الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE GEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA
FACULTE DES LETERATURES ET LANGUES
DEPARTEMENT DE LA LANGUE ET
LETERATURE ARABE

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

الرقم: .....

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات نيل شهادة

الماستر

تخصص: (لسانيات تطبيقية)

دور التّفاعل اللّفظيّ في تنميــة دافعيّة متعلّم اللّغــة العربيّــة

–مرحلــة التّعليــم المتوسّــط أنموذجــا–

مقدمة من قبل:

الطالب(ة): فايزة مخانية

الطالب(ة): عزيزة نعمان

تاريخ المناقشة: 2022/06/14

أمام اللجنة المشكّلة من:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
صويلح قاشي	أستاذ محاضر –أ–	رئيسا
عبد الباسط ثماينية	أستاذ مساعد	مشرفًا ومقررًا
آمنة جاهمي	أستاذ محاضر –أ–	ممتحنا

السّنة الجامعية: 2022/2021

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:

﴿ أَنِ ٱشۡكُرۡ لِلَّهِۚ وَمَن يَشۡكُرۡ فَإِنَّمَا يَشۡكُرُ لِنَفۡسِهِۦۖ ﴾

﴿ سُورَةُ لُقۡمَانَ: 12 ﴾

وقال رسوله الكريم: "من لم يشكر النّاس لم يشكر الله عز وجلّ"

نحمد الله تعالى أولاّ وآخرًا فهو الموفق والمعين حمدًا كثيرا طيّبًا ملئ السماوات والأرض على ما أكرمنا به من إتمام هذا البحث.

ثم نتوجه بالشكر والعرفان بالجميل إلى الأستاذ: "عبد الباسط ثماينية" المشرف على المذكرة الّذي منحنا الكثير من وقته، وكان لرحابة صدره وسُمُوِّ خلقه وأسلوبه المميز في متابعة المذكرة أكبر الأثر في المساعدة في إتمام هذا العمل، ونسأل الله العلي القدير أن يجازيه به خير الجزاء وأن يكتب صنيعه في موازين حسناته، كما نتقدم بجزيل الشكر لجميع أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي الّذين لم يبخلوا علينا بعلمهم في سبيل إنجاز بحثنا.

كما نشكر كل من مدّ يد العون من قريب أو من بعيد

وفي الأخير لا يسعنا إلاّ أن ندعو الله أن يرزقنا الرشاد والسداد والعفاف والغنى وأن يجعلنا هداة مهتدين.

إلى اللّذَين قضى ربك بطاعتهما

إلى جميع عائلة: نعمان

أهدي هذا البحث المتواضع ..

نعمان عزيزة

الإهداء

إلى من قال فيهما عزّ وجلّ:

﴿ * وَقَضَىٰ رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوٓاْ إِلَّآ إِيَّاهُ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا ﴾

﴿ سُورَةُ الإِسْرَاءِ 23 ﴾

إلى من كُانوا سندا لي وأصدقاء إلى إخوتي حفظهم الله

إلى من حَسُنَت سيرتي بصحبتهن، إلى صديقاتي جزاهن الله خير الجزاء.

فايزة مخانية

فايزة مخانية

مقدّمة

يحتلّ التّعليم مكانة مرموقة في المجتمع، لما له من دور في بناء وتكوين جيل قادر على مجابهة مختلف مشكلات الحياة، ونظرا لهذه الأهميّة أولاه التّربويون عناية خاصة في محاولة لخلق جوّ يساعد في إنجاح عمليّة التدريس، وذلك لا يتأتّى إلاّ بانتهاج أساليب وطرائق تخوّل مهام القيام بتطبيقها إلى معلّم كفء قادر على تهيئة الجوّ التّعليميّ بما يتناسب وقدرات واستعدادات المتعلّمين، لإيصال المحتوى التّعليميّ بصورة صحيحة.

كثيرة هي مظاهر التّعلم، والتّفاعل اللّفظي منها، إذ إنّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة مرتبط بالدّرجة الأولى بمدى التّفاعل الحاصل بين المعلّم والمتعلّم، كما وأنّ نجاح المتعلّم أو فشله يرجع إلى المعلّم من خلال حسن المعاملة الّتي بدورها تسهم في التّفاعل الإيجابيّ، وبالتّالي بناء لمهارات لغويّة عدّة على رأسها التّحدّث الّذي يمثّل جوهر العمليّة.

وعلى هذا الأساس ارتأينا أن يكون موضوع بحثنا: دور التّفاعل اللّفظي في تنمية دافعيّة متعلّم اللّغة العربيّة – مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا –

وأمّا عن اختيارنا لهذا الموضوع بالذّات كونه يمسّ الواقع الدّراسيّ من جهة، ولحبّنا وغيرتنا على لغتّنا العربيّة لغة التّنزيل من جهة أخرى، هذا فيما يخصّ الدّوافع الذّاتيّة، أمّا عن الدّوافع الموضوعيّة فتكمن في محاولة إبراز دور التّفاعل اللّفظي في استثارة دافعيّة التّعلم، وكذلك للإطّلاع على خبايا عمليّة التّعليم للوقوف أكثر عن النّقائص ومحاولة استدراكها إضافة إلى تزويد القارئ أو الطّالب الباحث بمعلومات وبيانات حول هذه الدّراسة للاستفادة منها في البحوث العلميّة والحياة المهنيّة.

وهذه الدّراسة تسعى إلى إبراز العلاقة بين المعلّم والمتعلّم وتبيان الدّور الرّيادي للمعلّم في خلق جوّ يساعد على التّفاعل داخل غرفة الصّف، وبالتّالي تزداد الدافعيّة للإقبال على التّعلم من قبل المتعلّمين، لأنه في الحقيقة من الصّعب وجود تعليم وتعلّم دون وجود التّفاعل بين طرفي العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

وأمّا فيما يتعلّق بأهميّة هذا الموضوع فيتمثّل في تسليط الضّوء على إحدى أهم التّفاعلات الصّفيّة ألا وهو التّفاعل اللّفظي، وتبيان دوره في تنميّة دافعيّة المتعلّمين انطلاقا من حرص المعلّم على تهيئة الجوّ المثالّي لذلك.

وبناء على ما سبق ذكره توصّلنا إلى طرح الإشكاليّة الرّئيسيّة والّتي مفادها: هل للتّفاعل اللّفظي دور في تنميّة دافعيّة متعلّم اللّغة العربيّة؟

وتندرج تحت هذه الإشكاليّة تساؤلات نوردها كما يلي:

ما هو التّفاعل اللّفظي؟ وماهي العوامل المساعدة فيه؟

ما مدى فاعليّة التّعليم التّفاعليّ في التّدريس؟

هل لدافعيّة الإقبال على التّعلم علاقة بمثيرات يخلقها المعلّم؟

ونظرا لطبيعة الموضوع الّذي يهدف إلى وصف حقيقة التّفاعل اللّفظي وما يخلقه من دافعيّة للتّعلّم داخل حجرة الصّف، قمنا بجمع المعلومات المتعلّقة به وتحليلها، ممّا أدى بنا إلى اعتماد المنهج الوصفيّ التّحليليّ كونه الأنسب والأمثل لمعالجة هكذا موضوعات.

وقد اقتضت طبيعة الموضوع تقسيم البحث إلى مدخل وفصلين ناهيك عن المقدّمة وخاتمة.

ولقد تطرّقنا في المدخل إلى مفهوم علم النّفس التّربوي، نشأته وتطوّره، أهدافه وموضوعاته.

أمّا الفصل الأوّل عنوناه بالتّعليم التّفاعليّ ودوره في تنميّة التّفاعل اللّفظي وتناولنا فيه العناصر الآتية:

التّفاعل اللّفظي والعوامل المساعدة فيه وتندرج تحته العناوين الآتية: مفهوم التّفاعل اللّفظي، أنماطه مهاراته والعوامل المؤثّرة فيه.

ثمّ انتقلنا إلى فاعليّة التّعليم التّفاعليّ في التّدريس وفيه تطرّقنا إلى ماهية التّعلم النّشط، عناصره، مميّزاته، ودور المعلّم والمتعلّم فيه، ثمّ بعد ذلك أنهينا الفصل النّظريّ بالدافعيّة في التّعلم، حيث تطرّقنا إلى مفهوم الدافعيّة، وظيفتها، العوامل المؤثّرة في قوّة الدافعيّة في التّعلم، وكذا توفير الدافعيّة العامة للتّعلّم.

وأمّا الفصل الثّانيّ عنوناه ب: دراسة ميدانية وصفيّة تحليليّة للتّفاعل اللّفظي في تعليميّة اللّغة العربيّة، وتناولنا فيه الإطار المنهجيّ للبحث، والوارد فيه:

التّساؤل المطروح في البحث، عيّنة البحث، المرحلة المتوسّطة، حدود البحث، كما كان اعتمادنا على أدوات جمع البيانات لإثراء البحث منها: الاستبانة والملاحظة، وختمنا البحث بخاتمة جمعت أهمّ النّتائج الّتي توصّلنا إليها مع جملة من التّوصيات.

بعد البحث والاطلاع على ما كتب في هذا الموضوع وقفنا على بعض الدّراسات لما هو قريب من موضوع بحثنا وهي:

- أطروحة لنيل شهادة الدّكتوراه، الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعيّة للتّعلّم ومستوى الطّموح تخصّص علم النّفس المدرسي وتطبيقاته (دراسة ميدانيّة) للطّالب جناد عبد الوهاب، 2013-2014.
- مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، العوامل الأسريّة علاقتها بالتّفاعل الصّفيّ اللّفظي بين المعلّم والتّلميذ في مادة اللّغة العربيّة تخصّص علم اجتماع التّربيّة (دراسة ميدانيّة) للطّالب سني براهيم ،2014-2015.
- مذكّرة لنيل شهادة الماجستير، الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصّف ودورها في تنميّة القدرة على التحكّم في حل المشكلات الرّياضيّة لدى تلاميذ الطّور المتوسّط تخصّص صعوبات التّعلم للطّالب سوفي نعيمة، 2010-2011.

- مذكّرة لنيل شهادة الماستر، أنماط التّفاعل والتّواصل البيداغوجيّ داخل الصّف التّعليميّ تخصّص لسانيات تطبيقية للطّالبة بوزيان مريم، 2019-2020.

وقد اعتمدنا في بحثنا على مجموعة من المراجع أهمّها:

- مناهج البحث في التّربيّة وعلم النّفس التّربوي لسامي محمد ملحم.
- علم النّفس التّربوي لصالح محمد علي أبو جادو.
- التّعليم والتّعلم في علم النّفس التّربوي لسيّد محمود الطّواب.
- التّواصل والتّفاعل في الوسط المدرسيّ لعلي تاعوينات.

أمّا عن الصّعوبات الّتي تعرّضنا لها فتتمثّل في كثرة المصادر والمراجع، وكذا الفترة الطّويلة الّتي استنزفها منّا تقرير التّربّص ما حال دون التّفرّغ لمذكّرة التّخرج، لكن هذا لم يمنع المواصلة والاجتهاد لإنهاء هذا البحث.

وفي الأخير لا يسعنا إلاّ أنّ نتقدّم بالشّكر الجزيل لأستاذنا المشرف على حسن توجيهه ومساعدته وصبره وتفانيه في العمل، وإلى جميع أساتذتنا بقسم اللّغة والأدب العربي، وإلى كلّ من مدّ يد العون لنا من قريب أو بعيد لإنهاء هذا العمل، ونأمل أنّنا ساهمنا ولو بالقّليل لفكّ مغاليق هذا الموضوع والإسهام في تقريبه من أهل التخصّص.

وأخيرا فما وفّقنا فيه فمن عند الله، وإن أخطأنا فمن أنفسنا ونسأل الله التّوفيق والسّداد.

مدخل في علم النّفس التّربوي

تمهيد:

لطالما شغلت قضية التّعلم فكره التّربويين نظرا لطبيعة هذه العملية المعقدة والحساسة في آن معًا، فكان لزاما على من أوكلت إليهم مهمة حمل أعباء التربية والتّعليم إعادة النظر في هذه القضية الّتي تعد رافدا مهما لتطور المجتمع، فبات من الضروري الاستعانة بالجملة من العلوم للنهوض بالمستوى التّعليمي وبالتالي تحسن جوده التّعلم.

ونظرًا للتطور التكنولوجي الحاصل الّذي يشهد العالم اليوم، تزايدت متطلبات المعلّمين والمتعلّمين على حد سواء خصوصا ما تعلق منها بالجانب الانفعالي للمتعلّم، فكان الجديد والأنسب لها الاستعانة بعلم النّفس التّربوي أحد فروع علم النّفس.

إنّ في استعانة المنظومة التّربوية بعلم النّفس التّربوي دليل على أن التربية والتّعليم تعتليان هرم القضايا الّتي تشكل نقطة فارقة في مسار أي أمة من الأمم، فلقد قدم هذا العلم خدمات جليله ما تعلق منها بإعداد معلّمين أكفاء إضافة إلى اهتماماته بحاجات المتعلّمين وخصائصهم النمائية، ففي تركيزه على أهم محاور العملية التّعليمية التّعلمية، (المعلّم والمتعلّم) دليل على حاجه القائمين على هذه العملية للاستعانة بعلم النّفس التّربوي، خاصه حين ربطه بكثير من القضايا المتعلقة بعمليه التّعلم والّذي يمكن أن يقدم بخصوصها علم النّفس التّربوي خدمات جليله، ويعد التّفاعل اللّفظي واحدا من التّفاعلات الصّفية الّتي عني بها هذا العلم لما له من ارتباط شديد بالمعلّم كما هو ارتباطه بالمتعلّم، كم عدة الدافعيّة من أهم موضوعاته المرتبطة بصفه مباشره بالمتعلّم الّذي أصبح عنصرا فاعلا حينما عمدت الوزارة الوصية المقاربة الكفاءات ليصبح التّعليم في خضمها تفاعليًا، بعد أن كان تقليديًا للمعلّم فيه السلطة الكاملة.

أولاً: مفهوم علم النّفس التّربوي:

إنّ فهمنا لمشكلات التربية ما تعلق منها بالمتعلّم أو عمليات التّعلم: شروطه، ظروفه أو نواتج التّعلم، من الإسهامات الواضحة لعلم النّفس. هذا ما يوضع العلاقة الوطيدة بين علم النّفس والتربية لتكشف عن ميلاد علم النّفس التّربوي.

يعدُّ علم النّفس التّربوي من أكثر فروع علم النّفس تطوّرًا وانتشارًا في العالم لما له من أهميّة نظرية وتطبيقية في العمليّة التّربوية وفي مجالات التّعليم والتّعلم.

يعرّف هذا العلم بأنّه: «ذلك الميدان من ميادين علم النّفس الّذي يهتم بدراسة السلوك الإنساني في المواقف التّربوية»[1].

وينظر البعض إلى علم النّفس التّربوي أنه: «الفرع الوسيط بين التربية وعلم النّفس لاهتمامه بالجوانب التّربوية في الميدان التّربوي واعتماده على القوانين والمفاهيم النّفسية في مجال علم النّفس»[2].

من خلال التعريفين السابقين لعلم النّفس التّربوي، يتبين لنا أنّ هذا العلم يستند إلى علم النّفس، ذلك محاولة لدراسة السلوك البشري المرتبط بالمواقف التّعلميّة.

ثانيا: نشأته وتطوّره:

إنّ لعلم النّفس اسهامًا في ظهور علم النّفس التّربوي، ذلك وأنّه حين الحديث عنه في كثير منه إشارة واضحة للوشائج الوثقى بينه وبين علم النّفس، حيث إن هذا الأخير حين ظهوره كانت نظرية الملكات من جهة، والفلسفة الارتباطية من جهة أخرى تتنازعان مسرحه، «وقد كانت لنظرية الملكات السيطرة على بدايات علم النّفس التّربوي»[3]. هذه النظرية الّتي أسهمت في إرساء دعائم علم النّفس التّربوي كانت «ترى أنّ العقل الإنساني يتألف من قوى مستقلة كالذاكرة والانتباه والإرادة، تؤدي إلى حدوث الأنشطة العقلية المختلفة»[4].

---

[1] رشيد محمود الطواب: **التعليم والتّعلم في علم النّفس التّربوي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، ط 1، 2012-1433هـ، ص 19.

[2] عدنان يوسف العتوم وآخرون: **علم النّفس التّربوي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، ط 1، 2013-1434، ص 17.

[3] صالح محمد علي أو جادو: **علم النّفس التّربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، ط 1، 1998م-1417هـ، ص 17.

[4] المرجع نفسه، ص ن.

هذا يعني أنّ هذا العلم انصبّ اهتمامه حول مختلف القدرات الّتي تميّز الأشخاص بعضهم عن بعض، ولقد استعان علم النّفس التّربوي بالأب الروحي له (علم النّفس) لفهم وتفسير الفروق الّتي جعلت تلك القدرات تختلف من متعلّم لآخر.

إنّ في جميع ما سبق ذكره إشارة واضحة إلى أن ظهور علم النّفس التّربوي لم يكن وليد الصدفة، فميدان علم النّفس التّربوي والمتتبع لتطوّره التاريخيّ يلحظ الاهتمام الكبير من قبل الفلاسفة بهذا الميدان، فعلى سبيل المثال، تعدُّ دراسة أثر الوراثة والبيئة في عمليّة التّعلم من القضايا الجدلية الساخنة الّتي تسيطر على ميدان علم النّفس التّربوي في الوقت الحالي، بالرغم أنّ هذه القضيّة مدار اهتمام الفلاسفة منذ قديم الزمان، إذ اعتقد الفيلسوف "رينيه ديكارت" (Rene Dexartu) بأنّ المعرفة تشتق من الأفكار الّتي يولد بها الفرد، وليست نتيجة خبرته، وعلى العكس من ذلك، فقد أخذ الفيلسوف الانجليزي "جون لوك" (John Locke) وجهة نظرٍ مختلفة، إذ يرى بأنّ الأطفال يولدون صفحة بيضاء وجميع عمليات التّعلم تنتج من الخبرة[1].

إنّ هذا الفرع الجديد لعلم النّفس ونظرًا لأهميته القصوى خصوصًا حين لنظر في موضوعاته الّتي تصبّ كلّها في عمليّة التّعليم والتّعلم، يمكن القول بأنّ هذا الاهتمام اللامتناهي لعلماء النّفس والفلاسفة بعلم النّفس التّربوي منذ ظهوره، كون هذا الأخير يسلط الضوء على موضوعات غايةً في الأهميّة، سواء كانت المعرفة وليدة مع الطفل أم يكتسبها من خلال الميدان، فهذا لا يشكل فارقًا لعلم النّفس التّربوي، ما دام هذا العلم يسعى إلى تطوير القدرات المختلفة الّتي يمتلكها المتعلّم كون هذا الأخير محورًا مهمًّا في عمليّة التّعلم.

حين الحديث عن الظهور الأوّل لعلم النّفس التّربوي، يمكن القول بأنّ البداية الرّسميّة في دراسة هذا العلم، تعود إلى أواخر القرن الثامن عشر (18 ق) في الولايات المتحدّة الأمريكية، ويمكن التمثيل لذلك بما كتبه "وليام جيمس" (1842م-1910م) (William James) صاحب أوّل مؤلف في علم النّفس التّربوي والّذي عنونه بـ: "مبادئ في علم النّفس" عام 1890م، وفي العام 1899م ألقى "جيمس" على المعلّمين في ميدان التربيّة والتّعلم سلسلة من المحاضرات، وكان ذلك حول تطبيقات علم النّفس في تلقين وتعليم الأطفال، حيث أكّد على أن كيفيّة التّعلم بفاعلية لا تساعد في توضيحه دراسة علم النّفس في مختبرات، لذا أكّد على أنّ تحسين عمليّة التّعلم لا يكون إلاّ بملاحظته داخل الغرفة أو الصّف. فلكي يتم التّعلم بفاعليّة قدّم "جيمس" توصيات من بينها: ضرورة البدء من مستوى فهم الطفال[2]. هذا يعني أن لعلم النّفس التّربوي امتدادُ يتعدى المدرسة إلى محيط المتعلّم الأوّل ألا وهو الأسرة فالمجتمع، كون المتعلّم حين ولوجه المدرسة يكون محلاً بتعلماته الأولى والحاصل إياها من محيطه الأوّل.

[1] أحمد فلاح العلوان: **علم النّفس التّربوي تطوير المتعلّمين**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان-الردن، ط 1، 2009، ص 19.
[2] المرجع نفسه، ص 19 – 20.

كما هو حال الغرب بإسهاماتهم في علم النّفس التّربوي، فلعلمائنا العرب كذلك اسهاماتهم في هذا العلم، ولعلّ ابن خلدون واحد من خيرة علمائنا، فلهذا الأخير بحوث قيّمة وأصيلة في مسائل عدّة منها علم النّفس التّربوي والتّعليميّ وما يتصل بذلك، وهذا ما وضعه في صفّ كبار الأئمة المجددين.

ولابن خلدون آراء كثيرة حول هذه المسألة، ومن بين هذه الآراء ما وجهه من مأخذ ومثالب إلى طريقة التّعليم السائدة في عصره إذ يقول: «.... فإنّ قبول العلم والاستعداد لفهمه ينشأ تدريجيًّا، ويكون المتعلّم أوّل الأمر عاجزًا عن الفهم بالجملة إلاّ في الأقل، وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحيّة ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلاً بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه والانتقال فيها من التقريب إلى الاستعداد، الّذي فوقه حتىّ تتم الملكة في الاستعداد ثم التحصيل ويحيط هو بمسائل الفنّ»[1].

هذا يعني أنّ ابن خلدون أقرّ بأن التّعلم في أوله يكون بالتدرج لخلق الاستعداد لدى المتعلّم ومن ثمّ يتولّد الفهم، هذا في بادئ البدء، ثم يتدرّج الاستعداد نفسه ليصبح طبعًا في المتعلّم، وذلك مع التكرار والمخالطة لمسائل تبعث فيه الملكة الّتي تدفع بالتحصيل إلى أعلى الدرجات.

وفي جميع ما سبق ذكره إحالة إلى افتراض بياجيه «بأنّ التّعلم أو اكتساب المعرفة يتم بتوظيف عمليّين عقليّتين أساسيّتين هما: " التمثل " (assimilation)، " التأقلم " (accomolation).

أهداف علم النّفس التّربوي:

من خلال جملة التعريفات السابق ذكرها لعلم النّفس التّربوي نلحظ أنّ هذا العلم يجمع بين الجانب النظريّ والجانب التّطبيقيّ، لذا سنجد في جملة أهدافه انعكاسًا لهذه الطبيعة النظريّة التّطبيقيّة، وفي هذا الصّدد يقول فاخر عاقل: «والواقع أنّ لعلم النّفس التّربوي غايتين هما تنميّة المبادئ السيكولوجيّة وتطبيقاتها من أجل تعليم أفضل»[2].

هذا يعني أنّ علم النّفس التّربوي يسعى من خلال تطبيقاته إلى تحقيق الأهداف التّربوية المسطرة مسبقًا، إذن فوضع الأهداف التّعليميّة من مجالات استخدام وهذا العلم، والأهداف التّعلميّة لا تقتصر على الأهداف المدروسة فقط، وإنّما يمتد أثرها ليشمل قضيّة التّعلم في كافة المراحل دون اقتصار.

---

[1] ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد (ت 808 هـ)، **مقدمة ابن خلدون**، (ت ج) د، علي عبد الواحد وافي، ج 1، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، (الفجالة-القاهرة) -مصر، ط 2، 2006م، ص 127.

[2] أيوب دخل الله: **قراءات في علوم التربيّة**، دار الخلدونيّة للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، ط 2014م-1435هـ، ص 254.

حين وضع الأهداف التّربوية من لدن باحثي علم النّفس التّربوي والمرغوب الوصول إليها، لزامًا عليهم مراعاة خصائص المتعلّمين، كما ولا بد من معرفة السبل الّتي تُسهِمُ في تنميّة التلاميذ نموّا سليمًا عبر المراحل العُمريّة المختلفة انطلاقًا من سنّ الطفولة إلى سنّ الرشد[1].

ويرى "gooduin" and "klausm" أنّه يسعى إلى تحقيق هدفين أساسيين وهما[2]:

الهدف الأول: توليد المعرفة الخاصة بالتّعلم والطلاب وتنظيمها على نحو منهجي، بحيث تشكل نظريات ومبادئ ومعلومات ذات صلة بالطلاب والتّعلم.

أمّا عن الهدف الثاني: الّذي يسعى علم النّفس التّربوي لتحقيقه فهو صياغة هذه المعرفة في أشكال تمكن المعلّمين والتّربويين من استخدامها وتطبيقها.

