وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

بعنوان:

التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

– دراسة ميدانية: لتلاميذ سنة الرابعة والخامسة إبتدائي بإبتدائية بلغوتي أحميدة بن الشيخ ولاية المنيعة –

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر أكاديمي في علم النفس

التخصص: علم النفس المدرسي

من إعداد الطالب (ة):

– زيدان أم الخير

إشراف الدكتور:

– ربيع الواهج

أمام اللجنة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
إبراهيم تامتلت	أستاذ محاضر "أ"	جامعة غرداية	رئيسا
ربيع الواهج	أستاذ مساعد "ب"	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
محمد فنيط	أستاذ مساعد "ب"	جامعة غرداية	مناقشا

السنة الجامعية: 2024-2023

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامـــــعة غردايـــــة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

بعنوان:

التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

– دراسة ميدانية: لتلاميذ سنة الرابعة والخامسة إبتدائي بإبتدائية بلغوتي أحميدة بن الشيخ ولاية المنيعة –

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر أكاديمي في علم النفس

التخصص: علم النفس المدرسي

من إعداد الطالب (ة): زيدان أم الخير إشراف الدكتور: ربيع الواهج

أمام اللجنة المكونة من السادة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
إبراهيم تامتلت	أستاذ محاضر "أ"	جامعة غرداية	رئيسا
ربيع الواهج	أستاذ مساعد "ب"	جامعة غرداية	مشرفا ومقررا
محمد فنيط	أستاذ مساعد "ب"	جامعة غرداية	مناقشا

السنة الجامعية: 2024-2023

إهـــــــــدا

ء

إلى التي أفضلها عن نفسي فهي التي ضحت من أجلي، والتي لم أراها يوما ما تدخر جهدا في سبيل إسعادي دائم وأبدًا، إليك وحدك أمي الحبيبة

دائمًا ما نسير في دروب الحياة، ويبقى معنا من يسيطر على أذهاننا في كل طريق نسلكه، فلك أنت يا صاحب الوجه الطيب والأفعال الحسنة، فلم أراك تبخل علي بأي شيء طيلة حياتي، إنه أنت والدي العزيز

إلى الذين هم ملاذي ورمز فخري واعتزازي فأنا منهم وهم مني. .. أخي وأخواتي الأعزاء.

زيـدان ام الـخيـر

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمَّد وعلى آله وصحبه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد..

فإننا نشكر الله تعالى على فضله حيث أتانا لي إنجاز هذا العمل بفضله، فله الحمد أولاً وآخرًا.

ثم نشكر أولئك الأخيار الذين مدوا لنا يدَ المساعدة، خلال هذه الفترة، وفي مقدمتهم أستاذي المشرف الأستاذ: ربيع الواهج الذي لم يدَّخر جهدًا في مساعدتي، كما هي عادته مع كل الطلبة، وكان يحثني على البحث، ويرغِّبني فيه، ويقوّي عزيمتي عليه فله من الله الأجر ومني كل تقدير حفظه الله ومتّعه بالصحة والعافية ونفع بعلومه.

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي، حيث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره أحد المناهج البحثية الكمية، وشملت عينة الدراسة 70 تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي بإبتدائية بلغوتي أحميدة بن الشيخ ولاية المنيعة.

كما استخدمت الباحثة مقياسين: مقياس التفاعل الصفي هو مقياس للطالبتين "ادريبات فتيحة وبوشنتوف خديجة "ومقياس الدافعية للتعلم وهو مقياس مصمم من طرف أحمد دوقة وآخرون بالجزائر، واعتمدت على برنامج spss وتم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الصفي تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي بإبتدائية بلغوتي أحميدة بن الشيخ ولاية المنيعة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الصفي تعزى بمتغير المستوى الدراسي(تلاميذ سنة الرابعة والخامسة إبتدائي).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى للجنس (ذكور وإناث تلاميذ السنة الرابعة والخامسة إبتدائي بإبتدائية بلغوتي أحميدة بن الشيخ ولاية المنيعة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للتعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي(تلاميذ سنة الرابعة والخامسة إبتدائي).

الكلمات المفتاحية: التفاعل الصفي- الدافعية للتعلم-التلاميذ.

Study summary:

This study aims to reveal if there is a correlation between classroom interaction and motivation to learn among students in the fourth and fifth years of primary school, using the descriptive correlational approach to the study as one of the quantitative research methods. The study sample included 70 students from the fourth and fifth years of primary school in Belgouti Ahmida Bin Sheikh Primary School.

The researcher also used two scales: the classroom interaction scale, which is a scale for the two students "Adribat Fatiha and Boushnetov Khadija," and the motivation to learn scale, which is a scale designed by Ahmed Douka and others in Algeria. It relied on the SPSS program and the following results were reached:

- There is a statistically significant correlation between classroom interaction and motivation to learn among fourth and fifth year primary school students.

- There are no statistically significant differences in classroom interaction due to the gender variable (male and female students in fourth and fifth primary school in Balgouti Ahmida bin Al-Sheikh primary school in Al-Mania state).

- There are no statistically significant differences in classroom interaction due to the academic level variable (fourth and fifth year primary school students).

- There are no statistically significant differences in motivation to learn due to gender (male and female students of fourth and fifth primary school in Balgouti Ahmida bin Al-Sheikh primary school in Al-Mania state).

- There are no statistically significant differences in motivation to learn due to the academic level variable (fourth and fifth year primary school students).

Keywords: classroom interaction - motivation to learn - students.

فهرس المحتويات:

العنوان	الصفحة
الاهداء	I-II
الشكر والعرفان	III
الملخص	VI
مقدمة	أ–ب
الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة	
تمهيد	02
1. إشكالية الدراسة	03
2. تساؤلات الدراسة	05
3. فرضيات الدراسة	05
4. أسباب ودوافع اختيار الموضوع	06
5. أهمية الدراسة	06
6. أهداف الدراسة	07
7. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	07
8. الدراسات السابقة	09
9. تعقيب على الدرسات السابقة	16
خلاصة الفصل	18
الفصل الثاني: الإطار النظري للتفاعل الصفي	
تمهيد	21

1. مفهوم التفاعل الصفي وأنواعه	22
2. وظائف التفاعل الصفي وأنماطه	23
3. أساليب تحسين التفاعل الصفي	25
4. خصائص التفاعل الصفي وأهميته	26
5. العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي	27
6. أدوات تحليل التفاعل الصفي	28
7. النظريات المفسرة للتفاعل الصفي	29
خلاصة الفصل	33
الفصل الثالث: الإطار النظري للدافعية للتعلم	
تمهيد	37
1. مفهوم الدافعية للتعلم وخصائصها	38
2. عناصر الدافعية للتعلم	39
3. وظائف الدافعية للتعلم	40
4. أهمية الدافعية للتعلم	41
5. العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم	41
6. دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم	45
7. علاقة الدافعية بالتعلم	46
8. النظريات المفسرة للدافعية للتعلم	47
خلاصة الفصل	50
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	

تمهيد	54
1-منهج الدراسة	55
2-حدود الدراسة	55
3-مجتمع الدراسة والعينة	56
4-أدوات الدراسة	58
5-الخصائص السيكومترية	60
6-أساليب الإحصائية	65
خلاصة الفصل	67
الفصل الخامس: عرض ومناقشة الدراسة الميدانية	
تمهيد	69
أولا: عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضيات	70
1- عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضيات	70
2- عرض نتائج اختبار الفرضيات الفرعية	72
ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات ومقاربتها بالنتائج الدراسات السابقة	77
ثالثا: النتائج العامة للدراسة	79
خلاصة الفصل	80
خاتمة	83
التوصيات والاقتراحات	83
أفاق الدراسة	84
الملاحق	

قائمة الجداول:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول رقم (1-1): يبين توزيع افراد العينة حسب الجنس	57
02	جدول رقم (1-2): يبين توزيع افراد العينة حسب المستوى الدراسي	58
03	جدول رقم (1-3): يبين توزيع الاستمارات على افراد العينة	59
04	الجدول رقم (1-4) يوضح مدى الاتساق الداخلي لعبارات لفقرات مقياس التفاعل الصفي	61
05	الجدول رقم (1-5) يوضح مدى الاتساق الداخلي لعبارات لفقرات مقياس دافعية التعلم	62
06	جدول رقم (1-6): يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha لأداة الدراسة	64
07	جدول رقم (1-7): استكشاف نوع التوزيع البيانات نحو متغيرات الدراسة:	65
08	الجدول رقم (1-8) يبين معامل الإرتباط بيرسون ("r") بين التفاعل الصفي و دافعية التعلم	70
09	جدول رقم (1-9) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات التفاعل الصفي تعزى لمتغير الجنس	72
10	جدول رقم (1-10) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات التفاعل الصفي تعزى لمتغير الجنس	74
11	جدول رقم (1-11) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات التفاعل الصفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي	75
12	جدول رقم (1-12) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات دافعية التعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي	67

قائمة الأشكال:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الشكل رقم (01) يبين تمثيل بياني لتوزيع افراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	57
02	الشكل رقم (02) يبين تمثيل بياني لتوزيع افراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	58
03	الشكل رقم(03): يبين تمثيل بياني لـــــ قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان	64

الرقم	العنوان
.01	الملحق رقم (01): استمارة الاستبيان
.02	الملحق رقم (02): مقياس الدافعية للتعلم من اعداد أحمد دوقة واخرون
.03	الملحق رقم (03): عرض النتائج الخاصة بمقياس التفاعل الصفي

مقدمة:

تعتبر المدرسة البيئة الأولية التي يتلقى فيها الفرد خبرات تعلمية وتربوية منظمة، و تعتبر مؤسسة تربوية هامة في حياة الفرد , وتكمن أهميتها في الحفاظ على تقدمه وتطوره , إذ تحث على الاهتمام بالمتعلم الذي يعد أساس العملية التعليمية التعلمية , فهده الرؤية تحث على استغلال كل إمكانيات وطاقات المتعلم المعرفية، الوجدانية والسلوكية .

حيث يعتبر التفاعل الصفي الركيزة الاساسية في العملية التعليمية العلمية، فمن خلاله تنشأ علاقات تفاعلية بين المعلم والمتعلمين وفيما بينهم أيضا، ويختلف هذا التفاعل باختلاف أسلوب معاملة للمتعلمين في الفصل الدراسي، ولقد احتل التفاعل الصفي مكانه مرموقة في مجال الدراسات والبحوث العلمية والتربوية، بحيث أكدت الكثير من الدراسات ضرورة إتقان المعلم لمهارات التواصل والتفاعل الصفي، فهو الحجر الأساسي في العملية التعليمية وترتبط خصائصه ارتباطا وثيقا بتعليم التلاميذ.

إلا أن علماء النفس والتربية يرون أن تفاعل المعلم مع التلاميذ يمثل أحد المعايير التي يمكن في ضوئها قياس مدى صدق وفعالية النظريات التربوية المتعلقة بالتلاميذ والمعلم وطرق التدريس، حيث يعتبر أداء المعلم في مجال التفاعل الصفي عنصر هام جدا يعود على التلاميذ بالسلب أو الإيجاب وكذا الانتباه، ولعل من الاسباب التي دعتنا إلى اختيار الموضوع دراستنا هو محاولة معرفة أداء المعلم في مجال الانتباه والتفاعل الصفي والعلاقة التي تربطهما (التفاعل الصفي والانتباه)، وعلاقته بالدافعية للدراسة.
حيث تمثل دافعية التعلم أساسا من الأسس التي تتبادي بها المنظومات التربوية الحديثة، فهي تبرز مدى انجذاب المتعلم وإقباله على التعليم بشكل أفضل، حيث يبدي هذا الأخير تجاوبا إيجابيا أثناء سير عمل منظومة العملية التعلمية، فقد ركزت التربية والتعليم على الاعتناء وتنمية هذه الخاصية التي لها أهمية كبيرة في الميدان التربوي .

فالدافعية نقطة ومركز اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية، حيث أن الدافعية لاقت اهتماما من قبل المسؤولية عليها، وينظر إليها على أنها المحرك الأساسي لسلوك المتعلم، حيث تدفع بالمتعلم إلى هدف محدد من أجل تحقيقه، فالدافعية عدة أنواع من بينها دافعية التعلم التي تجعل المتعلم متحررا كما تجعله يستجيب ويتلقى معارف ومهارات جديدة، لهذا فالمعلم ملزم بمعرفة كل الأساليب التي تدفع بالمتعلم إلى تحقيق التفاعل الصفي.

غير أن أهم صعوبة واجهت الباحثين وعلماء النفس والتربويين المهتمين بموضوع الدافعية، هو إيجاد وتحديد مفهوم محدد وواضح لها، فنجد أنها عرفت مفاهيم وتعاريف مختلفة باختلاف المعرفين لها ونظرياتهم ومنطلقاتهم الفكرية غير أن الجدير بالذكر هو أن الدافعية motivation عموما بأنها :"حالة داخلية لدى الفـــرد تســـتثير ســـلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين.

وعلى ضوء هذا، لقد قمنا بتقسيم دراستنا إلى خمس فصول، فصل منهجي قمنا بتحديد إشكالية بحثنا مع تحديد الأهداف والأهمية والأسباب والمبررات وراء اختيارنا لهذا الموضوع، بالإضافة إلى عرض الدراسات السابقة التي ساعدتنا في بحثنا وان كانت هناك علاقة أو تشابه في هاته الدراسة بالإضافة إلى فرضيات البحث ومصطلحاته.

أما **الفصل الثاني،** بعنوان الإطار النظري فقد تناولنا فيه كل من مفهوم وأنواع التفاعل الصفي ثم وظائف التفاعل الصفي وأنماطه ثم أساليب تحسين التفاعل الصفي، كما تطرقنا إلى خصائص التفاعل الصفي وأهدافه وأنظمة التفاعل الصفي لنصل في الأخير إلى بيان أساليب قياس التفاعل الصفي وأهم النظريات المفسرة له.

أما **في الفصل الثالث:** الذي كان بعنوان الإطار النظري للدافعية للدراسة فقد تطرقنا فيه إلى مفهوم الدافعية للتعلم، عناصر الدافعية للتعلم، وظائف الدافعية للتعلم، أهمية الدافعية للتعلم على الترتيب، ثم العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم ودور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم وعلاقة الدافعية بالتعلم.

ثم انتقلنا إلى الجانب التطبيقي هو الآخر قسم لفصلين على النحو التالي:

أما **في الفصل الرابع:** خصص إلى منهجية وأدوات الدراسة الميدانية وقد سلطنا الضوء فيه على منهجية الدراسة ومجتمع عينة البحث، أهداف الدراسة الاستطلاعية، وأدوات جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة.

أما **في الفصل الخامس:** تناولنا عرض وتحليل النتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية من خلال التطرق إلى عرض النتائج، مناقشتها على ضوء الدراسات السابقة، ثم اختبار الفرضيات، لنصل في الأخير إلى جملة من النتائج العامة للدراسة التي كونت خلفية للاقتراحات وآفاق الدراسات المستقبلية.

source pas affichée l'image

الـــفـــصل
الأول
الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد:

من المتعارف عليه أن الدراسات العلمية تنطلق دائما من حسن اختيار موضوع الدراسة، الذي تصاغ له إشكالية بأسلوب منطقي ليتوصل صاحب البحث في الأخير إلى طرح تساؤل الانطلاق والتساؤلات الفرعية الملحقة به، الذي يسعى إلى الإجابة عليها عبر وضع فرضيات للدراسة، مع تحديد أهمية اختيار موضوع هذه الدراسة، وتبيان أهميتها والهدف منها بعد عرض الأسباب والدوافع وراء اختيار هذا الموضوع، والوقوف على الدراسات السابقة والتي تعتبر مغذي غير مباشر للدراسة الحالية، كل هذه الخطوات وغيرها سنحاول في هذا الفصل تتبعها وذلك بغرض أن تكون الاساس الذي تبنى عليه باقي الفصول، وفيما يلي أهم العناصر التي سنتطرق إليها.

1. إشكالية الدراسة.
2. تساؤلات الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أسباب ودوافع اختيار الموضوع.
5. أهمية الدراسة.
6. أهداف الدراسة.
7. الدراسات السابقة.
8. مفاهيم الدراسة.
9. تعقيب على الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

يُعبَّر عن التفاعل الصفي بأنه تلك العملية التي تتم بين المعلم والتلميذ والتي تقوم على أسس إنسانية بهدف تبادل الأفكار وتهيئة التلميذ ذهنيا ونفسيا للتعلم من خلال إيجاد البيئة المناسبة لذلك، حيث يهدف التفاعل الصفي في البيئة التعليمية إلى الاهتمام بكيفية الحصول على المعلومات أكثر من اهتمامه باستقبال المعلومات وحفظها وتسميعها، كما يساهم في تحفيز وتدعيم مستويات التفكير عند التلاميذ.

وهذا ما قد أكدته بعض الدراسات والبحوث التربوية على أهمية التفاعل الصفي في إيجاد البيئة المناسبة للمتعلم وتحقيق الأهداف المرجوة من التعلم، ويرى أندرسون أن هناك علاقة قوية بين الدافعية للدراسة لدى التلاميذ والتفاعل الصفي وأن كثيرا من الدروس الفعالة هي التي كانت موجهة نحو المحافظة على دافعية التلاميذ للدراسة.

كما يعتبر التفاعل الصفي ذو أهمية بالغة في عملية التعلم ويعتبر عملية أساسية ورئيسية في تفاعل المعلم مع تلاميذه، لذلك فإن نمط ونوعية هذا التفاعل تحدد فعالية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التعليمية، والتفاعل يلعب دورا هاما ومؤثرا بين أطراف العملية التعليمية في أداء المتعلمين الدراسي وفي أنماط سلوكهم.

وقد أوضح تقرير اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل أمريكا أنه: "لا سبيل لتشييد مدرسة جيدة دون معلمين جيدين، وقد أدرك العاملون في مجال تطوير التعليم خلال العقود الماضية أن إصلاح المدرسة لا يمكن أن يتحقق بتجاهل المعلم، وإن النجاح في أي جانب من جوانب إصلاح التعليم يعتمد بالدرجة الأساسية على المعلمين وكفاءتهم.

كما أنه لا يمكن لأي شيء آخر أن يحل محل معارفهم ومهاراتهم التي يحتاجونها لإدارة الأقسام. وتلبية الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ في مختلف الأعمار، كما أنه من غير الممكن لأي كتاب تعليمي أو رزنامة مناهج جديدة أو نظام اختبار متطور إدراك ما الذي يعرفه المتعلمون مسبقا والتي تبنى عليه الخبرات التي يحتاجونها للتقدم إلى الأمام. ومن ذا الذي يستطيع تطوير قدرات التفكير العليا عند التلاميذ إلا استاذ يعرف جيدا كيف يتعلم المتعلم وبفاعلية، ومن يستطيع التعامل، والاهتمام بهم خاصة في المرحلة الحساسة التي نعني بها التعليم الابتدائي. (بشيري ، 2020، صفحة 5)

من جهة أخرى تعد الدافعية للدراسة ضرورة ملحة لبدء التعلم كما أنه ضروري لاستمرار في هذا التعلم وإتقانه والتغلب على ما يواجه المتعلم من صعوبات فيه، فالدافع القوي يزيد من يقظة التلميذ ويزيد من تركيز الانتباه، والتفاعل الصفي لداخل القسم، ويقوي المثابرة، كما أنه يؤخر ظهور التعب والملل في موقف التعلم، وتُعرف الدافعية للتعلم بأنها الحالة النفسية الداخلية والخارجية التي تحرك سلوك التلميذ وتوجهه نحو تحقيق هدف محدد، بل وتحافظ على استمرارية هذا السلوك حتى يتحقق ذلك الهدف، كما أن الدافع التعليمي قد يكون دافعا خارجيا محكوما بمصادر خارجية مثل الوالدين أو الحصول على الدرجة أو استحسان المدرس أو الأفراد المحيطين به، ويأتي في المقابل المتعلم ذو الدافع الداخلي ويتحدد بأنه النشاط النفسي الذي يدفع المتعلم لأن يُقبل على التعلم بمبادرة منه لإشباع حاجاته، وأهداف نابعة من ذاته، ويبذل جهداً نحو تحقيقها.

وباعتبار أن التفاعل الصفي من بين العمليات التي تتم عبر مختلف المؤسسات التربوية في ربوع الوطن فإن للطور الابتدائي طابعه الخاص، إذ يتعامل فيه المعلم مع التلاميذ في بداية مشوارهم الدراسي أين يتعرضون في هذه المرحلة لمختلف التغيرات الانفعالية، الفيزيولوجية، والفكرية وهذا من شأنه أن يفرض على معلم التعليم الابتدائي التمكن من مختلف مهارات التفاعل الصفي والإدارة الصفية لخلق التفاعل الإيجابي الفعال مع التلاميذ وذلك تفاديا لعرقلة عملية التعلم داخل القسم، لذلك سنركز في دراستنا هذه على وجهات نظر بعض معلمي مدارس التعليم الابتدائي بولاية المنيعة وبلدية المنيعة تحديداً حول علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للدراسة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هذا ما أثبتته دراسة القريشي التي أجريت في 1988: دراسة هدفت إلى بحث تفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وعلاقتها باتجاه المعلم نحو الطلبة والتعرف على العلاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات والطالب داخل حجرة الدراسة، اشتملت عينة الدراسة على 36 معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية نصفهم من الذكور والأخر من الإناث يقومون بتدريس التربية الإسلامية ، اللغة العربية، الرياضيات والعلوم الطبيعية موزعين على الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف الرابع وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 عند مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الطلبة ومجموعة من المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية حو الطلبة في الفئة الخاصة بأسئلة المعلم لصالح المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة، كما توجد فروق دالة بين المجموعتين في الفئة الخاصة بمبادرات الطلبة واستجابة

المعلم الوجدانية لصالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة، بينما لم تظهر نتائج الفروق بين المجموعتين في فئات نسبة كلام ونسبة كلام الطلبة كما يظهر من تحليل التفاعل داخل الصف.

وفي دراسة أخرى أثبتت ورنق 2003: أن الأيام التي كانت فيها التعلم منعزلة قد ولت وانتهت، لأن التعلم يصبح أكثر ديمومة عندما يقوم على الحوار والمحادثة والمناقشة من قبل المتعلم لذا يجب وضع التعلم في جو حواري، حيث يأخذ المتعلم في الحوار والتفكير وينفتح أداؤه وتنمو شخصيته، ومن ثم يمكننا القول بأن التفاعل الصفي ماهو إلا مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي والنفسي للتلميذ، ويتفق الباحثون لجماعة الصف أن العامل الأساسي في نجاح التلميذ أو فشله في المدرسة يعود بالدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم التلاميذ ومدى تفاعله معهم.

وبالاستناد لما تقدم حول موضوع الدراسة تتبلور معالم إشكالية دراستنا في التساؤل الجوهري التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الرابعة والخامسة إبتدائي؟

2.تساؤلات الدراسة:

وانطلاقا من هذه الإشكالية تتفرع لنا مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الصفي تعزى لمتغير الجنس (ذكور وإناث تلاميذ الرابعة والخامسة إبتدائي بإبتدائية بلغوتي أحميدة بن الشيخ ولاية المنيعة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الصفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي (تلاميذ سة الرابعة والخامسة إبتدائي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للدراسة تعزى لمتغير الجنس(ذكور وإناث تلاميذ الرابعة والخامسة إبتدائي بإبتدائية بلغوتي أحميدة بن الشيخ ولاية المنيعة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي(تلاميذ سة الرابعة والخامسة إبتدائي)؟

3. فرضيات الدراسة:

انطلاقا من تساؤلات الدراسة يمكننا صياغة الفرضيات على الشكل الآتي:

-توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الرابعة والخامسة إبتدائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الصفي تعزى لمتغير الجنس(ذكور وإناث تلاميذ الرابعة والخامسة إبتدائي بإبتدائية بلغوتي أحميدة بن الشيخ ولاية المنيعة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الصفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي(تلاميذ سة الرابعة والخامسة إبتدائي).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للدراسة تعزى لمتغير الجنس(ذكور وإناث تلاميذ الرابعة والخامسة إبتدائي بإبتدائية بلغوتي أحميدة بن الشيخ ولاية المنيعة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للدراسة تعزى لمتغير المستوى الدراسي(تلاميذ سة الرابعة والخامسة إبتدائي).

4. أسباب اختيار الموضوع:

من أهم وأبرز الأسباب والدوافع التي قادتنا إلى اختيار موضوع الدراسة نذكر منها ما يلي:

- ميل الباحثة إلى مثل هذه المواضيع المتعلقة بالتفاعل الصفي خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.
- الفضول لاكتساب معلومات حول واقع التفاعل الصفي والدافعية للدراسة لدى تلاميذ بعض ابتدائيات بلدية المنيعة.
- التدرب والتعود على القيام بالبحوث الميدانية وكذا التحكم في تطبيق الإجراءات المنهجية وتقنيات البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- دراسة العوامل المساعدة على تحقيق التفاعل الصفي داخل أقسام المؤسسات التربوية.
- توافق موضوع الدراسة وتخصص الباحثة (علم النفس المدرسي).
- التعرف على مدى مساهمة التفاعل الصفي في تحقيق مستوى عالي من الدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم الابتدائي.

5.أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من الدور الذي يلعبه التفاعل الصفي في سير العملية التعليمية باعتبار أن المعلم هو المحرك الرئيسي في هذا المجال وما يمتلكه من أساليب تدريسية وتعليمية في مختلف المواد الدراسية، على اعتبار أن تخطيط الدرس وعرضه يثير ويكسب المتعلم المعلومة بطريقة سهلة وبذلك يؤدي إلى حدوث تفاعل صفي إيجابي بين المعلم والتلميذ وبين التلاميذ فيما بينهم مما يساهم في تحقيق الدافعية للتعلم.

كما تنبع أهمية الدراسة الحالية في كونها موجهة للتلاميذ في المرحلة الابتدائية وهي المرحلة مهمة جداً في حياة التلميذ، كما تكمن في أهمية المعلم في المرحلة الابتدائية وقدرته على إدارته لقسمه ومدى التزام تلاميذه بتعليماته ومدى توفر النظام داخل القسم.

