وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم علم النفس وعلوم التربية

التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز

لدى عينة من طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي

دراسة ميدانية في مدينة الأغواط

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية: تخصص علم التدريس

إعداد الطالب: الأمين عياط

المشرف: د/ موسى حريزي

اللجنة المناقشة:

1ـ أ.د/ محي الدين مختار	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
2ـ د/ حريزي موسى	أستاذ محاضر	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا مقررا
3ـ د/ العيس اسماعيل	أستاذ محاضر	المركز الجامعي بالوادي	مناقشا
4ـ د/ هايبه محمد الساسي	أستاذ محاضر	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

2008/2007

تحليل وتفسير نتائج الفرضيةا لرابعة.....126
تحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة.....128
تحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة.....129
تحليل وتفسير نتائج الفرضية السابعة.....131
خلاصة وقترحات.....134
قائمة المراجع.....137
الملاحق.....144

ملخص الدراسة

ترمي هذه الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للانجاز لدى طلبة التعليم الثانوي وذلك من خلال عينة من الاقسام النهائية ذوي التخصص العلمي والادبي في مدينة الاغواط خلال الموسم الدراسي 2007/2008وكانت العينة مشتملة على 405طالب وطالبة من مجتمع كلي قدر بـ 3240وتمت الاستعانة بالمتغيرات الوسيطية التالية :الجنس التخصص الدراسي)ادبي، علمي (وتم الاعتماد في عملية جمع المعلومات على اختبار الدافعية للانجاز الذي أعده الكناني 1979وكذا شبكة الملاحظة التفاعل الصفي الذي أعدها كل من نافع وخليل.بالاظافة الأساليب الإحصائية وبعد المعالجات الإحصائية تم التوصل إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة القسم النهائي في الدافعية للانجاز الذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي وايجابي .

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي ايجابي باختلاف التخصص.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي باختلاف التخصص.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز ذوي التخصص العلمي .

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز ذي التخصص الأدبي

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز باختلافهم في التخصص علمي و أدبي

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في القسم النهائي الدافعية للانجاز باختلافهم في التخصص علمي و أدبي.

وانتهت الدراسة بخلاصة عامة متبوعة بتوصيات واقتراحات لحلول المشكلة.

Résume

Cette étude vise a découvrir la relation entre l'interaction de classe et la motivation de réalisation chez les lyciens,et ce a partir d'un échantillon des classe terminales scientifiques et littéraires, et cet échantillons compris de 405 élèves.

Cesi information sont reccullies a l'aide des variantes intermediares suivants : sexe et spécialisation (scientifique et littéraire)et sont reccullier aussi sur la base du teste de motivation de réalisation fait par el-kannani en 1979et ce nafaa et khalil.

Et après le traitement statistique , a l'aide du test-t- en vue de terminer l'indice de diference.on est parvenu aux résultats suivants:

- il ya des différences a l'indice statistique en motivation de réalisation a ceux qui se distinguent de l'interaction de classe positive et négative.

- Il existe des différences a l'indice statistique chez les élèves 3 A S en motivation de réalisation et que l'istingue de l'interaction de classe positif selon la spécialité.

- il ya des différences a l'indice statistique chez les élèves de terminales en motivation surtout ceux qui se distinguent de interaction de classe négative selon la spécialité.

- l'ixistance des différences a l'indice statistique entre les lyciens et les lyciennes à la motivation de réalisation concernant la spécialisation scientifique.

- l'ixistance des différences a l'indice statistique entre les lyciens et les lyciennes à la motivation de réalisation concernant la spécialisation littéraire.

- l'ixistance des différences a l'indice statistique entre les les

lyciennes au motivation de réalisation selon la spécialités (scientifique au littéraire).

-l'inexistantes des différences a l'indice statistique entre les les garçons de classe terminales en motivation de réalisation selon la spécialités.

SUMMARY

The object of this study is to discover the relationship between class room interaction and the motivation to execution for the high school students, and this through the scientific and literature final class sample, the sample include about 405 students between boys and girls.

This mediator varies: sex, learning specialisation (literature and scientific) where used .For together the information a motivation test of execution done by AL KANANI is used and also an observation web done by NAFIE and KHALIL is used to.

After a numerate treatment for the results by test T for designate different between averages we found this results:

1-There is a numerate different between different specialization students how have positive and negative class room interaction in the high school final class in the execute motivation.

2-There is a numerate different between different specialization students how have positive class room interaction in the high school final class in the execute motivation.

3-There is a numerate different between different specialization students how have negative class room interaction in the high school final class in the execute motivation.

4-There is a numerate different between scientific specialization boys and girls in the high school final class in the execute motivation.

5- There is no numerate different between literate specialization boys and girls in the high school final class in the execute motivation.

6-There is no numerate different between different specialization girls in the high school final class in the execute motivation.

girls in the high school final class in the execute motivation.

7-There is no numerate different between different specialization boys in the high school final class in the execute motivation.

فهرس المحتويات

الموضوع الصفحة

شكر وتقدير.....ا

ملخص الدراسة.....ب

فهرس المحتويات.....ج

فهرس الجداول ولاشكال.....ك

مقدمة:.....ز

الفصل الاول

تحديد مشكلة البحث

تمهيد.....2

تحديد مشكلة البحث.....2

اهمية البحث.....5

اهداف الدراسة.....6

اشكاليات البحث.....6

فروض البحث.....7

تحديد متغيرات البحث.....8

التعريف الاجرائي للمشكلة.....8

منهج البحث.....9

عينة البحث.....9

اداة البحث.....10

تحديد المفاهيم.....10
الخلاصة.....12

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تمهيد.....14
الدراسات المتعلقة بالتفاعل الصفي.....15
الدراسات المتعلقة بالدافعية للانجاز.....19
التعليق عليها.....24
خلاصة.....26

الفصل الثالث

الادارة الصفية

تمهيد.....28
مفهوم الدارة الصفية.....28
خصائص الادارة الصفية.....30
اهمية الادارة الصفية ودور المعلم فيها.....31
انماط الادارة الصفية.....33

التفاعل الصفي

تمهيد.....35
مفهوم التفاعل.....35
تعريف التفاعل الصفي.....36
اهمية التفاعل الصفي.....37

انواع التفاعل الصفي.....38
نظام فلاندرز.....40
التفاعل الصفي غير اللفظي.....42
نموذج جلاوي.....42
انماط التفاعل الصفي.....44
اساليب تحسين التفاعل الصفي.....47
التفاعل الصفي ومهارات التواصل.....47
مفهوم تحليل التفاعل الصفي.....54
الركائز الاساسية للتدريس.....55
مكونات التدريس.....58
خلاصة.....63

الفصل الرابع

الدافعية للانجاز

تمهيد.....65
مفهوم الدافعية.....66
تصنيف الدوافع.....66
تعريف الدافعية للانجاز.....70
بداية التنظير في الدافعية.....75
الدافعية للانجاز في ضوء منحى التوقع والقيمة.....77
نظرية ماكليلاند.....78
نظرية اتكنسون.....82
المعالجات النظرية الجديدة للدافعية للانجاز.....86
الدافعية للانجاز في ضوء لتنافر المعرفي.....90
الدافعية للانجاز ظل نظرية العزو.....92

قياس الدافعية للانجاز.....93
بعض محددات الدافعية.....96
الدافعية والتعليم.....98
التطبيقات التربوية للدافعية للانجاز.....99
العلاقة بين الدافعية للانجاز والنظرة المستقبلية عند التلاميذ.....102
بعض النتائج التربوية للدراسات عن الدافعية للانجاز في التعلم.....102
خلاصة.....107

الفصل الخامس

ادوات البحث الاجرائية

تمهيد.....109
المنهج المتبع.....109
تحديد العينة.....110
اداة جمع البيانات.....111
الخصائص السيكومترية للاداة.....112
المعالجات الاحصائية.....116
خلاصة.....119

الفصل السادس

تحليل وتفسير النتائج

تمهيد.....121
تحليل وتفسير نتائج الفرضية الاولى.....121
تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثانية.....123
تحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة.....124

تمهـــــيد:

إن ما يحتاجه الموقف التعليمي داخل الفصل الدراسي هو حدوث تفاعل بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين ببعضهم البعض، بهدف الارتقاء بشخصية المتعلم، وإكسابه معارف وقيم واتجاهات تمكنه من مسايرة عصره ليكون نافعا لنفسه ولمجتمعه في المستقبل.

ويتطلب نجاح الموقف التعليمي الصفي التخطيط للتعليم والتعلم، والاختيار السليم للأنشطة والطرائق والوسائل وتنظيمها، وتنفيذ الأنشطة وفق الإمكانيات المتاحة والأساليب الفاعلة، والتقويم المستمر، والاستفادة من التغذية الراجعة للنهوض بعمليتي التعليم والتعلم.

وما دام التعليم والتعلم عمليتين جزئيتين في عملية اكبر واشمل هي: التربية ،فلا بد أن يكون جميع ما يجري في الصف الدراسي من عمل ونشاط وتفاعل ،وتنظيم للتعلم والتعليم ،واقعا كله في إطار العملية التربوية ،أي انه يجب أن يكون هادفا يسهم في بناء شخصيات المتعلمين المتكاملة .

وفاعلية التعليم تقاس بفاعلية التعلم،وفاعلية التعلم تقاس بقابلية انتقال الأثر والممارسة وكفاءة المعلم تقاس بامتلاكه لكفايات أدائية ومهنية متنوعة وصفات خاصة تؤهله للمهمة الصعبة التي يقوم بها(محمد محمود الحيلة،1999،ص ص89-96).

ومن أكثر المهارات التي يحتاجها المعلم هي مهارة الاتصال التي تعد من المهارات الصعبة التي تواجه المعلم، سواء أكان معلما جديدا أو معلما صاحب خبرة، ويحدث كثير من الأحيان عدم فهم المتعلمين لمعلمهم.

ويعد إتقان المعلم لمهارات التواصل والتفاعل الصفي من أهم كفاياته اللازمة للنجاح في العملية التعليمية التعلمية ،بل إن بعض المربين ينظرون إلى عمليات التعليم التعلم كلها بوصفها عمـــليات تواصـــل لفظـــية وغير لفـــظية .

(محمد الحاج خليل وآخرون ،1997،ص108).

والمعلم الذي لا يتقن مهارات التواصل والتفاعل الصفي يصعب عليه النجاح في مهامه التعليمية ،ولقد أكدت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	يمثل تصنيف فلاندرز للتفاعل اللفظي الصفي	41
2	يمثل تصنيف جالاوي لتحليل التفاعل غير اللفظي	43
3	يوضح النمطين الأساسيين من الأفراد في الدافعية للانجاز	83
4	يوضح ارتباط دافعية الانجاز بدافعية بلوغ النجاح ودافعية تجنب الفشل	85
5	يبين الفرق بين الطالب ذوا التحصيل العالي المرتفع والطالب ذوا الانجاز العالي	101
6	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص	111
7	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس والتخصص	112
8	يوضح نتائج حساب صدق الاختبار عن طريق المقارنة الطرفية	113
9	يمثل نسبة الاتفاق بين الملاحظين لشبكة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعية	115
10	يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة القسم النهائي في الدافعية للانجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي وايجابي	121
11	يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة القسم النهائي في الدافعية للانجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي ايجابي باختلاف التخصص.	123
12	. يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة القسم النهائي في الدافعية للانجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي باختلافهم في التخصص.	125
13	يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات تخصص علمي في الدافعية	126

	للانجاز.	
14	يبين نتاج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الدافعية للانجاز تخصص آداب.	128
15	يبين نتائج اختبار '(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في الدافعية للانجاز باختلاف التخصص علمي وأدبي.	130
16	يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب الذكور في الدافعية للانجاز باختلاف التخصص.	132

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
1	يمثل النمط الأحادي للتفاعل الصفي	44
2	يمثل النمط الثنائي للتفاعل الصفي	45
3	يمثل النمط المتعدد الاتجاهات في التفاعل الصفي	46
4	يوضح مراحل الدرس	56
5	يبين التفاعل من خلال المشاركة وتبادل الأفكار	57
6	التفاعل من خلال الفعل ورد الفعل	58
7	مكونات التدريس	59
8	التفاعل بين المعلم والمتعلم في بيئة التعليم	59

مقدمـــــة:

اضحى تقدم الامم والمجتمعات مرهونا بما تمتلكه من معرفة متطورة وثقافة متقدمة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الانتاج والمنافسة العالمية وتحقيق التنمية البشرية الفعالة والراقية فالامم العارفة هي الامم القوية التي ترى ان القطاع التربوي برمته احد الاعمدة الاساسية في تطوير المجتمع لانه اصبح من الضروري تطويره بما يكفل المشاركة الاجابية والفعالة للقطاع في تنمية المجتمع ولان تقدم اي امة من الامم انما يقاس بمدى تقدمها في المجال التربوي و دلك للعلاقة التكاملية بين النظام التعليمي والمجتمع ودلك لان التربية هي اكبر قطاع يتاثر بالتحولات الاجتماعية ويؤثر بدوره في المجتمع .

ادا نظرنا الى التربية باعتبارها عملية التنظيم الاجتماعي لظواهر التعليم الانساني وهي اداة لتعديل سلوك الفرد ونمط تفكيره من اجل تكيفه مع داته وبيئته وادا نظرنا بنظرة بسيطة الى التعليم بصفة عامةوالتعليم الصفي بصفة خاصة فهو بحاجة الى تحسينه وزيادة نوعيته وفاعليته ويرتبط التفاعل الصفي الفعال بالتفاعل الايجابي الدي يحدث بين المعلم وطلابه والدي يرمي الى اكتساب التلاميد الخبرات المتكاملة التي تحقق لهم النمو الشامل بدلا من مجرد اقتصار على حشو عقولهم بالمعلومات والتي ترمي الى تحول التعليم من التلقي السلبي من طرف التلاميد الى التعلم الايجابي الدي يشارك من خلاله في عملية التعليم ان التعليم يهدف الى تحقيق التعلم والمعلم يقوم بدور المبادر والمنمي لهدا التعلم

كما يعمل التفاعل الصفي على استثارة الدافعية للتعلم لانه لم يد الحديث يقتصر في الوقت الراهن على الموهبة والدكاء بل تعداه ليصبح بدرجة اكبر معبر عن الاستعداد للتعلم وبما ان الموهبةليست مجرد فطرة فقط وانما هي ناتج خبرات التعلم فان العمليات النفسية التي تحدث اثناء التعلم وشروطها يجب وضعها في الاعتبار حتى يستطيع المعلم ان يعمل على تحقيق التوافق بين جميع العوامل المؤثرة في التعلم ومن بين اهم هده العمليات النفسية نجد الدافعية للانجاز

والانسان بطبعه كائن اجتماعي يعيش في حالة تفاعل مستمر مع محيطه الاجتماعي سعيا منه لتحقيق اهداف وغايات تكفل له داته لكن لن تتحقق تلك الغايات الا ادا كان هناك رغبة واستعداد يدفعه لدلك وهدا ما يسمى بالدوافع وينظر الى الدوافع عادة على انها المحرك الدي يقف وراء السلوك الانساني ولان هنالك ارتباط كبيرا بين عملية التعلم والدافعية من حيث علاقة كل واحد

منهما بالسلوك الفردي فالتعلم يتضمن تغيرا في مكونات السلوك اما الدافعية فترتبط بحث هدا السلوك على التغييروسعيا منا لربط هدا المفهوم بالتفاعل الصفي جاءت هده الدراسة لمعرفة مدى ارتباطه به ومدى وجودفروق بين الجنسين ومختلف التخصصات ومن اجل دلك جاءت هده الدراسة مكونة من عدة فصول وهي كما يلي:

الفصل الاول: وقد اشتمل على تحديد المشكلة ومتغيراتها واهمية البحث واهدافه واشكالياته وفرضيات الدراسة والتعريف الاجرائي للمشكلة وبعص مفاهيم البحث.

الفصل الثاني فقد اشتمل على الدراسات السابقة التي تناولت الموصوع وتبين ان هناك اختلاف في النتائج المتحصل عليها بخصوص وجود فروق بين الجنسين .

اما الفصل الثالث فقد قسم الى فرعيين:

الادارة الصفية: وتم التطرق الى تعريفها وانواعها وخصائصها ودور المعلم فيها.

التفاعل الصفي وتم تعريفه بيان انواعه وادوات ملاحظته وتم التركيز على اداة فلاندرز نظرا لاهميتها تم التعريج على ركائز التديرس الجيد.

الفصل الرابع:خصص لمفهوم الدافعية للانجازمن خلال تعري تعريفها والتعرص للسياق النظري ادي برزت فيه والنظريات التي اهتمت بها ومنها نظرية ماكليلاند واتكنسون وكدا المعالجات التي بعدهم وكدا استعراض الطرق المختلفة لقياسها واهم التطبليقات التربوية لهدا المفهوم .

الفصل الخامس فقد خصص لادوات البحث الاجرائية من منهج وتحديد للعينة وادوات جمع البيانات واختبار صدقها وثباتها وكدا تحديد الاساليب الاحصائية المستعملة الى ان توصلنا الى النتائج الخام للبحث.

الفصل السادس فقد احتوى على تحليل النتائج المتحصل عليها مع مناقشتها من خلال فرصيات البحث وتفسيرها كما احتوت البحث على خلاصة عامة للدراسة مع مجموعة من المقترحات وكدا قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

تحديد مشكلة البحث

تمهيد

تحديد مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث

إشكاليات البحث

فروض الدراسة

تحديد المتغيرات

التعريف الإجرائي للمشكلة و تتضمن:

منهج البحث

عينة الدراسة

أداة الدراسة

تحديد المفاهيم

الخلاصة

تمهيـــــد :

شهـدت التربية تطـورا كبيراً وملحـوظا خـلال القرن الماضي، ظهرت أثـاره في الانـتقال من التـركيز على المحـتوى باعتـباره الغاية الأسـاسية لها، إلى المتعـلم وفكره باعـتباره غـاية الـتربية ووسـيلتها. وقد تـرتب عـلى ذلك إجـراء تغييـرات كـبيرة فـي ادوار ووظـائف جمـيع المؤسـسات والأدوات الـتي تسـتخدمها التـربية لتنفـيذها بدءا بالمـدرسة والمـعلم والمـناهج والأدوات والأسـاليب والوسـائل التعـليمية والتـربوية المختلفة، وانتهاء بالتقويم.

وإذا مانظـرنا إلـى التـربية باعتـبارها عمـلية التنـظيم الاجتـماعي لظـواهر التعـليم الإنـساني، أضـف إلـى ذلـك كونـها أداة لتـعديل سلـوك الفـرد ونمـط تفـكيره مـن أجـل تكـيفه مـع ذاتـه وبيـئته ومـع التـغيرات التي تطـرأ على جمـيع نواحـي الحـياة، ولـعل من أهـم هذه المجـالات المجال التـربوي ، فالتعـليم بصـفة عامـة والتعـليم الصـفي بصـفة خاصة بحاجة إلى إعـادة النظـر فيـه وتحـسين نوعـيته وزيـادة فـاعليته ،وهنـاك عـوامل كثيرة تؤثـر بشـكل مبـاشر في العملـية التعليمـية وتأتـي فـي مقـدمة هـذه العوامـل التفـاعل الـذي يحـدث داخـل الفصل الـدراسي بيـن المـعلم والمتعلم ، فبعد أن كان المعـلم يلعب دور الموصل ، والـناقل للمـعرفة في المفـهوم القديـم للتربية أصبحت أدواره مقيدة في المفهوم الحـديث للتربية والتعليم فأصبح مرشداً وموجها .

تحديد مشكلة البحث

بما أن عملية التدريس تعتبر من المهام الشـاقة ، إذا ماقارناها بالمهن الأخرى ، لما يتطلبه من جهد ذهني وبدني كبير ، حيث بينت الدراسات الحـديثة ان التدريس يأتي في المرتبة الثانية بعد المحاسبة بالنسبة للذكاء ، حيث يتم في الـدول المتقدمة اختيار المتوجهين إلى التدريس بعد اجتياز عدة اختـبارات ، منـها التي تقـيس

الذكاء ، لأن المدرس يتعامل مع عدد لاحصر له من المواقف المختلفة أثناء الحصة الواحدة من سلوكيات المتعلمين ، وأسئلتهم ، واختلافهم في خصائصهم وشخصياتهم، فنجده مطالبا بالتكيف والتوافق معها.

والتدريس هو عملية أخذ وعطاء بين قطبي العملية التعليمية، وبما أن الحياة المدرسية تستوجب التواصل والتفاعل بينهما، فالفصل الدراسي يعتبر اللبنة الأساسية للمدرسة باعتباره يحتوي على جميع عناصر العملية التعلمية ،من معلم ومتعلمين وما يحدث من عملية تواصل وتفاعل بين هذه العناصر سعياً لتحقيق الأهداف التربوية ،حيث يسعى المعلم إلى توفير الأجواء المناسبة لحدوث عملية التعليم والتعلم، وباعتبار انه أهم عنصر في عملية التدريس، ويرتبط التعلم الصفي الفعال بالتفاعل الصفي الإيجابي الذي يحدث بين عناصر العملية التعليمية.

ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم، وحتى يتم هذا التفاعل لابد من توافر الأنشطة المنظمة التي تتطلب مناخاً تعليمياً مناسباً وشروطا لتنفيذ هذه الأنشطة سواء تلك المتعلقة منها بالمعلم أو المتعلم أو البيئة.

ومن الأهمية بمكان أن تتفاعل هذه الشروط بشكل إيجابي و يحدث هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة على شكل متواصل ومتبادل بين الطرفين.

وبما أن التدريس الفعال يقوم على أساس المشاركة الإيجابية بين جميع أطراف العملية التعليمية ،حيث ان التفاعل الصفي يتجه من المدرس إلى المتعلم ومن المتعلم إلى المدرس ويعرف كل واحد منهما الأدوار التي يجب ان يقوم بها بالاشتراك مع الطرف الآخر.

ونظراً لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم فقد أحتل مركز مهما في مجالات الدراسة والبحوث التعليمية والتربوية بحيث أكدت الكثير من نتائج الدراسات على ضرورة إتقان المعلم لمهارات التواصل والتفاعل الصفي والمعلم الذي لايتقن هذه المهارات يصعب النجاح في مهامه التعليمية في الأنظمة الحديثة.

وتتوقف فاعلية التعليم الصفي على مهارة المعلم في توظيف أنماط التعلم المختلفة في استثارة دافعية التلاميذ للتعلم وزيادة اشتراكهم في النشاطات التعليمية وتعزيز تعلمهم ومساعدتهم على الاحتفاظ به، ونقله، وتوظيفه، والعمل على تحسين مواقف التلاميذ نحو المدرسين والمدرسة .

ويعتبر المعلم احد المصادر الرئيسية لتعلم التلاميذ وتوجيه هذا التعلم عن طريق تفاعلهم معه في إطار الأهداف المنشودة ، ويؤدي التفاعل الذي يحدث بين التلاميذ والمعلم في غرفة الصف إلى ظاهرة يمكن ملاحظتها وتقويمها وتشكيل هذه الظاهرة ديناميات التعليم والتعلم .

ويصنف – بيلاك–(د .س) نشاطات المعلم داخل الصف الدراسي إلى ثلاثة أنماط وهي:

كلام تربوي، وكلام يتعلق بالمحتوى، وكلام ذي تأثير عاطفي.

والمعلم من خلال هذه الأنماط الثلاثة يسعى إلى استثارة دوافع التلاميذ وخاصة الدافعية للانجاز (صالح محمد علي ، ص373).

وتشير الدافعية للإنجاز في أوسع مفهوم لها هي سعي الفرد ومحبته ورغبته في إنجاز عمله بطريقة جيدة وأحسن من الآخرين ولقد برزت الدافعية للإنجاز كموضوع تعرض له العديد من الباحثين بالدراسة ، ومنهم السيكولوجي دافيد ماكليلاند الذي يعتبر من الأوائل الذين بحثوا في هذا الموضوع ، ولقد حظي موضوع الدافعية للإنجاز باهتمام كثير من الباحثين يعد ماكليلاند ، في جميع مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتربوية من أمثال أتكنسون (1964) هيرمانس (1970) أحمد عبد الخالق (1991).

وتناولت العديد من الدراسات موضوع الدافعية للإنجاز في المجال المدرسي وذلك من خلال علاقته ببعض المتغيرات مثل دراسة التكيف المدرسي (محمود محمد الشيخ 1998) وكذلك تقدير الذات(نبيل محمد الفحل 2000) .

وفي دراستنا هذه نحاول كشف علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للإنجاز لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي نهائي ، وخاصة في إطار الإصلاح الجديد أي في ظل

المقاربة بالكفاءات الذي ظهر كتصور جديد ومن أبرزه مظاهر التفاعل والديناميكية في الصف التي تحدث بين المدرس والطلبة .

كما يـدرك الطالب أهـمية كونه فاعلا في الفصل الدراسي، ولا يقتصر دوره على تلقي المعلومات من المـدرس فقط، وفي أحسن الأحوال يناقشه فيها، كما يدرك دوره المهم في صنع خطـوات الدرس تحت إرشاد وتوجيه المدرس.

أهمية البحث:

ومـن هذا المنـطلق تأتـي هذه الـدراسة لمـحاولة معرفة علاقـة التفـاعل الصـفي بالدافعية للإنجاز لـدى عيـنة من الطـلبة التعـليم الثانوي وتكمن أهمية هذه الدراسـة في إبـراز اثر وأهـمية العمـل الجماعي بيـن التـلاميذ عـلى زيـادة الدافـعية للإنـجاز وبالتـالي إمكانيـة زيادة التـحصيل الـدراسي، والتـفاعل يـزيد من اندماجهم في المجتمع وتكـوين شخـصياتهم مـواطنين فـعالين في حياتهم اليومية وأهمية البحث يمكن ان نحددها فيما يلي :

ـ لفت انتباه المعلمـين والطلبة على حـد سواء إلى أهمية خلق جو من التفاعل داخل الفصل الدراسي بما يساعد على الدافـعية للانـجاز والتحـصيل الدراسي .

ـ تقصي مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة التعـليم الثانوي من خلال عينة الدراسة.

ـ تسلـيط الضـوء عـلى التفـاعل الـصفي وأهمـيته فـي تكـوين شخـصية المتـعلم .

ـ لـفت انتـباه الأولـياء إلى أهمـية الدافـعية للانـجاز لـدى الطـلبة للعمل على تنمـيتها قصـد استـثارتهم واستثـمار قـدراتهم وإمـكاناتهم .

ـ كما تكـمن أهمـية هـذه الـدراسة فـي إلـقاء الضـوء على المتغير التفاعل الصـفي وتأثيره على الدافـعية في ظل تنـاقض وعـدم اتفـاق الدراسات السابقة في بـعض المـتغيرات الـتي لـها عـلاقة مـع الدافعية، ومن هذه المتـغيرات التحصيل ، الجنس .....الخ

ـ تمثل هذه الدراسة محاولة للمساهمة وتحسين التفاعل بين أطراف العملية التعليمية والنهوض بالتربية ودفع المجتمع قدما نحو الأمام .

ـ وتكمن أهمية هذه الدراسة في إبراز أهمية التفاعل الصفي في عمل المعلم ،فبعد ان كان ملقنا أصبح موجها أما الطالب فقد أصبح مشاركا .

ـ وكذلك زيادة حيوية الطلبة في الموقف التعليمي إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والانسحابية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر.

ـ وتكمن أهمية الدراسة كذلك في إبراز أهمية التفاعل الصفي في مساعدة الطلبة على تطوير اتجاهاتهم الايجابية نحو الآخرين وزيادة دافعتيهم نحو الانجاز.

ـ محاولة معرفة مدى كفاءة المعلمين في مهارات الاتصال في تحقيق التفاعل الصفي الايجابي.

ـ إبراز أهمية اكتساب مهارات الاتصال ودورها في زيادة فاعلية التعليم لأن حامل العلم شيء، وطريقة توصيله شيء آخر.

أهداف الدراسة:

ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لمحاولة معرفة علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للإنجاز لدى طلبة التعليم الثانوي ، وعليه فإن أهداف الدراسة تكمن في الإجابة عن التساؤلات التالية :

الاشكالية العامة

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة القسم النهائي في الدافعية للإنجاز الذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي و إيجابي .

التساؤلات الفرعية

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز و الذين يتميزون بتفاعل صفي إيجابي باختلافهم في التخصص

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز و الذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي باختلافهم في التخصص .

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب و الطالبات في القسم النهائي من تعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز في التخصص العلمي .

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات و الطلاب في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز باختلافهم في التخصص الأدبي .

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز باختلافهم في التخصص علمي و أدبي

ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في القسم النهائي الدافعية للانجاز باختلافهم في التخصص علمي و أدبي.

فروض البحث

الفروض هي إجابات مؤقتة يفترضها الباحث للأسئلة التي طرحها في الإشكاليات لحين التأكد منها بالتجربة الميدانية، وقد يرفضها أو يقبلها وفرضيات دراستنا هذه كالتالي:

الفرضية العامة:

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة القسم النهائي في الدافعية للإنجاز الذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي و إيجابي .

الفرضيات الجزئية

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز و الذين يتميزون بتفاعل صفي إيجابي باختلافهم في التخصص

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز و الذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي باختلافهم في التخصص .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب و الطالبات في القسم النهائي من تعليم الثانوي في الدافعية للإنجاز في التخصص العلمي .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات و الطلاب في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز باختلافهم في التخصص الأدبي .

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز باختلافهم في التخصص علمي و أدبي

ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في القسم النهائي الدافعية للانجاز باختلافهم في التخصص علمي و أدبي.

تحديد متغيرات البحث:

لكل ظاهرة أو دراسة اجتماعية أو نفسية أو تربوية متغـيرات تؤثر في بعضها ،ومتغيرات دراستنا هي كما يلي:

المتغير المستقل :وهو الذي يؤثر في الظاهرة موضوع الدراسة،وفي دراستنا هذه المتغير المستقل هو:التفاعل الصفي .

المتغير التابع: وهو موضوع الدراسة الذي يتأثر بالمتغير المستقل وفي دراستنا هذه المتغير التابع هو:الدافعية للانجاز.

المتغيرات الوسيطية: ان دراسة الظواهر النفسية ،والاجتماعية، والتربوية، لا تدرس بمعزل عن بعض الخصائص الإنسانية مثل في المجال التربوي: الجنس ،المستوى التخصص،.....، وهكذا،وفي دراستنا هذه ركزنا على متغيرين وسيطين وهما :

الجنس: وينقسم إلى الذكور والإناث.

التخصص:وينقسم إلى علوم وآداب.

التعريف الإجرائي للمشكلة

ان الإصلاح الذي شهـدته المنظومة التربوية من تغيير للمناهج وطرق التدريس من طريقة التدريس بالأهـداف إلى طـريقة المقاربة بالكفاءات نجد ان هذا الإصلاح ينبغي ان تسايره مجـموعة من التغيرات لها علاقة بالعملية التعليمية من حيث عدد الطـلبة في الفصـل الدراسي وكثرة المناهج أو المواد وكذا التاطير نجد انه في الواقع اقتصر على تغيـير المناهج فقط، وعدد طـلبة الفصل بمعدل 45 طالباً في القسم.

وكذلك حـجم المقررات فإنه لايسمح للمدرس بإنهائه في الوقت المحدد،مما يضطر إلى استعـمال أسـلوب الإلقاء ،ولا يسمـح للطلبة بالتدخل إلا في بعـض الحالات النـادرة،وحتـى ولو سمح لهم بالمـناقشة فسيسـود الأسـلوب

الفوضـــوي نظـــرا لعدد الطـــلبة المتـــواجدون فـــي القـــسم،وخاصة في الأقسام النهائية التي تجتاز امتحان مصيري وهو امتحان الباكالوريا .

ولما كان من أهداف هذا التغيير هو إشراك الطالب في العملية التعليمية وتفاعله معها،تأتي هذه الدراسة لمحاولة معرفة علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للانجاز لدى طلبة التعليم الثانوي .

المنهج المتبع في هذه الدراسة

طبيعة الموضوع هي التي تفرض على الباحث استخدام وإتباع منهج معين دون أخر، وذلك حسب أهداف الدراسة وهو مرتبط اشد الارتباط بطبيعة المشكلة التي يرد الباحث دراستها.

وبالنسبة للدراسة الحالية والتي تهدف إلى معرفة العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للانجاز لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي ،فانه من الأنسب استخدام المنهج الوصفي العلائقي .

والمنهج الوصفي يساعد على وصف المشكلة في الواقع ولكن لا يعني ان هذا المنهج يكدس المعلومات والبيانات، وإنما يتعداها إلى توضيح مختلف العلاقات بين الظواهر المدروسة بتحليلها وتفسيرها.

ونحن من خلال هذه نحاول الاستفادة من المنهج الوصفي وإتباع خطواته ، باستعمال اختبار الدافعية للانجاز كوسيلة في جمع المعلومات لدى طلبة القسم النهائي ،ومن ثم معالجتها وتفسيرها.

تحديد العينة

في البحث العلمي يمكن للباحث ان يستعمل أسلوب الحصر،إذا كان مجتمع الدراسة بمقدور الباحث الإلمام به،وأما إذا تعذر عليه ذلك فانه يلجأ إلى اختيار العينة،ويجب ان تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بكل خصائصه وصفاته،ونحن في دراستنا هذه سنحاول الاستعانة بعينة من طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي بمدينة الاغواط .

أدوات جمع المعلومات

سنقوم في بحثنا هذا باستخدام أداتين، إحداهما لقياس التفاعل الصفي وهي شبكة الملاحظة التي تعد إحدى وسائل جمع المعلومات في إجراء البحوث، حيث نقيس مهارات التفاعل داخل حجرة الدراسة، وهذه الأداة من إعداد نافع وخليل.

وكذلك اختبار الدافعية للانجاز الذي أعده الكناني(1979).بالضافة الى الاساليب الاحصائية.

تحديد المفاهيم والمصطلحات

الدافعية للانجاز

الرغبة وحب العمل من الطالب بطرقة أحسن من الآخرين لدى طلبة التعليم الثانوي القسم النهائي للوصول إلى اعلى درجة من النجاح في الدراسة وتحقيقه للأهداف المسطرة والتي تقاس بمقياس اختبار الكناني (1979).

التفاعل الصفي

هو تلك الشبكة من العلاقات المتبادلة بين المدرس والتلميذ وبين التلاميذ أنفسهم ويكون فيها عملية تأثير وتؤثر بين الجانبين ويمكن قياسه من خلال شبكة الملاحظة التي أعدها نافع وخليل.

التفاعل الصفي الايجابي

هو تلك الشبكة من التفاعلات التي تكون بين المدرس والتلاميذ ولكل منهما دور ايجابي وتمثله أرقام البنود من شبكة الملاحظة التي أعدها نافع وخليل وهي(1،2،3،4،8،10،11) .

التفاعل الصفي السلبي

هو تلك الشبكة من التفاعلات التي تكون بين المدرس والتلاميذ والتركيز يكون على دور المدرس أما موقف التلميذ يكون سلبيا وتمثله أرقام البنود من شبكة الملاحظة السابقة الذكر(5،6،7،9،12).

طلبة التعليم قسم الثالثة الثانوي.

طلبة التعليم الثانوي هم آخر قسم في التعليم الثانوي في المنظومة التربوية وهم بصدد إجراء اختبار مصيري وهو اختبار الباكالوريا.

الثالثة ثانوي آداب

هو القسم الذي تكون فيه المواد الأدبية أساسية أكثر من المواد العلمية.

الثالثة ثانوي علوم

هو القسم الذي تكون فيه المواد العلمية أساسية أكثر من المواد الأدبية.

الخلاصة

تطرقنا في هذا الفصل إلى تحديد مشكلة البحث ومتغيراتها في ظل التطورات التي طرأت على المنظومة التربوية ،وهي علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للانجاز لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي وتحديد الإشكاليات و الفرضيات ،وقد اقتصرنا على المتغيرين الوسيطين (الجنس ،التخصص)، ثم تطرقنا إلى التعريف الإجرائي للمشكلة وتحديد المنهج المستعمل وهو المنهج الوصفي العلائقي،وكذلك أدوات جمع المعلومات،وهو اختبار الدافعية للانجاز،وشبكة ملاحظة التفاعل الصفي,وتحديد أهم المصطلحات في الدراسة وتم ختمه بهذه الخلاصة.

الفـصل الثانـــي

الدراسات السابقة

تمهيد

الدراسات المتعلقة بالتفاعل الصفي

دراسات في إطار نظرية دفاعية الإنجاز

التعليق عليها

خلاصة الفصل

القدرة على الثواب والعقاب مفقدا للتلاميذ ثقتهم بنفسهم من خلال اعتمـــادهم عليـــه كليا، ولهذا النمط أثار ايجابية من بينها :

- المعلم محدد لهدفه ولذلك لايستنزف الجهد والوقت لتنفيذ الهدف .
- مستوى تحصيل الطلاب مرتفع .

كما أن لهذا النمط أثارا سلبية من بينها :

- ظهور الاتكالية والشرود الذهني والخوف من المعلم والخضوع له لكف أذاه.
- فشل التلميذ في وضع أهداف لنفسه وضعف شديد لقدرته على التخطيط لحياته وضياع شخصيته.