من خلال الهدف الأول والمتعلق بالجانب النظريّ، يتبدى لنا أنّ علم النّفس التّربوي يهتم بسلوك المتعلّم في أوضاع تعلميّة مختلفة، كما يُعنى بخصائص المتعلّم ذات الصلة بالعمليّة التّعليميّة التّعلميّة منها الخصائص النّفسيّة الحركيّة الانفعاليّة والعقليّة، ولا يكتفي علم النّفس التّربوي بظروف وملابسات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، بل يتعدّى اهتمامه إلى الإحاطة بظروف المتعلّم خارج المدرسة، بيئة المتعلّم الأولى (الأسرة، والمحيط) وتعدّ من اهتمامات علم النّفس التّربوي لما لهذه الأخيرة من تأثير في فاعليّة هذه العمليّة.

أمّا عن الهدف الثاني لعلم النّفس التّربوي والّذي يحمل في مدلوله الجانب التطبيقيّ، فيشير إلى أنّ صياغة المعرفة في أشكال جيّدة وبطريقة منتظمة، تضمن تشكل الجو التّعليمي الملائم للمتعلّم، وهذا بدوره يضمن نجاح العمليّة (عمليّة التّعلم) بأهدافها التّربوية المنشودة.

من خلال الهدفين السابقين نستنتج أن علم النّفس التّربوي علم نظريٌ وتطبيقيّ في آن واحد.

إنّ علم النّفس التّربوي كغيره من العلوم يسعى إلى تحقيق أهداف كثيرة منها: "الفهم" (Exploration)، "التنبؤ" (Prediction) إضافة إلى "الضبط والتحكم" (Control)، كلُّ هذه الأهداف لها علاقة مباشرة بالظواهر التّربوية.

موضوعات علم النّفس التّربوي:

[1] طارق كمال: **أساسيات في علم النّفس التّربوي**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، (دط)، 2006، ص 21.

[2] تسير مفلح كوافحة: **علم النّفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التربيّة الخاصة**، ص 30.

كان البحث في علم النّفس التّربوي مستفيضًا، وبطرق شتّى من قبل عديد البحثين، والعالم "بال" (Ball) أحد الباحثين الّذين أولوا علم النّفس التّربوي عناية خاصة، فمن خلال بحثه في عديد الكتب المتعلقة بهذا الموضوع، خَلُصَ إلى أنّ موضوعات علم النّفس التّربوي هي كالآتي ذكره[1]:

1) النمو بأنواعه المختلفة سواء كان نموّا معرفيّا أو انفعاليًّا أو خلقيًّا أو اجتماعيًّا.

2) نظريات التّعلم؛ ذلك لأنّها تمثل صلب موضوع علم النّفس التّربوي.

3) الذكاء بنظريّاته المختلفة، وكيفيّة قياس القدرة العقليّة.

4) أطراف العمليّة التّعلميّة والمتمثلة في الآتي: المتعلّمين، المعلّمين، والمنهج المدرسي وكيفيّة التّفاعل بينهم، أي بين المتعلّمين والمعلّمين من جهة، وبين العناصر الثلاث من جهة أخرى: المتعلّم والمدرسة والمعلّم.

5) الصحة النّفسيّة للأفراد وتوافقهم الاجتماعي والمدرسيّ.

من خلال الموضوعات الخمس لعلم النّفس التّربوي والّتي أوردناها بهذا التسلسل اعتبارًا بأنّها كل لا يتجزأ، نستنتج أنّ هذا العلم أولى العمليّة التّعلميّة التّعليميّة اهتمامًا وعناية كبيرين، نظرًا لأهميّة هذه الأخيرة في بناء الفرد وتكوينه، انطلاقًا من مراحل تعلّمه الأولى، واستعان في ذلك بكثير من النظريات الّتي شغلت قضيّة التّعلم حيّزًا كبيرًا من موضوع الدّرس فيها.

[1] تيسير مفلح كوافحة: **علم النّفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التربيّة الخاصة**، مرجع سابق، ص 31 – 32.

فصلٌ أوّلٌ:

التّعليم التّفاعلي ودوره في تنمية التّفاعل اللّفظي لدى المتعلّم

أولا: التّفاعل اللّفظي والعوامل المساعدة فيه

تعدّ العمليّة التّعليميّة التّعلمية مجموعة من الإجراءات والنّشاطات الّتي تحدث داخل الفصل الدّراسي تسعى إلى تحقيق الأهداف التّربوية المنشودة المتمثلة في إحداث التّغيرات المرغوب فيها في سلوك المتعلّمين، تتمثّل في اكتسابهم المعارف والخبرات وتطوير قدراتهم العقلية وتنمية الجوانب الانفعالية والاجتماعية لديهم وتطوير مهاراتهم بما يمكن تحقيق التّكيّف الفعّال والقدرة على الإنتاج والعطاء، ولقد ركّزت العمليّة التّعليميّة على أهميّة التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم وضرورة أن يحترم كل منهما العقد الّذي يربطهما، ولكي يتم هذا التّفاعل لابد من توفير بيئة دراسية مشجّعة على ذلك.

1– مفهوم التّفاعل اللّفظي:

يتم عن طريق الكلام[1]، ويقصد به أنواع الكلام الشائعة الاستعمال في الصّف ويشمل توجيهات المعلّم وتعليماته وعبارات الإشادة ونقل الأفكار، ويعدّ التّفاعل اللّفظي تطبيقا للتّغذية الرّاجعة أي دراسة أبعاد السّلوك اللّفظية للمعلّم والمتعلّم المرتبطة بالجو الاجتماعي والانفعالي الّذي يسود الإدارة الصّفية اللّفظية.

وقد عرّفه الدويك بأنّه الكلام الّذي يجري داخل غرفة الصّف سواء كان كلام المعلّم أم كلام المتعلّم.

وإذا ما طغى على المعلّم في تفاعله مع طّلابه أسلوب المحاضرة وإعطاء التّعليمات والأوامر والإرشادات سمي معلّما مباشرا، أمّا إذا لجأ المعلّم إلى أسلوب الحوار والمناقشة وفسح المجال لتلاميذه كي يتحدثوا ويسألوا ويعبّروا عن حاجاتهم وانفعالاتهم، وشجّعهم على ذلك ومدحهم وتقبّل مشاعرهم فإنّ المعلّم يسمى غير مباشر.

وقد وجد العلماء أن انتباه التّلاميذ يتشتّت في حالة المعلّم الّذي يميل سلوكه إلى المباشرة[2].

2– أنماط التّفاعل اللّفظي

يعرّف أميدون AMIDON نمط التّفاعل بأنّه سلوك المعلّم الّذي يعقبه سلوك من جانب المتعلّم، ويتبعه سلوك آخر من جانب المتعلّم ويقصد به سلسلة قصيرة من الأحداث اللّفظية الّتي تتكرر عدة مرات بنفس التّرتيب، ويتم التّعرف على أنماط التّفاعل اللّفظي في التّدريس باستخدام أدوات خاصة للملاحظة[3].

---

[1] ماجد الخطابية وآخرون: **التّفاعل الصفي**، دار النشر والشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002، ص153.

[2] تاعوينات علي: **التواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي**، الجزائر، ط 2009، ص 95.

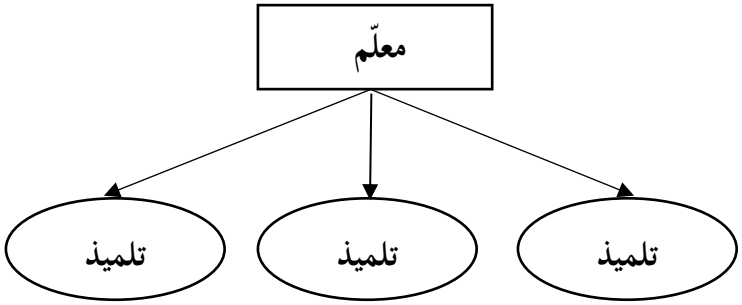
[3] المرجع نفسه، ص 101.

2-1-نمط وحيد الاتّجاه:

وفي هذا النّمط يرسل المعلّم ولا يستقبل، أي يرسل ما يودّ نقله إلى عقول طلاّبه دون رغبة في أن يبادر الطّلاب بالمشاركة وهذا النّمط هو أقل أنماط التّفاعل من حيث الفاعليّة.

فهذا النّمط يحدّ من التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم ويؤدّي إلى نقص حصيلة التّلاميذ المعرفية لأنّ المعلّم في هذا النّمط يرسل ولا يستقبل الرّسالة، ومنه على المعلّمين الابتعاد عنه.

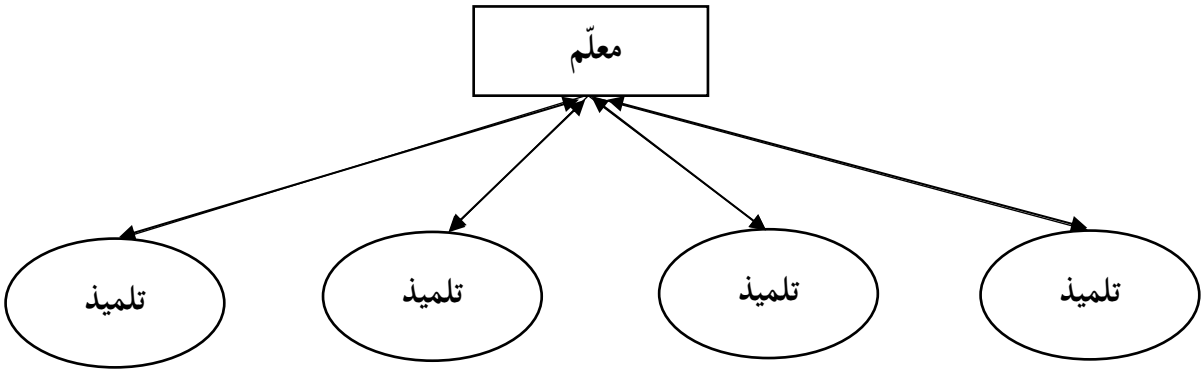
ومعالم هذا النّمط يوضّحها الشّكل التّالي[1].



2-2-نمط ثنائي الاتّجاه:

ويعتبر هذا النّمط أكثر فعاليّة من النّمط الأوّل ففيه يسمح المعلّم أن يردّ إليه استجابات من التّلاميذ، ويسعى لمعرفة ردود أفعال المتعلّمين من خلال سؤالهم أسئلة تكشف عن مدى الفائدة الّتي حقّقوها.

ولكن يؤخذ على هذا النّمط أنّه لا يسمح بالاتّصال بين متعلّم ومتعلّم آخر حيث أنّ المعلّم فيه محور الاتّصال واستجابات التّلاميذ هي وسائل لتدعيم سلوك المعلّم في أداء التّدريس التّقليدي، ويمكن تمثيله بالمخطط التالي[2]:

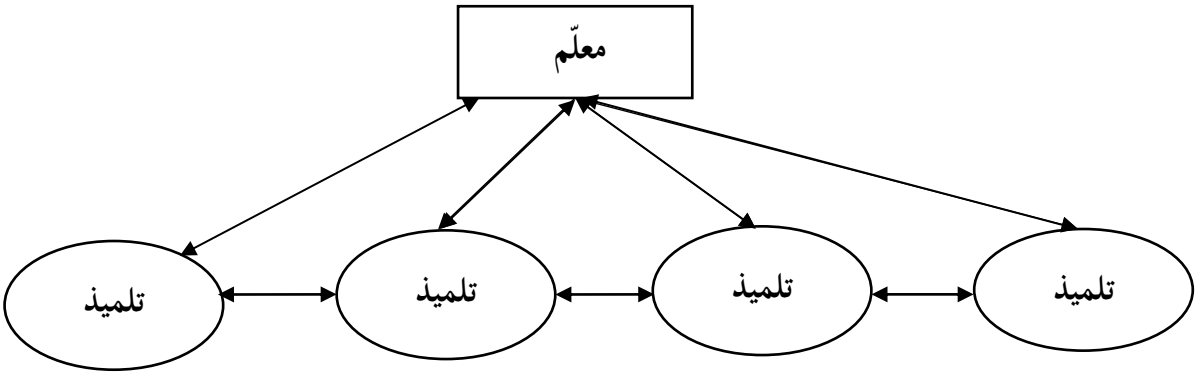


[1] جابر نصر الدين، **دروس في علم النّفس البيداغوجي**، منشورات مخبر المسألة التّربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، سلسلة 01، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2009، ص 49.

[2] يوسف قطامي، نايفة قطامي: **سيكولوجية التّعلم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 354.

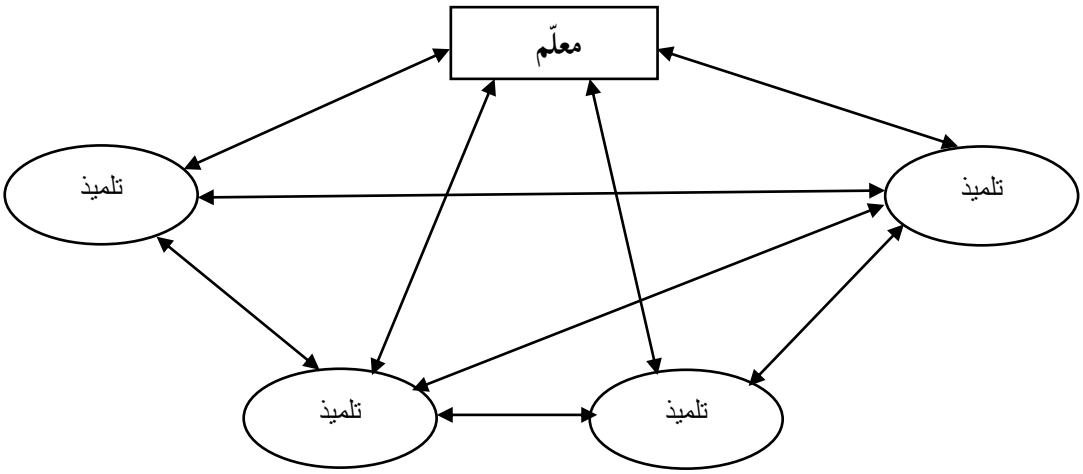
2-3-نمط ثلاثي الاتجاه:

يعد هذا النمط من الاتصال أكثر تطورا من السابق، حيث يسمح المعلّم فيه بأن يجري اتصال بين طلبة الصف وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بين الطلبة، وبالتالي فإنّ المعلّم في هذا النّمط من الاتّصال لا يكون المصدر الوحيد للتّعلّم، وتظهر معالم هذا النّمط من خلال الشّكل التّالي[1]:



2-4-نمط متعدّد الاتّجاه:

وفي هذا النّمط تتعدّد فرص الاتّصال بين المعلّم والطّلاّب وبين الطّلاّب أنفسهم ممّا يعني اتّساع التّفاعل، وتبادل الخبرات بين المعلّم والمتعلّم، كما يسمح له بتطوير أفكاره من خلال نقاشه مع زملائه، ويمكن تمثيله بالمخطط التّالي[2].



[1] سعود نهاد الخريشة: **الإدارة الصفية**، دار حامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط 2012، ص 61.

[2] ماجد الخطابية وآخرون، **التّفاعل الصّفي**، مرجع سابق، ص 153.

3-مهاراته:

المهارة هي بناء مسار منظّم يرتكز على أساس الخطوة بخطوة للوصول إلى نتيجة مرغوبة، والتّخطيط مهارة تستلزم التّنظيم[1].

ومن بين مهارات التّفاعل وإدارته بين المعلّم والمتعلّم نجد:

3-1-طريقة المحاضرة المعدّلة:

تعتبر طريقة المحاضرة المعدّلة أحد أنماط التّدريس الفعّال وبالرّغم من أن المحاضرة طريقة ملائمة لتوصيل أكبر قدر ممكن من المعلومات للمتعلّمين من الممكن أن نعدّل فيها بما يسمح للمتعلّمين فهم واستيعاب الأفكار الرّئيسية المعروضة بتطعيمها ببعض الأسئلة والمناقشات من الأنشطة المستخدمة لجعل التّدريس فعّالا خلال المحاضرة كما يلي:

-الوقوف ثلاث مرّات خلال الحصّة مدّة كل منها دقيقتين يسمح فيها للمتعلّمين بتعزيز ما يتعلّمون كأن يسأل المعلّم ما الأفكار الرّئيسيّة الّتي تعلّمناها حتّى الآن؟

-تكليف المتعلّمين بحل التّمرين ومناقشتهم.

-تقسيم الحصّة إلى جزأين يتخللهما مناقشة في مجموعات صغيرة حول موضوع المحاضرة.

-عرض شفوي لمدة 20 إلى 30دقيقة (بدون أن يسمح للمتعلّمين بكتابة ملاحظات)، بعد ذلك يترك للمتعلّمين خمسة دقائق لكتابة ما يتذكّرون من الحصّة. ثمّ يوزّعون خلال بقية الحصّة في مجموعات لمناقشة ما تعلّموه[2].

3-2-مهارة طرح الأسئلة:

وتعني القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة المحدّدة في زمن مناسب وعلى المعلّم مراعاة ما يلي:

- يكون السّؤال واضحا.

-إعطاء التّلاميذ الوقت الكافي للتّفكير في السّؤال.

-استخدام الأسئلة المباشرة والمتنوّعة[3].

---

[1] حسين محمد حسنين: **مهارات المعلّم**، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط 1، ص 13.

[2] عفاف عثمان مصطفى: **استراتيجية التّدريس الفعّال**، دار الوفاء، ط 1، الإسكندرية، 2011، ص 83.

[3] ماجد الخطابية وآخرون، **التّفاعل النّفسي**، مرجع سابق، ص 41.

3-3-المناقشة والحوار:

هي الطّريقة الّتي يتناقش بها المعلّم مع المتعلّمين في موضوع الدّرس عن طريق إلقاء الأسئلة حتّى يصلوا بأنفسهم إلى ما يريد إيصاله والمناقشة عبارة عن اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظّمة[1].

وتتم عملية مناقشة الأفكار حسب المخطّط التّالي[2]:

استعراض الأفكار الأساسيّة
↓
تنحية المعلومات المتكرّرة
↓
ترتيب المعلومات بشكل متسلسل
↓
إعادة فلتره المعلومات
↓
ترتيب المعلومات بعد الفلترة
↓
اعتماد الأفكار الختامية
↓
الاتّفاق على الخطوات اللاحقة

3-4-مهارة استقبال المعلّم لإجابات طلابه:

إنّ أساس الإدارة الصّفية التّفاعل الإيجابي المرن بين المعلّم وطلاّبه وممّا يساعد على هذا التّفاعل استقبال المعلّم لإجابات التّلاميذ استقبالا إيجابيا وذلك إمّا بتعزيز للإجابات وتوضيحها أو اتخاذها نقطة انطلاق لمناقشات أوسع وأغزر للمعرفة العلمية[3].

ومن هنا نستنتج أنّ المعلّم هو القائد التّربوي الّذي يتكّفل بعملية توصيل المعلومات والمعارف وتوجيه المتعلّم إلى اكتساب المهارات.

4-العوامل المؤثّرة في عملية التّفاعل اللّفظي:

هناك عدّة عوامل تؤثّر في عملية التّفاعل حيث يتضمن الموقف التّعليمي مدرّسا وتلميذا وخبرة يتعلّمها التّلميذ، والتّعلم عملية مستمرة لعملية النّمو ولذا ينبغي أن نبدأ من حيث يوجد المتعلّم ومعنى هذا أنّه لابدّ أن يعرف

---

[1] عفاف عثمان مصطفى: **استراتيجية التدريس الفعال**، مرجع سابق، ص 224.

[2] حسين محمد حسنين: **مهارات المعلّم**، مرجع سابق، ص 104.

[3] ماجد الخطابية وآخرون، **التّفاعل الصفي**، مرجع سابق، ص 41.

المدرّس الكثير عن التّلميذ الّذي يعلمه وعن خبراته الماضية، ولابدّ للمدرّس أن يعرف قدرات التّلميذ بواسطة سجلّه المدرسي وملاحظة استجابته في حجرات الدّراسة وعن طريق الاختبارات.

ومن أجل تحقيق عملية التّفاعل نستطيع أن نقف على العوامل الّتي تساعد في إكمال هذه العمليّة وهي كالتّالي[1]:

4-1-المعلّم كمدير للنّظام الصّفي:

يعدّ المعلّم الكفء أحد الوسائط المهمة الّتي تلعب دورا مهما في تهيئة مناخات صفية إيجابية وإدارة الأنشطة المختلفة الّتي تنظّم تفاعلات التّلاميذ داخل الصّف فيما بينهم من جهة ومع المعلّم من جهة أخرى ودوره في فهم سلوك طلبته ومشكلاتهم وكفايات المتعلّمين (الكفاية العلمية والنّمو الصّفي، كفاءة التّخطيط، كفاءة التّنفيذ، كفاءة التّقويم، كفاءة إدارة الصّف والعلاقات الإنسانية)، ويمكن وضع تصوّر شامل لمهامه أو أدواره الرّئيسية في إدارة الصّف: التّدريس، التّخطيط، التّنفيذ، الإشراف.

4-2-مكوّنات البيئة الصّفية:

تتمثّل في تهيئة الصّف وترتيب مكوّناته، كالأثاث والوسائل التّعليميّة، الإنارة، التهوية، النّظافة، وعوامل الجذب المختلفة بما يوفّر جوا صفيا يشعر من خلاله الطّلبة بالرّاحة والهدوء والاستعداد للتّعلّم.

4-3-توفير مناخ انفعالي:

من أدوار المعلّم الفعّالة في إدارة التّعلم الصّفي النّاجح إيجاد جو انفعالي داخل غرفة الصّف ويتطلب تحقيق ذلك تمكن المعلّمين من بعض المهارات:

- مهارة التهيئة الذّهنية أي: تركيز انتباه التّلاميذ على المادة التّعليميّة الجديدة وإدماجهم في الأنشطة الصّفية.
- مهارة تنويع المثيرات أو المنبّهات أي قدرة المعلّم على تنويع المثيرات الصّفية وتغيير أفعاله وحركاته داخل الفصل.
- التّنويع الحركي: قيام المعلّم بتنويع حركاته داخل الفصل ليستحوذ على انتباه التّلاميذ.
- التّنويع الصّوتي: أي يغيّر المعلّم من طبقات صوته ونبراته.
- تنويع الإشارات: أي يستخدم إشارات متنوعة للتّعبير عن انفعاله بالنّص اللغوي.

-استخدام الحواس.

[1] منير عطا الله: **الأسس العامة للتدريس**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 1983، ص 44.

4-4-جلوس الطّلبة في غرفة الصّف:

تشير نتائج الدراسات الحديثة إلى أنّ جلوس الطّلبة في غرفة الصّف في صفوف متوازية يزيد اهتمامهم بالدّراسة والعمل الصّفي وبالتّالي يؤدّي إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم[1].

4-5-تأثّر المتعلّم بالبيئة الطبيعية والاجتماعية:

يتأثّر المتعلّم بالبيئة الطبيعية والاجتماعية حيث ينبغي أن تناسب البيئة الطبيعية العامة عملية التّعلم الّتي يقوم بها التّلميذ، وأن يتفق مع أنواع النّشاط الّتي يمارسها، وينبغي أن تناسب نوع النّشاط التّعلمي الّذي يشترك فيه التّلميذ مع العوامل الطّبيعية الّتي تسود حجرة الدّراسة من إضاءة وتدفئة وتهوية وكثيرا ما ينغمس المعلّم في عمله حيث ينسى أنّ الغرفة تزدحم بالتّلاميذ أو أن الإضاءة في الجزء الخلفي من حجرة الدّراسة غير مناسبة.

4-6- حالة المتعلّم الانفعالية:

تحدّد العملية التّعليميّة بمدى تأثر المتعلّم بالأوضاع والسياقات المختلفة داخل القسم ومن المعروف أنّ التّلميذ مكوّن من جسم وعقل وانفعالات، ومعنى هذا أنّ التّعلم يتأثّر بهذه الجوانب كلّها، وقد قلنا بضرورة أمر تناسب الخبرات الّتي يتعلّمها التّلميذ مع مستواه العقلي وقدراته، ولابد للمدرّس أن يحاول أن يزيد من انفعالات التّلاميذ السّارة ويقلل من انفعالاتهم المؤلمة الّتي ترتبط بعملية التّعلم فكلّ منها يؤثّر في عملية التّعلم[2].

4 – 7 – دافعيّة المتعلّم

وهي ذات أهميّة كبيرة في العمليّة التّعليميّة إذ أنّ "للدافعيّة أهميّة في إثارة التّعلم لدى المتعلّم فهي حالة تساعد في تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي إذ أنّه دون دافعيّة يفقد أداء السّلوك الّذي سبق تعلّمه.

4 – 8 النّضج والخبرة:

يقصد بالخبرة، الموقف الّذي يواجهه المتعلّم من مثيرات بيئية يتفاعل معها ويحدث تغيّرات بفعل هذا التّفاعل، لذلك تعطّى أهميّة كبيرة للظّروف البيئية، حيث إنّها تحدّد إلى درجة كبيرة تطوّر المتعلّم وزيادة حصيلته التّعليميّة وخبراته. أمّا النّضج فهو شرط لازم للتّعلّم فلا نستطيع مثلا أن نعلّم الطّفل في الرّوضة العمليات الحسابية المعقّدة لأنّه لم يصل إلى مستوى من النّضج العقلي والمعرفي لتعلّم العمليات[3].

