جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

دافعية التعلم وعلاقته بمستوى التفاعل الصفي اللفظي

دراسة ميدانية بثانوية –أعمر بصالح–تيقزيرت ولاية تيزي وزو

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية تخصص :علم النفس التربوي.

إعداد الطالبين:

-توجي ميسم.

- زرارتي حليم.

إشراف الأستاذ:

د: بوعنيقة لخضر

السنة الدراسية:2023/2022

شكر وتقدير

عملا بقول تعالى:

"واشكروا نعمة الله عليه إن كنتم إياه تعبدون"

نشكر الله سبحانه وتعالى على نعمه الجمة التي انعم بها علينا فله الحمد وله الشكر كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

كما نتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ المشرف الدكتور "بوعنيقة لخضر" الذي أفاض علينا به من خبرات عمله لإتمام هذا العمل الأكاديمي ومنحنا من وقته الثمين، وجهوده المبذولة والذي لم يبخل علينا بنصائحه وإرشاداته ومعلوماته القيمة التي من خلاله تم تخطي الصعاب وإتمام هذا البحث، جزاك الله خيرا

كما نتقدم بالشكر الخاص والتقدير الى جميع أساتذة علم النفس التربوي، فلهم منا كل الاحترام والتقدير

والشكر موصول الى السادة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم قراءة هذه المذكرة ومناقشتها

كما نتقدم بالشكر الجزيل الى أفراد عينة الدراسة والمتمثلين في تلاميذ سنة أولى ثانوي ولنا كل الشكر والتقدير لطاقم التربوي لثانوية أعمر بصالح تيقزيرت

كما نشكر الأستاذة "بوعبيد أنيسة" التي كانت سندا لنا والتي لم تبخل علينا بتقديم المساعدة من نصائح وإرشادات كما نتمنى لها الشفاء العاجل ودوام الصحة والعافية.

كما نتقدم بالشكر الخالص الأستاذ الدكتور موالك مصطفى والأستاذة حدبي حميدة على مساعدتهم لنا

وكل من دعمنا بالكلمة الطيبة وقدم لنا يد المساعدة سواء من قريب أو من بعيد لإتمام هذا العمل المتواضع

ميسم-حليم

الإهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين، أهدي هذا العمل إلى اعز الناس إلى قلبي:

للوالدين الغاليين اللذان تعبا من اجل سعادتي ونجاحي في المشوار الدراسي، وكانا سندا لي في كل خطوة خطوتها.

إلى إخوتي وأخواتي حفظكم الله من كل شر.

إلى كل صديقاتي اللواتي عشت وتقاسمت أجمل وأحلى أيام الجامعة: فاطمة، كنزة،

دهية، فريدة....

إلى كل من عملت معي بكد بغية إتمام هذا العمل: صبرينة ، سمينة ،حياة، سيليا ....

الى كل عائلة "توجي" كل باسمه

ميسم.

الإهداء

الحمد لله وكل الصلاة والسلام على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى.

الى رمز العطاء التي رافقتني بدعواتها سرا وجهرا، الى رمز العطاء والوفاء ودعمي في هذه الحياة

أمي أطال الله في عمرها

الى أخوتي وأخواتي اللذين دعموني في مشوالي الدراسي

إلى كل طلبة السنة الثانية ماستر علم النفس التربوي بدون استثناء

إلى كل الأساتذة الكرام اللذين كانوا سندا لي في مشواري الدراسي

الى كل هؤلاء اهدي هذا الجهد العلمي.

حليم

ملخص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى الدافعية للتعلم ومستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي، وكذا معرفة ان كانت هناك فروق بين الجنسين في كل من الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي اللفظي.

حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها(80) تلميذا متمدرسا بثانوية أعمر بصالح" تيقزيرت" الواقعة في ولاية تيزي وزو، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وقد اتبعنا المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لطبيعة هذه الدراسة وذلك بالاعتماد على مقياسي الدافعية للتعلم (ليوسف قطامي) المتكون من (36بندا) وكذلك مقياس التفاعل الصفي اللفظي (لأحمد دوقة وموالك مصطفى) المتكون من (30بندا) وهذا من خلال السنة الدراسية 2023/2022.

وبعد جمع البيانات تمت معالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية الاتية :

- النسبة المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون.
- اختبار t للفروق.

وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss وبعد تحليل النتائج توصلنا الى ما يلي :

-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائيا بين الدافعية للتعلم ومستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائيا في ضوء الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

Le résumé

La présente étude vise à révéler la nature de la relation entre le niveau de motivation à apprendre et le niveau d'interaction verbale en classe chez les élèves de première année du secondaire, ainsi qu'à savoir s'il existe des différences entre les sexes dans chacun des modes d'apprentissage. Motivation et interaction verbale en classe.

Où l'étude a été menée sur un échantillon de (80) élèves inscrits le lycée d'Ammar Bensalah « Tigzirt » situé dans l'Etat de Tizi Ouzou, où ils ont été choisis au hasard. Nous avons suivi l'approche analytique descriptive car c'est la plus appropriée à la nature de cette étude, basée sur les deux mesures de la motivation à apprendre (par Youssef Qtami) composées de (36 items) ainsi que l'échelle d'interaction verbale en classe (par Ahmed Duqa et Moualek Mustapha) composé de (30 items) et ceci au cours de l'année académique 2022/2023.

Après collecte des données, celles-ci ont été traitées selon les méthodes statistiques suivantes : ⁝

•Pourcentage.

• les moyens

•La déviation standard.

• Coefficient de corrélation de Pearson.

• t test pour les différences.

En utilisant le logiciel de statistique pour les sciences sociales Spss, et après analyse des résultats, nous sommes arrivés à : ⁝

- Il existe une corrélation statistiquement significative entre la motivation à apprendre et le niveau d'interaction verbale en classe chez les élèves de première année du secondaire.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives au regard de la motivation à apprendre chez les élèves de première année du secondaire en raison de la variable du sexe.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans le niveau d'interaction verbale en classe chez les élèves de première année du secondaire en raison de la variable du sexe.

فهرس المحتويات	
المحتوى	الصفحة
شكر وتقدير	
اهداء	
ملخص الدراسة باللغة العربية	
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الاشكال	
مقدمة	
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1-إشكالية الدراسة	7
2-فرضيات الدراسة	11
3-أهداف الدراسة	11
4-أهمية الدراسة	11
5-تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الإجرائية	12
6-الدراسات السابقة	14
7-التعقيب على الدراسات السابقة	26
الفصل الثاني :الدافعية للتعلم	
تمهيد	30
1-مفهوم الدافعية للتعلم	31
2-أهمية الدافعية للتعلم	35
3-العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم	36
4-أنواع الدافعية للتعلم	39
5-خصائص الدافعية للتعلم	40
6-وضائف الدافعية للتعلم	41
7-أساليب تنويع المثيرات واثارات الدافعية	43
8-استراتيجيات اثارة الدافعية لدى تلاميذ	44
9-دور المعلم في استثارة الدافعية للتعلم	45
10-النظريات المفسرة لدافعية التعلم	46
خلاصة الفصل	49
الفصل الثالث: التفاعل الصفي اللفظي	
تمهيد	52
1-تعريف التفاعل الصفي	53
2-مفهوم التفاعل الصفي اللفظي	53
3-أنماط التفاعل الصفي اللفظي	54

4-ركائز عملية التفاعل الصفي	57
5-أهمية التفاعل الصفي اللفظي	57
6-أقسام السلوك اللفظي حسب فلاندرز	59
7-القائمون بالتفاعل الصفي اللفظي	61
8-استراتيجيات تحقيق التفاعل الصفي الجيد	61
9-نماذج التفاعل الصفي	63
10-النظريات المفسرة للتفاعل الصفي	64
خلاصة الفصل	68
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة	
تمهيد	72
1-التذكير بفرضيات الدراسة	73
2-منهج الدراسة	73
3-الدراسة الاستطلاعية	74
4-مجتمع الدراسة	76
5-عينة الدراسة	77
6-حدود الدراسة	78
7-أدوات جمع البيانات	78
8- الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة	82
خلاصة الفصل	84
الفصل الخامس : عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	87
1-عرض وتحليل نتائج الدراسة	88
1-1-عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة	88
2-2-عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى	89
2-3-عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية	90
2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	91
2-1-تفسير ومناقشة نتائج الخاص بالفرضية العامة	91
2-2-تفسير ومناقشة نتائج الخاص بالفرضية الجزئية الأولى	93
2-3-تفسير ومناقشة النتائج النتائج الخاص بالفرضية الجزئية الثانية	94
3- الاستنتاج العام	96
خاتمة	97
الاقتراحات	98
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول		
الرقم	العنوان	الصفحة
	يمثل مجتمع الدراسة للتلاميذ سنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس.	76
	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.	77
	توزيع بنود مقياس الدافعية للتعلم حسب الاتجاه الموجب والسالب.	79
	يمثل صدق مقياس الدافعية للتعلم.	79
	توزيع بنود مقياس التفاعل الصفي اللفظي حسب الاتجاه الموجب والسالب.	81
	يمثل صدق مقياس التفاعل الصفي اللفظي	82
	يوضح يمثل نتائج اختبار الفرضية العامة.	89
	يوضح يمثل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى.	90
	يوضح يمثل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية.	91

فهرس الاشكال		
الرقم	العنوان	الصفحة
1	يمثل نمط تفاعل الصفي وحيد الاتجاه	54
2	يمثل نمط تفاعل الصفي ثنائي الاتجاه	55
3	يمثل نمط تفاعل الصفي ثلاثي الاتجاه	55
4	يمثل نمط تفاعل الصفي معدد الاتجاهات	56

مقدمة:

يحظى المعلم منذ الأزل بمكانة مرموقة في مختلف المجتمعات نظرا لمدى أهمية الرسالة التي يسعى دائما لتوصيلها لمختلف الأجيال. فيعتبر بمثابة مصباح ينير ظلمات الجهل الذي كان يسود بين الناس، وهذا لا يزال ساريا مع مرور الزمن. ففي الوقت الراهن رغم كل هذا التطور الهائل الذي مس العالم بكاملة الا أن المعلم مازال الركيزة والمحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية.

للمعلم مكانة مرموقة عند تلامذته، حيث يعتبرونه القدوة والمثل الأعلى لهم وليس فقط كمعلمهم. فلهذا أصبح من الضروري عليه تطوير كفاءته وتنمية نفسه ثقافيا وأكاديميا وتربويا وذلك من خلال مطالعته الكتب التربوية حتى يتمكم من تقديم الجديد والنافع لطلابه، خاصة وأننا نعيش في عصر يتصف بالانفجار المعرفي مع ما تحمله هذا الكلمة من معاني ودلالات. ولهذا يجب أن يكون المعلم فعالا في تدريسه، متمكنا من مادته، متميزا في عطائه، مبتكرا ومجددا ومبدعا في عمله. وهذا لن يتحقق ما لم يكن هناك تفاعلا إيجابيا بين أطراف العملية التعليمية التعلمية.

وهذا التفاعل الإيجابي المنشود لن يتحقق داخل الصف ما لم تكن هناك مشاركة فعالة بين قطبي التفاعل الصفي وهما المعلم والمتعلم. وما يضفي على نجاح العملية التعلمية هو التفنن في استعمال الوسائل التكنولوجية في تطبيق استراتيجيات التعلم.

والتفاعل الصفي ذلك النشيط الذي يستند على تخطيط تربوي سليم في تحقيق الأهداف التربوية و لعل من أبرز العوامل التي تجعل المعلم قريبا من متعلميه ادارته الصفية الناجحة، و ممارسته لمختلف أنواع التفاعل الصفي اللفظي و الغير اللفظي ،و قدرته على توظيف التقنيات التربوية الحديثة و تنظيم الأنشطة الصفية داخل غرفة الصف ،حيث خطط لها جيدا من أجل احداث تغيرات في سلوكهم و طريقة تفكيرهم، بتوظيف العقل دون ارهاقهم و ذلك في جو يسوده المحبة و الاخاء، فهدف العملية التعلمية تتلخص في رفع أداء المتعلم و الدليل على ذلك التدقيق و الوقوف على كل أطراف العملية بمختلف الفاعلين فيها خاصة المعلم الذي يمثل العنصر الأساسي في المناخ المدرسي. والذي عليه تقع مسؤولية اختيار

الطرق و الأساليب المناسبة للتدريس، والتربية الحديثة اليوم أصبحت ترتكز أيضا على المتعلم باعتباره يملك استعدادات داخلية يستوجب استثمارها نظرا لأهميتها في التعلم والتي تسمى بالدافعية. حيث تعتبر هذه الأخيرة مركز اهتمام العديد من الباحثين والدراسات من خلال علاقتها وترابطها بمتغيرات مختلفة.

ومن هذا المنطق جاءت فكرة دراستنا الحالية للبحث عن العلاقة التي تربط بين التفاعل الصفي اللفظي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، والكشف عن الفروق تبعا لمتغير الجنس في كلا المتغيرين.

ولبلوغ هذا الهدف تم تقسيم دراستنا الحالية الى جانبين أساسيان :جانب نظري وجانب تطبيقي يحتوي كل واحد منهما على مجموعة من الفصول وتسبقهما مقدمة وجاءت فصول الدراسة على النحو التالي:

الجانب النظري :قسمناه الى ثلاث فصول وهي :

الفصل الأول: والإطار العام للدراسة وتناولنا فيه إشكالية الدراسة وفرضياتها، وأهدافها وأهميتها بالإضافة الى تحديد مفاهيم الدراسة وتعريفاتها الاجرائية، والدراسات السابقة والتعقيب لها.

الفصل الثاني: تناولنا فيه موضوع الدافعية للتعلم من حيث تعريفه، أهميته العلاقة المؤثرة فيه، أنواعه وخصائصه وكذلك وظائفه وأساليب تنويع المثيرات واثارات الدافعية، إضافة الى استراتيجيات اثارتها ودور المعلم في استثارتها، مرورا بنماذج النظرية المفسرة له.

الفصل الثالث: تناولنا فيه موضوع التفاعل الصفي اللفظي من حيث تعريفه، أنماطه وركائزه وأهميته، أقسامه حسب فلاندرز، كذلك القائمون واستراتيجيات تحقيقه مع نماذجه، إضافة النظرية المفسرة له.

أما الجانب التطبيقي :قسمناه الى فصلين وهما:

الفصل الرابع: تناولنا فيه الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث التذكير بفرضيات الدراسة، منهج الدراسة وكذا الدراسة الاستطلاعية إضافة الى مجتمع وعينة الدراسة الاساسية، وحدود اجراء الدراسة، والأدوات المستخدمة لاختبار فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس: وتناولنا فيه عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة، ثم الاستنتاج العام لنختمها بخاتمة واقتراحات ومجموعة من المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول :الإطار العام للدراسة

1-إشكالية الدراسة

2-فرضية الدراسة

3-أهداف الدراسة

4-أهمية الدراسة

5-تحديد مفاهيم الدراسة تعريفاتها الإجرائية

6-الدراسات السابقة

7-التعقيب على الدراسات السابقة

1-الإشكالية الدراسة:

أصبح العالم حاليا يواجه موجة من التّجديد في شتى مجالات الحياة: اجتماعياً اقتصادياً، ثقافياً، معرفياً، وتكنولوجياً، نفس الأمر ينطبق على المنظومة التربوية أيضا وذلك نظراً للمحور الهام الذي تشغله التربية، الشيء الذي جعل مسؤوليّ هذا القطاع في كل أنحاء العالم وفي الجزائر خاصة يُعطون الأولوية للمؤسسات التربوية في استثمار الطاقات البشرية في مختلف المراحل العمرية. لهذا تعدّ المدرسة المكونة الثانية للطفل بعد أسرته، وذلك بتوفير كل اللّوازم المادية، البشرية، المعنوية وتهيئة البيئة الملائمة لتسيير الجيد للعمليّة التعليمية.

إن العمليّة التّعليمية عبارة عن كلّ متكامل، يتطلب نجاحها توفير جميع العناصر المكونة لها، والمتمثّلة في: معلم، متعلم، المادة المدرسية **(ملياني بتول فاطمة الزهراء،2020، ص 7).**

فبتعزيز العلاقات بين هذه العناصر تتشكل عملية الاتصال والتواصل بينهم وهو الشيء الذي يؤدي إلى نشأة التّفاعل الصّفي والتواصل البيداغوجي بينهم، وبالتّالي تنمو فيه العلاقات بين الأستاذ والتّلميذ التي تُعرف بالعلاقات التربوية أثناء انجاز الدّرس، فتعدّ هذه العملية الجوهر الأساس.

فالمدرسة عبارة عن شبكة من العلاقات التربوية التي يتم من خلالها التّفاعل الصفّي بنوعيه تواصل لفظي وتواصل غير لفظي. **(مساوي أمينة،2020، ص12).**

تبقى هناك مساعياً واجراءات منظّمة ومخطّطة جيدا، تؤدي إلى إحداث فرصة التعلّم الفعال لدى التّلاميذ، فعملية الّتدريس تتطلب أشياء كبيرة، حيث يجب أن يعتمد المعلم في تدريسه وتطبيقاته على المعرفة الدقيقة لطبيعة المتعلم من جهة، ولطبيعة العملية التّعليمية التعلّميّة من جهة ثانية، ولطبيعة المادة الدراسية من جهة ثالثة. **(جودت إبراهيم،2004،ص309).**

وبذلك ينبغي على المعلّم أن يكون على معرفة جيدة بمجال تخصصه وعلى اطلاع بالمستجدات العلميّة التي تطرأ في هذا المجال، وذلك لأنّه جزءا من نجاح عملية التّعلم الذي يتوقف على مدى إلمام المعلم بجوانب الموضوع الذي يقوم بتدريسه، ومن جهة أخرى فإن الإعداد المهني والّتربوي للمعلم لا يقل أهمية عن الإعداد الأكاديميّ، فالمعلم بحاجة إلى الخبرة والدّراسة الفنية والتربوية من حيث المعرفة بأساليب وطرق التّدريس وطرق اختيار الوسائل التعليمية وكيفية توظيفها. بالإضافة إلى المعرفة النّفسية في التّعرّف على خصائص المتعلّمين ودوافعهم وكيفية تشجيعها والتعامل معها **(الزعول والمحاميد، 2007، ص29).**

كما ينبغي أن يكون ملمّا بكيفية استثارة الجوانب المهمة في تعليمهم لخلق جوّ الحوار والتفاعل والتبادل الأفكار والمناقشة الايجابية وتولد التّفاعل الصّفي اللّفظي.

فبات من الضّروري إتقان المعلم لمهارات التّواصل كون ذلك يشجّع على الإدارة الصّفية الملائمة ويسمح في إحداث تفاعل داخل الصف بهدف تحقيق وتوصيل الرّسالة إلى التّلميذ واستيعابها وفهمها، وبالتالي يكون المعلم مساعدا وموجهاً ومرشداً. فهو يمثل الرّكيزة الأساسيّة في عملية التّعلم، وعليه فإنّ نجاحها مرهون بمدى تحقيق الاتصال بين جميع عناصرها وأنّ من يقع عليه عبء تحريك الاتصال هو الأستاذ وإذا فشل هذا الأخير في بناء حلقات تواصلية مع تلاميذه وهذا حسب دراسة **(أولسون 1988)** فقد يعرقل تواصلهم في الحياة العامة **(حروز حروز،2018،ص 956.)**

ودعمت ذلك دراسة **(قادري 2012)** التي توصلت من خلالها إلى وجود ارتباط دال إحصائيا بين سلوك التّلميذ ومعاملة الأستاذ له. وكذلك دراسة **(Chrifi 2019)** أنّ النمط المسيطر على التفاعل اللفظي لدى الأستاذ هو كلام الأستاذ. وأنهم يستخدمون مجال الضّبط وتبرير السلطة بوضوح **(علاوة سلطان، 2020، صفحه 5 ،6).**

بالرغم من المجهودات التي يبذلها المعلّم داخل القسم من أنشطة ومن برامج وطرق ملائمة للتواصل والتفاعل الفعال قصد بلوغ الأهداف التربوية المنشودة إلا أنّه يصعب عليهم تحقيقها إلاّ في حالة الاهتمام بالتّلميذ بصورة كبيرة وخاصة والنّظر إلى متطلباته واحتياجاته باعتباره أنّه يملك استعدادات وقدرات داخلية يجب استثمارها والاهتمام بها وعدم تجاهلها وهي ما تسمى بالدّافعية.

