جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و الفلسفة

مهارات الإدارة الصفية و علاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي

(دراسة ميدانية على عينة ***92*** أستاذا بثانويات بلدية حاسي بحبح - لجلفة -)

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعداد الطالبين :

* تواتي جمال الدين

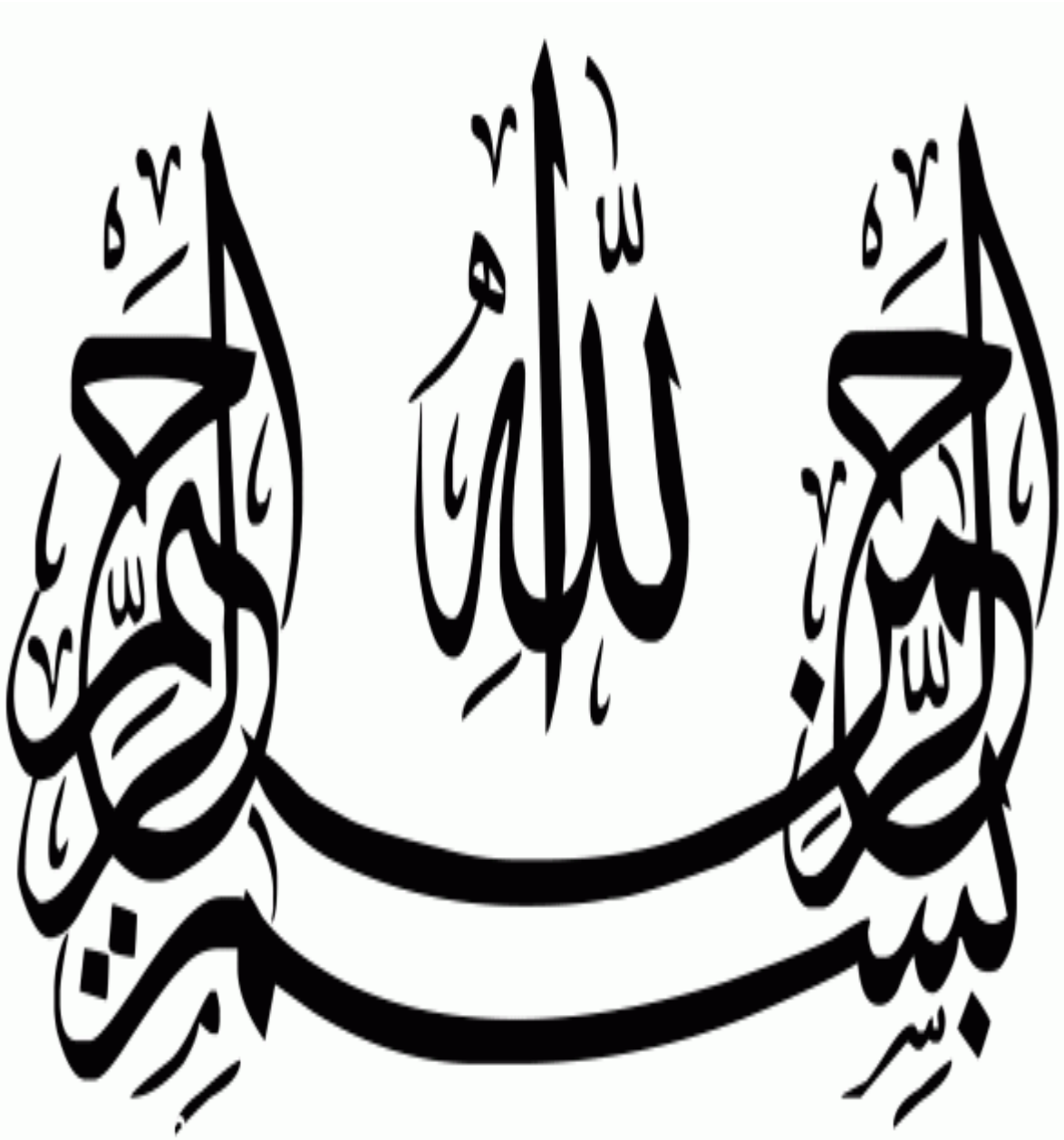
* بريكات صدام

إشراف الأستاذ :

* بورقدة صغير

1. أ . بورقدة صغير مشرفـــا
2. أ . عروي مخطار رئيسا و مقررا
3. أ . بلول أحمد مناقشا

السنة الجامعية : 2023/2022


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى أغلى ما لدي أمي و أبي

إلى إخوتي و أخواتي

إلى جـميـــع الأهل و الأصحاب

أهديكم ثمرة جهدي

إهداء

بسم الله و الصلاة و السلام على الحبـيــب المصطفى

أما بعد الحمد لله الذي وفقني لتـثـــمـــين هذه الخطوة في مسيرتي الدراسية

مهداة إلى الوالدة الكريمة حفظها الله

و إلى روح أبي الطاهرة رحمه الله

و إلى رفيق المشوار الذي قاسمني المشوار الدراسي رعاه الله و وفقه

" تواتي جمال الدين "

و إلى كل أسرة قسم علم النفس بجامعة زيان عاشور بالجلفة

أول شكر نتقدم به إلى الله عز و جل و نحمده على نعمه و فضله على أن وفقنا لإتمام هذا العمل ، كما نتقدم بالشكر لجميع الأهل و الأصحاب و الأساتذة الذين مدو يد العون لنا ، و نخص بالذكر الأستاذ المشرف " بورقدة صغير " الذي تفضل بقبول الإشراف على هذه المذكرة . و نشكـر أيضا جميـع أسـاتذة الثانـــوي الذين تعاونوا معنا خلال هذا العمل .

... لكم جميعا ألف شكر ...

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإدارة الصفية و علاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي ،

الجانب الأول نظري ضم الفصل التمهيدي للدراسة و الفصل الثاني خصص للمتغير الأول بعنوان الإدارة الصفية و الفصل الثالث خاص بالمتغير الثاني بعنوان الدافعية للإنجاز ، أما الجانب الثاني فكان عبارة عن جانب تطبيقي تكون من فصلين : الفصل الرابع عرضنا فيه الإجراءات المنهجية بتقديم الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية و اعتمدنا في ذلك على المنهج الوصفي التحليلي لتناسبه مع دراستنا ، و اشتملت عينة الدراسة أساتذة التعليم الثانوي في حاسي بحبح بولاية الجلفة و تم اختيار العينة بطريقة عشوائية و قد بلغ عددهم 92 أستاذا و أستاذة للموسم الدراسي (2023/2022) موزعة على 6 ثانويات .

و من أجل تحقيق أهداف الدراسة المرجوة تم تطبيق استبيانين كأداة للدراسة ، فكان الاستبيان الأول خاصا بمقياس الإدارة الصفية و الاستبيان الثاني خاصا بمقياس الدافعية للانجاز .و قد تم التحقق من صدق الاستبيانين و ثباتهما من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 14 أستاذا و أستاذة ، أما الفصل الأخير فكان عبارة عن عرض و تحليل و تفسير و مناقشة للنتائج المتحصل عليها بعد استخدام برنامج الرزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية spssلتحليل استجابات أفراد العينة . د

وقد توصلنا في إلى :

- توجد علاقة ارتباطيه متوسط بين مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي .
- يتمتع الأساتذة بمستوى مرتفع بمهارات الإدارة الصفية .
- يتمتع الأساتذة بمستوى مرتفع بدافعية الانجاز .
- لا توجد فروق في مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى الأساتذة تعزى للمتغير الجنس .
- لا توجد فروق في مستوى دافعية الانجاز لدى الأساتذة تعزى للمتغير الجنس .
- لا توجد فروق في مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى الأساتذة تعزى للمتغير الأقدمية .
- لا توجد فروق في مستوى دافعية الانجاز لدى الأساتذة تعزى للمتغير الأقدمية

Study Summary

The current study aimed to identify classroom management and its relationship to the motivation for achievement among secondary education teachers . The study included two aspects: the first theoretical included the introductory chapter of the study and the second chapter was devoted to the first variable The third chapter is about the second variable entitled motivation for achievement, and the second side was It is an applied aspect that consists of two chapters : the fourth chapter in which we presented the methodological procedures for presenting the study Exploratory and basic study, and we relied on the descriptive and analytical approach to fit it with our study ، The sample of the study included secondary education teachers in Hassi bahbah, Djelfa state, and the sample was selected randomly The number of professors has reached 92 for the academic season (2022/2023) distributed among 6 high schools, and in order to Achieving the desired study objectives two questionnaires were applied as a study tool , the first questionnaire was specific to the management scale The second questionnaire is a special measure of motivation for achievement .The validity of the two questionnaires has been verified by

Applied to a survey sample of 14 professors, the last chapter was a presentation, analysis and To analyze, interpret and discuss the results obtained after using the statistical packages program for social studies Responses of respondents .

We have come to the :

- There is an average correlation between classroom management skills and achievement motivation among secondary school teachers .

- Professors have an elevated level of classroom management skills .

- Professors have a high level of achievement motivation .

- There are no differences in the level of classroom management skills among professors attributable to the gender variant

- There are no differences in the level of achievement motivation among professors attributable to the gender variant .

- There are no differences in the level of classroom management skills among professors due to the seniority variable .

- There are no differences in the level of achievement motivation among professors due to the seniority variable

فهرس المحتـــويـــــات :

الـــمـــوضـــــــــــوع	رقم الصفحة
البسـمـلـة	
الإهداء	أ - ب
كلمة شكـــــر	ج
ملخص الدراسة	د - هـ
فهرس المحتـويـــات	
فهرس الجـداول	
فهرس الأشكـــال	
مـــقـدمـــــــــة	12
الجـــــــانـــب الـــنـظـــــــــري	
الفصـــــل الأول : الإطـــــــار العـــــــــام لدراســـــــة	
1 - إشكاليـــــــة الدراســـــة	15
2 - فـــرضيـــــــات الدراســـــة	17
3 - أهميـــــــة الدراســـــــة	17
4 - أهـــــداف الدراســـــــة	18
5 - التعـريفـــات الإجرائية لمفـاهيـــــم الدراســـة	18
6 - دراســـــــات ســابقـــــة	19
الفصـــــل الثـانـي : الإدارة الصفـيـــــــــة	
تمهيـــــــــد	29
1 - مـفهـــوم الإدارة الصـفيـــة	30
2 - عنـــاصـــــــر الإدارة الصـفيـــة	31
3 - أنـمـــاط الإدارة الصـفيـــة	31

4 - خصـائــص الإدارة الصـفيـــة	35
5 - أهــداف الإدارة الصـفيـــة	36
6 - أهميـــــة الإدارة الصـفيـــة	37
7 - مـهــارات الإدارة الصـفيـــة	37
8 - مهـــام الإدارة الصـفيـــة	41
9 - مشكـلات الإدارة الصـفيـــة	42
10 - أسـاليـــب معالجـــة مشكـلات الإدارة الصـفيـــة	43
خـلاصـــــة الفصـــــــل	45
الفصـــــل الثـالـــــث : الدافعيـــــة للانجـــــاز	
تـــمهيـــــــد	47
1 - تعـريف الدافعيـــة للانجـــــاز	48
2 - نشـــأة الدافعيـــة للانجـــــاز	49
3 - أهميـــــة الدافعيـــة للانجـــــاز	50
4 - أنـواع الدافعيـــة للانجـــــاز	50
5 - وظـــائـــف الدافعيـــة للانجـــــاز	51
6 - مكـــونـــات الدافعيـــة للانجـــــاز	51
7 - مظـــاهـــر الدافعيـــة للانجـــــاز	53
8 - نـظـريـــات الدافعيـــة للانجـــــاز	55
9 - التـطبيـــقـــات التربـويـــة للدافعيـــة للانجـــــاز	65
خـلاصـــــة الفصـــــــل	69
الجـــانـــــب التطبيـــقـــــي	
الفصـــــل الرابـــع : الإجـــراءات المنهجيـــــة للدراســة الميدانيـــــــة	
1 - إجراءات الدراسة الاستطلاعية	71
1.1 - أهداف الدراسة الاستطلاعية	71
2.1 - مجتمع و عينة الدراسة الاستطلاعية	72

3.1 - أدوات الدراسة الاستطلاعية	73
4.1 - عرض نتيجة الدراسة الاستطلاعية	77
2 - إجراءات الدراسة الأساسية	78
1.2 - منهج الدراسة	78
2.2 - حدود الدراسة	78
3.2 - مجتمع و عينة الدراسة	79
4.2 - أدوات الدراسة الأساسية	81
5.2 - المعالجة الإحصائية	83
6.2 - وصف درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة	83
الفصل الخامس : عرض و مناقشة النتائج	
1 - عرض ومناقشة نتائج فرضيات الدراسة	89
1.1 - عرض ومناقشة الفرضية الأولى	89
2.1 - عرض ومناقشة الفرضية الثانية	90
3.1 - عرض ومناقشة الفرضية الثالثة	91
4.1 - عرض ومناقشة الفرضية الرابعة	92
5.1 - عرض ومناقشة الفرضية الخامسة	94
2 - تفسير نتائج فرضيات الدراسة	95
1.2 - تفسير نتائج الفرضية الأولى	95
2.2 - تفسير نتائج الفرضية الثانية	95
3.2 - تفسير نتائج الفرضية الثالثة	95
4.2 - تفسير نتائج الفرضية الرابعة	96
5.2 - تفسير نتائج الفرضية الخامسة	96
3 - الاستنتاج العام	97
خـــاتمـــــــة	99
اقتراحـــــــات و توصيـــات	100
قـــــائمة المصـــادر و المراجـــــع	102
قـــــائمة الملاحـــــــق	

فـهـــــــرس الجـــــــداول :

الرقم	الـمـــــوضـــــــــوع	رقم الصفحة
01	النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز	62
02	يوضح الفروق بين الطالب ذي التحصيل المرتفع والطالب ذي الانجاز المرتفع	66
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	72
04	مستويات الأوزان لسلم ليكرت لاستبيان مقياس الإدارة الصفية	73
05	معاملات ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمهارات الإدارة الصفية	74
06	معامل الثبات ألفا كرونباخ لمقياس الإدارة الصفية	75
07	مستويات الأوزان لسلم ليكرت لاستبان مقياس دافعة الانجاز	76
08	معاملات ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية لدافعية الانجاز	76
09	معامل الثبات ألفا كرونباخ للمقياس دافعية الانجاز	77
10	المجتمع الإحصائي للدراسة	79
11	توزيع أفراد العينة على المؤسسات الثانوية	80
12	توزيع عينة الدراسة حسب الجنس	80
13	توزيع عينة الدراسة حسب السن	81
14	توزيع عينة الدراسة حسب الاقدمية	81
15	مستويات الأوزان لسلم ليكرت لاستبيان مقياس الإدارة الصفية	82
16	مستويات الأوزان لسلم ليكرت لاستبان مقياس دافعة الانجاز	82
17	المقاييس الإحصائية لدرجات المقياس مهارات الإدارة الصفية	84
18	المقاييس الإحصائية لدرجات المقياس دافعية الانجاز	85
19	يوضح الارتباط بين مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز لدى الأساتذة	89
20	دلالة الفروق في الدرجة الكلية مهارات الإدارة الصفية حسب متغير الجنس	91
21	دلالة الفرق في الدرجة الكلية لدافعية الانجاز حسب متغير الجنس	92
22	اختبار الفروق في الدرجة الكلية للمهارات الإدارة الصفية وفق متغير الاقدمية	93
23	اختبار الفروق في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز وفق متغير الاقدمية	94

فـهـــــرس الأشـكـــــال :

الرقم	الـمـــــــوضـــــــــوع	رقم الصفحة
01	مكونات الدافعية للانجاز لدى جيلفورد	52
02	مكونات الدافعية للانجاز حسب ميتشل	53
03	التدرج الهرمي حسب نظرية ماسلو	57
04	توزيع الدرجات على المنحنى ألاعتدالي لمقياس مهارات الإدارة الصفية	85
05	توزيع الدرجات على المنحنى ألاعتدالي لمقياس دافعية الانجاز	86
06	مخطط انتشار الدرجات	90

مـــقـــدمـــــــــة

يعد موضوع الإدارة الصفية من أهم المواضيع في علم النفس المدرسي ، نظرا لأهميته و دوره البارز في تنظيم تطوير المنظومة التربوية و كذا مساعدة التلميذ في الوصول إلى مستوى عال من التفكير و المعرفة حيث يسعى المعلم إلى توفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الايجابية بينه وبين تلاميذه و أيضا بين التلاميذ أنفسهم داخل و خارج غرفة الصف من أجل تسهيل العملية التربوية .

وتعد الإدارة الصفية القاعدة الرئيسية التي تنطلق منها عملية إصلاح العملية التعليمية ، فالمعلم مهما كان متمكنا من المادة العلمية ، فإنه إذا لم يمتلك مهارات إدارة الصف ويهيئ لنفسه البيئة الصفية المناسبة لن يستطيع تأدية المهام الملقاة على عاتقه على أكمل وجه .

فالإدارة الصفية تعتبر أحد المحاور المهمة التي تجعل المدرس وسيطا فعالا في رفع كفاية تعلم التلاميذ ، وتهيئة أوساط مناخية تجعل من التلاميذ يستخدمون أقصى ما لديهم من أجل التعلم والتقدم العلمي، فهي تتجسد في أسلوب معاملة المدرس لتلاميذه داخل الصف عبر عدة مثيرات من أجل إثارة الدافعية للإنجاز لديهم .

حيث تعتبر دافعية الإنجاز من العوامل المهمة في عملية التعلم والتعليم والتي تعتبر شرطا أساسيا تتوقف عليه الأهداف التعليمية في عدة مجالات سواء تحصيل للمعلومات أو المعارف أو تكوين اتجاهات وقيم أو في تكوين المهارات التي تتأثر وتخضع لعوامل التدريب وممارستها ، فالدافعية للإنجاز تعتبر حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل لتحقيق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الفرد و يسعى إليه .

و من هذا المنطلق قررنا أن نتطرق إلى دراستنا تحت عنوان " مهارات الإدارة الصفية و علاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي " وقد اشتملت الدراسة على جانبين الأول نظري و الجانب الثاني ميداني . احتوى الجانب النظري على ثلاث فصول ، الفصل الأول كان عبارة عن جانب تمهيدي للدراسة تطرقنا فيه إلى صياغة إشكالية الدراسة و فرضياتها و كذا أهميته الدراسة و أهدافها و بعض المفاهيم الإجرائية ، بالإضافة إلى مجموعة من الدراسات السابقة .

أما الفصل الثاني فتضمن الإدارة الصفية و تناولنا فيه مفهوم الإدارة الصفية و عناصرها و أنماطها و خصائصها و أهدافها و أهميتها و مهاراتها و مهامها و مشكلاتها بالإضافة إلى أساليب معالجة مشكلاتها .

و الفصل الثالث تضمن الدافعية للانجاز تناولنا فيه تعريف الدافعية للانجاز و نشأتها و أهميتها و أنواعها و وظائفها و مكوناتها و مظاهرها و نظرياتها بالإضافة إلى التطبيقات التربوية للدافعية للانجاز .

ومن ثم جاء الجانب الميداني الذي احتوى على فصلين . الأول كان عبارة عن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية اشتمل على الدراسة الاستطلاعية و الدراسة الأساسية تطرقنا فيه إلى تعريف بالمنهج المستخدم في الدراسة ووصف عينة الدراسة و مجموع الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحديد النتائج . أما الفصل الثاني اشتمل على عرض و مناقشة النتائج ، احتوى هذا الفصل على عرض و مناقشة نتائج فرضيات الدراسة و تفسير نتائج الفرضيات و في الأخير توصلنا إلى استنتاج عام و طرح بعض الاقتراحات و التوصيات.

الفصل الأول

الإطار العـــام لدراســة

* إشكـــاليـــة الدراســـة
* فرضيـــات الدراســـة
* أهمـيـــة الدراســـة
* أهـــداف الدراســـة
* التـعريفـات الإجرائية لمفاهيم الدراســة
* دراســـات ســابقـــة

1 / إشكـــاليـــــــــة الدراســـة :

تمتد مجالات العلوم التربوية إلى موضوعات واسعة تبدأ في تعديل السلوك الإنساني كالتعليم , حيث يجمع الباحثون والمختصون أن تعتمد المتغيرات في فاعلية النظم التربوية وإمكانية تحقيق أهدافها, إلا أن علماء التربية يجمعون أن للمعلم دور بالغ الأهمية في تطوير العملية التربوية, كما تعتبر المدرسة مؤسسة تعليمية تربوية اجتماعية تؤثر بإشعاعها ومعارفها, وتتأثر بما حولها من مقومات ونظم وعادات ومعتقدات وبمقتضى هذا الدور الذي تلعبه في حياة الفرد, وفي حياة المجتمع وجب خروجها من عزلتها وعزمها على التعامل مع المجتمع, فتسلم الطفل أو التلميذ مادة خام وتصوغه صياغة ملائمة وتعده من جديد للمجتمع شخصية مكونة وفردا متوازنا ومواطنا يسعد الأسرة ويدعم المجتمع ويشرف الوطن . **(بوقطاية ، 2002 ، ص 46)**

فيعد قطاع التربية كغيره من القطاعات الأخرى يعاني عدة مشاكل منها إدارة الصف التي تعد هي أساس التحصيل الدراسي فكل ما كانت إدارة صف ممتازة زادت في تحصيل التلميذ وفي حبه للتعليم والدراسة والابتعاد عن التسرب والهروب من المدرسة و الغياب .

فالتعليم هو العملية التي يتم من خلالها نقل الخبرة والمعلومات والمهارات إلى التلاميذ والتعليم الفعال هو الذي يخطط إلى الوصول إلى أهداف تربوية سليمة مشتقة من حاجات التلاميذ

ويرى نبهان 2008 أن الإدارة الصفية هي عبارة عن مجموعة من الممارسات المنهجية و اللامنهجية التي تؤديها المدرسة أثناء تواجد المعلم داخل غرفة الصف وهي علم له أسسه وقواعده ، في الوقت ذاته هي فن يطبقه المعلم . **(عدس ، 1990 ، ص 37)**

وهذا ما جاء في دراسة ممدوح سليمان وعباس أديبي 1990 وهدفت الدراسة إلى تحديد بعض المتطلبات لنجاح المدرس في إدارة الصف الدراسي وأظهرت الدراسة مواصفات تحتوي على 45 جانب ينبغي على المدرس الإلمام بها حتى يتمكن من إدارة الصف بطريقة جيدة . **(أحمد إبراهيم ، 2003 ، ص 116)**

و باعتبار الإدارة الصفية عامل مؤثر في فعالية التعلم و التعليم وجب على المدرسين أن يتقنوها و يتحكمون فيها و التي هي جملة من الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث عملية التعلم في ضوء الأهداف

التعليمية . فالتفاعلات التي تشهدها غرفة الصف و المتمثلة في ممارسات المعلم و استجابات التلاميذ تتجاوز البرنامج المرسوم في المنهاج من حيث أثرها في تطوير شخصيات التلاميذ العقلية و الانفعالية و النفسية و الحركية . و تلك الخبرات هي المسئولة عن اغلب السلوكيات التي يكتسبها المتعلم . و هنا يبرز الدور المهم للمعلم و الذي لم يقتصر على نقل المعارف فحسب بل أصبح وسطا فعالا في رفع كفاية تعلم التلاميذ إضافة إلى الدور الإرشادي و التوجيهي المنظم للعملية التعليمية . **(أبو جادو محمد صالح ، 2006 ، ص 359)**

أما بالنسبة للدافعية للانجاز فيـــرى أتكنســـون أن الدافعية للانجاز هـــي اســـتعداد ثابـــت نســـبيا فـــي الشخصية ، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق نجاح أو بلوغ هدف معين .يترتب عليه درجـة معينة مـن الإشباع ، وذلك فـي المواقـف التي تتضمن تقيـيم الأداء فـي ضـوء مسـتوى معـين للامتيـاز، و هي منظومـــة متعـــددة الأبعـــاد تعمـــل علـــى إثـــارة الجهد المـــرتبط بالعمـــل و الانجـــاز .وتحـــدد طبيعتـــه ووجهتـــه و شدته ، ومدته بهـدف الانجـاز المميـز للأهداف .ومـن أهـم أبعـاد هـذه المنظومـة المثابرة فـي كـل مـن بـذل الجهد و تحمل الصعاب، و تقدير أهمية الوقت و الطموح لمستوى أعلى من الأداء والتوجـه المستمر نحـو المستقبل و الاهتمام بالتميز في الأداء و الميل للمنافسة . **(عبد الحميد ، 2003 ، ص 3-4)**

فالدافعية للإنجاز من أهم الدوافع الخاصة بالإنسان والذي يسعى من خلاله إلى تحقيق التمييز والتفوق .

