وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر –بسكرة-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية –قسم العلوم الاجتماعية-

شعبة علم الاجتماع

عنوان المذكرة :

طريقة حل المشكلات ودورها في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية

-دراسة ميدانية على عينة من أساتذة المرحلة الابتدائية في ولاية بسكرة -

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالب (ة):

هامل ربيعة

إشراف الأستاذ (ة):

الدكتورة خينش دليلة

السنة الجامعية : 2020/2019

الشكر والتقدير

الحمد والشكر لله سبحانه وتعالى أولا وأخيرا على توفيقه ، فله الفضل وله الثناء الحسن فبمشيئته سبحانه تم انجاز هذا الجهد ، فإن كان فيه من نقص فمن نفسي والشيطان ، وإن كان فيه توفيق فبتوفيق الله عز وجل .

عملا بقوله صلى الله عليه وسلم " من لم يشكر الناس لم يشكره الله " لهذا سأتقدم بالشكر والعرفان مع فائق التقدير والاحترام للأستاذة المشرفة خينش دليلة على إشرافها لإنجاز هذا البحث وما قدمته من نصائح وتوجيهات .

وكما نتقدم بالشكر والامتنان إلى جميع الأساتذة الذين مدوا لنا يد العون لهم فائق الاحترام والتقدير .

الإهداء

إلى من ترعرعت بين أحضانها وغمرتني بفيض حنانها وسهرت على تربيتي " أمي الغالية " .

وإلى روح والدي الذي أحبه وأحترم ذكراه، طيب الله ثراه وأسكنه فسيح جنانه ورحمة الله عليه .

وإلى إخواني عادل وكمال، وأخواتي رحيمة كنزة وفايزة وحياة وإلى بنات خالتي ليندة وإكرام وهدى وآية .

وإلى جميع صديقاتي اللواتي عرفتهن طوال سنوات الدراسة وإلى أعز رفيقاتي مريم وأحلام وصبرينة وليندا ورتيبة ونصيرة وسميرة وإلى كل الأحباب والأصحاب الذين لم نستطع ذكرهم .

فهرس

الفهرس

الموضوع	الصفحة
الشكر والتقدير	
الإهداء	
فهرس المحتويات	
قائمة الجداول والأشكال	
ملخص الدراسة بالعربية والانجليزية	
مقدمة	**أ- ب**
الفصل التمهيدي : الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	**05**
2- أهداف الدراسة	**07**
3- أسباب اختيار الموضوع	**07**
4- أهمية الدراسة	**07**
5- تحديد المفاهيم	**08**
6- الدراسات السابقة	**12**
الجانب ا لنظري	
الفصل الأول : طريقة حل المشكلات	
تمهيد	**22**
- ماهية حل المشكلات	**23**
1-1 مفهوم حل المشكلات	**23**
1-2 أهمية حل المشكلات	**25**
1-3 أنواع المشكلات	**26**
1-4 شروط حل المشكلات	**27**
1-5 خطوات حل المشكلات	**28**
2- استراتجيات حل المشكلات	**30**
2-1 المنحنى المبرمج في حل المشكلات	**30**
2-2 الطريقة المصطنعة	**30**

2-3 طريقة التدرب في مواقع العمل	**31**
2-4 أسلوب استمطار الأفكار	**31**
2-5 استراتجية التفريق والتجميع	**31**
3- نماذج لمهارات حل المشكلات	**32**
4- الاتجاهات الفكرية لحل المشكلات	**35**
5- دور المعلم في طريقة حل المشكلات	**38**
6- دور طريقة حل المشكلات في التفاعل الصفي	**39**
7- مزايا طريقة حل المشكلات	**40**
8- سلبيات طريقة حل المشكلات	**41**
خلاصة	**42**
الفصل الثاني : التفاعل الصفي	
تمهيد	**44**
1- ماهية التفاعل الصفي	**45**
1-1 مفهوم التفاعل الصفي	**45**
1-2 أهمية التفاعل الصفي	**46**
1-3 أنواع التفاعل الصفي	**46**
1-4 أنماط التفاعل الصفي	**49**
1-5 خصائص التفاعل الصفي	**50**
2- وظائف التفاعل الصفي	**52**
3- استراتجيات التفاعل الصفي	**53**
4- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي	**54**
5- مقياس التفاعل الصفي	**57**
6- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي	**59**
7- دور المعلم في إدارة التفاعل الصفي	**64**
8- معيقات التفاعل الصفي	**65**
خلاصة	
الجانب التطبيقي	
الفصل الثالث : منهجية الدراسة	
تمهيد	**70**

1- منهج الدراسة	71
2- مجتمع الدراسة	71
3- عينة الدراسة	72
4- حدود الدراسة	73
5- أدوات الدراسة	73
6- المعالجة الإحصائية	75
خلاصة	76
الفصل الرابع : عرض وتحليل نتائج الدراسة وتفسيرها	
تمهيد	78
1- عرض وتحليل نتائج البيانات العامة	79
2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول	81
3-عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني	85
4- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث	91
نتائج الدراسة	95
خاتمة	100
قائمة المراجع	103
الملاحق	

قائمة الجداول

الجدول	الصفحة
جدول رقم (01): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس	**79**
جدول رقم (02): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الفئة العمرية	**79**
جدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية	**80**
جدول رقم (04): يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	**81**
جدول رقم (05): يوضح توزيع مفردات العينة حسب استثارة الاستاذ لتفكير التلميذ عند عرض المادة التعليمية	**81**
جدول رقم (06): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تشجيع الأستاذ التلميذ على التفكير في المشكلة	**82**
جدول رقم (07): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تقسيم التلاميذ الى مجموعات لخلق جو الإبداع	**82**
جدول رقم (08): يوضح توزيع مفردات العينة حسب انجذاب التلاميذ أثناء مناقشة المشكلة	**83**
جدول رقم (09): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تفاعل التلميذ عند طرح الأسئلة في الدرس	**84**
جدول رقم (10): يوضح توزيع مفردات العينة حسب الحركات التعبيرية التي يستجيب بها التلاميذ	**84**
جدول رقم (11): يوضح توزيع العينة حسب مطالبة الأستاذ لعرض أفكار التلاميذ	**85**
جدول رقم (12): يوضح توزيع مفردات العينة حسب إجابة التلميذ حول السؤال	**86**
جدول رقم (13): يوضح توزيع مفردات العينة حسب طلب الأستاذ لكتابة إجابة التلميذ	**86**
جدول رقم (14): يوضح توزيع العينة حسب مكان كتابة التلاميذ إجاباتهم	**87**
جدول رقم (15): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تقسيم الأفكار المتوصل إليها	**87**
جدول رقم (16): يوضح توزيع مفردات العينة حسب كتابة مقترحات كل مجموعة	**88**
جدول رقم (17): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تحضير التلميذ أسئلة المناقشة قبل الدرس	**88**
جدول رقم (18): يوضح توزيع مفردات العينة حسب إستخدام التلاميذ الإيماءات والإشارات للتعبير عن أفكارهم	**89**
جدول رقم (19): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تركيز التلميذ عند شرح الأستاذ للدرس	**90**
جدول رقم (20): يوضح توزيع مفردات العينة حسب الطريقة المناسبة لإستجابة التلاميذ نحو فهم المشكلة وخلق جو من التفاعل	**90**
جدول رقم (21): يوضح توزيع مفردات العينة حسب إتاحة الوقت الكافي للتلميذ لإيجاد حل المشكلة	**91**

جدول رقم (22): يوضح توزيع مفردات العينة حسب مساعدة الأستاذ للتلميذ على التأكد من صحة الحلول والاستنتاجات	**92**
جدول رقم (23): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تعامل الأستاذ مع أفكار التلميذ الخاطئة	**92**
جدول رقم (24): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تقويم الأستاذ لإنجازات التلاميذ في حل المشكلة	**93**
جدول رقم (25): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تقديم الأستاذ تعزيزات لفظية مشجعة	**93**
جدول رقم (26): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تقديم الأستاذ لحوافز مادية مشجعة للتلاميذ	**94**
جدول رقم (27): يوضح توزيع مفردات العينة حسب رأي الأستاذ في إثارة الرغبة في حل المشكلة والذي يخلق جو من التنافس بين التلاميذ	**95**

قائمة الأشكال

الشكل	الصفحة
شكل رقم (01): يمثل النمط الشائع (ذواتجاه واحد)	**49**
شكل رقم (02): يمثل النمط الفردي (اتصال ذو اتجاهين)	**50**
شكل رقم (03): يمثل النمط الثنائي الزوجي (ثنائي الاتجاه)	**50**
شكل رقم (04): النمط الجماعي(متعدد الاتجاهات)	**51**

ملخص الدراسة بالعربية :

تناولت هذه الدراسة موضوعا تربويا يتمثل في التدريس بطريقة حل المشكلات ودورها في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية ، حيث تمحورت إشكالية الدراسة حول التساؤل التالي : هل طريقة حل المشكلات لها دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية ؟ وقد تحددت منطلقات الدراسة في التساؤلات التالية :

-هل الشعور بالمشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

- هل فهم المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

- هل حل المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

واعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الملائم لطبيعة البحث باستخدام عينة كرة الثلج ، كما اعتمدنا على الاستمارة كأداة لجمع البيانات .
كما اعتمدت الدراسة في معالجة البيانات الاحصائية على التكرارات والنسبة المئوية لكشف وجود دور بين طريقة حل المشكلات والتفاعل الصفي وكانت النتائج المتحصل عليها كالتالي :

الشعور بالمشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

فهم المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

حل المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

ملخص الدراسة بالانجليزية

Summary of the study :

This study dealt with an educational topic represented in teaching the method of problam solving and its role in class interaction for the student in the elementary stage as the problem of the study revolved around the following question : does the method of problam soloving have a role in the classroom interaction of the student in the elementary stage ؟ the strating point of the study has improved in the follwing qusetions :

- does feeling the problam have a role in the classroom interaction of the student in stage ؟.

- does understanding the problam have a role in the classroom interaction of the student in the elementary stage ؟

-does the problam solving have a role in the classroom interaction of the primary school student ؟

In this study ، we relied on the descriptive approach appropriate to the natur of the research using a snowball sample and we also relied on the qustionnaire as a tool to collect data .

The study also relied on the processing statistical data on the frequency and percentage to reveal the existence of a role between the problam – solving method and the original capture and the results obtained were as follows :

-The feeling of the problam has a role in the classroom interaction of the student in the elementaey stage .

- understanding the problam has a role in the classroom interaction of the student in the elementaey stage .

- the solution of the problam has a role in the classroom interaction of the student in the elementaey stage .

مقدمـــــــة

مقدمة :

تعتبر التربية والتعليم من أهم المردودات المهمة في التدريس اذ من خلال عملية التدريس التي يقوم بها المعلم يمكن إعطاء بعض المعلومات والمعارف وإكساب بعض المهارات ، ومن ثم يتعلم التلميذ مما يقوم المعلم بتدريسه .

وتتجه استراتجيات التربية والتعليم خلال المرحلة الراهنة الى الاهتمام بشكل غير مسبوق بتنمية مهارات التفكير السليم ، وتحسين مستوى التحصيل والأداء التفاعلي الايجابي لدى المتعلمين ، باعتبارها الوسائل الأكثر جدوى لتعزيز المعلومات وتثبيتها لدى المتعلم أكثر من عملية الحفظ المجردة لذا فإن مسؤولية تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسي تقع على عاتق المؤسسات التعليمية كافة في الدولة وذلك من خلال استخدام طرق حديثة في التدريس .

ومنه عملية التدريس في الواقع عملية التدريس في الواقع عملية ليست في متناول الجميع ، ومع ذلك فهي مهمة يمكن أن يقوم بها كل من تستهويه ويميل اليها ويجد المتعة في مزاولتها .

فالمعلم ينبغي أن ينظر للتلميذ وفق العلاقة الإنسانية والمعاملة الايجابية المبنية على الاتصال الفعال ، إذ

تمثل عملية التعليم عملية التواصل وتفاعل دائم ومتبادل بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم، وتتوقف

فاعلية التعلم الصفي على مهارة المعلم في توظيف طرق التدريس المختلفة لزيادة اشتراكهم في النشاطات التعليمية وتعزيز تعلمهم ومساعدتهم على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه ، وكذلك في تحسين مواقف هؤلاء التلاميذ تجاه المعلمين والمدرسة ، ويشكل المعلم أحد المصادر الرئيسية لتعلم التلاميذ وتوجيه هذا التعلم عن طريق استخدامه لطرق التدريس .

لذا فالدراسة التالية حاولت الكشف عن دور طريقة حل المشكلات في التفاعل الصفي لدى التلميذ في

المرحلة الابتدائية وطبقنا للوصول الى نتائج استمارة خاصة بحل المشكلات وقد اقتصرت الدراسة على

المتغيرات التالية : طريقة حل المشكلات ، التفاعل الصفي .

وقد قسمنا هذه الدراسة الى قسمين نظري وتطبيقي وقبل ذلك تطرقنا الى الفصل التمهيدي ، الإطار العام للدراسة ، تم عرض فيه إشكالية الدراسة وأسباب القيام بالدراسة وأهداف وأهمية الدراسة بالإضافة الى تحديد المفاهيم وفي الأخير تطرقنا الى الدراسات السابقة ، أما الجانب النظري ويتكون من فصلين، الفصل الأول قد خصص لطريقة حل المشكلات وتناولنا فيها تعريفات خاصة بطريقة حل المشكلات وأهمية حل المشكلات وأنواع المشكلات وشروط حل المشكلات وخطوات حل المشكلات كما تناولنا فيه استراتجيات ونماذج واتجاهات لطريقة حل المشكلات وأيضا دور المعلم في حل المشكلات ، ومزايا وسلبيات طريقة حل المشكلات ومعيقاتها ، أما الفصل الثاني قد خصص للتفاعل الصفي وتناولنا فيه مفهوم التفاعل الصفي وأهميته وأنواع التفاعل الصفي وأنماطه ، وتناولنا خصائص ووظائف التفاعل الصفي ، وأيضا استراتجيات التفاعل الصفي ، والعوامل المؤثرة فيه ومقياس التفاعل الصفي ونظرياته وأيضا دور المعلم في إدارة التفاعل الصفي ومعيقاته .

أما الجانب التطبيقي فقد تم تقسيمه الى فصلين ، خصص الفصل الثالث من هذا الجانب للإجراءات المنهجية للدراسة وتناولنا فيه منهج الدراسة ومجتمع الدراسة وعينة الدراسة ، وأدوات جمع البيانات ، وفي الأخير تطرقنا إلى المعالجة الإحصائية ، أما الفصل الرابع والأخير فقد تم تخصيصه لعرض وتحليل النتائج ومناقشتها ، فتناولنا فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة ثم مناقشة النتائج حسب التساؤلات والنتائج العامة ثم خاتمة ، والاقتراحات ثم المراجع والملاحق .

الفصل التمهيدي

-الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية

2- أهداف الدراسة

3- أسباب اختيار الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- تحديد المفاهيم

6- الدراسات السابقة

1- إشكالية الدراسة:

التعليم عملية منظمة يمارسها المعلم بهدف نقل ما في ذهنه من معلومات ومعارف الى التلاميذ الذين هم بحاجة الى تلك المعارف والمعلومات ، التي تكونت لديه بفعل الخبرة والتأهيل الاكاديمي والمسلكي والممارسة لذلك فإن التعليم عملية مقصودة مخططة ومنظمة وهادفة لإحداث تغيير في المحصلة السلوكية للتلاميذ .

ولما أصبح أداء المعلم وسلوكه للتدريس من أهم العوامل التي تؤثر في الادارة الصفية الناجحة وفي الموقف التعليمي الذي يؤثر في أداء الطالب ، وهذا يعني أن هناك علاقة مباشرة بين تحقيق الاهداف التعليمية وسلوك المعلم المدرس فالتدريس كنشاط متبادل يتطلب الاتصال والتفاعل المباشرين بين المعلم والمتعلم في الفصل الدراسي بهدف مساعدة المتعلم على التعلم والنمو السليم ، وبالتالي لم تعد العملية التعليمية مسألة ملقن بالنسبة للمعلم ، ومتلقي بالنسبة للمتعلم وإنما أصبحت عبارة عن أخذ وعطاء بين المعلم والمتعلمهذا وقد شهد النظام التربوي الجزائري عدة اصلاحات منذ الاستقلال مست المناهج التعليمية منها تنوع في طرائق التدريس ، ومن بين طرائق التدريس التي اهتم بها المربون والقائمين على العملية التعليمية طريقة حل المشكلات التي تعرف على أنها اسلوب لتدبير تعليمات المتعلمين على أساس جعلهم يواجهون وضعيات مشكلة ، ومع أهمية حل المشكلات في كونها تجعل المتعلمين قادرين على تحمل المسؤوليات والاعتماد على قدراتهم كما أنها ايضا تشجع التلاميذ على التجريب والاستقلال في التفكير والابتكار .

وأما التفاعل الصفي عبارة عن مجموعة من الاراء والانشطة والحوارات التي تدور في الغرفة الصفية بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغبتهم في التعلم ويتضمن كذلك عملية ايصال الافكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين ومما لاشك فيه حينما يواجه المعلم تلاميذه يجري نوع من التعلم اللفظي والغير اللفظي بينهم ، وهذا التفاعل يكون من خلال ما يجري من أحاديث وتساؤلات وإيحاءات و إشارات ، ويتوقف نجاح العملية داخل الصف على مدى ما يجري من إتصال بين المعلم وطلابه

وموضوع حل المشكلات والتفاعل الصفي كان محط إهتمام العديد من العلماء والباحثين في كثير من دراساتهم نظرا لما لهما من أهمية كبيرة فالاولى تغرس في التلاميذ الثقة بالنفس والمبادرة والجرأة والاعتماد على قدراتهم ، والثانية تتيح لهم فرص للتعبير عن أبنيتهم المعرفية ومن هنا نطرح التساؤل الذي دفعنا الى الخوض في البحث عن معرفة الدور الذي تلعبه طريقة حل المشكلات في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية والذي تتحدد اشكالية الدراسة عليه وهي الاسئلة التالية :

التساؤل العام :

. هل طريقة حل المشكلات لها دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية ؟

التساؤلات الفرعية :

. هل الشعور بالمشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية ؟

. هل فهم المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية ؟

. هل حل المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية ؟

2- أهداف الدراسة :

. محاولة التعرف على دور حل المشكلات في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية

. محاولة التعرف على دور الشعور بالمشكلة في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

. محاولة التعرف على دور فهم المشكلة في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

. محاولة التعرف على دور حل المشكلة في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

3-أسباب اختيار الموضوع :

ان اختيار الباحث لمشكلة ما دون غيرها له مبرراته وأسبابه وتعتبر هذه الاخيرة بمثابة دوافع محفزة على اختيار موضوع جديد لدراسة ومن بين أسباب اختيارنا لموضوع هذه الدراسة نذكر مايلي :

- الرغبة الملحة في تناول هذا الموضوع بالتحليل بغية الوقوف على الخلفية النظرية له ومدى مساهمته في تحسين مستوى التلميذ .

- الشعور بضرورة أن أساليب وطرق التدريس تساعد التلاميذ على التفاعل الجيد .

- التعرف على واقع استخدام طريقة حل المشكلات في المدرسة الجزائرية والبحث عن آليات حديثة لتشجيع التلميذ على التفاعل الصفي في المرحلة الابتدائية .

4-أهمية الدراسة :

. يعتبر موضوع حل المشكلات والتفاعل الصفي من المواضيع التي لاقت اهتمام العديد من الباحثين والتربويين نظرا لأهميتها في العملية التعليمية اذ أن حل المشكلات تجعل من المتعلمين قادرين على تحمل المسؤوليات وتنمي فيهم مهارات التفكير ، وتغرس فيهم الثقة بالنفس والاعتماد على قدراتهم مما يزيد من نشاطهم وفاعليتهم لتحقيق أهداف جديدة ، أما متغير التفاعل الصفي يساعد على التواصل وتبادل الاراء ، ونقل الافكار بين المتعلمين مما يزيد حيويتهم في المواقف التعليمية ، ويتيح لهم فرصا للتعبير عن أبنيتهم المعرفية ، لهذا جاء موضوع الدراسة لمعرفة دور طريقة حل المشكلات في التفاعل الصفي للتلميذ .

-تشجيع المعلمين على استخدام طرائق وأساليب تدريسية حديثة وزيادة إدراكهم بأهمية استخدامها .

- تكمن أهمية الدراسة في كونها نقطة انطلاق لإضافة علمية لبحوث أخرى حول طرائق التدريس .

- أهمية تنوع الأساليب والطرق التدريسية التي تعمل على توسيع أفاق العملية التعليمية في المدرسة وخارجها

5-تحديد المفاهيم :

-**حل المشكلات** : هي نشاط تعليمي يسعى فيه المتعلم الى إيجاد حل للموقف المشكل فيقوم بخطوات تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير وتتطلب عمليات ذهنية بمستويات مختلفة .[1]

- **التعريف الإجرائي لحل المشكلات** :هي مجموعة الخطوات الإجرائية المنظمة والهادفة يعتمدها المتعلم في التعامل مع المشكلات الديداكتكية تبدأ بالشعور بالمشكلة ومحاولة فهمها للوصول الى اعتماد الحل المناسب لها والتي تهدف الى توظيف مكتسباته وتجنيد معارفه في تجاوز الصعوبة .

