وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية أدرار

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة

التفاعل الصفي وعلاقته بالانتباه لدى تلاميذ التعليم المتوسط

" دراسة ميدانية بمتوسطاتأبي زر الغفاري وعثمان بن عفان والعقيد عميروش بأدرار "

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر أكاديمي في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالبتين

ادريبات فتيحة

بوشنتوف خديجة

إشراف الأستاذ

بكراوي عبد العالي

السنةالجامعية: 2017 / 2018

الاهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات وتتحقق بإرادته الأمنيات وبعد :

فإننا نهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع : إلى خير البرية صلى الله عليه وسلم راجين شفاعته يوم القيامة .

إلى الذي علمني العطاء دون انتظار و أحمل اسمه بكل عز وافتخار : والدي العزيز أطال الله في عمره .

إلى القدوة التي أنارت دربي وعلمتني أن أصمد أمام الأمواج الثائرة ، أمي الغالية أبقاها الله ذخرا لنا .

إلى أخوتي وأخواتي وأزواجهم وأبنائهم وخاصة البراعم : منتصر ، بن يامين وداود .

إلى كل الأهل والأقارب والأصدقاء والزملاء الذين كانوا سندا مستمرا فجازاهم الله عنا خيرا

إلى معلمينا وأساتذتنا الذين كانوا سببا في بلوغ هذه الدرجة العلمية، فشكر الله مسعاهم وسدد خطاهم وأدامهم شموعا تنير دروب المتعلمين .

إلى كل من يحمل مشعل طلب العلم

إلى من يذكرهم قلبنا ولم نذكرهم مذكرتنا للجميع فائق الاحترام.

كلمة شكر

أحمد الله عز وجل حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه ، والذي أنعم علي بالصحة والتوفيق إلى طريق العلم والمعرفة .

وبعد شكر الله عز وجل وحمده ، يسعدني أن أتقدم في هذا المقام بجزيل الشكر والعرفان ، إلى أستاذي ومشرفي على المذكرة " **بكراوي عبد العالي** " الذي تعهدني برعايته ومرئياته العلمية ، وبحسن تعامله وكرم أخلاقه وسعة صدره بتوجيهاته السديدة ، ولقد كان لكل ما قدمه بلغ الأثر في هذه الدراسة ، وجعل الله عمله هذا في ميزان حسناته ، وجزاه خير الجزاء .

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير لأعضاء اللجنة المناقشة **بوفارس عبد الرحمان رئيساوقدوري أمحمد مناقشا** ، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة وتقييمها وإبداء توجيهاتهم رغم مشاغلهم العملية والعلمية فجزاهم الله خير الجزاء .

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة :

التفاعل الصفي وعلاقته بالانتباه

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي وأدائه في مجال الانتباه لدى تلاميذ التعليم المتوسط الأولى والثانية بمنطقة أدرار ، كما هدفت أيضا إلى معرفة الفروق بين التلاميذ التعليم المتوسط حسب متغير الجنس وحسب المستوى الدراسي ، كما أيضا هدفت إلى معرفة مستوى أداء الأستاذ في مجال التفاعل والانتباه لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية .

منهج الدراسة :

لقد استخدمنا المنهج الوصفي لأنه الأنسب لمعرفة واقع جوانب الدراسة .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من تلاميذ السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط والذين تتراوح أعمارهم ما بين (10– 15) سنة والبالغ عددهم 100 تلميذ يدرسون في ثلاث متوسطات بمنطقة أدرار .

أدوات الدراسة :

استخدمنا مقياسين ، مقياس التفاعل الصفي ومقياس الانتباه وهاته المقاييس تقيس أداء الأستاذ .

نتائج الدراسة :

لقد توصلنا من خلال المعالجة الإحصائية للبيانات إلى النتائج التالية :

_ توجد علاقة بين أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي وفي مجال الانتباه لدى تلاميذ الأولى والثانية .

_ يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة أولى والثانية من التعليم المتوسط في مجال الانتباه .

_ يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة أولى والثانية من التعليم المتوسط في مجال التفاعل الصفي .

_ مستوى أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي لدى السنة الأولى والثانية من التعليم المتوسط مستوى " متوسط ".

_ مستوى أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ السنة أولى والثانية من التعليم المتوسط مستوى " متوسط " .

_ لا يوجد فروق بين الجنسين في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي .

_ لا يوجد فروق بين الجنسين في أداء الأستاذ في مجال الانتباه .

الكلمات المفتاحية : التفاعل الصفي ، الانتباه

CLASS ROOM INTERACTION

ATTENTION

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين عناصر التفاعل الصفي غير اللفظي	14
02	يبين تصنيف جالاوي لتحليل التفاعل الصفي غير لفظي	28
03	يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	59
04	يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير العمر	60
05	يمثل توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب متغير المستوى	60
06	يوضح نتائج حساب صدق مقياس أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي	62
07	يوضح نتائج حساب صدق مقياس أداء الأستاذ في مجال الانتباه	63
08	يوضح معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية	64
09	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المتوسطة	66
10	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	66
11	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير العمر	66
12	يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى	67
13	يبين معامل ارتباط بيرسون لعلاقة أداء الأستاذ في مجال التفاعل والانتباه	70
14	يوضح المتوسطات والانحرافات للفروق بين تلاميذ السنة الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه	71
15	يوضح نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين تلاميذ السنة الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه	71
16	يوضح المتوسطات والانحرافات للفروق بين تلاميذ السنة الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي	72
17	يوضح نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين تلاميذ السنة الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي	72
18	يوضح المتوسطات والانحرافات لمستوى أداء الأستاذ في مجال التفاعل لدى تلاميذ	74

	السنة أولى والثانية	
19	يوضح المتوسطات والانحرافات لمستوى أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ السنة أولى والثانية	75
20	يوضح المتوسطات والانحرافات للفروق بين الذكور والإناث في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي وفي مجال الانتباه	77
21	يوضح نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين الذكور و الإناث في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي والانتباه	77

قائمةالأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يمثل النمط الأحاديللتفاعل الصفي	16
02	يمثل النمط الثنائي للتفاعل الصفي	16
03	يمثل النمط المتعدد للتفاعل الصفي	17

المحتويات

فهرسة

البسملة.....أ

الإهداء.....ب

كلمة شكر.....ج

ملخص البحث.....د

قائمة الجداول.....هـ

قائمة الأشكال..... و

مقدمة..... 1

الفصل الأول:تقديم البحث

1 – 1 اشكالية البحث..... 4

1 – 2فرضيات البحث..... 7

1 –3 أهمية البحث..... 7

1 –4 أهداف البحث..... 8

1 – 5 التعريف بالمصطلحات..... 9

1 – 6 التعاريف الإجرائية..... 9

خلاصة.

الفصل الثاني:التفاعل الصفي

تمهيد : /

2 – 1تعريف التفاعل الصفي 11

2 – 2 وأهداف التفاعل الصفي 12

2 – 3أنواع التفاعل الصفي..... 13

2 – 4 وظائف التفاعل الصفي 15

2 – 5 أنماط التفاعل الصفي 15

2 – 6 أساليب تحسين التفاعل الصفي 18

2 – 7 مهارات الاتصال والتفاعل الصفي 18

2 – 8 أنظمة التفاعل الصفي 20

2 – 9 أنواع أنظمة التفاعل الصفي 21

2 –10 قياس التفاعل الصفي..... 24

خلاصة

الفصل الثالث: الانتباه

تمهيد

3 –1 تعريف الانتباه..... 31

3 – 2 أهمية الانتباه في عملية التعلم..... 34

3 – 3 أنواع الانتباه..... 34

3 – 4 خصائص الانتباه..... 35

3 – 5 وظائف الانتباه..... 37

3 –6 مكونات الانتباه..... 39

3 – 7 العوامل المؤثرة في الانتباه..... 40

3 – 8 جذب الانتباه والمحافظة عليه..... 42

3 – 9 النظريات المفسرة للانتباه..... 44

خلاصة

الفصل الرابع : الدراسات السابقة

تمهيد :

4 – 1 دراسات تناولت التفاعل الصفي..... 50

4 –2 دراسات تناولت الانتباه..... 52

تعليق

الفصل الخامس : إجراءات منهجية

5 – 1 التذكير بالفرضيات..... 58

5 – 2 الدراسة الاستطلاعية..... 59

5 – 3 أهداف الدراسة الاستطلاعية..... 59

5 – 4 خصائص عينة الدراسة..... 59

5 – 5 مكان اجراء الدراسة..... 61

5 – 6 أدوات الدراسة..... 61

5 – 7 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة..... 61

5 – 8 الدراسة الأساسية..... 65
5 – 9 منهج الدراسة الأساسية..... 65
5 – 10 مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية 65
5 – 11 خصائص عينة للدراسة الأساسية 66
5 – 12 الأساليب الإحصائية..... 67

الفصل السادس:عرض وتفسير النتائج

6 – 1)عرض نتائج الدراسة الميدانية 70
6 – 2)تفسير وتحليل نتائج الدراسة الميدانية 78
الاستنتاج العام..... 84
الاقتراحات والتوجيهات..... 84
قائمة المصادر والمراجع..... 87
الملاحق

مقدمة :

يعتبر التفاعل الصفي على انه تلك العملية التي تتم بين المعلم والطالب والتي تقوم على أسس إنسانية بهدف تبادل الأفكار وتهيئة الطالب ذهنيا ونفسيا للتعلم من خلال إيجاد البيئة المناسبة لذلك.

حيث يهدف التفاعل الصفي في البيئة التعليمية إلى الإهتمام بكيفية الحصول على المعلومات أكثر من اهتمامه باستقبال المعلومات وحفظها وتسميعها ،كما يساهم في تحفيز وتدعيم مستويات التفكير عند الطلبة .

وهذا ما قد أكدته بعض الدراسات والبحوث التربوية على أهمية التفاعل الصفي في إيجاد البيئة المناسبة للتعلم وتحقيق الأهداف المرجوة من التعلم ، ويرى أندرسون ان هناك علاقة قوية بين التحصيل والدافعية لدى الطلبة وأن كثيرا من الدروس الفعالة هي التي كانت موجهة نحو المحافظة على دافعية الطلبة . كما أن عدم قيام المعلم باستخدام التشويق داخل غرفة الصف سيؤدي إلى الملل ، وإلى خلق المشكلات التي تؤثر سلبا على التفاعل الصفي وستكون نتيجة هذا عدم تحقيق الأهداف التعليمية .

إلا أن علماء النفس والتربية يرون ان تفاعل المعلم مع الطالب يمثل احد المعايير التي يمكن في ضوئها قياس مدى صدق وفاعلية النظريات التربوية المتعلقة بالطالب والمعلم وطرق التدريس .

حيث يعتبر أداء المعلم في مجال التفاعل الصفي عنصر هام جدا يعود على الطالب بالسلب أو الإيجاب وكذا الانتباه ، ولعل من الأسباب التي دعتنا إلى اختيار الموضوع دراستنا هو محاولة معرفة أداء الأستاذ في مجال الانتباه والتفاعل الصفي والعلاقة التي تربطهما (التفاعل الصفي والانتباه) وعلى ضوء هذا ، لقد قمنا بتقسيم دراستنا إلى ستة فصول ، فصل منهجي قمنا بتحديد الإشكالية بحثنا مع تحديد الأهداف والأهمية وبعض الدراسات السابقة التي تساعدنا في بحثنا وان كانت هناك علاقة أو تشابه في هاته الدراسة بالإضافة إلى فرضيات البحث ومصطلحات البحث .

أما الفصل الثاني فقد كان مضمونه حول التفاعل الصفي وقمنا بالإحاطة بالإدارة الصفية من حيث المفهوم والخصائص والأهمية والأنماط السائدة فيها إضافة إلى دور المعلم في إدارة الصف، ثم انتقلنا إلى التفاعل الصفي مفهومه أهميته وأهدافه وأنواعه و أنماطه وأساليب تحسينه ومهارات الاتصال والتفاعل الصفي إضافة إلى أنظمته وقياسه .

أما الفصل الأخير من الجانب النظري فقد كان حول الانتباه مفهومه ، أنواعه ، خصائصه ، أهميته في عملية التعلم ، مكوناته ، العوامل المؤثرة فيه وبعض العوامل المساعدة على حصره ، بالإضافة إلى بعض النظريات المفسرة للانتباه .

أما الفصل الرابع خصص للدراسات السابقة المتعلقة بالتفاعل الصفي والانتباه والتعليق عليها.

أما الفصل الخامس تطرقنا فيه إلى التذكير بالفرضيات والدراسة الاستطلاعية وتحديد الهدف منها وتحديد خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية بالإضافة حساب الخصائص السيكومترية للمقياسين ،بالإضافة إلى الدراسة الأساسية وتحديد المنهج المستعمل ،بالإضافة إلى عرض وتحليل نتائج الفرضيات.

الفصل الأول : تقديم البحث

1 – 1 الإشكالية

1 – 2 فرضيات البحث

1 – 3 أهمية البحث

1 – 4 أهداف البحث

1 – 5 التعريف بالمصطلحات

1 – 6 التعريف الإجرائي

خلاصة

1 – 1 الإشكالية :

يعتبر التفاعل الصفي احد محركات العملية التعليمية حيث تكمن أهميته بين أطراف العملية التعليمية في كونه يساعد على تحسين مستوى التعليم ، ويقلل من هيمنة الأستاذ ويعطي الفرصة للمتعلم لإبداء رأيه والتعبير عن أفكاره وإثرائها ، ويدرك كل فرد من أفراد هذا التفاعل الدور الذي يترتب عليه القيام به ، لأنه تقريبا يعرف ما المتوقع منه سواء كان معلما أو متعلما ، كما أن هناك عوامل تؤثر سلبيا في التفاعل داخل الصف كالعمليات التفاعلات اللفظية وعملية إلقاء الأسئلة وعمليات التفاعلات التواصلية وكل هذه العوامل تؤثر في التفاعل داخل الصف وكذلك إدارة الصف .

كما يعتبر التفاعل الصفي ذو أهمية بالغة في عملية التعلم ويعتبر عملية أساسية ورئيسية في تفاعل المعلم مع طلبته ، لذلك فان نمط ونوعية هذا التفاعل تحدد فعالية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التعليمية ، والتفاعل يلعب دورا هاما ومؤثر بين أطراف العملية التعليمية في أداء المتعلمين التحصيلي وفي أنماط سلوكهم .

فهو يعتبر واسطة بين التعليم والتعلم ، وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها ووسيلة المعلم للتعرف على حاجات المتعلمين واتجاهاتهم ، وهو بالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والمتعلمين أنفسهم ، والمسير لفهم الأهداف التعليمية وإدراك استراتيجيات بلوغها والتواصل في حقيقته جوهر الأنشطة الصفية وأداة إذا امتلكها المعلم ساعدته على تسهيل مهامه وكذلك تحسين مستوى تحصيل طلبته وبناء شخصيتهم .

فيما يعد أسلوب المعلم دور كبير في تفاعل وإثارة التلاميذ انتباههم داخل الصف ، حيث يعد التفاعل حالة داخلية تعتري الفرد وتدفعه إلى التيقظ والانتباه للموقف التعليمي والقيام بنشاط مستمر حتى يتحقق التعلم .

والانتباه من أكثر الأمور أهمية عند التعلم وذلك لما لاحظه عدد من التربويين من ارتباط تدني أداء الأطفال المدرسي بعدم الانتباه سواء أكان ذلك عند تقديم المعلم

التعليمات أو الفشل في التعليمات أو الفشل في الاستمرار بالمهام الموكلة إليهم نظرا لعدم استطاعتهم مواصلة الانتباه ولكون الانتباه عملية معرفية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة وإنما يمكن ملاحظة النتائج التي تحدث نتيجة لنقصها فالفشل في إتباع التعليمات أو عدم القدرة على الاستمرار في المهام أو عدم القدرة على إكمال الواجبات وغيرها إنما هي نتيجة من نتائج تشتت الانتباه عند الأطفال (أسامة محمد البطاينة وآخرون ، 2005 : ص 79) .

ويشير الانتباه في أوسع مفهوم له على انه : استعداد لدى الكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات للتنبيهات الحسية الأخرى ، أو هو مجموعة من الاستعدادات الحركية التي تسمى أحيانا بالوجهات الحركية التي تسير استجابة الكائن الحي (سامي محمد ملحم ، 2002 : ص 206 – 207).

ولقد برز الانتباه كموضوع تعرض له العديد من الباحثين بالدراسة ، ومنهم

دراسة froncis.(1980):

لقد بحثت دراسات متعددة الانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد ومنه فان الانتباه الانتقائي احد أهم الأسباب التي تؤدي إلى صعوبات التعلم في عملية الانتباه الانتقائي وذلك علي عينة بلغت (45) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم تم اختيارهم من بين (686) تلميذا وتلميذة بالصفيين الثالث والرابع بالمرحلة لابتدائية وبلغت مجموعة العاديين (39) تلميذا وتلميذة قد مت المجموعتين مهام الانتباه الانتقائي لتحديد بطاقات تعرض عليهم في صعوبات التعلم والعاديين في الأداء علي مهمة الانتباه الانتقائي و ان التلاميذ ذو صعوبات التعلم لديهم قصور في الانتباه الانتقائي .

وتناولت العديد من الدراسات موضوع التفاعل الصفي وذلك من خلال علاقته ببعض المتغيرات مثل :

دراسة حليمة قادري (2009-2010) بعنوان التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلميذ في المرحلة الثانوية كانت الدراسة تبحث عن وجود علاقة بين سلوك التلاميذ في القسم ومعاملة الأستاذ لهم .

بالإضافة وجود علاقة بين الجو العام في القسم ، وإدارة الأستاذ للقسم حيث تكونت عينة البحث من 56 تلميذ و 30 أستاذ ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة عناصر التفاعل الصفي والى إمكانية وجود ارتباط بين سلوك التلاميذ ومعاملة الأستاذ للتلميذ وبين الجو العام للقسم وإدارة الأستاذ له وفي الأخير توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ ، وبين الجو العام للقسم وإدارة الأستاذ للقسم .

كذلك دراسة (احمد اللقاني ، 1998) فقد هدفت إلى معرفة أنماط التفاعل اللفظي بين الطلاب شعبة المواد الاجتماعية بالدبلوم العام وتلاميذهم في أثناء فترة التربية العلمية ، وتكونت من 10 طلاب استعملت نظام فلاندرز في الإشراف التربوي في الأردن .

وفي دراستنا الحالية هذه نحاول كشف علاقة التفاعل الصفي بالانتباه لدى عينة من مرحلة التعليم المتوسط ، وخاصة في إطار الإصلاح الجديد أي في ظل المقاربة بالكفاءات الذي ظهر كتصور جديد من أبرزه مظاهر التفاعل في الصف والتي تحدث بين المعلم والمتعلم .

ومن هذا المنطلق قمنا بصياغة إشكالية بحثنا كالتالي :

هل توجد علاقة بين أداء الأستاذ مجال التفاعل الصفي وفي مجال الانتباه داخل الصف؟

وتم صياغة تساؤلات فرعية وهي :

1 هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية في مرحلة المتوسط ؟

2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة أولى والثانية ؟

3 ما مستوى أداء الأستاذ في التفاعل الصفي السنة الأولى والثانية ؟

4 ما مستوى أداء الأستاذ في الانتباه لدى السنة الأولى والثانية ؟

5 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ مرحلة المتوسط يعزى إلى متغير الجنس ؟

1 – 2 فرضيات البحث

1 توجد علاقة بين أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي والانتباه داخل الصف.

2 يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية .

3 لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة أولى والثانية .

4 مستوى أداء الأستاذ في التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية "متوسط ".

5 مستوى أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ السنة أولى " ضعيف ".

6 توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي وفي مجال الانتباه يعزى لمتغير الجنس .

1 – 3 أهمية البحث :

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لمحاولة معرفة علاقة التفاعل الصفي بالانتباه لدى عينة من الطور الابتدائي وتكمن أهمية دراستنا في إبراز أثر وأهمية العمل بين التلاميذ في إثارة الانتباه أو تفعيله وبالتالي تحصيل دراسي جيد كما ان التفاعل يساهم في زيادة اندماج التلاميذ وتكوين شخصياتهم ، شخصيات فعالة ويمكن إجمال أهمية دراستنا في النقاط التالية :

-لفت انتباه المعلمين والطلبة إلى أهمية خلق جو من التفاعل داخل الفصل مما يساعد على تركيز الانتباه وإثارته .
-تسليط الضوء عل التفاعل الصفي وأهميته في تكوين شخصية المتعلم .
-كما تكمن الأهمية الأساسية والتي هي موضوع دراستنا إلقاء الضوء على المتغير التفاعل الصفي وتأثيره على الانتباه بالنسبة لأداء الأستاذ .
-والأهمية الأساسية هي معرفة أداء الأستاذ الحقيقي ودوره في عملية التعلم وأثره من خلال ملاحظة تلاميذ .
-معرفة الأساليب والطرق التي يتعامل بها الأستاذ وتتوافق مع التلاميذ .