فالدافعية إذا هي القوة الدّاخلية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه. يعرفها **(سوريال 1989)** على أنها حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكها وتعمل على استمرار هذا السّلوك وتوجهه نحو هدف معين وعرفها **(سوريال 1989)** أيضا على أنها حالة داخلية في المتعلّم تدفعه للانتباه إلى موقف تعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في النشاط حتى يتحقق التعلم. **(الزغول والمحاميد،2007، ص 96).**

فلا يمكن فصل مختلف نشاطات التلميذ التّي يقوم بها في القسم عن الدافعيّة للتعلّم حسب العديد من الدّراسات، بحيث نجد الدّافعية للتعلّم العنصر الأساسي الذي تقف وراء عملية التعلّم والقوة المحركة التي تدفع المتعلّم إلى اكتساب خبرات ومعارف ومهارات وأنماط سلوك متعددة وأحد العوامل الحيويّة التي تساعد الفرد على تحقيق أهدافه في التكيّف والسّيطرة وكذا التقبّل أو تجنب المواقف التي تحيط به ولا تتطلّب التفوق مثل التّحصيل الدّراسي.

نجد الدراسة **جيهان أبو راشد العمران (1994)** شملت الدّراسة دافعية التعلّم وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي وبعض المتغيّرات حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية للتعلم لصالح الإناث **(فروجة بلحاج،2011، ص 229).**

كما نجد دراسة قطامي يوسف (1993) التي أشارت إلى أن هناك دلالة إحصائية لمتغير الجنس في الدافعية لدى طلبة الصف العاشر **(يوسف قطامي،1993،ص 233.)**

تعددت الدراسات حول هذا الموضوع لأنّه موضوع حيويّ يدرس العلاقة بين متغيرين أساسيين في العملية التعليمية هما التّفاعل الصّفي اللّفظي ودافعية التعلّم ونلاحظ في هذا الشأن غياب الدّراسات التي تربط بين التدريس الصفيّ وما يتعلق به من تفاعل المعلمين وأهميته في استثارة دوافعهم للتّواصل والإقبال على المشاركة الصفيّة.

وعلى هذا الأساس جاءت الدراسة الحالية لفتح المجال للبحث في هذا الموضوع وبلورة الأفكار في هذا المجال. فانسياقا مع ما سبق نحاول في الدراسة الحالية الإجابة على التساؤلات التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفاعل الصف اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى التلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى دافعية للتعلّم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس؟

2-فرضيات الدراسة:

- **الفرضية الأولى** : توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التّفاعل الصّفي اللّفظي والدّافعية للتعلّم لدى تلاميذ سنه أولى ثانوي.
- **الفرضية الثانية**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التّفاعل الصفيّ اللّفظي لدى تلاميذ سنه أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.
- **الفرضية الثالثة:** توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدّافعية للتعلّم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

3-أهداف الدراسة:

نسعى من خلال خطوات الدّراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف البحثيّة التّالية:

1-الكشف عن العلاقة القائمة بين الدّافعية للتعلّم ومستوى التعلّم الصفيّ اللّفظي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

2-التعرّف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الدّافعية للتعلّم لدى التلاميذ سنه أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

3-التعرّف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التّفاعل الصفيّ اللّفظي لدى تلاميذ السّنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

4-أهمية الدراسة:

إن الحديث عن أهمية أي دراسة هو الحديث عن مدى الاستفادة منها، وهذا ما ينطبق على هذه الدّراسة بحيث تتجلى أهميتها في التعرّف على العلاقة بين التّفاعل الصفّي اللّفظي والدّافعية للتعلّم لدى التلاميذ المتمدرسين في السّنة الأولى ثانوي، وهذا بطبيعة الحال طبعا للدور الذي يقوم بها الأستاذ في عملية التّنفيذ والتّوجيه في ظلّ المقاربة بالكفاءات، وهذا ينتج من خلال إتاحة الفرصة للتّلاميذ للمشاركة والتّفاعل في المواقف التعليمية المختلفة باعتبارهم محور العمليّة التّعليميّة كما أنّ الأستاذ في ظل العلاقة التفاعليّة مع المتعلّمين يقوم بتشخيص احتياجاته التعليمية وبالتالي حتما سوف يقوم بتهيئة المناخ الصّفي اللازم لإثارة هذه الاحتياجات والرّغبات ومحصلة هذا الفعل حتما تُؤدّي إلى زيادة الدّافعية للتعلّم لدى التلاميذ بما يتماشى وقدراتهم تكمن أهمية هذه الدراسة في مضمونها من خلال جعلها محطة ذات مفاتيح يستطيع الباحث المتطلع أن ينطلق منها للتعمق أكثر فأكثر في هذا المجال التربوي.

كما تتجلى أهمية الدّراسة في معرفة العلاقة بين التّفاعل الصفيّ اللّفظي بالدّافعية للتعلّم لإنجاز الأنشطة التّربوية المقدمة ولذا معرفة الاختلاف بينهما عند تلاميذ سنة أولى ثانوي بعد اجتيازهم لمرحلة التّعليم المتوسّط من حيث متغير الجنس.

5-تحديد المفاهيم ومصطلحات البحث:

أولا: التفاعل الصفي:

يقصد بتفاعل الصفي التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على السلوك الصفي والإدراكي المتبادل بين المعلم والتّلميذ في الصفّي وهو يحدد في العلاقة بين المعلمين والتّلاميذ مما يؤدي إلى ذلك من نمو معرفي واجتماعي. **(مصباح،2003، ص126)**

التفاعل الصفي اللفظي:

يشير التّفاعل اللّفظي الصفيّ مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والتلاميذ فيما بينهم في غرفه الصف وهذا ما يرافق هذا الكلام من أفعال واماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية **(ملحم،2006،ص471)**.

التفاعل الصف اللفظي إجرائيا:

هو كل ما يصدر من المعلم والتلميذ داخل حجرة الدّراسة أو الصف الدّراسي من تبادل الآراء والأفكار ومناقشتها والتّصرفات والسّلوكيات الصّادرة بين طرفيّ العملية التعليميّة ويقاس في هذه الدراسة بناء على الدّرجات المتحصل عليها من قبل المبحوثين من خلال استجاباتهم على بنود مقياس التّفاعل الصفيّ اللّفظي الّذي أعده **(موالك مصطفى ودوقة أحمد سنه 2015.)**

ثانيا: الدافعية:

هي حالة داخليّة تحثّ المعلم على السعي بأي وسيلة ليمتلك الأدوات والمواد التي تعمل على إيجاد بيئته تحقق له التكيف والسعادة وتجنبه الوقوع في الفشل. **(نايفة قطامي،2004، ص13).**

الدّافعية للتعلّم:

مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها المعلّم بغرض اثارة رغبة التّلاميذ لتعلّم موضوع ما، وتحفزهم على القيام بأنشطة تعليميّة تتعلّق به والاستمرار فيها حتى يتم تعلم ذلك الموضوع **(سمير عطية المعراج،2013،ص 55).**

الدّافعية للتعلّم اجرائيا:

هي تلك القوى الداخلية والخارجية التي تعمل على استثارة سلوك المتعلم، وتقوم بتوجيهه نحو تحقيق هدف التعلّم والرّغبة في الحصول على أكبر قدر من المعرفة والاستمرار في الأداء من أجل الوصول إلى الهدف المنشود والمتمثل في السعي نحو التعلّم. وتقاس في هذه الدّراسة بناء على الدّرجات المتحصّل عليها من قبل المبحوثين من خلال استجاباتهم على بنود مقياس الدّافعية للتعلّم الذي أعدّه **(يوسف قطامي ، 1989.)**

6-الدّراسات السّابقة:

أولا / الدراسات الخاصة بمتغير الدافعية للتعلم:

الدراسات العربية:

دراسة أحمد يوسف قواسمة، وفيصل محمود غرايه (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.

دراسة جلال حاج حسين (2011): تحت عنوان «أثر المرحلة الدّراسية والجنس على الدّافعية لتعلّم الرّياضيات لدى الطلبة في دولة الإمارات العربية المتحدة».

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدّراسة للتعرّف على أثر المرحلة الدّراسية والجنس والتّفاعل ما بينهما على أنماط الدّافعية المختلفة لتعلم الرّياضيات، وكذلك التعرّف على العلاقة ما بين أنماط

الدّافعية المختلفة لتعلّم الرّياضيات من جهة والتحصيل في مادة الرّياضيات 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 الدّراسة: هدفت الدّراسة إلى استقصاء الفروق في دافعية التعلّم المستندة إلى نظرية تقرير الذّات لدى عيّنة من طلبة كليّات العلوم التربويّة في الجامعات الأردنية.

عينة الدّراسة: تكونت هذه الدّراسة من عينة قوامها (803) وزعت مناصفة بين الطلاّب والطّالبات.

أدوات الدراسة: لتحقيق هدف الدّراسة تم تطبيق مقياس دافعية التعلّم المستندة إلى نظرية تقرير الذّات.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج البحث أن مستويات دافعية التعلّم المستندة إلى نظريّة التّقرير الذّاتي لدى الطّلبة، 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.

ب-الدراسات الأجنبية:

دراسة وينغ وآخرون (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 واستبيان 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 والكفاءة الذاتية ونتائج التعلم، وثانيا وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والعزو الداخلي والدافعية للتعلم ونتائج التعلم. كما أشارت النتائج إلى أن الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم ترتبط بشكل واضح.

دراسة سلاسيا حنين هامجاه وآخرون (2011): حول" أساليب زيادة دافعية التعلم لدى الطلبة". حيث اتضح ان الدافع 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 الأسرة والمساعدات المالية للطلاب).

ثانيا: الدراسات السابقة المتعلقة بالتفاعل الصفي:

1-الدراسات العربية:

دراسة ميهان (1973) Mehan تحت عنوان: علاقة التنظيم الاجتماعي بالتفاعل 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: لتحقيق أهداف الدراسة، تم الاعتماد على المنهج الوصفي في وصف السلوكات داخل الصف، ورصد مختلف التفاعلات أثناء سير التدريس وتحديد 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، وكانت الدراسة تتابعية حاول فيها الباحث وصف جو الصف من حيث تفاعل التلاميذ وردود أفعالهم أمام المثيرات اللفظية، واستجاباتهم لأسئلة المدرس وتواصلهم مع بعضهم.

أدوات الدراسة: لقد وظف الباحث نسخة من (مقياس التنظيم الاجتماعي) المعدل، وأداة ملاحظة سلوك التلميذ من إعداد الباحث نفسه، وقد تم تقسيم الأداة إلى ثلاثة أقسام، قسم يقيس (سلوك التلميذ المرتبط بالمدرس) وقسم يصف سلوك التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف، وقسم ثالث يصف التلميذ المرتبط بزملائه التلاميذ من جماعة الصف وقسم 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 والتوافق ، و الانسجام بين أطراف العملية التربوية أثناء صيرورة الدرس، تشكل مفاهيم تعليمية تتجسد في الواقع الصفي بناءا على الكيفية التي تترجم بها رموز عمليات التفاعل، بمعنى أن ادراكات التلاميذ تتأثر دائما بنوع السلوك الذي ينتهجه المدرس باعتبار هذا الأخير قائدا تربويا مطالبا بتحليل جميع عناصر عملية التواصل بينه و بين التلاميذ أنفسهم خلال الدرس و هذا ما قد يسمح له بفهم وادراكاته هو، و بالتالي

يتمكن من حسن توجيههم و إرشادهم وتنظيم أدوارهم وتنشيطها أدوار.(**1996**) Marcel postic

دراسة كية (1995)kye : 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 والتربوية 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 والدونية، وتشجيعهم على التفاعل من خلال الإقبال على المشاركة الصفية الفعالة.

أدوات البحث وعيناته: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي في رصد واقع التواصل البيداغوجي داخل غرف الدرس في مؤسسات مجتمع البحث وذلك من أجل تصميم بعض الأنشطة المتمتعة والمتشبعة 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: ولقد توصل الباحث خلال دراسته هذه إلى النتائج التالية:

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

دراسة اللقاني (1996): تتمثل مشكلتها 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 الاجتماعية والإنسانية.

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 وأدواته: 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 وسرد الدرس، حيث لا يناقشون ولا يحاورون ولا يطرحون

-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، 2008- 2007).

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 وأدواته: لقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الملاحظة المباشرة (ملاحظة سلوكات المدرس وطريقته في التدريس، وسلوكات 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، وعدم إعطاء التلاميذ فترة ما بين الحين الآخر، هي السمة العالية على طرق تدريس (75%) من معلمي العينة، وهو قد يكون سببا في جعل نسبة (70%) من تلاميذ عينة البحث، يشعرون بالتوتر والإحباط ولا ينجذبون إلى الدرس.

-ولقد نبهت الدراسة إلى أن (25) من مدرسي العينة فقط من يعتمد طرق تدريس تتسم بالتشجيع على المشاركة، وهو ما انعكس إيجابا على (35%) من تلاميذ أفراد عينة البحث حيث زاد ذلك في دافعيتهم للمشاركة في النقاش، وفي 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 تأثير مفهوم 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، وإعدادهم بيداغوجيا للتدريس الصفي النشط وفي مختلف المراحل الدراسية.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تحضير البيئة الصفية المادية والاجتماعية وتحسينها.

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

-وصف الخصائص النفسية والمعرفية لدى معلم المرحلة الثانوية، وتحديد مؤشراتها السلوكية.

-معرفة علاقة مفهوم المدرس لذاته، ومستوى تجاوب المتعلمين مع الدرس ومدى 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: ولقد 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، وعملية التواصل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

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

أهداف الدراسة: من الأهداف التي تسعى هذه الدراس 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 والإناث، في مادتي الرياضيات واللغة الفرنسية.

منهج البحث وأدواته: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي القائم على الاستبيان وذلك 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 هي إن موقف التعلم التعاوني يساهم في إثراء التفاعل الصفي، ويساعد 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).

7-التعقيب على الدراسات السابقة :

7-1-التعقيب 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 اختلاف زوايا 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 (الفاكرونباخ) في حساب الخصائص السيكو مترية 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.

7-2-تعقيب على الدراسات السابقة الخاصة بمحور التفاعل الصفي:

يتضح من استعراضنا للدراسات، 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 السائدة 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 متأخرة الى سن 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 وأثرهما 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

الفصل الثاني :الدافعية للتعلم

- تمهيد

1. مفهوم الدافعية للتعلم
2. أهمية الدافعية لتعلم.
3. العوامل المؤثرة في الدافعية لتعلم.
4. أنواع الدافعية للتعلم
5. خصائص الدافعية للتعلم
6. وظائف الدافعية للتعلم
7. أساليب تنويع المثيرات وإثارة الدافعية
8. استراتيجيات اثارة الدافعية لدى التلاميذ
9. دور المعلم في اثاره الدافعية للتعلم
10. النظريات المفسرة للدافعية التعلم.

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد مهما كان منصبه أو نشاطه في المجتمع .

ولقد أكدت العديد من الدراسات في مجال التربية والتعليم عن العلاقة الموجودة بين نجاح التلميذ في المدرسة بالدافعية لديه للتعلم. فهي شرط أساسي تعمل على تحفيز الفرد ودفعه للعمل والمثابرة وبالتالي لا يمكن الحديث عن التعلم في غيابها من خلال الارتباط الكبير بين الدافعية والتعلم حيث تعد متغير فعال وهادف في انجاز الغايات والطموحات التربوية .لما لها من دور أساسي في تحقيق النجاح الصفي والمدرسي.

1-مفهوم الدافعية للتعلم:

أولا: تعريف الدافعية:

لغة: دفع فلانا إلى كذا: اضطره **(المعجم الوجيز،230)**

كما أن الأصل الاشتقاقي لكلمه الدافعية (motivation). مصدرها الكلمة اللاتينية (movere)التي تعني تحرك يؤكد على دلالتها الأولوية: بداية ومصدر لكل حركه. في الحقيقة انها تشكل نقطه استناد أي تعلم.

(فابيين، 2011، محمد شيخ ومترجم، ص29،30)

اصطلاحا:

هي الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه إلى القيام بسلوك معين في العالم الخارجي وهي الطاقة التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف مع البيئة الخارجية **(مروان أبو جريح،2004، ص 143).**

الدافعية تعرف بأنها القوة التي تحرك وتحافظ وتوجه السلوك نحو تحقيق هدف كما تقوم بتحريك السلوك وتوجيهه نحو وجهه معينه دون أخرى والمحافظة على ديمومة السلوك **(أحمد يحي الزق، 2006، ص227).**

الدافعية هي عامل داخلي في الكائن الحي التي تدفعه إلى عمل معين وتحثه على الاستمرار في هذا العمل مدة من الزمن حتى يشبع هذا الدافع.

(أحمد زكي صالح، 2006، ص161.)

الدافعية هي نشاط موجه نحو هدف معين مثل البحث عن الغذاء أو الأمن.

(نبيهة صلاح السماراني،2006، ص94)

حتمية اذ لا سلوك بدون دافعيه وهي توجه انتباه المتعلم، وتعمل على استمراره وتزيد من الاهتمام والسعي نحو التعلم ويعتمد التعلم على حاله المتعلم واتجاهاته نحو التعلم.

(قطامي يوسف،1998)

قوه ذاتيه تعمل على تحريك السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، حيث تحافظ هذه القوه الذاتية على ديمومة السلوك واستمراريته ما دامت الحاجة قائمه **(جناد عبد الوهاب ،2013، ص46)**.

ثانيا: تعريف التعلم:

- هو لب العملية التربوية كلها، وان أي صوره من صور النشاط التربوي إنما عبارة عن موقف تعليمي هادف فهو الوظيفة الأولى للعقل البشري والعملية الأساسية في الحياة **(مروان أبو حويج سمير أبو مغلي،2011، 163)**
- جميع التغيرات الثابتة نسبيا في جميع المظاهر السلوكية العقلية والاجتماعية والانفعالية واللغوية والحركية الناتج عن تفاعل الفرد مع البيئة المادية والاجتماعية **(عماد عبد الرحيم الزغول ،2014، ص185)**

ثالثا: الدافعية للتعلم:

لغة:

محفز، منشط، المحرك.

اصطلاحا:

الدافعية للتعلم حاله داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو لاستمرارية الأداء وذلك للوصول إلى حاله التوازن المعرفي معينه وتمثل بناء المتعلم المعرفة **(قطامي نايفة، 1999)**

يعرفها "بيلر" و"سنرمان" أنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره توجيهه نحو تحقيق هدف معين أو غاية محددة **(الزغبي،2001، ص242)**

الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي وهذه الطاقة هي التي ترسم الكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن وتكيف ممكن مع بيئته الخارجية. **(أبو جويج، 2004، ص143)**

يعرفها "فوتفريد" تشير مفهوم الدافعية للتعلم على مثابرة الطلاب واستمتاعهم بالتعلم والاهتمام بكل ما هو جديد حب الاستطلاع والتواصل في التعلم وانجاز المهمة الصعبة وإدراك الكفاءة والتفوق في الأعمال التي يقومون بها. **(العربي بوقصاره منصور، 2018، ص59)**

ولقد اختلفت التعاريف لدافعيه التعلم باختلاف اتجاهات الباحثين والنظرية التي ينتابها الباحث وورد في هذا الصدد هذه التعاريف:

- تعريف الدافعية لتعلم (النظرية السلوكية): الحالة الداخلية والخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأدائه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة.

- الدافعية للتعلم (النظرية المعرفية): حاله داخليه تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناء المعرفة ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حاله توازن معرفيه معينه.
- الدافعية للتعلم (النظرية التحليلية): غاية المتعلم من إي سلوك يجريه هو تحقيق السعادة وتجنب الألم. ولذلك فإن سلوك الفرد أو من ضمنه تعليمه يسعى نحو تحقيق هذه الغاية ولابد من توفير مفاهيم وخبرات سابقه ضرورية لها.
- الدافعية للتعلم (النظرية الاجتماعية والمعرفية): يعرفها من كل من "شانك" و "بزوريانفيو" أنها حاله ديناميكية لها أصولها مع ادراكات المتعلم عن نفسه وعن محيطه والتي تحثه وتحرضه أو تلح عليه لاختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في إتمام لأجل تحقيق هدف معين. **(مداحي العربي، أبو قصاره، منصور2018، ص 59 –60)**
- فتمثل الدافعية للتعلم الطاقة الكامنة التي تدفع الطالب لأن يسلك سلوكا معينا في البيئة ولحدوث عمليه التعلم لابد أن يكون هناك دافع الطالب نحو بذل الجهد والطاقة للتعلم في المواقف الجديدة ,وحل ما يوجهه من مشكلات إن وجود دافع التعلم يعد شرطا أساسيا لحدوث التعلم الجيد فبدونه يصبح التعلم شيئا ثقيلا وبالتالي فانه سيطلب من الطالب جهدا مضاعفا ,فالدافعية لها علاقة وثيقة بين النشاط الذاتي للطالب في العملية التعليمية التعلمية والحاجات التي يرغب في إنشاءها اذا استطاع المدرس أن يدرك هذه العلاقة فانه لن يواجه مشكله في اثارة دافعية الطلبة. **(فاهم حسين الطريحي، حسين ربيعي حمادي ،2018، ص 30)**

2-أهمية الدافعية للتعلم:

- تلعب الدافعية للتعلم دورا حاسما في عمليه التعلم، إذ لا يمكن أن يحدث التعلم إلا بوجود دافع يساهم في دفع المتعلم نحو التعلم، وهذا ما أكده "جبتس "بقوله: تعتبر الدافعية الشرط الوحيد الذي لا يتم التعلم إلا بها. لذا ينبغي للمعلمين أخذها بعين الاعتبار عن التخطيط لعمليه التدريس وتنفيذها. إذا يرى بعض العلماء أن ضعف التحصيل الدراسي لدى بعض التلاميذ و فشلهم الدراسي ليس بسبب عدم كفاية أو قدره المتعلمين على التعلم أو بسبب ضعف قدراتهم العقلية، ولكن بسبب غياب الدافعية لديهم , فالدافعية للتعلم ليست في مجمل ذاته أي تعتمد على التلميذ فقط، ولكن المهم أن يكون هناك قدر مهم ومناسب من الدافعية الخارجية أي من الضروري المساهمة في تكوين دوافع للتلميذ .فان مهارة استشارة الدافعية لدى التلميذ تعد من أهم مهارات التدريس الفعال ,بل وأكثرها فاعليه في احداث التعلم.