6.أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة في النقاط التالية:

- الوصول إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي للدراسة وتساؤلاتها الفرعية.
- التأكد من صحة فرضيات الدراسة.
- تقديم معلومات تقوم على أساس علمي حول ما يتعلق بالدافعية للدراسة والتفاعل الصفي.
- التعرف على دور التفاعل الصفي في تحقيق وتفعيل الدافعية للدراسة بين تلاميذ ومعلمي مرحلة التعليم الابتدائي.
- مساعدة الجهات المسؤولة في تشخيص الواقع، وحثهم على ايجاد الحلول المناسبة للمشكلات في ضوء النتائج المتوصل إليها في الدراسة.
- إثراء المكتبة الجامعية بمثل هذه الدراسات مع تقديم إضافة علمية وتطبيقية لتطوير عملية التفاعل الصفي والدافعية للتعلم.
- محاولة التحكم في تقنيات البحث ميدانيا وكيفية الربط بين الخلفية النظرية والعمل الميداني.
- الخروج بنتائج وتوصيات في نهاية الدراسة.

7. مفهوم الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

يعتبر تحديد المصطلحات إحدى الخطوات الهامة التي يحتاجها الباحث في دراسته وبحوثه بهدف الاتفاق على المحددات الخاصة لكل مفهوم، ويؤكد الاتفاق على هذه المحددات والتعميمات والتفسيرات

العلمية التي تقوم على بناء المفاهيم تظهر حاجتنا إلى هذه المرحلة لكي تحدد من خلالها جملة المفاهيم والتي غالبا ما تتصادم في ذهن الباحث من مفاهيم متشابهة.

- **التفاعل الصفي:**

أ- إصطلاحا:

عرف على أنه : الإتصال الذي يتم داخل غرفة الصف بين المعلم والتلاميذ أنفسهم، والذي بدوره يؤثر على تحصيل التلاميذ. (أمينة، 2018،ص154).

ب- إجرائياَ:

هو مجموعة السلوكيات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم، التلميذ) في موقف معين مع تحقيق توازن بين ارضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها.

- **الدافعية للدراسة:**

أ- إصطلاحاَ:

الدافعية للتعلم: هي طاقة داخلية أو قوة ذهنية تساعد الفرد على تحقيق الأهداف ضمن السياقات المختلفة، المدرسة، البيت، العالم بأسره. (إبراهيم، 2014، ص935).

الدافعية للتعلم: هي المحرك الأساسي وراء كل نشاط أكاديمي يقوم به التلميذ وكذلك أي سلوك يسلكه في شتى المواقف التعليمية سواء البسيطة منها أو المعقدة، وعلى ذلك فإنه لا يمكننا معرفة سلوك التلميذ الأكاديمي على حقيقته إلا إذا عرفنا الدوافع التي تكمن وراء هذا السلوك. (اليماني، 2013، ص78).

ب-إجرائياَ:

هي منبع الطاقة الداخبية التي توجه التلاميذ نحو الدراسة والتعلم، وهذا السلوك يتسم بالإستمرارية والنشاط والمثابرة من أجل تحقيق نتائج دراسية عالية وتحصيل علمي متميز.

- **المعلم:**

أ- إصطلاحا: هو الذي يستخدم النشاط العلمي الذي يهتم بمواضيع التخصص ويشمل المعرفة التعليمية الأكاديمية. (الصغير، 2020، ص4)

ب-إجرائياً: هو المعلم الذي يتولى تعليم الأطفال في المرحلة الابتدائية، إذ يركز على تأسيس قواعد المعرفة الأساسية في المواد المختلفة، وتطوير مهارات القراءة والكتابة ويعزز القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى التلاميذ، ويساعدهم على تطوير مهاراتهم الاجتماعية ضمن بيئة تعليمية أمنة ومشجعة.

- **التلميذ:**

أ-لغة:

جمع تلاميذ، وهو الطالب العلم، الذي يتعلم صنعة أو حرفة. (جبرا مسعود،1992،ص198).

ب-اصطلاحا: هو الشخص الذي تهيأ لمرحلة تعليمية معينة يتحكم فيها المستوى العقلي والزمني، كما وجب أن تتوفر فيه قدرات واهتمامات وعادات بغية اكتساب المهارات والعاداتاللغوية الذي يطمح الأستاذ تعليمها له، مع مراعاة قدرات واستعدادات المتعلم من حيث الهدف الذي يسعى إلى تحقيقه. (خيرات نعيمة،2015،ص5).

التلميذ يعرف على أنه ذلك الشخص الذي يتابع دراسته في المرحلة الابتدائية أو الاعدادية أو الثانوية. (سناء الغندوري،2014،ص202).

8.الدراسات السابقة:

تبرز الأهمية البالغة والكبيرة للدراسات السابقة في التمهيد للموضوع محل الدراسة من خلال تكوين إطار نظري حول البحوث والدراسات والأعمال التي تناولت الموضوع في أحد جوانبه، كما تعد الدراسات السابقة نوعاً من التبرير الموضوعي للموضوع محل الدراسة، وهي حلقة لمجموعة من البحوث تحدد بدقة الإطار العام للموضوع.

وسنستعرض فيما يلي بعض الدراسات التي تم من خلالها بناء الموضوع، وتجدر الإشارة إلى أن معظم الدراسات التي تم الاطلاع عليها تناولت أحد شقي الموضوع، ومنه فقد تم تخصيص كل دراسة لشق من الموضوع في هذا السياق كما يلي:

أ-الدراسات باللغة العربية:

1.8: الدراسات المتعلقة بمتغير التفاعل الصفي:

1.1.8: دراسة أمينة زيادة (2018): بعنوان" علاقة التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي"

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي، وكذا الفروق بين الجنسين في التفاعل الصفي، وذلك عند عينة بلغ عددها 101 تلميذ(ة)لمدينة الجزائر ، ولتحقيق هدف الدراسة طبق مقياس التفاعل الصفي لأبو هاشم السيد،2002 الصورة(أ) الخاصة بأطفال المدرسة الابتدائية كما تم استخدام نتائج امتحان السنة الخامسة ابتدائي (معدلات سنة 2018) الفصل الأول والثاني.

وأسفرت النتائج عن وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي، وعن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص التفاعل الصفي، ونوقشت النتائج بالاعتماد على دراسات سابقة.

2.1.8: دراسة كل من عفيفة جديدي، بشرى لاحقي، خديجة يوسفي (2021): بعنوان" الخجل وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي"

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الخجل والتفاعل الصفي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، حجمها 30 تلميذا (17 ذكور و13 إناث)، من ولاية البويرة. وكذا الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الخجل لعبد العزيز حسن الدريني، واستبيان التفاعل الصفي (المعد من طرف الباحثين) وفقا لمتغير الجنس. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة موضوع الدراسة.

حيث إحصائيا أسفرت النتائج عن ما يلي:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين الخجل والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في الخجل تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا في التفاعل الصفي تعزى لمتغير الجنس.

3.1.8: دراسة فاضل عبد العباس عطا الله (2022): بعنوان" مهارات التفاعل الصفي لدى معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية وعلاقتها بتحصيل تلاميذهم".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مهارات التفاعل الصفي لدى معلمي الرياضيات في المدارس الابتدائية وعلاقتها بتحصيل تلاميذهم.

وقد تكونت عينة الدراسة من (28) معلما من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية، ممن يدرسون في مدارس مديرية التربية والتعليم في بغداد، تم اختيارهم بطريقة قصدية، كذلك تم اختيار (10) طلاب عشوائيا من طلبة كل معلم وبذلك تكونت عينة الطلبة من (280) طالبا وطالبة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير بطاقة ملاحظة تكونت من(55) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: مجال العرض والتنفيذ، وإدارة الصف، وإثارة الدافعية وتنويع المثيرات، والاتصال والعلاقات الإنسانية، والتقويم، وكذلك تم بناء اختبار في التحصيل تكون من (18) فقرة من نوع الاختبار من متعدد، وتم التأكد من دلالات الصدق والثبات لأداتي الدراسة.

4.1.8: دراسة خضراوي نعيمة: بعنوان:" أنماط الضبط الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم من وجهة نظر تلاميذ السنة أولى ثانوي، دراسة ميدانية"، وهي عبارة عن مقال في مجلة المحكمة للدراسات الفلسفية، المجلد العاشر، وعددها الثاني الصادر سنة 2022، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأستاذ وعلاقتها بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، حيث تكونت عينة الدراسة من 154 تلميذاً وتلميذة في السنة الأولى ثانوي، حيث اختيرت بأسلوب المعاينة العشوائية بالطريقة البسيطة، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس الدافعية للتعلم من إعداد أحمد دوقة وآخرون (2011)، ومقياس الضبط الصفي من إعداد الباحثة، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي، لتفريغ وتحليل النتائج استعانت الباحثة بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية نسخة SPSS22، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود تنوع في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من طرف الأستاذ من وجهة نظر عينة الدراسة (فوضوي، ديمقراطي، عقابي) بالترتيب.
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم وأنماط الضبط الصفي؛
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الضبط الصفي المستخدمة من وجهة نظر تلاميذ باختلاف جنسهم (ذكور، إناث).

وعلى ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة:

- ضرورة الاهتمام بتدريب الأساتذة على أنماط الضبط الصفي الحديثة؛
- تنمية مفهوم الضبط الصفي الإيجابي لدى تلاميذ وفي كل المستويات التعليمية؛
- العمل على إيجاد صيغة مشتركة بين أنماط الضبط الصفي وممارسات التعليم الفعال؛

- الارتقاء بالممارسات التربوية فيما يتعلق بالضبط الصفي بما يتوافق مع متطلبات تطوير وتنشيط العملية التعليمية.

2.8: الدراسات المتعلقة بالدافعية للتعلم:

1.2.8: دراسة عبد الله عينو، آمال كبار (2020): بعنوان" فعالية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الخامسة ابتدائي.

للكشف عن فعالية برنامج إرشادي في تنمية الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، لدى 40 تلميذ، وظف الباحثون المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، والاستعانة بمقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي، وبرنامج إرشادي مصمم من قبل الباحثين أداتا الدراسة، بعد المعالجة الإحصائية المناسبة بمعامل الارتباط بيرسون، واختبار T.

وتوصلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في فعالية البرنامج الإرشادي على تنمية الدافعية للتعلم في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح التجريبية عند مستوى الدلالة (0.05).

2.2.8: دراسة إلهام علي سيد علي، (2021): بعنوان" الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم".

هدفت الدراسة إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم لتلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم الذي يتكون من ثلاث أبعاد، الرغبة في التعلم، الالتزام وتحمل المسؤولية، التعامل في البيئة المدرسية، ويتكون من 49 مفردة، موزعة على ثلاث أبعاد، الرغبة في التعلم 19 مفردة، الالتزام وتحمل المسؤولية 13 مفردة، التعامل في البيئة المدرسية 17 مفردة، وتم تصحيح المقياس وفقا لمقياس ليكرت الثلاثي، (دائما، أحيانا، أبدا)، وتأخذ العبارات الإيجابية،(3-2-1)، والعبارات السلبية (1-2-3)، وتكونت عينة الدراسة من 53 تلميذا بالمرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم بمدرسة بوبسطة التابعة للمحافظة الشرقية، وامتدت أعمارهم من (9 إلى 12 سنة)، ونسبة الذكاء امتدت بين (90 إلى 110)، وتم التحقق من صدق المقياس عن طريق الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)، حيث أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين الرباعي الأعلى، والرباعي الأدنى، وصدق المحك (الصدق التلازمي)، وكانت قيمة معامل الارتباط 0.781، الصدق العاملي، امتدت درجة تشبع الأبعاد على العامل العام بين (0.30-0.44)، كما تم التحقق من الاتساق الداخلي عن طريق معاملات الارتباط بين درجات

كل عبارة من عبارات المقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له، امتدت ما بين (0.320- 0.953)، وتم التحقق من الثبات عن طريق إعادة تطبيق المقياس حيث امتدت (0.860- 0.645)، وطريقة معامل ألفا كرونباخ، مرتفعة حيث امتدت بين (0.909_ 0.943)، وهذه النتائج تشير إلى توفر مؤشرات صدق واتساق وثبات مرتفعة لمقياس دافعية التعلم لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

3.2.8: دراسة سمية قدي (2022): بعنوان" أثر تقنية السوروبان (مهارة الحساب الذهني) على تحسين الدافعية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تقنية السروبان (مهارة الحساب الذهني) على تحسين الدافعية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بولاية مستغانم للسنة الدراسية (2018-2019) وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان مهارة الحساب الذهني من إعداد الباحثة، ومقياس الدافعية للتعلم لسليمان، واختبار الذكاء المصور للأطفال لأحمد زكي، وتكونت عينة الدراسة من (30) تلميذا من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، موزعين على مجموعتين، إحداهما مكونة من (15) تلميذ تدربوا على تقنية السروبان، والأخرى ضابطة مكونة أيضا من (15) تلميذا لم يتدربوا على التقنية.

وتوصلت الدراسة للنتيجتين التاليتين:

- يوجد أثر دال إحصائيا لتقنية السوروبان (مهارة الحساب الذهني) على تحسين الدافعية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- يوجد فرق دال إحصائيا في الدافعية لتعلم الرياضيات بين مجموعة التلاميذ الذين تدربوا على تقنية السوروبان (مهارة الحساب الذهني)، والتلاميذ الذين لم يتدربوا على تقنية السوروبان، ولصالح المجموعة التي تدربت على التقنية.

ب-الدراسات الأجنبية:

1.3.8: دراسة (سلاسيا هامجاه وآخرون، salasiah Hanin Hamjah2011) حو "أسالب زيادة دافعية التعلم لدى الطلبة "، حيث اتضح انالدافع للتعلم عامل مهم في حياة الطلاب لمواصلة دراستهم في الجامعة.

هدف الدراسة: جاءت هذه الدراسة لتحديد عوامل التحفيز لتحسين التعلم وتحديد المنهجية التي يمكن أن تستخدم من قبل كلية الدراسات الإسلامية لتحسين الدافع للتعلم بين الطلاب وقد تم انتقاء عينة عشوائية قدرها (291) طالبا وطالبة من السنتين الثانية والثالثة من طلاب الجامعة بكلية الدراسات الإسلامية، وقد تم جمع

البينات من خلال استخدام اداة استبيان "الدافعية للتعليم "، واستخدمت الأساليب الإحصائية الوصفية (المتوسط الحسابي والنسب المئوية)، وكان النتائج باستعمال برنامج Spss.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج العديد من الطرق والأساليب التي يمكن تطبيقها من قبل بعض الجهات مثل: هيئة التدريس، وإدارة الجامعة من أجل زيادة الدافعية للتعليم لدى الطلبة من كلية الدراسات الإسلامية، ومن بين هذه الأساليب (تطوير شخصية التعليم من طرف المدرسين المحاضرين، الوعي الوظيفي للأساتذة، اختير الزملاء بالنسبة للطلاب، العلاقة الروحية مع الله سبحانه وتعالى، وتشجيع الأسرة والمساعدات المالية للطلاب).

2.3.8. دراسة (وينغ واخرون، (win&all 2008) تحت عنوان علاقة دافعية التعلم باستراتيجيات اوالكفاءة الذاتية، والعز، ونتائج التعليم.

هدف الدارسة: هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين دافعية التعلم واستراتيجات، اوالكفاءة الذاتية، نتائج التعليم.

عينة الدراسة: استبيان دافعية التعلم، استبيان استراتجيات التعلم واستبيان الكفاءة الذاتية.

لأساليب الإحصائية المستخدمة: تم الاعتماد في تحليل البيانات على حساب معامل الارتباط بيرسون.

نتائج الدراسة: أظهرت الدراسة أولا علاقة بين استراتيجيات التعلم والكفاءة الذاتية ونتائج التعلم، وثانيا وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والعزو الداخلي والدافعية للتعلم ونتائج التعلم. كما أشارت النتائج إلى أن الدافعية للتعلمواستراتجيات التعلم ترتبط بشكل واضح.

3.3.8. دراسة ميهان: Mehan: 1973 تحت عنوان: علاقة التنظيم الاجتماعيا التفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في إمكانية توظيف نتائجها في برامج تطوير أساليب التدريس الصفي، واستغلالها في عمليات إعداد برنامج التوجيه والإرشاد التربوية، واستثمار التوصيات والاقتراحات في تحقيق الوافق الاجتماعي لجماعة القسم.

الهدف من الدراسة: يتمثل الهدف الأساسي لهذه الدراسة في معرفة علاقة عامل التنظيم

الاجتماعي داخل الصف بمستوى إقبال التلاميذ على التفاعل والمشاركة في الدرس.

منهج الدراسة: ولتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي في وصف السلوكات داخل الصف، رصد مختلف التفاعلات أثناء سير التدريس، تحديد أثارها على مستوى مشاركة التلاميذ في انجاز الدرس.

عينة الدراسة: أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف المتوسط قوامها 150 تلميذا موز عين على خمسة فصول، وكانت الدراسة تتابعية، حاول فيها الباحث وصف جو الصف من حيث تفاعل التلاميذ وردود أفعالهم أمام المثيرات اللفظية، واستجاباتهم لأسئلة وتواصلهم مع بعضهم.

أدوات الدراسة: لقد وظف الباحث نسخة من (مقياس التنظيم الاجماعي) المعدل، وأداة ملاحظة سلوك التلميذ من إعداد الباحث نفسه، وقد تم تقسيم الأداة إلى ثلاثة أقسام، قسم يقيس (سلوك التلميذ المرتبط بالمدرس) وقسم يصف (سلوك التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف) وقسم ثالث يصف التلميذ يصف التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف وقسمثالث يصف (سلوك التلميذ المرتبط بالدراس).

نتائج الدراسة : بعد التحليل جميع رموزعملية التواصل الصفي أثناء الدرس، تواصل الباحث في نهاية دراسته إلى حقيقة عملية مفادها: أن التفاهم والتوافق، والانسجام بين أطراف العملية التربوية أثناء صيرورة الدرس، تشكل مفاهيم تعليمية تتجسد في الواقع الصفيبناءا على الكيفية التي تترجم بها رموز عمليات التفاعل، بمعنى أن ادراكات التلاميذ تتأثر دائما بنوع السلوك الذي ينتهجه المدرس، باعتبار هذا الأخير قائدا تربويا مطالبا بتحليل جميع عناصر عملية التواصل بينه والتلاميذ أنفسهم خلال الدرس، وهذا ما قديسمح له بفهم واداكاته هو، وبالتالي يتمكن من حسن توجيههم وإرشادهم وتنظيم أدوارهم وتنشيطها أدوار. (1996 Marcel postic)

4.3.8. دراسة كية Kye 1995: حول تأثير عملية أعداد برامج الأنشطة الداعمة للتفاعل اللفظي وتنمية مهارات الحوار والنقاش الصفي لدى التلاميذ المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة في مايلي:

- الوصول الى الكيفية العملية والتربوية السلمية في تصميم الأنشطة المشجعة للتلاميذ على التفاعل اللفظي داخل الصف.

- اتخاد هذه الأنشطة كوسيلة بيداغوجية لمحو مشاعر التهديد التي يشعر بها التلاميذ ذوي المستوى المنخفض في مهارات التواصل اللفظي أثناء الدرس.
- إثار دافعية التواصل مع الاخرين لدى التلاميذ الذين يعانةن من الشعور بالإخفاق والدونية، وتشجيعهم على التفاعل من خلال الإقبال على المشاركة الصفية الفعالية.

أدوات الحث وعيناته: اعتماد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الصفي في رصد واقع التواصل البيداغوجي داخل غرف الدراسة في المؤسسات مجتمع البحث وذلك منأجل تصميم بعض الأنشطة المتمتعة والمشبعة بعناصر تدفع إلى التفاعل داخل الصف، وكانت الدراسة منصبة على عينة قوامها (300) تلميذ من تلاميذ المرحلة الثانوية مقسمين على(10) اقسام تربوية وموزعين على (05) مؤسسات تربوية، وتم الاعتماد في جمع البينات على شكة ملاحظة السلوك اللفظي داخل الصف أثناء إنجاز الدرس.

نتائج الدراسة: ولقد توصل الباحث خلال دراسته هذه إلى النتائج التالية :

- أن الأنشطة المستخدمة كان لها دور كبير وأثر إيجابي في تنمية بعض مهارات الحوار الهامة لدى التلاميذ مثل (عدم التردد في التحدث) والإبقاء على الحوار وإنهائه وأعطاء تفصيلات وعمل مقارنات وتصحيح معلومات خاطئة لدى شخص وعمل حوارات جماعية.

9.التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال مضمون الدراسات السابقة الخاصة بمحور الدافعية للتعلم اتضح لنا انه في مجملها:

– ان مفهوم الدافعية للتعلم قد تم معالجتها مع مختلف المتغيرات أهمها البحث حول مدى ارتباطها باستراتيجيات التعلم وبالكفاءة الذاتية للمدرس والمتعلم، وان بعضها وقف على الفروق في مستوى دافعية التعلم لدى المتعلمين بحسب عوامل الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي وما يتصل به من نتائج التعلم.

– اختلاف زوايا معالجة الباحثين للدافعية للتعلم، الا ان البحوث التي اطلعنا عليها تتشابه في المنهج المستعمل، وهو المنهج الوصفي التحليل، وبعضها وصف المنهج الارتباطي. كما تشابه هذه الدراسات السابقة في ربط الدافعية للتعلم بنفس المتغيرات.

–الفرعية التي لها علاقة بالدافعية للتعلم والدافعية للإنجاز ولاسيما متغيرات الجنس والخبرة والمستوى التعليمي غيرها.

-ولقد اتفق معظم الباحثين في الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها على استعمال الكثير كمن أدوات المعالجة الإحصائية وفي عملية التحليل خاصة (معاملات الارتباط بيرسون وسير مان وكذا اختبار (ت) للفروق ومعامل (الفاكرونباخ) في حساب الخصائص السيكو مترية للأدوات البحث.

-توصلت الدراسات السابقة إلى عدة نتائج هامة وذلك فيما يتعلق بالتفاعل الصفي وعلاقته بمتغيرات أخرى، وكذا متغير الدافعية للتعلم.

- كشفت نتائج تلك الدراسات عن وجود اختلافات في درجات تلاميذ المعلمين المؤهلين وتلاميذ المعلمين غير المؤهلين .

-كشفت نتائج تلك الدراسات عن وجود اختلافات في درجات الدافع للتعلم تعود إلى متغير الجنس.

واخيرا يلاحظ من هذه الدراسات مدى تشابه نتائجها في كثير من جوانب، حيث تم تأكيد صحة عدد كبير من الفرضيات المطروحة فيها بالرغم من اختلاف بعض أهدافها.

خلاصة الفصل:

عالجنا من خلال هذا الفصل كل ما يتعلق بتحديد موضوع الدراسة بداية بإشكالية الدراسة التي تدور حول التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مرفقين الإشكالية بمجوعة من الأسئلة الفرعية، وعرجنا على أهمية الموضوع وأسباب اختياره وأهداف البحث فيه بعدما قدمنا إجابات مبدئية في شكل فرضيات للدراسة، التي نتوقع من خلالها فك غموض فكرة علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، لننتهي إلى عرض الدراسات السابقة التي استطعنا جمعها والتي تخدم موضوع بحثنا وساعدتنا في بناء مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها.

قائمة المراجع الخاصة بالفصل الأول:

1-الكتب:

1. جبران مسعود، **معجم الرائد**، دار العلم للملايين، لبنان، بيروت، الطبعة7 ،1992.

2- المذكرات والاطروحات:

1. بشيري أحلام، 2020، **تأثير الكفايات التدريسية للأساتذة على التفاعل الصفي والتوافق الصفي لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي دراسة ميدانية**، الجزائر، جامعة الجزائر 2، أبو قاسم سعد الله.
2. خيرات نعيمة، **تطور المعجم اللغوي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الادب العربي، كلية الآداب، جامعة عبد الحميد بن باديس،2015.

3- المقالات والمجلات:

1. أمينة زيادة، 2018، **علاقة التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد رقم6، العدد16، جامعة الجزائر2.
2. إبراهيم بشير الصغير، سبتمبر 2020، **دور المعلم تجاه العقاب وأثره على سلوك الطالب**، مجلة كلية الآداب، العدد30، كلية التربية بالزاوية – جامعة الزاوية.
3. عادل محمد العدل، سعيد أحمد اليماني، يناير 2013، **فعالية بعض آليات علم النفس الإيجابي في رفع مستوى الدافعية للدراسة لدى ذوي صعوبات التعلم من المرحلتين الابتدائية والمتوسط بدولة الكويت**، مجلة التربية الخاصة، العدد2، جامعة الخليج العربي.
4. إبراهيم معالي، 2014، **أثر برنامج توجيه جمعي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان، دراسات العلوم التربوية**، المجلد41، العدد2، الجامعة الأردنية.

5. سناء الغندوري، **مفهوم السلطة لدى المدرس وعلاقته بالقلق النفسي**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد الثالث، المغرب، العدد ،12 ،2014.

الـــفـــصل
الـــثـــا نـــي
الإطارالنظري للتفاعل الصفي

تمهيد:

لقد أضحى القسم فضاءا تربويا تلتقي فيه الآراء وتتبلور فيه الاتجاهات وتغير فيه السلوكيات هذا الفضاء لم يعد تقليديا نمطيا بل صار تفاعليا حيويا صار التفاعل الصفي سمة مميزة فيه ولذلك فالمعلم الناجح والمتميز هو الذي يتمكن من تحقيق الجو التفاعلي داخل القسم ولن يتمكن من ذلك إلا إذا تمكن من إدارة قسمه بطريقة جيدة ولهذا صارت الإدارة الصفية الناجحة هي المؤدية للتفاعل الصفي الناجح وعلى هذا ينبغي توفر جملة من المعايير في المعلم حتى يتمكن من إدارة قسمه بطريقة محكمة وحتى يتمكن من تحقيق جو تفاعلي داخل الصف، ومن خلال هذا الفصل سوف نقوم بدراسة التفاعل الصفي دراسة نظرية من خلال التطرق إلى:

1. مفهوم التفاعل الصفي وأنواعه.
2. وظائف التفاعل الصفي وأنماطه.
3. أساليب تحسين التفاعل الصفي.
4. خصائص التفاعل الصفي وأهميته.
5. العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي.
6. أدوات تحليل التفاعل الصفي.
7. النظريات المفسرة للتفاعل الصفي.

