العمودين 8 و 9}}$$

$$= \frac{17}{101} \times 100 = \%16.83$$

11- كلام المعلم المباشر :

$$= \frac{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من (5−7)}}{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من(1−7)}} 100x$$

$$= \frac{245}{361} X100 = \% 67.87$$

12 - كلام المعلم غير المباشر :

$$= \frac{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من (1−4)}}{\text{مجموع التكرارات للاعمدة من(1−7)}} 100x$$

$$= \frac{116}{361} x\ 100 = \% 32.13$$

13 – نسبة غير المباشر / المباشر = 32.13 / 67.87 = %0.47

ويمكننا ان نلخص النتائج المتحصل عليها في الجدولين 17 و 18

الجدول رقم (17) نموذج توضيحي يبين كيفية تسجيل البيانات في المصفوفة باستخدام الطريقة الحسابة

	قبول المشاعر	المدح والتشجيع	قبول الافكار	توجيه الاسئلة	المحاضرة و الالقاء	الامر و التوجيه	النقد و التعنيف	اجابات الطالب	مبادرات الطالب	الهدوء والفوضى	اجمالي المصفوفة
قبول المشاعر		3	3	1	1			1		1	
المدح و التشجيع		9	2	4	1				3	3	
قبول الأفكار		3	4	7				1	4		
توجيه الأسئلة				20	2	6		20		9	
المحاضرة و الإلقاء		2		7	119	5	2	7	7	14	
الأمر و التوجيه				4	8	13	3	11	5	2	

	6	1	10	22	2	2	2				النقد و التعنيف
	8	7	7	2	6	16	6	1	3	3	اجابات الطالب
		10		3	2	3		12	5	7	مبادرات الطالب
	95	5	2	13	12	3	8				الهدوء او الفوضى
600	138	42	59	44	46	155	59	22	25	10	المجموع
100	23.00	7.00	9.83	7.33	7.67	25.83	9.83	3.67	4.17	1.67	النسبة %
600	23.00	16.83		40.83			19.34				النسبة %
100	23.00	16.83		60.17							النسبة %

من الجدول رقم (17) نلاحظ :

- ان نسبة حديث المعلم بلغت (60.17%) ، و ان نسبة حديث الطلاب بلغت (16.83%) و بلغت نسبة الصمت و الفوضى (23.00%) ، و بمقارنة هذه النسب بالنسب القياسية لفلاندرز يتضح ان هناك فروقا واضحة تشير الى ان المعلم لم يكن يعطي الفرصة الكافية للتلاميذ للمشاركة و ابداء افكارهم و اراءهم ، و كذلك لم يكن متحكما في تفعيل الصف فكانت نسبة الصمت و الفوضى كبيرة .
- كما يتضح بالنظر الى النسب التفصيلية بالمصفوفة و المتعلقة بالمجالات (1-2-3) وهي متضمنة بالنسبة العامة لكلام المعلم (60.17 %) ، ان نسبة تقبله لمشاعر الطلبة نسبة صغيرة حيث بلغت (1.67%) ، و ان نسبة قبوله لافكار الطلبة بلغت (3.67%) ، و كذلك نسبة المدح و التشجيع لم تتعدى (4..17%) ، بمعنى ان المعلم لم يعطي لهذه المجالات الاهتمام و الوقت الكافي لتشجيع الطلبة على التفاعل معه اكثر في المواقف التعليمية .
- اما بالنسبة للمجالات (4-5-6) فنلاحظ بان اعلى نسبة كانت من نصيب المحاضرة و الالقاء حيث بلغت (25.83%) و هي كبيرة مقارنة بنسبة كلامه التي بلغت (60.17%) ، ثم تليها نسبة توجيه الاسئلة و التي بلغت (9.83%) و هي نسبة معتبرة

، ثم تاتي نسبة الامر و التوجيه حيث بلغت (7.67%) ، و نسب هذه المجالات تدل على ان المعلم اعتمد على الالقاء و التلقين ، اي انه كان ينتهج الاسلوب المباشر في تدريسه .

- ان نسبة مجال النقد و التعنيف بلغت (7.33%) و هي نسبة مقبولة في تدريس المواد الاجتماعية ، فالمعلم لم يستخدم كثيرا السلطة المبررة في توبيخ الطلبة و هذا يدل على ان الطلبة قد تعودوا على اتجاه المعلم و اسلوبه في التدريس فكانوا اكثر انضباطا ، كما ان انخفاض نسبة هذا المجال قد يكون بسبب وجود الباحث في حجرة الصف مما جعل المعلم يمتنع او يقلل من استخدامها .
- اما بالنسبة للمجالين (8-9) فنلاحظ ان نسبة اجابات الطالب قد بلغت (09.83%) و هي اكبر من نسبة المباداة و التي بلغت (7.00%) ، و هذا ما يؤكد ضعف نسب مجالات تقبل المشاعر ، تقبل الافكار و المدح و التشجيع .
- اما بالنسبة للمجال (10) الخاص بالصمت (الهدوء) او الفوضى فيلاحظ انها اعلى بكثير من النسبة القياسية حيث بلغت (23.00%) ، و هذا يدل على ان المعلم لم يفرض سيطرته على الطلبة ، فكانت هناك فترات صمت بقدر كبير ، و هذا يرجع الى ان حديث المعلم لم يكن مستمرا ، و انه لم يمنح الطلبة بعض الوقت للتفكير ، اما بالنسبة للفوضى فقد كان هناك مجالا لسماع اكثر من صوت في وقت واحد ، و ارتفاع نسبة هذا المجال يدل على ان المعلم لم يستطع ان يفرض سيطرته على الصف ، او بعبارة اخرى لم تكن ادارته للصف جيدة .

الجدول رقم(18) : يبين نسب مجالات التفاعل اللفظي الصفي

البعد	النسبة %	البعد	النسبة %	البعد	النسبة %
كلام المعلم	60.17	كلام الطالب	16.83	الصمت و الفوضى	23.00
استجابة المعلم	38.76	مباداة المعلم الفورية	70.00	اسئلة المعلم	29.35
اسئلة المعلم الفورية	24.00	مباداة الطالب	41.58	المحتوى المتعامد	22.00
اضطراد الخلايا(الثبات)	49.83	حالة ثبات الطالب	16.83		
كلام المعلم المباشر	67.87	كلام المعلم غير المباشر	32.13		

من الجدول رقم (18) نلاحظ :

- استجابة المعلم بلغت **(38.76%)** ، وان نسبة اسئلة المعلم بلغت **(29.35%)** ، وان نسبة اسئلة المعلم الفورية بلغت **(24.00%)** ، وهذا يشير الى ان المعلم كان مستجيبا نسبيا لتلاميده ، وكان يميل الى مدح التلاميذ و تشجيعهم على طرح افكارهم .
- كما بلغت نسبة مباداة المعلم الفورية **(70.00%)** وهي نسبة مرتفعة تشير الى ان المعلم كان يميل كثيرا لتوحيد الافكار اثناء تدريسه لمادة الاجتماعيات وهذا ما تتطلبه طبيعة المادة التعليمية ، و هذا ايضا شيء جيد يساعد التلاميذ على الفهم و الاستيعاب بصورة لفضل .
- اما في مجال مباداة الطالب فقد بلغت نسبته **(41.58%)** وهذه النسبة المعتبرة تشير الى ان التلاميذ كانوا متفاعلين مع معلمهم ، ويميلون بصفة واضحة للمشاركة في الدرس رغم احداث بعض الفوضى مع محاولة المعلم تنظيم هذه المشاركة .
- اما نسبة المحتوى المتعامد فبلغت **(22.00%)** و هي نسبة صغيرة ، تشير الى ان المعلم لم يركز كثيرا على المادة العلمية من خلال الشرح والالقاء ، فهو لم يحتكر الموقف التعليمي ، وهذا ما تؤكده وتدعمه نسبة مباداة الطالب المرتفعة .
- اما نسبة اضطراد الخلايا (الثبات) فقد بلغت **(49.83%)** ، وهي تشير الى ميل المعلم و التلاميذ للاستمرار في قسم معين اكثر من ثلاث ثواني .

- نلاحظ ان نسبة كلام المعلم المباشر بلغت **(67.87%)** ، بينما نسبة كلامه غير المباشر وصلت الى **(32.13%)** ، و هذا يشير الى ان المعلم كان يميل اكثر للشرح و التلقين مع اعطاء التوجيهات لتلاميذه اكثر من مجالات تقبل المشاعر و قبول الافكار و توجيه الاسئلة ، ظنا منه بان هذه المجالات تضيع له الوقت فلا يستطيع اكمال الدرس في الفترة المحددة ، وبالتالي يسجل تاخرا في المحاور التعليمية المقرر تدريسها في فترة معينة كما يطالبه المشرفون عليه ، و هذا ما نلاحظه فعلا في الميدان اذ اصبح هاجس اتمام المقرر يؤرق المعلم و المتعلم .

- **مقارنة النسب المتحصل عليها مع النسب القياسية في اداة فلاندرز:**

جدول رقم (19) مقارنة النسب المتحصل عليها مع النسب القياسية لفلاندرز

الرقم	المجـــــــال	النسب المحسوبة	النسبة القياسية	الفرق بين النسبتين
1	كلام المعلم	% 60.17	% 68	- % 7.83
2	كلام الطالب	%16.83	% 20	-% 3.17
3	الصمت و الفوضى	%23.00	%12-11	+ %12.50
4	استجابة المعلم	%38.76	% 43	- % 4.24
5	مباداة المعلم الفورية	%70.00	% 60	+ % 10.00
6	اسئلة المعلم	%29.35	% 26	+ % 3.35
7	اسئلة المعلم الفورية	%24.00	% 44	- % 20.00
8	مباداة الطالب	%41.58	% 34	+ %7.58
9	المحتوى المتعامد	%22.00	% 55	- %33.00
10	اضطراد الخلايا(الثبات)	%49.83	% 50	- %0.17
11	حالة ثبات الطالب	%16.83	%40 / 25	- %15.67

من الجدول (19) بلاحظ :

- **ان نسبة كلام المعلم** المحسوبة بلغت **(60.17%)** ، و كانت نسبة كلام الطالب **(16.83%)** ، بينما وصلت نسبة الصمت والفوضى الى **(23.00%)** ، و بمقارنة النسب المتحصل عليها بالنسب المعيارية لفلاندرز يتضح ان هناك فروقا واضحة تشير

الى ان المعلم لم يكن متحكما في ادارته للصف ، فكانت هناك فترات **صمت** تدل على ان حديث المعلم لم يكن مستمرا معظم الوقت ، و انه لم يمنح لطلابه الوقت الكافي للتفكير فيما يقول ، او الاجابة عن الاسئلة او الاستفسار ، فارتفعت نسبة فترات الصمت بطريفة ملفتة للنظر، اما الفوضى فكان هناك مجالا واسعا لسماع اكثر من صوت في الفترة الواحدة بدليل الفرق الواضح في النسبة المحسوبة لمجال الصمت او الفوضى مع النسبة المعيارية و المقدر ب : **12.50+%**

- ان نسبة استجابة المعلم بلغت **(38.76%)** و هي متقاربة مع النسبة المعيارية لهذا المجال والتي تمثل **(43.00%)** ، فالفارق المقدر ب : - **04.24%** ، يشير هذا الى ان المعلم كان مستجيبا لتلاميذه بالقدر الكافي ، كما ان نسبة مباداة المعلم الفورية قد بلغت **(70.00%)** وهي تفوق النسبة المعيارية ب : **+10.00%** وهذا يدل على ان المعلم كان يميل بصورة واضحة لتوحيد الافكار اثناء تدريسه للمادة العلمية .
- ان نسبة اسئلة المعلم فقد بلغت **(29.35%)** و هي تفوق النسبة المعيارية **ب** : + **3.35 %**، اما نسبة اسئلة المعلم الفورية فقد بلغت **(24.00%)** و هي نسبة صغيرة مقارنة بالنسبة المعيارية **والمقدرة ب : (44.00%)** ، فالفرق بينهما هو : - **20.00%** و هذا يشير بصفة واضحة الى تاثير نسبة الصمت و كذلك الفوضى التي يحدثها التلاميذ اثناء مشاركاتهم و عدم ضبط المعلم للصف او عدم الادارة الصفية الجيدة على استجابة المعلم لكلام تلاميذه مع تقديم اراء مترتبة عن افكارهم .
- اما مجال مبادرة الطالب فكانت النسبة **(41.58%)** و هي تفوق النسبة المعيارية ب : + **7.58%** وهي نسبة جيدة تشير الى ما ذهبنا اليه سابقا و هو ميل التلاميذ الى المشاركة في الدرس بصفة مستمرة رغم احداثهم بعض الفوضى التي تاثر على سير التفاعل الصفي اثناء الموقف التعليمي .

