جـامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلـــــوم الاجتمـــــــاعية

قسم علـــــــــــــــوم التربيـة

أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد الطالب:

زين براهيم

إشراف الأستاذ الدكتور:

خلايفية محمد

السـنة الجـامعية

2022.2021

جـــامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلـــــــوم الاجتمـــــــــاعية

قسم علـــــــــــــــــوم التربيـة

أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد الطالب:

زين براهيم

إشراف الأستاذ الدكتور:

خلايفية محمد

السـنة الجـامعية

2022.2021

جـامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلـــــــوم الاجتمـــــــــاعية

قسم علـــــــــــــــــوم التربيـة

أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الوادي

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علوم التربية

إعداد الطالب:

زين براهيم

إشراف الأستاذ الدكتور:

خلايفية محمد

السـنة الجـامعية

2022.2021

الإهداء

بسم الله الرحمان الرحيم والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين خير البشر أجمعين

محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

- ✓ أهدي ثمرة جهدي وخلاصة بحثي وحلم أمسي وطموح حياتي وتتويج مسار دراستي
- ✓ إلى من ترك بصمته على صفحات رسالتي الأستاذ الدكتور خلايفية محمد.
- ✓ إلى من دفع معي ضريبة إتمام بحثي زوجتي وفلذات كبدي أبنائي رزان، وسام، باسم، أصيل، ميسرة.
- ✓ إلى كل أستاذ ساعدني في إنجاز أطروحتي وأخص بالذكر الأساتذة معتوق جباري، حاج سعد عبد القادر، صوالح الصديق ، شويرف أكرم ، بن علي وليد، سعداني عبد الغني ، جوادي محمد السايح ، شراد السعيد ،غميمه الناصر.
- ✓ إلى من اختصر علي طريق التسجيلات الإدارية الجامعية الأستاذ الدكتور محمد الطاهر طاعبلي.

إلى روح والدي أهدي ثواب جهدي العلمي.

الباحث: براهيم زين

شكر وعرفان

قال تعالى :﴿ لئن شكرتم لأزيدنكم ، ولئن كفرتم إن عذابي لشديد" سورة ابراهيم﴾.

وقال صلى الله عليه وسلم :« من صنع إليكم معروفا فكافئوه ، فإن لم تجدوا ماتكافئونه فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه»

- الشكر الأول لله سبحانه الذي أمدنا بالصحة والعافية في ظل ظروف صحية عالمية قاسية فأكملنا رسالتنا دون نقص أو شائبة.
- ثاني الشكر والعرفان أتوجه به إلى من أشرف على أطروحتي متابعا وموجها وناصحا ومصوبا أستاذي الدكتور محمد خلايفية
- الشكر موصول ثالثا إلى من دقق لغة رسالتي ونقاها من الأخطاء النحوية والإملائية الدكتور فطحيزه علي علي.
- الشكر مقدم إلى كل المحكمين الذين اقتطعوا قسطا من أثمن أوقاتهم لتحكيم أدوات دراستي حتى تكون نتائجها موضوعية.

الشكر الخاص إلى من تحملت معي عناء البحث زوجتي.

الباحث: براهيم زين

ـ ملخص الدراسة باللغة العربية

تهدف الدراسة الحالية إلى فحص العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية المستخدمة من طرف أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي، وكذلك العلاقة بين هذه الأنماط ودافعية تعلم تلاميذهم، اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، مستخدما في جمع بياناتها ثلاث مقاييس معدة من طرفه وهي: مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس المناخ الصفي، مقياس دافعية التعلم، وتم تطبيق هذه المقاييس أثناء الدراسة الميدانية على عينة مكونة من أربع مائة تلميذ مرحلة تعليم متوسط تم اختيارهم بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية من بين مجتمع دراسة حجمه ألفين وسبع مائة وستة وعشرون تلميذا، وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا ثم تحليلها وتفسيرها توصلنا إلى النتائج التالية:

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدة أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

ـ توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

- توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

وبناء على هذه النتائج تم اقتراح مجموعة من التوصيات لتطوير مهارة الإدارة الصفية والمناخ الصفي ودافعية تعلم تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الصفية، أنماط الإدارة الصفية، النمط المتسامح، النمط التسلطي، النمط المتساهل، المناخ الصفي، دافعية التعلم، أستاذ التعليم المتوسط، تلميذ مرحلة التعليم المتوسط.

Abstract:

The present study seeks to examine the relationship between the patterns of Classroom Management used by Middle School teachers and the classroom atmosphere. It also aims to scrutinize the relationship between these patterns and the motivation of the pupils' learning.

The Descriptive Approach which has been applied leans upon three selected criteria: the patterns of Classroom Management criterion, the Classroom Atmosphere criterion and the Learning Motivation criterion. These criteria have been applied on a stratified block random sample of 400 Middle School pupils chosen among a study population of 2726 pupils.

After Data collection, statistical processing and interpretation we have been able to reach the following results:

- There exists a statistically significant positive relationship between Classroom Management patterns (Indulgent, Authoritarian, and Permissive) among Middle School teachers and the Classroom Atmosphere.
- There exists a statistically significant positive relationship between Indulgent Classroom Management patterns among Middle School teachers and the Classroom Atmosphere.
- There exists a statistically significant positive relationship between Authoritarian Classroom Management patterns among Middle School teachers and the Classroom Atmosphere.
- There exists a statistically significant positive relationship between Permissive Classroom Management patterns among Middle School teachers and the Classroom Atmosphere.
- There exists a statistically significant positive relationship between Classroom Management patterns (Indulgent, Authoritarian, and Permissive) among Middle School teachers and the motivation of pupils' learning.

- There exists a statistically significant positive relationship between Indulgent Classroom Management patterns among Middle School teachers and the motivation of pupils' learning.
- There exists a statistically significant positive relationship between Authoritarian Classroom Management patterns among Middle School teachers and the motivation of pupils' learning.
- There exists a statistically significant negative relationship between Permissive Classroom Management patterns among Middle School teachers and the motivation of pupils' learning.

Based on these findings a set of recommendations has been suggested to enhance the Classroom Management skills, the Classroom Atmosphere and the motivation of Middle School pupils' learning.

Keywords: Classroom Management, Classroom Management Patterns, Indulgent Pattern, Authoritarian Pattern, Permissive Pattern, Classroom Atmosphere, Learning Motivation, Middle School Teacher, Middle School Pupil.

فهرس المحتويات

الرقم	العنوان	الصفحة
	الإهداء	دون ترقيم
	شكر وعرفان	دون ترقيم
	ملخص الدراسة باللغة العربية	دون ترقيم
	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	دون ترقيم
	مقدمة	أ ـ هـ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة		
01	إشكالية الدراسة	07
02	فرضيات الدراسة	16
03	دوافع اختيار موضوع الدراسة	17
04	أهداف الدراسة	19
05	أهمية الدراسة	20
06	الصعوبات التي واجهت الدراسة	22
07	تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا	22
08	الدراسات السابقة	26
الإطار النظري للدراسة		
الفصل الثاني: أنماط الإدارة الصفية		
	تمهيد	56
01	مفهوم الإدارة الصفية	56
02	عناصر الإدارة الصفية	58
03	أسس الإدارة الصفية	59
04	مناحي الإدارة الصفية	59
05	مجالات الإدارة الصفية	60

06	خصائص الإدارة الصفية	60
07	مقومات الإدارة الصفية	61
08	مهارات الإدارة الصفية	62
09	نماذج الإدارة الصفية	62
10	استراتيجيات الإدارة الصفية	64
11	أهداف الإدارة الصفية	66
12	أهمية الإدارة الصفية	67
13	وظائف الإدارة الصفية	68
14	العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية	69
15	مداخل الإدارة الصفية	74
16	أنماط الإدارة الصفية	75
17	المقارنة بين الأنماط الرئيسية للإدارة الصفية	91
18	الإدارة الصفية الناجحة	105
19	الإدارة الصفية والانضباط الصفي	105
20	نظريات الإدارة الصفية	109
	خلاصة الفصل	112
الفصل الثالث: المناخ الصفي		
	تمهيد	115
01	تعريف المناخ الصفي	115
02	محددات المناخ الصفي	116
03	عناصر المناخ الصفي	117
04	عوامل المناخ الصفي	118
05	أبعاد المناخ الصفي	119
06	مجالات المناخ الصفي	120
07	وظائف المناخ الصفي	121

08	أنواع المناخ الصفي	123
09	أهمية المناخ الصفي	123
10	العوامل المؤثرة في المناخ الصفي	124
11	معيقات المناخ الصفي	125
12	مؤشرات المناخ الصفي	125
13	تقييم المناخ الصفي	126
14	خلق مناخ صفي إيجابي	127
15	نظريات المناخ الصفي	133
	خلاصة الفصل	135
الفصل الرابع: دافعية التعلم		
	تمهيد	137
أولا	الدافعية العامة	137
01	مفهوم الدافعية	137
02	مفاهيم مرتبطة بالدافعية	138
03	خصائص الدافعية	139
04	أسس الدافعية	140
05	أبعاد الدافعية	141
06	مكونات الدافعية	142
07	عوامل الدافعية	143
08	مصادر الدافعية	143
09	وظائف الدافعية	144
10	تصنيف الدافعية	145
11	آلية عمل الدافعية	146
12	صراع الدافعية	147
13	العوامل المؤثرة في الدافعية	147

14	نظريات الدافعية	149
15	عوامل استثارة الدافعية	154
16	أهمية الدافعية	155
17	قياس الدافعية	156
ثانيا	دافعية التعلم	156
01	تعريف دافعية التعلم	156
02	مكونات دافعية التعلم(الأبعاد)	157
03	عناصر دافعية التعلم	159
04	مصادر دافعية التعلم	160
05	وظائف دافعية التعلم	161
06	العوامل المؤثرة في دافعية التعلم	164
07	أهمية دافعية التعلم	166
08	مؤشرات دافعية التعلم	167
09	التخطيط لدافعية التعلم	168
10	أسباب تدني دافعية التعلم	169
11	أساليب معالجة تدني دافعية التعلم	170
12	التطبيقات التربوية لرفع دافعية التعلم	172
13	نماذج استثارة دافعية التعلم	174
14	استراتيجيات رفع دافعية التعلم	177
15	الاتجاهات المفسرة لدافعية التعلم	179
	خلاصة الفصل	181
الفصل الخامس: مرحلة التعليم المتوسط		
	تمهيد	184
01	تعريف مرحلة التعليم المتوسط	184
02	مهام التعليم المتوسط وأهدافه	184

03	خصائص أستاذ التعليم المتوسط	186
04	كفايات أستاذ التعليم المتوسط	187
05	تكوين أستاذ التعليم المتوسط	189
06	التكيف الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط	192
07	تكوين أساتذة التعليم المتوسط بالجزائر	193
08	خصائص تلميذ مرحلة التعليم المتوسط	195
09	حاجات تلميذ مرحلة التعليم المتوسط	199
10	تلميذ مرحلة التعليم المتوسط وبنيات النظام المدرسي	200
	خلاصة الفصل	202
الإطار الميداني للدراسة		
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة		
	تمهيد	205
أولا	الدراسة الاستطلاعية	205
01	موعد ومكان إجراء الدراسة الاستطلاعية	205
02	فوائد الدراسة الاستطلاعية	206
03	إجراءات الدراسة الاستطلاعية	207
04	عينة الدراسة الاستطلاعية	207
ثانيا	الدراسة الأساسية	209
01	منهج الدراسة الأساسية	209
02	حدود الدراسة الأساسية	210
03	مجتمع الدراسة الأساسية	213
04	عينة الدراسة الأساسية	214
05	أدوات الدراسة الأساسية	218
06	الأساليب والعمليات الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية	279
	خلاصة الفصل	279

الفصل السابع: نتائج الدراسة الميدانية		
	تمهيد	281
01	عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية	281
02	مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية	291
03	الاستنتاج العام	315
04	توصيات الدراسة	316
	خاتمة	320
	قائمة المراجع	325
	الملاحق	348
قائمة الجداول		
01	المقارنة بين أنماط الإدارة الصفية الرئيسية	91
02	المقارنة بين الإدارة الصفية و الانضباط الصفي	108
03	عوامل الدافعية	143
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي	208
05	الحدود المكانية للدراسة الأساسية	212
06	توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب المتوسطات	213
07	توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي	214
08	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المتوسطات	216
09	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي	217
10	توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	218
11	التوزيع الكمي لعبارات الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية على أبعاده	220

12	قائمة المحكمين الرئيسيين	221
13	قائمة المحكمين الثانويين	223
14	نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية	225
15	التعديلات التي أجريت على بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية بعد عملية التحكيم	226
16	توزيع بنود الصورة قبل النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية على أبعاده	227
17	طبيعة بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية في صورته قبل النهائية	227
18	مفتاح تصحيح بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية في صورته قبل النهائية	228
19	تعليمات تطبيق مقياس أنماط الإدارة الصفية في صورته قبل النهائية	228
20	توزيع بنود الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية على أبعاده	229
21	طبيعة بنود الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية	229
22	مفتاح تصحيح بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية في صورته النهائية	230
23	درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس أنماط الإدارة الصفية	231
24	نتائج حساب اختبار (ت) بين درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس أنماط الإدارة الصفية	231
25	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس أنماط الإدارة الصفية و أبعاده	232

26	نتائج حساب معاملات الارتباط بين بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية والأبعاد التي تنتمي إليها	233
27	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس أنماط الإدارة الصفية وبنوده	234
28	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس أنماط الإدارة الصفية	235
29	نتائج حساب معامل ألفا لكرونباخ للتجانس لمقياس أنماط الإدارة الصفية	236
30	التوزيع الكمي لبنود الصورة الأولية لمقياس المناخ الصفي على أبعاده	238
31	طبيعة بنود الصورة الأولية لمقياس المناخ الصفي	239
32	نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة الأولية لمقياس دافعية التعلم	241
33	التعديلات التي أجريت على بنود مقياس المناخ الصفي بعد التحكيم	242
34	توزيع بنود الصورة قبل النهائية لمقياس المناخ الصفي على أبعاده	242
35	طبيعة بنود مقياس دافعية التعلم في صورته قبل النهائية	243
36	مفتاح تصحيح بنود مقياس المناخ الصفي في صورته قبل النهائية	243
37	تعليمات تطبيق مقياس المناخ الصفي في صورته قبل النهائية	244
38	توزيع بنود الصورة النهائية لمقياس المناخ الصفي على أبعاده	245
39	طبيعة بنود الصورة النهائية لمقياس المناخ الصفي	245
40	مفتاح تصحيح بنود مقياس المناخ الصفي في صورته النهائية	245
41	درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس المناخ الصفي	246

42	نتائج حساب اختبار (ت) بين درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس المناخ الصفي	247
43	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس المناخ الصفي وأبعاده	248
44	نتائج حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ الصفي والبنود التي تنتمي إليها	249
45	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس المناخ الصفي وأبعاده	251
46	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس المناخ الصفي	252
47	نتائج حساب معامل ألفا لكرونباخ للتجانس لمقياس دافعية التعلم	253
48	التوزيع الكمي لبنود الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية على أبعاده	255
49	طبيعة بنود الصورة الأولية لمقياس دافعية التعلم	256
50	نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة الأولية لمقياس دافعية التعلم	258
51	التعديلات التي أجريت على بنود مقياس دافعية التعلم بعد التحكيم	259
52	توزيع بنود الصورة قبل النهائية لمقياس دافعية التعلم على أبعاده	259
53	طبيعة بنود مقياس دافعية التعلم في صورته قبل النهائية	260
54	مفتاح تصحيح بنود مقياس دافعية التعلم في صورته قبل النهائية	260
55	تعليمات تطبيق مقياس دافعية التعلم في صورته قبل النهائية	261
56	توزيع بنود الصورة النهائية لمقياس دافعية التعلم على أبعاده	262
57	طبيعة بنود الصورة النهائية لمقياس دافعية التعلم	262
58	مفتاح تصحيح بنود مقياس دافعية التعلم في صورته النهائية	262

59	درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس دافعية التعلم	263
60	نتائج حساب اختبار (ت) بين درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس دافعية التعلم	264
61	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس دافعية التعلم وأبعاده	265
62	نتائج حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية التعلم والبنود التي تنتمي إليها	265
63	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس دافعية التعلم وبنوده	267
64	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس دافعية التعلم	268
65	نتائج حساب معامل ألفا لكرونباخ للتجانس لمقياس دافعية التعلم	269
66	نتائج حساب معامل الارتباط المتعدد بن أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي ، المتساهل) والمناخ الصفي	282
67	نتائج حساب معامل الارتباط بين نمط الإدارة الصفية المتسامح والمناخ الصفي	283
68	نتائج حساب معامل الارتباط إيتا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي	284
69	نتائج حساب معامل الارتباط بين نمط الإدارة الصفية المتساهل والمناخ الصفي	286
70	نتائج حساب معامل الارتباط المتعدد بن أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي ، المتساهل) ودافعية التعلم	287
71	نتائج حساب معامل الارتباط بين نمط الإدارة الصفية المتسامح ودافعية التعلم	288

72	نتائج حساب معامل الارتباط بين نمط الإدارة الصفية التسلطي ودافعية التعلم	289
73	نتائج حساب معامل الارتباط بين نمط الإدارة الصفية المتساهل ودافعية التعلم	290
	قائمة الأشكال والمخططات	
01	مخطط يوضح معيقات المناخ الصفي	125
02	مخطط يوضح نظرية المدخلات والمخرجات	133
03	مخطط يوضح النظرية الاجتماعية في المناخ الصفي	134
04	مخطط يوضح إشباع دافع الجوع	241
05	مخطط يوضح آلية عمل الدوافع الفسيولوجية وفقا لنموذج الاتزان	146
06	مخطط يوضح آلية عمل الدوافع السيكولوجية وفقا لنموذج البواعث والانفعالات والجوانب المعرفي	147
07	شكل يوضح هرم " ما سلو " للحاجات	141
08	مخطط يوضح الحتمية المتبادلة في النظرية الاجتماعية للدافعية	142
09	شكل يوضح منحنى بياني للعلاقة بين درجة الاستثارة والجهد المبذول	162
10	دائرة بيانية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	208
11	أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي	217
	قائمة الملاحق	
01	الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية	348
02	الصورة قبل النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية	351

03	الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية	353
04	الصورة الأولية لمقياس المناخ الصفي	354
05	الصورة قبل النهائية لمقياس المناخ الصفي	357
06	الصورة النهائية لمقياس المناخ الصفي	359
07	الصورة الأولية لمقياس دافعية التعلم	360
08	الصورة قبل النهائية لمقياس دافعية التعلم	363
09	الصورة النهائية لمقياس دافعية التعلم	365
10	نتائج حساب اختبار (ت) بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس أنماط الإدارة الصفية بواسطة نظام spss	367
11	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس أنماط الإدارة الصفية وأبعاده بواسطة نظام spss	367
12	نتائج حساب معاملات الارتباط بين بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية و الأبعاد التي تنتمي إليها بواسطة نظام spss	368
13	نتائج حساب معاملات الارتباط بين بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية والأبعاد التي تنتمي إليها بواسطة نظام spss	369
14	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس أنماط الإدارة الصفية وبنوده بواسطة نظام spss	369
15	نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس لمقياس أنماط الإدارة الصفية بواسطة نظامspss	369
16	نتائج حساب اختبار (ت) بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس المناخ الصفي بواسطة نظام spss	370
17	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس المناخ الصفي وأبعاده بواسطة نظام spss	370

18	نتائج حساب معاملات الارتباط بين بنود مقياس المناخ الصفي والأبعاد التي تنتمي إليها بواسطة نظام spss	371
19	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس المناخ الصفي وبنوده بواسطة نظامspss	373
20	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية والبنود الفردية لمقياس المناخ الصفي بواسطة نظام spss	373
21	نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس لمقياس المناخ الصفي بواسطة نظام spss	373
22	نتائج حساب اختبار(ت) بين درجات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على مقياس دافعية التعلم بواسطة نظام spss	374
23	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس دافعية التعلم وأبعاده بواسطة نظام spss	374
24	نتائج حساب معاملات الارتباط بين بنود مقياس دافعية التعلم والأبعاد التي ينتمي إليها بواسطة نظام spss	375
25	نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس دافعية التعلم وبنوده بواسطة نظام spss	377
26	نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات البنود الفردية والبنود الزوجية لمقياس دافعية التعلم بواسطة نظام spss	377
27	نتائج حساب معامل ألفا لكرونباخ للتجانس لمقياس دافعية التعلم بواسطة نظام spss	377
28	نتائج حساب معاملات التفرطح والالتواء لمنحنيات توزيع درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة بواسطة نظام spss	378

29	تمثيل توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد نمط الإدارة الصفية المتسامح بمنحنى بياني وأعمدة بيانية بواسطة نظام spss	378
30	تمثيل توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد نمط الإدارة الصفية التسلطي بمنحنى بياني وأعمدة بيانية بواسطة نظام spss	379
31	تمثيل توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد نمط الإدارة الصفية المتساهل بمنحنى بياني وأعمدة بيانية بواسطة نظام spss	379
32	تمثيل توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ الصفي بمنحنى بياني وأعمدة بيانية بواسطة نظامspss	380
33	تمثيل توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية التعلم بشكل منحنى بياني وأعمدة بيانية بواسطة نظام spss	380
34	لوحة الانتشار للعلاقة بين بعد نمط الإدارة الصفية المتسامح والمناخ الصفي بواسطة نظام spss	381
35	لوحة الانتشار للعلاقة بين بعد نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي بواسطة نظامspss	381
36	لوحة الانتشار للعلاقة بين بعد نمط الإدارة الصفية المتساهل والمناخ الصفي بواسطة بواسطة نظام spss	382
37	لوحة الانتشار للعلاقة بين نمط الإدارة الصفية المتسامح ودافعية التعلم بواسطة نظام بواسطة نظامspss	382
38	لوحة الانتشار للعلاقة بين بعد نمط الإدارة الصفية التسلطي ودافعية التعلم بواسطة نظام spss	383
39	لوحة الانتشار للعلاقة بين بعد نمط الإدارة الصفية المتساهل ودافعية التعلم بواسطة نظام spss	383

40	نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الأولى بواسطة نظام spss	384
41	نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الثانية بواسطة نظام spss	384
42	نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الثالثة بواسطة نظام spss	384
43	نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الرابعة بواسطة نظام spss	384
44	نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الخامسة بواسطة نظام spss	385
45	نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية السادسة بواسطة نظام spss	385
46	نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية السابعة بواسطة نظام spss	385
47	نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الثامنة بواسطة نظام spss	385
48	موافقة متوسطة الشهيد عروة عبد القادر على إجراء الدراسة الميدانية	386
49	موافقة متوسطة الشهيد بوغزالة محمد الطاهر على إجراء الدراسة الميدانية	387
50	موافقة متوسطة 15 جانفي 1956 على إجراء الدراسة الميدانية	388
51	موافقة متوسطة الشيخ حسين حمادي على إجراء الدراسة الميدانية	389

مقدمة

ـ مقدمة

يعد الصف المدرسي نظاما اجتماعيا مصغرا غنيا بالتفاعلات الاجتماعية بين عناصره (أستاذ، تلاميذ) وتتم بداخله العديد من الممارسات والإجراءات وتنفذ على مستواه الكثير من التعليمات والقوانين الصادرة عن الأستاذ أو إدارة المدرسة، ولكي تخدم هذه التفاعلات والممارسات والتعليمات العملية التعليمية التعلمية لابد من تنسيقها وتوجيهها من خلال عملية الإدارة الصفية، التي تطور مفهومها بتطور الفكر التربوي فلم يعد يقتصر دور الأستاذ في إدارة صفه على تلقين المعارف لتلاميذه وضبط سلوكهم بل تعدى دوره إلى تنمية جميع جوانب شخصية التلاميذ العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمية والروحية مع مراعاة حاجاتهم وخصائصهم النمائية.

ويختلف أساتذة التعليم المتوسط في نمط الإدارة الصفية الذي يعتمدونه في إدارة صفوفهم فمنهم من يعتمد النمط المتسامح ومنهم من يعتمد النمط التسلطي ومنهم من يعتمد النمط المتساهل، ويتحدد هذا النمط من خلال تفاعل مجموعة من العوامل متمثلة في الخصائص الجسمية النفسية والأكاديمية والمهنية للأستاذ وخلفيته الثقافية والاجتماعية وخصائص تلاميذه وطبيعة الموقف التعليمي.

وفي السنوات الأخيرة لجأت وزارة التربية الوطنية إلى توظيف مجموعة كبيرة من خريجي الجامعات الحاملين لشهادة الليسانس أو الماستر نتيجة ضعف قدرة المدارس العليا للأساتذة على تزويد المؤسسات التعليمية (ابتدائيات، متوسطات، ثانويات) بالعدد الكافي من الأساتذة

المختصين والمؤهلين مهنيا وأكاديميا، مما أدى إلى بروز مشكلات صفية سلوكية وأكاديمية كتدني دافعية التعلم وسلبية المناخ الصفي داخل الصفوف المدرسية خاصة على مستوى طور التعليم المتوسط، نتيجة ضعف عدد معتبر من الأساتذة في استخدام أنماط الإدارة الصفية الناجحة في إدارة سلوك تلاميذهم وتعلمهم داخل حجرة الصف.

ونمط الإدارة الصفية الذي يتبناه الأستاذ في إدارة صفه هو مجموعة السلوكيات والإجراءات المتكررة التي تصدر منه والتي لها تأثير على العملية التعليمية التعلمية داخل حجرة الصف، ويعد نمط الإدارة الصفية (متسامح، تسلطي، متساهل) من العوامل المؤثرة في المناخ الصفي السائد داخل حجرة الصف ودافعية تعلم التلاميذ، ودافعية التعلم هي حالة داخلية تؤدي إلى ميل التلميذ نحو أنشطة أكاديمية لتحقيق التوازن المعرفي من أجل الوصول إلى أهداف محددة، وهي عاملا أساسيا يساهم في نجاح العملية التعليمية التعلمية إضافة إلى المناخ الصفي والذي هو مجموعة السلوكيات والمشاعر والانفعالات والاتجاهات السائدة داخل حجرة الدراسة والتي لها علاقة بالبيئة المادية والنفسية والاجتماعية للصف.

ويشهد الوسط المدرسي حاليا بالمتوسطات الجزائرية تنامي مجموعة من الظواهر السلبية منها تدني دافعية التعلم والعنف المدرسي الناتج عن المناخ الصفي السلبي السائد داخل الصفوف المدرسية، ولا يمكن التغلب على هذه الظواهر السلبية إلا بتطبيق حلولا واقعية تستند على دراسات علمية كالدراسة الحالية التي تسلط الضوء على عملية الإدارة الصفية من خلال التعرف على أنماطها المستخدمة من طرف أساتذة التعليم المتوسط وعلاقة هذ الأنماط بدافعية التعلم والمناخ الصفي، ومن ثم التوصل إلى نتائج علمية تساعد الأساتذة في

تطوير مهاراتهم في إدارة صفوفهم مما يساهم في بناء مناخ صفي إيجابي يستثير دافعية تعلم تلاميذهم.

ونظرا لممارسة صاحب الدراسة مهنة التربية والتعليم كأستاذ تعليم متوسط لمدة ثلاثون سنة عايش خلالها واقع المتوسطات المليء بالمشكلات الصفية التي يرجع مصدر بعضها للأستاذ نتيجة ضعفه في اكتساب طرق وأساليب الإدارة الصفية الحديثة التي يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق أهدافها المنشودة على مستوى شخصية التلميذ، مما دفعه إلى تخصيص دراسته لعلاقة أنماط الإدارة الصفية بدافعية التعلم والمناخ الصفي انطلاقا من طرح مجموعة من التساؤلات وهي: هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي؟ هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم؟

وبناء على هذه التساؤلات تم بناء مجموعة من الفرضيات: توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط من وجهة نظر تلاميذهم والمناخ الصفي، توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية (المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط من وجهة نظر تلاميذهم و دافعية تعلمهم. ومن أجل اختبار هذه الفرضيات أجرى الباحث دراسة ميدانية على مستوى بعض متوسطات ولاية الوادي خلال الموسم الدراسي 2020 ـ 2021، اتبع فيها المنهج الوصفي مستخدما في جمع بياناتها ثلاث مقاييس (مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس المناخ الصفي، مقياس دافعية التعلم)، طبقت هذه المقاييس على عينة تتكون من أربع مائة

تلميذ تم سحبها من مجتمع الدراسة (تلاميذ المتوسطات محل الدراسة الميدانية) بأسلوب المعاينة العشوائية الطبقية.

وقد تضمنت خطة الدراسة مجموعة من الفصول النظرية والتطبيقية، فكانت البداية بالفصل التمهيدي الذي تطرق فيه الباحث لإشكالية الدراسة وفرضياتها وأهدافها وأهميتها ومفاهيمها وتعريفاتها الإجرائية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي استندت إليها، أما الجانب النظري فقد شمل أربع فصول كل فصل تناول أحد متغيرات الدراسة، بداية بأنماط الإدارة الصفية الذي تطرق فيه الباحث لمفهوم الإدارة الصفية وعناصرها وأسسها ومجالاتها وخصائصها ومقوماتها ونماذجها واستراتيجياتها ووظائفها والعوامل المؤثرة فيها ومداخلها وأنماطها ونظرياتها ليختم الفصل بقواعد الإدارة الصفية الناجحة، أما الفصل الثاني من الجانب النظري فقد تطرق فيه الباحث لمفهوم المناخ الصفي بداية بتعريفه ثم عناصره ووظائفه وأبعاده وأنواعه والعوامل المؤثرة فيه ونظرياته وأساليب تحسينه لخدمة العملية التعليمية التعلمية، وفي الفصل الثالث من الجانب النظري تناول الباحث متغير دافعية التعلم حيث تطرق أولا للدافعية العامة ثم دافعية التعلم من حيث تعريفها وأبعادها ووظائفها والعوامل المؤثرة فيها وأهميتها ومصادرها ونظرياتها واستراتيجيات استثارتها، أما الفصل الأخير من الجانب النظري فقد خصص لمرحلة التعليم المتوسط قصد توفير كم كبير من المعلومات حول مجتمع الدراسة (تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط)، حيث تناول فيه الباحث تعريف مرحلة التعليم المتوسط وأهدافها ومهامها وكفايات أستاذها وتكوينه وتأهيله إضافة لخصائص تلميذ هذه المرحلة وحاجاته وعلاقته ببنيات النظام المدرسي.

أما الجانب التطبيقي فقد تضمن فصلين فصل خاص بالإجراءات المنهجية للدراسة أما الفصل الموالي فقد خصص لعرض ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية.

ولغرض الاستفادة من هذه الدراسة في الممارسات الميدانية الصفية ختم الباحث الدراسة بتوصيات موجهة للمشرفين على العملية التعليمية التعلمية وخاصة أساتذة مرحلة التعليم المتوسط.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

01	إشكالية الدراسة	05	أهمية الدراسة
02	فرضيات الدراسة	06	الصعوبات التي واجهت الدراسة
03	دوافع اختيار موضوع الدراسة	07	تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا
04	أهداف الدراسة	08	الدراسات السابقة

1ـ إشكالية الدراسة

يتلقى الفرد تنشئته الاجتماعية الأولى داخل الأسرة التي تمثل بيئة اجتماعية ومادية تحمل خصائص اجتماعية ومادية تميزها عن غيرها من الوسائط التربوية الأخرى كالمسجد والمدرسة، ويبرز هذا التميز في التفاعلات الاجتماعية الغنية بالشحنات العاطفية مما يترتب عنها نموا طبيعيا لشخصية الفرد، وعند بلوغ الفرد سن التمدرس ينتقل إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية ومنها المدرسة التي يتلقى فيها تنشئة اجتماعية محددة الأهداف وفق مناهج تربوية معدة من طرف مختصين في العلوم التربوية.

ويتم تنفيذ وظيفة التربية والتعليم داخل المدرسة عبر مراحل متدرجة تبدأ بمرحلة التعليم الابتدائي وإلى غاية مرحلة التعليم الثانوي مرورا بمرحلة التعليم المتوسط التي تتزامن مع المرحلة النمائية المراهقة (12 ـ 15سنة) التي يشهد فيها التلميذ نقلة نوعية على مستوى جميع جوانب نموه الجسمية والاجتماعية والانفعالية والنفسية والعقلية، مما يتطلب من الهيئات والمؤسسات المشرفة على العملية التربوية إسناد هذه المهمة لأساتذة يتمتعون بخصائص شخصية ومهنية تؤهلهم للتعامل بنجاح مع التلاميذ المراهقين، ويعد الأستاذ من أكثر أفراد المجتمع المدرسي مساهمة في إدارة العملية التعليمية التعلمية نتيجة تفاعله المباشر والمستمر مع التلاميذ خاصة داخل حجرة الصف المدرسي الذي يمثل نظاما اجتماعيا تحدث فيه تفاعلات اجتماعية متكررة بين أفراده (أساتذة، تلاميذ)، وتتم بداخله كذلك العديد من الممارسات والإجراءات وتنفذ على مستواه كما هائلا من التعليمات الصادرة عن الأستاذ أو إدارة المدرسة، ولكي تخدم هذه التفاعلات والممارسات والتعليمات عملية

التعليم والتعلم لابد من تنسيقها وتوجيهها ومتابعتها عن طريق عملية الإدارة الصفية، والتي تطور مفهومها بتطور الفكر التربوي، فلم يعد مفهومها مقترنا بأساليب السيطرة وضبط النظام داخل الصف وتلقين المعارف للتلاميذ دون مراعاة لحاجاتهم وخصائصهم النمائية الجسمية والاجتماعية والنفسية والانفعالية، بل أصبحت عملية شاملة تغطي جميع مناحي إدارة الصف السلوكي(تعزيز السلوك المرغوب فيه وحذف السلوك غير المرغوب فيه)(**غباري،2009،224**) والمعرفي(إيجاد بيئة صفية تسهل التعلم)(**لاريفي،2005،251،252**) والإنساني(خلق مناخ صفي تسوده العلاقات الإنسانية الإيجابية) والاجتماعي (خلق مناخ صفي يساعد على التعلم الاجتماعي)(**سمارة والعديني،2008،32**) والمنظمي (تنظيم بيئة فيزيقية تيسر عملية التعليم والتعلم)(**evertson،2011،7**).

وبناء على المناحي السابقة تعرف الإدارة الصفية الحديثة بمجموعة الممارسات التي يقوم بها الأستاذ والقواعد التي يتبعها بغرض تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية بأيسر جهد.

وتكمن أهمية الإدارة الصفية بأنها تعين الأستاذ على تحديد المسؤوليات والواجبات داخل غرفة الصف، وتزوده بمهارات نقل المعرفة وغرس القيم في نفوس تلاميذه وتعزز من أنماط التفاعل والاتصال الإيجابي وتوفر قدر أكبر من السيطرة على مكونات الغرفة الصفية وتسخيرها في خدمة الأهداف التعليمية (**مغربي،2009،36**).

ويتحدد نمط الإدارة الصفية الذي يستخدمه الأستاذ بتفاعل مجموعة من العوامل متمثلة في الخصائص الشخصية للأستاذ (النفسية، الاجتماعية، الاقتصادية، الثقافية، الأكاديمية،

المهنية) وخصائص التلاميذ(دافعيتهم للتعلم، قدراتهم العقلية، الطبقة الاجتماعية، الخلفية الثقافية، المستوى الاقتصادي) وخصائص الموقف التعليمي(طريقة التدريس، طبيعة النشاط التعليمي، مستوى وطبيعة المادة المعرفية المقدمة).

وبينت الدراسات التربوية الحديثة وجود ثلاث أنماط رئيسية لإدارة الصف وهي النمط التسلطي والنمط المتسامح والنمط المتساهل، فالنمط التسلطي هو عبارة عن مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يستخدمها الأستاذ في تحقيق الانضباط والمحافظة عليه، بينما النمط المتسامح فهو يمثل مجموعة من الإجراءات والأساليب المتبعة من قبل الأستاذ على أساس التفاعل والاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع التلاميذ لأجل إيجاد مناخ صفي إيجابي يحقق التدريس الفعال في مقابل ذلك فإن النمط المتساهل هو مجموعة من الإجراءات والأساليب التي ينفذها الأستاذ داخل صفه والتي تركز على حرية التلميذ المفرطة بحيث يثير حالة من التسيب واللامبالاة والفوضى عند تنفيذ الأنشطة الصفية بحيث تكون الحرية المطلقة للمتعلمين في تحديد أهدافهم واتخاذ القرارات بالشكل الذي يسيئ لأهداف عملية التعليم والتعلم **(الحارثي،2008،41)**.

وتخلف أنماط الإدارة الصفية السالفة الذكر آثارا على تعلم التلاميذ واستجاباتهم السلوكية وحالاتهم النفسية، ففي النمط التسلطي يشعر التلاميذ بالتوتر وعدم الرضا داخل الصف مما يشكل لديهم اتجاهات سلبية نحو التعلم تدفعهم إلى إظهار مشكلات صفية سلوكية وتعليمية كالتغيب المتكرر عن الحصص الدراسية وممارسة العنف المعنوي والمادي مع أفراد الصف، ويؤدي النمط الصفي التسلطي إلى ضعف التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وبين التلاميذ

وأساتذتهم مما يضعف الثقة المتبادلة بينهم فينعكس ذلك سلبا على تحقيق أهداف التعلم المنشودة، أما نمط الإدارة الصفية المتسامح فإنه يسهل التفاعل الصفي الذي ينتج عنه شعور أفراده بالانتماء للصف فيدفعهم ذلك للتعاون والحماسة في الأنشطة الصفية، أما الحالة الانفعالية للتلاميذ فإنه يغلب عليها الاطمئنان للأستاذ مما يزيد من مبادراتهم ومشاركاتهم الإيجابية في الحصص الدراسية، ويساهم النمط المتسامح كذلك في خلق انضباط ذاتي عند التلاميذ مما يمنهم من إحداث مشكلات صفية، وفي النمط المتساهل تسود الفوضى داخل الصف نتيجة ضعف شخصيه الأستاذ أو نقص قدرته على إدارة سلوك تلاميذه ومبالغته في منحهم الحرية فتزداد المشكلات الصفية كالعدوان والسلوك الوقح والتمرد عن التعليمات الصفية وعدم الجدية في إنجاز المهمات التعليمية والتكليفات المنزلية، أما الآثار النفسية فتظهر في كره التلاميذ للأستاذ والنظام الصفي الذي لا يدعم إنجازاتهم نتيجة غياب سلطة ضابطة داخل حجرة الصف.

وقد أثبتت مجموعة من الدراسات ومنها دراسة "ليفين" و"دايت" أن أفضل أنماط الإدارة الصفية وأكثرها إيجابية على العملية التعليمية التعلمية هو نمط الإدارة الصفية المتسامح ثم يليه نمط الإدارة الصفية التسلطي، أما نمط الإدارة الصفية المتساهل فهو أسوأ الأنماط أثرا على المتعلم والعملية التعليمية التعلمية **(الكسواني وآخرون،2005،21)**.

إلا أن معظم الأساتذة ينفرون من استخدام النمط المتسامح اعتقادا منهم بأن ممارسة هذا النمط مع تلاميذ الصف يفقد الأستاذ هيبته أمامهم، ومن الأساتذة من بقي متشبثا بالمفهوم الكلاسيكي للإدارة الصفية الذي يقتصر دور الأستاذ فيها على الجانب المعرفي المتمثل في

تلقين المعارف للتلاميذ والجانب السلوكي الذي يهدف إلى تحقيق الانضباط الصفي من أجل تحقيق الأهداف المعرفية بدرجة عالية والتي تنظر إليها إدارة المدرسة وأولياء التلاميذ بأنها من أهم الأهداف التعليمية والتي يحكم من خلالها على المستوى المهني للأستاذ، وفي السنوات الأخيرة لجأت وزارة التربية إلى توظيف خريجي الجامعات من حملة شهادة الليسانس والماستر في الأطوار التعليمية المختلفة نتيجة عدم قدرة المدارس العليا للأساتذة على تزويد قطاع التربية والتعليم بالعدد الكافي من الأساتذة المختصين والمؤهلين مهنيا وأكاديميا مقارنة بخريجي الجامعات الذين تلقوا تكوينا أكاديميا يقتصر على المعارف العلمية المرتبطة بالتخصص دون المعارف النفسية والتربوية والسلوكية التي يحتاجها الأستاذ في إدارة صفه إدارة ناجحة، مما جعل هذه الفئة من الأساتذة مشبعة بمعارف تربوية قديمة أو خاطئة حول الإدارة الصفية والتي يرون بأنها تتضمن المنحى السلوكي فقط والذي يتجسد في تحقيق الانضباط الصفي مما يشجعهم على استخدام النمط التسلطي وتجنب النمط المتسامح الذي يتطلب مهارات متعددة ومنها مهارة إدارة سلوك التلاميذ وفق أسس علمية نفسية وتربوية، وقد ساهمت ظاهرة اكتظاظ الصفوف في تشجيع الأساتذة على اعتماد النمط التسلطي في إدارة الصفوف حتى يتمكنوا من ضمان السير الناجح للحصة الدراسية وتحقيق أهدافها وخاصة الأهداف المعرفية، إلا أن بعض من الأساتذة ليس لديهم القدرة الكافية على مقاومة ضغوط العوامل المهنية والاجتماعية ومنها ضعف الأجر الشهري وتدني مكانة الأستاذ الاجتماعية وترسانة القوانين التي تضعف من سلطة الأستاذ مما دفعهم إلى استخدام النمط المتساهل في إدارة صفوفهم ليتخلصوا من عبئ استخدام النمط التسلطي في إدارة الصف.

ونظرا لأهمية أنماط الإدارة الصفية في تحقيق نتائج العملية التعليمية التعلمية فقد تناولت مجموعة من الدراسات لعلاقة هذه الأنماط بالعملية التعليمية التعلمية وخاصة في جانبها الأدائي و الإنجازي ومن هذه الدراسات دراسة "دعاس" (2015) بعنوان "الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى متربصي مراكز التكوين المهني في ظل المقاربة بالكفاءات " وتوصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا في دافعية التعلم وفقا لنمط الإدارة الصفية السائد(المتسامح)**(مخامرة و أبو سمرة،2012،261)**.

أما دراسة "ليفين" و"ليبت" و"هوايت" على أنماط الإدارة الصفية فكانت نتائجها بأن مجموعة التلاميذ التي خضعت لنمط الإدارة الصفية التسلطي كانت أكثر انضباطا من غيرها كما أنجزت العمل بسرعة لكن على حساب العلاقات الإنسانية بين أفرادها، أما المجموعة التي خضعت لنمط الإدارة الصفية المتسامح فقد أنجزت العمل وتطلب ذلك بعض الوقت، أما المجموعة التي خضعت لنمط الإدارة المتساهل فقد عمتها الفوضى ولم تنجز شيئا ،أما دراسة "kathrun et lunchburg"(2013) بعنوان "استراتيجيات إدارة الصفوف الدراسية وتأثيرها على إنجازات الطلاب الدراسية دراسة ميدانية بمدارس فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية " فقد توصلت إلى أن مستويات إنجاز التلاميذ تختلف كثيرا باختلاف استراتيجيات إدارةالصف**(kathrunsowel،2013،iii،5)**.

ومن الدراسات القليلة التي تناولت علاقة أنماط الإدارة الصفية بالجانب الوجداني للعملية التعليمية التعلمية نجد دراسة "ثوميسوم"(1993) بعنوان "أثر نمط الإدارة الصفية التسلطي ونمط الإدارة الصفية الإنساني في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة وقد توصلت نتائجها إلى أن

لنمط الإدارة الصفية الإنساني (المتسامح) تأثيرا إيجابيا أكثر من النمط التسلطي على اتجاهات الطلبة نحو المدرسة(**الكثيري،2007،11**).

فإذا كانت الدراسات التي تناولت علاقة أنماط الإدارة الصفية بالعملية التعليمية التعلمية نادرة فإن الدراسات التي اهتمت بدراسة الفروق في أنماط الإدارة الصفية كانت متعددة لغويا ومكانيا وزمانيا ومنها دراسة "المواضية"(2006) وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الأسلوب المتسامح ولصالح الذكور في الأسلوب التسلطي والأسلوب المتساهل، وكذلك لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات لصالح ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس، والماجستير في الأسلوب المتسامح، أما دراسة "كمال خليل مخامرة " و"محمود أحمد أبو سمرة "(2012) فقد كانت من نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغير ات (الجنس وسنوات الخدمة وموقع المدرسة)(**مخامرة وأبو سمرة،مرجع سابق،253،259**).

أما الدراسات الأجنبية التي تناولت الفروق في أنماط الإدارة الصفية نجد دراسة" warga" والتي أظهرت نتائجها عدم وجود اختلاف كبير بين المبتدئين من الأساتذة و ذوي الخبرة في المدارس الثانوية في أساليب الإدارة الصفية (**عطيف،1426،54،60**).

ومن خلال الدراسات السابقة التي تمكنا من جمعها نلاحظ بأنها لم تتطرق لدراسة العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية وبعض العوامل التي تؤثر على سلوك التلاميذ واتجاههم نحو التعلم ومنها دافعية التعلم والمناخ الصفي، فدافعية التعلم هي حالة داخلية أو خارجية تؤدي

إلى ميل الطالب نحو أنشطة أكاديمية لتحقيق التوازن المعرفي من أجل الوصول لأهداف محددة، وقد حدد أبعادها "مرزوق" (1993) في دراسته للدافعية في ثلاث أبعاد تتمثل في التوقع (مدى إدراك التلميذ بأن لديه القدرة الكافية للقيام بالعمل المدرسي المطلوب منه) والقيمة (أهداف التلاميذ واعتقادهم حول اهمية وفائدة العمل الذي يقومون به) والتأثر (ردود الفعل الانفعالية للتلاميذ نحو المهمة أو النشاط المدرسي المهمة أو النشاط المدرسي)**(دوقه وآخرون،2011،13،16)**.

وتكمن أهمية دافعية التعلم في توجيه سلوك المتعلم نحو أهداف معينة، وتسهم في الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم، وتزيد من قدراتهم على معالجة المعلومات التي تنعكس على أدائهم في الموقف الصفي مما يرفع مستوى تفاعله الصفي وتحصيله التعلمي **(الرفوع،2011،13،16)**.

وقد تكون دافعية التعلم داخلية (ذاتية) ناتجة عن عوامل داخلية كالميل الأكاديمي وحب الاستطلاع والرغبة في التفوق، أو دافعية خارجية ذات مصادر خارجية من مكافآت مادية واجتماعية كإسعاد الوالدين واكتساب التقدير الاجتماعي، ومن العوامل الخارجية الصفية التي تؤثر على دافعية التعلم نجد المناخ الصفي السائد داخل حجرة الصف وهو نوعية المشاعر والانفعالات والاتجاهات السائدة داخل غرفة الصف والتي لها علاقة بالبيئة المادية للصف والتفاعلات الاجتماعية التي تحدث بداخله، وللمناخ الصفي السائد تأثير على سلوك التلاميذ ومستوى أدائهم، فعندما تكون البيئة المادية للصف جذابة بمكوناتها المادية ومريحة بظروفها الفيزيقية، والبيئة النفسية والاجتماعية تسودها علاقات اجتماعية ودية ومشاعر الطمأنينة

تصبح حجرة الصف بيئة سارة تدفع التلاميذ للإقبال على الأنشطة الصفية، وتتشكل لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمعلم وزملائهم، فيقل انخراطهم في المشكلات الصفية السلوكية التي تعرقل سير الحصص الدراسية ويزيد انهماكهم في المهمات التعليمية.

والمراقب للشأن المدرسي في السنوات الأخيرة يلاحظ بروز مشكلة تدني دافعية التعلم لدى تلاميذ المدرسة الجزائرية وخاصة تلاميذ طور التعليم المتوسط، مما انعكس سلبا على نتائجهم المدرسية وخاصة نتائج شهادة التعليم المتوسط التي تعد المعيار الأكثر موضوعية في قياس المستوى التحصيلي لتلاميذ هذه المرحلة، وانجر عن تدني دافعية التعلم مشكلات أخرى كالعنف المدرسي والمشاعر السلبية نحو المدرسة والتي يعبر عنها تلاميذ هذه المرحلة بتخريب كل ماله علاقة بتعلمهم كالتجهيزات المدرسية وتمزيق الكتب، وهذا ما يلاحظ في نهاية الموسم الدراسي أمام أبواب المدارس وداخل حجرات الصف، ومما زاد دافعية التعلم ضعفا المناخ الصفي السلبي السائد في غالبية المتوسطات الجزائرية والناتج عن البيئة المادية الصفية المنفرة بسبب نقص التكييف والتدفئة وقدم تجهيزات الحجرات المدرسية ونقص الاهتمام بالجانب الجمالي لهذه الحجرات.

ومن خلال ممارستنا لمهنة التربية والتعليم لمدة قاربت ثلاثون سنة في طور التعليم المتوسط عايشنا خلالها بعض المشكلات الصفية التي تعيق تمدرس التلاميذ دون تحديد مصادرها وأسبابها عن طريق دراسة علمية، إلا أننا في هذه الدراسة أردنا الكشف عن العوامل المرتبطة بالأستاذ والتي لها علاقة بالمشكلات الصفية التعليمية التعلمية كتدني دافعية التعلم وسلبية المناخ الصفي من خلال طرح التساؤلات التالية:

ـ هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي؟

ـ هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم؟

2 ـ فرضيات الدراسة

انطلاقا من تساؤلات الدراسة وما هو متوفر لدى الباحث من امكانيات مادية ومعلومات نظرية وتصورات ذهنية حول متغيرات الدراسة وما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، إضافة لخبرة الباحث الميدانية حول ميدان الدراسة (الوسط المدرسي) صيغت الفرضيات التالية:

ـ **الفرضية الأولى:** توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ **الفرضية الثانية:** توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ **الفرضية الثالثة:** توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ **الفرضية الرابعة:** توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ **الفرضية الخامسة:** توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

ـ **الفرضية السادسة:** توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

ـ **الفرضية السابعة:** توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

ـ **الفرضية الثامنة:** توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

3 ـ دوافع اختيار موضوع الدراسة

إن اختيار أي موضوع للدراسة تكون له مصادر متعددة منها ميدان العمل أو مشكلة ملحة أو مشكلة لم يكتمل حلها، إلا أن الباحث يحتاج إلى دوافع تبعث فيه الرغبة والحماس لتبني موضوع المشكلة حتى يتمكن من التغلب على العوائق والصعوبات التي تواجهه في طريق بحثه، وقد تكون هذه الدوافع خارجية مصدرها بيئة الباحث أو خارجية مصدرها ذات الباحث ، ومن الدوافع التي جعلت صاحب الدراسة يختار الموضوع الحالي ما يلي:

أ ـ دوافع ذاتية

ـ الرغبة الشخصية في تطوير الكفاءة الذاتية في عملية إدارة الصف.

ـ محاولة استثمار الخبرة المهنية المكتسبة خلال مدة ممارسة وظيفة أستاذ تعليم متوسط لمدة ثلاثون سنة في انجاز بحوث أكاديمية تفيد المجال التربوي.

ـ الميل الشخصي للتعامل مع فئة المراهقين و خاصة تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط مما ولد الرغبة في التعرف على أفضل الأساليب العلمية للتعامل مع تلاميذ هذه المرحلة.

ـ معايشتنا لواقع المتوسطات المليء بالمشكلات ومنها سلبية المناخ الصفي وتدني دافعية التعلم لدى التلاميذ وظهور العديد من المشكلات الصفية و ضعف كفاءة بعض الأساتذة في إدارة الصف.

ب ـ دوافع موضوعية

ـ ضعف اكتساب معظم أساتذة التعليم المتوسط لطرق وأساليب الإدارة الصفية الحديثة.

ـ تعدد المشكلات الصفية الناتجة عن نقص كفاءة أساتذة التعليم المتوسط في عملية **إدارة** الصف.

ـ تشبث بعض أساتذة التعليم المتوسط بأساليب الإدارة الصفية التقليدية التي لا تناسب إدارة صف يضم تلاميذ القرن الواحد والعشرين.

ـ اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ مما يستدعي البحث عن أساليب متطورة في إدارة الصف.

ـ أهمية الإدارة الصفية في تحديد نوع ومستوى نتاج العملية التعليمية التعلمية.

ـ ندرة البحوث الأكاديمية التي تناولت أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها ببعض المتغيرات الصفية ومنها المناخ الصفي ودافعية التعلم لدى التلاميذ.

4 ـ أهداف الدراسة

يحتاج كل باحث قبل الانطلاق في إنجاز دراسته العلمية إلى تحديد أهدافها الدقيقة والواضحة والواقعية، لأن رسم الأهداف يصوب الجهد نحو جمع المعلومات والبيانات والأدوات التي تخدم البحث، وقد حددت أهداف الدراسة الحالية في العناصر التالية:

ـ التعرف على أنماط الإدارة الصفية وأبعاد دافعية التعلم والمناخ الصفي.

ـ الكشف عن أفضل أنماط الإدارة الصفية في خلق مناخ صفي إيجابي.

ـ الكشف عن أفضل أنماط الإدارة الصفية في استثارة ورفع دافعية التلاميذ للتعلم.

ـ التوصل إلى معرفة العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية التعلم والمناخ الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

ـ التعرف على الآثار السلبة والإيجابية لأنماط الإدارة الصفية على عملية التعلم وشخصية المتعلم.

ـ التوصل إلى مجموعة من المقترحات يمكن الاستفادة منها في بناء مناخ صفي إيجابي ورفع دافعية تعلم تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

5 ـ أهمية الدراسة

يشهد الوسط المدرسي بالجزائر في السنوات الأخيرة تنامي مجموعة من الظواهر السلبية منها التسرب والعنف المدرسيين وتدني دافعية التعلم مما انعكس بالسلب على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ولا يمكن التغلب على هذه الظواهر السلبية إلا بتطبيق حلول واقعية تستند على دراسات علمية كالدراسة الحالية التي تكمن أهميتها فيما يلي:

أ ـ الأهمية النظرية

ـ تلقي الضوء على أحد المفاهيم المتجددة والديناميكية في مجال علوم التربية وهو مفهوم الإدارة الصفية الذي يتطور بتطور الفكر التربوي.

ـ يتناول موضوعا هاما من مواضيع التربية والتعليم وهو عملية الإدارة الصفية من خلال التعرف على أنماطها المستخدمة من طرف أساتذة مرحلة التعليم المتوسط وأثر هذه الأنماط على العملية التعليمية التعلمية.

ـ تتناول متغيرا هاما ومؤثرا في المسار الدراسي للتلميذ متمثلا في دافعية التعلم.

ـ دراسة عوامل مدرسية مؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ.

ـ بناء استبيانات تقيس أنماط الإدارة الصفية، دافعية التعلم، المناخ الصفي يمكن أن يستفيد منها الباحثون في تطوير مقاييس تربوية أخرى.

ـ إثراء المكتبة الجامعية بدراسات أكاديمية تتناول مواضيع حديثة تهم الشأن التربوي.

ب ـ الأهمية التطبيقية

ـ تزويد بنك المقاييس و الاختبارات التربوية بمقاييس تكون منطلقا لبناء مقاييس مقننة تستخدم في الدراسات التربوية.

ـ تزويد أساتذة التعليم المتوسط بمعارف نظرية وتطبيقية يستفيدون منها في رفع مستوى قدراتهم التربوية والبيداغوجية.

ـ الوصول إلى طرق وأساليب يمكن الاستفادة منها في بناء مناخ صفي ايجابي يساهم في فعالية العملية التعليمية التعلمية.

ـ التوصل إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في تطوير ممارسة الإدارة الصفية مما يساهم في زيادة جاذبية المدرسة التي تنافسها وسائط تربوية أخرى في جذب التلميذ وتربيته كالإعلام الكلاسيكي (القنوات التلفزيونية والإذاعية) والإعلام الحديث (المواقع الإلكترونية، مواقع التواصل الاجتماعي).

ـ اكتشاف أساليب جديدة لاستثارة دافعية تعلم التلاميذ التي تشهد تدنيا على مستوى المدرسة الجزائرية.

ـ تساهم نتائج الدراسة في معالجة ظاهرة التسرب المدرسي من خلال توفير بيئة صفية مادية ونفسية واجتماعية ترغب التلاميذ في الإقبال على العملية التعليمية التعلمية.

6 ـ الصعوبات التي واجهت الدراسة

ـ الحجم الكبير للعينة (400 فرد) مما شكل صعوبة في توزيع وتجميع وتفريغ أدواتها (المقاييس).

ـ رفض بعض مدراء المتوسطات الترخيص لنا بإجراء الدراسة الميدانية إلا بعد موافقة الهيئة الوصية المتمثلة في مديرية التربية، مما حتم على الباحث القيام بإجراءات إدارية إضافية.

ـ التباين العمري بين أفراد عينة الدراسة (أولى متوسط، ثانية متوسط، ثالثة متوسط، رابعة متوسط) مما تطلب من صاحب الدراسة بذل جهد كبير في توضيح معاني بنود المقاييس للتلاميذ أفراد عينة الدراسة وخاصة تلاميذ مستوى أولى وثانية متوسط.

ـ ندرة الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة (أنماط الإدارة الصفية ،دافعية التعلم، المناخ الصفي).

ـ كثرة الالتزامات المهنية والشخصية التي تسببت في تأخر إتمام الدراسة.

ـ تزامن إجراء الدراسة الميدانية مع انتشار جائحة كورونا مما ألزم صاحب الدراسة على التقيد بالإجراءات الوقائية ضد هذه الجائحة مما خلق صعوبات في عملية التواصل مع أفراد عينة الدراسة.

7ـ تحديد مفاهيم الدراسة إجرائيا

تخضع الظواهر النفسية والاجتماعية للقياس كغيرها من الظواهر الطبيعية، ويستخدم علماء

العلوم الاجتماعية والإنسانية أدوات مختلفة في قياس الظواهر النفسية والاجتماعية(ملاحظة، مقياس، مقابلة.....إلخ).

وتصنف الدراسة الحالية ضمن الدراسات العلائقية التي تهدف إلى فحص العلاقة بين مجموعة من المتغيرات (أنماط الإدارة الصفية، المناخ الصفي، دافعية التعلم)، وليتمكن الباحث التعامل مع متغيرات الدراسة معالجة أو قياسا يتطلب منه تحديد تعريفاتها الإجرائية عن طريق استخراج أبعادها والمؤشرات التي تنتمي لكل بعد، وفيما يلي التعريفات الإجرائية للدراسة الحالية:

أ ـ **أنماط الإدارة الصفيّة:** مجموعة السلوكيات والإجراءات المتكررة التي تصدر من أستاذ التعليم المتوسط والتي لها تأثير على العملية التعليمية التعلمية داخل حجرة الصف (حجرة القسم)، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في مقياس أنماط الإدارة الصفية، وتتكون من ثلاث أبعاد هي:

ـ **النمط المتسامح:** مجموعة السلوكيات والإجراءات المتكررة التي يمارسها أستاذ التعليم المتوسط في إدارة صفه والتي تقوم على الاحترام المتبادل بينه وبين تلاميذه ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في بعد النمط المتسامح بمقياس أنماط الإدارة الصفية.

ـ **النمط التسلطي:** مجموعة السلوكيات والإجراءات التسلطيّة المتكررة التي يمارسها أستاذ التعليم المتوسط في إدارة صفه، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في بعد النمط التسلطي بمقياس أنماط الإدارة الصفية.

ـ **نمط الإدارة الصفيّة المتساهل:** مجموعة السلوكيات والإجراءات المتكررة التي يمارسها أستاذ التعليم المتوسط في إدارة صفه والتي ينتج عنها تمتع التلاميذ بدرجة من الحرية المفرطة في ممارسة الأنشطة الصفية واتخاذ القرارات داخل غرفة الصف، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في بعد النمط المتساهل بمقياس أنماط الإدارة الصفية.

ب ـ المناخ الصفي: هو مجموع السلوكيات و المشاعر و الانفعالات و الاتجاهات السائدة داخل قاعة القسم والتي لها علاقة بالبيئة المادية أو الاجتماعية للقسم، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في مقياس المناخ الصفي، ويتكون من أربعة أبعاد هي:

ـ **البعد المادي:** المشاعر والانفعالات والاتجاهات الناتجة عن الخصائص المادية والفيزيقية لقاعة القسم، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في البعد المادي بمقياس المناخ الصفي.

ـ **البعد النفسي:** نوع ومستوى المشاعر والانفعالات والاتجاهات السائدة داخل قاعة القسم، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في البعد النفسي بمقياس المناخ الصفي.

ـ **البعد الاجتماعي:** نوع ومستوى العلاقات والتفاعلات الاجتماعية القائمة بين أفراد مجتمع القسم (الأستاذ، التلاميذ)، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في البعد الاجتماعي بمقياس المناخ الصفي.

ـ **البعد السلوكي:** السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة التي تصدر من الأستاذ أو التلميذ و التي تعكس المناخ الصفي السائد داخل قاعة القسم، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في البعد السلوكي بمقياس المناخ الصفي.

ج ـ دافعية التعلم: حالة داخلية تؤدي إلى ميل الطالب نحو أنشطة أكاديمية لتحقيق التوازن المعرفي من أجل الوصول إلى أهداف محددة، وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في مقياس دافعية التعلم، ولها أربعة أبعاد هي:

ـ **الإصرار:** مدى إصرار التلميذ على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تواجهه أثناء تعلمه ومثابرته من أجل النجاح الدراسي، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في بعد الإصرار بمقياس دافعية التعلم.

ـ **الاهتمام:** مدى مشاركة التلميذ في الأنشطة الصفية و انجازه للمهمات المدرسية والرضا بأدائه ،ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في بعد الاهتمام بمقياس دافعية التعلم.

ـ **فائدة التعلم:** مدى إدراك التلميذ لفائدة تعلمه، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في بعد فائدة التعلم بمقياس دافعية التعلم.

ـ الامتثـال: مـدى امتثـال التلميـذ للقواعـد والتعليمـات الصـفيّة وتنفيـذه للمطالـب والواجبـات المدرسيّة، ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها المستجيب في بعد الامتثال بمقياس دافعية التعلم.

د ـ أستاذ التعليم المتوسط: وهو الأستاذ الموظف في قطاع التربية الوطنية والذي يقوم بمهمة التدريس في إحدى المتوسطات التابعة للمقاطعة التربوية الرباح ولاية الوادي بصفة مرسم أو متربص أو مستخلف خلال الموسم الدراسي 2019 ـ 2020.

هـ ـ مرحلة التعليم المتوسط: وهي المرحلة التعليمية التي يتمدرس بها التلاميذ المنتقلون من مرحلة التعليم الابتدائي.

8 ـ الدراسات السابقة

أصبحت عملية الإدارة الصفية من أصعب المهام التربوية في مرحلة التعليم المتوسط ويرجع ذلك لطبيعة تلاميذ هذه المرحلة التي تصادف مرحلة المراهقة المبكرة، وهذا ما دفع الباحثين في ميدان علوم التربية القيام بعدة دراسات للتعرف على أفضل أنماطها وعلاقة هذه الأنماط بمتغيرات بيئة الصف كدافعية التعلم والمناخ الصفي، وفي هذه الدراسة جمعنا عددا من الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات لنستند عليها في دراستنا الموسومة بـ " علاقة أنماط الإدارة الصفية بدافعية التعلم والمناخ الصفي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"

أ ـ الدراسات التي تناولت أنماط الإدارة الصفية

1ـ دراسة " **دمياطي"(1999)** بعنوان " **فاعلية استخدام المعلمة للنمطين التسلطي والتسامحي في إدارة الصف مع تلميذات الصف الثالث متوسط في المدينة المنورة"**

ـ **أهداف الدراسة:** التعرف على فاعلية استخدام نمطي الإدارة الصفية (التسامحي ،التسلطي) على تلميذات مرحلة التعليم المتوسط.

ـ **عينة الدراسة:** عينة عشوائية بسيطة تتكون من 106 تلميذة.

ـ **نتائج الدراسة:** النمط التسامحي هو الأفضل في إدارة الصف بينما النمط التسلطي هو أضعف أساليب الإدارة الصفية(**مخامرة و أبو سمرة،2012، 259،261).**

2 ـ دراسة **"stesmo"**(1995) بعنوان " **أساليب إدارة الصف في ضوء دراستي حالة**"

ـ **أهداف الدراسة:** تحديد أفضل أسلوب في إدارة الصف.

ـ **عينة الدراسة:** حالتين من المعلمين الذين يعملون في الصف الخامس بدولة سويسرا دراسة حالة.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** دراسة حالتين، منهج دراسة حالة.

ـ **نتائج الدراسة:** الحالة الأولى اعتمدت على أسلوب الإدارة الصفية المتزمت الشديد تجاه اهداف المعلم المرجو تحقيقها أما الحالة الثانية فقد اعتمدت أسلوب التوجيه العلائقي المعتمد على الطلبة شخصيا وأنشطة إدارة الصف المرنة التي تراعي مشاعر واحتياجات الطالب، لا يوجد أسلوب معين في إدارة الصف أفضل من الآخر وذلك يرجع للموقف التعليمي.

3 ـ دراسة "**عثمان**"(1994) بعنوان "**دراسة ميدانية للتعرف على فعالية إدارة الفصل بالأساليب الحديثة في زيادة الإنتاجية الداخلية** ".

ـ **أهداف الدراسة:** التعرف على المفاهيم الحديثة لإدارة الصف ومعاييرها وأهم المواصفات الصحية والهندسية النموذجية لإدارة الصف، التعرف على كيفية مساهمة إدارة الفصل تبعا للأساليب الحديثة في زيادة الإنتاجية الداخلية للفصل الدراسي.

ـ **عينة الدراسة:** ثلاث صفوف من مرحلة التعليم المتوسط وثلاث صفوف من مرحلة التعليم الثانوي بالمدارس الأجنبية بجمهورية مصر العربية ـ صفين من مرحلة التعليم المتوسط و صفين من مرحلة التعليم الثانوي بالمدارس المصرية(ثلاث مدارس متوسطة وثلاث مدارس ثانوية بمحافظتي القاهرة والجيزة) وقد تم اختيار الصفوف بطريقة عشوائية.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** بطاقة ملاحظة واستبانة ـ اختبار (ت)، المنهج الوصفي التحليلي

ـ **نتائج الدراسة:** تدني مستوى إدارة الفصل بصفة عامة في المدارس العربية وارتفاعها في المدارس الأجنبية وذلك لانعدام مبادئ الإدارة الصفية الحديثة عند المعلم في المدارس العربية ، تدهور المستوى التدريسي والإداري للفصول العربية ،المعلم المصري يمتلك نسبة10% من مبادئ ومهارات إدارة الصف الحديثة بينما المعلم في المدارس الأجنبية يمتلك نسبة 97%.

4 ـ دراسة "**سليمان وأديب** "(1990) بعنوان "**نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعدادي بالبحرين** "

ـ **أهداف الدراسة:** تحليل عملية إدارة الصف إلى مكوناتها الأساسية والفرعية ويتمثل ذلك في تحديد متطلباتها أو جوانبها من خلال وجهة نظر المعلمين أنفسهم

ـ **عينة الدراسة:** 235 معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عشر مدارس إعدادية بدولة البحرين.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة** :استبانة حول المواصفات المرغوبة في الإدارة الصفية من وجهة نظر المعلمين.

ـ **نتائج الدراسة:** إدارة الصف متغير مركب يحتوي على العديد من الأبعاد(ضبط سلوك التلاميذ، مناخ الصف المدرسي، المهارات التعليمية، تنظيم وترتيب الصف....) (**المقيد ،2009،25 ـ 31)**.

5 ـ دراسة "**حسين دعاس**"(2015) بعنوان "**الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى متربصي مراكز التكوين المهني في ظل المقاربة بالكفاءات**"

ـ **أهداف الدراسة:** التعرف على أنماط الإدارة الصفية الأكثر انتشارا في مراكز التكوين المهني لولاية الشلف وتأثيرها على دافعية التعلم لدى الطلبة المتربصين.

ـ **عينة الدراسة:** عينة مقصودة تتكون50 طالبا من طلبة المراكز المهنية بولاية الشلف.

ـ **طريقة و أدوات الدراسة:** استمارة تقيس مختلف أنماط الإدارة الصفية، مقياس دافعية التعلم ليوسف قطامي ،المتوسط الحسابي، مقياس التشتت والتباين، اختبار(ت)، المنهج الوصفي التحليلي.

ـ **نتائج الدراسة:** أكثر أنماط الإدارة الصفية شيوعا لدى أساتذة مراكز التكوين المهني هو النمط المتسامح يليه النمط ال وتسلطي والنمط الأقل انتشارا هو النمط المتساهل، وجود فروق في دافعية التعلم ذات دلالة احصائية وفقا لنمط الإدارة الصفية السائدة (**دعاس ،2015، ت**).

6 ـ دراسة "**المواضية** "بعنوان " **أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في اقليم الجنوب بالأردن**".

ـ **أهداف الدراسة:** التعرف على أساليب الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في إقليم الجنوب.

ـ **عينة الدراسة:** عينة عشوائية طبقية مكونة من 380 معلما.

ـ **نتائج الدراسة:** أكثر أساليب الإدارة الصفية ممارسة هو الأسلوب المتسامح، وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح الإناث في الأسلوب المتسامح ولصالح الذكور في الأسلوب التسلطي والأسلوب المتساهل وكذلك لصالح ذوي الخبرة أقل من 5سنوات للأسلوب المتساهل وكذلك لصالح ذوي المؤهل العلمي (بكالوريوس) في الأسلوب التسلطي والمتساهل والماجستير في الأسلوب المتسامح (**مخامرة و أبو سمرة،2012،261**).

7ـ دراسة "**ليفين**" و"**ليبت**" و"**هوايت** "على أنماط الإدارة الصفية.

ـ **عينة الدراسة:** ثلاث مجموعات من التلاميذ كل مجموعة تخضع لأحد أنماط الإدارة الصفية (المتسامح، التسلطي، المتساهل).

ـ **نتائج الدراسة:** المجموعة التي تخضع لنمط الإدارة الصفية التسلطي أكثر انضباطا من غيرها كما انجزت العمل بسرعة لكن على حساب العلاقات الإنسانية بين أفرادها، أما المجموعة التي تخضع لنمط الإدارة الصفية المتسامح فقد أنجزت العمل وتطلب ذلك بعض الوقت، أما المجموعة التي تخضع لنمط الإدارة الصفية المتساهل فقد عمتها الفوضى ولم تنجز شيئا ،ومن هذه الدراسة تم استنتاج أن النمط المتسامح هو أفضل أنماط الإدارة الصفية حيث يعمل على خلق جو تعليمي مناسب وفعال في الفصل(**دعاس،2015، 9،10**).

8 ـ دراسة "**ثوميسوم**"(1993) **بعنوان** " **أثر نمط الإدارة الصفية السلطوي ونمط الإدارة الصفية الإنساني في اتجاهات الطلبة نحو المدرسة** ".

ـ **أهداف الدراسة:** معرفة أثر نمط الإدارة الصفية التسلطي ونمط الإدارة الصفية الإنساني على اتجاهات الطلبة نحو المدرسة.

ـ **عينة الدراسة:** تألفت من طلبة الصفين الرابع والخامس تتراوح أعمارهم ما بين 10و11سنة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة وقام معلمون بتدريس إحدى المجموعتين التجريبيتين باستخدام النمط السلطوي بعد أن تلقوا تدريبا لمدة أربع أيام في الإدارة السلطوية وقام بتدريس المجموعة التجريبية الأخرى معلمون بعد أن تلقوا تدريبا مماثلا في الإدارة الإنسانية.

ـ **طريقة وادوات الدراسة:** مقياس الاتجاه نحو المدرسة، المنهج شبه التجريبي.

ـ **نتائج الدراسة:** للنمط الإنساني تأثيرا ايجابيا أكبر من النمط السلطوي على اتجاه الطلبة نحو المدرسة(**الكثيري،2007،11**).

9 ـ دراسة "**دوسي وزيان وآخرون**"(1985) حول "**تمطين من أسلوب المعلم وهما النمط المراقب والنمط الإعلامي**".

ـ **عينة الدراسة:** مجموعتين من المعلمين.

ـ **نتائج الدراسة:** النمط الأول يميلون إلى تحسين سيرورة الدافعية الداخلية مثل الفضول للتلاميذ وتنمية تقديرهم لذاتهم، النمط الثاني يعاقب تلاميذه على الواجبات الخاطئة فهم يكونون سببا في تدني مستوى تقدير الذات لتلاميذهم وسببا في انخفاض دافعيتهم للتعلم(**شيبه،2015، 14**).

10 ـ دراسة "**حريري**" (2006) بعنوان "**أثر استخدام الأسلوب التعاوني لإدارة الصف في تحصيل الطلبة الدراسي**".

ـ **عينة الدراسة:** 122 معلما ومعلمة.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** استبيان.

ـ **نتائج الدراسة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في المستوى الدراسي للطلبة لصالح المجموعة التجريبية من خلال استخدام المعلمين لأسلوب التعلم التعاوني في إدارة الصف"(**جلنبو،2016،51**).

11 ـ دراسة "عابد "(1992) بعنوان "**أثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الإدارة الصفية لمعلمي الصفوف المختلفة في المرحلة الأساسية بمدارس محافظة الكرك** "

ـ أهداف الدراسة: معرفة أثر جنس الطلبة وطبيعة مواقفهم السلوكية في نمط الإدارة الصفية لمعلمات الصفوف المختلطة في المرحلة الأساسية بمدارس محافظة الكرك.

ـ عينة الدراسة:150معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من 35 مدرسة من بين 450 مدرسة.

ـ طريقة و أدوات الدراسة: مقياس الإدارة الصفية لـ "سميث " وتعريب الباحث لتحديد نمط الإدارة الصفية للمعلمات.

ـ نتائج الدراسة: المعلمات يملن إلى استخدام النمط الإنساني تجاه السلوكيات الأكاديمية بدرجة أكبر من تجاه السلوكيات التابعة والسلوكيات العدوانية، المعلمات يستخدمن نمط الإدارة الصفية الإنساني تجاه السلوكيات العدوانية أما في المواقف السلوكية التابعة فإن المعلمات يملن إلى استخدام النمط الإنساني مع الإناث والنمط السلطوي مع الذكور(**الكثيري ،2007، 97).**

12 ـ دراسة "dgigic et stogilg kovic"(2011) بعنوان "**أنماط الإدارة الصفية ومناخ الصف والانجاز المدرسي دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية بصربيا**".

ـ أهداف الدراسة: فحص العلاقة بين أنماط إدارة الصف والرضا عن مناخ الفصل الدراسي وانجاز الطلاب.

ـ **عينة الدراسة:** 273 تلميذا من تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي ومجموعة من الأساتذة.

ـ **طريقة و أدوات الدراسة:** بروتوكول يقيس أنماط إدارة الصف من إعداد صاحبي الدراسة، استبيان يقيس عن مناخ الصف.

ـ **نتائج الدراسة:** كانت الانجازات في ذروتها عندما مارس المعلمون النمط التفاعلي وفي أدنى مستوياتها عندما مارس المعلمون النمط التدخلي(**djigic et ،2011،819،822 stogilg kovic**).

13ـ دراسة"kathrun et lunchburg"(2013) بعنوان "استراتيجيات إدارة الصفوف الدراسية وتأثيرها على إنجازات الطلاب الدراسية دراسة ميدانية بمدارس فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية".

ـ **أهداف الدراسة:** قياس تأثير استراتيجيات إدارة الصفوف الدراسية على انجازات الطلاب الدراسية.

ـ **عينة الدراسة:** 84 معلما من معلمي الصف الثالث والرابع و الخامس.

ـ **أدوات وطريقة الدراسة:** اختبارات موحدة في القراءة وفنون اللغة الانجليزية والرياضية.

ـ **نتائج الدراسة:** لم تختلف مستويات انجاز التلاميذ كثيرا باختلاف استراتيجيات إدارة الصف (**kathrun sowell، 2013،105،iii**).

14 ـ دراسة "وارقا" (1996) بعنوان" **الإدارة الصفية والقيادة الموقفية دراسة مقارنة بين المبتدئين والمتمرسين في المدارس الثانوية**".

ـ أهداف الدراسة: المقارنة بين الإدارة الصفية المستعملة من قبل المعلمين المبتدئين والمتمرسين ذوي الخبرة لمعرفة الاختلاف بين المجموعتين في أساليب الإدارة الصفية.

ـ عينة الدراسة: 15 معلما (أول سنة في الخدمة) و 15معلما (10سنوات في الخدمة)

ـ نتائج الدراسة: الإدارة الصفية عدم الاختلاف الكبير بين المبتدئين من المعلمين والمتمرسين في المدارس الثانوية في أساليب الإدارة الصفية(**عطيف،2006،54،60**).

15ـ دراسة" **كمال خليل مخامرة**" و"**محمود أحمد أبو سمرة**"(2012) بعنوان "**أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس وكالة غوث**".

ـ أهداف الدراسة: التعرف على أنماط الإدارة الصفية الأكثر شيوعا لدى معلمي مدارس وكالة غوث في الخليل وبيت لحم وبيان مدى اختلاف هذه الأنماط باختلاف متغيرات الدراسة(الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، موقع المدرسة).

ـ عينة الدراسة: عينة عشوائية قوامها 113 معلما.

ـ نتائج الدراسة: أكثر أنماط الإدارة الصفية شيوعا لدى المعلمين هو النمط المتسامح، وأقلها شيوعا هو النمط المتساهل، عدم وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة أنماط الإدارة الصفية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس ،سنوات الخدمة ،موقع المدرسة)، وجود فروق دالة

إحصائيا في ممارسة النمط المتسامح لصالح حملة المؤهل العلمي أعلى من بكالوريوس(**مخامرة وأبو سمرة،2012،253**).

16ـ دراسة "**youngetal** "(2001) بعنوان " **ضبط إدارة الصف لدى معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية**".

ـ **أهداف الدراسة:** دراسة القدرة على ضبط إدارة الصف لدى معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية.

ـ **عينة الدراسة:** أساتذة من الجنسين.

ـ **نتائج الدراسة:** أفراد العينة من الذكور أكثر استخداما للنمط الاستبدادي من الإناث، لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة من حيث الخبرة والتخصص(**لعشيشي،2012،23**).

ب ـ الدراسات التي تناولت المناخ الصفي

1ـ دراسة " **أبو قاعود** " (2008) بعنوان "**أثر البيئة الصفية على التعلم في المملكة الأردنية**".

ـ **أهداف الدراسة:** بيان أثر البيئة الصفية على التحصيل العلمي للطلبة و أدائهم.

ـ **عينة الدراسة:** الغرفة الصفية معدة من حيث الكهرباء ومضاءة النوافذ ويوجد فيها مكتبة

خاصة بالطلاب (مكتبة عربية) وعدد الطلاب فيها 5طلاب والمنطقة ريفية يسودها الطابع العشائري ويوجد طاولة للمعلم والسبورة ذات لون أخضر غامق وسلة المهملات وبعض الوسائل في العلوم وتجاربهم مركونة في أحد الزوايا على مرأى من الجميع.

ـ **نتائج الدراسة:** أهمية إجراء التغييرات اللازمة على غرفة الصف، النظافة والترتيب الدائم للغرفة الصفية ينعكس على مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، تصميم غرفة الصف له تأثيرا إيجابيا على مستوى أداء الطلبة.

2 ـ دراسة "**بلاتش وبلاتش**" (1987)

ـ **نتائج الدراسة:** الاستمرارية والتنظيم الجيد واشغال الطلاب والمزاح معهم والقوانين الصفية ومناقشتها معهم هي خطوة جيدة لبناء جو صفي دافئ وودي ينعكس على أداء الطلبة داخل الصف(**بن يوسف،2007،42،45**).

3 ـ دراسة "**مخامرة** "و"**قباحة**" (2014) بعنوان" **مستوى دور معلمي ومديري ومشرفي مدارس المرحلة الأساسية العليا في محافظة القدس في توفير المناخ الصفي الفعال من وجهة نظر معلمي العلوم بفلسطين**".