1 – 4 أهداف الدراسة :

ومن هذا المنطلق تأتي دراستنا محاولة معرفة علاقة التفاعل الصفي بالانتباه لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ، وعليه فإن أهداف الدراسة تكمن في الإجابة عن تساؤلاتنا التالية :

هل توجد علاقة بين أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي وفي مجال الانتباه داخل الصف؟

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية في مرحلة المتوسط ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة أولى والثانية ؟

ما مستوى أداء الأستاذ في التفاعل الصفي السنة الأولى والثانية ؟

ما مستوى أداء الأستاذ في الانتباه لدى السنة الأولى والثانية ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ مرحلة المتوسط يعزى إلى متغير الجنس ؟

1 – 5 التعريف بالمصطلحات :

التفاعل الصفي : هو مجموعة الأشكال والمظاهر العلاقات التواصلية بين المعلم وتلاميذه ويكون لفظي وغير لفظي والهدف منه تبادل الخبرات والمعارف .

الانتباه :هو عملية عقلية تقوم على أساس انتقاء عدة مثيرات

1 – 6 التعريف الإجرائي:

التفاعل الصفي: هو ذلك الأداء الذي يقوم به الأستاذ في مجال التفاعل داخل الغرفة الصفية.

الانتباه:هو ذلك الأداء الذي يقوم به الأستاذ في مجال الانتباه داخل الصف.

خلاصة الفصل :

تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد المشكلة ، ومتغيراتها ، وهي علاقة التفاعل الصفي بالانتباه لدى تلاميذ التعليم المتوسط ،وقمنا بتحديد الإشكالية والفروض التي تعبر عن أهداف بحثنا ، ثم تطرقنا للتعريف الإجرائي للمصطلحات دراستنا .

الفصل الثاني : التفاعل الصفي

تمهيد /

2 – 1 تعريف التفاعل الصفي

2 – 2 أهمية و أهداف التفاعل الصفي

2 – 3 أنواع التفاعل الصفي

2 – 4 وظائف التفاعل الصفي

2 – 5 أنماط التفاعل الصفي

2 – 6 أساليب تحسين التفاعل الصفي

2 – 7 مهارات الاتصال والتفاعل الصفي

2 – 8 أنظمة التفاعل الصفي

2 – 9 أنواع أنظمة التفاعل الصفي

2 – 10 قياس التفاعل الصفي

خلاصة

تمهيد :

يقوم التعليم والتعلم الصفي على عمليات من بينها التفاعل المباشر والغير المباشر بين المعلمين والطلبة. وتحدد فاعلية عملية التفاعل الصفي المدى الذي ستحقق فيها عمليات التعليم والتعلم لأهدافها. ويفشل الكثير من المعلمين والطلبة في الوصول إلى أهدافهم نتيجة أخطاء يرتكبونها (خاصة المعلمين) أثناء عملية الاتصال ، أو نتيجة ظهور عوائق تعطل عملية هذه العملية . ومن المفيد ان نذكر ان التفاعل في غرفة الصف ليس عملية عشوائية ولا يحدث في إطار غير رسمي ،خاصة إذا تذكرنا انه يحدث بين مهني محترف يقدم خدمة (المعلم) وعميل يطلبها (الطالب). ويتسبب عدم تخطيط المعلم لعملية التفاعل الصفي في معاناة الطلبة من مشكلات في الاستيعاب والفهم مما ينجم عنه مشكلات الإدارة الصفية .

2 – 1 تعريفالتفاعل الصفي:

التفاعل الصفي:class room interaction

يمثل التفاعل الصفي جميع الأفعال السلوكية اللفظية والغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل ،فهو عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في الغرفة الصفية بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغبتهم في التعلم ،ويتضمن كذلك عملية إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين (عماد عبد الرحيم الزغول – شاكر عقلة المحاميد ، 200 ،ص: 32) .

عرفه الكسواني: التفاعل الصفي هو: ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية لفظية بهدف زيادة فاعلية المتعلم لتحقيق تعلم أفضل.

وهو: ما يسود الصف من منافسة وحوار وتبادل آراء بطريقة هادئة لمساعدة الطلبة على الاستمرار في التعلم بدافعية حقيقية (نوال العيشي،2008 ،ص: 79).

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

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

وعرفاه القلا وناصر (1995): بأنه اتصال الأفكار والمشاعر أو الانفعالات من شخص لآخر أومن مجموعة لأخرى. ويتضح من خلال التعاريف أعلاه أن التفاعل الصفي هو عملية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة الانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعلم بفعالية (ماجد الخطابية – أحمد الطويسي – عبد الحسين السلطاني ،2002 : ص 150).

ومن خلال التعاريف نستنتج أن التفاعل الصفي هو تلك العملية الحاصلة والفاعلة بين المعلم والتلميذ والتلاميذ أنفسهم والتي تهدف إلى تحقيق وزيادة الدافعية للتعلم .

2 – 2 أهداف التفاعل الصفي:

للتفاعل الصفي إسهامات في تحقيق أهداف وهي كالتالي:

- تواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلية.
- تهيئة المناخ الاجتماعيوالانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعال.
- ينمي مهارات الضبط الذاتي لدى المتعلمين.
- ينمي القيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية.

-تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم (عماد عبد الرحيم الزغول – شاكر عقلة المحاميد ،2006 : ص 33).

2 – 3 أنواع التفاعل الصفي:

يمكن تصنيف التفاعل إلى قسمين التفاعل الصفي اللفظي والتفاعل الصفي غير اللفظي

التفاعل الصفي اللفظي:

ويكون عن طريق الحديث المباشر وجها لوجه والمنطوق عن طريق الكلمات مرتبط بنبرة الصوت المتحدث وذلك عند تقدير الكلام ، مثلا كلمة شكرا أو أحسنت (رافدة الحريري ،2008 ،ص: 103).

ويعني هذا ان كلمة شكرا رمز يمثل فكرة أو شيء فارتفاع الصوت وانخفاضه وسرعته وبطئه كلها عندها دلالات وكل هاته الطرق تعبر عن حالة الفرد الداخلية (محمد عربيات ،2006 ،ص: 142-143) .

ويشير العالم (Bellack) بأن نشاط المعلم في غرفة الصف هي نشاطات لفظية تصنف إلى ثلاثة أنماط هي:

كلام تربوي ،كلام يتعلق بمحتوى المادة العلمية و كلام عاطفي.

يستخدم المعلم هذه الأنماط لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم وتوجيه وقيادة السلوك وتوصيل المعرفة لهم والتفاعل اللفظي في غرفة الصف يشير إلى الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم مع طلبته فيما بينهم في غرفة الدرس ،ما يصاحب هذا الكلام من أفعال وتلميحات وإيماءات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية (طارق عبد الحميد البدري ،2004 ،ص: 171).

التفاعل الصفي الغير اللفظي :

أما التفاعل الصفي الغير اللفظي فيحمل معنى أعمق مخفي تحت المعنى الظاهري وغالبا ما يحمل معاني التفاعل اللفظي الغير المباشر ، ويحتاج فهم الرسائل المتضمنة في التفاعل اللفظي الغير المباشر ، مثل النكات فهي تحوي استخداما ذكيا لأسلوب تفاعل غير مباشر (رمزي فتحي هارون ،2003 :ص 351).

عناصر التفاعل الصفي غير اللفظي:

السلوك غير اللفظي	المثال
الاقتراب	يقترب المعلم من الطالب غير المنتبه. في حالة اخرى يقترب المعلم من طالب آخر ويضع يده على كتف أحد الطلبة .
التواصل بالعينين	ينظر المعلم إلى أعين الطالب حينما يتحدث مع طالب قد توقف عن أداء واجبه أو العمل على المهمة .
التحرك الجسمي	أن يدير المعلم جسمه لكي يواجهه ويقف أمام الطالب ولا يأتيه من جنبه ،أو من وراء ظهره .
التعبيرات الوجهية	يقطب المعلم وجهه حينما يلحظ مقاطعة ،وحينما يلاقي سلوكا ساخرا من قبل الطلبة ويبتسم ابتسامة موافقة للجهد الذي يبذله طالب لمساعدة زميله .
التلميحات بأعضاء الجسم	يرفع المعلم يده ليلوح للطالب الذي يقاطعه أن يتوقف عن المقاطعة
تغيير الصوت	يغير المعلم بنبرة صوته ،وحدة الصوت ،ويرفع صوته حينما يريد ان يظهر تركيزه لذلك ،والعكس حماسه ،واندماجه بالفكرة

(يوسف قطامي –نايفة قطامي ، 200،ص: 249) .

2 –4 وظائف التفاعل الصفي:

يؤدي التفاعل الصفي إذا ما أحسن تنظيمه الوظائف التالية:

أولا : استثارة اهتمام المتعلمين بما يجري من الموقف من حيث ،الشكل والمضمون والكشف عن مدى احتياجهم لأهداف الموقف ومضامينه ،وتحديد مدى استعدادهم لتعلمه دون إعاقات وإحباطات.

ثانيا :تحقيق المشاركة الفعالة في ألوان النشاط المدرسي وتوجيه خطا المتعلمين نحو الأهداف المرصودة وإشباعه جو تواصلي سليم من الناحيتين المادية والنفسية.

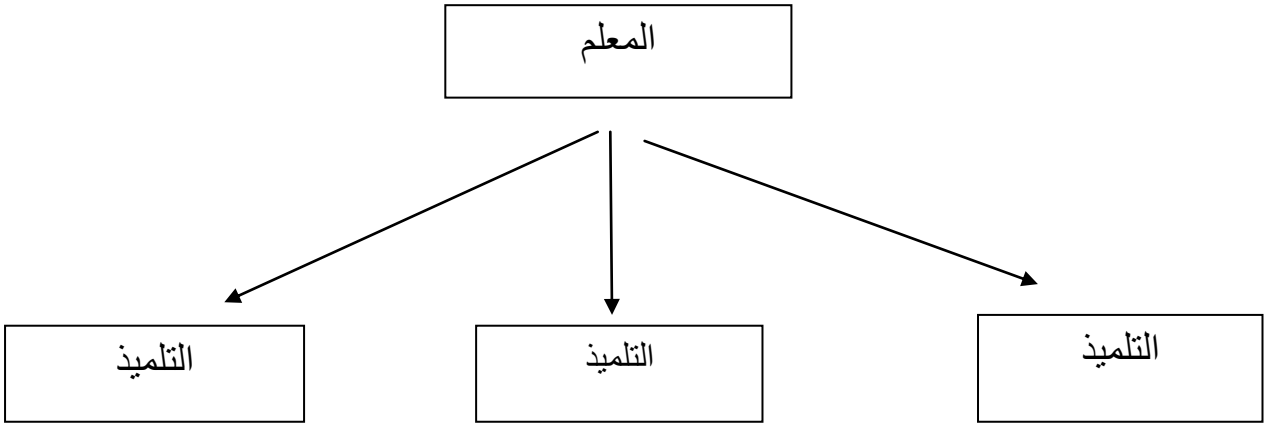
ثالثا :تعزيز التعلم وأنماط السلوك المرغوب فيها ،ومساعدة الطلبة على الاحتفاظ به ونقله ،وتوظيفه في مواقف أخرى بثقة وحرية تحسينه اتجاهات الطلبة ومواقفهم نحو المعلمين والتعلم والمدرسة. وتنمية علاقات إنسانية واجتماعية ايجابية ،بين جميع عناصر العملية التربوية.

رابعا :تقويم التعلم وتوجيه خطاه نحو تلبية احتياجات المتعلم وإشباعه ا. وحفظ النظام والانضباط ،وتعديل السلوك الصفي في الاتجاه المرغوب فيه (محمد محمود الحيلة ،2002 ،ص: 292) .

2 – 5أنماط التفاعل الصفي:

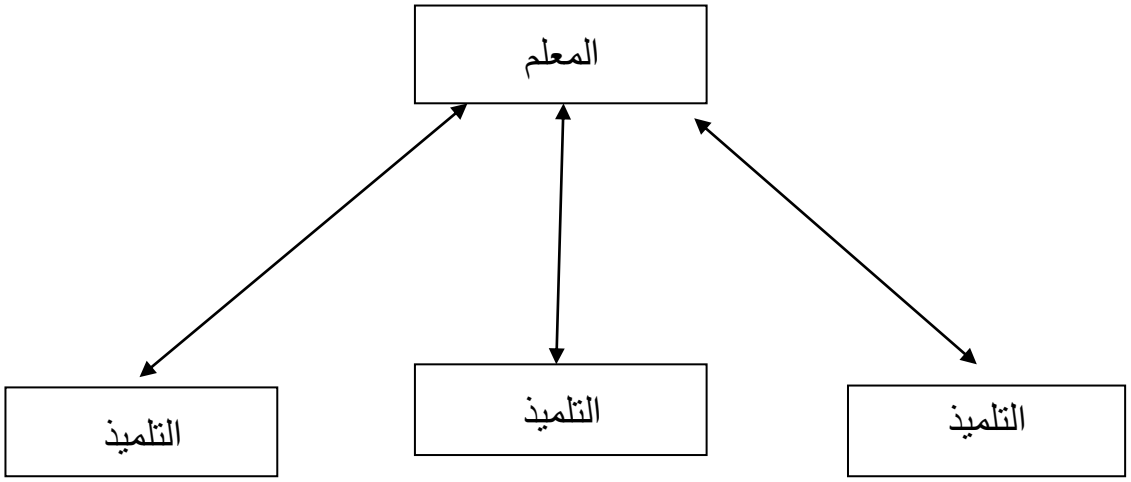
تقوم العملية التربوية على ما يجري من اتصال بين المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية ،ويعد الحديث أو الكلام وسيلة هذا الاتصال ،بالإضافة إلى الإيماءات والتعابير الوجهية وكل ماله علاقة بعملية الاتصال لإحداث تفاعل داخل الصف ومن هذا المنطلق سنتناول أهم الأنماط الأساسية للتفاعل الصفي:

الشكل (1) النمط الأحادي (وحيد الاتجاه):



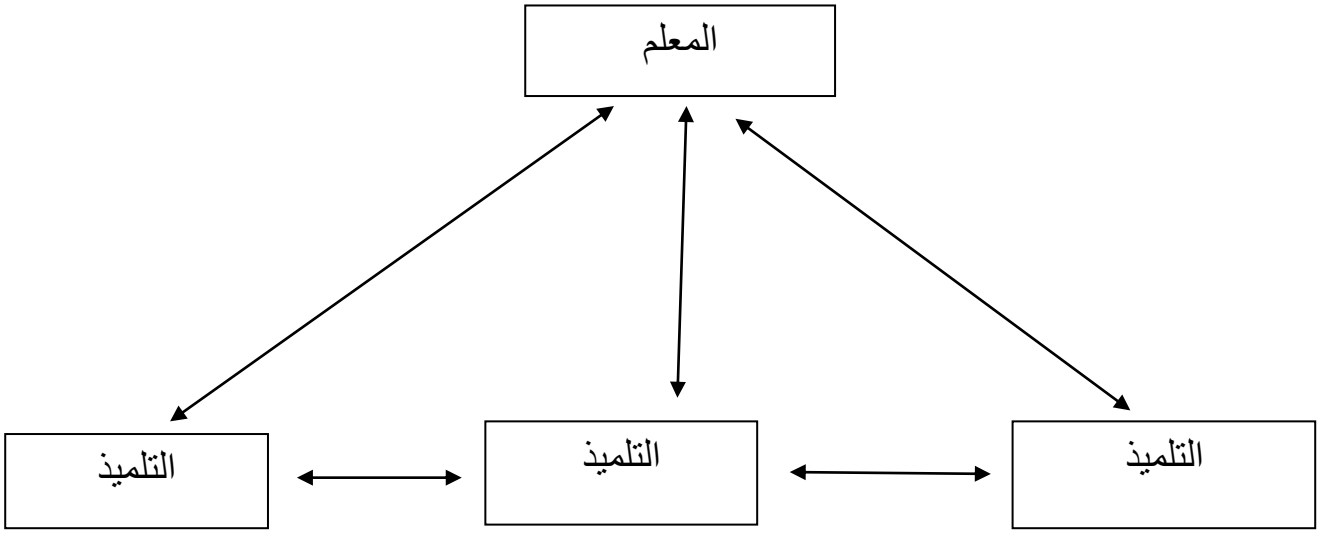
وفي هذا النمط يرسل المعلم مايود قوله أو نقله إلى التلميذ ولا يستقبل منهم ،وهذا النمط من الاتصال هو اقل الأنماط من حيث الفعالية ،ففيه يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا بينما يتخذ المعلم موقفا ايجابيا ،ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في عملية التدريس والذي يعد المتعلم فيه مجرد ذاكرة يجب ان تردد ما يقوله المعلم الذي يجيد فن الإلقاء ، ويجعل من نفسه مصدرا وحيدا للمعرفة ،دون ان يكون للمتعلم أي دور سوى الاستقبال والتلقي ،كما يشير هذا النمط إلى حصيلة التعلم تتم فيه هي مجرد حقائق ومعارف يستوعبها التلاميذ (أحمد محمد مخلف الدليمي،2006 ،ص: 82).

الشكل (2) النمط الثنائي الاتجاه التعاقبي :بين المعلم والطلاب



وغالبا ما يستخدم هذا النمط في طريقة الاستجواب . وبموجبه يجري التفاعل بين المعلم والطالب ،وهو لا يقتصر على طالب بعينه إنما ينتقل من طالب إلى آخر ، ويمتاز هذا النمط بفعالية في حل بعض المشكلات ،والاستيضاحات ،أو بعض المشكلات التي يعاني منها الطلبة. ويعد هذا النمط من التفاعل كاملا لان دوره في عملية التفاعل فيه مستمرة حتى تحقيق غاياتها ويعطي لكلا الأطراف فرصة للتعبير عن ردود أفعالهم وتكييف استجاباتهم لأنه يوفر تغذية راجعة يستطيع المعلم في ضوئها معرفة أثر رسالته في الطالب ،وما إذا كانت وصلت إليه كما أرادها (محسن علي عطية – عبد الرحمان الهاشمي ،2008 ،ص: 90) .

الشكل (3) النمط المتعدد الاتجاه :



وفي هذا النمط تتعدد فرص الاتصال بين المعلم والطلاب أنفسهم مما يعني اتساع فرص التفاعل وتبادل الخبرات بين المعلم والطلاب كما يسمح للطالب بتطوير أفكاره من خلال نقاشه مع زملائه وتبادل الخبرات ،وما يمكن ملاحظته ان جميع النظم تتفاعل مع بعضها البعض لان هناك اتصال مباشر بين الوحدات ولا يوجد مركز يتحكم

في عملية الاتصال (علاء الدين مرسي احمد كفافي – صالح بن موسى الضبيان وآخرون ،2003،ص: 79).

2 – 6 أساليب تحسين التفاعل الصفي:

ينطوي التدريس الفعال على اتصال فعال ،و من هنا لا يمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس وبين الغرض من تحسين الاتصال أو التفاعل.

وفيما يلي اقتراحات يمكن أن تكون ذات فائدة للمعلمين في جهودهم الرامية لتحقيق الاتصال الناجح مع طلابهم.

1 استخدام الألفاظ التي تشعر التلاميذ بالإقدام.

1 حفظ أسماء الطلبة ومناداتهم بها.
2 تقبل آراء التلاميذ وأفكارهم ومشاعرهم سواء أكانت سلبية أم إيجابية
3 استخدام أساليب التعزيز الايجابي الذي يشجع على المشاركة من غير إسراف أو تقتير وفي الوقت المناسب
4 طرح أسئلة صفية متنوعة وشاملة
5 توجيه الأسئلة الصفية إلى جميع الطلاب ثم تحديد طالب للإجابة على السؤال وإذا تعثر يمكن تحويله لطالب آخر
6 تشجيع الطلاب على طرح الأسئلة والاستفسار و الاهتمام بهذه الأسئلة
7 تقديم تغذية راجعة ودون الاعتماد على إصدار الأحكام
8 إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للفهم والإجابة عن الأسئلة
9 الابتعاد عن الإشارات وحركات المعلم وإشاراته وتعابير وجهه التي تشعر التلاميذ بالسخرية أو الاستهزاء (يحي محمد نبهان ،2008،ص: 60-61).

2 – 7 مهارات الاتصال والتفاعل الصفي:

للتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية التعلمية دور هام ومؤثر في أداء الطلاب التحصيلي وفي أنماط سلوكهم . فهو واسطة

التعليم والتعلم ،وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف ،والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها ،وهو الطريق لإنشاء علاقات تسودها التفاهم بين المعلم والطلاب ،والطلاب أنفسهم ومن أهم العوامل التفاعل الصفي والتواصل الفعال (محمد الحاج خليل – أحمد الكحلوت ،2008 ،ص: 225).

و توجد أربعة مهارات لحدوث التفاعل داخل الصف وهي:

مهارات الإصغاء للتلاميذ:

-استخدام لغة الجسم لإظهار الإهتمام وتشجيع التلميذ على الاستمرار
-الإيصال بالنظر عند مخاطبة التلميذ
-مواجهة الطالب أثناء حديثه لإظهار اهتمامك بالاستماع إليه
-الإيماء بالرأس

تقبل مشاعر وأفكار التلاميذ:

وهي القدرة على الاستجابة للطلاب بتعاطف وهذه المهارة تظهر لأنك تقبل وجهة نظر الطالب ،وتأخذ وجهة نظره ومشاعره بعين الاعتبار ،ولديك رغبة في توضيحها وبحثها.

مهارة طرح الأسئلة:

وتعني القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة المحددة في زمن مناسب وينبغي على المعلم مراعاة مايلي:

-ان يكون السؤال واضحا لتجنب إعادة صياغته طرح السؤال على الجميع ثم اختيار الطالب المجيب.
-تجنب الأسئلة الموحية بالإجابة إلا في حدود الحاجة إليها.
-إعطاء التلاميذ الوقت الكافي في التفكير في السؤال المطروح قبل إختيار الطالب المجيب.
-استخدام الأسئلة السابرة والمتنوعة (تذكر ،تطبيق ،تقويم).