يرى ماكيلاند أن دافعية الإنجاز هي نظام شبكي من العلاقات المعرفية الانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من أجل بلوغ مستوى الإنجاز. **(عوضي بن أحمد ، 2007 ، ص 87)**

انطلاقا من أهمية الإدارة الصفية و الدافعية للانجاز و ضرورتهما في العملية التعليمية من أجل زيادة التحصيل الدراسي للتلميذ و كذا أثرهما على سلوكه داخل الصف . ارتأينا لضرورة البحث في العلاقة بين الإدارة الصفية و الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي . و عليه قمنا بطرح الإشكال التالي :

هـــل هنـــاك علاقـــة بين الإدارة الصفية و الدافعيـــة للإنجاز لدى عينة من أساتذة التعليم الثانوي ؟

و تتفرع عن الإشكالية العامة تساؤلات فرعيه هي :

أ - هـــل تـــوجد علاقـــة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الإدارة الصفية والدافعية للإنجاز ؟

ب هـــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم للإدارة الصفية بالنسبة

لمتغير الجنس ؟

ج - هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم للدافعية للإنجاز بالنسبة لمتغير الجنس ؟

د - هــل هناك تأثير ذو دلالة إحصائية بين خصائص عينة الدراسة (الخبرة) في تصورهم للإدارة الصفية و الدافعية للانجاز ؟

2 / فرضيـــــات الدراســـــة :

نسعى في هذه الدراسة للتحقق من صحة هذه الفرضيات أو عدمها .

الفرضيـــة العامـــة :

تــوجد علاقة بين الإدارة الصفية و الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي .

الفرضيـــات الفرعيـــة :

أ - توجد علاقــة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين الإدارة الصفية والدافعية للإنجاز .

ب - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم للإدارة الصفية بالنسبة لمتغير الجنس .

ج - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم للدافعية للإنجاز بالنسبة لمتغير الجنس .

د – هناك تأثير ذو دلالة إحصائية بين خصائص عينة الدراسة (الخبرة) في تصورهم للإدارة الصفية

هـ - هناك تأثير ذو دلالة إحصائية بين خصائص عينة الدراسة (الخبرة) في تصورهم لدافعية الانجاز

3 / أهميـــــة الدراســـــة :

تكمــن أهميـــــة هذه الدراســـة في :

- التعريـــــف بالعلاقـــة بين الدارة الصفية و الدافعيـــة للإنجاز .
- تسليط الضوء على دافعية الإنجاز لدورها الفعال في نجاح المعلم وتفوق طلبته في مستواهم الدراسي .
- التعـرف على رأي الأساتذة في ما إذا كانت لديهم المهارات و الخبرات اللازمة التي تجعلهم يتحكمون في الصف وضبط نظامه من خلال ممارسة مهارات الإدارة الصفية .
- معرفـــة أسلوب الأستاذ داخل الصف و امتلاكه دافعية للانجــاز تدفعه لتحقيق التميــز و كذا تحقيق

أهداف العملية التعليمية .

- هذه الدارسة تعتبر فرصة لتعريف التلاميذ والأساتذة بمدى أهمية الإدارة الصفية و الدافعية للإنجاز .
- إثراء البحث العلمي و المكتبة الجامعية حتى يصبح الموضوع كمرجع بسيط للطلبة.

4 /أهـــــــــــداف الدراســـــــــة :

- إبراز مفهوم الإدارة الصفية و الدافعية للإنجاز .
- التعرف على العلاقة بين الإدارة الصفية و الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي .
- التعرف على السمة المميزة للإدارة الصفية وانعكاساتها على الدافعية للانجاز .
- التعرف على الدور الذي تلعبه الإدارة الصفية في الرفع من مستوى الدافعية للإنجـــاز .
- معرفة ما إذا كان هناك فرق بين الذكور و الإناث في تصورهم للإدارة الصفية .
- معرفة ما إذا كان هناك فرق بين الذكور و الإناث في دافعتهم للإنجاز .
- الكشف عن كيفية إدارة المدرس للفصل و أثر ذلك على التحصيل الدراسي .

5 / التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

الإدارة :

هي عملية تحقيق أهداف معينة بالاستخدام الأمثل للموارد المتاحة . وفق عملية تخطيط و تنظيم و تنسيق بغية الوصول لأفضل النتائج .

الإدارة الصفية :

تعد الإدارة الصفية فناً وعلماً, فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المدرس وأسلوبه في التعامل مع الطلاب داخل الفصل وخارجه وتعد إدارة الصف علما قائم بذاته بقوانينه و إجراءاته .

الدافعيـــة :

يستخدم مفهوم الدافع لوصف ما يحث الفرد أو يحفزه و يوجه نشاطه ، فالدافعية تجمع بين وظيفتي استثارة سلوك الفرد و توجيهه .

الدافعية للإنجاز :

هي عملية يتم بواسطتها توجيه السلوك بغية تحقيق أهداف معينة ، و المعبر عنه بالنتيجة التي يتحصل عليها المفحوص في مقياس الدافعية . و يقصد بها الإقبال على العمل و الطموح و المثابرة .

المعلم :

هو الشخص الموظف من قبل السلطات الرسمية و يتم تكليفه بتدريس التلاميذ داخل المؤسسة التربوية وفق منهاج تربوي محدد تضعه وزارة التربية و التعليم .

المرحلة الثانوية : هي آخر مرحلة ما قبل الجامعة من خلالها يتم تحديد مصير التلميذ في اختيار التخصص المناسب لقدراته التي يتم بعدها تحديد المهنة التي يريدها .

الخبرة :

هي المعرفة ببواطن الأمور و هي قدرة الملاحظة بشكل فطري و يمكن اكتساب الخبرة في أي مجال من خلال الممارسة أو المشاركة في نشاطات أو عمل معين. و كلما تكرر هذا العمل يزيد تعميق هذه الخبرة و اكتسابها عفوية أكبر.

6 / دراســـــــــات سابقـــــــــة :

بعد اطلاعنا على مجموعة من دراسات سابقة لاحظنا أن جلها لم تتناول كلا المتغيرين معا الإدارة الصفية و علاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي بل وجدت مرتبطة بمتغيرات أخرى ولهذا حاولنا اختيار مجموعة من دراسات المشابهة لتساعدنا في دراستنا .

أولا : دراسات التي تناولت الإدارة الصفية :

دراسة أحمد إسماعيل حجي سنة 1999 :

بعنوان " إدارة الفصل " و قد هدفت هذه الدراسة التعرف على المنظومة الفرعية لإدارة الصف من حيث مدخلاتها ومخرجاتها، واقترحت الدراسة الابتعاد عن العقاب، وإذا استخدم لابد وأن يتناسب مع سلوك التلميذ الشائن، وإن الاتصال غير اللفظي ذو أهمية للمعلم في إدارة الفصل، وأن تعويد التلاميذ على اتخاذ قرار بالأسلوب العلمي شيء هام في الإدارة الصفية ، وان المناخ التنظيمي أو جو الفصل الذي تشيع فيه القيم الثقافية المقبولة الأفضل في الإدارة ،وأن الإنسانية وتحقيق رغبات ومطالب التلاميذ هي أساس التعامل داخل الفصل، وأن

ربط المدرسة بآباء التلاميذ هي صيحة الغرب في التقدم التعليمي .

دراسة عدنان علي الجميلي و وداد مهدي الجبوري سنة 2009 :

بعنوان " بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية "

هدفت الدراسة إلى التعرف على مجموع المتغيرات المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية و هي الأنظمة و القواعد و معززات التدريس ، البيئة الملائمة ، الدافعية للتدريس و المشكلات الصفية .

كشفت الدراسة على أن هناك فروق دالة معنويا وفقا لمتغيرات (الجنس ، التخصص ، نوع المدرسة) في السيطرة على المتغيرات المؤثرة في الإدارة الصفية و اختيرت عينة عشوائية 280 مدرسا من أصل 1612 مدرس من واقع 39 مدرسة ثانوية بمحافظة القادسية ، و توصلت الدراسة إلى أن مجال معززات التدريس احتل المرتبة الأولى بينما احتلت المشكلات الصفية المرتبة الأخيرة كما دلت النتائج بأنه توجد فروق دالة إحصائيا لصالح الإناث و لنوع المدرسة ز لا توجد فروق بالنسبة لمتغير التخصص.

دراسة كمال يونس المخامرة سنة 2012 :

هدفت الدراسة للتعرف على مشكلات الإدارة الصفية من وجهة نظر المعلمين وبيان مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف متغيرات : الجنس , المؤهل العلمي , سنوات الخبرة , وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي , وطور استبيان لجمع البيانات , وتكونت عينة الدراسة من 93 معلم ومعلمة اختيرت بطريقة عشوائية

وأظهرت النتائج أن :

ـ أسباب مشكلات الإدارة الصفية جاء بدرجة متوسطة

ـ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس , المؤهل العلمي , سنوات الخبرة.

دراسة أحمد لغريب سنة 1999 :

بعنوان " مشكلات إدارة القسم واستراتيجيات التعديل المستعلمة إزائها "

وهي دراسة ميدانية قدمت لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية ، و هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات

التي تواجه معلم الطور الثالث أساسي أثناء أداء مهمته التعليمية، وكذا أهم الاستراتيجيات المستعملة إزائها و خلصت الدراسة إلى أن استراتيجيات التعامل المتبعة غير مقبولة، حيث أن أداء الأساتذة شمل فقط دورهم في تلقين المعرفة ، ويعفون أنفسهم من الاستراتيجيات الخاصة بالجانب النفسي والوجداني الذي يقدم خدمة للتلميذ. ولاحظ صاحب الدراسة حضور مكثف للاستراتيجيات التقليدية التي تملى على المعنيين بأمر العمل على إعادة تأهيل الأساتذة وتحسين تكوينهم البيداغوجي .

دراسة مخلوف بلحسين سنة 2007 :

بحث قدم لنيل شهادة دكتوراه دولة في تخصص علم الاجتماع التربوي بجامعة الجزائر. أجريت الدراسة ببعض ثانويات منطقة الجزائر- البليدة- مليانة، وأهم أهدافها محاولة فهم العلاقة الثنائية التي تنشأ ما بين الأستاذ والتلميذ في الموقف التربوي البيداغوجي ومعرفة أهم العوامل المؤثرة في هذه العلاقة ، وكذا البحث عن الآليات التي تجعل الجو الصفي مريحا للأستاذ والتلاميذ حتى تتم العملية التربوية في أحسن الظروف .

وبينت نتائج هذه الدراسة مدى تعقد العلاقة التربوية التي تنشأ بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم الدراسي ، وأن الخبرة المهنية للأستاذ لا تؤدي بالضرورة إلى التحكم في صفه وقيادته بطريقة جيدة . كما أظهرت الدراسة عدم جدوى الممارسة القديمة في المواقف التربوية الجديدة مع جيل تغيرت ظروفه الاجتماعية والنفسية و ميولاته واهتماماته .

دراسة العشيشي أمال سنة 2012 :

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات السلوكية للطلبة بالأقسام النهائية وكيفية إدارتها والاستراتيجيات الكفيلة لمواجهتها , كذلك لفت انتباه الأساتذة إلى القوانين الضابطة للإدارة الصفية , و اعتمدت الباحثة في عينة قصديه بلغ عددها 116 أستاذ , واتبعت المنهج الوصفي واستخدمت في جمع المعلومات الأدوات التالية :

الملاحظة , المقابلة , الاستمارة التي ضمنت أربعة محاور أساسية والمتمثلة في : مشكلات خاصة بالانضباط الصفي و مشكلات خاصة بالدافعية لدى التلاميذ , مشكلات خاصة بالتخطيط الدراسي , ومشكلات خاصة بالمناخ الصفي وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

أ ـ أن الإدارة الصفية لم تعد تقتصر على الممارسات المتسمة بالجمود والتسلط ونقل المعرفة العلمية بل أصبح

دور المعلم واسعا مما زاد من مسؤولياته وواجباته ونتج عن ذلك مواجهته مشكلات مختلفة وعديدة خاصة بالأقسام النهائية .

ب ـ وما يمكن استنتاجه هو أن المحاور الكبرى للمشكلات الصفية للسنوات النهائية تتمثل في :

- سوء انضباط واضح لغرفة الصف .
- نقص ملحوظ لدافعية التعلم لدى عدد كبير من التلاميذ .
- عدم ملائمة المناخ السائد للإدارة الصفية الفعالة .
- تأثر عملية التخطيط الدراسي بعوامل مختلفة مما يؤدي إلى عرقلة الإدارة الصفية .

دراسة ماكسويل 1987 :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط السلوك المعطل في المدارس الثانوية في إقليم يدم و جالوني في الريف الاسكتلندي حيث تكونت العينة من معلمي ست مدارس ثانوية تم اختيار هذه المدارس بطريقة قصديه كونها تقع في أقاليم ريفية , وتم توزيع استبيان على جميع المعلمين تكون هذا الاستبيان من 63 فقرة موزعة على ثلاث أبعاد حيث يقيس البعد الأول أراء المعلمين حول القضايا المتعلقة بالسلوك المعطل والبعد الثاني الأسباب المفترضة من المعلمين للسلوك المعطل, والبعد الثالث سؤال المعلمين عن تحديد استراتيجيات التدخل التي من الممكن أن تكون فاعلة في تخفيض السلوك المعطل وقد جاءت نتائجها على النحو التالي :

إن المعلمين رتبوا الأسباب المقترحة وفق الترتيب التالي في ضوء إسهامها في ظهور السلوك المعطل ،عدم وجود انضباط في حياة الطفل والأسرة ، الاضطراب في الحياة الأسرية ,قلة التوجيه والإرشاد في المدرسة, ضعف الإدارة الصفية، عدم قدرة الطفل على إدراك النتائج المترتبة في السلوك المرغوب, الخصائص والسمات الشخصية للطالب, عدم موائمة المنهاج,ضعف نظام الانضباط في المدرسة يعرض الطفل للعنف ,نقص الدعم والتشجيع المقدم للأطفال ،شعور الطلبة بالإحباط ، ضعف الروح المعنوية .

دراسة كارولين Carolyn Meverston سنة 1995 :

بعنوان " إدارة و تنظيم برنامج صفي "

هدفت الدراسة إلى إظهار فاعلية برنامج يدار وينظم داخل الفصل لمساعدة المدرسين في المستويات من 1 الى 9 وأعضاء هيئة التدريس بالمدارس، وأيضا المتدربون من المجال، وركز البرنامج على ثلاث أمور هي: التخطيط، التجهيزات، والمهارات، و إعداد ورشة عمل غطت المشاكل الصفية، واهتم البرنامج بوضع القواعد الصفية وتهذيب سلوك التلاميذ ، و إدارة أعمالهم، وتحفيزهم إلى ما شابه ذلك، واقترحت الدراسة ضرورة تطبيق البرنامج الفعال .

ثانيا : دراسات التي تناولت الدافعية للانجـــــاز

دراسة محمد محمود بن يونس سنة 2005 :

بعنوان " دافعية الانجاز و علاقتها بكل من القلق الشخصي وأنماط السلوك لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية "

أجريت الدراسة على عينة تتكون من 116 طالب و طالبة : 87 إناث و 29 ذكور

استخدم الباحث من خلال دراسته المقاييس التالية :

- مقياس ينموف لقياس دافعية الانجاز.
- قائمة سبيلبيرغر و زملائه لقياس القلق الشخصي .
- مقياس الفسفورس لقياس أنماط السلوك.

و أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين الدافعة للانجاز و القلق الشخصي و أنماط السلوك .

دراسة شواشرة عاطف حسن سنة 2007 :

بعنوان " فعالية برنامج الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز "

هدفت دراسته لمعرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي ،و قد استعمل الباحث منهج دراسة حالة ، و أجرى دراسته على عينة اقتصرت على طالب واحد تم اختياره في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي 2006/2005 .

و قد استخدم الباحث مقياس دافعية الانجاز للريماوي ، اختبار القدرة على حل المشكلات و اختبار سرعة التفكير ، اختبارات تحصيلية تكوينية و برنامج الإرشاد التربوي المصمم من قبل الباحث . و قد توصلت دراسته إلى :

- أن الطالب يعاني من تدني دافعية الانجاز و التحصيل الدراسي و يفتقر إلى مفهوم واضح حول الذات .

- أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فعالا في استثارة دافعية الطالب و رفع تحصيله الأكاديمي .

دراسة نوي جمعي و صاهد فتيحة سنة 2010 :

بعنوان " الضغط المهني و علاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي " هدفت الدارسة إلى الفهم الدقيق للضغط المهني و معرفة مدى تواجد هذه الظاهرة عند الأساتذة و تعين درجاتها عليهم و معرفة تأثيراته الخارجية ، و معرفة نوع الأثر على دافعية الإنجاز و قد توصلت الدارسة إلى النتائج التالية :

توجد علاقة إرتباطية سلبية بين الضغط المهني و دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي

دراسة صرداوي نزيم سنة 2011 :

بعنوان " دافعية الإنجاز وتقدير الذات وعلاقتهما بتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي "

وهدفت إلى فحص العلاقة بين كل من دافعية الإنجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي والفروق بين الجنسين في دافع انجاز وتقدير الذات لدى عينة بلغت 300 تلميذ من تلاميذ التعليم الثانوي بالجزائر الوسطى ، المقسمة إلى قسمين الأول يشمل 142 متفوقا و متفوقة و 158 متأخرا ومتأخرة وتم الاعتماد في ذلك على مقياس الدافعية للإنجاز للأطفال والمراهقين الخاص بهيرمانز ومقياس تقدير الذات لعبد الرحمان صالح الأزرق. أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة موجبة دالة بين دافعية الانجاز وتقدير الذات والتحصيل الدراسي كما توصلت إلى أن هناك فروقا دالة بين دافعية الانجاز وتقدير الذات بين المتفوقين والمتأخرين دراسيا وعدم وجود فروق بين الجنسين في دافعية الانجاز و تقدير الذات .

دراسة قدوري خليفة سنة 2011 :

بعنوان " الرضا عن التوجيه الدراسي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي "

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الرضا عن التوجيه الدراسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي بثانويتي هواري بومدين وغربي بشير بحاسي خليفة ولاية الوادي ، فبلغ مجتمع الدراسة 335 تلميذ و تلميذة اختير منهم عينة عشوائية مكونة من 160 تلميذ باستخدام المنهج الوصفي ألارتباطي وقد استخدم الباحث استبيان

الرضا عن التوجيه الدراسي ومقياس الدافعية لإنجاز وكان أهم النتائج :

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا عن التوجيه الدراسي و الدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي

- توجد فروق في الرضا عن التوجيه الدراسي باختلاف التخصصات الدراسية .

دراسة لجــون أندروز سنة 1967 :

بعنوان " العلاقة بين دافعية الانجاز و البيئة الاجتماعية و الإدارية في المؤسسة "

تهدف هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين دافعية الانجاز والبيئة الاجتماعية و الإدارية في المؤسسة، ولقد تكونت عينة الدراسة من بعض الإداريين العاملين بـشركتين بالمكسيك الأولى :أمريكية حققت أعلى النتائج، في حين الثانية كانت مكسيكية شهدت تدهورا مستمرا رئيسيا يديرها بدكتاتورية وقد استعمل الباحث في دراسته اختبار تفهم الموضوع كأداة لجمع البيانات .

حيث توصل الباحث إلى ما يلي :

- تفوق الإداريين والرؤساء العاملون في الشركة التالية على نظائرهم في الشركة الأولى من حيث شدة الحاجة إلى القوة

- تفوق الإداريين العاملين في الشركة الأولى على نظائرهم في الشركة الثانية من حيث الدافعية للانجاز .

دراسة ماكليلاند و موراي Mcclland&Morray سنة 1983 :

حيث انطلقت هذه الدراسة من المتغير الثاني وهو الدافعية للانجاز وهو متغير تابع لدراستنا فقد حظي بالعديد من الأبحاث و الدراسات و أهمها دراسة ماكليلاند و التي انطلقت من دراسات أولى سنة 1983 و الذي اعتبر دافعية الانجاز من أهم الدوافع . حيث قام موراي بدراسته قصد معرفة أسباب شدة دافعية الانجاز بإعطاء مجموعات من الأفراد ، تعليمات مختلفة قبيل أن يشرعوا في كتابة قصصهم الخاصة بتفهم الموضوع وهو اختبار يعرف باسم التخيل ، خلال هذه الدراسة أخبرت مجموعة من الناس أن الذين يكون أدائهم جيد على اختبار التخيل يمكن أن يكونوا مديرين أو رجال أعمال ناجحين .

وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود أنواع معينة من التخيلات و الأفكار في قصص تفهم الموضوع ومن ثم فقد أصبحت هذه الأفكار والتخيلات الفارقة هي التعريف الإجرائي حسب موراي

لدافعيـــــة الانجـــــاز .

دراسة بن الصالح سمية و بكراوي نجاة سنة 2018 :

بعنوان " الدافعية للانجاز و علاقتها بإدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي "

هدفت الدراسة لتعرف على الدافعية للانجاز و علاقتها بالإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الثانوي ، و تكونت عينة الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي ، و بلغ عددهم 108 أستاذ للموسم الدراسي 2018/2017 بحيث تم اختيار العينة بطريقة عشوائية . و لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق استبيانين كأداة للدراسة ، الأول كان متعلق بالدافعية للانجاز و اشتمل على 32 فقرة في مجال واحد . و الثاني تعلق بالإدارة الصفية و اشتمل 31 فقرة موزعة على ثلاث مجالات (أنماط الإدارة الصفية ، خصائصها ، متطلباتها) و تم التحقق من صدق الاستبيانين و ثباتهما من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من 30 أستاذ وأستاذة ، و قام الباحثان باستخدام برنامج الرزم الإحصائية الاجتماعية spss20 لتحليل استجابات أفراد العينة .

و كانت النتائج كالأتي :

- وجود علاقة بين الدافعية للانجاز و الإدارة الصفية .
- وجود علاقة ارتباطيه بين الدافعية للانجاز و أبعاد الإدارة الصفية .
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تصورهم للدافعية للانجاز .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تصورهم للإدارة الصفية .
- ليس للسن و الأقدمية في العمل تأثير على تصور أفراد العينة لدافعية الانجاز والإدارة الصفية .

دراسة عابد مريم و بن عبدالله حبيبة سنة 2017 :

بعنوان " الادارة الصفية كما يدركها التلميذ و علاقتها بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الإدارة الصفية كما يدركها التلميذ والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لمختلف التخصصات علمي- أدبي وذلك بعدة ثانويات بولاية تيارت .

وشملت عينة الدراسة على 150 تلميذا وتلميذة من أجل الإجابة على تساؤلات الدراسة ، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي في جمع بيانات الدراسة ، استخدمت الباحثتان أداتين للدراسة الأولى تمثلت في استبيان الإدارة

الصفية من وجهة نظر التلميذ أما الأداة الثانية فتمثلت في استبيان الدافعية للإنجاز المعتمد من مقياس هيرمانز أما فيما يخص الخصائص السيكومترية فقد اعتمدتا على صدق المحكمين و الاتساق الداخلي ومعاملات ألفا كروباخ وبيرسون والتجزئة النصفية . و بعد تحليل وتفسير ومناقشة النتائج باستخدام برنامج Spss كانت النتيجة :

- توجد علاقة بين أبعاد الإدارة الصفية كما يدركها التلميذ و علاقتها بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي بجميع التخصصات .

الفصل الثاني :

الإدارة الصـــفيـــــة

* تمهيـــــد

* مفهـــوم الإدارة الصفيـــــة

* عناصـر الإدارة الصفيـــــة

* أنمـــاط الإدارة الصفيـــــة

* خصائص الإدارة الصفيـــة

* أهـداف الإدارة الصفيـــة

* أهميـة الإدارة الصفيـــة

* مهـارات الإدارة الصفيـــة

* مهـام الإدارة الصفيـــــة

* مشكـلات الإدارة الصفيـــة

* أسـاليب معالـجة مشكـلات الإدارة الصفيـــة

* خـلاصـــــة الفصـل

تمهيـــــد :

تعد إدارة الصف احد المهارات التي تحوز على اهتمام جميع المدرسين من اجل أن يتمكن المعلم من تحقيق أهدافه و ذلك من خلال ما يقوم به من إجراءات داخل غرفة الصف . و التعلم الصفي الذي يكون مضبوطا بالتفاعل الايجابي الذي يحدثه المعلم و طلابه ، و لكي يتم التفاعل لابد من توفر بيئة تعليمية مناسبة لتنفيذ هذه الأنشطة كإجراء أساسي في إدارة الصف بغية في الحصول على نتائج تعليمية أفضل في اقل جهد و وقت ممكن . و هذا ما نتناوله بالتفصيل عن إدارة الصف لما لها من أهمية ودور فعال في العملية التعليمية .

