جامعة وهران– السانيا

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص الصحة النفسية و التكيف المدرسي

التفـــاعل الصفي و الدافعية للتعلـم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

إعداد الطالب: إشراف الأستاذ:

مداحي العربي د. بوقصارة منصور

2014/05/21

أعضاء لجنة المناقشة:

د. منصوري مصطفى	رئيسا	جامعة وهران
د. بوقصارة منصور	مقررا	جامعة وهران
د. رحماني سعاد	مناقشا	المدرسة الوطنية للأساتذة وهران
د. مكي احمد	مناقشا	جامعة وهران

السنة الجامعية: 2013 / 2014

جامعة وهران– السانيا

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الارطفونيا

رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص الصحة النفسية و التكيف المدرسي

التفــاعل الصفي و الدافعية للتعلـم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

إعداد الطالب: إشراف الأستاذ:

مداحي العربي د. بوقصارة منصور

أعضاء لجنة المناقشة:

د. منصوري مصطفى	رئيسا	جامعة وهران
د. بوقصارة منصور	مقررا	جامعة وهران
د. رحماني سعاد	مناقشا	المدرسة الوطنية للأساتذة وهران
د. مكي احمد	مناقشا	جامعة وهران

السنة الجامعية: 2013 / 2014

الإهداء

أهدي ثمرة هذا العمل إلى:

روح أبي و أخي داعيا الله أن يتغمدهما برحمته.

منبع العطف و الحنان أمي الغالية أدام الله عليها نعمة الصحة و العافية.

من احتضنوا تعبي و جهدي أفراد أسرتي كبيرا و صغيرا.

كلمة شكر

أحمد الله عز و جل على منّه و توفيقه لي لإتمام هذا البحث و أقدم خالص الشكر والتقدير إلى:

أستاذي الفاضل د. بوقصارة منصور على رحابة صدره و على توجيهاته وإرشاداته في كل خطوة من خطوات هذا البحث.

الأستاذ. منصوري مصطفى الذي كان لنا نعم الأخ والصديق، الذي لم يبخل علينا بنصائحه و توجيهاته.

تلاميذ ثانوية عريف عبدالله وثانوية بن أحمد بخدة بغليزان الذين شملتهم عينة الدراسة على تعاونهم مع الباحث.

أفراد الطاقم الإداري و التربوي العاملين بالثانويتين السابقتين على التسهيلات التي قدموها للباحث لإجراء هذا البحث في أحسن الظروف.

الملخص:

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.كما يهدف إلى دراسة الفروق في كل من التفاعل الصفي والدافعية للتعلم بين الذكور والإناث. ويهدف الباحث أيضا إلى دراسة العلاقة بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى) و أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

واعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي لملاء مته لهذا النوع من الدراسة حيث استخدم مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة علي جمعة أحمد ومقياس للدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et al1991) ترجمة علي جمعة أحمد.وتكونت عينة الدراسة من 287 تلميذا وتلميذة ينتسبون إلى ثانوية الشهيد بن احمد بخدة بغليزان وثانوية الشهيد عريف عبد الله بغليزان، يتوزعون من حيث الجنس إلى 103 ذكورا و 184 إناثا بمتوسط حسابي يقدر بـ 18.69 سنة و انحراف معياري يقدر بـ1,43 سنة.واعتمد الباحث في المعالجة الإحصائية على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS20) حيث قام بحساب معامل بيرسون ومعامل دلالة الفروق (ت) وتوصل إلى النتائج التالية:

1-عدم وجود فروق جنسية في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضا).

2- عدم وجود فروق جنسية في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

3-هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الذكور.

4-عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الإناث.

5- هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة وعدم الرضا) و بعدي الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية) لدى الذكور.

6- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة وعدم الرضا) و قلق الامتحان لدى الذكور.

7- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة وعدم الرضا) وأبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية و قلق الامتحان) لدى الإناث.

8- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفهم و الفعالية الذاتية لدى الإناث.

وتمت مناقشة النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة في ضوء الإطار النظري والمرجعية الثقافية والاجتماعية لعينة الدراسة وخصوصية المرحلة العمرية ونتائج الدراسات السابقة والظروف التي أجريت فيها هذه الدراسة.

قائمة المحتويات

الإهداء ..... أ

كلمة شكر ..... ب

الملخص: ..... ج

قائمة المحتويات ..... هـ

قائمة الجداول ..... ي

قائمة الأشكال ..... م

مقدمة: 1

الفصل الأول: تحديد الموضوع

إشكالية البحث: 5

فرضيات البحث: 6

أهمية الدراسة: 7

أهداف الدراسة: 7

دواعي اختيار الموضوع : 7

التعاريف الإجرائية : 8

الفصل الثاني: التفاعل الصفي

تمهيد: 10

1- تعريف التفاعل الصفي: 10

2- أهمية التفاعل الصفي : 12

3- العلاقة بين التلاميذ داخل الصف: 14

4- الفعالية الذاتية و التفاعل الصفي: 14

5- أنماط التفاعل الصفي: 15

6- أنواع التفاعل الصفي:.....16
7- نماذج التفاعل الصفي في عملية التدريس:.....20
8- مهارات التفاعل الصفي :..... 23
9- أهمية الملاحظة الصفية:.....23
10- معوقات التفاعل في بيئة الصف الدراسي: 24
11- الإدارة الصفية و علاقتها بالتفاعل الصفي :.....25
12- القيم الاجتماعية للجماعة و علاقتها بالتفاعل الصفي :.....25
13- دور المعلم في التفاعل الصفي :.....26
14- التربية الناشطة و الدافعية للتعلم: 27
15- اتجاهات المدرسين نحو العمل المدرسي:.....27
16- التفاعل الصفي ومشكلات المراهقة:.....31
17- استراتيجيات الأسئلة الصفية: 32
18- أسباب المشكلات الصفية: 34
19- البيئة الصفية وعلاقتها بالتفاعل الصفي :.....35
20- الاتجاه نحو العمل المدرسي: 35
الفصل الثالث: الدافعية للتعلم
تمهيد:.....39
1-تعريف الدافعية:.....39
2- تصنيف الدوافع:.....40
3- تعريف الدافعية للتعلم:.....44
5- طرق إثارة دافعية المتعلمين: 47
6- أسباب تدني الدافعية للتعلم:.....51

أولا: الاستعداد للتعلم:..... 51
ثانيا: الممارسات الصفية:..... 52
6- علاقة الدافعية بالتعلم: 53
7- دور المعلم في تنمية دوافع تلاميذه: 55
8- خصائص الدافعية: 57
9- أنواع الدوافع: 58
10- النظريات المرتبطة بالدافعية: 60
11- الضبط الذاتي و الكفاء ة المدركة:..... 68
الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية
تمهيد:..... 70
1- حدود الدراسة:..... 70
أ- الحدود المكانية: 70
ب- الحدود الزمنية: 70
2- طريقة المعاينة:..... 70
3- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية: 71
4- أدوات الدراسة الاستطلاعية:..... 71
5- الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية: 79
الفصل الخامس: الدراسة الأساسية
تمهيد:..... 84
أولا: متغيرات الدراسة الأساسية:..... 84
ثانيا: الحدود المكانية والزمنية لإجراء الدراسة الأساسية:..... 84
أ-الحدود المكانية:..... 84

ب- الحدود الزمنية: 84
ثالثا: عينة الدراسة الأساسية: 85
رابعا: خصائص عينة الدراسة..... 85
خامسا: توزيع أفراد العينة:..... 86
سادسا: أدوات الدراسة الأساسية :..... 88
سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:..... 90
ثامنا: كيفية الإجراء و تطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية:..... 91
الفصل السادس: عرض النتائج
تمهيد:..... 93
أولا: اختبار الفرضية الأولى:..... 93
ثانيا: اختبار الفرضية الثانية: 95
ثالثا: اختبار الفرضيةا لثالثة:..... 97
رابعا : اختبار الفرضية الرابعة:..... 97
الفصل السابع: مناقشة النتائج
تمهيد:..... 107
أولا: مناقشة الفرضية الأولى: 107
ثانيا: مناقشة الفرضية الثانية:..... 109
ثالثا: مناقشة الفرضية الثالثة: 110
رابعا: مناقشة الفرضية الرابعة:..... 112
مناقشة عامة: 119
المراجع: 121
الملاحق 128

الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية 128
الملحق 2 129
الملحق 3 130

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث الجنس	71
02	يوضح حساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد التفاعل الصفي	79
03	يوضح حساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد الدافعية للتعلم	81
04	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس	85
05	يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس في كل ثانوية	86
06	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية من حيث المستوى	87
07	يوضح توزيع أفراد العينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص	87
08	يوضح حساب معامل دلالة الفروق في القيادة بين الذكور والإناث	93
09	يوضح حساب معامل دلالة الفروق في التفهم بين الذكور والإناث	94
10	يوضح حساب معامل دلالة الفروق في المساعدة والصداقة بين الذكور والإناث	94
11	يوضح حساب معامل دلالة الفروق في عدم الرضى بين الذكور والإناث	95
12	يوضح حساب معامل دلالة الفروق في التحكم في التعليم بين الذكور والإناث	95
13	يوضح حساب معامل دلالة الفروق في الفعالية الذاتية بين الذكور والإناث	96
14	يوضح حساب معامل دلالة الفروق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث	96
15	يوضح حساب معامل الارتباط بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى الذكور	97
16	يوضح حساب معامل الارتباط بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى الإناث	97

17	يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة و التحكم في التعلم لدى الذكور	98
18	يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة والفعالية الذاتية في التعلم لدى الذكور	98
19	يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة وقلق الامتحان لدى الذكور	98
20	يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم والتحكم في التعلم لدى الذكور	99
21	يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم والفعالية الذاتية لدى الذكور	99
22	يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم وقلق الامتحان لدى الذكور	99
23	يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة والتحكم في التعلم لدى الذكور	100
24	يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة والفعالية الذاتية لدى الذكور	100
25	يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة وقلق الامتحان لدى الذكور	100
26	يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضا والتحكم في التعلم لدى الذكور	101
27	يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضا والفعالية الذاتية لدى الذكور	101
28	يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضى وقلق الامتحان لدى الذكور	101
29	يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة والتحكم في التعلم لدى الإناث	102
30	يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة والفعالية الذاتية لدى الإناث	102
31	يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة وقلق الامتحان لدى الإناث	102

32	يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم والتحكم في التعلم لدى الإناث	103
33	يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم والفعالية الذاتية لدى الإناث	103
34	يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم وقلق الامتحان لدى الإناث	103
35	يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة التحكم في التعلم لدى الإناث	104
36	يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة والفعالية الذاتية لدى الإناث	104
37	يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة وقلق الامتحان لدى الإناث	104
38	يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضى والتحكم في التعلم لدى الإناث	105
39	يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضى والفعالية الذاتية لدى الإناث	105
40	يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضى وقلق الامتحان لدى الإناث	105

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح النموذج الأول للتفاعل الصفي	20
02	يوضح النموذج الثاني للتفاعل الصفي	21
03	يوضح النموذج الثالث للتفاعل الصفي	22
04	يوضح النموذج الرابع للتفاعل الصفي	22
05	يوضح تأثير الدافعية على التعلم	53
06	يوضح علاقة مستوى الدافعية بالأداء	54
07	يوضح آلية عمل الدافع وفق نموذج الاتزان	56
08	يوضح تأثير البواعث والخبرات السابقة والحالية في ظهور الدافع	57
09	يوضح هرم الحاجات الإنسانية حسب تصنيف ماسلو	62
10	يوضح تصور هل Hull للحافز و الدافعية	65

مقدمة:

في الوقت الذي تتسابق فيه دول العالم بأبنائها إلى الاختراعات الحديثة والتكنولوجيا المذهلة التي نعيشها يوميا، ويتهافت كل واحد منا على استعمالها، والشواهد اليومية هي أكثر دليل على ذلك.

إن الاهتمام بالعملية التعلمية ورفع مستوى الدافعية للمتعلمين هو السبيل الوحيد للالتحاق بالركب و مسايرة التطور، و يعتبر موضوع التفاعل الصفي هو حجر الزاوية الذي تقوم عليه العملية التعلمية، حيث أسفرت نتائج الدراسات في هذا الموضوع إلى قناعة راسخة بان التفاعل الصفي ما يزال بحاجة ماسة إلى المزيد من البحوث والدراسات.

و حاول الباحث من خلال هذا الموضوع دراسة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين التفاعل الصفي ودافعية التعلم لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي حيث تبقى الدافعية للتعلم أمرا لا بد منه، فمن دونها لا يمكن تحقيق أي تقدم علمي أو اجتماعي وخاصة ما نراه اليوم من حالة اللامبالاة لدى الكثير من المتعلمين، وتدني مستوى الطموح لديهم حيث فقدوا لذة المثابرة والمهارة من اجل النجاح والتفوق .

و قام الباحث بمعالجة موضوع بحثه في سبعة فصول،حيث عرض في الفصل الأول إشكالية البحث و صياغة التساؤلات و طرح الفرضيات و تحديد التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية في الدراسة.

وتناول في الفصل الثاني مفهوم التفاعل الصفي حيث قدم جملة من التعاريف وبين أهمية التفاعل الصفي، وعرض نماذج لهذا التفاعل و العوامل المؤثرة عليه كاتجاهات المدرس نحو تلاميذه و نحو عملية التدريس، و البيئة الصفية المحيطة .

و تناول الباحث في الفصل الثالث موضوع الدافعية للتعلم حيث قدم عدة تعاريف اختلفت حسب اتجاهات أصحابها و المدارس التي ينتمون إليها، وذكر الباحث أنواع الدافعية و تصنيفاتها و أهميتها في عملية التعلم و طرق إثارتها لدى المتعلمين، كما أوضح علاقة الدافعية بالأداء و آلية عمل الدوافع، وقام الباحث بعرض النظريات المرتبطة بالدافعية وأسباب تدني الدافعية للتعلم.

و تناول الباحث في الفصل الرابع الدراسة الاستطلاعية حيث ذكر الهدف منها وحدد مكان وزمان إجرائها، و قدم طريقة المعاينة و خصائص عينة الدراسة من حيث العمر والجنس، و قام الباحث بوصف الأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية والتي شملت مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة علي جمعة احمد، ومقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et al 1991) ترجمة علي جمعة أحمد، ومقياس الدافع للانجاز لهارمنز Hermans ترجمة عبد الفتاح موسى، وكشوف النقاط لأفراد العينة الاستطلاعية للعام الدراسي 2013/2012. بعد ذلك قام الباحث بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة علي جمعة احمد ومقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et al 1991) ترجمة علي جمعة أحمد حيث تأكد من صدقهما وثباتهما و جاهزيتهما للتطبيق في الدراسة الأساسية، و التي تناولها الباحث في الفصل الخامس، حيث ذكر مكان و زمان إجراء الدراسة، وطريقة المعاينة وحجم العينة و خصائصها ووصف الأدوات المستخدمة، والأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، و كيفية إجراء الدراسة و تطبيق الأدوات المستخدمة.

وقام الباحث في الفصل السادس بعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية وفقا لترتيب الفرضيات المطروحة، وخصص الباحث الفصل السابع والأخير لمناقشة وتفسير النتائج التي أسفرت عنها المعالجة الإحصائية تبعا لترتيب فرضيات البحث مستندا

في تفسيره ومناقشته للنتائج إلى ما جاء في الجانب النظري للدراسة والى خصائص العينة والظروف التي تمت فيها الدراسة إلى جانب الخلفية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لعينة الدراسة الأساسية.

الفصل الأول: تحديد الموضوع

إشكالية البحث:

التفاعل الصفي هو مظهر من مظاهر التفاعل الاجتماعي، حيث أن ايجابية التفاعل داخل الصف تؤثر بشكل كبير في استقامة النمو الاجتماعي والنفسي للتلميذ.

(مصباح عامر، 2003: 125)

يتفق الباحثون لجماعة الصف أن العامل الأساسي في نجاح التلميذ او فشله في المدرسة يعود بالدرجة الأولى إلى نوع معاملة المعلم لتلاميذه ومدى تفاعله معهم .

(عبد الرحيم عدس، 2000: 60)

ويرى عبد المجيد نشواتي (1997) ان الهدف الرئيسي من العملية التربوية، لن يتحقق ما لم يتوفر مناخ صفي يسود فيه نمط تواصلي فعال.

(عبد المجيد نشواتي، 1997: 249)

ومن منطلق أن التعلم هو كل تغير في السلوك وان وراء كل سلوك دافع أو مجموعة من الدوافع التي توجهه و تحافظ على استمرار يته ومن خلال الشواهد المنظورة والأبحاث المختلفة ضعف التحصيل في مجال التعلم مثل المشكلات الصفية، والتأخر الدراسي، الفشل المدرسي حيث تتفق نتائج هذه الدراسات على أن وراء كل هذه المشكلات عوامل نفسية تلعب دورا أساسيا في عملية التعلم ومن أهم هذه العوامل النفسية عامل الدافعية للتعلم و الذي ارتأى الباحث أن يبحث في علاقة التفاعل الصفي بالدافعية للتعلم في مرحلة التعليم الثانوي ولذلك كان محور الإشكالية هو:

هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

وتفرعت عن هذه الإشكالية مجموعة من التساؤلات وهي كالآتي:

1- هل هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى)؟

2-هل هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان)؟

3-هل هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة،عدم الرضى) وأبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان)؟

و للإجابة على هذه التساؤلات اقترح الباحث الفرضيات التالية :

فرضيات البحث:

أ-الفرضية الأولى:

هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى).

ب-الفرضية الثانية:

هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

ج-الفرضية الثالثة

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم

د-الفرضية الرابعة:

1-هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) وأبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها تعالج موضوعا مهما وحيويا يدرس العلاقة بين متغيرين أساسيين في العملية التعلمية هما التفاعل الصفي والدافعية للتعلم، حيث أن سلوك المتعلم داخل حجرة الصف مرهون بمدى فعالية العملية التعلمية فإذا وجد المتعلم نفسه في جو آمن يشبع حاجاته النفسية و الاجتماعية وشعر بوجود شخص يثق به ويتفاعل معه ويسعى من أجل سعادته، فإنه يسلك سلوكا إيجابيا محققا بذلك توافقه النفسي والاجتماعي مندفعا بكل قدراته إلى المعرفة والإبداع وبذل المزيد من الجهد للتعلم.كما تسهم الدراسة في إيجاد الحلول للمشكلات الصفية التي يعاني منها المعلم و المتعلم يوميا كتدني مستوى الدافعية للتعلم والميل للعزلة و الانسحابية في المواقف التعلمية.

أهداف الدراسة:

يهدف الباحث من حلال هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و البحث في الفروق في كل من التفاعل الصفي والدافعية للتعلم بين الذكور و الإناث و البحث في العلاقة بين أبعاد التفاعل الصفي(القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى) وأبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

دواعي اختيار الموضوع :

يسعى الباحث من خلال هذه الدراسة إلى اثراء البحث العلمي، ووضع هذه الدراسة بين أيدي الزملاء والمعلمين من أجل بناء استراتيجية تعلمية فعالة مبنية على أساس دوافع المتعلمين، فالمعلم الناجح هو الذي يربط بين موضوع الدرس ودوافع تلاميذه وذلك من خلال الممارسة النشطة داخل الصف ما يؤدي إلى تحقيق ذواتهم و الوصول بهم إلى أعلى درجات

النجاح. وحتى نقدم للمعلمين إجابات عن استفساراتهم لسلوكات تلامذتهم السلبية التي يصادفونها أثناء تأديتهم لمهامهم.

التعاريف الإجرائية :

التفاعل الصفي:هو الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة علي جمعة أحمد.

الدافعية للتعلم: هي الدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (et al 1991Pintrich) ترجمة علي جمعة أحمد.

الفصل الثاني: التفاعل الصفي

تمهيد:

أثارت عملية التفاعل الصفي وما يحدث داخل الصف اهتمام العديد من الباحثين (شوب وآخرون،Chaub et al 1997) و المؤسسات البحثية في النصف الثاني من القرن الماضي وقد أسفرت نتائج هذه الدراسات إلى قناعة راسخة أن التفاعل الصفي ما يزال بحاجة ماسة إلى المزيد من البحوث والدراسات حتى يتمكن من مواكبة متطلبات العصر والمستجدات في المجال التربوي، فالكثير من التربويين أمثال سبرينج (Spring2002) ومهان (Mehan 1982) يربطون بين انخفاض تحصيل المتعلمين وبين مايجري داخل الصف. ويرى عقل(2002) أن العملية التعلمية عملية شراكة بين المعلم والمتعلم من خلال ما يسمى بالجو العائلي والبيئة الآمنة والعلاقة السائدة بين المعلم والمتعلم. فدراسة عملية التفاعل الصفي ضرورية وحيوية.

1- تعريف التفاعل الصفي:

أ. تعريف فارعة حسن: بأنه أنواع الكلام الشائعة الاستخدام داخل الصف. (فارعة حسن،15:1991)

ب . يعرفه ناجي دسيقورس بأنه "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والتلاميذ داخل حجرة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة، وذلك على افتراض أن هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي، وعلى اتجاهات المعلم نحو تلاميذه واتجاهات التلاميذ نحو التعلم".(ناجي دسيقورس،205:1991)

ج–ينظر بيج وآخرون (Bige et al 1979) إلى التفاعل بين المعلم والتلاميذ على أنه: "التأثيرات المشتركة أو المتبادلة خاصة الاجتماعية والعاطفية بين المعلم والتلميذ". (بيج وآخرون،1979:337)

د– تعريف سوانسون Swanson:

العملية التي يرتبط بها أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليًا ودافعيًا في مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف وما شابه ذلك .

هـ– تعريف ميريل Merril:

بوصفه سلسلة متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين أو أكثر. (اسعد وطفة وجاسم الشهاب، 2004:24)

و–ويرى نشواتي (1985) والقلا و ناصر(1995) بان التفاعل الصفي يمثل جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم أفضل، فهو عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم ويتضمن كذلك عملية إيصالالأفكار و المشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين (عبد الرحيم الزغول و المحاميد،2007 :32)

ز– تعريف ديوي Dewey وهمبر Humber (1966):

أشار ديويDewey وهمبرHumber(1966) إلى أن التفاعل الاجتماعي يحدث في إطار مرجعي تتألف لبناته من الفرد والبيئة وموضوع التفاعل، ويمكن القول بان التفاعل الاجتماعي هو الاستجابات المختلفة المتولدة التي يتبادل الأفراد إحداثها في اتصال بعضهم بالبعض الأخر وما تسفر عنه من تعديلات في سلوكياتهم .

أما بالنسبة للبيئة الصفية فان التفاعل الصفي هو الاستجابات المتبادلة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ بعضهم البعض وما تفسر عنه هذه الاستجابات من تغير في سلوكيات التلاميذ وفي اتجاهاتهم وقيمهم وميولهم.

ويتضح هذا في سلوك التلاميذ أثناء وجودهم في حجرة الدراسة و هم يجلسون ويستمعون، ينتبهون و يرفعون أيديهم، يكتبون و يجيبون و يقيمون إجابات زملائهم وغير ذلك من السلوكيات المرتبطة بتوجيهات المعلم وتعليماته.

(رياض عبد الرحيم وآخرون،1996: 91)

يمثل التفاعل الصفي جميع الأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيًا ونفسيًا لتحقيق تعلم أفضل، فهو عبارة عن مجموعة من الآراء والأنشطة والحوارات التي تدور في غرفة الصف بصورة منظمة وهادفة لزيادة دافعية المتعلمين نحو عملية التعلم، ويتضمن أيضا عملية إيصال الأفكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين.

هذا ويسهم التفاعل الصفي في تحقيق التواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلية وتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث تعلم فعال.كما ينمي مهارات الضبط الذاتي والقيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وقدراتهم على التعبير عن أفكارهم وآرائهم. (عبد الرحيم الزغول والمحاميد،2007: 33)

2- أهمية التفاعل الصفي :

يشكل التفاعل بين المعلم والتلاميذ الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي،لأنه لا يؤدي فقط إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس بل يؤدي أيضًا إلى اكتساب التلاميذ لأنماط ثقافية و اجتماعية مختلفة سواء من المعلم أو من التلاميذ و ذلك لكون

التربية عملية اجتماعية. كما يؤثر الجو الاجتماعي النفسي السائد في حجرة الدراسة على نمط التفاعل بين المعلم والتلاميذ،الذي يؤثر بدوره على دافعية التلاميذ والتي تؤثر بدورها على تحصيل التلاميذ وعلى قدراتهم على بلوغ الأهداف التربوية، ولهذا نجد أن التلاميذ الذين يتعلمون في جو اجتماعيونفسي إيجابي وبتفاعل صفي ملائم،و بدافعية مرتفعة، هم الأكثر قدرة على التعلم . (يعقوب نشوان، 162:1993)

هذا ويسهم التفاعل الصفي في تحقيق التواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين أنفسهم مما يساعد على زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلية وتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث تعلم فعال.كما ينمي مهارات الضبط الذاتي والقيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية لدى المتعلمين وقدراتهم على التعبير عن أفكارهم وآرائهم. (الزغول والمحاميد،2007: 33)

ويساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية ونحو زملائهم، حيث ينمي لديهم مهارات الاستمتاع والتعبير والمناقشة وذلك لما يوفره المعلم لتلاميذه من أمن وعدالة وديمقراطية، كما يرفع من مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ ويقوي تعلمهم. (عزيز ابراهيم،2002: 41)

ويرى يوسف قطامي(1992) بأن التفاعل الصفي يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس، عن طريقة إمداده بمعلومات حول كل من سلوكه التدريس داخل الفصل ،ومعايير السلوك المرغوب فيه، ويزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي،إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية و الإنسحابية إلى حالة البت والمناقشة وتبادل وجهات النظر حول أي موضوع أو قضية صفية. (قطامي،1992: 204)

3- العلاقة بين التلاميذ داخل الصف:

إن علاقة التلاميذ بعضهم ببعض داخل الصف، تنعكس في تفاعلهم من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة، قد يكون تفاعلا إيجابيا يأخذ مظاهر الحب والإخاء والتعاون والمشاركة والمنافسة الشريفة والعمل المنتج وقد يكون تفاعلا سلبيا يأخذ مظاهر الفرقة والكراهية الهدامة. كما تتحدد علاقة التلاميذ بعضهم ببعض على أساس أعمارهم ومراحل نموهم وحاجاتهم العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية، ولذا نجدهم يحاولون إشباع هذه الحاجات بشتى الطرق والأساليب، فهم بحاجة إلى حب الإطلاع والمعرفة فتجدهم يكثرون من الأسئلة،وفحص الأشياء ، والبحث في مكوناتها،وهم بحاجة إلى تأكيد ذواتهم والشعور بتقديرهم وتقدير أعمالهم وإلى اكتساب رضى الغير وإعجابه، وإلى الشعور بالأمن والطمأنينة و الانتماء إلى الجماعات،وبناء صداقات وإلى الحركة الجسمية كاللعب والانطلاق، لذا وجب على المدرسة كبيئة اجتماعية تربوية،أن تعمل على إشباع هذه الحاجات من خلال تهيئة بيئة سليمة للتعلم وذلك بإعداد أنشطة متكاملة تعليمية، اجتماعية وترفيهية ونخص بالذكر دورها التعليمي داخل الصف الدراسي وذلك بإتاحة الفرصة للمتعلمين بالمشاركة الفعالة، وبناء نظام صفي يضمن جوًا تعليميا يقوم على أساس أخذ وعطاء والمنافسة المنظمة والحوار البناء بين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين المدرسين. و بما ان المدرس هو سيد الموقف داخل حجرة الصف، فإنه يملك القدرة على تحديد أسلوبه التعليمي المتكيف مع حاجات تلاميذه، إن ذلك يكون في ضوء الطرق التربوية الصحيحة وأن يراعي الظروف المحيطة به (سرحان،1981: 202)

4- الفعالية الذاتية و التفاعل الصفي:

تناول باندورا (Bandura1995) مفهوم الفعالية الذاتية في إبراز دور العوامل الاجتماعية و المعرفية في عملية التعلم و ما يحدث بينها من تفاعل، حيث عرفها بأنها

معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم الأفعال المطلوبة لإدارة المواقف المستقبلية وتنفيذها. (باندورا،1995:15)

و هي ثقة الفرد بقدرته على تنظيم و تنفيذ مهارته المعرفية والسلوكية والاجتماعية للأداء الناجح في مهمة ما. و يرى باندورا أن الفاعلية الذاتية تعد المحرك الرئيس للقوى المحركة لسلوك الفرد لان السلوك الإنساني يعتمد أساسا على ما يعتقده الفرد عن فعاليته وتوقعاته عن مهاراته السلوكية الضرورية للتفاعل الناجح في المواقف الحياتية.(باندورا،1997 :22)

5- أنماط التفاعل الصفي:

تشكل العلاقات التربوية داخل غرفة الصف محتوى ومضمون التفاعل الصفي والعلاقة التربوية هي مجموع الروابط الاجتماعية، الوجدانية والعلمية التي تنشأ بين المعلم والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى عبر مسارات مختلفة، أي أن العلاقة التربوية داخل الصف الدراسي تشكل نمطاً معيارياً للسلوك الذي يحقق الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلمين والذي يتحدد من خلال عدد من النظم والضوابط الثقافية والاجتماعية التي يميلها المجتمع داخل المؤسسة المدرسية.