- اما فيما يتعلق بمجال المحتوى المتعامد فقد تحصلنا على نسبة **(22.00%)** و بمقارنتها مع النسبة المعيارية نجد ان هناك فرقا شاسعا يتمثل في : - **33.00 %** ، و هذا الفرق يشير بوضوح الى ان المعلم كان يركز على القاء المادة العلمية محاولا انهاء الدرس المبرمج للحصة ، و يدل ايضا على اهتمام التلاميذ بالمعلومات و الافكار التي يتضمنها الدرس ، وهذا راجع الى طول محاور هذه المادة التعليمية ، و كذلك الى مطالبة المشرفون على المعلمين بانهاء المقرر في الوقت المحدد ، و هذا ما يؤثر سلبا على المعلم و المتعلم .
- اما نسبة اضطراد الخلايا (الثبات) فقد بلغت **(49.83%)** ، و بمقارنتها بالنسبة المعيارية لهذا المجال نجد ان الفرق : - 0.17% ،و هي نسبة مقبولة جدا ، تعبر عن ميل المعلم و التلاميذ الى الاستمرار في قسم معين اكثر من ثلاث ثواني ، وعن عدم سرعة الكلام بين الطرفين .
- نلاحظ ان نسبة حالة ثبات الطالب قد بلغت (16.83%) و هي صغيرة مقارنة بالنسبة المعيارية لهذا المجال فكان الفرق هو : - 15.67% ، و هذا يشير بصورة واضحة الى وجود حركة كبيرة في تبادل الاراء و الافكار بين المعلم وطلابه ، وهو الامر الذي تؤكده نسبة مجال اضطراد الخلايا اضافة الى نسبة مجال الفوضى المرتفع مقارنة بالنسبة المعيارية.

ثانيا : مناقشة النتائج على ضوء فرضيات الدراسة :

- **الفرضية الاجرائية الأولى:** تنص هذه الفرضية على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية** " وللكشف عن هذه العلاقة الارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي ، تم حساب معاملات الارتباط سيبرمان(**spearman**) .

والجدول رقم (20) يوضح العلاقة:

المتغيرات	معامل الارتباط سبرمان"	الدلالةالمحسوبة	الدلالةالمعتمدة	الدلالة
التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي كلام المعلم	-,775**	,009	0.01	دالّة

من خلال نتائج الجدول رقم (20) نلاحظ ان قيمة مع امل الارتباط سيبرمان(**spearman**) بلغت (-,775**) بمستوى دلالة (,009) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تثبت النتيجة على أنه توجد علاقة ارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية ، و بهذ نقبل فرضية وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين كلام المعلم و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الرياضيات .

وبما ان قيمة **معامل الارتباط سبرمان**" (-,775**) هي قيمة سالبة، وعليه تكون العلاقة بينهما علاقة عكسية ، فكلما **زاد** كلام المعلم في شقه **المباشر** والذي بلغ **(71.47%)** وخاصة في مجالي التلقين والنقد و تبريرات السلطة ، **نقص** كلامه **غير المباشر** اذ بلغ **(28.53%)** متمثلا في مجالات (تقبل المشاعر ، الثناء و التشجيع ، قبول الافكار وطرح الاسئلة) ، وهذا ما يؤدي الى تباين و اختلاف نسب مجالات **التفاعل الصفي اللفظي** ، والذي يؤثر بدوره في **التحصيل الدراسي** ، وهذا ما يفسر النتيجة المتحصل عليها ، وهي وجود علاقة **ارتباط عكسية بين** التفاعل الصفي اللفظي (كلام المعلم) و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية

- و تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (**طلال 2010**) التي اشارت الى انه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين نمط التفاعل الصفي اللفظي (كلام المعلم) و التحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات .

- **الفرضية الاجرائية الثانية :** تنص على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية** " وللكشف عن هذه العلاقة الارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي تم حساب معاملات الارتباط سيبرمان(**spearman**) .

والجدول رقم (21) يوضح العلاقة:

المتغيرات	معامل الارتباط سبرمان"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة	الدلالة
التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي كلام الطالب	-,608	,062	0.05	غير دالّة

من خلال نتائج الجدول رقم (21) نلاحظ ان قيمة مع امل الارتباط سيبرمان(**spearman**) بلغت (-,608) بمستوى دلالة (,062) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) حيث تثبت النتيجة على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية ، و بهذا نرفض فرضيه وجود العلاقة الارتباطية ، و نقبل بالفرضية البديلة " لا توجد علاقة ارتباطية بين كلام الطالب و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الرياضيات " .

و من الجدول رقم (19) نلاحظ ان نسبة كلام الطالب استجابة و مبادرة بلغت (**16.50%**) و هي اقل من النسبة المعيارية ب : - **3.50 %** ، و هذه النسبة لم تكن عنصرا مؤثرا في قيمة و ايجابية **التفاعل الصفي اللفظي** اثناء تدريس مادة الرياضيات ، فضعف **التفاعل الصفي اللفظي** يؤثر في **التحصيل الدراسي** ، و هذا ما يفسر النتيجة التي تحصلنا عليها ، و التي مفادها **عدم وجود** علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي (كلام الطالب) و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية .

- و تختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت اليها دراسة **(طلال 2010)** التي اشارت الى انه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التفاعل الصفي اللفظي (كلام المعلم) و التحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات .

- **الفرضية الاجرائية الثالثة :** تنص على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين الصمت والفوضى لدى التلاميذ و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية** " وللكشف عن هذه العلاقة الارتباطية بين الصمت والفوضى لدى التلاميذ والتحصيل الدراسي في مادة الرياضياتلدى تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي تم حساب معاملات الارتباط سيبرمان**(spearman)** .

والجدول رقم (22) يوضح العلاقة:

المتغيرات	معامل الارتباط سبرمان"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة	الدلالة
التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي الصمت والفوضى لدي التلاميذ	-,478	,162	0.05	غيردالّة

من خلال نتائج الجدول رقم (22) نلاحظ ان قيمة مع امل الارتباط سيبرمان**(spearman)** بلغت (-,478) بمستوى دلالة (,162) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) حيث تثبت النتيجة على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الصمت والفوضى لدى التلاميذ والتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات ، و بهذا نرفض فرضية وجود العلاقة الارتباطية و نقبل بالفرضية البديلة وهي : " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الصمت و الفوضى و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الرياضيات " .

و من الجدول رقم (19) بلاحظ بان نسبة التفاعل الصفي اللفظي في مجال (الصمت اوالفوضى) قد بلغت **(22.17%)** و هي تفوق النسبة المعيارية ب : **+ 12.50 %** ، و رغم ان هذا الفرق يعتبر كبير نسبيا ، الا ان هذا المجال لم يكن عنصرا مؤثرا في

قيمة و ايجابية التفاعل الصفي اللفظي اثناء تدريس مادة الرياضيات و بالتالي في التحصيل الدراسي ، و يفسر هذا الصمت الذي لاحظناه بصفة خاصة لطبيعة المادة التعليمية و كفاءة مدرسيها في ادارة تنشيط و تفعيل الصف ، و كذلك لوجود الملاحظ داخل غرفة الصف ، و هذا ما يفسر النتيجة التي تحصلنا عليها ، و التي مفادها عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي (الصمت او الفوضى) و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية .

- وهذه النتيجة تختلف مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (طلال 2010) التي اشارت الى انه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التفاعل الصفي اللفظي (الصمت والفوضى) والتحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات.

- **الفرضية الجزئية الأولى** : تنص على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية** " وللكشف عن هذه العلاقة الارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي تم حساب معاملات الارتباط سيبرمان(**spearman**) .

والجدول رقم (23) يوضح العلاقة:

المتغيرات	معامل الارتباط سبرمان"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة	الدلالة
التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي التحصيل الدراسي للمادة الرياضيات	-,720*	,019	0.05	دالّة

من خلال نتائج الجدول (23) نلاحظ ان قيمة مع امل الارتباط سيبرمان(**spearman**) بلغت (-,720*) بمستوى دلالة (,019) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) حيث تثبت النتيجة على أنه توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي

والتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات ، و بهذا نقبل فرضية وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفاعل اللفظي الصفي و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الرياضيات ".

وبما ان قيمة **معامل الارتباط سبرمان**" (**,720-***)هي قيمة سالبة، وعليه تكون العلاقة بينهما علاقة عكسية ، فكلما **زاد** كلام المعلم في شقه **المباشر** والذي بلغ **(71.47%)** وخاصة في مجالي التلقين والنقد و تبريرات السلطة ، **نقص** كلامه **غير المباشر** المتمثل في مجالات :

(تقبل المشاعر ، الثناء و التشجيع ، قبول الافكار وطرح الاسئلة) ، وهذا ما يؤدي الى تباين و اختلاف نسب مجالات **التفاعل الصفي اللفظي** مقارنتها بالنسب المعيارية لفلاندرز مما يؤثر في **التحصيل الدراسي** لمادة الرياضيات ، وهذا ما يفسر النتيجة المتحصل عليها ، وهي **وجود** علاقة **ارتباط عكسية بين** التفاعل الصفي اللفظي (كلام المعلم ، كلام الطالب ، الصمت و الفوضى) و التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة علوم تجريبية .

- وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت اليها دراسة **(بن حسين 2010)** التي اشارت الى انه توجد علاقة ارتباطية بين نمط التفاعل الصفي اللفظي (كلام المعلم) والتحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات، وتختلف معها في اتجاه العلاقة (موجبة او سالبة) في بعض المجالات.
- وتتشابه هذه النتيجة مع نتائج **(Morris ،2006)** والتي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين نمط التفاعل الصفي وبين طريقة التدريس وبين تعلم الطلاب.
- **الفرضية الاجرائية الرابعة :** تنص على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين كلام المعلم و التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب و فلسفة** " وللكشف عن هذه العلاقة الارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة

الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي تم حساب معاملات الارتباط سيبرمان(**spearman**) .