-احترام أسئلة التلاميذ وعدم رفضها.

التشجيع والتعزيز:

ويتضمن ذلك عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها المعلم والتي تثير حماس التلميذ وتشجعه على الاستمرار في المشاركة (يحي محمد نبهان ،2008 ،ص: 82) .

2 – 8 أنظمة التفاعل الصفي :

التعلم الفعال هو التعلم القائم على التفاعل بين أطراف عملية التعلم : المعلم ، المتعلم ،المنهاج أو مادة التعلم. وبالرغم من ان كلا من المنهج والمعلم لهما تأثير على أداء المتعلم إلا أن أداء المعلم داخل الصف أو ما يطلق عليه بسلوك التدريس يعد أهم العوامل التي تؤثر على أداء المتعلم، وبالتالي فإن الارتقاء بهذا الأداء إلى مستوى التمكن – الذي يعد احد الأهداف التربوية الهامة في وقتنا الحاضر – يمكن ان يتحقق إذا زادت فاعلية السلوك التدريس ، وهو ما يستلزم قياس هذا السلوك بموضوعية داخل الصف أثناء التفاعل الحادث بين المعلم والمتعلم ، الذي يمكن عن طريقه إجراء عملية تقويم لهذا السلوك فيحدد الأداء الضعيف حتى يمكن تحسينه ، ونقف على الأداء السليم حتى يمكن تدعيمه ، والأداء الخاطئ – ان وجد – حتى يحذف بالسلوك التدريس إلى اكبر فعالية ممكنة (نادر فهمي الزيود – صالح ذياب هندي ، وآخرون ، 1988 : ص 189) .

وإذا تتبعنا الأساليب التي كان ولا يزال يحكم بواسطتها على أداء المعلم نجدها أنها تعتمد على أراء التلاميذ في معلميهم ، أو رأي معلم في زميل له ، أو آراء المشرفين في المعلم كوسيلة من وسائل قياس الأداء المعلم .وقد تطورت هذه الأساليب مع مرور الزمن نتيجة للمآخذ التي أخذت عليها والتي كانت أبرزها الافتقار للثبات والموضوعية وبسبب ذلك تم العدول عن استخدامها في قياس أداء المعلم داخل غرفة الصف ، وجرى البحث عن أساليب وأدوات أخرى أكثر موضوعية وثباتا ودقة في القياس ، إلى ان توصل الباحثون في هذا المجال إلى أسلوب الملاحظة المنتظمة

لسلوك التدريس أو آداب المعلم في غرفة الصف وقد عرفه أوبر (1971) بقوله الأسلوب الذي عن طريقه تتم ملاحظة المعلم في فترات معينة أثناء تدريسه باستخدام نظام أو نظم الملاحظة ذات منهج محدد مسبقا . وهذه النظم هي أنظمة التفاعل الصفي والتي عن طريقها يستطيع الملاحظ أو المدرب أو المشرف تتبع سلوك تدريس المعلم ورصد جانب أو جوانب منه (نادر فهمي الزيود – هشام عامر عليان ، وآخرون ، 1988 : ص 190).

2 – 9 أنواع أنظمة التفاعل الصفي

بدأت أول محاولة لقياس طرق التفاعل الصفي سنة 1939 على يد أندرسون ، حيث قسم سلوك المدرسي اللفظي في غرفة الصف إلى نوعين متسلط وغير متسلط وتبين له ان سلوك المدرس في سلوك الصف يحدد المناخ الاجتماعي فيه .وبعد أربع سنوات من هذه الدراسة أجرى وايت وليبت وركزت على سلوك القائد (المدرس) عند تفاعله مع الصغا ،حيث قسم سلوك المدرسين إلى ديمقراطي وتسلطي فأيدت نتائج دراسته نتائج دراسة أندرسون ،حيث وجد ان الطفل المتفاعل مع قيادة تسلطية يعتمد على القائد في اتخاذ القرارات والمبادرة ،وتمثل مجموعة التلاميذ لسلطة المدرس مما يضعف بالتالي روح الإبداع والمبادأة لديهم.و يمكن تصنيف أنظمة التفاعل الصفي إلى مجموعتين:

الأولى: نظام البنود

الثانية: نظام العلامات

الأول هو نظام البنود:

وهو نظام الملاحظة مظهر واحد من مظاهر السلوك التدريس اللفظي ،يقوم بتحليل هذا المظهر إلى إجراءات لفظية يؤديها المدرس في هذا المظهر ثم يضع الإجراءات ذات الوظائف المتقاربة في مجموعة ،ويخصص لكل مجموعة بندا معينا يعطي عنوانا رئيسيا يعبر عن جوهر تلك الإجراءات . فمثلا يمكن وضع تقديم

معلومة جديدة أو تعريف تحت عنوان الإلقاء ، وهكذا بالنسبة للإجراءات اللفظية الأخرى ذات الوظائف المتشابهة ،حتى نحصل في النهاية على قائمة تتكون من عدد محدود من البنود ،لكل بند منها عنوان رئيسي مثل الإلقاء أو توجيه الأسئلة .....الخ ،ويجب أن يعرف كل بند من البنود التي يحتوى النظام تعرفا إجرائيا لا يختلف عليه ملاحظان أو أكثر في تسجيل ما يلاحظونه من إجراءات لفظية تحت البنود الصحيحة ،فبند كالإلقاء يمكن أن يعرف بأنه تقديم حقيقة ،أو مفهوم ،أو نظرية ،أو قانون أو مجموعة من المعارف أو المعلومات عن موقف معين على ان يكون ذلك صادرا من المدرس إلى التلميذ .

ويتيح نظام البنود عن طريق الأسلوب المتبع في التسجيل حساب تكرار وقوع الإجراءات اللفظية أثناء عملية التدريس. وفيما يلي أمثلة عن نظام البنود والغرض من كل نظام.

- نظام ويتستون (Wrightstons) ويهدف إلى دراسة الممارسات المستحدثة في سلوك المدرس.
- نظام ويهول (Withall) ويهدف إلى دراسة سلوك المدرس في المناخ الاجتماعي الانفعالي.
- نظام بالس (Bales) ويهدف إلى دراسة سلوك المدرس أثناء تدريسه المواد الاجتماعية أو علم النفس.
- نظام هوفس (Houghes) ويهدف إلى دراسة وظائف المدرس أثناء التدريس التي لها أثر على نمط سلوك التلاميذ وتسهل عملية نموهم العلمي.(نادر فهمي الزيود صالح ذياب هندي ،1884 ،ص: 96)

وهذه هي بعض أنواع أنظمة التفاعل الصفي الخاصة بنظام البنود وهي ترتكز على سلوك المدرس بصفة كبيرة.

الثاني نظام العلامات (singn system):

وهو نظام لملاحظة سلوك التدريس ،وهو لا يركز على مظهر واحد كما في نظام البنود ،ويستخدم هذا النظام عندما تكون مظاهر سلوك التدريس لها نفس الأهمية والوزن أثناء التدريس ،أو عندما نريد ان نكشف أي هذه المظاهر يعد ذا أهمية أكبر من المظاهر الأخرى ،وإذا كان المدرس يستخدمه أم لا.

وفي هذا النظام تحدد جميع مظاهر سلوك التدريس ،ثم يحلل كل مظهر إلى مجموعة من الاداءات ،ويوصف كل أداء بعبارة صغيرة مصاغة إجرائيا في كل زمن المضارع المفرد ،ويجب ان لاتحتوي أي عبارة على أكثر من أداء واحد فقط ، وبذلك نحصل في النهاية على عدد كبير من العبارات القصيرة الإجرائية ،وكل مجموعة من هذه العبارات تكون توظيفا للاداءات المتضمنة في مظهر مهين من مظهر من مظاهر سلوك التدريس. فمثلا العبارات التي تصف بعض الاداءات التي يتضمنها التقويم تكون على الصورة الآتية: يستخدم المدرس أسئلة شفوية ،يسال المدرس اثناء الدرس ،يسال المدرس بعد الانتهاء من الدرس ،يشخص المدرس احد نقاط الضعف عند التلميذ،يشخص المدرس احد نقاط القوة عند التلميذ.(نادر فهمي الزيود – صالح ذياب هندي ، 1884 ،ص: 202).

وقد ظهر عدة أنظمة للملاحظة تتبع هذا النظام ،وأطلق عليها قوائم الفحص check lis وعادة ما تستخدم في ملاحظة المهارات المختلفة في للتدريس وفيها العلامات والغرض منها:

- نظام ميدليوميتزل (MedieysMitzel) ونظام ريانز وتهدف الى دراسة الخصائص المميزة لسلوك التدريس.
- نظام براون (Brown) ويهدف إلى دراسة المستويات الإدراكية مثل المعرفة والفهم والتطبيق وغيرهما المتضمنة في سلوك التدريس.
- نظام جالوت وآخرين (M. Galtonetal) ويهدف إلى دراسة سلوك تدريس معلم العلوم (نادر فهمي الزيود – صالح ذياب هندي ،1884 ،ص: 202 – 203).
-

2 – 10قياس التفاعل الصفي

يقايس التفاعل الصفي وفق نظامين هما:

نظام فلاندرز:

حيث وضع فلاندرز نظاما خاصا للتفاعل الصفي اللفظي داخل الصف وينقسم هذا المقياس إلى ثلاثة أقسام هي :

(سلوك المعلم – سلوك التلميذ – السلوك المشترك) وسنحاول التعرض لكل سلوك على حدة.

أولا: سلوك المعلم

وينقسم بدوره إلى سلوك غير مباشر وسلوك مباشر.

السلوك غير المباشر

ويشمل:

1 – تقبل المشاعر(Teachersacceptance of feelings)

ويظهر المعلم في هذا الموقف تقبلا لمشاعر التلاميذ ويتضمن ذلك العبارات الصادرة عن المعلم والتي تشير إلى مساعدة التلاميذ على فهم مشاعرهم.

ويتوقف قبول المعلم لمشاعر تلاميذه أو رفضها إلى نظرية للموقف التعليمي.

فإذا اعتبر الموقف التعليمي مجرد تحصيل للمعرفة فإنه قلما يهتم بتقبل مشاعر تلاميذه . وإذا اعتبره تعبيرا عن الذات فإنه يتقبل مشاعر تلاميذه.

ويظهرتقبل المشاعر في صور عبارات مثل:

-يبدو أن هذه الملاحظات قد أغضبتكم
-يبدو أن كثرة الواجبات المنزلية ترهقكم

-يبدو أنكم قلقون بسبب الامتحان

-لا شك أنكم تحسون بالتعب بعد حل هذه المشاكل

1 – الثناء والتشجيع (Teacherspraise or encouragement)

ويتضمن ذلك عبارات الثناء والتشجيع التي يستخدمها المعلم والتي تعمل على إزالة التوتر وتساعد التلاميذ في نفس الوقت على عرض تصوراتهم.

وفيما يلي بعض عبارات الثناء التي يرددها المعلمون عادة:

-أحسنت يا محمد

-أنت تلميذ ذكي

-أنت تلميذ مجتهد ولكل مجتهد نصيب

-لقد نجحت في حل هذه المسالة رغم صعوبتها يا جاسم (محمود عبد الرزاق شفشق – هدى محمود الناشف ،2009 ،ص: 71 – 72).

3- تقبل الأفكار (Teachersacceptance of ideas)

ويتضمن ذلك تقبل المعلم لأفكار التلاميذ أو إعادة صياغة عبارة قالها التلميذ أو تلخيص كلام قاله المعلم.

وهذا يحدث كثيرا في حجرة الدراسة حيث يقوم المعلم في كثير من الأحيان بتوضيح أو تطوير الآراء التي يطرحها التلاميذ ويضيف إليها بحيث تأخذ طابعا علميا يتفق مع موضوع الدرس.

4– توجيه الأسئلة (Teacherasking questions)

مما يساعد التلاميذ على الاندماج في الدرس بنشاط ،قدرة المعلم على توجيه أسئلة مثيرة ،مناسبة يمكن الإجابة عنها.

ولذلك تعتبر هذه القدرة مهارة من مهارات التدريس. وقد وجد أن المعلمين المبتدئين يميلون لتوجيه أسئلة قد تكون غاية في العمومية لدرجة أنها تصبح غامضة

ويستحيل الإجابة عنها ،أو غاية في التخصيص لدرجة أنها تحتاج لكلمة واحدة في الإجابة عنها.

وعلى العموم فالأسئلة بصفة عامة نوعان : نوع يحد من حرية التلاميذ ، وتحتاج الإجابة عنه إلى الإيجاب أو السلب. والنوع الثاني يتيح نوعان من الحرية للتلاميذ للتعبير عن آرائهم (محمود عبد الرزاق شفشق – هدى محمود الناشف 2009 ،ص: 72 – 73).

السلوك المباشر للمعلم

ويشمل مايلي:

5 – الشرح والتقين (Teachergivingfacts)

ويتم خلالها تقديم المعلومات والحقائق والأفكار والآراء والمفاهيم للتلاميذ

وقد أثبتت الدراسات التي أجريت في العالم العربي عن التفاعل اللفظي أن نسبة كبيرة من الدروس مازالت تتم عن طريق التلقين والحفظ والاستظهار بحيث ما تزال غير قادرة على دفع التلاميذ للاستجابة (محمود عبد الرزاق شفشق – هدى محمود الناشف ، 2009،ص: 73).

6 – إعطاء التوجيهات (Teachergiving direction commandsororder)

ويتلخص ذلك في توجيه التعليمات والأوامر التي يتوقع المعلم أن ينفذها التلميذ مثل إخراج الكتاب من الدرج ،أو قراءة كتاب المطالعة ،أو فتح الصفحة المطلوبة من كتاب التربية الإسلامية.

7 – النقد واستخدام السلطة (Teachercriticising or justifyingauthority)

ويقصد بذلك ما يوجهه المعلم إلى التلاميذ من عبارات النقد التي تستهدف تعديل سلوكهم . مثال ذلك قول المعلم لأحد التلاميذ: " مازلت تتحدث إلى زميلك يا إبراهيم .. انتبه للدرس". أو قوله لتلميذ آخر: " افتح صفحة 17 بسرعة يا محمود .. لماذا تأخرت".

ويلاحظ أقسام من (1 – 4) تمثل السلوك غير المباشر للمعلم ،أما الأقسام من (5 – 7) فتمثل السلوك المباشر للمعلم.

فإذا شعر الملاحظ أن المعلم يزيد نطاق حرية تلاميذه فإن حديثه يقع في أحد الأقسام الأربعة الأولى.

أما إذا شعر الملاحظ أن حديث المعلم يحد من حرية التلاميذ فإن تسجيلاته تقع في أقسام (5 ،6 ،7) (محمود عبد الرزاق شفشق – هدى محمود الناشف ، 2009،ص: 74).

ثانيا: سلوك التلاميذ

وينقسم سلوك التلاميذ إلى مايلي:

8 – الاستجابة للمعلم (Pupil – Talk – Response)

ويتم ذلك عندما يجيب التلاميذ عن أسئلة المعلم أو توجيهاته. ويقوم الملاحظ في هذه الحالة بتسجيل كل ما يصدر عن التلاميذ نتيجة لتوجيه سؤال أو استفسار.

9 – المبادأة (Pupil – Talk – Initiation)

ويتم ذلك عندما يبدأ التلميذ بتوجيه سؤال أو يقول عبارة أو تعليقا ،أو عرض وجهة نظر دون أن يطلب منه.

ثالثا : السلوك المباشر

ويشمل مايلي:

10 – الصمت أو الفوضى (Silence or confusion)

وهي فترات السكون التي لا يتحدث فيها المعلم أو التلاميذ بالإضافة إلى الفترات التي يصعب على الملاحظ فيها تحديد فترات التداخل و الاضطراب في الاتصال بحيث يصبح من العسير تحديد الفواصل بين أنواع الحديث.

وتتضمن كذلك فترات الفوضى ككلام أكثر من تلميذ واحد في آن واحد ،أو الفترات التي تعقب إثارة سؤال من المعلم والتي تدفع التلاميذ إلى الرغبة في الإجابة عن السؤال حيث ترتفع أيديهم للاستئذان بالجواب بصورة جماعية (محمود عبد الرزاق شفشق – هدى محمود الناشف ،ص: 74 – 75).

جدول (2):يبين تصنيف جالاوي لتحليل التفاعل غير اللفظي

فئات فلاندرز اللفظية	فئات جالاوي الغير اللفظية
1- قبول مشاعر التلاميذ	1-
2- مدح وتشجيع التلاميذ	2- توافق – عدم توافق
3- قبول واستعمال أفكار التلاميذ	3- تنفيذ – اعتراف
4- توجيه أسئلة للتلاميذ	4- اهتمام – تباعد
5- الإلقاء والمحاضرة والشرح	5- استجابة – إهمال
6- إعطاء الأوامر والتوجيهات	6- اندماج – نبذ
7- نقد المعلم للتلاميذ وتبريراته لسلطته	7- حزم – شدة
	8- انتباه – تجاهل
8- إجابات التلاميذ	9- انتباه – تجاهل
9- مبادرة التلاميذ	10- انتباه – تجاهل
10- فوضى وهدوء التلاميذ	

(الأمين عياط ،2008 ، ص: 44)

خلاصة

تم في هذا الفصل إلقاء الضوء على الإدارة الصفية من حيث مفهومها ،وتم تحديد دور كل من الطالب والمعلم وإيجاد المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التعليمية ،كما تطرقنا إلى خصائص الإدارة وانتقلنا إلى أهميتها من خلا تشكيلها للعملية التعليمية تفاعلية ايجابية بين المعلم والتلميذ بالإضافة إلى أهم الأنماط والتي هي الأساليب المتبعة من طرف المعلم.

وانتقلنا إلى التفاعل الصفي من حيث تعريفه وأهميته وأنواعه وكيفية قياسه بالاعتماد على نظامين هما نظام فلاندرز و جالاوي.

الفصل الثالث: الانتباه

تمهيد /

3 –1 تعريف الانتباه

3 – 2 أهمية الانتباه في عملية التعلم

3 –3 أنواع الانتباه

3 – 4 خصائص الانتباه

3 –5 وظائف الانتباه

3 – 6مكونات الانتباه

3 – 7 العوامل المؤثرة في الانتباه

3 – 8 جذب الانتباه والمحافظة عليه

3 – 9 النظريات المفسرة للانتباه

خلاصة

تمهيد:

بالرغم من الكتابات المتعددة حول موضوع الانتباه وغزارة الدارسات حوله، فانه يعتبر من أكثر الأمور أهمية عند التعلم، وذلك لما لاحظه عدد من التربويون من ارتباط بين التدني في الأداء الأطفال داخل الصف المدرسي سواء كان ذلك عند تقديم الأستاذ للتعليمات أوالفشل في الاستمرار بالمهام الموكلة إليه، فالانتباه هو العملية الأول ى في اكتساب الخبرات التربوية حيث يساعد الفرد علي تركيز حواسه فيما يقدم له من معلومات وتجعله ذهنه في دلالاتها ومعانيها وتكون له القدرة الكافية في استيعاب والإلمام بكل ما هو واقعي ، ومن تم فهو مدخل الرئيسي للاستفادة من ما تقدمه المنظمة التعلمية ،ولكون الانتباه عملية معرفية فلا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة،وإنما يمكن ملاحظة النتائج التي يحدث نتيجة لنقصها أو الفشل في إشباع التعليمات أوعدم القدرة على استمرار في المهام اوعدم القدرة على إكمال الواجبات وغيرها إنما هي نتيجة من النتائج تشتت الانتباه.

وسنتناول في هذا الفصل الانتباه وأنواعه وأهم مكوناته الأساسية و الخصائص التي يتميز بها، بالإضافة إلى العوامل التي تؤثر في عملية الانتباه والتي تجعل الفرد غير قادر علي إتمام مهامه بشكل بسيط ،وفي الأخير نتطرق إلى بعض النظريات المفسرة للانتباه.

3- 1 تعريف الانتباه:

تعريف الانتباه في لسان العرب:

يشير لسان العرب على أن مفهوم الانتباه يرجع إلى الفعل الثلاثي "نبه "والدي يعني انتبه القيام والانتباه عن النوم وقد نبه وأنبهه من النوم فتنبه وانتبهوا، انتبه من نومه: استيقظ ومما سبق يمكن القول إن الانتباه في اللغة يعني الشعور بالأمر أو الشيء وهو يتطلب اليقظة وقدر من النشاط العقلي والفطنة في تقدير الأمور والأشياء وعكسه الخمول، وهو يتم بصورة مقصودة شعورية(ابن منظور ،دون سنة، ص : 220).

تعريف الانتباه اصطلاحا :

لقد ظهرت وجهان نظر المختلف في تعريف لانتباه حيث ان بعض علماء النفس في الفترات المبكرة مثال وليم جيمس وغيره من اعتبروا انه نوع من الوعي او الشعور الذي يعيشه الفرد في لحظة ما من الزمن. (علي بن هادي، 1991،ص : 120).

تعريف موسوعة علم النفس:

الانتباه هو ذلك النشاط الانتقائي الذي يميز الحياة العقلية بحيث يتم حصر الذهن في عنصر واحد من عناصر فيزداد هذا العنصر أكثر وضوحا(اسعد رزوق ،1998 ، ص : 162)

تعريف راضي الوقفي:

الانتباه عملية توجيه وتركيز الوعي له منبه وذلك يتوجه أجهزتنا الحسية الإدراكية لاختبار كمعلومات معيبة لمعالجتها وتخصص الطاقة اللازمة للقيام بهذه المعا لجة (راضي الوقفي ، 2003,ص : 70).