ـ **أهداف الدراسة:** التعرف على مستوى دور معلمي ومديري ومشرفي المراحل الأساسية العليا بمحافظة القدس في توفير المناخ الصفي الفعال من وجهة نظر معلمي العلوم ، صياغة بعض البنود التي تساهم في تطوير أداء المعلمين والمشرفين ومديري المدارس في توفير مناخ صفي فعال.

ـ **عينة الدراسة:** جميع معلمي العلوم في المدارس الأساسية العليا بمحافظة القدس وعددهم 370 معلما ومعلمة.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** استبيان، المنهج الوصفي.

ـ **نتائج الدراسة:** دور المعلم في توفير المناخ الصفي جاء في الترتيب الأول، دور المشرف التربوي في توفير المناخ الصفي أتى في الترتيب الثالث بعد المعلم ومدير المدرس.

4 ـ دراسة "المومني " و"النوافلة " (2014) بعنوان "**العلاقة بين المناخ الصفي والفاعلية الذاتية الأكاديمية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز بالأردن**".

ـ **أهداف الدراسة:** معرفة العلاقة بين المناخ الصفي والفاعلية الذاتية والأكاديمية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز.

ـ **عينة الدراسة:** جميع الطلبة البالغ عددهم 407

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** استبيان، المنهج الوصفي الارتباطي.

ـ **نتائج الدراسة:** مستوى المناخ الصفي السائد في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز كان متوسطا، وجود فروقا ذات دلالة إحصائية في المناخ الصفي تبعا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

5 ـ دراسة "**عقل** " (2005) بعنوان" **البيئة الصفية لموضوع اللغة الإنجليزية كما يراها**

معلموا ومعلمات اللغة الإنجليزية في نابلس بدولة فلسطين".

ـ **عينة الدراسة:** 66 معلما ومعلمة (46 معلما و 20 معلمة).

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** المنهج الوصفي التحليلي.

ـ **أهداف الدراسة:** التعرف على واقع البيئة الصفية لموضوع اللغة الإنجليزية كما يراها معلمو ومعلمات اللغة الإنجليزية في نابلس، تحديد أثر المتغيرات (الجنس، الخبرة المهنية، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي) في ممارسة البيئة الصفية، تحديد أهم المشكلات الصفية التي يواجهها معلموا ومعلمات اللغة الإنجليزية.

ـ **نتائج الدراسة:** لا يوجد أثر لمتغيرات الدراسة على البيئة الصفية ،أكثر المشكلات التي تواجه معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية يتمثل في ازدحام الصفوف والطريقة العشوائية في توزيع الطلبة والتقيد بالكتاب وقلة الوسائل التعليمية.

6 ـ دراسة "**رويوثام**" (2010) بعنوان "**وجهات نظر المعلمين من المناخ الصفي النفسي في برنامج BSN التقليدي (الولايات المتحدة الأمريكية)**".

ـ **أهداف الدراسة:** تطبيق وتطوير مناخ نفسي إيجابي لقاعة الدرس وتكون إحدى المسؤوليات الرئيسية للمعلمين على اعتبار أن المربين يؤثرون في المناخ الصفي والتعليم بشكل سلبي أو إيجابي.

ـ **عينة الدراسة:** 12فردا من مربي التمريض و398 طلبة تمريض جامعيين.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** اختبار، المنهج التجريبي.

ـ **نتائج الدراسة:** وجود علاقة إيجابية بين استجابات المعلمين والمتعلمين في مجالات دعم المعلمين والاندماج في العمل ووضوح التعليمات والإشراك الفعال.

7 ـ دراسة "**تور**" (2002) بعنوان "**أثر المناخ الصفي على التحصيل الدراسي في مادة الاجتماعيات لطلبة الصف التاسع أساسي في محافظة بيت لحم بفلسطين**".

ـ **أهداف الدراسة:** استقصاء أثر المناخ الصفي على التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف التاسع أساسي في مادة الاجتماعيات في محافظة بيت لحم بدولة فلسطين.

ـ **عينة الدراسة:** عينة عشوائية بسيطة تتكون من 264 طالب من طلبة12 مدرسة حكومية وخاصة ومدارس تابعة لوكالة غوث الولية للطلبة.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** اختبار، المنهج شبه التجريبي.

ـ **نتائج الدراسة:** وجود علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والمناخ الصفي، وجود تأثير لنوع المدرسة على التحصيل الدراسي والمناخ الصفي، وجود تأثير لنوع المدرسة على التحصيل الدراسي والمناخ الصفي، وجود تأثير لنوع المدرسة على التحصيل الدراسي لصالح مدارس وكالة غوث **(شيخ العيد،2017، 45،49،50،51)**.

8 ـ دراسة "**الرايقي**" (1412) بعنوان "**بيئة الصف في مقرر العلوم بالمرحلة الثانوية كما يدركها المعلمون والتلاميذ وعلاقة ذلك بالتحصيل الدراسي**".

ـ **أهـداف الدراسـة:** الكشـف عـن طبيعـة العلاقـة بـين البيئـة الصـفية و التحصـيل الدراسـي وبالتالي تحسين وتهيئة البيئة الصفية لتحسين التحصيل الدراسي.

ـ **نتائج الدراسة:** توجد علاقة بين تحصيل مادة العلوم ومستوى الانتماء بين أفراد المجموعة كما يدركه التلاميذ، توجد علاقة بين مستوى تحصيل التلاميذ ودعم معلم العلوم لهم وترتيب الفصل وتنظيمه ومستوى وضوح التعليمات في حصة العلوم**(مجاهد،2016،9)**.

9 ـ دراسـة**"atomolof et adesua"(2015)** بعنـوان "منـاخ الصـف الدراسـي عامـل رئيسي محفز نحو الاداء الأكاديمي العالي لطلاب المدارس الثانوية دراسة ميدانية بثانويات جنوب غرب نيجيريا.

ـ **أهداف الدراسـة:** الكشف عن تأثير بيئة الصف كعامل محفز في تعزيز الأداء الأكاديمي للطلاب بالمدارس الثانوية.

ـ **عينة الدراسة:** 1050 من طالب من ثانويات جنوب غرب نيجيريا.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** استبيان مصمم من طرف صاحبي الدراسة بعنوان الدافع و الأداء الأكاديمي لكبار السن.

10ـ نتائج الدراسة: وجود علاقة دالة إحصائيا بين بيئة الصف الدراسي والأداء الأكاديمي لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي **(19 ،17، 2015، atomolof et adesua)**.

11ـ دراسة**"borkstale"(2017)** بعنوان فحص العلاقة بين المناخ الصفي وانجاز التلاميذ بمرحلة التعليم المتوسط دراسة ميدانية بمدارس شمال أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية.

ـ أهداف الدراسة: فحص العلاقة بين مناخ الصف الدراسي وانجاز الطلاب بمرحلة التعليم المتوسط.

ـ عينة الدراسة: عينة مقصودة من تلاميذ الصفوف السادس والثامن من مرحلة التعليم المتوسط.

ـ طريقة وأدوات الدراسة: مقابلة مع أفراد العينة.

ـ نتائج الدراسة: لاتوجد فروق كبيرة بين انجاز التلاميذ المدرسي ترجع لاختلاف المناخ الصفي**(borkstale،2018،pvi).**

ج ـ الدراسات التي تناولت دافعية التعلم

1ـ دراسة "**فتحية محمد**"(2003) بعنوان" **مهارة معلمي المواد الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على استثارة دافعية تلاميذهم للتعلم**".

ـ أهداف الدراسة: التعرف على مدى مهارة معلمي المواد الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على استثارة دافعية تعلم تلاميذهم.

ـ عينة الداراسة: 108 معلما ومعلمة.

ـ **نتـائج الدراسـة:** أن أهم مهـارات المعلمين المتعلقـة باسـتثارة دافعيـة التلاميـذ للـتعلم تشـمل (التعزيـز، إثـارة الأسـئلة لتـوفير منـاخ جيـد للاتصـال، التعامـل مـع القـدرات العقليـة المتباينـة للتلاميذ)، وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بين متوسـطي درجـات المعلمين المؤهلين تربويـا وغير المؤهلين تربويا لصـالح المؤهلين تربويا حيث بينت الدراسة أنهم أكثر قدرة على استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم، لا توجد فروق جوهرية في ممارسات المعلمين من أجل استثارة دافعية تلاميذهم للتعلم تعزى إلى الخبرة **(مجاهد،2016،107)**.

2 ـ دراسة "**تريمان فنيط** "بعنوان " **تأثير أساتذة التربية البدنية والرياضية على دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ـ دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة الجلفة** ".

ـ **أهـداف الدراسـة:** التعرف على تـأثير أسـاتذة التربيـة البدنيـة والرياضـية علـى دافعيـة تعلم التلاميذ.

ـ **عينـة الدراسة:** 300 تلميذا من التلاميذ الذين يدرسون مادة التربية البدنية والرياضية.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** استبيان، المنهج الوصفي.

ـ **نتـائج الدراسـة:** لأسـاتذة التربيـة البدنيـة والرياضـية تـأثير علـى دافعيـة الـتعلم لـدى تلاميـذ المتوسطة، طريقـة تواصـل الأسـاتذة مـع تلاميـذ المرحلـة المتوسـطة تـأثير علـى دافعيـة الـتعلم لديهم، لشخصية أستاذ التربية البدنية والرياضية تأثير على دافعية التعلم لدى التلاميذ**(فنيط ،2016، 72 ـ 104)**.

3 ـ دراسة "أليسون"(2018) بعنوان" **أثر نظام الأداء الصفي المستند إلى تحصيل طلبة الصف الثامن ودافعيتهم للتعلم في مادة الرياضيات".**

ـ عينة الدراسة: عينة تألفت من 92 طالبا من الصف الثامن الذين تلقوا تعليما مستندا لنظام الأداء الصفي مستخدما تعليم الأقران مع عينة تألفت من 76طالبا آخر من الصف الثامن أيضا تلقوا تعليما مستندا لنظام الاداء الصفي ولكن دون تعليم الأقران.

ـ طريقة وأدوات الدراسة: اختبار (أيوا) للمهارات الأساسية، مقياس مسح دافعية المواد التعليمية المستخدم في نموذج آركس ـ تحليل التباين متعدد المتغيرات، اختبار (ت)، المنهج شبه التجريبي (**نوفل،2018،6).**

ـ نتائج الدراسة: طلبة الصف الثامن الذين تلقوا تعليما للرياضيات مستندا لنظام الأداء الصفي ومستخدما تعليم الأقران حققوا درجات أعلى للإنجاز بشكل ملحوظ، وكانت درجات دافعية الطلبة أعلى عندما حللت جميع مكونات مقياس مسح دافعية المواد التعليمية (IMMS) معا أما عند تحليل هذه المكونات بشكل منفصل فإن اثنين من الأربع مقاييس الفرعية كانت أعلى لصالح المجموعة التجريبية المعالجة.

4 ـ دراسة "**ونتزل**" (1998) بعنوان "**العلاقات الاجتماعية والدافعية في الإكمالية ودور الأولياء والأساتذة والأقران .**

ـ أهداف الدراسة: الكشف عن مدى اهتمام التلاميذ نحو الدراسة والمشاركة في النشاطات داخل القسم.

ـ **عينة الدراسة:** 167 تلميذا من مستوى السنة السادسة بالولايات المتحدة الأمريكية.

ـ **طريقة و أدوات الدراسة:** سلم الترابط العائلي لقياس إدراك الدعم من طرف الأولياء، مقياس الدافعية المدرسية لقياس الاهتمام بالمدرسة.

ـ **نتائج الدراسة:** وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الدعم الاجتماعي (العائلة ،الأساتذة ،الأقران) والدافعية والاهتمام داخل القسم، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم العائلي والدافعية والاهتمام داخل القسم ،الدعم العائلي يؤثر إيجابيا(**دعاس،2016، 13،12**).

5 ـ دراسة" **أحمد يوسف قواسمة** "و"**فيصل محمود غرايبة** "(2005) بعنوان "**دافعية التعلم لدى الطلبة وعلاقتها ببعض العوامل الأسرية**".

ـ **أهداف الدراسة:** التعرف على درجة تأثير البيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى الطلبة

ـ **عينة الدراسة:**578طالبا من طلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية بالجزائر.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** مقياس الدافعية للتعلم ـ المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ،تحليل التباين الثلاثي، المنهج الوصفي التحليلي.

ـ **نتائج الدراسة:** هناك درجة كبيرة لتأثير البيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى الأبناء خاصة ما يتعلق منها بالجوانب الانفعالية للعلاقات بين أفراد الأسرة وأهمها علاقة الوالدين والأبناء، لم تظهر النتائج فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ألفا 0،05) في درجة

تأثير البيئة الأسرية في دافعية التعلم لدى عينة هذه الدراسة تعزى لأي من متغيرات الدراسة.

6 ـ دراسة "سلاسيا هامجاه وآخرون "(2011) بعنوان " **أساليب زيادة دافعية التعلم لدى الطلبة**".

ـ أهداف الدراسة: تحديد عوامل التحفيز لتحسين التعلم وتحديد المنهجية التي يمكن استخدامها لتحسين الدافع للتعلم لدى الطلاب.

ـ عينة الدراسة: عينة عشوائية منتظمة قدرها 291 طالبا وطالبة من السنتين الثانية والثالثة من طلاب الجامعة بكلية الدراسات الإسلامية.

ـ طريقة وأدوات الدراسة: استبيان الدافعية للتعلم ـ المتوسط الحسابي، النسب المئوية، تحليل النتائج باستخدام spss.

ـ نتائج الدراسة: تحديد بعض الطرق والأساليب لزيادة الدافعية للتعلم ومنها (تطوير شخصية الطلاب من طرف المدرسين المحاضرين، الوعي الوظيفي للأساتذة، اختيار الزملاء بالنسبة للطلاب، العلاقة الروحية مع الله سبحانه وتعالى، تشجيع الأسرة).

7 ـ دراسة "**وينغ وآخرون**"(2008) بعنوان "**العلاقة بين دافعية التعلم واستراتيجيات التعلم والكفاءة الذاتية والعزو ونتائج التعلم**".

ـ أهداف الدراسة: البحث عن العلاقة بين دافعية التعلم واستراتيجيات التعلم والكفاءة الذاتية والعزو ونتائج التعلم.

ـ **عينة الدراسة:** 135 من الطلبة الذين يتعلمون عن بعد.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** استبيان الدافعية للتعلم ،استبيان استراتيجيات التعلم استبيان الكفاءة الذاتية، معامل ارتباط بيرسون.

ـ **نتائج الدراسة:** وجود علاقة بين استراتيجيات التعلم والكفاءة الذاتية ونتائج التعلم، وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية والعزو الداخلي والدافعية للتعلم ونتائج التعلم، الدافعية للتعلم واستراتيجيات التعلم ترتبط بشكل واضح(**جناد،2013، ص 118،121،122**).

8 ـ دراسة "**التميمي**" (2012) بعنوان "**جودة أداء المعلمة وعلاقتها بالدافعية للتعلم من وجهة نظر الطالبات لدى عينة من طالبات الصف الثالث ثانوي بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية**".

ـ **عينة الدراسة:** 400 طالبة.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** مقياس الدافعية للتعلم تعريب (سليمان 1989) وتقنين (الرافعي 2009)، المنهج الوصفي الارتباطي والسببي المقارن.

ـ **نتائج الدراسة:** وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم(**العايد،2012،14**).

9 ـ دراسة " **لخضر شيبه** "(2015) بعنوان "**العلاقة بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**".

ـ **أهداف الدراسة:** فحص العلاقة بين الدافعية للتعلم وكل من تقدير الذات والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، الكشف عن الفروق في الدافعية للتعلم وتقدير الذات والتوافق الدراسي بين أفراد العينة وفقا لمتغير الجنس.

ـ **عينة الدراسة:** 100تلميذا وتلميذة من التلاميذ المتمدرسين بثانويات دائرة تقرت ولاية ورقلة

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** مقياس الدافعية للتعلم، مقياس تقدير الذات، مقياس التوافق المدرسي، المنهج الوصفي.

ـ **نتائج الدراسة:** وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي، وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم والتوافق الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية الثانوي(**شيبه، 2015، أ**).

10ـ دراسة " **جيهان أبو راشد العمران**"(1994) بعنوان "**دافعية التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديمغرافية**".

ـ **عينة الدراسة:** عينة عشوائية تتألف من377 تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية.

ـ **نتائج الدراسة:** وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الدافعية للتعلم لصالح الإناث.

11 ـ دراسة " **ثريقن**" (1972) حول " **تأثير التنشئة الاجتماعية على دافعية التعلم**"

ـ **نتائج الدراسة:** التنشئة الأسرية التي تشجع على الثقة والاستقلال محفزة لتحقيق المراهق لطموحاته ودوافعه الدراسية وتحرير دافعية التعلم لديه أما التربية الضاغطة التي تؤثر سلبا على شخصية المراهق وتخلق لديه سوء توافق في المجتمع ومع ذاته ومع المدرسة كانخفاض الدافعية والرغبة في التعلم تؤدي إلى نتائج سيئة.

12 ـ دراسة "**سيد صبحي**" بعنوان " **العلاقة بين التوافق النفسي ودافعية التعلم**"

ـ **نتائج الدراسة:** الحالة النفسية الجيدة للتلميذ تؤدي إلى زيادة دافعيته للتعلم وتوافقه النفسي

13 ـ دراسة "**آمنة عبد الله التركي**" (1988) حول " **تطوير دافعية التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر**".

ـ **عينة الدراسة:**180 تلميذا من تلاميذ السنة الثانية والسادسة ابتدائي موزعين على ثلاث مجموعات.

ـ **طريقة وأدوات الدراسة:** مقياس دافعية التعلم الاستقلالية، مقياس دافعية التعلم الاجتماعي، مقياس الاتجاهات الوالدية، مقياس التوافق.

ـ **نتائج الدراسة:** لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم والاستقلالية، لا توجد فروق بين أفراد العينة بالنسبة للبنين والبنات في دافعية التعلم الاجتماعية، وجود فروق بين دافعية التعلم والاستقلالية ودافعية التعلم الاجتماعية لدى البنين والبنات(**شيبه،2015،14،16،17**).

14 ـ دراسة "**بنترج**" **و** "**دي جروت**" (2001) بعنون "**العلاقة بين اتجاه الدافعية للتعلم وأداء الطالب في الصف**".

ـ أهداف الدراسة: الكشف عن الفروق بين الذكور والإناث في اتجاه الدافعية للتعلم.

ـ عينة الدراسة:100 طالبة و73طالبا من طلاب الصف السابع متوسط أعمارهم 12سنة.

ـ طريقة وأدوات الدراسة: مقياس الدافعية للتعلم.

ـ نتائج الدراسة: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاه الدافعية تعزى لمتغير الجنس، توجد علاقة قوية بين اتجاه الدافعية وأداء الطالب في الصف، فكلما كانت دافعية الطالب عالية كان أداؤه الصفي عالي**(معالي،2014، 936)**.

15ـ دراسة "**دوسي**" و"**ريان**"(1985) حول دراسة **نمطين من أسلوب المعلم وهما النمط المراقب والنمط الإعلامي وأثر كل نمط على دافعية التعلم.**

ـ عينة الدراسة: مجموعتين من الأساتذة كل مجموعة تستخدم أحد النمطين في إدارة الصف

ـ طريقة وأدوات الدراسة: المنهج الشبه التجريبي.

ـ نتائج الدراسة: النمط الأول يميلون إلى تحسين سيرورة الدافعية الداخلية مثل الفضول للطلبة وتنمية تقدير الذات لديهم ، النمط الثاني يعاقب تلاميذه على الواجبات الخاطئة فهم يكونون سببا في تدني مستوى تقدير الذات لتلاميذهم وسببا في انخفاض دافعيتهم للتعلم **(شيبه،2015،14)**.

16 ـ دراسة "sahed" (2014) بعنوان دافعية تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية دراسة ميدانية بثلاث بلديات من مقاطعة أستوكهولم بالدنمارك.

ـ أهداف الدراسة: البحث في أنواع الدوافع ومستوى اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الأساسية و الثانوية.

ـ طريقة وأدوات الدراسة: استبيان قياس دافعية اللغة الإنجليزية.

ـ نتائج الدراسة: لاتوجد علاقة بين مستويات الطلاب البالغين في اللغة الانجليزية ودرجة توجههم الاجتماعي، الاختلاف في مستويات اللغة الانجليزية لدى الطلاب البالغين عندما تكون الدافعية خارجية أو داخلية**(sahed ،2014،1).**

د ـ التعقيب عن الدراسات السابقة

ـ الدراسات التي تناولت أنماط الإدارة الصفية

من خلال استعراضنا للدراسات السابقة التي تم العثور عليها نجد أن معظمها كان يهدف للتعرف على أنماط الإدارة الصفية الأكثر استخداما من قبل المعلمين وأي الأنماط أفضل نتائجا على مستوى الصف، أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ومتغيرات الدراسة (دافعية التعلم والمناخ الصفي) فقد كانت نادرة جدا فلم نتحصل إلا على دراستين، الأولى تناولت العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية التعلم لصاحبها "حسين دعاس" والثانية تناولت العلاقة بين أنماط الإدارة الصيفية والمناخ الصفي لصاحبيها "dgigic"و"storgilg" ، أما باقي الدراسات فقد تناولت العلاقة بن أنماط الإدارة الصفية

وأحد المتغيرات التالية: التحصيل الدراسي، اتجاهات الطلبة نحو المدرسة، الأداء الأكاديمي ،أما الدراسات التي تناولت الفروق بين المعلمين في أنماط الإدارة الصفية فقد ركز معظمها على الفروق التي تعزى إلى متغير الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة المهنية.

وما يلاحظ على الدراسات السابقة أن معظمها استخدم نفس الأدوات لجمع البيانات (استبيان، اختبار، مقياس) باستثناء دراسة واحدة استخدمت أداة الملاحظة وهيي دراسة "عثمان"، أما المنهج المتبع في كل الدراسات السابقة فقد كان المنهج الوصفي ماعدا دراسة "stesmo" فقد اعتمدت منهج دراسة حالة، وقد أوصت معظم الدراسات بضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين المتعلقة بمهارة الإدارة الصفية.

ـ الدراسات التي تناولت المناخ الصفي

إن الدراسات السابقة التي تناولت المناخ الصفي قد كانت نادرة جدا سوى العربية أو الأجنبية ،حيث لم نصادف أي دراسة تناولت العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية والمناخ الصفي، أما الدراسات التي تم الحصول عليها فقد تناولت العلاقة بين بعض المتغيرات المتعلقة بالتلميذ(التحصيل الدراسي، الأداء الأكاديمي، الإنجاز المدرسي) والمناخ الصفي، وجميع هذه الدراسات اعتمدت على الاستبيان والاختبار في جمع بياناتها باستثناء دراسة "borkstale" فقد استخدمت أداة المقابلة في جمع البيانات، بينما المناهج المتبعة في الدراسات السابقة فقد كانت متنوعة بين المنهج الوصفي وهو الغالب والمنهج التجريبي والمنهج شبه التجريبي.

ـ الدراسات التي تناولت دافعية التعلم

ما يميز الدراسات السابقة التي تناولت متغير دافعية التعلم عدم دراساتها لعلاقة المتغير المستقل للدراسة الحالية (أنماط الإدارة الصفية) ودافعية التعلم، حيث ركزت فقط على دراسة العلاقة بين بعض العوامل المتعلقة بالتلميذ(العلاقات الاجتماعية، استراتيجيات التعلم، التنشئة الاجتماعية، التوافق النفسي) ودافعية التعلم، أوالعلاقة بين بعض العوامل المتعلقة بالمعلم (مادة التدريس، الجنس، الأداء) ودافعية التعلم.

أما الأدوات المستخدمة في جمع بيانات الدراسات السابقة فقد تمثلت في مقاييس واختبارات واستبيانات، وقد اعتمدت معظم الدراسات المنهج الوصفي ماعدا دراسة "أليسون" ودراسة "دوسي" و"ريان" فقد اتبعا المنهج شبه التجريبي.

الإطار النظري للدراسة

الفصل الثاني: أنماط الإدارة الصفية

00	تمهيد	11	أهداف الإدارة الصفية
01	مفهوم الإدارة الصفية	12	أهمية الإدارة الصفية
02	عناصر الإدارة الصفية	13	وظائف الإدارة الصفية
03	أسس الإدارة الصفية	14	العوامل المؤثرة في الإدارةالصفية
04	مناحي الإدارة الصفية	15	مداخل إدارة الصف
05	مجالات الإدارة الصفية	16	أنماط الإدارة الصفية
06	خصائص الإدارة الصفية	17	المقارنة بين أنماط الإدارة الصفية
07	مقومات الإدارة الصفية	18	الإدارة الصفية الناجحة
08	مهارات الإدارة الصفية	19	الإدارة الصفية والانضباط الصفي
09	نماذج الإدارة الصفية	20	نظريات الإدارة الصفية
10	استراتيجيات الإدارةالصفية		خلاصة الفصل

ـ تمهيد

يعد الصف المدرسي نظامًا اجتماعيًا غنيًا بالتفاعلات الاجتماعية بين عناصر المجتمع الصفي (المعلم، الطلاب)، وتتم بداخله العديد من الممارسات والإجراءات وتنفذ على مستواه الكثير من التعليمات الصادرة عن المعلم أو الإدارة المدرسية، ولكي تخدم هذه التفاعلات والممارسات والتعليمات عملية التعلم لابد من تنسيقها وتوجيهها ومتابعة بواسطة عملية الإدارة الصفية.

والإدارة الصفية هي عملية نفسّية وتربوية تطور مفهومها بتطور الفكر التربوي فلم يعد ينظر إلى دور المعلم في إدارة صفه إلى ذلك الدور التقليدي المقتصر على تلقين تلاميذ مجموعة من المعلومات وضبط سلوكهم دون مراعاة لحاجاتهم وخصائصهم النمائية الجسمية والنفسّية والانفعاليّة والاجتماعية، بل أصبح المعلم محور الإدارة الصفيّة ومحدّدًا لنمطها.

وحتى ينجح المعلم في إدارة صفه يتطلب امتلاك مجموعة من المهارات الإدارية والفنيّة، و ضبط السلوك، إضافة إلى تمتعه بمجموعة من الخصائص الشخصية والكفايات المهنية والأكاديمية و معرفة خصائص تلاميذه النمائية وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية، ونظرًا لأهمية الإدارة الصفية في نجاح العملية التعليمية خصصنا لها فصلا كاملاً يتناول العناصر التالية:

1ـ مفهوم الإدارة الصفيّة

إن مفهوم الإدارة الصفيّة لم يعد ذلك المفهوم الّذي يقترن بأساليب السيطرة وضبط النظام داخل الصف، بل أصبحت لها مفاهيم متعدّدة حسب المنحنى أو الاتجاه الذي يتبناه كل باحث في تحديده لمفهوم الإدارة الصفيّة وبناءً على ذلك نجد المفاهيم التالية:

أ ـ المنحى السلوكي

الإدارة الصفية هي مجموعة من النشاطات يسعى من خلالها المعلم إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى الطلاب وحذف السلوك غير المرغوب فيه **(زين، 2015،23)**.

ب ـ الاتجاه المعرفي

الإدارة الصفيّة هي تلك الإجراءات التي يتخذها المعلم لإيجاد بيئة صفيّة تسهل التعّلم الفعّال **(لاريفي،2005،251،252)**.

الإدارة الصفية هي أنشطة معلم الفصل التي تخلق مناخ صفي إيجابي من خلاله يمكن أن يحدث التدريس والتعلم الفعال **(2، 2008، metropolitan centre for urban education)**.

ج ـ الاتجاه الإنساني

الإدارة الصفية هي مجموعة النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق مناخ صفي تسوده العلاقات الإنسانية الإيجابية بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أنفسهم **(سماره و العديني،2008، 32)**.

د ـ المنحى المنظمي

الإدارة الصفية هي تنظيم البيئة الفيزيقية لغرفة الصف (مقاعد، أدوات، أجهزة تعليمية ...الخ) بهدف تيسير عملية التعليم والتعلّم (**خليل والكحلوت وأبو طالب، 2008، 91**).

هـ ـ المحنى الشامل

الإدارة الصفية هي جميع الإجراءات التي يصممها المعلم وينظمها وينتجها مع طلاب الفصل من أجل إشراكهم ودعمهم وإرشادهم ومساعدتهم على التقدم في تعلمهم وتطورهم**(Bordage،1995،iv)**.

الإدارة الصفيّة هي مجموعة الممارسات التي يقوم بها المعلم والقواعد التي يتبعها بغرض تحقيقي أهداف العملية التعليميّة بأيسر جهد.

2 ـ عناصر الإدارة الصفيّة

الإدارة الصفيّة هي نتاج تفاعل مجموعة من العناصر المادية والمعنوية والبشرية وعدم توفر أحد هذه العناصر يجعل هذا النتاج (الإدارة الصفيّة) عملية معدومة ومن هذه العناصر:

أ ـ **المعلم:** يوجه الطلاب ويحافظ عليهم**(noelizaire et auteres، 2014،6)**.

وهو الأداة المنفذة لإدارة الصف أماّ التلاميذ فهم المادة الخام ومبرر وجودها.

ب ـ الغرفة الصفيّة: المكان الذي تمارس فيه الإدارة الصفيّة.

ج ـ المواد و الأجهزة التعليمية: المواد والأجهزة و الوسائل التعليمية التي تستخدم داخل حجرة الصف.

د ـ الوقت: تحدّد بناء عليه الإجراءات والعمليات المختلفة لإدارة الصف **(البهواشي، 267،2012)**.

3 ـ أسس الإدارة الصفيّة

الإدارة الصفيّة مجموعة من التفاعلات والممارسات طرفيها المعلم والطالب ولكل منهما جوانب نفسيّة واجتماعية تشكل خلال هذه التفاعلات والممارسات أسسا للإدارة الصفيّة وهي:

أ ـ **الأسس النفسيّة:** وتتضمن معرفة طبيعة التعلم والمعلم فالمعلم معنى بإدراك الفروق الفرديّة بين تلاميذه في القدرات والاستعدادات والميول والاهتمامات والحاجات النفسيّة(العطف، السلطة الضابطة، اعتراف الآخرين، النجاح...الخ) لتسهيل إدارة الصف.

ب ـ **الأسس الاجتماعية:** إدراك المعلم لحاجات تلاميذه الاجتماعية (الانتماء، المشاركة.. الخ) ليتمكن من إدارة صفه بأيسر الطرق **(أبو جادو،1998،385،386)** .

4 ـ مناحي الإدارة الصفيّـة

يعتبر دور المعلم محور الإدارة الصفيّة ومجدّدًا لها، وقد اختلفت النظريات التربوية والنفسيّة في النظرة لدور ممّا شكّل عدة مناحي للإدارة الصفيّة وهي:

أ ـ **المحنى السلوكي** : وتتضمن الإجراءات التي تعزز السلوك المرغوب فيه وتضعف السلوك غير المرغوب فيه و منحها المعززات الاجتماعيّة والمكافآت الماديّة .

ب ـ **المنحى التفاعلي:** يؤكد هذا المنحى على أهمية التفاعل الاجتماعي المشترك وإشباع الحاجات نموذج "**ويليام جلاسر**" **(Glassen,1965)** يقوم هذا النموذج على مبدأ أن المشكلات الصفيّة تظهر عند الفشل في إشباع الحاجات الأساسية للفرد.

ج ـ المنحى الإنساني: يعتبر هذا المنحى أنّ التدريس أسلوباً للتفاعل يبحث في تعزيز العلاقات بين المعلم والطالب من خلال الاتصال الآمن وحل الصراعات بين المعلم والطلاب بطريقة ديمقراطية (**أبو جادو، مرجع سابق، 405،399**).

5 ـ مجالات الإدارة الصفيّة

تشمل إدارة الصف مجموعة من الإجراءات والممارسات والمهمات والتفاعلات التي يمكن تصنيفها في عدّة مجالات هي:

أ ـ المجال الإداري: مجموعة المهمات الإدارية التي ينبغي على المعلم إنجازها ومنها تفقد الحضور، توثيق نتائج التلاميذ...الخ (**عبد الله،2007، 45**).

ب ـ المجال المادي: و يتضمن حجرة الصف (ترتيبها، نظافتها...الخ) كونها تلعب دورا هامّا في تشكيل المناخ النفسي الاجتماعي للصف ممّا ينعكس بصورة إيجابيّة على العملية التعليمية التعلميّة (**الآغا و عسّاف، 2015، 97، 99**).

ج ـ المجال التعليمي: ويتضمن نوعية مهارات المعلم والمعلومات التي يحتاجها التلميذ وكيفية تقديمها.

د ـ المجال الاجتماعي : إدارة الحياة الاجتماعية (التفاعلات الاجتماعيّة) من طرف المعلم داخل الصف (**الهنداوي،2009،87**).

6 ـ خصائص الإدارة الصفيّة

الإدارة الصفيّة كغيرها من أشكال الإدارات الأخرى لها خصائص تميزها عن غيرها وتشمل هذه الخصائص المعلم المتعلم والممارسات وهي:

أ ـ **الشمولية:** تضم عمليات تتناول مجالات عدّة (الطلاب، أولياء الأمور، المعلم، المنهج المدرسي، غرفة الصف...الخ).

ب ـ **تسودها العلاقات الإنسانية:** العلاقات الإنسانية ضرورية لنجاح أي عمل إداري ولكن يجب أن لا تكون على حساب إنجاز الأعمال المدرسية.

ج ـ **التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم** : حتى ينجح المعلم في تدريسه وإدارة صفه يحتاج إلى إعداده علميا ومهنيًّا (الحصول على شهادة علميّة ، المشاركة في الندوات العلمية ،التكوين أثناء الخدمة) **(منسي،2006، 14، 17).**

د ـ **الاقتصاد في الكلفة** : بلوغ الأهداف بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد والمال .

هـ ـ **صعوبة قياس التغير في سلوك الطلبة** : صعوبة قياس التغير في السلوك المعرفي أو المهارات أو الاتجاهات لدى الطلاب كما هو حاصل في المؤسسات غير التربويّة ممّا يجعل أثر المعلم على طلابه عملية ليست دقيقة **(الزكي والخزاعلة و السخني،2013، 49،51)**

7ـ مقومات الإدارة الصفيّة

الإدارة الصفيّة عملية مخططة وهادفة تسعى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يتطلب تحقيقها المقومات التالية:

أ ـ **المرونة:** التكيف حسب ظروف الموقف والظروف المؤثرة في الإدارة الصفيّة.

ب ـ **المشاركة:** زيادة مساحة فرص الحوار والمناقشة مع التلاميذ وتنمية العلاقات الإيجابية معهم.

ج ـ **المستقبلية:** التحرك إلى المستقبل في خطوات هادفة (التنبؤ باحتياجات المستقبل).

د ـ الكفاية: الوصول إلى أفضل ناتج بأقل تكلفة بالاستخدام الأمثل للإمكانيات.

هـ ـ العلميّة: تأسيس كل سلوك إداري صفي على أساس علمي **(البهواشي، 2012، 268، 269).**

8 ـ مهارات الإدارة الصفيّة

تتوقف فعالية الإدارة الصفيّة على المعلم وما يميزه من خصائص شخصية ومهنية وأكاديمية وما يمتلك من مهارات تتمثل فيما يلي:

أ ـ المهارات الإدارية: وتتمثل في قيام المعلم بالتخطيط للدرس والإجراءات الإدارية وتقسيم المهام والأنشطة على التلاميذ حسب قدراتهم وتنظيم بيئة الصف الداخلية وتنظيم السجلات.

ب ـ المهارات الفنيّة: وتتمثل في قدرة المعلم على الاتصال مع الطلاب.

ج ـ مهارات إدارة الوقت: مهارة استغلال الوقت واستثماره وتغير العادات السلوكية السيئة كعدم وجود أهداف محدّدة.

د ـ مهارات إدارة السلوك داخل الصف : إدارة سلوكيات الطلبة بصورة إيجابيّة وتفعيلها لخدمة العملية التعليميّة **(حسين، 2006، 108 ـ 182).**

9 ـ نماذج الإدارة الصفيّة

اختلف العلماء في تحديدهم للإدارة الصفيّة الفاعلة التي تحقق أهداف العملية التعليميّة التعلمية بدرجة أفضل، فظهرت مجموعة من النماذج للإدارة الصفيّة تتمثل في:

أ ـ نموذج تعديل السلوك يستند هذا النموذج على آراء عالم النفس التربوي الأمريكي "سكينر" حيث يرى أنّ السلوكيات التي يتم تعزيزها يكون تكرارها أكثر احتمالاً والسلوكيات

التي لا تعزز تنطفئ، ويعني ذلك على المستوى الصفي أن السلوكيات غير المرغوبة الصادرة من التلاميذ تتكرر في حالة تعزيزها من قبل المعلم، وتوجد خمسة تصنيفات تحت مدخل تعديل السلوك وهي:

ـ **أسلوب القواعد والتجاهل والمديح:** وضع قواعد تحدد سلوك التلميذ مع تجاهل السلوك غير المرغوب ومدح السلوك المرغوب.

ـ **أسلوب الثناء على الموقف الجديد** : توجيه عبارات إيجابية لمن يؤدي ما هو مطلوب.

ـ **أسلوب القواعد و المكافأة والعقوبة:** وضع القواعد الصفيّة ومكافأة السلوك الملائم ومعاقبة السلوك غير الملائم.

ـ **أسلوب الإدارة الموقفيّة:** يقوم على التعزيزات الماديّة ثم تستبدل بمكافآت عينيّة.

ـ **أسلوب التعـــــاقـــد:** يتم عقد اتفاق مع التلميذ الّذي تصدر منه سلوكيات خاطئة باستمرار ويحتوي العقد على السلوكيات المرغوبة ونوعية العقاب أو المكافأة التي ستقدم للتلميذ .

ب ـ نموذج الإدارة الذاتية: يؤكد هذا النموذج وجود باعث داخلي لدى التلميذ يدفهم لتحقيق الذات حسب نظرية الذات لـ " روجرز" ، ومن ثم فإن تجاهل هذه الحاجة (تحقيق الذات) يؤدي إلى نتائج غير مرغوبة ويتم إشباع حاجة تحقيق الذات لدى التلاميذ من خلال إشعارهم بالقيمة من خلال إتاحة الفرصة لهم للتعبير عن مواهبهم ومعاقبتهم بطريقة عقلانية وعادلة **(الهنداوي، 2009، 104 ـ 109)**.

10ـ استراتيجيات الإدارة الصفيّة

تشمل إدارة الصف كمٌّ كبير من الممارسات والإجراءات يوظفها المعلم لنجاح العملية التعليمية التعلميّة، ويحتاج المعلم في ذلك لاستخدام مجموعة من الاستراتيجيات هي:

أ ـ **استراتيجية تحقيق الأهداف** :اتخاذ كل الإجراءات والتدابير اللازمة لنجاح إدارة الصف وذلك بتطبيق منهاج تربوية ذات جودة عالية وبرامج تربوية تعليمية ذات معنى للطلبة و الاهتمام بأساليب وطرائق التدريس (ممتعة ومشوقة) ورفع دافعية التعلم عند التلاميذ وخلق بيئة صفيّة تهتم بحاجات الطلبة، فعلى سبيل المثال الإعداد الضعيف للحصة قد يشعر الطلبة بالملل و بالتالي زيادة فرص التمرد ورفض التعليمات وتدني درجة الانضباط الصفي **(عربيات، 2006، 88، 94)**.

ب ـ **استراتيجية تعديل السلوك** : تقوم على أساس استخدام أساليب التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي وأساليب العقاب المختلفة، فالتعزيز الإيجابي هو شيء ساره يتبع سلوكًا مرغوبًا فيه، بحيث يعمل على تقوية احتمالية تكرار ظهوره، أمّا التعزيز السلبي فهو إزالة أو سحب شيء غير سار نتيجة لقيام الفرد بسلوك غير مرغوب فيه بهدف الحفاظ على السلوك وتقويته **(الزغلول، 2002، 113، 116)**.

ج ـ **استراتيجية التحكم بالأزمات وضبطها:** تهدف هذه الاستراتيجية إلى السيطرة على المواقف والأزمات الطارئة داخل غرفة الصف، وتحتاج إلى تدريب وقدرة المعلم على ضبط انفعالاته للسيطرة على المواقف، فعلى سبيل المثال: قد يحدث أن تقوم مجموعة من الطلبة

وبشكل مفاجئ بإصدار أصوات غير مناسبة وللتعامل مع هذه الأزمة يقترح على المعلم ما يلي:

ـ حافظ على هدوئك وتجنب السلوك العدواني تجاه سلوك الطلبة أعزل الطلبة المسؤولين على المشكلة عن باقي الطلبة حتى لا تنتشر الحالة.

ـ اجعل الطلبة غير المنخرطين في المشكلة ينشغلوا بنشاطهم التعليمي السابق.

ـ اجعل الطلبة المتسببين في السلوك غير المقبول أن يشرحوا ما حدث.

ـ أعط فرصًا متساوية للمتخاصمين لرواية ما حدث وفق اعتقادهم.

ـ ابحث عن حلول عملية وتجنب استخدام العقاب قدر الإمكان.

ـ حاول إعادة الطلبة المتسببون في المشكلة بالانخراط في النشاط التعليمي.

د ـ **استراتيجية التعليمات والتنظيم** : تستند هذه الاستراتيجية إلى قيام المعلم بتحديد تعليمات صفيّة واضحه داخل غرفة الصف ، وبذلك يكون الطلبة على معرفة ووعي بتوقعات المعلم وردود فعله إزاء السلوك المقبول وغير المقبول وتعد هذه التعليمات بمثابة اتفاقية تعاقدية بين المعلم وتلاميذه ، يتحدد بموجبها ما للطالب من حقوق وما عليه من التزامات وما الهوامش التي يسمح بها وما الخطوط الممنوعة ، ومن متطلبات هذه الاستراتيجية ما يلي:

ـ تطبيق المعلم هذه التعليمات بشكل عادل.

ـ اتفاق جميع معلمي المدرسة على هذه القواعد وخاصة العامة منها والمشتركة.

ـ أن يتصف تطبيقها بالمرونة.

ـ أن تكون التعليمات منطقيّة وواقعية وميسّرة.

ـ أن تحقق هذه التعليمات قناعة الطلبة ومؤازرتهم.

هـ ـ استراتيجية الإقناع والإرشاد : تقوم هذه الاستراتيجية على أساس علم النفس الاتصال وذلك بمخاطبة الطلبة باللغة التي يفهمونها وبالتالي إقناعهم بالالتزام بها ويتطلب استخدام هذه الاستراتيجية ما يلي :

ـ امتلاك المعلم مهارات الاتصال و الإقناع والتحلي بالصبر حتى تحقق الجلسات الإرشادية هدف إقناع التلميذ بالسلوك المقبول وغير المقبول من خلال الجلسات المتكررة **(غريب، 2015، 42، 43)**.

11 ـ أهداف الإدارة الصفيّة

للإدارة الصفيّة مجموعة من الابعاد النفسيّة والاجتماعية والتعليمية والمادية ولرسم هذه الأبعاد يتطلب من مدير الصف وهو المعلم تحديد مجموعة من الأهداف والسعي لتحقيقها أثناء إدارته لصفه وهذه الأهداف ما يلي:

أ ـ حفظ النظام: على المعلم أن يضع حدودًا بالاتفاق مع التلاميذ حتى يحترمونها أكثر من التي تفرض عليهم، بالإضافة إلى أن التلاميذ في هذه الحالة هم الذين يشرفون على تطبيقها ، فإذا تجاوز أحد التلاميذ حدوده يقوم زملاؤه بتنبيهه بدل أن تترك هذه المهمة باستمرار للمعلم.

ب ـ الانضباط: على المعلم تعويد تلاميذه على الانضباط تدريجيًّا وتوعيتهم بدوره في تعلمهم والانضباط نوعين هما:

ـ **انضباط داخلي (ذاتي):** نابع من المتعلم نتيجة اقتناعه بدوره.

ـ **انضباط خارجي:** يفرض على المتعلم من قبل المعلم **(العجمي، 2008، 92، 93، 94)**.

ج ـ **تنظيم البيئة الفيزيقية للصف** : توزيع الأثاث والتجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعية الأنشطة والمتعلمين وحاجاتهم النفسيّة والاجتماعية والمعرفيّة **(شفشق، 2006، 16)**.

د ـ **توفير المناخ العاطفي والاجتماعي:** لتيسير عملية الإدارة الصفيّة على المعلم السعي على أن تكون العلاقات الإنسانية داخل الصف سويّة والمناخ النفسي الاجتماعي إيجابي ويتحقق ذلك من خلال تشجيع روح المودة والتعاون بين التلاميذ وتجنب المغالاة في التنافس حفاظًا على مناخ الصف من الغيرة والصراع **(العجمي، مرجع سابق، 63، 96)**.

12 ـ أهمية الإدارة الصفيّة

تكمن أهمية الإدارة الصفية فيما يلي:

ـ تعين المعلم على تحديد المسؤوليات والواجبات داخل غرفة الصف، وتزوده بمهارات نقل المعرفة وغرس القيم في نفوس تلاميذه.

تعزز من أنماط التفاعل والاتصال الإيجابي وتوفر قدر أكبر من السيطرة على مكونات الغرفة الصفية وتسخيرها في خدمة الأهداف التعليمية (**مغربي، 200، 36)**.

ـ تعد قدرة المعلم على تنظيم حجرة الصف وإدراك سلوك الطلاب ضرورية لتحقيق مخرجات تعليمية مثمرة **(Régina ,2007, 1)**.

ـ تعمل على تيسير تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية.

ـ تعمل على خلق الظروف وتوفر الشروط التي يحدث في إطارها التعلم.

ـ المدخل التسلطي في إدارة الصف يوفر النظام ويحافظ عليه داخل الصف.

ـ المدخل التسامحي في إدارة الصف يحقق النمو الطبيعي للتلاميذ من خلال استخدام مجموعة من الأنشطة تزيد من حريتهم.

ـ مدخل تعديل السلوك في إدارة الصف ينمي الأنماط السلوكية المرغوبة ويحذف الأنماط السلوكية غير المرغوبة، يستخدم في ذلك مبادئ نظريات التعزيز.

ـ المدخل الاجتماعي الانفعالي في إدارة الصف يعمل على خلق جو اجتماعي انفعالي إيجابي داخل غرفة الصف عن طريق تكوين علاقات إنسانية جيده بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم مما يساهم في تحقيق التعلم بأقصى درجة من الفعالية.

ـ مدخل النسق الاجتماعي في إدارة الصف يعمل على تيسير نمو نظام اجتماعي فعال داخل غرفة الصف ، وفي إدارة هذا النظام **(الزكي وآخرون، 2013، 20،21)**.

13 ـ وظائف الإدارة الصفيّة

يعد الصف نظامًا اجتماعيا يديره معلم الصف الّذي يسعى لتحقيق أهداف بعيدة المدى وأهداف قريبة المدى ومن أجل تحقيق هذه الأهداف يتطلب من المعلم القيام بعدّة وظائف متنوعة أثناء عملية إدارة الصف تتمثل في الوظائف التالية:

أ ـ **التخطيط:** ويشمل تحضير الدرس وجدولة توقيت الأنشطة بصيغ زمنية تتناسب مع حاجات التلاميذ و متطلبات تسلسل المهارات والخبرات التعليميّة.

ب ـ التنظيم: توزيع التلاميذ على مجموعات وتعريفهم بأدوارهم الفرديّة والجماعية وبالأحكام والمبادئ التي ستسير أو تنفذ بواسطتها العملية التعليمية والتعلميّة، كما يهتم التنظيم بإعداد الغرفة الصفية.

ج ـ التنسيق: وضع أحكام مناسبة لتنظيم بعض أنواع السلوك، مثل انتقال التلاميذ من مكان لآخر في الغرفة الصفيّة.

د ـ التوجيه والانضباط: التحكم في تنفيذ الخطط والأحكام والإجراءات المختارة للتعليم والتعلم وتوجيه وتوثيق البيانات الطلابية وتدوين نتائج الاختبارات والحضور والغياب **(الكثيري، 2007، 26، 27).**

هـ ـ التقويم: إصدار أحكام علميّة واتخاذ قرارات موضوعيّة تجاه جميع جوانب العملية التعليمية التعلميّة قصد تطويرها وتحقيق أهدافها المنشودة **(عربيات، 2007، 65).**

و ـ توفير البيئة الصفيّة الملائمة: التي تؤمن سبل الراحة النفسيّة والجسمّية للمتعلمين.

ي ـ إثارة دافعية التعلم: استخدام التعزيزات المتنوعة لاستثارة تفكير التلاميذ وتعلمهم.

ن ـ إكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية : كالانضباط الذاتي وتحمل المسؤولية وغرس الثقة بالنفس وتشجيع العمل الفريقي واحترام الآراء والمشاعر **(الحريري، 2010، 29، 3).**

14 ـ العوامل المؤثرة في الإدارة الصفيّة

الإدارة الصفيّة عملية متغيرة وليست قالباً ثابتًّا يوظفه المعلم في جميع الحالات، ويتوقف هذا التغير على مجموعة من العوامل البشرية والمادية تؤثر على الإدارة الصفيّة تتمثل فيما يلي:

14 ـ 1 ـ المشكلات الصفيّة

أ ـ أنواع المشكلات الصفيّة: وهي ثلاث أنواع:

1 ـ المشكلات السلوكيّة: المشكلات التي ليس لها أثر مباشر في العملية التعليمية التعلمية وتظهر على عدة أشكال هي:

ـ **السلوكيات غيرالناضجة:** كالنشاط الزائدة، تشتت الانتباه ، الاندفاع ...الخ.

ـ **اضطرابات غرفة الصف:** كالسلوك الوقح، عدم الطاعة ، الضحك بصوت مرتفع.

ـ **السلوكيات الخطرة:** كالمخاوف المرضية و الصمت الاختياري والاكتئاب وتدني تقدير الذات.

ـ **العادات المضطربة:** ضعف الأداء الأكاديمي، قضم الأظافر، اضطرابات النطق ...الخ.

ـ **الاضطرابات في العلاقة مع الزملاء:** كالعدوان والانسحاب والخجل ...الخ.

ـ **الاضطرابات في العلاقة مع المعلمين:** عدم القيام بالنشاطات التي يطلبها المعلم، الاعتمادية (**أحمد يحي، 2000، 163**).

2 ـ المشكلات التعليميّة التعلميّة: المشكلات ذات الطبيعة التعليمية كتدني دافعية التعلم وعدم المشاركة الصفيّة...الخ.

3 ـ المشكلات الأكاديمية: وهي المشكلات التي لها علاقة بالمادة الأكاديمية وهي أكثر ارتباطا بنوع محدد من المواد الدراسية وبميول التلاميذ ومن هذه المشكلات عدم انجاز الواجبات المدرسيّة، ضعف القدرة على التركيز...الخ (**المعايطة والجغيمان، 2006، 77، 97**).

ب ـ مصادر المشكلات السلوكية

ـ **سلوكيات المعلم:** ومن صورها عدم الاستغلال الجيد للوقت، وعدم وجود قواعد لحفظ النظام داخل الصف، زيادة التعليمات الممّلة القيادة المتسلطة بشكل كبير، التمييز بين الطلبة، قلة التعزيز، عدم تنويع المثيرات خلال الحصة الدراسية.

ـ **سلوكيات الطلبة:** ومن صورها رغبة الطالب في جذب الانتباه إليه، جو التنافس العدواني، اتجاهات الطلبة السلبية نحو المعلم أو الصف.

ـ **الأنشطة الصفيّة:** قلة إثارتها ومتعتها أو عدم ملائمتها لمستوى الطلبة **(القرشي، 2012، 63، 64).**

ـ **الجو العائلي للتلميذ:** يكتسب الأبناء اتجاهات والديهم وأقاربهم نحو المدرسة فالأهل الذين يحترمون العلم والمعلم والمدرسة يتشكل لدى أبنائهم اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمجتمع المدرسي ممّا يساعد في انضباطهم السلوكي داخل الصف كما أنّ طبيعة العلاقات داخل الأسرة عاملاً محدّدً السلوك التلميذ داخل الصف فمثلا الأسرة التي يكثر فيها الخلافات والشجارات بين أفرادها تسهم في تعود أطفالها على هذا النمط من العلاقات مع الآخرين ومنهم أفراد المجتمع المدرسي **(العمايرة، 2002، 60).**

ج ـ أساليب معالجة المشكلات الصفيّة

المشكلات الصفيّة سلوكيات ملازمة للإدارة الصفيّة ولكن يمكن التقليل من ظهورها من خلال امتلاك المعلم لمهارات الإدارة الصفيّة وتمكنه من أساليب معالجة هذه المشكلات وهي:

ـ **أساليب الوقاية:** وضع قواعد وتعليمات صفيّة وجعل الطلاب مندمجين بأنشطة مفيدة وممتعة وغير مرهقة للتلميذ .

ـ **استخدام التلميحات غير اللفظيّة:** وذلك باستخدام لغة الجسد كالنظر إلى الطلبة المنشغلين بالحديث مع بعضهم أو التحرك نحو الطالب المخل بالنظام.

ـ **مدح السلوك المرغوب** : لإيقاف السلوك غير المرغوب (**البهواشي، 2011، 276، 277**).

ـ **التذكير اللفظي البسيط:** عندما لم يجدي التلميح في كف السلوك غير المرغوب فيه، يلتجئ المعلم إلى التعبيرات اللفظية على أن تكون موجهة للسلوك وليس للطالب **(العمايرة، مرجع سابق، 75)**.

14 ـ 2 ـ البيئة الماديّة الصف: تؤثر على سلوك التلاميذ والمعلم على السواء، على سبيل المثال إذ تمّ ترتيب الطلبة في مقاعدهم على شكل صفوف فإن هذا سيعطل من قدرتهم على التفاعل، والتحكم في البيئة المادية لغرفة الصف يقلل من احتمالات ظهور التشويش والفوضى ويوفر بيئة آمنة ومريحة تنجح في إشباع حاجاتهم الطلبة وترفع دافعيتهم للتعلم (**هارون، 200، 412، 413**).

14 ـ 3 ـ تناقضات غرفة الصف: هناك أربعة تناقضات تشتمل عليها غرفة الصف وتزيد من صعوبة الإدارة الصفيّة وهي:

ـ يعمل المعلم على ضبط الطلبة في الوقت الّذي يطالبهم فيه بالتفاعل الاجتماعي.

ـ يتوقع من الطلبة العمل بنفس السرعة على الرغم من اختلافهم.

ـ يشجع المعلم الطلبة على الاستقلالية في الوقت نفسه يلزمهم باتباع تعليماته **(عربيات، 71،2006).**

14ـ4 ـ المناخ النفسي الاجتماعي لغرفة الصف : يشير المناخ النفسي الاجتماعي داخل غرفة الصف إلى الجو العام الّذي يسود الصف من الناحية النفسيّة والاجتماعية **(البكري و عجور، 2007، 178).**

فالمناخ النفسي الاجتماعي الإيجابي يشعر التلميذ بالأمن داخل الصف والانتماء إليه مما يدفعه إلى إظهار السلوكيات الإيجابية أكثر من السلوكيات السلبية.

14 ـ5 ـ المعلم: يعتمد نجاح إدارة الصف على ما يقوم به المعلم من أدوار إيجابية ومنها التعاون مع إدارة المدرسة والزملاء و التجاوب مع أولياء الامور وإيجاد المناخ الملائم لتحقيق الأهداف التعليمية**(عبد العزيز و عبد العظيم، 2007، 110).**

14ـ 6 ـ المتعلم: عمرالطلاب وطبيعتهم وما يترتب عنها من احتياجات تعليمية وتربوية **(lessard et schmidt،2011،2)**

و إن نمط الإدارة الصفيّة الّذي يستخدمه المعلم يتأثر بعدّة عوامل منها خصائص تلاميذه، فقد يتبنى نمط الإدارة الديمقراطي مع الصف الذي يتمَيّز تلاميذه بالانضباط الذاتي نتيجة دافعيتهم العالية للتعلم وأخلاقهم الحسنة في مقابل ذلك وفي نفس اليوم يستخدم نمط الغدارة الديكتاتوري مع الصف الّذي يتميز تلاميذ بضعف دافعيتهم للتعلم وطباعهم المشاكسة.

14 ـ7ـ التفاعل الصفي: يساهم التفاعل الصفي في تبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين ممّا يساعد في زيادة خبراتهم وتهيئة المناخ الاجتماعي والانفعالي المناسب لحدوث التعلم

الفعال وينمي مهارة الانضباط الذاتي لدى المتعلمين ومهاراتهم الاجتماعية وجوانبهم الانفعالية والتعبير عن أفكارهم **(زغلول و المحاميد، 2007، 32، 33).**

15 ـ مداخل إدارة الصف

لكل معلم مدخل من مداخل الإدارة الصفيّة يستخدمه من أجل إدارة صفية فاعلة تحقق اهداف التعلم، وتختلف هذه المداخل باختلاف نظرة المعلم لإدارة الصف والأهداف التعليمية التي يسعى لتحقيها وتتمثل هذه المداخل فيما يلي:

أ ـ المدخل التسلطي: تعتبر إدارة الصف عملية ضبط سلوك التلاميذ، ودور المعلم توفير النظام داخل الصف.

ب ـ المدخل المتسامح: دور المعلم هو توفير أكبر قدر من الحرّة للتلاميذ بهدف خلق مناخ صفي يساعد على النمو الطبيعي للتلاميذ.

ج ـ مدخل تعديل السلوك: والّذي إلى إدارة الصف على أنها عملية تعديل سلوك التلاميذ ودور المعلم فيها العمل على تشجيع السلوكيات المرغوبة و إطفاء السلوكيات غير المرغوبة.

د ـ مدخل النسق الاجتماعي: ينظر إلى الصف على أنه نسقًا اجتماعيًّا تتم فيه العملية التعليمية التعلميّة بفعالية عندما يكون جيدًا، فدور المعلم يتمثل في تشكيل نظاما اجتماعيا فعالا داخل غرفة الصف **(الزكي والخزاعلة والسخني، 201، 20، 21).**

16 ـ أنماط الإدارة الصفيّة

يقصد بنمط الإدارة الصفيّة الطريقة أو الأسلوب الّذي يمارسه المعلم لإدارة صفه**(القرشي، 2006، 7)**

إنّ نمط الإدارة الصفيّة الذي يستخدمه المعلم يتحدد بتفاعل مجموعة من العوامل هي : ـ الخصائص الشخصيّة للمعلم (النفسيّة، الاجتماعيّة، الاقتصاديّة، الثقافية، الاكاديمية، المهنيّة) ـ خصائص الطلبة ـ خصائص الموقف الصفي ـ مصادر القوة التي يمتلكها المعلم وهي:

ـ **قوة الخبرة:** وتمنح هذه القوة للمعلم من قبل الطلبة عندما يرونه ذو كفاءة علميّة ومهنيّة.

ـ **القوة المرجعيّة:** ويكون مصدرها إعجاب الطلبة بخصائص معلمهم و العلاقات الإنسانية القائمة بينه وبين طلابه.

ـ **قوة الإكراه:** وتتمثل في ضبط الصف عن طريق قواعد وتعليمات صارمة.

ـ **قوة الشرعيّة** : يمتلكها المعلم بحكم منصبه كمعلم للصف (**لاريفي، مرجع سابق، 185- 187)** وبينت الدراسات وجود ثلاث أنماط رئيسيّة للإدارة الصفية وهي :

16ـ1ـ نمط الإدارة الصفيّة التسلطي (الدكتاتوري ـ الاستبدادي ـ الأوتوقراطي)

مجموعة من الإجراءات و الأساليب يستخدمها المعلم لتحقيق الانضباط داخل الصف والمحافظة عليه (**الحارثي، 2008، 41).**

وينطلق هذا النمط من افتراض مفاده أنّ المعلم أكبر من الطلاب و أكثر منهم خبرة وحكمة و بالتالي يمارس عليهم سلطة إملائية مباشرة طالبا منهم التمشي وفق أهوائه ورغباته دون معارضة تذكر.

أ ـ مميزات وممارسات المعلم التسلطي

ـ يفرض على الطلاب ما يحب هو أن يفعلوه.

- يستبد برأيه ولا يسمح للطلاب بالتعبير عن آرائهم.

- يستخدم أساليب الإرهاب والتخويف (**البهواشي، 2012 ، 265**).

- لايوفرلتلاميذه الفرصة للتجريب والابتكار ويقمع الرغبات.

- لا يستثير الدافعية لدى المتعلمين (**الكسواني وسناوي وغانم والخطيب، 2005، 20**).

- لايقيم وزنًا للظروف الشخصيّة والنفسيّة للتلاميذ.

- لا يثق في تلاميذه و يجعلهم يعتمدون عليه اعتمادًا كليًّا.

- قليلا ما يمنح الثناء لتلاميذه أو يعزز إنجازاتهم.

- لا يسمح للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم و حاجاتهم أو مناقشة بعض القضايا أو الأنشطة التعليمية.

- لا يحاول معرفة مشكلات تلاميذه (**العمايرة، مرجع سابق، 64، 65**).

- يكثر من توجيه الأوامر والتعليمات دون السماح للتلاميذ بإبداء أية معارضة.

- اتخاذ قرارات صارمة لا رجعة فيها.

- يقوم بجميع الأعمال التي تخص العملية التعليمية وينظر للطلاب نظرة استكبار.

- يعتقد أن آراءه هي الأصوب.

- يرفض الحوار كأسلوب لحل المشكلات.

- صارمًا على ممارساته وممارسة طلابه (**المغربي، 2007، 31**).

- عدم اعتراف المدرس بالعلاقات الإنسانية داخل الصف (**الجميلي و الجبوري، 2009، 153**).

ب ـ أثر النمط التسلطي على التلاميذ و تعلمهم.

ـ فقدان الطالب الشعور بالأمن والطمأنينة ويغلب عليه الخضوع والتمرد نتيجة للقهر و التسلط.

ـ إضعاف الثقة بالنفس لدى الطالب وعدم رغبته في التعاون.

ـ ضعف الثقة المتبادلة بين الطالب والمعلم وبين الطلبة أنفسهم.

ـ ميل التلاميذ إلى التهجم و الانتقاد و العدوان.

ـ قلة الالتزام بالنظام في حالة غياب المعلم في الصف.

ـ ضعف قدرة الطالب على المبادرة وكراهية المدرسة وما يرتبط بها والهروب منها والتسرب **(الآغا و عسّاف، 2015، 115)**.

ـ ضعف الانضباط الذاتي عند التلاميذ وضعف النمو المتكامل وتكوين الاتجاهات المناسبة والقيم التي تجعل السلوك إيجابيًّا.

ـ ضعف القدرة الاستقلالية و اتخاذ القرارات.

ـ ضعف الرغبة في اكتساب المعرفة **(الكسواني وآخرون، مرجع سابق، 20)**.

ـ اضطرار التلاميذ إلى كبت رغباتهم ونفور بعضهم من الدراسة.

ـ توجه الطالب نحو اللجوء إلى أساليب التذلل و الخضوع و النفاق.

ـ يقيد الطالب ويحدد مهمته في دور المتلقي أو المستقبل.

ـ سلب إدارة الطالب و التأثير بالسلب على شخصياتهم و ضمائرهم.

ـ ارتباط العمل داخل الفصل بتواجد المعلم **(المغربي، مرجع سابق،31، 32)**.

ـ عدم خلق ظروف مناسبة للتلميذ ليتعلم كيف يضع أهدافًا لنفسه أو كيفية تقدير المسؤولية نظرا لأن الأهداف قد ضعت بشكل مسبق.

ـ هذا النمط يفتقر إلى التحفيز على التفاعل الصفي المثمر.

ـ عدم السماح لميول ورغبات التلميذ الشخصية بالنمو السليم.

ـ ظهور الاتكالية في عملية التعليم والتعلم (**الكسواني وآخرون، مرجع سابق، 22**).

ج ـ أسباب استخدام المعلم للنمط التسلطي

ـ ضيق أفق المعلم وضعف مستواه العلمي والمهني.

ـ الغرور والشعور بالتعالي على الآخرين.

ـ المغالاة في وضع الحدود البديهية بين المدرس والطالب للحفاظ على مكانته وكبريائه.

ـ الخوف من تحول إدارته للفصل إلى إدارة فوضويّة.

ـ السعي إلى تحقيق أهداف الدرس بأي وسيلة يراها مناسبة.

ـ عدم الثقة بقدرات ومهارات الطلاب.

ـ العمل في ظل إدارة مدرسية لا تهتم سوى بالنتائج المرضيّة للاختبارات.

ـ تكرار الزيارات من جانب اللجان المحليّة و الوزاريّة للمدرسة والفصل.

ـ العدد الهائل من المشرفين والمسؤولين الّذين يملكون الحق في إيذاء المعلم قانونيّا(**المغربي، مرجع سابق، 33**).

16ـ 2 ـ نمط الإدارة الصفيّة المتسامح (الديمقراطي ـ العادل)

وهو عبارة عن مجموعة الإجراءات والأساليب المتبعة من قبل المعلم على أساس التفاعل

والاهتمام بالعلاقات الإنسانية مع المتعلمين لأجل إيجاد مناخ صفي إيجابي يحقق التدريس الفعّالْ (**الحارثي، مرجع سابق،41**).

أ ـ مميزات وممارسات المعلم المتسامح

ـ إتاحة فرص متكافئة لجميع الطلاب أثناء النشاطات الصفيّة.

ـ إشراك الطلاب في المناقشة وتبادل الآراء ووضع الأهداف.

ـ تنسيق العمل المشترك بينه وبين الطلاب.

ـ احترام قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم.

ـ تهيئة مناخ يشعر فيه الطلاب بالطمأنينة لأداء أعمالهم بفعالية (**لاريفي، مرجع سابق، 266**).

ـ يثير دوافع التلاميذ و ميولهم نحو التعلم والتفاعل الصفي.

ـ يشعر تلاميذه بالحب والتقبل ويقدر الفروق الفردية بينهم (**الكسواني وآخرون، مرجع سابق، 20**).

ـ استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني.

ـ احترام آراء الطلاب والتركيز على كشف مواهبهم بالثناء والتقدير.

ـ يتخذ من آراء ورغبات التلاميذ معيارًا أساسيًّا عند اختيار أو تطوير الأنشطة التعليمية.

ـ يراعي الموضوعيّة في معالجة مشاكل الطلاب.

ـ يراعي حاجات طلابه ورغباتهم وقدارتهم.

ـ يقيم وزنا للجوانب الإنسانية.

ـ متزنًا في مواجهة المشكلات و الصعوبات.

ـ متسامحا ومتواضعا في تعامله مع الطلبة (**الآغا وعسّاف، مرجع سابق، 117**).

ـ إشراك الطلاب في عملية التعلم.

ـ التركيز على غالبية الطلاب في الأنشطة الصفيّة.

ـ الاهتمام ببعض حاجات و اهتمامات الطلاب.

ـ استخدام طرق و استراتيجيات تعليم وتعلم تمثّل عقبة في طريق تعلم الأقلية.

ـ استخدام أساليب تقييم وتقويم قد تتناسب بعض الطلاب فقط (**المغربي، مرجع سابق، 50**).

ب ـ أثر النمط المتسامح على التلاميذ وتعلمهم

ـ اعتماد التلاميذ على أنفسهم في العمل بحماس حتى في حالة غياب معلمهم.

ـ يظهر التلاميذ حبهم لمعلمهم.

ـ شعور التلاميذ بالمسؤولية وتقدير أعمال زملائهم.

ـ زيادة روح المبادرة والاستقلالية والنشاط لدى التلاميذ.

ـ تضاءل ظهور مشكلات الانضباط الصفي.

ـ استمتاع التلاميذ بأعمالهم (**المصري و عامر، 2013، 207**).

ـ يسود التعاون بين التلاميذ أكثر من التنافس الفردي.

ـ توفر للتلاميذ البيئة الصفيّة الجذّابة.

ـ توفر للتلاميذ فرص الإبداع.

ـ شعور التلاميذ بالمسؤولية ويدركون واجباتهم ويقومون بها حتى في ظل غياب المعلم **(الكسواني وآخرون، مرجع سابق،21)**.

ـ يزيد من فعالية التعليم وجعل التعلم ذا معنى.

ـ إعداد الطلبة إعدادًا سليمًا للحياة المستقبليّة وفق رغبات و حاجات وطموحات المجتمع.

ـ زيادة الضبط الذاتي عند التلاميذ **(الآغا و عسّاف، مرجع سابق، 117)**.

ـ ضمان تحقيق الأهداف العامة لمحتوى الدرس.

ـ تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التربويّة.

ـ تفاعل الكم الأكبر من الطلاب مع عملية التعليم والتعلم.

ـ مشاركة غالبية الطلاب في اتخاذ القرارات التي تسير عملية التعلم.

ـ تمتع الطلاب بحرية إبداء الرأي دون رهبة من المدرس.

ـ تضمين عملية التعلم لقدر معقولا من الأنشطة والمهام التي تتناسب مع حاجات غالبية التلاميذ.

ـ تمتع الطلاب بالقيم الإنسانية والاجتماعية و احترام الآخرين**(المغربي، مرجع سابق، 51)**.

ـ قدرة التلاميذ على تصور أهداف واضحة لهم والقدرة على تحقيق هذه الأهداف.

ـ قدرة التلاميذ على الإنتاج المثمر.

ـ تتوفر للتلاميذ برامج تعزيز مناسبة تؤدي بالطلبة إلى التفاعل الإيجابي و استثمار ميولهم ورغباتهم واهتماماتهم.

ـ ينمي لدى التلاميذ العديد من الاتجاهات والقيم الإيجابية (الضبط الذاتي، تحمل المسؤولية ، حسن الإصغاء، المهارة البناءة ... الخ) (**الكسواني وآخرون، مرجع سابق، 22**).

ج ـ أسباب نفور المعلمين من استخدام النمط المتسامح

ـ خوف المعلم من الإخفاق في تحقيق الأهداف المعرفية للدرس.

ـ خوف المعلم من فقدان هيبته إذا حاول استخدام الأسلوب المتسامح الذي يسمح بالتعايش و إبداء الرأي.

ـ تمسك المعلم بالرؤية التقليدية لصورة المعلم.

وحتى يستطيع المعلم استخدام النمط المتسامح في إدارة صفه دون الإخلال بعملية التعليم والتعلم يتطلب منه الحرص على تطوير ذاته والتزود بالعلوم والمعارف المدرسية والنفسية والتربويّة (**المغربي، مرجع سابق، 48، 49**).

16ـ 3 ـ نمط الإدارة الصفيّة المتساهل (التراسلي ـ السائب ـ الفوضوي)

وهو عبارة عن مجموعة الإجراءات والأساليب المتبعة من قبل المعلم والتي تركز على حرية المتعلم المفرطة بحيث يثير حالة من التسيب واللاّمبالاة والفوضى في العمل المدرسي، بحيث تكون الحرية المطلقة للمتعلمين في تحديد أهدافهم واتّخاذ القرارات بالشكال الذي يسيئ لأهداف عملية التعليم والتعلم (**الحارثي، مرجع سابق،41**).

أ ـ مميزات و ممارسات المعلم الفوضوي

ـ يحافظ على علاقات الصداقة مع الطلاب دون حدود ومعايير سلوكيّة ضابطة.

- لا يقوم بأي محاولة لتقويم سلوك الطلاب أو النتاجات التعليمية.

- يقوم بتوضيح الحقائق والمعلومات ويحدد الوسائل اللاّزمة لوحده دون مشاركة الطلاب.

- القيام بالحد الأدنى من المبادرات و المقترحات (**المقيد، 2009، 55، 65**).

- يمتاز بالسلبية واللاّمبالاة.

- يقدم العون للطلبة عندما يطلبون ذلك.

- لا يهتم بتعزيز الإنجازات أو اكتشاف المواهب.

- ضعيف الشخصية وغير قادر على توجيه الطلبة وجذب انتباههم (**الآغا و عسّاف، مرجع سابق، 119**).

- يوفر للطلاب الحرية الكاملة في إدارة التعلم دون متابعة جادة.

- السماح للطلاب بالتنقل داخل الفصل والدخول والخروج دون إذن مسبق ودون إعطاء أي اهتمام لتواجده داخل الصف.

- عدم الاهتمام بعملية التعلم أو الانضباط.

- عدم متابعة حضور وغياب الطلاب اليومي.

- عدم الاهتمام بتطبيق أساليب التقييم والتقويم.

- عدم الاهتمام بمشكلات الطلاب النفسيّة والسلوكية والتربويّة.

- تعمد العمل على عرقلة تحقيق الأهداف.

- عدم الاهتمام بدرجات تحصيل الطلاب وتجنب رصد نقاط الضعف لديهم وبالتالي التخلي عند تصميم البرامج العلاجيّة.

ـ الإهمال في تحديد المهام والتمرينات والأنشطة التعليمية المقرّرة و الإضافيّة.

ـ عدم الالتزام بمواعيد حضور الحصة الدراسية و إنهائها قبل الوقت المحدد (**المغربي، مرجع سابق، 25**).

ـ يضع مطالبا قليلة لتلاميذه.

ـ يفتقد إلى المهارات والشجاعة لتأديب تلاميذه(**dunbar ،2004 ،9**).

ب ـ أثر نمط الإدارة الصفيّة المتساهل على الطلاب وتعلمهم

ـ يميل التلاميذ إلى العدوان وتزيد سلطة التلاميذ الأقوياء على الضعفاء وبالتالي يزداد الآخرون كرهًا للمدرسة.

ـ يشعر التلاميذ بعدم الأمن داخل غرفة الصف لغياب قانون يضبط الصف.

ـ هروب التلاميذ من تحمل المسؤولية.

ـ من الصعوبة أن يعمل التلاميذ على شكل فريق، حيث يفعل كل تلميذ ما يرغب فيه نتيجة الحرية المفرطة (**المصري و عامر، مرجع سابق، 205**).

ـ يكون الطالب قليل الإنتاج في حضور المعلم أو غيابه.

ـ يقضون معظم الوقت يسألون المعلم عن المعلومات (**البهواشي، مرجع سابق، 264**).

ـ لا مبالاة الطلبة في اكتسابْ اتجاهات مرغوب فيها.

ـ عدم جديّة الطلبة في المواقف الصفيّة.

ـ إهمال الطلبة للواجبات المنزليّة لعدم محاسبة المعلم عليها (**الآغا و عسّاف ،مرجع سابق ، 119**).

ـ تدني تقدير التلاميذ للمعلم.

ـ كثرة وتنوع مشاكل التلاميذ السلوكية والنظامية وتدني تقدير التلاميذ لمعلمهم(**دعاس، 2015،21**).

ـ تولد القلق النفسي لدى التلاميذ بسبب إحساسهم بأنهم يمارسون أعمالاً غير موجهة ونتائجها غير سارّة.

ـ عدم قدرة التلاميذ على التخطيط لأعمالهم لعدم تبلور حاجاتهم في صورة أهداف واضحة لديهم.

ـ توليد الكراهية لدى التلاميذ للنظام الصفي لكون سلطة التصرف للجماعة دون وجود قائد يتولى قيادتهم. (**الكسواني وآخرون، مرجع سابق، 23**).

ج ـ أسباب استخدام المعلم للنمط المتساهل

ـ ضعف شخصية المعلم و عدم إلمامه بالأهداف النبيلة للتربية والتعليم أو عدم احترامه لها.

ـ ضعف مستوى المعلم الأكاديمي و افتقاده لمهارات التدريس وعدم تمكنه من استخدام طرق واستراتيجيات التدريس الملائمة.

ـ عدم توافق المناهج الدراسية مع حاجات واتجاهات وميول الطلاب وعدم مراعاة خلفياتهم الثقافية والاجتماعية و الاقتصادية.

ـ عدم تعاون الإدارة المدرسية مع المعلم.

ـ عدم توفر الأخصائيين النفسين بالمدرسة.

ـ ضعف الراتب الشهري للمعلم ممّا يصيبه بالإحباط و الاستهتار.

ـ عدم مبالاة الطلبة بالحصة الدراسية نتيجة تحول عملية التعلم من عملية منهجية رسمية إلى عملية. فوضويّة غير رسمية عن طريق الدروس الخصوصية.

ـ عدم ثقة الطلاب و أولياء أمورهم بالتعلم النظامي.

ـ حرمان المعلم من وسائل العقاب التي يجب استخدامها في مواقف تستدعي ذلك.

ـ تحول المجتمع من مجموعة تجل وتقدر المدرس إلى مجموعة ذات نزعة عدائية نحو المعلم (**المغربي، مرجع سابق، 25**).

أمّا أنماط الإدارة الصفيّة الثانوية والتي يقل استخدامها من طرف المعلمين فهي:

1ـ نمط الإدارة الصفيّة المترددة (الترددّية)

وهي مجموعة الممارسات التي يستخدمها المعلم بصورة مترددة لعدم الثقة في ذاته وقدراته ومهاراته

أ ـ مميزات وممارسات الأستاذ المتردد

ـ عدم الثبات في اتخاذ القرارات والتعجل في ذلك.

ـ اللجوء إلى الهروب من المواقف.

ـ التراجع عند القرارات الصفيّة دون أسباب منطقية أو مبررات تربويّة.

ـ لا يثق بقدرات الطلبة والشك في كل شيء.

ـ عدم التكيف مع العمل الجماعي.

ـ اشمئزاز ورفضة لمشاركة الطلاب في عملية التعلم.

ب ـ أثر نمط الإدارة الصفيّة المترددة على التلاميذ و تعلمهم

ـ زرع الشك في نفوس الطلاب.

ـ يساعد على خلق علاقات متوترة بينه وبين الطلاب وبين الطلاب بعضهم بعض.

ـ اكتساب الطلاب لصفات سلبية مثل عدم الثقة في الذات والتردد.

ـ فقدان الثقة في قدرات و مهارات المعلم.

ـ عدم تحمل مسؤولية التعلم والرهبة من الإقدام على اتخاذ القرارات.

ـ الشعور بالخوف المستمر وعدم الإحساس بالأمان.

ـ الهروب من المواقف التي تتضمن مشكلات تستدعي حلولاً فوريّة.

ـ الخوف من مواجهة المواقف الصعبة.

ـ الميل إلى الانعزالية خشية اتخاذ قرارات من شأنها إيذاء الأقران.

ـ انجاز الواجبات المنزلية بصورة ناقصة خشية كتابة حلول خاطئة.

ـ تجنب المشاركة الفعالة في عملية التعلم.

ـ سيطرة هاجس الفشل على سلوك الطلاب.

ج ـ أسباب استخدام المعلم للنمط المتردد

ـ كره المدرس لمهنة التعليم وعدم اقتناع بأهداف التربية.

ـ عدم إلمامه بطرق واستراتيجيات التعليم والتعلم.

ـ التمسك بطرق التدريس القديمة (الحفظ ـ التلقين) والرهبة من الاطلاع على الطرق الجديدة.

ـ فقدان الثقة بينه وبين طلابه.

ـ التعرض للكثير من المواقف المحبطة.

ـ العمل في ظل مجتمع يسوده الفتور في العلاقات الاجتماعية وعدم الاهتمام بدور المعلم في المجتمع.

2 ـ نمط الإدارة الصفية النرجسي

مجموعة الممارسات التي يستخدمها المعلم في إدارة صفه انطلاقا من ذاتيته دون اللجوء للأساليب الموضوعية في تسيير الصف.

أ ـ مميزات و ممارسات المعلم النرجسي

ـ الذاتية في إصدار الأحكام و عدم اللجوء إلى الأساليب الموضوعية في عمليات التقييم المختلفة.

ـ تغلب نظرته الذاتية للأمور على سلوكه وسلوك الطلاب.

ـ الشعور بالتعالي على الطلاب.

ـ لا يسمح بالتغاضي عن السلوكيات الغير انضباطية ومعاقبة الطلاب بما يحفظ له كبرياءه.

ـ يحب الظهور.

ـ يعي حاجات واهتمامات وميول الطلاب.

ـ لا يقبل مشاركة وجدانية أو عملية من الطلاب لأنه يرى أنها تقلل من دوره في عملية التعلم.

ـ يضع الحفاظ على مكانته كهدف أول يسبق أهداف التعلم.

ـ لا يخشى استخدام طرق التدريس الحديثة إذا كانت تحقق منفعة ذاتية.