---

[1] ينظر: ماجد الخطابية وآخرون: **التّفاعل الصّفي**، مرجع سابق، ص 37.

[2] منير عطا الله: **الأسس العامة للتّدريس**، مرجع سابق، ص 47.

[3] محي الدين توق، **أسس علم النّفس التّربوي**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3، 2003، ص 255.

غير أنّ دراسة التّفاعل والوقوف على مؤثّراته لا يمكن إلاّ إذا أدرجت ضمن المؤثّرات اللامدرسية، حيث أنّه لا يمكن دراسة التّفاعل إلاّ في ضوء المتغيّرات المركزية لفعل التّدريس، ويمكن تصنيف هذه المتغيّرات إلى صنفين:

- متغيّرات داخل الوسط المدرسي.
- متغيّرات خارج الوسط المدرسي.

ثانيا: فاعليّة التّعليم التّفاعلي في التّدريس

ظهر مصطلح التّعلم النّشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات القرن الحادي والعشرين كأحد الاتّجاهات التّربوية والنّفسية المعاصرة، ذات التّأثير الايجابي الكبير على عملية التّعلم داخل الحجرة الدراسية وخارجها من جانب طلبة المدارس والمعاهد والجامعات.

وكان للانفجار المعلوماتي الهائل دور داعم وقوي للتّعلّم النّشط، فقد ساهم في توضيح مفهومه وأهميّته ومجالات تطبيقه في مختلف التّخصصات.

1- ماهية التّعلم النّشط:

طرح المربّون والمهتمون بالعملية التّعليميّة التّعلمية الكثير من التّعريفات لمفهوم التّعلم النّشط Active Learning الّتي اختلفت في طولها أو قصرها من جهة، وفي تفضيلاتها ومعانيها الدّقيقة من جهة أخرى، إلاّ أن جميعها اتفقت في جوهرها ونظرتها الحقيقية لهذا النّمط المهم من أنماط التّعلم.

ومن بين أهم التّعريفات الدّقيقة لمفهوم التّعلم النّشط ما طرحه المربّي لورنزن Lorenzen الّذي يرى فيه طريقة لتعلّم الطّلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفعّالة[1] في الأنشطة الّتي تتم داخل حجرة الدّراسة، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشّخص السّلبي الّذي يقوم بتدوين الملاحظات، إلى الشّخص الّذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة الّتي تتم مع زملائه خلال العمليّة التّعليميّة التّعلمية، على أن يتمثّل دور المعلّم في أن يوجّه الطّلبة إلى اكتشاف المواد التّعليميّة الّتي تؤدّي إلى فهم المنهج أكثر.

كما عرّفه فيلدر ورنت (Felder Brent) بأنّه التّعلم الّذي يعني ببساطة إشغال المتعلّم بشكل مباشر ونشط في عملية التّعلم ذاتها[2].

---

[1] جودت أحمد سعادة وآخرون: **التّعلم النّشط بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2011، ص 29.

[2] سها أحمد أبو الحاج و خليل مصالحة: **استراتيجيات التّعلم النّشط أنشطة وتطبيقات عملية**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط 1، 2016، ص 17.

فالتّعليم التّفاعلي النّشط عملية نشطة مستمرّة، محدّدة الأهداف، وتتطلب ممارسة العمل بوعي ونشاط وحماس من جانب المتعلّم بهدف تكوين وإعادة بناء معرفته العلمية لتكوين خبرات جديدة من خلال ممارساته التّعليمية النّشطة[1].

وبناءا على ما سبق يمكن تعريف التّعلم النّشط بأنّه التّعلم الّذي يجعل من المتعلّم محور العملية التّعليمية التّعلمية، ويجعل منه فردا فاعلا وناشطا ومشاركا، له دور في إدارة العملية التّعليمية من حيث تحديد بعض الأنشطة الّتي يتناولها والّتي تتناسب وفق رغباته وإمكاناته، وهذا النّوع من التّعلم يقوم على التّعلم بالممارسة والمشاركة والبحث، على أن يقتصر فيه دور المعلّم على أن يكون موجها ومرشدا

2 – مبادئ التّعليم التّفاعلي:

تتمثل مبادئ التّعليم التّفاعلي فيما يلي[2]:

- ربط الأنشطة التّعليمية بحياة المتعلّمين وواقع اهتماماتهم.
- تهيئة فرص حقيقة لتفاعل المتعلّم مع بيئته ومجتمعه.
- تهيئة البيئات التّعليمية المناسبة الآمنة لنشاط المتعلّم داخل المؤسسات التّعليمية وخارجها.
- تنويع فرص التّعلم وبدائله لتقابل استعدادات المتعلّم وقدراته واهتماماته.
- إتاحة مصادر التّعلم المتنوّعة وقنوات التّواصل أمام المتعلّم.
- مساعدة المتعلّم على اكتشاف جوانب القوّة والضّعف لديه ومراعاة سرعته الذّاتية.
- تخطيط الأنشطة الّتي ينفذها المتعلّم بنفسه وإتاحة فرص مشاركته ما يقوم به هو ورفاقه.

بالإضافة جعل المتعلّم محور العملية التّعليمة وربطه بحياته واحتياجاته واهتماماته ودافعيته للتّعلّم.

كما أنّ فلسلفة التّعلم النّشط تعتمد على النّظرية البنائية بأن يبنى المتعلّم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التّعلم وربطها بمفاهيم سابقة وإحداث تغييرات بها على أساسا المعاني الجديدة، فيدعم المتعلّم ما بناه بحوارات مع القرناء.

---

[1] سعداوي هنية بنت عبد الله بن سراج: **أثر استخدام استراتيجيات التدريس التفاعلي على التحصيل لمقرر تدريس شعبة الكمياء**، لطلبة كلية التربية، جامعة أم القرى، دراسات في التعليم الجامعي، العدد 30، ماي 2015، ص 601.

[2] الخليفة حسن جعفر ومطاوع ضياء الدين محمد: **استراتيجيات التّدريس الفعّال**، مكتبة المتنبي، الدمام، السعودية، ط 1، 2015، ص 121.

3 –عناصر التّعلم النّشط:

للتّعلّم النّشط عدد من العناصر الّتي تلعب دورا كبيرا في قيامه، ولها الأهمية الكبيرة في اتمام عملية التّعلم بشكلها الأفضل، مع أنّ لكل من هذه العناصر دوره وأهميته إلا أنها متكاملة وتدعم بعضها البعض[1]:

3–1الاستماع والإصغاء:

حيث يجب أن يستمع المتعلّم جيّدا إلى المعلّم أو إلى غير من المتعلّمين، وأن يكون منصتا باستماعه وذلك بهدف الحصول على المعلومة بشكل سليم ودون تشويش.

3–2المناقشة:

هنا يبرز دور المتعلّم في مناقشته للمعلومات الواردة والتّعبير عن رأيه فيها سواء كان بالاتفاق مع غيره من المتعلّمين أو بالاختلاف معهم مع وجوب الحافظة على شروط المناقشة الأساسية من احترام رأي الآخرين والالتزام بالدّور أثناء النّقاش.

3–3 التّأمّل:

من خلال التّأمّل يستطيع المتعلّم التّفكير جيّدا بالمعلومات الواردة إليه أو المعلومات الّتي سمعها للتّمكّن من الردّ عليها بشكل صحيح.

3–4 الكتابة:

كتابة المعلومات والملاّحظات الّتي يحصل عليها: وكتابة رؤوس أقلام عن بعض المواضيع لمناقشتها وتنظيمها بشكل معيّن لمناقشتها بتسلسل محدّد ومناسب للموضوع.

3–5 القراءة:

مطلب أساسي لزيادة المعرفة بالمواضيع الّتي تطرح سواء أكانت من قبل المعلّم أم المتعلّم.

3–6 الممارسة:

من الممكن أن تكون ممارسة الاستراتيجيات والأساليب الّتي تعلّمها المتعلّم من أجل التمكن وتثبيتها لديه.

3–7 الدافعيّة الدّاخلية:

وهي من المطالب الأساسية لعملية التّعلم فهي المحرّك والقوّة الّتي تدفع الطّالب للتّعلّم والانجاز.

[1] سها أحمد أبو الحاج وخليل مصالحة: **استراتيجيات التّعلم النّشط أنشطة وتطبيقات عملية**، مرجع سابق، ص 19.

4 – مميزات التّعلم النّشط:

للتّعلّم النّشط مميزات عديدة نذكر منها[1]:

- يهيّئ للمتعلّمين مواقف تعليمية حيّة ذات فعالية.
- يقل التّركيز على نقل المعلومات بينما يزداد التّركيز على تنمية مهارات المتعلّم
- ينشغل المتعلّم في مهام تتطلب مهارات تفكير عاليا (التّحليل، والتّركيب، والتّقييم)
- يزاول المتعلّمون أنشطة صفية ولا صفية على سبيل المثال القراءة، المناقشة، الكتابة، والمجادلة، وتبادل الأدوار.
- يعدّ مجالا للكشف عن ميول المتعلّمين وإشباع حاجاتهم.
- يحفّز المتعلّم على كثرة الانتاج وتنوّعه.
- إكساب المتعلّمين جوانب مهنية، وجوانب انفعالية ومهارات وخبرات اجتماعية قد يصعب اكتسابها داخل الصّفوف العادية مثل: التّعاون، تحمل المسؤولية، وضبط النّفس والإبداع.
- يزيد من اندماج الطّلاب في العمل، ويجعل التّعلم متعة وبهجة.
- ينمي الثّقة بالنّفس والقدرة على التّعبير عن الرّأي.
- يساعد على إيجاد التّفاعل بين المتعلّمين، ويعزّز التّنافس الايجابي بينهم.
- ينمي الفكر الابتكاري ويزيد من مستوى تحصيلهم الدّراسي.
- ينمي القدرة على حل المشكلات والتّفكير الاستقلالي واتخاذ القرارات.
- ينمّي الرّغبة في التّعلم حتى الاتقان، والقدرة على التّفكير والبحث.

5–دور المعلّم والمتعلّم في التّعلم النّشط:

5–1 دور المعلّم:

من أهم أدواره[2]:

–تشجيع الطّلاب على المشاركة في أهداف الدّرس والأنشطة العلمية.

– تطوير الخبرات التّعليمية تتيح الفرصة للطّلاب بتحمّل مسؤولية تصميم البحث والعمليات العلمية المتضمنة فيه واستنتاجاته.

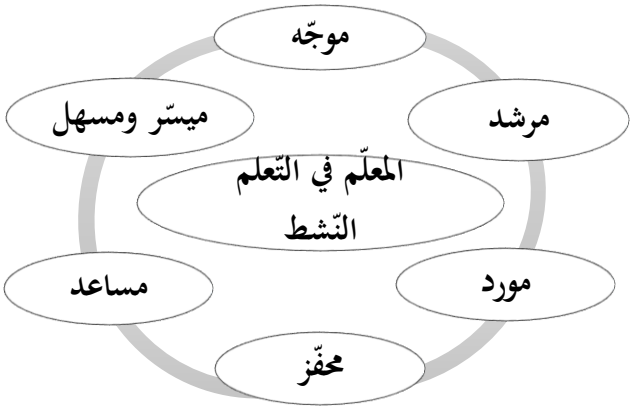
- تقدير فرضيات الطّلاب واستنتاجاتهم وآرائهم وتوليد نقاش حولها وحول النّشاط العلمي الّذي تم تنفيذه في الحصّة.

[1] مرجع نفسه، ص 21–22.

[2] سها أحمد أبو الحاج و خليل مصالحة: **استراتيجيات التّعلم النّشط أنشطة وتطبيقات عملية**، مرجع سابق، ص 32–33.

- الاهتمام بالنّمو المتكامل للطلاب في النّواحي الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية.
- تهيئة بيئة ديمقراطية تسمح بالقيام بالأنشطة المختلفة.
- قيامه بدور المرشد والموجّه خلال مشاركة الطّلاب في النّشاط الصّفي.
- تشجيع التّعاون الايجابي بين الطّلاب.
- يعرف قدرات طلابه، ومستوياتهم، واستعداداتهم، وميولهم، واهتماماتهم.
- يشجّع المتعلّمين على الحوار مع أقرانهم والتّعاون فيما بينهم وبين المعلّم.
- إثارة اهتمام الطّلاب، وتشجيع المشاركة والمناقشة وتبادل وتوضيح الأفكار.
- يقّدر الكيف في التّعلم بدلا من الكمّ، ويركّز على المتعلّم أكثر من المادة الدّراسية.
- يتفاعل مع المتعلّمين ليشجّعهم على التّفاعلات الايجابية الّتي يستطيع من خلالها التّعرّف على أفكارهم.
- العمل على زيادة دافعيّة التّعلم لدى الطّلاب، وذلك بإتّباع أساليب المشاركة وتحمّل المسؤولية والتّعزيز المستمر.
- توجيه طلاّبه فيقدّم لهم العون والنّصح والإرشاد في أمور التّعليمية والشّخصية والاجتماعية.

وبناء على ما سبق، فالمعلّم مسيّر ومرشد للتّعلّم الفعّال وموجّه ومعزّز ومقوّم لسلوك طلابه، ومعدّ للأسئلة، وموجّه لها ليشمل بها جميع طلاّبه.

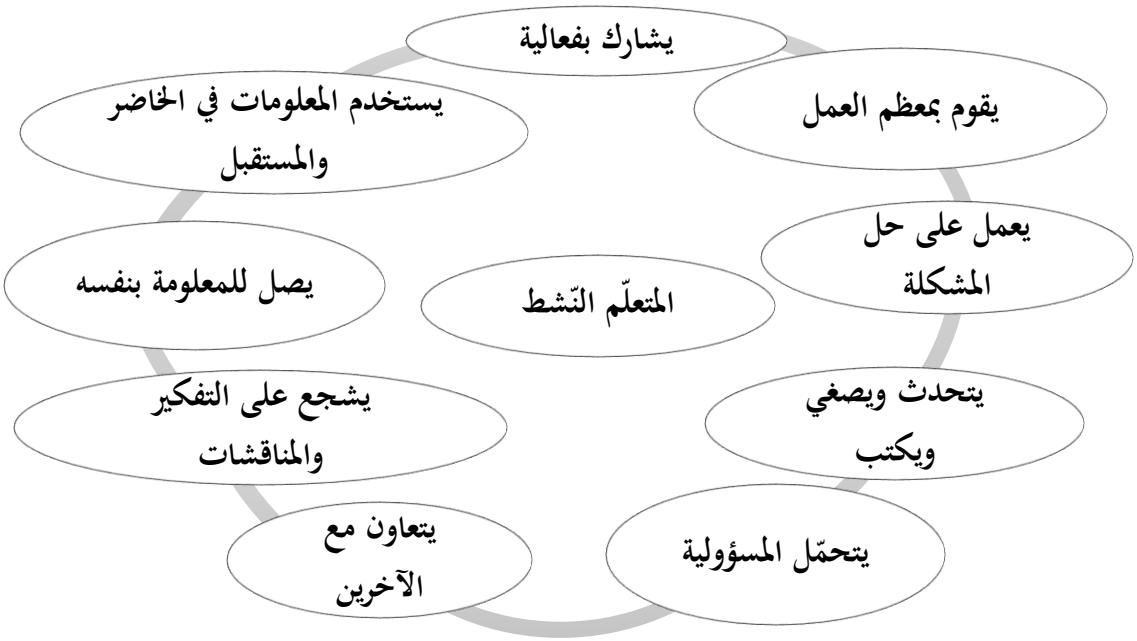


الشكل رقم (1)

2-5 دور المتعلّم في التّعلم النّشط:

انطلاقا من تركيز التّعلم النّشط على إيجابية ومشاركة المتعلّم يمكن تحديد دور المتعلّم في الموقف التّعليميّ النّشط فيما يلي[1]:

- يبادر بأنشطة من صنعه ويتحمّل مسؤولية تعلّمه، فهو يقبل على إجراء الأنشطة برغبة وشوق لأنّه يعمل ما يود علمه.
- يتحمّل مسؤولية اتّخاذ القرار، ويبحث عن عدّة طرق لحل المشكلات الّتي تواجهه.
- يشعر بأنّه يسيطر على المعلومات ويمتلكها بمعنى أنها تصبح جزء من بنيته المعرفية.
- يسيطر على عملية التّعلم وأنّه يقوم بالعمل بدافع ذاتي، ويتعلّم ما يرغب في تعلّمه.
- ينظّم نفسه وينظّم الآخرين في مجموعته، فالمتعلّم النّشط يعرف الواجب الفردي والواجب الجماعي.
- إنّ المتعلّم النّشط يستطيع أن يختار الوسيلة الملائمة لعرض عمله، وكتابة التّقرير المناسب عن تقدّمه في العمل.
- إنّه متعلّم مؤثّر أيضا يستطيع أن يتعرّف على نقاط القوّة ونقاط الضّعف عنده، فهو متهيئ ليناقش نقاط الضّعف والقوّة مع زملائه تعاونا بناء بعيدا عن الاستهانة بإنجازات الآخرين.
- إنّ المتعلّم النّشط يثق بنفسه وبقدراته، ومتحمّس لعمله، فالنّجاح يؤدّي إلى الثّقة بالنّفس والثّقة بالنّفس تؤدّي إلى الشّعور بالارتياح والتّشوق لاكتشاف المجهول وبالتّالي تزيد الدافعيّة للتّعلّم[2].



الشكل رقم (01)

[1] د.سها أحمد أبو الحاج، د.حسن خليل المصالحة: **استراتيجيات التعلم النّشط أنشطة تطبيقية عملية**، مرجع سابق، ص 34.

[2] د.سها أحمد أبو الحاج، د.حسن خليل المصالحة: **استراتيجيات التعلم النّشط أنشطة تطبيقية عملية**، ص 35.

6-أهميّة التّعليم التّفاعلي:

أكدّ التّربويون البنائيون على أهميّة التّعليم التّفاعلي وهي كالآتي[1]:

- المتعلّم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، ولكنّه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعّالة في عمليتي التّعليم والتّعلم فتزيد دافعيّة التّعليم لديه.
- يستحضر المتعلّم فهمه السّابق إلى مواقف التّعلم ويؤثّر هذا الفهم في اكتسابه المعرفة الجديدة وزيادة تحصيله.
- يتم التّعلم بشكل أفضل عند مواجهة المتعلّم لمشكلة أو موقف حقيقي.
- تفاعل المتعلّم مع غيره من المتعلّمين وتبادله الخبرات معهم يؤدي إلى تعديل ونمو مهاراته الحياتية.
- نمو مفاهيم المتعلّم ومهاراته ينتج من خلال عمليات تبادل الخبرة مع الأخرين، حيث يتم تعديل التصورات العقلية البديلة ومهارات تفكيره المختلفة.
- تدعيم الثقة بين المعلّم والمتعلّم وزيادة انتباهه ومقدرته على الحوار والمناقشة في جو من المرح والسرور.
- المساعدة في تطوير المناهج وفق أساليب توافق قدرات المتعلّمين وإمكاناتهم.
- يعتبر تحديا للمعلّم من خير اختيار الأنشطة التّعليمية الّتي تناسب الموقف التّعليمي ويساعد المعلّم في اختيار الأهداف الّتي تتناسب وقدرات وإمكانات المتعلّم.

ثالثا: الدافعيّة في التعلّم:

تعدّ الدّافعيّة من أهمّ موضوعات علم النّفس، وحين الحديث عن دافعيّة التّعلّم لابد من ربط هذه الأخيرة بعلم النّفس التّربويّ، كما أنّ لها علاقة مباشرة بالتّفاعل اللّفظيّ الّذي تخلقه هذه العمليّة، حيث أنّه يمكن الحكم على فاعليّة التّعليم من خلال ما ينبثق في المتعلّم من دّافعيّة تقوده نحو تفاعل لفظيّ إيجابيّ، إذن ونظرًا لأهميّة الّتي يكتسبها هذا الموضوع فلقد سُلّط الضّوء عليه من قبل عديد الباحثين، كون الاهتمام بدوافع المتعلّمين من شأنه أن يقودنا لفهم سلوكهم كمًّا وكيفًا.

قبل الحديث عن الدّافعيّة في التعلّم، لابد من الإشارة أوّلاً إلى مفهوم الدّافعيّة.

[1] حسن حسين زيتون ود.كمال عبد الحميد زيتون: **التّعلم والتّدريس من منظور النّظرية البنائية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 2003، ص 127.

1-مفهوم الدافعيّة:

يرى "أثنكسون" (J.Alkenson, 1976) أنّ الدّافعيّة تعني: «استعداد الكائن الحيّ لبذل أقصى جهد لديه من أجل تحقيق هدف معيّن»[1]. هذا يعني أنّ الدّافعيّة تحيلنا إلى مصطلح آخر ألا وهو الاستعداد الّذي هو كامن في ذات الكائن الحيّ عمومًا، والمتعلّم على وجه الخصوص، والّذي يجعل منه فردًا منتجًا في مواقف حياتيّة مختلفة، أي أنّ الدّافعيّة هي بمثابة بطّاريّة يشحنها استعداد الفرد بشكل دائم، إرادة تحقيق هدف ما.

وحين ربط الدّافعيّة بالموقف التّعليميّ يمكن القول على حدّ تعبير "عمران": «أنّها مجموعة المشاعر والدّوافع الّتي تدفع المتعلّم إلى الانخراط في نشاطات التّعلّم الّتي تؤدّي إلى بلوغه الأهداف المنشودة، وهي ضرورة أساسية لحدوث التّعلّم ودونها لا يحدث التّعلّم»[2]. إذن فالدّافعيّة حال يشعر بها المتعلّم فتدفعه للتّأقلم مع نشاطات التّعلّم، بغية الوصول إلى أهداف معيّنة، كما أنّها من ضروريات عمليّة التّعلّم، فلغياب الدّافعيّة يصير المتعلّم جمادًا لا فاعلاً ولا متفاعلاً وحيثيات عملية التعلّم.

ومن التّعريفات الّتي قدّمت للدّافعيّة أيضًا «أنّها حالة داخلية نجدها عند كل الأفراد، تؤدّي هذه الحالة إلى استثارة سلوكهم، أو تعمل على استمرار هذا السّلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معيّن وهي مفهوم عام لا يستثير حالة خاصة محدّدة وإنّما يستدلّ عليه من سلوك الفرد في المواقف المختلفة»[3].

إذن فالدّافعيّة هي شيء متأصّل في الذّات، تحتاج إلى تعزيز يوجّه سلوك الفرد أو المتعلّم توجيها سليما بغية الوصول إلى هدف ما، وهي تتبدّى من خلال سلوكات مختلفة نابعة من مواقف كثيرة سواء ما تعلّق منها بالموقف التعليميّ، حين ربطها (الدّافعيّة) بالموقف التّعليميّ أو مواقف حياتيّة مختلفة.

لقد قدّمت عديد التّعريفات للدّافعيّة بشكل لا يمكن حصرها فيه، ولعلّ التّعريف الأكثر كمالا ونضجا هو التّعريف الّذي اقترحه "ل.إ.بوجوفيتش"، فالدّافع بهذا التّعريف «هو ما يتمّ النّشاط من أجله، ويمكن أن تتراءى مواد العالم الخارجيّ والتّصورات والأفكار والمشاعر والأحاسيس بوصفها دافعًا»[4]. ففي هذا التّعريف يتضح لنا أنّ الدّافعيّة يُحرص على تحقيقها في عمليّة التّعلّم، وهي في حدّ ذاتها المراد الّذي يرجى توفّره في المتعلّم، فمتعلّم لا دافعيّة له، حكم على انهيار منظومة التّعليم كافة. لذا لابدّ من توفّر الدّافعيّة في المتعلّم، والّتي «تعتبر الطّاقة الكامنة في ذاته،

---

[1] ثائر أحمد الغباري، وخالد أبو شعيرة: **علم النّفس التربويّ وتطبيقاته الصفية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط) 2009، ص 274.

[2] ثائر أحمد الغباري، وخالد أبو شعيرة: **علم النّفس التربويّ وتطبيقاته الصفية**، مرجع سابق، ص 275.

[3] تيسير مفلح كوافحة: **علم النّفس التربويّ تطبيقاته في مجال التربية الخاصة**، مرجع سابق، ص 135.

[4] إيرينا ألكسينا زمنيايا: **علم النّفس التربويّ**، **ت ر: بدر الدين عامود**، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، (دط)، 200، ص 269.

تدفعه ليسلك سلوكًا معينا في العالم الخارجيّ، وهذه الطّاقة هي الّتي ترسم الكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيّف ممكن في بيئته الخارجيّة»[1].

إذن فالدّافعيّة حينما تعزّز – وهي في المتعلّم طاقته الكامنة – يمكن أن يقود تعزيزها إلى تحقيق أهداف وغايات تساعده على الاندماج والتّكيّف بشكل أفضل مع محيطه الخارجيّ، بفضل ما اكتسبه من محيطه المدرسيّ الّذي جعل منه يسلك سلوكًا يوجّه حياته نحو الأفضل.