1.مفهوم التفاعل الصفي وأنواعه:

1.1: مفهوم التفاعل الصفي:

يعرف التفاعل الصفي بمجموعة من التعاريف نذكر منها:

يعرف على أنه:"مجموعة السلوكيات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم، تلميذ) في موقف معين مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة"**(جابر، 2004، ص6)**

وهو:" حالة داخلية تعتري الفرد وتدفعه إلى التيقظ والانتباه للموقف التعليمي، والقيام بنشاط مستمر حتى يتحقق التعلم، ويمكن للتلميذ أن يصل إلى هذا الحال، إذا ما كانت المادة الدراسية ملبية لاحتياجاته واهتماماته فيندفع إلى التعلم ويقبل عليه برغبة صادقة". **(عدس، 1999،ص29)**

كما يعرف على أنه:"درجة التواصل بين أطراف العملية التعليمية التي نستدل عليها من نسق العلاقات التربوية القائمة بين هذه الأطراف التي تأخذ أشكالا، والتي تتكون من المعلم والمتعلم، والبيئة الصفية التي تظهر في الأفعال، والسلوكيات واستخدام أدوات التواصل اللفظية، وغير اللفظية كالإيماءات والإشارات لتبادل الأفكار والمشاعر بينهم حتى يتحقق جو ملائم للتكيف والانسجام". **(وطفة، 2004، ص97)**

ومن خلال التعاريف المقدمة نخلص إلى أن عملية التفاعل الصفي هي عملية إنسانية يحدث فيها تفاعل بين التلاميذ معلمهم أو بين التلاميذ أنفسهم وذلك قصد تبادل الآراء والأفكار وهذا من أجل إيجاد نوع من التوافق والتكيف الصفي.

2.1: أنواع التفاعل الصفي:

نظرا لكون التفاعل الصفي هو تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، ويكون بشتى الطرق سواء بالكلام وهو (تفاعل لفظي أو بالإيماءات والحركات أي (تفاعل غير لفظي).

1.2.1: التفاعل الصفي اللفظي:

يعد التفاعل اللفظي من خصائص الإنسان، فالكلمة هي التي تعبر عن مجموعة من المعاني، فلما كان السلوك اللفظي هو أكثر أنماط السلوك سيادة في صف، فهو من غير المستغرب أن يكون التفاعل اللفظي محورا أساسيا لعملية التفاعل الصفي.

وقد عرفه جمال كرار:" بأنه السلوك اللفظي الذي يتم داخل حجرة الدراسة، ويتم فيه تبادل الكلام بأنواعه المختلفة بين المعلم وتلاميذه ويمكن ملاحظته وقياسه بواسطة أدوات أعدت خصيصا لذلك .

كما عرفه " ماجد الخطابية: " على أنه أنواع الكلام الشائعة الاستخدام داخل الفصل بدءا بتوجيه الأدوار والتعليمات أو استخدام عبارات الاستحسان، التشجيع ونقل الأفكار قبل المعلم، وفي هذه الحالة يكون التلاميذ أكثر استعدادا للتفاعل معه والتفاعل مع بعضهم البعض.

فالتفاعل اللفظي ليس عبارة عن إنتاج معاني أو مدلولات فحسب ولكنه عبارة عن سلوكيات ملحوظة داخل وظيفتها التربوية. **(عياط، 2008، ص39)** .

ومن خلال هذه التعاريف نستخلص بأن التفاعل اللفظي هو مجموع الكلمات أو العبارات التي يتداولها المعلم داخل الفصل سواء كانت موجهة للتلميذ، أو العبارات القائمة بين التلاميذ أنفسهم من أجل إقامة علاقة وتواصل فيما بينهم لتبادل الأفكار والمشاعر وإحداث حيوية داخل الجماعة.

2.2.1: التفاعل الصفي غير اللفظي:

تقوم القناة البصرية بدور أساسي في التواصل والتفاعل بصفة عامة والتفاعل والتواصل البيداغوجي بصفة خاصة، ذلك بأن فعل التفاعل بين المدرس وتلاميذه لا يوظف فقط نسقا منطوقا فحسب، بل إنه يستعمل نظاما من الإشارات والحركات والإيماءات التي تندرج فيما نسميها التفاعل الغير لفظي.

فالاتصال بين شخصين ليس محددا فقط بالاتصال اللفظي ولكنه أكثر تعقيدا، أين يكون للسلوك الجسمي والإشارات والحركات الإرادية واللاإرادية دورا خاصا في تقديم رموز السلوك الخاص لكل ثقافة، بمعنى لا نستطيع أن نتصل أو نقوم بعملية تفاعل واتصال بدون استخدام الحركات والإشارات التي تعبر عن المعنى الذي نريد الوصول إليه هذا بوجه عام، لذا فالتعليم داخل الصف يعتمد أيضا على الإيماءات والحركات الجسمية والتعابير الوجهية، التي تقوم عادة بدور فعال في نجاح عمليات التدريس أو فشلها. **(حدبي، 2018، ص47).**

من هذا المنطلق ومن خلال هذه التعاريف نستنتج تعريفا موجزا يعني كل ما يتم من حركات وإيماءات وتعابير وجهية بين المدرس وتلاميذه، وما ينتج عنه من سلوك ايجابي أو سلبي خلال الحصة التعليمية.

2.وظائف التفاعل الصفي وأنماطه:

1.2: وظائف التفاعل الصفي:

تتمثل هذه الوظائف والأدوار فيما يلي:

- **الإعلام:** يتمثل في إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق من خلال الإلقاء والمحاضرة؛

- **التوجيه والإرشاد:** يتم من خلال إصدار التعليمات والتوجيهات واستخدام النقد البناء ومن خلال توفير المناخ الإيجابي المشجع على التعلم بالثناء وتقبل المشاعر والتزويد بالتغذية الراجعة الهادفة والبناءة؛
- **التهذيب:** وذلك من خلال التعليمات والنقد واستخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله وفي رفض المشاعر وتقبلها؛
- **التحفيز واستثارة دافعية التلاميذ للتعلم:** وذلك من خلال توضيح الأهداف والتعزيز وامتداح سلوك التلميذ فيه، وتقبل أقوالهم وأفعالهم ومشاعرهم بتفهم وموضوعية؛
- **تنظيم التعلم واستثارة التفكير:** وذلك من خلال حسن توظيف الاسئلة بأنواعها المختلفة التجميعية والمتمايزة أو التفريقية.
- **التقويم:** أي إصدار الأحكام على سلوك التلاميذ (أقوالهم وأفعالهم) التعليمي من خلال الأداء الصفي ويشمل التقويم طرح الاسئلة على التلاميذ يتطلب منهم إصدار أحكام تقويمية على أعمالهم وأعمال الآخرين.
- **التخطيط:** ويتم ذلك عن طريق إطلاع التلاميذ على الحصة الدراسية وطلب رأيهم في عناصرها في بداية الدرس، كما يتم مناقشة آرائهم وأفكارهم التي تتصل بالموضوع والطلب إليهم تقديم اقتراحاتهم حول ما يريدون أن يتعلموا وذلك باستخدام أفضل الوسائل للتعلم. **(الترتوري، 2006، ص 449)**

2.2: أنماط التفاعل الصفي:

ترتكز العملية التربوية على ما يجري من اتصال بين المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية، ويعد الحديث أو الكلام وسيلة هذا الاتصال، بالإضافة إلى الإيماءات والتعابير الوجهية وكل ماله علاقة بعملية الاتصال لإحداث تفاعل داخل القسم ومن هذا المنطلق سنتناول أهم الأنماط الأساسية للتفاعل الصفي:

1.2.2: النمط الأحادي (وحيد الاتجاه):

في هذا النوع يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ ولا يستقبل منهم، وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط من حيث الفعالية، ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعمم موقفا إيجابيا، ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعد المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تردد ما يقوله المعلم الذي يجيد فن الإلقاء، ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة، دون أن يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتلقي، كما يشير هذا النمط إلى حصيلة التعلم تتم فيه هي مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ.**(الدليمي، 2006، ص82).**

2.2.2: النمط ثنائي الاتجاه:

وغالبا ما يستخدم هذا النمط في طريقة الاستجواب، وبموجبه يجري التفاعل بين المعلم والتلميذ، وهو لا يقتصر على التلميذ بعينه إنما ينتقل من تلميذ إلى آخر، ويمتاز هذا النمط بفعالية في حل بعض المشكلات، والاستيضاحات، أو بعض المشكلات التي يعاني منها التلاميذ، ويعد هذا النمط من التفاعل كاملا لأن دوره في عملية التفاعل فيه مستمرة حتى تحقيق غايتها ويعطي لكلا الأطراف فرصة للتعبير عن ردود أفعالهم وتكييف استجابتهم لأنه يوفر تغذية راجعة يستطيع المعلم في ضوئها معرفة أثر رسالته في التلميذ، وما إذا كانت وصلت إليه كما أرادها.**(عطية، الهاشمي، 2008، ص90).**

3.2.2: النمط ثلاثي الاتجاه:

وفي هذا النمط تتعدد فرص الاتصال بين المعلم والتلميذ أنفسهم مما يعني اتساع فرص التفاعل وتبادل الخبرات بين المعلم والتلميذ كما يسمح للتلميذ بتطوير أفكاره من خلال نقاشه مع زملائه وتبادل الخبرات، وما يمكن ملاحظته أن جميع النظم تتفاعل مع بعضها البعض لأن هناك اتصالا مباشرا بين الوحدات ولا يوجد مركز يتحكم في عملية الاتصال. **(كفافي وآخرون، 2003، ص79).**

4.2.2: نمط متعدد الاتجاهات:

وهذا النمط يمتاز عن غيره من الأنماط السابقة، وبخاصة النمط الثالث الذي كان يجري فيه الاتصال بين المعلم وبين عدد محدد من التلاميذ، ولكن في هذا النمط تتسع فرص الاتصال تتعدد بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم ببعض، كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد كل تلميذ على نقل فكرته وخبراته إلى الآخرين.

من جهة أخرى فإن تفاعل التلاميذ معا يؤثر على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم وما يستقبلون من رسائل منه، مما يساعد على زيادة إيجابياتهم في الموقف التعليمي إزاء هذا الموقف ذاته، وإذا كان هذا النمط هو أكثر الأنماط تلائم مع الاتجاهات الحديثة في إدارة القسم. **(سوفي، 2011، ص60).**

3. أساليب تحسين التفاعل الصفي:

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

– على المعلم أن يبذل جهده في تحسين التدريس ويبين الغرض من تحسين قدرته ومهارته الكلامية وأن يتكلم بشكل مباشر ويتقنه وبنمط مألوف بحيث يجعل من كلماته تناسقا حيا ويستخدم معها الجهات والارشادات المعبرة المناسبة مع التنويع في الصوت ومعدل الكلمات للحصول على النتائج المطلوبة.

- على المعلم أن يخطط وينظم درسه بطريقة منطقية وسهلة الفهم والتقديم من خلال تقسيم الموضوع إلى أجزاء واضحة متكاملة وربط أجزاء البحث بعضها بعضا دون تشتيت انتباه المتعلمين.
- على المعلم أن يحدد الحاجات والقدرات والاهتمامات للمتعلمين ويختار المفاهيم والأمثلة والخبرات ما يتلاءم معها ليحقق هدفه من التفاعل الصفي.
- على المعلم أن يصغي بشكل جيد وباهتمام لأسئلة تلاميذه وإجاباتهم وتعليقاتهم لأنهم يصبحون أكثر اهتماما واقتناعا إذا أبدى المعلم اهتماما لآرائهم وأفكارهم.
- على المعلم أن يعمل على تنمية أساليب الضبط الذاتي لدى التلاميذ النابع من داخلهم وليس مفروضا عليهم والممارسات الآتية يمكنها أن تشجع التلاميذ على الانضباط الذاتي:

-تعزيز السلوك الإيجابي للتلاميذ.

-اعتماد الأسلوب الديمقراطي.

-تنويع الأنشطة في الموقف التعليمي.

-تقبل مشاعر التلاميذ واحترامها.

-الإعداد الجيد للدرس. **(بيدي، 2017، ص85).**

4.خصائص التفاعل الصفي وأهميته:

1.4: خصائص التفاعل الصفي:

يتميز التفاعل الصفي بمجموعة من الخصائص والسمات أهمها:

- إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة عمليات التعلم المختلفة.
- الاهتمام بقدرات التلاميذ وربطها بميولاتهم داخل القسم.
- التعرف على حاجات التلاميذ والعمل على إشباعها.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الأنشطة المختلفة.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بحيث تقدم المعلومات على حسب مستويات التلاميذ وقدراتهم.
- استخدام الأساليب التدريسية الملائمة للفروقات الموجودة بين التلاميذ ولاهتماماتهم.
- التعرف على مشكلات التلاميذ والعمل على حله. **(جعنيني،2009، ص285).**

2.4: أهمية التفاعل الصفي:

يرتكز نجاح العملية التعليمية بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، ففي بعض الأحيان يحدث هذا التفاعل بطريقة طبيعية وفي أحيان أخرى لابد من إجراء

التعديلات لتوفيره، ويعتبر كثير من التربويين موضوع التفاعل الصفي في العملية التربوية من أهم الموضوعات التي يجب أن يعيها كل من الموجه التربوي والمعلم والمتعلم، ويمكن تحديد أهمية التفاعل الصفي في العملية التعليمية في النقاط التالية:

- يُعوَلُ على التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم والتعلم، وفي تنفيذ وتقويم ما خطط له.
- للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم، فبعد أن كان ملقنا أصبح موجها ومنظما ومرشدا، أما المتعلم فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقياً.
- يُتيح للمتعلم فرصا للتدريب على الانتقال والتخلص تدريجيا من تمركز تفكيره حول ذاته والسير نحو ممارسة عضويته الاجتماعية مما يساعده على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاله في الرأي، ويسهم ذلك في نهاية المطاف في تطوير شخصيته وتكاملها.**(تاعوينات، 2009، ص98)**
- يربط بين النظرية والتطبيق في مجالات الدراسات والبحث في مجال التعلم الصفي.
- يزيد من قدرة المعلم على الابداع واختيار المستحدثات التربوية.
- يساعد المعلم على تصنيف ممارساته بطريقة موضوعية من أجل تحسين الممارسة التدريسية الصفية؛**(الحيلة، 2002، ص272)**.
- يزيد من وعي المعلم بأهمية هذا النوع من العلاقة، وأهميتها في زيادة إنتاجات التعلم لدى المتعلم.
- زيادة الحيوية لدى المتعلم حيث أنه بهذا الأسلوب يتحول من انسان سلبي إلى إنسان نشط وفعال.
- يشجع التلاميذ ليكونوا أكثر استقلالا واعتمادا على أنفسهم في طرح الأفكار وابتكارها.
- يساعد على تقليل فرص الصدف والعشوائية، ويساعد على رصد التدريس بطريقة موضوعية.**(أبو جادو، 2000، ص98)**

5.العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي:

يمثل القسم في النظام المدرسي ميدان تعليم اجتماعي وتكويني بالدرجة الأولى قبل أن تتم فيه العملية التعليمية، والدليل على ذلك هو التخطيط للمرحلة التمهيدية، والتي تكون فيها مخاطبة واتصال لفظي يمهد إلى تكييف التلاميذ على نظام جديد، إضافة إلى عوامل في تفاعل هذا النظام، وأهمها التي أشار إليها Darson) (وهي ديناميكيات الجماعة الصفية.

البنية الصفية: لا تختلف جماعة عن جماعة أخرى في أساس بنياتها، لأنها تقوم على هدف وأفراد يتفاعلون وجها لوجه ويتأسس نظامهم على مجموعة من القواعد والتخطيط المشترك، فالتلاميذ يشكلون وحدة اجتماعية متفاعلة، وتؤثر البنية الصفية في عملية التفاعل الصفي، ومن العوامل ذات العلاقة بهذه البنية:

- حجم الصف وعدد أفراده.
- تكوينه النفسي الاجتماعي.**(يخلف، 2011، ص5).**

والقصد من الأول عدد التلاميذ المكونين للقسم، فالاعتقاد السائد في النظام التربوي أن الصفوف ذات الحجم الصغير، أو المكون من عدد قليل توفر البيئة التعليمية، وتزيد من فاعليتهم والتي تتجسد في مستويات تحصيل أفضل، بحيث يستطيع المدرس التحكم أكثر، كما يمنح الفرص لكل تلميذ في المشاركة والمساهمة في النشاطات الصفية المتنوعة.

ويلاحظ أن مشكلة الحجم وعدد التلاميذ لا تطرح أمام مدرس كفء وواع المعنى التعليم لما لديه من أساليب وطرق تعليمية وبيداغوجية واسعة، تمثل له إستراتيجية لتحقيق الأهداف، وباستطاعته كذلك تكييف الطرق وأنماط التواصل المختلفة، وكذا تنويع الأساليب البيداغوجية حسب الحاجة التعليمية، فيسبب تعدد المتغيرات التي تنطوي عليها عملية التعلم، أي المتغيرات الخاصة بالتلاميذ وبطبيعة المادة الدراسية والاستراتيجيات التعليمية المتبعة وبخصائص المدرس أو المربي.

وبما يتعلق بالحالة النفسية والاجتماعية لتلاميذ القسم نلاحظ تباينا كبير في العديد من الخصائص الانفعالية والمعرفية والاجتماعية والثقافية سواء كانت جماعة النخبة أو التلاميذ، فهذا التباين يؤدي إلى تباين في التحصيل والنتائج، وهذا ما يوجب في نظرنا على المربي أو المدرس التوسيع في الأساليب والطرق حتى تستطيع الجماعة التلاؤم والسير في خطى ثابتة وليست متباعدة، كما تجد من يعزز فكرة تجميع التلاميذ حسب قدراتهم وتصنيفهم حسب نتائجهم والذي يدعم مفهوم الذات لديهم أي المتفوقين، غير أنه يترك أثارا سيئة لدى التلاميذ المتخلفين أو ضعفاء النتائج.**(يخلف، نفس المرجع السابق).**

6.أدوات تحليل التفاعل الصفي:

تعتمد أدوات التفاعل الصفي داخل الصف على أسلوب حساب تكرارات وقوع الإجراءات اللفظية وغير اللفظية أثناء عملية التدريس، وفيما يلي أمثلة على هذه الأدوات:

أ. أداة "رايت ستون": وتهدف إلى دراسة الممارسات المستحدثة في سلوك المعلم.

ب. "أداة "بالس": وتهدف إلى دراسة وظائف المعلم أثناء تدريسه المواد الاجتماعية.

ج.أداة "هوفس": وتهدف إلى دراسة وظائف المعلم أثناء تدريس المواد التي لها أثر على نمط سلوك التلاميذ وتسهيل عملية نموهم العلمي.

د. أداة "رايت": وتهدف إلى مقارنة بين سلوك المعلم أثناء حصة الرياضيات التقليدية وسلوك تدريس المعلم أثناء تدريس حصة الرياضيات الحديثة.

ه. أداة "رايت و بريكور": وتهدف إلى المقارنة بين العمليات السيكولوجية والاتجاهات في سلوك التدريس أثناء تدريس مادة الرياضيات التقليدية والحديثة.

و. أداة "ويتول": وتهدف إلى ملاحظة وتحليل التفاعل النفسي الاجتماعي، وذلك بناء على أنماط السلوك الصادرة عن المعلم خلال تفاعله مع تلاميذه داخل القسم.

ز. أداة "فلاندرز": صمم فلاندرز شبكة ملاحظة لدراسة التفاعل اللفظي.

ح. أداة "غالاوي": وتهدف إلى دراسة الجانب غير اللفظي من سلوك المعلم.

ط. أداة "حمدان": صمم حمدان شبكة ملاحظة لدراسة التفاعل اللفظي الشامل.**(حدبي، 2018، ص81).**

7.النظريات المفسرة للتفاعل الصفي:

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

1.7: النظرية السلوكية behaviourism :

اتفق كل من "بافلوف" و "ثورندايك" و "سكينر"، و "هال" و "تولمان وواطسون"، وغيرهم على أن الأفعال والسلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ وانشغاله وعدم انتباهه، هي سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس، ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال.**(الفارابي، د س، ص16)**

والسلوك عند السلوكيين إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة، فكل أفعال الفرد لما هي استجابات المثيرات معينة، فإجابة التلميذ إنما هي استجابة لمثير سؤال المعلم ... إلخ، والتعلم الفعل عندهم هو ما ينتج عن إدارة الفرد الذاتية واختياره.

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكيات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناء على مبادئ التعزيز، تعميم الاستجابة الانطفاء، ومن ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابية وحصول التعلم، وتعزيز الاستجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرره وتعميمها، في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها، وأكد سكينر" على أن أساليب التخويف والإنذار لا تؤدي إلى استجابة إيجابية، بينما أكد على نجاعة الأساليب التحفيزية والتشجيعية في استحداث استجابات مرغوب فيها.

وعليه فالتفاعل بين لتلميذ والمعلم إنما يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم، فاعتماد المعلم الأساليب الحوار وتبادل الراي وتعزيز السلوك بنتائجه.

كالنجاح، وما يزل ذلك من شور لدى التلاميذ والمعلم بالرضا، ويفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل تلاميذه وتهميشهم واعتماد أساليب الإكراه والتخويف والتهديد، يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو الدراسة كالنفور والهروب من المدرسة وقلة المشاركة في القسم. **(فرحاتي، 2010، ص31).**

2.7: النظرية الجشطالتية gestalt:

حسب "Lewin" فإن السلوكيات التي تصدر داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيرها أو فهمها كسلوكيات منفصلة أو منعزلة، وإنما هي حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان والزمان وحالة الطفل السيكولوجية والفيزيولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية، وجماعة التلاميذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية ... إلخ، فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي، هي ما يطلق عليه الجشطاليتون (المجال الكلي)، فالمجال الكلي والكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار، فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية وتنظيم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة.**(فرحاتي، 2010، ص31).**

وبناء على هذه القاعدة حدد "لوين" مجموعة من المفاهيم يستعان بها في فهم العلاقات الوجدانية أو التفاعل داخل القسم تتمثل فيما يلي:

أ. **القوة:** ويعني بها مجموعة الرغبات والميولات التي تتفاعل داخل جماعة ما إيجابيا في حالة التكامل بين رغبات الفرد والجماعة حيث التعاون، وسلبا في حالة التعارض بين القوى (الميول والرغبات) حيث الصراع.

ب. **الموقع:** ويعني بها إدراك الشخص لحالته السيكولوجية كحالة التعب، الجوع والخوف... إلخ.**(الفارابي، د س، ص24).**

ج. **موقع الآخرين:** داخل نفس المجال ويعني به إدراك الفرد لعلاقته بالآخرين (أي حقل تفاعل القوى).

د. **النفود:** ويعني به تأثير الفرد على الآخرين أو انجذاب الأشخاص نحو شخص نتيجة عمل قام به.

هـ. **تكافؤ العناصر:** ويعني به الصراع والتجاذب بين القوى المتعارضة.

وفي ضوء هذه المفاهيم تحلل وتفسر جميع نماط العلاقات والتفاعلات بين التلاميذ والمعلم داخل القسم، وهي مفاهيم يمكن اختصارها في سيكولوجية جماعة القسم. **(الفارابي، د س، ص24)**

وحاول "لورين دراسة هذه التفاعلات في ضوء نمط القيادة وعلاقتها بالآثار الوجدانية على جماعة القسم، أي أثر التسيير بكل أنواعه على الظروف لوجدانية المصاحبة للتعلم أو الإنجاز، فوجد أن إنجاز الجماعة المسيرة أوتوقراطيا كان حماسيا ومتوترا وعدوانيا، بينما كان في الجماعة المسيرة ديمقراطيا متسما

بالارتياح والتعاون الإيجابي وفي الجماعة المسيرة مشابها للإحساس بالإحباط والفشل وعلاقات متوترة. **(فرحاتي، 2010، ص32).**

3.7: نظرية التحليل النفسيpsychanalyse :

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم "التوحد"، هو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص السمات المنتشرة بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتوحد مع الصف كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم، وكلما تمك المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين لجهاز النفسي لدى الجماعة. ومن هذا المنطلق استطاع "ريدال" أن يرصد سعة العلاقة الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على فكرة الشخص المركزي الذي يستقطب وجدانية افراد الجماعة سوء تمثل ذلك في شخص المدرس أو تلميذ أو جماعة من التلاميذ، وحدد للشخص المركزي سمات في عدة أنماط وهي :

أ. **العامل الأبوي:** وينطبق على نمط من المدرسين ذوي ملامح الصرمة والعدل، ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم، كما يضلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.

ب. **القائد:** وينطبق على المدرس المثير الإعجاب وتقمص شخصيته.

ج. **المستبد:** وينطبق على المدرس الموهوب بالانضباط والنظام العالي ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولاته، ونقل بين التلاميذ في ضوء تسييره علاقات الصداقة ويتقمصون المستبد التوحد مع التعدي.

د. **موضوع الحب:** وينطبق على المدرسين موضع حب وميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي بالنسبة لجماعة القسم.

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

و. **المنظم:** ويعمل على التلاميذ لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكنونة كتهيئة فرص الغش بدون الإحساس بالذنب، فهم أشخاص مركزيين لأنهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبة اللذة.

ز. **الفاتن:** ينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون إرادتهم بمجرد قيامه هو بذلك العمل استحداث العدوى الوجدانية، ويسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي.

ح. **البطل:** وينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد سادته أو لا عدالة المعلم دفاعا عن أحد أصدقائه فيتحول التوحد مع المعتدي إلى التوحد مع التلميذ البطل ففي ضوء هذه المواصفات يتحدد نمط التفاعل

والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي. **(فرحاتي، 2010، ص29)**

4.7. النظرية البراغماتية:

سارعت المقاربة النظرية لنقد ومواجهة الطرق التربوية القديمة باعتبارها غير مفيدة، وغير ناجحة التكوين الناشئ وتحديد ملامح المجتمع مستعملا، فقد كان لها آثارها العميقة على الفكر التربوي ليس في الولايات المتحدة الأمريكية فقط بل في شرق وغرب البلاد، هذا وقد عملت النظرية البرغماتية العديد من المبادئ والمفاهيم التي اثرت في التربية وكان جون ديوي من أهم روادها وممثلا لتلك الفلسفة التربوية القائمة على التغيير في العملية التجريبية، حيث دعا إلى ضرورة الربط بين المدرسة والمجتمع، باعتبار النظم التربوية التعليمية لم تعد صالحة لمستجدات العصر، وتعزيز حركة التغيير والتطور الاجتماعي من خلال خلق المواقف الاجتماعية الحية داخل حجرات الدراسة، وقد تبنى "ديوي" البرامج التعلمية الواقعية حيث قام بدراسة عملية تجريبية هدف من ورائها تحديد الإطار المرجعي للتفاعل الصفي، وقد كتب "ديوي" العديد من الكتب كان أولها كتاب المدرسة والمجتمع، والذي خلص فيه إلى أن المدرسة هي المجتمع وكذلك ربط بين التربية والديمقراطية من خلال مؤلفه الديمقراطية والتربية والذي يوضح فيه أن التربية هي أن ننشئ الناشئ على سرعة المواد بين نفسه وبين بيئته، فالمتعلم ينبغي أن يكون حرا لاختيار أفكاره ومعتقداته وقيمه ولا ينبغي أن نفرض عليه قيودا ممثلة في تقاليد قديمة مهما كانت آثارها على العملية الجديدة.**(بدرن، 2005، ص217).**

خلاصة الفصل:

بعد تطرقنا لموضوع التفاعل الصفي بشكل عام والتعرف على التفاعل الصفي القائم بين المعلم والتلميذ مع ذكر أنماطه وأهميته وطرق تحسينه، وكذا بعض النظريات المفسرة للتفاعل الصفي وأدوات تحليله.