- **التفاعل الصفي** : هو مجموعة الأداءات التدريسية التي تحدث داخل الصف الدراسي بين المعلم والمتعلمين من كلام وأفعال واشارات وحركات والتواصل لتبادل الأفكار والمشاعر بهدف إثارة دافعيتهم نحو الدرس ورفع كفاءة العملية التدريسية .[2]

- **التعريف الإجرائي للتفاعل الصفي** : هو مجمل الأفعال والأقوال التي يقوم بها المعلم اتجاه تلاميذه والتلميذ اتجاه زملائه، داخل حجرة الصف ، وتتضمن الايحاءات والايماءات والاشارات والكلام والتحركات المفتعلة من طرف التلاميذ .

[1]–غسان يوسف قطيط وسمير عبد السالم الخريسات ،**الحاسوب وطرق التدريس والتقويم** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، البحرين ، 2009 ، ص 101

[2]– ابراهيم مجدي وحسب الله ، **التفاعل الصفي مفهومه وتحليله ومهاراته** ، علم الكتب ، القاهرة ، 2005 ، ص 77

–**تلاميذ المرحلة الابتدائية :** هم التلاميذ الذين يدرسون في المدارس الابتدائية ويتميزون بخصائص جسمية وعقلية واجتماعية وانفعالية والتي يؤمل من المعلمين التعرف على هذه الخصائص والتعرف على مطالب النمو الذي يؤدي تحقيقها الى النمو السليم لهؤلاء التلاميذ . [1]

– **التعريف الإجرائي لتلاميذ المرحلة الابتدائية :** هم التلاميذ الذين يتابعون دراستهم في المدارس الابتدائية وتتراوح أعمارهم ما بين سن السادسة الى سن الحادي عشر، يتميزون بخصائص جسمية ونفسية وعقلية واجتماعية .

– **الشعور بالمشكلة :** وتعرف أنها تلك المرحلة التي يشعر فيها الفرد بأنه يعرف ما يريد تحقيقه ولكن هناك ما يعيق ذلك ، أي على المتعلم أن يعرف ما يريد ويعرف ما يعيق ارادته .[2]

– **التعريف الاجرائي للشعور بالمشكلة :** تعرف بأنها شعور التلميذ بوجود عائق يمنع تكيفه وتفاعله ، فيشعر الفرد بالتحدي والرغبة في تحديد المشكلة وعناصرها ومحاولة فهمها من خلال جمع معلومات أولية نحوها .

---

[1]- رانيا نور ، **خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على تنظيم تعلمهم** ، مدرسة البريج الابتدائية المشتركة ، 2007 ، ص (3-4)

[2]– مرعي الحيلة ، **طرائق التدريس العامة** ، دار المسيرة ، عمان ، 2006 ، ص 222

–**فهم المشكلة :** التي يتم من خلالها بناء فهم خاص للمشكلة من قبل من يقوم بحلها ، فهو يتمثل المشكلة بطريقة خاصة به ، وقد يستخدم في ذلك الصور والرسوم والمخططات كما يستدعي من الذاكرة طويلة المدى بعض التمثيلات الملائمة التي تساعده في تحديد عناصر المشكلة .[12]

– **التعريف الاجرائي لفهم المشكلة :** محاولة جمع المعلومات والبيانات الخاصة وفهمها من قبل التلاميذ وذلك من خلال كتابة التفسيرات أو الفرضيات وبالتالي اقتراح طرق لاختيار هذه الفرضيات من أجل الوصول الى حل المشكلة .

– **حل المشكلة :** هو نشاط وقتي يرتبط بالموقف المشكل ويقوم على استخدام كل من المعلومات المختزنة في الذاكرة قصيرة المدى والمحددات التي تحكم نشاط حل المشكلات الذي يقوم على التحدي العقلي أو المنافسة العقلية .[2]

– **التعريف الإجرائي لحل المشكلة :** هو أداء عقلي أو نشاط عقلي يقوم فيه التلميذ بالتفكير في إيجاد الحل المناسب للمشكلة .

[1]– الزغلول رافع النصير وعماد عبد الرحيم الزغلول ، **علم النفس المعرفي** ،دار الشروق ، الأردن ، 2008 ، ص 277

[2]– بعزيلي فاتح ، تدريس **العلوم الطبيعية وفق المقاربة بالكفاءات وأثره على التفاعل الصفي** في اكساب حل الوضعية المشكلة لدى تلاميذ 4 متوسط ، مذكرة لنيل الدكتوراه ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية ،جامعة الجزائر ، 2015/2014 ،ص113.

-**المعلم** : هو الذي يدرس جميع المواد التعليمية لصف ما ، أو لاحدى الشعب الدراسية وقد يطلق عليه " معلم اختصاص " لأنه متخصص بتدريس جميع الموضوعات لهذا الصف ويقوم بجميع المهام المترتبة عليه ، من تخطيط للبرنامج ، واشراف على الأنشطة والقيام بتدريس ما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة. [1]

-**التعريف الاجرائي للمعلم** : هو الشخص الذي يوفر التعليم للتلاميذ والطلاب حيث يكون دوره رسمي داخل المدرسة وقيام بالمهام المترتبة عليه من تخطيط للبرامج والأنشطة المدرسية .

[1]– رشيد حميد العبودي ، **التعلم والصفة النفسية** ، دار الهدى للنشر ، عين مليلة ، 2003 ، ص76

6-الدراسات السابقة :

-اهتم العديد من الباحثين في تخصصات علمية مختلفة بموضوع حل المشكلات والتفاعل الصفي ، حيث توفرت دراسات تناولت موضوعي حل المشكلات والتفاعل الصفي وفيما يلي سوف نقوم بتقديم مجموعة من الدراسات على النحو الآتي :

6-1الدراسات المتعلقة بطريقة حل المشكلات :

-الدراسة الأولى :

-**عنوان الدراسة** :علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالابداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط مذكرة لنيل شهادة الماجستير من إعداد الطالبة مخلوفي فاطمة تخصص علم النفس التربوي ورقلة 2007/2006 .

-**مشكلة الدراسة** : قامت الطالبة بوضع تصور لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة بين القدرة على حل المشكلات في مادة الرياضيات والتفكير الابداعي لدى تلاميذ الثالثة متوسط وطرحت التساؤلات التالية :

-هل توجد علاقة دالة احصائيا بين القدرة على حل المشكلات الرياضية ومكونات التفكير الابداعي لدى التلاميذ .

- هل توجد فروق دالة بين التلاميذ مرتفعي ومنخفضي التفكير الابداعي في حلهم للمشكلات الرياضية .

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والاناث في نتائجهم على اختبار التفكير الإبداعي .

-**حدود الدراسة** : قامت الطالبة بالدراسة في إكماليات خالد بن الوليد والبور واكمالية الطبري بورقلة في الفترة 2007/2006 .

-أهداف الدراسة :

-الإجابة على الاشكالية وتساؤلات البحث .

-لفت انتباه المدرسين الى امكانية تربية وإظهار القدرة الابداعية مثل مختلف القدرات العقلية التي يملكها كل التلاميذ .

- حث المدرسين على تربية الابداع من خلال أساليب وطرق التدريس ولأهمية ودور أسلوب حل المشكلات في تنمية القدرات العقلية للتلميذ وخاصة منها القدرة الإبداعية .

-**المجتمع والعينة والمنهج** : اختارت الطالبة تلاميذ ثالثة متوسط وعددهم 150 تلميذ وتلميذة واستعملت العينة العشوائية بالمنهج الوصفي لأنه مناسب لدراساتها الذي يلائم طبيعة الموضوع المتناول .

-**نتائج الدراسة** :توصلت الطالبة من خلال دراستها أن التفكير الإبداعي له إرتباط بحل المشكلات وهذا ما أكدته نتائج الفرضيتين العامة والفرعية وأكدت أيضا الدراسة أن لطرق والأساليب دورا فعالا في التدريب على التفكير الإبداعي .

- الدراسة الثانية :

- **عنوان الدراسة** : أثر استخدام استراتجية حل المشكلات في تنمية الأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي أطروحة لنيل شهادة الماجستير دراسة على عينة من طلبة في محافظة الخرطوم من إعداد منال خيري أبو شمس تخصص المناهج وطرق التدريس -نابلس- فلسطين 2016 .

-**مشكلة الدراسة** : تظهر مشكلة الدراسة في تناولها لأثر استخدام استراتجية حل المشكلات في تنمية الأمن الفكري لدى الطلبة وطرحت التساؤل التالي : ما أثر استخدام استراتجية حل المشكلات في تنمية الممارسات المتعلقة بالأمن الفكري لدى طلبة الصف العاشر في مدارس محافظة طولكرم

-**حدود الدراسة** :قامت الطالبة بإجراء الدراسة في مدرسة عتيل الثانوية للبنات في طولكرم في فترة الفصل الدراسي الأول عام 2016/2015 .

-**المجتمع والعينة والمنهج** : تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة طولكرم والبالغ عددهم 3610 واستعملت العينة القصدية بالمنهج التجريبي لأنه مناسب لدراستها والقائم على تصميم شبه تجريبي بوجود مجموعتين ضابطة وتجريبية .

-**نتائج الدراسة** :توصلت الطالبة من خلال دراستها أنه لا توجد فروق بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتجية حل المشكلات والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الإعتيادية في الدرجة الكلية للأمن الفكري .

-**الدراسة الثالثة :**

- **عنوان الدراسة :** استخدام استراتجية حل المشكلات ابداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الأساسي وأثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الإستقرائي مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس من اعداد الطالب رياض أحمد محمد نعمان جامعة الشرق الأوسط كلية العلوم التربوية عمان 2016 .

مشكلة الدراسة : قام الطالب بوضع تصور لمعرفة وتقصي أثر تدريس العلوم باستخدام استراتجية حل المشكلات ابداعيا لطلاب الصف السادس الأساسي في اتجاهاتهم وفي تفكيرهم الاستقرائي حيث تم طرح التساؤلات التالية :

-ما أثر تدريس مادة العلوم باستخدام استراتجية حل المشكلات ابداعيا في اتجاهات طلاب الصف السادس الأساسي نحو مادة العلوم مقارنة بالطريقة الإعتيادية .

-ما أثر تدريس مادة العلوم باستخدام استراتجية حل المشكلات ابداعيا في التفكير الاستقرائي لدى طلاب الصف السادس الأساسي مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

-**حدود الدراسة :** قام الطالب بالدراسة في المدارس الخاصة في العاصمة عمان في الفترة الفصل الدراسي الأول من عام 2016/2015 .

-**أهداف الدراسة :** تهدف هذه الدراسة الى تقصي أثر تدريس العلوم باستخدام استراتجية حل المشكلات ابداعيا لطلاب الصف السادس الأساسي في اتجاهاتهم وفي تفكيرهم الاستقرائي .

-**المجتمع والعينة والمنهج** :اختار الطالب مجموعة طلاب الصف الأساسي في مدينة عمان وبلغ عددهم 55 فردا واستعمل العينة القصدية بالمنهج الشبه التجريبي لأنه أكثر ملائمة لهذه الدراسة .

-**نتائج الدراسة :** توصل الطالب من خلال دراسته أن طلاب الصف السادس الذين درسوا العلوم باستراتجية حل المشكلات ابداعيا كانت اتجاهاتهم نحو مادة العلوم ايجابية أكثر من طلاب الصف نفسه الذين درسوا العلوم بالطريقة الاعتيادية .

-التعليق على الدراسات التي تناولت حل المشكلات :

من العرض السابق للدراسات يتضح مايلي :

أولا : أن هذه الدراسات تناولت متغير حل المشكلات وربطه بمتغير آخر .

ثانيا : تتفق هذه الدراسات في اختيارها للعينة بطريقة قصدية ما عدا دراسة مخلوفي فاطمة .

ثالثا : استهدفت هذه الدراسات عينة التلاميذ وطلبة في المؤسسات والمدارس .

رابعا :أجمعت الدراسات على استخدامها للمنهج التجريبي ما عدا الدراسة الأولى استخدمت المنهج الوصفي .

خامسا: اجريت هذه الدراسات في بيئات خارجية ما عدا دراسة مخلوفي فاطمة .

-هناك اتفاق بين دراسات سابقة ودراستنا الحالية وذلك في دراسة مخلوفي فاطمة حيث تتفق مع دراستنا الحالية في استخدامها للمنهج ضف الى ذلك أنها طبقت في بيئة جزائرية واختلفت دراستنا في انها استهدفت اساتذة المعلمين في المرحلة الابتدائية بينما دراسات السابقة استهدفت التلاميذ والطلبة في المؤسسات .

6-2- الدراسات المتعلقة بالتفاعل الصفي :

-الدراسة الأولى :

-عنوان الدراسة : أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية في أنماط التفاعل الصفي وتحصيل طالبات الصف السابع الأساسي واتجاهاتهن نحوه مذكرة لنيل شهادة الماجستير من اعداد الطالبة مرام أحمد ذيب القدس جامعة القدس -فلسطين- 2013 .

- **مشكلة الدراسة :** قامت الطالبة بوضع تصور لمعرفة أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية في أنماط التفاعل الصفي وطرحت التساؤلات التالية :

- ما أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية على تحصيل طالبات الصف السابع الأساسي .

- ما أثر استخدام التعلم من خلال السياق لمادة العلوم الاجتماعية على أنماط التفاعل الصفي لدى طالبات الصف السابع الأساسي .

-حدود الدراسة : قامت الطالبة بالدراسة في محافظة بيت لحم بفلسطين في الفترة الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2012 .

-أهداف الدراسة :

-أثر استخدام طريقة التعلم من خلال السياق على التحصيل لدى طالبات الصف السابع الأساسي لمادة العلوم الاجتماعية في المدارس الحكومية في محافظة لحم .

- وجهة نظر طالبات الصف السابع الأساسي لمادة العلوم الاجتماعية في محافظة لحم

- ملاحظات المعلمين أثناء تنفيذ الدراسة من أجل الأخذ بها عند اجراء تعديلات على المناهج الخاصة في العلوم الاجتماعية .

- أنماط التفاعل الصفي للاستفادة من النتائج وتعميمها .

-**المجتمع والعينة والمنهج** : اختارت الطالبة جميع طالبات الصف السابع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم

وعددهم 1670 واستعملت العينة القصدية بالمنهج التجريبي لأنه مناسب لدراستها لمثل هذا النوع من الدراسات .

-**نتائج الدراسة** : توصلت الطالبة من خلال دراستها الى أن هناك أثر في استخدام طريقة التعلم من خلال السياق لمادة

العلوم الاجتماعية على تحصيل طالبات الصف السابع .

-الدراسة الثانية :

- **عنوان الدراسة** : العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية مذكرة لنيل شهادة الماجستير دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بالمقاطعة التفتيشية الخامسة بولاية الجلفة من اعداد الطالب سني ابراهيم تخصص علم الاجتماع كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد خيضر بسكرة .

-**مشكلة الدراسة** : قام الطالب بوضع تصور لمعرفة ما اذا كان هناك علاقة بين العوامل الأسرية بعملية التفاعل ؟ الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ وطرح التساؤلات التالية :

- هل العامل الاجتماعي الأسري علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ أثناء حصص اللغة العربية ؟

– هل العامل الثقافي الأسري علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ أثناء حصص اللغة العربية ؟

–**حدود الدراسة :** قام الطالب بالدراسة في المقاطعة التفتيشية الخامسة بالجلفة في الفترة ما بين جانفي 2014 و2014/04/04 .

–**أهداف الدراسة :**

– الكشف عن العلاقة المفترضة بين العامل الاجتماعي الأسري والتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية .

– الكشف عن العلاقة المفترضة بين العامل الثقافي الأسري والتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية .

–**المجتمع والعينة والمنهج :** اختار الطالب تلاميذ المستوى الرابع في التعليم المتوسط بمتوسطات المقاطعة التفتيشية

الخامسة لولاية الجلفة والمقدر عددهم 4120 تلميذ واستعمل العينة العشوائية بالمنهج الوصفي لأنه مناسب لدراسته بغية تحديد ووصف عوامل ما والكشف عن العلاقة المفترض وجودها بين العوامل الأسرية والتفاعل الصفي اللفظي .

–**نتائج الدراسة :** توصل الطالب من خلال دراسته الى أن العوامل الأسرية المتمثلة في المستوى الثقافي والعامل الاجتماعي لها علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي في مادة اللغة العربية .

–**الدراسة الثالثة :**

– **عنوان الدراسة :** الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي دراسة ميدانية على عينة من طلبة السنة الثالثة بجامعة الجلفة مذكرة لنيل شهادة الماجستير من اعداد الطالب عمارة محمد تخصص علم اجتماع التربية – بسكرة 2015/2014 .

–**مشكلة الدراسة :** وقام الطالب بوضع تصور اذا ما كانت هناك علاقة بين الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة وتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي وطرح التساؤلات التالية :

– هل لكفاءة طلبة الجامعة في القراءة علاقة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ؟

– هل لكفاءة طلبة الجامعة في الكتابة علاقة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ؟

– هل لكفاءة طلبة الجامعة في التحدث علاقة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ؟

– هل لكفاءة طلبة الجامعة في الاستماع علاقة بتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي ؟

–**حدود الدراسة :** قام الطالب بالدراسة بجامعة الجلفة في فترة الاواخر من شهر فيفري 2014 .

– **أهداف الدراسة :**

– توضيح العلاقة بين الكفاءة اللغوية لطلبة الجامعة وتنمية التفاعل الاجتماعي الصفي .

– ابراز دور اللغة في تنمية التفاعل الصفي .

– ابراز مستوى الكفاءة اللغوية لدى طلبة الجامعة الناتج عن الكفاءة اللغوية

–**المجتمع والعينة والمنهج :** اختار الطالب طلبة السنة الثالثة ليسانس في قسم اللغة العربية بجامعة الجلفة وعددهم 335 طالب واستعمل العينة العشوائية البسيطة التناسبية بالمنهج الوصفي بغية تحديد العلاقة الموجودة بين الكفاءة اللغوية والتفاعل الاجتماعي الصفي .

–**نتائج الدراسة :** توصل الطالب من خلال دراسته أن الطلبة من ذوي الكفاءة اللغوية كان تفاعلهم الاجتماعي الصفي

ايجابيا وناميا .

–**التعليق على الدراسات التي تناولت التفاعل الصفي :**

– **أولا :** تناولت هذه الدراسات متغير التفاعل الصفي وربطته متغيرات أخرى .

–**ثانيا :** تتفق الدراسات في اختيارها للعينة بطريقة عشوائية .

– **ثالثا :** استهدفت الدراسات السابقة عينة الطلبة والتلاميذ في الجامعات والمؤسسات .

–**رابعا :** أجمعت هذه الدراسات على استخدام المنهج الوصفي .

–**خامسا :** أجريت أغلب هذه الدراسات في البيئة الجزائرية .

–هناك اتفاق بين دراسات السابقة في أن اختيارها للعينة كان بطريقة عشوائية ما عدا دراسة مرام أحمد ذيب التي استخدمت العينة القصدية وتتفق ايضا الدراسات السابقة مع دراستنا الحالية في أنها طبقت في البيئة

الجزائرية ما عدا دراسة مرام أحمد طبقت في بيئة خارجية ، كما استخدمت دراسات سابقة نفس المنهج المستخدم في دراستنا وهو المنهج الوصفي ما عدا دراسة مرام أحمد استخدمت المنهج التجريبي ،وتختلف دراسات السابقة مع دراستنا الحالية في أنها استهدفت الطلبة والتلاميذ في المدارس والجامعة ،بينما الدراسة الحالية فقد استهدفت الأساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي .

الجانب النظري

الفصل الأول

طريقة حل المشكلات

تمهيد

1- ماهية طريقة حل المشكلات

2- استراتجيات حل المشكلات

3- نماذج لمهارات حل المشكلات

4- الاتجاهات الفكرية لحل المشكلات

5- دور المعلم في طريقة حل المشكلات

6- دور طريقة حل المشكلات في التفاعل الصفي

7- مزايا طريقة حل المشكلات

8- سلبيات طريقة حل المشكلات

خلاصة

تمهيد

تعتبر القدرة على حل المشكلات مطلب أساسي في حياة الفرد، فكثيرا من المواقف التي تواجه الإنسان في الحياة اليومية هي أساسا مواقف تتطلب حل المشكلات وتعتبر حل المشكلة من أكثر أشكال السلوك الإنساني تعقيدا وأهمية ويتعلم التلاميذ حل المشكلات بهدف أن يصبحوا قادرين على اتخاذ القرارات السليمة في حياتهم، فلو أن حياة الأفراد كانت ذات طبيعة ثابتة، وكان لكل منهم دور محدد يؤديه فيها، لما كان موضوع حل المشكلات قضية ملحة اليوم فكل ما على الفرد أن يتعلمه هو تأدية أدواره فقط ، ولكن الحياة بطبيعتها متغيرة ومعقدة وما نستطيع أن نتنبأ به هو أنها لن تكون على ماهي عليه اليوم، وبالتالي يصبح تعلم حل المشكلات بالغ الأهمية .

1- ماهية حل المشكلات :

1-1 مفهوم حل المشكلات :

– قد عرفها العالم التربوي (جون ديوي) بقوله هي استعمال المعلومات المنظم الشامل والمضبوط بدقة، والافادة من الملاحظة المنتبهية الواعية لغير متحيزة، والتجريب في جمع وتدريب واختبار البيئة .

– وعرفها "جانييه" بأنها مجموعة من الخطوات والحوادث التي يستخدم فيها الفرد قواعد وقوانين للوصول الى بعض الأهداف، وعندما يصل الفرد الى حل المشكلة فإن هناك شيئا جديدا يكون قد تعلمه باكتساب قدرة جديدة .

– وقد عرفها "كويرج" و"باجنال" بأنها عمليات إبداعية وسلوك بناء يتضمن عددا من الخطوات المتسلسلة التي تتمثل في تقبل المشكلة وتحليلها وتعريفها، وتصور فكري لها واختيار الحل المناسب وانجازه وتقويمه .