تعريف أخر للانتباه:

هو عملية تركيز الشعور في شيء مثير سواء كان هذا المثير حسا أو المعنوي ويذكر ما كد وحال ان الانتباه هو المحدد الأساسي للسلوك ويعرف كذلك بأنه ميل بدون موروث يحمل صاحبه علي لأدراك. (كولز.أ.م، 1990 ، ص :150).

تعريف الانتباه:

الانتباه مفهوم معقد وصعب التحديد وقد أدى ذلك الي تباين التعاريف التي تناولته وتباين التوجيهات النظرية التي انطلقت من هذه التعاريف:

- الانتباه هو وضوح الوعي أو بؤرة الشعور أو استعداد لدىالكائن الحي للتركيز على كيفية حسية معينة مع عدم الالتفات للتنبهات الحسية الأخرى.
- الانتباه هو التركيز وانتقاء أو الاختيار.

- تهيؤ ذهني للإدراك الحسي وهو ليمثل بدوره استعداد خاص داخل الفرد يوجهه نحو الشيء الذي ننتبه إليه لكي يدركه ويمتاز الانتباه بميزتين هما من حيث الطبيعة انتباه إرادي وانتباه لحظي أو قصير المدى وانتباه ممتد أو طويل المدى (سامي محمد ملحم ،2002، ص : 207).

تعريف أخر للانتباه :

كما يعرفه محمد النوبي علي حصر وتركيز حواسه في مثير داخلي (فكرة، إحساس، صورة خيالية) أو بؤرةشعور الفرد في مثير ما (محمد النوبي محمد علي ، 2009، ص : 20).

تعريف الانتباه :

هو النظر ولإصغاء إلي مثير معين لفترة زمنية تسمي مدة الانتباه وهي الفترة التي يستطيع الطفل فيها أن يركز على موضوع معين وهو أحد المهارات الأساسيةللتعلم. (حمدان ومحمد زياد ، 1982 ، ص : 394).

أما في القاموس:Larousse

يعرف الانتباه هو "تركيز الذهن إراديا حول موضوع معين " ومن أكثر التعريفات التي لقيت قبول لدى علماء النفس المعرفي هو أن الانتباه هو تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحسية (MialeT:1999.127).

- **تعريف الانتباه عند الاتجاه البنائي:**

الانتباه هو تركيز الشعور في شيء أوعدة أشياء ,كما أنه عملية عقلية تتصل باهتمام الفرد بشيء معين وعلى نحو واضح أو مركز, فهو تركيز القدرات العقلية على الأشياء المحيطة بالفرد هو اختيار النشط من بين العديد من المنبهات التي تحيط بالفرد .

تعريف خاص بالاتجاه الوظيفي:

هو عملية انتقائية تسهم في أدراك الفرد لعناصر البيئة، كما انه يهدف إلى اتصال الفرد بالبيئة والتوافق معها. الانتباه هو عملية وطيفية في حياة الفرد

العقلية وفي شخصية الفرد يقوم بتوجيه الشعور نحو المواقف السلوكي ككل أد كان الموافق جديدا تماما أو نحو بعض أجزاء المجال الإدراكيإذا كان الموقف جديد ا تماما أو نحوى بعض أجزاءهإذا كان الموقف مألوف وسبق للفرد أن مر به.(فخري عبد الهادي ، 2009 ، ص : 94)

3 – 2 أهمية الانتباه في عملية التعلم:

يعتبر الانتباه من العوامل الأساسية المؤثرة في التعلم , حيث أنه من الصعب , بل من المستحل أن يحدث تعلم دون انتباه , فالانتباه شرط أساسي من شروط التعلم ومرحلة ضرورية من مراحله والأطفال والتلاميذ يتعلمون فقط ما ينتهون إليه , لدلك من الضرورية جدا أن يتقن المعلم مهارات استثارة اهتمام التلاميذ , وجدب انتباههم للمهمات التعلمية وموضوعات التعلم الجديدة , إذا أراد إحداث التعلم أي تغيير سلوكهم في الاتجاهات المرغوب فيها ,فالانتباه مفتاح التعلم والتفكير والتذكر ,ولكي يتعلم المرء أي شيء ينبغي أن ينتبه اليه و يدركه بحواسه وعقله .

حيث يعتبر جاينيه أن أهمية الانتباه تكمن في الشكل الحدث الثاني المهم في عملية تنظيم التعلم ويعتبر استثارة الدافعية للتعلم الحدث، فيقول إن الحدث الثاني هو الذي يستطرد جاينيه فيقول إن يستطيع المعلم اجتذاب انتباه التلميذ وتوجيهه نحو المعلومات المستهدفة في الموقف التعليمي لوسائل مختلفة كالتلوين ورسم الخطوط تحت العبارات المستهدفة، أو تعتبر نبرات الصوت، أو التوجيه اللفظي يطلب الانتباه لأمر معين أو ناحية معينة (عبد الرحيم، محمد،1984 ، ص : 11 – 12) .

3 – 3 أنواع الانتباه:

أ) النوع الأول:

1 – **الانتباه مصحوب بالحركة الزائدة:** وهو إحدى أنواع الانتباه الذي يؤدي إلي تشتت الانتباه التلميذ داخل الصف والذي يصاحبه في العادة عدم الانتباه ويصحبه

فشل في إنهاء المهام بكل سهولة فيتشتت انتباهه ويصح غير قادر علي الاستماع في كثير من الأحيان وصعوبة التركيز في المهام المدرسية وكذلك عدم القدرة في الاستمرار في أنشطة اللعب.

2 - **الاندفاعية:** وهي التي يرفقها التصرف دون التفكير الجيد قبل القيام بالسلوك المرغوب فيه مما يؤدي إلي تشتت الانتباه بين النشاطات بصورة مفرطة.

3 -**النشاط الزائد:** والذي يرفقه محاولة تسلق الأشياء أو الحوم حولها وصعوبة الالتزام بالهدوء أ والبقاء في مكان واحد أو الحركة بصورة زائدة أثناء النوم والقيام بأنشطة حركية مستمرة.

ب) النوع الثاني:

1 **الانتباه غير المصحوب بالنشاط الزائد:** ويعتبر من المشكلات الانتباه البسيطة نظرا لعدم حدوث الحركة الزائدة عند الطفل إلا ان باقي الإعراض الأخرى التي تبرز لدي الأطفال الذين يعانون من تشتت الانتباه الزائد تظهر لديه. (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2005 ، ص:80)

3 – 4 خصائص الانتباه

الانتباه عملية انتقائية للمثيرات: من بين المثيرات الحسية التي نستقبلها يتم التركز على بعض دون الأخر فيقوم الانتباه بعمل الانتقاء.

الانتباه عملية مرتبطة بالإدراك: وهو الخطوة الأولى لحدوث للانتباهوالإدراكفالإحساس يتم بفضله.

حجم الانتباه: وهو كمية الموضوعات التي يتم الانتباه إليها في لحظة واحدة وبدرجة كافية.

توزيع الانتباه: وهو المقدرة على انجاز نشاطين أو أكثر في أن وأحد مثل التوزيع انتباه المدرس لانتباهه على متابعة التلاميذ والشرح في النفس الوقت.

انتقال الانتباه: وهو القدرة على تحريك أو نقل الانتباه من موضوع لأخر كالمهن التي تتطلب التعامل مع أنشطة عديدة كأجهزة التحكم أو السيطرة في مجال الالكترونيات الدقيقة. (كفافي علاء الدين ، 2009، ص : 342)

ويمكن إضافة بعض الخصائص الأخرى للانتباه :
أن طبيعة الانتباه هي الحركة والتعبير وعدم الثبات ونظرا لان الأشياء التي تجدب انتباه هنا تكون في معظمها إما متحركة أو معقدة لذلك سنعرض بعض خصائص الانتباه التي تمكن الشخص من الانتباه للمنبهات المختلفة فيما يلي:
1-الانتباه عملية الأراكية مبكرة:يهتم الإحساس بالمثيرات الخام بينما يهتم الإدراك بإعطاء هذه المثيرات تفسيرات ومعاني مختلفة أما الانتباه فانه يقع منزلة بين الإحساسوالإدراك ولذلك يطلق على الانتباه بأنه عملية إدراكية مبكرة.

2 الإصغاء :هو الخطوة الأولي في عملية تكوين وتنظيم المعلومات بحث ان استكشاف البيئة المحيطة يتطلب من الفرد الإصغاء لبعض الأحاديث أو الأفعال وتركيز الانتباه عليها.

3 الاختيار والانتقاء : أن الفرد لا يستطيع أن يتجه لجميع المنبهات المتباينة دفعة واحدة ولكنه ينتقي ويختار احده أو بعضها فالمنبهات الحسية من بين المنبهات الأخرى سواء كانت في البيئة الخارجية أو الداخلية.

4 عملية الإحاطة : وهي العملية ذات الأساس الحسي والتي قد تكون سمعية أو بصرية التي تتمثل إما في تحريك العينيين معا عبر المكان أو الصور التي تواجههما وإما في إنصات الأذان لكل ما يصل إليها من أصوات ومحاولة تثبيتها ايان الإحاطة تعتبر عملية مسح للعناصر التي توجد بهذا المكان والأصوات التي تصدر الآن.

5 التركيز :ويتمثل التركيز في اتجاه الشخص بفاعلية أو ايجابية واهتمام إلي إشارات أو تنبيهات حسية معيبة وإهمال إشارات أحرى ويكون دائما قصديا وقد يكون مركز على منبه واحد من المنبهات والتي تقع في مجال إدراك الفرد أو منتشرا بحيث يستطيع الشخص الاحتفاظ بمشاهدة مبعثرة عبر كل شيء يحدث حوله وأن يتبنى الشخص موقفا وسطا. (السيد سيد احمد ، 1999، ص :21 - 23).

6 التموج :ويشر إلى كون المثير مصدر البيئة رغم استمرار وجوده وقد يتلاش تأثيره إذا ظهر مثير دخيلا ثم يعود المثير الرئيسي للمظهر مرة أخرى بانتهاء وجود المثير الدخيل.

7 التعقب : ويراد به الانتباه المتصل أي يمر المتقطع بمنبه ما أو التركيز على تسلسل موجه للفكر عبر فترة زمنية والمستوى المعقد فيه القدرة على التفكير في فكرتين أوأكثرأو نمطيين من المنبهات أوأكثر في وقت واحد وعلى نحو متتابع دون الخلط بينهما أو فقدان أحدهما. (محمد علي ،2009، ص : 24).

8 التذبذب :وهو يشير إلى أن مستوي شدة المثير أي مصدر المثير يتذبذب فمثلا نلاحظ انتباه الفرد بين الشدة والضعف وأثناء متابعة لتعليم بينهما في تنبه لا اختلاف في قوة إحداث التعلم. (محمد النوبي محمد علي ، 2009، ص :24-25)

ولقد أصبح معروفا في علم النفس أن الانتباه خصائص أساسية فهو:

يحسن المعالجة العقلية: تقديم الأحسن من الانتباه.

يستنزف الجهد: التركيز الطويل للانتباه يترك الإنسان تعبا.

يتصف بالحدودية التركيز في أمر ما يبقي ألا القليل من الانتباه للتوجه الى أمر أخري غيره.

انتقاء المثيرات أو المنبهات والتركيز على بعضها دون البعض الآخر، يقوم الانتباه بدوره المصفاة أو الفلتر بالنسبة للمثيرات.

الانتباه عملية إدراكية: إذا كان الإحساس هو الخطوة الأولي لحدوث الانتباه والإدراك فان الانتباه يقع في منزلة وسط بين الإحساس والإدراك. (سامي الختانة وآخرون،2010 ، ص : 126).

3 – 5 وظائف الانتباه:

وظيفة الانتباه هي التركيز العمليات المعرفية على المنبهات الخارجية يمكن جمع معلومات حولها وتتجمع المعلومات حول المنبهات فأن أحدهما هو تحديد ما نوع المنبهات التي تتعامل بها أي أننا نكتشف أي النماذج يمكن ان يوجه في التنبيه فمن وظائفه ما يلي:

أدراك نماذج معينة من الانتباه ويستخدم كأساس لتعرف عليها وتحديد قننها فإذا ركزنا الانتباه مرة في بؤرة الشعور فأننا نكشف خصائص المنبهات التي تمكننا من التعرف وتحديد الفئة التي تنتمي إليه.

وظيفة التنسيق وضبط الأداء فالانتباه هو نظام يمكن أيضا تعيين الأولويات في حالة الصراعات أو حينما تقاطعنا أحداث ذات أهمية غير متوقعة.

يمكننا من القدرة على الأداء الحركي وإذا كنا غير قادرين على اختفاء المعلومات سوف نكون غير فادرين على التفكير أو القيام بعمل ما.

ان الانتباه يمكننا من تنظيم المعلومات وثيقة الصلة بدقة أو كما ينبغي وليس فقط تحديد ها

كما انه عملية تركيز وحصر الجهد العقلي في بؤرة انتقائي قابلة لتغيير أو تعديل اتجاهها (حامي المليجي ، 2004 ، ص : 69).

من وظائف الانتباه العصبية الكبرى التي تعمل إلي جانب القدرات العقلية الأخرى على معالجة وتنظيم وكتساب المعلومات التي تجد ترجمة لها عبر الأفعال وهو يتدخل في عدد من النشاطات المعرفية مثل التعرف على الموضوعات

reconnoissonce des objets.

استجابة التوجيه réactian daricntation.

يعتبر الانتباه عامل كفاءة وفعالية معرفية سواء تعلق الأمر بالإدراك أو الذاكرة أو التعرف أوحل المشكلات انه بمثابة سيرورة معرفة تسمح للفرد بالتهيؤ بشكل عام اليقظة (vigil once)التي تتجلي في انتقاء وتصفية (filtrer فلتر) المعلومات التي يمكن إدماجها في التصرفات والتفاعلات حتى يحصل التوازن والتوافق وتجدر الإشارة إلى انه من دون انتباه لن يكون هناك إدراك منظم.

وهناك سيرورتان تسمحان بتفعيل الانتباه:

السيرورات النازلة:

التي تحدد الانتباه الفعال والتي تقي موجه بواسطة عوامل مرتبطة بالفرد المعارف لخبرة والدافعية وبالمهمة التي يعمل على انجازها فهذه السيرورات تسمح ببحث نشيط وادريا في البيئة عن المعلومات الضرورية لإنجاز مهمة معينة.

السيرورات الصاعد:

التي تحدد الانتباه المنفعل والتي تبقي موجه بواسطة معطيات البيئة بحيث ان المثيرات المنتظمة في البيئة تفرض نفسها على الفرد فالعناصر الملا ئمة تكون هي

المعلومات المناسبة بمثابة عوامل المشتتة للانتباه ومؤدية إلى الشرود. (chiglione –r –et –richord.j.f.1992)

3 – 6 مكونات الانتباه:

تتكون ميكانزمات الانتباه من البحث والتصفية والاستعداد للاستجابة فهي كمايلي:

البحث:

أن عملية البحث هي محاولة تحديد موقع المنبه في المجال البصري (Enns & 1887 Cameron) ولقد أوضح بوستر وزملاؤه البحث خارجي المنشأ وهذا النوع من البحث يحدث لا إراديا مثل الانتباه المفاجئ أضواء خاطفة ظهرة في المجال

البصري، أما النوع الثاني: فهو البحث داخلي المنشأ وهذا النوع يشير الى عملية البحث الاختيارية المخططة لمثير أو منبه ذي صفات محددة.

وتحدث عملية البحث لصفة في المثير الهدف مختلفة عن الصفات الموجودة في المثيرات الأخرى التي تقع معه في المجال البصري مثل اختلاف اللون أو درجة نصوعه، أو الحركة أو الشكل (ruedaB&snnE1989.) (Bundesen1990). ولقد بين كل من كولر، ومارتن أن عملية البحث تتحسن لدي الأطفال بتقدم أعمارهم.

التصفية:

يبين كل من اينيس، كاميرون (1987) أن عملية التصفية هي عملية انتقاء لمثير ما،أو تصفية محددة وتجاهل المثيرات أو الصفات الأخرى التي توجد في مجال أدراك الفرد ويتفق باند وسين مع هذا الرأي حيث يشير إلى عملية التصفية على أنها عملية انتقاء واختيار لمنبه معين من بين المنبهات التي تقع في مجال إدراكالشخص. فعملية التصفية مرتبطة بالعمر بمعنى أنها تتحسن مع تقدم أعمار المفحوصين.

الاستعداد للاستجابة:

يذكر كل من انس، وكاميرون بأن عملية الاستعداد للاستجابة قد تسمي أحيانا بالتهيئة، أو يتوقع ظهور الهدف أو تحويل الانتباه للهدف. وهي تشير الى محافظة الفرد على

الإستراتيجية التي استجاب بها للهدف السابق لكي يستجيب بها للهدف القادم أو تغيير ها وتعد يلها بينما يرى (Enns.1990) أن التهيئة هي استعداد العمليات الانتباه للاستجابة للمثير الهدف وفقا معلومات السابقة عن موقعه. وعما أن كانت معه مثيرات مشوشة من عدمه. (السيد علي سيد احمد، فائقة محمد بدر ، 1999 ، ص : 40).

ويحدد نموذج بوسنر (posnes,1994) ثلاثة مكونات للانتباه أطلق عليها الانتباه شبكات الانتباه وهي:

شبكة المعالجة التحكم التنفيذي.

شبكة الإنذار.

شبكة التوجيه والتحرك(محمود فتوح محمد سعدات، 2013 ، ص :13)

3 – 7 العوامل المؤثرة في الانتباه:

أولا) العوامل الخارجية:

1–الحركة المثير (المنبه): حيث تلعب الأشياء المتحركة دورا بارزا في جذب الانتباه فعرض المثيرات من خلال حركات ورسومات متحركة تزيد من جذب الانتباه الفرد نحو ذلك المثير مما يجعله أكثر فاعلية.

2 شدة المنبه : يعتمد انتباه الفرد نحو المثير معين دون غيره من المنبهات الأخرى على مقدار قوة وشدة المثير فسطوع الضوء مثلا أو قوة الرائعة المنبعثة تزيد من انتباه الفرد نحوه كلما ازدادت قوته وشدته.

3 طبيعة المنبه : تختلف المنبهات باختلاف إحساساتنا وقنوات أدركنا فمن المنبهات ما هو سمعي ومنها ما هو بصري أو لمسي أو شمي فيختلف انتباه الفرد نحو هذه المثيرات باختلاف طبيعة أدركها فالمنبهات السمعية تختلف من المنبهات البصرية أواللمسةأو الشمية وهكذا.

4 حداقةالمنبه : كما هو معلوم ان الأشياء الجديدة غير المألوفة سابقا في حياة الفرد تشد انتباهه أكثر من غيرها مما هو مألوف في حياته سابقا.

5 تغيير المنبه : ان المنبهات التي تمتاز بالتغيير بدلا من الثبات مثل الحركة بدلا من الثبات والسرعة وبدلا من البطء وتغيير صورة المنبه وصورته كل ذلك من شأنه أن يزيد من شدة الانتباه نحو مثير دون مثير غيره.

6 مكان المنبه وحجمه : أن اختيار مكان المنبه والحجم الذي ينبغي ان يكون عليه يعد عاملا من عوامل شدة انتباه الفرد نحو ذلك المنبه مثلا أوربما يكون مختلفا كذلك من العوامل التي تزيد من شدة انتباه الفرد نحو ذلك المنبه.

7 تكرار أو إعادة عرض المنبه:ان تكرار عرض المنبه يؤدي إلي زيارة انتباه الفرد نحو ذلك المنبه ولكن ينبغي هنا التذكير ألا يكون ذلك التكرار مؤدي إلي الملل وتجنب ذلك فلا بد من أعادته بصورة مختلفة. (أسامة محمد البطانية وآخرون،2005، ص : 82).

8 الاعتياد أو المنبهات الخارجية للانتباه: التنبيهات التي تكون الاستجابة لها غير خبرات الإنسان مثل اسم الشخص أو البلدة أو عبارات لهجة مألوفة له تثير انتباه رغم ما قد يحيط به من ضوضاء. (سامي محمد ملحم ،2002 ، ص :201).

ثانيا) العوامل الداخلية:

تؤثر مجموعة من العوامل الداخلية النابعة من ذات الفرد على مدي اهتمامه وانتباهه نحو المثيرات المراد تعلمها ومن بين هذه العوامل ما يلي:

1 الدافعية:ان الدافعية الإنسان ورغبته في التعلم دورا كبير وهاما في توجيه انتباه الفرد نحو المثيرات المراد تعلمها ويمكننا هنا القول إن علي المدرس إثارة الدافعية الفرد نحو التعلم كي يتمكن من التعلم بصورة صحيحة فالتعلم عملية تفاعلية تكون أكثر فاعلية ونجاحه ان نطقت من أطار الرغبة.

2 تهيؤ الفرد واستعداده للانتباه: يعتمد انتباه الفرد على حجم استعداد لتلقي المثيرات دون غيرها من المثيرات الأخر فإذا امتلك الاستعداد فانه متحفز للانخراط في هذه المهمة دون غيرها في حين أن الفرد الذي لا يملك ذلك الاستعداد فانه لن ينتبه

نحو ذلك المهمة لأنها ليست من صميم اهتماماته واستعداداته والذي يعتمد بدوره علي مدي تحفيز طاقته التي تعمل علي زيادة الانتباه.

3 -اهتمامات الفرد وميوله: تلعب اهتمامات الفرد وميوله في المثيرات المراد تعلمها دورا هاما في جذب الانتباه نحو ذلك المثير فكلما كان المثير من صلب الاهتمامات ازداد انتباهه لذلك المثير وعمل من اجل انجازه.