وبناءً على ما تقدم ذكره من أفكار وآراء ونظريات علمية، يمكن القول أن عملية التفاعل الصفي لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية والتعلمية، وتساهم بشكل كبير في تحسين الرغبة والدافعية للتعلم، ومساعدة التلاميذ على تنمية قدرتهم على التفكير الإبداعي، فكلما تمكن المعلم من تطبيق مهارات التفاعل داخل القسم كلما ساهم في زيادة نشاط تلاميذه وتقوية عزيمتهم على النشاط وبالتالي تحقيق مستوى عالي من الدافعية للتعلم التي سيتم التطرق إليها في الفصل الموالي.

قائمة المراجع الخاصة بالفصل الثاني:

1- الكتب:

1. أحمد يخلف، **التفاعل الإجتماعي الصفي كدافع للتغيير في تدريس النشاط الرياضي التربوي من زاوية نفسية إجتماعية**، مساعد قسم بجامعة بسكرة، 2011.
2. شبل بدرن، **أسس التربية**، الطبعة الخامسة، دار المعرفة الجامعية، 2005.
3. صالح محمد علي أبو جادو، **علم النفس التربوي**، الطبعة الثانية، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2000.
4. عبد اللطيف الفارابي، ومحمد آيت موحي، **القيم والمواقف، بيداغوجيا لمجال النفسي مبادئها النظرية و تطبيقاتها في القسم**، سلسلة علوم التربية، المغرب، دون طبعة، دون سنة النشر.
5. العربي فرحاتي، **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2010.
6. علاء الدين أحمد كنافي، صالح بن لاموسى الضبيان، عناء مرسي، جمال الدين، وفاء محمد كنافي، وائل عبد الله محمد جمال السيد وهران، **مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى، عمان الأردن، 2003.
7. علي أسعد وطفة، علي جاسم شهاب، **علم الإجتماع المدرسي وبنية الظاهرة المدرسية**، المؤسسة الجامعية، الطبعة الرابعة، لبنان، 2004.
8. علي تاعوينات، **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية البدنية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009.
9. كريم ناصر علي أحمد محمد مخلف الدليمي، **الإدارة الصفية**، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، 2006.
10. محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، **التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل**، دون طبعة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
11. محمد عبد الرحيم عدس، **الإدارة الصفية والمدرسية المنفردة**، الطبعة 2، دار مجدلاوي، الأردن، 1999.

12. محمد عوض الترتوي، محمد فرحان القضاة، **المعلم الجيد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة**، الطبعة الأولى، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

13. محمد محمود الحيلة، **مهارات التدريب الصفي**، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2002.

14. نعيم حبيب جعنيني، **علم الاجتماع لتربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، 2009.

2- المذكرات والاطروحات:

1. حدي حميدة، **التفاعل الصفي وفق منهجية التدريس بالكفاءات وأثره على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات**، دراسة ميدانية في متوسطات ولاية بومرداس، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، قسم علوم التربية، 2018.
2. خالد بيدي، **اللعب وعلاقته و علاقته بالتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم عن طريق المعلم المتخصص**، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي، جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2017.
3. عياط الأمين، **التفاعل الصفي و علاقته بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي**، دراسة ميدانية في مدينة الأغواط، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجيستير، قسم العلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2008.
4. نعيمة سوفي، **الإستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصف و دورها في تنمية القدرة على التحكم في حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ الطور المتوسط**، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماجيستير في علم النفس المدرسي، جامعة منتوري، قسنطينة، 2017.

3- المقالات والمجلات:

1. نصر الدين جابر، **واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية**، مجلة الإتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس،الجزائر، العدد 1، 2004.

الفصل الثالث

الإطار النظري للدافعية للتعلم

تمهيد الفصل:

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بالفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع، ولقد بينت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في الدراسة وعامل الدافعية، إذ تعتبر كمحفز أساسي يدفع التلميذ للعمل والمثابرة، فالدافعية أهم شرط من شروط التعلم حيث أكدت جل النظريات أن المتعلم لا يستجيب للموضوع دون وجود دافع معين، وللمراهق المتمدرس مجموعة من الطموحات والرغبات التي تجعله يختلف عن الآخرين باختلاف بيئته وشخصيته وحياته النفسية والاجتماعية والتي لها دور في بعث الدافعية للتعلم ومن خلال هذا الفصل سوف أتطرق إلى مفهوم الدافعية للتعلم ، وأهميتها كما تناولنا وظائف الدافعية للتعلم عناصرها والعوامل المؤثرة على الدافعية للتعلم واستراتيجيات زيادة الدافعية للتعلم المتعلمين.

1. مفهوم الدافعية للتعلم وخصائصها.
2. عناصر الدافعية للتعلم.
3. وظائف الدافعية للتعلم.
4. أهمية الدافعية للتعلم.
5. العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم.
6. دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم.
7. علاقة الدافعية بالتعلم.
8. النظريات المفسرة للدافعية للتعلم.

1.مفهوم الدافعية للتعلم وخصائصها:

1.1: مفهوم الدافعية للتعلم:

نوجز في ما يلي أهم التعاريف الرئيسية للدافعية للتعلم.

تعريف بروفي 1987: عرفت على أنها:" مفهوم نظري يستخدم لتفسير المبادرة والمثابرة في السلوك الموجه نحو الهدف وفي نطاق حجرة الدراسة ويستخدم مفهوم دافعية التعلم لتفسير الدرجة التي يقوم عندها التلاميذ باستثمار انتباههم ومجهودهم في القسم".**(سعاد جبر، 2015، ص125).**

تعريف عدس وتوق: عرفت كذلك الدافعية على أنها:" مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوزان الذي اختل، أي يشير المفهوم إلى نزعة للوصول إلى هدف معين وهذا الهدف قد يكون إرضاء لحاجات رغبات داخلية".

تعريف سلامة نجاتي: هو الآخر عرف الدافعية على أنها:" عوامل داخلية تستثير سلوك الانسان وتوجهه وتحقق فيه التكامل ونحن لا نملك ملاحظة مباشرة وإنما نستدل عليها من السلوك أو نفترض وجوده حتى يمكننا تفسير سلوكه".

أما أبو جادو: فقد عرف الدافعية بأنها:" حالة داخلية تدفع الطالب للانتباه إلى الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم". **(سعاد جبر، نفس المرجع، ص126).**

وذهب تارديف إلى تعريف الدافعية بأنها:" ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة بحيث يكون مصدر ذلك السلوك داخليا أو خارجيا، فهي ناجمة عن التصور والإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف التي يتوقعها ويرجوها منه التحاقه بالمدرسة وعن قيمة تلك النشاطات التي تقدمها".

في حين نايفة قطامي رأت أن الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو لاستمرار الأداء وذلك للوصول إلى حالة التوزان المعرفي وتمثل بناء المتعلم المعرفي.**(بن يوسف، 2007، ص30).**

ومنه نستنتج وانطلاقا من التعاريف السابقة أن الدافعية للتعلم هي تلك الحالة الداخلية من الشعور التي تستثير المتعلم وتدفع به إلى القيام بالسلوك التعليمي وتساعده على توجيه أهدافه وتسطيرها وكذلك إعطاء الحافز والقوة لاستمرار في أداء العمل من أجل تحقيق الهدف الأسمى من التعلم الفعال.

2.1: خصائص الدافعية للتعلم:

تتسم الدافعية للتعلم بمجموعة من الخصائص نوجزها في التالي:

- **تتسم الدافعية بالفرضية:** حيث أن إشباع الدافع ينهي حالة من التوتر وعدم الاتزان الناشئة عن هذا الدافع.
- **تتسم الدافعية بالتلقائية:** أي أن للكائن الحي القدرة على أن يحرك نفسه حركة ذاتية تلقائية.
- **تتسم بتغير السلوك وتنوعه وتوجيهه:** يتغير السلوك الكائن ويتنوع حتى يتحقق الغرض الذي يسعى إليه.**(المعارج، 2013، ص75)**
- **الدافعية ثنائية العوامل:** أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية أو ذاتية (فسيولوجية ونفسية) من جهة، وعوامل خارجية أو موضوعية (مادية ومعنوية) من جهة أخرى.**(محمود، 2009، ص23)**
- **تتسم بخاصية الإثارة والتنشيط:** والتي تتمثل بشكل أساسي في حدوث السلوك الظاهر مع أن توفره لا يضمن وجود الدافعية، ففي كثير من الأحيان لا يكون السلوك الذي تثيره الدافعية سلوكا ظاهرا بل قد يكون سلوكا ضمنيا أحياناً.
- **تتسم بخاصية الاستمرار والمثابرة:** والتي يعتبرها بعض العلماء المؤشر الأقوى على وجود الدافعية مع استمرار السلوك يعتمد غالبا على أنواع السلوك البديل المتوفر للإنسان، فكلما توفر له استجابات بديلة فإن استمرارية السلوك ستكون أضعف، وتزيد هذه الاستمرارية بالطبع كلما كان السلوك هو الوحيد في الموقف دون وجود سلوكات منافسة.
- **تتسم بالقوة الاستجابة وشدتها:** حيث تعد مؤشرا آخر على وجود الدافعية، مع أن الاستجابات القوية لا تعني بالضرورة دافعية أعلى، لأن قوة الاستجابة قد تكون مرتبطة بمستوى التعلم السابق وليس بالدافعية وحدها.**(الريماوي، 2006، ص203)**

2.عناصر الدافعية للتعلم:

هناك عدة عناصر تشير إلى وجود الدافعية لدى الفرد وتتمثل في:

أ. حب الاستطلاع:

إن المهمة الأساسية للتعلم هي تربية حب الاستطلاع عند التلاميذ واستخدامه كدافع للتعلم، وتقديم مثيرات جديدة يثير هذا الأخير لديهم كاستثارة الفضول بطرح أسئلة أو مشكلات يبحث عن حلول لها.

ب. الكفاية الذاتية:

يعني هذا اعتقاد الفرد أن بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة فالتلاميذ الذين لديهم شك في قدراتهم ليست لديهم دافعية للتعلم ومن مصادر الكفاية الذاتية نجد مايلي:

- إنجازات الأداء وهي تقسيم المهمة إلى أجزاء.

- الخبرات البديلة.
- الإقناع اللفظي.
- الحالة القسيولوجية، الشعور بالنجاح أو الفشل.**(غباري، 2008، ص45)**

ج. **الاتجاه:**

يعتبر اتجاه التلميذ نحو التعلم خاصية داخلية ولا تظهر دائما خلال السلوك فالسلوك الإيجابي يظهر بوجود الدروس، ولا يظهر في أوقات أخرى.

د. **الكفاية:**

هي دافع داخلي نحو التعلم يرتبط بشكل كبير مع الكفاية الذاتية، والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات.

ه. **الدوافع الخارجية:**

المشاركة الفعالة تقتضي توفير بيئة إستثارية تحارب الملل وينبغي على استراتيجية التعلم أن تكون مرنة وإبداعية وقابلة للتطبيق، كما أن للمعاملات قيمة جيدة كدافع خارجي والتعزيز شكل آخر من أشكال الدوافع الخارجية، أن يمنع المعلم شهادة أو تشجيع للتلاميذ حين يتقنون التعلم.**(غباري، 2008، ص46)**

وفي الأخير نستنتج أن هذه العناصر سواء المتعلقة بالتلميذ أو المحيطة به عناصر هامة وتلعب دور فعال في إثارة دافعية التلاميذ للتعلم، وعلى المعلم أن يوجه هذا النشاط ويضمن استمراره حتى يتحقق الهدف التعليمي.

3. **وظائف الدافعية للتعلم:**

لدافعية للتعلم وظائف عديدة يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- تحرير الطاقة الانفعالية لدة المتعلمين واستثارة نشاطهم حيث تتعاون المثيرات والحوافز الخارجية مع الدوافع الداخلية على استثارة وتحريك السلوك؛**(أبو رياش، 2007، ص354)**
- إن استثارة الدوافع تساهم في توجيه سلوك المتعلم وتحريكه نحو بذل مجهود وزيادة نشاطه من خلال مجموعة من العوامل المتداخلة.
- تحديد النشاط واختيار، الدوافع تجعل المتعلم يستجيب لموضوعات التعلم ويهمل غيرها، كما تحدد الطريقة والأسلوب الذي سيستجيب به لتلك الموضوعات.
- توجيه السلوك أو النشاط، الطاقة التي يطلقها الدافع في داخل المتعلم لا تجدي شيئا إلا إذا تحرك السلوك باتجاه الهدف ليحقق الحاجة وإشباعها وإزالة التوتر.

- الاستمرارية: تقوم بالمحافظة على استدامة السلوك لطالما بقى الانسان مدفوعا بالحاجة إليه وتفيدنا الدافعية في فهم المتعلم والدوافع المختلفة التي تحركه وتساعدنا على التنبؤ بالسلوك الإنساني وتعمل على ممارسة نشاطات معرفية، عاطفية حركية، كما تعمل على بعث الطاقة الكامنة عند المتعلم وتثير نشاطه وإمداده بالشعور بالرغبة في زيادة طلب التعلم والمثابرة عليها.**(ملحم، 2006، ص ص 168-169)**

4.أهمية الدافعية للتعلم:

تنطلق أهمية الدافعية للتعلم من الاعتبارات التالية:

- إن موضوع الدافعية يتصل بأغلب موضوعات علم النفس إن لم نقل كلها، فهو وثيق الاتصال مثلا: بالإدراك، الذاكرة، التفكير.
- إن الدافعية ضرورية لتفسير أي سلوك إذ لا يمكن أن يحدث سلوك إن لم تكن وراءه دافعية؛
- إن جميع الناس على اختلاف أعمارهم ومستوياتهم الثقافية والاجتماعية يهتمون بالدافعية لتفسير طبيعة العلاقات التي تربطهم بالآخرين.
- الدافعية مثيرة للطاقة والنشاط، أي أنه لا سلوك دون دوافع فمثلا الشخص الشبعان لا يبحث عن الطعام.
- الدوافع توصل الإنسان إلى تحقيق أهدافه لأن السلوك بطبعه يسعى إلى تحقيق الهدف النهائي لتحقيق التوازن، وخفض التوتر والهدوء والاستقرار وتحريك الطاقات الكامنة والمثيرة للقلق لدى الإنسان.
- الدوافع وسيلة تعلم الكائن الحي كيفية التوافق والتأقلم مع النفس والبيئة.
- الدوافع تؤدي إلى اكتساب الخبرات والمعرفة وتطوير السلوك وترقيته.
- توجيه الدوافع السليمة يحقق الاتزان الانفعالي والواقعي في مواجهة المشاكل.**(لوناس، 2012، ص33)**

5.العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

يمكننا تقسيم العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم إلى قسمين:

1.5: عوامل تؤدي إلى تدني الدافعية للتعلم:

وسوف نتطرق إلى هذه العوامل بالتفصيل:

1. العوامل الشخصية:

تدني تقدير الذات: حيث أن اعتقاد المتعلم بعدم قدرته على التعلم وميله إلى التقليل من قدراته ينقص بدرجة كبيرة من دافعيته للتعلم.**(شارلز، 2014، ص544).**

كما أن هذا يؤدي إلى العجز المتعلم والذي ينعكس سلبا على تقدير الفرد لمجهوده، ومدى كفاءته في التحكم بنتائج السلوك ودافعيته للإنجاز وللتعلم.**(التل، الحربي، 2014، ص52)**

المشاكل النمائية: فالذين يعانون من صعوبات التعلم ذات المنشأ الوراثي، يكون هناك نقص كبير في دافعيتهم للتعلم، وهو ناتج عن وظائف الجهاز العصبي المركزي وهؤلاء تعوزهم المثابرة ويحبطون بسهولة ويفقدون اهتماماتهم بسرعة، وهم يمررون المعلومات ببطء وبكفاءة أقل من أقرانهم، مما يؤدي إلى تثبيطهم أكثر فأكثر، كما أن نواتج جهودهم غالبا ما تكون غير مرضية لهم وللآخرين، ولذلك يمتزج التعلم غير الكفء لديهم مع التثبيط السيكولوجي فتكون النتيجة فقدان الدافعية.

أحلام اليقظة: حيث تعتبر حلا ومهربا للتعويض غير السوي عن الفشل الواقعي، فالبعض ممن يفتقد إلى عوامل الثقة في ذاتهم وقدراتهم الخاصة، أو بسبب مشاكل أسرية وضغوط ينغمس في أحلام اليقظة، وهو ما يؤدي إلى تشتت الانتباه وفقدان التركيز وبالتالي ضعف الدافعية للتعلم.**(عبد المحسن، 1990، ص165)**

عدم وجود وتوفر استعداد للتعلم: فوجود هذا الأخير ضروري لاستمرار التعلم.

الصراع عند اختيار التخصص الدراسي: وهو ناتج عن تناقض أو تعارض في أهداف التلميذ، وعدم قدرته على اختيار أي منها في الوقت المناسب.**(معاش، 2013، ص66)**

فهذه الوضعية تخلق حالة من التوتر وعدم الاستقرار وعدم الثبات، والتنقل من اتجاه لآخر والتي تظهر خاصة عند غياب فكرة المشروع الدراسي والمهني لدى التلاميذ وهو ما ينعكس سلبا على دافعيته للتعلم.**(عمروني، 2012، ص15)**

عدم التخطيط وتحديد الأهداف: فعدم قدرة المتعلمين على تحديد الأهداف والغايات، والانطلاق من حاجاتهم واستعداداتهم للتعلم، وهو الآخر عامل مهدم للدافعية للتعلم، حيث أن تجنب عملية التخطيط ووضع الأهداف ينمي الشعور بالخوف من فشل مستقبلي، مما يدفع بالإنسان إلى خوض التجربة مرة أخرى.**(الفقي، 2008، ص19)**

الخوف من الفشل الدراسي: حيث يؤكد "أتكنسون" على أن الخوف من الفشل هو الذي يجعل المراهقين يبتعدون عن تحقيق النجاح، ويضيف " سايمون" أن الخوف يجعلك تعمل ببطء وأقل مما تستطيع عمله.

2. العوامل الاجتماعية:

التوقعات الوالدية: تعتبر التوقعات الوالدية المرتفعة جدا والكمالية إحدى أهم العوامل المؤدية إلى تطوير الخوف من الفشل لدى الطفل، وبالتالي ضعف دافعيته للتعلم، فتوقع الكمال يؤدي إلى استجابة الاستسلام، وقد يكتفي التلميذ بمستوى معين من الجهد لإرضاء الوالدين، أو يكف نهائيا عن المحاولة وكذلك التوقعات المنخفضة جدا، فالوالدين ينقلون للابن مستوى طموح متدني فيستجيب الابن لذلك، كما أن عدم الاهتمام بمشاكل الطفل والأمور الأخرى غير الدراسة يؤدي إلى انخفاض دافعيته للتعلم.

الصراعات الأسرية: فالمشكلات والصراعات الأسرية قد لا تترك لهم رغبة في النجاح بالمدرسة، إذ كيف تكون المدرسة مهمة بالنسبة لهم إذا كانوا يدركون أن شعورهم بالأمن مهدد بأخطار مستمرة.**(شارلز، 2014، 545)**

3. **العوامل المدرسية:**

النظام المدرسي: يعد عامل آخر من عوامل تدني الدافعية للتعلم، خاصة إذا كان هذا النظام يمتاز بالتسيب، فترك الحرية في التعامل دون وجود قوانين لضبط السلوكات وتنظيمها داخل المؤسسات التعليمية، أو من يسهر على تطبيقها هوما يدفع بالتلاميذ إلى تعلم سلوكات غير سوية، ويدفعهم أيضا إلى عدم التخطيط ووضع الأهداف، ويزرع فيهم الشعور بعدم الأمن، ما ينقص من دافعيتهم للتعلم.

الجو المدرسي غير المناسب: وهو الجو الذي يكون فيه العمال غير راضين وغير راغبين في العمل، ويتمتعون بانخفاض الروح المعنوية وهذا ما ينعكس سلبا على دافعية للتعلم. **(شارلز، 2014، 545)**

المعلم: يعد مصدراً آخر وعاملا من عوامل تدني الدافعية للتعلم إذا كان:

- يهمل استخدام الأسئلة المثيرة للتفكير، ويستعمل طريقة تدريس واحدة تعتمد على الإلقاء وتبتعد عن أسلوب الحوار والنقد والأخذ والعطاء.
- قلة استخدام الوسائل التعليمية التي تثير حيوية التلميذ والسيطرة المزاجية لبعض المعلمين مع المتعلمين، وعدم إتاحة الفرصة لهم لإبداء الآراء ووجهات النظر.
- إهمال أساليب التعزيز والثواب التي تثير حماسة التلميذ وتشجعهم على التعلم.**(بن يوسف، 2008، ص42)**

2.5: عوامل تؤدي إلى تنمية الدافعية للتعلم:

يمكن إثارة الدافعية للتعلم عن التلاميذ من خلال إتباع مجموعة من الإجراءات الآتي ذكرها:

- **ربط موضوع التعلم بحاجات التلميذ الحالية والمستقبلية:** فهم يميلون للنشاطات ويستخدمون استراتيجيات فعالة لمعالجة المعلومات عندما يكون الموضوع ذو علاقة بحياتهم الشخصية والمهنية؛**(العلوان، 2008، ص297)**
- **استثارة اهتمامات التلاميذ وتوجيهها:** حيث يمكن تحقيق ذلك من خلال استخدام مثيرات أو وسائل لفظية أو غير لفظية تخاطب الحواس وتوجه انتباه التلميذ إلى الموضوعات أو حوادث موضوع التعلم، فالتأكيد اللفظي على بعض الحقائق واستخدام تعبيرات معينة مثيرة للانتباه وللاستفادة من الخصائص البيئية: كالحركة، الحجم، اللون، والتباين هي كلها وسائل تسهل جذب الانتباه وتوجيهه، كما تستثير دافع حب الاستطلاع عند

هؤلاء الطلاب والذي يتبدى عموما في إمعان النظر والإنصات والانتباه إلى ما هو جديد في الموضوع التعلمي التعليمي.

- **استثارة حاجات التلاميذ للانجاز والنجاح:** إن بعض التلاميذ يظهرون سلوكات تدل على عدم رغبتهم في أداء أعمالهم المدرسية، فتكليف هؤلاء ذوي الحاجة المنخفضة للنجاح بمهام سهلة نسبيا يضمن نجاحه فيها، والإقلال من قيمة النتائج غير المرغوب فيها والمترتبة عن الفشل يمكن أن يؤدي إلى استثارة حاجة التلاميذ لإنجاز وزيادة مستوى رغبته للنجاح، لأن النجاح يمكنه من الثقة بنفسه، وقدراته، ويجنبه حالات القلق الناجمة عن الخوف من الفشل، ويعزز نشاطاته الأكاديمية المستقبلية.

- **تمكين التلاميذ من صيانة أهدافهم وتحقيقها:** إن تمكينهم من صيانة أهدافهم وكتابتها بلغتهم ومناقشتها مع المعلم، بشرط أن تكون هذه الأهداف في حدود قدراتهم على إنجازها، يعزز دافعيتهم للتعلم كما يساعد المعلم تلاميذه على اختيار الاستراتيجيات المناسبة.**(نشواتي، 2003، ص219)**

- **استخدام برامج تعزيز مناسبة:** حيث يؤخذ التعزيز في الأوضاع التعليمية أشكالا متنوعة كالإثباتات المادية والعلامات المدرسية والنشاطات الترويحية، كما قد يأخذ بعض أشكال التغذية الراجعة، كالتغذية الراجعة الإعلامية أو التصحيحية.

- كما أنه يقوم بإثارة دافعية التلاميذ إلى بذل المجهود والمثابرة أطور مدة، والأداء المنظم لتحقيق أهدافه وكذلك لزيادة مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة، سواء كان تعزيزا لفظي (رائع، ممتاز....) أو تعزيز بالإشارة (الابتسامة، اللمس،....)، أو عن طريق المكافآت المادية (درجات أو هدايا...). **(تاعوينات، 2009، ص127)**

- **تشجيع التلاميذ على المقارنة الذاتية بدل المقارنة مع الآخرين:** إذا أردنا أن نحدد النجاح بإنجاز المهمة أو تحسن المهارة أو التقدم الأكاديمي عنئذ فإنه بإمكان جميع تلاميذنا النجاح والتفوق، أما إذا أردنا أن نحدد النجاح بمقارنة أداء تلاميذنا مع أداء الآخرين فإن العديد منهم سيفشل، ويتم ذلك من خلال تقييم أدائهم بشكل مستقل وسري، كما يجب أن يقوموا بذلك بأنفسهم.

- جعل الطلبة مدركين بأن الأخطاء ممكنة حتى في موقف النجاح، حتى لا يصبح الفشل خبرة مدركة، وذلك من خلال تقييم أدائهم بطريقة تهدف إلى التحسين بعيدا عن إصدار الأحكام.**(العلوان، 2008، ص292)**

- **التخطيط الجيد للدرس:** حيث أن الجهود التعليمية المختلفة يمكن أن تصل إلى درجة عالية جدا من الفعالية، وذلك عندما يستخدم المعلمون طرقا للتدريس يكونوا قد أحسنوا التخطيط لها وتنظيمه.