والجدول رقم (24) يوضح العلاقة:

المتغيرات	معامل الارتباط سبرمان"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة	الدلالة
التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي	-,668*	,035	0.05	دالّة
كلام المعلم				

من خلال نتائج الجدول رقم (24) نلاحظ ان قيمة مع امل الارتباط سيبرمان(**spearman**) بلغت (-,668*) بمستوى دلالة (**,035**) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) حيث تثبت النتيجة على أنه توجد علاقة ارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي لمادة الاجتماعيات، ، و بهذا نقبل فرضية وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين كلام المعلم و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الاجتماعيات " .

وبما ان قيمة معامل الارتباط سبرمان" (-,668*) هي قيمة سالبة، وعليه تكون العلاقة بينهما علاقة عكسية، فكلما زاد كلام المعلم في شقه المباشر والذي بلغ (67.87%) خاصة في مجالي التلقين والنقد وتبريرات السلطة، نقص كلامه غير المباشر اذ بلغ (32.13%) المتمثل في مجالات:

(تقبل المشاعر، الثناء و التشجيع، قبول الافكار وطرح الاسئلة)، و هي المجالات التي تدفع بالتلاميذ الى الانتباه و المشاركة الفعالة في الدرس، و بالتالي فان تباين و اختلاف نسب مجالات التفاعل الصفي اللفظي (كلام المعلم) يؤثر في التحصيل الدراسي للتلاميذ، وهذا ما يفسر النتيجة المتحصل عليها، وهي وجود علاقة ارتباط عكسية بين التفاعل الصفي اللفظي (كلام المعلم)

والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

– و تتفق هذه النتيجة – رغم اختلاف المادة التعليمية – مع النتائج التي توصلت اليها دراسة **(طلال بن حسين 2010)** التي اشارت الى انه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين نمط التفاعل الصفي اللفظي (كلام المعلم) و التحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات .

- **الفرضية الاجرائية الخامسة:** تنص على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين كلام الطالب و التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة اداب و فلسفة** " وللكشف عن هذه العلاقة الارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي تم حساب معاملات الارتباط سيبرمان(**spearman**) .

والجدول رقم (25) يوضح العلاقة:

المتغيرات	معامل الارتباط سبرمان"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة	الدلالة
التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي كلام الطالب	-,527	,117	0.05	غير دالّة

من خلال نتائج الجدول رقم (25) نلاحظ ان قيمة مع معامل الارتباط سيبرمان(**spearman**) بلغت (**-,527**) بمستوى دلالة (**,117**) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) حيث تثبت النتيجة على أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين كلام الطالب والتحصيل الدراسي لمادة الاجتماعيات ، و بهذا نرفض فرضية وجود العلاقة الارتباطية و نقبل بالفرضية البديلة وهي : " لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين كلام الطالب و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الاجتماعيات " .

و من الجدول رقم (19) نلاحظ ان نسبة كلام الطالب استجابة و مبادرة بلغت (16.83%) و هي اقل من النسبة المعيارية ب : -3.17 % ، و هذه النسبة لم تكن عنصرا مؤثرا في قيمة و ايجابية التفاعل الصفي اللفظي اثناء تدريس مادة الاجتماعيات ،

فالتفاعل الصفي اللفظي (كلام الطالب) لا يؤثر على سيرورة تدريس هذه المادة التعليمية وبالتالي على التحصيل الدراسي، وهذا ما يفسر النتيجة التي تحصلنا عليها ، و التي مفادها عدم وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي (كلام الطالب) والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

– وتختلف هذه النتيجة – رغم اختلاف المادة التعليمية – مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (بن حسين 2010) التي اشارت الى انه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين نمط التفاعل الصفي اللفظي (كلام الطالب) والتحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات.

– **الفرضية الاجرائية السادسة** : تنص على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين الصمت والفوضى لدى التلاميذ و التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة اداب و فلسفة** " وللكشف عن هذه العلاقة الارتباطية بين الصمت والفوضى لدى التلاميذ والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي تم حساب معاملات الارتباط سيبرمان(**spearman**) .

والجدول رقم (26) يوضح العلاقة:

المتغيرات	معامل الارتباط سبرمان"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة	الدلالة
التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي الصمت والفوضى لدي التلاميذ	-,651*	,042	0.05	دالّة

من خلال نتائج الجدول رقم(26) نلاحظ أن قيمة مع معامل الارتباط سيبرمان(**spearman**) بلغت (**-,651***) بمستوى دلالة (**,042**) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) حيث تثبت النتيجة على أنه توجد علاقة ارتباطية بين الصمت والفوضى لدى التلاميذ والتحصيل الدراسي لمادة الاجتماعيات ، و بهذا نقبل فرضية وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الصمت و الفوضى و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الاجتماعيات " .

وبما ان قيمة **معامل الارتباط سبرمان**" (**-,651***)هي قيمة سالبة، وعليه تكون العلاقة بينهما علاقة عكسية ، فكلما زادت نسبة التفاعل الاجتماعي الصفي في مجال (الصمت والفوضى) و التي بلغت23.00% و هي نسبة عالية تفوق النسبة المعيارية ب :+ 12.50% وهذا التباين و الاختلاف في نسبة هذا المجال (الصمت و الفوضى) مقارنتها بالنسبة المعيارية لفلاندرز يؤثر في تدريس مادة الاجتماعيات و بالتالي في التحصيل الدراسي للتلاميذ ، وهذا ما يفسر النتيجة المتحصل عليها ، وهي وجود علاقة ارتباط عكسية بين التفاعل الصفي اللفظي (الصمت و الفوضى) و التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة .

- وتتفق هذه النتيجة – رغم اختلاف المادة التعليمية – مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (بن حسين 2010) التي اشارت الى انه توجد علاقة ارتباطية سالبة بين نمط التفاعل الصفي اللفظي (كالصمت والفوضى) والتحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات.

- **الفرضية الجزئية الثانية** : تنص على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة** " وللكشف عن هذه العلاقة الارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي تم حساب معاملات الارتباط سيبرمان(**spearman**) .

والجدول رقم (27) يوضح العلاقة:

المتغيرات	معامل الارتباط سبرمان"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة	الدلالة
التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي التحصيل الدراسي للمادة الاجتماعيات	-,638*	,047	0.05	دالّة

من خلال نتائج الجدول رقم (27) نلاحظ ان قيمة مع امل الارتباط سيبرمان(spearman) بلغت (-,638*) بمستوى دلالة (,047) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)

حيث تثبت هذه النتيجة على أنه توجد علاقة ارتباطية بين كلام المعلم والتحصيل الدراسي لمادة الاجتماعيات ، و بهذا نقبل فرضية وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفاعل اللفظي الصفي و التحصيل الدراسي للتلاميذ في مادة الاجتماعيات " .

وبما ان قيمة معامل الارتباط سبرمان" (-,638*) هي قيمة سالبة، وعليه تكون العلاقة بينهما علاقة عكسية ، فكلما زاد كلام المعلم في شقه المباشر والذي بلغ (67.87%) وخاصة في مجالي التلقين والنقد و تبريرات السلطة ، نقص كلامه غير المباشر المتمثل في مجالات (تقبل المشاعر ، الثناء و التشجيع ، قبول الافكار وطرح الاسئلة) ، و ان تباين و اختلاف نسب مجالات التفاعل الصفي اللفظي مقارنتها بالنسب المعيارية لفلاندرز يؤثر على الجو العام لحجرة الصف اثناء المواقف التعليمية ، و بالتالي يؤثر في التحصيل الدراسي لمادة الاجتماعيات ، وهذا ما يفسر النتيجة المتحصل عليها ، وهي وجود علاقة ارتباط عكسية بين التفاعل الصفي اللفظي (كلام المعلم ، كلام الطالب ، الصمت والفوضى) و التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي آداب و فلسفة .

- تتفق هذه النتيجة –رغم اختلاف المادة التعليمية – مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (بن حسين 2010) التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي اللفظي في مجالي (كلام المعلم – الصمت والفوضى) والتحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات، وتختلف معها في مجال (كلام الطالب) وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ.

- و تتشابه مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (**Dana ، 2003**) التي اشارة الى انه هناك علاقة ارتباطية بين نمط التفاعل الصفي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية و بين فهم طلابهم لكثير من المفاهيم الاجتماعية ، وهذا يؤثر على تقدم تعلم الطلاب ، اي على تحصيلهم الدراسي .

1- الفرضية العامة :

تنص الفرضية على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**".وللكشف عن هذه العلاقة الارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي تم حساب معاملات الارتباط سيبرمان(**spearman**) .

والجدول رقم (28) يوضح العلاقة:

المتغيرات	معامل الارتباط سبرمان"	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة	الدلالة
التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي	-,665*	,036	0.05	دالّة
التحصيل الدراسي				

من خلال نتائج الجدول رقم (28) نلاحظ ان قيمة مع امل الارتباط سيبرمان(spearman) بلغت (-,665*) بمستوى دلالة (,036) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) حيث تثبت النتيجة على أنه توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي والتحصيل الدراسي، و بهذا نقبل بفرضية وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفاعل اللفظي الصفي و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

وبما ان قيمة معامل الارتباط سبرمان" (-,665*) هي قيمة سالبة، وعليه تكون العلاقة بينهما علاقة عكسية ، فكلما زاد كلام المعلم في شقه المباشر وخاصة في مجالي التلقين والنقد و تبريرات السلطة ، نقص كلامه غير المباشر المتمثل في مجالات (تقبل المشاعر ، الثناء و التشجيع ، قبول الافكار وطرح الاسئلة) و الذي يؤدي الى نقص نسبة مجال كلام الطالب (استجابة و مبادرة) و يؤدي كذلك الى زيادة نسبة مجال (الصمت و الفوضى) ، و الملاحظ ان هذا التباين و الاختلاف في نسب مجالات التفاعل الصفي اللفظي يؤثر على الجو العام لحجرة الصف اثناء المواقف التعليمية ، و بالتالي يؤثر في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات لتلاميذ شعبة علوم تجريبية ، و لمادة الاجتماعيات

بالنسبة لتلاميذ شعبة اداب و فلسفة ، وهذا ما يفسر النتيجة المتحصل عليها ، وهي وجود علاقة ارتباط عكسية بين التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي (كلام المعلم ، كلام الطالب ، الصمت والفوضى) و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

- تتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (طلال بن حسين 2010) التي اشارت الى وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي اللفظي والتحصيل الدراسي للطلبة في مادة الرياضيات، وتختلف معها في اتجاه العلاقة (موجبة او سالبة) بين بعض مجالات التفاعل اللفظي الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي للتلاميذ.
- وتتشابه مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (عبد المنعم والشهواني 1991) التي اشارة الى انه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التحصيل الدراسي لطلاب مجموعة المواد العلمية ومجموعة المواد الاجتماعية وعلاقته ببعض انماط التفاعل اللفظي الصفي. و تتشابه ايضا مع (دراسة حسن 1993) و التي اشارت الى وجود علاقة دالة احصائيا بين استخدام السلوك اللفظي غير المباشر و التحصيل الدراسي للتلاميذ . و تتشابه ايضا مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (Steinbring، 2005) و التي اشارة الى انه توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي و بين نوع الاتصال المرغوب فيه . وكذلك مع (قادري 2012) و التي توصلت الى وجود ارتباط دال احصائيا بين سلوك الطالب و سلوك المعلم و بين الجو العام للقسم و التحصيل الدراسي للتلاميذ . و تتشابه مع نتائج دراسة (Fives ، et al ، 2007) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباطية بين درجة التفاعل الصفي و طريقة التدريس مما يؤدي الى رفع مستوى التحصيل لدى الطلاب . و تتشابه ايضا مع نتائج دراسة (Junita، 1993) ان التوجيه في الصف يرتبط بالتحصيل الدراسي للتلاميذ .

