جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

فرع علوم التربية

عنوان المذكرة:

الدافعية للتعلم وعلاقتها بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط

دراسة ميدانية وصفية في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الإرشاد والتوجيه المدرسي

اعدد الطالبتين:

حمواني منال

سي اعمر سميرة

اشراف الأستاذ:

د . موالك مصطفى

السنة الدراسية: 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر

أولا فضل الله و رحمته، التي وسعت السموات و الأرض، و الحمد لله الذي لتوفيقه و تسهيل منه جل في علاه لإنجاز هذه المذكرة المتواضعة كثمرة لهذا الجهد.

و بالتالي اللهم لك الحمد و جزيل الشكر و عظيم الثناء و من باب شكر الله و عرفانا بالجميل أتقدم بفائق التقدير و الإحترام، الشكر إلى كل من كان له الفضل و ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا البحث المتواضع و أخص بالذكر الأستاذ"موالك مصطفى" الذي أشرف على هذا العمل و قدم لنا يد العون، و لم يبخل علينا بنصائحه و توجيهاته.

كما لا ننسى مسؤولي المتوسطات التي فتحت لنا أبوابها لإنجاز الجانب الميداني و إلى كل العاملين فيها، و أيضا تلاميذ السنة الرابعة متوسط الذين قدموا لنا يد العون و التسهيل لإتمام هذه المذكرة.

كما نشكر كل من قدم لنا يد المساعدة من أساتذة و زملاء، و لو بكلمة طيبة.

و أخيرا أتوجه بخالص تقديري و شكري إلى اللجنة المشرفة على مناقشة مذكرتنا

إهداء

بسم الله والحمد والشكر لله رب العالمين الذي بنعمه تتم الصالحات

الحمد لله الذي بتوفقيه وتسهيل منه جل في علاه.

أهدي ثمرة عملي إلى الوالدين الغاليين "أمي" و" أبي" الذين لا يجزيهما مني كلام ، فلهم أهدي ما حصدت ، ولا أنسى من بأيديهما تكللت مساعي الإبداع و التفوق و أدامهما الله و أطال عمرهما .

كما أتفضل بجزيل الشكر إلى إخوتي و أخواتي" ليلية" و "زوجها" "مريم" "مُحَمَّد" "حسين" و "زوجته" .

و أهديه إلى "عماتي" و "خالاتي" و "خوالي" و "جدتي" حفظهم و أطال الله عمرهم .

كما أهديه إلى صديقتي و رفيقة دربي و حبيبة قلبي ابنة خالتي "كاتية".

كما أهديه إلي أصدقائي و صديقاتي "شناز" "نجاة" "ليلى" "زهرة" "أسماء" "فريد".

كما أقدمه إلى زميلتي المخلصة في العمل "سميرة".

كما أتفضل بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذنا المشرف علينا "موالك مصطفى" بكل إحترام وتقدير .

و أهديه لجميع من ساندني طيلة هذه السنوات ولا أنسى وقفتهم وربي يحفظهم ، الفضل لله ثم لكم جميعا. من صميم القلب شكرا لكم

الطالبة منال

إهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى قرة عيني و بهجة قلبي التي رافقتني بدعواتها سرا و جهرا، إلى الحبيبة و الغالية أمي حفظها الرحمان، و إلى رمز الوفاء أبي حفظها الله.

إلى إخوتي: "سمير"، "أحمد" ، "محند أمقران" و زوجاتهم: "سامية" و "سلوى".

إلى أخواتي و أحباب قلبي اللواتي بمثابة اليد اليمنى لي: "لامية"، "ليندة"، "كنزة"، "عايدة"، و إلى بهجة العائلة "منال" و أزواجهن.

و إلى أغلى شخص كان برفقتي منذ بداية هذا العمل أخي العزيز "رفيق" مع عائلته.

و إلى الكتاكيت الصغيرة:

"صادق"، "مراد"، "علي"، "صفيان"، "يوسف"، "بوعلام"، "أكسال"، "دعاء"، "آلاء"، "إلينا"، "دنيا"، "مريم"، "أميرة"، "صارة".

و إلى صديقتي المخلصة في العمل: "منال". و أصدقائي: "نجاة"، "زهير".

إلى كل الأساتذة الكرام و بالأخص الذكر الأستاذ "موالك مصطفى" المشرف علينا في هذا العمل بفائق التقدير و الإحترام

الطالبة سميرة

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية للتعلم ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط و دراسة الفروق الجنسية بين المتغيرين، و شملت عينة الدراسة (124) تلميذ و تلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، يتوزعون من حيث الجنس إلى (57) ذكور و (67) إناث، و استخدم لذلك مقياس الدافعية للتعلم"جوناد عبد الوهاب 2014" و مقياس التفاعل الصفي (موالك مصطفى، 2016)، و أسفرت الدراسة باستخدام المعالجة الإحصائية ببرنامج (Spss) عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم و مستوى التفاعل الصفي، و عدم وجود فروق فردية جنسية دالة إحصائيا في مستوى التفاعل الصفي.

الكلمات المفتاحية: الدافعية للتعلم ، التفاعل الصفي، تلاميذ الرابعة المتوسط.

Résumé :

Cette étude visait à révéler la relation entre la motivation à apprendre et le niveau d'interaction en classe chez les élèves de quatrième année moyenne et à étudier les différence de sexe entre les deux variable. Et il à utiliser l'échelle de motivation pour l'apprentissage « Junad Abdel-wahab 2014», et l'échelle d'interaction en classe « Moualek Mustapha 2016 ». L'étude utilisant le programme « Spss », à abouti à l'existence d'une corrélation statistiquement significative entre la motivation à apprendre et le niveau d'interaction en classe, et l'absence de différence génétiques individuelles statistiquement significatives dans le niveau d'interaction en classe.

Mots clés : motivation pour l'apprentissage - l'interaction en classe les élèves de quatrième année moyenne

فهرس المحتويات

الموضـــــــــــــــــــــوعات	رقم الصفحة
شكر وتقدير	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
مقدمة	أ
الفصل الأول : الإطار العام للدراسة	
1. إشكالية الدراسة	5
2. فرضيات الدراسة	7
3. أهمية الدراسة	7
4. أهداف الدراسة	8
5. تحديد المفاهيم	8
6. الدراسات السابقة	9
الفصل الثاني: الدافعية للتعلم	
تمهيد.	25
أولا: الدافعية.	26
1-1- تعريف الدافعية .	26

1-2-المفاهيم المرتبطة بالدافعية .	26
1-3-تصنيف الدوافع.	27
1-4-أهمية دراسة الدافعية.	29
ثانيا: الدافعية للتعلم	30
2-1-تعريف الدافعية للتعلم .	30
2-2- مكونات الدافعية للتعلم .	31
2-3-وظائف الدافعية للتعلم .	32
2-4- العوامل المؤثرة في دافعية التعلم .	33
2-5-النظريات التي تناولت الدافعية للتعلم.	36
2-6-إستراتجيات إثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ .	38
خلاصة الفصل.	40
الفصل الثالث: التفاعل الصفي	
تمهيد:	42
1-تعريف التفاعل عامة	43
2-تعريف التفاعل الصفي	43
3-أنواع التفاعل الصفي	44
4-أهمية التفاعل الصفي	45
5-أهداف التفاعل الصفي	46
6- وظائف التفاعل الصفي	47

7- العوامل المثيرة للتفاعل الصفي	48
8- أساليب تحسين التفاعل الصفي	48
9- أنماط التفاعل الصفي	50
خلاصة الفصل	54
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد:	57
1-الدراسة الاستطلاعية	58
2-منهج البحث	58
3-مجالات البحث	59
4-مجتمع وعينة البحث	59
5-أدوات البحث	60
6-الخصائص السيكومترية لأدوات البحث	62
7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث	70
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات	72
ثانيا/ التحقق من فرضيات الدراسة	73
1- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة	73
2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الاولى	74

3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الفرعية الثانية	75
ثالثا/ مناقشة النتائج	76
الاستنتاج العام	79
خاتمة	81
قائمة المراجع	
المـــلاحق	

فهرس الجداول

فهرس الجداول	الصفحة
الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس	60
جدول رقم (02) يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للتعلم حسب المحاور	61
الجدول رقم (03) يوضح ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق ألفا كرونباخ	62
الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور المثابرة والجدية مع درجته الكلية	63
الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور قيمة وفائدة التعلم مع درجته الكلية	64
الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور مسؤولية المتعلم مع درجته الكلية	64
الجدول رقم (07) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفاءة الذاتية مع درجته الكلية	65
الجدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس الدافعية للتعلم مع درجته الكلي	66
الجدول رقم (09) يوضح ثبات مقياس التفاعل الصفي عن طريق ألفا كرونباخ	66
الجدول رقم (10) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التفاعل اللفظي مع المدرس مع درجته الكلية	67
الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التفاعل اللفظي مع التلاميذ	68

مع درجته الكلية	
الجدول رقم (12) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التفاعل اللفظي خلال العروض الشفهية مع درجته الكلية	69
الجدول رقم (13) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس العنف مع درجته الكلية	69
جدول رقم (14) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	72
الجدول رقم (15) يوضح العلاقة بين الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي	73
الجدول رقم (16) إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط حسب الجنس.	74
الجدول رقم (17) إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط حسب الجنس	75

مقدمـــــــــة

مقدمة:

تعتبر المدرسة البيئة الأولية التي يتلقى فيها الفرد خبرات تعليمية و تربوية منظمة، و تعتبر مؤسسة تربوية هامة في حياة الفرد، و تكمن أهميتها في الحفاظ على تقدمه و تطوره، إذ تحث على الاهتمام بالمتعلم الذي يعد أساس العملية التعليمية التعلمية، فهذه الرؤية تحث على استغلال كل إمكانيات و طاقات المتعلم المعرفية، الوجدانية و السلوكية. حيث تمثل دافعية التعلم أساسا من الأسس التي تنادي بها المنظومات التربوية الحديثة، فهي تبرز مدى انجذاب المتعلم و إقباله على التعلم بشكل أفضل. حيث يبدي هذا الأخير تجاوبا إيجابيا أثناء سير عمل منظومة العملية التعليمية، فقد ركزت التربية و التعليم على الاعتناء و تنمية هذه الخاصية التي لها أهمية كبيرة في الميدان التربوي .

فالدافعية نقطة و مركز اهتمام جميع القائمين على العملية التربوية، حيث أن الدافعية لاقت اهتماما من قبل المسؤولية عليها، و ينظر إليها على أنها المحرك الأساسي لسلوك المتعلم، حيث تدفع بالمتعلم إلى هدف محدد من أجل تحقيقه. فللدافعية عدة أنواع من بينها دافعية التعلم التي تجعل المتعلم متحررا كما تجعله يستجيب و يتلقى معارف و مهارات جديدة، لهذا فالمعلم ملزم بمعرفة كل الأسباب التي تدفع بالمتعلم إلى تحقيق التفاعل الصفي. حيث يعتبر التفاعل الصفي الركيزة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، فمن خلاله تنشأ علاقات تفاعلية بين المعلم و المتعلمين و في ما بينهم أيضا. و يختلف هذا التفاعل باختلاف أسلوب معاملة المعلم للمتعلمين في الفصل الدراسي.

ولقد احتل التفاعل الصفي مكانة مرموقة في مجال الدراسات و البحوث العلمية و التربوية، بحيث أكدت الكثير من الدراسات ضرورة إتقان المعلم لمهارات التواصل و التفاعل الصفي، فهو الحجر الأساسي في العملية التعليمية، و ترتبط خصائصه ارتباطا وثيقا بتعلم التلاميذ،

و له دورا مهم في تجسيد العلاقات التفاعلية بينه و بينهم، و ذلك من خلال ما يقوم به من أنشطة داخل القسم. أما بالنسبة للتلاميذ فدورهم لا ينحصر في الاستماع للمعلم فقط، بل عليهم التجاوب و التفاعل مع ما يقدم لهم في الفصل الدراسي، فمن خلال مشاركتهم و طرحهم للأسئلة و مناقشة بعضهم البعض يستطيع المعلم تحديد مختلف اهتمامات و اتجاهات التلاميذ نحوه و نحو الموقف التعليمي.

هذا وتندرج أهمية هذه الدراسة في كونها تعالج موضوعا مهما و حيويا يدرس العلاقة بين متغيرين أساسيين في العملية التعليمية.

ومن أجل دراسة هذا الموضوع قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانبين أساسيين جانب نظري ويحتوي على ثلاثة فصول يتضمن الفصل الأول منها على إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهميتها وأهدافها، كما يتضمن تحديدا للمفاهيم الأساسية للدراسة وعرضا للدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة والتعليق علي نتائجها.ويتضمن الفصل الثاني مفهوم الدافعية والمفاهيم المرتبطة به مع تصنيف أنواع الدوافع واستعراض الأهمية من دراستها في البحوث الأكاديمية أما الفصل الثالث فيتضمن مختلف التعاريف العامة والخاصة لمفهومي التفاعل والتفاعل الصفي وأنواعه وأنماطه واهميته وأهدافه ووظائفه واهم العوامل المثيرة للتفاعل الصفي.

أما الجانب يتضمن التطبيقي فيحتوي على فصلين يتناولان الإجراءات المنهجية للدراسة في جانبها الميداني، انطلاقا من استعراض خطوات الدراسة الاستطلاعية، والمنهج المعتمد ومجالات الدراسة، ووصف عينتها وأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية، مع الأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

أما الفصل الخامس من الجانب النظري فيتضمن عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة، انطلاقا من خطوة التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات ثم التحقق من فرضيات الدراسة فعرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة ثم الفرضية الأولى ثم الفرضية الثانية، وفي الأخير عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة. وتختتم خطوات الدراسة الحالية باستنتاج عام وخاتمة.

الفصل الأول: تقديم الدراسة

1. إشكالية الدراسة:

يكتسي التعلم أهمية قصوى في حياة الفرد، إذ لا يخلو أي نشاط من النشاطات التي يقوم بها الإنسان من عملية تعليم وتعلم إذ، التعلم، إذ عن طريقه يكسب الإنسان التجارب والخبرات التي تسمح له بالاستمرار في وجوده. فبفضل التعليم والتعلم ينمو الإنسان ويتقدم، وعن طريقه التعلم تتكون لديه أنماط مختلفة من السلوك الملائم للتكيف مع محيطه المادي والاجتماعي. ولذلك أعده علماء النفس والاجتماع محور وجود الإنسان اصلا.

ويلاحظ للدارس لموضوع التعلم والتعلم ان للدافعية أهمية خاصة في تحقيق نتائج التعلم، بل تعد أهم شروطه، لاسيما في مجال التعلم الأكاديمي يلاحظ أن الدافعية هي أحد الشروط اللازمة للتعلم. وفي الحقيقة فان الدافعية تعد من المواضيع الرئيسية في علم النفس وعلوم التربية، كونها ذات صلة وثيقة ببناء الشخصية وتكاملها حيث يتم بواسطتها تحديد أنواع السلوك الإنساني في أي نشاط يقوم به الفرد وأي هدف يسعى إلى تحقيقه أو إشباعه. وعليه يمكننا تفسير السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، وهذا يجعلنا نقول بان الدافعية تختلف من فرد للأخر كما وكيفما وأمام موقف واحد واهتمامنا بهذا الجانب من الخصائص الشخصية للتلاميذ يرجع إلى كون الدافعية هي العامل الذي يمكن أن يستثير انتباه المتعلم وفعالياته الذهنية المتعددة كالإحساس، الإدراك، الانتباه، التذكر، والتي تجعله ينخرط في النشاط التعلمي والتعليمي لذلك تعد المؤشر الرئيسي لفاعلية وحيوية التعلم. (عادل حسن البنا،2000،صص15-16)

ونعني بالتواصل الصفي مختلف المواقف التعليمية التعلمية التي تستدعي مشاركة التلاميذ في انجاز الدرس وانخراطهم في مراحل تحقيق الأهداف البيداغوجية والعلمية من النشاط الصفي، ذلك أن كل تفاعل لفظي أو غير لفظي يحدث داخل قاعات الدرس بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم له تأثير على بيئة التعلم، وما يحدث خلالها من تفاوض اجتماعي تربوي. (خديجة بنت صالح ،2010،ص45). هذا ما أثبتته دراسة "القريشي " التي أجريت في (1988) : دراسة هدفت إلى بحث التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة و علاقتها باتجاه المعلم نحو الطلبة و التعرف على العلاقة بين اتجاهات

المعلمين و المعلمات في المرحلة الابتدائية في الكويت نحو طلبتهم ، و مظاهر التفاعل الصفي بين المعلم و الطالب داخل حجرة الدراسة ، اشتملت عينة الدراسة على 36 معلما و معلمة بالمرحلة الابتدائية نصفهم من الذكور و الأخر من الإناث يقومون بتدريس التربية الإسلامية ، اللغة العربية ، الرياضيات و العلوم الطبيعية موزعين على الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف الرابع و قد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 عند مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الطلبة و مجموعة من المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو 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 نحو الطلبة ، بينما لم تظهر نتائج الفروق بين المجموعتين في فئات نسبة كلام المعلم و نسبة كلام الطلبة كما يظهر من تحليل التفاعل داخل الصف .

و في دراسة أخرى أثبتت "ورنق" (2003) : أن الأيام التي كانت فيها عملية التعلم منعزلة قد ولت وانتهت ، لأن التعلم يصبح أكثر ديمومة عندما يقوم على الحوار و المحادثة و المناقشة من قبل المتعلم لذا يجب وضع التعلم في جو حواري ، حيث يأخذ المتعلم في الحوار و التفكير و ينفتح أداؤه و تنمو شخصيته، ومن ثم يمكننا القول بان التفاعل الصفي ما هو إلا مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي ، حيث أن ايجابية التفاعل داخل الصف تؤثر بشكل كبير في استقامة النمو الاجتماعي و النفسي للتلميذ ، و يتفق الباحثون لجماعة الصف أن العامل الأساسي في نجاح التلميذ أو فشله في المدرسة يعود بالدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم التلاميذ و مدى تفاعله معهم . وفي هذا الشأن يرى عبد المجيد نشواتي (1997):" إن الهدف الرئيسي من العملية التربوية لن يتحقق ما لم يتوفر مناخ صفي يسود فيه نمط تواصلي فعال ".