ب ـ أثر نمط الإدارة الصفية النرجسي على التلاميذ وتعلمهم

ـ تشجيع الطلاب على المشاركة في العمل الجماعي بشكل محدود.

ـ توفير مساحة محددة من الحرية وتحمل المسؤولية للطلاب.

ـ تشجيع الطلاب على زيادة التحصيل الدراسي و التقدم المستمر.

ـ توفير بيئة تعلم مناسبة للطلاب إلى حدّ ما.

ـ التركيز على رفع مستوى كفاءة مهارة الاستماع في تعلم اللغة لدى الطلاب.

ـ اكتساب الطلاب لبعض المبادئ السلبية مثل الأنانية و الغرور وعدم النظر للأمور بموضوعية.

ـ يؤدي إلى شعور الطلاب بعدم توقير المدرس فيضطرون إلى الكذب و الرياء للتأقلم مع الحصة الدراسية.

3 ـ نمط الإدارة الصفية القائدة

هو النمط الذيّ يستخدم فيه المعلم الأسلوب القيادي لإدارة صفه.

أ ـ مميزات و ممارسات المعلم القائد

ـ الحرية في تحديد الأوقات المناسبة لقيادة عملية التعلم (نظام الساعات المعتمدة).

ـ استخدام استراتيجية التعلم الذاتي المستقل (حرية الطالب في اختيار توقيت ممارسة عملية التعلم وتحمله مسؤولية اختيار الأهداف الخاصة واستراتيجية التعلم المناسبة لمهاراته وقدرات).

- يؤمن تمركز عملية التعليم والتعلم حول الطالب.

- التمتع ببعض المواهب الذاتية و الفّطرية والقدرة على الإبداع و الابتكار.

- المرونة والاهتمام بتحقيق الأهداف التربوية و التعليمية.

- تحمل مسؤولية قيادة الطلاب في عملية التعليم والتعلم.

- استخدام أحدث الطرق واستراتيجيات التعليم والتعلم التي تتناسب والمحتوى الدراسي ومهارات الطلاب.

- اتقان العمل والاطلاع على مستحدثات وأساليب التدريس.

- القدرة على إدارة الوقت.

- تشجيع الطلاب على تحديد حاجياتهم و اهتماماتهم.

- توفير الفرص للطلاب لتحديد المحتوى الدراسي الملائم لحاجاتهم واهتماماتهم.

- تشجيع الطلاب على العمل الجماعي.

- التحلي بالثقة في النفس والثقة في قدرات ومهارات الطلاب.

- الاهتمام بتنمية مهارات الطلاب و قدراتهم.

- الاهتمام بالفروق الفردية لدى الطلاب.

- التحلي بالطموح ومزاولة البحث العلمي.

- المهارات الفائقة في ادارة الأزمات.

- القدرة على التفكير العلمي و النقدي.

- إتقان و مزاولة أسلوب حل المشكلات.

ـ المرونة و عدم اللجوء إلى أساليب الردع المزعجة.

ـ وضوح الرؤية واستعداده لتقبل آراء الطلاب.

ـ الدراية بمصادر التعليم و التعلم المختلفة.

ـ التمكن من استخدام وسائل التكنولوجيا المختلفة في العملية التعليمية(**المغربي، مرجع سابق، 36 ـ 53**).

17 ـ المقارنة بين الأنماط الرئيسة في الإدارة الصفيّة(المتسامح ـ التسلطي ـ المتساهل)

أثبت مجموعة من الدراسات ومنها دارسة " **ليفين** " و " **دايت** " أن أفضل الأنماط وأكثرها إيجابية على العملية التعلمية التعليمية هو نمط الإدارة الصفيّة المتسامح ثم يليه نمط الإدارة الصفيّة التسلطي، أما نمط الإدارة الصفيّة المتساهل فهو أسو الأنماط أثرًا على المتعلم والعملية التعليمية التعلمية (**الكسواني وآخرون، مرجع سابق، ص 21**).

الجدول رقم (01) المقارنة بين أنماط الإدارة الصفية الرئيسية

نمط الإدارة الصفية / أوجه المقارنة	المتسامح	التسلطي	المتساهل
المناخ الاجتماعي	ـ تشبع حاجات المعلم و المتعلم ـ يسود الاحترام والثقة المتبادلة بين أفراد	ـ يسود في الصف الطابع التسلطي ـ تبنى العلاقة بين المعلم و التلاميذ	ـ يتمتع أفراد المجتمع الصفي بالحرية المطلقة دون ضابط

	المجتمع الصفي تسوده المسالمة والراحة النفسيّة	على الإرغام ـ يسوده العدوان و المنافسة السلبية	ـ يسوده الثقة والود بين أفراد المجتمع الصفي ـ يسوده التذمر والقلق بدرجة متوسطة
الأستاذ	ـ يشارك التلاميذ في المناقشة ويشجعهم على التعاون. ـ يترك للتلاميذ جزء من الحرية في توزيع المهام بينهم.	ـ يحدد بنفسه الأنشطة الصفية ـ يعارض كثيرًا رغبات التلاميذ	ـ محايدا ولا يشارك التلاميذ إلا بحدّ أدنى ـ يترك الحبل على الغارب للتلاميذ.
التلاميذ	ـ تترك لهم حرية الاختيار ـ المساهمة الإيجابية في التفاعل الاجتماعي ـ أكثر اندفاعًا للنشاط ـ الروح المعنوية	ـ ينفذون خطوات الأنشطة الصفيّة خطوة خطوة دون معرفة الخطوات كاملة ـ الأستاذ يعين قائد	ـ يختارون مجموعة النشاط بحرية كاملة

	للتلاميذ مرتفعة	المجموعة وأعضائها	
مغادرة الأستاذ للصف	ـ يكون إنتاج التلاميذ ونشاطهم مساويا له في حالة حضوره	ـ تحدث المشكلات الصفيّة	ـ يكون إنتاج التلاميذ مساويًا أو أقل أو أكثر بحسب التفاعل الاجتماعي
سلوك التلاميذ	ـ الإيجابية في الأنشطة الصفيّة ـ الانضباط الذاتي من قبل التلاميذ	الاعتماد على الأستاذ ـ تسوده حدّة الطبع	ـ اللاّمبالاة في الأنشطة الصفيّة ـ تكرار العدوان بين التلاميذ

(الصرايرة ، 2009، 313)

18ـ الإدارة الصفية الناجحة (الفاعلة)

وتعني المهارة في تنظيم غرفة الصف وإدارة أنشطته**(shing et Minghile,2008 ،45)** و تتطلب الإدارة الصفيّة الفاعلة امتلاك المعلم لمجموعة من الخصائص الشخصية والمهنية وإنجاز مجموعة من المهمات والممارسات والالتزام بمجموعة من القواعد ونورد ذلك فيما يلي:

18ـ1ـ قواعد الإدارة الصفية الفاعلة: وتتمثل في القواعد التالية:

ـ **الانضباط الجيد في الوقت والمواعيد:** مما يحول دون حدوث كثير من المشكلات الصفية، ومن مظاهرْ عدم الانضباط المعلم في إنهاء درسه.

ـ الا**ستعداد الجيد:** من حيث إعداد درسه والتأكد من توفير الوسائل والمواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس.

ـ **الاستخدام الجيد للصوت** : حسن الوقع على آذان التلميذ ويحمل التعابير الانفعالية (الأحاسيس، المشاعر.. الخ).

ـ **الانتباه لما يحدث في الصف** : تحرك بين الصفوف ورقابة الفصل بنظرة عابرة.

ـ **تفهم ما يحدث في الصف:** فهم أسباب سلوك التلميذ في الصف، ليتمكن من استخدام الأسلوب المناسب للتعامل معه.

ـ **توزيع الانتباه:** على جميع تلاميذ الصف ليشعرهم بالاهتمام حتى لا ينخرطوا في المشاكلات الصفيّة.

ـ **حسن التصرف عند المواقف والأزمات:** ومن هذه المواقف الأحداث المفاجئة كتحطم الكرسي أو الطاولة.

ـ **مساعدة التلاميذ ذوي المشكلات:** بعض المشاكل تسبب إحباطًا للتلاميذ وقد تصرفهم عن الدرس كأن يكون التلميذ قد نسي أدواته الدراسية فالمعلم الجيد هو الّذي يستطيع الكشف عن هذا النوع من المشكلات ويحسن التعامل معه.

ـ **تنفيذ ما يقول:** ممّا يفقد المعلم هيبته في نظر التلميذ عدم تنفيذ ما يقول كأن يستخدم تهديدات أو وعود ثم يتراجع عن تنفيذها لعدم قدرته على ذلك.

ـ **تجنب المقارنة:** بين التلاميذ لأن ذلك يؤدي إلى كراهية التلاميذ لمعلمهم، وتفشي العداوة بين تلاميذ الصف، ولكن يمكن الإشادة بالأعمال الممتازة لأنها لا تتضمن التقّليل من شأن الآخرين.

ـ **تقويم التلاميذ باستمرار**: بأساليب متنوعة مع اطلاعهم على نتائج تقويمهم.

ـ **الاهتمام بعملية التدريس:** وتتضمن التخطيط للدراسة وتنفيذ المواقف التدريسية باستخدام طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة (**الترتوري و القضاة، 2006، 474**).

18ـ 2 ـ المهمات اللاّزمة للإدارة الصفية الفاعلة

ـ **تنظيم البيئة المادية للصف:** الإدارة الصفيّة الجيّدة تبدأ بتحضير غرفة الصف حتى تكون جذّابة وفعالة في العملية التعليمية التعلمية (**عدس، 1999، 474**).

ومصممة بشكل يسهل عملية الإدارة الصفيّة ويشبع حاجات تلاميذ الصف ولتحقيق ذلك لابد أن تكون غرفة الصف تحقق الوظائف التالية:

أ ـ **توفر الظروف الفيزيقية المناسبة:** تهوية جيدة، حرارة مناسبة، إضاءة كافية...الخ.

ب ـ **الأمن:** الحماية من الأذى الجسدي أو النفسي لأن فشل الغرفة الصفية في إشباع الحاجات الأساسية يعرقل إتباعهم للحاجات العليا كالتواصل الاجتماعي.

ج ـ **التواصل الصفي:** ترتيب المقاعد بشكل يحقق الأهداف التي ينشدها المعلم ، فإذا أراد المعلم تعزيز التفاعل الصفي يمكن أن يرتب المقاعد على شكل جماعات أو على شكل خطوط و إذا أراد رفع مستوى تركيزهم على المهام التعليمية (**المساعيد و الخريشة، 2012، 44، 46، 59**).

د ـ تحديد الهوية: تعبر عن اهتمامات وميول تلاميذها كأن تعرض بداخلها إنجازاتهم (معرض الصف) أو تعلق جدرانها أسماءهم ممّا يشعرهم بالقيمة و الانتماء مما يزيد في رغبة تواجدهم بها.

هـ ـ المتعة: تشير الدراسات أنَّ طلبة المرحلة الأساسية الّذين اشتملت غرفهم الصفيّة على صور سعيدة أظهروا تركيزًا أكبر أثناء تأدية المهمات التعليمية مقارنة بزملائهم في الصفوف الأساسية التي اشتملت على صور حياديّة.

وـ النمو : غنية بالمثيرات الماديّة لتحفيز التلاميذ على الملاحظة والتجربة والاكتشاف ممّا ينمي قدراتهم العقلية.

ـ إدارة المناخ النفسي والاجتماعي للصف: خلق مناخ نفسي اجتماعي داخل غرفة الصف يتسم بالمودة والوئام، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال شخصية المعلم وابتسامته واتصاله العيني وهذا المناخ الايجابي يساعد التلاميذ على التخلص من ظهور المشكلات السلوكية أثناء سير الحصة (**سليم، 2008 ،26، 27**).

ـ إدارة سلوك الطلبة: تتمثل في منع السلوك غير المقبول وتعزيز ظهور السلوك المقبول

أ ـ الفرق بين السلوك المقبول والسلوك غير المقبول: الفرق بينهما في الدرجة وليس في النوع فمثلا خروج الطالب إلى دورة المياه مرّات محدودة يعد سلوكًا مقبولاً ولكنه يتحول إلى سلوك غير مقبول عندما يظهر بشدة (مرات عديدة) (**هارون، 2003، 47، 48**).

ب ـ معايير الحكم على السلوك : وتتمثل في المعايير التالية:

ـ **معيار تكرار السلوك:** عدد مرات ظهور السلوك في مدّة محددة (حد أدنى، حد أعلى) ويحكم عن السلوك أنه غير مقبول إذا قلّ عن الحد الأدنى أو زاد على الحد الأعلى.

ـ **معيار مدّة ظهور السلوك:** فعلى سبيل المثال قد يخرج أحد التلاميذ لقضاء حاجته مرّة واحدة أثناء الحصة الدراسية (سلوك مقبول) لكن يقضي فيها وقتا أكثر من الوقت اللاّزم (سلوك غير مقبول)(**شاكر، 2010، 38**).

ـ **معيار وقت حدوث السلوك:** يكون السلوك مقبولاً إذا ظهر في وقت ما ويكون غير مقبول عند ظهوره في وقت آخر.

ـ **معيار شكل السلوك:** فمثلا جلوس الطالب على الكرسي بزاوية قائمة (سلوكًا مقبولاً) في حين أنّ رفع القدمين ووضعها على مكان الجلوس يعد سلوكًا غير مقبول.

ـ **معيار شدّة السلوك** : ويقصد به مدى ملائمة الانفعال الذي يظهره الفرد مع الانفعال الّذي يستجره المثير فعلا، فمثلا يعتبر سلوك الطالب غير مقبول إذا ظهرت عليه علامات الفرح عند حصوله على نتائج ضعيفة في مادة معينة.

ـ **معيار مكان حدوث السلوك:** لعب كرة القدم يعد سلوكًا مقبولاً في ساحة المدرسة ، لكنه غير مقبول داخل ممراتها.

ـ **معيار العمر:** تشتت انتباه تلميذ الأولى ابتدائي بعد مدّة عشر دقائق من انهماكه بمهمة تعليمية يعد سلوكًا مقبولاً وغير مقبول إذا حدث ذلك عند تلميذ الرابعة متوسط.

ـ **المعيار الاجتماعي:** السلوك الّذي تقره عادات المجتمع وتقاليده و أعرافه وديانته يعتبر سلوكًا مقبولاً و العكس كذلك.

ج ـ أسباب السلوك غير المقبول

إنّ نجاح المعلم في التعامل مع السلوكيات غير المقبولة لابد أن ينطلق من معرفة لأسبابها قبل مظاهرها ومن الأسباب التي تؤدي إلى ظهور السلوك غير المقبول هي:

ـ **عدم تعلم كيفية القيام بالسلوك الغير مقبول:** كثيرا من السلوكيات غير المقبولة ناتجة عن عدم تعلم القيام بالسلوكيات المقبولة، مثال: كلام الطالب دون استئذان ناتج عن عدم تعلمه السلوك المقبول من طرف الراشدين وهو الاستئذان قبل بدء الكلام.

ـ **الجهل بالسلوك المقبول:** عدم معرفة توقعات الراشدين حول السلوكيات المقبولة، مثال: دخول بعض الطلبة من الباب المخصص للمعلمين قد يكون سببه عدم معرفتهم بهذا الأمر.

ـ **النمذجة والتعلم:** تشمل النمذجة السلوكيات المقبولة وغير المقبولة .

ـ **الاستجابة للتوقعات السلبية أو غير المنطقية (النبوءة المحققة لذاتها):** ادارك الطلبة لذواتهم وبالتالي سلوكهم يعتمد بشكل رئيسي على ادارك الآخرين لهم ، مثال إذا وصف المعلم طالباً بأنه مشاغب و أعطاه مثل هذا اللقب ، فإن الطالب أميل إلى أن يستجيب لتوقع المعلم منه فيظهر سلوكًا مشاغبًا.

ـ **الدوافع وإشباع الحاجات:** قد يسلك الطالب بطريقة غير مقبولة لإشباع حاجة من حاجاته فعلى سبيل المثال قد يصيح التلميذ بهدف لفت نظر معمله ليمنحه فرصة الإجابة عن السؤال المطروح.

ـ **غياب الاتساق:** يقصد بالاتساق توحيد مجموعة الراشدين المسؤولية عند رعاية الطفل للأسس التي يستند عليها في التعامل معه.

ـ **مفهوم الدور:** الدور مجموعة من الحقوق والواجبات التي ترتبط بالمركز كدور الأستاذ، دور الطالب ...الخ .

قد يسلك الطالب بطريقة غير مقبولة نتيجة جهله بدوره، على السبيل المثال: إجابة التلميذ عن سؤال المعلم وهو جالس، لأنه لا يعرف أن جزء من واجباته كطالب أنّه عند الإجابة يقف احتراما لمعلمه.

ـ **فحص الحدود و نمو الاستقلالية:** ويقصد به محاولة اكتشاف الطلبة للمدى الذي يمكن أن يصلو إليه في مخالفة القواعد والتعليمات دون ظهور أي رفض من طرف المعلم، ومن الأمثلة الشائعة على عملية فحص الحدود فضول الطلبة وحبهم لاكتشاف المدى الّذي يمكن لهم أن يصلوه في حصة معلم جيد.

ـ **توزيع العلاقات الاجتماعية:** يعمل الأفراد على تكوين هوية شخصية تميز المجموعة التي ينتمون إليها، ويعتمدون في تشكيل هذه الهوية على أفراد لهم أثر خاص على سلوك الجماعة (القادة، النجوم) يمثلون نموذجاً يقلده باقي أفراد المجموعة.

ـ **بعد الانبساطيّة ـ الانطوائية:** إنّ الطالب المنبسط يفضل التواجد في بيئة مليئة بالتفاعل الاجتماعي (الفوضى) دون أن يؤثر ذلك على مستوى تعلمهم، في مقابل ذلك فإن الطالب الانطوائي يفضل بيئة صفية هادئة تركز على العمل الفردي.

ـ **الطلبة الموهوبون وضعاف التحصيل:** مشكلات هؤلاء الطلبة تنتج عن شعورهم بالملل لكون مستوى الأنشطة التعليمية غير متوافق مع مستوى قدراتهم.

ـ **التلميذ شديد الاضطراب والمشكلات السلوكية:** ينتمي كثيرًا من هؤلاء الطلبة إلى أسر منهارة يفتقرون إلى الإحساس بالأمن ويشعرون بعدم القيمة، ممّا يدفعهم إلى السلوك غير المقبول بهدف جذب الانتباه.

ـ **حجم الصف و ترتيبه:** إن الصفوف الكبيرة يشعر فيها الطلبة بدرجة أكبر من الاغتراب وهم أقل عرضة للمراقبة والمتابعة ممّا يدفعهم القيام بالسلوكيات غير المقبولة.

تعكس البيئة الصفية الجذابة والمرتبة توقعات عالية وهذه التوقعات العالية يقابلها الطلبة بإظهار السلوك الإيجابي المقبول كمقابل لتوقعات الراشدين.

د ـ أساليب التعامل مع السلوكيات غير المقبولة و الوقاية منها

ـ **السلوكيات الناتجة عن الجهل:** الوصف الدقيق من قبل المعلم للسلوكيات التي يرغب من الطلبة الالتزام بها.

ـ **السلوكيات الناتجة عن عدم التعلم:** تدريب الطلبة على القيام بالسلوكيات المقبولة.

ـ **السلوكيات الناتجة عن النمذجة الخاطئة:** تأكد المعلم من أنه يقدم نماذج إيجابية وخلو البيئة الصفية من نماذج سلبية.

ـ **السلوكيات الناتجة عن التوقعات السلبية وغير المنطقيّة:** توفير المعلم لمدى متباين من المهمات التعليمية، تكليف المعلم للطلبة ضعاف التحصيل أو ذوي تقدير الذات المتدني ببعض الأنشطة أو المهمات الصفية المناسبة لقدراتهم من أجل تحقيق نجاحهم وتعزيز هذا

النجاح، تركيز المعلم على إيجابيات الطلبة ونقاط قوتهم وتجنب العبارات التي تحمل توقعات سلبيّة مثل " أنت لا تفهم " .

ـ **السلوكيات الرامية إلى إشباع الحاجات:** تعزيز الطلبة عندما يسلكون بشكل مقبول لإشباع حاجاتهم ومعاقبتهم عندما يحاولون إشباعها بطريقة غير مقبولة ،التأكد من عدم وجود صراع بين حاجات الطالب (حاجة التعلم ـ الحاجات البيولوجيّة).

ـ **السلوكيات المرتبطة بمفهوم الدور:** توعية الطالب بدوره (الحقوق والواجبات)، إقناع الطالب بأهمية دوره عن طريق توضيح العلاقة بين ما يتعلمه وحياته الواقعية، حل صراع توقع الدور عبر فتح باب الحوار بين الطرفين.

ـ **السلوكيات الناتجة عن فحص الحدود:** توضيح المعلم لحدوده بشكل مسبق ومبكر ، إصرار المعلم على ضرورة تقيد الطلبة بالحدود التي وضعها، تعزيز الطلبة الذين يلتزمون بالحدود المرسومة ومعاقبة الذين يتجاوزون هذه الحدود.

ـ **السلوكيات الناتجة عن غياب الاتساق:** أن يقدم للمعلم ذاته نموذجاً يلتزم بالقاعدة السلوكية التي يحث طلبته على الالتزام بها، أن تكون ردود أفعال المعلم عادلة بين الطلبة عندما تصدر عنهم سلوكيات غير المقبولة.

ـ **السلوكيات الناتجة عن توزيع العلاقات الاجتماعيّة:** بناء المعلم للعلاقات الإيجابية مع الطلبة القادة والنجوم لزيادة احتمالات تعاونهم معه و تأثيرهم الإيجابي على باقي زملائهم، تكليف الطلبة القادة والنجوم ببعض المهام لإحساسهم بالمسؤولية ، توفير فرص للطلبة المنعزلين المرفوضين لإشباع حاجاتهم للحب و الانتماء عبر توظفيهم في الأنشطة الصفية.

ـ السلوكيات الناتجة عن بعد الانبساطية ـ الانطوائية

توفير نشاطات فردية وجماعيةّ ممّا يقلل من ظهور سلوكيات ناتجة عن عدم ملاءمة الأنشطة لخصائص الطلبة الشخصية (الانطوائية – الانبساطية) .

ـ السلوكيات الناتجة عن الطلبة الموهوبين وضعاف التحصيل :تزويد الطلبة الموهوبين بنشاطات تعليمية إضافية تتناسب مع قدراتهم العالية لتجنب المشكلات الناتجة عن الملل، تقديم مساعدة خاصة للطلبة أصحاب القدرات العقلية و التحصيلية المتدنية.

ـ السلوكيات الناتجة عن الطلبة شديدي الاضطراب: بناء المعلم لعلاقات إيجابية معهم لتشجيعهم على الحديث عن مشكلاتهم، إشباع حاجتهم للانتماء وذلك بإشراكهم في بعض الأنشطة الصفيّة وتعزيز هذه المشاركة **(هارون، مرجع سابق، 47، 140).**

هـ ـ بناء القواعد الصفيّة

حتى تكون التعليمات مجدية في الإدارة الصفيّة لابدّ أن تبني على الأسس التالية:

ـ أن يكون عدد التعليمات أو القواعد الصفيّة قليلاً: على المعلم أن يضع قواعد سلوكية عامة تنظم عددًا من السلوكيات المتشابهة مثل وضع قاعدة تنظم تفاعل الطلبة مع بعضهم وتفاعلهم مع المعلم بدل وضع قاعدتين على حدى ، وضع قواعد سلوكية تنظم السلوكيات الأكثر تعارضًا مع عملية التعلم مثل الحديث دون إذن .

ـ أن تصاغ بشكل إيجابي: أن توضح القاعدة السلوك المقبول أو ما يجب الالتزام به وللصياغة الإيجابية فوائد هي:

أ ـ تساهم في تعلم الطلبة للسلوك المقبول في مقابل ذلك الصياغة السلبية تعلم التوقف عن

السلوك غير المقبول لكنها لا تعلم بالضرورة القيام بالسلوك المقبول(**المساعيد والخريشه، مرجع سابق،161، 162**).

ب ـ تقلل من عملية فحص الحدود.

وفيما يلي مثال عن تعليمة مصاغة بشكل إيجابي و الصياغة السلبية المقابلة

ـ **الصياغة الإيجابية:** حاول أن تعمل ذلك بنفسك ـ **الصياغة السلبية:** لا تغش من زميلك **(الحارثي، مرجع سابق، 46).**

ـ **أن تمتاز التعليمات بحساسيتها ومنطقها:** والمقصود بذلك أن تأخذ التعليمات في الاعتبار خصائص الطلبة واحتياجاتهم على سبيل المثال: سماح المعلم للطالب المصاب بمرض السكري الخروج إلى دورة المياه عند الحاجة.

ـ **أن تمتاز التعليمات بالمرونة:** أن تكون قابلة للتطور والملائمة لظروف المدرسة واحتياجات الطلبة والمعلمين على سبيل مثال : السماح للطلبة بقضاء فترة الاستراحة داخل غرفة الصف أو الفناء في الأيام الممطرة بدل الاستراحة في ساحة المدرسة **(المساعيد و الخريشة، مرجع سابق، 164).**

18ـ 3 ـ خصائص المعلم وممارساته اللاّزمة للإدارة الصفيّة الفاعلة

حتى ينجح المعلم في إدارة صفه لابد أن يتسم بمجموعة من الخصائص المهنية والعقلية والمعرفية والجسميّة والانفعالية والاجتماعية مع السعي للقيام ببعض الممارسات ويمكن أن نلخص هذه الخصائص والممارسات فيما يلي:

ـ **الخصائص الجسميّة:** سلامة الجسم من العاهات وبنية جسدية معتدلة ـ صوت سليم

ـ مظهر عام لائق بمهنة التعليم.

ـ **الخصائص العقلية و المعرفية:** التمكن من المادة التعليمية والذكاء المناسب والمعرفة الكافية

بمبادئ العلوم المختلفة والطرق ووسائل التعليم وخصائص التلاميذ الذين يدرسهم.

ـ **الخصائص الاجتماعية:** وتتمثل في المهارة في العلاقات الاجتماعية (المحافظة على علاقات إيجابية منتجة واحترام متبادل مع كافة أفراد مجتمع المدرسة (**بلحسين، 2013، 158، 159**).

ـ **الخصائص الوجدانية النفسية:** وتتمثل في تقدير الذات (تقدير ذات عالي حتى يكون أكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي)، دافعية الإنجاز (نزعة عالية نحو العمل والرغبة في التفوق)، الرضا الوظيف (إشباع مهنة التعليم لحاجاته المادية والمعنوية) الأخلاق الفاضلة والاتزان الانفعالي (**الأزرق، دون تاريخ، 117، 123**).

ـ **الخصائص المهنيّة:** وتتمثل فيما يلي: القدرة على التدريس (القدرة على اختيار استراتيجية التدريس المناسبة والتنويع في أساليب التدريس)، التأهيل العلمي (الإلمام بالأهداف التعليمية والمنهج التعليمي)،المهنيّة (يحب مهنته ويقدم نفسه في شكل مهني محترم).

18 ـ 4 ـ الممارسات الضرورية للإدارة الصفيّة الفاعلة: وتتمثل في:

ـ دخول الفصل بوجه بشوش لزيادة حماس التلاميذ و إقبالهم عليه.

ـ مناداة التلاميذ بأسمائهم لخلق جوً أسريًّ اجتماعيًّ.

ـ تنظيم إجابات التلاميذ.

ـ الحركة المنظمة داخل الصف (أن لا تكون عشوائية أو مصاحبة بالتشويش حتى لا تؤثر على انتباه التلاميذ وتشتت أفكارهم و أن لا يقف بجانب التلميذ أثناء الإجابة ممّا يزيد في اضطرابه و وقوعه في الخطأ ـ تقبل التلاميذ ـ مواجهة المواقف الطارئة بهدوء ـ العدل في المعاملة ـ توزيع الاسئلة ـ استعمال لغة الجسد ـ المرونة في أسلوب التدريس ـ تجنب التهديد ـ جعل وقت الحصة ممتعا ـ التجليس المفيد للحصة (**خطاب، 2010، 173، 174**).

19 ـ الإدارة الصفيّة و الانضباط الصفي

19ـ1ـ مفهوم الانضباط الصفي

استخدام المعلم لاستراتيجيات تربويّة محدّدة تسهل حصول التلميذ على أفضل مستوى من التعلم و النمو الشخصي و هو نوعين ذاتي (داخلي) وخارجي(**العمايرة، 2010، 53**).

الخارجي وهو الانضباط الذي يطبق عل الطالب من أشخاص أعلى منه مرتبة، ذاتي وهو الانضباط الذي يركز على ضرورة وجود اتفاق بين الطالب وقوانين المدرسة وتعليماتها (**الزكي و آخرون، 2013، 84**).

19ـ 2 ـ مراحل نمو الانضباط

يمر الطفل في طريقه لتحقيق الانضباط بمراحل أربع على النحو التالي:

أ ـ **مرحلة القوة:** وتشمل المرحلة النمائية(**4 – 7 سنة**) ويكون ضبط سلوك الطفل من قبل من هو أقوى منه.

ب ـ مرحلة السلوك الذرائع: وتشمل المرحلة النمائية (**7 – 10**) سنة ويقوم الطفل بالسلوك للحصول على مكافأة، وعدم قيامه بالسلوك غير المرغوب لتجنب العقاب.

ج ـ مرحلة التقليد: وتشمل المرحلة النمائيّة (**7 – 12**) سنة، ينمو لديه الانضباط الذاتي فيحترم توقعات الأسرة والجماعة ويهتم بما يقوله الآخرون.

د ـ مرحلة الانضباط الذاتي: وتشمل المرحلة النمائية بعد **12 سنة،** يلتزم بالتعليمات والقوانين ما دام يشارك في صنعها ويحاسب نفسه عند الخطأ (**أبو جادو، 2017، 360، 361**).

19ـ 3 ـ أساليب تحقيق الانضباط الصفي: ويكون باستخدام الأساليب التالية:

ـ التلميحات غير اللفظيّة: وتشمل وقفة المعلم وحركات جسمه وتواصله البصري.

ـ تنغيم الصوت: تلميحات لفظية للبدء في النقاش أو تذكير الطالب بدوره.

ـ التوقف : الانتظار بهدوء لأية تعليقات إضافية إلى أن تهدأ أو تتلاشى تدريجيًّا.

ـ المسح البصري: حتى تتمكن من تحديد الأماكن المحتملة لحدوث المشكلات في وقت مبكر.

ـ التشكيل الإيجابي: استخدام أساليب التعزيز الإيجابي (**أبو جادو، 2000، 395، 396**).

19ـ 4 ـ أهداف الانضباط الصفي

ـ جعل العمل الصفي يتقدم بشكل ملحوظ.

ـ تدريب الطلبة على النظام لإنماء الضبط الذاتي.

ـ الوصول إلى أكبر درجة من التعاون بين الطلبة ومعلميهم.

ـ تعويد الطلبة على حسن الاصغاء وتسهيل عملية التواصل.

ـ تحسين التعلم وتقليل السلوكيات التي تعيق ممارسته.

ـ زيادة الوقت المقضي في التعلم والتقليل من الزمن المقضي في معالجة المشكلات الصفيّة

(المزين و سكيك ، 2011، ص 11).

19ـ 5 ـ العوامل المؤثرة في الانضباط الصفي

وهي عبارة عن مجموعة من العوامل المتعلقة بالفرد (التلميذ) وعوامل خارجية متعلقة بالصف و معلميه.

أ ـ **تقدير الذات:** إنّ الطالب الّذي يعاني من تدني تقدير الذات لن يحرز أي تقدم في المهارات الأكاديمية والعلاقات الاجتماعية ممّا ينعكس سلبًا على سلوكياته مع معلميه وزملائه من الطلبة ممّا يخل بالانضباط الصفي.

ب ـ الدافعية: تدني دافعية التعلم لدى الطلبة يعيق تفاعلهم الإيجابي في المواقف التعليمية فيتشت انتباههم وتزيد لامبالاتهم ممّا يدفعهم القيام بسلوكيات مخلّة بالانضباط الصفي (**الآغا و عسّاف ، مرجع سابق، 152، 154).**

ج ـ عدد الطلبة وحجم غرفة الصف: حجم الصف الصغير وحجم غرفة الصف المتناسب مع عدد التلاميذ يسهل الانضباط.

د ـ خبرات الطلبة وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية: خبرات الطلبة حول المعلم والمدرسة إضافة لخلفياتهم المختلفة لها تأثير على إدراكهم داخل الصف ممّا يؤثر على الانضباط الصفي إيجابيا أو سلبيا.

هـ ـ نوعية المعلم و خبرته السابقة: إن الكفاءات العلمية والمهنية التي يمتلكها المعلم ومدى خبرته في معرفة التلاميذ و الإدارة الصفية لها تأثير على قدرته في تحقيق الانضباط الصفي.

19ـ 6 ـ المقارنة بين الإدارة الصفية والانضباط الصفي

الجدول رقم(02) المقارنة بين الإدارة الصفية و الانضباط الصفي

أوجه المقارنة	الإدارة الصفيّة	الانضباط الصفي
الأهداف	ـ خلق بيئة صفية تسودها العلاقات الإيجابية وتلبي حاجات التلاميذ وتحقق التعلم الفعّال	ـ توفير جو العمل المساعد على الإنجاز واستثمار الوقت للحصص للدراسية
دور المعلم	ـ موجه و مسير داخل الصف	ـ يعتمد على الضبط الخارجي في إدارة صفه
دور التلميذ	ـ إيجابي في التعليمية التعلمية ـ علاقاته إيجابية مع المعلم و زملائه الطلبة	ـ سلبي في العملية التعليمية ـ الانضباط خارجي

	ـ الانضباط الذاتي	ـ علاقاته غالبا ما تكون سلبية مع المعلم

(الوكالة الكندية للتنمية، دون تاريخ، 2، 8).

20 ـ نظريات الإدارة الصفيّة

إدارة الصف عملية اختلف علماء التربية في تحديد مفهومها والنظرة إلى دور المعلم والمتعلم فيها، ويرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف النظرية التي يستند لها كل عالم في تعامله مع هذا المفهوم ومن هذه النظريات ما يلي:

20 ـ1ـ النظرية الكلاسيكية:

أ ـ مفهوم الإدارة الصفية في النظرية الكلاسيكية

تعني الإدارة الصفية الفاعلة ضبط المتعلمين باستخدام كل الوسائل المتاحة بما فيها الإجراءات التأديبية كالعقاب **(الخزاعلة و الدعيج، 2012، 245).**

وممّا يدعم رأي أصحاب هذه النظرية بعض الأبحاث التي تشير إلى أن التراخي في عملية ضبط التلاميذ تؤدي إلى ضعف تحصيلهم وتدهور النظام اللاّزم لسير العملية التعليمية التعلميّة **(خليل والكحلوت وأبو طالب، 2008، 93).**

ب ـ المعلم في النظرية الكلاسيكية

أسلوب المعلم والاستراتيجيات و التقنيات التي يستخدمها في إدارة الصف تؤدي دورًا كبيرًا في فاعلية إدارته للصف.

ج ـ المتعلم في النظرية الكلاسيكية

الطالب السوي هو الطالب الّذي يتقيد بالقواعد و التعليمات الصفية، بينما الطالب غير السوي وغير المتوافق هو الذي يتمرد عن هذه التعليمات ومن ثم الإخلال بالنظام الصفي.

د ـ التواصل الصفي في النظرية الكلاسيكية

الكلام والحديث أهم وسائل التواصل داخل غرفة الصف إضافة إلى لغة الجسد (**الزكي و آخرون، مرجع سابق،141 ـ 145**).

هـ ـ التعليم في النظرية الكلاسيكية

الأساليب في التعليم هو الإصغاء والتلقي عن المعلم .

20 ـ 2 ـ نظرية العلاقات الإنسانيّة

أ ـ مفهوم الإدارة الصفية في نظرية العلاقات الإنسانية

تعني إدارة الصف توجيه نشاط مجموعة من الأفراد (المعلم والمتعلم) نحو هدف مشترك وتنظيم جهودهم لتحقيق الأهداف المحدّدة في المنهاج بأقل جهد ووقت.

ب ـ المعلم في نظرية العلاقات الإنسانية

المعلم الجيد هو المعلم الّذي يدير صفه من خلال أسلوب ديمقراطي تعاوني ولكي ينجح في إدارة صفه لابد أن تكون أهدافه مرتبطة بحاجات طلابه و خطته في العمل شاملة للإجراءات المنظمة للعلاقات الاجتماعية في الصف و أن تكون معرفته لخصائص طلابه شاملة (**خليل و محمد والكحلوت وأبو طالب، 2008، 95، 110، 111**).

ج ـ المتعلم في نظرية العلاقات الإنسانية

إخضاع المتعلم للنظام الصفي يكون ذاتيّا (الانضباط الذاتي) وينمي جوانب شخصيته معتمدًا على التوجيه من طرف المعلم والتقويم الذاتي من خلال التعاون مع معلمه ومجتمعه المدرسي ويكون أكثر استقلالاً في تعلمه.

د ـ التفاعل الاجتماعي الصفي في نظرية العلاقات الإنسانية

التأثير متبادل في السلوك التفاعلي بين المعلم والطلاب ومبني على أسس سليمة منها الاحترام وتقدير الحاجات والمشاركة في الأنشطة الصفية و التعاون البناء والدعم من جماعة الصف.

هـ ـ العلاقات الإنسانية في نظرية العلاقات الإنسانية

تشير العلاقات الإنسانية في العملية التعليمية إلى الاهتمام بالمتعلم كإنسان يتمتع بخصائص و حاجات جسميّة و روحيّة ونفسيّة و اجتماعية ومعرفية تحتاج إلى إشباعها بالطرق التربوية الملائمة.

و ـ التعليم في نظرية العلاقات الإنسانية

جعل المتعلم مشاركًا في تحديد ما يتعلمه تخطيطًا و تنفيذًا وتقويماً، مراعاة ميول و استعدادات وحاجات المتعلم أثناء التعليم والتعلم (**الزكي وآخرون، مرجع سابق، 147، 152**).

ـ خلاصة الفصل

الإدارة الصفية عملية أساسية يتوقف عليها نجاح العملية التعليمية التعلميّة، وانطلاقًا من هذه الأهمية التربوية تعدّدت الدراسات النفسية والتربوية التي تناولتها واختلفت هذه الدراسات في تحديد مفهومها بناءً على المنحى الّذي يسلكه كل دارس في تحديده لمفهوم إدارة الصف.

وقد توصلت الخلفيات النظرية للإدارة الصفية إلى تحديد عناصرها (معلم، متعلم، غرفة الصف) و الأسس التي يقوم عليها (أسس نفسيّة، اجتماعيّة) و الخصائص التي تميزها (الشمولية، العلاقات الإنسانية...الخ) ومقوماتها وهي المرونة والمشاركة والمستقبلية والكفاية و العلميّة.

ولا تقتصر إدارة الصف على المجال التعليمي فقط بل تشمل مجالات أخرى هي المجال الإداري و المجال المادي (غرفة الصف) و المجال الاجتماعي.

ويستخدم الأساتذة في إدارة صفوفهم نماذج متعدّدة (نموذج تعديل السلوك، نموذج الإدارة الذاتية) ومجموعة من الاستراتيجيات أهمها استراتيجية تحقيق الأهداف واستراتيجية الإقناع والإرشاد، ويسعي المعلم في إدارة صفه إلى تحقيق مجموعة من الأهداف تتمثل في حفظ النظام وتحقيق الانضباط داخل غرفة الصف وتنظيمها وتوفير مناخ اجتماعي ونفسي يخدم عملية التعلم.

إلا أن الإدارة الصفية لا تتحدد بإدارة المعلم فقط بل تتدخل عوامل أخرى مؤثرة فيها منها المشكلات الصفية الصادرة من تلاميذ الصف وتناقضات غرفة الصف ومناخها الاجتماعي والنفسي والمعلم والمتعلم.

ويختلف المعلمون في نمط الإدارة الصفية الذي يتبنونه في إدارة صفوفهم بناءً على الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية للمعلم والمتعلم والخصائص الشخصية لكل منهما إضافة إلى خصائص الموقف التعليمي، و انطلاقاً من ذلك نجد ثلاث أنماط رئيسية يعتمدها المعلمون في إدارة الصف وهي النمط المتسامح، النمط التسلطي، النمط المتساهل، ولكل نمط مميزات وممارسات ينعكس تأثيرها على التعلم وشخصية المتعلم، وهذا ما دفع المعلمون في السنوات الأخيرة إلى محاولة تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الصفية.

الفصل الثالث: المناخ الصفي

	تمهيد	09	أهمية المناخ الصفي
01	تعريف المناخ الصفي	10	العوامل المؤثرة في المناخ الصفي
02	محددات المناخ الصفي	11	معيقات المناخ الصفي
03	عناصر المناخ الصفي	12	مؤشرات المناخ الصفي
04	عوامل المناخ الصفي	13	تقييم المناخ الصفي
05	أبعاد المناخ الصفي	14	خلق مناخ صفي إيجابي
06	مجالات المناخ الصفي	15	نظريات المناخ الصفي
07	وظائف المناخ الصفي		خلاصة الفصل
08	أنواع المناخ الصفي		

ـ تمهيد

تضم كل مؤسسة تربوية مجموعة من الصفوف، كل صف يميزه مناخ نفسي اجتماعي (مناخ صفي) ويرجع ذلك للعلاقات الاجتماعية السائدة بين أفراد مجتمعه وقيم واتجاهات تلاميذه نحو المعلم والتعلم.

وبدوره المناخ الصفي السائد داخل غرفة الصف يؤثر على سلوك الطلبة ومستوى أدائهم مِمّا ينعكس على مستوى تحصيلهم المدرسي ، فعندما يكون مناخ الصف ملائما (إيجابيًا) تسود علاقات اجتماعية ودية ومشاعر الطمأنينة والراحة ويصبح بيئة سارّة تدفع التلاميذ للإقبال على الأنشطة الصفية وتتشكل لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم والمعلم وزملائهم ويتعدى تأثير المناخ الصفي الإيجابي إلى سلوك الطلبة فيقل انخراطهم في المشكلات السلوكية التي تعرقل سير العملية التعليمية ويزيد انهماكهم في المهمات التعليمية وانطلاقا من تأثير المناخ الصفي على عملية التعلم أصبح من الضروري على المعلم صف الاهتمام ببناء مناخ صفي إيجابي يساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

1ـ تعريف المناخ الصفي :

ـ المناخ الصفي هو الجو العام الذي يسود غرفة الصف في الموقف التعليمي التعلمي ويشمل البيئة المادية للصف والمناخ النفسي للصف نتيجة للعلاقات السائدة بين أعضاء مجتمع الصف (**تامتلت، 2012، 44**).

ـ المناخ الصفي ذلك الجو المتوفر داخل الصف المدرسي بدءً بمبنى حجرة الصف ، المنهج المدرسي معاملة المعلم للتلاميذ ، جماعة الرفاق (**حطابي، 2015، 187**).

ـ المناخ الصفي هو الجو الذي يعم في العلاقات الاجتماعية وفي القيم داخل غرفة الصف(**بن دريدي، 2009، 27**).

ـ المناخ الصفي هو طبيعة الأجواء النفسية السائدة داخل غرفة الصف ونوعية المشاعر المسيطرة، إضافة إلى شكل العلاقات القائمة بين الطلبة والمعلم والطلبة فيما بينهم من جهة أخرى (**الخليلي، 2005، 149**).

ـ المناخ الصفي هو الراحة النفسية والاجتماعية التي تعبر بشكل واضح عن درجة الرضا من قبل المتعلمين(**المساعيد و الخريشة، 2012، 77**).

ـ المناخ الصفي هو الأجواء المتصورة الإيجابية والسلبية الناتجة عن البيئة المادية والاجتماعية للصف(**Babalis ، 2013، 9**).

المناخ الصفي هو بيئة الدراسة التي تتضمن التصورات المشتركة للطلاب والمعلمين(**9، 2009 ،leone**).

ـ المناخ الصفي هو نوعية المشاعر والانفعالات والاتجاهات السائدة داخل غرفة الصف والتي لها علاقة بالبيئة المادية للصف والتفاعلات الاجتماعية التي تحدث داخله

ـ المناخ الصفي هو الشعور الجمعي بين الطلاب والمدرس داخل الصف **(1، 2016، Ban).**

2 ـ محدّدات المناخ الصفي

المناخ الصفي هو جو نفسي عام يسود غرفة الصف التي تحوي مجموعة العوامل إضافة إلى عوامل خارجه تساهم في تحديد نوعية هذا المناخ ويمكن إيجاز هذه المحّددات كما يلي:

أ ـ البناء التنظيمي: ويشتمل على تحيد دقيق للوظائف والمسؤوليات والحدود التي تضبط سلوك الطلاب داخل الصف ،وكلما كان حجم الصف صغيرًا يكون مناخه أقرب للمناخ العائلي.

ب ـ نمط الإدارة: إن نمط الإدارة الصفيّة الذي يستخدمه المعلم وما يترتب عليه من ممارسات لها الأثر في تحديد نوع المناخ الصفي.

ج ـ تكنولوجيا العمل: كلما كانت التكنولوجيا المستخدمة في الصف غير متجدّدة فإنه ستسود الأجواء التقليدية وبالتالي يكون المناخ الصفي فيها متجها نحو السلبيّة.

د ـ البيئة الخارجية : إنّ العوامل البيئية الخارجية المتعلقة بالسياسات التربويّة العامة على مستوى المناطق التعليمة والأنظمة والتعليمية والحوافز والعقوبات المعمول بها ونمط الإدارة المدرسية والتخصيصات المالّية للمدارس وعلاقة الأولياء بالمدرسة والمستوى الاجتماعي والثقافي والاقتصادي للأسر كلها عوامل مسؤولة عن تحديد نوع ومستوى المناخ الصفي(**عربيات، 2007، 102، 103).**

3 ـ عناصر المناخ الصفي

المناخ الصفي هو عبارة عن مظهر يعكس تفاعل مجموعة من العوامل والتي تشكل عناصر المناخ الصفي وهي:

أ ـ **البيئة النفسية:** وتشمل إظهار المعلم لمشاعر القبول والاحترام والاهتمام بطلبته وتوفير أجواء الشعور بالمحبة والانتماء **(عربيات، المرجع السابق، 111).**

ويستطيع المعلم أن يوفر المناخ النفسي الملائم من خلال توفير العوامل التالية:

ـ **إقامة العلاقات الإنسانية:** الاهتمام بالطالب ككائن إنساني له حاجاته النفسيّة والروحية والجسمية والاجتماعية والمعرفية وضرورة إشباع هذه الحاجات من إخلال إتباع المعلم للأسلوب الديمقراطي في إدارة صفه.

ـ **استخدام أساليب جديدة ومتنوعة في التعليم:** من خلال المنافسة الصفية والتعلم التعاوني وتمثيل الأدوار وحل المشكلات ...الخ.

ـ **التعزيز:** تعزيز السلوكيات المرغوب فيها ، ويؤدي التعزيز إلى بناء علاقات وديّة بين المعلم وطلبة وهو نوعان : ـ **تعزيز لفظي** (باستخدام العبارات مثل أحسنت ، ممتاز...الخ)

ـ **تعزيز غير لفظي** (استخدام بعض التعبيرات والإشارات والإيحاءات كالابتسامة...الخ) **(المساعيد والخريشة، مرجع سابق، 79، 82).**

ب ـ **البيئة الاجتماعية** : كلّما تقدم التلاميذ في المرحلة الدراسية كلما أصبح بالإمكان تكون جماعات صغيرة داخل الصف ، كما يجب على المعلم خلق بيئة اجتماعية مشجعة على تكوين هذه الجماعات والتفاعل بين الطلاب والمعلم **(الحارثي، 2008، 24، 25).**

4 ـ عوامل المناخ الصفي

يقصد بعوامل المناخ الصفي تلك العوامل التي إذا ما تم إتباعها في البيئة الصفية تحقق

المناخ الملائم و تتمثل فيما يلي:

أ ـ الاحترام: شعور التلاميذ بالعناية و التقدير والرعاية و الاهتمام.

ب ـ الثقة: مدى إيمان الطلاب بأن الأفراد داخل الصف يتصرفون معهم بطريقة صادقة تخلو من مظاهر الخداع.

ج ـ فرص المشاركة: إتاحة الفرصة لجميع الطلاب في صنع القرارات وطرح الأفكار والمشاركة في الأنشطة الصفيّة.

د ـ التماسك: ارتباط مشاعر الأفراد داخل الصف وشعورهم بروح الجماعة.

هـ ـ التجديد : يقاوم الروتين ويتطلع للتجديد **(صولى، 2014، 14، 15)**.

5 ـ أبعاد المناخ الصفي

المناخ الصفي مفهوم افتراضي غير محسوس لا يمكن معرفته ومن ثم قياسه والحكم عليه إلا من خلال الكشف عن أبعاده وهي:

أ ـ البعد المادي: ويتمثل في الخصائص الماديّة لغرفة الصف وتشمل الموقع، البناء، التنظيم ،التجهيزات ، الظروف الفيزيقية.

ب ـ البعد النفسي: نـوع المشاعر والانفعالات والاتجاهات السائدة داخل الصف (الشعور النفسي المشترك).

ج ـ البعد السلوكي: السلوكيات المرغوبة والغير مرغوبة التي تصدر من المعلم أو الطلبة والتي تعكس المناخ الصفي السائد، وقد حدد بعض الباحثين أبعاد أخرى للمناخ الصفي

نوردها كما يلي:

ـ **الانتماء:** يستمتع التلاميذ بالعمل داخل الصف.

ـ **دعم المعلمين:** يهتم شخصيا بالتلاميذ.

ـ **مشاركة المهام:** مشاركة تلاميذ الصف في الأنشطة الصفية.

ـ **المنافسة:** تثمين جهد التلاميذ عن طريق المكافآت كالدرجات.

ـ **الترتيب والتنظيم:** الأنشطة تكون مخططة ودقيقة وواضحة، البيئة المادية مرتبة و منظمة

ـ **وضوح القواعد الصفية:** تكون القواعد الصفية واضحة وسهلة الفهم من قبل تلاميذ الصف ولا تحتمل التأويل**(Mucheral and others ،2014 ،99).**

6 ـ مجالات المناخ الصفي

يتشكل المناخ الصفي ويتحدد نوعه من خلال عمليات وممارسات يقوم بها الطالب والمعلم وتصنف هذه الممارسات في مجالات هي:

أ ـ **الانضباط الصفي:** يساهم الانضباط الصفي في توفير بيئة صفيّة مناسبة للتعلم، وهو نوعين انضباط داخلي (ذاتي) وانضباط خارجي، إلاّ أنّ الانضباط الذاتي القائم على الرقابة الذاتية من الطلبة أنفسهم أكثر جدوى من الانضباط الخارجي الموجه من المعلم الأمر الذي يعطي المعلم مساحة كافية بأن يغرس عند طلبته الانضباط الذاتي من خلال تقوية العلاقة مع طلبته وتقديره لحاجاتهم، كما يمكن للمعلم أن يوجه النشاطات التعليمية لخدمة الانضباط الصفي مَمّا يساعد في تنمية الرغبة للتعلم عند الطلبة.

ب ـ مشاركة الطلبة : تعد مشاركة الطلبة بمثابة محور هام للمناخ الصفي الفعال فهو الذي ينمي مبادئ العمل الجماعي القائم على الاحترام والديمقراطية في الرأي من أجل إيجاد مناخ جماعي مشترك يغلب فيه التعبير عن وجهات النظر واحترامها وتوحيد الرؤى بالإقناع والثقة والدعم والتشجيع.

ج ـ التدريس باستخدام الوسائل التعليمية: بينت الدراسات التربويّة والنفسية أن استخدام الوسائل التعليمية بطريقة مناسبة تحسن أداء الطلبة وترفع تحصيلهم وتطور العملية التربوية لأنها تثير انتباههم بشكل جيد وفعال نحو الدروس(**شيخ العيد،2017، 37، 39**).

7ـ وظائف المناخ الصفي

يسعى المعلم لخلق مناخ صفي ملائم يخدم عملية التعليم والتعلم من خلال أداء هذا المناخ بوظائف على المستوى النفسي والأدائي للمتعلم وتتمثل هذا الوظائف فيما يلي:

أ ـ إشباع الحاجات: يحتاج الطالب داخل الصف إلى إشباع مجموعة من الحاجات حتى يتمكن من الانخراط في العملية التعليمية بفاعلية، ومن هذه الحاجات ما يلي:

ـ الحاجة إلى الأمن والطمأنينة: لا يمكن إشباع هذه الحاجة في ظل مناخ صفي يتسم بالخوف والقلق من بعض أنماط الإدارة الصفيّة، من الامتحانات والفروض والواجبات والتعليمات والتسلط ،من بعض أساليب وطرائق التدريس المملة ومن أنظمة العقاب ومن أساليب الضبط الصارمة مِمّا يضع الطلبة في حالة من القلق والتوتر وعدم الثقة.

ـ الحاجة إلى الحب المتبادل والتقدير: المناخ الصفي الإيجابي يساهم في إقامة علاقات

تتسم بالألفة والمحبة والتعاون مع زملائه ومع معلمة أيضًا ممّا يؤدي إلى تقدير الطالب لذاته **(عربيات، 2006، 112، 113)**.

ـ الحاجة إلى النجاح : المناخ الصفي الملائم بيئة مدعمة للنجاح ، ففي هذا المناخ يستطيع الطالب أن يجرب ويخطئ ويصحح أخطاءه ويتعلم لتحقيق النجاح.

ـ الحاجة إلى التعلم الاجتماعي: للمناخ الصفي أثرًا كبيرًا على تشكيل اتجاهات الطلبة نحو القيم الاجتماعية المرغوبة كاحترام الآخر واحترام النظام وتعلم قيم التعاون والتكافل والعدالة وغيرها **(عربيات، المرجع السابق، 112، 113، 115)**.

ب ـ تشكيل نمط السلوك: يساهم المناخ الصفي الملائم في توفير بيئة نفسية فاعلة تساعد الطالب على تحقيق كثير من النتاجات التعليمية والسلوكية المرغوبة **(قطامي و قطامي ،2002، 190، 191)**.

وأظهرت الدراسات العلاقة بين المناخ الصفي وسلوك الطلبة وحضورهم وانتظامهم في الصف وتحصيلهم الدراسي **(العتيبي، 2007، 19)**.

ـ يؤثر في اتجاهات الطلبة: إذا ارتبطت غرفة الصف في ذهن المتعلم بخبرة عقابية مؤلمة فسوف يصل إلى تشكيل روابط مؤلمة للصف الذي تقدم فيه خبرات مؤلمة وبالتالي يعمم التلميذ هذه الخبرة فيكره أي خبرة تعليمية ويعمم ذلك على المكان الذي تقدم فيه هذه الخبرات فتتطور الاتجاهات السلبية نحو المدرسة.

ـ يحدد مستوى الأداء: توفير المناخ الصفي الملائم الذي يسوده جو قائم على علاقات تفاعلية وديّة إيجابيّة بين المعلم والطلبة من جهة وبين الطلبة أنفسهم من جهة أخرى مما

يؤدي إلى زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم فينعكس إيجابيًّا على مستوى أداء الطلاب وتحقيق الأهداف التعليمية التعلميّة **(أبو جادو، 2017، 305).**

8 ـ أنواع المناخ الصفي: لقد صنّف بشير "عربيات" (2006) المناخ الصفي إلى أنواع أهمها المناخ الصفي المفتوح الذي يقابله المناخ الصفي المغلق ، وكل مناخ له خصائصه التي تميزه على الأنواع الأخرى:

أ ـ المناخ الصفي المفتوح: ذلك المناخ النفسي والاجتماعي الذي يؤدي بالتلاميذ إلى الشعور بالانسجام داخل الصف المدرسي مع زملائه ومع أساتذته، والذي يؤدي إلى حب الصف والشعور بالانتماء إليه حيث يلبي مختلف الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ.

ب ـ المناخ الصفي المغلق: ذلك المناخ النفسي والاجتماعي الذي يؤدي إلى انعدام الانسجام الاجتماعي بين التلاميذ وبين التلاميذ والأساتذة **(باشرة، 2012، 23، 24).**

9 ـ أهمية المناخ الصفي

يتطلب نجاح العملية التعليمية داخل الصف وتحقيق أهدافها إلى مناخ صفي ملائم يسهل سير التعلم مِمّا يعطي أهمية للمناخ الصفي من خلال انعكاساته على العملية التعليمية التعليمية وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

ـ يعطي الفرصة لمعرفة إمكانات الطلبة وميولهم واهتماماتهم مِمّا يساعد في كيفية الاستفادة منها واكتساب أقرانه في الغرفة الصفية لتلك الميول والمهارات.

ـ يوفر جو قائم على تفاعلات ودية إيجابية بين جميع عناصر العملية التعليمية في الغرفة الصفية.

ـ مثير للتفكير بوسائله المتنوعة وتمركز النشاط حول الطالب وردود المعلم الحاثة للتفكير ومشجعة له.

ـ رفع المستوى التحصيلي للطلبة وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة.

ـ يسهل التعلم عن طريق بناء مواقف ودوافع إيجابية لدى الطلبة تجاه المعلم والدرس.

ـ زيادة دافعية التعلم للطلاب وقدرتهم على الإنجاز.

ـ يتولد لدى الطلبة الشعور بالرضا والراحة والطمأنينة في الغرفة الصفيّة.

ـ التفاعل الإيجابي بين الطلبة.

ـ أمّا في حالة المناخ الصفي السلبي فإن الطلبة يشعرون بعدم الراحة أثناء تواجدهم في غرفة الصف مِمّا يولد لديهم شعور بالخجل من المعلم ويسود التناحر بينهم في العلاقات (**شيخ العيد، مرجع سابق، 39، 37، 26، 25).**

10ـ العوامل المؤثرة في المناخ الصفي :

المناخ الصفي حالة متغيرة يتحكم في تغيرها عوامل متعددة متعلقة بالعنصر البشري(الطالب ،المعلم) وأخرى متعلقة بالصف.

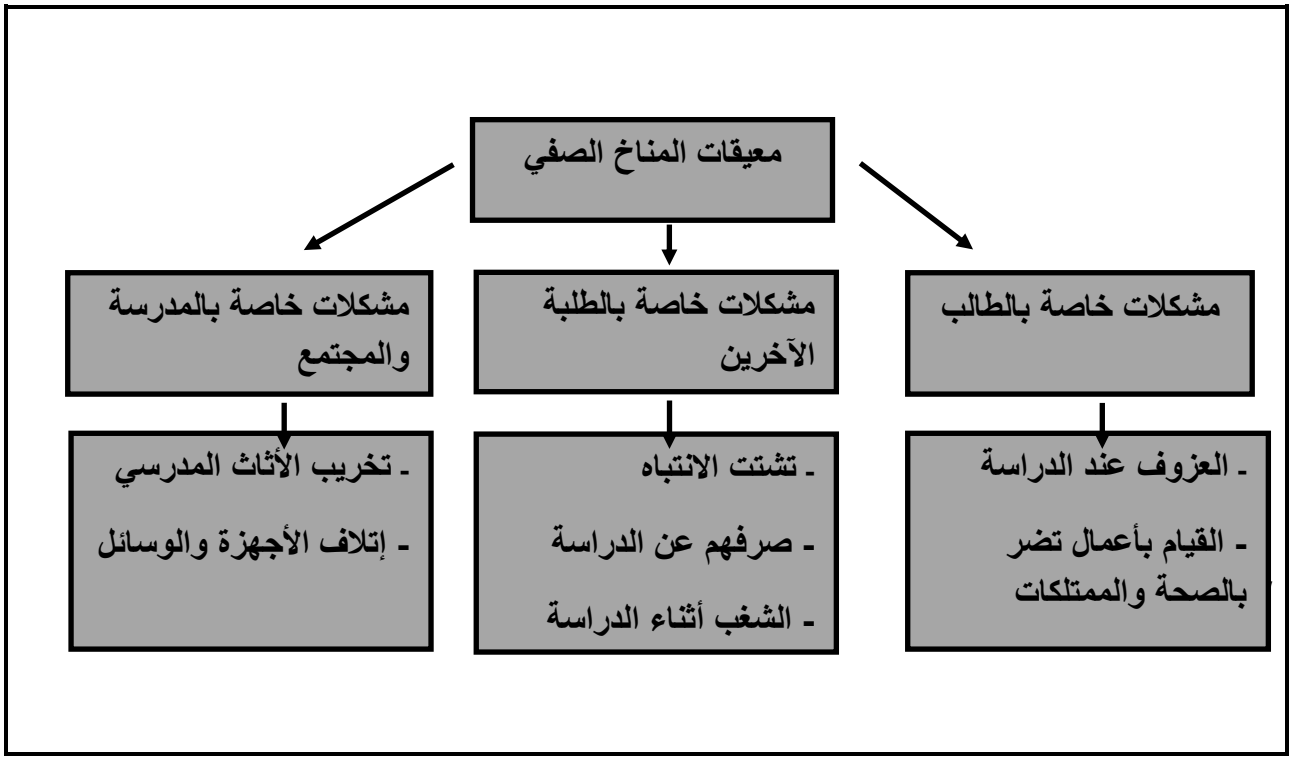
أ ـ **عوامل متعلقة بالطلبة:** وتتمثل في جنس الطالب وخصائصه (الفروق الفرديّة، المرحلة النمائية، الميول، القدرات) وسلوكه (مستوى الدافعية ،ميوله للتعلم والمعلم، اتجاهه نحو المعلم، مفهوم الثواب والعقاب).

ب ـ عوامل متعلقة بالمعلم: كفاءته في إعداد وإدارة الأنشطة الصفيّة وتنظيم التفاعلات بين الطلبة ومفهومه للنظام والانضباط الصفي وتشجيعه لمشاركات الطلبة وفهم سلوكهم ومشكلاتهم والعمل على إزالة المعيقات التي تواجهه الطلبة داخل غرفة الصف.

ج ـ عوامل تتعلق بالصف: تتمثل في حجم الصف وموقعه داخل المدرسة وسعته وإمكانياته **(شيخ العيد، مرجع سابق، 28).**

11 ـ معيقات المناخ الصفي: يمكن تلخيصها في المخطط التالي:

مخطط (01): يوضح معيقات المناخ الصفي (شيخ العيد، مرجع سابق، 31)



12 ـ مؤشرات المناخ الصفي

يسود كل صف مناخ صفي سلبي أو إيجابي أو حيادي، ولا يمكن الكشف عن طبيعة المناخ السائد إلا من خلال توفر مجموعة من المؤشرات تعكس طبيعة المناخ الصفي وهي:

أ ـ المناخ الصفي السلبي: تدل عليه المؤشرات التالية:

ـ انتشار العنف في الصف ـ ارتفاع نسبة غياب التلاميذ ـ ارتفاع استخدام أساليب العقاب

ـ قيام التلاميذ بسرقة أغراض بعضهم العض ـ تشتت انتباه التلاميذ ـ تدني دافعية التعلم

ـ ضعف الانضباط الذاتي وزيادة الانضباط الخارجي ـ ضعف التفاعلات الاجتماعية داخل الصف ووجود التطرف لدى التلاميذ **(بن دريدي، 2009، 23، 229)**.

ب ـ المناخ الصفي الإيجابي: تدل عليه المؤشرات التالية:

ـ تسود العلاقات الوديّة داخل الصف ـ انخفاض نسبة غياب التلاميذ ـ ارتفاع دافعية التعلم

ـ زيادة التفاعلات الاجتماعية داخل الصف ـ قلة ظهور السلوكيات غير المرغوبة ـ زيادة الانضباط الذاتي ونقص الانضباط الخارجي ـ قلة استخدام أساليب العقاب.**(هارون، مرجع سابق، 267 ـ 290)**.

13ـ تقييم المناخ الصفي

يتكون المناخ بشكل كبير من المشاعر والعواطف والوسائل غير اللفظية فإنه من الصعوبة تقييم هذه الانفعالات، وهناك أسئلة محدّده يمكن استخدامها كدليل عند تقييم المناخ الصفي وهي:

ـ كيف يوجه التلاميذ أنفسهم بالنسبة للأستاذ، هل يقفون على مقربة منه، أم يتركون مسافة؟

ـ هل يبدو التلاميذ مرتاحين جسميًّا، أم أنهم مشدودون ومتوترون؟

ـ إلى أي مدى يمكن ملاحظة دفئ الأستاذ واهتمامه من خلال الابتسامة، الترتيب على الظهر والتعزيز اللفظي؟

ـ هل ينتقل التلاميذ بحرية من مكان لآخر في غرفة الصف، أم أنهم يشعرون بالتردد والحذر؟

ـ هل يتعامل التلاميذ مع بعضهم بحرية ويضحكون بعفوية و تلقائية؟

ـ هل الغرفة الصفيّة منظمة بشكل أنيق ، وكل شيء في مكانه المناسب؟

ـ هل تبدو السعادة والحيوية على وجوه التلاميذ، أم تبدو عليها ملامح الكآبة و الملل؟**(جلال ومزيان، 2016، 29)**.

ـ هل التفاعلات داخل غرفة الصف حذره ومحدودة أم تكون حرة و تلقائية؟ **(أبو جادو، مرجع سابق، 307)**.

14ـ خلق مناخ صفي إيجابي

إنّ خلق المناخ الصفي الإيجابي من مهام معلم الصف بالدرجة الأولى، فالمناخ الصفي الإيجابي عامل مهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية بدرجة عالية.

أ ـ أساليب تحسين المناخ الصفي

يتطلب تحسين المناخ الصفي مجموعة من الأساليب تهدف لتطوير البيئة المادية والاجتماعية والنفسية للصف وهي:

ـ **تعزيز بيئة آمنة ومنظمة:** ويتحقق ذلك من خلال المحافظة على جودة المباني و صيانتها والمحافظة عليها ومكافأة التلاميذ على السلوك المناسب و استخدام عقود مع الطلاب لتعزيز السلوكيات المتوقعة.

ـ **تسهيل التفاعل والعلاقات:** ويكون بالمحافظة على صغر حجم الصف وتوفير أنشطة لمجموعة صغيرة وتوفير فرص متعددة ومتنوعة للمشاركة في الأنشطة الصفيّة و اللاّصفية

ـ **تعزيز بيئة وجدانية ايجابية** : تعزيز التعاون بدل التنافس بين الطلاب**(صولى، مرجع سابق، 27)**.

ب ـ التطبيقات التربوية للمناخ الصفي

يسعى المعلم إلى خلق مناخ صفي إيجابي يساعده في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلميّة، ولتحقيق هذا المناخ يتطلب منه القيام بمجموعة من الإجراءات قبل انطلاق الأنشطة الصفية وممارسات أثناء سيرها وهي كما يلي:

ـ إبعاد أي علاقات تؤدي إلى إثارة العدوانية والكراهية بين الطلبة وذلك بالمحافظة على المساحات المرورية فيما بينهم.

ـ التأكد من أن جميع الطلبة داخل غرفة الصف يستطيعون مشاهدة العروض التعليمية على السبورة وذلك بترتيبهم حسب الطول.

ـ ضرورة عمل مجموعات داخل الصف مِمّا يؤدي إلى تنويع تلقي المادة التعليمية وتحقيق الألفة بين الطلبة.

ـ الاستماع الجيد لأسئلة الطلبة ومناقشتها معهم وتشجيعهم على التحدث بحرية و مراعاة الفروق بينهم.

ـ تقديم الوسائل المثيرة داخل حجرة الصف والتي تساعد على الانتباه المستمر من قبل الطلبة.

ـ ترتيب وتنظيم المقاعد بشكل يمكن الطلبة من المشاركة في التفاعل مع المعلم و مع بعضهم بعض.

ـ توفيرالجو الودي وتقديم الحوافز للأداء المتميز للطلبة.

ـ تقديم الأنشطة الصفية المناسبة وإشراك الطلبة فيها(**شيخ العيد، مرجع سابق، 36، 3).**

ج ـ دور المعلم في خلق المناخ الصفي الإيجابي

لم يعد دور المعلم قاصرًا على التدريس فقط بل أصبح له دور في تحقيق مناخ صفي متميز يؤدي إلى تعليم فعال وليتمكن من ذلك يحتاج إلى القيام بالواجبات والمسؤوليات التالية:

ـ إعداد عديد من الأنشطة تتناسب مع الفروق الفردية للطلبة.

ـ تنظيم البيئة الصفية (الطلبة، أساليب التدريس المستخدمة، الوسائل والإمكانات المناسبة)

ـ إيجاد اتجاه إيجابي من الطلبة نحو عملية التعلم.

ـ مهارة الإدارة الصفيّة (طريقة التدريس، إدارة البيئة الصفية ، مهارة الانضباط الصفي، توفير المناخ العاطفي الاجتماعي ،الوعي بخصائص المرحلة النمائية لطلابه واحتياجاتهم ...الخ) (**شيخ العيد، مرجع سابق، 33، 34).**

ـ بناء المجتمع الصفي عن طريق بناء علاقات إيجابية بين الطلاب وبين الطلاب والأساتذة (الترحيب بالطلاب، الحديث معهم، إلقاء التحية، النظر المباشر في وجوههم)(**alber ،2011،3).**

ـ تنظيم البيئة المادية للصف كترتيب المقاعد(وضع مكتب الأستاذ في منطقة ذات حركة مرور منخفضة أو بالقرب من الباب إذا كانت هناك حاجة للتحكم في حركة مرور الطلاب داخل وخارج الصف ، تنظيم الطلاب في حلقات إذا كانت الحصة الدراسية تتضمن مواقف تفاعلية أو في صفوف إذا كانت الحصة الدراسية تتضمن درجة ضعيفة من التفاعل بين عناصر المجتمع الصفي)(**7، 2000، Leslie and others).**

ـ التركيز على نقاط القوة لدى الطلبة ـ يوفر ظروف ملائمة للأنشطة داخل الصف.

ـ امتلاك المعلم اتجاهات إيجابية نحو التعلم والطلبة ـ يمنح التلاميذ درجة عالية من الحرية والمسؤولية والاستقلالية (**هارون، مرجع سابق، 265).**

و المناخ الصفي الذي يتسم بالإيجابية هو المناخ الذي يستطيع أن يتيح أكبر قدر ممكن من الفرص لمشاركة الطلبة في الأنشطة التعليمية التعلميّة وقد قام **(schmuck ،1966)** بدراسة على سبعة وعشرون صنفًا، ووجد أن المعلمين الذين يخلقون أكثر المناخات الصفيّة الإيجابية يتميزون على غيرهم من المعلمين بما يلي:

ـ يوفرون لطلابهم فرصًا أكبر للعمل والمشاركة.

ـ يميلون لتشجيع العمل الصفي التعاوني.

ـ يؤكدون في ممارستهم التعليمية على كل من التعلم الأكاديمي ونمو الشخصية.

ـ يهتمون بتوفير شروط الصحة العقلية لطلابهم.

ـ أكثر حساسية للظروف التي تسهم في توفير مناخ صفي إيجابي.

ـ يراعون الفروق الفردية ، فيهتمون بالطلبة الأقل مشاركة وبطئ التعلم.

ـ يعالجون اختلالات النظام في غرفة الصف بعبارات عامة موجهة نحو كل الطلبة.

ـ مستمعون جيدون يتعاطون مع طلبتهم ويقدمون لهم المكافآت ويستعملون معهم أساليب التعزيز المناسبة ويعدلون بينهم ويزودونهم دائما بالتغذية الراجعة الإيجابية **(أبو جادو، مرجع سابق، 310)**.

د ـ أنشطة تخلق مناخ صفي إيجابي

المناخ الصفي الإيجابي من أولى اهتمامات كل معلم لماله من انعكاس إيجابي على سلوك الطلبة وتحصيلهم واتجاههم نحو المعلم والتعلم، ويتطلب بناء المناخ الصفي الإيجابي القيام بمجموعة من الأنشطة الصفية و هي:

ـ عرض صور للطلبة الذين يسلكون بشكل إيجابي داخل غرفة الصف.

ـ تكريم الطلبة أصحاب المساهمات الإيجابية في الصف بما في ذلك التقدم في الأداء والتحصيل و السلوك.

ـ إشراك الطلبة في تجميل غرفة الصف.

ـ تخصيص لوحات على جدران الصف تمكن المعلمين من كتابة ملاحظاتهم الإيجابية عن طلابهم.

ـ مساعدة الطلبة على إدراك الخبرات الإيجابية، التي يعيشونها في الصف من خلال تشجيعهم على كتابة مذكرات يومية حول خبراتهم الإيجابية، ويمكن تنظيم مناسبات خاصة لقراءة هذه المذكرات.

ـ الاحتفال على مستوى الصف بالمناسبات الشخصية للطلبة والمشاركة في دعم الطلبة في حالات المرض والوفاة وغيرها.

ـ استغلال مناسبات خاصة لدعوة أولياء الأمور للحضور للصف والمشاركة في نشاطاته.

ـ خلق فرص للتفاعل الشخصي بين المعلم والطلبة من خلال تنفيذ الأنشطة التالية: (إظهار الاهتمام بنشاطات الطلبة، تنظيم مقابلات بين الطلبة ومعلميهم، بعث رسائل ترحيب شخصية من المعلم لطلبته ،وضع صندوق للاقتراحات ، تنظيم أنشطة لا صفية يشارك فيها الطلبة بجانب معلمهم، تقديم تهنئة للطلبة في مناسباتهم الشخصية، الترحيب بالطلبة الجدد...الخ).

ـ بناء علاقات بين الطلبة من خلال تسهيل عملية التعارف في غرفة وأنشطة لتحقيق الانسجام بين الطلبة داخل غرفة الصف (**هارون، مرجع سابق، 29، 267**).

ـ تلبية حاجات الطلبة النفسية والفطرية كحاجتهم إلى الأمن والطمأنينة والحب والتقدير والإحساس بالنجاح وحبه للحرية وحاجته لسلطة ضابطة.

ـ توفير الجو الاجتماعي القائم على العدالة و المساواة والموضوعية والثقة و المودة.

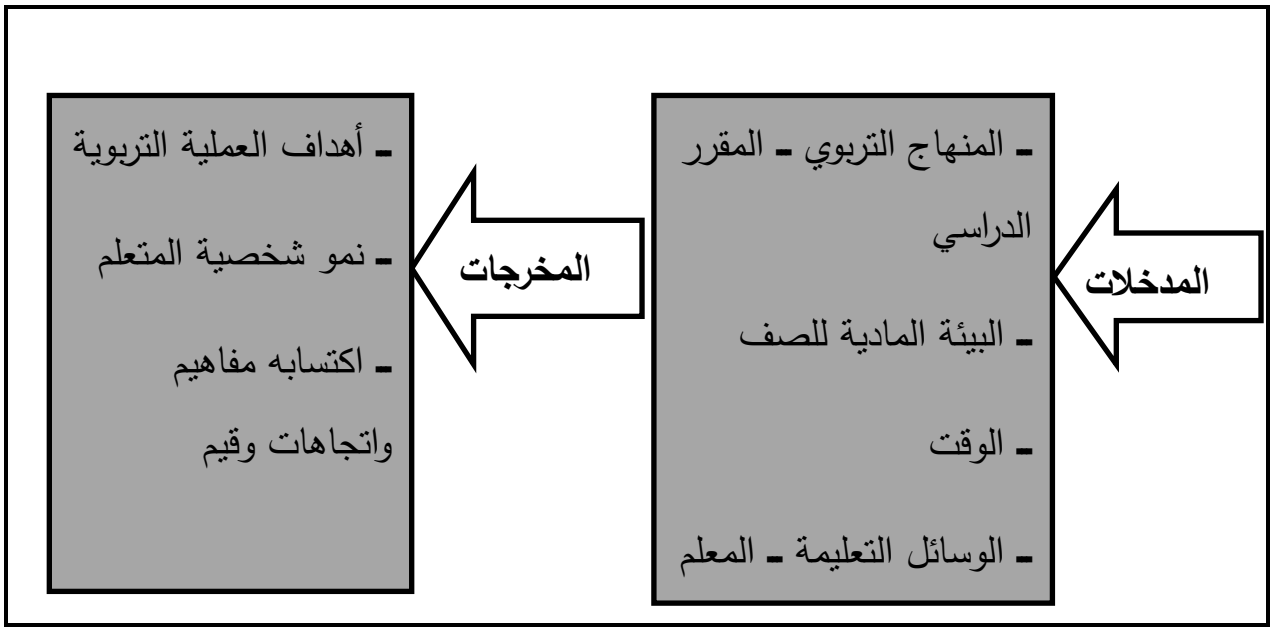
ـ قبول واحترام مشاعر الطلبة (**القضاة و الترتوري، 2006، 451**).

15ـ نظريات المناخ الصفي

اختلف الدارسون في تحديد مفهوم المناخ الصفي، ويعود هذا الاختلاف إلى تعدّد النظريات التربوية المفسرة للمناخ الصفي ومن هذه النظريات ما يلي:

أ ـ نظرية المدخلات والمخرجات (نظرية النظم الاجتماعية)

مخطط(02): يوضح نظرية المدخلات والمخرجات (باشرة، مرجع سابق، 37).

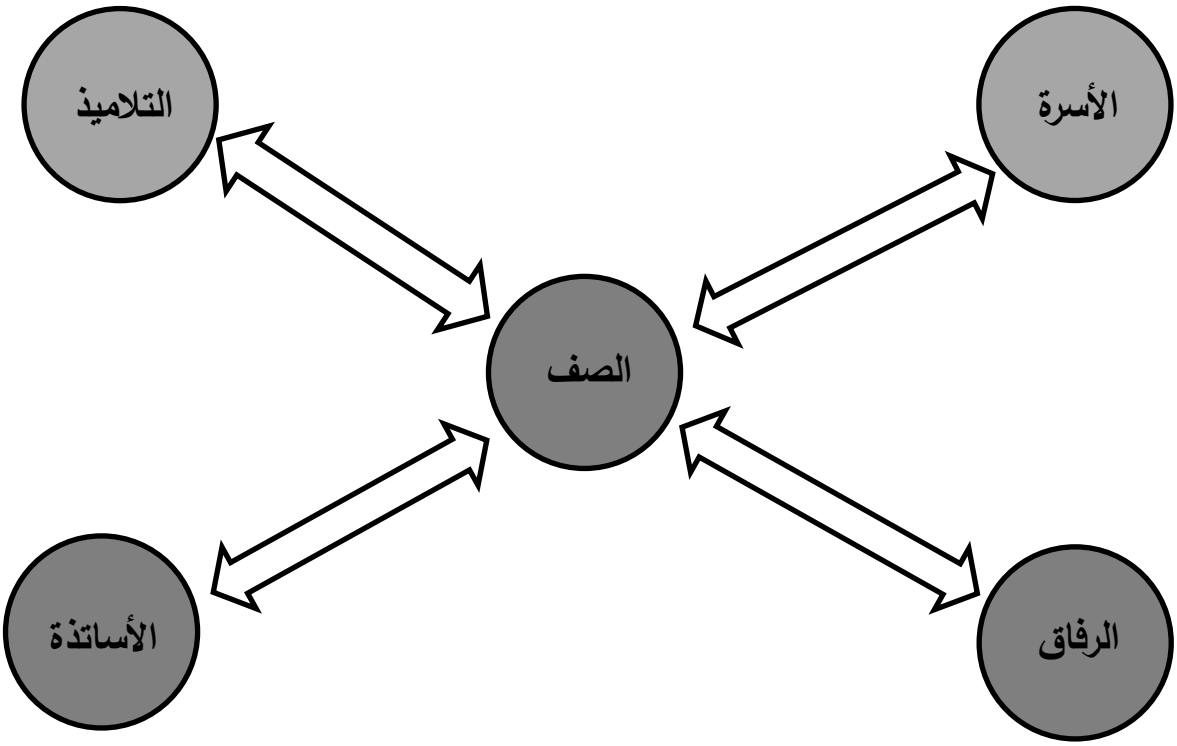


يتبين من الشكل أن النظرية الاجتماعية تنظر إلى الصف على أنه مصنع يحول المدخلات إلى مخرجات، والمخرجات هي أهداف العملية التربوية وبناء على ذلك فإن أي قصور في المخرجات يمكن إرجاعه إلى قصور في المدخلات ،وفي هذا يفترض أن تكامل المدخلات الصفية يخلق مناخًا صفيًّا يعطي فيه الصف مخرجات (**صولى، مرجع سابق، 28**).