– وذكر التربوي صالح عبد العزيز في كتابه (التربية وطرق التدريس) أن العالم "ستورمزاد" عرفها بأنها عملية تقوم على تنظيم العمل المدرسي بشكل يمكن من وضع مشكلة أمام عقل المتعلم تدفعه الى بذل مجهود يوصله الى الحل في المستوى العقلي .[1]

ومن التعريفات لحل المشكلة نجد تعريف حسن شحاتة وزينب النجار حيث تعرف حل المشكلة بأنها عملية تفكير مركبة يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف سابقة ومهارات من أجل القيام بمهمة غير مألوفة أو معالجة موقف جديد، أو تحقيق هدف لا يوجد حل جاهز لتحقيقه وهي أيضا القدرة على تنسيق بين المبادئ والقواعد المتعلمة سابقا واستخدامها من أجل تحقيق الهدف .[2]

[1]- نصري ذياب خاطر و فتحي ذياب سبتان، **أساليب وطرائق تدريس الاجتماعيات**، الجنادرية للنشر والتوزيع، الاردن عمان،2010، ص194

[2]– حسن شحاتة وزينب النجار، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 2003، ص172

–وقد نظر عدنان يوسف العتوم الى المشكلة أو حلها على أنها : عائق يواجهه الفرد وتمنعه من تحقيق التوافق أو تحقبق أهدافه ووجود هذا العائق يعمل على خلق حالة من التوتر والحيرة مما يدفع الفرد الى البحث عن آليات وطرق مختلفة للتخلص من هذه الحالة من خلال الطرق التقليدية التي يتبعها الانسان العادي في حياته اليومية كالمحاولة والخطأ والتقليد والاستبصار والحدس وغيرها، أو من خلال استخدام استراتجيات علمية تركز على التفكير والبرمجيات والمنهجيات العلمية في حل المشكلة . [1]

– أما فتحي عبد الرحمان جروان أن التعبير عن حل المشكلات يستخدم في مراجع علم النفس بمعنى السلوكيات والعمليات الفكرية الموجهة لأداء مهمة ذات تطلبات عقلية معرفية، بحيث تكون هذه المهمة عبارة عن حل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو البحث عن وظيفة أو تصميم تجربة علمية وغيرها

وهذا ورد في كتابه "تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات" وجهة نظر الباحثين" كروليك" و"رودينك" حول مفهوم حل المشكلات بأنها : عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من أجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته .[2]

وكخلاصة لما سبق يمكن القول أن حل المشكلات هو أحد العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد باستمرار في تخطي الصعوبات التي تعترضه أو السعي لتحقيق أهدافه في الحياة، ويتم ذلك بإتباع عدة أساليب أو استراتجيات منها ما يكون آلي وبصورة تقليدية ومنها ما يتم بطريقة علمية مدروسة تتضمن عدة خطوات ومناهج .

[1]-يوسف العتوم، **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004، ص237

[2]– فتحي عبد الرحمان جروان، **تعلم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط2، دار الفكر، الأردن، 2005، ص84

1-2 أهمية حل المشكلات :

-تعتبر حل المشكلات إحدى المهارات الرئيسية التي يحتاجها التلاميذ اليوم وأشارت الدراسات لحديثة في مجال حل المشكلات أن هذه المهارة أصبحت متطلبا هاما من متطلبات الحياة،هذا ماركزت عليه أيضا نظريات التعليم والتعلم الحديثة باعتبارها احدى مهارات التفكير العليا،واليوم هناك اتجاهات قوية في مجال التعليم لدمج مهارة حل مشكلات كعنصر رئيسي في مكونات المناهج الدراسية وبالرغم من أن التلاميذ من مختلف الأعمار يفتقرون لمهارة حل المشكلات فان متطلبات سوق العمل تتطلب ان يمتلك الفرد مهارات عليا في التفكير.

- وتتمثل أهمية طريقة حل المشكلات فيما يلي :

- يأخذ المتعلم دورا ايجابيا ونشطا في التعلم .

-ينتقل التمحور التعليمي من المعلم الى التلميذ .

- تنمي روح التعاون والعمل الجماعي لديهم وتدربهم على حل المشكلات وايجاد بيئة خصبة للابداع .

- تشجيع التلاميذ على التجريب والاستقلال في التفكير والابتكار ويعتقد على ان التلاميذ يبذلون جهدا ملموسا من قبلهم لتعزيز حل المشكلة .

- تنمية التفكيرالناقد والتأملي للتلاميذ،كما تكسبهم مهارات البحث العلمي وحل المشكلات .

- تراعي الفروق الفردية عند التلاميذ،كم تراعي ميولهم واتجاهاتهم .

- تتميز بمقدار من الايجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف من الدراسة وهو حل المشكلة .

- تساهم في تنمية القدرات العقلية لدى التلاميذ مما يساهم في مواجهة كثير من الذين قد نقابلهم في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو خارجها . [1]

[1]– ذوقان، **استراتجيات تدريس المواد**، المديرية العامة للمناهج والتقنيات والتعليم، عمان الأردن، 2007، ص119

1-3 أنواع المشكلات :

1- المشكلات جيدة التحديد مقابل المشكلات سيئة التحديد : فالمشكلات جيدة التحديد هي ذلك النوع من المشكلات واضحة الجوانب التي لها حلول واستراتجيات وقواعد حل واضحة بحيث يمكن التأكد من صحة حلولها بالرجوع الى معايير محددة واضحة أما المشكلات سيئة التحديد فهي المشكلات التي ليس لها حلول واضحة ولا يوجد استراتجيات أو قواعد محددة يمكن الرجوع اليها لحل مثل هذه المشكلات .

2-المشكلات الندية مقابل غير الندية : فالمشكلات الندية هي ذلك النوع من المسائل والقضايا التي تتطلب المنافسة بين شخصين أو أكثر في إيجاد الحلول لها أو تحقيق الفوز، وخير مثال على هذا النوع من الندية فهي التي تتطلب المنافسة بين أطراف معينة لإيجاد حل لها، ومن الأمثلة عليها حل لعبة المربعات المتقاطعة أو كتابة رواية أو حل مسألة رياضية أو إيجاد حل لمشكلة محددة .

3- المشكلات القابلة للحل مقابل المشكلات الغير قابلة للحل : فالمشكلات القابلة للحل هي تلك المسائل والقضايا التي يمكن إيجاد حلول محتملة لها مهما بلغت درجة صعوبتها وتعقيدها في حين المشكلات الغير قابلة للحل هي القضايا التي يستحيل أو يصعب حلها أو إيجاد حل مناسب لها .

ويمكن حصر أنواع المشكلات في خمسة أنواع استنادا الى درجة وضوح المعطيات والأهداف وهذه الأنواع هي :

1- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام .

2- مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف غير محددة بوضوح .

3- مشكلات أهدافها محددة وواضحة ومعطياتها غير واضحة .

4- مشكلات تفتقر الى وضوح الأهداف والمعطيات .

5- مشكلات لها إجابة صحيحة ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم الى الوضع النهائي غير واضحة وتعرف بمشكلات الاستبصار .[1]

[1]- نسرين بندور بن عطية، **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة عبد الحميد بن باديس، 2017/2016، ص ص ص (76-77-78)

1-4 شروط حل المشكلات :

لكي يتحقق الهدف من استخدام طريقة حل المشكلات يجب أن تحقق الشروط التالية :

-أن يكون المعلم قادرا على حل المشكلة بأسلوب علمي صحيح .

- أن يمتلك القدرة على تحقيق الأهداف وتبني ذلك في كل خطوة من الخطوات الخمس لحل المشكلات .

- أن تكون المشكلة من النوع الذي يستثير اهتمام التلميذ ويتحدى قدراته، ويمكن حلها في إطار الإمكانيات والقدرات المتوفرة .

- استخدام التقويم التكويني وتزويدهم بالتغذية الراجعة .

- يجب أن يتأكد المعلم من أن تلاميذه يمتلكون المهارات اللازمة والمعلومات الأساسية التي يحتاجون إليها في حل المشكلة .

- توفير فرص التدرب العلمي المناسب لحل المشكلات .[1]

- أن يوفر المعلم للتلاميذ المشكلات الواقعية المنتمية لحاجاتهم والأهداف التعليمية أو التدريسية المخططة

- أن يساعد المعلم التلاميذ على تكوين نمط أو نموذج وإستراتجية يتبنوها في التصدي للمشكلات ومحاولة حلها

- أن يحدد المعلم نتيجة الحل على مشكلات جديدة تسير عملية انتقال الطريقة وتمكن التلميذ من استخدام النظرة الشاملة.[2]

[1]– سوسن بدر خان، **التربية المهنية، مناهج وطرق التدريس**، دار جرير، عمان الأردن، 2006، ص154

[2]- توفيق أحمد مراعي، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة، عمان، 2002، ص224

1-5 خطوات حل المشكلات :

أولا : الشعور بالمشكلة : ويقصد بالمشكلة في هذا المجال الصعوبة التي يواجهها المتعلم ويشعر أنه في حاجة الى حلها، أو أنها ظاهرة طبيعية أو اجتماعية يشاهدها ولا يستطيع فهمها، أو غيرها من الأمور التي تثير في نفس المتعلم من استفسارات يبحث عن اجابات لها، ومن هنا نعلم أن تكون المشكلة مهمة للطالب ذاتية ومبنية على اختياره ورغبته في المعرفة ومن المهم أيضا أن تكون المشكلة التي ينتقيها التلميذ أو المتعلم تتناسب مع قدراته الادراكية وأن يكون حلها ممكنا، وأن تكون على علاقة مباشرة بالمنهج الدراسي .

ثانيا : تحديد المشكلة : وبعد الحديث السريع عن مفهوم المشكلة، وما يراعي عند اختيار الطلبة لها ننتقل الى الخطوة الثانية وهي تحديد المشكلة ويقصد بتحديد المشكلة أن تصاغ بمساعدة المعلم ضمن جملة من القواعد وأن تحديد المشكلة على هذا الشكل ترتب عليه تناول جزئية محددة من موضوع العدد والذي فيه أمور كثيرة يمكن أن يختار منها الطلبة ما يتلائم مع قدراتهم، وفي الوقت نفسه يقسم هذا الاختيار على ست مجموعات من الطلبة ويحدد لكل مجموعة جزئية يختصون بالبحث عن مصادرها وطرائق تقديمها وتقويم نتائج تعلمها .

ثالثا : جمع المعلومات : هذه الخطوة فيها أدوات البحث عن حل المشكلة وترصد فيها المراجع والمصادر والكتب المدرسية، وربما بعض الدوائر والمؤسسات الرسمية والخاصة في بعض الأحوال وهكذا فإن من شأن هذه الخطوة أن تعود الطلبة الى الرجوع الى المكتبة المدرسية أو المكتبات العامة أو الى المصادر البشرية الى غير ذلك فيما يعود الطلبة على البحث المنظم واستقساء المعلومات واشترطنا عند حديثنا عن الجانب التطبيقي لحل المشكلات أن يراجع المعلم كل المعلومات التي يقدمها الطلبة من أجل مراعاة الدقة والصحة العلمية في هذه المواد والتأكد من المصادر التي أخذت منها .[1]

[1] - وليد أحمد جابر وآخرون، **طرق التدريس العامة**، دار الفكر، عمان، 2011، ص ص(232-233)

رابعا : التجريب، تطبيق حل المشكلة : في هذه المرحلة تجرب الحلول عن طريق تنفيذها وهي في الحالة التي اخترناها عبارة عن قيام كل مجموعة بتبادل الأمثلة التي تتعلق بالجزئية الخاصة بالمجموعة ومناقشة زملائهم في مضامينها، ومن ثم العمل معهم على الربط والموازنة بين المتشابه في الأمثلة، وصولا الى صوغ قانون أو قاعدة تنظم هذا التشابه وبلغة الطلبة، ثم التطبيق على القانون توظيفه في مواقف جديدة ثم تقويم مدى فعاليته الطريقة والاسلوب في فهم الاستعمال اللغوي الصحيح ثم توظيفه من بعد ذلك في لغة الطلبة ويكون اختبار الحلول من خلال ما يلاحظه المعلم والتلاميذ مباشرة في حالة إجراء التجارب العلمية أو ما يراه الطلبة وما يكتبه المعلم من ملاحظات، وقد يتم اختبار وفحص الحلول بالنسبة للمشكلة التطبيقية التي اقترحناها، عن طريق تحديد صفين من الطلبة في المدرسة أو في مدرسة تشابه ظروف طلبتها مع المدرسة التي عولجت فيها المشكلة، بحيث يدرس أحد الصفوف بالطريقة التي حددناها شكلا وأمثلة الطريقة الاستقرائية بخطواتها وأمثلتها، بينما يدرس الصف الآخر الموضوع ذاته .

خامسا : التوصل الى النتائج وتعميمها : مرحلة مشتركة بين المعلم والطلبة وفي الحالة التي اخترناها تطبيقا على هذه الطريقة يقوم المعلم بإعداد اختبار وفق جدول مواصفات يراعي فيه قياس الأشكال المتنوعة ثم يصحح الاختبار وقد يشترك بعض الطلبة في هذه العملية ثم يستخرج عدد الإجابات الصحيحة وغير صحيحة على كل سؤال .[1]

[1]– وليد أحمد جابر وآخرون
-مرجع سابق ص ص(234-235)

2- استراتجيات حل المشكلات :

2-1 المنحنى المبرمج في حل المشكلات : ويشمل هذا المنحنى على عدد من الخطوات :

-تقديم المشكلة أو طرحها على هيئة سؤال شفوي أو مكتوب .

- الطلب الى طرح الحلول وخطواتها بشكل منطقي، والاستماع الى الاستجابات .

- تزويد الطلبة بتغذية راجعة هادفة ومباشرة .

- تصحيح مسار التعلم ذاتيا في ضوء التغذية الراجعة وتعديل الأخطاء الى أن يتطابق مع الخطوات المنشودة .

- تزويد المتعلمين بتلميحات حول الخطوات اللاحقة بعد اختياره الخطوات الناجحة .

- تعزيز عمل المتعلم وتشجيعه على مراجعة الخطوات التي اتبعها، ثم إعطاء مشكلات مشابهة لتطبيق الإستراتجية التي توصل إليها .

2-2 الطريقة المصطنعة : يتم ذلك بوضع المتعلم في موقف مصطنع شبيه بالمواقف الحقيقية التي قد يتعرض لها إزاءها كما لو كان موقفا أو مشكلة حقيقية، ومن ثم تزويده بالتغذية الراجعة الفورية عن الموقف نفسه، كما في الواقع ومن شروط هذه الطريقة توافر موقف مشكل ووضع المتعلم فيه والطلب اليه التصرف كما لو كان الأمر حقيقيا وتعديل التصرف الى أن يكتشف المتعلم الأسلوب الصحيح المنشود ويتقن ممارسته ويعيد الحلول في مواقف متشابهة مصطنعة.[1]

[1]– فراس السليتي، **استراتجيات التدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2015، ص38

2-3 طريقة التدرب في مواقع العمل : يعد هذا الأسلوب من الأساليب المهمة وخاصة في مجالات التدريب المهني والصناعي، وتتوقف فاعليته على إتقان المتدربين للمتطلبات الأساسية وامتلاكهم للمعارف والمفاهيم والمبادئ اللازمة، وعلى توافر المدرب الكفء، وفي إطار هذا الأسلوب تستخدم المشكلات الحقيقية في مواقف عملية واقعية .

2-4 أسلوب استمطار الأفكار : يقوم هذا الأسلوب على طرح المشكلة أمام الطلبة وتبصيرهم بكل جوانبها والعوامل المؤثرة فيها، ثم الطلب إليهم تقديم الحلول الفورية الشفوية ويقوم المعلم بتدوين هذه الحلول وتصنيفها دون محاولة تقديمها أو التعليق عليها، وبذلك يتمكن من جمع أكبر عدد من الحلول المقترحة من المصادر البشرية، ويقوم المهتمون بالأمر بمحاكمة الحلول المطروحة واختيار المناسب منها بعد جلسة الاستبصار .

2-5 إستراتجية التفريق والتجميع : تحلل المشكلة المطروحة ثم تقدم أكبر عدد من الأسباب التي قد تكون سببا لها، والتفكير في كل واحد منها على حدى واستثناء الحلول واحدا بعد الآخر عن طريق التجربة، ثم اقتراح مجموعة أخرى من الحلول وتجربتها الى أن يتوصل الى الحل المنشود .

*ملخص للاستراتجيات المستخدمة في أسلوب حل المشكلات :

- تصميم وتخطيط دروس بإتباع أسلوب حل المشكلات :

-ركز على تنمية مهارات التفكير عند الطلبة بدلا من التركيز على دقة الاجابات .

-عرض مشكلات لها علاقة باهتمامات واحتياجات الطلبة تكون ذات معنى لها .

- حدد المعرفة القبلية اللازمة لحل مشكلة ما .

- وفر للطلبة نشاطات ذات طبيعة عملية تطبيقية بدل عرض المادة بشكل مباشر .[1]

[1]– فراس السليتي

-مرجع سابق ص ص(39-40)

3- نماذج لمهارات حل المشكلات :

حاول الكثير من التربويين وعلماء النفس المعنيين وضع نماذج تصف عملية حل المشكلة، ومنهم (جون ديوي وروسمان وهايز) وعلماء النفس الترابطيين أمثال "سكنر" و"ثورندايك" وعلماء الجشطالت وعلى رأسهم "كوهلر" بالإضافة الى ما قدمه "جورج بوليا" من اقترحات لوصف تلك العملية . [1]

حيث قاموا بوضع عدد من الخطوات الموجهة التي يمكن الاسترشاد بها عند حل المشكلة وفيما يأتي بعض النماذج :

1- نموذج كلينغر: يرى كلينغر أن إستراتجية حل المشكلات تعد من المهارات فوق المعرفية التي تتضمن عدد من المهارات العليا والتي تقوم بإدارة نشاطات التفكير وتوجيهها عندما ينشغل الفرد في موقف حل المشكلة، أو اتخاذ القرار وهذا يعني أن يعمل الطالب بالعمليات الإدراكية فوق المعرفية التي تساعد على على الضبط والتحكم بمعلوماته وتنظيمها بصورة مستمرة للوصول الى القرار الذي يعتبره حلا للمشكلة وتطوير إستراتجية منظمة لحل المشكلة وقد حددها بخمس خطوات هي :

-مهارات تحديد المشكلة .

- صياغة الفروض .

- اختيار صحة الفروض .

-التفسير .

- التعميم .[2]

---

[1]- زيتون كمال عبد الحميد، **التدريس نماذجه مهاراته**، ط2، عالم الكتب، القاهرة مصر، 2005، ص284

[2]- مي أبو عواد، **أثر استخدام إستراتجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها**، دراسة تجريبية على طلبة الصف الثانوي العلمي، دمشق، 2015، ص41

2- نموذج هايز : اقترح هايز نمطا تسلسليا في حل المشكلات وعرف هذا النموذج باسمه ويتضمن أساسية ينبغي إتباعها عند تعلم إستراتجية حل المشكلات وهي :

-تحديد المشكلة .

- تمثيل المشكلة وإيضاحها .

- اختيار خطة للحل .

- إيضاح خطة للحل .

- الاستنتاج .

- التحقق والتقويم .[1]

3- نموذج روسمان : افترض روسمان أن إستراتجية حل المشكلة باعتبارها عملية فإنها تضم ست خطوات :

-الاحساس بوجود مشكلة ما، أو الشعور بالصعوبة التي يواجهها الفرد .

- تحديد وبناء المشكلة .

- جمع المعلومات واختبارها والتفكير في كيفية استخدامها .

-اختبار الحلول ونقدها وتقييمها .

- صياغة الفكرة الجديدة وتنفيذها .[2]

[1]- قطامي يوسف، **تعليم التفكير لجميع الأطفال**، دار المسيرة، عمان الأردن، 2008، ص453

[2]- قطامي يوسف وأبو جابر وآخرون، **تصميم التدريس**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2000، ص700

4- نموذج سيرت : يذكر"سيرت" بعض العمليات العامة لحل المشكلة وهي بمثابة قوائم من الإستراتجيات غير المنظمة كما يلي :

-أنظر الى الصورة الكلية لا تنظر الى التفاصيل .

- لا تتسرع بإصدار الحكم، لا تلزم نفسك بالموقف مبكرا

- اطرح أسئلة شفوية ذات أشكال متنوعة .

- كن مرنا وتفحص مرونة فرضياتك .

- ارجع للخلف .

- تقدم بطريقة تتيح لك العودة لحلولك الجزئية .

5- نموذج موريس شتاين : افترض موريس شتاين مراحل لمواجهة المشكلة للوصول الى حلول غير عادية :

-مرحلة بناء الفرضيات .

- اختبار الفرضيات .

- مرحلة التواصل مع الآخرين .

- تنفيذ ما يتم الوصول اليه عن طريق الاختبار والتجريب .[1]

6- نموذج بوليا : قام بوليا بوضع إستراتجية عامة تصلح لحل المشكلة حيث تتكون من أربع مراحل :

-فهم المشكلة .

- وضع خطة للحل .

- تنفيذ خطة للحل .

- التحقق من صحة الحل أو النظر الى الخلف .[2]

[1]- قطامي يوسف وأبو جابر وآخرون
-مرجع سابق ص ص(702-703)

[2]-المصري ماجد موسى ذياب، **أثر استخدام إستراتجية بوليا في حل المسألة الرياضية الهندسية في مقدرة طلبة الصف التاسع على حلها في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة جنين**،رسالة ماجيستار غير منشورة ،نابلس فلسطين،2003،ص20

4- الاتجاهات الفكرية لحل المشكلات :

لقد اهتم الباحثون في التربية وعلم النفس كثيرا بموضوع حل المشكلات فتكونت بذلك اتجاهات رئيسية في دراسات حل المشكلات وتشكل الاطار النظري للموضوع وهي :

-الاتجاه الارتباطي .