ومن هذا المنطلق فان التعلم هو كل تغير في السلوك وأن وراء كل سلوك دافع أو مجموعة من الدوافع التي توجهه و تحافظ على استمراريته و من خلال الشواهد المنظورة

و الأبحاث المختلفة في مجال التعلم مثل: المشكلات الصفية، التأخر الدراسي، العنف المدرسي، حيث تتفق نتائج هذه الدراسات على أن وراء كل هذه المشكلات عوامل نفسية تلعب دورا أساسيا في عملية التعلم، و من أهم هذه العوامل النفسية عامل الدافعية للتعلم. فاتساقا مع ما سبق تحاول الدراسة الحالية الإجابة على التساؤل العام التالي:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم تعزو لعامل الجنس؟

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاعل الصفي تعزو لعامل الجنس؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم تعزو لعامل الجنس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاعل الصفي تعزو لعامل الجنس.

3- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في محاولة إبراز علاقة الدافعية للتعلم بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وكذا تمكين التلميذ من التعرف على سماته النفسية المتعلقة بالشخصية للاستفادة منها في كل مكونات العملية التعليمية التعلمية.

- تحقيق النجاح لعدد أكبر من التلاميذ ورفع مستوى المنظومة التربوية في مجال التدريس والتعليم مع توعية المعلمين بأهمية الدافعية للتعلم في مجال التدريس.

- تمكين كل من أعضاء الأسرة التربوية والتدريسية من معرفة دورهم في إشباع حاجات التلاميذ وتعديل سلوكهم من خلال ممارسة عملهم التربوي وتبصير القائمين على العملية التربوية بضرورة استثارة الدافعية لدى المتعلمين.

4- أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الأساسي وراء إنجازنا لهذا البحث رغبتنا في إجراء دراسة ميدانية حول الكشف عن مدى طبيعة العلاقة بين الدافعية للتعلم بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ما إذا كانت دافعية التعلم لها صلة وثيقة بمستوى التفاعل الصفي، كذلك معرفة الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في مستوى الدافعية للتعلم وأيضا في مستوى التفاعل الصفي.

5- تحديد المفاهيم:

5-1-التعريف الاصطلاحي لمفهوم الدافعية للتعلم: يعرفها مروان أبو حويج: «هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية. **(أبو حويج،2004، ص143).**

5-2-التعريف الإجرائي للدافعية للتعلم: هي القوة الداخلية التي تثيرفي المتعلم الرغبة في الدراسة والتي تدفع به نحو بذل الجهد للتعلم في المواقف الجديدة وحل ما يواجهه من مشكلات.

5-3-التعريف الاصطلاحي لمفهوم التفاعل الصفي:عرفه حمدان بأنه:" هو كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الايماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل. **(حمدان،1982، ص150).**

5-4-لتعريف الإجرائي للتفاعل الصفي: هو عبارة عن الآراء والحوار التي تدور داخل الصف بصورة هادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم.

6- الدراسات السابقة:

أولا/الدراسات الخاصة بمتغير الدافعية للتعلم:

ا-الدراسات العربية:

دراسة جلال حاج حسين (2011): تحت عنوان «أثر المرحلة الدراسية والجنس على الدافعية لتعلم الرياضيات لدى الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة".

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة للتعرف على أثر المرحلة الدراسية والجنس والتفاعل ما بينهما على أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات، وكذلك التعرف على العلاقة ما بين أنماط الدافعية المختلفة لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرياضيات والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى.

عينة الدراسة: اشتملت عينة الدراسة على(424) طالبا في المرحلة الابتدائية، (588) طالبا في المرحلة المتوسطة، و (276) طالبا في المرحلة الثانوية.

نتائج الدراسة: أظهرت النتائج بأن للمرحلة الدراسية أثرا ذا دلالة على كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات، كما بينت النتائج أن لمتغير الجنس أثر ذي دلالة على كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات باستثناء نمط الدافعية الداخلية. كما أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ذات دلالة ما بين كافة أنماط الدافعية لتعلم الرياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرياضيات والتحصيل الأكاديمي من جهة أخرى.

دراسة محمد نوفل (2011):جاءت هذه الدراسة للباحث محمد نوفل تحت عنوان "الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية".

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية.

عينة الدراسة: تكونت هذه الدراسة من عينة قوامها (803) وزعت مناصفة بين الطلاب والطالبات.

أدوات الدراسة: لتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج البحث أن مستويات دافعية التعلم المستندة إلى نظرية التقرير الذاتي لدى الطلبة، كانت متوسطة بشكل عام، وكبيرة على كل مجال بذل الجهد والأهمية، ومجال القيمة والفائدة، ومتوسطة على بقية المجالات. كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين الذكور والإناث على المجال الثالث (بذل الجهد والأهمية)، في حين لم تظهر فروق على بقية المجالات وعلى المقياس كاملا. كما أظهرت الدراسة وجود أثر ذو دلالة إحصائية للمستوى الدراسي على كل مجال من مجالات المقياس، وعليه كاملا. كما توجد علاقة ارتباطية بين المعدل التراكمي ومجالات (المتعة، الاهتمام، الكفاية المدركة، بذل الجهد والأهمية).

دراسة ماجد حمدان مازن العساف (2011):تحت عنوان: علاقة مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة بمستوى الدافعية للتعلم.

هدف الدراسة: هدفت إلى الكشف عن علاقة مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة بمستوى دافعيتهم للتعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي جميعهم في المدارس الحكومية والخاصة، وبلغ عددهم (677) طالبا وطالبة مثلوا ما نسبته حوالي (7%) من مجتمع الدراسة، إذ تم اختيارهم بطريقة (العينة الطبقية العشوائية).

وسائل جمع البيانات: قام الباحث بتطوير مقياسين: مقياس بيئة التعلم الآمنة، ومقياس الدافعية للتعلم.

نتائج الدراسة: و قد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة كان متوسطا، إذ بلغ (3.56) درجة من (5) درجات حيث جاء مجال التقويم الصفي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.64)، و جاء مجال تخطيط التدريس و تنفيذه (أسلوب المعلم) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.63)، و جاء مجال البيئة المادية للتعلم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.52) و تلاه مجال إدارة بيئة التعلم في المرتبة الرابعة و قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (3.49) و كان مجال علاقة المعلم بالطلبة قد جاء في المرتبة الخامسة و الأخيرة.

كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستوى إدراكهن لبيئة التعلم الآمنة وعلى مجالات مقياس بيئة التعلم الآمنة جميعها ودلت النتائج أيضا على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة باختلاف نوع المدرسة ولصالح المدارس الخاصة في مجالات مقياس التعلم الآمنة جميعها، ما عدا مجال بيئة التعلم المادية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة ودافعيتهم للتعلم.

دراسة أحمد يوسف قواسمة، وفيصل محمودغرايه (2005):تحت عنوان" دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية".

أهداف الدراسة: سعت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تأثير البيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى الطلبة، حيث تم الاعتماد فيها على (المنهج الوصفي التحليلي).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية، وبلغ حجمها (578).

أدوات الدراسة: تم استخدام مقياس الدافعية للتعلم لجمع البيانات من افراد عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المتبعة: المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، تحليل التباين الثلاثي.

نتائج الدراسة: قد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: هناك درجة كبيرة لتأثير البيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى الأبناء، خاصة ما يتعلق منها بالجوانب الانفعالية للعلاقات بين أفراد الأسرة، وأهمها علاقة الوالدين بالأبناء، بينما لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (ألفا =0.05) في درجة التأثير للبيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى عينة هذه الدراسة تعزى لأي من متغيرات الدراسة.

ب-الدراسات الأجنبية:

دراسة (سلاسيا حنين هامجاه وآخرون، Salasiah Hanin Hamjah, 2011):حو" أساليب 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 منتظمة قدرها (291) طالبا وطالبة من السنتين الثانية والثالثة من طلاب الجامعة بكلية الدراسات الإسلامية. وقد تم جمع البيانات من خلال استخدام أداة الاستبيان " الدافعية للتعلم". واستخدمت الأساليب الإحصائية الوصفية (المتوسط الحسابي والنسب المئوية). وكان تحليل 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 للتعلم لدى الطلبة من كلية الدراسات الإسلامية، ومن بين هذه الأساليب (تطوير شخصية التعلم من طرف المدرسين المحاضرين، الوعي الوظيفي للأساتذة، اختير الزملاء بالنسبة للطلاب، العلاقة الروحية مع الله سبحانه وتعالى، وتشجيع الأسرةوالمساعدات المالية للطلاب).

دراسة (وينغ و آخرون، wing, & all ، 2008):تحت عنوان علاقة دافعية التعلم باستراتيجيات التعلم والكفاءة الذاتية، والعزو، ونتائج التعلم.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين دافعية التعلم واستراتيجيات، والكفاءة الذاتية، والعزو، ونتائج التعلم.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (135) من الطلبة الذين يتعلمون عن بعد.

أدوات الدراسة: استبيان الدافعية للتعلم، استبيان استراتيجيات التعلم و استبيان الكفاءة الذاتية.

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

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة أولا وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم و الكفاءة الذاتية و نتائج التعلم ، و ثانيا وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية و العزو الداخلي و الدافعية للتعلم و نتائج التعلم. كما أشارت النتائج إلى أن الدافعية للتعلم و استراتيجيات التعلم ترتبط بشكل واضح.

التعليق على الدراسات السابقة الخاصة بمحور الدافعية للتعلم:

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، وبعامل العزو، وان بعضها وقف على الفروق في مستوى دافعية التعلم لدى المتعلمين بحسب عوامل الجنس والتخصص والتحصيل الدراسي وما يتصل به من نتائج التعلم.

وبالرغم من اختلافزوايا معالجة الباحثين للدافعية للتعلم، الا ان جميع البحوث التي اطلعنا عليها تتشابه في المنهج المستعمل، وهو المنهج الوصفي التحليلي، وبعضها وضف 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 وسيرمان وكذا اختبار (ت) للفروق ومعامل (الفا كرونباخ) في حساب الخصائص السيكومترية للأدوات البحث.

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

ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بالتفاعل الصفي:

ا-الدراسات العربية

دراسة ميهان: (1973)، Mehan: تحت عنوان: علاقة التنظيم الاجتماعيبالتفاعل 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 التربوي، واستثمار التوصيات والاقتراحات في تحقيق التوافق 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: و لتحقيق أهداف الدراسة ، تم الاعتماد على المنهج الوصفي في وصف السلوكات داخل الصف ، و رصد مختلف التفاعلات أثناء سير التدريس، و تحديد آثارها على مستوى مشاركة التلاميذ في انجاز الدرس.

عينة الدراسة: أجريت هذه الدراسة على عينة من تلاميذ الصف المتوسط، قوامها 150 تلميذا موزعين على خمسة فصول ، و كانت الدراسة تتابعية، حاول فيها الباحث وصف جو الصف من حيث تفاعل التلاميذ و ردود أفعالهم أمام المثيرات اللفظية ، و استجاباتهم لأسئلة المدرس و تواصلهم مع بعضهم.

أدوات الدراسة: لقد وظف الباحث نسخة من (مقياس التنظيم الاجتماعي) المعدل، و أداة ملاحظة سلوك التلميذ من إعداد الباحث نفسه، و قد تم تقسيم الأداة إلى ثلاثة أقسام، قسم يقيس (سلوك التلميذ المرتبط بالمدرس) و قسم يصف (سلوك التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف)، و قسم ثالث يصف التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف و قسم ثالث يصف (سلوك التلميذ المرتبط بالدرس).

نتائج الدراسة: بعد تحليل جميع رموز عملية التواصل الصفي أثناء الدرس، توصل الباحث في نهاية دراسته إلى حقيقة علمية مفادها: أن التفاهم و التوافق ، و الانسجام بين أطراف العملية التربوية أثناء صيرورة الدرس، تشكل مفاهيم تعليمية تتجسد في الواقع الصفيبناءا على الكيفية التي تترجم بها رموزعمليات التفاعل، بمعنى أن ادراكات التلاميذ تتأثر دائما بنوع السلوك الذي ينتهجه المدرس، باعتبار هذا الأخير قائدا تربويا مطالبا بتحليل جميع عناصر عملية التواصل بينه و بين التلاميذ أنفسهم خلال الدرس، و هذا ما قد يسمح له بفهم وادراكاته هو، و بالتالي يتمكن من حسن توجيههم و إرشادهم و تنظيم أدوارهم وتنشيطها أدوار.(1996)Marcel postic

دراسة كية: kye(1995)،حول تأثير عملية إعداد برامج الأنشطة الداعمة للتفاعل اللفظي في تنمية مهارات الحوار و النقاش الصفي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف هذه الدراسة فيما يلي:

-الوصول إلى الكيفية العلمية و التربوية السليمة في تصميم الأنشطة المشجعة للتلاميذ على التفاعل اللفظي داخل الصف.

-اتخاذ هذه الأنشطة كوسيلة بيداغوجية لمحو مشاعر التهديد التي يشعر بها التلاميذ ذوي المستوى المنخفض في مهارات التواصل اللفظي أثناء الدرس.

-إثارة دافعية التواصل مع الآخرين لدى التلاميذ الذين يعانون من الشعور بالإخفاق و الدونية، و تشجيعهم على التفاعل من خلال الإقبال على المشاركة الصفية الفعالة.

أدوات البحث و عيناته: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي في رصد واقع التواصل البيداغوجي داخل غرف الدرس في مؤسسات مجتمع البحث و ذلك من أجل تصميم بعض الأنشطة المتمتعة و المتشبعة بعناصر تدفع إلى التفاعل داخل الصف. وكانت الدراسة منصبة على عينة قوامها (300) تلميذ من تلاميذ المرحلة الثانوية مقسمين على(10) أقسام تربوية وموزعين على(05) مؤسسات تربوية، وتم الاعتماد في جمع البيانات على شبكة ملاحظة السلوك اللفظي داخل الصف أثناء إنجاز الدرس.

نتائج الدراسة: و لقد توصل الباحث خلال دراسته هذه إلى النتائج التالية:

-إن الأنشطة المستخدمة كان لها دور كبير و أثر إيجابي في تنمية بعض مهارات الحوار الهامة لدى التلاميذ مثل(عدم التردد في التحدث) و الإبقاء على الحوار و إنهائه و إعطاء تفصيلات و عمل مقارنات و تصحيح معلومات خاطئة لدى شخص و عمل حوارات جماعية.

دراسة اللقاني (1996): تتمثلمشكلتها فيما يلي: "ما هي أنماط التفاعل الصفي لدى مدرسي المواد الاجتماعية؟".

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في إعداد برنامج تدريبي للطلاب المعلمين المتدربين في شعبة العلوم الاجتماعيةوالإنسانية.

أهداف الدراسة: يهدف الباحث من وراء هذه الدراسة إلى:

-معرفة أنماط التفاعل الصفي لدى المعلمين المتدربين في شعبة العلوم الاجتماعية.

-وصف أنماط تفاعل المعلمين المتدربين اللفظي مع بعضهم البعض.

عينة البحث: تتكون عينة الدراسة مجموعة من المعلمين تحت التدريب، يقدر عددهم بعشرة(10) أفراد، طبق عليهم منهج العلوم الاجتماعية بأقسام كلية التربية بجامعة عين الشمس، مصر.

منهج البحث و أدواته: اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذه الدراسة مع تطبيق أدوات (فلاندرز) لتحليل التفاعل اللفظي.

نتائج الدراسة: لقد خلص الباحث في دراسته إلى جملة من النتائج أهمها النتائج التالية:

-إن الطلاب المعلمون المتدربون يهتمون بمحتوى الدرس أكثر من إجراءات تقديم و شرد الدرس، حيث لا يناقشون و لا يحاورون و لا يطرحون الأسئلة على التلاميذ .

-المعلم المتدرب يسيطر على العملية التعليمية بالاعتماد أكثر على الإلقاء، وعدم منح الفرصة للتلاميذ للمبادرة، المشاركة والتفاعل.

-عدم مبادرة التلاميذ للتواصل بالكلام بالقدر الكافي، ما هو الى انعكاس لطريقة المدرس في إدارته للصف وفي أسلوبه في التدريس، لأن هذا الأخير يقوم على احتكار المدرس للكلمة،وعلى عدم تلقي التلاميذ التشجيع والتحفيز اللازمين على ذلك. (بوزوزي رزيقة، 2007-2008).

دراسة التكروري (2000):مشكلة الدراسة هي: هل تؤثر طريقة التدريس الصفي على التفاعل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة؟

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في توظيف النتائج في برامج تكوين المعلمين المتدربين والمشرفين الموجهين.

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف هذه الدراسة في معرفة دور المعلم في تنشيط التعامل الصفي الإيجابي وفي معرفة أسباب عزوف التلاميذ من المشاركة الصفية والتفاعل الصفي.

منهج البحث و أدواته: لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الملاحظة المباشرة (ملاحظة سلوكات المدرس، و طريقته في التدريس، و سلوكات التلاميذ أثناء إنجاز الدرس).

عينة الدراسة: طبقت إجراءات الدراسة على عينة قومها (05) معلمين من معلمي المدرسة المتوسطة و (300) تلميذ من تلاميذ هذه المرحلة موزعين على (20) قسما دراسيا.

نتائج الدراسة: ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، نذكر ما يلي:

-لقد نبهت هذه الدراسة إلى أن سرعة المعلم في إلقاء الدرس، و عدم إعطاء التلاميذ فترة بين الحين الآخر، هي السمة العالية على طرق تدريس (75%) من معلمي العينة ، و هو ما قد يكون سببا في جعل نسبة (70%) من تلاميذ عينة البحث ، يشعرون بالتوتر و الإحباط و لا ينجذبون إلى الدرس.

-ولقد نبهت الدراسة إلى أن (25%) من مدرسي العينة فقط من يعتمد طرق تدريس تتسم بالتشجيع على المشاركة ، و هو ما انعكس إيجابا على (35%) من تلاميذ أفراد عينة البحث، حيث زاد ذلك في دافعيتهم للمشاركة في النقاش، و في الحوار أثناء الدرس.