- **تنظيم بيئة القسم وتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق:** فالتنافس الشديد الذي يسود النظم المدرسية، والتأكيد المتطرف على أهمية إنجاح وترتيب الدرجات في ضوء المعايير الخارجية، والعقوبات الشديدة المترتبة عن الفشل هي من العوامل الحاسمة التي تثير قلق الطلاب ومخاوفهم، تؤدي بالتالي إلى إحباط دافعيتهم وفشلهم الدراسي.**(نشواتي، 2003، ص222)**

- كما يجب على المعلم أن ينمي المنافسة بين التلاميذ في الكفاءات المتقاربة والقدرات لتكون نتائجه إيجابية، كذلك منافسة التلميذ لنفسه حيث يقوم بمقارنة نتائج اليوم بالأمس.**(بن يحي وحناش، 2009، ص106)**

- **تنمية التعلم التعاوني وتشجيعه:** حيث يعتبر تقنية ينجز من خلالها المتعلمون أعمالهم كشركاء في مجموعة صغيرة ومتعاونة من خلال تناولهم أنشطة وأوراق للعمل تساعدهم في عملية تعلم الدرس المراد تعلمه، ويكون معززاً للمناقشة والحوار واندماج المتعلمين ما يدخل المتعة والانجاز فتزداد دافعيتهم للتعلم.**(شاهين، 2011، ص106)**

- وعليه يجب على المعلم توفير مناخ اجتماعي تسوده المحبة والصداقة والمناقشة الإيجابية والتعاون فيما بين الطلاب، كما يجب عليه حل الصراعات الناشئة، والعمل على عدم تفاقمها وأن يحرص على تشكيل جماعات العمل وتوزيع الأدوار على المتعلمين بما يتناسب وقدراتهم."**(سوفي، 2011، ص40)**

6. دور المعلم في إثارة الدافعية للتعلم:

يتلخص دور المعلم في إثارة الدافعية للإنجاز في مايلي:

- إثارة ميول المتعلمين نحو أداء معين واستخدام المنافسة بقدر مناسب بينهم من الأمور الهامة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

- رفع مستوى الطموح المتعلمين بدرجة تعادل درجة استعدادهم وميولاتهم وقدراتهم نحو الأنشطة المختلفة حتى يتسنى لهم النجاح والاستمرارية في الأداء.

- يجب على المعلم أن يراعي الهدف الذي يختاره بحيث يكون مناسب لمستوى استعدادات التلاميذ وهذا يؤدي إلى رفع الدافعية لديهم، فالأهداف المحفزة يجب أن تكون مرتبطة بالدافع من جهة وتنوع النشاط الممارس من جهة أخرى، وهذا ما يشجع التلاميذ في التحصيل الجيد ويجب على المعلم الاهتمام بحاجات التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية والعمل على إثارة حب الاستطلاع لديهم من خلال تقديم مادة تعليمية ومناقشة الأسئلة، والمشكلات المقترحة تنويع الأنشطة والوسائل الحسية لإدراك وذلك من أجل جلب اهتمام وانتباه التلاميذ للدرس طول الحصة.**(الزيود، 1999، ص58)**

– يجب على المعلم اعتماد استراتيجيات التدريس وتقديم فرص الانتقال أثر التعلم إلى المتعلمين ومن بين أهم هذه الاستراتيجيات نجد:

– تشجيع المتعلمين للمشاركة بدور إيجابي في التعلم، وإتاحة الفرصة لهم لتطبيق ما تعلموه؛

– تقديم المعرفة في صورة قابلة للاستخدام حتى يتمكن المتعلم من تطبيقها في مواقف جديدة.

– تجنب المواقف التي تسبب التوتر مثل الأنشطة التي تتطلب منافسة حادة.

– تهيئة فرص مناسبة للمتعلمين للتحدث عن أنفسهم واهتماماتهم داخل القسم وخارجه وفي مواقف مخطط لها مسبقا.

– تهيئة فرص تعلم توفر فرص للنجاح من خلال تحديد أهداف قابلة للإنجاز في وقت مناسب وتحفيز المتعلمين على بذل الجهد للتغلب عليها.**(اللبودي، 2005، ص139).**

– ومن خلال ما سبق يمكن القول أن للمعلم دورا أساسيا في إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ وذلك بمراعاة الفروق الفردية والعمل على جلب انتباههم وتنمية رغبتهم للتحصيل وتشجعيهم لاكتساب المعرفة وتلقي المعلومات من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المرغوبة.

7.علاقة الدافعية بالتعلم:

للدافعية تأثير كبير وعلاقة مباشرة مع سلوك التلاميذ وتعلمهم، حيث يمكن أن تلمس عدة آثار مفيدة لها في تعلم التلاميذ وسلوكهم وهي:

أ. توجه سلوك التلاميذ نحو أهداف معينة: فمن المعروف أن الطلاب يضعون أهدافا لأنفسهم ويوجهون جهودهم وسلوكهم نحو تحقيق أهداف، ومن هذا المنطق فإن الدافعية تؤثر في اختيارات التي توجه التلاميذ.

ب. الدافعية تزيد من جهود والطاقة المبذولة: لتحقيق هذه الأهداف فهي تحدد فيها إذا كان التلميذ سيتابع مهمة معينة لحماس وتشوق، ويتأثر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أو أنه سوف يقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة.

ج.الدافعية تزيد من المبادأة بالنشاط والمثابرة عليه: فهي تحدد فيما إذا كان التلاميذ سوف يبادرون ذاتيا للقيام بالنشاط، فهم أميل إلى البدء بمهمة معينة عندما يرغبون القيام بها، وإذا كانوا يحبونها فإنهم يميلون إلى الاستمرار في أدائها والمثابرة عليها حتى عندما يحول بينهم وبينها حائز أو يصبون الإحباط أثناء قيامهم بها.**(العتوم وآخرون، 2005، ص173)**

د. الدافعية تنمي معالجة المعلومات عند التلاميذ: فهي تؤثر في كيفية ومقدار معالجة التلاميذ للمعلومات، فالتلميذ الذي يتمتع بدافعية عالية يكون أكثر انتباه للمعلم ويقومون بطلب المساعدة من المعلم أو مصادر أخرى

عندما يكونون بحاجة إليها، وهم أكثر محاولة لفهم المعلومات وأشد تركيزا على التعلم ذي المعنى، لا يهتمون بمجرد حفظ المعلومات على مستوى الصم.

ه. الدافعية تحدد النواتج المعززة للتعلم: ترة النظرية السلوكية أن الدافعية هي التي تحدد الأشياء والحوادث المعززة للتعلم التلاميذ، فإذا كان الطلاب مدفوعين تمام لتحقيق النجاح الأكاديمي فإنهم يشعرون بالفخر والاعتزاز كلما حصلوا على علامات عالية، ويشعرون بالألم والانزعاج إذا حصلوا على علامات متدنية.

و. الدافعية تعود التلاميذ على أداء المدرسي أفضل: وذلك نتيجة منطقية لكل ما تقدم من فوائد وذلك يمكن الاستنتاج أن الطلبة المدفوعين جيدا للتعلم هم أكثر التلاميذ تحصيلا.**(العتوم وآخرون، 2005، ص 174).**

لا يمكن أن تحدق التعلم إلا بوجود دافع يسهم في دفع المتعلم نحو التعلم، وأفضل الطرق التعليمية هي التي تقوم بمراعاة دوافع المتعلمين وتحسيسهم بأهميتها واستثارة ودفع المتعلمين نحو تحقيق التعلم المنشود وتعد الدافعية وسيلة لتحقيق الأهداف التعليمية كما تعتبر من بين العوامل التي لها علاقة بتحصيل المعرفة والفهم واكتساب المهارات وتنمية القدرات مثلها في ذلك الذكاء، الذاكرة، الانتباه، والخبرة السابقة.**(زيان، 2013، ص114).**

مما تقدم يتضح العلاقة الوثيقة بين الدافعية والتعلم، فالدافعية توجه سلوك التلاميذ نحو أهداف معينة فكلما كان الطالب ذو دافعية عالية يكون أكثر انتباه للأستاذ والدرس، فالدافعية تساهم في نجاح الطلاب في دراستهم، فالطلاب الأكثر دافعية للتعلم هم الأكثر تحصيلا ونجاحا، ومنه فلا وجود لتعلم بدون دافع نحو التعلم، وبالتالي الدافعية تحقق الأهداف التعليمية.

8.النظريات المفسرة للدافعية للتعلم:

تثير مسألة طبيعة الدافعية ونظرياتها جدلا كبيرا بين علماء النفس ويواجهون في هذا الصدد صعوبات في تحديد المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالذكاء أو الابتكار أو الشخصية، وقد قال هؤلاء العلماء بعدد من النظريات التي تختلف باختلاف نظرتهم للإنسان وللسلوك الانساني، وباختلاف مبادئ المدارس التي ينتمون إليها، غير أن أياً من هذه النظريات غير قادرة على إعطاء صورة كاملة عن مفهوم الدافعية. وأن هذا لا يعنى عدم فائدة نظريات الدافعية المتوافرة حاليا وبخاصة في المجال التربوي، فهي تساعد المعلم على فهم أعمق للسلوك الانساني، ونظرا للدور الهام الذي بدأت الدافعية تلعبه خلال العقود القليلة الماضية في نظريات التعلم ونظريات الشخصية فكانت نظريات الدافعية عديدة ومسيبة في شرح السلوك الانساني وتفسيره، فهناك

(النظريات الارتباطية والمعرفية) والتي يؤكدان على دور الدافعية في التعلم، بينما تؤكد (النظرية الإنسانية، والتحليل النفسي على دور الدافعية في الشخصية. **(عبد المجيد النشواتي،1991، ص207)**.

وسنتطرق إلى بعض النظريات التي تناولت الدافعية:

8-1-النظرية السلوكية:

يطلق على هذه النظرية عادة النظرية الارتباطية أو نظرية المثير / الاستجابة و لقد عرفت الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الحاجة لدى المتعلم التي تحرك سلوكه و أداءه و تعمل على استمراره و توجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية معينة و من بين زعماء هذه المدرسة "ثورندايك، سكينر" ، وقد اعتمد " ثورندايك " على مبدأ مفاده أن الإشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعمم هذه الاستجابة وتقويتها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج كما يرون أن نشاط العضوية (المتعلم) مرتبطة بكمية حرمانها ، حيث يؤدي التعزيز إلى تقوية الإستجابة التي تخفض كمية الحرمان فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتمالية حدوثها ثانية و إزالة المثير مؤلم يزيد من احتمالية حدوث الاستجابة التي أدت إلى إزالة هذا المثير، لذلك ليس هناك أي مبرر لافتراض أي عوامل داخلية محددة للسلوك. **(تيسير مفلح كوافحة، 2004، ص144)**

8-2-النظرية الإنسانية:

إن الدافعية من وجهة نظرها تقوم على تأكيد مبدأ حرية الاختيار واتخاذ القرار الشخصي والسعي نحو النمو الشخصي (قطامي يوسف ،1998) وترى هذه النظرية حسب (قطامي نايفة، 1999) أن الدافعية تمثل حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم من أجل استغلال أقصى ما لديه من طاقة وامكانيات في أي موقف تعلمي وهي تقوم بالتركيز على مساعدة المتعلم على استغلال واستثمار إمكانياته وقدراته لتحقيق التعلم المطلوب.

8-3-النظرية المعرفية:

تؤكد النظرية المعرفية على كيفية فهم و توقع الآحداث من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم ، مثلما هو الحال في تقدير الإحتمالات أو في اختيار شيء على أساس قيمة نسبية فأي كائن حي لديه ذاكرة يكون قادرا على التعرف على بعض أشكال التشابه بين الماضي والحاضر، ومن ثم يكون قادرا على توقع المترتبات الناتجة عن سلوكه. طبقا لهذه النظرية ينتظم السلوك المدفوع الهادف من خلال هذه المعارف التي تقوم على أساس الماضي في علاقته بالظروف الحالية ، كما يشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل ، وهناك أشكال

عديدة من النظريات المعرفية التي اهتمت بالدافعية منها نظرية مستوى الطموح ، ونظرية توقع القيمة ،و نظرية التنافر المعرفي. **(ثائر غباري، 2008، ص ص69-70).**

8-4-نظرية التحليل النفسي:

ترى هذه النظرية أن الدافعية حالة استثارة داخلية لاستغلال أقصى طاقات الفرد و ذلك من أجل إشباع دوافعه إلى المعرفة و تحقيق ذاته ، وتعود هذه النظرية إلى الباحث "فرويد" الذي نادى بمفاهيم جديدة تختلف عن مفاهيم المدرسة السلوكية و المعرفية مثل الكبت و اللاشعور و الغريزة عند تفسير السلوك السوي و غير السوي ، فسلوك الفرد محكوم بغريزة الجنس وعريزة العدوان وتؤكد على أن الطفولة المبكرة هي التي تتحكم في سلوك الفرد المستقبلي كما تشير إلى أن مفهوم الدافعية اللاشعورية لتفسير ما يقوم به الانسان من سلوك دون أن يكون قادرا على تحديد أو معرفة الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك .**(تيسير مفلح كوافحه ، 2004،ص145)**

8-5-نظرية التعلم الاجتماعي :

يشير علماء هذه النظرية إلى أن التعلم السابق يعتبر أهم مصدر من مصادر الدافعية فالنجاح أو الإخفاق لاستجابات معينة يؤدي إلى فهم الأشياء إلى نتائج إيجابية أوسلبية ومن ثمة الرغبة في تكرار الأنماط السلوكية الناجحة و الخبرة الشخصية لا ترتبط بحدوث التعلم الاجتماعي فقد يكون التعلم بملاحظة بعض الأشخاص الآخرين الناجحين أو الفاشلين كافيا لاستثارة حالات الدافعية و علاوة على ذلك فإن الثواب أو العقاب قد يكون داخليا أو خارجيا. **(شعباني مليكة، 2019، ص ص7-8).**

خلاصة الفصل:

لقد اتضح لنا جليا من خلال عرض هذا الفصل أن الدافعية للتعلم هي القوة المحركة التي تدفع الفرد وتوجه سلوكه نحو هدف معين فتقوم مقام المحرك لقوى الفرد، ويتفاوت الأفراد في مستويات الدافعية للتعلم لديهم ويعود هذا التفاوت إلى عوامل عدة منها ما هو داخلي يرتبط بالفروق الفردية القائمة بين الأفراد ومنها ما هو خارجي يعود إلى البيئة التي يعيش فيها الفرد، فالدافعية للتعلم مثير ومحفز داخلي يحرك سلوك الأفراد (التلاميذ) ويوجههم للوصول إلى هدف معين.

قائمة المصادر والمراجع الخاصة بالفصل الثالث:

1- الكتب:

1. أبورياش حسين، عبد الحق زهية، **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، مصر، 2007.

2. تاعوينات علي، **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، الطبعة الأولى، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009.

3. تيسير مفلح كوافحة،**علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، سنة النشر2004 .

4. ثائر أحمد غباري، **الدافعية النظرية والتطبيق**، دون طبعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

5. زكريا محمد بن يحي، حناش فضيلة، **علم النفس والمراهق**، الطبعة الأولى، وزارة التربية الوطنية، 2009.

6. الزيود نادر فهمي، وذياب الهندي صالح، **التعلم والتعليم الصحي**، الطبعة الرابعة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999.

7. سامي محمد ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

8. سعاد جبر سعيد، **الذكاء الانفعالي وعلم النفس التربوي**، الطبعة الأولى، علم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، شارع الجامعة، 2015.

9. سعيد زيان، مدخل إلى **علم النفس التربوي**، دون طبعة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2013.

10. سمير عطية المعارج، **الذكاءات المتعددة والدافعية للتعلم**، الطبعة الأولى، القاهرة، المكتب العربي للمعارف، 2013.

11. شارلز، أي شيفر؛ هوارد، ل ميلمان، **مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها.**(ترجمة نزيه حمدي، نسيمة، داود، الطبعة الثالثة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، 2014.

12. شاهين عبد الحميد، **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعليم وأنماط التعلم**، الطبعة الأولى، جامعة الإسكندرية، مصر، 2011.

13. عدنان يوسف العتوم وآخرون، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005.

14. العلوان أحمد فلح، **علم النفس التربوي**، تطوير المتعلمين، طبعة الأولى، عمان، حامد للنشر.

15. عمروني حورية، **آليات تفعيل التوجيه في النظام التربوي الجزائري**، الملتقى الدولي حول النظام التربوي والتنمية الاجتماعية في الجزائر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2012.

16. الفقي إبراهيم، **سيطر على حياتك**، طبعة الأولى، دار أجيال النشر والتوزيع، دار اليقين، مصر، 2008،

17. اللبودي، منى إبراهيم، **صعوبات القراءة والكتابة**، الطبعة الأولى، مكتبة الزهراء الشرق، مصر، 2005.

18. محمود عودة الريماوي، **علم النفس العام**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.

19. نشواتي عبد المجيد، **علم النفس التربوي**، الطبعة الرابعة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، 2003.

20. نشواتي عبد الحميد، **علم النفس التربوي**، عمان، دار الفرقان،1991.

21. يسرى عبد المحسن، **المراهقات والطب النفسي**، دون طبعة، دار الحرية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 1990.

22. يونس محمد محمود، **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.

2- المذركات والاطروحات:

1. آمال بن يوسف، العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير، جامعة الجزائر، 2007.

2. حدة لوناس، **علاقة التحصيل الدراسي، بدافعية التعلم لدى المراهق المتمدرس**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر، جامعة أكلي محمد أولحاج، البويرة، الجزائر، 2012.

3.معاش حياة، **الاتجاهات نحو المدرسة وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي**، رسالة ماجيستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2013.

3- المجلات والمقالات:

1.التل شادية أحمد، نشيمة عبد الله، **العنف المدرسي وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية**، بالمدينة المنورة، في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد 9، العدد1، 2014.

2.شعباني مليكة، **دروس في وحدة الدافعية للتعلم والمشرع المدرسي**، جامعة الجزائر2، 2020/2019.

الفصل الرابع

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد:

1. منهج الدراسة.
2. حدود الدراسة (المكان، الزمان).
3. مجتمع الدراسة والعينة

3-1. الدراسة الاستطلاعية

3- 1.1.الهدف من الدراسة الاستطلاعية.

3-1.2.عدد افراد العينة الدراسة الاستطلاعية.

3-2.خصائص الديمغرافية للعينة الأساسية للدراسة.

4.أدوات الدراسة.

5.الخصائص السيكو مترية لأداة الدراسة(الصدق/الثبات)

6.الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

في الفصول السابقة، تناولنا الجوانب النظرية لمتغيرات الظاهرة قيد الدراسة. وللوصول إلى نتائج دقيقة يمكن الاعتماد عليها في تفسير الظاهرة وتعميمها على المجتمع الأصلي، قمنا بإجراء دراسة ميدانية. على عينة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي

تعتبر الدراسة الميدانية جزءًا مهما من البحث العلمي، حيث تهدف إلى جمع البيانات والمعلومات الميدانية التي تساهم في فهم الظاهرة بشكل أعمق. لتحقيق هذا الهدف، يجب أن تتبع الدراسة الميدانية إجراءات منهجية دقيقة ومنظمة لضمان الحصول على نتائج موثوقة ودقيقة.

بناءً على ذلك، قمنا باعتماد الخطوات المنهجية المتعارف عليها في البحوث العلمية للعلوم الإنسانية. يأتي هذا الفصل ليعرض المنهجية والإجراءات اللازمة للدراسة الاستطلاعية والأساسية، وكيفية تطبيق الدراسة الميدانية بأسلوب منهجي ودقيق. سنستعرض أيضًا أدوات الدراسة المستخدمة، والأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليل النتائج، بالإضافة إلى الملامح العامة التي تميز مجتمع الدراسة وعينتها.

من خلال هذا الفصل، نهدف إلى تقديم صورة شاملة ومنظمة حول الخطوات والإجراءات المنهجية التي تم اتباعها في الدراسة الميدانية، لضمان دقة وموثوقية النتائج المستخلصة منها.

1- منهج الدراسة:

من أجل دراسة وتحليل أبعاد، وجوانب، وأسباب، ونتائج الدراسة وللإجابة على إشكالية البحث واختبار الفرضيات المقترحة فإنها يتطلب منا منهجًا ملائمًا للدراسة الميدانية، والمنهج هو: "مجموعة من الأساليب والمداخل المتعددة التي تستعمل لغض جمع البيانات والوصول من خلالها الى تفسيرات أو نتائج".(لويس كوهين، (ترجمة كوثر حسين كوجيك) ، سنة 1990 ، ص 62)

وتم الاستعانة بالمنهج الوصفي الارتباطي، لدراسة **التفاعل الصفي** وعلاقته ب **دافعية التعلم** لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي يُعد المنهج الوصفي الارتباطي أحد المناهج البحثية الكمية التي تستخدم في علوم النفس والعلوم الاجتماعية، ويهدف إلى دراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر. ويتم ذلك عن طريق جمع البيانات حول المتغيرات المراد دراستها، وتحليلها لتحديد مدى الارتباط بينها. كما انه كونه لا يقتصر فقط على جمع البيانات لظاهرة معينة، بل يتناول تحليل هذه الظاهرة ورصدها، حيث نهتم بوصفهَا وصفًا تفسيريًا دقيقًا من خلال البيانات المجمعة والمتوفرة، ومعبرين عنها تعبيرًا كيفيًا وكميًا سواء بفقرات أو في شكل رسوم بيانية أو في جداول رقمية وصفية للعلاقة الارتباطية بين المتغيرات قيد الدراسة.

2-حدود (مجالات) الدراسة:

يقصد بمجالات الدراسة (research fields) الحدود التي سيلتزم بها الباحث عند تنفيذ بحثه و سواء كان اسمها مجالات او حدود فأنه يمكن تحديد ثلاث مجالات لأي بحث كالتالي: المجال مكاني: ويقصد به الحدود الجغرافية أو مكان الجغرافي الذي سيتم اجراء البحث عليه. المجال الزمني: ويقصد به الحدود الزمنية أو التوقيتات الزمنية المهمة في رحلة البحث، مثل فترة جمع البيانات. المجال البشري: ويقصد به الحدود البشرية والتي تتمثل في مجتمع وعينات البحث. (مدحت أبو النصر ، 2017، ص 160) وفيما يلي سنحدد الحدود البشرية، والمكانية والزمانية للدراسة الحالية:

- **المجال المكاني (الجغرافي):** للتأكد من الحقائق النظرية وجب اختبارها في ارض الواقع من خلال إجراءات دراسة ميدانية وقد وقع اختيارنا على (ابتدائية الشهيد بلغوتي أحميدة بن الشيخ- بالمنيعة) كحدود مكانية للدراسة

-**المجال البشري:** شملت عينة الدراسة الاساسية أفراد من مجتمع الكلي للدراسة تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي

- **المجال الزمني:** تم تطبيق أداة الدراسة الميدانية (مقياس التفاعل الصفي، مقياس دافعية التعلم) على عينة (الاستطلاعية والاساسية) في الفترة الممتدة بين: شهر مارس الى أفريل من سنة 2024.

3-مجتمع وعينة الدراسة:

إن مرحلة انتقاء عنا صر مجتمع الدرا سة الذي ستمثله العينة هي مرحلة مهمة في الدرا سة، لهذا وعلى ضوء تعريفنا للمشكلة ينبغي أن نحدد بدقة المجتمع الذي تستهدفه الدراسة. ويعرف بأنه: " عبارة عن جميع الوحدات أو الأفراد أو الم شاهدات أو الحالات التي ت شترك في صفة أو مجموعة من الـ صفات تميزها عن غيرها ويرغب الباحث في تعميم النتائج المتوصل إليها". (مصطفى طويطي: 2018، ص 19.)

وفي العينة يمكن الاكتفاء بعدد معين من وحدات المجتمع، ودرا ستهم وعند التو صل الى نتائج يمكن تعميم هذه النتائج على جميع افراد المجتمع، وباختصار فان العينة هي عبارة عن جزء أو قسم من المجتمع الدرا سة. (م صطفى طويطي: 2018، ص 19.) ويتكون المجتمع الأ صلي للدرا سة من تلاميذ الـ سنة الرابعة والخامسة ابتدائي.

3-1-الدراسة الاستطلاعية:

تُعَدّ الدرا سة الا ستطلاعية خطوة أ سا سية في أي بحث علمي، حيث يقوم الباحث بجمع المعلومات الأولية وتحليلها لتحديد مجال البحث وفهمه بشكل أعمق، بالإضافة إلى التأكد من توفر الإمكانيات المطلوبة. ت ساعد هذه الدرا سة الباحث في التوا صل مع الخبراء وتجريب الأدوات الم ستخدمة في البحث الميداني لـضمان صلاحيتها ودقتها وو ضوحها. ولتحقيق ذلك، يجب اختيار عينة ا ستطلاعية من نفس المجتمع الذي ستُسحب منه العينة الأساسية للبحث لاحقًا.

3-1-1.الهدف من الدرا سة الا ستطلاعية: تهدف الدرا سة الا ستطلاعية إلى جمع المعلومات الأولية حول موضوع معين، وتحقق العديد من الفوائد، من بينها:

- حساب الصدق والثبات للمقياس: عبر إعادة صياغة البنود أو حذف البنود الغامضة أو غير الثابتة أو غير المتسقة.
- تحديد الظروف والصعوبات الميدانية: مما يساعد في التغلب على التحديات المحتملة أثناء البحث الأساسي.
- إعداد مقياس ملائم للدراسة: لضمان دقة وفعالية أدوات القياس المستخدمة.
- تحديد العلاقات بين المتغيرات: التي يمكن دراستها في البحث الأساسي لفهم التفاعلات بشكل أفضل.
- جمع المعلومات الأولية حول الظاهرة: مما يوفر قاعدة بيانات أساسية يمكن الاعتماد عليها في الدراسة الأساسية.
- توفير البيانات والمعلومات الأولية: التي تدعم البحث الأساسي وتعزز من جودته.

3-1-2.عدد أفراد العينة الدراسة الاستطلاعية: من أجل تفادي الصعوبات التي قد تواجه الدراسة في شقها الميداني والوقوف على الظروف التي ستتم فيها إجراءات الدراسة الأساسية، والتأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات البحث والمتمثلة في الصدق والثبات، تم القيام بالدراسة الاستطلاعية عينة، تضمنت (20) فردا من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي حيث تم توزيع كل من (مقياس التفاعل الصفي، مقياس دافعية التعلم) على العينة وبعد ذلك تمت المعالجة الإحصائية بعد تفريغ البيانات لتأكد من الصدق والثبات أدوات البحث.

