جامعة الجزائـر-2- أبو القاسم سعد الله

كليــة العلـوم الاجتماعيــة

قسـم علـوم التربيــة

التفاعل الصفي وفق منـهجية التدريس بالكفاءات و أثره على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات.

دراسـة ميدانيـة في متـوسطـات ولايـة بومـرداس

أطروحـة مقدمــة لنيــل شهــادة دكتـوراه علوم فـي علــوم التـربيــة

إعـداد الطالبة :

حدبي حميـدة

الإشـراف :

أ. د . بن زروق العياشي

السنـة الجامعيـة :

2018 – 2019

كلمــة شكــر

بسم الله و الصلاة و السلام على الحبيب المصطفى

أول شكر لله سبحانه و تعالى الذي أنار دربنا و أعاننا

و قدّرنا و سدّد خطانا و هدانا إلى ما فيه الخير و الصلاح

و بعد الله عز و جل

أتقدم بالشكر الجزيل و العرفان بالجميل مع فائق الاحترام

و التقدير للذي كان خير عون و معين و قدم لي المساعدة و المساندة

و بذل جهودا لا تحصى فوجهني و أرشدني وكان نعم الموجه و نعم المرشد

لانجاز هذا العمل **أ. د/ العياشي بن زروق**

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى أساتذتي الكرام الذين مدوا لي يد العون و المساعدة لإتمام هذا العمل .

مع جزيل الشكر و فائق التقدير و الاحترام للأساتذة الذين وافقوا على مناقشة هذا العمل .

أخيرا ألف أشكر لكل من ساعد و ساهم في هذا العمل

من بعيد أو من قريب .

سائلين الله أن يجزي الجميع ويبارك في جهودهم.

إهـــــــــداء

إلى من كلّله الله بالهيبة و الوقار ، إلى من علّمني العطاء بدون انتظار ، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار ، إلى من أودعني لله

قطعا .....إلى أبي رحمه الله و اسكنه فسيح جنانه.

إلى الرائعة التي كانت و لا زالت دائما تهدهدني بهمساتها ، و تغمرني بحنانها و تشجعني بكلماتها كي أمضي قدما في حياتي

أبدا .....إلى أمي الحبيبة حفظها الله و رعاها.

إلى التي كانت تؤازرني دوما ، تمنحني الأمل لحظات يأسي إلى أختي الوحيدة سعاد و عائلتها .

إلى أخواي العزيزين و عائلتيهما.

إلى كل الذين أحببتهم و أحبوني بكل صدق إخلاص .....إلى الأبد

إلى هؤلاء جميعا ، أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع .

حميـــدة

فهرس المحتويـات

- **كلمـة شكـر.**
- **الإهـداء .**
- **ملخـص الدراســة .**
- **مقدمــة ..... أ ، ب ، ت.**

الجـانـب النظــري

الفصـل الأول: الإطـار العـام للدراسـة

1_إشكالية الدراسة.....06
2_فرضيات الدراسة. 14
3_أهمية الدراسة.....15
4_ أهداف الدراسة.....15
5_ تحديد مفاهيم الدراسة.....16
6_ الدراسات السابقة.....18

الفصــل الثانــي: التفـاعـل الصفـــي

تمهيد.....36
1_ _ مفهوم إدارة الصف 37
2_ تعريف التفاعل الصفي 39
3_ عناصر عملية التفاعل الصفي 42
4_ أنواع التفاعل الصفي 45

5- أنماط التفاعل الصفي 48
6_ العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي 53
7- أهمية التفاعل الصفي 58
8- مهارات التفاعل الصفي 60
9- صور التفاعل الصفي 67
10- استراتيجيات التفاعل الصفي 74
11- أساليب تحسين التفاعل الصفي 75
12- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي.....76
13- أدوات تحليل التفاعل الصفي 81
14- التفاعل الصفي في مادة الرياضيات 82
خلاصة الفصل 84

الفصـل الثالــث: التفكيـر الإبـداعـــي

تمهيد 86
1_ التفكير 87
2 – تعريف الابتكار 90
3- مفهوم التفكير الابداعي 92
4- قدرات التفكير الإبداعي 96
5_ مراحل التفكير الإبداعي 102
6_ مستويات التفكير الإبداعي 104
7_ مكونات الإبداع 105

8_ الخصائص المميزة للشخص المبدع 107

9_ العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي 107

10_ النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي 111

11_ استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي 117

خلاصة الفصل 121

الفصـل الرابــع: المقـاربــة بالكفـاءات .

تمهيد 123

1- الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات.....124

2- تعريف المقاربة بالكفاءات.....125

3- المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الكفاءة.....127

4- مبادئ المقاربة بالكفاءات.....130

5- العوامل المؤثرة في تطور المنهاج الدراسي.....131

6- مميزات المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات 134

7- نظام التدرج في بناء الكفاءات 136

8- التدريس وفق المقاربة بالكفاءات 139

9- إستراتجية التدريس بالكفاءات.....140

10- خصائص التدريس بالكفاءات.....141

11- وضعيات التدريس بالكفاءات 143

12- دور كل من المعلم و المتعلم في التدريس بالكفاءات 151

13 – التقويم في بيداغوجيا الكفاءات.....152

خلاصة الفصل 157

الجـانــب الميـدانـــي

الفصــل الخـامــس : إجـراءات الدراســة الميدانيــة

تمهيد.....160
1- منهج الدراسة 161
أولا : الدراسة الاستطلاعية 162
1_ الدراسة الاستطلاعية.....162
1-1- حدود الدراسة الاستطلاعية 163
1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية 163
1-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية 165
ثانيا : الدراسة الأساسية 190
1_ عينة الدراسة الأساسية 190
2_ حدود الدراسة الأساسية.....194
6_ التقنيات الإحصائية المطبقة 198

الفصــل الســادس : نتــائــج الـدراســة

1_عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة.....198
1_1_ الفرضية الأولى.....198
1_2_ الفرضية الثانية.....204
1_3_ الفرضية الثالثة.....206
1_4_ الفرضية الرابعة 209

استنتاج عام 213
الاقتراحات.....215
قائمة المراجع.....217
قائمة الملاحق.

فهـــرس الجـداول :

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	توزيع أفراد عينة الاساتذة حسب المؤسسة و الجنس	170
02	توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب المؤسسة و الجنس	170
03	مقارنة بين الفئات السلوكية بين أداتي تحليل التفاعل الصفي اللفظس لكل من " فلاندرز" و " حمدان"	174
04	معاملات الثبات للفئات السلوكية في أداة الملاحظة الصفية اللفظية .	185
05	العبارات التي تم تعديلها في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي .	190
06	آراء المحكمين حول صلاحية العبارات المعدلة في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي .	191
07	معامل ثبات عامل الطلاقة بتطبيق معادلة جتمان .	193
08	معامل ثبات عامل المرونة بتطبيق معادلة جتمان .	194
09	معامل ثبات عامل الأصالة بتطبيق معادلة جتمان .	194
10	معامل ثبات القدرة على التفكير الإبداعي ككل .	195
11	توزيع المؤسسات حسب الدائرة .	198
12	توزيع التلاميذ حسب الأقسام و الجنس .	199
13	توزيع الأساتذة حسب المؤسسات و الجنس .	199
14	توزيع أفراد عينة الدراسة ككل .	200
15	يوضح نمط التفاعل الصفي اللفظي السائد بين أفراد عينة الدراسة .	208
16	النسب المئوية لتكرار السلوكات المباشرة للأساتذة .	210
17	النسب المئوية لتكرار كل سلوك من سلوكات التفاعل الصفي اللفظي المباشر لكل أستاذ من أفراد العينة .	211
18	يوضح مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .	214
19	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في التفكير الإبداعي .	216
20	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في التفكير الإبداعي تبعا لمتغير الجنس .	219

فـهــرس الأشـكـــال :

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح بيئة التفاعل الصفي .	**45**
02	يوضح نمط الاتصال وحيد الاتجاه .	**49**
03	يوضح نمط الاتصال الثنائي الاتجاه .	**50**
04	يوضح نمط الاتصال الثلاثي الاتجاه .	**51**
05	يوضح نمط الاتصال متعدد الاتجاهات .	**52**
06	يوضح المناطق السلوكية الأربعة لأداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل.	**184**

ملخـــص الـــدراســـــة :

تناولت الدراسة الحالية موضوع " التفاعل الصفي في إطار منهجية التدريس بالكفاءات و أثره على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات " و التي هدفنا من خلاله التعرف على اثر التفاعل الصفي اللفظي على التفكير الإبداعي ، و لمعرفة ذلك قمنا بطرح التساؤلات التالية :

1- ما هو نمط التفاعل الصفي اللفظي السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات ؟.

2- ما مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات ؟ .

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لنوع نمط التفاعل ؟ .

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الإبداعي بين الذكور و الإناث في مرحلة التعليم المتوسط ؟.

و للإجابة على هذه التساؤلات صغنا الفرضيات التالية :

1- نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر هو السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

2- مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات متوسط .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لنوع نمط التفاعل .

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الإبداعي بين الذكور و الإناث في مرحلة التعليم المتوسط .

هذا و قد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي ارتأيناه الأنسب لمثل هذه الدراسة ، و قد أجريت الدراسة على عينتين مختلفتين منها عينة التلاميذ و التي قدرت ب (216) تلميذا من الجنسين ، و عينة الأساتذة المكونة من (06) أساتذة من الجنسين. تمثلت أداة الدراسة في مقياسين هما (شبكة ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي ، و مقياس القدرة على التفكير الإبداعي) . و بعد تطبيق أدوات الدراسة أظهرت النتائج التالية :

- نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر هو السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

- مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات متوسط.

- توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

- توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات تبعا لمتغير الجنس .

Study Summary:

The current study dealt with the subject of "Classroom Interaction within the Methodology of Teaching competencies and its impact on the creative thinking of the students of the intermediate stage in mathematics", in which we aim to identify the effect of verbal verbal interaction on creative thinking. To find out, we asked the following questions:

1 - What is the pattern of verbal interaction prevalent between teachers and students in the middle stage in mathematics?

2 - What is the level of creative thinking among students of the intermediate stage in mathematics? .

3 - Are there any statistically significant differences in the average of creative thinking among middle school students according to the type of interaction pattern? .

4- Are there statistically significant differences in the average of creative thinking between males and females in middle school?

To answer these questions we formulated the following hypotheses:

1 - The pattern of direct verbal verbal interaction is prevalent among teachers and pupils in the intermediate stage in mathematics.

2 - the level of creative thinking among students of the intermediate stage in the average mathematics.

3- There are statistically significant differences in the mean of creative thinking among middle school students depending on the type of interaction pattern.

4- There are statistically significant differences in the averages of creative thinking between males and females in the intermediate education stage.

The study was conducted on two different samples: the sample of students, which was estimated at (216) students of both sexes, and the sample of professors consisting of (06) professors of both sexes. The study tool consisted of two measures (the verbal-verbal interaction network and the creative thinking capacity scale). After applying the study tools, the following

results were shown:

- The pattern of direct verbal verbal interaction is prevalent among teachers and pupils in the intermediate stage of mathematics.
- The level of creative thinking among middle school students in the average mathematics.
- There are differences in the averages of creative thinking among middle school students in mathematics.
- There are differences in the averages of creative thinking among middle school students in mathematics according to the gender variable.

مقـدمـة :

يعكس النظام التربوي واقع التعليم و يسعى لإيجاد أفضل السبل التي تساهم في حركيته لتنشئة الأجيال تنشئة سليمة ترقى بالأفراد إلى أسمى الدرجات ، ومادام التعليم و التعلم عمليتين جزئيتين في عملية اكبر و اشمل هي التربية ، فلا بد أن يكون جميع ما يحدث في الصف من عمل و نشاط و تفاعل و تنظيم للتعليم و التعلم واقعا كله في إطار العملية التربوية .

فقدرة المعلم على إحداث تعلم فعال وتحقيق النجاح الكامل في مهماته التعليمية الصفية ، يستند على مدى امتلاكه كفايات التواصل ، وقدرته على توظيف اللغة بأشكالها المختلفة اللفظية و غير اللفظية في غرفة الصف في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم ، وزيادة اشتراكهم في النشاطات التعليمية و تعزيز تعلمهم و مساعدتهم على الاحتفاظ به ونقله و توظيفه ، حيث يشكل التفاعل بين المعلم و التلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي لأنه لا يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس ، بل يؤدي أيضا إلى اكتساب التلميذ لأنماط ثقافية و اجتماعية مختلفة سواء من المعلم او من التلاميذ الآخرين ، وذلك لكون التربية عملية اجتماعية . و عليه فان لبيئة التعليم دور هام في تنمية قدرة الفرد على التفكير الإبتكاري ، لأنها المسؤولة عن اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ من الناحية العقلية النفسية وإتباعها بما تقدمه للتلاميذ من مناهج و طرق تدريسية و مواد متنوعة و كذلك من خلال الجو التفاعلي الذي يحدده المعلم داخل القسم .

لذا أصبح تعليم التلميذ كيف يفكر أمرا مهما ،و مطلبا ملحا من المطالب التي يفرضها العصر الحاضر على النظم التعليمية ،وهذا ما يؤكده (زيتمون1987) بقوله : " ان تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى التلاميذ ،أصبح ضرورة ملحة باعتبارها هدفا أساسيا من أهداف التربية الحديثة ، و أداة رئيسية من أدوات مواجهة المشكلات الحياتية و تحديات المستقبل " . **(جمعون نفيسة ،2001،ص74)**

كما يعتبر التفاعل الذي يجري داخل القسم بين الأستاذ و التلاميذ عماد العملية التربوية، حيث تتم من خلاله شبكة من الاتصالات و التبادل الرمزي بما فيه من إلقاء و تلقي و حوار داخل القسم ، و كما نعلم أن عملية التعلم و التعليم هي محور العملية التربوية القائمة بين الأستاذ و التلاميذ داخل المنظومة التربوية ، و أن نوع العلاقة القائمة بين الأساتذة و تلاميذهم تختلف من طور تعليمي لآخر ، و ذلك نظرا لخصوصية كل مرحلة من التعليم فالتعليم المتوسط يختلف عن التعليم الثانوي ، إلا أن أساليب الضبط ترتبط في مجملها بخصائص المدرس القيادية التي يمارسها داخل القسم فالمدرس الذي يتميز بالدكتاتورية في ضبط قسمه ، تعكس بالضرورة صورة الخوف و الترهيب لدى التلميذ و تجعل من هذا الأخير ينبذه ، و قد يذهب به الأمر إلى الهروب من المدرسة ، و الانقطاع عن التمدرس نهائيا ، أما المدرس الذي يتميز بنوع من الإهمال و اللامبالاة و لا يعير اهتماما إلى النظام تقل فعاليته ، لذلك فإن المدرس هو الواسطة بين عملية التعليم و التعلم ، و له دور مهم في أداء التحصيلي للمتعلمين و في أنماط سلوكهم .

و عليه سنحاول من خلال هذه الدراسة تناول موضوع التفاعل الصفي في إطار التدريس بالكفاءات و أثره على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

واعتمادا على منهجية البحث العلمي قسمت هذه الدراسة إلى جانبين :جانب نظري و جانب ميداني. بحيث يتكون الجانب النظري من أربعة فصول هي :الفصل الأول يخص الإطار العام للدراسة و تناولنا فيه إشكالية ، فرضيات و أهمية الدراسة مع تحديد أهم المفاهيم و المصطلحات مع ذكر بعض الدراسات السابقة .و الفصل الثاني حول التفاعل الصفي بالتطرق إلى مفاهيمه، أهدافه ، أهميته و بعض العناصر المهمة الأخرى. أما الفصل الثالث يتضمن التفكير الإبداعي ، مكوناته ، خصائصه، و النظريات المفسرة له . و يليه الفصل الرابع للمقاربة بالكفاءات الذي يحتوي تعريفاتها و خصائصها و غيرها.

أما الجانب الميداني فيتكون من فصلين ، الفصل الخامس يخص الإجراءات الميدانية للدراسة من حيث الدراسة السابقة و المنهج المتبع و العينة و أهم الأساليب الإحصائية المعتمدة . ثم الفصل السادس و الأخير الخاص بعرض ، تحليل و مناقشة نتائج فرضيات الدراسة ، لنختم بحثنا باستنتاج عام .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- فرضيات الدراسة .

3- أهمية الدراسة .

4- أهداف الدراسة.

5- تحديد مفاهيم و مصطلحات الدراسة.

6- الدراسات السابقة .

1- الإشكـــاليـــة:

للتعليم دورا مهما في حياة كل الشعوب و في تحديد قدراتها و مصيرها ، لذا كان من الطبيعي أن تتمكن العديد من الدول ممن أولت اهتماما جادا بالتعليم باعتباره أداة فعالة للتحول الاجتماعي و مدخلا طبيعيا لأية تنمية، أن تحقق أعلى مستويات النمو العقلي ، الاقتصادي ، الاجتماعي و الحضاري في ظرف وجيز للغاية مقارنة بغيرها، من باقي الدول ممن بقيت على هامش كل هذا التطور ، لا لشيء إلا بسبب إهمالها للتعليم و عدم اكتراثها بمشاكله و بسبل تطويره و جعله آخر ما يمكن أن تقلق بشأنه .

و قد اتفق خبراء التربية في سياق إهمال العديد من الدول للتعليم أو التوجه القديم الذي تعتمده في عملية التدريس القائم على حشو أذهان المتعلمين بالحقائق و المفاهيم و المعلومات بأنه أصبح لا يتناسب مع حاجيات التلاميذ في الوقت الراهن و الآفاق المستقبلية للتعليم ، و يرون انه لابد من الاتجاه إلى تعليم التلاميذ أساليب الوصول إلى المعرفة المناسبة و المطلوبة ، و القدرة على الاختيار في التعامل معها بدلا من حفظها و إعادة تذكرها ، ليشمل الاهتمام بالجوانب المهارية و الوجدانية للمتعلمين و كذا الجوانب المعرفية التي تؤدي بدورها إلى التغير الجذري لدور المتعلم من متلقي سلبي إلى عضو ايجابي نشط ، و هو الدور الذي يعتمد على اشتراك كل من المعلم و المتعلم في جميع المستويات و المواقف التعلمية .

و هو بالفعل ما جاءت به منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي تبنتها الجزائر ، سعيا منها لمواكبة الركب الحضاري من أجل تحسين سير العملية التعليمية التعلمية، بجعلها المتعلم محور العملية التعليمية .

فقد رأى " ديلور و آخرون" 1996 في هذا الصدد أنّ التربية الحديثة تجعل من كل فرد معلما و متعلما على نحو دوري ، و لن يتحقق هذا إلا بالاهتمام بالدور الفعال للمتعلم في عملية التعليم و التعلم ، و امتلاكه لأدوات المعرفة التي تمكنه من أن يعلم نفسه بنفسه ، حيث يتغير دوره من مستمع و متلق سلبي إلى مشارك و باحث و ناقد و مصدر من مصادر المعرفة ، و إعطائه كذلك الفرصة لأن يكتشف و يستجيب لحاجاته المتجددة في التعلم ، فيتحول دور المعلم من حرصه على نقل المعلومات و المعرفة للتلاميذ إلى منظم للعملية التعليمية التعلّمية ، حيث يؤدي ذلك إلى تمكين المتعلمين من استخدام خبراتهم الشخصية و إعطائها نصيبا من الاستقلالية و الاستنتاج و حل المشكلات ، مما يحررهم من القوالب الجامدة و الأحكام المسبقة و السطحية . **(المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ،1996)**

و في نفس السياق دعا وزير التربية و التعليم السابق " أبو بكر بن بوزيد" إلى ضرورة مواكبة المدرسة الجزائرية للتطورات الحاصلة على المستوى العالمي حيث قال: " إن الخطوات السريعة التي يشهدها تطور العلوم و التكنولوجيا و كذا البحث التربوي و الإبداعات البيداغوجية و التحولات الاجتماعية على الصعيدين الوطني و الدولي كل ذلك من العوامل الحاسمة التي من شأنها أن تدفع بصورة دورية إلى إعادة النظر في المضامين و المساعي البيداغوجية المدرجة في البرامج الدراسية ."

(Boubaker Ben Bouzid ;2009.P 34)

كما أظهرت دراسة الأستاذ "**خلوة لزهر**"**2004** التي قام بها في ولاية باتنة تحت عنوان "**مقاربة مقارنة للتدريس بين الأهداف والكفاءات.**"–حيث أجرى دراسة تجريبية لتلاميذ السنة الأولى متوسط في مادة الرياضيات ، قام بفحص تجريبي مقارن يوضح مدى دلالة الفروق في نتائج تلاميذ السنة الأولى متوسط بين إستراتيجيتين تعليميتين إحداهما مبنية في ضوء المنهاج القديم القائم على مقاربة الأهداف والإستراتيجية الأخرى مبنية على المقاربة بالكفاءات ، ليتوصل إلى أن متوسط الأداء لتلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا الرياضيات بالكفاءات ، يزيد عن متوسط أداء تلاميذ المجموعة الضابطة الدارسين بطريقة العرض بالأهداف.

ومن جهة أخرى نلاحظ من واقعنا المعاش أنه بعدما كان المعلم المصدر الوحيد للمعرفة ، أصبحت هناك مصادر أخرى تمكن التلميذ من استقاء المعلومات عبر وسائط معلوماتية أخرى من خلال شبكة الانترنت يجعل المتعلمين على دراية تامة بما سيتلقوه في المدارس ،و هو ما يخلق عملية التواصل الفعال بين الطرفين

(معلم – متعلم).

هذا التواصل الذي يتمثل في إيصال المعلومات إلى المتعلمين يظل معتمدا بالدرجة الأولى على فن التدريس مهما تعددت مصادر المعرفة ، ففن التدريس هو نشاط إنساني هادف ، يتوقف نجاحه على مدى براعة المعلم و حسن اتصاله بالتلاميذ، و تقبل مشاعرهم و الإجابة عن أسئلتهم و إيصال المفاهيم و الحقائق العلمية ببساطة و وضوح ، و تمكن المعلم من مهارات التدريس و التي بفضلها يتخطى كل العقبات لبلوغ الأهداف .

فبالرغم من كل التطورات و المستجدات التي سبق ذكرها إلا أن المعلم يعتبر العنصر الرئيسي في توجيه عملية التعليم التي تتطلب فيه صفات شخصية و كفاءات تجعله القائد و المنظم و الموجه في الصف و من بين هذه الصفات و الكفاءات ، الصبر و الأخلاق الحميدة و يكون نموذجا لجميع الصفات التي يريد غرسها في تلاميذه ، يستخدم الأساليب و الطرق المناسبة لتحقيق التفاعل و تشجيع الاحترام المتبادل بين تلاميذه ، يحثهم على المشاركة بآرائهم و القدرة على الإصغاء الجيد لما يقوله . **(علي حسين ،2005، ص 56)**

كل هذه الصفات و الكفاءات التي يجب توفرها لدى المعلم لا تكتمل و لا تحدث تفاعلا صفيا جيدا داخل القسم ، بل تتطلب أيضا المجهود الذي يقوم به المتعلم تحت توجيه المعلم، و هذا ما أكدته دراسة "سامية القطان" (1990) التي قامت بها بهدف محاولة معرفة تأثير التواصل الموجب للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءاتهم حيث توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطيه بين التفاعل الصفي الموجب و نظرة التلاميذ لمعلميهم ، أي أنه كلما كان المدرس كفؤا و إيجابيا في تفاعله مع التلاميذ كبرت صورته في إدراك تلاميذه ، و كلما كان المعلم غير كفء و سلبي في تفاعله مع تلاميذه صغرت صورته نحوهم .

و عليه فالتفاعل الصفي أداة فعالة في تنمية شخصية التلميذ و تطور معارفه و خبراته ، سواء من الناحية الاجتماعية أو التعليمية التربوية ....الخ. مما يجعل المعلم يلعب دورا هاما في تحقيق ذلك الهدف ، كما يعد التواصل التربوي أحد الدعائم الأساسية للعملية التعليمية و الميكانيزم الأساسي لعملية " التفاعل الصفي " بأبعاده المختلفة ، فيتنوع و يتعقد باعتباره جزءا من سلوك المعلم و المتعلم بما يتناسب مع المناهج التعليمية و الأهداف التربوية المنشودة .

لذا اعتبر الباحثين "التفاعل الصفي" من المواضيع الأكثر أهمية في عملية التعليم ، فهو يهدف إلى إيصال الأفكار و الأنشطة و الانفعالات من شخص لآخر و من مجموعة لأخرى أي هو كل ما يصدر عن المعلم و المتعلم داخل القسم من كلام و أفعال و إشارات و غيرها ، بهدف التفاعل و تبادل الأفكار و المعلومات و من مهام المدرس توعية التلاميذ بإثراء رصيدهم المعرفي و خلق جو ملائم للتفاعل بينه و بين تلاميذه ، و لتحقق العملية التعليمية التعلّمية نجاحا كبيرا لابد أن تكون العلاقة السائدة بين الطرفين علاقة إيجابية تفاعلية .

و هذا ما أكدته دراسة الباحثة "حليمة قادري"(2012) أين قامت الباحثة بدراسة تحت عنوان : " التفاعل الصفي بين الأستاذ و التلميذ في المرحلة الثانوية ". هدفت من خلالها إلى معرفة مدى وجود ارتباط بين سلوك التلاميذ و معاملة الأساتذة لهم ، و بين الجو العام في القسم و إدارة الأستاذ للقسم . اشتملت الدراسة على عينتين تم اختيارهما بطريقة قصدية من مدينة وهران ، و تضمنت الأولى (30) أستاذا و أستاذة و تضمنت الثانية (56) تلميذا من الجنسين يدرسون في السنة الأولى ثانوي شعبة آداب و فلسفة .

استخدمت الباحثة استبيانين ، الأول خاص بالتلاميذ و الثاني خاص بالأساتذة فكانت نتائج الدراسة تشير إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين سلوك التلاميذ و معاملة الأساتذة لهم من جهة ، و إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الجو العام في القسم و إدارة الأستاذ للقسم من جهة أخرى ، كما استنتجت الباحثة أن الأقسام التي يسودها تفاعل يعتمد على التخطيط التعاوني المشترك في اختيار النشاطات ، حيث يتغير دور الأستاذ إلى دور منظم يساعد التلاميذ على اتخاذ القرارات المناسبة بشأن ما يدور في القسم .

و من هنا تعد طبيعة العلاقة بين المعلم و المتعلم ركيزة أساسية لنجاح عملية التدريس بالمفهوم الحديث ، إذ بها يتحدد نمط و نوعية التفاعل و فعاليته مع الموقف التعليمي و الاتجاهات و الاهتمامات و بعض السمات و الخصائص التعليمية ، ليكون للتفاعل الصفي (اللفظي و غير اللفظي) دور مهم و مؤثر في أداء المتعلمين و في استجاباتهم التعليمية .

هذا و أكدت العديد من الدراسات أن مهارات التفاعل الصفي تلعب دورا كبيرا في اثارة دافعية التلاميذ نحو عملية التعلم و في تغيير طبيعته مما يزيد التلميذ اهتماما بمادته الدراسية ، كما يؤدي على إحداث التعلم الجيد و بالتالي التحصيل الجيد .

(بوزقزي رزيقة ،2008)

في هذا السياق أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم لهذه المهارات منها (خديجة عبد الله يسلم 1983، و يعقوب نشوان 1993) ، في حين أكدت نتائج دراسات أخرى أن السلوك التدريسي للمعلم يؤثر في الأنماط السلوكية للمتعلم بصفة عامة ، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بعملية تحليل أنماط التفاعل اللفظي و رصد سلوك المعلم أثناء تدريسه ، و التعرف إلى كمه و نوعه على نحو موضوعي وهو ما توصلت إليه دراسة كل من (سامي ملحم و عيسى بن خلف بن سالم 2006).

كما أشارت دراسة " فلاندرز(1970) Flanders " أن كلام المعلم يأخذ معظم وقت الحصة و قليلا ما يفسح المجال للمتعلمين للتحدث و التحاور و تبادل الخبرات التعليمية أثناء الدرس ، كما دلت نتائج دراسته أن نسبة كبيرة من كلام المعلم تكون في صورة أسئلة و تعليمات و توجيهات أو تحذير أو توبيخ لتوجيه سلوك التلاميذ ، كما وجد أن نسبة مبادرة التلاميذ بالكلام منخفضة للغاية ، أما نسبة الحوار المتبادل بين التلاميذ مع بعضهم البعض فمنخفضة جدا .

ففاعلية المدرس لا تكمن في معارفه و طرائق تدريسه فحسب ، بل تتجلى في سلوكاته و أساليبه و قدرته على التأثير في تلاميذه من خلال التواصل الروحي الوجداني الذي يحدث بقوة بين أطراف الصف أثناء مختلف المواقف التعليمية ، حيث ينعكس على المناخ النفسي الاجتماعي العام للقسم و ما يتوفر فيه من فضاءات و التشجيع على ممارسة مختلف النشاطات بكل حرية و تلقائية .

فاهتمم الباحثون بعناصر التفاعل الصفي و أثره في عدة المتغيرات منها (التحصيل الدراسي ، التوافق النفسي ، الدافعية للإنجاز ، التوافق الدراسي ....) .

فجاءت دراسة " الأمين غياط" (2008) التي توصل من خلالها إلى وجود فروق في دافعية الانجاز و التوافق الدراسي بين التلاميذ الذين يتميزون بتفاعل صفي إيجابي و الذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي لصالح أصحاب التفاعل الإيجابي .

في حين نذكر دراسة "لويزة سلطاني" 2002 التي كان موضوعها دور التفاعل اللفظي بين المعلم و التلمبذ في اكتساب مهارات القراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي ، وتم إجراء هذه الدراسة علي عينة تكونت من فئتين هما(06) معلمين و(234) تلميذا ، توصلت من خلالها إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي اللفظي غير المباشر و مهارات القراءة .

(لويزة سلطاني ، 2002).

على هذا الأساس يلعب المعلم دورا أساسيا في تنمية المهارات و التفكير بصفة عامة لدى المتعلمين و التفكير الإبداعي بصفة خاصة، و يكون ذلك من خلال التسيي لفي هذا الصدد قال " سيد عثمان و فؤاد أبو حطب " أن المعلم متغير أساسي في تنمية ابتكارية التلاميذ و إعدادهم للتدريس ألابتكاري .

كما أكد " تورانس" أيضا على أن المعلم الذي يشجع تلاميذه على الإبداع يؤدي بالفعل الى ارتفاع درجاتهم في اختبارات الابتكار ، فالمعلم متغير أساسي في المساهمة في مساعدة التلاميذ على تنمية تفكيرهم ألابتكاري ، من خلال طريقة تسييره للقسم الدراسي.

قام الباحث " جوزيف وآخرون "1969 بدراسة موضوعها " فاعلية بعض الطرق التدريسية على التفكير ألابتكاري و التقويم الذاتي و التحصيل في دروس العلوم عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ، و كان عدد أفراد المجموعة التجريبية (30) تلميذا و عدد أفراد المجموعة الضابطة (30) تلميذا ، حيث خلصت النتائج إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد حصلوا على درجات أعلى في التفكير ألابتكاري.

(فهيم مصطفى ،2006،ص66)

من خلال ما سبق و استنادا إلى هذه الخلفية و الدراسات السابقة تبرز أهمية هذا الموضوع ، و منه اتضحت دراستنا الحالية التي أردنا من خلالها البحث عن " التفاعل الصفي " و أثره على " التفكير الإبداعي " في إطار منهجية التدريس بالكفاءات في إحدى المواد الدراسية و هي مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط فقمنا بطرح هذا التساؤل العام حوله : هل التفاعل الصفي موجود فعلا بين المتعلمين فيما بينهم و بين معلميهم ؟ وهل هذا التفاعل الصفي – إن وجد – جاء نتيجة منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات ؟ و هل للتفاعل الصفي في إطار منهجية التدريس بالكفاءات اثر على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات ؟ .

و عليه جاءت التساؤلات التالية :

1- ما هو نمط التفاعل الصفي اللفظي السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات ؟.

2- ما مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات ؟ .

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات تبعا لنوع نمط التفاعل ؟ .

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الإبداعي بين الذكور و الإناث في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات ؟.

2- الفرضيــات :

1- نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر هو السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

2- مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات متوسط .

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لنوع نمط التفاعل .

4- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات التفكير الإبداعي بين الذكور و الإناث في مرحلة التعليم المتوسط .

3- أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية هذه الدراسة في إبراز دور التفاعل الصفي في نجاح العملية التعليمية ، و إيصال المعلومات المرجوة للتلميذ ، وتحقيق الهدف من العملية التعليمية التعلّمية ، و لن يتحقق هذا الهدف إذا لم يتوفر مناخ خاص يسود فيه نمط تفاعلي فعال بين المعلم و التلاميذ و بين التلاميذ مع بعضهم البعض ، و تزداد أهمية تحقيق التفاعل الصفي في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات التي تتطلب نظرة مغايرة لما كان سائدا من قبل ، حيث أصبح من الضروري جدا تلبية حاجات المتعلم المعرفية و النفسية و الاجتماعية ، كما تتطلب أنماط للتفاعل تتوافق و مبدأ هذه المقاربة .

فتحاول دراستنا هاته التعرف أيضا على نمط التفاعل الصفي اللفظي السائد في القسم بين المعلم و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات و أثر نمط هذا التفاعل على التفكير الإبداعي لدى التلاميذ .

4- أهــداف الدراســة :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق هدفها العام المتمثل في معرفة أثر التفاعل الصفي في إطار منهجية التدريس بالكفاءات على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

و كأهداف جزئية تمثلت في :

. التعرف على نمط التفاعل الصفي السائد داخل القسم بين الأستاذ و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

. معرفة مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

. معرفة التفاعل الصفي في إطار منهجية التدريس بالكفاءات و أثر ذلك على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ التعليم المتوسط في مادة الرياضيات.

. التحقق من صدق أو عدم صدق فرضيات الدراسة المقترحة .

5 ــ تحديد المفاهيم و المصطلحات :

- **مفهوم التفاعل الصفي :**

يعرف الباحث "**منسي حسن** " 2001 التفاعل الصفي بأنه :" عملية تحدث في الموقف التعليمي التعلمي بين الأطراف و العناصر جميعها لتنظيم التعلم .و المدخل السلوكي للتواصل يرى أنه يتضمن الشخص بصورة كلية و لا يمكن فصله عن محددات السلوك العامة للفرد أو الجماعة و لا يحدث التواصل إلا باللغة سواء كانت مكتوبة أو محكية أو رمزية أو حركية أو إيمائية أو غير ذلك .

(منسي حسن ،2001،ص 85)

أما **القلا و ناصر** 1995 فيعرفانه بأنه :" إيصال الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من شخص لآخر و من مجموعة لأخرى "

(ماجد الخطابية و آخرون ،2004،ص 150)

و من خلال دراستنا هاته و بعد ما قمنا به من بحث في الوسط الميداني توصلنا إلى المفهوم التالي :

التعريف الإجرائي للتفاعل الصفي : هو عملية تواصل و تفاعل دائم و متبادل داخل القسم يشير إلى مجمل الكلام و الأقوال و الأفعال و الحركات، التي يقوم بها المعلم و التلاميذ فيما بينهم بهدف التواصل لتبادل الأفكار ، و هو قابل للقياس وفق شبكة الملاحظة .

- **مفهوم التفكير الإبداعي :**

_تعريف روجرز(Rogers,1954):"هو ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات"، ويشير إلى أن العملية الإبداعية هي فعل خلق لإنتاج جديد نسبيا ينمو معبرا عما يكمن في الفرد من تميز من ناحية، وعن المواد والأحداث والناس وظروف الحياة من ناحية أخرى.

(عماد الزغول، على فاتح الهنداوي، 2009، ص347)

و يعرفه أيضا الباحث " **سيد خير الله**" **بأنه** :" قدرة الفرد على الإنتاج، إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية الأصالة و بالتداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير". **(سيد خير الله،1990،ص7)**

من خلال هذه التعاريف التي قدمها عدة باحثين و أخرى ، توصلنا و بناءا على دراستنا الميدانية الى تعريف التفكير الإبداعي على أنه :

التعريف الإجرائي للتفكير الإبداعي : هو عملية تتطلب القدرة على التجديد و الإحساس بالمشكلة و وضع حل لها يتميز عن غيره من الحلول .

أما التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فهي المنهجية التي تناولها العديد من الباحثين كل حسب وجهة نظره و خلصنا في دراستنا على تعريفها كما يلي :

- **المقاربة بالكفاءات** : هي منهجية تدريس جديدة تعتبر التلميذ هو أساس العملية التعليمية التعلمية .

6- الدراسات السابقة :

لقد أجمعت تجارب و أبحاث العلماء و المختصين في التربية و علم النفس على أهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات التربوية ، في غرس الأفكار و السلوكات المختلفة و معالجتها ، و نلمس كل هذا داخل الصف الدراسي ، و المشاكل الناجمة عنها من تفاعلات صفية بين التلاميذ و المعلم و بين التلاميذ فيما بينهم ، منه ما يرجع إلى خصائص شخصية الطفل و درجة قدرته على التفكير الإبداعي مقارنة مع زملائه و تبعا للتفاعل بينهم.

و في هذا الصدد أجريت عدة دراسات تناولت التفاعل الصفي و أخرى تناولت التفكير الإبداعي ، و سنحاول عرضها وفق زوايا مختلفة حسب تسلسلها الزمني و تعرض الباحثة هنا الدراسات السابقة في محورين ، حيث يضم كل محور الدراسات العربية و الأجنبية ذات العلاقة بالموضوع و هي على النحو التالي :

6-1- الدراسات التي تناولت التفاعل الصفي :

أولا: الدراسات العربية :

1 – **دراسة رمزية الغريب (1960)** : اهتمت بدراسة سمات المعلم و عقليته و خلفيته الإنسانية التي تترك في الغالب آثار على التلميذ ، سواء كانت ايجابية أو سلبية حسنة أو سيئة ، و قد اعتمدت في دراستها على عينة تحتوي 100 معلم و معلمة ، تلقوا تأهيلا تربويا لا يقل عن 7 سنوات ، و بالمقابل اختارت الباحثة عينة من 100 تلميذ و تلميذة طلبت منهم تحديد صفات المعلم الذي يترك أثرا جيدا و غير جيد في نفوسهم و استعملت تقنية عصف الدماغ و بناءا على إجابات التلاميذ قامت بتصنيفها إلى:

أ – صفات حسنة حببتهم في معلميهم و دعمت العلاقات بينهم .

ب – صفات سيئة كرهتهم في معلميهم و كانت سببا في توتر العلاقات بينهم.

بهذا خلصت النتائج إلى أن الصفات الإنسانية من أهم الصفات التي توطد العلاقة بين التلاميذ و المعلم و أن الشك و القسوة في المعاملة و عدم المساهمة في حل مشاكل التلاميذ ، من أهم ما يعكر صفو هذه العلاقة ، و ينعكس سلبا على التحصيل الدراسي.

(رمزية الغريب ،1960)

2 – دراسة صباح باقر و زملاؤه (1974) : لقد قام باقر و زملاؤه بدراسة تهدف الى الكشف عن أنواع الاتصال اللفظي بين المعلم و تلاميذه في مادتي العلوم و الحساب و حددوا مشكلة البحث في استطلاع و كشف أنواع التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ لدى العينة المختارة ، و تهدف الدراسة إلى تحليل التفاعل اللفظي في المجتمع العراقي ، و تحديد العلاقة بين ما يجري في المدارس المحلية و المدارس

الأجنبية من تفاعل كما تعكسها الدراسات السابقة ، و استخدموا للوصول إلى ذلك تقنية فلاندرز في ملاحظة السلوك اللفظي داخل الأقسام الدراسية لدى عينة من الصفوف الدراسية ، و غطت الملاحظة 31 درسا من 17 مدرسة موزعة على مادة العلوم ب 15 درسا ، و الحساب ب 16 درسا في الصفين الرابع و الخامس ابتدائي باستخدام النسب المئوية و معاملات التفاعل خلص الباحثون إلى نتائج أهمها:

- انخفاض نسب كلام المعلمين عند أغلبية أفراد العينة عن النسب القياسية .
- أغلبية المعلمين يقتصرون على توجيه الأسئلة ، و يتركون إجابات التلاميذ دون مناقشة .
- استعرضت فترات الصمت و الفوضى وقتا طويلا .
- ارتفاع نسبة كلام التلاميذ عن النسب القياسية لفلاندرز مما يدل على اعتماد المعلمين على تحفيظ التلاميذ .
- ضعف مبادرة التلاميذ في كل الحصص المرصودة .

(باقر صباح ، سعدي لفته ،1974

3 – دراسة خديجة يسلم (1982) : هدفت الدراسة إلى تحليل أنماط التفاعل اللفظي لمعلمات المواد الاجتماعية أثناء التدريس في الفصل ، باستخدام أداة تحليل التفاعل اللفظي فلاندرز و تحديد نواحي القوة و الضعف في الأداء التدريسي .

و شملت عينة الدراسة 20 معلمة في خمس مدارس ابتدائية تم اختيارها عشوائيا من بين المدارس الابتدائية للبنات في مدينة مكة المكرمة ، و استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراستها حيث قامت بنقل صورة لواقع التفاعل اللفظي في حصة المواد الاجتماعية بين المعلمة و التلميذات .

و استخدمت الباحثة أداة فلاندرز لتحليل التفاعل اللفظي التي أعدها فلاندرز عام 1960م ، و تم تحليل بيانات الدراسة من خلال حساب النسب المئوية لكل نمط من أنماط السلوك اللفظي للمعلمات و التلميذات وفق نظام فلاندرز العشري .

و أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة :

- كان متوسط كلام المعلمات أعلى من النسبة القياسية التي وضعها فلاندرز .
- كان كلام المعلمات مباشرا .
- جميع كلام التلميذات كان استجابة للمعلمة .
- عدم اهتمام المعلمات بمشاعر و أفكار التلميذات . **(يسلم خديجة عبد الله (1982)**
- **4 – دراسة حسن (1984)** : هدفت الدراسة إلى معرفة معامل التفاعل اللفظي لمجموعة الطلاب تحت تأثير كل من إستراتيجيتين مختلفتين للتفاعل اللفظي ، في تدريس العلوم و هي إستراتيجية تعلم العلوم المبني على التلميذ و إستراتيجية تعلم العلوم المبني على المعلم .

شملت عينة الدراسة (104) طالبا من طلاب الصف الأول ثانوي بمدرسة السلحدار الثانوية للبنين بالقاهرة ، و استخدام الباحث الأدوات التالية في دراسته : أداة ملاحظة سلوك التلاميذ، و اداة ملاحظة سلوك المعلم .

و استخدم الباحث في دراسته المنهج التجريبي حيث قسم الطلاب الى مجموعتين احدهما تدرس الفيزياء تحت تأثير إستراتيجية تعلم العلوم المبني على الطالب و الأخرى تدرس نفس الموضوعات في الفيزياء تحت تأثير استراتيجية تعلم العلوم المبني على المعلم .

و حلل الباحث بيانات الدراسة باستخدام الأساليب التالية : معامل التفاعل اللفظي للتلاميذ المرتبط بالدرس، و معامل الدافعية الذاتية للطلاب . و درجة الدرس للطلاب و نسبة النشاط المرتبط بالدرس للطلاب ، و معامل شروط التعلم للمعلم .

و كانت من أبرز نتائج الدراسة :

- يوجد فرق في متوسط معامل التفاعل اللفظي بين طلاب المجموعة التي تعلمت الفيزياء تحت تأثير العلوم المبني على الطالب و طلاب المجموعة التي تعلمت الفيزياء تحت تأثير استراتيجية العلوم المبني على المعلم لصالح المجموعة الاولى .

(حسن احمد خليل (1984)

5 – دراسة مصطفى محمد كامل (1987) : درس الباحث اثر المعلم على توافق التلاميذ و اتجاهاتهم نحو العمل المدرسي ، فحدد مشكلة بحثه في نمط تفاعل المعلم اللفظي مع التلاميذ و مهاراته التدريسية على توافق التلاميذ و اتجاهاتهم نحو العمل المدرسي ، و صاغ فرضيتين تقريريتين واستخدم أربع أدوات لاختبارهم : تقنيو فلاندرز و قائمة المهارات التدريسية للمعلم من اعداد الباحث ، و قائمة ملاحظة سلوك الطفل لكايسل (1962) و قد كيفها الباحث حسب طبيعة بحثه ، ثم قائمة اتجاهات التلاميذ نحو العمل المدرسي .

بعد تكييف و تقنين الأدوات ثم تطبيقها على مجموعتين من المفحوصين (مجموعة المعلمات و مجموعة التلاميذ). و باستخدام تحليل التباين تحصل على النتائج التالية:

- إن نمط التفاعل غير المباشر بين المعلم و التلاميذ له تأثير دال على مستوى توافق التلاميذ و اتجاهاتهم الايجابية نحو العمل المدرسي .

ليس هناك اثر لمستوى مهارة التدريس للمعلم على هذين البعدين ، و قد حاول الباحث تفسير نتائجه في ضوء ما استنتجه من الدراسات السابقة .

(مصطفى محمد كامل ،1987)

6- القرشي(1988) : دراسة هدفت إلى بحث التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وعلاقتها باتجاهات المعلم نحو الطلبة ، والتعرف على العلاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية في الكويت نحو طلبتهم ، ومظاهر التفاعل الصفي بين المعلم والطالب داخل حجرة الدراسة؛اشتملت عينة الدراسة على 36 معلما ومعلمة بالمرحلة الابتدائية نصفهم من الذكور، والأخر من الإناث ، يقومون بتدريس التربية الإسلامية ، واللغة العربية و الرياضيات ، والعلوم موزعين على الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف الرابع وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 عند مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الطلبة ، ومجموعة من المعلمين ذوي الاتجاهات السلبية نحو الطلبة في الفئة الخاصة بأسئلة المعلم لصالح المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة؛ كما توجد فروق دالة بين المجموعتين في الفئة الخاصة بمبادأة الطلبة، واستجابة المعلم الوجدانية لصالح مجموعة المعلمين ذوي الاتجاهات الموجبة نحو الطلبة، بينما لم تظهر النتائج فروقاً بين المجموعتين في فئات نسبة كلام المعلم، ونسبة كلام الطلبة؛ كما يظهر من تحليل التفاعل داخل الصف .

(أحمد علي خلف أبو عبيد، ماهر محمد جرادات، 2009)

7- **عبد الفتاح القرشي و حسن جامع في 1988 :** قام بدراسة حول " التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة و علاقته باتجاه المعلم نحو التلاميذ ".حيث اظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين المجموعتين ، في الفئة الخاصة بنسبة مبادأة التلاميذ تبعا لمقياس فلاندرز لصالح المعلمين ذوي الاتجاهات المرتفعة نحو التلاميذ ،كذلك وجود فروق دالة بين المجموعتين في فئات نسبة كلام المعلم و نسبة كلام التلاميذ .

8- فرحاتي العربي في 1999 : قام بدراسة " التفاعل اللفظي و غير اللفظي بين المعلم و التلميذ داخل القسم و علاقته بالتحصيل الدراسي و الاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي". وتم إجراؤها على 26 معلما و توصل من خلالها ال أن صيغة التفاعل السائد على مستوى السنة السادسة واحد ، و هو التفاعل اللامباشر ذو توجه نحو المحتوى ، كذلك أظهرت الفروق أن التلاميذ الذين درسوا بصيغة التفاعل اللامباشر و التوجه نحو المحتوى كان التحصيل الدراسي أكثر ايجابية.

9- لويزة سلطاني2002 : أجرت دراسة حول دور التفاعل اللفظي بين المعلم و التلميذ في اكتساب مهارات القراءة في اللغة العربية ، لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي ، وتم اجراء هذه الدراسة على عينة تكونت من فئتين :(06) معلمين و(234) تلميذا ، و توصلت من خلالها الى وجود علاقات ارتباطية بين التفاعل اللفظي غير المباشر و مهارات القراءة . **(لويزة سلطاني ، 2002)**

ثانيا : دراسات أجنبية :

1- دراسة جيمس و آخرون 2003 : قام الباحثان بدراسة عنوانها " استخدام نظام التواصل الصفي لتدعيم التفاعل و النقاش في وضعيات الصفوف الواسعة " التي حاولا من خلالها معرفة مدى فعالية مناهج التعليم المعروفة لفائدة التعلم القائم على التفاعل و المناقشة، و لكن الأمر يكون صعبا في وضعية الأقسام الواسعة بسبب محدودية وسائل هذه المناهج ، وقد بينت هذه الدراسة أنه يمكن استعماله نظام التواصل الصفي الإلكتروني لتدعيم نشاط النقاش في الصف الدراسي الواسع ، و الدراسة هي امتداد للتحقق من تقييم خبرة التلاميذ في محتوى المناهج ، و لقد طبق الباحثان طريقتان مختلفتان للنقاش تمثلت الأولى في نقاش داخل الصف الواسع ، بتطبيق نظام التواصل الصفي الإلكتروني ، أما الثانية هي نقاش داخل المجموعة المقارنة أو المعادلة بتطبيق النظام التقليدي للتدريس ، حيث تمثلت نتائج أغلب التلاميذ على الاختبارات المتعددة المفاهيم مقارنة مع نتائج التغذية الراجعة لكلا القسمين ، بحيث أدت طريقة نظام التواصل الصفي الإلكتروني إلى تشجيع الثقة بالنفس و الفهم الجيد لموضوع الدرس و زيادة الانتباه و المتعة داخل القسم ، كما تساعد على توعية المعلمين حول صعوبات التلاميذ في موضوع الدرس أثناء استعماله للميكروفون ، و هذا النظام جعل كل تلميذ أكثر فاعلية و نشاط مقارنة بالنظام التقليدي للتعليم .