4 -الراحة والتعب:يتطلب تركيز الانتباه من الفرد قدرا من الراحة والتيقظ فالتعب يؤدي إلي استنزاف طاقة الجسم مما يسبب ضعف

5 -القدرة على تركيز الانتباه :فالأطفال المنهكون هم اقل انتباها داخل الغرفة الصفية.

6 -المتغيرات النفسية والجسمية والاجتماعية:كثيرا ما يتأثر انتباه الفرد نتيجة لعوامل نفسية نابعة من ذات الفرد مثل القلق والخوف أو عدم الرغبة حتى في المادة التعلمية أو القلق في أمور أخرى تشغله مثل تعلقه بالرياضة والرسم ولقد ترجع عوامل جسمية كذلك إلي اضطراب في الغدة الصماء مما ينعكس سلبا على حيوية الجسم التي تؤثر بدورها على انتباهه. (أسامة محمد البطانية وآخرون: 2005 ص84).

3 - 8 جذب الانتباه والمحافظة عليه

يعدو الانتباه من ضروريات الهامة في عملية التعليم والتحصيل الجيد ولابد من معرفة قيمته الهامة والمحافظة عليه ويتجلى ذلك في:

جعل التعليمات بسيطة وسهلة.

فكرة الحرية داخل الغرفة الصف لغرض معين.

استخدم الوسائل البصرية التي تجذب الانتباه مثل اللوحات المجسمات والألوان.

استخدام عدة إيحاءات سمعية مثل الجرس،الصوت، تصفيق الأيدي .... الخ

استخدام الأقلام الملونة أو الطباشير الملونة للتركيز على أهم الكلمات.

شرح المادة الجديدة من خلال تجزئتها إلى أجزاء ضمن فترات مناسبة.

مراقبة الأداء الإيجابي والسلوكيات المناسبة لتنفيذ المهام.

استخدام التواصل المباشر بالعينيين بشكل متكرر.

سمح للطلبة بالتأكد من أداء العمل بأنفسهم قدر المستطاع وساعد الطلبة الآخرين الذين لا يستطيعون.

للطلبة حق في تقدمهم الخاص على بطاقات التقدم.

سمح للطلبة بالعمل مع أقرانهم وأصدقائهم حسب المهمات التي تتناسب مع العمل الجماعي.

وفرة للطلبة حرية التحدث حول المواضيع التي ترتبط بالتدريس

محاولة تخفيض مستوي الضوضاء التي يحدثها الطلبة أثناء العمل بحيث تلفت انتباههم الى ذلك.

يدركوا ما يصدر منهم من ضوضاء (إزعاج) علم الطلبة الاستماع البناء باهتمام.

اسمح للطلبة بحرية العمل بأفضل شكل في وضح يسمح بالنجاح بأفضل حال ويزيد من الفائدة المتوقعة من المهمة.

استخدام أبحاث الضبط أو الإيحاءات البصرية أو الجسدية. (فايق بن عابد الزارع،2007 ، ص :190)

بالإضافة إلى بعض العوامل الداخلية أي الشخصية الخاصة بالفرد وبعض العوامل الخارجية أي الموضوعية الخاصة بالمنبه:

العوامل الداخلية:

وهي طرق دافعية تؤثر في اتجاه الانتباه وتخضع للضبط الإرادي ومن بين هذه العوامل ما هو مؤقت مثل الحاجات البيولوجية: فالجائع تسترعي انتباهه رائحة الطعام.

التهيؤ الذهني:كانتظار قدوم شخص يهمك أمره يهيئ الذهن لاستقبال منبهات معينة بالذات فيسترعي انتباهك مثل أصوات الأقدام وأرنه جرس الباب أو ألام المستغرقة في النوم ليلا لا يوقظها قص الرعد والمدافع بينما تستيقظ إذا بدرت من طفلها حركة بسيطة وأصوات ضئيل.

الاهتمام:من أهم العوامل التي تساعد علي حصر الانتباه إلى موضوع معين هو ميل الشخص إليه واهتمامه به فالانتباه ملاحظة انتقائية ونحن لا نختار من المثيرات البيئة إلا ما يتفق مع اهتماماتنا ثم نوجه شعورنا إليه أو نركز شعورنا فيه وبالتالي فان الانتباه والاهتمام مظهران لشيء واحد.

الإيحاءات من الآخرين: القابلية للإيحاء قد تؤثر في توجيه الانتباه الموضوعات معينة وهناك عوامل دافعية تساعد على جدب الانتباه أو حصر. مثل الصفات الدائمة للفرد كعاداته في الإصغاء وحب الاستطلاع الانتباه المستمر لمصادر الخصر التي تهدد بقاء الفرز أو التي قد تلحق به أذى. (حلمي المليجي، دون سنة ، ص : 184).

3 – 9 النظريات المفسرة للانتباه:

تختلف النظرة إلى موضوع الانتباه من حيث كونه قدرة ذات سعة محددة ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها أذا ان هناك مجموعة من النظريات بهذا الشأن تتلخص فما يلي:

– النظرية المعرفية:

التي تتفرع بدورها إلي عدة نظريات نلخصها في نظرية الانتباه أحادية القناة "نظرية المرشح " والتي شملت هذه النظريات نظرية كل من "**برود بنت** "**وديتش وديتش** " **وكيلي** " **وترمان** " تتفق هذه النظريات حول عدد من المسائل التي تتمثل في المعلومات أثناء معالجتها تمر في عدد من المرحل وهي مرحلة التعرفوتشمل عمليتين الإحساسوالإدراك ومرحلة الاستجابة ومرحلة تنفيذ الاستجابة كما ان الانتباه طاقة أحادية القناة لا يمكن

توجهها إلى أكثر من مثيرين أو عمليتين بالوقت نفسه فهي طاقة محددة السعة يتم تركيزها على مثير معينين دون غيره من المثيرات أما المرشح يقوم بمعالجة بعض المعلومات من خلال تركيز الانتباه ويجمع بعضها الآخر من المعالجة لعدم الانتباه إليها تختلف هذه النظريات حول مكان وجود مرشح فيجد "**ولفورد**" (**welford**)أن لمرشح يوجد في مرحلة الإحساس حيث يتم اختيار المثير دون غيره من المثيرات أما النظريات الأخرى كنظرية "برود بنت "وديشت " تفرض أن المرشح يوجد في مرحلة لاحقة من معالجة المتوازنة بحيث تسمح بمعالجة بعض المعلومات ويكف عن معالجة بعضها الأخرى. (عماد عبد الرحيم الزغلول،2008 ، ص :102).

- **نظرية التوزيع المرن وسعة الانتباه:**

تختلف هذه النظرية مع النظريات السابقة من حيث اعتبار الانتباه سعة محددة توجه إلى مثير أو عملية في وقت معين وتحجب عن غيره من المثيرات الأخرى يفترض ان سعة الانتباه يمكن ان تتغير على نحو مرن تبعا لتفسيرات ومتطلبات المهمة التي نحن بصدد الانتباه إليها فالانتباه بالرغم من تفسيره من المهمة الأولى والأخرى فهو يستمر على نحو متوازن خلال جميع مراحل المعالجة كما انه في حالة زيادة متطلبات وإحدى المهمات يستوجب الطاقة العليا من الانتباه واعتمادا على وجهة النظر هذه فان الانتباه يمكن توزيعه على نحو مرن إلى عدة مهمات أو عمليات بالوقت نفسه وذلك اعتمادا على أهميتها وصعوبتها النسبية بالإضافة إلى عوامل أخرى تتعلق بالموقف أو ترتبط بالشخص ذاته فعملية التحول في الانتباه وإعادة توزيعه في عدة قنوات تؤيده أيضا(عماد الزغلول،2008 ، ص : 113).

- **نظريه المصادر المتعددة: multiple source theonies**

تفترض هذه النظريات أن الانتباه ليس مجرد قدرة ذات سعة محددة أو مصدر احادي القناة دائما هو مجموعة متعددة من القنوات لكل منها سعتها الخاصة وكل منها مخصص لمعالجة نوع معيين من المعلومات اوا لمثيرات ففي هذا الصدد يرى مكلود (1977 (mchead ووكنز (1992(wikens وغيرهم أن الانتباه يمكن ان يمر بمراحل مختلفة من معالجة المعلومات لعدة مثيرات في الوقت نفسه وذلك دون اي

تدخل فيها بينهما بحيث لا تتأثر عملية الانتباه الي المثيرات المختلفة. (عبد الرحيم الزغلول وعلي فالح الهنداوي :117).

- نظرية التنقية:

قدم برودينت (broodbent1958) ما يسمي بنظرية التنقية او التصفية filter theory لمثل هذه النتائج وكان الغرض الأساسي في هذه النظرية هو ان المعلومات الحسية تسير في نظام يشابه الوصول إلى عنق الزجاجة وعند هذه النقطة الصعبة يختار الشخص أي الرسائل التي سيقوم بمعالجتها على أساس من بعض الخصائص الفسيولوجية. فالشخص يقوم بتنقية المعلومات الأخرىأو استبعادها خارجا وفي حالة الإنصات الثنائي listenimg dichastic كان من المفترض ان الرسالة لكلا الاذنيين قد تم تسجيلها. ولكن عند نقطة معينة قام المفحوص باختيار أذن واحدة وفي حالة حفل الكوكتيل كمثال فنحن نقوم بالتقاط أي الأصوات التي سنتتبعها على أساس من الخصائص الفسيولوجية مثل درجة النغمة أو طبقة الصوت الخاصة بالمتحدث. (جون أندرسون،2007 ، ص : 114).

- نظرية الإضعاف ونظرية الاختيار المتأخر:

من اجل تناول هذه النوعية من النتائج اقترحت تريزمان (treismom 1970) تعديلا في نموذج برودينت الفلترة والذي أصبح معروفا باسم نظرية التخفيض أو الإضعاف attentuatian theary ويفترض هذا النموذج ان الرسالة معينة يتم إضعافها أوتخفيفها وليس تنتقيها أو تصنفيها علىأساس خواص الطبيعية أوالمادية. وهكذا فانه في مهمة التسع الثنائي يقوم المفحوصون بإضعاف الإشارة من الأذان غير المصغية وليس إلغاؤها واحذفها. ويمكن لمحكات الاختيار بالمعني اللفظي او اختيار عن طريق دلالة الألفاظ ان تصليح على كل الرسائل سواء كانت هي التي يتم الإصغاءإليهاأو غير ذلك، فإذا كانت الرسالة مصغي إليها فسيكون من الصعب تطبيق هذا المحك الاختياري ولكنه لايزال ممكنا.

وقد أيد ذلك ما جاء في تجربة جراي ووديورن في التجربة التي قامت بها استمرار معظم المفحوصين بالفعل في تهميش الأذن المحدد لها ذلك في التجربة وكان من

السهل تتبع الرسالة غير المحدد سماعها أفضل من تطبيق محك الاستماع بالدلالات اللفظية لتحويل الانتباه إلى الرسالة المفروض سماعه

- **نظرية الاختيار المتأخر :latte selectimg theary**

وهناك تفسير بديل تقديم به كل دويتش ودويتش (1983) في النظرية المسماة بنظرية الانتقاء المتأخر ولتي تفترض ان كل المعلومات يتم معالجتها كاملة بدون أضعاف أو تخفيض والأكثر من ذلك فانه لا توجد حدود للقدرات في النظام الإدراكي وكانت وجهة نظرهما الاستجابة ويدعيان ان الناس يمكنهم استقبال رسائل متعددة ولكنهم يستطيعون تهميش واحدة منها فقط في النفس الوقت.

وطبقا لنظرية الانتقاء المتأخر تدخل الرسائل إلى كلا الاذنيين ويجب أن يكون المفحوص قادرا علي الوقوف علي المهمة أو ألفاصلة المميزة بمستوى متعادل من الجودة في كلتا الاذنيين أو العكس فان نظرية التضعيف أو التخفيف تكون عن طريق الأذان غبر المهمشة بدور اكبر في التحديد أو تحري الكلمات لأنها ستكون مضعفة أو اقل كثافة .فهذه التجربة مشابهة لتجارب تريرمان وجيفنا في الاختيار فيها عدا أن المفحوصين كان يطلب منهم استدعاء بند كلمة من الأذن غير المصغية وقد وجدا الباحثون في هذه التجربة افهم إذا أقاموا بسؤال المفحوصين بعد إلقاء الرقم مباشرة فان لايزالون يستطيعون كشفه بطريقة ناصحة بعض الشيء وكانوا قادرون علي استدعاء الرقم مدد (25%)من الوقت إذا تم إشعارهم في الحال بينما كان معدل الكشف التلقائي أو الذاتي (5%) فقط يهبط معدل هذا الأداء شكل دراماتيكي في الثواني الأولي (02ثانية) وبعد (5ثواني) من الوصول إلى النقطة التي تكون فيها المفحوصين

قادرين على كشف الرقم اقل من معدل الكشف الذاتي أو التلقائي لديهم. (جون أندرسون ،2007 ، ص :118)

خلاصة

من خلال ما جاء في هذا الفصل نستنتج ،أن الانتباه برغم من الدارسات المتعددة التي أثرت حوله، الا أنه لايزال هذا المجال خصبا للدارسين والباحثين من أجل محاولة التدقيق في المفهوم الانتباه والمفاهيم المتعلقة به وخصائص التي تميز الانتباه ،وكذا العوامل التي تؤثر في عملية الانتباه لدى التلاميذ داخل الصف والتي تعتبر كمشكلة تعليمية ،فانه من الضروري توفير كل متطلبات الضرورية للتعلم ،والتي تتماشى مع خصائص التلاميذ ،فالانتباه له مكانة بارزة في دراسة سلوك الفرد ،فهو مفتاح كل معرفة وكل ما يحيط به وشرط أساسي لنجاح ، فان أي اختلال في وظيفة الانتباه يوثر في أداء هذه العمليات ويضعف أداءها ، وبالمقابل فان أي خلل يصيب عمليات الانتباه فانه يخفض فاعلية الانتباه أدا يفقد التلميذ توازنه ويصبح غير قادر علي التركيز وعلي ما هو بصدد معالجته ،فيعجز عن مواصلة الانتباه وبشكل غير جيد ،ومن خلال الدور والأهمية التي يرتكز الانتباه في التعامل مع المثيرات والمواقف المختلفة المحيطة به ، خاصة في ما يتعلق بعملية التعلمية ، ومن هنا فان الانتباه يزيد من قدرة التلميذ علي التواصل، والتفاعل مع الآخرين والبيئة المحيطة به وكذلك في مجال الدراسي وداخل الصف ، بذلك تسهل عملية التواصل و التفاعل مع الأستاذ فيتحقق التحصيل الجيد والنجاح الدراسي, وعملية الانتباه داخل الصف ترتكز بصورة كبيرة على أداء الأستاذ أو المعلم أو الشخص القائم بعملية التعليم من أساليب وطرق يتبعها والتي بدورها تسهم في انتباه التلاميذ وهذا ما سنتطرق له في الفصل التطبيقي ،يعني دراسة أداء الأستاذ في مجال الانتباه والتفاعل .

الفصل الرابع
الدراسات السابقة

تمهيد

تعتبر الدراسات السابقة والبحوث العلمية ذات دور ايجابي لكل باحث فهي تعمل على تبصير بالإيجابيات و السلبيات وتدفعه أي المضي قدما في البحث ن الجديد وعمل المقارنة العلمية.

وبناء على ذلك فإننا سنلقي الضوء على بعض الدراسات التي تم الحصول عليها والتعرف علي أهم النتائج التي توصل إليها الباحثون في دراستهم عن التفاعل الصفي والانتباه التي تم دمجها في بحثنا هذا وذلك لعلاقتها بمشكلة البحث.

4 – 1 دراسات متعلقة بالتفاعل الصفي :

من بين الدراسات التي تناولت التفاعل الصفي : لقد تم تناول إستراتيجية التفاعل الصفي وتحليل التفاعل الصفي والكشف عن أنماط التفاعل الصفي في دراسة (حسن 1984) التي أجريت بالقاهرة ، هدفت إلى معرفة اثر استخدام إستراتيجية التفاعل الصفي في تدريس الفيزياء ومعرفة معامل التفاعل اللفظي ومعامل الواقعية ودرجة المدارس ونسبة النشاط المرتبط بالدرس لمجموعتين من الطلاب تحت تأثير إستراتيجيتين مختلفتين التفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء ، وتكونت عينة البحث من (104) طالب في الصف أول ثانوي في مدرسة السلمدار في القاهرة واثنين من المدرسين ، وأظهرت النتائج ارتفاعا في متوسط معامل التفاعل اللفظي ومعامل الواقعية الذاتية ودرجة الدرس للمجموعة تحت تأثير SSLS عن المتوسطات للمجموعة تحت تأثير TSLS كانت النتيجة عكسية بالنسبة إلى نسبة النشاط المرتبط بالدرس (حسن، 1984).

كما استهدفت دراسة (الحيالي ، 2000) إلى تحليل التفاعل الصفي لمدرسي ومدرسات مادة الفيزياء للصف الخامس العلمي باستخدام نظام كومار دور التفاعل الصفي لمدرسي ومدرسات مادة الفيزياء في اكتساب طلبته لمهارات العمليات العلمية ، وبلغت عينة البحث من 25 مدرس ومدرسة بواقع 10 مدرسين و 15 مدرسة ، أما عينة

الطلبة فبلغت 500 طالب وطالبة بواقع 200 طالب و 300 طالبة ، واستخدم الباحث نظام كومار لتحليل التفاعل الصفي وأظهرت النتائج

1 التفاعل الصفي لمدرسي الفيزياء يتمركز حول المدرس بجانبيه اللفظي والعملي وهذا حسب دور نشاط التلميذ .

2 التفاعل الصفي يؤثر في اكتساب مهارات العمليات لدى الطلبة وخاصة المتمركز حول الطالب

3 مهارات العمليات العلمية لا تتأثر بالجنس (الحيالي ، 2000) .

بينما هدفت دراسة (المختار ،2005) إلى :

1 الكشف عن أنماط التفاعل الصفي السائد لدى مدرسات الرياضيات في المدارس الإعدادية ومدى تمركزها على نشاط كل من المدرس والطالب في دروس الرياضيات

2 التعرف على اثر الأنماط التدريسية الثلاثة والمصنفة تبعا لنسبة تمركز التفاعل الصفي في متغيرات التفكير الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات ولتحقيق هدف البحث تم صياغة فرضيات الصفرية ومرت الإجراءات بمرحلتين الأولى وصفية للكشف عن أنماط التفاعل الصفي الثلاثة ، والثانية والتجريبية لبيان اثر الأنماط التدريسية في متغيرات البث وتكونت عينة البحث من (6) مدرسين ومدرسة بواقع مدرس ومدرسة لكل نمط تفاعلي وبلغت عينة الدراسة من (213) طالب وطالبة بواقع (115) طالب و (98) طالبة . وما أظهرته النتائج :

- أن النمط المتمركز حول المدرس هو النمط السائد في دروس الرياضيات .
- النمط التشاركي أكثر تأثيرا في التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات.
- الطالبات أفضل في تفكيرهن الرياضي وتحصيلهن من الطلاب .
- لا فرق بين الطلاب والطالبات في اتجاهاتهم نحو الرياضيات (المختار، 2005).

4 – 2 دراسات سابقة متعلقة بالانتباه :

دراسة جوزيف ميخائيل (1990):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية ثلاثة اختبارات فرعية من اختبارات وكسلر وهي (الشفرة ومدى الأرقام والحساب) في تشخيص اضطراب الانتباه لدى الأطفال وقد أجريت هذه الدراسة على عينة من الأطفال بلغ عددهم (87) طفلا (73) منهم ذكور – و(4) إناث تراوحت أعمارهم بين 7 سنوات و16 سنة.وقد أشارت النتائج تلك الدراسة إلى ان الاختبارات المشار إليها سابقا قد فرقت بوضوح بين الأطفال كما أشارت النتائج إلى إمكانية استخدام هذه الاختبارات الفرعية الثلاثة كدليل أو مؤشر للاضطراب الانتباه لدى الأطفال(السطيحة ,1991 :74)

دراسة السيد السمادوني: (1990):

حيث اهتمت الدراسة على التعرف علي الفروق بين الأطفال ذوي فرط النشاط والاضطراب الانتباه وبين العاديين في أدائهم علي المهام الاتجاهية (السمعية والبصرية) وبلغت العينة الكلية في مجملها (84) تلميذ من الذكور فقط من التلاميذ الصف الخامس الابتدائي تتراوح أعمارهم بين (11– 12) سنة بمتوسط قدره 12.27 سنة قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات المجموعة الأولى هي التي تتضمن التلاميذ ذوي النشاط مع الاضطراب في الانتبلة و عددها (28) تلميذا والثانية التلاميذ دوي فرط النشاط فقط (28) تلميذ والثلاثة التلاميذ العاديين وعددهم (28) تلميذ حيث استخدم في تحديد العينة عن طريق الملاحظة السلوك الطفل المأخوذ من الدليل التشخيصي DSM4 وقائمة كونرز لملاحظة السلوك الطفل (تقدير المعلم) ثم طبق على مجموعات الدراسية مهام الانتباه السمعي والبصري فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين أداء المجموعات الثلاثة علي المهام الانتباهين السمعية والبصرية لصالح ذوي فرط النشاط مع اضطراب في الانتباه كما أشارت النتائج إلى ان أداء مجموعتين الأطفال ذوي فرط النشاط معا اضطراب الانتباه ودوي فرط النشاط فقط يتأثر بالموقف الانتباه.