وحسب هذه النظرية فإن هناك علاقة خطيّة بين المدخلات والمخرجات فكلما كانت المدخلات جيدة ومناسبة لدى أفراد المجتمع الصفي كلما كانت المخرجات جيّدة وذات قيمة عالية ومتكاملة تخلق مناخًا صفيًّا يعطي مخرجات صفيّة عالية الكفاءة **(باشرة، مرجع سابق، 37، 38)**.

ب ـ النظرية الاجتماعية (نظرية الاتجاه التبادلي أو التفاعلي)

المخطط(03) يوضح النظرية الاجتماعية في المناخ الصفي (باشرة، مرجع سابق، 39)



من الشكل يتبين أن هذه النظرية تنظر إلى الصف على أنه نظام من العلاقات الاجتماعية بين الأسرة والأساتذة والتلاميذ والرفاق وتؤثر هذه العلاقات على درجة إنجاز الأهداف التربوية، وينظر إلى سلوك التلاميذ على أنه نتاج هذه العلاقات، وتختلف هذه النتائج باختلاف البيئة الاجتماعية (اختلاف المناخ الصفي) **(صولى، مرجع سابق، 28)**.

ج ـ النظرية البيئية : تجمع بين النظريتين السابقتين فهي تشترك مع توجه نظرية النظم الاجتماعية في الاهتمام بخلق وصيانة وتوزيع المصادر والأبعاد المادية وتشترك مع التوجه الاجتماعي في اهتمامها بالعمليات الاجتماعية ونوعية السلوك الممارس ، فهي ترى أن النظام (مجتمع الصف) عبارة عن كل عضوي متفاعل **(باشرة، مرجع سابق، 39، 41)**.

ـ خلاصة الفصل

المناخ الصفي هو الجو العام الذي يسود غرفة الصف في الموقف التعليمي وهو مظهر يعكس البيئة النفسيّة والاجتماعية للصف، ويعد المعلم الفرد الأساسي في خلق مناخ صفي ملائم لعملية التعلم من خلال إعداده لأنشطة صفية تتناسب مع الفروق الفردية لطلبته، وتنظيمه لبيئة الصف بشكل يوفر الطمأنينة ويسهل التفاعلات والعلاقات بين أفراد مجتمعها ويشبع حاجاتهم ويطور سلوكهم المرغوب مِمّا ينعكس إيجابيًّا على أدائهم واتجاهاتهم نحو المعلم والتعلم فيرفع تحصيلهم الدراسي، ويواجه المعلم أثناء بنائه لمناخ صفي إيجابي صعوبات تتعلق بالطلبة ومنها الفروق الفردية بينهم في الجنس والميول والقدرات، وصعوبات أخرى تتعلق بالصف متمثلة في كبر حجمه وموقعه غير المناسب داخل المدرسة.

وحتى يتمكن المعلم من التغلب على هذه العراقيل وبناء مناخ صفي ملائم يحتاج لمهارات إدارة الصف والقيام بمجموعة من التطبيقات التربويّة التي تستند على النظريات المفسرة للمناخ الصفي.

الفصل الرابع: دافعية التعلم

	تمهيد	17	قياس الدافعية
أولا	الدافعية العامة	ثانيا	دافعية التعلم
01	مفهوم الدافعية	01	تعريف دافعية التعلم
02	مفاهيم مرتبطة بالدافعية	02	مكونات دافعية التعلم(الأبعاد)
03	خصائص الدافعية	03	عناصر دافعية التعلم
04	أسس الدافعية	04	مصادر دافعية التعلم
05	أبعاد الدافعية	05	وظائف دافعية التعلم
06	مكونات الدافعية	06	العوامل المؤثرة في دافعية التعلم
07	عوامل الدافعية	07	أهمية دافعية التعلم
08	مصادر الدافعية	08	مؤشرات دافعية التعلم
09	وظائف الدافعية	09	التخطيط لدافعية التعلم
10	تصنيف الدافعية	10	أسباب تدني دافعية التعلم
11	آلية عمل الدافعية	11	أساليب معالجة تدني دافعية التعلم
12	صراع الدافعية	12	التطبيقات التربوية لرفع دافعية التعلم
13	العوامل المؤثرة في الدافعية	13	نماذج استثارة دافعية التعلم
14	نظريات الدافعية	14	استراتيجيات رفع دافعية التعلم
15	عوامل استثارة الدافعية	15	الاتجاهات المفسرة لدافعية التعلم
16	أهمية الدافعية		خلاصة الفصل

ـ تمهيد

يسعى كل فرد إلى تحقيق مستوى أفضل في أدائه للأعمال والمهام المسندة إليه من طرف جهة رسمية أو غير رسمية، ويتحدد مستوى أداء الفرد بعوامل ثلاثة هي قدراته العقلية والأدائية المتعلقة بالمهمة أو العمل والبيئة المادية و الاجتماعية التي يتم فيها الأداء (محيط العمل)، إضافة إلى دافعية الفرد نحو العمل لأن الدافعية وراء كل سلوك يستجيب به الفرد في تفاعله مع بيئة العمل، وبذلك فإن تدني الدافعية يشكل مشكلة تواجه تحقيق أهداف أي مؤسسة صناعية أو تربوية ومن هذه المدرسة التي استفحلت فيها ظاهرة تدني دافعية تعلم الطلبة ممّا أثر سلبًا على مستوى تحصيلهم وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط لتزامن هذه المرحلة مع مرحلة نمائية حسّاسة وهي المراهقة، وكذلك انتقال التلميذ من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة مغايرة في المنهاج والتنظيم وهي مرحلة التعليم المتوسط ممّا يخلق صعوبة تكيف التلميذ مع الوسط الجديد وهو المتوسطة وهذا ما يسبب مشكلات سلوكية أكاديمية من مظاهرها تدني دافعية التلاميذ نحو الأعمال الأكاديمية وهذا ما دفعنا في هذا الفصل إلى دراسة الدافعية عامة ودافعية التعلم خاصة من خلال العناصر التالية:

أولاـ الدافعية العامة

1ـ مفهوم الدافعية

ـ الدافعية هي عملية تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف وصيانته والمحافظة عليه(**الريماوي و آخرون، 2008، 166).**

ـ عرفها(**vanwik**) بأنها إرادة داخلية موجهة للسلوك والمثابرة عليه(2011،13، **vanwyk**).

ـ حالة اختلال للاتزان النفسي العضوي لدى الكائن الحي تحدد سلوكه تحديدًا جزئيًا من حيث وجهته وشدته (**غانم، 2008، 128**).

ـ الدافعية هي تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها الماديّة أو المعنوية بالنسبة له (**شحاته والنجار، 2003، 184**).

ـ الدافعية هي قوة داخلية ذات منشأ عضوي أو نفسي تحرك سلوك الفرد نحو تحقيق هدفًا ماديًّا أو معنويًّا الغاية منه إعادة التوازن الجسمي والعضوي لجسم الكائن.

2 ـ مفاهيم مرتبطة بالدافعية

قد يخطئ بعض الباحثين في استخدام عدّة مصطلحات مختلفة كمفاهيم يشير لمفهوم الدافعية كالحاجة، الحاف، الراغب، الغريزة، الرغبة، الهدف، الميل ولإزالة هذا اللبس نحتاج لتحديد المفهوم الدقيق لكل المصطلح:

أ ـ **مفهوم الحاجة:** حالة من النقص لشيء معين يصاحبها نوع من يزول عندما تلبى الحاجة كالحاجة للجنس و النوم.

ب ـ **مفهوم الحافز:** يشير الحافز حسب الباحث(**markes ،1976**) إلى المثيرات الداخلية

التـي تجعـل الكـائن الحـي مسـتعدّا للقيـام باسـتجابات خاصـة نحـو موضـوع معين فـي البيئـة الخارجية أو البعد عن الموضوع.

ج ـ مفهوم الباعث: الموضوع الّذي يهدف إليه الكائن الحي ويوجه استجابته للتخلص من حالة التوتر التي يشعر بها(**بلحاج، 2011، 128، 129).**

د ـ الغريزة: هي نزعة سلوكية طبيعة موروثة و مشتركة بين جميع البشر.

هـ ـ الرغبـة: الشعور بالميل نحو أشخاص أو أشياء معينـة، فالحاجـة تستهدف تجنب الألم في حين أنّ الرغبة تستهدف التماس اللذة.

و ـ الهدف: وهو الغاية التي يتجه إليها النشاط الذي يثيره الدافع.

ز ـ الميل: انجذاب الفرد نحو أنشطة معينـة كالميل إلى الاجتماع بالآخرين **(غانم، مرجع سابق، 129، 130).**

3 ـ خصائص الدافعية

الدافعية عاملاً أساسيًّا لحدوث التعلّم الفعال، يتطلب تناوله في البحوث التربوية إلى التعرف على جميع جوانبه ومنها الخصائص التي تميزه وهي:

أ ـ الدافعية معقدة ومركبة: الدافع ليس ملموسًا ولا محسوسًا، ويستدل عليه من السلوك الّذي ينجر عنه.

ب ـ الدافعية عملية متطورة : إشباع كل حاجة يسبب ظهور حاجة أخرى لدى الفرد.

ج ـ الدافعية متعددة الوجوه : الدافعية الإيجابية تعتمد على البواعث أو المثيرات الإيجابية والعكس بالنسبة للدافعية السلبية.

د ـ الدافعية مركبة: يكون الإنسان في الغالب واقعًا تحت تأثير مجموعة من الدوافع فيكون دافع التلميذ للتعلم على سبيل المثال هو إرضاء المعلم والحصول على تقدير مناسب و إرضاء الوالدين و التفوق على الآخرين.

هـ ـ مدى تأثير الدافعية : قوة الدافع تستغرق فترة معينة(مدى) وتضعف هذه القوة أو تنعدم بمجرد إشباع الحاجة.

و ـ قوة الدافعية: تختلف قوة الدافعية باختلاف حالات الأفراد وخصائصهم الشخصية و أوضاعهم الاجتماعية والنفسية والعقلية ... الخ(**غربي، 2009، 52، 53**).

4 ـ أسس الدافعية

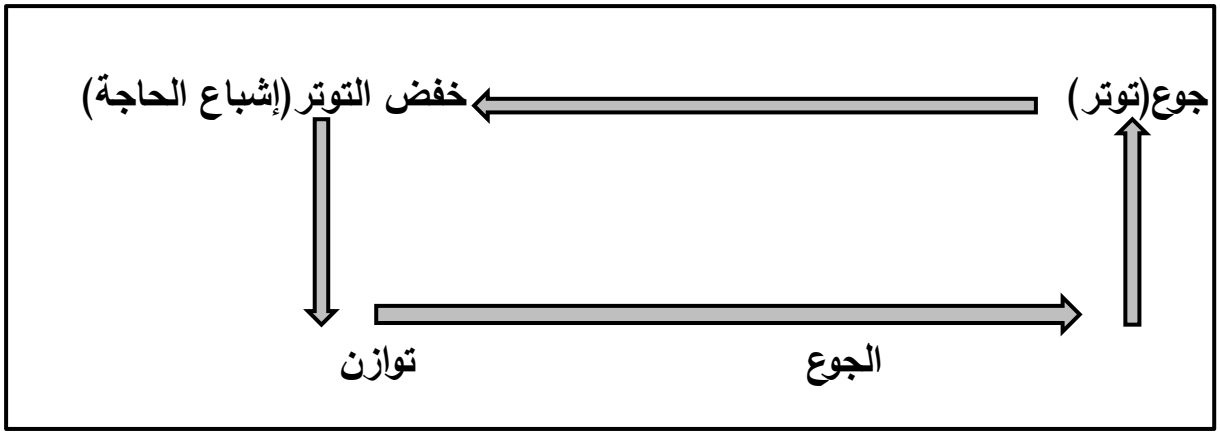
تقوم الدافعية على عدّة أسس تشكل مبادئ تؤدي إلى ظهور الدافع ومن هذه الأسس ما يلي:

أ ـ مبدأ الطاقة و النشاط : تؤدي الدوافع إلى القيام بحركات جسمانية ناتجة عن مدّ عضلات الجسم بالطاقة مثل تقلص عضلات المعدة أثناء الجوع.

ب ـ مبدأ الغرضيّة: تؤدي الدوافع إلى توجيه السلوك نحو غرض أو هدف محدد(**جابر و لوكيا، 2006، 316**).

ج ـ مبدأ الاتزان الحيوي: إن هبوط الظروف الداخلية عن وضع معين يؤدي إلى حدوث توتر يسعى الإنسان إلى خفضه و العودة إلى حالة التوازن من خلال إشباع الحاجة التي تمكن وراء الدافع و المخطط التالي يوضح ذلك:

المخطط(04): يوضح إشباع دافع الجوع (الطريحي و حمادي، 2013، 125)



د ـ مبدأ الحتمية الديناميكية: لكل سلوك مسببات توجد الدافع.

هـ ـ الحاجة والدافع والمشبع (الحافز): تؤدي الحاجة إلى استثارة الدافع الّذي يؤدي إلى البحث عن مشبع (حافز) موجود في البيئة الخارجية الماديّة أو الاجتماعية(**الرفوع، 2015، 40).**

5 ـ أبعاد الدافعية

تتنوع الدوافع وتتباين، ومن أجل تحديدها وتمييزها عن المفاهيم الأخرى والحاجة...إلخ،

يتطلب منا رسم أبعاد وهي:

أ ـ مدة البقاء: قد تكون طويلة أو قصيرة أو متوسطة ومثال ذلك شعور الطالب بأنه في حاجة إلى أن يشكر أستاذه على جهده التعليمي(مدة قصيرة)، طموح الفرد لتحقيق نجاحات

اجتماعية أو اقتصادية (مدة طويلة).

ب ـ الطابع الدوري: تمر الدوافع بدورة مغلقة تبدأ بالحاجة ثم الدافع ثم الإشباع ثم الحاجة مرّة أخرى.

ج ـ السكون : بعض الدوافع تدخل في مرحلة سكون لفترة زمنيّة ثم تظهر فجأة عند ما تكون الظروف مناسبة، ومثال ذلك أن الشخص الّذي يتعرض إلى الإقصاء و التهميش من أفراد لهم سلطة عليه كمدير عمله، يستطيع ضبط دافع الانتقام إلى غاية توفر الظروف المواتية كإحالة المدير إلى التقاعد (**غباري، 2008، 39، 40**).

6 ـ مكونات الدافعية

يرى **(cohe ،1969)** أنّ الدافعية العامة تتكون من أربعة أبعاد هي" **(أبو جادو، 2017، 295)**.

أ ـ الإنجاز: رغبة الفرد في الكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد **وبسرعة (بني يونس، 2009، 80)**.

ب ـ الطموح: المستوى الذي يرغب الفرد في بلوغه ويشعر بالقدرة على ذلك.

ج ـ الحماسة: مستوى شعور الفرد بالرغبة في التفوق على الآخرين.

د ـ الإصرار: المستوى الذي يشعر به الفرد أنه يبذل الجهد المتواصل لكي يتغلب على العقبات والمصاعب التي تواجهه **(الأزرق، دون تاريخ، 149، 150)**.

7ـ عوامل الدافعية

يمكن إيجازها في الجدول التالي:

الجدول(03): عوامل الدافعية (التعلم الصفي، 2003، 122)

عوامل الدافعية	**حاجات**	فسيولوجية(طعام، نشاط، راحة)
		نفسية (الأمن، الحب، تقدير الذات، تحقيق الذات)
	انفعالات	سرور
		عدم سرور
	دوافع	ـ أهداف وغايات ـ بواعث وإثابات
		ـ أسباب وأعراض ـ قيم و مثاليات

8 ـ مصادر الدافعية

الدافعية عاملاً هامًّا في أي نشاط تعليمي ومهني لما لها من دور في استثارة السلوك وتقويته واستمراره إلى غاية بلوغ الأهداف، وهذا ما يتطلب من المدرسين والمديرين والأولياء معرفة منشأها والتي تمثل مصادر للدافعية وهي:

أ ـ **الدافعية الداخلية:** الحالات النابعة من داخل الفرد نفسه مثل دافعية التلميذ لممارسة هوايته كالرسم (**علي، 2009، 69**).

ب ـ الدافعيـة الخارجيـة: وهـي التـي تنشـأ نتيجـة تفاعـل الفـرد مـع عناصـر بيئتـه الماديّـة أو الاجتماعية ومنها دوافع الانتماء والسيطرة (**أبو شعيرة وغباري، دون تاريخ، 287**).

9 ـ وظائف الدافعية

يتفاعل الفرد مع بيئته الماديّة والاجتماعية، فيستجيب عن طريق سلوكيات تحركها الدافعية التي تؤدي وظائف على مستوى سلوكيات الفرد، ومن هذه الوظائف ما يلي:

أ ـ توليـد السـلوك: تنشط سلوكًا لدى الفرد من أجل إشباع حاجة أو تحقيق هدف معين(**الزغلول، 2012، 216**).

ب ـ تؤثر في نوعية التوقعات: التي يحملها الناس تبعًا لأفعالهم ونشاطاتهم، وبالتالي تؤثر في مستويات الطموح التي يتميز بها كل واحد منهم (**بن زاهي ، 2007، 64**).

ج ـ تزيد من جهد وطاقة الفرد: المبذولين في الأنشطة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف (**العلوان، 2009، 287**).

د ـ توجـه السـلوك: نحو المصدر الذي يشبع الحاجة أو يحقق الهدف، فمثلا الطلبة الّذين لديهم دافعية عالية للتعلم تزداد درجة انتباههم للدرس وانجازهم للواجبات المدرسيّة.

هـ ـ تحدد شدّة السلوك: كلما كانت الحاجة شديدة كان السلوك المشبع قويًّا.

و ـ تحافظ على استمرارية السلوك: تجعل الفرد مثابرًا حتى يصل إلى حالة التوازن اللازمة لبقائه واستمراره (إشباع الحاجة، تحقيق الهدف)(**الزغلول، مرجع سابق، 231**).

ز ـ **تؤدي إلى الأداء الجيد** : الطلبة المدفوعين للتعلم هم أفضل الطلبة تحصيلاً و أداءً (**الريماوي وآخرون، مرجع سابق، 205**).

10ـ تصنيف الدافعية (الدوافع)

تصدر من الإنسان أثناء تفاعله مع بيئة سلوكيات متنوعة، وكل سلوك يستثيره دافع معين فتنوعت الدوافع بتنوع السلوكيات، ولكون الدوافع مهمة في تحريك استجابات الفرد وتحديد مستوى أدائه حرص العلماء على دراستها ومن جوانب هذه الدراسة تصنيفها، وقد اختلف العلماء في المعايير التي صنفوا على أساسها دوافع الإنسان، فمنهم من صنفها بناءً على الإحساس (شعورية، لا شعورية) ومنهم على أساس مصدرها (داخلية ،خارجية)، ويمكن تصنيفها في هذه الدراسة إلى فئتين بناءً على منشأها وهي:

أ ـ **الدوافع الفسيولوجية:** وهي الدوافع الناتجة عن وجود حاجات جسميّة ومن أمثلتها دافع الجوع، دافع الجنس ...الخ.

ب ـ **الدوافع السيكولوجية:** لا تربطها علاقة مباشرة بالتكامل البيولوجي للكائن الحي على اعتبار أن المترتبات الفسيولوجية لها ليست مهمة مقارنة بالمترتبات السيكولوجية وتصنف إلى نوعين من الدوافع هي:

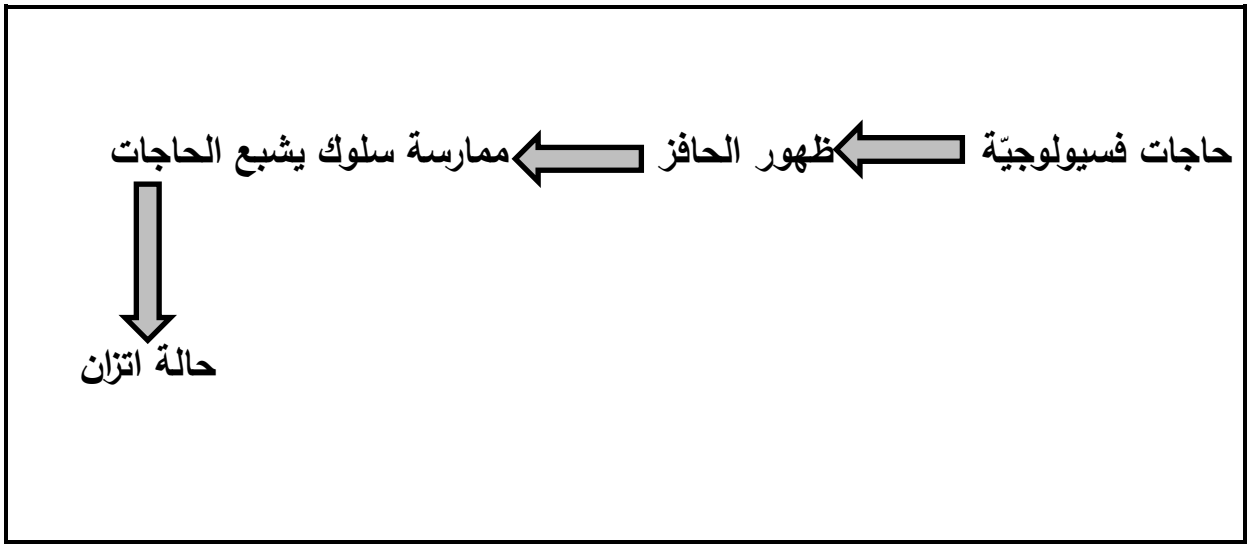
ـ **الدوافع الداخلية الفرديّة:** دوافع فرديّة تحقق الذات للفرد وهذا النوع من الدوافع يقف وراء الإنجازات المتميزة للأفراد ومن أهمها دافع الإنجاز، دافع الكفاءة، دافع حب الاستطلاع.

ـ **الدوافع الخارجية الاجتماعيّة:** وهي تدفع الفرد للقيام بأفعال معينة إرضاء للمحيطين به أو للحصول على تقديرهم أو تحقيق نفع مادي أو معنوي ومن أهمها: دافع الانتماء، دافع الاستقلال(**غباري، مرجع سابق، 25، 38**).

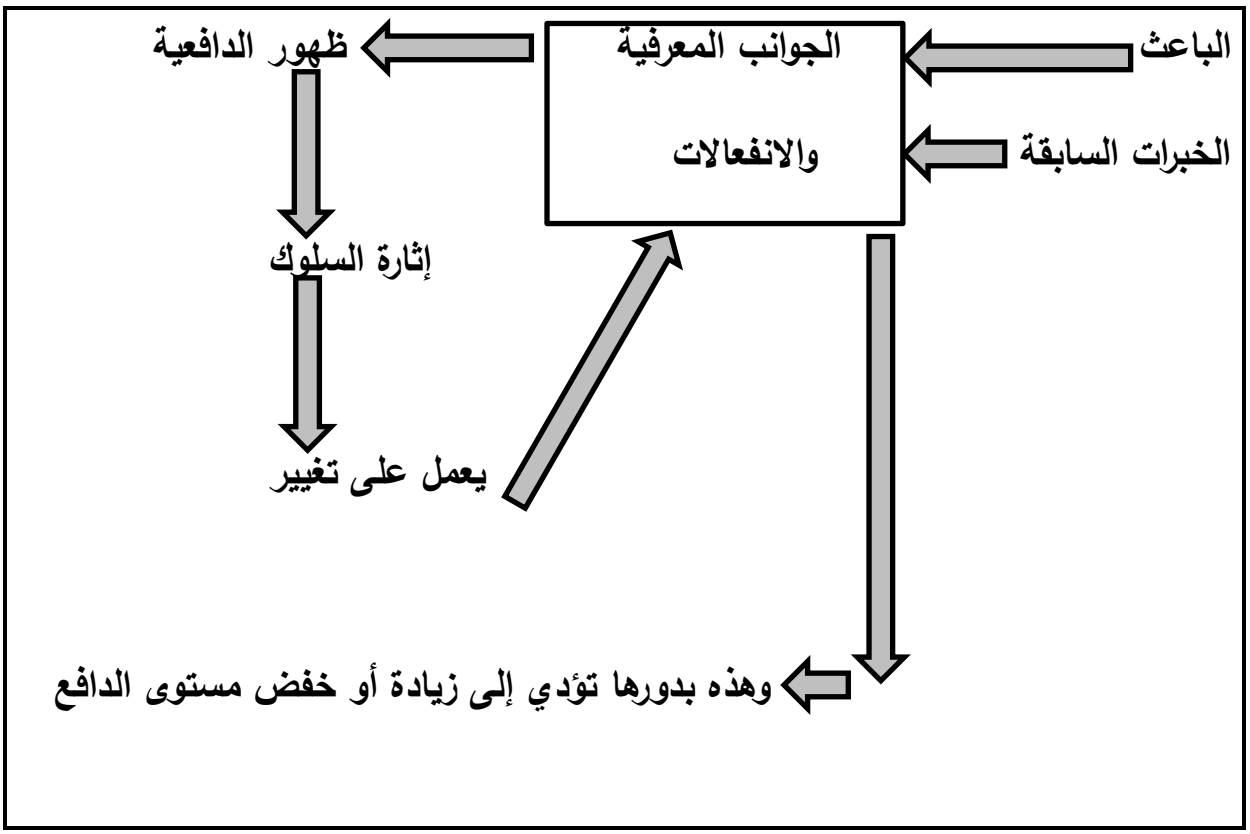
11 ـ آلية عمل الدافعية

الفرد في تعامله مع بيئة الفيزيائية والاجتماعية تنتابه حالات من اللاّتوازن العضوي والنفسي يسعى لإعادته بأساليب ووسائل متنوعة بفعل دافعيته التي تعمل بآلية فسرها علم نفس الدوافع بواسطة نموذجين موضحين في المخططين التاليين:

مخطط(05): يوضح آلية عمل الدوافع الفسيولوجية وفقا لنموذج الاتزان (بني يونس، 2009، 29).



مخطط(06): يوضح آلية عمل الدوافع السيكولوجية وفقا لنموذج البواعث والانفعالات والجوانب المعرفية (بني يونس، المرجع السابق، 30)



12ـ صراع الدافعية (الدوافع)

وهو حالة تصادم بين الدوافع يكون الفرد فيها محتارًا في الاختيار بين هدفين أو موقفين متكافئين في القوة ومتناقضين في الاتجاه ممّا يسبب للفرد حالة من التوتر وتصنف هذه الصراعات إلى ثلاثة أشكال هي:

أ ـ **صراع الإقدام الإحجام:** يكون في حالة وجود دافعين متعارضين أحدهما يدفع لعمل الشئ والآخر لتجنبه، مثال: رغبة التلميذ في المشاركة أثناء سير الدرس والخوف من الخطأ عند المشاركة.

ب ـ صراع الإقدام الاقدام: يكون في حالة تعارض رغبتين إرضاء احدهما يتطلب التضحية بالرغبة الأخرى مثل : الطالب عندما يطلب منه اختيار تخصص واحد من بين تخصصين مفضلين لديه وبدرجة متقاربة جدًّا (**الرفوع، مرجع سابق، 46**) .

ج ـ صراع الإحجام . الإحجام : ويظهر عند وقوع الفرد بين اختيارين أحلاهما مُـرْ وهو مجبر على اختيار أحدهما، مثل وجوب إنجاز الواجبات المدرسية من طرف التلميذ متدني دافعية التعلم أو تعرضه للعقاب (**غربي، 2009، 66**).

13ـ العوامل المؤثرة في الدافعية

يتحدّد مستوى أداء الفرد بعدّة عوامل منها قدراته وبيئته ودافعيته، فكلما كانت الدافعية أقوى يكون الأداء أفضل، ومن أجل الوصول إلى أداء أفضل يتطلب التعرف على العوامل المؤثرة في الدافعية بغية توفيرها والتحكم فيها لتحسين الأداء وهذه العوامل هي:

أ ـ **مصدر الدافعية:** تتمثل في عوامل ذاتية (حاجات، اهتمامات، ميول ...الخ) وعوامل بيئية (مكافآت، عقاب، ضغط الاجتماعي).

ب ـ نوع الهدف: ـ تعلمي (الرضا عند تحقيق التحديثات والتحسن والنزعة لاختيار أهداف تشكل تحديًّا معتدلاً) ـ **أدائي** (الرغبة في الحصول على استحسان الأداء في عيون الآخرين والنزعة لاختيار أهداف سهلة جدًّا.

ج ـ نوع الانهماك: ـ انهماك المهمة (مرتبط بإتقان المهمة) **ـ انهماك الذات**(مرتبط بنظرة الآخرين إليه).

د ـ العزو المحتمل: عزو النجاح والفشل إلى عوامل قابلة للسيطرة ـ عزو النجاح والفشل إلى عوامل غير قابلة للسيطرة.

هـ ـ الاعتقاد حول القدرة: الاعتقاد بأن القدرة قابلة للتحسين من خلال العمل ـ القدرة الكاملة (الاعتقاد بأن القدرة سمة قابلة وغير قابلة للتحسين) (**القضاة والترتوري، مرجع سابق، 416**).

14ـ نظريات الدافعية

الدافعية مفهوم سيكولوجي افتراضي، ونظرًا لأهميته تناوله علماء النفس وعلماء التربية بالدراسة العلمية فظهرت مجموعة من النظريات تفسر الدافعية انطلاقًا من التوجه الفلسفي لكل عالم والمدرسة النفسيّة أو التربوية التي ينتمي إليها، ومن هذه النظريات مايلي:

أ ـ النظريات التحليليّة

ومن هذه النظريات نظرية التحليل النفسي حيث يؤكد" **فرويد** " أن منبع الطاقة التي تحرك سلوك الإنسان تكمن في غريزتي الجنس والعدوان، كما يرى أن السلوك الإنساني تستثيره دوافع شعورية ودوافع لاشعورية (رغبات مستترة) (**الرفوع، مرجع سابق، 60**).

ب ـ النظريات السلوكية

ومن هذه النظريات نظرية الحافز ونظرية الاستثارة الوجدانية:

ـ **نظرية الحافز (الباعث ـ الحاجة):** إن حالات الحرمان (الحاجة) هي أساس وجود الحافز الذي يعبئ النشاط حتى يتمكن الكائن الحي من إشباع الحاجة.

ـ **نظرية الاستثارة الوجدانية:** تقوم هذه النظرية على افتراض أن الكائن الحي يقوم بالسلوك الذي يحقق له الإشباع أو يجلب له السرور، ويتجنب السلوك الّذي يمثل مصدرًا للألم، ومن هنا يعد الانفعال محدّدًا مهمًّا للسلوك المدفوع.

ج ـ النظريات المعرفية

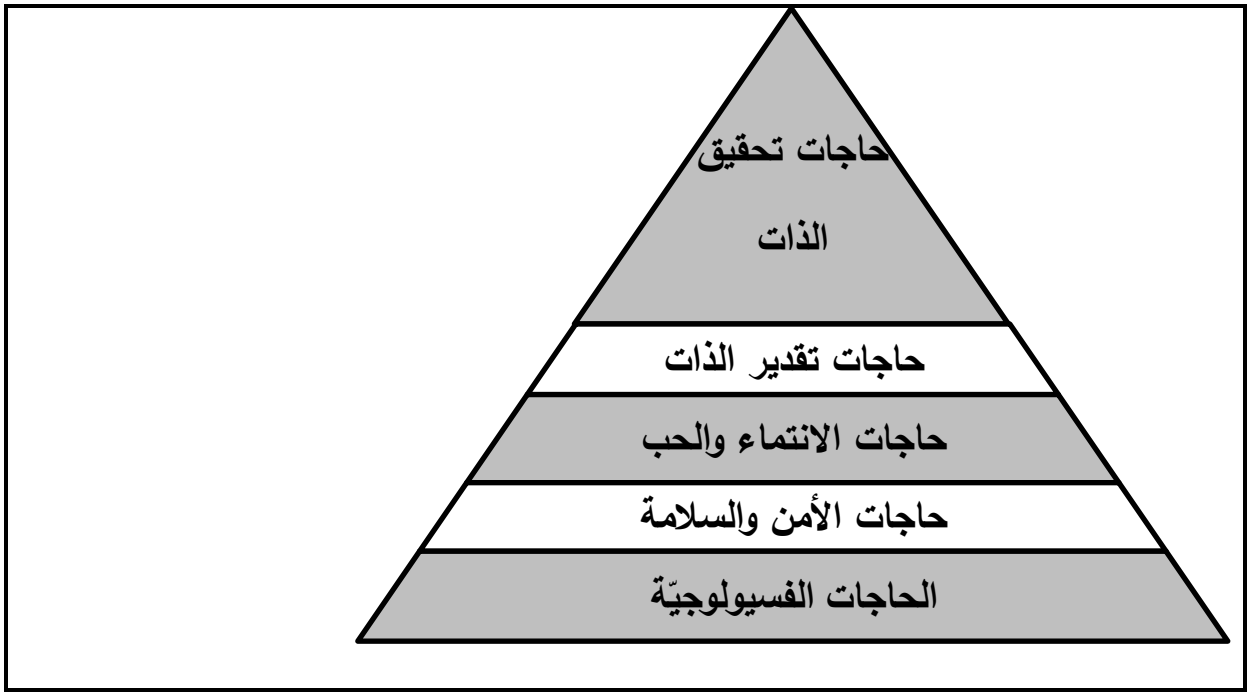
تؤكد النظريات المعرفية على كيفية فهم وتوقع الأحداث من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم، مثل ما هو الحال في تقدير الاحتمالات أو في اختيار شيء على أساس قيمة نسبيّة، فأي كائن حي لديه ذاكرة يكون قادرًا على التعرف على بعض أشكال التشابه بين الماضي والحاضر، ومن ثم يكون قادرًا على توقع المترتبات الناتجة عن سلوكه.

ومن بين النظريات المعرفية نظرية التنافر المعرفي لـ " **فستنجر** " وترى هذه النظرية أن الأشخاص يسعون إلى تحقيق الاتساق بين انساق معتقداتهم وسلوكهم ومع ذلك هناك تنافر داخل أنساق معتقداتهم يطلق عليها "فستنجر" التنافر المعرفي وعندما يمتد التنافر إلى أشياء تمثل أهمية بالنسبة للفرد تنشأ لديه حالة من التوتر (التنافر المعرفي) تؤثر في سلوك الفرد، مثال ذلك اعتقاد المدخن أن في التدخين ضرر مع أنه يدخن، فيحدث عنده توتر يملي عليه ضرورة التخلص من التدخين (العودة إلى حالة الاتساق) فيلجأ إلى عنصرًا معرفيًّا ثالثًا مؤداه أنّ هناك العديد من المدخنين لم يحدث لهم ضرر (**غباري، مرجع سابق، 70**).

د ـ النظريات الإنسانية

الحاجات الإنسانية متدرجة في الترتيب على شكل هرم يسمى "هرم ماسلو" حيث تمثل قاعدة الهرم الحاجات الأساسية الأولية، وتظهر هذه الحاجات وفق مبدأ الترتيب المتدرج فعندما يتم إشباع الحاجة الأساسية الأولى يؤدي إلى ظهور الحاجة التي تعلوها ترتيبًا في سلم الترتيب الهرمي، وإذا لم تشبع هذه الحاجة تؤدي إلى تأجيل الحاجة الأعلى منها إلى غاية إشباع الحاجة التي تقع في قمة الهرم وهي تحقيق الذات **(عبد الهادي، 2001، 8).**

الشكل(07): يوضح هرم " ماسلو " للحاجات (غباري، مرجع سابق، 75)

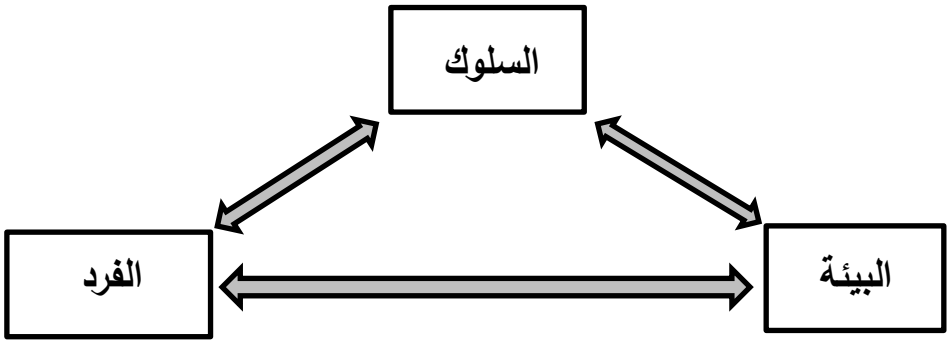


هـ ـ النظريات الاجتماعية:

تؤكد هذه النظريات على العوامل الخارجية والعوامل الداخلية التي تدفع الفرد لأن يتعلم، وهذه العوامل يطلق عليها الحتميّة المتبادلة والتي تعني التفاعل الحتمي المتبادل ذي الاتجاهين بين البيئة (مجموعة العوامل الخارجيّة) والفرد (مجموعة العوامل الداخلية)

كعاملين أساسيين يعتمدان على بعضهما البعض من أجل إنتاج السلوك والمخطط التالي يوضح كيف يتم التفاعل:

مخطط (08): يوضح الحتمية المتبادلة في النظرية الاجتماعية للدافعية



ومن أبرز هذه النظريات نظرية " **باندورا** " للتعلم الاجتماعي، حيث يرى " **باندورا** " أن التعلم لدى الفرد يتم عن طريق مراقبة سلوك الآخرين فإذا تمت ملاحظة سلوك معين وتمَّ تعزيز النموذج فإن الفرد يتجنب القيام بذلك السلوك أي أنّ التعلم يتم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وقد عدّ " **باندورا** " الدافعية إحدى أهم المبادئ التي تحدد التعلم و أن نقص الدافعية يمكن أن يؤدي إلى عدم حدوث التعلم لدى الفرد كما أنّ الدافعية شرط لازم للأداء ولا يمكن أن يظهر السلوك إذا لم تتوفر الدافعية (**الرفوع، مرجع سابق، 110**).

و ـ النظريات الاجتماعية المعرفية

ومن أهم هذه النظريات:

ـ نظرية العزم الذاتي: " **ديسي و ريان** " **(Deci end Ryan 1985)**، تؤكد هذه النظرية على أنّ الأفراد يندفعون داخليا لتنمية كفاياتهم وأنّ مشاعر الكفاية تزيد الاهتمام الداخلي بالأنشطة إضافة إلى ذلك أنّ الأفراد لهم حاجة فطرية أخرى وهي الحاجة إلى التمتع بالتقرير

الذاتي (أن يقرروا بأنفسهم)، فلقد افترض علماء هذه النظرية أنّ الأفراد يميلون بصورة فطرية للرغبة في الاعتقاد بأنهم يشتركون في الأنشطة بناء على إرادتهم الخاصة وليس عن طريق فرض الاشتراك في الأنشطة عليهم، وتنطلق نظرية العزم الذاتي من مسلمة مفادها أن لكل فرد ثلاث حاجات سيكولوجيّة قاعديّة ترفع من الدافعية للتعلم وهي الحاجة إلى الاستقلالية، الحاجة إلى إدراك القدرات ـ الحاجة إلى تحقيق الذات (**بوزيد، 2011، 35، 36**).

ـ **نظرية** " **رايس** ": وهي من النظريات الحديثة في تفسير الدافعية، حيث حدّد " **رايس** " سته عشرة دافعًا للحياة تحدد سلوكنا بشكل ضمني وتتمثل هذه الدوافع في : ـ السلطة (الطموح نحو النجاح والانجاز والقيادة والتأثير) ـ الاستقلالية (الطموح نحو الحرية والاكتفاء الذاتي والسيادة المطلقة) ـ الفضول (الطموح نحو المعرفة والحقيقة) ـ الاعتراف (الطموح نحو التقبل الاجتماعي والانتماء والتقدير الإيجابي للذات) ـ النظام (الطموح نحو الثبات والوضوح والتنظيم الجيد) ـ التوفير (الطموح نحو جمع الحاجات والممتلكات الماديّة)

ـ الإخلاص (الطموح نحو الولاء والاستقامة الأخلاقية والطبائعيّة) ـ المثالية (الطموح نحو العدالة الاجتماعية والقانونية) ـ العلاقات (الطموح نحو الصداقات والسرور والبهجة) ـ العائلة (الطموح نحو عائلة وتربية الأبناء) ـ المكانة (الطموح للقيمة الاجتماعية والألقاب) ـ الانتقام (الطموح نحو المنافسة والصراع والعدوانية والثأر) ـ الرومانسيّة (الطموح نحو المتعة والجنس والجمال) ـ التغذية (الطموح نحو الطعام والغذاء) ـ

النشاطات الجسديّة (الطموح نحو اللياقة والحركية) ـ الهدوء (الطموح نحو الاسترخاء و الأمان الانفعالي) (**بني يونس، مرجع سابق ، 124، 125**).

ز ـ **التفسير الإسلامي للدافعية:** ينطلق تفسير الدافعية في الإسلام من الأبعاد التالية:

ـ الله سبحانه وتعالى زوّد الإنسان بالفطرة السليمة التي تدفعه نحو السلوكيات الإيجابيّة.

ـ إن الله خلق الإنسان لغاية محددة وهي عبادته، قال تعالى ((وما خلقت الجنّ والإنسّ إلا ليعبدون)) **[الـذريات : 52]** وهذه الغاية تتصرف أفعال المسلم إليه (شعائر تعبدية ،عمل، معاملات).

ـ الإيمان بثواب الله وعقابه وراء دوافع سلوك الإنسان (عمل الخير، تجنب الشر).

ـ التكامل بين الفرد والمجتمع و المجتمع والفرد هي أعلى درجات الصحة النفسيّة للفرد وغاية الرضا والكمال، فالفرد المسلم الّذي لا يؤدي ما هو مطلوب منه تجاه مجتمعه لا يحقق الرضا مع الذات الإلهية ممّا ينعكس على تحقيق الذات مع النفس (**الرفوع، مرجع سابق ، 139 ـ 141**).

15ـ عوامل استثارة الدافعية

يرى " **كونتز** " (**Kuntz ، 1980**) أنه يمكن استخدام عدّة تقنيات لتغيير الدافعية ومن هذه التقنيات ما يلي:

أ ـ **المكافآت:** ماديّة (نقود ـ هدايا...الخ) أو معنويّة (تقديرات ـ اعترافات...الخ).

ب ـ **المناخ العمل:** المناخ الإيجابي داخل مكان العمل يرفع من الدافعية.

ج ـ المشاركة: إشراك الفرد والاهتمام به يعطيه شعورًا بالأهمية ممّا يشبع حاجته للقبول والانتماء ممّا يزيد في دافعيته.

د ـ إغناء أو إثراء الوظيفة: وسيلة لزيادة دافعية الأفراد ويمكن تحقيق الإغناء الوظيفي بالطرق التالية: إعطاء الأفراد حرية أكثر في القرارات وقبول أو رفض بعض المهام، إعطاء الأفراد شعورًا بالمسؤولية الشخصية عن مهامهم ،إعطاء الأفراد التغذية الراجعة عن أداء عملهم (**مارس ، 2008، 107، 108**).

16 ـ أهمية الدافعية

يرى " **جبزون** " (**Gibson**) أنّ الإنسان يشعر بالحاجة (النقص) يتولد داخله توتر ينشط السلوك لتقليص هذا التوتر (الهدف)، وبعد فترة يتم تقييم السلوك وينتج عن التقييم مكافأة أو عقاب، فيقوم الفرد بتقويم تلك النتائج (تحسين الأداء) (**ميـروح، 2010، 106، 107**).

17ـ قياس الدافعيّة

يحتاج المسؤولين لقياس دافعية الأفراد من أجل توظيفهم في مهام و أدوار يحققون فيها أداء جيدّا، ويمكن قياس دافعيتهم من خلال قياس عدّة جوانب تتعلق بالسلوك والسيكولوجية باستخدام العمليات التالية:

أ ـ قياس مستوى النشاط الفسيولوجي: كلما زادت قوة الدافع زاد القلق والتوتر المرتبطان به.

ب ـ ملاحظة سلوك الفرد ودراسة حالته: ملاحظة الطريقة التي يسلك بها الأشخاص في مواقف عديدة في حياتهم الفعليّة وكيفية مواجهتهم لمتطلبات حياتهم وأهم الدوافع التي تثير اهتماماتهم وأهمية كل منها بالنسبة لهم (**غباري، مرجع سابق، 58، 60**).

ج ـ قياس الحاجات السيكولوجية للفرد: وذلك باستخدام أساليب موضوعيّة كأسلوب التغلب على العقبات وأسلوب التفضيل وأسلوب معدل أداء الأفعال المتعلمة.

د ـ التقرير الذاتي: ويعتمد على تقرير المفحوص ذاته عند دوافعه لما يشعر بها و من صور هذه الطريقة الاستبيان.

هـ ـ تحليل أوهام الفرد: تعتبر الأوهام وأحلام اليقظة استجابات بديلة للاستجابات الواقعية يلجأ إليها الفرد حينما يواجه عقبات تحول دون تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه.

و ـ الإثارة التجريبية للدوافع: نعطي للفرد اختبارًا موقفيا، نسلم بأن الفرد سيعتبر هذا الموقف كما لو كان موقفًا حقيقيًا ، وهكذا يمثل اختياره ذلك الاختيار الذي يقوم به لو أنه واجه الموقف في حياته (**الرفوع، مرجع سابق، 47، 48**).

ثانيا ـ دافعية التعلم

التعلم نشـــاط إنساني يحتاج لقدرات وبيئة تعلم مناسبة ودافعية تدفع الفرد للقيام بنشاط تحقق هدف التعلم ، تسمى هذه الدافعية دافعية التعلم التي تعددت تعريفاتها بناءً على منظور صاحب كل تعريف ممّا أدى إلى ظهور عدّة مقاربات نفسية تناولت تعريف هذا المصطلح.

1ـ تعريف دافعية التعلم

أ ـ **المقاربة التحليلية:** حالة تحث المتعلم للوصول إلى التكيف والسعادة لتجنب الوقوع في الفشل (المتعة وتجنب الألم).

ب ـ **المقاربة السلوكية:** حالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم تقوم بتحريك سلوكه وتوجيهه واستمراره نحو تحقيق هدف محدد وهي مرتكزة على الثواب والعقاب **(بن يوسف، 2008،21)**.

ـ حالة داخلية وخارجية تدفع الطالب لتبني سلوكيات معينة لتحقيق التعلم في قالب ممتع (**الظفيري و الهدابي، 2005، 419)**.

ج ـ **المقاربة المعرفية:** حالة داخلية تحرك أفكار ومعارف المتعلم وبناءه المعرفي ووعيه وانتباهه من أجل الوصول إلى التوازن المعرفي **(بن يوسف، مرجع سابق، 22)**.

د ـ **المقاربة الإنسانية** : ـ حالة استثارة داخلية تحرك المتعلم لاستغلال أقصى طاقاته في كل موقف تعليمي يشترك فيه قصد إشباع دوافعه للمعرفة وتحقيق ذاته (**دوقة ولورسي وغربي وحديدي وأشروف،2011، 12)**.

ـ يعرفها**(brophy،1988)** دافعية التعلم هي ميل الطلبة نحو إيجاد أنشطة أكاديمية لديهم لتحقيق مكافأة تشبع حاجة داخلية **(ده مير،2014، 22)**.

ـ دافعية التعلم هي حالة داخلية أو خارجية تؤدي إلى ميل الطالب نحو أنشطة أكاديمية لتحقيق التوازن المعرفي من أجل الوصول إلى أهداف محددّة.

2 ـ مكونات دافعية التعلم (أبعادها)

تعتبر دراسة " **شيو** " **(chiu، 1967)** أول دراسة أجريت بهدف تحديد مكونات دافعية التعلم انطلاقا من المنظور النفسي الاجتماعي وتوصل إلى تحديد خمسة مكونات هي: الاتجاه الإيجابي نحو الدراسة ـ الحاجة إلى الاعتراف الاجتماعي ـ تجنب الفشل ـ حب الاستطلاع ـ التكيف مع مطالب الوالدين والأساتذة والأقران.

أمّا الباحثان **(kozki and entwistel)** حدّد تسعة أبعاد للدافعية هي: **ـ الحماس** (التشجيع والاهتمام من طرف الأولياء) **ـ الاندماج** (حب إرضاء الكبار) **ـ الجماعية** (حب العمل الجماعي) **ـ الاستقلالية**(الارتياح عند القيام بنشاطات دون إعاقة الآخرين) **ـ الفاعلية**(الاعتراف بالتقدم في المعرفة) **ـ الاهتمام** (السرور بالأفكار والآراء) **ـ الثقة** (الرضا عند الأداء الجيد) **ـ المطاوعة** (تفضيل السلوكيات التي توافق قواعد النظام) **ـ المسؤولية** (قبول تبعات الأعمال) وصنفت هذه الأبعاد إلى ثلاثة مجالات هي **ـ المجال العاطفي** (الحماس، الاندماج، الجماعية) **ـ المجال المعرفي** (الاستقلالية، الفاعلية الاهتمام) **ـ المجال الأخلاقي** (الثقة، المطاوعة، المسؤولية).

أمّا في الدراسات العربية فقد قام (**مرزوق، 1993**) بدراسة حول مكونات دافعية التعلم وتوصل من خلالها إلى تحديد ثلاثة مكونات لدافعة التعلم وهي: **ـ التوقع** (مدى إدراك التلميذ بأن لديه القدرة الكافية للقيام بالعمل المدرسي المطلوب منه) **ـ القيمة** (أهداف التلاميذ واعتقاداتهم حول أهمية وفائدة العمل الذي يقومون به) **ـ التأثر**(رد الفعل الانفعالي للتلاميذ نحوى المهمة أو النشاط المدرسي) **(دوقة وآخرون، مرجع سابق، 13، 16).**

ووضع " يوسف قطامي " خمسة أبعاد رئيسية توافق مقياس دافعية التعلم المدرسي وهي:

أ ـ الحماس: ويقصد به طبيعة العلاقة مع الوالدين و المدرسين

ب ـ الجماعة: ويقصد بها طبيعة العلاقة التي تربط التلميذ بالعمل المدرسي ومدى اندماج ذلك التلميذ مع أقرانه في الدراسة.

ج ـ الفعالية: وهي تظهر في شكل الاعترافات التي يتلقاها المتعلم بخصوص نشاطاته المدرسية.

د ـ الاهتمام بالنشاطات المدرسية: المشاركة في النشاطات المدرسية.

هـ ـ المطاوعة والليونة: الامتثال للقواعد والمطالب والواجبات المفروضة على التلميذ (**القني، 2006، 22).**

3 ـ عناصر دافعية التعلم

توصلت بعض الدراسات إلى وجود ثلاث مؤشرات (عناصر) تعكس وجود دافعية التعلم لدى المتعلم وهي:

أ ـ حب الاستطلاع: الأفراد يبحثون عن خبرات جديدة يتمتعون بتعلمها، فتقديم مثيرات جديدة وغريبة للطلبة يثير دافعية تعلمهم.

ب ـ الكفاية الذاتية: وهي اعتقاد الفرد بإمكانه تنفيذ مهمات محددة أو الوصول إلى أهداف معينة، فالطلبة الذين لديهم شك في قدراتهم تكون دافعيتهم للتعلم ضعيفة ومن مصادر الكفاية الذاتية ما يلي:ـ إنجاز الأداء (تقسيم المهمة إلى أجزاء بحيث تضمن نجاحهم في كل جزء) ـ الخبرات البديلة (ملاحظة أداء الأفراد وهم ينجحون في أداء مهمتهم) ـ الإقناع اللفظي (إقناع الشخص بقدرته على حل المهمات المعقدة) ـ الحالة الفسيولوجية (ما يرافق

الشعور بالنجاح أو الفشل من توترات عصبيّة ، فعندما يقترب موعد الامتحان يشعر الطالب بالمرض).

ج ـ الاتجاه: اتجاه الطلبة نحو التعلم فقد يكون إيجابيًّا في حالة الدافعية العالية وسلبيًّا في حالة الدافعية المتدنية وهناك ثلاث طرق لتغيير اتجاه الطالب نحو التعلم وهي : ـ الرسالة الإقناعية ـ نمذجة وتعزيز السلوكيات المقبولة ـ توفير عناصر سلوكية انفعالية للاتجاه.

د ـ الحاجة: تثير دافعية الطالب في الاتجاه الذي يحقق إشباع الحاجة.

هـ ـ الكفاية: دافع داخلي نحو التعلم والفرد يشعر بالسعادة عند نجاحه في إنجاز المهمات مَمّا يدفعه للتعلم.

وـ الدوافع الخارجية: وتتمثل في البيئة الاستثارية التي تحارب الملل والغنية بالتعزيزات الايجابية (المكافآت المادية والمعنوية).

ز ـ الحافز: وهو القوة الدافعية للطالب لكي يقوم بنشاط ما بغية تحقيق هدف محدد.

ح ـ الباعث: ويشير إلى موضوع الهدف الفعلي الموجود في البيئة الخارجية والذي يسعى الطالب لتحقيقه **(غباري، مرجع سابق، 45، 46،47)**.

4 ـ مصادر دافعية التعلم

يتطلب التعلم دافعية تحرك الطالب للإقبال على المشاركة في الأنشطة الصفية بفعالية، ويعد المعلم عنصرا أساسيًّا في استثارة دافعية طلابه من خلال معرفة مصادرها والتي تتمثل في المصادر التالية:

أ ـ **حب الاستطلاع** : النشاطات التعليمية المقدمة على مستوى من التحدي تثير حب استطلاع التلاميذ :أمّا المهمات السهلة فإنها تؤدي إلى الملل الذي يثبط دافعيتهم للتعلم أمّا المهمات الصعبة فإنها تؤدي إلى الإحباط.

ب ـ **التغذية الراجعة:** تعمل على زيادة الدافعية لأنها تتيح لهم تقويم تقدمهم في التعلم وبالمقابل فإن التغذية الراجعة السلبية تؤدي إلى كره المدرسة وتتمثل التغذية الراجعة السلبية المعلومات التي تشبع الخطأ الذي يصدر عن المتعلم.

ج ـ **الدافعية الخارجية:** قد يدفع المتعلم للتعلم إرضاء للآخرين كالمعلم والوالدين وكسب تقديرهم والحصول على تشجيع مادي أو معنوي.

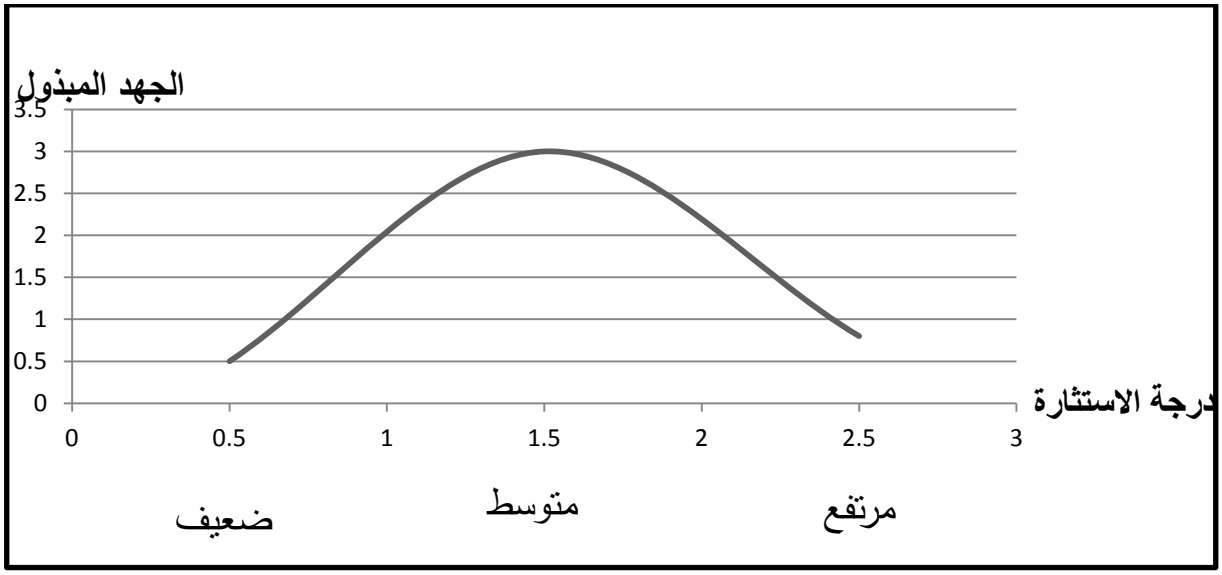
د ـ **الدافعية الداخلية** : حيث يكون المتعلم مدفوعًا للتعلم برغبة داخلية إرضاء لذاته وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها **(غباري، مرجع سابق، 43، 44)**.

5 ـ وظائف دافعية التعلم

أ ـ **الوظيفة الباعثة:** تزداد دافعية التعلم لمادة دراسية معينة عندما يرتبط معها باعث قوي كحصول التلميذ علي شيء مرغوب فيه **(خلوفي، 2010، 84)**.

ب ـ **الوظيفة الاستثارية:** الدافع لا يسبب السلوك وإنما يستثيره ، وأفضل درجة للاستثارة هي الدرجة المتوسطة، حيث أنها تؤدي إلى أفضل تعلم ممكن كما أن نقص الاستثارة يؤدي إلى والملل وزيادة الاستثارة تؤدي إلى زيادة الاضطراب والقلق وهذان العاملان يعملان بدورهما على تشتت جودة التعلم.

الشكل (09): يوضح منحنى بياني للعلاقة بين درجة الاستثارة والجهد المبذول



ج ـ الوظيفة التوقعية: التوقع هو اعتقاد مؤقت بأن ناتجا ما سوف ينجم عنه سلوك معين، وقد أشارت الدراسات أن الدرجة المعتدلة في التباين بين الناتج الفعلي والناتج المتوقع تخدم استثارة لسلوك الفرد (زيادة الدافعية) أمّا الدرجات العليا في التباين فقد تعمل كمثبط للطالب، وتوقعات الطلاب على علاقة وثيقة مع مستوى الطموح ومستوى الطموح على علاقة وثيقة بخبرات النجاح والفشل كما أنه يتأثر بالخلفية الاجتماعية للفرد، فهناك مجتمعات وثقافات تشجع أبناءها على التحصيل، بينما تهمل بعض المجتمعات الأخرى أبنائها ولا تشجع انجازهم وتحصيلهم، ووجد أنّ النجاح المتكرر يعمل على تشجيع الطلاب ويزيد من دافعية تعلمهم، وقد وجد أن العوامل التالية على علاقة مباشرة بتحديد مستوى الطموح وهي: ــ خبرات النجاح والفشل ـ طبيعة المادة الدراسية ــ العوامل الشخصية (دافع الانجاز، الميول، الثقة بالذات) ــ العوامل الانفعالية (عدم الطمأنينة، عدم الشعور بالأمان) قد تدفع الطالب إلى وضع أهداف أعلى من مستوى قدراته من أجل كسب الشعبّية.

ـ ضغط الجماعات التي ينتمي إليها الطالب (الأسرة، جماعة الرفاق...الخ).

ـ وقد أشارت نتائج الدراسات إلى الأساليب التي تساعد المتعلم التغلب على آثار الفشل وهي: ـ تهيئة مواقف تعليمية تساعد على المرور بخبرات النجاح ـ مساعدة التلميذ على وضع أهداف واقعية ـ إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للتعبير عمّا تعلموه واستخدامه في معالجة المشكلات الجديدة **(الرفوع، مرجع سابق، 215 ـ 219)**.

د ـ الوظيفة الاختيارية: دافعية التعلم تحث المتعلم على القيام بسلوك معين وتجنب سلوك آخر، كما أنها تقوم بتحديد الطريقة التي يستجيب بها الطالب في المواقف التعليمية فعندما يقوم التلميذ مثلا بمراجعة درس معين تحت تأثير دافع التحضير للامتحان فإن لا ينتبه إلى بعض أجزاء الدرس.

هـ ـ الوظيفة التوجيهية : التلاميذ الذين يوجهون جهودهم نحو هدف معين تكون دافعيتهم أكبر واستعدادهم أقوى لبذل الجهد المناسب **(دوقه وآخرون، مرجع سابق، 17)**.

و ـ الوظيفة الاستمرارية: دافعية التعلم تدفع المتعلم إلى استمرار في إنجاز المهمة التعليمية حتى ولو تعرضوا للإحباط في إنجازها.

ز ـ الوظيفة التشجيعية : دافعية التعلم تؤثر في عملية معالجة المعلومات، فتجعل الطالب عالي الانتباه الذي يلعب دورًا في اكتساب المعرفة والمعلومات ومعالجتها، وعلاوة على ذلك يسعى الطالب المدفوع للتعلم إلى طلب المساعدة لإنجاز المهمات التعليمية وممارسة عمليات إضافية ومحاولة فهم المواد بشكل ذي معنى أفضل من تعلمها بشكل آلي **(العلوان ، مرجع سابق، 287)**.

6 ـ العوامل المؤثرة في دافعية التعلم

أ ـ الانتماء للصف: الطلبة الذين يدركون شعور الانتماء يظهرون أنماط تكيفية للدافعية.

ب ـ الأقران: الأطفال والمراهقين داخل غرفة الصف يظهرون نفس مستويات المشاركة. الأكاديمية في المهام والأطفال الذين يدركون أن أقرانهم يدعمون الأعمال الأكاديمية يقدرون هذه الأعمال **(إريك و أندرمان، 2016، 333، 336).**

ج ـ العوامل الشخصية: وتتمثل في العوامل التالية:

ـ موقع الضبط: الأشخاص الذين لديهم ضبط داخلي عادة تكون دوافعهم نحو التعلم أفضل من الأشخاص الذين لديهم ضبط خارجي.

ـ الحالة الصحيّة: الحالة الصحيّة للفرد تؤثر على مستوى الحصول على الحاجات الأساسية مثل حاجات الأمن والسلامة والتغذية ممّا يسهم في تدني دافعية التعلم.

ـ مفهوم الذات: الطلبة ذوي دافعية التعلم العالية لديهم مفاهيم ومشاعر أكثر إيجابية عن ذواتهم وقدرتهم والعكس كذلك.

د ـ العوامل الأسرية: الأسرة المستقرة اجتماعيّا واقتصاديًّا تساعد أبنائها على وضع أهداف بعيدة المدى (طموح عالي) ممّا يزيد في دافعيتهم لتحقيقها**(الرفوع، مرجع سابق، 212، 213).**

هـ ـ الميول والقدرات والاتجاهات والحاجات: الأفراد الذين لديهم ميول أكاديمية تزيد دافعيتهم نحو التعلم ـ بزيادة قدرات الطالب الأكاديمية ينقص التباين بين الأهداف المتوقعة والأهداف الواقعية(المنشودة) مما يزيد من دافعية التعلم.

ـ قد تعمل الجماعات التي ينتمي إليها الطالب على بناء اتجاهات سلبية نحو الدراسة ممّا ينعكس سلبيًّا على دافعية التعلم.

ـ يسعى الطالب إلى إشباع حاجاته داخل المدرسة وخاصة حاجات الانتماء وحب الاستطلاع وتقدير الذات والتفوق فإذا كانت غرفة الصف أو المدرسة مصدرًا لإشباع هذه الحاجات تجعل الطالب يندفع نحو التعلم بحماسة واستمرار.

و ـ البرامج التعليمية: أن تتضمن ما يثير دافعية الطلبة للتعلم كارتباطها بحاجتهم اليومية، وتقديمها بطرق واستراتيجيات مشوقة ومحفزة لدافعية التعلم كالتعلم التعاوني والتعلم باستخدام حل المشكلات **(أبورياش وعمور والصافي وشريف، 2006، 134)**

ز ـ الغرفة الصفيّة: غرفة الصف ذات البيئة الاجتماعية العالية تؤثر في دافعية الطلبة نحو التعلم، فعلاقة الطلبة الإيجابية مع معلمهم تساعد على بناء مشاعر الكفاءة لديهم مما يؤدي إلى زيادة دافعية التعلم لديهم.

ح ـ معلم الغرفة الصفيّة: يؤثر المعلم في معتقدات الطلبة عن قدراتهم الخاصة واتجاهاتهم نحو الدراسة ممّا يؤثر على دافعيتهم نحو التعلم، كما أنّ أنواع الممارسات التعليمية التي يستخدمها المعلم مع طلابه تؤثر في دافعيتهم نحو التعلم**(إريك وإندرمان، 2016، 25، 317، 320، 326).**

إضافة إلى ذلك فإن خبرة المعلم التدريسية وتأهيله الأكاديمي يرتبطان بشدة بكفايته الذاتية والتي من أهمها قدراته على تحديد استعداد التلاميذ للتعلم وإثارة دافعية التعلم لديهم **(الرفوع ، مرجع سابق، 276).**

ط ـ نوع الشعور: الشعور بالسرور والارتياح يرفع الدافعية للتعلم (المكافآت) أمّا الشعور المحايد لا تأثير له على دافعية التعلم.

ي ـ مدى الرغبة: الطالب يشعر باندفاع لتعلم شيء يحب ويرغب فيه

ع ـ مدى النجاح: نجاح الطالب في المهمات التعليمية يولد في نفسية مزيدًا من الحب للتعلم فالنجاح يولد النجاح.

ك ـ مدى الصعوبة: تكون دافعية الطالب نحو التعلم عالية إذا كانت المهمة التعليمية المطلوب منه إنجازها على درجة معقولة من الصعوبة، أمّا إذا كانت بالغة الصعوبة فإن الطالب يشعر بالإحباط وتدني دافعية تعلمه.

ل ـ معرفة النتائج: كلما زودنا المتعلم بتفاصيل دقيقة عن نتائج عمله كلما قويت لديه الحوافز (دافعية التعلم) لتحسن عمله ،مثال ذلك عندما يقوم المعلم لتلميذه لقد ارتكبت خطأ في الجمع من منزلة العشرات إلى منزلة المئات فيحفزه ذلك إلى تصحيح خطئه في مقابل ذلك فإن لو قال له "حلك للمسألة خطأ" فإن ذلك يثبطه على تحسين عمله (تصحيح الخطأ).

م ـ علاقة النشاط بالمكافأة: كلما كان الترابط قوي بين النشاط والمكافأة المتوخاة منه زادت الدافعية فمثلا عندما يطلب من التلميذ إنجاز واجب منزلي في مادة يفضلها فإن دافعية انجازه تكون عالية لأن ذلك يحقق له مكافأة ذاتية ، أمّا إذا طلب منه إنجاز واجب منزلي في مادة ميوله نحوها ضعيفة فإن دافعيته تكون ضعيفة لإنجاز هذا العمل خوفًا من العقاب (**أبورياش وآخرون، مرجع سابق، 106 ـ 114).**

7ـ أهمية دافعية التعلم

تبرز أهمية دافعية التعلم من خلال دراسة مترتباتها على المتعلم في مجال تعلمه وسلوكه إذا توجه السلوك نحو أهداف معينة وتسهم في الجهد والطاقة والمبادرة والمثابرة لدى المتعلم وتزيد من قدراته على معالجة المعلومات التي ينعكس على أدائه في الموقف الصفي ممّا يؤدي إلى رفع مستوى تفاعله الصفي وتحصيله التعلمي كما أن دافعية التعلم أساسيّة في فهم حاجات المتعلم وميوله (**الرفوع، مرجع سابق، 208**).

8 ـ مؤشرات دافعية التعلم

أ ـ مؤشرات ارتفاع دافعية التعلم

يشير "**الكناني** " و"**الكندي**" **(2005)** على بعض المؤشرات التي تدل على وجود دافعية لدى التلاميذ وهي: ـ ينتبه للمعلم ومثيرات الموقف التعليمي ـ يبدأ العمل فورا ويطلب التغذية الراجعة حول أدائه ـ يثابر على المهمة التعليمية إلى غاية إنجازها ـ يتابع عمله ويستمر فيه من تلقاء نفسه ـ ينجز المهمات المدرسية المكلف بها خارج ساعات الدراسة ـ يتفاعل بانسجام مع زملائه ومعلمه ـ يعود إلى مهماته فورا وباختياره بعد أي مقاطعة(**الرفوع، مرجع سابق، 248، 249**).

ب ـ مؤشرات تدني دافعية التعلم

ـ تشتت انتباه التلميذ واشتغاله بأغراض الآخرين.

ـ نسيان التلميذ كل ماله علاقة بالتعلم الصفي(مواد ومتطلبات الدراسة من أقلام و دفاتر...).

ـ كثرة غياب التلميذ عن المدرسة وكرهها والتذمر من كثرة المواد الدراسية و الامتحانات

ـ إهمال التلميذ لالتزامه بالتعليمات والقوانين الخاصة بالصف.

ـ الفشل وتأخر التحصيل الدراسي لدى التلميذ نتيجة عدم بذله الجهد الذي يتناسب مع قدراته.

ـ ضعف اهتمام التلميذ بالمكافآت(**قوراري وزحاف، 2014، 33، 34**).

ـ التأخر في أداء الواجبات المدرسية أو عدم إنجازها.

ـ الخوف والقلق بسبب تدني التحصيل (**سيسبان، 2017، 79**).

9 ـ التخطيط لدافعية التعلم

تحتاج استثارة دافعية التعلم إلى تخطيط مسبق يتضمن مجموعة من الإجراءات والممارسات على أن يتميز هذا التخطيط بخصائص حتى يتحقق هدفه ومن هذه الخصائص :

أ ـ الخاصية الأولى: أن يعمل المعلم على إعداد خطة شاملة لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم تعالج هذه الخطة الكثير من المعلومات عن الدافعية والمواضيع المرتبطة بها كالحاجات والقناعات والسلطة والتميز والميول.

ب ـ الخاصية الثانية: أن يعمل المعلم على تعديل استراتيجيات استثارة الدافعية لتتناسب مع المواقف التعليمية، فيعمل على تقويم المواقف التعليمية وخصائص المتعلمين لديه لتحديد الاستراتيجيات الملائمة للمواقف الصفية والتي تحقق النجاح المطلوب.

ج ـ الخاصية الثالثة: أن يدخل المعلم قضايا استثارة الدافعية في كافة المستويات فيشمل التخطيط فترة الامتحانات وكل وحدة من المنهاج وكل درس (**أبورياش وعبد الحق، 2007 ، 464، 465**).

10ـ أسباب تدني دافعية التعلم

يضم الصف الواحد مجموعة من التلاميذ متباينين في دافعية تعلمهم ويرجع ذلك لأسباب متعلقة بالمعلم أو المتعلم أو المواد التعليمية ومن هذه الأسباب ما يلي:

أ ـ عدم توفر الاستعداد: سواء الاستعداد العام (الطبيعي) أو الاستعداد الخاص (المتطلبات السابقة) لأن كل خبرة تقدم للطلبة تتطلب توفر خبرات سابقة (قبلية) لحدوث التعلم الجديد.

ب ـ الممارسات الصفية الخاصة بالطلبة وسلوكهم: ومنها المناخ الصفي العدواني والتباين الكبير بين الطلبة في مستوياتهم التحصيلية أو الجسمية أو الاقتصادية أو الاجتماعية، اكتظاظ الصف والتنظيم الصفي الذي يحول دون حركة الطلبة والتعامل معهم وتحسس مشكلاتهم.

ج ـ ممارسات المعلمين: ومن هذه الممارسات: ـ عدم الكشف عند استعدادات الطلبة للتعلم ـ عدم تحديد الأهداف التعليمية ـ إهمال نشاط الطلبة ـ جموده وجفافه في غرفة الصف ـ إهمال تعزيز الطلبة ـ تقليله من قيمة استجابات الطلبة التي لا تطابق أسلوبه ـ إهماله للفروق الفردية بين تلاميذه ـ عدم اتاحه الفرصة للطلبة لممارسة الاستقلال الذاتي في اختيار وممارسة الأنشطة ـ عدم إتباع أساليب تعلم تثير تفكير الطلبة وقلة استخدام الوسائل

التعليمية التعلمية ـ عدم استخدام أساليب الدفع الداخلي وتفضيل أساليب الدفع الخارجي ـ تركيز المعلم على التنافس وإهماله للأنشطة التعاونية.

د ـ الخبرات والمواد التعليمية: ومن الجوانب المتعلقة بالخبرات والمواد التعليمية التي تساعد في تدني دافعية التعلم ما يلي : ـ عجز الخبرات التعليمية عن تلبية حاجات الطلبة وحل مشكلاته ـ الإشراطات السلبية المرتبطة بالتعلم الصفي مثل كراهية مادة دراسية ـ صعوبة الخبرات التعليمية وغموضها ـ تركيز المواد التعليمية على الجوانب المعرفية وإهمالها للجوانب المهارية والاتجاهات ـ عدم مراعاة المواد التعليمية الأسس النفسية للمتعلم ـ عدم إتاحة الخبرات المقدمة لفرص الشعور بالإنجاز والنجاح المتدرج في معالجة المهمات والخبرات التعليمية **(الرفوع، مرجع سابق، 255 ـ 259)**.

11 ـ أساليب معالجة تدني الدافعية للتعلم

ويتم وفق الخطوات التالية:

أ ـ **تحديد أعراض السلوك:** ومنها تشتت الانتباه، الانشغال بأغراض الآخرين، نسيان التعيينات وإهمال حلها، نسيان كل ماله علاقة بالتعليم الصفي، مخالفة قوانين الصف.

ب ـ تحليل الظروف الصفية لتدني دافعية التعلم: ومن هذه الظروف: ممارسات الطلبة، المناخ الصفي المنفر، غياب التعزيز الفوري، زيادة عدد الطلبة، جمود الأنشطة الصفية، الرتابة في سلوك المعلم والمعلم داخل الصف.

ج ـ تحديد الأهداف العامة والخاصة: تحديد الأهداف بذكر أنماط السلوك المحدد عند معالجة المشكلة وهي كالآتي: يهتم الطلبة بما يقدم لهم من خبرات، ينجزون الواجبات المنزلية...الخ.

د ـ تعريف السلوك تعريفا محددًا وقياسه و تسجيله : تعريف السلوك المراد تعديله تعريفا دقيقا.

هـ ـ تحديد قبول الأهداف العامة والخاصة: تحديد الهدف المراد تحقيقه تحديدًا دقيقًا (تعريفه إجرائيًا).

و ـ تعريف الترتيبات الموجودة: تحديد الظروف التي تحدث قبل حدوث أعراض تدني الدافعية للتعلم وما يتبعه ويؤثر فيه قبل تقدم الإدخال الذي حدد لمعالجة المشكلة.

ز ـ تحيد الإجراءات المناسبة: تحديد الإجراءات التي يمكن أن تزيد من تكرار ظهور سلوك تدني الدافعية للتعلم كفقدان الإثارة في الخبرات التعليمية وتحديد الإجراءات المناسبة التي تقلل من ظهور سلوك تدني الدافعية للتعلم ومنها زيادة الظروف الصفية المثيرة للتعلم.

ح ـ تقرير الترتيبات الحديثة: وتتضمن استغلال المعلم المناسبات المحدّدة لتعزيز الطلبة في كل مناسبة يظهرون فيها تحسنًا.

ط ـ عقد اتفاقات مع الطلبة: تتضمن تحديدًا دقيقا للسلوكيات التي يستعد المتعلم لتنفيذها محدّده بالزمان والمكان ومستوى الأداء.

ي ـ تهيئة مواقف مساعدة لإنجاح المهمة: تتضمن تحيد الظروف البيئية المادية الصفية والمدرسية المساعدة على إتاحة فرص زيادة دافعية الطلبة ومنها زيادة أهمية النجاح في نظرهم، إشعارهم بأهمية إنجازاتهم، التقليل من العوامل المشتتة للانتباه الصفي ....الخ.

ك ـ تحديد الإجراءات التقويمية : تقديم وصفًا تفصيليا دقيقًا لفاعلية البرنامج وتحديد درجات نجاح المتعلمين وتحسين أدائهم ودافعيتهم للتعلم الصفي **(الرفوع، مرجع سابق، 261ـ267)**.

12ـ التطبيقات التربوية لرفع دافعية التعلم

تعدّدت النظريات المفسرة للدافعية ولاستثمار هذه النظريات في الواقع التربوي يتطلب من المشرفين على العملية التربوية وخاصة المعلم القيام بمجموعة من الإجراءات والممارسات لرفع دافعية التعلم بناءً على هذه النظريات:

أ ـ النظريات التحليلية: توفير المناخ النفسي الملائم للتعلم (تجنب التهديد والعقاب) وضرورة توفير جو من الأمن والحرية لتمكين الطالب من التعبير عن ذاته والسعي لإشباع رغباته وبذلك تحول دون كبتها وتخزينها في اللاّشعور لكي لا تترك انعكاسات سلبية على سلوك الطالب.

ب ـ النظريات السلوكية: ويكون باستخدام الإجراءات التالية : ـ استخدام التعزيز والتغذية الراجعة لتقوية السلوك المرغوب ـ التنويع في استخدام المعززات لتحافظ على فعاليتها ـ استخدام برامج التعليم المبرمج عن طريق تحديد السلوك النهائي (ما تريد أن يتعلمه طلبتك) ـ ترتيب المادة الدراسية في سلسلة من الخطوات مع تعزيز كل خطوة .

ج ـ النظريات المعرفية: ويكون باستخدام الإجراءات التالية: استثمار ميل ورغبة التلاميذ في معرفة إجابات للمشكلات ذات الأهمية الشخصية لهم مثل تكليفهم بإعداد تقرير حول موضوعات دراسية يختارونها بأنفسهم ــ توفر فرص للطلبة لكي يفسروا الأمور من وجهة نظرهم (نظرية بياجيه في النمو المعرفي) ــ توجيه انتباه الطلبة إلى طريقة ارتباط الأفكار ببعضها (نظرية الجشطالت).

د ــ النظريات الاجتماعية: من بين التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الاجتماعي التي تثير دافعية الطلبة للتعلم ما يلي: ــ أن تكون أعمال المعلم متفقة مع أقواله ــ أن يوفر المعلم لتلاميذه خبرات تعليمية تشعرهم بالقيمة الاجتماعية (الاحترام...الخ) ــ استخدام أسلوب القصة ولعب الأدوار واللعب في عملية التدريس لرفع دافعية التعلم ـ استخدام الأمثلة المشتقة من واقع الطلبة ـ اختيار الأنشطة التي يتوقع أن ينجزها الطلبة بنجاح.

هـ ـ النظريات الإنسانية: ويكون باستخدام الإجراءات التالية:

ـ تأكد المعلم من أن الطلبة لا يعانون من الآلام أو العطش أو الجوع مع توفير حاجات الأمن والسلامة من خلال الابتعاد عن التهديد.

ـ استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لإشباع حاجات الانتماء عند الطلبة.

ـ تثمين عمل الطلبة لإشباع حاجة تقدير الذات.

ـ مساعدة الطلبة على وضع أهداف وتحقيقها لإشباع حاجة تحقيق الذات.

ـ مساعدة الطلبة على تطوير مشاعر إيجابية حول أنفسهم من خلال التعاطف معهم.

و- النظريات المعرفية والاجتماعية: تنطلق النظريات المعرفية الاجتماعية ومنها نظرية العزم الذاتي أنّ للفرد ثلاث حاجات سيكولوجية أساسية هي الحاجة إلى الاستقلالية والحاجة إلى إدراك القدرات والحاجة إلى تحقيق الذات ولاستثمار إشباع هذه الحاجات في رفع دافعية التعلم يمكن اعتماد الإجراءات التالية : ـ تزويد الطلاب بالمهام المكيفة حسب إمكانيات كل فرد والتي تمتاز بالتحدي لإشباع حاجة تحقيق الذات **(أشروف كبير، 2015، 85)**.

ـ توفير الاستقلالية للطلبة أثناء ممارسة الأنشطة الصفية.

ز ـ التفسير الإسلامي للدافعية : الدين الإسلامي من أكثر الديانات تأثيرًا على سلوك معتنقيه قوة وتوجيها ولاستمرار هذا التأثير في رفع دافعية التعلم نستخدم الإجراءات والأساليب التالية: ـ إثارة الدافعية للتعلم باستخدام أسلوبي الترغيب والترهيب ـ استخدام الأسلوب القصصي في التدريس ـ الاستعانة بالأحداث العامة التي تساعد على إثارة الدافع و الانتباه كالأحداث أو المشكلات التي تهز وجدان الناس وتثير اهتمامهم وتشغل بالهم(**الرفوع، مرجع سابق، 60 ـ 144)**.