(هناء حسين الفلفلي، 2012، ص 76- 77)

- فالدافعية تلعب دورا حاسما في التعلم بنوعيها الداخلي والخارجي إلا أن كثيرا من الدراسات أثبتت أن الدافعية الداخلية أكثر أثرا وأشد قوة في استمرار السلوك التعليمي من الدافعية الخارجية كون الأولى ترتبط بحاجات وقيم واتجاهات التلميذ فهي تترك أثر أعمق.
- تعتبر الدافعية للتعلم عامل مهم بشكل كبير للتعلم الأكاديمي والتحصيل من الطفولة حتى المراهقة.
- تساعد الانشطة المتعلم على التركيز على ما يفعله وبالتالي الحصول على الرضا، هناك حاجه إلى الدافع المستمر لمساعدة المتعلمين على المرافقة على الدروس التي يجب تعلمها.
- ومن المهم تحفيز الطلاب في التعلم **(بشكيط غيغوب ،2021، ص 44-45)**

– تمثل عاملا هاما يتفاعل مع محددات الطالب ليؤثر على السلوك الأدنى الذي يبديه الطالب في الصف. وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير الطالب لكي يؤدي العمل المدرسي، أي قوه الحماس أو الرغبة في القيام بمهام الدرس. وهذه القوه تنعكس في مقدار الجهد الذي يبذله الطالب أو في درجه مثابرته واستمراره في الأداء العلمي **(رؤوف محمود القيسي،2008، ص91)**

3- العوامل المؤثرة في الدافعية للتعلم:

- الاهتمام بدور البيئة الصفية المادي كالحرارة والمقاعد والإضاءة.
- توطيد علاقات الطلبة يبعضهم مع بعض.
- تنظيم المعلم للخبرات التي تعد للطلاب.
- مناسبة الهدف لمستوى الطلاب.
- استخدام التعزيز والثواب للإسهام في النشاط الموجه.
- عدم المبالغة والإفراط في استخدام التعزيزات والمكافئات.

(جمال بن إبراهيم القرس، 2012،ص 130)

– أوضح **(wlodbkowsk، 1985)** أن دافعيه التلميذ للتعلم تتأثر بالعوامل التالية:

أولا: الموقف: (l'attitude)

هي تلك الحاجة المتعلقة والمشكلة من المعلومات والانفعالات، وهي توجه التلميذ إلى التصرف نحو وضعيه تعلم ما بطريقه ملائمة أو غير ملائمة.

ثانيا : الحاجة: (le besoin)

وهي موضحة في نظرية الحاجات ل "ماسلو"، تعتبر الحاجة حاله تؤدي بالفرض إلى متابعه هدف يسعى إلى الوصول إليه، وهناك حاجات فيزيولوجية التي تعتبر فطريه وحاجات معرفيه مثل وضع تحديات، إشباع الفضول، إيجاد مهمة تعليمية ما، اتخاذ القرارات....

ثالثا: الإثارة: (la stimulation)

ترتبط الإثارة بكل تغيير يحدث في البيئة، والذي يجعل الفرد في حاله نشاط وديناميه.

رابعا: الانفعالات: (les émotion)

مما لا شك فيه أن الحياة الانفعالية للتلميذ (الطالب) تلعب دورا فعالا في عمليه التعلم عموما وفي أثاره دافعيته بشكل خاص فهذا الجانب الانفعالي للتلميذ مضطربا فان دافعتيه للتعلم الأكاديمي تنخفض، وعلى العكس من ذلك إذا كان هذا التلميذ يعيش توازنا انفعاليا، فانه من السهل تحريك طاقاته واهتمامه في العمل المدرسي وزيادة إقباله على التعلم.

خامسا: التعزيزات: (les renforcements)

تعلمنا من المدرسة السلوكية أن السلوك يكتسب عن طريق النتائج التي تثيره، لكن توقف التعزيزات يؤدي إلى الاختناق التدريجي للسلوك تأدي هذه التعزيزات من مصدرين الأول خارجي والثاني داخلي ,وعلى المعلم إن يساعد المتعلم على تنميه تعزيزات داخليه لكي يصل التلميذ إلى تطوير تعلمه وتقدير مجهوده.

- ومحيط التلميذ (الطالب) يعتبر كمثير لدافعيه التعلم لديه، لكن لا يجب الاقتصار على التعزيزات الخارجية، وهذه الأخيرة يمكن ان تكون كنقطه بداية لأثاره الدافعية الداخلية.

سادسا: التعاون الاجتماعي: (coopération sociale)

ان اهمية المحيط الاجتماعي في التعليم المدرسي كان معرفا عن طريق (جون ديوي) ثم (فيقوتسكي)ثم (جيروم بونز)، كما تضمنت نظريه التحديد الذاتية (لدويسي وريان)في (1985) جانبا اجتماعيا.

فالتلميذ (الطالب) ينتمي بدون شك إلى محيطه الاجتماعي كالأسرة والجماعة الرفاق وزملائه في القسم، وفي هذا الإطار الاجتماعي يشبع هذا التلميذ حاجاته ورغباته، فمشاركته في النشاطات الأكاديمية مع فوجه في القسم تساعده على اكتساب مهارات ومعارف تتيح له فرص تنميه دافعيه لتعلم وتحصيله الدراسي. فالتعلم التعاوني عمليه التفاعل بين التلاميذ وينمي مسؤولية كل واحد منهم إزاء الأخر كما يساعد على نمو المهارات الاجتماعية.

سابعا: التعلم الموجه نحو المهنة: (l'apprentissage par tache)

إن التطبيقات البيداغوجية للتعلم الكلاسيكي تهدف إلى تنميه مهارات التلميذ حيث ترتكز العملية التربوية على المعلم، المردود التربوي للتلميذ، والمنافسة بين التلاميذ والتعزيزات الخارجية.....

بالمقابل ظهرت بحوث أخرى أن التعلم الموجه نحو انجاز المهمة يصل بالمتعلم إلى تكوين استراتيجيات أكثر فعالية للتعلم، والى اتصال دائم مع الآخرين، وخلق تحديات كبيرة، وتكوين صورة ايجابيه على المدرسة، وعلى ذاته كمتعلم.

ثامنا: التقييم الذاتي للقدرات الذاتية: (l'évaluation subjective de ses capacités)

أصبح مفهوم الفعالية الذاتية في مجال دافعيه التعلم أكثرأهميه كما سبق توضيحه في "نظريه باندورا"، فالتقييم الذي يضعه الفرد المتعلم حول ذاته يمكنه التنبؤ بأدائه.

تاسعا: الدافعية للنجاح: (la motivation à réussir)

لا يكفي ان يعرف التلميذ (الطالب) هل هو قادر على النجاح في مهامه الدراسية، ولا يكن يجب أيضا أن يعرف هل لديه إرادة لذلك و على التلميذ أن يلتزم بمواصلة انجاز أهدافه الدراسية وقد عرف (ماهلر) الاندماج على أنه الدافعية للإنجاز مهمة خارج السياق الذي تم التعلم فيه وعلى هذا الأساس فان الإدماج يمثل الجهد الشخصية الذي يبذله التلميذ لمواصلة تعلمه **(سعاد مرغم،2009،94ص)**

4-أنواع الدافعية للتعلم:

يمكن تمييز نوعين من الدافعية للتعلم حسب مصدر استشارتها وهما: الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية.

أ)الدافعية الداخلية:

وقد وصفها "شلتز" 1933 بالقيمة الداخلية، وهي الدوافع التي تثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد, وتشمل دوافع حب المعرفة والاستطلاع والميول والاهتمامات كما يمكن إرجاعها حسب "ليجوندغ" الى الشعور باللذة و الارتياح أثناء ممارستها أو تحقيقا لأي نشاط. و يعرفها كل من "تيسي" و"ريون" بأنها تتركز على الحاجة الفطرية للكفاءة والضبط الذاتي والاختيار الحر للنشاط أي أن النشاط ينجز من طرف الفرد باختياره الحر من أجل الوصول إلى مستوى معين من الكفاءة ويصاحب ذلك الانجاز أو السلوك إدراك الفرد لأحاسيسه كالفرحة والمتعة والإثارة والرضا.

ب)الدافعية الخارجية:

وهي الدوافع التي تثار بعوامل خارجية، والتي تنشأ نتيجة لعلاقة التلميذ بالأشخاص الآخرين كالأولياء والأساتذة، وثم تدفع الفرد للقيام بأفعال معينه سعيا لإرضاء المحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي.

ويشير "كلوستييرمان" أن التلاميذ المدفوعين خارجيا بشكل كبير غالبا ما يرون بأن هناك ظروف خارجية لا يستطيعون السيطرة عليها تكون مسؤولة عن نتائج أفعالهم، لذا فهم ينسبون النجاح أو الفشل الذي يحصلون عليه إلى عوامل خارج إرادتهم فيظهرون عجزا في التعليم، يعتقدون ان بذلهم لمزيد من الجهد لا يحدث اي فرق في المهام الذي يعملون به

(سبيان فاطمةالزهراء، 2016،ص60-61)

5-خصائص الدافعية للتعلم:

- لها صفه الفرضية: حيث أن إشباع الدافع ينهي حاله التوتر وعدم الاتزان الناشئة على هذا الدافع.
- لها صفه التلقائية: أي أن للكائن الحي القدرة على أن يحرك نفسه حركه ذاتيه تلقائية.
- الاستمرارية: حيث يستمر سلوك الكائن الحي حتى يتحقق الغرض الذي يهدف إليه الكائن الحي وهو إشباع الدافع.
- للكائن الحي القدرة على التعلم.
- خاصة التكيف الكلي: وبمقتضاها نلاحظ أن تحقق الغرض لا يتطلب من الكائن الحي تحريك جزء صغير من جسمه فحسب إنما تكيفا كليا عاما فكلما ازدادت حيوية الغرض

ازدادت قوة الدافع وازدادت الحاجة الى التكيف الكلي. **(سمير عطية المعراج، 2013، ص46 -47)**

6-وظائف دافعيه التعلم:

- تجعل المتعلم يستجيب لموقف معين، وبهمل المواقف الأخر.
- تجعل المتعلم يوجه نشاطه نحو تحقيق هدف معين.
- تحرير الطاقة الانفعالية في الفرد للقيام بنشاط معين نحو التعلم.

وتتمثل وظائف الدافعية فيما يلي:

1.بالنسبة للمعلم: تتمثل وظيفة وأهمية الدافعية للمعلم باعتبارها تساعده في:

- معرفه النشاط المدرسي الذي يميل إليه التلميذ ويرغب فيه وهذا ما يطلق عليه معرفه اتجاه الجهد نحو العملية التعليمية.
- بمعرفه مقدار الجهد المتوقع الذي يبذله المتعلم أثناء الدرس، حيث يلاحظ أن بعضهم يواظبون على حضور الدرس لكن في حقيقة الأمر لا يشاركون بإيجابيه وفعالية مما يفقد الدرس قيمه الهدف منه وهذا يمثل أحد وظائف الدافعية العامة والتي تطلق عليها معرفه شدة الجهد نحو العملية التعليمية.
- معرفة مدى قدره المتعلم على مواجهة بعض المشكلات التعليمية التي يتعرض لها أثناء مساره الدراسي وهذا ما يطلق عليه معرفه المثابرة.

2.بالنسبة للتلميذ: تتمثل وظائف الدافعية في ما يلي:

- تزويد السلوك بالطاقة واثارة النشاط: يحدد التعلم عن طريق النشاط الذي يقوم به التلميذ وهذا النشاط يستثار من طرف الدافعية التي تنشط الكائن الحي في الموقف التعليمي وتحرير

السلوك من عقله إذا يحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجه تسعى إلى الإشباع ويتوقع ان تزداد النشاط بازدياد شده الدافع.

- اختيار النشاط وتحديده: ان الدافعية عامل موجه ومنظم فهي توجه سلوك الكائن الحي إلى أوجه معين نحو غرض معين وتحقق له اشاعات معينة وعليه فهي تجعل التلميذ يستجيب لبعض المواقف ويهمل البعض الأخر وهذا من حيث اختياره للنشاط الذي يفضل ممارسته.
- توجه السلوك: ان الدافعية عامل مدعم و معزز ذلك لأن التوجيه السلوك تحقيق أهداف وأغراض معينه لتحقيق اشاعات معينه هو في نفس الوقت تعزيز وتدعيم للسلوك الذي أدى إلى هذه الاشاعات، فلا يكفي ان نثير في التلميذ أهميه ممارسته النشاط و إنما ينبغي ان نوجهه نحو أهداف محددة واضحة فالتعلم يصبح مجديا إذا وجه نحو أهداف واضحة تثير اهتمام التلميذ **(كلثوم العايب،2010،ص 89-99)**

7-أساليب تنويع المثيرات واثارة الدافعية للتعلم:

1. **التنويع الحركي:** ومن أمثلته:

عدم ثبات المعلم في الصف بمكان واحد، فتارة بغير موقعه، وتارة يقترب من طلابه أو يتحرك بين المقاعد أو الاقتراب من السبورة.

2. **التركيز:** ومن أمثلته:

استخدام التعابير اللفظية الشائع استعمالها أنظروا، استمعوا، لاحظوا معي، وكاستخدام الإيماءات كهز الرأس، حركات اليدين أو تقطيب الجبين.

3. **التوظيف المناسب للصمت:** ومن أمثلته:

إلقاء سؤال ثم تترك مجال للطلاب للتفكير فيه فلابد هنا من الصمت ثم تتلقى أجابه الطلاب.

لتلاحظ رد فعل الطلاب على اجابه زميلهم الصمت فتره من الزمن بعد تلقي الإجابات ومحاولتهم تعديلها ان كان يشبه خطأ مثلا.

إتاحتك الفرصة لمساهمه جميع الطلاب في الموقف التعليمي.

4. **لتنويع في توظيف الحواس:**

أثبتت الدراسات التربوية أن قدرة الطلاب على الفهم تنمو وتزداد كلما ازداد اعتمادهم في التحصيل الدراسي على عدد أكبر من الحواس.

شريطه ألا ينقلب التنويع إلى غاية التنوع في الوسائل التعليمية وتوظيفها فلا تكثر منها حتى لا تنقلب إلى عامل الفوضى وتشتيت الانتباه. **(جمال بن إبراهيم القارص،2012، ص131)**

8-استراتيجيات استثارة الدافعة للطلب نحو التعلم:

ان علم النفس التربوية يستطيع دراسة العلاقات بين الدوافع والتعلم يساهم بشكل كبير وفعال في إحداث تغيير في تقديم المعلومات اللازمة للمدرس إذ أن هناك الكثير من الأبحاث تشير إلى أن البشر يسمعون نحو استشاره أنفسهم ويستمتعون بالمثرات التي تختلف عن تلك التي اعتادوا عليها على أن تكون هذه المثيرات شديدة الاختلاف وان طلبه ذوي التحصيل المرتفع تزداد دافعتيهم في المواقف التي يدركون فيها أن فرص نجاحهم تساوي 50% وأن مواقف الدافعية في أعلى درجاتها في مواقف الجدة.

وان الرتابة والملل وتشتت الانتباه وزيادة الاستشارة يخلف القلق الذي يخفض القدرة على التعلم. وأن في أثر البيئة المنزلية لا يقل عن أثر المدرسة استثاره الدافعية نحو التعلم.

وهناك جملة من العناصر يمكن للمدرسة توفيرها من أجل استثارة دافعية الطلبة نحو التعلم ومنها:

- توفير الظروف التي تساعد على اثاره اهتمام الطلبة بموضوع التعلم وحصر انتباههم فيه.
- إعطاء الطالب فرصه للتعبير عن أفكاره ومشاعره وأراءه بحريه وبجو مفعم بالدعم والطمأنينة.
- الابتعاد عن النشاطات الروتينية المتكررة والتي تعود إلى الرتابة والملل والتي تخفض من درجه النشاط والإثارة.
- المساواة في توزيع المكافأة والجوائز على الطلبة.
- توفير الظروف المناسبة لتشجيع إسهامات الطلبة الفعال في تحقيق الهدف.
- اثارة دافعه حب الاستطلاع لدى الطلبة اذ أن حب الاستطلاع أساسي للتعلم والإبداع والصحة النفسية.
- ان تقديم الأسئلة عوضا عن التقديم الحقائق يزيد من مقدار التعلم وبالتالي يزيد من درجه الاهتمام بالمادة الدراسية.
- عدم اللجوء إلى استخدام العقاب البدني مع الطلاب والابتعاد عن التحكم والصخرية.
- إن مصدر الاثارة للدافعية لدى للطلبة هو المدرس نفسه وان اهتمام الطالب لماده الدرس يتأثر بشكل أساسي بدرجه إحساس المدرس لها.
- توفير الظروف المادية في غرفة الصف مثل الإكثار من استخدام الوسائل التعليمية **(شيبة،2015، ص 49-50-51)**

9-دور المعلم في انتشار الدافعية للتعلم:

يستطيع المعلم الكفء أن يستغل دوافع طلابه في عمليه تعلمهم وذلك من أجل دفعهم إلى النشاط الذي يؤدي إلى نجاح التعلم، فعلى المعلم أن يوجه هذا النشاط ويضمن استمراره حتى يتحقق الهدف الذي يسعى إليه لذا يجب على المعلم القيام بما يلي:

1.تحديد الخبرة المراد تعلمها تحديدا يؤدي إلى فهم الطلاب للموقف الذي يعملون فيه لأن ذلك يؤدي إلى اثارة نشاط موجه لتحقيق الهدف المراد تحقيقه.

2.اختيار الأهداف والمحفزات التي تكون مرتبطة بالدافع من جهة وبنوع النشاط الممارس من جهة أخرى لأن ذلك يساعد على تشجيع تقدم الطلاب في التحصيل إلى درجه كبير

3.كما يراعي المعلم أن يكون الهدف الذي يختاره مناسبا لمستوى استعدادات الطلاب العقلية لأن ذلك يؤدي إلى زيادة قوه الدافع كعامل مساعد على ظهور أنواع النشاط المحققة للهدف.

4.تقديم الإثابة مباشرة بعد تحقيق الهدف، لأن ذلك يزيد من القوة الفاعلة للدافع وقد تفقد الاثابة قيمتها إذا قدمت بعد مرور وقت طويل من انجاز النشاط وتحقيق الهدف، لذا يجب على المعلم ان لا يكون كريما إلى درجه الإفراط في استخدام المكافأة حتى لا يكون المكافأة هدف رئيسيا عند الطلاب يعملون من أجل الحصول عليها، فالحصول على المكافأة مهم ولكن لا تكون هدف في حد ذاتها.

5.تشجيع المنافسة بين الطلاب بحيث يكون عامل مشجع لهم على التقدم، وليس عاملا مساعدا على هدم العلاقات الإنسانية بين طلاب الصف الواحد حتى لا تركز العداوة والبغضاء بينهم **(هناء حسين الفلفلي، 2012، ص 139)**.

10-النظريات المفسرة لدافعيه التعلم:

يفسر موضوع الدافعية للتعلم بأكثر من طريقة وذلك من خلال بروز مجموعه من النظريات ظهرت عبر مراحل تاريخية متتالية وتختلف كل نظريه عن غيرها في تفسيرها لدافعيه التعلم وكذلك لاختلاف الخلفية النظرية لعلماء النفس نذكر منها:

- **النظرية التحليلية:**

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التلميذ في مجال التعلم مدفوع في سلوكه بهدف تحقيق اللذة والسعادة، لذلك فان مواقف التعلم تثير دافعية المتعلم إذا ما حققت اللذة والسرور ما يزيد من دافعيه المتعلم في تكرار المواقف والأنشطة الصفية سعيا للتوقف والنجاح.