-الدافعية للتعلم خارجية: مصدرها الثواب والعقاب مما يفقد العملية التعليمية التعلمية أهم خصائصها وهو نقل آثار التعلم .

3- النمط الديمقراطي : هُو ذلك النمط الذي يوفر الأمن والطمأنينة لكل من المعلم والمتعلم حيث يسود جو التفاعل الايجابي بينهما وبين التلاميذ أنفسهم، وهو يراعي النمو المتكامل للتلميذ من كل جوانبه الجسدية والنفسية حيث يعطي للتلميذ الفرصة في التعبير عن نفسه والتواصل والتحاور مع زملائه مما يوفر إمكانية التعلم من الأقران وفيه تكون الحرية للمدرس بوضع خطته الخاصة بالمنهاج وبالاتفاق مع تلاميذ ته من حيث التقديم او التأخير في بعض موضوعات المنهاج بما يتفق مع حاجات تلاميذه ويحتاج هذا النمط مدرسين ذوي كفاءة عالية حتى يتمكنوا من الحفاظ على البيئة الصحية للصف.

لهذه المهارات ،الأمر الذي يتطلب الاهتمام بعملية التحليل التفاعل اللفظي ورصد سلوك كل من المعلم والمتعلم أثناء التدريس.

الدراسات المتعلقة بالتفاعل الصفي:

ولقد أجريت العديد من الدراسات فيما يتعلق بقياس مدى فاعلية الأداء التدريسي للمعلمين من خلال أساليب مختلفة، من بينها أسلوب التفاعل الصفي الذي يقوم على رصد أنماط التفاعل الذي يحدث بين المعلم وطلابه في الحصص المدرسية ،ويعد أسلوب تحليل التفاعل اللفظي من أهم الاتجاهات السائدة في تقويم التدريس .
(فارعة محمد، 1996، ص16).

ويؤكد كل من بلاك كيلبرد وهيمان وسميث،(1973)،بان دور المعلم يمكن وصفه جيدا عندما يكون مرتبطا بالدور الذي يؤديه المتعلمون .
. (black. and all,1973,p02)

أي أننا نحكم على أن هذا المعلم ناجح في عمله من خلال أثره في المتعلمين.

ونظرا لأهمية التفاعل اللفظي فقد اهتم التربويون بهذا التفاعل ،تحليلا وتصنيفا ،وتحديدا لسلوك كل من المعلم والمتعلم والعوامل المؤثرة على أنماط هذا التفاعل ،الأمر الذي أدى إلى بناء أدوات لقياس وملاحظة التفاعل اللفظي وإجراء دراسات تتصل بأنظمة للتحليل اللفظي .

ومن أهم هذه الأدوات التي عنيت بتحليل التفاعل الصفي نجد أداة فلاندرز التي تعد الحجر الأساس لدراسات عديدة جاءت بعدها .

فمن الدراسات العربية التي تناولت تحليل التفاعل الصفي نجد دراسة أنمار الكيلاني ،التي هدفت إلى معرفة اثر العلاقة في التحصيل بين الأسلوب المباشر في التدريس والأسلوب غير المباشر وذلك باستخدام أسلوب فلاندرز (يعقوب حسين نشوان،1993،ص170).

ودراسة يعقوب قامت على تحليل التفاعل اللفظي بين المشرفين والمعلمين ،باستخدام نظام فلاندرز لرصد السلوك اللفظي بينهما ،وكذلك على استخدام نظام ساند رز

المبني على نظام بلوم لتصنيف الأهداف المعرفية لتحديد نوع ومستوى الأهداف التي تناولتها المؤتمرات الفردية.

وأجرى كذلك يعقوب نشوان لتحليل التفاعل اللفظي الحادث بين الطلبة ومعلميهم بمدارس الرياض باستخدام نظام فلاندرز ،وقد توصلت الدراسة إلى أن السلوك اللفظي للمعلم هو السلوك السائد ،في معظم المواقف التعليمية .

وفي دراسة أخرى سعى يعقوب نشوان إلى تطوير نظام لتحليل التفاعل الصفي مبنيا على نظام فلاندرز العشري ، من اجل تحديد علاقة السلوك اللفظي بخلاياه العشرة بعناصر الدرس العشرة أيضا هي الأنشطة التعليمية التعلمية المتمثلة في :

مقدمة الدرس ،تناول المحتوى المدرسي ،توظيف الكتاب المدرسي ،توظيف الوسائل التعليمية ،العمل الكتابي الصفي ،العمل الكتابي اللاصفي ،التقويم التكويني ، التقويم النهائي ،نشاط التلميذ كاستجابة للمعلم ،ونشاط التلميذ كمبادرة منه.

(يعقوب نشوان ،1993،ص172).

أما دراسة احمد اللقاني 1978، فقد هدفت إلى معرفة أنماط التفاعل اللفظي التي تتم بين طلاب شعبة المواد الاجتماعية بالدبلوم العام وتلاميذهم في أثناء فترة التربية العملية وكان عددهم عشرة طلاب متدربين .ومن الدراسات التي استخدمت نظام فلاندرز في الإشراف التربوي في الأردن ،نجد دراسات كل من محمد فهمي ألدويك ومحمد إكرام ألدويك ومحمد سليم الراوي(يعقوب نشوان ،1993،ص172).

وقام محمد حمدان بتصميم أداة لقياس التفاعل اللفظي الشامل في غرفة الدراسة، واستخدمت هذه الأداة الباحثة رملة عبد الكريم بنجر على عينة مكونة من عشرين معلمة للفيزياء في عشرين مدرسة ثانوية بمكة المكرمة ،وأكدت على فاعلية أداة حمدان للتفاعل اللفظي الشامل(محمد زياد حمدان،2001،ص89).

وفي دراسة أجريت على مبحث الفيزياء ،قام احمد خليل حسن بدراسة لمعرفة اثر استخدام إستراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء على عينة من تلاميذ الصف الأول ثانوي بمدرسة السلحدار الثانوية للبنين بالقاهرة.

(احمد خليل حسن، 1984، ص55)

- وأجرى احمد سيد إبراهيم دراستين استخدم فيهما نموذج فلاندرز للتفاعل اللفظي:

- الدراسة الأولى: بهدف تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية ، ومعرفة أنماط التفاعل اللفظي السائدة لدى عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف بالسعودية (احمد سيد إبراهيم ،1988،ص119).
- الدراسة الثانية: أهم الفروق في الأداء التدريسي لكل فرع من فروع اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة ،باستخدام نموذج فلاندرز ،وذلك في أربع مدارس متوسطة بالطائف (احمد سيد إبراهيم ،1989،ص441).

وأجرى يسري مصطفى السيد دراستين :

ـ * ـ الدراسة الأولى: لمعرفة أثر استخدام مدخلي الاكتشاف شبه الموجه والتدريبات المعملية على بعض أنماط التفاعل الفظي في تدريس العلوم لتلميذات الصف الثاني من المرحلة الإعدادية للتعليم الأساسي.

- * - الدراسة الثانية: هدفها معرفة واقع أنماط التفاعل اللفظي في التدريس ومدى صلاحية الأداة المستخدمة في الملاحظة وتحليل التفاعل اللفظي ، وهي أداة فلاندرز التي تم تطبيقها على طالبات بكلية التربية في أبو ظبي (يسري مصطفى السيد، مقال على شبكة الإنترنيت .www.Khayma.com/yousry).

- * - وفي دراسة من إعداد إسماعيل صالح الفرا (2004)، والمتعلقة بتقويم أداء التدريس اللفظي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي بفلسطين، بحيث كانت عينة الدراسة 150 معلماً وقام الباحث ببناء أداة مستفيدا من أداة فلاندرز بحيث لاحظ أن: نسب التفاعل اللفظي الصفي عند كل من المعلمين والمعلمات متقاربة وان كانت نسبة الكلام غير المباشر يزيد عند المعلمات عن المعلمين ويتمثل بصفة خاصة في زيادة نسبة الثناء والتعزيز ويشير ذلك أيضا إلى زيادة تقبل مشاعر المتعلمين وأفكارهم وقلة الانتقادات والتوجيهات الموجهة للمعلمين عن المعلمات و يدل كل ذلك على أنه يوجد تفاعل إيجابي بين المعلم والمتعلمين عند استخدام الأسئلة .

يمكن أن نستخلص من هذه الدراسات أن جلها استفادت من توظيف نظام فلاندرز بوصف أنماط السلوك اللفظي الحادثة في الصف المدرسي ، بغية تحديد المناخ الاجتماعي والنفسي السائد بين المعلم والمتعلمين ،على اعتبار أن المناخ الجيد الذي يسود بين قطبي العملية التعليمية يؤدي إلى مردود تعليمي أفضل وأن

هذا المناخ يعد عاملا مهماً وحاسماً في تحديد كم التعليم والتعلم ونوعهما، بما يساعد على سير العملية التعليمية على نحو سليم ، وفي جل الدراسات تم التركيز على التفاعل اللفظي بين المعلم والطلبة .

ولم تشر الدراسات إلى التفاعل الذي يمكن أن يحصل بين الطلبة أنفسهم، وهل له تأثير على التحصيل والدافعية للإنجاز، بحيث ركزت على التفاعل بين المعلم والمتعلم ونحن إذ لا ننكر أهمية التفاعل الذي يحصل بينهما، وماله من أثار إيجابية في عملية التعليم بحيث أنها تزيد من تحصيل الطلبة واندماجهم مع بعضهم البعض إذا أحسن المعلم استغلالها واستعمال مهارات التواصل المتنوعة وإشراك جميع الطلبة في العملية .

وفي دراستنا هذه نريد الكشف عن أهمية التفاعل بين الطلبة أنفسهم ومشاركتهم في إدارة الفصل الدراسي، وهل لهذا التفاعل أثار تعود عليهم بالفائدة ومنه دفعهم إلى بذل الجهود وزيادة رغبتهم في الدراسة ، وان التفاعل الذي يحدث في القسم مما يؤدي إلى نتائج يمكن أن تنعكس على شخصية التلاميذ فإذا كان التفاعل بين المدرس والطلبة وبين الطلبة أنفسهم سلبيا، فذلك ينعكس على شخصية التلاميذ بحيث يكون هناك شرود ذهني وانطواء .....، ولكن إذا كان هناك تفاعل إيجابي فذلك ينعكس عليهم بالإيجاب بحيث يكون هنا مشاركة فعالة دون خوف وبكل حرية وان المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يكون طلبته متفاعلين.

دراسات في إطار نظرية الدافعية للانجاز:

لم ينشغل علماء النفس بموضوع تربوي قدر انشغالهم بالدافعية، ولم ينشغل به علماء النفس على مستوى بعينه بل استوعب كافة التخصصات النوعية النظري منها والتطبيقي، وأهمية دراسة الدافعية يرجع إلى أولى الاهتمامات بموضوعات علم النفس وكان من وراءها أعطاء معاني وتفسيرات للكيفية التي يؤدي بها الأفراد نشاطاتهم المختلفة من حيث الدأب والمثابرة والاستمرار في بذل الجهد حتى تتحقق أهدافهم.

ونحن إذ نحاول في دراستنا هذه استعراض بعض من هذه الدراسات.

- * - دراسة Ames 1992حيث اعد تقريرا شاملا أوضح فيه ،إثبات إن حجرة الدراسة يمكن أن تبين الأطفال من أهداف التعلم ،والأداء، كوظيفة لأسلوب تدريس المدرس وبناءات حجرة الدراسة ،أي أن تصميم المهمة ،وتقويم الأداء ،والمقارنة بين الطلاب ،وسلطة المدرس ،كلها تؤثر في هدف الطفل ،ومن ثم في الدافعية للانجاز . إن الطلاب ينمون بصورة أفضل استراتيجيات التعلم ،ويكونون أكثر دافعية ،عندما تكون أهداف الإتقان ظاهرة في حجرة الدراسة (Ames .1992 pp260.267).

وفي هذا الاتجاه أيضا ، وجد كل من Meece Blumenfeld .et Hoyle ،1988،أن أطفال الصفين الخامس والسادس وضحوا استراتيجيات عمل مختلفة تعتمد على نوع هدف الانجاز الذي يتمسكون به.

إن الأطفال ذووا أهداف التعلم ،أوضحوا انهماكا أكثر في عملهم المدرسي ، كما اتضح عن طريق تطبيق استراتيجيات التعلم الأكثر فاعلية ، وعلى النقيض من هذا ،فلقد كان الذين جاهدوا لينالوا إعجاب المدرس ،أو ليتعلموا أكثر من أقرانهم ،اقل فاعلية في انهماكهم في عملهم ،وذلك بدلا من تطبيق استراتيجيات تقليل الجهد.

ونتائج هذه الدراسة زودتنا بأن المتعلمين يؤدون ويتعلمون بصورة أفضل عندما يكون لديهم توجه نحو الإتقان (Meece ,Blumen feld ,et Hoyle 1988,pp514,523).

-*- كما درست dweck 1986 عمليات الدافعية المؤثرة في التعليم ، حيث أوضحت أنها تؤثر في اكتساب الأطفال ، واستغلال المعرفة والمهارات ، ووصفت أنماط التكيف الدافعي ، وبينت كيف أن متابعة الأطفال للأهداف الخاصة ، المبينة على مهام معرفية تشكل ردود أفعالهم نحو النجاح والفشل ، تأثير صفة عزو الأداء المعرفي لديهم ،

وبينت بأن بحثها له تطبيقات عملية هامة وأخرى تتعلق بتصميمات التدخلات لتغيير سوء التكيف للدافعية للإنجاز ، وأوضحت اقتراح إخضاع تأثيرات الدافعية الموضحة على الفروق الجنسية في التحصيل ، وفي هذه الدراسة وجدت أيضاً فروقا بين الجنسين في الأفعال المرتبطة بالدافعية الداخلية لصالح البنين.وفي الأفعال المرتبطة بالدافعية الخارجية لصالح البنات (dweck 1986 .p104 .1048) .

- * - وفي دراسة السيد سكران 1996 ، للعلاقة بين أهداف دافعية الإنجاز في حجرة الدراسة وعزو نجاح التحصيل ، لدى عينة من أولى ثانوي وجد علاقة موجبة بين الإتقان وكل من الجهد والحظ ، وبين الأداء وكل من القدرة والمهمة وتجنب العمل والحظ، وارتباط سالبا بين تجنب العمل والقدرة ، ولم يجد ارتباط بين الإتقان وكل من القدرة والمهمة ،او بين الأداء وكل من الجهد والحظ ، أو بين تجنب العمل وكل من الجهد والمهمة .

أما علاقة تلك الأهداف الدافعية للانجاز بعزو الفشل التحصيلي ، فكانت علاقات سالبة بين الإتقان وكل من الجهد والحظ ، وبين الأداء والمهمة ، وبين تجنب العمل وكل من الجهد والحظ وارتباط موجبا بين تجنب العمل والمهمة اوبين الأداء وكل من القدرة والجهد والحظ (السيد سكران ،1996 ، ص 199 ــ 223).

- * - وفي دراسة KARSENTI ET THIBERT 1996 تم تطوير مقياس لتقدير الأنواع المختلفة من الدافعية لدى أطفال المدرسة الابتدائية ، بالاظافة إلى التعريف العادي على الدافعية الداخلية والخارجية وتمت إضافة نوع ثالث يدعى" بدون دافعية " AMOTIVATION ، تم التسليم به حيث إن الطلاب لاتتم دافعتيهم عندما يعملون بدون إدراك الرابطة بين المخرجات والأفعال التي يقومون بها .

حيث تم سؤال 561 تلميذا في 9 مدارس ابتدائية بكندا عن أسباب قيامهم بعمل واجبهم المنزلي وأسباب ذهابهم إلى المدرسة ،وأكمل منهم 478 نسخة أولية من 40 بندا وتم تحكيم مجموعة من المدرسين على المقياس، إن كان مناسبا لتلاميذ الابتدائي و تم الحصول على النتائج الكلية من نتائج تكرار العينة، وقد وجد بعض التأييد لثبات وصدق المقياس وانه سوف يكون أداة مفيدة للتلاميذ الابتدائي(Karsenti et Thibert 1996).

وعلى أساس نموذج الدافعية درست تأثيرات سلوكيات المدرس (الاندماج ــ التكوين الأفضل ــ دعم الاستقلال الذاتي) على العمل السلوكي والانفعالي لتلاميذ الصفوف من الثالث إلى الخامس ابتدائي ، حيث ركز اندماج المدرس ، على خبرات الأطفال في حجرة الدراسة ، وتنبأ استعداد المدرس لكل من دعم الاستقلال الذاتي وتكوينه الأفضل كليهما بدافعية الأطفال خلال العام الدراسي ، ووجدت تأثيرات متبادلة على سلوك المدرس الذي يشجع العمل السلوكي العالي للتلاميذ (SKINNER E ,A .P571 TWELLBOM 1993).

- * - وفي دراسة على عينة ثانية إعدادي وجدت علاقة موجبة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعليم والتحصيل ، ووجدت فروق بين البنين والبنات في بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي لصالح البنات ، كما وجدت فروق في تلك الإستراتيجيات بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل لصالح مرتفعي التحصيل ، ووجدت تفاعلا بين الجنس والتحصيل على الإستراتيجيات ، أسفر عن وجود فروق وبين مرتفعي التحصيل لدى كل من البنين والبنات لصالح البنات وكان دال عند 0.05 (فاطمة حلمي، 1995، ص 159).

- * - وفي دراسة لتحديد اثر الكفاية المدركة والاستقلال الذاتي المدرك على العمل والأداء في المدرسة على 77 تلميذ من الصفين الثالث والرابع الابتدائي المعرفين كأعلى من المتوسط في القدرة .واتضح من خلالها انه بالرغم من هذه القدرة العالية فان الأطفال الذين أظهرت خبرتهم نقصا في الكفاية هم الأقل بالتأكيد من قدراتهم أو نقصا في الاستقلال الذاتي (مدفوعين خارجيا)

قد اظهروا انفعالا سلبيا أكثر يتمثل في القلق – الغضب – وسلوكيات انسحابية تتمل في التجاهل والتجنب ،عن الأطفال الذين أدركوا أنفسهم أن لديهم القدرة وأدركوا أن لديهم استقلالا ذاتيا،حيث تمثلت انفعالاتهم في حب الاستطلاع وسلوكياتهم في المثابرة والمشاركة . (Miserandino. 1996. p212) .

*– * الكفاية المدركة: perceived competence هي: اعتقاد الأفراد بأنهم يمتلكون القدرة على العمل الجيد في المدرسة او مدى ثقة الأفراد او شكهم في قدراتهم.

وفي دراسة لكوفنجتون covington 1992 إن الطلاب تكون لديهم دافعية طبيعية للاحتفاظ بالإحساس بقيمة الذات في عيون أنفسهم وفي عيون الناس ،إلى الدرجة التي تجعل الفرد في المجالات التربوية الخاصة تبنى على أساس الكفاية الأكاديمية وسوف ينشد الأفراد الفرص لإظهار كفايتهم ،ويتجنبون المواقف التي ربما تقود إلى الحكم بعدم الكفاية(Stipek.1998.p 12).

كما قامت إليزابيث بوثا(botha,1971) بدراسة الدافع للانجاز عبر ثقافات مختلفة وهي العربية ممثلة في لبنان وثقافة جنوب إفريقيا.

- * - وأجرت الدراسة الأولى في جنوب افريقياعلى 86طالبة جامعية واشتملت الدراسة على ثلاث مقاييس:

مقياس الدافعية في ظل ظروف محايدة .

مقياس الدافعية في ظل الاستثارة الفكرية .

مقياس التوجه القيمي.

وتحصلت على نتائج أن الطالبات بجنوب افر يقيا حصلن على درجات عالية في الانجاز في ظل ظروف الاستثارة الفكرية مقارنة بالظروف المحايدة والطبيعية.

الدراسة الثانية: وتمت في لبنان وأجريت على 28طالبا و28طالبة، وهم متماثلون (الجنسية – العمر –الدين)وبينت النتائج انه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في ظروف التطبيق (المحايدة – الاستثارة الفكرية).

– ومن الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز ،نجد أن هذه الدراسات يمكن تقسيمها إلى قسمين :حيث أن أحداهما توصلت إلى أن الذكور أكثر تفوقا من الإناث في الدافعية للانجاز.

أما القسم الثاني فكشفت انه لا توجد فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للانجاز. ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر التي توصلت إلى أن الذكور أكثر تفوقا من الإناث في الدافعية للانجاز نجد دراسة: محمود عبد القادر1978 – عبد الرحمان الطر يري 1988 – محي الدين حسين 1988 – حسن علي حسن 1989- الشناوي عبد المنعم 1989 –رشاد موسى1990.

ولقد ارجع الباحثون هذا التفوق إلى عدة عوامل :منها التنشئة الاجتماعية – الظروف المثيرة للدافعية – وبعضها الأخر يتعلق بالخوف من النجاح لدى الإناث والجانب الفيزيولوجي وأنماط الشخصية .

– * – وكشفت نتائج دراسة كاميليا عبد الفتاح 1984:أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات، وأرجعت هذا التفوق إلى ظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها البنت خلال طفولتها ،لأنها تعيش في عالم النساء الذي مازال ينظر إليه نظرة محدودة وتعاني من الإهمال والتفرقة بينها وبين الذكور (كاميليا عبد الفتاح ،1984،ص158).

– ومن الدراسات التي كشفت عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز نجد دراسة كل من (مصطفى تركي 1988– رشاد عبد العزيز موسى ، صلاح أبو ناهية 1988 – محمد إسماعيل 1989 – فتحي الزيات 1990 – احمد عبد الخالق ،مايسة النيال 1991).

– * – ونجد دراسة مصطفى تركي 1988 هدفت إلى تحديد معالم الدافعية للانجاز في المجتمع العربي ،وتم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتية ،وتم تطبيق اختبار مهربيان للدافعية .

وتم تقسيم أفراد العينة إلى طلا ب– طالبات – طلاب مع طالبات، وتم تطبيق الاختبار على كل مجموعة في موقف محايد.

وخلص الباحث إلى أنها لا توجد فروق بين الذكور في الدافعية للانجاز في الاختلاط أو بدونه.

وارجع الباحث هذه النتيجة إلى تطور الأسرة العربية بحيث أصبحت تحث وتشجع الإناث على التعلم تماما مثل الذكور (مصطفى تركي، 1988، ص ص158–181).

– * – الدراسات التي تناولت الدافعية للانجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، فقد كشف ماكليلاند وآخرون عن وجود علاقة إيجابية بين الحاجة للإنجاز وكل من التعلم والأداء في العديد من المهام .

كما وجد مورجان Morgan أن الأفراد ذوي مستوى التحصيل المرتفع قد حصلوا على درجات أعلى في الحاجة للإنجاز بالمقارنة بذوي التحصيل المنخفض (MCCLELLAND .1976 PP 237 _242).

وقام محمد رمضان1987 بدراسة علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي لدى عينة مكونة من 120 طالب بالمرحلة الثانوية بالإمارات العربية وقام بتقسيم أفراد العينة إلى مجموعتين الأولى ذات تحصيل مرتفع والثانية ذات تحصيل منخفض وكشف إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي التحصيل المرتفع .

- * - وفي دراسة أجرها محمود عبد القادر 1978 وجود علاقة إيجابية بين درجات النجاح في نهاية الفصل والدرس، وكل من الطموح والمثابرة

- * - وقام السيد طواب بدراسة أثر تفاعل كل من مستوى دافعية الإنجاز و الذكاء والجنس على التحصيل لدى عينة من طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة وخلصت هذه الدراسة إلى نتائج و هي :عن وجود علاقة إيجابية بين الدافعية للإنجاز والتحصيل (السيد طواب، 1990 ،ص ص 18- 50)

- * - وقام محمد الحامد 1986 بدراسة تناولت علاقة التحصيل الدراسي بعدد من المتغيرات كان من بينها الدافعية للإنجاز لدى عينة مكونة من 613 تلميذا بالصف الثالث بالمدارس المتوسطة بالرياض وكشفت نتائجها بأنه يوجد ارتباط إيجابي ذا دلالة إحصائية بين مستوى التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز لدى هؤلاء التلاميذ.

التعليق عليها

ومن خلال هذه الدراسات السابقة هذه نلاحظ أن موضوع الدافعية للانجاز حظي باهتمام الكثير من الباحثين في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية ،وكذلك في المجال التربوي،وعلى الرغم من كثرة هذه الدراسات التي تناولت هذا المتغير ،إلا انه يبقى ميدانا خصبا للدراسة خصوصا في المجال التربوي ،بحيث انه لم تتوصل هذه الدراسات إلى نتائج متفق عليها حول علاقة هذا المتغير بمجموعة من المتغيرات

الأخرى مثل الجنس – التحصيل الدراسي – التخصص – سرعة التعلم، مثل دراسة موراي 1988.

فهناك من وجد انه لا يوجد فروق في الدافعية للانجاز باختلاف الجنس(ذكور– إناث) وهناك دراسات وجدت انه توجد فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز،وعزى كل طرف من هذه الأطراف نتائج دراسته إلى ظروف أخرى كالتنشئة الاجتماعية،.....

وهذا الاختلاف إن دل على شيء إنما يدل على أن هذا المتغير مازال ميدانا خصبا يحتاج إلى دراسات أخرى بمتغيرات أخرى ،خصوصا في ظل التغيرات التي تطرأ كل يوم في جميع الميادين ،وبما أن ميدان التربية هو اكبر متأثر بهذه التغيرات ،وبدورها فهي تؤثر في الحياة العامة .

ومن هذه المتغيرات نجد التواصل داخل القسم أو بما يسمى التفاعل الصفي الذي يحدث داخل القسم بين المدرس والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم وماله من اثر في الدافعية للانجاز .

ونحن إذ نحاول في بحثنا هذا بعد استعراضنا للدراسات السابقة والتي ارتبطت بالدافعية للانجاز بمجموعة من المتغيرات مثل التحصيل – الجنس – .....، لان نربط في بحثنا هذا بين التفاعل الصفي والدافعية للانجاز لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي ونرى إلى أي مدى يمكن أن تتفق دراستنا مع الدراسات السابقة ، خصوصا إذا علمنا أننا سندرس التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للانجاز ضمن المتغيرات الوسيطية (الجنس – التخصص).

خلاصة الفصل

تم في هذا الفصل استعراض مجموعة من الدراسات السابقة الخاصة بالتفاعل الصفي وان لم تشر إليه بصراحة ،فقد ركزت معظمها على أنماط السلوك السائدة في الصف الدراسي ،والى تحليل التفاعل الصفي ولاحظنا أن جل الدراسات استخدمت أداة فلاندرز لتحليل التفاعل الصفي.

وقد ركزت على التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم .

وفي استعراضنا لمجموعة من الدراسات المتعلقة بالدافعية للانجاز لاحظنا ان هناك دراسات عديدة ومتفرقة ومرتبطة بعدة متغيرات فمنها متغير الثقافات ومتغير التحصيل ومتغير الجنس ،لكن لم نعثر على دراسة تدرس التفاعل الحاصل بين المعلم والطلبة ،أو بين الطلبة فيما بينهم وعلاقته بالدافعية للانجاز ، – وذلك في حدود المراجع التي بين أيدينا – وهذا ما نسعى إليه في هذه الدراسة للكشف عن مدى وجود هذه العلاقة ،وهل تختلف هذه العلاقة باختلاف الجنس أو باختلاف التخصص ، لأننا وجدنا عدم اتفاق بين الدراسات فيما يخص علاقة الدافعية بكل من الجنس والتحصيل ،فمنهم من يرى انه توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين لصلح الذكور ، ومنهم من يرى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين.

الفصل الثالث

أولا:الإدارة الصفية

تمهيد
مفهوم الإدارة الصفية
خصائص الإدارة الصفية
أهمية الإدارة الصفية ودور المعلم فيها
أنماط الإدارة الصفية

ثانيا : التفاعل الصفي

تمهيد
مفهوم التفاعل
تعريف التفاعل الصفي
أهمية التفاعل الصفي
أنواع التفاعل الصفي
نظام فلاندرز
التفاعل الصفي غير اللفظي
نموذج جالاوي
أنماط التفاعل الصفي
أساليب تحسين التفاعل الصفي
التفاعل الصفي ومهارات التواصل
مفهوم تحليل التفاعل الصفي
ركائز أساسية في عملية التدريس
مكونات التدريس
خلاصة الفصل

تمـــــــهيد:

نظرا للتطور الكبير الذي شهدته التربية بحيث ظهرت إشارة إلى الانتقال من التركيز على المحتوى باعتباره الوسيلة الأساسية للتربية إلى المتعلم باعتباره غاية التربية ،وقد ترتب على ذلك إجراء تعديلات في الأدوار والوظائف التي تستخدمها التربية لتنفيذ أهدافها بدءا بالمدرسة والمنهج والمعلم والوسائل والأساليب وانتهاء بالتقويم.

والتربية باعتبارها عملية التنظيم الاجتماعي لظواهر التعليم الإنساني، وبالإضافة إلى كونها أداة لتعديل سلوك الفرد ونمط تفكيره من اجل تكيفه مع ذاته وبيئته ،ولتحسين نوعية وزيادة فاعليته، يجب إعادة النظر فيها أي التربية، وهناك عوامل كثيرة تؤثر فيه بشكل مباشر وفي مقدمة هذه العوامل نجد الإدارة الصفية.

والإدارة الصفية ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية لأنها تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية تعليم بصورة فعالة ، والإدارة الصفية تعد عنصرا مميزا في التربية الحديثة فلو نظرنا إلى التربية كنظام نلاحظ إن الإدارة الصفية تؤثر وبشكل كبير في جميع مكونات التعليم من مدخلات ومخرجات ، ونجاح العملية التربوية يتوف بشكل كبير على المعلم ومدى امتلاكه للكفاءات العلمية والمهنية والإدارية(عبد الحميد محمد سليمان،1986،ص64).

والتغيرات التي حدثت في التربية رافقتها تغيرات في الأدوار التي يلعبها المعلم فبعد ان كان موصلا للمعلومات في التربية القديمة ،أصبح في التربية الحديثة مرشدا وموجها، وهو سيكولوجيا مراعيا لقدرات طلابه من اجل تهيئة جو وبيئة صفية مناسبة.

مفهوم الإدارة الصفية:

تعد الإدارة الصفية جزءا من الإدارة المدرسية ككل والتي بدورها هي جزءا من الإدارة التربوية، ومن الأسلم تحديد مفهوم الإدارة الصفية التي أخذت مدلولات ومفاهيم متعددة ،ولقد اختلف المهتمون بعلم الإدارة في التوصل إلى تعريف واحد

وجامع لهذا المفهوم على اعتباره مفهوما معقدا يصعب تحديده، ولذلك قدموا عدة تعار يف لها.

فهناك من عرفها مثل فينغر بأنها: تنظيم وتوجيه الموارد البشرية والمادية لتحقيق الأهداف المرغوبة.

وهناك من عرف الإدارة على أساس وظيفتها أمثال لسنكتون إذ يقول : إن وظيفة الإدارة الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل واقل التكاليف في حدود الموارد المتاحة (ماجد الخطابية وآخر، 2004،ص19).

ويتضح من التعريفين إن الأهداف العامة للإدارة التربوية تتمثل في التخطيط الجيد للمهام التربوية في سبيل تحقيق أهداف الدرس في الصف.

ويمكن تعريف الإدارة الصفية بأنها هي: مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم لتامين النظام في غرفة الصف والمحافظة عليه.

وهناك تعريف أخر هو : مجموعة من النشاطات التي يؤكد فيها المعلم على إباحة حرية التفاعل في غرفة الصف .

وهناك تعريف آخر للإدارة الصفية : مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي يسوده العلاقات الاجتماعية الايجابية بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف.

ومن خلال هذه التعاريف يمكن تعريف الإدارة الصفية ضمن مفهومين هما :

1- المفهوم التقليدي للإدارة الصفية :

ويقصد به جميع الإجراءات التي يتبعها المعلم وبقصد الضبط وحفظ النظام وبما يكفل هدوء التلاميذ في الصف وإفساح المجال أمام المعلم لكي يلقي المعلومات ،وهذا مشتق من التربية التقليدية التي تنظر إلى عملية التعليم على أنها نقل للمعلومات من الكتب إلى التلاميذ عن طريق المعلم (يوسف قطامي، 2001،ص ص333-334).

2- المفهوم الحديث للإدارة الصفية:

ويقصد به جميع الإجراءات التنظيمية المصححة وفق مبادئ وقواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف وأهمها :

*حفظ النظام والعلاقات الإنسانية .

*تهيئة جو ديمقراطي يشجع على التفاعل والتعلم.

*توفير الخبرات التعليمية المناسبة .

*تنظيم بيئة الصف تنظيما يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم .

*ملاحظة المعلم للطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم وتقويمهم (ماجد الخطابية. وآخر، 2004، ص20).

ويستخلص مما سبق أن مفهوم الإدارة الصفية يتضمن تحديدا لدور كل من المعلم والتلميذ في إيجاد مناخ ملائم لتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها من قبل وفي ضوء ما سبق من تعار يف، يمكن تحديد بعض المرتكزات الرئيسية للإدارة الصف من أهمها :- إدارة الصف عملية منظمة ومخططة.

- إدارة الصف تتعلق بكل من المعلم والتلميذ.

- إدارة الصف تشتمل على تنظيم الخبرات والتسهيلات التي تيسر عملية التعليم والتعلم.

- إدارة الصف تسعى إلى تحقيق المعلم والتلميذ مجموعة من الأهداف التعليمية المخطط لها .(ماجد الخطابية. ،وآخر، 2004،ص21).

خصائـــــص الإدارة الصـــــفية:

يرتبط التعلم الصفي الفعال بالتفاعل الإيجابي بين المعلم وطلابه، وحتى يتم هذا التفاعل لابد من توافر الأنشطة المنظمة التي تتطلب مناخا تعليميا مناسبا، وتوجيه هذه الأنشطة لمجموعة من الأفراد بغرض تحقيق هدف مشترك من خلال تنظيم جهودهم والحصول على أفضل النتائج بأقل جهد ووقت، وهو مايدعي بالإدارة الصفية.

وتلعب هذه الأخيرة دورا كبيرا في توظيف كل الإمكانيات من أجل تحسين عملية التعلم الصفي وجعله فعالا نشطا، والإدارة الصفية الجيدة والفاعلة هي التي يمكن أن تقلل من المشكلات السلوكية الصفية ، وسنحاول إبراز أهم الخصائص للإدارة الصفية الناجحة وهذه الخصائص هي: خمسة جوانب إذ ما توفرت في إدارة الصف فإنها تعد ناجحة.

1- ضبط سلوك المتعلمين.
2- المناخ الصفي الذي يشجع على التعلم.
3- تنظيم البيئة الفيزيقية للتعلم.
4- توفير الخبرات التعليمية و تنظيمها و توجيهها.
5- ملاحظة الطلبة ومتابعة تقدمهم و تقويمهم.

و قد حدد أوزويل(1961) أربعة خصائص أساسية للنظام الصفي في الإدارة الصفية:

1- الإدارة الصفية الجيدة تراعي النضج السوي للشخصية مثل الاعتماد على النفس، و التحكم الذاتي.
2- الإدارة الجيدة تراعي التطبيع الاجتماعي لتعلم مستويات السلوك المقبولة.
3- المساهمة في إدخال مستويات و التزامات أخلاقية تتيح الفرصة لنمو الضمير.
4- توفير الأمن الانفعالي. .(ماجد الخطابية، وآخر، 2004، ص55).

ويتضح مما سبق أن الإدارة الصفية الناجحة تتحقق بتوفير بيئة صفية فاعلة تتوفر فيها الظروف البيئية الآكادمية و العاطفية و الاجتماعية التي تسود غرفة الصف من خلال التفاعل الإيجابي بين المعلمين و الطلبة بالإضافة إلى المستلزمات المادية.

أهمية الإدارة الصفية و دور المعلم فيها:

يمكن تحديد أهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية من خلال كون عملية التعليم الصفي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم و المتعلم، و يتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة و محددة تتطلب ظروفا و شروطا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على

تهيئتها، كما تؤثر البيئة التي يحدث فيها التعلم عل فعالية التعلم نفسها و على الصحة النفسية للتلاميذ، فإذا كانت البيئة التي يحدث فيها التعلم تتصف بتسلط المعلم فإن هذا يؤثر على شخصية تلاميذه من جهة، وعلى نوعية تفاعلهم مع الموقف التعليمي من جهة أخرى، و من الطبيعي ان يتعرض الطالب داخل غرفة الصف إلى منهاج يكتسب من خلاله الاتجاهات مثل الانضباط الذاتي، المحافظة على النظام، تحمل المسؤولية ، الثقة بالنفس ، أساليب التعامل مع الآخرين و احترام الآراء .....، ومثل هذه الاتجاهات يكتسبها إذا ما عاش بأجوائها وأسهم في ممارستها، و هكذا فمن خلال الإدارة الصفية يكتسب التلميذ مثل هذه الاتجاهات في حالة مراعاة المعلم لها في إدارته لصفه، و المعلم الجيد والناجح هو الذي يهتم بإدارة شؤون صفه من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية.

و يمكن تصنيف دور المعلم بحسب مرحلتين أساسيتين أو تبعا للفلسفة التربوية السائدة و هما الفلسفة التربوية القديمة و الفلسفة التربوية الحديثة.