2- دراسة قيليز روبين 2004 : قام روبين في جامعة كينلاند بأستراليا بدراسة حول " أثر التدريب التواصلي على السلوكات اللفظية للمعلمين و التلاميذ أثناء التعلم التعاوني " و التي تتلخص في توضيح أثر تدريب المعلمين بتصميم مهارات تواصلية مميزة ، ترقي التفكير و تستغل التعلم على السلوكات اللفظية للمعلمين و التلاميذ أثناء العمل ضمن مجموعة تعاونية ، شارك في هذه الدراسة (30) معلم و (826) تلميذ من عمر (05 إلى 10) سنوات ، بحيث أشارت نتائج الدراسة أنه لما كان المعلمين

يتدربون على استعمال المهارات التواصلية الخاصة أثناء التعلم التعاوني (شرط التفاعل التعاوني) ، قاموا باستخدام تفاعلات التعلم المتداخلة بكثرة مع كثرة طرح الأسئلة ، قلة الاستعانة بنظام التفسير و التعليق من طرف المعلمين الذين تدربوا على تصميم نموذج مهارات التواصل فقط في حالة المجموعة التعاوني باستجابات عديدة و تقديم استجابات قصيرة لأساتذتهم حول التفاصيل التوضيحية ، مع طرح أسئلة كثيرة في حالة الجماعات التعاونية بشكل مستقل .

3- دراسة " جناك سينغ"(2009) : أجريت هذه الدراسة بهدف تحديد فئات السلوكات غير اللفظية الأكثر استخداما من طرف الأساتذة ، و أثرها على دافعية الانجاز للطلبة المختصين في تدريس اللغة الإنجليزية ، و تكونت عينة الدراسة من (10) أساتذة و (80) طالب و طالبة موزعين بالتساوي حسب الجنس ، تم اختيارهم من (10) مدارس ثانوية عليا " كاتماندو" بالنيبال .

و لتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطبيق أداتين من تصميمه ، تمثلت الأداة الأولى في إعداد استبيان موجه للطلبة قصد معرفة رأيهم في أشكال التواصل غير اللفظي الأكثر استخداما من طرف أساتذتهم ، أما الأداة الثانية فتمثلت في تصميم شبكة ملاحظة صفية لتحليل التفاعل غير اللفظي للمدرسين .

أظهرت نتائج الدراسة أنه كلما استخدم المدرس مع التلاميذ أساليب تواصلية غير اللفظية كالابتسامة ، و فسح المجال للمرح و الضحك معهم أحيانا ، و النظرة إليهم بمودة و عطف ، ارتفعت دافعيتهم للإنجاز و ازداد تفاعلهم ايجابا معه ، و كلما أشعرهم بالترفع و البرودة في المعاملة و عدم الاهتمام بهم (كالإشارة بالأصبع عند أمر أحدهم بالحديث) انحدرت دافعيتهم للإنجاز و قلت درجة تفاعلهم معه .

كما أظهرت نتائج الدراسة من جهة أخرى أن المدرس الواضح و الدقيق في حركاته الجسدية يؤثر إيجابا على دافعية الانجاز لطلابه ، فتزداد استجاباتهم له مما ييسر عملية فهم و تبادل المعارف عبر رسائل التواصل اللفظية في آن واحد .

أوصى الباحث في نهاية بحثه بضرورة توفير مناخ صفي ملائم للتعلم من خلال الإكثار من الابتسامة أثناء التدريس ، و الإنصات لتدخلات الطلاب ، و هذا ما يساعد المدرسين على فهم طلابهم فهما جيدا ، و منه الاطلاع على مشكلاتهم الدراسية و مساعدتهم على حلها ، كما أوصى صاحب الدراسة بتعويد الطلاب على حركات جسدية مألوفة لديهم غير غريبة عنهم و النظر إليهم بمودة و عطف و حنان قصد كسب ثقتهم ، مما يوفر مناخا دراسيا مناسبا للتفاعل بين جميع أطراف الصف فتزداد دافعيتهم للإنجاز في جميع النشاطات الدراسية .

4- دراسة حفيز محمد إنام الله (2008) : قام فريق من الباحثين الباكستانيين بدراسة عنوانها " التفاعل الصفي بين المعلم و المتعلم في مرحلة التعليم الثانوي " بهدف الكشف عن أنماط التفاعل اللفظي بين الأستاذ و الطالب في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي في ضوء أداة " فلاندرز" .

انطلق الباحثون في هذه الدراسة من ثلاثة فرضيات هي :

- يأخذ حديث المعلم ثلثي وقت التدريس في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي .

- يأخذ حديث المعلم ثلثي وقت التدريس في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي .

- يأخذ حديث المعلم المباشر ثلثي وقت التدريس في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي .

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من كافة أقسام التعليم الثانوي باحدى مقاطعات باكستان ، حيث شارك في الدراسة (25) قسما ، و بلغ عدد المعلمين الذين تم ملاحظتهم (25) معلما ، أما عدد التلاميذ أفراد العينة فقد بلغ (500) تلميذ يدرسون في هذه المرحلة التعليمية .

استخدم الباحثون أداة " فلاندرز " لتحليل أنماط التفاعل اللفظي الصفي بين المعلم و تلاميذه لتناسبها مع أهداف الدراسة و لفعاليتها في مثل هذه الدراسات .

و دلت النتائج بعد التحليل على ما يلي :

- أكثر من ثلثي وقت التدريس يخصص للحديث .
- أكثر من ثلثي وقت التدريس يخصص لحديث المعلم .
- أكثر من ثلثي وقت التدريس يخصص لحديث المعلم المباشر .

أشار الباحثون في النهاية إلى أن النتائج غير مرضية في نظرهم ، حيث تدل بوضوح أن المعلم يستهلك وقتا كبيرا من الحصة الدراسية ، هذا ما يقلل من نشاط المتعلمين و من دورهم التفاعلي مع العملية التعليمية التعلّمية . **(زعموشي رضوان ،2014)**

❖ **تعقيب على الدراسات السابقة :**

حاولت معظم الدراسات المتناولة التعرف على علاقة مظاهر التفاعل الصفي اللفظي داخل القسم بمكونات العملية التعليمية ، و خاصة المعلم من حيث تكوينه و اختصاصه و مهاراته البيداغوجية، باعتباره عنصرا أساسيا في العملية التعليمية و الجديد في دراستنا مقارنه بالدراسات السابقة أننا تناولنا المتعلم على أنه اهم عنصر بل هو محور العملية التعليمية التعلمية و ذلك ما جاءت به منهجية التدريس بالكفاءات.

كما لاحظنا أن جل الدراسات تبنت أداة " فلاندرز " في دراسة التفاعل الصفي اللفظي، او أداة " حمدان " و التي اعتمدتها الباحثة في هاته الدراسة و ذلك لتناسب خصائصها السيكومترية مع أهداف الدراسة .

6-2-الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الإبداعي:

أولا _الدراسات العربية:

1_دراسة سناء حجازي(1985): بعنوان التفكير الإبداعي لدى الأطفال من سن (3-7) سنوات قياسه وتمايزه، هدفت إلى التعرف على القدرة على التفكير الإبداعي ومكوناتها، وإلى التعرف على التمايز في أبعاد القدرة الإبداعية، وتقديم اقتراحات تساعد في اكتشاف المبدعين، على عينة من أطفال ما قبل المدرسة بلغ عددهم (80) طفل مقسمين إلى أربع فئات (ذكور/إناث/ذوي مستوى اقتصادي و اجتماعي مرتفع/ ذوي مستوى اقتصادي و اجتماعي منخفض)، وقد طبق عليهم اختبار التفكير الإبداعي استمارة المستوى التعليمي للوالدين والدخل الشهري لهما، ومن بين ما توصلت إليه الدراسة:

- توجد فروق دالة بين الأطفال في القدرة الإبداعية تبعا لمتغير العمر ولصالح الأكبر سنا.
- لا توجد فروق دالة في التفكير الإبداعي وفي أبعادها المختلفة بين الأطفال الذكور والإناث. **(سناء حجازي، 1985،)**

2_دراسة غنيم (1987): بعنوان العلاقة بين نمو الدافع المعرفي ونمو القدرة الإبداعية، على عينة من طلبة الجامعة بمدينة بنها بمصر عددهم (398) طالبا وطالبة، باستخدام اختبار القدرة على التفكير الإبداعي إعداد **عبد السلام عبد الغفار** و اختبار الذكاء إعداد **سيد محمد خيري**، ومقياس الدافع المعرفي من إعداد الباحث وكانت النتائج كما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في الدافع المعرفي.
- توجد علاقة ارتباطية بين الدافع المعرفي والقدرة الإبداعية.

(محمد ابراهيم غنيم، 1987)

3_**دراسة سعودي (1989):** تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين دافع حب الاستطلاع وبعض قدرات التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، على عينة عددها (165) تلميذا من تلاميذ السنة السابعة بمصر، باستخدام اختبار **تورانس** للتفكير الإبداعي ترجمة **عبد الله سليمان، وفؤاد أبو حطب**، ومقياس **ماو** لقياس دافع حب الاستطلاع، واختبار الذكاء المصور إعداد **أحمد زكي**، وتوصلت إلى النتائج التالية:

- توجد فروق في علاقة حب الاستطلاع بالطلاقة لصالح الإناث.
- توجد علاقة بين دافع حب الاستطلاع و القدرات التالية(الطلاقة، المرونة، الأصالة) كل قدرة على حدى. **(محمد محمود خليل سعودي، 1989)**

4_دراسة سامية سعدي (2001): بعنوان القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وفعالية الذات، دراسة على طلبة الماجستير، وتهدف إلى محاولة بحث العلاقة بين القدرة على التفكير الإبداعي، ودافع الإنجاز وفعالية الذات، على عينة من طلبة الماجستير بمعهد علم النفس وعلوم التربية عددهم (106) طالب وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عرضية، وقد طبقت الباحثة مقياس القدرة على التفكير الإبداعي مقياس دافع الإنجاز لـ **هيرمانز**، مقياس فعالية الذات لـ **شيرر**، وتوصلت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- معظم أفراد العينة يتميزون بقدرة إبداعية فطرية كامنة.
- معظم أفراد العينة يتميزون بفعالية ذات مرتفعة.
- لاتوجد علاقة إرتباطية بين القدرة على التفكير الإبداعي ودافع الإنجاز.
- لاتوجد علاقة إرتباطية بين القدرة على التفكير الإبداعي وفعالية الذات.
- لاتوجد علاقة إرتباطية بين فعالية الذات وقدرة الطلاقة والمرونة.
- توجد علاقة إرتباطية بين فعالية الذات وقدرة الأصالة. **(سامية سعدي،2001)**

5_دراسة ركزة سميرة (2003): بعنوان العلاقة بين القدرة على التفكير الإبتكاري وعملية حل المشكلات لدى طلبة السنة النهائية من التعليم الثانوي، حيث تهدف هذه الدراسة إلى بحث تأثير قدرات التفكير الإبتكاري في القدرة على حل المشكلات، وبحث العلاقة القائمة بين القدرة على التفكير الإبتكاريوالإستراتيجية المستخدمة في حل المشكل، على عينة متكونة من (200) طالبا وطالبة، مستخدمة الأدوات التالية: اختبار القدرة على التفكير الإبتكاري لـ**تورانس**أعده للعربية **عبد الله محمود سليمان** و**فؤاد أبو حطب** (1971)، مشكل برج **هانوي**، وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

- تختلف الإستراتيجية المستخدمة في حل المشكل بإختلاف القدرة الإبتكارية العامة.

- للقدرة على التفكير الإبتكاريتأثير على عملية حل المشكلات (زمن حل المشكل فضاء المهمة)
- لقدرة الطلاقة الفكرية تأثير على عملية حل المشكلات المتمثلة في زمن حل المشكل وفضاء المهمة المتبعة. **(ركزة سميرة، 2003)**

6_دراسة وسام سعيد رضوان (2004): بعنوان الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الإبتكاري لدى طلاب الصف الرابع بجامعة الأزهر، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة كل من الدافع المعرفي وعوامل البيئة الصفية من (الرضا، الاحتكاك، التنافس، الصعوبة، التجانس) بقدرات التفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، على عينة من طلبة السنة الرابعة متكونة من(400) طالبا باستخدام المنهج الوصفي، وبغرض جمع البيانات من أفراد العينة قام الباحث بتطبيق مقياس البيئة الصفية لـ**فريز** و **فيشر** أعده للعربية **الكيلاني**، واختبار التفكير الإبتكاري لـ **تورانس** أعده للعربية **عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب**، ومقياس الدافع المعرفي من إعداد الباحث، وقد أسفرت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدافع المعرفي في قدرات التفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لصالح المرتفعين.
- عدم وجود علاقة بين الرضا وقدرات التفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة)
- عدم وجود علاقة بين الاحتكاك وقدرات التفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة الأصالة)
- وجود علاقة بين التنافس وكل من قدرتي الطلاقة والمرونة دون قدرة الأصالة.
- وجود علاقة سالبة بين الصعوبة وكل من قدرتي المرونة والأصالة دون قدرة الطلاقة.
- توجد علاقة سالبة بين التجانس وقدرات التفكير الإبتكاري (الطلاقة،المرونة، الأصالة)
- عدم وجود علاقة بين البيئة الصفية وقدرات التفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة الأصالة)

- عدم وجود اثر للتفاعل بين البيئة الصفية والدافع المعرفي على قدرات التفكير الإبتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) . **(وسام سعيد رضوان، 2004)**

ثانيا_الدراسات الأجنبية:

1_ دراسة جوزيف و آخرون (1969) : قام الباحث بدراسة حول فاعلية بعض الطرق التدريسية على التفكير ألابتكاري و التقويم الذاتي و التحصيل في دروس العلوم عند تلاميذ المرحلة الابتدائية ، و كان عدد أفراد المجموعة التجريبية (30) تلميذا ، و عدد أفراد المجموعة الضابطة (39) تلميذا ، وحيث خلصت نتائج الدراسة إلى أن أفراد المجموعة التجريبية قد حصلوا على درجات أعلى في التفكير الابتكاري .

2- دراسة جونسون(1974) : كان موضوعها تحديد أثر الدروس الموجهة في التفكير الإبتكاري على القدرة الإبتكارية و التحصيل و الذكاء ، و تم إجراء هذه الدراسة على (353) تلميذا و تلميذة ، قسمهم إلى عينتين عينة ضابطة و عينة تجريبية ، حيث أظهرت نتائج تحليل البيانات أن هناك دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في المجموع العام لاختبار التفكير ألابتكاري .

(فهيم مصطفى،2006،ص66)

3- دراسة رودريجرس و سوريانو(1983):

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التفكير الإبداعي والمستوى الصفي والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، أقيمت على عينة متكونة من (312) طالب وطالبة من طلبة السنة الرابعة والسادسة أساسي بالبرازيل، وقد أستخدم الباحثان اختبار التفكير الإبداعي، وأشارت النتائج إلى أن:

- الإناث أكثر إبداعا من الذكور.

- إن الإناث ذوات المستوى الاقتصادي و الاجتماعي المتدني يتفوقن على الذكور في التفكير الإبداعي.

إن الذكور ذوو المستوى الاقتصادي و الاجتماعي المتوسط يتفوقن على الإناث في مستوى الطموح. **(Rodrigues and Soriano, 1983 :135)**

تعقيب على الدراسات السابقة :

حاولنا من خلال عرض هذه الدراسات أن نلم فقط بالدراسات التي جمعت بين التفكير الإبداعي و التفاعل الصفي و المشاكل المتعلقة بالجانب التعليمي للمتمدرس بالدرجة الأولى ، و قد اختلفت نتائج الدراسات المتوصل إليها باختلاف الفترة الزمنية و البيئة محل الدراسة .

الفصل الثاني

التفاعل الصفي

- تمهيد

1- مفهوم ادارة الصف .

2- تعريف التفاعل الصفي .

3- عناصر عملية التفاعل الصفي.

4- أنواع التفاعل الصفي .

5- أنماط التفاعل الصفي.

6- العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي.

7- أهمية التفاعل الصفي .

8- مهارات التفاعل الصفي.

9- صور التفاعل الصفي .

10- استراتيجيات التفاعل الصفي .

11- أساليب تحسين التفاعل الصفي .

12- النظريات المفسرة للتفاعل الصفي .

13- أدوات تحليل التفاعل الصفي .

14- التفاعل الصفي في مادة الرياضيات .

- خلاصة الفصل.

تمهيـــــد :

يعد التفاعل الصفي من المساهمات الايجابية التي جاءت بها الإصلاحات التربوية ، فخلّصت المعلم من دور الملقن كونه صاحب المعرفة الذي تقع على عاتقه مهمة التعليم ، فأصبح التفاعل يساعد على التواصل و تبادل الآراء و نقل الأفكار بين التلاميذ مما يساهم في تطوير مستويات تفكيرهم و يزودهم بالحيوية و النشاط في الموقف التعليمي، لان التعلم الفعال هو التعلم القائم على أساس التفاعل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية (المعلم ، التلميذ ، المادة التعليمية) ، فإن المنهج و المعلم لهما تأثير على أداء التلميذ ، فلقيام هذا التفاعل وجب على المعلم أن يراعي جوانب شخصية التلميذ و أن يتقن مهارات التفاعل من اجل تحسين عملية التعلم و التعليم .

و عليه سنحاول في هذا الفصل تقديم لمحة بسيطة عن التفاعل في الوسط المدرسي و مفهوم التفاعل الصفي ، أنواعه ، العوامل المؤثرة فيه ، أهميته ، و بعض أساليب تحسين التفاعل الصفي .

1_ لمحة عن التفاعل الصفي في الوسط المدرسي :

أخذت إدارة الصف مدلولات ومفاهيم متعددة فهناك من يعرفها أنها: " مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتأمين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه ".

يلاحظ في هذا التعريف أنه يقوم على أساس تركيز مهمة الإدارة الصفية على المعلم وينظر إلى الإدارة على أنها موجهة نحو حفظ النظام الصفي فقط ، أي انه تعريف محدود.

أما التعريف الآخر فيرى أن الإدارة الصفية هي : " مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية التفاعل للتلاميذ في غرفة الصف ."

ويتبين من هذا التعريف أنه يأخذ اتجاه فوضوي في الإدارة حيث يقوم بإعطاء الحرية المطلقة للتلاميذ في غرفة الصف .

أما من وجهة نظر أصحاب المدرسة السلوكية في علم النفس ، فإن إدارة الصف تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ، ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم .

(حسين علي حمداني ، 2009)

وعليه من خلال هذه التعريفات يمكننا تحديد مفهوم الإدارة الصفية على أنها تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف ، مع توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال .

و قد عرف "عبد المجيد نشواتي " 1982 إدارة الفصل " أنها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المرغوبة عند التلاميذ و تنمية العلاقات الإنسانية الجديدة و خلق جو اجتماعي ايجابي و تحقيق نظام اجتماعي فعال و المحافظة على استمراريته ".

(زيد الهويدي ، 2002،ص95)

كما تعتبر إدارة الفصل منظومة فرعية لمنظومة اكبر هي إدارة المدرسة حيث تهدف إلى استغلال مختلف الإمكانيات المتاحة لتحقيق التربية المتكاملة لشخصية التلميذ داخل بيئة الفصل و تتضمن هذه الإدارة عدد من العمليات المختلفة من تخطيط و تنظيم و توجيه و تقويم العمل . **(عثمان حمود الخضر،2005 ، ص 18)**

و يعرفها **صالح علي ابو جادو (2003)** " أن إدارة الفصل تمثل مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها الى خلق و توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الايجابية بين المعلم و التلاميذ و بين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف "

(صالح علي ابو جادو ، 2003، ص 372)

كما تعرف إدارة الفصل أو القسم الدراسي أيضا على أنها " مجموعة النشاطات التي يسعى من خلالها إلى إيجاد و توفير جو صفي تسوده العلاقات الايجابية و تعد حلقة الوصل بالنسبة لمهارات الاتصال التربوي ، حيث تمثل عملية التعليم تواصلا و تفاعلا دائما بين المعلم و التلاميذ بعضهم بعضا " **(يوسف قطامي و نايفة قطامي ،2002، ص 15)**

نستنتج من التعاريف السابقة الذكر أن إدارة الفصل الدراسي يقصد بها مجموعة من النشاطات التي تحدث مابين المعلم و التلاميذ و بين التلاميذ أنفسهم ، حيث يلعب فيها المعلم دورا مهما ، و في مقدمة هذه الأدوار خلق جو تربوي و مناخ ملائم يساعد كلا من المعلم و التلميذ على العمل ، لان المعلم يؤثر على شخصية التلاميذ من جهة و على نوعية التفاعل في الموقف التعليمي من جهة أخرى .

و خلاصة القول إذا ما أريد أن يكون التعليم الصفي فعال و أن يحقق الأهداف المتوخاة فلابد من إدارة صفية فعالة .

2 – تعريف التفاعل الصفي :

يعرفه **محمد عبد الرحيم عدس** التفاعل الصفي على أنه :" حالة داخلية تعتري الفرد و تدفعه إلى التيقظ و الانتباه للموقف التعليمي ، و القيام بنشاط مستمر حتى يتحقق التعلم ، و يمكن للتلميذ أن يصل إلى هذا الحال ، إذا ما كانت المادة الدراسية ملبية لاحتياجاته و اهتماماته فيندفع إلى التعلم و يقبل عليه برغبة صادقة ".

(محمد عبد الرحيم عدس ،1999،ص 29)

كما يعرفه **حمدان** بأنه :" كل الأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف اللفظية (الكلام) أو غير اللفظية (الإيماءات) ، بهدف تهيئة التلميذ ذهنيا و نفسيا لتحقيق تعلم أفضل" .

وعرفه **نشواتي** 1985 بأنه :" عبارة عن الآراء و الأنشطة و الحوارات التي تدور في الصف بصورة منظمة و هادفة لزيادة دافعية التلميذ و تطوير رغبته الحقيقية للتعلم ".

و من خلال تعريف **حمدان و نشواتي و ناصر** نخلص إلى أن عملية التفاعل الصفي هي عملية إنسانية يحدث فيها تفاعل بين التلاميذ معلمهم أو بين التلاميذ أنفسهم و ذلك قصد تبادل الآراء و الأفكار و هذا من أجل إيجاد نوع من التوافق و التكيف الصفي.

يعد تفاعل المعلم مع تلاميذه ذو أهمية في عملية التعلم و التعليم لذلك فان نمط و نوعية التفاعل تحدد بفاعلية الموقف التعليمي ، كما يعتبر التفاعل الصفي الطريق الى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم و التلاميذ و بين التلاميذ أنفسهم ، كما يمثل التفاعل بين المعلم و تلاميذه في التدريس الحديث عملية اجتماعية مفتوحة ذات اتجاهين يتبادلون خلالها ما يمتلكون من أفكار و أحاسيس .

(صفاء عبد العزيز و سلامة عبد الحفيظ ، 2007،ص 14)

و يعرف **صلاح عرفه محمود** التفاعل الصفي على انه الاتصال الذي يتم داخل غرفة الصف بين المعلم و التلاميذ أنفسهم و الذي بدوره يؤثر على تحصيل التلاميذ .

(صلاح الدين عرفه محمود، 2005،ص395)

أما **القلا و ناصر** 1995 بأنه :" إيصال الأفكار أو المشاعر أو الانفعالات من شخص لآخر و من مجموعة لأخرى " . **(ماجد الخطابية و آخرون ،2004،ص 150)**

كما يشير التفاعل إلى العلاقات المتبادلة بين الأفراد حيث عرفه **سعد جلال** بأنه "علاقة متبادلة بين فردين أو أكثر ، يتوقف سلوك احدهما على سلوك الأخر كفردين أو يتوقف سلوك كلا منهما على سلوك الآخرين ، إذا كانوا أكثر من اثنين ، و التفاعل الاجتماعي عملية اتصال يؤدي إلى التأثير في أفعال الغير و وجهات نظرهم ".
(صلاح الدين شروخ، 2004،ص 44)

أو هو مجموعة الآداءات التدريسية التي تحدث داخل الصف الدراسي بين المعلم و تلاميذه ، بهدف إثارة دافعية التلاميذ نحو الدرس و رفع كفاءة العملية التدريسية التي يمكن ملاحظتها و تسجيلها و تحليلها .

(إبراهيم مجدي و حسب الله عبد الحليم ، 2002)

يرتكز هذا المفهوم على أن عملية التواصل تكون بين أفراد العملية التعليمية (معلم ، تلميذ) أي هي عملية تقتصر على الفرد بحد ذاته و ليس إلى أشخاص آخرين فهذه العملية قائمة داخل حجرة الدرس فيكون التواصل فيها بلغة محدودة سواء لفظية أو غير لفظية .

كما ينظر **بيج و اخرون** :" إلى التفاعل بين المعلم و التلاميذ على أنه التأثيرات المشتركة أو المتبادلة خاصة الاجتماعية و العاطفية بين المعلم و التلميذ ".

(محمد عبد الرحيم عدس ،1999، ص 38)

أما "**منسي حسن** " 2001 فقد رأى أنه :" عملية تحدث في الموقف التعليمي التعلمي بين الأطراف و العناصر جميعها لتنظيم التعلم .و المدخل السلوكي للتواصل يرى أنه يتضمن الشخص بصورة كلية و لا يمكن فصله عن محددات السلوك العامة للفرد أو الجماعة و لا يحدث التواصل إلا باللغة سواء كانت مكتوبة أو محكية أو رمزية أو حركية أو إيمائية أو غير ذلك . **(منسي حسن ،2001،ص 85)**

و بناءا عليه يكون أداء التلميذ و قابليته للتعلم أفضل كلما شعر بالاطمئنان، و ذلك من خلال الحفاظ على التوازن بين توجيهات المعلم و اختيار التلاميذ ، و إعطائهم قدرا وافرا من الحرية في التفكير و السماح لهم بممارسة قدرا كافيا من المهارات .

من جهته **أبو جادو** يرى انه التفاعل الصفي يمثل عملية تواصل و تفاعل دائم و متبادل بين المعلم و تلاميذه ، و بين التلاميذ أنفسهم و نظرا لأهمية هذا التفاعل في عملية التعليم فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهما في مجالات الدراسة و البحث التربوي و أكدت الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم لمهارات التواصل و التفاعل الصفي و المعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية .

من خلال ما قدمناه من تعاريف نخلص إلى أن التفاعل الصفي هو العلاقات القائمة بين أطراف العملية التعليمية أي بين المعلم و التلميذ و بين التلاميذ أنفسهم داخل القسم ، و يتبادلون فيها أنواع الكلام و الإشارات و الإيماءات الجسدية .أي هي كل عملية مشاركة متبادلة بين المعلم و المتعلم و المجموعة الصفية في جو إيجابي أو سلبي تؤدي الى سير عملية التعلم بسهولة لتحقيق الأهداف المرجوة منها .

3_ عناصر عملية التفاعل الصفي (العملية التعليمية التعلّمية) :

يعتبر الفصل بيئة صفية يتفاعل فيها أطراف العملية التعليمية و المكونة من المعلم و التلميذ و المادة التعليمية و يمكن توضيحها كما يلي :

- **المرسل :** و هو المعلم الذي لديه مجموعة من الأفكار و المعلومات و يود نقلها إلى طرف آخر و هو التلميذ . **(SIKIOU blandin ; 1930 ;p 130)**

و هو المصدر الذي يملك الحقائق و الاتجاهات و المعلومات ، و الذي يسعى إلى توصيلها للمستقبل (مصطفى 2001) ، و هو المسؤول على تهيئة الجو المناسب لتعديل السلوك أو الخبرات لدى المتلقي (وطاس 1998) ، و يكون المرسل المعلم عادة في غرفة الصف كما بالإمكان أن يكون آلة تعليمية مزودة بالمعلومات التعليمية ، كذلك وظيفة المرسل تختلف باختلاف نماذج التعليم ، ففي النموذج المتمركز حول المحتوى و المدرس (أساليب التعليم التقليدية) يشكل المرسل / المعلم محور الفعل التعليمي يعني أن المعلم يهتم ز يقود سير التعليم و ينظمه .

أما في النموذج المتمركز حول المتعلم (أساليب التعليم الحديثة) فوظيفة الإرسال تنطلق من المتعلم ، و يكتفي المعلم بمساعدة تلاميذه و يحضر الجو المناسب للتعلم بتقديم توجيهات و إراشادات . **(الفاربي عبد اللطيف و آخرون ، 1991)**

و النموذج الثاني يسمح بإثارة دافعية التعلم و بالتالي خلق جو من التفاعل بين المعلم و تلاميذه و المادة التعليمية .

- **المرسل إليه (المستقبل)** : و هو التلميذ الذي توجه إليه الرسالة .

(SIKIOU blandin ;1930.p 130)

أي الشخص الذي تصل إليه الرسالة التعليمية فقد يكون المتعلم الذي يقوم بفك الرموز و تفسير محتوى الرسالة القادمة من المعلم أو من زميله المتعلم.

(محمد محمود الحيلة،2000)

إن **فرانك فيرنج** يميل الى استبدال مصطلح " المستقبل" بمصطلح " المفسر " لأن العملية الاتصالية تتكون من النقل البسيط للأفكار و المعلومات أو الوحدات ذات المعنى من المرسل لتوصيلها الى المستقبل (المفسر) ، الذي بدوره يفك الرموز و يفهم و يفسر تلك المعرفة. **(الريماوي محمد عودة، 2003)**

و هكذا يصبح الموقف التعليمي مليء بالنشاط المستمر و الفاعلية الإيجابية التي تزيد من قيمة تحصيل التلميذ .

- **الرسالة :** و هي النتائج الحقيقية التي يمكن ترجمتها من أفكار و معارف و معلومات **(SIKIOU Blandin :1930 ;p 130)**

الى ترجمة لمحتوى نرغب في توصيله الى المستقبل و تحمل خبرات و معارف مهارات ، حقائق و عادات و اتجاهات تكون في شكل لفظي مكتوب أو مرسوم ،أو شكل غير لفظي في حركات أو تعبيرات و إشارات تتناسب و مضمون الرسالة و هدفها .

(الحلية 2000)

فهي محتوى فكري معرفي يشمل عناصر المعلومات بمختلف أشكالها ، و حتى تكون الرسالة جيدة في العملية التعليمية يجب أم تكون كاملة و واضحة و صحيحة و مختصرة لأنها في أغلب الأحيان تكون موجهة إلى المتعلم و هو ذو قدرات محدودة تتماشى و مستواه الدراسي .

- **قناة الاتصال :** و هي الوسيلة الطبيعية أو الاصطناعية المستعملة من طرف المعلم لتوصيل الرسالة إلى التلميذ . **(محمد على شهيب ، 1993 ،ص 246)**

أي كل وسيلة تستخدم لنقل المادة العلمية داخل البيئة التعليمية ، و ينبغي ان تتناسب أهداف محتوى المادة و تعمل على تحقيقها مع مراعاة ميول التلميذ ، إضافة إلى قدرة المتعلم على استخدامها و توظيفها داخل الموقف التعليمي .

كما يعتبر من أهم وسائل التفاعل الصفي وجود الوسائل الشفوية المباشرة و الوسائل غير الشفوية كالإشارات ، و الحركات الجسمية ، و الوسائل المكتوبة و الوسائل المسموعة المرئية و الوسائل الإلكترونية الحديثة .

- **التغذية الراجعة** : و هي رد فعل التلميذ لرسالة المعلم .
- **(Ives Ratand ;1977 ; p126)**

هي المعلومات التي يحصل عليها المرسل من المستقبل و التي تتمثل في ردود أفعاله و درجة فهمه و استيعابه للرسالة .

بناءا عل إرجاع الأثر يقوم المرسل ببعض التعديلات اللازمة ليصل الى الهدف .

كما انها تبين مدى التفاعل الذي يتم بين المعلم و المتعلم عن طريق وسائل تعليمية متنوعة و أهداف محددة . **(محمد محمود الحلية ،2000)**

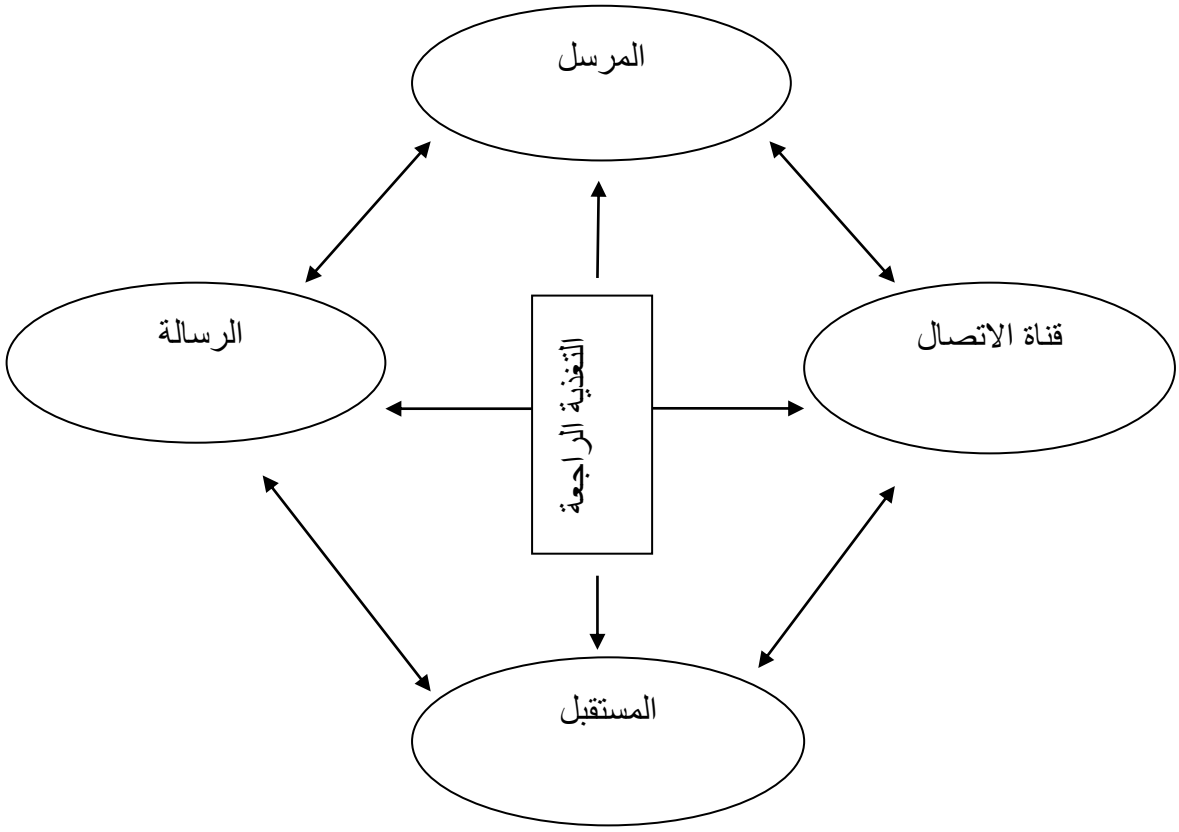
للتغذية الراجعة أشكال عدة منها (الفهم ، الاستيعاب ، و فك الرموز و نقلها .....) إضافة إلى ذلك علامات الانفعال التي تبدو على المستقبل (المتعلم) كالفرح و الحزن و القلق و الخوف ، فالتغذية الراجعة تكون بين المرسل و المستقبل .

- **بيئة التفاعل** : تتمثل في قاعة الدراسة أو المكتبة أو المخبر أو هي الوسط الذي تأتي الرسالة عبره و يكون ماديا (فيزيقيا) أو معنويا (علاقات انسانية) .

(سامي محمد ملحم ، 2001)

كما أن بيئة التفاعل الصفي قد تحتوي على نسبة من التشويش و الفوضى و نقص الإضاءة و التهوية و المقاعد المريحة ، فالتشويش قد يقلل من فعالية التفاعل الصفي .

و نوضح بيئة التفاعل الصفي في الشكل التالي :



شكل رقم 01 : بيئة التفاعل الصفي

4 _ أنواع التفاعل الصفي :

نظرا لكون التفاعل الصفي هو تواصل و تفاعل دائم و متبادل بين المعلم و تلاميذه و بين التلاميذ أنفسهم ، و يكون بشتى الطرق سواء بالكلام و هو (تفاعل لفظي) أو بالإيماءات و الحركات أي (تفاعل غير لفظي) .

4-1ـــ التفاعل الصفي اللفظي : يعد التفاعل اللفظي من خصائص الانسان ، فالكلمة هي التي تعبر عن مجموعة من المعاني ، فلما كان السلوك اللفظي هو أكثر أنماط السلوك سيادة في صف ، فمو من غير المستغرب أن يكون التفاعل اللفظي محورا أساسيا لعملي التفاعل الصفي . **(عبد المجيد نشواتي ،1998)**

وقد عرفه "جمال كرار" بأنه السلوك اللفظي الذي يتم داخل حجرة الدراسة ، و يتم فيه تبادل الكلام بأنواعه المختلفة بين المعلم و تلاميذه و يمكن ملاحظته و قياسه بواسطة أدوات أعدت خصيصا لذلك .

كما عرفه " ماجد الخطابية " على انه أنواع الكلام الشائعة الاستخدام داخل الفصل بدءا بتوجيه الأدوار و التعليمات أو استخدام عبارات الاستحسان ، التشجيع و نقل الأفكار قبل المعلم . و في هذه الحالة يكون التلاميذ أكثر استعدادا للتفاعل معه و التفاعل مع بعضهم البعض . **(ماجد الخطابية ،2002)**

فالتفاعل اللفظي ليس عبارة عن إنتاج معاني أو مدلولات فحسب و لكنه عبارة عن سلوكات ملحوظة داخل وظيفتها التربوية .

أما Maisonneuve 1973 فيرى أن التفاعل يقع عندما يؤثر طرف فاعل مثلا فليكن "أ" على طرف آخر و ليكن مثلا "ب" و العكس ، و يسمح التفاعل بالتعرف على آراء جديدة يؤدي تطور هذه العناصر و تداخلها إلى اتخاذ قرارات و مواقف لها تأثير على حياة الجماعة . **(الفاربي عبد اللطيف و آخرون ، 1991)**

كما يقوم التفاعل اللفظي حسب " ملحم " 2001 على فكرة التبادل الفعال للكلام في إطار عمليتي التعليم و التعلم الذي يستهدف إحداث تغيرات دائمة في سلوك المتعلمين ليصل إلى الأهداف التربوية و التعليمية المختلفة ، تكون هذه الأقوال قابلة للملاحظة و التقييم .

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

من خلال هذا ممكن ان نستخلص تعريفا إجرائيا موجزا لدراستنا

- التعريف الإجرائي : التفاعل اللفظي هو ما ينتج من فعل و رد فعل داخل القسم بين المعلم و تلاميذه ،او بين التلاميذ أنفسهم بسبب ما يجري من كلام من أجل بلوغ هدف معين .

4-2ـ التفاعل الصفي غير اللفظي :

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

فالاتصال بين شخصين ليس محدد فقط بالاتصال اللفظي و لكنه أكثر تعقيدا ،أين يكون للسلوك الجسمي و الإشارات و الحركات الإرادية و اللاإرادية دورا خاصا في تقديم رموز السلوك الخاص لكل ثقافة ، بمعنى لا نستطيع ان نتصل أو نقوم بعملية تفاعل و اتصال بدون استخدام الحركات و الإشارات التي تعبر عن المعنى الذي نريد الوصول إليه هذا بوجه عام ، لذا فالتعليم داخل الصف يعتمد أيضا على الإيماءات و الحركات الجسمية و التعابير الوجهية ، التي تقوم عادة بدور فعال في نجاح عمليات التدريس أو فشلها .

فيكفي على سبيل المثال أم يدخل معلم القسم أحيانا متجهم الوجه أو فرحا مبتسما حتى تنعكس تلك الصورة على نفسية التلميذ ، فإذا كان في الحلة الأولى يكون التلميذ خائفا

و متوترا طيلة الحصة ، أما إذا كان في الحالة الثانية فيكون مرحا مرتاحا مشاركا طيلة الحصة.و هذا دليل على أن الحركات و الإيماءات لها دور فعال جدا في تسيير و تيسر العملية التعليمية التعلمية . كما يكفي من المعلم ان يقوم بحركة صامتة بيده حتى يقوم التلاميذ بسلوك معين مثل (الكف عن الفوضى أو سلوك آخر).

و قد أضاف أيضا "غالاوي Galloway للتفاعل غير اللفظي كيفيات استعمال المعلم للوقت و الفراغ المتوفرين لديه في كيفية جدولته ، و استعماله لطريقة ترتيبه للمكتب و مقاعد الصف و تزيين القسم و اللوحات الاعلانية ، استعمالاته للسبورة و وسائل الايضاح و حركات تنقله في القسم هي كلها حسبه وسائل اتصال غير لفظية ، يعبر بواسطتها المعلم عن عاطفة أو مشاعر أو رسالة للغير .

(حمدان محمد زياد ،ب س.)

من هذا المنطلق و من خلال هذه التعاريف نستنتج تعريفا موجزا لدراستنا

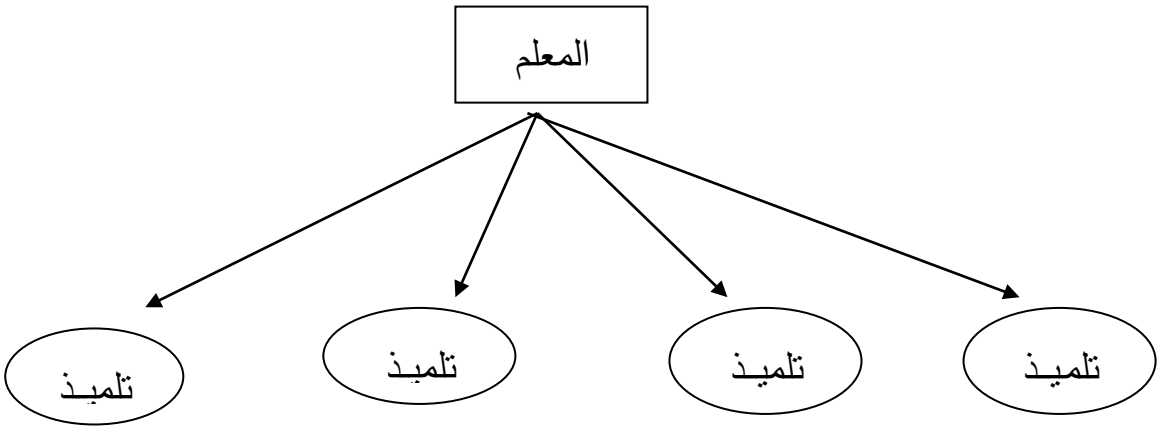
التعريف الإجرائي : يعني كل ما يتم من حركات و إيماءات و تعابير وجهية بين المدرس و تلاميذه ، و ما ينتج عنه من سلوك ايجابي أو سلبي خلال الحصة التعليمية .

5- أنماط التفاعل الصفي :

تختلف أنماط التفاعل الصفي وفق النظرية التي يعتمد عليها في إدارة الصف و تنظيمه وفق استراتيجية المدرسة الكلاسيكية التي تحرص على تنشئة الطلاب وفق أنماط سلوكية تلائم الرضوخ للسلطة ،كما تشترط النظرية الكلاسيكية أن يجلس الطلاب طوال الوقت ،لأن المهم هو الإصغاء و التلقي عن المعلم و يرون أن أهم الأسباب التي أنشئت المدرسة من أجلها هي نقل المعارف للطلاب و اكسابهم القيمة التي يتقبلها المجتمع .

و يعتبر المعلم المسؤول الأول عن هذا الامر بل هو يمثل المجتمع في هذا الشأن و لذلك و من وجهة نظر النظرية كان المعلم هو النموذج لطلابه في اتجاهاته و سلوكياته ، في حين أن نظرية العلاقات الانسانية تنظر إلى الأمر من زاوية مختلفة ، حيث تكون مسؤولية المعلم في توفير الظروف و الشروط لنماء الأطفال وفق قدراتهم وميولهم و حاجاتهم و هي ضد قولبة الطالب بقالب الكبار ، و عليه فإن أنماط التفاعل الصفي وفق نظرية العلاقات الإنسانية يختلف عن أنماط التفاعل الصفي وفق النظرية الكلاسيكية ، و هذه التطورات و التغيرات التي طرأت على نظريات الاتصال أدت إلى ظهور أنماط مختلفة من شبكات الاتصال الصفي و يمكننا تلخيصها فيما يلي :

5-1- الاتصال الرأسي أو نمط الاتصال وحيد الاتجاه :



يوضح الشكل رقم (2) : نمط الاتصال وحيد الاتجاه

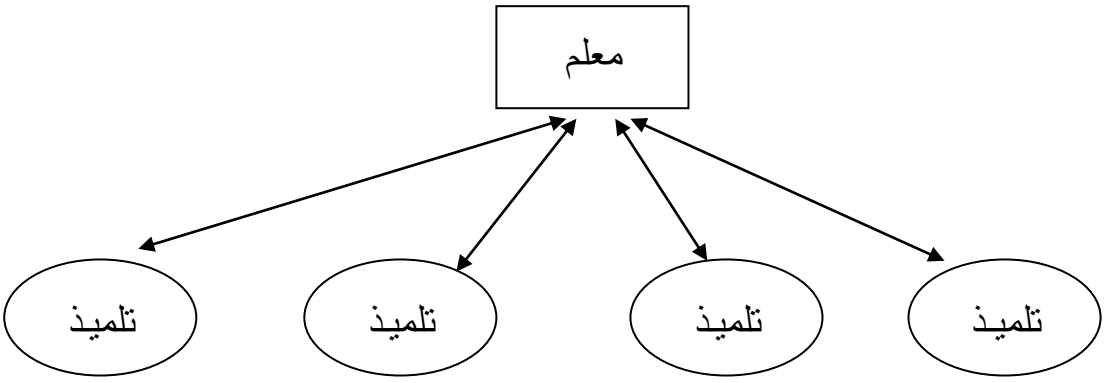
(مصطفى خليل الكسواني و آخرون،2005،ص71)

الاتصال وفق هذا النمط يسير في اتجاه واحد من العلم للتلميذ و هو النمط الغالب في غرفة الصف ، وفق النظريات الكلاسيكية و هو أقل أنماط التواصل فاعلية حيث أن المعلم يرسل و لا يستقبل من التلاميذ .

و التلاميذ غالبا ما يتخذون فيه موقفا سلبيا أو يلوذون بالصمت أو يقصرون استجاباتهم على قدر طلب المعلم ،و يشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس الذي يعتبر المتعلم مجرد حافظة تردد ما يرد إليها من المصدر الخارجي المتمثل في معلم يجيد الإلقاء و يشكل المصدر الوحيد للمعرفة ، و حصيلة التعلم في هذا النمط تنحصر غالبا في الحقائق و المعارف التي يقدمها المعلم لتلاميذه .

كما يؤكد "فلامون " أن هذا الاتصال يعتبر من النوع المركزي الذي يوضح أن المعلم هو القائد و الموجه الوحيد للتلاميذ في العملية التعليمية ، فإذا غاب المعلم قل نشاط التلاميذ لذلك هو محورها و مركز تجمعها . **(فلامون،1965)**

5-2- الاتصال ثنائي الاتجاه : حيث يرسل المعلم و يستقبل من طلابه .

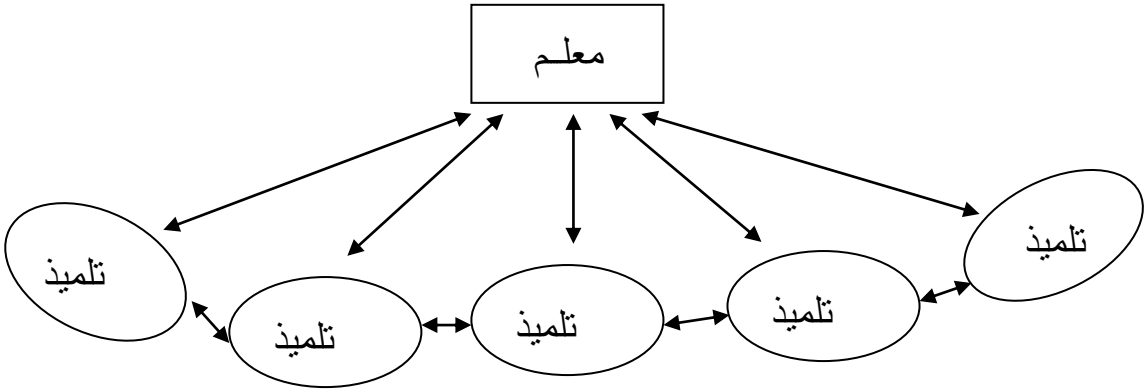


يوضح الشكل رقم (3) : نمط الاتصال ثنائي الاتجاه .

(مصطفى خليل الكسواني و آخرون ،2005،ص72)

فالاتصال وفق هذا النمط في اتجاهين من المعلم إلى كل تلميذ بمفرده و من التلميذ إلى المعلم و هو يعد أكثر تطورا من النمط الأول ، حيث يسمح المعلم فيه بأن ترده استجابات من التلاميذ (فيعرف نوعا ما أثر قوله و فعله لدى التلاميذ) ، و تساعد استجابة تلاميذه و كذا أسئلتهم على اكتشاف ما تحقق لهم ، أي تزوده بتغذية راجعة عما بلغه من الأهداف المحددة ، و لكن هذا النمط أيضا يقتصر على نقل المعارف من المعلم للتلميذ و العكس ، و لا يتيح حركة التفاعل بين التلاميذ أنفسهم و هو ما يتفق وفق النظرية الكلاسيكية المتطورة . **(مصطفى خليل الكسواني و آخرون ، 2005،ص72)**

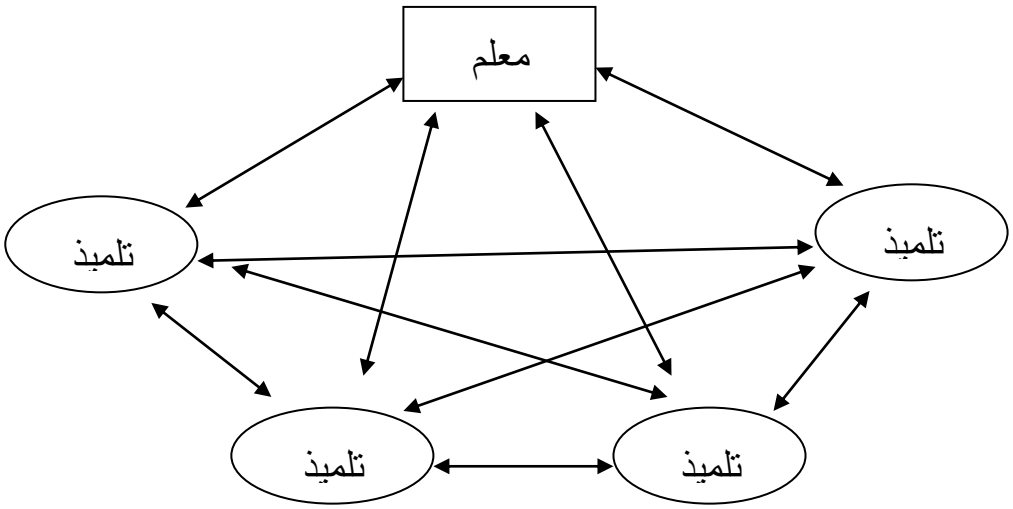
5-3- نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه :



يوضح الشكل رقم (4) : نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه .

و هذا النمط أكثر تطورا من سابقه ، ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصال بين تلاميذ الصف ، و أن يتم تبادل الخبرات و الآراء و وجهات النظر بينهم ، و بالتالي فان المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعليم كما أن هذا النمط يتيح للجميع فرص التعبير عن النفس و التدرب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار و سهولة ، و هي كلها مهارات يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية ، و معالم هذا النمط وضّحناه في الشكل أعلاه .

5-4- نمط الاتصال متعدد الاتجاهات :



يوضح الشكل رقم (5) : نمط الاتصال متعدد الاتجاهات

(نادر فهمي الزيود و آخرون ،1999،ص193)

يمتاز هذا النمط عن غيره من الأنماط السابقة و خاصة النمط الثالث ، الذي كان يجري فيه الاتصال بين المعلم و بين عدد من التلاميذ و لكن في هذا النمط تتسع فرص الاتصال و تتعدد بين المعلم و بين التلاميذ ، او بين التلاميذ بعضهم ببعض كما تتوفر فيه أفضل الفرص للتفاعل و تبادل الخبرات ، مما يساعد كل تلميذ على نقل فكره و خبراته إلى الأخرين و معالم هذا النمو وضحناه في الشكل السابق .

إن هذه الأنماط تؤكد فعلا حق التلاميذ في التحدث و التعبير عن أنفسهم و آرائهم بمنتهى الحرية ، و من ثم تبادل الآراء و الأفكار والخبرات بينهم ، مما يساعدهم على اكتساب مهارات الاتصال و التي تعد من أهم أهداف التربية ، و بالتالي الى تنمية تفكيرهم و قدرتهم على الابداع ، كما أنها تؤكد ان الموقف التعليمي الذي يسمح فيه للمتعلم بالتفاعل النشط مع زملائه و مع معلمه يؤدي إلى حصيلة تعلم أفضل ، غير أن المشكلة التي يواجهها تطبيق هذه الأنماط تتمثل في أمرين هما :

- ميل المعلم إلى استخدام النمط الذي يساعد على إنهاء المادة الدراسية المتمثلة في الكتاب المدرسي في الوقت المحدد له ، نزولا عند رغبة السلطات الإشرافية التي تتطلب منه ذلك.
- خشية بعض المعلمين من عدم قدرتهم على إدارة نمط من أنماط الاتصال المتطورة كالنمط الثالث أو الرابع ، بحجة أنها تؤدي إلى الفوضى و ارتفاع أصوات التلاميذ مما قد يسبب له حرجا أمام الإدارة المدرسية أو المشرفين التربويين .

6 _ العوامل المؤثرة في التفاعل الصفي :

توجد العديد من العوامل التي يمكن ان تؤثر في عمليو التفاعل الصفي من بينها عناصر العملية التعليمية التعلمية و التي لها صلة قوية بعملية التفكير الابداعي ،حيث أورد "عبد المجيد نشواتي 1985" مجموعة من العوامل التي تؤثر في عملية التفاعل الصفي و منها:

- **حجم الصف :** تباينت الآراء حول اثر حجم الصف في تحصيل الطلبة على التفاعل داخل الصف ، فبعض الآراء تؤيد أن الصفوف ذات الأعداد القليلة توفر بيئة تعليمية أفضل بالنسبة للتلاميذ و تزيد من فعاليتهم ، في حين هناك من يقول إن الصفوف ذات الأعداد الكبيرة توفر بيئة أفضل للتفاعل من الصفوف الأصغر حجما ، بينما يؤكد رأي آخر عدم وجود أثر لحجم الصف في التفاعل داخله و هذا ما تؤكده نتائج دراسة (jamison et chapiro , 1974) ان مستوى تحصيل تلاميذ الصفوف ذات العدد الكبير أفضل من مستوى تلاميذ الصفوف صغيرة الحجم .

كما تشير أيضا دراسة (Fiske ,1978) في دراسة تناول فيها أثر حجم الصف في التحصيل إلى فشل معظم هذه البحوث في تبرير تبني إستراتيجية تعليمية تدعو إلى تخفيض عدد التلاميذ في الفصل .

فمن خلال الآراء المختلفة يتضح أنه ليس هناك جواب حاسم حول أثر حجم الصف في التفاعل ،و ذلك نظرا لتعدد المتغيرات التي تنطوي عليها العملية التعليمية المتبعة ، فالمتغيرات الخاصة بالتلاميذ و بطبيعة المادة الدراسية و بالاستراتيجيات التعليمية المتبعة، وبخصائص المعلم و الشروط التعليمية الأخرى ، تتفاعل بطريقة معقدة يصعب معها تحديد اثر حجم الصف في التحصيل على نحو دقيق .

(يحي مريحل البداينة ،2000،ص 69)

- **التكوين النفسي _ الاجتماعي للصف** : يتباين التلاميذ في العديد من الخصائص الانفعالية و المعرفية و الاقتصادية و الاجتماعية ، و هذا التباين بدوره يؤدي إلى اختلاف قدرتهم على التعلم و التحصيل ، و بما أن التعليم في المدارس يأخذ منحى التعليم الاجتماعي ، لذلك تعددت وجهات النظر حول المعايير و الأسس التي يمكن على أساسها وضع التلاميذ في مجموعات في صفوف معينة ، و يعتمد وضعهم في مجموعات متجانسة على ما يتمتعون يه من قدرات و استعدادات ، حيث اختلفت الآراء في ذلك فمنهم من يؤيد عملية تصنيف التلاميذ في مجموعات متجانسة ، فقد أشارت دراسة (Martina and Pavang ,1977) إلى أن تجميع التلاميذ في صف واحد حسب العمر الزمني فقط و فرض منهاج دراسي واحد يؤدي إلى تجاهل مبدأ الفروق الفردية بينهم و التي قد تؤدي إلى تباين في التحصيل و الاتجاهات نحو المدرسة و المادة الدراسية .

أما تصنيف التلاميذ في مجموعات بناء على قدراتهم و استعداداتهم خفض مدى التباين من حيث سرعة التعلم بين أفراد المجموعة الواحدة، الأمر الذي يجعل التعلم أسهل .

كذلك يوفر هذا التصنيف بين تلاميذ المجموعة المتجانسة أو المتشابهة ، مناخا تنافسيا لان التقارب في القدرات و الاستعدادات تولد لديهم الشعور بالتحدي ، فالطفل بطيء التعلم مثلا لا يجد فرصة ملائمة ينافس فيها تلميذ سريع التعلم .

أما الحجج التي يستند إليها المعارضون لهذا النمط من التصنيف حيث أشارت دراسة (Martina and pavang,1977) إلى أن هذا التجميع يعزز مفهوم الذات لدى المتفوقين، في حين يترك آثار سيئة في مفهوم الذات لدى التلاميذ المتخلفين و منخفضي التحصيل.

- **خصائص المعلم** : يتأثر التفاعل الصفي باختلاف خصائص المعلمين المعرفية و الشخصية ....الخ ، فالمعلم الذي لديه خبرة كافية و متنوعة و يعرف كيف و متى يستخدمها ، يكون قادرا على أن يجعل التعلم أكثر أهمية و فاعلية .

حيث أشارت بعض البحوث منها دراسة (Simun and ashar ;1964) الى وجود ارتباط ايجابي بين مستوى التحصيل الأكاديمي للمعلمين و فاعليتهم التعليمية كما يقدرها الموجهون و التربيون ، فالمعلم المتفوق في ميدان تخصصه و المؤهل مهنيا على نحو جيد يعتبر أكثر فاعلية من المعلم الأقل تفوقا و إعداد إذا قيست هذه الفعالية بمستوى تحصيل تلاميذه ، كما أشارت دراسة (Torrance and Parent .1966) إلى ان المعلمين الأكثر فعالية يمتلكون قدرات عقلية تمكنهم من استخدام نشاطات و أساليب متنوعة في التدريس ، تميزهم عن غيرهم من المعلمين الأقل فعالية .

(عبد المجيد نشواتي ،1985 ،ص 256-257)

- **احكام المعلمين و تقديرهم لتلاميذهم** : كشفت دراسات عديدة أن المعلمين يتخذون اتجاهات مختلفة إزاء التلاميذ المختلفين و يتفاعلون معهم في غرفة الصف على نحو مختلف ، و هذا مايؤدي الى وجود فرق في تحصيل التلاميذ و سلوكهم ، و هو ما تشير إليه دراسة (Wilsilberman .1966) إلى أن المعلمين يصنفون تلاميذهم في أربع فئات أساسية حسب اتجاهات التعلق و الاهتمام و اللامبالاة و النبذ و ذلك على النحو التالي :

- **اتجاه التعلق** : و يكون من خلال تفضيل المعلم بالاحتفاظ بأحد تلاميذه لعام آخر .
- **اتجاه الاهتمام** : و يحدث عندما يركز المعلم اهتمامه و انتباهه إلى احد تلاميذه الذي يهمه الأمر .
- **اتجاه اللامبالاة** : و يكون عندما يتحدث المعلم عن تلميذ ما بأدنى درجة من الاستعداد أمام ولي أمره .
- **اتجاه النبذ** : عندما يفضل المعلم أن لا يكون تلميذ في صفه ، و يتمنى نقله إلى صف آخر .

و ما يؤثر في تكوين هذه الاتجاهات عند المعلمين ما يلي :

_ المستوى التحصيلي للتلميذ .

_ قدرة التلميذ على تعزيز سلوك المعلم أثناء التفاعل الصفي .

_ مدى توافق و إطاعة التلميذ للنظم و القواعد المدرسية .

- **جاذبية التلاميذ و مظهرهم الخارجي** : لقد تبين أن المعلمين ينزحون فعلا إلى تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي الجذاب على نحو أفضل من تقدير التلاميذ ذوي المظهر الخارجي غير الجذاب أو الأقل جاذبية . كما تبين أن جاذبية التلميذ ترتبط على نحو ايجابي بتقديرات المعلمين لذكاء التلميذ و الاهتمام الوالدي بالتربية ، و التنبؤ بالنجاح المدرسي المستقبلي ، و بمدى الشعبية التي يمكن ان يتمتع بها التلميذ بين أقرانه ، هذا ما توضحه دراسة "روس و سالفيا"1975 ، حيث درس بعض حالات التلاميذ المعوقين إعاقة بسيطة ، مرفقة بصور فوتوغرافية لتلاميذ جذابين تبين أن هؤلاء التلاميذ غير الجذابين يعانون من مشكلات أكاديمية و انفعالية و اجتماعية ، اكبر من التلاميذ الجذابين. كما كانت توصياتهم بوضع التلاميذ غير الجذابين في صفوف خاصة حتى توفر لهم بيئة مناسبة كانت توصياتهم بوضع التلاميذ غير الجذابين في صفوف خاصة حتى توفر بيئة مناسبة للتعلم .

- **المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للتلاميذ** : أشارت بعض الدراسات إلى تأثير احكام المعلمين و تقديراتهم لتلاميذهم بالخلفية الثقافية أو الطبقة الاقتصادية الاجتماعية التي ينحدر منها هؤلاء التلاميذ بحيث يميل المعلمون إلى تقديراتهم للتلاميذ المنحدرين من مستويات اقتصادية و اجتماعية عالية ، على نحو أفضل من تقديراتهم للتلاميذ المنحدرين من مستويات اجتماعية منخفضة .

هذا ما تؤكده دراسة (Demeis et Turner 1977) التي تثبت وجود علاقة ارتباطية بين بعض القدرات العقلية و المستويات الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية للأسرة .

إلا أن ذلك لا يعني تمكن المعلم من إصدار أحكام أو تقديرات قطعية على تلاميذه إذ لابد من أخذ بعض العوامل في الحسبان عند الحكم على التلاميذ و التي تحدد الوضع الأكاديمي للتلميذ و هي /المستوى التحصيلي و الدافعية و مستوى الطموح و مفهوم الذات و غيرها .... الخ **(سامي محمد ملحم ،2001،ص401_402)**

- **أثر توقعات المعلم** : يؤثر التلاميذ بدورهم على سلوكات معلميهم من خلال التوقعات التي يحملونها عنهم ، فإذا كوّن المعلم فكرة تفيد بان احد تلاميذه ذكي مثلا يتفاعل معه على أنه كذلك فعلا ، و سيتوقع منه سلوكا ذكيا و قد يستجيب هذا التلميذ بطريقة توحي بأنه ذكي و بذلك يتحقق توقع المعلم .
- **أثر جنس المعلم و التلميذ** : يرى البعض أن هناك تحيز لجنس المعلم أي ان المعلم يميل الى تلاميذه الذكور ، و ان المعلمة تميل الى تلميذاتها الإناث و أن للجنس دور اجتماعي محدد تفرضه الثقافة على أفراد الجنسين بغض النظر عن الفروق البيولوجية و الفيزيولوجية لكن كون التعليم مهنة لها مهاراتها و أصولها و أسسها فمن المفروض بل و من المتوقع أيضا أن يقوم كل من المعلم بأداء دورهما المهني على نحو متشابه تقريبا، و خاصة عندما تتشابه ظروف التعلم و التعليم .

(محمد عوض الترتوري ، محمد فرحان القضاة ،2006، ص142)

- **اثر سلوك التلاميذ الصفي :** إن اثر المعلم في أداء تلاميذه أقوى من اثر التلاميذ في سلوكه ، هذا ما أكدته بعض الدراسات على أن قدرة التلاميذ على تغيير سلوك المعلم الصفي من خلال أنماط استجابتهم لهذا السلوك ، بحيث يؤثر سلوك التلاميذ في طريقة
- **عرض المادة الدراسية** و في سرعة تقديمها و توقيت الانتقال من وحدة دراسية إلى أخرى. و يبدو ان الكثير من المعلمين يخضعون لهذا التاثير دون وعي كامل منه ، مما قد يؤدي إلى تجاوز بعض الأهداف التعليمية أو التخلي عن بعض أسس التفاعل الجوهرية ، لذلك ينبغي على المعلم أن يكون مدركا لجميع استجابات تلاميذه و أنماط سلوكهم داخل غرفة الصف ، و دورها في تكييف أو تغيير استراتيجياته ليتمكن من تحقيق النمط التفاعلي المرغوب فيه . **(حسن منسي ،2000،ص21)**

7- أهمية التفاعل الصفي :

يشكل التفاعل بين المدرس و التلميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي لانه لا يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس ، بل يؤدي أيضا إلى اكتساب التلميذ لأنماط ثقافية و اجتماعية مختلفة ، سواء من المعلم أو من التلاميذ الآخرين و ذلك لكون التربية عملية اجتماعية .

و يؤثر الجو الاجتماعي و النفسي السائد في حجرة الدراسة على نمط التفاعل بين المعلم و التلميذ ، الذي يؤثر بدوره على دافعية التلميذ و التي تؤثر هي الأخرى على تحصيل التلاميذ و على قدراتهم على بلوغ الأهداف التربوية و لهذا نجد أن التلاميذ الذين يتعلمون في جو اجتماعي و نفسي ايجابي و تفاعل صفي جيد و كذا دافعية عالية هم الأكثر قدرة على التعلم ما يتيح لهم فرصة لتنمية تفكيرهم الإبداعي .

و كذلك بحوث تحليل التفاعل الصفي داخل القسم إلى مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه أو أساليبه في عملية التعليم ،و يتم هذا التحسين في ضوء فهم المعلم لمعايير السلوك المرغوب فيه ، و من ثم يمكنه من تعديل سلوكه على ضوء هذه المعايير، كما تهدف هذه البحوث إلى جعل حديث المعلم داخل القسم أكثر تأثيرا في سلوك تلاميذه و قد يساهم ذلك في جعل التلاميذ قادرين التفكير بفاعلية مما يؤدي الى تنمية تفكيرهم الإبداعي و على التعبير عن آرائهم و أفكارهم أثناء المناقشات التي تجري داخل القسم.

فقد يؤدي تحقيق الأهداف المذكورة إلى تحقيق أهداف الدرس بسهولة و يسر تام ما يجعل العملية التعليمية التعلمية أكثر متعة للتلاميذ ،كما تصبح اتجاهات التلاميذ نحو المعلم و المادة الدراسية أكثر ايجابية ، و بتكمن المعلم من تطبيق مهارات التفاعل الصفي تتحقق عملية الاتصال بينه و بين تلاميذه ، كما يساعد على تفادي حدوث اية اضطرابات من جانب التلاميذ ، فلا يضطر لاستعمال اساليب عنيفة من أجل تحقيق و ضبط النظام داخل القسم . **(مجدي عزيز إبراهيم و محمد عبد الحليم حسب الله ،2002،ص95-96)**

و عليه أكدت العديد من الدراسات أن التفاعل الصفي يعتبر من الأساليب الحديثة التي تؤثر على الموقف التعليمي بصفة عامة و دافعية التلميذ و تحصيله بصفة خاصة و منه تبرز أهميته في المواقف التالية :

- ❖ إكساب المعلم مهارات جمع المعلومات حول سلوكه التعليمي داخل الصف مع إيضاح أثر هذا السلوك في المواقف الصفية المختلفة مع التلاميذ .
- ❖ يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي إذ يعمل على زيادة المناقشة و بادل وجهات النظر بينهم . **(محمد طافش،2006،ص243)**
- ❖ تدعيم التفاعل الايجابي بين المعلم و تلاميذه و تعزيز العلاقات الإنسانية بينهم .
- ❖ تنمية قدرة المعلم على الابتكار و تجريب المستحدثات التربوية .
- ❖ يساعد على إكساب التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو المعلم و نحو المادة الدراسية .

❖ يرفع من مستوى تحصيل التلاميذ و يقوي تعلمهم .

❖ يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي و الانفعالي الفعال .

❖ تحديد مواطن القوة و الضعف في أي درس من الدروس و معرفة مدى فعالية المعلم في التدريس. **(محمد عبد الرزاق متفشق وهدى محمود الناشف،2000،ص112)**

❖ يربط بين النظرية و التطبيق في مجالات الدراسات و البحث في مجال التعلم الصفي داخل القسم .

❖ تنمية التفكير الإبداعي مما يجعل التلاميذ قادرين على سلك طرق ذات اثر فعال في مجال تنمية تفكيرهم .

❖ التعرف على حاجات التلاميذ و تحديدها و العمل على تلبيتها و الاهتمام بميولهم و قدراتهم . **(مصطفى عبد السميع محمد وسهير محمد حواله ،2005،ص291)**

8- مهارات التفاعل الصفي:

تتطلب عملية التفاعل الصفي أربع مهارات أساسية يجب على المرسل و المستقبل أن يتقنها ، لكي تتم العملية التعليمية التعلمية بكفاءة و فعالية عالية و تتلخص فيما يلي :

8-1- مهارة الاستماع : الاستماع أو الإنصات كون المتعلم عندما يستمع إلى متعلميه هم يفسرون و يبادرون بأفكارهم ، و أيضا يتمثل الإنصات في أن يفهم المستقبل ما يتلقاه من المرسل و لكي يتحقق هذا الهدف لابد من تحقق شروط منها :

- أن يكون لدى المستقبل قاموس لغوي ثري ليوظفه في استدعاء الرموز اللغوية المناسبة أو المعينة على فهم ما يسمعه .
- سلامة جهازي السمع و البصر لديه بالإضافة إلى الحواس الأخرى .
- أن تتوافر الخبرات اللازمة بخصوص اللغة الإشارية لدى المستمع المصاحبة للكلام مثل حركات اليدين ، ملامح الوجه .... و التي تعينه على فهم ما يهدف إليه المرسل .

(الريماوي محمد عودة ،2003،ص50)

إن لمهارة الإنصات فائدة كبيرة في التفاعل ، و مثال على ذلك التحدث إلى شخص بلغة غير لغته يجعله لا يفهم ما يقال ، و بالتالي ينعدم التفاعل خاصة إذا كان داخل الصف الدراسي .

8-2- مهارات التحدث :

تتضمن عملية المحادثة عمليتي الاستقبال و الإرسال ، فالمرسل و المستقبل يتبادلان الأدوار فتارة يكون مرسلا و تارة يكون مستقبلا و بعد أن يكون المستقبل قد تلقى الرسالة اللغوية ممن يحادثه ، تبدأ عملية الإرسال برغبة الفرد في نقل مخرجات لأجل معالجة المعلومات و لكي تتم العملية بنجاح تترتب عدة شروط :

أن يكون الجهاز الصوتي سليما ، و لا يعاني من أي اضطرابات كلامية كاللجلجة و اللعثمة أو التأتأة ... يكون قادرا على نقل الرسالة إلى الدماغ و تحويلها إلى موجات كهربائية ثم إلى لغة منطوقة . **(الريماوي محمد عودة ،2003،ص52)**

إن تكامل العمليات العقلية يوصل التلميذ إلى حل المشكلات عبر عمليات الانتباه الإدراك، التذكر و التمكن من الاستراتيجيات المعرفية كل ذلك يؤدي بالتلميذ إلى التطبيق الجيد لمهارة التحدث.

8-3- مهارة القراءة :

يتحدث علماء النفس عن دور القراءة في كفاية التفاعل من خلال ما تنتجه من تواصل مع الآخرين عبر المسافات و عبر الأزمان ، و يؤكد الكثيرون على ضرورة أن يتقن الطفل مهارات القراءة الرئيسية ، كمهارة الفهم و مهارة التمييز، و مهارة الاسترجاع و مهارة حركات العين ... الخ **(الريماوي محمد عودة ،2003،ص54)**

إذن على المعلم التركيز على أساليب تدفع المتعلم لتعلم القراءة و تنمية مقدرته فيها ، فجزء كبير من مشاكل التعليم كالرسوب و التسرب و غيرهما ، و التي يعاني منهما المتعلمون في المدرسة و الأسرة ، لربما تعود إلى خلل في القراءة لاسيما في مراحل التعليم الأولى .

8-4- مهارة الكتابة :

الكتابة صورة متطورة و دقيقة يكتسبها الفرد عبر مراحل ، مع بداية حياة التلميذ المدرسية تكون قد نضجت رؤوس أصابعه و قدرته على التحكم في حركات أصابعه و شبكية العين قد استقرت لديه ، كما أنه في هذه المرحلة صار قادرا على إدراك الأحجام و الأشكال و المسافات ، والتمييز بين الأشياء و تصنيفها و إدراك خاصية الاحتفاظ ، من خلال المؤهلات التي توفرت للطفل فهي كافية لشروعه في تعلم الكتابة .فهي عملية تتضمن رسم حروف اللغة بالشكل المطلوب و بالحجم المقرر في موقعه المحدد ، و رسم الكلمات بحيث تكون سليمة من الأخطاء الإملائية ، و حروفها متناسقة و ملتزمة بمتطلبات النحو و الصرف . **(الريماوي محمد عودة ،2003،ص54)**

إذا اكتملت هذه المتطلبات عند المتعلم بذلك يستطيع الانتقال من رسم الخربشة إلى رسم الخطوط الواضحة ، ومنه إلى الكتابة الصحيحة فهو بذلك حقق عملية الكتابة التي تتطلب أوامر من الدماغ إلى اليد من أجل تطبيق تلك المكتسبات و الكتابة بدورها لها قدر كبير من الأهمية في التفاعل الصفي ، التي من خلالها نترجم أفكارنا إلى معلومات و معارف و نترك آثارا للأجيال القادمة .

من الضروري الاهتمام بمهارات التفاعل الصفي و تنميتها خاصة في مرحلة التعليم المتوسط و الثانوي حتى تحقق لنا نتائج تعليمية جيدة .

8-5- مهارة صياغة و توجيه الأسئلة الصفية : و يمكن تعريفها بأنها " مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي و تظهر من خلالها مدى معرفته بالأساليب الواجب إتباعها عند التخطيط للسؤال أو صياغته و مدى استخدامه لجميع أنماط الأسئلة و إجادته لأساليب توجيه السؤال و الأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ .
(أفنان نظير دروزه ،2004،ص171)

و تتفرع هذه المهارات إلى مهارات فرعية و هي :

- مهارة صياغة الأسئلة : و هي التأكد من أن السؤال يتطابق مع الهدف التعليمي للموضوع و يشتمل على الفعل أو الأداء الذي تريد من التلميذ أن يقوم به خلال الإجابة و الشرط التعليمي الذي لا تتم الإجابة عن السؤال إلا به.

(محمد شارف سرير، نور الدين خالدي ،1995،ص79)

- مهارة توجيه الأسئلة : فمهارة توجيه الأسئلة لا تتوقف عن حسن صياغتها فحسب و إنما تعتمد أيضا على كيفية توجيهها و طرحها ، و بالتالي فالمقياس الحقيقي للسؤال هو ما يثيره من استجابات ابتكاريه ، كما يؤكد "جاميج" على ضرورة أن تهتم العملية التعليمية بتوجيه السؤال أكثر من استجابة التلاميذ عليه ، لأنه من خلال وضع العديد من الأسئلة تتضح إمكانية التفكير . **(مجدي عبد الكريم حبيب،2005،ص18)**

- مهارة تلقي إجابات التلاميذ : حيث أن كفاءة المعلم في توجيه الأسئلة تكمن في الطريقة التي يتلقى بها استجابات التلاميذ أو يعززها أو طريقته في تشجيع التلميذ على إضافة الجديد إلى إجابته .

كما يعتبر الزمن الفاصل بين طرح السؤال و تلقي الإجابة هام جدا حيث قام (ROW) أنه بعد طرح ، الأسئلة معظم المعلمين ينتظرون أقل من ثانية قبل أن ينادوا على تلميذ للاستجابة ، و يقابل هذا أن أكثر المعلمين فعالية ينتظرون مابين ثلاثة إلى خمسة ثواني بعد طرح السؤال و قبل إظهاره رد فعل لاستجابة التلميذ ، كما توصلت البحوث التي أجريت على وقت الانتظار ، إن فترات الانتظار التي تتراوح مابين ثلاثة إلى خمسة ثواني تحقق النتائج المرغوب فيها و الهامة من بينها : تكون استجابات التلاميذ أطول و أكثر اتقانا و يتطوع التلميذ بتقديم معلومات أكثر لدعم هذه الاستجابات ، و تزداد التفاعلات الموجبة بين التلاميذ بعضهم البعض ، و بين التلاميذ و المعلم ، كما يزداد طرح التلاميذ للأسئلة المتعلقة بالموضوع .

(جابر عبد الحميد جابر ،2000،ص86)

و عليه فمهارة صياغة و توجيه الأسئلة مهمة في زيادة التفاعل المتبادل بين المعلم و التلاميذ ، و التلاميذ أنفسهم كما أنها تحدد نوع التفاعل الحادث داخل الفصل الدراسي .

كما يستخدم المعلم الأسئلة في الفصل لعدة أغراض و هي :

- أغراض اجتماعية : فمثلا عندما يسأل المعلم أحد تلاميذه عن أحواله الشخصية أو عن علاقته ببعض زملائه ، فهذا النوع من الأسئلة يؤكد على قيمة العلاقات الاجتماعية بين المعلم و التلاميذ و يعمل على اندماج و تفاعل المجموعة و إحساسهم بالانتماء.
- أغراض نفسية : و يستخدمها المعلم عندما يريد تأكيد صيغة التلميذ في نفسه و في عمله ، و تشجيعه عن طريق أسئلة معينة في مستواه ، أو عن طريق سؤاله عن رأيه في موقف معين ، فهو يهدف إلى تقوية شخصية التلميذ و هذا مما يزيد من حماسه للعمل .
- أغراض تعليمية : و يستخدم هذا النوع من الأسئلة في مجال الدراسة حيث يسأل التلميذ عن المعلومات التي يدرسها ، و هي إما أن تؤكد المعلومات أو أن تدفع التلميذ إلى التفكير . **(كوثر حسين كوجيك ،2006،ص279)**

8-6- مهارة استثارة الدافعية :

لقد اقترح (ديسي) إمكانية تقسيم الدافعية إلى نوعين : دافعية داخلية و هي حفز داخلي تحرك التلميذ لاستغلال أقصى طاقاته ، في أي موقف تعليمي يشترك فيه و يهدف الى إشباع دوافعه للمعرفة و تحقيق الذات .

و القسم الثاني هو دافعية خارجية للقيام بعمل ما ، ليس من أجل العمل نفسه و لكن من أجل نتائج القيام .

و من بيم أهم المثيرات التي يستخدمها المعلم لإثارة الدافعية هي :

- الإنجاز باعتباره دافعا : إن انجاز الفرد و إتقانه لعمل ما يشكل دافعا داخليا يدفعه للاستمرار في النشاط التعليمي ، فعلى سبيل المثال عندما يتفوق التلميذ في أداء مهمته فذلك يدفعه إلى محاولة تحقيق المزيد من التفوق و النجاح في مهمات أخرى .

- القدرة باعتبارها دافعا :من الحوافز الداخلية سعي الفرد الى زيادة قدرته ليستطيع القيام بأعمال في مجتمعه و بيئته ، و يتطلب تحقيق هذا الدافع تفاعلا مستمرا بين التلميذ و بيئته لتحقيق ما يصبو إليه التلميذ من أهداف .
- الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم : يستطيع المعلم استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية التعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته ، و ذلك من خلال النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة و الاحترام و التقدير .

(نايفة قطامي ،1999،ص 172)

8-6-1- استثارة الدافعية عن طريق استخدام أسلوب الأتراب :

يتم ذلك عن طريق استخدام أسلوب التدريس الأتراب ، فلكل واحد من الناس ميول تلقائية للتواصل و التفاهم ، ففي المدرسة يعد كل فرد معلما و متعلما في آن واحد ، لذا يجب على المعلم ألا يجعل عملية الاتصال تسير في اتجاه واحد ، فالتلاميذ أيضا يمكنهم تعليم بعضهم البعض ، و هذا إذا وفرنا الظروف المناسبة لتدريس الأتراب نستطيع أن نستثمر الميل التلقائي للتدريس لدى التلاميذ ، و بذلك تستمر دافعيتهم للتعلم الحقيقي .

8-6-2- استثارة الدافعية عن طريق استخدام أسلوب التعاقدات :

و المقصود بهذا الأسلوب استخدام الأنشطة التي يميل إليها التلاميذ و يحبونها كوسيلة تحفزهم على ممارسة الأنشطة التعليمية المطلوب تحقيقها ، و عليه فان أسلوب التعاقدات بمثابة اتفاق مفتوح بين المعلم و التلميذ يوافق التلميذ فيه على تحقيق الأهداف التعليمية مقابل السماح له بالقيام بنشاطات يرغب في تحقيقها .

8-6-3- التعزيز : يقصد بالتعزيز " الإجراء الذي يؤدي فيه السلوك إما نتائج ايجابية أو التخلص من النتائج السلبية ، مما ينتج عنه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة "

و يعتبر التعزيز من أهم مهارات التدريس لذا ينبغي على المعلم مكافأة التلميذ الذي يجيب إجابة خاصة صحيحة تقديرا له و تحفيزا لزملائه ، و يشترط في التعزيز تنويع كلمات الإثابة و الرسائل المستخدمة في حتى لا يفقد قيمته بعد فترة من استخدامه .

(وجيه الفوح ، وجيه دبابنه ،2006،ص270)

و من بين المعززات التي يمكن أن يستخدمها المعلم و هي :

- المعززات اللفظية : و من أمثلتها ، إجابة صحيحة ، اقتراح جيد و فكرة رائعة ، رأيك يدل على تفكير سليم .
- المعززات غير اللفظية : و تتمثل في تعبيرات الوجه ، حركة الرأس ، حركة الجسم .
- تعزيز فوري : و يكون بعد اداء السلوك مباشرة .
- تعزيز مؤجل : كان يعرف مصدر السلوك نتائج سلوكه لاحقا .
- تعزيز سلبي : و يكون فيه تجاهل و إهمال لسلوك الفرد .

(محمد حسن العمايرة ، 2002 ،ص27)

8-6-4- مهارة تنويع المثيرات : يقصد بتنويع المثيرات عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد التلميذ على التفكير و إثارة الحماس في العمل و الابتكار ، فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كانت أكثر إثارة للدافعية ،و هناك عدة أساليب يمكن للمعلم استخدامها ليثير انتباه التلاميذ منها :

- التنويع الحكري .
- التركيز على بعض التعبيرات اللفظية و غير اللفظية .
- تغيير نمط التفاعل داخل الصف و التنوع في استخدام الحواس .

8-6-5- مهارة الاتصال و التعامل الانساني :

إن التدريس الفعال يتطلب من المعلمين أن يتبنوا المواقف الإنسانية التي تقوم على التفاعل المتبادل بينهم و بين التلاميذ ، لأن ذلك سوف يساعد على تطوير التعليم الذاتي المستقل و هذا ما توضحه الدراسة التي أجراها (ريد) أن المعلمين الذين امتلكوا علاقات ايجابية مع التلاميذ كانوا أكثر قدرة على إدارة الصف و الوقاية من حدوث مشكلات الانضباط .

(رمزي فتحي هارون ،2003 ،ص 270)

9 - صور التفاعل الصفي :

يمتاز كل صف مدرسي بخصائص و مميزات فريدة تمنك المربين من الحديث عنها ، فشبكة العلاقات المتداخلة الناجمة عن تفاعل التلاميذ كأفراد أو مجموعات مع معلميهم ، أو فيما بينهم تشكل نوعا من نظام اجتماعي تجتمع فيه النشاطات الصفية المتنوعة ، ولهذا الترتيب العديد من العوامل التي يمكن أن تؤثر في عملية التفاعل بين عناصر النظام الصفي ، غير أننا سوف نذكر ماله علاقة و صلة وثيقة بالتحصيل المدرسي و فاعلية العملية التعليمية و هذه العوامل هي :

9-1- تفاعل المعلم مع تلميذه :

الحياة الصفية تتأثر بالدور الذي يلعبه المعلم في بناء شخصية تلاميذه من خلف دوره كمدرس . **(جابر عبد الحميد ،1998،ص120)**

لذا وجب إكساب المعلمين مهارات أساسية لعملية التعلم كما ينبغي أن نوليها جل اهتمامنا فيسهم المعلم و يؤدي دوره بدرجة عالية من الدقة و المسؤولية ليحدث تفاعلا بينه و بين المتعلمين . **(مجدي عزيز ابراهيم ،1997،ص80)**

فإذا أقيمت علاقات ايجابية بين المعلم و تلاميذه قد يترك هذا أثرا في تشكيل مفهوم ذات أكاديمي جيد لدى التلاميذ و خاصة في مراحل التعليم الأولى .

فيمكن أن يطور المعلم بعض الجوانب في شخصية تلميذه لتفيده في حياته المستقبلية .

9-1-1- أثر توقعات المعلم على طرق تعامله مع التلاميذ :

كثيرا ما ينشئ المعلمون توقعات عن تلاميذهم ، تؤثر على طريقة تفاعلهم معهم ، مما يؤثر على تحصيلهم و سلوكاتهم داخل حجرة الدراسة . و قد أكد ذلك كل من "جاكسون و روزونتال " 1968 في دراسة تجريبية ،بان ازدياد معدل ذكاء العينة التجريبية ب 12.22 درجة بعد إخبار المعلمين بأن التلاميذ أذكياء .

(ملحم سامي محمد ،2001،ص207)

فإذا كوّن المعلم صورة عن تلميذه ما بأنه ذكي ، فيتوقع منه سلوكا يتفق مع هذا التوقع و يتعامل معه وفق هذا التصور ، و إذا أدرك التلاميذ بان المعلم يحمل مثل هذه التصورات عنهم فسوف يعدلون من سلوكاتهم لتتفق مع هذه التوقعات .

فقد فند الباحثين النتائج التي توصل إليها الباحثان حيث أسفرت نتائج دراسة " لزمسداين" 1977 بضرورة عدم إخبار المعلمين نتائج تلاميذهم مسبقا لان هذا يؤثر في طريقة التعامل معهم بحسب المعرفة المسبقة لمستويات تحصيلهم و درجات ذكائهم و خبراتهم العلمية فيتعاملون مع التلاميذ حسب هذه التوقعات فتؤثر على تفاعل المعلمين مع تلاميذهم كما و نوعا . **(نشواتي عبد المجيد ،1998 ، ص78)**

يصبح المعلم يتعامل مع فئة معينة دون الفئات الأخرى (متجاهل للفئة المتوسطة و الفئة الضعيفة) مما يترك انطباعا سيئا عند التلاميذ اتجاه معلمه .

في الأخير يمكن القول بأن المعلم الجيد ، هو المعلم القادر على التمييز بين تلاميذه في ضوء خبراتهم و تعليمهم السابق و إمكانيات تعليمهم المستقبلي و هو الذي يبني توقعاته على واقعهم الاجتماعي الأكاديمي ، و لا يكتفي بمعرفة معدلات ذكائهم أو مستويات تحصيلهم من اجل الحكم عليهم و التعامل معهم ، فقد تبين بوضوح أن اتجاهات المعلم و توقعاته و مشاعره حيال احد تلاميذه تؤثر و بشكل كبير في أداء هذا التلميذ على المستويين الأكاديمي و الاجتماعي .

9-1-2- أثر الشكل الخارجي على اتجاه المعلمين حيال تلامذتهم :

حاول بعض الباحثين معرفة ما إذا كان للمظهر الخارجي للتلاميذ اثر على تقدير المعلمين لهم على حساب الذين لديهم مظهر خارجي أقل جاذبية .

فقد افاد بعض علماء النفس الاجتماعي ان بعض الأفراد يتمتعون بالعديد من الحسنات العادية و يرجع ذلك لمظهرهم الخارجي و جاذبيتهم .

(محمد محمود الحيلة ،2000،ص230)

في ضوء ذلك تبدو محاولة معرفة اثر الجاذبية الجسمية في تفاعل المعلم مع التلميذ ليس أمرا غريبا ، لقد حاول بعض الباحثين في ميدان علم النفس التربوي استخدام تقنيات لمعرفة مدى تأثر أحكام و تقديرات المعلمين عن تلاميذهم بخصائص المظهر الخارجي لهم ، و أفاد ذلك أن المعلمين يميلون إلى تقدير التلاميذ الجذابين على نحو أفضل من ذوي المظهر القبيح أو غير الجذاب .

فقد وجد " روس و سالفيا " 1975 بعد دراسة لبعض حالات التلاميذ المعوقين إعاقة بسيطة ، بان هؤلاء التلاميذ الجذابين ، كما كانت توصياتهم بوضع هؤلاء في صفوف خاصة .

في دراسة أخرى مشابهة قام بها "والستر "1973 تبين أن جاذبية التلميذ أو التلميذة ترتبط على نحو ايجابي بتقديرات المعلمين لذكاء التلميذ و الاهتمام الوالدي بالتربية و التنبؤ بالنجاح المدرسي المستقبلي و بمدى تمتعه بين أقرانه .

إن نتائج هذه الدراسات تشير إلى تباين تقديرات المعلمين لخصائص تلاميذهم المعرفية و غير المعرفية طبقا لتباين هؤلاء التلاميذ من حيث ما يتمتعون به من جاذبية .

(نفس المرجع السابق ، 2000، ص232)

9-1-3-المستوى الاقتصادي الاجتماعي و أثرهما على اتجاهات المعلمين نحو تلاميذهم:

أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلمين كثيرا ما يتأثرون بالطبقة الاقتصادية الاجتماعية التي ينتمي إليها التلاميذ حيث ينزع المعلمون إلى تقدير التلاميذ المنتمين الى مستويات اقتصادية و اجتماعية راقية ،على نحو أفضل من تقديراتهم للتلاميذ المنحدرين من مستويات اجتماعية منخفضة و على الرغم من أن نتائج دراسة " دوميس و تورر" 1997 التي تؤكد وجود علاقة ارتباطية بين بعض القدرات العقلية و المستويات الاقتصادية و الاجتماعية الثقافية للأسرة إلا أن ذلك لا يعني تمكن المعلم نت إصدار أحكام أو تقديرات قطعية على تلاميذه .

9-1-4- أثر جنس المعلم :

تبين الدراسات أن الذكور أقل قدرة من الإناث في المجالات التي تتطلب مهارات لفظية و قرارية في حين يتفوق الذكور على الإناث في مجال المهارات الرياضية في بداية سن المراهقة لذا حاول "ماكوبي و جاكلين "1974 اقتراح بعض التفسيرات لهذه الظاهرة فهناك من أرجعها إلى عامل وراثي جيني و آخر إلى عامل بيئي خاصة ما يتعلق بالمناخ المدرسي بأن الذكور أكثر تفوقا من حيث التحصيل على البنات في المهارات اللفظية لذلك يرى بعض المدرسين أن جنس المعلم هو المسؤول عن التباين الحاصل بين الذكور و الإناث من حيث التحصيل المدرسي .

و لقد ارجع هذا التباين بين التلاميذ إلى افتراضات مفادها أن المعلمات يعاملن الذكور على نحو ، يختلف عن معاملة البنات و أنهن غير قادرات على تزويد تلاميذهن بالنموذج الذكري المناسب ، الذي يسهم على فهم دورهم الذكري .

(نشواتي عبد المجيد،1998،ص83_84)

9-1-5- اثر التلاميذ على توقعات معلمهم :

يؤثر التلاميذ بدورهم على سلوكات معلميهم من خلال التوقعات التي يحملونها عنهم خاصة منهم ما يتعلق بضبط الصف و طرق تقديم المادة الدراسية ، و توقعاتهم حول كفاءة معلميهم ، فيؤدي ذلك إلى إصدار سلوكات وفق هذه التوقعات ، فيكون رد فعل المعلمين وفق سلوك التلاميذ كما يدرك المعلمون أن التلاميذ هم المصدر الأساسي لصمعتهم المهنية ، و قد قامت بعض الدراسات بالتدليل على أن التلاميذ يستطيعون تغيير سلوك معلمهم اللفظي من خلال أنماط استجابتهم لسلوك معلمهم ، كأن تكون هذه الأنماط سلبية أو ايجابية ، فتنشأ علاقات جيدة أو سيئة بينهم ، لما قد يستجيب المعلم لمجموعة دون باقي التلاميذ ، بحيث يتخذ هذه المجموعة كمرجع يعتمده في طريقة تقديمه للمادة الدراسية ،تبسيطا ، و تعقيدا ، و سرعة و بطء في شرحها .

(نشواتي عبد المجيد،1998،ص86)

9-2- التفاعل بين التلاميذ و أثرها على العلاقات داخل الصف :

إن عملية التفاعل الصفي و أثرها في أداء التلميذ ليست مقصودة على تفاعل معلم تلميذ فقط ، بل هناك نوع من التفاعل يقوم بين التلاميذ أنفسهم ، قد لا يقل أهمية عن تفاعل المعلم تلميذ و بخاصة من حيث أثره على إنشاء العلاقات الاجتماعية و الصداقات الإنسانية و النمو الاجتماعي ، و نظرا للدور الهام الذي تلعبه جماعات الأقران في المؤسسات التعليمية ، فقد أشارت بعض البحوث إلى أن لجماعة الأقران أثرا قويا في بعضهم البعض بتناولهم للمجالات المعرفية الانفعالية ، و الاجتماعية مما يؤثر على أدائهم العلمي على نحو فعال .

فالعلاقة فيما بينهم تتيح لهم فرصة ممارسة علاقات يكون فيها كل التلاميذ متساويين مع بعضهم البعض ، في حين يحتل التلميذ مركزا ثانويا في علاقته مع الراشدين. **(ملحم سامي محمد ،2001،ص211)**

كذا العلاقة التواصلية توفر له فرصة اكتساب مكانة خاصة في مجتمعه مع تحقيق هوية و شخصية مميزة تمكنه من جعل نشاطاته محور اهتمام اقرانه .

تسمح هذه العلاقة التفاعلية بين التلاميذ بطرح أفكارهم و مناقشتها مع الاستفادة من بعضهم البعض ، و بهذا تشكل مصدرا وفيرا للمعلومات غير الرسمية و التي لم تتناولها الموضوعات المدرسية من ألعاب و تقاليد شعبية ، و بهذا تسنح الفرصة للطفل باكتساب الشجاعة و الثقة بالنفس نظرا للتأييد و الدعم الذي يلقاه من أقرانه التلاميذ ، هذا مايساعده على الاستقلال الذاتي و عدم الاتكال على الآخرين ، هذا ما أشارت إليه بعض الدراسات حيث أكدت أن معدل النضج الاجتماعي للأطفال خلال سنواتهم المدرسية المبكرة ، يلعب دورا كبيرا في تنشئة الأطفال اجتماعيا و يكونون أقل انعزالا و أكثر ميلا لإنشاء علاقات اجتماعية متساوية مع الأقران ، لكن لا يجب أن نجمع دائما بأن هذه العلاقات ايجابية فهناك أطفال يواجهون صعوبات في إقامة العلاقات و الصدقات خاصة في السنوات الدراسية الأولى . **(نشواتي عبد المجيد ، 1998،ص87)**

هذا الأمر يكون عائقا على المعلم للتعرف على مثل هؤلاء الأطفال و تشخيص ما يواجهون من مشكلات و مساعدتهم على التكيف مع الحياة الاجتماعية المدرسية ، مما يستدعي تدخل سريع من طرف المعلم لإصلاح الأوضاع حتى لا يكون في مرحلة العدوان و يصعب عليه أكثر إقامة علاقات مع أقرانه ، فهذا العدوان يؤدي به إلى الانعزال و الخوف المرضي من المدرسة و من الحياة المدرسية كلها و يمكن انتقاله إلى أقرانه .

9-3- البنية الصفية و أثرها على التفاعل الصفي :

تؤثر البنية الصفية عادة في عملية التفاعل الصفي بحجم الصف أو عدد أفراده و كذا التكوين الاجتماعي له، أي نوعية تلاميذه و أنماط التواصل التي تسود فيه أثناء النشاطات التعليمية المختلفة ، و سنتناول هذه العوامل فيما يلي :

9-3-1- التكوين النفسي الاجتماعي للقسم :

لقد عرف هذا الجانب عدة دراسات فهناك من أشار إلى ضرورة تقسيم التلاميذ و وضعهم في مجموعات حسب العمر الزمني ، و هناك من قسّمهم حسب قدراتهم و استعداداتهم العقلية . لكن و لصعوبة الحصول على نتائج دقيقة في تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم ، و كذلك لصعوبة عزل العديد من العوامل التي تتدخل في تحديد النتائج و كذا من حيث الآثار الانفعالية في تجميع الطلاب حسب قدراتهم فقد .

فقد أشارت دراسة "مارتن و بافن "1977 إلى أن هذا التجميع يعزز مفهوم الذات لدى التلاميذ المتفوقين ، في حين يترك آثارا سيئة في مفهوم الذات لدى التلاميذ المتخلفين و منخفضي التحصيل (بطئ التعلم) . **(ملحم سامي محمد ،2001،ص213)**

فباختلاف التركيبة الإنسانية لا يمكننا أن نقسم التلاميذ حسب قدراتهم أو ميولاتهم أو حالاتهم الجسمية أو الانفعالية أو مستويات النضج و التهيؤ .

فالتلميذ مرتبط ببيئته و بعوامله الوراثية لذلك فهو مختلف من شخص إلى آخر .

لهذه الأسباب بقيت الدراسات متعارضة فيما يخص تقسيم التلاميذ داخل الصفوف الدراسية .

9-3-2- حجم الصف :

يقصد بحجم الصف عدد التلاميذ المتواجدين فيه ، و يسود اعتقاد في معظم النظم التربوية السائدة مفاده أن الصفوف المدرسية ذات الأحجام الصغيرة أو الأعداد القليلة توفر تعليمية أفضل بالنسبة للمتعلمين و تزيد من فاعلية المعلم و التي تتجسد في إنتاج مستويات تحصيلية أفضل .

كما ساد الاعتقاد بان الصفوف صغيرة الحجم تتوافر لديها فرصة المساهمة في النشاطات الصفية المتنوعة ، و إجراء المناقشات و طرح الأسئلة ، أفضل من صفوف تلاميذ كبيرة العدد .و عليه لا توجد نتائج حاسمة مول أثر حجم الصف في التحصيل و ذلك بسبب تعدد المتغيرات التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلّمية .

10- استراتيجيات التفاعل الصفي :

تظهر أهمية التفاعل الصفي بمدى إسهامهم في تحسين التعلم الصفي ، و يمكن التعرض لاستراتيجيات التفاعل الصفي من خلال معالجة الافتراضات التي يمكن تبنيها لتحسين التعلم اعتمادا على اتجاهات التفاعل الصفي وهي كالتالي :

- إنّ التعلم عملية منظمة متسلسلة و نظامية : فالتعليم الصفي يتضمن عددا من المتعلمين في أوضاع مختلفة و عندما يتوصل هؤلاء المتعلمون في نقاش حول موضوع إلى رأي ما ، فإن هذا السلوك يخضع للملاحظة و بذلك يمكن دراسته و تحليله و التنبؤ بنتائجه .
- التعليم عن طريق التفاعل اللفظي يشمل السلوك الذي يمكن تحديده كي يستطيع المعلم تجربته و التحكم به .
- يرغب المعلمون في تحسين تعليمهم عندما يكون بإمكانهم لمس نتائج ذلك بطريقة سهلة.
- يمكن أن يحدث تحسين في استراتيجيات تعلم التفاعل اللفظي إذا توفرت الشروط التالية: وهي رغبة المعلم في التغيير نحو الأفضل ،وتوفر الدعم الدعم للمعلم ، النظام الذي يمكن أن يسجل بموضوعية ما الذي يحدث في غرفة الصف ، و يمكن تمثيله برسم بياني حيث يقدم أدلة حسية لنتائج السلوك التدريسي .
- إمكانيات التجريب أعطت فرصا لاختيار افتراضات كان يصعب تجريبها ، و بذلك نقلت من فن إلى علم يمكن أن يخضع للتجريب و التحكم يساعد على تفسير الظاهرة التعليمية و التنبؤ بها ، وذلك يحسن التدريس. **(قطامي و آخرون ،2005،ص333)**

11- أساليب تحسين التفاعل الصفي :

ينطوي التدريس الفعال على اتصال فعّال و من هنا لا يمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس وبين الغرض من تحسين الاتصال أو التفاعل ،و هذه بعض المقترحات التي تفيد المعلمين في جهودهم الرامية لتحقيق الاتصال الناجح من متعلميهم :

أولا : على المعلم أن يبذل جهده في تحسين قدرته و مهارته الكلامية و أن يتكلم بشكل مباشر و يتقنه و بنمط مألوف بحيث يجعل من كلماته تناسقا حيا ، و يستخدم معها الجهات و الإرشادات المعبرة المناسبة مع التنويع في الصوت و معدل الكلمات للحصول على النتائج المطلوبة .

