مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية
Eissn :2602-5264 Issn : 2353-0499
المجلد10 /العـدد: 2 (2022)، ص: 508– 518

علاقة أساليب التفكير بالتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي

The relationship of thinking styles to classroom interaction among third year secondary students

زيادة أمينة[1]

[1] كلية العلوم الاجتماعية (جامعة الجزائر2)، amina.ziada@univ-alger2.dz

تاريخ الاستلام: 2022/03/23 تاريخ القبول: 2022/03/25 تاريخ النشر: 2022/05/10

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي، وذلك عند عينة الدراسة التي بلغ عددها (140 تلميذ(ة)). تم جمع البيانات الخاصة بالمتغيرات المذكورة بواسطة قائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج واجنر" سنة 1992، "ترجمة: أحمد الدردير وعصام علي"، ومقياس التفاعل الصفي لـ "ويبلز" سنة 1991.

أسفرت النتائج عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي، وعن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص أساليب التفكير، وعن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث فيما يخص التفاعل الصفي، ونوقشت النتائج بالإعتماد على دراسات سابقة.

كلمات مفتاحية: أساليب التفكير، التفاعل الصفي، تلميذ السنة الثالثة ثانوي.

Résumé :

Le but de cette étude était d'examiner la relation entre les méthodes de réflexion et les interactions en classe dans l'échantillon de l'étude (140 étudiants).

Les données sur ces variables ont été recueillies par la liste de méthodes de réflexion de Sternberg Wagner en 1992, "Traduit par: Ahmed Aldrider et Issam Ali" .Échelle d'interaction de classe (Wubbels, 1991).

Les résultats ont révélé une relation corrélative positive et une fonction statistique entre les méthodes de réflexion et les interactions en classe. Et l'absence de différences statistiquement significatives entre les hommes et les femmes en termes de méthodes de réflexion, et l'absence de différences statistiquement significatives entre les hommes et les femmes en termes d'interaction en classe en faveur des femmes. Les résultats ont été discutés sur la base d'études antérieures.

Les mots clés : Méthodes de pensée, Interaction de classe, Les élèves de la troisième année secondaire.

المؤلف المرسل: زيادة أمينة.

1. مقدمة:

يعد موضوع الضبط الصفي وإدارته من الموضوعات الهامة التي شغلت ميدان علم النفس التربوي، نظراً لتفاقم ظاهرة المشكلات الصفية بالمؤسسات التعليمية الجزائرية، وما يُقابله من نقص الانضباط الذي يعرقل العملية التعلمية التعليمية داخل القسم ويخلق سلوكات غير تربوية، حيث تحتاج إدارة الصف إلى أستاذ تتوفر فيه جملة من الكفاءات المهنية، وأن يمتلك أفضل الأنماط للضبط الصفي التي من خلالها يتم بناء التعلمات وإرساء الموارد وإنماء الكفاءات على اختلاف قدرات التلاميذ، في بيئة مدرسية سليمة تساهم في إنجاح المعلم في أداء مهامه على أكمل وجه، لذلك، فالتحكم في

إدارة الصف يضمن التواصل والتعليم الفعال لخلق دافعية التعلم لدى التلميذ، التي تعتبر عملية إثارة ومساندة السلوك وتوجيهه نحو هدف التعلم، وهي أمر بالغ الأهمية بالنسبة للعملية التربوية، التي من خلالها يسعى التلميذ للتفوق وتحقيق النجاح، والذي ينعكس إيجاباً على المردود التربوي.

ولمعالجة هذا الموضوع تضمنت الدراسة شقين تناول الشق الأول منها الخلفية النظرية للإشكالية، حيث استعرضنا فيها إشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها ومفاهيمها وخلاصة الأدب التربوي ذات الصلة بالموضوع. أما الشطر الثاني، فقد خص للدراسة الميدانية التي استهدفت اختبار الفرضيات مع توضيح الإجراءات المنهجية للدراسة ثم عرض وتحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

2- إشكالية الدراسة:

إن التربية الحديثة تؤكد على دور التلميذ كفاعل أساسي في تعلماته حيث يقدم له النظام التربوي من خلال مختلف المتدخلين كل الدعم الذي يسمح له بفهم العالم وأن يفهم نفسه على إعتبار أنه شخص متفرد بحاجاته وإمكاناته وتطلعاته (Roy: 2007, 6)، فلم تعد مهمة التربية مجرد تخريج أفواج من المتعلمين بمخزونات تعليمية تعلمية، بقدر ماهي إعداد للحياة التي تتطلب زخما هائلا من المعارف والكفاءات والقدرات بغية التكيّف مع متغيراتها والتصدي لتحدياتها (حاجي: 2005).