1 – مفهـوم الإدارة الصـفيـــة :

تعرف إدارة الصف بأنها الإجراءات و الأنشطة التي يقوم بها المعلم بهدف تنظيم الطلاب و الوقت و المواد التعليمية بهدف تفعيل عملية التدريس و حدوث عملية التعلم بمعنى أنها تشير إلى أي شي يقوم به المدرس لجعل الطلاب يحققون الانجاز و يكتسبون المعرفة و المهارة اللازمة للنجاح .**(صفاء ، 2007 ، ص 12)**

الإدارة الصفية : هي جميع الإجراءات و الخطوات اللازمة لبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم و التعلم . **(رمزي ، 2003 ، ص 34)**

و هذه مجموعة من التعريفات للإدارة الصفية :

*** عرفها راندولف :**

يرى أن الإدارة الصفية هي مجموع الممارسات التربوية التي يستخدمها المعلم من اجل تشجيع المتعلمين على تطوير التعلم المستقل لديهم و تطبيق الرقابة الذاتية لذلك التعلم أي انها لم تعد تقتصر على مجرد اكتساب الكفايات الاجتماعية و مهارات التواصل و إنما هي العملية التي تنظم الفعاليات الصفية المختلفة .**(عامر ، ص 13)**

*** يعرفها مرعي و آخرون 1986 :**

بأنها العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال داخل غرفة الصف ،من خلال الأعمال التي يقوم بها المعلم لتوفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم في ضوء الأهداف التعليمية ،التي سبق وان حددها بوضوح لإحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين ،تتسق بثقافة المجتمع الذي ينتمون إليه من جهة ،وتطور إمكانياتهم إلى أقصى حد ممكن في جوانب شخصيتهم المتكاملة من جهة أخرى . **(أبو جادو ، 1998 ، ص 348)**

*** عدس 1990 :**

ويقول عدس 1990 إن الإدارة الصفية هي ما يقوم به المدرس داخل غرفة الصف من أعمال لفظية أو عملية من شانها أن تخلق جوا تربويا ومناخا ملائما يمكن المدرس والتلميذ معا من بلوغ الأهداف التربوية و بأنها مجموعة عمليات متداخلة بعضها مع بعض تتكامل فيما بينها ويقوم بها شخص معين أو أشخاص بشكل يساعد على بلوغ أهداف معينة مخطط لها ومحددة بشكل مسبق . **(عريبات ، 2007 ، ص 66)**

*** جابر عبد الحميد 1997 :**

هي مجموعة الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ و حذف الأنماط الغير مناسبة وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة و خلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل و المحافظة على الاستمرارية . **(محمود يوسف ، 2007 ، ص 53)**

2 – عناصر الإدارة الصفيــة :

1-2 / التخطيــط :

وهي أول المهام الإدارية للمعلم , حيث أن أي خلل في هذا الجانب ينعكس على مختلف جوانب العملية الإدارية , ويقوم المعلم بوضع العديد من الخطط أهمها :

- الخطة السنوية .
- الخطة الدراسية .
- الخطة الزمنية للمنهاج .

- الخطة العلاجية .
- خطط للمتفوقين .
- المشاركة في إعداد الخطة التطويرية .

2-2 / القيادة :

رغم تغير النظريات التربوية , إلا أن المدرس يبقى الرائد في العمل الصفي , لهذا يجب على المعلم أن يكون قادرا على تأدية دوره في إدارة الصف من خلال :

- خلق الدافعية للتعلم .
- مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ .
- مواجهة الملل والضجر .
- الانتباه لميل التلميذ لجذب الانتباه .
- مراعاة الفروق الفردية : من خلال مراعاة فئة ذوي الاحتياجات الخاصة كالموهوبين , وضعف التحصيل, والمتأخرين دراسيا ...إلخ , الذين هم بحاجة ماسة لاهتمام المعلم خاصة ذوي صعوبات التعلم

3-2 / التنظيـــم :

تعد عملية التنظيم مؤشر قوي على مدى فاعلية العملية التعليمية , وعلى المعلم أن يدير وقته بدقة وفاعلية, بحيث ينتقل بين مراحل الدرس بسهولة , ويهيأ لدرسه بسلاسة كتقديم اختبار قصير مثلا و في نفس الوقت يكون ممهدا للدرس الجديد , بالإضافة إلى تنظيم التفاعل الصفي وبالتالي يختصر الوقت لتحقيق أهدافه وقياسها وفي الوقت ذاته منظم في عرضه لوسائل الإيضاح الملائمة ويحافظ على سجلاته بطريقة مرتبة ومنظمة .

4-2 / التقويـــم :

يعتبر التقويم عملية استمرارية , وبذلك فهو مدخل لتعديل السلوك وتقوميه , وعلى المعلم أن يلم بالتقويم بأنواعه المختلفة كإعداد الاختبارات الشخصية و التحصيلية وتحليل نتائجها .

(عامر و آخرون ، 2009 ، ص 168)

3 – أنماط الإدارة الصفيـــة :

يمارس المعلمون أنماط مختلفة من الإدارة الصفية داخل غرفة الصف هي :

3 – 1 / النمط التسلطي :

إن من ابرز سمات هذا النمط هو أن التفاعل الذي يتم بين المدرس و طلابه يتسم بالقهر و الاستغلال السيئ لوظيفته و يتميز هذا النمط بالعديد من الممارسات السلوكية منها :

* الاستبداد بالرأي و عدم السماح للطلاب بالتعبير عن أرائهم .
* استخدام أساليب الفرض و الرغام و التهديد مع الطلبة .
* المعلم هو الذي يقرر ما يفعله الطلبة و مالا يفعلونه .
* لا يؤمن بأي تغيير في النمط التعليمي و يعتبر ذلك جزء من سلطته فالمعلم على وفق هذا النمط هو الآمر الناهي في كل شيء .
* ينعزل عن الطلبة و لا يحاول التعرف على مشكلاتهم . **(عبد اللطيف ، 2009 ، ص 28)**

3 – 2 / النمـط التقليدي :

يقوم هذا النمط على احترام التلاميذ للمعلم لأنه أكبر سنا من تلاميذه وإعطائهم القليل من الحرية دون مراعاة فرديتهم في المواقف . **(المنسي ، 1996 ، ص 15)**

وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط هي :

* رسمية العلاقة مع التلاميذ .
* استخدام العقاب الجماعي في معاجلة مشاكل التلاميذ .
* المحافظة على شكل وترتيب الصف .
* إنهاء الدرس عند انتهاء وقت الحصة .
* الالتزام بالكتاب المقرر وعدم تطبيق أية أنشطة في الدرس والتفصيل والتكرار في التعليم .
* الاقتصار على الصف في إعطاء الدروس .

3 – 3 / النمــط الديمقراطــي :

المدرس المتبع لهذا النمط في إدارته لصفه يلاحظ عليه بأنه يقوم بممارسات سلوكية معينة تعبر عن إتباعه لهذا النمط في التعامل مع التلاميذ ،إذ لا يكفي بالقول إن هذا المدرس ديمقراطي بل نحكم على ديمقراطيته من خلال مجموعة من الممارسات العملية التي يقوم بها داخل غرفة الصف. **(محمد حرب ، 2006 ، ص 34)**

وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط هي :

* معاملة التلاميذ بإنسانية وتفهم حاجاتهم .
* معاجلة مشاكل التلاميذ وفق الطرق النفسية الموجهة .
* تشجيع التلاميذ على التعبير عن آرائهم .
* تنويع أساليب التعامل مع التلاميذ .
* تنويع الأنشطة التدريسية .
* تشجيع التلاميذ على ضبط أنفسهم ذاتيا .**(حمدان ، 1999 ، ص 50-54)**
* أيضا إشراك التلاميذ في اتخاذ القرارات .
* احترام التلاميذ وتقدير مشاعرهم .

3 – 4 / النمــط التسامحي :

ينظر لإدارة الصف في هذا النمط على أنها عملية توفير أقصى قدر من الحرية للتلاميذ ،بحيث تتاح لهم الفرص لعمل كل ما يريدون، وان دور المدرس هو اتخاذ جميع الإجراءات التي من شانها زيادة حرية التلاميذ إلى أقصى حد ممكن . **(عفت مصطفى الطناوي , 2009 , ص 127)**

وأبرز سلوكيات المعلم في هذا النمط هي :

* السماح للتلاميذ بعمل ما يريدون .
* تجاهل سلوكيات التلاميذ السلبية .
* عدم التخطيط للتدريس .
* الاستمرار بإعطاء الدرس رغم الفوضى في الصف .
* تجنب التلاميذ ذوو النزاعات القيادية .

* إعطاء تعليمات متناقضة في وقت واحد .
* ليس لديه خطة ثابتة يسير عليها في الدرس .
* إهمال التوجيهات التي يعطيها للتلاميذ . **(حمدان , 1999 , ص 40 - 42)**

3 – 5 / النمـط التجاهلـــي :

يقع هذا النوع بين النمط ألتسامحي والنمط التسلطي ،حيث نجد المدرس في هذا النمط يدخل غرفة الصف ويبدأ في عملية التدريس دون أي تمهيد للدرس أو إثارة التلاميذ وتهيئتهم ،ويحاول الحفاظ على الانضباط الصفي في الوقت الذي لا يكترث فيه لمشكلات التلاميذ وحاجاتهم أو الصعوبات التي يواجهونها ،كما نجد المدرس في هذا النمط لا يحترم أراء التلاميذ ولا يأخذ بها ، وقد لا يهتم كذالك بأسباب ضعف التلاميذ أو تسربهم من الحصة

(عماد عبد الرحيـــم ، 2007 ، ص 29)

4 – خصائص الإدارة الصفية :

أكدت العديد من الدراسات التي أجريت بهدف تحديد خصائص الإدارة الصفية التي إذا ما توفرت في إدارة الصف فإنها تعد ناجحة و هي :

- ضبط سلوك المتعلمين .
- المناخ الصفي الذي يشجع على التعلم .
- تنظيم البيئة الفيزيقية للتعلم .
- توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها وتوجيهها .
- ملاحظة الطلبة و متابعة تقدمهم و تقويمهم من خلال كتابة التقارير المستمرة عنهم و حفظ ذلك في سجلات و ملفات خاصة .

و قد حدد أوزيل 1961 أربع خصائص أساسية للإدارة الصفية :

* الإدارة الصفية الجيدة تراعي التطبيع الاجتماعي لتعلم مستويات السلوك المقبولة .
* الإدارة الصفية الجيدة تراعي النضج السوي للشخصية بمعنى اكتساب خصائص الشخصية الناجحة مثل :

الاعتماد على النفس و التحكم الذاتي .

* المساهمة في إدخال مستويات و التزامات أخلاقية تتيح الفرصة لنمو الضمير .

* توفير الأمن الانفعالي . **(ماجد ، 2002 ، ص 54)**

5 – أهداف الإدارة الصفيـــة :

تسعى الإدارة الصفية الفعالة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية تستثمر الإمكانيات و المواد من اجل

تحقيقها فالمحافظة على النظام كهدف بحد ذاته هو هدف فارغ ، و إذا كان هدف الإدارة الصفية مجرد الحفاظ على صمت الطلبة و هدوئهم . فنجد أن هدف الإدارة الصفية يتمثل في :

- تحقيق نواتج التعلم المرغوب ، و الأهداف المحددة إلى الفهم و تحقيق الغاية في التحصيل الدراسي .
- تنظم الجهود المبذولة لتحقيق الكفاءة و التوازن و التكامل بين مكونات و عناصر الإدارة الصفية لإحداث التعلم النشط .
- تعزيز المسؤولية الفردية في الانضباط و الاحترام المتبادل بين المعلم و المتعلمين و إيجاد روح التعاون و ممارسة العمل الجماعي في الصف .

بالإضافة إلى أن هناك هدفان رئيسيان لا بد للمعلم السعي إلى تحقيقهما في بداية العام الدراسي و هما :

التعاون و التحصيل العالي و هما هدفان يجب على المعلم أن يضعهما ضمن توقعاته من اجل التعلم و أداء المهام بأعلى مستوى لقدراتهم و هناك مجموعة من الأهداف التربوية التي يجب على المعلم تحقيقها :

- تحقيق الكفاية في تحصيل أهداف التعليم من قبل التلاميذ .
- تحقيق الكفاية في استخدام عناصر الإدارة الصفية .
- الانجاز الأكاديمي ، و التنمية الاجتماعية و العمل ألتشاركي و تنمية الصفات الشخصية للتلاميذ .

(رافده حريري ، 2017 ، ص 23)

6 – أهمية الإدارة الصفيــة :

يمكن القول أن أهمية إدارة الصف تنبع من تشعب مداخلاتها و تنوعها و في ضوء المتغير للمعلم نجد انه أضحى مسئولا عن متغيرات مادية كثيرة بالإضافة إلى انه منظم و مسير للعملية التعليمية و مرشد و موجه و من هنا تتضح أهمية إدارة الصف والتي يمكن إجمالها في النقاط التالية :

* ينتج الصف ذو الإدارة الصفية الفعالة معدلا غالبا من الانهماك في العمل الصفي و معدلا منخفضا من الانحراف و الشذوذ عن الوقف التعليمي .

* توفر الإدارة الصفية قدرا من تنظيم المواد و الأدوات التعليمية و استعمالها و الانتقال من نشاط إلى آخر و توفير الوقت و المكان و الإجراءات المناسبة لتنفيذ المنهاج .

* تساعد على ضبط الصف وحفظ النظام و وضع الأنظمة و القوانين و تطبيقها .

* تسهم في تقليل اعتماد الطلبة على المدرس باتخاذ إجراءات مناسبة لاستخدام المواد التعليمية و الاستفادة من الوقت .

* تؤدي إلى ترتيبات واضحة و إلى سهولة فهم الإجراءات و التوجيه والإرشاد من قبل المدرس .

* تعزيز وسائط نقل المعرفة و غرس القيم و المهارات .

* تعزيز أنماط التفاعل الصفي و التواصل الايجابي بين المعلم و التلاميذ .

* تتيح للمعلم السيطرة على البيئة الصفية . **(محمد عوض ، 2006 ، ص 28)**

7 – مهارات الإدارة الصفية :

إن المدرس الجيد هو الذي يهتم بإدارة شؤون صفه من خلال ممارسة المهارات التدريسية التالية :

7-1 / المهارات المتعلقة بالمهمات الإدارية العادية في إدارة الصف :

هناك مجموعة من المهمات الإدارية العادية التي ينبغي على المدرس ممارستها والإشراف على إنجازها

وفق تنظيم يتفق عليه مع طلبته , ومن هذه المهمات : تفقد الحضور والغياب , توزيع الكتب والدفاتر , تأمين الوسائل والمواد التعليمية ,المحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد والإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته ... مثل هذه المهمات وإن بدت مهمات سهلة وبسيطة إلا أنها مهمة وأساسية , وإن إنجازها يضمن سير العملية التعليمية بسهولة ويسر ويوفر على المدرس والطلبة الكثير من المشكلات بالإضافة إلى توفير في الجهد والوقت في حال اعتماد المدرس لتنظيم واضح ومحدد ومتفق عليه بينه وبين طلبته لانجازها على أساس اعتماد مبدأ تفويض المسؤولية . **(الحلو و آخرون , 2011 , ص 93)**

2-7 / المهارات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي :

تمثل عملية التدريس عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المدرس وطلبته وبين الطلبة أنفسهم ونظرا لأهمية التفاعل الصفي في عملية التدريس والتي سبق وان تم الإشارة إليها سابقا , فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهما في مجالات الدراسة والبحث التربوي وأشارت نتائج الكثير من الدراسات على ضرورة إتقان المدرس مهارات التفاعل الصفي , والمدرس أو المطبق الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهماته التعليمية , يمكن القول بأن نشاطات المدرس في غرفة الصف هي نشاطات لفظية .

ويصنف "بيلاك" الأنماط الكلامية التي تدور في غرفة الصف بأنها نشاطات لفظية وكلام تعليمي وكلام يتعلق بالمحتوى وكلام ذي تأثير عاطفي , ويستعمل المدرس هذه الأنماط لإثارة اهتمام الطلبة للتعلم ولتوحيد سلوكهم وتوصيل المعلومات لهم . ويمكن القول أن التفاعل الصفي يتوقف على قدرة المدرس على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستعمال أنماط كلامية وخاصة تلك الأنماط الكلامية غير المباشرة ,لأنها تؤدي إلى تحقيق تواصل فعال بين المدرس والطلبة في الموقف التعليمي الصفي ومن أهم هذه الأنماط ما يلي :

* أن ينادي المدرس طلبته بأسمائهم .
* أن يستعمل المدرس الألفاظ التي تشعر الطلبة بالاحترام والتقدير مثل : من فضلك , تفضل , شكرا ...
* أن يتقبل المدرس آراء وأفكار مشاعر الطلبة بغض النظر عن كونها سلبية أم إيجابية .
* أن يكثر المدرس من استعمال أساليب التعزيز الايجابي الذي يشجع المشاركة الايجابية للطلبة .
* أن يستعمل النقد البناء في توجيه الطلبة , وينبغي أن يوجه المدرس النقد لطالب محدد وعليه أن لا يعم .
* أن يستعمل المدرس أسئلة واسعة وعريضة , وأن يقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحمل إجابة محدودة .
* أن يكثر الأسئلة التي تتطلب تفكيرا واستثارة للعمليات العقلية العليا .

* أن يعطي الطلبة الوقت الكافي للفهم, وأن يتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات الطلبة وأن يشجع الطلبة على طرح الأسئلة والاستفسار . **(جراءات و آخرون , 2008 , ص 123 , 127)**

3-7 / المهارات المتعلقة بإثارة الدافعية للمتعلم :

تؤكد معظم نتائج الدراسات و البحوث التربوية و النفسية أهمية إثارة الدافعية للمتعلم لدى الطلبة باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة في الموقف التعليمي الصفي . و من اجل زيادة دافعية الطلبة للمتعلم ينبغي على المدرس القيام باستشارة انتباه طلبته و المحافظة على استمرار هذا الانتباه و أن يقنع طلبته بالالتزام لتحقيق الأهداف التربوية , و أن يعمل المدرس و يعمل على استشارة الدافعية للمتعلم بالإضافة إلى استعمال أساليب الحفز الخارجي للطلبة الذين لا يحفزون للتعلم داخليا , و أهمية تنويع المدرس أساليب الثواب في عملية استشارة الدافعية و انتباه الطلبة في داخل الصف . **(العرنوسي و اخرون ، 2013 ، ص 51)**

4-7 / المهارات المتعلقة بكيفية التعامل مع الطلبة :

يعد الطالب محور العملية التربوية و هدفها و غايتها و من هذا المنطلق لا بد للمدروس من التعامل معه بمزيد من الحرص و المعرفة الجيدة بالخصائص النفسية و الجسمية للمرحلة العمرية للطالب , و لا بد للمدرس الأخذ بعدة أمور منها :

* احترام شخصية الطالب ووجهة نظره و عدم فرض آراء المدرس و قراراته على الطلبة
* احترام وقت الطالب و الحضور في الموعد المحدد للصف .
* البشاشة و المرح و المحبة و العرض المشوق للمادة .
* الاتزان و الصبر و البعد عن الانفعالية الزائدة و التهور في ردود أفعاله اتجاه الطلبة .
* العدالة في التعامل مع الطلبة و إعطائهم فرصا متساوية في الحوار و المناقشة .
* يحدد للطلبة الموضوعات التي سيقدمها لهم في الدروس القادمة .
* تمكن المدرس من المادة التي يدرسها و المهارات التي يؤديها بعيدا عن الارتباك و العشوائية في الطرح و تجنب السلوكيات المشتتة لانتباه الطلبة أثناء الشرح .

* تحري الدقة و العدل و الوضوح عند تصحيح أوراق الامتحانات يهتم بنجاحات طلبته و يعظم من شأنها و يصحح أخطائهم و يصوبها بطريقة أبوية . **(الحلو و آخرون , 2011 , ص 92)**

5-7 / المهارات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي :

الانضباط لا يعني جمود الطلبة و انعدام الفاعلية و النشاط داخل غرفة الصف , وذلك لان البعض من المدرسين أو المطبقين يفهمون الانضباط على أنه التزام الطلبة بالصمت والهدوء وعدم الحركة والاستجابة لتعليمات المدرس ولا شك أن الانضباط الذاتي في غرفة الصف على الرغم من أهميته وضرورته للحفاظ على استمرارية وفاعلية التدريس فإنه يعد هدفا يسعى المربون إلى مساعدة الطلبة على إكسابه ليصبحون قادرين على ضبط أنفسهم بأنفسهم , ومن مهارات تحقيق الانضباط الصفي الفعال : أن يعمل المدرس على توضيح أهداف الموقف التعليمي للطلبة , أن يحدد الأدوار التي يتحملها الطلبة في سبيل بلوغ الأهداف المرغوب فيها وأن يوزع مسؤوليات إدارة الصف على الطلبة جميعا , حيث يحرص على مشاركة الطلبة في تحمل المسؤوليات كلا حسب قدراته وإمكاناته , أن يتعرف على حاجيات الطلبة , أن يعمل على إثارة دهشة الطلبة واستطلاعهم وذلك من خلال أسئلة تخلق لديهم الدهشة وحب الاستطلاع , وأن يستعمل ما يمكن تسميته ب "أسلوب الاستثارة الصادمة " ويقصد بهذا الأسلوب وضع الطالب في موقف الحائر المتسائل , وذلك بأن يطرح المدرس سؤالا على طالبه يعطي استجابة أقوى من أسلوب إثارة الدهشة , أن يستعمل أساليب التعزيز الايجابية بأشكالها المختلفة , أن يلجأ إلى تقسيم الطلبة إلى مجموعات وفرق صغيرة وفق متطلبات الموقف التعليمي , أن يستعمل استراتيجيات تعليمية متنوعة , فيغير وينوع في أساليبه التدريسية ولا يعتمد أسلوبا أو نمطا محددا , أن يستعمل أساليب التفاعل الصفي التي تشجع الطلبة على المشاركة وان يغير وينوع في وسائل الاتصال والتفاعل سواء في الوسائل اللغوية أو غير اللغوية , وأن ينوع في الوسائل الحسية للإدراك فيما يختص بالسمع و اللمس والبصر , أن يعالج حالات الفوضى وانعدام النظام بسرعة وحزم , أن يخلق أجواء صفية تسودها الجدية والحماس واتجاهات العمل المنتج , أن يعمل على مساعدة الطلبة على اكتساب اتجاهات

أخلاقية مناسبة . **(جراءات و آخرون , 2008 , ص 131 . 134)**

8 – مهـام الإدارة الصفية :

8-1 / التخطيـط :

و هو أساس كل العمليات الإدارية و يعتمد عليه في نجاحها و هو يتضمن التخطيط و تحضير الدروس اليومية و تحديد الأنشطة و الحاجات و مهارات الطلاب .

8-2 / التنظيـم :

و هو يشمل تنظيم الطلاب للتعلم حيث يتم توزيع على مجموعات مع مراعاة المبادئ التي تحكم ذلك و تنظيم الغرفة الدراسية بكل ما تحويه من أثاث و وسائل و تجهيزات .

8-3 / التنسيـق :

فهو يتضمن وضع قواعد محددة لتنظيم السلوك و الروتين الصفي كترتيب ادوار الطلاب و انتقالهم من مكان لآخر و التنوع في الأنشطة .

8-4 / التوجيه و الانضباط :

و هي تتضمن التحكم في تنفيذ الخطط و الأحكام و الإجراءات الخاصة بالتعليم كما تتضمن أيضا توجيه السلوك الصفي الضعيف أو السلوك غير الايجابي

8-5 / التسجيل و التدوين :

و هي المهمة الأخيرة للإدارة الصفية و تضم في العادة بعض العمليات كتسجيل نتائج الاختبارات و تدوين الحضور و الغياب وتتم باستخدام الكشوف . **(مصطفى نمر ، 2009 ، ص 26)**

9 – مشكلات الإدارة الصفية :

يرتبط ظهور المشكلات الصفية بأنواعها المختلفة بمتغيرات متعددة ، يكون فيها المعلم الحجم الأكبر من المسؤولية عن ظهور المشكلات و تفاقمها في غياب النظام الصفي ، بحيث تعتبر الغرفة الصفية مكانا للشجار و التخريب و التعدي عن الأنظمة و القوانين ، مكانا تعزز فيه السلوكيات الخاطئة بعيدا عن التربية و التعليم .