ثانيا : على المعلم أن يخطط و ينظم درسه بطريقة منطقية و سهلة الفهم و التقديم من خلال تقسيم الموضوع إلى أجزاء واضحة متكاملة و ربط أجزاء البحث بعضها ببعض دون تشتيت انتباه المتعلمين .

ثالثا : على المعلم أن يحدد الحاجات و القدرات و الاهتمامات للمتعلمين و يختار المفاهيم و الأمثلة و الخبرات ما يتلاءم معها ليحقق هدفه التفاعل الصفي .

(قطامي و لآخرون ،2005،ص335)

رابعا: على المعلم أن يصغي بشكل جيد و باهتمام لأسئلة متعلميه ، و إجاباتهم و تعليقاتهم لأنهم يصبحون أكثر اهتماما و اقتناعا إذا أبدى المعلم اهتماما لآرائهم و أفكارهم .

خامسا : على المعلم أن يعمل على تنمية أساليب الضبط الذاتي لدى الطلبة النابع من داخلهم و ليس مفروضا عليهم ، و الممارسات الآتية يمكنها أن تشجع المتعلمين على الانضباط الذاتي :

- تعزيز السلوك الإيجابي للمتعلمين .
- اعتماد الأسلوب الديمقراطي .
- تنويع الأنشطة في الموقف التعليمي .

– تقبل مشاعر المتعلمين و احترامها .

– الإعداد الجيد للدرس .

سادسا : على المعلم أن يحاول القضاء على الضجة و الأصوات التي تصرف التلاميذ عن الانتباه إلى الدرس ، و إذا لم يتمكن من ذلك يحاول التغلب على هذا الأمر بالحديث بصوت أعلى من الطبيعي أو بشكل أفضل ، أو بإشراك التلاميذ بنشاطات أخرى لا تتصل بالإصغاء .

سابعا : على المعلم أن يشجع التلاميذ على ان لا يبالغوا في تحمسهم أو تأثرهم بالأشياء التي يسمعونها ، فهم بسبب التلهف غالبا ما يقفزون إلى الفكرة و يتخذون قرارا سريعا بدون إصغاء ، و هو ما يؤدي بهم إلى نتيجة خاطئة .

(نادر فهمي الزيود و آخرون ،1999،ص204)

12– النظريات المفسرة للتفاعل الصفي :

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

- **نظرية التحليل النفسي :**

تفسر نظرية التحليل النفسي السلوك داخل القسم أو العلاقات الوجدانية في ضوء مفهوم "التوحد" هو مفهوم يتجلى في اكتشاف الشخص السمات المنتشرة بينه و بين الشخص الآخر ، فالتلميذ يتوحد مع الصف كلّما أحس بسمات مشتركة بينه و بين المعلم و كلما تمكن المعلم بذلك من تعزيز طموح التلميذ ، و رفع مستواه و بذلك يحدث تماثل بين الجهاز النفسي للفرد لدى الجماعة .

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

– العامل الأبوي : و ينطبق على نمط من المدرسين ذوي الملامح الصارمة و العدل و يتمتعون باحترام التلاميذ و تجاوبهم معهم كما يمثلون الأنا الأعلى لتلاميذهم .

– القائد : و ينطبق على المدرس المثير لإعجاب التلاميذ و تقمص شخصيته .

– التسيّد : و ينطبق على المدرس الموهوب بالانضباط العالي و يستخدم ميولات التلاميذ و رغباتهم في إشباع ميولاته السيادية و تقل بين التلاميذ في ضوء تسييره علاقات الصداقة و يتقمصون المستبد (التوحد مع التعدي) .

– موضوع الحب : و ينطبق على المدرسين موضوع حب و ميل التلاميذ الذي يجعل منه الشخص المركزي لجماعة القسم .

– موضوع العدوانية : و ينطبق على المدرسين ذوي السيادية المرنة فالتلاميذ لا يميلون إليهم و لكنهم يحافظون على علاقات الصداقة بينهم و بينه لتحاشي العقوبات .

– المنظم : و يعمل على التلاميذ لإتاحة الفرصة للآخرين لإشباع حاجاتهم المكنونة كتهيئة فرص الغش دون الإحساس بالذنب ، فهم أشخاص مركزيين لأن لهم إشباع جماعي لرغبة اللذة .

– الفاتن : و ينطبق على التلميذ الذي يبادر إلى التمرد ضد سيادة أو لا عدالة المعلم دفاعا عن أحد أصدقائه فيتحول التوحد مع المعتدي إلى التوحد مع التلميذ البطل ، ففي ضوء هذه المواصفات يتحدد نمط التفاعل و العلاقات الوجدانية في القسم الدراسي فقد يكون تعاونيا أو سلطويا حسب نظرية التحليل النفسي .

➢ **النظرية السلوكية :**

اتفق كل من " بافلوف و واطسون و ثورندايك و سكينر و هال و تولما " و غيرهم على أن الانفعال و السلوكيات من حيث هي قابلة للملاحظة المباشرة هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية ، فشرود التلميذ و انشغاله بأدواته و عدم انتباهه ، سلوكيات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس و لا يمكن إدراك عدم اهتمام التلميذ بالدرس إلا بدلالة هذه الأفعال.

ففي ضوء هذا المفهوم العام للسلوك حاول السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من سلوكيات و تفاعلات بين المعلم و التلاميذ ، بناءا على مبادئ (التعزيز، التعميم ، الاستجابة ، الانطفاء) و من ثم فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما ، يؤدي الى استجابة و حصول التعلم و تعزيز الإجابة الصحيحة يؤدي إلى إمكانية تكرارها و تعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها ، و أكد "سكينر" على أن أساليب التخويف و الإنذار لا يؤدي إلى استجابات مرغوب فيها .

و عليه فالتفاعل بين التلاميذ و المعلم في ضوء مثيرات الوسط التعليمي للحصول على نمط إيجابي من التفاعلات داخل القسم ، فاعتماد المعلم لأساليب الحوار و تبادل الرأي و تعزيز السلوك بنتائجه كالنجاح و ما يترك ذلك من شعور لدى التلاميذ و المعلم بالرضا يفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة و مشاركتهم الواسعة في الدرس و إن تجاهل المعلم لتلاميذه و تهميشهم و اعتماده أساليب الإكراه و التخويف و التهديد ، يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو المدرسة كالنفور و الهروب و قلة المشاركة مما يؤدي إلى الرسوب. **(فاطمة مشري ساسي ،2012، ص79)**

➢ **النظرية الجشطالتية :**

حسب "لوين " فإن السلوك الذي يجري داخل القسم سواء من المعلم أو التلميذ ، لا يمكن تفسيره أة فهمه كسلوك منفصل أة منعزل و إنما هو مجموعة العوامل المتداخلة كالمكان و الزمان و حالة الطفل السيكولوجية و الفيزيولوجية ، و اتجاهاته نحو المعلم و المادة الدراسية و جماعة التلاميذ و الظروف الفيزيقية و الخلفية الأسرية .....الخ ، فهذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي .

فالمجال الكلي و الكلية هي السمة المركزية للإدراك و التعلم عن طريق الاستبصار فالتلاميذ و المعلم إنما يدركون المواقف بناء على بنيتها الكلية و تنتظم العلاقات داخل القسم بالتالي يكون وفقا لهذه القاعدة .

يؤكد "جان بياجيه" أن استيعاب القواعد و الأحكام و بروز العواطف و ملامح الشخصية تناسب مرحلة العمليات الصورية في سن الحادية عشر ، و لا يتم ذلك إلاّ في حالة حدوث التوازن عبر آليتي الاستيعاب و التلاؤم خلال مراحل النمو المختلفة ، و يقصد بالتوازن سعي الفرد و نشاطه المستهدف دوما لفهم و تفسير ما حدث من تغيرات على مستوى محيطه أو على مستوى تفكيره و هذه التغيرات هي المنشئة لحالة اللاتوزن التي تولّد لدى الفرد الحاجة إلى معرفة ة إعادة التوازن المفقود .

و أمّا الاستيعاب فيقصد به إمكانية الفرد إدماج معطيات و معلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الحركي و الفكري ، و أما التلاؤم فيقصد به تكيف و توافق الحالة النفسية و العقلية و البيولوجية لفهم و تفسير تغيرات المحيط .

و يرجع التوازن و عدمه في مجال العلاقات الوجدانية و التفاعلات الاجتماعية إلى الأساليب التربوية القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم و التلميذ ، فالاحترام المتبادل ناتج عن اتحاد عمليتي " الحب و الخوف " هو منشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب و التلاؤم في مجال التفاعل و العلاقات الوجدانية للفرد و مختلف الأشخاص المكوّنين لمحيطه و هي العملية التي تؤدي إلى لا مركزية أدوار الأنا و تشكل الانضباط المستغل

الحر لدى التلاميذ . فالخوف من المعلم الذي يقترن بالحب أو الاحترام لا يؤديان إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم و تفاقم مركزية الأنا .

➢ **نظرية الضبط :**

حدّدت نظرية الضبط الأدوار الرئيسية للمدير و المعلم و التلميذ و فسّرت العلاقات الاجتماعية و الوجدانية ، و الدور الرئيسي للمدرسة من حيث أنها نظام اجتماعي ضابط فتلخصه النظرية في استحداث تفاعلات و علاقات وظيفية بين أفرادها .

و التلميذ هو نظام فرعي ضابط مدفوع من الداخل لإشباع حاجاته كلّما زاد إحباطا و شعورا 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 و تقدير الذات و حرية ، و تختلف الطرق حسب كل معلم .

(فاطمة مشري ساسي ،2012،ص85)

و ما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتفاعل داخل القسم هو أنها تباينت في ذلك تبعا إلى تباينها في تفسير التعلم ، فالسلوكية تقلّل من فعل الوجدانية في استحداث التفاعل بناءا على اختصار الفعل الإنساني في آلية ميكانيكية المثير و الاستجابة ، و مدرسة الجشطالتية تركز على الموقف التعليمي الكلي و يتأثر بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي و الاجتماعي للتلميذ و المعلم و التفاعل داخل القسم و الذي يتأثر بدوره بأسلوب القيادة و المجال الانفعال و النفسي لجماعة القسم و نظرية التحليل النفسي تركز على نمط الشخص المركزي و دوره في صياغة و تحديد نمط التفاعل أمّا نظرية الضبط الدماغي للإنسان (المعلم،التلميذ) فتركز في تحقيق رغبات الفرد و استحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم .

13- أدوات تحليل التفاعل الصفي :

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

- أداة "رايت ستون" : و تهدف إلى دراسة الممارسات المستحدثة في سلوك المعلم.

- أداة "بالس" : و تهدف إلى دراسة وظائف المعلم أثناء تدريسه المواد الاجتماعية.

- أداة "هوفس" : و تهدف إلى دراسة وظائف المعلم أثناء تدريس المواد التي لها أثر على نمط سلوك التلاميذ و تسهيل عملية نموهم العلمي .

- أداة "رايت": و تهدف إلى مقارنة بين سلوك المعلم أثناء حصة الرياضيات التقليدية و سلوك تدريس المعلم أثناء تدريس حصة الرياضيات الحديثة .

- أداة "رايت و بريكور": و تهدف إلى المقارنة بين العمليات السيكولوجية و الاتجاهات في سلوك التدريس أثناء تدريس مادة الرياضيات التقليدية و الحديثة .

- أداة "ويتول": و تهدف إلى ملاحظة و تحليل التفاعل النفسي الاجتماعي ، و ذلك بناء على أنماط السلوك الصادرة عن المعلم خلال تفاعله مع تلاميذه داخل الفصل الدراسي .

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

- أداة "غالاوي": و تهدف إلى دراسة الجانب غير اللفظي من سلوك المعلم .

- أداة "حمدان": صمم حمدان شبكة ملاحظة لدراسة التفاعل اللفظي الشامل و هما الأداتان المعتمدتان في الدراسة . **(محمد زياد حمدان ،2001،ص98-99)**

14- التفاعل الصفي في مادة الرياضيات :

تعتبر الرياضيات من العلوم الهامة والضرورية لأي فرد مهما كانت ثقافته لأنها تأخذ حيزا هاما في الحياة، ويحتاجها الفرد في اتخاذ القرارات المتعلقة بأمور حياته اليومية.

للرياضيات دور مهم في تقدم الكثير من المجتمعات، لأنها تعمل على حل الكثير من المشكلات التي تعترض المجتمع الذي يسعى لأن يكون مجتمعا علميا وتقنيا كونها تمثل إحدى المجالات المعرفية المتميزة ، فهي تعتبر أم العلوم لأن تقدم أي مجال من مجالات المعرفة يجب أن يكون مرتبطا بمعرفة رياضية واسعة، لهذا فإننا نجد بأن الرياضيات تدخل في جميع المجالات من علوم تجريبية أو تكنولوجية، الفلك، الهندسة المعمارية، وكذا العلوم الإنسانية...الخ، فكل هذه العلوم تستقي بنائها من الرياضيات.

إذن هي علم تجريبي من خلق وإبداع العقل البشري، يمكن النظر إليها على أنها:

- طريقة أو نمط في التفكير.
- لغة عالمية تستخدم رموزا و تعابيرا محددة.
- فن و يتضح ذلك في تناسقها وترتيب وتسلسل الأفكار الواردة فيها كما ينصب اهتمامها على تحليل المواقف والوضعيات التعليمية التي تأتي في نهاية الفعل التعليمي و التعلمي لفهم ما جرى في عرض الدرس، سواء تعلق الأمر بتصورات التلميذ أو التعرف على أساليب تفكيرهم واكتشاف الطرائق التي تمكنهم من معرفة ما طلب منهم أو ما عرض عليهم، ومدى نجاعة المدرس في الخطة التي اختارها والأساليب التي وظفها.

اخترنا هذه المادة لملاحظة التفاعل الصفي فيها باعتبارها من المواد التعليمية المهمة بالنسبة للمقرر الدراسي للمواد وكذا باعتبارها مادة أساسية تساعد التلميذ على مسايرة الحياة اليومية له ، فهي متميزة عن باقي المواد الأخرى بالنسبة إليه لأنها مادة علمية مجردة تعود التلاميذ على التفكير الإبداعي الذي ينمي عقلهم بصفة منطقية ، كما أنها تتميز بالتسلسل والترابط في مواضيعها فلا يمكن تقديم درس عن درس أخر أو تأخيره .

كما أن نجاح برنامج الرياضيات مرهون بالمعلم، حيث على معلمي هذه المادة بالإكثار والتنويع من الاستراتيجيات في التعليم، لكي يتمكن التلاميذ من محاولة حل المشكلات بطريقة عقلية منطقية، وعلى المعلم أن يكون مرنا يتبع عدة أساليب ويراعي التسلسل المنطقي لمادة الرياضيات وعارف بالخصائص التي تميز هذه المادة الحيوية و المجردة ، وباستعمال وتنويع المعلم لأساليب واستراتيجيات التدريس يسمح للتلاميذ من تبسيط المشكلات التي يتعرضون لها، حيث يتمكنون من استيعاب هذه المشكلات وبالتالي يسهل حلها مما يجعل هذه المادة المجردة مادة ممتعة مما يمكن من تكوين نظرة ايجابية نحو مادة الرياضيات من طرف التلاميذ.

(عبد الله بن عثمان المغيرة ، 1989،ص 160)

خلاصـــة الفصـــل :

بعد تطرقنا لموضوع التفاعل الصفي بشكل عام و التعرف على التفاعل الصفي القائم بين المعلم و التلميذ مع ذكر أنماطه و أهميته و طرق تحسينه ، و كذا بعض النظريات المفسرة للتفاعل الصفي و أدوات تحليله ، و منه إلى التفاعل الصفي في مادة الرياضيات و مالها من أهمية .

و بناءا على ما تقدم ذكره من أفكار و آراء و نظريات علمية ، يمكن القول أن عملية التفاعل الصفي لها أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلّمية ، و تساهم بشكل كبير في تحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ و مساعدتهم على تنمية قدرتهم على التفكير الإبداعي ، فكلما تمكن المعلم من تطبيق مهارات التفاعل داخل القسم كلما ساهم في زيادة نشاط تلاميذه و تقوية عزيمتهم على النشاط في مادة الرياضيات .

الـــفـــصـــل الـــثـالـــث

التفكيـــر الإبـــداعـــي

تمهيد

1- التفكير .

2- تعريف الابتكار.

3- مفهوم التفكير الإبداعي .

4- قدرات التفكير الإبداعي .

5- مراحل التفكير الإبداعي .

6- مستويات التفكير الإبداعي .

7- مكونات الإبداع .

8- الخصائص المميزة للشخص المبدع .

9- العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي .

10- النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي .

11- استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي .

خلاصة الفصل .

تمهيـــد:

لقد أصبح من المتعارف عليه عند المفكرين الآن أن الفروق بين الدول المتقدمة والمتخلفة هي فروق في مدى امتلاك العقول المبدعة واستغلالها، وفي مدى الإنتاج الإبداعي، فالإبداع هو المحك الحاسم في الإسراع بتقدم شعب من الشعوب أو تخلف شعب آخر، ولما كان لزاما علينا أن نكون مبدعين ونمتلك القدرة على التفكير الإبداعي كان لابد لنا من معرفة ماهيته، قدراته ، مكوناته ، المراحل والمستويات التي يمر بها و صفات الشخصية المبدعة ، العوامل المؤثرة فيه وأهم النظريات المفسرة له وهذا ما سنقوم بعرضه في هذا الفصل.

1 – تعريف التفكير :

يعتبر الاتجاه المعرفي احد أهم اتجاهات علم النفس الذي كرس لفهم العمليات المعرفية ، والكيفية التي يتعلم بها الناس ، و طرق تعليم التفكير و تطويره و تنميته و أسس التعامل مع المتعلم وفقا لمراحل نموه المعرفي المختلفة .

كما أن التفكير مفهوم معقد اختلفت الرؤى حوله ، و تعددت أبعاده و تباينت وجهات نظر العلماء و الباحثين حول التعريف العام للتفكير ، إذ قدموا تعريفات مختلفة استنادا إلى أسس و اتجاهات نظرية متعددة ، و عليه سنحاول استعراض أهم التعريفات لهذا المصطلح .

يرى " **جودت أحمد سعادة (2003)** أن :" التفكير عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة و على رأسها حل المشكلات و الأقل تعقيدا كالفهم و التطبيق ، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع مع توفر الاستعدادات و العوامل الشخصية المختلفة و لا سيما الاتجاهات و الميول ."

(جودت أحمد سعادة ،2001،ص40)

و يعرفه " **دي بونو** " بأنه : " التفكير هوالتقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما ، و قد يكون هذا الغرض هو الفهم أو اتخاذ القرار أو التخطيط ، أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما ". **(دي بونو ادوارد، 2001،ص41)**

كما يعرفه " **جروان**" (2002) بأنه عبارة عن :" سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق الحواس بحثا عن معنى الموقف أو الخبرة ، وهو سلوك هادف و تطوري ." **(جروان ،2002،ص43)**

أما " **جون ديوي** " فيعرفه بأنه :" عملية ذهنية يقوم بها الأفراد لإعطاء معنى للتجربة و الخبرة في مختلف مجريات الحياة اليومية ".

(سويد عبد المعطي،2003،ص27)

في حين يعرفه "**حامد عبد السلام زهران** ": هو تكوين الأفكار و تكاملها و ضم بعضها لبعض فيما يتعلق بموضوع أو مشكلة و يتم ذلك بالتخيل و التصور و الفهم و الاستنتاج و غير ذلك من العمليات العقلية ، و يظهر التعبير الخارجي لوظيفة التفكير في السلوك ". **(حامد عبد السلام زهران ،1997،ص135)**

و من خلال ما سبق نستنتج أن التفكير يعد كعملية معرفية عنصرا أساسيا في البناء العقلي ـ المعرفي ــ الذي يمتلكه الانسان ، كما يتميز التفكير عن سائر العمليات المعرفية بأنه أكثرها أهمية و أشدها تعقيدا و أقدرها على النفاذ إلى عمق الأشياء و الظواهر و المواقف و الإحاطة بها مما يمكنه من معالجة المعلومات و إنتاج و إعادة و إنتاج معارف و معلومات جديدة .

1-2- أنواع التفكير :

نظرا لتنوع معاني مصطلح التفكير توجد عدة أنماط و من بينها :

ــ التفكير الملموس : و هو التفكير الخاص بالمظهر الخارجي للمثيرات دون محاولة فهم معناها ، أي أنه يدور حول أشياء ملموسة و هي لا تحتاج إلى بذل مجهود في التفكير و يتميز الأطفال بهذا النوع من التفكير كما يتميز في معنى الجزء أو الحركة.

(محمود محمد غانم، 1995،ص27)

ــ التفكير المجرد : و هو التفكير في الأشياء غير المحسوسة أي على معاني الأشياء و ما يقابلها من أرقام و رموز و ألفاظ كالتفكير في معنى الجزء أو الحركة .

(علي حسين ،2005 ،ص35)

ــ التفكير الموضوعي العلمي : و هو التفكير في الأشياء ذات الوجود الفعلي في عالمنا الذي نعيشه ، و يعتمد هذا النوع على ثلاث ركائز أساسية :

– الفهم : أي إدراك العلاقات بين الأجزاء و بين الجزء و الكل .

– التنبؤ : أي الوصول إلى العلاقات الجديدة .

– التحكم : أي القدرة على التحكم في الظروف المحيطة لإحداث العلاقة الجديدة المراد تحقيقها . **(أحمد حامد منصور ،1989 ،ص84)**

ــ التفكير الناقد : و هو التفكير الذي يعتمد على التحليل و الفرز و الاختيار و الاختبار لما لدى الفرد من معلومات من أجل التمييز بين الأفكار السليمة و الخاطئة .

(العتوم عدنان يوسف ،2004)

ــ التفكير فوق المعرفي : مفهوم يشير إلى عمليات التفكير العليا التي تتحكم في توجيه و إرادة نشاطات حل المشكلة أو اتخاذ القرار ، و يتركز فيها وعي الفرد لذاته و لغيره أثناء القيام بالمهمات التي تتطلب معالجة للمعلومات .

(حسن شحاته ، زينب النجار،2003،ص 127)

2- الابتكـــار :

- لغة : عرفه "**ابن منظور**" في معجمه لسان العرب " الابتكار مشتق من الفعل بكر و البكرة بمعنى الغدوة ، و أبكر بمعنى تقدم ، و ابتكر الرجل أي أكل باكورة الفاكهة أي أولها و أبكر أي أدرك الخطبة من اولها ". **(ابن منظور المصري،1981،ص333)**

في حين يعرفه " **صاحب المنجد** " في اللغة :" ابتكر الفاكهة ، أكل باكورتها و استولى على بكورة الشيء ، ومنه ابتكار المعاني ، و هو كل شيء غير مألوف ".

كما يشير "**قاموس أكسفورد** " إلى الابتكار على أنه القيام بعمل تغييرات عظيمة بواسطة الأفكار الجديدة ". **(As Hornby and Etc ,439)**

بناءا على ماسبق نستنتج أن الابتكار هو السبق و الإتيان بالجديد فكل من أوجد شيء جديد قبل الآخرين فهو مبتكر ، و هذا الشيء يتسم بالسبق و التقدم في الفكر ، أي فكرة لم يسبق إليها أحد فصاحبها مبتكر فنقول عن فكرته أنها فكرة جديدة مبتكرة .

- التعريف الاصطلاحي : لقد تعددت التعاريف التي استخدمت لتحديد المقصود بمفهوم الإبتكار و تباينت ، ما أدى إلى غموض هذا المفهوم و ازدياده تعقيدا فمن الصعوبة إيجاد تعريف جامع شامل للابتكار ،أو على الأقل تعريف متفق عليه من قبل المتخصصين و المهتمين بالابتكار و من بين هذه التعاريف مايلي :

تعريف "**جيلفورد** "(1959) الذي يقول :" هو تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة ، هي تنوع الإجابات المنتجة و التي لا تحددها المعلومات المعطاة ".

(خير الله سيد ،1990،ص5)

تعريف "**محمد عبد الرزاق** "(1994) الذي عرفه بأنه :" عملية يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات و المبادئ الناقصة و الانسجام و غير ذلك ، فيحدد فيها الصعوبة

و يبحث عن الحلول فيقوم بتخمينات و يصوغ فروضا ثم يختبرها ، كما يعرف أيضا هو قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجا متميزا بأكبر قدر ممكن من الطلاقة و المرونة و الأصالة وذلك باستجابة لمشكلة أو موقف مثير ، و تكوين علاقات جديدة لم تكن من قبل ".

(المشرفي انشراح ابراهيم ،2005،ص14)

تعريف " ايزنك" :" الابتكار هو القدرة على رؤية علاقات جديدة أو هو إنتاج أفكار غير معتادة و البعد عن الشكل التقليدي في التفكير". **(رجب مصطفى ،2004،ص2)**

فمن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الابتكار هو القدرة على انتاج أفكر جديدة لم تكن من قبل ، أو إعادة صياغة أفكار متداولة بطريقة جديدة ، فيكون هذا الفرد سابق في فكرته لما حوله و هذا لا يكون إلا إذا كانت هناك عوامل تساعده على ذلك مثل البيئة المحيطة به و ثقافة المجتمع السائدة ، و غيرها من العوامل و الظروف التي تجعل الفرد يخرج طاقاته ليصبح مبتكرا أو مبدعا لنقول أن هذا الأخير لديه تفكير إبداعي .

3_ مفهوم التفكير الإبداعي:

3_1_مفهومه لغة:

إن كلمة " إبداع" تشير إلى الخلق على غير مثال سابق.

(ابن منظور ، 1993،ص 96)

وللإبداع مرادفات لغوية، كالابتكار، التوليد، البديع، الحديث، المولد.

بمعنى تحقيق شيء ما له صفة الجدة ولكن الجدة وحدها لا تكفي بل يجب أن يكون ملائما واقتصاديا ومفيدا. **(محمود السيد،1995،ص 13)**

3_2_ مفهومه اصطلاحا:

الإبداع هو نشاط عقلي مركب وهادف، يمكن الفرد من الربط غير العادي للأفكار ويقود إلى حلول وأفكار وتصورات ونظريات وانتاجات تكون متفردة وجديدة، ويوجه رغبة قوية في البحث عن حلول والتوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا.

(طارق عبد الرؤوف عامر،2005، ص29)

وللإشارة فانه للتفكير الإبداعي والتفكير الإبتكاري نفس المدلول في هذه الدراسة، وهذا ما يؤكده **عبد الإله الحيزان(2002)** في قوله: "إن التفكير الإبتكاري مراده التفكير الإبداعي، ولا نجد فرقا بينهما". **(عبد الإله الحيزان، 2002،ص20)**

3_3_ مفهومه عند المفكرين والباحثين:

إن مفهوم الإبداع من المفاهيم التي اختلف في تعريفها، إذ هناك من اعتبره على أنه درجة عالية من الذكاء، وأنه مقتصر فقط على الباحثين والمبدعين، وهناك من يرى أنه قدرة نجدها عند جميع الأفراد، ولكن بنسب متفاوتة، وقد يعود هذا الاختلاف إلى محاولة الباحثين صياغة تعريفاتهم الخاصة التي تؤكد وجهات نظرهم المختلفة، فمثلا:

_ تعريف أبو حطب:" هو أرقى مستويات النشاط المعرفي للإنسان،وأكثر النواتج التربوية أهمية، ومن خلاله يتم إنتاج حلول متعددة للمشكلة الواحدة". **(أبو حطب،1993،ص15)**

_ تعريف الكسندر روشكا:"الإستعداد والقدرة على إنتاج شيء جديد، أو أنه حل جديد لمشكلة ما، وإنه تحقيق إنتاج جديد وذي قيمة من أجل المجتمع".

(الكسندر روشكا،1989 ،ص5)

_تعريف سيمبسون (Cimpson, 1922): "المبادأة التي يبديها الفرد في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير".

(عماد الزغول، على فاتح الهنداوي، 2009، ص347).

كما اعتبر أن المصطلحات مثل حب الإطلاع، الخيال، الاكتشاف و الاختراع هي مصطلحات أساسية في مناقشة معنى الابتكار.

_تعريف جيلفورد (Gilford, 1950):" هو تفكير في نسق مفتوح يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة هي تنوع الإجابات المنتجة والتي لاتحددها المعلومات المعطاة".

(سيد خير الله،1990 ،ص5)

_تعريف روجرز(Rogers,1954):"هو ظهور لإنتاج جديد نابع من التفاعل بين الفرد وما يكتسبه من خبرات"، ويشير إلى أن العملية الإبداعية هي فعل خلق لإنتاج جديد نسبيا ينمو معبرا عما يكمن في الفرد من تميز من ناحية، وعن المواد والأحداث والناس وظروف الحياة من ناحية أخرى.

(عماد الزغول،على فاتح الهنداوي، 2009،ص347)

_تعريف شتاين (Stein):"إنتاج جديد نافع يحقق رضا مجموعة من الناس في فترة معينة من الزمن". **(زيد الهويدي، محمد جهاد جمل، 2006،ص90)**

_ تعريف ماكينون (Machinon,1962):" هو عملية تمتد عبر الزمان، وتتميز بالأصالة وبالقابلية للتحقيق"، وبهذا يتفق مع تورانس في أن الإبداع يجب أن يكون واقعيا وحقيقيا.

_ تعريف تورانس (Torrance,1962):" عملية يصبح فيها الفرد حساسا للمشكلات وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة، وعدم الانسجام ويحدد الصعوبة ويبحث عن الحلول ويقوم بتخمينات ويصوغ فروضها ويختبر هذه الفروض ويعيد اختبارها ثم يقدم نتائجه في آخر الأمر". **(سعد الله الطاهر، 32،1986ص)**

أي أن التفكير الإبداعي هو تفكير مرن، لا تحدده القوالب الموضوعة أو القيود وهو إنتاج هادف يتميز بالتنوع والجدة والأصالة وبقابليته للتحقق.

فالإبداع حسب **تورانس** هو القدرة على استخدام خطوات المنهج العلمي، وهي: الحساسية والتعرف على المشكلة، صياغة الفروض، اختبار صحة الفروض، النتائج والتوصل إلى الحلول.

ـ تعريف سعادة جودت (1996):"إنه التفكير الذي يؤدي إلى التغيير نحو الأفضل و ينفي الأفكار المقبولة سابقا، وكما يتضمن الدافعية، والطموح ، والمثابرة والاستمرارية في العمل والقدرة العالية على تحقيق أمر ما، وهو الذي يعمل على تكوين مشكلة ما تكوينا جديدا". **(سعادة جودت أحمد، قطامي يوسف، 1996)**

ـ تعريف سيد خير الله:" قدرة الفرد على الإنتاج، إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية الأصالة و بالتداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير". **(سيد خير الله ،1990)**

والملاحظ أن اختلاف التعاريف التي قدمها الباحثون لمفهوم الإبداع، يرجع إلى اختلاف نظرتهم للإبداع، التي يمكن تصنيفها إلى أربعة اتجاهات، وهي:

الاتجاه الأول:الإبداع على أساس إنتاج محدد: يهتم بالنواتج الإبداعية.

الاتجاه الثاني: الإبداع على أساس العملية العقلية: يركز على الكيفية التي يبدع بها الفرد والمراحل التي يمر بها عمله وإنتاجه الإبداعي.

الاتجاه الثالث: الإبداع على أساس الشخص المبدع والسمات الشخصية للمبدعين: أي في ضوء ما يتسم به المبدعون من خصائص وسمات نفسية تميزهم عن الأشخاص العاديين، مثل الاستقلالية، المثابرة، الخبرة..الخ. **(محمد اوباجي، 2006،ص18)**

الاتجاه الرابع: الإبداع على أساس المناخ الإبداعي: وهي مجموعة الظروف العقلية و الانفعالية و الاجتماعية التي تعمل من خلال عملية التعليم والتعلم على تنشيط وتنمية إمكاناته وقدراته الإبتكارية. **(سامية سعدي،2001،ص34)**

4_ قدرات التفكير الإبداعي:

يرى معظم الباحثين والدارسين في مجال الإبداع والتفكير الإبداعي وعلى رأسهم "**تورانس** و**جيلفورد**" على أن التفكير الإبداعي يشمل ثلاث قدرات أو عناصر رئيسية وهي: الطلاقة، المرونة والأصالة، التي شملها مقياس تورانس للتفكير الإبداعي بالإضافة إلى مهارتين فرعيتين هما: الحساسية للمشكلات، التفاصيل، وفيما يلي سنعرض هذه القدرات بشكل من التفصيل:

4_1_ قدرة الطلاقة (Fluency):

هي الحل التباعدي للمشكلات في ظروف معينة أي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الاستجابات المناسبة في فترة زمنية محددة لمشكلة أو موقف أو مثير.

(جمال الدين محمد الشامي،2004 ،226)

وتقاس بعدد الاستجابات أو بكمية الأفكار التي يمكن أن ينتجها الفرد خلال فترة زمنية معينة ، وهي بذلك تمثل الجانب الكمي للإبداع.

(عدنان يوسف العتوم، 2004،ص227)

وقد تم التوصل إلى عدة أنواع للطلاقة، وفيما يلي تفصيل لهذه الأنواع:

- **الطلاقة اللفظية أو طلاقة الكلمات (Verbal fluency):** هي قدرة الفرد على إنتاج أكبر عدد ممكن من المفردات تحت شروط معينة في فترة زمنية معينة، وتكون ذات معنى معين أو مستوحاة من شيء معين.

مثال: أذكر أكبر عدد ممكن من الكلمات التي تبدأ بحرف (ب) وتنتهي بحرف (ب)

أذكر أكبر عدد من الكلمات المتكونة من(4) أحرف تبدأ بحرف (ج)

- **الطلاقة الفكرية (Idetionalfluency)** :هي قدرة الفرد على استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة في فترة زمنية معينة لمشكلة ما.

(عماد الزغول، علي فالح الهنداوي،2009 ،ص349)

مثال: ماذا يحدث لو أن اليوم أصبح يدوم (48) ساعة.

- **الطلاقة التشعبية** : وهي قدرة الفرد على التعبير عما يدور في ذهنه وخاطره على شكل عبارات وجمل في فترة زمنية محددة.
- **الطلاقة التصنيفية:** هي القدرة على التصنيف السريع للكلمات في فئات خاصة أو تصنيف للأفكار حسب متطلبات معينة.

مثال: أذكر أكبر عدد ممكن من الحيوانات الزاحفة.

- **الطلاقة الإرتباطية** : هي القدرة على توليد معاني تعبر عن علاقة ما، كالتشابه و التضاد.
- **طلاقة الأشكال** : و تتعلق بقدرة الفرد على وضع بعض الإضافات لأشكال معينة لتكوين رسوم لأشكال حقيقة عديدة . **(محمد اوباجي،2006 ،ص 61)**

فالشخص المبدع شخص متفوق من حيث كمية الأفكار التي يقترحها عن موضوع معين في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة بغيره ، أي أنه على درجة مرتفعة من القدرة على سيولة الأفكار ، و سهولة توليدها و تتوفر هذه القدرة لدى بعض الأشخاص بقدر مرتفع .

و مثال ذلك ما ذكره " كلمنت اتلي" عن " ونسون تشرشل" أنه كان يستطيع أن يقدم على الأقل عشر أفكار لأي مشكلة عارضته ، و كذلك ذكر نقّاد الأدب أم " شكسبير" كان يمتاز بقدر مرتفع من هذه القدرة ، فليس ثمة مسرحية فيها ذكر للحيوانات الجوارح كما في " الملك لير " فهو ذكر أربعة و ستين حيوانا مختلفا مئة وثلاثا و ثلاثين مرة ، ما ان معرفته في تلك المسرحية بالنباتات و أسمائها تكاد تكون مذهلة .

(ابراهيم محسن لطفي أحمد ،1998)

4_2_ قدرة المرونة (Flexibility):

و نعني بها القدرة على توليد أفكار متنوعة ، و ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة مع توجيه مسار التفكير بحسب تغير المثير أو متطلبات الموقف ، و كما يلاحظ فإن المرونة عكس الجمود الذهني الذي يعني أن يتبنى الفرد أنماطا ذهنية محددة سلفا وغير قابلة للتغيير ، يواجه بها مواقف الحياة مهما تغيرت و اختلفت ، فإذا كانت الطلاقة تتحدد كميا بعدد الاستجابات التي تصدر عن المفحوص ، فإن المرونة تتحدد كميا بكيف هذه الاستجابات كما يتمثل في تنوعها ، و اختلافها . **(محمد اوباجي، 2006،ص61)**

وتقاس المرونة بقدرة الفرد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة خلال فترة زمنية معينة، كما عرفها **كبلان (Kaplan,1990)** :"بأنها قدرة الفرد على إنتاج أفكار متنوعة". **(عبد الكريم صوافطة ،2008)**

ويمكن تقسيم المرونة إلى:

- **المرونة التلقائية (Flexibility Spontaneous):** هي القدرة على إنتاج اكبر عدد من الأفكار المتنوعة بحرية وتلقائية، بعيدا عن وسائل الضغط أو التوجيه أو الإلحاح، ويطلب الاختبار الذي يقيس هذه القدرة من الفرد أن يتجول بالفكرة بكل حرية في اتجاهات متشعبة. **(محمد أوياجي، 2006،ص61)**

مثال: إيجاد استخدامات لقطعة حجر البناء كمطرقة أو ثقل لمنع الأوراق من التطاير.

كما تعني حرية تغيير الوجهة الذهنية فيما يتصل بمشكلة محددة تحديدا ضيقا ، حيث يقوم الشخص بتغيير مجرى تفكيره و توجيهه نحو اتجاهات جديدة بسرعة و سهولة بسبب واضح أو بغير سبب واضح .

و هي المرونة التي تقاس مباشرة من مقاييس الطلاقة و ذلك بعد الفئات المختلفة التي تصنف إليها استجابات المفحوص ، فمثلا عندما يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من استعمالات ورق الجرائد فيستجيب بأنه يمكن أن يستعمل في تنظيف السيارات أو زجاج معرض أو زجاج مكتبة أو مرآة فإنه يحصل على درجة عالية في الطلاقة و لكنه يحصل على صفر في المرونة ، أما المفحوص الذي يذكر أن ورق الجرائد يمكن أن يستخدم في تنظيف السيارات أو تغليف بعض السلع أو يوضع على أرفف المطابخ أو يستخدم مسحوقه في صناعة الورق المقوى أو يصنع منه طائرات ورقية فإنه يحصل على نفس درجة المفحوص الأول في الطلاقة و لكنه يحصل على درجة عالية أيضا في المرونة ، لأن عدد فئات استجاباته أكثر كما أن مقدار تحوله من فكرة إلى فكرة أكبر فهو ينتج فئات استجابة متنوعة .

(وسام سعيد رضوان ،2003)

- **المرونة التكيفية(Adaptive flexibility):** تكون بأن يغير الفرد الوجهة الذهنية له، وهنا يحتاج التي تعديل مقصود في السلوك ليتوافق مع التغيرات في المشكلة للوصول إلى الحلول المناسبة لتلك التغيرات. **(سامية سعدي، 2001،ص28)**

فهي المرونة التي تشتق من الاختبارات التي تعد خصيصا لذلك ، و مثال ذلك ماذكره الباحث " ابراهيم " : أنه إذا علقنا خيطين في طرفي الحجرة بحيث يكون كل منهما بعيدا عن الآخر و طلبنا من مجموعة من الأشخاص كل منهم على حدى أن يقف في وسط الحجرة ، و أن يحاول أن يجد حلا يستطيع أن يساعده على الإمساك بالخيطين في وقت واحد ، فإن الشخص المرن يستطيع ان يسلك سلوكا ناجحا ، يمكنه من مواجهة هذه المشكلة فيقترح مثلا القيام بأرجحة أحد الخيطين عند تناول الخيط الآخر ، أما الشخص غير المرن عقليا فإنه قد لا يستطيع أن يجد حلا لتلك المشكلة ، لأنه قد لا يتمكن من أن يواجه الموقف بحل معقلي مناسب .

(ابراهيم محسن لطفي أحمد ،1998).

4-3- قدرة الأصالة(Originality):

تعد الأصالة من أهم القدرات التي تسهم في ظهور الأداء الإبداعي لدى الفرد لان الإبداع يشير إلى كل ما هو جديد. **(عبد الكريم صوافطة،2008)**

وهي القدرة على التعبير الفريد من نوعه من خلال إنتاج الأفكار الجديدة والنادرة أكثر من الأفكار الشائعة والمألوفة . **(عدنان يوسف العتوم،2004 ،ص227)**

فالشخص المبدع لا يكرر أفكار المحيطين به و لا يلجأ إلى الحلول التقليدية للمشكلات.

كما يرى "سيد خير الله" أنها إجابات قليلة التكرار الإحصائي داخل الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، أي أنه كلما قلت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها.

(سيد خير الله، 1990،ص8)

وتقاس بمدى جدة الاستجابة التي يعطيها الفرد عن طريق مقارنة شيوع تلك الاستجابة باستجابات الأفراد داخل المجموعة.

4_4_ قدرة الحساسية للمشكلات (Sensitivity to problems):

إن الخطوة الأولى في حل المشكلة هي إدراك وجودها، وذلك بقدرة الفرد على استكشاف مواطن الضعف أو النقص أو الفجوات في الموقف.

(نشواتي،1985،ص136)

فالشخص المبدع يمتلك حساسية مرهفة للتعرف على هذه الثغرات فهو يرى في الأشياء ما لا يراه الأشخاص الآخرون.

وتقاس الحساسية للمشكلات بتقديم مواقف معينة، ثم يطلب من الفرد أن يجد النقائص والعيوب فيها ثم يذكر التحسينات أو التعديلات التي يمكن إدخالها عليها.

(محمد أوباجي، 2006،ص62)

4_5_ قدرة التفاصيل(Elaboration): هي قدرة الفرد على إضافة تفاصيل جديدة للمواقف أو الأشياء، تقود هذه الإضافات إلى إبداعات جديدة.

(عدنان العتوم، 2004،ص228)

4-6_ قدرة الاحتفاظ بالاتجاه والمواصلة:

تعني أنه يجب على المبدع أن يكون ذو قدرة عالية على التركيز لفترات طويلة ومصحوبة بالانتباه على هدف معين وأن يتخطى أي معوقات أو مشتتات، وعدم الالتفات لها وتكمن المواصلة في الأشكال التالية: المواصلة الزمنية، المواصلة الإدراكية و المواصلة المزاجية. **(عبد الله طه الصافي،1997،ص36)**

وهنا يقول **هاوي:** " يملك معظم العباقرة إحساسا قويا بالمحافظة على الاتجاه الواحد، فهم يعرفون ماذا يريدون، وما يريدون أن يحققوه ولا يسمحون لأي مشتتات تعيقهم عن تحقيق أهدافهم مهما عظمت". **(حسن إبراهيم عبد العال، 2005، ص92)**

5_ مراحل التفكير الإبداعي:

لقد تقدم المهتمون بالإبداع والباحثون في مجالاته المختلفة بعدة أفكار حول مراحل عملية الإبداع، تتلخص أغلبها في أربع مراحل رئيسية، وهي:

5_1_ مرحلة الإعداد أو التحضير(Preparation):

يتم من خلالها تحضير العقل أو الذهن لعملية الإبداع الخاصة بالتعامل مع إحدى المواقف أو المشكلات القائمة أو المطروحة للنقاش، بحيث يتم جمع المعلومات والأفكار ذات العلاقة بها وفهمها جيدا إستعدادا للمرحلة الموالية.

5_2_ مرحلة الحضانة(Incubation):

يتم فيها تنظيم الأفكارأو المعلومات التي لا تمت إليها بصلة، حيث يتم التعرف بشكل أعمق على هذه المشكلة مع طرح أفكار غير نهائية لحلها.

5_3_ مرحلة الإلهام أو الإشراق(Illumination):

ويتم في هذه المرحلة التحليل المتعمق للمشكلة لإدراك ما بين أجزائها وعناصرها المختلفة من علاقات متداخلة مما يسمح بعد ذلك بانطلاق شرارة الإبداع المطلوبة، وهي لحظة ظهور الحل الملائم للمشكلة، أي ميلاد الفكرة المبتكرة بطريقة مفاجئة وغير متوقعة.

5_4_ مرحلة التحقق(Verification):

وتمثل آخر مراحل عملية الإبداع، إذ يتم الحصول على النتائج النهائية المرغوب فيها، ومع ذلك فان المفكر المبدع يقوم بفحص أو اختبار الفكرة الإبداعية التي تم التوصل إليها للتحقق من أصالتها وجدتها وفائدتها الحقيقية، تمهيدا لتوثيقها في الميدان.

(عبد الله نعمة الشمري، 2010،ص25

6_ مستويات التفكير الإبداعي:

هناك خمسة مستويات للقدرات الإبداعية توصل إليها الباحث **كالفن تايلور(Taylor)**، ونشير هنا إلىأن هذه المستويات ليست في تنوع وإنما في عمق التفكير الإبداعي، وهي كالتالي:

6_1_المستوى التعبيري(Expessive):

وهو القدرة على التعبير المستقل في الغالب عن المهارات والأصالة ونوعية الإنتاج، التي تكون غير هامة في هذا المستوى، ويبدو أن ما يميز المبدعين في هذا المستوى هما صفتا التلقائية والحرية. **(طارق عبد الرؤوف عامر، 2005،ص66)**

6_2_المستوى الإنتاجي(Pruductive):

وينتقل الفرد من المستوى التعبيري إلى الإنتاجي حينما تنمو مهاراته بحيث يقوم بتنفيذ النشاط الحر التلقائي وضبطه وتحسين أسلوب أدائه في ضوء قواعد معينة، وعلى هذا فانه لا ينبغي أن يكون هذا الإنتاج مستوحى من عمل الآخرين.

6_3_المستوى الإختراعي(Inventive):

هذا المستوى يتطلب المرونة في إدراك علاقات جديدة غير مألوفة بين أجزاء منفصلة موجودة من قبل. **(محمد اوباجي، 2006،65)**

6_4_المستوى الإبداعي(Innovative):

وهذا مستوى لا نجده إلا عند قلة من الأفراد فقط، يتطلب قدرة قوية على التصور التجريدي ولا يحدث إلا عندما تكون الأسس والمبادئ العامة التي تحكم ميدانا معينا مفهومة فهما كافيا، مما ييسر للمبدع تحسينها وتعديلها.

6_5_المستوى البزوغي(النشوئي):

و هو أعلى صورة من صور الإبداع، ويتضمن إنشاء أو تصور مبدأ جديد أو مسلمة جديدة تخرج منها رؤية جديدة. **(طارق عبد الرؤوف عامر، 2005،ص67)**

7_مكونات الإبداع:

يذكر **روس موني (Ross Mooney)** ان هناك أربعة مناح رئيسية بارزة في موضوع الإبداع، يعتمد عليها إلى حد بعيد، الموقف الذي يتبناه الفرد لتعريف ظاهرة الإبداع، وهذه النواحي، هي:

7-1 _الشخص المبدع:

يمثل هذا المكون محور إهتمام علماء نفس الشخصية الذين يرون أنه يمكن التعرف على الأشخاص المبدعين عن طريق دراسة متغيرات الشخصية والفروق الفردية في المجال المعرفي ومجال الدافعية والطموح.

7-2_العملية الإبداعية:

هو اهتمام علماء القياس النفسي وعلماء النفس المعرفيين الذين أسرتهم فكرة الاستبصار لدى علماء نفس الجشطالت وركزوا دراساتهم على الجوانب المتعلقة بعملية حل المشكلات، وأنماط التفكير وأنماط معالجة المعلومات التي تشكل عملية الإبداع، ومن الباحثين الذين تبنوا هذا الإتجاه **تورانس (1962)** من خلال تعريفه للإبداع بأنه " عملية تحسس المشكلات والوعي بها، وبمواطن الضعف، والفجوات والتنافر والنقص فيها، وصياغة فرضيات جديدة، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها وإعلان النتائج".

7-3_المنتج الإبداعي:

يتضمن المنتجات الإبداعية للأنماط السلوكية والأدائية و الأفكار و الأشياء و غيرها من أنواع المنتجات الأخرى، بأي وسيلة ممكنة للتعبير عن ذلك ويعني هذا المكون بالمنتج الإبداعي ذاته، على افتراض أن العملية الإبداعية سوف تؤدي في النهاية إلى إنتاجات ملموسة بصورة لا لبس فيها، وقد حاول الكثير من العلماء تحديد خصائص و مواصفات لتقييم الأعمال الفنية والأدبية والتكنولوجية من ناحية مستوى الإبداع فيها و غالبا ما تتخذ الأصالة والملائمة كمعيارين للحكم على النواتج.