أكد (Petoud, 2009, 6) على أن التركيز ليس على إكتساب المعلومات سواء بالتلقين أو بغيره من الأساليب، بل بالتدريب على المنهجيات وعلى كيفية التعلم، وأن المتعلم طرفا فاعلا نشطا وواعيا بعملية تعلمه. وذهب (عبد الحميد حسن: 2011) إلى أن التدريس هو عملية أخذ وعطاء بين قطبي العملية التعليمية التعلمية، وبما أن الحياة المدرسية تستوجب التواصل والتفاعل بينهما، فالصف الدراسي يعتبر الجهة الأساسية للمدرسة باعتباره يحتوي على جميع عناصر العملية التربوية من معلم ومتعلمين، وما يحدث من عملية تواصل وتفاعل بين هذه العناصر سعيا لتحقيق الأهداف التربوية، حيث يسعى المعلم لتوفير الأجواء المناسبة لحدوث العملية التعليمية التعلمية. ويرتبط التعلم الصفي الفعال بالتفاعل الصفي الإيجابي الذي يحدث أثناء العملية التعليمية التعلمية، وحتى يتم هذا التفاعل الصفي الناجح، لا بد من توافر أساليب التفكير حيث وجد (Sternberg : 1992) أن هذه الأخيرة تصف كيف يفضل التلميذ أن يفكر في المعلومات التي يتعلمها أثناء وبعد التعلم. باعتبار أن أساليب التفكير هي مجموعة الطرائق والأساليب المفضلة للتلاميذ في توظيف قدراتهم وإكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض التلميذ. وخلص (عمار محمد: 1998) إلى أن إعداد هذا الأخير (التلميذ) القادر على القيام بالدور الإيجابي ويتفاعل إيجابيا يتطلب من علماء التربية ضرورة الإهتمام بأفضل الطرق في تسيير تعلم التلميذ، والتي تكمن في التركيز على أساليب التفكير، التي تمثل أبرز جوانب الشخصية الإنسانية، وهي الجانب المعرفي، الذي ينعكس في سلوكه اليومي أثناء مواجهته للمشكلات التي تتطلب حلولا في حاجة إلى إتخاذ قرار، فإن كل هذا يتم أثناء وجود التلميذ في موقف معين يتفاعل معه، يفضل أسلوبا في التفكير، كما أن الإهتمام بأسلوب التفكير لدى التلميذ هو أساس نجاح جيل اليوم الذي يحتاج إلى تعلم عادات فكرية صحيحة تساعده على تنظيم تعلّمه وتفاعله الصفي مع تطور الحياة الدراسية وتقدّمها.

نستنتج أن التفاعل الصفي يعتمد على توظيف التلميذ لمختلف أساليب التفكير، ونخص بالذكر أساليب التفكير لستيرنبرج (Sternberg) (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي،

الفوضوي، الداخلي والخارجي)، كما يعتقد أن الأسلوب الذي يفضله التلميذ في التفكير يزيد من تفاعله الصفي أثناء العملية التعليمية التعلمية.

يتضح مما تقدم أن أساليب التفكير وعلاقتها بالتفاعل الصفي لها أهمية بارزة في العملية التعليمية التعلمية. وعلى اعتبار أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مقبلين على إمتحان شهادة البكالوريا فهم بذلك يقومون بتنظيم أساليب تفكير من أجل تحقيق تفاعلات صفية عليا. ونظرا لأهمية الدراسات التي تناولت أساليب التفكير والتفاعل الصفي كل على حدى، جاءت هذه الدراسة لتبين طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهو بالضبط ما تحاول الدراسة الحالية الإجابة عليه، وهذا من خلال **التساؤلات** التالية:

2.2. أسئلة الدراسة :

1-هل توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2-هل توجد فروق تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