- الاتجاه الجشطالتي .

- الاتجاه المعرفي .

- اتجاه معالجة المعلومات .

وسوف نتطرق لكل اتجاه بنوع من الإيجاز فيما يلي :

أ- الاتجاه السلوكي(الارتباطي) : يرى أصحاب هذا الاتجاه أن التفكير يقوم أساسا على الارتباط، حيث يعتبر سلوكا متضمنا لعمليات المحاولة والخطأ، فعندما يواجه الطالب مشكلة ما يحاول حلها بالاستجابات أو العادات المتوفرة لديه التي تعلمها سابقا والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة، وتتباين هذه العادات في درجة قوة ارتباطها بهذه الأوضاع وفي موقفها من التنظيم الهرمي للعادات، هذا يعني أن المتعلم يحاول الوصول الى حل المشكلة باستخدام العادات الضعيفة والبسيطة، وينتقل تدريجيا الى العادات الأكثر تعقيدا حتى يصل الى الحل المناسب .

يلاحظ مما سبق أن هذا الاتجاه يقيد التلميذ ويجعله لا يستطيع اكتشاف أي جديد لأن التلميذ حسب هذا الرأي سوف يستخدم دائما ما لديه من خبرة ومعلومات فقط لحل المشكلة التي تواجهه، وقد لا يتمثل هذا الرأي على حل المشكلات المعقدة التي تحتاج الى تفكير عميق لاكتشاف حلها .[1]

[1]– مخلوفي فاطمة، **علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط**، مذكرة لنيل شهادة الماجيستر، علم النفس التربوي، جامعة قاصدي رباح، ورقلة، 2009، ص27

ب- الاتجاه المعرفي : يرى المعرفيون أن حل المشكلة في ذلك النشاط الذهني المعرفي، الذي يتم فيه تنظيم التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكونات المشكلة وذلك من أجل تحقيق الهدف بحيث يتم هذا النظام وفق إستراتجية الاستبصار، التي يتم فيها محاولة صياغة مبدأ اكتشاف نظام العلاقات يؤدي الى حل المشكلة .

وحسب هذا الاتجاه إن حل المشكلات هو موقف يواجه الفرد فيتفاعل معه ويستحضر كل ما لديه من خبرات سابقة من أجل المعالجة الذهنية للموقف قصد حل المشكلة .

ج- الاتجاه الجشطالتي : يرى علماء الجشطالت أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد، ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك التي يتضمنها مجاله الإدراكي، لذا يعتبر التفكير وحل المشكلة عمليات معرفية داخلية .

نلاحظ أن أصحاب هذا الاتجاه يرون بأن الفرد القادر على حل المشكلات هو الذي يستطيع أن يدرك المظاهر الرئيسية للمشكلة وبإمكانه إدراك المثيرات أو الأوضاع القائمة على المشكلة .

د- اتجاه معالجة المعلومات : يؤكد أصحاب هذا الاتجاه الافتراض القائل بوجود تشابه بين المعلومات الفكرية والنشاط المعرفي الإنساني، وما بين عمل الحاسبات الإلكترونية، فأنصار هذا الاتجاه يحاولون تفسير عمليات التفكير وحل المشكلات باستخدام بعض التصميمات المتبعة في برامج الكمبيوتر وذلك بتحديد الخطوات في أي نشاط تفكيري، ومن ثم تجريب هذه الخطوات في كمبيوتر تمثيلي لمعرفة مدى نجاحه في محاكاة النشاط التفكيري للإنسان، على الرغم من المعرفة التي يمكن أن توفرها نماذج معالجة المعلومات، والتي تساهم في زيادة معرفتنا وفهمنا للسلوك البشري فإنها تبرر صدق الافتراض الأساسي التي تقوم عليه وهو التشابه بين عمل الكمبيوتر والنشاط السيكولوجي للإنسان إن هذا الافتراض لا يمكن قبوله على نحو مطلق لوجود العديد من المتغيرات الأخرى .[1]

[1]ـ مخلوفي فاطمة
-مرجع سابق ص ص(28-29)

كالدافعية، واللغة والخبرات والشخصية والتي تساهم بدرجات متفاوتة في النشاط التفكيري البشري .

نستنتج من كل ذلك أنه مهما بلغ الكمبيوتر التمثيلي في أداء العمليات الفكرية فإنه لن يصل الى النشاط التفكيري البشري، لأن الكمبيوتر ينفذ ما برمج عليه فقط، أما التفكير الإنساني تتدخل فيه عوامل شخصية عديدة لا يمكن أن تتواجد في جهاز الكمبيوتر فمثلا عندما يريد المعلم أن يبرمج طلابه في القسم على مادة تعليمية معينة فإنه يحصل على نتائج منها المتوقعة والغير متوقعة التي تكون خارج نطاق برمجة المعلم وضبطه، وذلك نتيجة لتدخل عوامل دخيلة في عمل المعلم .

تعقيب : تختلف الاتجاهات المقدمة في رؤيتها لموضوع حل المشكلات كما وأن كل اتجاه قد يناقض الآخر فمثلا يختلف الاتجاهين السلوكي والمعرفي، إذ يرى الاتجاه السلوكي أن حل المشكلات موقف يمكن أن يخضع للتعلم ويكون ذلك بتقسيم أجزائه الى خطوات يسير فيها المتعلم خطوة تلو خطوة .

أما المعرفيون فهم يفترضون أن حل المشكلات موقف يواجهه المتعلم ويتفاعل معه فيستحضر فيه خبراته ومعلوماته من مخزون الذاكرة، بهدف أن يرتقي في معالجته الذهنية لموقف المشكلة حتى يتمكن من الحصول على حل المشكلة وبالتالي يصل الى خبرة جديدة .

وأما عن الجشطالت فلم يقدموا تفسيرا عقليا واضحا لعملية الربط بين المعطيات والأهداف في حل المشكلة .

أما اتجاه معالجة المعلومات فقد قدم نموذجا قد يكون إيجابيا للربط بين المعطيات والأهداف، وكذلك يركز على التشابه بين النشاط الفكري الإنساني وعمل الحاسبات الإلكترونية .[1]

[1]– فاطمة مخلوفي
-مرجع سابق ص29

5- دور المعلم في طريقة حل المشكلات :

للمعلم دور كبير في توجيه التلاميذ وإرشادهم باستخدام هذه الطريقة كي لا ينحرفوا عن المسار الصحيح لها وتتمثل في:

-أن يساعد التلاميذ على تعريف المشكلة وموضوع البحث وحفظها في أذهانهم .

- أن يدفعهم الى تذكر أكبر كمية ممكنة من المعلومات والأفكار لتشجيعهم على تحليل الوضع وصوغ الفروض، وتذكر القواعد والأسس العامة التي يمكن استخدامها .

- أن يحملهم على تقدير الاقتراحات والاعتناء بها وذلك يشجعهم على :

- اتخاذ موقف غير متحيز .

- نقد الاقتراحات المقدمة .

- الانتظام في اختيار الاقتراحات وعدم إهمالها .

- كذلك على المعلم أن يقوم بإثارة المشكلات العلمية أمام التلاميذ عن طريق أسلوب المناقشة .

- تشجيع التلاميذ على التعبير عن المشكلات التي تواجههم .

- تدريب التلاميذ على استخدام المصادر المختلفة لجمع المعلومات .

- تدريبهم على تبويب المعلومات ومن ثم تصنيفها .

- مساعدة التلاميذ على اختيار صحة الفروض وتوفير الأجهزة والأدوات الضرورية لذلك .

- مساعدة التلاميذ على كيفية تحليل النتائج ومساعدتهم كذلك على اكتشاف العلاقات بين النتائج المختلفة والمقارنة بينها.[1]

[1]– توفيق أحمد مرعي، **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة، عمان، 2002، ص296

6- دور طريقة حل المشكلات في التفاعل الصفي :

يكمن دور طريقة حل المشكلات في تشجيع المعلم طلابه على العمل الجماعي أثناء البحث عن المشكلة وكذلك إتاحة الفرصة لهم لممارسة طرق التفكير العلمي ومهارة الاكتشاف ، واثارة دافعيتهم في إيجاد الحل المناسب للمشكلة كما يكمن أيضا دور حل المشكلات في التفاعل الصفي للتلميذ في أنها تقوي شخصية المتعلم وذلك بالاعتماد على نفسه في معظم مراحل حل المشكلات واعتباره محور العملية التعليمية ، كما تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وتحفزهم لبذل الجهد في حل المشكلة وأيضا تعمل على تنمية القدرات التحليلية والإستنتاجية لدى التلاميذ وهذا ما يؤدي بدوره إلى إحداث تفاعل صفي ناجح بين المعلم والتلميذ وبين التلميذ وزملائه . [1]

[1]– سوسن بدر خان ، **التربية المهنية ، مناهج وطرائق التدريس** ، دار جرير للنشر والتوزيع ، 2006 ، ص 154 .

7- مزايا طريقة حل المشكلات :

هناك العديد من الفوائد والايجابيات لطريقة حل المشكلات أبرزها مايلي :

-اعتبار التلميذ محور العملية التعليمية وتعنمد على التلميذ ودوره الايجابي في البحث عن حل المشكلة .

- تصلح لأن تستخدم في معظم المواد الدراسية .

- تثير هذه الطريقة في التلميذ التفكير العميق والبحث عن حلول يختار من بينها الحل الأمثل .

- تربط التدريس بواقع الحياة تجعل منه وظيفة اجتماعية .

- تربط الفكربالعمل وتشجع التلاميذ على التعاون والعمل الفيزيقي.

-تعزز العلاقة وتقوي الثقة بين التلاميذ ومعلمهم وذلك من خلال الارشادات والتوجيهات التي يقدمها لهم .

-تعمل على تنمية القدرات التحليلية والاستنتاجية لدى التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والقراءة وجمع البيانات .[1]

أيضا من مزايا حل المشكلات نذكر :

-تساعد في ربط عمل المدرس بخبرة التلاميذ الحياتية .

- تنمية مهارات العمل الجماعي والتعاوني .

- كذلك تعمل على إثارة انتباه التلاميذ توجه تفكيرهم باتجاه المشكلة من أجل إيجاد حل مناسب .

- تساعد التلاميذ وتزيد من رغبتهم في البحث والتحليل وجمع المعلومات .[2]

[1]– الراميني فواز بن فتح الله، **إستراتجية العصف الذهني**، دار الكتاب الجامعي للنشر، الإمارات العربية المتحدة، 2007، ص234

[2]– أمل البكري وعفاف الكسواني، **أساليب تعليم العلوم والرياضيات**، دار الفكر، عمان، 2001، ص73

8- سلبيات طريقة حل المشكلات :

-أن التلاميذ قد لا يتوصل والى الحلول السليمة مما يؤثر على حالاتهم النفسية وعلى قدراتهم الذهنية ومستوياتهم العلمية.

- قد لا تكون المعلومات التي جمعها التلاميذ كافية للوصول الى الحلول الصحيحة .

- إن عدم امتلاك المعلم القدرة الكافية على التوجيه والإرشاد سوف يؤثر بشكل سلبي على مستوى أداء التلاميذ .

- قد يؤدي سوء تطبيق هذه الطريقة بسبب عدم قدرة المعلم على استخدامها بالشكل الأمثل الى نتائج سلبية

- أنها تحتاج الى تدريب طويل لكي يتقنها التلاميذ .

- صعوبة تحقيقها وعدم إمكانية توافق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا .

- أنها تتطلب وجود المعلم المتدرب على هذه الطريقة بكفاءة عالية .[1]

[1]- وليم عبيد، **إستراتجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009، ص174

خلاصة

نستخلص أن طريقة حل المشكلات هي طريقة من طرق التدريس والتي تهتم بالمشكلات التعليمية وطرائق التفكير في إيجاد حلول علمية لها وذلك بإعمال العقل والتعاون بين المتعلمين أنفسهم ، وبينهم وبين المدرس عند الضرورة القصوى وفيها يكون دور المعلم منظما للخبرات التعليمية وموجها الطلبة نحو أفضل السبل لتحقيق الأهداف والوصول الى الحلول .

الفصل الثانـي

التفاعل الصفي

تمهيد

1- ماهية التفاعل الصفي

2- وظائف التفاعل الصفي

3- استراتجيات التفاعل الصفي

4- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي

5- مقياس التفاعل الصفي

6- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي

7- دور المعلم في إدارة التفاعل الصفي

8- معيقات التفاعل الصفي

خلاصة

تمهيد

يعد التفاعل الصفي وما يسود الصف من مناقشة وحوار وتبادل أراء صورة مصغرة للحياة الواقعية التي بدأت تشكل طموحا و تحديا امام التربويين والمنظرين للتدريس الصفي،إذ بدأت المجتمعات تشكوا وتضيق بالأدوار التقليدية التي طغت فيها الممارسات التدريسية الصفية،ومرد هذه الشكوى الى فشل المدرسة في تحقيق الهدف الذي انشئت من اجله اذ بدأ المتعلمون يظهرون سلوكيات غير مرغوب فيها نتيجة سلبياتهم وشرودهم اللاشعوري في غرفة الصف مثل الانسحاب من المواقف الاجتماعية والسلبية من ابداء الرأي وتدني سلوكيات المبادرة في المواقف التي يواجهونها،فالتعلم الفعال هو التعلم القائم على اساس التفاعل بين اطراف العملية التعليمية ، فالمنهج والمعلم له تأثير على أداء التلميذ حيث يراعي جوانب الشخصية للتلميذ وأن يتقن مهارات التفاعل الصفي وهذا من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم .

1- ماهية التفاعل الصفي :

1-1مفهوم التفاعل الصفي :

يمثل التفاعل الصفي جميع الافعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام)أوغير اللفظية (الإيماءات) بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل فهو عبارة عن الأراء والانشطة والحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلم وتطوير رغبتهم والانفعالات لهؤلاء المتعلمين[1] .

ويمكن تعريفه بأنه : حالة داخلية تعتري الفرد، وتدفعه الى التيقظ والانتباه للموقف التعليمي، والقيام بنشاط مستمر حتى يتحقق التعلم، ويمكن للطالب أن يصل الى هذه الحال، اذا ما كانت المادة الدراسية ملبية لاحتياجاته واهتماماته .

فيندفع الى التعليم ويقبل عليه برغبة صادقة، وتوفر له الحافز الذي يساعده في التغلب على ما قد يعترض طريقه من صعوبات، كما توفر له الظروف التي تشجعه على الاسهام في الانشطة المختلفة ومن ثم تعزيز هذا النشاط [2].

كما عرفه (روهر) في كتابه علم النفس التربوي "بأنه العملية التي يتم من خلالها اتقان مهارة التعليم من قبل المعلم والوصول بالطلبة الى مستوى التعلم والاستعاب من خلال عملية الانتقاء والحوار والاستنتاج التى تؤدي الى الضبط الصفي والاحترام المتبادل بين الطرفين والانتباه بشكل دقيق[3] .

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

---

[1]-عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقلة المحاميد، **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة، ط1، الاردن،2007، ص 32

[2] -محمد عبد الرحيم عدس، **الادارة الصفية والمدرسة المنفردة**، دار مجدلاوي، عمان، الاردن، 1999، ص 29

[3] -نبيل عبد الهادي، **نماذج تربوية تعليمية معاصرة**، دار وائل للنشر، ط1، عمان الاردن، 2000، ص 173

1-2أهمية التفاعل الصفي :

يعتمد نجاح العملية التعليمية التعلمية بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم وطلابه، وبين الطلاب والمعلم، وبين الطلاب وأنفسهم أيضا ففي بعض الاحيان يحدث التفاعل بطريقة طبيعية وفي أحيان أخرى لابد من اجراء التعديلات لتوفيره ويعتبر كثير من التربويين موضوع التفاعل الصفي في العملية التربوية من أهم الموضوعات التي يجب أن يعيها كل من الموجه التربوي والمعلم والتلميذ وذلك للأسباب التالية :

1- يعول على التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم والتعلم وفي تنفيذ وتقويم ما خطط .

2- للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم فبعد أن كان ملقنا صاحب معروف وحيد على عاتقه تقع مهمة التعليم أصبح موجها ومنظما ومرشدا أما الطالب فقد أصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا فقط .

3- يطور التلاميذ في عملية التفاعل الصفي أفكارهم وآرائهم بعناية والمعلم يحرص على رفع مستواها وارتقائها .

4- يزيد حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، اذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية الى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر في القضايا التي تهمهم وتلبي حاجاتهم .

5- يساعد التلاميذ على تطوير اتجاهات ايجابية نحو الاخرين ومواقفهم، أرائهم فيستمعون لرأي الاخر ويحترمونه .

6- يتيح التفاعل الصفي فرصا أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية والمفاهيم التي يمتلكونها من خلال الادلاء بآرائهم وعرض أفكار حول أي موضوع أو قضية ما .

7- يتيح للتلميذ فرصا للتدريب على الانتقال والتخلص تدريجيا من تمركز تفكيره حول ذاته والسير نحو ممارسة عضويته الاجتماعية مما يساعده على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاله في الرأي ويسهم ذلك في نهاية المطاف في تطوير شخصيته وتكاملها .

1-3 أنواع التفاعل الصفي :

أ-**التفاعل الصفي الديمقراطي :** يهيء التفاعل الصفي جوا تسوده الممارسات الديمقراطية ، ويمكن أن يظهر فيع الطلبة الأداءات التالية :

1- التعبير عن أرائهم بحرية .

2- أخذ أفكار الاخرين والبناء عليها .

3- ممارسة الطالب لفرديته .

4- البدء في الحوار والاستمرار فيه .

5- الانضباط بصبر دون تهيج أو غيظ[1] .

- **خصائص التفاعل الصفي الديمقراطي :**ويمكن تحديد ملامح الجو الصفي الذي يعتمد في ممارسته التفاعل الصفي الديمقراطي فيما يلي :

1- يسود العلاقات الودية الانسانية .

2- يسود التعاون بينهم لانجاز المهمات .

3-تسود دوافع الانجاز الفردي والجماعي .

4- تربطهم علاقات دائمة .

5- تسودهم اتجاهات ايجابية نحو الجماعة والافراد .

6- يتحول الجو الصفي الى بيئة غنية دافئة ، مثيرة سارة فيميل التلاميذ الى قضاء أكبر وقت فيه .

7- احترام آراء التلاميذ وتقديرها مما يثير الاعجاب بينهم .

8- احترام العمل الجماعي من خلال تفاعل الاراء بين الافراد تفاعلا ايجابيا .

9- يعزز دور المعلم في الصف كقائد تربوي في الصف ز

10- يتعاملون مع المعلم بود وبصفته كبيرا راشدا ينبغي أن يحترم .

[1]–تاعوينات علي، **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش، الجزائر، 2009، ص ص (98-99-100)

ب- التفاعل الصفي اللفظي :

يشكل التفاعل الصفي اللفظي أحد مظاهر النشاط التدريسي، لأنه يغطي أحيانا 70٪ بالمئة من وقت النشاط الصفي الاجمالي او أكثر، وهو عملية ديناميكية متحركة مستمرة تدفع بالتلاميذ الى الاقبال على التعلم وتتيح للمعلم فرصا كثيرة للعطاء والابداع .

وقد عرفه الدويك بأنه الكلام الذي يجري داخل غرفة الصف ،سواء كان كلام المعلم او كلام التلميذ، واذا ما طغى على المعلم في تفاعله مع طلابه أسلوب المحاضرة واعطاء التعليمات والاوامر والارشادات سمي معلما مباشرا أما اذا لجأ المعلم الى أسلوب الحوار والمناقشة وأفسح أمام تلاميذ الفرص لكي يتحدثوا ويسألوا ويعبروا عن حاجاتهم وانفعالاتهم وشجعهم على ذلك ومدحهم وتقبل مشاعرهم ، فإن المعلم يسمى غير المباشر، وقد وجد العلماء أن انتباه التلاميذ يتشتت في حالة المعلم الذي يميل سلوكه الى المباشرة .

ج-التفاعل الصفي الغير لفظي :تقوم القناة البصرية بدور أساسي في التواصل والتفاعل بصفة عامة والتواصل والتفاعل البيداغوجي بصفة خاصة، ذلك أن فعل التفاعل بين المدرس والتلاميذ لا يوظف فقط نسقا لغويا منطوقا فحسب، بل أنه يستعمل نظاما من الاشارات والحركات والايماءات التي تندرج فيما تسميه بالتفاعل غير اللفظي [1] .

وهو "مجموع الوسائل الاتصالية الموجودة لدى الاشخاص، والتي لا تستعمل اللغة الانسانية أو مشتقاتها غير السمعية (الكتابة ، لغة الصم والبكم)". وتستعمل لفظة التفاعل (التواصل) غير اللفظي للدلالة على "الحركات وهيئات وتوجهات الجسم وعلى خصوصيات جسدية طبيعية واصطناعية بل على كيفية تنظيم الاشياء والتي بفضلها تبلغ معلومات".

وهكذا، فإن ملاحظة عادية لما يجري داخل الفصل الدراسي من سلوكيات غير لفظية بين المدرس والتلاميذ تشكل كنزا من المعلومات والمؤشرات تعبر على جوانب انفعالية ووجدانية ، كما أنها تكشف عن المخفي والمستتر في كل علاقة انسانية ، ويقول فرويد : "من له عينان يرى بهما يعلم أن البشر لا يمكن أن يخفو أي سر، فالذي تصمت شفتاه يتكلم بأطراف أصابعه ، ان كل هذه السيم تفضحه".