خاتمة

و

اقتراحات

خاتمة:

يتأثر التحصيل الدراسي للتلميذ بالبيئة الاجتماعية المدرسية ، اذ تمارس مختلف عناصرها الاثر الواضح في هذا المجال ، و هذا ما يقتضي ضرورة ادراج اليات بجانب العلاقات الداخلية و التفاعلات الاجتماعية المدرسية التي تتم بين عناصر البيئة المدرسية
و توجيهها بحيث تقوم على اساس التعاون و الاحترام ، و توجيه الجهود نحو التلميذ محور العملية التربوية و الى تحصيله الدراسي الذي يعتبر اسمى اهدافها .

ان تسارع وتيرة التقدم العلمي و التكنولوجي و تطور الحياة الاجتماعية يقتضي من القائمين على المنظومة التربوية مسايرة هذا الواقع و التخلي عن الطرائق التقليدية و العمل على الاستفادة من الخبرات التربوية الحديثة و من النظريات و الدراسات التي اهتمت بالتفاعل الاجتماعي المدرسي و التواصل و العلاقات الاجتماعية ، و التفاعل الصفي تحديدا الذي يؤثر بصفة مباشرة في عملية التمدرس (اداء المعلم و التحصيل الدراسي للمتعلم)

فالى جانب الاهتمام الكبير الذي توليه الدولة ووزارة التربية للجانب الفيزيقي للبيئة المدرسية ، و الاصلاح المستمر للمناهج المدرسية ، يجب ان يصاحبه اهتمام اكبر بالجانب العلائقي بين اطراف الجماعة المدرسية بصفة عامة ، و بين طرفي عملية التعليم و التعلم بصفة خاصة ،أي الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية الصفية و ما يحدث من تفاعل اجتماعي بين المعلم و التلاميذ و بين التلاميذ انفسهم داخل حجرة الصف .

فتكامل هذين العنصرين كفيل بالوصول الى بيئة مدرسية و صفية مثلى مناسبة لعملية للتعليم و التعلم ، و هذا ما يساهم في تحقيق اهداف الاصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية و المتمثلة في اعداد افرادا صالحين نافعين لأنفسهم و لمجتمعهم ، من خلال الاهتمام بهم نفسيا و اجتماعية مع العمل على رفع مستوي تحصيلهم الدراسي .

- و من خلال دراستنا في شقيها النظري و الميداني ، توصلنا الى ان لعناصر البيئة المدرسية عموما ، و لطرفي عملية التعليم و التعلم (معلم – متعلم) ، و للمناخ الصفي خصوصا ، و ما يسوده من علاقات اجتماعية و تفاعلات صفية لفظية و غير لفظية

الاثر الكبير و المباشر سلبا و ايجابا على عملية التعليم و التعلم اثناء مختلف المواقف التعليمة ، و تحديد على مستوى اداء المعلم و التحصيل الدراسي للمتعلم .

- و كلما سارت هذه العلاقات و التفاعلات الاجتماعية الصفية في اتجاهها الطبيعي وفرت جوا مدرسيا و مناخا صفيا ملائما للتعليم و التعلم يساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ الذي يعتبر اسمى اهداف المنظومة التربوية ، بينما اذا انحرفت هذه العلاقات و التفاعلات عن مسارها و اتسمت بالصراعات و قلة الاترام بين طرفي العملية التعليمية التعلمية يكون تاثيرها سلبيا على سير عملية التمدرس

و بالتالي على اداء المعلم و التحصيل الدراسي للمتعلم .

- رغم ان العملية التربوية في ظاهرها قائمة على مجموعة من القواعد و الطرائق التقنية ، الا انها في جوهرها عملية انسانية تهدف الى تكوين الفرد نفسيا و اجتماعيا و معرفيا من اجل اعداده للحياة الاجتماعية ، و لهذا يتوجب على القائمين على الحقل التربوي و على العاملين ضمن عناصر البيئة المدرسية و على المعلمين تحديدا ان يراعوا خصوصيات التلميذ في هذه المرحلة التعليمية ، و كيفية التعامل معه لرفع دافعيته للتعلم ، و تحسين و تقويم اتجاهاته نحو التعلم و المعلم و المواد التعليمية ، وهذا ما يساهم في تحقيق الاهداف المسطرة وفق الاصلاحات الجديدة للمنظومة التربوية عموما ، و على وجه التخصيص الوصول الى رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ و اعدادهم للحياة الاجتماعية .
- و اخيرا نشير الى ضرورة بناء و تطوير شبكة العلاقات الاجتماعية المدرسية بين عناصر البيئة المدرسية بشكل عام ، و بين طرفي عملية التعليم و التعلم (معلم – متعلم) بشكل خاص ، و الى ضرورة تعلم انواع الادارة الصفية و التدرب على تطبيق افضلها و اكثرها نجاعة لايجاد مناخ صفي ملائم يساهم في تطوير و كفاءة اداء المعلم ، و في زيادة دافعية المتعلم و تحسين اتجاهاته نحو المعلم و المواد التعليمية مما يساهم في زيادة نشاطه و انتباهه و ثقته بنفسه و تحسين سلوكه داخل الصف .. و كل هذه

العوامل تساهم بصفة ايجابية و فعالة في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ و تكوينهم نفسيا و اجتماعيا و بهذا تكون اهداف المنظومة التربوية وفق اصلاحاتها الجديدة فد تحققت.

اقتراحات:

و بعد اكمالنا لهذه الدراسة في شقيها النظري و الميداني و من خلال معايشتنا لظروف البيئة الاجتماعية المدرسية و لاحتكانا الدائم مع عناصرها بصفة عامة ، و مع افراد عينة البحث بصفة خاصة تعرفنا على مختلف العوامل المساعدة على رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ و على معيقات هذه العملية ، يمكننا مساعدة القائمين على المنظومة التربوية بصفة عامة و على عملية التعليم و التعلم بصفة خاصة للوصول الى تحقيق مناخ تعليمي نفسي اجتماعي يؤدي الى تحقيق الهدف الاسمى للعملية و المتمثل في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ .

* و نظرا لقلة البحوث و الدراسات التي تناولت مثل هذه المواضيع او مواضيع مماثلة لموضوع هذا البحث ، الذي يساهم بصورة كبيرة في النهوض بمستوى التدريس في مؤسساتنا التعليمية لتحقيق اهداف المنظومة التربوية وفق الاصلاحات الجديدة .

* في ضوء النتائج التي اسفرت عنها هذه الدراسة يورد الباحث جملة من التوصيات التي يمكن ان تسهم في رفع درجة الوعي بأهمية دراسة التفاعل الصفي اللفظي و دوره في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ الذي يعتبر اسمى غايات و اهداف المنظومة التربوية بعد الاصلاحات الجديدة ، و هذا لن يتأتى الا بإيجاد مناخ صفي ملائم .

و هذه اهم التوصيات و الاقتراحات:

1-ضرورة اعادة النظر في عملية التربية و التعليم باعتبارها مشروعا لبناء و تكوين الفرد الصالح و المفيد لمجتمعه .

2-ضرورة ادراج مادة تعليمية ضمن البرامج الدراسية ، تهتم بالتكوين النفسي الاجتماعي للتلاميذ و اسناد تدريسها لاهل الاختصاص .

3-اقامة ندوات و دورات داخلية على مستوى الثانوية بهدف تحسيس التلاميذ بأهمية التحصيل الدراسي و ربطه بمستقبلهم العلمي و المهني .

4-العمل على مراقبة شبكة العلاقات الاجتماعية المدرسية و الصفية ، و تقييمها دوريا لتأثيرها المباشر في عملية التعليم و التعلم مما ينعكس على التحصيل الدراسي للتلاميذ .

5-ضرورة التعامل مع التلاميذ بإيجابية و الابتعاد عن النظر اليهم بالغالبية السلبية .

6-مساهمة الاطراف المعنية بعملية التعليم و التعلم في ايجاد مناخ صفي ملائم لتطوير اداء المعلم و رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم .

7-ضرورة تدريب المعلمين قبل بداية الخدمة و في اثنائها على تحليل انماط التفاعل الصفي اللفظي ليساعدهم على معرفة خصائص ممارساتهم الصفية خلال مختلف المواقف التعليمية .

8-ضرورة تدريب المعلمين على استخدام تحليل التفاعل الصفي اللفظي كأسلوب للتقويم الذاتي ، وبناء خطط علاجية تقوم على مبدا ايجابية المتعلم .

9-جعل تحليل التفاعل الصفي اللفظي من ضمن ادوات تقويم الاداء التدريسي ، لذا يجب تدريب مفتشي المواد على استخدام ادوات التفاعل اللفظي و نتائج الدراسات التي تناولت هذا الموضوع .

10- استخدام اداة ملاحظة التفاعل الصفية و تقويم اداء التدريس للمعلم ، فهي تساعد على تحديد جوانب القوة و الضعف في المواقف التعليمية .

11- ضرورة اهتمام الجهات المشرفة و الوصية على تدريب المعلم على تنويع الانشطة و الاساليب التدريسية و على اساليب الإدارة الصفية التي تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.

12- دعم و تشجيع استخدام نتائج الدراسات التي تناولت التفاعل الصفي اللفظي في تحسين مستوى اداء المعلمين ، عن طريق اصار نشرات و مطويات توضح كيفية الاستفادة من هذه النتائج .

13- تنظيم دورات تدريبية للمعلمين خاصة بالإدارة الصفية ، و مهارات تحليل التفاعل الصفي اللفظي و كيفية الاستفادة من تطبيقاته في المواقف التعليمية المختلفة .

14- القيام بندوات و محاضرات و ورش عمل تطبيقية للتعريف بطرق تحليل التفاعل الصفي اللفظي لرفع مستوى خبرة و اداء المعلمين .

15- تبني الجهات المشرفة و الوصية فكرة تدريب المعلمين اثناء الخدمة على كيفية الاستفادة من نتائج دراسات التفاعل الصفي اللفظي ، وكذلك تدريبهم على مهارات التدريس الفعالة ،فهي تساعدهم على حل و تجاوز المشكلات التي تعيق العملية التعليمية التعلمية ، و بالتالي تساهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ.

16- تصميم برامج تدريبية دورية متخصصة في الادارة الصفية ومهارات التدريس مواكبة لتطور المناهج و طرائق التدريس .

المراجع

المراجع:

1. قائمة المراجع باللغة العربية:

– ابو جادو، صالح محمد علي (2000). *علم النفس التربوي*، ط2، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– أبو حطب، فؤاد (1980). *علم النفس التربوي*، ط2، القاهرة، مصر، مكتبة الأنجلو مصرية.