- **المدرسة السلوكية:**

تعرف الدافعية بأنها حاله داخليه أو خارجية لدى المتعلم تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية، وقد اعتمد "ترونديك" على مبدأ مفاده أن الاشباع الذي يكون الاستجابة يؤدي إلى تعلم الاستجابة وتقويتها في حين يؤدي عدم الإشباع إلى الانزعاج كما يرون أن نشاط العضوية "المتعلم" مرتبط بكميه حرمانها, حيث يؤدي التعزيز إلى تقويه الاستجابة التي تخفض كميه الحرمان ,حيث يؤدي التعزيز إلى تقويه الاستجابة التي تخفض كميه الحرمان فالتعزيز الذي يلي استجابة ما يزيد من احتماليه حدوثها ثانية **(شبحه عائشة، وبن الزيت نيله، 2021، ص164)**

ويرى "سكينر" أن السلوك ينشأ من مؤثرات خارجية وداخليه تسمى معززات، ويتضمن زيادة حدوث تكرار السلوك الذي اتبع بمعزز، فإذا أراد المعلم زيادة أداء الطلاب فعليه تقديم التعزيز الفوري بعد أداء كل عمل صحيح. في حاله النظرية السلوكية، فان من بين الوسائل الرئيسية لأثارة دافعيه الطلاب هي جداول التعزيز أو الكيفيات التي يتم فيها مكافأة السلوكيات المرغوبة. **(قنوعة ،2019، ص50)**

- **المدرسة المعرفية:**

فتعرفها بأنها حاله داخليه تحرك أفكار ومعارف المتعلم ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة واستمرار الأداء للوصول إلى حاله توازن معرفية. **(عليلش ،2016، ص 146-158)**

كما أن فكره الدافعية وفق المنحنى المعرفي أن الأفراد يميلون حتى يصلوا إلى حاله التوازن المعرفي أي أن الفرض حين تنقصه المعرفة يكون في حاله عدم توازن ويبقى نشاطا من أجل الحصول على تلك المعرفة وذلك يكون مدفوعا دفعا داخليا، ويفترض الاتجاه المعرفي وجود حاجات أساسيه عند الناس. ومن أجل تحقيق هذه الحاجات يكون الفرد نشطا فعالا في صراعه مع البيئة من أجل إدراكها، وتمثيلها وهذه تشبه فكره الحاجة للتوازن المعرفي وهي أن الفرد بحاجه للمعرفة والمعلومات الجديدة، لكي يستطيع منها الفرد الشعور بالقوة لامتلاكه الخبرة الجديدة وتمثيلها. **(قنوعة، 2009، ص 48)**

- **نموذج نظرية في vieu 1994:**

اقترح "فيو" دراسة الدافعية المدرسية في شكلها الديناميكي وليس السكوني وتتأثر الدافعية للتعلم في السياق المدرسي بادراك التلميذ لثلاث عناصر والتي تشكل محددات الدافعية وهي: إدراك قيمة النشاط، إدراك القدرة، إدراك التحكم في إجراءات نشاط معين. **(سيسبان،2007، ص 70)**

خلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل إلى الدافعية للتعلم حيث أشرنا إلى أهم النقاط الأساسية للدافعية التعلم والتي تعتبر من العوامل المهمة في تحقيق الأهداف التعليمية والصفية، فعرضنا أهم المفاهيم وأنواعها كذلك خصائصها ووظائفها أضافه إلى أهميتها. كما تطرقنا أيضا العوامل المؤثرة فيها وأساليب تنويع المثيرات كما أشرنا إلى مختلف الاستراتيجيات واثارها وبعض النظريات التي تناولت تفسير الدافعية للتعلم.

الفصل الثالث

التفاعل الصفي اللفظي

الفصل الثالث: التفاعل الصفي اللفظي

تمهيد

1-تعريف التفاعل الصفي.

2-مفهوم التفاعل الصفي اللفظي.

3-أنماط عملية التفاعل الصفي.

4-ركائز عملية التفاعل الصفي.

5-أهمية التفاعل الصفي الفظي.

6-أقسام السلوك اللفظي حسب فلاندرز.

7-القائمون بالتفاعل الصفي اللفظي.

8-استراتجيات تحقيق التفاعل الصفي الجيد.

9-نماذج التفاعل الصفي.

10-لنظريات المفسرة للتفاعل الصفي.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتوقف نجاح العملية التربوية داخا حجرة الصف على مدى ما يجري من اتصال بين المعلم وطلابه في المواقف التعليمية ولإحداث هذا الاتصال بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم لا بد من توفر البيئة المناسبة والمشجعة على استمرارية التفاعل الصفي بنوعيه "اللفظي والغير لفظي"

1. تعريف التفاعل الصفي:

هو ذلك التفاعل الذي يتم بين المدرس والطلاب داخل الصف الدراسي، أثناء قيامه بالتدريس بين الطلاب بعضهم البعض وينمي لديهم القدرة على النقد والتحليل، وإبداء الرأي فيما يقومون بتدريسه **(أحمد حسين اللقاني، علي أحمد الجمل، ص 97)**

2. مفهوم التفاعل الصفي اللفظي:

لغة:

- تفاعل يتفاعل تفاعلا، فهو: متفاعل تفاعل الشيء أي أثر كل منهما في الأخر تفاعل مع الحدث تأثر به وأثره مثل: تفاعل المتعلم مع معلمه أي ان التفاعل هو عملية تأثير و تأثر بين طرفين **(ابراهيم مصطفى،1986، ص85)**

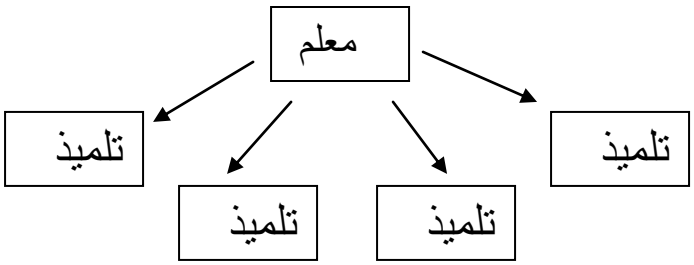
اصطلاحا:

- هو أنواع الكلام الشائع الاستخدام داخل الفصل بدأ بتوجيه الأدوار والتعليمات أو استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع ونقل الأفكار من قبل المعلم وفي هذه الحالة يكون التلاميذ أكثر استعدادا للتفاعل معه والتفاعل بينهم البعض.
- **(ماجد خطايبيه،2002، ص 150)**
- ويعد التفاعل اللفظي تطبيقا عمليا لمفهوم التغذية الراجعة ويهدف إلى دراسة أبعاد السلوك اللفظية للمعلم والمتعلم، ويشكل التقابل اللفظي أحد مظاهر النشاط التدريسي لأنه يعطي أحيانا 70% من وقت النشاط الصفي الإجمالي أو أكثر.

- كما تعرف أنه عمليه ديناميكية متحركة مستمرة تدفع بالتلاميذ إلى الإقبال على التعلم وتتيح للمعلم فرصا كثيرة للعطاء والإبداع.
- وقد عرفه "أدويك "على أنه الكلام الذي يجري داخل غرفه سواء كان كلام المعلم أو كلام التلميذ.
- هو كل ما يصدر من المعلم من كلام و أقوال من خلال التعبير اللفظي داخل القسم ،بقصد الشرح أو نقل المعلومات أو اعطاء التوجيهات أو طرح الاسئلة أو الثناء أو الانتقادات أو أي لفظ يصدر من المعلم يحدث تفاعل بين أطراف العملية التعليمية **(سي محمود عبد الحليم،1991،ص39).**
- التفاعل الصفي الفضي هو المحور الأساسي للأداء الجيد و الكفاءات الاجتماعية خاصة في القسم الذي يجب أن تكون كل كلمة منطوقة مفهومة وغير مبهمة من المتعلم او المعلم نفسه، فالكلام الواضح يحسن العملية التعليمية**(تعوينات علي،2009، ص10).**

3. أنماط عمليه التفاعل الصفي:

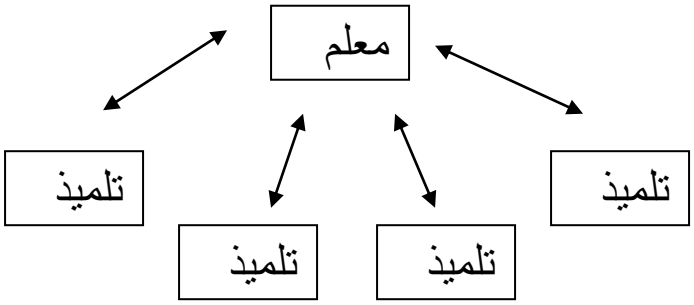
1. **نمط التفاعل الصفي وحيد الاتجاه:** يعتبر فيه المتعلم مجرد متلقي لما يلقنه له العلم كما أنه نمط تقليدي حصيلته التعليمية مجرد حقائق ومعارف يستوعبها الطلبة، والشكل التالي يوضحه:



مخطط(1): يمثل نمط التفاعل الصفي وحيد الاتجاه.

(خطايبية، سلطاني، 2002، ص151)

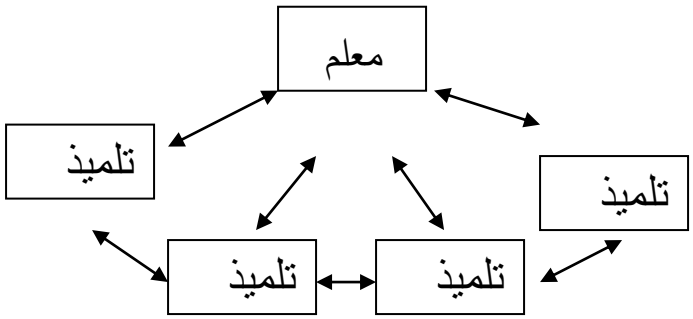
2. **نمط التفاعل الصفي ثنائي الاتجاه:** يتيح هذا النمط الفرصة للطلبة بالاستجابات واسترجاع المعلومات للمعلم، وهو تفاعل بين الأستاذ والتلميذ لذلك فهو الأكثر فعالية من النمط الأول، والمخطط التالي يوضحه.



مخطط(2) : يمثل نمط التفاعل الصفي ثنائي الاتجاه.

(مرجع سابق، ص151).

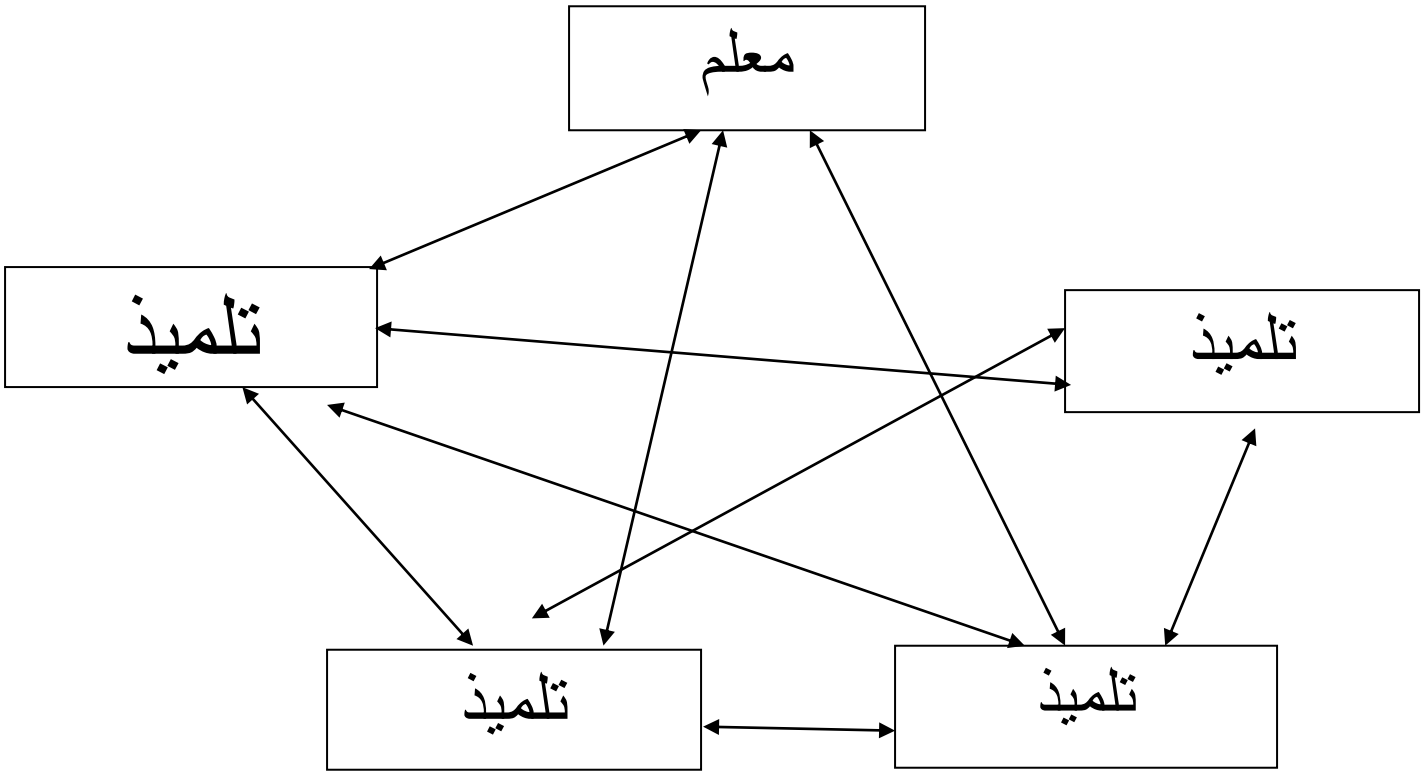
3. **نمط التفاعل الصفي ثلاثي الاتجاه:** يعتبر هذا النمط أكثر تطورا من الأنماط السابق، ففي هذا النمط يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين التلاميذ أو طلبة الصف، وأن يتم التبادل الأفكار والخبرات ووجهات النظر باختصار وسهولة. والمخطط التالي يوضحه:



مخطط(3) : يمثل نمط التفاعل الصفي ثلاثي الاتجاه.

(مرجع سابق، ص 152-153)

4. **نمط تفاعل صفي متعدد الاتجاه:** في هذا النمط تتسع فرص الاتصال بين المعلم و تلاميذ و بين عدد محدد من التلاميذ، و لكن هذا النمط تتسع فرص الاتصال و تتعدد بين المعلم و تلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم ,كما تتوافر فيه أفضل فرص التفاعل و تبادل الخبرات ,مما يساعد كل تلميذ على نقل فكرة و خبرات الاخرين، و يعتبر هذا النمط هو أكثر الأنماط تلاؤما مع الاتجاهات الحديثة في إدارة الفصل.



مخطط(4) : نمط التفاعل الصفي متعدد الاتجاهات

4.ركائز عمليه التفاعل الصفي:

يوجد ركائز لعملية التفاعل الصفي، وبهذا العدد يرى عبد الهادي(2004) أن التفاعل الصفي يقوم على ثلاث ركائز تتمثل في: المعلم والطالب والأسلوب التعليمي:

1-المعلم: يجب أن يكون ذو شخصيه قوية من الناحية الاجتماعية والنفسية والمهنية، قادرا على المعلومات، ويتمتع باحترام الطلبة، بحيث يؤثر بشكل ايجابي عليهم.

2-الطالب: عندما يكون متفاعلا يتمتع بقدرات عقليه مرتفعة، ويكون مواظبا على دروسه، ويطرح أسئلة ذات صيغه علميه، منظمة سلوكيا داخل الصف، قادرا على التفاعل الصفي بشكل ايجابي، ويكون ذو شخصيه اجتماعيه قويه.

3-الأسلوب التعليمي: تشير الدراسات التي جاء بها فلاندرز بأن أساليب التفاعل متنوعة ومتعددة منها ما يتناسب مع محتوى المادة من ناحية، والمواقف التعليمية من ناحية أخرى، فالتنوع والاستحداث يعتبر من متطلبات إنجاح التعليم، التفاعل الصفي يتوقف على نوعيه الأساليب المستخدمة **(عبد الهادي ، 184 ، ص2004)**

5.أهمية التفاعل الصفي اللفظي:

يعتبر التفاعل الصفي من الاستحداثات التربوية الايجابية التي أسهمت في تخليص المدرس من دور الملقن صاحب المعرفة الذي تقع على عاتقه مهمة التعليم لأنه صاحب السلطة، كما أسهم في تغيير النظرة الى التلميذ من متلقي وسلبي إلى تلميذ نشيط وفعال وايجابي **(السليتي ،2008، ص 42)**

كما له دور فعال في تكوين بيئة التعليمية فعالة، ويمكن إدراج هذه الأهمية فيما يلي:

- ✓ يساعد على ضبط الذاتي.

- ✓ يساعد التلاميذ على تطوير اتجاهات ايجابيه نحو الآخرين ومواقفهم أراءهم فيستمعون للرأي الأخر ويحترمونه.
- ✓ يقوم بتطوير التلاميذ من خلال عمليه التفاعل الصفي أفكارهم وأرائهم بعناية الأستاذ .
- ✓ يساعد على التواصل والتبادل الأفكار بين الطلبة ويساعد على نمو تفكيرهم.
- ✓ يساعد على تهيئه المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال

(خطابية، السلطاني، الطويسي، 2002 ، ص150)

- ✓ التفاعل الصفي يزيد من حيوية التلميذ في الموقف التعليمي، إذ يعمل على تحريرهم في حاله الصمت والسلبية ولانسحابيه إلى حاله البحث والمناقشة وتبادل وجهات نظر في القضايا التي تهتم وتلبي حاجاتهم. .
- ✓ يساعد التلاميذ من تطوير اتجاهات ايجابيه نحو الآخرين ومواقفهم وأرائهم فيستمعون للرأي الأخر ويحترمونه.
- ✓ يتيح التفاعل الصفي فرقا أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الإدلاء بآرائهم، وعرض أفكار أي موضوع أو قضيه صفية **(تاعوينات ،2008 ،ص 98)**
- ✓ يربط بين النظرية والتطبيق في مجالات الدراسات والبحث في مجال التعلم الصفي.
- ✓ يزيد من قدرة المعلم على الابداع و اختيار المستحدثات التربوية.
- ✓ يساعد المعلم على تصنيف ممارساته بطريقة موضوعية من أجل تحسين الممارسة التدريسية الصفية **(الحيلة ،2002،ص272)**

6. أقسام السلوك اللفظي حسب فلاندرز:

لقد وضع "فلاندرز" نظاما خاص للتفاعل الصفي، اذ قسم السلوك اللفظي داخل الصف إلى ثلاث أقسام رئيسيه هي : سلوك المعلم وسلوك الطالب والسلوك المشترك.

1. **سلوك المعلم:**

وقسمه فلاندرز إلى نمطين:

أ) **السلوك الغير مباشر للمعلم:** وفيه يستخدم المعلم أربع أنماط سلوكيه وهي: 1. **تقبل المشاعر:** ويظهر المعلم في هذا النمط تقبلا لمشاعر طلابه وذلك من خلال العبارات التي يصدرها المعلم التي تشير إلى مساعدة التلاميذ على فهم مشاعرهم.

2. **الثناء والتشجيع:** هذا النمط السلوكي عبارات اثناء والتشجيع التي يستخدمها المعلم والتي تعمل على تخفيف التوتر وتكوين جو ايجابي يسمح التلاميذ بعرض أفكارهم وتصوراتهم.

3. **تقبل الأفكار:** و يظهر هذا النمط السلوكي عندما يقوم المعلم بتوضيح وتطوير الأفكار التي يعرضها الطلبة ويضيف إليها بحيث تأخذ طابعا علميا يتفق مع موضوع الدرس.

4. **توجيه الأسئلة:** و يعد هذا النمط السلوكي من أهم المهارات التدريسية التي يجب على المعلم الإلمام بها اذ تمكن المعلم من توجيه أسئلة مثيره ومناسبة و يمكن الإجابة عليها مما يساعد التلاميذ في الاندماج في الدرس بنشاط وفعالية.

ب) **سلوك المعلم المباشر:** و الذي بنفسه إلى 3 أنماط سلوكية و هي:

1. -الشرح و التلقين: و يتم من خلاله تقديم الموضوع و شرحه وقد أكدت نتائج الدراسات أن المعلمين غالبا ما يلجئون إلى استخدام التلقين و الاستظهار مما يعني دورا سالبا للمتعلم، ذلك أن المعلم يتكلم لوحده و يجمع دور التلاميذ.

2. **إعطاء التوجيهات:** ويتلخص هذا النمط في إعطاء التوجيهات والأوامر والتعليمات التي يتوقع المعلم أن ينفذها التلاميذ.

3. **انتقادات و تبريرات:** ويقصد بهذا السلوك جملة ما يواجهه المعلم من عبارات إلى تلاميذه مثل قوله: (ما زلت تتحدث إلى زميلك يا فلان) أو قوله للتلميذ آخر (افتح صفحة 10).

5. **سلوك الطالب:**

ويتكون سلوك الطالب بحسب نظام "فلاندرز" من نمطين هما:

1. الاستجابة للمعلم: و تتم الاستجابة للمعلم عندما يجيب التلاميذ على سؤال وجهه المعلم أو يستفسر عن موضوع له علاقة بما يتحدث المعلم عنه.