7-4_البيئة الإبداعية:

وتتضمن الموقف المعقد الذي يتم من خلاله استثارة العمليات الإبداعية بشكل مبدئي، و الاستمرار في ذلك إلى أن يتم إنجاز هذه العمليات، ويمكن لهذه البيئة أن تكون طبيعية أو نموذجية يتم تصميمها بحيث توفر أفضل الظروف لإثارة القدرة على التفكير الإبداعي، ويتبنى هذا الاتجاه علماء الاجتماع ، وعلماء الإنسان، وبعض علماء النفس الاجتماعي، ويرى أنصار هذا الاتجاه أن الإبداع ظاهرة اجتماعية ذات محتوى حضاري

وثقافي وأن الفرد يصبح جديرا بصفة المبدع إذا تجاوز تأثيره على المجتمع حدود المعايير العادية، وبهذا المعنى يمكن النظر للإبداع باعتباره شكلا من أشكال القيادة التي يمارس فيها المبدع تأثيرا شخصيا واضحا على الآخرين.

(محمد صالح أبو جادو،2007،ص27)

8_ الخصائص المميزة للشخص المبدع:

يلخص " **زيد الهويدي** و**محمد جمل** " أهم الصفات التي تميز الشخص المبدع عن غيره، وهي أنه ذا مستوى عال من الذكاء، يحب الاستطلاع و الاستفسار، لديه مرونة في التفكير، واثق في نفسه، لا يخاف من الفشل ويعتبره طريقا للنجاح والإبداع هو شخص ذا مستوى عال من الطموح والدافعية، شخص نشيط ومثابر، يتحمل المسؤولية ناقد لذاته وللآخرين، يرى العلاقات بين أشياء أو أفكار تبدو متباعدة، قادر على التعامل مع الألفاظ والمفاهيم والرموز المجردة، ذو قوة وطول مدة التركيز على العمل، يفهم المبادئ والقوانين والنظريات بسهولة،...الخ.

(زيد الهويدي ومحمد جهاد جمل، 2006،ص101)

9_ العوامل المؤثرة في التفكير الإبداعي:

يؤكد علماء النفس والتربويين على وجود قدرات التفكير الإبداعي لدى كل الأفراد الأصحاء من الناحية العقلية والنفسية، غير أن مستوى الإبداع يختلف لاختلاف الأفراد في المكان والزمان والإطار الثقافي، وأن العلاقة بين التفكير الإبداعي والمجتمع والثقافة التي يعيش فيها الإنسان من الموضوعات التي كانت موضوع اهتمام العديد من علماء النفس .

حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى وجود فروق في أداء الأفراد الذين ينتمون إلى مجتمعات ثقافية مختلفة وذلك على اختبار القدرة على التفكير الإبداعي وتتأثر عملية الإبداع بخصائصها المتميزة إلى حد كبير بالمحيط والبيئة التي يعيش فيها الفرد، فتتأثر بالعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات، وتختلف المجتمعات في بنائها وثقافتها ومعتقداتها عن بعضها البعض، فهناك المجتمعات التي تشجع الاستقلالية و الاعتماد على النفس وتشجع روح التطور والتقدم، في حين تؤكد مجتمعات أخرى على التبعية وتعمد إلى كبت القدرات الإنسانية التي تسعى إلى التقدم والتطور وتعمل على تقييدها.

(صالح أبو جادو، 2007 ،ص 55)

ويجمع العلماء على أن الإبداع هو ظاهرة إنسانية معقدة تتأثر بعوامل عديدة ترتبط بالفرد والبيئة، أي أنها تتأثر بخصائص شخصية للفرد، وبقدراته العقلية واهتماماته و اتجاهاته ودوافعه وميوله وبحصيلته المعرفية والتنشئة الاجتماعية.

وللذكر فإن هناك نوعين من العوامل التي تؤثر إيجابا أو سلبا في قدرة الفرد على التفكير الإبداعي، وهما:

9-1_عوامل ذاتية:

يوضح **كارل روجرز (Rogers)** بأن هناك ظروفا داخل الفرد مرتبطة بدرجة كبيرة بالعمل الإبداعي والقدرات الإبداعية، مثل:

_الصفات الشخصية: مثل المرونة والمبادرة والحساسية للمثيرات والجلد والدافعية والطموح العالي و الاستقلالية والمزاجية، وتأكيد الذات، فالأفراد الذين يمتازون بمثل هذه الخصائص هم أكثر قدرة على الإبداع.

_المحاكاة: إن تقليد الآخرين والتقيد بالأنماط السلوكية السائدة لديهم يقلل من فرص الابتكار والإبداع لدى الفرد، أما الميل إلى الاستقلالية والتميز وعدم الاكتراث بآراء الآخرين من شأنه أن يسهم في تطوير السلوك الإبداعي لديه.

(عماد عبد الرحيم،علي فالح، 2009،ص349)

_الذكاء: يرى فريق من العلماء أن القدرات العقلية المرتبطة بالإبداع تختلف عن تلك التي ترتبط بالذكاء، وعلى رأسهم " **جيلفورد**" الذي يرى أن القدرات الإبداعية تنتمي إلى نمط التفكير التباعدي الذي يختلف عن التفكير التقاربي الذي ينتمي إليه الذكاء،بينما رأى آخرون إلى أن الذكاء هو العامل العقلي الأساسي المسؤول عن الإبداع، وقد أثبتوا أن علاقة الذكاء بالإبداع هي علاقة مثلثة الأبعاد، بمعنى أن أصحاب القدرات الإبداعية المرتفعة يتمتعون دائما بنسبة مرتفعة من الذكاء، ولكن أصحاب الذكاء المرتفع قد يتمتعون وقد لا يتمتعون بقدرات إبداعية مرتفعة، وأن أصحاب القدرات الإبداعية المنخفضة قد يكونون من ذوي الذكاء المرتفع، أو من بين ذوي الذكاء المنخفض، أما أصحاب الذكاء المنخفض فيندر أن يتمتعوا بقدرات إبداعية مرتفعة، وعلى ذلك فكل المبدعين أذكياء، ولكن ليس كل الأذكياء مبدعين، وهناك شبه اتفاق بين الباحثين على أنه من أجل تحقيق نتائج إبداعية عالية فلابد من وجود حد أدنى من الذكاء الذي قد يختلف من مجال إلى آخر. **(حسن إبراهيم عبد العال، 2005، ص86)**

9-2- عوامل بيئية: وهي عوامل خارجية، منها:

_الرقابة: تؤثر طبيعة البيئة التي ينشأ فيها الأفراد على تطور القدرات الإبداعية لديهم فالأفراد الذين ينشئون في بيئات متشددة، تمتاز بالتسلط والنقد وعدم إفساح الحرية للتعبير عن الفكر والرأي، يكونوا أقل قدرة على التفكير الإبداعي مقارنة بالأفراد الذين ينشئون في البيئات التي تقدم التشجيع والدعم لهم.

(عماد عبد الرحيم،علي فالح، 2009،ص349)

_المستوى الاقتصادي: فكلما تمتع الفرد بمستوى اقتصادي جيد كانت لديه المقدرة على توفير المواد والأدوات اللازمة لتنمية الإبداع وتجريب الأفكار بطريقة عملية، فضلا عن الراحة النفسية التي يشعر بها وصفاء الذهن.

_المستوى الثقافي: كلما كانت أسرة الفرد تتمتع بالمستوى العلمي الجيد وتمتاز بالوعي والثقافة، كانت احتمالية الاهتمام به وتقديم المساعدة له، مما يؤدي إلى فرص الوصول إلى الانتاجات الإبداعية.

_أساليب التربية والتعليم: تعمل أساليب التربية والتعليم التي تقوم على التقبل والتسامح والدعم والتشجيع وإتاحة الفرص للمتعلم في الحوار والمناقشة وإبداء الرأي واعداد البحوث وعرضها على تعزيز السلوك الإبداعي لديه، في حين الأساليب التي تقوم على التلقين وتقديم المعلومات الجاهزة تحد من هذا السلوك. **(صالح أبو جادو،2007 ،ص56)**

10_ النظريات المفسرة للتفكير الإبداعي:

لقد لقي موضوع قدرة الفرد على الإبداع اهتماما كبيرا من طرف العلماء وذلك من خلال تعدد النظريات المفسرة له، ونذكر هنا بعض هذه النظريات بشكل من التفصيل:

10_1_نظرية التحليل النفسي:

يرى" **فرويد**" أن الإبداع ناتج عن تفاعل ثلاث متغيرات في شخصية الفرد هي : الهو، الأنا، الأنا الأعلى وفق مفهوم الإعلاء(التسامي)، أي إن الدوافع الجنسية والعدوانية يتم كبتها وإعلاؤها عند صراعها مع جملة الضوابط والضغوط الاجتماعية و يوجه هذا الدافع إلى دوافع مقبولة اجتماعيا، ثم يتسامى نحو أهداف ومواضيع ذات قيمة اجتماعية إيجابية.

(طارق عبد الرؤوف عامر،2005 ،ص63)

يرى فرويد أن المبدع يبتعد عن الواقع إلى حياة خيالية وهمية، يقوم في أثنائها بالتعبير عن المحتويات اللاشعورية التي لم يستطع إشباعها في أثناء حياته الواقعية وبناءا على ذلك يكون الإبداع هو استمرار الخيال الذي بدأه المبدع تعبيرا عن محتويات لاشعورية يرفضها المجتمع في صورة مقبولة اجتماعيا.

(وسام سعيد رضوان، 2004،ص23)

وفي تفسير آخر " **لكريس**" فهو يرى أن العملية الإبداعية هي نكوص(Régression) بتوقيف الأنا لضوابطها بصورة مؤقتة سامحة بذلك للمحتويات اللاشعورية بالتعبير عن نفسها في صورة إنتاج إبتكاري، وهو بهذا يوافق فرويد أن الإنتاج الإبداعي مصدره المحتويات اللاشعورية، ولكنهما اختلفا في العملية الإبداعية.

ففرويد يرى أنها ميكانيزم دفاعي (الإعلاء) أما كريس فيرى أنها عملية نكوص و لا تحدث نتيجة الضعف أو الإحباط فقط، بل خلال الكثير من العمليات الإبداعية.

(جمال الدين محمد الشامي، 2001،ص86)

ويضيف " **أدلر**" قائلا:" إن ما يدفع الفرد للامتياز والموهبة هو التعويض الذي ينشأ نتيجة إحساس الفرد في نظر نفسه بالنقص أو القصور مما يتوجب عليه تحفيز نفسه لتعويض هذا النقص". **(زيد الهويدي، محمد جمل، 2006،ص254)**

فالشعور بالنقص في نظر "**أدلر**" يحفز الإنسان إلى بلوغ مستويات عليا من الأداء وبالتالي إلى الأعمال الإبتكارية .

بعد عرض أهم آراء رواد هذه النظرية يلاحظ أن **فرويد** يرى أنّ الإبداع ينشأ من صراع نفسي بين المحتويات الغريزية الجنسية والعدوانية، وبين المجتمع وضوابطه، بينما "**أدلر**" يرى أنها ناتجة عن عقدة القصور(الإحساس بالنقص) يعبر عنها- الصراعات- الفرد في صورة إنتاج إبداعي، ولكنهم اتفقوا على أن مصدر الإبداع يكون في اللاشعور ولكن هذا التفسير ضعيف لأنه يؤكد دور محتويات ودوافع تقع في لاشعور الفرد، كما يلاحظ أن هذه التفاسير هي نظرية بحت ولم تخضع لتجارب معملية تؤكد صحتها إضافة إلى أنها تناقض الواقع ففي العادة أن المبدعين يتمتعون بصحة نفسية وبثقة في أنفسهم وفي قدراتهم.

10_2_النظرية الإنسانية:

يرى **ماسلو (Abraham Maslow)**أن للإنسان إرادة وطموح يدفعانه إلى النمو والتطور المستمرين بغية تحقيق الذات، ويعتبر أن كل ما تحققه الإنسانية من إنجازات و ابتكارات ما هي إلا تحقيق للذات. **(محمد أوباجي،2006 ،ص84)**

وذهبت **باربارا كلارك (Barbara Clarck)**أن كل فرد يولد مبدعا وينبغي أن توفر له الظروف الاجتماعية والخبرات ليصل إلى أرفع أداء.

(خالد محمود أبو ندي،2004 ،ص30)

فإذا كان المجتمع حرا خاليا من الضغوط وعوامل الكف، فإن ما لدى الفرد من طاقات ابتكارية ستزدهر وتتفتح وتتحقق وفي هذا تحقيق لذاته، أي وصوله إلى مستوى مناسب من الصحة النفسية.

ويضيف **روجرز** و **ماسلو** أن التفكير الابتكاري لا يمكن أن يكون ناتجا لوجود قدرات معينة لدى الفرد تؤدي إلى ظهور إنتاج فريد (إبداع)، بل إن هذا الإبداع يظهر نتيجة العلاقة التفاعلية بين الفرد ومنبهات البيئة المختلفة، سواء كانت هذه المنبهات صراعا أو توترا أو أفرادا آخرين أو مواد الواقع الخارجي.

(وسام سعيد رضوان، 2004،ص27)

إن الابتكار وفق النظرية الإنسانية كامن في النفس البشرية (أي نجده عند جميع الأفراد) يمكن أن يتحقق إذا ما توافرت الشروط النفسية و الاجتماعية لأن الأفراد مدفوعين نحو تحقيق ذواتهم وحاجياتهم وبلوغ سلامتهم النفسية.

10_3_نظرية الجشطالت:

حيث يرى **فرتهايمر(Wertheimer)** أن التفكير الإبداعي هو تفكير إستبصاري، فالفرد يدرك المشكلة أو الموقف ككل ومميزاته وخواصه التي ليست للأجزاء، ولا نستطيع أن ندرك خواص الكل من الجزء، فعند صياغة مشكلة ما وحلها بأن يؤخذ الكل بعين الإعتبار أما الأجزاء فينبغي فحصها في إطار الكل، كما يوصف التفكير الإنساني على

ضوء مبادئ التنظيم وإعادة التنظيم وإدراك العلاقات، فالتفكير الجيد يتطلب الإدراك الواضح لتركيب المشكلة ثم إعادة تركيبها إذا تطلب الأمر.

(محمد أوباجي،2006،83)

فهو إعادة تجميع الأفكار وإعادة البناء الكلي أي تدمير جشطالت قائم لبناء جشطالت أفضل. **(صالح محمد علي أبو جادو،2007،24ص)**

ويميز **فرتهايمر** بين الحلول التي تأتي صدفة والحلول التي تظهر على أساس التعلم، وبين تلك التي تتطلب الحدس، فالحلول الإبتكارية تظهر فجأة على أساس الحدس لا على سبيل السير المنطقي، وبالتالي يعتبر الابتكار هو التفاعل الخصب بين الخيال بحريته وتلقائيته وبين العمليات العقلية كالإدراك والتجريد والاستدلال والتحليل والتركيب أي المعرفة العقلية، ومن خلال هذا التفاعل يحدث الابتكار.

(محمد اوباجي، 2006،ص83)

ما يلاحظ على النظرية الجشطالتية أنها قد لجأت في تفسيرها للإبداع إلى التفكير الإستبصاري الحدسي، إضافة إلى الجانب العقلي من خلال العمليات العقلية كالإدراك التجريد، التحليل، التركيب،...الخ.

10_4_النظرية العاملية:

يقوم التحليل العاملي على تحليل الظواهر المعقدة كالشخصية، الذكاء والإبداع إلى عناصرها أو عواملها الأولية التي تتألف منها اعتمادا على تطبيق اختبارات نفسية ووصف البيانات بطريقة إحصائية ومعالجتها للتحقق من الفروض، ومن ثم إستنباط فروض جديدة من تحليل البيانات الخام، ويعتمد التحليل العاملي على طرق إحصائية صعبة ويعتبر تحليل معاملات الارتباط جانبا مهما من المعالجات الإحصائية المستخدمة فيه، ونجد في النظرية العاملية أهم تفسيرين للعملية الإبتكارية ، وهما تفسير **سبيرمان** وتفسير **جيلفورد**.

_ تفسير سبيرمان:

إن تفسير **تشارلز سبيرمان (G.Sperman)** للعملية الابتكارية يقوم على القوانين الثلاثة التي قدمها لتفسير النشاط العقلي للفرد و هي :

(وسام سعيد رضوان، 2004، ص28)

قانون إدراك الخبرة الشخصية: ومعناه موقف العقل البشري من الخبرات التي يمر بها الفرد بحيث يمكن أن تتحول إلى أفعال بعدما كانت إدراكات، وهذا يعني أن خبرة الفرد تساعده على فهم خصائصه وإدراك ذاته.

قانون إدراك العلاقات: يعني عندما يواجه العقل شيئين أو أكثر فانه يميل إلى إدراك العلاقة أو العلاقات القائمة بينهما.

قانون إدراك المتعلقات:أي عندما يواجه العقل متعلقا أو علاقة يميل مباشرة إلى إدراك المتعلق الآخر، وبعبارة أخرى فان **سبيرمان** يفسر الابتكار في ضوء العامل العقلي العام الذي هو الذكاء. **(محمد اوباجي، 2006،ص68)**

_ تفسير جيلفورد:

يمكن إبراز الملامح الرئيسية لتصور **جيلفورد** عن ظاهرة الإبداع في النقاط التالية:

_ يرى **جيلفورد** بأن هناك فرقا بين الإبداع و الإنتاج الإبداعي، فقد يتوافر لدى الفرد القدرات العقلية التي تمكنه من الابتكار، غير أنه لا يقدم إنتاجا إبداعيا على المستوى الذي يتوقع منه نتيجة لعوامل أخرى قد تكون بيئية.

_ الإنتاج يكون إبداعيا إذا توافرت فيه شروط الجدة بغض النظر عن قيم أو مدى تقبل المجتمع له.

_ القدرات الإبداعية الأساسية هي قدرات عقلية معرفية كعامل الطلاقة، وتقع معظمها ضمن مجموعة القدرات التي يطلق عليها بقدرات التفكير المنطلق، كعوامل الطلاقة و المرونة و الأصالة.

_ القدرات العقلية التي تسهم في عملية التفكير الإبداعي لا تنحصر في مجموعة قليلة من الناس بل تنتشر بين الناس جميعا ولكن بمستويات مختلفة.

_ تختلف القدرات العقلية التي تسهم في العملية الإبداعية لدى الفرد الواحد من حيث مستوياتها.

_ يحتاج الإنتاج الإبداعي بجانب القدرات العقلية المكونة له إلى قدرات عقلية أخرى فالابتكار في مجال ما كالرياضيات يحتاج إلى عدد من القدرات العقلية التي قد تختلف في بعضها عما يحتاجه الابتكار في مجال العلوم الطبيعية مثلا.

_ ويحتاج الإنتاج الإبداعي بجانب القدرات العقلية المكونة له إلى توافر عدد من العوامل الدافعية والانفعالية مثل تحمل الغموض والثقة بالنفس.

(وسام سعيد رضوان،2004 ،ص29)

لقد فسرت النظرية العاملية الإبداع في ضوء النشاط العقلي، كما يلاحظ أنها أعطت أهمية للعامل العام(الذكاء) الذي لا يتأثر بعوامل البيئة، كما لم تعترف بدور التربية والتعليم في العملية الإبداعية، وهذا يخالف ما هو معروف لدور التربية والتعليم في تنمية الإبداع، ولكنها بالمقارنة مع النظريات الأخرى فإنها تعتبر الأدق و الأشمل والأوضح وهذا للجوئها في دراسة الإبداع إلى العديد من الاختبارات والمقاييس النفسية والشخصية وبأساليب إحصائية طويلة ومعقدة، فهي أرجعت الإبداع إلى القدرات العقلية المعرفية وإلى العديد من العوامل الدافعية والانفعالية.

11- استراتيجيات تنمية التفكير الإبداعي :

يتم تنمية التفكير الإبداعي من خلال طرق و استراتيجيات مختلفة أهمها :

11-1ـــ أسلوب لعب الأدوار : و في هذا الأسلوب يمارس الفرد الدور الذي يتفق عليه مما يسمح له بالتعرف كصاحب الدور نفسه حيث أن الفرد أثناء ممارسته دور الآخرين من خلال ذاته و يدرك اتجاههم نحو صفاته و خصائصه ، كما يعلم طرقا و أساليب سلوكية جديدة و بالتالي تتوسع آفاق شخصيته و أفكاره .

11-2ـــ الألغاز الصورية : ذكر "زيتون"(2001) :تلعب الألغاز الصورية دورا كبيرا في بعث النشاط و الحيوية فتجعل التعلم أكثر متعة و إثارة ، حيث يتم عرض صورتين أو أكثر لظاهرة ما ، و يتم تغيير بسيط لإحدى الصورتين ثم السؤال عن أوجه الاختلاف بين الصورتين أو العكس ، تعرض الصورتين و يطلب أوجه الشبه بينهما كما يتم عرض صور عن أحداث غير متوقعة أو ظاهرة غير مألوفة و يسأل عن الأسباب التي أدت إلى ذلك . **(مؤيد أسعد حسين داناوي ،2008،ص118)**

11-3ـــ الألعاب التعلمية : عرف " أبو جادو"(2002) الألعاب نشاط حر موجه أو غير موجه، يقوم به الطفل من أجل تحقيق متعة التسلية ، و هذا بدوره ينمي القدرات العقلية و النفسية و الجسدية و الوجدانية .

في حين يرى "بياجيه" كما ذكر " عبد الهادي"(2004) أن اللعب عملية تمثيل تعمل على تحويل المعلومات الواردة ، لتلائم حاجات الفرد فاللعب و التقليد و المحاكاة تعد جزءا لا يتجزأ من عملية النمو المعرفي . **(سعاد جبر سعيد ،2008،ص73)**

11-4ـــ تآلف الأشتات : و يتضمن هذا الأسلوب ربط العناصر المختلفة و غير المناسبة مع بعضها ، و لهذا يكثر في هذا الأسلوب استخدام الاستعارة و المشابهة و التماثل و التناظر ، و يقوم هذا الأسلوب على مبدأين أساسيين هما :

المبدأ الأول : جعل المألوف غريبا : أي إدراك الشيء المألوف على نحو لا تدركه الأبصار العادية ، و هذا لا يعني إبعاد المفكر عن الطريق السليم للتفكير بل هي محاولة شعورية مقصودة للنظر إلى نفس الأشياء و الأفكار الجديدة غير العادية .

المبدأ الثاني : جعل الغريب مألوف : و يقوم هذا المبدأ عن إستراتيجية فهم المشكلة عن طريق ثلاث عمليات عقلية و هي :

- التحليل : و يتم فيها تقسيم المشكلة المعقدة إلى أجزاء .

- التعميم : و يتم فيها تحديد أنماط فكرية لها معنى ، من بين الأجزاء المكونة للمشكلة و التعرف على هذه الأنماط .

- المشابهة (التمثيل) : و فيها يتم مقارنة المعلومات الغريبة مع المعلومات المألوفة في عقل التلميذ ، و ذلك بهدف جعلها معلومات ذات معنى و مألوفة بالنسبة له .

و عملية فالمشابهة تشجع على الانطلاق الحر للأفكار و تساعد على الإقلال من صور الجمود الذهني في مواقف حل المشكلات . **(مدحت أبو النصر ، 2004،ص158)**

11-5ـــ العصف الذهني : يعتبر العصف الذهني أسلوب تفكير جماعي لا يحدث بالصدفة ، بل يتم بشكل مخطط و منظم ، واضح المعالم و الخطوات و الإجراءات و الأهداف ، حيث يتم فيه غربلة الأفكار و اختيار الحل المناسب للمشكلات ،كما تهدف إستراتيجية العصف الذهني إلى كسر التفكير الاعتيادي للفرد ، و إنتاج قائمة من الأفكار المتنوعة . **(أحمد عبادة ، 2001،ص70)**

11-6ـــ طريقة السوسيودراما : تهدف هذه الطريقة إلى استخدام الجماعة لفحص مشكلة معينة و دراستها باستخدام الأساليب الدرامية ، على نحو يؤدي إلى الوصول إلى حلول متعددة و جديدة .

11-7ـــ طريقة تحليل الخصائص : تمتاز هذه الطريقة بفاعليتها في إنتاج الأفكار و الاستجابات الإبتكارية نحو تحسين أي شيء ، و تعتمد هذه الطريقة على تجزئة المشكلة أو الفكرة إلى خصائصها أو أجزاء تكوينها ، ثم التفكير في الخصائص و المميزات بدلا من التفكير في الشيء نفسه .

فمثلا : يمكن أن يكلف المعلم تلاميذه بكتابة أكبر عدد من الخصائص التي يمتاز بها جهاز الحاسوب من حيث تركيبه و شكله ، و وظيفته و حجمه ....الخ ، ثم يكلفهم بالتركيز على خاصية واحدة و ليكن تركيبه ، ثم يطلب منهم التفكير في أكبر عدد ممكن من التحسينات التي يمكن أن تطوره إلى الأحسن و الأفضل .

11-8ـــ طريقة ماذا لو كان : تعتبر هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات فك حواجز الابتكار لدى الفرد ، فماذا لو كان أداة لتفريغ العقل لمنعنا من الصدمة بالحقيقة .

فهذه الإستراتيجية تتضمن وصف فعل متخيل ، أو حل متخيل ، ثم اختيار الحقائق و الظروف ، أو الأحداث الممكنة بدلا من القول بسرعة " هذا يبدو سيئا" أو " هذا لن يصلح أبدا ". ثم نترك نقدنا غير واضح ، حيث نتابع تماما كما تقوم عقولنا بانتاج تطبيقات أو ظروف خاصة بالحقيقة الجديدة التي تتخيلها .

(طارق عبد الرؤوف عامر،2005،ص111)

مثال :

- ماذا لو أننا لا ننام .
- ماذا لو أن الاختبارات تلغى من المدرسة .

خلاصة الفصل:

إن تعدد تعاريف الإبداع يعكس تعدد و اختلاف الاتجاهات التي يتبناها الباحثون في دراسته، وسواء كان ينظر إليه كعملية أو إنتاج أو قدرة، ولكنهم لا يختلفون كونه تفكير يتصف بإنتاج الأفكار والحلول الجديدة والعديدة والمتنوعة والأصيلة، وهذا دليل على أنه يتكون من عدد من القدرات كالطلاقة، المرونة والأصالة، التي تعمل بشكل متكامل ومتداخل، كما أن المراحل التي تمر بها العملية الإبداعية أساسية ولكن ترتيبها بالشكل المذكور ليس دائم الحدوث، وبذكر مستويات التفكير الإبداعي فإن تعددها يدل على عمق التفكير الإبداعي لا على تنوعه، ولقد عرض في هذا الفصل بعض النظريات التي حاولت تفسير الظاهرة الإبداعية كل نظرية من زاويتها التي تراها أقرب للمفهوم، وإننا سنفهم الإبداع بصورة أفضل من خلال تكامل التفسيرات المتنوعة لهذه النظريات.

الفصل الرابع

المقاربة بالكفاءات

تمهيد

1- الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات .

2- تعريف المقاربة بالكفاءات .

3- المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الكفاءة .

4- مبادئ المقاربة بالكفاءات .

5- العوامل المؤثرة في تطور المنهاج الدراسي .

6- مميزات المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات .

7- نظام التدرج في بناء الكفاءات .

8- التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

9- استراتيجية التدريس بالكفاءات .

10- خصائص التدريس بالكفاءات .

11- وضعيات التدريس بالكفاءات .

12 – دور كل من المعلم و المتعلم في التدريس بالكفاءات .

13- التقويم في بيداغوجيا الكفاءات .

خلاصة الفصل .

تـــمهيـــــد :

يمر التعليم اليوم بفترة تطوير فرضتها طبيعة العصر مما يستلزم فيها تغييرا شاملا يمس النظام التربوي ، فالتعليم أصبح يعتمد على الطبيعة النافعة لما نتعلم بمعنى أن تتحول حقائق العلم إلى ممارسة وسلوك في حياتنا.

ولما كانت بيداغوجية الكفاءات حققت نجاحات باهرة في عدة مجالات فقد أغرى ذلك النجاح مسؤولي قطاع التربية الذين تبنوها آملين بذلك تحقيق قفزة نوعية في المنظومة التربوية.

ولكن هذا التبني استوجب إعادة النظر في بناء المناهج الدراسية و العمليات التقويمية.....الخ.

وقد حاولنا في هذا الفصل التطرق إلى أهم التعديلات التي طرأت على المنظومة التربوية ، كما حاولنا إزالة الغموض حول كل ما هو متعلق ببيداغوجية الكفاءات من مفاهيم و مبادئ و مميزات و غيرها ، و تناولنا كذلك استراتيجيات التدريس وفق هذه المقاربة و منه إلى التقويم في ظل بيداغوجيا الكفاءات .

1- الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات :

تعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه المربي الأمريكي «جون ديوي » مبتكر طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم فقيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحقق من فائدة ونفع وهي من مبادئ بيداغوجية الكفاءات ، والذي جاء كرد فعل للمدرسة السلوكية التي تحصر التعلم في مبدأ (مثير – استجابة) والتي تفسر التعلم على أنه تعديل للسلوك وتغييره نتيجة الاستجابة لمثيرات خارجية ، متجاهلة ثبات الجسم وقدراته واستعداداته طبقا لتغيرات الظروف المحيطة به وهو ما ذهبت إليه النظرية البنائية.

(محمد صالح حثروبي:2002،ص.13)

والتي من أعلامها المربي السويسري «جان بياجية » الذي يؤكد على سيطرة النمو على المسار التعليمي التعلّمي ، إن التعليم بالنسبة إليه ليس تبليغا للمعارف بل هو عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم بها الطفل بمفرده بتفاعله مع محيطه فالتعليم ينصب على اختيار الأدوات التي توضع في متناول التلميذ في محيط معين وفق وتيرة نموه أي بناء معارفه بنفسه خلال مراحل نموه .

أما تلاميذ بياجية مثل « بيري » « كليسرمون » (1980) « دواز وما نيي » (1981)، أصحاب النظرية البنائية الجديدة حاولوا أن يتجاوزا الاختزالية في نموذج بياجية وذلك بإقتراح مفهوم الأزمة الاجتماعية الانفعالية ،قاعدة للنمو والتعليم فالنسبة إليهم أن مفهوم «بياجية» المسمى الأزمة المعرفة الداخلية للفرد غير كاف (التصورات الموجودة تدخل في صراع مع المحيط وبذلك تدخل التصورات البديلة في المنافسة) وحجتهم هي أن كل تعلم هو عملية اجتماعية. " (**عفاف عبد الكريم،2005،ص.15**).

إن نظرية الأزمة الاجتماعية الانفعالية تستند إلى فكرة أن التأثير البنائي للأزمة المعرفية يزداد إذا صاحبته أزمة اجتماعية ، ويرتبط الاتجاه البنائي بتيار آخر هو التيار المعرفي و هو تيار نظري لا يدرس التعليم أو بناء المعارف وإنما يسعى إلى توضيح عملية تجنيد المعارف في حل المشكلات .

وعليه فإن المكتسبات الجديدة للفرد ترتبط بما يعرفه من قبل وذلك في إطار المحيط الثقافي والاجتماعي والتعليمي، ومن بينها يتمثل دور المعلم في الملاحظة والتشخيص وممارسة التقويم بمختلف أشكاله وعدم إعاقة المسار الداخلي لنمو المتعلم.

2- تعريف المقاربة بالكفاءات:

لقد ظهرت كلمة كفاءة كمصطلح تعليمي لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك في المجال العسكري ثم استعملت في مجال التكوين المهني،و لحسن نتائج هذه الأخيرة في المجالين السابقين جعل المهتمين بالتربية يجربونها في مجال التدريس والتعليم و لتوضيح مفهومها نعرض بعض التعاريف لها:

حسب ما جاء في الكتاب السنوي **(وزارة التربية الوطنية :2003ص10)** عن معنى كلمة مقاربة :يقابلها المصطلح اللاتيني «Approche » ومعناه هو الاقتراب من الحقيقة وليست الوصول إليها ،لأن المطلق أو النهائي يكون غير محدد في الزمان والمكان ،كما أنها من جهة أخرى خطة عمل إستراتجية لتحقيق هدف ما .

أما الكفاءة: فيقابلها في اللغة الأجنبية : «la Compétence » والمقصود به مجموعة المعارف والقدرات والمهارات المدمجة ذات وضعية دالة والتي تسمح بإنجاز مهمة أو مجموعة مهام معقدة ،فالكفاءة حسب «بيار جليه piérre gillet »1992هي نظام للمعارف والمفاهيم لسيرورات منظمة وعملية تسمح بالتعرف على وضعية مشكلة وحلها بفعالية .

وقد عرفها الباحث« لبورتاف Lebortef 1994» : هي حسن تصرف معترف به .

كما نجد الكفاءة تفيد في الإدماج الوظيفي للمعارف والمعارف الفعلية ،والمعارف الوجدانية ومعارف الوجود مستقبلا ،بحيث تمكن هذه الكفاءة الفرد من التكيف مع المحيط عند مواجهتة لعدد من الوضعيات قصد حل المشكل ،كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل .

(Romainville et autres 2001)

وعليه فالكفاءة تعتبر مجموعة من السلوك الكامن الوجداني والمعرفي ، و النفس حركي الذي يسمح للفرد بممارسة نشاطه المعقد بفعالية ،أما فيما يخص مجال علوم التربية فتعتبر الكفاءة حسب « مريو Meirieu » معرفة شخصية يطبق فيها عدة قدرات أو قدرة في مجال مفاهمي أو في مجال مادة تعليم معينة.

(Merieu philippe :1987p130)

وهكذا نجد أنها تباينت التعاريف الخاصة بالكفاءة حتى أنها تتقارب مع بعض المصطلحات مثل القدرة والمهارة .

أما المقاربة بالكفاءات فهي على حد ما ذكر « فيليب برنيود »المقاربة بالكفاءات تحدد المعارف في الفعل، هذه المعارف تشكل مواد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها واتخاذ القرارات وتكون عديمة القيمة إلا إذا توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها الشروع في الأشغال مع المواقف المعينة.

(الكتاب السنوي :2003ص14)

- كما أنها – المقاربة بالكفاءات– فلسفة تربوية لكونها تحمل تصورا جديدا لتكوين إنسان واع وبناءه ،وهي طريقة بناء للمناهج الجديدة و أساس بنائها في كل مستويات التعليم. **(وزارة التربية ،2006 ، ص100)**

- تنطلق هذه الفلسفة من أن كل متعلم في نهاية مساره الدراسي يجب أن يكون قادرا على مجابهة وضعية معقدة ،ومعالجتها بفعالية مهما كان المستوى الدراسي الذي يبلغه.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن للكفاءة موارد، وهي كل المعارف والمهارات و السلوكات والكفاءات المواردية التي يمكن تجنيدها عندما نمارس كفاءة ما ، وبالتالي فهي التي ينبغي أن نتحكم فيها إذا أردنا اكتساب الكفاءة المستهدفة .

(Xavier.rogiers.2006p30)

3-المفاهيم المتداخلة مع مفهوم الكفاءة :

من بين المفاهيم الأكثر تداخلا مع مصطلح الكفاءة نجد :

- **المهارة** :هي نشاط ذهني أو أدائي يحصل عليه المتعلم بعد حدوث عملية التعلم وهي وحدة قياس خاصة تحددها الكفاءة.

(وزارة التربية:المناهج والوثائق ، المرافقة 2006 ،ص213).

تعتبر المهارة مجموعة محصورة ضمن الكفاءات المعينة تنتج عن حالة من التعلم و هي عادة ما تهيأ من خلال استعدادات وراثية ،والكفاءات الحركية تعني خصوصا المعرفة الفعلية التي تظهر على مستوى الحركات المنتظمة بشكل معقد ، كما هو الشأن في مجال الرياضة ،و عادة ما يرتبط هذا المفهوم مع كيفيات المعرفة و المعرفة الفعلية في الصناعة التقنية ومع الإنجاز.

وأيضا مع الكفاءات المعرفية المجردة وعلى المستوى التربوي يمكن التمييز بين المهارات الأساس التي تعتبر شرط ضمن المنهاج باعتبار هذه الأخيرة أداة الانتقال إلى المكتسبات كما يمكن التمييز بين المهارات ذات المستوى العالي وبين كفاءات عامة يمكن تطبيقها في مشاكل عديدة .

(عبد الكريم غريب ، 2002،ص5)

ومنه يمكن اعتبار المهارة غاية التعلم التي تتضمن في الوقت ذاته عددا من الكفاءات والقدرات التي تسمح للمتعلم بالقيام بإنجاز مهام معينة بشكل دقيق وفي وقت قصير .

- **الاستعداد:** يعتبر الاستعداد قدرة ممكنة أو أداء متوقعا سيتمكن الفرد من إنجازه فيما بعد عندما يسمح بذلك عامل النمو والنضج، أو عامل التعلم وعندما تتوفر لذلك الشروط الضرورية والاستعداد كامن يمكن على أساسه التنبؤ بالقدرة في المستقبل.

(عبد الكريم غريب ، ص55)

وهو يتطلب من الفرد التحكم في القدرات و التحفيزات الملائمة ، ذلك أن القدرة تكون مشروطة بوجود استعداد يمكن أن يتطور عن طريق التجربة والتكوين ، و يمكن التمييز بين نوعين من الاستعداد أولي وثانوي .

- **القدرة :** مسار النمو الذي ينبغي على المعلم أن يحقق فيه تطورا لمستواه ، باستثمار أقصى ما يمكن من استعدادات كامنة لدى التلاميذ من خلال الوحدات والأنشطة التعليمية للوصول بهم إلى تحقيق الكفاءات المعرفية والأدائية والوجدانية، وللقدرة عدة خصائص نذكر منها :

- أنها قد تكون فطرية :معنى أنها تولد مع ولادة الإنسان عن طريق الوراثة مثل قدرة الذكاء.
- أنها قد تكون مكتسبة :معنى هذا أنها تكتسب عن طريق التدريس والتعليم .
- أنها قد تكون مركبة : أي أنها تشمل مجموعة من النشاطات في أداء واحد مثل تركيب محرك سيارة .

- **الهدف:** يمثل الهدف «المقصود الذي تسعى إلى الوصول إليه قصد تحقيقه »

أما الهدف البيداغوجي فيقصد به الهدف الذي لا يتضمن إلا النص القاعدي للسلوك الملاحظ أو المراد اكتسابه سواء كان هذا النص مصحوبا أولا بتعليمات منهجية وتعليمية أو بأمثلة من المواقف التقويمية والهدف التربوي هو ما تسعى المنظومة التربوية إلى تحقيقه على مستوى المتعلمين من خلال عمليتي التعليم و التعليم قصد تكوين أفراد لهم تربية علمية تساعدهم على حل المشاكل اليومية. **(فاطمة الزهراء بوكرمة،2008 ،ص134)**

- **الأداء والانجاز :**

يقصد بالأداء والإنجاز ما يتوقعه المعلم من المتعلم عند الانتقاء من تقديم المادة التعليمية ويشترط في هذا الإنجاز أن يكون واضحا لا مجال للغموض واللمس فيه ،كأن يستعمل المعلم أفعال تدل على العمل المطلوب بوضوح مثل (لخص ،سطر ،حل ...)، إلا أن المختصين في هذا المجال يؤكدون على أن تحديد السلوك النهائي حتى بواسطة الفعل الأقل غموضا لا يكفي فالنتيجة والأداء يجب أن يقترن بشرط أخر وهو ظروف الإنجاز.

التحويل: أي الانتقال من مهمة أصلية إلى مهمة مستهدفة باستعمال معارف وقدرات مكتسبة في وضعية مغايرة ، ينص هذا المبدأ على وجوب تطبيق المكتسبات في وضعيات مغايرة لتلك التي يتم فيها التعلم. **(الكتاب السنوي ،2001،ص167)**

4- مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تقوم هذه المقاربة على جملة من المبادئ هي :

- **الإجمالية:** بمعنى تحليل عناصر الكفاءة انطلاقا من وضعية شاملة (وضعية معقدة ، نظرة عامة ، مقاربة شاملة) يسمح هذا المبدأ بالتحقق من قدرة التلميذ على تجميع مكونات الكفاءة التي تتمثل في السياق والمعرفة السلوكية و المعرفة الفعلية و الدلالة .
- **البناء:** أي تفعل المكتسبات القبلية وبناء مكتسبات جديدة وتنظم المعارف ويعود أصل هذا المبدأ إلى المدرسة البنائية ، ويتعلق الأمر بالنسبة إلى المتعلم بالعودة إلى معلوماته السابقة لربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة
- **التناوب** : ويتمثل هذا المبدأ في العلاقة التالية:

الشامل(الكفاءة) ←→ الأجزاء (المكونات)الشامل←→ (الكفاءة)ويسمح هذا المبدأ بالانتقال من الكفاءة مكوناتها ثم العودة إليها.

- **التطبيق:** بمعنى التعلم بالتصرف ،يسمح هذا المبدأ بممارسة الكفاءة بغرض التحكم فيها ،بما أن الكفاءة تعرف على أنها القدرة على التصرف يكون من المهم للمتعلم أن يكون نشطا في تعلمه.

التكرار: أي وضع المتعلم عدة مرات أمام نفس المهام الإدماجية التي تكون في علاقة مع الكفاءة وأمام نفس المستويات ،ويسمح هذا المبدأ بالتدرج في التعلم قصد التعمق فيه على مستوى الكفاءات والمحتويات .

- **الإدماج:** بمعنى ربط العناصر المدرسية إلى بعضها البعض لأن إنماء الكفاءة يكون بتوظيف مكوناتها بشكل إدماجي ،ويعتبر هذا المبدأ أساسيا في المقاربة بالكفاءات ذلك لأنه يسمح بتطبيق الكفاءة عندما تقرن بكفاءة أخرى .
- **التمييز** : أي الوقوف على مكونات الكفاءة من سياق ومعرفة ودلالة، يتيح هذا المبدأ للتعلم بين مكونات و محتويات وذلك قصد الامتلاك الحقيقي للكفاءة.
- **الملائمة** : أي ابتكار وضعيات ذات معنى ومحفزة للمتعلم ، يسمح هذا المبدأ باعتبار الكفاءة أداة لإنجاز مهام مدرسية أو من الواقع المعاش ، الأمر الذي يسمح له بإدراك المغزى من تعلمه .
- **الترابط** : يتعلق الأمر هنا بالعلاقة التي تربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم يسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتلميذ بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقويم التي ترمي كلها إلى إنماء الكفاءة واكتسابها.

5- العوامل المؤثرة في تطور المنهاج الدراسي:

يقصد بتطوير المنهاج إحداث تغيرات في عنصر من عناصر منهاج قائم بقصد تحسينه ومواكبته للمستجدات العلمية والتربوية والتغيرات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده ، مع مراعاة الإمكانات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة. **(رائدة خليل سالم :2007،ص53)**

ويجب أن تخضع عملية تطوير المنهاج إلى جملة من الأسس و الركائز أبرزها ، التخطيط مراجعة الأهداف التربوية وإعادة صياغتها ، و استناد التطوير على دراسة عملية للتلميذ والبيئة والمجتمع إضافة إلى ضرورة تجريب هذا المنهاج المطور وتميزه بالشمول و التكامل ، و الاستمرارية .

فعملية التطوير تشمل جميع عناصر المنهاج من أهداف ومحتوى المقررات الدراسية والكتب المدرسية ، وطرائق التدريس والأنشطة ،وأساليب التقويم وكل ما يتصل بالعملية التعليمية من عوامل مؤثرة في مخرجاتها بقصد تطوير المنهاج التعليمي إلى أفضل صورة ممكنة من أجل تحقيق الأهداف المرجوة .

وعملية التطور ليست ترفا بل هي عملية لها مبرراتها والأسباب التي تجعل منها حاجة ملحة في مجال العملية التربوية ومن هذه الأسباب :

1- الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم وتراكم المعرفة كميا وكيفيا إلى المستوى الذي جعل الإحاطة بجميع أنوعها وتفصيلاتها أمرا مستحيلا ،لذلك وجب وضع المناهج التعليمية في صيغ جديدة تشدد على اختيار المعارف التي لها أولوية من حيث أهميتها الشيء الذي أدى إلى إعادة النظر في محتوى المنهج .

2- ظهور العولمة كظاهرة إنسانية تفرض استحقاقاتها في الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والإعلامية في المجتمعات .

3- قصور المناهج الحالية وذلك من خلال نتائج البحوث العلمية عن تدني وتراجع مستوى الخريجين فمن الطبيعي أنه عندما يخفق النظام التعلمي(المنهج) في تقديم المخرجات المتوقعة منه فإن الأمر يستدعي القيام بعمليات تقويم وتطوير شاملة من أجل الوصول إلى تلك المخرجات المتوقعة.

(عزيمة سلامة خاطر :2002ص265)

4- المقارنة بالأنظمة الأكثر تقدما حتى يمكن الاستفادة من خبرتها وهذا يدعوا إلى تطوير المناهج لمواكبة هذه الدول المتقدمة ،وخاصة من الناحية التربوية باعتبار أن التربية لها وظيفة أساسية في تطوير حياة المجتمع ودفعه إلى التطور وهذا يتأنى عن طريق العمل الجاد على تطوير المناهج الدراسية .

5- تغيير النظرة إلى النظام التعليمي في ظل النظام العالمي الجديد وارتباطه بسوق العمل، مما أظهر مؤشرات هذا الارتباط بتصاميم المناهج ونوعيتها .

6- الفجوة المعرفية بين ما يجرى تعلمه الآن من مواضيع وبين معارف ومهارات و المطلوب امتلاكها ككفاءات لعالمنا المعاصر مع ضرورة المزاوجة بين النظري والتطبيقي ،العام والمهني في مستويات التعليم الإلزامي وغير الإلزامي مع الاستفادة من فرص التعليم والعمل الشيء الذي أدى إلى توسيع طيف المعارف والمهارات لتصبح ملائمة اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا.

(رمضان سالم النجار،2009، ص45)

7- الطابع العام والغامض الذي يطبع الأهداف التربوية العامة (أهداف المنهج) أي لدى محاولة ترجمة بعض الأهداف والمنطلقات العامة للتربية كالأهداف المشتقة من الإسلام، العروبة ،مطالب التنمية ،اتجاهات العصر وخصائصه ..) إلى أهداف للمراحل ثم أهداف للمناهج . **(عبد الله أحمد :2008،ص84)**

8- تأكيد الدراسات الحديثة على ضرورة مراعاة خصائص المتعلم العقلية و الجسمية أثناء بناء المنهج أو تطويره،و يتم الحكم على جودة المنهج و تكامله في ضوء مدى مراعاة كل عنصر من عناصره لهذه الخصائص،و تتضمن وصف طبيعة المتعلم توضيحا لخصائصه الجسمية و قدراته البدنية و العقلية و الإدراكية و أهم مل تتصف به هذه المرحلة من انفعالات و ميول و اتجاهات.

(حسين شحاته،2008،ص133)

6- مميزات المناهج الدراسية وفق المقاربة بالكفاءات:

لقد تبنت وزارة التربية الوطنية في إطار إصلاحها الشامل للمنظومة التربوية و بحثا عن فعالية التكوين المقدم للمتعلمين ، تطبيق فكرة بناء المناهج الدراسية الجديدة على أساس مقاربة الكفاءات، وهي مقاربة تهدف إلى حصر التعليم وتوجيهه نحو ما هو أهم لمنح المتعلمين الإمكانيات اللازمة لاكتساب مهارات وتنمية كفاءاتهم الضرورية التي يحتاجون إليها في وضعيات وظروف مختلفة.

(الكتاب السنوي، 2003 ،ص26)

إذ أنها تعتمد على منطلق التعلم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية ففي هذه المقاربة :

- يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقين (البحث عن المعلومات التنظيم والترتيب ،تحليل الوضعيات ،بناء الفرضيات ، تقييم فعالية الحلول ..) وذلك حسب وضعيات – إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (المدرسة والمجتمع).
- إن هذه النشاطات المدرجة في صميم العملية التعليمية تمثل فرصا مناسبة لاكتساب المعارف وحسن التصرف وحسن التكيف وتطوير المهارات والقدرات وتعزيز الكفاءات .

إن اختيار هذه المقاربة البنائية التي تضع التلميذ في صميم سيرورة التعليم /التعلم وتجعله شريكا في بناء معرفته ، لا تخلو من تأثير مباشر على منهجية إعداد البرامج الدراسية وعلى نمط المقاربات التعليمية (الديداكتيكية) وأسلوب التقييم ووظيفته.

(boubaker ben bauzid. p54)

- إن المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات يطمح لجعل التعليم مستقبلا أكثر نوعية و أكثر إجرائية موجه نحو تنمية الكفاءات التي توظف في الممارسات الاجتماعية ، و يتوقع أن يتحلى بها المتعلم في نهاية كل طور من أطوار التعليم ،ويمكن تحديد بعض المميزات التي يخص بها المنهاج وفق هذا التصور وهي :

- إن التلميذ هو المحور الذي يدور حوله المنهاج .

- يتجسد المنهاج في مجموعة من التعلّمات ذات الطابع الإجرائي (معارف – مهارات سلوكات) يعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها الوجدانية والعقلية و البدنية في شمول وتكامل واتزان .

- يترك المبادرة للمدرس في اعتماد الطرائق الكفيلة بتنمية الكفاءات المستهدفة واختيار الوسائل والأساليب المناسبة . **(محمد الصالح حثروبي: مرجع سابق ص24)**

يضع المتعلمين في موقف متكامل يثير اهتمامهم ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يناسبهم ويراعي ما بينهم من فروق فردية ويتضمن مرورهم على خبرات تربوية معينة ويؤدي بهم إلى فهم و بصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة مع اكتسابهم مهارات وعادات و اتجاهات وقيم مرغوب فيها .

- يشمل المنهاج أكثر من المحتوى المطلوب تعلمه من الكتب المدرسية

(المناهج والوثائق :2006 ص43)

و عليه فهذه المقاربة المتمركزة حول نشاطات التلميذ و مسعاه لحل الوضعيات الإشكالية تفرض على واضعي البرامج التكفل بالمسائل المرتبطة بها وهي :

- توظيف شتى المعارف المستوعبة في حل الوضعيات المعقدة التي يصادفها التلميذ في حياته الاجتماعية والمدرسية والمهنية .

- التنسيق بين مختلف أنواع التعلّمات بحثا عن أساليب مجدية تتيح تنظيم وترتيب تلك التعلّمات واستخدامها عبر النسق الداخلي لمادة دراسية معينة والتكامل بينها وبين بقية المواد الدراسية .