و يرى غينوث (Guinoth) أن جانبا مهما في بيئة التعلم هو المناخ الاجتماعي العاطفي في الصف، ويتمثل موقفه في أن المشكلات التأديبية ستنخفض بشكل ملحوظ إذا خلق المدرسون جوا من الهام لمشاعر الطلاب، وتركيزه للمدرسين هو انه ينبغي عليهم أن يتعاملوا بايجابية مع عواطف الطلبة وان يدركوا أنأنماط تواصلهم تؤثر بصورة قوية على تقديرهم لذواتهم. فهو يذكر المدرسين بان الطلاب بشر ينبغي أن يعاملوا باحترام.

5- 1- التفاعل الصفي الديمقراطي:

وهو التفاعل الصفي الذي يقوم على أسس ديمقراطية تهدف إلى تحقيق التوازن والتكامل في شخص المتعلم بناء على معطيات العلوم السلوكية (علم النفس التربوي) ويجسد هذا التفاعل المبادئ التربوية والنفسية الحديثة التي تكرس قيم التربية الحرة والتغذية الراجعة والعلاقات الأفقية القائمة بين المعلم والمتعلمين ويشكل المناخ الديمقراطي الجو المناسب لبناء تفاعل ايجابي يظهر في تفعيل الحوار والمناقشة وإبداء الرأي المخالف وتوجيه النقد الإيجابي، وهذا من منطلق التفاعل الديمقراطي داخل المؤسسة التربوية،كما تؤكد الأبحاث والدراسات في مجال علم النفس على أن تفتح العقل وبناء المعرفة أمران مرهونان بمعطيات الحرية التي يجب أن تسود المناخ الصفي الذي يحيط بالناشئة .

فالسلوك الديمقراطي يقوم على الأسس التالية:

أ . المشاركة الاجتماعية.

ب . فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم.

ج . تقبل الآخرين على مبدأ المساواة.

د . الاعتماد على لغة الحوار والإقناعوعدم اللجوء إلى العنف أو الصراع.

6- أنواع التفاعل الصفي:

يشمل التفاعل الصفي نوعين من التفاعل:

6-1-التفاعل الصفي اللفظي:

تلعب اللغة (الكلام) دوراً أساسياً في عملية التعلم، حيث لا يمكن حدوث تعلم دون وجود اتصال لفظي بين طرفي العملية التفاعلية المعلم والمتعلم وهذا ما يسمى التفاعل

الصفي اللفظي، حيث يرى الموسوي (1989) بأنه حجر الزاوية في أي تعليم صفي وللكيفية التي يكون عليها هذا التفاعل بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم أثر كبير في تحقيق أهداف التعلم.

ولمعرفة طبيعة التفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والمتعلم بشكل دقيق وموضوعي ظهر أسلوب تحليل التفاعل الصفي الفظي،والذي يقوم أساساً على تحويل ألفاظ الكلام المتبادل بين المعلم والمتعلم داخل حجرة الصف إلى أرقام ونسب والتي من خلالها يتم تقييم أداء المعلم وتطويره، ومدى استجابة المتعلمين خلال الموقف التعليمي ويعتمد أسلوب التفاعل اللفظي داخل الصف على طريقة الملاحظة باعتبارها أداة لجمع البيانات وقياس السلوك التدريسي ومن أهم بطاقات الملاحظة بطاقة فلاندرز، والتي طورها حمدان (1986) إلى أداة حمدان لتحليل التفاعل اللفظي والتي وصفها بأنها ملائمة لطبيعة التفاعل الصفي في المجتمعات العربية أكثر من بطاقة فلاندرز إلا أنهما تتفقان في تحليل التفاعل الصفي اللفظي والذي يشمل ثلاثة أصناف:

1- حديث المعلم

2- حديث المتعلم

3- الصمت و الفوضى: وهو انقطاع التواصل بين المعلم والمتعلم أو التدخل في عملية التعلم، والذي لا يستطيع الملاحظ أن يصنفه فيما إذا كان كلام المعلم أو المتعلم.

و قسم فلاندرز سلوك المعلم من حيث التأثير إلى قسمين هما:

أ-التأثير غير المباشر: و يشمل الفئات التالية

أ-1- تقبل المشاعر: يتقبل المعلم ما يشعر به متعلموه و يعترف بان له الحق في التعبير عن مثل هذا الشعور ,ولا يعاقبهم عليه,ويستعمل المعلم في هذا الموقف عبارات تدل على قبول شعور طلابه، وتشمل هذه الفئة كذلك عبارات يعبر من خلالها الطالب عن

مشاعره في مواقف سابقة، وتشير إلى شعور بالفرح أو الاستياء في الوقت الحاضر أو تنبؤ بأحداث ستحدث مستقبلا سواء كانت أحداث سارة أو مؤلمة. (الحارثي،2010 :29)

أ-2-الثناء و التشجيع: وتشمل عض الدعايات التي يقصد بها إزالة التوتر مثل قول المعلم هذا عمل جيد، أو قوله أعجبتني هذه الفكرة أما التشجيع فيتضمن العبارات كقوله "حدثنا أكثر عن فكرتك، استمر".

أ-3- قبول الأفكار: في هذه الفئة يتقبل المعلم أفكار المتعلمين وليس ما يعبرون عنه من مشاعر، فيلخص المعلم فكرة المتعلم أو يوضح ما قاله.

أ-4-توجيه الأسئلة: وتتضمن أسئلة المعلم التي يتوقع إجابة المتعلمين عنها أو لا يتوقع الإجابة عنها مثل قول المعلم "لماذا تركت مقعدك؟ " فهنا يطلب المعلم من المتعلم العودة إلى مكانه، وتصنف الأسئلة إلى نوعين: أسئلة معبرة، وهي التي تحد بين حرية المتعلم في التعبير عن رأيه وتتصف إجابتها بـ (صحيح) أو(خطا) وأسئلة واسعة تعطي للمتعلم الحرية في الإجابة والتعبير عن أفكاره ومشاعره.

ب- التأثير المباشر: وينقسم إلى:

ب-1- الشرح والتلقين: حيث يقوم المعلم بتقديم معلومات او حقائق أثناء إلقاء الدرس أو محاضرة، وقد تتخلله إبداء ملاحظات أو أسئلة لطلب توضيح أو الشرح أو التفسير.

ب-2-إعطاء التوجيهات: في هذه الفئة يقدم المعلم توجيهات وأوامر للمتعلمين ويتوقع منهم تنفيذها والالتزام بها.

ب-3-النقد وتبريرات السلطة: وتتضمن ما يوجهه المعلم من عبارات نقد قصد تغيير سلوك المتعلمين في الاتجاه المرغوب فيه كما تشمل أيضا عبارات توضيحية لسلطته, ودفاعه عن نفسه وتبريرات لمواقفه وأفكاره.

3- الصمت والفوضى: يسجل في هذه الفئة فترات التداخل بين كلام المعلم وكلام المتعلمين حيث يصعب على الملاحظ تحديد الفواصل بين أنواع الحديث، كما يسجل أيضا لحظات الصمت أو السكون التي لا يتحدث فيها المعلم أو المتعلم.

تعد عملية التعلم عملية تواصل وتفاعل دائمين و متبادلين و متميزين بين المعلم والتلاميذ من جهة، والتلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى.

و توصل فلاندرز Flanders إلى أن التفاعل اللفظي في الصف هو الذي يحدد مواصفات مواطني المستقبل لذلك المجتمع، فالمعلم التسلطي يشجع طلبته على الخنوع، والمعلم الديمقراطي يشجع الطلبة على الحوارية، ويزيد من رغبتهم وميولهم نحو مادة الدراسة. وأن المعلم المباشر يكون طلبته أقل تحصيلاً وأكثر خوفاً ووجلاً من الطلبة الذين يتعلمون عند معلم غير مباشر.

(رفيدي وصافي، 2001) عن (ربيحة محمد عليان وآخرون، 2011 :03).

6-2- التفاعل الصفي غير اللفظي:

يعتبر التفاعل الصفي غير اللفظي نوع من أنواع التواصل المهم جدا و على درجة من الأهمية نفسها مع أهمية التفاعل أو التواصل اللفظي و من وسائل الاتصال غير اللفظي:

1- تغيرات الوجه: ان الوجه المبتسم يعطي المتعلم شعورا بالأمل و التشجيع والاهتمام بما يقوله أو يفعله على خلاف الوجه العبوس الذي يعكس عدم الاهتمام والرفض.

2-الدعابات والضحك: تساعد المتعلم على الاسترخاء و الوثوق بالمعلم و تخلق أجواء دافئة ومريحة للتعلم.

3-التواصل بالنظر: التواصل بالعين مع المتعلم والاقتراب منه بشكل تدريجي وعدم التحديق فيه، خاصة أولئك التلاميذ المتسمين بالخجل الذين يحتاجون لوقت اكبر لاستعادة ثقتهم بأنفسهم و بالآخرين.

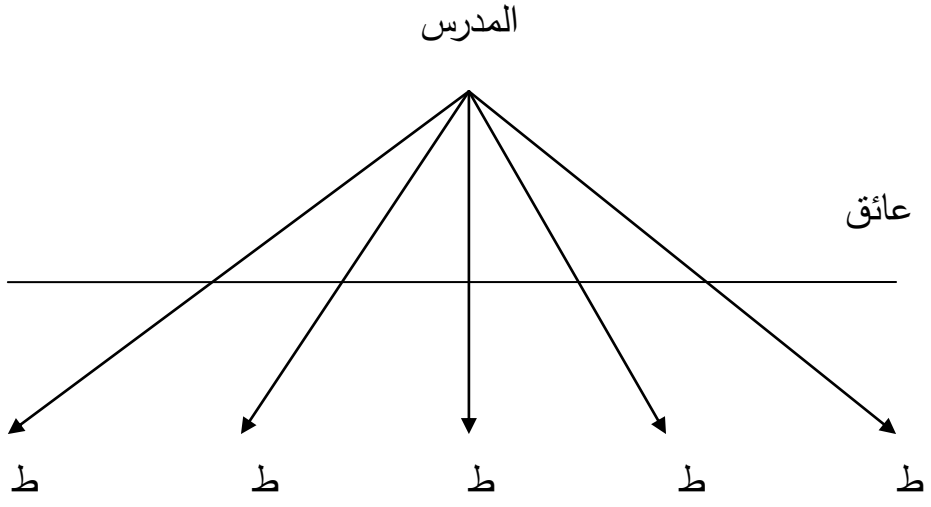
4- الصمت: احترام رغبة المتعلم في اختيار مشاركته، و تجنب حث التلاميذ على التحدث رغما عنهم، وإعطائهم الوقت الكافي لإشراك الآخرين في خبراتهم. (محمد حسن العمايرة،2007: 85،86)

7- نماذج التفاعل الصفيفي عملية التدريس:

يرى الباحثون أن عملية التدريس و التي تهدف إلى تنمية مواهب المتعلم الفردية تتوقف على الحد من سيطرة المدرس في إدارته للصف ليكون هناك تعاون بين مجموعات الصف، حيث يظهر كل فرد نشاطه وجهده بما ييسر عمل المجموعة ككل.

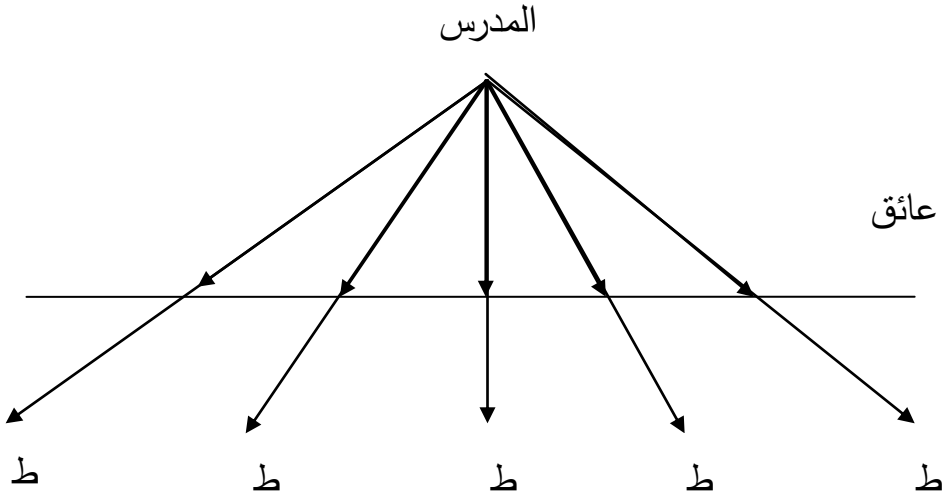
فالمتعلم ينشط ويبادر عندما لا يكون المدرس مسيطرًا ويترك للتلاميذ حرية التعامل والتفاعل مع البيئة، وعندما لا يفرض المدرس أفكاره على التلاميذ ويسمح لهم بأن يتناقشوا معه ويفكروا ويخططوا وينفذوا، ويكون دوره دور المرشد الموجه .

وهناك عدة نماذج توضح العلاقة بين المعلم والتلاميذ منها:



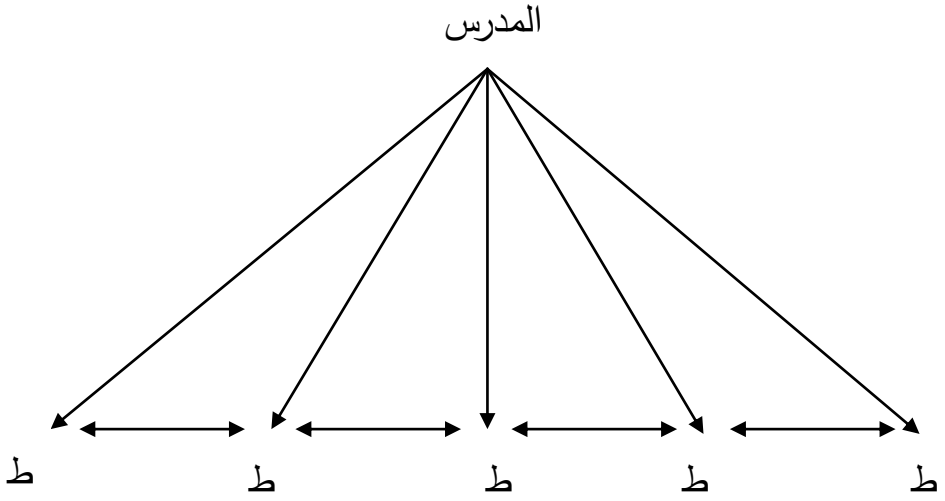
الشكل رقم (1): نمط أحادي الاتجاه

7– 1) في الشكل السابق رقم (1) يلاحظ أن المعلم هو المحور الذي يوجه، والذي تدور من حوله العملية التعليمية، فهو يلقي و يشرح الدرس، والتلاميذ يستمعون له ويتلقون المعرفة، وفي هذا الوضع لا تلقى أسئلة التلاميذ التشجيع المناسب، وتنتقل المعرفة باستمرار في اتجاه واحد، أي من المعلم للتلاميذ، وفكرة التلاميذ عن المعلم تنشئ عائقًا بينهم وبينه .



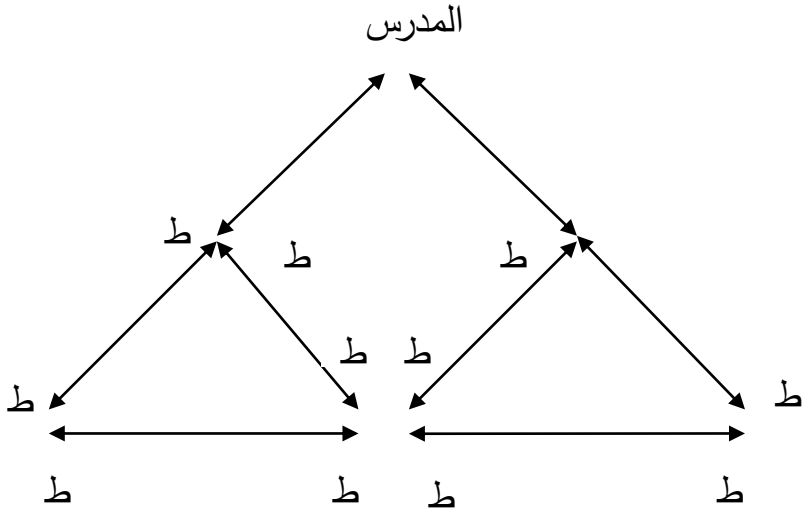
شكل رقم (2): نمط ثنائي الاتجاه

2–7) أما في الشكل السابق رقم (2) فإن المعلم يتنازل عن جزء من وضعه كمحور للسلطة والمعرفة،فهو يدعم الإلقاء والشرح بالأسئلة للتأكد من تتبع التلاميذ له، ولكنه لا يسمح بالمناقشة أو الحوار بين التلاميذ أنفسهم، وقد يسمح بمناقشة بعض البيانات التي قدمها،و العملية تسير إلى حد ما في اتجاهين ولكن ما يزال متجهًا من المعلم وإليه ويتقلص الحاجز أو العائق بين المدرس وتلاميذه داخل الصف شيئًا فشيئًا.



شكل رقم (3): نمط ثلاثي الاتجاه

7-3) وفي الشكل السابق رقم (3) يسمح المدرس بالحوار والمناقشة بينه وبين تلامذته ويسمح لهم في نفس الوقت بمناقشة بعض النقاط التي يكون قدمها لهم، وسلطة المعلم هنا تقل بدرجة ملموسة، ولكنه لا يزال يسيطر على مجرى الأمور.



شكل رقم(4):نمط متعدد الاتجاهات

7-4) وفي الشكل السابق رقم (4) لم يعد المعلم هو المحور الموجه للعمليات التعليمية والفصل هنا مقسم إلى مجموعات يتعاون أفرادها على فحص ومناقشة المسائل والمواضيع التي يقدمها أو التي يقترحها أحدهم، وتتعاون المجموعة بكاملها على حل تلك

المواضيع مستعينة بتجارب ومعرفة وخبرة أفرادها، وهي لا تلجأ للمدرس إلا إذا شعرت بحاجة ماسة لتلك المساعدة. (رياض عبد الرحيم و آخرون،1996: 100)

8- مهارات التفاعل الصفي:

تعد عملية التعلم عملية تواصل وتفاعل دائمين و متبادلين و متميزين بين المعلم والتلاميذ من جهة ,والتلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى، ويتطلب ذلك أن يكون المعلم مكتسبا لمهارات تدريسية بعينها ومن أهمها مهارة التفاعل الصفي وتعني مجموعة من الأداء ات التدريسية التي تحدث داخل الصف الدراسي ين المعلم وتلاميذه، بهدف إثارة دافعية التلاميذ نحو الموقف التعليمي،و رفع كفاء ة العملية التعليمية التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها وتحليلها.

وقد كشفت البحوث والدراسات في هذا الموضوع على وجود أربع مهارات تدريسية كفيلة بحدوث تفاعل صفي إيجابي بين المعلم و تلاميذه وهي كما يلي:

أ- مهارة صياغة و توجيه الأسئلة الصفية.

ب- مهارة استثارة الدافعية.

ج- مهارة تنويع المثيرات.

د- مهارة الاتصال و التعامل الإنساني.

ولاشك أن أفضل ما يسعى إليه المدرس هو توطيد العلاقة الطيبة بينه وبين تلاميذه القائمة على الود والثقة وتبادل الحوار.

9-أهمية الملاحظة الصفية:

تعد الملاحظة الصفية من الخطوات الرئيسة في عملية التعلم الصفي، فهي تسهم بدرجة كبيرة في تحقيق أهدافها. فالملاحظة الصفية هي وسيلة إشرافية لا يمكن الاستغناء عنها في إدارة الأنشطة التعلمية الصفية، ويكمن الهدف من الملاحظة الصفية في جمع

معلومات هامة عن سلوك المتعلمين أثناء التفاعل الصفي، بالإضافة إلى جمع بيانات حول خصائصهم والمشكلات التي يواجهونها، وذلك بهدف تحسين عملية التعلم. وغالبا ما تتم الملاحظة الصفية من طرف الإدارة المدرسية، بغرض تقديمها للمعلم من أجل تنمية قدراته في إدارة التعلم الصفي، و بلوغ أعلى درجة في تفعيل عملية التعلم.

(الزغول والمحاميد، 2007:33)

10- معوقات التفاعل في بيئة الصف الدراسي:

تتلخص وظيفة المدرس في مساعدة التلميذ على تحقيق النمو السليم لشخصيته في المجالات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية، وهذا النمو السليم يظهر في السلوكيات السليمة التي تنبئ عن مقدار توافق التلميذ مع ذاته وتكيفه مع الآخرين، ولكن التغيرات الاجتماعية في المجتمعات الحديثة تجعل الطفل يواجه الكثير من المواقف والأمور ويتكيف معها بطريقة من الطرق، كما أن أساليب التربية غير السوية كالنبذ من قبل الوالدين والإهمال، التفرقة في المعاملة و التسلط والحماية الزائدة كلها عوامل من شانها ان تؤثر على نفسيته وتشعره بالقلق و الإحباط والتوتر النفسي، بالإضافة إلى المعاملة المدرسية المتمثلة في الثواب و العقاب و توقعات الآخرين منه. كل ذلك يجعل الطفل يسلك سلوكا غير مقبول يظهر فيما يطلق عليه المشكلات السلوكية، وتظهر في الكذب و الغش و اللامبالاة و تحدي سلطة الأب و المعلم، و إهمال الواجبات المدرسية.

و في دراسة بثينة قنديل (1981) حول المشكلات النفسية و السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر، اتضح من نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات انتشارا: فرط النشاط الحركي، كثرة الكلام داخل الفصل، شدة الحجل و إهمال الواجبات المدرسية. (رياض عبد الرحيم،1996: 101)

11- الإدارة الصفية وعلاقتها بالتفاعل الصفي:

اختلفت وجهات النظر حول مفهوم الإدارة الصفية، حيث حصرها البعض في الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف، في حين يرى آخرون أنها مجموعة من الممارسات المنهجية واللامنهجية التي يمارسها المعلم داخل الغرفة الصفية، لكن ما يلحظ من خلال وجهات النظر هذه أنها اقتصرت على الجوانب الإدارية فقط ولم تأخذ الطابع الشمولي لها.

ويرى عبد السميع و حوالة (2005) أن الإدارة الصفية هي مجموعة الأنشطة المنهجية وغير المنهجية التي يسعى المعلم من خلالها إلى توفير بيئة صفية تسودها العلاقات الاجتماعية الايجابية بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم بالإضافة إلى توفيرها متطلبات وظروف نجاح عملية التعلم و التعليم لدى المتعلمين.

(الزغول و المحاميد،2007: 22)

12- القيم الاجتماعية للجماعة وعلاقتها بالتفاعل الصفي:

إن للجماعة تأثيرا على الفرد في مختلف مراحل حياته، ويزداد تأثيرها خلال مرحلة المراهقة، ففي هذه المرحلة العمرية يحتاج الفرد للشعور بالانتماء إلى الجماعة والتفاعل مع أفرادها، حيث يكتسب خلال تفاعله اتجاهات وقيمًا معينة، ويتبنى معايير يستخدمها في الحكم على سلوك المعلمين وأولياء الأمر. وهكذا يبرز دور الجماعة في عملية التطبيع الاجتماعي للفرد، فهي تشكل مجالاً لتعلم الفرد كيف يضبط نفسه، ويوجه ذاته، وكيف يتكيف مع مجتمعه وعاداته وقيمه واتجاهاته.

ويستطيع المعلم أن يفيد من خلال الاتجاهات والقيم المجتمعية السائدة لدى المتعلمين، فيوظفها في العملية التعليمية، ومثل ذلك اتجاهات التلاميذ نحو التعاون والمشاركة، التي يمكن أن تفيد في انجاز المشاريع والأنشطة التي يشارك المتعلمون في

اختيارها وتحديد أهدافها وبذلك يتخذ المعلم دوره الحقيقي كمنظم وميسر للتعلم داخل الصف، فإذا حرص المتعلم على تحمل مسؤوليته في العمل داخل الجماعة، كان حريصاً على النظام والنجاح، ويضمن هذا النمط التفاعل المستمر بين أعضاء الجماعة وتبادل الخبرات فيما بينهم فيكونون بذلك قد تعلموا أساليب التواصل والقيادة، وتبادل الأدوار والتفكير الناقدوإصدار القرارات والأحكام، وكذلك تحمل المسؤولية وممارسة الحرية المسؤولة، مما يسهم في بناء شخصياتهم (العمايرة،2007: 70) .