2. مبادرة الطالب: ويظهر هذا السلوك عندما يبدأ التلميذ بتوجيه سؤال أو يقول عبارة أو يستفسر عن شيء لا علاقة له بالنقطة التي يتحدث فيها المعلم

6. **السلوك المشترك:**

ويشتمل على الصمت أو الفوضى وهي فترات السكوت أو الفوضى ويدل ذلك على انقطاع الاتصال بين المعلم و طلابه و يظهر هذا السلوك عندما يتحدث الطلبة مع بعضهم أو يشيرون شيئا من الفوضى . **(ماجد خطابية، 2002، ص154).**

7. القائمون بالتفاعل الصفي اللفظي:

يمكن أن يكون التفاعل بين التلاميذ والمعلم أو بين التلاميذ أنفسهم ويمكن عرض ذلك فيما يلي:

التفاعل بين التلاميذ: وذلك في من خلال تفاعلهم مع الانشطة التعليمية الصفية وقد يكون التفاعل ايجابيا يحتوي على المشاركة والمناقشة الشريفة والعمل الإبداعي وقد يكون تفاعلا سلبيا يدعو إلى الكراهية والفرقة.

تفاعل المعلم مع التلميذ: من المعروف إن المعلم إنسان قيادي فهو الذي يعلم ويوجه ويزود التلاميذ بالخبرات لذا يتطلب الأمر ويستجيب أن يكون قدوة لهم.

التفاعل بين التلاميذ والمعلمين: إن علاقة التلميذ بمعلمه علاقة اخذ وعطاء فالمعلم يقدم خبراته ومعلوماته في إطار من احترام وتقدير التلميذ له.

ومن أهم سلوكيات المعلم التزامه أن يكون نموذجا يهتدي به فيعزز السلوكيات القديمة ويظهر اهتمامه ومد يمد العون للتلاميذ فيما يمكنهم من توظيف قدراتهم وملكاتهم. **(عبد الله الرشدان، 2004، ص177)**

8. استراتيجية تحقيق التفاعل الصفي الجيد:

تعليم الطلبة قوة الانتباه: يستمع الطلاب إلى الراشدين دوما يؤكدون الحاجة إلى الهدوء والتركيز والانتباه، كما أنهم يسعون بصورة جيدة أننا نريدهم أن يحدوا من المشتتات التكنولوجية وغيرها مما يعوق التعلم في الصف الدراسي مثل إطفاء هواتفهم الخلوية.

من المفيد فيما يتجاوز هذه النصائح التي تعلم الطلاب غالبا كيف يعطون الطرف عنها وتقديم عرض لا ينسى عما يعنيه الانتباه تماما، اطراح على الطلاب تحديا يقدمون من خلاله

مهاراتهم في التركيز يجعلهم يرون فيديو عن الانتباه الانتقائية الذي يبين كم يفوتنا مما يدور حولنا.

إذا بهم يفهمون أن كل عمليات انتباهنا تفتقر إلى الكمال، فأنه يغدون أكثر وعيا بعملياتهم، وأكثر تقبلا للتخفيف من عوامل التشتت الكبيرة. **(جوان يونج، ص 33-34)**

فكر باللغة التي تستخدمها لوصف انجاز الطالب: لا تغفل سواء في تغذيتك الراجعة اللفظية والمكتوبة عن الطريقة التي تغلب عليك في وصف انجاز الطلاب باستخدام أوصاف تتضمن الثبات بدلا من لغة تؤكد الجهد ،فمن المهم توكيد رحله التعلم بدلا من غايتها.

فيمكن أن تكون تقارير الدرجات المثيرة للتحدي، إذ يجد المعلمون أنفسهم أحيانا مجبرين على اختيار تعليقاتهم من بنك شائع الكلمات، احرص على الإشارة إلى المناطق النمو، وأكد الجهد من خلال مناقشة مشاركة الطلاب في الفصل.

فمن السهل تماما أن يعتد المعلم في تعليمات تقليدية تحد من رؤيته للطلاب وقدراتهم، وثمة قول مأثور" غالبا ما نعامل الآخرين بمثل ما يعاملونا به" فكم منا يتذكر انه صنف على نحو معين في المدرسة؟ لذلك أطلب إلى زميلك أو إداري أن يقوم بتعليقاتكم من خلال عدسه توجه عقلي نمائي، أو اقترح تخصيص وقت للتشارك في هذا في اجتماع أسبوعي لفريق عمل **(جوان يونج، ص 35- 36)**

تدريب الطلاب على استخدام لغة توجه عقلي نمائي: ليبق منكم على بال، أن ما هو مهم ليس لغة المعلم فقط، وإنما المفردات التي يستخدمها الطلاب أيضا مع بعضهم البعض، فإذا أردنا مثلا تمكين الطلاب من أن يغدوا مراجعين فعالين لأعمال اقرانهم الكتابية فان علينا أن نعلمهم كيف يقدمون التغذية راجعه ذات توجيه عقل نمائي.

لقد تعلم كثيرون أن التغذية الراجعة تعني القول إن شيئا ما سيء أو جيد. ناقش واجمع أمثله أو صيغه ايجابيه للتغذية الراجعة الايجابية، بل ان في وسع الطالب أن يبتركوا ملصقات حواريه تبين طرقا لتقديم التعليقات على نحو يقضي إلى نتائج بناءة. **(جوان يونج،2016 ، 38-38.)**

9. نماذج التفاعل الصفي:

1-نموذج فلاندورز العشري:

وهو نظام يقيس الجزء اللفظي للنشاطات الصفية ويفترض أن أغلب مهمات المعلم داخل غرفه الدرس لفظيه والتي تتضمن حديث المعلم أو المتعلم وحديث المعلم إما يكون مباشر أو غير مباشر. **(قطامي،2005، ص 320)**

2-نموذج غالاوي:

لقد استفاد "غلاوي" أثناء قيامه بالدراسات العلمية من أداة "فلاندرز" واستطاع من خلاله اطلاعه وتحليله لأداه "فلاندرز" تطوير أداه التفاعل الغير اللفظي. (الخطابيه والطوسي والسلطاني،2002، ص 172).

3-نموذج هوكس:

ويهدف هذا النموذج إلى دراسة وظائف المدرس أثناء التدريس والتي لها أثر على نمط سلوك التلاميذ وتسهيل عمليه نموهم. **(مرجع سابق قطامي، ص 320)**

4-نموذج ويت وبروكوتور:

ويهدف إلى المقارنة بين العمليات السيكولوجية والاتجاهات في سلوك التدريس يهدف إلى التعرف على أطراف التفاعل الصافي. **(مرجع سابق)**

10. النظريات المفسرة للتفاعل الصفي:

نظرية التفاعلية الرمزية: النظرية على تحليل النظم التربوية على الفرد وتفاعله، وقد أسهم في تطوير فرضياتها العديد من العلماء أمثال "بيتر بلاو"و" هوبرت بلومر" و"أرفع جفمان" وغيرهم الذين ساهمت أعمالهم في بلورة فرضيات التفاعلية الرمزية. ويتخذ هذا المستوى من التحليل في الصف الدراسي وحده للتحليل، حيث داخل الصف الدراسي يتم التداول والتفاوض بين الفاعلين، ومن ثم يكون تحليل النظام التربوي عند هذا المستوى منصبا على عمليه التفاعل بين الأفراد بعضهم البعض داخل الصف الدراسي، وبين الأفراد والمدرسة بهدف تحديد المعاني الأساسية المرتبطة بالأمور المتعلقة بالعملية التعليمية، حيث يتم داخل الصف الدراسي تبادل الإشارات الرمزية المرتبطة بالمعاني المتداولة فيما بينهم، والمعاني التي يضيفها كل من المدرس و التلميذ على المواقف التعليمية وتقديرهم تلك المعاني. **(حمدي علي أحمد، 2003، ص86)**

النظرية الجشطاتية: حسب "لوين" فان السلوك داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيره او فهمه كسلوك منفصل أو منعزل فإنما هو مجموعه من العوامل المتداخلة كالمكان والزمان وحاله الطفل السيكولوجية والفيزيولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعه التلاميذ والظروف الفيزيقية والخلقية.... فهذه العوامل مجتمعه في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي، فالمجال الكلي والكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق لاستجار، فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناءا على بنيتها الكلية وتنظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة.

يؤكد "جون بياجي" أن استيعاب القواعد والأحكام وبروز العواطف وملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن (11) ولا يتم ذلك إلا في حالة حدوث التوازن عبر أليتي الاستيعاب والتلاؤم خلال مراحل النمو المختلفة.

ويقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما فهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو مستوى تفكيره وهذه التغييرات في التنشئة لحالة التوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة إلى المعرفة واعادة التوازن المفقود.

أما الاستيعاب فيقصد به إمكانية الفرض في إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجية ضمن سلوكه الحركي والفكري، وأما التلاؤم فيقصد به التكيف والتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم والتفسير تغيرات المحيط ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية. **(بيدي خالد،2016 2017، ص 90)**

النظرية السلوكية: اتفق كل من "بافلوف "و "واطسن" و"ثرندايك "و"سكينر" و"هال "و" تولمان " و غيرهم على أن الانفعال و السلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة هي الإطار الأمثل لفهم ظاهرة نفسية، فشرود التلميذ وانشغاله بأدواته وضياع انتباهه، فهذه السلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس، ولا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال، في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك، حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري داخل القسم من سلوكيات وتفاعلات بين المعلم والتلميذ وهذا التفاعل يفسر في ضوء تنظيم مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط ايجابي من تفاعلات داخل الصف، فاعتماد

المعلم أساليب الحوار وتبادل الآراء وتعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلميذ والمعلم بالرضا يفسر اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس وان التجاهل المعلم لتلاميذهم وتهميشهم واعتمادهم أساليب الإكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كقلة المشاركة والهروب مما يؤدي إلى الرسوب **(نبيل عبد الهادي، 2013، ص 251).**

نظرية التحليل النفسي:

تفسير السلوك داخل القسم بالعلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم "التوحد" وهو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص الاستمات المثيرة بينه وبين الشخص الأخر فالتلميذ يتفاعل مع الدرس كلما أحس بالسمات مشتركة بينه وبين المعلم، وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي لدى الجماعة، ومن هذا المنطق استطاع "ريدال" بأن يرصد طبيعة العلاقات الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على فكرة "الشخص المركزي" الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في الشخص المدرس أو التلميذ، وحدد الشخص المركزي سمات في عده أنماط كالتالي:

- العامل الأبوي: وينطبق على نمط المدرسين ذوي ملامح الصرامة والعمل، ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معه، كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم.
- القائد: وينطبق على المدرسة المثير لإعجاب التلاميذ.

- المستبد: وينطبق على المدرسة الموهوب بالانضباط والنظام العالية ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في إشباع ميولا ته السائدة.
- المنظم: وينطبق على التلاميذ الذين يعملون لإتاحة الفرصة للأخر لإشباع حاجاتهم المكبوتة كتهيئة فرص الغش بدون الإحساس بالذنب، بينهم أشخاص مركزيين لأنهم يحققون إشباعا جماعيا لرغبه اللذة، ففي ضوء هذه المواصفات للشخص المركزي يتحدد خط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسية فيكون تعاونيا حسب نظريه التحليل النفسي. **(نفس المرجع السابق ، صفحة 252).**

الخلاصة الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل التفاعل الصفي اللفظي حيث أشرنا الى أهم النقاط الأساسية للتفاعل الصفي اللفظي والتي تعتبر من العوامل المهمة في تحقيق الأهداف التعليمية والصفية، فعرضنا أهم مفاهيمها وأنماطها وركائزها إضافة الى أهميتها. كما تطرقنا أيضا الى أقسامها والقائمون به، كما أشرنا الى مختلف الاستراتيجيات تحقيق الجيد وكذا نماذج التفاعل الصفي وبعض النظريات المفسرة له.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

الفصل الرابع: الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

1-التذكير بفرضيات الدراسة.

2-منهج الدراسة.

3-الدراسة الاستطلاعية.

4-مجتمع الدراسة.

5-عينه الدراسة.

6-حدود الدراسة.

7-أدوات جمع البيانات.

8-الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة

خلاصه الفصل

تمهيد:

بناء على ما تم عرضه في هذه الدراسة في شقها النظري سوف ننتقل في هذا الفصل إلى الجانب الميداني منه والذي تكمن أهميته في أنه يختبر الفرضيات المصاغة في بداية الدراسة وكذا إخضاعها إلى المعالجة الإحصائية وهذا بانتقاء الأساليب الإحصائية المناسبة معالجة وهذا مت أجل لقبول أو الرفض وثم سنتطرق فيه الى المنهج المتبع في الدراسة والدراسة الاستطلاعية والتحديد عينه الدراسة مجتمع الدراسة ووسائل الجمع البيانات والأساليب الإحصائية وفيما تم توظيف ذلك.

1. التذكير بفرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى:

توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفاعل الصفي اللفظي والدافعية للتعلم لدى التلاميذ سنه أولى ثانوي.

الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى التلاميذ السنة أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم لدى التلاميذ سنه أولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

2. منهج الدراسة:

المنهج العلمي أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث للتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق حول الظاهرة موضوع الدراسة. ويرتبط تحديد المنهج في الدراسة الحالية بطبيعة المشكلة، حيث اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلية لأنه أكثر المناهج استخداما في ميدان العلوم الاجتماعية لما يتميز به من خصوصيات تتلاءم وطبيعة الظاهرة وما يتماشى مع أهداف البحث. فمن خلال هذه الدراسة نسعى إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين متغيرين (الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي اللفظي) على عينه من التلاميذ سنه أولى ثانوي.

يعرف المنهج الوصفي التحليلي على أنه جمع أوصاف ومعلومات دقيقه عن ظاهرة المدروسة كما توجد فعلا في الواقع، فهو طريقه التحليل والتفسير بشكل علمي منظم من أجل الوصول إلى أعراض محددة لمشكلة البحث **(عاشور،2017، ص 216).**

3. الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية خطوة الأولى التي يقوم بها الباحث، لأنها مرحله تمهيديه قبل الشروع إلى الدراسة الأساسية، لأنها تتيح له فرصه الاستطلاع والتعارف على ظروف المحيطة والميدان التي ستجري فيه الدراسة الأساسية.

1.3-الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

تكمن أهداف دراستنا الاستطلاعية فيما يلي:

- التأكد من الخصائص السيكومترية أي صدق الأداة و ثباتها
- ضبط المجتمع الأصلي للعينة
- تحديد الصعوبات المتعلقة بفهم الفترات و الصياغة اللغوية من أجل تبسيطها و إعادة صياغتها لتصبح مفهومة لأفراد العينة
- معرفة مدى فهم أفراد العينة لفترات الاستمارة لاستدراك التغيرات و إزالة الغموض و الاضطراب الذي يمكن ان تحدثه الأداة و بالتالي الأدوات جاهزة و قابلة للاعتماد عليها في الدراسة

2.3. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

توصلنا من خلال قيامنا بالدراسة الاستطلاعية إلى عده نتائج تتمثل في:

- توفر العينة المراد دراستها.
- تجاوب أفراد عائلة الدراسة الاستطلاعية على جميع بنود المقياس.
- بنود المقياس كانت واضحة
- حضينا بالترحيب بالموضوع المقترح.
- الدراسة جرت في الزمان والمكان المحددين

3.3.عينه الدراسة الاستطلاعية:

قمنا بإجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (30) تلميذا وتلميذة سنه أولى ثانوي بثانوية أعر بصالح "تيقزيرت" بولاية تيزي وزو يوم 2023/3/22 خلال السنة الدراسية 2023/2022 وتم اختيارها بطريقه عشوائية.

4.مجتمع الدراسة:

اجريت الدراسة على تلاميذ ثانوية أعمر صالح تيقزيرت سنة أولى ثانوي بولاية تيزي وزو.

وعليه فان مجتمع الدراسة الحالية يتضمن كافة التلاميذ المسجلين بالسنة الأولى ثانوي خلال السنة الدراسية 2022 /2023 وقد بلغ حجم مجتمع الدراسة (194) تلميذا وتلميذه، منهم(99) ذكور و(95)إناث. تم اختيار هذا المجتمع بالضبط، كون هذه الفئة قد اجتازت

امتحان شهادة التعليم المتوسط، وانتقلوا إلى مرحله جد مهمة ألا و هي الطور الثانوي حيث يكون اهتمامهم كبيرا أكثر بمستقبلهم كتفضيل تخصصات معينة دون سواها ويزداد تفكيرهم في تقدماتهم الدراسية مما يتولد لديهم الدافعية للتعلم وبالتالي التفاعل داخل حجرة القسم مع الأستاذ وقد يظهر ذلك من خلال تحصيلهم الدراسي.

الجدول رقم (1): يمثل مجتمع الدراسة للتلاميذ السنة أولى ثانوي حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	نسبة المئوية
اناث	95	48,97%
ذكور	99	51,03%
مجموع	194	100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الذكور التي بلغت (51.03%) أعلى من نسبة الإناث التي بلغت (48.97%).

5. عينة الدراسة:

1. **العينة:** هي عنصر من الدراسة أي أنها جزء لا يتجزأ من هذا المجتمع يتم اختياره بطرق مختلفة بغرض دراسة هذا المجتمع، فالعينة جزء من الكل على أن يكون هذا الجزء ممثلا للكل. بمعنى أنه يجب أن تكون العينة تقديم معالم المجتمع بشكل جيد، كما يعرفها" مانسي حسين "1982 أنها مجموعه الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها، وهي عينه تكون ممثلة لخصائص المجتمع الأصلي الدراسة **(دراجه، 2012، ص 62 63)**

2. طريقة اختيار العينة:

يتم استخدام طريقه العينة العشوائية البسيطة، وهذا راجع إلى طبيعة الموضوع المتمثل في الدافعية للتعلم وعلاقته بمستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ سنه أولى ثانوي، وتقدر هذه العينة ب (80) تلميذا وتلميذة المتمرسين والمسجلين بثانوية أعمر بصالح تيقزيرت (ولاية تيزي وزو).

جدول رقم(2): يمثل توزيع أفراد عينه الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
اناث	39	48,75%
ذكور	41	51,25%
المجموع	80	100%

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن نسبة الذكور التي بلغت (51.25%)وهي أعلى من نسبه الإناث التي بلغت(48.75%).

6. حدود الدراسة:

1. مكان إجراء الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الأساسية بثانوية أعمر بصالح –تيقزيرت – بولاية تيزي وزو

2. زمان إجراء الدراسة:

قمنا بتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في :

- مقياس التفاعل الصفي اللفظي
- مقياس الدافعية للتعلم

على أفراد الدراسة الأساسية وهذا خلال الفترة الممتدة ما بين 16: أفريل 2023 إلى 19أفريل 2022 للموسم الدراسي 2023/2022.

7-أدوات جمع البيانات:

اعتمدنا في دراستنا جمع بيانات اللازمة لإتمام الدراسة واستخدام أدوات مناسبة لطبيعة المشكلة المراد دراستها والمتمثلة في كشف العلاقة بين التفاعل الصفي اللفظي بالدافعية للتعلم وتتمثل الأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسة الحالية في:

- مقياس التفاعل الصفي اللفظي.
- مقياس الدافعية للتعلم.

1.مقياس الدافعية للتعلم:

- **وصف المقياس الدافعية للتعلم:**

أعده يوسف قطامي (1989)بجامعة الأردنية .يتضمن في صورته الأولية (60) عبارة ثم تم تعديله سنة (1992)حيث قام بسحب (24) عبارة و بقي (36) بنود تقابلها خمس بدائل للإجابة(أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) المكيف و المطبق على البيئة الجزائرية منى طرف الباحثة أ شريك ويزة عام (2017) ويكون توزيع الدرجات على الإجابات كالتالي: إذا كانت البنود ذات اتجاه موجب تكون الدرجات على النحو التالي:1 2 3 4 5 أي خمسة علامات للبديل أوافق بشدة نزولا إلى درجة واحدة إلى البديل لا أوافق بشدة, أما إذا كانت البنود ذات اتجاه سالب يكون توزيع الدرجات بالنحو الآتي 5 4 3 2 1 أي درجة البديل أوافق

بشدة تصاعديا إلى خمسه علامات للبديل لا أوافق بشدة والجدول التالية يوزع بنود المقياس حسب الاتجاه "الموجب والسالب"

البنود	ترقيمها
ذات اتجاه موجب	1.3.4.5.7.8.9.12.15.19.20.21.22.23.24.26.27.30.31.34.35.36
ذات اتجاه سالب	2.6.10.11.13.14.16.17.18.25.28.29.32.33

جدول(3) : يمثل توزيع بنود مقياس الدافعية للتعلم حسب الاتجاه الموجب والسالب

- **الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم:**

الصدق:

المقياس	الفا كرومباخ
مقياس الدافعية للتعلم	0,76

الجدول (4): يمثل صدق مقياس الدافعية للتعلم.