3- هل توجد فروق تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) في التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

وبناء على الدراسات السابقة وما أثير من تساؤلات تم صياغة الفرضيات على النحو الآتي:

1- توجد علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- توجد فروق تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) في أساليب التفكير لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3- توجد فروق تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) في التفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3. أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من أهمية ما قد تتوصل إليه من نتائج من شأنها الإسهام في توجيه التلاميذ نحو الأفضل وكذلك إرشادهم ومساعدتهم في رفع مستوى أسلوب تفكيرهم وقدرتهم التفاعلية الإنجازية في جو مملوء بالثقة في النفس. ولأساليب التفكير أهمية في زيادة الرغبة في التفاعل الصفي إذ أنه يدفع التلميذ إلى بذل المجهود اللازم لتحقيق التعلم وبالتالي النجاح.

4. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مدى وجود علاقة بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وتفيد هذه الدراسة في توضيح أهمية كل من الأسلوب: "التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العاملي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي والخارجي"، بالنسبة للتفاعل الصفي، وله دور هام في حياة التلميذ وجماعته بوصفه سمة للشخصية، وذلك فيما تقدمه من توصيات بشأن سوء تقدير لأساليب التفكير.

- معرفة وجود فروق تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) في مستوى أساليب التفكير.

- معرفة وجود فروق تعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث) في مستوى التفاعل الصفي.

5. تحديد مفاهيم الدراسة إجرائياً:

يسمح ضبط مفاهيم الدراسة بتقريب وجهات النظر بين الباحث والقارئ، وهذا من خلال توحيد المفاهيم وتبيان مقاصدها ومعانيها ودلالتها لإزالة أي لبس أو غموض فيها. وتتمثل مفاهيم الدراسة الحالية في ما يأتي:

1.5- أساليب التفكير:

- التفكير:

عرفته موسوعة علم النفس التربوي: بأنه نشاط ذهني أو عقلي يتضمن سيلا من الأفكار تبعثه وتثيره مشكلة أو مسألة تحتاج إلى حل فهو لا يحدث إلا إذا سبقته مشكلة تتحدى عقل التلميذ. (رزق أسعد: 1977)

- أساليب التفكير:

عرفها (قطامي: 2007، 97) بأنها الطريقة التي يستقبل بها التلميذ الخبرة وينظمها ويخزنها ومن ثم يدمجها في مخزونه المعرفي.

يعرّفها (Sternberg: 1994) بأنها مجموعة من الطرائق والأساليب المفضلة للتلاميذ في توظيف قدراتهم وإكتساب معارفهم وتنظيم أفكارهم والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهمات والمواقف التي تعترض التلميذ.

التعريف الإجرائي لأساليب التفكير:

"يتحدد في قدرة التلميذ على استخدام 13 أسلوبا في ضوء نظرية ستيرنبرج (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي)، ويقاس بقائمة أساليب التفكير النسخة القصيرة لـ "ستيرنبرج واجنر" سنة 1992، "ترجمة: أحمد الدردير وعصام علي".

2.5- التفاعل الصفي:

يعرّفه (صلاح الدين عرفة محمود: 2005، 395) بأنه "الإتصال الذي يتم داخل غرفة الصف بين المعلم والتلاميذ أنفسهم، والذي بدوره يؤثر على تحصيل التلاميذ".

هو درجة التواصل بين أطراف العملية التعليمية التي نستدل عليها من نسق العلاقات التربوية القائمة بين هذه الأطراف التي تأخذ أشكال، والتي تتكون من المعلم والمتعلم، والبيئة الصفية التي تظهر في الأفعال، والسلوكيات، وإستخدام أدوات التواصل اللفظية، وغير اللفظية كالإيماءات، والإشارات، لتبادل الأفكار والمشاعر بينهم حتى يتحقق جو ملائم للتكيف، والإنسجام المختلفة. (علي أسعد وطفة وعلي جاسم شهاب: 2004، 97- 98)

التعريف الإجرائي للتفاعل الصفي:

عملية يحدث فيها التفاعل بين التلاميذ ومعلمهم أو بين التلاميذ أنفسهم، وذلك قصد تبادل الآراء والأفكار، وهذا من أجل تحقيق التحصيل الجيد ويقاس في هذه الدراسة بمقياس التفاعل الصفي (Wubbels, 1991)

3.5- تلميذ السنة الثالثة ثانوي:

هو التلميذ المنخرط إجباريا في مؤسسة تربوية، أما في دراستنا الحالية فهو التلميذ الذي يدرس السنة الثالثة ثانوي.