– ابو زينة، فريد كامل واخرون (2006). *مناهج البحث العلمي والاحصاء*، ط1، عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– ابو نمرة، محمد خميس (2002). *ادارة الصفوف وتنظيمها*، ط1، عمان، الأردن، دار يافا للنشر والتوزيع.

– ابو هلال، احمد (1979). *تحليل عملية التدريس*، عمان، الأردن، مكتبة النهضة الاسلامية.

– احمد الجواهري، عبد الهادي، وعبد الرزاق ابراهيم، على (2002). *المدخل الى المناهج وتصميم البحوث الاجتماعية*، الاسكندرية، مصر، *المكتب* الجامعي الحديث.

– احمد امين، فوزي، وطارق محمد، بدر الدين (2001). سيكولوجيا الفريق الرياضي، ط1، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

– احمد، إبراهيم احمد (د.ت). *الإدارة التربوية والإشراف الفني بين النظرية والتطبيق* القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

– اسعد وطفة، علي، والشهاب، علي جاسم (2004). *علم الاجتماع المدرسي*، بيروت، لبنان، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

– الاهدل، اسماء زين الدين (1983). التفاعل اللفظي في تدريس الرياضيات، دراسة تحليلية للمرحلة الابتدائية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.

– البستاني، بطرس (1987). *محيط المحيط، قاموس اللغة العربية*، لبنان، مكتبة لبنان.

المراجع:

– البغدادي، محمد رضا (1998). *الأهداف والاختبارات*، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

– البهي السيد، فؤاد (1975). *الأسس النفسية من الطفولة إلى الشيخوخة*، ط4، مصر، دار الفكر العربي.

– البهي السيد، فؤاد (1988). *الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة*، ط2، مصر، دار الفكر العربي.

– الترتوري، محمد، والقضاة، محمد (2006). *المعلم الجديد، دليل المعلم في الادارة الصفية الفعالة*، عمان، الاردن، الحامد للنشر والتوزيع.

– التل، سيد وآخرون (2006). *مناهج العلم في البحث العلمي "الإحصاء في البحث العلمي*، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

– الجاغوب، محمد عبد الرحمان (2002). *النهج القويم في مهنة التعليم*، ط1، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

– الجبار، سيد إبراهيم (د ت). *التربية ومشكلات المجتمع (مجموعة دراسات القاهرة)*، القاهرة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

– الجسماني، عبد العلي (1994). *علم النفس وتطبيقاته الاجتماعية والتربوية*، بيروت، لبنان، الدار العربية للعلوم.

– الحريري، رافعة (2010). *مهارات الادارة الصفية*، ط1، عمان، الاردن، دار الفكر.

– الحسن، احسان محمد (1990). *النظريات الاجتماعية المتقدمة " دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المتقدمة "*، ط 1، عمان، الاردن، دار وائل للنشر.

– الحنفي، عبد المنعم (1978). *موسوعة علم النفس والتحليل النفسي*، مصر مكتبة مدبولي.

المراجع:

– الحيالي، عماد، واحمد حسين علي (2000). استخدام نظام كومار لتحليل التفاعل الصفي لمدرسي ومدرسات الفيزياء وتأثيره في اكتساب مهارات العمليات العلمية لطلبة الصف الخامس العلمي، *بحث دبلوم*، كلية التربية، جامعة الموصل، العراق.

– الحيلة، محمد محمود (2002). *مهارات التدريس الصفي*، ط1 ، عمان ، الاردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

– الخطابية، ماجد وآخرون (2002). *التفاعل الصفي*، عمان، الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

– الدمنهوري، رشاد صلاح (1999). *التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي*، ب ط، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.

– الدويك، تيسير، وحسين ياسين، وآخرون (1998). *الإدارة التربوية المدرسية والإشراف التربوي*، ط2، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– الراشدان، عبد الله (1984). *علم الاجتماع التربوي*، عمان، الاردن، دار عمار.

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

– الزيود، تارد فهمي، عليان، هشام عامر (1998). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*، ط2، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– الزيود، نادر فهمي واخرون (1999). *التعلم والتعليم الصفي*، ط4، عمان، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– الزيود، نادر فهمي، وعليان، عامر هشام (1998). *مبادئ القياس والتقويم في التربية*، ط2، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– السلمي، على (د ت). *السلوك الانساني في الادارة*، القاهرة، مصر، مكتبة غريب.

– السيد علي، محمد (2002). *التربية العلمية وتدريس العلوم*، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

المراجع:

– السيد، ابو النيل محمود (1985). *علم النفس الاجتماعي*، بيروت، لبنان، دار النهضة العربية.

– السيد، سليم محمد (1981). الجامعة والوظيفة الاجتماعية للعلم، مجلة *الفكر العربي*، العدد 20.

– السيد، فؤاد البهي (1980). *علم النفس الاجتماعي*، ط1، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

– الشامي، جمال الدين محمد (2002). *المعلم وابتكار التلاميذ*، ط1، الاسكندرية، مصر، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

– الشناوي، احمد وآخرون (2001). *التنشئة الاجتماعية للطفل*، عمان، الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

– العبيدي، محمد جاسم، ومحمد ولي، باسم (2009). *المدخل الى علم النفس الاجتماعي*، ط2 ، عمان ، الاردن ، دار الثقافة للنشر و التوزيع .

– العتوم، عدنان يوسف (2008). *علم النفس الاجتماعي*، ط4، عمان، الاردن، اثراء للنشر والتوزيع.

– العمايرة، محمد حسن (1999). مبادئ الإدارة المدرسية، ط2 ، عمان، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– العيسوي، عبد الرحمان (1984). *علم النفس*، لبنان، دار النهضة العربية.

– العيسوي، عبد الرحمان (2004) *علم النفس التربوي*، دراسة في التعلم وعادات الاستذكار ومعوقاته، لبنان، دار النهضة العربية.

– العيسوي، عبد الرحمان محمد (2006). *تفاعل الجماعات البشرية*، الاسكندرية، مصر، الدار الجامعية.

– الغريب، رمزية (1976). *التعلم، دراسة نفسية وتوجيهية وتربوية*، ط3، القاهرة، مصر، المكتبة الأنجلو مصرية.

المراجع:

– الفارابي، عبد اللطيف وآخرون (1994). *معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديالكتيك*، بيروت، لبنان.

– الفراء، اسماعيل صالح (2004). تقويم الاداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة الاساسية الدنيا من متخرجي الجامعات الفلسطينية، *ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني*، برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية، جامعة القدس، رام الله، فلسطين.

– القذافي، رمضان محمد، والفالوقي، محمد (1997). *العلوم السلوكية في مجال الإدارة والإنتاج*، ط3، الإسكندرية، مصر، المكتب الجامعي الحديث.

– القرار الوزاري (10 ماي2005). رقم 50 المتضمن: "تنصيب المناهج الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر، 2005.

– القرار الوزاري (14 ماي 2004). رقم 16 المتضمن: تجديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الجزائر.

– المختار، رائدة نزار (2005). انماط التفاعل الصفي لمدرسي ومدرسات الرياضيات وأثرها

– المعايظة، خليل (1999). *علم النفس التربوي*، ط1، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– المعايظة، خليل عبد الرحمان (2000). *علم النفس الاجتماعي*، ط1، عمان، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– المعايظة، خليل عبد الرحمان (2007). *علم النفس الاجتماعي*، ط2، عمان، الاردن، دار الفكر.

– المفتي، محمد امين (1984). *سلوك التدريس*، مصر، سلسلة مؤسسة الخليج العربي.

– المنسي، حسن (1998). *ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي*، عمان، الاردن، دار الكندري.

المراجع:

– المنسي، عمر حسن (2000). *ادارة الصفوف*، ط2، عمان، الاردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

– الميثاق الوطني، حزب جبهة التحرير الوطني، الجزائر، 1986.

– النجيفي، محمد لبيب (1976). *الاسس الاجتماعية للتربية*، القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

– انتصار، يونس (د ت). *السلوك الانساني*، مصر، دار المعارف.

– اوتاواي (1970). ترجمة وهيب، سمعان، التربية والمجتمع، القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

– بدران، شبل، البيلاوي، حسن (1997). *علم إجتماع التربية المعاصر*، ط1، الإسكندرية، مصر، دار المعرفة الجامعية.

– بدوي، أحمد زكي (1973). معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية*، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

– بن جابر، جودة (2004). *علم النفس الاجتماعي*، ط1، عمان، الاردن، دار الثقافة والنشر.

– بن حمودة، محمد (2006). علم الإدارة المدرسية – نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي الجزائري، عنابة، الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع.

– بن ساسي، عقيل (2007). فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى تلاميذ 3 متوسط، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

– بن سالمن عبد الرحمان (2000). *المرجع في التشريع الجزائري*، ط 3، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر.

– بن يوسف، أمال (2008). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، *رسالة ماجستير في علوم التربية غير منشورة*، جامعة الجزائر02.

المراجع:

– بنجر، رملة عبد الكريم (1990). تحليل التفاعل اللفظي لمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمدارس الثانوية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بمكة المكرمة، *رسالة ماجستير غير منشورة، كلية* التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.

– بهجت، محمد صالح (1985). *عمليات خدمة الجماعة*، الاسكندرية، مصر، المكتب الجامعي الحديث.

– بوسنة، محمود (2007). *علم النفس القياسي "المبادئ الأساسية*، ط1، بن عكنون، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

– تاعوينات، على (2009). *التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي*، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر.

– تركي، احمد رابح (1984). *مناهج البحث في علوم التربية وعلم النفس*، الجزائر، المؤسسة الوطنية للكتاب.

– . تركي، رابح (1990). *أصول التربية والتعليم*، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

– جابر، نصر الدين (2004). واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 2 (1)، كلية التربية، دمشق، سوريا.

– جامعة الدول العربية (1983). معجم *مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة*، الجزء الأول، الأمانة العامة.

– جبالي، نور الدين (1995). نحو تقويم تربوي، *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية*، جامعة باتنة، الجزائر.

– جبران، مسعود (2001). *الرائد في المعجم اللغوي الأحد والأسهل*، ط2، بيروت، لبنان، دار المعارف للملايين.

– جلال، سعد (1984). *علم النفس الاجتماعي*، ط 2، منشاة المعارف، الاسكندرية، مصر.

المراجع:

– جلجل، نصرة عبد الحميد (2001). *التعليم المدرسي*، القاهرة، مصر، مكتبة النهضة المصرية.

– جودة، عزة عبد الهادي، وسعيد، سين العزة (2004). *مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي*، الأردن، دار الثقافة.

– جودت، عطوي عزت (2001). *الإدارة المدرسية الحديثة*، عمان، الأردن، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

– حجي، أحمد إسماعيل (2000). *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

– حسن، احمد خليل (1984). أثر استخدام استراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء، *رسالة الخليج العربي*، الرياض، السعودية.

– حسن، احمد خليل (1993). أثر استخدام استراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الطلاب المعلمين تخصص رياضيات بكلية التربية بابها وعلاقة ذلك بتحصيل تلاميذهم في المرحلة المتوسطة، *مجلة كلية التربية*، العدد 9، جامعة اسيوط، مصر.

– حسن، عبد الباسط محمد (1982). *علم الاجتماع*، القاهرة، مصر، مكتبة غريب.