الدور التقليدي للمعلم في إدارة الصف:

كانت هذه الفلسفة تركز على الجانب التعليمي و المعرفي فقط، و أكتفت باعتبار أن المادة هي غايتها الأساسية، و دور المعلم هو التلقين فقط، و هو نقل المعرفة لأذهان التلاميذ، و أصبح المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة ،مما ينطلق منه جانب واحد من جوانب الإدارة الصفية لتحقيق هذا الهدف و هو حفظ النظام و ضبط الصف.

***الدور الجديد للمعلم في إدارة الصف:**

التغيرات التي حدثت في ميدان التربية رافقها تغير كبير في دور المدرسة إذ أصبح يتمثل في الاهتمام بالنمو المتكامل للمتعلم في جميع النواحي مما أنعكس على أدوار المعلم فلم تعد مهمته التلقين فقط، و إنما أصبح مساهما في تنمية الطالب تنمية متكاملة و يمكن إجمال أهم الأدوار في إدارة الصف حديثا بالآتي:

1- الاهتمام بالنمو المتكامل للطلبة.

2- الاهتمام بمشكلات الطلبة التحصيلية و النفسية.

3- تهيئة بيئة ديمقراطية تسمح بالقيام بالأنشطة المختلفة.

4-التخطيط الجيد لخبرات التعليم والتعلم .

5-تشجيع التعاون الايجابي بين الطلبة .

6- إثارة الدافعية للتعلم.

7- إقامة علاقة طيبة مع الطلبة .

8-القيام بدور المرشد .

9- تزويد الطلبة بتغذية راجعة.(ماجد الخطابية. ،وآخر،2004،ص22).

ويلخص قطامي الأدوار الحديثة للمعلم في التربية الصفية :

1 المعلم مهيىء ومنظم للتفاعلات داخل الصف .

2 المعلم قدوة حسنة لطلابه.

3 المعلم منظم للجو النفسي والاجتماعي داخل الصف.

4 المعلم مساعد للطلبة على تنمية الثقة بالنفس .

5 المعلم ميسر ومرشد للتعليم الفعال .(قطامي يوسف، 2001، ص334).

أنماط الإدارة الصفية:

1- النمط الفوضوي (اللامبالي) ويسود هذا النمط لدى المعلمين ضعاف الشخصية وغير القادرين على جذب انتباه الطلبة وترك لهم الحرية الكاملة في اختيار الأهداف ورفاق العمل، ويتصرفون وفقا لأهوائهم في غرفة الفصل دون الإحساس بوجود ضوابط لتصرفاتهم أمام المدرس، فهو غير مخطط، وعديم المقدرة على القيام بالجهد اللازم لتقويم سلوك التلاميذ ،غير مبادر وتكاد شخصيته تذوب بين التلاميذ بحثا عن صداقات معهم وبذلك تكون إنتاجية العملية التربوية ضعيفة ومتدنية ولا يكون هناك ثواب أو عقاب بل حياد كامل ولم يكن هناك محاولة لتقدير نشاط الجماعة وتنظيمه(محمد الدريج1994ص170).

2- النمط التسلطي: يتميز هذا النمط بمناخ صفي يتصف بالقهر والخوف حيث يرى المعلم في نفسه مصدرا رئيسيا بل ووحيدا للمعلومات وينتظر من تلاميذ ته الطاعة التامة لتعليماته وأوامره،يكون مزاجيا في علاقته بالتلاميذ، فهو الذي يمتلك

مفهوم تحليل التفاعل الصفي:

التفاعل الصفي هو كما اشرنا سابقا مجمل الكلام ولأفعال السلوكية التي تجري داخل الصف ،وتعد عملية التحليل اللفظي أسلوب للتحكم في الأبعاد الكمية والنوعية للسلوك اللفظي الذي يمارسه المدرس داخل غرفة الصف ،أي ان تحليل السلوك اللفظي يهتم بالدرجة الأولى على ما يدور من تفاعل في إثناء إجراء عملية التدريس، وليس بما يجب ان يكون عليه ، ولذا يعد أسلوب التفاعل اللفظي تطبيقا عمليا لمفهوم التغذية الراجعة بطريقة موضوعية تدعم مواطن القوة وتتلافى مواطن الضعف في سلوك المعلم ثم وضع خطة تدريجية لمعالجة ما يلزم .

وعملية تحليل التفاعل اللفظي محاولة موضوعية ودقيقة يراد بها وصف وتنظيم ما يحدث من سلوك يمكن ملاحظته في أثناء الدرس .

فأسلوب تحليل التفاعل اللفظي في التدريس يستهدف دراسة السلوك وذلك عبر رصد ما يصدر عن المتعلم والمعلم من كلام وذلك بغية مساعدة المعلم على مراجعته لأسلوبه التدريسي وضبطه وتنظيمه (Flanders.1970, p3).

وبدا الباحثون التربويون يهتمون بدراسة التفاعل بين سلوك المعلم والمتعلم في الصف الدراسي منذ سنة 1900 ، وتحدث جون ديوي سنة1904 عن أهمية التفاعل اللفظي والعقلي بين المعلم وطلابه ، كما بذلت جهود بعد ذلك تهتم بتحليل التفاعل اللفظي الصفي فعلى سبيل المثال توجد دراسات كثيرة لوصف والتعرف لسلوكيات التدريس اللفظي في الصف الدراسي (محمد زياد حمدان ،2001،ص14) فلا غرو إن يعتمد أسلوب التحليل اللفظي على الملاحظة المباشرة لسلوك المعلمين وهم يقومون بالتدريس وسلوك المتعلمين وهم يقومون بالتعلم.

وهذا يظهر فعالية مصدر هذا السلوك ومقدرته على ملاحظة السلوك وتسجيله بغية تفسيره و العمل على معرفة مواطن القوة والضعف لحذف الأداء الخاطئ وتحسين الأداء الضعيف ، وتدعيم الأداء السليم ، ويدل على زيادة إقبال الباحثين على استخدام منهج الملاحظة الطبيعية في دراسة سلوك المعلم في غرفة الصف والتفاعلات اللفظية التي تحدث فيه ،ويجب التركيز على ملاحظة سلوك المعلم

التفـــــاعل الصـــــفي:

تمهـــــيد:

يعد التفاعل الصفي وما يسود الصف من مناقشة وحوار وتبادل للآراء، صورة مصغرة للحياة الواقعية التي بدأت تشكل طموحا وتحديا أمام التربويين والمنظرين للتدريس الصفي. إذ بدأت المجتمعات تشكو وتضيق بالأدوار التي طغت فيها الممارسات التدريبية الصفية ومرده هو فشل المدرسة في تحقيق الهدف الذي أنشأت من أجله، إذ بدء الطلبة يظهرون سلوكيات غير مرغوب فيها نتيجة لشرودهم اللاشعوري في غرفة الصف مثل الانسحاب من المواقف الاجتماعية والسلبية في إبداء الرأي، وتدني سلوكيات المبادرة في المواقف التي يواجهونها، لذلك بدأت المجتمعات الحديثة تتطلع إلى المدارس لكي تتبنى أهدافا أكثر واقعية تلبية لحاجياتها المختلفة في تطوير فاعلية الطلبة وتحسين صحتهم النفسية وتطوير اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم، وإعمال الذهن والتفكير في هموم المجتمع وقضاياه والمبادرة الاجتماعية والذهنية في المواقف التي يواجهونها بحيث يصبح الطالب دو دور ايجابي في عملية التدريس.

مفهـــــــوم التفاعـــل:

يحدده موكيللي (Mokilili) بأنه: الأثر الذي يحدثه تدخل او موقف شخص ما على أخر في إطار حوار ،او الآخرين داخل جماعة . وذلك في الحالة التي يكون فيها ذلك الأثر باعث عن فعل معين لدى هؤلاء ومثيرا في نفس الوقت ، لرد فعل الشخص المتدخل ، وهكذا .

والتفاعل من هذا المنظور او الزاوية هو في الأساس تواصل .حسب **جيبنر** (Gobener) فان الاتصال هو العملية التي يتفاعل بها المراسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة (محمد ايت موح ،1991،ص13).

تعريف التفاعل الصفي:

هناك العديد من التعاريف الخاصة بالتفاعل الصفي وسنقتصر في بحثنا هذا على بعض هذه التعاريف:

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

- وعرفه نشوان 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 إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات من شخص لأخر ومن مجموعة لأخرى . (.(ماجد الخطابية. وآخر، 2004،ص150).

ويتضح من خلال هذه التعاريف :أن عملية التفاعل هي عملية إنسانية متفاعلة بين الطلبة ومعلمهم أو بين الطلا بأنفسهم بهدف تبادل الأفكار ومناقشتها .لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة الانسجام التي تسمح بممارسة عملية التعليم بفاعلية بحيث يكون الطالب عنصرا فعالا ،لايكون هو محور العملية التعليمية ولا يكون عبارة عن متلق فقط، بل يشارك في ادارة الفصل الدراسي .

- يعرفها عمر سيد خليل وسعيد عبدو نافع(1989) بأنه:«دراسة السلوك التدريسي من خلال ما يصدر من المعلم والتلاميذ من كلام وأفعال او حركات وإشارات داخل الفصل الدراسي بقصد مساعدته على مراجعة أسلوبه في التدريس وضبطه والتأثير على أداء التلاميذ بتعديله وتيسير حدوث التعلم .»(عمر سيد خليل، 1989،ص473).

ويتفق هذا التعريف مع تعريف مجدي عزيز إبراهيم الذي يعرفه :«هو كل ما يصدر عن المعلم والتلميذ داخل حجرة الدراسة من كلام وأفعال وحركات

وإشارات، وغيرها ،بهدف التواصل لتبادل الأفكار والمشاعر».(مجدي إبراهيم ،2002،ص37).

أهمية التفاعل الصفي:

يعتمد نجاح العملية التعليمية بدرجة كبيرة على طبيعة التفاعل بين المعلم وطلابه وبين الطالب والمعلم وبين الطلاب أنفسهم ،ففي بعض الأحيان يحدث التفاعل بطريقة طبيعية،وفي أحيان أخرى لابد من إجراء تعديلات لتوفيره،وموضوع التفاعل الصفي في العملية التعليمية هو من أهم الموضوعات التي يجب إن يعيها كل عامل في الحقل التربوي وذلك لأن الجو الاجتماعي والنفسي السائد في حجرة الدراسة على نمط التفاعل بين المعلم والتلميذ والذي يؤثر بدوره على دافعية التلميذ التي تؤثر بدورها على تحصيل التلاميذ وعلى قدرتهم على بلوغ الأهداف التربوية، ولهذا نجد ان التلاميذ الذين يتعلمون في جو اجتماعي ونفسي ايجابي وبتفاعل صفي جيد وبدافعية عالية هم الأكثر قدرة على التعلم(يعقوب نشوان ،1993،ص162).

وتهدف بحوث في إطار التفاعل الصفي على مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التدريس ويتم هذا التحسن في ضوء فهم المعلم لمعايير السلوك المرغوب فيه ومن ثم يمكنه تعديل سلوكه على ضوء هذه المعايير(احمد أللقاني، 1976، ص2).

ويمكن إيجاز أهمية التفاعل الصفي في النقاط التالية:

-يعول على التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم وفي تنفيذ وتقويم ماخطط له.

-للتفاعل الصفي أهمية في عمل المعلم ،بعد ان كان ملقنا صاحب المعلومة الوحيد تقع على عاتقه مهنة التعليم أصبح موجها ومنظما ومرشدا ،أما الطالب فأصبح مشاركا بعد ان كان متلقيا فقط.

-يساعد المعلم على تطوير طرقه في التدريس،عن طريق إمداده بمعلومات حول كل من سلوكه التدريسي داخل الفصل، ومعايير السلوك المرغوب فيه.

- يزيد من حيوية الطالب في الموقف التعليمي إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى المنافسة وتبادل وجهات النظر حول أي موضوع وقضية صفية (يوسف قطامي، 1992،ص4).

- يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية ،بل ونحو زملائهم حيث ينمي لديهم مهارات الاستماع والتعبير وذلك بما يوفره المعلم للتلاميذ من امن وعدالة وديمقراطية .
- يرفع من مستوى تحصيل التلاميذ ويقوي تعلمهم من خلال قيامهم بشرح بعض النقاط للتلاميذ الأقل منهم قدرة(مجدي عبد العزيز إبراهيم،وآخر،2002،ص41).
- يساعد في تهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي الفعال.
- يساعد على الضبط الذاتي ويتيح فرصا أمام الطلبة للتعبير عن أبنيتهم وعرض افكارهم (ماجد الخطابية ،آخر، 2004،ص150).
- يقدم فرصا مناسبة لقدرات الطلبة وإمكاناتهم الذهنية ليمارسوا التفكير المستقل في ظل ظروف قريبة من الظروف الطبيعية الحيوية إذ تتاح لهم فرص مناسبة كما هي الحال في الحياة الواقعية .
- يهيئ التفاعل الصفي جوا ديمقراطيا بحيث يمكن التعبير عن الاراء بحرية .
- يتيح للطالب فرصا للتدريب على الانتقال والتخلص تدريجيا من تمركز تفكيره حول ذاته والسير نحو ممارسة عضويته الاجتماعية مما يساعده على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاليته في الرأي ويسهم ذلك في نهاية المطاف في تطوير شخصيته وتكاملها .

ومن خلال ما سبق من أهمية التفاعل الصفي يمكن اعتبار الصف مختبرا بشريا تجري بداخله تفاعلات كثيرة بين المعلم والمتعلم وبين التلاميذ أنفسهم بحيث ينتج عن هذه التفاعلات أنماط سلوكية متنوعة تقتصر على التفاعل اللفظي ، ويكاد التفاعل الصفي في المواقف التعليمية يكون لفظيا رغم ما يجري في هذه المواقف من ألوان أخرى من التفاعل لا تعتمد على استخدام الألفاظ وإنما تستخدم طرقا أخرى كالوسائل البصرية المتنوعة والإشارات والحركات .

أنواع التفاعل الصفي:

تمثل عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم وتلاميذه أنفسهم ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التعليم فقد احتل هذا الموضوع

مركزا هاما في مجالات الدراسة والبحث التربوي ،ويعد أداء المعلم وسلوكه التدريسي من أهم العوامل التي تؤثر في الإدارة الصفية الناجحة ، وفي الموقف التعليمي الذي يؤثر في أداء الطالب ،وهذا يعني ان هناك علاقة مباشرة بين تحقيق الأهداف التعليمية وسلوك المعلم للتدريس ،فحينما يوجه المعلم تلاميذه يجري نوعا من التعلم اللفظي وغير اللفظي بينهم ،ويكون هذا التفاعل من خلال ما يجري من أحاديث وتساؤلات ومناقشات واستخدام للوسائل التعليمية والإيحاءات والإشارات.(ماجدة الخطابية،وآخر، 2004، ص153).

وعلى المعلم ان يتقن مهارات التواصل والتفاعل الصفي لأنه يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ويعتمد نمط التفاعل السائد داخل الصف بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية في التفكير ،ويمكن القول بان النشاطات في غرفة الصف هي نشاطات اغلبها لفظية،وسنتعرض فيما يلي إلى التفاعل الصفي اللفظي :

التفاعل الصفي اللفظي :

ويقصد به أنواع الكلام الشائعة الاستخدام داخل الصف بدءا بتوجيه الأدوار والتعليمات او استخدام عبارات الاستحسان والتشجيع ونقل الأفكار من قبل المعلم وفي هذه الحالة يكون التلاميذ أكثر استعدادا للتفاعل مع المعلم ومع أنفسهم ،وبذلك نجد ان مواقف التعلم تكون أكثر فاعلية وثراء لما يجري من مناقشات مع جميع الأطراف ،والتفاعل اللفظي هو تطبيق عملي لمفهوم التغذية الراجعة ويهدف إلى دراسة إبعاد السلوك اللفظية للمعلم والمتعلم الوثيقة الصلة بالمناخ الاجتماعي والانفعالي الذي يعد من أهم مقومات الإدارة الصفية الناجحة،وما للتفاعل اللفظي من أهمية كبيرة ، فقد شغل بال التربويين والمهتمين في ميدان التدريس فظهرت دراسات عديدة لتحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطلاب داخل الصف الدراسي للتعرف على مدى نجاح المعلم في توفير المناخ الاجتماعي الذي يؤدي إلى تعلم أفضل ولعل أهم هذه الدراسات نجد دراسة فلاندرز لتحليل التفاعل الصفي داخل حجرة الدراسة.

نظـــام فلانـــــدرز :

من القرارات الهامة التي يتخذها المعلم لإدارة الصف هي تنظيم عملية التعامل والتفاعل الصفي ، ويمكن القول ان معظم أنشطة المعلم في غرفة الصف هي أنشطة لفظية .

ولقد وضع فلاندرز نظاما خاصا للتفاعل الصفي إذ قسم السلوك اللفظي داخل الصف الدراسي إلى ثلاثة أقسام رئيسية :

كلام المعلم

كلام التلميذ

السلوك المشترك

كما قسم كلام المعلم إلى قسمين كلام مباشر وكلام غير مباشر (مجدي عزيز إبراهيم،2002،ص41).

فالكلام المباشر هو الكلام الذي يصدر عن المعلم دون إتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير عن رأيه فيه أي أن المعلم هنا يحد من حرية التلميذ ويكبح جماحه ، ويمنعه من الاستجابة .

وهنا المعلم يمارس دورا ايجابيا ويكون دور التلميذ سلبيا،ومن أنماط هذا الكلام التعليمات التي تصدر عن المعلم للتلاميذ .

أما كلام المعلم غير المباشر فيضم تلك الأنماط التي تتيح الفرصة أمام التلاميذ للاستجابة والكلام بحرية داخل غرفة الصف، وذلك حين يستعمل المعلم أنماط كلامية مثل ما رأيكم ؟ هل من إجابة؟ وقد قسم كلام التلميذ إلى قسمين فقد يكون كلامه استجابة لسؤال يطرحه عليه المعلم، وقد يكون صادرا عن التلميذ .وهناك حالة أخرى يطلق عليها حالة التشويش والفوضى حيث ينقطع الاتصال بالأطراف المتعددة داخل غرفة الصف وفي مايلي مخطط يمثل أصناف التفاعل اللفظي الصفي حسب تصنيف فلاندرز(رونالد آري،وآخر، 2004، ص273).

جدول رقم (1):يمثل تصنيف فلاندرز للتفاعل اللفظي الصفي

كلام المعلم	غير مباشر	**-1قبول مشاعر التلاميذ** : يقبل شعور التلاميذ بلغة مقبولة كان يقول اتفق معك في هذه القضية..... **-2 المدح التشجيع** : يمدح ويشجع سلوك تلاميذه ليساعدهم على المبادرة مثل أحسنت،جيد. **-3قبول أفكار التلاميذ**:يستمع المعلم لأفكار التلاميذ ويستعملها..... **-4توجيه الأسئلة للتلاميذ**:تكون الأسئلة في صلب الموضوع ويطلب المعلم من تلميذ باسمه للإجابة.
	مباشر	5-**الشرح والمحاضرة**: ويتضمن هذا النمط الكلام يقيام المعلم بشرح المعلومات فالمعلم يتكلم والتلاميذ يستمعون. **-6اعطاء التوجيهات**: ويكون القصد منها تعديل السلوك وإعطاء أوامر ويتوقع منهم إطاعتها وتنفيذها . 7- **نقد المعلم لتلاميذه وتبريره لسلطته** : وتحتوي هذه الفئة السلوكية عبارات ناقدة ،القصد منها تغير سلوك التلاميذ السلبي
	البناء	8- **استجابة التلميذ** :وتتضمن أي إجابة من التلاميذ لأسئلة المعلم واستفساراته ومن أمثلتها إجابة التلميذ او عدد من التلاميذ معا وبشكل مفهوم على قصير من المعلم 9-**مبادرة التلاميذ**: يطرح التلميذ هنا أفكاره او يستفسر عن شيء ويطلب من المعلم توجيهه :مثل إذا بدا تلميذ بالتحدث بعد تلميذ أخر بدون طلب المعلم بشكل واضح او مفهوم
كلام التلميذ	غير بناء تكون فوضى	التام ويدل ذلك على انقطاع التواصل بين المعلم وتلاميذه مثالها: إجابة التلاميذ على سؤال المعلم بشكل جماعي غير مفهوم

التفاعل الصفي غير اللفظي:

مفهومه:

هو استخدام المعلم لبعض القرائن والإشارات، كالابتسامة وحركة الحاجبين وتحريك الرأس واليدين، ويساهم في عملية التفاعل إلى حد كبير(فارعة محمد،1990 ص15).

أهميته:

للاتصال الغير لفظي آثار هامة في دور المعلم أثناء الحصة في نقل حماسه للدرس وجلب انتباه واهتمام المتعلمين، باعتباره قائدا لا يعتمد في اتصاله مع الطلبة على الاتصال اللفظي فحسب مهما كان حاذقا في ذلك، كما ان في نبرة الصوت أحيانا ما يثير اهتمام الطلبة ويوقظ إحساسهم ويبعث فيهم الحماس للحصة حيث يكون المعلم متحمسا، وكذلك من سياق التفاعل اللفظي الذي يخاطب به الطلبة هو الذي سرعا ن ماتتفاعل معه العناصر غير اللفظية، وخاصة إذا كان الحديث الذي يجلب الاستماع واضحا في الأذهان، الأمر الذي يزيد من اهتمام الطلبة وانتباههم ويعمل على تقويته على مر الأيام.(محمد عدس، 2000،ص212). وفي مايلي نموذج لتحليل التفاعل غير اللفظي.

نموذج جالاوي لملاحظة وتحليل التفاعل الصفي غير اللفظي :

لقد استفاد جالاوي من نموذج فلاندرز أثناء دراسته العليا واستطاع من خلال اطلاعه وتحليله لأداة فلاندرز من تطوير أداة التفاعل غير اللفظي وذلك بتطوير أنواع التفاعل اللفظي فلاندرز والتفاعل غير اللفظي لجالاوي في نفس الوقت.

وأهم ما يميز هذا النموذج هو تقديم صورة سلوكية متكاملة (لفظية وغير لفظية).

لما يتم في الفصل الدراسي، فضلا عن ان الفئات غير اللفظية تتضمن نوعين من السلوك الايجابي يشجع التلاميذ ،والسلبي يحد من نشاطهم ويقيد من حريتهم، ويتلخص الأمر عند استخدام هذه الأداة المزدوجة، وضع شرطة مائلة هكذا (/) بجانب السلوك اللفظي الذي تتصف به هذه الحركة و التعبير غير اللفظي الايجابي ، ووضع شرطة أفقية هكذا (-) بجانب السلوك اللفظي الذي تتصل به الحركة او التعبير غير اللفظي السلبي ، والجدول الموالي يبين أداة جالاوي لملاحظة وتحليل التفاعل غير اللفظي (مجدي عبد العزيز إبراهيم، 2002،ص74).

جدول رقم (2):يمثل تصنيف جالاوي لتحليل التفاعل غير اللفظي

فئات فلاندرز اللفظية	فئات جالاوي غير 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-اعطاء الأوامر والتوجيهات	6- اندماج – نبذ
7-نقد المعلم للتلاميذ وتبريراته لسلطته	7- حزم – شدة
8- إجابات التلاميذ	8- انتباه – تجاهل
9-مبادرات التلاميذ	9- انتباه - تجاهل
10- فوضى وهدوء التلاميذ	10- انتباه - تجاهل

ويمكن ان نعطي أمثلة عن أداة جالاوي لملاحظة التفاعل غير اللفظي:

مثلا فئة توافق – عدم توافق

تتصل هذه الفئة السلوكية بما يقابلها في أداة فلاندرز مديح وتشجيع ويتم التوافق في حالة تناغم صوت المعلم وإيماءاته وأفعاله الحركية من جهة مع السلوك اللفظي من جهة أخرى ،وعدم التوافق في هذه الحالة يحدث عكس ذلك.

مثل حسنت مع ضرب المعلم على كتف التلميذ، وأحسنت مع عدم نظر المعلم للتلميذ.

حزم – شدة

يقابل سلوك الحزم والشدة في هذه الأداة نقد المعلم لتلاميذه وتبريراته لسلطته لفظيا في أداة فلاندرز .فإذا رافق تبرير المعلم لسلطته العنف والضرب توضع أمام السلوك السلبي شرطة(ــ) ،وأما إذا رافقه نظرة متفحصة تعبر عن عدم رضاه ولومه له تبوب هذه النظرة على أنها سلوك غير لفظي ايجابي وتوضع أمامه شرطة (/).

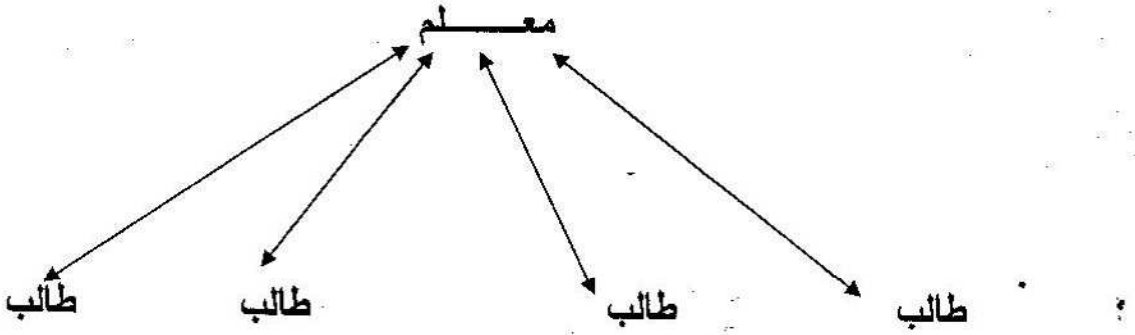
أنماط التفاعل الصفي:

يعتمد نجاح العملية التربوية على ما يجري من اتصال بين المعلم والتلاميذ في المواقف التعليمية، ويعد الكلام وسيلة هذا الاتصال إضافة إلى الإيماءات واستخدام الأيدي وتعابير الوجه وغيرها من الوسائل التي يعتمد عليها الاتصال، وما يهمنا في هذا التفاعل الصفي هو التفاعل اللفظي الذي يسود غالبا جو الصف والذي يمثل الحديث فيه أداة التعلم وجوهر الاتصال بين المعلم وتلاميذه، والأنماط الأساسية للتفاعل الصفي هي:

أولا: نمط الاتصال وحيد الاتجاه:

في هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى تلاميذه ولا يستقبل منهم وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط فاعلية ففيه يتخذ التلاميذ موقفا سلبيا بينما يتخذ المعلم موقفا ايجابيا ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في التدريس ويمكن تمثيل هذا النمط بالمخطط التالي:

شكل رقم (1):النمط الأحادي للتفاعل الصفي



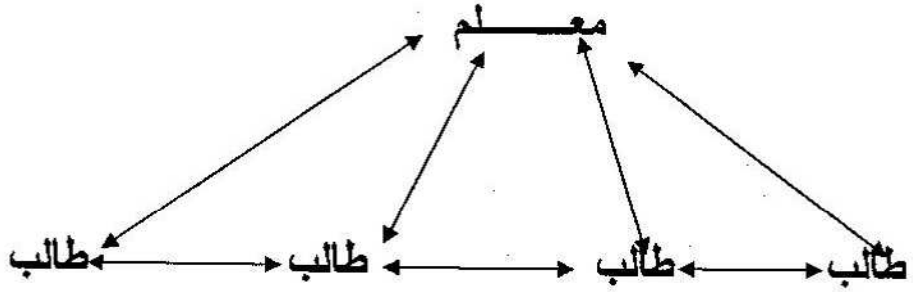
(عبد الحميد السلطاني وآخرون ،2002 ،ص151)

ويتضح من هذا المخطط أن المعلم يقوم بالإرسال بحسب ما يرى دون إفساح المجال أمام الطلبة للرد أو لسماع إجاباتهم.

ثانيا: نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:

هذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول ففيه يسمح المعلم بان ترد إليه استجابات من التلاميذ ويسعى إلى تعرف صدى ما قاله أو ما حاول نقله إلى عقول وإفهام التلاميذ، ويشعر في كثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول التلاميذ على النحو المطلوب ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققه ويعاب على هذا النمط انه لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر وان المعلم فيه محورْ الاتصال وان استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي ويمكن تمثيل هذا النمط بالمخطط التالي:

شكل رقم (2):يمثل النمط الثنائي للتفاعل الصفي



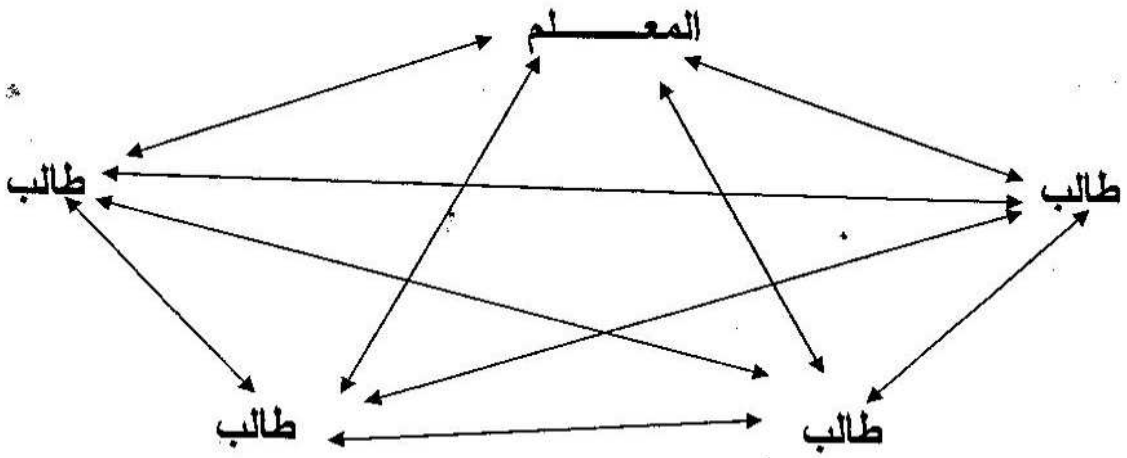
ويتضح من هذا المخطط أن المعلم هو محور الاتصال وهو أكثر فاعلية من النمط الأول.

ثالثا: نمط الاتصال المتعدد الاتجاهات:

ويمتاز هذا النمط عن غيره من الأنماط السابقة بحيث إن في هذا النمط فرص الاتصال المتعددة بين المعلم والطلبة تتعدد وكذلك بين التلاميذ بعضهم ببعض كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات ،مما يساعد كل تلميذ على نقل أفكاره وخبراته إلى الآخرين، ويساعد هذا النمط التلاميذ في التحدث والتعبير عن أنفسهم وأرائهم بمنتهى الحرية، ومن ثم تبادل الأفكار والآراء والخبرات بينهم مما

يساعد على اكتساب مهارات الاتصال التي تعد من أهم الأهداف التربوية كما تؤكد أن الموقف التعليمي الذي يسمح فيه المتعلم بالتفاعل النشط مع زملائه ومع معلميه يؤديه على حصيلة تعلم أفضل ويمكن تمثيل هذا النمط بالشكل الموالي:

شكل رقم (3):يمثل النمط المتعدد الاتجاهات في التفاعل الصفي



(عبد الحميد السلطاني، وآخرون، 2002 ،ص152)

ويمكن ان نستنتج ان هناك مشكلة يواجهها تطبيق هذه الأنماط وهي تتمثل في أمرين هما:

1- ميل المدرس إلى النمط الذي يمكنه من إنهاء المادة الدراسية المقررة في الوقت المحدد له .

2- خشية المعلمين من عدم تمكنهم من ادارة نمط من أنماط الاتصال المتطورة كالنمط المتعدد الاتجاهات بحجة الفوضى وارتفاع أصوات التلاميذ والذي قد يسبب له حرجا أمام الإدارة المدرسية.

أساليب تحسين التفاعل الصفي:

ينطوي التدريس الفعال على اتصال فعال ، ومن هنا لايمكن التفريق بين الغرض من تحسين التدريس وبين الغرض من تحسين الاتصال او التفاعل .

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

* حفظ أسماء التلاميذ ومناداتهم بها .
* تقبل أراء التلاميذ وأفكارهم ومشاعرهم سواء كانت سلبية او ايجابية .
* استخدام أساليب التعزيز الايجابي الذي يشجع على المشاركة.
* طرح أسئلة صفية متنوعة وشاملة .
* توجيه الأسئلة إلى جميع تلاميذ الصف ثم تحـــديد تلميذ للإجابة وان تعـــثر يمكن تحويله إلى تلمـيذ أخر.
* تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة والاستفسارات .
* تقديم تغذية راجعة دون الاعتماد على إصدار الأحكام.
* الابتعاد عن إشارات وتعابير الوجه التي تشعر التلاميذ بالسخرية والاستهزاء.

التفاعل الصفي ومهارات التواصل:

تتأثر العملية التعليمية بعمليات تواصلية وتفاعلية عديدة منها :

-عمليات التفاعلات الإنسانية .

- عمليات التفاعلات التواصلية.
- عمليات التفاعلات اللفظية.
- عملية إلقاء الأسئلة.

هذه العمليات كلها تؤثر على ادارة الصف وممارسة التعليم والتعلم فيه ،لذا يجب ان يكون تواصل بمعنى المشاركة بين جميع الموجودين داخل غرفة الصف وليس اتصال من طرف واحد (توفيق مرعي – ،وآخر، 1996،ص ص24 30).

ويعد تفاعل المدرس مع تلميذته ذو أهمية في عملية التعليم والتعلم ،ولذلك فان نمط ونوعية هذا التفاعل تحدد بفاعلية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التعليمية (يوسف قطامي ،وآخر،2001،ص348).

كما ان للتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية دورا هاما ومؤثرا في أداء المتعلمين التحصيلي وفي أنماط سلوكهم .

فهو واسطة التعليم والتعلم وسبيل تطور روح الفريق بين جماعة الصف، والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها، ووسيلة المعلم لمعرفة حاجات المتعلمين واتجاهاتهم ورغباتهم وطموحاتهم،وهو بالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم والميسر لفهم الأهداف التعليمية وإدراك استراتيجيات بلوغها (محمد الحاج خليل وآخرون، 1997، ص215).

والتواصل في حقيقته هو جوهر الأنشطة الصفية وأداة إذا امتلكها المدرس ساعدته في تسهيل مهامه وكذلك تحسين مستوى تحصيل تلاميذ ته وبناء شخصيتهم،والتفاعل الصفي الايجابي يشكل الركيزة الأساسية في العملية التعليمية. والمعلم الذي لا يتقن مهارات التواصل والتفاعل الصفي يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية ،ولقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على ضرورة إتقان المعلم لهذه المهارات(عزت جرادات وآخرون،د ت، ص96).

كما أكدت نتائج دراسات أخرى ان السلوك التدريسي للمعلم يؤثر في الأنماط السلوكية للمتعلم بصفة عامة (إبراهيم سالم الصبا طي ، 1997 ،ص149)،الأمر الذي يتطلب الاهتمام بعملية تحليل أنماط التفاعل اللفظي ورصد سلوك المعلم في أثناء تدريسه والتعرف على كمه ونوعه على نحو موضوعي .

وغرفة الصف من الناحية النظرية تكون بمثابة حلبة للعروض الفكرية والمنطقية ولكنها من الناحية الواقعية، فهي حلبة عاطفة تموج بالعلاقات البينية، حيث يحدث فيها العديد من الظواهر النفسية.فمثلا تنخفض دافعية التلاميذ للعمل إذا شعورا بعدم اهتمام المعلم بهم.وأعراضه عنهم ،فالتدريس الفعال يتطلب من المعلمين ان يتبنوا المواقف الإنسانية التي تقوم على التفاعل المتبادل بينهم وبين التلاميذ .

لان ذلك سوف يساعد على تطوير التعليم الذاتي المستقل ،فعملية التعليم هي عملية تواصل وتفاعل دائمين ومتبادلين ومثمرين بين قطبي العملية التعليمية من جهة (المعلم – المتعلم)،و بين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى، ويتطلب هذا ان يكون المعلم ملما بالمهارات التدريسية بعينها ،إذ أن افتقاد المعلم لهذه المهارات يؤدي إلى صعوبة تحقيق الأهداف التربوية .

ولعل من بين أهم هذه المهارات مهارة التواصل والتفاعل الصفي.

والتفاعل الصفي يشير إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والمتعلمون فيما بينهم في غرفة الصف ،وما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيحاءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلمية،ويقوم مفهوم التفاعل اللفظي على فكرة التبادل الفعال للكلام في اطارعمليتي التعليم والتعلم الذي يستهدف إحداث تغيرات دائمة مرغوب فيها في سلوك المتعلمين يتصل بالأهداف التربوية والتعليمية المتنوعة، و تكون جميع هذه الإعمال وما يرافقها من أفعال قابلة للملاحظة والتقويم(سامي محمد ملحم ،2001،ص391).

ولكي يكتسب المعلم مهارة تدريسية بعينها يلزمه معرفة الجوانب النظرية لها .ومن بين هذه المهارات مايلي:

- **1مهارة صياغة الأسئلة:** يمكن القول بأن الأستاذ الناجح في مهنته يتوقف إلى حد كبير على مدى قدرته في صياغة الأسئلة واستعمالها بطريقة سليمة.