- التكفل بحاجيات كل تلميذ ومراعاة تفرد قدراته وتميز مساره البيداغوجي .
- تفعيل الوظيفة التكوينية للتقويم والتي تتيح إمكانية تدارك الخلل أثناء عملية التعليم وعلاجه بصورة فورية .

7- نظام التدرج في بناء الكفاءات :

تتحدد في عملية بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات عدة مستويات في الكفاءة و ذلك من بداية السنة الدراسية إلى نهايتها و تتمثل في الكفاءة القاعدية و الكفاءة المرحلية ، و الختامية ، و الكفاءة الاستعراضية :

1- **الكفاءة القاعدية:** إنها الكفاءة التي من الضروري أن يتحكم فيها المتعلم لاكتساب الكفاءات اللاحقة فهي ترتبط بالوحدة التعلمية حيث تمثل الوحدة المخطط الذي تتحقق فيه كفاءة قاعدية محددة والكفاءة القاعدية هي نتيجة إدماج مجموعة من الأهداف التعليمية ولذلك نجد أن مخطط الوحدة التعليمية الذي تتحقق من خلاله كفاءة قاعدية يتضمن مجموعة الحصص التعليمية بحيث تعمل كل حصة تعليمية على تحقيق عدد من الأهداف التعليمية .

مثال «كفاءة »حل تمارين حسابية تتطلب عملية واحدة في مجموعة أعداد محصورة بين 0 و99 هي »هي كفاءة قاعدية وبدونها يتعذر اكتساب كفاءة تتطلب عمليتين يقع التركيز في الكفاءة القاعدية على ما هو ضروري للمكتسبات اللاحقة .

2-الكفاءة المرحلية: تتحدد الكفاءة بواسطة المستويات الوسيطة للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها وبالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة إن ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية سوف تقود إلى تحقيق الكفاءة الختامية.

وتتعلق بشهر فصل أو مجال معين وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية ولتحديد الكفاءات المرحلية ينبغي اللجوء إلى الوضعيات التي تتطلب شروط إنجاز قليلة ومحددة وذلك فيما يتعلق :

- بالصعوبات التي تستعرض المتعلم بالعمليات التي ينبغي أن يقوم بها.
- بالمطالب (التعلمات) المدرجة في المشكل – بحجم الإنتاج المطلوب منه .
- بمجال الوضعية المقترحة. **(وعلي محمد الطاهر، 2006 ، ص37)**

3-الكفاءة الختامية :

هناك من يعبر عنها بالهدف الختامي الإدماجي وهو كفاءة كبرى تدمج مجموعة من المواد المختلفة وهو يعبر عن ملمح التلميذ في مرحلة تعليمية كمادة بحيث يكون مرتبطا بمقررها فهو قابل للقياس في نهاية كل فصل أو سنة دراسية .

فالكفاءة الختامية إذا هي الكفاءة المنتظرة في نهاية فصل أو نهاية سنة دراسية تخص نصف أو ثلث تعلّمات السنة في مادة معينة ، يعبر عنها بالقدرة على حل وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات ذات الخصائص المشتركة و هي تحتاج إلى عدة موارد، أي أنها تمارس في وضعية إدماج ،ويمكن اعتبارها الهيكل الذي يقوم عليه البرنامج و لا يتم التقويم إلا على أساسها فهي إذا تمتاز بالقابلية للتقويم وذات معنى ودلالة بالنسبة للمتعلم .

(محمد مشري ، 2010 ، ص12)

مثال : في نهاية السنة الرابعة ابتدائي يكون التلميذ قادرا على حل وضعيات مشكلات تتطلب استعمال وحدات الطول والحجم والأوزان و حساب نقود تصل إلى 10000دج

4-الكفاءة المستعرضة :

تمثل الكفاءات المستعرضة «خطوات عقلية مشتركة بين مختلف المواد الدراسية التي يستهدف تحصيلها وتوظيفها خلال عملية إنشاء المعرفة والمهارات المرغوب فيها.

(Bernard .reg 1996.p53)

فهي لا ترتبط بمعارف مادة معينة بل يمكن أن تشترك فيها مختلف المواد الدراسية وفي سياقات متنوعة إنها تسمح للمتعلم بالتصرف الفعال في وضعيات تتطلب كفاءات مواد متنوعة ، حيث يمتد مجال تطبيقها وتوظيفها داخل سياقات جديدة ،إذا كلما كانت المجلات والوضعيات التي توظف وتطبق فيها نفس الكفاءة واسعة ومختلفة عن المجال والوضعية الأصلية كلما كانت درجة امتداد هذه الكفاءة كبيرة إضافة إلى أن الكفاءة الممتدة يستفاد منها في جميع المجالات داخل وخارج المدرسة .

و لضمان إنماء الكفاءات المستعرضة ينبغي اللجوء إلى سياقات خاصة مرتبطة بمجالات الخبرة الحياتية و بمجالات التعلم.

و يمكن أن تمثل الكفاءات الختامية والمرحلية لمنهاج مادة معينة كفاءات قاعدية للمنهاج اللاحق لنفس المادة. **(علي محمد الطاهر :2006 ،ص40)**

هكذا فإن إستراتيجية بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات تقوم على تحديد الكفاءات المستهدفة على مختلف مستوياتها ،ليتم بناؤها بالتدرج من الأهداف التعليمية إلى الكفاءات القاعدية فالكفاءات المرحلية وبالتالي الكفاءات الختامية بالإضافة إلى الكفاءات المستعرضة، ولتحقيق ذلك لابد من أن يكون هناك ترابط بين مختلف أصناف الكفاءة .

8- التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

ذكرنا سابقا بأن طريقة التدريس من أهم عناصر المنهاج ، وان تحديد طريقة التدريس المناسبة تعتمد على وضوح العلاقات الأساسية بينها وبين كافة عناصر المناهج الأخرى وبدون وضوح هذه العلاقات تصبح طريقة التدريس مجرد جهد يبذله المدرس بلا جدوى ، إذ أن للمنهج مستويين مستوى تخطيطي والآخر تنفيذي وهذا الأخير هو مجموع المواقف التعليمية التي يشترك فيها المدرس مع تلاميذه في تنفيذ المنهج في الاتجاه المرغوب أي في اتجاه ما حدد للمنهج من أهداف، وعليه فمن الصعب أن تفصل محتوى المنهج عن الطرائق المعتمدة في تدريسه كأن نقول « هنا ينتهي المحتوى وتبدأ الطريقة ».

لذلك رأيت أنه من الضروري تخصيص جزء في الجانب النظري لنتناول بنوع من التفصيل إستراتيجية التدريس بالكفاءات والتي جاءت مصاحبة لعملية تغيير المناهج وتطويرها.

والتدريس عملية اجتماعية انتقائية تتعامل فيها كافة الأطراف التي تهتم بالعملية التربوية من إداريين وعاملين ومعلمين وتلاميذ، لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم، واختيار المعارف والمبادئ والأنشطة والإجراءات التي تتناسب معهم وتنسجم في نفس الوقت مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية.

(محمد زياد حمدان:1999ص05)

وفي حين نجد المفهوم التقليدي للتدريس يركز على إحداث تغير سلوكي لدى التلاميذ، فإن المفهوم المعاصر يهتم بمساعدة كل تلميذ للتعرف على خصائصه وإمكانياته الذاتية، وتطويرها لديه ثم تهيئة الظروف له للمشاركة بها وتوظيفها في إنجاز ما هو خير للبقاء والتقدم.

9- إستراتجية التدريس بالكفاءات:

إن إستراتجية التعليم والتعلم وفق المقاربة بالكفاءات المتبناة في المناهج التعليمية الجديدة هي تطور مميز للنشاط التربوي بشكل عام ، والعملية التعليمية بشكل خاص سواءا في مجال اختيار الطرائق المناسبة والفعالة واستغلال الوسائل التعليمية الملائمة، وأنواع التقويم وأدواته.

هذه الإستراتجية تعطي المدرس والمتعلم دورين متكاملين، بحيث يكون دور المعلم مخططا ومنشطا ومساعدا وموجها ومقوما فهو معني بتنمية التفكير لدى المتعلم . **(جون فيزي:1967 ، ص90)**

و يكون دور المتعلم مشاركا إيجابيا بناءا للمعارف متصلا بالمجموعة، يؤدي جهدا فرديا منسقا مع بقية الزملاء أو أعضاء الفوج، ومنه نستخلص أن التدريس بالكفاءات هو إستراتجية تعتمد على المتعلم كونه هو محور العملية التعليمية وفق هذا النموذج من التدريس، حيث أنها ترتكز على ضرورة القدرة على القيام بالفعل أي أن يصبح التلميذ قادرا على القيام بالفعل أو حل مشكلة ما تواجهه في حياته اليومية، كما أنها طريقة تغير من دور المعلم كملقن إلى دوره كمرشد وموجه، فالمتعلم يعتمد على نفسه في البحث والاستقصاء، ومنه تنمية قدراته الذاتية والفكرية.

10- خصائص التدريس بالكفاءات:

إن نموذج التدريس بالكفاءات يقدم إسهامات كبيرة في ترقية العملية التربوية من حيث الأداء والمردود عن طريق جعل المعارف النظرية روافد مادية تساعد المتعلم بفعالية في حياته المدرسية والعائلية تجعله مواطنا صالحا يستطيع توظيف مكتسباته من المعارف والمهارات والقيم المتنوعة في مختلف مواقف الحياة بكفاءة ومرونة،من أجل ذلك يمكن حصر خصائص هذا النموذج في هذه العناصر:

تفريد التعليم: أي جعل التلميذ يتمتع بالاستقلالية التامة في عمله ونشاطه وفسح المجال أمام مبادرته وأدواته، وأفكاره، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، ليأخذ كل متعلم نصيبه من الحركة والنشاط في حدود قدراته ومواهبه من غير كبت أو قهر أو تسلط أو عزل أو تهميش.

قياس الأداء: ومعنى ذلك أن التركيز ضمن هذه المقاربة ينصب مباشرة على تقويم الكفاءة المنتظرة وليس على المعارف النظرية، مثلما كان عليه الحال في النماذج القديمة.

تحرير المعلم من القيود : للمعلم رد فعال في تنشيط المتعلمين وتوجيههم وتكييف ظروف التعلم، ومرجعيات التعليم(محتوياته) وتنظيم النشاطات المختلفة بمعية التلاميذ، وانتقاء الأساليب البيداغوجية والوسائل التعليمية التي ينبغي أن تعرض بها مواد التدريس. **(جون فيزي، مرجع سابق ،ص129).**

و لكي يتحرر المعلم من قيود الروتين والتبعية للغير، يجب أن يكون حاملا لكفاءة عالية في المعارف العلمية و البيداغوجية ذلك أن نجاح أي تطوير مهما بلغت روعة تخطيطه ، وجودة أساليبه يتوقف على الصورة التي يترجمها إليها المعلم في النهاية ، و يتوقف ذلك بدوره على تمرسه بالعلم و المهارات المطلوبة لتنفيذه .

و ينبغي أن نذكر هنا أن المعلم لا يعلم بمادته و طريقته فحسب، و إنما بشخصيته وسلوكه ، و علاقاته مع تلاميذه ، و ما يضربه لهم من مثل أعلى و قدوة طيبة ، و ما يشير لديهم من حوافز تشجعهم و تدفعهم دائما نحو الأمام.

(الدمرداش عبد المجيد سرحان:1985 ،ص228).

دمج المعلومات: وهي من أهم العناصر في بيداغوجيا الكفاءات ، حيث يتم توجيه التعليم نحو بناء المعلومات في إطار مندمج، وليس في شكل انعزالي (استقلالية المواد) تراكمي، تكرسي، محفوظاتي، ويكون دمج المعلومات متماشيا مع مبدأ تكوين المفاهيم في الذهن أي في شكل حلزوني، يبدأ من مفهوم بسيط ثم تتسع دائرته حلزونيا، حتى يصل إلى منتهاه.

توظيف المعارف: وهي توظيف مجموع المكتسبات القبلية المتمثلة في (معارف ، نظريات ، قوانين ، مهارات ، خبرات ، قدرات ، رموز، إشارات.....) عند مواجهة إشكالية معينة و استثمارها في إيجاد الحلول الممكنة.

تحويل المعارف: من إطارها النظري إلى عملي نفعي في شكل سلوكيات ملحوظة فإذا لم تحول المعارف إلى سلوك وظيفي وبقيت مكدسة في الذهن كمادة خام، فإن ذلك يعبر عن فشل المدرسة ضمن التصور الاستراتيجي مقاربة التدريس بالكفاءات.

(خير الدين هني، 2005،ص66)

11- وضعيات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات:

يعرف "**مراد علاوة** ": طريقة التدريس بأنها مجموعة الخطط أو الإجراءات التي يتم وضعها أو تصميمها بناءا على نظريات تربوية من أجل تدريس مادة معينة، وعليه ينبغي أن تلاءم الطريقة الهدف المحدد للدرس و تلائم محتواه و تراعي مستويات التلاميذ، وهي تتضمن الأنشطة التعليمية وهي تشمل على مجموع السلوكات البيداغوجية المتبعة من قبل المعلم من أجل بلوغ تعلم جيد للتلميذ وتراعي خصائصهم. **(Mourad ALAOUA.2003.p 40)**

و هو الأمر الذي يلزم على الأستاذ أن يكيف درسه ليوافق ظروف الموقف التعليمي، وذلك من خلال التدريس بطرائق(وضعيات تعلم) تساعده على كشف كفاءات التلميذ عن طريق إثارتها ، وهذا ما سنتطرق إليه من خلال وضعيات التعلم التي جاءت بها هذه المقاربة .

11-1- الوضعية- الإشكالية :

إن اختيار الوضعية الإشكالية يؤدي إلى وعي التلميذ بنقائص معارفه، وإلى ضرورة تعديلها، ويقينه بعدم فعاليتها والشعور بالحاجة إلى بناء معارف جديدة وإجراءات جديدة أكثر فعالية، والوضعية المشكلة من حيث هي وضعية مبنية لغرض تعلمي يجب أن تركز على معطيات معقدة مثيرة للشعور بالحرية والغموض يتطلب حلها إجهاد فكر ومعاناة بإثارة الحوار والنقاش المجدي.

ويمكن أن نستخلص«خصائص الوضعية – الإشكالية » بالطريقة المستوحاة من أفكار« غي روباردي و رولان شارني » كالآتي:

1.تنظيم الوضعية مشكلة لتخطي حاجز أو عائق تعليمي يكون معلوما مسبقا.

2. تنظيم الدراسة حول وضعية حقيقية ذات طابع ملموس تسمح فعلا للتلميذ بصياغة الفرضيات الحدسية .

3. يعتبر التلاميذ الوضعية التي تقترح عليهم وكأنها ألغاز حقيقية، تتطلب الحل وبذلك يصبح التلميذ هو المعني بالأمر،في هذا الشرط فقط يتم التنازل، فالمشكلة المقترحة في البداية من طرف المعلم يتبناها التلميذ في النهاية وتصبح قضيته.

4. يشترط في الوضعية توفير مقاومة كافية تحث التلميذ على استثمار معارفه المتاحة، وتصوراته بكيفية تقوده إلى إعادة النظر في المكتسبات وبناء أفكار جديدة.

5. الوضعية مشكلة لا يجب أن ينظر إليها التلاميذ على أنها مستعصية الحل.

6. وظيفة الوضعية مشكلة يجب أن تقوم على نمط الحوار العلمي، داخل القسم بحيث تشجع النزاعات «الاجتماعية –المعرفية–» الكامنة.

7.تأكيد صحة الحل أو نفيه، لا يأتي بكيفية خارجية من قبل المعلم، لكن ينجم عن كيفية تنظيم هيكلة الوضعية في حد ذاتها.

8.إعادة تحليل الخطوات المتبعة (جماعيا) هي فرصة للرجوع إلى التفكير الشامل فهي توعي التلاميذ بالإستراتجية والاستكشافية (تضع التلميذ موضع المكتشف) وترسيخها بطرائق مناسبة لاستغلالها في وضعيات مشكلة جديدة.

(المركز الوطني للوثائق التربوية،2008 ،ص52)

و يمكن تحديد مراحل وضعية – تعلمية حسب « ني بروسوي » كالآتي:

- **مرحلة الانطلاق (بداية الفعل):**

يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة حول مشكلة (تجريبية أو نظرية) من أجل حلها أو حول استغلال سؤال هذه المرحلة المفضلة في النشاط الفكري للتلاميذ، تحليل خبايا المسألة ، يتجلى التساؤل بكل مظاهره وتوظف هذه المرحلة كل المفاهيم والمعارف الممكنة ويحدث مواجهة بين الأفكار هدفها صياغة الفرضيات الناتجة عن حل المسألة المطروحة.

يمر الأستاذ على أفواج العمل ويحرص على احترام التوصيات، تسيير الوقت يحفز الأفواج على العمل المطلوب، لا يساعد التلاميذ على حل المسألة ولا يعطي رأيه حول السؤال المناقش.

- **مرحلة الصياغة:**

عملا بنظام الأفواج يحرر التلاميذ وثيقة يصغون فيها فرضياتهم، يمكن أن تكون هذه الوثيقة معلقات أو شفافيات أو وثيقة عادية يمكن استنساخها ، يعبر كل فوج عن الفرضيات التي توصل إليها، تخضع هذه الفرضيات إلى المناقشة والتجريب.

- **مرحلة المصادقة (انتقاء الفرضيات):**

يعمل التلاميذ في نظام الأفواج الصغيرة أو في نظام قسم كامل تناقش الفرضيات، تلغى منها تلك التي لا تتمكن من الثبات بغد المناقشات تخضع عندئذ الفرضيات المتبقية إلى تجربة، يتبع التلاميذ نهج بناء بروتوكول يبنونه بأنفسهم يجرب التلاميذ بتحقيق جزء أو كل من بروتوكول التجربة.

يوجه الأستاذ المناقشات من أجل تحديد كل الآراء مع لفت الانتباه إلى عناصر النقاش المنسجمة والأخرى المتعارضة، يحقق التلاميذ أو الأستاذ التجربة ، تجمع نتائج التجربة ويقرأها الأستاذ.

- **مرحلة التقنيين (استنتاج القوانين):**

يصوغ الأستاذ الملخص مع إعطاء حل المسألة المطروحة أو جواب على السؤال المدروس. تصاغ المعارف المبنية وتعمم. تصبح عبارة عن معارف قابلة للاستعمال في عدة وضعيات محددة (مجال استخلاص منتهى)، تعطى أمثلة بصورة وثائق أو تمارين ، يسجل التلاميذ في دفاترهم ما نتج من هذه المرحلة الأخيرة.

(المناهج و الوثائق المرافقة،2005)

11-2-الوضعية الإدماجية:

مفهوم الإدماج: نعني بالإدماج إقامة روابط بين التعلمات بغية حل وضعيات مركبة بتوظيف المعلومات والمهارات المكتسبة، ولكي نعلم التلاميذ الإدماج، نعرض عليهم وضعيات مركبة تسمى «وضعيات إدماجية» ونطلب منهم محاولة حلها **(Xavier.Rogiers.2006.p26)**

و الوضعية الادماجية هي الوصف المكتوب لمجموعة من المعطيات الخارجة عن سياقها والمتعلقة بموارد مادة أو عدة مواد، يتعين على المتعلم أن يوظفها خلالها تنفيذ نشاط يقترح عليه وفق تعليمات محددة، ليثبت بذلك قدرته على تحويل هذه الموارد وبالتالي ممارسة الكفاءة. **(محمد الطاهر وعلي، نشاط الإدماج ص5)**

- **خصائص الوضعية الإدماجية:**

- يجند فيها المتعلم مجموعة من الموارد بشكل مدمج أي ليس بتجميع هذه الموارد بعضها إلى بعض.

- موجهة نحو القيام بعمل وبنشاط معين، بحيث تدل على شيئ ملموس بالنسبة للمتعلم، فهي إذن ذات بعد اجتماعي يحمل معنى سواءا بالنسبة إلى مساره المدرسي أو بالنسبة إلى حياته العادية أو المهنية. **(بوبكر خيشان وآخرون،2004 ،ص08)**

_ تستند إلى المشكلات الخاصة بالمادة أو جملة من المواد.

ينبغي أن تكون جديدة بالنسبة إلى المتعلم، أي لم يسبق أن تعرض إليها من قبل، فمثلا تساعد هذه الخصائص على التمييز(في العلوم والرياضيات) بين التمرين والتطبيق البسيط والمباشر لقاعدة أو قانون أو نظرية من جهة وبين حل المشكلات من جهة أخرى أي ممارسة الكفاءة في حد ذاتها.

(محمد الطاهر وعلي، 2006ص59)

- **أهداف الوضعية الإدماجية:**

- قيام التلاميذ انطلاقا من رصيدهم المعرفي، بتشخيص الموارد الملائمة لتجنيدها بشكل مترابط في الوقت الذي كانت فيه متفرقة.
- المساهمة في مراجعة المعلومات المكتسبة وهيكلتها وتحسبها بتوظيفها في سياقات جديدة، واكتساب أخرى بشكل غير مباشر.
- الابتعاد عن تحقيق الآنية، والسعي إلى إنماء القدرة على تحديد العلاقات والروابط بين الموارد.
- المساهمة في تقويم المكتسبات لاتخاذ الإجراءات التحسينية المناسبة.
- المقاربة الشاملة للوضعية وإدراك طابعها المركب.

إن إعداد نشاط الإدماج معناه إيجاد الصيغة التي يعتمد عليها لجعل التلميذ في وضعية تنتمي إلى عائلة من الوضعيات المتعلقة بالكفاءة المستهدفة، ولتحقيق ذلك يمكن إتباع الخطوات الآتية:

- تحديد الكفاءة الختامية (أو القاعدية) المستهدفة، يمكن هنا العودة إلى منهاج المادة المعنية بالإدماج.
- اختيار الوضعية الملائمة.

يشترط أن تنتمي إلى عائلة من الوضعيات مع الحرص على أن تكون من المستوى المطلوب وذات دلالة وجديدة، وتسمح بإدماج ما نود إدماجه من الموارد.

- ضبط النوايا البيداغوجية: بمعنى ما نريد أن ننميه لدى التلاميذ:
- تحديد التعلمات المراد إدماجها.
- تنظيم النشاط أي كيف ينجز على أرض الواقع.

وعليه فنشاط الإدماج يرمي إلى التحكم في الكفاءات وهذا يمنح للتلاميذ الفعالية في التصرف عندما يواجهون وضعيات واقعية.

11-3-الوضعية /المشروع : كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال اليدوية التجريبية في أمريكا، ومن هناك انتقل لفظ المشروع إلى الميدان التربوي وذلك بفضل « كلباترك » الذي أوجد طريقة المشروع كطريقة للتدريس، وضمن المفهوم الحديث للأهداف التربوية والتي أصبح بشكل فيها التلميذ من حيث إكسابه المعرفة والمهارات وتطوير قدراته وتنمية مواهبه وتوجيه سلوكه، فإن لطريقة المشروع الدور الأساسي في تحقيق ذلك لأنها تمثل نشاطا أو تجربة أو فعالية... الخ التي يقوم بها التلميذ بشكل فردي أو جماعي من أجل تحقيق هدف معين.

- مفهوم بيداغوجيا المشروع:

المشروع في نظر«كلبا تريك» تجربة علمية لها غايات ونشاط يرمي إلى الإنتاج، يمتزج فيه النشاط الجسمي بالنشاط العقلي في وسط اجتماعي. يتضمن علاقات اجتماعية تحقق نمو التلميذ وتكيفه مع المجتمع وحسب«هارل وجلاس» المشروع وحدة من النشاط يقوم بها المتعلم في وسط يشبهه المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه تحت ظروف تشبه تماما ظروف الحياة، ويكون له غرض محدد واضح جذاب يريد أن يحققه من وراء النشاط. **(زكريا محمد وآخرون:1999ص35)**

وتشير بيداغوجيا المشروع إلى النشاط الذي يبذله المتعلم فرديا أو جماعيا لتحقيق مشروع معين عبر مجموعة من العمليات أو المهمات تحت إشراف وتوجيه المدرس.

– أسلوب تعليمي يضع المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في وضعية التعبير عن رغبات أو حاجات، طموحات أو تساؤلات، وفي وضعية البحث عن الوسائل التي تمكن من الإجابة عن التساؤلات وكذا في وضعية التخطيط الفردي أو الجماعي للمشروع ومعايشته.

وإن بيداغوجيا المشروع تعد امتدادا للطرائق النشطة التي تجعل المتعلمين يبرهنون على قدراتهم المعرفية الفعلية، حيث تقترح عليهم إنجاز أعمال فعلية يدعون فيها إلى تسخير مختلف مكتسباتهم الملائمة ويمكن تصنيفها إلى ثلاثة أنواع هي:

مشاريع بنائية وتستهدف الأعمال التي يغلب عليها الطابع العلمي.
مشاريع حل المشكلات وتستهدف القضايا ذات الصفة الإشكالية التي تحتاج إلى علاج.
مشاريع تعلم مهارات وتستهدف تنمية بعض المهارات الضرورية لتنمية الكفاءات كالبحث والتقصي والتحليل والتفسير.

(منهاج السنة الاولى، 2005،ص20)

- **وظائف بيداغوجيا المشروع:**

* وظيفة تحسيسية تحفيزية: حيث يكون المتعلم في وضعية تعلمية ذات دلالة تجعله يدرك أهداف العملية التعليمية، فيرتبط أكثر بالفعل التعلمي ويزيد إقباله على الدراسة.

* وظيفة تعليمية: حيث أن استغلال المعارف المكتسبة والكفاءات المأمول اكتسابها تحصل في إنجاز المشروع.

*وظيفة اجتماعية: ضمن منظور إسهام نشيط في إنجاز مشاريع ذات طابع اجتماعي يحصل.

حصول المتعلم على تكوين يهيئه لممارسة الحياة المدنية–مستقبلا– بصفته راشدا ومواطنا.

وعلى العموم فإن بيداغوجيا المشروع تقوم على أساس وضعيات تعلمية تدور حول ظاهرة معينة واضحة تجعل المتعلمين يشعرون بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدرات كل منهم، وهذا هو المبدأ الذي روعي في تحديد المشاريع.

وتنطلق بيداغوجيا المشروع من بعض المبادئ الأساسية في التربية الحديثة ومنها:

_ التعليم التعاوني القائم على العمل الجماعي والاندماج الاجتماعي.
_ التركيز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية.
_ تشجيع النشاط الذاتي والممارسة.
_ تنمية التفكير العلمي وروح النقد والإبتكار.

(المناهج و الوثائق المرافقة، ص06)

وعموما تسعى بيداغوجيا المشروع إلى تمكين المتعلم من تنمية المهارات الضرورية للبحث والتعلم بما يمكنه من اكتساب الكفاءات المستهدفة وإدماجها في حياته اليومية والمهنية مستقبلا مثل البحث عن المعلومات من مصادرها المختلفة، تحليل المعلومات والتعليق عليها، تلخيص المعلومات واستغلالها بشكل مغاير، تحديد المشكلات وتصميم الخطط، التعاون والتواصل مع الآخرين، إصدار الأحكام الموضوعية، إنتاج مضامين جديدة، ويجب في اختيار الكفاءات والمضامين المعرفية والأنشطة العلمية تحديد أهداف المرحلة التعليمية.

12- دور كل من المعلم والمتعلم في التدريس بالكفاءات:

12-1- المعلم:

رغم أن التدريس بالكفاءات يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية، يجعله يقوم بالبناء الذاتي للمعرفة وأنشطة التعلم، إلا أن هذا لا يعني أن المعلم محدود فيها إذ يقوم بعدة أدوار منها:

- منظم للوضعيات التعلمية ومنهجيات التعليم و الأدوات التدريسية الفعالة.
- موجها لعملية التعلم ومخططا لمثيراتها، وهذا يتطلب منه أن يلم بنمط التغيير أو التعديل الذي يتعين احداثة سواء في اكتساب المعرفة أو تنمية المفاهيم أو تعلم مهارات أو تكوين اتجاهات من خلال تصميم المواقف المثيرة وترتيبها بما يتضمن إحداث التغيير المطلوب في سلوك التلميذ ومساعدته على ذلك.

(يوجيس كيم، ريتشاد،1995ص15)

- تدريب المتعلم على التفكير بوضعه في مواقف حل مشكلات وبذلك يتمرن على اكتساب معارف جديدة وأساليب جديدة لمواجهة المواقف المعتمدة.
- العمل على جلب انتباه التلاميذ نحو شخصه لتجنب نفورهم منه.

- الاعتماد على قيم المتعلمين ونوعية استعداداتهم، وقدراتهم، كما يجب أن يكون على دراية بخصائصهم والفروق الفردية التي يتميز بها كل متعلم، وذلك لتضييق الفجوة بين المتفوقين والمتوسطين والمتأخرين.

(المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية 2006،ص239)

12-2- المتعلم:

نقلت مقاربة التدريس بالكفاءات دور المتعلم من مجرد متلقي للمعرفة ومخزن لها إلى متعلم يتمتع بروح المبادرة والتعلم الذاتي وتأكيد الاستقلالية، فهي تنتظر من المتعلم القيام بجملة من المهام لإظهار الكفاءات المرصودة ومن هذه المهام:

- إنجاز مهمات معقدة لفرض محدد بوضوح.

- اتخاذ قرارات في ما يتعلق بطريقة عمله لتأدية المهمة أو النشاط أو المشروع وحل المشكلات التي تتضمنها.

- الرجوع إلى عدد متغير من المواد، معالجة عدد كبير من المعلومات، التفاعل مع المتعلمين الآخرين. - المشاركة في تقويم إنتاجاته (كفاءاته).

- التفكير في العمليات والمواد التي جندها، تبليغ المعارف وتقاسمها مع آخرين.

(وعلي محمد الطاهر،2006ص15)

13- التقويم في ظل بيداغوجية المقاربة بالكفاءات:

تحدثنا سابقا عن التقويم باعتباره أهم مكون من مكونات المنهاج المدرسي فالتقويم مرتبط بالأهداف التي رسمت في المنهاج لتحقيق الغايات المنشودة، كما أن التقويم يشمل جميع جوانب أبعاد شخصية المتعلم ،فهو لا يقتصر على على ما قد حصله المتعلم من معلومات ،أو مدى ما تدرب عليه من مهارات وإتقان للعملية المستهدفة بل يقيس هذه الجوانب وغيرها من جوانب شخصية المتعلم ،ففي الجانب المعرفي يتطلب قياس المعلومات والمفاهيم والتصورات وفي البعد النفس حركي يتطلب قياس المهارات والأداءات والعادات ،أما البعد الوجداني يتطلب قياس المواقف من حيث الميول والاتجاهات ،ولذا وجدنا أنه من الضروري أن نسلط الضوء في هذا

الجزء على التقويم التربوي في ظل البيداغوجية الجديدة المتبناة في مؤسساتنا التربوية و الذي جاء مصاحبا لعملية التغيير التي مست المناهج التربوية.

- شروط التقويم في المقاربة بالكفاءات:

فتحت المقاربة بالكفاءات المجال لاستعمال وسائل تقويمية متعددة – مثل الملاحظة ، المقابلة ، الاختبارات بأنواعها ، و السجلات الدراسية ، سلالم التقدير وغيرها والتي تتفاوت في درجة موضوعيتها والأوقات المستخدمة فيها أثناء التدريس ،وعلى الرغم من ذلك تبقى الاختبارات أكثر الوسائل استعمالا في التقويم ، وذلك نظرا للصعوبة الميدانية في الحد من سيطرتها على بقية الوسائل التقويمية الأخرى .

وتتطلب الأدوات المستخدمة في التقويم بالمقاربة بالكفاءات توفر ثلاثة شروط أساسية حسب «deketele» et«geradrd» وهي الجمع بين الملائمة و الصدق و الثبات في نفس الوقت. (**Deketele .j.m.gerard .j.f.p2**)

أما «Delandsheere» 1989يحدد أربعة عناصر لتقويم الكفاءات القائمة في أي أداة من الأدوات وهي :

1- الانتاج أي الكفاءاة التي نريد تقويمها .

2- إختيار المؤشرات :الكثير من الكفاءات تبدو وقعيا من المستحيل وضعها اجرائيا بطريقة واضحة ولكن يمكن بالتقريب وضع مؤشرات خاصة ومقاسه مستخرجة من العينات السلوكية كمشاهد الأفعال المدروسة .

3- اختيار أدوات القياس المناسبة .

4- تحديد مستوى المكتسبات (الكفاءات) .

(**Delandsheere.v.1988**)

ومن الخطأ التصور بأن طبيعة الكفاءة وأهميتها في الوضعية (سياق اجتماعي مهني، عام أو خاص) لأن العناصر الأخرى تضيع منفعتها وصدقها ،نتيجة وجود ظاهريا ميل بأننا نقيس فقط السلوكات غير المحددة الأبعاد ،والتي تكون ضمنية على الأقل فالوضعية ،المشكلة أ فضل سبيل لقياس الكفاءة مع ظروف ملائمة .

كما يجب تحديد معايير القياس ،والتي بوضعها نحكم على مطابقة الوضعية التي يكون عليها المتعلم ،والمستوى الأدنى من التملك أو الجودة وإتقان في تجنيد المعارف والمهارات والقدرات السابقة التي لها علاقة بالكفاءة المنتظرة لأن الالتزام بهذه المعايير (الشروط القياسية) هو جوهر ما تتوخاه وسائل التقويم في المقاربة بالكفاءات.

-**أدوات ووسائل تقويم الكفاءة:** هناك أدوات عديدة تساعد المعلم على قياس كفاءة المتعلم نذكر منها :

1- **الاختبارات:** هي جملة من العبارات أو البنود التي تصف سلوكا أو كفاءة معينة لدى المتعلمين للتأكد من تحقق مستوياتها وفق شروط ومعايير مسبقا وهي شائعة الاستخدام في مختلف الأنظمة والتخصصات هذا من جهة ، و تنوعها من جهة أخرى و أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار في المقاربة بالكفاءات العناصر التالية :

- أن نتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ.
- أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة .

2- **الملاحظة** : تعد الملاحظة من أهم تقنيات التقويم الحاضرة التي تحقق أحد المبادئ المهمة للتقويم لتسجيل كفاءات و سلوكات التلاميذ أثناء الوضعية التعليمية ويرى « ويب webb » أن الملاحظة المنظمة لتلاميذ يمارسون الدراسة والتعلم خلال انخراطهم في مشروع أو مهمة ، و المدعمة باستجاباتهم لأسئلة تقيس وتوفر مؤشرات أصلية لمقدرة هؤلاء التلاميذ المعرفية. **(مجدي عزيز،2005، ص324)**

و الملاحظة تتضمن مشاهدة التلاميذ أو الاستماع إليهم ومتابعتهم أثناء أداء مهمة معينة ، أو انشغالهم في حل مشكلات مفتوحة أو مشروعات عمل أو مجموعات تعلم تعاوني، ويشترط على الملاحظة في التقويم بالكفاءات :

- أن تكون ملاحظة الوضعية التعليمية متاحة وميسرة .
- القدرة على استعمال أدوات الملاحظة (شبكة الملاحظة ،سجل الملاحظة ،قوائم الملاحظة ...)
- – سهولة تحويل السلوكات الملاحظة إلى بيانات رقمية .
- أن تستخدم بغاية خاصة أثناء التقويم التكويني .

3- ملفات الانجاز :وهي عبارة عن تجمع هادف ومنظم لأعمال التلميذ وانجازاته عبر فترة زمنية محددة ،يتم مراجعتها على ضوء محكات محددة للحكم على مدى أدائه وفق معايير الاتفاق ، و يعرفه 2004 «Scallon» مجموعة الأعمال المنجزة من طرف التلميذ لغرض محدد ، و تستخدم مصطلحات أخرى هي ملف التقدم، التطور ملف التعلم ، والمهم أن يحتوي على نوعين من العناصر ، انتاجات ملموسة واستجابات التلميذ كما يمكن وضع تعليقات أخرى مأخوذة من مصادر أخرى تلاميذ معلم و أولياء .

ويعد ملف الانجاز من أهم مستحدثات التقويم بالمقاربة بالكفاءات ، والذي نتج عن طريق التقويم الذاتي للمتعلم عن انجازاته للوضعيات أثناء العملية التعليمية التعلمية .

4- سلالم التقدير: في ميدان التعليم هناك مهارات معقدة أو كفاءات يصعب تقويمها عن طريق الاختبارات الموضوعية والمقننة ،لذلك ابتكر الباحثون طرق أخرى من بينها سلالم التقدير بشتى أنواعها :سلالم التقدير الموحدة ،سلالم التقدير الوضعية...غيرها.

واقترح هذا النوع من الطريقة في التقويم «Hambleton» et «Rovinelli» كتقنيات لجمع وتحليل الأحكام التي نصدرها على المتعلمين ويجب أن يتوافق البند (العبارة) مع الميدان ،ويكون السلم ب 05 درجات :ممتاز، جيد جدا ، مرضي ضعيف ، و كل حكم يملأ في الاستمارة ،ويجب تخصيص كل بند بميدان أي كل حكم يأخذ قائمة سلسلة من البنود ، و توضيح أي عبارة تختص بكل ميدان .

(DELANDSHEERE V.1988.p78.80)

ويمكن لسلالم التقدير أن تقوم الوضعيات (المعقدة للمتعلمين للتأكد منتحقيق الكفاءة في كل مستوياتها ،إلا أن تصميمها يتطلب جهدا ودقة وتقنينا كبيرا.

خلاصة الفصل:

تعرفنا في هذا الفصل إلى جملة من النقاط التي لها علاقة مع المقاربة بالكفاءات، بدءا بالتعرف على الأصول النظرية لها،ثم التعاريف العديدة التي تناولت المصطلح، و خلصنا إلى أنها مقاربة تهدف إلى بناء كفاءات لدى المتعلمين، كما أنها تعمل على تنمية مختلف القدرات ببناء هذه الكفاءات ، بالإضافة إلى تحديد مجموعة من المصطلحات التي تتداخل مع مفهوم الكفاءة مثل المهارة ، و تبيان أهم العوامل التي أدت إلى ضرورة تطويرها و علاقاتها بالتفاعل الصفي،ثم إستراتجية بناء المناهج الجديدة وفق مقاربة الكفاءات،وذلك من خلال تناولنا لمميزات المناهج الدراسية الجديدة ، و عناصر التجديد فيها، ونظام التدرج في بناء الكفاءات وفق هذه المقاربة.

ثم بعد ذلك رأينا أنه من الضروري أن نتطرق إلى عمليتي التدريس و التقويم الجديدة و التي جاءت مصاحبة لهذه المناهج،وذلك من خلال التعرف على إستراتجية التدريس بالكفاءات و خصائصها ووضعيات التعلم فيها بالإضافة إلى كل من دور المعلم و المتعلم في هذه المقاربة.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1- منهج الدراسة .

أولا : الدراسة الاستطللاعية .

1- الدراسة الاستطلاعية.

1-1- حدود الدراسة الاستطلاعية .

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية .

1-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية .

ثانيا : الدراسة الأساسية .

1- عينة الدراسة الأساسية .

2- حدود الدراسة الاستطلاعية .

3- التقنيات الإحصائية المطبقة .

تمهيـــد:

إن الوقوف على دقة النتائج النهائية للدراسة يتطلب معرفة الإجراءات المنهجية المستخدمة في الوصول إليها، فصحة نتائج أي دراسة أو خطأها يرجع في الأساس إلى صحة الخطوات المنهجية المتبعة في ذلك فوضوح المنهج، وتمثيل العينة وسلامة طرق تحديدها، و اختيار أدوات القياس المناسبة وما تتميز به من صدق وثبات، و استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لذلك، كلها إجراءات تساعد الباحث على الوصول إلى نتائج ذات قيمة علمية ، وهذا ما سنتناوله بشيء من التفصيل.

1_ منهـــج الدراســـة:

للتمكن من معرفة وجود التفاعل الصفي في إطار منهجية التدريس بالكفاءات و أثره على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي لاعتباره الأنسب للموضوع ، و يهدف إلى الاهتمام ببعض جوانب البحث بالاعتماد على أسس رقمية لوصف الظاهرة و صفا دقيقا، نكشف من خلاله خصائصها و صورتها الحالية بناءا على ما تم جمعه حولها من معلومات و معطيات من الميدان، ومنه الوصول إلى استخلاص نتائج نهائية .

و يعرف المنهج الوصفي على أنه ذلك المنهج الذي يقوم على وصف ما هو كائن و تفسيره انطلاقا من تحديد الظروف و العلاقات الموجودة بين الوقائع المدروسة و العوامل المتحكمة فيها ، كما تهتم أيضا بتحديد الاتجاهات و الميول السائدة عند الأفراد و الجماعات ، ثم يسعى إلى تفسيرها و تحليلها بغية استخراج استنتاجات منها تكون ذات دلالة و مغزى بالنسبة للمشكلة محل الدراسة . **(جابر عبد الحميد ،1998 ،ص133)**

كما يعرف كذلك على أنه : " المنهج المتبع بهدف وصف الظاهرة محل الدراسة و فهمها و تحليلها من أجل الوصول إلى المبادئ و القوانين المتصلة بالظاهرة ، بحيث لا يقف عند حد وصف الظاهرة وصفا دقيقا كما هي كائنة بل يتعداه إلى التحليل و التفسير لاستخلاص نتائج نهائية يمكن تعميمها ." **(محمد شفيق ،1988 ،ص36)**

و منه فالمنهج الوصفي هو ذلك المنهج الذي ينصب على وصف الظاهرة المدروسة كما هي كائنة في الواقع ، و يعمل على تحديد العلاقات التي تربط بين متغيراتها ، ثم تحليل هذه العلاقة إلى الأجزاء المشكلة لها مع السعي إلى تفسيرها تفسيرا موضوعيا ذات دلالة علمية و منه إلى نتائج قابلة للتعميم .

أولا : الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية من أهم الخطوات في أي بحث علمي ، يتعرف من خلالها الباحث على الظروف المحيطة بالظاهرة المراد دراستها بمختلف جوانبها ،و أبعادها فهي أول احتكاك بميدان الدراسة و التي تمكّن الباحث من فهم موضوعه و متغيرات بحثه فهما جيدا ، و للتأكد من سلامة أدوات جمع البيانات و كذا توفر عينة الدراسة .

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية :

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التحضير للدراسة الأساسية في جانبها التطبيقي و هي الخطوة الأولى في هذا الجانب، حيث تمت في شكل زيارات ميدانية إلى نفس المؤسسات التي جرت فيها الدراسة الأساسية ، أين قامت الباحثة بالتواصل مع أساتذة مادة الرياضيات بصفة خاصة لان الباحثة اختارت هذه المادة كونها مادة أساسية عبر كل الأطوار التعليمية ، و يحتاجها الفرد سواء كان متمدرسا أو خارج إطار التعليم (الحياة العادية) .

كما هدفت أيضا إلى محاولة إقناع أساتذة المادة إلى المساهمة في هذه الدراسة بقبول الباحثة كعنصر داخل القسم ، من أجل تسجيل مختلف السلوكات الصادرة عن كل من الأستاذ و التلميذ ، و أن هذه السلوكات ليس الغرض منها تقييم أداء الأستاذ بل تستعمل فقط لغرض بحث علمي بحت .

قمنا بالدراسة الاستطلاعية للتحقق من صلاحية أداتي الدراسة و ذلك للتأكد من مدى ملائمة وصلاحية هاتين الأداتين، لقياس التفاعل الصفي اللفظي و التفكير الإبداعي و من مدى وضوح عبارات كل منهما . و من قدرة و تمكن الباحث من تطبيقهما بسهولة ، و التدريب على تطبيقهما بكيفية أحسن و أسرع خلال الدراسة الأساسية . كما قامت الباحثة بالاستعانة بأستاذة مساعدة من أجل تطبيق أداة شبكة الملاحظة التي تتطلب ملاحظة دقيقة و لأكثر من ملاحظ .

1-1- الحدود الزمنية و المكانية للدراسة الاستطلاعية :

أجريت الدراسة الاستطلاعية لهذا البحث في الفترة الممتدة مابين شهر جانفي إلى شهر أفريل من السنة الدراسية 2015- 2016 ، حيث قمنا في البداية بزيارة لكل من متوسطة " امحمد نورين " و متوسطة " عمروني حسان " الواقعتين ببلدية سيدي داود ولاية بومرداس ، من أجل التعرف على الطاقم الإداري الذي بدوره نظم لنا بعض الوقت في فترة الاستراحة للالتقاء بأساتذة مادة الرياضيات خاصة ، حيث اتفقنا على فترة تطبيق أدوات البحث حيث طلبوا منا تفادي فترة الفروض و الامتحانات .

1-2- عينة الدراسة الاستطلاعية :

لغرض تحديد عينة الدراسة قامت الباحثة بتحديد مكان الدراسة حيث تمثل في دائرة بغلية التابعة لولاية بومرداس ، اين قامت بجرد عدد المتوسطات الموجودة بالدائرة و تمثلت في (06) متوسطات ، حيث رقمناها في قصاصات صغيرة لنقوم بعملية سحب عشوائي ، لمتوسطتين اثنين و هما محل الدراسة .تمثلتا هاتين المتوسطتين في كل من متوسطة " نورين امحمد" و "عمروني حسان ".

أما عينة الدراسة الاستطلاعية الخاصة بأساتذة مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط من (05) أساتذة من كلتا المتوسطتين. و هو ما يوضحه الجدول التالي:

جدول (01) : أفراد عينة الأساتذة حسب المتوسطات و الجنس :

المؤسسة / الأساتذة	عمروني حسان	نورين محمد	المجموع	النسبة المئوية
ذكور	01	01	02	%40
إناث	01	02	03	%60
المجموع	02	03	05	%100

أما فيما يخص عينة التلاميذ للدراسة الاستطلاعية فقد تمثل في (130) تلميذ، موزعين على كلتا المؤسستين ، حيث تمثل عينة مؤسسة " نورين محمد " في (70) تلميذا ، منهم (45) اناث و (25) ذكور ، مقسمين على أربع أقسام من مستويات مختلفة. أما مؤسسة " عمروني حسان " فقد تمثل عدد التلاميذ أفراد العينة منها في (60) تلميذ ، من بينهم (40) إناث و (20) ذكور مقسمين على ثلاثة أقسام .

و هذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول (02) : التلاميذ أفراد عينة البحث حسب المؤسسة و الجنس .

الجنس / المؤسسة	ذكور	إناث	مجموع	النسبة %
مؤسسة نورين محمد	25	45	70	%54
مؤسسة عمروني حسان	20	40	60	%46
المجموع	45	85	130	%100

1-3-أدوات الدراسة الاستطلاعية :

قامت الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية ، بمحاولة التأكد من مدى صلاحية أدوات الدراسة و عن إمكانية توفرها على درجات مقبولة من الخصائص السيكومترية التي تخدم موضوع البحث ، و بناءا على متغيرات الدراسة و أهدافها تم استخدام أداتين هما شبكة ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي ل " زياد حمدان " و مقياس التفكير الابداعي ل " تورانس " .

و انطلاقا من البيانات التي تم جمعها من الميدان لم تقم الباحثة بأي تعديل أو تغيير على مقياس التفكير الإبداعي الخاص بالتلاميذ و ذلك لأنه قد خضع للتعديل مسبقا من قبل الباحثة " بودالي حميدة " ، التي وجدت بعض عبارات المقياس غير ملائمة و مستوى الفهم لدى التلاميذ ، و عليه لم تقم الباحثة بتعديلات و هذا لوضوح العبارات و ملاءمتها .

أما شبكة الملاحظة الخاصة بمعاينة "التفاعل الصفي اللفظي" فقد تم عرضها على مجموعة من الأساتذة لتحكيمها، و ما لاحظته الباحثة أن جميع الأساتذة المحكمين وافقوا على كل العبارات التي تضمنتها الشبكة و رأوا أنها تتوافق مع منهجية التدريس المعتمدة و أنه بالإمكان اعتمادها كوسيلة لقياس " التفاعل الصفي اللفظي" و بناءا على ملاحظات الأساتذة الإيجابية حول الشبكة ، تم تبنيها في الدراسة من طرف الباحثة .

و عليه تم الاعتماد في جمع البيانات من أفراد العينة على الأداتين التاليتين شبكة الملاحظة (التفاعل الصفي، اختبار القدرة على التفكير الإبداعي)، وفيما يلي وصف لهاتين الأداتين مع ذكر الخصائص السيكومترية لهما.

أما شبكة التفاعل الصفي فهي تحتوي على شبكة واحدة خاصة بالتفاعل الصفي اللفظي لـ " حمدان " .

1-3-1- أداة التفاعل الصفي اللفظي :

من اجل قياس و تحليل التفاعل الصفي أثناء إنجاز الدرس و رصد كل أنماط التفاعل اللفظية ، قامت الباحثة بمراجعة أكبر عدد ممكن من شبكات الملاحظة الصفية قصد الوقوف على ما هو مناسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية ، و منه تم الاطلاع كمرحلة أولى على نمط من شبكات التفاعل الصفي ، و هي شبكات لملاحظة التفاعل اللفظي .

إن قياس التفاعل الصفي اللفظي و تحليله يحتاج إلى أداة مقننة ، و من أهم هذه الأدوات التي صممت لقياس التفاعل الصفي و عرفت انتشارا بين الباحثين على المستوى العالمي نجد أداة " فلاندرز" و أداة " أميدون" و " هنتر " و أداة " حمدان" و أداة "غالاوي" للتفاعل غير اللفظي ، علما أن أهم هذه الأدوات و أكثرها استخداما هي أداة " فلاندرز " التي تعتبر المرجع الأساسي لكل أدوات الملاحظة الصفية التي جاءت من بعدها و استخدمت في عديد من البحوث و الدراسات الميدانية ، التي تناولت تحليل التفاعل الصفي .

❖ **أداة التفاعل الصفي اللفظي الشامل لـ " زياد حمدان " :**

بعد إطلاع الباحثة على الشبكات السالفة الذكر وقع الاختيار من بين هذه الشبكات على شبكة "زياد حمدان " لتحليل التفاعل اللفظي الشامل لتطابقها مع البيئة الصفية العربية و بيئتنا الجزائرية ، و بالتالي فهي الأنسب لهذه الدراسة من وجهة نظر الباحثة .