13- دور المعلم في التفاعل الصفي:

يعتبر المعلم حجر الزاوية في عملية التفاعل الصفي،حيث يلعب دوراً هاماً في تقديم الأداء والأنشطة المدرسية، وفي تفهم شخصيات التلاميذ ورعايتهم،فكلما كانت علاقة المعلم مع تلاميذه علاقة ود وتفاهم وديمقراطية كلما استطاع تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية، وتحقيق هذه العلاقة الطيبة بين المعلم وتلاميذه مهمة صعبة فلا يتسنى له ذلك إلا إذا عرف المعلم حاجات تلاميذه ودوافعهم وميولهم ومشاعرهم ومشكلاتهم، و أن يتمتع بمهارة في جذب انتباههم لما يقول ويفعل، ويرى جون ديوي أن المعلمين الجيدين يمكن أن يغيروا كثيرا في شخصيات الأطفال الذين يعلمونهم ويغرسون فيهم قدرة جيدة على التصور الذاتي والتحصيل الأكاديمي.

كما أكد جون ألاسكافي قوله إن المقررات الدراسية التي يدرسها طيلة المجموعة الواحدة في مدارس عديدة داخل بلد واحد تكون واحدة، كذلك الكتب المدرسية والوسائل التعليمية والأنشطة وحتى شكل المعاني والأثاث. لكن النتائج من هذه المدارس متمثلا في الخريجين مختلف، وهذا الاختلاف يتضح فيما اكتسبوا من معارف وخبرات ومهارات وقيم واتجاهات، وما أضيف لشخصياتهم من سمات، و هذا يرجع إلى العنصر الفعال

والمميز في العملية التعليمية ألا وهو المعلم والأدوار التي يقوم بها و الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

14- التربية الناشطة و الدافعية للتعلم:

قام الان ليوري ومجموعة من الباحثين Alain Lieury et al(1997) بدراسة تناولت الصفين الثالث والرابع الثانويين في التعليم الزراعي حول حقوق المستهلكين والمؤسسات التي تضمن هذه الحقوق، حيث هدفت إلى تحسين الدافعية بإيجاد مواقف تعني التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة، تحليل المواقف، لعب ادوار، عمل لوحات، وصف يتبع النظام التقليدي في التعليم مستخدمين استمارة قبلية واستمارة بعدية لقياس فعالية البرنامج المتبع، شملت كل استمارة أسئلة مفتوحة وأسئلة ذات خيارات متعددة.وقد توصل الباحثون إلى أن مجموعة التلاميذ الذين طبق عليهم أسلوب التربية الناشطة أكثر كفاء ة وأكثر اهتماما بالعمل، ذلك يعكس الدافعية الداخلية، ليستنتجوا بان دخول التلاميذ في تمارين والطلب منهم القيام بمبادرات في اختيار لعب الأدوار أو عرض لوحات، كان يخلق لديهم دافعية اكبر ويعطيهم الشعور الايجابي بالكفاء ة التي تترافق مع فعالية أفضل في التحصيل الدراسي.

(مريم سليم،2003 : 506)

15- اتجاهات المدرسين نحو العمل المدرسي:

ويقصد بها أنماط التعامل التي يتبناها المدرس مع تلاميذه وضبطه لحجرة الدراسة ,وتظهر هذه الاتجاهات من خلال طبيعة التفاعل داخل الصف بين المدرس و تلاميذه وإدراك وتقييم التلاميذ لسلوك المدرس معهم، سواء من خلال التصريح اللفظي أو الاستجابة الانفعالية ولكل اتجاه خلفية فكرية واجتماعية نابعة من المجتمع الذي يعيش فيه،

ومستوى العلاقات الاجتماعية، ولقد حددت الدراسات التي أجريت في المدارس عن طريق الملاحظة والاستبيان، مجموعة من اتجاهات المدرسين:

15-1-الاتجاه التسلطي:

ويعتمد المدرسون الذين يتبنون هذا الاتجاه إلى استخدام القوة والقهر لضبط سلوك التلاميذ وعدم السماح بحرية الحركة والكلام في الصف الدراسي أو التعبير عن آرائهم ففي دراسة أجراها أندرسون ورفاقه والتي كشفوا فيها عن سلوك المعلم نحو التلاميذ وجدوا أن اتجاه التسلط هو الذي يتبناه المدرس في تفاعله مع التلاميذ داخل الصف ويظهر ذلك على نحو يجعل التلاميذ يتصرفون وفقا لمعاييره و أعراضه الخاصة دون الاهتمام بخبراتهم أو رغباتهم أو قدراتهم العقلية والمعرفية ويتصف سلوكه عادة بمحاولة استخدام العنف وإصدار الأوامر والتهديد والتوبيخ والتعنيف. (أولسون، 1962: 574)

ويرجعمحمود حسن(1981) ميل المعلم للنمط التسلطي في تفاعله داخل حجرة الدرس إلى تصور المعلم لطبيعة العلاقة بينه وبين التلميذ، فهو يرى أن هناك فارق ومسافة معينة بينه وبين تلاميذه وأن مرتبة المدرس تقع في مرتبة أعلى من مرتبة التلاميذ، فهذا التصور يملي عليه الاتجاه التسلطي و التباعد الاجتماعي في معاملته للتلميذ وضبط سلوكه (عامر، 2003 : 150)

كما يمكن إرجاع ميل المعلم إلى الاتجاه التسلطي إلى طبيعة توقع المعلم لسلوك التلميذ السوي، وأن شخصية التلميذ غير مهمة وأن التلميذ مشوش و مشاكس في الصف أو خوف المعلم من سيطرة التلميذ عليه، وعصيانه لأوامره.

كما تلعب شخصية المعلم دورًا هامًا في اختيار هذا الاتجاه من خلال حاجته إلى السيطرة على الآخرين وحب الظهور والمكانة، وفرض شخصيته على الآخرين والأنانية والشعور بالقوة.

15-2- الاتجاه الديمقراطي:

هناك فريق من المدرسين من يتبنون الاتجاه الديمقراطي داخل حجرة الصف حيث يتميزون بالتسامح مع تلاميذهم داخل القسم، ويفسحون المجال للتلاميذ للتعبير عن إرادتهم ورغباتهم وحاجتهم، ويتغاضون عن الهفوات والتجاوزات التي يقع فيها بشكل لا يخل بالنظام الصفي، ويظهر هذا النمط من التفاعل بشكل أوضح من خلال تقبل المعلم لمشاعر التلميذ،كعدم توبيخه أو جرح عواطفه أو السخرية منه أو إرهاقه بالواجبات، ويظهر كذلك في تقبل التلميذ كما هو بسيئاته وحسناته إضافة إلى التشجيع والتحفيز على المشاركة وبذل المزيد .(عامر،2003:151)

كما أن هناك مجموعة من الاتجاهات التي يتبناها المعلمون قد أشار إليها سيلبرمان استخلصها من مجموعة من الدراسات التتبعية لسلوك المعلم اتجاه تلاميذه في الصف، فهو يرى أن المعلمين يتبنون أربع اتجاهات رئيسية في عملية التنشئة الصفية:

أ-اتجاه التعلق:

و يتمثل في حب شديد من قبل المعلم نحو التلميذ ,وارتباط عاطفي شديد ورغبة في بقاء التلميذ بجوار المدرس ويعرف هذا الاتجاه بالإجابة على التساؤل إذا كان باستطاعتك أن تحتفظ بأحد التلاميذ في صفك لعام آخر فمن تختار.

ب-اتجاه الاهتمام:

ويتحدد هذا الاتجاه من خلال حماسة المعلم في مساعدة التلميذ وحرصه على أن يفهم الدرس جيدا ويتحصل على علامات مرتفعة، كما يلوح المعلم بعبارات ترفع من معنوياته وتشجيعه على العمل مهما كانت أخطاؤه او نقائصه.

ج-اتجاه اللامبالاة:

يظهر على الاتجاه من خلال عدم شعور المعلم بوجود تلميذ معين وعدم اخذ هذا التلميذ نصيبه من الاهتمام، ويتجسد ذلك في عدم سؤال المعلم عن هذا التلميذ أو توجيه

أسئلة إليه أثناء الحصة الدراسية أو عدم الاكتراث بتحصيله الدراسي سواء كان تحصيله منخفضا أو عاليا.

د-اتجاه النبذ:

هذا الاتجاه ينطوي على دوافع البغض والرفض النفسي والوجداني من قبل المعلم نحو التلميذ فهو لا يطيق النظر إليهأثناء الحصة ولا يتسامح معه، ولايتمنى أن يبقى ضمن المجموعة الصفية.(نشواتي،1987 :253)

وبصفة عامة يتأثر ميل المعلمين إلى إحدى فئات هذه الاتجاهات بثلاث متغيرات أساسية مستوى التحصيل للتلميذ و قدرة التلميذ على تعزيز سلوك المعلم أثناء التفاعل الصفي ومدى توافقه النفسي وتكيفه المدرسي وطاعته للنظم والقواعد الصفية.

يلاحظ من خلال الدراسة في تحديد هذه الاتجاهات إلى أنها تتطابق مع اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم في التنشئة الأسرية، هذا يدل على أن للمعلم أو المعلمة في حجرة الدراسة دورا يتطابق مع دور الأمأوالأب في البيت، مع وجود بعض التباين بين البيئة الاجتماعية الأسرية والبيئة الصفية من الجهد في التعلم والفهم (عامر،2003:151)

لاشك أن لكل اتجاه استجابات انفعالية معينة، حيث أن الاتجاه التسلطي يدفع إلى زيادة درجة العدوانية لدى التلاميذ و الميل إلى المعارضة وحب التخريب، ففي دراسة قام بها كل من ليفين Lewin وليبيت Lippitte ووايت Whaite على مجموعة من الأطفال في سن العاشرة تم تعريض زمرة من المجموعة إلى التعامل وفق الاتجاه التسلطي والزمرة الثانية إلى الاتجاه الديمقراطي.

وقد بينت هذه الدراسات أن نسبة العداء في الزمرة التي تعرضت لنمط الاتجاه التسلطي كانت أكثر بثلاثين مرة مقارنة مع المجموعة التي عوملت بنمط الاتجاه ذي السلوك الديمقراطي. كما بينت هذه الدراسة أن استجابة مغايرة إزاء السلوك التسلطي لقائد المجموعة، حيث اظهر الصبيان نموذجا غير عدائي تمثل في السلوك الجامد كانعدام

الابتسامة وعدم المبادرة والكلام إلا انه مباشرة عند مغادرة القائد للحجرة يتحول هذا السلوك إلى انفجار عدواني نتيجة الشعور بنوع من الحرية .

أما الاتجاه الديمقراطي الذي يسود الصف فمن شانهأن يدفع بالتلاميذ للمزيد من المشاركة الاجتماعية داخل الصف ويزيد الحيوية والنشاط،كما يؤدي إلى اتجاهات ايجابية إزاء المعلم الذي يتبنى هذا الاتجاه فتنشأ علاقة الثقة والصداقة بين التلاميذ والمدرس كما يعالج الكثير من العقد النفسية و يشجع التلاميذ على التفكير الإبداعي وتحقق إشباع حاجاته النفسية و الاجتماعية بتقدير الذات والأمن والاستقلالية.

(عبد الفتاح، 1989: 38)

16- التفاعل الصفي ومشكلات المراهقة:

تعتبر المراهقة أهم مراحل النمو في حياة الفرد لأنها تمثل اكبر عملية انتقال إلى عالم الرجولة أو عالم الأنثوية والتغيرات التي تطرأ على المراهق في شتى جوانب شخصيته الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، هذه التغيرات تسبب للمراهق كثيرا من المشكلات التي تنتج عنها في كل جانب ولاشك أن التفاعل الصفي هو جانب من هذه الجوانب لان المراهق يقضي فترة طويلة داخل الصف الدراسي،يتفاعل خلالها مع معلمه وأقرانه، لذا يجب على التربويين تهيئة المناخ الصفي الملائم لصياغة الحلول الناجعة للتعامل مع هذه المشكلات. وعلى المعلم باعتباره فردا ناضجا أن يأخذ بعين الاعتبار هذه التغيرات التي تطرأ على متعلميه, ويأخذ بيد المراهق لينمو نموا سليما ويساعده على الاندماج كعضو نافع في الجماعة الصفية.

ومن أهم المشكلات التي تصادف المعلم داخل الصف هي المشكلات العقلية والمعرفية حيث يتميز المراهق في هذه المرحلة بالنضج العقلي والقدرة على التفكير المعنوي والمجرد، فيظهر عنده حب الاستطلاع بشكل عميق في كل ما يحيط به و لا يقنع

بالإجابات السطحية التي لا تتفق مع نضجه العقلي ولذا فمن الخطأ إهمال هذه الرغبة وإلا فانه ستنطفئ لديه هذه الرغبة إلى المعرفة والبحث والتحري عن الحقائق فيتأثر ذكاؤه ويقف تفكيره، لذا يجب إشباع تلك الحاجات العقلية المعرفية لدى المراهق وتنميتها وذلك بتشجيعه على توجيه الأسئلة ومناقشة كل ما يعترضه وتوجيهه إلى القراء ة الجادة السليمة بدلا من الانهماك في قراء ة الروايات البوليسية والجنسية لضمان ارتقاء تفكيره ونضجه العقلي السليم (ظاظا و رافع، 1973: 76-77)

17- استراتيجيات الأسئلة الصفية:

الإستراتيجية هي خطة لتوجيه الأسئلة التي تخدم العملية التعليمية بما يسمح للوصول إلى الهدف بأقصى درجاته وفي أبسط ما يمكن حتى ترفع من مستوى استجابات التلاميذ.

وتعتبر الأسئلة الصفية أساس العملية التفاعلية بين عناصر العملية التعليمية، تجعل من المتعلم عضوا فعالا ناشطا داخل غرفة الصف، ومن المعلم الموجه والمرشد إلى تعلم فعال، قادرا على الوصول بتلامذته إلى الأهداف المسطرة .

وأداة تمكن المتعلم من التفكير الذهني بمستويات ذهنية مختلفة فالمعلم الكفء هو الذي يتمكن من مداعبة أذهان تلامذته بالقيام بالعمليات العقلية واكتشاف إمكاناتهم و بناء معارفهم وتوظيف قدراتهم.

17-1- استراتيجيات تصرف المدرس في الصف:

يركز المدرسون على الصفوف المسندة إليهم في بداية السنة الدراسية، بغرض إدارتها وحسن تسييرها و ضبط سلوكات تلاميذهم. و يتطلب هذا الأمر من المدرسين اعتماد أساليب و استراتيجيات فعالة، تمكنهم من تحقيق أهدافهم، و حسن التصرف حسب كل موقف واتجاه كل تلميذ في حدود ما تسمح به القوانين. و بالرغم من أن المدرسين

يبدو لديهم نوعا من النمطية و الثبات في المواقف الحياتية التي يتعرضون لها، إلا أنهم قد يظهرون نوعا من المرونة في سلوكاتهم وضعفا في ثبات تعاملهم إذا ما تعلق الأمر بأدوارهم مع المشكلات المرتبطة بها. (خليل الشرقاوي،1993) عن (هامل منصور، 2003: 69)

وقد تختلف هذه الاستراتيجيات من موقف لآخر ومن تلميذ لآخر، حيث يتبنى المدرس أساليب التسامح مع التلاميذ الذين يحبهم و الأكثر انجذابا له، في حين قد يتبنى أساليب القسوة في موقف مماثل مع تلاميذ آخرين يكونون أكثر نفورا منه.

17- 2- استراتيجيات تصرف التلميذ في الصف:

يرى بودرولت و فونتان Boudreault et Fontaine أن مرحلة التعليم الثانوي تمثل بالنسبة للتلاميذ المنتمين إليه مجالا واسعا للآمال و في الوقت ذاته مجالا للاحباطات، كما أنها تعتبر مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرشد، تتناقض فيها سلوكات التلاميذ بين النضج و الشعور بالمسؤولية و السلوكات الصبيانية. (عبد الله الهاجري، 1993) عن كولمان و فيبر (Colemane et webber) في حين يستقر بعض التلاميذ على نوع من السلوكات تميزهم عن الآخرين، وإما أن تكون هذه السلوكات سلبية أو ايجابية، فهي إستراتيجية تصرف تحدد المسافة التفاعلية و نوعها وشدتها بينهم وبين مدرسيهم أو بينهم وبين بقية زملائهم.

إن استراتيجيات التصرف التي يتبناها التلميذ ترتبط بتلك الاستراتيجيات التي يتبناها مدرسه و يمارسها عليه. فالتلميذ المنبوذ في الصف، هو ذلك التلميذ المشاغب وغير المستقر و الفوضوي، و يكون انجازه عادة ضعيفا. (ري،2004) و تختلف استراتيجيات تصرف التلاميذ حسب النوع الاجتماعي، حيث أن الذكور أكثر ممارسة للسلوك العنيف من الإناث، فالتلميذات يتبنين إستراتيجية تصرف تتميز بأنها غير مباشرة

في مواجهة سلوك المدرس الذي لديهن تمثلا سلبيا اتجاهه،وذلك لاعتبارات تتعلق بوضع الأنثى الاجتماعي الذي يفرض عليها الظهور بمظهر محترم. (هامل منصور،2003: 76)

18- أسباب المشكلات الصفية:

يرى العمايرة (2007) أن هناك عدة أسباب للمشكلات الصفية وقد ذكر أبرزها فيما يلي:

أ-الملل و الضجر:

حيث يصاب المتعلم بالملل والضجر عندما يشعر بالرتابة والجمود في الأنشطة الصفية و لذا على المعلم أن يقوم بإجراء ات للتخفيف من ظاهرة الملل والضجر وذلك بإثارة تفكير المتعلمين، و أن يقوم بعرض أنشطة تتحدى تفكيرهم بمستوى مقبول، وان يحدد توقعاته في نجاح تلاميذه و يثير جوا من التشويق داخل الصف، و يراعي استعداد تلاميذه فيما يقدمه من أنشطة تعليمية.

ب- الإحباط و التوتر:

يشعر التلاميذ أحياناً بالإحباط والتوتر في المواقف التعليمية داخل الصف، تحولهم من حالة النظام والانضباط الصفي إلى تلاميذ مشاكسين ومخلين بالنظام الصفي. ومن الأسباب المؤدية إلى ذلك زيادة التعلم الفردي بمستوى مرتفع عن تفكير المتعلم وعدم اللجوء إلى فترات راحة أو تقديم دعابة بين الأنشطة الصفية، وعدم ارتباط بعض الأنشطة بحاجات وواقع المتعلم. (العمايرة،2007: 57)

ج- الميل إلى جذب الانتباه :

يعمد المتعلمون ذوو المستوى التحصيلي المنخفض عادة إلى جذب انتباه المعلم والتلاميذ الآخرين عن طريق القيام بسلوكيات سيئة و مزعجة، بغرض لفت الانتباه. ويمكن أن يقوم المعلم بتفادي هذه الظاهرة بإرضاء هؤلاء ، و ذلك بتوزيع الانتباه العادل

بين تلاميذه وإعادة الثقة في أنفسهم، والاهتمام بتنمية التفكير لدى هؤلاء ،بإعطائهم أنشطة تتوافق مع استعداداتهم وقدراتهم.

19- البيئة الصفية و علاقتها بالتفاعل الصفي:

وتشمل البيئة الصفية المادية وما تحمله من أثاث ووسائل ومقاعد وإضاء ة والبيئة الصفية النفسية التي تشير إلى الجو العام الذي يسود غرفة الصف بين المعلم والتلاميذ من جهة وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى أثناء حدوث الموقف التعليمي.

تلك البيئة الصفية التي تتأثر بالمواقف التعليمية التي يحدثها المعلم ويستجيب لها الطلبة ويرتبط بها من ثبات التفاعل مع المعلم وتفاعل الطالب مع الطالب وتفاعل الطالب مع المعلم عبر خبرات تعليمية وسيطية.

20- الاتجاه نحو العمل المدرسي:

لا شك أن البيئتين الأسرية و المدرسية تشكلان محور عملية التنشئة الاجتماعية فضلا عن العمل المدرسي،الذي يسهم في تنمية مختلف الوظائف النفسية لدى المتعلم وان اتجاهات المتعلم نحو مدرسته تعتبر بمثابة التنظيمات النفسية الثابتة نسبيا التي تسهم في تحديد استجاباته نحو المواقف المختلفة في بيئته المدرسية، و يتجلى ذلك في صورة أنماط سلوكية قابلة للموقف أو رافضة له.

و لقد أوضح هاند hund مفهوم الاتجاه نحو العمل المدرسي بأنه يجمع بين عناصر الرضى عند المتعلم نحو مدرسته أو عدم رضاه، فهي تشمل شعوره بالانتماء وقوة الرابطة بينه و بين مدرسيه، و ديمقراطية النظام المدرسي و العلاقة بين العمل المدرسي و الحاجات الحقيقية لحياة المتعلم.وقد كشفت البحوث والدراسات في التفاعل الصفي على وجود مهارات تدريبية كفيلة بحدوث تفاعل صفي بين المعلم وتلاميذه نحددها فيما يلي:

أ- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.

ب- مهارة استثارة الدافعية.

ج- مهارة تنويع المثيرات.

د- مهارة الاتصال والتعامل الإنساني.

توضح الدراسات التي قام بها كل من أوستن oston ونورثن northon بأن الاتجاه العام للتلميذ نحو مدرسته، إنما تتأثر بعلاقته بمدرسيه، وبزملائه، و انطباعه نحو إدارة مدرسته،واستجاباته نحو البرامج الدراسية المقررة.

وقد توصل بويل powel وبيرجين bergen من خلال دراستهما إلى أن الطلاب المتوافقين مع الأسلوب المرن الذي تمارسه الإدارة قد أظهروا حبًا كبيراً لمدرستهم وحققوا مستوى تحصيل دراسي مرتفعا وتوافقاً اجتماعيا عالياً داخل المدرسة، على عكس الطلاب غير المسايرين لهذا الأسلوب،فقد أظهروا نقصاً في تكيفهم الاجتماعي الذي أدى إلى انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي.

ومع تطور البحث العلمي في هذا المجال حيث اشتغل فريق من الباحثين على الكشف عن العلاقة بين الاتجاهات نحو البيئة المدرسية وعوامل التكوين العقلي للفرد (الذكاء والتفكير الابتكاري ومستوى التحصيل الدراسي) ومن بينهم ويليامز williams الذي أجرى دراسته على عينة من طلاب الثانوية بلغ قوامها 188 طالبا قسمها إلى فئتين: الأولى تضم تلاميذ ذوو الاتجاهات الموجبة والثانية تضم تلاميذ ذوو الاتجاهات السالبة.

وقد أسفرت النتائج عن تفوق أفراد المجموعة الأولى مما يدل على أن الاتجاهات الموجة ترفع من قدراتهم العقلية، وترفع مستواهم التحصيلي، وتخلق لديهم مشاعر الرضى والارتياح.

و من خلال ما سبق نستخلص أن الطلاب الذين يشعرون بأن المدرسة (إدارة، مدرسون، موظفون) يسهرون على توفير ما يحتاجون إليه ويعاملونهم معاملة عادلة دون

تمييز فهؤلاء تكون لديهم اتجاهات موجبة نحو بيئتهم المدرسية،هذه الاتجاهات تعمل على تحرير طاقتهم النفسية، وتدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد من أجل تحقيق مستوى تحصيلي أفضل وتخلق نوعاً من الاتزان الانفعالي، وترفع من درجة توافقهم النفسي، المدرسي والاجتماعي.

الفصل الثالث: الدافعية للتعلم

تمهيد:

إن سلوك الإنسان في أي موقف من المواقف الحياة معقد للغاية و ليس من السهل فهمه وتحليله،إلا أن الدراسات العلمية في هذا المجال تؤكد على أن هناك دافع وراء كل سلوك، هذه الدوافع منها ما هو مرتبط بحالة الفرد الداخلية (كميوله , حاجاته و اتجاهاته) وفيها ما هو مرتبط بالبيئة الخارجية (كالحافز، الثواب، البيئة المحيطة) وبما أن التعلم هو كل تغيير أو تعديل في السلوك فان موضوع" الدافعية للتعلم"لقي صدى كبيرا من قبل الباحثين في الدراسات التي تعنى بالمجال التربوي والنفسي من اجل التنظيم والتخطيط في وضع المناهج وبناء استراتيجيات التعلم، التي تراعي قدرات المتعلم و تلائم مراحل النمو النفسي، الفسيولوجي، الاجتماعي والانفعالي لدى المتعلمين، وإيجاد الحلول للمشاكل المدرسية القائمة كالتأخر الدراسي، ضعف الدافعية والفشل الدراسي.

1-تعريف الدافعية:

أ- تعريف الهنداوي و الزغول (2002):

حالة توتر أو عدم توازن داخلي تحدث بفعل مثيرات داخلية أو خارجية يتولد عنها سلوك ويتم توجيهه ومده بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق إشباع الحاجة أو الوصول إلى حالة التوازن و تحقيق الغرض الذي يرتبط بها.

ب- تعريف سوريال (1989):

حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو هدف معين. (الزغول و المحاميد،2007: 96)

ج- تعريف هاب hebb 1991:

الدافعية عملية داخلية تثير نشاط الفرد وتعمل على تنظيمه وتوجيهه نحو هدف محدد.(الزغول و المحاميد،2007: 96)

د- تعريف فتحي مصطفى الزيات(1996):

يعرف الزيات الدافع بأنه حالة شعورية أو حاجة وحافر يقود أو يؤدي إلى القيام بسلوك ما .

كما يمكن تعريفه بأنه مثير داخلي شعوري أو لا شعوري بيولوجي أو سيكولوجي يحرك سلوك الكائن الحي ويوجهه مستهدفا خفض حالة التوتر أو الاستثارة أو استعاده التوازن البيولوجي أو النفسي (فتحي مصطفى الزيات، 1996 :452)

2- تصنيف الدوافع:

يصنف مصطفى الزيات الدوافع إلى:

أ- دوافع بيولوجية أوالأوليةأو الفسيولوجية المنشأ:

وتتميز بالخصائص الآتية:

1- أنها تتصف بالشدة والحدة والإلحاح في طلب الإشباع.

2- أنها تختزل تماما ويزول أثرها بمجرد إشباعها.

3- أنها لا يمكن الاعتماد عليها في التعلم الإنساني.

4- أنها فطرية موروثة وليست بيئية مكتسبة ولا تختلف باختلاف النوع أو الإطار الثقافي.

ب- دوافع بسيكولوجية المنشأ:

وهي تمثل دوافع النمو الإنساني وتكامل الشخصية الإنسانية ويتم تعلمها أو اكتسابها من الإطار الثقافي الحاضن لها. ولهذا فان أساليب إشباعها تختلف باختلاف خصائص الإطار الثقافي وأساليب التنشئة الاجتماعية، كما تختلف باختلاف ذكاء الفرد وقيمه ومستوى تعليمه أو ثقافته أو الأصول الاجتماعية التي ينتمي إليها وتنقسم إلى نوعين:الدوافع الداخلية الفردية وتشمل الدوافع الآتية:

1- دافع الفضول أو حب الاستطلاع.