– حسن، محمد إبراهيم حسان، والعجمي، محمد حسنين (2007). *الإدارة التربوية*، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– حلمي، منيرة (1978). *التفاعل الاجتماعي*، القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

– داوود، ليلى (1977). *علم النفس الاجتماعي*، رسالة جامعية، جامعة دمشق، سوريا.

– داوود، نسيمة (1999). علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي المدرسي، بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 26(1).

– درويش، زين العابدين (1999). *علم النفس الاجتماعي (اسسه وتطبيقاته)*، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

المراجع:

– دسوقي، كمال (1970). *في الاجتماع وعلم النفس الاجتماعي*، ط1، القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

– ديسقورس، ميخائيل ناجي (2004). *مبادئ ومستويات الرياضيات المدرسية*، مصر، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات.

– ردحي، سعاد (1988). سيكولوجيا الطفل المتخلف دراسيا، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

– رفعت رمضان، محمد، وآخرون (1984). *أصول التربية وعلم النفس*، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

– زرارقة، فيروز (1999). التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي (سنة أولى ثانوي، بجزأيه أدبي وعلمي)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة قسنطينة.

– زهران، حامد عبد السلام (1977). *علم النفس الاجتماعي*، القاهرة، مصر، عالم الكتب.

– زهران، حامد عبد السلام (1984). *علم النفس الاجتماعي*، ط2، القاهرة، مصر، عالم الكتب.

– سامي ملحم، محمد (2001). *سيكولوجية التعلم والتعليم (الأسس النظرية – التطبيقية)*، عمان، الأردن، دار المسيرة.

– سامي منير، محمد (2000). المدرس المثالي (نحو تعليم أفضل)، القاهرة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر.

– سعد الله، الطاهر (1991). *علاقة التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي*، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

– سعيد، إسماعيل علي (1982). المدخل إلى العلوم التربوية، القاهرة، مصر، عالم الكتب.

– سلامة، محمد، وغباري، محمد (2006). *الخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية*، الإسكندرية، مصر، المكتب الجامعي الحديث.

المراجع:

– سمارة، عبد العزيز (1999). *محاضرات في التوجيه والإرشاد*، ط3، عمان، الاردن، دار الفكر.

– سيد احمد، غنيم (1973). *سيكولوجية الشخصية*، ط1، القاهرة، مصر، دار النهضة العربية.

– شتا، علي، والجولاني، فادية عمر (1977). *علم الاجتماع التربوي*، الاسكندرية، مصر، مكتبة الاشعاع الفنية.

– شروخ، صلاح الدين (2004). *علم الاجتماع التربوي* عنابة، الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع.

– صالح الأزرق، عبد الرحمان (د ت). *علم النفس التربوي للمعلمين*، بيروت، لبنان، دار الفكر العربي.

– صالح، عبد العزيز، عبد العزيز، عبد الحميد (2002). *التربية وطرق التدريس*، ط3، القاهرة، مصر، دار المعارف.

– طلعت حسن، عبد الرحيم (1980). *سيكولوجية التأخر الدراسي*، القاهرة، مصر، دار الثقافة للنشر.

– طلعت حسن، عبد الرحيم (1981،). *علم النفس الاجتماعي*، القاهرة، مصر، دار الثقافة للنشر.

– طيبي، إبراهيم (1993). أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي، *رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس التربوي*، جامعة الجزائر2.

– عاقل، فاخر (1985). *علم النفس التربوي*، ط2، بيروت، لبنان، دار العلم للملاكين.

– عاقل، فاخر (1998). *علم النفس التربوي*، ط11، بيروت، لبنان، دار العلم للملاكين.

– عبد الحميد أحمد، على (2010). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية، *شهادة دكتوراه في التربية غير منشورة*، تخصص علم النفس التربوي، مكتبة حسن العصرية، لبنان.

المراجع:

– عبد الحميد، لطفي (1962). *علم الاجتماع*، مصر، دار المعارف.

– عبد الخالق، فوزي، واحسان شوكت، على (2002). *طرق البحث العلمي " المفاهيم والمنهجيات وتقارير نهائية*، الاسكندرية، مصر"، المكتب العربي الحديث.

– عبد الرحيم عدس، محمد (1996). *المعلم الفاعل والتدريس الفعال*، ط1، عمان، الأردن، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

– عبد الرحيم عدس، محمد (2001). *المعلم الفاعل والتدريس الناجح*، عمان، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– عبد المجيد مصطفى، عبد القادر (1984). التفاعل الاجتماعي والتربية، *مجلة التربية*، العدد 35، الجزائر.

– عبد الهادي، نبيل (1999). القياس *والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي*، ط1، عمان، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

– عصمت، مطاوع إبراهيم (1997)، *التجديد التربوي، "أوراق عربية وعالمية"*، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

– عطار، حمد السعيد (1999). همزة وصل، *مجلة التكوين والتربية*، العدد 15، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

– عطية الأبراشي، محمد (1993). *روح التربية والتعليم، دار الفكر العربي*، القاهرة، مصر.

– علام، صلاح الدين محمود (2000). *القياس النفسي والتربوي*، ط1، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

– علاوي، محمد حسن (1998). *سيكولوجيا الجماعات الرياضية*، ط1، مصر، مركز الكتاب للنشر.

– علي حافظ، محمد (1985). *التخطيط والتربية والتعليم، المؤسسة المصرية العامة*، الدار المصرية للتأليف.

– علي مذكور، أحمد (1997). *منهج التربية الإسلامية*، ط1، بيروت، لبنان، مكتبة الفلاح.

المراجع:

– عيشوي، مصطفى (د. ت). *المدرسة الجزائرية إلى أين؟*، باتنة، الجزائر، دار الأمة.

– غالب، حنا (1966). *مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة*، بيروت، لبنان، دار النشر.

– فارعة، حسن محمد (1984). *المعلم وادارة الفصل*، مصر، منشورات مؤسسة الخليج العربي.

– فريد، عادل (2003). *مرجعية عامة للمناهج الجديدة*، الجزائر، المركز الوطني للوثائق.

– فلاندرز، امدون واخرون (1960). *دور المدرس في حجرة الدراسة*، ترجمة محمد نبيل نوفل واخرون، القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

– فلاندرز، امدون واخرون (1960). *دور المدرس في حجرة الدراسة*، ترجمة عبد العزيز البابطين، الرياض، المملكة العربية السعودية، مطابع جامعة الملك سعود.

– فؤاد إبراهيم، عبد اللطيف (1980). *المناهج وأسسها وتنظيمها وتقويم أثرها*، ط5، مكتبة مصر، مصر.

– قاسم، رياض (1995). مسؤولية المجتمع العلمي العربي، *مجلة المستقبل العربي*، العدد20.

– قباري، محمد اسماعيل (د. ت). *قضايا علم الاجتماع المعاصر*، الاسكندرية، مصر، دار المعارف.

– قريشي، محمد (2002). القلق وعلاقته بالتوافق الدراسي والتحصيل لدى المرحلة الثانوية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، مودعة بجامعة الجزائر.

– قزازة، محمود عبد القادر (1996). *مهنتي كمعلم*، بيروت، لبنان، الدار العربية للعلوم.

– قطامي، يوسف، وقطامي، نايفة (2005). *ادارة الصفوف*، ط2، عمان، الاردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

– كريتش، دافيد واخرون (1974). *سيكولوجية الفرد في المجتمع*، ترجمة حامد عبد العزيز الفقي، سيد خير الله، القاهرة، مصر، مكتبة الانجلو المصرية.

المراجع:

– مجدي، عزيز إبراهيم (2001). *رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم*، مصر، مكتبة الأنجلو مصرية.

– محمد النعيمي، الحسين بن حيدر (2003). العلاقة بين القدرات العقلية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الثانوية العامة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

– محمد خليفة، عبد اللطيف (2000). *الدافعية للإنجاز*، القاهرة، مصر، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

– محمد عادل، عبد الله(2003). *مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال خارج المنزل*، القاهرة، مصر، دار الرشاد.

– محمد عيسى، ابراهيم (2006)، قياس ابعاد مفهوم الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر في الاردن، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 4 (2)، كلية التربية، دمشق، سوريا.

– مختار، حمزة (1982). *أسس علم النفس الاجتماعي*، جدة، المملكة العربية السعودية، دار البيان العربي.

– مخول، مالك (1986). *علم النفس الاجتماعي*، جامعة دمشق، سورية.

– مدكور، إبراهيم (1975). *معجم العلوم الاجتماعية*، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

– مرعي، توفيق، احمد، بلقيس (1984). *الميسر في علم النفس الاجتماعي*، ط2، عمان، الاردن، دار الفرقان.

– مصباح، عامر (2003). *التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية*، الجزائر، شركة دار الأمة.

– مصطفى، عمر (1984). *مقدمة في مبادئ واسس البحث الاجتماعي*، بيروت، لبنان، معهد الانماء العربي.

المراجع:

– معوض، خليل ميخائيل (2003). *سيكولوجية النمو*، بـ ط، الإسكندرية، مصر، توزيع مركز الإسكندرية للكتاب.

– منسي، حسن عمر (1999). *ديناميات الجماعة والتفاعل الصفي*، اربد، الاردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

– منصور احمد، عبد المنعم، والشهواني، عامر (1991). دراسة مقارنة لأنماط التفاعل اللفظي لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم واجتماعيات بكلية التربية بابها وعلاقة ذلك بتحصيل طلابهم في المدرسة المتوسطة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

– مولاي، بودخيلي محمد (2004). *طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي*، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

– مينرونوف، جان (1974). *دينامية الجماعات*، ترجمة فريد، انطونيوس، بيروت، لبنان، منشورات عويدات.

– ناصر، إبراهيم (1996). *علم الاجتماع التربوي*، بيروت، لبنان، دار الجيل ومكتبة الرائد العلمية.

– ناصر، إبراهيم، وملحس، دلال (1984). *علم الاجتماع التربوي*، عمان، الأردن المطبعة التعاونية.

– نجيب عوض، محمد (1992). اثارة دافعية الطلاب نحو التعلم، اعداد معلمي ومعلمات وحدة اللغة العربية، *مجلة البحوث التربوية*، ج1، جامعة الامارات العربية المتحدة.

– نشواتي، عبد المجيد (2003). *علم النفس التربوي*، عمان، الأردن، دار الفرقان.

– نشوان، يعقوب (1989). تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية، مجلة *جامعة الملك سعود*، 1(2)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

– نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). *تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي*، ط1، الأردن، دار وائل للنشر والتوزيع.

المراجع:

– وحيد، احمد عبد اللطيف (2001). *علم النفس الاجتماعي*، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

– وزارة التربية الوطنية (1997). المبادئ العامة للسياسة التربوية الجديدة واصلاح التعليم الاساسي المجلس الاعلى للتربية، الجزائر.

– وزارة التربية الوطنية (2001). المقاربة بالكفاءات "المنشور الوزاري"، الجزائر.

– وزارة التربية الوطنية (2004). الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، مناهج، الجزائر.

– وزارة التربية الوطنية (2006)." بالتكفل بتلاميذ الثالثة ثانوي، المنشور الوزاري، رقم 526، المؤرخ في 20 نوفمبر، الجزائر.

– وينج، أرنوف (1994). *نظريات ومسائل في مقدمة علم النفس*، ترجمة عادل، عزالدين الاشول واخرون، (سلسلة ملخصات شوم)، الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية.