حيث تعد شبكة "حمدان " بمثابة تعديل بسيط لشبكة " فلاندرز" في جانبها التقني وفقا لمقتضيات البيئة الصفية العربية دون أي تغيير في بعدها النظري ، حيث أنها تحتفظ بالأسس النظرية لشبكة " فلاندرز " المتكونة من (10) فئات سلوكية منها ما هو خاص بالسلوكات اللفظية للمعلم و منها ما هو خاص بسلوكات المتعلمين .

❖ **وصف أداة " حمدان " لتحليل التفاعل الصفي اللفظي الشامل :**

انطلق "زياد حمدان " من مجموعة من الانتقادات قدمها لشبكة "فلاندرز " ارتكزت أساسا على افتقاره الفئة السلوكية التي تبين تفاعل المعلم مع نوع التلاميذ (الجنس و اللون و الطبقة الاجتماعية و الدين و غيرها) ، و كذا فئة سلوكية تبين إجابة المعلم عندما يسأله أحد التلاميذ عن أمر تربوي أو شخصي ، و أيضا فئة السلوك العدائي للمعلم الذي قد يكون في شكل كلمات سلبية أو عقاب جسدي ، و فئة خاصة خاصة بأسئلة و أجوبة التلاميذ لبعضهم البعض ، و كذا فئة تزود المشرف بتغذية راجعة.

و أخيرا انتقد "فلاندرز" لجمعه في فئة واحدة الهدوء و الفوضى ، هذه الانتقادات اعتبرت قاعدة اعتمد عليها "حمدان " و انطلق منها لاقتراح شبكة لتحليل التفاعل الصفي اللفظي الشامل و عدلها لتصبح شبكة معدلة معروفة باسمه ، و هذا الجدول يبين الفرق بين الأداتين من حيث الفئات السلوكية .

جدول رقم (03) : مقارنة بين الفئات السلوكية بين أداتي تحليل التفاعل الصفي اللفظي لكل من " فلاندرز" و " حمدان "

الفئات السلوكية حسب اداة " فلاندرز "		**الفئات السلوكية حسب اداة " حمدان "**	
حديث المعلم غير المباشر	1- قبول مشاعر الطالب	حديث المعلم غير المباشر	1- قبول مشاعر الطالب .
	2- المدح و التشجيع.		2- المديح و التشجيع .
	3- تقبل أفكار الطلبة.		3- تقبل أفكار الطلبة .
	4- طرح الأسئلة .		4- طرح الأسئلة .
حديث المعلم المباشر	5- الشرح .	حديث المعلم البناء	5- إجابة المعلم .
			6- محاضرة المعلم أو إلقاء المعلومات.
	6-توجيهات و تعليمات .		7- التوجيهات و الأوامر .
	7-النقدواستخدام السلطة.		8-الانتقادات و تبرير السلطة
سلوك التلميذ	8- استجابة الطالب .		9- سلوك المعلم العدائي .
	9- مبادرة الطالب .		10-نوع التلاميذ أو طبيعتهم
السلوك المشترك	10- الصمت أو التشويش.	حديث/سلوك التلميذ البناء	11- إجابات التلاميذ .
			12- مبادرات التلاميذ .
			13- إجابة تلميذ لآخر .
			14- الهدوء البناء .
		حديث/سلوك التلميذغير البناء	15- السلوك العدائي.
			16-مقاومة المعلم و الأقران.
			17-الفوضى والسلوك اللامفيد

يتضح من خلال هذا الجدول رقم (03) أن الفرق الأساسي بين الشبكتين يكمن بالدرجة الأولى في عدد الفئات السلوكية ، حيث تضمنت شبكة " فلاندرز" عشرة (10) فئات سلوكية في حين تضمنت شبكة " حمدان" سبعة (17) فئة سلوكية .

فحديث المعلم غير المباشر مع المتعلمين داخل القسم أثناء عملية التدريس فقد شملت الشبكتين نفس الفئات السلوكية (قبول مشاعر الطالب ، المديح و التشجيع ، تقبل أفكار الطلبة ، طرح الأسئلة).

أما بالنسبة لكلام المعلم المباشر ، فإن شبكة "فلاندرز " شملت ثلاث (03) فئات سلوكية و هي (الشرح ، توجيهات و تعليمات ، النقد و استخدام السلطة) في حين شملت شبكة " حمدان" ستة (06) فئات سلوكية ثلاثة منها هي نفسها فئات " فلاندرز" من حيث المحتوى و ثلاثة (03) فئات أخرى أضافها " حمدان " بناء على الملاحظات التي قدمها لهذه الشبكة و هي (إجابة المعلم ، سلوك المعلم العدائي ، نوع التلاميذ أو طبيعتهم).

أما الفئة السلوكية الخاصة بسلوك التلميذ حسب شبكة "فلاندرز" و التي تقابلها الفئة السلوكية الحديث البناء للتلميذ عند " حمدان " فقد جاء هذا الأخير بأربع (04) فئات بدلا من فئتين (02) و هي (استجابة التلميذ ، مبادرة التلميذ) بمقابل أربع (04) فئات و هي (إجابات التلاميذ ، مبادرات التلاميذ ، إجابة تلميذ لآخر ، الهدوء البناء).

أما بالنسبة للقسم الأخير في الشبكة فقد خصصه " فلاندرز" للسلوك المشترك مابين المعلم و المتعلمين فيما بينهم ، و ضمنه فئة واحدة هي (الصمت و التشويش) في حين أطلق عليه " حمدان " بالسلوك غير البناء و يضم ثلاثة (03) فئات هي : (السلوك العدائي ، مقاومة المعلم و الأقران ، الفوضى و السلوك اللامفيد) .

و على الرغم من أن شبكة " حمدان" ما هي في الواقع إلا تكييف لشبكة " فلاندرز" التي بنيت في سياق سوسيوثقافي أمريكي ، له خصوصياته التي تؤثر في الممارسة البيداغوجية داخل القسم ، قد تختلف إلى حد كبير عن البيئة الاجتماعية و النفسية التربوية العربية بصفة عامة و الجزائرية بصفة خاصة ، هذه الخصوصية

الثقافية جعلت شبكة "فلاندرز" حسب "حمدان " غير قادرة على استيعاب و تجسيد بعض المواقف و السلوكات البيداغوجية ، لكل من المعلم و المتعلمين في الأقسام الدراسية العربية ، بما في ذلك الجزائر حيث يشير " حمدان" إلى عينة من هذه السلوكات التي قد تعجز شبكة " فلاندرز" عن وصفها و هي : (نوع التلميذ و إجابة المعلم القصيرة و السلوك اللامفيد و إجابة تلميذ لتلميذ آخر).

كما يعتبر زمن رصد السلوك و المحدد في شبكة " فلاندرز " بثلاث (03) ثواني و هو زمن غير كافي و يصعب على الملاحظ أن يلتزم به في البيئة العربية، و عليه اقترح " حمدان " أن تكون مدة رصد السلوكات الصفية خمس (05) ثواني بدلا من ثلاث (03) ثواني .

في هذا السياق قدم " حمدان " شبكة تعرف اليوم باسمه (أداة حمدان لملاحظة و تحليل التفاعل الصفي اللفظي الشامل) ، و تحتوي على ستة عشر (16) فئة سلوكية و واحدة إضافية في فئة عشرة (10) الخاصة بإظهار نوع التلميذ ليصبح عددها سبعة عشر (17) فئة سلوكية . **(زعموشي رضوان ، 2014)**

إن هذه الفروق بين الشبكتين تعود حسب " فرحاتي العربي " إلى الخلفية التي انطلق منها " حمدان " في تحليله و نقده لشبكة " فلاندرز " التي تضمنت حسبه ثلاث (03) أسس نظرية تنبثق عنها ثلاثة (03) فرضيات تتعلق بطبيعة التفاعل داخل حجرة الدرس بين المعلم و التلاميذ و التي أوردها " فرحاتي العربي" في دراسته و هي :

- الخضوع و التبعية : وهما عاملان يتعلقان بحرية التلميذ أو الحد منها بحيث يكون التلميذ فعالا في تفكيره و حركته كلما كان أقل خضوعا و تبعية لمعلمه .

- وضوح الأهداف و غموضها : و هما مفهومان يتعلقان بوضعية التلميذ أيضا من حيث إداركه و عدم إدراكه للأهداف التعليمية المحددة ، بحيث يكون التلميذ في نظر " فلاندرز" متمركزا حول شخص المعلم كلما كانت النشاطات التعليمية غامضة لديه .
- المرونة : و يتعلق هذا المفهوم بنوع الأثر الذي يمارسه المدرس أثناء التدريس فعامل المرونة في نظر " فلاندرز" يمكن المعلم من الانتقال في الحصة الواحدة من ممارسة الأثر المباشر إلى ممارسة الأثر غير المباشر .

و بناءا على هذه الأسس النظرية صاغ " فلاندرز" ثلاث فرضيات حاول من خلالها تفسير طبيعة سلوك كل من المعلم و المتعلم ، و كذا عملية التعلم في حد ذاتها .

– الفرضية الأولى : إن الأثر غير المباشر للمدرس يساعد على التعلم عندما يكون لدى التلاميذ تصور غامض للأهداف التربوية المراد تحقيقها .

– الفرضية الثانية : إن الأثر المباشر للمدرس يساعد على التعلم عندما يدرك التلاميذ الأهداف التعليمية بوضوح .

– الفرضية الثالثة : إن الأثر المباشر للمدرس يشكل عائقا أمام التعلم عندما يكون للتلميذ تصورا غامضا للأهداف التعليمية .

إن معرفة مختلف فئات التفاعل الصفي تعتبر المرحلة الأساس في استعمال أدوات ملاحظة التفاعل الصفي بصفة عامة ، و شبكة " حمدان " بصفة خاصة لذلك نقدم طريقة توزيع مختلف النسب المئوية على كل من سلوك المعلم و سلوك التلاميذ ، حسب مختلف الفئات السلوكية و الزمن المخصص لكل فئة ، هذه النسب التي جاء بها "فلاندرز" أولا و عدلها " حمدان " ثانيا تسمح بمقارنة النتائج الواقعية للتفاعل الصفي عند المعلمين و المتعلمين لدى أفراد العينة و التي نوضحها بالنسب التالية :

– يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية " قبول مشاعر التلاميذ " حوالي (2%) من مجموع وقت الحصة /الملاحظة.

– يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية " مدح و تشجيع و مكافأة التلاميذ " حوالي (2%) من مجموع وقت الحصة / الملاحظة.

– يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية " قبول و استعمال أفكار التلاميذ " حوالي (10%) من مجموع وقت الحصة / الملاحظة.

– يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية " أسئلة المعلم للتلاميذ و إجاباته لهم " حوالي (12%) في الأحوال العادية و قد يصل إلى (15) من وقت الحصة ، الملاحظة . و على العموم يمكن أن تتراوح نسبة استعمال المعلم لهذين السلوكين بين (8– 15%) .

– تتراوح نسبة استعمال المعلم للفئة السلوكية في الأحوال العادية البناءة للتربية الصفية بين (25 – 28 %) من مجموع وقت الحصة / الملاحظة .

– يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية " محاضرة المعلم و إلقاؤه للمعلومات " حوالي (35 – 40 %) من مجموع وقت الحصة / الملاحظة ، في الأحوال العادية لكن على العموم قد تصل نسبة استعمال المعلم لهذا السلوك في أدناها إلى (20 %) و إلى (50 %) في أقصاها .

– يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية " أوامر المعلم و توجيهاته و نقده و رفضه للتلاميذ و سلوكه العدائي نحوهم " في حده الأقصى (2 %) من مجموع وقت الحصة/ الملاحظة.

– يبلغ استعمال المعلم للفئة السلوكية " أسئلة المعلم و إجاباته و محاضراته " حوالي (50%) من مجموع وقت الحصة / الملاحظة ، في الأحوال العادية و على العموم قد يصل هذا الاستعمال في حد الأدنى إلى (28%) و في حده الأقصى إلى (65%) .

– يبلغ استعمال التلاميذ للفئة السلوكية " إجابات التلاميذ للمعلم و لبعضهم و مبادراتهم و هدوئهم البناء " حوالي (30%) من مجموع وقت الحصة / الملاحظة ، في الأحوال العادية و قد تزيد هذه النسبة أو تنقص و ذلك حسب طبيعة الموضوع الدراسي و أسلوب المعلم في التدريس .

– يبلغ استعمال التلاميذ للفئة السلوكية " سلوكهم العدائي و مقاومتهم للمعلم و فوضاهم " حوالي (50 %) في حده الأقصى . **(فرحاتي العربي ،1999،ص 140)**

❖ **إجراءات عامة لتطبيق أداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل :**

قبل تطبيق أداة " حمدان " من طرف الباحثة بعد أن قامت بتدريبات من اجل تطبيق هذه الشبكة ، حيث حضرت بعض الحصص مع أساتذة مادة الرياضيات دون تطبيق الشبكة لكن بتسجيل بعض الملاحظات المهمة التي تساعدها أثناء التطبيق الحقيقي ، و كانت دائما برفقة أستاذة مساعدة .

لتعود بعد ذلك لتطبيق أداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل و التي لها عدة قواعد يجب احترامها و هي كما وضحها (حمدان ،2001،ص 76_78) كالتالي :

– يبدأ التسجيل في أداة التفاعل الشامل لخلية رقم (14) الهدوء البناء ، حيث تعتبر فترة التفكير الهادئ استعدادا لبدء الحصة ، و فترة الهدوء التي يختتم فيها التسجيل (أو الحصة) كبداية و نهاية منطقيتين لتسجيل التفاعل الصفي .

– تتحدد مدة تسجيل السلوك في خمس ثواني ، و في حالة حدوث أكثر من سلوك واحد خلال هذه المدة من طرف المعلم أو المتعلم ، فإن الملاحظ يعتبرها سلوكات متعددة و يقوم بتسجيلها حسب الفئة التي تنتمي إليها .

– خلال العشر دقائق الأولى من بداية الحصة يقوم الملاحظ بمراقبة سير الدرس من دون تسجيل أي سلوك ، نظرا لكون هذه الفترة عادة ماتكون مخصصة لتحضير الدرس ماديا و معنويا قبل الانطلاق الفعلي في إنجازه ، و بالتالي لا يمكن اعتبار السلوكات الصادرة في هذه الفترة بمثابة نوع من التفاعل الصفي الذي لا يمكن الأخذ به لتقييم و تحليل التفاعل الصفي الفعلي ، كما تعتبر هذه الفترة فرصة للملاحظ ليشكل تصورا مبدئيا على طبيعة التفاعل الصفي بصفة عامة ، مما يسهل عليه الاندماج و الشروع في عملية تسجيل السلوك فيما بعد .

– إذا تغير سير الدرس بشكل جذري بحيث تغيرت طبيعة التفاعل الصفي من السلوك المباشر للمعلم إلى غير المباشر أو العكس ، من إجابات التلاميذ البنّاءة إلى إجابات غير بنّاءة . فإن الملاحظ يتمهل قليلا حتى يتمكن من تحديد نوع التغير الذي حدث في الحصة ثم يعاود التسجيل مرة أخرى .

– في حالة عدم تمكن الملاحظ من تصنيف و تبويب سلوك معين ، فإنه يقوم بتسجيله في فئة سلوك يصعب تبويبه و هي الفئة السلوكية التي تم إضافتها في هذه الدراسة لتشمل هذا النمط من السلوكات .

– كما نوضح فكرة أساسية أكد عليها " حمدان " حيث أن المعلم في بعض الأحيان يطرح أسئلة خطابية مفتوحة ليقوم هو بالإجابة عنها ، ففي هذه الحالة لا نعتبر هذه الأسئلة موجهة للتلاميذ ، و أنما تبوب في فئة " محاضرة المعلم و إلقائه للمعلومات " و هي الفئة رقم (06) في الشبكة .

– قد يحدث و ينعت المعلم التلميذ بصفة معينة كأن يصف إجابته بأنها إجابة تافهة مثلا، ففي هذه الحالة تسجل كانتقاد من المعلم للتلميذ أي تبوب في فئة "الانتقادات و تبرير السلطة " و هي الفئة رقم (08) في الشبكة .

– إذا كرر المعلم إجابة التلميذ كما هي دون إعادة صياغتها ، فإن هذا يعد مدحا و ليس قبول و استعمال أفكار التلاميذ أي يبوب في الفئة رقم (03) في الشبكة .

– إذا فقدت إجابة التلميذ حدود الإجابة المخصصة لسؤال المعلم . تعتبر نوع من التطويل أو الإسهاب ، فإن مثل هذه الإجابة تسجل كما يلي :

يسجل القسم الأول منها و الخاص بسؤال المعلم مباشرة في الفئة رقم (11) " إجابة التلميذ " أما الإجابات التطوعية اللاحقة التي تعتبر إجابة مباشرة عن السؤال ، فتسجل في فئة " مبادرات التلاميذ " أي في الفئة رقم (12) .

– بما أن زمن الحصة المقررة في التعليم المتوسط بصفة عامة هي ستون (60) دقيقة فقد تم تقسيمها كما يلي :

– 10 دقائق لمراقبة و تحديد سير الحصة العام و طبيعة التفاعل الصفي كتمهيد للتسجيل .

– 40 دقيقة لتسجيل التفاعل الصفي الفعلي .

– 10 دقائق الأخيرة من الحصة لا تتم فيها عملية التسجيل على اعتبار أنها تخصص عادة لتلخيص محتوى الدرس من طرف المعلم أو تكليف التلاميذ ببعض الواجبات المنزلية و إعطاء توجيهات و نصائح بيداغوجية عامة .

❖ **صدق أداة تحليل التفاعل الصفي اللفظي :**

من أجل تحقيق الهدف الأساسي لهذه الدراسة و المتمثل في قياس التفاعل اللفظي داخل القسم أثناء انجاز الدرس من طرف الأستاذ و رصد الأنماط السلوكية اللفظية كمرحلة أولى ، قمنا بدراسة مسحية شاملة لعدد من الشبكات قصد الوقوف على مختلف الأبعاد و الفئات السلوكية التي ترصدها ، و تم الاطلاع على شبكات منها شبكة تحليل التفاعل الصفي اللفظي مثل : أداة (فلاندرز) ، أداة (بيرسون)، أداة (حمدان) و أداة (فرحاتي) .

فبعد هذه الدراسة التحليلية لهذه الشبكات و الاستفادة من الأطر النظرية التي تناولت التفاعل الصفي بصفة عامة ، و قع اختيارنا كما سبق الذكر على اداة " حمدان" للتفاعل اللفظي الشامل لأنها أقرب الأدوات إلى البيئة الصفية الجزائرية و أنسبها لهذا البحث ، و هي عبارة عن تعديل بسيط لشبكة " فلاندرز " في جانبها التقني مع الاحتفاظ بخلفيتها النظرية و افتراضاتها بدون تعديل ، وفقا لمقتضيات البيئة الصفية العربية ،بحيث

بقيت تعتمد على الإطار النظري لشبكة " فلاندرز " الذي صاغه في ضوء خمسة تعاريف لمفاهيم رئيسية في مجال علاقة المدرس بالتلاميذ أثناء إنجاز الدرس .

فمن خلال هذه الإجراءات يمكن القول أن الأداة تمتاز بدرجات مقبولة من الصدق النظري أو ما يسمى بصدق المحتوى و الذي يتحقق بفضل شمول مختلف أبعاد الأداة لجوانب الإطار النظري للسمة المراد ملاحظتها ، و هي في دراستنا التفاعل الصفي اللفظي مابين المعلم و التلميذ و التلاميذ فيما بينهم .

كما تبين من خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجريناها بمتوسطتين بولاية بومرداس ، و التي هدفت إلى التدريب على توظيف الأداة في ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي و التحقق من صلاحية الأداة ، حيث تبين وجود بعض السلوكات الصادرة عن المعلم أو التلميذ أثناء الدرس و يجد الباحث صعوبة في تبويبها في إحدى الفئات السلوكية السبعة عشر (17) لأداة "حمدان" المعتمدة في دراستنا ، هذه الضرورة أو الصعوبة واجهت الباحث " زعموشي رضوان " في دراسة سابقة قام بها ،ما دفعه إلى إضافة فئة سلوكية يسجل فيها الملاحظ أي سلوك يصدر عن المعلم أو التلميذ يصعب تبويبه .

بعد هذه الإضافة أصبحت الأداة تتكون من ثمانية عشر (18) فئة سلوكية و قبل اعتمادها و تطبيقها تم مناقشة هذا التعديل الذي قام به الأستاذ "زعموشي" مع الأستاذ " محمد زياد حمدان " بجامعة دمشق و الذي أبدى موافقته على التعديل مشيرا إلى أنه لاحظ وجود هذا النمط من السلوكات في عديد التطبيقات التي أجراها بواسطة الأداة على مدار سنوات طويلة و قدمها كملاحظة لبعض طلبته ، و أشار عليهم بتسجيل هذه السلوكات خارج الفئات السبعة عشر (17) أثناء عملية الملاحظة ، و بعد الانتهاء منها يعود الباحث من جديد و يقرر أين يبوب كل سلوك من السلوكات التي صعب عليه تبويبها أثناء الحصة الدراسية أو عملية الملاحظة .

أما بالنسبة للإضافة التي قام بها الأستاذ " زعموشي" فهي لا تتعلق بالصعوبات التي تواجه الملاحظ في التبويب و التي قد تختلف من باحث إلى آخر ، و لكن تتعلق بوجود سلوكات يدركها الملاحظ حين حدوثها و لكنها نادرة الحدوث ، كخروج المعلم من القسم أو استعماله الهاتف النقال ، و هي سلوكات لا تشير إليها أداة " حمدان " و أظهرتها الدراسة الاستطلاعية ، و بالتالي تصنف في فئة " سلوك يصعب تبويبه " مما يسمح برصد أدق للتفاعل داخل القسم .

و يتم رصد هذه السلوكات في شبكة مربعة الشكل طول أضلاعها (17) خلية و يبلغ مجموع أنواع السلوكات التي ترصدها هذه الشبكة (17× 17 = 289) سلوكا مميزا ، كما قمنا بحذف الخلية رقم (10) الخاصة برصد نوع التلاميذ من حيث العرق و الجنس و الدين لعدم صلاحيتها في مجتمعنا بحكم أن التعليم في بلادنا حق لكل تلميذ ثم إن نوع التلميذ و انتمائه العرقي أو الجنسي أو الديني غير مطروح في مؤسساتنا التعليمية ، و عليه تحتفظ شبكة " حمدان " المضاف إليها (سلوكات يصعب تبويبها) بأربعة (04) مناطق سلوكية و في صورة جديدة كما تبينها المصفوفة أو الشبكة .

❖ **الصدق الظاهري :**

كمرحلة ثانية و حسب ما قدمه الباحث " زعموشي رضوان " و قصد تقديم أدلة على صدق محتوى الأداة أو ما يسمى في بعض الحالات بالصدق الظاهري للأداة ، قام بعرضها على ثمانية (08) محكمين ، منها أربعة أساتذة تخصص علوم التربية من جامعة البليدة 2 ، و أربعة أساتذة للمادة محل الدراسة في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة البليدة ، كما قامت الباحثة بعرض الأداة على مفتشي المادة في مقاطعة سيدي داود ولاية بومرداس و كذا ثلاث أساتذة تخصص علوم التربية و أستاذة في علم النفس المدرسي من جامعة تيزي وزو ، بهدف معرفة رأيهم في الأداة من حيث تغطية فئاتها السلوكية لما يمكن أن يحدث من سلوكات أثناء التفاعل بين التلاميذ و الأستاذ و ما بين التلاميذ أنفسهم داخل القسم. **(زعموشي رضوان،2014 ، ص246)**

و من جهة أخرى معرفة مدى صدق السلوكات المدرجة في مختلف الفئات بمعنى هل فعلا أن سلوك معين يمكن إدراجه في فئة معينة ، و قد تم الأخذ بملاحظات المحكمين و التي كانت في مجملها تصب في إضافة بعض السلوكات ضمن بعض الفئات ، و تحويل سلوكات من فئات إلى فئات أخرى و تعديل صياغة البعض منها ،كما تم الاحتفاظ بالفئات السلوكية من حيث التسمية و العدد كما هي بدون تغير ، و عليه اعتبرت الأداة على درجة مقبولة من الصدق و يمكن الاعتماد عليها في إجراء الدراسة و الشكل التالي يوضح مكونات الشبكة .

أفقي / عمودي	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
1																	
2																	
3																	
4																	
5					حديث المعلم– معلم							حديث المعلم– التلاميذ					
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13					حديث التلاميذ–المعلم							حديث المعلم – معلم					
14																	
15																	
16																	
17																	
المجموع																	
%																	

المجموع الكلي

الشكل رقم (6) : يوضح المناطق السلوكية الأربعة لأداة تحليل التفاعل اللفظي الشامل.

❖ **ثبات أداة تحليل التفاعل الصفي اللفظي الشامل :**

من أجل التحقق من ثبات الأداة تم استخراج معامل ثبات بطاقة الملاحظة بمعادلة كوبر (Cooper) ، و قد قام الاستاذ " زعموشي " كما سبق الذكر بتكليف طلبة مشاركين في البحث بملاحظة التفاعل الصفي باستعمال الشبكة لتطبيق عملية الملاحظة بواقع ثلاث حصص مع الأساتذة أنفسهم ، بعد تفريغ البيانات قام بحساب معامل الثبات بين الملاحظ الأول (الطلبة) و الملاحظ الثاني (الباحث) ، و قد بلغ الثبات الكلي لأداة الدراسة عن طريق معامل الارتباط(cooper) بين نتائج الملاحظتين (0.85) و هو معامل ثبات مرتفع و مناسب لأغراض هذه الدراسة ، كما تعتبر جميع معاملات فئات الشبكة أداة الدراسة مرتفعة ، و مناسبة لأغراض هذه الدراسة ، و قد توصل الأستاذ " زعموشي " إلى استخراج معامل الثبات لكل فئة من المجالات الرئيسية في أداة الدراسة و وضحها في الجدول التالي :

جدول رقم (04) : معاملات الثبات للفئات السلوكية في أداة الملاحظة الصفية اللفظية:

الرقم	الفئات السلوكية	قيمة الثبات
1	قبول مشاعر التلاميذ .	0.86
2	مدح و تشجيع و مكافأة التلاميذ .	0.90
3	قبول و استعمال أفكار التلاميذ .	0.89
4	أسئلة المعلم للتلاميذ .	0.88
5	التوجيهات و الأوامر .	0.75
6	الانتقادات و تبرير السلطة .	0.67
7	سلوك المعلم العدائي .	0.84
8	محاضرة المعلم .	0.85

9	إدارة التعليم .	0.72
10	إجابات التلاميذ .	0.81
11	مبادرات التلاميذ .	0.64
12	إجابات التلاميذ لبعضهم .	0.66
13	الهدوء البناء .	0.82
14	السلوك العدائي اللفظي للمتعلم .	0.87
15	مقاومة المعلم و الأقران .	0.72
16	الفوضى و السلوك اللامفيد .	0.75
17	سلوك يصعب تبويبه .	0.78

تبين من الجدول أعلاه أن جميع معاملات الثبات لمجالات شبكة أو بطاقة الملاحظة تراوحت مابين (0.78 و 0.90) و جميعها تعتبر معاملات ثبات مرتفعة و دالة و بالتالي فالأداة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية .

1-3-2- مقياس القدرة على التفكير الإبداعي:

_وصف مقياس القدرة على التفكير الإبداعي:هذا الاختبار يتكون من قسمين:

القسم الأول مأخوذ من إحدى بطاريات **تورانس(Torrance) للتفكير الابتكاري(1967)** (The Minnesota Tests of CreativeThinking).

والقسم الثاني هو إختبار **بارون**(Barron'sTest of Anagrams).

وقد قام الباحث **سيد خير الله** بترجمته وتكييفه مع البيئة العربية عام (1981).

_ القسم الأول: هو نسبة إلى جامعة منيسوتا التي عمل بها **تورانس(Torrance)** كرئيس لمكتب الأبحاث التربوية.

وقام الباحث بالعديد من الدراسات والأبحاث مستخدما هذه البطارية، وهذه البطارية مشتقة أصلا من اختبارات مشابهة استخدمها **جيلفورد** في دراساته العالمية وتمتاز هذه البطارية بالمميزات التالية:

_ يمكن تطبيقها بطريقة جماعية في أي مستوى تعليمي ابتداءا من الصف الرابع ابتدائي حتى المستوى الجامعي.

_ تمتاز بالصدق في لغتها الأصلية فقد ذكر **تورانس** أنها أعطت إجابات ممتعة إبتداءا من الصف الخامس وما فوق كما قد تميز أداء الأطفال ذوي القدرة الإبتكارية المرتفعة.

_ أنها تشجع المفحوص على إعطاء استجابات جديدة غير عادية لمجموعة من الأسئلة.

وتتكون هذه البطارية من(04) اختبارات فرعية هي :

أ_ الاستعمالات : وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر أكبر عدد ممكن من الاستعمالات التي يعتبرها استعمالات غير عادية لعلب الصفيح، الكرسي، بحيث تصبح هذه الأشياء أكثر فائدة وأهمية، و زمن كل وحدة (05) دقائق.

ب_ المترتبات : وفيها يطلب من المفحوص أن يذكر ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبحت على نحو معين وهذا الاختبار مكون من وحدتين، زمن كل وحدة (05) دقائق هما:

– ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور و الحيوانات ؟

– ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى فيها؟

جـ الـ مواقف : يطلب فيها من المفحوص أن يبين كيف يتصرف في بعض المواقف و يتكون هذا الاختبار من موقفين و زمن كل موقف (05) دقائق وهما:

– إذا عينت مسؤولا عن صرف النقود في نادي أنت عضو فيه ويحاول أحد الأعضاء أن يدخل في تفكير الزملاء أنك غير أمين فماذا تفعل؟

– لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق أو حتى كانت ملغاة ماذا تفعل لكي تصبح متعلما؟

دـ التطوير والتحسين: وفيها يطلب من المفحوص أن يقترح عدة طرق لتصبح بعض الأشياء المألوفة على نحو أفضل مما هي عليه وهي: الدراجة، القلم، على ألا يقترح طريقة تستخدم حاليا لتحسين وتطوير هذا الشيء، وعلى ألا يهتم إذا كان من الممكن تطبيق اقتراحه أم لا، وزمن كل وحدة(05) دقائق.

ـطريقة التصحيح: يقدر لكل مفحوص (04) درجات على كل اختبار وهي:

1 الطلاقة الفكرية: وتقاس بالقدرة على ذكر اكبر عدد ممكن من الإجابات المناسبة في زمن معين، وتتميز الإجابة المناسبة بملاءمتها لمقتضيات البيئة الواقعية، وبالتالي يجب أولا أن تستبعد أي إجابة عشوائية أو أي إجابة يفترض أنها صادرة عن جهل وعدم معرفة أو قائمة على اعتقاد زائف أو افتراض خاطئ كالخرافات مثلا.

2 المرونة التلقائية: وتقاس بالقدرة على تنوع الإجابات المناسبة بحيث أنه كلما زاد عدد الإجابات المتنوعة تزيد درجة المرونة.

3 الأصالة: وتقاس بالقدرة على ذكر إجابات غير شائعة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، وعلى هذا تكون درجة أصالة الفكرة مرتفعة إذا كان تكرارها الإحصائي قليلا و إذا زاد تكرارها تقل أصالتها.

4 الدرجة الكلية: وهي حاصل جمع الطلاقة والمرونة والأصالة في وحدات الاختبار.

ـ القسم الثاني: هو اختبار **بارون(Barron)**، وقد استخدمه العديد من الباحثين لدراسة الابتكار، وفيه يطلب من المفحوص أن يكون من حروف الكلمات المعطاة له كلمات جديدة ، ويتكون الاختبار في صورته العربية من كلمتين هما: بنها، ديمقراطية، لكل منها (05) دقائق، ويقدر للمفحوص (04) درجات:

1- الطلاقة الفكرية: تقاس بأكبر عدد ممكن من الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى مفهوم ، وعلى هذا كانت تستبعد الكلمات التي لا تستوفي هذه الشروط.

2- المرونة التلقائية: هي عدد الكلمات المناسبة الصحيحة التي لها معنى مفهوم على أن تكون متعددة ومتنوعة.

3- الأصالة: أي درجة تكرار كل كلمة في الجماعة التي ينتمي إليها الفرد بناءا على المعيار السابق استخدامه في تقدير الأصالة لبطارية **تورانس**.

4- الدرجة الكلية: هي حاصل جمع درجات الطلاقة و المرونة والأصالة.

وبجمع الطلاقة في بطارية **تورانس** مع الطلاقة في إختبار **بارون** تكون درجة الطلاقة الكلية، وكذلك بالنسبة لكل من المرونة، الأصالة والدرجة الكلية، وتعتبر الدرجة الكلية في هذه الحالة تعبيرا عن قدرة المفحوص الإبتكارية أي قدرة الفرد على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والأصالة، والتداعيات البعيدة استجابته لمشكلة أو موقف مثير. **(سيد خير الله، 1990 ، ص 10).**

كما أنه يتميز بمعامل صدق وثبات عاليين، مما يدل على صلاحيته في البيئة المصرية التي طبق فيها، ولكن بهدف تطبيقه على عينة من طلاب ما بعد التدرج ينتمون للبيئة الجزائرية بكافة خصائصها المميزة كان لابد من اللجوء إلى تعديل وتكييف بعض عباراته لتتناسب وعينة لدراسة، وسيتم توضيح العبارات التي تم تعديلها في العنصر التالي.

_ تعديل مقياس القدرة على التفكير الإبداعي:

قامت الباحثة بتعديل اختبار القدرة على التفكير الإبداعي **لسيد خير الله** ليتناسب مع عينة الدراسة الحالية والبيئة الجزائرية، وقد شمل التعديل العبارات الثلاث التي بدت غامضة وأثارت تساؤلات عينة من التلاميذ، وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول (05): يبين العبارات التي تم تعديلها في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي.

رقم العبارة	الجزء الذي تنتمي إليه	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	الجزء الأول	علب الصفيح	الورق المقوى
01	الجزء الثالث	إذا عينت مسؤولا عن صرف النقود في النادي الذي أنت عضو فيه، ويحاول احد الأعضاء أن يدخل في تفكير الزملاء انك غير أمين، ماذا تفعل؟	إذا عينت مسؤولا عن صرف النقود في رحلة علمية، واتهمت بأنك غير أمين، فماذا تفعل؟
02	الجزء الخامس	بنها	ميلة

➢ **_الخصائص السيكومترية للاختبار:**

1_الصدق:

يتميز اختبار القدرة عل التفكير الإبداعي الذي أعده **سيد خير الله** بمؤشرات الصدق حيث وجد الصدق العاملي من خلال التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط بين مكونات الاختبار الخمسة، وتوصل إلى معاملات الارتباط التالية: الاستعمالات (0.85)، المترتبات (0.81)، المواقف (0.85)، التحسينات (0.68) التداعي (0.64)، وهذا دال على أن الاختبار صادق أي أنه يقيس ما أعد لقياسه.

أما في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بتطبيق اختبار القدرة على التفكير الإبداعي بعدما تم تعديله على عينة استطلاعية للتأكد من صدقه، وذلك كما هو موضح.

_صدق المحكمين:

وذلك بعرض الاختبار في صورته النهائية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المختصين في علوم التربية و القياس والمنهجية وعلم النفس عددهم(06) للتحكيمه ، من حيث مدى مناسبة المواقف المقترحة لقياس القدرة على التفكير الإبداعي، وسلامة الصياغة اللغوية مع وضع اقتراحات أو إجراء تعديلات إن لزم الأمر، وقام جميع المحكمين بالإطلاع على الاختبار وإبداء عدد من الملاحظات و الاقتراحات حول العبارات المعدلة ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول(06):يبين أراء المحكمين حول صلاحية العبارات المعدلة في اختبار القدرة على التفكير الإبداعي.

العبارة	الجزء	عدد الموافقين	عدد غير الموافقين	نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر
01	الأول	5	1	83.33
01	الثالث	6	0	100
02	الخامس	5	1	83.33

معادلة كوبر = $\frac{\text{الاتفاقمراتعدد}}{\text{مراتعدد الاتفاق+الاتفاقعدممراتعدد}} X100 =$

ويتضح من الجدول أعلاه أن نسبة اتفاق المحكمين على عبارات الاختبار مرتفعة وهذا يدل على أنه صادق.

_الصدق التمييزي:

تم حسابه بطريقة المقارنة الطرفية بين الاختبار ونفسه أي إيجاد دلالة الفروق بين درجات الأفراد الأوائل بالثلث الأعلى ودرجات الأفراد الأواخر بالثلث الأدنى بعد ترتيب جميع الدرجات تنازليا، وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة21,04= T وهي أكبر من قيمة (ت) المجدولة06, 2= عند مستوى دلالة α=0,05 و=14 df ومنه فإن الفروق بين الدرجات بالثلث الأعلى والدرجات بالثلث الأدنى دالة إحصائيا، وبالتالي يمكن القول أن الاختبار يتميز بدرجة مناسبة من الصدق تسمح بتطبيقه و اعتماده في دراستنا.

2_الثبات:

قام الباحث **سيد خير الله** بحساب ثبات الاختبار بتطبيقه على عينة تتكون من مائة فرد مستخدما طريقة التجزئة النصفية للبنود الزوجية والفردية، وتوصل إلى درجات الثبات للعوامل التالية: ثبات الطلاقة(0.74)، ثبات المرونة (0.86)، ثبات الأصالة (0.84)، ثبات الاختبار ككل (0.80)، وهذا دال على أن الاختبار يتميز بدرجة عالية من الثبات.

وقد عمدت الباحثة في هذه الدراسة للتأكد من ثبات **الاتساق الداخلي** للاختبار ككل وللعوامل الثلاثة المكونة له (عامل الطلاقة، عامل المرونة، عامل الأصالة) كل عامل على حدى بالطرق التالية:

_ التجزئة النصفية:

استخدمت طريقة التجزئة النصفية للبنود الفردية والبنود الزوجية بتطبيق معادلة جتمان (Guttmann)، والجدول التالي يبين درجات معامل الثبات للعوامل الثلاثة وللدرجة الكلية:

_ معامل ثبات الطلاقة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (07): يبين معامل ثبات عامل الطلاقة بتطبيق معادلة جتمان.

درجات النصف الفردي		درجات النصف الزوجي		الدرجات الكلية		معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	م	ع		
32	167,72	25	232,27	57	564,17	0,60	دال عند 0,05

يوضح الجدول متوسط الدرجات والتباين ومعامل الثبات، ويلاحظ أن قيمة معامل الثبات مرتفعة وهذا دال على أن عامل الطلاقة ثابت.

_ معامل ثبات المرونة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (08): يبين معامل ثبات عامل المرونة بتطبيق معادلة جتمان.

درجات النصف الفردي		درجت النصف الزوجي		الدرجات الكلية		معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	م	ع		
27	127,31	22	106,89	48	428,62	0,92	دال عند 0,05

يوضح الجدول متوسط الدرجات والتباين ومعامل الثبات، ويلاحظ أن قيمة معامل الثبات مرتفعة وهذا دال على أن عامل المرونة ثابت.

_معامل ثبات الأصالة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (09): يبين معامل ثبات عامل الأصالة بتطبيق معادلة جتمان.

درجات النصف الفردي		درجت النصف الزوجي		الدرجات الكلية		معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	م	ع		
75	1010,10	55	944,41	130	3690,44	0,96	دال عند 0,05

يوضح الجدول متوسط الدرجات والتباين ومعامل الثبات، ويلاحظ أن قيمة معامل الثبات مرتفعة وهذا دال على أن عامل الأصالة ثابت.

_معامل ثبات القدرة على التفكير الإبداعي كما هو موضح في الجدول التالي.

جدول (10): يبين معامل ثبات إختبار القدرة على التفكير الإبداعي ككل بتطبيق معادلة جتمان.

درجات النصف الفردي		درجت النصف الزوجي		الدرجات الكلية		معامل الثبات	الدلالة الإحصائية
م	ع	م	ع	م	ع		
134	3096,44	103	3647,62	235	12993,10	0,98	دال عند 0,05

يوضح الجدول متوسط الدرجات والتباين ومعامل الثبات، ويلاحظ أن قيمة معامل الثبات مرتفعة وهذا دال على أن الاختبار ثابت.

وهذه المعاملات جميعها عالية وهي نتيجة تشير إلى وجود تناسق داخلي بين بنود الاختبار ، و تدل على أن التعديلات التي طرأت على الاختبار لم يكن لها تأثير سلبي على معامل ثباته، أي أن هذا المقياس لم يفقد خصائصه السيكومترية مما يؤكد صلاحيته.

و بعد ما رأينا أن المقياس يتمتع بدرجة صدق و ثبات عالية ، قمنا بتبنيه دون إدخال أي إضافات عليه و تطبيقه .

ثانيا : الدراسة الأساسية :

بعد الانتهاء من إجراءات الدراسة الاستطلاعية و التأكد من مدى صلاحية أدوات الدراسة على العينة و توضيح كيفية الحصول عليها ، انتقلنا إلى إجراء الدراسة الأساسية .

1_عينــة الدراســة الأساسية :

تعتبر العينة أساسا جوهريا في كثير من الدراسات النظرية و العملية ، لكونها توفر الكثير من الوقت و الجهد ، و لكي يتم الحكم على الكل باستخدام الجزء ، يجب الاهتمام بالطريقة التي يختار على أساسها هذا الجزء للحصول على أدق النتائج .

فالعينة كما ذكر " محمد عبد الحميد" : " هي جزء من المجتمع الكلي المراد تحديد سماته ممثلة بنسب مئوية ، ثم حسابه طبقا للمعايير الإحصائية و طبيعة مشكلة البحث و مصادر بياناته ." **(محمد عبد الحميد ،1983)**

حيث انقسم أفراد عينة دراستنا إلى نوعين يتمثل النوع الأول في أساتذة مادة الرياضيات التابعين لمتوسطتي " عمروني حسان" و متوسطة " نورين محمد " بولاية بومرداس ، أما النوع الثاني فيتمثل في التلاميذ المتمدرسين في السنوات الأربع من مرحلة التعليم المتوسط للسنة الدراسية 2016-2017 في نفس المؤسسات و لدى نفس عينة الأساتذة .

حيث اعتمدنا في طريقة اختيار أفراد العينة على العينة القصدية بالنسبة لأساتذة مادة الرياضيات لأن الباحثة قامت بمقابلة أساتذة الرياضيات بصفة خاصة، أما بالنسبة لعينة التلاميذ فقد اعتمدنا أيضا على طريقة العينة القصدية ، لأننا لم نطبق المقياس على

كافة تلاميذ المؤسستين بل قصدنا فقط تلاميذ الأقسام التي تمت فيهم عملية الملاحظة (مقياس التفاعل الصفي) و مقياس التفكير الإبداعي .

و يرجع السبب في اختيار العينة بطريقة قصدية إلى طبيعة موضوع التواصل و التفاعل الصفي ، الذي يقتضي ملاحظة السلوكات الصفية باستخدام الملاحظة المباشرة ، و هذا ما تشير إليه أغلب الدراسات السابقة التي تناولت مثل هذا الموضوع و التي تم الإطلاع عليها في إطار إنجاز الدراسة الحالية ، علما أن الباحث الملاحظ يجب أن يكون على درجة كافية من التدريب ليتمكن من رصد السلوكات الصفية اللفظية الصادرة عن كل من الأستاذ و التلميذ في ظرف زمني محدد ، من جهة أخرى إن هذا النوع من الدراسات يتطلب تعاون كل طاقم المؤسسة من إداريين و تلاميذ و أساتذة لتسهيل العملية من أجل الوصول إلى نتائج صادقة ، و هذا ما توفر لنا في هاتين المؤسستين .

أما فيما يخص تحديد حجم العينة و بناءا على بعض الدراسات السابقة التي تناولت ملاحظة التفاعل الصفي بطريقة شبكة الملاحظة و منها دراسة " عبد الرحمان بن سليمان بن فهد الرهيطي "(2004) ، و دراسة "الأمين غياط "(2008) ، و كذلك دراسة " حليمة قادري"(2012) حيث تبين للباحثة أن دراسة التفاعل الصفي من خلال تحليل التفاعل القائم بين المعلم و التلاميذ باستخدام الملاحظة الصفية المباشرة ، لا يتطلب عادة عينة كبيرة من الأقسام فيمكن الاكتفاء بعدد محدود منها ، بشرط أن يتم تكرار الملاحظة لعدة مرات من أجل تحقيق درجات كافية من الصلاحية للنتائج ، من حيث صدق الملاحظة و ثباتها .

و بخصوص سبب اختيار مادة الرياضيات على غرار المواد الدراسية الأخرى فيعود لكون هذه المادة أساسية بالنسبة للتلميذ و التي يحتاجها طوال حياته و في كل الميادين و المجالات ، سواء داخل المدرسة أو خارجها ، كما أنها تسهل عملية تسجيل

و ملاحظة السلوكات في أدوات تحليل التفاعل الصفي اللفظي ، و تجعلها أقرب إلى الموضوعية .

كما أن هذه المادة من المواد الأساسية لاحتوائها على معامل مرتفع ، مما يجعلها محل اهتمام التلاميذ ما يولد الحيوية و النشاط الذي يزيد من عملية التفاعل داخل القسم خاصة وفق منهجية التدريس بالكفاءات التي تبرز دور التلميذ بشكل خاص .

أما فيما يخص طريقة اختيار المؤسسات التي تمت فيها الدراسة ، فكانت بالطريقة العنقودية و التي تشبه الطريقة العشوائية ، إلا أن العشوائية تخص الأفراد و العنقودية تخص مثلا المؤسسات ، حيت تم جمع كل مؤسسات الولاية في قصاصات ورقية و منها وقع الاختيار على مقاطعة بغلية ، و التي قمنا مباشرة برصد المؤسسات التابعة للمقاطعة أيضا في قصاصات ورقية و القيام بعملية القرعة ، ليقع الاختيار على مؤسستين من نفس البلدية و هما مؤسسة " نورين محمد " و مؤسسة " عمروني حسان " التابعتين لبلدية سيدي داود ولاية بومرداس ، و الجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (11) : يمثل توزيع المؤسسات حسب الدائرة :

البلدية	المتوسطة	المجموع
بغلية	الاخوة صبيحي	02
	الشهيد مزاري	
سيدي داود	توامي محمد	03
	عمروني حسان	
	نورين محمد	
تاورقة	بولعرابي	01
المجموع	06	06

أما عينة الأساتذة فتكونت من (06) أساتذة منهم (04) إناث و (02) ذكور . في حين تمثلت عينة التلاميذ في (216) تلميذ منهم، (97) ذكور ، و (119) إناث كما هو موضح في الجدول التالي .

جدول (12) : أفراد عينة التلاميذ حسب الأقسام و الجنس :

القسم / التلاميذ	01	02	03	04	05	06	المجموع	النسبة%
ذكور	22	12	17	17	12	17	97	%45
إناث	14	26	20	18	22	19	119	%55
المجموع	36	38	37	35	34	36	216	%100

جدول (13) : أفراد عينة الأساتذة حسب المؤسسات و الجنس :

المؤسسة / الأساتذة	عمروني حسان	نورين محمد	المجموع	النسبة %
ذكور	00	02	02	%34
إناث	03	01	04	%66
المجموع	03	03	06	%100

بعدما قمنا بتوضيح عينة الدراسة من مؤسسات و أساتذة و تلاميذ ، نقوم من خلال الجدول التالي بتوضيح عينة الدراسة ككل (تلاميذ، أساتذة و مؤسسات)

جدول (14) : توزيع أفراد عينة الدراسة .

المؤسسة	التلاميذ		المجموع	الأساتذة		المجموع
	ذكور	إناث		ذكور	إناث	
نورين محمد	51	60	111	02	01	03
عمروني حسان	46	59	105	00	03	03
المجموع	97	119	216	02	04	06

2- الحدود الزمانية و المكانية للدراسة :

تمت الدراسة الحالية في الحدود التالية :

- **الحدود المكانية** : تحدد مكان الدراسة في كل من متوسطة " عمروني حسان " و متوسطة " نورين محمد" ، ببلدية سيدي داود ، دائرة بغلية ، التابعة لولاية بومرداس .

- **الحدود الزمانية** : أقيمت الدراسة الميدانية الأساسية في الفترة الممتدة من شهر جانفي إلى غاية شهر أفريل من السنة الجامعية 2017/2016 .

❖ **إجراءات تطبيق أداة الدراسة :**

بعد اعتماد أداة الدراسة في شكلها النهائي من طرف الأستاذ "زعموشي رضوان" قمنا بتبنيها كما هي ، و بعدها أجرينا و بتنسيق جدول زمني من أجل تطبيق الدراسة مع إدارة و أساتذة المتوسطتين عينة الدراسة ، حيث خصصت لنا حوالي ثلاثة أشهر لاعتبار الباحثة قامت بتطبيق الأداة رفقة أستاذة مساعدة و قامت بثلاث زيارات لكل أستاذ ، في تطبيق هذه الشبكة .

قامت الباحثة بإتباع إجراءات عملية التطبيق فبعد تحديد عينة أساتذة مادة الرياضيات مع الحصص المعنية ، تم رصد كل أنماط التفاعل الملاحظة داخل الأقسام في كلتا المتوسطتين . كما طمأنت الأساتذة بأن النتائج ليست لها علاقة أبدا بتقييم أدائهم الوظيفي ، و أنها توظف فقط في إطار البحث العلمي .

لتقوم بعدها بعملية تفريغ النتائج في البطاقة حسب المعايير المعتمدة في شبكة " فلاندرز" المتمثلة في رصد أنماط التفاعل خلال (40) دقيقة من الحصة الدراسية حيث حددنا فترة خمس (5) ثواني لكل سلوك ، كما تم الاعتماد في جمع كل البيانات على الملاحظة المباشرة ، و سجلت الباحثة كل التفاعلات على شكل أرقام طبقا للنظام الذي وضعه " فلاندرز" ، للقيام بعد ذلك بتفريغ الأرقام في المصفوفة و تجميع التكرارات في خلية واحدة ، على أساس وضع التكرارات الخاصة بكل أستاذ في مصفوفة واحدة .