2- دافع الكفاء ة أو المنافسة.

3- دافع الانجاز

ج- الدوافع الخارجية الاجتماعية:

وهي دوافع مركبة تعبر عن نفسها في مختلف المواقف الإنسانية وهي خارجية لكونها تخضع لبواعث وحوافز تنشا خارج الفرد كما أنها اجتماعية لأنها متعلمة أو مكتسبة وهي ضرورية لتكامل الشخصية الإنسانية.

وتشير دراسات وبحوث "لندجرين Lindgrine1976، ولتز Waltez كروبا Kroba، لندجرين 1979" إلى أن أهم الدوافع الاجتماعية هي دافع الانتماء Need for affiliation، دافع القوة أو السيطرة Need for power.

ويضيف "ماكليلاند "Mackliland الدافع للانجاز إلى الدوافع الاجتماعية.

ظهر في علم النفس الدوافع نماذج متقدمة لتفسير عمل الدوافع، وهذه النماذج ركزت على كيفية ظهور الدافع و العوامل التي تساعد ظهوره،و وظيفته،و درجة ظهوره بين الأفراد.

ويشير بالضرورة إلى أن الكائن الحي يسعى دائما إلى حالة الاتزان أو الاستقرار وان الكائن الحي يتعرض في سير تفاعله مع المحيط (فيزيائي، مادي، اجتماعي) إلى ظهور حالة من اللاتوازن أو اللااستقرار.

هذه الحالة ستتوجب على الكائن الحي السعي للوصول إلى الحالة التوازن وهذا ما يؤدي إلى ذكر النموذجين التاليين في تفسير عمل الدوافع:

نموذج الاتزان أو تجانس الوسط الداخلي.

نموذج البواعث أو الانفعالات والجوانب المعرفية.

يفسر النموذج الأول عمل الدوافع على النحو الآتي:

يؤدي ظهور الحاجة إلى توليد الدافع الذي يؤدي إلى ممارسة سلوك هادف لإشباع الحاجة القائمة, فإذا ما تحقق ذلك يختفي الدافع بسبب وصول الكائن الحي إلى حالة الاتزان.

إن ظهور الحاجة لا تنشا من فراغ بل تنشا عندما يبدأ الجسم بمقارنة حالته الراهنة بحالته المثلى(معيار مرجعي) فإذا ظهر هناك اختلاف يقرر الجسم بان هناك حاجة وبالتالي يخلق نوع من التوتر، والذي لا يزول إلا بإشباع هذه الحاجة.

إن مصدر ظهور الحاجة يعود إلى النقص أو الزيادة عن المعدل الطبيعي في الجوانب النفسية والفسيولوجية، كما إن التنافر المعرفي هو احد المصادر الأساسية لظهور الحاجات. (محمود بن يونس، 2007: 28-29)

وتصنف الدوافع إلى عدة أنواع وذلك ما يفسر إسرار السلوكات الإنسانية في تنوعها وشدتها وأنماطها والتي تعزى إلى أنواع الدوافع وعليه توجد تصنيفات عديدة للدافع نذكر منها.

دوافع شعورية (واعية): وهي الدوافع التي يعيها الإنسان ويدركها بحيث انه عندما يعي الفرد دوافع سلوكاته فانه يتوصل إلى حلول للعديد من الاضطرابات المتعلقة لهذا السلوك.

فهذه الدوافع هي مفاهيم افتراضية وإجرائية معا، وهي التي تضفي على الإنسان أدميته وتحضره، وهذا ما أكده أنصار الاتجاه الفرويدي الجديد.

دوافع لا شعورية (لا واعية): وهي الدوافع التي يشعر بها الفرد و لا يعيها و تكون قابلة للملاحظة غير المباشرة، أي تحتاج إلى مقاييس للكشف عنها كاستخدام مقاييس الإسقاط أو العزو. وتنقسم هذه الدوافع حسب مدرسة التحليل النفسي إلى دوافع لا شعورية مؤقتة. (أو شبه شعورية) والتي يمكن الكشف عنها من خلال ملاحظة السلوك و الدوافع التي تحركه، و هناك دوافع لاشعورية دائمة (دوافع مكبوتة قديمة) لا يمكن الكشف عنها

والتي لا يمكن أن تصبح شعورية إلا بطرق خاصة كالتنويم المغناطيسي مثلا فلتات اللسان وزلات القلم.

4- غير أن فانويي Fanouillet يعقب على هذا التعريف بقوله:

"إن هذا التعريف يجعل من الدافعية مرتبطة بتلك القوى الموجودة في الوضعيات، حيث يعتبر السلوك مدفوعا، وباعتبار إن كل سلوك يتطلب نوعا من القوة، فالدافعية إذن موجودة في أي سلوك" (فانويي Fanouillet، 2003: 49)

فالباحث يركز على شدة القوة التي توجه السلوك لبلوغ الهدف، فالطفل الذي يتباطأ في طريقه إلى المدرسة لا يمكن القول عنه بأنه لا يملك دافعية التعلم بل دافعيته للتعلم ضعيفة.

فالتعريف الأخير ينظر إلى الدافعية من منطلق تفاعل الفرد مع محيطه الفيزيائي والاجتماعي إلا انه عاجز عن بيان فعالية الفرد ككائن مدرك ومفكر.

ولهذا توجهت المقاربات الحديثة إلى التأكيد على المعارف والمدركات التي يفترض أن يكون لها دور أساسي في توجيه وتحديد السلوك.

وتبرز هذه النظرة الحديثة للدافعية فيما يقدمه (فيو Viau) أن:

"الدافعية مفهوم ديناميكي يرتكز على إدراك المتعلم لنفسه ولمحيطه والتي تجعله يختار نشاطا ما، ويقبل عليه بإصرار لانجازه من اجل بلوغ الهدف". (كورين وزملاؤه Corinne et al، 2005)

ومن خلال ما سبق، فالدافعية الإنسانية وبصفة خاصة الدافعية للتعلم تحددها التصورات والمعتقدات والأفكار التي تنتج من تفاعل الفرد مع محيطه لتقود السلوك وتوجهه لبلوغ هدف ما

3- تعريف الدافعية للتعلم:

تعرّف الدافعية عموما بأنها حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. (بيهلر و سنومان Biehler & Snowman، 1990: 317)

و لقد اختلفت التعاريف لدافعية التعلم باختلاف اتجاهات الباحثين والنظرية التي يتبناها الباحث، و ورد في هذا الصدد هذه التعاريف.

1- تعريف الدافعية للتعلم(النظرية السلوكية):

الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه و أداء اته وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية محددة. (بيهلر و سناومان Biehler & Snowman، 1990 :519)

2-الدافعية للتعلم (النظرية الإنسانية):

أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية: فقد قامت بالتركيز على مساعدة المتعلم على استغلال أقصى إمكاناته لتحقيق التعلم الأمثل ، ومن ثم إلى إبداع نواتج تساعد المتعلم على تحقيق ذاته.

أي أن الدافعية للتعلم من وجهة نظر إنسانية هي: " حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي يشترك فيه، ويهدف إلى إشباع دوافعه للمعرفة و المحافظة على تحقيق الذات". (كلارك Klark، 1989: 164)

3- الدافعية للتعلم (النظرية المعرفية):

حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناه المعرفية ووعيه وانتباهه وتلح عليه لمواصلة أو استمرار الأداء للوصول إلى حالة توازن معرفية معينة (بيهلر و سناومان، 1990 :520)

4- الدافعية للتعلم (النظرية التحليلية):

أما الدافعية للتعلم من وجهة نظر التحليلية "فترى أن غاية المتعلم من أي سلوك يجريه هو تحقيق السعادة وتجنب الألم ، ولذلك فان سلوك الفرد ومن ضمنه تعلمه يسعى نحو تحقيق هذه الغاية"ولابد من توفر مفاهيم وخبرات سابقة ضرورية لها. (جانيه Gagné، 1985: 182)

5- الدافعية للتعلم(النظرية الاجتماعية المعرفية):

يعرفها كل من (شانك Schink، 1990) و (وينر Weiner، 1990) و (ريان فيو Ryan Vio، 1994) أنها: "حالة ديناميكية لها أصولها في إدراكات المتعلم عن نفسه وعن محيطه والتي تحثه أو تحرضه أو تلّح عليه لاختيار نشاط معين والإقبال عليه والاستمرار في إتمامه لأجل تحقيق هدف معين.

ويتضمن هذا التعريف للدافعية للتعلم من وجهة نظر اجتماعية معرفيةما يلي:

1-نظرة ديناميكية تتغير باستمرار.

2- من خلالها تتفاعل إدراكات التلميذ، سلوكاته ومحيطه.

3- لغرض بلوغ هدف معين.

و تعتبر الدافعية عنصرا أساسيا في عملية التعلم لذا ينبغي على القائمين في مجال التربية والتعليم أخذه بعين الاعتبار عند التخطيط للعملية التعليمية و تنفيذها، حيث أكد العديد من العلماء والباحثين على أهمية الدافعية وكيفية إثارتها، و إستمراريتها في زيادة المتعلمين لبذل الجهد والمثابرة في تحقيق نتاجات التعلم، و أن عدم تحقيق هذه النتاجات يعود سببه إلى تباين في مستوى الدافعية لدى المتعلمين والفروق الفردية لديهم، و يرجع غياب أو ضعف الدافعية إلى عدم قدرة المعلمين على إثارة الدافعية لدى متعلميهم وتحفيزهم على بذل الجهد والمثابرة خلال عمليات التعلم. (كيلر Keller، 1987) عن (الزغول،2007: 100)

4- وظيفة الدافعية في التعلم:

كما أشرنا لذلك فلا تعلم دون دافع معين سواء كان داخليا أم خارجيا، لأن نشاط الفرد وتعلمه تحدده الظروف الدافعية الموجودة في هذا الموقف، وللدافعية في عملية التعلم وظائف عديدة من أبرزها:

4-1- الوظيفة الاستثارية: لأن الدافع لا يسبب السلوك إنما يستثيره، وأحسن درجة استثارة هي الدرجة المتوسطة لأن نقص الاستثارة يؤدي إلى الرتابة والملل عند التعلم وزيادتها الكبيرة تؤدي إلى تشتت الانتباه.

4- 2-الوظيفة الانتقائية: هي انتقاء السلوك الملائم بحيث توجه السلوك نحو مثير معين.

4- 3-الوظيفة الباعثة للدوافع: هو ما يحرك السلوك نحو غاية ما عندما تقترن مع مثيرات معينة، فالاهتمام بمادة معينة يكون أكبر عندما يرتبط بهذه المادة باعث أكبر أو ثواب أكبر. سلوك الفرد يمكن أن يتبع بأربع حالات مميزة:

أ- حصول الفرد على شيء مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.

ب- حصول الفرد على شيء غير مرغوب فيه بعد قيامه بالسلوك.

ج- انتهاء وضع غير مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسلوك.

د- انتهاء وضع مرغوب فيه نتيجة قيام الفرد بالسلوك. والحالة الأولى والثالثة هي حالات باعثة تعمل على تقوية السلوك.

4-4-الوظيفة التوجيهية للسلوك:توجيه السلوك نحو هدف معين.

4-5- الوظيفة التوقعية: هو اعتقاد مؤقت بأن ناتجا سوف ينجم عن سلوك معين، غير أننا يمكن تلخيصها في ثلاثة وظائف أساسية:

الأولى: تحرير الطاقة الانفعالية الموجودة في الفرد.

الثانية: تركيز الطاقة في الموقف التعليمي مما يجعله يستجيب له ويهمل نوعا ما المواقف الأخرى.

الثالثة: تجعل الفرد يحدد الأهداف مما يجعله يحافظ على الاستمرارية في السلوك حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده. (محمد ملحم، 2006: 150-152)

5- طرق إثارة دافعية المتعلمين:

فيما يلي بعض طرق إثارة الدافعية للمتعلمين نحو مواضيع التعلم:

أولا: إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع التعلم و يتحقق ذلك من خلال:

1- إعطاء المتعلمين أهداف الدرس وبيان أهميتها وفوائد تحقيقها من قبلهم.

2- تقديم الدرس بشكل يثير الاهتمام والتفكير لدى المتعلمين.

3- تغيير المناخ الصفي داخل القسم.

ثانيا: الحفاظ على استمرارية انتباه المتعلمين وذلك بـ:

1- تنويع الأنشطة التعليمية.

2- تنويع أساليب وطرائق التدريس.

3- استخدام الوسائل وتنويعها مما يخدم العملية التعليمية.

4- تغيير نبرات الصوت والحركات.

5- تجنب مشتتات الانتباه.

ثالثا: إشراك المتعلمين في فعالية الدرس ويتحقق بـ:

1- إتاحة المجال أمام المتعلمين للعب الأدوار خلال عملية التعلم وتشجيع العمل التعاوني.

2- الأخذ بعين الاعتبار مدى ملاء مة الطرق والأساليب المستخدمة مع بيئة المتعلمين، النضج والفروق الفردية بينهم.

رابعا: التعزيز الايجابي لسلوك المتعلمين وذلك من خلال :

1- التنويع في إجراء ات التعزيز ليشمل المعززات الرمزية والمادية

2- توفير التغذية الراجعة للمتعلمين وتمكينهم من الوقوف عند أخطائهم لتفادي الوقوع فيها (التصحيح الذاتي).

3- تعزيز الثقة بالذات لدى المتعلمين من خلال عزو النجاح الذي يحققونه.

و نظرا لأهمية الدافعية في مجال التحصيل الدراسي ودورها في فعالية عملية التعلّم فقد طور كيلر (Keller) نموذجا لتصميم عملية التدريس و يرتكز على جوانب الدافعية، وقد اشتمل على شريحة هامة من المتغيرات المعرفية والبيئية ذات العلاقة بالجهد، الأداء والتوقع وقيمة النتائج المترتبة، ويتألف من أربعة أبعاد يشمل كل بعد على إجراء ات وإستراتجية تمكّن المعلم من إثارة الدافعية و استمراريتها لدى المتعلمين (ريجلوث reigeluth، 1983) وفي ما يلي عرض موجز لنموذج كيلر:

البعد الاول:

خلق الاهتمام لدى المتعلم نحو موضوع التعليم، ويشتمل على الإجراء ات الآتية:

1- إثارة وجذب الانتباه لدى المتعلمين، إدخال عنصر التشويق، تغيير في البيئة الصفية، أهمية الدرس و أهدافه.

2- الإثارة المعرفية وحب الاستطلاع لدى المتعلمين وذلك بإثارة التساؤل لديهم.

3- التنويع: ويتضمن التغيير في نبرات الصوت والحركات والأنشطة الصفية.

البعد الثاني:

ملاء مة المحتوى لدوافع المتعلم:

ويعني شعور المتعلم بمحتوى التعلم على انه مرتبط بحاجاتهم ودوافعهم ويساهم في تحقيق أهدافهم المستقبلية ويتم ذلك من خلال:

أ- تكييف وتوجيه الأهداف التعلمية.

ب- إشباع دوافع المتعلمين.

ج- تقريب المحتوى من أذهان المتعلمين.

البعد الثالث:

تعزيز الثقة لدى المتعلمين ويتم في تعزيز السيطرة الذاتية على مواقف التعلم من خلال خلق دوافع لدى المتعلمين بتحقيق النجاح ويتم بـ:

1- تزويد المتعلم بمتطلبات التعلم القبلية.

2- تمكين المتعلمين من السيطرة على البيئة التعلّمية.

3- إدخال عنصر المرح والتشويق والفكاهة للموقف التعليمي.

4- التنويع في المهارات والأسئلة الصفية مع مراعاة الفروق الفردية.

5- عزو النجاح لجهود المتعلم وتعزيز الشعور لديه.

6- تبديد مشاعر الخوف والقلق من الفشل لدى المتعلمين ومساعدتهم.

البعد الرابع:

تحقيق الإشباع لدى المتعلمين ويتم باستخدام المعززات والمكافآت كالتشجيع ومنح شهادات التقدير وعرض أعمال المتعلمين وعزو ذلك إلى جهودهم الذاتية.

(الزغول،2007 : 102- 103)

الدوافع النفسية و أثرها في عملية التعلم:

يخضع التعلم في سرعته ونتائجه إلى مجموعة من الدوافع الذاتية أو الداخلية ومجموعة من الدوافع الخارجية ومن أهم الدوافع النفسية التي يبرز أثرها بوضوح في التعلم نذكر ما يلي:

1- الرغبة التلقائية والتهيؤ النفسي للتعلم حيث كلما كان الشخص مهيئا ومستعدا راغبا في التعلم كلما زاد إقباله على بذل الجهد، أما مفاجأة المتعلم من غير تحضير أو تهيؤ لذهنه من شأنه أن يبطئ عملية التعلم. ومن الواضح أن إدراك المتعلم للهدف أو الفائدة التي يجنيها من تعلمه تساعد على إقباله على التعلم برغبة تلقائية.

(محمد خليفة بركات، 1989: 223)

2- الربط بين موضوعات التعلم والحاجات النفسية للمتعلم على أساس دراسة سيكولوجية الدوافع يمكن للمدرس أن يبني موضوعات التعلم بان يأخذ بعين الاعتبار الحاجات النفسية الطبيعية للميول الفطرية لمتعلميه، فمن الأحسن أن يستغل الدافع الطبيعي إلى الجمع والاقتناء وحب التملك في تعليم الكثير من الحقائق والاتجاهات التربوية مثل توجيه المتعلمين إلى جمع طوابع البريد، وتعليمهم الحقائق الجغرافية والتاريخية والحسابية بالدراسات التي تدور حول هذه الهواية.

3- الثواب والعقاب وأثرها في التعلم:

المقصود بالثواب كل ما يمكن أن يعمل على خلق شعور بالرضا والارتياح عند المتعلم، سواء أكان ذلك بالتشجيع العاطفي أو اللفظي أو التشجيع المادي كإعطاء الجوائز أو النقود.

أما المقصود بالعقاب فهو كل ما يؤدي إلى الشعور بعدم الرضا وعدم الارتياح عند المتعلم مثل: التأنيب، الزجر والقسوة.

فقد أثبتت تجارب علم النفس على الحيوان و الإنسان أن التعلم يكون أسرع وأكثر جدوى إذا أحيط بجو من التشجيع والتقدير، وأن الثواب والمكافأة لهما اثر كبير في تحسين نتائج التعلم.

كما وجد أيضا أن العقاب بمختلف أنواعه يؤدي إلى نتائج عكسية في التعلم أي إلى تقليل القابلية للتعلم، ولهذا ينادي المربون بالتشجيع والإرشاد بدل العقاب، وبالحب والعطف بدل التعنيف والكراهية بحيث تسود العلاقات الودية بين المعلم والمتعلم.

4- معرفة النتائج كدافع للمزيد من التعلم:

تؤكد التجارب على اثر المنافسة في التعلم، فقد وجد أن إشعار المتعلم بنتائج تعلمه ومقارنتها مع نتائج زملائه وإشعاره بمدى تقدمه أو تأخره، يعتبر من أقوى دوافع التعلم، بينما

وجد أن إهمال المتعلم وعدم إشعاره بما أحرزه من تقدم أو تأخر من شانه أن يؤدي بالمتعلم إلى الملل والتراخي وبطء التعلم.

كما تؤكد التربية الحديثة أهمية متابعة تقدم المتعلم بالنسبة لنفسه انجح من متابعة هذا المتعلم مقارنة بزملائه تجنبا للمنافسة التي تتأثر بالفروق الفردية.(محمد خليفة بركات،1989: 244- 245)

ويمكن تحديد الدافعية للتعلم من وجهة النظر التحليلية بأنها:

" حالة داخلية تحث المتعلم للسعي بأية وسيلة يمتلكها من الأدوات والمواد بغية تحقيق التكيف والسعادة وتجنب الوقوع في الفشل " .(نايفة قطامي، 1999 :172)

6- أسباب تدني الدافعية للتعلم:

يعتبر تدني الدافعية للتعلم الصفي ظاهرة أكاديمية سلبية يعنى بها المربون أو المعلمون و يمكن تحديد أسباب هذه الظاهرة في المجالات الآتية:

أولا: الاستعداد للتعلم:

ويقصد به " الحالة التي يكون فيها المتعلم قادرا على تلبية متطلبات موقف التعلم والخبرة التي تعرض له ".

و قد حدد بياجيه Piaget نوعين من الاستعداد، فأما النوع الأول فهو الاستعداد النمائي حيث افترض أن المرحلة التطورية النمائية التي يمر بها المتعلم تحدد مدى استعداده للاستيعاب و تمثل الخبرة التي تقدم له، ضرب مثالا على ذلك، عدم قدرة الطفل على استيعاب مفهوم الاحتفاظ بالوزن على التغيير الشكل في سن ثلاث سنوات، لذلك يتحدد توازن الطفل و استيعابه للخبرة التي تقدم له بما توفره المرحلة التطورية من استعداد وتهيؤ.

وقد حدد جانيه Gagné من خلال منظوره المعرفي الاستعداد الخاص الذي سماه بالقابليات أو المتطلبات السابقة، "إذ افترض أن كل خبرة تقدم للطلبة تتطلب توافر خبرات سابقة كما تتطلب مفاهيم أساسية قبلية ضرورية للتعلم الحالي..".

لذلك فهو يرى انه حتى يتسنى للمتعلم فهم أو استيعاب الخبرة الجديدة

ثانيا: الممارسات الصفية:

إن سلوك الطلبة داخل الصف هو نتاج خصائصهم الشخصية والبيئية والاجتماعية الصفية، فالطالب يشكل أحد وحدات هذه البيئة الاجتماعية فلا بد ان أخذها بعين الاعتبار عند فهم سلوك الطالب التحصيلي و دافعيته للتعلم (يوسف قطامي،1989). كما أن نظرية المجال تضيف بعدا هاما في فهم أسباب تدني الدافعية للتعلم التي تعزى إلى وجود المتعلم (الطالب) في مجال أو صف من الطلبة الذين يشكلون خلفية اجتماعية لسلوك ذلك الطالب.

كما افترض ليفين Lewin في مفهومه للبيئة السيكولوجية أن العناصر التي تدخل في مجال إدراك الفرد ويستوعبها كعناصر أو كمتغيرات تدخل في اعتباره المعرفي. (نايفة قطامي، 1999: 174)

وسنركز في هذا المجال على العناصر الصفية المهمة في أداء المتعلم تلك العناصر التي تشد انتباه المتعلمين إليها، ويتفاعلون معها ومنها:

أ- الجو الصفي السائد، وما يسود الطلبة من علاقات ودية أو محايدة أو عدوانية، إذ يعتبر الجو الصفي العدواني منفّرا للتعلم أو للبقاء في الصف.

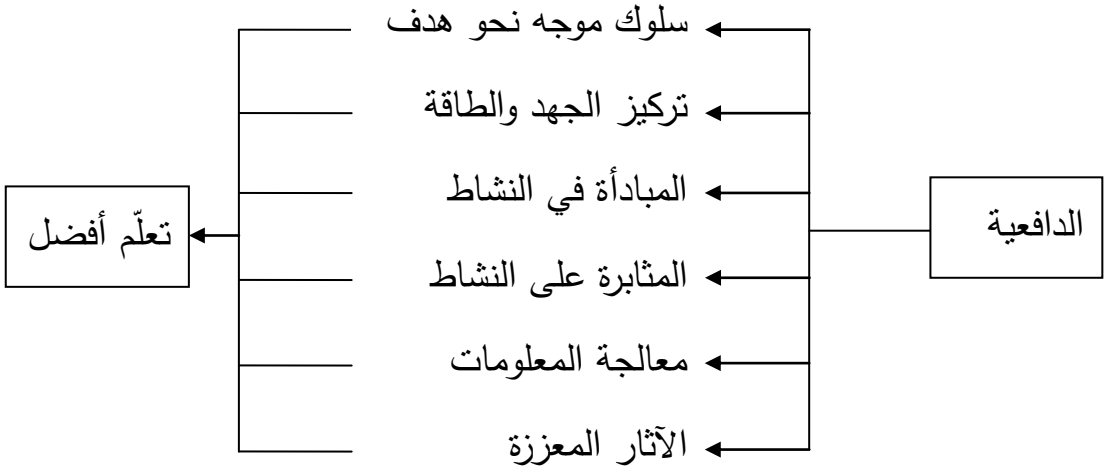
ب- التباين الشديد بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية أو الاقتصادية مما يحيل بعض الطلبة إلى طلبة عاجزي التعلم، وعاجزي الخبرات مقارنة مع أبناء الطبقة الغنية. (Sprinthal & Sprinthal، 1987) عن (نايفة قطامي، 1999: 175)

ج- التباين في أعمار الطلبة وأجسامهم مما قد يتيح لبعض الطلبة استغلال قوتهم في السيطرة على الطلبة ضعاف البنية ويعتبر ذلك جوا منفّرا للتعلم والتعايش (Woolfolk، 1990) عن (نايفة قطامي، 1999: 175)

6- علاقة الدافعية بالتعلم:

تهتم المدرسة الحديثة خاصة ما جاء في التدريس بالمقاربة بالكفاء ات بالدوافع كطاقة كامنة لدى الفرد تثير سلوكه وتوجهه وتحافظ على بقائه و استمراريته لتحقيق الهدف من الموقف التعلّمي، يظهر ذلك من خلال ما يظهره المتعلم من استجابات داخل الصف الدراسي كإقباله على موضوع التعلم واهتمامه بالواجبات وقوة تركيزه وانتباهه ومبادرته ورغبته في تحقيق الهدف من النشاط التعلمي.