-أن تلاميذ بعض الأقسام الذين لم يتلقوا تشجيعا من طرف المعلم، عبروا عن عجزهم في إنجاز الواجبات المطلوبة منهم، ومنهم من عزف عن المشاركة الصفية خاصة المشاركة القائمة على التواصل اللفظي.

-وأن بعض التلاميذ الذين كانوا عرضة لإهمال معلمهم، عبروا عن شعورهم بالخوف والحرج، والحساسية الشديدة، ليس من معلمهم فحسب، بل حتى من زملائهم التلاميذ.

-أن الخطأ في الإجابة، الذي يقابل بعدم الاهتمام من طرف المعلم، يزيد التلاميذ من العزلة داخل الصف.

-إهمال المعلم للتلاميذ يجعلهم يفقدون الثقة بالنفس، فيمتنعون عن المشاركة بفاعليته في الأنشطة الصفية، وربما منهم من يترك بعض الأسئلة الصفية في دفتره،ودون أن يسأل المعلم أو يسأل زملائه.

دراسة كناش مختار (2001)حول تأثيرمفهوم الذات لدى(المعلم أو المدرس) في عملية التفاعل اللفظي الصفي؟

أهمية الدراسة: تبدو أهمية هذه الدراسة في:

- تفيد نتائج هذه الدراسة المدرسين في تعرفهم على الخصائص النفسية، المعرفية للمتعلم المراهق من أجل استثمارها في مجالات تدريب المدرسين ، و إعدادهم بيداغوجيا للتدريس الصفي النشط و في مختلف المراحل الدراسية.

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحضير البيئة الصفية المادية والاجتماعية و تحسينها.

أهداف الدراسة: ومن الأهداف التي تصبو هذه الدراسة إلى تحقيقها، الأهداف التالية:

-وصف الخصائص النفسية و المعرفية لدى معلم المرحلة الثانوية ، و تحديد مؤشراتها السلوكية.

-معرفة علاقة مفهوم المدرس لذاته، و مستوى تجاوب المتعلمين مع الدرس و مدى إقبالهم على المشاركة الفعالة.

-معرفة أثر خصائص (المعلم أو المدرس) النفسية والمعرفية في زيادة التفاعل اللفظي لدى التلاميذ أثناء الدرس.

عينة الدراسة: لقد شملت هذه الدراسة على عينة، قوامها (20 معلما) و (750 تلميذا) اختاروا عشوائيا من مدارس جزائرية.

أدوات البحث: تم الاعتماد في هذا البحث على المنهج الوصفي (الارتباطي) القائم على (استبيان التفاعل اللفظي الصفي) و (مقياس مفهوم الذات).

نتائج الدراسة: و لقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

-وجود فروق جوهرية في نمط تفاعل كل من المعلمين، والتلاميذ داخل الصف، حيث إن التلاميذ لا يستجيبون بنفس الدرجة لتفاعلات معلميهم.

-اختلاف أنماط تفاعل التلاميذ داخل الفصل الدراسي، مرتبط بتداخل متغيرات متعلقة بالجوانب الشخصية للمعلمين.

-وجود فروق بين المعلمين المتميزين بذات إيجابية، وبين المعلمين الذين يتميزون بذات سلبية، من حيث السلوك التفاعلي اللفظي المباشر وغير المباشر داخل قاعة الدرس.

-إن المعلمين ذوي مستوى مفهوم الذات الاجتماعي المرتفع كانوا أكثر تفاعلا مع تلاميذهم حيث كانوا أكثر حرصا على استثمار المواقف التعليمية أثناء عملية التفاعل اللفظي الصفي عن غيرهم من المعلمين.

دراسة خديجة بنت صالح، (2007)حول مدى وجود علاقة بين أسلوب التعلم التعاوني، و عملية التواصل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة: تبدو أهمية هذه الدراسة في إمكانية استغلال نتائجها من طرف المتكونين في إعداد برامج التدريب البيداغوجي و العلمي لمدرسي المرحلة المتوسطة.

أهداف الدراسة: من الأهداف التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها، وهذه الأهداف التالية:

- معرفة أنماط التعلم السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في دراسة العينة.

- معرفة طبيعة العلاقة بين أسلوب التعلم التعاوني ونوعية التفاعل والتواصل الصفي.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (18 صفا دراسيا) من مدارس ولاية ورقلة، تحتوي على (240 تلميذا) من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط مناصفة بين الذكور و الإناث، في مادتي الرياضيات و اللغة الفرنسية.

منهج البحث و أدواته: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على الاستبيان و ذلك لمعرفة آراء المعلمين، و على (شبكة ملاحظة) من إعداد الباحثة، بهدف رصد موقف التعلم التعاوني أثناء الدرس.

نتائج الدراسة: ولعل أهم نتيجة توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة هيإن موقف التعلم التعاوني يساهم في إثراء التفاعل الصفي، و يساعد كثيرا التلاميذ على المشاركة الصفية، حيث يغلب جمع بين شكلين من التواصل اللفظي و غير اللفظي و هو ما ينسجم مع أساليب تعلم أغلب تلاميذ العينة. (خديجة بنت صالح،2007).

-تعليق على الدراسات السابقة الخاصة بمحور التفاعل الصفي

يتضح من استعراضنا للدراسات السابقة، المتعلقة بمتغير التفاعل الصفي ما يلي:

– أن التفاعل الصفي بأبعاده التواصلية اللفظية وغير اللفظية، هي من القضايا التي لقيت اهتماما بالغا من طرف الباحثين في الدراسات التربوية لاسيما في البحوث والدراسات الأجنبية، وأن أغلب هذه الدراسات تمحورت حول كشف طبيعة اقبال واحجام المتعلمين من عملية التفاعل والتواصل اللفظي البيداغوجي.

ولقد حاول أصحاب هذه الدراسات السابقة الإجابة على بعض التساؤلات الخاصة بمدى ارتباط ظاهرة التفاعل الصفي ببعض المتغيرات التابعة، كالمستوى الدراسي والقلق الاجتماعي ومدى تأثرها بأنماط التعلم والتفكير السائد ة من خلال اعتماد الباحثين مقاربات بحث متعددة ومناهج دراسية مختلفة كالمنهج الوصفي والمنهج المقارن والتجريبي وغيرها من مناهج البحث في العلوم الاجتماعية.

ومن جهة أخرى نجد للدراسات العربية مكانتها المحترمة في تناول هذا الموضوع، إلا أن معظمها اقتصرت على الجانب الوصفي للظاهرة، اعتمادا على المقاربة المسحية التي يعوزها تحليل العلاقات بين المتغيرات ومناقشتها.

ومما يلاحظ كذلك من هذه الدراسات السابقة ان التواصل اللفظي يزداد أهمية لدى معظم الباحثين، كلما تعلق الأمر بالوسط المدرسي والتفاعل الصفي. كما ان تركيزهم انصب أساسا على الأهمية العامة للتفاعل الصفي، وعلى ضرورة مشاركة المتعلم في انجاز الدرس، باعتبار هذا الأخير المحور الفاعل في العملية التعليمية من وجهة نظر منظري الاتجاه التربوي الحديث.

كما يلاحظ تركيز أصحاب هذه الدراسات السابقة على ضرورة توفر شروط المساندة النفسية والتربوية والخدمة الاجتماعية من طرف الجميع، أولياء وأساتذة ومرشدين وطلبة. حيث نجد ان أغلب هذه الدراسات ركزت على عينات من طلاب الجامعات، وإغفال فئات المراحل الدنيا من التعليم وخاصة مرحلة التعلم الثانوي، بالرغم من كونها مرحلة حرجة وانتقالية ينتقل فيها المتعلم من الطفولة الى الرشد ومن استهلاك للمعلومات إلى استثمارها.

– أن اغلب الدراسات ركزت في تحليلاتها على وصف سلوك المعلم ودوره ونمط تفاعله الصفي، ونوع علاقته التربوية بالتلاميذ داخل الصف، وأسلوبه في التدريس الصفي حيث اعتبرت كل ذلك من الأمور الأساسية في دراسة نوعية التفاعل والتواصل الصفيين وأثرها في فعالية المشاركة الصفية.

ومن الناحية الإجرائية التطبيقية نلاحظ ان جل هذه الدراسات اعتمدت على بعض المقاييس المعروفة وكذا بعض الاستبيانات التي أعدها أصحابها كأداة جمع البيانات المؤشرة لظاهرة التواصل البيداغوجي اللفظي الدال على مستوى معين من التفاعل لدى أفراد عينات البحث، وأن القليل منها اعتمد الملاحظة المباشرة داخل الصفوف الدراسية أثناء الدرس، من خلال إعداد شبكات ملاحظة واتخاذها كأدوات جمع البيانات.

اما الأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل النتائج، فهي عموما تتمثل في النسب المئوية والمتوسطات الحسابي وحساب اختبار (ت) للفروق وكذا اختبار (معامل يرسون) و(تحليل التباين).

الفصل الثاني: الدافعية للتعلم

تمهيد:

يعد موضوع الدافعية من أكثر موضوعات علم النفس مثل العمليات المعرفية و الانفعالات و السمات الشخصية و غيرها , ولقد اهتم الباحثون بالدافعية سواء على مستوى البحث الأكاديمي أو على مستوى التطبيق العملي، خاصة في مجال الدراسة و العمل، ذلك انه .من الصعوبة بمكان التصدي للعديد من المشكلات النفسية دون الاهتمام بدوافع الفرد ودورها الأساسي في تحديد قوة ووجهة سلوكه و كيفية التعبير عنه ، بحيث تزيد من إدراكه لنفسه وفهمه لآخرين المحيطين به. فمعرفتنا لأنفسنا تزداد كثيرا إذا عرفنا الدوافع المختلفة التي تحركنا أو تدفعنا إلى القيام بأنواع من السلوك المتعددة في سائر ظروف الحياة اليومية الذي يعزز بدوره قدرتنا على التنبؤ بالسلوك في المستقبل . ومن هذه الدوافع نجد الدافعية للتعلم التي تعتبر من أهم الدوافع الإنسانية التي اهتم بها العديد من الباحثين.

أولا: محور الدافعية :

1-1- تعريف مفهوم الدافعية : ولعل من أشهر التعريفات التي اعتمد أصحابها على عنصري الاستثارة و توجيه السلوك واللذين لديهم مقاربة معرفية اجتماعية للدافعية للتعلم .حيث يمكن ذكر التعاريف التالية :

- تعريف (Markova ,1990): الدافعية هي تركيبة متكاملة من العناصر تتضمن الأسباب ,

الأهداف و الانفعالات العاطفية .

- تعريف (Ball 1983): الدافعية هي العملية التي تتضمن إثارة و توجيه السلوك والإبقاء عليه .

-تعريف(زيدان ,1972): الدافعية هي "حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب ' شعوري او لاشعوري ,عضوي أو اجتماعي نفسي يثير السلوك الحركي أو الذهني ويساهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لاشعورية , فالدافعية هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه و غاياته لتحقيق التوازن الداخلي أو تهيئ له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية.

2-1- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية :

يرتبط مفهوم الدافعية بمفاهيم أخرى وثيقة الصلة بها ، لذا لابد من التمييز بين هذه المفاهيم على النحو التالي :

1-2-1-مفهوم الحاجة : يستخدم مفهوم الحاجة للدلالة على الحالة الفيزيولوجية للخلايا الناجمة عن الحرمان ، بينما يستخدم مفهوم الدافعية للدلالة على الحالة السيكولوجية الناجمة عن الحاجة التي تدفع الفرد للسلوك اتجاه إشباع تلك الحاجة ،وبهذا فالدافعية هي الجانب السيكولوجي من الحاجة . (كمال ،2006).

وبناء على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي و التي تحفز طاقته وتدفعه على العمل و النشاط و بذل الجهد اللازم لعملية الإشباع .(داود ،2004 ، خليفة ،2000).

1-2-2-مفهوم الحافز : يشير الحافز عن دافع يعمل على تنشيط السلوك بهدف إشباع الحاجات ذات الأصول الفيزيولوجية المرتبطة ببقاء الكائن الحي على قيد الحياة .

1-2-3- مفهوم الباعث :يعتبر الباعث ذلك المثير الخارجي الذي يسعى الكائن الحي إلى الحصول عليه او يسعى إلى تجنبه ، و البواعث نوعان إيجابية و سلبية فالإيجابية ما تجذب الفرد إليها كأنواع الثواب المختلفة ،والسلبية ما يعمل الفرد على تجنبها و الابتعاد عن عواقبها مثل أنواع العقاب المختلفة . (محمد ،2013) .

1-2-4- مفهوم العادة :إن العادة تشير إلى قوة الميول السلوكية التي تنمو وترتقي نتيجة عمليات الدعم أما الدافع فيرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة ،وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات . (خليفة ، 2000)

1-2-5- مفهوم الغريزة :تعرف بأنها :" عبارة عن قوة تفترض وجودها وراء التوترات المتواصلة في (Freud)حددها حاجات الكائن الحي (حاجات ألهو) وتمثل مطلب الجسم من الحياة النفسية ،وهدفها القضاء على هذا التوتر و موضوعها هو الأداة التي تحقق الإشباع. **(زهران، 2005، ص64).**

وفي ضوء ما ذكر توصلنا إلى أن هناك العديد من المفاهيم المرتبطة بالدافعية على أساس هذه المفاهيم فمنها ما هو الدافعية الداخلية كالرغبات و الميول و الدافعية الخارجية كالبواعث التي تتمثل في المثيرات الناتجة عن الظروف الخارجية التي تعمل على استثارة الدافعية .

1-3 تصنيف الدوافع :توجد أنواع متنوعة ومختلفة للدوافع البشرية ولغرض التعرف عليها ودراستها فقد صنفت إلى أنواع متعددة منها :

1-3-1 **الدوافع الفطرية :** هي الدوافع التي تستند على أسس و ترتبط بالتكوين الفيزيولوجي للفرد وتظهر على شكل حاجات تلح على الإشباع فهي تولد مع الإنسان ولا تحتاج إلى التعلم أو اكتساب و تسمى أيضا بالدوافع الأولية أو العضوية. مثل : دافع الجوع الذي يرتبط بنقص مادة السكر في الدم الذي ترافقه تقلصات بالمعدة .وتكون هذه الدوافع مشتركة بين الأفراد جميعا وتتصف بالثبات لا يمكن تغييرها ويتطلب إشباعها بصورة مباشرة فالعطشان مثلا لا يطفئ ظمأه إلا الماء .(حسين ربيع حمادي ،2013)

1-3-2 دوافع المكتسبة : هي الدوافع التي يتعلمها الفرد من خلال تعامله مع البيئة سواء كان بطريقة مقصودة أو غير مقصودة وتسمى أيضا بالدوافع الثانوية الاجتماعية والنفسية مثل :الحاجة إلى الحب والانتماء مع الحاجة إلى التقدير الاجتماعي وتتأثر هذه الدوافع بخبرات التعلم التي يتلقاها .

1-3-3 الدوافع الشعورية واللاشعورية :ونلاحظ هنا دوافع شعورية واعية واخرى لاشعورية ولاواعية.

أ-الشعورية : هي تلك الدوافع التي تدخل في وعي الشخص ونكون تحت سيطرته وإرادته فيكون قادرا على التحكم فيها وعلى توجيهها وتعديلها و إيقافها أو تأجيل التعبير عنها .فهي بالتالي دوافع تحت سيطرت الشخص لأنها خاضعة لعقله الشعوري .مثل الإقدام على تناول الطعام أو اختيار التعليم أو المهنة أو الزوجة التي تناسبه .

ب-اللاشعورية : هي تلك الدوافع التي توجد وراء التصرفات التي يأتيها الشخص عن غير قصد أو وعي والتي يجد نفسه قائما بها من غير أن يشعر، ففي الكثير من الحالات يتصرف الشخص تصرفات لا يدرك لها سببا و لا يعرف لها أثرا وتكون في الحقيقة صادرة من أعماق نفسه ومن فعل اللاشعور أو العقل الباطن مثل :الحب ،الكراهية لشخص ما من دون سبب واضح مثل الأحلام اليقظة .(الشوربجي ،2005). ومن خلال ما ذكر يتبين لنا من التصنيفات السابقة للدافعية أن هناك تصنيفات متنوعة فهناك دوافع ماهي فطرية داخلية يولد بها الإنسان وما هي مكتسبة يستمدها من المحيط الخارجي

وهناك أيضا دوافع داخلية و خارجية يشعر بها الفرد وتكون تحت سيطرته وهناك ما لا يشعر بها وتكون من خلال ردة الفعل الغير الشعورية .

4-1 أهمية دراسة الدافعية :

يعد موضوع الدافعية من أكثر الموضوعات في علم النفس أهمية و إثارة لاهتمام الناس جميعا فهي تهم الأب ، الطبيب ، رجال القانون والمدرس مثلا بحاجة إلى معرفة دافعية طلابه وميولهم ليتسنى في تحفيزهم نحو التعلم ،إذ تعد الدافعية شرط أساسي من شروط التعلم بل أنه يمكن القول لا يوجد تعلم بدون دافعية في تحقيق أهداف المتعلم ،وهناك ثلاث وظائف وهي :

-تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة الاستقرار أو الاتزان النفسي .

-توجه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى ،أي الدافعية تساعد الفرد على اختيار الوسائل لتحقيق حاجاتهم .

-المحافظة على استدامة السلوك طالما يبقى الإنسان مدفوعا أو طالما بقيت الحاجة قائمة.**(فاهم حسين الطويجي، 2013)** .

من خلال ما سبق تتبين أهمية الدافعية في السلوك البشري، بحيث تكمن لدة الفرد في مساعدته على اكتشاف نفسه والتعرف عليها و اكتساب القدرة على تعليل تصرفات غيره ،أي تعمل على تحريك سلوك الفرد نحو هدف معين تحدده عوامل داخلية و أخرى مكتسبة.

ثانيا: مفهوم الدافعية للتعلم:

تمهيد :

يعد موضوع الدافعية للتعلم صدارة البحوث الحديثة في المجال التربوي و النفسي نظرا لانتشار هذه الظاهرة عند التلاميذ ،حيث يعتبره الكثيرون مصطلحا عاما يقصد من خلاله أنواع مختلفة من السلوك مثل الأهداف التي يحددها الشخص لنفسه الميول والرغبات والحوافز وعرف أيضا مفهوم الدافعية للتعلم عدة تسميات مثل الدافعية المدرسية والدافعية الأكاديمية والدافعية للنجاح وتعتبر من أهم الدوافع الإنسانية التي اهتم بها العديد من الباحثين.