أما التعليم الثانوي فهو المرحلة الثالثة من مراحل التعليم، وهي مرحلة دراسة تضم ثلاثة سنوات، وهي الثالثة لفترة الدراسة التي يتخللها امتحان وطني يتمثل في امتحان شهادة البكالوريا

7. الطريقة والأدوات:

7. 1 منهج الدراسة:

تتطلب مقتضيات البحث العلمي تحديد نوع المنهج المتبع من طرف الباحث، وذلك بغرض التوصل إلى نتائج موضوعية ودقيقة موثوق فيها قابلة للتحليل والتفسير العلمي.

وعلى هذا الأساس فإن المنهج المناسب الذي اعتمدت عليه هذه الدراسة يتمثل في المنهج الوصفي الارتباطي، من أجل التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة. "والذي يهتم بالتحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، والكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها بصورة رقمية". (سامي محمد ملحم، 2000، 329).

2.7. مجتمع الدراسة :

يشمل مجتمع الدراسة كافة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (رياضيات، تقني رياضيات، العلوم التجريبية)، الذكور والإناث، الذين يزاولون دراستهم ببعض ثانويات العاصمة، خلال السنة الدراسية 2017-2018، والذين يُمثلون المجتمع الإحصائي للدراسة الحالية.

3.8.عينة الدراسة:

تخص هذه الدراسة عينة تلامذة السنة الثالثة ثانوي تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة في التخصصات العلمية (رياضيات، تقني رياضيات، العلوم التجريبية)، التي بلغ عدد أفرادها 140 (تلميذ وتلميذة)، المتمدرسين بثانوية بهية حيدور ببلدية جسر قسنطينة، دائرة بئر مراد رايس، ولاية الجزائر، للسنة الدراسية 2018/2017.

جدول رقم (01): خصائص أفراد العينة.

الجنس	العينة	العدد الاجمالي
إناث	80	140
ذكور	60	

4.8. أدوات الدراسة:

تم استخدام مقياسين للتحقق من فرضيات الدراسة وتم حساب خصائصهما السيكومترية التي أثبتت صلاحية المقياسين للتطبيق وهما:

أ- مقياس قائمة أساليب التفكير لـ "ستيرنبرج واجنر" سنة 1992، "ترجمة: أحمد الدردير وعصام علي"، كما أن القائمة تتكون من 65 بندا بنسبة 5 بنود لكل أسلوب (التشريعي، التنفيذي، الحكمي، العالمي، المحلي، المتحرر، المحافظ، الهرمي، الملكي، الأقلي، الفوضوي، الداخلي، الخارجي).

ب- ومقياس التفاعل الصفي لـ (Wubbels, 1991) يتكون من 48 بندا، وينحصر في 8 أبعاد (القيادة، التفهم، التأكد، اللوم والتوبيخ، المساعدة والصداقة، المسؤولية والحرية، عدم الرضا، الحزم والصرامة).

كما تتميز المقاييس بخصائص سيكومترية جيدة.

حيث تم حساب **الصدق والثبات من طرف الباحثة:** وأسفرت النتائج عن مايلي:

1. مقياس أساليب التفكير:

أ- تم حساب الثبات على العينة الاستطلاعية المتكونة من 30 تلميذ (ة) وكانت النتائج حسب البرنامج الإحصائي SPSS20 كما يلي: حسب معادلة "ألفا كرونباخ" كانت النتيجة: 0.78، وبالتالي تأكيد استقرار درجات المقياس.

ب-تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي وأسفرت نتائج حساب معامل الصدق عن صدق المقياس وبالتالي إمكانية تطبيقه في الدراسة الأساسية.

2- مقياس التفاعل الصفي:

أ- تم حساب الثبات على العنة الاستطلاعية المتكونة من 30 تلميذ (ة) وكانت النتائج حسب البرنامج الإحصائي SPSS22 كما يلي: حسب معادلة "ألفا كرونباخ" كانت النتيجة: 0.80، وبالتالي تأكيد استقرار درجات المقياس.