فالدافعية تزيد من مثابرته ما يؤثر على طريقة معالجته للمعلومات والتعامل معها وبالتالي تحسين أدائه ونجاحه. (عدنان يوسف العتوم و آخرون،2005: 173)



شكل رقم(5) تأثير الدافعية على التعلم

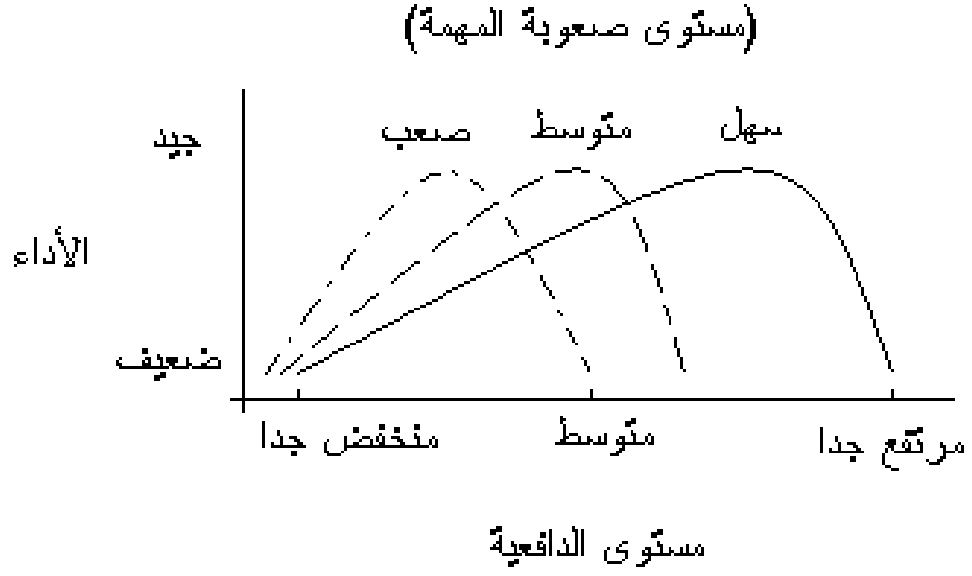
علاقة الدافعية بالأداء :

تؤيد الدراسات نتائج عامة مؤداها ازدياد الأداء بزيادة مستوى الدافعية إلى أن تصل إلى أعلى مستوى ، إلا أن الزيادة الأكثر من اللازم في مستوى الدافعية ينتج عنه ضعف الأداء (ارنون و ويتيج، 1981 :258)

قانون بيركس ودودسون :

ينص هذا القانون على انه كلما كانت المهمة صعبة بصورة أكثر، تطلب مستويات دافعية اقل، لكن تنتج الحد الأقصى من الأداء .

ومن خلال ما ذكر يتبين أن هناك علاقة عكسية بين مستوى الدافعية والأداء بحيث تأخذ المنحنيات المبينة شكلU.(ارنون و ويتيج،1981 :266).



شكل رقم (6) يوضح علاقة مستوى الدافعية بالأداء

دور الدافعية في عملية التعلم:

لقد دلت الشواهد المنظورة و الأبحاث العملية انه يوجد سبب وراء كل سلوك و بما أن عملية التعلم هي كل تغير في السلوك فان للدافعية دور هام في عملية التعلم فان اختلاف استجابات الفرد للمواقف المتشابهة و زيادة كفاية المتعلم لدرجة قد تفوق المتوقع منه في موقف من المواقف التعليمية أو قلة كفايته في موقف مشابه لهو أفضل دليل على

أن سبب هذا الاختلاف هو حالة الكائن الحي الداخلية (دافعية إلى التعلم) فإذا كانت درجة دافعية الفرد نحو الموقف التعلمي قوية فان ذلك كفيل بفاعلية نشاطه التعلمي واستمراريته إلى الوصول إلى تحقيق الهدف رغم ما يصادفه من عقبات فيعمل جاهدا على التخلص منها أما إذا لم يصل إلى الهدف فان من النشاط لأسباب خارجة عن إرادته وجدنا الفرد يحاول العودة إلى نشاطه كلما سنحت له الفرصة. (رمزية الغريب،1975 :497)

كما أشارت مدارس علم النفس التي اهتمت بدراسة عملية التعلم على أهمية الدوافع حيث انقسمت وجهات النظر بالنسبة للدوافع إلى وجهتين متميزتين الأولى فريق التكامليين فقد اهتموا بالضغط على أهمية الدوافع كعوامل موجهة للسلوك نحو تحقيق الهدف حيث يرون أن الدافع هو نوع من التوقع يوجه السلوك الكائن حيث يستعد الفرد للقيام بسلوكات معينة لإزالة التوتر وإعادة التوازن فوظيفة الدافع إذن هو إحداث موقف الاستعداد أو التأهب للعمل في اتجاه معين لتحقيق الهدف وقد أطلقوا على هذا الاتجاه "الاتجاه السيكولوجي" أما الفريق الثاني فانه يرى أن الدوافع تحرك الكائن إلى النشاط وقيمتها الكبرى للتعلم هي أنها تدعم الاستجابة أو النشاط الذي أدى إلى إشباع الحاجة بحيث تزيد من فرص حدوثها في المواقف المشابهة فالتعلم في نظرهم عملية نمو وظيفي موجه لفعل الدوافع أو عمليات التدعيم من إعادة تكرار الاستجابة في المواقف المشابهة.

(رمزية الغريب، 1975: 499).

7- دور المعلم في تنمية دوافع تلاميذه:

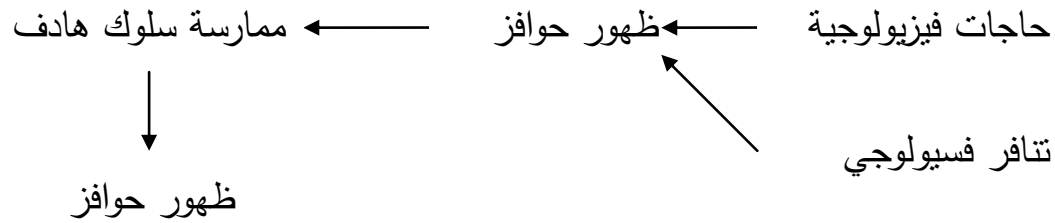
رغم أن المعلم يجد نفسه مطالبا بتنمية الدوافع والميول والاتجاهات وطموحات تلامذته إلا انه يبقى عاجزا على ذلك لأنه لم تتضح له بدقة معالم الطريق الذي يتبعه وقلة الأبحاث العلمية التي عملت على تنمية هذه الدوافع، لهذا كانت الحاجة ماسة إلى تحليل عملية نمو الدافع بدقة، وقد قام البورت (Albort) ببعض المحاولات لتوضيح كيف تنمو

الميول، وصفات الشخصية، وكيف تكتسب صفة الدفع، فذكر أن بعض الصفات المزاجية وصفات الشخصية التي يكتسبها الفرد أثناء تفاعله مع المحيط تقوى وتتمكن من صاحبها، وتعمل كدافع لسلوك صاحبها فيما يعرض له من مواقف الحياة.

(رمزية الغريب، 1975 :505)

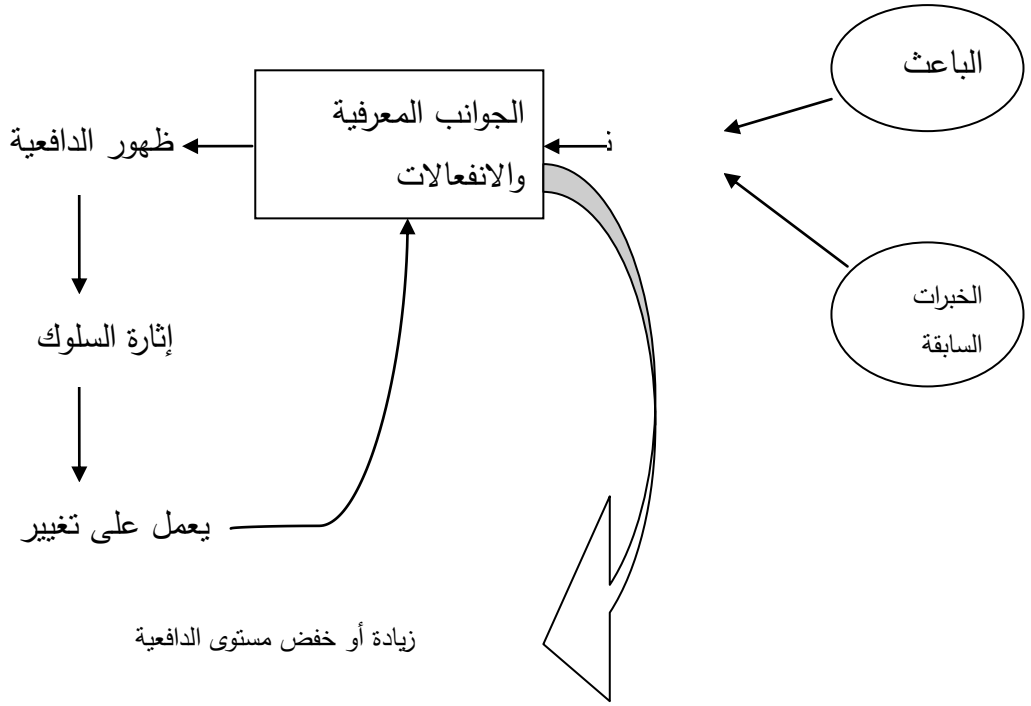
كما يرى وودورت (Woodworth) أن اكتساب الفرد عادة معينة ثابتة نسبيا عقب قيامه بنوع من السلوك وحدث أن اشبع حاجة قوية لدى الفرد، فيستقل هذا السلوك عن تلك الحاجة، ويكتسب الخصائص الديناميكية للدافع ويعمل بدور أعلى لتحريك نشاطه وتوجيهه، ويضرب مثلا على ذلك طفل اخذ يقوم بفريضة الصلاة والذهاب إلى المسجد إرضاء لأبيه وكسبا لمحبته وعطفه، فلما كان له ذلك شعر بالسعادة والرضا، هذه السعادة جعلت السلوك الذي قام به ينفصل عن الدافع الأول، ويعمل وحده كدافع بعد أن اكتسب الخصائص الديناميكية للدافع. (رمزية الغريب، 1975 :506).

عمل الدافع وفقا نموذج الاتزان:



شكل رقم (7) آلية عمل الدافع وفق نموذج الاتزان

وتبين تفسير النموذج الثاني أي نموذج البواعث والانفعالات والجوانب المعرفية في الشكل الآتي.



شكل رقم (8) يبين تأثير البواعث والخبرات السابقة والحالية في ظهور الدافع.

8- خصائص الدافعية:

تتميز عملية لدافعية بعدة خصائص من أهمها

أ- عملية عقلية عليا غير معرفية

ب- عملية افتراضية وليست فرضية.

ت- عملية إجرائية قابلة للقياس والتجريب بأساليب مختلفة.

ث- قابلة للتقييم والتقويم.

ج- فطرية ومتعلمة، شعورية ولا شعورية

ح- ثنائية العوامل: ناتجة عن تفاعل بين عوامل داخلية (فسيولوجية ونفسية) وعوامل خارجية (مادية واجتماعية)

خ- تختلف من شخص لآخر من حيث شدتها ودرجتها.

د- تفسير السلوك و ليس وصفه.

ذ- تؤدي الدافعية إلى أنواع مختلفة من السلوك من شخص إلى أخر أو عند الشخص نفسه، حسب الظروف المرتبطة به.

ر- توجد علاقة ذات تأثير متبادل بين الدافعية من جهة والنضج الفسيولوجي والنفسي والتعلم من جهة أخرى، وبهذا الدافعية مفهوم مجرد غير قابل للملاحظة المباشرة، بل يتطلب أدوات للكشف عنها، ولكننا نلمس أثرها في سلوكياتنا المعرفية، الانفعالية والاجتماعية (محمد محمود بن يونس، 2007:24-25)

9- أنواع الدوافع:

أ- دوافع أولية:

لا يلعب التعلم دورا في تغييرها أو تعديلها إلا فيما يتعلق بوسائل إشباع تلك الحاجة، فلو جئنا بشخصين أولهما متحضر والثاني بدائي فان كلاهما يشعر بانقباض المعدة إثناء الجوع، ويدركان حاجتهما إلى الطعام وينزعان إلى إشباع الحاجة ولكنهما يختلفان في طريقة إشباع هذه الدوافع.

ب- الدوافع الثانوية:

وهي الدوافع التي يلعب فيها التعلم دورا كبيرا، وهي متعددة ومختلفة من فرد لأخر أو في الفرد نفسه تبعا لمرحلة نموه أو تبعا للموقف الذي يحدث فيه، ولذا فتأثير الدوافع تأثير نسبي، فقد يتغير الدافع لدى طالب في مرحلة الثانوي فعالا، يسعى للحصول على تقديرات تمكنه من متابعة دراسته في إحدى الكليات (كلية الطب) ثم يصادف موقفا اجتماعيا أو اقتصاديا له أو لأسرته فتتغير دافعيته ويتجه إلى حيث يجد وظيفة ثابتة تخلصه من هذا الموقف، هنا يدفعه دافع ثانوي (رمزية الغريب، 1975 :500)

ومن الممكن للمعلم الفعال إن يستغل هذه الدوافع الثانوية مثل الميول، الرغبات، الاتجاهات و حاجة المتعلم إلى استحسان الزملاء و ارتفاع مستوى الطموح و الحصول

على بعض المحفزات (كالجوائز الأدبية والمالية) فهذه الدوافع يستطيع المعلم أن يسخرها لخدمة عملية التعلم (رمزية الغريب، 1975 :501) .

تعددت التعريفات لدافعية التعلم باختلاف نظرة علماء النفس لمفهوم الدافعية واختلاف النظريات التي تفسر هذا المفهوم وسنعرف فيما يلي بعض هذه التعريفات :

1- تعرف الدافعية للتعلم بأنه: "حالة خاصة من الدافعية تشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي، والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم". (غباري، 2008: 5).

2- الدافعية للتعلم "حالة متميزة من الدافعية العامة، تتجسد بوجود رغبة وميل داخلي عند المتعلم لأهداف التعلم، والتحسن في مجال الخبرة، عن طريق بذله جهود وعمليات عقلية موجهة لأداء نشاطات أكاديمية هادفة، والاستمرار في تلك النشاطات حتى تتحقق بحيث يؤدي إشباعها إلى مكافأة ورضا ذاتي" (الرافعي ، 2009 : 14)

3- ومن التعاريف التي توصف بكونها شاملة لمختلف عناصر الدافعية نجد التعريف الذي يقترحه كل من فاليرون Valirand وتيل Thillومؤداه إن الدافعية هي "ذلك المفهوم الافتراضي المستعمل لوصف القوى الداخلية و او الخارجية التي تعمل على إطلاق وتوجيه وتحديد شدة وديمومة السلوك.

(كورين وزملاؤه Corinne et al، 2005 :21)

ويلخص هذا التعريف أربع نقاط أو مؤشرات للدافعية والمتمثلة في:

إطلاق السلوك

توجيه السلوك نحو هدف ما.

شدة توظيف الجهد لبلوغ الهدف.

ديمومة السلوك أو استمراره.

ج- الدافعية الداخلية والدافعة الخارجية:

أكدت السلوكية على دور التعزيز لتفسير الدافعية للتعلم والمتمثلة في المكافآت التي يحصل عليها الفرد نتيجة قيامه بالنشاط المطلوب منه حيث أن السلوك المعزز يعاود الظهور مستقبلا، وهذا ما أكدته تجارب "طلمان Tolman" على الفئران للمقارنة بين كيفيات تعلم ثلاث ما تسمى بـ "التعلم الكامن" حيث خلص من خلال هذه التجارب بان الذاكرة التي تنطبع فيها المعلومات، يمنعها انعدام التعزيز من اختيار المفيد منها، فليس ثمة فرق في نظر فأر في متاهة بين غرفة هدف لا طعام (بدون مكافأة) فيها وبين أي مسلك مسدود من مسالك المتاهة. (الان ليوري، فابيان فينويي، 2003) لكن تجارب هارلو Harlow على القردة في اللعب بميكانيزمات من نوع (puzzle) تؤكد أنها تقوم بذلك من اجل النشاط في حد ذاته حيث اقترح تصنيف الحاجة إلى الممارسة و الفضول كدافعية داخلية. (كيوري،2004 : 269)

يعرف كل من ديسي Deci وريان Ryan الدافعية الداخلية على أنها دافعية ترتكز على الحاجة الفطرية للكفاء ة والضبط الذاتي والاختيار الحر للنشاط، أي أن الفرد ينجز نشاطا ما بمحض إرادته للوصول إلى مستوى معين من الكفاء ة، ويرافقه في ذلك شعور الفرد بالراحة والمتعة والإثارة والرضا (فانويي Fanouillet، 2003 :61)

أما الدافعية الخارجية فهي تخص كل السلوكات التي يقوم بها الفرد ليس من اجل النشاط الذاتي، وإنما بالأهمية التي يفرضها المحيط.

10- النظريات المرتبطة بالدافعية:

أ-النظرية الإنسانية:

يعد ابرهام ماسلو (A، Maslo) صاحب هذه النظرية ومؤسس الاتجاه الإنساني في علم النفس و جاء ت هذه النظرية بمثابة انتقاد لكل من المدرسة التحليلية و التي اعتبرت

أصول السلوك بيولوجية تتمثل في غرائز الموت والحياة، والمدرسة السلوكية التي اعتبرت السلوك مدفوعا بعوامل كالتعزيز والحرمان والحوافر والمكافآت.

وتركز هذه النظرية على تأثير سلوك الإنسان وفقا لمفهوم الحاجات إي أن كل سلوك وراء ه حاجات معينة، وقد صنف ماسلو هذه الحاجات إلى حاجات فسيولوجية تضمن بقاء الإنسان و استمراريته و الحاجات النفسية الاجتماعية وحاجات الأمن و الانتماء وتحقيق الذات.



شكل رقم (9) يوضح هرم الحاجات الإنسانية حسب تصنيف ماسلو
(محمد محمود بن يونس، 2007 :111)

ب–نظرية التنافر المعرفي:

قام فستنجر (Festinger1957) بتطوير هذه النظرية حيث أكد فيها بان دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن المعرفي أو التالف المعرفي ينشأ نتيجة لعدم التوازن المعرفي، وعليه تنشا حالة تنافر المعرفي عندما يقوم الشخص بسلوك يتعارض مع الأنا الأعلى أو المثل العليا لديه، مما يدفعه إلى ممارسة سلوك لكي يصل إلى حالة التالف المعرفي، أي عندما يقوم الفرد بسلوكات مخالفة لمثله العليا يبدأ يبحث عن مبررات لسلوكاته.

(محمد بن يونس، 2007:113)

ج–نظرية التعلم الاجتماعي لروتر Rotter:

يرى روتر Rotter أن الأفراد الذين يعتقدون أن لديهم كفاية أكاديمية ولديهم القدرة أكثر على الانجاز في حالة وجود مدعمات (Stipek1998) كما يشير إلى أن التوقعات تعتمد على الإدراك الذاتي لاحتمالية تعزيز السلوك فمثلا عندما يشاع أن المعلم ينحاز إلى الذكور فلا يعطي للبنات تقديرات مرتفعة فان ذلك يمكن أن يؤثر على توقعاتهن وبالتالي على سلوكهن وبالتالي يوضح روتر انه إذا تكونت لدى الفرد مثل هذه المعتقدات فمن الصعب أن تتغير وهي تؤثر على سلوك تأثيرا فعالا (زايد،2003) عن سوزان بنت أحمد سلمان التميمي، 2012: 60)

د– نظرية دينامية السمات في الدافعية لكاتل Cattell:

هدف كاتل Cattellإلى ضبط العوامل التي على أساسها يمكن تفسير السلوك البشري الذي أطلق عليه اسم الشبكة الدينامية.

قام كاتل Cattell بدراسته مستخدما منهج التحليل العامل وهو منهج إحصائي يهدف معرفة أنواع السلوك التي ترتبط مع بعضها البعض ، ولقد انتهى بذلك إلى وجود فئتين متنوعتين من العوامل ذات التأثير الدافعي:

الفئة الأولى: خاصة بعوامل الطاقة الحيوية المحركة مع ما يصاحبها من النزعات الوجدانية.

الفئة الثانية: فأطلق عليها اسم عوامل "العاطفة" ويعني بها مصدر الدافعية التي اكتسبها الفرد.

وتتضمن هذه النظرية ثلاثة أبعاد هي:

أ- تشير هذه النظرية إلى المنشأ الحيوي للدافعية والذي يقوم على أساس عامل اجتماعي (أي أن أصول الدافعية توجد في العمليات الاجتماعية)

ب- تقدم هذه النظرية مقاييس للسمات الأساسية للدافعية.

ج- تقدم تفسيرات علمية موضوعية لحالات اضطرابات في شدة الدافعية.

هـ-نظرية الحافز- الباعث:

وتقوم هذه النظريات على افتراض انه عندما تستثار الحالة الداخلية للحافز يصبح الفرد مدفوعا للقيام بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق الهدف الذي يعمل على خفض شدة الحافز ومكونات الدافعية في ظل نظرية الحافز هي:

1 . حالة الحافز

2 . الهدف الموجه للسلوك الذي تستثير حالة الحافز

3 . تحقيق الهدف الملائم

4 . خفض حالة الحافز والوصول الإشباع عندما يتم تحقيق الهدف

ويعتبر كلارك هل Clark Hull من رواد نظرية الحافز حيث ينظر هل إلى الحافز على انه متغير وسيط بين المعاناة التي تستثيرها الحاجة والسلوك الخافض أو المشبع للحاجة أو الاستجابة التي تحقق الهدف والتي تعمل على خفض أو اختزال الحاجة.

ويوضح الشكل التالي العلاقة بين الحاجة، الحافز والسلوك:

حالة المثير الدافعي← الحاجة ← الحافز ← السلوك ← اختزال الحاجة

(حرمان، جوع) (طعام، ماء) (متغير وسيط) (استجابة) (الإشباع و الارتياح)

الشكل رقم (10) يوضح تصور "هلHull" للحافز و الدافعية

(الزيات،1996 : 461)

هـ-نظرية العزو (الأسباب):

العزو هي آلية معرفية يستطيع الفرد بواسطتها إعطاء معنى لحدث ما بعد إدراكه وذلك من خلال ربطه بأسبابه وأصوله (نور الدين وآخرون،4:1998)

يعود أصل النظرية إلى العالم الألماني هايدر (Haider) إذ يرى أن الإنسان ليس مجرد مستجيب للحوادث كما هو الحال في النظرية السلوكية إنما مفكرا في سبب حدوثها وان سلوك الفرد في الحاضر هو الذي يؤثر على سلوكه مستقبلا ويرى هايدر أن الأفراد يقومون بالعزو للأسباب نجاحهم وفشلهم وهو عبارة عن ربط السلوك بالظروف والعوامل التي أدت إليه حيث أن إدراك الفرد لسبب يؤدي إلى مساعدته على التحكم في ذلك الجزء من البيئة حتى وان لم تكن تلك المعتقدات حقيقة (قطامي و قطامي، 185:2000)

وفقا لهذا السياق المعرفي يقوم الفرد بتفسير نجاحه أو فشله على نحو يحفظ له توازنه المعرفي و النفسي.

واقترح وينر(Weiner) أربعة عوامل كتفسيرات سببية للنجاح أو الفشل وهي:

1-البعد الداخلي/الخارجي

2-البعد الثابت/المتغير(قيقليون و آخرون،1990 :201)

فعزو النجاح أو الفشل لعاملي القدرة والجهد هي عزوات داخلية،لكن عامل القدرة ثابتأ ما الجهد فهو متغير في الزمن.

كما أن عزو النجاح والفشل لعاملي صعوبة المهمة والحظ هي عزوات خارجية إلا أن الأول (صعوبة المهمة) ثابت أما الثاني (الحظ) فهو متغير ويرى وينر (Weiner)أن هذه الأبعاد مهمة في تحديد دافعية الفرد ويضرب أمثلة على ذلك عن علاقة الشعور بالرضا وتقدير الذات و العزو الذي يرافقهما والشعور بالإثم والخجل و العزو والذي يرافقها أن أعزو الفشل لأسباب داخلية يؤدي بالفرد إلى الشعور بالخجل والإثم بينما عزو النجاح لأسباب داخلية يؤدي إلى الشعور بالفخر وتقدير الذات.

أما عزو الفشل لأسباب خارجية فيؤدي إلى الشعور بالغضب بينما عزو النجاح لأسباب خارجية يؤدي إلى الاعتراف الجميل (قطامي و قطامي، 2000 :187)

و–نظرية العجز المتعلم او المكتسب:

لاحظ سليجمان (Seligman) أن تعرض الفرد لموقف ضغط لا يستطيع السيطرة عليه يقوده إلى تجنب القيام بأي سلوك حتى لو كان بإمكانه التحكم فيه لو قام بذلك السلوك (قطامي و قطامي، 185:2000)

فقد افترض سليجمان بأن الفرد يتعلم العجز أي تجنب القيام بأية محاولة ويصبح ذلك ملمحا من ملامح أدائه في المواقف المشابهة أي يصبح العجز متعلما.

(عبد الرحمان عدس، 456:1999)

وعرف ماير Maier العجز المتعلم على انه: "حالة تعلمت العضوية فيها النتائج غير متحكم بها بواسطة الاستجابات الصادرة عنها,الشيء الذي ينتج عنه نوع من السلبية تجاه المثيرات المزعجة المحتملة" (ليوري Lieury، 2004:284) وهذا مرتبط بنظريات التعلم وبنظرية الإشراط خاصة،حيث ينظر في هذه الحالة إلى العلاقة بين الاستجابة والنتيجة على أنها الاحتمال الشرطي لظهور النتيجة .

فكل سلوك يتبعه اثر ايجابي يكون ذلك بمثابة التعزيز المستمر له،أما السلوك الذي لا يحدث أثرا أو نتيجة يتجه إلى الانطفاء .

ويقوم الفرد إثر ذلك بتعميم العجز المتعلم على المواقف المشابهة (ليوري Lieury، 2004: 285) ويبين ذلك تفسيرا لضعف الدافعية الذي يرجع لإدراك الفرد بعدم جدوى محاولاته لتجنب المثير المزعج أو حل المشكل المطروح.

وقام الباحثان ديسي Deci و كونليKonnelly بالتحقق من فرضية اثر التعزيز على تعلم العجز في إطار التوجه المعرفي حيث قدم لمجموعتين من الأفراد عددا من المشكلات غير القابلة للحل، حيث قاما بتعزيز المجموعة الأولى ايجابيا بغض النظر عن نتائجها وقاما بتعزيز المجموعة الثانية سلبيا فكانت النتائج أن كلا التعزيزين قادا المجموعتين إلى حالة العجز المتعلم لدى أفرادها (فانويي Fanouillet، 73:2003)

من هنا اتضح أن التعزيزات (الايجابية أو السلبية)غير كافية لتفسير ظاهرة العجز المتعلم الذي استدعى التفكير في مدركات الفرد في تفسيراته التي يتبناها حيال ظاهرة العجز، و أصبح من الضروري البحث في الدافعية للتعلم عامة والعجز المتعلم خاصة.

ز- نظرية التقييم المعرفي:

قام ادوارد ديسي و ريتشارد ريون Deci.e et Ryan.R بالتحقق من علاقة دمج اثر الكفاء ة المدركة (الفعالية الذاتية عند باندورا) بالعوائق التي تعرض على الفرد من المحيط واقترحا نظرية التقويم المعرفي التي مفادها أن دافعية الفرد تتطور وتأخذ أشكالا مختلفة بتفاعل نوعين من الحاجات: الكفاء ة المدركة والضبط الذاتي ويوضح الشكل كيف تتفاعل متغيرات الكفاء ة المدركة والضبط الذاتي واثر ذلك على الدافعية لدى الأفراد.

نلاحظ من خلال الشكل ظهور حالة ثالثة والمتمثلة في حالة غياب الدافعية أو ما يسمى بمستوى الصفر للدافعية والتي تظهر عندما يفقد الفرد السيطرة على نتائج سلوكه ويدرك عدم جدواها وهو ما يعرف بحالة العجز.