2-1- تعريف الدافعية للتعلم :

يهتم البحث الحالي في مساهمة إثراء المجال المعرفي حول موضوع الدافعية للتعلم وتعتبر مفهوم ديناميكي له جذوره في الإدراك الذي يحمله التلميذ حول نفسه وحول المحيط الذي يدفع بالتلميذ إلى اختيار نشاط معين يلزم نفسه بأدائه ويثابر عليه إلى غاية بلوغ الهدف ويمكن ذكر التعاريف التالية:

.تعريف(Tardifs ,1992) : الدافعية للتعلم هي ما يدرك سلوك المتعلم نحو هدف أو غاية معينة علما بان مصدر تلك الحركة يمكن إن يكون داخليا أو خارجيا ،كما أن الدافعية ناتجة كذلك عن الإدراك الذي يحمله التلميذ عن الأهداف المنشودة من المدرسة و عن قيمة النشاطات التي يقوم بها التلميذ و القدرة على التحكم في تلك النشاطات إلى جانب ما يشعر به التلميذ اتجاه المادة و اتجاه المحيط التربوي بصفة عامة .

تعريف (Zimmerman ,1990): الدافعية للتعلم هي حالة ديناميكية لها أصولها في ادراكات المتعلم لنفسه و محيطه والتي تحثه على اختيار نشاط معين و الإقبال عليه و الاستمرار في أدائه من اجل تحقيق هدف معين .

تعريف(Viau ,1997:: الدافعية للتعليم هي حالة داخلية تحرك أفكار و معارف المتعلم و ووعيه انتباهه وتحثه على مواصلة الأداء للوصول غلى حالة توازن معرفي.

تعريف عبد الرؤوف عامر(2008) : هي حالة داخلية للمتعلم تدفعه إلى الانتباه إلى الموقف التعليمي و القيام بنشاط موجه و الاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم .

تعريف خليل المعايطة (1993): تعرف الدافعية للتعلم على أنها حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في كل موقف تعليمي يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة و تحقيق ذاته .

من مضمون التعاريف المختلفة السابقة يتضح لنا بان الدافعية للتعلم مفهوم جد واسع مما سبق ذكره يصعب حرصه وذلك راجع لصعوبة تحديد المكونات الأساسية للمفهوم والتي تختلف من منظور إلى أخر ومن بيئة ثقافية معينة إلى بيئة ثقافية مغايرة. وعليه ينبغي عند محاولة دراسة الدافعية للتعلم في أي محيط تربوي كان، يجب تحديد مكونات الدافعية في ذلك المحيط.

2-2 مكونات الدافعية للتعلم:

يؤكد أغلب الباحثين في الدراسات الدافعية للتعلم في مجالي التربية والتعليم أنها أهم أحد مكونات الشخصية عند التلميذ، حيث يمكن في نفس الوقت إبراز أهم مكونات الدافعية المدرسية الدافعية للتعلم، فحسب هؤلاء الباحثين تفسر من خلال ثلاث مكونات أساسية:

2-2-1 مكون التوقع :يتمثل هذا المكون في مدى إدراك التلميذ بان لديه القدرة الكافية للقيام بالعمل المدرسي المطلوب منه، و هناك من الباحثين من يعبر عن مفهوم التوقع بمفهوم الفعالية الذاتية الذي جاء به بندورها و الذي تم استخدامه في كثير من

الدراسات في مجال (schank) حول الدافعية للتعلم خاصة تلك الدراسات التي قام بها الباحث شنك التعليم المدرسي خلال سنة1991.

2-2-2 مكون القيمة: ويشتمل هذا المكون على أهداف التلاميذ واعتقادات حول أهمية وفائدة العمل الذي يقومون به .

2-2-3 مكون التأثر: ويقصد به رد الفعل الانفعالي للتلاميذ نحو المهمة أو النشاط الدراسي. **(مرزوق عبد المجيد ،1993).**

ممن خلال ما تبين أن مكونات الدافعية للتعلم تعتبر كتركيبة متكاملة تتضمن الأسباب الأهداف و الانفعالات العاطفية حيث تتمثل الأسباب في الأمور التي تدفع التلميذ إلى الدراسة وتعبر عن مدى إدراكه لقدراته على تجسيد ما يطمح إليه.

2-3 وظائف الدافعية للتعلم :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة المعتمدة للنموذج الاجتماعي المعرفي في تفسير الدافعية تتجلى ثلاث وظائف أساسية نستعرضها في هذا المقام علة النحو التالي :

-**تحرير الطاقة الانفعالية الكامنة لدى المتعلم واستثارة نشاطه:** إن الدوافع المختلفة ما هي إلا الطاقات مصدرها إما داخلي أو خارجي ,فالدافعية الداخلية هي بمثابة القوة الموجودة في النشاط في حد ذاته أي أن المتعلم يشعر بالرغبة في أداء العمل دون وجود تعزيز أو مكافآت خارجية ،أما الدافعية الخارجية فهي تتحدد بمقدار الحوافز الخارجية والتي يعمل المتعلم على الحصول عليها مثل النجاح ،الملاحظات الإيجابية ،الهدايا من طرف الأولياء ،ومن المعروف بان هذا النوع من الدافعية يزول بزوال الحوافز الخارجية .

- **الاختيار:** تلعب الدافعية دور الاختيار حيث تحث المتعلم على القيام بسلوك معين وتجنب سلوك أخر كما أنها وفي نفس الوقت تقوم بتحديد الطريقة التي يستجيب بها الفرد

للمواقف الحياتية المختلفة. فعندما يقوم التلميذ مثلا بمراجعة درس معين تحت تأثير دافع معين كالتحضير للامتحان فإنه لا ينتبه إلا إلى الأجزاء أو المعارف المتعلقة بالامتحان الذي هو بصدد اجتيازه ولا يدرك الأمور الأخرى إلا إدراكا سطحيا.

-**التوجه** :إن الدافعية خاصية فردية تدفع الفرد إلى القيام بنشاط معين وعليه فإنها وفي نفس الوقت تطبع سلوكه بطابع معرفي حيث يلاحظ بأن التلاميذ الذين يوجهون جهودهم نحو هدف معين تكون دافعيتهم أكبر واستعدادهم أقوى لبذل الجهد المناسب . (جابر عبد الحميد جابر،1994).

وفي ضوء ما ذكر توصلنا إلى أن هناك مختلف وظائف للدافعية للتعلم التي تعمل على جعل المتعلم يستجيب لموقف معين و يهمل المواقف الأخرى ،وتجعله أيضا يوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين مع تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد للقيام بنشاط معين نحو التعلم .

2-4 العوامل المؤثرة في دافعية التعلم:

أوضح الباحث التربوي (wlodkowsk,1985) أن دافعية التلميذ للتعلم تتأثر بالعوامل التالية:

- **الموقف (l'attitude)**: هي تلك الحالة المتعلمة و المشكلة من المعلومات و الإنفعالات، و هي توجه التلميذ إلى التصرف نحو وضعية تعلم ما بطريقة ملائمة أو غير ملائمة.

الحاجة (le besoin):هي موضحة في نظرية الحاجات لماسلو، تعتبر الحاجة حالة تؤدي بالفرد إلى متابعة هدف يسعى إلى الوصول إليه، و هناك حاجات فيزيولوجية التي

تعتبر فطرية و حاجات معرفية مثل وضع تحديات، إشباع الفضول، إنجاز مهمة تعليمية ما، اتخاذ القرارات .....الخ

- الإثارة (la stimulation):ترتبط الإثارة بكل تغيير يحدث في البيئة، و الذي يجعل الفرد في حالة نشاط و دينامية.

- **الانفعالات (les émotion):** مما لاشك فيه أن الحياة الانفعالية للتلميذ (الطالب) تلعب دورا فعالا في عملية التعلم عموما و في إثارة دافعيته بشكل خاص فهذا كان الجانب الانفعالي للتلميذ مضطربا فإن دافعيته للتعلم الأكاديمي تنخفض، و على العكس من ذلك إذا كان هذا التلميذ يعيش توازنا انفعاليا، فإنه من السهل تحريك طاقاته و اهتمامه في العمل المدرسي ، و زيادة إقباله على التعلم.

- **التعزيزات (les renforcements):** تعلمنا من المدرسة السلوكية أن السلوك يكتسب عن طريق النتائج التي تثيره، لكن توقف التعزيزات يؤدي إلى الاختفاء التدريجي للسلوك ، و تأتي هذه التعزيزات من مصدرين الأول خارجي و الثاني داخلي، و على المعلم أن يساعد المتعلم على تنمية تعزيزات داخلية اكي يصل التلميذ إلى تطوير تعلمه و تقدير مجهوده. فمحيط التلميذ (الطالب) يعتبر كمثير لدافعية التعلم لديه، لكن لا يجب الاقتصار على التعزيزات الخارجية ، و هذه الأخيرة يمكن أن تكون كنقطة بداية لإثارة الدافعية الداخلية.

-**التعاون الاجتماعي (les coopération sociales):**إن أهمية المحيط الاجتماعي في التعلم المدرسي كان معروفا عن طريق (جون ديوي) ثم (فيقوتسكي) ثم (جيروم برونز)، كما تضمنت نظرية التحديد الذاتي لدوسي و ريان (1985) جانبا اجتماعيا.

فالتلميذ (الطالب) ينتمي بدون شك إلى محيطه الاجتماعي كالأسرة و جماعة الرفاق و زملائه في القسم، و في هذا الإطار الاجتماعي يشبع هذا التلميذ حاجاته و رغباته، فمشاركته في النشاطات الاكاديمية مع فوجه في القسم تساعده على اكتساب مهارات و معارف تتيح له فرص تنمية دافعيته للتعلم ، و تحصيله الدراسي، فالتعلم التعاوني يسهل عملية التفاعل بين التلاميذ و ينمي مسؤولية كل واحد منهم إزاء الآخر، كما يساعد على نمو المهارات الاجتماعية.

- **التعلم الموجه نحو المهمة (l'apprentissage par tache)**: إن التطبيقات البيداغوجية للتعلم الكلاسيكي تهدف إلى تنمية مهارات التلميذ حيث ترتكز العملية التربوية على المعلم، المردود التربوي للتلميذ ، و المنافسة بين التلاميذ و التعزيزات الخارجية....الخ

بالمقابل أظهرت بحوث أخرى أن التعلم الموجه نحو إنجاز المهمة يصل بالمتعلم إلى تكوين استراتيجيات أكثر فعالية للتعلم ، و الى اتصال دائم مع الآخرين، و خلق تحديات كبيرة، و تكوين صورة إيجابية على المدرسة، و على ذاته كمتعلم.

- **التقييم الذاتي للقدرات الذاتية (l'évaluation subjective de ses capacités)**:أصبح مفهوم الفاعلية الذاتية في مجال دافعية التعلم أكثر أهمية كما سبق توضيحه في نظرية باندورا، فالتقييم الذي يضعه الفرد المتعلم حول ذاته يمكنه التنبؤ بأدائه.

- **الدافعية للنجاح (la motivation à réussir)**: لا يكفي أن يعرف التلميذ (الطالب) هل هو قادر على النجاح في مهامه الدراسية، و لكن يجب أيضا أن يعرف هل لديه إرادة لذلك و على التلميذ أن يلتزم بمواصلة إنجاز أهدافه الدراسية و قد عرف (ماهلر) الاندماج على انه الدافعية لإنجاز مهمة خارج السياق الذي تم التعلم فيه و على

هذا الأساس فإن الاندماج يمثل الجهد الشخصي الذي يبذله التلميذ لمواصلة تعلمه.**(سعاد مرغم، 2009، ص47-49).**

2-5 نظريات الدافعية للتعلم

2-5-1 نظرية محددات الذات: تعد هذه النظرية نموذجا للدافعية و الشخصية المبنية على مفهوم أكثر دقة للحاجات الإنسانية حيث تناولت ثلاثة أنواع من الحاجات النفسية الضرورية و هي الكفاءة و الاستقلال والإنماء وتعتبر العوامل البيئية و الشخصية التي تشبع هذه الحاجات تدعم الذات و تقويمها بينما تلك التي تحبط إشباع هذه الحاجات فإنما تؤدي إلى المرض و الاضطراب .

ونظرية محددات الذات من أحدث النظريات في مجال الدافعية و الشخصية , و قد أكدت على أن الحاجات الثلاث السابق ذكرها أساسية لجميع مراحل النمو المختلفة ، و على هذا الأساس فإن الصحة النفسية تتطلب إشباع الحاجات الثلاث ، و إن إشباع واحدة أو إثنين فقط لا يكفي ، أما من الناحية الوظيفية فمن المتوقع أن نلاحظ تحسن النمو وفقا للظروف المدعمة للإشباع ، و كذلك نتوقع الانحدار تحت الظروف المعيقة لإشباع الحاجات الأساسية .

2-5-2 نظرية العزو ودافعية التعلم لدى التلاميذ: حين يعزو التلميذ فشله في الدراسة لعوامل غير خاضعة للضبط كالقدرة ، فإنه قد يشعر باللامبالاة و يعتاد على الفشل و يصبح محبطا غير مدفوع ، إن اللامبالاة رد طبيعي على الفشل و على اعتقاد التلميذ أن أسباب فشله ظروفا خارجية لا يقدر على تغييرها ، أما حين يعزو التلميذ فشله لعوامل خاضعة للضبط فإنه مع بعض التشجيع سوف يشعر بالحاجة للنجاح .

وتعتبر نظرية العزو من أهم النظريات التي تحدثت عن المسؤولية التحصيلية و ربطها بموضوع الضبط من خلال نظرية روتر (1966) من حيث عزو المواقف المختلفة من

قبل الشخص إلى مسببات داخلية و أخرى خارجية ، و قد عبر واينر عن هذه العلاقة بين وجهة الضبط و التحصيل بما أسماه المسؤولية التحصيلية و التي تدل على أن الطالب هو الذي يفسر نتيجة تحصيله سواء أكان عاليا أم منخفضا أم فشلا ، فإما أن يتحمل هذا الأداء أو يعزوه إلى نفسه و إما أن يعزوه إلى عوامل أخرى خارجة عن ذاته. فعندما يصل الطالب لمرحلة يستطيع أن يعزو فيها جميع مواقف التعليم المختلفة (النجاح و الفشل) إلى نفسه نكون قد اقتربنا من الهدف المنشود ، لأن الطالب إذا عرف أنه المسؤول عن تحصيله فإن ذلك يولد لديه دافعا قويا ، ليكون أمام موقف يدفعه إلى الجد و الإجتهاد و الاعتماد على الذات ، و على جهده و قدرته ، و من هنا تبدأ أهمية أدوار الأدوات التربوية المختلفة في توضيح و ترسيخ مبدأ المسؤولية التحصيلية الداخلية لدى المتعلمين ، ليعتمدوا على قدراتهم في تحسين واقع حياتهم الدراسية و الاجتماعية .

2-5-3 نظرية الأهداف: الهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه ، و الأهداف تحفز الافراد ليعملوا على خفض التناقض بين ما يعرفوه الأن ، و ما يريدون أن يعرفوه مستقبلا، حيث يمكن أن يشعر الفرد بعدم الارتياح إذا لم يكمل المهمة . و ما جاء في نشر علمي (كارول فيزو و جينيفييف و سيمارد، 2006) أن نظرية الأهداف التعليمية تشكل جزءا من اهم النماذج الأخيرة للدافعية التي صدرت حديثا على مستوى المدرسة ، و هذه الأهداف هي سبب انخراط التلاميذ في المهمة (النشاط التعليمي) ، كما تلعب دورا هاما على مستوى الإلتزام بنوعية المهمة . هذه الأهداف يمكن تصنيفها إلى فئات مختلفة ذات الصلة نظريا و تجريبيا بالالتزام السليم للتلميذ و التحكم في أدائه و تجنب العمل خارج الدراسة ، و بموجب أمر السيطرة يقوم التلميذ بتقويم العملية التعليمية بحثا عن تطوير معارفه ، مما يعطي دورا مهما في زيادة جهوده المبذولة، كما يرى التلميذ أخطائه بشكل طبيعي في عملية التعلم (نظرية المحاولة و الخطأ لثورندايك).

وسميت الأهداف الأدائية إشارة إلى الأداء المتعلق بالتلميذ ، و هذا بغض النظر عن دافعيته الداخلية (كتحقيق الرضا الذاتي على سبيل المثال) أو الخارجية (للالتحاق ببرنامج دراسي مثلا) و هذا لتجنب الفشل .

2-5-4 نظرية دافعية الانجاز: لقد ركزت الكثير من الأعمال في علم النفس الاجتماعي والتربية على الدوافع البشرية و التعلم و الأداء ، و جزء كبير من هذا العمل يندرج تحت فئة ما يسمى ب الدافع للإنجاز . و هذا العمل يتعلق بالعوامل التي تؤثر في النجاح للحصول على الإنجاز.

يعرف اتكنسون (1957) الدافعية للإنجاز بأنها :"استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف ، يترتب عليه درجة معينة من الإشباع ، و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى معين للامتياز."

تؤكد نظرية اتكنسون على الدافعية المستثارة (السعي اتجاه نوع معين من الإشباع أو الهدف) ، و هذه الدافعية تعتبر دالة لمتغيرات ثلاث و هي :قوة الدافع الأساسي ، توقع تحقيق الهدف ، القيمة الحافزة المدركة أي هي الدافعية المستثارة. ويستفاد من نموذج اتكنسون أن الدافعية المستثارة لدى شخص ما كي يسلك بطريقة معينة تتوقف على قوة أو استعداد دوافعه.

2-6 استراتجيات إثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ:

هناك مجموعة من الإستراتجيات بإمكان الأساتذة و المعلمين استخدامها لإثارة وزيادة دافعية المتعلمين نحو الاندماج بسرعة منتظمة وكفاءة عالية من الأنشطة الدراسية والمهمات التعليمية نذكر منها :

– توفير الظروف التي تساعد على إثارة اهتمام الطلبة بموضوع التعلم و حصر انتباههم فيه.