من هنا يساعدنا التفاعل المرئي على تحديد الجوانب التالية :

- تحديد المؤشرات الدالة على الانفعالات والعلاقات الوجدانية بين المدرس والتلاميذ .

---

[1]–علي تاعوينات
-مرجع سابق ص ص(101-102)

- تعزيز الخطاب اللغوي واغناء الرسالة عن طريق تدعيمها بالحركات ضمانا لاستمرارية التواصل والتفاعل بين المدرس والتلاميذ .

- يؤثر التفاعل الغير اللفظي على الهوية الثقافية للمتفاعلين من خلال نظام الحركات والاشارات الجسدية .

وقد حدد"هاريسون"(HARRISSON) بعض العناصر التي تتصل بالتواصل والتفاعل غير لفظي وحصرها في :

- كل التعابير المنجزة بواسطة الجسد (حركات، ملامح....)وتنتمي الى شفرة الانجاز.

- العلامات الثقافية كطريقة اللباس ، وتتمثل في الشفرة الاصطناعية .

- استعمال المجال والديكور وتمثل الشفرة السياقية .

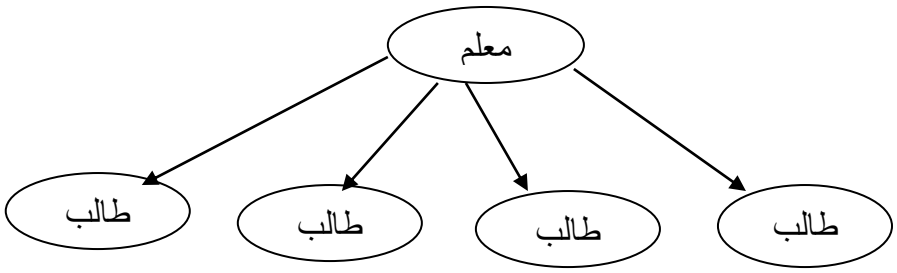
- الاثار التي تحدثها الاصوات والالوان مثل :نظام اشارات المرور وهي الشفرة الوسيطية .[1]

4-1 أنماط التفاعل الصفي :

يعرف التفاعل على أنه كل ما يصدر عن المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات واشارات وغيرها بهدف التواصل لتبادل الافكار والمشاعر، ويعد التفاعل بكافة أنماطه وعناصره المؤشر الاكبر على كفاءة الدرس ونجاحه وحيويته من عدمها، فكلما زاد التفاعل زاد اقبال الدارسين نحو التعلم ويمكن التعرف على أنماط التفاعلات الصفية بناءا على النحو التالي :

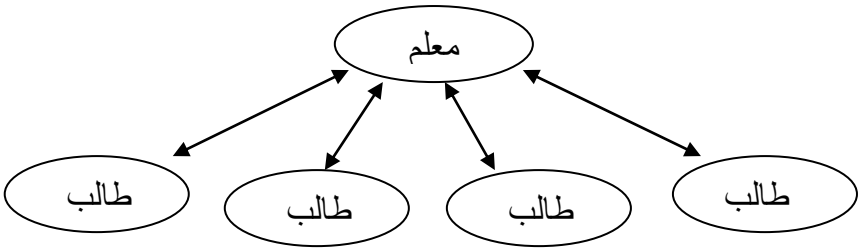
أ-النمط الشائع (ذو اتجاه واحد) : في هذا النموذج تعد عملية التواصل بين المعلم وطلابه في اتجاه واحد، ويكون دور المعلم مرسلا ودور المتعلم مستقبلا .

الشكل -1-



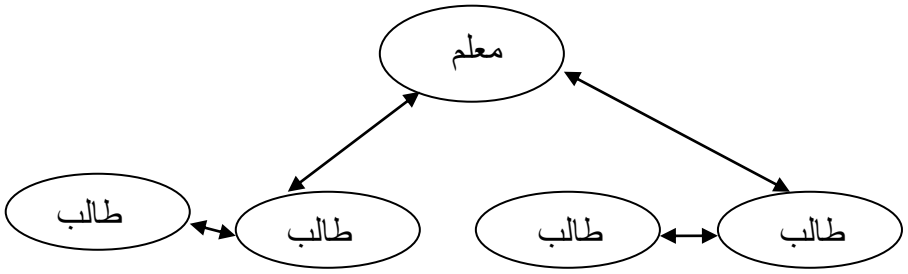
[1]–علي تاعوينات
-مرجع سابق ص ص (103-104)

ب-النمط الفردي (اتصال ذو اتجاهين) :في هذا النمط يكون اتجاه الاتصال من المعلم الى الطلاب ومن الطلاب الى المعلم، ويبقى المعلم هو مصدر المعرفة الاساسي، مع اتاحته فرصة لإستقبال التغذية الراجعة الفورية من الطلاب التي تعبر عن مدى تحقيق الاهداف التعليمية التي يسعى المعلم لتحقيقها .



الشكل-2-[1]

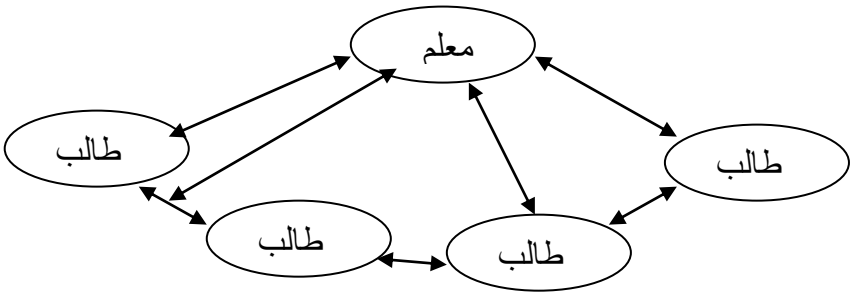
ج-النمط الثنائي الزوجي (ثنائي الاتجاه) : قد يكون النمط الزوجي مفتوحا وفيه يختار المعلم طالبين من الطلاب الاذكياء المجتهدين، ويجعلهم يقومون بعمل التمرين أو النشاط أمام باقي الفصل، بحيث يتخذهم باقي طلاب الفصل نموذجا لهم، وكلمة "مفتوح" هنا تعني أن هذين الطالبين يجلسان بعيدا عن بعضهما فقد يكون أحدهما هذا في أقصى اليمين والآخر في أقصى اليسار وقد يكون النمط الزوجي مغلقا وفيه يقوم كلا الطالبين يجلسان بجوار بعضهما بعمل التمرينات والانشطة بهدف تطبيق ما تعلموه .



الشكل-3-

[1]- بن خالد عبد الكريم، **دروس مقياس علم النفس المدرسي**، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والعلوم الاسلامية، جامعة أحمد دراية، أدرار، 2018/2017، ص ص (20-21)

د-النمط الجماعي(متعدد الاتجاهات) :في هذا النمط يعطي المعلم فرصة ليتفاعل هو مع طلابه وفرصة للطلاب أن يتفاعلوا مع بعضهم، وأن يتبادلوا الخبرات التعليمية بينهم بتوجيه من المعلم، حيث أن قنوات التواصل بيد المعلم



الشكل-4-[1]

5-1 خصائص التفاعل الصفي :

تعمل المدرسة على مساعدة المتعلمين على النمو الشامل في مختلف جوانب شخصياتهم ولكي تستطيع المدرسة تحقيق أهدافها لابد أن تقوم بما يلي :

-اتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة عمليات التعلم المختلفة بطريقة فعالة على اعتبار أن التعلم هو عملية تعديل للسلوك وتغيير من خلال عمليات موجهة .

-يهتم التعلم الفعال بقدرات المتعلمين ويربط بين قدراتهم داخل غرفة الصف وخارجها كما يهتم بميول التلاميذ والاستفادة منها في تحقيق رفع فعالية التعلم .

- يجب أن تتعرف المدرسة على حاجات تلاميذها وتحديدها والعمل على اشباعها لأن عدم الاشباع يؤدي الى ظهور مشكلات كثيرة .

- اذا وجدت مشكلات داخل المدرسة فعلى المدرسة التعرف عليها ومحاولة حلها لأن عدم الحل قد يؤثر سلبا على تحصيل التلاميذ .

- اتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة في الأنشطة المختلفة التي تؤدي الى تنمية العادات والقيم والاتجاهات الصحيحة .

[1]–بن خالد عبد الكريم
-مرجع سابق ص 22

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بحيث تقدم المعلومات حسب مستويات التلاميذ وقدراتهم، وعلى المعلم في غرفة الصف أن يستخدم الأساليب التدريسية الملائمة لهذه الفروق ولاهتمامات المتعلمين .[1]

2-وظائف التفاعل الصفي :

يؤدي التفاعل الصفي اذا ما أحس تنظيمه الوظائف التالية :

1- استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري في الموقف من حيث الشكل والمضمون .

2- ايضاح مضامين وأهداف الموقف التعليمي للمتعلمين مما يعينهم على تحديد مواقفهم منها وعلى تنظيم خطواتهم وتوجيهها نحوها .

3- الكشف عن مدى استعدادهم لتعلمه دون اعاقات واحباطات .

4- تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي وتوجيه خطى المتعلمين نحو الاهداف المرجوة .

5- تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها ومساعدة التلاميذ على الاحتفاظ به ونقله وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية .

6- اشاعة جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية .

7- تحسين اتجاهات التلاميذ ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة .

8- تنمية علاقات انسانية واجتماعية ايجابية بين جميع عناصر العملية التربوية .

9- تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو تلبية حاجات المتعلم واشباعها .

10- حفظ النظام والانضباط في الصف وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه .[2]

---

[1]–نعيم حبيب جعنني، **علم اجتماع التربية المعاصرة بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار وائل للنشر، عمان، 2009 ، ص 285

[2]–صالح محمد أبو جادو، **علم النفس التربوي**، ط5، دار المسيرة، عمان، 2006، ص375

3-استراتجيات التفاعل الصفي :

تظهر أهمية التفاعل الصفي بمدى اسهامه في تحسين التعلم الصفي ويمكن التعرض لاستراتجيات التفاعل الصفي من خلال معالجة الافتراضات التي يمكن تبنيها لتحسين التعلم اعتمادا على اتجاهات التفاعل الصفي وهي كالتالي :

– ان التعلم عملية منظمة متسلسلة ونظامية، فالتعليم الصفي يتضمن عددا من المتعلمين في أوضاع مختلفة وعندما يتوصل هؤلاء المتعلمون في نقاش حول موضوع الى رأي ما، فإن هذا السلوك يخضع للملاحظة وبذلك يمكن دراسته وتحليله والتنبؤ بنتائجه .

– التعليم عن طريق التفاعل اللفظي يشمل السلوك الذي يمكن تحديده كي يستطيع المعلم تجربته والتحكم به

–يرغب المعلمون في تحسين تعليمهم عندما يكون بإمكانهم لمس نتائج ذلك بطريقة سهلة .

– يمكن أن يحدث تحسين في إستراتجيات تعلم التفاعل اللفظي اذا توفرت الشروط التالية : رغبة المعلم التغيير نحو الأفضل، توافر الدعم للمعلم، النظام الذي يمكن أن يسجل بموضوعية، ما الذي يحدث في غرفة الصف، ويمكن تمثيله برسم بياني حيث يقدم أدلة حسية لنتاجات السلوك التدريسي– امكانيات التجريب أعطت فرصا لاختيار افترضات كان يصعب تجريبها وبذلك نقلت من فن الى علم يمكن أن يخضع للتجريب والتحكم يساعد على تفسير الظاهرة التعليمية والتنبؤ بها، وذلك يحسن التدريس.[1]

[1]-يوسف قطامي ونايفة قطامي، **ادارة الصفوف الأسس السيكولوجية**، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن،2005، ص333

4-العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي :

هناك عدة عوامل مؤثرة في التفاعل الصفي من أهمها :

1-البيئة الصفية : يؤثر في هذا التفاعل عدد من أفراد الصف وقد أوضحت الدراسات أنه مستوى تحصيل طلاب الصفوف الكبيرة أفضل من مستوى تحصيل الطلاب في الصفوف الصغيرة حجما .

2-تفاعل المعلم والمتعلم : أشارت الدراسات الى أثر المعلم واستراتجيات تفاعله في تكوين مفهوم أكاديمي لدى الطلاب وخاصة في مراحل التعليم المبكرة وتحدثت عن عدد من العوامل التي تؤثر في عملية تفاعل المعلم والمتعلم .

3-احكام المعلمين وتقديرهم لطلابهم :هناك أربعة اتجاهات بين المعلمين تحكم عملية تفاعلهم مع طلابهم وهذه الاتجاهات هي :

- اتجاه التعلق بطالب ما .
- اتجاه الاهتمام بطالب ما .
- ا تجاه اللامبالاة بطالب ما .
- اتجاه النبذ .[1]

[1]-سامي ملحم، **سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية**، ط2، دار المسيرة، عمان، 2006، ص484

وأن الذي يؤثر في تكوين هذه الاتجاهات عند المعلمين هي :

- مستويات تحصيل الطالب .

- قدرة الطالب على تعزيز سلوكه .

- مدى توافقه أو اطاعته للنظم المدرسية .

4-جاذبية الطلاب ومظهرهم الخارجي : فقد يتبين أن المعلمين ينزعون الى تقدير الطلاب ذوي المظهر الخارجي الجذاب على النحو الأفضل في تقدير الطلاب الأقل جاذبية .

5-المستوى الاقتصادي والاجتماعي للطلاب : يميل المعلمون الى التفاعل مع طلاب المستويات الاقتصادية الأعلى على نحو أفضل من تفاعلهم مع طلاب المستويات الدنيى .

6-أثر توقعات المعلم : فالمعلم الذي يكون فكره تقيد بأن أحد طلابه ذكي مثلا يتفاعل معه على أنه كذلك فعلا وسيتوقع منه سلوكا ذكيا وقد يستجيب هذا الطالب بطريقة توجب بأنه ذكي، وبذلك يتحقق توقع المعلم أو ما يسمى بنوءة تحقيق ذاتي .

7-أثر جنس المعلم والطلاب : لا يرتبط نجاح المعلم بجنسه فقد ينجح المعلم وتفشل المعلمة والعكس صحيح .[1]

[1]-سامي ملحم
-مرجع سابق ص485

8-أثر سلوك الطلاب الصفي : تشير الدراسات الى قدرة الطلاب على تعديل سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط استجاباتهم لهذا السلوك بحيث يؤثرون في طريقة عرض المادة الدراسية وسرعة تقديمها وتوقيف الانتقال من حدة دراسية الى أخرى ويبدو أن الكثير من المعلمين يخضعون التأثير دون وعي كامل منهم، مما قد يؤدي الى تجاهل أو تجاوز بعض الاهداف التعليمية أو التخلي عن بعض الأسس لعملية التفاعل الصفي الجوهري لذلك ينبغي للمعلم أن يكون مدركا لجميع استجابات طلابه وانماء سلوكهم داخل غرفة الصف ودورها في تكييف أو تفسير استراتجيات تعليمية ليتمكن من تحقيق النمط التفاعلي المرغوب المخطط على نحو مسبق ودقيق .

9-تفاعل المتعلم والمعلم : أشارت الدراسة الى أن جماعات الأفراد أربع وظائف مؤثرة في سلوك الطفل هي :

- تتيح للطفل ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع أقرانه خاصة في حين يحتل عادة مركزا ثانويا في علاقاته مع الراشدين .

- توفير للطفل فرصة اكتساب مكانة خاصة به وتحقيق هوية خاصة متميزة تمكنه من جعل نشاطاته محور اهتمام أقرانه

- تشكيل مصدرا غزيرا للمعلومات غير رسمية التي لا تتناوله الموضوعات المدرسية عادة مثل : الألعاب والتقاليد الشعبية، أساليب الاشباع .

- تزويد الطفل بفرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس نظرا للتأكيد والدعم الذي يلقاه من أقرانه الأمر الذي يساعد على الانتقال الذاتي وعدم الاتكال على الاخرين وتسريع معدل نضجه النفسي والاجتماعي .[1]

[1]–سامي ملحم
-مرجع سابق ص486

5-مقياس التفاعل الصفي :

-**أبعاد فلاندرز لتحليل التفاعل** : لقد قام فلاندرز ببناء هذا النظام، ويرجع اهتمامه بالسلوك اللفظي في حجرة الدراسة الى نهاية الأربعينيات، حيث بدأ بدراسة التعبير اللفظي والتعلم في حجرة الدراسة في بحثه 1984 لإثبات أن التعبير اللفظي يساعد على التعلم .

ويشمل هذا النظام على عشرة أبعاد للسلوك اللفظي ضمن ثلاث محاور رئيسية :

- **أولا** : حديث المعلم ويشمل التأثيرات الغير مباشرة ويشمل :

- **القسم الأول** :

1- تقبل المشاعر .

2- المدح والتشجيع .

3- تقبل واستخدام أفكار التلميذ .

4- توجيه الأسئلة .

- **القسم الثاني** : التأثير المباشر ويشمل :

1- المحاضرة (الشرح أو التلقين) .

2- اعطاء التوجيهات (التعليمات) .

3- نقد السلطة أو تبريرها .[1]

[1]– بركاهم شبابحي، **علاقة التفاعل الصفي بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2015/2014، ص23

-**ثانيا** : حديث التلميذ ينقسم الى قسمين :

- **القسم الأول** :

1- حديث التلميذ – استجابة .

-**القسم الثاني** : ويشمل على البعد الثاني :

2-حديث التلميذ – المبادرة .

-**ثالثا** : سلوك جماعي :

ويشمل على بعد واحد وهو :

1- الصمت أو الارتباك (الفوضى) : التوقف القصير ، فترات قصيرة من الصمت أو الارتباك . [1]

[1]– بركاهم شبابحي
-مرجع سابق ص 24

6-النظريات المفسرة للتفاعل الصفي :

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

-**نظرية التحليل النفسي** : تشير نظرية التحليل النفسي للسلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم

"التوحد" هو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص للسمات المنتشرة بينه وبين الشخص الآخر، فالتلميذ يتوحد مع الصف كلما أحس بسمات مشتركة بينه وبين المعلم وكلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ورفع مستواه وبذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد لدى الجماعة .

ومن هذا المنطلق استطاع "**ريدال**" أن يرصد سعة العلاقة الوجدانية داخل القسم بين المدرس والتلاميذ على فكرة الشخص المركزي الذي يستقطب وجدانية أفراد الجماعة سواء تمثل ذلك في شخص المدرس أو التلميذ أو جماعة من التلاميذ وحدد الشخص المركزي في سمات أوردها "**محمد آيت موح**" كالتالي :

1- العامل الأبوي : وينطبق على نمط من المدرسين ذوي الملامح الصارمة والعدل ويتمتعون باحترام التلاميذ وتجاوبهم معهم كما يمثلون الأنا الاعلى لتلاميذهم .

2- القائد : وينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ وتقمص شخصيته .

3- التسيد : وينطبق على المدرس الموهوب بالانضباط العالي ويستخدم ميولات التلاميذ ورغباتهم في اشباع ميولاته السيادية وتقل بين التلاميذ في ضوء تسييره علاقات الصداقة ويتقمصون المستبد (التوحد مع التعدي) .[1]

[1]– بيدي خالد، **اللعب وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم عن طريق المعلم المختص**، مذكرة لنيل شهادة الماستر،جامعة زيان عاشور، الجلفة،2017/2016، ص87

4- موضوع الحب : وينطبق على المدرسين موضوع حب وميل التلاميذ الذي يجعل من الشخص المركزي لجماعة القسم .

5- موضوع العدوانية : وينطبق على المدرسين ذوي السيادية المرنة فالتلاميذ لا يميلون اليهم ولكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينهم وبينه لتحاشي العقوبات .

6- المنظم : ويعمل على التلاميذ لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكنونة كتهيئة رصد الغش دون الاحساس بالذنب فهم أشخاص مركزيين لأنهم إشباع جماعي لرغبة اللذة .

7- الفاتن : وينطبق على التلميذ الذي يدفع جماعة زملائه للقيام بعمل ما دون إرادتهم بمجرد قيامه هو بذلك العمل ويسمى مثل هذا الشخص بالشخص المركزي .

8- البطل : وينطبق على التلميذ الذي يبادر الى التمرد ضد سيادة أو لا عدالة المعلم دفاعا عن أحد أصدقائه فيتحول التوحد مع المعتدي الى التوحد مع التلميذ البطل ففي ضوء هذه المواصفات يتحدد نمط التفاعل والعلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي

-**النظرية السلوكية :** اتفق كل من "**بافلوف**" و"**واطسون**" و"**ثرونديك**" و "**سكينر**" و"**هال**" و"**تولما**" وغيرهم على أن الانفعال والسلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة هي الاطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية فشرود التلميذ وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه، سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس ولا يمكن ادراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس الا بدلالة هذه الأفعال . [1]

[1]– بيدي خالد
-مرجع سابق ص 88

في ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكيات وتفاعلات بين المعلم والتلاميذ بناءا على مبادئ (التعزيز،التعميم،الاستجابة،الانطفاء) ومن ثم فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي الى استجابة وحصول التعلم وتعزيز الاجابة الصحيحة يؤدي الى امكانية تكرارها وتعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق ازالة المثيرات المسببة لها وأكد"**سكنر**" على أن أساليب التخويف والانذار لا يؤدي الى استجابات مرغوب فيها .