(أحمد جميل عايش ، 2015 ، ص 295)

9 -1 /أسباب المشكلات الصفية :

هناك عدة أسباب للمشكلات الصفية ومن أهم هذه الأسباب ما يلي :

1.1.9 / الملل و الضجر :

يصاب التلميذ بالملل و الضجر عندما يشعر بالرتابة و الجمود في الأنشطة الصفية و يمكن أن يقوم المعلم بالإجراءات التالية لتخفيف من ظاهرة الملل و الضجر و من هذه الإجراءات :

- على المعلم إثارة تفكير التلاميذ و ذلك بعرض عليهم أنشطة تتحدى تفكيرهم بمستوى مقبول .
- على المعلم تحديد توقعاته في نجاح التلاميذ و ذلك بإثارة جو من التشويق في الصف .
- على المعلم أن يحدد استعداد التلاميذ و ذلك بمراعاة ما يقدمه من أنشطة و مواد تدريبية .

2.1.9 / الإحباط و التوتر :

هناك عدة أسباب تدعو لشعور التلاميذ بالإحباط و التوتر الصفي و تحولهم من تلاميذ منظمين إلى تلاميذ مشاكسين و من هذه الأسباب نذكر :

- طلب المعلم من التلاميذ أن يسلكوا بشكل طبيعي دون أن يحدد لهم معايير السلوك الطبيعي .
- سرعة سير المعلم في إعطائه للمواد التعليمية دون إعطائهم فترات راحة بين النشاط و الآخر .
- رتابة النشاطات التعليمية و صعوبتها .

3.1.9 / ميل التلاميذ إلى جذب الانتباه :

إن التلاميذ الذين لا يستطيعون النجاح يعملون نحو جذب انتباه المعلم و التلاميذ الآخرين عن طريق قيامهم

بسلوكيات مزعجة و سيئة و يمكن للمعلم أن يعالج هاته المشكلات بالإجراءات التالية :

- أن يكون المعلم عادلا في توزيع الانتباه .
- إثارة التنافس بين التلاميذ و نفسه .
- مراعاة المعلم لتحسين التلاميذ دراسيا و ذلك بتحديد السلوكيات المرغوبة لدى التلاميذ و أن يقوم بتشجيعها و جعلها بناءة . **(محمد حسن ، 2010 ، ص 58)**

2-9 / الصعوبات التي تواجه المعلمين و تعوق ممارستهم لكفايات الإدارة الصفية :

إن المعلم هو شخص حديث العهد بمهنة التعليم فهو بحاجة إلى أن يتعرف على رسالة المدرسة التي عين فيها و يطلع على سجل التلاميذ و أسماء المدرسين معه و التعرف على التخصصات و قوانين المدرسة و هناك العديد من الأمور التي يراها المدرس مصدرا للمشكلات و الصعوبات التي تعترض طريق مهنته و من المشاكل التي تواجهه هي : **(رافدة الحريري ، 2015 ، ص 195)**

- الزيادة في عدد التلاميذ في الصف بشكل لا يسمح التنقل بحرية .
- كثرة المهام و الواجبات المناطة بالمعلم و عدم توفر الوقت الملائم لأدائها .
- تساهل إدارات المدارس بشكل يحفز التلاميذ على إثارة المشاكل .
- قلة تعاون أولياء الأمور مع المعلمين و إدارة المدرسة. **(مصطفى عبد السميع ، 2005 ، ص 74)**

10 – أساليب معالجة مشكلات الإدارة الصفية :

1-10 / أساليب وقائية :

حيث أن أسهل المشكلات السلوكية التي يتعامل معها هي التي لا تحدث أولا و هي التي يمكن تجنبها و ذلك بوضع قواعد للنظام الصفي و صياغة تعليمات صفية و جعل الطلاب مندمجين بأعمال مفيدة و استخدام تقنيات مختلفة و يمكن التقليل من التعب و إعطاء فترة راحة قصيرة بين الأنشطة التعليمية و تفيد النشاطات و تحديد الأوقات المناسبة من اليوم الدراسي لإعطاء التعيينات الصعبة مثل أوقات الصباح حيث الطلاب مستعدين لذلك .

2-10 / مدح السلوك غير المنسجم مع السلوك السيئ :

يمدح الطلاب على السلوكيات المرغوبة لإيقاف السلوك الذي لا ينسجم مع سلوكيات الطالب الجيدة مثل مدح المعلم لطلاب الذين يجلسون في مقاعدهم أثناء الاستجابة لسؤال ما و يجيبون عندما يؤذن لهم .

3-10 / الانضباط الذاتي :

يكون من قبل المعلم على أن يكون المعلم قدوة في كل تصرفاته ..

4-10 / مدح الطلاب الآخرين :

حيث يقوم المعلم بمدح طلاب الصف مجتمعين ثم يقوم بمدح طالب ما لأدائه و ممارسة عمل ما .

(نضال عبد اللطيف برهم ، 2005 ، ص16)

خلاصـــــــة الفصــل

اتضح من خلال هذا الفصل انه من أجل التعلم الفعال داخل الصف لا بد أن تكون هنالك إدارة صفية جيدة نظرا لدورها الفعال و أهميتها البالغة في التسيير الجيد للتلاميذ داخل غرفة الصف . حيث أنها تعتبر العامل الأساسي في تفعيل الصف و توفير البيئة و الجو المناسب للتلميذ من أجل تحقيق رغباته و أهدافه .

الفصل الثالث :

الدافعية للانجاز

*** تمهيـــــــــد**

*** تعريــف الدافعية للانجــاز**

*** نشــأة الدافعية للانجــاز**

*** أهميــة الدافعية للانجــاز**

*** أنواع الدافعية للانجــاز**

*** وظـائـف الدافعية للانجــاز**

*** مكونــات الدافعية للانجـــاز**

*** مظــاهر الدافعية للانجــاز**

*** نظـريـات الدافعية للانجــاز**

*** التطبيقــات التربوية للدافعية للانجــاز**

*** خــلاصة الفصــل**

تمهيـــــد :

لقيت دافعية الانجاز اهتماما بالغ من طرف الباحثين فهي تعتبر نقطة انطلاق لحصد نتائج معينة، وتعتبر هذه الأخيرة حلا لكثير من المشكلات التربوية والتعليمية، فقد أجريت العديد من الدراسات لتعرف على العوامل المفسرة لبعض الحقائق المجربة في السلوك الإنساني ، إذ لا يمكن أن نتنبأ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا منبهات البيئة وحدها، بل لابد أن نعرف شيئا عن حالته الداخلية، كأن نعرف حاجاته، ميوله، وما يختلج في نفسه من رغبات وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف هذه العوامل النفسية ما يسمى بالدوافع.

يحاول البعض من الباحثين مثل " أتكنسون " التمييز بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية على أساس أن الدافع هو عبارة استعداد الفرد لبذل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين.

أما في حالة دخول هذا الاستعداد أول الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فإن ذلك يعني الدافعية باعتبارها عملية نشطة.

وعلى الرغم من ذلك فإنه لحد الآن لا يوجد ما يبرر مسألة الفصل بينهما وعليه فهما يعتبران شيئا واحد

1 - تعريف دافعية الانجاز :

يعتبر الدافع للانجاز احد الجوانب المهمة في نظام الدوافع الإنسانية حيث حظي بقدر كبير من الاهتمام من قبل العلماء و الباحثين باعتباره احد المعالم المميزة للدراسة و البحث في ديناميكية الشخصية و السلوك ومن ابرز العلماء الدراسة له هنري مواري الذي يعتبر أول من استخدم مصطلح الحاجة للانجاز وقد تم استبدال مصطلح الحاجة إلى مصطلح الدافع من طرف العالم ماكليلاند (1993) حيث لم يختلف معنى الدافع للانجاز لدى ماكليلاند عما يقصد مواري بمفهوم الحاجة و من هنا نتطرق إلى مفهوم دافعية الانجاز

تعريف مواري: وصف الحاجة للانجاز بالمكون المهم و الأساسي من مكونات الشخصية وأنها الرغبة أ و ميل الفرد للتغلب على العقاب وممارسة الفرد والكفاح أ و المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن.**(الفريجات، 2002 ،ص 59)**

يعرفه ماكليلاند : الدافع الانجاز هو استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعى الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق و بلوغ النجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء و ذلك في الموافق التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز

تعريف الكسون: أنها ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع و مدى احتماله نجاح الفرد و الباحث ذاته بما يمثله من مهمة بالنسبة له

تعريف الفراد ادار: بان الحاجة للانجاز هي دافع تعويض مستمد من خيرات الطفولة

تعريف الكتاني: هو سعي الفرد لتركيزه على الجهود والانتباه والمثابرة في القيام بالأعمال الصعبة والتغلب على العقبات بكفاءة في أسرع وقت وبأقل جهد وأفضل نتيجة و الرغبة مستمرة في النجاح لتحقيق مستوى طموح مرتفع والنضال والمناقشة من اجل بلوغ معايير الامتياز.**(حمادات،2004 ، ص 89)**

التعريف الإجرائي :

من خلال ما عرضنا سابقا لمفاهيم الدافعية للانجاز نستنتج أن الدافعية للانجاز هي تلك الرغبة في القيام بالعمل بشكل جيد و تحقيق النجاح فيه والتغلب على العقبات بكفاءة و ، شعور بأهمية الزمن و التخطيط

للمستقبل وهي أيضا ذلك الطموح الذي يدفع الفرد إلى المثابرة من اجل بذل الجهد من خلال سلوكات انجازاتها مهمة تدل على رغبته في العمل .

2 - نشأة دافعية الانجاز :

يرجع استخدام مصطلح الدافع للانجاز في علم النفس من الناحية التاريخية إلى " الفرد ادلر" الذي أشار إلى الحاجة للانجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة و "كورت لفين " الذي عرض المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح يحدها استخدام العالم الأمريكي " هنري مواري " مصطلح الحاجة للانجاز بشكل دقيق يوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية وذلك في دراسة بعنوان " استكشافات في الشخصية "

والتي تعرض فيها " مواري " لعدة حاجات نفسية من بينها حاجة الانجاز من " اثرابلفين " ويعود الفصل إلى " مواري " في البدء في تحديد مفهوم الدافع و إرساء القواعد التي يمكن أن تستخدم من قياسها
وقد أشار" مواري " إلى الحاجة في كثير من الأحيان أعطيت اسم إدارة القوى وافترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى وانتهل إلى حاجة التفوق كما مرت دراسة الدافعية للانجاز بعدد من الأطر ومن أمثالها التي قام بها كل من ماكليلاند واتكنسون، كلارك دلووبل(1953) لقياس الفروق الفردية في قوة الدافعية الانجاز وذلك باستخدام فنيات مقياس (TEMATIE APPECEPTION TEST (T.A.T الذي استخدمه مواري
وفي نفس الوقت كانت هناك محاولات لتحديد بدايات الدافعية الانجاز في أساليب تربية الطفل ، وما يرتبط بنمو الدافعية من عوامل اجتماعية وبعدها تركزت جهود الباحثين حول صياغة .نظرية الدافعية للانجاز حيث اتجه العديد منهم إلى تأصيل التنظير في هذا الميدان أما في الفترة الأخيرة ركز العمال على إجراء بعض التغيير في النظرية الأولية للدافعية وعلى البحث في
تأثيرات الاهتمامات الانجازين على نمو الاقتصادي مقومات المجتمع ألانجازي وعلى تغير مستوى الحاجات

الانجازية لدى الفرد.**(غباري، 2008 ، ص 80)**

3 - أهمية دافعية الإنجاز :

أمّا عن أهمية الدافعية فيؤكد نشواتي كما ذكر الزعبي (2005) على أن أهميتها تنبع من كونها من الوجهة التربوية هدفاً تربوياً في حد ذاتها، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها، وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية وعاطفية وحركية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، وتعتبر من الأهداف التربوية الهامة التي ينشدها أي نظام تربوي. كما تعتبر وسيلة يمكن استخدامها في سبيل

انجاز الأهداف التعليمية على نحو فعّال، وذلك من خلال اعتبارها أحد العوامل المحددة لقدرات الطالب على التحصيل، لارتباطها بميول الطالب فهي توجه انتباهه إلى بعض النشاطات دون الأخرى، وهي على علاقة بحاجاته، فتجعل من بعض المثيرات معززات تؤثر في سلوكه وتحثه على المثابرة والعمل بشكل نشط وفعّال ويتفق علماء النفس على أهمية دور الدافعية في تحريك وتوجيه السلوك الإنساني بصفة عامة، وفي التعلم والانجاز بصفة خاصة، فتؤثر الدوافع على عمليات الإدراك والانتباه والتخيل والتذكر والتفكير، فهي بدورها ترتبط بالتعلم والانجاز وتؤثر فيه وتتأثر به. **(جواد، 2010 ،ص25)**

4- أنواع الدافعية للانجاز :

تصنف إلى نوعين :

- **دافع الانجاز الذاتي :**

ينبع من داخل الفرد وذلك باعتماد على خبراته السابقة حيث يجد في الانجاز والوصول إلى الهدف فيرسم لنفسه من خلال ذلك أهدافا جديدة بإمكانه بلوغها بحيث يجد لذة في الانجاز والوصول إلى الهدف.

- **دافع الانجاز الاجتماعي :**

يخضع لمعايير ومقاييس المجتمع ويبدأ بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية حيث يندمج

الدافعان الذاتي والاجتماعي ليتشكل دافع الانجاز المتكامل ينمو مع تقدم السن وكذا الإحساس بالثقة بالنفس والاستفادة من الخبرات الناتجة للأقران **(عبوي ، 1999 ، ص 163)**

5 – وظائف دافعية الانجاز :

تؤدي دافعية الانجاز وظائف أساسية في تحديد وتشكيل السلوك :

* **وظيفة منشطة** : تعمل على تحريك وتنشيط الطاقة الكامنة داخل الفرد كما أن وضوح الأهداف مع التركيز عليها يعمل على تحفيز الطاقة الإنسانية والطاقة النفسية داخل كل فرد .

* **وظيفة انتقائية** : تجعل دافعية الانجاز الإنسان ينتقي سلوكا محددا يصل به لهدف التصميم لتلك الطريقة التي أوصلته لهدفه .

* **وظيفة المثابرة** : تحقق دافعية الانجاز وظيفة المثابرة والإصرار والصبر والاعتكاف والطاقة النفسية داخل كل فرد .

* **وظيفة توجيهية** : تحقق دافعية وظيفة هامة للغاية هي وظيفة التوجيه بما أن الإنسان يمتلك طاقة ذاتية نوجهها في اتجاه يحدد ذلك الدافع ووجهته الصحيحة .

6- مكونات دافعية الانجاز :

هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الانجاز نلخصها في ما يلي :

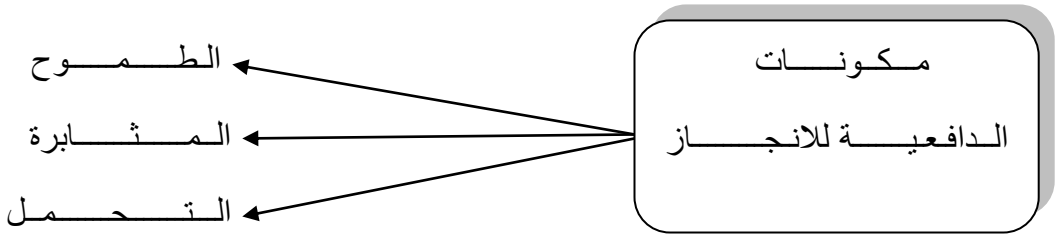
- **الحافز المعرفي :** محاولة الفرد إشباع حاجاته فالمعرفة في أن يعرف ويفهم ذلك بأداء مهامه بكفاءة و يعبر عنه بسعي الفرد لإشباع حاجاته من الفهم وحل المشكلات والخبرة لأنها تعينه على تحسين الأداء

بكفاءة عالية .

- توجيه الذات أو تكوين الذات : وهو رغبة الفرد وشعوره بالمكانة والاحترام عن طريق أداءه المميز في آن واحد بمعنى رغبة الفرد في الوصول إلى الشهرة والمكانة والمركز الاجتماعي طريق أداءه المتميز والملتزم بالتقاليد الأكاديمية المعترف بها .

- دافع الانتماء : يتمثل في السعي للحصول على الاعتراف والتقدير باستخدام نجاحه الأكاديمي ومختلف الأداء ويأتي هنا دور الوالدين كمصدر أول لإشباع حاجات دافع الانتماء ثم دور الأطراف المختلفة التي يتعامل معها الفرد ويعتمد عليهم في تكوين شخصية زمن بينهم المؤسسات التعليمية المختلفة .

وحسب " جيلفورد " انتهى إلى وجود ثلاث مكونات لدافعية الإنجاز و الشكل التالي يبين ذلك :

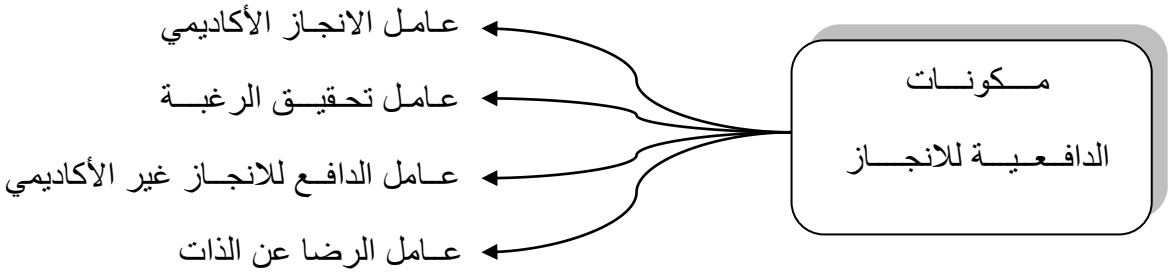


الشكل رقم (01) :يوضح مكونات الدافعية للانجاز حسب جيلفورد

(حسين، 1988 ، ص 63)

من خلال الشكل رقم (12) نلاحظ أن جيلفورد قسم الدافعية للإنجاز إلى ثلاث مكونات أساسية هي الطموح والمثابرة و أيضا التحمل .

أما نظرية " ميشل Mitchell" فتوصلت إلى أن الدافع للإنجاز يتكون عدة أبعاد يوضحها الشكل التالي :



الشكل رقم (02) يوضح مكونات الدافعية للانجاز حسب ميتشل

الشكل رقم (13) يوضح أن الدافعية للإنجاز تتكون من أربعة مكونات أساسية هي: عامل الانجاز الأكاديمي و الاقتدار، عامل تحقيق رغبة الإنجاز، عامل الدافع للإنجاز الغير أكاديمي، وعامل الرضا عن الذات .

7 – مظاهر الدافعية للانجاز :

*** دافعية الانجاز حسب "جوزيف كوهين " :**

- انجاز المهام المتسمة بالصعوبة .
- محاولة التغلب على صعوبة بمستوى مرتفع من التفوق .

*** الحاجة للانجاز حسب " هنري موراي " :**

- سعى الفرد إلى القيام بالإعمال الصعبة .
- تناول الأفكار وتنظيمها بسرعة وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان .
- تخطي الفرد لما يقابله من عقبات .
- الوصول إلى مستوي مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة .

- تفوق الفرد عن ذاته .
- منافسة الآخرين والتفوق عليهم .
- ازدياد تقدم الفرد لذاته .

*** الدافعية للانجاز حسب "يونغ " :**

- الرغبة في بذل الجهد الموجه إلى أهداف بعينها .
- محاولة التغلب على الصعاب التي تحول بين الفرد وأهدافه .

*** الدافع للانجاز والبناء النفسي الدافعي حسب " ص الدين " :**

- الرغبة في تحقيق انجازات بارزة .
- العمل الدءوب .
- تحقيق الذات .
- التحلي بالقوة والعزيمة .

*** الدافعية للانجاز حسب " هرمانس " :**

- مستوى الطموح مرتفع .
- السلوك مرتبط بقبول المخاطر .
- الحراك الاجتماعي .
- المثابرة .
- تواتر العمل .
- إدراك الزمن .
- التوجه بالمستقبل .
- اختيار الرفيق .

- سلوك التعرف .
- سلوك الانجاز . **(بن يونس ، 1999 ، ص 80)**

8 – نظريات الدافعية للانجاز :

تعددت النظريات المتناولة لدافعية الإنجاز وذلك بحسب الأطر النظرية التي انطلق منها كل باحث في هذا الموضوع ، نذكر منها ما يلي :

* نظرية ماسلو (A-maslow) التدرج الهرمي للحاجات :

تعتبر نظرية الحاجات لماسلو من أشهر النظريات التي ناقشت موضوع دوافع البناء المشبعة تعمل على توجيه سلوكه وهده الحاجات تأخذ شكلا هرميا قاعدته تمثل الحاجات الفردية الأكثر حاجة وان كانت في ادني السلم الهرمي من ناحية الأهمية الحاجات التي عليها في السلم الهرمي لا يمكن استخدامها لدفع الأفراد وتوجيه سلوكهم ما لم تلبى هذه الحاجة بدرجة معقولة في هذه الحالة تأخذ الاختلافات الفردية بعين الاعتبار أي مستوى الاكتفاء من الحاجة يختلف من فرد لأخر .

تصنيف ماسلو الهرمي لحاجات الإنسان :

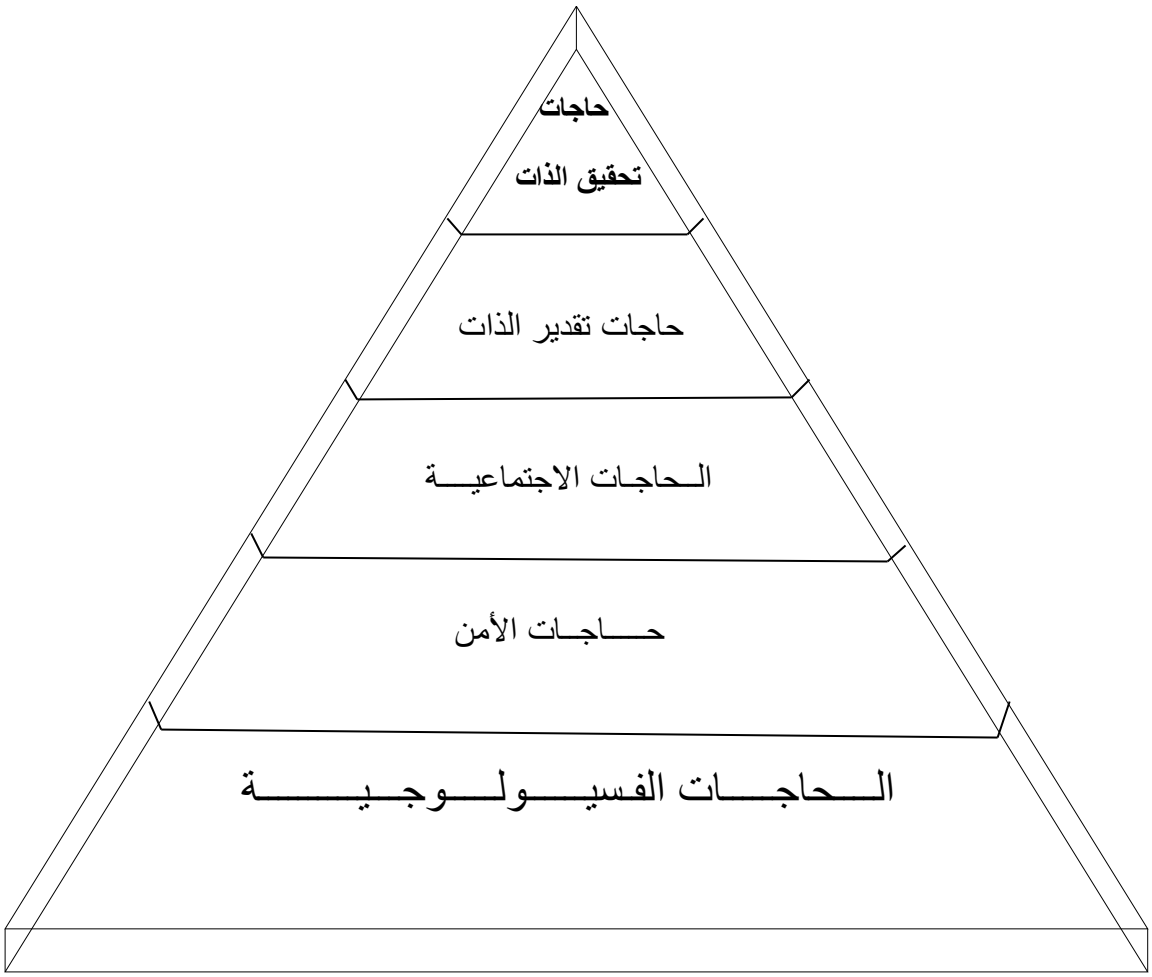
1 / **الحاجات الفسيولوجية :** تمثل الحاجات الأساسية للإنسان وبالتالي تعطي المرتبة الأولى في سلم الحاجات وتشمل (الهواء,الماء,الغذاء,الكساء,المأوى.....) وتعتبر أساسية وحيوية لبقاء الإنسان حي, وبمجرد إشباع هذه الحاجات وبدرجة كافية سرعان ما تظهر حاجة أخرى, ويبدأ تركيز الإنسان على تلك الحاجة الجديدة.