يسلم، خديجة عبد الله (1981). تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.

– بوعلاق، محمد (2009). الموجه *في الاحصاء الوصفي والاستدلالي*، الجزائر، دار الامل للطباعة والنشر.

– الحارثي، طلال بن حسين (2010). تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء اداة فلاندرز للتفاعل اللفظي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

– شريط، عبد الله (1975). *الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون "سلسلة الدراسات الكبرى"*، ط2، الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.

– عبيدات، ذوقان، واخران (1998). *البحث العلمي مفهومه وادواته واساليبه*، ط 6، عمان، الاردن، دار المسيرة.

المراجع:

– عمر خيري، محمد الدين (1999). *علم الاجتماع الموضوع والمنهج*، عمان، الاردن، دار مجدلاوي للنشر.

– عودة، احمد سليمان (2002). *القياس و التقويم في العملية التدريسية*، ط 2 ، الاردن، دار الامل.

2. قائمة المراجع باللغة الاجنبية :

- Helen Bee, Denise Boys,1997 , Psychologie de Déreloppement "Les ages de la vie", édition du renouveau Pédagogique, Paris, Bruscellis.
- Broncon Abraca,1986 , Psychologies et Dynamique de l'Orientation de Groupe Secondaire , O.P.U. Alger.
- Browrn, RN, GKCF, Brown, DP,1985 , Curriculum and Instruction,MacMillan Publi shers.
- Debesse M,1971 , L'Adolescence, P.U.F, 1ere édition, Paris.
- Gérard Bunguavain Durnard, 1999, Psychologie Social et évaluation, Paris, France.
- Karen .D , 1966, Withe – Children' s Perception of Behavior P roblem Peers ,Journal of School Psychology ,Vo.34, N 01.
- Marcel Postic , 1986 , La Relation Educative , p.u.f, Paris, France .
- Norbert Sillamy,1991 , Larousse"Dictionnaire de Psychologie" Montparnasse, 75006, Paris.
- Skinner Ellen, Belmont Michael ,1993, Motivation in athe Classroom,Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School year,Journal of Educational Psychology,Vol 85,N04.
- Hélène Chauchat, puf. ,1995, ,L’ enquète en Psycho-Sociologie

الملاحق

الملاحق:

الملحق رقم 01 جدول النظام العشري لرصد التفاعل الصفي (نظام فلاندرز).

كلام المدرس	كلام المدرس غير المباشر	**1- تقبل الشعور:** يتقبل المدرس شعور التلميذ ويوضحه كأن يقول: (نعم انا أشعر معك فهذه قضية تستحق الدراسة). **2- المديح والتشجيع:** يكون المدرس منبسطا يزيل تخوف التلاميذ ويزيد من مبادرتهم كأن بقول: (ممتاز. حسنا). **3- قبول افكار التلاميذ:** يستمع لأفكار تلاميذه ويضيف عليها او يعدلها إذا اقتضى الامر ذلك. **4- طرح الأسئلة:** تكون الاسئلة في صلب الدرس وهي على شكل تساؤلات بالدرجة الاولى من اجل اثارة استجابات التلاميذ.
	كلام المدرس المباشر	**5- الشرح:** يقوم المدرس هنا بتقديم محتويات الدرس الذي ينوي تقديمه للتلاميذ. **6- توجيهات و تعليمات:** و هنا يتوقع المدرس التزام التلاميذ بتوجيهاته كان يقول لهم : (افتحوا كتبكم صفحة كذا و كذا). **7- انتقادات و تبريرات للسلطة :** اما اذا لم يلتزم التلاميذ ، فان المدرس يعمد الى فرض سلطته بطرق متعددة .
كلام التلميذ		**8- استجابة التلميذ :** و تكون الاستجابة هنا ذات علاقة بما يقوله المدرس. كما يجيب على سؤال وجهه ، او ان يستفسر عن موضوع له علاقة بما يتحدث المدرس عنه . **9- مبادرة التلميذ :** يطرح التلميذ هنا افكاره او يستفسر عن شيء له علاقة بالنقطة التي يتحدث فيها المدرس .
سكوت و عدم التواصل		**10- سكوت و ارتباك :** يدل ذلك على انقطاع التواصل بين المدرس و التلاميذ ، كان يتحدث المتعلمون مع بعضهم او يثيرون شيئا من الفوضى .

المصدر : (ابو هلال ، 1979 ، ص 29) .

الملحق رقم 02الجدول (2): النسب القياسية في اداة فلاندرز

الرقم	المجـــــــــال	النسبة القياسية
1	كلام المعلم	% 68
2	كلام الطالب	% 20
3	الصمت والفوضى	%12-11
4	استجابة المعلم	% 43
5	مبادرة المعلم الفورية	% 60
6	اسئلة المعلم	% 26
7	اسئلة المعلم الفورية	% 44
8	مبادرة الطالب	% 34
9	المحتوى المتعامد	% 55
10	اضطراد الخلايا (الثبات)	% 50
11	حالة ثبات الطالب	%40 / 25

المصدر : (طلال بن الحسين ، 2010، ص 46) نقلا عن (فلاندرز ، 1951)

الملاحق:

الملحق رقم 03 نتائج التلاميذ

المؤسسة ثانوية الشهيد محمد بوجمعة السنة الدراسية 2016/2017

كشف نتائج تلاميذ قسم :2 آ ف 1 خلال الفصل الأول

رقم	الإسم واللقب	اللغة العربية	الفلسفة	التاريخ والجغرافيا	العلوم الاسلامية	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية	الرياضيات	العلوم الفيزيائية	العلوم الطبيعية	التربية البدنية	المعدل
1	بلهادي محمد وليد	12.40	11.50	10.00	11.62	12.80	09.30	11.75	11.20	13.30	16.25	11.64
2	دربال صالح	10.60	11.25	10.50	09.00	11.60	12.50	14.12	09.20	09.20	إعفاء	10.94
3	سلامي عائشة	10.40	11.00	11.37	11.12	08.80	09.50	13.75	11.20	10.40	13.00	10.80
4	عبود ضاوية	13.10	10.75	10.37	11.00	12.60	10.60	12.25	11.20	11.60	14.75	11.62
5	عبود رانيا	09.00	12.50	09.12	06.50	08.40	05.20	10.50	09.40	08.30	14.75	09.27
6	كيحل إسلام	12.60	09.50	12.00	10.50	08.00	09.40	06.75	09.20	08.50	16.25	10.23
7	بو النح حسام	10.00	11.00	09.75	10.25	08.60	11.50	09.75	10.40	12.80	15.50	10.55
8	بوجمعة أيمن بن عامر	08.40	09.75	08.50	09.87	07.60	08.60	07.50	08.80	09.00	14.50	08.90
9	بوجمعة شيماء	11.40	10.50	11.50	10.12	10.60	08.10	12.00	11.60	12.80	15.00	11.02
10	بوفاتح هديل	12.00	11.50	11.62	10.50	12.00	11.10	12.75	12.40	13.00	16.00	11.95
11	خليف وردة	15.40	13.25	12.87	13.50	12.00	09.90	14.25	12.00	16.60	14.50	13.36
12	دهينة مونية العارم	13.60	14.00	17.87	15.50	15.80	12.00	13.12	14.00	16.20	14.25	14.64
13	عايش سندس	11.40	09.50	10.00	08.75	14.60	11.00	12.50	10.40	08.80	إعفاء	10.79
14	عبود شيماء بنت مسعود	11.70	10.75	09.62	10.75	14.40	10.40	11.50	10.00	13.50	إعفاء	11.30
15	عبود ميسون	11.60	11.50	10.00	12.62	10.20	09.00	12.00	09.20	12.80	14.25	11.05
16	عميري إيمان	13.00	13.00	12.37	10.75	10.60	09.20	09.75	10.00	13.00	15.75	11.78
17	ملايم راوية شهيناز	12.20	11.25	10.50	08.50	08.80	09.80	13.25	11.20	15.00	15.25	11.24
18	ميموني نصيرة	09.00	13.00	09.00	07.50	07.80	07.30	08.00	10.40	13.90	14.50	09.84
19	ناصر هلالي	09.60	08.00	09.12	08.62	06.80	08.00	11.75	08.40	08.70	16.25	08.96
20	بوذيب أكرم	09.80	04.50	06.25	09.75	15.40	07.20	11.25	14.00	11.60	إعفاء	09.19
معدل القسم		11.36	10.90	10.62	10.34	10.87	09.48	11.42	10.71	11.95	11.84	10.95

السنة الدراسية 2016/2017 المؤسسة ثانوية الشهيد محمد بوجمعة

كشف نتائج تلاميذ قسم :2 آ ف 1 خلال الفصل الثاني

رقم	الإسم واللقب	اللغة العربية	الفلسفة	التاريخ والجغرافيا	العلوم الاسلامية	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية	الرياضيات	العلوم الفيزيائية	العلوم الطبيعية	التربية البدنية	المعدل
1	بلهادي محمد وليد	10.20	09.50	11.25	09.25	11.00	08.60	11.50	08.00	11.80	12.75	10.21
2	دربال صالح	08.40	06.75	10.25	03.25	13.00	12.60	06.25	00.00	10.20	إعفاء	08.31
3	سلامي عائشة	09.60	10.00	09.00	09.00	09.40	08.50	08.75	08.00	08.00	14.50	09.29
4	عبود ضاوية	11.20	10.25	09.75	08.00	12.20	07.70	08.00	07.60	09.60	15.00	09.90
5	عبود رانيا	08.20	11.50	09.50	04.00	10.80	09.00	06.25	07.80	12.75	14.75	09.38
6	كيحل إسلام	10.20	08.50	11.50	07.00	10.40	07.70	05.75	07.60	10.90	17.00	09.42
7	بو النح حسام	09.20	06.25	12.00	04.75	10.80	10.60	04.75	08.75	10.40	17.00	09.09
8	بوجمعة أيمن بن عامر	08.80	07.50	10.00	04.50	10.20	06.40	08.00	06.60	12.50	16.75	08.66
9	بوجمعة شيماء	07.60	10.50	09.25	04.25	12.80	08.80	08.25	07.60	08.65	16.75	09.19
10	بوفاتح هديل	10.60	10.75	10.50	07.00	12.20	11.00	08.50	10.25	12.90	14.75	10.70
11	خليف وردة	13.00	13.00	10.00	12.12	15.00	10.00	07.50	07.60	14.50	16.00	11.87
12	دهينة مونية العارم	14.60	13.00	15.75	10.50	16.00	13.40	12.00	12.00	14.00	13.75	13.79
13	عايش سندس	10.60	08.00	09.75	06.00	15.60	12.80	07.75	07.50	09.80	إعفاء	09.97
14	عبود شيماء بنت مسعود	10.00	09.00	11.87	09.75	16.20	09.00	09.00	12.00	10.40	إعفاء	10.72
15	عبود ميسون	09.00	09.50	06.50	07.00	09.80	06.00	07.00	06.50	11.40	14.75	08.42
16	عميري إيمان	11.20	11.50	12.00	10.50	09.80	08.60	07.00	08.00	08.15	15.50	10.32
17	ملايم راوية شهيناز	11.40	09.50	10.62	06.25	12.20	08.80	09.25	09.20	14.00	16.25	10.47
18	ميموني نصيرة	10.40	11.50	08.50	07.00	08.80	06.80	04.75	08.80	11.40	14.75	09.27
19	ناصر هلالي	07.60	08.50	10.00	03.87	08.80	08.60	11.00	07.60	12.30	17.00	08.93
20	بوذيب أكرم	08.00	05.75	03.25	00.87	11.00	07.50	07.00	09.80	05.80	إعفاء	06.57
معدل القسم		09.99	09.54	10.06	06.74	11.80	09.12	07.91	08.06	10.97	12.16	09.72