3-2.خصائص العينة الأساسية للدراسة:

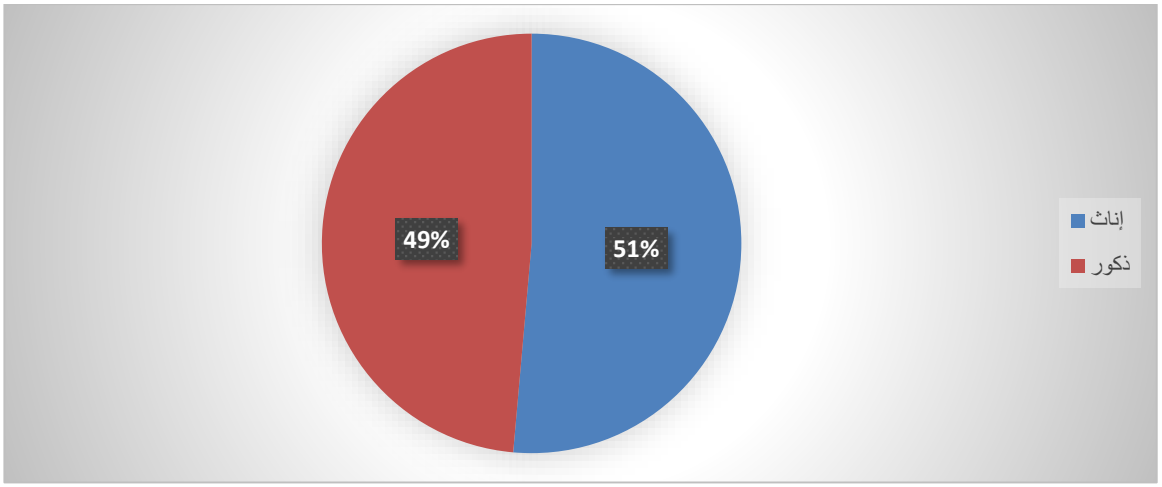
تعني خصائص الديمغرافية للعينة الأساسية للدراسة المعلومات المتعلقة بسمات الأفراد الذين شملتهم الدراسة، والتي تتعلق بالمتغيرات الديمغرافية مثل الجنس، مع تقديم عرض تحليلاً وصفياً للمتغيرات من خلال التكرارات والنسبة%. بإضافة إلى التمثيل البياني لها كما يلي:

جدول رقم (1-1): يبين توزيع افراد العينة حسب الجنس

		التكرار	النسبة%
الجنس	إناث	36	51,4
	ذكور	34	48,6
	Total	70	100,0

من خلال الجدول أعلاه و بالنظر إلى تكرارات العينة البالغ عددها 70 فردا، نلاحظ أن أفراد العينة يتوزعون حسب متغير الجنس حيث يمثل نسبة الإناث 51.40٪ من الفئة المستهدفة من تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي ، بينما يمثل الذكور 48.6٪ فقط. ونتائج أعلاه نمثلها رفي رسم بياني التالي:

الشكل رقم (01) يبين تمثيل بياني لتوزيع افراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس



جدول رقم (1-2): يبين توزيع افراد العينة حسب المستوى الدراسي

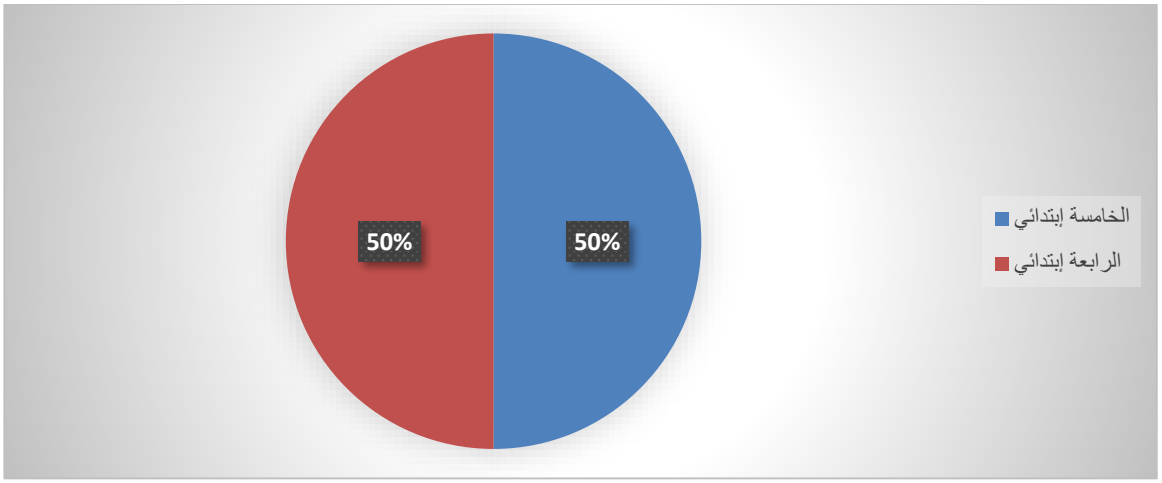
		التكرار	النسبة%
المستوى الدراسي	الخامسة ابتدائي	35	50,0
	الرابعة ابتدائي	35	50,0
	Total	70	100,0

من خلال الجدول أعلاه و بالنظر إلى تكرارات العينة البالغ عددها 70 فردا، نلاحظ أن أفراد العينة يتوزعون حسب متغير المستوى الدراسي حيث يتضح أن هناك اثنين من مستويات التعليم الابتدائي: عدد التلاميذ في السنة الخامسة الابتدائي هو 35 تلميذ، ممثلين بنسبة 50% من مجموع العينة. بينما يتواجد نفس العدد من التلاميذ (35 تلميذا) في السنة الرابعة الابتدائي، والذين يشكلون أيضًا نسبة 50% من مجموع العينة..

الاستنتاج:يُظهر توزيع البيانات أن هناك توازنًا في عدد التلاميذ بين السنة الخامسة الابتدائي والسنة الرابعة الابتدائي.

ونتائج أعلاه نمثلها رفي رسم بياني التالي:

الشكل رقم (02) يبين تمثيل بياني لتوزيع افراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي



4-أدوات الدراسة :

1.4.وصف مقياس التفاعل الصفي : هو مقياس للطالبتين "ادريبات فتيحة وبوشنتوف خديجة "في مذكرتهما "التفاعل الصفي وعلاقته بالانتباه لدى تلاميذ التعليم المتوسط " يقيس أداء الأستاذ في مجال التفاعل داخل الصف لم يتضمن أبعاد, ويحتوي على 30 فقرة وتضمن البدائل التالية: رقم 3 للبديل "دائما", ورقم 2 للبديل" أحيانا", ورقم 1 للبديل "نادرا."

قامت الطالبة بتعديله ليصبح مكون 20 فقرة وطبقناه على تلاميذ الطور الإبتدائي,

أما طريقة التصحيح وفق مفتاح التصحيح ب رقم 02 للبديل "نعم", ورقم 01 للبديل" لا".

يتم احتساب الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس التفاعل الصفي من خلال حساب الدرجة الكلية للمقياس. كلما ارتفعت درجة المفحوص، فهذا يعني ارتفاع مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ الطور الإبتدائي.

وبناءا على التعليمات الخاصة بالمقياس والتي تبين للمفحوص كيفية الاستجابة، فإنه على يجب عليهم أن يختاروا الإجابة التي تتفق معه، ويضع علامة (×) حسب ما يتفق مع مشاعره واتجاهاته وتصرفاته في المواقف التي تتعلق به.

2.4.وصف مقياس دافعية التعلم:

تم الاعتماد على مقياس دافعية **التعلم** وهو مقياس مصمم من طرف أحمد دوقة وآخرون بالجزائر، حيث يتكون المقياس من (50) فقرة موزعة .(حراث عبد القادر ، 2019،ص 83)

مفتاح التصحيح المقياس موجه للتلاميذ بهدف الإجابة عليه، فكل تلميذ يقرأ المقياس يختار إجابة واحدة من بين أربعة بدائل، كما يلي:

الإجابة صحيح تماما : تنمح له (04) درجات، صحيح نوعا ما: (03) درجتان، غير صحيح(02) درجة ، لا أدري: (01) درجة

يتم احتساب الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على مقياس دافعية التعلم من خلال حساب الدرجة الكلية للمقياس **وكلما ارتفعت درجة المفحوص، فهذا يعني أن مستوى دافعيته للتعلم أعلى.**

وبناءا على التعليمات الخاصة بالمقياس والتي تبين للمفحوص كيفية الاستجابة، فإنه على يجب عليه أن يختار الإجابة التي تتفق معه، ويضع علامة (×) حسب ما يتفق مع مشاعره واتجاهاته وتصرفاته في المواقف التي تتعلق به.

وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية البسيطة وهي العينة التي يتم اختيار مفرداتها من المجتمع الأصلي عشوائياً، حيث بلغ حجم العينة الأساسية (70) تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي والجدول التالي يوضح آلية توزيع الاستبيانات على العينة الدراسة:

جدول رقم (1-3): يبين توزيع الاستمارات على افراد العينة

عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات المسترجعة	عدد الاستبانات غير مسترجعة	عدد الاستبانات غير الصالحة للدراسة	(عدد الاستبيانات المقبولة)

75	70	5	0	70
100,00%	93,33%	6,67%	0,00%	93,33%

حيث نسبة الاسترداد 93.33 % والتي تعبر على معدل استجابة المستجوبين لفقرات **(مقياس التفاعل الصفي، مقياس دافعية التعلم)** وتفاعلهم الإيجابي مع محتوى الفقرات المقياسين.

5-الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: نقصد بالخصائص السيكومترية حسب اطلاعنا على الدراسات السابقة والبحوث العلمية هي: مجموعة مؤشرات أو التي يقوم الباحثين احصائيا بحسابها وهي تشير إلى جودة أدوات الدراسة وقابلية قياسها لما صممت لقياسه، وأهم هذه المؤشرات " مؤشر الثبات ومؤشر الصدق".

ويعتبر الصدق والثبات أداة الدراسة من أهم الموضوعات التي تهم الباحثين من حيث تأثيرها البالغ في أهمية نتائج البحث وقدرته على تعميم النتائج، ويرتبط الصدق والثبات بالأدوات المستخدمة في البحث ومدى قدرتها على قياس المراد قياسه ومدى دقة القراءات المأخوذة من تلك الأدوات. (مصطفى طويطي ــ 2018 ، ص:141)

ويقصد باختبار الصدق(validity) (مصداقية) أداة جمع البيانات الحصول على إجابة السؤال التالي: - هل الأداة تقيس الظاهرة التي يتم دراستها وليس ظاهرة أخرى غيرها؟ ويقصد باختبار الثبات (reliability) (دقة وموثيقية) أداة جمع البيانات الحصول على إجابة السؤال التالي: - هل الأداة تعطي نتائج متقاربة إذا طبقت أكثر من مرة في ظروف مماثلة؟ (مدحت أبو النصر، ، 2017، ص 197)

5-1-حساب مؤشرات الصدق لأداة الدراسة: قمنا بالتأكد من صدق فقرات كل من (مقياس التفاعل الصفي، مقياس دافعية التعلم) من خلال صدق الاتساق الداخلي أي مدى ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، أي مدى ملائمة كل فقرة لما يقيسه المقياس. وإحصائيا نعبر عن الصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل الارتباط بيرسون, وهذا الأخير محصور بين(-1) و(+1)، لكن هذا المعامل لا يكتسب دلالته الاحصائية من قيمته المطلقة، وعليه يتعين علينا أن يتم فحص الدلالة الاحصائية لمعامل الارتباط بيرسون وهذا من خلال مقارنة القيمة الاحتمالية (sig) لكل معامل ارتباط مع مستوى الدلالة 0.05، فإذا كانت قيمة(sig) أقل من مستوى الدلالة: 0.05 فإن معامل الارتباط ذا دلالة إحصائية أي توجد علاقة بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس, أي بعبارة أخرى أن الفقرة صادقة متسقة لما وضع لقياسه، والجداول التالية تبين نتائج حساب الصدق الاتساق الداخلي لفقرات كل من (مقياس التفاعل الصفي، مقياس دافعية التعلم) كما يلي:

أ-. الاتساق الداخلي لفقرات مقياس التفاعل الصفي

الجدول رقم (1-4) يوضح مدى الاتساق الداخلي لعبارات **لفقرات مقياس** التفاعل الصفي

	Correlation de Pearson معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة		Correlation de Pearson معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم (01)	0,829**	0,000	دال	العبارة رقم (11)	0,715**	0,003	دال
العبارة رقم (02)	0,530*	0,042	دال	العبارة رقم (12)	0,606*	0,017	دال
العبارة رقم (03)	0,881**	0,000	دال	العبارة رقم (13)	0,949**	0,000	دال
العبارة رقم (04)	0,669**	0,006	دال	العبارة رقم (14)	0,629*	0,012	دال
العبارة رقم (05)	0,894**	0,000	دال	العبارة رقم (15)	0,680**	0,005	دال
العبارة رقم (06)	0,586*	0,022	دال	العبارة رقم (16)	0,530*	0,042	دال
العبارة رقم (07)	0,804**	0,000	دال	العبارة رقم (17)	0,649**	0,000	دال
العبارة رقم (08)	0,680**	0,005	دال	العبارة رقم (18)	0,745**	0,000	دال
العبارة رقم (09)	0,772**	0,001	دال	العبارة رقم (19)	0,819**	0,000	دال
العبارة رقم (10)	0,772**	0,001	دال	العبارة رقم (20)	0,802**	0,000	دال

دال: أي يوجد ارتباط معنوي بين الفقرة/ والدرجة الكلية للمقياس ** أو * تدل في برنامج SPSS على وجود دلالة الاحصائية وغيابها (** أو *) يدل على عدم وجود دلالة الإحصائية

قـــــــــــــــــــاعدة: إذا كانت قيمة احتمال الخطأ (Sig. or P-value) أقل من أو تساوي مستوى الدلالة،0.05 فانه يوجد ارتباط معنوي. بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

التعليق على الجدول أعلاه: يشـــير معامل ارتباط بيرســـون المذكور في الجدول أعلاه إلى قوة العلاقة الارتباطات الثنائية بين كل الفقرة والدرجة الكلية لإجمالي فقرات مقياس التفاعل الـصفي، حيث يتراوح قيمه بين −1 و +1، وموجبة في جميع قيم بيرسون (r)، مما يدل على أن هناك علاقة طردية بين جميع كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، غير أن قوة العلاقة وإشـــارتها لا يعني بأنها دالة إحصـــائياً. ولتحديد الدلالة الإح صائية لمعامل الارتباط عند م ستوى معين، يجب مقارنة النتيجة المح صل عليها للقيمة الاحتمالية (sig) لكل معامل ارتباط محسوب مع مستوى الدلالة 0.05، فإذا كانت قيمة(sig) أقل أو تساوي مستوى الدلالة: 0.05 فان معامل الارتباط بيرسون ذا دلالة إحصائية ومن نتائج أعلاه نجد أن جميع فقرات مقياس التفاعل الـ صفي دالة إح صائيا عند م ستوى (0.05) فمثلا نجد العبارة رقم 20 لديها ارتباط إيجابي قوي جدًا مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون قيمة (r=0.802**) وهو دال اح صائيا لأن القيمة الاحتمالية الـ صغيرة جدا (sig=0.000) وهي أي ضا أقل من م ستوى الدلالة (0.05) أي الارتباط إح صائيا معنوي بـ شكل كبير. وهذا دليل على أن العبارة رقم (20) تقيس ما و ضعنا لي قيا سه. وبذلك ن ستنتج أن فقرات مقياس التفاعل الـ صفي تقيس الظاهرة قيد الدرا سة التي يتم درا ستها وليس ظاهرة أخرى غيرها وتمتاز كلها بخا صية الـ صدق بالاتـ ساق الداخلي و صادقة لما و ضعت لقيا سه وبذلك لا نســـتثني (لا تحذف) أي فقرة من المقياس، ومن ثم يمكننا الاعتماد عليها في تحليل الاحصـــائي لبيانات المستجوبين واختبار الفرضيات الدراسة الأساسية.

ب-. الاتساق الداخلي لفقرات مقياس دافعية التعلم

الجدول رقم (1-5) يوضح مدى الاتساق الداخلي لعبارات لفقرات مقياس دافعية التعلم

	Correlation de Pearson معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة		Correlation de Pearson معامل ارتباط بيرسون	Sig. القيمة الاحتمالية	النتيجة
العبارة رقم (01)	0,763**	0,001	دال	العبارة رقم (26)	0.658**	0.002	دال
العبارة رقم (02)	0,530*	0,042	دال	العبارة رقم (27)	0.657**	0.002	دال
العبارة رقم (03)	0,756**	0,001	دال	العبارة رقم (28)	0.517*	0.020	دال
العبارة رقم (04)	0,594*	0,020	دال	العبارة رقم (29)	0.454*	0.044	دال
العبارة رقم (05)	0,829**	0,000	دال	العبارة رقم (30)	0.555*	0.011	دال
العبارة رقم (06)	0,949**	0,000	دال	العبارة رقم (31)	0.838**	0.000	دال
العبارة رقم (07)	0,835**	0,000	دال	العبارة رقم (32)	0.445*	0.049	دال
العبارة رقم (08)	0,812**	0,000	دال	العبارة رقم (33)	0.743**	0.000	دال
العبارة رقم (09)	0,530*	0,042	دال	العبارة رقم (34)	0.726**	0.000	دال
العبارة رقم (10)	0,530*	0,042	دال	العبارة رقم (35)	0.644**	0.002	دال

العبارة رقم (11)	0,767**	0,001	دال	العبارة رقم (26)	0.489*	0.029	دال
العبارة رقم (12)	0,821**	0,000	دال	العبارة رقم (37)	0.633**	0.003	دال
العبارة رقم (13)	0,586*	0,022	دال	العبارة رقم (38)	0.852**	0.000	دال
العبارة رقم (14)	0,804**	0,000	دال	العبارة رقم (39)	0.688**	0.001	دال
العبارة رقم (15)	0,606*	0,017	دال	العبارة رقم (40)	0.756**	0.000	دال
العبارة رقم (16)	0.588**	0.006	دال	العبارة رقم (41)	0.706**	0.000	دال
العبارة رقم (17)	0.593**	0.006	دال	العبارة رقم (42)	0.725**	0.000	دال
العبارة رقم (18)	0.482*	0.032	دال	العبارة رقم (43)	0.838**	0.000	دال
العبارة رقم (19)	0.608**	0.004	دال	العبارة رقم (44)	0.525*	0.017	دال
العبارة رقم (20)	0.685**	0.001	دال	العبارة رقم (45)	0.467*	0.038	دال
العبارة رقم (21)	0.709**	0.000	دال	العبارة رقم (46)	0.583**	0.007	دال
العبارة رقم (22)	0.644**	0.002	دال	العبارة رقم (47)	0.765**	0.000	دال
العبارة رقم (23)	0.598**	0.005	دال	العبارة رقم (48)	0.854**	0.000	دال
العبارة رقم (24)	0.494*	0.027	دال	العبارة رقم (49)	0.707**	0.000	دال
العبارة رقم (25)	0.568**	0.009	دال	العبارة رقم (50)	0.823**	0.000	دال

دال: أي يوجد ارتباط معنوي بين الفقرة/ والدرجة الكلية للمقياس ** أو * تدل في برنامج SPSS على وجود دلالة الاحصـــائية وغيابها (** أو *) يدل على عدم وجود دلالة الإحصائية

قـــــــــــــــاعدة: إذا كانت قيمة احتمال الخطأ (Sig. or P–value) أقل من أو تساوي مستوى الدلالة،0.05 فانه يوجد ارتباط معنوي. بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

التعليق على الجدول أعلاه: يشـــير معامل ارتباط بيرســـون المذكور في الجدول أعلاه إلى قوة العلاقة الارتباطات الثنائية بين كل الفقرة والدرجة الكلية لإجمالي فقرات مقياس دافعية التعلم ، حيث يتراوح قيمه بين –1 و +1، وموجبة في جميع قيم بيرسون (r)، مما يدل على أن هناك علاقة طردية بين جميع كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، غير أن قوة العلاقة وإشـــارتها لا يعني بأنها دالة إحصـــائياً. ولتحديد الدلالة الإح صائية لمعامل الارتباط عند م ستوى معين، يجب مقارنة النتيجة المح صل عليها للقيمة الاحتمالية (sig) لكل معامل ارتباط محسوب مع مستوى الدلالة 0.05، فإذا كانت قيمة(sig) أقل أو تساوي مستوى الدلالة: 0.05 فان معامل الارتباط بيرسون ذا دلالة إحصائية ومن نتائج أعلاه نجد أن جميع فقرات مقياس دافعية التعلم دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) فمثلا نجد العبارة رقم 50 لديها ارتباط إيجابي قوي جدًا مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، حيث بلغ معامل الارتباط بيرســـون قيمة (r= 0.823**) وهو دال اح صائيا لأن القيمة الاحتمالية الـ صغيرة جدا (sig=0.000) وهي أي ضا أقل من م ستوى الدلالة (0.05) أي الارتباط إح صائيا معنوي بـ شكل كبير. وهذا دليل على أن العبارة رقم (50) تقيس ما و ضعنا لي قيا سه. وبذلك نـ ستنتج أن فقرات مقياس دافعية التعلم تقيس الظاهرة قيد الدرا سة التي يتم درا ستها وليس ظاهرة أخرى غيرها وتمتاز كلها بخا صية الصدق بالاتساق الداخلي و صادقة لما و ضعت لقيا سه وبذلك لا

نســـتثني (لا تحذف) أي فقرة من المقياس، ومن ثم يمكننا الاعتماد عليها في تحليل الاحصـــائي لبيانات المستجوبين واختبار الفرضيات الدراسة الأساسية.

5-2- حساب مؤشرات الثبات لأداة الدراسة: ولتوضيح معنى الثبات أكثر: نفترض أنه تم إجراء استطلاع معين على مجموعة من الأفراد على مقياس ما، ثم تم ر صد درجات كل فرد في هذا الا ستطلاع، وبعد فترة تم إ عادة إجراء نفس الاختبار (أي توزيع نفس المقياس) على نفس هذه المجمو عة من الافراد ور صدت أيضا درجات كل فرد فيها، وكانت النتائج تدل على أن الدرجات التي حصل عليها الافراد في المرة الأولى لتطبيق الا ستطلاع، هي نف سها الدرجات التي حـ صل عليها هؤلاء الافراد في المرة الثانية. وبناء عليه ذ ستنتج بأن نتائج الا ستطلاع ثابتة تماما ولا تتغير كثيراً بإعادة تطبيقها بمعنى أكثر دقة أن ما تَضمَنَهُ المقياس، نتائجه تكون ثابتة (مصطفى طويطي ـــــ 2018 ، ص:141).وهناك عدة طرق لقياس ثبات أدوات الدراسة منها طريقة ألفا كرو نباخ حيث تتفق معظم الدراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية على أن تكون قيم ثبات مجموعة اجمالي فقرات المقياس أكبر من العتبة (0.60).

وفي درا ستنا تم التحقق من ثبات فقرات كل من فقرات كل من (مقياس التفاعل الـ صفي، مقياس دافعية التعلم)، من خلال ا ستخدام طريقة (معامل الفا كرو نباخ)، حيث يقيس درجة ثبات أداة الدرا سة، بمعنى ما ذ سبة الحـ صول على نفس النتائج أو الا ستنتاجات فيما لو أعيد تطبيق نفس الأداة وفق ظروف مماثلة. والجدول التالي يبين نتائج حســـاب معامل الثبات لفقرات كل من (مقياس التفاعل الصـــفي، مقياس دافعية التعلم) كما يلي:

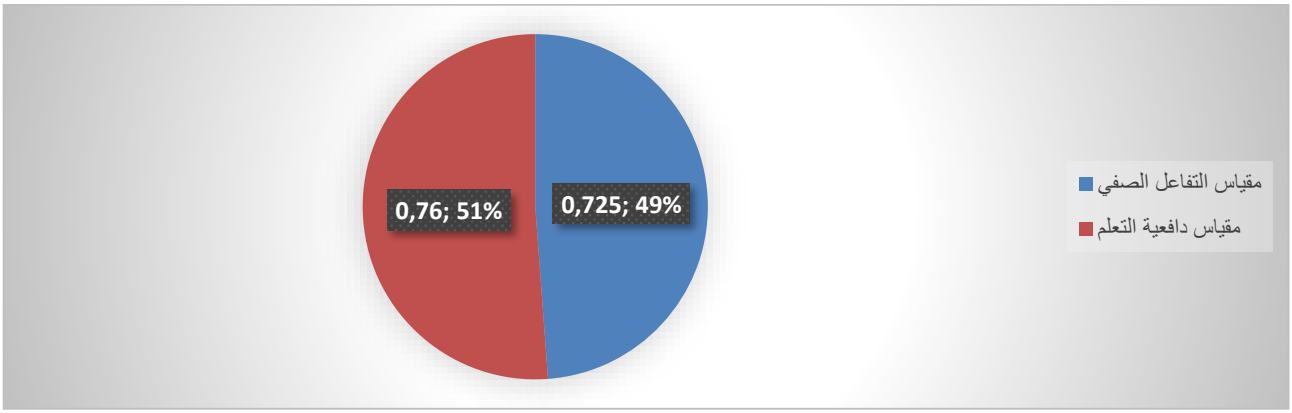
جدول رقم (1-6): يبين قيمة معامل Cronbach's Alpha لأداة الدراسة

أبعاد ومحاور الاستبيان	القيم الإحصائية		
	معامل ألفا كرو نباخ	عدد العبارات	النتيجة
مقياس **التفاعل الصفي**	0.725	20	ثابت
مقياس **دافعية التعلم**	0.760	50	ثابت
القاعدة العامة: المعمول بها في الدرا سات الـ سابقة هي أنه إذا كان قيمة معامل الثبات أكبر من 0.6 أن اداة الدرا سة تتمير بالثبات في النتائج فيما لو اعيد توزيعها لأكثر من مرة في نفس الظروف.			