–إعطاء الطالب الحرية للتعبير عن أفكاره ومشاعره و آرائه بحرية وبجو مفعم بالدعم و الطمأنينة والمساواة في توزيع المكافآت والحوافز على الطلبة .

–الابتعاد عن النشاطات الروتينية المتكررة والتي تعود إلى الملل والتي تخفف من درجة النشاط والإثارة– توفير الظروف المناسبة لتشجيع إسهامات الطلبة الفعالة في تحقيق الهدف وإثارة دافع حب الاستطلاع لدى الطلبة .إذ إن حب الاستطلاع أساسي للتعلم و الإبداع و الصحة النفسية .

–إن تقديم الأسئلة عوضا عن تقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم و التالي يزيد من درجة الاهتمام بالمادة الدراسية وعدم اللجوء إلى استخدام العقاب البدني مع الطالب والابتعاد عن التهكم و السخرية .

–إن مصدر الإثارة للدافعية لدى الطالب هو المدرس نفسه ،و أن اهتمام الطالب بمادة الدرس يتأثر يشكل أساسي بدرجة إحساس المدرس لها مع توفير الظروف المادية في غرفة الصف مثل الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية. (فاهم حسين ألطريحي ،2013).

من خلال ما سبق يتضح أنه من الضروري الأخذ بمختلف الإستراتجيات من أجل الرفع من دافعية التلاميذ للتعلم و الوصول إلى الإبداع تحقيق النجاح .

خلاصة الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الدافعية التي تعتبر من الشروط الأساسية التي عن طريقها يتم تحقيق الهدف من عملية التعلم .حيث تشمل مهارات المتعلم وخلفيته العلمية وخبراته السابقة ونظرته للوظيفة الصفية على أنها مهمة متعلقة باهتمامات الشخصية و مستقبله بشكل عام ومعتقداته حول التعلم وحول نفسه بشكل خاص ،فكلما كان موضوع الدرس مشبعا لهذه الدوافع والحاجات كلما كانت عملية التعلم أكثر فاعلية وحيوية لذلك يرى البعض أن يوجه نشاط الطلاب بحيث يشبع الحاجات الناشئة لديهم ،ويتفق مع ميولهم و رغباتهم. ولذلك كانت الدافعية للتعلم أهمية تربوية ، حيث يبدو ذلك في جعل المتعلم قابل لأن يمارس نشاطات معرفية، عاطفية، و حركية في نطاق المدرسة أو حتى خارجها.

الفصل الثالث: التفاعل الصفي

تمهيد:

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ أنفسهم ، ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهما في مجالات الدراسة و البحث التربوي، وقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي ، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية .لذلك على المعلم أن يتقن مهارات التواصل والتفاعل الفعال من خلال توظيف أنماط التفاعل المختلفة في استثارة دافعية للتعلم ، وزيادة اشتراكهم في النشاطات التعلمية ، وتعزيز تعلمهم ومساعدتهم على الاحتفاظ به وتقله وتوظيفه.

1-تعريف التفاعل عامة :

يعد التفاعل هو نوع من التصرف يحدث عندما يكون لكائنان أو أكثر تأثير على بعضهما البعض ، إن فكرة التأثير ذو الاتجاهين ضرورية في مفهوم التفاعل ، على عكس التأثير السببي أحادي الاتجاه .المصطلحات وثيقة الصلة هي التفاعل و الترابط ، حيث يتعامل الأخير مع تفاعلات التفاعلات داخل الأنظمة.

2-تعريف التفاعل الصفي :

لغة: فهو مركب من كلمتين، "التفاعل" المشتق من الفعل تفاعل، يتفاعل، تفاعلا فهو متفاعل بمعنى تفاعل شخصين أو شيئان حيث اثر كل واحد في الآخر، بمعنى حدث تأثير متبادل ما بينهما (المنجد الابجدي،1967،ص10). و "االصفي" كلمة مشتقة من (اسم) صفا، يصفو، معناه الصديق المختار و معنى الصف هو فرقة من المدرسة. (معجم المعاني الجامع- من الانترنيت).

التفاعل الصفي: هو علاقة بين وحدتين أو نظامين من أي نوع بحيث نجد أن أحدهما يتحدد جزئيا تبعا لنشاط الآخر. (الحجازي، 2012، ص128).

اصطلاحا: هناك عدة تعاريف للتفاعل الصفي منها:

عرفه "حمدان " (1982) بأنه:" كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غيره اللفظية (الإيماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل".

وعرفه "نشواتي" (1985) بأنه :" عبارة عن الآراء والأنشطة و الحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية التعلم وتطوير رغبته الحقيقية للتعلم".

وعرفاه "القلا وناصر" (1995) بأنه:" إيصال الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من شخص لأخر ومن مجموعة لأخرى ، ويتضح من خلال التعاريف أعلاه بأن عملية التفاعل الصفي هي عملية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب أنفسهم بهدف تبادل الآراء و مناقشتها لإيجاد نوع من التكيف الصفي و حالة الانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفاعلية.

وعرفه "الكسواني"(2005) بأنه:" ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية أو غير لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل، و هو ما يسود الصف من منافسة، حوار، و تبادل آراء بطريقة هادفة لمساعدة الطلبة على الاستمرار في التعلم بدافعية حقيقية."

ويقصد بالتفاعل الصفي "في غرفة الصف" بأنه:" حالة داخلية في الفرد تدفعه للانتباه للموقف التعليمي، و القيام بنشاط، و الاستمرار فيه بشكل يعكس إقباله على التعلم برغبة، و توفر له الحافز للتغلب على الصعوبات التي قد تواجهه و توفير الظروف المشجعة للمساهمة في النشاطات المختلفة." (نوال العشي،2008، ص79).

وعليه يتضح من خلال التعاريف السابقة أن التفاعل الصفي هو عبارة عن مجموعة من العلاقات التربوية الإنسانية ما بين المعلم و المتعلم و المجموعة الصفية، التي تتم في جو إيجابي يساعد على سير عملية التعليم و التعلم بيسر و سهولة لتحقيق الأهداف المرجوة، و يقوم على احترام المتبادل ما بين طرفي العملية التعليمية، و كذلك على تنمية و قدرات المتعلمين و تشجيعهم و إعطائهم الحق لممارسة نشاطاتهم بفعالية.

3-أنواع التفاعل الصفي:

قد يكون التفاعل الصفي تفاعلا لفظيا و غير لفظي، و هناك أيضا تفاعل مفتوح و تفاعل مغلق.

فالتفاعل اللفظي عرفه "الطيطي"(2004) بأنه:"مجمل الكلام و الأقوال التي يتبادلها المعلم و الطلبة، وتكون جميعها قابلة للملاحظة و القياس. ويشير التفاعل اللفظي في غرفة الصف إلى مجمل الكلام و الأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والطلبة فيما بينهم في غرفة الصف، وإلى ما يرافق هذا الكلام من إيماءات و أفعال و تلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية، و تكون جميع هذه الأقوال و ما يرافقها من أفعال عادة قابلة للملاحظة والتقويم.(بلقيس،1987). ويكمن تحديد أهمية التفاعل اللفظي على النحو التالي:

-يزيد مقدرة المعلم على الإبداع و اختبار المستحدثات التربوية، كما يزيد من وعي المعلم بأهمية هذا النوع من العلاقة و أهميتها في زيادة نتاجات التعلم لدى المتعلم.

-يربط بين النظرية و التطبيق حيث يتم تطبيق الدراسات و البحوث في مجالات التعليم الصفي في غرفة الصف، كما يساعد المعلم على تصنيف ممارساته بطريقة موضوعية و يساعده في تحسينها.

حيوية – يزيد من حيوية التعلم. ويقلل من فرص العشوائية في التدريس، و يسهل عملية رصد عملية التدريس بطريقة موضوعي، وكذا تشجيع التلاميذ ليكونوا أكثر استقلالا و اعتمادا على أنفسهم في طرح الأفكار و ابتكارها. (القطامي،1989)

أما التفاعل غير اللفظي فيتمثل بالإيماءات و الأفعال غير اللفظية التي يقوم بها المعلم و التي تدعم عملية التعلم و تحسنها، و تتمثل بتعابير الوجه و اليدين التي يمارسها المعلم بهدف توصيل المعلومة للطالب.**(نوال العشي، 2008، ص82)**

والجدير بالذكر أن هناك تفاعل مغلق: يعتمد فيه على سيطرة المعلم سيطرة تامة على عملية التعلم وهناك تفاعل مفتوح يتم بموجبه تقبل المعلم لأفكار الطلبة و يحترم آرائهم. (الطيطي،2004)

4-أهمية التفاعل الصفي:

أكدت نتائج العديد من الدراسات عن أهمية التفاعل الصفي و دوره في تكوين بيئة تعليمية فعالة، ويمكن إدراج هذه الأهمية من خلال النقاط الآتية:

- يساعد على التواصل و تبادل الأفكار بين الطلبة و مما يساعد على نمو تفكيرهم، كما يساعد على تهيئة المناخ الاجتماعي و الانفعالي الفعال، كما يساعد على الضبط الذاتي.

- يتيح فرصا أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم المعرفية و عرض أفكارهم.**(ماجد خطايبة، 2002، ص150)**.

وتكمن الأهمية الرئيسية للتفاعل الصفي في أنه يزيد في حيوية التلاميذ داخل القسم، فيما بينهم و مع الأستاذ و مع الموقف التعليمي، إذا يعمل التفاعل الصفي على جعلهم في جو مفعم بالعلاقات التفاعلية الإنسانية التي يسودها تبادل في مختلف الآراء، وجهات نظر، المناقشات و العمل الجماعي، و هذا ما يحررهم من حالة الجمود و السلبية و يجعلهم يحددون رغباتهم و اتجاهاتهم نحو التعلم.

5-أهداف التفاعل الصفي:

-تواصل و تبادل الأفكار بين المعلم و المتعلمين، مما يساعد في زيادة خبراتهم و نمو قدراتهم العقلية.

-تهيئة المناخ الإجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعال.

-ينمي مهارات الضبط الذاتي لدى المتعلمين.

-ينمي القيم و المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين، بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية.

-تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن أفكارهم و آرائهم. **(الزغول، 2010، ص33).**

6- وظائف التفاعل الصفي:

يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن تنظيمه للوظائف التالية:

-استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف من حيث الشكل و المضمون، كما يضاح مضامين وأهداف الموقف التعليمي للمتعلمين مما يعينهم على تحديد مواقعهم منها، و على تنظيم خطواتهم و توجيهها نحوها.

-الكشف عن مدى حاجة التلاميذ لأهداف الموقف و مضامينه، و تحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات و إحباطات وتحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي و توجيه خطى المتعلمين نحو الأهداف المرصودة.

-تعزيز التعلم و أنماط السلوك المرغوب فيها، و مساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به و نقله و توظيفه في مواقف أخرى بثقة و حرية وإشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية و النفسية.

-تحسين اتجاهات التلاميذ و مواقفهم نحو المعلمين و التعلم و المدرسة تنمية علاقات إنسانية و اجتماعية وإيجابية بين جميع عناصر العملية التربوية.

-تقويم التعلم و توجيه خطاه نحو تلبية حاجات المتعلم و إشباعها وحفظ النظام والانضباط الصفي وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه.(بلقيس،1987)

7- العوامل المثيرة للتفاعل الصفي:

1-تقبل الأسرة للمدرسة ينعكس على تقبل أبنائهم لها مع -توفير جو دافئ مريح خال من القلق.

-التنويع و إدخال التغييرات في الصف على ان يكون للتعليم معنى عند الأطفال.

- تكليف الطلبة للقيام بأعمال يقدرون على على ان تجعلهم يهتمون بما يتعلمون و لا يكون تركيزهم على العلامة فقط.

-أن يتيح فرصة للطالب لتحقيق نجاحات متعددة والامتناع عن العقاب البدني والنفسي، حيث يتم توظيف اللعب في التعلم والإكثار من استخدام المثيرات الحسية في الصف.

-استخدام أساليب التعزيز التربوية.**(نوال العشي، 2008، ص83)**

8- أساليب تحسين التفاعل الصفي:

يعتمد فاعلية التعلم الصفي اعتمادا كبيرا على نمط التفاعل الصفي السائد، والذي يرتبط بدوره بخصائص المعلم المعرفية و المسلكية التي تساعده في النجاح بعمله بشكل فاعل.

وتتمثل الخصائص المعرفية للمعلم بإعداده الأكاديمي و المهني، و اهتماماته وقدرته في توظيف المعرفة. أما الخصائص المسلكية فتتلخص بالالتزام ، الدفء ، المودة ،الحماس، المعاملة الجيدة و التقبل غير المشروط لطلابه. و هذا بالإضافة لوجود مجموعة من الكفايات التي قد يمتلكها المعلم و تعمل على تحسين التفاعل الصفي و التي تمثلت ب:

-قدرته على تنظيم الموضوع الذي يدرسه ومهاراته في توظيف مهارات الاتصال الفعال و-مهاراته في توظيف مهارات الاستماع، قبول الأفكار و تشخيص المشكلات.

-قدرته على إقناع إلى الآخرين تطوير و تطبيق أساليب التعزيز.

-استثارته لدافعية طلابه تطويره لمهارات طرح الأسئلة ، و تلقي استجابات الطلبة ، والاهتمام بأسئلة والتلاميذ مع قدرته على تطوير مهارة العمل التعاوني بين التلاميذ.

-قدرته كذلك على الانتباه الجيد، و قدرته ايضا في توظيف التغذية الراجعة.

-قدرته على توفير مناخ مادي و نفسي ، و تحقيق الاتصال الفعال، بحيث يتقبل أفكار ومشاعر الآخرين.

- ان يكون قادر على توظيف الأنماط الكلامية التي تدعم التفاعل الصفي اللفظي، كأن يعمل على مناداة تلاميذه بأسمائهم، و أن يستخدم ألفاظ تشعر الطالب بالتقبل والاحترام، و أن يستخدم عبارات الثناء، و لا يعمم عبارات النقد، و أن يتحدث بسرعة مقبولة و مفهومة، و أن يشجع مبادرات التلاميذ.

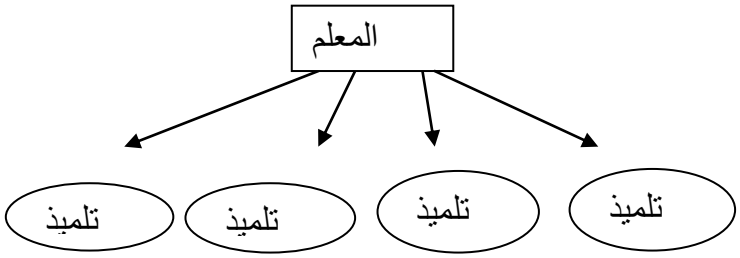
- الابتعاد قدر الإمكان عن الممارسات السلبية التي تعرقل التفاعل البناء و التي تتمثل باستخدامه عبارات التوبيخ و التهديد، إهماله لأسئلة الطلبة، محاولته على فرض آرائه على طلبته، استخدام الاستهزاء و السخرية من أفكارهم، استخدام التعزيز المبالغ فيه، تركيزه على استخدام الأسئلة الصفية، و محاولة احتكار الموقف التعليمي.

-يتميز بشخصية جذابة، عادل و حازم، هادئ واسع الصدر، متفتح الذهن، خلوق، متفائل بسيط، رزين، محافظ على مواعيده و يتميز بنكران الذات.**(نوال العشي، 2008، ص88)**

9- أنماط التفاعل الصفي:

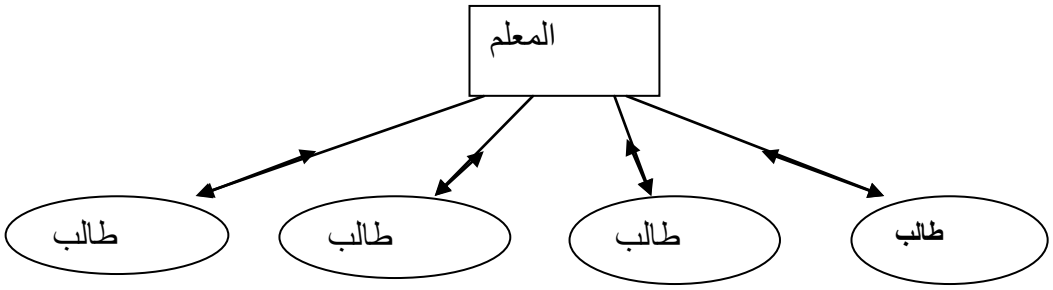
إن نجاح العملية التربوية داخل الفصل الدراسي تتوقف على مدى ما يجري من اتصال بين جميع الأطراف المشاركة في المواقف التعليمية، و تنظيم عملية الاتصال بين هذه الأطراف يؤدي إلى الوصول لتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية المرجوة، و الاتصال الجيد يجب أن يكون في اتجاهين أو ثلاثة، أي من المعلم إلى التلاميذ، و من التلاميذ إلى المعلم، و هناك عددا من الأنماط تمثل هذا الاتصال الجيد.