2. مقياس التفاعل الصف اللفظي:

- **وصف مقياس التفاعل الصفي اللفظي:**

قام بإعداده الدكتور مولك مصطفى تحت إشراف الأستاذ الدكتور أحمد دوقة سنة 2015 بجامعه الجزائر 2 ، المطبق و المكيف في البيئة الجزائرية من طرفهم و لقد اشتمل على ثلاثين

(30)عبارة موزعة على ثلاثة محاور تمثل السياقات التي تحدث فيها التفاعل الصفي اللفظي داخل الصف أثناء انجاز الدرس، وهذه السياقات هي(سياق التواصل اللفظي بالمدرس، سياق التواصل اللفظي مع التلميذ، سياق تواصل اللفظي أثناء العروض الشفهية).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الإجابة على كل بند من بنود هذا المقياس في صيغته النهائية ، تكون تبعا لبدائل الأربعة (4)وهي:

- تنطبق تماما
- تنطبق أحيان
- تنطبق قليلا
- لا تنطبق إطلاقا

وذلك وفقا لمقياس ليكرت.

كما تجدر الإشارة أيضا إلى أن عبارات المقياس قد أعدت في الاتجاه السلبي والإيجاب، المعنى انه: كلما حصل التلميذ المبحوث على درجة مرتفعة على عبارات المقياس الايجابي كلما كان مستوى التفاعل الصفي اللفظي مرتفعا والعكس صحيح.

البنود	ترقيمها
ذات اتجاه موجب	1.2.5.6.7.11.12.14.16.17.18.21.22.26.30
ذات اتجاه سالب	3.4.8.9.10.13.15.19.20.23.24.25.27.28.29

جدول(5):يمثل توزيع بنود مقياس التفاعل الصفي اللفظي حسب الاتجاه الموجب والسالب.

- **طريقه تصحيح المقياس:**

نظرا لكون عدد العبارات المقياس هي (30) عبارة موزعة فان التصحيح يكون من خلال الجمع الجبري لكل البدائل التي يختارها التلميذ المبحوث عند استجابته لعبارات المقياس. وبهذا يكون تقدير مفردات المقياس كما يلي:

- مستوى التفاعل الصف اللفظي مرتفع أثناء الدرس.
- مستوى التفاعل صفي اللفظي متوسط أثناء الدرس.
- مستوى التفاعل صفي اللفظي أقل من متوسط أثناء الدرس.
- مستوى التفاعل الصفي اللفظي منخفض.

- **الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الصفي اللفظي:**

الثبات: تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقه التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات جميع العبارات فيما بينها حيث قدر معامل ارتباط ألفا كرونباخ ب (0.829)في صورته النهائية.

الصدق: بعد عرض فقرات المقياس بصورته النهائية على الأساتذة المحكمين والذين يتمتعون بخبرة التدريس والإشراف في علوم التربية .اتفق الجميع على أن فقرات المقياس صادقة ومناسبة لخصائص أفراد العينة وتقيس ما يجب قياسه في الدراسة الحالية.

مقياس	الفا كرنباخ
تفاعل الصفي اللفظي	0,829

جدول رقم (6): يمثل صدق مقياس التفاعل الصفي اللفظي

8. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

استجابة لطبيعة الدراسة ولفرضيات المصاغة اعتمدنا في هذه الدراسة على الأدوات الإحصائية التالية:

-النسبة المئوية .

-معامل الارتباط بيرسون.

والذي يرمز له ب " R" ويستخدم معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين متغيرين، "متغير مستقل وأخر تابع" ويرمز لهما (x.y).و قانونه كالتالي:

$$r = \frac{n \in \times y - (\in x)(\in y)}{\sqrt{n} \in x^2 - (\in x)2 \sqrt{n} \in y^2 - (\in y)2}$$

اختبارT. Test(ت)

و ذلك بالاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية"spss ".

المتوسط الحسابي: يعتبر من أهم مقاييس النزعة المركزية حيث يستخدم في مجالات عديدة لوصف الظواهر، ويمكن تعريفه أنه مجموع قيمة ومفردات المجموعة مقسوما على عددها. **(عليان دون سنه، 137).**

الانحراف المعياري: يعرف بأنه الجذع التربيعي لمتوسطات مربعات انحرافات التقييم عن المتوسط الحسابي مقسوم على حجم العينة ومربعه يساوي التباين. **(عليان دون سنه، 210).**

ويفيدنا في معرفة توزيع أفراد العينة ومدى انسجامها وهو ضروري لحساب صدق أدوات المقياس في مقارنه المجموعات.

خلاصة الفصل:

تم تطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة لتحقيق أغراض البحث ميدانيا، حيث تناولنا الدراسة الاستطلاعية للتعرف على مجتمع الدراسة المتمثل في تلاميذ سنه أولى ثانوي أعمر بصالح تيقزيرت ووصف عينتها وتطبيق أداة القياس "الدافعية التعلم "و"التفاعل الصفي اللفظي". بعدها ثم تطرقنا إلى الدراسة الأساسية وتحديد عينتها مع ذكر خصائص حسب الجنس، كما تم استخدام المنهج الوصفي ومن ثم عرض أدوات كما تم تطبيقه على عينه الدراسة مع تحديد الصدق وثبات المقياس ومن ثم حدود الدراسة وفي الأخير عرض أساليب الإحصائية المستعملة.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-1-عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية العامة.

1-2-عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى.

1-3-عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية.

2-تفسير ومناقشة نتائج الدراسة.

2-1-تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية العامة.

2-2-تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى.

2-3-تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثانية.

3-الاستنتاج العام.

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية، كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها بعد استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم ثم اجراء المعالجة الإحصائية المناسبة التي سبق ذكرها في فصل المنهجية وذلك لوصول الى نتائج فرضيات هذه الدراسة.

فمن خلال هذا الفصل يتم عرض ما توصلنا اليه من النتائج حول الفرضيات المصاغة وتقديم تفسيرا لها ومناقشتها، ثم الخروج بالاستنتاج العام لهذا الفصل.

1.عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية العامة على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائيا بين مستوى الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي.

ومن خلال النتائج التي توصلنا اليها بعد حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ سنة الاولي ثانوي.

الجدول رقم (8) : يوضح نتائج اختبار الفرضية العامة

العينة	متغيرات الفرضية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة الحرية	القيمة المحسوبة	الدلالة المعنوية	قيم الجدول الحرجة	القرار الاحصائي
80	دافعية التعلم	11.92	115.86	78	1.00	0.05	0.21	دالة احصائيا
	التفاعل الصفي اللفظي	11.92	115.86					

يتضح من خلال الجدول أعلاه النتائج الخاصة بالفرضية الأولى والتي مفادها "توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي اللفظي". وتشير النتائج الى أن المتوسط الحسابي للمتغير الأول (الدافعية للتعلم) قدر ب(115.86) وبانحراف معياري يقدر ب(11.92). أما المتوسط الحسابي للمتغير الثاني قدر ب(115.86) وبانحراف معياري يقدر ب(11.92).

كما يتضح من خلال الجدول أعلاه أن معامل الارتباط المحسوبة بيرسون بلغت قيمته (1.00)، وبلغت القيمة الحرجة (الجدولية) ب (0.21)

وعليه فالقيمة المحسوبة أكبر من الجدولية وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل بالفرضية البديلة، ومن ثم هناك علاقة طردية موجبة وعلاقة دالة احصائيا بين مستوى الدافعية للتعلم والتفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي

2.1.عرض وتحليل الفرضية الجزئية الاولي:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس

لاختبار صحة الفرضية قمنا بحساب اختبار (t) للدلالة الاحصائية للفرق في مستوى الدافعية للتعلم تبعا لمتغير الجنس

الجدول (9): يوضح نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	درجة الحرية	مستوى دلالة المعنوية	قيمة جدولية الحرجة	القرار الاحصائي
ذكر	41	113.39	12.16	0.831	78	0.05	1.99	لا توجد دلالة
انثى	39	118.46	11.25					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل فروق في الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس أن عدد الذكور هو(41) بمتوسط حسابي تقدر ب(113.39) وبانحراف المعياري يقدر ب(12.16).

أما عدد الاناث هو (39) بمتوسط حسابي (118.46) وانحراف معياري (11.25) ووجدنا قيمة(t)المحسوبة تقدر ب(0.83) وعند مقارنتها بقيمة (t)المجدولة والتي تقدر ب(1.99) عند درجة الحرية df=78ومستوى الدلالة المعنوية α=0.05. ومنه تبين لنا أن قيمة (t)المحسوبة أصغر من قيمة (t)المجدولة أي(0.83) أصغر من (1.99) وعليه نقول أن الفروق في الاستجابة عن البنود من قبل أفراد العينة غير دلالة احصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية α=0.05 و عليه نرفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الدافعية للتعلم حسب متغير الجنس و نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى الدافعية للتعلم تعزي لمتغير الجنس.

3.1.عرض وتحليل الفرضية الجزئية الثانية :

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس.

لاختبار صحة الفرضية قمنا بحساب اختبار (t) للدلالة احصائيا للفرق في مستوى التفاعل الصفي اللفظي تعزي لمتغير الجنس لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي.

الجدول(10) : يمثل نتائج اختبار الفرضية الثانية

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة المحسوبة	درجة الحرية	مستوى دلالة المعنوية	قيمة جدولية الحرجة	القرار الاحصائي
ذكر	41	87.14	12.87	0.822	78	0.05	1.99	لا توجد دلالة
انثى	39	87.82	13.53					

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه الذي يمثل الفروق في التفاعل الصفي اللفظي حسب متغير الجنس أن عدد الذكور تقدر (41) بمتوسط حسابي (87.17) وانحراف معياري (12.87).

أما عدد الاناث هو(39) بمتوسط حسابي قدر ب(87.82)وبانحراف معياري قدر ب(13.53)ووجدنا قيمة (t)المحسوبة تقدر ب (0.82)و عند مقارنتها بقيمة (t) المجدولة و التي تقدر ب(1.99)عند درجة الحرية df=78 و مستوى الدلالة المعنوية α=0.05 و منه تبين لنا أن قيمة (t) المحسوبة أصغر من قيمة (t) المجدولة أي (0.82)أصغر من (1.99)و عليه نقول بأن الفروق في الاستجابة عن البنود من قبل أفراد العينة غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة المعنوية α=0.05 و منه نستنتج عدم قبول الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاعل الصفي اللفظي تعزي لمتغير الجنس لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

ونقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيا في مستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعوي لمتغير الجنس.

2.تفسير ومناقشة النتائج:

1.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية العامة :

نصت الفرضية العامة على وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة احصائيا بين مستوى التفاعل الصفي اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي، وأسفرت المعالجة الإحصائية على نتيجة مفادها :

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفاعل الصفي اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي. وفي هذا الصدد نذكر بعض دراسات التي تتفق وتختلف مع دراستنا الحالية:

تتفق هذه النتيجة مع دراسة **خديجة بنت الصالح (2007)** : تحت عنوان "مدى وجود علاقة بين أسلوب التعلم التعاوني وعملية التواصل الصفي لدى تلاميذ المرحلة المتوسط". وأسفرت نتيجة أن موقف التعلم التعاوني يساهم في اثراء التفاعل الصفي ويساعد كثيرا التلاميذ على المشاركة الصفية، حيث يغلب جمع بين شكلين من التواصل اللفظي والغير اللفظي وهو ما ينسجم مع أساليب تعلم أغلب تلاميذ العينة.

وتتشابه النتيجة المتوصل اليها الى ما توصلت اليه دراسة :**وينغ وآخرون (2008)** :تحت عنوان :"علاقة الدافعية للتعلم باستراتيجيات التعلم والكفاءة الذاتية والعزو، ونتائج التعلم" وأسفرت نتائج هذه الدراسة :

أولا :وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم والكفاءة الذاتية ونتائج التعلم.

ثانيا :وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والعزو الداخلي والدافعية للتعلم ونتائج التعلم. كما أشارت النتائج الى أن الدراسة للتعلم واستراتيجيات التعلم ترتبط بشكل واضح.

كما نجد دراسة: **مداحي العربي (2010)** تتفق مع دراستنا: حيث هدفت الى كشف العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وكذا دراسة الفروق الجنسية وأبعاد التفاعل الصفي وأبعاد الدافعية للتعلم ولقد أسفرت هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية احصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية لدى الذكور، وعدم وجود فروق جنسية دالة احصائيا في أبعاد التفاعل الصفي وفي أبعاد الدافعية للتعلم.

من خلال النتائج الإحصائية التي توصلنا اليها في هذه الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى التفاعل الصفي اللفظي والدافعية للتعلم لأن التلاميذ يتأثرون بمعلمهم وبأسلوب إدارة صفوفهم وبالتالي التفاعل يترك أثر على دافعيتهم نحو التعلم، فاذا كان المعلم متمكن من مهامه ينشأ جو التفاعل والدراسة والمعرفة ترتفع الدافعية لديهم وبتالي ترتفع نتائج أي تحصيل مرتفع. حيث يكون المعلم متسلط غير متحكم بالمادة تقل فيه التفاعل الصفي

وبالتالي انعدام الدافعية لديهم وينخفض التحصيل الدراسي. ومن هنا نستنتج أن التفاعل الصفي له علاقة ارتباطية بالدافعية للتعلم.

2.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية :

نصت الفرضية الجزئية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي تعزى لمتغير الجنس، حيث تم رفضها ة قبول الفرضية الصفرية التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الدافعية للتعلم تعزي لمتغير الجنس.

وفي هذا الصدد نذكر بعض الدراسات التي تتفق وتختلف مع دراستنا الحالية: تتفق دراستنا مع دراسة **توهامي شهرزان (2019)** : تحت عنوان :"التوافق الدراسي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي، **بقالمة** ". حيث أسفرت على نتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيا بين الذكور والاناث وبين الآداب والعلوم تعزي لمتغير التوافق الدراسي وكذا الدافعية للتعلم.

كما تختلف دراستنا مع دراسة **ثريا دودين وآخرون (2012) :**تحت عنوان :"أثر برنامج التسريع والأثر على الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، وتقدير الذات لدى طلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية العليا ذكورا واناث في الأردن. حيث أسفرت هذه الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لصالح الطلبة الموهوبين اللذين تعرضوا لبرنامج التسريع في مستوى الدافعية للتعلم ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)

يمكن القول: الدافعية عنصر أساسي يقف وراء عملية التعلم والقوة المحركة التي تدفع المتعلم الى اكتساب خبرات ومعارف ومهارات متعددة وتساعده في التكيف والسيطرة فأسفرت النتائج والدراسات السابقة على عدم وجود فروق جنسية للدافعية التعلم لأنها تشمل وليس الجزء أو عينة والجنس. ومن العوامل التي تؤدي العدم وجود فروق بين الجنسين نجد

العوامل الأسرية والعوامل الشخصية التي يعيشها كلا الجنسين قد تؤثر وتلعب دورا هاما وأساسي في تحديد مستوى الطموح الأداء الدراسي المستقبلي للجنسين، وتغير نظرة المجتمع في مواصلة الاناث في التعلم ومشاركتها للجنس الأخر في تحمل المسؤولية مستقبلا. وكذا التقارب في البيئة الاجتماعية والمدرسية بينها قد جعل دوافعهم نحو تعلم لا تختلف. قد توفر أيضا البيئة المدرسية جو تعليمي يسوده الحب والأمان والمسواة بينهم وتقديم الحوافز المادية مثل: النقاط الإضافية والحوافز المعنوية كالمدح والعلاقات الجيدة داخل غرفة الصف بين الجنسين فترتفع لديهم الدافعية وبتالي تزيد الثقة في قدراتهم على التحصيل والنجاح في الدراسة وكذا الحياة المهنية مستقبلا. وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم تعزي لمتغير الجنس.

3.2.تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة :

نصت الفرضية الجزئية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ سنوت الأولى ثانوي تعزي لمتغير الجنس. حيث تم رفضها وقبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفاعل الصفي تعزي لمتغير الجنس.

وفي هذا الصدد نذكر بعض الدراسات التي تتفق وتختلف مع درستنا الحالية :

تتفق دراستنا مع **دراسة مداحي العربي(2012) :** حيث هدفت الى كشف العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وكذا دراسة الفروق الجنسية ولقد أسفرت هذه الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية إحصائية بين التفاعل الصفي والدافعية لدى الذكور وعدم وجود فروق جنسية دالة احصائيا في أبعاد التفاعل الصفي وفي أبعاد الدافعية للتعلم.

كما اختلفت دراستنا مع **دراسة بيدي خالد (2017) :**تحت عنوان "اللعب وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم عن طريق المعلم المختص". وأسفرت هذه الدراسة الى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنشطة اللعب والتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم تعزي لمتغير الجنس، بالإضافة الى وجود علاقة ترابطية بين أنشطة اللعب والتفاعل الصفي لدى الطورين الابتدائي والمتوسط.

يمكن القول حسب الدراسات والنتائج المتحصل عليها أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائيا بين مستوى التفاعل الصفي اللفظي حسب متغير الجنس. وهذا يعني أن كلا من الذكور والاناث يتمتعون بقدرات واستعدادات تساعدهم على إدارة انفعالاتهم مع بعضهم البعض، وتشجيعهم على النجاح والتعاون والتعامل في الحياة لكي يكون لديهم تواصل مملوء بالمودة، ومبني على تنظيم تفاعلهم الصفي بشكل يزيد لديهم التحكم في سلوكهم.

فالذكور والاناث كلاهما له القدرة على إقامة علاقات مرضية مع الاخرين، والعلاقات هنا تبادلية تتميز بعمق العلاقات. ويكونون أشخاصا متعاونون. ووجود روح التحدي والمثابرة كلها عوامل يكتسبها الذكور والاناث وتعتبر وسيلة لإثبات الوجود الذاتي على الصعيد الاسري والمدرسي والاجتماعي، وهذا يدل على ان الجنس لا يؤثر في درجات التفاعل الصفي اللفظي.

استنتاج عام :

نستنتج في خلال هذه الدراسة أن التفاعل الصفي اللفظي له أهمية كبيرة في حياة المتمدرسين وفي مختلف الاطوار التعليمية، بحيث يساهم بشكل جلي في الرفع وزيادة الدافعية للتعلم لديهم وعلى ضوء ما تم عرضه من خلفية نظرية حول التفاعل الصفي اللفظي والدافعية للتعلم وما تم صياغته من تخمينات، واعتمادا على البيانات الإحصائية المستقاة والمتحصل عليها بعد تطبيق مقياسي: التفاعل الصفي اللفظي لموالك مصطفى وأحمد دوقة والدافعية للتعلم ليوسف قطامي.

والمطبق على عينة تعدادها (80) تلميذا من السنة الأولى ثانوي، وبعد المعالجة الاحصائية باستخدام برنامج (spss) (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، تم التوصل الى النتائج التالية:

- قبول الفرضية العامة التي نصت على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفاعل الصفي اللفظي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.
- رفض الفرضية الجزئية الأولى التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية للتعلم تعزي لمتغير الجنس (ذكور/اناث) لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.
- رفض الفرضية الجزئية الثانية التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفاعل الصفي اللفظي تعزي لمتغير الجنس(ذكور/اناث) لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

وفي الأخير يمكننا القول بأن النتائج المتحصل اليها من خلال دراستنا الحالية تبقى نتائج نسبية ولا يمكن تعميمها، وبذلك فالإشكالية المطروحة لدينا لا تزال مطروحة وبالتالي نتائج بحثنا تعتبر بمثابة بداية لبحوث أو دراسات أخرى.

الخاتمة:

تعد الدافعية للتعلم من المفاهيم التي حظيت باهتمام بالغ من قبل الباحثين في حقلي التربية و علم النفس لأنها عبارة عن نقطة انطلاق التعلم و أهم معيار يمكن على ضوئه الحكم على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، فكلما كانت الدافعية لديه مرتفعة كلما تفوق التلميذ من جهة، و من جهة أخرى تتأثر الدافعية للتعلم بعدة عوامل، و تختلف درجتها من تلميذ لأخر، و من أهم هذه العوامل المؤثرة عنصر التفاعل الصفي اللفظي، الذي يعتبره علماء النفس و التربية طاقة تحرك سلوك المتعلم و توجهه نحو المرفق التعليمي و تجعله ينجذب اليه، كما أنه يؤدي الى رفع مستوى الأداء و تحسينه. وهذا ما أثبتته دراستنا الحالية والعديد من الدراسات السابقة على العلاقة الارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفاعل الصفي اللفظي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي.

وختاما يؤمل أن تجري دراسات أخرى تتطرق لهذا الموضوع من جوانب أكثر خصوصية وموضوعية من حيث التعمق والاثراء، وهذا ما يترك المجال لبحوث أخرى كمواصلة أو تتمة ومن زويا مغايرة سواء من حيث المتغيرات أو العينة.

اقتراحات :

✓على ضوء النتائج التي توصلنا اليها في الدراسة الحالية حول التفاعل الصفي اللفظي وعلاقته بمستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ سنة الأولى ثانوي نقترح الاتي:

✓اجراء دراسات أخرى على هذين المتغيرين والعلاقة بينهم.