11- الضبط الذاتي والكفاء ة المدركة:

من خلال ما سبق ندرك أن تقدير الفرد لكفاء ته بأنها ايجابية من شانه أن يرفع مستوى الدافعية لديه والعكس صحيح فإذا كانت التغذية الراجعة اختيارية، حيث لا يشعر الفرد بالضغط لانجاز نشاط ما فتكون المعلومات المحصلة عليها بمثابة فرصة للفرد لكي يصحح أخطاء ه وبالتالي فإدراك الفرد لمدى كفاء ته مرتبط بالسياق الذي يوجد فيه.

(فانويي Fanouillet، 73:2003)

كما تلخص نظرية الفاعلية الذاتية المدركة لصاحبها البيرت باندورا Albert Bandura وكذلك نظرية التقييم المعرفي لكل من ديسي وريون Deci et Ryan كيف يمكن أن يؤثر تفاعل إدراك الفرد لكفاء ته مع الضبط الذاتي للسلوك (الاختيار الحر)على الدافعية عند الأفراد (ليوري Lieury، 280:2004)

الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية

تمهيد:

عرض الباحث في هذا الفصل أول خطوة من خطوات الدراسة الميدانية ألا وهي الدراسة الاستطلاعية، والتي هدف من خلالها إلى التعرف على ميدان الدراسة و تحديد عينة الدراسة و خصائصها من خلال معرفة خصائص المجتمع الأصلي، وتشخيص الصعوبات التي قد تواجهه في الدراسة الأساسية. كما تم من خلال الدراسة الاستطلاعية التحقق من صلاحية أدوات الدراسة و قياس الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة من حيث الصدق و الثبات.

1-حدود الدراسة :

أ-الحدود المكانية :

أجريت الدراسة الاستطلاعية بثانوية الشهيد"بن أحمد بخدة" بغليزان.

ب-الحدود الزمنية :

قام الباحث بإجراء الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من08 إلى غاية 14 أفريل 2013.

2-طريقة المعاينة :

لقد تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عرضية حيث قام الباحث بالتقرب من أفراد العينة أثناء وجودهم بفترة الراحة تفاديا لعرقلة مسارهم الدراسي و قد تم تطبيق أدوات الدراسة الاستطلاعية على 40 فردا ليتم استبعاد 04 استمارات نظرا لعدم ملئها بطريقة صحيحة لتحدد عينة الدراسة ب .36فردا.

3-خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية :

أ-من حيث الجنس:

جدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة الاستطلاعية من حيث الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	19	%52.78
ذكر	17	%47.22
المجموع	36	%100.00

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (1) أن عينة الدراسة الاستطلاعية تتضمن19 إناثا بنسبة مئوية قدرها52.78%و17 ذكورا بنسبة 47.22%. نلاحظ أن نسبة الذكور و نسبة الإناث متقاربتان في العينة الاستطلاعية .

ب- من حيث العمر:

تراوحت أعمار أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية مابين15.09سنة و22.37سنة حيث بلغ المتوسط الحسابي لديهم 18.82 سنة بانحراف معياري يقدر ب .1.45سنة .

4-أدوات الدراسة الاستطلاعية :

استخدم الباحث في الدراسة الاستطلاعية الأدوات التالية :

أ- مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز (H J Hermans1970)، ترجمة عبد الفتاح موسى.

ب- مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et al(1991، ترجمة علي احمد جمعة .

ج- مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991)، ترجمة علي احمد جمعة .

د- كشوف النقاط لأفراد العينة الاستطلاعية للعام الدراسي 2013/2012.

أ- مقياس الدافع للانجاز هـ ج هارمنز(H J Hermans) الملحق رقم (4)

أعد هذا المقياس هـ ج هارمنز (H J Hermans) حيث قام بحصر جميع المظاهر المرتبطة بهذا التكوين حيث حصرها في عشرة مظاهر أكثر شيوعا وهي:

1-مستوى الطموح المرتفع.

2-السلوك الذي تقل فيه المغامرة، وهي الصفات المميزة لمرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل.

3-قابلية التحرك إلى الأمام.

4-المثابرة.

5-الرغبة في إعادة التفكير في العقبات.

6-إدراك سرعة مرور الوقت.

7-الاتجاه نحو المستقبل.

8-اختيار مواقف المنافسة .

9-البحث عن التقدير.

10-الرغبة في الأداء الأفضل.

و يتكون هذا المقياس في صورته الأصلية من 29 بندا متعددة الاختيارات و هي مشتقة أساسا من التحليل التجمعي لـ 90 عبارة متعددة الاختيارات. و قام فاروق عبدالفتاح موسى (1981) بحذف بند واحد، ليصبح هذا المقياس في نسخته العربية يتكون من 28 بندا، و هي مصاغة على شكل جمل ناقصة، تليها أربع أو خمس فقرات مكملة لها، و ما على المفحوص إلا أن يختار ما ينطبق عليه بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة. وهذه البنود مصاغة في الاتجاه الايجابي بواقع 19 بندا موجبا و 9 بنود في الاتجاه السلبي.

أ- البنود ذات الاتجاه الايجابي و هي:

1-في المدرسة يعتقدون أني.

2-عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي.

3-عندما يشرح المعلم الدرس.

4-أعمل عادة .

5-إذا لم أصل إلى هدفي أو لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ.

6-عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى الدروس تكون.

7-إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفاز أو سماع راديو فاني بعد ذلك.

8- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة .

9- يعتقد الآخرون أني.

10- أنا بصفة عامة .

11- أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا.

12- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة .

13- عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به.

14- أكون عادة .

15- يمكن أنا عمل في شيء ما بدون تعب لمدة .

16- إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة .

17- يتبع الأولاد آباء هم في إدارة الأعمال لأنهم.

18- بالنسبة للمدرسة أكون.

19- التنظيم شيء .

البنود ذات الاتجاه السلبي و هي:

1-إن العمل شيء .

2-أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا.

3-إن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام.

4-اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي.

5-إن بدء أداء الواجب المنزلي يتطلب.

6-اعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون.

7-عند عمل شيء صعب فإنني.

8-عندما أبدا شيء فإنني.

9-بالنسبة للمدرسة أكون.

طريقة إعطاء الأوزان:

تمت طريقة إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات،حيث انه في البنود الموجبة تعطى الفقرات المكملة: أ، ب، ج، د، هـ الدرجات: 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي. أما في البنود السلبية و التي تتكون من 9 بنود، فانه تعطى الفقرات المكملة أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي. بذلك تكون أدنى درجة يحصل عليها الفرد هي 28، وأعلى درجة هي 129.

ب-مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et all 1991)*

ترجمة علي جمعة أحمد الملحق رقم (3)

هو عبارة عن مقياس يتكون من31 بندا، كل بند عبارة عن جملة ناقصة تليها 7 فقرات مكملة لها، حيث حصرها في 6 أبعاد و هي:

* على المقياس حقوق النشر.

1) توجه الهدف الداخلي: ويتكون من البنود ذات الأرقام التالية: 1، 16، 22، 24.

2) توجه الهدف الخارجي: وتشمل البنود المرقمة كما يلي:7، 11، 13، 30.

3) التحكم في التعلم: ويتكون من البنود المرقمة كما يلي:2،9،18،25.

4) قلق الامتحان: و يشمل البنود المرقمة كما يلي: 3، 8، 14، 19، 28.

5) الفعالية الذاتية: ويتكون من البنود ذات الأرقام: 5، 6، 12، 15، 20، 21، 29، 31.

6) قيمة المهمة: و يشمل البنود ذات الأرقام: 4، 10،17، 23، 26، 27.

وهذه البنود مصاغة في اتجاه ايجابي و يتكون من 43 بندا. أما 5 بنود المتبقية فهي مصاغة في الاتجاه السلبي وهي تحمل الأرقام التالية: 3، 8، 14، 19، 28.

ب-1- أبعاد مقياس الدافعية للتعلم: سيكتفي الباحث بضرب أمثلة عن كل بعد.

أ- توجه الهدف الداخلي:

1-أفضل المواد الدراسية التي تتحدى قدراتي كي أتعلم أشياء جديدة .

2-أفضل المواد الدراسية التي تثير فضولي حتى و إن كانت صعبة الفهم.

ب-توجه الهدف الخارجي:

1-أكثر شيء يرضيني الآن هو الحصول على نقاط جيدة .

2-إذا كان باستطاعتي، فاني أريد الحصول على أحسن النقاط في القسم أفضل من التلاميذ الآخرين.

ج-التحكم في التعلم:

1- إذا تعلمت بطرق ملائمة، سأكون قادرا على تعلم موضوع الدرس.

2- إذا حاولت بجد كاف، سوف أفهم الدرس.

د- قلق الامتحان:

1- عندما اخضع للامتحان، أفكر في عدم القدرة على الأداء الجيد مقارنة بالتلاميذ الآخرين.

2- في الامتحان أفكر في عواقب الفشل.

هـ- الفعالية الذاتية:

1- أنا واثق من نفسي انه بمقدوري تعلم الأفكار الأساسية التي يتضمنها الدرس.

2- أتوقع أن أقوم بعمل جيد في القسم.

و- قيمة المهمة:

1- انه أمر مهم بالنسبة لي أن افهم الدرس.

2- اعتقد أني سأكون قادرا على استخدام ما تعلمته في درس ما في دروس أخرى.

ب-2- طريقة إعطاء الأوزان:

تتم طريقة إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث تعطى البنود ذات الاتجاه الايجابي الدرجات من1 إلى 7 على التوالي. في حين تعطى البنود ذات الاتجاه السلبي الدرجات من7 إلى 1 بالترتيب، حيث تكون ادنى درجة يحصل عليها الفرد هي31 و أعلى درجة هي217.

ج-مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991)* ترجمة علي جمعة احمد الملحق رقم (2):

و هو عبارة عن استمارة مكونة من 48 بندا، تنحصر في 8 أبعاد و هي كالأتي:

1-القيادة: و يتضمن البنود ذات الأرقام:1، 5، 9، 13، 17، 21.

2-التفهم: و يتكون من البنود المرقمة كما يلي: 2، 6، 10، 14، 18، 22.

* على المقياس حقوق النشر.

3- التأكد: و يتكون من البنود المرقمة كما يلي: 3، 7، 11، 15، 19، 23.

4-اللوم و التوبيخ: و يتكون من البنود المرقمة كما يلي: 4، 8، 12، 16، 20، 24.

5- المساعدة والصداقة: ويتضمن البنود ذات الأرقام: 25، 29، 33، 37، 41، 45.

6- المسؤولية والحرية: ويتكون من البنود المرقمة كما يلي: 26، 30، 34، 38، 42، 46.

7- عدم الرضى: و يتضمن البنود المرقمة كما يلي: 27، 31، 35، 39، 43، 47.

8- الحزم والصرامة: يتكون من البنود المرقمة كما يلي: 28، 32، 36، 40، 44، 48.

و هذه البنود مصاغة في الاتجاه الايجابي و تتضمن 27 بندا، و هي البنود المرقمة كما يلي:

1، 2، 5، 6، 9، 10، 13، 14، 15، 17، 18، 21، 22، 25، 26، 28، 29، 32، 33، 34، 36، 37، 38، 41، 42، 45، 46.

أما البنود المتبقية فهي مصاغة في اتجاه سلبي وهي التي تحمل الأرقام التالية: 3، 4، 7، 8، 11، 12، 16، 19، 20، 23، 24، 27، 30، 31، 35، 39، 40، 43، 44، 47، 48.

أبعاد التفاعل الصفي: يكتفي الباحث بأمثلة عن كل بعد

أ) القيادة:

1- أساتذتي يتحدثون بحماس عن المادة التي يدرسونها.

2- أساتذتي يشرحون الأمور بوضوح.

ب) التفهم:

1- أساتذتي يثقون بنا.

2- إذا لم نتفق مع أساتذتي حول نقطة ما يمكننا التحدث معهم في ذلك.

ج) التأكد:

1- أساتذتي يبدون غير متأكدين.

2- أساتذتي مترددون.

د) اللوم و التوبيخ:

1- أساتذتي يغضبون بسرعة .

2- أساتذتي غير صبورين.

هـ) المساعدة والصداقة:

1- أساتذتي يساعدوننا في واجباتنا.

2- أساتذتي لطفاء .

و) مسؤولية التلاميذ و الحرية:

1- يمكننا اخذ قرار ما في حصص أساتذتي.

2- نستطيع التأثير في أساتذتنا.

ز) عدم الرضى:

1- أساتذتي يعتقدون أننا نغش.

2- أساتذتي يحطون من معنوياتنا.

ح)الحزم و الصرامة:

1- أساتذتي صارمون.

2- يجب علينا التزام الصمت في حصص أساتذتي.

ج- 2- طريقة إعطاء الأوزان:

تمت طريقة إعطاء الأوزان بتتبع تدرج الدرجات، حيث انه في البنود الموجبة تعطى الفقرات المكملة أ، ب، ج، د، هـ الدرجات: 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي. أما في البنود السالبة، فانه تعطى الفقرات المكملة أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 على التوالي. بذلك تكون أدنى درجة يحصل عليها الفرد هي 48 و أعلى درجة هي 240.

5- الخصائص السيكومترية للأدوات المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية:

5- 1- الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة علي جمعة أحمد:

أ- الثبات:

استخدم الباحث لحساب معاملات الثبات لأبعاد مقياس التفاعل الصفي طريقة التناسق الداخلي بحساب معامل ألفا لكرومباخ لكل بعد من أبعاد المقياس، وتوصل إلى معاملات الثبات التالية:

الجدول رقم (2) يوضح حساب – معامل ألفا لكرومباخ:

الأبعاد	معامل ألفا لكرومباخ	الثبات
القيادة	0,66	ثابت
التفهم	0,63	ثابت
التأكد	0,46	غير ثابت
اللوم و التوبيخ	0,42	غير ثابت
المساعدة و الصداقة	0,71	ثابت
المسؤولية و الحرية	0,10	غير ثابت
الحزم والصرامة	0,21	غير ثابت
عدم الرضى	0,74	ثابت

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (2) أن نتائج معاملات الثبات المحصل عليها في الأبعاد التالية: التأكد، اللوم و التوبيخ، المسؤولية والحرية، و الحزم والصرامة لم تبلغ معاملات ثبات كافية، سيؤدي ذلك بالباحث إلى التخلي عنها.

أما الأبعاد التالية: القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، و عدم الرضى فبلغت معاملات ثبات عالية تفي بالغرض الذي استخدمت من اجله.

ب- الصدق:

استخدم الباحث للتأكد من صدق المقياس صدق المحك، و ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعية المقدر عددهم بـ 36 فردا، و التي حصلوا عليها على مقياس التفاعل الصفي و درجاتهم في تحصيلهم الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط 0,37 و هو معامل ارتباط موجب دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 وهو يؤكد صدق المقياس.

و بحساب الخصائص السيكومترية أصبح المقياس جاهزا للاستخدام.

5- 2- الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (1991) ترجمة علي جمعة أحمد:

أ- الثبات:

لحساب معاملات الثبات قام الباحث باستخدام طريقة التناسق الداخلي بحساب - معامل ألفا لكرومباخ لكل بعد من أبعاد مقياس الدافعية للتعلم، وتوصل إلى معاملات الثبات التالية:

الجدول رقم (3) يوضح حساب معامل ألفا لكرومباخ لأبعاد الدافعية للتعلم:

الأبعاد	معامل ألفا لكرومباخ	الثبات
توجه الهدف الداخلي	0,30	غير ثابت
توجه الهدف الخارجي	0,46	غير ثابت
قيمة المهمة	0,59	غير ثابت
التحكم في التعلم	0,61	ثابت
الفعالية الذاتية	0,71	ثابت
قلق الامتحان	0,65	ثابت

يتبين من خلال الجدول السابق رقم (3) أن معاملات الثبات للأبعاد: توجه الهدف الداخلي، و توجه الهدف الخارجي وقيمة المهمة لم تصل إلى درجة كافية من الثبات، ما أدى بالباحث إلى التخلي عنها في الدراسة الأساسية .

أما الأبعاد التالية: التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية وقلق الامتحان، فبلغت معاملات ثبات جيدة تفي بغرض الدراسة الذي استخدمت لأجله. و هذا ما يدل على صلاحية استخدامها في الدراسة الأساسية .

ب- الصدق:

استخدم الباحث لحساب صدق المقياس طريقة الصدق التلازمي، حيث قام بحساب معامل الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الذين يقدر عددهم بـ 36 فردا على مقياس الدافعية للتعلم ودرجاتهم التي حصلوا عليها على مقياس الدافع للانجاز، حيث بلغ معامل الارتباط 0,40 و هو معامل ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05. وذلك يؤكد صدق المقياس.

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية من حيث الصدق والثبات أصبح المقياس جاهزا للاستخدام في الدراسة الأساسية.

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

تمهيد:

بعدما أنهى الباحث الدراسة الاستطلاعية، والتي مكنته من ضبط طريقة المعاينة والتحقق من صلاحية الأدوات المستخدمة من حيث الخصائص السيكومترية، قام الباحث بالدراسة الأساسية التي تناولها في هذا الفصل.

أولا: متغيرات الدراسة الأساسية:

تتضمن هذه الدراسة متغيرين أساسيين:

أ- المتغير المستقل:

التفاعل الصفي

ب- المتغير التابع:

الدافعية للتعلم

ثانيا: الحدود المكانية والزمنية لإجراء الدراسة الأساسية:

أ- الحدود المكانية:

قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية في ثانويتين هما:

1- ثانوية الشهيد بن احمد بخدة بغليزان

2- ثانوية الشهيد عريف عبدالله بغليزان

ب- **الحدود الزمنية:**

تمت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من 16 أفريل 2013 إلى 02 ماي 2013.

ثالثا: عينة الدراسة الأساسية:

نظرا لأهمية موضوع البحث الذي يضم تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، فقد قام الباحث بالتقرب من الثانويتين: ثانوية الشهيد بن احمد بخدة بغليزان وثانوية الشهيد عريف عبد الله بغليزان، و اطلاعه على توزيع التلاميذ المسجلين في كلتا الثانويتين من حيث المستوى (أولى، ثانية، ثالثة) و التخصص (علمي، أدبي، تسيير و اقتصاد) وعدد الأقسام، ليتم اختيار التلاميذ بطريقة عشوائية، وذلك عن طريق كتابة أرقام كل الأقسام، والسحب العشوائي للأرقام مع الأخذ في الاعتبار الأقسام التي تكون في فترة راحة وذلك من اجل توفير الوقت الكافي لإجراء الدراسة دون عرقلة التنظيم التربوي المعمول به.

رابعا: خصائص عينة الدراسة

أ- من حيث الجنس:

الجدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد العينة تبعا للجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	103	%35.9
أنثى	184	%64.1
المجموع	287	%100

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (4) أن عدد الذكور في الدراسة الأساسية بلغ 103 بنسبة مئوية تقدر بـ 35,9%، في حين بلغ عدد الإناث 184 بنسبة مئوية تقدر بـ64,1%.

نلاحظ أن حجم الإناث في الدراسة الأساسية يفوق حجم الذكور.

ب- من حيث العمر:

يبلغ متوسط العمر لأفراد عينة الدراسة الأساسية 18,69 سنة بانحراف معياري يقدر بـ 1,43 سنة حيث يبلغ حدا ادنى 14,51 سنة و حدا أعلى 23,67 سنة .

خامسا: توزيع أفراد العينة:

أ- حسب الجنس في كل ثانوية:

الجدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجنس في كل ثانوية:

الثانوية	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
بن احمد بخدة	ذكور	62	%21,60
	اناث	105	%36,58
عريف عبدالله	ذكور	41	%14,28
	اناث	79	%27,53
المجموع		287	%100,00

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (5) أن نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور في كلتا الثانويتين.

ب- من حيث المستوى:

الجدول رقم (6) يوضح توزيع أفراد العينة من حيث المستوى:

المستوى	التكرار	النسبة المئوية
السنة الأولى	70	%24.4
السنة الثانية	80	%27.9
السنة الثالثة	137	%47.7
المجموع	287	%100

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (6) أن عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية في السنة الأولى يبلغ 70بنسبة مئوية قدرها 24,4%، أما عدد أفراد العينة في السنة الثانية فيبلغ 80 بنسبة مئوية 27,9%، في حين يبلغ عدد أفراد العينة في السنة الثالثة 137 بنسبة مئوية قدرها47,7%.

يلاحظ أن حجم أفراد العينة في السنة الثالثة يفوق حجم أفراد العينة في السنة الثانية ويفوق حجم أفراد العينة في السنة الأولى بالترتيب.

ج- من حيث الشعبة:

يوضح الجدول رقم (7) توزيع أفراد العينة من حيث الشعبة (التخصص).

الشعبة	التكرار	النسبة المئوية
علوم تجريبية	99	%34.5
آداب	128	%44.6
تسيير و اقتصاد	60	%20.9
المجموع	287	%100

من خلال الجدول رقم (7) يتبين أن عدد التلاميذ الذين شملتهم العينة واللذين يدرسون في شعبة الآداب واللغات يمثلون نسبة 44.6% من أفراد العينة يليها عدد التلاميذ الذين يدرسون في تخصص العلوم التجريبية 34.5%، يليها عدد التلاميذ الذين يدرسون في تخصص تسيير و اقتصاد 20.9%.

سادسا: أدوات الدراسة الأساسية:

استخدم الباحث في الدراسة الأساسية نفس المقياسين اللذين استخدمهما في الدراسة الاستطلاعية بعدما تحقق من جاهزيتهما للاستخدام و تمتعهما بثبات وصدق جيدين، وهما:

1- مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة علي احمد جمعة

2- مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (1991)et al Pintrich ترجمة علي احمد جمعة

كما استخدم الباحث كشوف النقاط للأفراد الذين شملتهم عينة الدراسة الأساسية للعام الدراسي 2013/2012 .

أ- وصفأدواتالدراسة الأساسية:

أ- 1- مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة علي جمعة أحمد:

من خلال حساب الخصائص السيكومترية لمقياس التفاعل الصفي، قام الباحث بحذف الأبعاد التي تحقق من عدم ثباتها، وعليه فان هذا المقياس يتمتع بثبات وصدق جيدين. وهو يتكون من24 بندا، تنحصر في أربعة أبعاد و هي: القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، و عدم الرضا.

وهذه البنود عبارة عن جمل ناقصة تليها 5 فقرات مكملة موزعة وفق سلم ليكرت الخماسي: ابدا، قليلا، باعتدال، كثيرا، دائما. وهي مصاغة في الاتجاه الايجابي والاتجاه السلبي.

البنود الايجابية وتتضمن 19 بندا، وهي البنود المرقمة كما يلي:

1، 2، 5، 6، 9، 10، 13، 14، 15، 17، 18، 21، 22، 25، 29، 33، 37، 41، 45.

البنود السلبية و تتضمن 5 بنود وهي البنود المرقمة كما يلي: 27، 31، 35، 39، 43، 47.

طريقة إعطاء الأوزان.

تبقى طريقة إعطاء الأوزان هي نفسها التي سبق ذكرها في الدراسة الاستطلاعية، حيث تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لايجابية الفقرة أو سلبيتها، ففي البنود الايجابية تعطى الإجابات: أ، ب، ج، د، هـ الدرجات: 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي. أما في البنود السلبية فتعطى الإجابات: أ، ب، ج، د، هـ الدرجات 5، 4، 3، 2، 1. وعليه تكون ادنى درجة يمكن للتلميذ الحصول عليها هي24، وأقصى درجة يمكنه الحصول عليها هي 120.

تشير الدرجة العليا في هذا المقياس إلى التفاعل الصفي العالي.

ب- مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et al1991) ترجمة علي جمعة أحمد:

يتكون مقياس الدافعية للتعلم من17 بندا تنحصر في ثلاثة أبعاد تحقق الباحث من ثباتها و هي: التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية وقلق الامتحان، وهذه البنود عبارة عن جمل ناقصة تليها سبع فقرات مكملة، وهي موزعة بالتدرج حسب سلم ليكرت السباعي: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7 وهي مصاغة في الاتجاه الايجابي والاتجاه السلبي.

البنود الايجابية وهي مرقمة كما يلي: 2، 5، 6، 9، 12، 15، 18، ، 20، 21، 25، 29، 31

البنود السلبية: وهي مرقمة كالتالي: 3، 8، 14، 19، 28.

طريقة إعطاء الأوزان:

تبقى طريقة إعطاء الأوزان هي نفسها التي سبق ذكرها في الدراسة الاستطلاعية، حيث تتبع طريقة تدرج الدرجات تبعا لايجابية الفقرة أو سلبيتها، ففي البنود الايجابية تعطى الدرجات: 1، 2، 3، 4، 5، 6، 7 على التوالي. أما في البنود السلبية فتعطى الدرجات: 7، 6، 5، 4، 3، 2، 1. وعليه تكون أدنى درجة يمكنللتلميذالحصولعليهاهي17، وأقصى درجة يمكنه الحصول عليها هي 119.

تشير الدرجة العالية في هذا المقياس إلى دافعية تعلم عالية .

سابعا: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية:

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات المحصل عليها في الدراسة الأساسية مستعينا بحزمة الإحصاء للعلوم الاجتماعية spss20 و هي كالأتي:

أ- الإحصاء الوصفي:

1- التكرارات.

2- النسبة المئوية .

3- المتوسط الحسابي.

4- الانحراف المعياري.

ب- الإحصاء الاستدلالي:

1- اختبار دلالة الفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.

2- معامل ارتباط بيرسون.

ثامنا: كيفية الإجراء وتطبيق المقاييس في الدراسة الأساسية:

قام الباحث بعمل تمهيدي قبل إجراء هذه الدراسة، وذلك بأخذ الوقت اللازم للتقرب من الأستاذ و التلاميذ في كل قسم تجرى فيه الدراسة الأساسية، وتم التواصل بين الباحث وأفراد العينة عن طريق الحوار المتبادل بطريقة هادفة إلى زرع الطمانينة والثقة المتبادلة وبث روح التعاون، و ان البحث في غاية من الأهمية العلمية و يعتمد أساسا على مدى تعاونهم معه و التعبير عن آرائهم بكل حرية وموضوعية ، وان المعلومات المقدمة تبقى في غاية السرية، ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي، وقد استخدم الباحث لذلك عبارة استمارة عوض عبارة مقياس التي قد توحي لهم بعملية تقييم لإجاباتهم.

أما في المرحلة الثانية فقد قام الباحث بشرح مبسط لكيفية ملء الاستمارات ثم ضبط هذه الاستمارات بدء باستمارة تقديم المعلومات وبعد الانتهاء تم توزيع الورقة الخاصة باستمارة مقياس الدافعية للتعلم، وبعد التأكد من ملء الاستمارة والتقرب من أفراد العينة الذين تجاوبوا مع هذه العملية وجمع هذه الاستمارة الخاصة بالتفاعل الصفي، والقيام بالملء الجيد لفقرات المقياس وفي نهاية العملية تم ضبط وجمع هذه الأوراق وفي نهاية العملية قام الباحث بتوجيه الشكر و الامتنان لكل من الأستاذ والتلاميذ على تعاونهم.