وعليه فالتفاعل بين التلاميذ والمعلم في ضوء مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط ايجابي من التفاعلات داخل القسم فاعتماد المعلم لأساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح وما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ والمعلم بالرضا يفسر اتجاهات التلاميذ الايجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب الاكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور والهروب وقلة المشاركة مما يؤدي الى الرسوب .[1]

[1]–بيدي خالد
-مرجع سابق ص89

-**النظرية الجشطالتية :** حسب "**لوين**" فإن السلوك الذي داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيره أو فهمه كسلوك منفصل أو منعزل وانما هو مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان والزمان وحالة الطفل السيكولوجية والفسيولوجية واتجاهاته نحو المعلم والمادة الدراسية وجماعة التلاميذ والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية...الخ، فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي، فالمجال الكلي والكلية هي السمة المركزية للإدراك والتعلم عن طريق الاستبصار، فالتلاميذ والمعلم إنما يدركون المواقف بناءا على بنيتها الكلية وتنتظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة .

يؤكد "**جان بياجيه**" أن استيعاب القواعد والأحكام وبروز العواطف وملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشر ولا يتم ذلك الا في حالة حدوث التوازن عبر آليتي الاستيعاب والتلاؤم خلال مراحل النمو المختلفة .

يقصد بالتوازن سعي الفرد ونشاطه المستهدف دوما فهم وتفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو على مستوى تفكيره وهذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوازن التي تولد لدى الفرد الحاجة الى المعرفة واعادة التوازن المفقود .

وأما الاستيعاب فيقصد به امكانية الفرد ادماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي والفكري، وأما التلاؤم فيقصد به تكيف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط ويرجع التوازن وعدمه في مجال العلاقات الوجدانية والتفاعلات الاجتماعية الى الأساليب التربوية.[1]

[1]-بيدي خالد
-مرجع سابق ص 90

اذ أن الاستقلال الذاتي، ونمو علاقات التبادل والتفاعل الاجتماعي والايجابي مع الآخرين يعود الى الأساليب التربوية القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم والتلميذ، فالاحترام المتبادل ناتج عن اتحاد عمليتي"الحب والخوف" هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل وعلاقات الوجدانية للفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه وهي العملية التي تؤدي الى لامركزية الأدوار للأنا وتشكل الانضباط المستغل الحر لدى التلاميذ فالخوف من المعلم الذي يقترن بالحب أو الاحترام لا يؤديان الى خضوع التلميذ لسلطة المعلم وتفاقم مركزية الأنا .

-**نظرية الضبط** : حددت نظرية الضبط الأدوار الرئيسية للمدير والمعلم والتلميذ وفسرت العلاقات الاجتماعية والوجدانية، ودور الرئيسي للمدرسة من حيث أنها نظام اجتماعي ضابط فتلخصه النظرية في استحداث تفاعلات وعلاقات وظيفية بين أفرادها، والتلميذ هو نظام فرعي ضابط مدفوع من الداخل لإشباع حاجاته وكلما فشل في إشباع حاجاته كلما زاد احباطا وشعور بعدم الرضا، أما الدور الوظيفي للمعلم فهو الآخر يختصر في أنه يعمل كنظام فرعي ضابط فمن خلال مهنته يحاول أن يحقق صور الإشباع لحاجاته العامة من الانتماء وتقدير الذات والحرية .

وما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتفاعل داخل القسم هو أنها تباينت في ذلك تبعا في تباينها في تفسير العلم، فالسلوكية تقلل من فعل الوجدانية في استحداث التفاعل بناءا على اختزال للفعل الانساني في آلية ميكانيكية المثير والاستجابة والمدرسة الجشطالتية تركز على الموقف التعليمي الكلي وتأثره بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي والاجتماعي للتلميذ والمعلم، والتفاعل داخل القسم يتأثر بأسلوب القيادة والمجال الانفعالي والنفسي لجماعة القسم والتحليل النفسي تركز على نمط الشخص المركزي ودوره في صياغة وتحديد نمط التفاعل أما نظرية الضبط الدماغي للانسان (المعلم،التلميذ) في تحقيق رغبات الفرد واستحداث التفاعل الايجابي داخل القسم .[1]

[1]–بيدي خالد
-مرجع سابق ص91

7- دور المعلم في إدارة التفاعل الصفي :

عندما يواجه المعلم تلاميذه في غرفة الصف، يجرى نوع من التفاعل الصفي اللفظي والغير لفظي بينهم وهذا التفاعل يكون من خلال الأحاديث والمناقشات والتساؤلات واستخدام الوسائل التعليمية وما الى ذلك، غير أن نمط التفاعل السائد داخل غرفة الصف يعتمد بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق في التفكير والتعبير عن النفس .

ومن أهم الاتجاهات السائدة في تقويم ادارة التعلم الصفي، تحليل التفاعل الصفي اللفظي وتحديد أنماط التفاعل السائدة داخل الصف والافادة منها في تطوير أداء المعلم في الجانب التربوي، والنجاح في العملية التربوية يتوقف على المعلم الذي ما يزال هو العنصر الفعال في هذه العملية على الرغم من كل ما يشهده العالم من تطور هائل في مجال التقنيات التربوية .

ومن الأنماط الكلامية المرغوب فيها والتي ينتظر أن يكثر المعلم من استخدامها :

- مخاطبة الطلبة بأسمائهم مع مراعات الدقة في ذلك .

- استخدام العبارات اللطيفة في مخاطبة الطلبة .

- الاستمتاع الواعي لاستجابات الطلبة وأسئلتهم وأرائهم .

- تقبل مشاعر الطلبة وإيضاحها دون إحراج لهم، سواء كانت هذه المشاعر ايجابية أو سلبية .[1]

[1]– محمود محمد الحيلة، **مهارات التدريس الصفي**، ط3، دار المسيرة، عمان، 2009، ص376

– تقبل أفكار الطلبة الجيدة بإبرازها وتبيينها أو تطويرها أو البناء عليها .

– رفض سلوك الطلبة أو مشاعرهم غير المرغوب فيها وتبرير سبب ذلك للطلبة .

– تعزيز استجابات الطلبة ومبادراتهم الناجحة لاستخدام أساليب التعزيز المختلفة .

– الاكثار من استخدام الأسئلة الواسعة التي تستثير التفكير التفريقي المتمايز ذات العلاقة بأهداف الدرس ومحتواه .

– اعطاء التعليمات والتوجيهات بالقدر الذي يسهم في توضيح الاهداف ويعزز مشاركة الطلبة في تحقيقها .

– استخدام النقد البناء في توجيه سلوك الطلبة في تحقيقها .

– التصرف بمرح وارتياح واعطاء الطلبة الوقت الكافي للإصغاء والاستجابة .

– اتاحة الفرص لقيام الطلبة بمبادرات متنوعة كطرح الأسئلة وتقديم الاقتراحات .

– السعي للحصول على استجابات متعددة لأسئلة المعلم الواسعة وتنويعها . [1]

8–معيقات التفاعل الصفي :

1– المعيقات النفسية والجسدية : وهي أكثر المعوقات تأثيرا على الاتصال فمنها ماهو ثابت ودائم كمعاناة أحد أطراف العملية الاتصالية من اضطراب الحواس أو اضطرابات ادراكية، ومنها ماهو متغير كمرور الشخص بحالة نفسية عابرة مثل الانفعال أو القلق، بحيث تؤثر هذه الحالة على الاتصال بشكل مؤقت .[2]

[1]– محمود محمد الحيلة - مرجع سابق ص377

[2]- عبد الفتاح محمد الدويدار، **سيكولوجية السلوك الإنساني**، دار المعرفة الجامعية، 2005، ص94

2-المعيقات الفيزيولوجية : كأن يكون أحد الأطراف غير قادر على النطق بوضوح .

3- المعيقات الخاصة بالدلالات : كأن يختار أحد الأطراف كلمة ذات معان متعددة ، ولا يستطيع المستقبل تبيين معاني تلك الكلمة ، أي عدم القدرة على التعبير بوضوح في معنى مضمون الرسالة نتيجة افتقاد الخلفية السليمة من التعليم التي تمكن من نقل المعنى بصورة واضحة وسهلة .

4- المعيقات الاجتماعية : كأن يقوم أحد الطرفين بالاعتداء على ما يسمى بالإطار المرجعي للطرف الآخر كالمس بالعادات والتقاليد .[1]

5- المعيقات الفيزيقية : وتتمثل في المقاعد الغير مريحة والإضاءة الضعيفة وسوء التهوية بالإضافة الى الأعداد الكبيرة من التلاميذ . [2]

[1]- محمد فرحان القضاة و محمد عوض الترتوري، **أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق**، دار الحامد للنشر والتوزيع،الأردن، 2006، ص ص454-455

[2]– مصطفى عبد السميع، **الاتصال والوسائل التعليمية**، مركز الكتاب للنشر، ط2، مصر، 2003، ص42

خلاصة

نستخلص أن التفاعل الصفي من المواضيع المهمة في العملية التعليمية التعلمية حيث يستطيع المعلم من خلاله ادراك مواطن القوة التي تؤدي الى تحصيل دراسي جيد فعال قائم على توجيه المعلم ومشاركة المتعلم كما يمكنه ادراك مواطن الضعف ليعالجها في أوانها وبهذا يصل الى تحقيق الأهداف المسطرة وبالتالي نجاح العملية التعليمية .

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة

3- عينة الدراسة

4- حدود الدراسة

5- أدوات الدراسة

6- المعالجة الإحصائية

خلاصة

تمهيد

إن الدراسة الميدانية وسيلة هامة للوصول الى الحقائق الموجودة في مجتمع الدراسة إذ عن طريق الميدان يصبح بالإمكان جمع البيانات وتحليلها لتعميم الجانب النظري وتأكيده ، حيث يقوم الباحث الاجتماعي بالنزول الى ميدان الدراسة لجمع المعلومات اللازمة ليتمكن من الاجابة على التساؤلات المطروحة في الاشكالية ، كما أن أهمية البحوث الاجتماعية لا تكتمل إلا بعد ربطها بمجال الدراسة ، والتأكد من صحة نتائجها بواسطة الأدوات المنهجية المناسبة من أجل الإحاطة بمختلف جوانب البحث قصد وصف الظاهرة المدروسة في المجتمع المدروس والوقوف عند أهم العوامل المؤثرة في حدوث الظاهرة .

1- منهج الدراسة :

يتفق كل المفكرين بأن المنهج هو الوسيلة الأساسية التي يعتمد عليها الباحث للوصول الى حل الاشكالية المطروحة وهو الطريقة التي يتبعها في دراسة ظاهرة لإكتشاف حقيقتها .

ويختلف المنهج باختلاف مشكلة البحث وميدانها والأهداف العامة والنوعية التي تستهدف البحث تحقيقها وبهذا فإن المنهج الملائم لموضوع الدراسة هو المنهج الوصفي والذي يعتبر أحد أشكال البحوث الشائعة التي اشتغل بها العديد من الباحثين والمتعلمين ، ويسعى الى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معينة ،ومن ثم يعمل على وصفها وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا .[1]

2- مجتمع الدراسة :

هو إجراء يستهدف تمثيل المجتمع الأصلي بحصة أو مقدار محدود من المفردات التي عن طريقها تؤخذ القياسات أو البيانات المتعلقة بالدراسة ، وذلك يفرض تعميم النتائج التي يتم التوصل اليها من العينة المسحوبة من المجتمع الأصلي ، مجتمع بحثنا متمثل في أساتذة مرحلة التعليم الابتدائي الممارسين لطريقة حل المشكلات والبالغ عددهم من مختلف الابتدائيات بولاية بسكرة .

1–سامي محمد ملحم ، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط3 دار المسيرة ، الأردن ، 2005 ، ص 369

3-عينة الدراسة :

تعرف العينة على أنها مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة وإجراء الدراسة عليها ومن ثم استخدام تلك النتائج وتقييمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي .

وقد اقتضى منا البحث استخدام عينة كرة الثلج حيث تقوم هذه الطريقة على اختيار فرد معين ، وبناء على ما يقدمه هذا الفرد من معلومات تهم موضوع دراسة الباحث ويقرر من هو الشخص الثاني الذي سيقوم باختياره لاستكمال المعلومات والمشاهدات المطلوبة لذلك سميت بعينة الكرة الثلجية حيث يعتبر الفرد الأول النقطة التي سيبدأ حولها التكثيف لاكتمال الكرة أي اكتمال العينة . [1]

وقد شملت عينة البحث أساتذة التعليم الابتدائي على مستوى إبتدائيات ولاية بسكرة موزعين على مختلف الابتدائيات وحتى تكون العينة المختارة مؤسسة منهجيا وذات نتائج أكثر صدق وموضوعية فقد تم جمع أفراد العينة من خلال توجيهنا كل مرة إلى أستاذ التعليم الابتدائي من قبل زميل له وهكذا عن طريق عينة كرة الثلج استطعنا أن نتصل بـ (50) أستاذ . ونظرا للظرف الصحي الراهن"جائحة كورونا"استخدمنا عن طريق شبكات التواصل الاجتماعي توزيع استمارة الكترونية على كل حسابات أساتذة التعليم الابتدائي أفراد العينة المختارة.

[1]– ذر محمد ، **أهم مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي** ، دار المنظومة ، جامعة عمار ثليجي ، الأغواط ، 2017 ، ص 315

4- حدود الدراسة :

يقصد به الحيز الذي أجريت فيه الدراسة الميدانية للبحث كما نشير إلى المجال الزمني ،والمجال البشري ، والمجال المكاني للدراسة .

1 المجال الزمني :

وهي المدة الزمنية التي يستغرقها الباحث في إجراء الدراسة .

-**الدراسة النظرية والاستطلاعية** : كانت انطلاقة الدراسة الاستطلاعية من بداية جانفي 2020 والتي تم فيها جمع معلومات أولية عن طرق التدريس التي يتبعها الأستاذ وواصلنا جمع المادة العلمية الخاصة بالجانب النظري من البحث حيث تعتبر هذه المرحلة خطوة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها بالميدان ، حيث تكتسي خطوة الدراسة الاستطلاعية أهمية كبيرة بالنظر لما تقدمه للباحث من معطيات تمكنه من الاستمرار في معالجة بحثه بطريقة تستند إلى أدوات علمية وموضوعية ، كما تساعد على التحديد الجيد لمشكلة البحث

- **الدراسة الميدانية** : ومن ميدان الدراسة تمت الاجراءات الميدانية على طول الفترة الزمنية أوائل شهر مارس 2020 ، حيث تمت خطوات إعداد الاستمارة وعرضها على الأستاذ المشرف ومجموعة من الأساتذة المحكمين ، وبعدما ضبطت الاستمارة النهائية ، تم إجراء التطبيق الميداني في يوم 2020/08/09 .

5- أدوات الدراسة :

تعتبر من الأدوات المستعملة في جمع البيانات عن المشكلة المدروسة من الأمور الهامة التي يليها الباحث عناية خاصة نظرا لأهميتها فهي الوسيلة المستخدمة في جمع البيانات ولهذا تتطلب الدقة في انتقاء التي يتناسب مع موضوع الدراسة والمنهج المستخدم. و من بين الأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسة نذكر:

-الاستمارة :

الاستمارة أحد الوسائل التي يعتمد عليها الباحث في تجميع المعلومات والبيانات من مصادرها، وتعتمد على استنطاق الناس المستهدفين بالبحث من أجل الحصول على إجاباتهم عن الموضوع والتي يتوقع الباحث أنها مفيدة لبحثه وتساعده بالتالي على اختبار فرضياته .

ويمكن تعريف الاستمارة على أنها نموذج يضم مجموعة من الأسئلة بهدف الحصول على المعلومات تدور المعلومات حول موضوع أو موقف أو مشكلة معينة .[1]

ولقد أعدت الاستمارة للإلمام بجوانب الموضوع وقد إحتوت على 26 سؤالا مقسمة على ثلاث محاور وهي :

-**المحور الأول** : والذي شمل على بيانات التساؤل الأول والذي مفاده : الشعور بالمشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

- وقد احتوى هذا المحور على (6) أسئلة .

- **المحور الثاني** : والذي شمل على بيانات الخاصة بالتساؤل الثاني والذي مفاده : فهم المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

- وقد احتوى هذا المحور على (9) أسئلة .

-**المحور الثالث** : والذي شمل على البيانات الخاصة بالتساؤل الثالث والذي مفاده : حل المشكلة له دور في التفاعل التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

- وقد احتوى هذا المحور على (7) أسئلة .

وبعد الانتهاء من صياغة الاستمارة المبدئية عرضت على الأساتذة المشرف لمناقشة مدى وضوح الأسئلة ولإلمامها بالموضوع وبعدها تم عرض الاستمارة على مجموعة من الأساتذة المحكمين حيث، تم إعادة صياغة الأسئلة من طرف الأساتذة المحكمين .

[1]– عبد الله محمد عبد الرحمان ومحمد علي البدوي ، **مناهج وطرق البحث الاجتماعي** ، دار الجامعية الأرزيطة ، مصر، 2002 ، ص 369 .

بعد الانتهاء من مرحلة إعداد الصياغة الأولية للاستمارة ، تم عرضه على مجموعة من الأساتذة في مجال التخصص من أجل الوقوف على الشكل العام، ومدى انسجام واتساق البنود مع محاور الدراسة، حيث وجهت لنا مجموعة من الملاحظات والتوجيهات المتعلقة بالجوانب الشكلية والمنهجية، مثل الصياغة اللغوية، وتعديل وإلغاء بعض العبارات، وعلى أساس مجمل توجيهات وملاحظات الأساتذة تم إجراء التعديلات اللازمة على الاستبيان، تم إعداد الاستمارة في شكلها النهائي وتوزيعها على عينة الدراسة .

6- المعالجة الإحصائية :

يعد الإحصاء من الوسائل التحليلية للبيانات، ومعالجتها بدقة وقد اعتمدنا في هذا البحث على حساب التكرارات والنسبة المئوية، وهذا بعد جمعها وتفريغها في جداول تكرارية، وتحويلها إلى نسب مئوية من خلال حساب النسبة المئوية للتكرار بقسمة هذا التكرار على المجموع الكلي وبضربه في مئة ويعبر عنه بالقانون التالي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار (مج)} \times 100}{\text{مجموع التكرار}}$$

بحيث مجتمع عبارة عن مجموع التكرارات لجميع إجابات السؤال الواحد في الجدول .[1]

[1]– صلاح الدين ومحمود علام، **تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية**، دار الفكر العربي، القاهرة(مصر)، 1998، ص95.

خلاصة

تم من خلال هذا الفصل التطرق إلى مسائل المتعلقة بالجانب المنهجي للدراسة من المنهج المناسب لهذه الدراسة ، وكيفية انتقاء أفراد العينة من مجتمع البحث ، ثم مجالات الدراسة (مجال الزمني والمكاني والبشري) مع الأداة جمع البيانات والأكثر ملائمة لمعالجة الموضوع محل الدراسة وأخيرا المعالجة الإحصائية .

الفصل الرابع

عرض وتحليل النتائج وتفسيرها

تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج البيانات العامة

2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول

3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني

4- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث

- نتائج الدراسة

- خاتمة

- قائمة المراجع

- الملاحق

تمهيد

بعد الانتهاء من الجانب المنهجي للدراسة والذي تم فيه وضع الإجراءات المنهجية التي يصل بواسطتها الباحث الى نتائج موثوقة ، سنتطرق الى جانب عرض وتحليل وتفسير البيانات إحصائيا وسوسيولوجيا ، ليتم عرض النتائج ومناقشتها في ضوء التساؤلات لنخلص في هذا الفصل الى عرض النتائج العامة للدراسة وأهم الاقتراحات .

1- عرض وتحليل نتائج البيانات العامة :

-الجدول رقم (1) : يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	17	%34
أنثى	33	%66
المجموع	50	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه وبالنظر الى تكرارات أفراد عينة الدراسة البالغ مجموعهم 50 مفردة نلاحظ أن 17 منهم يمثلون حجم الذكور بنسبة 34٪ في حين بلغ عدد الإناث 33 مفردة بنسبة 66٪ .

ونفسر ذلك أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في ممارسة مهنة التعليم ، ويعود ذلك الى ميل جنس الإناث الى مثل هذه المهنة مقارنة مع جنس الذكور، وذلك بهدف التوفيق بين متطلبات البيت والعمل الخارجي نظرا للامتيازات التي تحصل عليها من خلال هذه المهنة كالعطل المدرسية والمنح وغيرها .

-الجدول رقم (2) : يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغير الفئة العمرية

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
من 25 – 35 سنة	18	%36
من 35-45 سنة	22	%44
من 45 -55 سنة	9	%18
55 فما فوق	1	%2
المجموع	50	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أن 18 من أفراد العينة تراوح أعمارهم ما بين 25-35 سنة بنسبة 36٪ تليها 44٪ للذين تتروح أعمارهم ما بين 35-45 سنة وهي أكبر النسب حيث قدر عددهم 22 ، في حين مثلت نسبة 18٪ الفئات التي تتروح أعمارهم ما بين 45-55 سنة والذين قدر عددهم 9 أما بالنسبة للذين أعمارهم 55 فما فوق كانت مفردة 1 بنسبة 2٪

-الجدول رقم (3) : يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	**39**	**%78**
من 10-20 سنة	**10**	**%20**
من 20 فأكثر	**1**	**%2**
المجموع	**50**	**%100**

يتبين لنا من خلال الجدول أعلاه أن 78 ٪ من البحوثين لهم أقل من 10 سنوات من الخبرة وعددهم 39 مفردة وبين 10-20 سنة ما نسبته 20٪ وعددهم 10 مفردات ، أما المبحوثين الذين أقدميتهم من 20 فأكثر بلغت نسبتهم 2٪ بمفردة واحدة .

ونفسر ذلك أن فئة المفردات التي لديها الخبرة أقل من 10 سنوات هي الفئة الغالبة مما يستدعي الأخذ بعين الاعتبار الخبرة في التدريس والأقدمية في المنصب .