✓تدريب وتكوين الأساتذة على كيفية تطبيق واستخدام شبكة التفاعل الصفي لرصد سلوكيات التلاميذ والمعلمين معا داخل حجرة الدراسة.

✓تشجيع الحوار والمنافسة في حجرة القسم.

✓توعية الأساتذة بضرورة استخدام الإشارات والإيماءات الحركية واللفظية بطريقة مناسبة، لما لذلك من تأثير على استجابة التلميذ.

✓تبادل الآراء وانشاء مسابقات لتقويم الذات لدى التلاميذ لإنشاء التفاعل الصفي بينهم وبالتالي زرع الدافعية لديهم.

✓تزويد المعلمين بالإجراءات والاستراتيجيات التي يتم من خلالها اثارة الدافعية لدى المتعلم.

✓جعل المادة التعليمية مثيرة وشيقة لدى المتعلمين وذلك بتحمس الملم لمادته وافراز قيمتها وربطها بواقع التلميذ وتدعيم ثقة هذا الأخير بنفسه من قبل المعلم من خلال إقناعه بالدور الهام في نجاح العملية التعلمية في تحقيق طموحه وحاجاته المستقبلية.

✓نوصي بإعادة النظر في البرنامج الجديد حيث وجدنا أن هناك دروسا مهمة قد همشت وحذفت، وهناك دروسا تتجاوز أعمار المتعلمين ومستواهم الدراسي والعقلي معتمد عليها.

✓اجراء بحوث ودراسات أخرى أكثر عمقا حول هذا الموضوع المتناول وعلى البيئة الجزائرية.

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع

❖ الكتب

1. أبو حويج، مروان وآخرون. (2004). المدخل إلى علم النفس التربوي. ط1. عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.
2. احمد إسماعيل، جيجي. (2000). إدارة بيئة التعليم والتعلم والممارسة داخل القسم والمدرسة. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
3. أحمد زكي، صالح. (2006). علم النفس التربوي العام. ط1. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
4. أحمد يحي، الزق. (2006). علم النفس التربوي. ط1. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
5. بن إبراهيم القرس، جمال. (2012). مهارات التدريس الفعال. ط1. الجزائر: دار النجاح للنشر والتوزيع.
6. تاعوينات، علي. (2009). التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي. دط. الجزائر: الناشر هيئة التأطر بالمعهد الوطني للتكوين مستخدمي التربية.
7. جودة أحمد، سعادة وعبد الله، محمد إبراهيم. (2004). المنهج الدراسي المعاصر. ط4. الأردن: دار الفكر (ناشرون وموزعون).
8. جودة عزت، عطوي. (2007). أساليب البحث العلمي، ط1. الأردن: دار الثقافة للنشر.
9. حسي الفلفلي، هناء. (2012). علم النفس التربوي. دط. عمان: دار كنوز.
10. حسين الطريحي، فاهم وحسي ربيعي، حمادي. (2018). مبادئ علم النفس التربوي. ط1. عمان: دار الصفاء.
11. حطابية، ماجد والسلطاني، عبد الحسين والطويبي، احمد. (2002). التفاعل الصفي. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
12. حمدي علي، احمد. (2003). مقدمة في علم الاجتماع التربية. دط. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

13. الرشدن، عبد الله. (2004). علم الاجتماع التربية. ط1. عمان: دار الشروق.
14. الزغبي، أحمد محمد. (2001). علم النفس النمو. دط. الأردن: المكتبة الوطنية.
15. سعيد عيشور، نادية. (2017). منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية. دط. الجزائر: مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر والتوزيع.
16. السليتي، فراس. (2008). استراتيجيات التعلم والتعليم بين النظرية والتطبيق. دط. الأردن: جدار للكتاب العالمي.
17. شحاتة، سليمان. (2007). أساليب البحث العلمي. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر.
18. صالح السمراتي، نبيهة. (2006). مقدمة في علم النفس. ط1. عمان: دار زاهر للنشر والتوزيع.
19. عبد الرحيم الزغول، عماد وشاكر عقله، المحاميد. (2007). سيكولوجية التدريس الصفي. دط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
20. عبد الزغول، عماد. (2014). مبادئ علم النفس التربوي. ط5. عمان: دار المسيرة.
21. عبد الهادي، نبيل أحمد. (2004). نماذج تربوية تعليمية معاصرة. دط. عمان: دار وائل للنشر و التوزيع.
22. عبد الهادي، نبيل. (2013). التفاعل الصفي أساسياته نظرياته و مهاراته. ط1. الأردن: دار قنديل للنشر و التوزيع.
23. عبد الوهاب، محمد. (2009). ,فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم النشط وتنمية مهارات التفاعل اللفظي. دط. القاهرة: دار النصر للطبع.
24. العطية المعراج. سميرة. (2013). الذكريات المتعددة و الدافعية للتعلم. ط1. القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
25. عليان رجي، مصطفي. (د.س).البحث العلمي ،أسسه، مناهجه و أساليبه، إجراءاته. دط. الأردن: بيت الأفكار الدولية .

26. فابين، بيير. (2011). الدافعية المدرسية، كيف نحرض الرغب في التعلم، ترجمة محمد شيخو. دط. دمشق: المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف والنشر.
27. قطامي، نايفة. (2004). مهارات التدريس الفعال. ط1. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
28. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (2005). الصفوف في الأسس السيسيولوجيا. دط. عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.
29. محمد القيسمي، رؤوف. (2008). علم النفس التربوي. دط. نعمان: دار الدجلة.
30. محمود الحيلة، محمد. (2002). مهارات التدريس الصفي.ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
31. مصباح، عامر. (2003). التنشئة الاجتماعية و السلوك الانحرافي لتلاميذ المدرسة الثانوية. ط1. الجزائر: دار الأمة.
32. ملحم سامي، محمد. (2006). سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية. دط. الأردن: دار المسيرة للنشر و الطباعية.
33. ملياني بتول، فاطمة الزهراء. (2020). عناصر العملية التعليمية ودورها في نقل المعرفة الصحيحة. جامعة مستغانم. الجزائر.
34. منسي محمود، عبد الحليم. (1991). علم النفس التربوي للمعلمين. دط. لبنان: دار المعرفة الجامعية.
35. يونغ، جوان. (2016). التشجيع الصفي، (ترجمة بتكليف مكتب العربي لدولة الخليج د.محمد بلال الجيوسي). كيف أساعد الطلاب على المحافظة على ايجابياتهم و تركيزهم). د.ط. الرياض: مكتب التربية العربي لدولة الخليج.

❖ **المجلات**

36. حروزحروز .(2018) .علاقة الاتصال الصفي بالدافعية للتعلم .مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية. 1(35).

37. شبحة، عائشة وبن الزين، نبيلة. (2021). مستوى دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة مثليلي. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 4(7)، 157-173.

38. قطامي، يوسف. (1993). الدافعية للتعلم لدى الصف العاشر في مدينة عمان. مجلة الدراسات العلوم الإنسانية. 20(20).

39. مداحي، العربي وبوقصارة، منصور. (2018).علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. مجلة التنمية البشرية. 1(10).

❖ القواميس والمعاجم

40. إبراهيم، مصطفى. (1986). معجم الوسيط. دط . اسطنبول: دار الدعوة للنشر.

41. حسين اللقاني، أحمد وأحمد الجمل، علي. (2013). معجم المصطلحات التربوية المعرفية(في المناهج وطرق التدريس). عالم الكتب.

42. إبراهيم مدكور.(1980).معجم الوجيز. دط . القاهرة: مجتمع اللغة العربية.

❖ الرسائل الجامعية

43. بشكيط، هالة وعتعوب، حياة. (2021). أنماط الإدارة الصفية و علاقته بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مذكرة لنيل شهادة الماستر(غير منشورة). جامعة حم الصديق بن يحي، جيجل .

44. بلحاج، فروجة. (2011). التوافق النفسي الاجتماعي و علاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي. رسالة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة). جامعة مولود معمري تيزي وزو،الجزائر.

45. بيدي، خالد. (2017). اللعب و علاقته بالتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم عن طريق المعلم المختص. مذكرة لنيل شهادة الماستر(غير منشورة). جامعة زيان عاشور. الجلفة.

46. جناد، عبد الوهاب. (2013). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم و مستوى الطموح. رسالة لنيل شهادة الدكتوراه(غير منشورة). جامعة وهران. وهران.

47. خالدي، ليدية وبوشرقين، نعيمة. (2016). التفاعل الصفي لدى طلبة السنة الثانية تخصص لسانيات عامة. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر (غير منشورة).

48. دراجي، ضاوية ودادي، صبرينة. (2012). السلوك العدواني وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مذكرة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة). جامعة مولود معمري تيزي وزو. الجزائر.

49. سيسبان،فاطمة الزهراء. (2016). فعالية برامج إرشادية للتحسين دافعية للتعلم لدى تلاميذ المتسربين دراسيا. رسالة لنيل شهادة الدكتوراه (غير منشورة)، جامعة وهران 02 محمد بن أحمد. الجزائر.

50. شيبة، لخضر. (2015). الدافعية للتعلم وعلاقته بتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. رسالة ماجستير (منشورة). جامعة الجزائر. الجزائر.

51. العايب، كلثوم. (2010). إثر التفاعل بين القلق والفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر2. الجزائر.

52. علاوة، السلطان. (2020). تقييم فعالية برامج التدريس المقترحة للتطوير جودة التفاعل الفضي الصفي لدى أساتذة التعليم الابتدائي. مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه (غير منشورة)، جامعة باتنة 01. الجزائر.

53. عليلش، فلة. (2016). الإيقاع الحيوي والدافعية للإنجاز لدى الطالب الجامعي دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم. رسالة دكتورة (غير منشورة). جامعة وهران. الجزائر

54. قنوعة، عبد اللطيف.(2019). التفكير المركب والدافعية للتعلم وعلاقتهما بسلوك حل المشكلات عند تلاميذ التعليم المتوسط. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة محمد خيضر بسكرة. الجزائر.

55. مرغم، سعاد. (2009). العلاقة بين تقدير الذات والدافعية للتعلم لدى عينة من التلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي بمدينة سطيف. رسالة ماجستير (غير منشورة). المركز الجامعي الوادي. الجزائر.

56. موساوي، أمينة. (2020). التواصل الصفي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى الطلبة المقبلين على شهادة البكالوريا. رسالة دكتوراه (غير منشورة). جامعة جيجل. الجزائر.

الملحق رقم(05) :

مقياس الدافعية للتعلم

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علوم التربية

أخي التلميذ /أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية –تخصص علم النفس التربوي–بعنوان الدافعية للتعلم وعلاقته بمستوى التفاعل الصفي اللفظي لدي تلاميذ سنة أولى ثانوي. والقيام بدراسة ميدانية نرجو تعاونكم معنا بالإجابة على عبارات المقياس بصدق وموضوعية وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة التي تتوافق مع اجابتك. مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة او خاطئة.

ملاحظة: تأكد أن هذه البيانات تبقى سرية تستخدم لغرض البحث العلمي فقط بحتة.

نشكرك على حسن تعاونك معنا.

الباحث

- **بيانات خاصة بالتلميذ (ة):**

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية: .....

الجنس: ذكر (....) أنثى (....)

السن: .....سنة

تاريخ الإجراء...../.../..

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1.اشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة					
2.يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
3.أفضل القيام بعملي الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.					
4.اهتمامي ببعض الموضوعات الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
5.استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6.لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
7.أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
8.أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
9.يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
10.يصعب علي الانتباه لشرح المدرس و متابعته.					
11.اشعر بغالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12.أسعى لكي يرضى عني زملائي في المدرسة					
13.أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب مني تحمل المسؤولية.					
14.لا استحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب .					
15.يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
16.اشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها.					
17.اشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18.اشعر بالامبالات أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19.اشعر بالرضي عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي المدرسية.					
20.أفضل أن يعطينا المدرس أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير .					
21.أفضل أن اهتم بالواجبات الدراسة على أي شيء أخر.					

22.احرص أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
23.يسعدني أن تعطى المكافئات للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
24.احرص على تنفيذ ما يطلبه مني المدرسون بخصوص الواجبات المدرسية.					
25.كثيرا ما اشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
26.اشعر بان الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا.					
27.أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية و الجمعيات لطلابية.					
28.لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
29.يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
30.لدي رغبة قوية في الاستفسار عن الموضوعات في المدرسة.					
31.يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية					
32.لايهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
33.سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي المدرسية.					
34.العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35.تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
36.أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

الملحق رقم(06) :

مقياس التفاعل الصفي اللفظي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

أخي التلميذ /أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية –تخصص علم النفس التربوي–بعنوان الدافعية للتعلم وعلاقته بمستوى التفاعل الصفي اللفظي لدي تلاميذ سنة أولى ثانوي. والقيام بدراسة ميدانية نرجو تعاونكم معنا بالإجابة على عبارات المقياس بصدق وموضوعية وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة التي تتوافق مع اجابتك. مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة او خاطئة.

ملاحظة: تأكد أن هذه البيانات تبقى سرية تستخدم لغرض البحث العلمي فقط بحتة.

نشكرك على حسن تعاونك معنا.

الباحث

- **بيانات خاصة بالتلميذ (ة):**

اسم المؤسسة التعليمية: .....

الشعبة الدراسية: .....

الجنس: ذكر (....) أنثى (....)

السن: .....سنة

تاريخ الإجراء...../.../...

نسخة من مقياس التفاعل الصفي القائم على التواصل اللفظي المقدم لأفراد العينة

الرقم	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق أحيانا	تنطبق قليلا	لا تنطبق اطلاقا
1	أفضل الجلوس في المقاعد الأمامية لحجرة الدراسة من اجل التواصل بسهولة مع المدرس.				
2	أكون سلسا في كلامي كلما حاولت الإجابة على سؤال المدرس أثناء الدرس.				
3	عندما أواجه أسئلة المدرس تضيع مني (فجأة) الأجوبة التي اعرفها جيدا.				
4	اشعر بإحراج في تقديم واجباتي المدرسية .للمدرس من اجل تصحيحها.				
5	اشعر بارتياح كبير كلما أوشك على الحديث للمدرس أثناء الدرس.				
6	أقوم بإبداء رأيي أثناء انجاز الدرس ولا أتردد في ذلك				
7	عندما استمع إلى شرح المدرس، أصرح لفظيا بموافقتي لما يقول.				
8	أتردد قبل إبداء رأيي، خوفا من عدم تقبل المدرس وجهة نظري.				
9	. عندما استمع إلى شرح المدرس أومئ براسي دلالة على موافقتي أو رفضي.				
10	عندما ارغب في المشاركة في الدرس أكون خائفا من أن يراقب التلاميذ تصرفاتي.				
11	التزم بالمشاركة والتفاعل الفظي مع زملائي داخل القسم طيلة زمن حصة الدرس .				
12	عندما أكون داخل مجموعات العمل الجماعي أبادل زملائي آرائي وأفكاري وخبراتي.				

13	أفضل التزام الصمت طيلة حصة الدرس بدل مشاركة زملائي انجاز الدرس والتفاعل معهم.				
14	اشعر بالفرح لتعليقات زملائي الايجابية نظير حسن مشاركتي في انجاز الدرس.				
15	خلال مشاركتي تعتريني مخاوف وتوجسات من فقدان السيطرة على نفسي أو فعل شيء ما يجذب انتباه التلاميذ إلي.				
16	أجد نفسي قادرا ومستعدا على الانخراط مع زملائي في حلقة الحوار والنقاش داخل الصف.				
17	يستحسن زملائي التعليقات التي أقدمها لهم خلال النقاش الصفي الجماعي .				
18	أميل إلى مشاركة زملائي النشاطات الصفية الجماعية ولا ارغب في الانسحاب منها.				
19	عندما اعمل في مجموعة داخل الصف ،اخشي أن يضن التلاميذ إنني ضعيف المستوى الدراسي.				
20	تنتابني مخاوف من نشاطات لعب الأدوار والتعبير الشفهي فأميل إلى الانسحاب منها بسرعة .				
21	عادة ما استجيب لطلب المدرس بتصحيح التمارين على السبورة.				
22	اقبل بكل عفوية القراءة الجهرية أو تقديم عرض شفهي أمام الجماعة الصفي				
23	لا أبادر بتصحيح أي تمرين على السبورة لأنني اخشي أن أخطا فأتعرض لسخرية زملائي التلاميذ.				
24	أخاف من أنني لا أتذكر شيئا قبل أن أقوم بعرض شفهي رغم استعدادي له.				
25					

	أكون خائفا من أن يراني أفراد مجموعة الصف قلقا ومتلعثما في حديثي خلال نشاط التعبير الشفهي.				
26	أفضل الامتحانات الشفهية في مجال تقييم مردودي الدراسي				
27	يقلقني أن يبدو صوتي غريبا كلما طلب مني قراءة نص أو إلقاء أدبيات شعرية أمام جماعة الصف.				
28	أتجنب إلقاء كلمة مهما كان موضوعها حتى لا أتعرض للإحراج أمام زملائي داخل الصف.				
29	أخاف من الامتحانات الشفهية وأفضل أن يتم تقييمي داخل الفصل من خلال الامتحانات الكتابية.				
30	اشعر بثقة في النفس عندما أواجه جمهور القسم ولا اخشي التواصل المباشر معهم				

الملحق رقم(01) :

* بطاقـــة فنيـــة للمؤسســـة *

تسمية المؤسسة : ثانويـــة أعمـــر بصـــالح تيقزيرت

تاريخ ورقم الانشاء : سبتمبر 1996 تحت الرقم 1996/1063.

رقم الهاتف : 026.36.40.30 البريد الالكتروني : bessalahlycee@yahoo.fr

الرقم الميكانوغرافي : 15043 lyceebessalah2018@gmail.com

رقـم حســاب الخزينـــة : 1057/51

رقم الضمان الاجتماعي : 72 224 161 15

رمز المؤسسة : 1256 رمز المقاطعة : 134

المساحة الإجمالية : 13240 م^2

المساحة المبنية : 10989.50م^2 المساحة الغير المبنية : 2342 م^2

الرقم الاستدلالـــي : 21313

النـــــمط : 300/800 النظـــام : نصف داخلي.

عـــدد المكاتـــب : 07

عدد القاعات : 21 عدد القاعات المستعملة للدراسة : 20 المستعملة لأغراض أخرى : 1

المخابـــر : 3

الإعلام الآلي : 02 عدد الأجهزة 32

المكتبة : 01 عدد العناوين : 2921 عدد الكتب : 9095

المراقد : 4 السعة : 200 المطعـــم : 01

عدد الإداريين : 24 - عدد العمال : 18 - أعوان الأمن : 01 - عدد الأساتذة : 41

- عدد التلاميذ : 527 الإنـــاث : 311 الذكور : 216
- نصف داخليين : 512 الإنـــاث : 302 الذكور : 209
- الخارجييـــن : 15 الإنـــاث : 08 الذكور : 07

الملاحق

الملحق رقم(01) :

* بطاقـــة فنيـــة للمؤسســـة *

تسمية المؤسسة : ثانويـــة أعمـــر بصـــالح تيقزيرت
تاريخ ورقم الانشاء : سبتمبر 1996 تحت الرقم 1996/1063.
رقم الهاتف : 026.36.40.30 البريد الالكتروني : bessalahlycee@yahoo.fr
الرقم الميكانوغرافي : 15043 lyceebessalah2018@gmail.com
رقـــم حســـاب الخزينـــة : 1057/51
رقم الضمان الاجتماعي : 72 224 161 15
رمز المؤسسة : 1256 رمز المقاطعة : 134
المساحة الإجمالية : 13240 م^2
المساحة المبنية : 10989.50م^2 المساحة الغير المبنية : 2342 م^2
الرقم الاستدلالـــي : 21313
النـــــمط : 300/800 النظـــام : نصف داخلي.
عـــدد المكاتـــب : 07
عدد القاعات : 21 عدد القاعات المستعملة للدراسة : 20 المستعملة لأغراض أخرى : 1
المخابـــر : 3
الإعلام الآلي : 02 عدد الأجهزة 32
المكتبة : 01 عدد العناوين : 2921 عدد الكتب : 9095
المراقد : 4 السعة : 200 المطعـــم : 01
عدد الإداريين : 24 - عدد العمال : 18 - أعوان الأمن : 01 - عدد الأساتذة : 41

- عدد التلاميذ : 527 الإنـــاث : 311 الذكور : 216
- نصف داخليين : 512 الإنـــاث : 302 الذكور : 209
- الخارجييـــن : 15 الإنـــاث : 08 الذكور : 07

الملحق رقم (02)

جامعة مولود معمري –تيزي وزو

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم التربية

طلب تحكيم مقياس التفاعل الصفي اللفضي

الأستاذ ..... **الدرجة العلمية .....**

تروم الطالبة و الطالب إجراء دراسة لنيل درجة الماستر بعنوان "الدافعية للتعلم و علاقته بمستوى التفاعل الصفي اللفظي لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي " . ولتحقيق أهداف هذه الدراسة يتطلب ذلك استخدام أداء مناسبة لقياس متغيراتها. ومن الأدوات التي يستخدمها الطالب والطالبة مقياس التفاعل الصفي الفظي

تقديرا لخبرتكم العلمية، نرجو ابداء رأيكم ومقترحاتكم في صلاحية هذه الأداة ومدى ملازمتها البيئة الجزائرية ولعينة الدراسة الحالية ومن حيث وضوح العبارات ومناسبتها للبعد الذي تقيسه.