الملاحق:

المؤسسة ثانوية الشهيد محمد بوجمعة السنة الدراسية 2016/2017

كشف نتائج تلاميذ قسم :2 ع ت 2 خلال الفصل الأول

رقم	الإسم واللقب	اللغة العربية	الرياضيات	العلوم الفيزيائية	العلوم الطبيعية	العلوم الاسلامية	التاريخ والجغرافيا	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية	التربية البدنية	المعدل
1	بن عالية محمد إسلام	06.40	09.50	11.20	10.90	09.25	10.75	10.20	07.70	15.50	10.11
2	جليد سارة	13.20	11.00	10.40	13.20	14.25	12.50	14.80	13.80	14.75	12.52
3	خنفر جوهرة	13.60	13.50	10.80	12.25	12.50	13.62	13.60	13.60	15.25	12.74
4	صقعة آدم	11.20	06.25	08.40	10.40	07.75	10.00	10.40	07.30	14.00	08.99
5	ناصر لمياء	14.40	14.12	12.80	15.85	15.50	15.00	13.50	14.20	16.00	14.47
6	بن دحمان محمد أنيس	10.20	09.75	11.60	09.80	09.25	10.25	16.40	12.50	15.50	11.04
7	بوجمعة عبد الكريم	07.00	05.25	09.00	08.30	09.25	06.62	08.40	07.40	16.50	07.95
8	بوجمعة نور وئام	13.20	10.50	11.00	11.90	15.37	12.75	14.20	13.00	15.00	12.25
9	بورزق بلقيس	11.80	11.50	11.20	11.90	14.00	12.75	15.40	11.60	15.25	12.26
10	تبري عبد الحكيم	11.60	16.50	15.60	14.10	13.00	09.50	12.20	13.40	16.25	14.10
11	دهينة إيمان	12.20	14.75	10.80	13.65	13.00	10.50	12.20	13.20	15.50	12.86
12	زيرق سلسبيل	11.40	08.00	11.60	12.40	13.50	11.50	10.80	10.20	15.75	11.22
13	سلامي عماد	08.00	05.75	10.00	10.70	10.87	09.50	10.20	09.20	12.33	09.28
14	سماحي أسامة	05.20	08.50	08.60	09.20	11.00	10.50	11.60	07.40	14.75	09.14
15	سوفي ساعد	11.20	06.25	09.80	12.15	12.75	10.00	10.40	07.10	13.25	09.97
16	شريط شهاب	11.80	10.62	12.00	13.00	09.37	12.50	15.60	13.80	14.75	12.29
17	طويل أحمد ساعد	06.20	10.25	09.60	06.65	07.62	08.00	09.40	07.60	10.00	08.39
18	عبود جابر	08.60	06.75	08.40	07.90	09.25	08.00	10.40	08.00	16.25	08.44
19	عبود حسناء	10.00	09.50	11.80	13.20	11.00	10.00	14.40	12.40	14.25	11.68
20	عبود سوسن	15.20	13.75	12.40	14.70	12.87	15.50	15.20	12.80	14.25	13.93
21	عبود مسعود	09.60	04.75	10.60	09.75	09.50	10.75	12.20	10.20	16.00	09.47
22	عناني عبد الجليل	10.40	10.50	11.80	11.75	11.25	09.00	14.00	10.20	16.25	11.40
23	كزاز سهيلة	11.20	09.25	10.00	10.80	07.87	11.25	10.00	08.10	14.25	10.07
24	عبود سمير	10.80	05.25	09.20	12.45	08.87	11.50	13.20	07.80	14.75	09.85
25	صفية ميلود	10.00	09.00	12.60	08.35	10.50	06.75	12.70	07.90	11.33	09.81
	معدل القسم	10.58	09.63	10.85	11.41	11.17	10.76	12.46	10.42	14.71	10.97

الملاحق:

السنة الدراسية 2016/2017 المؤسسة ثانوية الشهيد محمد بوجمعة

كشف نتائج تلاميذ قسم :2 ع ت 2 خلال الفصل الثاني

رقم	الإسم واللقب	اللغة العربية	الرياضيات	العلوم الفيزيائية	العلوم الطبيعية	العلوم الاسلامية	التاريخ والجغرافيا	اللغة الفرنسية	اللغة الانجليزية	التربية البدنية	المعدل
1	بن عالية محمد إسلام	09.60	08.00	11.60	14.55	10.00	12.25	12.20	07.40	17.00	11.30
2	جليد سارة	13.10	08.75	11.80	13.75	13.37	12.75	16.20	14.40	14.50	12.57
3	خنفر جوهرة	12.80	07.00	11.80	14.65	10.12	15.75	14.60	11.40	14.00	12.04
4	صقعة آدم	09.50	04.00	07.60	10.85	08.37	06.25	12.80	07.00	17.00	08.44
5	ناصر لمياء	15.10	09.50	15.50	15.75	15.75	14.75	15.00	15.60	16.00	14.36
6	بن دحمان محمد أنيس	10.50	04.00	10.60	10.50	09.00	08.00	09.60	11.40	16.50	09.24
7	بوجمعة عبد الكريم	09.10	03.50	08.80	08.30	03.75	08.25	11.60	07.00	18.00	07.72
8	بوجمعة نور وئام	13.70	06.75	11.60	14.20	13.87	12.00	12.60	11.60	14.00	11.79
9	بورزق بلقيس	14.80	06.00	11.40	12.00	11.37	13.75	12.80	12.40	16.25	11.31
10	تبري عبد الحكيم	11.00	12.50	15.40	13.65	14.50	06.00	12.60	10.80	18.00	12.93
11	دهينة إيمان	13.30	11.50	15.20	14.40	09.87	08.25	14.40	12.80	16.25	13.08
12	زيرق سلسبيل	12.20	04.50	12.00	12.35	06.75	09.75	10.80	10.60	14.00	10.02
13	سلامي عماد	09.40	03.25	10.00	10.75	04.50	08.00	10.20	08.20	15.75	08.41
14	سماحي أسامة	10.80	04.00	10.40	10.90	07.37	08.75	12.00	08.40	16.75	09.21
15	سوفي ساعد	10.70	03.25	09.80	08.60	07.87	10.75	11.40	07.00	16.75	08.48
16	شريط شهاب	13.20	03.50	11.40	13.15	08.25	11.50	16.00	11.60	16.50	10.77
17	طويل أحمد ساعد	غياب	غياب	06.40	10.35	05.00	05.25	10.60	07.80	16.00	08.37
18	عبود جابر	10.30	02.25	11.00	11.70	07.87	07.00	08.80	09.00	17.00	08.86
19	عبود حسناء	11.70	03.75	12.80	12.65	12.37	08.25	13.80	13.40	16.25	10.88
20	عبود سوسن	12.60	05.00	12.40	14.20	12.37	11.75	12.00	11.80	14.00	11.37
21	عبود مسعود	11.40	02.00	11.20	10.55	08.37	09.75	11.60	09.00	16.25	09.10
22	عناني عبد الجليل	12.10	05.75	14.40	11.00	12.62	09.50	16.66	09.20	18.00	11.29
23	كزاز سهيلة	10.80	04.25	10.80	10.75	10.12	10.75	12.40	08.60	13.75	09.58
24	عبود سمير	09.70	02.50	10.20	13.45	09.62	08.75	12.40	11.40	16.50	09.79
25	صفية ميلود	10.70	05.25	10.80	13.80	11.87	08.00	11.20	07.80	17.00	10.34
معدل القسم		11.04	05.15	11.40	12.27	09.80	09.83	12.57	10.22	16.08	10.45

Nonparametric Correlations

Correlations

			التفاعل الصفي	المعدل في مادة الاجتماعيات
Spearman's rho	التفاعل الصفي	Correlation Coefficient	1,000	-,638*
		Sig. (2-tailed)		,047
		N	10	10
	المعدل في مادة الاجتماعيات	Correlation Coefficient	-,638*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,047	
		N	10	19

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

Correlations

			كلام المعلم	المعدل في مادة الاجتماعيات
Spearman's rho	كلام المعلم	Correlation Coefficient	1,000	-,668*
		Sig. (2-tailed)		,035
		N	10	10
	المعدل في مادة الاجتماعيات	Correlation Coefficient	-,668*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,035	
		N	10	19

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

Correlations

			كلام الطالب	المعدل في مادة الاجتماعيات
Spearman's rho	كلام الطالب	Correlation Coefficient	1,000	-,527
		Sig. (2-tailed)		,117
		N	10	10
	المعدل في مادة الاجتماعيات	Correlation Coefficient	-,527	1,000
		Sig. (2-tailed)	,117	
		N	10	19

Nonparametric Correlations

Correlations

			المعدل في مادة الاجتماعيات	الصمت والفوضى
Spearman's rho	المعدل في مادة الاجتماعيات	Correlation Coefficient	1,000	-,651*
		Sig. (2-tailed)		,042
		N	19	10
	الصمت والفوضى	Correlation Coefficient	-,651*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,042	
		N	10	10

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

Correlations

			التفاعل الصفي	تحصيل الطلاب للمادة الرياضيات
Spearman's rho	التفاعل الصفي	Correlation Coefficient	1,000	-,720*
		Sig. (2-tailed)		,019
		N	10	10
	تحصيل الطلاب للمادة الرياضيات	Correlation Coefficient	-,720*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,019	
		N	10	19

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

Correlations

			تحصيل الطلاب للمادة الرياضيات	كلام المعلم
Spearman's rho	تحصيل الطلاب للمادة الرياضيات	Correlation Coefficient	1,000	-,775**
		Sig. (2-tailed)		,009
		N	19	10
	كلام المعلم	Correlation Coefficient	-,775**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,009	
		N	10	10

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

Correlations

			تحصيل الطلاب للمادة الرياضيات	كلام الطالب
Spearman's rho	تحصيل الطلاب للمادة الرياضيات	Correlation Coefficient	1,000	-,608
		Sig. (2-tailed)		,062
		N	19	10
	كلام الطالب	Correlation Coefficient	-,608	1,000
		Sig. (2-tailed)	,062	
		N	10	10

Nonparametric Correlations

Correlations

			تحصيل الطلاب للمادة الرياضيات	الصمت والفوضى
Spearman's rho	تحصيل الطلاب للمادة الرياضيات	Correlation Coefficient	1,000	-,478
		Sig. (2-tailed)		,162
		N	19	10
	الصمت والفوضى	Correlation Coefficient	-,478	1,000
		Sig. (2-tailed)	,162	
		N	10	10

Nonparametric Correlations

Correlations

			التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي	التحصيل الدراسي
Spearman's rho	التفاعل الاجتماعي اللفظي الصفي	Correlation Coefficient	1,000	-,665*
		Sig. (2-tailed)		,036
		N	10	10
	التحصيل الدراسي	Correlation Coefficient	-,665*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,036	
		N	10	18

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).