13ـ نماذج استثارة دافعية التعلم

من المشاكل التي تواجه المعلم في صفه تدني دافعية التعلم لبعض طلابه ، وللتغلب على هذا المشكل يحتاج لتطبيق نماذج لاستثارة دافعية التعلم وهي عبارة عن نماذج صممت بناء على الدافعية ومن هذه النماذج مايلي:

أ ـ **نموذج آركس (Arcs):** وصف **(keller،1991)** المكونات الرئيسية لدافعية التعلم وهي : ـ **الانتباه** Attemtiom(A) ـ **الملائمة** (**R**) (Relevenance) ـ **الثقة** (**c**) confidence ـ **الإشباع** (**s**) satisfacation

ـ **الانتباه:** ويتم عن طريق استخدام مثيرات غريبة ومدهشة وغير واضحة بالنسبة للطلبة.

ـ **الملائمة:** استخدام لغة مفهومة وأمثلة مادية ومألوفة لدى الطلبة.

ـ **الثقة:** وتتم عن طريق توفر درجة معقولة من التحدي بحيث تسمح بحدوث نجاح ذو معنى بالنسبة للطلبة.

ـ **الإشباع:** ويتم عن طريق توفير فرص استخدام المعرفة الجديدة في مواقف الحياة الواقعية

ب ـ **نموذج الاستمرارية الزمنية:** للعالم " **فلود كوسكي**" (**flodkowski**) ويحدد هذا النموذج ستة عوامل دافعية هي : (الاتجاهات ـ الحاجات ـ الاستثارة ـ الانفعال ـ الكفاية ـ التعزيز) وتنتظم هذه العوامل في إطار زمني كما يلي:

ـ **بداية الدرس:** واجه حاجات الطلبة واضمن اتجاهات إيجابية مثال: أكد على الثقة لدى الطلبة وساعدهم على التقليل من القلق أثناء مرحلة الاستكشاف.

ـ **أثناء الدرس:** استخدام استراتيجيات تعمل على المحافظة على بيئة تعلم استثارية وتشاركية وداعمة مثال: استخدام فرق تعلم تعاونية للعمل على حل المشكلات والمهمات.

ـ **نهاية الدرس:** وظف استراتيجيات تؤكد على الكفاية لدى الطلبة وعزز الثقة بالنفس لديهم مثلا الاعتراف بجهود الطلبة في تعلم المهارات.

ج ـ نموذج الدافعية العليا: صمّم " **سبتزر**" **(sptzer)** نموذج في الدافعية من خلال تركيزه على النشاطات ذات الدافعية العالية وليس على خصائص الناس ذوي الدافعية العالية كما يرى "**ماسلو**" و"**سبتزر**" أن لأي نشاط مظهران هما: المهمة والسياق فالمهمة هي النشاط الأساسي والسياق هو أي شيء محيط بالمهمة والمهمة من وجهة نظر " **سبتزر**" مملة أصلاً لأنها تتكرر باستمرار وبإمكان النشاط أن يكون ذو دافعية عالية إذا أضيف سياق دافعي للمهمة الأساسية مثال:

ـ **النشاط** : قراءة نص من كتاب القراءة.

ـ **المهمة:** قراءة النص خمسة مرات (مملة).

ـ **السياق:** قراءة النص خمسة مرات بأصوات ذات نبرات مختلفة وفي كل مرّه يطلب من الطالب استخراج الكلمات المعربة التالية: فاعل ـ مفعول به ـ فعل ـ خبر ـ صفة.

ـ **معيار النجاح:** القراءة بأصوات ذات نبرات مختلفة واستخراج الكلمات المطلوبة بشكل صحيح.

ـ **تعزيز النجاح:** تقديم مكافأة للطالب الذي يتحصل على المرتبة الأولى في الأداء.

د ـ نموذج " **كوفنغتون** " **(covington)** : ركّز" **كوفنغتون**" على ما يسمى بلعبة التكافؤ في التعلم، وتتضمن لعبة التكافؤ قواعد تعمل على تأسيس مستوى للعب لكي يشجع جميع الطلبة على النجاح في المدرسة وأن يكافحوا من أجل الأفضل بغض النظر عن أداء الآخرين إن كانوا أسوأ أم أفضل، وهناك خمسة أصناف من التكافؤ يمكن أن تحسن من أداء الأفراد وتساعد في تجنب الدينامية السلبية في التعلم وهذه الأصناف هي:

ـ **تأكيد الوصول المتكافئ للمكافآت:** مكافأة الطلبة على أساس وصولهم لمعايير التميز التي وضعها المعلم أو الطلبة أنفسهم ولا يتم مكافأتهم على أساس أفضلية الأداء.

ـ **مكافأة الإتقان وحب الاستطلاع:** لا يعتمد النجاح في لعبة التكافؤ على الفوز فقط ولكنه يعتمد كذلك على المواضبة على العمل وعلى نوعية الجهد المبذول وعلى التحسن في الأداء

ـ **مكافأة القدرات المتعددة:** يعزز التعبير عن الأفكار بأي شكل من أشكال القدرة (بواسطة توضيح المفاهيم ـ المسرحيات الإيمائية ـ رسمًا بيانيًّا...الخ.

ـ **تقديم حوافز متنوعة:** بعض الطلبة يستجيبون بشكل أفضل للمعززات الاجتماعية وبعضهم يفضل المكافآت المادية والبعض الآخر يفضل الامتيازات مثل أن يمنح وقت فراغ ...الخ.

ـ **جعل التعيينات ذات علاقة بواقع الطلبة:** وتتميز هذه التعيينات بالخصائص التالية: ـ مهمة وجديدة وغريبة على الطلبة ـ تحمل عنصر المفاجئة ـ مبنية حسب الاهتمامات الشخصية للطالب **(غباري، مرجع سابق، 243، 250)**.

14ـ استراتيجيات استثارة دافعية التعلم

عندما يفشل المعلم في استثارة دافعية طلابه حتما يفشل في تحقيق الأهداف التعليمية التعلمّية ، وبذلك تعد مهمة استثارة دافعية التعلم من المهمات الأساسية في إدارة الصف، ولكي يتمكن المعلم من استثارة دافعية تعلم تلاميذه يحتاج إلى معرفة بخصائصهم ليستخدم الاستراتيجية المناسبة لكل واحد في استثارة دافعية تعلمه ومن هذه الاستراتيجيات:

أ ـ التحدي: تعريض الطلاب لفرص من التحديات مِمّا يعطي للطلاب الحاجة لبذل الجهد

ب ـ بناء القوة لدى الطلاب: عطاؤهم فرصًا لاستعمال مواهبهم في التحصيل الناجح (التعليم لحاجة خاصة).

ج ـ زيادة البيئة الآمنة: السماح للطلاب بأن يفشلوا في أداء مهمات دون إحداث العقوبة

د ـ استخدام المكافآت والعقوبات بحذر: تخفيض المكافآت بمجرد البدء في تأثيرها.

هـ ـ مساعدة الطلاب على تطوير مركز الضبط الذاتي: مركز الضبط الداخلي قريب جدًّا من الدافعية.

و ـ تجنب مراعاة القوة: الطلاب الذين لديهم فقر في الدافعية فإنهم استغلاليون جدًّا لذا تجنب مراعاة القوة ما أمكن.

ز ـ علم الطلاب تقييم أنفسهم: القدرة على التقييم الذاتي يحسن العمل والممارسة مِمّا يمكن من الدافعية.

ح ـ فهم الصلة بين كل الأنشطة المدرسية: ترك الفرصة للطلاب لإدراك الفوائد التي سيتحصلون عليها.

ط ـ استخدام الكمبيوتر: وتطبيقاته مثل معالجة الكلمات...الخ (**أبورياش وآخرون مرجع سابق،91 ـ 95).**

ي ـ ربط موضوع التعلم بحاجات الطلبة: تعلم ذو علاقة بحياتهم الشخصية و المهنيّة.

ك ـ تركيز انتباه الطلبة على أهداف التعلم: الطلبة ذوي أهداف التعلم يختارون المهمات التي تمنحهم فرص التعلم(**العلوان، 2009، 297، 298).**

ل ـ لعبة الأدوار: قيام التلميذ بتقمص أدوار الشخصيات التي تمثل محتوى المهمة التعليميّة

م ـ بناء الثقة: مساعدة التلاميذ على رؤية المهمة أنها قابلة للإنجاز.

ن ـ ملائمة الأنشطة التعليمية: لمستوى نموهم الجسمي والعقلي والانفعالي و الاجتماعي...الخ.

س ـ المحافظة على انتباه الطلبة: تنويع الأنشطة التعليمية والوسائط الحسية للإدراك والتنويع الصوتي واستراتيجيات التدريس ...الخ **(الرفوع، مرجع سابق، 270، 276).**

ع ـ عدم التركيز على الدرجات: شدد على التفوق والتعلم أكثر من الدرجات، قدم "**إيمزو**" **(1990)** تقريرًا حول اثنين من معلمي الرياضيات في المدرسة الثانوية، المعلم الأول احتسب **30 %** من درجات الطلاب للنشاط البيتي والمعلم الثاني طلب من الطلاب بأن يقضوا مدّة ة زمنية محدّدة في نشاطهم البتي(ثلاثون دقيقة في الليلة) وأن يحضروا أسئلة إلى الفصل حول المشكلات التي لم يتمكنوا من إتمامها واحتسب **10%** من درجات الطالب للنشاط البتي فكانت النتيجة أن طلاب المعلم الثاني كانوا أكثر سعيًا للتعلم (دافعية تعلم أكبر) **(غباري، مرجع سابق، 186، 191).**

ف ـ استثمار الخبرات التعليمية: ومن معايير الخبرات التعليمية التي تستثير دافعية التعلم ما يلي: ارتباطها بالأهداف ــ تنوعها ــ توفر فرص الممارسة العملية ــ تراعي الفروق الفرديّة**(القيسي، 200، 100).**

15ـ الاتجاهات المفسر لدافعية التعلم

الدافعية قوة محركة لسلوكيات الفرد لتحقيق هدف معين، وقد اختلف العلماء في فهم هذه القوة والهدف المراد الوصول إليه من وراء السلوك المدفوع، فتشكلت عدة اتجاهات لهذا الفهم

وهي كما يلي:

أ ـ الاتجاه المعرفي: يفترض الاتجاه المعرفي اندفاع الطلبة في مواقف التعلم والخبرة بهدف الوصول إلى معرفة منظمة يسهل استيعابها وفهمها ودمجها في البناء المعرفي لديهم واستخدامها في المواقف والخبرات الجديدة، أي أن الطلبة يقيمون التعلم بهدف داخلي يتمثل عادة إمّا في صور حل مشكلة يواجهها أو اكتشاف خبرة أو معرفة أي شيء جديد، ويفترض هذا الاتجاه أيضا أن الأفراد يدفعهم ميلهم الاستطلاعي إلى الاكتشاف أو تجريب أشياء أو خبرات أو مواقف بهدف الاستمتاع بها.

ب ـ الاتجاه السلوكي: يرى أنّ السلوك ينشأ من مؤثرات خارجية وداخلية ، ويفترض أنّ الدافعية للتعلم حالة تسيطر على أداء الفرد إذ تظهر لديه استجابات مستمرة ومحاولات متواصلة بهدف تحقيق تعزيزا ، وبذلك يكون الفرد محكومًا في تعلمه بهدف الحصول على ذلك التعزيز.

ج ـ الاتجاه الإنساني: يذهب هذا الاتجاه إلى أن المتعلم يسعى في تعلمه لهدف استغلال أقصى طاقاته لكي يحقق ذاته ويشبع حاجاته المختلفة ، وفي مقدمتها الحاجات المعرفية والجمالية، لذلك فإن النجاح والإنجاز يتحقق للطلبة إذا ما أتيحت لهم فرص مناسبة لاستغلال قدراتهم التي تساعد على إشباع حاجاتهم **(شيبه، 2015، 44 ـ47)**.

ـ خلاصة الفصل

لكل سلوك إنساني هدف وقوة تحركه هي الدافعية التي تعددت مفاهيمها فقد عرفت من المنظور السلوكي على أنها القوة الداخلية التي تحرك سلوك الفرد لتحقيق هدف معين وتميزت الدافعية عامة بخصائص هي التطور والتعقيد وتعدّد الأوجه، ولها أسس تقوم عليها وهي مبدأ الغرضية والحتمية والديناميكية و الاتزان الحيوي.

ويتطلب قياس دافعية الفرد تحديد أبعادها وهي الانجاز والطموح والحماس والإصدار ، ورغم أهمية الدافعية للفرد والمؤسسات إلا أنّها قد تتعرض لتدني مستواها بفعل عوامل تؤثر عليها، وللتغلب على هذا المشكل يتطلب التعرف على مصادرها لاستثمارها في رفع دافعية الأفراد وهي عبارة عن مصادر داخلية ومصادر خارجية، وتكمن أهمية الدافعية في الوظائف التي تؤديها في تنشيط السلوك وتوجيهه والمحافظة على استمراريته مِمّا يحسن مستوى الأداء ويحقق أهداف الفرد والمؤسسات، ونظرًا لتعدد الدوافع وتنوعها صنفها علم نفس الدوافع بناءً على معيار المنشأ إلى دافعية فسيولوجية ودافعية سيكولوجية.

ومن المؤسسات التي تحتاج أكثر للدافعية بغية تحقيق أهدافها هي المدرسة من خلال إثارة دافعية طلابها نحو التعلم وإقبالهم على الأعمال الأكاديمية، مِمّا يساهم في رفع مستوى تحصيلهم المدرسي وهذا ما أدى إلى تناولها بالدراسة من طرف عدة دارسين أجانب وعرب ومنهم "يوسف قطامي " الذي حدّد أبعادها وهي الحماس والجماعية والانفعالية والاهتمام بالنشاطات المدرسية والمقاومة والليونة.

ومن المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التربوية تدني دافعية طلابها نحو التعلم ويرجع ذلك لأسباب متعلقة بالفرد وأسباب متعلقة بالأسرة والأقران والمنهاج المدرسي، ويمكن للمعلم التغلب على هذه المشكلة (تدني دافعية التعلم) باستخدام مجموعة من النماذج والاستراتيجيات لرفع دافعية طلابه ومنها نموذج " آركس" ونموذج الدافعية العليا واستراتيجية التحدي إضافة إلى استثمار النظريات المفسرة للدافعية في رفع دافعية تعلم الطلاب من خلال ممارسات وإجراءات تمثل تطبيقا تربويًا لهذه النظريات في عملية التعلم.

الفصل الخامس: مرحلة التعليم المتوسط

	تمهيد
01	تعريف مرحلة التعليم المتوسط
02	مهام التعليم المتوسط وأهدافه
03	خصائص أستاذ التعليم المتوسط
04	كفايات أستاذ التعليم المتوسط
05	تكوين أستاذ التعليم المتوسط
06	التكيف الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط
07	تكوين أساتذة التعليم المتوسط بالجزائر
08	خصائص تلميذ مرحلة التعليم المتوسط
09	حاجات تلميذ مرحلة التعليم المتوسط
10	تلميذ مرحلة التعليم المتوسط وبنيات النظام المدرسي
	خلاصة الفصل

ـ تمهيد

تعد مرحلة التعليم المتوسط مرحلة متميزة عن مراحل التعليم الأخرى الابتدائي والثانوي كونها تعتني بتربية وتعليم تلاميذ يعيشون مرحلة نمائية حسّاسة وهي مرحلة المراهقة المبكرة (12-15سنة) التي يشهد فيها التلميذ نقلة نوعية في جميع جوانب نموه الجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية ، وهذا ما يتطلب من الهيئات المشرفة على التربية والتعليم إسناد هذه المهمة لأساتذة يمتلكون خصائص شخصية تؤهلهم للتعامل مع التلاميذ المراهقين، ومِمّا يزيد صعوبة مهمة التربية والتعليم في هذه المرحلة تنامي تأثير الوسائل التربوية الأخرى وخاصة الإعلام غير التقليدي(مواقع التواصل مواقع التواصل الاجتماعي) على شخصية المراهق، وحتى يستطيع أستاذ التعليم المتوسط التعامل مع هذا التحدي يحتاج إلى تأهيلا وتكوينا مهنيا وأكاديميا وتربويًا، يتناسب مع خصائص وحاجات تلاميذه مرحلة التعليم المتوسط ، وهذا ما ألزمنا تخصيص فصلاً لمرحلة التعليم المتوسط (الأستاذ ـ المعلم) وفق العناصر التالية:

1ـ تعريف مرحلة التعلم المتوسط:

هي المرحلة الدراسيّة التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية يقبل فيها خريجي مرحلة الدراسة الابتدائية ، وتكون مدّة الدراسة فيها أربع سنوات يلتحق بها التلاميذ ضمن الفئة العمرية (12-15 سنة) (**حيدر، دون تاريخ، 48**).

ـ هي المرحلة التي تقع بعد مرحلة التعليم الابتدائي والتي تؤهله لمرحلة التعليم الثانوي(**عطيف، 2006، 9**).

2 ـ مهام التعليم المتوسط وأهدافه

يحدّد المنهاج التربوي لكل دولة أهداف كل درس وأهداف كل مادة تعليمية وأهداف كل سنة دراسية وأهداف كل مرحلة تعليمية، ومن هذه المراحل، مرحلة التعليم المتوسط التي يتميز تلاميذها بخصائص نمائية (المراهقة) تميزهم عن تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي (الطفولة)،

وبناء على هذه الخصائص حدّد المنهاج التربوي الجزائري لمرحلة التعليم المتوسط مجموعة من الكفاءات والأهداف تتمثل فيما يلي:

ـ تزويد المتعلم بالأسس العلمية والكفاءات اللاّزمة لمتابعة الدراسة وحل الإشكاليات التي تعترضه في الحياة.

ـ تزويد المتعلم بثقافة علمية تمكنه من فهم ذاته والمحيط الذي يعيش فيه للحفاظ على مكانته في الوسط الذي يعيش فيه.

ـ دفع المتعلم إلى احترام القواعد الصحية حفاظًا على حياته وحياة الآخرين.

ـ كسب المتعلم تفكيرًا علميًّا والعمل ضمن الجماعة واحترام الرأي الآخر.

ـ التحكم في الكفاءات الأساسية التالية:

أ ـ كفاءة ذات طابع فكري

ـ معرفة محيطه الفيزيائي و السيسيولوجي والتكنولوجي.

ـ التعامل الموضوعي مع المعلومات الصادرة عن وسائل الإعلام المختلفة والمتعلقة بمجالات ذات صلة بنشاطاته المرجعيّة.

ـ التحكم في المعارف العلمية القاعدية من خلال تجنيدها لحل المشاكل الحياتية.

ـ القدرة على البحث في معلومة ومعالجتها وفق مسعى علمي منهجي.

ب ـ كفاءة ذات طابع منهجي

ـ تنظيم نفسة لتحقيق عمل وفق منهجية تمكنه من إتمامه في الوقت المناسب.

ـ استعمال أدوات الملاحظة والتوجيه والتسجيل والاتصال والقراءة و القياس.

ـ استعمال الحاسوب للبحث عن المعلومة المفيدة وتحقيق العمل الجماعي التعاوني مع القدرة على استغلال بروتوكول أو وثيقة مبينة لكيفية استغلال هذه الأجهزة.

ج ـ كفاءة ذات طابع اتصالي

ـ القدرة على التبليغ والتواصل ـ التحكم في استعمال اللغات الأجنبية واستغلالها في مسايرة التطور العلمي ـ التحكم في مختلف طرائق التبليغ الأخرى (مخططات، رسم، نماذج ...الخ).

د ـ كفاءة ذات طابع اجتماعي وشخصي

ـ العمل التعاوني ضمن فريق ـ تجسيد المعارف العلمية المكتسبة في حياتنا اليومية وسلوكياته كفرد في المجتمع ـ التفتح على الرأي الآخر واعتماد الحجة وسيلة للإقناع.

ـ استعمال وتوظيف معالم الزمن والفضاء **(وزارة التربية الوطنية، دون تاريخ، 4، 6)**.

3 ـ خصائص أستاذ التعليم المتوسط

كشفت مجموعة من الدراسات الخصائص الشخصية للمعلم الكفء يمكن عرضها في النقاط التالية:

أ ـ خصائص تتعلق بمجال القدرات العقلية والاستعدادات

ـ الذكاء ـ الذهن المتيقظ ـ الخيال الواسع ـ اتساع الأفق ـ التمكن من فهم المادة العلمية ـ المعرفة بالعلوم التربوية والنفسية ـ اتساع الثقافة العامة ـ الطلاقة ـ المعرفة بسيكولوجية وتوجيه المتعلم.

ب ـ خصائص تتعلق بالمجال الوجداني و العاطفي

ـ الاتزان الانفعالي ـ العطف ـ الحب ـ الدفيء ـ المرح ـ الرضا ـ الثقة بالنفس ـ الشجاعة ـ قلة المخاوف ـ المشاركة الوجدانية.

ج ـ خصائص تتعلق بالمجال الاجتماعي والعلاقات الإنسانية

ـ تحمل المسؤولية ـ الصداقة ـ احترام التقاليد الاجتماعية ـ الميل الاجتماعي ـ الحساسية للرأي العام الاجتماعي ـ احترام قرارات الجماعة ـ نوع القيادة ـ إقامة علاقات الاحترام المتبادل بين المعلم والآخرين ـ التعاون والعمل مع الفريق ـ فهم المشكلات المحلية لبيئة المدرسة.

د ـ خصائص تتعلق بالمجال الدافعي

ـ الطموح ـ الحماس ـ المثابرة ـ العزيمة ـ الدافعية ـ النشاط والعمل بجديّة ـ إنجاز المسؤوليات دون دوام الإشراف.

هـ ـ خصائص تتعلق بالجوانب الجسمية والمظهر العام

ـ الصحة الجسمية ـ المظهر العام اللائق بمهنة التعليم ـ الصوت وتنويع نبراته ـ الحيوية والطاقة البدنية (**الأزرق، مرجع سابق، 109، 110**).

4 ـ كفايات أستاذ التعليم المتوسط

هناك مجموعة من الكفايات الأساسية يحتاجها المعلم لتكون العملية التعليميّة التعلميّة فعالة وهي:

أ ـ **التخطيط:** ويتضمن ما يلي : ـ إعداد الخطة اليومية للدريس ـ صياغة الأهداف التعليمية وتصنيفها (معرفية ،انفعالية ، أدائية ، نفس حركية) ـ تنظيم المادة الدراسية ومراعاة تسلسلها وتحديد البناء المعرفي الذي تحتويه المادة الدراسية ـ استخدام اختبارات تشخيصية كأداة لتخطيط التعليم ـ اختيار الوسائل التعليمية التي تتناسب والاستراتيجيات التعليمية التي اختارها ـ تنظيم البيئة الصفية وتنسيقها بما يلائم الاستراتيجيات التعليمية التي اختارهاـ وضع خطة لتقويم مدى تحيق الأهداف التعليمية.

ب ـ **استشارة الدافعية:** وتشمل ما يلي:

ـ التهيئة الحافزة (اختيار مقدمة للدرس تستثير الدافعية للتعلم).

ـ استخدام مثيرات تعليمية متنوعة في الموقف الصفي.

ـ استخدام التعزيز وتقبل استجابات الطلبة ودعمها.

ـ استخدام النقد البناء وتزويد الطلبة بتوجيهات مناسبة.

ج ـ العرض و التواصل

ـ المرونة أثناء التعليم ـ تقبل أفكار الطلبة وتوضيحها وتوظيفها في التعليم.

ـ تشجيع التفاعل البيني للطلبة ـ استخدام التلميح اللفظي و غير اللفظي أثناء التعلم.

ـ ربط العناصر الرئيسة للدرس عن طريق التكرار المخطط أثناء الدرس.

د ـ الأسئلة

ـ تنظيم الأسئلة وتحديد الطالب المعني بالإجابة.

ـ عدم التركيز على عدد محدد من الطلبة دون غيرهم.

ـ أن تكون الأسئلة مناسبة لقدرات الطلبة ومثيرة لتفكيرهم.

ـ استخدام أسلوب التعزيز على أسئلة الطلبة و استجاباتهم.

ـ إعادة توجيه الأسئلة بعد تلقي الإجابة.

ـ التنويع في صياغة الأسئلة (أسئلة الصحيح والخطأ، أسئلة إبداء الرأي، أسئلة تبريرية ...الخ).

ـ التوجيه أثناء النقاش الصفي.

هـ ـ تقرير التعليم

ـ استخدام أساليب تعليمية تتناسب مع قدرات كل طالب وطبيعته.

ـ تشجيع التعلم التعاوني.

ـ استخدام طرائق تعليمية تعمل على تفعيل المشاركة في التفاعل الصفي مثل تمثيل الأدوار والتعليم ضمن مجموعات ....الخ.

ـ إدارة النشاطات الصفية بنظام.

ـ تشخيص المشكلات التعليمية الفردية للطلبة ووصف الأنشطة العلاجية لها.

و ـ إدارة الصف

ـ الإشراف على نشاطات الطلبة وتوجيههم نحو السلوك الأمثل.

ـ المحافظة على النظام الصفي وسرعة الاستجابة للمواقف الطارئة.

ـ ممارسة إجراءات فعالة للتحدي لأي سلوك مضطرب.

ـ إعطاء توجيهات فعالة للتحدي لأي سلوك مضطرب.

ـ إعطاء توجيهات واضحة ومحدّدة للطلبة قبل البدء بأي نشاط منعًا لظهور سلوك غير متعاون أو يعمل على عدم انتباه الطلبة.

ز ـ التقويم

ـ إعلام الطلبة بالأسس التي سيتم بموجبها تقويم تحصيل الطلبة.

ـ إعداد اختبارات تشخيصية قبل التعلم وبعده.

ـ تقويم أداء الطلبة عن طريق إجراء اختبارات تتميز بالصدق و الثبات.

ـ استخدام أسلوب الملاحظة أثناء التفاعل الصفي للوقوف على تحقيق الأهداف التعليمية **(سماره، 2007، 54، 58).**

5 ـ تكوين أستاذ التعليم المتوسط

حتى يتمكن الأستاذ من النجاح في مهنة يحتاج إلى تأهيل تربوي وبيداغوجي وأكاديمي قبل الخدمة وأثناء الخدمة تشرف عليه مؤسسات تكوين متخصصة ويكون هذا التأهيل كما يلي:

أ ـ أهمية التأهيل التربوي للأستاذ أثناء الخدمة

تساهم عملية تأهيل الأستاذ في زيادة قدرته على المهام التالية: ـ القدرة على تطبيق طرق تدريس حديثة ـ القدرة على تحقيق وتطبيق معايير جودة المناهج ومعايير جودة وقياس الأداء المدرسي ـ القدرة على ابتكار أساليب حديثة لتقييم مستويات التحصيل الدراسي للطلاب

ـ القدرة على تلبية مطالب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول.

ـ القدرة على تطبيق الاستفادة من النظم التكنولوجية الحديثة في العملية التعليمية داخل الفصول (**عبد العزيز و عبد العظيم، 2007، 117**).

ـ تدريبه ليكون معلما أكثر كفاءة في قدراته ومهاراته.

ـ تعميق معرفته بجوانب العملية التربوية (المناهج، الوسائل، الأساليب، الأهداف، طبيعة الطالب) (**سماره، مرجع سابق، 63**).

ب ـ تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة

إن إدارة الجودة الشاملة تعمل على منع حودث المشكلات بدلاً من العمل على تصحيح الأخطاء التي تحدث، وكذلك تحسين المنتج باستمرار، والاهتمام بالأمور الصغيرة بنفس الاهتمام بالأمور الكبيرة، وبأن تتماشى برامج الجودة مع الأهداف التنظيمية وخطط الإنتاج المطابقة للمعايير، وبأنها تتغلغل في كل أجزاء العمل وتتطلب الالتزام، وتتمثل معايير الجودة فيما يلي:

ـ المعيار الأول: مسؤولية الإدارة

إعلان الإدارة تمسكها بالجودة و تحديد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وتعميم هذه الأهداف على جميع العاملين في المؤسسة التربوية من هيئة التدريس وإداريين ومطالبتهم الالتزام بها.

ـ **المعيار الثاني: نظام جودة مؤسسات التكوين:** ويقصد بذلك خطة كليات التربية الهادفة إلى تحقيق مخرجات بالنوعية التي تحتاجها المؤسسات التربوية ونقصد بذلك نوعية من المعلمين قادرة على التعامل مع طلاب القرن الحادي والعشرين وتحدياتهم، وتتحقق الجودة الشاملة في مؤسسات التكوين من خلال الالتزام بمواصفات الجودة لكل عنصر من عناصر التدريس ـ التنمية (المهنية لأعضاء هيئة التدريس ، متابعة شؤون الطلبة ...الخ) ـ العمليات (مستوى المنهاج ومحتواه، استراتيجيات التدريس، أساليب التقويم، مستوى الخبرات التعليمية

المقدمة للطلبة) ـ المخرجات (مواصفات الطلاب المتخرجين وتحقيقهم المتطلبات المعرفية والمهارية والأخلاقية والاجتماعية).

ـ **المعيار الثالث: مراجعة العقد:** أن يتوفر لدى كليات التربية الإمكانات المادية والبشرية التي تمكنها من الاستجابة لمتطلبات السوق.

ـ **المعيار الرابع: تصميم برامج التكوين:** قيام كليات التربية بتحديد احتياجاتها ممثلة في المنهاج والمختبرات والوسائل والكتب والدوريات ووسائل الاتصال.

ـ **المعيار الخامس: جودة الإمكانات والتجهيزات المادية:** التأكد من ملائمة المنتج المراد شراؤه ومطابقته للمواصفات والشروط الموضوعية.

ـ **المعيار السادس: مراقبة العمليات التعليمية:** ويقصد بها التفاعلات التي تحدث بين مكونات النظام بحيث تؤدي إلى مخرجات توصف بالجودة.

ـ **المعيار السابع: تقويم العملية التعليمية:** الكفاية الداخلية لعمليات النظام (عدد السنوات اللاّزمة لتخرج الطالب، الرسوب...الخ) ـ الكفايات الخارجية لعمليات النظام (التثبت من جودة مخرجات النظام التعليمي عند انخراطها في سوق العمل).

ـ **المعيار الثامن: إجراء التصحيح:** لا ينبغي الاكتفاء بمراقبة المخرجات التربوية غير المطابقة ولكن المطلوب هنا تحديد أسباب حدوث هذه الأخطاء ومعالجتها للوقاية منها وضمان منع حدوثها مستقبلاً.

ـ **المعيار التاسع: سجلات الجودة للعملية التعليمية:** تمكين كليات التربية من استعراض ما يثبت تطبيقها لمتطلبات الجودة وجعل هذه السجلات في متناول اليد عن طلبها.

ـ **المعيار العاشر: المتابعة المستمرة لجودة العملية التعليمية:** تكوين مجموعة من المقيمين وإخضاعهم للتدريس على أصول مراجعة الجودة وطريقة إجرائها حيث يقوم هؤلاء بإجراء هذه المراجعة دوريًّا.

ـ **المعيار الحادي عشر: جودة التدريس:** وإجراء تعديل للمواد التعليمية سواء أكان ذلك ناجمًا عن متطلبات المعايير أو عن المراجعة والتغذية الراجعة من الطلاب.

ـ **المعيار الثاني عشر: المتابعة المستمرة للخريجين:** قيام كليات التربية بالتأكد من أن الخريجين سيقومون بالتدريس وأنهم سيكونون معلمين ناجحين وأن تتحمل كليات التربية مسؤولياتها تجاه خرجيها بحيث تعمل على متابعتهم في عملهم للتعرف على مستواهم وعلى تدريبهم أثناء الخدمة (**عربيات، 2007، 182، 189**).

6 ـ التكيف الوظيفي لأستاذ التعليم المتوسط

ويقصد به عملية ارتياح المدرسين للعمل مع زملائهم الجدد داخل المدرسة وتحمل مسؤولياتهم التربوية والأكاديمية داخلها.

أ ـ متطلبات التكيف الوظيفي: هناك العديد من المواد التي يحتاجها المدرس الجديد قبل بداية التدريس وهي : الوقوف على سياسة وأهداف العملية التعليمية داخل المدرسة ـ ضرورة توافر الإرشادات والسياسات المنهجية التي تسير عليها المدرسة ـ الوقوف على بعض استراتيجيات إدارة الصف داخل تلك المدرسة ـ الوقوف على جدول التقويم الشهري والسنوي للمدرسة ـ الحصول على قائمة تضم أسماء وعناوين الطلاب الذين يقومون بتدريسهم ـ الحصول على جدول التوجه والإشراف الإداري للمدرسين.

ب ـ إجراءات التكيف الوظيفي: يحتاج المدرس الجديد إلى الدعم لأن جودة المعلم لا ترتكز فقط على عمليات التعليم والتأهيل الأكاديمي ولكن أيضا على ما يحدث للمدرسين خلال أول أيام يقضونها في المدارس وتشمل على ما إذا وجد هؤلاء المدرسون الجدد الدعم من المدارس والمجتمعات التي يعملون فيها وأيضًا الحصول على الدعم والمساندة والتأييد من عائلات الطلاب الذين يقومون بالتدريس لهم وتتميز بيئة العمل الإيجابية بتوفير ما يلي:

ـ **برامج تنصيب واستلام المدارس للوظيفة:** وتشتمل تلك البرامج على التأكيد على توفير الدعم المتعلق بتطوير مهارات ومعارف واستراتيجيات المدرسين الجدد للتدريس الفعال داخل الصف.

ـ **كثافة الفصل:** تقليص حجم الصف له تأثير واضح على مستوى التحصيل المدرسي للطلاب لأنها تسمح للمدرسين بتطبيق أساليب مبكرة لتوصيل المعلومات للطلاب ولإدارة الفصل وتزيد أيضًا من شعور الطلاب بالترابط الإيجابي مع المدرسين.

ـ **دعم ومساندة المدرسة والمجتمع:** تشمل مشاركة الآباء في العملية التعليمية عنصرًا فعالاً في توفير بيئة اجتماعية إيجابية تدعم عمليات تطوير جودة المعلم **(عبد العزيز و عبد العظيم، مرجع سابق، 118، 123).**

7ـ تكوين أساتذة التعلم المتوسط بالجزائر

مرّ تكوين أساتذة التعليم المتوسط في الجزائر بمراحل متخلفة في المدّة ومحتوى التكوين ويعود هذا الاختلاف ،إلى تغير حاجيات قطاع التربية من المدرسين، وعدد المتمدرسين وتطور المناهج التربوية ، ويمكن ترتيب هذه المراحل كما يلي:

أ ـ **تكوين قبل الخدمة:** قد مرّ نظام تكوين الأساتذة قبل الخدمة بالمراحل التالية:

ـ **المرحلة الأولى (1952ـ 1979)** : التأطير في المتوسط (الإكمالي سابقًا) كان يضمن من طرف الأجانب الذين شكلوا نسبة (55%).

ـ **المرحلة الثانية (1970ـ 1990)** : خلال هذه الفترة تم إنشاء المعاهد التكنولوجية للتربية لتكوين أساتذة التعليم المتوسط في ظرف سنة واحدة ، سواء كان من الحاصلين على شهادة البكالوريا أو من الذين لهم مستوى الثالثة ثانوي.

ـ **المرحلة الثالثة (1990 ـ 1997):** استمر التكوين على مستوى المعاهد التكنولوجية وارتفعت مدّة التكوين إلى سنتين إضافة إلى توظيف حملة شهادات الليسانس في الأطوار

الثلاثة للتعليم.

ـ المرحلة الرابعة (1988 ـ 2004): إسناد مهمة تكوين أسلاك التدريس لجميع المراحل التعليمية للمدارس العليا للأساتذة (4 سنوات لأستاذ التعليم المتوسط) إضافة إلى الجامعات (حاملة الليسانس أربع سنوات دراسة).

ـ المرحلة الحالية: النظام الجديد للتكوين في إطار الإصلاح:

ـ استمرار تكوين أساتذة التعليم المتوسط بالمدارس العليا للأساتذة (4 سنوات تكوين).

ـ وضع وتنفيذ مخطط للتكوين أثناء الخدمة يهدف إلى رفع المستوى الأكاديمي للأساتذة تتكفل به المعاهد الخاصة بتكوين المعلمين والمدارس العليا للأساتذة والديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد وجامعة التكوين المتواصل.

ب ـ النظام الجديد للتكوين قبل الخدمة المعتمد في إطار الإصلاح

يمنح التكوين قبل الالتحاق بالخدمة (التكوين الأولي) لأساتذة التعليم المتوسط في المدارس العليا للأساتذة التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي تستقبل المدارس العليا حاملي شهادة البكالوريا الراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم بعد اختبار مسابقة الانتقاء، وتدوم مدة التكوين أربع سنوات يتلقى خلالها المعنيون تكوينًا أكاديميًا في مادة التخصص وتكوينا بيداغوجيًّا لممارسة المهنة (**بن بوزيد، 2009، 178**).

ج ـ تكوين أساتذة التعليم المتوسط أثناء الخدمة في إطار الإصلاح

إن اللجوء إلى التوظيف المكثف لأساتذة التعليم المتوسط لتأطير التزايد الكبير لعدد التلاميذ انجز عنه التحاق عدد معتبر من الأساتذة ينقصهم التأهيل الأكاديمي والمهني الأمر الذي تطلب وضع استراتيجية لتكوينهم وتحسين مستواهم خلال الفترة الممتدة من 2005 إلى 2015على شكل دفعات لتحسين وتعميق معارفهم الأكاديمية وتحسين مستوى تأهيلهم المهني وتكوينهم في مجال استغلال التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال إضافة إلى

تمكينهم من بلوغ الحد الأدنى لسقف التكوين المشروط حاليا على الملتحقين الجدد بمهنة التعليم الذي يعادل البكالوريا + 4 سنوات بالنسبة للأساتذة التعليم المتوسط، ويكون محتوى التكوين مطابق للبرامج الرسمية المطبقة على المستفيدين من التكوين الأول الممنوح بالمؤسسات المذكورة ويجازى التكوين بالنسبة لحاملي شهادة البكالوريا بنفس شهادة التي تسلم للمستفيدين من التكوين الأولي في المدارس العليا للأساتذة وبشهادة نجاح معادلة بالنسبة لغير حاملي شهادة البكالوريا **(وزارة التربية الوطنية، 2013، 83، 94)**.

8 ـ خصائص تلميذ مرحلة التعليم المتوسط وتطبيقاتها التربوية

تصادف مرحلة التعليم المتوسط عند التلميذ المرحلة النمائية المراهقة المبكرة (12ـ 14سنة) في هذه المرحلة يتضاءل السلوك الطفلي وتبدأ المظاهر الجسميّة والفسيولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهقة في الظهور ، ومن أبرز خصائص النمو في هذه المرحلة ما يلي:

أ ـ **النمو الفسيولوجي** : ويتميز بالمظاهر التالية:

ـ البلوغ الجنسي وظهور الخصائص الجنسية الثانوية.

ـ نمو حجم القلب بنسبة أكبر من نمو الأوردة والشرايين.

ـ يزداد ضغط الدم.

ـ تنمو المعدة وبقية أعضاء الجهاز الهضمي.

ـ يتذبذب التمثيل الغذائي مِمّا يؤدي إلى زيادة الشهية للأكل عند المراهق.

ـ **التطبيقات التربوية:** شرح مظاهر البلوغ الجنسي للمراهقين حتى لا يكون هناك شعور بالحرج ـ إعطاء المزيد من المعلومات الصحية الصحيحة عن تغيرات البلوغ (عادة شهرية، استمناء...الخ) ـ تنمية اتجاه الاعتزاز بالبلوغ الجنسي و الاقتراب من الرشد ـ إعداد

المراهقين لكي يتقبل التغيرات الجسمية والفسيولوجية ـ العناية بالتغذية والنوم وتجنب الأعمال المرهقة ـ توجيه المراهقين إلى الابتعاد عن الإفراط في السهر.

ب ـ النمو الجسمي: ويتميز بالمظاهر التالية:

ـ زيادة سرعة النمو (طفرة في النمو) ـ يتغير شكل الوجه إلى حدّ كبير وتزول ملامح الطفولة ـ تغير الحالة الصحية للمراهقين سبب سرعة النمو وما يصاحبه من تغيرات داخلية (قد يصاب بالأنيميا والشعور بالإجهاد والميل إلى التراخي ـ العصبية الصداع ـ القلق ...الخ) وقد يكون سببه عدم الاستقرار والقلق الناجم عن الفشل في الحياة العاطفية وكثرة النزاع العائلي وعدم التوافق في المدرسة.

ـ التطبيقات التربوية:

ـ إعداد المراهقين للتغيرات الجسمية وتقبلها والتوافق معها ـ تجنب المقارنة بين الأفراد ـ مراعاة الفروق بين الجنسين ـ الاهتمام بالتغذية والعادات الصحية الخاصة بالراحة والنوم لمواجهة النمو الجسمي السريع.

ج ـ النمو الحركي: ويتميز بالمظاهر التالية:

ـ الميل نحو الخمول والكسل والتراخي ـ تكون حركات المراهق غير دقيقة (سن الارتباك)ـ يزداد طول ارتفاع القفز ـ يرتبط النمو الحركي بالنمو الاجتماعي (المهم المشاركة في نشاط الجماعة).

ـ التطبيقات التربوية

ـ الاهتمام بالتربية الرياضية ـ عمل حساب الفروق بين الجنسين في النشاط الحركي.

د ـ النمو العقلي: ومن مظاهره:

ـ نمو الذكاء العام أكثر من تمايز القدرات الخاصة ـ تصبح القدرات العقلية أكثر دقة في التعبير مثل القدرة اللفظية والقدرة العددية ـ تزداد سرعة التحصيل وإمكانياته ـ تنمو القدرة على التعلم وينمو الإدراك من المستوى الحسي المباشر إلى المستوى المعنوي (يمتد عقليا نحو المستقبل القريب والبعيد) ـ ينمو الانتباه في مدته ومداه ومستواه ـ ينمو التذكير معتمدًا على الفهم واستنتاج العلاقات ـ تزداد القدرة على التخيل المجرد المبني على الألفاظ ـ ينمو التفكير المجرد وتزداد القدرة على التفكير والاستدلال والاستنتاج والحكم على الأشياء وحل المشكلات ـ تنمو المفاهيم المعنوية (الخير، الفضيلة، العدالة) وتزداد القدرة على التعميم والتجريد (فهم الرموز).

ـ التطبيقات التربوية

ـ مراعاة الفروق الفردية في الإرشاد التربوي وتقييم التلاميذ حسب قدراتهم.

ـ الإحاطة بمصادر المعرفة خارج المدرسة وتقييمها واختيار المناسب منها.

ـ تشجيع الرغبة في التحصيل و مساعدة المراهقين على التعلم من كافة المصادر.

ـ تشجيع الهوايات الابتكارية ـ مراعاة أن يهدف التعلم المتوسط إلى تحقيق النمو العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي والروحي.

هـ ـ النمو الانفعالي: ومن أهم مظاهره مايلي:

ـ السيولة الانفعالية (عدم الثبات الانفعالي) ـ التذبذب الانفعالي وسطحيته (تقلب السلوك الانفعالي) ـ التناقض الانفعالي ـ تحقيق الاستقلال الانفعالي (الفطام النفسي عند الكبار) ـ الخجل والميول الانطوائية والتمركز نحو الذات نتيجة التغيرات الجسمية المفاجئة ـ التردد نتيجة عدم الثقة بالنفس ـ الاستغراق في أحلام اليقظة ـ ينتابه القلق النفسي أحيانًا ـ يظهر الحب من أهم مظاهر الحياة الانفعالية (يحب الآخرين ويحتاج إلى حبهم).

ـ التطبيقات التربوية

ـ المبادرة إلى حل مشكلات المراهقين الانفعالية ـ العمل على التخلص من التناقض الانفعالي والاستغراق في أحلام اليقظة ـ مساعدة المراهق في تحقيق الاستقلال الانفعالي و الفطام النفسي.

وـ النمو الاجتماعي: ومن مظاهره مايلي:

ـ زيادة الشعور بالأهمية و توسيع الأفق الاجتماعي والنشاط الاجتماعي (العلاقات الاجتماعية).

ـ يتسع نطاق الاتصال الشخصي (يسعد بمشاركة الآخرين في الخبرات والمشاعر والاتجاهات والأفكار).

ـ الاهتمام بالمظهر الشخصي والنزعة إلى الاستقلال الاجتماعي (الاعتماد على النفس).

ـ الميل إلى الزعامة ويظهر التوحد مع شخصيات خارج نطاق البيئة المباشرة مثل شخصيات الأبطال.

ـ نمو الوعي الاجتماعي (المسؤولية الاجتماعية) ويظهر التذبذب بين الأنانية والإيثارية

ـ يزداد الوعي بالمكانة الاجتماعية والطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها المراهق ـ التكتل في جماعات الأصدقاء والخضوع لها ـ نمو الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي ـ يلاحظ النفور والتمرد والسخرية والتعصب والمنافسة وضعف القدرة على فهم وجهة نظر الكبار (ضيق الصدر).

ـ التطبيقات التربوية

ـ الاهتمام بالنشاطات التي تحقق أهداف التربية الاجتماعية عن طريق الإرشاد النفسي.

ـ الاهتمام بتعليم القيم والمعايير السلوكية السليمة في جميع نواحي العملية التربوية.

ـ إشراك المراهق في النشاط الاجتماعي ـ ترك الحرية للمراهق في اختيار أصدقائه مع توجيهه إلى حسن اختيارهم ـ احترام ميل المراهقين إلى الاستقلالية دون إهمال توجيهه.

ـ توسيع خبرات المراهق ومعارفه بالنسبة للجماعات الفرعية في المجتمع (**زهران، 1986، 229، 398**).

9 ـ حاجات تلميذ مرحلة التعليم المتوسط

تتزامن مرحلة التعليم المتوسط مع المرحلة النمائية المراهقة المبكرة (12ـ15سنة) التي يحتاج فيها التلميذ المراهق إلى إشباع حاجاته الفسيولوجية والسيكولوجية حتى تنمو شخصيته نموّا سليمًا ومن الحاجات ما يلي:

أ ـ **الحاجة إلى الأمن:** الجسمي والصحة والشعور بالأمن الداخلي والحاجة إلى تجنب الخطر والألم والحاجة إلى الحياة الآمنة المساعدة على حل المشكلات.

ب ـ **الحاجة إلى الحب و القبول:** الحاجة إلى التقبل الاجتماعي والانتماء إلى جماعات (جماعة الرفاق، الأصدقاء...الخ).

ج ـ **الحاجة إلى مكانة الذات** : ـ الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة الرفاق ـ الحاجة إلى الشعور بالعدالة والمعاملة ـ الحاجة إلى الاعتراف والنجاح الاجتماعي ـ الحاجة إلى الامتلاك وتجنب اللوم.

د ـ **الحاجة إلى الإشباع الجنسي:** ـ الحاجة إلى تربية جنسية و اهتمام الجنس الآخر

هـ ـ **الحاجة إلى النمو العقلي و الابتكار:** ـ الحاجة إلى تحصيل الحقائق وتفسيرها ـ الحاجة إلى الخبرات الجديدة والمتنوعة ـ الحاجة إلى النجاح و التقدم الدراسي.

و ـ **الحاجة إلى تأكيد وتحقيق وتحسين الذات:** ـ الحاجة إلى التغلب على العوائق والمعوقات ـ العمل نحو الهدف ـ الحاجة إلى معرفة الذات وتوجيهها ـ الحاجة إلى الترفيه والتسلية (**فنيط،2017، 44، 47**).

ـ الحاجة إلى الوصول إلى علاقات جديدة تتسم بالنضج مع أقرانه ـ أن يتمكن من القيام بدور اجتماعي مقبول يتفق وجنسه ـ الحاجة إلى الوصول لمرحلة الاستقلال الانفعالي عن الوالدين ـ الحاجة إلى اكتساب مهارات عقلية ومفاهيم لازمة للحياة العملية ـ الحاجة إلى اكتساب مجموعة من القيم ونظام أخلاقي يوجهان سلوكه **(عوض، 1999، 142)**.

10ـ تلميذ التعليم المتوسط وبنيات النظام المدرسي

إنّ نجاح التلميذ في سنة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي وانتقاله إلى مرحلة التعليم المتوسط التي يتحتم فيها على التلميذ الانخراط في تنظيمات اجتماعية جديدة (جماعة الرفاق، الصف، النوادي...الخ) تختلف عن التنظيمات التي ألفها في مرحلة التعليم الابتدائي في معايير الحكم على السلوكيات والمبادئ والتعليمات المنظمة، ويتطلب من التلميذ الجديد بذل أقصى جهد في حياته المدرسية وعلاقاته التربوية للتكيف مع هذا الوسط الجديد.

أ ـ الحياة المدرسية: إن طبيعة المجال المدرسي بكل ما يزخر به من بنيات مادية أو بشرية تجعل المراهق ينخرط في علاقات نفسية، فكل شيء في المحيط الجديد (المتوسطة) تجعل التلميذ يحس في البداية بوحدته ممّا يدفعه إلى إقامة علاقات مع الغير (التلاميذ).

إن المجال المدرسي الجديد يشكل للتلميذ أرضية موحشة كونه كان في مرحلة التعليم الابتدائي، كان يتعامل مع معلم واحد أو اثنين فقط يختلف عن الجو النفسي للواقع المدرسي الجديد، حيث يتعدد المدرسون وتتعدد المواد المعرفية كما أن طابع التجريد العقلي أصبح يغلب على جل المواد التعليمية.

وإن لهذه المعطيات كلها تأثير قوي ومباشر على شخصية التلميذ وعلى مردوده الدراسي، وتتمثل هذه المعطيات في: ـ تتيح المتوسطة للتلميذ فرص الاحتكاك بمشاكل مختلفة داخل الصف الدراسي ـ تتيح المتوسطة للتلميذ فرص بناء الهوية الذاتية والهوية الثقافية من خلال المناقشات التي يشارك فيها ـ تتيح المتوسطة للتلميذ بناء نسق فكري يساعده على اكتساب أرقى العمليات العقلية من افتراض واستنباط ـ تتيح المتوسطة للتلميذ عن طريق قوانينها

ومبادئها فرص السلطة والنظام وهي فرص لتدريبه على الاندماج في الوسط الاجتماعي العام للراشدين.

ب ـ علاقة تلميذ ـ أستاذ

أكدت الدراسات النفسية والتربوية أن التلاميذ المراهقين (تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط والثانوي) يحبذون الأستاذ الذي لا يقتصر في عمله المهني على نقل المعارف، وإنما ينتظرون منه أيضا النزول إلى عالمهم الوجداني لفهم مشاكلهم ومعاناتهم، كما أنهم يجمعون على ضرورة تحلي الأستاذ بمبدأ الديمقراطية في التعامل معهم وعدم التجرد من العطف والحنان في معاملتهم فإذا ما صادف التلميذ من أستاذه الجفو واللامبالاة فإنه قد يستجيب له بالتحدي والصراع وهذا ما يفسر ظاهرة التسرب المدرسي.

إن مساهمة الأستاذ في مرحلة التعليم المتوسط في عملية بناء شخصية التلميذ ونضجها وتوفير إياه التعبير عن مشاكله وقضاياه وفرص التدريب على أعباء تحمل المسؤولية يظل مطلبا وحاجة من أهم المطالب والحاجات في هذه المرحلة من النمو.

ج ـ العلاقة التربوية داخل المتوسطة

العلاقة التربوية تعني مجموعة العلاقات الاجتماعية التي تتكون بين المربي والأفراد الذين يربيهم للسعي نحو تحقيق الأهداف التربوية داخل المؤسسة التربوية، وهناك اختلاف التصور وعدم التوافق بين ما ينتظره كل واحد من الآخر (الأستاذ ـ التلميذ) من هذه العلاقة التربوية ،فالأستاذ يجعل الصفات المدرسية من الامتثال والاستماع والمشاركة والانصياع أسس اكتساب المعارف المدرسية وهي ما يضمن الاتجاه العمودي للمعرفة والسلطة، أما الوضع من وجهة نظر التلميذ فمختلف تماما، فهو يرغب أن يجعل علاقته بالمدرس علاقة أفقية تحقق للطرفين معا أهدافها، فهذا الوضع الوحيد الذي يكفل له تحقيق مطالبه وحاجاته النفسية **(أوزي، دون تاريخ، 91 ، 101)**.

خلاصة الفصل

مرحلة التعليم المتوسط هي المرحلة التي تأتي بعد المرحلة الابتدائية والتي تهدف الدراسة فيها إلى تزويد المتعلم بالثقافة العلمية والعمل الجماعي واحترام الآخر واكسابه مجموعة من الكفاءات ذات الطابع الفكري والمنهجي والاتصالي والاجتماعي، وتتزامن مرحلة التعليم المتوسط مع مرحلة المراهقة المبكرة (12-15سنة) التي تميزها خصائص نمائية جسمية ووجدانية وعقلية واجتماعية تخلق صعوبة في التعامل مع أفراد هذه الفئة وإشباع حاجتهم الفسيولوجية والسيكولوجية، وهذا ما يتطلب من المؤسسات والهيئات المشرقة على شؤون التربية والتعلم إسناد هذه الوظيفة لأساتذة لهم خصائص جسمية وعقلية ووجدانية واجتماعية تمكنهم من إدارة سلوك وتعلم التلاميذ المراهقين.

ونظرًا لصعوبة دور أستاذ التعليم المتوسط فقد اهتمت المنظومة التربوية الجزائرية بتكوينه تربويًّا وعلميا ومهنيًّا قبل الخدمة وأثناء الخدمة، تكوينًا يستجيب لطبيعة المرحلة التعليمية واحتياجات قطاع التربية والتعليم.

الإطار الميداني للدراسة

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة

	تمهيد
أولا	الدراسة الاستطلاعية
01	موعد ومكان إجراء الدراسة الاستطلاعية
02	فوائد الدراسة الاستطلاعية
03	إجراءات الدراسة الاستطلاعية
04	عينة الدراسة الاستطلاعية
ثانيا	الدراسة الأساسية
01	منهج الدراسة الأساسية
02	حدود الدراسة الأساسية
03	مجتمع الدراسة الأساسية
04	عينة الدراسة الأساسية
05	أدوات الدراسة الأساسية
06	الأساليب والعمليات الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية
	خلاصة الفصل

ـ تمهيد

تناول صاحب الأطروحة في الفصل الأول(الإطار العام للدراسة) صياغة الإشكالية وفرضيات الدراسة وأهدافها وأهميتها النظرية والتطبيقية، لينتقل بعدها إلى الفصل الثاني (الإطار النظري للدراسة) والذي تضمن الخلفية النظرية لمتغيرات الدراسة والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذه المتغيرات (أنماط الإدارة الصفية، دافعية التعلم، المناخ الصفي)، وحتى يتمكن الباحث من جمع البيانات والمعلومات التي يحتاجها في اختبار فرضيات الدراسة يتطلب منه التقيد بمجموعة من الإجراءات المنهجية وفق خطوات تبدأ ببناء أدوات الدراسة (مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس المناخ الصفي، مقياس دافعية التعلم) ثم تحديد المجتمع الذي تؤخذ منه عينة الدراسية عن طريق أحد أساليب المعاينة المناسب لطبيعة ومجتمع الدراسة، ولاستثمار البيانات التي تم جمعها في اختبار فرضيات الدراسة والوصول إلى نتائج يمكن تعميمها على مجتمعها تم معالجة هذه البيانات إحصائيا بأحد الأساليب الإحصائية المناسبة لنوع البيانات وطبيعة الفرضيات.

أولا: الدراسة الاستطلاعية

1ـ موعد ومكان إجراء الدراسة الاستطلاعية : تم إجراء الدراسة الاستطلاعية خلال الثلاثي الأول من السنة الدراسية 2021.2020، بأثر رجعي إلى السنة الدراسية 2019 ـ 2020 بهدف إلغاء المتغيرات الدخيلة الناتجة عن الإجراءات الوقائية ضد جائحة كورونا المطبقة بالمدارس الجزائرية(التباعد، نظام التفويج) وهي عوامل أدت إلى إضعاف عملية

التفاعل الصفي واختفاء بعض السلوكيات الصفية التي تحدث في الحالات العادية، وتم اختيار متوسطة عروة عبد القادر بالعقلة لإجراء الدراسة الاستطلاعية بناء على اعتبارات مهنية وهي ممارسة صاحب الدراسة لمهنة أستاذ تعليم متوسط لمدة ستة وعشرين سنة بهذه المتوسطة ومنه المعرفة الكبيرة لمرافقها المادية وطاقمها الإداري والبيداغوجي مما أضفى سهولة على مجريات الدراسة.

2 ـ فوائد الدراسة الاستطلاعية

ـ رصد الصعوبات المحتمل مواجهتها أثناء تطبيق أدوات الدراسة.

ـ حساب الخصائص السيكومترية (الصدق ، الثبات) لمقاييس الدراسة (مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس دافعية التعلم، مقياس المناخ الصفي) ومن ثم الحكم على مدى صلاحيتها لجمع بيانات دقيقة وموضوعية حول متغيرات الدراسة.

ـ التدرب على تطبيق الإجراءات الوقائية ضد جائحة كورونا استعدادا لتطبيقها عند إجراء الدراسة الأساسية.

ـ الوقوف على مدى صعوبة ووضوح وملاءمة بنود مقاييس الدراسة لأفراد العينة الاستطلاعية.

ـ تحديد التعديلات التي يمكن إحداثها على فقرات مقاييس الدراسة للحصول على صورة نهائية للمقاييس تتميز بالصدق والثبات.

3 ـ إجراءات الدراسة الاستطلاعية

تم إجراء الدراسة الميدانية الاستطلاعية على مرحلتين هما:

أ ـ **مرحلة الإجراءات الإدارية:** وتم فيها الحصول على ترخيص إجراء الدراسة من طرف مدير المتوسطة محل إجراء الدراسة بعد تقديم طلب كتابيا مسبقا لمديرها، وبعد الحصول على الموافقة من المدير مرتبطة بشرط التقيد بالإجراءات الوقائية ضد جائحة كورونا(كوفيد 19) تم الاتصال بالأساتذة الذين يتزامن موعد إجراء الدراسة مع موعد حصص تدريسهم للأفواج التربوية مقصد تنفيذ الدراسة الميدانية الاستطلاعية حتى يكونوا على أهبة الاستعداد لتنفيذ هذه الدراسة.

ب ـ **مرحلة التنفيذ:** تم خلالها توزيع استمارات مقاييس الدراسة الثلاثة مرفقة مع بعضها على أفراد العينة، وبعد امساك أفراد العينة لنسخ المقاييس طلب منهم الباحث ملأ قسم البيانات الشخصية ثم وضح لهم تعليمات تطبيق المقياس، وبعد ذلك خصصت مدة زمنية للإجابة على بنود المقاييس الموزعة بندا ببند بعد توضيح معنى كل بند من طرف صاحب الدراسة الذي كان مرافقا لتلاميذ أفراد العينة داخل حجرة الفوج التربوي طيلة مدة إجراء الدراسة.

4 ـ عينة الدراسة الاستطلاعية

يقدر حجم عينة الدراسة الاستطلاعية بخمسين تلميذا موزعين على ثلاث أفواج تربوية تنتمي لمستويات تعليمية مختلفة(أولى متوسط، ثانية متوسط، ثالثة متوسط، رابعة متوسط)، وقدم تم

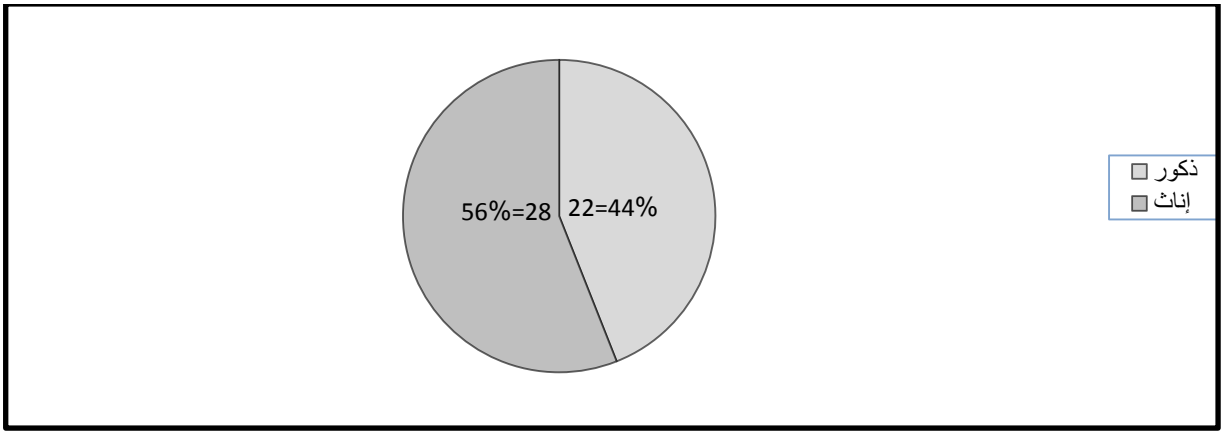
اختيار هذه الأفواج بطريقة عشوائية مع مراعاة العلاقات الاجتماعية القوية مع الأساتذة المسندة إليهم هذه الأفواج لتسهيل عملية التواصل أثناء إجراء الدراسة الاستطلاعية والجدول (04) و الشكل(05) يوضحان توزيع أفراد العينة:

الجدول (04): توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	عدد الأفراد	نسبتهم في العينة	نسبتهم في مجتمع الدراسة
أولى متوسط	12	%24	%0.44
ثانية متوسط	13	%26	%0.47
ثالثة متوسط	12	%24	%0.44
رابعة متوسط	13	%26	%0.47

من الجدول (04) نلاحظ تقارب بين عدد ونسبة تلاميذ المستويات الثلاثة مع التساوي بين عدد تلاميذ مستويي الأولى والثالثة متوسط من جهة، والثانية والرابعة متوسط من جهة أخرى.

الشكل(10): دائرة بيانية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس



من الشكل (10) يتبين أن عدد الإناث أكبر بقليل من عدد الذكور وهذا ما يتوافق مع توزيعهم في مجتمع الدراسة الذي يشتمل على عدد من التلميذات أكثر بقليل من عدد التلاميذ.

ثانيا ـ الدراسة الأساسية

1 ـ منهج الدراسة الأساسية

يحتاج الباحث في دراسته العلمية إلى تبني منهج علمي أو أكثر لتحقيق أهداف دراسته بأيسر الطرق وأقل التكاليف، ومن المناهج العلمية الأكثر استخداما في العلوم الاجتماعية والإنسانية هي المنهج الوصفي، المنهج التجريبي، المنهج التاريخي، ويختار الباحث المنهج العلمي المناسب لدراسته بناء على طبيعة مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها والامكانيات المادية والبشرية المتاحة، وفي الدراسة الحالية اتبع الباحث المنهج الوصفي.

والمنهج الوصفي هو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة **(بوحوش والذنيبات ،2007، 139)**.

ـ دواعي اختيار المنهج الوصفي في الدراسة الأساسية

ـ طبيعة الدراسة التي تتطلب الإجابة عن تساؤلاتها جمع معلومات وبيانات كمية ونوعية حول متغيراتها(أنماط الإدارة الصفية، دافعية التعلم، المناخ الصفي).

ـ طبيعة فرضيات الدراسة التي يهدف الباحث من اختبارها وصف العلاقة بين مجموعة من المتغيرات.

ـ طبيعة الدراسة (دراسة وصفية علائقية).

ـ جمع معلومات نوعية وكمية حول متغيرات الدراسة.

ـ أهداف الدراسة المتمثلة في الوصف الكمي(نوع ودرجة) العلاقة بين متغيرات الدراسة (أنماط الإدارة الصفية، دافعية التعلم، المناخ الصفي).

ـ التعامل مع متغيرات الدراسة كما هي في الواقع دون معالجة.

ـ الإمكانية المادية و البشرية والزمنية المتاحة للباحث والتي لا تسمح بتبني مناهج علمية أخرى كالمنهج التجريبي أو المنهج التاريخي.

2 ـ حدود الدراسة الأساسية

رسم حدود الدراسة قبل الانطلاق فيها عملية أساسية في تقدير تكلفتها وصلاحية نتائجها، فكلما اتسعت حدود الدراسة المكانية تطلب ذلك تسخير امكانيات مادية وبشرية ضخمة لتغطية هذه الحدود والحصول على البيانات والمعلومات الكافية لاختبار فرضيات الدراسة، أما الحدود الزمانية فإنها تساعد الباحث في التحكم في موعد إتمام رسالته، فالحدود الزمانية الواسعة قد تؤدي إلى وقوع الباحث في استحالة عثوره على بعض أفراد العينة بسبب الوفاة أو تغيير مكان الإقامة أو الظروف الصحية القاهرة، فالحصول على نتائج الدراسة بعد مدة

زمنية كبيرة من بدايتها يجعل هذه النتائج غير صالحة للتعميم نتيجة تغير خصائص مجتمع الدراسة بفعل عامل الزمن فتلميذ بداية القرن الواحد العشرون خصائصه تختلف عن تلميذ نهاية القرن الواحد والعشرين، وحتى نتجنب الوقوع في مثل هذه الاختلالات العلمية على مستوى بحثنا رسمت حدوده الزمانية والمكانية على النحو التالي:

أ ـ الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الأساسية خلال الثلاثي الثاني (فيفري، مارس) من السنة الدراسية 2020 ـ 2021 (ديسمبر. جانفي) بأثر رجعي إلى السنة الدراسية 2019 ـ 2020 بهدف إلغاء المتغيرات الدخيلة الناتجة عن الإجراءات الوقائية ضد جائحة كورونا المطبقة بالمدارس الجزائرية (التباعد، نظام التفويج) وهي عوامل أدت إلى إضعاف عملية التفاعل الصفي واختفاء بعض السلوكيات الصفية التي تحدث في الحالات العادية.

ب ـ الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الأساسية على مستوى أربع متوسطات تابعة لمديرية التربية بولاية الوادي وهي متوسطة الشهيد عروة عبد القادر ومتوسطة الشيخ حسين حمادي ومتوسطة بوغزاله الشهيد محمد الطاهر و متوسطة15 جانفي، والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجدول(05): الحدود المكانية للدراسة الأساسية

الرقم	اسم المتوسطة	البلدية	الدائرة	الموقع
01	الشهيد عروة عبد القادر	العقلة	الرباح	جنوب عاصمة الولاية على بعد 17كلم
02	الشيخ حسين حمادي	النخلة	الرباح	جنوب عاصمة الولاية على بعد 17كلم
03	الشهيد بوغزالة محمد الطاهر	الرباح	الرباح	جنوب عاصمة الولاية على بعد 12كلم
04	15جانفي 1956	الرباح	الرباح	جنوب عاصمة الولاية على بعد 12كلم

نلاحظ من الجدول(05) أن كل المتوسطات محل الدراسة الميدانية الأساسية تنتمي لدائرة واحدة وجميعها يقع جنوب عاصمة الولاية ويبعد عليها بمسافات متقاربة، وكان هذا الاختيار مقصودا لتسهيل عملية الاتصال وتوزيع مقاييس الدراسة وتوزيعها، لأن صاحب الدراسة مقر إقامته وعمله يقع ببلدية النخلة وبلدية العقلة على الترتيب وعلى بعد سبعة كلم من بلدية الرباح.

3 ـ مجتمع الدراسة الأساسية

المجتمع هو جميع الأفراد أو العناصر أو الأشياء الذين لهم نفس الخصائص (**أبو علام، 2004، ص149**).

ويتألف مجتمع الدراسة الحالية من ألفين وسبع مائة وست وعشرون تلميذ وتلميذة متمدرسون خلال الموسم الدراسي 2019 . 2020 بأحد المتوسط التالية: الشهيد عروه عبد القادر، الشيخ حسين حمادي، الشهيد بوغزاله محمد الطاهر،15 جانفي 1956 ، والجداول التالية توضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة:

الجدول(06): توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب المتوسطات

الرقم	اسم المتوسطة	عدد التلاميذ
01	الشهيد عروة عبد القادر	610
02	الشيخ حسين حمادي	754
03	الشهيد بوغزاله محمد الطاهر	546
04	15جانفي 1956	816

من الجدول(06) يتضح أن عدد التلاميذ المتمدرسين بمتوسطة 15 جانفي 1956 أكبر من عدد التلاميذ المتمدرسين بباقي المتوسطات، بينما يمثل عدد التلاميذ المتمدرسين بمتوسطة بوغزاله محمد الطاهر الأقل عددا.

الجدول (07): توزيع أفراد مجتمع الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
أولى متوسط	794	%29
ثانية متوسط	704	%26
ثالثة متوسط	600	%22
رابعة متوسط	628	%23
المجموع	2726	%100

يتبين من الجدول (07) أن تلاميذ مستوى أولى متوسط يشكلون أكبر نسبة من تلاميذ مجتمع الدراسة، بينما يشكل تلاميذ مستوى ثالثة متوسط أقل نسبة، وما يلاحظ على تركيب مجتمع الدراسة تقارب عدد التلاميذ بين مستويي الثالثة والرابعة متوسط وكذلك بين مستويي الأولى والثالثة متوسط.

4 ـ عينة الدراسة الأساسية

العينة هي مجموعة من الوحدات التي يجب أن تتصف بنفس مواصفات مجتمع الدراسة **(بو حفص،2011، 136)**.

أ **ـ حجم العينة:** بلغ عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية أربع مائة تلميذ وتلميذة تم تحديد حجمها بناء على منهج الدراسة وحجم مجتمعها وطبيعته، حيث تم سحب عينة من مجتمع الدراسة يقدر حجمها ب 20% من هذا المجتمع.

ب ـ نوع العينة: تم سحب العينة بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية من خلال تقسيم مجتمع الدراسة إلى أربع مجموعات متجانسة تمثل طبقات المجتمع (تلاميذ مستوى أولى متوسط، تلاميذ مستوى ثانية متوسط، تلاميذ مستوى ثالثة متوسط، تلاميذ مستوى رابعة متوسط) وبعدها تم السحب من كل طبقة وبطريقة عشوائية عدد من الأفراد تكون نسبتهم في العينة مساوية لنسبتهم في مجتمع الدراسة.

ـ مبررات اختيار نوع العينة

ـ الحجم الكبير لمجتمع الدراسة والذي بلغ 2726 تلميذ.

ـ تمثيل جميع طبقات المجتمع(أولى متوسط، ثانية متوسط، ثالثة متوسط، رابعة متوسط) داخل العينة تمثيلا صادقا، حتى تكون نتائج الدراسة قابلة للتعميم على أفراد مجتمعها.

ـ العشوائية في المعاينة تجنب الباحث التحيز في اختيار أفراد العينة مما يحقق موضوعية النتائج ودقتها. والجداول التالية تمثل توزيع أفراد العينة حسب متغيرات المتوسطات، المستوى الدراسي، الجنس.

الجدول (08): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المتوسطات

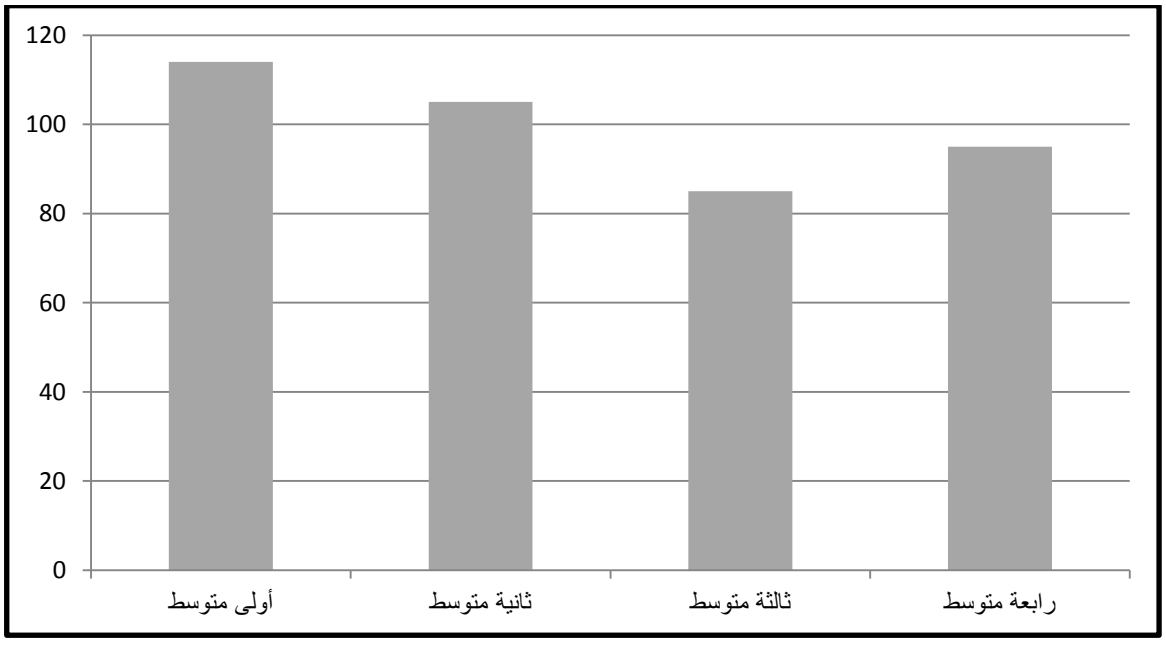
الرقم	اسم المتوسطة	عدد التلاميذ في العينة	نسبتهم في العينة
01	الشهيد عروة عبد القادر	107	%26.75
02	الشيخ حسين حمادي	102	%25.50
03	الشهيد بوغزالة محمد الطاهر	77	%19.25
04	15جانفي 1956	89	%22.25
05	متوسطات أخرى	15	%03.75

من الجدول(08) نجد أن تلاميذ متوسطة الشهيد عروة عبد القادر يشكلون أكبر نسبة في العينة ويرجع ذلك لسهولة المعاينة وإجراء الدراسة الميدانية نظرا لحصول الباحث على تسهيلات وامتلاكه لعلاقات شخصية مع الطاقم الإداري والبيداغوجي تشكلت بفعل العمل لعدة سنوات بالمتوسطة السالفة الذكر، أما أقل نسبة من التلاميذ في العينة فهي تمثل تلاميذ متوسطة الشهيد بوغزاله محمد الطاهر ويرجع ذلك لتمدرس عدد أقل من التلاميذ بهذه المتوسطة مقارنة بالمتوسطات الأخرى (الشهيد عروة عبد القادر، الشيخ حمادي حسين ،15جانفي 1956)، أما تلاميذ المتوسطات الأخرى والمقدر عددهم بـ (15تلميذ) فهم عبارة عن تلاميذ تمدرسوا خلال الموسم الدراسي 2019 ـ 2020 بمتوسطات غير متوسطات مكان إجراء الدراسة الأساسية ثم تحولوا في الموسم الدراسي 2020 ـ 2021 إلى أحد متوسطات محل إجراء الدراسة الميدانية الأساسية، ومن الصعوبة استثناؤهم من استلام استمارات المقاييس أثناء توزيعها عند إجراء الدراسة.

الجدول (09) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	عدد التلاميذ في العينة	نسبتهم في العينة
أولى متوسط	114	%28.75
ثانية متوسط	105	%26.25
ثالثة متوسط	85	%21.25
رابعة متوسط	95	%23.75
المجموع	400	%100

الشكل(11): أعمدة بيانية توضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي



نلاحظ من الجدول(09) والشكل(11) أن تلاميذ مستوى أولى متوسط يمثلون أكبر نسبة داخل العينة ، في مقابل ذلك نجد أن تلاميذ مستوى ثالثة متوسط يشكلون النسبة الأصغر

في عينة الدراسة الأساسية، وعند تفحص نسبة كل مستوى (طبقة) بالعينة نجد أن نسبة كل طبقة في العينة توافق نسبتها بمجتمع الدراسة مما يدل على تمثيل جميع طبقات المجتمع داخل العينة.

الجدول(10): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

متغير الجنس	عدد الأفراد	نسبتهم في العينة
ذكور	150	%37.50
إناث	250	%62.50
المجموع	400	%100

يبن الجدول(10) أن عدد الإناث في عينة الدراسة الأساسية يفوق عدد الذكور بفارق كبير ويرجع ذلك لتركيبة التلاميذ المتمدرسين داخل متوسطات الولاية والذي يفوق فيه عدد الإناث عدد الذكور بكثير.

5 ـ أدوات الدراسة الأساسية

يستخدم أي باحث في دراسته مجموعة من الأدوات لجمع بيانات دقيقة وموضوعية حول متغيراتها حتى يتمكن من اختبار فرضياتها والإجابة عن تساؤلاتها، وفي الدراسة الحالية طبق الباحث على أفراد عينتها ثلاث مقاييس من إعداده وهي مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس دافعية التعلم، مقياس المناخ الصفي.

5 ـ 1 ـ مقياس أنماط الإدارة الصفية

أ ـ بناء المقياس: تم بناء مقياس أنماط الإدارة الصفية من قبل الباحث وفق مجموعة من المراحل المتسلسلة زمنيا وهي:

ـ مرحلة تحديد الهدف من المقياس: وهو تحديد درجة كل نمط من أنماط الإدارة الصفية عند أستاذ التعليم المتوسط أثناء إدارة صفه.

ـ مرحلة تحديد التعريف الإجرائي لنمط الإدارة الصفية: بعد الاطلاع على الجانب النظري للدراسات التي تناولت متغير الإدارة الصفية أو أنماطها تم جمع زاد كبير من المعرفة النظرية حول متغير أنماط الإدارة الصفية وبناء على هذه المعرفة تم تحديد أبعادها وهي بعد النمط المتسامح وبعد النمط التسلطي وبعد النمط المتساهل، وبعد تفحص المعلومات النظرية المتضمنة في عنصر مميزات وممارسات كل نمط من أنماط الإدارة الصفية وأثر ذلك على التلاميذ وتعلمهم تم تحديد مؤشرات كل بعد، وبناء على الأبعاد والمؤشرات قام الباحث بأجرأة مفهوم أنماط الإدارة وأبعاده (النمط المتسامح، النمط التسلطي، النمط المتساهل).

ـ مرحلة دراسة المقاييس السابقة: تم دراسة مجموعة من المقاييس المعدة من قبل باحثين تناولوا متغير الإدارة الصفية أو أنماطها ومن هذه المقاييس ما يلي:

ـ مقياس أنماط الإدارة الصفية لـ "كمال خليل مخامرة" و"محمود أحمد أبو سمرة" **(مخامرة وأبو سمرة، 2012، 269 ـ 272).**

ـ مقياس أنماط الإدارة الصفية لـ "دعاس حسين" **(دعاس، 2016، الملاحق)**.

ـ مقياس الإدارة الصفية لـ "عبد العالي فتيحة" و"لغزال عائشة" **(عبد العالي ولغزال ،2018، الملاحق)**.

و بناء على هذه المقاييس والتعريف الإجرائي لمفهوم أنماط الإدارة الصفية والخلفية النظرية لهذا المتغير وخبرة الباحث كأستاذ تعليم متوسط لمدة تسع وعشرون سنة تم صياغة مجموعة من العبارات تقيس أنماط الإدارة الصفية.

ـ **مرحلة بناء الصورة الأولية للمقياس:** بعد انتقاء مجموعة من البنود التي تم صياغتها في المرحلة السابقة ثم تحديد الاستجابات (بدائل الإجابة) عن هذه البنود وهي (قليلا، متوسطا ، قليلا) وبعد ذلك وزعت البنود على الأبعاد التي تنتمي إليها لنصل في النهاية إلى بناء الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية والذي يتألف من ثلاث وسبعون بندا تغطي ثلاث أبعاد كما موضح بالجدول التالي:

الجدول(11) : التوزيع الكمي لبنود الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية على أبعاده

البعد	عدد البنود
بعد النمط المتسامح	29
بعد النمط التسلطي	24

بعد النمط المتساهل	20

ـ مرحلة التحكيم: نظرا لتزامن مرحلة التحكيم مع بداية ظهور جائحة كورونا(كوفيد 10) وفرض إجراءات الحجر الصحي تحتم على الباحث التواصل الإلكتروني مع المحكمين حيث عرضت استمارة الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين الذين يمتلكون خبرة مهنية في ميدان التربية والتعليم وذوي تخصصات أكاديمية تربوية وذلك لإبداء ملاحظاتهم حول المقياس عامة وعباراته خاصة من حيث وضوحها وقياسها للبعد الذي تنتمي إليه ومدى تغطيتها كما وكيفا للمتغير والبعد الذي وضعت لقياسه.