9-1-النمط الأحادي: ويمكن تمثيل هذا النمط بالمخطط الآتي:



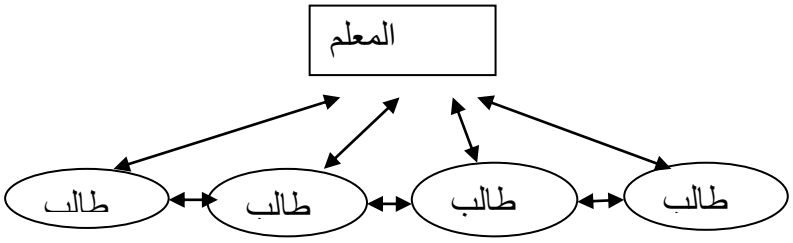
يلاحظ في هذا النمط تفاعلا في اتجاه واحد، حيث يقوم فيه المعلم بعملية الإرسال فقط، و لا يستقبل أن يرسل ما يود أن يبلغه إلى التلاميذ دون رغبة منه في أن يبادر التلاميذ بالمشاركة و دون أن يتوقع قيامهم بذلك، و هذا النمط في الاتصال يمثل أقل الأنماط فعالية، حيث يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا، بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا و يشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس، و الذي يعتبر المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب أن تعي و تردد ما يرد إليها من المصدر الخارجي الذي يمثله المدرس، الذي يجيد فن الإلقاء، و يجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعلومات دون أن يكون للمتعلم أي دور في مثل هذا النوع من المواقف. **(أحمد حسين للقاني ، 1990)**

9-2-النمط الثنائي: و مكن تمثيل هذا النمط بالمخطط الآتي:



ويتضح من هذا المخطط أن المعلم هو محور الاتصال، و أن هذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول، إذ إن المعلم يوجه مجموعة من الأسئلة التي تساعده على اكتشاف قدرة الفائدة التي حققها الطلاب و كذلك يحتاج إلى تغذية راجعة، و أن استجابات الطلبة تعد بمثابة تعزيز و مجرد وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي، ويتشابه هذا النمط مع الأول في تركيزه على حقائق المعرفة و عدم إعطاء الفرصة للطلاب للتفاعل فيما بينهم.**(أبو سنينة، 1990، ص122)**

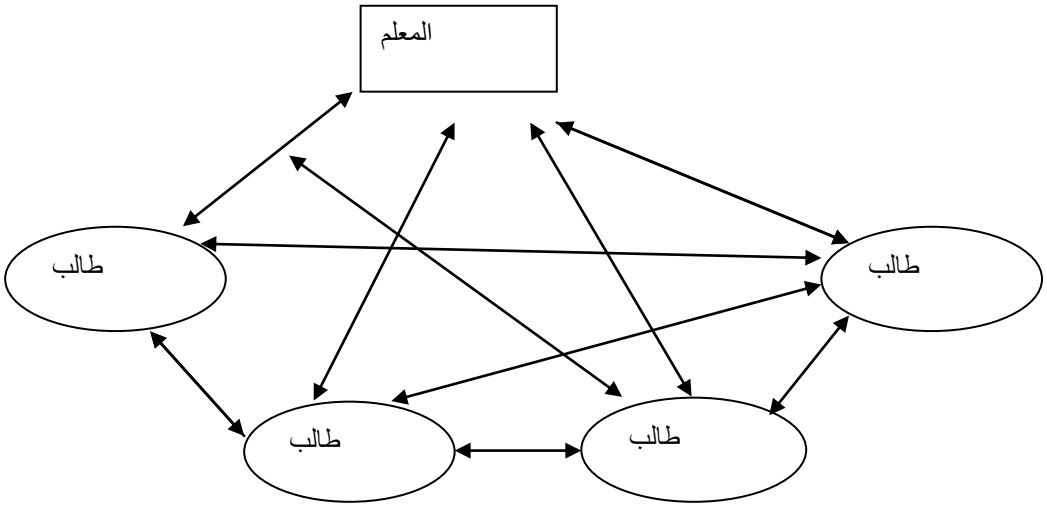
9-3- النمط الثلاثي: إن هذا النمط يعتبر أكثر تطورا من النمط الثاني، حيث يرسل المعلم و يستقبل، و يسمح بأن يجري اتصال بين عدد محدود من التلاميذ، فالمعلم هنا ليس هو المصدر الوحيد للمعرفة بل هناك تبادل خبرات بين الطلبة تسمح لهم بالحصول على المعرفة من مصادر أخرى غير المعلم. فالتواصل فيه مفتوح لكن على نطاق ضيق لأنه لا يسمح للطلبة بالتعبير عن أنفسهم بحرية. (نوال العشي،2008،ص85). وهذا الشكل يوضح هذا النمط من التفاعل:



9-4- النمط متعدد الاتجاه:نمط الاتصال متعدد الاتجاه حيث الاتصال متعدد الاتجاهات بين المعلم وتلاميذه، كما هو موضح في الشكل:

في هذا النمط نلاحظ تتعدد فرص التواصل بين المعلم و الطلاب و بين الطلاب أنفسهم، و هو من أكثر الأنماط تطورا، مما يعني اتساع فرص التفاعل و تبادل الخبرات بين المعلم و الطلاب، كما يعتبر الطالب هو محور عملية التعلم ، و أيضا يسمح للطالب بتطوير أفكاره من خلال نقاشه مع زملائه و تبادل الخبرات معهم، لذلك إن هذا النمط يحتاج لمعلم مؤهل تأهيلا علميا و مسلكيا تؤهله لإتاحة مثل هذا النوع من التفاعل.**(راشد محمد الشنطي، 1989، ص 126-127).**

والشكل التالي يوضح هذا النمط من التفاعل.



مما سبق حاولنا تمحيص الخلفية النظرية التي اعتمدها العلماء في تحديد تلك الأنماط لوجدنا أنها اعتمدت بالدرجة الأولى على فلسفة نظريات التعلم المختلفة ، حيث ركزت النظرية على ضرورة تنشئة الطلاب وفق أنماط سلوكية تلائم الانصياع للسلطة.

و قد حددت دورهم الرئيسي بالإصغاء و التلقي من المعلم الطي بدوره ينقل المعارف لطلابه، و يمثل هذا الاتجاه النمط الأحادي ، بينما نجد النظرية الإنسانية تنظر للمعلم نظرة مغايرة فترى دوره توفير ظروف لتنمية الأطفال حسب قدراتهم و هو ما يمثل النمط الرابع من التفاعل الصفي، و ما النمط الثاني و الثالث إلا نتيجة للتطور الذي طرأ على دور المعلم في النظرية السلوكية الكلاسيكية إلى المعلم الذي يعتمد على فلسفة النظرية الإنسانية في تفاعله مع طلابه.

خلاصة الفصل:

نستنتج أن هناك تأثير متبادل بين المعلم و الطالب و الخبرة في فعالية التعلم، كما أن هناك علاقة مباشرة بين تحقيق الأهداف التعليمية و سلوك المعلم التدريسي.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية وسيلة هامة للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة إذ عن طريق الميدان يصبح بالإمكان جمع البيانات وتحليلها لتعميم الجانب النظري وتأكيده وفي هذا الفصل سنتعرض للإجراءات المنهجية التي اتبعناها وذلك بإعطاء فكرة حول مجالات الدراسة الجغرافي والبشري والزمني، ثم تبيان المنهج المتبع والذي يتمثل عموما في المنهج الوصفي بالإضافة إلى ذكر الأدوات المستعملة في جمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في الجانب الميداني، إذ تهدف إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات لموضوع الدراسة. فقبل الشروع في التطبيق الفعلي لأدوات الدراسة الميدانية و المتمثلة في مقياس" الدافعية للتعلم" الذي أعده الباحث "أحمد دوقة وآخرون"، سنة 2011 و مقياس "التفاعل الصفي" الذي أعده الباحث " موالك مصطفى"، والاستبيان الذي يدور حول موضوع علاقة الدافعية للتعلم بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ، و قمنا بدراسة استطلاعية، و الغرض منها كان اختيار مدى فعالية أدوات جمع البيانات المعتمدة في الدراسة، و كان الهدف أيضا من الدراسة الاستطلاعية هو التعرف على الميدان و كيفية تطبيق المقياس و الاستبيان و مدى صلاحية البنود، و كذلك مدى فهم الطلبة لأسئلة المقياس. **(وهايبة عبد الكريم، 2016، ص140).**

و لهذا قمنا بزيارة ميدانية إلى متوسطتين و هما:" الإخوة رايح "بذراع بن خدة،" و"أوكالي أحمد" ببني زمنزر" لولاية" تيزي وزو"، و قمنا باختيار العينة القصدية بطريقة عشوائية من بين تلاميذ السنة الرابعة متوسط، و تكونت عينة البحث من 124 تلميذ وتلميذة، تم تطبيق المقياس عليهم ، وهذا لمعرفة مدى تفاعل و تجاوب العينة، و كما ساعدتنا هذه الدراسة في معرفة مدى وضوح بنود الإستبيان بالنسبة لأفراد العينة.

2-منهج البحث:

لقد اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفي لكونه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، و هو ملائم لوصف متغيرات الموضوع، كما يساعد على جمع الحقائق و المعلومات، بالتالي تحديد العلاقة الموجودة بين المتغيرات. كما أنه يعطي تحليلا يؤدي إلى تعميمات و استنتاجات ذات دلالة الشكل.

و يعد المنهج الوصفي من المناهج شائعة الاستخدام بين الباحثين، حيث يهدف إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة، و من ثم يعمل على وصفها،بمعنى أنه يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع و يهتم بوصفها وصفا دقيقا، لذلك يعرف المنهج الوصفي بأنه:"أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، و تصويرها كميا عن طريق جمع بيانات و معلومات عن ظاهرة أو مشكلةو تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة.**(علي عمر عبد المؤمن، 2008، ص287)**.

3-مجالات البحث:

3-1 المجال المكاني: لقد تمت دراستنا في متوسطتين و هما: متوسطة "أوكالي أحمد"ببني زمنزر، و متوسطة "الإخوة رايح" بذراع بن خدة لولاية تيزي وزو، و يقتصر البحث على علاقة الدافعية للتعلم بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3-2 المجال الزماني: لقد قمنا بإجراء هذه الدراسة في بداية شهر ماي (2021) حيث قمنا بالدخول إلى أقسام السنة الرابعة متوسط من أجل توزيع الاستبيان على التلاميذ داخل القسم.

4- مجتمع وعينة البحث:

4-1 مجتمع البحث:

نقصد بمجتمع الدراسة جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها وقياسها، فمجتمع الدراسة هو الهدف الأساسي من الدراسة حيث أن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه. **(أكلي تسعديت، أحمان القاضي، 2006، ص184،187)**.

و بالتالي أجريت دراستنا الحالية على تلاميذ السنة الرابعة متوسط لبلدية ذراع بن خدة، و بلدية بني زمنزر لولاية تيزي وزو خلال السنة الدراسية (2020-2021)، و تم

قبولنا في تلك المؤسسات من أجل إجراء دراسة ميدانية من طرف مديرية التربية لولاية تيزي وزو.

4-2 عينة البحث:

يقصد بعينة البحث أي مجموعة جزئية من المجتمع الكلي و الأصلي، و تعرف العينة على أنها أداة الدراسة، أي أنها جزء من المجتمع الذي يتم اختيارها بطرق مختلفة لغرض دراسة هذا المجتمع.(**محمد بوعلاق، 2009، ص14**).

و لقد اعتمدنا استنادا على طبيعة الموضوع على عينة قصدية لأنها الملائمة مع موضوع دراستنا، حيث قمنا بتوزيع الاستبيان على التلاميذ بطريقة عشوائية، و يبلغ حجم عينة البحث 90 تلميذا من ذكور و إناث. و الجدول التالي يمثل ذلك:

الجدول رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
الذكور	39	%45.96
الإناث	51	%54.03
المجموع	90	%100

نلاحظ من خلال هذا الجدول (1) أن في عينة البحث التي تم اختيارها عشوائيا نسبة الإناث أكثر من نسبة الذكور حيث تتمثل في:54.03%.

5-أدوات البحث:

5-1 مقياس الدافعية للتعلم: اعتمدنا مقياس الدافعية للعلم المعتمد من طرف الباحث **جناد عبدالوهاب (2014)** الذي يتألف من (30) فقرة موزعة على أربع محاور تقيس (الدافعية للتعلم) لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، حيث صممت الاستجابات على أساس سلم ليكرت الثلاثي على النحو التالي : (أوافق تماما، موافق، غير موافق تماما)

جدول رقم (02) يوضح توزيع فقرات مقياس الدافعية للتعلم حسب المحاور

المحاور	الفقرات	عدد الفقرات
المثابرة والجدية	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 28	8
قيمة وفائدة التعلم	2، 6، 10، 14، 18، 22	6
مسؤولية المتعلم	3، 7، 11، 15، 19، 23، 26	7
الكفاءة الذاتية	4، 8، 12، 16، 20، 24، 27، 29، 30	9

5-2 مقياس التفاعل الصفي: يشمل المقياس عشرين(20) عبارة موزعة على ثلاثة محاور تمثل السياقات التي تحدث فيها مخاوف المشاركة داخل الصف،

تجدر الاشارة الى أن الاجابة على كل بند من بنود هذا المقياس في صيغته النهائية، تكون تبعا لبدائل ثلاث (03 وفقا لمقياس ليكرت (Likert) وهي: تنطبق علي هذه العبارة دائما – أحيانا – أبدا.

كما تجدر الإشارة أيضا هنا إلى أن جميع عبارات المقياس قد أعدت في الاتجاه الايجابي ، بمعنى أنه: كلما حصل التلميذ المبحوث على درجة مرتفعة على عبارات المقياس كان ذلك في اتجاه مستوى تفاعل مرتفع أثناء مشاركته في انجاز دروس.

طريقة تصحيح المقياس: نظرا لكون عدد عبارات المقياس هي، (20) عبارة موزعة، *فان* التصحيح يكون من خلال (الجمع الجبري البسيط) لكل البدائل التي يختارها التلميذ المبحوث عند استجاباته لعبارات المقياس. وبهذا يكون تقدير مفردات المقياس كما يلي:

– مستوى تفاعل صفي مرتفع اثناء الدرس.

- مستوى تفاعل صفي متوسط اثناء الدرس.

- مستوى تفاعل صفي منخفض اثناء الدرس.

6-الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:

أولا/ ثبات وصدق مقياس الدافعية للتعلم:

أ/ الثبات: التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها لكل محور وللمقياس ككل، حيث قدر بالنسبة للمحور الأول (0.63) وبالنسبة للمحور الثاني (0.80) وبالنسبة للمحور الثالث (0.69) وبالنسبة للمحور الرابع (0.68) وبالنسبة للمقياس ككل (0.72) وهي قيم تدل على أن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (03) يوضح ثبات مقياس الدافعية للتعلم عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول	0.630	8
المحور الثاني	0.803	6
المحور الثالث	0.699	7
المحور الرابع	0.686	9
المقياس ككل	0.729	30

ب/ الصدق: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

- **الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:**

1.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور المثابرة والجدية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الاول **(المثابرة والجدية)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الاول مع الدرجة الكلية له ككل كل دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,64) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (25) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,44) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (5) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الاول **(المثابرة والجدية)** صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور المثابرة والجدية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.586**	**العبارة 17**	0.639**
العبارة 5	0.449**	**العبارة 21**	0.640**
العبارة 9	0.640**	**العبارة 25**	0.648**
العبارة 13	0.584**	**العبارة 28**	0.450**
****الإرتباط دال عند (0.01)**			

2.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور قيمة وفائدة التعلم:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني **(قيمة وفائدة التعلم)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (6) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,84) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (2) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,59) كأدنى ارتباط

كان بين العبارة (10) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني **(قيمة وفائدة التعلم)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور قيمة وفائدة التعلم مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 2	0.849**	**العبارة 14**	0.702**
العبارة 6	0.770**	**العبارة 18**	0.731**
العبارة 10	0.594**	**العبارة 22**	0.678**
****الإرتباط دال عند (0.01)**			

3.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور مسؤولية المتعلم:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث **(مسؤولية المتعلم)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا فمنها ماهو دال عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (6) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,77) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (15) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,50) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (11) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارة (3) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.05) بقيمة ارتباط (0.42)، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث **(مسؤولية المتعلم)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور مسؤولية المتعلم مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 3	0.426*	**العبارة 19**	0.608**
العبارة 7	0.772**	**العبارة 23**	0.655**
العبارة 11	0.508**	**العبارة 26**	0.576**
العبارة 15	0.768**		
****الإرتباط دال عند (0.01)**			
***الإرتباط دال عند (0.05)**			

4.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الكفاءة الذاتية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الرابع **(الكفاءة الذاتية)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الرابع مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,64) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,44) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (8) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارة (30) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.05) بقيمة ارتباط (0.37)، وعموما يمكن القول بأن المحور الرابع **(الكفاءة الذاتية)** صادق ، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (07) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور الكفاءة الذاتية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 4	0.480**	**العبارة 24**	0.592**
العبارة 8	0.447**	**العبارة 27**	0.482**
العبارة 12	0.637**	**العبارة 29**	0.540**
العبارة 16	0.642**	**العبارة 30**	0.374*
العبارة 20	0.647**		
****الارتباط دال عند (0.01)**			

- **الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم ككل:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الاول **(المثابرة والجدية)** والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.78)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني **(قيمة وفائدة التعلم)** بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.70)، وبالنسبة لارتباط المحور الثالث **(مسؤولية المتعلم)** بالدرجة الكلية

للمقياس ككل (0.91)، وبالنسبة لارتباط المحور الرابع (**الكفاءة الذاتية**) بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.84)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (08) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس الدافعية للتعلم مع درجته الكلية

المحور	الدرجة الكلية للمقياس	المحور	الدرجة الكلية للمقياس
المثابرة والجدية	0.694**	**مسؤولية المتعلم**	0.662**
قيمة وفائدة التعلم	0.724**	**الكفاءة الذاتية**	0.660**
****الإرتباط دال عند (0.01)**			

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس التفاعل الصفي:

أ/ الثبات: التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):

تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ حيث بالنسبة للمحور الأول (0.53) وبالنسبة للمحور الثاني (0.73) وبالنسبة للمحور الثالث (0.75)، وهي قيم تدل على أن هذا المقياس ثابت، كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (09) يوضح ثبات مقياس التفاعل الصفي عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المحور الأول	0.533	7
المحور الثاني	0.731	7
المحور الثالث	0.753	6
المقياس ككل	0.851	20

ب/ الصدق: صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل كما يلي:

- **الارتباط بين العبارات والدرجات الكلية للمحاور التي تنتمي إليها:**

1.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التفاعل اللفظي مع المدرس:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الاول **(التفاعل اللفظي مع المدرس)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الاول مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (5) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,70) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (3) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,47) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (6) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارتين (2، 5) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.05) بقيمة ارتباط (0.34، 0.40) على التوالي، وعموما يمكن القول بأن المحور الاول **(التفاعل اللفظي مع المدرس)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (10) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التفاعل اللفظي مع المدرس مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	0.579**	**العبارة 5**	0.402*
العبارة 2	0.345*	**العبارة 6**	0.475**
العبارة 3	0.700**	**العبارة 7**	0.531**
العبارة 4	0.537**	**** الإرتباط دال عند (0.01)**	