لان على هذه القدرة تتوقف العملية التعليمية كلها، لأنها الشرط الضروري والمباشر في جعل المتعلم عنصرا فعالا في بناء الدرس، وتعد الأسئلة عاملا مهما في التدريس ، وتظهر كفاءة المعلم عندما يتمكن من هذه المهارة بصياغة الأسئلة وأساليب توجيهها، وطرق إثارة التلاميذ عند طرحها ليحدد المطلوب منها، ويجيبوا عنها بالنجاح، ولقد أوضحت الدراسات أن المعلم يقضي أربعة أخماس الوقت داخل الفصل في توجيه الأسئلة، والإجابة عنها مما يؤكد أهمية الأسئلة داخل المواقف التدريسية.

(فؤاد موسى، 1988 ،ص277).

ومن جهة أخرى، فإن تبادل الأسئلة والإجابات بين المعلم والتلاميذ يزيد من التفاعل الإيجابي داخل الصف الدراسي، كما أن استخدام الأسئلة يعد نشاطا مهما في العملية التعليمية، ويمكن تعريف مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية بأنها:

«مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم في الموقف التعليمي، وتظهر من خلالها مدى معرفته بالأساسيات الواجب إتباعها عند تخطيط السؤال – وضع السؤال – ومدى استخدامه للجميع أنماط الأسئلة، وإجادته لأساليب توجيه السؤال– والأساليب المتبعة في معالجة إجابات التلاميذ ».(كمال زيتون،1996،ص397).

/أنواع الأسئـــــلة:

يمكن أن نصنف الأسئلة إلى صنفين رئيسين، وكل صنف نرمي بواسطته لتحقيق أغراض خاصة: فهناك الأسئلة الإختبارية والأسئلة التفكيرية(محمد الدريج ,1994،ص231).ويمكن ان نفصلهم فيما يلي:

ـ **الأسئلة الإختبارية:** وهي الأسئلة التي تهتم أساسا بمدى تتبع التلاميذ بالعملية التعليمية سواء من حيث الاستيعاب أو الفهم، والتي يكون الهدف منها اختبار معلومات التلاميذ حول مسألة من المسائل وتختلف حسب مراحل الدرس، وحسب الهدف الذي نرمي إلى تحقيقه من خلال صياغتها وطرحها . وهناك أصناف مختلفة من هذه الأسئلة، ويمكن تحديدها فيما يلي:

* الأسئلة التمهيدية : ونستعملها في التمهيد للدرس ،ويشترط فيها الإيجاز،والتركيز والاختصار ويجب ان تمس معلومات الطلاب السابقة ،لا سيما ما له علاقة بالدرس الجديد ، وان يثير فيهم الشوق والتطلع إلى ما سيلقى عليهم .

*الأسئلة التلخيصية :وتكون في نهاية عرض الدرس ، او في نهاية كل مرحلة من مراحله ويشترط فيها :

التركيز حول العناصر الرئيسية، وحول المعلومات التي نريد تثبيتها في أذهان التلاميذ تعويد التلاميذ على تنظيم المعلومات وجمع أجزائها المشتتة.

أسئلة تدريب وتثبيت المعلومات.

أسئلة المراجعة.

الأسئلة التركيبية:وهي التي تجمع بين عدة دروس.

ـ الأسئلة التفكيرية: وهي الأسئلة التي ترتكز على إثارة انتباه التلاميذ ودفعهم إلى التفكير المنظم ،والاستدلال الصحيح ،وتعويدهم على كيفية التوصل إلى حل المشاكل المعقدة وابتكار الحلول الملائمة وهذه العملية هي التي تلعب الدور الرئيسي في إشراك التلاميذ في بناء الدرس.

والشرط اللازم في هذه الأسئلة هو إثارة التفكير،ولهذا يجب ان تأتي في صيغة إشكالية تستثير ذهن الطالب وتولد عنده إحساسا بأنه يواجه مشكلة تتحداه ،ولا بد من وجود حل ملائم لها ،والهدف من هذه الأسئلة هو تنمية روح النقد والابتكار ،والقدرة على مواجهة المشاكل واتخاذ الحلول الملائمة لها .(محمد الدريج ،1994،ص 232).

شروط صياغة الأسئلة :تعد الصياغة الجيدة للسؤال من الأمور المهمة التي يجب ان يضعها المعلم نصب عينيه ، فالصياغة اللفظية غير المناسبة يمكن ان تفسد أي سؤال مهما كانت جدة فكرته ،وأهمية مضمونه ، والصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال ، وهناك شروط للصياغة الجيدة للأسئلة يمكن ان نحددها في النقاط التالية :

- ان يصاغ السؤال بوضوح ، بحيث تقل عدد كلماته .
- الابتعاد عن الأسئلة الغامضة التي تتعدد تفسيرات التلاميذ لها .
- يجب تجنب الأسئلة التي تتطلب جوابا محدودا مثل (نعم – لا).
- ان تكون مسايرة لمستوى التلاميذ .
- ان يكون مثيرا للتفكير .
- يجب تجنب الأسئلة التعجيزية .
- تدرج الاسئلة من السهل إلى الصعب .
- ان تركز الاسئلة على المعارف والمفاهيم المهمة في الدرس .(مجدي عزيز إبراهيم،2002،ص 79).

توجيه الاسئلة :

لا تتوقف الأسئلة على حسن صياغتها فحسب وإنما تعتمد على كيفية توجيهها ،لان المقياس الحقيقي لفاعلية السؤال هو ما يثيره من استجابات ابتكارية ،ويمكن للمعلم استخدام المبادئ التالية حتى يتقن هذه المهارة .

- توجيه السؤال إلى القسم ككل قبل تعيين الطالب المجيب.
- توزيع الاسئلة بطريقة عادلة على كل التلاميذ في القسم
- إعطاء الفرصة كاملة للتلاميذ للتفكير في الإجابة .
- إلقاء السؤال بصوت واضح النبرات .
- النظر إلى جميع التلاميذ أثناء تقديم السؤال.
- التدرج في مستوى الاسئلة بحيث يؤخذ في الحسبان مستوى جميع التلاميذ
- عدم تكرار السؤال لعدم إضاعة الوقت إلا إذا اقتضى الأمر ذلك.
- عدم الإلحاح على التلميذ الذي لا يستطيع الإجابة على السؤال الموجه له، وتوجيه السؤال بعد إعادته على طالب أخر.

تجنب وضع الاسئلة والإجابة عليها من طرف المعلم.

مهارة استثارة الدافعية:

ويقصد باستثارة الدافعية للتعلم عند التلاميذ إيجاد الرغبة في التعلم وحفزهم عليه ،حيث يحتاج تنفيذ الدرس الذي حددت له أهداف نوعية إلى توافر قدر كبير من المثيرات لدى التلاميذ ،وقد تكون في صورة : سؤال يوجهه المعلم للتلاميذ ،او خبر يقراه عليهم او قص قصة عليهم ،.....الخ (احمد أللقاني ،1985،ص55).

واستخدام المعلم لهذه المداخل يثير حب استطلاع التلاميذ لما سوف يتعلمونه، فيهتمون به ، ويحقق ذلك :

*ان يكون التلميذ أكثر تركيزا واهتماما بالموضوع مجال الدراسة .

* ان يكون التلاميذ قادرين على توجيه تساؤلات كثيرة عن موضوع الدراسة

* ان يكون التلاميذ أكثر قابلية للمشاركة وجعله أكثر حيوية وثراء.

وهذا يتطلب من المعلم ان يكون محافظا على نظام القسم ليستطيع استخدام مهارة التخاطب مع التلاميذ بأساليب تجعلهم يستمتعون بالتعلم المستقل ويزيد دافعتيهم له .(حسن شحاتة ،1993 ،ص71).

ويجب على المعلمين ان يعملوا على الاستثارة الداخلية للتعلم ،وبالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للتلاميذ الذين يفتقرون للدافعية الداخلية للتعلم .

ويحب استخدام الدافعية الداخلية في استثارة التلميذ للتعلم . وللدافعية الداخلية مصادر متعددة أهمها :

*الانجاز باعتباره دافعا : انجاز الفرد لعمل ما يشكل دافعا داخليا يدفعه للاستمرار في النشاط التعليمي ، فعلى سبيل المثال عندما يتفوق التلميذ او ينجح في أداء مهمة فذلك يدفعه لتحقيق المزيد من التفوق والنجاح في مهمات أخرى.

* القدرة باعتبارها دافعا : من الحوافز الداخلية المهمة ،سعي الفرد إلى زيادة قدرته ليستطيع القيام بأعمال في مجتمعه وبيئته ، تكسبه فرصا للنمو والتقدم والازدهار . ويتطلب تحقيق هذا الدافع تفاعلا مستمرا بين التلميذ وبيئته لتحقيق ما يصبو إليه من أهداف ،فالرضا الذاتي الناتج عن النجاح في الأداء والانجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للتلميذ ويدفعه لبذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد ، على المعلم تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلاميذه ومساعدتهم على اختيار أهدافهم الذاتية في ضوء قدرتهم الحقيقية .(مجدي عزيز إبراهيم ،2002،ص84).

* الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم : وضع "ماسلو" تحقيق الذات في قمة سلم الحاجات الإنسانية فهو يرى ان الإنسان يولد لديه ميل إلى تحقيق ذاته ،ويعدها قوة دافعة ايجابية داخلية ، توجه سلوك الفرد لتحقيق ذاته وتأكيدها .

(عزت جرادات،د ت،ص101).ومنه فالمعلم عليه استثمار هذه الحاجة في إثارة دافعية التلميذ للتعلم عن طريق إتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته ،خلال النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والاحترام والتقدير.

ويتضح مما سبق ان الدافعية لا تقتصر على مجرد استثارة السلوك وتنشيطه فحسب بل توجهه الوجهة الملائمة لإشباع الدافع وهذا ما رأيناه في تعريف "هب" للدافعية (1955).

وقد تبين ان التعامل مع الدافعية يعد محكا ملائما للمفاضلة بين النظريات النفسية في كفاءتها على فهم السلوك وتفسير ذلك .

7 – تبين ان من أهم مظاهر الدافعية العامة،الشعور بأهمية الوقت والتفاني في العمل والسعي نحو الكفاءة في تأدية المهام التي توكل لكل شخص والرغبة المستمرة في الانجاز ،والمثابرة والاستمرارية في العمل لفترات طويلة ومحاولة التغلب على الصعاب التي تواجه الفرد لتحقيق الهدف (عبد اللطيف خليفة ،2000،ص77).

ونلاحظ من هذه المظاهر أنها تعد أبعادا أو مؤشرات أساسية للأفراد ذوي الدافعية العالية .

بداية التنظير في الدافعية:

ان استخدام مصطلح الدافعية في علم النفس ،يرجع من الناحية التاريخية إلى الفرد ادلر Adler الذي بين ان الحاجة للانجاز هي دافع للتعويض مستمد من خبرات الطفولة.

وكما عرض كورت ليفن levin هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح، وذلك قبل استخدام هنري موراي في دراسة له سنة1938 لمصطلح الحاجة للانجاز بوصفه مكونا من مكونات الشخصية.(احمد عبد الخالق ،1992،ص33).

وكان عنوان الدراسة التي قام بها –استكشافات في الشخصية– والتي تعرض فيها لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للانجاز.

لقد تأثر موراي بعلماء التحليل ،وكذلك بعلماء الاجتماع والأجناس وكان عميق التدريب في الطب والبيولوجيا ،وقد جعله هذا التكوين ينظر إلى الإنسان على انه حي ناشط ونام ،وهذا يؤكد على ان فهمنا للسلوك لا ينبغي ان يكون في ضوء مالديه من حاجات او بنية شخصية ،ولكن يجب ان يؤخذ بعين الاعتبار على انه

والمتعلم في الموقف التدريسي داخل الصف للظاهرة التي تحدث فعلا وليس ما يظن المعلم انه حدث آو مفروض أن يحدث (يوسف قطامي وآخرون سنة 1998ص605).

ان ممارسة التفاعل اللفظي وتحليل إبعاده يفيد كل من المعلم والمتعلم والعملية التعليمية ،فالأسلوب الذي يتعامل به المعلم مع طلبته يقرر مواصفات مواطني المستقبل لذلك المجتمع .(احمد أبو هلال سنة 1979ص11).

والعملية التعليمية تتأثر بأسلوب التحليل اللفظي فله فاعلية في وصف السلوك التدريسي داخل الصف ،وفاعليته في تغيير السلوك التدريسي (DEMBO.1991.P196)

لذا فمن أهم الاتجاهات السائدة ألان في تقويم التدريس تحليل التفاعل اللفظي وتحديد أنماطه السائدة داخل الصف الدراسي والإفادة منها في تطوير أداة المعلم من خلال التوجيه والتدريب ،كما يساعد على رصد السلوك التدريسي بطريقة موضوعية (فارعة حسن محمد سنة 1996ص 20).

إن الارتقاء بالأداء التدريسي للمعلم إلى مستوى التمكن بعرض احد أهم الأهداف التربوية المهمة في الوقت الحاضر ويمكن أن يتحقق ذلك إذا زادت فاعلية سلوك التدريس وهذا يستلزم عملية قياس لهذا السلوك داخل حجرة الدراسة في أثناء التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم بغية الوصول إلى أكثر فاعلية ممكنة لسلوك التدريس (محمد أمين المفتي1996 ص16).

ركائز أساسية في عملية التدريس:

عملية التدريس كما اشرنا هي عملية أخد وعطاء وقيام حوار بين قطبي العملية التعليمية فهو إجراءات المخططة التي يتبعه المدرس في تعامله مع المتعلمين بقصد جعل التعلم سهل وميسورا (أحمد اللقاني –برنس رضوان 1986 ص242).

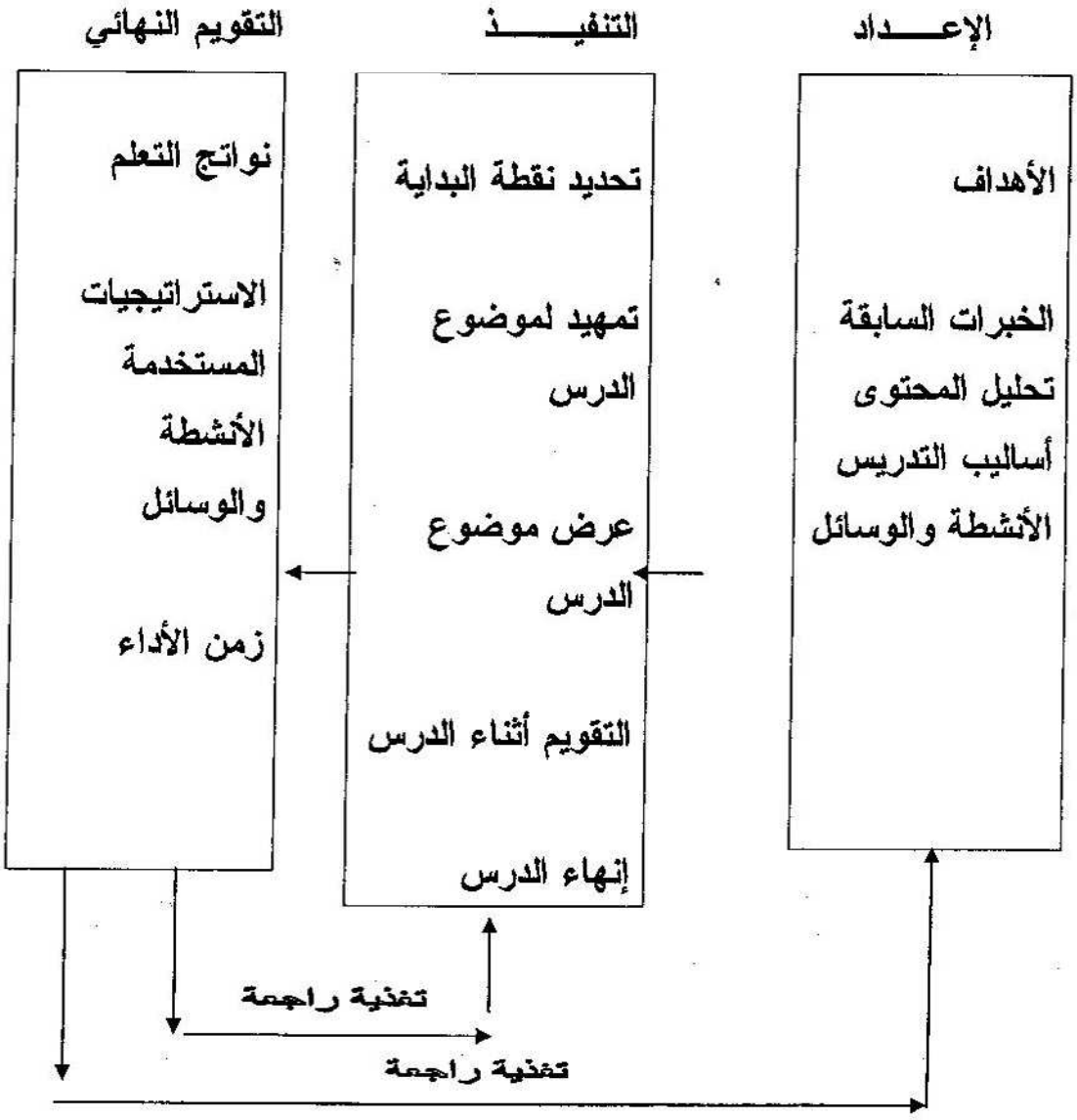
فهو عمل شاق حتى في ظل الظروف الجيدة، وعدم مراعاة احتياجات التلاميذ أو المدرسيين إلى أن تصبح تلك الوظيفة الشاقة من البداية أمرا مستحيلا.

لذا كان الإخفاق مآل أي أسلوب تدريسي يهمل احتياجات المدرس والتلاميذ.

والتدريس قبل أن يكون نشاط تربوي فهو سلوك نابع من الفرد لتحقيق هدف شخصي أو جماعي.

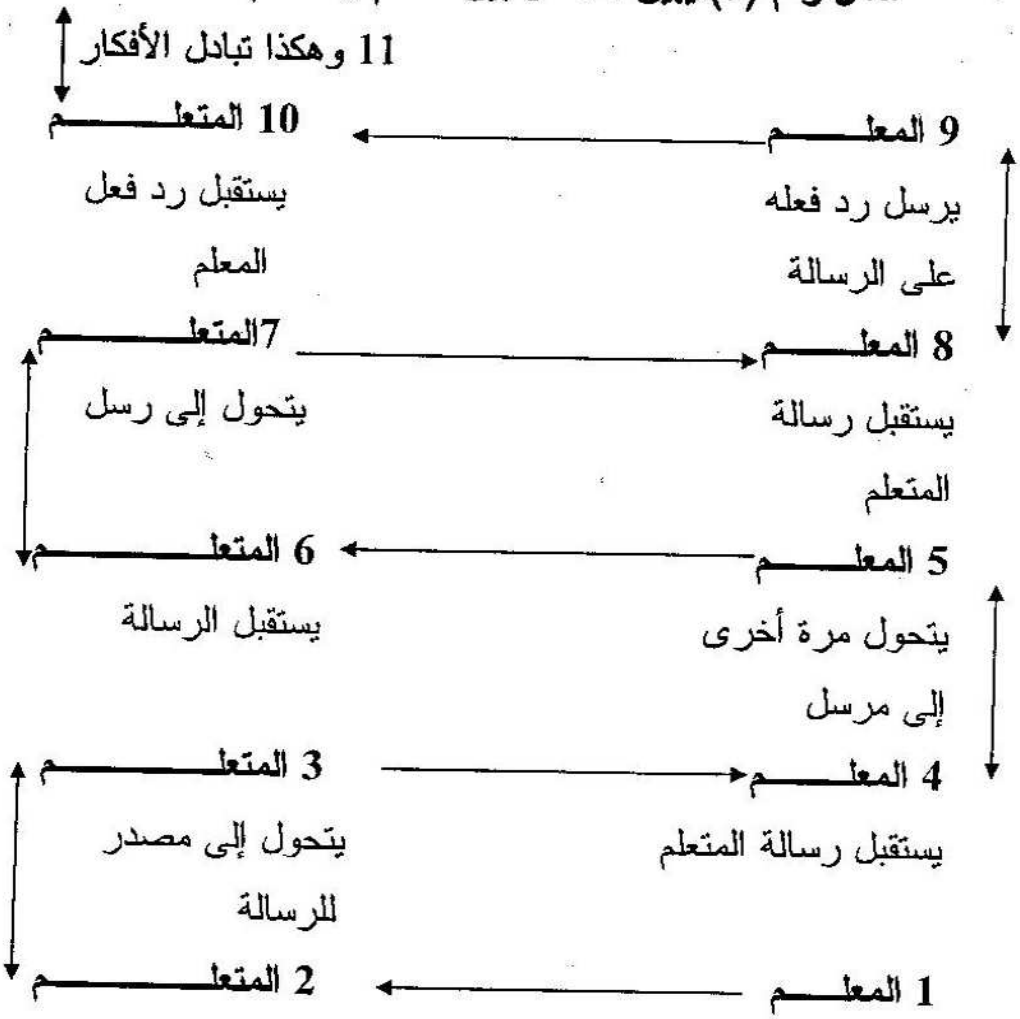
و هو مجموعة من المراحل المتعددة وتتضمن أنشطة كثيرة قبل وإثناء الموقف التدريسي كما يوضحه الشكل التالي:

شكل رقم (4): يبين و يوضح مراحل سير الدرس



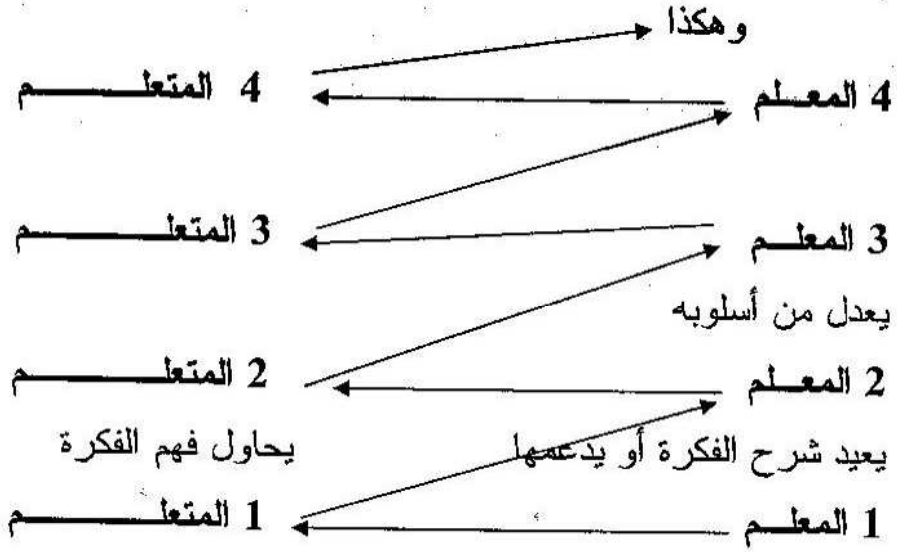
التفاعل من خلال المشاركة وتبادل الأفكار وهو ما يوضحه الشكل التالي :

شكل رقم (5):يبين التفاعل بين المعلم والمتعلم



ويمكن ان نلاحظ من الشكل السابق ان المعلم هو أول من يبدأ بإرسال الرسالة (الدرس)إلى المتعلم ،والمتعلم يستقبلها ،ويحاول فهمها وفك رموزها ،ويتحول بدوره إلى مصدر رسالة ويكون المعلم هو المستقبل لها ،ثم يتحول المعلم إلى مرسل للرسالة ،وهكذا يتفاعلان مع بعضهما ويتبادلان الأفكار من خلال المشاركة.

شكل رقم(6) يمثل التفاعل من خلال عملية التأثير والتأثر(الفعل ورد الفعل)



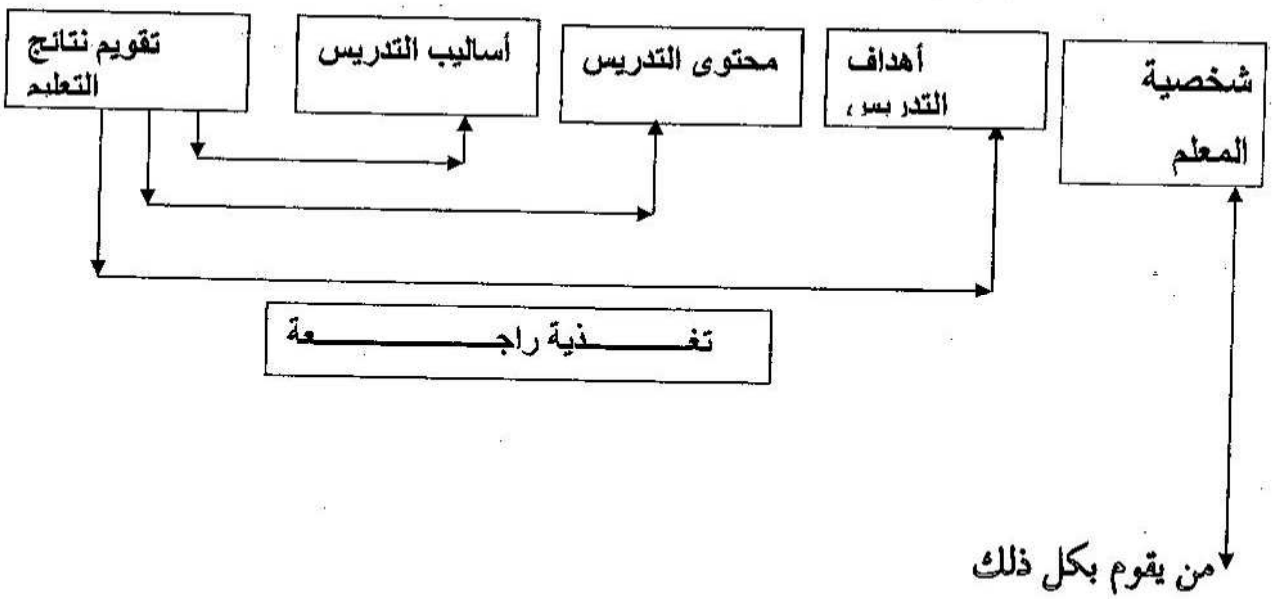
(مجدي عزيز إبراهيم وآخرون 2002 ، ص ص، 8- 11)

يلاحظ مما سبق ان المدرس يرسل رسالة في شكل سؤال وينتظر الإجابة من المتعلم ،وعند عدم فهم الفكرة من طرف المتعلم ،فيعيد شرحها أو يدعمها ثم يرسلها ،والمتعلم يحاول ان يفهمها ،وهكذا فالمدرس هو المرسل والمتعلم هو المستقبل عكس الشكل السابق ،الذي رأينا فيه ان المتعلم يمكن ان يكون مرسلا والمدرس يتحول إلى مستقبل .

مكونات التـــــدريس:

للتدريس عدة مكونات متداخلة ومتفاعلة فيما بينها بحيث يكون من الصعب الفصل بين هذه المكونات : وذلك ما يوضحه الشكل الموالي:

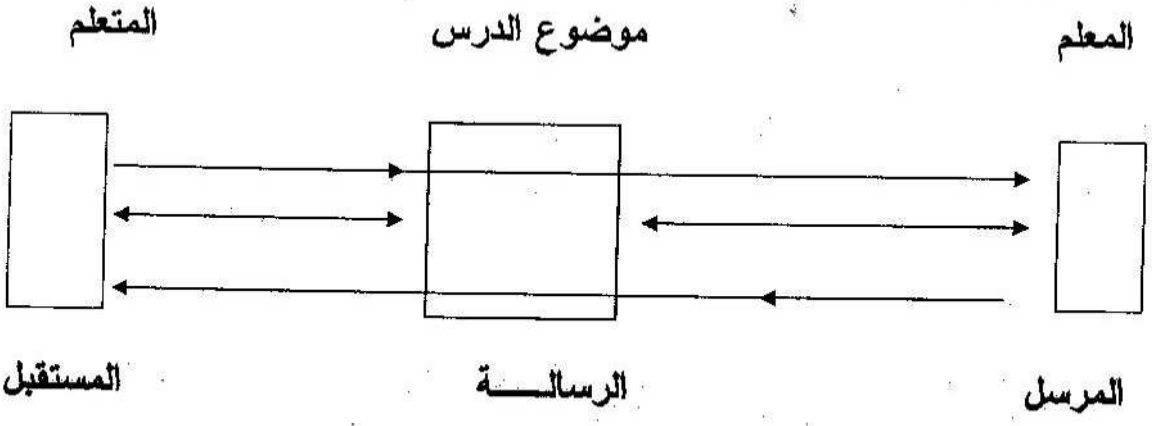
الشكل رقم (7) يبين ويوضح مكونات التدريس



التفاعل بين المعلم والمتعلم:

اشرنا فيما سبق ان التدريس هو نشاط إنساني يقوم في التفاعل بين جميع مجالاته، وهو عملية اخذ وعطاء بين قطبي العملية التعليمية وهو ما يوضحه الشكل الموالي:

شكل رقم (8): التفاعل بين المعلم والمتعلم في بيئة التعليم



وهكذا فالتدريس الجيد هو القائم على النشاط المشترك بين المدرس والمتعلم ،والذي يمكن المتعلم من الوصول إلى المعلومات من خلال نشاطه الذاتي وتحت أشراف المدرس الذي يلعب دور الموجه والمقوم للسلوك،وربما هذا تسعى إليه منظومتنا التربوية من خلال تبديلها لأساليب التدريس بالأهداف إلى بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

ولما كان الشغل الشاغل للتربويين هو بلوغ تدريس جيد وفعال ،كان حرصهم الشديد هو صياغة أسس علمية وموضوعية يقوم عليها التدريس ،ومن بين هذه الأسس نذكر مايلي:

– تحديد الأهداف :ذلك ان التدريس دون تحديد الأهداف هو نشاط عشوائي وارتجالي ،فالأهداف هي نقطة الالتقاء بين المدرس والمتعلم ، وتساعدهما على وضوح الرؤيا والارتقاء بعملية التدريس من خلال تحضير جيد وتنظيم محكم لمراحله المختلفة.

– مراعاة الفروق الفردية : وهو ما يميز جماعة الصف الدراسي وهذا الاختلاف في الشخصيات والقدرات .....، يحتم على المدرسين التعامل مع هذا الوضع بحذر شديد اخذين في ذلك التربية الفارقية التي نادى بها الكثير من التربويين . والمدرس في التربية الفارقية لا يتميز بأنه ناقل للمعلومات بل يصبح منظما لمواقف تعليمية متنوعة.Jean claud et autre;1988p 117

فقد تبين ان الانطوائيين يتعلمون دروسهم بشكل أفضل في المواقف التعليمية الأكثر تنظيما أما المنبسطين يتعلمون بشكل أفضل في المواقف التعليمية الأقل تنظيما.(روث بيرد وجيمس هارتلي، 1992،ص94).

وهنا تبرز بعض الخصائص التي يجب ان تتوفر في المدرس كالذكاء والصحة النفسية التي تمكنه من التوافق مع مختلف المواقف التي يواجهها أثناء قيامه بالتدريس .

– إثارة ميل الطلاب وتحفيزهم عن العمل : فقد ثبت ان قدرة التركيز قد تتناقص مع مرور الوقت إذا لم ينتبه المدرس لذلك ، ويحاول استرجاع تركيز الطالب واهتمامه بالدرس ،ويمكن الاستعانة بوسائل الإيضاح الجذابة او بواسطة الشرح

المشوق والأسلوب الجيد والأسئلة المثيرة لدفعه إلى العمل والمشاركة في الدرس وقد وفرت الدراسات في هذا المجال الكثير من الحلول لهذه المشكلات ،كتقسيم المادة التعليمية والمشاركة الفعالة للمتعلمين من خلال مناقشة فعالة حول موضوع الدرس، واستعمال وسائل وطرائق التدريس الحديثة والمناسبة وبالإضافة إلى تنوعها.(سماح رافع محمد،1976،ص 51).

وبالإضافة إلى ما سبق فقد وضعت الجمعية الأمريكية للتعلم أسس للممارسة التدريسية الجيدة منها :

-1 الممارسة الجيدة تشجع الاتصال بين المدرس والمتعلم ،فهو يساعد على ان يكون الطالب أكثر احتكاكا بمدرسيه .

- 2الممارسة الجيدة تساعد وتشجع التعاون والتبادل ،ويساعد هذا التعاون على تدعيم التعلم لأنه يعتزز أكثر عندما يكون جماعيا.

.(LOUIS ARENLLA ET AUTRES، 1996، P213)

- 3 الممارسة الجيدة هي التي تعطي تغذية راجعة سريعة.لان التدريس الجيد و الناجح هو الذي يقوم على التغذية الراجعة بين ما تعلمه الطالب وما يجب ان يتعلمه وتقييم ما سبق تعلمه ،وترتبط هذه التغذية الراجعة بالتقويم التكويني من خلال ما يدور من نقاش وحوار بين المدرس ومتعلمين من .

وبين المتعلمين من (JOHN D .BRANSFORED AND ALL2001 P140). جهة أخرى.

ويتضح مما سبق ان التدريس عملية معقدة وان نجاحها منوط بالعديد من العناصر واهما العلاقة القائمة بين المتعلم وجماعة الصف من زملائه وكذلك علاقته بالمدرس وبالتفاعل بين المتعلمين فيما بينهم وبين المدرس وكذلك التركيز على طرائق التعلم النشط ويؤخذ بعين الاعتبار التغذية الراجعة والوقت المناسب للتعلم وما تتوقعه هذه الممارسة من تجاوب المتعلمين (JOSEPH R .CODDE .2004 P4)

وللتغذية الراجعة أهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم ولا سيما في المواقف الصفية ، وأهميتها تنبثق من توظيفها في تعديل السلوك وتطويره إلى الأفضل.

إضافة إلى دورها المهم في استثارة الدافعية للتعلم من خلال مساعدة المعلم لطلبته على اكتشاف الإجابات الصحيحة فيثبتها وحذف الإجابات الخاطئة أو إلغاؤها ،وتزويد المعلم لتلاميذه بالتغذية الراجعة يمكن ان يسهم في إسهاما كبيرا في زيادة فاعلية التعلم واندماجه في المواقف والخبرات التعليمية .وهناك خصائص للتغذية الراجعة أهمها :

* الخاصية التعزيزية : وتشكل أهم مرتكز في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، الأمر الذي يساعد على التعلم . وقد ركز احد الباحثين على هذه الخاصية من خلال التغذية الراجعة الفورية في التعليم المبرمج ،حيث يرى ان إشعار الطالب بصحة استجابته يعزز ويزيد من احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة.

* تسهم التغذية الراجعة في إثارة دافعية المتعلم للتعلم ويقبل عليها بشوق ويسهم في النقاش الصفي مما يؤدي إلى تعديل سلوك المتعلم .

*الخاصية الموجهة: وتعمل هذه الخاصية على توجيه الفرد نحو أداءه فتبين له المتقن فيثبته، والأداء غير المتقن فيحذفه، وهي ترفع من مستوى انتباه المتعلم وتزيد من مستوى اهتمامه ودافعتيه للتعلم فيتلافى مواطن الضعف والقصور لديه.

ونلاحظ من كل ما سبق ان التغذية الراجعة تعمل على تثبيت المعاني والارتباطات المطلوبة وتصحح الأخطاء ،وتعدل الفهم الخاطئ وتسهم في مساعدة المتعلم على تكرار السلوك على تكرار السلوك الذي أدى إلى نتائج مرغوبة ، وهذا يزيد من ثقة المتعلم بنفسه ، وبنتائجه التعليمية .

ويجب على المدرسة أن يتقن استعمال التغذية الرابعة لأنها تسهل عليه عملية التدريس وتحديد مواطن الضعف والقوة لديه ونلاحظ أن معظم المدرسين في مدارسنا لايفقهون استعمالها نظرا لعدم توفر الشروط اللازمة ومن أهمها المحتوى يجب الايكون طويل وعدد المتعلمين لايكون كثيرا وما نلاحظه في الواقع هو العكس تماما .

ويجب ان تتصف التغذية الراجعة بالدوام والاستمرارية وكذلك يجب ان تكون في ضوء الأهداف المحدودة وتتصف بالشمولية بحيث أنها تشمل كل عناصر العلمية التعليمية وجميع المتعلمين .

خـــــلاصة الفصل

تم إلقاء الضوء فيما تقدم من هذا الفصل على الإدارة ألصفية من حيث مفهومها ،فتم ملاحظة ان هناك مفهومين تقليدي وحديث ،بحيث أنها تضمنت تحديد الدور لكل من الطالب والمعلم وإيجاد المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها ، وتطرقنا إلى خصائص الإدارة الصفية الناجحة ،والإجراءات العملية لتوجيه الصف الدراسي ومنه انتقلنا إلى أهمية الإدارة الصفية من خلال أنها تشكل عملية تفاعل ايجابي بين المعلم والتلميذ من خلال نشاطات منظمة ومحددة ،واشرنا إلى دور المعلم في الإدارة الصفية وتم تصنيفه إلى تقليدي حسب الفلسفة التقليدية التي تعتمد على التلقين ،ودور حديث حسب الفلسفة الحديثة وتعتمد على التوجيه والإرشاد.

وتم التركيز على خصائص المعلم الناجح والصفات والمهارات التي يجب ان يكون مالكها و التي يجب ان يتصف بها ومن هذه المهارات تم التركيز على طريقة صياغة الأسئلة لما لها من دور مهم في الاتصال لأنها تأخذ أربعة أخماس من وقت المعلم، وكذلك كيفية إثارة الدافعية للتعلم وجعل الطلبة راغبون في الدراسة و تحفيزهم عليها .