الجدول (12): قائمة المحكمين الرئيسيين

الاسم واللقب	مؤسسة العمل	الشهادة العلمية وتخصصها	الرتبة العلمية	عدد سنوات العمل بأحد الأطوار التعليمية
محمد برو	جامعة محمد بوضياف لمسيلة	دكتوراه دولة في علوم التربية	أستاذ تعليم عالي	سبعة عشر سنة
سليم عمرون	متوسطة محمد الصديق بن يحيى لمسيلة	دكتوراه علوم في علم النفس التربوي	أستاذ جامعي مؤقت	واحد وثلاثون سنة بالطور المتوسط
عمار حمامة	جامعة حمه لخضر الوادي	دكتوراه علوم في علم النفس العمل	أستاذ محاضر (أ)	عشرون سنة بالطور المتوسط

رشيد سواكر	جامعة باجي مختار عنابة	دكتوراه علوم في علوم التربية	أستاذ محاضر (ب)	أربع سنوات بالطور الابتدائي
سليم حمي	جامعة البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	دكتوراه علوم في علم النفس التربوي	أستاذ مساعد (ب)	تسع وعشرون سنة بالطور الابتدائي
رشيد زياد	جامعة التكوين المتواصل بالوادي	دكتوراه علوم في القياس والتقويم النفسي والتربوي	أستاذ مؤقت	مشرف تربوي بالطور الثانوي
عيسى تواتي إبراهيم	جامعة 8 ماي 1945قالمة	دكتوراه علوم في علم النفس العيادي	أستاذ محاضر(ب)	خمس وعشرون سنة بالطور المتوسط
محمد خماد	جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة	دكتوراه علوم في علوم التربية	أستاذ محاضر (أ)	سنتان بالطور الابتدائي وستة عشرة سنة بالطور المتوسط
محمد الأزهر بالقاسمي	جامعة البشير الإبراهيمي برج بوعريريج	دكتوراه علوم في علوم التربية	أستاذ محاضر (أ)	لم يسبق له العمل بأي طور

خليفة زواري أحمد	جامعة حمة لخضر الوادي	دكتوراه علوم في علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر (أ)	تسعة عشرة سنة بالطور الابتدائي

الجدول (13): قائمة المحكمين الثانويين

الاسم واللقب	مؤسسة العمل	الشهادة العلمية وتخصصها	الرتبة العلمية	عدد سنوات العمل بأحد الأطوار التعليمية
فرحات بالناصر	متوسطة بن رشد لمسيلة	دكتوراه علوم في علم النفس التربوي	أستاذ جامعي مؤقت	واحد وثلاثون سنة بالطور المتوسط
عبد اللطيف فارح	مديرية التربية لولاية الوادي	دكتوراه علوم في علم النفس التربوي	أستاذ جامعي مؤقت	واحد وثلاثون سنة بالطور الابتدائي (تدريس وتفتيش)

من الجدولين (12) و(13) نلاحظ أن كل المحكمين تقريبا يتمتعون بخبرة مهنية كبيرة في ميدان التربية والتعليم، وتعد هذه الخبرة عامل قوة في عملية التحكيم، وبعد استعادة استمارات المقياس من المحكمين ثم تفريغ بياناتها تم تسجيل الملاحظات التالية:

- التخلي عن المصطلحات الأكاديمية واستبدالها بمصطلحات تراعي طبيعة أفراد العينة مثل استبدال مصطلح التعلم التعاوني بمصطلح عمل المجموعات.

ـ إعادة صياغة بعض البنود أو تعديلها.

ـ الاستغناء عن بعض البنود خاصة المتشابهة.

ـ التصحيح اللغوي لبعض البنود.

ـ استبدال بعض المصطلحات بمصطلحات معتادة في البحوث التربوية مثل استبدال مصطلح القسم بمصطلح الصف.

ـ بعض البنود تحتاج إلى تبسيط حتى يمكن فهمها من طرف أفراد العينة.

ـ حذف بعض البنود كونها غير ملائمة لقياس متغير أنماط الإدارة الصفية أو أحد أبعاده

ـ تقليص عدد البنود للحصول على مقياس قصير يتم الإجابة على عباراته من قبل المستجيب دون عناء أو تذمر.

ـ **مرحلة بناء الصورة قبل النهائية للمقياس:** بناء على ملاحظات المحكمين ونتائج حساب نسبة الاتفاق(صدق المحكمين) لعبارات الصورة الأولية للمقياس بتطبيق معادلة كوبر تم اتخاذ الإجراءات التالية:

ـ حذف أو تعديل البنود التي سجلت نسبة اتفاق ضعيفة (أقل من 80%).

ـ إعادة صياغة بعض البنود وخاصة التي سجلت نسبة اتفاق ضعيفة.

معادلة كوبر: $\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات عدم الاتفاق+عدد مرات الاتفاق}} \times 100$

الجدول(14): نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية

البعد	البنود التي سجلت نسبة اتفاق 100%	البنود التي سجلت نسبة اتفاق 90%	البنود التي سجلت نسبة اتفاق 80%	البنود التي سجلت نسبة اتفاق 70%	البنود التي سجلت نسبة اتفاق أقل من 70%
النمط المتسامح	.7.6.5.3.2.1 12.11.10.9.8 19.18.15.14. 26.25.24.22. 29.28.27.	16.13.14 23.21.20	17	00	00

النمط التسلطي	.7.6.4.3.2.1 13.12.10.9.8 18.16.	.15.14.5 20.19.17 24.22.21	11	23	00
النمط المتساهل	18.10.6.3.2	8.7.5.4.1 12.11.9.	20.17.14.13	16	15

الجدول (15) التعديلات التي أجريت على بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية بعد عملية التحكيم

الأبعاد	البنود المحذوفة	البنود المعدلة	البنود الثابتة
النمط المتسامح	25.4	28.22.16.10.7	19.13.1
النمط التسلطي	2.26	9.23.20.17.11.5	14.8
النمط المتساهل	15.12	24.8.6.3	30.27.21.18

وبعد إتمام الإجراءات السابقة تم إعداد الصورة قبل النهائية للمقياس ومفتاح تصحيحه وتعليمات تطبيقه كما موضح في الجداول التالية:

الجدول (16) : توزيع بنود الصورة قبل النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية على أبعاده

الأبعاد	رقم البند
بعد النمط المتسامح	28.25.22.19.16.13.10.7.14
بعد النمط التسلطي	29.26.23.20.17.14.11.8.5.2
بعد النمط المتساهل	30.27.24.21.18.15.12.9.6.3

نلاحظ من الجدول (16) أن العبارات موزعة بعدد متساوي على جميع أبعاد المقياس

الجدول(17): طبيعة بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية في صورته قبل النهائية

طبيعة البند	رقم البند
موجبة	24.23.22.20.19.17.16.15.14.13.12.11.10.9.8.7.6.4.2.1 28.26.25.
سالبة	30.29.27.21.18.5.3

الجدول (18): مفتاح تصحيح بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية في صورته قبل النهائية

الاستجابات / طبيعة البنود	قليلا	متوسطا	كثيرا
موجبة	01	02	03
سالبة	03	02	03

نلاحظ من الجدول(18) بأن الاستجابات، قليلا، متوسطا، كثيرا، أعطيت لها الأوزان التالية:

1درجة، 2درجة، 3درجة على الترتيب في حالة البند الموجب والعكس في حالة البند السالب

الجدول(19): تعليمات تطبيق مقياس أنماط الإدارة الصفية في صورته قبل النهائية

رقم التعليمة	محتوى التعليمة
01	ملأ قسم البيانات الشخصية بدقة ووضوح قبل الانطلاق في الإجابة.
02	التزام الجدية والموضوعية في تحديد الاستجابة(اختيار البدائل).
03	الاجابة عن بنود المقياس تكون بوضع علامة(×) في خانة البديل الذي ينطبق على المستجيب مع العلم أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
04	الإجابة عن بنود المقياس تكون بصورة فردية (تجنب الاستعانة بأحد الزملاء).
05	بيانات المستجيب ونتائج الاستجابات لا تستعمل إلا للغرض العلمي.

ـ مرحلة بناء الصورة النهائية للمقياس

وزعت استمارة الصورة قبل النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية على أفراد العينة الاستطلاعية للإجابة عن بنوده وفق التعليمات الموجهة، وبعد تجميع الاستمارات وتفريغها تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، الثبات)، وبناء على النتائج الإحصائية تم حذف البنود التي سجلت معامل ارتباط غير دال إحصائيا والإبقاء على البنود الأخرى التي شكلت الصورة النهائية للمقياس الذي يتكون من أربع وعشرين بندا بعضها ذو طبيعة موجبة والبعض الآخر ذو طبيعة سالبة.

الجدول(20): توزيع بنود الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية على أبعاده

البعد	رقم البند
النمط المتسامح	22.19.16.13.10.7.4.1
النمط التسلطي	23.20.17.14.11.8.5.2
النمط المتساهل	24.21.18.15.12.9.6.3

الجدول(21): طبيعة بنود الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية

طبيعة البنود	رقم البند
موجبه	22.20.19.18.17.16.14.13.11.10.9.8.7.5.4.3.1
سالبة	24.23.21.15.12.6.2

الجدول (22): مفتاح تصحيح بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية في صورته النهائية

الاستجابات / طبيعة البنود	قليلا	متوسطا	كثيرا
موجبة	01	02	03
سالبة	03	02	03

ب ـ حساب الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط الإدارة الصفية

قبل تطبيق المقياس على أفراد العينة الأساسية لابد من حساب صدقه وثباته للتأكد من صلاحيته لقياس الخاصية أو السمة المراد قياسها.

ب ـ 1 ـ الصدق

ـ الصدق التمييزي

وهو قدرة المقياس على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها ويتم حسابه بطريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب درجات أفراد العينة ترتيبا تصاعديا ثم سحب نسبة 27% التوزيع لنتحصل على مجموعتين عليا ودنيا، بعد ذلك نحسب اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين لعينتي متساويتين ومستقلتين ومتجانستين(**معمرية،2011،231، 232)**

الجدول (23) درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس أنماط الإدارة الصفية

المجموعات	الدرجات													
العليا	72	71	70	70	69	66	66	65	65	64	64	64	64	64
الدنيا	57	56	56	55	54	54	53	51	50	48	46	44	40	34

الجدول (24) نتائج حساب اختبار (ت) بين درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس أنماط الإدارة الصفية

البيانات الإحصائية / المجموعات	عددأفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
العليا	14	67.14	3.009	8.88	2.78	26	دالة إحصائيا عند 0.01
الدنيا	14	49.64	6.73				

يتبين من الجدول(24) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) المجدولة مما يعني أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه فإن المقياس يتميز بالقدرة التمييزية مما يعطيه خاصية الصدق التمييزي.

ـ الصدق الاتفاقي(التوافقي ،صدق الاتساق الداخلي)

يرتبط صدق الاتساق الداخلي بالتحقق من الاتساق بين مفردات المقياس ومدى ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس(**العتيبي، 2004، 20**).

ويستخدم في صدق الاتساق الداخلي حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بند و الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين مجموع درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس ومعامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس والجداول التالية توضح ذلك

الجدول (25): نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس أنماط الإدارة الصفية وأبعاده

الأبعاد	عدد أفراد العينة الاستطلاعية	قيمة(ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
النمط المتسامح	50	0.80	0.36	48	دالة عند 0.01
النمط التسلطي	50	0.74	0.36	48	دالة عند 0.01
النمط المتساهل	50	0.79	0.36	48	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول(25) أن معاملات الارتباط بين كل بعد والمقياس دالة إحصائيا مما يدل على الاتساق الداخلي بين المقياس وأبعاده.

الجدول (26) نتائج حساب معاملات الارتباط بين بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية والأبعاد التي تنتمي إليها

البعد	البند	عدد أفراد العينة	قيمة(ر)المحسوبة	قيمة(ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
النمط المتسامح	.10.7.4.01 .19.16.13 28.25.22	50	0.66 ـ 0.37	0.36	48	دالة عند 0.01
النمط التسلطي	.14.11.8.02 .23.20.17 29.26	50	0.62 ـ 0.14	0.36	48	دالة عند 0.01
	5	50	0.14	0.36	48	غير دالة
النمط المتساهل	18.12.9.6.3 .27.24.21. 30	50	0.65 ـ 0.22	0.36	48	دالة عند 0.01
	15	50	0.26	0.36	48	غير دالة

نلاحظ من نتائج الجدول(26) أن معظم معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائيا مما يعني الاتساق الداخلي بين البنود وأبعادها.

الجدول (27) نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس أنماط الإدارة الصفية وبنوده

البنود	عدد أفراد العينة	قيمة(ر)المحسوبة	قيمة(ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
.13.10.8.1 20.19.18.16 .23.22.21. 29.28	50	0.36 ـ 0.60	0.36	48	دالة عند 0.01
.14.12.5.3.2 14.12.30.26 30.26 .	50	0.30 ـ 0.35	0.28	48	دالة عند 0.05
.11.9.7.6. 4 25.24.17.15	50	أقل من 0.26	0.28	48	غير دالة إحصائيا

نلاحظ من الجدول(27) أن أغلب البنود باستثناء البنود(25.24.17.15.11.9.7.6.4) معاملات الارتباط بينها وبين المقياس دالة إحصائيا مما يدل على الاتساق الداخلي بين المقياس وبنوده هذه البنود لها ارتباط بخاصية أنماط الإدارة الصفية.

ومن الجداول الثلاثة السابقة يتبين أن مقياس أنماط الإدارة الصفية يتميز بالاتساق الداخلي القوي مما يؤكد تمتعه بالصدق التوافقي.

ب ـ 2 ـ الثبات: نحسب ثبات مقياس أنماط الإدارة الصفية بطريقتين هما:

ـ طريقة التجزئة النصفية(معامل الاتساق الداخلي)

بعد تصحيح المقياس والحصول على درجات أفراد العينة الاستطلاعية نقوم بتجزئة المقياس إلى نصفين نصف يضم درجات البنود الزوجية والنصف الآخر يضم درجات البنود الفردية وبذلك يصبح لدينا مجموعتين من الدرجات، ثم نحسب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسن) بين المجموعتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (28): نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس أنماط الإدارة الصفية

الحالة	قيمة(ر) المحسوبة	قيمة(ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
قبل التعديل أو التصحيح (استخدام معامل بيرسن)	0.63	0.36	48	غير دالة إحصائيا
بعد التعديل أو التصحيح (استخدام معادلة سيبرمان براون)	0.77	0.36	48	دالة عند 0.01

من نتائج الجدول(28) نلاحظ أن قيمة (ر)المحسوبة بعد التعديل أو التصحيح أكبر من قيمة (ر) المجدولة ومنه فإن قيمة (ر) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، ومنه فإن مقياس أنماط الإدارة الصفية يتميز بالاتساق الداخلي مما يدل على ثباته.

ـ طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس

الذي يربط ثبات المقياس بثبات بنوده ، فبزيادة قيمة تباينات البنود بالنسبة إلى التباين الكلي يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات وانخفاضها (تجانسها) يؤدي إلى ارتفاع معامل الثبات **(معمرية، 2011، 284).**

الجول(29):نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس لمقياس أنماط الإدارة الصفية

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ للتجانس
30	0.75

يتبين من الجدول (29) أن قيمة ألفا كرونباخ مقبولة، مما يدل على ثبات مقياس أنماط الإدارة الصفية المعد من قبل الباحث.

5 ـ 2 ـ مقياس المناخ الصفي

أ ـ بناء المقياس

قام صاحب الدراسة بإعداد مقياس المناخ الصفي متبعا في ذلك مجموعة من الخطوات وهي:

ـ **مرحلة تحديد الهدف من المقياس:** وهو قياس مستوى المناخ الصفي عند المستجيب (تلميذ مرحلة التعليم المتوسط).

ـ **مرحلة تحديد التعريف الإجرائي للمناخ الصفي:** قام صاحب الدراسة بجمع قدر كبير من المعارف النظرية حول المناخ الصفي أو المناخ المدرسي أو البيئة الصفية من خلال الدراسات الأكاديمية (ماستر ،ماجستير، دكتوراه) وبناء على هذه المعارف تم تحديد أبعاد المناخ الصفي ومؤشرات كل بعد ثم أجرأة مفهومه وأبعاده وهي (البعد المادي، البعد النفسي ، البعد الاجتماعي ،البعد السلوكي).

ـ **مرحلة دراسة المقاييس السابقة:** عمل الباحث على جمع عدة مقاييس أعدت لقياس المناخ خاصية الصفي أو المدرسي ومن هذه المقاييس ما يلي:

ـ استبيان الماخ المدرسي لـ "صولى إيمان " **(بن ملواني، 2017، 203، 204، 205).**

ـ استبيان البيئة الصفية الصحية لـ "ولاء سعود اسماعيل القط" **(القط، 2012، 102،103).**

ـ مقياس المناخ المدرسي لمرحلة التعليم المتوسط لـ "عبد الله بن طه الصافي" القادر" و"غريب **(باشرة،2012، 157).**

ـ استمارة مؤشرات المناخ المدرسي السلبي والإيجابي لـ " فوزية بن دريدي"**(بن دريدي، 2009، 143 ـ 148).**

ـ مقياس الانفعالات المدركة في حجرة الدراسة لـ "ماريان ميزانديو" تعريب وتقنين نبيل محمد زايد(**خلال، 2006، الملاحق**).

واعتمادا على هذه المقاييس والتعريف الإجرائي لمفهوم المناخ الصفي وأبعاده والمعارف النظرية التي تم الحصول عليها حول المناخ الصفي والمدرسي وخبرة الباحث كأستاذ تعليم متوسط لمدة تسع وعشرين سنة تم بناء مجموعة من البنود تقيس المناخ الصفي.

ـ **مرحلة بناء الصورة الأولية للمقياس:** بعد اختيار مجموعة من العبارات التي تم صياغتها في المرحلة السابقة ثم تحديد الاستجابات (بدائل الإجابة) عن هذه العبارات وهي(قليلا، متوسطا، قليلا) وبعد ذلك تم توزيع البنود على أبعادها لبناء الصورة الأولية لمقياس المناخ الصفي والذي يتألف من ثمانين بندا منها موجبة الصياغة وأخرى سالبة الصياغة تغطي أربعة أبعاد كما موضح بالجدول التالي:

الجدول(30): التوزيع الكمي لبنود الصورة الأولية لمقياس المناخ الصفي على أبعاده

البعد	عدد البنود
البعد المادي	20
البعد النفسي	20
البعد الاجتماعي	20
البعد السلوكي	20

الجدول (31): طبيعة بنود الصورة الأولية لمقياس المناخ الصفي

البعد	البنود الموجبة	البنود السالبة
البعد المادي	.12.11.10.9.8.7.6.5.4.3.2 20.19.18.17.15.14	16.13.1
البعد النفسي	.19.18.17.15.13.9.8.7.2.1 20	16.14.12.11.10.6.5.4.3
البعد الاجتماعي	.12.11.10.9.8.7.6.5.4.3.2 20.19.17.16.15.14.13	18.1
البعد السلوكي	20.18.17.12.9.8.7.6.3.2.1	.16.15.14.13.11.10.5.4 19

ـ **مرحلة التحكيم** :وزعت نسخة إلكترونية من استمارة الصورة الأولية للمقياس على نفس المحكمين الذين تطوعوا لتحكيم مقاييس الدراسة السابقة (مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس دافعية التعلم) وبعد انتهاء عملية التحكيم تم استعادة الاستمارات عن طريق البريد الإلكتروني لصاحب الدراسة الذي تكفل بتفريغ بياناتها ثم تسجيل الملاحظات التالية:

ـ إعادة صياغة بعض البنود أو تعديلها.

ـ الاستغناء عن بعض البنود خاصة المكررة.

ـ بعض البنود ذات صياغة مركبة.

ـ بعض البنود تحتاج إلى تبسيط حتى يمكن فهمها من طرف أفراد العينة.

ـ حذف بعض البنود كونها غير ملائمة لقياس خاصية المناخ الصفي أو أحد أبعاده.

ـ تقليص عدد البنود للحصول على مقياس قصير يتم الإجابة على عباراته من قبل المستجيب دون عناء أو تذمر.

ـ مرحلة بناء الصورة قبل النهائية للمقياس

بناء على نتائج تحكيم الصورة قبل النهائية للمقياس تم اتخاذ الإجراءات التالية:

ـ حذف أو تعديل البنود التي سجلت نسبة اتفاق ضعيفة (أقل من 80%).

ـ إعادة صياغة بعض البنود.

ـ إضافة بنود جديدة.

الجدول(32): نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة الأولية لمقياس المناخ الصفي

البعد	بنود نسبة اتفاقها 100%	بنود نسبة اتفاقها 90%	بنود نسبة اتفاقها 80%	بنود نسبة اتفاقها 70%	بنود نسبة اتفاقها أقل من 70%
البعد المادي	.6.5.4.3.2.1 .11.10.9.7 17.15.14	19.18.12	16.13.8	00	20
البعد النفسي	.6.5.4.3.2.1 11.10.9.8.7 .15.14.13. .19.17.16 20	18	12	00	00
البعد الاجتماعي	.6.5.4.3.2.1 .12.10.8.7 .16.15.13 20.17	18.14.11.9 19.	00	00	00

البعد السلوكي	.6.5.4.3.2.1 12.10.9.8.7 .17.16.15. 20.19	18.14.13	11	00	00

الجدول (33): التعديلات التي أجريت على بنود مقياس المناخ الصفي بعد التحكيم

الأبعاد	البنود المحذوفة	البنود المعدلة	البنود الثابتة
البعد المادي	33.29.9	17.13.1	25.21.5
البعد النفسي	34.26.10.2	26.38.30.6	22.18.14
البعد الاجتماعي	35.15.11	7.39	31.27.19.23.3
البعد السلوكي	32.28.24.20.16	20.28.36	40.12.8.4

وبعد تطبيق الإجراءات السابقة تم بناء الصورة قبل النهائية للمقياس ومفتاح تصحيحه وتعليمات تطبيقه كما موضح في الجداول التالية:

الجدول (34): توزيع بنود الصورة قبل النهائية لمقياس المناخ الصفي على أبعاده

الأبعاد	رقم البند
البعد المادي	37.33.29.25.21.17.13.13.9.5.1
البعد النفسي	38.34.30.26.22.18.14.10.6.2
البعد الاجتماعي	39.35.31.27.23.19.15.11.7.3

البعد السلوكي	40.36.32.28.24.20.16.12.8.4

نلاحظ من الجدول (34) أن البنود تغطي أبعاد المقياس بصورة متساوية.

الجدول(35): طبيعة بنود مقياس المناخ الصفي في صورته قبل النهائية

طبيعة البند	رقم البند
موجبة	.27.26.25.23.22.21.19.18.15.13.12.11.10.8.7.5.4.3.2 40.39.37.35.34.33.31.30.29
سالبة	38.36.32.28.24.20.17.16.14.9.6.1

الجدول (36): مفتاح تصحيح بنود مقياس المناخ الصفي في صورته قبل النهائية

الاستجابات / طبيعة البنود	قليلا	متوسطا	كثيرا
موجبة	01	02	03
سالبة	03	02	03

يتضح من الجدول(36) بأن البدائل، قليلا، متوسطا، كثي، أعطيت لها الأوزان التالية: 1درجة، 2درجة، 3درجة على الترتيب في حالة البند الموجب أما في حالة البند السالب فإن الأوزان توزع على بدائل الإجابة بصورة عكسية.

الجدول(37): تعليمات تطبيق مقياس المناخ الصفي في صورته قبل النهائية

رقم التعليمة	محتوى التعليمة
01	ملأ قسم البيانات الشخصية بدقة ووضوح قبل الانطلاق في الإجابة
02	التزام الجدية والموضوعية في تحديد الاستجابة(اختيار البدائل)
03	الاجابة عن بنود المقياس تكون بوضع علامة(×) في خانة البديل الذي ينطبق على المستجيب مع العلم أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة
04	الإجابة عن بنود المقياس تكون بصورة فردية (تجنب الاستعانة بأحد الزملاء)
05	بيانات المستجيب ونتائج الاستجابات لا تستعمل إلا للغرض العلمي

ـ مرحلة بناء الصورة النهائية للمقياس

سلمت استمارة الصورة قبل النهائية لمقياس المناخ الصفي مرفقة بتعليمات تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية للإجابة عن بنوده، وبعد انتهاء أفراد العينة من الإجابة على البنود تم جمع الاستمارات وتفريغها تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، الثبات)، واعتمادا النتائج الإحصائية لحساب هذه الخصائص تم حذف البنود التي سجلت معامل ارتباط غير دال إحصائيا والإبقاء على البنود الأخرى التي شكلت الصورة النهائية للمقياس الذي يتألف من ثمان وعشرين بندا بعضها موجب الصياغة والبعض الآخر سالب الصياغة.

الجدول(38): توزيع بنود الصورة النهائية لمقياس المناخ الصفي على أبعاده

البعد	رقم البند
البعد المادي	25.21.17.13.9.5.1
البعد النفسي	26.22.18.14.10.6.2
البعد الاجتماعي	27.23.19.15.11.7.3
العد السلوكي	28.24.20.16.12.8.4

الجدول(39): طبيعة بنود الصورة النهائية لمقياس المناخ الصفي

طبيعة البنود	رقم البند
موجبه	26.25.23.21.20.19.18.17.15.14.12.11.10.9.8.7.5.4.3 27.
سالبة	28.24.22.16.13.6.2.1

الجدول (40): مفتاح تصحيح بنود مقياس المناخ الصفي في صورته النهائية

الاستجابات / طبيعة البند	قليلا	متوسطا	كثيرا
موجبة	01	02	03

سالبة	03	02	03

ب ـ حساب الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ الصفي

حتى يكون المقياس قابلا للاستخدام في جمع بيانات الدراسة يتطلب التأكد من صدقه وثباته عن طريق حساب خصائصه السيكومترية

ب ـ1ـ الصدق

ـ الصدق التمييزي

نستعمل في حساب الصدق التمييزي طريقة المقارنة الطرفية كماهو موضح في الجداول التالية:

الجدول(41): درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس المناخ الصفي

المجموعات	**الدرجات**													
العليا	101	101	99	95	95	94	93	92	92	92	91	91	91	90
الدنيا	76	76	76	75	75	74	72	69	69	68	65	60	60	59

الجدول(42): نتائج حساب اختبار (ت) بين درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس المناخ الصفي

البيانات الإحصائية / المجموعات	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
العليا	14	94.07	3.73	12.42	2.78	26	دالة إحصائيا عند 0.01
الدنيا	14	69.57	6.36				

من الجدول(42) نجد أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) المجدولة مما يدل على أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وبذلك فإن المقياس له قدرة تمييزية تجعلة يتميز بخاصية الصدق التمييزي.

ـ الصدق الاتفاقي(التوافقي، صدق الاتساق الداخلي)

للحكم على مدى تمتع المقياس بالصدق التوافقي نقوم بالعمليات الإحصائية التالية: حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، حساب معامل الارتباط بين مجموع درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس، حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول (43): نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس المناخ الصفي وأبعاده

الأبعاد	عددأفراد العينة	قيمة(ر)المحسوبة	قيمة(ر)المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المادي	50	0.73	0.36	48	دالة عند 0.01
النفسي	50	0.78	0.36	48	دالة عند 0.01
الاجتماعي	50	0.77	0.36	48	دالة عند 0.01
السلوكي	50	0.63	0.36	48	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول(43) أن معاملات الارتباط بين كل بعد والمقياس دالة إحصائيا مما يعني الاتساق الداخلي بين المقياس وأبعاده.

الجدول (44): نتائج حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس المناخ الصفي والبنود التي تنتمي إليها

البعد	البنود	عدد أفراد العينة	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المادي	.25.21.13.5 37.33.29	50	0.67 ـ 0 .38	0.36	48	دالة عند 0.01
	9	50	0.30	0.28	48	دالة عند 0.05
	17.1	50	0.20 ـ 0.17	0.28	48	غير دالة
النفسي	.18.14.10.6 34.30.22	50	0.62 ـ 0.40	0.36	48	دالة عند 0.01
	26	50	0.32	0.28	48	دالة عند 0.05
	38.2	50	0.25 ـ 0.24	0.28	48	غير دالة
الاجتماعي	.23.19.15.7.3 35.31.27	50	0.77 ـ 0.40	0.36	48	دالة عند 0.01

	11	50	0.29	0.28	48	دالة عند 0.05
	39	50	0.09	0.36	48	غير دالة
السلوكي	.24.16.12.8.4 40.36.32	50	0.67 ـ 0.40	0.36	48	دالة عند 0.01
	20	50	0.35	0.28	48	دالة عند 0.05
	28		0.26	0.28	48	غير دالة

من الجدول(44) نلاحظ أن معظم معاملات الارتباط بين البنود وأبعادها التي دالة إحصائيا ويدل ذلك على الاتساق الداخلي بين البنود والأبعد التي تنتمي إليها.

الجدول (45): نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس المناخ الصفي وأبعاده

البنود	عددأفراد العينة	قيمة(ر)المحسوبة	قيمة(ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
.18.12.10.8.5.4.3 .25.22.21.19 30.29.27 40.37.35	50	.36 0 ـ 0.68	0.36	48	دالة عند0.01
34.31.15.14.13.7	50	0.28 ـ 0.34	0.28	48	دالة عند 0.05
.17.16.11.9.6.2.1 .32.28.26.24.20 38.36.33 39.	50	أقل من 0.24	0.28	48	غير دالة إحصائيا

نلاحظ من الجدول(45) أن أغلب البنود باستثناء البنود (39.38.36.33.32.28.26.24.20.17.16.11.9.6.2.1) معاملات الارتباط بينها وبين المقياس دالة إحصائيا مما يدل على اتساقها الداخلي مع المقياس.

تعكس نتائج الجداول الثلاثة السابقة أن مقياس المناخ الصفي يتمتع بخاصية الصدق التوافقي وخاصة عند إلغاء البنود التي معامل ارتباطها غير دال إحصائيا.

ب ـ 2 ـ الثبات

نحسب ثبات مقياس المناخ الصفي باستخدام الطريقتين التاليتين:

ـ طريقة التجزئة النصفية(معامل الاتساق الداخلي)

بعد تفريغ الدرجات الخام لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية نقوم بتوزيع الدرجات على مجموعتين متساويتين الأولى تضم درجات البنود الزوجية والثانية تضم درجات البنود الفردية ثم نحسب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسن) بين المجموعتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (46): نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس المناخ الصفي

الحالة	قيمة(ر)المحسوبة	قيمة(ر)المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
قبل التعديل	0.58	0.36	48	دالة عند 0.01
بعد التعديل	0.73	0.36	48	دالة عند 0.01

من نتائج الجدول(46) نلاحظ أن قيمة (ر)المحسوبة بعد التعديل أو التصحيح أكبر من قيمة (ر) المجدولة ومنه فإن قيمة (ر) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، مما يدل على الاتساق الداخلي بين درجات مقياس المناخ الصفي ومنه فإن المقياس يحمل خاصية الثبات.

ـ طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس

نحسب معامل ثبات مقياس المناخ الصفي من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس والجدول الموالي يوضح ذلك:

الجول(47) نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس لمقياس المناخ الصفي

عدد البنود	قيمة ألفا لكرونباخ للتجانس
40	0.79

يتبين من الجدول (47) أن قيمة ألفا كرونباخ مقبولة للحكم على ثبات مقياس المناخ الصفي.

5 ـ 3 ـ مقياس دافعية التعلم

أ ـ بناء المقياس : تم بناء مقياس دافعية من قبل الباحث وفق مجموعة من الخطوات وهي:

ـ مرحلة تحديد الهدف من المقياس: وهو قياس مستوى دافعية التعلم لدى المستجيب (تلميذ مرحلة التعليم المتوسط).

ـ **مرحلة تحديد التعريف الإجرائي لنمط الإدارة الصفية:** بعد الاطلاع على الجانب النظري للدراسات التي تناولت متغير الدافعية والعامة ودافعية التعلم الخاصة تم تجميع كم هائل من التراث العلمي حول متغير دافعية التعلم وبناء على هذا التراث تم تحديد أبعادها ومؤشرات كل بعد، ومن ثم أجرأة مفهوم دافعية التعلم وأبعادها (الإصرار، الاهتمام، فائدة التعلم، الامتثال).

ـ **مرحلة دراسة المقاييس السابقة:** تم دراسة مجموعة من المقاييس المعدة من قبل باحثين تناولوا متغير الدافعية العامة أو دافعية التعلم الخاصة أو أحد أبعاد الدافعية ومن هذه المقاييس ما يلي:

ـ مقياس توجهات أهداف الإتقان والأداء لـ "ديبوراه ستيك" و"هايدي جرالينسكي" تعريب وتقنين "نبيل محمد زائد" **(خلال، 2006، الملاحق).**

ـ مقياس دافعية التعلم لأطفال الروضة لـ "فادي سعود سماوي" **(سماوي، 2017، 325).**

ـ مقياس دافعية التعلم لـ "أحمد دوقة" و"لورسي عبد القادر"و"غريب مونية" و"حديدي محمد" و" أشروف كبير سليمة" **(سيسان فاطمة الزهراء، 2006، الملاحق).**

ـ مقياس دافعية التعلم لـ " يوسف قطامي"**(القني،2006، الملاحق).**

ـ مقياس الدافعية نحو التعلم لـ "شيماء محمود محمد"**(محمد، 2016، 192).**

ـ استبيان الدافعية للتعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط لـ"جناد عبد الوهاب" لـ "جناد عبد الوهاب"**(جناد، 2013، 242، 243)**.

وبناء على هذه المقاييس والتعريف الإجرائي لمفهوم دافعية التعلم وأبعادها والخلفية النظرية لهذا المتغير وخبرة الباحث كأستاذ تعليم متوسط لمدة تسع وعشرين سنة تم صياغة مجموعة من البنود تقيس دافعية التعلم.

ـ **مرحلة بناء الصورة الأولية للمقياس:** بعد اختيار مجموعة من البنود التي تم صياغتها في المرحلة السابقة ثم تحديد الاستجابات (بدائل الإجابة) عن هذه البنود وهي(قليلا، متوسطا، قليلا) وبعد ذلك وزعت البنود على الأبعاد التي تنتمي إليها من أجل بناء الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية والذي يتألف من أربعين بندا تغطي أربعة أبعاد كما موضح بالجدول التالي:

الجدول(48): التوزيع الكمي لبنود الصورة الأولية لمقياس دافعية التعلم على أبعاده

البعد	عدد البنود
الإصرار	20
الاهتمام	19
فائدة التعلم	20
الامتثال	19

الجدول (49): طبيعة بنود الصورة الأولية لمقياس دافعية التعلم

البعد	البنود الموجبة	البنود السالبة
الإصرار	جميع العبارات	00
الاهتمام	.18.17.16.14.13.12.10،9.5.3.2.1 20.19	15.11.8.7.6.4
فائدة التعلم	15.14.13.12.11.10.9.8.7.6.4.3.2.1 20.19.18.17.16.	5
الامتثال	.17.15.14.13.12.11.10.9.8.7.5.4.3 20.19.18	16.6.2.1

ـ **مرحلة التحكيم:** تم إرسال نسخة الصورة الأولية للمقياس إلى المحكمين السابقين مرفقة مع نسخة مقياس أنماط الإدارة الصفية، وبعد استعادة استمارات المقياس من نفس المحكمين تم تفريغ بياناتها وجمع الملاحظات التالية:

ـ إعادة صياغة بعض البنود أو تعديلها.

ـ الاستغناء عن بعض البنود خاصة المتشابهة.

ـ التصحيح اللغوي لبعض البنود.

ـ بعض البنود ذات صياغة طويلة تحتاج إلى تقليص أو اختصار.

ـ استبدال بعض المصطلحات بمصطلحات معتادة في البحوث التربوية مثل استبدال مصطلح القسم بمصطلح الصف.

ـ بعض البنود تحتاج إلى تبسيط حتى يمكن فهمها من طرف أفراد العينة.

ـ حذف بعض البنود كونها غير ملائمة لقياس متغير دافعية التعلم أو أحد أبعاده.

ـ تقليص عدد البنود للحصول على مقياس قصير يتم الإجابة على عباراته من قبل المستجيب دون عناء أو تذمر.

ـ مرحلة بناء الصورة قبل النهائية للمقياس

بناء على نتائج تحكيم الصورة قبل النهائية للمقياس تم اتخاذ الإجراءات التالية:

ـ حذف أو تعديل البنود التي سجلت نسبة اتفاق ضعيفة (أقل من 80%).

ـ إعادة صياغة بعض البنود.

الجدول(50): نتائج حساب نسبة الاتفاق لبنود الصورة الأولية لمقياس دافعية التعلم

البعد	بنود نسبة اتفاقها 100%	بنود نسبة اتفاقها 90%	بنود نسبة اتفاقها 80%	بنود نسبة اتفاقها 70%	بنود نسبة اتفاق أقل من 70%
الإصرار	9،7.5.4.1 12.11.10. 19.14.13. 20.	15.8.6.3.2 17.16	00	00	00
الاهتمام	.6.5.4.1 .15.13.12 19.17.16	.9.8.7.3.2 .14.11.10 18	00	00	00
فائدة التعلم	6.5.4.2.1 12.9.8.7. 16.15.14. 20.	.18،17،11،3 .19	13.10	00	00

الامتثال	5.4.3.2.1 .9.8.7.6. .14.12.11 18	.15.13.10 19.17.16	00	00	00

الجدول(51): التعديلات التي أجريت على بنود مقياس دافعية التعلم بعد التحكيم

الأبعاد	البنود المحذوفة	البنود المعدلة	البنود الثابتة
الإصرار	33.25.17	9.5.1	21.13
الاهتمام	34.26.18	2	38.34.22.14.10.6
فائدة التعلم	30.7.3	19.34.27.23.15.11	39.35
الامتثال	20.16.4	8	40.36.32.28.24.12

وبعد إتمام الإجراءات السابقة تم بناء الصورة قبل النهائية للمقياس ومفتاح تصحيحه وتعليمات تطبيقه كما موضح في الجداول التالية:

الجدول (52): توزيع بنود الصورة قبل النهائية لمقياس دافعية التعلم على أبعاده

الأبعاد	رقم البند
الإصرار	37.33.29.25.21.17.13.13.9.5.1
الاهتمام	38.34.30.26.22.18.14.10.6.2
فائدة التعلم	39.35.31.27.23.19.15.11.7.3

الامتثال	40.36.32.28.24.20.16.12.8.4

نلاحظ من الجدول (52) أن البنود موزعة بعدد متساوي على أبعاد المقياس.

الجدول(53) : طبيعة بنود مقياس دافعية التعلم في صورته قبل النهائية

طبيعة العبارة	رقم البند
موجبة	.24.23.22.21.19.18.17.15.14.13.12.11.9.8.6.5.4.3.1 40.39.38.37.36.35.34.32.31.30.29.28.27.25
سالبة	33.26.20.16.10.7.2

الجدول (54): مفتاح تصحيح بنود مقياس دافعية التعلم في صورته قبل النهائية

الاستجابات / طبيعة البند	قليلا	متوسطا	كثيرا
موجبة	01	02	03
سالبة	03	02	03

نلاحظ من الجدول(54) بأن الاستجابات، قليلا، متوسطا، كثير، أعطيت لها الأوزان التالية:

1درجة،2 درجة،3 درجة على الترتيب في حالة البند الموجب والعكس في حالة البند السالب

الجدول(55) تعليمات تطبيق مقياس دافعية التعلم في صورته قبل النهائية

رقم التعليمة	محتوى التعليمة
01	ملأ قسم البيانات الشخصية بدقة ووضوح قبل الانطلاق في الإجابة.
02	التزام الجدية والموضوعية في تحديد الاستجابة(اختيار البدائل).
03	الاجابة عن بنود المقياس تكون بوضع علامة(×) في خانة البديل الذي ينطبق على المستجيب مع العلم أنه لاتوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.
04	الإجابة عن بنود المقياس تكون بصورة فردية (تجنب الاستعانة بأحد الزملاء)
05	بيانات المستجيب ونتائج الاستجابات لا تستعمل إلا للغرض العلمي.

ـ مرحلة بناء الصورة النهائية للمقياس

وزعت استمارة الصورة قبل النهائية لمقياس دافعية التعلم مرفقة بتعليمات تطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية للإجابة عن بنوده، وبعد تجميع الاستمارات وتفريغها تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، الثبات)،وبناء على نتائج حساب هذه الخصائص تم حذف البنود التي سجلت معامل ارتباط غير دال إحصائيا والاحتفاظ بالبنود الأخرى التي شكلت الصورة النهائية للمقياس الذي يتكون من ثمان وعشرين بندا بعضها موجب الصياغة والبعض الآخر سالب الصياغة.

الجدول(56): توزيع بنود الصورة النهائية لمقياس دافعية التعلم على أبعاده

البعد	رقم البند
الإصرار	25.21.17.13.9.5.1
الاهتمام	26.22.18.14.10.6.2
فائدة التعلم	27.23.19.15.11.7.3
الامتثال	28.24.20.16.12.8.4

الجدول(57): طبيعة بنود الصورة النهائية لمقياس دافعية التعلم

طبيعة البند	رقم البند
موجبه	.22.21.20.19.18.17.16.15.14.13.12.11.9.8.7.6.5.4.3.1 28.27.26.25.24.23
سالبة	10.2

الجدول (58): مفتاح تصحيح بنود مقياس دافعية التعلم في صورته النهائية

الاستجابات / طبيعة البند	قليلا	متوسطا	كثيرا
موجبة	01	02	03

سالبة	03	02	03

ب ـ حساب الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية التعلم

حتى يكون المقياس صالحا لقياس الخاصية التي وضع من أجلها لابد من حساب خصائصه السيكومترية متمثلة في الصدق والثبات

ب ـ 1ـ الصدق

ـ الصدق التمييزي

ويتم حسابه بطريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب درجات أفراد العينة ترتيبا تصاعديا ثم سحب نسبة 27% التوزيع لنتحصل على مجموعتين عليا ودنيا، بعد ذلك نحسب اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطين حسابيين لعينتي متساويتين ومستقلتين ومتجانستين(**معمرية ،2011، 231، 232**).

الجدول (59) درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس دافعية التعلم

المجموعات	العليا	الدنيا
الدرجات	107.107.108.109.113.115.116 102.102.102.103.103.104.106	.76.77.83.84.85.85.87 45.57.64.69.70.71.74

الجدول(60): نتائج حساب اختبار (ت) بين درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقياس دافعية التعلم

البيانات الإحصائية / المجموعات	عدد أفراد المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
العليا	14	.92 106	4.82	9.69	2.78	26	دالة إحصائيا عند 0.01
الدنيا	14	73.35	12.02				

يتبين من الجدول(60) أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) المجدولة مما يعني أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، ومنه فإن المقياس يتميز بالقدرة التمييزية مما يثبت تمتعه بخاصية الصدق التمييزي.

ـ الصدق الاتفاقي(التوافقي، صدق الاتساق الداخلي)

ويقصد به مدى ارتباط البند بالمقياس والبعد الذي ينتمي إليه، ويستخدم في الصدق التوافقي حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين مجموع درجة كل بند والدرجة الكلية للمقياس ومعامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس والجداول التالية توضح ذلك:

الجدول (61): نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس دافعية التعلم وأبعاده

الأبعاد	عددأفراد العينة	قيمة(ر) المحسوبة	قيمة(ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الإصرار	50	0.89	0.36	48	دالة عند0.01
الاهتمام	50	0.86	0.36	48	دالة عند 0.01
فائدة التعلم	50	0.90	0.36	48	دالة عند 0.01
الامتثال	50	0.87	0.36	48	دالة عند 0.01

يتبين من الجدول(61) أن معاملات الارتباط بين كل بعد والمقياس دالة إحصائيا مما يعني الاتساق الداخلي بين المقياس وأبعاده.

الجدول (62): نتائج حساب معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية التعلم والبنود التي تنتمي إليها

البعد	البنود	عدد أفراد العينة	قيمة(ر) المحسوبة	قيمة(ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الإصرار	17.13.9.5.1 .29.25.21. 37	50	0.79	36.0	48	دالة عند 0.01
	33	50	0.26	0.28	48	غير دالة

الاهتمام	.14.10.6.2 .34.30.22 38	50	0.72 ـ 0.49	0.36	48	دالة عند 0.01
	18.26	50	0.22 ـ 0.09	0.28	48	غير دالة
فائدة التعلم	.19.15.11.3 .31.27.23 39.35	50	0.72 ـ 0.49	0.36	48	دالة عند 0.01
	7	50	0.27	0.28	48	غير دالة
الامتثال	.20.12.8.4 .32.28.24 40.36	50	0.70 ـ 0.39	0.36	48	دالة عند 0.01
	16	50	0.31	0.28	48	دالة عند 0.05

نلاحظ من نتائج الجدول(62) أن معظم معاملات الارتباط بين البنود والأبعاد التي تنتمي إليها دالة إحصائيا مما يثبت الاتساق الداخلي بين البنود والأبعد التي تنتمي إليها.

الجدول(63): نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس دافعية التعلم وبنوده

البنود	عدد أفراد العينة	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة(ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
.8.6.5.4.3.2.1 13.12.11.10.9 .19.17.15.14. .25.23.22.21 .29.28.27.26 .34.32.31.30 .39.37.36.35 40	50	0.9 ـ 0.40	0.36	48	دالةعند 0.01
38.24	50	0.35 ـ 0.34	0.28	48	دالة عند 0.05
33.18.16.7	50	0.26 ـ 0.03	0.28	48	غير دالة

نلاحظ من الجدول(63) أن أغلب البنود باستثناء البنود(7، 16،18، 33) معاملات الارتباط بينها وبين المقياس دالة إحصائيا مما يدل على اتساقها الداخلي مع المقياس.

ومن الجداول الثلاثة السابقة يتبين أن مقياس دافعية التعلم يتمتع بخاصية الصدق التوافقي

وخاصة عند حذف البنود التي سجلت معامل ارتباط غير دال إحصائيا.

ب ـ 2 ـ الثبات

نحسب ثبات مقياس دافعية التعلم بطريقتين هما:

ـ طريقة التجزئة النصفية(معامل الاتساق الداخلي)

بعد تصحيح المقياس والحصول على درجات أفراد العينة الاستطلاعية نقوم بتنصيف درجات المقياس إلى مجموعتين الأولى تضم درجات البنود الزوجية والثانية تضم درجات البنود الفردية ثم نحسب معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسن) بين المجموعتين والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (64): نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية ودرجات البنود الفردية لمقياس دافعية التعلم

الحالة	قيمة(ر)المحسوبة	قيمة(ر)المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
قبل التعديل	0.79	0.36	48	دالة عند 0.01
بعد التعديل	0.88	0.36	48	دالة عند 0.01

من نتائج الجدول(64) نلاحظ أن قيمة (ر) المحسوبة بعد التعديل أو التصحيح أكبر من قيمة (ر) المجدولة ومنه فإن قيمة (ر) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، وهذا ما يؤكد الاتساق الداخلي بين درجات مقياس دافعية التعلم مما يثبت تمتعه بخاصية الثبات.

ـ طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس

نحصل على معامل ثبات مقياس دافعية التعلم بحساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس والجدول الموالي يوضح ذلك

الجول(65): نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس لمقياس دافعية التعلم

عدد البنود	قيمة ألفا كرونباخ للتجانس
40	0.91

يتبين من الجدول(65) أن قيمة ألفا كرونباخ عالية، تدل على معامل الثبات المرتفع لمقياس دافعية التعلم مما يعني ثبات المقياس.

6 ـ الأساليب والعمليات الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

تمر الدراسات العلمية بمجموعة من الخطوات المنهجية ،تنطلق بعرض مشكلة الدراسة ثم وضع فرضيات لحلها(الإجابة على تساؤلاتها)، ثم اختبار هذه الفرضيات لاختيار الصحيحة منها والتي تجيب عن تساؤلات الدراسة، ويتطلب اختبار الفرضيات جمع بيانات حول متغيرات الدراسة باستخدام أدواتها(مقياس، ملاحظة، مقابلة..) ثم المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال عرضها ثم تحليلها ثم تفسيرها ، وتعالج بيانات

الدراسة إحصائيا بواسطة مجموعة من العمليات الإحصائية و الأساليب الإحصائية المعلمية و اللامعلمية، منها ما ينتمي للإحصاء الوصفي ومنها ما ينتمي للإحصاء الاستدلالي، وفيما يلي نستعرض هذه العمليات و الأساليب:

6 ـ1ـ تعريف بعض الأساليب الإحصائية واستخداماتها

أ ـ الإحصاء الوصفي

1ـ المتوسط الحسابي

ـ تعريفه: وهو القيمة التي لو وزعت على كل فرد من أفراد العينة يكون مجموع هذه القيم يساوي مجموع القيم الأصلية(**أبو النيل، 1987، 101**).

ـ استخدامه في الدراسة الحالية: ـ حساب معامل الارتباط المتعدد بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) والمناخ الصفي أو دافعية التعلم ـ حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقاييس الدراسة لحساب صدقها التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية ـ حساب معامل الالتواء لمنحنيات توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييسها قصد التأكد من اعتدالية توزيعها. التأكد من اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييسها.

2 ـ الوسيط الحسابي

ـ **تعريفه:** هو القيمة الوسيطية في سلسلة من القيم المرتبة تنازليا أو تصاعديا(**خيري ، 1997، 49**).

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** . حساب معامل الالتواء لمنحنيات توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييسها قصد التأكد من اعتدالية توزيعها . التأكد من اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييسها.

3 ـ الانحراف المعياري

ـ **تعريفه:** هو انحراف القيم عن متوسطها(**عيسوي، 2000، 40**).

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** . حساب معامل الالتواء لمنحنيات توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييسها قصد التأكد من اعتدالية توزيعها، حساب اختبار (ت) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين العليا والدنيا على مقاييس الدراسة لحساب صدقها التمييزي، حساب معامل الارتباط المتعدد بين أنماط الإدارة الصفية (المتسامح، التسلطي، المتساهل) والمناخ الصفي أو دافعية التعلم . حساب الدرجة المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقاييسها

4 ـ المنوال

ـ **تعريفه:** هو القيمة الأكثر تكرارا في سلسلة من القيم المرتبة تصاعديا أو تنازليا(**عوض، 1999، 42**).

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** . التأكد من اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييسها.

5 ـ معامل الالتواء

ـ **تعريفه:** هو مدى انحراف التوزيع عن التوزيع الاعتدالي (الطبيعي) ويكون يساوي الصفر في حالة اعتدالية التوزيع**(جلال، 2008، 89)**.

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** . التأكد من اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييسها.

ـ معامل التفرطح

ـ **تعريفه:** معامل يبين مدى تدبب قمة المنحنى ويكون يساوي 3 في حالة التوزيع الاعتدالي**(جلال،2008،ص90)**.

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** . حساب قيمة تفرطح منحنيات توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييسها قصد التأكد من اعتدالية توزيعها.

7ـ التباين

ـ **تعريفه:** هو متوسط مربعات انحرافات القيم عن متوسطها الحسابي**(بوعلاق، 2012، 60)**

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس المستخدم في التحقق من ثبات مقاييس الدراسة.

8 ـ الجداول التكرارية

ـ **تعريفها:** هي جداول تتكون من عمودين يخصص العمود الأول لقائمة الأوجه المختلفة للمتغير محل الدراسة (مثال: ذكور، إناث) أما العمود الثاني فيخصص لتصنيف مفردات الدراسة حسب تكرارها(**جلال، 2008، 99**).

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** عرض البيانات المتعلقة بعينة الدراسة ومجتمعها(عدد الذكور، عدد الإناث، عدد التلاميذ، عدد التلاميذ بكل مستوى دراسي...الخ)

9 ـ الدرجة المعيارية

ـ **تعريفها:** وهي عبارة عن حاصل طرح متوسط درجات التوزيع من الدرجة الأصلية قسمة الانحراف المعياري(**أبوعلام، 2004، 520**).

ـ **استخدامها في الدراسة الحالية:** حساب معامل الارتباط المتعدد.

ب ـ الإحصاء الاستدلالي

1ـ معامل ألفا كرونباخ للتجانس

ـ **تعريفه:** هو أحد مقاييس الاتساق الداخلي للاختبار(**معمرية، 2012، 284**).

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** قياس خاصية ثبات مقاييس الدراسة.

2 ـ معامل ارتباط بيرسون

ـ **تعريفه:** من الأساليب المعلمية التي تقيس العلاقة بين متغيرين كميين.

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** حساب الصدق التوافقي لمقاييس الدراسة ـ قياس العلاقة بين متغيرات الدراسة (بين النمط المتسامح والمناخ الصفي أو دافعية التعلم، بين النمط التسلطي والمناخ الصفي أو دافعية التعلم، بين النمط المتساهل والمناخ الصفي أو دافعية التعلم).

3 ـ اختبار(ت)

ـ **تعريفه:** من الأساليب المعلمية التي تستخدم في حساب دلالة الفروق بين متوسطات مجموع المتوسطات المرتبة وغير المرتبة **(بوعلاق، 2012،141)**.

ـ **استخدامه في الدراسة:** حساب الصدق التمييزي لمقاييس الدراسة.

4 ـ معامل الارتباط المتعدد

ـ **تعريفه:** وهو متوسط مجموع حواصل ضرب الدرجات المعيارية المتقابلة للمتغيرين س و ص**(علام، 1993، 274)**.

وهو من الأساليب المعلمية التي تقيس العلاقة بين متغيرين مستقلين أو أكثر عند ضمها ومتغير تابع **(بوعلاق، 2012، 83)**.

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** قياس العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية (النمط المتسامح، النمط التسلطي، النمط المتساهل) والمناخ الصفي أو دافعية التعلم.

5 ـ معامل الارتباط إيتا

ـ **تعريفه:** أسلوب إحصائي لا معلمي يقيس العلاقة بين متغيرين كميين(**عبد الرحمان ، 2008، 59**).

ـ **استخدامه في الدراسة الحالية:** قياس العلاقة بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي لأن العلاقة بينهما ليست خطية.

6 ـ 2 ـ مبررات استخدام بعض العمليات و الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية في معالجة بيانات دراسته بناء على معايير عدة منها طبيعة الفرضيات(فروق، علاقة) وتوزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقاييسها(اعتدالي، غير اعتدالي) وطبيعة العلاقة بين متغيراتها (خطية، غير خطية) وفيما يلي مبررات استخدام بعض الأساليب الإحصائية في الدراسة الحالي:

ـ **مبررات استخدام معامل الارتباط المتعدد في قياس العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) والمناخ الصفي أو دافعية التعلم**

ـ المتغير المستقل أنماط الإدارة الصفية يتكون من ثلاث متغيرات ضمت لبعضها(متسامح، تسلطي، متساهل) والمتغير التابع واحد(المناخ الصفي أو دافعية التعلم).

ـ توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد أنماط الإدارة الصفية تتميز بخاصية الاعتدالية نظرا لتقارب قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال وهي على الترتيب (17.62، 18 ،17) بالنسبة لبعد النمط المتسامح و(17،17،17.04) بالنسبة لبعد النمط التسلطي و(11،13،12.98) بالنسبة لبعد النمط المتساهل ـ توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ الصفي يتميز بخاصية الاعتدالية نظرا لتقارب قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال وهي على الترتيب (56،58،58.23)**(لاحظ الملاحق 28، 29، 30،31، 32).**

ـ توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية التعلم يتميز بخاصية الاعتدالية نظرا لتقارب قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال وهي على الترتيب (87، 65، 67 ، 64) **(لاحظ الملحقين 28، 33).**

ـ طبيعة العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح أو التسلطي أو المتساهل) والمناخ الصفي أو دافعية التعلم تتميز بالخطية حسب لوحات الانتشار**(لاحظ الملاحق34، 35،36)**

ب ـ مبررات استخدام معامل ارتباط بيرسون في قياس العلاقة بين أحد أنماط الإدارة الصفية(المتسامح أو المتساهل) والمناخ الصفي

ـ توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد النمط المتسامح في مقياس أنماط الإدارة الصفية يتميز بخاصية الاعتدالية نظرا لتقارب قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال وهي على الترتيب (17.62 ، 18 ،17) **(لاحظ الملحقين28، 29).**

ـ توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد النمط المتساهل في مقياس أنماط الإدارة الصفية يتميز بخاصية الاعتدالية نظرا لتقارب قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال وهي على الترتيب (12.98، 13، 11) (**لاحظ الملحقين 28، 31**).

ـ توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ الصفي يتميز بخاصية الاعتدالية نظرا لتقارب قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال وهي على الترتيب (58.23 ، 58، 56) (**لاحظ الملحقين28، 32**).

ـ طبيعة العلاقة بين كل نمط من أنماط الإدارة الصفية(المتسامح أو المتساهل) والمناخ الصفي تتميز بالخطية حسب لوحات الانتشار(**لاحظ الملحقين 34، 36**).

ج ـ مبررات استخدام معامل ارتباط بيرسون في قياس العلاقة بين أحد أنماط الإدارة الصفية(المتسامح أو التسلطي أو المتساهل) ودافعية التعلم

ـ توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد النمط المتسامح في مقياس أنماط الإدارة الصفية يتميز بخاصية الاعتدالية نظرا لتقارب قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال وهي على الترتيب (17.62، 18، 17) (**لاحظ الملحقين28، 29**).

ـ توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد النمط التسلطي في مقياس أنماط الإدارة الصفية يتميز بخاصية الاعتدالية نظرا لتقارب قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال وهي على الترتيب (17.04، 17، 17) (**لاحظ الملحقين 28، 30**).

ـ توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد النمط المتساهل في مقياس أنماط الإدارة الصفية يتميز بخاصية الاعتدالية نظرا لتقارب قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال وهي على الترتيب (12.98، 13، 11) **(لاحظ الملحقين28، 31)**.

ـ توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية التعلم يتميز بخاصية الاعتدالية نظرا لتقارب قيم المتوسط الحسابي والوسيط الحسابي والمنوال وهي على الترتيب (65.87 ، 67 ، 67) **(لاحظ الملحقين28، 33)**.

ـ طبيعة العلاقة بين كل نمط من أنماط الإدارة الصفية(المتسامح أو التسلطي أو المتساهل) ودافعية التعلم تتميز بالخطية حسب لوحات الانتشار**(لاحظ الملاحق37، 38، 39)**.

د ـ مبررات استخدام معامل ارتباط إيتا في قياس العلاقة بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي

ـ طبيعة العلاقة بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي ليست خطية**(لاحظ الملحق35)**.

هـ ـ مبررات بعض العمليات الإحصائية

1 ـ حساب درجة الحرية لمعامل ارتباط بيرسون : حسب المعادلة التالية (N–p–1) (حيث (N) يمثل عدد أفراد العينة و(p) يمثل عدد المتغيرات المستقلة التي ضمت لبعضها) بهدف استخراج الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط المتعدد من جدول الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط بيرسون.

2 ـ حساب اختبار (ت): حسب المعادلة التالية:(T = $\frac{\text{معامل إيتا}}{\frac{1}{\sqrt{n-1}}}$ حيث n : تمثل عدد أفراد العينة) لاستخراج الدلالة الإحصائية لمعامل إيتا من جدول الدلالة الإحصائية لاختبار(ت) وفق درجة الحرية التي تحسب بالمعادلة التالية$(n-2)$.

ـ خلاصة الفصل

تناول صاحب الدراسة في هذا الفصل الإجراءات المنهجية التي اتبعها في دراسته الميدانية، بداية بإجراءات الدراسة الاستطلاعية التي تم تطبيقها على مستوى متوسطة الشهيد عروة عبد القادر، وبعد ذلك تطرق الباحث إلى خطوات الدراسة الأساسية متمثلة في تحديد منهجها وحدودها الزمانية والمكانية ومجتمعها وعينتها من حيث الحجم وأسلوب اختيارها وخصائصها ، ثم وضح الباحث بالتفصيل مراحل بناء مقاييس الدراسة (مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس المناخ الصفي، مقياس دافعية التعلم) انطلاقا من مرحلة بناء الصورة الأولية لهذه المقاييس إلى غاية إعداد صورها النهائية، ثم ختم الباحث فصل الإجراءات المنهجية بالأساليب الإحصائية التي استخدمها في المعالجة الإحصائية لبيانات دراسته.

الفصل السابع: نتائج الدراسة الميدانية

	تمهيد
01	عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية
02	مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية
03	الاستنتاج العام
04	توصيات الدراسة

ـ تمهيد

إن جمع حجم هائل من البيانات الخام حول متغيرات الدراسة بواسطة أدواتها (مقياس أنماط الإدارة الصفية، مقياس المناخ الصفي، مقياس دافعية التعلم) لا يمكن أن يوصل الباحث إلى نتائج دقيقة وصادقة إلا بعد تنفيذ خطوة مهمة من خطوات البحث العلمي وهي المعالجة الإحصائية لهذه البيانات بداية بعرضها(جداول تكرارية، دوائر نسبية، أعمدة بيانية...) ثم تحليلها ومناقشتها وتفسيرها بناء على الجانب النظري للدراسة والدراسات السابقة التي تناولت متغيراتها، واستنادا إلى نتائج المعالجة الإحصائية يبني الباحث أحكامه على فرضيات دراسته بالقبول أو الرفض ومن ثم الوصول إلى استنتاجات يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة، وعلى ضوء هذه الاستنتاجات يقترح صاحب الدراسة مجموعة من التوصيات موجهة للأفراد والهيئات المشرفة على الشأن التربوي للاستفادة من نتائج الدراسة ميدانيا.

1 ـ عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

ـ الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.**

تم معالجة بيانات الفرضية الأولى باستخدام نظام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss22 من أجل حساب معامل الارتباط المتعدد بين المتغيرين (أنماط الإدارة الصفية والمناخ الصفي) وذلك بعد التأكد من التوزيع الاعتدالي لدراجات أفراد عينة الدراسة على

الأبعاد الثلاثة (المتسامح، التسلطي، المتساهل) ومتغير المناخ الصفي بنفس النظام الإحصائي(**لاحظ الملاحق28،29،30،31،32**)، وكانت النتائج كما موضح بالجدول التالي:

الجدول (66): نتائج حساب معامل الارتباط المتعدد بن أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي ، المتساهل) والمناخ الصفي

البيانات / المتغيرات	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	قيمة معامل الارتباط المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل)	0.54	0.12	396	دالة عند 0.01
المناخ الصفي				

نلاحظ من الجدول(66) أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أكبر من المجدولة، مما يعني أنها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01) بنسبة ثقة في النتائج تقدر ب (99%)، وبناء على هذه النتائج نقر بتحقق الفرضية الأولى.

ـ **الفرضية الثانية:** تنص الفرضية الثانية على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.**

بعد التأكد من اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على المتغيرين نمط الإدارة الصفية المتسامح والمناخ الصفية وخطية العلاقة بينهما(لاحظ الملاحق 28،29،34) تم حساب معامل ارتباط بيرسون(ر) بين درجات المتغيرين نمط الإدارة الصفية المتسامح والمناخ الصفي باستخدام نظام الحزم الإحصائيspss22 ، فكانت النتائج كما موضح في الجدول التالي:

الجدول (67): نتائج حساب معامل الارتباط بين نمط الإدارة الصفية المتسامح والمناخ الصفي

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
نمط الإدارة الصفية المتسامح / المناخ الصفي	0.52	0.12	398	دالة عند 0.01

يبين الجدول(67) أن قيمة (ر) المحسوبة أكبر من قيمة(ر) المجدولة مما يدل على أن قيمة(ر) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، وهذ ما يعطي ثقة في النتيجة المتوصل بنسبة تقدر ب (99%)، وحسب نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الثانية يتبين

تحقق هذه الفرضية وهي وجود علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح والمناخ الصفي.

الفرضية الثالثة: تنص الفرضية الثالثة على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.**

بعد رسم لوحة الانتشار للعلاقة بين المتغيرين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي تبين أن العلاقة بينهما ليست خطية(**لاحظ الملحق 35**)، وبذلك تم اللجوء إلى استخدام أسلوب إحصائي لا معلمي لقياس العلاقة بين المتغيرين السابقين وهو معامل "إيتا" كما هو موضح بالجدول الموالي:

الجدول(68): نتائج حساب معامل الارتباط إيتا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي.

البيانات / المتغيرات	قيمة معامل إيتا	قيمة اختبار (ت) المحسوبة	قيمة اختبار (ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
نمط الإدارة الصفية التسلطي	0.20	4	2.57	398	دالة عند 0.01
المناخ الصفي					

يتبن من الجدول (68) أن العلاقة بين المتغيرين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي دالة إحصائيا عند (0.01) بناء على الدلالة الإحصائية لاختبار (ت) الذي تم حسابه باستخدام المعادلة التالية: $\mathbf{T} = \frac{\text{معامل إيتا}}{\frac{1}{\sqrt{n-1}}}$ حيث n : تمثل عدد أفراد العينة ويساوي (400)، ومنه نقول أن الفرضية الثالثة قد تحققت وهي وجود علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي.

ـ **الفرضية الرابعة:** تنص الفرضية الرابعة على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط و المناخ الصفي.**

بعد التأكد من اعتدالية توزيع درجات المتغيرين (نمط الإدارة الصفية المتسامح، المناخ الصفي) وخطية العلاقة بينهما(**لاحظ الملاحق 28،29،34**) قمنا باستخدام أسلوب إحصائي معلمي لقياس العلاقة بين هذين المتغيرين وهو معامل ارتباط بيرسون والنتائج موضحة بالجدول التالي:

الجدول (69): نتائج حساب معامل الارتباط بين نمط الإدارة الصفية المتساهل والمناخ الصفي

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
نمط الإدارة الصفية المتساهل	0.30-	0.12	398	دالة عند 0.01
المناخ الصفي				

من الجدول(69) نجد أن قيمة (ر) المحسوبة بالقيمة الموجبة أكبر من قيمة(ر) المجدولة مما يدل على أن قيمة(ر) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، وهذ ما يعطي ثقة في النتيجة المتوصل إليها بنسبة تقدر ب (99%)، عملية(حقيقية)، يتبين من الجدول أن قيمة (ر) ذات قيمة سالبة ومنه فإنه العلاقة بين متغيري الفرضية سالبة الاتجاه مما يعني تحقق الفرضية الرابعة.

ـ **الفرضية الخامسة:** والتي تنص على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.**

بعد التأكد من اعتدالية توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على أبعاد أنماط الإدارة الصفية ودافعية التعلم(لاحظ الملاحق 28،29،30،31،33) قمنا بقياس العلاقة بين هذين المتغيرين (أنماط الإدارة، دافعية التعلم) بواسطة معامل الارتباط المتعدد وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (70): نتائج حساب معامل الارتباط المتعدد بن أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) ودافعية التعلم

البيانات / المتغيرات	قيمة معامل الارتباط المحسوبة	قيمة معامل الارتباط المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
أنماط الإدارة الصفية (المتسامح، التسلطي، المتساهل)	0.54	0.12	396	دالة عند 0.01
دافعية التعلم				

نلاحظ من الجدول(70) أن قيمة معامل الارتباط المحسوبة أكبر من المجدولة مما يدل على دلالتها الإحصائية عند مستوى الدلالة(0.01)، وبناء على الدلالة الإحصائية لمعامل الارتباط فإن الفرضية الخامسة قد تحققت وهي وجود علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية التعلم.

ـ **الفرضية السادسة:** تنص الفرضية السادسة على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.**

من خلال الملاحق (28،29،33) يتضح اعتدالية توزيع درجات المتغيرين (نمط الإدارة الصفية المتسامح، دافعية التعلم) وخطية العلاقة بينهما ومنه تم قياس العلاقة بين المتغيرين باستخدام أسلوب إحصائي معلمي وهو معامل ارتباط بيرسون كماهو مبين في الجدول التالي:

الجدول (71): نتائج حساب معامل الارتباط بين نمط الإدارة الصفية المتسامح ودافعية التعلم

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
نمط الإدارة الصفية المتسامح دافعية التعلم	0.44	0.12	398	دالة عند 0.01

من نتائج الجدول(71) نلاحظ أن قيمة (ر) المحسوبة أكبر من قيمة(ر) المجدولة مما يدل على أن قيمة(ر) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، ومنه فإن هذه النتائج تعكس تحقق الفرضية السادسة.

ـ الفرضية السابعة: تنص الفرضية السابعة على ما يلي : **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم**

تبين منحنيات توزيع درجات أفراد العينة على المتغيرين (نمط الإدارة الصفية التسلطي، دافعية التعلم) اعتدالية توزيع هذه الدرجات (**لاحظ الملاحق28،30،33**)، كما تبين لوحة الانتشار الموضحة بالملحق (38) خطية العلاقة بين المتغيرين السابقين، ومنه حتمية استخدام أسلوب إحصائي معلمي لقياس العلاقة بين هذين المتغيرين والمتمثل في معامل ارتباط بيرسون والنتائج موضحة بالجدول التالي:

الجدول(72): نتائج حساب معامل الارتباط بين نمط الإدارة الصفية التسلطي ودافعية التعلم

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
نمط الإدارة الصفية التسلطي دافعية التعلم	0.23	0.12	398	دالة عند 0.01

توضح نتائج الجدول(72) أن قيمة (ر) المحسوبة أكبر من قيمة(ر) المجدولة ومنه فإن قيمة(ر) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، وبذلك تحقق الفرضية السابعة.

ـ الفرضية الثامنة: تنص الفرضية الثامنة على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم**

بعد التأكد من اعتدالية توزيع درجات المتغيرين (نمط الإدارة الصفية المتساهل ، دافعية التعلم) وخطية العلاقة بينهما من خلال الملاحق (28،31،39)، استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين المتغيرين السابقين لأنه أسلوب إحصائي معلمي وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (73): نتائج حساب معامل الارتباط بين نمط الإدارة الصفية المتساهل ودافعية التعلم

البيانات / المتغيرات	قيمة (ر) المحسوبة	قيمة (ر) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
نمط الإدارة الصفية المتساهل				دالة عند
دافعية التعلم	0.41-	0.12	398	0.01

توضح نتائج الجدول(73) أن قيمة (ر) المحسوبة بالقيمة الموجبة أكبر من قيمة(ر) المجدولة ومنه فإن قيمة(ر) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0.01)، ومن خلال نتائج الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط بيرسون نؤكد صحة الفرضية الثامنة التي تضع علاقة بين نمط الإدارة الصفية المتساهل ودافعية التعلم.

2 ـ مناقشة وتفسير نتائج الدراسة الميدانية

ـ الفرضية الأولى: تنص الفرضية الأولى على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.**

يتبين من الجدول (66) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد تعادل (0.54) وهي قيمة تدل على وجود علاقة دالة إحصائيا وذات اتجاه موجب بين أنماط الإدارة الصفية (المتسامح، التسلطي، المتساهل) والمناخ الصفي، يعني ذلك أنه بزيادة درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط الإدارة الصفية تزداد درجاتهم على مقياس المناخ الصفي، ونفسر هذه العلاقة بارتفاع مجموع درجات أفراد العينة على الأبعاد التي سجلت علاقة موجبة مع متغير المناخ الصفي وهي بعد النمط المتسامح وبعد النمط التسلطي حيث بلغ متوسط درجات أفراد العينة على البعد الأول (17.60) وعلى البعد الثاني (17.04)، في حين نجد أن متوسط درجات أفراد العينة على بعد النمط المتساهل بلغ أضعف متوسط وهو (12.98)، وهذه القيم مؤشرات على سيطرة ممارسات النمطين المتسامح والتسلطي على الإدارة الصفية لأساتذة التعليم المتوسط من وجهة نظر تلاميذهم.

وقد توصلت بعض الدراسات إلى نفس النتيجة السابقة ومنها دراسة "دعاس" (2015) والتي هدفت إلى التعرف على أنماط الإدارة الصفية الأكثر انتشارا في مراكز التكوين المهني لولاية

الشلف وتوصلت نتائجها إلى أن النمط المتسامح هو الأكثر انتشارا يليه النمط التسلطي والنمط الأقل انتشارا هو النمط المتساهل **(دعاس، 2015، ت)**.

وفي تفسيرنا للفرضيتين الثانية والثالثة أثبتنا وجود علاقة موجبة وذات دلالة إحصائية بين كل نمط من أنماط الإدارة الصفية المتسامح أو التسلطي والمناخ الصفي نتيجة الآثار الإيجابية التي يخلفها كل نمط على مشاعر وانفعالات واتجاهات التلاميذ داخل الصف فينشأ عن ذلك مناخ صفي إيجابي يساعد على نجاع عملية التعليم والتعلم.

وإذا رجعنا إلى مقياس أنماط الإدارة الصفية نجد معظم البنود التي تمثل مؤشرات للبعد المتسامح هي سلوكيات تترك آثارا إيجابية على البيئة النفسية والاجتماعية للصف، ومن هذه السلوكيات سماح الأستاذ لتلاميذ الصف بمناقشته في القضايا التي تهمهم (عناصر من الدرس، علامات الاختبارات ....) تعمل على بناء الثقة وعلاقة المودة بين الطرفين تسفر عن حب التلاميذ لأستاذهم واحترامه داخل الصف وخارجه، وعند مخالفة التلاميذ لقوانين الصف وتعليماته يتسامح معهم الأستاذ مما يشعرهم بالتقدير والاحترام الذي يتولد عنه انضباط ذاتي عند تلاميذ الصف يقلل من حدوث المشكلات الصفية السلوكية، ويعامل الأستاذ المتسامح تلاميذه بصورة عادلة تشعرهم بالاطمئنان إليه.

وإذا أخذنا بعض البنود التي تعبر عن شعور التلاميذ نجد أن البند الذي يعبر عن إحساس التلاميذ بسرعة مرور وقت الحصة قد تحصل على متوسط مرتفع (2.03) ويدل ذلك على سيادة الشعور بالراحة عند غالبية التلاميذ، ومن الإجراءات الإيجابية التي يستخدمها الأستاذ

المتسامح عند إدارته للأنشطة الصفية هو مشاركة معظم تلاميذ الصف في هذه الأنشطة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم عند إسناد الأنشطة مما يلبي الحاجة إلى المشاركة والانتماء لدى التلاميذ فتتشكل لديهم اتجاهات إيجابية نحو الأستاذ والبيئة الصفية، ويحرص الأستاذ المتسامح على تجسيد مبدأ الإدارة الصفية التشاركية من خلال استشارة تلاميذه في بعض الإجراءات كإعداد رزنامة الاختبارات ومخطط التجليس مما يشعرهم بالتقدير والمكانة وأنهم ليسوا مجرد أرقام تسجيل على قائمة الصف، ومما يزيدا اشباعا لحاجة التلاميذ للتقدير وخاصة المتفوقين هو مقابلة الأستاذ المتسامح لإنجازاتهم بالتعزير عن طريق المكافآت المادية والمعنوية.

وعند قراءتنا لبنود البعد التسلطي في مقياس أنماط الإدارة الصفية نجد أن بعضها يمثل ممارسات تساهم في إيجابية البعد النفسي للمناخ الصفي كالانضباط الصفي الذي يفرضه الأستاذ التسلطي نتيجة صرامة تعليماته ومعاقبة مخالفيها فينعكس ذلك بشكل إيجابي على هدوء الصف وأمنه ومن ثم حماية تلاميذه وخاصة ضعاف البنية والإناث من تصرفات التلاميذ المشاغبين كالعدوان والسخرية وسرقة مستلزماتهم الدراسية فيشعرون بالاطمئنان والسعادة، واعتمادا على هذه التفسيرات نؤكد صحة الفرضية التي تنص على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أنماط الإدارة الصفية مجتمعة(النمط المتسامح، النمط التسلطي ،النمط المتساهل) والمناخ الصفي.

ـ الفرضية الثانية: التي تنص على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.**

من نتائج الجدول(67) نلاحظ أن معامل الارتباط (ر) يساوي (0.52) وهي قيمة تعبر على وجود علاقة دالة إحصائيا ذات اتجاه موجب ودرجة متوسطة بين نمط الإدارة الصفية المتسامح والمناخ الصفي، بمعنى عندما ترتفع درجات أفراد العينة في بعد نمط الإدارة الصفية المتسامح ترتفع درجاتهم في متغير المناخ الصفي والعكس كذلك، وترجع هذه العلاقة إلى أساليب وممارسات الأستاذ المتسامح أثناء إدارة صفه وهي من محددات المناخ الصفي لتأثيرها على نوعية المشاعر والانفعالات والاتجاهات السائدة داخل الصف (البيئة المادية والاجتماعية للصف).

ومن ممارسات الأستاذ المتسامح إشراك الطلبة في المناقشة وتبادل الآراء واحترام قيمهم وتقدير مشاعرهم ومراعات احتياجاتهم المادية والنفسية والاجتماعية**(باربارا لاريفي، مرجع سابق، 266)**.

وبناء على نظرية النظم الاجتماعية (نظرية المدخلات والمخرجات) المفسرة للمناخ الصفي والتي تفترض أن المناخ الصفي هو مخرجات لمدخلات محددة من ضمنها الأستاذ.

فالصف مصنع يحول المدخلات إلى مخرجات، والمخرجات هي أهداف العملية التربوية وبناء عليه فإن أي قصور في المخرجات يمكن إرجاعه إلى قصور في المدخلات **(صولى إيمان، مرجع سابق، 28)**.

فالعلاقة بين المدخلات والمخرجات علاقة خطية فكلما كانت المدخلات جيدة ومناسبة لدى أفراد المجتمع الصفي كلما كانت المخرجات جيدة وذات قيمة ومتكاملة تخلق مناخا صفيا يفرز مخرجات صفية عالية الكفاءة **(باشرة كمال، مرجع سابق، 37، 38)**.

وتعد ممارسات وأساليب الأستاذ المتسامح في إدارة صفه من المدخلات الجيدة والمناسبة لأفراد المجتمع الصفي الذي يشكل تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أهم عناصره، فالممارسات السابقة تساهم بصورة متكاملة في سيادة المشاعر والاتجاهات الإيجابية داخل غرفة الصف فإشراك التلاميذ في المناقشة الصفية وتبادل الآراء معهم عند اعتماد الأستاذ المتسامح

استراتيجية التعلم التعاوني في تدريسه والمناقشات المرافقة لسير الحصة واستشارة تلاميذه في بعض القرارات كالتجليس وموعد الفروض المدرسية ومناقشتهم في القضايا التي تهمهم كلها عوامل تساهم في تشكل ونمو علاقات اجتماعية قوية وودية بين التلاميذ والأستاذ وبين التلاميذ انفسهم مما ينعكس بصورة إيجابية على البعد النفسي والاجتماعي للمناخ الصفي.

وما يميز الأستاذ المتسامح احترام قيم تلاميذه وتقدير مشاعرهم من خلال السؤال عن أحوالهم الشخصية (مشكلاتهم، صحتهم، أحوالهم الاجتماعية..) و التسامح معهم عند مخالفتهم لقوانين الصف ومعاملتهم بصورة عادلة، كل هذه المميزات عوامل متدخلة في تشكيل بيئة نفسية واجتماعية سارة للتلميذ تبني لديه اتجاهات إيجابية نحو العلم والمعلم.

وما يؤكد ممارسات الأستاذ المتسامح الدرجات المسجلة على بعد النمط المتسامح حيث نجد أن متوسط درجات الأفراد على بعد النمط المتسامح بلغ (17.63) وهو أعلى متوسط مقارنة بمتوسط درجات الأبعاد الأخرى.