2.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التفاعل اللفظي مع التلاميذ:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثاني **(التفاعل اللفظي مع التلاميذ)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية له ككل أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (6) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,80) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (8) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,78) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (14) والدرجة الكلية للمحور ككل، أما العبارة (10) جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0.05) بقيمة ارتباط (0.40)، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني **(التفاعل اللفظي مع التلاميذ)** صادق، كما هو موضح في الجدول:

الجدول رقم (11) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التفاعل اللفظي مع التلاميذ مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 8	0.802**	**العبارة 12**	0.457**
العبارة 9	0.579**	**العبارة 13**	0.677**
العبارة 10	0.401*	**العبارة 14**	0.788**
العبارة 11	0.607**	** الإرتباط دال عند (0.01)**	

3.1. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور التفاعل اللفظي خلال العروض الشفهية:

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الثالث **(التفاعل اللفظي خلال العروض الشفهية)** بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات بين عبارات المحور الثالث مع الدرجة الكلية له ككل كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (6) عبارات، حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,84) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (20) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,50)

كأدنى ارتباط كان بين العبارة (18) والدرجة الكلية للمحور ككل، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث **(التفاعل اللفظي خلال العروض الشفهية)** صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات محور التفاعل اللفظي خلال العروض الشفهية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 15	0.680**	**العبارة 18**	0.508**
العبارة 16	0.680**	**العبارة 19**	0.642**
العبارة 17	0.703**	**العبارة 20**	0.849**
**** الإرتباط دال عند (0.01)**			

- **الارتباط بين الدرجات الكلية للمحاور والدرجة الكلية لمقياس العنف ككل:**

تم حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل الارتباط بيرسون حيث جاءت الارتباطات كلها دالة إحصائيا فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور الاول **(التفاعل اللفظي مع المدرس)** والدرجة الكلية للمقياس ككل (0.82)، وبالنسبة لارتباط المحور الثاني **(التفاعل اللفظي مع التلاميذ)** بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.83)، وبالنسبة لارتباط المحور الثالث **(التفاعل اللفظي خلال العروض الشفهية)** بالدرجة الكلية للمقياس ككل (0.88)، وبالتالي يمكن القول بأن هذا المقياس صادق، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يوضح مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لمحاور مقياس العنف مع درجته الكلية

المحور	الدرجة الكلية للمقياس	المحور	الدرجة الكلية للمقياس
التفاعل اللفظي مع المدرس	0.825**	**التفاعل اللفظي خلال العروض الشفهية**	0.888**
التفاعل اللفظي مع التلاميذ	0.834**		
****الإرتباط دال عند (0.01)**			

7-الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استجابة لطبيعة البحث و فرضياته استعنا بعدة أساليب إحصائية من أجل تحقيق أهداف البحث، و اعتمدنا في بحثنا هذا على البرنامج الإحصائي الخاص بالعلوم الإنسانية و الإجتماعية SPSS الذي يعرف على أنه:"برنامج يقوم بالتحليلات الإحصائية البسيطة و المعقدة للبيانات و خاصة في حالة العينة الكبيرة" **(محمد بلال الزغبي، 2006،ص12).**

و يقوم هذا البرنامج بترميز المعطيات لدراسة مستوى الارتباط و الفروق، و بحث مستوى دلالة كا نتيجة، و قد تمثلت هذه الأساليب فيما يلي:

النسب المئوية: و ذلك لتمثيل العينة و خصائصها، و معرفة الذكور و الإناث، ليسهل علينا المقارنة بين المتغيرات.

معامل ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الأدوات بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل إرتباطات العبارات فيما بينها لكل محور وللمقياس ككل.

معامل ارتباط بيرسون: و ذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل.

اختبار **كولموغروف سميرنوف** وكذا إختبار **شبيرو ويلك:** للتحقق من شرط التوزيع الطبيعي لمتغيرات البحث.

معامل سبيرمان: للتحقق من وجود العلاقة بين متغيرات البحث.

اختبار مان ويتني: للكشف عن الفروق بين افراد عينة البحث في كل من متغيري البحث.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات

قبل البدأ في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الاساليب الاحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (14) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov–Smirnov[a]			Shapiro–Wilk			القرار
	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
الدافعية للتعلم	0.134	90	0.000	0.903	90	0.000	دال
التفاعل الصفي	0.095	90	0.042	0.967	90	0.022	دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم إختبار **كولموغروف سميرنوف** وكذا إختبار **شبيرو ويلك** أن القيم بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة وهما الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.05) ومنه يمكن القول بأن التوزيع غير طبيعي وبالتالي فإن كل الاساليب الاحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب لابارامترية.

ثانيا/ التحقق من فرضيات الدراسة:

1- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على انها: " **توجد علاقة ارتباطية بين الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط** "، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى استخدام معامل سبيرمان وذلك بعد التحقق من توفر شرط خطية العلاقة وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية :

الجدول رقم (15) يوضح العلاقة بين الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي

Spearman's rho		التفاعل الصفي	القرار
الدافعية للتعلم	معامل الارتباط	0.602**	الارتباط دال عند (α=0,01). **
	مستوى الدلالة	0.000	
	حجم العينة	90	

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس **(الدافعية للتعلم)** ودرجاتهم في **(التفاعل الصفي)** بلغ (0.60) وهي قيمة مرتفعة وموجبة، ويعني هذا أن الارتباط بين درجات **(الدافعية للتعلم)** ودرجات **(التفاعل الصفي)** لدى أفراد عينة الدراسة هو ارتباط طردي، أي أن كل زيادة في درجات الافراد في **(الدافعية للتعلم)** تقابلها زيادة في درجاتهم في مقياس **(التفاعل الصفي)** والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0,01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية البحث العامة القائلة بـ **توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط** ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

2- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الاولى:

نصت الفرضية الاولى للدراسة على انها: " **توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط حسب الجنس** " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني**، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (16) إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط حسب الجنس.

الدافعية للتعلم		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
الجنس	ذكور	39	37.73	1471.50	691.500	1471.50	-2.470	0.014	دال عند (0.05)
	إناث	51	51.44	2623.50					
	الإجمالي	90							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (90) فردا قد توزعوا بناء على درجاتهم في **الدافعية للتعلم** حسب متغير الجنس إلى (39) ذكرا بواقع (37.73) كمتوسط رتب، و(51) أنثى بواقع (51.44) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار **(Z) مان ويتني** والتي بلغت (2.47-) نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وبالتالي يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية البحث الأولى والقائلة بـ **توجد فروق في الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط حسب الجنس** ، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

3- عرض وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية للدراسة على انها: " **توجد فروق في التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط حسب الجنس** " وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني**، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط حسب الجنس.

التفاعل الصفي		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
الجنس	ذكور	39	39.40	1536.50	756.500	1536.50	-1.942	0.052	غير دال
	إناث	51	50.17	2558.50					
	الإجمالي	90							

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (90) فردا قد توزعوا بناء على درجاتهم في **التفاعل الصفي** حسب متغير الجنس إلى (39) ذكرا بواقع (39.40) كمتوسط رتب، و(51) أنثى بواقع (50.17) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة إختبار **(Z) مان ويتني** والتي بلغت (1.94-) نلاحظ أنها قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه تم قبول الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وبالتالي يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **معارضة** لفرضية البحث الثانية والقائلة بـ **توجد فروق في التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة رابعة متوسط حسب الجنس** أي أنه **لا توجد فروق**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

ثالثا/ مناقشة النتائج:

1-مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تنص فرضية البحث على وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، و يمكن تفسير النتيجة التي تم التوصل إليها أن هناك علاقة بين الدافعية للتعلم بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث تتفق دراستنا مع الدراسة التي توصل إليها "ريان و باتريك Ryan,Patrick,2001 حيث أكدت أن دعم المعلم و تعزيزه للتفاعل الإجتماعي و الإحترام المتبادل ارتبط إيجابيا بدافعية المتعلمين. **(خضير و أبو غزال، 2016، ص393).**

كما تتماشى دراستنا الحالية مع ما توصل إليه "حسين و عبد الفتاح و حميد،2009" في دراستهم حول أنماط التفاعل اللفظي و علاقتهم بدافعية المتعلمين للتعلم، حيث كشفت النتائج على وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين نمط التفاعل الصفي السائد ومستوى دافعية المتعلمين للتعلم. **(حسين و عبد الفتاح و حميد، 2009، ص320).**

يمكن إرجاع وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى معاملة المعلم و ما يقدمه من تنوع أساليب وطرق التدريس و التواصل اللفظي و غير اللفظي لتحقيق تفاعل صفي ناجح و فعال، فالعلاقة الوطيدة بين المعلم و المتعلم تستثير من دافعية التعلم عند تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2-مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أن هناك فروق فردية دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، و هذه النتيجة تسير في اتجاه توقع الفرضية.

و قد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج مجموعة من الدراسات العربية السابقة مثل دراسة "قطامي يوسف"(1993) التي أشارت إلى أن هناك أثرا دالا إحصائيا لمتغير الجنس في الدافعية للتعلم لدى طلبة الصف العاشر.**(يوسف قطامي، 1993، ص233)**.

كما تتماشى دراستنا الحالية مع دراسة "نورجان عادل محمود ميرة"(2014) على وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مهارة طرائق العمل و دافعية التعلم لدى الإناث من أفراد العينة، و تشير إلى أن متغير الجنس يؤثر في طبيعة العلاقة بين مهارات التعلم و الاستنكار و دافعية التعلم لدى أفراد العينة.**(نورجان عادل محمود ميرة، 2014، ص78-79)**.

و من الدراسات السابقة الغربية التي اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية هي دراسة "بوجيانو"(1991) على تلاميذ المرحلة المتوسطة حيث تبين أن الإناث أكثر ميلا من الذكور فيما يتعلق في الدافعية الخارجية و أكثر تأثرا بالتغذية الراجعة **(يسرى مصطفى السيد، 2002)**.

يمكن إرجاع وجود فروق دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى أن الإناث أكثر رغبة و أكثر حماسا و اهتماما و استثارة نحو دافعية التعلم من الذكور.

3-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أن هناك فروق فردية دالة إحصائيا في مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية على أنه لا توجد فروق فردية دالة إحصائيا في مستوى التفاعل الصفي بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

كما تتفق النتيجة المتوصل إليها مع النتيجة التي توصل إليها "أومفينغ" (Omving,1989) حيث توصل إلى نتيجة مفادها أن الجنس لا يؤثر في التفاعل الصفي.

كما تتماشى دراستنا مع نتيجة دراسة "فواز عقل"(2008) و التي هدفت إلى معرفة درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الإنجليزية، كما يراه طلبة الثانوية في مدينة نابلس و اختار عينة عشوائية قوامها (632) تلميذا يمثلون (29.7%) من مجتمع الدراسة يتوزعون من حيث الجنس إلى (276) ذكرا و (347) أنثى، و أسفرت عن نتيجة مفادها عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الإنجليزية. (عقل،2008،ص89).

و أيضا لا تتفق النتيجة المتوصل إليها مع نتيجة دراسة "بريدمور"(Pridmor,2000) من أن قدرة الطلبة على التفاعل الصفي مرتبطة بعامل الجنس و العمر.

يمكن إرجاع عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفاعل الصفي بين الجنسين لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى سعي المتعلم في إثبات الذات و تعزيز روح الإنتماء إلى الجماعة داخل الصف الدراسي.

الاستنتاج العام:

تطرقنا في دراسة الموضوع بعنوان علاقة الدافعية للتعلم بمستوى الفاعل الصفي دراسة ميدانية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحفيز التلاميذ نحو التعلم فقدراتهم لا تنحصر في الاستماع للمعلم فقط، بل عليهم التجاوب و التفاعل مع ما يقدم لهم في الفصل الدراسي، حيث يحتل التفاعل الصفي مكانة مرموقة في مجال الدراسات و البحوث العلمية و التربوية، بحيث أكدت الكثير من الدراسات ضرورة إتقان المعلم لمهارات التواصل و التفاعل الصفي فهو المركز الأساسي في العملية التعليمية و ترتبط خصائصه ارتباطا وثيقا بتعلم التلاميذ، و له دورا مهم في تجسيد العلاقات التفاعلية بينه و بينهم، و ذلك من خلال ما يقوم به من أنشطة داخل القسم، حيث توصلنا من دراستنا إلى أهم نتائج و استنتاجات للبحث و تتمثل فيما يلي:

- وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- وجود فروق فردية دالة إحصائيا في دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.
- عدم وجود فروق فردية دالة إحصائيا في مستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الخاتمة

الخاتمة

تناولت الدراسة موضوعا في غاية الأهمية بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية، حيث تم الكشف عن أهم عملية من العمليات التربوية و المتمثلة في علاقة الدافعية للتعلم بمستوى التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط داخل الصف الدراسي، حيث يتضح لنا أن أدوار المعلم في العملية التربوية لا تنحصر فقط على تقديم المعلومات و الخبرات، لكنه يقوم بأدوار أخرى، فالمعلم الناجح هو من يستطيع أن يجعل من سلوكاته ، معاملاته و علاقاته نموذجا يقتدي به التلميذ ما يستدعي لبناء علاقة وطيدة بينه و بين تلاميذه، فالتفاعل الصفي له أثر إيجابي على تكوين شخصية المتعلم و تحديد اتجاهات إيجابية نحو التعلم، و يزداد أيضا من قوة الدافعية للمتعلم نحو التعلم.

و هناك العديد من المقترحات التي تتمثل فيما يلي:

-إجراء دراسة تتناول درجة ممارسة مدرسي المرحلة المتوسطة لمهارات التفاعل الصفي و علاقته بدافعية التلاميذ نحو التعلم.

-تحسين العلاقات ما بين المعلم و التلاميذ باتباع أساليب تنمي دافعية التعلم لدى المتعلم.

-الاهتمام أكثر بدراسة التفاعل الصفي لما له من أثر إيجابية على دافعية التعلم عند التلاميذ.

-وضع برامج تدريبية لتكوين الأساتذة على إتقان مهارات التفاعل الصفي.

-الاهتمام أكثر بالتلميذ باعتباره الأهم في العملية التعليمية و استخدام استراتيجيات تجعله يرغب بالتعلم و تزداد من دافعيته للتعلم.

-تحقيق توافق المتعلم النفسي و الإجتماعي داخل الصف، مما يمكنه من زيادة دافعيته للتعلم و استثمار قدراته إلى أقصى حد ممكن.

-تطوير عملية التفاعل الصفي و تنمية روح المثابرة لدى المتعلمين و إقبالهم على عملية التعلم.

-ضرورة إدراك التلميذ لضرورة إبداء كامل الإحترام و التقدير للأساتذة.

-تنويع طرق التدريس لتتلائم مع أساليب تعلم التلاميذ و أنماط أفكارهم لتحقيق تفاعل صفي فعال.

-الابتعاد عن السخرية و الاستهزاء و الإهانة و غيرها من الأساليب الغير الأخلاقية عند التلاميذ لكونها أساليب لها نتائج خطيرة سواء على التلميذ أو المعلم.

المراجع

المراجع:

أولا/ المراجع باللغة العربية.

أبو إبراهيم، حسن وشعيب، سعيد عبد الفتاح و صدام، محمد حميد (2009).أنماط التفاعل الصفي لمدرسي اللغات في معاهد إعداد المعلمين و المعلمات و علاقته بدافعية طلبتهم لتعلم اللغة المدروسة، *مجلة التربية و العلم، المجلد (16)، العدد (2).*

أبو جادو، صالح محمد علي (1998). *علم النفس التربوي.* عمان، الأردن. دار المسيرة للنشر و التوزيع.

أبو جادو، صالح محمد علي (2002). *توفير الدافعية للتعلم، مبادئ و تطبيقات.* عمان. معهد التربية، الأنروا اليونيسكو.

أبو حويج، مروان (2004). *المدخل إلى علم النفس التربوي.* عمان، الأردن. دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

بكر نوفل،محمد (2011). الفروق في الدافعية للتعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية. *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية.فلسطين، مجلد (25)، عدد (2).*

بلقيس، أحمد (1987).*التفاعل اللفظي الصفي*، و توظيفه في إدارة الصف و تنظيم التعلم، مفاهيمه و أصناف الكلام المستخدمة فيه. عمان، معهد التربية، الأنروا، اليونيسكو.

البيلي،محمد،قاسم،عبد القادر، الصمادي،أحمد (1997).*علم النفس التربوي و تطبيقاته.* الإمارات العربية المتحدة.مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع.

جابر، عبد الحميد جابر(1994).*علم النفس التربوي.* الطبعة الثالثة. قطر. دار النهضة العربية.

جرادات، عزت و آخرون(1983).*التدريس الفعال.* عمان. دار الفكر للنشر و التوزيع.

جلال، حاج حسين(2011). نظرية تقدير الذات و دافعية لتعلم الرياضيات ، أثر المرحلة الدراسية و الجنس على الدافعية لتعلم الرياضيات لدى الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة.*مجلة الدراسات التربوية و النفسية. سلطنة عمان، مجلد (15)، العدد (1).*

الحجازي مدحت، عبد الرزاق (2012).*معجم مصطلحات علم النفس.عربي-إنجليزي-فرنسي.* بيروت. دار الكتب العلمية.

حمدان، محمد(1982). *تعديل السلوك الصفي.* بيروت، مؤسسة الرسالة.

خضير، رائد محمود و معاوية، محمود أبو غزال (2016). دافعية القراءة و علاقتها ببيئة الصف الإجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية في محافظة أربد، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (12)، العدد (3).*

خطايبة، ماجد (2002). *التفاعل الصفي.* عمان. دار الشروق للنشر و التوزيع.

خليفة، عبد اللطيف محمد (2000).*الدافعية للإنجاز.* القاهرة. دار غريب للطباعة و النشر.

الزغول، عماد الرحمن، شاكر، عقلة المحاميد (2010). *سيكولوجية التدريس الصفي.* الطبعة الثانية. الأردن. دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

زهران، حامد عبد السلام(2005). *الصحة النفسية و العلاج النفسي.* القاهرة. عالم الكتب للنشر و التوزيع و الطباعة.

الزيود، نادر فهمي و آخرون (1993).*التعلم و التعليم الصفي.* عمان. دار الفكر.