دراسة جمال الخطيب ومني الحديدي (1997):

حيث أشارت الدراسة إلى ان ضعف الانتباه يكون احد المشكلات الأساسية لدي الأطفال ذوي صعوبات التعلم وقد قام فانس عام 1980 بتحليل صعوبات التعلم من منظور العجز في الانتباه وبين الدراسة انه من الممكن ان يعاني بعض الأطفال ذوي صعوبات التعلم وليس كلهم كم مشكلات في الانتباه وان هذا التصنيف للمشكلات يؤدي إلى مساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم.إضافة إلى ذلك فان الدراسة العلمية تدعم وجود العلاقة بين اضطراب الانتباه والمشكلات التعلمية فمشكلات الانتباه تشكل عاملا أساسيا من العوامل التي تساهم في زيادة التحصيل لدى الأطفال وهكذا فان لم يكن الانتباه الانتقائي يعمل جيدا حتما سيواجه الطفل المتمدرس صعوبات في التعلم.

دراسة بريور وآخرون (1986):

والتي تهدف في درستها ان الأطفال الذين لديهم اضطراب في ا لانتباه يتميزون بخصائص عن غيرهم في الفصل الدراسي وتتميز هذه الفئة بصعوبة التركيز الانتباه بالإضافة الي مشكلات في القدرة على استمرار الانتباه والاحتفاظ به وأيضا تركيز الانتباه لمدة طويلة وصعوبة تنظيم الأعمال والمهام التي تعطي لهما القدرة الكافية على إنهائها ويعانون من التشتت والاندفاعية ويحتاجون السيطرة وإشراف خارجي. (محمد علي كامل , 2008: 47)

دراسات أجنبية:

دراسة﴿Francis1980﴾:

لقد بحثت عدة دراسات عن ا لانتباه لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ ذوي فرط النشاط الزائد ومنه فان الانتباه ا لانتقائي إحدى أهم الأسباب التي يؤدي إلى صعوبات التعلم واضطراب التعلم في عملية ا لانتباه ا لانتقائي وذلك على عينة بلغت (45) تلميذا وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم وتم اختيارهم من بين (686) تلميذا وتلميذة بالصفيين الثالث والرابع بالمرحلة الابتدائية وبلغت مجموعة العاديين (39) تلميذا وتلميذة

قدمت المجموعتين مهام الانتباه الانتقائي لتحديد بطاقات تعرض عليهم في صعوبات التعلم والعاديين في الأداء علي مهمة الانتباه الانتقائي وان التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في الانتباه الانتقائي.

دراسة﴿tarnawski et al 1986﴾:

فقد اهتمت بالكشف عن الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات الانتباه والتلاميذ العاديين في الأداء علي مقاييس الاحتفاظ بالانتباه والانتباه الانتقائي وذلك علي عينة بلغت (51) تلميذ وتلميذة ضمن الذكور تراوحت أعمارهم من (1- 9) سنوات قسموا إلى أربع مجموعات , المجموعة الأولى تلاميذ ذوي صعوبات لانتباه والمجموعة الثانية التلاميذ دوي صعوبات التعلم وعددهم (12) والمجموعة الثالثة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مع اضطراب في الانتباه وفرط النشاط الزائد عددهم (12) المجموعة الرابعة من التلاميذ العاديين وعددهم (13) وأشارت النتائج إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاثة مقارنة بالعاديين في الأداء علي مهام الانتباه الانتقائي والاحتفاظ بالانتباه .

دراسة سوركن وبرهلمان: (pahlmannsorkin،1973)

قامت هذا الدراسة عل العلاقة الانتباه مع المواقف الإحساس السمعي، وكان الهدف من الدراسة هو معرفة ما أذا كان الأفراد يمكنهم أن يخيروا المثير المقدم في مستويين مختلفين متتابعين بنفس درجة الإحساس لهذا المثير إذا كان في مستوى واحد أم لا؟ .

وقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن الأفراد يمكنهم أن يختروا بين المثيرات في مواقف الانتباه الانتقائي ومواقف الانتباه الموزع بنفس المستوى كما كشفت هذه الدراسة كذلك أن الأفراد يمكنهم سماع المثيرات في مواقف الانتباه الموزع بنفس الكيفية أدا قدم إحدى المثيرات قريبا من الأذن اليمنى وقد الأخرى عن الأذن اليسرى في حين كشفت دراسة أخرى عن أن أداء الأفراد يتأثر في موافق الانتباه الموزع إذا ظهر المثير في مستويات مختلفة في آن واحد.

وقد تأكدت هده النتائج في دراسة أخرى أجراها شفرين وكوهن 1973 مما يؤدي الي استخلاص نتيجة عامة مؤداها أن الإحساس بالمثيرات السمعية لا تتأثر بعملية الانتباه الا في حالات خاصة مثل ظهور المثيرات في مستويات مختلفة في آن واحد أو كما في حالة تتناقص شدة المثيرات الى مستوى يتطلب من الفرد ان يركز انتباهه بشدة علي هده المثيرات حتى يحس بها﴾ امتثال زين الدين:63,2007 ,74﴿.

تعقيب

ما يمكن ملاحظته من خلال الدراسات السابقة الخاصة بالتفاعل الصفي وإن لم تشر إليه بصراحة ، فقد ركزت معظمها على أنماط السلوك السائدة في الصف الدراسي وإلى تحليل التفاعل الصفي ، كما لاحظنا كذلك أن جل الدراسات استخدمت أداة فلاندرز لتحليل التفاعل الصفي وركزت على التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم .

وفي استعراضنا للدراسات الخاصة والمتعلقة بالانتباه لاحظنا ان هناك دراسات عديدة ومتفرقة ومرتبطة بعدة متغيرات ولكننا لم نعثر على دراسة تناولت التفاعل الصفي وعلاقته بالانتباه وذلك في حدود المراجع التي بين أيدينا . وهذا ما سعينا إليه في دراستنا الحالية للكشف عن مدى هذه العلاقة ، وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف المستوى والجنس .

الفصل الخامس
إجراءات منهجية

تمهيد

بعد تناولنا في الفصول السابقة الجوانب النظرية لهذه الدراسة والمتعلقة بالتفاعل الصفي وما ينطوي عليه من عدة عناصر ، وكذا الانتباه والمباحث المرتبطة به ، فإننا نحاول في هذا الفصل التطبيقي الذي يعد من المراحل الهامة في البحث العلمي الذي يعتمد عليها الباحث ، ان نوضح الأدوات التي تساعدنا على التطبيقات الإجرائية للبحث وذلك من أجل توسيع نطاق البحث والدراسة ، لأن هذا الجانب نطرح فيه المعلومات والدراسات السابقة التي لها علاقة بالمتغيرات الدراسة وفي الجانب التطبيقي نقوم بإثبات أو نفي الفرضيات ، وذلك من خلال تحويل النتائج المتحصل عليها من الكيف إلى الكم .

كما ان دقة النتائج المتحصل عليها في أي دراسة تتوقف على مدى صحة الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث في دراسته الميدانية ونتعرض في هذا الفصل لمختلف الإجراءات والتي تشمل المنهج المتبع ، وعينة الدراسة والأدوات المستعملة لجمع البيانات وإجراءات التطبيق والأساليب المعالجة الإحصائية .

5 – 1التذكير بالفرضيات :

الفرضية العامة :

هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائية بين أداء الأستاذ في مجال التفاعل وأدائه في مجال الانتباه.

الفرضية الجزئية الأولى :

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط .

الفرضية الجزئية الثانية :

لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية .

الفرضية الجزئية الثالثة :

مستوى أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي بالنسبة للسنة الأولى والثانية " متوسط " .

الفرضية الجزئية الرابعة :

مستوى أداء الأستاذ في مجال الانتباه الصفي بالنسبة للسنة الأولى و الثانية " ضعيف" .

الفرضية الخامسة :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة أولى والثانية متوسط يعزى إلى متغير الجنس .

5 – 2 الدراسةالاستطلاعية :

تعتبر الدراسة الاستطلاعية هي أول عنصر وأساسي وخطوة هامة في البحوث العلمية ، فهي صورة مصغرة للبحث تساعد على اكتشاف طريقة البحث و صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة ، فلذلك قبل الشروع في تطبيق مقياس" التفاعل والانتباه" الذي قمنا بإعداده ، قمنا بزيارة استطلاعية لمكان البحث ، وذلك من أجل جمع أكبر قدر ممكن من المعلومات حول موضوع البحث ، وللتأكد من وجود العينة ، ولقد كان بحثنا في منطقة من مناطق أدرار توجهنا إلى بعض المتوسطات المتواجدة فيها ، حيث تم اختيار 3 متوسطات متواجدة بها ، قابلنا بعد ذلك مديري المؤسسة وبعض المستشارين من أجل تحديد العينة وأثناء هذه المقابلة قمنا بالاستفسار عن كل ما يتعلق ببحثنا ، حيث ساعدنا هذا على اختيار العينة الاستطلاعية بطريقة عشوائية تكونت من 20 تلميذ وتلميذة لتطبيق المقياس عليهم والتأكد من صدقه وثباته على هاته البيئة وأنه يقيس ما وضع لقياسه ، حيث قمنا باستخدام المنهج الوصفي لأنه الانسب.

5 – 3 الهدف من الدراسة الاستطلاعية:

الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو معرفة الميدان الدراسة من ظروف تساعد على إجراء هاته الدراسة .

التأكد من خصائص الأداة المستعملة الصدق والثبات وعينة الدراسة .

ضبط عينة الدراسة الأساسية .

5 – 4 خصائص عينة الدراسة :

جدول (3) يمثل توزيع العينة حسب متغير الجنس

المتغير	العدد	النسب المئوية
ذكور	09	%45
إناث	11	%55

المجموع	20	%100

نلاحظ من الجدول ان عدد الذكور قد بلغ 9 نسبة قدرها 45% ، أما الإناث بلغ عدد من 11 نسبة 55 % .

جدول (4): يمثل توزيع العينة حسب متغير العمر

العمر	العدد	النسب المئوية
11	4	%20
12	8	%40
13	4	%20
14	2	%10
15	2	%10
المجموع	20	%100.0

نلاحظ من الجدول ان الأفراد ذات الأعمار 11 سنة و 13 سنة بلغ 4 نسبة 20 % ، وعدد الأفراد ذات الأعمار 14 و15 سنة بلغ 2 نسبة 10 % أما الأفراد الذين أعمارهم 12 كان عددهم 8 نسبة 40 % .

جدول (5) يمثل توزيع العينة حسب المستوى

المستوى	العدد	النسب المئوية
الأولى	10	%50
الثانية	10	%50
المجموع	20	%100.0

من خلال الجدول نلاحظ أن أفراد المستوى الأولى بلغ عددهم 10 بنسبة 50% ، وأفراد المستوى الثانية بلغ عددهم 10 نسبة 50 %.

5 – 5 مكان إجراء الدراسة :

تمت دراستنا ببعض متوسطات في أدرار بقرب الولاية والحماية المدنية وقد كانت أيام الخامس والسادس والسابع والثامن من شهر مارس 2018.

5 – 6 أدوات الدراسة :

لقد قمنا باستخدام مقياسين مقياس التفاعل الصفي والذي يقيس أداء الأستاذ في مجال التفاعل داخل الصف ومقياس الانتباه وهو كذلك يقيس أداء الأستاذ لكن في مجال الانتباه داخل الصف .

5 – 7 الخصائص السيكو مترية لأدوات الدراسة :

الصدق المقياس :تم فحص صدق المقياسين بعدد من الطرق وهي :

1 صدق المحتوى (صدق المحكمين) :

قمنا بعرض المقياس التفاعل الصفي والانتباه الذي أعددناه على لجنة تحكيم مكونة من 07 محكمين عاملين بقسم علم النفس وذوي تخصصات مختلفة ، من أجل الحكم على مدى ملائمة البنود للعينة وقمنا بإجراء تعديلات خفيفة على مقياس الانتباه حيث قمنا بحذف العبارة رقم 03 .

كذلك استخدمنا (**صدق البناء**) :

وبعد ذلك تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية التي تتكون من 20 تلميذا ثم صحح وتم التأكد من صدق البناء بدراسة الاتساق الداخلي لكلا المقياسين :

الجدول (6) : يوضح نتائج حساب صدق المقياس التفاعل الصفي

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.22	غير دالة
02	0.64	دالة عند 0.01
03	0.66	دالة عند 0.01
04	0.56	دالة عند 0.05
05	0.52	دالة عند 0.05
06	0.45	دالة عند 0.05
07	0.33	غير دالة
08	0.47	دالة عند 0.01
09	0.39	غير دالة
10	0.44	دالة عند 0.05
11	0.65	دالة عند 0.01
12	0.63	دالة عند 0.05
13	0.35	غير دالة
14	0.19	غير دالة
15	0.87	غير دالة
16	0.47	دالة عند 0.05
17	0.52	دالة عند 0.05
18	0.13	غير دالة
19	0.53	دالة عند 0.05
20	0.46	دالة عند 0.05
21	0.24	غير دالة
22	0.22	غير دالة
23	0.55	دالة عند 0.01

24	0.13	غير دالة
25	0.40	غير دالة
26	0.33	غير دالة
27	0.48	دالة عند 0.05
28	0.41	غير دالة
29	0.33	غير دالة
30	0.53	دالة عند 0.05

من خلال الجدول نلاحظ ان الفقرات (1 ، 2 ،8 ، 11 ، 23) دالة عند 0.01 والفقرات (4 ، 5 ، 6 ، 10 ، 12 ، 16 ، 17 ، 19 ، 20 ، 27 ، 30) دالة عند 0.05 وباقي الفقرات غير دالين .

الجدول (7) يوضح نتائج حساب صدق مقياس الانتباه

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.29	غير دالة
02	0.52	دالة عند 0.05
03	0.57	دالة عند 0.01
04	0.12	غير دالة
05	0.49	دالة عند 0.05
06	0.47	دالة عند 0.05
07	0.70	غير دالة
08	0.64	دالة عند 0.01
09	0.13	غير دالة
10	0.23	غير دالة
11	0.10	غير دالة

12	0.47	دالة عند 0.05
13	0.02	غير دالة
14	0.10	غير دالة
15	0.33	غير دالة
16	0.48	غير دالة
17	0.49	دالة عند 0.05
18	0.36	غير دالة
19	0.39	غير دالة

نلاحظ من خلال الجدول أن الفقرات (2 ، 5 ، 6 ، 12 ، 17) دالة عند 0.05 ، والفقرات (3 ، 8) دالة عند 0.01 ، وباقي الفقرات غير دالة .

ثبات المقياس :

جرى حساب الثبات بطرائق باستخدام برنامج الرزم الإحصائية spssوهي :

بمعاملين ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

جدول (8) يمثل معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المتغيرات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		قبل	بعد
التفاعل	0.80	0.71	0.83
الانتباه	0.55	0.62	0.76

من الجدول نلاحظ ان معاملات الثبات معاملات ثبات مقياس التفاعل 0.83 بالتجزئة النصفية و 0.80 حسب ألفا كرونباخ ، أما المقياس الانتباه فقد كان 0.55 حسب ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية 0.76 وهذا مقبول لأغراض الدراسة .

ويمكن ان نستنتج من خلال ما اتضح من الخصائص السيكومترية ان المقياسين يمكن ان يكونا صالحين للتطبيق على عينة الدراسة حيث تميز بالصدق وان لم يكن بدرجة عالية جدا .

5 –8 الدراسة الأساسية :

تتم الدراسة الاساسية عندما يتم تحديد ثبات وصدق المقياس حيث تكونت عينة الدراسة الاساسية من 100 تلميذ وتلميذة من متوسطات مختلفة بأدرار .

5 – 9 منهج الدراسة :

اتساقا مع موضوع الدراسة ونوعها وتحقيق أهدافها ، والتأكد من صدق الفروض التي قامت عليها الدراسة اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفي، الذي يعتمد على وصف الظاهرة وصفا دقيقا ، كما يسمح لنا بوصف العلاقة بين المتغيرات والتعبير عنها كميا .

ويعرفه "شحاتة سليمان " بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة ، اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها وعالجتها وتحليلها كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعليمات عن الظاهرة (شحاتة سليمان ، 2005 ، ص : 337).

5 – 10 مكان الدراسة :

كانت في أدرار ببعض المتوسطات 03 أبي زر الغفاري وعثمان بن عثمان والعقيد عميروش.

5 – 11 خصائص عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 100 تلميذ وتلميذة متمدرسين في السنة الأولى والثانية متوسط ، والذين تم اختيارهم عن طريق عينة عشوائية موزعين على 03 متوسطات وكان التوزيع كالتالي :

جدول (9) : يمثل توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب المتوسطات

اسم المتوسطة	العدد
أبي زر الغفاري	27
عثمان بن عفان	50
عميروش	23
المجموع	100

جدول (10) : يوضح توزيع العينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسب المئوية
ذكور	38	%38.0
إناث	62	%62.0
المجموع	100	%100

نلاحظ ان عدد الإناث بلغ 62 نسبة قدرها 62 % ، وأما الذكور قد بلغ عددهم 38 نسبة 38 % .

جدول (11) : يوضح توزيع العينة الدراسة الأساسية حسب العمر

العمر	التكرار	النسب المئوية
10	2	%2.0

11	18	%18.0
12	43	%43.0
13	20	%20.0
14	11	%11.0
15	6	%6.0
المجموع	100	%100

نلاحظ من الجدول ان عدد الأفراد الذين أعمارهم 10 بلغ 2 نسبة 2 % و عدد الأفراد الذين أعمارهم 11 بلغ 18 نسبة 18 % ، أما الأفراد الذين أعمارهم 12 قد بلغ 43 نسبة 43 % ،والأفراد الذين أعمارهم 13 بلغ20 نسبة 20 %، أما الأفراد الذين أعمارهم 14 بلغ 11 نسبة 11 % ،والأفراد الذين أعمارهم 15 بلغ عددهم 6 نسبة 6 % .

جدول (12) : يوضح توزيع العينة الدراسة الأساسية حسب المستوى

المستوى	التكرار	النسب المئوية
أولى	50	%50
ثانية	50	%50
المجموع	100	%100

نلاحظ ان كل من المستوى الأولى والثانية بلغ عددهم 50 نسبة 50 % .

5 – 12 الأساليب الإحصائية :

لغرض التحقق من صحة الفرضيات المصاغة اعتمدنا على تقنيات الإحصائية التالية :

اختبار برسون :

يقيس العلاقة بين متغيرين من النوع الكمي .

اختبار " ت " تست : اختبار الفروق بين المتوسطات يستخدم عندما يتعلق الأمر باختبار فرضية حول فروق المشاهدة بين عينتين مستقلتين أو مرتبطتين.

المتوسط الحسابي :

هو مجموع القيم على عددها ، حيث يساعدنا المتوسط الحسابي على معرفة مدى تماسك أو اعتدال الصفات أو سلوك الأفراد.

الانحراف المعياري :

هو الجذر التربيعي للتباين ، يبين لنا مدى تشتت القيم عن متوسطها .

أدوات الدراسة :

مقياس ملاحظة أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي

وصف أدوات الدراسة

مقياس أداء الأستاذ في التفاعل الصفي انظر الملحق رقم(01)

مقياس الانتباه انظر الملحق رقم (02)

الفصل السادس
عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية

6 – 1) عرض نتائج الدراسة :

تمهيد/

ويتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة كما أفرزتها المعالجة الإحصائية للبيانات

التحصل عليها بعد تطبيق مقياس التفاعل والانتباه على عينة الدراسة المتمثلة في تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط ، كما اعتمدنا على حساب معامل ارتباط بيرسون في حساب العلاقة بين متغيرين ، وكذا اختبار" ت " للفروق بين المستويين و الجنسين ، وهذا لمعرفة مدى تحقق أو رفض كل فرضية من فرضيات الدراسة .

عرض نتائج الفرضية العامة :

هناك علاقة ارتباطيه بين أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي وفي مجال الانتباه .

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة نوع العلاقة وطبيعتها .

الجدول(13) يبين معامل ارتباط بيرسون لعلاقة أداء الأستاذ في مجال التفاعل وأدائه في مجال الانتباه :

المتغيرات	ق r	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
التفاعل	0.48	0.00	دالة عند 0.01
الانتباه			

نلاحظ ان قيمة r قد بلغت 0.48 وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 لأن الدلالة الإحصائية أصغر من مستوى الدلالة وعليه يمكن القول انه توجد علاقة ارتباطيه بين أداء الأستاذ في مجال التفاعل والانتباه. وهذا يدل على قوة العلاقة التي تربط بين المتغيرين مما يعني أن العلاقة طردية.

عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية .

وللتحقق من الفرضية تم استخدام t.test لدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين

الجدول (13) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق بين السنة الاولى والثانية في أداء الاستاذ في مجال الانتباه.

مستوى	N	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أولى	50	71.2	6.23	.88
ثانية	50	68.44	5.4	.76

نلاحظ من الجدول ان متوسط الحسابي للسنة الاولى بلغ 71.2 والثانية 68.44 كما بلغ الانحراف المعياري6.23 للسنة الاولى و5.4 للسنة الثانية .

مما يعني ان صفات المجموعة تبتعد عن صفات المجتمع بنسبة 8 %ومدى تشتتها عن مركزها ب 6 % .والمجموعة الثانية وهي السنة الثانية تبتعد صفات هاته المجموعة عن المجتمع بنسبة 7 % ومدى تشتتها عن مركزها ب5 % .

الجدول(14) يوضح نتائج اختبار" ت "لدراسة الفروق بين السنة أولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه:

المتغيرين	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
أولى والثانية	2.35	98	دالة عند 0.05	0.02

نلاحظ من الجدول ان قيمة T قد بلغت 2.35 وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لأن الدلالة الإحصائية اصغر من مستوى الدلالة وعليه يمكن القول انه يوجد فروق في أداء الأستاذ في مجال الانتباه حسب التلاميذ الأولى والثانية .