ثم انتقلنا إلى التفاعل الصفي من حيث تعريفه وأهميته وأنواعه كما تم الإشارة إلى أداة فلاندرز وأداة جالاوي لما لهذه الأدوات أهمية كبيرة في قياس التفاعل الصفي داخل الغرفة الصفية من قبل المعلم والتلميذ أذانها تعتبرمن الأدوات التي تزود جميع أطراف العملية التعليمية بالتغذية الراجعة وتم التطرق إلى أم ركائز التدريس الجيد.

الفصل الرابع

الدفاعية للإنجاز

تمهيد
مفهوم الدفاعية
تصنيف الدوافع
تعريف الدفاعية للإنجاز
بداية التنظير في الدفاعية
الدافعية للإنجاز في ضوء منحنى التوقع والقيمة
نظرية ماكليلاند
نظرية إتكسون
المعالجات النظرية الجديدة للدفاعية للإنجاز
الدافعية للإنجاز في ضوء التنافر المعرفي
الدافعية للإنجاز في ظل نظرية عزو
قياس الدافعية للإنجاز
بعض محددات الدافعية
الدافعية والتعليم
التطبيقات التربوية للدافعية للإنجاز
العلاقة بين الدافعية للإنجاز والنظرة المستقبلية عند التلاميذ
بعض النتائج التربوية للدراسات عن الدافعية في التعلم
خلاصة الفصل

مـــــفهـــوم الدافـــــعية:

كلمة دافعية motivation جاءت من الكلمة اللاتينية movere والتي تعني يدفع أو يحرك to move في علم النفس ،حيث تشتمل دراسة الدافعية على محاولة تحديد العوامل للفعل أو السلوك(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص68).

* ولقد عرفها لندرلي (1957) على أنها :مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه وتعضده نحو هدف من الأهداف .

ويلاحظ من هذا التعريف أن الدافعية لا تستثير السلوك فحسب بل تتعداه إلى تدعيمه وتوجيهه نحو الهدف .

* وعرفها هب (1955) على أنها مصطلح يشير إلى تحرك السلوك وتنشيطه وخاصة إلى مصادر الطاقة في مجموعة معينة من الاستجابات فترة من الوقت،ومسؤولة عن استمرارية السلوك وتحديد وجهته (إبراهيم قشقوش وآخر،1979،ص9).

* وعرفها محمد مصطفى زيدان بأنها :الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقق التوازن الداخلي،أو تهيء له أحسن تكيف مع البيئة الخارجية . (محمد مصطفى زيدان،1984،ص41).

*وعرفها حسين ياسين طه بأنها :حالة داخلية تنتج عن حاجة ما، وتعمل هذه الحالة على تنشيط أو استثارة السلوك الموجه عادة نحو تحقيق الحاجة المنشطة . (حسين ياسين طه،1990،ص133).

ومن خلال التعاريف المشار إليها نجد أنها تتفق في أن الدافعية تعبر عن تلك القوة أو الطاقة التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق الهدف المرسوم .

وبعد التطرق إلى مفهوم الدافعية نعرج فيما يلي على مفهوم الدافعية للانجاز.

ويمكن أن نشير إلى بعض الفروق بين بعض المصطلحات مثل الدافع – الحاجة – الهدف – الحافز ،فالدافعية Motivation هي مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد للوصول إلى هدف معين ،أما الحاجة Need فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي عند اختلال بعض الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد ،أما الهدف فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه

ويشبع الدافع بالوقت نفسه.وعندما يكون الهدف خارجيا أو مرتبطا بالبيئة الخارجية فيسمى الحافز أو الباعث فالطعام هو الحافز لأنه يشبع دافع الجوع .

فالدافعية هي عبارة عن الحالات الداخلية للعضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق الهدف كما رأينا سابقا.

تصنيف الدوافع:

درج العلماء بغض النظر عن التسمية التي أطلقوها على الدوافع على تقسيمها إلى قسمين ،وهما الدوافع الأولية والدوافع الثانوية أو الدوافع البيولوجية والدوافع النفسية.

ولكن تقسيم الدوافع إلى أولية، وثانوية، قد تكون عملية خادعة أحيانا ،كان يعتقد القارئ أن الأولية أكثر أهمية من الثانوية ،فانه من الأفضل استخدام مصطلح الدوافع البيولوجية،ويقع ضمنها تلك الدوافع التي لها أسس بيولوجية واضحة كالجوع ،العطش،الجنس،والأمومة.

واستخدام مصطلح الدوافع النفسية ،للإشارة إلى تلك الدوافع التي لا يعرف لها بيولوجية واضحة ،كالتملك،الاحترام ،التفوق ،وتتأثر الدوافع النفسية بخبرات التعلم التي يتلقاها ويتعرض لها الفرد في الثقافة التي يعيشها.

فنرى غياب بعض فئات الدوافع عند بعض المجموعات كغياب العدوان عند بعض القبائل البدائية، واختلاف طريقة التعبير عن الدوافع عند أفراد الثقافة الواحدة.

وتلعب الدوافع النفسية دورا هاما في حياة الإنسان يفوق في كثير من الأحيان الدور الذي تلعبه الدوافع البيولوجية ،التي تعتبر سهلة الإشباع إلى حد ما.

فالسلوك المبكر للرضيع يحدد وبشكل كبير،بواسطة حاجات الرضيع البيولوجية،فهو يبكي عندما يجوع ،ولكنه عندما ينمو يبدأ بالبكاء لجلب أمه وسرعان ماتظهر لديه دوافع جديدة يتعلمها عن طريق التفاعل مع الناس الآخرين وبشكل خاص مع والديه ،ومن هذه الدوافع مثلا: التقبل والاستحسان لمن هم حولهم.

(يوسف قطامي، ،201، 2002).

ولقد اقترح عالم النفس الأمريكي ابرهام ماسلو(Maslow(1965-1970 نظرية للدوافع فاقت في شعبيتها وشهرتها أكثر من غيرها من النظريات ،وهي معروفة باسم هرم حاجات ماسلو،ويؤكد في نظريته على حقيقة أن هناك عدد من الحاجات المتباينة وتؤدي دورا أساسيا في دافعية الإنسان

(رونالد.ي،ريجيو،1999،ص229).

وتتفق نظرية ماسلو على الدوافع مع الرأي العام ،حيث يبدوا أن الفرد يجب أن يكون لديه كفايته من الطعام قبل أن يتقدم غالى الأمور الأخرى.

وفيما يلي التنظيم الهرمي للحاجات عند ماسلو:

- 1 الحاجات البيولوجية: ويتضمن هذا المستوى من الحاجات ،الحاجة إلى الطعام والشرب....، وتبرز أهمية هذه الحاجات عند التعرض للحرمان منها حيث تصبح الأولوية في الإشباع بل أنها تحجب غيرها من الحاجات وعندما يتيسر للفرد إشباعها بالشكل المناسب فان دافعتيه تتحرر لتخضع لسيطرة غيرها من الحاجات.

- 2 الحاجة إلى الأمن :وتظهر والشعور بالحماية والطمأنينة بمجرد إشباع وإرضاء الحاجات الفيزيولوجية (ليندال دافيد وف،1983،ص441).وتشتمل على حاجات الأمن الفيزيولوجي (لحاجة إلى السكن الذي يحمي من الأخطار)وحاجات أخرى متصلة بالأمان النفسي مثل حاجات التامين الصحي ،استقراره في عمله وانتظام دخله،وتامين مستقبله،وبمجرد تحقيق هذه الحاجة تظهر حاجات أخرى.

-3 حاجات الحب والانتماء: حيث يسعى الأفراد إلى الحب والى أن يكونوا محبوبين، وهي تتضمنه مشاعر الانتماء إلى مجموعة، وعيش تجارب مشتركة مع الآخرين،

وهذه الحاجة تشكل المحرك الأساسي للدوافع في هذا المستوى، وهي تضم حاجات تقبل الغير والتقبل من الغير، والحب من الغير، ولا يتسنى للفرد إشباع هذه الحاجات إلا في الآخرين، وعند تحقيق هذه الحاجة يطمح الإنسان إلى تحقيق حاجات أخرى.

-4 حاجات تقدير واحترام الذات: هذه المجموعة منة الحاجات تتضمن الحاجة إلى أن يكون الفرد قويا واثقا من قدراته ،والحاجة إلى أن يعترف به الآخرون ،وإشباع

هذه الحاجة يجلب للفرد الثقة بالنفس ،ويبدأ إشباع هذه الحاجة بما يستشعره الفرد من سلوك الغير نحوه ،ولإشباع هذا النوع من الحاجات يوجه الفرد سلوكه نحو إرضاء متطلبات الغير و توقعاتهم ،فيبذل الجهد للقيام بما يتوقع منه أن ينجزه ومن خلال النجاح في عمله يبرز للفرد تقديرا لذاته وقدراته،وتسود حاجة الفرد لاحترام نفسه واحترام الآخرين له ،حيث يرغب الناس في الشعور بقيمتهم في المجتمع والعمل والمنزل ،وعند تحقيق هذه الحاجة يطمح الفرد للسمو بذاته نحو الأعلى وهي تحقيق الذات(ليندال دافيدوف ،1983،ص441).

-5 حاجات تحقيق الذات :عند تامين الحاجات الأخرى ،يسعى الفرد إلى تحقيق ذاته ويجاهد لتحقيق قدراته الكامنة وتحقيق مثلهم العليا عندما تتاح لهم الفرص لاستخدام طاقاتهم وإمكاناتهم ومواهبهم ،ومستوى تحقيق الذات يكون كالتالي:

* تقبل الذات والآخرين

*عفوية الأفكار والدافعية

*الاهتمام بالمشاكل العامة

*تكوين علاقات شخصية عميقة

*النظر بعين ناقدة للثقافة السائدة

-6 حاجات المعرفة: وتظهر هذه الحاجات في الرغبة في الاستكشاف، ومعرفة حقائق الأمور، وحب الاستطلاع، وإيجاد علاقات بين الأشياء والتحليل والتنظيم، ومن مظاهره البحث والتقصي.

-7 الحاجات الجمالية:وتبدو لدى البعض في إقبالهم على الترتيب، والنظافة، والنظام والاتساق سواء في موضوعات الحياة اليومية أو في عملهم.

ونلاحظ أن كثيرا من الدارسين استعمل كلمة الحاجة ويقصد من وراءها الدافعية،كتصنيف ماسلو،وكما رأينا سابقا أن كلمة الحاجة فهي حالة تنشا لدى الكائن الحي عند اختلال بعض الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد.

تعريف الدافعية للانجاز:

تشير الدافعية للانجاز إلى رغبة الفرد للعمل وانجازه بطريقة جيدة وأحسن من الآخرين ،ويشير السيكولوجي دافيد ماكليلاند إلى الدافع للانجاز بأنه:

" الأداء في ضوء مستوى الامتياز،أو مجرد الرغبة في النجاح "(ادواردج موراي ،1988،ص193).

* ويعرف هنري موراي الدافعية للانجاز بأنها: الرغبة في انجاز شيء ما صعب ،وإتقان عمل ما بسرعة واستقلال بقدر الإمكان ،والتغلب على العوائق للوصول إلى مستوى ممتاز من التفوق على الآخرين.(هشام الخولي،2002،ص207) .

* وعرفها أتكنسون Atekenson (1958) بأنها:استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد،ومثابرته في سبيل تحقيق غاية، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع،وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز.(مجدي احمد محمد عبد الله،1988،ص75).

* وعرفها رجاء محمود أبو العلاء(1982) بأنها :حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجهه ونشاطه نحو التخطيط للعمل ،بما يحقق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد .(عبد الرحمن بن بريكة ،1995،ص139).

* وعرفها أيضا فاروق عبد الفتاح (1987) بأنها:الرغبة المستمرة للسعي إلى النجاح و انجاز أعمال صعبة ،والتغلب على العقبات ،بكفاءة علية اقل قدر ممكن من الجهد والوقت،وبأفضل مستوى من الأداء(مصطفى باهي وآخرون ،1999،ص24).

ومن خلال هذه التعاريف يمكن ملاحظة أنها تتفق جميعا على ان الدافعية للانجاز هي القدرة على توجيه الأفكار والسيطرة على البيئة والسرعة في الأداء و الانجاز بشكل أفضل من الآخرين .

ومن خلال بيان مفهوم الدافعية تبين لنا ان هناك العديد من التعريفات التي قدمها الباحثون لهذا المفهوم فقد أحصى كلنجيا،كلنجيا a.m.kleinginna et p.r kleingenna. ثمانية وتسعون تعريفا.

وقد حاول بعض الباحثين مثل أتكنسون التمييز بين مفهوم الدافع motive ومفهوم الدافعية motivation ،على أساس ان الدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبذل مجهود والسعي لتحقيق هدف معين ،أما في حالة تحول هذا الاستعداد او الميل إلى حيز التحقيق الفعلي فان ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة ،وعلى الرغم من محاولة التمييز بين المصطلحين ،فانه لا يوجد ما يبرر الفصل بينهما ،ويستخدم مفهوم الدافع كمرادف لمفهوم الدافعية، وان كانت الدافعية هي الأكثر شيوعا (عبد اللطيف خليفة ،2000،ص67).

وقد أوضح محي الدين حسين (1988) :أن تعدد تعريفات الدافعية واختلافها يرجع إلى عدة اعتبارات أهمها:

- اختلاف طريقة التعامل مع هذا المفهوم ،فهناك من الباحثين من يركز على محدداته ،في حين يركز البعض الأخر على النتائج المترتبة عنه .
- تضمن او احتواء هذا المفهوم لمفاهيم أخرى متعلقة به ،وتعامل الباحثين على أنها ذات معنى واحد ،بينما يؤكد آخرون على اختلافها في المعنى ،ومن أمثلتها : الحاجة ،الحافز ،الباعث ، الاستثارة ....الخ.
- تركيز بعض المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها ،فهناك من يركز على التوتر العضلي – او معدل النبض – التنفس،وهناك من يركز على كيفية التعامل مع الأهداف المنوطة بها ،كإشباع حاجاته الملحة مثلا ،ويعود هذا الاختلاف لتوجهاتهم النظرية(محي الدين حسين،1988،ص6).

وقد بين كل من وبنبر جر و ماكليلاند (1985) من خلال استعراضهما للتوجيهات النظرية المختلفة في مجال الدافعية ، أن هناك منحنين للتعامل مع مفهوم الدافعية

ـ المنحى الأول : هو المنحى المستمد من نظرية ماكليلاند واتكنسون ، ويرى أصحاب هذا التوجه أن الدافعية تقوم على أساس وجداني ، وان لكل دافع حالة وجدانية خاصة به ، وافترضوا أن للدافع أثارا بعيدة المدى على السلوك ، وأن تأثيرها يتزايد بالنسبة للسلوك غير المقيد ، مقارنة بالسلوك المقيد .

ـ المنحى الثاني : ويتمثل في النماذج المعرفية للدافعية : Cognitive models والتي تقوم على مخطط الذات Self schemaوينظر إليه أصحابه إلى أن الدافعية

باعتبارها ظاهرة معرفية ، ومن بين هذه النماذج المعرفية ، نجد نموذج كارفر وشير Carver and scheirعن الذوات العامة والخاصة ، حيث يتم النظر إلى الدافعية على أساس ان الذات أكثر ارتباط بالنموذج المعرفي ، وطبقاً لهذا النموذج فإن أفضل فهم للدافعية ، يتم من خلال مفاهيم معالجة المعلومات ، وكذلك أن الذات هي أكثر الجوانب أهمية في تشغيل ومعالجة المعلومات .

كما أنه يمكن تقويم وتنشيط مخطط الذات نظرا لأهميته في التأثير على السلوك ويتبين في هذا النموذج أن الذات متعددة الأبعاد ،وهما كما يلي:

الذات العامة : وهي التي تنشط في المواقف الاجتماعية وتمتد لتوجيه سلوكنا أو تستجيب لتوجيهات الآخرين .

أما الذات الخاصة : فهي داخلية وتشمل الجوانب الشخصية متضمنة في الشعور أو الوعي الذاتي . (عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص 72).وفي توجه آخر، نجد نموذج ماركوس وكانتور , Markus cantor بحيث يركز هذا النموذج على الذات في تفاعلها مع البيئة أكثر من معالجة المعلومات ، ويقوم على أساس معرفة الفرد لنفسه .

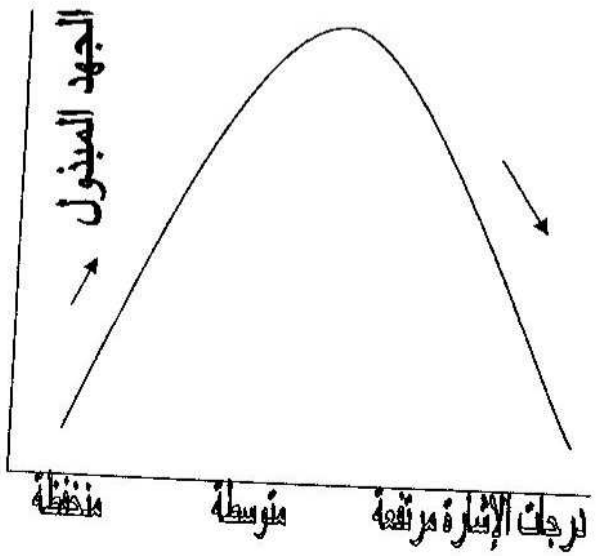
وبالرغم من الاختلاف بين المنحنين السابقين ، إلا أنه يمكن القول بوجود عدد من السمات التي يتسم بها أي تعريف يقدم للدافعية منها :

1- **الدافعية وظيفة تنشيطية:** فهي تعمل على تعبئة الطاقة لدى الفرد وتحفزه نحو الهدف، وتستمر هذه الطاقة إلى ان يشبع الفرد حاجته أو يحقق هدفه ، وإذا زادت الدافعية عن حدها ،فإنها تعوق الأداء أكثر مما تيسره ،لان درجة الاضطراب والقلق تزداد مع زيادتها ،فقد تبين ان العلاقة بين الدافعية العامة والأداء تأخذ شكل حرف " U "مقلوب بمعنى تميز ذوي الأداء المرتفع بدرجة متوسطة من الدافعية ،ويمكن القول ان المستوى المتوسط من الدافعية هو أفضل المستويات التي يكون الفرد خلاله على درجة ملائمة من اليقظة للقيام بأعماله.

(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص75).

ونقص الدافعية يؤدي إلى الملل. ويمثل ديسكو dececco العلاقة بين درجة الدافعية والجهد المبذول من قبل الشخص ،كما هو مبين في الشكل التالي:

شكل يمثل العلاقة بين درجة الاستثارة والجهد المبذول
(خويلد اسماء ، 2005 / ص 15)



ونستنتج ان المتوسط من الدافعية او الاستثارة هو أحسن المستويات التي يكون الفرد من خلالها على درجة ملائمة من هذه اليقظة والانتباه للقيام بأعماله.
ولكن لا يمكن تعميم هذه النتيجة ،فقد تبين من خلال عدد من الأبحاث العلاقة القوية الموجبة بين الدرجة العالية للدافعية ومستوى الأداء الإبداعي المميز(محي الدين حسين ،1977،ص11).

2- للدافعية وظيفة توجيهية directive:فهي تعمل كمخطط للسلوك إلى ما ينوي القيام به نحو تحقيق الهدف ،وهذا ما أوضحه ميلر وآخرونMiller and all في نظرية الموجهة نحو الهدف ،أي ان الفرد يقوم بالمقارنة بين البيئة والهدف ،ومن ثم معالجة البيئة من اجل التقليل من التفاوت بينها وبين الهدف ،ثم يختبر مرة أخرى التفاوت بينهما ،ثم يسعى بعد ذلك ويجاهد لتحقيق الهدف (محي الدين توق وآخرون ،2002،ص233).
ولان الدافعية توجه سلوك الفرد إلى الهدف ،والعمل على تحقيق الأهداف ،ومن أمثلة ذلك كيف توجه الدوافع السلوك ؟ والجواب كما يلي :

فقد درس لا ذاروس وآخرون (1953) هذه الظاهرة ،وتوصلوا إلى نتائج :هي ان الاشخاص في حالة الجوع الشديد يتعرفون على صور الطعام ومثيراته أسرع مايتعرفون صور الأشياء الأخرى (إبراهيم قشقوش ،وأخر،1979،ص10).

ويعني ذلك ان دواعينا توجه انتباهنا إلى أمور محددة ،وتصرفنا على أمور أخرى ،لأنها توجه نشاطنا نحو تحقيق الأهداف .

3 – ومن وظائف الدافعية كذلك ،أنها تعمل كتوجه عام لدى الفرد ،وهناك من يميز بين التوجه الثابت والتوجه الدينامي ،كما ان هناك من يميز بين توجه الفعل وتوجه الحالة ،حيث يكون الفرد ديناميكيا في حالة وجود ضغوط من البيئة نحو السلوك الفعلي المناسب لمتطلبات البيئة (عبد اللطيف خليفة ،2000،ص76).

4 – تفاوت الأفراد في مستوى الدافعية ،لأنها تتأثر بالعديد من العوامل سواء منها الداخلية مثل :الاهتمامات والقيم ،او الخارجية مثل :البيئة التي يعيش فيها الفرد،فان خبرته والسياق الاجتماعي الذي يعيش فيه يحددان مدى تعبئته لطاقته لاتجاه او لآخر(محي الدين حسين ،1988،ص7).

5 – وهناك من نظر إلى الدافعية العامة ،بأنها تعني لدى الفرد التغلب على العقبات ومواجهة التحديات الصعبة ،والتفاني والمثابرة في العمل ،وتوجد هناك فروق بين الأفراد في إمكانية الاستمرار في بذل الجهد ومقاومة العقبات والمشكلات من اجل تحقيق الهدف ،ويمكن للفرد ان يغير مسار الهدف ،إذا رأى عدم جدوى الطريق الذي يسلكه ،بأنه لايوصله للهدف المنشود ،ومعنى ذلك ان الفرد يتحكم في دوافعه ويوجهها نحو الأهداف المرغوب فيها (عبد اللطيف خليفة ،2000،ص76).

6 – ويمكن الاستنتاج مما سبق ان مفهوم الدافعية يحتوي على شقين أساسيين: أولهما النشاط أو الطاقة العامة، وثانيهما هو استقطاب هذا النشاط في اتجاه معين. بحيث انه يوظف لخدمة هدف معين ،فاتجاه الدافع من الطالب صوب هدف بعينه ،هو الذي يعطي للدافعية مسماها ،والسعي إلى التفوق هو الذي يمكننا ان نفترض ان لديه دافعية للانجاز(محي الدين حسين ،1988،ص8).

نفسها،وحاول علماء آخرون بناء أداة جديدة تتخطى هذه الصعوبات سواء من حيث الصدق أو الثبات أو طريقة الاستعمال والتصحيح(أسماء خويلد،2005،ص30).

ونتعرض في مايلي لأساليب أخرى لقياس الدافعية.

الملاحظة:

تعتمد الملاحظة على تحديد قائمة لأنواع السلوك التي تتضمن الدافعية للانجاز ،ثم ملاحظة الباحث للمفحوصين ،وحساب تكرار السلوكيات المحددة في القائمة وذلك في فترة زمنية محددة .

تقييم الآخرين:

يعتمد هذا الأسلوب لقياس الدافعية للانجاز على اللجوء إلى من لديهم خبرة واحتكاك بالشخص المفحوص ،ويطلب منهم تقييم الآخرين فيما يخص مجموعة من الخصائص التي تتضمنها الدافعية للانجاز (عبد الحفيظ مقدم،1997،ص170).

وهذه الأساليب لقياس الدافعية قد لاتصل إلى نسبة ثبات وصدق عالية ،فهي تتأثر بالذاتية ،ولا تعبر نتائجها عن حقيقة السلوك الذي يصدر عن المفحوص.

المقاييس الموضوعية:

بعد النقائص والصعوبات التي واجهت الباحثين في المقاييس السابقة اتجه الباحثون إلى إعداد مقاييس أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافعية ،وهذه المقاييس بعضها لقياس الدافعية للانجاز لدى الأطفال مثل مقياس وينر1970Weiner ،وبعضها صمم لقياس الدافع للانجاز لدى الكبار مثل مقياس مهرا بيان عن الميل للانجاز1968 Mehrabian ومقياس هيرمانز1970Hermans(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص100).

وقام سميث(1973) بتصميم استبيان لقياس الدافع للانجاز لدى الراشدين ،ويتكون في مرحلته الأولى من 103 سؤالا،وبقيت منه عشر عبارات الأكثر قدرة على التمييز بين الأفراد من حيث الدافعية للانجاز ،وتحقق الباحث من صدق وثبات الاستبيان بأكثر من طريقة وحصل على نتائج مرضية (إبراهيم قشقوش وأخر ،1979،ص94) .

يعيش في الوسط والبيئة ،ويؤثر فيها ويتأثر بها، ويمكن ان توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجات وإشباعها. كما يمكنها ان تكون مليئة بالحواجز التي تعوق السلوك الموجه نحو إشباع الحاجات(خويلد أسماء ،2005،ص17).

ان مفهوم الحاجة للانجاز بدا يتبلور عند موراي في إطار المحاولات لوصف السلوك وتفسيره ،حيث يؤكد ان تصوره للشخصية ولمتغيراتها يتجه نحو الجوانب الدينامية للشخصية ،ومن هنا كان تصور موراي للشخصية ،هو فكرة التنظيم الهرمي للحاجات او الدوافع الإنسانية بأنها نفسية المنشأ(إبراهيم قشقوش وآخر،1979،ص25).

ويمكن ان نميز في نظرية موراي 40 حاجة تقريبا من بينها الحاجات النفسية وعددها 20 منها الحاجة للانجاز التي يعرفها على أنها :(حرص الفرد على تحقيق الأشياء التي يراها الآخرون صعبة ،كالسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء والاستقلالية والتغلب على العقبات وبلوغ معايير الامتياز ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم) (مصطفى باهي وآخر،1998،ص22).

فتعريف موراي للحاجة للانجاز يشير إلى الحرص متضمنا معنى الإتقان آخذا الطموح في الاعتبار وفهم الفرد لنفسه ،ويركز تعريف موراي على عاملين مهمين ،يتناول الأول الإتقان مع الأهمية في توفير رغبة لدى الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل الجهد أملا في تحقيق النجاح ،إما العامل الثاني فيتمثل في السرعة نظرا لتقدير أهمية الوقت بالنسبة للشخص المنجز(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص89).

ويمكن ان نستخلص من هذا أن موراي قدم عدة عبارات يمكن استخدامها في بناء الاختبارات التي نقيس بواسطتها الانجاز مثل البنود او العبارات التالية :

- إني أتوق إلى بذل مجهود أعظم دائما بواسطة طموح لا ينطفئ.
- شعوري بالأمن في المستقبل، واحترامي لذاتي يتوقفان على تحقيقي لعمل عظيم.
- اشعر بروح المنافسة في معظم نشاطاتي .

وتوجد هناك عبارات أخرى ترتبط بجوانب عاطفية لها علاقة بالانجاز وفقا لموراي دائما نذكر من بينها مايلي:

لا نخاف من الموت ،لكن نخاف الموت فقرا(الحاجة للاعتراف)
ان تكون إنسانا عظيما يجب ان تقف وحدك(الحاجة للاستقلال)
ان يحكم الإنسان في جهنم أفضل له من ان يخدم في الجنة (الحاجة للسيطرة)
ويتضح مما سبق ان تصنيف موراي للدوافع قد بين أن طبيعة هذه المكونات للدافعية لها أكثر من منظور،الأمر الذي ساعد الباحثين في الدافعية من بعده، سواء من حيث التنظير أو التجريب ،والقياس ،وقد اشتملت نظرية موراي على جوانب من الضعف تمثلت في المخاطرة بتفسيرات خاطئة ،ولعل هذا ما دفع موراي إلى تعديل نظريته عدة مرات ،كما انعكس هذا التطور في نظرية موراي في بنائه وتطويره لأداة هي الآن أكثر الأدوات استعمالا في مجال قياس الشخصية ،وهي اختبار تفهم الموضوع الذي يدل على ان للدافعية تأثير على الاستجابات الأسقاطية (إبراهيم قشقوش وآخر،1979،ص).

الدافعية للانجاز في ضوء منحى القيمة والتوقع:

لقد برزت أهمية منحى التوقع – القيمة لدى العديد من الباحثين في مجلات عديدة :حيث أشار كارتز (1968) إلى أهميته في تفسير انخفاض سلوك الانجاز لدى الجماعات الأقلية نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الانجاز،وان هذه التوقعات المنخفضة يترتب عليها الافتقاد غالى النماذج الناجحة التي يقتدي بها الأطفال في بناء نسق توقعاتهم والعجز عن مواجهة المشكلات الصعبة .

وبوجه عام ،كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الانجاز ضئيلة ومحدودة ،تناقص السلوك الموجه نحو الانجاز ،ويمثل هذا التصور تطبيقا لاطار التوقع – القيمة في فهم الدافعية للانجاز والسلوك الموجه نحو الانجاز.

حيث يمكن الاستفادة منه في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس، فالمكافأة التي يحصل عليها الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء، فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل، وبذل المزيد من الجهد.

ولمعرفة السلوك الموجه نحو الانجاز يجب معرفة كل من :

دافعية الفرد وحاجته للانجاز.

توقعه بقدرته على الانجاز في موقف معين .
مع الأخذ بعين الاعتبار ان هناك تفاعلا بين المتغيرين ،وهذا ما تناوله احد أهم الممثلين لهذا المنحى ، وهما دافيد ماكليلاند D- Mcclelland وجون أتكنسون-J atkinson(1974)وقد ارتبطت الدراسات المنظمة في هذا المجال بإسهاماتهما، وهو ما أصبح يعرف بنموذج أتكنسون – ماكليلاند في الدافعية للانجاز (عبد اللطيف خليفة ،2000،ص108). وفي مايلي نعرض نظرية كل منهما .

1/ نظرية ماكليلاند1953:

اخذ ماكليلاند يسعى لاستكمال الجهود بعد موراي ،فقد واصل البحوث التجريبية مستعينا باختبار تفهم الموضوع ،ويقوم تصوره للدافعية للانجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة المتعة بالحاجة للانجاز ،فقد أشار إلى انه إذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فانه يميل للأداء .
وإما إذا حدث له نوع من الفشل ،وتكونت له بعض الخبرات السلبية ،فانه سينشأ دافع لتحاشي الفشل.
ونستنتج مما سبق ان في الظروف الملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل،ومثال ذلك : إذا كان موقف المنافسة هاديا لتدعيم الكفاح والانجاز ،فان الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ،ويتفانى في هذا الموقف.
ولعل من أهم المعالم المميزة لجهود ماكليلاند هي أنها ركزت في بحوثها على متغير دافعي واحد ،وهو دافع الانجاز ،وبرزت ضمن نموذج يشمل ثلاثة نماذج و هي :
– دافع النفوذ :ويقصد به ميل الاشخاص إلى ممارسة الرقابة القوية والسعي للحصول على فرص كسب المركز أي المواقع القيادية ،فالأفراد الذين يتمتعون بقدر كبير من الحاجة إلى السلطة يكونون مدفوعين إلى الحصول على النفوذ والمكانة. (رونا لدي ريجيو ،1999،ص233).

– دافع الانتماء :ويعني رغبة الفرد في ان يكون محبوبا ومقبولا لدى الآخرين ويميل إلى تحقيق علاقات صداقة مع الآخرين ،ويتحسس من رفض الجماعة له.(خويلد أسماء ،2005،ص21).

– دافع الانجاز :ومفاده ان الاشخاص يتوقعون النجاح ويخشون الفشل ،ويبحثون عن حل لمشكلات التحدي والتفوق ،وهؤلاء في نظر ماكليلاند يتحلون بجملة من المميزات التي تساعدهم على تحمل المسؤولية ،واتخاذ القرارات وحل المشكلات (ناصر العدلي ،1995،ص163).أي ان الأفراد الذين لديهم حاجة عالية إلى الانجاز، هم الذين يتوقون ويتطلعون إلى الأعمال التي تتضمن نوعا من التحدي والصعوبة ،فهم مدفوعون برغبة إلى التفوق في العمل وحل المشكلات،والتميز في الأداء.

وقد أطلق على هذا التصور بأنه نموذج الاستثارة الانفعالية ،حيث يبين ان الدافع هو عبارة عن ارتباط وجداني قوي ،يتميز بوجود فعل توقعي تجاه الهدف ،وهذه الاستجابة التوقعية تقوم على وجود ارتباط بين أمارات معينة وبين اللذة والألم(إبراهيم قشقوش وآخر،1979،ص39).

وهذا يعني انه إذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فانه يميل إلى مواصلتها .أما إذا حدث نوع من الفشل ،فانه ينشا عنه دافع لتحاشي الفشل ،وقد بين كورمان Korman 1974 أن تصور ماكليلاند للدافعية للانجاز،له أهمية كبيرة لسببين:

السبب الأول:

انه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للانجاز لدى بعض الأفراد ،وانخفاضها لدى البعض الآخر.

بحيث إذ علمنا من صفات الشخص انه عالي الانجاز ،سيسمح لنا بتنمية أو استثارة بعض هذه الصفات في الأفراد الأقل اتجاه إلى الانجاز ،عن طريق برامج تدريبية ملائمة لهم بهدف تحسين الدافعية لديهم .

حيث ثمة مخرجات أو نتائج الانجاز لها أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الايجابي أو السلبي على الأفراد،فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية ،أما إذا كان سلبيا

انخفضت الدافعية ،ومثل هذا التصور،قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للانجاز،والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل معين في مواقف الانجاز بالمقارنة مع غيرهم (عبد اللطيف خليفة ،2000،ص109).

وقد تبين لماكليلاند من خلال دراساته،أن القدرات الأكاديمية ،واختبارات المعرفة،وحتى الشهادات لا تسمح بالتنبؤ أو بتوقع الأداء الجيد للعمل ،وضاف أن بعض الكفاءات لها طابع تنبئي للأداء الجيد والانجاز أفضل من غيرها ،ولهذا صنفها في أبعاد هي:

-المهارات: وهي تناسب إثبات خبرة ما عن طريق السلوك.

-المعارف: وهي التي يمتلكها الفرد في مجال معين .

-السلوكيات: وتشمل ادراكات الذات التي تميل إلى اتجاهات قيم ،صورة الذات.

-السمات :وهي صفات الشخصية التي تؤدي إلى تصرف الفرد بشكل ما مثل : المواظبة،المثابرة ،القابلية للتكيف.(خويلد أسماء ،2005،ص22).

السبب الثاني: لأهمية تصور ماكليلاند للدافعية للانجاز

استخدام ماكليلاند فروضا تجريبية وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالدافعية للإنجاز في بعض المجتمعات ، حيث افترض وجود علاقة متبادلة بين الدافعية للإنجاز عند الأفراد وبين الإنجاز الاقتصادي ، وعليه فإن ظهور الدافعية للإنجاز في بلد ما يسبق التقدم الاقتصادي له .

والمنطلق الأساسي لخلفية هذا الجانب يمكن تحديده فيما يلي :

ـ هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الإنجاز من خبرات مرضية بالنسبة لهم .

ـ يميل الأفراد ذووا الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة مقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة.

وقد امتدت أعمال ماكليلاند من دراسة المهام المعملية إلى البيئة الطبيعية ، ودراسة المشكلات الاجتماعية ، لكي يدعم نظريته من خلال دراسته للنمو الاقتصادي في علاقته بمستوى الإنجاز لدى بعض المجتمعات ، وأوضح ماكليلاند في هذا الشأن ، أن النمو الاقتصادي للأمم يعتمد على نجاح المجتمع وتقدمه على عدد الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 110)

والجدير بالذكر أن ماكليلاند هو أول من فكر في تصميم برامج لتنمية الدافعية للإنجاز وقد بدا برنامجه في ميدان الإدارة ثم انتقل إلى التربية (صفاء الأعسر،1988 ص 175).

وقد وضع ماكليلاند عام 1969 برنامجا لتنمية الدافعية للإنجاز لدى الأطفال ، سواء كانت أسبابها راجعة إلى سوء العلاقة بين الآباء والأبناء ، أم انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ، وأسفر ظهور هذا البرنامج على نشر عدد كبير من البرامج التي أثبتت نجاحها في إشارة الدافعية

(أحمد عبد الخالق وآخر ، 1992 ، ص 171) .

ومن خلال ماسبق يمكن لنا أن نستخلص بعض نقاط الاختلاف بين موراي و ماكليلاند منها :

ـ إطلاق الدافع للإنجاز على ماأسماه موراي ن الحاجة للإنجاز ، ولكنها لم يختلفا في المفهوم في حد ذاته .

ـ وضع ماكليلاند نظاما مختلفا لتحليل القصص ، يختلف عن الذي وضعه موراي .