الفصل السادس: عرض النتائج

تمهيد:

بعد إنهاء الباحث للدراسة الأساسية، والقيام بتصحيح أوراق الإجابة على مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة علي جمعة أحمد و مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون (Pintrich et al 1991) ترجمة علي جمعة أحمد، تمت المعالجة الاحصائية للبيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss20)، وقام الباحث في هذا الفصل بعرض نتائج الدراسة الأساسية تبعا لترتيب الفرضيات.

أولا: اختبار الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي.

أ- في القيادة:

جدول رقم (8) يوضح حساب معامل دلالة الفروق في القيادة بين الذكور والإناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	176	20.27	4.687	1,35	غير دال
ذكر	101	19.46	4.969		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (8) عدم وجود فرق دال إحصائيا في القيادة بين الذكور والإناث.

ب- في التفهم:

جدول رقم (9) يوضح حساب معامل دلالة الفروق في التفهم بين الذكور و الإناث

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	169	19.05	4.993	-0,90	غير دال
ذكر	92	19.64	5.132		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (9) عدم وجود فرق دال إحصائيا في التفهم بين الذكور و الإناث.

ج- في المساعدة والصداقة:

جدول رقم (10) يوضح حساب معامل دلالة الفروق في المساعدة والصداقة بين الذكور و الإناث:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	173	16.50	5.041	-1,65	غير دال
ذكر	94	17.53	4.505		

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (10) عدم وجود فرق دال إحصائيا في المساعدة والصداقة بين الذكور و الإناث.

د- في عدم الرضى

جدول رقم (11) يوضح حساب معامل دلالة الفروق في عدم الرضى بين الذكور و الإناث:

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	172	19.97	5.341	0,66	غير دال
ذكر	94	19.52	4.992		

يتضح من خلال الجدول السابق (11) عدم وجود فرق دال إحصائيا في عدم الرضى بين الذكور و الإناث.

ثانيا: اختبار الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم.

أ- في التحكم قي التعلم:

جدول رقم (12) يوضح حساب معامل دلالة الفروق في التحكم في التعلم بين الذكور و الإناث.

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	169	22,34	4,993	0,32	غير دال
ذكر	98	22,12	5,606		

يتضح من خلال الجدول السابق (12) عدم وجود فرق دال إحصائيا في التحكم في التعلم بين الذكور و الإناث.

ب- في الفعالية الذاتية:

جدول رقم (13) يوضح حساب معامل دلالة الفروق في الفعالية الذاتية بين الذكور والإناث.

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	166	43,29	8,854	1,80	غير دال
ذكر	97	41,19	9,606		

يتضح من خلال الجدول السابق (13) عدم وجود فرق دال إحصائيا في الفعالية الذاتية بين الذكور و الإناث.

ج- في قلق الامتحان:

جدول رقم (14) يوضح حساب معامل دلالة الفروق في قلق الامتحان بين الذكور والإناث.

الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
أنثى	172	15,59	8,216	-1,02	غير دال
ذكر	96	16,61	7,070		

يتضح من خلال الجدول السابق (14) عدم وجود فرق دال إحصائيا في قلق الامتحان بين الذكور و الإناث.

ثالثا: اختبار الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

أ- لدى الذكور:

جدول رقم (15) يوضح حساب معامل الارتباط بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الذكور

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
70	0,57	0,01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (15) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الذكور.

ب- لدى الإناث:

جدول رقم (16) يوضح حساب معامل الارتباط بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الإناث:

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
131	0.13	غيردال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (16) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الإناث.

رابعا: اختبار الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة ، التفهم، المساعدة و الصداقة ، عدم الرضى) وأبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية ، قلق الامتحان).

أ- لدى الذكور.

1- في القيادة:

جدول رقم (17) يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة والتحكم في التعلم لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
96	0.36	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (17) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين القيادة والتحكم في التعلم لدى الذكور.

جدول رقم (18) يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة والفعالية الذاتية لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
95	0.43	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (18) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين القيادة و الفعالية الذاتية لدى الذكور.

جدول رقم (19) يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة وقلق الامتحان لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
94	0.01	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (19) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القيادة و قلق الامتحان لدى الذكور.

2- في التفهم:

جدول رقم (20) يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم و التحكم في التعلم لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
87	0.35	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (20) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين التفهم والتحكم في التعلم لدى الذكور.

جدول رقم (21) يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم والفعالية الذاتية لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
86	0.40	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (21) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين التفهم و الفعالية الذاتية لدى الذكور.

جدول رقم (22) يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم وقلق الامتحان لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
85	0.06	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (22)عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفهم و قلق الامتحان لدى الذكور.

3- في المساعدة والصداقة:

جدول رقم (23) يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة والتحكم في التعلم لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
91	0.32	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (23) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المساعدة والصداقة و التحكم في التعلم لدى الذكور.

جدول رقم (24) يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة والفعالية الذاتية لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
90	0.35	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (24) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين المساعدة والصداقة والفعالية الذاتية لدى الذكور.

جدول رقم (25) يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة وقلق الامتحان لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
90	0.05	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (25) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المساعدة والصداقة وقلق الامتحان لدى الذكور.

4- في عدم الرضى:

جدول رقم (26) يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضى والتحكم في التعلم لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
90	0.37	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (26) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين عدم الرضا و التحكم في التعلم لدى الذكور.

جدول رقم (27) يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضا و الفعالية الذاتية لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
90	0.39	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (27) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين عدم الرضى و الفعالية الذاتية لدى الذكور.

جدول رقم (28) يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضى وقلق الامتحان لدى الذكور.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
87	0.08	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (28) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عدم الرضى و قلق الامتحان لدى الذكور.

ب- لدى الإناث.

1- في القيادة:

جدول رقم (29) يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة والتحكم في التعلم لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
164	0.02	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (29) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القيادة و التحكم في التعلم لدى الإناث.

جدول رقم (30) يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة والفعالية الذاتية لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
161	0.12	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (30) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القيادة والفعالية الذاتية لدى الإناث.

جدول رقم (31) يوضح حساب معامل الارتباط بين القيادة و قلق الامتحان لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
166	-0,02	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (31) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين القيادة و قلق الامتحان لدى الإناث.

2- في التفهم:

جدول رقم (32) يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم والتحكم في التعلم لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
156	0.09	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (32) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفهم و التحكم في التعلم لدى الإناث.

جدول رقم (33) يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم والفعالية الذاتية لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
155	0.25	0.01

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (33) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 بين التفهم والفعالية الذاتية لدى الإناث.

جدول رقم (34) يوضح حساب معامل الارتباط بين التفهم وقلق الامتحان لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
162	-0.01	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (34) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفهم و قلق الامتحان لدى الإناث.

3- في المساعدة والصداقة:

جدول رقم (35) يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة والتحكم في التعلم لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
159	0.07	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (35) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المساعدة والصداقة والتحكم في التعلم لدى الإناث.

جدول رقم (36) يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة والفعالية الذاتية لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
156	0.10	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (36) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المساعدة والصداقة والفعالية الذاتية لدى الإناث.

جدول رقم (37) يوضح حساب معامل الارتباط بين المساعدة والصداقة وقلق الامتحان لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
162	-0.03	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (37) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المساعدة والصداقة وقلق الامتحان لدى الإناث.

4- في عدم الرضى:

جدول رقم (38) يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضى والتحكم في التعلم لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
158	0.00	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (38) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عدم الرضى والتحكم في التعلم لدى الإناث.

جدول رقم (39) يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضى والفعالية الذاتية لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
157	0.09	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (39) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عدم الرضى و الفعالية الذاتية لدى الإناث.

جدول رقم (40) يوضح حساب معامل الارتباط بين عدم الرضى و قلق الامتحان لدى الإناث.

حجم العينة	ر	مستوى الدلالة
161	0.10	غير دال

يتضح من خلال الجدول السابق رقم (40) عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين عدم الرضى و قلق الامتحان لدى الإناث.

الفصل السابع: مناقشة النتائج

تمهيد:

تناول الباحث في هذا الفصل مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية والمعالجة الإحصائية ، وفقا لترتيب فرضيات البحث، و في ضوء الجانب النظري وخصائص العينة و الخلفية الثقافية والاجتماعية و الاقتصادية لعينة الدراسة .

أولا: مناقشة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي(القيادة ، التفهم، المساعدة و الصداقة ، عدم الرضى).

وقد أسفرت نتائج المعالجة الإحصائية على انه لا توجد فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة ، التفاهم، المساعدة ، الصداقة ، عدم الرضى)، كما هو مبين في الجداول رقم (11، 10، 9، 8).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة موركس و ايركوت (Morkos and Erkut 1984) حول السمات التي يحبها الطلبة في أساتذتهم كالقدرة على اتخاذ القرارات والمهارات في التدريب والسهولة في المعاملة، ودراسة سوروس (Sorros 1986) حول سمات المدرس الجامعي الجيد في المرونة، المساعدة و الإبداع و الحب للطلاب و الانتظام والدافعية.

كما تتفق النتيجة التي توصل اليها الباحث مع النتيجة التي توصل اليها أومفينغ (Omving 1989) حيث توصل إلى نتيجة مفادها أن الجنس لا يؤثر في التفاعل الصفي.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة فواز عقل (2007) والتي هدف من خلالها إلى معرفة درجة توفر عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الانجليزية كما يراه طلبة الثانوية في مدينة نابلس و اختار عينة عشوائية قوامها 632 تلميذا يمثلون نسبة

29.7 بالمئة من مجتمع الدراسة يتوزعون من حيث الجنس إلى 276ذكرا و 347 أنثى وأسفرت عن نتيجة وهي عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في درجة توفر عناصر التفاعل الصفي لموضوع اللغة الانجليزية (عقل، 2007: 89)

و تتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة الأسود الزهرة (2008) حيث توصلت إلى أن مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي في طلبته لا تختلف باختلاف الجنس. (الأسود الزهرة ، 2008: 142)

وعليه فانه في كل هذه الدراسات تذوب الفروق الجنسية لدى التلاميذ في التفاعل داخل الصف مع أساتذتهم. ويرجع ذلك في نظر الباحث إلى وحدة المرحلة العمرية وخصائص هذه المرحلة وهي إثبات الذات و تعزيز روح الانتماء إلى الجماعة .

و لا تتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث مع نتيجة دراسة بريدمور (2000 Pridmor) من أن قدرة الطلبة على التفاعل الصفي مرتبطة بعامل الجنس والعمر.

و تختلف النتيجة التي توصل اليها الباحث عن نتيجة دراسة قام بها فريق عمل (2010) حول قياس درجة المتعلمين النشط في العملية التعلمية على عينة قوامها 9550 تلميذا في الأساسي والثانوي بالضفة الغربية يتوزعون على 4610 ذكرا و 4936 أنثى حيث استخدم بطاقة فلاندرز للملاحظة ، وأسفرت عن نتيجة مفادها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس انخراط المتعلمين تعزى لمتغير الجنس وكانت لصالح الذكور.

و تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة قيدوم (2012) و التي أسفرت عن وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في استخدام إستراتيجية التعلم، على عينة قوامها 225 تلميذا من مرحلة التعليم الثانوي حيث توصل إلى عدم وجود فرق دال إحصائيا في استخدام استراتيجيات التعلم سواء كانت معرفية أو ما وراء معرفية أو تسيير الموارد أو الدافعية .

ثانيا: مناقشة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية ، قلق الامتحان).

وقد أكدت نتائج المعالجة الإحصائية على نتيجة مؤداها عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد الدافعية للتعلم، كما هو مبين في الجداول رقم(14، 13، 12)

و تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قوتفرايد 1985 من خلال تطبيقها لقائمة الدوافع الأكاديمية على عينة من التلاميذ من المستوى الرابع إلى المستوى التاسع حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق جنسية ذات دلالة احصائية في الدافعية في مادة القراء ة والرياضيات والدراسات الاجتماعية والعلوم. (حسن، 1998: 55).

وتتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث و المتمثلة في عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الدافعية للتعلم مع نتائج دراسة كل من روثر وسميث وهال(2005) على عينة من تلاميذ المستوى الثانوي قوامها 1030 تلميذا و تلميذة ينتمون إلى 12 ثانوية ، حيث طبق عليهم مقياس الدافعية وتوصلوا إلى عدم وجود فروق جنسية في الدافعية بأبعادها الثلاثة الحاجة إلى الانتماء ، الحاجة إلى السلطة ، الحاجة إلى الانجاز. (عبد الباسط، 2005: 84).

وتختلف النتيجة التي توصل إليها الباحث مع النتيجة التي توصل إليها هارينش وريان (1983) والتي طبقت على عينة قوامها 9582 تلميذا من أمريكا و 1700 تلميذا من اليابان يقدر متوسط العمر لديهم ب 16 سنة تقريبا، طبق عليهم مقياس الدافعية للانجاز والنزوح للفشل والنجاح، وأسفرت النتائج عن وجود فروق جنسية ة دالة إحصائيا في الدافع للانجاز لصالح الذكور. (ابو شقة ، 2007: 144).

كما تختلف نتيجة هذه الدراسة عن النتيجة التي توصل إليها فاروق فاروق عبد الفتاح موسى (1984) من خلال دراسة شملت عينة قوامها 499 طالبا ينتمون إلى الجامعة

السعودية يتوزعون على 362 ذكور و 177 إناث، حيث توصل إلى وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في الدافع للانجاز لصالح الطلبة الذكور (ابو شقة، 2007: 144)

نلاحظ من خلال ما جاء في هذه الدراسات أن الفروق الجنسية في الدافعية تذوب أحيانا ويرجع الباحث ذلك إلى وحدة خصائص المرحلة العمرية ووحدة الأهداف المرغوبة تحقيقها، وتظهر أحيانا ويرجع الباحث ذلك إلى اختلاف الخلفيات الاجتماعية و الثقافية لعينة الدراسة والمقاييس المطبقة، وتباين الظروف التي أجريت فيها الدراسة .

ويرجع الباحث هذه الاختلافات من الدراسات إلى الإطار الأكاديمي الذي تناولته فمثلا نجد التفوق لدى الذكور في المواد الاكاديمية العلمية (الرياضيات، الإعلام الآلي) في حين تتفوق الإناث على الذكور في المواد الأكاديمية من مهارات القراء ة ، الكتابة واللغات الأجنبية .

ثالثا: مناقشة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم.

أ- لدى الذكور:

و أسفرت المعالجة الإحصائية على نتيجة مفادها أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 لدى عينة الذكور، كما هو مبين في الجدول رقم (15).

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاء به كل من نيناس (Nines 1996) وشومبر (Chambere 1997) أن سمات شخصية الأستاذ الفاعل أن يتفهم المرحلة العمرية لتلاميذه، وان يكسب ثقتهم به ويعدل بينهم في المعاملة ، ويشجعهم على روح المبادرة، ويدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد لتحقيق الهدف المرغوب فيه.

و تتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث مع ما توصل إليه فيو (Viau1997) الذي يقر بأن العديد من الدراسات تؤكد على الأثر الذي يمكن للأستاذ أن يحدثه في التلميذ من حيث دافعيته لبذل الجهد اللازم و الرغبة و المثابرة (دوقة و لورسي، 2007: 75).

كما تتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث مع ما توصلت إليه حليمة قادري (2012) في دراستها على عينة قوامها 56 تلميذا بتطبيق الاستبيانين الأول خاص بالأساتذة والثاني خاص بالتلاميذ بعد التحقق من خصائص هما السيكومترية، حيث توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين سلوك التلميذ ومعاملة الأستاذ له. (قادري، 2012: 29)

ب- لدى الإناث:

أبانت نتيجة الدراسة الحالية على عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى الإناث، و تتضح هذه النتيجة من خلال المعالجة الإحصائية في الجدول رقم (16)، وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل إليها منصوري عبد الحق (1996) في دراسته بعنوان سلوك المعلم و انجاز المتعلم من أن إناث العينة أبدين تأثرا كبيرا بشخصية المعلم، و أن الأنثى أكثر تأثرا بالمظاهر و أسرع تفاعلا معها، وهي تحرص أكثر على المحافظة على ماء الوجه و الظهور بمظهر لائق (منصوري، 1996: 150).

و تتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث مع ما توصل إليه (عبد الفتاح موسى، 1986) في دراسته حول الدافع للانجاز على عينة من طلبة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، حيث يرى أن الطالبات السعوديات يعتقدن أن مجالات العمل أمامهن محدود ة ، لذا فهن لا ينظرن إلى التعليم كوسيلة لتحقيق المستقبل، بل مجرد تسلية في انتظار من يطلبهن للزواج.

رابعا: مناقشة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ان هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي(القيادة ، التفهم، المساعدة و الصداقة ، عدم الرضى) وأبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية ، قلق الامتحان):

أ- لدى الذكور:

وتبين من خلال نتائج المعالجة الإحصائية أن هذه الفرضية تحققت أي هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي(القيادة ، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم والفعالية الذاتية)، كما هو مبين في الجداول السابقة ذات الأرقام (26، 25، 23، 22، 20، 19، 17، 16).

وتتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث مع ما توصل إليه فاروق جبريل (1990) في دراسة تناولت اثر خصائص المعلم على أداء الطلاب والتي هدف من خلالها إلى الكشف عن العلاقة بين سلوك المعلم القيادي وأداء طلبتهم ورضاهم عن الحياة المدرسية ، وقد أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين السلوك القيادي للمعلم ورضا الطلاب عن الحياة المدرسية .

كما يؤكد السيد عبد المجيد (1997) في دراسته والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين خصائص المعلم الناجح والدافع للانجاز عند التلاميذ حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها 210 تلميذا في مرحلة الثانوي بسلطنة عمان وأسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين خصائص المعلم التدريسية والشخصية والاجتماعية والإدارية وتوجه العمل وعدم الخوف من الفشل، والاستقلالية ، انخفاض قلق التحصيل والمنافسة والاستمرارية في العمل لدى أفراد العينة .

ويرى الطروانة (2003) أن تهيئة المتعلم داخل الصف، وتطوير المهارات المستجدة في الأهداف السلوكية و قيادة الفصل و ذلك بالتنظيم الجيد و شخصية المدرس،

والتخطيط المحكم، وحسن التصرف في معالجة المشكلات الطبيعية والانتقال السهل من نشاط لآخر، يزيد من ثقة المتعلمين ويحفزهم على التعلم.

ومن التوصيات التي يقدمها الباحثان عدنان علي الجميلي ووداد مهدي الجبوري (2003) من خلال ما توصلا اليه في دراسة بعنوان العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء هيئة التدريس هي المحافظة على دافعية الطلبة من خلال تبني استراتيجيات تعمل على استثارة المتعلم للاندماج في الموقف التعلمي وتضمن استمرارية السلوك المرغوب لتحقيق الهدف. (عدنان و وداد ، 2009: 165)

و تتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث من خلال مناقشة الفرضية الرابعة والتي تنص على وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بين التفاعل الصفي بأبعاده الثلاثة (القيادة ، التفهم و المساعدة والصداقة) والفعالية الذاتية مع النتائج التي توصل إليه معاوية محمود أبو غزال و شفيق فلاح علاونة (2010) من خلال دراستهما التي سعيا من خلالها إلى الكشف عما إذا كان هناك علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستوى العدالة المدرسة كما يدركها التلاميذ والفعالية الذاتية ، حيث تكونت عينة الدراسة من 591 تلميذا وتلميذة من مستوى الصف الرابع والسابع والتاسع في محافظة اربد حيث استخدما مقياس العدالة المدرسية الذي طوره نيكولز و جود (Nichols et Good 1998) ومقياس الفعالية الذاتية ، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق جنسية في مستوى الفعالية الذاتية تعزى لمتغير الجنس ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين العدالة المدرسية كما يدركها التلاميذ ومستوى الفعالية الذاتية .

وتتفق نتيجة الدراسة مع النتيجة التي توصل اليها جابر نصر الدين (2004) في دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التفاعل الصفي في المدرسة الجزائرية حيث عرف التفاعل الصفي بأنه عملية تنشيط دافعية التلاميذ في موقف معين مع تحقيق التوازن بين تحقيق حاجات التلاميذ والأهداف التعلمية المرغوبة و قد أسفرت عن نتيجة مفادها أن

التفاعل الصفي في المدرسة الجزائرية مازال عرضة لمتطلبات كثيرة وانه دون المستوى المطلوب وهو يتأثر بدرجة كبيرة بشخصية المدرس.

أما فيما يخص العلاقة بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى) وقلق الامتحان فلم تبلغ هذه العلاقة درجة الدلالة الإحصائية وهذا راجع من وجهة نظر الباحث إلى تبني الأستاذ استراتيجيات تعمل على خفض مستوى قلق الامتحان حيث تؤكد الدراسات في هذا المجال أن القلق ينقسم من حيث التأثير إلى قسمين: أما القلق بدرجة معقولة فهو قلق عادي (واقعي) يكون تأثيره ايجابيا بالنسبة لعملية التعلم حيث يدفع التلميذ إلى الدراسة والمثابرة ، أما القلق الذي تزيد درجته عن المعقول فهو يؤثر سلبا على عملية التعلم وعلى اجتياز الامتحان حيث يؤثر على العمليات العقلية من حيث التأثير على الذاكرة والتفكير وبسبب ظاهرة فراغ العقل، حيث يشعر الممتحن أن عقله فارغ تماما من المعلومات.

كما يؤكد على أن يتجاوز المعلم دوره التقليدي المحصور في التدريس ليصبح محركا وموجها لنوعية العلاقات والأجواء النفسية والاجتماعية داخل الصف الدراسي، والتي من أهم مخرجاتها شعور التلاميذ بالأمان والتقدير، ويكونون دائما على استعداد لطرح أرائهم بجرأة وشجاعة ، وتنمية روح المبادرة لديهم طالما يشعرون بان المعلم صديق لهم ولا يسخر مما يقدمونه من أفكار أو مشاركة في الحوار وان الصف الدراسي الذي يسوده الاحترام والمودة يشكل مناخا نفسيا مريحا تسيطر عليه تفاعلات اجتماعية متوازنة سوية بين المعلم وتلاميذه أو بين التلاميذ بعضهم بعضا.

وفي مثل هذه المواقف الصفية يشعر التلاميذ بأهمية ما يتعلمون وفي موازاة ذلك يرتفع معدل توقعات التعلم، هذا ما ينعكس إيجابا على مخرجات العملية التعلمية.

كما يرى شارلون دابيلسون وآخرون: ايارس، برود فورد، وانف وهاري أن تنظيم عملية التفاعل التي تتم بين قضيتي العملية التعلمية وأنماط السلوك المتعلقة بها من أهم الجوانب التي تقدم ضمانات حقيقية لنجاح العملية التعلمية التعليمية .

كما يؤكد علي سعود حسن في مشاركته بموضوع بعنوان تحفيز استقلالية المتعلم في تعليم اللغة الانجليزية من خلال التفاعل الصفي، وقد استخدم طريقة الملاحظة عن طريق الفيديو في تسجيل مقتطفات من التفاعل الصفي وقام بتحليله لتحديد الإستراتيجية التي تجعل المتعلمين يتحملون أعباء مسؤوليتهم في التعلم، وقد أسفرت النتائج على تبني المدرسين لإستراتيجية تدعم التعلم المستقل، وتعطي قدرا من الحرية للمتعلمين بتوجيه أساليب تعلمهم بأنفسهم، وإستراتيجية التعلم التعاوني وإشراك المتعلمين بنشاطات حل المشكلات

كما أسفرت النتيجة التي توصل إليها كمال حسن مصطفى تنيرة في دراسة بعنوان أنماط السلوك السلبي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء معايير التربية الإسلامية والتي شملت عينة عشوائية مكونة من 277 معلما ومعلمة بمحافظة خان يونس ورفح في سنة (2010)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مجال العلاقة بين المعلم والمتعلم احتل المرتبة الأولى بين مجالات الدراسة بنسبة قدرها 48%.

وهذا ما يدل على أن درجة التفاعل الصفي المنخفض أو التفاعل السلبي يؤدي إلى أنماط سلوكية سلبية التي تؤدي إلى انحراف التلميذ عن مواصلة مساره الدراسي وانخفاض دافعيته إلى التعلم وتحقيق النجاح.وأول ما توصل إليه الباحث كأسلوب للعلاج هو الارتقاء بالنفس الإنسانية بإثارة الدافعية لاستثمار كوامن النفس الإنسانية ، فينطلق التلميذ في يومه ليكون منتجا مشدود الانتباه، مستنفرا حواسه ليكون في تفاعل صفي دائم مع أساتذته لكسب العلم والمعارف.(مصطفى تنيرة ، 2010: 99)

أما فيما يخص بعد التفهم، فيرى شفشق أن تنظيم عملية التعلم لا تحتاج الكثير من الجهد أو التكلفة ولكن تحتاج إلى فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليب العمل .

وجدير بالذكر ما ذهب إليه كل من عدنان علي الجميلي و وداد مهدي الجبوري عن شفشق (2000) حيث ركزا على التفاعل الصفي في شقه المناخ العاطفي الاجتماعي الصفي، أي توفير مناخ صفي اجتماعي يتسم بالمودة والتراحم والوئام يولد لدى الطلبة إحساسا بأنهم أعضاء (تنمية الانتماء الاجتماعي) هذا الإحساس يؤثر ايجابيا في دافعيتهم للتعلم. (علي الجميلي و مهدي الجبوري، 2002: 154).

ب- : لدى الإناث:

و تنص على أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة و عدم الرضا) وأبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية وقلق الامتحان) لدى الإناث.

وقد أسفرت المعالجة الإحصائية عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة ، التفهم، المساعدة والصداقة و عدم الرضا) وبين أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية وقلق الامتحان) كما هو مبين في الجداول ذات الأرقام (40، 39، 38، 37، 36، 35، 34، 32، 31، 30، 29). و يعزو الباحث ذلك في ضوء التراث النفسي، حيث يفرض المجتمع أدوارا جنسية تخص الذكور والإناث، بالإضافة إلى عامل التنشئة الاجتماعية الذي يضع بعض القيود على سلوكيات البنات خلافا للبنين، حيث تمنحهم حرية أكثر و تفاعلا اجتماعيا أوسع ما يؤدي إلى نضج انفعالي أكثر من البنات.