الشنطي،راشد محمد ، محمد، عبد الله(1989).*التعلم و التعليم الصفي.* الأهلية للنشر و التوزيع.

طارق ،عبد الرؤوف عامر و ربيع، محمد (2008). *توظيف أبحاث الدماغ في التعلم.* عمان. دار اليازوري العلمية.

الطيطي، محمد(2004). إدارة التعلم الصفي. دار الأمل للنشر و التوزيع.

العساف، ماجد حمدان مازن (2011). مدركات الطلبة لبيئة التعلم الآمنة و علاقتها بدافعيتهم للتعلم. *رسالة المعلم. الأردن، مجلد (49)، العدد (4).*

العشي،نوال(2008). *إدارة التعلم الصفي.* عمان، الأردن. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

عقل، فواز (2008). *مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية، المجلد (22)، العدد (1).*

قطامي، يوسف(1989). *سيكولوجية التعليم و التعلم الصفي.* الأردن. دار الشروق.

القلا، فخر الدين، ناصر، يونس(1995).*أصول التدريس.* الطبعة الثالثة.دمشق. جامعة دمشق.

قواسمة، أحمد يوسف و غرايبة، فيصل محمود (2005). دافعية التعلم لدى الطلبة و علاقتها ببعض العوامل الأسرية. *مجلة العلوم التربوية. قطر، عدد (7).*

الكسواني، مصطفى، شناوي ،محمد (2005). *إدارة التعلم الصفي.*

كمال ،طارق (2006). *أساسيات في علم النفس التربوي.* الإسكندرية. مؤسسة شباب الجامعة للنشر.

اللقاني، أحمد حسين ، أبو سنينة، عودة عبد الجواد(1990).*التعلم و التعليم الصفي*.عمان. دار الثقافة للنشر و التوزيع.

محمد خليفة، عبد اللطيف (2000). *الدافعية للإنجاز.* القاهرة. دار الغريب.

محمد، سهير كامل (2013). *الصحة النفسية لمعلمي التربية الخاصة في ضوء متغيرات الدافعية و التخصص و الخبرة (دراسة تشخيصية)*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

مرزوق، عبد المجيد (1993).مكونات الدافعية و استراتيجيات التعلم الذاتي المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي. *مجلة كلية تنظيم التربية، المجلد السادس العدد الأول*، جامعة الإسكندرية.

مرغم، سعاد (2009). *العلاقة بين تقدير الذات و دافعية التعلم لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي. مدينة سطيف*، رسالة ماجستير غير منشورة. المركز الجامعي الوادي، قسم علوم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا.

المعايطة، خليل (1999).*علم النفس التربوي*. دار الفكر التربوي.

المنجد الأبجدي (1967). لبنان. دار الشروق.

منطقة عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة.عمان. جامعة الأردنية.

نجاح، أحمد(2000).*العوامل المؤثرة على تنمية الدافعية لدى الطلبة في المدارس الأساسية.*

النشواتي، عبد المجيد و آخرون(1985).*علم النفس التربوي*. عمان، وزارة التربية و التعليم و شؤون الشباب.

المراجع باللغة الأجنبية:

Atkinson , John W.(1957). Motivational determinants of taking behavior. Psychological review, v 64 (6,pt.1). p.p"359-372".

Ball (1997) in : kozeki.B. and Entwistel. N.J (1983).Describing and utilizing motivational styles in education. British journal of educational studies; vol31. N 3, pp "184-187".

Markova, A.k (1990). Une stratégie pour motiver l'apprenant. Perspectives, vol 20,3 pp « 309-320 ».

Salasiah Hanin Hamjah, Zainab Ismail, Rosmawati MohamadRasit & Ermy AzziatyRozali, (20011). Methods of Increasing Learning Motivation among Students. Social and Behavioral Science, vol (18), p.p "138-147".

Tardif.J. (1992). Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. Canada. Logique.

Viau,R (1994).La motivation en context scolaire. Bruxelles ; de Boeck and larcier (2 ème éd).

Wang, Y. Huamao, P. Ronghuai, H. Yanhua, H & Jingjing, W (2008). Characteristics of Distance Learners: Research on relationships of Learning Motivation, Learning Strategy, Self-Efficacy, Attribution and Learning Results. Open Learning: The journal of open, Distance and e-Learning, vol 70 (1), p.p"537-554".

Zimmerman. B.J (1990). Self regulating academic learning and achievement. Educational psychology Review,2, p.p"173-201".

الملاحق

الملحق رقم (01): أدوات البحث

جـــامعـــة مولـــود معمـــري–تيزي وزو–

كليـــة العلوم الإجتماعية والإنسانية

قسم العلوم التربية

تخصص إرشاد و توجيه مدرسي

إستبيان

السلام عليكم و رحمة الله تعالى و بركاته و بعد:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

في إطار انجاز مذكرة لنيل شهادة ماسترفي تخصص التوجيه و الإرشاد المدرسي.

نضع بين أيديكم مجموعة من العبارات تقيس مستوى الدافعية للتعلم ومستوى التفاعل الصفي لديكم، التي نرجو الإجابة عنها بما ينطبق عليكم بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة بدون ترك خانات دون علامة مع العلم أنه لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة و تأكدوا أن إجابتكم لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي . ونشكركم مسبقا لتعاونكم معنا.

الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐

السن:

مثال توضيحي:

الرقم	العبارة	أوافق تماما	أوافق قليلا	لا أوافق تماما
01	أستطيع حل أي مشكلة			×

إستبيان الدافعية للتعلم:

الرقم	العبارات	أوافق تماما	أوافق	لا أوافق تماما
1	أبذل جهدا كبيرا للوصول إلى ما أريد.			
2	التعلم يحقق لي مستقبلا زاهرا و مهنة محترمة.			
3	أهتم بالقيام بمسؤولياتي في المدرسة.			
4	مهما يقدم لي من مسائل دراسية فإني استطيع التعامل معها.			
5	المثابرة مهمة في أدائي لأعمالي.			
6	التعلم يكسبني إحترام الآخرين و يضمن لي مكانا مهما في المجتمع.			
7	أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.			
8	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني.			
9	لا أترك عملي عندما أفشل.			
10	التعلم يسمح لي بالمساهمة في تطوير البلاد.			
11	أرغب في المواقف الدراسية التي تتطلب تحمل المسؤولية.			
12	إذا واجهت أمرا جديدا ، أعرف كيف أواجهه .			
13	أكون سعيدا عندما أطول في حل مشكلة.			
14	التعلم يحقق لي النجاح في الحياة.			
15	أنفذ ما يطلبه مني المعلم بخصوص الواجبات المدرسية.			
16	لدي أفكار كثيرة استخدمها للتعامل مع المشكلات التي تصادفني في القسم.			
17	عندما أبدأ في عمل ما انتهي من أدائه.			
18	تنفيذ الأنشطة المرتبطة بالمواد الدراسية مهم بالنسبة لي.			
19	أقوم بما يطلب مني من أعمال على أحسن وجه.			

20	اعرف كيف أتصرف مع المواقف الجديدة.			
21	الاستمرار و المثابرة من أنيب الطرق لحل المشكلات الصعبة.			
22	التعلم يزيد من خبراتي و تفوقي.			
23	استعمل الدقة في أداء نشاطاتي الدراسية.			
24	عندما أبذل جهدا انجح في حل المشكلات الصعبة.			
25	أشعر بالرضا أثناء مواصلة عملي لفترات طويلة.			
26	أعمل بجد لتحسين أدائي في القسم.			
27	أعتمد على قدراتي الذاتية لمواجهة الصعوبات.			
28	أفضل التفكير بجدية لساعات طويلة.			
29	أهتم بالأعمال التي تتطلب البحث و التفكير.			
30	أثق في أعمالي الدراسية المنجزة.			

إستبيان التفاعل الصفي:

المحاور	رقم العبارة	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
التفاعل اللفظي مع المدرس	1	أفضل الجلوس في المقاعد الأمامية داخل الصف حتى أتمكن من التواصل المباشر مع المدرس.			
	2	أتحمس للإجابة على أسئلة المدرس أثناء إنجاز الدرس.			
	3	أبادر برفع يدي لتصحيح الإجابات الخاطئة كلما طلب منا المدرس ذلك.			
	4	لا أتردد في تقديم واجباتي للأستاذ من أجل تصحيحها.			
	5	أشعر بالحرية في المساهمة في طرح الأفكار أثناء الدرس.			
	6	أقبل على الإدلاء برأيي أثناء الدرس و لا أشعر بالتردد لعدم تقبل المدرس وجهة نظري.			
	7	عندما استمع إلى شرح المدرس، أعبر له صراحة على موافقتي أو تحفظي عن بعض الأمور.			
التفاعل اللفظي مع	8	أرغب في مشاركة زملائي في إنجازالدرس عن طريق الحوار و المناقشة.			
	9	أفضل المشاركة في إنجاز الدرس بدل إلتزام الصمت طيلة حصة الدرس.			

التلاميذ	10	لا أشعر بأية مخاوف من فقدان السيطرة على نفسي أو فعل شيء ما يجذب إنتباه التلاميذ إلي.			
	11	أشعر دائما بالرغبة في الإنخراط في حلقة الحوار و النقاش داخل الصف.			
	12	أبدي رأيي و لا أقدم تعليقات على ما يقوله زملائي حتى و لو لم طلب مني ذلك.			
	13	أفضل العمل في مجموعة داخل الصف ، لأن ذلك يشعرني بفعالية أكبر و يزيد من دافعيتي للتعلم.			
	14	أشعر برغبة شديدة في التفاعل مع زملائي من خلال النشاطات الجماعية ، لا أفكر في الانسحاب منها.			
التفاعل اللفظي خلال العرض الشفهية.	15	أتفاعل مع زملائي باللفظ و الإشارة أثناء قيامي بعرض واجباتي المدرسية.			
	16	أبادر بتصحيح التمارين على السبورة و لا أتردد من القيام بذلك خشية الوقوع في الخطأ و التعرض لسخرية الزملاء.			
	17	أكون دائما مستعدا للقيام بالعروض الشفهية و لا اشعر بالخوف من نسيان ما أقول.			
	18	أكون خائفا من أن يراني أفراد مجموعة الصف قلقا و متلعثما في حديثي .			
	19	اقبل على إلقاء كلمة لزملائي داخل الصف مهما كان موضوعها من دون الشعور بالإحراج.			
	20	أفضل أن يتم تقييمي داخل الصف من خلال الإمتحانات الشفهية بدل تقييمي من خلال الامتحانات الكتابية.			

ملحق رقم (02) ثبات وصدق أدوات الدراسة

أولا/ ثبات وصدق مقياس الدافعية للتعلم:

أ/ الثبات:

Reliability

Reliability Statistics		
المحاور	Cronbach's Alpha	N of Items
المحور 1	0.630	08
المحور 2	0.803	06
المحور 3	0.699	07
المحور 4	0.686	09
الكلي	0.729	30

ب/ الصدق:

Correlations

Correlations					
		د1ك			د1ك
ب1	Pearson Correlation	0.586**	ب17	Pearson Correlation	0.639**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب5	Pearson Correlation	0.449**	ب21	Pearson Correlation	0.640**
	Sig. (2-tailed)	0.009		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب9	Pearson Correlation	0.640**	ب25	Pearson Correlation	0.648**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.002
	N	33		N	33
ب4	Pearson Correlation	0.584**	ب28	Pearson Correlation	0.450**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Correlations

Correlations					
		د2ك			د2ك
ب2	Pearson Correlation	0.849**	ب14	Pearson Correlation	0.702**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب6	Pearson Correlation	0.770**	ب18	Pearson Correlation	0.731**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب10	Pearson Correlation	0.594**	ب22	Pearson Correlation	0.687**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Correlations

Correlations					
		د3ك			د3ك
ب3	Pearson Correlation	0.426*	ب19	Pearson Correlation	0.608**
	Sig. (2-tailed)	0.013		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب7	Pearson Correlation	0.772**	ب23	Pearson Correlation	0.655**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب11	Pearson Correlation	0.508**	ب26	Pearson Correlation	0.576**
	Sig. (2-tailed)	0.003		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب15	Pearson Correlation	0.768**			
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	33			
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

Correlations

Correlations					
		د4ك			د4ك
ب4	Pearson Correlation	0.480**	ب24	Pearson Correlation	0.592**
	Sig. (2-tailed)	0.005		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب8	Pearson Correlation	0.447**	ب27	Pearson Correlation	0.482**
	Sig. (2-tailed)	0.009		Sig. (2-tailed)	0.005
	N	33		N	33
ب12	Pearson Correlation	0.637**	ب29	Pearson Correlation	0.540**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.001
	N	33		N	33
ب16	Pearson Correlation	0.642**	ب30	Pearson Correlation	0.374*
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.032
	N	33		N	33
ب20	Pearson Correlation	0.647**			
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	33			
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).					

Correlations

Correlations					
		الكلي 1			الكلي 1
د1ك	Pearson Correlation	0.694**	د3ك	Pearson Correlation	0.662**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
د2ك	Pearson Correlation	0.724**	د4ك	Pearson Correlation	0.660**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

ثانيا/ ثبات وصدق مقياس التفاعل الصفي:

أ/ الثبات:

Reliability

Reliability Statistics		
المحاور	Cronbach's Alpha	N of Items
المحور 1	0.533	7
المحور 2	0.731	7
المحور 3	0.753	6
الكلي	0.851	20

ب/ الصدق:

Correlations

Correlations					
		د1ك			د1ك
ب1	Pearson Correlation	0.579**	ب5	Pearson Correlation	0.402*
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.020
	N	33		N	33
ب2	Pearson Correlation	0.345*	ب6	Pearson Correlation	0.475**
	Sig. (2-tailed)	0.049		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب3	Pearson Correlation	0.700**	ب7	Pearson Correlation	0.531**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.001
	N	33		N	33
ب4	Pearson Correlation	0.537**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.001			
	N	33	*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

Correlations

Correlations					
		د2ك			د2ك
ب8	Pearson Correlation	0.802**	ب12	Pearson Correlation	0.457**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.008
	N	33		N	33
ب9	Pearson Correlation	0.579**	ب13	Pearson Correlation	0.677**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب10	Pearson Correlation	0.401**	ب14	Pearson Correlation	0.788**
	Sig. (2-tailed)	0.021		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
ب11	Pearson Correlation	0.607**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	33	*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).		

Correlations

Correlations					
		3دك			3دك
15ب	Pearson Correlation	0.680**	18ب	Pearson Correlation	0.508**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.003
	N	33		N	33
16ب	Pearson Correlation	0.680**	19ب	Pearson Correlation	0.642**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
17ب	Pearson Correlation	0.703**	20ب	Pearson Correlation	0.849**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Correlations

Correlations					
		الكلي2			الكلي2
1دك	Pearson Correlation	0.825**	3دك	Pearson Correlation	0.888**
	Sig. (2-tailed)	0.000		Sig. (2-tailed)	0.000
	N	33		N	33
2دك	Pearson Correlation	0.834**	**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		
	Sig. (2-tailed)	0.000			
	N	33			

ملحق رقم (03) نتائج الدراسة

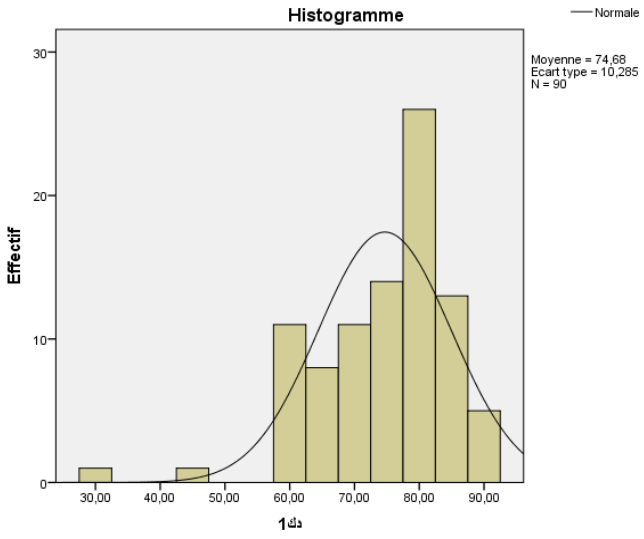
أولا/ التحقق من إعتدالية التوزيع

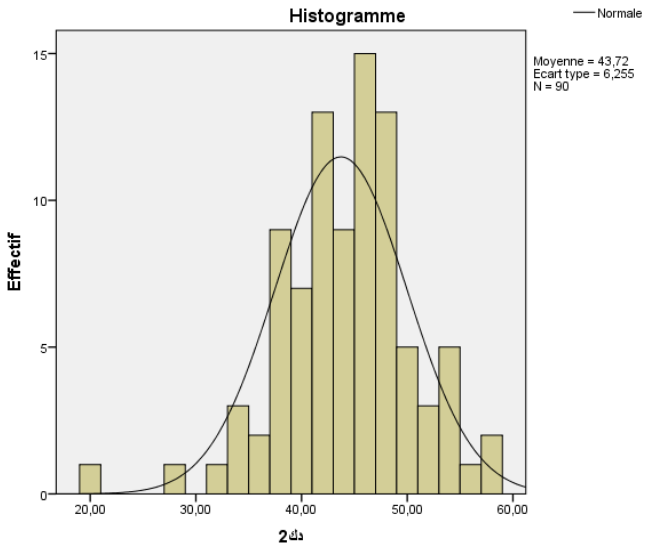
Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الدافعية للتعلم	0.134	90	0.000	0.903	90	0.000
التفاعل الصفي	0.095	90	0.042	0.967	90	0.022

*. This is a lower bound of the true significance.





ثالثا/ التحقق من فرضيات الدراسة

الفرضية العامة:

Correlations

Correlations		
		التفاعل الصفي
الدافعية للتعلم	Pearson Correlation	0.602**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	90
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

الفرضية الاولى:

NPar Tests
Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics[a]			
الجنس		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
الدافعية للتعلم	ذكور	39	37.73	1471.50	691.500	1471.500	-2.470	0.014
	إناث	51	51.44	2623.50				
	Total	90						

الفرضية الثانية:

NPar Tests
Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics[a]			
الجنس		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
التفاعل الصفي	ذكور	39	39.40	1536.50	756.500	1536.500	-1.942	0.052
	إناث	51	50.17	2558.50				
	Total	90						