نسخة من مقياس التفاعل الصفي القائم على التواصل اللفظي المقدم للأساتذة المحاكمين

المحاور	الرقم	العبارة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل المقترح
محور التواصل مع المدرس	1	أفضل الجلوس في المقاعد الأمامية لحجرة الدراسة من اجل التواصل بسهولة مع المدرس.			
	2	أكون سلسا في كلامي كلما حاولت الإجابة على سؤال المدرس أثناء الدرس.			
	3	عندما أواجه أسئلة المدرس تضيع مني (فجأة) الأجوبة التي اعرفها جيدا.			
	4	اشعر بإحراج في تقديم واجباتي المدرسية .للمدرس من اجل تصحيحها.			
	5	اشعر بارتياح كبير كلما أوشك على الحديث للمدرس أثناء الدرس.			
	6	أقوم بإبداء رأيي أثناء انجاز الدرس ولا أتردد في ذلك			
	7	عندما استمع إلى شرح المدرس، أصرح لفظيا بموافقتي لما يقول.			
	8	أتردد قبل إبداء رأيي، خوفا من عدم تقبل المدرس وجهة نظري.			
	9	. عندما استمع إلى شرح المدرس أومئ براسي دلالة على موافقتي أو رفضي.			
محور التواصل مع التلاميذ	10	عندما ارغب في المشاركة في الدرس أكون خائفا من أن يراقب التلاميذ تصرفاتي.			
	11	التزم بالمشاركة والتفاعل الفظي مع زملائي داخل القسم طيلة زمن حصة الدرس .			
	12	عندما أكون داخل مجموعات العمل الجماعي أبادل زملائي آرائي وأفكاري وخبراتي.			
	13	أفضل التزام الصمت طيلة حصة الدرس بدل مشاركة زملائي انجاز الدرس والتفاعل معهم.			
	14	اشعر بالفرح لتعليقات زملائي الايجابية نظير حسن مشاركتي في انجاز الدرس.			
	15	خلال مشاركتي تعتريني مخاوف وتوجسات من فقدان السيطرة على نفسي أو فعل شيء ما يجذب انتباه التلاميذ إلي.			
	16	أجد نفسي قادرا ومستعدا على الانخراط مع زملائي في حلقة الحوار والنقاش داخل الصف.			
	17	يستحسن زملائي التعليقات التي أقدمها لهم خلال النقاش الصفي الجماعي .			

	18	أميل إلى مشاركة زملائي النشاطات الصفية الجماعية ولا ارغب في الانسحاب منها.			
	19	عندما اعمل في مجموعة داخل الصف ،اخشي أن يضن التلاميذ إنني ضعيف المستوى الدراسي.			
	20	تنتابني مخاوف من نشاطات لعب الأدوار والتعبير الشفهي فأميل إلى الانسحاب منها بسرعة .			
	21	عادة ما استجيب لطلب المدرس بتصحيح التمارين على السبورة.			
	22	اقبل بكل عفوية القراءة الجهرية أو تقديم عرض شفهي أمام الجماعة الصفي			
	23	لا أبادر بتصحيح أي تمرين على السبورة لأنني اخشي أن أخطا فأتعرض لسخرية زملائي التلاميذ.			
	24	أخاف من أنني لا أتذكر شيئا قبل أن أقوم بعرض شفهي رغم استعدادي له.			
	25	أكون خائفا من أن يراني أفراد مجموعة الصف قلقا ومتلعثما في حديثي خلال نشاط التعبير الشفهي.			
	26	أفضل الامتحانات الشفهية في مجال تقييم مردودي الدراسي			
	27	يقلقني أن يبدو صوتي غريبا كلما طلب مني قراءة نص أو إلقاء أدبيات شعرية أمام جماعة الصف.			
	28	أتجنب إلقاء كلمة مهما كان موضوعها حتى لا أتعرض للإحراج أمام زملائي داخل الصف.			
	29	أخاف من الامتحانات الشفهية وأفضل أن يتم تقييمي داخل الفصل من خلال الامتحانات الكتابية.			
	30	اشعر بثقة في النفس عندما أواجه جمهور القسم ولا اخشي التواصل المباشر معهم			

ملحق رقم(3) يمثل نتائج صدق المحكمين

أسماء الأساتذة	الدرجة العلمية	القرار
بوعنيقة لخضر	أستاذ محاضر	مناسبة
حدبي حميدة	أستاذ محاضر	مناسبة
موالك مصطفى	أستاذ التعليم العالي	مناسبة

الملحق رقم(04) :

مقياس الدافعية للتعلم

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علوم التربية

أخي التلميذ /أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية –تخصص علم النفس التربوي–بعنوان الدافعية للتعلم وعلاقته بمستوى التفاعل الصفي اللفظي لدي تلاميذ سنة أولى ثانوي. والقيام بدراسة ميدانية نرجو تعاونكم معنا بالإجابة على عبارات المقياس بصدق وموضوعية وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة التي تتوافق مع اجابتك. مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة او خاطئة.

ملاحظة: تأكد أن هذه البيانات تبقى سرية تستخدم لغرض البحث العلمي فقط بحتة.

نشكرك على حسن تعاونك معنا.

الباحث

– بيانات خاصة بالتلميذ (ة):

اسم المؤسسة التعليمية:.....

الشعبة الدراسية: .....

الجنس: ذكر (....) أنثى (....)

السن: .....سنة

تاريخ الإجراء...../.../..

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	متردد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1.اشعر بالسعادة عندما أكون في المدرسة					
2.يندر أن يهتم والدي بعلاماتي المدرسية					
3.أفضل القيام بعملي الدراسي ضمن مجموعة من الزملاء على أن أقوم به منفردا.					
4.اهتمامي ببعض الموضوعات الدراسية يؤدي إلى إهمال كل ما يدور حولي.					
5.استمتع بالأفكار الجديدة التي أتعلمها في المدرسة					
6.لدي النزعة إلى ترك المدرسة بسبب قوانينها الصارمة.					
7.أحب القيام بمسؤولياتي في المدرسة بغض النظر عن النتائج.					
8.أواجه المواقف الدراسية المختلفة بمسؤولية تامة.					
9.يصغي إلي والدي عندما أتحدث عن مشكلاتي المدرسية.					
10.يصعب علي الانتباه لشرح المدرس و متابعته.					
11.اشعر بغالبية الدروس التي تقدمها المدرسة غير مثيرة					
12.أسعى لكي يرضى عني زملائي في المدرسة					
13.أتجنب المواقف المدرسية التي تتطلب مني تحمل المسؤولية.					
14.لا استحسن إنزال العقوبات على طلبة المدرسة بغض النظر عن الأسباب .					
15.يهتم والدي بمعرفة حقيقة مشاعري تجاه المدرسة.					
16.اشعر بأن بعض الزملاء في المدرسة هم سبب المشكلات التي أتعرض لها.					
17.اشعر بالضيق أثناء أداء الواجبات المدرسية التي					

تتطلب العمل مع الزملاء في المدرسة.					
18.اشعر بالامبالات أحيانا فيما يتصل بأداء الواجبات المدرسية.					
19.اشعر بالرضي عندما أقوم بتطوير معلوماتي و مهاراتي المدرسية.					
20.أفضل أن يعطينا المدرس أسئلة صعبة تحتاج إلى تفكير .					
21.أفضل أن اهتم بالواجبات الدراسة على أي شيء أخر.					
22.احرص أن أتقيد بالسلوك الذي تتطلبه المدرسة.					
23.يسعدني أن تعطى المكافئات للطلبة بمقدار الجهد المبذول.					
24.احرص على تنفيذ ما يطلبه مني المدرسون بخصوص الواجبات المدرسية.					
25.كثيرا ما اشعر بأن مساهماتي في عمل أشياء جديدة في المدرسة تميل إلى الهبوط.					
26.اشعر بان الالتزام بقوانين المدرسة يخلق جوا دراسيا مريحا.					
27.أقوم بالكثير من النشاطات المدرسية و الجمعيات لطلابية.					
28.لا يأبه والدي عندما أتحدث إليهما عن علاماتي المدرسية.					
29.يصعب علي تكوين صداقة بسرعة مع الزملاء في المدرسة.					
30.لدي رغبة قوية في الاستفسار عن الموضوعات في المدرسة.					
31.يحرص والدي على قيامي بأداء واجباتي المدرسية					
32.لايهتم والدي بالأفكار التي أتعلمها في المدرسة.					
33.سرعان ما اشعر بالملل عندما أقوم بواجباتي					

المدرسية.					
34.العمل مع الزملاء في المدرسة يمكنني من الحصول على علامات أعلى.					
35.تعاوني مع زملائي في حل واجباتي المدرسية يعود علي بالمنفعة.					
36.أقوم بكل ما يطلب مني في نطاق المدرسة.					

الملحق رقم(05) :

مقياس التفاعل الصفي اللفظي

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علوم التربية

أخي التلميذ /أختي التلميذة

تحية طيبة وبعد

في إطار إعداد مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علوم التربية –تخصص علم النفس التربوي–بعنوان الدافعية للتعلم وعلاقته بمستوى التفاعل الصفي اللفظي لدي تلاميذ سنة أولى ثانوي. والقيام بدراسة ميدانية نرجو تعاونكم معنا بالإجابة على عبارات المقياس بصدق وموضوعية وذلك بوضع العلامة (x) في الخانة التي تتوافق مع اجابتك. مع العلم أنه ليس هناك إجابة صحيحة او خاطئة.

ملاحظة: تأكد أن هذه البيانات تبقى سرية تستخدم لغرض البحث العلمي فقط بحتة.

نشكرك على حسن تعاونك معنا.

الباحث

- **بيانات خاصة بالتلميذ (ة):**

اسم المؤسسة التعليمية: .....

الشعبة الدراسية: .....

الجنس: ذكر (....) أنثى (....)

السن: .....سنة

تاريخ الإجراء...../.../...

نسخة من مقياس التفاعل الصفي القائم على التواصل اللفظي المقدم لأفراد العينة

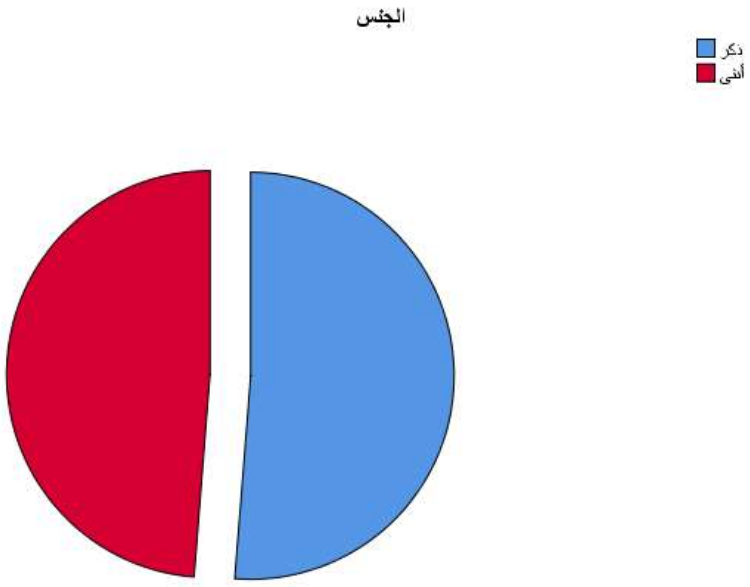
الرقم	العبارة	تنطبق تماما	تنطبق أحيانا	تنطبق قليلا	لا تنطبق اطلاقا
1	أفضل الجلوس في المقاعد الأمامية لحجرة الدراسة من اجل التواصل بسهولة مع المدرس.				
2	أكون سلسا في كلامي كلما حاولت الإجابة على سؤال المدرس أثناء الدرس.				
3	عندما أواجه أسئلة المدرس تضيع مني (فجأة) الأجوبة التي اعرفها جيدا.				
4	اشعر بإحراج في تقديم واجباتي المدرسية .للمدرس من اجل تصحيحها.				
5	اشعر بارتياح كبير كلما أوشك على الحديث للمدرس أثناء الدرس.				
6	أقوم بإبداء رأيي أثناء انجاز الدرس ولا أتردد في ذلك				
7	عندما استمع إلى شرح المدرس، أصرح لفظيا بموافقتي لما يقول.				
8	أتردد قبل إبداء رأيي، خوفا من عدم تقبل المدرس وجهة نظري.				
9	. عندما استمع إلى شرح المدرس أومئ براسي دلالة على موافقتي أو رفضي.				
10	عندما ارغب في المشاركة في الدرس أكون خائفا من أن يراقب التلاميذ تصرفاتي.				
11	التزم بالمشاركة والتفاعل الفظي مع زملائي داخل القسم طيلة زمن حصة الدرس .				
12	عندما أكون داخل مجموعات العمل الجماعي أبادل زملائي آرائي وأفكاري وخبراتي.				

13	أفضل التزام الصمت طيلة حصة الدرس بدل مشاركة زملائي انجاز الدرس والتفاعل معهم.				
14	اشعر بالفرح لتعليقات زملائي الايجابية نظير حسن مشاركتي في انجاز الدرس.				
15	خلال مشاركتي تعتريني مخاوف وتوجسات من فقدان السيطرة على نفسي أو فعل شيء ما يجذب انتباه التلاميذ إلي.				
16	أجد نفسي قادرا ومستعدا على الانخراط مع زملائي في حلقة الحوار والنقاش داخل الصف.				
17	يستحسن زملائي التعليقات التي أقدمها لهم خلال النقاش الصفي الجماعي .				
18	أميل إلى مشاركة زملائي النشاطات الصفية الجماعية ولا ارغب في الانسحاب منها.				
19	عندما اعمل في مجموعة داخل الصف ،اخشي أن يضن التلاميذ إنني ضعيف المستوى الدراسي.				
20	تنتابني مخاوف من نشاطات لعب الأدوار والتعبير الشفهي فأميل إلى الانسحاب منها بسرعة .				
21	عادة ما استجيب لطلب المدرس بتصحيح التمارين على السبورة.				
22	اقبل بكل عفوية القراءة الجهرية أو تقديم عرض شفهي أمام الجماعة الصفي				
23	لا أبادر بتصحيح أي تمرين على السبورة لأنني اخشي أن أخطا فأتعرض لسخرية زملائي التلاميذ.				
24	أخاف من أنني لا أتذكر شيئا قبل أن أقوم بعرض شفهي رغم استعدادي له.				

25	أكون خائفا من أن يراني أفراد مجموعة الصف قلقا ومتلعثما في حديثي خلال نشاط التعبير الشفهي.				
26	أفضل الامتحانات الشفهية في مجال تقييم مردودي الدراسي				
27	يقلقني أن يبدو صوتي غريبا كلما طلب مني قراءة نص أو إلقاء أدبيات شعرية أمام جماعة الصف.				
28	أتجنب إلقاء كلمة مهما كان موضوعها حتى لا أتعرض للإحراج أمام زملائي داخل الصف.				
29	أخاف من الامتحانات الشفهية وأفضل أن يتم تقييمي داخل الفصل من خلال الامتحانات الكتابية.				
30	اشعر بثقة في النفس عندما أواجه جمهور القسم ولا اخشي التواصل المباشر معهم				

الملحق رقم 06 يمثل خصائص العينة :

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	41	51.2	51.2	51.2
	أنثى	39	48.8	48.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	



الملحق رقم (07) حساب الفا كرونباخ للدافعية للتعلم

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	80	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	80	100.0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
.757	.681	36

الملحق رقم (08) حساب معامل ألفا كرونلاخ التفاعل الصفي اللفظي:

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	80	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	80	100.0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
.829	.825	30

الملحق رقم (09) نتائج الدراسة

نتائج الفرضية العامة

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
الدافعية للتعلم	115.8625	11.92884	80
التفاعل الصفي اللفظي	115.8625	11.92884	80

Corrélations			
		الدافعية للتعلم	التفاعل الصفي اللفظي
الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	1	1.000**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	80	80
التفاعل الصفي اللفظي	Corrélation de Pearson	1.000**	1
	Sig. (bilatérale)	**.000**	
	N	80	80
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

الملحق رقم (10) نتائج الفرضية الجزئية الأولى

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية للتعلم	ذكر	41	113.3902	12.16116	1.89925
	أنثى	39	118.4615	11.25271	1.80188

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدافعية للتعلم	Hypothèse de variances égales	.046	.831	-1.933-	78	.057	-5.07129-	2.62314	-10.29357-	.15098
	Hypothèse de variances inégales			-1.937-	77.943	.056	-5.07129-	2.61800	-10.28339-	.14080

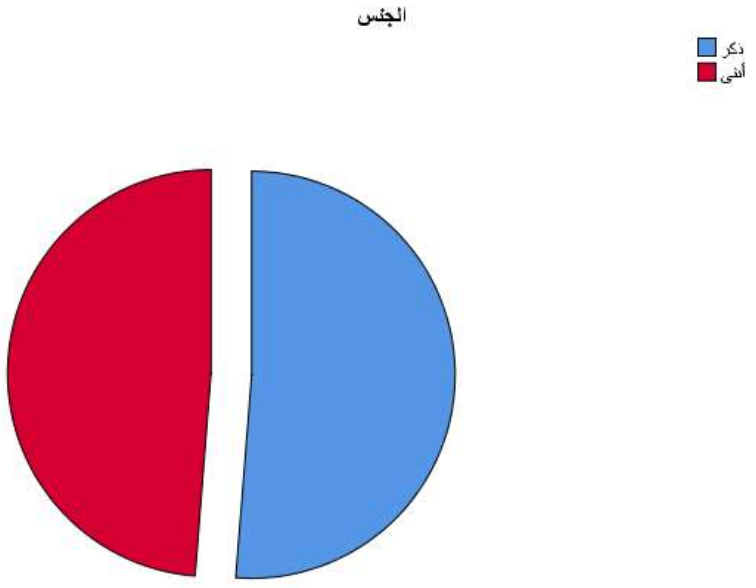
الملحق رقم (11) نتائج الفرضية الجزئية الثانية

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
x2	ذكر	41	87.1707	12.87809	2.01122
	أنثى	39	87.8205	13.53333	2.16707

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
x2	Hypothèse de variances égales	.051	.822	-.220-	78	.826	-.64978-	2.95284	-6.52843-	5.22887
	Hypothèse de variances inégales			-.220-	77.225	.827	-.64978-	2.95655	-6.53675-	5.23719

الملحق رقم 07 يمثل خصائص العينة :

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	41	51.2	51.2	51.2
	أنثى	39	48.8	48.8	100.0
	Total	80	100.0	100.0	



الملحق رقم (08) حساب الفا كرونباخ للدافعية للتعلم

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	80	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	80	100.0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
.757	.681	36

الملحق رقم (09) حساب معامل ألفا كرونلاخ التفاعل الصفي اللفظي:

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	80	100.0
	Exclue[a]	0	.0
	Total	80	100.0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité		
Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach basé sur des éléments standardisés	Nombre d'éléments
.829	.825	30

الملحق رقم (10) نتائج الدراسة

نتائج الفرضية العامة

Statistiques descriptives			
	Moyenne	Ecart type	N
الدافعية للتعلم	115.8625	11.92884	80
التفاعل الصفي اللفظي	115.8625	11.92884	80

Corrélations			
		الدافعية للتعلم	**التفاعل الصفي اللفظي**
الدافعية للتعلم	Corrélation de Pearson	1	1.000**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	80	80
التفاعل الصفي اللفظي	Corrélation de Pearson	1.000**	1
	Sig. (bilatérale)	**.000**	
	N	80	80
**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).			

الملحق رقم (11) نتائج الفرضية الجزئية الأولى

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
الدافعية للتعلم	ذكر	41	113.3902	12.16116	1.89925
	أنثى	39	118.4615	11.25271	1.80188

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
الدافعية للتعلم	Hypothèse de variances égales	.046	.831	-1.933-	78	.057	-5.07129-	2.62314	-10.29357-	.15098
	Hypothèse de variances inégales			-1.937-	77.943	.056	-5.07129-	2.61800	-10.28339-	.14080

الملحق رقم (12) نتائج الفرضية الجزئية الثانية

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
x2	ذكر	41	87.1707	12.87809	2.01122
	أنثى	39	87.8205	13.53333	2.16707

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
x2	Hypothèse de variances égales	.051	.822	-.220-	78	.826	-.64978-	2.95284	-6.52843-	5.22887
	Hypothèse de variances inégales			-.220-	77.225	.827	-.64978-	2.95655	-6.53675-	5.23719