و بعد الانتهاء تم جمع المصفوفات في مصفوفة واحدة للتعرف على أنماط التفاعل الصفي اللفظي السائد لدى أساتذة مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط .

كما قامت الباحثة بتوزيع مقياس التفكير الإبداعي على نفس عينة التلاميذ الذين يدروسن عند الأساتذة عينة الدراسة ، من أجل قياس مستوى التفكير الإبداعي لديهم و في

مادة الرياضيات ، حيث لاحظنا أن التلاميذ تجاوبوا بشكل ايجابي جدا مع المقياس و عباراته و اعتبروه شيئا ممتعا إن صح التعبير ، ليتم تفريغ النتائج فيما بعد ليتم تحليلها .

3_التقنيات الإحصائية المطبقة:

إن الهدف من تطبيق التقنيات الإحصائية هو التوصل إلى مؤشرات كمية تساعد على التحليل والتفسير ، وفي هذه الدراسة تم استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss) في معالجة البيانات، وأهم هذه التقنيات المستعملة هي:

1_المتوسط الحسابي .

2_النسبة المئوية .

3_التباين .

4_**معادلة جتمان .**

5_**معامل الإرتباط بيرسون (Pearson) .**

6_**إختبار(ت) للفروق .**

الفصل السادس
نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض و تحليل نتائج فرضيات الدراسة .

1-1- الفرضية الأولى.

1-2- الفرضية الثانية .

1-3- الفرضية الثالثة .

1-4- الفرضية الرابعة .

استنتاج عام .

الاقتراحات .

قائمة المراجع .

عرض و تحليل نتائج الدراسة :

1- الفرضية الأولى :

نصت الفرضية الأولى لهذه الدراسة على : "**نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر هو السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات**" و لقياس هاته الفرضية تم استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) لحسن التطابق وذلك بعد تصنيف التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات حسب تعرضهم لنمطي التفاعل الصفي اللفظي (المباشر، وغير المباشر)، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

الجدول رقم (15): يوضح النمط الصفي اللفظي السائد بين أفراد عينة الدراسة

نمط التفاعل الصفي	التكرار المشاهد	النسبة المئوية	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	درجة الحرية	K^2 قيمة	مستوى الدلالة	القرار
تفاعل غير مباشر	76	%35	108	-.032	1	963.18	00,00	دال عند 0.01
تفاعل مباشر	140	%65	108	.032				
الاجمالي	216	%100	////					

من خلال الجدول أعلاه رقم (15) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (216) تلميذا وتلميذة قد انقسمت إلى مجموعتين، تمثلت المجموعة الأولى في الأفراد الذين يتعرضون أكثر "**لنمط التفاعل الصفي اللفظي غير المباشر**" وقد بلغ عددهم (76) تلميذا و تلميذة بنسبة مئوية بلغت 35%، أما المجموعة الثانية فتمثل الأفراد الذين يتعرضون أكثر "**لنمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر**" والبالغ عددهم (140) تلميذا و تلميذة بنسبة مئوية قدرت بـ 65% .

وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 18.96 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية، وعليه فإن **نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر هو السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات،** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

يعد نمط التفاعل الصفي اللفظي الأكثر سيطرة داخل القسم بين الأستاذ و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات ، بمعنى أن أساتذة الرياضيات يقضون غالبية وقت الحصة الدراسية في التفاعل اللفظي المباشر و الذي تجلى في كلامهم المباشر .

فقد أشارت الدراسات السابقة التي تناولت سلوك الأستاذ من حيث كونه مباشر أو غير مباشر ، وفق المقاربة النظرية التي جاء بها " فلاندرز" و من بعده دراسات " زياد حمدان " في بعض الجامعات العربية ، أنه في الأحوال العادية يبلغ حديث الأستاذ في خلية المحاضرة و إلقاء المعلومات بطريقة مباشرة بمتوسط 30 % من المجموع الكلي لسلوك الأستاذ ، و قد تصل هذه النسبة في أدناها إلى 20% حسب " زياد حمدان " و في أقصاها إلى 50% .

و الجدول التالي يوضح النسب المئوية لتكرار السلوك المباشر للأساتذة أفراد العينة :

جدول (16): النسب المئوية لتكرار السلوكات المباشرة للأساتذة :

الأستاذ	01	02	03	04	05	06
النسبة	%68	%61	%75	%60	%54	% 63

من خلال الجدول أعلاه و الذي يبين أن متوسط سلوك الأساتذة أفراد العينة مباشر و تبين أن نسبته تراوحت مابين 75 % كأقصى نسبة عند الأستاذ رقم (03) ، و بنسبة 54% كأدنى نسبة عند الأستاذ رقم (05) مما يعني أن متوسط السلوك المباشر عند كل الأساتذة أفراد العينة يساوي 63.50 ، من المجموع الكلي لوقت الحصص الدراسية التي تمت خلالها الملاحظة ، و هي نسبة مرتفعة على أساس أن الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها و التي بينت أن هذه القيمة عادة ما تتراوح مابين 20 %و 50 % .

فسيطرة سلوك الأستاذ المباشر مع التلاميذ أثناء الدرس أو الحصة الدراسية ، معناه سيطرة أنماط سلوكية تتمثل بالدرجة الأولى في محاضرة الأستاذ و إلقائه للمعلومات ، مع كثرة التوجيهات و الأوامر التي يقدمها للتلاميذ و الانتقادات و رفض سلوك التلاميذ لتبرير سلطته و سلوكه المباشر اتجاههم .

و الجدول التالي يوضح النسبة المئوية لتكرار كل سلوك من سلوكات التفاعل الصفي اللفظي المباشر لكل أستاذ من أفراد العينة .

جدول (17) : النسبة المئوية لتكرار كل سلوك من سلوكات التفاعل الصفي اللفظي المباشر لكل أستاذ من أفراد العينة .

السلوك / الأساتذة	محاضرة الأستاذ	التوجيهات و الأوامر	الانتقادات و رفض سلوك التلاميذ	السلوك العدائي للأستاذ
01	%53	%28	%13	%12
02	%50	%19	%16	%10
03	%48	%23	%12	%06
04	%55	%25	%19	%11
05	%60	%26	%21	%08
06	%45	%20	%14	%09
المتوسط	%51.83	%23.50	%15,83	%09.33

يوضح هذا الجدول مختلف النسب لسلوكات الأساتذة المباشرة ، حيث نلاحظ أن سلوك محاضرة الأستاذ هو السائد و يشمل بدوره إلقاء المعلومات الجديدة ، و إعادة استرجاع المعلومات القديمة و شرحها و توضيحها ، و كذا الإجابات سواء القصيرة منها او الإجابات المطولة على أسئلة التلاميذ و استفساراتهم .

كما تضم كذلك حالات الشرح و التوضيح و المناقشة التي يتناول فيها الأستاذ الحقائق و الأفكار و الآراء ، أين تراوحت نسبة تكرارات هذا السلوك عند أساتذة الرياضيات أفراد العينة مابين 60% كأقصى نسبة بالنسبة للأستاذ رقم 05 ، و 45% كأدنى نسبة عند الأستاذ رقم 06 ، و قد بلغ متوسط التكرارات لسلوك محاضرة الأستاذ 51,83% من مجموع السلوك المباشر للأستاذ .

هذه القيم تبين أن أساتذة مادة الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط ، يخصصون أكبر وقت من الزمن البيداغوجي لشرح الدروس و تقديم المعلومات الجاهزة للتلاميذ ، و كذا التوجيهات و مختلف الانتقادات ، و هذا على حساب بقية الأدوار الأخرى المطلوب القيام بها من طرف الأستاذ داخل القسم ، و الجدير بالذكر أن هذه الفئة هي أكثر أنواع السلوك شيوعا أو استعمالا ، و خاصة حينما تسيطر الأدوار التقليدية على سلوك الأستاذ في ممارسته البيداغوجية و طريقة التدريس المعتمدة من طرفه ، رغم منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات التي عممت على كافة المؤسسات التعليمية ، إلا أن بعض الأساتذة يميلون إلى الطريقة القديمة أي التدريس بالأهداف سواء عن قصد أو عن غير قصد ، لكن الهدف هو إيصال المعلومة و تحقيق التفاعل داخل القسم .

أما فيما يخص الفئة السلوكية الخاصة بتوجيهات و أوامر الأستاذ فهي تضم كل سلوكات الأستاذ من توجيهات و إرشادات و أوامر مباشرة على تلميذ محدد أو مجموعة من التلاميذ ، لحثهم و دفعهم للقيام بعمل معين أو واجب منزلي مثلا .

كأن يقول الأستاذ لأحد التلاميذ اصعد إلى السبورة و قم بحل التمرين الأول أو الوضعية التالية ، أو قوله للتلاميذ افتحوا الكتاب على الصفحة (30) و قوموا بحل التمرين رقم (04) على ورقة مزدوجة .

كما يمكن أيضا إدراج الأوامر التي يعطيها الأستاذ بهدف تنشيط الحصة الدراسية و الدرس بصفة عامة إلى سلوك الأستاذ اللفظي المباشر ، و يكون ذلك خاصة في نهاية الحصة،أين يعمل الأستاذ على إعطاء التوصيات و التوجيهات للتلاميذ مع شرجها و تبريرها ليتمكنوا من فهمها و تطبيقها ، و يلجأ الأستاذ إلى هذا السلوك عندما تكون أسئلة تعتمد على أفكار التلاميذ و أفكار الأستاذ دون تقديم آراء جديدة .

كما يتضح كذلك من خلال الجدول أعلاه أن نسبة سلوك التوجيهات و الأوامر الصادرة من طرف الأساتذة أفراد العينة تراوحت مابين 28% كأقصى نسبة بالنسبة للأستاذ رقم 01 ، أما أدنى نسبة فكانت 19% عند الأستاذ رقم 02 ، و قد يشير ارتفاع النسبة المئوية لسلوك التوجيهات و الأوامر عند الأستاذ رقم 01 لسيطرة الوظيفة التقليدية في الممارسة البيداغوجية للأستاذ التي كما سبق الذكر تعتمد على التلقين و الحفظ .

في هذا الصدد أشار "فلاندرز " إلى أن توجيه الأستاذ الأوامر للتلاميذ عادة ما يعقبها فترة صمت و هدوء في انتظار تقديم التلاميذ لإجابات معينة ، أو قد يكون عكس ذلك حيث يعقب هذه الأوامر ردود فعل مباشر من طرف التلاميذ في شكل إجابات متنوعة و مبتكرة في بعض الحالات ، أو تعليق على سؤال غير مفهوم بالنسبة إليهم .

و منه يمكن القول أن التلاميذ وفق هذا النمط من التفاعل يستطيع التفكير و الإبداع و المساهمة أكثر في مختلف مراحل انجاز الدرس بصورة فعالة .

و هو ما أشار إليه الباحث " فرحاتي العربي " (1999) أين توصل إلى أن الأستاذ وفق هذا النمط السلوكي ينتقل من عملية إعطاء التوجيهات إلى عملية نقد آراء و أفكار التلاميذ و منه يعطي التوجيهات بحسب عملية النقد و ردود أفعال التلاميذ ، و ينتج عنه في أغلب الأحيان المناقشة و النقد و تقديم أفكار جديدة مبدعة .

و عليه نستنتج أن الأساتذة أفراد العينة يغلب على سلوكهم التفاعلي مع التلاميذ الأسلوب اللفظي المباشر بنسب كبيرة بالمقارنة مع النسب القياسية التي طرحها "فلاندرز" بخصوص السلوك التفاعلي اللفظي المباشر للأساتذة داخل القسم .

2- الفرضيـة الثانيـة :

نصت الفرضية الثانية لهاته الدراسة على: " **مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات متوسط**"، وللتحقق من هاته الفرضية تم استخدام اختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة للعينة الواحدة والقائمة على أساس تقدير الفرق بين المتوسط النظري للمقياس والمتوسط الحسابي المستخرج من استجابات أفراد عينة الدراسة على المقياس، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (18) يوضح مستوى التفكير الابداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

المقياس	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة	القرار
التفكير الإبداعي	216	92	17.107	868.57	215	854.3	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم () نلاحظ وبناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس (التفكير الإبداعي) والذي بلغ (107.17) أنه أعلى تماما من المتوسط النظري للمقياس والمقدر بـ 92، بناء عليه فإن هناك **مستوى عال من التفكير الإبداعي** لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات، وهذا ما أكدته قيمة "ت" والتي بلغت (3,85) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01).

وهذا يعني أن الفروق لصالح المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة، وبالتالي تم رفض فرضية البحث الثانية والقائلة "**مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات متوسط**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هي 99%، مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

هذه النتيجة تتوافق مع ما جاءت به دراسة " أندرسون " التي توصلت إلى وجود علاقة قوية بين كل من ارتفاع مستوى الإبداع لدى التلاميذ و أسلوب المعلم المباشر في تفاعله معهم ، و تقبل أفكار التلاميذ. **(جمال الدين محمد الشامي ، 2001،ص 111)**

كما اتفقت هذه الفرضية مع ما ورد في الجانب النظري فيما يخص العلاقات المتبادلة بين المعلمين و التلاميذ بحيث أن لتواصل المعلم أثر كبير على المشاركة الصفيةو منه خلق جو ايجابي يسمح للتلاميذ بطرح أفكارهم و تساؤلاتهم ما جعل ذلك يساهم برفع مستوى الإبداع لديهم ، و بذلك يترتب على المعلم تحفيز تلاميذه على التفاعل و النشاط و تنمية حب المشاركة في المناقشة و الأنشطة المختلفة بكل روح ايجابية .

و ما يؤيد هذا الطرح دراسة " عايدة عبد الحميد " التي توصلت في دراستها إلى أن الأسلوب غير المباشر ذو فعالية واضحة في تنمية التفكير الابداعي ، إذا ما قورن بالأسلوب المباشر . **(نادية مصطفى الزقاي ،2001،ص 39)**

كما يمكن تفسير ذلك في اطار المعلم الفعال الذي أشارت اليه عدة دراسات ، فالمعلم الفعال يعمل على تهيئة البيئة الصفية المريحة لطلابه ، لاستثارتهم و زيادة الدافعية للتعلم لديهم فاستخدام مهارات التفاعل التيي تتماشى مع قدرات التلاميذ و توفير الجو الذي يسمح فيه باطلاق حرية التعبير .

اين يستثمر التلميذ قدراته و ينمي مهاراته و إبداعاته ، فترك المعلم المجال للتلميذ لطرح كل امكاناته المكبوتة بطريقة الحوار و المناقشة و استخراج الأفكار خاصة في مادة الرياضيات التي تعمل على تنشيط ذاكرة التلميذ ، اما تحتويه من عمليات حسابية ذهنية و معادلات رياضية و حساب .

كل ذلك ينمي مستوى التفكير الإبداعي لدى التلاميذ ، فحيوية مادة الرياضيات و ما تخلقه من نشاط بمساعدة المعلم و نوع الأسلوب التفاعلي الذي يعتمده ، كل هذه الأسباب و العوامل تفتح المجال أمام التلاميذ لإطلاق كل أفكارهم الإبداعية و تفكيرهم الإبتكاري .

3-الفرضيــة الثالثــة :

نصت الفرضية الثالثة على: "**توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الابداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لنوع نمط التفاعل**"، وللتحقق من هاته الفرضية تم استخدام إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين بهدف الكشف عن الفرق بين متوسطات درجات التفكير الابداعي تبعا لنوع نمط التفاعل الصفي اللفظي (مباشر، غير مباشر)، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (19) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في التفكير الابداعي تبعا لنوع النمط التفاعلي

	النمط	اختبار ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
التفكير الإبداعي	غ. مباشر	38.20	0.000	76	79.02	31.296	212.60	-6.755	0.000	دال عند 0.01
	مباشر			140	122.45	63.109				

من خلال الجدول رقم (19) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (38.20)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في التفكير الإبداعي والتي بلغت عند ذوو نمط التفاعل الصفي اللفظي غير المباشر (79.02) وعند ذوو نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر (122.45) يمكن القول بأن هناك فروقا واضحة بينهما و ما يؤكد ذلك أن قيمة اختبار الفروق (test T) والذي بلغ (6.75-) جاء دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، ومنه يمكن القول انه تم رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق .

وبالتالي تم قبول فرضية البحث الثالثة القائلة بأنه " **توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لنوع نمط التفاعل**" وان هاته الفروق كانت لصالح ذوو نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

ما تؤكده هذه النتائج أن المعلم أهم العوامل المساعدة على تهيئة المناخ الفعال للتعلم داخل بيئة الصف الدراسي ، و التدريس الفعال كما أكدته الكثير من الدراسات .

و منها دراسة " رولي " (1982) أين قام بدراسة عن أهمية اتجاهات المعلمين التربوية في تنمية القدرة على التفكير الابداعي للتلاميذ ، حيث توصل إلى زيادة قدرة تلاميذهم على التفكير الإبداعي ، هذا بالنسبة للمعلم الذي يتسم بالتفاعل الايجابي من جهة و من جهة أخرى نجد التلاميذ المبدعين أيضا يقدمون الحلول الكثيرة و المتنوعة ، للمسائل التي تطرح عليه و يتميز بالقدرة على اكتشاف العلاقات التي تربط بينهما، و ابتكار

معطيات غير معروفة تظهر فيها المرونة الفكرية و الأصالة ، و لكي يكون التلميذ مبتكر ومبدع لابد من توفير بيئة تربوية تشجع على الابتكار.

(موفق سليم شبارة ،عدنان يوسف العتوم ،2000،ص170)

في هذا الصدد يؤكد " هارنجتون " أن التلاميذ قد يتمكنون من التفكير الجيد في موقف تهديد أو أمر أو بيئة غير متعاطفة ، او تحت ضغط عالي ما يؤدي الى استخراج كل ما يكمن في ذاته و منه الى استخراج الأفكار المبدعة ، كذلك نجد المناهج الدراسية هي الأخرى تراعي قدرات التلميذ المبدع ، حيث نرى أن هذه المناهج و الأساليب و الطرق التعليمية ، تعتمد على تقديم الأنشطة و معلومات وظيفية بالنسبة للمتعلم ، فهي تشجع فيه روح الابتكار و عليه فالمناهج يجب أن تراعي العلاقة الزظيفية التي تجعل المتعلم يستخدم قدراته العقلية .

كما جاءت كذلك دراسة " المحجوب بن سعيد و أحمد ليسكي "أن المعلم حديث العهد بالمهنة يستعمل في الدرس الأسلوب الإلقائي و الحوار الأحادي لتبليغ المعلومات ، و تقلص بذلك مبادرة التلميذ و سؤاله ، في حين قد يعكس هذا الأسلوب تفاعل التلاميذ مايدفعهم لطرح التساؤلات و الحوار و المناقشة داخل القسم .

(محمد عبد الحليم منسي ، 1993، ص 25)

4- الفرضيــة الرابعــة :

نصت الفرضية الرابعة على: "**توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الابداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الجنس**"، وللتحقق من هاته الفرضية تم استخدام إختبار الدلالة الإحصائية (ت) بالنسبة لعينتين مستقلتين بهدف الكشف عن الفرق بين متوسطات درجات التفكير الابداعي تبعا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (20) يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في التفكير الابداعي تبعا لمتغير الجنس

	الجنس	اختبار ليفين (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	مستوى الدلالة	القرار
التفكير الابداعي	ذكور	3.897	0.050	97	113.28	63.061	187.76	1.380	0.169	غير دال عند 0.05
	إناث			119	102.19	53.013				

من خلال الجدول رقم (20) أعلاه نلاحظ أن قيمة اختبار التجانس ليفين (F) بلغت (38.20)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين غير متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة في التفكير الابداعي والتي بلغت عند الذكور (113.28) وعند الإناث (102.19) يمكن القول بأن هناك فروقا بينهما، غير أن قيمة اختبار الفروق (Ttest) والذي بلغ (1.38) جاء دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، ومنه يمكن القول انه تم قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق، وبالتالي تم رفض فرضية البحث الرابعة القائلة بـ " **توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الابداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبع المتغير الجنس**"، ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

يعود عدم وجود فروق بين الجنسين في متوسطات درجات التفكير الإبداعي حسب ما ورد في بعض الدراسات أن مستويات الإبداع لدى التلاميذ يعود بالدرجة الأولى إلى فعالية المعلم داخل القسم و أسلوب تدريسه ، فهو الذي يخلق مثل هذا التنافس بين الجنسين من حيث اعتماده على الموضوعية في التعامل و الطرح لمادة المدرسة ، حيث يتيح الفرص و المجال للتلاميذ باستخراج كل الأفكار و المعلومات المكبوتة و إخراجها و تناولها داخل القسم من أجل التحاور و المناقشة حولها ، هذا ما يخلق جو من التنافس بين الجنسين خاصة في المواد العلمية التي تحتاج إلى تفكير و عمل ذهني بالدرجة الأولى على عكس المواد الأدبية التي يراها البعض أنها تعتمد على الحفظ و التلقين ، و لا يتمكن فيها التلميذ من إبراز قدراته و كفاءاته ولا يستطيع الإبداع في أفكاره لأنها أفكار متداولة و محفوظة إن صح التعبير .

فبالنسبة لدراسة " **شوكلا** " **التي** مفادها أن لكل من الذكور و الإناث نفس مكونات التفكير الإبداعي ، و هي تحتاج فقط إلى تعزيز من أجل تنميتها فإذا خضع كلا منهما لنفس عوامل التعزيز ، نتج عنه تفكير إبداعي لدى الجنسين بنفس الدرجة ، أما إذا اختلفت شروط التعزيز بين الجنسين فالنتيجة حتما ستكون هناك فروق في التفكير الابداعي بين الجنسين . **(موسى ، رشاد علي عبد العزيز، 2000،ص 378)**

كما أشارت أيضا دراسة" مالك كاريتي " و " هاو " إلى غياب الفروق الجنسية في القدرة على التفكير الإبداعي . **(Roquette ; 1981.P18)**

و نستدل كذلك بدراسة " بودو " و " كارلي " الذين أكدا انعدام أي فرق في القدرة على التفكير الإبداعي يكون مرتبطا بالجنس . **(Carlier ; 1977 .P 16)**

و منه ما أيدته دراسة " زانج " الذي تهدف إلى التعرف على طبيعة التفكير الابتكاري في سن المراهقة ، و المتغيرات التي لها دور في تنمية هذا التفكير ، و خلصت في نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى التفكير الابتكاري .

كل هذه الدراسات جاءت لتؤكد ما توصلنا اليه في دراستنا هذه من عدم وجود فروق بين الجنسين في التفكير الابداعي .

إلا أن هناك بعض الدراسات التي توصلت إلى عكس ما توصلنا إليه و أكدت وجود فروق بين الجنسين في التفكير الإبداعي و منه ما جاءت به دراسة " فيوليت فؤاد " (1991) انه توجد فروق بين الجنسين و كانت لصالح الإناث ، و تفسر ذلك في ضوء الطبيعة الأنثوية و ما تتصف به هذه الطبيعة من رقة و حساسية و مشاعر مرهفة و الذاتية ما يدفعها إلى استغلال وقت الفراغ بطريقة جيدة ، و الشعور بثقة الآخرين في كفاءتها الشخصية و تقديرهم لمنجزاتها الإبتكارية .

و هي عوامل تزود الفتاة بالطاقة النفسية التي تساعد على إبراز القدرات الإبتكارية و السيطرة على المعلومات و الاستقلالية في الفكر و العمل و الحساسية للمشكلات و المتعة في الحصول على الخبرات التي تتحدى عقولهن و تشبع رغباتهم في استنتاج الأفكار و اقتراح الحلول المناسبة .

(أحمد عبد اللطيف إبراهيم ، 2000، ص 51)

استنتـاج عــام :

من خلال الدراسة التي قمنا بها حول " التفاعل الصفي في إطار منهجية التدريس بالكفاءات و أثره على التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات " و بعد تطبيق أدوات القياس المناسبة و الأساليب الإحصائية المناسبة لكل فرضية على حدى ، توصلنا إلى النتائج التالية :

– الفرضية الأولى : نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر هو السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

بعد معالجة البيانات التي تحصلنا عليها تبين أن نمط التفاعل الصفي اللفظي المباشر هو السائد بين الأساتذة و التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات ، و هذا يؤكد صدق الفرضية المقترحة في الدراسة و هو ما يتوافق مع نتائج العديد من الدراسات .

– الفرضية الثانية : مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات متوسط .

بعد تطبيق المقياس و معالجة البيانات إحصائيا توصلنا إلى أن مستوى التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات مرتفع ، و هذا ما يتعارض مع الفرضية المقترحة بمعنى أن الفرضية غير مقبولة .

– الفرضية الثالثة : توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

توصلنا بعد معالجة البيانات المتحصل عليها إلى رفض الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق ، و بالتالي قبول فرضية البحث القائلة أنه توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات .

و هو ما يتفق مع بعض الدراسات السابقة و يتعارض مع أخرى .

– الفرضية الرابعة : توجد فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات تبعا لمتغير الجنس .

من خلال البيانات التي تحصلنا عليها توصلنا إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنفي وجود الفروق ، و رفض فرضية الدراسة المقترحة و التي تنص على وجود فروق في متوسطات درجات التفكير الإبداعي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في مادة الرياضيات تبعا لمتغير الجنس .

النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة لا يمكن تعميمها ، بل تبقى هذه النتائج محصورة في مكان إجراء الدراسة و العينة التي استخدمت فيها .

الاقتـــراحـــــات :

من خلال هذه الدراسة توصلنا إلى جملة من النتائج و التي على ضوئها خلصنا إلى اقتراحات يمكن العمل بها مستقبلا ، من أجل نجاح ما جاءت به الإصلاحات التربوية و العملية التعليمية التعلمية بصفة خاصة ، و محاولة منا لدعم المعلم من اجل تحقيق تفاعل صفي ناجح داخل القسم قدمنا بعض الاقتراحات التي نأمل ان تكون تكملة لهذه الدراسة مستقبلا :

– إجراء المزيد من الدراسات حول دور المعلم و تطويره و بنائه في ضوء المهارات اللازمة لتنمية التفكير الإبداعي للتلميذ.

– جعل تحليل التفاعل الصفي من ضمن تقويم أداء المعلم .

– إبراز دور و أهمية التفاعل الصفي الفظي و غير اللفظي الفعال داخل في مساعدة التلميذ على تنمية تفكيره و زيادة تفاعله مع أقرانه في القسم .

– إقامة ندوات و دورات تكوينية للمعلمين يتلقون فيها إعدادا تربويا من أجل فهم التلميذ فهما سيكولوجيا .

– دراسة التفاعل الصفي بنوعيه اللفظي و غير اللفظي و علاقته أو أثره مع متغير آخر .

قائمة المراجع

قـائمـــة المـراجـــع :

- المراجــع باللغــة العربيـــة :

❖ **الكتـــــب :**

1- إبراهيم عصمت مطاوع (2002) : التنمية البشرية ، التعليم و التعلم في الوطن العربي ، دار الفكر العربي ، مصر .

2- الدمرداش عبد المجيد سرحان (1985) :المناهج المعاصرة، ط5، مكتبة الفلاح الكويت.

3- الفارابي عبد اللطيف و آخرون (1991): المدرس و التلميذ أية علاقة ؟ دراسة تحليلية نقدية للعلاقة التربوية ، ط3 ، دار الخطابي للطباعة و النشر ، الأردن.

4- خير الدين هني (2005) : مقاربة التدريس بالكفاءات، ط1، الجزائر.

5- عبد الله طه الصافي (1997) : المناخ المدرسي و علاقته بدافعية الانجاز و مستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ، العدد 79 ، جامعة الملك خالد مجلة رسالة الخليج العربي .

6- عبد المجيد نشواتي (1998) : علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، عمان ، ط3.

7- مجدي عزيز ابراهيم (2004) : موسوعة التدريس ، ط1 ، قسنطينة ، الجزائر .

8- يوجيس كيم ريتشارد (2000) : ترجمة إسماعيل أبو العزايم ، مرشد المعلم المرحلة الثانوية ، عالم الكتب ، القاهرة .

9- ابن منظور ، جمال الدين أبو الفضل (1981) : لسان العرب ، دار المعارف ، القاهرة .

10- أبو حطب (1993) : التفكير ألابتكاري لدى الأطفال و مدى تأثره بالألعاب الالكترونية ، المكتبة العصرية .

11- أحمد حامد منصور (1989) : تكنولوجيا التعليم و تنمية القدرة على التفكير ألابتكاري ، منشورات ذات السلاسل ، الكويت .

12- أحمد عبادة (2001) : حب الاستطلاع و الابتكار لدى الاطفال ، ط1 ، مركز الكتاب ، القاهرة .

13- أفنان نظير دروزة (2004) : أساسيات في علم النفس التربوي ، ط1 ، دار الشروق ، الأردن .

14- جابر عبد الحميد جابر (2000) : مدرس القرن الحادي و العشرون الفعال ، ط1، دار الفكر العربي ، الأردن.

15- جمال الدين محمد الشامي (2001) : المعلم و ابتكار التلاميذ ، دار الوفاء ، القاهرة .

16- جودت أحمد سعادة (2003) : تدريس مهارات التفكير ، ط1 ، دار الشروق ، عمان .

17- جون فيزي (1967) : ترجمة محمد الأكحل : التعليم في عالمنا المعاصر ، منشورات دار الافاق الجديدة ، بيروت .

18- حامد عبد السلام زهران (1997) : الصحة النفسية و العلاج النفسي ، ط3 ، عالم الكتب ، القاهرة .

19- حسن ابراهيم عبد العال (2005) : التربية الابداعية ضرورة وجود ، ط1 ، دار الفكر ناشرون و موزعون .

20- حسن شحاتة (2008) : تصميم المناهج و قيم التقدم في العالم العربي ، ط1 ، دار المسيرة ، الأردن .

21- حسن شحاتة و زينب النجار (2003) :معجم المصطلحات التربوية و النفسية ، ط1 ، الدار المصرية اللبنانية ، مصر .

22- حسن منسي (2001) : إدارة الصفوف ، ط2 ، دار الكندي ، الأردن .

23- حسين علي حمداني (2009) : التربية و التعلم و البحث العلمي .

خير الله سيد (1990) : بحوث نفسية و تربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت .

24- دي بونو ادوارد (2001) : تعليم التفكير ، ترجمة خليل الجيسوسي ، المجمع الثقافي المصري .

25- رائدة خليل سالم (2007) : تطوير المناهج التربوية، ط1، مكتبة المجتمع العربي.

26- رجب مصطفى (2004) : من الابتكار إلى الإبداع ، من العبقرية إلى الجنون ، مجلة الحرس الوطني .

27- رمزي فتحي هارون (2003) : الإدارة الصفية ، دار وائل ، الأردن .

28- رمزية الغريب (1969) : أبحاث في علم النفس ، ط2 ، مكتبة الانجلو مصرية .

29- رمضان سالم النجار (2009) : التعليم الثانوي المعاصر ، دار المسيرة ، عمان ، الاردن .

30- زيد الهويدي (2002) : مهارات التدريس الفعال ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات العربية .

31- زيد الهويدي و جمل محمد زياد (2003) : أساليب الكشف عن المبدعين و المتفوقين في تنمية التفكير و الإبداع ، ط1 ، دار الكتاب الجامعي ، الإمارات المتحدة.

32- سامي محمد ملحم (2001): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، دار الميسرة ، عمان ، الأردن .

33- سامي محمد ملحم (2006) : سيكولوجية التعلم والتعليم - الأسس النظرية والتطبيقية - ، ط2 ، دار الميسرة ، عمان.

34- سعاد جبر سعيد (2008): علم النفس التربوي ، ط1، دار الكتاب العالمي، عمان الأردن.

35- سيد خير الله (1990) : بحوث نفسية و تربوية ، دار النهضة العربية ، بيروت.

36- صالح علي أبو جادو(2003) : علم النفس التربوي ، ط3 ، دار المسيرة ، الأردن.

37- صلاح الدين شروخ (2004) : علم الاجتماع التربوي ، دار العلوم ، الجزائر .

38- صلاح الدين عرفة محمود (2005) : تعليم تعلم مهارات التدريب ، ط1 ، عالم الكتب ، مصر .

39- طارق عبد الرؤوف عامر (2005) : الإبداع ، ط1 ، الدار العالمية .

40- طارق عبد الرؤوف عامر (2007) : دراسات في التفوق و الموهبة و الإبداع ، ط4 ، دار البارودي ، عمان .

41- عبد الحفيظ سلامة (2007) : علم النفس الاجتماعي ، بدون طبعة ، دار البازوري العلمية، عمان، الأردن.

42- عبد الكريم غريب (2002) : الكفايات واستراتجيات اكتسابها، ط2، منشورات عالم الكتب، الدار البيضاء، الجزائر.

43- عبد الكريم محمود صوافطة (2008) : تنمية مهارات التفكير الإبداعي و اتجاهات الطلبة نحو العلوم ، ط1 ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، عمان .

44- عبد الله أحمد (2008) : الاتجاهات الحديثة في علم النفس التربوي و تحديات عصر العولمة ، دار الكتاب ، القاهرة .

45- عبد الله بن عثمان المغيرة (1989) : طرق تدريس الرياضيات ، ط1 ، مطابع جامعة الملك سعود.

46- عبد المعطي سويد (2003) : مهارات التفكير و مواجهة الحياة ، دار الكتاب الجامعي ، الأردن .

47- عبد الله بن إبراهيم الحيزان (2002) : لمحات عامة في التفكير الإبداعي، المنتدى الاسلامي ، ط1 ، السعودية .

48- عتوم عدنان يوسف (2004) : علم النفس المعرفي ، النظرية و التطبيق ، ط1 دار المسيرة ، عمان .

49- عثمان حمود الخضر(2005) : علم النفس التنظيمي ، ط1 ، مكتب الفلاح الكويت .

50- عزيمة سلامة خاطر (2002) : المناهج : مفهومها ، أسسها ، تنظيمها ، تقويمها و تطويرها ، ط1 ، المكتبة الجامعية المفتوحة ، طرابلس .

51- علي حسين (2005) : المنطق وفق التفكير ، الدار المعرفية ، العودية، القاهرة.

52- عماد الزغلول و علي فاتح الهنداوي (1990) : مدخل إلى علم النفس ، ط5 ،دار الكتاب الجامعي ، العين ، الامارات العربية المتحدة .

53- فاطمة الزهراء بوكرمة (2008) : الكفاءة مفاهيم و نظريات ، دار هومة ، الجزائر.

54- فتحي جروان (2002) : الإبداع ، ط1 ، دار الفكر العربي ، عمان .

55- فهيم مصطفى (2006) : الطفل و التربية الإبداعية ، ط1 ، دار الفكر العربي عمان .

56- الكسندر روشكا (1989) : الإبداع العام و الخاص ، ترجمة غسان عبد الحي أبو فخر ،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب ، عالم المعرفة ، الكويت .

57- كوثر حسين كوجيك (2006) : اتجاهات حديثة في المناهج و طرق التدريس ،ط3، عالم الكتب ، مصر .

58- ماجد الخطابية و آخرون (2004) : التفاعل الصفي ، ط1، دار الشروق ،الأردن.

59- مجدي عبد الكريم حبيب (2005) : تنمية الإبداع ، ط1 ، دار الفكر العربي القاهرة .

60- مجدي عزيز إبراهيم و محمد عبد الحليم حسب الله (2005): التفاعل الصفي مفهومه ، تحليله ، مهاراته ، ط2، عالم الكتب ، مصر .

61- محمد الصالح حثروبي (2002) : مدخل الى التدريس بالكفاءات ، دار الهدى عين مليلة ، الجزائر .

62- محمد حسن العمايرة (2002) : المشكلات الصفية ، ط1 ، دار المسيرة ، الأردن.

63- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي (1995) : التدريس بالأهداف ، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية .

64- محمد شفيق (1999) : السلوك الإنساني و مهارات التعامل ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية .

65- محمد عبد الرحيم عدس (1999) : الإدارة الصفية و المدرسة المنفردة ، ط2، دار مجدلاوي ، الأردن .

66- محمد علي شهيب (1993) :السلوك الإنساني في التنظيم ، دار الفكر العربي ،لبنان .

67- محمد عودة الريماوي (2003) : علم النفس النمو : الطفولة و المراهقة ، دار المسيرة .

68- محمد عوض الترتوري ، محمد فرحان القضاة (2006) : المعلم الجديد ، دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط1، دار الحامد ، الأردن .

69- محمد محمود الحيلة (2002) : مهارات التدريس الصفي ، ط1، دار المسيرة ، الأردن .

70- محمد مشري (2010) : المقاربة بالكفاءات بين الإستراتيجية و الواقعية ، نوميديا للنشر ، قسنطينة ، الجزائر .

71- محمود طافش (2006) : كيف تكون معلما مبدعا ، ط1، دار جهينة ، الأردن .

محمود عبد الحليم منسي (2003) : مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية ط 1، دار المعرفية ، مصر .

72- محمود عبد الرزاق متفشق و هدى محمود الناشف (2000) : إدارة الصف المدرسي ، دار الفكر العربي ، مصر .

73- محمود محمد غانم (1995) : التفكير عند الأطفال ، تطوره ، و طرق تعليمه ، دار الفكر ، عمان .

74- مدحت أبو النصر (2004) : تنمية القدرات الإبتكارية لدى الفرد و المنظمة ، ط1 ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة .

75- المشرفي انشراح إبراهيم (2005): التربية الإبداعية ، ط1 ، مؤسسة جورس الدولية ، القاهرة .

76- مصطفى خليل الكسواني (2005) :أساسيات تصميم التدريس ، دار الثقافة الأردن.

77- مصطفى عبد السميع محمد و سهير محمد حوالة (2005) : إعداد المعلم : تنمية و تربية ، ط1 ، دار الفكر ، الأردن .

78- منسي حسن (2001) : إدارة الصفوف ، ط2 ، دار الكندي الأردن .

79- مؤيد أسعد حسين داناوي (2008) : تطوير مهارات التفكير الإبداعي ، ط1 ،عالم الكتب الحديثة ، عمان .

80- نادر فهمي الزيود و آخرون (1999) : التعلم و التعليم الصفي ، ط4 دار الفكر العربي ، الأردن .

81- نايفة قطامي (1999) : علم النفس المدرسي ، ط2 ، دار الشروق ، الاردن .

82- نشواتي عبد المجيد (1998) : علم النفس التربوي ، بيروت ، لبنان .

83- وجيه الفوح و وجيه دبابنة ،(2006) : أساسيات التنمية المهنية للمعلمين ، ط1،مؤسسة الوراق ، مصر .

84- وعلي محمد الطاهر (2006) : بيداغوجيا الكفاءات ، دار الكتب العلمية،الجزائر.

85- يحي مريحل البداينة (2000) : التفاعل الصفي ، مجلة ثقافية دورية ، المجلد الأربعون ، العدد الأول ، الأردن .

86- يوسف قطامي و نايفة قطامي (2002) : ادارة الصفوف ، الاسس السيكولوجية،ط1، دار الفكر العربي ، الاردن .

المـراجـع الأجنبيـــة :

87- Boubaker ben bouzid (2009) : La refoeme de l'éducation en Algerie , Enjeux et réalisations , Casbah , Edition Algerie .

88 -Xavier Rogiers (2006) : La pedagogie de l'intégration en bref ,Rabat , mars .

89- Romainille et autres (2001) : L'école démocratique , Paris .

90- Meriieu Philipe (1987) : apprendre oui mais comment ?, Paris

91- Xavier Rogiers (2006) : L'approche par compétences dans l'écoles Algérienne .

92-Bernard reg (1996) : Les compétances transversales en question , ESF ,éditeur , 2eme tirage , Paris .

93-Mourad Alaoua (1998) : Manwel des méthodes et des pédagogies de l'eseignement , paris de livre , IBN.

94- Jean Dekelete , gerard et autres (2005) : La validation des épreuves d'évaluation en éducation .

95-Delancheerre G (1980) : Définie les objectifs d'éducation , édition la bor , Paris .

96- Rodrigues soriano (1983) : Astudy of the cretivity middle schoole student , Arquires brasiliers de psychologie .

97- Sikiou blandin (1993) : Gestion des bessoureces humaines des buts , université canada .

المجـلات و المنــاشيــر :

98- وزارة التربية الوطنية ،اصلاح نظام التقويم التربوي (2005) : (منشور وزاري) الجزائر .

99- وزارة التربية ، المناهج و الوثائق المرافقة (2006) : الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، الجزائر .

100- بوبكر خيشان و آخرون (2004) : دليل المعلم – اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الابتدائي ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية .

101- زكرياء محمود و آخرون (1999) : التعليمة الخاصة ، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين الخاص بمعلمي المدرسة الاساسية في إطار الجهاز المؤقت ، الإرسال رقم 2.

102- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية (2006) : الجزائر .

103- أحمد علي خلف أبو عبيد، ماهر محمد جرادات (2009) : أثر استخدام إستراتيجية تعليمية تعلمية مستندة إلى التفاعل الاجتماعي من خلال التعلم التعاوني في

تنمية مهارات الاتصال اللفظي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مادة الرياضيات في الأردن، مجلة دراسات نفسية تربوية، طبعة 2 ، ورقلة .

104 – مصطفى محمد كامل ، (1987) : اثر المعلم على توافق التلميذ و اتجاهاته نحو العمل المدرسي ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، بحوث المؤتمر الثالث لعلم النفس في مصر ، المجلد 06 ، مركز الدراسات التنمية البشرية و المعلومات ، جامعة القاهرة.

105– حسن احمد خليل ، (1984) : اثر استخدام إستراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء ، الرياض ، رسالة الخليج العربي .

106– حمدان محمد زياد (د. س) : أدوات ملاحظة التدريس مناهجها و استعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر .

الرسـائــل العـلميـــة :

107– محمد محمود خليل سعودي (1989) : دافع حب الاستطلاع و علاقته ببعض قدرات التفكير ألابتكاري ، رسالة ماجستير ، جامعة الازهر ، مصر .

108– محمد ابراهيم غنيم (1987) : نمو الدافع المعرفي و علاقته بنمو القدرة الابتكارية، رسالة ماجستير ، جامعة الزقازيق ، مصر .

109– سناء حجازي (1985) : التفكير الإبداعي لدى الأطفال من (3–7) سنوات قياسه و تمايزه ، رسالة ماجستير ، عين شمس ، مصر .

110– لويزة سلطاني (2002): دور التفاعل اللفظي بين المعلم و التلميذ في اكتساب مهارات القراءة في اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة سطيف .

111- محمد اوباجي (2006) : ادراك أساتذة التعليم الثانوي لمعوقات التفكير ألابتكاري المتعلقة بالمدرسة ، رسالة ماجستير علوم التربية غير منشورة ، جامعة الجزائر .

112- سامية سعدي (2001): القدرة على التفكير الإبداعي و علاقتها بدافع الانجاز و فعالية الذات ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر .

113- عبد الله نعمة الشمري (2010) : تطبيق ثلاثة اساليب في تدريس التربية الاسلامية لطلاب الصف التاسع بدولة الكويت و اثرها على تحصيلهم الدراسي و تفكيرهم الإبداعي ، رسالة ماجستير .

114- يسلم خديجة عبد الله ، (1982) : تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، كلية التربية.

115- باقر صباح ، سعدي لفته، (1974): تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم و التلاميذ في الصفين الرابع و الخامس ابتدائي في مادتي العلوم و الحساب ، جامعة بغداد، رسالة ماجستير.

116- إبراهيم محسن لطفي أحمد ،1998: الخصائص النفسية للمبدعين العاملين في المجال الصناعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية الآداب ، جامعة عين شمس ، مصر .

117- وسام سعيد رضوان ،(2003) : الدافع المعرفي و البيئة الصفية و علاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع ، رسالة ماجستير ،جامعة الأزهر ، مصر.

118- زعموشي رضوان (2014) : التواصل الصفي اللفظي و غير اللفظي بين المعلم و المتعلم و أثره على التوافق الدراسي في ضوء مقاربة التدريس بالكفاءات ، أطروحة دكتوراه في علوم التربية ، جامعة الجزائر.

119- الطاهر سعد الله (1986) : علاقة قدرة التفكير ألابتكاري بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الأساسي ، أطروحة دكتوراه في علوم التربية ، جامعة الجزائر ، غير منشورة .

120- حنان دبار (2009) : التفاعل الصفي و علاقته بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي ، رسالة ماجستير ، جامعة الوادي ، غير منشورة .

قائمة الملاحق

إختبار القدرة على التفكير الإبداعي

الجنس:

أنثى ☐ **ذكر** ☐

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	المجموع
الطلاقة الفكرية											
المرونة التلقائية											
الأصالة											
الدرجة الكلية											

تعليمات هامة:

- ✓ إقرا كل سؤال جيدا لكي تفهم المطلوب منه.
- ✓ لكل جزء من الاختيار زمن محدد.
- ✓ حاولأن تجيب عن أسئلة الاختبار بأقصى سرعة ممكنة ولاتترك سؤالا دون إجابة.
- ✓ حاول أن تفكر في اكبر عدد ممكن من الإجابات التي لايفكر فيها زملائك مسجلا إياها في المكان المناسب من الإختبار.
- ✓ لا تقلب أي صفحة ولاتبدأ في الإجابة حتى يؤذن لك.

الجزءالأول:

أذكر أكبر عدد ممكن من الإستعمالات التي تعتبرها إستعمالات غير عادية (أي لا يفكر فيها زملاؤك) للأشياء التالية، والتي تعتقد أنها تجعل هذه الأشياءأكثر فائدة وأهمية.

أ_ الورق المقوى

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

ب_ الكرسي

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الثاني:

ماذا يحدث لو أن نظام الأشياء تغير فأصبح على النحو الذي سيأتي ذكره فيما بعد؟

حاول أن تفكر في أكبر عدد ممكن من الإجابات التي لايفكر فيها زملاؤك.

أ_ ماذا يحدث لو فهم الإنسان لغة الطيور والحيوانات؟

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

ب_ ماذا يحدث لو أن الأرض حفرت بحيث تظهر الحفرة من الناحية الأخرى فيها؟

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الثالث:

أ_إذا عينت مسؤولا عن صرف النقود في رحلة علمية، واتُهِمْتَ بأنك غير أمين، فماذا تفعل؟

ب_ لو كانت جميع المدارس غير موجودة على الإطلاق(أو حتى كانت ملغاة) ماذا تفعل لكي تصبح متعلما؟

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الرابع:

فكر في طريقتين أوأكثر لتصبح الأشياء العادية الآتية على نحو أفضل.

لا تشغل بالك من ناحية إذا كان التغير الذي تقترحه ممكنا تطبيقه الآن أم لا.

أ_ دراجة

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

ب_ قلم الحبر

لا تقلب الصفحة قبل أن يؤذن لك

الجزء الخامس:

كون من حروف كل كلمة من الكلمات الآتيةأكبر عدد ممكن من الكلمات التي لها معنى مفهوم(على سبيل المثال: كلمة"قرأ" تتكون من حروف ق، ر، أ فيمكن أن نكون من هذه الحروف كلمات أخرى مثل "أرق" "قرر" كما يمكن أن تستخدم الحرف الواحد أكثر من مرة في الكلمة الواحدة.

اتبع نفس الطريقة في الكلمات الآتية مكونا اكبر عدد من الكلمات التي لها معنى مفهوم:

أ_ ديمقراطية

ب_ ميلة

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لإختبار القدرة على التفكير الإبداعي

الرقم	الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة
01	بداك شابحة	أستاذة تعليم عالي .	تيزي وزو
02	صحراوي نزيهة	دكتوراه في علم النفس المدرسي	تيزي وزو
03	سيد نوال	دكتوراه في علوم التربية	تيزي وزو
04	بوسالم عبد العزيز	أستاذ تعليم عالي .	العفرون–البليدة–
05	سامية سعدي	ماجستير في علوم التربية	العفرون–البليدة–
06	غربي مونية	دكتوراه في علم النفس وعلوم التربية	العفرون–البليدة–

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لشبكة ملاحظة التفاعل الصفي اللفظي

الرقم	الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة
01	بوعنيقة لخضر	دكتوراه في علوم التربية.	تيزي وزو
02	قريمش محمد	مفتش تربوي لمادة الرياضيات .	بومرداس
03	قنون محمد	مفتش مادة الرياضات .	بومرداس
04	بوسالم عبد العزيز	أستاذ تعليم عالي .	العفرون–البليدة–
05	بوطابة فريد	دكتوراه في علوم التربية	تيزي وزو
06	زعموشي رضوان	دكتوراه في علوم التربية	العفرون–البليدة–

ملحق نتائج الدراسة

1-الفرضية الاولى

Test du khi-deux

Fréquences				
	النمط			
	Catégorie	Effectif observé	N théorique	Résidus
1	تفاعل غ مباشر	76	108.0	-32.0
2	تفاعل مباشر	140	108.0	32.0
Total		216		

Tests statistiques	
	النمط
Khi-deux	18.963[a]
ddl	1
Sig. asymptotique	0.000

a. 0 cellules (0.0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 108.0.

2-الفرضية الثانية

Test T

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التفكير	216	107.1759	57.86831	3.93744

Test sur échantillon unique				
	Valeur de test = 92			
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
التفكير	3.854	215	0.000	15.17593

3-الفرضية الثالثة

Test T

Statistiques de groupe					
النمط		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التفكير	تفاعل غ مباشر	76	79.0263	31.29685	3.58999
	تفاعل مباشر	140	122.4571	63.10906	5.33369

Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bil)	Diffmoy	Differrstd
التفكير	variances égales	38.202	0.000	-5.631	214	0.000	-43.430	7.712
	variances inégales			-6.755	212.60	0.000	-43.430	6.429

4-الفرضية الرابعة

Test T

Statistiques de groupe					
الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التفكير	ذكور	97	113.2887	63.06131	6.40291
	إناث	119	102.1933	53.01379	4.85977

Test des échantillons indépendants								
		Test de Levene		Test t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bil)	Diffmoy	Differrstd
التفكير	variances égales	3.897	0.050	1.405	214	0.162	11.095	7.898
	variances inégales			1.380	187.76	0.169	11.095	8.038