إنّه من الجدير قبل الحديث عن صلة الدّوافع بالعمليّة التّربويّة عامة بالتّعليم خاصة، وأنّ لهذه الأخيرة دور تقوم به في هذا الميدان، لابدّ من أن نحدّد الفروق بين مصطلحات ثلاث عادة ما تطلق على الدّوافع، وهذه المصطلحات تستخدم للدّلالة على الطّاقة الكامنة في نفس المتعلّم والّتي توجّه سلوكه في الموقف التّعليميّ نحو تحقيق هدف معيّن، وهذه المصطلحات هي ما اشتمل عليه المفهوم المركّب للدّافعيّة وهي: الحاجة والباعث والحافز وفيما يلي مفهوم كل وحدة منها[2].

الحاجة: نقص في شيء معين يؤدّي إشباعه إلى استعادة توازن الفرد، وبالتّالي إلى تسهيل توافقه وسلوكه العادي.

الباعث: يشير إلى الشيء الّذي يهدف إليه الفرد ويوجّه استجاباته.

الحافز: يشير إلى زيادة توتر الفرد نتيجة لوجود حاجة غير مشبعة، أو نتيجة للتغيير في ناحية عضوية عنده.

إنّ المصطلحات الثّلاث السابق ذكرها: الحاجة، الباعث والحافز، كلّها توحي بمعنى الدّافعيّة، كون الدّافعيّة حينما تنشأ في بادئ أمرها تكون حاجة في نفسه، وهذه الحاجة لابدّ من إشباعها، ليقوده الباعث الّذي يغذّيه حافزٌ إلى شعور بالارتياح بعد إشباع تلك الحاجة، حينها نستطيع أن نقول أنّ المتعلّم تتأصل فيه الدّافعيّة.

2–وظائف الدّافعيّة:

إنّ للدّافعيّة –تلك الطّاقة الكامنة في ذات المتعلّم – في علاقتها بعمليّة التعليم والتعلّم تؤدّي وظائف يمكن إجمالها في ثلاث على النّحو الآتي[3]:

---

[1] مروان أبو حويج، وسمير أبو مغلي: **المدخل إلى علم النّفس التربويّ**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2012، ص 143.

[2] تيسير مفلح كوافحة: **علم النفس التربويّ وتطبيقه في مجال التربية الخاصة**، مرجع سابق، ص 135 – 136.

[3] حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق: **علم النّفس التربويّ للطالب الجامعي والأستاذ الممارس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان، الأردن، ط 1، 1427هـ-2007م، ص 458.

الوظيفة الأولى: تحريك وتنشيط السّلوك (Activation) بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار والاتّزان النّسبيّ.

الوظيفة الثّانية: توجيهه نحو وجهة معيّنة دون أخرى (Orientation)، فالدّوافع بهذا المعنى اختياريّة.

الوظيفة الثّالثة:المحافظة على استدامة السّلوك (Maintainance)، مادام المتعلّم مدفوعًا، ولطالما بقيت الدّافعيّة قائمة فيه.

وممّا تقدّم يتبيّن لنا أنّ الدّافعيّة في علاقتها بعمليّة التعلّم تؤدّي وظائف، بهدف يشكّل أو بآخر إلى الرفع من قدرات المتعلّمين وجعلهم يتفاعلون تفاعلاً إيجابيًّا مع مجريات الدرس في الغرفة الصفيّة، ذلك أنّ المنظومة التربويّة من خلال تسطيرها لجملة من أهداف، تسعى من خلالها إلى جعل المتعلّم فاعلاً ومتفاعلاً في محيطه المدرسيّ.

إنّ الدّافعيّة شرط من شروط التّعليميّ، كما وأنّها «توفّر المناخ المناسب لحدوث عمليّة التّعلّم، لأنّ التّعلّم يتطلّب الرّغبة والحزم على حدوثه من جانب المتعلّم»[1]. إذن المتعلّم كي يقبل على التّعلّم لابدّ وأن تُملئ ذاته بالدّافعيّة، انطلاقا من ظروف الملابسات الموقف التّعليميّ. كما أنّ الدّافعيّة «تُعدّ مسؤولة عن توجيه السلوك وضمان الاستمرارية»[2].

ممّا سبق يتبيّن لنا، أنّه لتحقيق عمليّة تعليميّة تعلّميّة ناجحة لابد من توفّر شرط الدّافعيّة، فكلّما لازمت الدّافعيّة المتعلّم، كان عداؤه أكثر فاعليّة في المواقف التّعليميّة وتتضاعف فرص اكتسابه لمهارات صفّية جديدة.

كلّ ما يبق ذكره لا يتأتّى إلاّ بانتهاج أسلوب يعيّن على تقديم مادة التّعلّم بوسائل تعليميّة مختلفة، تسهم بشكل جيّد في استثارة المتعلّمين وتزيد من دافعيّتهم.

3-العوامل المؤثّرة في قوّة الدّافعيّة للتّعلّم:

إنّ قوّة الدّافعيّة للتّعلّم تؤثّر فيها جملة من العوامل، يمكن إجمالها في العناصر التّالية والّتي نراها نافعة ولا يمكن أن تتجزّأ وهي[3]:

- أن يقوم المعلّم بتحديد الخبرة المراد تعلّمها تحديدا يؤدّي إلى فهم الموقف التّعلّميّ الّذي يعمل فيه.
- أن يراعي المعلّم في اختياره الأهداف أن تكون مرتبطة بالدّافع من جهة، وبنوع النّشاط من جهة أخرى.

---

[1] محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري: **أساسيات في علم النّفس التربويّ النظرية والتطبيق**، دار الحامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، ص 46.

[2] دسير محمود الطواب: **التعليم والتعلّم في علم النّفس التربويّ**، مرجع سابق، ص 56.

[3] صالح محمد علي أبو جادو: **علم النّفس التربويّ**، مرجع سابق، ص 263 – 264.

- أن يكون الهدف الّذي يختاره المعلّم مناسبا لمستوى استعدادات المتعلّمين، العقليّة، لأنّهم دائما ما يتحجّجون بالأعذار حينما يتعلّق الأمر بهدف يتعذّر عليهم الوصول إليه.
- أن يحلق المعلّم الإثابة بتحقيق الهدف مباشرة، لأن ذلك يزيد من القوّة الفاعلة للدّافع.

وممّا تقدّم يتبيّن لنا أنّ المعلّم الموجّه الحق، هو الّذي يتمتّع بكفاءة تخوّله النّظر في دوافع متعلّميه واستغلالها الاستغلال الجيّد المعقول، فكفاءة المعلّم تعدّ شرطا لنجاحه في استثارة نشاط المتعلّمين وتوجيهه وضمان استمراره بغية تحقيق الهدف المنشود، وكما لابدّ على المعلّم أن لا يبالغ في تقديم المكافآت للمتعلّمين، حتّى لا يقودهم لبذل جهد يفوق استعداداتهم، وفي هذا حكم على المتعلّمين بالفشل، وما ينقص من عزيمتهم، وبالتّالي تغيب فيهم روح الدّافعيّة.

4-توفير الدّافعيّة العامة للتّعلّم:

تعتبر الدّافعيّة من العوامل المؤثّرة وبشكل كبير في عمليّة التّعليم والتّعلّم والّتي يحكم على نجاحها من خلال ما يحقق من أهداف تربويّة ولنجاح عمليّة التّعلّم لابدّ من توفّر شروط كثيرة سواء ما تعلّق منها بالمعلّم أو المتعلّم، والدّافعيّة من شروط التّعلّم الّتي لها علاقة مباشرة وصلة وثقي بالمتعلّم، بل «وتعتبر من الشّروط الأساسة الّتي يتوقّف عليها تحقيق الهدف من التّعلّم»[1]، وذلك أنّه ليس لمتعلّم من بلوغ ما سطّر من أهداف مسبقة دون أن تتوفّر فيه الدّافعيّة.

وحين ربط الدّافعيّة بالتعلّم هذا لا يعني أنّه ليس للمعلّم، دور في حضورها في ذات المتعلّم، لذا فالمعلّم دور أساسيّ في انبثاقها، حيث «إنّ تهيئة بعض المواقف الخاصة من شأنها أن تثير فيه دوافع معيّنة تحفّزه على القيام بالأعمال المراد أدائها»[2]، إذن فاستثارة دوافع في المتعلّم تتطلّب تهيئة المواقف التّعليميّة الّتي تساعد على ذلك، ولجملة العوامل التّالية حضور في توفير مواقف سويّةً لدى المتعلّم[3]:

- أن يهتمّ المعلّم بحاجات المتعلّمين العقليّة والنّفسيّة والاجتماعية ومن أمثلة ذلك على التّرتيب: الحاجة للّعب، الحاجة إلى الانتماء والاستقلال.
- أن تتّخذ الأسرة والمجتمع المحليّ مواقف سويّة من المدرسة كمؤسسة تربويّة.
- أن يتوفّر للمتعلّمين جوّ تعليميٌّ مطعّم بالأمن والحريّة.

---

[1] صالح محمد علي أبو جادو: **علم النّفس التربويّ**، مرجع سابق، ص 263 – 264.

[2] مروان أبو حويج: **المدخل إلى علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص273.

[3] صالح محمد على أبو جادو: **علم النفس التربوي**، مرجع سابق، ص264 – 265.

- أن تتاح فرص النّجاح أمام المتعلّمين، من خلال مراعاة استعداداتهم للتّعلّم، أثناء تخطيط النّشاطات التّعلّيميّة.

إنّ العوامل الأربعة السّابق ذكرها، تعمل على تهيئة موقف تعليميّ مناسب انطلاقا من حرص المعلّمين لخلق جوّ يساعد على تنميّة الدّافعيّة في نفوس المتعلّمين.

فصل ثانٍ:

دراسة ميدانية وصفيّة تحليلية للتّفاعل اللّفظي في تعليميّة اللّغة العربيّة

توطئة:

إذ كانت الأسرة هي البيئة الّتي يتلقى فيها المتعلّم تعلّماته الأولى، فإنّ مرحلة التّعليم المتوسط هي من أهم محطات التّعليم الّتي فيها يتصل المتعلّم معارفه الّتي زودته إياها الأسرة، فالمدرسة، فهو لا يبني معارفه بمفرده، وإنما ذلك يكون بتوجيه المعلّم الّذي يعدُّ الجهة الرّسمية الأولى المسنون إليه القيام بمهمة الإعداد والتوجيه، وكذا مقربة على استشارة دافعيّة المتعلّمين، وبهذا يكون التّفاعل اللّفظي فاعلاً في حجرة الصّف، وبالتالي تتحقق الأهداف الّتي تم تحديدها في بادئ الأمر.

بعد أن تم عرض الجانب النّظري لهذه الدراسة والّذي تضمن مشكلة الدراسة وتحديد مفهوم متغيّراتها وما يتعلق بها، فهدف معرفة دور التّفاعل اللّفظي في تنمية دافعيّة متعلّم اللّغة العربية انطلاقًا من خلق جسر التواصل من قبل المعلّم ليصبح التّعليم أكثر فعاليّة، ننتقل الآن إلى الجانب الميداني الّذي اعتمدنا فيه المنهج الوصفي التحليلي من خلال حضورنا لجملة من الحصص التّعلميّة في مؤسسة تعليميّة (متوسّطة) وطريقة تقديم مختلف الأنشطة إلى جانب ذلك فقد اعتمدنا الاستبيان كأداة ثانية للدّراسة الميدانية، من خلال توزيع جملة من الاستبانات الوارد فيها أسئلة ذات صلة مباشرة بعنوان بحثنا على أساتذة اللّغة العربيّة.

كان إجراء الدراسة الميدانية من خلال زيارتنا لمتوسطة:

مالك بن نبي دائرة قالمة والّتي كانت تضم:

أولى متوسط قسم: 1م$_1$ والّذي يضم فوجان: الفوج (01): 23 متعلّما

الفوج (02): 23 متعلّما

ثانية متوسط قسم: 2م$_1$ والّذي يضم: الفوج (01): 20 متعلّما

الفوج (02): 20 متعلّما

ثالثة متوسط قسم: 3م$_1$ والّذي يضم: الفوج (01): 19 متعلّما

الفوج (02): 19 متعلّما

الرابعة متوسط قسمين: 4م$_2$ والّذي يضم: الفوج (01): 22 متعلّما

الفوج (02): 23 متعلّما

قسم: 4م$_3$ والّذي يضم: الفوج (01): 23 متعلّما

الفوج (02): 23 متعلّما

حيث كان العدد الإجمالي للمتعلّمين 215 متعلّما، وقمنا بملاحظة عمليّة التّفاعل اللّفظي ودور ذلك في تنمية دافعيّة المتّلم بالنسبة للمتعلّم، كما كانت استعانتنا بالاستبيان للوقوف على مدى فاعليّة التّعليم التّفاعليّ وأثره في خلق جسر التّواصل بين طرفا العمليّة التّعليميّة التّعلميّة (معلّم، متعلّم)، وبالتالي تجسُد التّفاعل اللّفظي الّذي من شأنه أن يهيئ الموافق ويستشير المتعلّمين.

أوّلاً: الإطار المنهجي للبحث:

1-التّساؤل المطروح في البحث:

هل للتّفاعل اللّفظي دور في تنمية دافعيّة متعلّم اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة؟

2-الفرضية:

التّفاعل اللّفظي واحد من التّفاعلات الصّفيّة الّتي لها دور كبير في استثارة دافعيّة المتعلّمين.

3-عيّنة البحث:

تتمثّل عيّنة بحثنا في أساتذة اللّغة العربيّة في المرحلة المتوسّطة لأنّ هذه المرحلة تقع بين مرحلتيّ التّعليم الابتدائي والتّعليم الثّانويّ، وهي من المراحل الحسّاسة والمهمّة في التّعليم، لذا وقع اختيارنا على هذه المرحلة.

3-1-المرحلة المتوسّطة:

تعرّف المرحلة المتوسّطة على أنّها مرحلة تعليمية تقع بين مرحلة التّعليم الابتدائي ومرحلة التّعليم الثّانوي، ومدّتها أربع سنوات بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها جلّ التّلاميذ الّذين أنهوا المرحلة الابتدائية والّتي مدّتها خمس سنوات بدلا من ست سنوات[1]. إذن فهذه المرحلة تمثل إحدى المسارات التّعليميّة الّتي يمرّ عبرها المتعلّم في مرحلته التّعليمية، الّتي يخضع فيها إلى تكوين متعدّد الأبعاد (معرفي، حس حركي، انفعالي .....)

فالمرحلة المتوسّطة هي محطّة يتم الإعلان فيها عمّا حقّقه التّلميذ من نتائج تعليمية، وأخرى تربوية متعلّقة بمرحلة تعليمية سابقة، وهي مرحلة التّعليم الابتدائي، مع العمل على أن يكون التّكوين المعرفي والمنهجي الّذي سيقع في مختلف سنوات هذه المرحلة مترابطًا ومتكمّلاً لما تمّ اكتسابه سابقا، وعليه فإنّ لكل مرحلة تعليميّة حدودها وأهدافها الخاصة، لكن لابدّ من وجود الانسجام والتّرابط والتّكامل بين مختلف الأهداف والحدود الخاصة بجميع المراحل التّعليميّة.

[1] أحلام علية: **التّقويم التّربوي في المرحلة المتوسّطة على ضوء إصلاحات الجيل الثّاني**، رسالة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه، فوزية دندوقة، قسم الآداب واللّغة العربيّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2019، ص 55.

ومن الضروري أن نشير إلى أنّه في المرحلة المتوسّطة يتمّ التّركيز على المفاهيم الأخلاقية والقيم المثلى والعليا.

والمرحلة المتوسّطة هي مرحلة تقع ضمن ما يعرف بالتّعليم الأساسي ويشترك في ذلك على المرحلة الابتدائية، فالتّعليم الأساسي «يضمن تعليمًا مشتركا لكلّ التّلاميذ، ويسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدّراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتّعليم والتّكوين المهنيين»[1].

كما أنّ العملية التّعليميّة في المرحلة المتوسّطة تقوم على أهمية تزويد المتعلّم بأساليب تحسين وتنمية مردوده التّعليميّ الّذي يتأسّس على جملة من المقوّمات، تشكّل القيم التّربوية أهمّها: كما أنّ المنظومة التّربوية تهدف لبناء فرد متشبّع بالقيم الوطنيّة والرّحيّة الّتي تمكّنه من مجابهة التّحديّات.

وتبقى المرحلة المتوسّطة إحدى المراحل التّعليميّة الّتي يسعى فيها التّربويون إلى أن يكون هناك تناسب بين المرحلة العمرية للمتعلّم وبين ما يقدّم إليه من مضامين تعليميّة، فتحدّد انطلاقًا من ذلك طبيعة المادة المعرفية الّتي تقدّم لمتعلّم المرحلة المتوسّطة وكذا طبيعة أساليب تقديمها.

4-حدود البحث

4-1-الإطار المكاني:

تمّ إجراء البحث الميداني على مستوى ولاية قالمة.

4-2-الإطار الزّماني:

أجرت هذه الدّراسة في إطارها الزّماني.

- الدّراسة الاستطلاعية، 27 فيفري 2022 إلى 3 مارس 2022
- الدّراسة النّهائية، 6 مارس 2022 إلى 29 مارس 2022

[1] سعدلعمش وإبراهيم القلاتي: **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، دار الهدى للطّباعة والنشر والتوزيع، عيم مليلة، الجزائر، ج1، 2011، ص 57.

5-توزيع عيّنة البحث:

تتوزّع المؤسّسات التّربوية الّتي أجريت فيها الدّراسة الميدانية في ولاية قالمة كالتالي:

الدائرة	البلدية	عدد المتوسّطات	عدد الأساتذة
قلعة بوصبع	بومهرة أحمد	**02** متوسّطة بديار الشيخ الحفناوي متوسّطة سويداني بوجمعة	10 04
قالمة	قالمة	**01** متوسّطة ملبك بن نبي	06
لخزارة	عين صندل	**01** متوسّطة عزالي موسى	02

6-أدوات وتقنيات البحث:

6-1-المنهج:

- المنهج الوصفي:

يعتبر المنهج الوصفي أحد أشكال البحوث الشّائعة، الّتي اشتغل بها العديد من البحثين، ويسعى إلى تحديد الوضع الحالي لظاهرة معيّنة، ومن ثمّ يعمل على وصفها، وبالتالي فهو يعتمد على دراسة الظّاهرة، كما توجد في الواقع، ويهتمّ بوصفها وصفا دقيقا[1].

6-2-الأداة:

- **الملاحظة:**

تعدّ الملاحظة واحدة من أدوات البحث العلمي، وهي من أهم خطواته لأنّها توصل الباحث إلى الحقائق وتمكّنه من صياغة فرضياته ونظرياته وعندما يقوم الباحث بجمع البيانات لأغراض بحث علمي ما، فإنّه قد يحتاج لمشاهدة الظواهر بنفسه، أو قد يستخدم مشاهدات الآخرين للظاهرة أو الظّواهر[2].

[1] سامي محمد ملحم: **مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 6، 2010، ص 269.
[2] المرجع نفسه، ص 275.

- **الاستبيان:**

يُعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معيّن، وللاستبيان أهمية كبيرة في جمع البيانات اللاّزمة لاختبار الفرضيات في البحوث التّربوية والاجتماعية والنّفسية، وهو يُستخدم في دراسة الكثير من المهن والاتجاهات وأنواع النّشاطات المختلفة، فجمع البيانات والمعلومات عن إدراك الأفراد واتجاهاتهم وعقائدهم وميولتهم وقيمهم وموقفهم ودوافعهم ومشاعرهم وخططهم للمستقبل وسلوكهم الحاضر والماضي وغير ذلك، كلّها أمور تتطلّب دراستها استخدام الاستبانة للحصول على معلومات كافية ودقيقة[1].

فالاستبيان إذن أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدّد عن طريق استمارة ويجرى تعبئتها من قبل المستجيب.

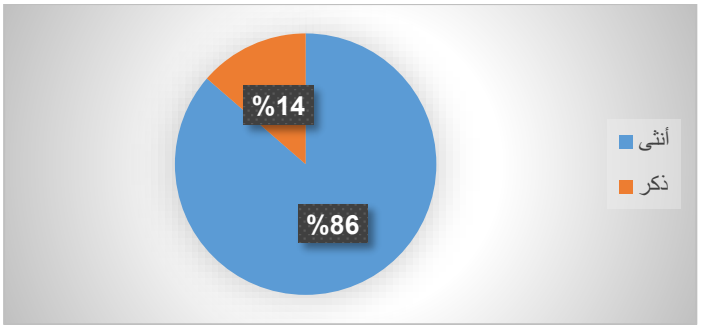
ثانيا: دراسة وتحليل البيانات (الاستبانة):

1) دراسة أجوبة السؤال رقم (01):

- **نص السّؤال:** ما هو جنسك؟

عدد الأساتذة	ذكر		أنثى	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	3	%13.63	19	%86.36

الجدول رقم (01): جنس الأساتذة



الشكل رقم (01): تمثيل بياني يوضح نسبة جنس الأساتذة

[1] سوفي نعيمة: **الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصّف ودورها في تنمية لقدرة على التّحكّم في حلّ المشكلات الرّياضية لدى تلاميذ الطّور المتوسّط**، أطروحة لنيل شهادة الماجستير، أ.د.ليفة نصر الدين، قسم علم النّفس والعلوم التّربوية والأرطوفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010، ص 123.

- **التعليق والتحليل:**

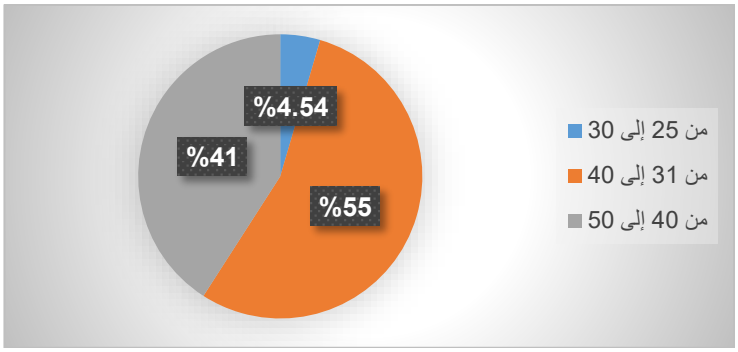
نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) أنّ نسبة الأساتذة من جنس الذكور بلغت 13.63% في حين أنّ نسبة الأساتذة من جنس الإناث قد بلغت 86.36% ويمكن أن ترجع أغلبية نسبة جنس الإناث على جنس الذكور إلى أسباب عديدة منها ما تعلق منها بالتسرب المدرسي المبكر لهذا الجنس (الذكور)، كذلك تفضيل الذكور لمهن أخرى غير التّعليم منها نحو الهندسة، محاماة ...إلخ، إضافة إلى تفضيل أغلبية الإناث مهنة التّعليم كونها تنقص من أعباء العمل على كاهلهن.

2) دراسة أجوبة السؤال رقم (02):

- **نصّ السؤال:** كم عمرك؟

عدد الأساتذة	العمر					
	من 25 إلى 30		من 31 إلى 40		من 40 إلى 50	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	1	%4.54	12	%54.54	9	%40.90

الجدول رقم (02): عمر الأساتذة



الشكل رقم: (02): تمثيل بياني يوضح عمر الأساتذة

- **التعليق والتحليل:**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) الّذي يمثل عمر الأساتذة أن نسبة الأساتذة الّذين تتراوح أعمارهم من 25 إلى 30 سنة قد بلغت 4.45 في حين نلاحظ تقاربا في النسب ما بين الأساتذة الّذين تتراوح أعمارهم من 31 إلى 40 سنة بلغت 54.54% وبين الأساتذة الّذين تتراوح أعمارهم من 41 إلى 50 سنة والّتي بلغت 40.90% الفرد وطبيعة أمره يكون في أوجّ عطاءه انطلاقا من سن العشرين إلى ما يناهز الثلاثين إلاّ أن النسبة المحصلة من فئة الأساتذة الّذين تراوحت أعمارهم من 25 إلى 30 سنة ضئيلة جدا والّتي بلغت 4.45% ويمكن إرجاع ضئالة نسبة هذه الفئة إما إلى قلة مسابقات التوظيف الّتي تفسح المجال للالتحاق بمهنة التّعليم، وإما أن التحاقهم بمهنة التّعليم لم يحصلوا خلاله خبرة كافية، هذا لا يعني أنّ الفئتين: من 31 إلى 40 سنة ومن 41 إلى

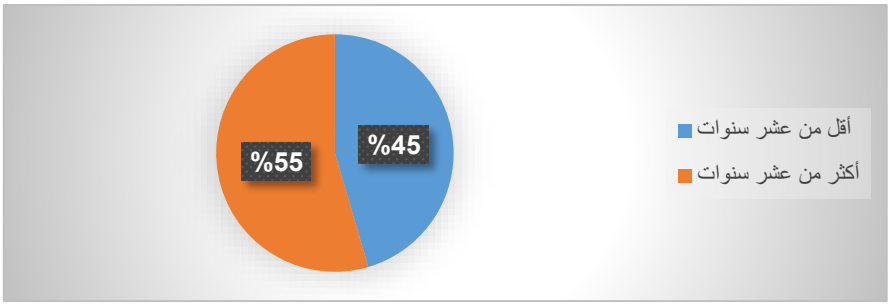
50 سنة أقل عطاءا من الفئة السابق ذكرها، بل لأنّ الخبرة أساس من أساسات التّعليم الناجح، فالأستاذ المتكون والرئيسي له القدرة على إدارة صفه بإحكام.