ب- تم حساب الصدق بطريقة الاتساق الداخلي وأسفرت نتائج حساب معامل الصدق عن صدق المقياس وبالتالي إمكانية تطبيقه في الدراسة الأساسية.

5.8.الأساليب الإحصائية:

تمت عملية المعالجة الاحصائية للبيانات بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS22)، وذلك لاختبار فرضيات الدراسة، وتمثلت هذه التقنيات في: معامل الارتباط (Pearson)، إختبار ت لعينتين مستقلتين.

9. النتائج ومناقشتها :

الفرضية 1:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي لدى أفراد العينة. للتأكد من صحة هذه الفرضية تم إستعمال معامل الإرتباط بيرسون.

الجدول رقم (2) يبين نتائج تطبيق معامل الارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

المتغيرات	العينة	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
أساليب التفكير التفاعل الصفي	140	0.623	0.01	دال

يتضح من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول رقم (2)، أن قيمة معامل الارتباط بيرسون قدرت بـ (0.62) وهي قيمة تدل على علاقة ارتباطية موجبة طردية وقوية بين أساليب التفكير ذاتيا والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا ما يشير إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول فرضية البحث التي تنص على وجود علاقة ارتباطية بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي لدى أفراد العينة بنسبة ثقة (99%) مع احتمال الخطأ (1%) وعليه تحققت الفرضية الأولى لدراستنا.

ويمكن تفسير هذه العلاقة الموجبة القوية بأن مرونة التلاميذ الأسلوبية هي مفتاح التفاعل الصفي، التي من خلالها إعتاد التلاميذ على التعامل مع المعلومات المتاحة لديهم عن الذات والبيئة الصفية، وذلك حيال ما يتم مواجهته من مشكلات صفية. إضافة إلى أساليب التي يفكر بها التلاميذ هي المفتاح الأساسي للفروق الفردية الرئيسية الموجودة بين البشر.

والدور الفعال لمعرفة التلميذ لأسلوب التفكير المفضل لديه يساعده على إنتقاء الأعمال الدراسية المناسبة لهذه الأساليب ويرجع تأثيره في التفاعل الصفي خاصة والعملية التعليمية التعلمية عامة.

واستشف (Zhang & Sternberg. 2005) إلى أن أساليب التفكير تهتم بالتفضيلات التي تعتبر مهمة للنجاح المدرسي، وأنه يمكن للأساتذة أن يعززوا نمو التلاميذ المعرفي بتشجيعهم على على إستعمال أساليبب تفكير مختلفة في تفاعلهم الصفي وإنجازهم للمهمات.

وخلص (Sternberg,1994) أن النتيجة المتفق عليها بين الأخصائيين النفسيين هي أن الفروق المختبرة في القدرات بين التلاميذ تفسر حوالي (20%) من التباين بين التلاميذ في الأداء والتفاعل الصفي، وأن بقية التباين غير المفسر في هذا الأداء حوالي (80%) يمكن أن تلعب فيه أساليب التفكير دورا هاما في تفسيره.

أشارت زهانج (Zhang : 2006) إلى أن الكثير من البحوث أكدت بأن التفاعل بين أساليب تدريس الأساتذة وأساليب تعلم وتفكير التلاميذ له تأثير كبير على تعلم التلميذ علاوة على ذلك فإن العديد من الدراسات أشارت إلى وجود علاقة وثيقة بين أساليب التعلم والتفكير للتلاميذ وبيئات التعلم المفضلة لديهم.

الفرضية 2: تنص الفرضية الثانية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) لدى أفراد العينة. للتأكد من صحة هذه الفرضية تم إستعمال إختبار ت لعينتين مستقلتين والجدول الآتي يبين نتائج إختبار ت.