-الجدول رقم (4) : يوضح توزيع العينة حسب متغير المؤهل العلمي

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	**16**	**%32**
ماستر	**21**	**%42**
المدرسة العليا	**12**	**%24**
غير ذلك	**1**	**%2**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن 16 مفردة من عينة الدراسة متحصلين على شهادة ليسانس بنسبة 32٪ أما الافراد المتحصلين على شهادة الماستر فقدر عددهم 21 مفردة بنسبة 42 ٪ أما المتخرجين من المدارس العليا للأساتذة فقدر عددهم 12 مفردة أي نسبة 24٪ وغير ذلك بنسبة 2٪ وعددها مفردة واحدة

2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الأول: الشعور بالمشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الإبتدائية .

-الجدول رقم (5) :يوضح توزيع مفردات العينة حسب استثارة الاستاذ لتفكير التلميذ عند عرض المادة التعليمية

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	**11**	**%22**
أحيانا	**31**	**%62**
أبدا	**8**	**%16**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 11 مفردة أي نسبة 22٪ من الأساتذة الذين يستخدمون دائما لإستثارة تفكير التلميذ عند عرض المادة التعليمية ، والذين أحيانا يستثيرون تفكير التلميذ عند عرض المادة التعليمية

قدر عددهم 31 بنسبة 62٪ وهي أكبر نسبة مقارنة بالنسب الأخرى أما الأساتذة الذين أبدا لا يستثيرون تفكير التلميذ عند عرض المادة التعليمية فقدر عددهم 8 بنسبة 16٪ .

ونفسر ذلك أن عملية المراقبة واستثارة تفكير التلميذ يشكل تقسيم لمسار التلميذ الدراسي وبالتالي يكون نقطة لمعرفة مواطن الضعف أو الخلل في عملية سيره الدراسي وبالتالي تداركها واصلاحها وتقويمها

-الجدول رقم (6) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب تشجيع الأستاذ التلميذ على التفكير في المشكلة

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	**29**	**%58**
أحيانا	**21**	**%42**
أبدا	**0**	**%0**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 29 مفردة بنسبة 58٪ من الأساتذة يشجعون دائما التلميذ على التفكير في المشكلة والذين أحيانا ما يشجعون التلميذ على التفكير في المشكلة قدر عددهم 21 بنسبة 42٪ أما الأساتذة الذين لا يشجعون أبدا التلميذ على التفكير في المشكلة فالنسبة منعدمة 0

ونفسر ذلك بأن تشجيع التلميذ على التفكير في المشكلة ومساعدته يمكنه من إعمال عقله والاستفادة من خبراته ومكتسباته القبلية .

-الجدول رقم (7) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب تقسيم التلاميذ الى مجموعات لخلق جو الإبداع

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	**15**	**%30**
أحيانا	**32**	**%64**
أبدا	**3**	**%6**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 15 مفردة بنسبة 30٪ من الأساتذة الذين دائما ما يقسمون التلاميذ الى مجموعات لخلق جو الابداع والذين أحيانا ما يقسمون التلاميذ الى مجموعات لخلق جو الابداع قدر عددهم 32 بنسبة 64٪ أما الأساتذة الذين لايقسمون أبدا التلاميذ الى مجموعات لخلق جو الابداع عددهم 3 بنسبة 6٪ .

ونفسر ذلك بأن تقسيم التلاميذ الى مجموعات من أجل خلق جو الإبداع يمكن التلميذ من التفاعل مع زملائه في جو من المرح والابداع وتساعده على ابراز قدراته العقلية والمثابرة وانفتاح عقله .

-الجدول رقم (8) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب انجذاب التلاميذ أثناء مناقشة المشكلة

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	**21**	**%42**
أحيانا	**26**	**%52**
أبدا	**3**	**%6**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 21 مفردة بنسبة 42٪ من الأساتذة الذين دائما ما ينجذب التلاميذ لهم أثناء مناقشة المشكلة والذين أحيانا ما ينجذب لهم التلاميذ أثناء مناقشة المشكلة قدر عددهم 26 بنسبة 52٪ أما الأساتذة الذين أبدا لا ينجذب لهم التلاميذ عددهم 3 بنسبة 6٪ .

ونفسر ذلك أن انجذاب التلميذ أثناء مناقشة المشكلة راجع الى الشخصية التربوية للمدرسين وقدرته على ايصال الفكرة للتلميذ ومناقشته للمشكلة .

-الجدول رقم (9) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب تفاعل التلميذ عند طرح الأسئلة في الدرس

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كلهم	11	%22
بعضهم	38	%76
لا أحد	1	%2
المجموع	50	%100

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 11 مفردة بنسبة 22٪ من الأساتذة الذين كل التلاميذ يتفاعلون معهم عند طرح الأسئلة في الدرس أما الأساتذة الذين يتفاعل معهم البعض من التلاميذعند طرح الأسئلة في الدرس قدر عددهم 38 بنسبة 76٪ أما الذين لا أحد يتفاعل معهم من التلاميذ عند طرح الأسئلة فنسبتهم 2٪ بعدد مفردة واحدة .

ونفسر ذلك أن البعض فقط من التلاميذ الذين يتفاعلون عند طرح الأسئلة في الدرس وهي تمثل النسبة الأكبر فتفاعل التلميذ أثناء الدرس يزيد من نشاط الحصة والمشاركة الفعالة داخل القسم من أجل تنمية قدراتهم العقلية .

-الجدول رقم (10) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب الحركات التعبيرية التي يستجيب بها التلاميذ

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الإشارة وإيماءات الجسد	14	%28
الإبتسامة والتصفيق	2	%4
النظر والتحدث إليهم والتجول بين الصفوف	20	%40
تغير نبرات الصوت	4	%8
المزاح واللعب	2	%4
المشاركة	5	%10
المجموع	50	%100

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 14 مفردة بنسبة 28٪ يستخدمون الاشارة وإيماءات الجسد والذين يستخدمون الابتسامة والتصفيق عددهم 2 بنسبة 4٪ والذين يستخدمون النظر والتحدث والتجول بين الصفوف قدر عددهم 20 بنسبة 40٪ وهي أكبر نسبة مقارنة بالنسب الأخرى والذين يغيرون من نبرات الصوت عددهم 4 بنسبة 8٪ والذين يستخدمون اللعب والمزاح عددهم 2 بنسبة 4٪ والذين يستخدمون المشاركة عددهم 5 بنسبة 10٪ .

ونفسر ذلك أن أكثر الحركات التعبيرية التي يستجيب بها التلميذ في القسم هي النظرات وكذلك التحدث اليهم من أجل احداث تفاعل بين الأستاذ والتلميذ والتجول بين الصفوف من أجل لفت انتباه التلميذ وإصغائه للدرس

3- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثاني: : فهم المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

-الجدول رقم (11) : يوضح توزيع العينة حسب مطالبة الأستاذ لعرض أفكار التلاميذ

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	**33**	**%66**
أحيانا	**17**	**%34**
أبدا	**0**	**%0**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 33 مفردة بنسبة 66٪ من الأساتذة الذين دائما ما يطالبون التلميذ بعرض أفكارهم والذين أحيانا ما يطالبون التلميذ عرض أفكارهم قدر عددهم 17 بنسبة 34٪ والذين لا يطالبون أبدا التلاميذ عرض أفكارهم لا يوجد .

ونفسر ذلك أن الأساتذة دائما يطلبون من التلاميذ عرض أفكارهم وهي التي تمثل النسبة الأكبر حيث الهدف من عرض أفكار التلميذ هو تشجيعهم على التفكير بأنفسهم ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة .

-الجدول رقم (12) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب إجابة التلميذ حول السؤال

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
شفوية	36	%72
كتابية	14	%28
المجموع	50	%100

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 36 مفردة بنسبة 72٪ من الأساتذة الذين تكون إجابة التلميذ لهم حول السؤال شفوية ومن الاساتذة الذين تكون اجابة التلميذ لهم حول السؤال كتابية عددهم14 بنسبة 28٪

ونفسر ذلك أن إجابة التلميذ حول السؤال تكون شفوية وهي تمثل النسبة الأكبرمن أجل أن يكون هناك تفاعل ونقاش حول الإجابات الشفوية المعروضة واختيار الإجابات الأصح .

-الجدول رقم (13) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب طلب الأستاذ لكتابة إجابة التلميذ

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	41	%82
لا	9	%18
المجموع	50	%100

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 41 مفردة بنسبة 82٪ من الأساتذة الذين يطلبون من التلاميذ كتابةإجاباتهم ومن الذين لا يطلبون من التلاميذ كتابة إجاباتهم قدر عددهم 9 بنسبة 18٪ .

ونفسر ذلك أن الأستاذ يطلب من التلاميذ كتابة إجاباتهم وهي تمثل النسبة الأكبر وذلك بهدف معرفة إجابات التلاميذ اذا ما كانت صحيحة أو خاطئة وتفادي الخطأ .

-الجدول رقم (14) : يوضح توزيع العينة حسب مكان كتابة التلاميذ إجاباتهم

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
السبورة	23	%46
الكراس	22	%44
اللوحة	5	%10
المجموع	50	100

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 23 مفردة بنسبة 46٪ من الأساتذة الذين تكتب إجابات التلاميذ لديهم على السبورة وهناك من الأساتذة الذين تكتب إجابات التلاميذ لديهم على الكراس وقدر عددهم 22 بنسبة 44٪ وهناك من يكتبون إجاباتهم لديهم على اللوحة حيث قدر عدد الأساتذة 5 بنسبة 10٪ .

ونفسر ذلك أن أكر مكان يتم فيه كتابة الاجابات عند التلاميذ هو السبورة حي تمثل النسبة الأكبر والهدف من هذا معرفة الإجابات من طرف الأستاذ والتلاميذ وفتح النقاش حول تلك الإجابات إذا ما كانت صحيحة أو خاطئة .

-الجدول رقم (15) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب تقسيم الأفكار المتوصل إليها

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	11	%22
أحيانا	35	%70
أبدا	4	%8
المجموع	50	%100

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 11 مفردة بنسبة 22٪ من الأساتذة دائما ما يتم تقسيم الأفكار المتوصل اليها في فئات والذين يستخدمون أحيانا تقسيم الأفكار المتوصل إليها الى فئات قدر عددهم 35 بنسبة 70٪ أما الأساتذة الذين أبدا لا يقسمون الأفكار المتوصل إليها في فئات قدر عددهم 4 بنسبة 8٪

ونفسر ذلك أن الأساتذة أحيانا ما يقسمون أفكار التلاميذ المتوصل إليها في فئات وهي تمثل النسبة الأكبر والهدف من تقسيم أفكار التلاميذ المتوصل إليها هو معرفة مدى استيعاب التلميذ وفهمه للمشكلة ووصوله للحل .

-الجدول رقم (16) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب كتابة مقترحات كل مجموعة

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	**10**	**%20**
أحيانا	**34**	**%68**
أبدا	**6**	**%12**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 10 مفردات بنسبة 20٪ من الأساتذة الذين دائما ما يكتبون مقترحات كل مجموعة والذين أحيانا ما يكتبون مقترحات كل مجموعة قدر عددهم 34 بنسبة 68٪ والذين أبدا لا يكتبون مقترحات كل مجموعة عددهم 6 بنسبة 12٪ .

ونفسر ذلك أن الأساتذة أحيانا ما يكتبون مقترحات كل مجموعة وهي تمثل النسبة الأكبر والهدف من كتابة مقترحات المجموعات هو مساعدة التلميذ من المشاركة الإيجابية وتفعيل دور التلميذ في التعلم والتفكير في حل المشكلات

-الجدول رقم (17) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب تحضير التلميذ أسئلة المناقشة قبل الدرس

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كلهم	**8**	**%16**
بعضهم	**33**	**%66**
لا أحد	**9**	**%18**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 8 مفردات بنسبة 16٪ من الأساتذة الذين يقوم كل التلاميذ بتحضير أسئلة مناقشة قبل الدرس ومن الأساتذة الذين يقوم البعض من التلاميذ بتحضير أسئلة المناقشة قبل الدرس عددهم 33 بنسبة 66٪ ومن الأساتذة الذين لا يحضر لهم أحد أسئلة المناقشة فعددهم 9 بنسبة 18٪ .

ونفسر ذلك أن التلاميذ أحيانا ما يحضرون أسئلة مناقشة قبل الدرس وهي تمثل النسبة الأكبر فالهدف من تحضير أسئلة مناقشة قبل الدرس هو خلق جو التفاعل بين التلميذ والأستاذ وفتح باب النقاش حول الدرس أو حول مشكلة ما مما يدفع التلميذ لإستثارة عقله وللتفكير .

-الجدول رقم (18) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب إستخدام التلاميذ الإيماءات والإشارات للتعبير عن أفكارهم

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كلهم	**5**	**%10**
بعضهم	**42**	**%84**
لا أحد	**3**	**%6**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 5 مفردات بنسبة 10٪ من الأساتذة الذين يستخدم كل التلاميذ لديهم الإيماءات والإشارات للتعبير عن أفكارهم ومن الأساتذة الذين يستخدمون البعض من التلاميذ لديهم الإيماءات والإشارات للتعبير عن أفكارهم عددهم 42 بنسبة 84٪ ومن الأساتذة الذين لا أحد يستخدم من التلاميذ لديهم الإيماءات والإشارات عددهم 3 بنسبة 6٪ .

ونفسر ذلك أن أحيانا ما يستخدم التلميذ الإيماءات والإشارات للتعبير عن أفكارهم والهدف من ذلك هو إيصال التلميذ أفكاره بطريقة مختلفة لتحقيق جو من المتعة والتفاعل الجيد .

-الجدول رقم (19) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب تركيز التلميذ عند شرح الأستاذ للدرس

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	20	%40
أحيانا	30	%60
أبدا	0	%0
المجموع	50	%100

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 20 مفردة بنسبة 40٪ من الأساتذة الذين دائما ما يركز التلاميذ معهم عند شرح الدرس ومن الأساتذة الذين أحيانا ما يركز التلاميذ معهم عند شرح الدرس عددهم 30 بنسبة 60٪ ومن الذين لا يركزون أبدا عند شرح الدرس 0 .

ونفسر ذلك أن التلاميذ أحيانا ما يركزون مع شرح الأستاذ أثناء الدرس وهي التي تمثل النسبة الأكبر فتركيز التلميذ مع الأستاذ دليل على قوة شخصية الأستاذ ونجاحه في إيصال الفكرة أو المعلومة للتلميذ .

-الجدول رقم(20) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب الطريقة المناسبة لإستجابة التلاميذ نحو فهم المشكلة وخلق جو من التفاعل

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
المنافسة	1	%2
تشكيل مجموعات للدراسة	2	%4
المشاركة	18	%36
طرح السؤال بطريقة سهلة وجيدة	12	%24
الإستدلال بالأمثلة	2	%4
تغيير طرح المشكلة	3	%6
التحفيز	10	%20
مناقشة الأفكار	2	%4
المجموع	50	%100

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن مفردة واحدة بنسبة 2٪ من الأساتذة الذين يستخدمون المنافسة كطريقة لاستجابة التلميذ ومن الذين يشكلون مجموعات للدراسة كطريقة لإستجابة التلميذ حيث قدر عددهم 2 بنسبة

4٪ وهناك من يستخدمون طريقة المشاركة كطريقة لإستجابة التلميذ حيث قدر عددهم 18 بنسبة 36٪ ومن الذين يستخدمون طرح السؤال بطريقة سهلة وجيدة عددهم 12 بنسبة 24٪ وهناك من يستخدم

الإستدلال بالأمثلة كطريقة لإستجابة التلميذ وعددهم 2 بنسبة 4٪ وهناك من يغير طرح المشكلة وعددهم 3 بنسبة 6٪ وهناك من يستخدم التحفيز كطريقة لاستجابة التلميذ حيث عددهم 10 بنسبة 20٪ وهناك من الأساتذة من يستخدم مناقشة الأفكار كطريقة لاستجابة التلميذ حيث قدر عددهم 2 بنسبة 4٪

ونفسر ذلك أن الطريقة الأكثر استعمالا والتي تمثل النسبة الأكبر لاستجابة التلميذ نحو فهم المشكلة هي طريقة المشاركة الفعالة التي تكون داخل القسم وتحدث التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ وبين التلميذ وزملائه مع الأخذ بعين الاعتبار الطرق المذكورة من مناقشة وتحفيز وتشكيل مجموعات واستدلال بأمثلة كلها طرق تساعد على إحداث استجابة للتلميذ .

4- عرض وتحليل نتائج التساؤل الثالث: حل المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

-الجدول رقم (21) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب إتاحة الوقت الكافي للتلميذ لإيجاد حل المشكلة

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	**24**	**%48**
أحيانا	**26**	**%52**
أبدا	**0**	**%0**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 24 مفردة بنسبة 48٪ من الأساتذة الذين دائما ما يتيحون الوقت الكافي للتلميذ لإيجاد حل المشكلة ومن الذين أحيانا ما يتيحون الوقت الكافي للتلميذ لإيجاد حل المشكلة قدر عددهم 26 مفردة بنسبة 52٪ وهي أكبر نسبة مقارنة بالنسب الاخرى ومن الذين لا يتيحون أبدا الوقت الكافي للتلميذ لا يوجد 0 .

ونفسر ذلك أن الأساتذة أحيانا ما يتيحون الوقت الكافي للتلميذ في إيجاد حل المشكلة فإتاحة الوقت الكافي للتلميذ تساعده على المشاركة الإيجابية لإيجاد حلول للمواقف الصعبة والتي يقوم من خلالها بالبحث

مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات التي تساعده في الوصول الى الحلول المطلوبة للمسائل المطروحة.

-الجدول رقم (22) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب مساعدة الأستاذ للتلميذ على التأكد من صحة الحلول والاستنتاجات

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	**34**	**%68**
أحيانا	**14**	**%28**
أبدا	**2**	**%4**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 34 مفردة بنسبة 68٪ من الأساتذة الذين دائما يساعدون التلاميذ على التأكد من صحة الحلول والإستنتاجات والذين أحيانا ما يساعدون التلاميذ على التأكد من من صحة الحلول والاستنتاجات حيث قدر عددهم 14 بنسبة 28٪ ومن الأساتذة الذين لا يساعدون أبدا التلاميذ على التأكد من صحة الحلول والاستنتاجات وعددهم 2 بنسبة 4٪ .

ونفسر ذلك بأن الأساتذة دائما يساعدون التلاميذ على التأكد من صحة الحلول والاستنتاجات وهي تمثل النسبة الأكبر حيث أن مساعدة التلاميذ في التأكد من صحة النتائج يشجع على المنافسة والأخذ والرد بين الأستاذ والتلميذ وإعطائهم فرص المشاركة والتعبير عن أفكارهم وتنمية قدراتهم التحليلية والاستنتاجية .

-الجدول رقم (23) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب تعامل الأستاذ مع أفكار التلميذ الخاطئة

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
محاولة التعديل والتصحيح	34	%68
محاولة شرح الفكرة	7	%14
التشجيع على المحاولة	7	%14
توليد فكرة أخرى من الإجابة الخاطئة	2	%4
المجموع	50	%100

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 34 مفردة بنسبة 68٪ من الأساتذة الذين يتعاملون مع أفكار التلميذ الخاطئة من خلال محاولة التعديل والتصحيح وهناك من الأساتذة الذين يتعاملون مع افكار الخاطئة من خلال محاولة شرح الفكرة وقدر عددهم 7 بنسبة 14٪ وهناك من الذين يشجعون على المحاولة في التعامل مع أفكار التلاميذ الخاطئة وعددهم 7 بنسبة 14٪ وهناك من يتعامل مع أفكار التلاميذ الخاطئة من خلال توليد فكرة أخرى من الإجابة الخاطئة وعددهم 2 بنسبة 4٪ .

ونفسر ذلك أن الأستاذ يتعامل مع أفكار التلميذ الخاطئة بمحاولة تعديلها وتصحيحها وهي تمثل النسبة الأكبر فمساعدة الأستاذ للتلميذ على تصحيح فكرته الخاطئة وتداركه لخطأه يساعده على عدم ارتكابه للخطأ وتنمية قدراته ومعرفته العقلية وإيجاد الحل الأنسب للمشكلة .

-الجدول رقم (24) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب تقويم الأستاذ لإنجازات التلاميذ في حل المشكلة

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	21	%42
أحيانا	27	%54
أبدا	2	%4
المجموع	50	100

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 21 مفردة بنسبة 42٪ من الأساتذة دائما ما يقومون بتقويم إنجازات التلاميذ في حل المشكلة وهناك من الأساتذة الذين أحيانا ما يقومون بتقويم إنجازات التلاميذ في حل المشكلة وعددهم 27 بنسبة 54٪ ومن الذين لا يقومون أبدا بتقويم إنجازات التلاميذ في حل المشكلات عددهم 2 بنسبة 4٪

ونفسر ذلك ان الأساتذة أحيانا ما يقومون بتقويم إنجازات التلاميذ في حل المشكلة وهي تمثل النسبة الأكبر فالتقويم هنا يساعد التلميذ على التحفيز وإثارة الدافعية لديه وتشجيعه على التعرف على بعض المشكلات والتوصل الى حلها فالتقويم يشكل تقسيم لمسار التلميذ الدراسي .

-الجدول رقم (25) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب تقديم الأستاذ تعزيزات لفظية مشجعة

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
جيد	**34**	**%68**
حسن	**15**	**%30**
متوسط	**1**	**%2**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 34 مفردة بنسبة 68٪ من الأساتذة الذين يقدمون جيد كتعزيز لفظي مشجع للتلميذ وهناك من الأساتذة الذين يستخدمون حسن كتعزيز لفظي مشجع للتلميذ وعددهم 15 مفردةبنسبة 30٪ وهناك من يستخدم متوسط وعددهم مفردة واحدة بنسة 2٪

ونفسر ذلك أن الأساتذة يستخدمون معزز الفظي جيد لتشجيع التلاميذ من أجل تحفيزهم على التفكير والمثابرة من أجل إنجاح مساره الدراسي .