الفرضية الجزئية الثانية :

لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداءالأستاذ في مجال التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية

وللتحقق من الفرضية تم استعمال T.test لدراسة الفروق

الجدول (15) : يبين المتوسط والانحرافات المستويات الأولى والثانية للفروق في اداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي

المستوى	N	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أولى	50	43.74	4.24	.600
ثانية	50	42.00	4.75	.67

نلاحظ من الجدول ان صفات المجموعة تبتعد عن صفات المجتمع بنسبة 6 % ومدى تشتتها عن مركزها ب 4 % كذلك المجموعة الثاني تبتعد صفاتها عن المجتمع ب 6 % ومدى تشتتها عن مركزها ب 4 % .

الجدول (16) :يوضح الفروق بين الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي

المتغير	قيمة t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
التفاعل	1.92	98	دالة عند 0.05	0.05

نلاحظ ان قيمة T قد بلغت 1.92 وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لان الدلالة الإحصائية تساوي مستوى الدلالة وعليه يمكن القول انه يوجد فروق بين السنة الأولى الثانية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي .

الفرضية الجزئية الثالثة :

مستوى أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي بالنسبة للسنة الأولى والثانية مستوى متوسط .

وللتحقق من الفرضية قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات لمستوى التفاعل لدى التلاميذ.

دائما	أحيانا	أبدا
3	2	1

(3 – 1) = 2

3 / 2 = 0.66

1 + 0.66 = 1.66

الفقرات التي يقع متوسطها الحسابي في المجال

{ 1 – 1.66 } ضعيفة

1.67 + 0.66 = 2.33

{ 1.67 – 2.33 } متوسطة

2.34 + 0.66 = 3.00

{ 2.34 – 3.00 } كبيرة

الجدول 17 يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء الأستاذ في التفاعل الصفي لتلاميذ التعليم المتوسط الأولى والثانية .

رقم العبارة	مجموع الاستجابات	المتوسطات	الانحرافات المعيارية
01	278	2.78	0.48
02	258	2.58	0.55
03	256	2.56	0.53
04	255	2.55	0.57
05	255	2.55	0.59
06	252	2.52	0.57
07	250	2.50	0.64
08	249	2.49	0.55
09	246	2.46	0.61
10	245	2.45	0.55
11	244	2.44	0.60
12	236	2.36	0.62
13	236	2.36	0.59
14	234	2.34	0.63
15	233	2.33	0.71
16	231	2.31	0.66
17	230	2.30	0.64
18	229	2.29	0.71
19	228	2.28	0.69
20	226	2.26	0.61
21	221	2.21	0.51
22	218	2.18	0.64

23	217	2.17	0.69
24	215	2.15	0.57
25	215	2.15	0.70
26	214	2.14	0.55
27	211	2.11	0.76
28	210	2.10	0.71
29	195	1.95	0.77
30	195	1.95	0.75
المتوسط الحسابي العام للبعد	/	2.3=30/69.82	/

نلاحظ من الجدول انه كلما تقرب القيمة للمتوسط الحسابي كان الانحراف كبير كما نلاحظ ان المتوسط الحسابي لمستوى أداء الأستاذ في التفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم المتوسط الأولى والثانية يقع في 2.3 وعليه يمكن القول أن مستوى أداء الأستاذ في التفاعل الصفي للسنة الأولى والثانية (مستوى متوسط).

الفرضية الجزئية الرابعة

مستوى أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى السنة الأولى والثانية ضعيف وللتحقق من الفرضية قمنا كذلك بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الأداء الأستاذ

الجدول(18) :يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أداء الأستاذ في مجال الانتباه لتلاميذ التعليم المتوسط الأولى والثانية .

رقم العبارة	مجموع الاستجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
01	281	2.81	0.39
02	264	2.64	0.54
03	252	2.52	0.57

04	238	2.38	0.59
05	236	2.36	0.31
06	230	2.30	0.62
07	228	2.28	0.71
08	226	2.26	0.73
09	224	2.24	0.74
10	224	2.24	0.71
11	223	2.23	0.54
12	222	2.22	0.66
13	220	2.20	0.65
14	220	2.20	0.71
15	213	2.13	0.66
16	203	2.03	0.73
17	202	2.02	0.63
18	191	1.91	0.78
19	190	1.90	0.64
المتوسط الحسابي العام للبعد	/	2.25	/

نلاحظ من الجدول ان المتوسط الحسابي لمستوى أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى التلاميذ يقع في 2.25 وعليه يمكن القول ان مستوى أداء الأستاذ في مجال الانتباه مستوى متوسط .

الفرضية الجزئية الخامسة :

يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه والتفاعل الصفي لدى تلاميذ التعليم المتوسط يعزى لمتغير الجنس

وللتحقق من الفرضية قمنا باستخدام اختبار t.test لدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين

الجدول (19) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للفروق بين الدور والإناث في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي والانتباه

	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المجموع1	ذكور	69.47	6.06	0.98
	إناث	70.03	5.97	0.75
المجموع 2	ذكور	42.97	3.91	0.63
	إناث	42.80	4.96	0.63

من الجدول نلاحظ ان كل من المتوسط الحسابي بالنسبة للذكور والإناث متقارب جدا ، وكذلك الانحراف المعياري بالنسبة لمجال الانتباه ، ومجال التفاعل .

الجدول(20) : يوضح الفروق بين الذكور والإناث في أداء الأستاذ في مجال الانتباه والتفاعل الصفي

	T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
مجموع 1 (التفاعل)	0.45	98	غير دالة عند 0.05	0.65
مجموع 2 (الانتباه)	0.18	98	غير دالة عند 0.05	0.85

من الجدول نلاحظ ان قيمة t بلغت 0.45 وهي غيردالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لان الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة وعليه يمكن القول انه لا توجد فروق بين الجنسين في أداء الأستاذ في التفاعل الصفي .

كما نلاحظ ان قيمة tبالنسبة للانتباه بلغت 0.18 وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 لان الدلالة الإحصائية اكبر من مستوى الدلالة وعليه يمكن القول أنه لا توجد فروق بين الجنسين على أداء الأستاذ في مجال الانتباه .

6 – 2) تفسير وتحليل نتائج الدراسة الميدانية :

اعتمادا على الدرجات المتحصل عليها في مقياس التفاعل الصفي والانتباه الذي طبق على عينة البحث ، والنتائج المتحصل عليها بعد تطبيق كل من معامل ارتباط برسون في الفرضية العامة واختبار t.test في الفرضيات الجزئية الأولى والثانية والخامسة واستخدمنا المتوسطات و الانحرافات في الفرضية الجزئية الثالثة والرابعة . نتوصل إلى تفسير النتائج كما يلي :

الفرضية العامة : توجد علاقة بين أداء الأستاذ في التفاعل الصفي والانتباه . فإن النتائج تبين لنا أنه : من خلال الجدول معامل الارتباط لبيرسون بين التفاعل الصفي والانتباه ككل حسب المقياسين

ر = 0.48 وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائية عند 0.01 ذلك لأن الدلالة الإحصائية أصغر من هذا المستوى .وعليه فإننا نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري .

وانطلاقا مما سبق نلاحظ أن العلاقة ما بين التفاعل والانتباه علاقة قوية ، فهذا يعني هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء الأستاذ في مجال التفاعل وأدائه في مجال الانتباه ، وهذه النتيجة متوافقة لفرضية البحث التي مفادها أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي وأدائه في مجال الانتباه ، ويعني هذا أنه التفاعل يؤثر في الانتباه وربما يرجع هذا للأساليب التي يتعامل بها الأستاذ وأشكال التفاعل وبعض مهاراته وهذا الرأي حسب ما تطرقنا إليه في الفصل النظري

حيث ان المعلم يستعمل عدة مهارات واستراتيجيات مثل التفاعل اللفظي والغير اللفظي في آن واحد حيث الأستاذ وقدرته على الاستجابة للطلاب يعني عنده مهارة في تقبل أراء وأفكار التلاميذ كذلك التشجيع والتعزيز بنوعيه السلبي والايجابي بالإضافة إلى النمط فحسب ما لاحظناه من خلال الميدان أن الأستاذ .

الأستاذ الذي يستطيع عرض مجموعة واسعة من الأنماط التعليمية حسب الأهداف التي يتبناها ، وهو الأجدر.

الفرضية الجزئية الأولى :يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه .

فيما يخص هذه الفرضية وما نصت عليه حول وجود فروق ، فإن النتائج تبين لنا أنه :

من خلال الجدول نجد t.test لدراسة الفروق بين السنة الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه ككل حسب المقياس :

T = 2.35 ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ما بين أداء الأستاذ في مجال الانتباه لدى تلاميذ أولى والثانية فهنا نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري

فانطلاقا مما سبق نلاحظ الفروق بين الأولى والثانية فروق قوية ، فهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما، وذلك باختلاف المستوى ، وذلك رغم ان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للسنوات الأولى يفوق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للسنوات الثانية والمقدرة على التوالي ب 6.23 ، 5.4، لصالح الأولى ، على الرغم من ان عدد أفراد العينة متقارب ، و النتيجة التي توصلنا لها متوافقة لفرضية البحث والتي مفادها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين السنة أولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه وهذا يعني انه يوجد اختلاف وربما يرجع هذا إلى طريقة التفكير ويرجع إلى توافق وعدم توافق الطرق والأساليب وربما إلى تنوع الأساتذة فعدم توحيد الطرق يؤدي إلى اختلاف الاداءات.كما يمكن تفسير هاته النتيجة ان تلاميذ السنة أولى يكونون جدد ومجتمع جديد فسيكون هناك عدة احتياطات على سبيل المثال أساتذة سبق وأن درسوا

قديمين عندهم فنية التعامل واكتسابهم بمهارات تجعلهم متفوقون في عملية التعليم من حيث تدريس المادة.

عكس السنة الثانية يعني فحسب ما لاحظناه يقوم بتدريسهم أساتذة جدد يعني لم يكتسبوا مهارات تساعدهم في التدريس ربما يرجع إلى اختلاف أداء الأستاذ ، فاختلاف الأساتذة يؤدي إلى اختلاف في الأداء خاصة وإن لم تكن هناك أساليب واحدة متبعة .

واختلاف نتيجة بحثنا على الدراسات الأخرى يرجع إلى ارتباطها بمتغيرات أخرى ، كذلك يرجع الاختلاف إلى المجتمع وطبيعته .

الفرضية الجزئية الثانية :أما بالنسبة للفرضية الثانية التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي فإن النتائج تبين لنا :

من خلال الجدول نجد أن قيمة t تساوي 1.92 وهذا مايدل على وجود فروق لان الدلالة اصغر ،وعليه نقبل بالفرض البديل ونرفض الفرض الصفري ،وهذا يعني أنه توجد فروق في أداء الأستاذ بين تلاميذ السنة الأولى والثانية وذلك باختلاف المستوى ، ، وذلك رغم ان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للسنوات الأولى يفوق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتلاميذ السنة الثانية والمقدر على التوالي ب 43.24 ، 42.00 لصالح تلاميذ السنة أولى بالرغم من ان عدد أفراد العينة متقارب ، و النتيجة متناقضة مع فرضيتنا والتي مفادها عدم وجود فروق بين الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي ، ويمكن تفسير النتيجة التي توصلنا لها إلى الأساليب ومدى توافقها مع التلاميذ ومدى تجاوبهم معها والتي تطرقنا لها في فصول النظرية كاستخدام أسلوب التفاعل اللفظي والغير اللفظي وذلك لتدعيم الرسائل اللفظية فهذا الأسلوب يساهم في إثارة انتباه التلاميذ وتلاميذ كذلك يمكن ان يرجع الاختلاف إلى مهارة الأستاذ في توظيفها في الوقت المناسب وكما أشار فلاندرز في أداته لقياس التفاعل اللفظي كلام المعلم المباشر والغير المباشر يعني كل هذه الأساليب التي يتبعها ويتقنها فالأستاذ الذي عنده خبرة في التعليم واللعب بفنيات التدريس ليس كالأستاذ جديد .

عكس السنة الثانية واختلاف الأساتذة يؤدي إلى اختلاف الاداءاتبالإضافة إلى اختلاف الأنماط الاتصالية

الفرضية الجزئية الثالثة :مستوى أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي بين تلاميذ السنة أولى والثانية " متوسط "

قمنا بحساب المتوسطات والانحرافات حيث قمنا بتحديد ثلاث مجالات على حسب السلم فالفقرات التي يقع متوسطها الحسابي في المجال من {1 – 1.66 } ضعيف

والفقرات التي يقع متوسطها الحسابي في المجال من { 1.67 – 2.33 } متوسط

والفقرات التي يقع متوسطها الحسابي في المجال من { 2.34 – 3.00 } كبير

وبالنسبة لهذه الفرضية فإن النتائج كانت كالتالي : بلغ المتوسط الحسابي 2.3 فهو يقع في المجال من {1.67 – 2.33} وعليه فإن أداء الأستاذ أداء متوسط وهذه النتيجة متوافقة مع فرضيتنا .

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الأستاذ يعني يملك مجموعة فقط من الأساليب والأنماط التعليمية لهذا كان أدائه متوسط مثلا لوكان هذا الأستاذ عنده مهارات أكثر شمولية وواسعة في العملية التعلية ويحسن في إتقان أنماط التفاعل الصفي وعناصره في العملية التعليمية لكان مستوى أدائه كبير جدا بالإضافة إلى عامل المرونة فهو مهم جدا في العملية التعليمية ، حيث نعني بعامل المرونة هنا أثناء الممارسة الصفية الأستاذ يسمح للتلاميذ بالمشاركة وإعطاء أرائهم و أفكارهم وذلك من خلال طرحه للأسئلة وتقبل الأفكار وهذا يسمح بنمو روح الجماعة داخل الصف وبالتالي يكون أداء الأستاذ حقق هدفه والذي هو تحقيق التفاعل داخل الصف .

الفرضية الجزئية الرابعة :مستوى أداء الأستاذ في مجال الانتباه بالنسبة لتلاميذ الأولى والثانية ضعيف .

وبالنسبة لهذه الفرضية ونتيجة المتوسط الحسابي فإن المتوسط الحسابي يقع في المجال من {1.67 – 2.33} وهذا يعني أنه متوسط وهذه النتيجة منافية لفرضيتنا التي تقول أن مستوى الأداء في مجال الانتباه ضعيف بين تلاميذ السنة الأولى والثانية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك إلى نوعية الوسائل التي يستعملها أو يوظفها الأستاذ داخل الصف والتي تساعد على التفاعل والتواصل داخل الصف كان يستخدم جميع السلوكات والتي يكون الهدف منها الحفاظ على الانتباه التلاميذ ، إذ يعد الانتباه عملية ذات أهمية في العملية التعليمية سواء للمعلم أو للمتعلم فكما اشرنا في الجانب النظري الفصل الثالث عن أهمية الانتباه فالأستاذ الذي يعرف كيف يجذب انتباه تلاميذه يكون أدائه في هذا المجال جيد وفي المستوى المطلوب (كاستخدام داخل الصف وسائل كالتلوين ورسم الخطوط تحت العبارات المستهدفة، أو تعتبر نبرات الصوت، أو التوجيه اللفظي يطلب الانتباه لأمر معين أو ناحية معينة ، استراتيجيات المسائلة واستخدام الاتصال البصري كوسيلة للانتباه كما يعد بعض الأنشطة التعلم سواء حسب قدرات التلاميذ أو مولاتهم والتنويع في أشكال التفاعل أو الاتصال) فالأستاذ الذي يتقن كل هاته التقنيات حتما سيكون أدائه في مستوى التعليم وأجدر للمواصلة .

الفرضية الجزئية الخامسة :توجد فروق ذات دلالة إحصائية توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه والتفاعل الصفي لدى تلاميذ يعزى لمتغير الجنس .

من خلال الجدول t.test الفروق بين الجنسين في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي فقد قدرت قيمة t ب 0.45 وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية هذا لأن الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة ، وعليه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل ، وهذا يعني عدم وجود فروق بين الجنسين في أداء الأستاذ في المجالين وذلك رغم اختلاف الجنس ، وذلك رغم أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإناث يفوق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للذكور والمقدر ب 70.03 ، 69.47 لصالح الإناث ، بالرغم أن عدد أفراد العينة متقارب ، و النتيجة غير متوافقة مع فرضية البحث

التي مفادها أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في أداء الأستاذ في مجال التفاعل الصفي .

ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الأساتذة يتعاملون بالتساوي وبنفس الطريقة التي يتعاملون بها مع الذكور هي نفسها مع الإناث ، بالإضافة عمل تقارب الأعمار يسهل أو يقلل من الاختلاف بين الجنسين .

أما بالنسبة ل t.test الفروق بين الجنسين في أداء الأستاذ في مجال الانتباه فقد قدرت قيمة t ب 0.18 وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية هذا لان الدلالة الإحصائية اكبر من مستوى الدلالة ، وعليه يمكن قبول الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل ، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال الانتباه وذلك حسب الجنس ، وذلك رغم أن المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للذكور يفوق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإناث والمقدر على التوالي لصالح الذكور ، على الرغم من أن عدد أفراد العينة متقارب ولكنه لم يكن كافي لان يكون هناك فرق ، و النتيجة التي توصلنا لها منافية لفرضيتنا التي مفادها أنه توجد فروق بين الذكور والإناث في أداء الأستاذ في مجال الانتباه .

الاستنتاج العام

جاءت هذه الدراسة بعنوان التفاعل الصفي وعلاقته بالانتباه لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط ، فقامت على 6 فرضيات ، فرضية عامة و5 فرضيات جزئية .

وفي هذه الدراسة والتي أردنا من خلالها الكشف عن أداء الأستاذ في مجال التفاعل وأدائه في مجال الانتباه .

وقد حاولنا الكشف عن العلاقة بين تلاميذ التعليم المتوسط السنة الأولى والثانية في أداء الأستاذ في مجال التفاعل ومجال الانتباه ، كما حاولنا التحقق من فرضيات البحث التي أظهرت صحتها فيما يخص العلاقة ومستوى التفاعل والفروق بين المستويين الأولى والثانية ، وكذلك عدم وجود فروق بين الجنسين ومستوى الانتباه .

لكن بالرغم من النتائج التي توصلنا إليها وعدم تحقق بعض الفرضيات لا يمكن تعميمها وتبقى في حدود مجال بحثنا ، لأننا لم نتطرق إلى دراسة أداء الأستاذ في كامل نواحيه ، كما أننا اقتصرنا على منطقة واحدة ، حيث يبقى المجال مفتوح أمام الباحثين الآخرين القادمين إلى ميدان الدراسة لتناول هذا الموضوع ، وأن تكون بحوثهم شاملة لكل المناطق

الاقتراحات والتوجيهات :

1 على المدرس الاهتمام بالجانب التواصلي بين أقطاب العملية التعليمية واكتساب مهارات بالإضافة إلى الجانب العلمي بالنفسية للمدرس لان اكتساب المؤهل العلمي لايعني اكتساب مهاراته .

2 التنويع من أساليب التدريس .

3 على المدرس ان يزيد من حيوية الطلبة في الموقف التعليمي وتحريرهم من حالة السلب .

4 قبل ممارسة التعليم أو التربية التعليمية على المدرس استخدام معه التعليم من خلاله تدريسه على تنويع الأنشطة والأساليب .

5 ضرورة تدريب الأستاذ قبل الخدمة وفي أثنائها على تحليل أنماط التفاعل الصفي مما يساعده على معرفة خصائص الممارسة الصفية .

6 على الباحثين الإقبال على دراسات أكثر حول هذا الموضوع لمعرفة الكثير والتعمق فيها .

7 إدراج مبادئ الحوار التعليمي وطرق التدريس الحديثة ضمن برامج التكوين المهني للمعلمين .

8 ضرورة استعمال المعلمين الأسلوب المرن في التدريس ، أي أنهم يكونون أكثر مرونة أثناء ممارستهم الصفية .

9 ضرورة استعانة المعلمين بالعلوم الإنسانية في علم النفس وعلم الاجتماع وكذا علوم التربية وذلك لمساعدتهم على معرفة خصائص التلاميذ في كل مرحلة مما يمكنهم من معرفة الإستراتيجية المناسبة التي يمكن استعمالها في كل مرحلة تعليمية .

10 وفي الأخير نفتح هذه الدراسة بابا أمام الباحثين والمختصين في مجال التربية والتعليم للتعمق والكشف وتفسير مختلف الجوانب التي تمس العملية التعليمية وذلك بإجراء دراسات شاملة لمختلف التخصصات التربوية في مختلف المستويات التعليمية بأخذ عينات واسعة في مختلف المناطق حتى تكون النتائج أكثر دقة وموضوعية وشمولية .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع :

1 أسامة محمد البطانية ، مالك أحمد الرشدان ، عبد الكريم السبابلة ، عبد المجيد محمد الخطاطية ، (2005)،صعوبات التعلم ،دار المسيرة ، عمان ، ط [1] .

2 السيد سيد أحمد ، (1999)، اضطرابات الانتباه لدى الأطفال أسبابه وتشخيصه وعلاجه، مكتبة النهضة، القاهرة، مصر، ط1.

3 السيد سيد أحمد وفائقة محمد بدر،(1999)، اضطراب الانتباه لدى الأطفالأسبابه وتشخيصه وعلاجه، دار النشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1.