3) دراسة أجوبة السؤال رقم (03):

- **نصّ السؤال:** ما عدد سنوات الخبرة المهنية؟

عدد الأساتذة	أقل من عشر سنوات		أكثر من عشر سنوات	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	10	%45.45	12	%54.54

الجدول رقم (03): خبرة الأساتذة في التّعليم



الشكل رقم (03): تمثيل بياني يمثل نسبة الأساتذة ذو خبرة في التّعليم

- **التعليق والتحليل:**

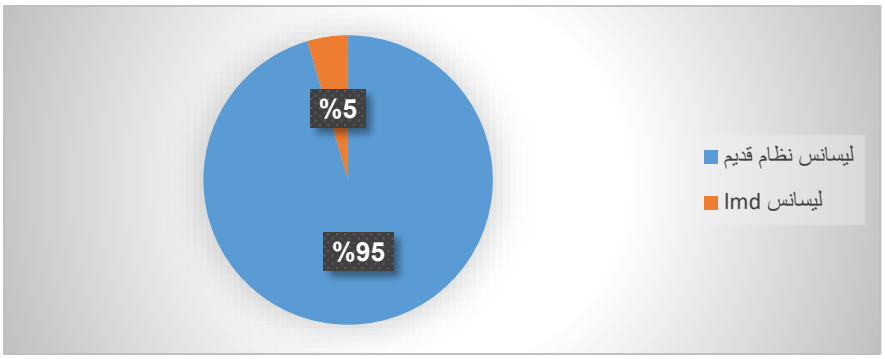
نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) والّذي يمثل خبرة الأساتذة في التّعليم غلبت نسبة الأساتذة الّذين تزيد خبرتهم عن عشر سنوات على نسبة الأساتذة الّذين لم تتعدى خبرتهم عشر سنوات (10) وهذا يعني أن مهنة التّعليم تتطلب الخبرة من شأنها أن ترفع من مردودية العمل التّربوي، وهذا ليس حكم يضعف المردودية مع الأساتذة الّذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات، لكن الفارق في سنوات العمل يلعب دورا مهما وفي ذلك تجارب تحكى.

4) دراسة أجوبة السؤال رقم (04):

- **نصّ السؤال:** ما هي الشهادة المتحصل عليها؟

عدد الأساتذة	الشهادة المتحصل عليها			
	ليسانس نظلم قديم		ليسانس lmd	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	21	%95.45	1	%4.54

الجدول رقم (04): الشهادة المتحصل عليها



الشكل رقم (04): تمثيل بياني يمثل نسبة الأساتذة والشهادة المتحصل عليها

- **التعليق والتحليل:**

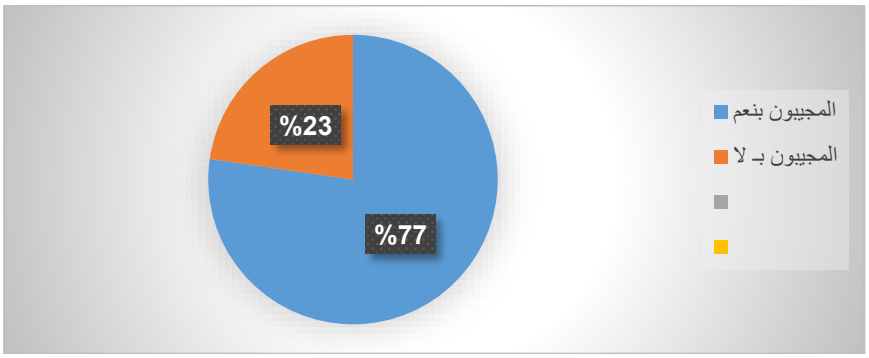
نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) أن نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس نظام قديم بلغت 95.45%، في حين بلغت نسبة الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس نظام lmd بلغت 4354%، هذا التباين بين النسبتين: 95.45% و4.54% يمكن إرجاعه إلى عامل الخبرة، حيث أجاب أغلب الأساتذة أن خبرتهم في التّعليم تفوق العشر سنوات (10)، وهذا عامل للحكم على عدد الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس نظام قديم وهم واحد وعشرون أستاذ (21).

5) دراسة أجوبة السؤال رقم (05):

- **نصّ السؤال:** هل درست في تكوينك علم النّفس التّربوي؟

عدد الأساتذة	المجيبون "بنعم"		المجيبون بـ"لا"	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	17	%77.27	5	%22.72

الجدول رقم (05): الأساتذة الّذين درسوا علم النّفس التّربوي في تكوينهم



الشكل رقم (05): تحليل بياني يوضح نسبة الأساتذة المجيبون بـ"نعم و"لا عن دراستهم علم النّفس التّربوي

- **التعليق والتحليل:**

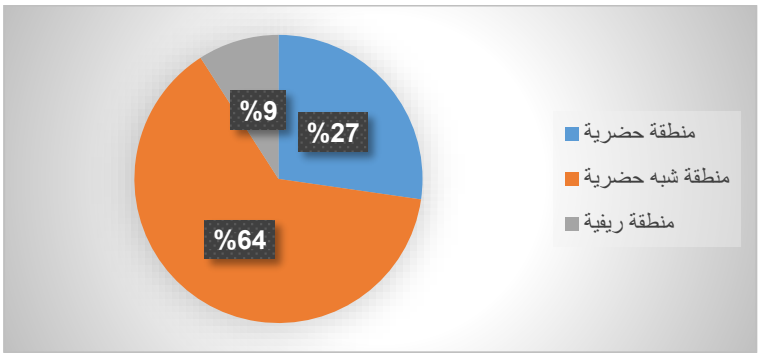
من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن نسبة سبعة عشر (17) أسماء والّذين بلغت نسبتهم 77.27% درسوا علم النّفس التّربوي في تكوينهم في حين خمسة أساتذة (5) والّذين بلغت نسبتهم 22.72% لم يدرسوه، ونسبة 77.27% هي نسبة لأغلبية الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس نظام قديم، هذا يعني أنّ الجانب النّفسي في التّعليم له حضور قوي لذا كان مقررا على طلبة الجامعة في سنوات مضت مقياس فيه حديث عن علم النّفس التّربوي كما أولاه هذا الأخير عناية بالمنظومة التّربوية، وأما عن نسبة 22.72% هي لأساتذة منهم من تحصل على شهادة الليسانس نظام قديم ومنهم من تحصل على نفس الشهادة نظام lmd.

6) دراسة أجوبة السؤال رقم (06):

- نصّ السؤال: هل من مؤسستكم في منطقة حضرية، شبه حضرية أم ريفية؟

عدد الأساتذة	منطقة حضرية		منطقة شبه حضرية		منطقة ريفية	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	06	%27.27	14	%63.63	02	%9.09

الجدول رقم (06): مناطق التدريس



الشكل رقم (06): يوضح المناطق الّتي يدرس فيها الأساتذة

- التعليق والتحليل:

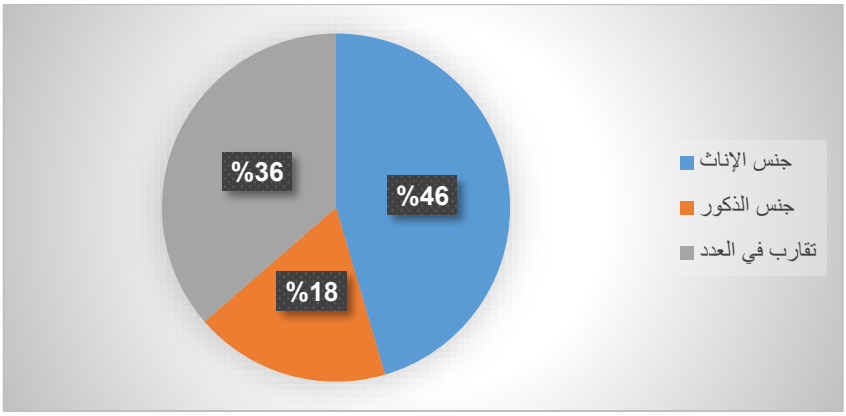
نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) أنّ نسبة الأساتذة الّذين يدرّسون في منطقة شبه حضرية والّتي بلغت 63.63% تفوق نسبتي الأساتذة الّذين يدرّسون في المنطقة الحضرية والمنطقة الريفية، وقد بلغت النسبتين على التوالي 27.27% و9.09% ويمكن عزو غلبة نسبة الأساتذة الّذين يدرّسون في منطقة شبه حضرية إلى أسباب كثيرة منها أن الاستبانات الموزعة، كان أغلبها في مناطق شبه حضرية هذا ما يسمح بغلبة هذه النسبة.

7) دراسة أجوبة السؤال رقم (07):

• **نصّ السؤال:** أي الجنسين يغلب على الأقسام الّتي تدرّسها؟

عدد الأساتذة	الذكور		الإناث		تقارب في العدد	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	4	%18.18	10	%45.45	8	%36.36

الجدول رقم (07): الجنس الغالب في الأقسام حسب إجابة الأساتذة



الشكل رقم (07): يوضح نسبة الجنسين حسب إجابة الأساتذة

• **التعليق والتحليل:**

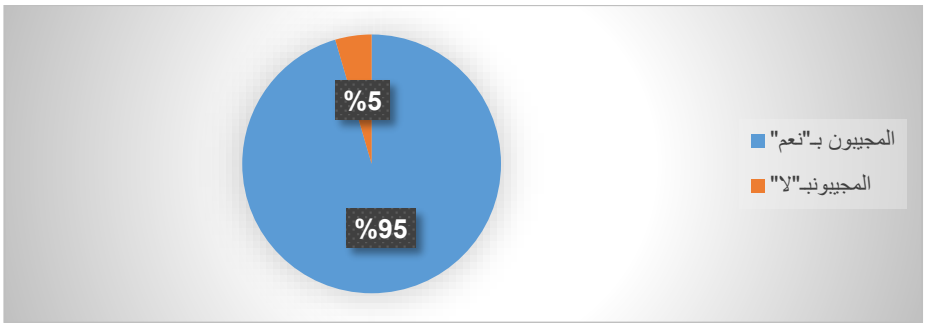
نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن الغلبة لجنس الإناث والّتي بلغ عدد الأساتذة عشر أساتذة ما نسبتهم 45.45% في حين أن جنس الذكور لم يحظى بنسبة عالية من قبل الأساتذة المجيبون عنها والّتي بلغت 18.18% بتعداد قدره أربع أساتذة (4)، في حين لاق خيار التقارب في العدد نسبة 36.36% من مجموع الأساتذة، والّذين بلغ عددهم ثمانية (8) أساتذة من إجمالي إثنين وعشرون (22) أستاذا؛ هذا يعني أنه تم الإجماع بنسبة 45.45% على غلبة الجنسين الأنثوي في التدريس، هذا راجع إلى أسباب تم ذكرها في تحليل سابق منها، التسرّب المبكر للذكور من التّعليم نتيجة الأوضاع الاجتماعية رئيسة أو لأسباب دراسية.

8) دراسة أجوبة السؤال رقم (08):

• **نصّ السؤال:** هل هناك معيدون في الأقسام الّتي تدرّسها؟

عدد الأساتذة	المجيبون بـ "نعم"		المجيبون بـ "لا"	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	21	%95.45	1	%4.54

الجدول رقم (08): الأساتذة المجيبون بـ "نعم" و "لا" عن عدد المتعلّمين المعيدين



الشكل رقم (08): يوضح نسبة الأساتذة المجيبون "بنعم" أو "لا" عن عدد المتعلّمين المعيدين

- **التعليق والتحليل:**

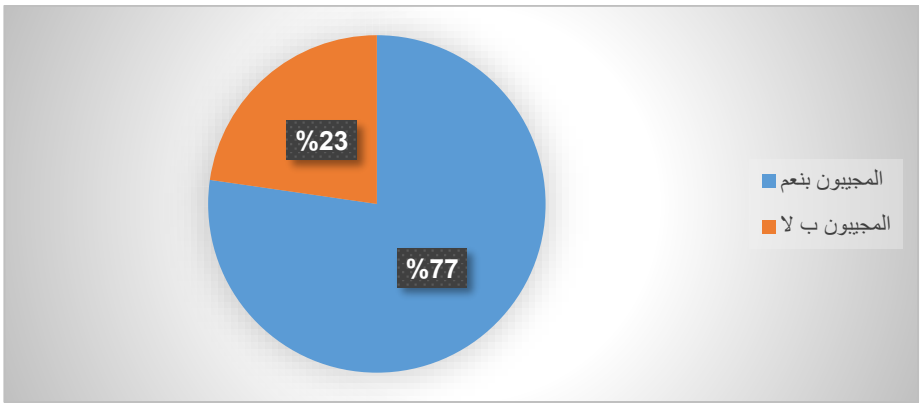
نلاحظ من الجدول رقم (08) أنّ نسبة الأساتذة المجيبون "بنعم" بلغت 95.45% والّتي فاقت نسبة المجيبين بـ "لا" حيث قدّرت هذه الأخيرة بـ: 4.54%، وفي ذلك ايحاء بضعف التحصيل لدى المتعلّمين، وهذا يقودهم إلى الرسوب نتيجة اللامبالاة والاستهتار في أحيان كثيرة.

9) دراسة أجوبة السؤال رقم (09):

- **نصّ السؤال:** هل كافٍ لإنجاز حصتك؟

عدد الأساتذة	المجيبون بـ "نعم"		المجيبون بـ "لا"	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	17	%77.27	5	%22.72

الجدول رقم (09): الأساتذة المجيبون بـ"نعم أو "لا" عن الوقت المخصص لإنجاز الحصة



الشكل رقم (09): يوضح نسبة الأساتذة المجيبون بـ "نعم" أو "لا" عن الوقت المخصص لإنجاز الحصة

- **التعليق والتحليل:**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (09) أن نسبة المجيبين بـ "نعم" والّتي قدرت بـ: 77.27% فاقت نسبة الأساتذة المجيبين بـ"لا" والّتي بلغت 22.72%؛ هذا يعني أن اغلبية الأساتذة أجمعوا أنّ الوقت كافٍ لإنجاز الحصة،

كما وأنّ نظام التفويج له الكثير من المزايا منها سهولة التعامل مع المتعلّمين لقلة العدد في الفوج مما يقلل السيطرة على صفة وحسن التحكم فيه. في حين قدّم المجيبون بـ "لا" والّذين بلغت نسبتهم 22.72% حلولا منها:

- إضافة حصص أو تكليف المتعلّمين بإنجاز أعمالهم خارج الصّف أحيانا.

- إعادة حصة الأعمال الموجهة.

- التركيز على العناصر الأساسية للدّرس وعدم تكرار المفاهيم المدروسة سابقا.

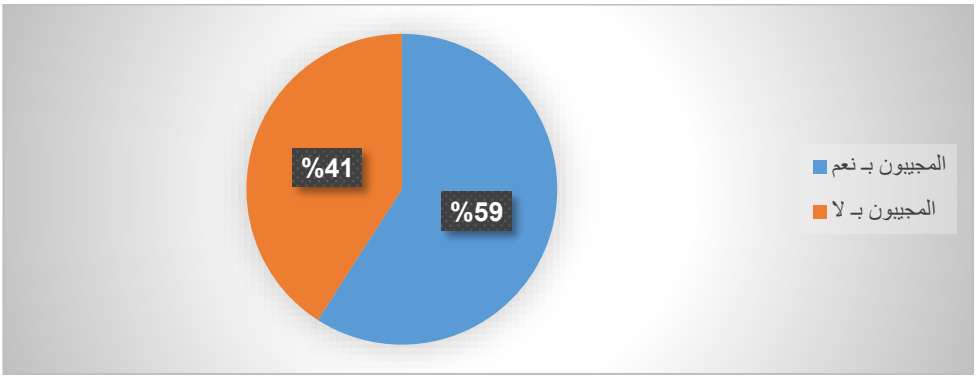
هذه بعض الحلول الّتي قدّمها الأساتذة إجابة عن السؤال رقم (10) والّذي له علاقة بالسؤال الّذي قبله والّذي يليه والوارد فيه: هل يؤثر ذلك على المتعلّمين وإقبالهم على الدّرس، حيث كانت الإجابة بأنه لا تأثير لذلك على المتعلّمين من حيث الإقبال الّذي تسبقه دافعيّة.

(10) دراسة أجوبة السؤال رقم (11)

- **نصّ السؤال:** هل العمل بالتفويج (بعد انتشار الجائحة) أثّر على تحصيل المتعلّمين؟

عدد الأساتذة	المجيبون بـ "نعم"		المجيبون بـ "لا"	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	13	%59.09	9	%40.90

الجدول رقم (11): الأساتذة المجيبون بـ "نعم أو "لا" عن أثر الجائحة على تحصيل المتعلّمين



الشكل رقم (11): يوضح الأساتذة المجيبون بـ "نعم أو "لا" عن أثر الجائحة على التحصيل الدّراسيّ

- **التعليق والتحليل:**

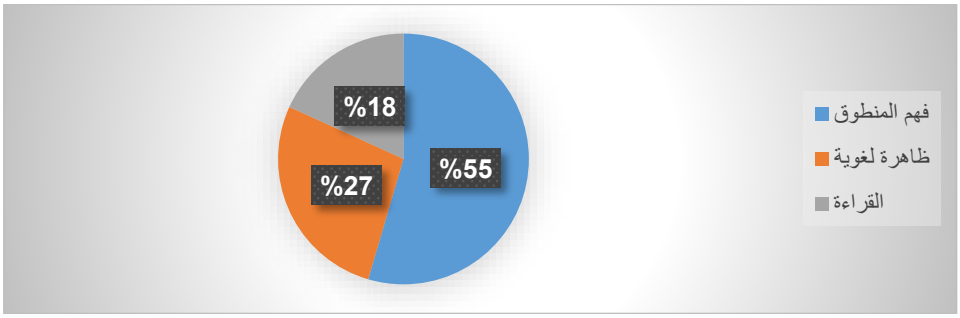
من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أنّه قد بلغت نسبة الأساتذة المجيبون بـ "نعم" 59.09%، في حين بلغت نسبة المجيبين بـ "لا" 40.90% وغلبة نسبة المجيبين بـ "نعم" على نسبة المجيبين بت "لا"، دليل على أنّ للجائحة أثر كبير على تحصيل المتعلّمين جراء العمل بالتفويج.

11) دراسة أجوبة السؤال رقم (12):

• **نصّ السؤال:** ما هو النشاط (من أنشطة اللّغة العربيّة) الّذي يتطلب تفاعلاً لفظيّا أكثر؟

عدد الأساتذة	فهم المنطوق		ظاهرة لغوية		القراءة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	12	%54.54	6	%27.27	4	%18.18

الجدول رقم (12): عدد الأساتذة المجيبين عن أي نشاط يتطلب تفاعلا أكثر



الشكل رقم (12): يوضح نسبة الأساتذة المجيبين عن أي نشاط يتطلب تفاعلا أكثر

• **التعليق والتحليل:**

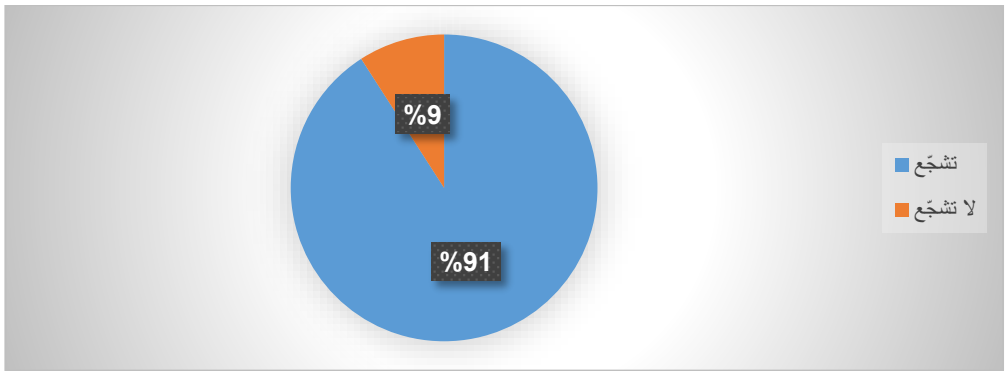
نلاحظ من خلال الجدول رقم (12) أنّ عدد من الأساتذة والّذين بلغت نسبتهم 54.54% أجابوا نشاط "فهم المنطوق" هو أكثر نشاط يتطلب تفاعلا لفظيًّا أكثر، في حين أنّ نسبة 27.27% من الأساتذة رأوا أنّ نشاط "ظاهرة لغويّة" يتطلب تفاعلاً لفظيًّا، وأمّا عن نشاط "القراءة"، فكان له نسبة 18.18% من الأساتذة المجيبين، وعن هذا الغلبة لنسبة المجيبين عن أكثر نشاط يتطلب تفاعلاً أكثر ألا وهو نشاط "فهم المنطوق"، فهو أنّ هذا النشاط يتطلب حقيقة تفاعلاً لفظيًّا لكون المتعلّم في هذا النشاط ينمي مهارة الاستماع والحديث من خلاله.

12) دراسة أوبة السؤال رقم (13):

• **نصّ السؤال:** هل تشجّع المقاربة بالكفاءات التّعليم التّفاعلي؟

عدد الأساتذة	تشجّع		لا تشجّع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	20	%90.90	2	%9.09

الجدول رقم (13): عدد الأساتذة الّذين يرون بأنّ المقاربة بالكفاءات مشجّعة أو غير مشجّعة للتّعليم التّفاعليّ



الشكل رقم (13): يوضح النسبة المئوية لمدى تشجيع المقاربة بالكفاءات أو عدم تشجيعها للتّعليم التّفاعليّ

- **التعليق والتحليل:**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أنّ حلّ الأساتذة قد اجمعوا بأنّ المقاربة بالكفاءات تشجّع التّعليم التّفاعليّ، فقد قدّرت نسبتهم 90.90%، أمّا الأساتذة الّذين يرون بأنّ المقاربة بالكفاءات غير مشجّعة للتّعليم التّفاعليّ فنسبتهم قدّرت بـ 9.09% وهي نسبة ضئيلة جدًّا.

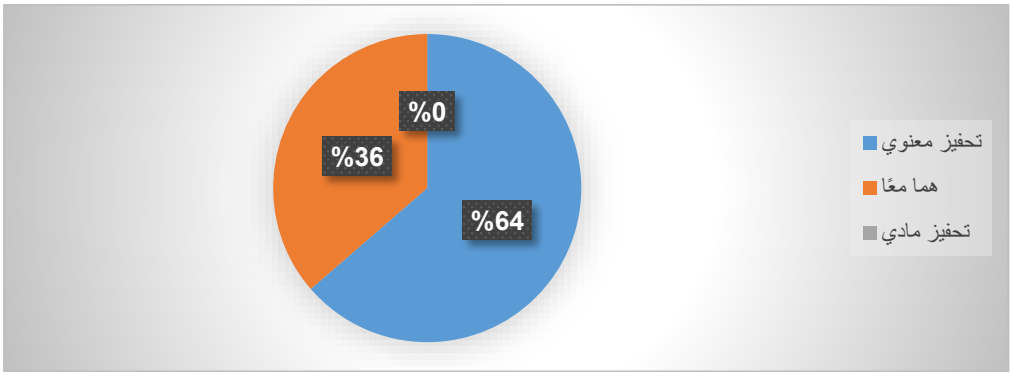
ومن خلال هذه النتائج نستطيع القول بأنّ الإصلاحات الّتي تبنتها المنظومة التّربوية عادت بالفائدة على التّعليم، فهي ركّزت عليه وجعلته عنصرًا فعّالاً، وحصرت دور المعلّم في الإرشاد والتّوجيه وهذا ما يركّز عليه التّعليم التّفاعليّ، فهذا الأخير

13) دراسة أجوبة السؤال رقم (14):

- **نصّ السؤال:** ما هي أنواع التّحفيز الّتي تستعملها؟

عدد الأساتذة	تحفيز مادي		تحفيز معنوي		هما معًا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	00	%00	14	%63.63	8	%36.36

الجدول رقم (14): أنواع التّحفيز المستعملة من طرف الأساتذة



الشكل رقم (14): يوضح النسبة المئوية لأنواع التّحفيز المستعملة من قبل الأساتذة

- **التعليق والتحليل:**

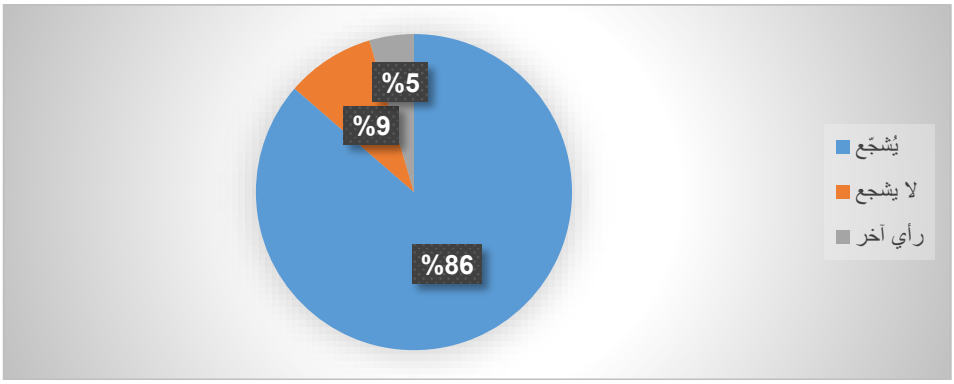
نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأساتذة الّذين يستعملون التّحفيز المعنوي قدّرت نسبتهم بـ 63.63% وهي نسبة مرتفعة جدًّا مقارنة بنسبة الأساتذة الّذين يستعملون التّحفيز المادي والمعنوي معًا والمقدّرة بـ 36.36%، أمّا التّحفيز المادي فلم نجد أي أستاذ يستعمله، وهذا يدل أنّ تأثير الكلمات أقوى من تأثير المادة، فالأساتذة عندما يشجّع ويمدح تلاميذه، يرفع معنوياتهم ويخلق الحماس والمنافسة فيهم، وبالتالي ينعكس إيجابًا على تفاعلهم وعلى تحصيلهم.