2 / حاجات الأمان و الاستقرار : تشمل هذه الحاجات المرتبة النائية في سلم الحاجات وتتضمن حماية الفرد من الأخطار الجسمية والصحية والبدنية. والحماية من الأخطار الاقتصادية والمالية , ويمكن للمدير أن يلعب دورا في ضمان وتوفير كل ظروف الأمن والاستقرار للعمل وعند إشباع حاجة الإنسان الفسيولوجية وحاجة الأمان لبدا في توجيه اهتمامه لحاجات أخرى غير ملموسة .

3 / الحاجات الاجتماعية : تنبع هذه الحاجات من كون الإنسان اجتماعي بطبيعته ويعيش ضمن جماعات بتفاعل وتتعامل معها وتشمل هذه الحاجات على حاجة الإنسان إلى الانتماء والارتباط والتعاطف والحب والرغبة في التقارب والمشاركة الوجدانية .

4 / حاجات الاحترام و التقدير : تشمل رغبة الفرد في قبوله من الجماعة والشعور بالأهمية والتقدير والاحترام من قبل الآخرين وتأكيد احترام الذات , وتحقيق هذه الحاجات الهامة لكونه يبعث لدى الفرد شعورا بالثقة بالنفس , وعكس ذلك يولد لدى الفرد شعورا بعدم القدرة على انجاز أي شيء مما ينسب في إلحاق الضرر بالفرد.ويمكن تحقيق تلك الحاجات من خلال التميز, والكفاءة, المنافسة والاستقلالية .

5 / حاجات تحقيق الذات : أعلى مراحل الإشباع عند ماسلو وهي كما يشير تعبير عن حاجة الفرد المتزايدة لان يكون ما هو قادر على الوصول إليه.بناءا على قدراته وكفاءته أوهي تعبير عن رغبة الفرد للتعبير عن ذاته والوصول إلى تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه ولا يسعى الإنسان إلى إشباع هذه الحاجة إلا بعد أن يؤمن إشباع حاجاته الأربعة السابقة **(غباري ، 2008 ، ص 108-109)**



الشكل رقم (03) : التدرج الهرمي حسب نظرية ماسلو

*** نظرية الغـــرائـــز :**

حاول أصحاب هذه النظرية تفسير دوافع السلوك على أساس الغرائز وان كل نشاط يقوم به الإنسان يرتبط بها والغريزة كما يراها سيجموند فرويد : تصدر عن حالة إثارة بدنية أو دافع ملح أو توتر داخل الجسم بهدف تحقيق هدف معين لكي يحقق إزالة الإثارة والتوتر، بالتالي حدوث اللذة والإشباع فالفرد يكون مدفوعا طول حياته بالطاقة الغريزية التي أطلق عليها مصطلح " الليبدو " .

(حسين ، 1988، ص 52)

*** نظرية التنشيط (الإنارة) :**

إن المبدأ الذي نقوم عليه النظرية حسب " ونتــني wenteny" ان كل فرد لديه مستوى معين من الإثارة و أن السلوك يكون هدفه الاحتفاظ بهذا المستوى فإذا كانت مثيرات البيئة عالية لدرجة كبيرة

فان السلوك موجها لمحاولة التنشيط –الإنارة- أما إذا كان مستوى الإنارة منخفض جدا فان سلوك

عندئذ يكون مدفوعا لمحاولة الارتقاء بمستوى هذا الأخير فكلما ارتقت مستويات الدافعية (الاستنارة,التنشيط) لدى الفرد كلما تحسن الأداء . **(المغربي ، 2009 ، ص 55)**

*** نظرية التعلم الاجتماعي :**

تعتبر هذه النظرية أن التعلم السابق يعتبر من المصادر الرئيسية للدافعية، إذ أن نجاح أو فشل استجابة معينة تؤدي إلى التعرف على الجوانب التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج ايجابية أو سلبية، وبالتالي تنشأ الرغبة والدافع لتكرار السلوك الناتج، كما أن التعلم بملاحظة نجاح أو فشل الآخرين قد يكون كافيا الإنتاج حالات الدافعية وقد أشار "ألبرتو باندیور" أن نظرية التعلم الاجتماعي تتأسس على التعلم بالنمذجة، أو القدرة أي التعلم بملاحظة وتقليد الآخرين ، كما أن التعلم يرتبط أيضا بالتعزيز الاجتماعي فالسلوك الذي يتم تعزيزه أو تدعيمه يكون بمثابة دافع أو حافز للفرد لتكرار مثل هذا السلوك أو الأداء مرة أخرى . **(عدس ، 1999 ،ص 13)**

*** نظرية دافعية الانجاز :**

تهدف هذه النظرية إلى تحديد مستوى استمرارية السلوك وهذا الأمر يحدث عندما يعرف الشخص أن أداءه سوف يخضع للتقييم أي أما النجاح أو الفشل. وتشير شدة النظرية إلى أن الشخص الذي يرغب في النجاح يمارس عادة أعمالا لها صعوبة متوسطة أما الأفراد الذين يميلون إلى تجنب الخسارة فيمارسون الأعمال السهلة جدا أو الأعمال الصعبة جدا، وتفترض هذه النظرية التي ترتبط أساس بكل من "ماكليلاند واتكنسون" أن عوامل الدافعية هي عوامل ذاتية داخلية تتصل بالقوى والرغبات الداخلية للفرد والمتمثلة في الرغبة في التمييز والإبداع .

ودافعية الانجاز لدى الفرد تتأثر بثلاث عوامل رئيسية هي :

* الدافع للوصول للنجاح .
* احتمال النجاح .
* القيمة الباعثة للنجاح . **(عياصرة ، 2006 ، ص 105)**

*** نظرية الحاجة للانجاز لماكيلاند :**

يعرف " ماكليلاند " دافعية الانجاز بأنها نظام شبكي من العلاقات المعرفية والانفعالية الموجهة أو المرتبطة بالسعي من اجل بلوغ مستوى الامتياز والتفوق تتيح هذه النظرية من الرغبة الكبيرة في اكتشاف دافع الانجاز عند مشاهدة أفراد هذه النظرية من الرغبة الكبيرة في اكتشاف دافع الانجاز عند مشاهدة أفراد وهم يؤدن أعمالهم، لأنه يفصح عن ظاهرة جديرة بالاهتمام مؤداها أن الأفراد يختلفون في درجة المثابرة لتحقيق الأهداف ومدى السعادة التي يحصلون عليها من انجازهم لهذه الأهداف.

(خليفة ، 2000 ، ص 17) .

وقد أشار " ماكليلاند" وآخرون 1953 إلى أن هناك ارتباط بين الخبرات السابقة والأحداث الايجابية، وما يحققه الفرد من نتائج فإذا كانت مواقف الانجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فانه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة، أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت هناك بعض الخبرات السلبية فان ذلك سوف ينشأ دافعا لتحاشي الفشل .

وقد أوضح" كورمان Korman 1974 " أن تصور " ماكليلاند "في الدافعية للانجاز أهمية كبيرة لسببين :

- السبب الأول : انه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للانجاز لدى بعض الأفراد ، وانخفاضها لدى البعض الأخر حيث تمثل مخرجات أو نتائج الانجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الايجابي والسلبي على الأفراد، فإذا كان العائد ايجابيا ارتفعت الدافعية أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية مثل هذا التصور قد يمكن من خلاله قياس الدافعية لانجاز الأفراد والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الانجاز مقارنة بغيرهم .

- السبب الثاني : يتمثل في استخدام "ماكليلاند" لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للانجاز في بعض المجتمعات والمنطق الأساسي خلق هذا الجانب أمكن تحديده فيما يلي :

* هناك اختلاف بين الأفراد فيما يحققه الانجاز من خيارات مرضية بالنسبة لهم .

* يميل الأفراد ذو الحاجة المرتفعة للانجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية مقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة وخاصة في كل من :

1 / مواقف المخاطرة المتوسطة :

حيث تقل مشاعر الانجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة، كما يحتمل أن لا يحدث الانجاز في حالات المخاطرة الكبيرة .

2 / المواقف التي تتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء :

حيث انه مع ارتفاع الدافع للانجاز يرغب الشخص في معرفة إمكانياته وقدراته على الانجاز.

3 / المواقف التي يكون فيها الفرد مسئولا عن أدائه :

ومنطق ذلك هو أن الشخص الموجه نحو الانجاز يرغب في تأكيد مسؤولياته عن العمل نظرا ، لان الدور الملزم لعمل ما، يتسم بعدد من الخصائص فان الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للانجاز سوف ينجذبون إلى هذا الدور أكثر من غيرهم. وأكد "ماكليلاند" بأن النمو الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح للدور الملزم حيث يعتمد نجاح المجتمع وتقدمه على الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة حيث تحمل المسؤولية والاستقلالية في الأداء . **(بن يونس ، 2007 ، ص 80)**

إن ماكليلاند لم يحصر الدافعية للإنجاز مثل أسلافه (موراي) في الحاجة بل نقل هذا المفهوم إلى تصور وجداني محدد بالتوقع ووسع من آفاق بحوثه ودراساته التي أجراها في عدة بلدان من العالم، كما طور اختبار تفهم الموضوع الذي أبدعه موراي وتوصل هو وزملاؤه إلى التقنين لمنهج تحليل المضمون الذي يمكن أن تحتويه قصص " TAT "

*** نظرية " أتكنسون " الحاجة للانجاز :**

تهدف هذه النظرية إلى توقع سلوك الأفراد الذين رتبوا بتقدير عال أو منخفض بالنسبة للحاجة للانجاز، و يقول أتكنسون " أن الناس يكونون مرتفعي الحاجة للانجاز يكون لديهم استعداد أو كفاح من اجل النجاح. هذا ويكونون مدفوعين للحصول على الأشياء التي تأتي من تحقيق أو انجاز بعض الأهداف التي توجد فيها فرص للنجاح ويتجنبون الأعمال السهلة وأنهم يقبلون على التدريب ليصبحوا أكثر انجازا .

(الكلالدة ، 2008 ، ص 214)

كما أن هؤلاء الناس يفضلون الحصول على النقد في وقته وتغذية عكسية عن أدائهم، وتظهر الدراسات أن هؤلاء الناس ذوي الحاجات المرتفعة للانجاز يقومون بأداء أفضل خاصة في الأعمال ذات الالتزام مثل بدء الأعمال الجديدة . **(إسماعيل ، 2009 ، ص 118)**

كما قال " أتكنسون " بإلقاء الضوء على العوامل المحددة للانجاز القائم على المخاطرة وأشار إلى أن مخاطرة الانجاز في عمل ما تحددها أربعة عوامل منها عاملان يتعلقان بخصال الفرد،

وعاملان يرتبطان بخصائص المهمة المراد انجازها وذلك على النحو التالي :

فيما يتعلق بخصال الفرد فانه هناك على حد تعبير " أتكنسون " نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجه نحو الانجاز.

أ - النمط الأول : الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للانجاز بدرجة اكبر من الخوف من الفشل .

ب - النمط الثاني : الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة بالحاجة للانجاز.

ويتفاعل كل من مستوى الحاجة للإنجاز ومستوى الخوف أو القلق من الفشل كما في الجدول التالي :

النمـــــــط	مستوى الحاجـة للانجـــاز	مستوى القلـق أو الفشـــل
الدافع للانجـــاز و النجـــاح أكبـر من الدافع لتحاشي الفشـــل	مـرتـفـــــع	**مـنـخـفـــض**
الدافع لتحـــاشي الفشـــل أكبـر من الدافع للانجـــاز و و النجـــاح	مـــنـــخـــفـــض	**مـــرتـفـــع**

الجدول رقم (01): يوضح النمطان الأساسيان من الأفراد في الدافعية للإنجاز

الجدول رقم (01) يوضح أن هناك نمطين من الأفراد النمط الأول يكون لديه دافع الإنجاز

والنجاح أكبر بكثير من دافع تحاشي الفشل وهذا يعني أن هؤلاء الأفراد لديهم مستوى عالي من الحاجة للإنجاز في المقابل يكون لديهم مستوى منخفض من القلق أو الفشل، أما عن النمط الثاني فهم أصحاب دافع تحاشي الفشل يكون لديهم مستوى مرتفع من الحاجة للإنجاز في المقابل يمتازون بمستوى مرتفع من القلق والفشل .

وقد ركز علماء النفس في دراستهم لدافع الانجاز على هذين النمطين المتقابلين أو المتناظرين، فلا يوجد فرد يتمتع بنفس القدر من النمطين فالأفراد المرتفعون في الحاجة للانجاز يتوقع أن يظهروا الانجاز الموجه نحو النشاط، وذلك لان قلقهم من الفشل محدود للغاية أما فيما يتعلق بالأفراد المنخفضين في الحاجة للانجاز فيتوقع أن لا يوحد النشاط المنجز لديهم، أو يوجد بدرجة محدودة، وذلك بسبب افتقادهم للحاجة للانجاز وسيطرة الخوف من الفشل والقلق عليهم .

*** نظرية الغـــزو :**

يعتبر "هايدر" هو المؤسس لنظرية الغزو ومن الأوائل المهتمين بدراسة دوافع الفرد الكامنة وراء تفسيراتهم السببية حيث تقوم على تفسير سلوك العلاقات بين الأفراد وما يستعمله هذا السلوك من إدراك الفرد الآخر وتحليل الفعل وتأثير المتغيرات البيئية في عملية الغزو. ويعتبر "هايدر" إن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد :

أ - الدافع الأول : حاجة الفرد لتكوين فهم مترابط على العالم المحيط .

ب - الدافع الثاني : حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة وذلك من خلال التنبؤ بسلوكيات الآخرين و السيطرة عليها . **(خليفة ، 2000 ، ص 17)**

للفرد أهمية كبيرة في دافعية الانجاز،حيث يعتبر كل من "اركيس" و"جرسكي" أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع للنجاح اكبر من دافع تجنب الفشل، يميلون إلى غزو النجاح إلى أسباب داخلية، في المقابل نجد أن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع لتجنب الفشل بدرجة اكبر من دافع تحقيق النجاح يميلون إلى غزو النجاح لأسباب خارجية خلافا لما جاء به " أتكنسون " .

ويرى "وينر" أن الفشل في تحقيق الهدف يمكن أن يؤدي إلى ترك العمل، كما يمكن أن يؤدي أيضا

إلى إعادة النظر والمثابرة في أداء العمل حتى الوصول إلى الهدف .

ومن هذا المنطلق قام "وينر" وآخرون بصياغة نظرية الغزو التي تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع إلى الخبرات والنجاح والفشل وميز بين ثلاثة أبعاد للسببية :

* **الثبات :** يقصد به القدرة على الاستمرار بشكل معتدل أو بشكل غير مستقر .
* **السببية :** يقصد بها العوامل الداخلية والخارجية .
* **التحكم :** يقصد بها العوامل التي تخضع لسيطرة أو التي تكون خارج نطاق السيطرة .

*** نظرية هيدر (Hider) 1958:**

تعد نظرية هيدر من النظريات التي تركز على الأبعاد السببية، وآثارها على سلوك الإنجاز ودافعية الإنجاز، إذ يقترح هيدر وجود نوعين من العوامل التي تساعد على تكوين الحدث السلوكي هما: البيئة والشخصية، وهو يرى أن عزو الحدث إلى العوامل الشخصية يتباين مع تباين عزو الحدث إلى العوامل البيئية، فكلما ازدادت أهمية العوامل الشخصية في نظر الملاحظ كمسبب للحدث قلت أهمية العوامل البيئية وبالعكس ويقسم هيدر العوامل الشخصية التي تكون الحدث إلى عناصر ثلاثة هي:

الأول: القدرة ويقصد به المهارة العقلية والبدنية للفرد،

والثاني: المحاولة ويقصد بها العامل الدافعي الذي يوجه الفعل ويحافظ على قوته ويعطيه خاصية هادفة،

والثالث: القصد والجهد ويقصد به هيدر ما ينويه الشخص أو يحاول إنجازه، كذلك يقسم العوامل البيئية إلى عنصرين هما:

الأول : صعوبة العمل، ويراها هيدر من العوامل التي لها خاصية عزو ثابتة لا تتغير،

و الثاني : الحظ بخلاف صعوبة العمل، فإن الحظ يعد من العوامل المتغيرة .

9 – التطبيقات التربوية للدافعية للانجاز :

1 / ديناميات الفصل الدراسي :

اتجهت بعض بحوث الدافعية للإنجاز نحو محاولة المساهمة في إيجاد الطريقة الأمثل لتنظيم جماعة الفصل الدراسي ، و ذلك على أساس مستوى الإنجازية عند الطلاب و في هذا الإطار توصلت دراسات "أتكنسون و أوكونر " (1963) إلى أن الطلاب الذين يتصفون بدافع إلى النجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل، تتنامى لديهم في الفصل الدراسي المتجانس أكبر من الفصول غير المتجانسة من حيث الدافعية للإنجاز،بينما تعرضت الدافعية للإنجاز للكف لدى الطلاب الذين يتصفون بقدر من دافع الخوف أكبر من الدافع إلى النجاح حينما يجري تجميعهم في فصل دراسي متجانس . **(ابراهيم ،1997 ، ص114)**

و بالرغم من صعوبة تطبيق هذه النتائج على أرض الواقع ،ذلك أن الرفع من الدافعية للإنجاز لدى فئة معينة سيكلفنا انخفاضا في الدافعية للإنجاز لدى الفئة المقابلة ، لكن هذه الدراسات تثري فهمنا لمتغير الدافعية للإنجاز و تسهم في إمكانية التنبؤ بمستوى إنجاز تلاميذ الفصول الدراسية المختلفة على أساس تجانسهم أو عدمه .

2 / العلاقة بين دافعية الانجاز و التحصيل الدراسي للتلميذ :

إن العلاقة بين التحصيل الدراسي و الدافعية للإنجاز ،كانت موضوع العديد من الدراسات و من بينها دراسة قام بها " شبيلبيرجر و كاتزينماير " (1959) توصلا من خلالها إلى وجود علاقة إيجابية بين التأثيرات المشتركة للدافعية و القدرة على الأداء . **(ابراهيم ، 1979، ص 119)**

هذه النتيجة تؤكد ما ذهب إليه ماكليلاند و آخرون حول وجود علاقة بين إيجابية بين الحاجة للإنجاز و كل من التعلم و الأداء في العديد من المهام ، حيث يتأثر مستوى تحصيل الطالب بالدافع للإنجاز لديه خاصة عندما يكون هذا الدافع في ظروف تسمح له بالتوجه نحو الإنجاز عنها في الظروف المحايدة ،كما وجد " مورجان " أن الأفراد د ذوي التحصيل المرتفع قد حصلوا على درجات أعلى في الدافعية للإنجاز بالمقارنة بذوي التحصيل المنخفض ، و يساند محمد رمضان هذه النتائج ،من خلال نتائج الدراسة التي قام بها بدوره و التي تتمحور حول وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع و هي النتيجة نفسها التي توصل لها كل من جابر عبد الحميد جابر و سيد الطواب

في دراسات مشابهة . **(إبراهيم ، 1979، ص 52)**

لكن غالبية البحوث التي عمدت إلى الربط بين شدة الحاجة للإنجاز و مستوى التحصيل الدراسي ، توصلت إلى معاملات ارتباط إيجابية منخفضة للعلاقة بين المتغيرين ، و لعل هذا مرده إلى أن مستوى التحصيل الدراسي يعد مؤشرا دافعيا تحدده متغيرات عدة ،و هذا ما جعل " ماك كيشي " يذهب إلى القول بأن العلاقة بين هذين المتغيرين هي علاقة مركبة و لا يمكن تفسيرها بطريقة كلية **(ابراهيم ، 1979 ، ص 120)**

في ضوء نتائج الدراسات السابقة يفرق ماكليلاند بين "دافعية الإنجاز " و "دافعية التحصيل" حيث يؤكد : " إن الدافعية التي يقيسها دافع الإنجاز ليست - في كل الحالات - الدافعية المرغوب فيها في الأوضاع المدرسية ،إذ أن الدرجة العالية في التحصيل الدراسي تتمثل في مهارة أداء الامتحانات و تتبع التعليمات في إيجاد الحلول المرسومة من قبل أشخاص آخرين ، لكن دافعية ذوي الإنجاز العالي لا تقاس إلا عند التصدي لدراسة حلول المشكلات التي يضعونها بأنفسهم . **(نعيمة ، 1977 ، ص 166)**

لعل هذا ما جعل عبد الرحمان بن بريكة (1995) يفرق بين ذوي التحصيل العالي و الطلبة ذوي الإنجاز المرتفع كما هو موضح في الجدول الموالي : **(عبد الرحمان بن بركة ، 1995 ، ص 142)**

مميزات الطالب ذي الانجاز العالي	مميزات الطالب ذي التحصيل العالي
الاستقلالية في كل أعماله الدراسية	**التبعية و تنفيذ آراء الآخرين في كل أعماله الدراسية**
يناقش المعلومات التي يقدمها الأستاذ و يرفض المعلومات الخاطئة	**يتقبل المعلومات التي يقدمها الأستاذ دون مناقشة و يسعى لحفظها دون تعليل**
يهتم بفهم المعلومات و يسعى لتطبيقها في حياته اليومية	**يهتم بحفظ و ترديد المعلومات دون ربطها بحياته اليومية**
يفضل الأستاذ الذي يكلفه بعمل و يترك له حرية الاجتهاد	**يفضل الأستاذ الذي يعطي له المعلومات و يحدد له خطوات العمل و يساعده في كل خطوة**

يهتم بفهم المادة المدروسة بغض النظر عن نجاحه في الامتحان	**يهتم بالنجاح في الامتحان بغض النظر عن فهم المادة المدروسة**
يسعى للتفوق و النجاح بغض النظر عن موقف الأستاذ منه و علاقتهم به	**يهتم بتقدير الأستاذ و يسعى لكسب صداقتهم على أساس أن ذلك يساعده في النجاح**
يدرس من أجل العلم و تنمية شخصيته و يجد متعة في ذلك	**يدرس من أجل النجاح في الامتحان و الحصول على الشهادة ، مع التعبير عن كراهيته للدراسة**

الجدول رقم (02) يوضح الفروق بين الطالب ذي التحصيل المرتفع والطالب ذي الانجاز المرتفع

من خلال الجدول السابق نلاحظ وجود فروق واضحة بين الطالب ذي دافعية الإنجاز العالية و الطالب ذي التحصيل العالي ، ففي حين يتميز الصنف الأول بالاستقلالية و الرغبة في مناقشة و تطبيق المعلومات و البحث عن الحرية و المتعة الشخصية أثناء التعلم ، لا يهتم كثيرا برأي الأساتذة حول أدائه ، يتميز الطالب ذي التحصيل العالي بالتبعية و كراهية العمل المدرسي و الاهتمام أكثر بالعلامات المحصل عليها .

3 / العلاقة بين الدافعية للانجاز و النظرة المستقبلية عند التلاميذ :

سعى راينور إلى تطوير نظرية دافعية الإنجاز ،بحيث تتضمن فكرة مؤداها أن الدافعية المستثارة تتأثر بتوقع الأهداف المستقبلية و عليه فإن الدافعية للإنجاز في عمل ما يمكن أن تكون دالة لنجاح أو فشل الفرد في أداء هذا العمل مستقبلا في هذا الإطار قام راينور بدراسة طرح فيها على بعض الطلاب سؤالا مؤداه : إلى أي حد يكون من المهم بالنسبة لك أن تحصل على درجة حسنة في مدخل علم النفس بالنسبة لتحقيق أهدافك في العمل ؟ و قام بعد ذلك بتصنيف هؤلاء الطلاب وفقا لمستوى دافعيتهم للإنجاز ، فوجد أنه حينما تكون الفائدة

المدركة من جانب الطالب لأهمية التقدير الذي يحصل عليه في المقرر منخفضة ، فإن الدرجات النهائية التي يحصل عليها طلاب الإنجاز المرتفع لا تختلف عما هي عليه لدى طلاب ذوي الانجاز المنخفض .