و تتفق النتيجة التي توصل إليها الباحث مع ما أشار إليه (عبد الرحمن العيسوي، 2000) من أن الإناث أكثر استفادة من الالتحاق بالجامعة من الذكور (59,26) في مقابل

(52,17)، ويرجع ذلك إلى ان شخصية الانثى تتميز بالمرونة و القابلية للتعديل والتطوير والتغيير أكثر من الذكر.(العيسوي، 2000: 224)

و تتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إليه منصوري عبد الحق (2003) من خلال دراسته، حيث يرى أن الإناث من التلاميذ قد يتبنين إستراتيجية تصرف تتميز بإنتاج مواقف غير مباشرة في مواجهة المدرسين الذين لديهن تمثلا سلبيا اتجاههم، فهن قد تكون سلوكياتهن أكثر عدوانية ، لكنها لا تظهر بشكل ملموس مثل الذكور، وهذا لاعتبارات تتعلق بوضع الأنثى الاجتماعي الذي يحتم عليها الظهور بمظهر محترم.

كما أن الأنثى عادة تحتل مكان التلميذ المفضل، ذلك لان المدرسون يميلون إلى الإناث، حيث تعتبر التلميذات أكثر تفضيلا لدى مدرسيهم مقارنة بزملائهم من الذكور، لأنهن ببساطة يتميزن بما يتميز به التلميذ المحبوب من خصائص بوني وسترايرBonnet) (et Strayer, 2000 حيث تكون تصرفاتهن أقل عنفا و أقل عدوانية من الذكور و قد لا تظهر أحيانا لاعتبارات اجتماعية و أخلاقية ترتبط بجنس الأنثى . (عبد الحق منصوري، 1996: 150)

أما فيما يخص العلاقة بين بعدي التفهم والفاعلية الذاتية فتؤكد الدراسة الحالية على نتيجة مفادها أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفهم والفاعلية الذاتية لدى الإناث كما يتبين في الجدول رقم (33).

و تتفق نتيجة البحث مع ما توصل إليه باندورا (1977) حيث يرى أن المعلومات التي تقدم للفرد من طرف الآخرين و يقتنع بها تكسبه نوعا من الترغيب في أداء مهامه.

ويشير باندورا أيضا إلى أن للإقناع الاجتماعي، حيث يشير إليه من خلال الأنشطة التي يؤديها الأفراد بنجاح و التدريب و إعطاء تغذية راجعة تقييمية هي أنواع شائعة من الإقناع الاجتماعي، له دور أساسي في تحقيق فعالية الذات. ويؤكد دانيل و بيك (1986,Denielet peak) أن الفروق بين الأفراد في الفعالية الذاتية تقوم على الخصائص

الشخصية والاجتماعية لدى الفرد وتتضح من خلال قدرة الفرد على أداء العمال المختلفة بإتقان والقدرة على التعامل مع الآخرين.إذن فارتفاع مستوى فعالية الذات تؤدي إلى الشعور بتقدير الذات و الثقة بالنفس و الاتزان الانفعالي و الانبساط و المشاركة الاجتماعية ، والتي تعود إلى خبرات الفرد السابقة و إلى عملية التعلم. (النشاوي، 2006: 479).

كما أوضحت أبحاث انتفاستل (Entwistle 1968) عن (عبد الإله المصدق، 1995) أن دافع النجاح له علاقة بتقييم و تشجيع المعلم لتلامذته. و يضيف Moss and (Moss) أن التلاميذ يميلون إلى الغياب عن الحصص التي تحتاج إلى منافسة شديدة وسيطرة راسخة من المدرس و الحصص التي يجدون فيها المدرس اقل تشجيعا لهم. (عبد الحليم منسي وآخرون، 1990: 305).

و تتفق نتيجة البحث مع نتيجة ميشال (Micheal 1991) في دراسته التي توصل من خلالها إلى نتيجة مفادها أن بناء الفعالية الذاتية يدعم بواسطة الأنشطة المعرفية والمهارات الشخصية لدى الفرد، بالإضافة إلى ذلك فان ارتفاع مستوى الفعالية الذاتية يساعد الفرد على التعبير الانفعالي. (النشاوي، 2006: 480)

من خلال هذه الدراسات يظهر واضحا أن علاقة الأستاذ بالتلميذ داخل الصف وتفهم احدهما للأخر لها أثر كبير في رفع مستوى الفاعلية الذاتية لدى التلميذ و دافعيته للتعلم.

مناقشة عامة:

تم في هذا البحث دراسة التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي و على ضوء النتائج المحصل عليها تمت محاولة مناقشتها و تفسيرها وفقا لترتيب الفرضيات، وذلك بالاعتماد على الإطار النظري و الدراسات السابقة، حيث توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي و الدافعية للتعلم لدى الذكور. كما توصل الباحث إلى عدم وجود فروق جنسية دالة إحصائيا في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) و في أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية ، قلق الامتحان).

و توصل الباحث إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة و الصداقة، عدم الرضى) وبعدي الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية)، وهذا ما يؤكد التأثير المباشر للتفاعل الصفي على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

و يرى الباحث أن هذه النتائج المتوصل إليها تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة، وتختلف عن نتائج الدراسات الأخرى، وهذا يرجع في نظر الباحث إلى بعض العوامل الخارجية كالخلفية الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية لعينات هذه الدراسات وخصائص هذه العينات من حيث العمر و الحجم، بالإضافة إلى تباين الظروف التي أجريت فيها هذه الدراسات.

و على العموم يبقى التفاعل الصفي و ما يسود الصف من علاقات الود والتفاهم والمساعدة و العدالة المدرسية و التنويع في استراتيجيات التعلم بما يضمن إشباع حاجات التلاميذ من أهم العوامل التي تثير دافعيتهم إلى التعلم، و تحافظ على استمراريتها إلى أن يتم تحقيق الأهداف المرغوبة ، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم وتعزز روح الانتماء إلى الجماعة (النمو الاجتماعي)، و الوصول إلى تحقيق الذات.

و تقدم هذه الدراسة نتائج في غاية من الأهمية للباحثين و التربويين خاصة في المجتمع الجزائري لحداثة وندرة هذا النوع من الدراسات و ذلك حسب اطلاع الباحث.

و أن غالبية الدراسات التي عالجت موضوع التفاعل الصفي و العلاقة بين المعلم والمتعلم اعتمدت على آراء الموجهين أو المدرسين أنفسهم ولم يؤخذ برأي التلميذ في مثل هذه المواضيع.

المراجع:

1. احمد إسماعيل حجي (2000)، إدارة بيئة التعلم و التعليم، النظرية و الممارسة داخل القسم و المدرسة . القاهرة ، دار الفكر العربي.
2. احمد شبشوب (1991)، علوم التربية . الدار التونسية ، المؤسسة الوطنية للكتاب.
3. ارنون ويتيج (1983)، مقدمة في علم النفس. ترجمة عادل عز الدين الاشول وآخرون، القاهرة ، دار ماكجروهيل للنشر.
4. اسعد وطفة و جاسم الشهاب (2004)، علم الاجتماع المدرسي. لبنان، دار الشهاب الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع
5. الأسود الزهرة (2008)، مساهمة الممارسة التدريسية للأستاذ الجامعي في تعزيز السلوك الإبداعي لدى طلبته. رسالة ماجستير، غير منشورة. الجزائر، جامعة ورقلة.
6. الان ليوري و فابيان فانويي (2000)، الدافعية و النجاح المدرسي. ترجمة: محمد الطيب سعداني، مراجعة علال بن العزمية. دمشق، المركز العربي للتعريب والترجمة والنشر.
7. أنور رياض عبد الرحيم و آخرون (1996)، علم النفس التربوي، دينامية التفاعل في حجرة الدراسة .
8. ثائر غباري و خالد ابو شعيرة (2008)، علم النفس التربوي و تطبيقاته الصفية، عمان، مكتبة المجمع العربي.
9. جوزيف لومان حسين عبد الفتاح (1989) إتقان أساليب التدريس، الأردن، مركز الكتب الأردني.
10. حسن علي حسن (1998)، سيكولوجيا الانجاز. القاهرة ، مكتبة النهضة العربية .

11. حسن مصطفى تنيرة (2010)، أنماط السلوك السلبي الشائعة لدى طلبة المرحلة الثانوية . فلسطين، جامعة غزة الإسلامية .
12. حليمة قادري (2012) التفاعل الصفي بين الأستاذ و التلميذ في المرحلة الثانوية جامعة وهران، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية .
13. ديسي و ريان (2009، Deci et Ryan)، مجلة جامعة دمشق، مجلد (25) العدد(3).
14. ربيحة محمد عليان و آخرون (2011)، درجة انخراط المتعلمين النشط في العملية التعلمية التعليمية ، المؤتمر العالمي للدراسات العليا في مجالات العلوم الطبيعية والإنسانية . فلسطين، رام الله.
15. رشاد علي عبد العزيز موسى (1994)، علم النفس الدافعي.القاهرة ، دار النهضة العربية.
16. رمزية الغريب (1975)، التعلم، دراسة نفسية تفسيرية ، توجيهية. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ، ط5.
17. سامي محمد ملحم (2006)، سيكولوجية التعلم و التعلية ، الاسس النظرية والتطبيقية. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع و الطباعة ، ط 2.
18. سعدة إبراهيم أبو شقة (2007)، دافعية الانجاز، دراسة تنموية .القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية للنشر و التوزيع.
19. سيد خير الله(1990) ، بحوث نفسية و تربوية . بيروت، دار النهضة للطباعة والنشر.
20. سيد محمد خير الله (1983)، سيكولوجية التعلم بين النظري و التطبيقي، بيروت دار النهضة العربية .

21. طلال بن حسين الحارثي (2010)، تحليل التفاعل الصفي في مراحل التعليم العام في ضوء أداة فلاندرز للتفاعل اللفظي. دراسة تكميلية لنيل درجة الماجستير، غير منشورة . المملكة العربية السعودية ، جامعة أم القرى .
22. عبد الباسط متولي خضر(2005)، التدريس العلاجي لصعوبات التعلم و التأخر الدراسي. القاهرة ، دار الكتاب الحديث.
23. عبد الحليم منسي و محمود الكاشف(1982)، المستوى الاجتماعي و الاقتصادي للأسرة و علاقته بالاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء . بحوث في السلوك و الشخصية ، مجلد2 ، 161- 171.
24. عبد الرحمن العيسوي (2000)، علم النفس التعليمي. لبنان/ بيروت، دار الراتب الجامعية / سوفتير.
25. عبد الرحمن عدس (1998)، علم النفس التربوي، نظرة معاصرة . عمان، دار الفكر للطباعة و النشر.
26. عبد الرزاق شفشق و هدى محمود الناشف (1984)، أساسيات علم النفس التربوي. القاهرة ، دار جون وايلي و ابنائه، ط2.
27. عبد الفتاح موسى فاروق (1981)، كراسة تعليمات اختبار الدافع للانجاز للأطفال والراشدين. القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .
28. عبد المجيد نشواتي (1996)، علم النفس التربوي. عمان، دار الفرقان، ط3.
29. عدنان علي الجميلي، وداد مهدي الجبوري، 2009، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية ، مجلد 8، العدد 1.
30. عدنان يوسف العتوم و آخرون (2005)، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق.عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.

31. علي سعود حسن (2011) تحفيز استقلالية المتعلم في تعليم اللغة الانجليزية . مجلة جامعة دمشق، المجلد (27)، العدد الثالث و الرابع.
32. عماد عبد الرحيم الزغول (2006)، نظريات التعلم .عمان، دار الشروق للنشر.
33. عماد عبد الرحيم الزغول و شاكر عقله المحاميد (2007) سيكولوجية التدريس الصفي. عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.
34. غربي مونية (2002)، أهم أسباب تدني الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الثامنة أساسي والثانية ثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة . الجزائر، جامعة بوزريعة .
35. فارعة حسن محمد (1984)، المعلم و إدارة الفصل. منشورات الخليج العربي.
36. الفرا إسماعيل (2004)، تقويم الأداء التدريسي اللفظي الصفي لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني .رام الله، جامعة القدس المفتوحة .
37. فواز عقل (2008)، مجلة جامعة النجاح للأبحاث و العلوم الإنسانية. مجلد 22(1)
38. قيدوم (2012)، إستراتيجية التعلم و أثرها على النتائج المدرسية للتلاميذ، دراسة ميدانية لتلاميذ التعليم الثانوي.دكتوراه دولة ، غير منشورة .الجزائر، جامعة وهران، السانيا.
39. كمال احمد النشاوى (2006)، فعالية الذات و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية . مؤتمر التعليم النوعي و دوره في التنمية البشرية في عصر العولمة ، جامعة المنصورة .
40. مجدي عبد العزيز إبراهيم و محمد عبد الحليم حسب الله (2002)، التفاعل الصفي مفهومه ، تحليله، مهاراته. القاهرة ، عالم الكتب.
41. مجدي عزيز إبراهيم و محمود عبد الحليم حسب الله (2002)، التفاعل الصفي. القاهرة ، عالم الكتب.

42. محمد حسن العمايرة (2007)، المشكلات الصفية . الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2.
43. محمد حسن ظاظا و رافع محمد (1973)، علم النفس العام، مشكلات المراهقة .
44. محمد خليفة بركات (1989)، علم النفس التعليمي. الكويت، دار القلم، ط3.
45. محمد عبد الحليم منسي و آخرون (1990)، أسباب غياب التلاميذ و التلميذات عن المدارس.مجلة جامعة الملك عبد العزيز، المجلد(3). المملكة العربية السعودية ,
46. محمد محمود بن يونس (2007) ، سيكولوجية الدافعية و الانفعالات. عمان، دار المسيرة للنشر و التوزيع.
47. محمود عبد الرزاق شفشق و آخرون (1995) ، إدارة الصف المدرسي. القاهرة ، دار الفكر العربي. ط 3
48. محمود عبد الرزاق شفشق و هدى محمود الناشف (1995)، إدارة الصف المدرسي. القاهرة ، دار الفكر العربي.
49. محمود عبد السلام منسي، الإبداع و الموهبة في التعليم العام، دار المعرفة .
50. محي الدين توق و آخرون (2002)، أسس علم النفس التربوي. عمان، دار الفكر، ط2.
51. مريم سليم (2003)، علم نفس التعلم. بيروت، دار النهضة العربية .
52. مصباح عامر (2003)، التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي. شركة دار الأمة
53. معاوية محمود أبو غزال، شفيق فلاح علاونة (2010). مجلة جامعة دمشق، المجلد(26)، العدد الرابع، جامعة اليرموك.
54. منصوري عبد الحق (1996)، سلوك المعلم و انجاز المتعلم، دكتوراه في علم النفس و علوم التربية، غير منشورة. الجزائر، جامعة وهران.

55. منير مرسي سرحان (1981)، في اجتماعات التربية .بيروت، دار النهضة العربية، ط3.
56. نشوان يعقوب (1989)، تحليل التفاعل اللفظي في دروس الطلبة المعلمين بكلية التربية ، الرياض، مجلة جامعة الملك سعود.المجلد(1)، العدد (2).
57. نوال العيشي (2008)، إدارة التعلم الصفي. الأردن، دار اليازوري للنشر والتوزيع، ط 2 .
58. هامل منصور(2008)، التفاعل الصفي و إستراتيجية التصرف لدى المدرس والتلميذ. رسالة دكتوراه في علم النفس، غير منشورة . الجزائر، جامعة وهران، السانيا.
59. الوناس بوعكاز (1998)، أثر الأهداف السلوكية على الدافعية للتعلم و التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة في علم النفس و علوم التربية ، جامعة الجزائر.
60. ويلارد أولسون (1962)، تطور نمو الطفل، ترجمة إبراهيم و آخرون. القاهرة ، مؤسسة فراكلين للطباعة و النشر.
61. يوسف قطامي و آخرون (2000)، تصميم التدريس. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
62. يوسف قطامي و نايفة قطامي (1998) نماذج التدريس الصفي. عمان، دار الشروق للنشر و التوزيع.
63. Bandura A. (1997), Self- efficacy: The exercise of Control New York. Freeman.
64. Biehler R. and Snowmen J. , (1990), Psychology Applied To teaching. Boston, Hougtor Mifflin.

65. Feenouillet, F(2003), Motivation. Memoire. Et Pedagogie. L'harmattan.
66. Gagne .R. (1977), The conditions of learning. N.Y: Holt rinchiart, Winston.
67. Lieury, A. (1997), La Motivation à l'école, Edition Dunad, Paris .
68. Lieury ,A. (2004),Mémoire et Reussite Scolaire Dunad, Paris .
69. Sahlberg Pasi and Boce Elona ,(2007) How Techers Tech in Albania .World Bank, Ministry of Education and Science.
70. Viau Rollond (1994), La Motivation en contente scolaire. Edition aurunouvuan pedagogique.

الملا حق

الترخيص بإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غليزان
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم: 2013/211

غليزان في: 08/04/2013

مدير التربية
الى
السيد: مدير ثانوية سنا أحمد وخذه
غرمول

الموضوع: ترخيص باجراء تربص بمؤسستكم.

الرجاء تسهيل مهمة الطالب (ة): معاجي العربي

من كلية: علم النفس والتربية بـ: جامعة وهران قسم: علم النفس

لإجراء تربص تطبيقي بمؤسستكم ابتداء من تاريخ: بداية فيفري

الى: نهاية فيفري 2012/2013

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
مفتشة مركزية

مدير التربية

الملحق 2

مقياس التفاعل الصفي لويبلز (Wubbels 1991) ترجمة علي جمعة أحمد

1- أساتذتي يتحدثون بحماس عن المادة التي يدرسونها.

2- أساتذتي يتركوننا ننظم الأمور في القسم بأنفسنا.

3- من السهل إثارة غضب أساتذتي.

4- أساتذتي أشخاص يمكننا الاعتماد عليهم.

5- أساتذتي لديهم روح الحس و الدعابة .

على المقياس حقوق النشر

الملحق 3

مقياس الدافعية للتعلم لبنتريش و آخرون Pintrich et al 1991 ترجمة علي جمعة أحمد

1- أفضل المواد الدراسية التي تتحدى قدراتي كي أتعلم أشياء جديدة .

2- إذا درست بطرق ملائمة إذا سأكون قادرا على تعلم موضوع الدرس.

3- في الامتحان أفكر في عواقب أو نتائج الفشل.

4- أنا متأكد من أني أستطيع فهم أصعب المواد الدراسية.

5- إذا لم افهم موضوع الدرس، فهذا راجع لكوني لم أحاول جاهدا الفهم بشكل كاف.

على المقياس حقوق النشر.

الملحق 4 مقياس الدافع للانجاز هـ ج هارمنز(H J Hermans)

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

إليك مجموعة من العبارات التي تعبر عن آرائك وتصف سلوكك، اقرأ الفقرة الناقصة ثم اختر العبارة التي ترى أنها تكمل الفقرة بوضع علامة (x) أمام العبارة و تحت الخانة التي تعبر عن رأيك ووجهة نظرك في ورقة الإجابة المرفقة مع الاستمارة.

لا توجد عبارات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصدق.

مثال:

أرى أن المواد التي أدرسها

(أ) صعبة جدا

(ب) صعبة

(ج) لا صعبة و لا سهلة

(د) سهلة

(هـ) سهلة جدا

فإذا كنت ترى أن المواد التي تدرسها سهلة فضع علامة x تحت الخانة المناسبة

رقم العبارة	أ	ب	ج	د	هـ
				×	

1- إن العمل شيء:
(أ) أتمنى ألا افعله.
(ب) لا أحب أداءه كثيرا جدا.
(ج) أتمنى أن افعله.
(د) أحب أداءه.
(هـ) أحب أداءه كثيرا.

2- في المدرسة يعتقدون أنني:
(ا) اعمل بشدة جدا.
(ب) اعمل بتركيز.
(ج) اعمل بغير تركيز.
(د) غير مبالي بعض الشيء.
(هـ) غير مكترث جدا.

3- أرى الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا:
(ا) مثالية.
(ب) سارة جدا.
(ج) سارة.
(د) غير سارة.
(هـ) غير سارة جدا

4- إن تنفق قدرا من الوقت للاستعداد لشيء هام:
(أ) لا قيمة له في الواقع
(ب) غالبا ما يكون أمرا ساذجا.
(ج) غالبا ما يكون مفيدا.
(د) له قدر كبير من الأهمية.
(هـ) ضروري للنجاح.

5- عندما اعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي:
(أ) مرتفعة جدا.
(ب) مرتفعة.
(ج) لا مرتفعة و لا منخفضة
(د) منخفضة.
(هـ) منخفضة جدا.

6- عندما يشرح المعلم الدرس
(أ) اعقد العزم على أن ابذل قصارى جهدي وأن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا.
(ب) أوجه انتباها شديدا عادة إلى الأشياء التي تقال.
(ج) تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى.
(د) لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمتوسطة.

7- اعمل عادة:
(أ) أكثر بكثير مما قررت أن أعمله.
(ب) أكثر بقليل مما قررت أن أعمله.
(ج) اقل بقليل مما قررت أن أعمله.
(د) اقل بكثير مما قررت أن أعمله.

8- إذا لم أصل إلى هدفي ولم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ:
(أ) استمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي.
(ب) ابذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي.
(ج) أجد من الصعوبة أن أحاول مرة أخرى
(د) أجدني راغبا في التخلي عن هدفي.

9- اعتقد أن عدم إهمال الواجب المدرسي:
(أ) غير هام جدا.
(ب) غير هام
(ج) هام.
(د) هام جدا.

10- إن البدء في أداء الواجب المنزلي يتطلب مني:
(أ) مجهودا كبيرا جدا.
(ب) مجهودا كبيرا.
(ج) مجهودا متوسطا.
(د) مجهودا قليلا جدا.

11- عندما أكون في المدرسة فان المعايير التي أضعها لنفسي بالنظر إلى دروسي تكون:
(أ) مرتفعة جدا.
(ب) مرتفعة.
(ج) متوسطة.
(د) منخفضة.
(هـ) منخفضة جدا.

12- إذا دعيت أثناء أداء واجب منزلي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك:
(أ) أعود مباشرة إلى المذاكرة ومراجعة الدروس.
(ب) أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل.
(ج) أتوقف قليلا قبل أن ابدأ العمل مرة أخرى.
(د) أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدا مرة أخرى.

13- إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة
(أ) أحب أن أؤديه كثيرا
(ب) أحب أن أؤديه أحيانا.
(ج) أؤديه فقط إذا كوفئت عليه جيدا.
(د) لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته.
(هـ) لا يجذبني تماما.

14- يعتقد الآخرون أني:
(أ) أذاكر بشدة جدا.
(ب) أذاكر بشدة.
(ج) أذاكر بدرجة متوسطة.
(د) لا أذاكر بشدة جدا.
(هـ) لا أذاكر بشدة.

15- عندما ارغب في عمل شيء أتسلى به:
(أ) عادة لا يكون لدي وقت لذلك.
(ب) غالبا لا يكون لدي وقت لذلك.
(ج) أحيانا يكون لدي قليل جدا من الوقت.
(د) دائما يكون لدي وقت.

16- أكون عادة:
(أ) مشغولا جدا
(ب) مشغول.
(ج) غير مشغول كثيرا.
(د) غير مشغول.
(هـ) غير مشغول على الإطلاق .

17- يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة:
(أ) طويلة جدا.
(ب) طويلة.
(ج) متوسطة
(د) قصيرة.
(هـ) قصيرة جدا.

18- إن علاقتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة:
(أ) ذات قدر كبير جدا.
(ب) ذات قدر كبير.
(ج) اعتقد أنها غير ذات قدر.
(د) اعتقد أنها مبالغ في قيمتها.
(هـ) اعتقد أنها غير هامة تماما.

19- يتبع الأولاد آباؤهم في إدارة الأعمال لأنهم:
(أ) يريدون توسيع وامتداد الأعمال.
(ب) محظوظون لان آباءهم مديرون.
(ج) يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار.
(د) يعتبرون أن هذه الوسيلة أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال.

20- اعتقد أن الوصول إلى المركز المرموق في المجتمع يكون:
(أ) غير هام.
(ب) له أهمية قليلة.
(ج) ليس هاما جدا.
(د) هام إلى حد ما.
(هـ) هام جدا.

21- عند عمل شيء صعب فإنني:
(أ) أتخلى عنه سريعا جدا.
(ب) أتخلى عنه سريعا.
(ج) أتخلى عنه بسرعة متوسطة.
(د) لا أتخلى عنه سريعا
(هـ) أظل أواصل العمل عادة.

22- أنا بصفة عامة:
(أ) اخطط للمستقبل في معظم الأحيان
(ب) اخطط للمستقبل كثيرا.
(ج) لا اخطط للمستقبل كثير.ا
(د) اخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة.

23- أرى زملائي في المدرسة الذين يشاركون بشدة جدا:
(أ) مهذبين جدا
(ب) مهذبين.
(ج) مهذبين كالآخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة.
(د) غير مهذبين.

24- في المدرسة أعجب بالأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:
(أ) كثيرا جدا.
(ب) كثيرا.
(ج) قليلا
(د) بدرجة صفر

25- بالنسبة للمدرسة أكون:
(أ) في غاية الحماس.
(ب) متحمسا جدا.
(ج) غير متحمس بشدة.
(د) قليل الحماس.
(هـ) غير متحمس على الإطلاق.

26- التنظيم شيء:
(أ) أحب أن أمارسه كثيرا جدا.
(ب) أحب أن أمارسه.
(ج) لا أحب أن أمارسه كثيرا.
(د) لا أحب أن أمارسه على الإطلاق.

27- عندما أبدا شيئا فإنني:
(أ) لا أنهيه بنجاح على الإطلاق.
(ب) انهيه بنجاح نادر.
(ج) انهيه بنجاح أحيانا.
(د) انهيه بنجاح عادة.

28- بالنسبة للمدرسة أكون:
(أ) متضايقا كثيرا جدا.
(ب) متضايقا كثيرا.
(ج) أتضايق أحيانا.
(د) أتضايق نادرا.
(هـ) لا أتضايق مطلقا.

الملخص

يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عما إذا كانت هناك علاقة بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.كما يهدف إلى دراسة الفروق في كل من التفاعل الصفي والدافعية للتعلم بين الذكور والإناث. ويهدف الباحث أيضا إلى دراسة العلاقة بين أبعاد التفاعل الصفي(القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضى) و أبعاد الدافعية للتعلم(التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان).

وتوصل إلى نتيجة مفادهاعدم وجود فروق جنسية في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة، عدم الرضا) و أبعاد الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية، قلق الامتحان). وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التفاعل الصفي والدافعية للتعلم لدى الذكور. و هناك علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، التفهم، المساعدة والصداقة وعدم الرضا)و بعدي الدافعية للتعلم (التحكم في التعلم، الفعالية الذاتية) لدى الذكور.

الكلمات المفتاحية:

التفاعل الصفي؛ الدافعية للتعلم؛ الفعالية الذاتية المدركة؛ الضبط الذاتي؛ التفاعل الصفي الديمقراطي؛ اتجاهات المعلم؛ التلاميذ؛ المراهقة؛ إستراتيجية التدريس؛ التعليم الثانوي؛ القلق.

نوقشت يوم 21 ماي 2014