ـ ويرى ماكليلاند أن دافع الإنجاز هو تكوين فرضي يعني الشعور أو الوجدان المرتبط بالأداء وان هذا الشعور يعكس شقين هما : الأمل في النجاح والخوف من الفشل أثناء سعي الفرد لبذل أقصى جهده من أجل النجاح وبلوغ المستوى الأفضل (خويلد أسماء ، 2005، ص 24)

ولقد لقى هذا المنحى المبني على التوقع ـ القيمة ، مزيدا من التطور على يد جون أتكنسون وهذا ماسنتعرض له في مايلي :

نظرية أتكنسون 1964

يعتبر أتكنسون أحد تلاميذ ماكليلاند الذين سايروا أعماله وساعدوه على تطويرها فقد ارتبط اسمه بالمدرسة الثانية التي اهتمت بدراسة الدافع . ولقد اتسمت نظرية أتكنسون بعدة ملامح تميزها عن نظرية ماكليلاند ، فقد ركز أتكنسون على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية المركبة لمواقف الحياة التي تناولها ماكليلاند .

وقد تميز كذلك بأنه أسس نظريته في ضوء كل من الشخصية وعلم النفس التجريبي (عبد اللطيف خليفة، 2000، ص113)

وفي كتابه "مدخل للدافعية " عام 1964 ، ونظرية الدافعية للانجاز عام 1966 وضع نظرية الدافعية للانجاز في إطار منحى التوقع ــ القيمة ، متأثرا بمبادئ نظرية الشخصية ، وعلم النفس التجريبي ، متبعاً في ذلك توجيهات كل من تولمان ، وكيرت لفين ، وافترض دور الصراع بين الدافعية للإنجاز ، والخوف من الفشل . (إبراهيم قشقوش ، 1979 ، ص39) .

ومن خلال هذا التصور يبين أتكنسون العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة وأشار إلى أربعة عوامل تحددها.

عاملان متعلقان بخصال الفرد ، وعاملان متعلقان بخصائص العمل المراد إنجازه وفي مايلي الخصال المتعلقة بالفرد :

ــ لقد قسم أتكنسون الأفراد في الأول بارتفاع الدافعية للإنجاز بدرجة أكبر من الخوف من الفشل .

أما أفراد النمط الثاني فهم عكس النمط الأول، بحيث أنهم يتميزون بارتفاع الخوف من الفشل مقارنة بالحاجة للإنجاز.

ويتفاعل كل من مستوى الحاجة للانجاز ومستوى الخوف من الفشل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(3) يمثل : النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للانجاز

النمط	مستوى الحاجة للانجاز	مستوى القلق من الفشل
الدافعية للانجاز والنجاح اكبر من الدافع لتحاشي الفشل.	مرتفع	منخفض
الدافع لتحاشي الفشل اكبر من الدافع للانجاز والنجاح.	منخفض	مرتفع

(عبد اللطيف خليفة، 2000،ص114) .

ونستنتج من الجدول أعلاه انه لا يوجد فرد يتمتع بنفس القدر من النمطين،فالأفراد المرتفعون في الدافعية للانجاز،يتوقع أن يظهروا الانجاز الموجه نحو النشاط لان قلقهم من الفشل محدود ،أما الأفراد المنخفضين في الدافعية للانجاز فيتوقع أن لا يوجد النشاط المنجز لديهم أو يوجد بدرجة اقل لافتقادهم للدافعية للانجاز وسيطرة القلق والخوف من الفشل عليهم.

أما الخصال المتعلقة بالعمل أو المهمة، فهناك عاملين آخرين متعلقين بالمهمة وهما:

-العامل الأول: احتمالية النجاح ويشير إلى الصعوبة المدركة للمهمة أو العمل.

-العامل الثاني: ويمثل الباعث للنجاح في المهمة، ويقصد به الاهتمام الداخلي أو الذاتي لأي مهمة بالنسبة للشخص، وقد افترض أتكنسون إن هذا الباعث يكون مرتفعا عندما تتزايد صعوبة المهمة والعكس في حالة سهولتها.

وقد قدم أتكنسون معادلات دقيقة تلخص العلاقة بين العوامل المحددة للدافعية للانجاز سواء ما تعلق منها بالميل لتحقيق النجاح أو الميل لتحاشي الفشل، وذلك كما يلي :

الميل لتحقيق النجاح :

ويشير إلى دافعية الدخول أو البدء في موقف الانجاز،ويتحدد بثلاثة عوامل عبر عنها أتكنسون في المعادلة التالية:

(الميل إلى النجاح = الدافع لبلوغ النجاح × احتمالية النجاح× قيمة الباعث للنجاح)

ويتضح من المعادلة أن الميل للنجاح هو محصلة العوامل الثلاثة حيث أن :

الدافع لبلوغ النجاح : ويتم تقديره بالاعتماد على اختبار تفهم الموضوع:TAT

احتمالية النجاح:وهو اعتقاد الشخص وتوقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمته.

- العامل الثالث: قيمة الباعث للنجاح في أداء مهمة ما.

الميل إلى تحاشي الفشل :

ويشير إلى أن الأفراد الموجهين بدافع الميل إلى تحاشي الفشل يدخلون الموقف ولديهم مشاعر القلق والخوف من الفشل والميل على تحاشي الفشل يكف قيمة الباعث للنجاح وقد حددها أتكنسون في معادلة موازية للمعادلة السابقة:

(الميل لتحاشي الفشل =الدافع لتحاشي الفشل ×احتمالي الفشل× قيمة الباعث للفشل)

ويتضح من المعادلة أن الميل لتحاشي الفشل هو محصلة العوامل الثلاثة:

العامل الأول :الدافع إلى تحاشي الفشل ويتم تحديده بالدرجة على استخبار قلق الاختبار .

العامل الثاني: احتمالية الفشل

العامل الثالث: قيمة الباعث للفشل ويأخذ دائما رقما ومنه فان قيمة الميل إلى تحاشي الفشل تكون دائما سلبية.

ولتقدير ناتج أو محصلة الدافعية للانجاز فنحن بحاجة إلى تقدير كل من:

- الميل إلى بلوغ النجاح
- الميل إلى تحاشي الفشل

ومنه فان(**محصلة الدافعية للانجاز=الميل إلى النجاح + الميل إلى تحاشي الفشل)**
(عبد اللطيف خليفة، 2000،ص121)

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن كلا الميلين يستثار في مواقف انجازيه ،ولكن يختلف عند الأفراد ،فمنهم من يكون عنده الميل إلى النجاح كبيرا ،ففي هذه الحالة تكون الدافعية للانجاز عالية ،ومنهم من يكون لديه الميل لاجتناب الفشل اكبر،فان دافعية الانجاز عنده تكون منخفضة ، وهذا ما يؤثر على الأداء.

وقد قام أتكنسون بتحويل النتائج المحصل عليها إلى نسب مئوية فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(4) يوضح ارتباط دافعية الانجاز بدافعية بلوغ النجاح ودافعية تجنب الفشل.

دافعية النجاح	دافعية الفشل	دافعية الانجاز
قوية	ضعيفة	قوية
قوية	قوية	متوسطة
ضعيفة	ضعيفة	متوسطة
ضعيفة	قوية	ضعيفة

(خويلد أسماء ، 2005، ص 27).

يتضح من خلال الجدول السابق أن دافعية الانجاز تكون قوية أو عالية عندما تكون دافعية النجاح قوية ودافعية الفشل ضعيفة ، وفي حالة العكس ،فان الدافعية للانجاز تكون ضعيفة عندما تكون دافعية النجاح ضعيفة ودافعية الفشل قوية ، وفي حالة تساوي الدافعان ،فهذا يؤدي إلى أن تكون دافعية الانجاز متوسطة كما هو مبين في الجدول أعلاه.

و من خلال ما يسبق يمكن آن نستنتج من نظرية أتكنسون بعض النقاط متـــمثلة فيما يلي:

تعتبر هذه النظرية : دوافع النجاح ، و دوافع تجنب الفشل من السمات الشخصية الثابتة نسبيا، و تعتبر العوامل الأخرى مثل : احتمالات النجاح أو الفشل محددات بيئية و موقفيه، وهذا لا يعني أن أتكنسون أهمل أهمية البيئة، فهو لا ينكر البواعث الخارجية ، كالمال و التعاون في رفع مستوى الدافعية، و منه فان دافعية الانجاز لديه تتمثل في استعدادات ثابتة نسبيا في شخصية الفرد، و هو يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق النجاح، و يترتب عليه نوع من الإشباع ، و ذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد(مصطفى باهي، و أخر،1998،ص23) وبالرغم من الإسهامات التي قدمتها هذه الدراسة في ظل منحنى(التوقع- القيمة) إلا انه توجـــد هناك نقائص من بينها :

غموض مفهوم القيمة، و معناها ، و كذلك اقتصار نموذج ماكليلاند على المخاطرة ،والتي تتطلب بذل الجهد و الكفاءة ، و هناك مهام أخرى لا تتطلب ما سبق ذكره .

- تركيز نظرية ماكليلاند على مواقف المخاطرة في الجانب الاقتصادي دون المجالات الأخرى ، كالعلوم و الآداب و الفنون ، وربما يرجع ذلك لاستخدام كل من ماكليلاند واتكنسون لمصطلحات اقل شمولية .-اقتصرت نظرية ماكليلاند واتكنسون على دراسة الذكور ، و لم تمتد لتشمل الإناث على الرغم من أهمية الدور الجنسي .

-المعالجات النظرية الجديدة للدافعية للانجاز:

ترتب على أوجه القصور في نموذج أتكنسون- ماكليلاند للدافعية للانجاز ظهور عدد من التوجهات و المعالجات النظرية الجديدة ، و سنحاول عرضها باختصار فيما يلي :

نموذج فروم 1964

لم يركز نموذج أتكنسون على المكون الخارجي للدافعية ، فقد ظهرت نماذج تعطي اهتماما للدافعية الخارجية و من بين هذه النماذج نجد نموذج فروم سنة 1964 .

ولقد اهتم بالقوة الموجهة نحو الفعل(عبد اللطيف خليفة ،2000،ص129) .

و في نموذجه الذي يقوم على: أن السلوك الفرد تسبقه عملية مفاضلة بين عدة بدائل حول القيام بالفعل أو عدمه، و هذه المفاضلة تتم على أساس قيمة العوائد المتوقعة من بدائل السلوك، و يمكن تلخيص النظرية فيما يلي:

الدافع للانجاز = قوة الجذب × التوقع

قوة الجذب : ما يحصل عليه الفرد من عوائد يتيحها الانجاز .

التوقع: درجة توقع الفرد لتحقيق هذه العوائد كنتيجة للأداء(خويلد أسماء، 2005،ص29) وبالرغم من أن نموذج فروم يأتي في إطار التعديلات الجديدة لنظرية كل من ماكليلاند ، واتكنسون فانه لا يخلو من بعض النقائص منها :

*عدم اشتماله على مكون الفروق الفردية .

*عدم الإشارة إلى الدافعية الداخلية .

*افتراض فروم عدم وجود علاقة بين التوقع و قيمة الباعث ، فهما مستقلان في نظره ، بينما افتراض أتكنسون قائم على أن الدافعية الداخلية ترتبط مباشرة بالتحدي ، أما نموذج فروم فقد أشار إلى أن الشخص إذا كان مدفوعا داخليا فانه يميل لاختبار الطريق الصعب ، و إذا كان مدفوعا خارجيا فانه يميل إلى الطريق السهل .

نموذج وينز B.weiner1965

قام وينر بمراجعة نظرية الدافعية للانجاز التي قدمها كل من ماكليلاند واتكنسون ، و افتراض أن النجاح يترتب عليه تقوية و تدعيم الميل نحو الانجاز ، أما الفشل فانه يحدد للميل أن يستمر في اتجاه واحد ، وواضح أن الفشل في المهمة ما ، سيجعل الفرد يثابر ويبذل المزيد من الجهد ، و يترتب على الفشل إثارة الدافعية مرة أخرى ، و ينتج عن الفشل في أداء المهمة نوعان من التوافق للميل الناتج ،

<u>الأول :</u> انخفاض احتمالية النجاح ، و هو صعوبة المهمة أكثر مما يتصور .

<u>الثاني :</u> إضافة المحاولة غير الناجحة إلى الميل الناتج في المحاولة الحالية .

و ينتج عنه نوع من المثابرة للتغلب على التوتر ، وأطلق وينر على الدافعية المتبقية من المحاولة الأولى والدافعية المثابرة في المحاولة التالية اسم ميل القصور الذاتي .ويمكن تلخيصه في المعادلة التالية :

الميل النهائي = (الدافعية لبلوغ النجاح – الدافع لتجنب الفشل) (احتمالية النجاح * قيمة الباعث للنجاح) + ميل القصور الذاتي . (عبد اللطيف خليفة، 2000 ،ص133)

معالجة هورنر 1968 :

اهتمت بدراسة الدافعية للانجاز لدى المرأة وحاولت معالجة بعض جوانب النقص في نظرية ماكليلاند ، واتكنسون حيث طرحت مفهوما جديدا ، هو الدافع لتجنب النجاح ، أو الخوف من النجاح ، واعتبرت أن هذا الدافع أحد خصال الشخصية الكامنة لدى الإناث ، وأوضحت أن المرأة ذات الدافعية المرتفعة للانجاز تجد نفسها في موقف صراع ، فنجاحها قد يعني فشلها ، فهي تريد أن تكون ناجحة ، إلا أنها تخشى نبذ المجتمع لها وفشلها كامرأة فهي في مواقف الانجاز لا تخشى الفشل و لكن تخشى النجاح ، فالمرأة يمكن أن تكون لديها دافع مرتفع للنجاح ، ودافع منخفض للفشل .

ويمكن تلخيص فرضية هورنر وفقا للمعادلة التي صاغها كل من أركيس و جراسكي (1977) بالنسبة للإناث كما يلي :

ناتج الدافعية للانجاز : (الدافع لبلوغ النجاح – الدافع لتجنب الفشل – الدافع لتجنب النجاح)(احتمالية النجاح × قيمة الباعث للنجاح).

وهذه المعادلة لها أهمية كبيرة عند حساب الدافعية للانجاز لدى الإناث لأن الإناث تعانين من الصراع بين الدافعية للنجاح و خصال الدور الجنسي المكتسب اجتماعيا الذي يكف سعيهن للانجاز

تصور ببرني 1969 :

بين ببرني وزملاؤه عدم رضاهم على تحليل أتكنسون و افتراضاته للدافعية للانجاز ، وذلك للأسباب منها :

لافتراض اتكنسون ، وجود الدافع وجودا مرتفعا لتحاشي الفشل لدى الفرد يكف أداءه قبل البدء فيه وأثناء الأداء نفسه ، وأشار ببرني أن الشخص الذي لديه

خوف مرتفع من الفشل ليس بالضروري أن يؤدي إلى كف أدائه في موقف الانجاز تدل على أن الأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة في الدافع إلى تحاشي الفشل عن الدافع لبلوغ النجاح ، يظهرون أداءا عاليا للمهمة التي يحمل النجاح فيها بدرجة متوسطة وقد اثبتت الدراسات عكس ذلك حيث ان مولتون moulton وجدت أن الأشخاص الذين يتزايد لديهم الدافع إلى تحاشي الفسل عن الدافع للنجاح ، لايفضلون أداء المهام التي يتحمل فيها بدرجة كبيرة (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 136) .

تصور أتكنسون وبيرش 1970:

قدم أتكنسون وبيرش تصورا رياضيا للدافعية للإنجاز وأطلقا عليه نظرية الفعل theory of action أوالنظرية الدينامية للدافعية للانجاز ، وقد أخذا في الحسبان مشكلات التغير في ميول الفعل عبر الوقت والعلاقات القائمة بين هذه الميول ، وتبين هذه النظرية بأن هناك تفاعلا بين كل من الدافع للنجاح والدافع لتحاشي الفشل ، والذي ينتج عنه جملة من القوى الدافعية التي تؤثر في اختيار المهام الصعبة ، وفي الميول الموجهة نحو الهدف والتي تمتلك خصائص القصور الذاتي ، وقد افترضا أن للقصور الذاتي عمليتين :

العملية الأولى : ميل الفعل ، وهو الذي يحدد نشاط الفرد لاختيار الأداء ، فعلى سبيل المثال : عند رؤية الطعام تؤدي إلى زيادة الميل لتناول الطعام .

وتعتمد التغيرات في ميل الفعل على أثار كل من قوى الآثار والاستهلاك حيث يزيد الميل للاندماج في نشاط معين ، إذا كان تأثيره قوي الإثارة على هذا النشاط أكبر من من قوة الاستهلاك ، في حين تتناقص قوى الميل إذا كان قوى الاستهلاك أكبر من قوى الإثارة . (عبد اللطيف خليفة ، 2000 ، ص 143) .

العملية الثانية: ميل الرفض، وهو يضعف أثر ميل الفعل بحيث أن الميل إلى الرفض يرتبط بأفعال الخوف من الفشل، في حين أن الميل للفعل يرتبط بالدافع للنجاح.

ويشير هذا لفرق بين الميلين: حيث تتناقص ميول الفعل عندما ينشغل الفرد بأداء سلوك معين، بينما يتناقص ميل الرفض عندما يقاوم ميل الفعل.

وترتبط هذه الميول بالشخصية من خلال قوة الإثارة، وقوة الاستهلاك.

فالدافع للنجاح يرتبط بقوة الإثارة لدى الأفراد المرتفعين في الدافع للنجاح.

أما في حالة الدافع لتحاشي الفشل ،فيرتبط بقوى الكف ،فالفرد هنا يتسم بالبطء الشديد عند البدء في مهام الانجاز ويتحول بسهولة من هذه المهام إلى المهام غير المنجزة لأنه اقل مثابرة.

وقدم أتكنسون وبرش ،افتراضا،وهو إن الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى تحاشي الفشل عن الدافع إلى الانجاز يظهرون مثابرة وأداء أفضل بعد النجاح أكثر منه بعد الفشل ،أما الأفراد الذين يتزايد لديهم الدافع إلى الانجاز عن الدافع إلى تحاشي الفشل ،فيؤدون ويثابرون بشكل أفضل بعد الفشل عنه بعد النجاح،وذلك نتيجة لافتقادهم إلى ميل الرفض الذي يأتي عن طريق النجاح (Atkinson et Birch.1970. p204)

الدافعية للانجاز في ضوء التنافر المعرفي:

قدم ليون فستنجر 1975 نظرية التنافر المعرفي وهي تمثل امتداد لمنحى ،التوقع – القيمة،وتشير هذه النظرية أن لكل منا عناصر معرفية تتضمن بذاته(ما نحبه وما نكرهه،وأهدافنا ،ضروب سلوكنا)ومعرفة الطريقة التي يسير بها العالم حولنا،فإذا اختلف عنصر من هذه العناصر مع احد العناصر الأخرى ،بحيث يقضي وجود احدهما منطقيا غياب الأخر،يحدث التوتر الذي يملي علينا ضرورة التخلص منه(محي الدين حسين ،1988،ص23).

وتفترض هذه النظرية أن هناك ضغوطا على الفرد لتحقيق الاتساق بين معارفه أو نسق معتقداته وأشار فستنجر إلى أن هناك مصدرين لعدم الاتساق بين المعتقدات وهما :

- أثار ما بعد اتخاذ القرار.
- أثار السلوك المضاد للمعتقد.

فينشا عدم الاتساق التي يتبناها الفرد بين الاتجاهات نظرا لان الفرد اتخذ القرار دون ترو أو معرفة بالنتائج المترتبة على قيمه واتجاهاته ومعرفته.

أما أثار السلوك المضاد للاتجاه ،فقد يعمل الشخص في عمل معين ،ويعطيه أهمية كبرى ،على الرغم من انه لا يرضى عنه في الحقيقة ،ومن هنا ينشا عدم الاتساق بين القيم والسلوك (عبد اللطيف خليفة،2000،ص146).

ومن ثم يمثل التنافر المعرفي مصدرا للتوتر والقلق يؤثر على أداء الفرد في المواقف الانجازية ،وعليه يعد الاتساق احد المؤثرات الدافعية المهمة في سلوك الانجاز.

ويمكن أن نستنتج أن أهمية نظرية التنافر المعرفي ترجع إلى اهتمامنا بالجوانب المعرفية في الدافعية والسلوك ،كما تساعدنا على تفسير مظاهر التراخي وعدم الجدية بين الطلاب في الجامعة ،وانخفاض مستوى دافعتيهم حيث يشعروا بحالة شبيهة بالتنافر المعرفي فهم قد يعطون قيمة وأهمية اكبر للتعليم والنجاح،ومع ذلك يشعرون بضعف العائد من وراء هذا النجاح في المستقبل مثل عدم الرضي عن التخصص ،فنجد الطالب يدرس ويجتهد وهو غير راض ولا توجد لديه رغبة في الاطلاع كأنه يدرس مجبرا.

ونظرا لبعض المآخذ على نظرية التنافر المعرفي ،اعد كل من Fishbein et Ajzen1975 نموذجا للفعل المبرر عقليا لتحديد العلاقة بين المعتقدات والاتجاهات والسلوك ،وكذا الوقوف على العوامل المسؤولة على الاتساق ويتلخص تصورهما في المعادلة التالية:

السلوك = النية لأدائه = (مجموع معتقدات الفرد حول احتمال أداء السلوك إلى نتائج معينة × تقييمه لهذه المرتبات)+(مجموع ادراكاته لتوقعات الجماعة المرجعية × دافعتيه لاكتمال أداء السلوك) . (Fishbein et Ajzen.1975p45)

وكشف البحث في مجال التنافر المعرفي عن أهمية الاتساق في فهم الظروف التي تقف وراء الدافعية للانجاز.

الدافعية في ظل نظرية العزو:

تعد نظرية العزو من النظريات المهمة في مجال دراسة الدافعية للانجاز ،وتهتم بكيفية إدراك الشخص لأسباب سلوكه وسلوك الآخرين.

ويعد فريتز هايدر F.Heider من الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الأفراد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية ،وقد بين أن الأفراد يعزون الأحداث إلى القوى الشخصية أو البيئة أو الاثنين معا ،كما أنهم يفسرون عائد السلوك في ضوء هذه الجوانب. (عبد اللطيف خليفة ،2000،ص153).

وتمت دراسة عمليات العزو السببي في عدة مجالات نذكر منها :الاتجاهات – الاستثارة الانفعالية...،أما بالنسبة للدافعية للانجاز،فقد أوضح كل من اركيس وجار سكي Arkes et Graske1977 .أن للعزو أهمية بالغة في الدافعية للانجاز ،وذلك لان الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح اكبر من الدافع لتحاشي الفشل . يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب داخلية وفي المقابل وجد أن الأفراد الذين لديهم الدافع بتحاشي الفشل بدرجة اكبر من الدافع لتحقيق النجاح ،يميلون إلى عزو النجاح إلى أسباب خارجية (خويلد أسماء،2005،ص34).

وقد قام برنارد واينر 1971 .بصياغة نظرية العزو التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل وقد ميز بين ثلاثة أبعاد للسببية:

البعد الأول : مركز السببية – داخلي ،خارجي .

البعد الثاني : درجة الثبات – ثابتة أو غير ثابتة.

البعد الثالث : القدرة على التحكم – قادر على التحكم أو غير قادر عليه.

وعند الملاحظة والتأمل في الإسهامات التي جاءت بعد منحى التوقع – القيمة. نلاحظ أن هناك باحث أراد إثراء الفهم لهذا الدافع مثل هورنر ، التي رأت قلة الأبحاث على المرأة في مجال الدافعية للانجاز ،أما برنارد واينر ،فقد بحث في المعتقدات والأفكار التي تقف خلف الإقدام والنفور من الفعل .

ولكن الطرح العام لم يبتعد عن الإطار العام الذي جاء به ماكليلاند واتكنسون.ولم يبتعد عن مفهومهما للدافعية للانجاز عن المفهوم الذي جاء به ماكليلاند في الدافعية للإنجاز

قياس الدافعية:

بعد أن استعرضنا فيما سبق الدافعية والنظريات المفسرة لها نخرج على المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز وتبين أنها تنقسم إلى فئتين ، ويمكن أن نستعرضهما بإيجاز على النحو التالي :

الأساليب الإسقاطية :

قام ماكليلاند بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز يتكون من أربعة صور ، وتم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T . A .T) الذي أعده موراي سنة 1938 والذي صرح أن الشخص عندما يحاول تفسير موقف اجتماعي معقد فإنه يميل إلى أن يكشف عن حاجته ورغباته ومخاوفه بالقدر نفسه الذي يتحدث عن الظاهرة التي يتركز انتباهه فيها ، وفي هذه الأثناء يكون الشخص بعيداً عن مراقبته لذاته ، طالما أنه يقوم بشرح وقائع موضوعية (صفوت فرج ، 2000، ص 601) . وقد قدم موراي اختبار تفهم الموضوع عام 1938 ، أما البعض الآخر فقام ماكليلاند بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز الذي أخذ بعداً أكثر تطوراً ودقة ، وقد حاول التصدي لمختلف الانتقادات التي وجهت لاختبار تفهم الموضوع خاصة في صدقه وثباته ، ويؤكد أتكنسون على أهمية الوعي بالنسبة للقائمين على قياس الدافعية للإنجاز من خلال اختبار تفهم الموضوع ، بمشكلة التحكم على ما تنطوي عليه الصورة من أمارات ودلالات ويجب اخذ عينة من المواقف التي تتصل بالانجاز ولكن الوصول إلى نتيجة جيدة يبدوا أمر ليس بسهل التحقيق ، فواضعو هذا الاختبار لم يوضحوا الأساس المنطقي الذي يكمن وراء اختيارهم للصور ، مما يعني الاختبار ينطوي على نقص من حيث صدق المضمون (إبراهيم قشقوش ، وآخر 1979 ، ص 80)

وهذا الاختبار يحتوي على أربعة صور ويتم عرضها على شاشة لمدة 20ثانية لكل صورة أمام المبحوث ، ويطلب منه كتابة قصة وتعطى له أربعة أسئلة وهي :

ـ 1 ماذا يحدث ؟ من هم الأشخاص ؟

ـ 2 من الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

ـ 3 ما محور التفكير ؟ ما المطلوب عمله ؟

ـ 4 ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله ؟

ويقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة ويكون قصة من تلك الصورة ويرتبط هذا الاختبار بالتحليل الإبداعي (رشاد عبد العزيز موسى ، وآخر 1987)

وقد حاول ماكليلاند إثبات صدقه (الاختبار من حيث إيجاد درجة عالية من الصدق ، مع عدد من المحكات التي يفترض أنه ترتبط به من الناحية النظرية ، وقد توالت الدراسات ، من بينها دراسة " لوبل 1952 " حول إرجاء الإشباع .

ومن خلال ذلك يتبين أن الاختبار يتمتع بالخصوبة الإرتباطية وبالصدق المرتبط بالمحك (خويلد أسماء ، 2005 ، ص 36)

ومن جهة أخرى فقد كان لأعمال ماكليلاند واتكنسون مفهوم أعمق للدافعية للإنجاز وله الفضل في توفير درجة من الصدق البناء أو التكوين لاختبار تفهم الموضوع (إبراهيم قشقوش ، وآخر ، 1979 ، ص 89) .

أما بالنسبة للثبات فقد وجد ماكليلاند أن التدريب على إعطاء الدرجات لدافع أمر يمكن تعلمه ، حيث يصل المصححون إلى إتقان في تقييمهم يقارب 0.9 وهي درجة عالية من الثبات (نعيمة الشماع ، 1977 ، ص 156) .

وقد أجريت عدة محاولات لابتداع تقنيات أخرى قصد مساعدة الباحثين في الدافعية للإنجاز ، من بينها ما توصل إليه ارنسون (1956) في أن تحليل مضمون الرسوم التي جرى التعبير عنهما تلقائيا ، يمكن أن يكون دالا على مستوى الدافعية للإنجاز خاصة بعد أن وجد أن نتيجة هذا التحليل من حيث الحظ والحيز والشكل ترتبط بصورة دالة مع درجات الدافعية للانجاز كما يقيسها اختبار تفهم الموضوع .

ولقد توالت الدراسات العديدة من بعدها حاولت جميعها أن تثري ميدان قياس الدافعية متأثرين بالأداة الأولى (اختبار تفهم الموضوع)،ولكنها لاقت الصعوبات

ثبات الاختبار:

يشير الثبات إلى المدى الذي تظل فيه الأداة المستعملة في القياس ثابتة في قياس ما تقيس ، وبصورة محددة وتشير إلى درجة التوافق و الاستقرار مع ما نقيسه وهناك عدة طرق لحساب ثبات الاختبار منها إعادة الاختبار ، الصورة المتكافئة التجزئة النصفية و هذه الأخيرة سوف نستخدمها لحساب ثبات الاختبار .
وطريقة التجزئة النصفية هي تقسيم درجات بنود الاختبار إلى بنود فردية وأخرى زوجية ثم يتم حساب معامل الارتباط بين نصفي نتائج الاختبار وذلك باستعمال معامل الارتباط بيرسون بين نصفي الاختبار ، وقد قدر ارتباط الجزء الفردي بالجزء الزوجي بـــ: ر= 0.65 و يدل ثبات نصف الاختبار ولكي نجد معامل ثبات الاختبار ككل نستعين بمعادلة سبيرمان وبراون ووجد معامل الارتباط ر= 0.78 وهي تعبر عن درجة عالية من الثبات ،وبناء على ذلك يمكن ان نطمئن إلى استخدام الأداة في الدراسة.

ثانيا: شبكة التفاعل الصفي (إعداد نافع وخليل:

يعد هذا المقياس محصلة لاطلاع الباحثين على بعض النماذج و الدراسات السابقة ، وخبرة الباحثين في المجال التربوي و ملاحظتهم للتفاعل الصفي ، وقام الباحثان بتصنيف سلوك كل من المعلم و المتعلم إلى سلوك لفظي و سلوك غير لفظي وقد استفاد من تصنيف فلاندرز مع قيامهم ببعض التعديلات وعرض في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين وتم التعديل في ضوء ملاحظاتهم وعرض مرة أخرى على المحكمين للتأكد من شموليته لجوانب سلوك كل من المتعلم والمعلم وكذا التأكد من صدق النموذج في قياس التفاعل الصفي، ويتكون المقياس من ثلاثة مكونات رئيسية: سلوك المعلم ، سلوك المتعلم ، الهدوء والفوضى، ويتم التسجيل على الشبكة بوضع علامة (+) أمام الخانة التي تقابل فئات الشبكة والتي بدورها تعبر عن السلوك الصادر سواء من المعلم أو التلميذ وذلك لمدة معينة.

كما قام ريتشارد لين وتوني كاسيدي(1986)Richard lynn et Tony cassidy بتصميم استبيان لقياس الدافع للانجاز لدى الكبار ،ويتكون من 102بند ،وتم اختيار منها 49 بندا بعد استعمال تقنية تحليل العامل ،وقدما بيانات وافية عن صدق وثبات الاختبار.

وقد قام إبراهيم قشقوش (1975)بتصميم أول أداة عربية لقياس الدافع للانجاز واستند فيها للمفهوم الذي استمده من نظرية ماكليلاند عن الدوافع للانجاز ،وقد عرض العبارات الأولية للاستبيان على جملة من المحكمين حيث اتفقوا على صلاحية 32 عبارة وتم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق الإعادة والتلازم مع محكات أخرى ، فحصل على نتائج مرضية(أسماء خويلد،2005،ص38).

وعلى الرغم مما توصلت إليه هذه الدراسات ،إلا أنها يمكن أن تنطوي على بعض النقائص خاصة صدق المفحوص أثناء الإجابة عليها ،لان المفحوص يعلم الغرض منها ،فقد تتأثر إجابته ،ويمكن القول ليس على الباحث المفاضلة بين الأسلوبين فلكل واحد منهما نقائص ،وله مزايا ،فعلى الباحث أن يختار الأسلوب المناسب حسب الإمكانات وحسب الهدف منه.

بعض محددات الدافعية:

للدافعية عدة محددات نستعرض بعضها فيما يلي:

أساليب رعاية الأطفال

فقد كشفت العديد من الدراسات أن أساليب رعاية الأطفال لها دور كبير في تحديد مستوى انجازه،حيث أشار ماكليلاند وزملائه (1953) إلى العلاقة بين أساليب الرعاية ،وقوة الدافعية للانجاز لدى الأطفال – فتوصل إلى أن الطفل الذي يشعر بنبذ أبيه له يميل إلى زيادة الانجاز ليثبت شخصيته عن طريق التحدي ،على خلاف الطفل الذي يميل إلى التواكل وعدم الانجاز (نعيمة الشماع،1977،ص159).

كما أظهرت أن دور الأم في تربية أبنائها على الاستقلالية ،والاتفاق في الأعمال في سن مبكرة لها اثر على مستوى دافع الانجاز لصالحه ومن هذه السلوكيات التي تنتهجها الأم للرفع من انجاز ولدها مايلي:

-التشجيع على الانجاز

-التدريب على الاعتماد على النفس، والاستقلال في سن مبكر.

-جعله يتأثر بمستوى الطموح العالي لوالده.

-جعله يهتم بقدرته والتعرف على زملائه ذوي الانجاز العالي وتقليدهم.

وتبين كذلك أن الموقع الولادي للطفل داخل الأسرة ،له اثر على مستوى الدافع للانجاز حيث دلت نتائج الدراسات إن الأطفال ذووا الانجاز العالي معظمهم الأوائل في ترتيبهم الولادي، وذلك نتيجة الرعاية من طرف الوالدين(عبد الرحمن بن بريكة،1995،ص143).

مهنة الأب:

يتأثر مستوى دافع الانجاز لدى الأبناء بمهنة الأب أما بالسلب أو الإيجاب فقد ثبت في دراسة قام بها ترنرTerner(1970)أن هناك علاقة بين مهنة الوالدين ودافعية الانجاز لدى الأبناء ،وقد بينت أن أهم سبب في قوة دافع الانجاز لديهم يرجع إلى ما تتضمنه مهنة الأب من استقلالية وتحمل المسؤولية والاضطرار إلى اتخاذ بعض القرارات ،والتعرض للمنافسة بغض النظر عن المركز الاجتماعي للمهنة،وفسر هذه النتيجة على أساس أن الأب يزاول مهنة تتطلب سمات انجازيه،يعكسها على انجاز أبناءه،وذلك عكس الأب الذي يخضع في العمل لرؤسائه(نعيمة الشماع،1977،ص164).

المستوى الاقتصادي للأسرة:

قد يؤثر المستوى الاقتصادي للأسرة على مستوى دافعية بعض الأبناء في حين انه قد لا يؤثر على البعض الأخر ، وهذا ما بينته دراسة قام بها عبد الرحمن سليمان طريري(1988) حيث دلت على عدم وجود فروق دالة بين مختلف الحالات الاقتصادية

وبين مستوى الانجاز(عبد الرحمن بن بريكة،1995،ص147).

الجنس والسن:

هناك خلاف بين الباحثين في تأثير الجنس على دافع الانجاز ،فقد بينت الدراسات إن السن يؤثر في هذا الشأن ،والتي تنقسم إلى قسمين :

إحداهما ترى أن الذكور أكثر تفوق في الدافعية من الإناث كما جاء في دراسة عبد الفتاح موسى (1986).

أما الثانية فترى أن الإناث أكثر تفوق من الذكور مثل دراسة فان وآخرون(1998).

كما أن السن له دور مهم في مستوى دافعية الانجاز ،فقد دلت نتائج دراسات أن السن يؤثر في دافعية الانجاز لكل الجنسين حيث أن الذكور والإناث الأكبر سنا يتمتعون بدافع أقوى للانجاز ممن يصغرونهم سنا.

قيم المجتمع:

حيث يقول ماكليلاند (1953) أن المجتمع الذي يعير للدافعية للانجاز قيمة يحرص عليها ويستهدفها في سلوك أفراده ،فانه يتخذ كافة التدابير والأساليب التي تضمن تدريب أبناءه على السلوك والنشاطات التي تحقق هذه القيمة وتتماشى معها، ويتخذ منها محورا للثواب والعقاب اتجاه هؤلاء الأبناء. (عبد الرحمن بن بريكة،1995،ص149).

التحصيل الدراسي:

أثبتت الدراسات أن الدافعية للانجاز لإحداث تغيير في تحصيل المتعلم كما انه مصدرا لاختلاف المتعلمين،فقد تغير الدافعية طالبا فاشلا فتجعله متفوقا ،وقد يكون الافتقار إلى الدافعية للانجاز سببا في الرسوب لطالب ذكي ،بينما تجعل طالب آخر اقل مقدرة منه بكثير يؤدي هذا العمل بنجاح (مصطفى باهي وآخر،1999،ص264).

الدافعية والتعليم:

بعد أن قمنا باستعراض أهم النظريات المتعلقة بالدافعية للانجاز نحاول الآن ربط الدافعية بالتعليم فمثلا عندما نسال مدرسا مجربا عن اهتماماته الكبرى فيما يتعلق بتعلم طلابه ،فانه سوف يجيب للوهلة الأولى أن اهتمامه الأكبر هو كيفية جعل الطلاب يندمجون في التعلم ،وهو يقصد بطريقة غير مباشرة وبكلمة موجزة(الدافعية) أي أنها هي التي تجعل الطلاب يندمجون في عملية التعلم .

إذا ان هناك ارتباط كبير بين عملية التعلم الدافعية من حيث علاقة كل منهما بالسلوك الفردي،فالتعلم يتضمن تغيرا في مكونات وهيئة السلوك ،أما الدافعية فترتبط بحث هذا السلوك على التغير كما رأينا في تعريف الدافعية،وبعبارة أخرى،يرتبط التعلم بتوقعاتنا للشكل النهائي للسلوك ،وهذا الشكل لا يتم إلا إذا كان هناك دافعية للسلوك ،أي مسوغ للقيام بالسلوك ودفعه،ومن ثم توجيهه،فلكي يتعلم التلميذ يجب أن يكون مسوغا لتعلمه الذي يدفعه للقيام بسلوك معين،ويحتفظ بمستوى معين من الأداء الذي يوصله إلى هدفه
(نبيل محمد زايد،2003،ص121).