14) دراسة أجوبة السؤال رقم (15):

- **نص السؤال:** حسب رأيك، هل الاستماع لانشغالات المتعلّمين يُشجّع على التّفاعل اللّفظي؟

عدد الأساتذة	يُشجّع		لا يُشجّع		رأي آخر	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	19	%86.36	2	%9.09	01	%4.54

الجدول رقم (15): عدد الأساتذة الّذين يرون بأنّ الاستماع لانشغالات المتعلّمين يشجع على التّفاعل اللّفظي



الشكل رقم (15): يوضّح تأثير الاستماع لانشغالات المتعلّمين على التّفاعل اللّفظي

- **التعليق والتحليل:**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أنّ معظم الأساتذة أقرّوا بأنّ الاستماع لانشغالات المتعلّمين يشجّعهم على التّفاعل اللّفظي معهم ومع زملائهم، فقد قدّرت نسبتهم بـ 86.86%، أمّا الأساتذة الّذين رأوا بأنّ الاستماع

للمتعلّمين غير مشجّع للتّفاعل بلغت نسبتهم 9.09% وهي نسبة قليلة جدًّا مقارنة بالنسبة للأولى، أمّا الرّأي الأخير فبلغت نسبة الأساتذة 4.54%.

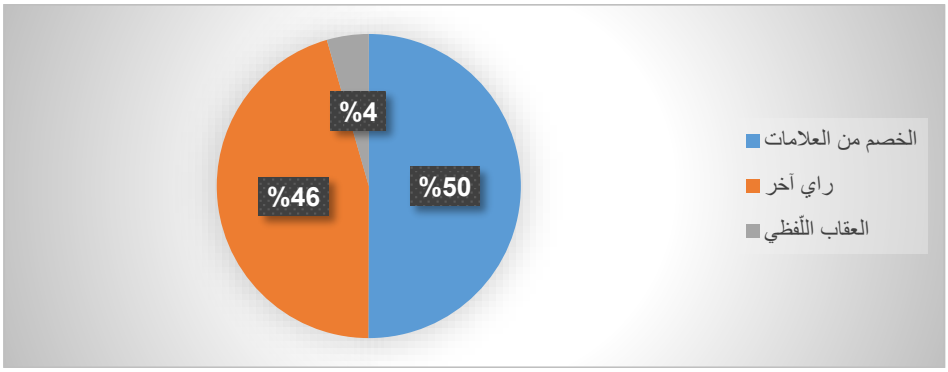
ويمكن القول بأنّ الأساتذة قد علموا جيّدا بأنّ الفترة الّتي يمرّ بها المتعلّمين في هذه المرحلة (مرحلة المراهقة) مرحلة حسّاسة تحدث فيها تغيّرات فيزيولوجية ونفسية، وعلى الأستاذ أن يراعي كل هذا، فكلّما تقرّب الأستاذ من المتعلّم كلّما أحسّ هذا الأخير بالطمأنينة، لكن هذا التّقرب يجب أن يبقى في حدود، لكي يبقى الاحترام سيّد الموقف بينهما.

15) دراسة أجوبة السؤال رقم (16):

- **نص السؤال:** ما هي أنواع العقاب الّتي تراها مناسبة مع المتعلّمين؟

عدد الأساتذة	العقاب اللّفظي		الخصم من العلامة		رأي آخر	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	1	%4.45	11	%50.00	10	%45.45

الجدول رقم (16): أنواع العقاب التب يستعملها الأساتذة



الشكل رقم (16): يوضح النّسبة المئوية لأنواع العقاب المستعملة من قبل الأساتذة

- **التعليق والتحليل:**

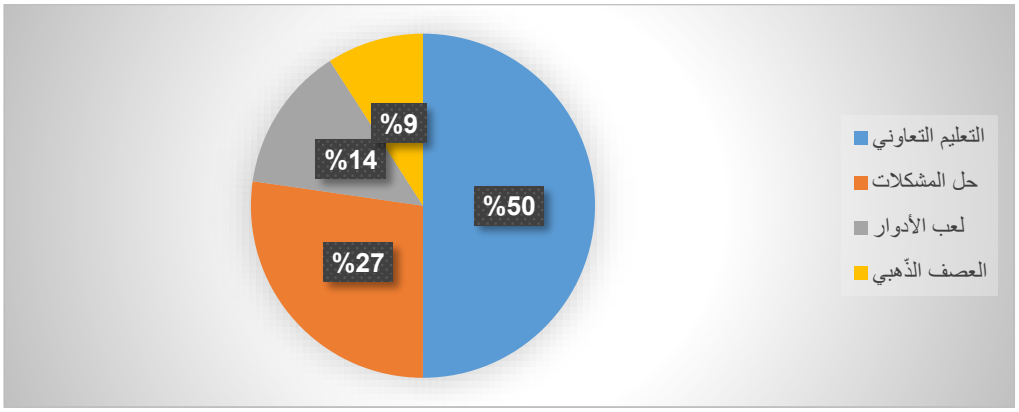
نلاحظ من خلال الجدول أنّ هناك تقارب بين عدد الأساتذة الّذين يفضلون الخصم من علامات التّقويم، والّذين يستعملون النّصح والإرشاد، فقد بلغت النّسبة الأولى 50%، وبلغت النّسبة الثانية 45.45%، وفضّل الأساتذة الابتعاد عن العقاب اللّفظي، لذا بلغت نسبتهم 4.54%، وهذا وعيا منهم بأنّ العقاب اللّفظي له نتائج وخيمة على نفسيّة المتعلّم، فهي تحبط معنوياته، وفي بعض الأحيان تكون هناك ردّات فعل عنيفة بينه وبين الأستاذ داخل الصّف مما يؤثر على سير الدّرس، كما أنّ الأساتذة قد اطّلعوا على المناشير الوزارية الّتي ترفض رفضا تاما العقاب بنوعية (اللّفظي والمادي) لذا يلجأ الأساتذة إلى طرق أخرى للحدّ من تصرّفات بعض المتعلّمين.

16) دراسة أجوبة السؤال رقم (17):

• نص السؤال: ما هي الطّرائق الحديثة الّتي تراها محقّقة للتّفاعل اللّفظي؟

عدد الأساتذة	التّعليم التّعاوني		العصف الذّهني		حل المشكلات		لعب الأدوار	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	11	%50.00	2	%9.09	6	%27.27	3	%13.63

الجدول رقم (17): أهم الطّرائق الحديثة المحقّقة للتّفاعل اللّفظي



الشكل رقم (17): يوضح النسبة المئوية للطّرائق الحديثة المحقّقة للتّفاعل اللّفظي

• التعليق والتحليل:

من خلال الجدول نلاحظ أنّ آراء الأساتذة اختلفت حول الطرائق الحديثة الّتي تحقق تفاعلا لفظيا، فنجد أنّ الكفّة مالت للتّعليم التّعاوني فقدّرت النّسبة ب .50%، أمّا طريقة حل المشكلات فقد قدّرت نسبتها ب 27.27%، وتليها طريقة لعب الأدوار بنسبة 13.63%، وأخيرا طريقة العصف الذّهني بنسبة 9.10%.

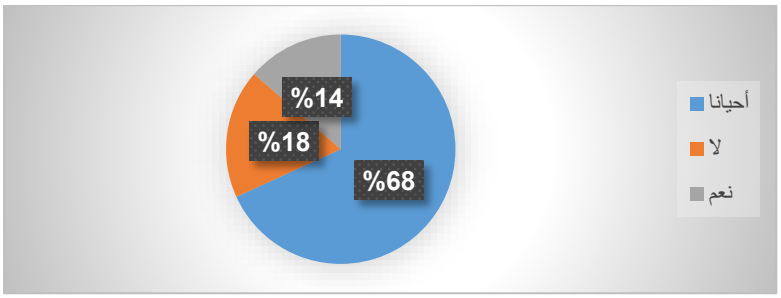
وهذا يؤكد بأنّ التّعليم التّعاوني طريقة محبّبة لدى الأساتذة، فيمكن من خلالها إدماج المتعلّم المنطوي والضعيف في مجموعة تضمّ المتوسّط والمتفوّق، لكن رغم مزاياها فإنّ الأساتذة لا يستطيعون تطبيقها ونحن في ظروف استثنائية بسبب تطبيق البروتوكول الصّحي، كما أنّ الأساتذة أهملوا طريقة العصف الذّهني رغم أنّها طريقة ناجعة ومحقّقة للتّفاعل اللّفظي بين المعلّم والمتعلّم.

17) دراسة أجوبة السؤال رقم (18):

• نص السؤال: هل تستعين في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة والوسائل التّعليمية وتكنولوجيّة التّعليم؟

عدد الأساتذة	المجيبون بـ "نعم"		المجيبون بـ "لا"		المجيبون بأحيانا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	3	%13.63	4	%18.18	15	%68.18

الجدول رقم (18): الأساتذة المستعينين بالوسائل التّعليمية وتكنولوجية التّعليم



الشكل رقم (18): تمثيل بياني يوضح النّسب المئوية للأساتذة المستعملين للوسائل التّعليمية

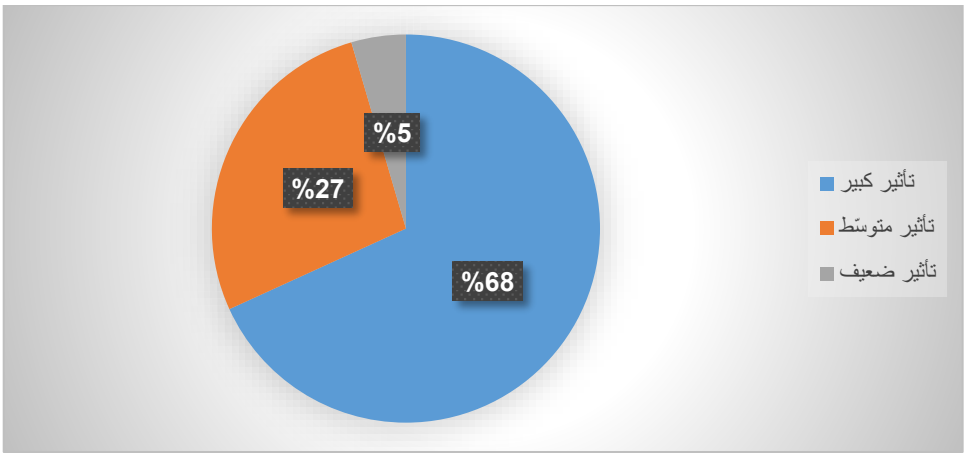
- **التعليق والتحليل:**

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أنّ الأساتذة لا يستعينون كثيرا بالوسائل التّعليمية وتكنولوجية التّعليم، فنسبة المجيبون بنعم كانت 13.63%، أمّا المجيبون بلا فكانت نسبتهم 18.18%، أمّا المجيبون بأحيانا فكانت نسبتهم 68.18%، وقد أرجع بعض الأساتذة عدم استعانتهم بهذه الوسائل لعدم توفرها في مؤسساتهم التّربوية من جهة، ومن جهة أخرى أنّها تعتبر عوامل تشويش على حصّتهم، فهي تضرّ أكثر ممّ تنفع، لكن نحن في عصر السّرعة والتّطور التّكنولوجي، فمثلا يمكن تحميل فيديوهات قصيرة مدعّمة للدّرس ويمكن للتلاميذ أيضا تحميلها، أيضا يمكن استعمال الحاسوب والماسح الضوئي والاستغناء عن الكتابة على السّبورة ويستغل الوقت في المناقشة وطرح التّساؤلات فيزداد التّفاعل.

18) دراسة أجوبة السؤال رقم (19):

- **نص السؤال:** ما مدى تأثير الوسائل التّعليمية وتكنولوجية التّعليم (الوسائل الحديثة) في زيادة التّفاعل اللّفظي لدى المتعلّمين؟

عدد الأساتذة	تأثير كبير		تأثير متوسّط		تأثير ضعيف	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	15	%68.18	6	%27.27	1	%4.54



الشكل رقم (19): تمثيل بياني يوضح مدى تأثير الوسائل الحديثة في زيادة التّفاعل اللّفظي

- **التعليق والتحليل:**

من خلال الجدول رقم 19 نلاحظ بأنّ الوسائل الحديثة لها تأثير كبير في زيادة التّفاعل اللّفظي، فلقد بلغت نسبة الأساتذة الّذين صرّحوا بتأثيرها الكبير 68.18%، وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأساتذة المصرحين بأنّ لها تأثير متوسط، حيث بلغت النّسبة 27.27%، في حين كانت نسبة التأثير الضّعيف 4.45%.

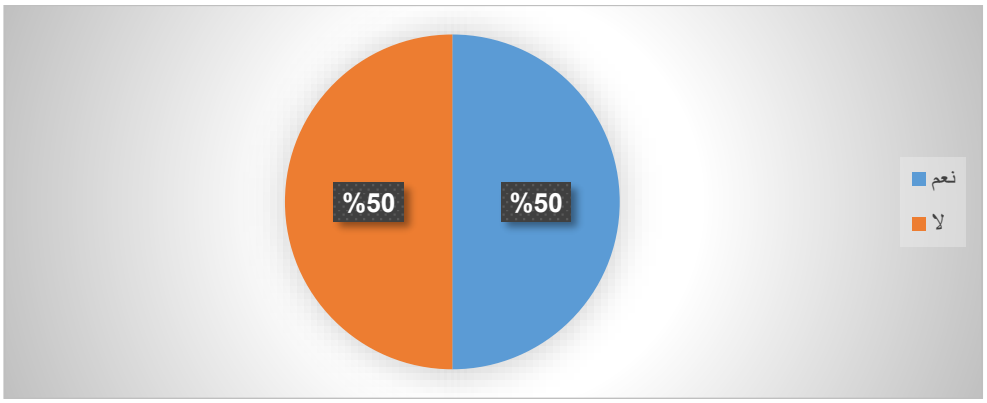
فرغم معرفة الأساتذة بأهمية الوسائل الحديثة وتأثيرها الكبير في زيادة التّفاعل داخل الصّف إلاّ أنّهم صرّحوا في إجابتهم السّابقة (الإجابة عن السؤال رقم 18) أنّهم يستعملونها أحيانا، وفي بعض الوقت لا يستعملونها إطلاقا، وهذا التّصرّف يحسب على الأستاذ، فمن المفروض على الأستاذ الكفء أن يهيء كل الظروف ليخلق جوا مناسبا ليحقّق الأهداف المرجوّة من التّعليم.

19) دراسة أجوبة السؤال رقم (20):

- **نص السؤال:** هل هناك استراتيجية معيّنة في تقديم المعلومات الجديدة؟

عدد الأساتذة	المجيبون بـ "نعم"		المجيبون بـ "لا"	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	11	%50.00	11	%50.00

الجدول رقم (20): الاستراتيجية المعتمدة من قبل الأساتذة في تقديم المعلومات الجديدة



الشكل رقم (20): يوضح الاستراتيجية المعتمدة من قبل الأساتذة في تقديم المعلومات الجديدة

- **التعليق والتحليل:**

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أنّ النّسبتين متساويتين ومقدّرة بـ 50%، فالأساتذة انقسموا بالتّساوي إلى فريقين، فريق أجاب بأنّه يستعمل نفس الاستراتيجية في تقديم المعلومات مع جميع التّلاميذ، وفريق أجاب بلا، فكل درس له استراتيجيته.

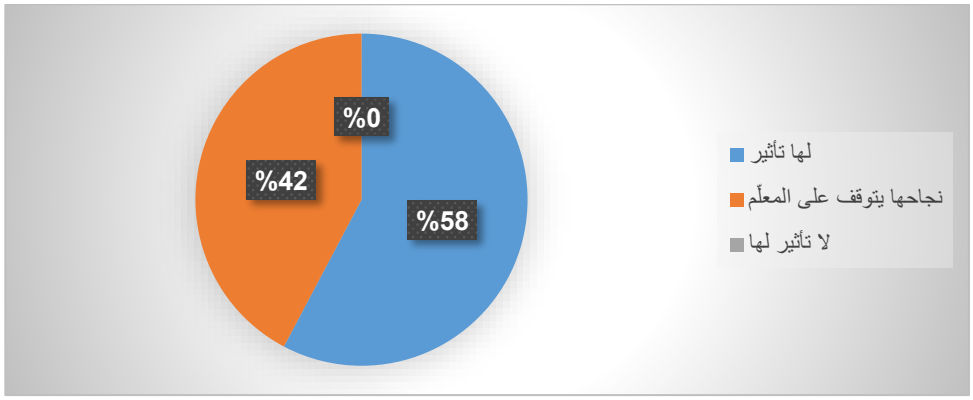
وكلُّ نشاط يفرض أسلوبا معيّنا ينتهجه المعلّم لتحقيق التّفاعل اللّفظي.

20) دراسة أجوبة السؤال رقم (21):

- **نص السؤال:** ما مدى تأثير هذه الاستراتيجية على دافعيّة المتعلّمين (أسلوب التّشويق مثلاً)؟

عدد الأساتذة	لها تأثير		لا تأثير لها		نجاحها يتوقف على المعلّم	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	15	%68.18	006	%00.00	9	%49.90

الجدول رقم (21): يبيّن مدى تأثير أسلوب التّشويق على دافعيّة المتعلّمين



الشكل رقم (21): تمثيل بياني يوضح مدى تأثير أسلوب التّشويق على دافعيّة المتعلّمين

- **التعليق والتحليل:**

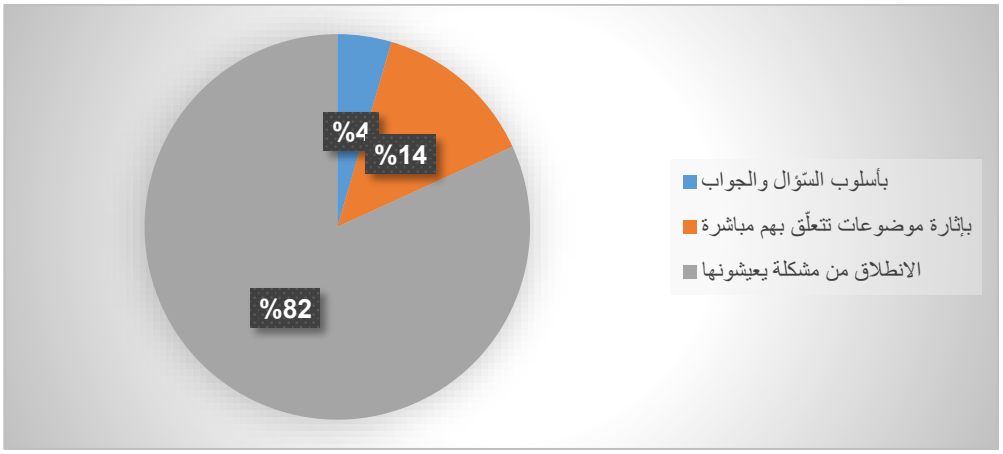
من خلال النتائج المتحصل عليها من الجدول رقم (21)، لاحظنا أنّ الأساتذة الّذين أكّدوا على تأثير أسلوب التّشويق قد بلغت نسبتهم 68.18% وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة الأساتذة الّذين صرّحوا بأنّ نجاح أسلوب التّشويق يتوقف على المعلّم والمقدّرة بـ 49.90%، أمّا الاختيار الثالث فكانت نسبته منعدمة. بأسلوب التّشويق بغض النّظر عن النشاط المدرّس عنصر فعّال في استشارة دافعيّة المتعلّمين، فهو يجعل المتعلّم بتشوّق ويتخيّل، ويريد معرفة ما سيقوله المعلّم.

21) دراسة أجوبة السؤال رقم (22):

- **نص السؤال:** كيف تستثير المتعلّمين وتدفعهم إلى التّفاعل معك ومع بعضهم لفظيًّا؟

عدد الأساتذة	أسلوب السّؤال والجواب		بإثارة موضوعات تتعلّق بهم مباشرة		الانطلاق من مشكلة يعيشونها	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	1	%4.54	3	%13.63	18	%81.81

الجدول رقم (22): يبيّن كيفيّة استثارة الأساتذة للمتعلّمين ودفعهم إلى التّفاعل لفظيًّا



الشكل رقم (22): تمثيل بياني يوضح النسبة المئوية لكيفيات استثارة الأساتذة للمتعلّمين

- **التعليق والتحليل:**

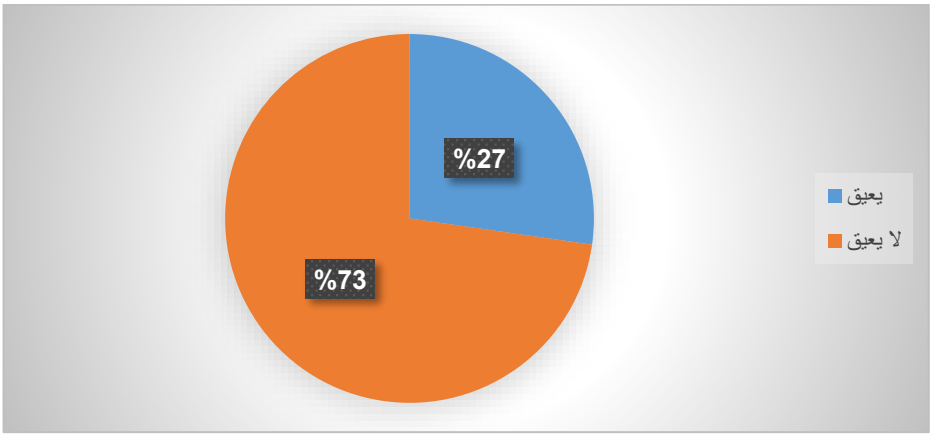
إذا تمعّنا في الجدول رقم (22)، فإنّنا سنلاحظ أنّ أغلبية الأساتذة ينطلقون في بناء تعلّمات المتعلّمين من مشكلة يعيشها المتعلّم، وقدّرت نسبتهم بـ 81.81%، في حين قدّرت نسبة الأساتذة الّذين يفضّلون إثارة موضوعات تتعلّق بالمتعلّمين مباشرة بـ 13.63%، أمّا أسلوب السّؤال والجواب فقد صرّح أستاذ واحد بأنّه يستعمل هذا الأسلوب بنسبة قدّرت بـ 4.54%، ويمكن القول بأنّ الوجهة الّتي اختارها الأساتذة وجهة صحيحة إلى حد بعيد، لأنّ المناهج الجديدة تدعو إلى أن تكون الوضعيات منتقاة من بيئة المتعلّم، فكلّما كانت قريبة منه، كلّما أبدى رايه وحاول حل هذه المشكلة، وفي كل هذا تجسيد لاستثارة دافعيّة التّعلم.

22) دراسة أجوبة السّؤال رقم (23):

- **نص السؤال:** حسب رأيك هل هناك علاقة بين مستوى الملكيّة القدرة اللّغويّة الفصحى ودرجة تفاعل المتعلّمين؟

عدد الأساتذة	التحدث بالفحص يعيق عملية التّفاعل		التحدث بالفصحى لا يعيق عملية التّفاعل	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	6	%27.27	16	%72.72

الجدول رقم (23): يبيّن العلاقة بين التّحدث بالفصحى وعملية التّفاعل (يعيق أو لا يعيق)



الشكل رقم (23): تمثيل بياني يوضح العلاقة بين القدرة اللّغوية ودرجة التّفاعل

- **التعليق والتحليل:**

من خلال الجدول رقم (23) نلاحظ أنّ جلّ الأساتذة أجمعوا أنّ التّحدث باللّغة الفصحى لا يعيق عملية التّفاعل، قدّرت نسبتهم بـ 72.72%، أمّا الّذين صرّحوا بأنّ التّحدث باللّغة الفصحى يعيق عملية التّفاعل فقد قدّرت نسبتهم بـ 27.27%.