ويستند الأستاذ المتسامح في إدارة صفه على النظرية الإنسانية التي تعتبر أن الفرد كائن حي له احتياجات متنوعة مادية ونفسية واجتماعية وأي نقص في إشباع هذه الحاجات تنتج عنه اضطرابات انفعالية و نفسية واجتماعية على مستوى الفرد، والتلميذ أحد عناصر المجتمع الصفي ينتظر من أساتذة داخل الصف إشباع حاجاته، وإن حدث تقصير من طرف الأستاذ في إشباعها يلجأ التلميذ إلى طرق غير صحيحة لإشباعها ومن هذه الطرق السلوك الوقح والعنف اللفظي والمادي والشجار مع زملائه التلاميذ مما يؤدي إلى ظهور الانفعالات والاتجاهات السلبية داخل الصف ومن ثم تشكل مناخ صفي سلبي، إلا أن الأستاذ المتسامح يسعى إلى إشباع حاجات تلاميذه النفسية والاجتماعية من خلال ممازحتهم أثناء سير الحصة الدراسية وتقبلهم والتسامح معهم أثناء مخالفتهم للقوانين والتعليمات الصفية وتقدير فروقاتهم الفردية وتعزيز انجازاتهم بالمكافآت المادية والمعنوية، ويمنح الأستاذ المتسامح لتلاميذه درجة مقبولة من الحرية داخل الصف تدفع إلى حدوث كم معتبر من التفاعلات الصفية التي تساهم في خلق بيئة اجتماعية جيدة كون العناصر المتفاعلة وخاصة

التلاميذ يتمتعون بسيرة خلقية حسنة بدليل ضم عينة الدراسة لعشر تلاميذ فقط تعرضوا لعقوبات تأديبية ومنه فإن التفاعل الاجتماعية بينهم يخلف مناخا صفيا إيجابيا استنادا إلى النظرية الاجتماعية المفسرة للمناخ الصفي.

والتي تفترض أن الصف نظام من العلاقات الاجتماعية بين الأسرة والأساتذة والتلاميذ والرفاق وتؤثر هذه العلاقات على درجة انجاز الأهداف التربوية وينظر إلى سلوك التلميذ بأنه نتاج هذه العلاقات وتختلف هذه النتائج باختلاف البيئة الاجتماعية**(صولى إيمان، مرجع سابق، 28)**.

ومن الدراسات السابقة المشابهة التي تطابقت نتائجها مع نتائج هذه الدراسة نجد دراسة "ثوميسوم" (1993) التي توصلت نتائجها إلى أن للنمط الإنساني (المتسامح) تأثيرا إيجابيا أكثر من النمط التسلطي على اتجاه الطلبة نحو المدرسة **(الكثيري، مرجع سابق، 11)**.

وتفسر هذه النتيجة بالتأثير الإيجابي لممارسات الأستاذ المتسامح على مشاعر وانفعالات التلاميذ مما يخلق مناخا صفيا إيجابيا يتعدى تأثيره إلى اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة والمعلم.

وقد أثبتت كذلك دراسة "تشمك" (1966) العلاقة بين نمط الإدارة الصفية المتسامح والمناخ الصفي والتي توصلت إلى أن الأساتذة الذين يخلقون أكثر المناخات الصفية إيجابية يتميزون بتوفير فرص لمشاركة التلاميذ ويراعون الفروق الفردية بينهم ويستخدمون أساليب التعزيز المناسبة ويعدلون بينهم **(صالح أبو جادو، مرجع سابق، 310)**.

وما يدعم نتائج دراسة "تشمك" والدراسة الحالية دراسة" بلا تش ويلاش" التي توصلت إلى أن اشغال الطلبة والمزاح معهم ومناقشتهم هي خطوة جيدة لبناء جو صفي دافئ وودي **(بن يوسف أمال،2007، 42، 45)**.

وتعد الممارسات التي حددها "تشمك" في خلق مناخ صفي إيجابي من الإجراءات والأساليب التي يستخدما الأستاذ المتسامح وبشكل متكرر عند إدارة صفه، ومنه فإن نمط الإدارة الصفية المتسامح يساهم بدرجة معتبرة في بناء المناخ الصفي الإيجابي وهذا ما يؤكد صحة الفرضية التي تقر بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الإدارة الصفية المتسامح والمناخ الصفي.

ـ **الفرضية الثالثة:** التي تنص على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.**

يتضح من الجدول(68) أن قيمة معامل إيتا تساوي (0.20) وهي قيمة تدل على وجود علاقة دالة إحصائيا وذات اتجاه موجب ودرجة ضعيفة بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي، بمعنى أن أي تغير في درجات أفراد عين الدراسة على بعد نمط الإدارة الصفية التسلطي يرافقه تغير وفي نفس الاتجاه في درجاتهم على متغير المناخ الصفي ولكن تغير بدرجة بسيطة كون العلاقة ذات درجة ضعيفة مقارنة بعلاقة النمط المتسامح بالمناخ الصفي والتي سجلت درجة ارتباط أكبر.

وما يؤكد هذه النتيجة دراسة "ثوميسوم"(1993) والتي هدفت إلى معرفة أثر نمط الإدارة الصفية التسلطي ونمط الإدارة الصفية الإنساني (المتسامح) على اتجاهات الطلبة نحو المدرسة فقد توصلت نتائجها إلى أن للنمط الإنساني تأثيرا إيجابيا أكبر من التسلطي على اتجاه الطلبة نحو المدرسة الذي هو ناتجا من نتائج المناخ الصفي(**الكثيري، 2007، 11**).

وتفسر نظريا العلاقة بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي بتأثير ممارسات ومميزات الأستاذ التسلطي على مشاعر وانفعالات واتجاهات التلاميذ ومن هذه الممارسات أنه لا يسمح لتلاميذه بمناقشته وإبداء آرائهم في القضايا التي تهمهم وكثير الاستخدام للعقاب المادي واللفظي من أجل تحقيق الانضباط الصفي والتحصيل الدراسي ولا يراعي مشاعر تلاميذه ولا يهتم بإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية من خلال السماح بحدوث التفاعل الصفي العمودي بينه وبين التلاميذ في مقابل التضييق على فرص حدوث التفاعل الصفي الأفقي بين التلاميذ أنفسهم، ومن شأن هذه الممارسات أن تخلق آثارا سلبية على البيئة النفسية والاجتماعية للصف متمثلة في فقدان الطلاب للشعور بالأمن والطمأنينة ويغلب عليهم الخضوع والتمرد نتيجة القهر والتسلط، وعدم رغبتهم في التعاون نتيجة إضعاف الثقة بالنفس لديهم وضعف الثقة المتبادلة بينهم وبين معلمهم وميلهم إلى العدوان والانتقاد وضعف انضباطهم الذاتي وكراهية المدرسة وما يرتبط بها من معلم وتعلم(**صهيب كمال الآغا ومحمد عبد المجيد عساف، 2015، 115**).

وتمثل هذه الآثار مؤشرات تعكس سلبية المناخ الصفي إلا أن نتائج الدراسة الحالية أثبتت عكس هذه النتائج من خلال العلاقة الموجبة بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي أي مساهمة النمط التسلطي في إيجابية المناخ الصفي، وتفسر هذه النتيجة بالرجوع إلى مضمون النظرية الكلاسيكية في الإدارة الصفية والتي تركز في إدارة الصف على تحقيق الهدف المعرفي بفرض الانضباط الصفي الذي يتحقق في حالة نمط الإدارة الصفية التسلطي مما يشبع الحاجة إلى النجاح والتحصيل الدراسي وهي حاجات ملحة لدى فئة التلاميذ

المتفوقين والمتوسطين الذين يشكلون نسبة كبيرة في عينة الدراسة (220 تلميذا معدلهم التحصيلي يتراوح مابين 10،15 و 118 تلميذا معدلهم التحصيلي يفوق 15، وإشباع هذه الحاجة لدى هذه الفئة يشكل لديهم اتجاهات إيجابية نحو الأستاذ التسلطي وتصبح بيئة الصف لديهم بيئة سارة تجلب لهم المتعة وتشعرهم بإيجابية المناخ الصفي، وإذا رجعنا إلى توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس نجد بأن الجنس المؤنث يحتل النسبة الأكبر (62.50) مقارنة بنسبة الجنس المذكر، ويصنف العنصر المؤنث بالعنصر الأضعف داخل المجتمع الصفي الذي يحتاج إلى حماية من تهديدات العنصر المذكر تتحقق له في حالة الإدارة الصفية التسلطية التي تفرض الانضباط الصفي فيتحقق الأمن والاطمئنان لفئة الإناث فتشبع بعض حاجاتهم النفسية وهذا ما يشعرهم بإيجابية المناخ الصفي.

ومن الحاجات التي تشبع بدرجة كبيرة في حالة نمط الإدارة الصفية التسلطي أكثر من إشباعها في حالتي النمط المتسامح والنمط المتساهل هي الحاجة إلى سلطة ضابطة تشعر التلميذ بالدعم والأمن النفسي مما ينعكس بصورة إيجابية على البعد النفسي للمناخ الصفي.

وإذا عدنا إلى هرم "إبراهام ماسلوا" للحاجات نجد أن الحاجة للأمن و الاطمئنان تقع في قاعدة الهرم وفي الرتبة الثانية بعد الحاجات الفسيولوجية، وهذه الحاجة تشبع بمعدل كاف في ظل إدارة صفية تسلطية مقارنة بدرجة إشباعها عند الإدارة الصفية المتسامحة أو المتساهلة.

وعند تمعننا في توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير درجة التحصيل الدراسي نلاحظ أن عدد المتفوقين يمثل عددا معتبرا داخل العينة (118 تلميذ معدلهم يفوق 15) وهذه الفئة من

التلاميذ حسب الخبرة المهنية تهتم أكثر بنمو الجانب المعرفي التحصيلي أكثر من نمو الجوانب الأخرى الوجدانية والاجتماعية إضافة إلى تميز شخصياتهم ببعد الانطوائية الذي يفضل العمل داخل بيئة صفية هادئة فقيرة من التفاعلات الاجتماعية ولا يتحقق ذلك إلا تحت أستاذ يدير صفه بتبني النمط التسلطي للإدارة الصفية، وبناء على التفسيرات التي أوردناها نؤكد على صحة الفرضية الثالثة والتي تقر بوجود علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي.

ـ **الفرضية الرابعة:** التي تنص على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.**

من الجدول (69) يتبين أن معامل الارتباط (ر) تقدر قيمته بـ (−0.41) وهي قيمة تشير إلى وجود علاقة دالة إحصائيا وذات اتجاه سالب بين نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي، فبزيادة درجات أفراد العينة على بعد نمط الإدارة الصفية التسلطي تتناقص درجاتهم على متغير المناخ الصفي بمعنى زيادة سلبية المناخ الصفي وتناقص إيجابية.

و تعود أسباب هذه العلاقة السلبية إلى ممارسات ومميزات الأستاذ المتساهل التي تدرج ضمن محددات المناخ الصفي وتحتل المرتبة الأولى من بين المحددات الأخرى كممارسات المدير والمشرف التربوي باعتبار الأستاذ الممارس الفعلي للإدارة الصفية.

وهذا ما أثبتته دراسة "مخامرة "و"قباحة" (2014) التي هدفت إلى التعرف على مستوى دور معلمي ومديري ومشرفي المراحل الأساسية العليا بمحافظة القدس في توفير المناخ الصفي

الفعال من وجهة نظر معلمي العلوم وكانت نتائجها أن دور المعلم في توفير المناخ الصفي جاءت في الترتيب الأول قبل دور المشرف التربوي والمدير في توفير المناخ الصفي **(شيخ العيد، 2017، 45، 50،51)**.

فسلوكيات الأستاذ المرتبطة بإدارته لصفه إدارة متساهلة عوامل مؤثرة على المناخ الصفي لانعكاساتها على مشاعر وانفعالات واتجاهات تلاميذ الصف، فالأستاذ المتساهل يغلب عليه الإهمال ويظهر ذلك في عدم اهتمامه بإعداد الدرس وتنويع أساليب التدريس والتقصير في تنظيم البيئة المادية للصف (ترتيب الطاولات والكراسي، التجليس المناسب للتلاميذ....)، وما يميز معاملاته مع تلاميذه عدم مراعات الفروق الفردية بينهم بالكشف عن مواهبهم وتثمين انجازاتهم، مع أنه لا يسمح بمشاركة أغلب التلاميذ في الأنشطة الصفية لعدم استخدامه لاستراتيجية التعلم التعاوني نظرا لضعف شخصيته ونقص امتلاكه لمهارات التواصل الصفي، أما في مجال إدارة سلوك الطلبة فإن الأستاذ المتساهل عاجز عن فرض الانضباط الصفي لعد اهتمامه بوضع قوانين وتعليمات صفية واضحة وصارمة ولا يبذل جهدا في منع السلوكيات المخالفة لقوانين الصف.

وتخلف سلوكيات الأستاذ المتساهل آثارا سلبية على البيئة النفسية والاجتماعية للصف فعدم الاهتمام بتطوير تكنولوجيا العمل من خلال تنويع أساليب التدريس يترتب عنه شعور تلاميذ الصف بالملل الذي يرافقه القلق والتوتر الذي يزداد كذلك نتيجة تفريط الأستاذ في تنظيم البيئة المادية للصف، فقد أثبتت الدراسات العلمية أن البيئة الصفية المنظمة والمرتبة والتي تتوفر على شروط فيزيقية جيدة من إضاءة كافية ودرجة حرارة مناسبة وتهوية جيدة وألوان

مدروسة يكون لها مردودا إيجابيا على انفعالات التلاميذ فتشعرهم بالمتعة والاطمئنان فتشبع بعض من حاجاتهم النفسية، ومن مظاهر اللامبالاة عند الأستاذ المتساهل عدم تقييم وتقويم انجازات تلاميذه وتقديرها مما يشعرهم بالإحباط والحاجة إلى تقدير الذات وهذا ما يدفعهم إلى إشباع هذه الحاجة بطرق غير صحيحة حسب نظرية الذات لـ"روجرز" ومن هذه الطرق الانخراط في سلوكيات غير مرغوبة بإحداث اضطرابات في الصف كالضحك بصوت مرتفع وإثارة الفوضى والشجار مع الزملاء والعدوان على بعض التلاميذ مما يؤدي إلى شعور أغلب التلاميذ بعدم الاطمئنان نتيجة إحساسهم بعد توفر حاجة الأمن داخل الصف وخاصة فئة الإناث التي تشكل الفئة الأكثر عددا داخل الصفوف لعدم قدرتها على مقاومة الاعتداءات الصادرة من التلاميذ المشاغبين الذين يشكلون قيادة جماعية داخل الصف بديلة عن قيادة الأستاذ المتساهل، وتعد فئة المتفوقين من أكثر المتضررين من ممارسات الأستاذ الذي يستخدم النمط المتساهل في إدارة صفه نتيجة غياب البيئة المناسبة لحدوث التعلم الفعال مما يؤدي إلى ضعف تحصيلهم الدراسي و عدم اشباع حاجتهم للنجاح والتفوق وهذا ما يخلف انعكاسات سلبية على مشاعرهم واتجاهاتهم نحو الصف فيكرهون الأستاذ وما يرتبط به.

ولوعدنا إلى نظرية النظم الاجتماعية(نظرية المدخلات والمخرجات) نجد أن ممارسات الأستاذ المتساهل عبارة عن مدخلات غير جيدة وغير مناسبة بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (مراهقين) التي لها حاجات متعددة كالحاجة للأمن والتقدير ولا تلبى هذه الحاجات في ظل إدارة صفية متساهلة، ويترتب عن المدخلات السابقة مخرجات قاصرة على بناء مناخ صفي يتسم بالإيجابية.

وما يثبت النتيجة السابقة دراسة "ليفين" و"ليبت" و"هوايت" حول أنماط الإدارة الصفية والتي توصلت إلى أن المجموعة التي تخضع للنط التسلطي أكثر انضباطا من غيرها كما أنجزت العمل بسرعة ولكن على حساب العلاقات الإنسانية بين أفرادها أما المجموعة التي تخضع للنمط المتسامح فقد أنجزت العمل وتطلب ذلك بعض الوقت أما المجموعة التي تخضع للنمط المتساهل فقد عمتها الفوضى التي تؤدي إلى سلبية المناخ الصفي كما ورد في التفسيرات السابقة(**دعاس، 2015، 9،10**).

وبناء على المناقشات والتفسيرات السابقة نؤكد ما ورد في الفرضية الرابعة من وجود علاقة عكسية بين نمط الإدارة الصفية المتساهل والماخ الصفي.

ـ الفرضية الخامسة: التي تنص على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين أنمط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.**

يتضح من الجدول(70) أن قيمة معامل الارتباط المتعدد تساوي (0.54) وهي دليلا إحصائيا على وجود علاقة دالة إحصائيا وموجبة الاتجاه بين أنماط الإدارة الصفية مجتمعة (المتسامح، التسلطي، المتساهل) ودافعية التعلم، بمعنى أن ارتفاع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط الإدارة الصفية يترتب عنه ارتفاع درجاتهم على مقياس دافعية التعلم، وترجع هذه العلاقة إلى العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية والمناخ الصفي الذي تتعدى علاقته إلى دافعية التعلم، فالبيئة النفسية والاجتماعية والمادية الملائمة التي تشترك في صنعها

ممارسات النمط المتساهل بالدرجة الأولى ثم النمط التسلطي هي بيئة صفية تجلب السرور للتلاميذ مما يدفعهم للإقبال على التعلم.

وهذا ما تؤكده نظرية الاستثارة الوجدانية المفسرة للدافعية التي تقوم على افتراض أن الكائن الحي يقوم بالسلوك الذي يحقق له الإشباع أو يجلب له السرور ويتجنب السلوك الذي يمثل مصدرا للألم فالانفعال محددا للسلوك المدفوع (**غباري، 2005، 70**).

وتعود العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية ودافعية التعلم إلى سيطرة أساليب وممارسات نمط

الإدارة الصفية المتسامح ونمط الإدارة الصفية التسلطي على سلوكيات وإجراءات وممارسات أساتذة التعليم المتوسط في إدارة صفوفهم، وهي سلوكيات لها تأثيرا إيجابيا على دافعية التعلم كما سيوضح لاحقا، وما يؤكد سيطرة هذه السلوكيات النتائج الإحصائية التي تم الحصول عليها من استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أنماط الإدارة الصفية حيث بلغ متوسط درجات أفراد العينة على بعد النمط المتسامح (17.63) و (17.04) على بعد النمط التسلطي، في مقابل ذلك نجد أن متوسط درجات أفراد العينة على بعد النمط المتساهل الذي تربطه علاقة سلبية بدافعية التعلم قد بلغ (12.98).

وإذا تفحصنا في بنود بعد النمط المتسامح نجد أن معظمها مؤشرات سلوكية تنعكس إيجابيا على المناخ الصفي ومنه على دافعية التعلم، ومن هذه السلوكيات سماح الأستاذ لتلاميذه بمناقشته في القضايا التي تهمهم والمرونة في تطبيق قوانين الصف وتعليماته من خلال التسامح معهم عند مخالفتها ويتعامل مع تلاميذه بصورة عادلة ويسمح لغالبيتهم بالمشاركة

في الأنشطة الصفية ويستشيرهم في بعض القرارات ويثني عليهم عندما يقومون بأعمال جيدة والمزاح معهم أثناء الحصة الدراسية.

ومن الدراسات التي أكدت هذه النتيجة تصادفنا دراسة "بلاتش ويلاتش" (1987) والتي توصلت نتائجها إلى أن التنظيم الجيد واشغال الطلاب والمزاح معهم والقوانين ومناقشتها معهم هي خطوة جيدة لبناء جو صفي دافئ(**بن يوسف، مرجع سابق، 42، 45**).

وإذا قمنا بعرض ممارسات الأستاذ التسلطي نجد أنها سلوكيات تترك آثارا سلبية على التعلم

تظهر في كره التلاميذ للصف وانخفاض دافعية تعلمهم، إلا أن بعض من ممارسات هذا الأستاذ تساهم في اشباع الحاجة إلى الأمن لدى تلاميذ الصف عن طريق تحقيق الانضباط الصفي، وهذا ما يدفع التلاميذ إلى السعي إلى إشباع الحاجات الأعلى رتبة من الحاجة للأمن على سلم الحاجات وهي حاجات تقدير وتحقيقها من خلال الإقبال على التعلم لتحقيق درجات تحصيلية جيدة تشبع لهم هذه الحاجات.

وهذا ما تثبته النظرية الإنسانية المفسرة للدافعية والتي تفترض أن الحاجات الإنسانية متدرجة في الترتيب على شكل هرم يسمى "هرم ماسلو" تمثل قاعدته الحاجات الأساسية الأولية، وتظهر هذه الحاجات وفق مبدأ الترتيب المتدرج، فعندما يتم إشباع الحاجة الأساسية الأولى يؤدي إلى ظهور الحاجة التي تعلوها ترتيبا في سلم الترتيب الهرمي، وإذا لم تشبع هذه الحاجة تؤدي إلى تأجيل الحاجة الأعلى منها إلى غاية إشباع الحاجة التي تقع في قمة

الهرم وهي تحقيق الذات التي تلي حاجات تقديرالذات ثم حاجات الانتماء والحب ثم حاجات الأمن والسلامة ثم الحاجات الفسيولوجية(**عبد الهادي، 2001، 8**).

وعند اطلاعنا على طبيعة تكوين أساتذة التعليم المتوسط أثناء الخدمة وقبلها نجد أن نسبة معتبرة منهم تلقى تكوينا وفق مناهج تربوية تتضمن مواضيع أكاديمية كالمواضيع المتعلقة بالتخصص ومواضيع بيداغوجية كموضوع المقاربة بالكفاءات واستراتيجيات التدريس الحديثة.

ويساهم محتوى هذا التكوين في إكساب أساتذة التعليم المتوسط كفايات متعددة منها كفايات استثارة الدافعية والتي تتمثل في التهيئة الحافزة (اختيار مقدمة تستثير الدافعية) واستخدام مثيرات تعليمية متنوعة في الموقف الصفي واستخدام التعزيز وتقبل استجابات الطلبة ودعمها وتزويد الطلبة بتوجيهات مناسبة (**بن بوزيد، 2009، 178**).

واستنادا إلى تفسير نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على العلاقة بين أنماط الإدارة الصفية مجتمعة(المتسامح، التسلطي، المتساهل) ودافعية التعلم تعد فرضية صحيحة.

ـ **الفرضية السادسة:** التي تنص على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.**

تدل نتائج الجدول (71) أن معامل الارتباط (ر) يساوي(0.44) يعني ذلك وجود علاقة دالة إحصائيا وذات اتجاه موجب بين نمط الإدارة الصفية المتسامح ودافعية التعلم ، فأي تغير في درجات أفراد العينة على بعد نمط الإدارة الصفية المتسامح يقابله تغير وفي نفس الاتجاه في درجاتهم على متغير دافعية التعلم .

وتفسر هذه العلاقة من منظورين، المنظور الأول أن علاقة النمط المتسامح بالمناخ الصفي والتي كانت إيجابية تتعدى إلى دافعية التعلم، فكما أثبتنا أن ممارسات الأستاذ المتسامح تساهم في خلق بيئة صفية نفسية واجتماعية تسودها انفعالات ومشاعر نفسية جيدة واتجاهات إيجابية نحو الأستاذ والتعلم مما يستثير دافعية تعلم التلاميذ، وما يدعم هذه النتيجة دراسة "سيد صبحي"(1988) بعنوان العلاقة بين التوافق النفسي ودافعية التعلم، والتي توصلت نتائجها إلى أن الحالة النفسية الجيدة للتلميذ تؤدي إلى زيادة دافعية التعلم **(شيبة، مرجع سابق، 14، 16، 17)**.

أما المنظور الثاني لتفسير العلاقة بين نمط الإدارة الصفية المتسامح ودافعية التعلم فإن هذه العلاقة تعود إلى سلوكيات الأستاذ المتسامح التي تشكل مصدرا لإشباع حاجات التلميذ حيث تخلق بيئة صفية سارة تدفعه للتعلم، ومن هذه السلوكيات إشراك أغلب تلاميذ الصف في أنشطة التعلم عن طريق التعاون بدل التنافس مما يشبع حاجة الانتماء والقبول لدى تلاميذ الصف، ومن حاجات التلميذ النفسية وخاصة المراهق الحاجة إلى تقدير الذات والتفوق والتي تشبع من خلال المكافآت المادية(جوائز .....) والمعنوية (الثناء والتقدير) التي يمنحها الأستاذ المتسامح لتلاميذه عند وصولهم إلى نتاجات تعليمية جيدة (إجابات صحيحة، درجات تحصيل عالية ...).

وتمثل إجراءات الأستاذ المتسامح أثناء إدارة صفه تطبيقات تربوية لبعض نظريات الدافعية في رفع دافعية التلاميذ فيطبق الأستاذ النظرية التحليلية تربويا من خلال توفير المناخ الصفي الخالي من التهديد والعقاب وتسوده الحرية التي تسمح للتلميذ بالتعبير عن ذاته

إشباعا لرغباته التي يخلف كبتها على مستوى اللاشعور استجابات سلوكية غير مرغوبة كتدني دافعية التعلم، أما التطبيقات التربوية للنظرية السلوكية في رفع دافعية التعلم تتجسد في استخدام الأستاذ المتسامح المعززات واحترام ميول التلاميذ واستعداداتهم وقدراتهم بمراعاة الفروق الفردية بينهم بتنويع استراتيجيات التدريس وتنويع المادة العلمية المقدمة وإضفاء عنصر التشويق عليها، ومن النظريات الأخرى التي يستثمرها الأستاذ المتسامح في رفع دافعية تعلم تلاميذه النظرية الاجتماعية والنظرية المعرفية والنظرية الإنسانية وذلك باستخدام أساليب تعلم ممتعة كالتعلم باللعب واستراتيجية لعب الأدوار وربط التعلم بالحياة اليومية للتلاميذ، وإشباع حاجاتهم للأمن والسلامة بتجنب العقاب واستخدام استراتيجية التعلم التعاوني لإشباع حاجات الانتماء وتثمين انجازات التلاميذ لإشباع حاجتهم للتقدير **(الرفوع، مرجع سابق، 60، 144)**.

ولدافعية التعلم أربعة أبعاد تتأثر بممارسات الأستاذ المتسامح ومميزاته وهي بعد الإصرار وبعد الاهتمام وبعد فائدة التعلم وبعد الامتثال، فعندما يوفر الأستاذ مواقف تعليمية متدرجة في الصعوبة وتحمل درجات مناسبة من التحدي تجعل التلاميذ يثابرون على انجازها للحصول على النجاح المدرسي الذي يشبع تقديرهم لذاتهم، ويقدم الأستاذ لتلاميذه محتوى علميا مرتبطا بحياتهم اليومية فيزداد اهتمامهم بما يقدمه نتيجة الإحساس بفائدته، وتشكل العلاقات الاجتماعية الغنية بمشاعر المحبة بين الأستاذ المتسامح وتلاميذه مصدرا للانضباط الصفي الذاتي الذي يظهر من خلال الامتثال لتعليمات ومطالب الأستاذ.

وحسب " كونتز"(kuntz) فإن سلوكيات وإجراءات الأستاذ المتسامح تمثل تقنيات تستثير دافعية التعلم ومن هذه التقنيات تقديم المكافآت المادية والمعنوية (تقدير، اعتراف) وخلق مناخ صفي إيجابي واشراك التلاميذ والاهتمام بهم لإشباع حاجتهم للقبول والانتماء، وإثراء الوظيفة بإعطاء حرية أكثر لتلاميذه في قراراتهم وإشعارهم بالمسؤولية عن مهامهم التعليمية المسندة إليهم **(مارس هناء، 2005، 107، 108)**.

ومنه فإن إجراءات وممارسات الأستاذ أثناء إدارته لصفه إدارة متسامحة كلها سلوكيات تشبع حاجات التلميذ المراهق(تلميذ مرحلة التعليم المتوسط) للأمن والقبول وحب الاستطلاع وبذلك تصبح البيئة الصفية مصدرا للمتعة التي ترفع دافعية التعلم، وبناء على ما ورد من تفسيرات فإن الفرضية التي تنص على العلاقة بين نمط الإدارة الصفية المتسامح ودافعية التعلم تعتبر فرضية صحيحة.

ـ الفرضية السابعة: التي تنص على ما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.**

من الجدول (72) نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط (ر) بلغت (0.23) وهي قيمة تدل على وجود علاقة دالة إحصائيا وموجبة الاتجاه وضعيفة القوة بين نمط الإدارة الصفية التسلطي ودافعية التعلم، يعني ذلك أن أي تغير في درجات أفراد العينة على بعد نمط الإدارة الصفية التسلطي يقابله تغير أقل منه قيمة وفي نفس الاتجاه في درجات الأفراد على مقياس دافعية التعلم.

ويمكن تفسير هذه العلاقة من زاويتين الزاوية الأولى وهي تعدي العلاقة الموجبة لنمط الإدارة الصفية التسلطي بالمناخ الصفي إلى العلاقة بدافعية التعلم، فالمناخ الصفي الإيجابي الذي يتسم بالمشاعر الإيجابية والعلاقات الاجتماعية الودية والاتجاهات المقبولة نحو الأستاذ والصف تبعث في نفوس التلاميذ الحماسة للتعلم ومنه زيادة دافعيتهم نحوه.

وهذه العلاقة تؤكدها دراسة "نور" (2002) التي هدفت إلى استقصاء أثر نمط المناخ الصفي على التحصيل الأكاديمي لطلبة الصف التاسع أساسي في مادة الاجتماعيات في محافظة بيت لحم بدولة فلسطين والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة بين المناخ الصفي و التحصيل الدراسي الذي هو مؤشر على دافعية التعلم**(شيخ العيد، مرجع سابق، 48 - 51).**

أما الزاوية الثانية لتفسير علاقة نمط الإدارة الصفية التسلطي بدافعية التعلم هو ممارسات الأستاذ التسلطي التي تصنف ضمن الأساليب التي لا تستثير دافعية التعلم ومن هذه الأساليب والممارسات ضعف تعزيز انجازات التلاميذ وكبت رغباتهم وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم واستخدام العقاب المادي والمادي كوسيلة لضبط صفوفهم والصرامة في تطبيق تعليمات الصف وكثرة توجيه الانتقاد لتلاميذه وعدم الاهتمام بحالتهم النفسية وهذه كلها عوامل تساهم في بناء اتجاهات سلبية لدى التلاميذ نحو التعلم فتضعف دافعيتهم نحوه.

إلا أن بعض الممارسات التي يقوم بها الأستاذ ذو النمط التسلطي تنعكس بوجه إيجابي على العملية التعليمية التعلمية، ومن هذه الممارسات الاهتمام بالبيئة المادية للصف من حيث

نظافتها وترتيبها وتجليس التلاميذ مما يرفع من جاذبية الصف فيزيد إقبال التلاميذ على التعلم رغم سلبية البيئة النفسية والاجتماعية للبيئة الصفية.

وهذه النتيجة قد أثبتتها دراسة "أبو قعود" (2008) التي هدفت إلى بيان أثر البيئة الصفية على التحصيل العلمي للطلبة وأدائهم حيث توصلت نتائجها إلى أن النظافة والترتيب الدائم للغرفة الصفية وتصميمها له تأثيرا إيجابيا على مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ وأدائهم الأكاديمي المرتبطين حتما بدافعية التعلم(**بن يوسف، 2007، 42، 45**).

وحسب الاستقصاء لواقع الإدارة الصفية بالمتوسطات الجزائرية نجد أن معظم الأساتذة الذين

يتبنوا النمط التسلطي في إدارة صفوفهم هم من الأساتذة الذين تلقوا تكوينهم قبل الخدمة على مستوى المعاهد التكنولوجية في الفترة الممتدة مابين 1978،1990 وما ميز التكوين في هذه الفترة تضمنه لبرامج تعليمية تشمل مقاييس دراسية متنوعة (مادة التخصص، مادة علم النفس ، مادة علوم التربية، المنهجية، التربصات الميدانية) وهذا ما أكسب هذه الفئة من الأساتذة تأهيلا تربويا امتلكوا من خلاله مهارات استثارة الدافعية للتعلم. وهذا ما أكدته دراسة "فتيحة محمد" (2003) والتي هدفت إلى التعرف على مدى مهارة معلمي المواد الاجتماعية بمدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي على استثارة دافعية التعلم وتوصلت نتائجها إلى أن أهم مهارات المعلمين المتعلقة باستثارة دافعية التلاميذ للتعلم تشتمل على(التعزيز، إثارة الأسئلة، توفير مناخ صفي جيد الاتصال، التعامل مع القدرات المتباينة للتلاميذ) وأن

الأساتذة المؤهلين تربويا أكثر قدرة على استثارة دافعية التعلم لتلاميذهم **(مجاهد، 2016، 107)**.

واستنادا إلى ما سبق من مناقشة وتفسير فإن الفرضية التي تقر بالعلاقة الموجبة بين نمط الإدارة الصفية التسلطي ودافعية التعلم هي فرضية صحيحة.

ـ الفرضية الثامنة: التي عما يلي: **توجد علاقة دالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.**

يبن الجدول(73) أن قيمة (ر) تساوي (−0.41) وهي قيمة تعكس قوة واتجاه العلاقة بين نمط الإدارة الصفية المتساهل ودافعية التعلم فهي علاقة ضعيفة وذات اتجاه سالب، بمعنى أن الزيادة في درجات أفراد العينة على متغير نمط الإدارة الصفية المساهل تؤدي إلى نقصان درجاتهم على متغير دافعية التعلم.

وتفسر سلبية هذه العلاقة بسلبية العلاقة بين النمط المتساهل والمناخ الصفي فكلما زادت درجات أفراد العينة على متغير النمط المتساهل تتناقص درجاتهم على المناخ الصفي فترتفع سلبيته وتنقص إيجابيتة فينعكس ذلك سلبيا على دافعية تعلم التلاميذ، وما يميز المناخ الصفي السلبي سلبية المشاعر والانفعالات والاتجاهات نتيجة ضعف الأستاذ المتساهل في تحقيق الانضباط الصفي بسبب ضعف شخصيته فيصبح الصف بيئة مليئة بالفوضى والعدوان مما يشعر تلاميذ القسم بعدم الاطمئنان وكره الصف والأستاذ فيخلف تدني في دافعية تعلمهم.

ومن السلوكيات السلبية التي تميز الأستاذ المتساهل اللامبالاة والتي تظهر في نقص الاهتمام بالبيئة الصفية من الناحية المادية والنفسية والاجتماعية من خلال إهمال تنظيمها وترتيبها وعدم توفير مصادر الاطمئنان بداخلها والعجز على تنظيم العلاقات الاجتماعية بين أفرادها، فكل هذه السلوكيات تترتب عنها نتائج سلبية على الأداء الأكاديمي للتلاميذ التي تعد دافعية التعلم من بين مظاهره.

وهذا ما أكدته دراسة "atmomolof" و"adesua" (2015) والتي هدفت إلى الكشف عن تأثير بيئة الصف كعامل محفز في تعزيز الأداء الأكاديمي للطلاب بالمدارس الثانوية وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين بيئة الصف الدراسي والأداء الأكاديمي(**atomolof et adesua، 2018، vi**).

ومن مظاهر الإهمال واللامبالاة عند الأستاذ المتساهل عدم مراقبة ودعم انجازات تلاميذه وكذلك ضعف متابعتهم أثناء سير الأنشطة الصفية مما يشعرهم بالملل والإحباط ومن ثم الانسحاب من العملية التعليمية التعلمية نتيجة ضعف دافعيتهم نحوها.

ومن الدراسات التي توصلت إلى هذه النتيجة دراسة "ونتزل"(1998) والتي هدفت إلى الكشف عن مدى اهتمام التلاميذ بالدراسة والمشاركة في النشاطات داخل القسم وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين إدراك الدعم الاجتماعي من العائلة والأساتذة والأقران والدافعية للتعلم (**دعاس، 2016، 12، 13**).

ومن الأساليب والممارسات السلبية للأستاذ المتساهل أثناء إدارة صفه عدم تعزيز نتائج أعمال تلاميذه وعدم الاهتمام بكشف مواهبهم واستثمارها في خدمة أهداف العملية التعليمية التعلمية فيضعف تقديرهم لذاتهم الذي له علاقة بدافعية التعلم. كما أكدته دراسة "شيبة لخضر" (2015) والتي هدفت إلى فحص العلاقة بين الدافعية للتعلم وكل من تقدير الذات وأسفرت نتائجها على وجود علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين الدافعية للتعلم وتقدير الذات **(شيبة، 2015، أ).**

ويتميز الأستاذ المتساهل برداءة الأداء داخل صفه لعدم امتلاكه القدر الكافي من مهارات الإدارة الصفية كمهارة إدارة السلوك ومهارة إدارة الوقت ومهارة التواصل ومهارات التدريس

مما يخلق بيئة صفية منفرة من التعلم فتضف دافعية تعلم تلاميذها، وما يدعم هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة "التميمي"(2012) بوجود علاقة دالة إحصائيا بين جودة أداء المعلمات والدافعية للتعلم **(العايد، 2012، 14).**

و تتميز السلطة داخل الصف الذي يدار إدارة صفية متساهلة توسع سلطة التلاميذ الأقوياء في البنية الجسمية وضعيفي النتائج التحصيلية على حساب سلطة الأستاذ ويترتب عن ذلك انسحاب التلاميذ المتفوقين دراسيا من عملية التعلم خوفا من تهديدات التلاميذ الأقوياء الذين يهدفون إلى إفشال العملية التعليمية لأن نجاحها ومن ثم نجاح وتفوق بعض التلاميذ وحصولهم على درجات تحصيلية مرضية يخلق بداخلهم توترا نفسيا نتيجة تحملهم لعبء المقارنة مع أقرانهم المتفوقين.

وبناء على ورد من تفسيرات ومناقشات لنتائج الفرضية الثامنة فإن هذه الفرضية صحيحة وتثبت العلاقة الدالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل ودافعية التعلم.

3 ـ الاستنتاج العام

من خلال عرض بيانات الدراسة وتحليلها ثم مناقشتها وتفسيرها على ضوء الدراسات السابقة التي تناولت متغيراتها والخلفية النظرية لهذه المتغيرات تم التوصل إلى النتائج التالية:

ـ توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

ـ توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

ـ توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

ـ توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

4 ـ توصيات الدراسة

بهدف استثمار النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية والموسومة بـ "علاقة أنماط الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم المتوسط بالمناخ الصفي ودافعية تعلم تلاميذهم" تم استخلاص مجموعة من التوصيات موجهة للفاعلين في العملية التربوية من مؤسسات(وزارة التربية، مديريات التربية، مدارس) وأشخاص (مدراء، أساتذة، مفتشين) ويمكن عرض هذه النتائج في النقاط التالية:

ـ إدراج موضوع الإدارة الصفية وأنماطها في المقررات الدراسية لطلبة المدارس العليا للأساتذة ومعاهد تكوين إطارات التربية.

ـ انتقاء أساتذة التعليم المتوسط بناء على معايير نفسية واجتماعية محددة تؤهلهم لممارسة النمط المتسامح في إدارة صفوفهم والذي أثبت من خلال هذه الدراسة علاقته القوية والموجبة

بالمناخ الصفي ودافعية التعلم ومن هذه الخصائص(المرونة ،الانبساطية ،التحمل ....).

ـ توجيه أساتذة التعليم المتوسط إلى استخدام النمط التسلطي في بعض المواقف التعليمية التي تتطلب التحصيل الدراسي المرتفع أو في حالات اكتظاظ الصفوف من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعلمية.

ـ تجنب توظيف الأفراد ذوي الشخصية الضعيفة بمرحلة التعليم المتوسط لأنهم أميل لتبني النمط المتساهل في إدارة صفوفهم والذي أثبت من خلال الدراسة الحالية علاقته السالبة بالمناخ الصفي ودافعية التعلم.

ـ تكوين وتدريب أساتذة التعليم المتوسط على الدمج بين الأنماط الثلاثة(المتسامح، التسلطي ، المتساهل) في إدارة صفوفهم بهدف إشباع حاجات تلاميذ الصف المتباينة.

ـ تنظيم دورات تدريبية أو تربصات تكوينية أو ندوات تربوية لأساتذة التعليم المتوسط حول مهارات الإدارة الصفية الحديثة يؤطرها مختصين في علوم التربية أو علم النفس التربوي رفقة أساتذة تعليم متوسط يمتلكون خبرة مهنية عالية.

ـ تزويد أساتذة التعليم المتوسط بمعارف علمية حول الإدارة الصفية وأنماطها تساعدهم على ممارسة الإدارة الصفية وفق أسس علمية.

ـ تنظيم ندوات تربوية من طرف مفتشي مرحلة التعليم المتوسط يلتقي فيها الأساتذة الجدد مع الأساتذة القدامى بهدف تبادل الخبرات حول الإدارة الصفية.

- تقليص حجم الأفواج التربوية حتى تسمح للأساتذة باستخدام نمط الإدارة الصفية المتسامح الذي يصعب ممارسته داخل الصفوف المكتظة.

- تشجيع الأساتذة الذين لهم علاقات اجتماعية إيجابية مع تلاميذهم نتيجة اعتمادهم النمط المتسامح في إدارة صفوفهم.

- اعتماد نظام الأفواج المتجانسة في تشكيل الصفوف المدرسية مما يسمح للأستاذ بتبني نمط إدارة صفية مناسب لخصائص التلاميذ الذين ينتمون لصف واحد.

- تدريب أساتذة التعليم المتوسط على أساليب خلق المناخ الصفي الإيجابي ورفع دافعية التعلم لدى تلاميذهم.

- توفير عناصر التشويق في العملية التعليمية التعلمية (تنويع الوسائل وطرق التدريس...إلخ) حتى لا يدفع الأستاذ إلى استخدام النمط التسلطي في إدارة صفه بدل النمط المتسامح الذي أثبتت نتائج الدراسة الحالية مردوده الإيجابي على المناخ الصفي ودافعية تعلم التلاميذ.

- إنشاء بنك معلومات على مستوى المتوسطات للمعارف المتعلقة بالإدارة الصفية والمناخ الصفي ودافعية التعلم.

خـــــــاتمـــــــة

ـ خاتمة

يعد الصف المدرسي جماعة صغيرة داخل المجتمع المدرسي، تتكون هذه الجماعة من عناصر بشرية (الأستاذ، التلاميذ) تتفاعل داخل عنصر مادي يتمثل في الحجرة الدراسية، ويحتاج الأستاذ إلى ممارسة الإدارة الصفية لتنسيق جهود عناصر هذه الجماعة واستثمارها في تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية بأقل التكاليف، ويختلف أساتذة التعليم المتوسط في نمط الإدارة الصفية الذي يعتمدونه في إدارة صفوفهم بناء على خصائصهم النفسية والأكاديمية والمهنية وخلفيتهم الاجتماعية والثقافية وطبيعة تلاميذهم والمواقف التعليمية التي يمرون بها أثناء إدارة صفوفهم، وقد أثبتت الدراسات العلمية وجود ثلاث أنماط رئيسية يعتمدها أساتذة التعليم المتوسط في إدارة الصف وهي النمط المتسامح والنمط التسلطي والنمط المتساهل، وقد تباين الأساتذة في حكمهم على أفضل أنماط الإدارة الصفية مردودية على شخصية التلاميذ وعملية تعليمهم وتعلمهم ،إلا أن هذه الأحكام لا تستند على معايير علمية، ولهذا جاءت الدراسة الحالية لتساهم في بناء معرفة علمية نظرية وتطبيقية لدى أساتذة التعليم المتوسط حول علاقة أنماط الإدارة الصفية ببعض المتغيرات المدرسية المتعلقة بتعليم وتعلم التلاميذ ومنها المناخ الصفي ودافعية التعلم.

وقد شكل واقع الإدارة الصفية داخل المتوسطات الجزائرية مصدرا لاختيار موضوع الدراسة الحالية كون الباحث أستاذ تعليم متوسط، وتم تناول صاحب الدراسة موضوعها من جانبين جانب نظري تطرق فيه لمتغيرات الدراسة(أنماط الإدارة الصفية، المناخ الصفي، دافعية التعلم ، مرحلة التعليم المتوسط) والإطار العام للإشكالية والذي تضمن طرح المشكلة وصياغة

الفرضيات وأهمية الدراسة وأهدافها ودوافع اختيارها وحدودها الزمانية والمكانية والدراسات السابقة التي تناولتها، أما الجانب الميداني فقد تناول فيه الباحث الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية بداية بالدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية التي طبق خلالها الباحث ثلاث مقاييس (مقياس أنماط الإدارة الصفية ،مقياس المناخ الصفي ،مقياس دافعية التعلم) صمم صورها النهائية وفق خطوات علمية بدأت بإعداد الصورة الأولية لهذه المقاييس ثم تحكيمها ثم حساب خصائصها السيكومترية للتأكد من صلاحيتها لجمع بيانات موضوعية ودقيقة حول متغيرات الدراسة، وبعد استلام استمارات المقاييس من أفراد العينة المكونة من أربع مائة تلميذ قام الباحث بتفريغها ثم معالجتها إحصائيا بواسطة نظام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية ،وعلى ضوء النتائج الإحصائية والدراسات السابقة والجانب النظري لمتغيرات الدراسة حللت النتائج ثم فسرت من قبل الباحث والذي توصل من خلال ذلك إلى نتائج نوردها في النقاط التالية:

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين أنماط الإدارة الصفية(المتسامح، التسلطي، المتساهل) لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط والمناخ الصفي.

ـ توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتسامح لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

ـ توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية التسلطي لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

ـ توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائيا بين نمط الإدارة الصفية المتساهل لدى أساتذة التعليم المتوسط ودافعية تعلم تلاميذهم.

وقد واجه الباحث في طريق دراسته مجموعة من الصعوبات أدت إلى تأخر موعد نهاية إنجازها واعتراها لبعض النقائص، ومن هذه الصعوبات تزامن إجراء الدراسة الميدانية مع انتشار جائحة كورونا (كوفيد19) التي أجبرت معظم المتوسطات على تطبيق الإجراءات الوقائية ضد هذا الوباء مما صعب عملية التعامل مع أفراد العينة والطاقم الإداري والبيداغوجي للمتوسطات محل الدراسة الميدانية.

ورغم المجهودات المبذولة من طرف الباحث في تناول موضوع أنماط الإدارة الصفية وعلاقته ببعض المتغيرات التي لها علاقة بتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية متمثلة في

المناخ الصفي ودافعية التعلم إلا أن هذا الموضوع يبقى مجالا مفتوحا لباحثين آخرين لتناول علاقة هذه الأنماط بمتغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي والعنف المدرسي والتسرب المدرسي من أجل تشكيل سلسلة من البحوث الأكاديمية المتكاملة التي تساهم في تطوير العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة الجزائرية.

قـــائـــمة المـــراجـــع

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

01) أبو النيل، محمود السيد(1987).***الإحصاء النفسي والاجتماعي***. لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

02) أبو جادو، صالح محمد (1998). ***علم النفس التربوي***. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

03) أبو جادو، صالح محمد (2000).***علم النفس التربوي (ط2)***. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

04) أبو جادو، صالح محمد (2017). ***علم النفس التربوي (ط13)***. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

05) أبو رياش، حسين وعبد الحق زهرية (2007). ***علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم***. *الممارس*. الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

06) أبو رياش، حسين وعمور، أميمة والصافي، عبد الحكيم وشريف، سليم (2006). **الدافعية والذكاء العاطفي**. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

07) أبو علام، رجاء محمود(2004). ***مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية. ط4***. مصر: دار النشر للجامعات.

08) أبـو شـعيرة، خالـد وغبـاري ثـائر أحمـد(دون تـاريخ). ***علـم الـنفس التربـوي و تطبيقاتـه الصفية***. الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.

09) الأزرق، صـالح عبـد الرحمـان (دون سـنة). ***علـم الـنفس التربـوي للمعلمـين***. لبنـان :دار الفكرالعربي.

10) الآغـا، صـهيب كمـال وعسـاف محمـود عبـد المجيـد (2015). ***إدارة الصـف الاعتبـارات الفكرية والمنهجية للمعلم العصري***. فلسطين: مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع.

11) البكري، أمل وعجور نادية (2007). ***علـم الـنفس المدرسـي***. الأردن: دار المعتز للنشر والتوزيع.

12) البهواشـي، السيد عبد العزيز(2012). ***الإدارة المدرسية والصفية بين التجديد والتجويد***. مصر: عالم الكتب.

13) الترتوري، محمد عوض والقضاة محمد فرحان (2006). ***أساسيات علم النفس التربوي***. الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

14) الحريري، رافدة (2010). ***مهارات الإدارة الصفية***. الأردن: دار الفكر.

15) الخزاعلة، محمد سلمان (2012). ***إدارة الصفوف والمخرجات التربوية***. *الأردن*: دار صفاء للنشر و التوزيع.

16) الخليلي، أمل (2005). ***إدارة الصف المدرسي***. الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع.

17) الرفوع، محمد أحمد (2015). ***الدافعية نماذج وتطبيقات***. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

18) الريماوي، محمد عودة والتل، شادية أحمد والعتوم، عدنان يوسف علاونه، شفيق فلاح والبطش، محمد وليد والزغلول، رافع عقيل والزغلول، عماد عبد الرحيم وشريم، رغدت حكمت وجبر، فارس حلمي وغرايبة، عايش موسى والزعبي رفعة رافع وبني مصطفى، رضوان علي والسلطي، نادية سميح والجراح ، عبد الناصر ذياب(2008). ***علم النفس العام***. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

19) الزغلول، عماد والمحاميد شاكر(2007). ***سيكولوجية التدريس الصفي***. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

20) الزغلول، عماد عبد الرحيم (2012). ***مبادئ علم النفس التربوي (ط2)***. الإمارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

21) الزكي، احمد عبد الفتاح والخزاعلة، محمد سلمان والسخني، حسين (2013). ***الإدارة الصفية بين النظرية و التطبيق***. الأردن: دار الفكر ناشرون و موزعون.

22) الصرايرة، باسم (2009). ***استراتيجية التعلم التعليم النظرية والتطبيق***. الأردن: عالم الكتب الحديثة للنشر و التوزيع.

23) الطريحي، فاهم حسين وحمادي حسين ربيع (2013). ***المناخ المدرسي دراسة ميدانية*** . لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

24) العجمي، محمد حسنين (2008). ***استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة***. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

25) العلوان، أحمد الفلاح (2009). ***علم النفس التربوي تطوير المتعلمين***. الأردن: دار الحامد للنشر و التوزيع.

26) العمايرة، محمد حسن (2002). ***الإدارة الصفية***. الأردن: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

27) العمايرة، محمد حسن (2010). ***المشكلات الصفية(السلوكية ،التعليمية، الأكاديمية).*** الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

28) القرشي، جمال بن ابراهيم(2012). ***مهارات التدريس الفعال***. الجزائر: دار النجاح للكتاب والنشر و التوزيع.

29) القضاة محمد فرحان والترتوري محمد عوض(2006). ***أساسيات علم النفس التربوي*** . الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

30) القيسي، رؤوف محمود (2008). ***علم النفس التربوي***. الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.

31) الكسواني، مصطفى خليل وسناوي، محمد حسن وغانم، محمود محمد والخطيب، ابراهيم (2005). ***إدارة التعليم الصفي***. الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع .

32) المساعيد، مفضي عايد والخريشة سعود فهاد (2012). ***الإدارة الصفية***. الأردن: دار حامد للنشر و التوزيع.

33) المصري، إيهاب عيسى وعامر طارق عبد الرؤوف (2013). ***علم النفس المدرسي***. مصر: مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع.

34) المعايطة، عبد العزيز والجغيمان محمد عبد الله (2006). **مشكلات تربوية معاصرة** .الأردن: دار الثقافة للنشر و التوزيع.

35) المغربي، أحمد (2007). ***إدارة الفصل***. مصر: دار الفجر للنشر و التوزيع.

36) النشواتي، عبد المجيد (2003) .***علم النفس التربوي (ط4)***. الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

37) الهنداوي، ياسر فتحي(2009). ***إدارة المدرسة وإدارة الفصل أصول نظرية وقضايا معاصرة***. مصر: المجموعة العربية للتدريب و النشر.

38) الوكالة الكندية للتنمية (دون سنة). ***إدارة الصف***.

39) أندرمان، إريك و أندرمان لينلاي هيك . ترجمة حسن ، أحلام الباز (2016). ***دافعية الغرفة الصفية***. الجزائر: دار الفكر.

40) بن بوزيد، بوبكر(2009). ***إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات***. الجزائر: دار القصبة للنشر.

41) بن دريدي، فوزي (2009). ***المناخ المدرسي دراسة ميدانية***. لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون و موزعون.

42) بني يونس، محمد محمود(2009). ***سيكولوجية الدافعية والانفعالات(ط2)***. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

43) بو حفص، عبد الكريم(2011). ***أسس ومناهج البحث في علم النفس***. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

44) بوحوش، عمار والذنيبات محمد محمود(2007).***مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث***. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

45) جابر، نصر الدين ولوكيا الهاشمي (2006). ***مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي (ط2)***. الجزائر: مخبر التطبيقات النفسية والتربوية بجامعة منتوري بقسنطينة.

46) حسين، سلامة عبد العظيم (2006). ***الإدارة المدرسية والصفية المتميزة الطريق إلى المدرسة الفعالة***. الأردن: دار الفكر ناشرون و موزعون.

47) خطاب، محمد صالح (2010). ***الإدارة الصفية المشكلات التعليمية و الحلول***. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

48) خليل، محمد الحاج محمد والكحلوت، أحمد وأبو طالب، صابر(2008). ***إدارة الصف وتنظيمها***. مصر: الشركة العربية المتحدة للتسوق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة.

49) خيري، السيد محمد(1997). ***الإحصاء النفسي***. مصر: دار الفكرالعربي.

50) ده مير، نورجان عادل محمود(2014). ***المهارات المعينة على الاستذكار والتعلم وعلاقتها بدافعية التعلم***. الجزائر: المكتب الجامعي الحديث.

51) دوقة، أحمد ولورسي، عبد القادر وغربي، مونية وحديدي، محمد وأشروف كبير، سليمة(2011). ***سيكولوجية الدافعية للتعلم في التعليم ماقبل التدرج***. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

52) زهران، حامد عبد السلام (1986) .***علم نفس النمو والطفولة والمراهقة***. مصر: دار المعارف.

53) سمارة ، فوزي أحمد(2007). ***التفاعل الصفي***. الأردن: الطريق للنشر و التوزيع.

54) سمارة، نواف أحمد والعديني عبد السلام موسى(2008). ***مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية***. الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

55) شاكر، هالة محمد (2010). ***إدارة الصفوف***. الأردن: دار البداية ناشرون و موزعون.

56) شحاته، حسن والنجار زينب (2003). ***معجم المصطلحات التربوية و النفسية***. مصر: الدار المصرية اللبنانية.

57) شفشق، محمود عبد الرزاق(2006). ***إدارة الصف المدرسي***. مصر: دار الفكر العربي.

58) عبد الرحمان، سعد(2008). ***القياس النفسي النظرية والتطبيق. ط5***. مصر: هبة النيل العربية.

59) عبد العزيز صفاء، وعبد العظيم سلامة (2007). ***إدارة الفصل وتنمية المعلم***. مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر.

60) عبد الله، محمد حمدان (2007). ***الإدارة الصفية***. الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع.

61) عبد الهادي، أحمد ابراهيم(2009). ***سيكولوجية الدافعية والانفعالات (ط2)***.الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

62) عدس، عبد الرحمان (1999). ***مدخل إلى علم النفس التربوي نظرة معاصرة (ط2)***. مصر: دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع.

63) عربيات، بشير محمد (2007). ***إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم***. الأردن: دار الثقافة

64) علام، صلاح الدين محمود(1999). ***تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية***. مصر. دار الفكر العربي.

65) عوض، عباس محمود (1999). ***المدخل إلى علم النفس النمو (الطفولة، المراهقة، الشيخوخة)***. مصر: دار المعرفة الجامعية.

66) عياصرة، علي أحمد عبد الحمان (2006). ***القيادة والدافعية في الإدارة التربوية***. الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع.

67) غانم، محمد حسن (2008). ***مدخل تمهيدي في علم النفس العام***. مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

68) غباري، ثائر أحمد (2008). ***الدافعية***. الأردن: المعتز للنشر والتوزيع والطباعة.

69) قطامي، يوسف وقطامي نايفة (2002). ***إدارة الصفوف الأسس السيكولوجية***. الأردن: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

70) لاريفي، باربارا(2005). ***طرق الإدارة الصفية (الأهداف، الخطط، الوسائل)***. ترجمة محمد أيوب. الامارات العربية: دار الكتاب الجامعي.

71) لوكيا، الهاشمي (2006). ***السلوك التنظيمي(ج2)***. الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

72) معمرية، بشير(2011). ***أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته***. الجزائر: دار الخلدونية.

73) منسي، محمود عبد الحليم وعبد المنعم عفاف محمد (2006). ***علم النفس والقدرات العقلية***. مصر: دار المعرفة الجامعية.

74) نوفل، محمد(2018). ***فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى نموذج أركس(arcs) في تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة الصف الثالث***.

75) هارون، رمزي فتحي (2003). ***الإدارة الصفية***. الأردن: دار وائل للنشر.

76) وزارة التربية الوطنية (2013). ***إنجازات قطاع التربية الوطنية خلال خمسون سنة***. الجزائر: دار القصبة للنشر و التوزيع.

77) وزارة التربية الوطنية (دون تاريخ). ***دليل الأستاذ علوم الطبيعة و الحياة***. الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

78) يحيى، خولة أحمد (2000). ***الاضطرابات السلوكية والانفعالية***. الأردن: دار الفكر للإدارة والنشر والتوزيع.

79) بوعلاق، محمد(2012).***الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. ط2***. الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.

80) جلال، أحمد سعد(2008). ***مبادئ الإحصاء النفسي تطبيقات وتدريبات عملية على برنامج spss***. مصر: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

81) عوض، عباس محمود(1999). ***علم النفس الإحصائي***. مصر: دار المعرفة الجامعية.

82) عيسوي، عبدالرحمان (2000). ***الإحصاء السيكولوجي التطبيقي***. مصر: دار المعرفة الجامعية.

2ـ الرسائل الجامعية

01) أشروف كبير، سليمة (2015). ***فعالية برنامج إرشادي للرفع من الدافعية للتعلم لدى الطالبات الجامعيات***. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

02) الحارثي، خالد عيضة (2008). ***إدارة المعلم للقاعة الصفية وأثره على تحصيل الطالب وسلوكه بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة دراسة ميدانية بالمملكة العربية السعودية***. دراسة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

03) العايد، تهاني محمد (2017). ***الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمتوسطة أم المؤمنين الأساسية بالرس***. رسالة علمية غير منشورة . إدارة التعليم بمحافظة الرس: العربية السعودية.

04) العتيبي، محمد عبد المحسن ضبيب (2007). ***المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام دراسة ميدانية على عينة من المعلمين العاملين بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض***. ماجستير غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية: العربية السعودية.

05) القني، عبد الباسط (2006). ***القيم وعلاقتها بدافعية التعلم عند طلبة سنة ثالثة ثانوي دراسة ميدانية لبعض ثانويات مدينة تقرت***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح بورقلة: الجزائر.

06) الكثيري، خلود بنت راشد (2007). ***فاعلية مدير المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة الرياض***. رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة الملك سعود: العربية السعودية.

07) المقيد، عارف مطر (2009). ***مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية وسبل التغلب عليها دراسة ميدانية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة***. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة: فلسطين.

08) باشرة، كمال (2012). ***المناخ المدرسي و علاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى المراهق دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

09) بلحاج، فروجة (2011). ***التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي دراسة ميدانية بولاية تيزي وزو وبومرداس***. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة مولود معمري بتيزي وزو: الجزائر.

10) بن زاهي، منصور (2007). ***الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات دراسة ميدانية بشركة سونطراك بالجنوب الجزائري***. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة منتوري بقسنطينة: الجزائر.

11) بن ملواني، فاطيمة الزهراء(2017). ***المناخ المدرسي وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم المتوسط دراسة ميدانية بثلاث متوسطات بولاية البليدة***. ماستر غير منشورة. جامعة لونيسي علي البليدة: الجزائر.

12) بن يوسف، أمال (2008).***العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي دراسة ميدانية على تلاميذ بعض الثانويات بولاية البليدة***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر2: الجزائر.

13) بوزيد، عائشة (2011). ***علاقة أنماط الدافعية للتعلم باستراتيجيات التعلم المعرفية والما وراء معرفية لدى الطلبة الجامعيين***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

14) تامتلت، ابراهيم (2011). ***تأثير إدارة الصف بين الانضباط والتسيب في تقدير الذات ومنظومة القيم لدى تلاميذ الخامسة ابتدائي دراسة ميدانية ببعض ابتدائيات ولاية غرداية***. دراسة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

15) جلال، خديجة ومزيان حسيبة (2016). ***أساليب إدارة السلوك الصفي لدى الأساتذة الجدد***. دراسة ليسانس غير منشورة. جامعة جيلالي بونعامة بخميس مليانة: الجزائر.

16) جلنبو، حليمة عطية حسن(2016).***مستوى ممارسة معلمي المدارس الأساسية الخاصة في محافظة العاصمة عمان لأنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالاحتراق النفسي لديهم من وجهة نظرهم***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق الأوسط: الأردن.

17) جناد، عبد الوهاب (2013). ***الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ومستوى الطموح دراسة ميدانية لدى تلاميذ ثالثة من مرحلة التعليم المتوسط.*** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة وهران: الجزائر.

18) خلال، نبيلة (2006). ***السمات الشخصية وعلاقتها بدافعية التعلم***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

19) خلوفي، سهام (2010). ***علاقة الضغوط الدراسية بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط دراسة ميدانية بولاية بجاية***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

20) دعاس، حسين (2015).***أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعية التعلم لدى متربصي مراكز التكوين المهني في ظل المقاربة بالكفاءات***. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة عبد الحميد بن باديس بمستغانم: الجزائر.

21) زين، إبراهيم (2015). ***أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بدافع الإنجاز وتقدير الذات لدى أساتذة التعليم المتوسط***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري: الجزائر.

22) سليم، مروة سليم حسن(2008). ***فعالية إدارة الفصل في معالجة بعض المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي دراسة ميدانية بمحافظة الشرقية.*** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الزقازيق: مصر.

23) سيسبان، فاطمة الزهراء(2017). ***فاعلية برنامج إرشادي لتحسين الدافعية للتعلم لدى تلاميذ الرابعة متوسط دراسة ميدانية بولاية مستغانم.*** شهادة دكتوراه علوم غير منشورة. جامعة وهران 2: الجزائر.

24) شيبة، لخضر (2015).***الدافعية للتعلم وعلاقتها بتقدير الذات والتوافق الدراسي دراسة ميدانية بولاية ورقلة.*** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مولود معمري بتيزي وزو: الجزائر.

25) شيخ العيد، سليمان حسن محمد(2017). ***دور المشرف التربوي في توجيه معلمي اللغة الإنجليزية لتوفير المناخ الصفي الفعال في المدارس الأساسية العليا بمحافظات غزة وسبل تحسينه.*** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الفلسطينية بغزة: فلسطين.

26) صولى، إيمان (2014). ***المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط و الثانوي.*** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح بورقلة: الجزائر.

27) عبد العالي، فتيحة ولغزال عائشة(2018). ***أنماط الضبط المدرسي وعلاقتها بفعالية الإدارة الصفية من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية ببعض المدارس التعليمية.*** رسالة ماستر غير منشورة. جامعة أحمد دراية أدرار: الجزائر.

28) عطيف، محمد ابراهيم حسن (2006). ***مهام مدير المدرسة وإسهاماته في إدارة الصف من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة دراسة ميدانية بمنطقة جازان***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: العربية السعودية.

29) علي أحمد حسين علي(2009). ***علاقة الحالة البدنية بدافع الإنجاز الرياضي لدى لاعبي كرة اليد بالجمهورية اليمنية دراسة ميدانية حول أندية الدرجة الأولى***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر: الجزائر.

30) غربي، عبد الناصر (2009). ***علاقة تقدير الذات بالدافعية للإنجاز لعينة من التلاميذ الصم والبكم وناقصي السمع المدمجين في الأقسام العادية دراسة ميدانية بمدينة الجزائر***. رسالة ماجستير منشورة. جامعة الوادي: الجزائر.

31) غريب، أمال (2015). ***إدارة الصفوف وعلاقتها بالرسوب المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانوية حمزاوي محمد العيد بمسكيانة ولاية أم البواقي***. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة العربي بن مهيدي بأم البواقي: الجزائر

32) فنيط، نريمان (2016). ***تأثير أساتذة التربية البدنية والرياضية على دافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة الجلفة***. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة زيان عاشور بالجلفة: الجزائر.

33) قوراري، ناصر وزحاف، عبد القادر(2014). ***الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة السنة الثانية من التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانوية***

بوغاني الجيلالي سعيدة. مذكرة ليسانس الطور الثالث غير منشورة. جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة: الجزائر.

34) لعشيشي، أمال (2012). ***أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانويتين من ولاية عنابة***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة باجي مختار: عنابة.

35) مارس، هناء (2008). ***أثر الاتصال التنظيمي الرسمي على دافعية الإنجاز لدى العمال من خلال آراء إطارات ومنفذي المؤسسة دراسة ميدانية بمؤسسة سونلغاز فرع جيجل***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري بقسنطينة: الجزائر.

36) مجاهد، علجية (2016). ***دور الإدارة الصفية في التحصيل الدراسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم المتوسط ببلدية حمام الضلعة لمسيلة***. رسالة ماستر غير منشورة. جامعة محمد بوضياف لمسيلة: الجزائر.

37) مغربي، علياء حميد عبد الرحمان(2009). ***دور المعلم في تفعيل تدريس مقرر الجغرافيا لطالبات الصف الثالث المتوسط من خلال البيئة الصفية واستخدام مصادر التعلم***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى: العربية السعودية.

38) ميروح، عبد الوهاب (2010). ***السلوك القيادي وعلاقته بالدافعية لدى العمال دراسة ميدانية بالمؤسسة الوطنية "السوناريك " وحدة فرجيوة ميلة***. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة منتوري بقسنطينة: الجزائر.

3 ـ المقالات العلمية المحكمة

01) الجميلي، عدنان علي والجبوري وداد مهدي (2009). ***بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية***. *مجلة القادسية في الأدب والعلوم التربوية*. جامعة القادسية بالعراق. 8(1). 149 ـ 166.

02) الظفيري، سعيد بن سليمان والهدابي أمل بنت محمد (2015). ***علاقة المعلم الطالب ودافعية التعلم لدى طالبات الصفوف(5 و11) بمنطقة عمان***. *مجلة العلوم التربوية و النفسية*. جامعة البحرين. 16(عدد مارس). 410 ـ 434.

03) العتيبي، بندر بن ناصر (2004). ***الخصائص السيكومترية لصورة سعودية من مقياس فينلاند للسلوك التكيفي (دراسة استطلاعية)***. مجلة أكاديمية التربية الخاصة. أكاديمية التربية الخاصة بالعربية السعودية. (5).1 ـ 55.

04) بالحسين، مخلوف(2013). ***الأستاذ في ظل التدريس الحديث دراسة تحليلية لدور الأستاذ في إدارة الصف الدراسي وتفعيل المشروع التربوي المجتمعي***. *مجلة آفاق علم الاجتماع*. جامعة سعد دحلب بالبليدة الجزائر. (4).153 ـ 163.

05) حطابي، صادق (2015). ***عمالة الأطفال كانعكاس للمناخ الاجتماعي المدرسي في المجتمع الجزائري دراسة ميدانية بولاية تبسة***. *مجلة الحكمة*. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع بالجزائر. (31).183 ـ 195. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع: الجزائر.

06) حيدر، علي حيدر(دون سنة). ***الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس المتوسطة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية***. مجلة البحوث التربوية و النفسية. الجامعة المستنصرية بالعراق. (26) و(27) .42 ـ 78.

07) سماوي، فادي سعود(2017). ***بناء مقياس الدافعية نحو التعلم لدى أطفال الروضة بالأردن***. مجلة العلوم التربوية. جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن. 1(1). 304 ـ 332.

08) عربيات، بشير محمد (2012). ***أنماط القيادة التربوية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية التطبيقية في جامعة البلقاء وأثرها على الأداء الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس.*** مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. جامعة البلقاء التطبيقية بالأردن. 20(2).

09) محمد ، شيماء محمود(2016). ***قياس الدافعية نحو التعلم لدى طالبات المرحلة الإعدادية*** . مجلة كلية التربية. الجامعة المستنصرية بالعراق. (6). 161 ـ 192.

10) مخامرة، كمال خليل وأبو سمرة محمود محمد(2012). ***أنماط الإدارة الصفية لدى معلمي مدارس مديرية التربية لوكالة الغوث في الخليل وبيت لحم***. مجلة جامعة الأزهر. جامعة الأزهر بغزة. فلسطين.14(1). 253 ـ 280.

11) مزين، سليمان وسكيك سامية اسماعيل (2011). ***التواصل الصفي وعلاقته بمشكلات الانضباط الصفي في المدارس الثانوية بولاية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات***. مؤتمر الحوار والتواصل الصفي. الجامعة الإسلامية بفلسطين.

12) معالي، إبراهيم (2014). ***أثر برنامج توجيهي في تحسين الدافعية للدراسة وخفض قلق الامتحان لدى طلبة المرحلة الاساسية***. *مجلة دراسات العلوم التربوية. الجامعة الأردنية*.41(2). 932 - 943.

ثانيا: قائمة المراجع الأجنبية

01) akomolofe,C & adesua,V(2015).**the classroom environment a major motivating factor towords high academic performance of senior secondary school students in south west nigeria**. Journal of education and practice.6 (34). 17 -21.

02) djigic ,G(2011) **.classroom management styles and classroom climate field study in serbia schools**. Journal procedia sciences social and behavioral(29) .819 - 828.

03) kathryn,H et lunchburg,S (2013). **classroom management stratigies the impact on student achievement field study virginia schools**. doctorate thesis of education unpublished. liberty university: usa

04) sahed,V(2014). **motivation in english as a foreign language learning students field study in stocholm school**. unpublished acadimic study .university of halinstal .Denmark.

05) alber,R (2011). **Ten tips for classroom management**. Journal edutopia:usa.

06) babalis,T(**2013). the relation of classroom climate to learning field study in primary and secondary schools athens**. Journal of

modern education. 3(4). 289-301. academic star publishing company .usa.

07) ban, G(2016). **developing a postive classroom climate**. Journal idea paper.61(october2016).1–9.

08) biçaku-cekrezi,R(2015).**the relationship between motivation and ther dimentions of classroom management and foreign language acquisition**.europian journal sciences .3(4) .78- 88.

09) dunbar,C(2004**).best practices in classroom management**. Michigan :usa.michigan state university.

10) gulbert lurie,l and wagner,M and freer,R and horton,J and papatakis,A and sandoval,B and wauger,S (2000).**Classroom management a california resource guide**. Los Angeles county office of education :los angeles .usa.

11) jacque bordage,M(1995).**pour une gestion de classe plus dy namique au secondaire bibliotheque national du quebec**.canada. quebec.

12) leon,S(2015 **).the relationship between classroom climate variables in ohio schools.** doctorate thesis of education unpublished . college of bowling green state university.usa.

13) lessard,A & schmidt,S(2011).**recensions de sherbrooke.** Quebec. canada.

14) lessard,A & Schmidt,S(2011).**recensions de sherbrooke**.Quebec. canada.

15) mucheral,W and finch,H and smith,V(2014 **).escploring the relationship between classroom climate,reading motivation,and achievement,a look info 7th grade classroom**.Journal International of learning, teaching and educational research.8(1).10- 93.USA.

16) noelizaire,R & ulysse,S & medly jean baptiste,M & aupont,C & augustin,M-A & belunet,G.R & saint-vil,G & leganuer,G.H & exavier,m.k & thevrinin,M.Y(2014).**module de gestion de la classse pour la formation.minister de l'education nationale et de la formation professionnelle (MENFP)** . repuplique d'haiti.

17) oliver,R(**2007). effective classroom management national . comprehensive center for teacher**. wanshington van derbit university.

18) van wyck,CH (2011). **Evaluating motivationnnal levels of employees unpublished thesis**. nelson mandel. south Africa .

metropolitan centre for urban education(2008**).culturally responive classroom management strategies.steinhardt school of culture and human development**.new york university.(october) .1-10.

الملاحق

الملحق(1): الصورة الأولية لمقياس أنماط الإدارة الصفية

البعد	الرقم	البنود	قليلا	متوسطا	كثيرا
النمط المتسامح	01	يتيح لنا الأستاذ فرص متكافئة للمشاركة في الأنشطة الصفيّة			
	02	يسمح لنا الأستاذ بمناقشته في القضايا التي تهمنا (الدرس، نقاط الاختبارات ... الخ)			
	03	نشعر بالطمأنينة أثناء الحصة الدراسية			
	04	طريقة تدريس الأستاذ تزيد من دافعيتنا للتعلم			
	05	يستخدم الأستاذ في تدريسه التعلم التعاوني (عمل المجموعات)			
	06	نحب الأستاذ لأنه يعاملنا معاملة حسنة			
	07	يعالج الأستاذ مشكلات تلاميذ القسم دون تحيز			
	08	يراعي الأستاذ حاجاتنا داخل القسم			
	09	يعامل الأستاذ تلاميذه معاملة إنسانية (احترام ، تسامح ..)			
	10	يتسامح معنا الأستاذ عند الخطأ			
	11	الأستاذ متواضع في تعامله معنا			
	12	يشرك الأستاذ معظم التلاميذ في الأنشطة الصفيّة			
	13	نستطيع إظهار حبنا للأستاذ			
	14	نستمتع بالدرس نتيجة طريقة تدريس الأستاذ			
	15	نؤدي مهامنا الدراسيّة حتى في حالة خروج الأستاذ من القسم			
	16	يسود الانضباط الصفي أثناء الحصة الدراسية			
	17	تقل المشكلات السلوكية داخل القسم			
	18	نعبر عن آرائنا دون خوف من الأستاذ			
	19	يثني الأستاذ على انجازاتنا			
	20	يشرح لنا الأستاذ أسباب قراراته داخل القسم			
	21	تسود روح الألفة بيننا وبين الأستاذ			
	22	يساعدنا الأستاذ على حل مشكلاتنا داخل القسم			
	23	يسمح لنا الأستاذ بالتعاون أثناء انجاز المهمات التعليمية(			

		تمارين ، واجبات ...الخ) داخل القسم .			
	24	يشركنا الأستاذ في اتخاذ بعض القرارات المتعلقة بنا داخل القسم			
	25	يتسامح معنا الأستاذ عند التقصير في أداء الواجبات المدرسية			
	26	يوزع علينا الأستاذ المهام داخل القسم حسب قدراتنا			
	27	يهتم الأستاذ بمعرفة مشكلاتنا			
	28	يهتم الأستاذ بالتعرف على الجوانب الشخصية لتلاميذ القسم(أسمائهم ، حالاتهم الاجتماعية .. الخ			
	29	يقيم الأستاذ أعمالنا الدراسية (اختبارات ، فروض ...الخ) دون تحيز			
النمط التسلطي	01	لا يسمح لنا الأستاذ بالتعبير عن آرائنا داخل حجرة القسم			
	02	يستخدم معنا الأستاذ أساليب التهديد داخل القسم			
	03	نكره التعلم بسبب معاملة الأستاذ السيئة			
	04	لا يهتم الأستاذ بمشكلاتنا الشخصية			
	05	لا يسمح لنا الأستاذ بالاستقلالية في ممارسة الأنشطة الصفية			
	06	لا يسمح لنا الأستاذ بمناقشته في القضايا التي تهمنا (نقاط الاختبارات، الدرس ... الخ)			
	07	يكثر الأستاذ من الأوامر والتعليمات داخل القسم			
	08	لا يسمح لنا الأستاذ بمعارضته داخل القسم			
	09	ينظر لنا الأستاذ نظرة استكبار			
	10	لا يسمح لنا الأستاذ بمحاورته لحل المشكلات داخل القسم			
	11	يعاملنا الأستاذ معاملة لا إنسانية			
	12	نشعر بالتوتر أثناء الحصة الدراسية			
	13	ننفذ أوامر الأستاذ دون مناقشة			
	14	تصدر من التلاميذ سلوكيات انتقاما من الأستاذ عندما تسمح الفرصة لذلك			
	15	الأستاذ كثير النقد للتلاميذ داخل القسم			

	16	أكره المدرسة بسبب الأستاذ			
	17	ينضبط التلاميذ داخل الصف خوفا من عقوبة الأستاذ (انضباط خارجي)			
	18	لا اقوم بأي عمل داخل القسم إلا بعد ما استأذن من الأستاذ			
	19	يعاقب الأستاذ التلميذ المشاغب داخل القسم دون تذكيره بسلوكه الخاطئ			
	20	يرفض الأستاذ الأعذار المقدمة من التلميذ ضعيف النتائج المدرسية			
	21	يعاقبنا الأستاذ على السلوكيات غير المرغوبة			
	22	يوزع علينا الأستاذ المهام التعليمية دون نقاش			
	23	لا يتحدث الأستاذ مع تلاميذ القسم بعد نهاية الدرس			
	24	يفرض الأستاذ رأيه على التلاميذ			
النمط المتساهل	01	يعتبر تلاميذ القسم الأستاذ صديق لهم			
	02	تصدر من التلاميذ ألفاظ بذيئة داخل حجرة القسم حتى في حضور الأستاذ			
	03	يتعامل تلاميذ القسم مع الأستاذ دون حذر			
	04	لا يحاول الأستاذ منع السلوكيات غير المرغوبة			
	05	الأستاذ قليل النصائح والتوجيهات			
	06	الأستاذ لا يهتم بمراقبة أعمال التلاميذ داخل القسم			
	07	يقدم الأستاذ العون لتلاميذ القسم عندما يطلبون منه ذلك			
	08	الأستاذ قليل الثناء على انجازات التلاميذ			
	09	الأستاذ غير قادر على تحقيق الانضباط الصفي			
	10	يتنقل التلاميذ داخل القسم دون إذن الأستاذ			
	11	لا يهتم الأستاذ بدرجة تحصيلنا الدراسي			
	12	يتأخر الأستاذ في الحضور إلى حجرة القسم ويغادرها قبل نهاية زمن الحصة بدقائق			
	13	يزداد العدوان على التلاميذ الضعفاء داخل القسم			
	14	نشعر بالقلق لأن الأستاذ لا يوفر لنا الحماية			

	15	لا يستخدم الأستاذ طريقة التعلم التعاوني (عمل المجموعات)			
	16	انتباه التلاميذ أثناء شرح الأستاذ للدرس ضعيف			
	17	يسأل التلاميذ الأستاذ عن أمور ليس لها علاقة بالدرس			
	18	نادرًا ما ينجز التلاميذ الواجبات المنزلية لأن الأستاذ لا يحاسب عليها			
	19	احترام التلاميذ للأستاذ ضعيف			
	20	تكثر مشكلات التلاميذ السلوكية داخل حجرة القسم			

ـ **ملاحظة:** جميع بنود المقياس ذات صياغة موجبة.

الملحق (2):الصورة قبل النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية

الرقم	البنـــــــــــــد	الاستجابات		
		قليلا	متوسطا	كثيرا
1	يسمح لنا الأستاذ بمناقشته في الأمور التي تهمنا (درس، نقاط اختبار.....).			
2	الحصة الدراسية منفرة بسبب معاملة أستاذها القاسية.			
3	الأستاذ متحكم في القسم.			
4	نحترم الأستاذ لأنه يعاملنا معاملة حسنة.			
5	يهتم الأستاذ بالتعرف على ظروفنا الشخصية.			
6	الأستاذ قليل النصح والتوجيه لتلاميذ القسم.			
7	يتسامح معنا الأستاذ عند مخالفة قوانين القسم.			
8	ينفذ التلاميذ أوامر الأستاذ دون تردد.			
9	يتعامل تلاميذ القسم مع الأستاذ دون حذر(يلامسون جسمه ....).			
10	يحل الأستاذ المشكلات التي تحدث داخل القسم بصورة عادلة.			
11	نشعر بالقلق والتوتر أثناء سير الحصة الدراسية.			
12	يتنقل التلاميذ داخل القسم دون اذن من الأستاذ.			
13	يمر وقت الحصة الدراسية بسرعة نتيجة متعتها.			
14	يعاقب الأستاذ التلاميذ عند مخالفتهم لقوانين القسم.			