وهنا تظهر المشكلة الأساسية للتعلم المدرسي،فهناك تلاميذ مختلفون من بيئات مختلفة ،مع تكوينات جسمية ونفسية مختلفة ،وهؤلاء التلاميذ يتعرضون جميعا لعناصر ثقافية موضوعية ثابتة وموحدة في الخطة التعليمية وعليهم أن يتعاملوا معها.

وبما أن التعلم داخل المدرسة يكون فيه وضع الأهداف التعليمية مسبقا –عكس التعلم خارج المدرسة حيث يكون وضع الأهداف بطريقة ذاتية وشخصية – ومن المطلوب نقل هذه الأهداف إلى التلميذ لتشكل دوافعه (علي السيد سليمان، 2004، ص69).

التطبيقات التربوية للدافعية للانجاز:

اتجهت بعض البحوث المتعلقة بالدافعية للانجاز إلى إيجاد طريقة مثلى لتنظيم الفصل الدراسي على مستوى الانجاز عند الطلاب،وقد توصلت دراسة أتكنسون وأكو نر (1963) إلى أن الطلاب الذين لديهم دافع إلى النجاح اكبر من الخوف من الفشل تتنامى لديهم الدافعية للانجاز في الفصل المتجانس اكبر من الفصل غير المتجانس ،بينما تتعرض الدافعية للكف لدى الطلاب الذين لديهم دافع الخوف اكبر من الدافع إلى النجاح حينما يكونون في فصل متجانس(إبراهيم
قشقوش،وآخر،1979،ص114) .وعليه فمن الصعوبة تطبيق هذه النتائج على ارض الواقع لان الرفع من الدافعية لدى البعض أو فئة معينة قد يترتب عليه انخفاض الدافعية لدى فئة أخرى.

الدافعية والتحصيل:

العلاقة بين التحصيل الدراسي والدافعية للانجاز ،كانت من أهم المواضيع التي تناولتها الدراسات حيث أشارت إلى وجود علاقة ايجابية بين التأثيرات المشتركة للدافعية والقدرة على الأداء وهذه النتيجة تؤكد ما ذهب إليه ماكليلاند وآخرون حول وجود علاقة ايجابية بين الحاجة للانجاز وكل من التعلم والأداء في العديد من المهام،حيث يتأثر مستوى التحصيل بالدافع للانجاز خاصة عندما يكون الدافع في ظروف تسمح له بالتوجه نحو الانجاز.كما وجد مورجان أن الأفراد ذوو التحصيل المرتفع قد حصلوا على درجات عالية في الدافعية للانجاز بالمقارنة مع ذوي التحصيل المنخفض (إبراهيم قشقوش،1979،ص 52).ويفرق ماكليلاند المذكور آنفا بين الدافعية للانجاز ودافعية التحصيل حيث يؤكد أن الدافعية التي يقيسها الدافع للانجاز ليست في كل الحالات الدافعية المرغوب فيها في الأوضاع المدرسية ،إذ أن الدرجة العلية في التحصيل الدراسي تتمثل في مهارة أداء الامتحانات وتتبع التعليمات في إيجاد الحلول المرسومة من قبل أشخاص آخرين ودافعية ذوي الانجاز العالي لا تقاس الاعند التصدي لدراسة حلول المشكلات التي يضعونها بأنفسهم . ولعل هذا ما جعل عبد الرحمن بن بريكة (1995) يفرق بين الطلبة ذوي التحصيل العالي،وطلبة ذوي الانجاز المرتفع كما هو موضح في الجدول الموالي

جدول رقم (5) : يمثل الفرق بين الطالب ذو التحصيل العالي المرتفع والطالب ذو الانجاز العالي:

مميزات الطالب ذو الانجاز العالي	مميزات الطالب ذو التحصيل العالي
الاستقلالية في كل أعماله الدراسية.	التبعية وتنفيذ أراء الآخرين في كل أعماله الدراسية.
يناقش المعلومات التي يقدمها الأستاذ ويرفض المعلومات الخاطئة.	يتقبل المعلومات التي يقدمها الأستاذ دون مناقشة ويسعى لحفظها دون تعليل .
يفضل الأستاذ الذي يكلفه بالعمل ويترك له حرية الاجتهاد.	يهتم بحفظ وترديد المعلومات دون ربطها بحياته اليومية .
يهتم بفهم المعلومات ويسعى لتطبيقها في الحياة اليومية.	يهتم بالنجاح في الامتحانات بغض النظر عن فهم المادة المدروسة.
يهتم بفهم المادة الدراسية بغض النظر عن عن نجاحه في الامتحان .	يهتم بتقدير الأساتذة ويسعى لكسب صداقتهم على أساس أن ذلك يساعدهم في النجاح .
يسعى للتفوق والنجاح بغض بالنظر عن موقف الأستاذ منه وعلاقته به.	يدرس من اجل النجاح في الامتحان والحصول على الشهادة،مع تعبير عن كراهيته للعمل الدراسي .
يدرس من اجل العلم وتنمية شخصيته ويجد متعة في ذلك.	يفضل الأستاذ الذي يعطي له المعلومات ويحدد له خطوات العمل ويساعده .

جدول يبين الفرق بين الطالب ذو التحصيل المرتفع والطالب ذو الانجاز العالي من خلال الجدول السابق نلاحظ أن هناك فرقا بين الطلبة ذوي الدافعية المرتفعة وذوي التحصيل المرتفع ،فالنوع الأول يتصف بالرغبة والاستقلالية ،وترجمة المعلومات إلى سلوكيات في حياتهم اليومية ،والبحث عن الحرية والمتعة أثناء التعلم ،ولا يهتم كثيرا برأي الأساتذة حول أداءهم ، بينما يتميز الطلاب ذوو التحصيل المرتفع بالتبعية للأستاذ وتقبل المعلومات التي تقدم لهم ،ويكره العمل الدراسي ويهتم أكثر بالعلامات المحصل عليها ،ويكون ما يتعلمه آنيا فقط،بحيث لا يترجم

المعلومات المحصل عليها إلى سلوك،هذا النوع يحدث غالبا عندما يكون الطالب موجه إلى تخصص غير راغب فيه فهو يدرس من اجل الحصول على علامات مرتفعة وبالتالي الحصول على الشهادة وفقط.

العلاقة بين الدافعية للانجاز والنظر ة المستقبلية عند التلاميذ:

سعى راينور إلى تطوير نظرية الدافعية للانجاز بحيث تتضمن فكرة مؤداها :أ الدافعية المثارة تتأثر بتوقع الأهداف المستقبلية،وعليه فان الدافعية للانجاز تكون دالة على النجاح أو الفشل في أداء الفرد لعمله مستقبلا.

وقد قام راينور السابق الذكر بدراسة ،وطرح سؤال على بعض الطلبة وهو:إلى أي حد يكون من المهم أن تحصل على درجة مرتفعة في مدخل علم النفس بالنسبة لتحقيق أهدافك في العمل.

وقام بتصنيف هؤلاء الطلاب وفقا لدافعتيهم ،فوجد انه عندما تكون الفائدة المدركة من جانب الطلاب لأهمية التقدير الذي يحصل عليه في المقرر منخفضة فان الدرجات النهائية التي يحصل عليها طلاب الانجاز المرتفع لا تختلف عما هي عليه لدى الطلاب ذوي الانجاز المنخفض ،والأمر يختلف تماما إذا أدرك الطلاب أهمية الأداء في المقرر في تحقيق أهدافهم المهنية ،فان الطلاب الذين يحصلون على تقديرات أعلى من إقرانهم يتصفون بدافع النجاح اكبر من دافع الخوف من الفشل . (خويلد أسماء ،2005،ص42).

بعض النتائج التربوية للدراسات عن الدافعية في التعلم :

على المعلم الناجح أن يراعي احتياجات طلبته ويحاول أن يشبعها لكي يزيد من دافعتيهم للانجاز ومن اجل ذلك نحاول أن نقدم بعض المضامين التي تساعده على ذلك ومنها مايلي:

- أن يجعل غرفة الصف آمنة سيكولوجيا وذلك لكي يكون الطالب مرتاحا فيها نفسيا ،فالحاجة إلى الأمان يمكن تحقيقها من خلال الجو العام في غرفة الصف،الانتباه إلى ماقد يفعله ،والذي قد يثير قلق التلاميذ وذلك بالنرفزة والتوتر

ويكون متحكما في أعصابه وخلق جو يعتاد فيه التلاميذ على المبادرة ،وذلك مثل استظهار ماتم حفظه طواعية لامكرها،وإذا تغيب احد التلاميذ يجب الاتصال به والسؤال عن حالته ،فان ذلك يرفع من معنوياته،والتقليل من المقارنات فيما يخص التعليم لأنه قد يسبب بعض الإحباط لديه،وتقديم المساعدة الفردية للتلاميذ الذين يتعلمون ببطء ،ويجب جعلهم يتذوقون طعم النجاح وذلك بتشجيعهم وجعلهم طموحين والاتجاه بهم نحو الانجاز ،وتكوين لديهم مفهوم ايجابي للذات ،فالتلاميذ الذين يختبرون ويفشلون مبكرا في خبرة التعليم ،فإنهم إما أن يفقدوا الاهتمام أو أنهم لايواصلون التعلم،الأمر الذي قد يؤدي إلى فشل آخر ،ومن ثم فانه من المفيد أن تعد خبرات التعلم بحيث يتذوق التلاميذ فيها النجاح ،ولكي يشعر المرء بالنجاح عليه الايحدد أهدافا دنيا فلا يشعر بالإشباع ولا يغالي بحيث يتعذر عليه الوصول إليها وتحقيقها.

ـ يجب مراعاة مساوئ ومزايا المكافآت المعنوية والمادية ، ويؤمن علماء السلوك بأهمية المكافأة المادية ، فدعاة تشكيل السلوك يؤمنون بان السلوك يتشكل عن طريق التدعيم ، فإذا لم يتعلم التلاميذ فإن ذلك أنه لم يقدم لهم الباعث الحقيقي والمدعمات والمعززات المشعبة .

ـ تشجيع دافعية الإنجاز وتخصيص جلسات مكثفة حيث يزود التلاميذ في الجلسة الأولى بمعلومات تستهدف ان يكون التعلم مؤثراً ويزودون بخصائص ذوي الدافعية المرتفعـــة للإنجاز مثـــل تحمـــل المسؤولية تجاه ما سيقومون به ، وفي الجلسة التالية يقوم التلاميذ بألعاب ومسابقات وأنشطة وخلالها يدفعون إلى تحليل رد الفعل لديهم ، والتفكير بشكل مستمر في كيفية تنمية الحاجة إلى الإنجاز،وعندما تنتهي يتم قياس مدى فاعلية الجلسات . (مريم سليم ، 2004 ، ص ، 308) .

وبما ان التعلم داخل المدرسة يتم فيه وضع الأهداف التعليمية مسبقا ، فمن المطلوب نقل هذه الأهداف إلى داخل التلميذ لتشكل دوافعه لذلك لابد ان نقرر مايلي : (علي السيد سليمان ، 2004 ، ص ، 70) .

ـ تعتبر الدافعية هدفا تربوياً في ذلك أن إثارة دافعية الطلاب وتوجيه وتوليد اهتمامات معينة لديهم، يجعلهم يقبلون على القيام بأنشطة معرفية ، ووجدانية، وسلوكية خارج محيط العمل المدرسي، بشكل عام وفي حياتهم اليومية الخاصة .

ـ 2 ـ الدافعية وسيلة يمكن إستخدامها في سبيل إنجاز أهداف تعليمية معينة على نحو فعال ،بوصفها أحد العوامل المحددة لقدرة الطالب على التحصيل والإنجاز لأنها ترتبط بالميول وتجعله يتحمل بذل الجهد من أجل الوصول إلى الهدف .

ـ3ـ الدوافع لايمكن ملاحظتها مباشرة لأنها قوة داخلية محركة للسلوك ، وإنما يستدل عليها من السلوك الظاهر .

ـ 4 ـ الدافعية شئ يخص المتعلم كله ، وهي متنوعة ولايمثلها في هذا التنوع الإسعي الإنسان وطموحه قدر استطاعته ، حتى ولو كان في العمل الحثيث على تجنب الفشل .

ـ 5 ـ دافعية التعليم التي نحدد انفسنا بها في مجال التدريس يمكن أن تنحصر في مجالين هما :

ـ الدافعية الذاتية : وهي النابعة من ذات المتعلم .

ـ الدافعية الموضوعية : أي التي ترتبط بموضوع التعلم ، وهو عندما يكون الموضوع المراد تعلمه هو الدافع للتعلم ، أو المحرك له ، أويكون السلوك الذي يتم إكتسابه هو نفسه المحرك أو الدافع ، للتعلم على سبيل المثال : إذا وجد أحد التلاميذ متعة كبيرة في حل المسائل الرياضية دون أن ينتظر مكافأة من أحد أو دون التفكير في الحصول على درجات مرتفعة ، فإننا نكون في هذه الحالة بصدد دافعية داخلية متضمنة في الموضوع المتعلم نفسه ، وهي تؤدي على المدى الطويل إلى مزيد من الإهتمام بتعلم هذا الموضوع والذي يؤدي بدوره إلى استمرار الأفكار التي تم تعلمها في المدرسة و العمل على تطبيقها في الحياة اليومية . (علي السيد سليمان، 2004، ص، 71).

المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم :

تؤكد معظم نتائج الدراسات والبحوث التربوية والنفسية أهمية إثارة الدافعية للتعلم لدى التلميذ باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشورة في الموقف التعليمي ، ومن أجل زيادة دافعية التلميذ للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم والمحافظة على إستمرار هذا الانتباه ، وأن يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الأهداف التعليمية ، وأن يعلموا على إستثارة الدافعية الداخلية ، بالإضافة إلى استخدام أساليب الحفز الخارجي للتلاميذ الذين لايحفزون للتعلم داخليا ، ويرى علماء النفس التربوي وجود مصادر متعددة للدافعية منها :

ـ * الإنجاز بإعتباره دافعا : يعتقد أصحاب هذا الرأي أن إنجاز الفرد وإتقانه لعمله يشكل دافعا داخلياً يدفعه للإستمرار في النشاط التعليمي ، فمثلا ان التلميذ الذي يتوق أو ينجح في أداء مهمته التعليمية يؤدي به ذلك ويدفعه إلى متابعة التفوق والنجاح في مهمات أخرى وهذا يتطلب من المعلم إشعار التلميذ بالنجاح وحمايته من الشعور بالخوف من الفشل .

ـ * القدرة باعتبارها دافعا : ويرى أصحاب هذا الرأي أن أحد أهم الحوافز الداخلية يكمن في سعي الفرد إلى زيادة قدرته ، حيث يستطيع القيام بأعماله في مجتمعه ، تكسبه فرص النمو والتقدم والإزدهار ، ويتطلب هذا الدافع من الفرد ، تفاعلا مستمرا مع بيئته لتحقيق أهدافه ، فعندما يشعر التلميذ أن سلوكه الذي يمارسه في تفاعله مع بيئته يؤدي إلى شعوره بالنجاح ، تزداد ثقته بقدراته وذاته ، وأن هذه الثقة الذاتية تدفعه وتحفزه لممارسة نشاطات جديدة ،كما ان الرضا الذاتي الناتج في الأداء والإنجاز يدعم الثقة بالقدرة الذاتية للتلميذ ويدفعه إلى بذل جهود جديدة لتحقيق تعلم جديد وهكذا ، وهذا يتطلب من المعلم العمل على تحديد مواطن القوة والضعف لدى تلميذ ومساعدتهم على إختيار أهدافهم الذاتية في ضوء قدراتهم الحقيقية وتحديد النشاطات والأعمال الفعلية التي يجب عليهم ممارستها لتحقيق أهدافهم .

ـ * الحاجة إلى تحقيق الذات كدافع للتعلم : وضع تحقيق الذات في قمة سلم الحاجات كما رأينا سابقا في تصنيف ماسلو، فالإنسان يولد ولديه ميل إلى تحقيق ذاته ويعتبر قوة دافعية إيجابية داخلية تتوج سلوك الفرد لتحقيق النجاح الذي يؤدي إلى

شعور الفرد بتحقيق ذاته وتأكيدها، والمعلم الحاذق يستطيع أن يستثمر هذه الحاجة في إثارة دافعية التلميذ للتعلم عن طريق اتاحة الفرصة أمامه لتحقيق ذاته وذلك من خلال النشاطات التي يمارسها في الموقف التعليمي،و بخاصة تلك النشاطات التي تبعث في نفسه الشعور بالثقة والإحترام والتقدير .

أما أساليب الحفز الخارجي لإثارة الدافعية لدى التلاميذ فإنها تأخذ أشكالا مختلفة منها التشجيع واستخدام الثواب المادي والمعنوي اوتغيير البيئة التعليمية ،أو استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة مثل :الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى أسلوب النقاش ثم الحوار فالمحاضرة مرة أخرى أو عن طريق تنويع وسائل التواصل مع التلاميذ سواء كانت لفظية أو غير لفظية أو باستعمال وسائل تعليمية متنوعة ،أو عن طريق تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير والانتباه الإضافة إلى توفير البيئة النفسية والاجتماعية والمادية المناسبة في الموقف التعليمي تمثل عوامل هامة في إثارة الدافعية .

خلاصة الفصل :

حاولنا من خلال هذا الفصل الولوج أكثر في مفهوم الدافعية وقد تطرقنا في البداية إلى تعريف كل من الدافعية بصفة عامة و الدافعية للانجاز بصفة خاصة.

وقد رأينا ان الدافعية توجه السلوك نحو تحقيق الأهداف ،وقمنا بالتعرض إلى مناقشة مختلف التوجهات الكبرى التي اهتمت بدراسة الدافعية وركزنا في بحثنا هذا على نظريتين تعد من اكبر النظريات التي اهتمت بدراستها وهي نظرية ماكليلاند وأتكنسون ،ورأينا ان لكل منهما نقائص فظهرت معالجات أخرى.

وقد أولوا اهتماما كبيرا لهذا المفهوم فدرسوا مختلف جوانبه ،لان التطور في مفهوم الدافعية سيساعد كثيرا في الاستغلال الأمثل للطاقات البشرية ،وذلك بمعرفة الدوافع والحوافز التي تساعد الإنسان على الانجاز والتطور ،فقدمت كل دراسة إضافة جديدة للمفهوم ،وتم التطرق إلى قياس الدافعية وتبين ان هناك اتجاهين وهما : الأساليب الاسقاطية ،والأساليب الموضوعية ،ولكل منهما ايجابياته وسلبياته ،ولكن يكملان بعضهما البعض.

وفي الأخير تطرقنا إلى تطبيقات الدافعية للانجاز واقتصرنا في بحثنا هذا على الجانب التربوي نظرا لصلته بموضوع بحثنا ،واتضح انه يمكن ان يقدم إفادات جليلة خصوصا في الجانب التربوي ،وقمنا أخيرا بالتطرق إلى المهمات بإثارة الدافعية للتعلم ومنها الانجاز والحاجة إلى تحقيق الذات وقدرة التعلم باعتبارهم أهم الدوافع للتعلم .

إلا انه اتضح ان الدافعية لاتزال ميدانا خصبا للبحوث والدراسات الأكاديمية خصوصا التربوية منها لأنها تتصل بعنصر في النفس البشرية والتي يجب مراعاتها وهي الميول والرغبات.

الجانب الميداني

الفصل الخامس

أدوات البحث الإجرائية

تمهيد
المنهج المتبع
تحديد العينة
اداة جمع البيانات
الخصائص السكومترية للأداة
الأساليب الإحصائية
خلاصة الفصل

تمهيـــد:

بعد تناولنا في الفصول السابقة الجوانب النظرية لهذه الدراسة و المتعلقة بالتفاعل الصفي وما ينطوي عليه من عدة عناصر ، و كذا الدافعة للانجاز و المباحث المرتبطة بها، فإننا نحاول في هذا الفصل التطبيقي الذي يعد من المراحل الهامة في البحث العلمي التي يعتمد عليها الباحث ،ان نوضح الأدوات التي تساعدنا على التطبيقات الإجرائية للبحث وذلك من أجل توسيع نطاق البحث و الدراسة ، لأن الجانب النظري نطرح فيه المعلومات و الدراسات السابقة التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة ، وفي الجانب التطبيقي نقوم بإثبات أو نفي الفرضيات ، و ذلك من خلال تحويل النتائج المتحصل عليها من الكيف إلى الكم .

ان دقة النتائج المتحصل عليها في أي دراسة تتوقف على مدى صحة الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث في دراسته الميدانية و نتعرض في هذا الفصل لمختلف الإجراءات والتي تشمل المنهج المتبع ، وعينة الدراسة وأداة جمع البيانات وإجراءات التطبيق ، و الأساليب الإحصائية .

المنهج المتبع في الدراسة :

تتصدى هذه الدراسة لمعالجة موضوع التفاعل الصفي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى طلبة التعليم الثانوي القسم النهائي . ويعتبر المنهج المتبع في أي دراسة علمية من الأساسيات التي يعتمد عليها الباحث و إتباع لمنهج معين دون آخر تفرضه طبيعة الموضوع الذي يريد الباحث دراسته وبما أن هذه الدراسة ترمي إلى معرفة العلاقة بين التفاعل الصفي و الدافعية للانجاز فقد تبين أنه من الأنسب استخدام المنهج الوصفي العلائقي لجمع المعلومات من خلال متابعتها في الميدان للحصول على بيانات حقيقية عنها و لأنه يتلاءم مع أهداف الدراسة ، و المنهج الوصفي يمثل " كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها ، و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية أخرى (رابح تركي ، 1984، ص 129) .

والبحث الوصفي لايعني جمع البيانات و المعلومات و يتوقف عند هذه المرحلة فقط بل يتجاوز هذه المرحلة إلى توضيح العلاقات بين مختلف الظواهر المدروسة و تحليلها وتفسيرها ، ونحاول من خلال هذه الدراسة الاستفادة من المنهج الوصفي وذلك بتتبع خطواته المحددة في كتب المنهج العلمي.

تحديد العينة:

يعد التفكير الاستقرائي جزء في البحث العلمي ، و تنطوي الطريقة الاستقرائية على إجراء ملاحظات و التوصل إلى نتائج من هذه الملاحظة ، فإذا كان بوسع الباحث ملاحظة حالات المجتمع الإحصائي فسيكون واثقا بقدرته على التوصل إلى نتائج خاصة بهذا المجتمع الإحصائي من خلال هذه الملاحظات وهو يسمى بالاستقراء التام ، أما إذا لاحظ بعض حالات المجتمع الإحصائي فقط ، فليس بوسعه أن يقوم بأكثر من الاستنتاج بأن هذه الملاحظات ستكون صحيحة بالنسبة للمجتمع ككل (استقراء غير تام) (رونالد آري و آخرون ،2004،ص185)، ودراسة أي مجتمع أو ظاهرة نفسية أو اجتماعية أو تربوية تعتمد أساسا على العينة المختارة بطريقة علمية فهي المصدر الأساسي للمعلومات التي نحاول الكشف عنها فهذه خطوة منهجية هامة في الدراسات العلمية .وقد تم في هذا البحث اختيار العينة بالطريقة العشوائية لأقسام السنة الثالثة ثانوي نظرا لصعوبة الإلمام بجميع أفراد مجتمع الدراسة والذي كان يتكون 3240 طالب وطالبة ، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من **405** من طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي موزعين على الثانويات التالية حيث أخذ من كل ثانوية قسمين أحدهما آداب و الآخر تخصص علوم مع الإشارة أنه استبعدنا التخصصات الموجودة في النظام القديم ،وذلك من ثانويات مدينة الاغواط من السنة الدراسية 2008/2007، وكانت موزعة كما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (6) :يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس والتخصص

المؤسسة	تخصص آداب		تخصص علوم		المجموع
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
أول نوفمبر	21	23	24	19	87
جريدان الازهاري	16	21	20	15	72
الطالبي الصادق	17	22	23	18	80
ابوبكر الحاج عيسى	20	21	21	20	82
الإمام الغزالي	19	23	22	20	84
المجموع	93	110	110	92	405

أداة جمع البيانات :

أولا اختيار الدافعية للانجاز من إعداد الكناني 1979 والدراسة الاستطلاعية عليه:

ويتضمن هذا الاختبار 26 زوجا من الفقرات ويطلب من المفحوص أن يختار فقرة واحدة من كل زوج و التي يراها أنها تنطبق عليه أكثر من الفقرة الأخرى ، وقد ألحق هذا الاختبار بيانات توضيحية كالتالي:

- الهدف من الاختبار
- كيفية الإجابة
- البيانات المتعلقة بالتلميذ(التخصص ، الجنس)

مع التأكيد لهم على أن الإجابات لا تستعمل إلا في إطار البحث العلمي، وتقديم الشكر على تعاونهم في الإجابة عن الأسئلة.

وتم اختبار عينة لهذه الدراسة الاستطلاعية مكونة من 84 طالب و طالبة من القسم النهائي بطريقة عشوائية و طبق عليهم الاختبار و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(7) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس و التخصص بالنسبة للدافعية للانجاز

الجنس / التخصص	ذكـــــــور	إنـــــاث	المجمـــــوع
علـــــــوم	22	18	40
آداب	20	24	44
المجمـــــــوع	42	42	84

الخصائص السيكومترية للأداة:

1/اختبار الدافعية للانجاز :

يعتمد البحث دائما على القياس وهناك خاصيتان يجب أن تتوفر في أداة القياس وهما: الصدق و الثبات.

صدق الاختبار:

يشير إلى المدى الذي تقيسه الأداة لما يراد قياسه ويعرف الصدق بكونه الصحة و الدلالة الهادفة والفائدة للاستدلالات المحددة الناجمة عن درجات الاختبار. وصدق الاختبار الدافعية للانجاز لهذا البحث تم قياسه عن طريق المقارنة الطرفية لطرفي الاختبار لعينة متكونة من 84 طالبا وطالبة وقد تم إتباع الخطوات التالية :

حساب مجموع درجات كل فرد من أفراد العينة و ترتيبهم تنازليا .

استخراج نسبة 33 % من الطرف الأعلى للدرجات و 33% من الطرف الأدنى للدرجات

حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعيار لكل طرف ثم تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات وفق المعادلة التالية

وبعد تطبيق القانون قدرت قيمة (ت) المحسوبة بـــ :5.25

وعند مقارنتها بـــ (ت) المجدولة و المقدرة بـــ2.68 عند درجة الحرية=54 نجد أن (ت) المحسوبة اكبرمن (ت) المجدولة عند مستوى الدلالة 0.01 ويمكن أن نقول ان المقياس صادق و الجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (8):يبين نتائج حساب صدق الاختبار عن طريق المقارنة الطرفية

ن1 = 28		ن2 = 28		ت المحسوبة	ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
م1	ع1	م1	ع1				
16	6.8	9	1.32	5.25	2.68	54	0.01

عليه الفرضية الثانية و الثالثة والرابعة كانت مدعمة لما توصلنا إليه ، في عدة دراسات والتي رأت عدم وجود فروق دالة إحصائيا بإختلاف التخصص في الدافعية للإنجاز. أما فيما يتعلق بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز والتفاعل الصفي فقد وجد أن هناك علاقة بين الدافعية للإنجاز والتفاعل الصفي بنمطيه السلبي والإيجابي.

والتفاعل الصفي ــ كما أشرنا سابقاً ــ هو تلك الشبكة من التفاعلات الحاصلة بين المدرس و المتعلم أو بين المتعلمين فيما بينهم ، وفي نظرنا أن لطبيعة المادة الدراسية أثرا بالغا في إحداث التفاعل فلو كانت مثلا المادة الدراسية صعبة وتتطلب التركيز فإنه يكون نمط التفاعل الحاصل هو نمط سلبي وكذلك إذا كانت المادة الدراسية سهلة فإنه يسود نفس النمط لما فيه من الملل .

و ننوه ان للتفاعل أهمية خاصة في العملية التعليمية ، حيث يسعى إلى توفير الأجواء المناسبة لحدوث عملية التعليم ويسهم في كسر الحواجز بين عناصر العملية التعليمية وبالتالي سيزيد في دافعية الإنجاز للطلبة وخاصة في ظل النظام التربوي الجديد المطبق عليها والذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات والتي تعني في ابسط مفهوم لها إشراك الطالب في العملية التعليمية وجعله محورها الأساسي ومنطلقها وفي ظل هذه النتائج المتوصل إليها يمكن لنا أن نقدم بعض الإقتراحات حول الدافعية للإنجاز باعتبارها إحدى أهم المواضيع المتعلقة بالدوافع الإنسانية وأثرها على التطور الإجتماعي والإقتصادي للأمة وكذلك على إكتساب مهارة التواصل وخاصة في الميدان التربوي لماله من أثار إيجابية على عملية التعليم مواطن المستقبل ولأن التربية أكبر ميدان يتأثر بالتحولات الإجتماعية ويؤثر فيها، فهي عبارة عن صورة مصغرة عن المجتمع ككل فلذلك يجب الإهتمام بعملية التفاعل وإكتساب مهارات التواصل بين أقطابها وفي ضوء هذه النتائج المتوصل إليها يمكن لنا ان نقدم بعض الإقتراحات و البحوث وهي كما يلي :

صدق شبكة الملاحظة :

قام الباحثان اللذان أعدا شبكة الملاحظة بعرض النموذج على مجموعة من المحكمين للتأكد من شموليتها لجوانب التفاعل الصفي الحاصل بين المعلم و التلميذ،وقد قاما ببعض التعديلات التي رآها المحكمون أنها ضرورية، وأعادوا عرضها عليهم، وكان هناك اتفاق في النهاية إلى أن هذه الشبكة تقيس فعلا ما وضعت لقياسه.

ثبات شبكة الملاحظة:

بالإضافة إلى إيجاد ثبات الشبكة الملاحظة من طرف معدي الشبكة، ولزيادة التأكد من ثبات شبكة الملاحظة قمنا بحضور حصة واحدة من الحصص التدريسية لكل تخصص مع تسجيل الملاحظات و للإشارة تم الاستعانة بزميل بعد أن تم شرح له طريقة العمل و التسجيل – بحيث كان كل واحد يسجل ملاحظاته على حدى وقت حدوثها لتحديد نسبة الاتفاق في ملاحظة الاداءات داخل القسم وفق معادلة كوبر coper و التي تشير إلى :

$$\text{نسبة الاتفاق} : \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

(مجدي عزيز إبراهيم، 39 ، ص 142)

وكانت النتائج المتحصل عليها كما في الجدول التالي:

جدول رقم(9): يمثل نسبة الاتفاق بين الملاحظين لشبكة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعية.

التخصص	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	المجموع الكلي	نسبة الاتفاق
علوم	10	2	12	83.33%
آداب	9	3	12	%75

وكانت نسبة الاتفاق من خلال الجدول في التخصص علوم.83.33%
وفي التخصص آداب 75% وهي نسب مقبولة مما يدل على ثبات شبكة الملاحظة المستعملة في الدراسة.

المعالجات الإحصائية المستعملة:

يرتبط القياس بصفة عامة بتحديد تقديرات كمية أو وصفية لخاصية معينة أو مجموعة من الخصائص ،ولقد عرف عدة تعاريف مختلفة وهذه التعاريف تشير في مجملها إلى أن القياس أسلوب يعين به قيما لأشياء أو أحداث أو أبعاد طبقا لقواعد معينة (محمد مزيان ،1979،ص7).

وهو الأسلوب العلمي الذي يحول الأوصاف اللفظية إلى أبعاد محددة ،وهو الذي يطور العلوم ويدفع بها نحو الموضوعية ،والهدف من القياس هو الوصول إلى تقدير الخاصية بشكل كمي وصفي وعليه فان الباحث في العلوم الإنسانية خاصة دائما يكون محتاجا إلى الأساليب الإحصائية لضبط بحوثه واستنتاج عن طريقها النتائج.

ولقد اعتمدنا في البحث الحالي جملة من الأساليب الإحصائية وهي كالتالي:

المتوسط الحسابي:

وهو الأكثر استخداما في النزعة المركزية لوصف القيمة المتوسطة ،ويشير إلى مجموع القيم في التوزيع معين على عدد المفردات ،ومعادلته كمايلي:

مج س

م= ——————

ن

معامل ارتباط بيرسون:

وقد تم استخدامه لمعرفة درجة ثبات مقياس الدافعية للانجاز ومعادلته كما يلي :

$$ر = \frac{ن \text{ مج } (س \times ص) - \text{مج } س \times \text{مج } ص}{\sqrt{ن \text{ مج } س^2 - (\text{مج } س)^2 \times ن \text{ مج } ص^2 - (\text{مج } ص)^2}}$$

(فؤاد بهي السيد ،1978،ص252)

معادلة سبيرمان وبراون:

واستخدمت لمعرفة ثبات الأختبار ككل ومعادلته كما يلي:

$$ر \text{ أ} = \frac{2 \text{ ر}}{1 + \text{ ر}}$$

اختبار (ت):لدلالة الفروق بين المتوسطين لعينتين مرتبطتين،واستخدم من اجل إيجاد صدق الاختبار بالاظافة إلى دلالة الفروق بين المتوسطات ومعادلته كمايلي:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{2} - 1}}$$

(فؤاد بهي السيد،1978،ص341)

اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين وذلك طبقا للمعادلة التالية:

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 \times ع_1^2) + (ن_2 \times ع_2^2)}{ن_1 + ن_2 - 2} \times \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

(فؤاد بهي السيد،1978ص336)

الانحراف المعياري:

ويقوم في جوهره على حساب انحرافات الدرجات عن متوسطاتها وذلك وفقا للمعادلة التالية:

$$ع = \sqrt{\frac{مج (س - م)^2}{ن}}$$

(فؤاد بهي السيد،1978،ص106)

خلاصة الفصل:

جاء هذا الفصل تمهيد ا للدراسة الميدانية وقد اشتمل على العناصر المنهجية التالية: التعريف بالمنهج المستخدم – وصف وتحديد العينة وحجمها ومستواها ثم انتقلنا إلى وصف أداة جمع البيانات وهي اختبار الدافعية للانجاز من إعداد الكناني (1979) وقد تم التأكد من صدق وثباتها لإمكانية استعمالها في الدراسة، ثم التأكد من صدق وثبات شبكة الملاحظة المعدة من طرف نافع وخليل، وذلك بحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين،بالاظافة إلى بيان الأساليب الإحصائية المستعملة في هذه الدراسة لاختبار صحة الفروض بالتحليل الجدولي.

الفصل السادس

تحليل وتفسير النتائج

تمهيد
تحليل وتفسير نتائج النظرية الأولى
تحليل وتفسير نتائج النظرية الثانية
تحليل وتفسير نتائج النظرية الثالثة
تحليل وتفسير نتائج النظرية الرابعة
تحليل وتفسير نتائج النظرية الخامسة
تحليل وتفسير نتائج النظرية السادسة
تحليل وتفسير نتائج النظرية السابعة
خلاصة ومقترحات

تمهيد

بعد ما تطرقنا في الفصل السابق إلى الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية من منهج وتحديد للعينة وأداة جمع البيانات وتناولنا للخصائص السيكومترية لأداتي البحث وإيجاد صدق وثبات كل منهما وكذا الأساليب الإحصائية المستعملة نصل إلى تحليل النتائج المتوصل اليها وذلك من خلال تحليلها وتفسيرها.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الاولى والتي تنص على مايلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة القسم النهائي في الدافعية للانجاز الذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي وايجابي .

جدول رقم (10): يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة القسم النهائي في الدافعية للانجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي وايجابي

	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدولة
الطلبة ذووا التفاعل الصفي الايجابي	246	15.5	7.5	2	1.97	403	0.05
الطلبة ذووا التفاعل الصفي السلبي	159	14.5	6.4				دال

تحليل نتائج الجدول:

من خلال الجدول يتضح ان قيمة " ت " المحسوبة 2.50 اكبر من قيمة "ت" المجدولة والمقدرة 1.97 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 403 وعليه فإننا نرفض الفرضية البحثية ونقبل البديل ، ويعني هذا وجود فروق بين طلبة ذو التفاعل الصفي الايجابي ودور التفاعل الصفي السلبي في الدافعية للانجاز لذو التفاعل الايجابي .

تفسير النتائج

ويمكن تفسير هذه النتيجة بان لطلبة التفاعل الايجابي رغبة واردة في التفوق ومنافسة أقرانهم ومن اجل إبراز ذواتهم والظهور في الجماعة التي يدرسون معها ويتفاعلون مع مدرسيهم ويكونون أكثر استجابة لبعضهم البعض ، وأكثر مبادرة للتعلم والتفاعل مع المدرس ومع أقرانهم وهذا ما يولد لديهم رغبة ودافعية قوية نحو التعليم لسعيهم الدائم إلى التفوق وللإشارة فإن اغلب الطلبة الذين يتميزون بتفاعل صفي ايجابي هم من الشعب العلمية وهذا مايفسر مااشرنا إليه سابقا بان طبيعة المادة الدراسية هي التي تتطلب مناقشات ومبادرات بين الطلبة والمدرس من جهة وبين الطلبة فيما بينهم من جهة أخرى .