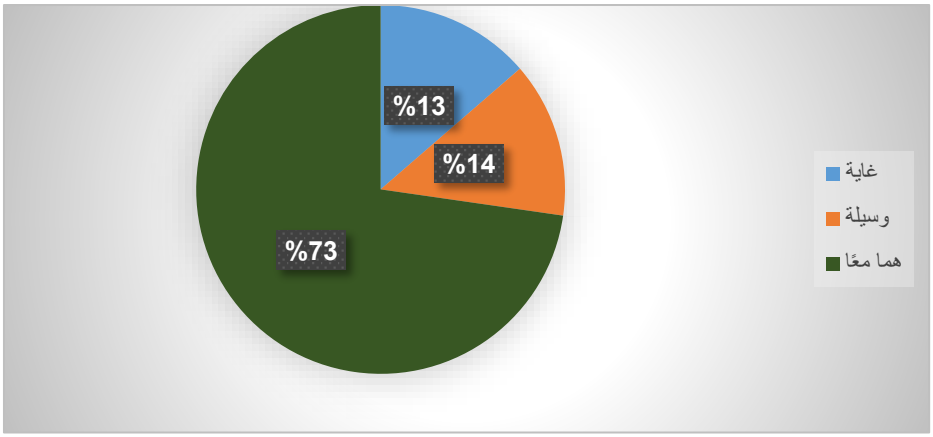
لكن ما نلاحظه أنّ الملكية اللّغويّة شيء والقدرة على الاستعمال شيء آخر، فكم من متعلّم نجده يتقن جميع قواعد اللّغة، لكن لا يستطيع أن يتواصل بلغة سليمة، ولا يستطيع أن يوصل أفكاره إلى زملائه أو معلّمه.

23) دراسة أجوبة السّؤال رقم (24):

- **نص السؤال:** حسب رأيك هل هناك علاقة بين مستوى الملكيّة القدرة اللّغويّة الفصحى ودرجة تفاعل المتعلّمين؟

عدد الأساتذة	غاية		وسيلة		هما معًا	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	3	%13.63	3	%13.63	16	%72.72

الجدول رقم (24): الأساتذة المجيبون عن التّفاعل اللّفظي أهو غاية أم وسيلة أم هما معًا.



الشكل رقم (24) تمثيل يوضح نسبة الأساتذة الّذين قدموا آرائهم عن التّفاعل اللّفظي أهو غاية أ/ وسيلة أم هما معًا.

- **التعليق والتحليل :**

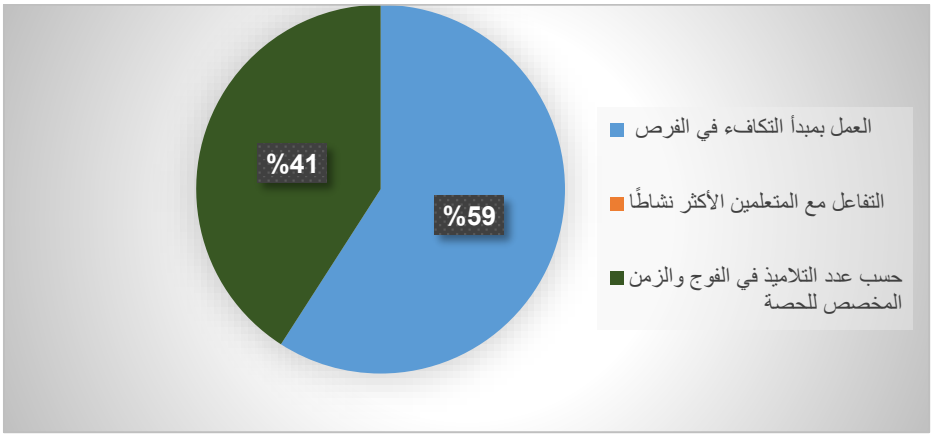
نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) أنّه هناك تساوي في نسب الأساتذة المجيبين ب: كون التّفاعل اللّفظي غاية من جهة ومن جهة أخرى وسيلة حيث بلغة النسبة في كل منهما 13.63% في حين نلحظ علبة نسبي الأساتذة المجيبين ب:" هما معًا، والّتي بلغت 72.73% هذه الغلبة توضح أن التّفاعل اللّفظي في حقيقته غاية ووسيلة في آن معًا، فمن خلال يستطيع المتعلّم أن يهيئ نفسه للحياة المهنية إضافة إلى كون التّفاعل اللّفظي وسيلة لتحقيق التواصل بين طرفا العملية التّعليمية التّعلمية

24) دراسة أجوبة السّؤال رقم (25):

- **نص السؤال :** كيف تعالج مشكلة الفروق الفردية أثناء عملية التّفاعل اللّفظي مع المتعلّمين؟

عدد الأساتذة	العمل بمبدأ التكافؤ في الفرص		التّفاعل مع المتعلّمين الأكثر نشاطًا		حسب عدد التلاميذ في الفوج والزمن المخصص للحصة	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
22	13	%59.09	0	%0	9	%40.90

الجدول رقم (25): عدد الأساتذة المجيبين عن اقتراحات الفروق الفردية أثناء التّفاعل اللّفظي مع المتعلّمين.



الشكل رقم (25): تمثيل بياني يوضح نسب الأساتذة وكيفيّة معالجة للفروق الفرديّة أثناء التّفاعل اللّفظي.

•التعليق والتحليل:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) أن نسبة الأساتذة الّذين اختاروا العمل بمبدأ تكافئ الفرص قد بلغت 59.09 % في حين بلغت نسبة الأساتذة الّذين كان اختيارهم للخيار رقم (03) لحسب عدد التلاميذ في الفوج والزمن المخصص للحصة 40.90% في حين انعدمت النسبة المئوية لما تعلق ب: التّفاعل مع المتعلّمين الأكثر نشاطًا في الفوج، وعن غلبة النسبة 59.09% والّتي حازها الخيار رقم (01)، فيمكن القول أنّه دليل على مراعاة حاجات، المتعلّمين النّفسية والفكرية ومحاولة خلق تعلمات نافعة وكذا مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين وكل هذا لا يأتي إلا من أستاذ كفئ له من الخبرة ما تمكنه التحكم في معطيات المادة الدراسية ومحاولة إيصال محتواها بأبسط وأيسر الطرق.

نتائج التّحليل:

بعد الخوض في تحليل محتوى الاستبانات الموجّهة لأساتذة اللّغة العربية في مرحلة التّعليم المتوسّط، وقوفًا على دور المعلّم والمتعلّم في إحداث تفاعل لفظيّ كان لدافعيّة التعلّم الدّور الأساس فيّ إنجاحه، خلصنا إلى القول إن هذه العملية قد أسفرت عن مجموعة من النتائج تمثلت في:

- يعد المتعلّم محركا في العملية التّعليمية، لدوره الفعّال وقدرته على خلق التّفاعل داخل غرفة الصف.
- استعداد المتعلّم وقابلية للتعلّم له ارتباط يقدره المعلّم على توفير جوّ ملائم لهذه العمليّة
- لكي يكون التّعليم تفاعليّا للمعلّم الحريّة الكاملة في إدراج الوسائل التكنولوجية لإثارة دافعيّة المتعلّمين.
- تختلف الاستراتيجيات المتبعة من طرف المعلّمين انطلاقا من النشاط المراد تقديمه، فكل نشاط (من أنشطة اللّغة العربيّة) يقتضي أسلوبا معيّنا لتحصيل فهم المتعلّمين له.
- التنويع في طريق التدريس من شأنه أن يساهم في إعداد المتعلّم نفسيًّا وفكريًّا.
- التّفاعل اللّفظي مهارة تساعد المتعلّم على اكتساب القدرة الّتي تمكنه من مجابهة مختلف مشكلات الحياة.
- تعتلي اللّغة العربيّة قائمة المواد المقرّر تدريسها، فكان لزاما على القائمين بأعباء التربية والتّعليم تهيئة ظروف تسمح بخلق تعلّمات نافعة تتناسب واستعداد المتعلّم وقدراته.
- نظرًا للتّطور التكنولوجي الحاصل وهيمنة اللّغات الأجنبيّة لتدهور واقع اللّغة العربيّة وقل استعمالها من المتعلّمين.
- تجنب استعمال الطرائق القديمة في التعامل مع المتعلّمين من نحو: الضرب الشتم، الطرد، لكونها تطمس معالم التّفاعل اللّفظي داخل حجرة الصّف.
- أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلمية مرتبط بوجود معلّم مؤهل إضافة إلى متعلّم مشارك فعّال في حجرة الصّف.
- أنّ المتعلّم هو حجر الأساس والّذي تتمحور حوله مختلف الممارسات التّعلميّة، لذلك لابد من إعادة النظر في طرائق تسيير الحصص التّعليميّة بما يناسب الوضع الجديد للمتعلّم، لذلك لابد من استعمال الطرائق التّعليميّة النشطة الّتي تثير دافعيّة المتعلّم وفاعليته نحو التحصيل والاكتساب.
- أنّ التحفيز هو نقطة الانطلاق في كل تعلّم من تعلّمات اللّغة العربيّة، ودونه يتعاظم حظر الفشل، بل قد يصبح التّعلم غير ممكن بتاتًا.
- أنّ الدافعيّة محرك أساسي من محركات التّعلم.

ثالثا: دراسة لنماذج من التّفاعل اللّفظي أثناء تقديم بعض الدّروس:

إنّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة مرتبط بفعالية الموقف التّعليمي وقدرة المعلّم على خلق جسر التواصل بنية وبنى المتعلّمين، وذلك بتهيئة بعض المواقف الخاصة الّتي من شأنها أن تثير فيهم دوافع معينة تحفزهم للقيام بالأعمال المراد أدائها، وبهذا يكون للتّفاعل اللّفظي حضور قوي ضمن عديد التّفاعلات الصفيّة.

1-ملاحظة وتسجيل عمليّة التّفاعل لدى المتعلّم:

يعدُّ المتعلّم أحد محاور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، وهو الطرف الّذي يستقبل الرسالة الصادرة من قبل المعلّم، حيث قمنا بدراسة عمليّة التّفاعل اللّفظي ودوره في إنماء دافعيّة التّعلم لأنها تكشف لنا الفوارق الفردية للمتعلّمين وحرص المعلّم على الأخذ بهذه الفروق، لخلق الدافعيّة فيهم، وذلك من خلال الجدول التالي:

طريقة أداء التّفاعل للتعلّم	عدد المتعلّمين	
	العدد	النسبة
التّفاعل مع المعلّم بشكل جيد ودون تردد	200	%93.02
التّفاعل مع المعلّم بشكل ضعيف في تردد وخجل	15	%6.97
عدم تحكم المتعلّمين في استعمال اللّغة العربيّة الفصحى	190	%88.37
عدم احترام علامات الترقيم اثناء القراءة	100	%46.51
ضعف القدرة على التواصل اللّفظي الصحيح	95	%44.18
الدافعيّة للإقبال على التّعلم	195	%90.69
تفاعل المتعلّمين مع بعضهم البعض	140	%65.11
صعوبة التواصل اللّفظي نتيجة عاهات خلقية	2	%0.93
التأثير بالوسائل التكنولوجية الحديثة	210	%97.67

شرح نتائج الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أنّ هناك نسبة 9.02% من المتعلّمين والّذين بلغ عددهم 200 متعلّم يتفاعلون مع المعلّم دون تردد وخجل، ويمكن عزو هذا الأمر إلى قدرة المعلّم على خلق جوٍّ للتفاعل من خلال اثارة المشكلات في الواقع المعاش وإمّا انطلاقا من وضعية مشكلة يعيشها المتعلّمون، كما يمكن إرجاع النسبة 93.02% وهي نسبة جيّدة إلى إيلاء المتعلّمين ضرورة للتعلّم في ذاته، لكون التغيير ينبع بالشعور بالحاجة الماسة إليه (التغيير)، كما ويمكن إرجاع هذا التّفاعل إلى المقرر الدراسي (المنهاج) الّذي يحمل في طياته مواضيع من شأنها أن تدفع بالمتعلّمين إلى التّفاعل الإيجابي، والّتي لها علاقة مباشرة بالتطور السريع الّذي يشهد العالم اليوم.

أمّا عن تفاعل المتعلّمين بتردد وخجل والّذي قدرت نسبته بـ 6.93% وبتعداد يقارب العشرون متعلّما (20)، ويمكن وضعه بالتّفاعل السلبي، يمكن إرجاعه إلى حالات نفسيّة متعلقة بشخصيّة المتعلّمين من جهة، كما ويمكن إرجاعه إلى الفروق الفردية الّتي تحول دون تفاعل العدد الكامل للمتعلّمين مع الأسئلة المطروحة هذا من جهة أخرى، أمّا عن الافتراض الثالث الّذي يمكن من خلاله عزو التّفاعل إلى عدم الشعور بأهمية العلم وضرورته في حياة الإنسان فهو لا يزال يتعلّم حتى يوارى في رمسه.

وأمّا عن عدم تحكم المتعلّمين في استعمال اللّغة العربيّة الفصحى والّذين بلغ عددهم مئة وتسعون متعلّما (190) بنسبة قدرها 88.37%، فيمكن إرجاعه إلى مزاوجة المتعلّم العاميّة بالفصحى محاولة لإيصال الفكرة المراد،

كما يمكن إرجاعه إلى التطور التكنولوجي والتأثر بالآخر، وهذا بدوره أدى إلى التداخل اللّساني الّذي سبب عزوف العامة والمتعلّمين على وجه الخصوص عن استعمال اللّغة العربيّة في التواصل مع محيطهم المدرسيّ والأسريّ.

يمكن إرجاع عدم احترام علامات الترقيم أثناء القراءة من قبل المتعلّمين الّذين بلغت نسبتهم 46.51% بتعداد قدّره مئة متعلّم (100) لعلل كثيرة أبرزها:

- السرعة في القراءة بحيث يقرأ المعلّم النّص وكأنّه جملة واحدة دون إيلاءه أهميّة لعلامات الترقيم.

- محاولة تقليد المعلّم حينما قراءته القراءة النموذجيّة ونظرًا لضيق الوقت الّذي سببته الجائحة، يحاول الأستاذ تقديم محتوى الحصة في الوقت المخصص لها، وفي عناية منه يستعمل القراءة، وفي حينها تهمل علامات الترقيم، وعن طريق ضعف القدرة على التواصل اللّفظي الصحيح يمكن القول أنّ هذا الأمر يُرجع بالدرجة الأولى إلى اختلاط الألسن بعضها ببعض، العاميّة بالفصحى، إضافة إلى اللّغات الأجنبيّة الّتي تتغلغل أوساط المجتمع، هذه علل تحكمت في نسبة المتعلّمين الّتي بلغت 44.18% بتعداد قدره خمسة وتسعين متعلّما (95) من مجموع 215 متعلّما، وهي نسبة تُنبئ أنّه لا يزال من المتعلّمين من يتمسكون بلغتهم الأمّ ولا تحرك فيهم لغات التّقدم والتطور أي ساكن.

وعن دافعيّة الإقبال على التّعلم بلغت نسبة المتعلّمين 90.69% بتعداد قدره مئة وخمسة وتسعين متعلّما (195) من مجموع مئتين وخمسة عشر متعلّما (215)، يمكن القول أنّ هذا العدد الّذي قارب العدد الإجمالي للمتعلّمين ينبئ عن قدرة المعلّم على خلق حيّز للتواصل، كذلك قدرته على استثارة دافعيّة التّعلم.

أمّا عن تفاعل المتعلّمين مع بعضهم البعض والّذين بلغ عددهم مئة وأربعون متعلّما بنسبة قدرها 65.11% يمكن إرجاعه ذلك إلى الآتي:

- أنّه تهيئ للمتعلّمين غرفة الصّف جوٌّ يساعد على التّفاعل الإيجابي وتبادل الآراء بالنقاش والنقد البناء.

- المقاربة بالكفاءات الّتي جعلت من دور المتعلّم محوريًا في حين يعد الأستاذ الموجه لبناء تعلمات جديدة وهذا ما يفسح المجال واسعًا أمام المتعلّمين للإدلاء بآرائهم وانشغالاتهم.

وأمّا عن صعوبة التواصل نتيجة عاهات خلقية فبلغ عدد المتعلّمين متعلّمان (2) بنسبة 0.93%، وهذه حالات لا يمكن التحكم والسيطرة عليها، لكن من المستحسن أنّ مثل هذه الحالات يخصص لها مدارس خاصة، حتى لا يحدث تنمُّر بقيّة المتعلّمين عليهم وإشعارهم بالنقص، فهذا يسبب لهم حالات نفسيّة معقّدة.

وعن التأثر بالوسائل التكنولوجية الحديثة فقد بلغ عدد المتعلّمين مئتان وعشرة متعلّما (210) من إجمالي المتعلّمين العينة بنسبة قدرها 97.67%، وفي ذلك إيحاء بمدى تأثير الوسائل التكنولوجية في مجالات شتى وعلى رأسها التّعليم، لكن هناك من الملاحظات ما يستدعي الوقوف عليها، منها:

• أنّ عيّنة المتعلّمين رغم صغر سنّهم، تشكل امتلاكهم لهواتف محمولة ضرورة العصر، وهذا من شأنه أن يعيق عمليّة التّعلم، كون المتعلّمين يستعملونه من خلال الواقع الإلكترونية الّتي تأثر بشكل كبير ومباشر في هذه العينة، مما يستدعي تدخل المعلّمين والآباء على حدّ سواء للأخذ بأيديهم إلى برّ الأمان.

• رغم أنّه يمكن استغلال مواقع البحث "Google"، "Chrome" في أمور نافعة إلاّ أنّ الواقع يحكي النقيض تماما.

2-ملاحظة وتسجيل عملية التّفاعل لدى المعلّم:

يصف الدّارسون المعلّم بأنّه طاقة الإبداع في العمليّة التّعليمية، وأهم العناصر في المنظومة التّربوية، تُصلح لصالحه وتضعف بضعفه، فالمعلّم العنصر المؤثر في العمليّة التّعليمية التّعلمية وتحقيق أهدافها على عاتقه. فعند امتلاكه مهارات التّدريس الفعال تنعكس على تعلّم المتعلّم واكتسابه المعرفة في شتى المجالات. وقد قمنا من خلال زيارتنا الميدانية يرصد تفاعل المعلّم مع المتعلّمين من خلال النّقاط التّالية:

طريقة تفاعل المعلّم مع المتعلّمين	عدد المتعلّمين 04	
	نعم	لا
1. يستعمل اللّغة الفصحى	4	0
2. يستعمل اللّغة الدّارجة في شرح بعض الأفكار	2	2
3. يراعي القدرات والعمليات العقلية للمتعلّمين	3	1
4.يستطيع أن يوصل أفكاره إلى المتعلّم	4	0
5. يعطي للمتعلّمين حرية التّعبير	3	1
6. يركز على التّغذية الرّاجعة في القسم	4	0
7. يقبل الإجابة الجماعية	0	4
8. يستغل وقت الحصّة	4	0
9. يتقبّل أفكار المتعلّمين ومشاعرهم مهما كانت بسيطة	4	0
10. يلجأ إلى الصّراخ في حالة حدوث فوضى في الصّف	4	0
11. يهتم بإثارة الدافعيّة لدى المتعلّمين	3	1
12. يقبل الإجابة عن السّؤال المطروح من غير المتعلّم المعيّن	0	4
13. يهمل التلميذ الضعيف	2	2
14. يستعمل التحفيز	4	0

15. يشعر المتعلّم بأنّه معرّض للسّؤال في كل وقت	3	1
16. يتجنّب السّرعة في عرض المحتوى	4	0
17. يستعمل الوسائل التّكنولوجية	0	4
18. يستعمل الطّرائق الحديثة في التّدريس (التّعليم التّعاوني، العصف الذّهبي، حل المشكلات)	2	2

شرح النتائج:

• يتبيّن لنا من خلال النتائج الّتي تحصّلنا عليها أنّ جلّ المعلّمين يتحدّثون اللّغة العربيّة الفصحى في عملية التّدريس باعتبارها مادة أساسية تقوم عليها عملية التّعليم، كما أنّ الطّفل تعلّم المبادئ الأولى لهذه اللّغة في المرحلة الابتدائية.

• أمّا بخصوص استعمال اللّغة الدّارجة فلاحظنا أنّ معلّمين يستعملانها في شرح بعض الأفكار الّتي تصعب على المتعلّمين فهمها، وذلك لاختلاف القدرات المعرفية ووجود فروقات فردية بينهم، وبالمقابل نجد معلّمين لم يستعينا بالدّارجة في شرحهما رغم وجود بعض الصعوبات في الدّروس إلاّ أنّهما أصرّا على شرحها وتبسيطها باللّغة الفصحى، وذلك لالتزامها بالمقرّرات التّربوية الّتي تفرض عليهما واقتناعهما أنّ اللّغة العربيّة تحيي باستعمالها.

• أمّا بالنسبة لمراعاة قدرات المتعلّمين؛ فنجد ثلاثة معلّمين يراعون هذه القدرات، فهم يراعون مستوى المتعلّم الدّراسي المتفوق والمتوسّط والضّعيف)، كما يراعون أعمار المتعلّمين فهم في فترة المراهقة وهي فترة حسّاسة للطّفل، كما انتقلوا من مرحلة إلى مرحلة (المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة

ونجد معلّما واحدا لا يراعي قدرات المتعلّمين وهذا راجع حسب رأينا إلى تعبه والفترة الطّويلة الّتي أداها في مهنته (30 سنة) فهو على مقبل على التّقاعد، فهذه المهنة رغم نبلها وقدسيتها غلاّ انّها شاقّة، بالإضافة إلى الظّروف المحيطة بالمعلّم (ظروف اجتماعية، اقتصادية .....)

• وبالنسبة لإيصال الأفكار للمتعلّمين فليس هناك صعوبات في إيصالها، فالمعلّمون قادرون على إيصال رسائلهم، لكن معظمهم المتعلّمين ليسوا قادرين على التّعبير والرّد بشكل فعّال رغم فهمهم للمادة.

• وبخصوص إعطاء المتعلّمين حرية التّعبير فقد لاحظنا أنّ معلّما واحدا لا يعطيهم حرية التّعبير وقد سبق ذكر الأسباب، أمّا المعلّمين الآخرين فهم يعطونهم حرية التّعبير، لكن ما لفت انتباهنا أنّهم يتعاملون أكثر مع الفئة النّشطة خاصة فئة الإناث وهذا راجع إلى الوقت المخصّص للحصّة.

• أمّا فيما يخص التّغذية الرّاجعة فلاحظنا أنّ المعلّمين الأربعة ركّزوا عليها كثيرًا، فهي ضرورية ومهمّة في عمليات الرّقابة والضّبط والتّعديل، وأهميّتها تنبثق من توظيفها في تعديل السّلوك وتطويره إلى الأفضل، إضافة إلى دورها في

استثارة الدافعيّة من خلال مساعدة المعلّم للمتعلّم على اكتشاف الاستجابات الصّحيحة فيثبتها وحذف الاستجابات الخاطئة، فهي تسهم في زيادة الفاعلية.

• ولاحظنا فيما يخصّ قبول المعلّمين الإجابة الجماعية، فقد أجمعوا على رفضها، لأنّ هذا السّلوك يحدث فوضى وبالتالي يعتبر عنصر تشويش على الرّسالة، فالإجابة الفردية تمكّن المتعلّم من الاستماع والفهم الجيّد وبذلك تتحقق أهداف الدّرس.

• وفيما يخص استغلال وقت الحصّة، فكلّ المتعلّمين حريصين على استغلال وقت الدّرس وإعطاء أهم المعلومات وانتقاء أثمنها.

• وفيما يخص تقبّل أفكار المتعلّمين ومشاعرهم، فجلّ المعلّمين يتقبّلون أفكارهم ومشاعرهم، وهذا راجع لمعرفتهم بأهميّة التّقرّب من المتعلّم وهو عنصر مشجّع للتّفاعل بينهما، فكلّما زادت الهوّة بين المعلّم والمتعلّم انعكس سلبا على التّفاعل داخل حجرة الدّرس، فكلّما أحبّ المتعلّم معلّم المادة أحبّ مادته.

• أمّا بخصوص الصّراخ، فقد أجمع المعلّمون على فعل هذا التّصرّف لكي لا تخرج المور على السّيطرة، وفرض الهدوء في حجرة الصّف، فالفوضى تحدّ من الفهم والاستيعاب، ولا يمكن التّحاور وإيصال الرّسالة في هذه الحالة.

• أمّا بخصوص إثارة الدافعيّة لدى المتعلّمين، فثلاثة يركّزون عليها ويحرصون على إخراج كل قدرات المتعلّمين والتّعبير عن أفكارهم وإبداء رأيهم في موضوع معيّن.