الإنجاز المنخفض

و الأمر يختلف تماما إذا أدرك الطلاب أهمية الأداء في هذا المقرر في تحقيق أهدافهم المهنية ، فإن الطلاب الذين يتصفون بدافع إلى النجاح أكبر من دافع الخوف من الفشل يحصلون على تقديرات أعلى من قرنائهم الذين يتصفون بدافع للخوف من الفشل أكبر من الدافع إلى النجاح . **(ابراهيم ، 1979 ، ص 122)**

هذه الدراسة توضح كيف أن لدافعية الإنجاز و الفائدة المدركة من المقرر يمكن أن يكون لها الأثر الكبير في الأداء الأكاديمي .

خلاصـــــة الفصــل :

لقد اتضح من خلال هذا الفصل أن الدافعية للانجاز هي القوى المحركة التي تدفع الفرد و توجه سلوكه نحو هدف معين بغية تحقيقه ، و تختلف مستويات الدافعية للانجاز من فرد إلى آخر حسب عدة عوامل مؤثرة ، كالفروق الفردية و السمات الشخصية و البيئة المحيطة بالفرد .

و قد تطرقنا في هذا الفصل إلى تعريف الدافعية للانجاز و نشأتها وكذا أهميتها و أنواعها ، بالإضافة إلى وظائف الدافعية للانجاز و مكوناتها و مظاهرها و أيضا نظريات الدافعية و التطبيقات التربوية لدافعية للانجاز و في الأخير صفات التلاميذ ذوي الدافعية .

الفصل الرابع :

الإجراءات المنهجية

1 . إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1.1 / أهداف الدراسة الاستطلاعية

1 / مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية

3.1 / أدوات الدراسة الاستطلاعية

4.1 / عرض نتيجة الدراسة الاستطلاعية

2 . إجراءات الدراسة الأساسية

1.2 / منهج البحث

2.2 / حدود الدراسة الأساسية

3.2 / مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

4.2 / أدوات الدراسة الأساسية

5.2 / المعالجة الإحصائية

6.2 / وصف درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة

1 . إجراءات الدراسة الاستطلاعية

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية :

يستحسن قبل بدء إجراءات البحث وبصفة خاصة في البحوث الميدانية القيام بالدراسة الاستطلاعية للتعرف على الظروف التي سيتم فيها إجراء البحث . **(منسي محمود ، 2003، ص61)** . وفي سبيل تحقيق أهداف الدراسة الحالية تم اختيار عينة قصديه من أساتذة التعليم الثانوي، ومرت الدراسة الاستطلاعية بالمراحل التالية :

- إعداد مقياس مهارات الإدارة الصفية

-التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة المتمثلة في مقياسي (مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز)، والتأكد من وضوح وسلامة المقاييس المستخدمة.

- التأكد من فهم الأساتذة لمختلف جوانب مقياسي مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز من: (صياغة البنود، صياغة التعليمة، مستويات الإجابة، ظروف التطبيق، طريقة التطبيق..)،بالإضافة إلى فهمهم لأهداف الدراسة واستعدادهم ورضاهم عن إجراءات. التطبيق.

-زيارة وتفقد المكان الذي ستجرى فيه الدراسة والتعرف على مكوناتها وطاقمها.

- التعرف على بعض الأساتذة العاملين بالثانوية تمهيدا لإشراكهم في عينه البحث بالإضافة إلى الاستعانة بهم للإرشاد عن بقية الأساتذة للاتصال بهم وضمهم للعينة.

-التعرف على معوقات التطبيق لإيجاد أنسب الطرق للتغلب عليها.

2.1. مجتمع وعينة الدراسة الاستطلاعية

1.مجتمع الدراسة: يقصد بالمجتمع الإحصائي للدراسة هو"جميع الأفراد الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة"**(عبد المنعم الدردير،2006،ص 21)** ويتمثل هنا في جميع المفحوصين - اساتذة التعليم الثانوي بمدينة حاسي بحبح ولاية الجلفة -

2 . وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتوقف نتائج أي دراسة أو بحث علمي على العينة وكيفية اختيارها، حيث قام الطالبان باختيار عينة عرضية من أساتذة التعليم الثانوي بمدينة حاسي بحبح ولاية الجلفة، حيث تم توزيع استبيان الدراسة على (14) أستاذا.

3. خصائص عينة الدراسة:

الجدول (03) : توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	10	%71
الإناث	4	%**29**
المجموع	14	%**100**

المصدر: من تصميم الطالبان بالاعتماد على برنامج **spss**

من خلال الجدول يتبين أن نسبة عدد الذكور تفوق نسبة عدد الإناث على النحو التالي (71%) و(29%)

3.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية : اعتمد الطالبان في الدراسة الحالية على المقياسين التاليين

1.3.1..مقياس مهارات الإدارة الصفية:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة و مجموعة المذكرات قمنا ببناء استبيان خاص بالإدارة الصفية متكون من 20 عبارة.

أ . **طريقة التصحيح:** الإجابة على عبارات الاستبيان تظم ثلاثة مستويات تنتظم على سلم ليكارت كما هو موضح في الجدول.

جدول رقم(04): مستويات الأوزان لسلم ليكرت.

الأوزان	دائما	أحيانا	أبدا
الموجبة	**3**	**2**	**1**

المصدر: من تصميم الطالبان

ب . الخصائص السيكومترية المقياس:

أولا: الصدق

1 . صدق المحكمين :

بعد إعداد الصورة الأولية لمقياس مهارات الادارة الصفية لدى الاساتذة قام الطالبان بتقديم هذه النسخة إلى عينة من اساتذة التعليم الثانوي في مختلف التخصصات،لإبداء آرائهم حول محتواها.ثم قام بعرض المقياس على لجنة التحكيم التي ضمت أساتذة هم:

حيث تم الأخذ باقتراحات وملاحظات لجنة التحكيم و تم تعديل البنود التي رأت اللجنة ضرورة تعديلها أو حذفها كما تم استبعاد العبارات المكررة أو التي تحمل نفس المعنى وبذلك احتوى مقياس مهارات الادارة الصفية النهائي على 20 بندا .

2 . صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء التحقق من صدق البنائي للمقياس تم التأكد من الاتساق الداخلي للبنود بحساب معامل الارتباط "بيرسون"(Pearson) بين درجة كل بند والدرجة الكلية ، وهذا ما يوضحه الجدول التالي

الجدول (05): معاملات ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمهارات الادارة الصفية

رقم الفقرة	علاقته بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	علاقته بالدرجة الكلية
س1	,571*	**س11**	,757**
س2	,732**	**س12**	,785**
س3	,672**	**س13**	,805**
س4	,824**	**س14**	,911**
س5	,732**	**س15**	,537*
س6	,851**	**س16**	,734**
س7	,733**	**س17**	,571*
س8	,808**	**س18**	,734**
س9	,717**	**س19**	,672**
س10	,615*	**س20**	,808**

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v22)

يتضح من خلال قراءة معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس مهارات الادارة الصفية اليه أن هذه المعاملات تتروح بين المتوسط والعالي وهذا ما يعكس وجود اتساق داخلي بين فقرات المقياس مما يدل على تمتع المقياس بالصدق البنائي يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الاساسية.

ثانيا : الثبات

1. الثبات ألفا كروم باخ: قام الطالبان باختبار طريقة من طرق تقدير الثبات والذي يرى أنها تعالج اكبر قدر ممكن من الخطأ الذي يقع فيه أثناء التطبيق المقياس والمتمثلة في الإتساق الداخلي عن طريق ألفا كرومباخ .

الجدول (06): يبين معامل الثبات الفا كرونباخ للمقياس

المحاور	عدد البنود	معامل الثبات (ألفا كروم باخ)
المقياس ككل	**20**	0.95

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v22)

وبناء على ما تقدم من نتائج نجد أن قيم معامل "ألفا كرونباخ" للمقياس ككل بلغ0.813, (0.95) تدل على ثبات الاداة بدرجة عالية ؛ وبالتالي يمكن الاعتماد على هذه الأداة في الدراسة الاساسية لتمتعه بالخصائص السيكومترية المطلوبة والتي تؤهله لذلك.

2.3.1. .مقياس دافعية الانجاز:

يهدف هذا المقياس إلى قياس دافعية الانجاز من خلال مدى ظهور مؤشراته ، أعد هذا المقياس (إبراهيم مسغوني) لنفس الغرض.يتكون هذا المقياس من 20 بند

أ . **طريقة التصحيح:** الإجابة على عبارات الاستبيان تظم ثلاثة مستويات تنتظم على سلم ليكارت كما هو موضح في الجدول.

جدول رقم(07): مستويات الأوزان لسلم ليكرت.

الأوزان	دائما	أحيانا	أبدا
الموجبة	**3**	**2**	**1**

المصدر: من تصميم الطالبان

ب. الخصائص السيكومترية المقياس:

أولا : الصدق

1 . صدق الاتساق الداخلي:

لإجراء التحقق من صدق البنائي للمقياس تم التأكد من الاتساق الداخلي للبنود بحساب معامل الارتباط "بيرسون"(Pearson) بين درجة كل بند والدرجة الكلية ، وهذا ما يوضحه الجدول التالي

الجدول (08): معاملات ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية لدافعية الانجاز

رقم الفقرة	علاقته بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	علاقته بالدرجة الكلية
س1	,698**	**س11**	,860**
س2	,645*	**س12**	,661*
س3	,670**	**س13**	,833**
س4	,856**	**س14**	,737**
س5	,765**	**س15**	,587*
س6	,624*	**س16**	,669**
س7	,584*	**س17**	,747**
س8	,875**	**س18**	,850**
س9	,669**	**س19**	,827**
س10	,747**	**س20**	,578*

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v22)

يتضح من خلال قراءة معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس دافعية الانجاز أن هذه المعاملات تتروح بين المتوسط والعالي وهذا ما يعكس وجود اتساق داخلي بين فقرات المقياس مما يدل على تمتع المقياس بالصدق البنائي يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الاساسية.

ثانيا : الثبات

1. الثبات ألفا كروم باخ: قام الطالبان باختبار طريقة من طرق تقدير الثبات والذي يرى أنها تعالج اكبر قدر ممكن من الخطأ الذي يقع فيه أثناء التطبيق المقياس والمتمثلة في الإتساق الداخلي عن طريق ألفا كروميخ .

الجدول (09): يبين معامل الثبات الفا كرونباخ للمقياس

المحاور	عدد البنود	معامل الثبات (ألفا كروم باخ)
المقياس ككل	**20**	0.94

المصدر: (مخرجات برنامج Spss .v22)

وبناء على ما تقدم من نتائج نجد أن قيم معامل "ألفا كرومباخ " للمقياس ككل بلغ, (0.94) تدل على ثبات الاداة بدرجة عالية ؛ وبالتالي يمكن الاعتماد على هذه الأداة في الدراسة الاساسيةلتمتعه بالخصائص السيكومترية المطلوبة والتي تؤهله لذلك.

4.1. عرض نتيجة الدراسة الاستطلاعية :

تم تحقيق الأهداف المنشودة من الدراسة الاستطلاعية حيث تمكن الطالبان

- تم إعداد مقياس مهارات الإدارة الصفية
- تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياسي الدراسة من صدقهما و ثباتهما
- تم تحديد الفترة الزمنية التي يستغرقها الاساتذة في الإجابة على كل البنود المتعلقة بالمقياسين حوالي (15) دقيقة.
- تم التأكد من فهم الاساتذة لمختلف جوانب مقياسي مهارات الادارة الصفية ودافعية الانجاز من حيث: (صياغة البنود، صياغة التعليمة، مستويات الإجابة، ظروف التطبيق، طريقة التطبيق، وضوح لغة). بالإضافة إلى فهمهم لأهداف الدراسة واستعدادهم ورضاهم عن إجراءات التطبيق..
- التعرف على مجتمع الدراسة و بناء على ذلك تم تحديد عينة الدراسة الأساسية
- التعرف على المكان الذي ستجرى فيه الدراسة الأساسية. .
- التعرف على بعض الأساتذة و تلقي وعود منهم بالمساعدة و مد يد العون في الدراسة الأساسية.

2 . الدراسة الأساسية:

1.2. منهج البحث :

تتطلب الدّراسات و البحوث العلمية اعتماد الباحث على طريقة تجعله يتصور صيرورة دراسته نحو تحقيق أهدافها كما تساعده على ذلك ، و لا يتسنى له هذا إلا بالاعتماد على منهج علمي و الذي يعرف على أنّه " أسلوب للتفكير و العمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره و تحليلها و عرضها و بالتالي الوصول إلى نتائج و حقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة " **(ربحي عليان، عثمان غنيم، 2000، ص 33).** فاختيار المنهج المناسب للدراسة يضفي نوعا من المصداقية والموضوعية للنتائج المتوصل إليها.
و من خلال ما سبق يبدو أن المنهج الوصفي التحليلي هو المنهج الأنسب للدراسة الحالية.

2.2. حدود الدراسة :

-الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفترة الممتدة من 15 ماي إلى 04 جوان من الموسم الدراسي 2023/2022 .
-الحدود المكانية: أجريت هذه الدراسة بالمؤسسات الثانوية باستثناء ثانوية عبد الحميد ابن باديس بمدينة حاسي بحبح ولاية الجلفة. وجرى التربص في ثانوية الشيخ عبد الحميد ابن باديس بعين المعبد .
-الحدود البشرية : شملت الدراسة عينة من أساتذة التعليم الثانوي العاملين بثانويات مدينة حاسي بحبح ولاية الجلفة ، و بلغ عدد أفرادها(92) أستاذ وأستاذة.

-الحدود الموضوعية: يتمثل موضوع الدراسة أساسا في البحث في نوع العلاقة ألارتباطيه القائمة بين متغيرين أساسين هما: المتغير المستقل و هو مهارات الإدارة الصفية وذلك بالاعتماد على مقياس مهارات الإدارة الصفية، أما المتغير التابع فهو دافعية الانجاز وذلك بالاعتماد على مقياس دافعية الإنجاز ، كما تبحث الدراسة في الدلالة الإحصائية للفروق في متغيري الدراسة وفق جملة من المتغيرات الديمغرافية وهي (الجنس، الأقدمية في العمل)

3.2.مجتمع وعينة الدراسة :

حاول الطالبان من خلال الدراسة الحالية العمل بمختلف الرؤى المنظمة لهذا الإجراء من خلال إتباع عدة خطوات تمثلت في تحديد المجتمع الإحصائي ومجتمع الدراسة وعناصره والعينة ومفرداتها وهذا قصد إعطاء توصيف دقيق للعلاقة الارتباطية القائمة بين مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي في مدينة حاسي بحبح ولاية الجلفة وما يتبعها من تساؤلات.

والمقصود بالمجتمع الإحصائي للدراسة هو"جميع الأفراد الذين يكونون موضوع مشكلة الدراسة"**(عبد المنعم الدردير،2006،ص 21)** ويتمثل هنا في جميع الأساتذة العاملين بمؤسسات التعليم الثانوي المتواجدة في مدينة حاسي بحبح ،وقد بلغ عدد هؤلاء(213) أستاذا وأستاذة موزعين على (7) ثانوية . ،نوردها في الجدول التالي لتوضيح ما سبق ذكره بشيء من التفصيل.

الجدول رقم (10) المجتمع الإحصائي للدراسة .

الرقم	الثانوية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
1	**ثانوية بلحرش البشير**	**40**	**18.77**
2	**ثانوية شونان محمد**	**31**	**14.55**
3	**ثانوية هميل سعد**	**\31**	**14.55**
4	**ثانوية متقنة موفقي احمد**	**28**	**13.14**
5	**ثانوية صادق عمر**	**25**	**11.73**
6	**ثانوية عبد الحميد ابن باديس**	**31**	**14.55**
7	**ثانوية قاسمي محمد**	**27**	**12.77**
المجموع الكلي		**213**	**%100**

توصل الطالبان إلى أنّ العدد اللازم مسحه بالدراسة هو(92) وهو ما يمثل(43%) من مجموع أفراد مجتمع الدراسة، وعليه تم سحب هذه النسبة بطريقة العينة العشوائية البسيطة ، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (11) : توزيع أفراد العينة على المؤسسات الثانوية (مجتمع الدراسة)

الرقم	الثانوية	عدد الأساتذة	حجم العينة في الثانوية
1	**ثانوية بلحرش البشير**	**40**	**20**
2	**ثانوية شونان محمد**	**31**	**17**
3	**ثانوية هميل سعد**	**\31**	**10**
4	**ثانوية متقنة موفقي احمد**	**28**	**13**

5	ثانوية صادق عمر	25	15
6	ثانوية القاسمي محمد	31	17
المجموع		182	92

1.3.2.خصائص عينة الدراسة:

أ. الجنس

جدول رقم(12) : توزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الذكور	60	%6521
الإناث	32	%34.78
المجموع	92	**%100**

المصدر: من تصميم الطالبان بالاعتماد على برنامج ***spss***

من خلال الجدول يتبين أن نسبة عدد الذكور تفوق نسبة عدد الإناث على النحو التالي (65.21%) و(34.78 %

ب.السن

جدول رقم(13) : توزيع عينة الدراسة حسب السن

السن	التكرار	النسبة المئوية
من 24 إلى 34	33	%36
من 35 إلى 45	52	%56
من 46 إلى 56	7	%8
المجموع	92	**%100**

المصدر: من تصميم الطالبان بالاعتماد على برنامج ***spss***

من خلال الجدول يتبين أن نسبة عدد أفراد ذو فئة العمرية مابين 35 إلى 45 سنوات يفوقون نسبة عدد أفراد ذو العمرية ما بين 24 إلى 34 والفئة العمرية ما 46 إلى 56بين على النحو التالي (56%) و(36 %)و(8 %)

ج. الاقدمية

جدول رقم(14) : توزيع عينة الدراسة حسب الاقدمية

الاقدمية	التكرار	النسبة المئوية
من 1 إلى 10	43	%46.73
من 11 إلى 20	41	%44.56
من 21 إلى 30	8	%8.6
المجموع	92	%**100**

المصدر: من تصميم الطالبان بالاعتماد على برنامج ***spss***

من خلال الجدول يتبين أن نسبة عدد أفراد ذو فئة الاقدمية ما بين 1 إلى 10 سنوات يفوقون نسبة عدد أفراد ذو فئة اقدمية ما بين 11 إلى 20 سنوات والفئة الاقدمية ما بين 21 إلى 30 سنة على النحو التالي (46.73%) و(44.56 %) و(8.6%)

4.2. أدوات الدراسة.

اعتمد الطالبان في الدراسة الحالية على المقياسين التاليين :

1.4.2. مهارات الإدارة الصفية:

اعتمد الطالبان على المقياس مهارات الإدارة الصفية من تصميمهما لمكون من (20) فقرة.

أ. طريقة التصحيح: الإجابة على عبارات المقياس تظم ثلاثة مستويات تنتظم على سلم ليكارت كما هو موضح في الجدول.

جدول رقم(15):مستويات الأوزان لسلم ليكارت.

الأوزان	دائما	أحيانا	أبدا
الموجبة	**3**	**2**	**1**

المصدر: من تصميم الطالبان

ب. تفسير الدرجات مهارات الإدارة الصفية :

تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود المقياس فالدرجة (60) تشير إلى الدرجة المرتفعة والدرجة (40) تشير إلى الدرجة المتوسطة والدرجة (20) تشير إلى الدرجة المنخفضة، وتفسر درجات الأستاذ على المقياس إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، منخفضة .

2.4.2.مقياس دافعية الانجاز:

اعتمد الطالبان على مقياس دافعية الانجاز ل (إبراهيم مسغوني) المكون من (20) فقرة .

أ.طريقة التصحيح: الإجابة على عبارات المقياس تظم خمس مستويات تنتظم على سلم ليكارت كما هو موضح في الجدول.

جدول رقم(16):مستويات الأوزان لسلم ليكارت.

الأوزان	دائما	أحيانا	أبدا
الموجبة	3	2	1

المصدر:(من تصميم الطالبان)

ب. تفسير الدرجات لمقياس دافعية الانجاز :

تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود المقياس فالدرجة (60) تشير إلى الدرجة المرتفعة والدرجة (40) تشير إلى الدرجة المتوسطة والدرجة (20) تشير إلى الدرجة المنخفضة، وتفسر درجات الأستاذ على المقياس إلى ثلاثة مستويات: عالية، متوسطة، منخفضة .

5.2. المعالجة الإحصائية:

استخدم الطالبان للتحقق من فرضيات الدراسة أساليب إحصائية مختلفة وهذا باعتمادهما على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**spss.v22**) .

و تندرج هذه الأساليب المستخدمة ضمن أسلوبي الإحصائي الوصفي والاستدلالي وهي على النحو التالي :

- معامل الارتباط بيرسون (**Pearson**) و ذلك للإيجاد العلاقة الارتباطية بين مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز.

- اختبار (**Independent simples T test**) للبحث في الفروق بين درجات مجموعتين من الأفراد و ذلك حسب متغير الجنس.

- اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) و هذا للبحث في دلالة الفرق بين درجات أكثر من مجموعتين (الفئات الأقدمية)

6.2.وصف درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة:

بعد تطبيق مقياس الدراسة على العينة و جمع البيانات و تفريغها لإجراء المعالجة الإحصائية اللازمة لها بهدف اختبار فرضيات الدراسة و من ثم استعراض النتائج على ضوئها بالاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) ، و فيما يلي استعراض لوصف درجات الإفراد على مقاييس الدراسة :

1.6.2. وصف درجات أفراد العينة على مقياس مهارات الادارة الصفية:

يتضمن هذا المقياس (20) بندا وقد استخدمت الدرجات الكلية التي تحصل عليها أفراد العينة في هذا المقياس لإعطاء وصف إحصائي لها بالاعتماد على بعض المقاييس الإحصائية الوصفية و تتمثل أهم نتائج ذلك فيما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (17) المقاييس الإحصائية لدرجات المقياس مهارات الإدارة الصفية.

المقاييس الإحصائية لدرجات المقياس الإحصاءات الوصفية	المتوسط	الوسيط	المدى	أعلى درجة	أدنى درجة	الانحراف المعياري.	الالتواء	الربيع الأول	الربيع الثاني	الربيع الثالث
	46.5435	47	22	**53**	**31**	3.79	1.06-	**44.2**	47	49

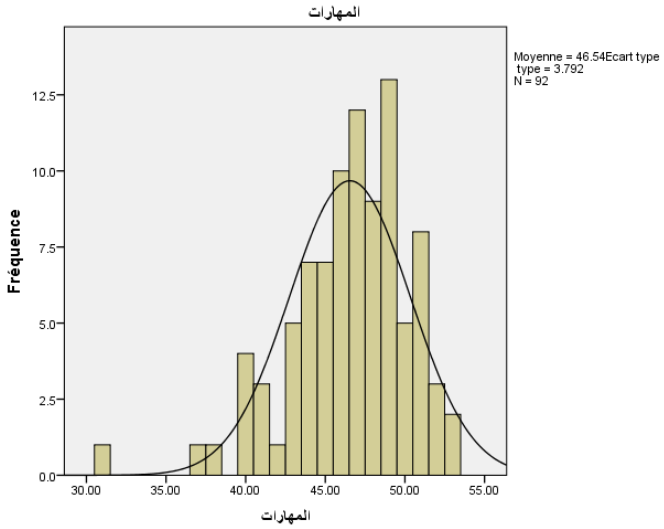
*** المتوسط الفرضي 40**

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي (46.54) اكبر من المتوسط الفرضي للمقياس (40) و هذا يعني أن أفراد العينة لديهم اتجاه ايجابي نحو مهارات الإدارة الصفية.

أما فيما يخص تشتت الدرجات فتبين قيمة المدى(22) أن هناك تشتت بين درجات المقياس وهذا ما تثبته قيمة الانحراف المعياري التي بلغت (3.79)؛ وتوضح قيم الربيعيات أن الربيع رقم(3) يبين أنّ (75%) من درجات الأفراد أقل من(49) وهي اكبر من المتوسط الفرضي لهذا المقياس(40) مما يشير إلى أنّ الأساتذة لديهم شعور متوسط يميل للارتفاع بمهارات الإدارة الصفية.

وتدل قيمة الالتواء التي بلغت (1.06-)على توزع درجات أفراد العينة توزيع اعتدالي على منحنى(Gauss) ذلك لأنها قريبة من الصفر(0)و تنتمي للمجال [1.5،1.5-] الذي يمثل التوزيع ألاعتدالي، ويمكن توضيح توزيع درجات الأفراد على هذا المقياس على المنحنى ألاعتدالي في الشكل التوضيحي التالي.

الشكل رقم (04) : توزيع الدرجات على المنحنى ألاعتدالي لمقياس مهارات الإدارة الصفية



2.6.2.وصف درجات أفراد العينة على مقياس دافعية الانجاز:

يتضمن هذا المقياس (20) بندا وقد استخدمت الدرجات الكلية التي تحصل عليها أفراد العينة في هذا المقياس لإعطاء وصف إحصائي لها بالاعتماد على بعض المقاييس الإحصائية الوصفية و تتمثل أهم نتائج ذلك فيما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (18)المقاييس الإحصائية لدرجات المقياس دافعية الانجاز.