وعلى النقيض من ذلك نجد ان الطلبة ذوي التفاعل الصفي السلبي تكون رغبتهم في التفوق والمنافسة منخفضة ، فهم يتحاشون الظهور في مواقف تفاعلية تنتج عنها فوضى من شأنها إعاقة الفهم وسير الدرس مما يؤدي إلى انخفاض مستوى الدافعية للانجاز عندهم ، وبالإضافة إلى طبيعة المادة فإنها قد تلعب دورا هاما في التفاعل فهناك مواضيع تتطلب أكثر دقة وتركيزا مما يكون غياب للنقاش وكذلك لطول البرنامج وضيق الوقت فهو قد لا يعطي للمدرس وقتا للسماح بالنقاش فيكون همه إكمال الدرس والبرنامج بالإضافة العدد إلى الهائل من الطلبة داخل الفصل مما لايسمح بإعطائهم الفرصة للحوار والمناقشة ، وكذلك قيمة النواتج التي تسبق التلاميذ لاختيارهم التفاعل من عدمه وعلى هذا الأساس فان الطالب يقرر مسبقا أنماط الجهد المختلفة التي يمكن ان يقوم بها وذلك على أساس قيمة النواتج المتوقعة.

تحليل وتفسير الفرضية الثانية والتي تنص على مايلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي ايجابي باختلاف التخصص.

جدول رقم (11): يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة القسم النهائي في الدافعية للانجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي ايجابي باختلاف التخصص.

التخصص	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علوم	124	14.5	7.6	2.23	1.98	244	0.05
آداب	122	16	5.2				

تحليل تفسير نتائج الجدول :

يتبين من خلال الجدول السابق ان قيمة (ت)المحسوبة قدرت بـــ 2.3وهي اكبر من قيمة (ت) المجدولة والمقدرة بـــ 1.98 عند مستوى دلالة 0.05ودرجة حرية 244 ،ونخلص إلى انه توجد فروق دالة إحصائيا بين طلبة القسم النهائي باختلاف تخصصهم لصالح طلبة العلوم ،على الرغم من ان المتوسط الحسابي لديهم يقل عن طلبة الآداب بـــ 1.5

ولكن الانحراف المعياري اكبر من طلبة الآداب بـ 2.2 ،فهذا الفرق كان كافيا لان يكون ذا دلالة إحصائية، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية ،وقبول الفرضية الموجبة .

تفسير النتائج

وهذه النتيجة تختلف مع ما جاء ت به دراسة صلاح الدين محمد ابوناهية 1987 حيث توصل إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز بين التخصصات العلمية والأدبية .

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أسماء خويلد 2005 والتي توصلت من خلالها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الجذع المشترك آداب وطلبة الجذع مشترك علوم في دافعتيهم للانجاز لصالح التخصص العلمي .

وعلى الرغم من هذا نلاحظ ان نمط التفاعل الصفي السائد هو النمط الايجابي الذي يكون فيه التفاعل بين المدرس والطالب في الاتجاه الايجابي،كما بينا ذلك في الفصل الثالث ،أي ان الحوار بين أطراف العملية التعليمية هو الذي يكون سائدا فيمكن إرجاع وجود الفروق بين التخصصين إلى التغيرات الحاصلة بين في المنظومة التربوية الجزائرية وبشكل خاص في إعادة هيكلة التخصصات في المرحلة الثانوية خاصة في المناهج التي تم تغييرها ،وكذلك إلى طبيعة التخصص ،فهي تلعب دورا مهما في المستقبل خاصة الجانب العلمي منها بما توفره من تخصصات متنوعة في الجامعة بالإضافة إلى صعوبة المادة المقررة فهي تتطلب من الطالب ان يكون مواظبا ولديه رغبة في الدراسة.

تحليل وتفسير الفرضية الثالثة والتي تنص على مايلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى طلبة القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي باختلاف التخصص.

جدول رقم (12): يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلبة القسم النهائي في الدافعية للانجاز والذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي باختلافهم في التخصص.

التخصص	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علوم	81	15.5	6.9	2.87	1.98	157	0.05
آداب	78	12.5	5.2				دال

تحليل تفسير نتائج الجدول:

يتضح من الجدول أعلاه ان قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـ 2.87 كبر من قيمة (ت) المجدولة والمقدرة بـ 1.98 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 157 وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية ،وهو يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للانجاز بين طلبة التخصص العلمي وطلبة التخصص الأدبي الذين يتميزون بتفاعل صفي سلبي،رغم ان المتوسط الحسابي للتخصص العلمي يفوق التخصص الأدبي بـ 2.5، والانحراف المعياري بـ1.7 وتختلف هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحمن الطر يري 1988 الذي توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا ـ كما رأينا سابقا ـ في الدافعية للانجاز بين التخصصات العلمية والأدبية.

تفسير النتائج

تتفق هذه النتيجة نع ما توصل إليه علي محمد إبراهيم في دراسته التي دلت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ التخصصات العلمية وتلاميذ التخصصات الأدبية في دافعتيهم للانجاز لصالح التخصصات العلمية.

وهذا ما أكدته نتائج الفرضية السابقة التي دلت على وجود فروق دالة إحصائيا لدى الطلبة باختلاف تخصصهم.

على الرغم من ان النمط السائد في التفاعل الصفي هو النمط السلبي ،الذي يكون فيه الدور السائد من التفاعل هو الصادر من المدرس ،عكس الطالب الذي يكون دوره سلبيا .

إلا ان هناك فروق في الدافعية للانجاز لصالح الطلبة ذوي التخصص العلمي، وذلك لان في هذا التخصص يكون هناك رغبة ودافعية اكبر نظرا لطبيعة المادة الدراسية التي تفرض على الطالب المواظبة لما لها من مجالات تفتحها له في المستقبل وذلك ما رأيناه في الفرضية الخامسة.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الرابعة والتي تنص على مايلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز ذوي التخصص العلمي .

جدول رقم (13) : يوضح نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات تخصص علمي في الدافعية للانجاز.

الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	110	19.3	6.5	2.62	2.60	200	0.01 دال
إناث	92	17.1	5.4				

تحليل نتائج الجدول:

من خلال الجدول نلاحظ ان قيمة (ت)المحسوبة والمقدرة بـــ 2.62 وهي اكبر من قيمة (ت) المجدولة والمقدرة بـــ 2.60 عند درجة الحرية 200.

وبالتالي يمكن القول بأنها دالة عند مستوى دلالة 0.01.

وبناءا على ماتقدم يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية ،ويعني هذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في دافعيتهم للانجاز لصالح الذكور ،وذلك لان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الذكور اكبر من المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لعينة الإناث .

تفسير النتائج

تتفق هذه النتيجة مع دراسة محمود عبد القادر 1978،وعبد الرحمن الطر يري 1988،ومحي الدين حسين 1988،رشاد موسى 1990،والتي كشفت انه توجد فروق جوهرية بين الجنسين في الدافعية للانجاز لصالح الذكور،وتتفق هذه النتيجة أيضا مع دراسة هورنرHorner التي تم الإشارة إليها في الفصل الثالث ، حيث أشارت إلى ان الدافع هو احد الخصال الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث،فهن يتعلمن ان المنافسة غير مناسبة لهن كإناث وإنها ملائمة فقط للرجال ،وبالتالي فان مواقف الانجاز التي تتضمن نوعا من المنافسة تخلق لديهن الصراعات والتهديدات والخوف من الرفض الاجتماعي ،وعلى العكس من ذلك ،الذكور الذين يسعون للنجاح في المواقف التنافسية ،لإبراز ذواتهم.

وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة كاميليا عبد الفتاح 1988التي دلت ان مستوى الطموح لدى الطلبة اعلى من مستوى الطموح لدى الطالبات.

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة مصطفى تركي 1988،ورشاد عبد العزيز موسى 1988،ومحمد إسماعيل 1989،والتي كشفت عن عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للانجاز ويمكن تفسير وجود هذا الاختلاف في النتائج لاختلاف الظروف والتغييرات التي حدثت على المستوى الاجتماعي عامة والتربوي خاصة، بحيث انه أصبح للمستوى العلمي بالنسبة للذكور أهمية كبيرة وبالغة خاصة في التوظيف.

بحيث انه أصبح من الصعوبة بمكان إيجاد وظيفة، وعليه فان أهم شيء عند الذكور وخاصة في القسم النهائي هو الحصول على الباكالوريا والدخول إلى الجامعة وخاصة في التخصصات العلمية التي يتفتح له مجالات واسعة في الدراسة والحصول على شهادات وبالتالي الحصول على وظائف محترمة ، عكس الإناث فإنها إذا لم تنجح في دراستها فإنها تمكث في البيت.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية الخامسة والتي تنص على مايلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب والطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز ذي التخصص الأدبي.

جدول رقم (14) :يبين نتاج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في الدافعية للانجاز تخصص آداب.

الجنس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	93	16.5	7.3	1.83	2.60	201	0.01
إناث	110	14	4.6				غير دال

تحليل نتائج الجدول:

نلاحظ من الجدول أعلاه ان قيمة (ت) المحسوبة قدرت بـــ 1.83 وهي اصغر من قيمة (ت) المجدولة والمقدرة بـــ 2.6 عند مستوى الدلالة 0.01 ودرجة حرية مقدرة بـــ 201،وعليه يمكن قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية الموجبة ،وهذا يعني

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة القسم النهائي تخصص آداب في الدافعية للانجاز ،وذلك باختلاف الجنس ،وذلك رغم ان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للذكور يفوق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإناث والمقدر على التوالي بـــ 2.5 و2.7 لصالح الذكور على الرغم من ان عدد أفراد العينة متقارب ولكنه لم يكن كافيا لان يكون هناك فرق .

وهذا عكس ما وجد في الفرضية الرابعة حيث انه وجد ان هناك فروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز تخصص علوم.

تفسير النتائج

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ان الذكور عادة ما يكونون مدفوعين إلى التخصصات العلمية التي تفتح لهم المجال واسعا في اختيار تخصصات تقنية في الجامعة .

والذكور في الشعبة الأدبية لا يشعرون برغبة في التفوق والمهم عندهم هو الدراسة وفقط ،حسب مقدرتهم ، لان التخصصات الأدبية في نظرهم تحد من طموحاتهم فلا تكون لديهم رغبة فيها ،ولو تم طرح سؤال على بعضهم عن رأيهم في الشعبة الأدبية فتكون الإجابة انه لم يخترها عن قناعة ،عكس ما نجده عند الإناث فهي تدرس في أي مجال.وكذلك نظرة أقرانهم إليهم في الشعب العلمية نظرة استخفاف للطلبة الذين يدرسون في الشعبة الأدبية، وهذا من شانه ان يؤثر في مستوى دافعيتهم للانجاز.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية السادسة والتي تنص على مايلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز باختلافهم في التخصص علمي وأدبي.

جدول رقم (15): يبين نتائج اختبار "(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في الدافعية للانجاز باختلاف التخصص علمي وأدبي.

التخصص	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
آداب	110	15	11.2	0.9	1.97	200	0.05
علوم	92	16.4	10				غير دال

تحليل نتائج الجدول:

نستخلص من الجدول أعلاه ان قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة بـــ 0.9 اصغر من قيمة (ت) المجدولة والمقدرة بـــ1.97 عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 200.

ويعني هذا قبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية الموجبة ،ونستنتج انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين طالبات القسم النهائي في الدافعية للانجاز وذلك باختلاف تخصصهن على الرغم من ان متوسط درجات الإناث في اختبار الدافعية للانجاز آداب قدر بـــ 15 وأما بالنسبة لتخصص علوم فقدر بـــ 16.4 أي بفارق يقدر بـــ1.4 لصالح تخصص علوم وبانحراف معياري قدر بـــ 11.2 لدى التخصص الأدبي ،و10 لدى التخصص العلمي بفارق قدر بـــ1.2 لصالح الآداب، وبالرغم من ذلك فانه لم يكن كافيا للدلالة عند مستوى 0.05.

تفسير النتائج

ويمكن تفسير هذه النتيجة وهي عدم وجود فروق دالة في الدافعية للانجاز لدى الإناث باختلاف تخصصهم إلى ان الوضع الاجتماعي للمرأة في الوقت الحاضر قد تغير فهي لا يهمها الدراسة في أي تخصص ، وإنما ان تصل إلى مستوى مقبول في أي مجال

ولذلك نجدها تدرس في كل التخصصات حتى أنها أصبحت تفرض نفسها في تخصصات كانت إلى وقت قريب حكرا على الذكور فقط ،وهذا ما يؤكد ما وجدناه في الفرضية السابقة وهو عدم وجود فروق دالة إحصائيا بينها وبين الذكور في التخصص الأدبي.

تحليل وتفسير نتائج الفرضية السابعة والتي تنص على مايلي :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذكور في القسم النهائي من التعليم الثانوي في الدافعية للانجاز باختلافهم في التخصص.

جدول رقم (16): يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب الذكور في الدافعية للانجاز باختلاف التخصص.

التخصص	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) المجدولة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
علوم	110	19.3	6.5	1.55	2.6	201	0.01 غير دال
آداب	93	16.5	7.6				

تحليل نتائج الجدول:

من خلال الجدول يتضح ان قيمة (ت)المحسوبة تقدر بـــ1.55وهي اصغر من قيمة (ت) المجدولة والمقدرة بـــ 2.6عند درجة حرية 201 وعند مستوى دلالة 0.01.

وبناءا على ذلك يمكن القول بقبول الفرضية الصفرية ورفض الفرضية الموجبة ،ويعني هذا يعني انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الطلاب الذكور باختلاف تخصصهم ،مع ان المتوسط الحسابي لذوي التخصص العلمي اكبر من ذوي

التخصص الأدبي ،ولكن هناك فرق في الانحراف المعياري لصالح ذوي التخصص الأدبي .

تفسير النتائج

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه صلاح أبو ناهية 1987 حيث أكد في دراسته انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في الدافعية للانجاز بين طلبة التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية (صلاح الدين محمد أبو ناهية،1987،ص87).

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه أسماء خويلد 2005 من خلال دراستها إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين طلبة الجذع المشترك الآداب وجذع المشترك علوم لصالح طلبة العلوم.

ويمكن ان نرجع تفسير هذا الاختلاف في النتائج إلى إعادة الهيكلة التي تشهدها المنظومة التربوية ،وخاصة ان هذه السنة الأولى التي تجتاز امتحان الباكالوريا في إطار النظام الجديد ،ومع تغيير في المناهج وطولها فقد يؤثر بشكل أو بآخر في مستوى الدافعية ،خاصة أن نسب النجاح في الباكالوريا في السنوات الأخيرة مرتفعة نوعا ما ،مقارنة بالسنوات القليلة الماضية والتي كانت لا تتجاوز 25% وأصبحت في الآونة الأخيرة تفوق 50 % مما يعطي للطلبة مفهوم انه بذل القليل من الجهد يمكنه من الحصول على الشهادة ،وكذلك مع تنوع المناهج ،بحيث انه تم استحداث مقاييس أخرى ،وكذلك ما للمعلوماتية من دور هام في اكتساب المعرفة بحيث أنها تنوعت مصادر المعلومات ولم تبق حكرا على المدرس وحده.

خلاصة ومقترحات:

في هذه الدراسة والتي أردنا من خلالها كشف النقاب عن أهم عملية من العمليات التعليمية والتي تتعلق بمهارة التواصل والتفاعل الحاصل بين المدرس والمتعلم لما لها من اثر ايجابي في تكوين شخصية المتعلم ،وأردنا ربط هذا المتغير بمتغير أخر والذي يعد احد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتم الباحثون بدراستها في مجال علم النفس الاجتماعي وفي مختلف التخصصات التي لها علاقة بعلم النفس والعلوم الأخرى ألا وهو الدافعية للانجاز ،ولوجود ارتباط كبير بين التعليم و الدافعية.

وقد حاولنا الكشف عن علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للانجاز من خلال عينة من طلبة التعليم الثانوي ،وقد اقتصرنا في دراستنا هذه على طلبة القسم النهائي ،في ظل المتغيرات الوسيطية المتمثلة في الجنس ،والتخصص الدراسي .

وبعد تحليل وتفسير النتائج المتحصل عليها من خلال الفرضيات التي تمت صياغتها لمعالجة هذه الإشكالية توصلنا إلى النتائج التالية :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث في الدافعية للانجاز لصالح الذكور ،وذلك ما دعمته عدة دراسات ،لان قضية الفروق بين الجنسين ،تعد واحدة من أهم المشكلات المثيرة للجدل في العديد من البحوث النفسية ،وترتبط مسالة الفروق بين الجنسين في الدافعية للانجاز بعدة متغيرا ت منها :

طبيعة المجتمعات والإطار الثقافي لهذه المجتمعات ،والفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة ،فالصورة العامة التي يتبين انخفاض الدافعية للانجاز لدى الإناث ليست محددة على نحو مطلق بل هي مربوطة بعدد من المتغيرات ،والتي من بينها طبيعة العمل الذي يوكل أمره للإناث أو الذي يكون فيه تنافس مع الجنس الأخر ، ومدى ارتباط الانجاز بتهديد العلاقات الاجتماعية لهما وهذا مارأيناه في تفسير الفرضية الأولى التي دلت على وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث ، وفيما يخص علاقة الدافعية للانجاز بمتغير التخصص العلمي والأدبي فقد لوحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصص بإختلاف الجنس ، وهذا مادلت

	وعقابهم .		
8	**استجابة التلميذ للمعلم** : وتشمل اي رد فعل من قبل التلميذ تجاه تساؤلات وتوجيهات المعلم وتعقيب على الموضوع ، ما يطلب من المعلم او القيام ببعض الافعال الدالة على استجابته للمعلم .		
9	**استجابة التلميذ لاخر** : وتعني استجابة التلميذ لسؤال تلميذ اخر او تبادل الآراء بين بعضهم البعض ، او قيام التلميذ ببعض الافعال التي تفيد استجابته لزميله .		
10	**مبادرة التلميذ للمعلم** : تتمثل في سلوك التلميذ و المبادرة منه دون طلب المعلم او قيامه ببعض الافعال التي تدل على ذلك .		
11	**الهدوء البناء** : ويقصد بالهدوء الذي يحث في النصف ومتصل [redacted]فكير للاجابة عن سؤال و عمل ايجابي متعلق بالدرس		
12	**الفوضى والارتباك** :ويتضمن السلوك الذي يحث في حجرة الدراسة من شانه اعاقة عملية الفهم وسير الدرس .		

الاقتراحات والبدائل:

ـ الإبداع التعلمي مرهون بقدرة المعلم على العطاء ، والإبداع والتفاعل ، والتمكن العلمي ، وتطبيقه ،لطرائق التدريس حسب المواقف التعليمية .

ـ الإهتمام بالجانب التواصلي بين أقطاب العملية التعليمية وإكتساب مهاراته بالإضافة إلى الجانب العلمي بالنسبة للمدرس لأن إكتساب المؤهل العلمي لايعني إكتساب مهارته التواصل .

ـ التنويع من أساليب التدريس من المحاضرة إلى المحاورة إلى التغذية الراجعة وهكذا.

ـ على المدرس أن يزيد من حيوية الطلبة في الموقف التعليمي وتحريرهم من حالة الصمت والسلب.

ـ استخدام التعليم المصغر قبل ممارسة التربية العلمية وتدريب المدرس من خلاله على تنويع الأنشطة والأساليب التدريسية عكس مانشاهده في الواقع ، وهو التوجه مباشرة إلى التعليم دون أدنى اكتساب لمهارات التواصل.

ـ ضرورة تدريب المعلم قبل الخدمة وفي أثناءها على تحليل أنماط التفاعل الصفي مما يساعده على معرفة خصائص الممارسة الصفية.

ـ إجراء دراسات أخرى تتعلق بالدافعية للإنجاز في مراحل التعليم المختلفة وكذلك المدرسين في مختلف مراحل التعليم بالنسبة للتفاعل الصفي .

قائمة المراجع باللغة العربية

1) إبراهيم قشقوش و آخرون،1979دافعية الانجاز وقياسها،طبعة ،المكتبة الانجلو المصرية /القاهرة .

2) أحمد القاني وآخر،1986،تدريس المواد الاجتماعية،طبعة 4،عالم الكتب القاهرة.

3) أحمد حسن اللقاني،1985، التدريس الفعال ،عالم الكتب القاهرة .

4) أحمد أبو هلال،1979،تحليل عملية التدريس ،مكتبة النهضة الإسلامية ،عمان.

5) ادوارد موراي، 1988،ترجمة عبد العزيز سلامة ،الدافعية والانفعال،طبعة 1،دار الشروق بيروت.

6) توفيق مرعي واخر ،1996،التربية العملية ،برنامج التربية ،جامعة القدس المفتوحة،فلسطين.

7) حسن شحاتة، 1993،أساسيات التدريس الفعال في الوطن العربي ،الدار المصرية اللبنانية، القاهرة..

8) دونالد اري واخر،2004،ترجمة سعيد الحسني ،مقدمة للبحث في التربية ،طبعة 1، دار الكتاب للنشر الجامعي ،العين.

9) روث بيرد جيمس هارتلي ،ترجمة ابراهيم شكري ،1992،التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهدالعليا،طبعة 1،مركز النشر العلمي ،جدة.

10) رونالدي ريجيو ،ترجمة فارس الحلمي،1999 ،علم النفس الصناعي والتنظيمي ،دار الشروق ،عمان .

11) رابح تركي ،1984، مناهج البحث في علم النفس وعلوم التربية ،المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر.

12) سامي محمد ملحم ،2001،سيكولوجية التعليم والتعلم،الاسس النظرية والتطبيقية ،دار المسيرة ،عمان.

13) صفاء الاعسر ،1988،برنامج في دافعية الانجاز ،مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر .

14) صفوت فرج،2000 القياس النفسي،طبعة 4،الانجلو مصرية ، القاهرة.

15) عبد الرحمن بن بريكة ،1995، السمات الانجازية ، بطل نصوص القراءة لتلاميذ الطور الثاني ،طبعة 1، باتنة ،الجزائر.

16) عبد اللطيف خليفة ،2000 الدافعية للانجاز ،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

17) عزت جرادات واخرون ،د ت، التدريس الفعال، ،طبعة 4،دار الفكر ،عمان..

18) عبد الحميد محمد سليمان ،1986،اصول تدريس الرياضيات المدرسية ،مطبعة جامعة بغداد ،العراق.

19) عبد الحفيظ مقدم ،1993،الاحصاء والقياس النفسي والتربوي،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .

20) علي السيد سليمان ،2004، مبادئ ومهارات التدريس الفعال،دار قباء للنشر ،القاهرة.

21) فارعة محمد ،1996،المعلم وادارة الصف،مركز الكتاب للنشر ، القاهرة .

22) فؤاد بهي السيد ،1978،علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري ،دار الفكر العربي ،القاهرة.

23) فؤاد موسى،1988،تقويم مهارات معلمي الرياضيات بالحلقة الثانية من التعليم الاساسي ،دار الثقافة للطبع والنشر ، القاهرة .

24) كمال زيتون ،1997،التدريس نماذجه ومهاراته ،المكتب العلمي للكومبيوتر والنشر والتوزيع ، الإسكندرية .

25) كاميليا عبد الفتاح ،1984،مستوى الطموح والشخصية ،دار النهضة العربية ،بيروت.

26) ليندال دافيدوف، ترجمة سيد طواب واخر،1983مدخل علم النفس،دار مجروهيل.

27) ماجد الخطابية واخر ،2004،التفاعل الصفي ،دار الشروق للنشر ،عمان ،الاردن.

28) مجدي محمد عبد الله،1988،علم النفس العام دراسة في السلوك الانساني وجوانبه ،دار المعرفة الجامعية ،مصر.

29) مجدي إبراهيم،2004،التفاعل الصفي ،الطبعة 1،عالم الكتب،القاهرة .

30) مجدي عزيز إبراهيم،1989،مناهج البحث في العلوم التربوية،مكتبة الانجلو مصرية،القاهر.

31) محمد مصطفى زيدان ،1984، الدوافع والانفعالات ،طبعة 1،شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع.

32) محمد الحاج خليل ،1997، إدارة الصف وتنظيمه ،جامعة القدس المفتوحة فلسطين.

33) محمد زياد حمدان ،2001،أدوات ملاحظة التدريس ،دار التربية الحديثة ،عمان.

34) محمود محمد الحيلة، 1999، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ،دار الميسرة عمان.

35) محمد أمين مفتي، 1996،سلوك التدريس،مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

36) محمد مزيان،1999 ،مبادئ في البحث النفسي والتربوي،ط1،دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

37) محي الدين حسين، دون تاريخ، الدافعية للانجاز عند الجنسين ،مجلة علم النفس،الهيئة المصرية للكتاب.

38) محي الدين توق وآخرون، 2002،أسس علم النفس التربوي،طبعة 2،دار الفكر العربي، الأردن.

39) محي الدين حسين،1988،دراسات في الدافعية والدوافع ،دار المعارف القاهرة.

40) مصطفى باهي وآخرون ،(د ت) ،الدافعية نظريات وتطبيقات ،طبعة 1،مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.

41) مريم سليم ،2004،علم النفس التربوي ،طبعة 1،دار النهضة العربية،بيروت ،لبنان.

42) ناصر العدلي ،1995،السلوك الإنساني والتنظيمي ،دون طبعة ،الادارة العامة للبحوث،الرياض.

43) نبيل محمد زايد ،2003،الدافعية والتعلم، طبعة 1،دار النهضة المصرية ،القاهرة.

44) نعيمة الشماع،1977، الشخصية ،منشورات المنظمة العربية للتربيةوالثقافة والعلوم، القاهرة.

45) يوسف قطامي ،2001، سيكولوجية التدريس ،عمان ، الاردن.

46) يوسف قطامي واخرون،2002،علم النفس العام،طبعة 1،دار الفكر العربي،الاردن.

الرسائل والمجلات

47 اخو يلد أسماء ،2005،الدافعية للانجاز في ظل التوجيه المدرسي الجزائري ،رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بجامعة ورقلة.

48 إبراهيم سالم السباطي،1997،إدراك طلاب وطالبات المدارس الثانوية للسلوك التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متغيرات الجنس الخلفية الثقافية،مجلة دراسات نفسية،القاهرة،مجلد 7،العدد الأول.

49 أحمد عبد الخالق/الدافعية للانجاز وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى تلاميذ الابتدائي،مجلة مركز البحوث التربوية ،جامعة قطر،السنة الأولى،العدد الثاني .

50محمد خليل حسن،1984،اثر استخدام استراتيجيتين للتفاعل اللفظي في تدريس الفيزياء، مجلة رسالة الخليج العربي،العدد11،السنة 4،الرياض.

51محمد سيد ابراهيم ،1989،استخدام اسلوب التفاعل اللفظي لبيان الفروق في تدريس معلمي اللغة العربية ،مجلة كلية التربية باسيوط ،مصر.

52محمد سيد ابراهيم،1988،تقويم الاداء التدريسي للغة العربية باستخدام نظام فلاندرز، مجلة كلية التربية باسيوط ،مصر.

53سيد سكران ،1996 الاهداف الدافعية للانجاز في حجرة الدراسة وعلاقتها بالعزو السببي للتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الاول ثانوي بمحافظة الشرقية ،مجلة كلية التربية بالزقازيق ،العدد 26.

54عمر سيد خليل ،1989، اثر تدريب الطلاب المعلمين على تحليل التفاعل الصفي في سلوكهم التدريسي وتحصيل تلاميذهم،مجلة كلية التربية جامعة اسيوط، المجلد الاول ،العدد6.

55فاطمة حلمي،1995، استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني إعدادي،مجلة كلية الزقازيق العدد 22.

56مصطفى التركي،1988، الدافعية عند الذكور والإناث في موقف محايد ومنافس،مجلة العلوم الاجتماعية،جامعة الكويت.

المراجع الاجنبية

57) Ames.c,1992, classrooms gools, structures . and students motivation,jornal of education psychology.

58) Atkinson. J , W ,K and all, 1970, the dinamics of action ; new York / Wiley

59) Bellak and all,1973, the language of the classroom, Columbia university new York.

60) Dweek c.s., 1986, motivation presses affecting . Learning, journal of American psychological. Association vol. 41 N ° 10

61) Fishbein. M. and all ,1975, belief attitude , intention and behaviour an introduction to theory and research reding,Wesley

62) Flanders ,1970, Ana lysing teaching behaviour ,new York Addison Wesley.

63) Jean chaude et autres,1988,Eduquer et former,éditions sciences humaines .Auxeure cedex.

64) John D.Brans ford and All,2001,how people learen,Ex panded Edition, fourth printing, National press Academy/Washington .

65) Joseph R . codde, 2004, Applying the seven principals for good practice in undergraduate education, Michigan state university.

66) Louis Arenlla et Auters ,1996,dictionnaire de pédagogie Larousse bordas, Paris.

67) MCC Leland and all ,1976, the achievement motive ,new York

68) Meece.j.l blumen fuled and hoyle,1988 , students Goole's orientations And cognitive . engagement . in classroom . Activities, journal of educational. psychology , vol 80, n 04 .
69) Skinner E. A. and Belmont, 1993, motivation in the classroom, reciprocal. effects. Of teach behaviour and students Engagement across, the school year, journal of educational psychology 85.

ملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح

كلية الآداب والعلوم الإنسانيـــة
قسم علم النفس وعلوم التربوية

اختبار الكناني للدافعية للانجاز

تعليمـــــات

أخي الطالب أختي الطالبة نحن بصدد إعداد مذكرة تخرج في علم التدريس نضع بين أيديكم هذه الاستمارة الرجاء الإجابة عن الأسئلة الواردة في الصفحات الموالية متبعين الخطوات التالية :

- أقرأ كل عبارتين بإمعان ثم قرر .
- إذا كانت العبارة تنطبق عليك ضع (x) و تهمل العبارة التي لاتنطبق عليك .

مثال يوضح كيفية الإجابة :
ـ أ ـ عندما امتحن بعض الموضوعات الصعبة أتوقع الفشل فيها من توقع النجاح( )
ب ـ لدي ثقة كبيرة في النجاح (+)
لما بأنه لايوجد إجابات صحيحة وإجابات خاطئة فأي إجابة تعد صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق بالإضافة إلى أن إجابتكم سوف تحضى بالسرية التامة ولا يستخدم إلا لغرض البحث العلمي .

ولكم منا فائق التقدير والاحترام

استمارة المعلومات

الجنس : ذكر ☐ انثى ☐

التخصص : أدب ☐ علوم ☐

الرقم	البنود	العلامة
1	ـ أضع لنفسي مستوى عاليا من الدراسة أحاول الوصول إليه .	
	ـ أؤمن في الكثير من الأحيان أن النجاح في الدروس يعتمد على الحظ .	
2	ـ أحب النشاط والعمل داخل الصف وخارجه .	
	ـ أنا شاردة الذهن في أغلب الأحيان جسمي في الصف وعقلي خارجه .	
3	ـ عندما امتحن بعض الموضوعات الصعبة أتوقع الفشل فيها من توقع النجاح .	
	ـ لدي ثقة كبيرة في النجاح .	
4	ـ ألجأ إلى الغش في الامتحان عندما لأتمكن من الإجابة على الأسئلة .	
	ـ أحب الدراسة لأجل الدراسة وليس لشيء آخر .	
5	ـ لاأترك وقت فراغ يفوتني دون ان أستغله في الدراسة .	
	ـ أفضل ساعات يومي هي عندما أذهب إلى السينما أو النادي أو أتنزه .	
6	ـ أشعر ببعض الملل من الدراسة بسبب كثرة الدروس والامتحانات .	
	ـ لايهمني ماأبذله من وقت وجهد أن كان ذلك يساعدني على تحقيق النجاح .	
7	ـ أشعر بالمتعة عندما أطالع الكتب الخارجية التي تفيدني في دراستي .	
	ـ أستمتع بالوقت الطويل الذي أقضيه في أحاديث عامة مع أصدقائي .	
8	ـ أشعر بالراحة حتى أنهي واجباتي المدرسية تماماً .	
	ـ أشعر أن الدراسة مسؤولية كبيرة لاأستطيع تحملها .	
9	ـ أحب المدرسة عندما لاتكون فيها امتحانات وواجبات بيتية .	
	ـ الدراسة عندي سلسلة تحديات وعلى أن أتغلب عليها لاعتبر ناجحا .	
10	ـ لاتهمني الدرجات المدرسية بقدر اهتمامي بأداء عملي الدراسي بصورة جيدة.	
	ـ أحاول أحيانا بذل الجهد في الدراسة كلما شجعني المدرس .	
11	ـ أشعر في بعض الأحيان ان المهن الحرة انفع لي من مواصلة الدراسة.	
	ـ اشعر بالرغبة فيس المثابرة على الدروس حتى إذا واجهتني المصاعب في المدرسة وخارجها	
12	ـ لا أميل إلى التنافس في الدروس مع بقية الطلبة.	
	ـ أحاول دائما ان أتفوق على زملائي في الامتحانات.	

13	ـ اشعر ان الوقت يمر ببطيء في الصف.		
	ـ أنا في سباق مع الزمن من اجل النجاح		
14	ـ اهتم بدروسي فقط ولا تهمني مشاغل الحياة الأخرى.		
	ـ عندما لا استوعب درسا اتركه وانصرف إلى شيء اخر لا يتعلق بالدراسة		
15	ـ كثيراً بان يمر بطيئاً في الصيف .		
	ـ أنا مصمم على بذل مالذي من جهد في تحضير دروسي .		
16	ـ أحب مطالعة دروسي حتى في أثناء العطل .		
	ـ أتعب بسرعة من مطالعة الدروس الصعبة .		
17	ـ أشعر بالملل من الاستمرار في التحضير للامتحان		
	ـ رغم صعوبة بعض المواضيع الدراسية فاني واثق من حصولي على درجات عالية فيها .		
18	ـ أسعى لان يكون تحضيري اليومي للدرس أفضل من بقية الطلبة لكي استطيع المنافسة في الصيف.		
	ـ اعتمد على الطلبة الآخرين في دراستي .		
19	ـ أنا دائم التفكير في مستقبلي الدراسي .		
	ـ أفكر في يومي هذا ولايهمني ماذا يحدث غدا		
20	ـ أميل إلي المواضيع السهلة .		
	ـ لدي القدرة على مواجهة صعوبات الدراسة والتغلب عليها .		
21	ـ عندما يكون الموضوع الدراسي أمامي صعبا أتركه وأنصرف إلى موضوع سهل.		
	ـ ابذل جهدي في أي موضوع دراسي وان كان صعبا.		
22	ـ أتضايق من أسئلة الآخرين عن مستوى تحصيلي في الدرس		
	ـ يؤلمني الحصول على درجة في الامتحان أقل مما أتوقع .		
23	ـ أسعى ان يكون في مستوى الطلبة المتفوقين في دروسهم .		
	ـ أرغب في الامتحانات عندما تكون أسئلتها سهلة .		
24	ـ لدي صورة واضحة عن مستقبلي الدراسي .		
	ـ لاأجد في دروسي ما يدفعني إلى المثابرة .		

25	ـ عندما لاأفهم موضوعا دراسيا معينا أحاول بذل كل جهدي لفهمه .	
	ـ أنا قادر على حل ما يصعب على الطلبة الآخرين حله .	
26	ـ أستوعب شرح الدرس للمواضيع الصعبة بصورة أفضل من الطلبة الآخرين .	
	ـ أشعر بالراحة عندما يتغيب المدرس لأمر ما .	

جدول يوضح شبكة خليل و نافع لقياس التفاعل الصفي

الثانوية

التخصص :

مدة الملاحظة :

الرقم	البنـــــــــــــــــــود	لوحظ	لم يلاحظ
1	**قبول مشاعر التلاميذ :** وفيها يبدي المعلم تعاطفا وجدانيا مع تلاميذ و يشعر بمشكلاتهم سواء كانت سلبا او ايجابا او ياتي ببعض الافعال و الحركات التي تشير الى تقبله الى مشاعر التلاميذ		
2	**المدح والتشجيع :** ويقصد بها العبارات او الافعال او الحركات التي يبديها المعلم عندما يتصرف التلميذ تصرفا جيدا او للثناء عليه وتشجيعه .		
3	**قبول افكار التلاميذ :** وفيها يقبل المعلم افكار تلاميذ نحو موضوع الدرس مؤكدا اهميتها ، ويمكنه تلخيصها في عبارات بسيطة للتلاميذ او تكرار اجابة تلميذ مؤكدا جدواها او ياتي بافعال وحركات تفيد تقبله لافكار التلاميذ .		
4	**أسئلة المعلم :**ويقصد بها كل ما يقوم المدرس بطرحه من اسئلة تتعلق بموضوع الدرس بهدف الحصول على اجابة من قبل تلاميذ او ياتي بافعال وحركات مرتبطة بذلك .		
5	**اعطاء معلومات (الشرح) :** وتعني القا معلومات و الشرح و التوضيح والمناقشة لما يطرحه من معلومات والاجابة الطويلة عن اسئلة التلاميذ .		
6	**اعطاء التوجيهات و التعليمات و الاوامر :** وهي التوجيهات والارشادات و الاوامر التي يعطيها المعلم لتلاميذ ليسلكوا تصرفا معينا .		
7	**نقد وتبرير السلطة :** تعبير المعلم عن عدم رضاه عن سلوك التلاميذ نتيجة لعدم تنفيذ التوجيهات ، ودفعه الى انتقاد التلاميذ		