• فيما يخص قبول الإجابة من غير المتعلّم المسؤول عنها فجميعهم لا يقبلون ذلك، فالمعلّمون يحثّون المتعلّمين على احترام بعضهم البعض وكذا احترام آداب الحوار، فهو يضبط سلوكياتهم ويفرض النّظام داخل حجرة الدّرس، فكلّما كانت المنافسة منظّمة كلّما زاد التّفاعل، وعمّت الفائدة على الجميع.

• وبالنسبة لإهمال المتعلّم الضّعيف، فلاحظنا وجود معلّمين يهملان المتعلّمين الضّعفاء، ومعلّمين حريصين على إشراك كلّ المتعلّمين، فإهمال المتعلّمين الضّعفاء إجحاف في حقّهم، فلابد أن تشرك هذه الفئة في جميع الأنشطة ويندمجوا مع زملائهم باستعمال الطّرائق الحديثة (التّعليم التّعاوني) فهذه الطّريقة تسمح لهم أن يكونوا في مجموعة تضمّ المتفوّق والمتوسّط، فيستفيدوا من هاتين الفئتين، لأنّ المتعلّم يتعلّم من زميله.

• أمّا بخصوص التّحفيز فوجدنا أنّ كلّ المعلّمين يستعملون التّحفيز (تحفيز مادي، تحفيز معنوي)، فهذه المحفّزات ترفع معنويات المتعلّمين وتحفّزهم على إعطاء كلّ ما عندهم من طاقات فقد أثبتت الدّراسات أنّ المتعلّم كلّما حفّز كلّما أعطى أكثر.

• وفيما يخص شعور المتعلّم بأنّه معرّض للسّؤال في كلّ وقته، فوجدنا ثلاثة معلّمين يشعرونهم بذلك من خلال طرح الأسئلة الفجائية (أسئلة شفوية أو كتابية)، وهذا الأسلوب يجعل المتعلّم يحضّر جيّدا للدّرس، ودائما نشيطا يترقّب أي مفاجأة من معلّمه.

• وبالنسبة لتجنّب السّرعة في عرض المحتوى، فلاحظنا أنّ جميعهم يتجنّبون ذلك ليعطوا المتعلّمين فرصة أكبر لفهم الدّرس ومناقشة بعض الصّعوبات، فكلّما طرحت التّساؤلات زاد التّفاعل بينهم.

• وبخصوص استعمال الوسائل التّكنولوجية، فلم نجد أي معلّم يستعمل هذه الوسائل رغم منفعتها، فهي اقتصاد للوقت والجهد، فمثلا بدل الكتابة على السّبورة نستعمل الحاسوب والماسح الضوئي يشرح من السّبورة، ونربح الوقت في المناقشة.

وفيما يخص الطرائق الحديثة، فنجد معلّمان يستعملان طريقتي العصف الذّهبي وحل المشكلات، وتجنبا طريقة التّعليم التّعاوني رغم فائدتها لما ذكرنا سابقا، وهذا راجع حسب رأينا لاتباع البروتوكول الصّحي (التّباعد) بسبب الجائحة.

من خلال التحليلين السّابقين نستنتج أنّ التّفاعل اللّفظي داخل القسم يكون بين المعلّم والمتعلّم، فكلّ ما يدور في حجرة الصّف من نقاشات واستفسارات المتعلّمين من شأنها أن تهيّء جوًّا للتّفاعل، فهو الّذي يعكس عمق العلاقة بين المعلّم ومتعلّميه، كما أنّ الهدف الأساسي من عمليّة التّفاعل ذلك هو تبادل الأفكار والمعلومات والأحاسيس فيما بينهم، ويكون ذلك على كاهل المعلّم بصفته الموجّه والمعيّن وذلك من أجل نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة داخل حجرة الصّف وقدرته على استثارة دافعيّة المتعلّمين، وتعليم اللّغة بأشكالها المختلفة سواءا كانت لفظيّة أو غير لفظيّة، ممّا يؤدي إلى تحقيق اكتساب معارف اجتماعية وثقافيّة سواءا كانت من المعلّم أو من تفاعلهم مع بعضهم البعض.

لا يخلو وسط من الأوساط من المعيقات كذلك هو الوسط التّعليمي، فكثيرة هي المعيقات الّتي تحول دون حصول التّفاعل نذكر منها:

- صعوبات راجعة للمؤسسة على سبيل المثال؛
- السيارات وحافلات النقل الّتي تحدث أصوات مزعجة؛
- درجات الحرارة والبرودة؛
- يزيغ بصر المتعلّمين نتيجة لهيكلة المؤسسة في طوابق؛
- قلة الوسائل التّعليمية وعدم توقف تقنيات التّعليم؛
- ضيق فصول المؤسسة وزيادة كثافتها من المتعلّمين؛
- صعوبات راجعة للأسرة.

خـــاتمـــة

إنّ المعلّم هو المصدر الأساس الّذي منه يستمد المتعلّمون معلوماتهم الدّراسية وخبراتهم الثقافية وعلاقاتهم الاجتماعية، من حيث إنّه يعتبر القدوة الحسنة لهم، بحيث يعمل على تهيئة الأجواء الصّفية الّتي تبعث على الارتياح والطمأنينة ويجعلهم قادرين على التّفاعل والتّعامل مع بيئتهم على التحصيل المدرسي الجيد، وبالتالي فإن ضعف كفاءة المعلّم المهنية تعكس بالضرورة سلبيا على مستوى المتعلّمين.

ومن هذا المنطلق قمنا بهذه الدّراسة قصد الكشف عن دور التّفاعل اللّفظي في تنمية الدافعيّة للإقبال على المتعلّم، وخلصنا إلى مجموعة من النتائج والّتي تمثل حصيلة بحثنا ومنها:

- أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة مرتبط بفاعلية الموقف التّعليمي الّذي يعمل المعلّم على تهيئة جوّ مناسب له من خلال خلق تعلّمات تتناسب وقدرات المتعلّمين الفكريّة والنّفسيّة.
- أنّ التّفاعل اللّفظي واحد من التّفاعلات الصّفيّة، والّذي يلعب دورا أساسا في زيادة الدافعيّة للتّعلم.
- يسود غرفة الصّف أربعة أنماط للتّفاعل: النّمط الأحادي، ثنائي الاتجاه، النّمط الثلاثي، النّمط متعدد الاتجاه.
- تُعدّ طرائق التّدريس محرّكًا من محرّكات العمليّة التّعليميّة التّعلميّة لما لها من أثر في هذه العمليّة.
- تؤثر الأسرة والشارع والمدرسة على الجانب اللّغوي للمتعلّمين، إمّا بالسلب أو بالإيجاب، وهذا عامل للحكم على تمنكن المتعلّمين من استعمال اللّغة العربيّة في التّفاعل.
- أنّ الرفع من القدرات المعرفية للمتعلّمين وتنميتها لا يتأتى إلاّ بحرس المعلّم.
- أنّ تعلّم اللّغة العربيّة يقوم من خلال التّفاعل القائم بلغة فصحى بين المعلّم والمتعلّم.
- اقتحمت اللّغة الدّارجة الفصل الدّراسي، وذلك يتنافى والمعايير التّربوية للمنهاج الدّراسي، حيث إن قدرة المعلّم على التحكم في اللّغة الّتي يتواصل بها مع المتعلّمين راجع لكثير من الأسباب:
  - ضعف التكوين بالنسبة للمتعلّمين.
  - صعوبة خلق جسر للتواصل مع المتعلّمين بلغة فصيحة لذا يلجأ بعض المتعلّمين إلى استعمال العاميّة داخل حجرة الصّف.
- دفع التّطور التكنولوجي الحاصل بالمنظومة التّربوية إلى إقحام الوسائل التكنولوجية وتكنولوجيا التّعليم في التّدريس، إلاّ أّه رغم الفائدة الّتي تقدمها هذه الوسائل إلاّ أنّ استعمالها من قبل المتعلّمين لا يعدو أن يكون وسيلة لتحقيق المتعة أوقات الفراغ وحتى أوقات الدّراسة.

ويكون التّفاعل اللّفظي محرّكًا من محركات العملية التّعليمية التّعلمية كان لزامًا الوقوف على أهم عناصره المحدثة له (المعلّم، المتعلّم)، وقد استطعنا من خلال البحث في موضوع دور التّفاعل اللّفظي في تنمية دافعيّة المعلّم اللّغة العربيّة الوصول إلى جملة من المقترحات وهي:

- لابد من الاهتمام بتكوين المعلّمين، لأنّ التكوين يلعب دورًا مهما في صقل المعلّم وإعداده للحياة المهنيّة، وبالتالي يكون أداءه أكثر فاعليّة.
- ضرورة إطلاع المعلّمين على النظريات الخاصة بعلم النّفس التّربوي، وذلك للتمكن من فهم خصائص ومراعاة ظروف وفوارق المتعلّمين الفرديّة.
- الوقوف على العوائق المختلفة للتّفاعل اللّفظي بين المعلّم والمتعلّم وتحديها واقتراح حلول للتغلب عليها.
- تجنب استعمال الطرق الكلاسيكية في التعامل مع المتعلّمين كالضرب والشتم والتوبيخ والعقاب ....إلخ
- لابد للمعلّم من انتهاج أسلوب الحوار والمناقشة والصبر والتعاطف التّربوي.
- الوقوف على مستوى استيعاب المتعلّمين لمناهج المقاربة بالكفاءات وفعاليّة عمليات التكوين الّتي أنجزت.

هذا وإن أخطأنا في بعض الجزئيات، فما زلنا نتعلّم، والقصور من طبيعة البشر، ونسأل الله تعالى ان يوفقنا لما فيه خير.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿١٠٥﴾ ﴾

﴿ سُورَةُ التَّوْبَةِ 105 ﴾

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 1945

كلية الآداب واللّغات **قسم اللّغة العربيّة وآدابها**

دور التّفاعل اللّفظي في تنميّة دافعيّة متعلّم

اللّغة العربيّة – المرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا –

أساتذتي الأفاضل

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يشرّفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة الّتي صمّمت لأغراض البحث العلمي، بهدف جمع المعلومات اللاّزمة لإعداد مذكّرة للحصول على شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي تخصّص لسانيات تطبيقيّة.

نرجو من سيادتكم تعبئة هذه الاستمارة بدقّة وموضوعيّة، علما أنّ إجابتكم ستحاط بالسّريّة الكاملة، ولن تستعمل إلاّ لأغراض البحث العلمي.

إعداد الطّالبتين: **إشراف:**

نعمان عزيزة الأستاذ ثمامينية عبد الباسط

مخانية فايزة

1* الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2* العمـــر: 25 سنة إلى 30سنة ☐ من 31سنة إلى 40سنة ☐ من41سنة إلى 50سنة ☐

3* الخبرة المهنيّة: .....

4* الشّهادة المتحصّل عليها: ليسانس نظام قديم ☐

لســانس LMD ☐

أخـــــــــرى ☐

5* هل درست في تكوينك علم النّفس التّربوي: نعم ☐ لا ☐

6* هل مؤسستكم في منطقة: حضريـــــة ☐

شبه حضرية ☐

ريفيّـــــة ☐

7* أي الجنسين يغلب على الأقسام الّتي تدرسها: إنـــــــاث ☐

ذكـــــــور ☐

تقارب في العدد ☐

8* هل هناك معيدون في الأقسام الّتي تدرسها: نعم ☐ لا ☐

ما نسبتهم: .....

9* هل الوقت كاف لإنجاز حصّتك: نعم ☐ لا ☐

10* إذا كان الجواب بلا كيف تعالج المشكلة؟

.....

- هل يؤثّر ذلك على دافعيّة المتعلّمين وإقبالهم على الدّرس؟ نعم ☐ لا ☐

11*هل العمل بالتّفويج (بعد انتشار الجائحة) أثر على تحصيل المتعلّمين: نعم ☐ لا ☐

لماذا: .....

12* ما هو النّشاط (من أنشطة اللّغة العربيّة) يتطلّب تفاعلا لفظياّ أكثر؟

.....

رتّبها

13* هل تشجّع المقاربة بالكفاءات التّعليم التّفاعليّ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا: .....

14* ماهي أنواع التّحفيز الّتي تستعملها؟ تحفيز مـادي ☐

تحفيز معنوي ☐

هما معـا ☐

15* حسب رأيك، هل الاستماع لانشغالات المتعلّمين تشجّع على التّفاعل اللّفظي؟

يشجّع ☐ لا يشجّع ☐ رأي آخر: .....

16* ماهي أنواع العقاب الّتي تراها مناسبة مع المتعلّمين؟

العقاب اللّفظي ☐ الخصم من علامات التّقويم ☐ رأي آخر: .....

17* ماهي الطّرائق الحديثة الّتي تراها محققّة للتّفاعل اللّفظي لدى المتعلّم؟

التّعليم التّعاوني ☐ العصف الذهني ☐ حل المشكلات ☐ لعب الأدوار ☐ أخرى.....

18* هل تستعين في تعليم أنشطة اللّغة العربيّة بالوسائل التّعليميّة وتكنولوجية التّعليم؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19*ما مدى تأثير الوسائل التّعليميّة وتكنولوجيّة التّعليم (الوسائل الحديثة) في زيادة التّفاعل اللّفظي لدى المتعلّمين؟ تـأثير كبير ☐

تأثير متوسط ☐

تأثير ضعيف ☐

20* هل هناك استراتيجية معيّنة في تقديم المعلومات الجديدة للمتعلّمين؟

نعم ☐ لا ☐ ماهي؟ .....

21* ما مدى تأثير اختيار هذه الاستراتيجية على دافعيّة المتعلّمين (استعمال أسلوب التّشويق مثلا)؟

لها تأثير ☐ لا تأثير لها ☐ نجاحها يتوقف على المعلّم ☐

22*كيف تستثير المتعلّمين وتدفعهم إلى التّفاعل معك ومع بعضهم لفظيّا؟

بأسلـــــوب السّــؤال والجـــواب ☐

بإثارة موضوعات تتعلّق بهم مباشرة ☐

الانطلاق من مشكلة يعيشونهـــا ☐

أخرى.....

23* حسب رأيك هل هناك علاقة بين مستوى الملّكة (القدرة) اللّغوية الفصحى ودرجة تفاعل المتعلّمين؟

التّحدث بالفصحى يعيق عملية التّفاعل ☐

التّحدث بالفصحى لا يعيق عملية التّفاعل ☐

24*هل التّفاعل اللّفظي وسيلة أم غاية؟ هو وسيلة ☐

هو غايـة ☐

همـا معـا ☐

25*كيف تعالج مشكلة الفروق الفرديّة أثناء عمليّة التّفاعل اللّفظي مع المتعلّمين؟

العمـــــل بمبـــــــدأ تكـــــــافؤ الفـــــــرص ☐

التّفاعل مع المتعلّمين الأكـثر نشـــــاطا ☐

حسب عدد التّلاميذ في الفوج والزّمن المخصّص للحصّة ☐

قائمة المصادر

والمراجع

القــران الكـــــريم: رواية حفص عن عاصم.

المراجـــــــــــــع:

الكتـب:

1) ابن خلدون عبد الرحمان بن محمد (ت 808 هـ)، **مقدمة ابن خلدون**، (ت ج)، علي عبد الواحد وافي، ج 1، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، (الفجالة-القاهرة) -مصر، ط 2، 2006م.
2) أحمد فلاح العلوان: **علم النّفس التّربوي تطوير المتعلّمين**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان-الردن، ط 1، 2009.
3) أيوب دخل الله: **قراءات في علوم التربيّة**، دار الخلدونيّة للنشر والتوزيع، القبة القديمة، الجزائر، ط 2014م.
4) تسير مفلح كوافحة: **علم النّفس التّربوي وتطبيقاته في مجال التربيّة الخاصة**.
5) ثائر أحمد الغباري، وخالد أبو شعيرة: **علم النّفس التربويّ وتطبيقاته الصفية**، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط) 2009.
6) جودت أحمد سعادة وآخرون: **التّعلم النّشط بين النظرية والتطبيق**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2011.
7) حسن حسين زيتون و د. كمال عبد الحميد زيتون: **التّعلم والتّدريس من منظور النّظرية البنائية**، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 1، 2003.
8) حسين محمد حسنين: **مهارات المعلّم**، دار مجدلاوي، عمان، الأردن، ط 1.
9) حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق: علم النّفس التربويّ للطالب الجامعي والأستاذ الممارس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباع، عمان، الأردن، ط 1، 2007م.
10) الخليفة حسن جعفر ومطاوع ضياء الدين محمد: **استراتيجيات التّدريس الفعّال**، مكتبة المتنبي، الدمام، السعودية، ط 1، 2015.
11) رشيد محمود الطواب: **التعليم والتّعلم في علم النّفس التّربوي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، جمهورية مصر العربية، ط 1، 2012.
12) سامي محمد ملحم: **مناهج البحث في التّربية وعلم النّفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 6، 2010.
13) سعد لعمش وإبراهيم القلاتي: **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، دار الهدى للطّباعة والنشر والتوزيع، عيم مليلة، الجزائر، ج1، 2011.
14) سعود نهاد الخريشة: **الإدارة الصفية**، دار حامد للنشر والتوزيع عمان، الأردن، ط 2012.

15) سها أحمد أبو الحاج وخليل مصالحة: **استراتيجيات التّعلم النّشط أنشطة وتطبيقات عملية**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن، ط 1، 2016.

16) صالح محمد علي أو جادو: **علم النّفس التّربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، ط 1، 1998م.

17) طارق كمال: **أساسيات في علم النّفس التّربوي**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، (دط)، 2006، ص 21.

18) عدنان يوسف العتوم وآخرون: **علم النّفس التّربوي النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن، ط 1، 2013-.

19) عفاف عثمان مصطفى: **استراتيجية التّدريس الفعّال**، دار الوفاء، ط 1، الإسكندرية، 2011.

20) ماجد الخطابية وآخرون: **التّفاعل الصفي**، دار النشر والشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2002.

21) محي الدين توق، أسس علم النّفس التّربوي، دار الفكر، عمان، الأردن، ط3،2003م.

22) محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري: أساسيات في علم النّفس التربويّ النظرية والتطبيق، دار الحامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،

23) منير عطا الله: **الأسس العامة للتدريس**، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1 1983.

24) محمد فرحان القضاة ومحمد عوض الترتوري: **أساسيات في علم النّفس التربويّ النظرية والتطبيق**، دار الحامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

25) مروان أبو حويج، وسمير أبو مغلي: المدخل إلى علم النّفس التربويّ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، (دط)، 2012.

26) يوسف قطامي، نايفة قطامي: **سيكولوجية التّعلم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000.

المذكرات:

27) أحلام علية: **التّقويم التّربوي في المرحلة المتوسّطة على ضوء إصلاحات الجيل الثّاني**، رسالة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه، فوزية دندوقة، قسم الآداب واللّغة العربيّة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2019.

28) تاعوينات علي: **التواصل والتّفاعل في الوسط المدرسي**، الجزائر، ط 2009.

29) سوفي نعيمة: **الاستراتيجيات المعتمدة من طرف الأستاذ داخل الصّف ودورها في تنمية لقدرة على التّحكّم في حلّ المشكلات الرّياضية لدى تلاميذ الطّور المتوسّط**، أطروحة لنيل شهادة الماجستير، أ.د.ليفة نصر الدين، قسم علم النّفس والعلوم التّربوية والأرطوفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2010.

المجلات:

30) جابر نصر الدين، **دروس في علم النّفس البيداغوجي**، منشورات مخبر المسألة التّربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، سلسلة 01، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2009.

31) سعداوي هنية بنت عبد الله بن سراج: **أثر استخدام استراتيجيات التدريس التفاعلي على التحصيل لمقرر تدريس شعبة الكمياء**، لطلبة كلية التربية، جامعة أم القرى، دراسات في التعليم الجامعي، العدد 30، ماي 2015.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

العنـــــــــــــــــــوان	الصفحة
شكر وتقدير	/
إهداء	/
مقدمة	**أ–ب–ج**
مدخل في علم النّفس التّربوي	
أولاً: مفهوم علم النّفس التّربوي	**06**
ثانيا: نشأته وتطوّره	**06**
أهداف علم النّفس التّربوي	**08**
موضوعات علم النّفس التّربوي	**10**
الفصل الأول: التّعليم التّفاعلي ودوره في تنمية التّفاعل اللّفظي لدى المتعلّم	
أولا: التّفاعل اللّفظي والعوامل المساعدة فيه	**12**
1– مفهوم التّفاعل اللّفظي	**12**
2– أنماط التّفاعل اللّفظي	**12**
3–مهاراته	**15**
4–العوامل المؤثّرة في عملية التّفاعل اللّفظي	**16**
ثانيا: فاعليّة التّعليم التّفاعلي في التّدريس	**19**
1–ماهية التّعلم النّشط	**19**
2–مبادئ التّعليم التّفاعلي:	**20**
3–عناصر التّعلم النّشط	**21**
4–مميزات التّعلم النّشط	**21**
5–دور المعلّم والمتعلّم في التّعلم النّشط	**22**
6–أهميّة التّعليم التّفاعلي	**24**
ثالثا: الدافعية في التعلم	**25**
1–مفهوم الدافعية	**26**
2–وظائف الدافعية	**27**
3–العوامل المؤثرة في قوة الدافعية للتّعلم	**28**
4–توفير الدّافعية العامة للتّعلم	**29**

الفصل الثاني: دراسة ميدانية وصفيّة تحليلية للتّفاعل اللّفظي في تعليميّة اللّغة العربيّة	
توطئة	**32**
أوّلاً: الإطار المنهجي للبحث	**33**
1-التّساؤل المطروح في البحث	**33**
2-الفرضية	**33**
3-عيّنة البحث	**33**
4-حدود البحث	**34**
5-توزيع عيّنة البحث	**35**
6-أدوات وتقنيات البحث	**35**
الاستبيان	**36**
ثانيا: دراسة وتحليل البيانات (الاستبانة)	**36**
ثالثا: دراسة تتضمن تحليل لطريقة حدوث التّفاعل اللّفظي بالنسبة للمعلّم والمتعلّم	**57**
1-ملاحظة وتسجيل عمليّة التّفاعل لدى المتعلّم	**57**
2-ملاحظة وتسجيل عملية التّفاعل لدى المعلّم	**60**
الخاتمة	**65**
ملاحق	**68**
قائمة المصادر والمراجع	**73**
فهرس المحتويات	**77**
ملخص	/

ملخّص

جاءت هذه الدّراسة المعنونة بـ: دور التّفاعل اللّفظي في تنميّة دافعيّة متعلّم اللّغة العربيّة –مرحلة التّعليم المتوسّط أنموذجا–لتقف عند أحد أهمّ التّفاعلات الصّفيّة ألا وهو التّفاعل اللّفظي، وما يحقّقه هذا الأخير من دافعيّة للإقبال على التّعلم، وكذا للوقوف عند حدود العلاقة التّكامليّة بين طرفي العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

تمّت الدّراسة بالاعتماد على المنهج الوصفيّ التّحليلي لكونه الأنسب لطبيعة الموضوع ويساهم في كشف جوانبه، وفق فصلين نظريّ وتطبيقيّ يسبقهما مدخل وذلك للإجابة عن إشكاليّة البحث. وما تمّ استخلاصه هو أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة التّعلميّة مرتبط بمدى التّفاعل الجيّد بين المعلّم والمتعلّم.

الكلمات المفتاحيّة: التّفاعل اللّفظي، الدافعيّة، التّعليم التّفاعليّ، علم النّفس التّربوي.

Résumé:

Cette étude, intitulée « Le rôle de l'interaction verbale dans le développement de la motivation de l'apprenant de la langue arabe - au stade de l'enseignement moyen ». En effet elle est basée sur le rôle important de l'interaction verbale en classe qui est la motivation de l'apprenant, ainsi que cette étude s'est penché au niveau de la relation intégrative entre les deux pôles du processus d'apprentissage (enseignant apprenant).

L'étude a été réalisée en s'appuyant sur l'approche descriptive-analytique car elle est la plus appropriée à la nature du sujet et contribue à en révéler ses aspects selon deux chapitres théoriques et pratiques précédés d'une introduction afin de répondre à La problématique de recherche.

Ce qui a été conclu, est que le succès du processus d'enseignement-apprentissage est lié à l'étendue de la bonne interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

Les mots clés : l'interaction verbale, la motivation, l'apprentissage interactif, psychologie éducative.

Abstract:

This study, entitled "The role of verbal interaction in the development of the motivation of the pupil of the Arabic language - at the stage of middle school". Indeed it is based on the important role of verbal interaction in class which is the motivation of the pupil, as this study has looked at the level of the integrative relationship between the two poles of the learning process (teacher -pupil).

The study was carried out based on the descriptive-analytical approach because it is the most appropriate to the nature of the subject and helps to reveal its aspects according to two theoretical and practical chapters preceded by an introduction in order to respond to the research problem.

What was concluded is that the success of the teaching-learning process is related to the extent of good interaction between teacher and pupil.

Key words: verbal interaction, motivation, interactive learning, educational Psychology.