المقاييس الإحصائية لدرجات المقياس الإحصاءات الوصفية	المتوسط	الوسيط	المدى	أعلى درجة	أدنى درجة	الانحراف المعياري	الالتواء	الربيع الأول	الربيع الثاني	الربيع الثالث
	44.63	44	19	**53**	**34**	4.34	0.14-	42	**44**	**48**

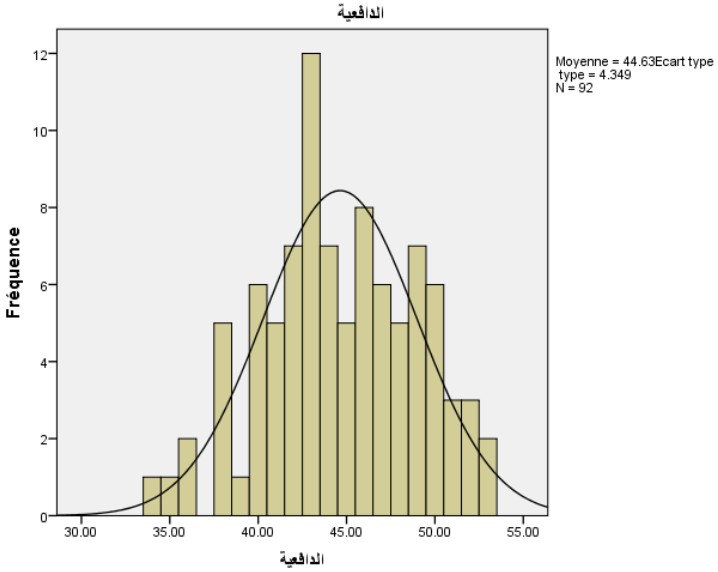
*** المتوسط الفرضي =40**

يتضح من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي (44.63) أكبر من المتوسط الفرضي للمقياس (40) و هذا يعني أن أفراد العينة لديهم اتجاه ايجابي نحو دافعية الانجاز.

أما فيما يخص تشتت الدرجات فتبين قيمة المدى(19) أن هناك تشتت بين درجات المقياس وهذا ما تثبته قيمة الانحراف المعياري التي بلغت (4.34)؛ وتوضح قيم الربيعيات أن الربيع رقم(3) يبين أنّ (75%) من درجات الأفراد أقل من(48) وهي أكبر بكثير من المتوسط الفرضي لهذا المقياس د(40) مما يشير إلى أنّ الأساتذة لديهم شعور مرتفع بدافعية الانجاز.

وتدل قيمة الالتواء التي بلغت (-0.14)على توزع درجات أفراد العينة توزيع اعتدالي على منحنى(Gauss) ذلك لأنها قريبة جدا من الصفر(0)و تنتمي للمجال [1.5،-1.5] الذي يمثل التوزيع ألاعتدالي، ويمكن توضيح توزيع درجات الأفراد على هذا المقياس على المنحنى ألاعتدالي في الشكل التوضيحي التالي.

الشكل رقم (05) توزيع الدرجات على المنحنى ألاعتدالي لمقياس دافعية الانجاز



تلك هي أهم الملامح الوصفية لدرجات أساتذة التعليم الثانوي. على مقياسي مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز. و فيما يلي استعراض فصل عرض ومناقشة فرضيات الدراسة .

الفصل الخامس

العرض و المناقشة

عرض و مناقشة نتائج فرضيات الدراسة

تفسير نتائج فرضيات الدراسة

الاستنتاج العام

اقتراحات و توصيات

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

1-1-عرض ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الاولى

- **منطوق الفرضية الاولى: "** توجد علاقة ارتباطيه بين مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز لدى الأساتذة التعليم الثانوي.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا الأسلوب الإحصائي التالي:

- معامل الارتباط بيرسون (**Pearson**) و ذلك للإيجاد العلاقة الارتباطية بين مهارات الادارة الصفية ودافعية الانجاز.

و قد أسفرت النتائج المتحصل عليها اعتمادا على برنامج (**spss**) ما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول (19):يوضح الارتباط بين مهارات الادارة الصفية ودافعية الانجاز لدى الاساتذة

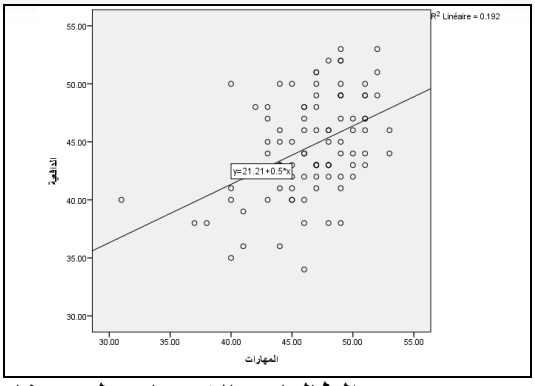
المتغيرات	مهارات الادارة الصفية				
	حجم العينة	قيمة معامل الارتباط	الدلالة	مستوى الارتباط	نوع الارتباط
دافعية الانجاز	92	*0.43	0.00	متوسطة	طردية

المصدر: من تصميم الطالبان بالاعتماد على برنامج spss

تكشف قراءة الأرقام الواردة في الجدول أعلاه عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند المستويين(0.05 و 0.01) بين مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي. مع أن الطالبان اعتمدا على المستوى (0,05) الذي يعتبر الأنسب في البحوث الاجتماعية ؛ وتتمثل قيمة معامل الارتباط (0.43*) وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة (0.00)وهذا معناه أنه توجد علاقة ارتباطية متوسطة طردية بين مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي.. وهذا ما يمكن توضيحه بالمخطط الآتي :

الشكل رقم (06) مخطط انتشار الدرجات

مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز.



المصدر: من تصميم الطالبان بالاعتماد على برنامج spss

وعليه فإننا نقبل الفرض البديل القائل:

" توجد علاقة إرتباطية طردية متوسطة دالة احصائية بين مهارات الادارة الصفية ومستوى دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي."

1-2-عرض ومناقشة نتائج دراسة الفرضية الثانية

منطوق الفرضية الثانية : "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الثانوي تعزى لمتغير الجنس

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا الأسلوب الإحصائي التالي: اختبار (**Independent simples T test**) للبحث في الفروق بين درجات مجموعتين من الأفراد و ذلك حسب متغير الجنس.

و قد أسفرت النتائج المتحصل عليها اعتمادا على برنامج (**spss**) ما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (20): دلالة الفروق في الدرجة الكلية مهارات الإدارة الصفية حسب متغير الجنس

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	Sig	DF
مهارات الإدارة الصفية	ذكور	60	46.91	3.84131	1.29	0.19	**90**
	إناث	32	45.84	3.65539			

المصدر: من تصميم الطالبان بالاعتماد على برنامج spss

يتضح من الجدول أعلاه أن المتوسط الحسابي على مقياس مهارات الإدارة الصفية بالنسبة للذكور بلغ (46.91) و المتوسط الحسابي بالنسبة للإناث بلغ (45.84) وهما متباعدان لحد ما مما يدل على عدم وجود فروق بينهما وهذا ما تكشف عنه قيمة (T = 1.29) و قيمة (sig = 0.19) اكبر من مستوى الدلالة (0.05)

و بالتالي فمنطوق الفرضية لم يتحقق وعليه نقبل الفرض الصفري أي أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الثانوي. تبعا لمتغير الجنس ".

3.1.عرض و مناقشة نتائج دراسة الفرضية الثالثة :

منطوق الفرضية الثالثة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة دافعية الانجاز لدى الأساتذة التعليم الثانوي. تعزى لمتغير الجنس

وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمنا الأسلوب الإحصائي التالي: اختبار (**Independent simples T test**) للبحث في الفروق بين درجات مجموعتين من الأفراد و ذلك حسب متغير الجنس.

و قد أسفرت النتائج المتحصل عليها اعتمادا على برنامج (spss) ما هو موضح في الجدول التالي :

الجدول رقم (21): دلالة الفرق في الدرجة الكلية لدافعية الانجاز حسب متغير الجنس

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	Sig	DF
مستوى دافعية الانجاز	ذكور	60	45.10	4.41377	1.42	0.15	**90**
	إناث	32	43.75	4.15040			

المصدر: من تصميم الطالبان بالاعتماد على برنامج spss

يبين الجدول أن قيم المتوسط الحسابي لكل من الذكور و الإناث متباعدان لحد ما مما يدل على عدم وجود فروق بينهما فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (45.10) و المتوسط الحسابي للإناث (43.75) و قيمة (**T**) بلغت (1.42) وقيمة **SIG** (0.15) و هي اكبر من مستوى الدلالة (**0,05**) وهذا ما يدل على أن منطوق الفرضية لم يتحقق أي أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة دافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي. تعزى لمتغير الجنس "

4.1.عرض و مناقشة نتائج دراسة الفرضية الرابعة :

منطوق الفرضية الرابعة: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإدارة الصفية تعزى للاقدمية في العمل" ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) و هذا لأن الفرضية تبحث في دلالة الفرق بين درجات أكثر من مجموعتين (الفئات الأقدمية)؛ونورد نتائج هذا الاختبار في الجدول التالي :

جدول رقم (22): اختبار الفروق في الدرجة الكلية للمهارات الادارة الصفية وفق متغير الاقدمية.

خصائص الدرجات	الاقدمية في العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة	نسبة مجموع الدرجات	النسبة
	من 1 إلى 10	43	45.9535	4.09386	31.00	52.0	44.6936	47.21
	من 11 إلى 20	41	47.2439	3.09661	40.00	53.0	46.2665	48.22
	من 21 إلى 30	8	46.1250	5.13914	37.00	51.0	41.8286	50.42
التباين في الدرجات على مقياس مهارات الإدارة الصفية			**التباين**	**مجموع المربعات**	**متوسط المربعات**	**DF**	**F**	**Sig**
			بين المجموعات	36.483	18.242	2	1.276	0.284
			داخل المجموعات	1272.343	14.296	89		

تظهر خصائص الدرجات لأفراد العينة أن قيم المتوسط الحسابي لكل فئة على حدة متقاربة لحد ما حيث نجد هذه القيم تراوحت ما بين (44.95 وَ47.24) وهي تندرج ضمن مستوى الشعور المنخفض بالاغتراب الوظيفي كونها تنتمي للمجال (50---130) الذي يعبر عن مستوى مرتفع من مهارات الإدارة الصفية؛ كما يلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري لكل فئة على حدة أنها أكبر من (3) بكثير مما يدل على وجود تشتت كبير لدرجات أفراد كل فئة من فئات الاقدمية في العمل.

أما النصف السفلي من الجدول فيبين أن قيمة (F) غير دالة عند مستوى الدلالة المعتمد (0.05) حيث أن قيمة sig (0.28) أكبر (0.05) و بالتالي لا توجد فروق في الدرجة الكلية لمهارات الإدارة الصفية بين فئات الأقدمية في العمل ،و عليه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية.أي انه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإدارة الصفية تعزى للاقدمية في العمل"

5.1.عرض و مناقشة نتائج دراسة الفرضية الخامسة :

منطوق الفرضية الخامسة : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى للاقدمية في العمل"
ولاختبار صحة هذه الفرضية استخدمنا اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) و هذا لأن الفرضية تبحث في دلالة الفرق بين درجات أكثر من مجموعتين (الفئات الأقدمية)؛ونورد نتائج هذا الاختبار في الجدول التالي.

جدول رقم (23): اختبار الفروق في الدرجة الكلية لدافعية الإنجاز وفق متغير الاقدمية.

خصائص الدرجات	الاقدمية في العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أدنى درجة	أعلى درجة	نسبة مجموع الدرجات	النسبة
	من 1 إلى 10	43	44.5581	4.78740	35.00	53.	43.084	46.03
	من 11 إلى 20	41	44.9512	4.01218	34.00	53.	43.684	46.26
	من 21 إلى 30	8	43.3750	3.73927	38.00	49.	40.24	46.50
التباين في الدرجات على مقياس دافعية الانجاز			**التباين**	**مجموع المربعات**	**متوسط المربعات**	**DF**	**F**	**Sig**
			بين المجموعات	17.0 53	8.52 6	2	.445	.642
			داخل المجموعات	1704.382	19.150	89		

تظهر خصائص الدرجات لأفراد العينة أن قيم المتوسط الحسابي لكل فئة على حدة متقاربان لحد ما, حيث نجد هذه القيم تراوحت ما بين (43.37 وَ 44.95) وهي تندرج ضمن المستوى المرتفع بالدافعية الانجاز كونها اكبر من المتوسط الفرضي 40 الذي يعبر عن مستوى المرتفع بالدافعية الانجاز؛ كما يلاحظ أن قيمة الانحراف المعياري لكل فئة على حدة أنها أكبر من (3) بكثير مما يدل على وجود تشتت كبير لدرجات أفراد كل فئة من فئات الاقدمية في العمل.

أما النصف السفلي من الجدول فيبين أن قيمة (F) غير دالة عند مستوى الدلالة المعتمد (0.05) حيث أن قيمة sig (0.66) أكبر (0.05) و بالتالي لا توجد فروق في الدرجة الكلية للدافعية للإنجاز بين فئات الأقدمية في العمل ،و عليه يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية، أي انه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى للاقدمية في العمل"

2 – تفسير نتائج الفرضيات :

1.2 / تفسير نتائج الفرضية الأولى :

من خلال ما سبق ذكره و كذا من خلال النتائج الإحصائية المتحصل عليها يظهر جليا تحقق الفرضية القائلة " توجد علاقة ارتباطيه بين مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز لدى الأساتذة التعليم الثانوي "
و هذا يعود لما تملكه الإدارة الصفية من أهمية في خلق جو دراسي و بيئة ملائمة للعمل بحيث تلعب الإدارة الصفية دورا هاما في زيادة دافعية الانجاز لدى الأستاذ من أجل تحصيل دراسي أكبر و تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية .

2.2 / تفسير نتائج الفرضية الثانية :

من خلال ما سبق ذكره و كذا من خلال النتائج الإحصائية المتحصل عليها توصلنا لعدم تحقق الفرضية القائلة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم للإدارة الصفية بالنسبة لمتغير الجنس "

وهذا يعني انه لا توجد فروق بين ذكور و الإناث في تصورهم للإدارة الصفية أي أن الأساتذة سواء كانوا ذكورا أو إناثا جميعهم متحكمون في مهارات الإدارة الصفية ، وذالك بحكم خضوعهم للدورات التكوينية والتدريبية قبل التحاقهم بالعمل وكذالك بعد التحاقهم به .

3.2 / تفسير نتائج الفرضية الثالثة :

من خلال ما سبق ذكره و كذا من خلال النتائج الإحصائية المتحصل عليها توصلنا لعدم تحقق الفرضية القائلة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تصورهم لدافعية للانجاز بالنسبة لمتغير الجنس "

حيث أظهرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة من حيث متغير الجنس ، بحيث أن الدافعية للإنجاز حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد و توجه نشاطه نحو التخطيط للعمل من أجل تحقيق مستوى محدد من التفوق يؤمن به الأستاذ و يهدف إليه . و توافق ما توصلت إليه دراسة " بن الصالح سمية و بكراوي نجاة سنة 2018 " بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في تصورهم للدافعية للانجاز .

4.2 / تفسير نتائج الفرضية الرابعة :

من خلال ما سبق ذكره و كذا من خلال النتائج الإحصائية المتحصل عليها توصلنا لعدم تحقق الفرضية القائلة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإدارة الصفية تعزى للاقدمية في العمل "

حيث أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين أفراد العينة من حيث الخبرة ، وتوافق ما توصل إليه " مخلوف بلحسين 2007 " في الدارسة التي أجارها على بعض ثانويات الجزائر والبليدة ، والتي خلصت إلى أن الخبرة المهنية للأستاذ لا تؤدي بالضرورة إلى التحكم في صفه الدراسي ، و عدم جدوى الممارسة القديمة في المواقف التربوية الجديدة مع جيل تغيرت ظروفه الاجتماعية والنفسية و ميوله و اهتماماته.

5.2 / تفسير نتائج الفرضية الخامسة :

من خلال ما سبق ذكره و كذا من خلال النتائج الإحصائية المتحصل عليها توصلنا لعدم تحقق الفرضية القائلة " توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دافعية الإنجاز تعزى للاقدمية في العمل "

و يعود هذا لكون الدافعية هي علاقة الفرد بالمحيط الذي ينتمي إليه فهي حاجة تنتج عن سلوك مستمر بغرض تحقيق غاية و هدف يسعى إليه الأستاذ و يعمل جاهدا من أجله . فسنوات الخبرة لا تؤثر في مستوى دافعية الانجاز .

3 - الاستنتاج العام:

جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على العلاقة بين مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز، من خلال الكشف عن مستوى مهارات الإدارة الصفية ومستوى دافعية الانجاز، كما تهدف إلى معرفة أثر متغير: الجنس والأقدمية على مستوى مهارات الإدارة الصفية و مستوى دافعية الانجاز، واعتمد الطالبان على المنهج الوصفي ، وشملت هذه الدراسة الأساتذة العاملين بالثانويات بمدينة حاسي بحبح ولاية الجلفة، و تضمنت عينة(92) أستاذا، اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، تم توزيع عليهم مقياسي (مهارات الإدارة الصفية/ دافعية الانجاز)، ولتحليل البيانات تم الاعتماد على برنامج (SPSS) . وأسفرت على :

- توجد علاقة ارتباطيه متوسط بين مهارات الإدارة الصفية ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي .

- يتمتع الأساتذة بمستوى مرتفع بمهارات الإدارة الصفية .

- يتمتع الأساتذة بمستوى مرتفع بدافعية الانجاز

-لا توجد فروق في مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى الأساتذة تعزى للمتغير الجنس.

-لا توجد فروق في مستوى دافعية الانجاز لدى الأساتذة تعزى للمتغير الجنس.

-لا توجد فروق في مستوى مهارات الإدارة الصفية لدى الأساتذة تعزى للمتغير الأقدمية.

-لا توجد فروق في مستوى دافعية الانجاز لدى الأساتذة تعزى للمتغير الأقدمية.

خـــاتمـــة

إن الهدف الرئيسي من هذه الدراسة كان التعرف على علاقة الإدارة الصفية بدافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي ، و بعد الدراسة التي قمنا بها نظريا بالاطلاع على الدراسات السابقة و البحث في موضوع الدراسة و كذا ميدانيا بتطبيق مقاييس جمع البيانات و المعالجة الإحصائية و ومناقشة وتفسير للنتائج توصلنا إلى إجابة للتساؤل العام للدراسة وهو انه " هناك علاقة ارتباطيه بين الإدارة الصفية و الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي "

على أية حال وعلى الرغم من أهمية كل هذه الأمور السابقة وضرورتها فلا بد من وجود المعلم القادر على فهم التلاميذ والتعامل معهم ورعاية شؤونهم الصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية , وفهم بيئات الاجتماعية التي تحيط بهم , ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي .

و أخيرا فإننا نخلص الى نتيجة من هذه الدراسة مفادها أن للنشاط المدرسي الدور الأهم في العملية التربوية التعليمية و انه لا يسمح بالتغاضي عن دور الإدارة الصفية وكذا الدافعية للانجاز لدى الأساتذة لأن نتائجهم و أهميتهم أصبحت ظاهرة و جلية على نشاط و تحصيل التلميذ سواء داخل المدرسة أو خارجها .

اقتراحات و توصيات :

- أن تعمل إدارة التربية و التعليم على تطوير مؤسسات إعداد المعلمين مع تقديم عدة برامج و مناهج تتماشى مع متطلبات العصر الحديث .
- إدراج مادة الإدارة الصفية ضمن برنامج إعداد الأساتذة .
- ضرورة التأكيد على أهمية الإدارة الصفية .
- ضرورة مراعاة عدد التلاميذ داخل غرفة الصف .
- القيام بدراسات لتطوير و تنمية الدافعية للانجاز
- الاطلاع على النظريات المفسرة لدافعية الانجاز من أجل التشبع بالجانب المعرفي للدافعية
- الاهتمام بموضوع الدافعية للانجاز من خلال ربطه بمتغيرات أخرى

قائـــــمـــة

المـــصـــــادر و المـــراجـــــع

الكتـــــب :

1 - إبراهيم قشقوش و طلعت منصور ، 1979 ، **دافعية الانجاز و قياسها** ، لأنجلو المصرية ، ط 1 ، القاهرة ، مصر .

2 - أبو جادو محمد صالح ، 1998 ، **علم النفس التربوي** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، د ط ، عمان ، الأردن .

3 - أبو جادو محمد صالح ، 2006 ، **علم النفس التربوي** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط 5 ، عمان ، الأردن .

4 - أحمد إبراهيم ، 2003 ، **إدارة الفصل الفعال** ، دار الوفاء لدنيا للطباعة و النشر ، الإسكندرية ، مصر .

5 - أحمد جميل عايش ، 2015 ، **إدارة الصفوف المبكرة ماهيتها و تطبيقاتها التربوية و التعليمية** ، دار المسيرة ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

6 - أحمد محمد عوض بن أحمد ، 2007 ، **الاحتراق النفسي و المناخ التنظيمي في المدارس** ، دار حامد للنشر و التوزيع ، ط 1 ، الأردن .

7 - إسماعيل وائل مختار ، 2009 ، **إدارة و تنظيم المكتبات و مراكز المعلومات** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

8 - بن يونس محمد محمود ، 1999 ، **سيكولوجية الدافعية و الانفعالات** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ،ط 1 ، عمان ، الأردن .

9 - بن يونس محمد محمود ، 2007 ، **سيكولوجية الدافعية و الانفعالات** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ،ط 1 ، عمان ، الأردن .

10 - بن يونس محمد محمود ،2009 ،**سيكولوجية الدافعية و الانفعالات** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط 2 ، عمان ، الأردن .

11 - ثائر أحمد غباري ، 2008 ، **الدافعية النظرية و التطبيق** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

12 - جراءات عزت و آخرون ، 2008 ، **التدريس الفعال** ، دار الصفاء للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

13 - جواد شوقي ناجي ، 2010 ، **السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال** ، دار حامد للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

14 - حجي أحمد إسماعيل ، 1999 ، **إدارة الفصل برنامج تدريب المعلمين الجدد غير التربويين** ، مطابع التربية و التعليم ، القاهرة ، مصر ، .

15 - حسين محي الدين أحمد ، 1988 ، **دراسات في الدوافع و الدافعية** ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر .

16 - حمادات محمد حسن ، 2004 ،**السلوك التنظيمي و التحديات المستقبلية في المؤسسة التربوية** ، دار الوفاء ، ط 1 ، الإسكندرية ، مصر ، .

17 - حمدان محمد زياد ، 1999 ، **أساليب التدريس أنواعها و عناصرها و كيفيات قياسها** ، دار التربية الحديثة ، د ط ، عمان ، الأردن .

18 - حلو بثينة منصور و آخرون ، 2011 ، **الإدارة و الإشراف** ، المركز التقني للأعمال ما قبل الطباعة ، ط 1 ، بغداد ، العراق .

19 - خليفة عبد اللطيف محمد ، 2000 ، **الدافعية للانجاز** ، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع ، القاهرة ، مصر .

20 - رافدة الحريري ، 2015 ، **الإعداد الشامل للمعلم المبتدئ في ظل الجودة الشاملة** ، دار المناهج ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

21 - رافدة الحريري ، 2017 ، **إدارة الصفوف الكثيرة** ، دار المناهج ، د ط ، عمان ، الأردن .

22 - ربحي مصطفى عليان و عثمان محمد غنيم ، 2000 ، **مناهج و أساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق** ، دار الصفاء ، ط 1 ، الأردن .

23 - رمزي فتحي هارون ، 2003 ، **الإدارة الصفية** ، دار وائل ، د ط ، عمان ، الأردن .

24 - صفاء عبد العزيز و سلامة عبد العظيم ، 2007 ، **إدارة الفصل و تنمية المعلم** ، دار الجامعة ، الإسكندرية ، مصر .

25 - عامر طارق و آخرون ، 2009 ، **الانضباط الدراسي و إدارة الصف** ، د ط ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر .

26 - عبد اللطيف بن حسين فرج ، 2009 ، **التدريس الفعال** ، دار الثقافة ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

27 - عبد الرحمان بن بركة ، 1995 ، **السمات الإنجازية لدى بطل نصوص القراءة الموجهة لتلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي قراءات في المناهج التربوية** ، جمعية الإصلاح الاجتماعي و التربوي ، ط 1 ، باتنة ، الجزائر .