التعليق على الجدول أعلاه: يعرض الجدول أعلاه نتائج حســـاب قيم(Cronbach's Alpha) لكل مجموعة من لفقرات كل من (مقياس التفاعل الـ صفي، مقياس دافعية التعلم)، إذ دلت النتائج المعرو ضة في الجدول أعلاه على أن قيم معامل ألفا كرو نباخ جيدة ومقبولة إحـ صائيا، حيث أن كل قيم أكبر من العتبة(0.600). حيث أن القيمة إجمالية لجميع لفقرات مقياس التفاعل الصفي بلغت 0.711 بإجمالي 45 فقرة وهي أكبر من الحد الأدنى 0.6. وأن القيمة إجمالية لجميع لفقرات مقياس دافعية التعلم بلغت .0.769 بإجمالي 26 فقرة

وهي أكبر من الحد الأدنى (0.600) وهذه النتائج بمثابة مؤشر دال على ثبات أدوات الدراسة (مقياس التفاعل الا صفي، مقياس دافعية التعلم) أي أن المقيا سين يتمتعان بمعامل ثبات قوي مما يجعلهما صالحان للتطبيق على الدراسة الأساسية

الشكل رقم 03: يبين تمثيل بياني لـــ قيمة معامل Cronbach's Alpha للاستبيان



6-الأساليب الإحصائية:

قبل تحديد الأساليب الإحصائية التي سنعتمدها في الدراسة لاختبار الفرضيات وتحليل بيانات المستجوبين فإننا نقوم بخطوة أولى وهي كشف نوع التوزيع البيانات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة حيث يعتبر استكشاف نوع التوزيع البيانات من أهم الخطوات الأساسية التي يجب القيام بها، وهذا من أجل تحديد نوع الأساليب الإحصائية، إذ هناك الأساليب الإحصائية المعلمية، وأخرى اللامعلمية فالاختبارات المعلمية تشترط اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي أما اللامعلمية لا تشترط اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي. وبالاستعانة ببرنامج SPSS قمنا باستكشاف نوع توزيع بيانات المستجوبين نحو متغيرات الدراسة من خلال اختبار ((Kolmogorov-Smirnov)) وهذا الأخير تقابله قيمة احتمالية يرمز لها بالرمز (sig) من خلالها يتم الحكم على نوع التوزيع، وهذا بمقارنتها مع مستوى الدلالة (0.05)، حيث إذا كانت قيمة (sig) أقل من 0.05، فإن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، أما إذا كانت أكبر من 0.05، فإن بيانات العينة نحو متغيرات الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي وتحصلنا على النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (1-7): استكشاف نوع التوزيع البيانات نحو متغيرات الدراسة:

Test (Kolmogorov-Smirnov)			
	N عدد العينة	Test Statistic القيمة الإحصائية للاختبار	Sig القيمة الاحتمالية
بيانات المستجوبين نحو اجمالي فقرات مقياس التفاعل الصفي	70	0,135	0,200

بيانات المستجوبين نحو اجمالي فقرات مقياس دافعية التعلم	70	0,150	0,099

من خلال الجدول أعلاه نجد أن نتائج اختبار ((Kolmogorov-Smirnov)) تُظهر أن القيمة الاحتمالية sig لبيانات متغيرات الدراسة هي أكبر من (0.05) حيث:بالنسبة لبيانات المستجوبين نحو اجمالي فقرات مقياس التفاعل الـ صفي نجد أن قيمة الاحتمالية بلغت قيمة (SIG=0.200) وهي أكبر من مـ ستوى دلالة 0.05 وعليه ووفق القاعدة أعلاه فأن بيانات العينة نحو المتغير تتبع التوزيع الطبيعي. بالذسبة لبيانات المســـتجوبين نحو اجمالي فقرات مقياس دافعية التعلم أن قيمة الاحتمالية بلغت قيمة (SIG=0.099) وهي أكبر من مســـتوى دلالة 0.05 وعليه ووفق القاعدة أعلاه فأن بيانات العينة نحو المتغير تتبع التوزيع الطبيعي. وعليه سيتم استخدام في دراستنا أساليب الإحصائية المعلمية (الوصفية والاستدلالية)._حيث تم الاعتماد على بعض الأساليب الاحصائية:

- **اختبار الـ صدق والثبات:** بالاستعانة بمعامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات ومعامل الارتباط بيرسون لقياس الصدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة
- **المتوسط الحسابي:** يقصد به القيمة التي تخضع لها مجموعة قيم المتغير المدروس (مركزها)، والذي ينتج عن قسمة مجموع القيم على عددها وذلك بغية التعرف على متوسط إجابات المبحوثين حول آرائهم نحو عبارات أداة الدراسة.
- **الانحراف المعياري:** ويعتبر من أهم مقاييس التشـــتت وأكثرها اســـتخدام، حيث يقيس تشـــتت القيم عن وسطها الحسابي مقاساً بوحدات المتغير نفسه. وذلك من أجل التعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة اتجاه كل فقرة أو بعد، والتأكد من صلاحية النموذج لاختبار الفرضيات، ويوضح التشتت في استجابات أفراد الدراسة فكلما اقتربت قيمته من الصفر فهذا يعني تركز الإجابات وعدم تشتتها، وبالتالي تكون النتائج أكثر مصداقية وجودة، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات أو الفقرات لصالح الأقل تشتتا عند تساوي المتوسط الحسابي بينها.
- **معامل الارتباط بيرسون (Correlation de Pearson):** ويستخدم لقياس اتجاه وقوة العلاقة الخطية بين المتغيرين وتقع قيمة معامل الارتباط بين −1 الى +1 وهذه القيمة تدل على قوة أو ضـــعف العلاقة بين المتغيرين، فاذا كنت القيمة كبيرة كافية بغض النظر عن الإشـــارة فإن العلاقة بين المتغيرين قوية، أما إشارة معامل الارتباط فإنها تدل على اتجاه العلاقة بين المتغيرين فاذا كانت الإشارة موجبة فان زيادة قيم

أحد المتغيرات ترافقها زيادة في المتغير الأخر أي العلاقة بينهما طردية والعكس صحيح، ويمكن تقسيم مجالات قيمة معامل الارتباط على الشكل التالي

أقل أو يساوي من ∓0.30	ضعيفة
من ∓ 0.31 الى ∓0.7	متوسطة
أكبر من ∓ 0.71	قوية

- **اختبار** (T_ Test) للفرق بين متوسطي مجموعتين (Independent Samples Test). مثل متغير الجنس (مجموعة الذكور ومجموعة الاناث) أي فئتين فقط وقاعدة الرفض والقبول الفرضية

نقبل الفرضية	إذا كانت قيمة مستوى المعنويةSig، المقابلة للاختبار الإحصائي (T-test) أقل من المستوى الدلالة (0.05)
نرفض الفرضية	إذا كانت قيمة مستوى المعنوية Sig، المقابلة للاختبار الإحصائي (T-test) أكبر من المستوى الدلالة (0.05)،

خلاصة الفصل:

من نتائج حساب الخصائص السيكومترية (قيم مؤشرات الصدق والثبات) لأدوات الدراسة (مقياس التفاعل الصفي، مقياس دافعية التعلم) على العينة الاستطلاعية نكون قد تأكدنا من صدق أداة الدراسة وثباتها، وصلاحيتها لتحليل النتائج والاجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها. من خلال أعادة بيانات عينة الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس

عرض ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

تمهيد:

أولا: عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضيات

01.عرض وتفسير نتائج الفرضية العامة

02.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الأولى

03.عرض وتفسير نتائج الفرضية الجزئية الثانية

ثانيا: مناقشة نتائج الفرضيات

ثالثا: الاستنتاج العام للدراسة

رابعا: توصيات والاقتراحات

خامسا: أفاق الدراسة المستقبلية

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى مختلف الإجراءات الميدانية، يأتي هذا الفصل الختامي لعرض وتحليل ومناقشة النتائج. يعكس هذا الفصل نتاج الجهد والعمل المبذول خلال فترة الدراسة، حيث تكمن أهميته في توفير الإجابات عن الإشكالية الرئيسية واختبار فرضيات الدراسة التي تم تسليط الضوء عليها في الفصل الأول.

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة التفاعل الصفي بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي. في هذا الفصل نقوم:

بعرض النتائج: من خلال تقديم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية بشكل مفصل ومنظم.

بتحليل النتائج: من خلال تحليل البيانات والنتائج بهدف فهم العلاقة بين التفاعل الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة والخامسة ابتدائي

مناقشة النتائج: من خلال مناقشة النتائج في ضوء الإشكالية الرئيسية وفرضيات الدراسة، ومقارنة النتائج مع الدراسات السابقة في نفس المجال.

تقديم التوصيات: من خلال تقديم توصيات مستقبلية بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج، مع التركيز على أهمية هذه التوصيات في التطبيق العملي.

في نهاية هذا الفصل، سيتم تلخيص النتائج وإعطاء الاستنتاجات العامة التي تعكس مدى تحقيق أهداف الدراسة. كما سيتم تقديم التوصيات المستقبلية المستندة إلى التحليلات والنتائج المتوصل إليها، مما يساهم في تطوير الأبحاث المستقبلية وتطبيقاتها العملية.

أولا: عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضيات:

01.عرض نتائج اختبار الفرضية العامة:

- **نص الفرضـــية:** توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الصـــفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي

- لاختبار الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون ("r") لتحديد العلاقة بين التفاعل الصفي و دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي . حيث معامل الارتباط ("r") هو دال على قوة العلاقة بين المتغيرين، كما يمكن استخدام الإشارة المصاحبة لمعامل الارتباط ("r") لتحديد اتجاه العلاقة، فإذا كانت إيجابية فهذا يشير إلى أن زيادة التفاعل الصفي ترافقها زيادة في دافعية التعلم ، والعكس صحيح في حال كانت سلبية. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام القيمة الاحتمالية ("Sig") المصاحبة لمعامل الارتباط ("r") لتحديد ما إذا كانت العلاقة بين المتغيرين ذات دلالة إحصائية أو لا. فإذا كانت القيمة الاحتمالية ("Sig") أقل من مستوى الدلالة الاعتيادي الذي يستخدمه الباحثون (عادة 0.05)، فهذا يشير إلى وجود دلالة إحصائية في العلاقة بين المتغيرين. وبالتالي، يمكن قبول الفرضية البحث

الجدول رقم (1-8) يبين معامل الإرتباط بيرسون ("r") بين التفاعل الصفي و دافعية التعلم

المتغيرات	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	R المحسوبة	القيمة الاحتمالية "Sig"	نتيجة الدلالة الإحصائية عند 0.05
	N	Mean	Std. Deviation			
دافعية التعلم	70	3,6125	0,364706	0.678**	0.000	دال احصائيا (العلاقة معنوية)
التفاعل الصفي	70	1,8107	0,119143			

من خلال الجدول نلاحظ:

بالنسبة لتقييم مستوى التفاعل الصفي لدى لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي

أن المتوسط الحسابي للمتغير الأول التفاعل الصفي بلغ (1,81071) وهي قريبة من الدرجة 02(نعم) في تصحيح مقياس التفاعل الصفي وهذا يشير إلى أن أفراد عينة الدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لديهم مستوى عالٍ من التفاعل الصفي

الانحراف المعياري (0,119143) المنخفض يشـــير إلى أن هناك اتفاقاً عالياً بين ردود فعل أفراد العينة بخصوص التفاعل الصفي، وهذا يعني أن معظم الأفراد يشتركون في اتجاه مشابه لتقدير التفاعل

الصـــفي لديهم. في هذه الحالة، يمكن القول بأن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لديهم اتجاهًا متجانســًا نحو تقدير التفاعل الصفي لديهم.

الا ستنتاج: إن المـ ستوى العالي من التفاعل الـ صفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي يـ شير إلى أن هؤلاء التلاميذ يظهرون اهتمامًا واســتجابة إيجابية في بيئة الصــف، مما يعكس تفاعلًا فعّالًا مع المعلم والزملاء، ويعزز التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح.

بنسبة لتقييم مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي

أن المتوسط الحسابي للمتغير الثاني دافعية التعلم بلغ (3,61257) وهي قريبة من الدرجة 04(نعم) في تـ صحيح مقياس دافعية التعلم وهذا يـ شير إلى أن أفراد عينة الدرا سة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي. لديهم مستوى عالٍ من دافعية التعلم

الانحراف المعياري(0,3647060) المنخفض يشــير إلى أن هناك اتفاقاً عالياً بين ردود فعل أفراد العينة بخصوص دافعية التعلم ، وهذا يعني أن معظم الأفراد يشتركون في اتجاه مشابه لمستوى دافعية التعلم لديهم في هذه الحالة، يمكن القول بأن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي لديهم اتجاهًا متجانســًا نحو مســتوى دافعية التعلم، حيث يظهر أن معظمهم يتفقون على مستوى مماثل من دافعية التعلم.

الا ستنتاج: إن المـ ستوى العالي من دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي يـ شير إلى ا ستعدادهم وحما سهم للمـ شاركة في العمليات التعليمية، مما يـ سهم في تعزيز تحـ صيلهم الدرا سي وتحقيق نجاحهم في التعلم

بنســبة لتقييم معامل الارتباط للعلاقة الارتباطية بين المتغيرين (بين **التفاعل الصــفي ودافعية التعلم** لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي**)**

بلغ معامل الإرتباط بير سون المحسوب بلغ (0.678) وهي قيمة موجبة ومرتفعة ، كما أن إحتمال الخطأ (sig)="0.000" هو أقل من مـستوى الدلالة "0.05"، أي أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحـصائية عند مستوى (0.05) بين التفاعل الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي وأن اتجاه العلاقة بين المتغيرين(التفاعل الـ صفي – دافعية التعلم) موجبة أي حيث كلما ازادت مـ ستويات التفاعل الـ صفي ترافقها زيادة في مـ ستويات دافعية التعلم لدى المـ ستجوبين وبما أن نتائج العينة دالة إحـ صائيا عند مـ ستوى الدلالة (0.05) أي ما وجدناه من نتائج في العينة(70 فرداً) واثقون وبنســبة 95% أنه يوجد فعلاً في مجتمع الدرا سة وعليه يمكن تعميم نتائج العينة على كامل المجتمع وهذا ما يُدعم نتيجة التي تو صلنا إليها ويؤكد على صحة **الفرضية العامة** والتي نصت على أنه:

– توجد علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي بالتالي، يمكن أن يكون للتفاعل الـ صفي الإيجابي تأثيرًا ملمو سًا على دافعية التعلم للأفراد من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، وهو مؤشـــر قوي على أهمية تعزيز بيئة صـــفية تفاعلية لتحفيز التلاميذ وزيادة اهتمامهم ورغبتهم في التعلم. هذه النتائج تدعم الفر ضية القائلة بوجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الـ صفي والدافعية للتعلم، مما يعني أن تحسين التفاعل الصفي يمكن أن يسهم بشكل مباشر في رفع مستويات دافعية التعلم لدى التلاميذ.

02.عرض نتائج اختبار الفرضيات الفرعية:

01.02. اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

نص الفر ضية: توجد فروق ذات دلالة إح صائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو ادراكهم لمستويات التفاعل الصفي لديهم حسب اختلاف نوع الجنس.

اختبار (T_ Test) للفرق بين متوسطي مجموعتين (Independent Samples Test). مثل متغير الجنس (مجموعة الذكور ومجموعة الاناث) أي فئتين فقط وقاعدة الرفض والقبول الفرضية

نقبل الفرضية	إذا كانت قيمة مستوى المعنويةSig، المقابلة للاختبار الإحصائي (T–test) أقل من المستوى الدلالة (0.05)
نـــــرفـــــض الفرضية	إذا كانت قيمة مســـتوى المعنوية Sig، المقابلة للاختبار الإحصـــائي (T–test) أكبر من المســـتوى الدلالة (0.05)،

جدول رقم (1–9) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات التفاعل الصفي تعزى لمتغير الجنس

المتغيرات	فئات متغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار ت لعينتين مستقلتين (الدلالة الإحصائية للفروق) T اختبار	Df درجة الحرية	Sig. القيمة الاحتمالية		النتيجة
التفاعل الصفي	ذكر	34	1,80588	0,134144	0,328	68	0,744	غير دال احصائياً	لا توجد فروق
	أنثى	36	1,81528	0,104758					

التعليق على الجدول:

الإحصائيات الوصفية لفئات متغير الجنس:

ت شير النتائج الو صفية إلى أن المتو سط الحـ سابي لمجموعة الذكور بلغ 1.80588 بانحراف معياري قدره 0.134144، بينما كان المتوســـط الحســـابي لمجمو عة الإناث 1.81528 بانحراف معياري قدره

0.104758. هذه الأرقام تو ضح تقارب م ستويات التفاعل ال صفي بين الذكور والإناث لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي –العينة المدروسة.

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين:

عند إجراء اختبار T لعينتين مستقلتين، كانت قيمة T المحسوبة تساوي 0.328 ودرجة الحرية (Df) تساوي 68. الأهم من ذلك، كانت القيمة الاحتمالية (.Sig) الناتجة عن الاختبار تساوي 0.744.

تفسير النتائج وفقًا لقاعدة القبول أو الرفض للفرضية:

نقبل الفرضية إذا كانت قيمة .Sig أقل من مستوى الدلالة 0.05.

نرفض الفرضية إذا كانت قيمة .Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05.

في هذا السياق، قيمة 0.744 = .Sig وهي أكبر بكثير من مستوى الدلالة 0.05. هذا يشير إلى أن الفروق في المتوسطات بين الذكور والإناث ليست ذات دلالة إحصائية.

الاستنتاج وقرار الفرضية:

بناءً على النتائج المحصلة، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو إدراكهم لمستويات التفاعل الصفي حسب اختلاف نوع الجنس. بعبارة أخرى، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التفاعل الصفي المدرك.

وعليه ومنا نتائج أعلاه نستنتج **رفض الفرضية الأولى** أي توصلنا الى نتيجة أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو ادراكهم لمستويات التفاعل الصفي لديهم حسب اختلاف نوع الجنس.

02.02. اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفر ضية: توجد فروق ذات دلالة إح صائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو ادراكهم لمستويات دافعية التعلم لديهم حسب اختلاف نوع الجنس.

اختبار (T_ Test) للفرق بين متوسطي مجموعتين (Independent Samples Test). مثل متغير الجنس (مجموعة الذكور ومجموعة الاناث) أي فئتين فقط وقاعدة الرفض والقبول الفرضية

نقبل الفرضية	إذا كانت قيمة مستوى المعنويةSig، المقابلة للاختبار الإحصائي (T-test) أقل من المستوى الدلالة (0.05)

نـــــرفـــــض الفرضية	إذا كانت قيمة مســـتوى المعنوية Sig، المقابلة للاختبار الإحصـــائي (T-test) أكبر من المســـتوى الدلالة (0.05)،

جدول رقم (1-10) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات التفاعل الصفي تعزى لمتغير الجنس

الاحصائيات الوصفية لفئات المتغير الجنس					اختبار ت لعينتين مستقلتين (الدلالة الإحصائية للفروق)				النتيجة
المتغيرات	فئات متغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T اختبار	Df درجة الحرية	Sig. القيمة الاحتمالية		
دافعية التعلم	ذكر	34	3,60059	0,348798	0,265	68	0,792	غير دال احصائياً	لا توجد فروق
	انثى	36	3,62389	0,383721					

التعليق على الجدول:

الإحصائيات الوصفية لفئات متغير الجنس:

تشير النتائج الوصفية إلى أن المتوسط الحسابي لمجموعة الذكور في دافعية التعلم بلغ 3.60059 بانحراف معياري قدره 0.348798، بينما كان المتوســـط الحســـابي لمجموعة الإناث 3.62389 بانحراف معياري قدره 0.383721. هذه الأرقام توضـــح تقارب مســـتويات دافعية التعلم بين الذكور والإناث في العينة المدروسة.

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين

عند إجراء اختبار T لعينتين مستقلتين، كانت قيمة T المحسوبة تساوي 0.265 ودرجة الحرية (Df) تساوي 68. الأهم من ذلك، كانت القيمة الاحتمالية (.Sig) الناتجة عن الاختبار تساوي 0.792.

تفسير النتائج:

وفقًا لقاعدة القبول أو الرفض للفرضية:

نقبل الفرضية إذا كانت قيمة .Sig أقل من مستوى الدلالة 0.05.

نرفض الفرضية إذا كانت قيمة .Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05.

في هذا السياق، قيمة 0.792 = .Sig وهي أكبر بكثير من مستوى الدلالة 0.05. هذا يشير إلى أن الفروق في المتوسطات بين الذكور والإناث ليست ذات دلالة إحصائية.

الاستنتاج وقرار الفرضية:

بناءً على النتائج المحصلة، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو إدراكهم لمستويات دافعية التعلم حسب اختلاف نوع الجنس. بعبارة أخرى، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى دافعية التعلم المدرك.

وعليه ومنا نتائج أعلاه نستنتج **رفض الفرضية الثانية** أي توصلنا الى نتيجة أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو ادراكهم لمستويات دافعية التعلم لديهم حسب اختلاف نوع الجنس.

03.02. اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو ادراكهم لمستويات التفاعل الصفي لديهم حسب اختلاف نوع المستوى الدراسي.

اختبار (T_ Test) للفرق بين متوسطي مجموعتين (Independent Samples Test).

نقبل الفرضية	إذا كانت قيمة مستوى المعنويةSig، المقابلة للاختبار الإحصائي (T-test) أقل من المستوى الدلالة (0.05)
نرفض الفرضية	إذا كانت قيمة مستوى المعنوية Sig، المقابلة للاختبار الإحصائي (T-test) أكبر من المستوى الدلالة (0.05)،

جدول رقم (1-11) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات التفاعل الصفي تعزى لمتغير المستوى الدراسي

الاحصائيات الوصفية لفئات المتغير المستوى الدراسي					اختبار ت لعينتين مستقلتين (الدلالة الإحصائية للفروق)				النتيجة
المتغيرات	فئات متغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T اختبار	Df درجة الحرية	Sig. القيمة الاحتمالية		
التفاعل الصفي	السنة الرابعة الابتدائي	35	1,80714	0,134571	0,249	68	0,804	غير دال احصائياً	لا توجد فروق
	السنة الخامسة الابتدائي	35	1,81429	0,103307					

التعليق على الجدول:

الإحصائيات الوصفية لفئات متغير المستوى الدراسي:

تشير النتائج الوصفية إلى أن المتوسط الحسابي لمجموعة تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية في التفاعل الصفي بلغ 1.80714 بانحراف معياري قدره 0.134571، بينما كان المتوسط الحسابي لمجموعة تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية 1.81429 بانحراف معياري قدره 0.103307. هذه الأرقام توضح مستويات التفاعل الصفي بين تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة الابتدائية في العينة المدروسة.

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين:

عند إجراء اختبار T لعينتين مستقلتين، كانت قيمة T المحسوبة تساوي 0.249 ودرجة الحرية (Df) تساوي 68. الأهم من ذلك، كانت القيمة الاحتمالية (.Sig) الناتجة عن الاختبار تساوي 0.804.

تفسير النتائج:

وفقًا لقاعدة القبول أو الرفض للفرضية:

نقبل الفرضية إذا كانت قيمة .Sig أقل من مستوى الدلالة 0.05.

نرفض الفرضية إذا كانت قيمة .Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05.

في هذا السياق، قيمة 0.804 = .Sig وهي أكبر بكثير من مستوى الدلالة 0.05. هذا يشير إلى أن الفروق في المتوسطات بين تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة ليست ذات دلالة إحصائية.

الاستنتاج وقرار الفرضية:

بناءً على النتائج المحصلة، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو إدراكهم لمستويات التفاعل الصفي حسب اختلاف المستوى الدراسي. بعبارة أخرى، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة في مستوى التفاعل الصفي المدرك.

وعليه ومنا نتائج أعلاه نستنتج **رفض الفرضية الثالثة** أي توصلنا الى نتيجة أنه :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو ادراكهم لمســـتويات التفاعل الصفي لديهم حسب اختلاف نوع المستوى الدراسي

04.02. اختبار الفرضية الفرعية الرابعة:

نص الفرضية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو ادراكهم لمستويات دافعية التعلم لديهم حسب اختلاف نوع المستوى الدراسي.

اختبار (T_ Test) للفرق بين متوسطي مجموعتين (Independent Samples Test).

نقبل الفرضية	إذا كانت قيمة مستوى المعنويةSig، المقابلة للاختبار الإحصائي (T-test) أقل من المستوى الدلالة (0.05)
نرفض الفرضية	إذا كانت قيمة مســـتوى المعنوية Sig، المقابلة للاختبار الإحصـــائي (T-test) أكبر من المســـتوى الدلالة (0.05)،

جدول رقم (1-12) يبن نتائج اختبار الفرق بين المتوسطات أراء المستجوبين نحو مستويات دافعية التعلم تعزى لمتغير المستوى الدراسي

الاحصائيات الوصفية لفئات المتغير المستوى الدراسي					اختبار ت لعينتين مستقلتين (الدلالة الإحصائية للفروق)				النتيجة
المتغيرات	فئات متغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T اختبار	Df درجة الحرية	Sig. القيمة الاحتمالية		

دافعية التعلم	السنة الرابعة الابتدائي	35	3,63943	0,436038	0,613	68	0,542	غير دال احصائياً	لا توجد فروق
	السنة الخامسة الابتدائي	35	3,58571	0,279856					

التعليق على الجدول:

الإحصائيات الوصفية لفئات المتغير المستوى الدراسي:

تشير النتائج الوصفية إلى أن المتوسط الحسابي لمجموعة تلاميذ السنة الرابعة الابتدائية في دافعية التعلم بلغ 3.63943 بانحراف معياري قدره 0.436038، بينما كان المتوسط الحسابي لمجموعة تلاميذ السنة الخامسة الابتدائية 3.58571 بانحراف معياري قدره 0.279856. هذه الأرقام توضح تقارب مستويات دافعية التعلم بين تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة الابتدائية في العينة المدروسة.

نتائج اختبار ت لعينتين مستقلتين:

عند إجراء اختبار T لعينتين مستقلتين، كانت قيمة T المحسوبة تساوي 0.613 ودرجة الحرية (Df) تساوي 68. الأهم من ذلك، كانت القيمة الاحتمالية (.Sig) الناتجة عن الاختبار تساوي 0.542.

تفسير النتائج:

وفقًا لقاعدة القبول أو الرفض للفرضية:

نقبل الفرضية إذا كانت قيمة .Sig أقل من مستوى الدلالة 0.05.

نرفض الفرضية إذا كانت قيمة .Sig أكبر من مستوى الدلالة 0.05.