4 بشير محمد عربيات ، (2006) ، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم ، دار الثقافة ، عمان ، ط[1] .

5 جون ر. أندرسون (2007): علم النفس المعرفي وتطبيقاته ، دار الفكر ناشرون وموزعون،عمان،الأردن، ط1.

6 حلمي المليجي (2004): علم النفس المعاصر ، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، لبنان.

7 حمدان ومحمد زياد (1982): تعديل السلوك الصفي ، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1.

8 راضي الوقفي (2003): مقدمة في علم النفس ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط3 .

9 رافدة الحريري ، (2008) ، مهارات القيادة التربوية في اتخاذ القراراتالإدارية ، دار المناهج ، عمان ، (دون ط).

10 - رمزي فتحي هارون ،(2003) ، الإدارة الصفية ، دار وائل ، عمان ، (دون ط).

11 - سامي محسن الختاتةوآخرون ، (2010)، مبادئ علم النفس ، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

12 - سامي محمد ، (2002)، التقويم في التربية علم النفس ، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط3.

13 - سامي محمد ملحم ، (2002) ، صعوبات التعلم ، دار المسيرة ، عمان ، ط[1] .

14 - سلامة عبد العظيم حسين ، (2006) ، الإدارة المدرسية والصفيةالمتميزة ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، ط [1] .

15 - شحاتة سليمان ، (2007) ، أساليب البحث العلمي ، دار الثقافة للنشر ، عمان ،(ط [1]).

16 - عبد الرحيم محمد (1984): صعوبات التعلم ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1.

17 - علاء الدين أحمد كفافي ، صالح بن موسى الضبيان ، عناء مرسي جمال الدين ، وفاء محمد كفافي ، وائل عبد الله محمد جمال السيد وهران ، (2003) ، مهارات الاتصال والتفاعل في عمليتي التعليم والتعلم ، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، ط [1] .

18 - عماد الزغلول ، (2007) ، مدخل إلى علم النفس ، دار الكتاب الجماعي العين، القاهرة، مصر، ط1.

19 - عماد عبد الرحيم الزغلول ،علي فالح الهنداوي ، (2008) ، مدخل إلىعلم النفس المعرفي وتطبيقاته، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

20 - عماد عبد الرحيم الزغول ، شاكر عقلة المحاميد ، (2006) ، سيكولوجية التدريس الصفي ، دار المسيرة ، عمان ، ط [1] .

21 - فائق بن عبد الزروع ، (2007) ، اضطرابات ضعف الانتباه والنشاطالزائد، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، ط1 .

22 - فخري عبد الهادي ، (2009) ، علم النفس المعرفي ، دارا سامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1.

23 - كريم ناصر علي ، أحمد محمد مخلف الدليمي ، (2006) ، الإدارةالصفية ، دار الشروق ، عمان ، ط [1] .

24 - كفافي علاء الدين ، (2009) ، مقدمة في علم النفس ، دار المعرفة الجامعة،الإسكندرية، مصر، (بدون ط).

25 – كولو. أ. م ، (1992) ، المدخل إلى علم النفس المرضي الإكلينيكي ، ترجمة: أحمد عبد الخالق، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، مصر.

26 – محسن علي عطية ، عبد الرحمن الهاشمي ، (2008) ، التربية العمليةوتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل ، دار المناهج ، عمان ، (دون ط) .

27 – محمد الحاج خليل ، أحمد كحلوت ، صابر أبو طالب ، (2008) ، إدارة الصف وتنظيمه ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، (دون ط) . محمد النوبي محمد علي ، (2009) ، اضطرابات الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1.

28 – محمد على محمد ، (2011) ، صعوبات التعلم بين المهاراتالاضطراباتالتعلم ، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، ط1 .

29 – محمد حمدان عبد الله ، (2007) ، الإدارة الصفية ، دار كنوز المعرفة ، عمان ، (دون ط) .

30 – محمد محمود الحيلة ، (2002) ، مهارات التدريس الصفي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، ط [1] .

31 – محمود فتوح محمد سعدات ، (2013) ، برنامج اضطراب نقص الانتباهالمصحوب بفرط النشاط صعوبات التعلم النمائية ، دار الألوكة للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

32 – نادر فهمي الزيود ، صالح ذياب هندي ، هشام عامر عليان ، تيسير مفلح كوافحة ، (1988) ، التعلم والتعليم الصفي ، دار الفكر ، عمان ، ط [4] .

33 – نوال العيشي ، (2008) ، إدارة التعلم الصفي ، دار اليازوري العلمية الأردن ، (دون ط) .

34 – يحي محمد نبهان ، (2008) ، الإدارة الصفية والاختبارات ، دار اليازوري العلمية ، عمان ، ط [1] .

35 – يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، (2001) ، إدارة الصفوف السيكولوجية ، دار الفكر ، عمان ، ط [2] .

قواميس ومعاجم:

36 – ابن م نظور،(دون سنة) ، قاموس لسان العرب ،ج8،تح،الخياط والمرعشلي،دار لسان العرب،بيروت،لبنان،دون (ط)،.

37 – على بن هادي وآخرون (1997): معجم عربي مدرسي الجاني ، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر ط7.

الرسائل الجامعية :

1 الأمين عياط ، 2008 ، التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى عينة منطلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي ، دراسة ميدانية في مدينة الاغواط .

مجلات:

1 – محمد على (2013): إدراك المرشدين للخدمات الارشادية المقدمة للطلبة ذويصعوبات التعلم في المدارس النظامية في محافظة اريد ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 11، العدد 1.

2 – محمد علي كامل (2001): دارسة لأثر اضطرابات قصور الانتباه على نشاطالذاكرة العاملة للفظية لدى عينة من التلاميذ في بعض المدارس الابتدائية ، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، المجلد 2، العدد 30.

موسوعات:

1– اسعد الزورق (1979): موسوعة علم النفس ، المؤسسة العربية للدراسات للنشر، بيروت، لبنان.

مراجع الأجنبية:

1–Chigliane،(1992).R.et.Richard.j.f.caurs de psychol l’agie.paus Dunda.

2-Jean-Paul .Milet(1999) ; l àttentian.1ereéditiam presse universitaires de farnce .paris.

المحلاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أحمد دراية أدرار

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

السلام عليكم

أخي التلميذ أختي التلميذة

في إطار التحضير لنيل شهادة ماستر في علم النفس المدرسي بعنوان " التفاعل الصفي وعلاقته بالانتباه " نضع بين أيديكم هذين المقياسين راجين منكم قراءة كل فقرة والإجابة عليها بصراحة بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة .

وتأكد بأن هذه المعلومات ستكون في غاية السرية لا يطلع عليها إلا الباحث

ولكم منا فائق التقدير والاحترام.

البيانات الشخصية

الجنس ذكر: ☐ أنثى: ☐

العمر ☐

المستوى التعليمي أولى: ☐ ثانية: ☐

ملحق رقم (1) يوضح مقياس التفاعل الصفي

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	نادرا
1	يوظف الأستاذ لغة الجسد لدعم رسائله اللفظية			
2	يستمع الأستاذ لما يقوله طلبته بالاهتمام			
3	يظهر الأستاذ مسترخيا أثناء الاتصال الصفي (يبتسم عند الحاجة نبرة صوته هادئة ومتزنة)			
4	يحافظ الأستاذ على وجهته أثناء الدرس فلا يخرج عن الموضوع			
5	يقدم الأستاذ أمثلة مادية لتوضيح المفاهيم المجردة			
6	يوضح الأستاذ النقاط الهامة في الدرس بتكرارها			
7	يتجنب الأستاذ التنقل غير المبرر أثناء الدرس			
8	يتجنب الأستاذ لعب دور المرسل كل الوقت			
9	يغير الأستاذ في نبرة صوته أثناء الشرح حسب الحاجة			
10	يوزع الأستاذ الاتصال البصري بالتساوي بين الطلبة			
11	ينقل الأستاذ المعلومات بسرعة تتناسب مع سرعة الطلبة في الاستقبال والفهم			
12	يفحص الأستاذ دوريا مدى فهم الطلبة			
13	تظهر الأفكار التي يعرضها الأستاذ مرتبه ضمن تسلسل منطقي وواضح			
14	يتجنب الأستاذ التكرار الزائد أثناء الدرس			
15	يتجنب الأستاذ تناول تفصيلات زائدة غير ضرورية			
16	يتعامل الأستاذ مع سلوك الطلبة غير المقبول في اقرب فرصة ممكنة			
17	يساعد الأستاذ الطلبة في تطوير مهارات اتصال فعالة			
18	يستخدم الأستاذ "رسائل الأنا " عند التعامل مع سلوك الطلبة غير المقبول			
19	يشرح الأستاذ المفاهيم الرئيسية المتضمنة في الدرس			

20	يظهر الأستاذ بود مع الطلبة			
21	يعامل الأستاذ طلبته باحترام			
22	ينادي الأستاذ الطلبة بأسمائهم			
23	يقدم الأستاذ أمثلة واقعية وترتبط بحياة الطلبة وبيئاتهم			
24	يستخدم الأستاذ كلمات بسيطة لتوضيح المفاهيم والمصطلحات الصعبة			
25	يستخدم الأستاذ لغة مناسبة لمستوى الطلبة			
26	ينتبه الأستاذ منبرا لدلالات عدم الفهم التي يظهرها الطلبة			
27	ينوع الأستاذ في وسائط الاتصال الصفي وبالتالي في نوع المستقبلات الحسية اللازمة للتعلم			
28	يستخدم الأستاذ وسائط تتناسب مع طبيعة الرسالة الصفية			
29	يوظف الأستاذ اللغة الموازية لتوضيح الرسائل اللفظية			
30	يظهر الأستاذ الثقة بطلبته			

ملحق رقم (2) يوضح مقياس الانتباه

الرقم	الفقرة	دائما	أحيانا	نادرا
1	يلقي الأستاذ التحية على الطلبة في بداية الدرس			
2	يدخل الأستاذ إلى غرفة الصف بهيئة واثقة			
3	يحضر الأستاذ معه كل الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ الحصة			
4	ينجح الأستاذ في تهيئة الطلبة بأسرع وقت ممكن			
5	يبدأ الأستاذ الدرس بمهمة أو نشاط ممتع يساعد في جذب انتباه الطلبة بسرعة			
6	يتحرك الأستاذ في الغرفة الصفية بطريقة تسهم في			

	الحفاظ على انتباه الطلبة ويقظتهم			
7	يوظف الأستاذ استراتيجيات المساءلة والمحاسبة الفردية (طرح أسئلة للتحقق من الانتباه)			
8	يستخدم الأستاذ كلمات موجهة للفت أنظار الطلبة للنقاط المهمة في الدرس			
9	يستخدم الأستاذ الاتصال البصري كوسيلة للحفاظ على انتباه الطلبة			
10	يوزع الأستاذ الأسئلة والمهام على الطلبة بشكل عشوائي (لا يراعي ترتيبا معينا يحفظه الطلبة فيتشتتون)			
11	يتعامل الأستاذ مع أسباب إثارة تؤثر الطلبة وشعورهم بعدم الأمن			
12	يعد الأستاذ أنشطة تعلم تأخذ بالاعتبار التباين الموجود بين الطلبة من حيث القدرة			
13	يعد الأستاذ أنشطة تعلم تأخذ بالاعتبار التباين الموجود بين الطلبة من حيث الميل			
14	يعد الأستاذ أنشطة تعلم تأخذ بالاعتبار التباين الموجود بين الطلبة من حيث نمط التعلم المفصل			
15	يتأكد الأستاذ من خلو البيئة المادية للصف من المثيرات يمكن أن تشتت انتباه الطلبة			
16	يجزئ الأستاذ المهام الطويلة أو الصعبة للطلبة ضعاف التحصيل			
17	ينوع الأستاذ في أشكال الاتصال أو التفاعل السائدة داخل غرفة الصف			
18	يبدل الأستاذ وسائط الاتصال ليفرض على الطلبة الحاجة لتبديل المستقبلات الحسية اللازمة للتعلم			
19	يستخدم الأستاذ فترات الصمت كوسيلة لجذب انتباه الطلبة			

ملحق(3)يوضح خصائص عينة الاستطلاعية و الدراسة الاساسية

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	ذكور	9	45.0	45.0	45.0
	اناث	11	55.0	55.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

العمر

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	11	4	20.0	20.0	20.0
	12	8	40.0	40.0	60.0
	13	4	20.0	20.0	80.0
	14	2	10.0	10.0	90.0
	15	2	10.0	10.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

المستوى

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	اولى	10	50.0	50.0	50.0
	ثانية	10	50.0	50.0	100.0
	Total	20	100.0	100.0	

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	ذكور	38	38.0	38.0	38.0
	اناث	62	62.0	62.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

العمر

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	10	2	2.0	2.0	2.0
	11	18	18.0	18.0	20.0
	12	43	43.0	43.0	63.0
	13	20	20.0	20.0	83.0
	14	11	11.0	11.0	94.0
	15	6	6.0	6.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

المستوى

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentagevalide	Pourcentagecumulé
Valide	اولى	50	50.0	50.0	50.0
	ثانية	50	50.0	50.0	100.0
	Total	100	100.0	100.0	

الملحق (4): نتائج الفرضيات

الجدول يوضح نتائج الفرضية العامة

Corrélations

		1االمجموج	2مجموع
1االمجموج	Corrélation de Pearson	1	.489**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	100	100
2مجموع	Corrélation de Pearson	.489**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الجدول يوضح نتائج فرضية الجزئية الاولى

Statistiques de groupe

	المستوى	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
1االمجموج	اولى	50	71.2000	6.23682	.88202
	ثانية	50	68.4400	5.43669	.76886

Test d'échantillonsindépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égа			
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différencemoyenne
Hypothèse de variances égales	.719	.399	2.359	98	.020	2.76000
Hypothèse de variances inégales			2.359	96.209	.020	2.76000

الجدول يوضح نتائج الفرضية الجزئية الثانية

Statistiques de groupe

	المستوى	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
2مجموع	اولى	50	43.7400	4.24654	.60055
	ثانية	50	42.0000	4.75952	.67310

Test d'échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différencemoyenne	Différenceécart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
2مجموع	Hypothèse de variances égales	.356	.552	1.929	98	.057	1.74000	.90207	-.05012-	3.53012
	Hypothèse de variances inégales			1.929	96.752	.057	1.74000	.90207	-.05041-	3.53041

الجدول يوضح نتائج الفرضية الخامسة

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
1االمجموج	ذكور	38	69.4737	6.06156	.98332
	اناث	62	70.0323	5.97527	.75886
2مجموع	ذكور	38	42.9737	3.91454	.63502
	اناث	62	42.8065	4.96162	.63013

Test d'échantillonsindépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes				
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différencemoyenne	Différenceécart-type
1االمجموج	Hypothèse de variances égales	.180	.672	-.451-	98	.653	-.55857-	1.23778
	Hypothèse de variances inégales			-.450-	77.519	.654	-.55857-	1.24209
2مجموع	Hypothèse de variances égales	3.300	.072	.177	98	.860	.16723	.94655
	Hypothèse de variances inégales			.187	91.769	.852	.16723	.89460

الملحق رقم (5):نتائج الفرضية الثالثة والرابعة

الجدول يوضح نتائج الفرضية الثالثة

Statistiquesdescriptives

	N	Somme	Moyenne	Ecart type
يلقيالاستاذالتحيةعلىالطلبةفيبدايةالدرس	100	281	2.81	.394
يدخلالاستاذإلىغرفةالصفبهيئةواثقة	100	264	2.64	.542
يحضرالاستاذمعهكلالأدواتوالمواداللازمة لتنفيذالحصة	100	252	2.52	.577
يوظفالاستاذاستراتيجياتالمساءلةوالمحاسبة (طرحأسئلةللتحققمنالانتباه) الفردية	100	238	2.38	.599
يعدالاستاذأنشطةتعلمتأخذبالاعتبارالتباينال موجودبينالطلبةمنحيثالقدرة	100	236	2.36	.612
يبدأالاستاذالدرسبمهمةأونشاطممتعيساعدف يجذبانتباهالطلبةبسرعة	100	230	2.30	.628
يستخدمالاستاذفتراتالصمتكوسيلةلجذبانتبا هالطلبة	100	228	2.28	.712
يتحركالاستاذفيالغرفةالصفيةبطريقةتسهم فيالحفاظعلىانتباهالطلبةويقظتهم	100	226	2.26	.733
يستخدمالاستاذالاتصالالبصريكوسيلةللحف اظعلىانتباهالطلبة	100	224	2.24	.740
يستخدمالاستاذكلماتموجهةللفتأنظارالطلبة للنقاطالمهمةفيالدرس	100	224	2.24	.712
ينجحالاستاذفيتهيئةالطلبةبأسرعوقتممكن	100	223	2.23	.548
يعدالاستاذأنشطةتعلمتأخذبالاعتبارالتباينال موجودبينالطلبةمنحيثنمطالتعلمالمفصل	100	222	2.22	.660
يتأكدالاستاذمنخلوالبيئةالماديةللصفمنالمثى راتيمكنأنتشتتانتباهالطلبة	100	220	2.20	.651
ينوعالمعلمفيأشكالالاتصالأوالتفاعلالسائد ةداخلغرفةالصف	100	220	2.20	.711
يجزئالأستاذالمهامالطويلةأوالصعبةللطلبة ضعافالتحصيل	100	213	2.13	.661
يتعاملالمعلممعأسبابإثارةتوترالطلبةوشعو رهمبعدمالأمن	100	203	2.03	.731
يبدلالأستاذوسائطالاتصالليفرضعلىالطلبةا لحاجةلتبديلالمستقبلاتالحسيةاللازمةللتعلم	100	202	2.02	.635
يوزعالاستاذالأسئلةوالمهامعلىالطلبةبشكل عشوائي لايراعيترتيبامعينايحفظهاالطلبةفيتشتتون))	100	191	1.91	.780

يعدالاستاذأنشطةتعلمتأخذبالاعتبارالتباينال موجودبينالطلبةمنحيثالميل	100	190	1.90	.644
N valide (listwise)	100			

الجدول يوضح نتائج الفرضية الرابعة

Statistiques descriptives

	N	Somme	Moyenne	Ecart type
1االمجموج	100	6982.00	69.8200	5.98378
يشرحالاستاذالمفاهيمالرئيسيةالمتضمنةفيا لدرس	100	278	2.78	.484
يستمعالاستاذلمايقولهطلبتهبالاهتمام	100	258	2.58	.554
يستخدمالاستاذكلماتبسيطةلتوضيحالمفاهي موالمصطلحاتالصعبة	100	256	2.56	.538
يعاملالاستاذطلبتهباحترام	100	255	2.55	.575
يوضحالاستاذالنقاطالهامةفيالدرسبتكراره ا	100	255	2.55	.592
يستخدمالاستاذلغةمناسبةلمستوىالطلبة	100	252	2.52	.577
تظهرالأفكارالتييعرضهاالاستاذمرتبهضم نتسلسلمنطقيوواضح	100	250	2.50	.644
يناديالاستاذالطلبةبأسمائهم	100	249	2.49	.559
يقدمالاستاذأمثلةماديةلتوضيحالمفاهيمالم جردة	100	246	2.46	.610
يقدمالاستاذأمثلةواقعيةوترتبطبحياةالطلبة وبيئاتهم	100	245	2.45	.557
يفحصالاستاذدوريامدىفهمالطلبة	100	244	2.44	.608
يوظفالاستاذلغةالجسدلدعمرسائلهاللفظية	100	236	2.36	.628
يحافظالاستاذعلىوجهتهأثناءالدرسفلايخر جعنالموضوع	100	236	2.36	.595
يساعدالاستاذالطلبةفيتطويرمهاراتاتصالف عالة	100	234	2.34	.639
يوزعالاستاذالاتصالالبصريبالتساويبينالط لبة	100	233	2.33	.711
يستخدمالاستاذوسائطتتناسبمعطبيعةالرسا لةالصفية	100	231	2.31	.662
يظهرالاستاذبودمعالطلبة	100	230	2.30	.644
ينقلالاستاذالمعلوماتبسرعةتتناسبمعسرعة الطلبةفيالاستقبالوالفهم	100	229	2.29	.715
يظهرالاستاذالثقةبطلبته	100	228	2.28	.697
يوظفالاستاذاللغةالموازيةلتوضيحالرساى لاللفظية	100	226	2.26	.613

يظهر الاستاذ مسترخيا أثناء الاتصال الصفي (يبتسم عند الحاجة نبرة صوته هادئة ومتزنة)	100	221	2.21	.518
ينوع الاستاذ في وسائط الاتصال الصفي وبالتاليف	100	218	2.18	.642
ينوع المستقبلات الحسية اللازمة للتعلم	100	217	2.17	.697
يتجنب الاستاذ لعب دور المرسل كل الوقت	100	215	2.15	.575
ينتبه الاستاذ من نبر الدلالات عدما لفهم التي يظهر ها الطلبة	100	215	2.15	.702
" رسائل لا أنا" يستخدم الاستاذ	100	214	2.14	.551
عند التعامل مع سلوك الطلبة غير المقبول	100	211	2.11	.764
يتجنب الاستاذ التكرار الزائد أثناء الدرس	100	210	2.10	.718
يتعامل الاستاذ مع سلوك الطلبة غير المقبول في أق	100	195	1.95	.770
ربفرصة ممكنة	100	195	1.95	.757
يغير الاستاذ في نبرة صوته أثناء الشرح حسب ال	100			
حاجة				
يتجنب الاستاذ تناول تفصيلات زائدة غير ضرور				
ية				
يتجنب الاستاذ التنقل غير المبرر أثناء الدرس				
N valide (listwise)				