-الجدول رقم (26): يوضح توزيع مفردات العينة حسب تقديم الأستاذ لحوافز مادية مشجعة للتلاميذ

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**38**	**%76**
لا	**12**	**%24**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 38 مفردة بنسبة 76٪ من الأساتذة الذين يقدمون حوافز مادية للتلميذ وهناك من الأساتذة الذين لا يقدمون حوافز مادية وعددهم 12 بنسبة 24٪ .

ونفسر ذلك أن الأساتذة يقدمون تعزيزات مادية لتلاميذهم وهي تمثل النسبة الأكبر وذلك من أجل تحفيز وتعزيز وتشجيع التلاميذ على الإنجاز والتفكير في حل المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة للمشكلة .

-الجدول رقم (27) : يوضح توزيع مفردات العينة حسب رأي الأستاذ في إثارة الرغبة في حل المشكلة والذي يخلق جو من التنافس بين التلاميذ

الإحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	**50**	**%100**
لا	**0**	**%0**
المجموع	**50**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه بين لنا أن 50 مفردة بنسبة 100٪ من الأساتذة يؤكدون حسب رأيهم أن إثارة رغبة التلميذ في حل المشكلة يخلق جو من التنافس بين التلاميذ .

ونفسر ذلك أن العينة كلها تؤكد على أن إثارة رغبة التلميذ للمشكلة يخلق التفاعل وروح المنافسة والنقاش فيما بينهم .

- نتائج الدراسة :

-مناقشة نتائج التساؤل الجزئي الأول :

فيما يتعلق بنتائج التساؤل الجزئي الأول تم تحديد مجموعة من الأسئلة باستخدام الاستمارة وجهت الى فئة الأساتذة وخلصنا من خلال تحليل الجداول الى ما يلي :

-توضح إجابات المبحوثين أن نسبة كبيرة من الأساتذة يستثيرون تفكير التلاميذ عند عرض المادة التعليمية ولقد أجاب على ذلك بنسبة 62٪ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (5)

- أن نسبة كبيرة من الأساتذة يشجعون التلاميذ على التفكير في المشكلة بنسبة 58٪ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (6)

- كما يقوم الأساتذة بتقسيم التلاميذ الى مجموعات لخلق جو الابداع بنسبة 30٪ وهذا ما يضحه الجدول رقم (7)

– اضافة الى إنجذاب التلاميذ للأساتذة أثناء مناقشة المشكلة بنسبة 42٪ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (8)

– كما أن نسبة 22٪ من الأساتذة من الذين يتفاعل معهم التلاميذ عند طرح الأسئلة وهذا ما يؤكده الجدول رقم (9) .

–يؤكد الجدول رقم (10) بنسبة 40٪ من الأساتذة أن أكثر الحركات التي يستجيب بها التلاميذ هي النظر والتحدث والتجول بين الصفوف .

ومن خلال تحليل وتفسير نتائج الدراسة في ضوء التساؤل الأول يمكننا القول بأنه هناك دور بين الشعور بالمشكلة والتفاعل الصفي للتلميذ من قبل الأستاذ

–مناقشة نتائج التساؤل الجزئي الثاني :

فيما يتعلق بالتساؤل الثاني تم تحديد مجموعة من الأسئلة وعرضها على الأساتذة ومن خلال تحليل الجداول توصلنا الى ما يلي :

–أن هناك نسبة 66٪ من الأساتذة الذين يطلبون من التلاميذ عرض أفكارهم وتشجيعهم على التفكير ومساعدتهم على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة وهذا ما يوضحه الجدول رقم (11) .

– كما نجد نسبة 72٪ من الأساتذة الذين صرحوا بأن إجابة التلاميذ نحو السؤال شفوية من أجل فتح باب النقاش حول الإجابات المعروضة وهذا ما يوضحه الجدول رقم (12)

– وأما نسبة 82٪ من الأساتذة التي تؤكد على طلب الأستاذ من التلاميذ كتابة إجاباتهم لمعرفة الصحيح منها والخاطئ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (13) .

– وكذا نجد نسبة 46٪ من الأساتذة الذين وضحوا مكان كتابة التلاميذ لإجابتهم وهي السبورة وهذا ما يوضحه الجدول رقم (14)

– أن نسبة 22٪ من الأساتذة يقسمون أفكار التلاميذ الى فئات من أجل معرفة مدى استيعاب التلميذ وفهمه للمشكلة وهذا ما يوضحه الجدول رقم (15)

– أن الأساتذة يكتبون مقترحات كل مجموعة من أجل تفعيل دور التلميذ في فهم المشكلة بنسبة 68٪ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (16) .

– كذلك نجد نسبة 66٪ من الأساتذة الذين صرحوا بتحضير التلاميذ لهم لأسئلة المناقشة قبل الدرس من أجل خلق جو التفاعل الصفي وإستثارة عقل التلميذ وتفكيره في المشكلة وهذا ما يوضحه الجدول رقم(17)

– وأيضا نجد نسبة 84٪ من الأساتذة الذين صرحوا باستخدام التلاميذ الإيماءات والإشارات للتعبير عن أفكارهم بطريقة مختلفة في جو من المتعة والتفاعل الجيد وهذا ما يوضحه الجدول رقم (18) .

– أما نسبة 60٪ من الأساتذة يجدون أن التلميذ يركز معهم أثناء شرح الدرس ويرجع ذلك على أن الأستاذ ذو شخصية قوية ونجاحه في إيصال الفكرة للتلميذ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (19) .

– كذلك نجد نسبة 36٪ من الأساتذة الذين الذين يستخدمون طريقة المشاركة كطريقة لإستجابة التلميذ نحو فهم المشكلة وخلق جو من التفاعل داخل القسم وهذا ما يوضحه الجدول رقم (20) .

ومن خلال تحليل وتفسير نتائج في ضوء التساؤل الثاني يمكننا القول بأنه هناك دور بين فهم المشكلة والتفاعل الصفي للتلميذ داخل القسم .

–مناقشة نتائج التساؤل الجزئي الثالث :

– نجد نسبة 52٪ من الأساتذة يتيحون الوقت الكافي للتلميذ لإيجاد حل المشكلة حيث تساعده على المشاركة الإيجابية لإيجاد حلول المواقف الصعبة والوصول الى الحلول المطلوبة وهذا ما يوضحه الجدول رقم (21) .

– أيضا نجد نسبة 68٪ من الأساتذة الذين يساعدون التلاميذ على التأكد من صحة الحلول والاستنتاجات التي تشجع على المنافسة والأخذ والرد بين الأستاذ والتلميذ وإعطائهم فرص المشاركة والتعبير عن أفكارهم وتنمية قدراتهم التحليلية والاستنتاجية وهذا ما يوضحه الجدول رقم (22) .

–كما نجد أيضا نسبة 68٪ من الأساتذة الذين يتعاملون مع أفكار التلاميذ الخاطئة من خلال محاولة تعديلها وتصحيحها وتدارك الخطأ ومساعدته على عدم إرتكابه للخطأ وتنمية قدراته وإيجاده للحل الأنسب للمشكلة وهذا ما يوضحه الجدول رقم (23)

– أما نسبة 54٪ من الأساتذة الذين يقومون بتقويم إنجازات التلاميذ في حل المشكلة فهو يساعد على التحفيز وإثارة الدافعية وتشجيعهم على التعرف على المشكلات والتوصل الى حلها وهذا ما يوضحه الجدول رقم (24) .

–كذلك نسبة 68٪ من الأساتذة الذين يقدمون تعزيزا لفظيا مشجعا من أجل تحفيز التلميذ على التفكير والمثابرة من أجل إنجاح مساره الدراسي وهذا ما يوضحه الجدول رقم (25) .

– ونجد نسبة 76٪ من الأساتذة الذين يقدمون تعزيزات مادية مشجعة لتلاميذهم لتعزيز وتشجعيهم على الإنجاز والتفكير في حل المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة وهذا ما يوضحه الجدول رقم (26) .

– ونجد نسبة 100٪ من الأساتذة الذين يؤكدون على أن إثارة رغبة التلميذ في حل المشكلة يخلق جوا من التنافس والتفاعل الصفي بين التلاميذ والأستاذ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (27) .

ومن خلال تحليل وتفسير نتائج في ضوء التساؤل الثالث يمكننا القول أن هناك دور بين حل المشكلة والتفاعل الصفي للتلميذ .

خاتمة

خاتمة

لقد انطلقنا في دراستنا هذه من تساؤل عام والذي مفاده هل طريقة حل المشكلات لها دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية ؟ ومن أجل الإجابة على هذا التساؤل قمنا بتقسيمه إلى ثلاث أسئلة فرعية ، وقد كان الهدف منها معرفة إذا ما كانت طريقة حل المشكلات لها دور في التفاعل الصفي لدى التلميذ في المرحلة الابتدائية .

وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في الاستمارة ، وبعد عرض ومناقشة النتائج المتحصل عليها في الدراسة الميدانية توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي سمحت لنا بالإجابة على التساؤلات التالية :

-هل الشعور بالمشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

- هل فهم المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

- هل حل المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

من أجل الوصول إلى الإجابة على التساؤلات ،ومن خلال ما قدمناه من دراسة نظرية ودراسة تطبيقية وبعد تحليل وتفسير للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن إدارة الصف لم تعد تقتصر على تلك الممارسات المتسمة بالجمود والتسلط لنقل المعرفة العلمية بل أسندت للمعلم دورا واسعا زاد من مسؤولياته وواجباته اتجاه متعلميه كتوظيف عدد من الإجراءات المنظمة والفعالة ومن بينها اختيار طرق التدريس المناسبة التي تؤدي إلى إحداث التعليم الفعال لدى المتعلمين وما يمكن استنتاجه هو أن طريقة حل المشكلات التي يعتمدها الأستاذ والتي تقوم على إثارة تفكير التلاميذ إزاء مشكلة ما حيث تثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى إيجاد الحل المناسب لها وقيام التلاميذ بالبحث لاكتشاف الحقائق ويكون ذلك بمساعدة وتوجيه من المعلمين عن طريق التعاون فيما بينهم مما يخلق نوعا من التفاعل والإنسجام .

وفي ضوء النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة يمكننا أن نقدم مجموعة من الاقتراحات :

1- ضرورة توظيف طريقة حل المشكلات في تدريس المواد الدراسية وخاصة المواد العلمية من أجل رفع مستوى التحصيل .

2- تشجيع المعلمين في المرحلة الابتدائية على استخدام طريقة حل المشكلات مع تلاميذهم أثناء ممارساتهم الميدانية .

3- تنمية المثابرة في حل المشكلات وذلك من خلال التدرج في مستوى المشكلات من البسيطة التي يمكن التوصل إلى حلها بسرعة إلى الأكثر صعوبة .

4- ضرورة تطبيق خطوات واستراتجيات حل المشكلات في تدريس المواد الدراسية من أجل تقديم الحلول الإبداعية للمشكلات .

5- توعية المعلمين بضرورة استخدام الإشارات والإيماءات الحركية واللفظية بطريقة مناسبة لما لذلك من تأثير على استجابة التلميذ .

6- الحرص على توفير مناخ تربوي صفي من أجل تحقيق التفاعل الصفي الإيجابي .

7- تدريب المعلمين على استخدام التفاعل الصفي بنوعيه كأسلوب للتقويم الذاتي .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

أ- المعاجم :

1. حسن شحاتة وزينب النجار ، معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2003 .

ب- الكتب :

1. أمل البكري عفاف الكسواني ، أساليب تعليم العلوم والرياضيات ، دار الفكر ، عمان ، 2001 .

2. الراميني فواز بن فتح الله ، إستراتجية العصف الذهني ، دار الكتاب الجامعي للنشر، الإمارات العربية المتحدة ، 2007 .

3. إبراهيم مجدي وحسب الله ، التفاعل الصفي مفهومه وتحليله ومهاراته ، علم الكتب، القاهرة ، 2005 .

4. الزغلول رافع النصير وعماد عبد الرحيم الزغلول ، علم النفس المعرفي ، دار الشروق ، الأردن ، 2003.

5. بدر خان سوسن ، التربية المهنية ، مناهج وطرق التدريس، دار جرير، عمان الأردن ، 2006 .

6. تاعوينات علي ، التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم ، الحراش ، الجزائر، 2009 .

7. توفيق أحمد مراعي، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة، عمان ، 2001 .

8. حسين محمد أبو رياش وغسان يوسف قطيط ، حل المشكلات ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، 2008 .

9. ذوقان ، إستراتجيات تدريس المواد ، المديرية العامة للمناهج والتقنيات والتعليم ، عمان الأردن 2007 .

10. رشيد حميد العبودي ، التعلم والصفة النفسية ، دار الهدى للنشر، عين مليلة ، 2003 .

11. زيتون كمال عبد الحميد ، التدريس نماذجه مهاراته ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر، 2005 .

12. سامي ملحم ، سيكولوجية التعلم والتعليم ، الأسس النظرية والتطبيقية ، ط2 ، دار المسيرة ، عمان ، 2006 .

قائمة المراجع

13. سامي محمد ملح ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ط3 ، دار المسيرة ، الاردن ، 2005 .

14. صالح محمد أبوجادو ، علم النفس التربوي ، ط5 ، دار المسيرة عمان ، 2006 .

15. صلاح الدين ومحمود علام ، تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة (مصر) ، 1998 .

16. عماد عبد الرحيم الزغلول وشاكر عقلة المحاميد ، سيكولوجية التدريس الصفي ، دار المسيرة ، الأردن، 2007 .

17. عبد الفتاح محمد الدويدار ، سيكولوجية السلوك الإنساني ، دار المعرفة الجامعية ، د.ط ، 2005 .

18.غسان يوسف قطيط وسمير عبد السالم الخريس ، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، البحرين، 2009 .

19. فتحي عبد الرحمان جروان ، تعلم التفكير، مفاهيم وتطبيقات ، ط2 دار الفكر، الأردن ، 2005 .

20. فراس السليتي ، إستراتجيات التدريس المعاصرة ، عالم الكتب الحديث ، الأردن ، 2015 .

21. قطامي يوسف ، تعليم التفكير لجميع الأطفال ، دار المسيرة ، عمان الأردن، 2008 .

22. قطامي يوسف وآخرون ، تصميم التدريس ، دار الفكر للطباعة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2000 .

23. محمود محمد الحيلة ، مهارات التدريس الصفي ط3 ، دار المسيرة ، عمان ، 2009 .

24. محمد عبد الرحيم عدس ، الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة ، دار مجدلاوي ، عمان الأردن ، 1999

25. محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري ، أساسيات علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار الحامد للنشر والتوزيع ، الأردن، 2006 .

26. مصطفى عبد السميع محمد، الاتصال والوسائل التعليمية ، مركز الكتاب للنشر، ط2 ، مصر، 2003

27. مرعي الحيلة ، طرائق التدريس العامة ، دار المسيرة ، عمان، 2006 .

28. نصري ذياب خاطر وفتحي ذياب سبيتان، أساليب وطرائق تدريس الإجتماعيات ،الجنادرية للنشر والتوزيع ، الأردن عمان ، 2010 .

29. نعيم حبيب جعني، علم اجتماع التربية المعاصرة بين النظرية والتطبيق، دار وائل للنشر، عمان، 2009 .

30. نبيل عبد الهادي، نماذج تربوية تعليمية معاصرة، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2000 .

31. وليد أحمد جابر وآخرون، طرق التدريس العامة، دار الفكر، عمان، 2011 .

32. وليم عبيد ، استراتجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2009 .

33. يوسف العتوم ، علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2004 .

34. يوسف قطامي ونايفة قطامي، إدارة الصفوف السيكولوجية، ط2 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2005 .

ت- الرسائل الجامعية :

1. المصري ماجد موسى ذياب، أثر استخدام إستراتجية بوليا في حل المسألة الرياضية الهندسية في مقدرة طلبة الصف التاسع على حلها في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة جنين، رسالة ماجستير غير منشورة، نابلس فلسطين، 2003 .

2. أبو عواد مي ، أثر استخدام إستراتجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها، دراستجريبية على طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي، دمشق، 2015 .

3. بن خالد عبد الكريم، دروس مقياس علم النفس المدرسي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة أحمد درارية، أدرار، 2018/2017 .

4. بركاهم شبابحي، علاقة التفاعل الصفي بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2015/2014 .

5. بيدي خالد، اللعب وعلاقته بالتفاعل الصفي لدى الطفل الأصم عن طريق المعلم المختص، مذكرة لنيل الماستر، علم النفس التربوي، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2017/2016 .

6. بعزيلي فاتح، تدريس العلوم الطبيعية وفق المقاربة بالكفاءات وأثره على التفاعل الصفي في إكساب حل الوضعية المشكلة لدى تلاميذ 4 متوسط ، مذكرة لنيل الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2015/2014 .

7. مخلوفي فاطمة، علاقة أسلوب حل المشكلات في مادة الرياضيات بالإبداع لدى تلاميذ الثالثة متوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، علم النفس التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2009 .

8. نسرين بندور بن عطية، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، مذكرة لنيل شهادة الماستر، كلية الأدب العربي والفنون، جامعةعبد الحميد بن باديس، 2017/2016 .

ث- المجلات :

1. رانيا نور، خصائص تلاميذ المرحلة الابتدائية وانعكاساتها على تنظيم تعلمهم، مدرسة البريج الابتدائية المشتركة، 2007 .

ج- المقالات :

1. ذر محمد، أهم مناهج وعينات وأدوات البحث العلمي، دار المنظومة، جامعة عمار ثليجي، الأغواط ، 2017.

الملاحق

-الملحق رقم 01 :

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

استمارة بحث

طريقة حل المشكلات ودورها في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الإبتدائية

- دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الابتدائي في ولاية بسكرة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر ل. م . د في علم الإجتماع

تخصص علم إجتماع التربية

أساتذتنا الكرام

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم اجتماع التربية نرجو من سيادتكم التفضل بالإجابة على الأسئلة الموالية، والتي تهدف إلى دراسة ميدانية بهدف استقصاء الواقع والتعرف على طريقة حل المشكلات ودورها في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

إن المعلومات المدلى بها في غاية السرية وتخدم البحث العلمي فقط

إعداد الطالبة : **إشراف الأستاذة :**

هامل ربيعة الدكتورة خينش دليلة

السنة الجامعية : 2020/2019

البيانات العامة :

1- الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن : من 25-35 ☐ من 35-45 ☐ من 45-55 ☐ من 55 فما فوق ☐

3- الخبرة المهنية : أقل من 10 سنوات ☐ من 10-20 ☐ من 20 سنة فأكثر ☐

4- المؤهل العلمي : ليسانس ☐ ماستر ☐ مدرسة عليا ☐ غير ذلك ☐

المحور الأول: الشعور بالمشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الإبتدائية .

5- هل تستشير التلميذ عند عرض المادة التعليمية؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

6- هل تقوم بتشجيع التلاميذ على التفكير في المشكلة؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

7-هل تقسم التلاميذ الى مجموعات لخلق جو الابداع؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

8-هل ينجذب التلاميذ لك أثناء مناقشة مشكلة الدرس؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

9-هل يتفاعل معك التلاميذ عند طرح الأسئلة أثناء الدرس؟ كلهم ☐ بعضهم ☐ لا أحد ☐

في حالة الاجابة لا أحد لماذا.....

10-ما نوع الحركات التعبيرية التي يستجيب بها التلميذ ؟

.....

المحور الثاني : فهم المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

11-هل تطلب من التلاميذ عرض أفكارهم؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

12-هل اجابة التلاميذ حول السؤال ؟ شفوية ☐ مكتوبة ☐

13-هل تطلب من التلاميذ كتابة اجابتهم؟ نعم ☐ لا ☐ في حالة الاجابة بنعم أين يتم كتابة اجابة التلاميذ؟ السبورة ☐ كراس ☐ أخرى تذكر.....

14-هل يتم تقسيم الأفكار المتوصل اليها الى فئات؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

15-هل تكتب مقترحات كل مجموعة ؟ د ائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

16-هل يحضر التلميذ أسئلة للمناقشة قبل الدرس؟ كلهم ☐ بعضهم ☐ لا أحد ☐

17-هل يستخدم التلاميذ الايماءات والاشارات للتعبير عن أفكارهم؟كلهم ☐ بعضهم ☐ لا أحد ☐

18-هل يركزالتلميذ معك عند شرحك للدرس؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

19-ما الطريقة المناسبة لاستجابة التلاميذ نحو فهم المشكلة وخلق جو من التفاعل؟.....

المحور الثالث :حل المشكلة له دور في التفاعل الصفي للتلميذ في المرحلة الابتدائية .

20-هل تتيح الوقت الكافي للتلميذ لايجاد حل للمشكلة؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

21-هل تساعد التلميذ على التأكد من صحة الحلول والاستنتاجات؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

22-كيف تتعامل مع أفكار التلاميذ الخاطئة ؟

.....

23-هل تقوم بتقويم انجازاتهم في حل المشكلات؟ دائما ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

24-هل تقدم للتلاميذ تعزيزات لفظية مشجعة ؟ جيد ☐ حسن ☐ متوسط ☐

25-هل تقدم حوافز مادية مشجعة للتلاميذ ؟ نعم ☐ لا ☐

26-في رأيك اثارة الرغبة في حل المشكلة يخلق جوا من التنافس بين التلاميذ

.....

-الملحق رقم 02 : يوضح آراء المحكمين حول أداة الدراسة .

أساتذة التحكيم	الملاحظات
الأستاذة دباب زهية	
الأستاذة حسني هنية	