الجدول رقم (3) يبين نتائج تطبيق إختبار ت لدراسة دلالة الفروق في متوسط درجة أساليب التفكير بين الذكور والإناث

التفاعل الصفي	البيانات الإحصائية					
	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
ذكور	60	179	20.42	1.59	2.36	غير دال
إناث	80	180	19.49			

تم حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية وإختبار (ت) لعينتين مستقلتين لأداء التلاميذ في مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس. وبالنظر إلى متوسطات الأداء في مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس يلاحظ أن هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات وفقا لمتغير الجنس. وبعد تطبيق اختبار (ت) يتضح من الجدول رقم (3) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في مستوى التفاعل الصفي تعزى لعامل الجنس، وهذا يعني أن أساليب التفكير ديناميكية وتكتسب من خلال عمليتي التنشئة الإجتماعية والتطبيع الاجتماعي، والتفضيلات في استخدام القدرات وليست القدرات نفسها، إلى جانب الأدوار التي يقدمها الأساتذة، ووسائل الإعلام، وأساليب المعاملة الوالدية الموجهة نحو الذكور والإناث، كما أن الثقافات الاجتماعية تعدهم لهذه الأدوار.

وصف (Sternberg: 1994) الذكور على أنهم مغامرون، مبدعون، تقدميون، مخاطرون وتم وصف الإناث على أنهن حذرات، خجولات، خاضعات.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الزغبي والشريدة: 2007) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في أساليب التفكير تعزى لمتغير جنس الطالب.

كما تتفق أيضا مع دراسة (بلقوميدي عباس: 2012) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في أساليب التفكير، وكذا دراسة (عمار: 1998) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس في أساليب التفكير.

الفرضية 3: تنص الفرضية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل الصفي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) لدى أفراد العينة. للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال إختبار ت لعينتين مستقلتين والجدول الآتي يبين نتائج إختبار ت.

الجدول رقم (4) يبين نتائج تطبيق إختبار ت لدراسة دلالة الفروق في متوسط درجة التفاعل الصفي بين الذكور والإناث

التفاعل الصفي	البيانات الإحصائية					
	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	القرار
ذكور	60	185	18.24	1.91	2.62	غير دال
إناث	80	189	17.94			

تم حساب المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية وإختبار (ت) لعينتين مستقلتين لأداء التلاميذ في مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس. وبالنظر إلى متوسطات الأداء في مقياس التفاعل الصفي وفقا لمتغير الجنس يلاحظ أن

هناك فروق ظاهرية بين المتوسطات وفقا لمتغير الجنس. وبعد تطبيق اختبار (ت) يتضح من الجدول رقم (3) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ في مستوى التفاعل الصفي تعزى لعامل الجنس، وهذا يعني أن كلا من الذكور والإناث يتمتعون بقدرات وإستعدادات تساعدهم على إدارة إنفعالاتهم مع بعضهم البعض، وتشجعهم على النجاح والتعاون والتعامل في الحياة لكي يكون لديهم تواصل مملوء بالمودة، ومبني على تنظيم تفاعلهم الصفي بشكل يزيد لديهم التحكم في سلوكهم.

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

وبالإضافة إلى أن كلا من الذكور والإناث في مرحلة السنة الثالثة ثانوي يتأثر في هاته الفترة من المراهقة أكثر من أي فترة أخرى بآراء زملائه في المدرسة، حيث تحقق هذه الآخيرة للتلاميذ والتلميذات بعضا من الحاجات النفسية والإجتماعية والعقلية. إلى جانب العلاقات الطيبة مع المعلمين والاجتهاد إلى تحقيق الكفاءات وتكوين علاقات طيبة مع الآخرين، فالتلاميذ في هذه المرحلة يجدون فرصة للتعبير عن مشاعرهم خارج الأسرة ومجالا للإتصال الحر مع الرفقاء والزملاء، وحتى مع عائلات أخرى.

وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصل إليه (بوزقزي رزيقة: 2008) بأنه توجد إختلافات جنسية في التفاعل الصفي.

10. خاتمة :

قام هذا البحث على فكرة وجود علاقة إرتباطية بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وإفتراض وجود فروق في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)، ووجود فروق في التفاعل الصفي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية متعددة دالة إحصائيا بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب التفكير تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وعدم وجود فروق في التفاعل الصفي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

ويمكن القول أن التلميذ قد يستخدم أكثر من أسلوب للتفكير لكنه يختلف في قدرته على التحول بين هذه الأساليب، لأن بعض المواقف تتطلب أسلوبا معينا، فالأساليب ليست ثابتة ولكنها متغيرة، ومن ثم يتوجب الإهتمام بتوعية وتدريب التلميذ على تطوير مهارات وأساليب التفكير لديهم والقدرة على التحول من أسلوب إلى آخر، لأساليب التفكير أهمية تربوية ولها مردود فعلي في التفاعل الصفي حسب نشاطهم وقدراتهم العقلية، مما يؤدي إلى الإرتقاء بالعملية التعليمية التعلمية.