في هذا السياق، قيمة Sig. = 0.542 وهي أكبر بكثير من مستوى الدلالة 0.05. هذا يشير إلى أن الفروق في المتوسطات بين تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة ليست ذات دلالة إحصائية.

الاستنتاج وقرار الفرضية:

بناءً على النتائج المحصلة، نرفض الفرضية القائلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو إدراكهم لمستويات دافعية التعلم حسب اختلاف المستوى الدراسي. بعبارة أخرى، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة في مستوى دافعية التعلم المدرك.

وعليه ومنا نتائج أعلاه نستنتج **رفض الفرضية الرابعة** أي توصلنا الى نتيجة أنه

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو ادراكهم لمستويات دافعية التعلم لديهم حسب اختلاف نوع المستوى الدراسي.

ثانياً: مناقشة نتائج الفرضيات ومقاربتها بالنتائج الدراسات السابقة

ومن خلال المعالجة الإحصائية لبيانات المستجوبين في اجابتهم وآرائهم نحو كل متغير من متغيرات الدرا سة (التفاعل الـ صفي ودافعية التعلم) وبا ستخدام معامل الارتباط بير سون (0.678) وتؤكد هذه النتائج الإحـ صائية صحة **الفر ضية الرئي سية** للدرا سة : والتي تنص نص الفر ضية: **توجد علاقة ارتباطية دالة احـ صائيا بين التفاعل الـ صفي ودافعية التعلم لدى** تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي، حيث وجدنا أن علاقة بين المتغيرين هي موجبة أي كلما ازادت مـ ستويات التفاعل الـ صفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي ترافقها زيادة في مستويات دافعية التعلم لديهم.

تعتبر العلاقة الإيجابية بين التفاعل الصـــفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نتيجة منطقية من الناحية النظرية. حيث تُقدم النتائج دليلاً قوياً على العلاقة الوثيقة بين التفاعل الصـــفي ودافعية التعلم لدى التلاميذ، وهذه العلاقة مُدركة في مختلف النظريات التعليمية والنفســـية، وتُعززها العديد من المفاهيم والنظريات الأساسية:

النظرية السلوكية: تفسر التفاعل الصفي من خلال مفاهيم التعزيز والاستجابة، حيث يساعد التفاعل الإيجابي والحوار البناء مع التلاميذ على تعزيز السلوكيات المرغوبة والاستجابات الإيجابية تجاه التعلم، مما يزيد من دافعيتهم.

النظرية الجشـــطالتية: تؤكد على أهمية البيئة التعليمية الكلية (المجال الكلي) في تشـــكيل التفاعلات داخل الفصل الدراسي. وتشير إلى أن التفاعل الصفي الفعال يساهم في خلق بيئة تعليمية متكاملة ومحفزة للتعلم، مما يعزز دافعية التلاميذ.

نظرية التحليل النفســـي: تركز على مفهوم "التوحد" بين المعلم والتلاميذ، حيث يزداد التفاعل الإيجابي والدافعية للتعلم عندما يشعر التلاميذ بالانتماء والارتباط مع المعلم والبيئة التعليمية.

النظرية البراغماتية: تدعو إلى ربط التعليم بالواقع والمجتمع، وتشـــجيع المواقف التعليمية الحية والتفاعلية داخل الفصول الدراسية. وهذا من شأنه أن يزيد من دافعية التلاميذ للتعلم ومشاركتهم الفعالة.

تدعم هذه النظريات النتيجة التي تو صلت إليها الدرا سة حول العلاقة الإيجابية بين التفاعل الـ صفي ودافعية التعلم. حيث تـشير جميعها إلى أن بيئة التعلم التفاعلية والمـشجعة للحوار والمـشاركة تـساهم بـشكل كبير في تحفيز دافعية التلاميذ وزيادة اهتمامهم واندماجهم في العملية التعليمية.

من الناحية العملية:

تُظهر نتائج الدراسة أهمية التفاعل الصفي في الواقع المدرسي، وتُعزز من أهمية تطبيق الاستراتيجيات التي تُشجع على التفاعل الصفي في البيئة الصفية.

- يُمكن للمعلمين أن يُساهموا في توفير البيئة الصفية التي تُشجع على التفاعل الصفي الفعال من خلال تقديم الأنشطة التعاونية، واستخدام أسلوب الحوار والنقاش، والاستفادة من الوسائل التعليمية التي تُشجع على المشاركة والتفاعل.
- يُمكن للمعلمين أن يُساعدوا التلاميذ على تحديد أهداف تعليمية قابلة للتحقيق وتُشجع على بذل المزيد من الجهد والتحفيز في المدرسة، يُمكن للمعلمين أن يُقدموا التعزيز الإيجابي للتلاميذ عندما يُشاركوا بفعالية في الدرس ويُقدموا آراء واقتراحات قيّمة، مما يُساهم في زيادة دافعيتهم للتعلم وتحقيق النجاح.

ثالثاً: نتائج الدراسة:

انطلاقاً من إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، وما تم عرضه من نتائج لاختبار الفرضيات وتحليلها ومناقشتها وفي ضوء ما تم استعراضه من خلفية نظرية لمتغيرات الدراسة (التفاعل الصفي، دافعية التعلم) والدراسات السابقة التي تناولت هذه المتغيرات وبعد اجراء الدراسة الميدانية وتطبيق المقياسين (مقياس التفاعل الصفي، مقياس دافعية التعلم) على العينة من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي فانه توصلنا إلى النتائج التالية:

- ✓ أظهرت النتائج وجود المستوى العالي من التفاعل الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي ويشير ذلك إلى أن هؤلاء التلاميذ يظهرون اهتمامًا واستجابة إيجابية في بيئة الصف، مما يعكس تفاعلًا فعّالًا مع المعلم والزملاء، ويعزز التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية بنجاح.
- ✓ كما أظهرت النتائج وجود المستوى العالي من دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي يشير إلى استعدادهم وحماسهم للمشاركة في العمليات التعليمية، مما يسهم في تعزيز تحصيلهم الدراسي وتحقيق نجاحهم في التعلم
- ✓ أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو إدراكهم لمستويات التفاعل الصفي لديهم حسب اختلاف نوع الجنس.حيث ظهر هناك مستويات متقاربة من التفاعل الصفي بين الذكور والإناث، مما يعني أن نوع الجنس لا يؤثر بشكل كبير على التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو إدراكهم لمستويات دافعية التعلم لديهم حسب اختلاف نوع الجنس. حيث التحليل أظهر مستويات متقاربة من دافعية التعلم بين

الذكور والإناث، مما يعني أن نوع الجنس لا يؤثر بشكل كبير على دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- ✓ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو إدراكهم لمستويات التفاعل الصفي لديهم حسب اختلاف نوع المستوى الدراسي حيث التحليل أظهر مستويات متقاربة من التفاعل الصفي بين تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة، مما يعني أن المستوى الدراسي لا يؤثر بشكل كبير على التفاعل الصفي.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي نحو إدراكهم لمستويات دافعية التعلم لديهم حسب اختلاف نوع المستوى الدراسي. حيث التحليل أظهر مستويات متقاربة من دافعية التعلم بين تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة، مما يعني أن المستوى الدراسي لا يؤثر بشكل كبير على دافعية التعلم.

خلاصة الفصل:

التحليل يظهر أن كلا الجنسين، الذكور والإناث، يظهران مستويات متقاربة من التفاعل الصفي، مما يعني أن نوع الجنس لا يؤثر بشكل كبير على التفاعل الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في العينة المدروسة. هذا يعكس توازناً في التفاعل الصفي بين الذكور والإناث ويشير إلى أن التفاعل الصفي هو سمة مشتركة بين التلاميذ بغض النظر عن نوع جنسهم.

التحليل يظهر أن كلا المستويين الدراسيين، السنة الرابعة والسنة الخامسة، يظهران مستويات متقاربة من التفاعل الصفي، مما يعني أن المستوى الدراسي لا يؤثر بشكل كبير على التفاعل الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في العينة المدروسة. هذا يعكس توازناً في التفاعل الصفي بين تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة، ويشير إلى أن التفاعل الصفي هو سمة مشتركة بين التلاميذ بغض النظر عن المستوى الدراسي.

التحليل يظهر أن كلا الجنسين، الذكور والإناث، يظهران مستويات متقاربة من دافعية التعلم، مما يعني أن نوع الجنس لا يؤثر بشكل كبير على دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في العينة المدروسة. هذا يعكس توازناً في دافعية التعلم بين الذكور والإناث ويشير إلى أن دافعية التعلم هي سمة مشتركة بين التلاميذ بغض النظر عن نوع جنسهم.

التحليل يظهر أن كلا المستويين الدراسيين، السنة الرابعة والسنة الخامسة، يظهران مستويات متقاربة من دافعية التعلم، مما يعني أن المستوى الدراسي لا يؤثر بشكل كبير على دافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي في العينة المدروسة. هذا يعكس توازناً في دافعية التعلم بين تلاميذ السنة الرابعة والسنة الخامسة، ويشير إلى أن دافعية التعلم هي سمة مشتركة بين التلاميذ بغض النظر عن المستوى الدراسي.

قائمة مراجع فصل تطبيقي:

1-الكتب:

1. لويس كوهين، (ترجمة كوثر حسين كوجيك): مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية، ط1، القاهرة، مصر، دار العربة للنشر، سنة 1990 ، ص 62.
2. مصطفى طويطي، التحليل الإحصائي لبيانات الاستبيان، تطبيقات عملية على برنامج excel، الجزء الأول، النشر الجامعي الجديد، تلمسان، الجزائر 2018 ، ص141.
3. مدحت أبو النصر، مناهج البحث في الخدمة الاجتماعية، الطبعة الأولى، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر ، 2017، ص 197.

2-مذكرات:

4. حراث عبدالقادر، التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية،دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ال سنة الأولى ثانوي بثانوية عبد الحق بن حمودة ببلدية سيرات ولاية م ستغانم ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي، 2019.

خـــاتـــمـــة

خاتمة:

في ختام هذه الدرا سة، تم التو صل إلى نتائج مهمة تتعلق بالتفاعل الـ صفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي. أظهرت النتائج مســـتويات عالية من التفاعل الصـــفي ودافعية التعلم لدى هؤلاء التلاميذ، مما يشير إلى أهمية تعزيز هذين العاملين في العملية التعليمية.

كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي ودافعية التعلم، مما يدل على أن زيادة التفاعل الصفي قد يؤدي إلى تحسين دافعية التلاميذ للتعلم، والعكس صحيح.

لم تظهر النتائج فروقًا كبيرة في التفاعل الـصفي ودافعية التعلم بين الذكور والإناث أو بين المستويات الدراسية المختلفة، مما يشير إلى أن هذه العوامل لا ترتبط بشكل كبير بالجنس أو المستوى الدراسي.

بناءً على هذه النتائج، تم اقتراح العديد من التوصيات والاقتراحات، بما في ذلك تصميم برامج تدريبية للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في إدارة التفاعل الصفي وتحفيز دافعية التلاميذ للتعلم، ودمج تقنيات التعلم الحديثة في العملية التعليمية.

كما تم اقتراح إجراء درا سة تجريبية مـ ستقبلية للتحقق من فعالية برنامج تدريبي للمعلمين في تعزيز التفاعل الصفي ودافعية التعلم لدى التلاميذ. وستوفر هذه الدراسة أدلة ملموسة حول فعالية البرنامج المقترح وستسمح بتقييم مدى تأثيره على التلاميذ.

في الاخير، نعبر عن أملنا بأننا قد أسهمنا في تسليط الضوء على هذا الموضوع المهم من خلال تقديم النتائج والتوصيات، وأيضًا من خلال رسم صورة للأفاق المستقبلية للبحث الأكاديمي في هذا المجال.

التوصيات والاقتراحات:

بناءً على النتائج المتوصل إليها، يمكن تقديم عدة توصيات واقتراحات وتشمل:

- ضرورة الاستمرار في تعزيز التفاعل الصفي الفعال بين المعلمين والتلاميذ، وذلك من خلال تبني استراتيجيات تدريسية تفاعلية ومشاركة التلاميذ بشكل نشط في العملية التعليمية.
- تصميم برامج تدريبية للمعلمين لتطوير مهاراتهم في إدارة التفاعل الصفي وتحفيز دافعية التلاميذ للتعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل الأخرى التي قد تؤثر على التفاعل الصفي ودافعية التعلم، مثل البيئة المدرسية، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس المستخدمة.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية وتوفير بيئة آمنة وداعمة للتعلم، مما يعزز دافعيتهم للتعلم.
- دمج تقنيات التعلم الحديثة والوسائط التفاعلية في العملية التعليمية، مما قد يساعد على زيادة التفاعل الصفي ودافعية التلاميذ للتعلم.

- إجراء دراسات متابعة لتقييم فعالية البرامج والاستراتيجيات المعتمدة لتعزيز التفاعل الصفي ودافعية التعلم، وتعديلها حسب الاحتياجات.

آفاق الدراسة:

بناءً على نتائج هذه الدراسة وتوصياتها، يمكن اقتراح أفاق دراسة مستقبلية على النحو التالي:

- ✓ دراسة تجريبية للتحقق من فعالية برنامج تدريبي للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في إدارة التفاعل الصفي وتحفيز دافعية التلاميذ للتعلم.

حيث يمكن تصميم برنامج تدريبي متكامل للمعلمين يركز على تطوير مهاراتهم في:

1. استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية تفاعلية ومشاركة التلاميذ بشكل نشط في العملية التعليمية.
2. إدارة الصف بشكل فعال وخلق بيئة صفية آمنة وداعمة للتفاعل والتعلم.
3. تحفيز دافعية التلاميذ للتعلم من خلال تقديم التعزيز المناسب وربط المحتوى التعليمي باهتماماتهم.
4. استخدام تقنيات التعلم الحديثة والوسائط التفاعلية لزيادة مشاركة التلاميذ وتعزيز تفاعلهم.

بعد تطبيق هذا البرنامج التدريبي على مجموعة من المعلمين، يمكن إجراء دراسة تجريبية لقياس أثره على مستويات التفاعل الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذهم. حيث يتم مقارنة نتائج التلاميذ الذين درسوا مع المعلمين الذين تلقوا التدريب مع نتائج التلاميذ الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

هذه الدراسة التجريبية ستوفر أدلة ملموسة حول فعالية البرنامج التدريبي المقترح، وستسمح بتقييم مدى تأثيره على التفاعل الصفي ودافعية التعلم لدى التلاميذ.

مـــلاحـق

الملحق رقم 01: الاستبيان

في إطار إعداد مذكرة لنيل شهادة ماستر تخصص علم النفس المدرسي بعنوان " التفاعل الصفي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ السنة الخامسة " نطلب منكم أعزاءنا التلاميذ الإجابة على الأسئلة التي تنصها هذه الاستمارة بوضع علامة **(X)** أمام الإجابة المناسبة ونحيطكم علما بأن المعلومات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستعمل الا لغرض البحث العلمي وشكرا على تعاونكم معنا .

الرقم	العبـــــــــــــارة	نعم	لا
01	أميل الى مشاركة زملائي في حل المسائل المطلوبة		
02	أفضل انجاز نشاطاتي بمفردي		
03	ألتزم بالحضور خلال الحصص المدرسية		
04	أتقبل النقد الدي يوجه الي من زملائي ومن أستاذي		
05	أشارك زملائي في الألعاب المدرسية		
06	عادة ما أبتكر ألعابا أثناء حصص التربية البدنية		
07	أتمتع بسرعة كبيرة في التأقلم مع زملائي الجدد		
08	ألتزم بالحضور في الدروس والامتحانات		
09	يعتريني الغضب في حال فشلي في تحقيق هدف ما		
10	أتناقش مع زملائي في حل بعض المسائل المدرسية		
11	أشعر بالتفوق خاصة حينما يتعلق الأمر بالمادة التي أحبها		
12	أتمتع بالحيوية والنشاط طيلة اليوم الدراسي		
13	أقوم بتقديم يد المساعدة في حال احتاج زميلي لذلك		

14	أتمتع بالقابلية للاندماج في الأنشطة غير الصفية خارج المدرسة		
15	أميل الى تكوين علاقات اجتماعية مع تلاميذ خارج صفي الدراسي		
16	أستجيب بسرعة كبيرة لتوجيهات المعلم داخل حجرة الصف		
17	أركز خلال شـــرح المعلم للدرس حتى لو كان هناك ضـــجيج خارج الغرفة الصفية		
18	أدعم زملائي حين قيامنا بإنشاء مشروع علمي داخل القسم		
19	يتأثر تواصلي مع زملائي بحالتي المزاجية		
20	أتغاضى عن الأخطاء التي يرتكبها زملائي معي داخل القسم		

الملحق رقم (02) : مقياس الدافعية للتعلم من اعداد أحمد دوقة واخرون

عزيزي التلميذ .....عزيزتي التلميذة :

نضع بين يديك مجموعة من العبارات املين رأيك حولها بصراحة ودلك بوصع علامة (X) في الخانة المناسبة لإجاباتك , نرجو منكم عدم ترك أي عبارة بدون إجابة, ونشكرك على تعاونك معنا .

الاسم واللقب : **السن :** **الشعبة:**

العبـــــــــــــارات	صحيح تماما	صحيح نوعا ما	غير صحيح	لا أدري
– لدي القدرة على النجاح في الدراسة.				
–التعلم يحقق لي أمنياتي.				
–لدي القدرة على العمل أكتر.				
–التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا.				
– لدي القدرة على التفوق على زملائي				
– التعلم يوصلني الى مراتب الكبار.				
– لدي القدرة على مواصلة الدراسة.				
– فهمي للدروس يضمن لي علامات جيدة.				
– التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد.				
1– لدي القدرة على مراجعة كل الدروس.				
1– أوليائي يحرصون على نجاحي في الدراسة.				
1– التعلم يضمن لي النجاح في الحياة.				
1– لدي القدرة على حفظ وتدكر كل الدروس.				
1– المراجعة مع الزملاء تحقق لي نتائج منتظرة.				

1-التعلم يضمن لي مهنة محترمة.				
1- لدي القدرة على فهم كل الدروس.				
1- البرنامج الدراسي يتضمن موضوعات متنوعة ئيقة.				
1- التعلم يكسبني احترام الاخرين.				
1- لدي القدرة على حل الواجبات المنزلية بمفردي.				
2- لدي القدرة على متابعة كل الدروس بمفردي.				
2- التعلم يضمن لي مكانا مهما في المجتمع.				
2- لدي القدرة على التعلم والتحصيل الجيد.				
2- التعلم يجعلني قادرا على التحدث مع الاخرين.				
2-لدي القدرة على الإجابة عندما أسأل من طرف لأستاذ.				
2- التعلم يمكنني من الحصول على علامات جيدة.				
2-لدي القدرة على تصحيح أخطائي عندما يظهر لي أستاذ.				
2- التعلم يجعلني أتفوق على زملائي.				
2- لدي القدرة على طرح الأسئلة عندما لا أفهم.				
2 -زملائي يساعدونني عندما أحتاج دلك.				
3- المعلومات المقدمة في المدرسة مفيدة.				
3- لدي القدرة على الـ صعود الى الـ سبورة عندما يطلب ي ذلك.				
3-التعلم يحقق لي رغباتي.				

3- معظم الأساتذة يهتمون بأحاسيس ومشكلات التلاميذ.				
3-لدي القدرة على تحسين مستواي الدراسي.				
3- المراجعة مع زملائي مفيدة.				
3-لدي القدرة على تنفيذ ما أخطط له.				
3- لدي القدرة على القيام بالعمل بأحسن وجه.				
3-لدي القدرة على تجاوز الصعوبات المدرسية.				
3-المواد الجديدة مفيدة جدا.				
4- كترة الزملاء في القسم لا يضايقني.				
4- أوليائي يهمهم الالتقاء مع أساتذتي.				
4-الكتب المدرسية سهلة الفهم والمراجعة.				
4- معظم الأساتذة يحترمون أراء الاخرين.				
4- وجود التلاميذ المشوشين في القسم لا يضايقني.				
4- هناك متابعة مستمرة لأعمالي من طرف أوليائي.				
4- أوليائي يوفرون لي الجو الملائم للدراسة.				
4- معظم الأساتذة يعاملون التلاميذ معاملة حسنة.				
4- معظم الأساتذة عادلون في منح النقاط.				
4- معظم الأساتذة يعتنون بأعمال التلاميذ.				
5-هناك تشجيع من طرف الأساتذة للعمل التعاوني.				

الملحق رقم (03): عرض النتائج الخاصة بمقياس التفاعل الصفي

```
FREQUENCIES VARIABLES=Z1 Z2
  /ORDER=ANALYSIS.
```

Frequencies

Statistics

		الجنس	المستوى
N	Valid	70	70
	Missing	0	0

Frequency Table

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	34	48,6	48,6	48,6
	انثى	36	51,4	51,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	الابتدائي الرابعة السنة	35	50,0	50,0	50,0
	الابتدائي الخامسة السنة	35	50,0	50,0	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=D1 D2 D3 D4 D5 D6 D7 D8 D9 D10 D11 D12 D13 D14 D15 D16 D17 D18
D19 D20 D21 D22 D23 D24
    D25 D26 D27 D28 D29 D30 D31 D32 D33 D34 D35 D36 D37 D38 D39 D40 D41 D42
D43 D44 D45 D46 D47 D48 D49
    D50
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability
Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	20	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,760	50

```
RELIABILITY
  /VARIABLES=S1 S2 S3 S4 S5 S6 S7 S8 S9 S10 S11 S12 S13 S14 S15 S16 S17 S18
S19 S20
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA.
```

Reliability
Scale: ALL VARIABLES

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

		الدافعيةD	الصفيS
N		70	70
Normal Parameters[a,b]	Mean	3,61257	1,81071
	Std. Deviation	,364706	,119143
Test Statistic		,150	,135
Asymp. Sig. (2-tailed)		,099	,200

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
D1	70	1	4	3,60	,923
D2	70	1	4	3,70	,709
D3	70	1	4	3,40	,999
D4	70	1	4	3,71	,725
D5	70	1	4	3,43	,844
D6	70	1	4	3,61	,856
D7	70	1	4	3,30	1,208
D8	70	1	4	3,70	,823
D9	70	1	4	3,46	,928
D10	70	1	43	4,13	4,782
D11	70	1	14	4,01	1,313
D12	70	1	4	3,76	,751
D13	70	1	4	3,31	,925
D14	70	1	4	3,31	,910
D15	70	1	4	3,80	,672
D16	70	1	4	3,53	,756
D17	70	1	4	3,69	,649
D18	70	1	4	3,87	,448
D19	70	1	4	3,37	,951
D20	70	1	4	3,33	1,003

D21	70	1	4	3,79	,535
D22	70	1	4	3,63	,783
D23	70	1	4	3,56	,845
D24	70	1	4	3,64	,835
D25	70	1	4	3,80	,604
D26	70	1	4	3,67	,775
D27	70	1	4	3,70	,667
D28	70	1	4	3,69	,733
D29	70	1	4	3,61	,822
D30	70	1	4	3,73	,700
D31	70	1	44	4,24	4,877
D32	70	1	4	3,71	,617
D33	70	1	4	3,61	,906
D34	70	1	4	3,67	,863
D35	70	1	4	3,69	,692
D36	70	1	4	3,44	,895
D37	70	1	4	3,60	,824
D38	70	1	4	3,49	,913
D39	70	1	4	3,79	,587
D40	70	1	4	3,54	,716
D41	70	1	4	3,54	,928
D42	70	1	4	3,51	,775
D43	70	1	4	3,37	,935
D44	70	1	4	3,04	1,055
D45	70	1	4	3,53	,880
D46	70	1	4	3,76	,669
D47	70	1	4	3,73	,658
D48	70	1	4	3,37	1,024
D49	70	1	4	3,51	,880
D50	70	1	4	3,63	,920
Dالدافعية	70	2,300	4,700	3,61257	,364706
S1	70	1	2	1,67	,473
S2	70	1	2	1,54	,502
S3	70	1	2	1,96	,204
S4	70	1	2	1,80	,403
S5	70	1	2	1,91	,282
S6	70	1	2	1,70	,462
S7	70	1	2	1,86	,352
S8	70	1	2	1,96	,204
S9	70	1	2	1,57	,498
S10	70	1	2	1,76	,432

S11	70	1	2	1,99	,120
S12	70	1	2	1,96	,204
S13	70	1	2	1,94	,234
S14	70	1	2	1,81	,392
S15	70	1	2	1,87	,337
S16	70	1	2	1,91	,282
S17	70	1	2	1,90	,302
S18	70	1	2	1,97	,168
S19	70	1	2	1,23	,423
S20	70	1	2	1,90	,302
Sالصفي	70	1,250	2,000	1,81071	,119143
Valid N (listwise)	70				

Correlations

		Dالدافعية	Sالصفي
Dالدافعية	Pearson Correlation	1	,678**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	70	70
Sالصفي	Pearson Correlation	,678**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	70	70

```
T-TEST GROUPS=Z1(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Dالدافعية Sالصفي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Dالدافعية	ذكر	34	3,60059	,348798	,059818
	انثى	36	3,62389	,383721	,063953
Sالصفي	ذكر	34	1,80588	,134144	,023006
	انثى	36	1,81528	,104758	,017460

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equa				of Mea
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	E

								Di	h
Dالدافعية	Equal variances assumed	,820	,368	-,265	68	,792	-,023301	,0	,1
	Equal variances not assumed			-,266	67,905	,791	-,023301	,0	,9
Sالصفي	Equal variances assumed	,380	,539	-,328	68	,744	-,009395	,0	,8
	Equal variances not assumed			-,325	62,434	,746	-,009395	,0	,1

```
T-TEST GROUPS=Z2(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=Dالدافعية Sالصفي
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

Group Statistics

	الشعبة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Dالدافعية	الابتدائي الرابعة السنة	35	3,63943	,436038	,073704
	الابتدائي الخامسة السنة	35	3,58571	,279856	,047304
Sالصفي	الابتدائي الرابعة السنة	35	1,80714	,134571	,022747
	الابتدائي الخامسة السنة	35	1,81429	,103307	,017462

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equ				of Me
		F	Sig.	T	df	Sig. (2-tailed)	Mea Differe	Std Diff
Dالدافعية	Equal variances assumed	2,678	,106	,613	68	,542	,053	
	Equal variances not assumed			,613	57,948	,542	,053	
Sالصفي	Equal variances assumed	,088	,768	-,249	68	,804	-,007	
	Equal variances not assumed			-,249	63,744	,804	-,007	