28 – عبد المنعم أحمد دردير ، 2006 ، **الإحصاء البارامتري و اللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية و التربوية و الاجتماعية** ، عالم الكتب ، ط 1 ، مصر .

29 - عبوي زيد منير ، 1999 ، **الاتجاهات الحديثة في المنظمات الإدارية** ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

30 - عدس عبد الرحمان ، 1999 ، **علم النفس التربوي نظرة معاصرة** ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

31 - عرنوسي ضياء عويد و آخرون ، 2013 ، **الإدارة و الإشراف التربوي** ، دار الرضوان للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن.

32 - عفت مصطفى الطناوي ، 2009، **التدريس الفعال تخطيطه و مهاراته و استراتيجياته و تقويمه** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، ط1 ، عمان ، الأردن .

33 - عماد عبر الرحيم الزغلول وشاكر عقله المحايد ، 2007 ، **سيكولوجية التدريس الصفي** ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط1 ، عمان ، الأردن .

34 - عياصرة علي أحمد عبد الرحمان ، 2006 ، **القيادة و الدافعية في الإدارة التربوية** ، دار حامد للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

35 - فريجات كاظم محمود ، 2002 ، **السلوك التنظيمي** ، دار الصفاء ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

36 - كلالدة طاهر محمود ، 2008 ، **تنمية وإدارة الموارد البشرية** ، دار علم الثقافة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

37 - ماجد الخطايبة ، أحمد الطويسي و آخرون ، 2002 ، **التفاعل الصفي** ، دار الشروق ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

38 - محمد بشير عريبات ، 2007 ، **إدارة الصفوف وتنظيم بيئة العمل** ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

39 - محمد حسن العمايرة ، 2010 ، **المشكلات الصفية السلوكية و التعليمية الأكاديمية مظاهرها و أسبابها و علاجها** ، دار المسيرة ، ط 3 ، عمان ، الأردن .

40 - محمد حرب اللصاصمة ، 2006 ، **إدارة التعلم الصفي** ، دار البركة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

41 - محمد عوض الترتوري ، محمد فرحان القضاة ، 2006 ، **المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة** ، دار حامد للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن ، .

42 - محمود يوسف الشيخ ، 2007 ، **مشكلات تربوية معاصرة مفهومها و مظاهرها و أسبابها و علاجها** ، دار الفكر العربي ، ط 1 ، القاهرة ، مصر .

43 - مصطفى عبد السميع و سهير محمد حوالة ، 2005 ، **إعداد المعلم تنميته و تدريبه** ، دار الفكر ، ط 1 ، عمان، الأردن .

44 - مصطفى نمر دعمس ، 2009 ، **إعداد و تأهيل المعلم** ، دار عالم الثقافة ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

45 - مغربي محمد كمال ، 2009 ، **السلوك التنظيمي** ، مديرية الكتب و المطبوعات الجامعية ، ب ط ، حلب ، سوريا .

46 - منسي حسن عمر ، 1996 ، **إدارة الصفوف** ، دار الكندي ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

47 - منسي محمود عبد الحليم ، 2003 ، **منهج البحث العلمي في المجالات التربوية و النفسية** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، مصر .

48 - نضال عبد اللطيف برهم ، 2005 ، **المشكلات الصفية** ، مكتبة المجتمع العربي ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

49 - نعيمة الشماع ، 1997 ، **الشخصية " النظرية و التقييم و مناهج البحث "**، منشورات المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ، القاهرة ، مصر .

المجـــلات :

1 – عاطف حسن شواشرة ، 2007 ، **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الانجاز لدى طالب يعاني من تدني في التحصيل الدراسي** ، دراسة حالة ، مجلة كلية الدراسات التربوية ، فرع الأردن ، الجامعة العربية المفتوحة .

2 – عامر رضا ، 2013 ، **أساليب التعلم النشط و دورها في إدارة الصف** ، مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية ، العدد الثاني ، جامعة الوادي ، الجزائر .

3 – عبد الحميد إبراهيم شوقي ، 2003 ، **الدافعية للانجاز و علاقتها بكل من توكيد الذات و بعض المتغيرات الديمغرافية** ، المجلة العربية للإدارة ، مجلد 23 ، عدد 1 .

4 – عدنان علي ألجميلي و وداد مهدي جبوري ، 2009 ، **بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية** ،مجلة القادسية في الآداب و العلوم التربوية ، مجلد 8 ، العدد 1 ، بغداد ، العراق .

5 – كمال يونس المخامرة ، 2012 **مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين** ، مجلة الدراسات النفسية و التربوية ، العدد 8 ، جامعة الخليل ، فلسطين .

المـذكـرات و الرسائــل الجامعيـــة :

1 - أحمد لغريب ، 1999 ، **مشكلات إدارة القسم و إستراتيجيات التعديل إزائها** ، دراسة ميدانية لنيل شهادة ماجستير في علوم التربية .

2 - بن صالح سمية و بكراوي نجاة ، 2018 ، **الدافعية للإنجاز و علاقتها بإدارة الصف لدى أساتذة التعليم الثانوي** ، دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية أدرار ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر ، تخصص علم النفس المدرسي ، جامعة أحمد دراية ، أدرار ، الجزائر .

3 –حفيظ بوبكر و مؤذن أحمد ، 2018 ، **درجة ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي** ، مذكرة لنيل شهادة الماستر ، تخصص علم النفس المدرسي، جامعة أحمد دراية ، أدرار ، الجزائر .

4 – عابد مريم و بن عبد الله حبيبة ، 2017 ، **الادارة الصفية كما يدركها التلميذ و علاقتها بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** ، دراسة ميدانية بعدة ثانويات بولاية تيارت ، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر ، تخصص علمالنفس المدرسي ، جامعة ابن خلدون ، تيارت ، الجزائر .

5 – غزال نعيمة ، 2008 ، **علاقة التفاؤل بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي** ، رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، الجزائر .

6 - قدوري خليفة ، 2011 ، **الرضا عن التوجيه المدرسي و علاقته بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** ، دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي ، رسالة ماجستير ، تيزي وزو ، الجزائر .

7 – لعشيشي أمال ، 2012 ، **أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية في التعليم الثانوي** ، دراسة ميدانية بثانويتين بعنابة ، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير ، تخصص علم النفس التربوي ، جامعة باجي مختار ، عنابة ، الجزائر .

8 – مخلوف بلحسين ، 2007 ، **العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل الصف الدراسي** ، دراسة ميدانية ببعض ثانويات الجزائر – البليدة - مليانة ، بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه ، تخصص علم الاجتماع التربوي ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة الجزائر ، الجزائر .

9 – نوي جمعة و صاهد فتيحة ، 2010 ، **الضغط المهني وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم المهني** ، رسالة دكتوراه ، مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة ، عدد 7 ، جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر .

قائـــــمـــــــة الملاحـــــــق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة زيان عاشور – الجلفة -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس

أستاذي الفاضل ، أستاذتي الفاضلة .

في إطار إعداد رسالة الماستر في علم النفس المدرسي بعنوان : مهارات الإدارة الصفية و علاقتها بالدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي . أقدم لسيادتكم هذا الاستبيان والمتضمن قياس الإدارة الصفية و الدافعية للإنجاز

الرجاء التكرم بقراءة عبارات هذا الاستبيان وتحديد ما يتوافق مع وجهة نظركم بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

ولكم منا خالص الشكر والتقدير

الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐

العمر: من 24 إلى 34 ☐ من 35 إلى 45 ☐ من 46 إلى 56 ☐

من 57 إلى 67 ☐

الأقدمية العلمية : 1-10 ☐ 11-20 ☐ 21-30 ☐ 31 -40 ☐

مقياس الإدارة الصفية

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
-1	أستعمل أسلوب الحوار داخل الصف .			
-2	لا أقبل أن يقاطعني أحد أثناء الدرس .			
-3	أتجنب التغيير في الغرفة الصفية .			
-4	أحضر المواد الدراسية على حساب القدرات العامة للتلاميذ.			
-5	أحضر الدروس قبل الحصة .			
-6	أعمل على تنمية علاقة حسنة وطيبة مع التلاميذ .			
-7	أدرب التلاميذ على طرح الأسئلة بطريقة لائقة للتعبير عن رغباتهم .			
-8	أستخدم التشجيع و المدح بفعالية .			
-9	تساعدني الإدارة في تقديم الحوافز للتلاميذ.			
-10	أستغل بعض وقت الحصة للقيام بالأعمال الإدارية المهمة.			
-11	ألجأ إلى العقاب الجماعي .			
-12	معظم التلاميذ يستطيعون القيام بأعمالهم المدرسية دون أي مساعدة أو تدخل مني.			
-13	أستعمل لغة الحوار ومختلف أنماط الاتصال لمساعدة التلاميذ لبعضهم البعض.			
-14	أنهي الحصة في وقتها المحدد .			
-15	أسمح بمناقشة التلاميذ لمواضيع تثير اهتمامهم بعد انتهاء الحصة .			
-16	أعتبر جاهزية القاعة معيقا بالنسبة لي في أداء مهامي داخل الفصل .			
-17	أعمل على بناء علاقات ايجابية مع التلاميذ ذوي المشكلات السلوكية وصعوبات التعلم .			
-18	أساعد التلاميذ في بناء الثقة بالنفس .			
-19	أحرص على دعم مهارة الإصغاء .			
-20	احرص على وضع قواعد صفية محددة .			

مقياس الدافعية للانجاز

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
-1	مساعدة زملائي وتشجيعهم دفعني للعمل بكفاءة وعلى أكمل وجه.			
-2	تحفيز الإدارة على مجهودي دفعني إلى الارتقاء بالعمل وبالمجهود أكثر.			
-3	نقص العلاقات العامة والإنسانية في المدرسة قلل من رغبتي في العمل بكفاءة وجد.			
-4	تقييد الإدارة بالأنظمة الإدارية يعيق ويقيد مبادراتي الشخصية.			
-5	مشاركتي في اتخاذ القرارات يحمسني على العمل أكثر.			
-6	مساعدة التلاميذ في المدرسة يحمسني ويزيد من رغبتي في العمل.			
-7	تعتبر قلة الإمكانيات المادية في المدرسة عائقا لي.			
-8	كثرة المهام والتكليف بالعديد من المهام يزيد من عدم رغبتي في العمل بكفاءة.			
-9	لدي الرغبة والمثابرة في تحدي المشاكل التي تواجهني في العمل.			
-10	أعتبر الإدارة هي المسئول الوحيد عن مشاكل العمل.			
-11	أكلف نفسي طاقة أكبر من أجل فهم التلاميذ الدروس.			
-12	أغير طرق التدريس إذا لم يفهم التلاميذ الدرس .			
-13	أتقيد بالطرق المفروضة علي في التدريس .			
-14	دائما ما أصل إلى تحقيق الأهداف في المقررات الدراسية.			
-15	أقدم كل ما أملكه من خبرات ومعلومات في الصف .			
-16	أكتفي بتقديم ما هو مقرر مني فقط داخل الصف .			
-17	أنجز أعمالي التعليمية فقط لأنها تعليمات من الإدارة .			
-18	هناك تنافس بيني وبين الزملاء في تحسين الأداء .			
-19	أعيد تقديم الدرس إذا لم تتحقق الأهداف مع التلاميذ .			
-20	أفضل الأعمال التي تتطلب المبادرة الفردية			

ملحق الدراسة الاستطلاعية
الصدق

		المهارات
المهارات	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	14
Q1	Corrélation de Pearson	,571*
	Sig. (bilatérale)	,033
	N	14
Q2	Corrélation de Pearson	,732**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	14
Q3	Corrélation de Pearson	,672**
	Sig. (bilatérale)	,008
	N	14
Q4	Corrélation de Pearson	,824**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14
Q5	Corrélation de Pearson	,732**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	14
Q6	Corrélation de Pearson	,851**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14
Q7	Corrélation de Pearson	,733**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	14
Q8	Corrélation de Pearson	,808**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14
Q9	Corrélation de Pearson	,717**
	Sig. (bilatérale)	,004
	N	14
Q10	Corrélation de Pearson	,615*
	Sig. (bilatérale)	,019
	N	14
Q11	Corrélation de Pearson	,757**

	Sig. (bilatérale)	,002
	N	14
Q12	Corrélation de Pearson	,785**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	14
Q13	Corrélation de Pearson	,805**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	14
Q14	Corrélation de Pearson	,911**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14
Q15	Corrélation de Pearson	,537*
	Sig. (bilatérale)	,048
	N	14
Q16	Corrélation de Pearson	,734**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	14
q17	Corrélation de Pearson	,571*
	Sig. (bilatérale)	,033
	N	14
q18	Corrélation de Pearson	,734**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	14
q19	Corrélation de Pearson	,672**
	Sig. (bilatérale)	,008
	N	14
q20	Corrélation de Pearson	,808**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14

		دافعية
دافعية	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	14
S1	Corrélation de Pearson	,698**
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	14

S2	Corrélation de Pearson	,645*
	Sig. (bilatérale)	,013
	N	14
S3	Corrélation de Pearson	,670**
	Sig. (bilatérale)	,009
	N	14
S4	Corrélation de Pearson	,856**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14
S5	Corrélation de Pearson	,765**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	14
S6	Corrélation de Pearson	,624*
	Sig. (bilatérale)	,017
	N	14
S7	Corrélation de Pearson	,584*
	Sig. (bilatérale)	,028
	N	14
S8	Corrélation de Pearson	,875**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14
S9	Corrélation de Pearson	,669**
	Sig. (bilatérale)	,009
	N	14
S10	Corrélation de Pearson	,747**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	14
S11	Corrélation de Pearson	,860**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14
S12	Corrélation de Pearson	,661*
	Sig. (bilatérale)	,010
	N	14
S13	Corrélation de Pearson	,833**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14
s14	Corrélation de Pearson	,737**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	14
s15	Corrélation de Pearson	,587*
	Sig. (bilatérale)	,027
	N	14

s16	Corrélation de Pearson	,669**
	Sig. (bilatérale)	,009
	N	14
s17	Corrélation de Pearson	,747**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	14
s18	Corrélation de Pearson	,578*
	Sig. (bilatérale)	,030
	N	14
s19	Corrélation de Pearson	,827**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14
s20	Corrélation de Pearson	,850**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	14

الثبات

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	14	93,3
	Exclue[a]	1	6,7
	Total	15	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,953	20

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	14	93,3
	Exclue[a]	1	6,7
	Total	15	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

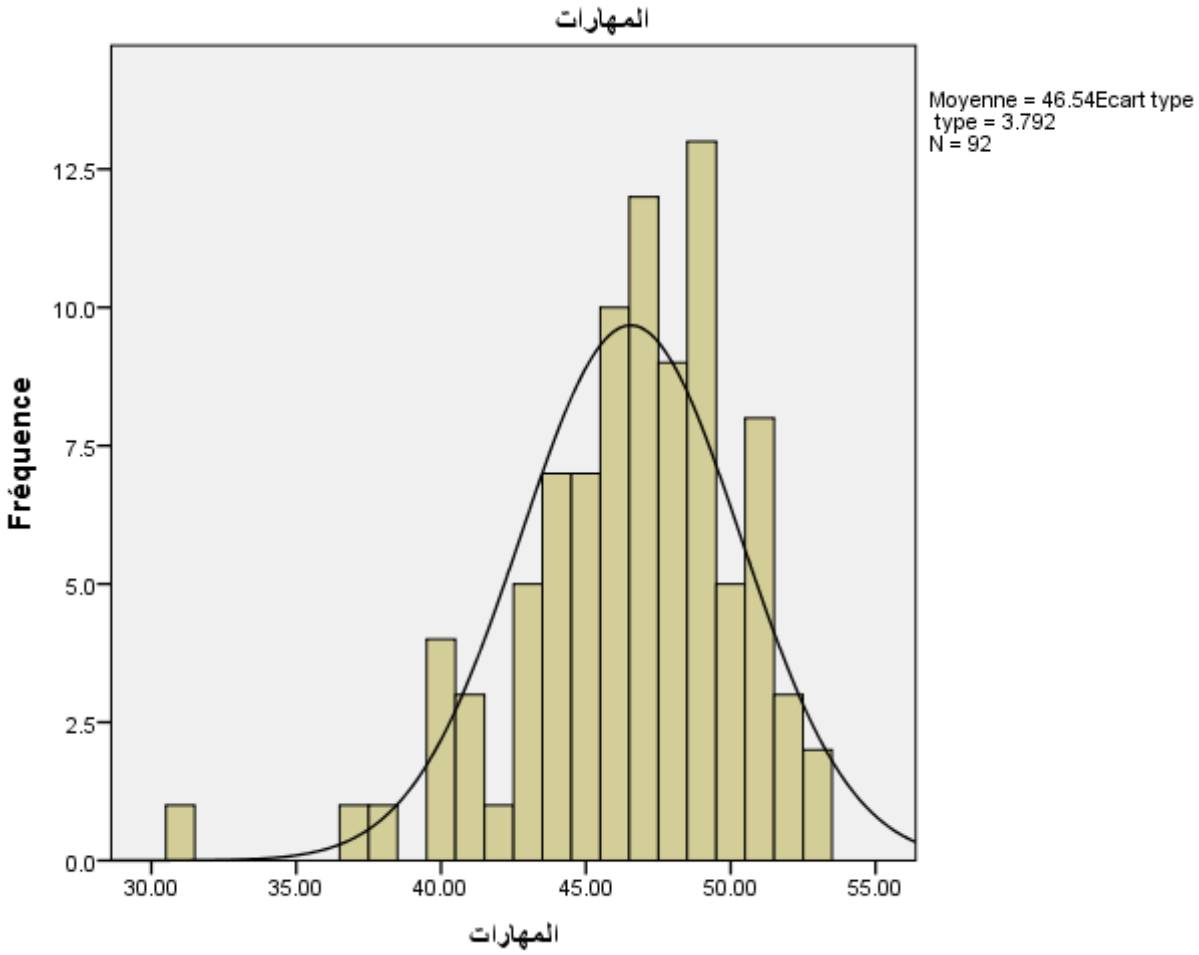
Statistiques de fiabilité

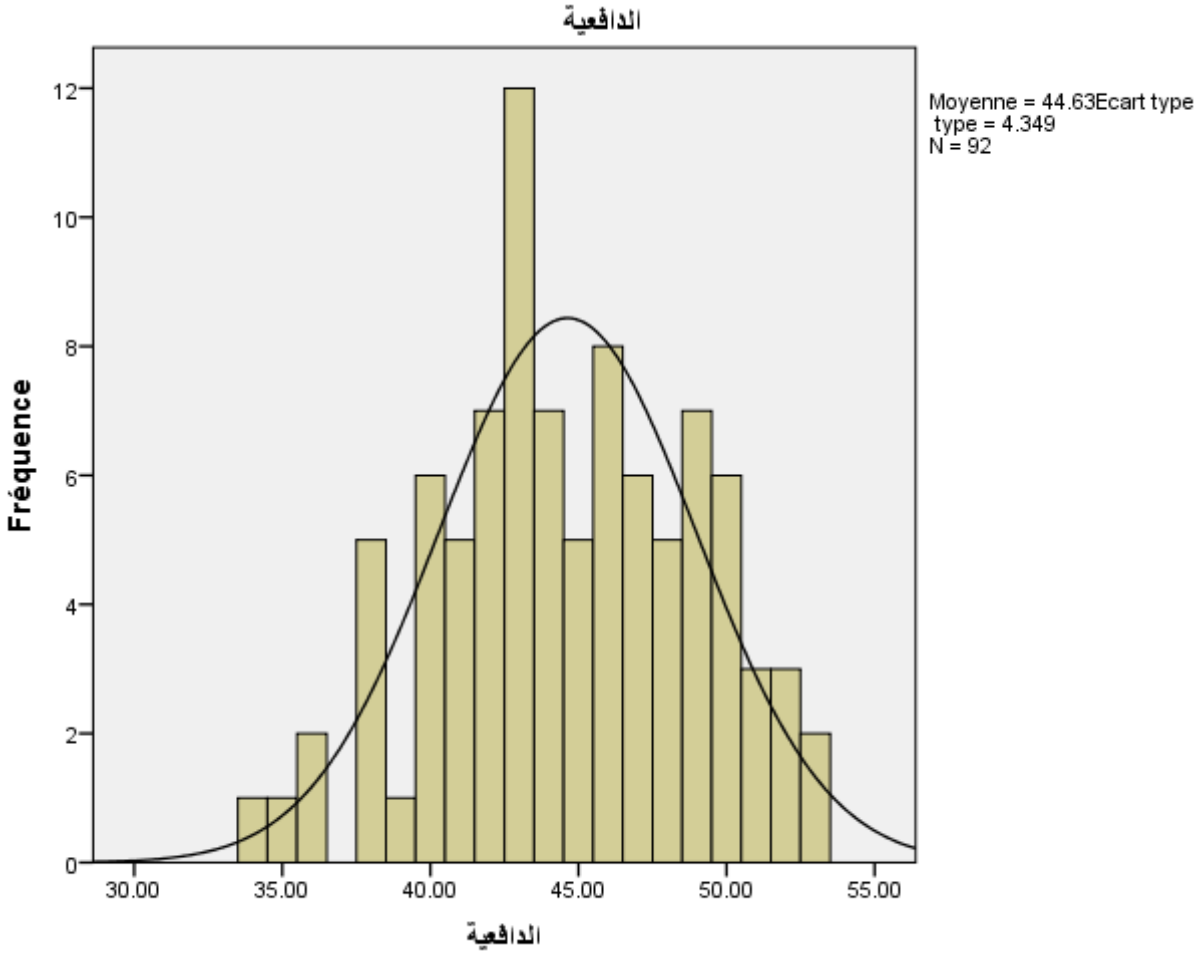
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,949	20

وصف درجات الأفراد على المقاييس

Statistiques

		المهارات	الدافعية
N	Valide	92	92
	Manquant	58	58
Moyenne		46.5435	44.6304
Médiane		47.0000	44.0000
Ecart type		3.79245	4.34935
Asymétrie		-1.066-	-.147-
Erreur standard d'asymétrie		.251	.251
Plage		22.00	19.00
Minimum		31.00	34.00
Maximum		53.00	53.00
Percentiles	25	44.2500	42.0000
	50	47.0000	44.0000
	75	49.0000	48.0000


المهارات
Moyenne = 46.54Ecart type
type = 3.792
N = 92
Fréquence
12.5
10.0
7.5
5.0
2.5
0.0
30.00
35.00
40.00
45.00
50.00
55.00
المهارات



الفرضية الاولى

Corrélations

		المهارات	الدافعية
المهارات	Corrélation de Pearson	1	.439**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	92	92
الدافعية	Corrélation de Pearson	.439**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	92	92

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

الفرضية الثانية والثالثة

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المهارات	ذكر	60	46.9167	3.84131	.49591
	انثى	32	45.8438	3.65539	.64619
الدافعية	ذكر	60	45.1000	4.41377	.56982
	انثى	32	43.7500	4.15040	.73369

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المهارات	Hypothèse de variances égales	.478	.491	1.297	90	.198	1.07292	.82707	-.57019-	2.71603
	Hypothèse de variances inégales			1.317	66.203	.192	1.07292	.81455	-.55329-	2.69912
الدافعية	Hypothèse de variances égales	.548	.461	1.426	90	.157	1.35000	.94671	-.53080-	3.23080
	Hypothèse de variances inégales			1.453	66.888	.151	1.35000	.92898	-.50430-	3.20430

الفرضية الرابعة والخامسة

Descriptives

		N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
						Borne inférieure	Borne supérieure		
المهارات	1-10	43	45.9535	4.09386	.62431	44.6936	47.2134	31.00	52.00
	11-20	41	47.2439	3.09661	.48361	46.2665	48.2213	40.00	53.00
	21-30	8	46.1250	5.13914	1.81696	41.8286	50.4214	37.00	51.00
	Total	92	46.5435	3.79245	.39539	45.7581	47.3289	31.00	53.00
الدافعية	1-10	43	44.5581	4.78740	.73007	43.0848	46.0315	35.00	53.00
	11-20	41	44.9512	4.01218	.62660	43.6848	46.2176	34.00	53.00
	21-30	8	43.3750	3.73927	1.32203	40.2489	46.5011	38.00	49.00
	Total	92	44.6304	4.34935	.45345	43.7297	45.5312	34.00	53.00

Test d'homogénéité des variances

	Statistique de Levene	ddl1	ddl2	Sig.
المهارات	1.469	2	89	.236
الدافعية	1.496	2	89	.230

ANOVA

		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
المهارات	Intergroupes	36.483	2	18.242	1.276	.284
	Intragroupes	1272.343	89	14.296		
	Total	1308.826	91			
الدافعية	Intergroupes	17.053	2	8.526	.445	.642

	Intragroupes	1704.382	89	19.150		
	Total	1721.435	91			