اقتراحات الدراسة:

- الاهتمام بالتفاعل الصفي في العملية التعليمية التعلّمية، وتوعية الأساتذة بذلك حيث يعد مؤشراً للتعلم الفعّال.
- الاهتمام بأساليب التفكير كعامل أساسي في التفاعل الصفي لدى التلاميذ، حيث تبنى استراتيجيات التدريس على أساليب متعددة وليس أسلوباً واحداً.
- إذا كانت المناهج التعليمية التعلّمية الحديثة تراعي التعلم قبل التعليم فإن أساليب التفكير تخدم هذا الإتجاه لتحقيق الكفاءات، مما يستدعي مراعاة هاته الأساليب في بناء المناهج.
-فتح دورات تدريبية للأساتذة والمعلمين لتكوينهم في كيفية إدارة صفهم وكيفية تنمية أساليب التفكير لدى التلاميذ.

- بناء المناهج والبرامج التعليمية وفق نظرية ستيرنبرج لأساليب التفكير.

- إجراء المزيد من الدراسات التي تجمع في دراستها بين أساليب التفكير والتفاعل الصفي، نظرا لقلة الدراسات التي تناولتها في البيئة الجزائرية.

- المراجع :

1- بلقوميدي عباس، (2012)، **أساليب التفكير وعلاقتها بتقدير الذات في ضوء متغيري الجنس والتخصص: دراسة مقارنة على تلاميذ المرحلة الثانوية**، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية، العدد9، الجزائر، ص(209- 229)

2- بوزقزي رزيقة، (2008)، **التفاعل الصفي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**، ماجستير غير منشورة، علوم التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر2.

3- رزق أسعد، (1977)، **موسوعة علم النفس**، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

4- سامي محمد ملحم، (2000)، **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، عمان- الأردن، دار المسيرة.

5- ستيرنبرغ روبرت(تأليف) عادل سعيد يوسف خضر (ترجمة)، (2004)، **أساليب التفكير**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

6- صلاح الدين عرفة محمود، (2005)، **تعليم وتعلم مهارات التدريب**، مصر، عالم الكتب، الطبعة1.

7- عبد الحميد حسن- عبد الحميد شاهين، (2011)، **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم**، جامعة الإسكندرية، كلية التربية، الجزء1، الطبعة1

8- علي أسعد وطفة وعلي جاسم شهاب، (2004)، **علم الإجتماع المدرسي والبنيوية الظاهرة المدرسية**، لبنان، مجد المؤسسة الجامعية، الطبعة1.

9- عمار محمد، (1998)، **أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة**، ماجستير غير منشورة، جامعة عين الشمس، كلية التربية

10- فريد حاجي، (2005)، **تطور التعليم الثانوي الضرورة والأبعاد**، مجلة المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية.

11- مداحي العربي، (2018)، **علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، مجلة التنمية البشرية**، الجزائر، العدد 10، 56- 75.

12- يوسف قطامي، (2007)، **تعليم التفكير لجميع الأطفال**، عمان- الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

13- Sternberg, R, 1992, Thinking Style Theory and assessment at the interface between intelligence and personality, New York.

14- Sternberg, R. J. (1994). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R. J. Sternberg and P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 105–127). New York: Cambridge University Press.

15- Petoud, 2009, Développement de l'apprentssagoutoregule chez élèves de classes a degrés multiples Mémoire défini d'études, Haute école pédagogique, du valais.

16- Roy J, M, 2005, L'apprentissage Aloregule a l'école Materssel SPIRALE .Revue des recherches en education (36).

17- Wubbels, T., & Levy, J. (1991). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. International Journal of Intercultural Relations, 15(1), 1–18.

18- Zhang, L. F, & Sternberg, R. J. (2006). The nature of intellectual styles. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

19- Zhang, L.-F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. Educational Psychology Review, 17*(1), 1*–53.