15	يعتدي التلاميذ الأقوياء على التلاميذ الضعفاء داخل القسم.			
16	يشرك الأستاذ أغلب التلاميذ في سير الدرس.			
17	الأستاذ كثير النقد لتلاميذ القسم أثناء سير الحصة الدراسية.			
18	ينجز التلاميذ الواجبات المدرسية خوفا من الأستاذ.			
19	يستشيرنا الأستاذ في بعض القرارات (تجليس ،موعد الفروض.....).			
20	اطلب الإذن من الأستاذ عندما أريد القيام بعمل ما داخل القسم.			
21	يراقب الأستاذ أعمال التلاميذ(حل التمارين ، كتابة الدروس.....).			
22	يشكرنا الأستاذ عندما نقوم بأعمال جيدة (إجابة صحيحة .....).			
23	ينضبط التلاميذ داخل القسم خوفا من الأستاذ.			
24	يسأل التلاميذ الأستاذ عن أموره الشخصية (عدد أبنائه .....).			
25	يهتم الأستاذ بالتعرف على الجوانب الشخصية لتلاميذ القسم(اسمائهم..)			
26	يكثر الأستاذ من الأوامر داخل القسم.			
27	يحترم التلاميذ الأستاذ داخل القسم.			
28	يسود الانضباط داخل القسم.			
29	يحدثنا الأستاذ في مواضيع خارج الدرس.			
30	يحاول الأستاذ منع التصرفات المخالفة لقوانين القسم.			

الملحق (3) : الصورة النهائية لمقياس أنماط الإدارة الصفية

الرقم	البنـــــــــــــــــد	الاستجابات		
		قليلا	متوسطا	كثيرا
01	يسمح الأستاذ لتلاميذ القسم بمناقشته في القضايا التي تهمهم (درس، نقاط الاختبار.....إلخ).			
02	يسأل الأستاذ تلاميذ القسم عن أحوالهم الشخصية (مشكلاتهم . صحتهم . أحوالهم الاجتماعية .....إلخ).			
03	تسود الفوضى والتشويش أثناء سير الحصة الدراسية.			
04	يتسامح الأستاذ مع تلاميذه عند مخالفتهم لقوانين القسم.			
05	ينفذ تلاميذ القسم أوامر الأستاذ دون تردد.			
06	يوجه لنا الأستاذ النصح والتوجيه.			
07	يتعامل الأستاذ بصورة عادلة مع تلاميذ القسم.			
08	نشعر بالقلق أثناء الحصة الدراسية لأن معاملة أستاذها قاسية.			
09	يتعامل تلاميذ القسم مع الأستاذ دون تحفظ (يلامسون جسده وأدواته ...إلخ)			
10	يمضي وقت الحصة بسرعة نتيجة معاملة أستاذها الحسنة.			
11	يعاقب الأستاذ تلاميذ القسم عند مخالفتهم لقوانين القسم.			
12	ينجز تلاميذ القسم الواجبات المدرسية خوفا من الأستاذ.			
13	يسمح الأستاذ بمشاركة أغلب تلاميذ القسم في سير الدرس.			
14	يوجه الأستاذ النقد لتلاميذ القسم أثناء الحصة الدراسية.			
15	يراقب الأستاذ أعمال تلاميذه (حل تمارين، كتابة الدرس، إحضار الأدوات..).			
16	يستشير الأستاذ تلاميذ القسم في بعض القرارات(التجليس، موعد الفروض...)			
17	يطلب التلاميذ الإذن من الأستاذ عندما يريدون القيام بأي عمل داخل القسم.			
18	يسأل تلاميذ القسم الأستاذ عن حياته الشخصية (عدد أبنائه واسمائهم ونتائجهم المدرسية....إلخ			

19	يشكر الأستاذ تلاميذ القسم عند قيامهم بأعمال جيدة(إجابة صحيحة، الحصول على نقطة جيدة في مادته .....الخ).				
20	يسود الهدوء والانضباط داخل القسم خوفا من الأستاذ.				
21	يحترم التلاميذ الأستاذ داخل القسم.				
22	يسود الهدوء والانضباط داخل القسم احتراما للأستاذ.				
23	يمزح الأستاذ مع تلاميذ القسم أثناء الحصة الدراسية.				
24	يحاول الأستاذ منع السلوكيات المخالفة لقوانين القسم (الكتابة على الطاولات .....إلخ)				

الملحق(4):الصورة الأولية لمقياس المناخ الصفي

البعد	الرقم	البنود	قليلا	متوسطا	كثيرا
المادي	01	حجرة القسم مزدحمة بالتلاميذ ممّا يصعب عملية سير الدرس			
	02	الإضاءة داخل حجرة القسم جيّدة			
	03	الوسائل التعلمية اللازمة لتقديم الدرس متوفرة			
	04	حجرة القسم تحتوي على التجهيزات اللازمة لحفظ أغراض التلاميذ (خزائن خاصة ، معاليق ... الخ)			
	05	موقع حجرة القسم بعيد عن مصادر الضوضاء (الضجيج)			
	06	المساحة بين صفوف القسم تسمح بمرور التلاميذ بسهولة			
	07	حجرة القسم مرتبة و منظمة			
	08	درجة حرارة حجرة القسم ملائمة			
	09	توجد داخل حجرة القسم لوحة تعرض عليها نماذج من أعمال التلاميذ			
	10	حجرة القسم تتسم بالجمال مما يشعرنا بالمتعة			
	11	التهوية داخل حجرة القسم كافية			
	12	مقاعد وطاولات القسم ملائمة ومريحة			
	13	مقاعد القسم مرتبة بشكل خطوط متوازية ممّا يقلل من التواصل بين التلاميذ			
	14	بناء حجرة القسم متين وغير متصدع مما يشعرنا بالأمن			
	15	حجرة القسم بعيدة عن مصادر التلوث			
	16	تشتمل حجرة القسم على مصادر للخطر			

	17	لون الطلاء الداخلي لحجرة القسم مريح			
	18	هواء حجرة القسم خالي من الغبار والروائح الكريهة			
	19	حجرة القسم نظيفة			
	20	تجهيزات حجرة القسم (المكتب، الكراسي ، الطاولات ... الخ) أنيقة			
النفسي	01	أشعر بالطمأنينة داخل القسم			
	02	أشعر بالسعادة عندما أكون داخل القسم			
	03	ينتابني الخوف من الأستاذ نتيجة معاملته القاسية			
	04	أشعر بتحيز الأستاذ لبعض التلاميذ			
	05	أكره الدراسة نتيجة صعوبة فهم المواد الدراسية			
	06	أكره الدراسة نتيجة كثافة المواد الدراسية			
	07	يحب التلاميذ بعضهم البعض			
	08	أجد متعة في الدراسة نتيجة طريقة تدريس الأستاذ			
	09	معاملة الأستاذ حسنة ممّا يشعرنا بالمتعة			
	10	الخوف من الأستاذ يدفعنا للتعلم (انجاز الواجبات المدرسية)			
	11	يدفعنا للتعلم الخوف من الرسوب وإعادة السنة			
	12	نشعر بالغربة داخل القسم نتيجة العدد الكبير للتلاميذ			
	13	نشعر بأن الأستاذ يحبنا			
	14	أخاف من ارتكاب الخطأ عند المشاركة في الدرس			
	15	أشعر بالارتياح مع زملائي في حجرة القسم			
	16	أكره الأستاذ بسبب معاملته القاسية			
	17	أشعر أن الأستاذ لا يهتم بي			
	18	أشعر بأن تلاميذ القسم يهتمون بي			
	19	أفضل البقاء مدة أطول داخل القسم رفقة زملائي			
	20	أحزن عندما يتعرض أحد زملائي في القسم للعقوبة من قبل الأستاذ			
الاجتماعي	01	علاقتنا بالأستاذ عدائية			
	02	نعامل أستاذنا معاملة احترام			
	03	تلاميذ القسم يحترم بعضهم البعض			

	04	يتعامل تلاميذ القسم مع بعضهم كأنهم مجموعة واحدة (عائلة واحدة)			
	05	يميل التلاميذ للمشاركة في الأنشطة الجماعية داخل القسم			
	06	يتعاون التلاميذ مع بعضهم البعض في الأنشطة الصفية			
	07	يفتقدني الأستاذ كلما تغيبت عن حصته الدراسية			
	08	أتواصل مع أستاذي كلما أردت ذلك			
	09	نقترب من الأستاذ جسديا أثناء سير الحصة الدراسية			
	10	يشارك الأستاذ تلاميذه جزء من خصوصياته			
	11	يعرف التلاميذ خصوصيات بعضهم البعض			
	12	يشارك الأستاذ التلاميذ في أنشطتهم داخل القسم			
	13	يرحب الأستاذ بجميع تساؤلاتنا			
	14	يعرف التلاميذ أسماء بعضهم البعض			
	15	ينادي الأستاذ تلاميذه بأسمائهم الأولى			
	16	يبتسم الأستاذ في وجوه تلاميذه			
	17	يعرف الأستاذ جزء من مشكلات تلاميذه الدراسية والشخصية			
	18	العلاقة بين تلاميذ القسم عدائية			
	19	عند غياب أحد التلاميذ عن الحصة الدراسية يسأل زملاءه عن سبب غيابه			
	20	يتبادل التلاميذ الهدايا مع بعضهم البعض			
السلوكي	01	يشارك التلاميذ في الأنشطة الصفية دون خوف من الخطأ			
	02	يلتزم التلاميذ بتعليمات الأستاذ وأوامره احترامًا له			
	03	طريقة تدريس الأستاذ تدفع التلاميذ للتعلم (تحببهم في التعلم)			
	04	الأنشطة التعليمية داخل القسم مملة			
	05	يعامل الأستاذ التلاميذ بقسوة			
	06	ينصحنا الأستاذ كلما احتجنا للنصيحة			
	07	يساعدني زملائي في حل مشكلاتي داخل القسم			
	08	الأستاذ متسامح معنا عند الخطأ			
	09	ينوع الأستاذ في أساليب وطرق تدرسيه			

	10	تحدث المشاجرات داخل حجرة القسم			
	11	تحدث حالات من العنف داخل حجرة القسم			
	12	يستمع الأستاذ لمشكلات تلاميذه			
	13	يسرق التلاميذ أغراض بعضهم البعض			
	14	يستخدم الأستاذ أساليب العقاب			
	15	يغيب التلاميذ عند الحصص الدراسية			
	16	يستخدم الأستاذ عبارات وأوصاف مهينة للتلاميذ			
	17	يتعامل التلاميذ مع الأستاذ دون خوف (بتلقائية)			
	18	يتنقل التلاميذ من مكان لآخر داخل حجرة القسم			
	19	يغادر الأستاذ حجرة القسم فور انتهاء زمن الحصة الدراسية			
	20	يمازحنا الأستاذ من حين لآخر أثناء سير الحصة الدراسية			

ملاحظة: ـ البعد المادي: كل البنود موجبة ماعدا**1،13،16ـ البعد النفسي:** كل البنود موجبة ماعدا **3،4،5،6،10،11،12،14،16 ـ البعد الاجتماعي:** كل البنود موجبة ماعدا **1،18**

ـ البعد السلوكي: كل البنود موجبة ماعدا **4،5،10،11،13،14،15،16،19**

الملحق(5): الصورة قبل النهائية لمقياس المناخ الصفي

الرقم	البنـــــــــــــــد	الاستجابات		
		قليلا	متوسطا	كثيرا
1	اشعر بالقلق بسبب العدد الكبير لتلاميذ القسم.			
2	تسود روح المودة بين تلاميذ القسم.			
3	نحترم الأستاذ بدل الخوف منه.			
4	ينصح الأستاذ كل تلميذ يحتاج للنصيحة.			
5	الإضاءة داخل قاعة القسم مريحة للرؤية.			
6	الخوف من الأستاذ يدفعنا للتعلم (انجاز الواجبات والتمارين .....).			
7	نقترب من الأستاذ جسديا أثناء مناقشته أو الحديث معه.			
8	يساعدني تلاميذ القسم كلما احتجت لذلك.			
9	قاعة القسم قريبة من الضوضاء(الضجيج) مما يشعرنا بالتوتر.			
10	نشعر بأن الأستاذ يحبني.			

11	يزودنا الأستاذ ببعض خصوصياته (عدد ابنائه .....).			
12	يتسامح الأستاذ مع تلاميذ القسم عند مخالفتهم لقوانين القسم.			
13	الحركة بين صفوف القسم تتم براحة تامة.			
14	اكره الأستاذ لأن معاملته قاسية.			
15	اعرف خصوصيات تلاميذ القسم (اسم الولي . مهنة الولي .....).			
16	تحدث المشاجرات أثناء الحصة الدراسية.			
17	درجة حرارة قاعة القسم غير الملائمة مما يساهم في نفور التلاميذ من متابعة الدرس .			
18	اشعر أن الأستاذ يهتم بي.			
19	يرحب الأستاذ بجميع تساؤلاتنا.			
20	يسرق بعض تلاميذ القسم أدوات زملائهم.			
21	حجرة القسم جميلة تشعرنا بالمتعة والراحة.			
22	اشعر بأن تلاميذ القسم يهتمون بي.			
23	يناديني الأستاذ باسمي بدل لقبي.			
24	يستخدم الأستاذ أساليب العقاب المختلفة.			
25	مقاعد وطاولات القسم مريحة.			
26	احزن عندما يتعرض أحد تلاميذ القسم لعقوبة من طرف الأستاذ.			
27	يبتسم الأستاذ في وجهه تلاميذ القسم.			
28	يغيب تلاميذ القسم عن الحصص الدراسية.			
29	جدران حجرة القسم متينة (غير متصدعة) تشعرنا بالأمن.			
30	اشعر بالطمأنينة داخل القسم.			
31	علاقتي مع تلاميذ القسم طيبة.			
32	يستخدم الأستاذ عبارات وأوصاف مهينة لتلاميذ القسم.			
33	هواء قاعة القسم نقي يساعد على الشعور بالراحة الجسمية والنفسية.			
34	أفضل البقاء مدة أطول مع زملائي داخل قاعة القسم.			
35	يسأل الأستاذ عن سبب غيابنا عن حصته الدراسية.			
36	يغادر الأستاذ قاعة القسم بعد انتهاء حصته الدراسية مباشرة.			
37	حجرة القسم نظيفة تساعد على راحتنا النفسية.			
38	اخاف من ارتكاب الخطأ عند المشاركة في الدرس.			

39	اتبادل الهدايا مع تلاميذ القسم.			
40	يمازحنا الأستاذ اثناء حصته الدراسية.			

الملحق(6): الصورة النهائية لمقياس المناخ الصفي

الرقم	البنـــــــــــــــــد	الاستجابات		
		قليلا	متوسطا	كثيرا
01	اشعر بالقلق لأن قاعة القسم مكتظة بالتلاميذ (عدد التلاميذ كبير).			
02	أنجز الواجبات المدرسية (تمارين، واجبات منزلية.) خوفا من الأستاذ			
03	يحترم تلاميذ القسم الأستاذ بدل الخوف منه.			
04	ينصح الأستاذ كل تلميذ يحتاج للنصيحة.			
05	الإضاءة داخل قاعة القسم مريحة.			
06	اكره الأستاذ لأن معاملته قاسية.			
07	يقترب تلاميذ القسم من الأستاذ جسديا أثناء مناقشته.			
08	يساعدني تلاميذ القسم كلما احتجت للنصيحة.			
09	الحركة بين صفوف القسم تتم بسهولة.			
10	اشعر بأن الأستاذ يهتم بي .			
11	يرحب الأستاذ بجميع تساؤلاتنا.			
12	يتسامح الأستاذ مع تلاميذ القسم عند مخالفتهم لقوانين القسم.			
13	درجة حرارة القسم غير ملائمة مما يجعل متابعة الدرس عملية صعبة			
14	اشعر بأن تلاميذ القسم يهتمون بي .			
15	يناديني الأستاذ باسمي بدل لقبي.			
16	يغادر الأستاذ قاعة القسم فور سماعه لدق الجرس.			
17	قاعة القسم جميلة تشعرنا بالمتعة والراحة .			
18	اشعر بالطمأنينة والارتياح أثناء الحصة الدراسية.			
19	يبتسم الأستاذ في وجوه تلاميذ القسم.			
20	يمازح الأستاذ تلاميذ القسم أثناء الحصة الدراسية.			
21	مقاعد وطاولات القسم مريحة.			
22	لا أشارك في الدرس خوفا من الأستاذ .			
23	علاقتي مع تلاميذ القسم جيدة.			

24	يتمنى تلاميذ القسم غياب الأستاذ عن الحصة الدراسية.			
25	قاعة القسم نظيفة تساعد التلاميذ على راحة التلاميذ النفسية والجسمية			
26	اشعر بالحزن عنما يعاقب الأستاذ أحد تلاميذ القسم.			
27	يتبادل تلاميذ القسم الهدايا مع بعضهم البعض.			
28	تحدث المشاجرات اللفظية أثناء الحصة الدراسية.			

الملحق (7):الصورة الأولية لمقياس دافعية التعلم

البعد	الرقم	البنـــــــــــــــــــــــــــود	قليلا	متوسطا	كثيرا
الإصرار	01	أبذل جهدًا كبيرًا من أجل الفهم الجيد للدرس			
	02	لا أترك عملي الدراسي عندما أفشل			
	03	أشعر بالسعادة عندما أتوصل إلى حل مشكلة لها علاقة بالدرس			
	04	لا أترك عملي الدراسي إلاّ عندما أنتهي من انجازه			
	05	لا أشعر بالملل عندما أدرس لمدة طويلة			
	06	أفضل أن يعطينا الأستاذ تمارين صعبة تحتاج إلى التفكير العميق			
	07	لا أشعر بالملل أثناء إنجاز الأنشطة الصفيّة			
	08	أحاول في حل التمارين مرّات كثيرة إلى غاية الوصول إلى الحل الصحيح			
	09	الحصول على علامات متدنية يدفعني إلى مضاعفة الجهد الدراسي			
	10	ابحث عن كل من يساعدني في التقدم الدراسي			
	11	الظروف السيئة داخل حجرة القسم لاتعيقني على فهم الدرس			
	12	عندما أجد صعوبة في فهم الدرس أستعين بغيري (تلاميذ ، أساتذة) من أجل فهمه			
	13	أضاعف جهدي عند دراسة المواد الدراسية التي لا أرغب فيها حتى لا تكون سببا في تدني نتائجي المدرسية			
	14	عند الغياب عن حصة دراسية ، اسعى لاستدراك فهم الدرس			
	15	إذا وجدت نقصًا في شرح الأستاذ للدرس استدرك هذا النقص بجهدي الخاص			

	16	لا أتغيب في حالات المرض البسيط خوفا من ضياع الحصة الدراسية			
	17	عدم اهتمام الأستاذ بمشاركتي في سير الدرس لا يدفعني إلى إهمال مادته الدراسية			
	18	ابذل جهدًا كبيرًا من أجل الحصول على درجات تتناسب مع قدراتي			
	19	الحاجة المادية لا تعقيني عن الاجتهاد الدراسي			
	20	سوء معاملة الأستاذ لا تكون سببًا في إهمال مادته الدراسية			
الاهتمام	01	اطرح الأسئلة على الأستاذ عندما لا أفهم جزء من الدرس			
	02	أريد أن تكون درجاتي أفضل من جميع زملائي			
	03	أتجنب الغياب عن الحصص الدراسية إلاّ لعذر قاهر			
	04	أتأخر في أداء الواجبات المدرسية			
	05	أشعر بالحزن عند حصولي على علامة متدنية			
	06	أشعر بالملل أثناء سير الدرس			
	07	أشتغل بأدواتي المدرسية أثناء سير الدرس			
	08	يتشتت انتباهي بعد مدة قصيرة من بداية الدرس			
	09	يضايقني التشويش أثناء سير الدرس			
	10	اهتمامي بالدراسة يشغلني عن المواضيع الأخرى			
	11	أتغيب عن الحصص الدراسية كلما وجدت سببًا لذلك ولوكان تافها			
	12	لا أتأخر في الحضور إلى حجرة القسم			
	13	أنخرط في النوادي المدرسية التي تساهم في تحسين نتائجي المدرسية			
	14	أستفسر عن المواضيع الدراسية الحديثة			
	15	أنسى كل ماله علاقة بالتعلم (واجبات ، أدوات مدرسية ... الخ			
	16	أنجز الأعمال الدراسية حتى في ظل غياب المكافآت			
	17	اجتهد في أداء الأنشطة الدراسية بإتقان			

	18	أنجز الأعمال الدراسية حتى عند مغادرة الأستاذ لحجرة القسم			
	19	أشعر بالقلق عندما لا أفهم جزءً من الدرس			
فائدة التعلم	01	النجاح في الدراسة يحقق لي مهنة محترمة ومستقبلاً زاهًرا			
	02	النجاح في الدراسة يكسبني احترام الآخرين			
	03	العلم يحقق لي التفوق عن الآخرين			
	04	العلم يحقق لي كل أمنياتي			
	05	أرى أن التعلم مضيعة للوقت			
	06	فهمي للدرس جيدًا يجعلني أحصل على علامات جيدة في المواد الدراسية			
	07	المعلومات التي يقدمها الأستاذ مشوقة			
	08	المعلومات التي يقدمها الأستاذ مفيدة للحياة			
	09	أستمتع بالمعلومات الجديدة التي اتعلمها داخل القسم			
	10	اعتقد أن كل معلومة لها علاقة بالدرس مهمة			
	11	العلم يحقق لي النجاح في الحياة			
	12	أشعر بالفرح عندما أكتسب معلومة جديدة			
	13	أشعر بالحزن عند غياب أحد أستاذة المواد الدراسية الأساسية (رياضيات ... الخ)			
	14	أحبذ أن يزودنا الأستاذ بمعلومات إضافية			
	15	أعتقد أن كل المواد الدراسية مهمة			
	16	التعلم يسمح لنا بالمساهمة في تطوير البلاد			
	17	احترم الأستاذ لأنه يزودني بمعلومات مفيدة			
	18	أفضل تعلم المواد الدراسية التي لها ارتباط بالحياة اليومية			
	19	لا تشغلني المغريات المادية عن الاهتمام بالدراسة			
	20	أعط وقتا للتعلم أكثر من الترفيه			
الامتثال	01	أفكر في تغيير القسم بسبب معاملة صرامة الأستاذ في تعامله			
	02	أرى أن معاقبة التلميذ عند مخالفته لقوانين الصف ظلم			
	03	أتجنب القيام بسلوكيات غير مرغوبة من أجل كسب رضا الأستاذ			
	04	أحرص على تنفيذ اوامر الأستاذ			

	05	أعتقد أن الالتزام بقوانين الصف يساعد على النجاح الدراسي			
	06	أكره الدراسة داخل الصف لأنها تحد من حريتي			
	07	ألتزم بقوانين الصف حتى في حالة مغادرة الأستاذ لحجرة القسم			
	08	أطيع الأستاذ حتى و إن كانت أوامره صعبة التنفيذ			
	09	احترام موعد تقديم الواجبات المنزلية			
	10	أحب الأستاذ الذي يحاسب التلاميذ بصورة عادلة			
	11	لا أحقد على الأستاذ الذي يعاقبني عند كخالفة قوانين الصف			
	12	أبلغ عن كل تلميذ يحدث تخريبا بأحد تجهيزات حجرة القسم			
	13	اكره الأستاذ الذي لا يحرص على تطبيق قوانين الصف (متسيب)			
	14	أتجنب بناء علاقة صداقة مع التلميذ المشاغب			
	15	أدواتي المدرسيّة خصائصها مطابقة للخصائص التي حددها أستاذ المادة الدراسية (اللون ،الحجم ، ...الخ)			
	16	أستغل فرصة مغادرة الأستاذ للقسم للقيام بأعمال مخالفة لقوانين الصف			
	17	أساهم في تزيين القسم و الحفاظ على ممتلكاته			
	18	أشعر بالرضا عندما يعاقب الأستاذ تلميذ مخالف لقوانين الصف			
	19	أفضل أن يدرسني أستاذ قوي الشخصية (حازم)			

الملحق (8):الصورة قبل النهائية لمقياس دافعية التعلم

الرقم	البنـــــــــــــــــد	الاستجابات		
		قليلا	متوسطا	كثيرا
1	انتبه لشرح الدرس ولو كان صعبا.			
2	اتغيب عن الحصص الدراسية لأسباب غير مرضية.			
3	اتمنى النجاح في الدراسة حتى يكون مستقبلي زاهرا.			
4	أطبق قوانين القسم لكسب رضا الأستاذ .			
5	اهتم بالحصة الدراسية مهما كانت حالتي الجسمية و النفسية.			

6	اشعر بالحزن عند حصولي على علامة ضعيفة.			
7	ارى أن التعلم مضيعة للوقت.			
8	التزم بقوانين القسم حتى في حالة غياب الأستاذ عن قاعة القسم.			
9	أحاول في حل التمرين إلى غاية التوصل للحل.			
10	أشتغل بأدواتي المدرسية أثناء سير الدرس.			
11	ارى أن المعلومات التي يقدمها الأستاذ ممتعة.			
12	أطيع الأستاذ عندما يأمرني .			
13	الحصول على علامات ضعيفة يدفعني لمضاعفة الجهد الدراسي.			
14	يقلقني التشويش (الفوضى) أثناء سير الدرس.			
15	ارى أن المعلومات التي يقدمها الأستاذ مفيدة للحياة.			
16	اكره الأستاذ الذي يعاقبني عند مخالفة قوانين القسم.			
17	اهتم بالمواد الدراسية التي لا ارغب فيها للحصول على علامات جيدة.			
18	استعير الكتب من مكتبة المدرسة من أجل تحسين مستواي الدراسي.			
19	اشعر بالفرح عندما اكتسب معلومة جديدة.			
20	ارغب في بناء علاقة صداقة مع التلميذ المشاغب.			
21	عندما لا افهم الدرس جيدا استعين بغيري (أستاذ . تلميذ ..) من أجل فهمه.			
22	اسأل الأستاذ عن عناصر الدرس التي لم يشرحها جيدا.			
23	اشعر بالحزن عند غياب أستاذ أحد المواد الدراسية الأساسية(رياضيات . لغة عربية ...).			
24	اشعر بالفرح عندما يعاقب الأستاذ التلميذ المشاغب.			
25	عند الغياب عن حصة دراسية اطلب من الأستاذ أو أحد التلاميذ أن يعيد لي شرح الدرس .			
26	انسى أدواتي المدرسية (كتب . كراريس .....).			
27	أحبذ أن يزودنا الأستاذ بمعلومات إضافية.			
28	أفضل أن يكون أستاذ المادة حازما أثناء سير الدرس.			
29	اهتم بالحصة الدراسية ولو كانت الظروف سيئة داخل قاعة القسم(حرارة غير مناسبة ....).			

30	أنجز الأعمال المدرسية (تمارين ،الإجابة عن الأسئلة ....) حتى في ظل عدم وجود مكافآت على ذلك.			
31	ارى أن كل المواد الدراسية مهمة.			
32	أحافظ على تجهيزات قاعة القسم(طاولات . كراسي .....).			
33	العلاقة السيئة مع الأستاذ تجعلني أهمل مادته الدراسية.			
34	استمر في محاولة حل التمارين ولوكان الأستاذ خارج قاعة القسم.			
35	احترم الأستاذ لأنه يزودني بمعلومات مفيدة.			
36	أدواتي المدرسية خصائصها مطابقة للخصائص التي حددها أستاذ المادة (اللون . الحجم ....).			
37	أفضل أن يكلفنا الأستاذ بحل تمارين صعبة تحتاج لبذل جهد كبير.			
38	اشعر بالقلق عندما لا افهم الدرس جيدا.			
39	أفضل أن يدعم الأستاذ شرحه للدرس بتمارين وأمثلة مرتبطة بحياتنا اليومية.			
40	أحضر الواجبات المدرسية في وقتها المحدد.			

الملحق (9):الصورة النهائية لمقياس دافعية التعلم

الرقم	البنـــــــــــــــــد	الاستجابات		
		قليلا	متوسطا	كثيرا
01	انتبه لشرح الأستاذ ولو كان الدرس صعبا.			
02	اتغيب عن الحصة الدراسية لأسباب تافهة.			
03	المعلومات التي يقدمها الأستاذ ممتعة.			
04	أكون منضبطا (لا أشوش ...) ولو كان الأستاذ خارج قاعة القسم.			
05	اهتم بالحصة الدراسية حتى ولو كانت حالتي الجسمية أو النفسية سيئة.			
06	أشعر بالحزن عند حصولي على علامة ضعيفة.			
07	المعلومات التي يقدمها الأستاذ مفيدة للحياة.			
08	أطيع الأستاذ عندما يأمرني ولوكان تنفيذ الأمر صعبا.			
09	أحاول في حل التمرين إلى غاية التوصل للحل الصحيح.			
10	اشتغل بأدواتي المدرسية أثناء سير الدرس .			
11	اشعر بالمتعة عندما أكتسب معلومة جديدة .			

12	اشعر بالفرح عندما يعاقب الأستاذ التلميذ المشاغب.			
13	الحصول على علامات ضعيفة يدفعني لمضاعفة الجهد الدراسي.			
14	يقلقني التشويش (الفوضى) عندما يكون الأستاذ يشرح الدرس.			
15	أفضل عدم غياب الأستاذ حتى اتعلم درسا جديدا.			
16	أفضل أن يكون الأستاذ حازما أثناء شرح الدرس.			
17	عندما لا افهم الدرس جيدا استعين بغيري (أستاذ ، تلميذ) من أجل فهمه .			
18	اسأل الأستاذ عن عناصر الدرس التي لم يشرحها جيدا.			
19	أفضل أن يزودنا الأستاذ بمعلومات إضافية.			
20	أحافظ على تجهيزات القسم (طاولات ، كراسي ...إلخ).			
21	اهتم بالحصة الدراسية ولو كانت الظروف سيئة داخل قاعة القسم (الحرارة غير مناسبة ،التشويش....إلخ).			
22	استمر في محاولة حل التمارين ولو كان الأستاذ خارج قاعة القسم.			
23	احترم الأستاذ لأنه يزودني بمعلومات مفيدة.			
24	أدواتي المدرسية خصائصها مطابقة للخصائص التي حددها الأستاذ (اللون، الحجم...إلخ).			
25	أفضل أن يكلفنا الأستاذ بحل تمارين صعبة تحتاج لبذل جهد كبير.			
26	اشعر بالقلق عندما لا افهم الدرس جيدا.			
27	أفضل أن يدعم الأستاذ شرحه بأمثلة واقعية (مرتبطة بالحياة اليومية).			
28	أحضر الواجبات المدرسية في وقتها المحدد.			

الملحق(10): نتائج حساب اختبار (ت) بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس أنماط الإدارة الصفية بواسطة نظام spss

Statistiques de groupe

المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
أنماط_الادارة_الصفيةSUP	14	67.14	3.009	.804
INF	14	49.64	6.732	1.799

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
أنماط_الادارة_الصفيةHypothèse de variances égales	4.758	.038	8.879	26	.000	17.500	1.971	13.449	21.551
Hypothèse de variances inégales			8.879	17.995	.000	17.500	1.971	13.359	21.641

الملحق (11): نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس أنماط الإدارة الصفية وأبعاده بواسطة نظام spss

Corrélations

		TOTAL
TOTAL_MOTASAMEH	Corrélation de Pearson	.803**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
TOTAL_TASALOTI	Corrélation de Pearson	.742**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
TOTAL_MOTASAHEL	Corrélation de Pearson	.790**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50

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

الملحق (12): نتائج حساب معاملات الارتباط بين بنود مقياس أنماط الإدارة الصفية و الأبعاد التي تنتمي إليها بواسطة نظام spss

أ- البعد المتسامح

Corrélations

		TOTAL_MOTASAMEH
VAR00001	Corrélation de Pearson	.437**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	50
VAR00004	Corrélation de Pearson	.402**
	Sig. (bilatérale)	.004
	N	50
VAR00007	Corrélation de Pearson	.396**
	Sig. (bilatérale)	.004
	N	50
VAR00010	Corrélation de Pearson	.659**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00013	Corrélation de Pearson	.552**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00016	Corrélation de Pearson	.562**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00019	Corrélation de Pearson	.580**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00022	Corrélation de Pearson	.573**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00025	Corrélation de Pearson	.374**
	Sig. (bilatérale)	.007
	N	50
VAR00028	Corrélation de Pearson	.448**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50

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

ب - البعد التسلطي

Corrélations

		TOTAL_TASALOTI
VAR00002	Corrélation de Pearson	.400**
	Sig. (bilatérale)	.004
	N	50
VAR00005	Corrélation de Pearson	.141
	Sig. (bilatérale)	.327
	N	50
VAR00008	Corrélation de Pearson	.503**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00011	Corrélation de Pearson	.419**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	50
VAR00014	Corrélation de Pearson	.625**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00017	Corrélation de Pearson	.383**
	Sig. (bilatérale)	.006
	N	50
VAR00020	Corrélation de Pearson	.477**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00023	Corrélation de Pearson	.516**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00026	Corrélation de Pearson	.507**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00029	Corrélation de Pearson	.410**
	Sig. (bilatérale)	.003
	N	50

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

ج - البعد المتساهل

Corrélations

		TOTAL_MOTASAHEL
VAR00003	Corrélation de Pearson	.464**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00006	Corrélation de Pearson	.362**
	Sig. (bilatérale)	.010
	N	50
VAR00009	Corrélation de Pearson	.322*
	Sig. (bilatérale)	.023
	N	50
VAR00012	Corrélation de Pearson	.399**
	Sig. (bilatérale)	.004
	N	50
VAR00015	Corrélation de Pearson	.266
	Sig. (bilatérale)	.062
	N	50
VAR00018	Corrélation de Pearson	.371**
	Sig. (bilatérale)	.008
	N	50
VAR00021	Corrélation de Pearson	.499**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00024	Corrélation de Pearson	.223
	Sig. (bilatérale)	.119
	N	50
VAR00027	Corrélation de Pearson	.652**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00030	Corrélation de Pearson	.480**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق(13): نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس أنماط الإدارة الصفية وبنوده بواسطة نظام spss

Corrélations

		TOTAL
VAR00001	Corrélation de Pearson	.362**
	Sig. (bilatérale)	.010
	N	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	.324*
	Sig. (bilatérale)	.022
	N	50
VAR00003	Corrélation de Pearson	.310*
	Sig. (bilatérale)	.028
	N	50
VAR00004	Corrélation de Pearson	.242
	Sig. (bilatérale)	.091
	N	50
VAR00005	Corrélation de Pearson	.325*
	Sig. (bilatérale)	.021
	N	50
VAR00006	Corrélation de Pearson	.264
	Sig. (bilatérale)	.064
	N	50
VAR00007	Corrélation de Pearson	.248
	Sig. (bilatérale)	.082
	N	50
VAR00008	Corrélation de Pearson	.506**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00009	Corrélation de Pearson	.165
	Sig. (bilatérale)	.253
	N	50
VAR00010	Corrélation de Pearson	.553**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00011	Corrélation de Pearson	.049
	Sig. (bilatérale)	.738
	N	50
VAR00012	Corrélation de Pearson	.300*
	Sig. (bilatérale)	.034
	N	50
VAR00013	Corrélation de Pearson	.513**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00014	Corrélation de Pearson	.351*
	Sig. (bilatérale)	.013
	N	50
VAR00015	Corrélation de Pearson	.175
	Sig. (bilatérale)	.224
	N	50
VAR00016	Corrélation de Pearson	.513**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00017	Corrélation de Pearson	-.088-
	Sig. (bilatérale)	.542
	N	50
VAR00018	Corrélation de Pearson	.374**
	Sig. (bilatérale)	.007
	N	50
VAR00019	Corrélation de Pearson	.449**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00020	Corrélation de Pearson	.599**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00021	Corrélation de Pearson	.423**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	50
VAR00022	Corrélation de Pearson	.379**
	Sig. (bilatérale)	.007
	N	50
VAR00023	Corrélation de Pearson	.583**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00024	Corrélation de Pearson	.208
	Sig. (bilatérale)	.147
	N	50
VAR00025	Corrélation de Pearson	.197
	Sig. (bilatérale)	.171
	N	50
VAR00026	Corrélation de Pearson	.308*
	Sig. (bilatérale)	.029
	N	50
VAR00027	Corrélation de Pearson	.598**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00028	Corrélation de Pearson	.546**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00029	Corrélation de Pearson	.367**
	Sig. (bilatérale)	.009
	N	50
VAR00030	Corrélation de Pearson	.349*
	Sig. (bilatérale)	.013
	N	50

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق (14): نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية والبنود الفردية لمقياس أنماط الإدارة الصفية بواسطة نظام spss

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.496
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	.668
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			.630
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.773
	Longueur inégale		.773
Coefficient de Guttman			.767

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030.

الملحق (15): نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس لمقياس أنماط الإدارة الصفية بواسطة نظام spss

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.751	30

الملحق(16): نتائج حساب اختبار (ت) بين درجات المجموعتين الدنيا والعليا على مقياس المناخ الصفي بواسطة نظام spss

Statistiques de groupe

	GROUPE	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
MOUNAKH	SUP	14	94.0714	3.73063	.99705
	INF	14	69.5714	6.36957	1.70234

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
MOUNAKH	Hypothèse de variances égales	5.084	.033	12.419	26	.000	24.50000	1.97283	20.44478	28.55522
	Hypothèse de variances inégales			12.419	20.980	.000	24.50000	1.97283	20.39703	28.60297

الملحق (17): نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس المناخ الصفي وأبعاده بواسطة نظام spss

Corrélations

		TOTAL
MADDI	Corrélation de Pearson	.730**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
NAFSSI	Corrélation de Pearson	.778**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
SOCIAL	Corrélation de Pearson	.771**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
SOULOUKI	Corrélation de Pearson	.628**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50

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

الملحق (18): نتائج حساب معاملات الارتباط بين بنود مقياس المناخ الصفي والأبعاد التي تنتمي إليها بواسطة نظام spss

أ ـ البعد المادي

Corrélations

		MADDI
VAR00001	Corrélation de Pearson	.207
	Sig. (bilatérale)	.148
	N	50
VAR00005	Corrélation de Pearson	.504**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00009	Corrélation de Pearson	.300*
	Sig. (bilatérale)	.034
	N	50
VAR00013	Corrélation de Pearson	.429**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	50
VAR00017	Corrélation de Pearson	.177
	Sig. (bilatérale)	.219
	N	50
VAR00021	Corrélation de Pearson	.673**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00025	Corrélation de Pearson	.476**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00029	Corrélation de Pearson	.624**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00033	Corrélation de Pearson	.379**
	Sig. (bilatérale)	.007
	N	50
VAR00037	Corrélation de Pearson	.613**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ب . البعد النفسي

Corrélations

		NAFSSI
VAR00002	Corrélation de Pearson	.245
	Sig. (bilatérale)	.086
	N	50
VAR00006	Corrélation de Pearson	.421**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	50
VAR00010	Corrélation de Pearson	.490**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00014	Corrélation de Pearson	.484**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00018	Corrélation de Pearson	.621**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00022	Corrélation de Pearson	.400**
	Sig. (bilatérale)	.004
	N	50
VAR00026	Corrélation de Pearson	.321*
	Sig. (bilatérale)	.023
	N	50
VAR00030	Corrélation de Pearson	.546**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00034	Corrélation de Pearson	.476**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00038	Corrélation de Pearson	.249
	Sig. (bilatérale)	.082
	N	50

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ج ـ البعد الاجتماعي

Corrélations

		SOCIAL
VAR00003	Corrélation de Pearson	.582**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00007	Corrélation de Pearson	.660**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00011	Corrélation de Pearson	.293*
	Sig. (bilatérale)	.039
	N	50
VAR00015	Corrélation de Pearson	.439**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00019	Corrélation de Pearson	.691**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00023	Corrélation de Pearson	.771**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00027	Corrélation de Pearson	.728**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00031	Corrélation de Pearson	.400**
	Sig. (bilatérale)	.004
	N	50
VAR00035	Corrélation de Pearson	.569**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00039	Corrélation de Pearson	.097
	Sig. (bilatérale)	.504
	N	50

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

د ـ البعد السلوكي

Corrélations

		SOULOUKI
VAR00004	Corrélation de Pearson	.668**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00008	Corrélation de Pearson	.409**
	Sig. (bilatérale)	.003
	N	50
VAR00012	Corrélation de Pearson	.460**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00016	Corrélation de Pearson	.427**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	50
VAR00020	Corrélation de Pearson	.350*
	Sig. (bilatérale)	.013
	N	50
VAR00024	Corrélation de Pearson	.460**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00028	Corrélation de Pearson	.266
	Sig. (bilatérale)	.062
	N	50
VAR00032	Corrélation de Pearson	.459**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00036	Corrélation de Pearson	.409**
	Sig. (bilatérale)	.003
	N	50
VAR00040	Corrélation de Pearson	.404**
	Sig. (bilatérale)	.004
	N	50

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق(19): نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس المناخ الصفي وبنوده بواسطة نظام spss

Corrélations

		TOTAL
VAR00001	Corrélation de Pearson	.018
	Sig. (bilatérale)	.904
	N	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	.169
	Sig. (bilatérale)	.240
	N	50
VAR00003	Corrélation de Pearson	.391**
	Sig. (bilatérale)	.005
	N	50
VAR00004	Corrélation de Pearson	.626**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00005	Corrélation de Pearson	.485**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00006	Corrélation de Pearson	.059
	Sig. (bilatérale)	.685
	N	50
VAR00007	Corrélation de Pearson	.343*
	Sig. (bilatérale)	.015
	N	50
VAR00008	Corrélation de Pearson	.409**
	Sig. (bilatérale)	.003
	N	50
VAR00009	Corrélation de Pearson	.133
	Sig. (bilatérale)	.357
	N	50
VAR00010	Corrélation de Pearson	.448**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00011	Corrélation de Pearson	.111
	Sig. (bilatérale)	.442
	N	50
VAR00012	Corrélation de Pearson	.489**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00013	Corrélation de Pearson	.333*
	Sig. (bilatérale)	.018
	N	50
VAR00014	Corrélation de Pearson	.342*
	Sig. (bilatérale)	.015
	N	50
VAR00015	Corrélation de Pearson	.296*
	Sig. (bilatérale)	.037
	N	50
VAR00016	Corrélation de Pearson	.173
	Sig. (bilatérale)	.230
	N	50
VAR00017	Corrélation de Pearson	.196
	Sig. (bilatérale)	.173
	N	50
VAR00018	Corrélation de Pearson	.681**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00019	Corrélation de Pearson	.601**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00020	Corrélation de Pearson	.105
	Sig. (bilatérale)	.466
	N	50
VAR00021	Corrélation de Pearson	.574**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00022	Corrélation de Pearson	.455**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00023	Corrélation de Pearson	.575**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00024	Corrélation de Pearson	.119
	Sig. (bilatérale)	.409
	N	50
VAR00025	Corrélation de Pearson	.389**
	Sig. (bilatérale)	.005
	N	50
VAR00026	Corrélation de Pearson	.232
	Sig. (bilatérale)	.105
	N	50
VAR00027	Corrélation de Pearson	.674**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00028	Corrélation de Pearson	-.122-
	Sig. (bilatérale)	.399
	N	50
VAR00029	Corrélation de Pearson	.363**
	Sig. (bilatérale)	.010
	N	50
VAR00030	Corrélation de Pearson	.621**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00031	Corrélation de Pearson	.279*
	Sig. (bilatérale)	.049
	N	50
VAR00032	Corrélation de Pearson	.243
	Sig. (bilatérale)	.089
	N	50
VAR00033	Corrélation de Pearson	.237
	Sig. (bilatérale)	.097
	N	50
VAR00034	Corrélation de Pearson	.318*
	Sig. (bilatérale)	.024
	N	50
VAR00035	Corrélation de Pearson	.603**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00036	Corrélation de Pearson	.079
	Sig. (bilatérale)	.587
	N	50
VAR00037	Corrélation de Pearson	.490**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00038	Corrélation de Pearson	.027
	Sig. (bilatérale)	.853
	N	50
VAR00039	Corrélation de Pearson	.129
	Sig. (bilatérale)	.370
	N	50
VAR00040	Corrélation de Pearson	.493**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق (20): نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموعتي درجات البنود الزوجية والبنود الفردية لمقياس المناخ الصفي بواسطة نظام spss

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.727
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	.616
		Nombre d'éléments	20[b]
	Nombre total d'éléments		40
Corrélation entre les sous-échelles			.581
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.735
	Longueur inégale		.735
Coefficient de Guttman			.727

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040.

الملحق (21): نتائج حساب معامل ألفا كرونباخ للتجانس لمقياس المناخ الصفي بواسطة نظام spss

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.796	40

الملحق (22): نتائج حساب اختبار(ت) بين درجات المجموعة الدنيا والمجموعة العليا على مقياس دافعية التعلم بواسطة نظام spss

Statistiques de groupe

	GROUP	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
DAFIYAT_TAALOM	SUP	14	106.9286	4.82724	1.29013
	INF	14	73.3571	12.02310	3.21331

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
DAFIYAT_TAALOM	Hypothèse de variances égales	6.530	.017	9.695	26	.000	33.57143	3.46263	26.45389	40.68896
	Hypothèse de variances inégales			9.695	17.085	.000	33.57143	3.46263	26.26869	40.87417

(23): نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس دافعية التعلم وأبعاده بواسطة نظام spss

Corrélations

		TOTAL
ISRAR	Corrélation de Pearson	.890**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
IHTIMAM	Corrélation de Pearson	.859**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
FAIDA_TALOM	Corrélation de Pearson	.903**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
IMTITHAL	Corrélation de Pearson	.869**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50

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

الملحق (24): نتائج حساب معاملات الارتباط بين بنود مقياس دافعية التعلم والأبعاد التي ينتمي إليها بواسطة نظام spss

أ ـ بعد الإصرار

Corrélations

		ISRAR
VAR00001	Corrélation de Pearson	.789**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00005	Corrélation de Pearson	.566**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00009	Corrélation de Pearson	.702**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00013	Corrélation de Pearson	.628**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00017	Corrélation de Pearson	.723**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00021	Corrélation de Pearson	.676**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00025	Corrélation de Pearson	.594**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00029	Corrélation de Pearson	.600**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00033	Corrélation de Pearson	.259
	Sig. (bilatérale)	.069
	N	50
VAR00037	Corrélation de Pearson	.439**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50

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

ب ـ بعد الاهتمام

Corrélations

		IHTIMAM
VAR00002	Corrélation de Pearson	.556**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00006	Corrélation de Pearson	.634**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00010	Corrélation de Pearson	.489**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00014	Corrélation de Pearson	.671**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00018	Corrélation de Pearson	.225
	Sig. (bilatérale)	.117
	N	50
VAR00022	Corrélation de Pearson	.656**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00026	Corrélation de Pearson	.098
	Sig. (bilatérale)	.500
	N	50
VAR00030	Corrélation de Pearson	.723**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00034	Corrélation de Pearson	.516**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00038	Corrélation de Pearson	.437**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	50

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

د ـ الامتثال

Corrélations

		IMTITHAL
VAR00004	Corrélation de Pearson	.705**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00008	Corrélation de Pearson	.623**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00012	Corrélation de Pearson	.679**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00016	Corrélation de Pearson	.312*
	Sig. (bilatérale)	.027
	N	50
VAR00020	Corrélation de Pearson	.390**
	Sig. (bilatérale)	.005
	N	50
VAR00024	Corrélation de Pearson	.454**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00028	Corrélation de Pearson	.435**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	50
VAR00032	Corrélation de Pearson	.640**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00036	Corrélation de Pearson	.647**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00040	Corrélation de Pearson	.598**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

ج ـ فائدة التعلم

Corrélations

		FAIDA_TALOM
VAR00003	Corrélation de Pearson	.659**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00007	Corrélation de Pearson	.269
	Sig. (bilatérale)	.059
	N	50
VAR00011	Corrélation de Pearson	.675**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00015	Corrélation de Pearson	.681**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00019	Corrélation de Pearson	.697**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00023	Corrélation de Pearson	.582**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00027	Corrélation de Pearson	.622**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00031	Corrélation de Pearson	.417**
	Sig. (bilatérale)	.003
	N	50
VAR00035	Corrélation de Pearson	.648**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00039	Corrélation de Pearson	.615**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50

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

الملحق (25) : نتائج حساب معاملات الارتباط بين مقياس دافعية التعلم وبنوده بواسطة نظام spss

Corrélations

		TOTAL
VAR00001	Corrélation de Pearson	.703**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00002	Corrélation de Pearson	.451**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00003	Corrélation de Pearson	.651**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00004	Corrélation de Pearson	.593**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00005	Corrélation de Pearson	.503**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00006	Corrélation de Pearson	.476**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00007	Corrélation de Pearson	.267
	Sig. (bilatérale)	.061
	N	50
VAR00008	Corrélation de Pearson	.518**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00009	Corrélation de Pearson	.703**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00010	Corrélation de Pearson	.425**
	Sig. (bilatérale)	.002
	N	50
VAR00011	Corrélation de Pearson	.592**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00012	Corrélation de Pearson	.703**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00013	Corrélation de Pearson	.544**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00014	Corrélation de Pearson	.625**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00015	Corrélation de Pearson	.557**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00016	Corrélation de Pearson	.214
	Sig. (bilatérale)	.137
	N	50
VAR00017	Corrélation de Pearson	.671**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00018	Corrélation de Pearson	.190
	Sig. (bilatérale)	.186
	N	50
VAR00019	Corrélation de Pearson	.571**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00020	Corrélation de Pearson	.274
	Sig. (bilatérale)	.054
	N	50
VAR00021	Corrélation de Pearson	.630**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00022	Corrélation de Pearson	.654**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00023	Corrélation de Pearson	.526**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00024	Corrélation de Pearson	.346*
	Sig. (bilatérale)	.014
	N	50
VAR00025	Corrélation de Pearson	.574**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00026	Corrélation de Pearson	-.090-
	Sig. (bilatérale)	.535
	N	50
VAR00027	Corrélation de Pearson	.608**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00028	Corrélation de Pearson	.444**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00029	Corrélation de Pearson	.549**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00030	Corrélation de Pearson	.654**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00031	Corrélation de Pearson	.398**
	Sig. (bilatérale)	.004
	N	50
VAR00032	Corrélation de Pearson	.529**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00033	Corrélation de Pearson	.033
	Sig. (bilatérale)	.820
	N	50
VAR00034	Corrélation de Pearson	.548**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00035	Corrélation de Pearson	.501**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00036	Corrélation de Pearson	.613**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00037	Corrélation de Pearson	.439**
	Sig. (bilatérale)	.001
	N	50
VAR00038	Corrélation de Pearson	.354*
	Sig. (bilatérale)	.012
	N	50
VAR00039	Corrélation de Pearson	.632**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50
VAR00040	Corrélation de Pearson	.536**
	Sig. (bilatérale)	.000
	N	50

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

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق (26): نتائج حساب معامل الارتباط بين مجموع درجات البنود الفردية والبنود الزوجية لمقياس دافعية التعلم بواسطة نظام spss

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.881
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	.826
		Nombre d'éléments	20[b]
	Nombre total d'éléments		40
Corrélation entre les sous-échelles			.794
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.885
	Longueur inégale		.885
Coefficient de Guttman			.879

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021, VAR00023, VAR00025, VAR00027, VAR00029, VAR00031, VAR00033, VAR00035, VAR00037, VAR00039.

b. Les éléments sont : VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022, VAR00024, VAR00026, VAR00028, VAR00030, VAR00032, VAR00034, VAR00036, VAR00038, VAR00040.

الملحق (27) : نتائج حساب معامل ألفا لكرونباخ للتجانس لمقياس دافعية التعلم بواسطة نظام spss

Statistiques de fiabilité

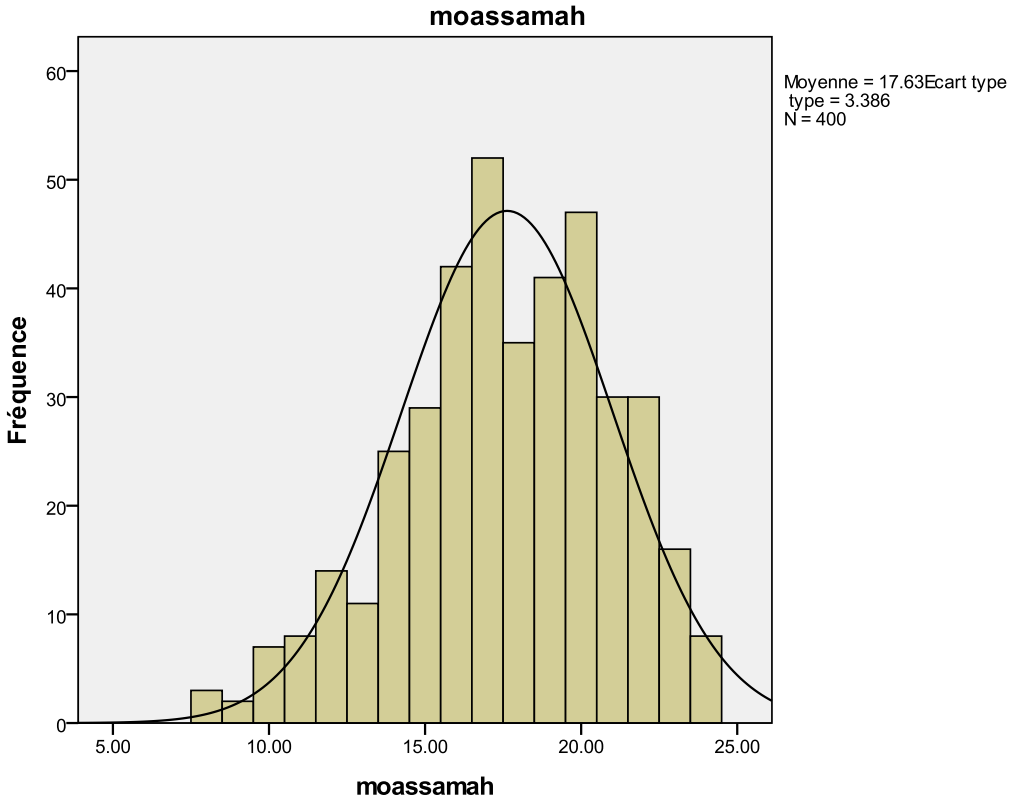
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.919	40

الملحق (28): نتائج حساب معاملات التفرطح والالتواء لمنحنيات توزيع درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة بواسطة نظام spss

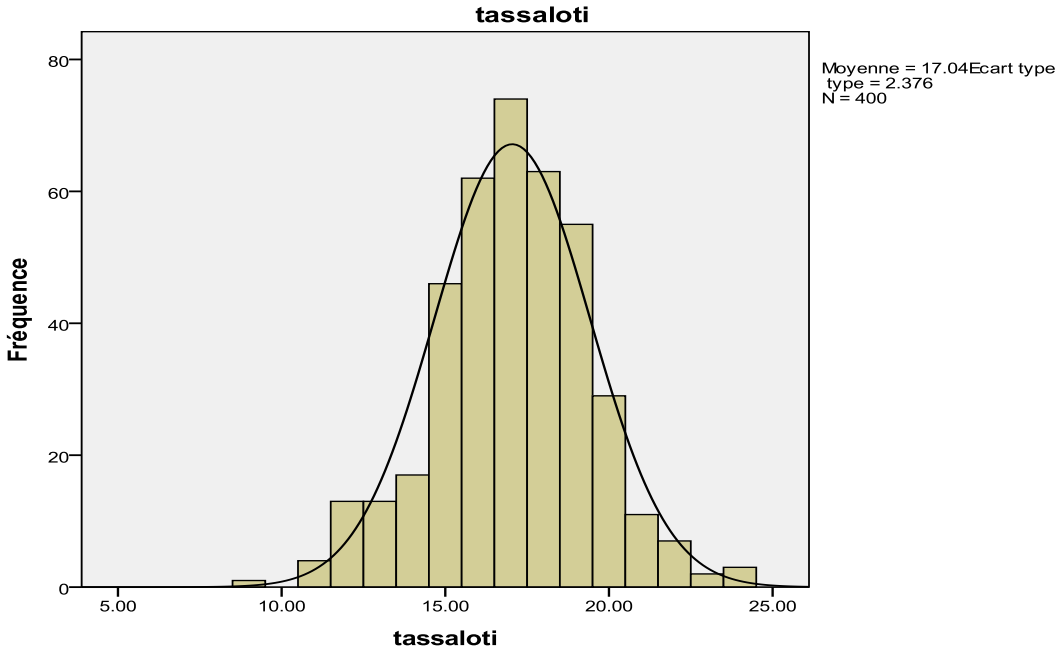
Statistiques

		moassamah	tassaloti	motassahel	dafiya	monakh
N	Valide	400	400	400	400	400
	Manquant	0	0	0	0	0
Moyenne		17.6275	17.0450	12.9800	65.8775	58.2300
Erreur standard de la moyenne		.16928	.11882	.13765	.47996	.35370
Médiane		18.0000	17.0000	13.0000	67.0000	58.0000
Mode		17.00	17.00	11.00	64.00	56.00
Asymétrie		-.386-	-.131-	.574	-.576-	-.049-
Erreur standard d'asymétrie		.122	.122	.122	.122	.122
Kurtosis		-.233-	.431	.198	.033	-.046-
Erreur standard de Kurtosis		.243	.243	.243	.243	.243
Minimum		8.00	9.00	8.00	35.00	37.00
Maximum		24.00	24.00	24.00	84.00	77.00

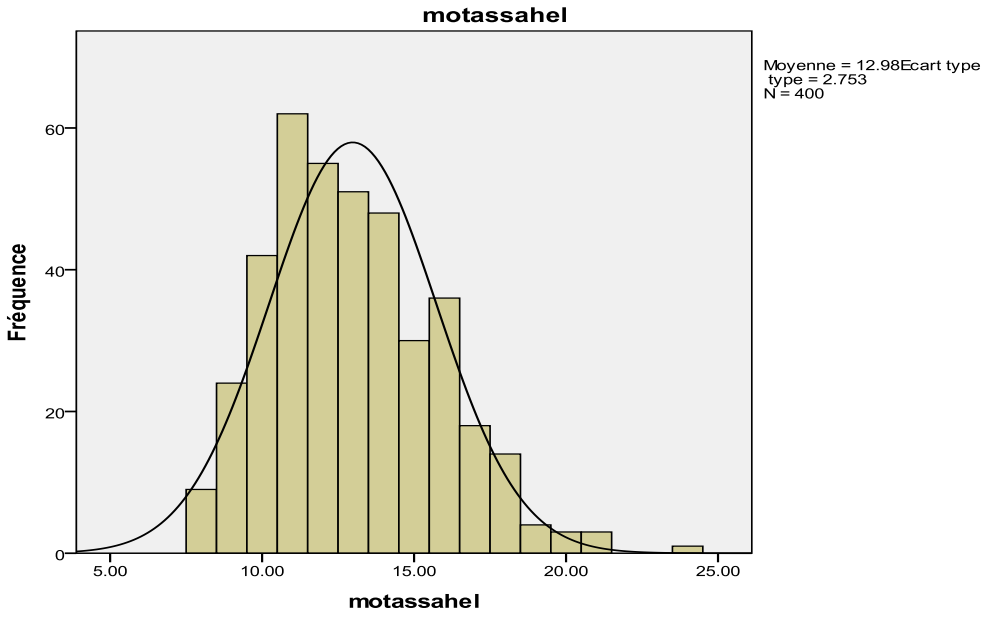
الملحق(29): تمثيل توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد نمط الإدارة الصفية المتسامح بمنحنى بياني وأعمدة بيانية بواسطة نظام spss



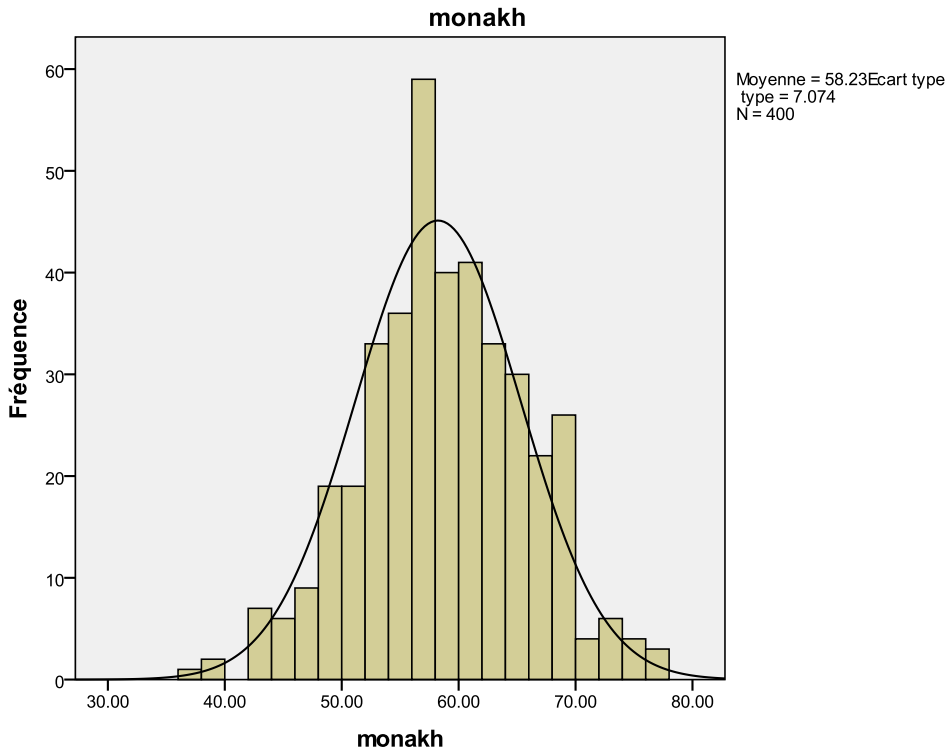
الملحق(30): تمثيل توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد نمط الإدارة الصفية التسلطي بمنحنى بياني وأعمدة بيانية بواسطة نظام spss



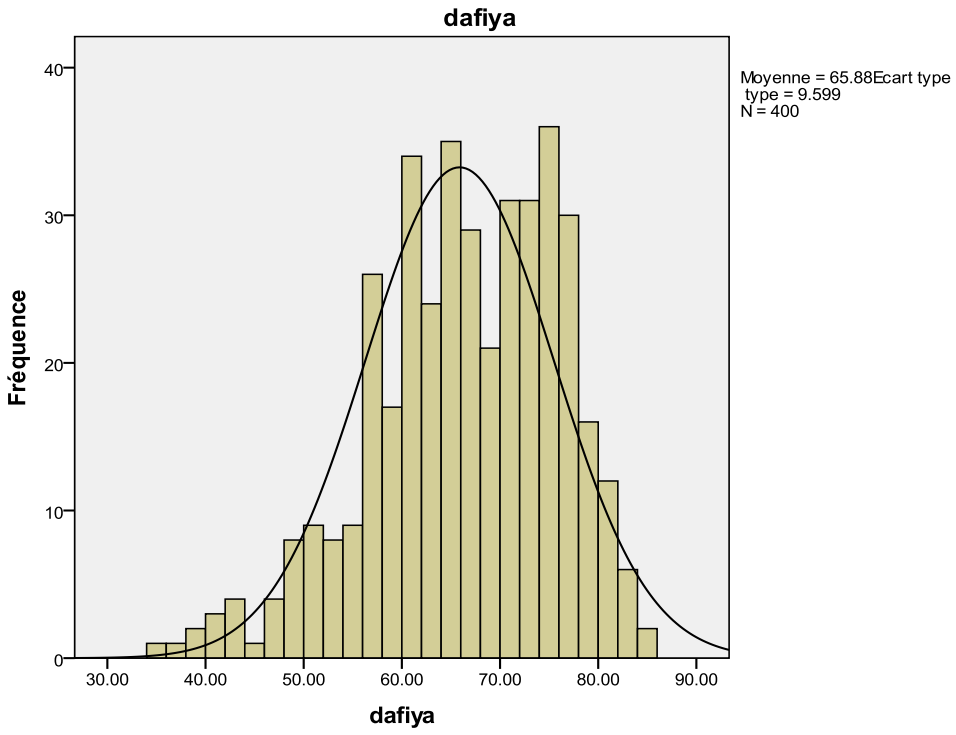
لملحق(31): تمثيل توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على بعد نمط الإدارة الصفية المتساهل بمنحنى بياني وأعمدة بيانية بواسطة نظام spss



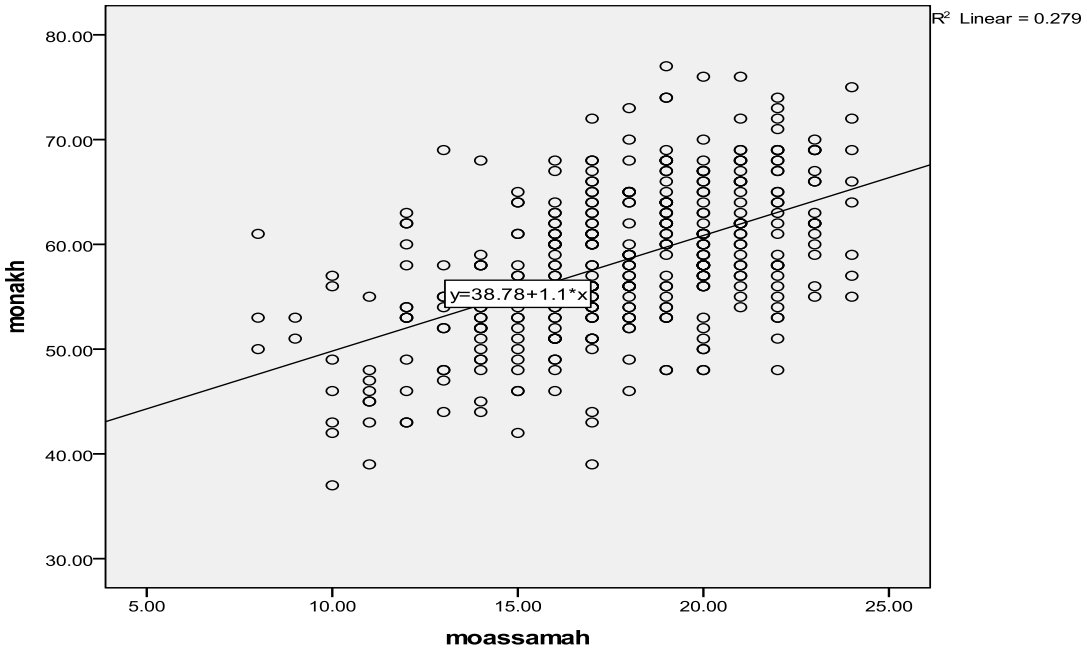
الملحق(32): تمثيل توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ الصفي بمنحنى بياني وأعمدة بيانية بواسطة نظامspss



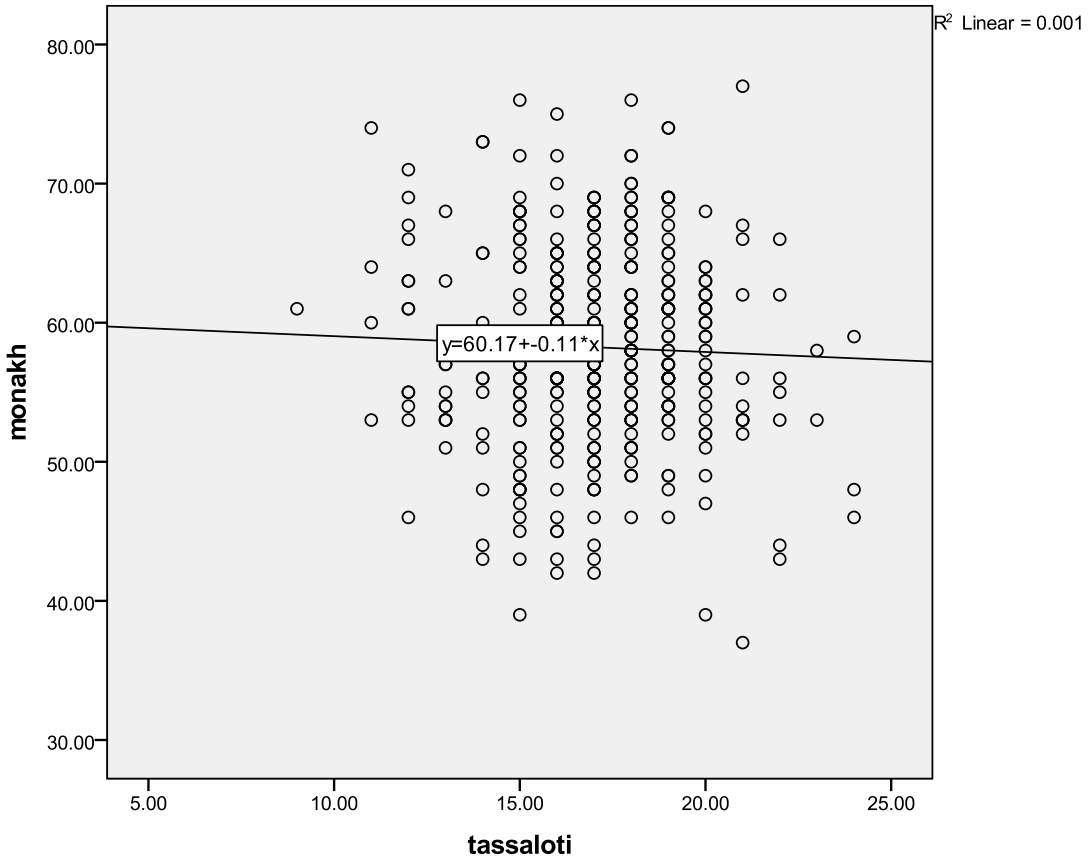
لملحق(33): تمثيل توزيع درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس دافعية التعلم بشكل منحنى بياني وأعمدة بيانية بواسطة نظام spss



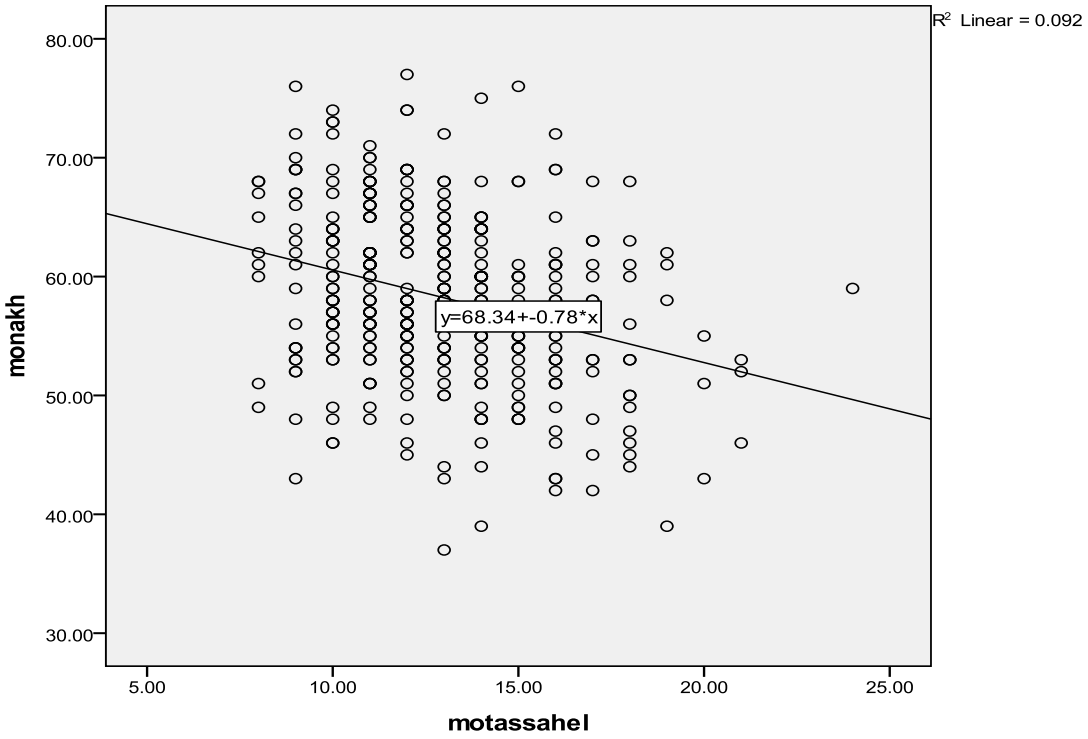
الملحق (34): لوحة الانتشار للعلاقة بين بعد نمط الإدارة الصفية المتسامح والمناخ الصفي بواسطة نظام spss



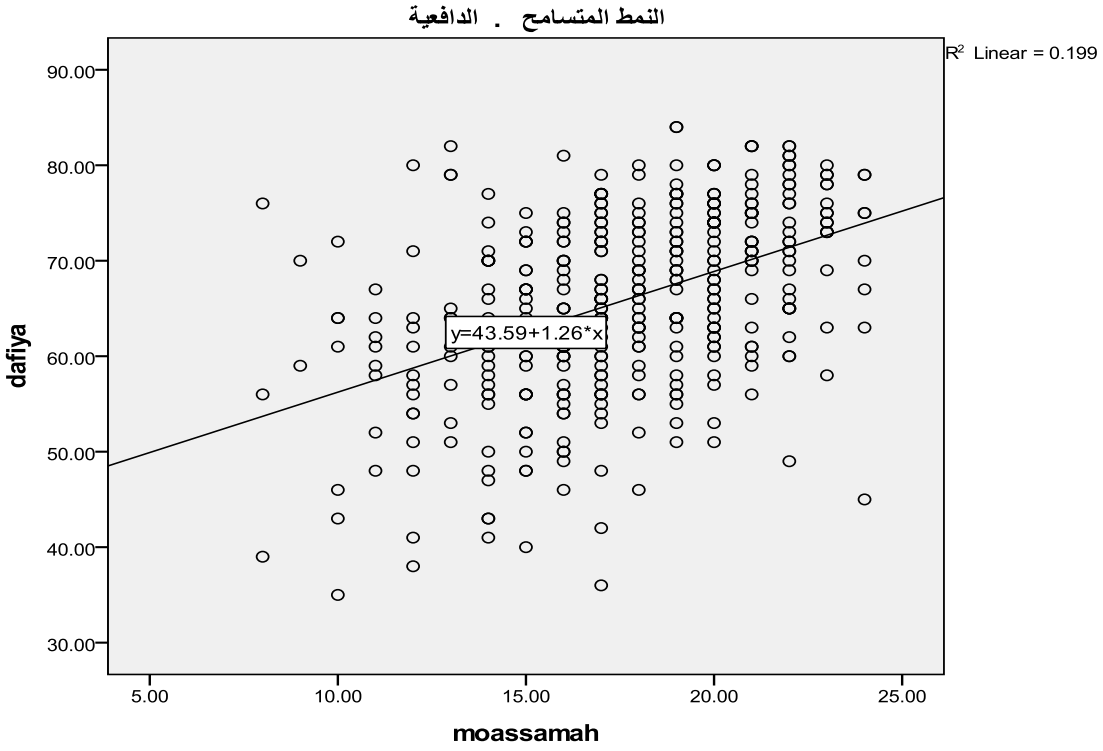
الملحق (35): لوحة الانتشار للعلاقة بين بعد نمط الإدارة الصفية التسلطي والمناخ الصفي بواسطة نظامspss



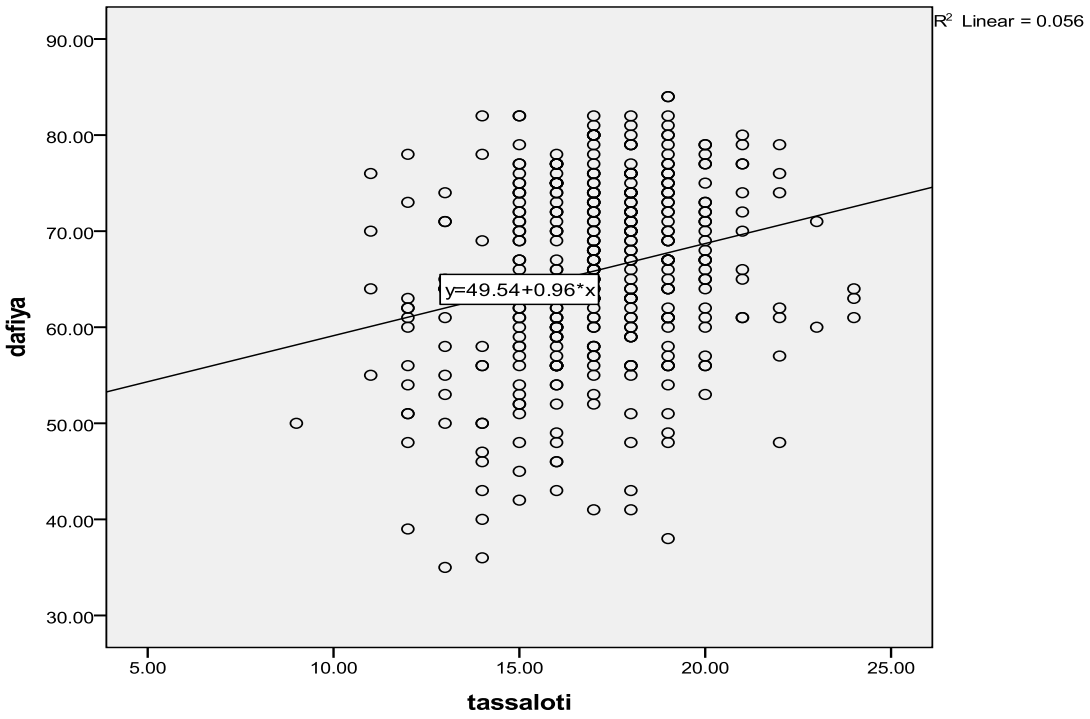
الملحق (36): لوحة الانتشار للعلاقة بين بعد نمط الإدارة الصفية المتساهل والمناخ الصفي بواسطة نظام spss



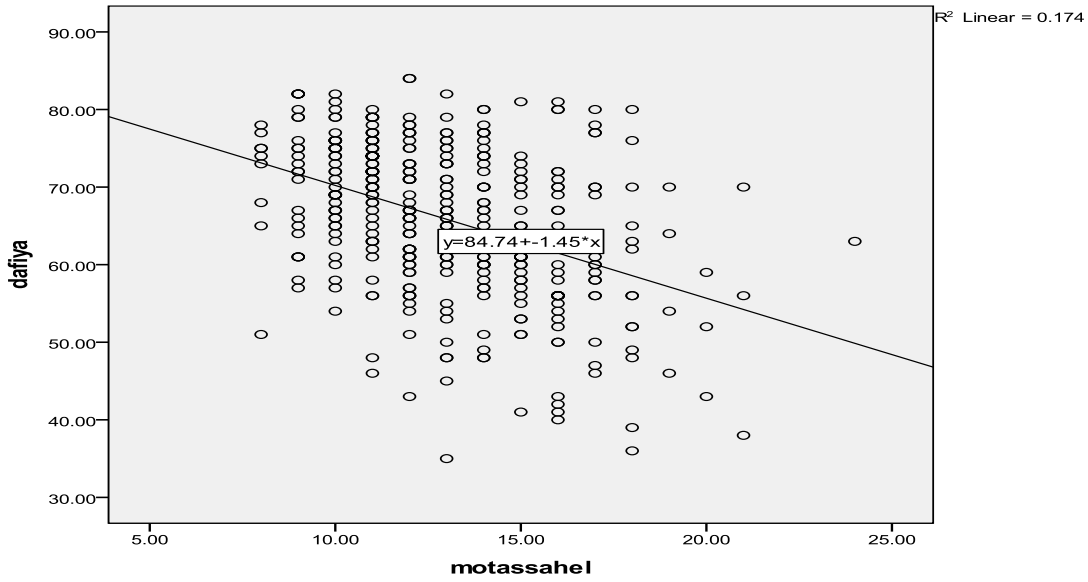
الملحق (37): لوحة الانتشار للعلاقة بين نمط الإدارة الصفية المتسامح ودافعية التعلم بواسطة نظام spss



الملحق (38): لوحة الانتشار للعلاقة بين بعد نمط الإدارة الصفية التسلطي ودافعية التعلم بواسطة نظام spss



الملحق (39): لوحة الانتشار للعلاقة بين بعد نمط الإدارة الصفية المتساهل ودافعية التعلم بواسطة نظام spss



الملحق(40): نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الأولى بواسطة نظام spss

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.543[a]	.295	.289	5.96393

a. Prédicteurs : (Constante), motassahel, tassaloti, moassamah

الملحق (41): نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الثانية بواسطة نظام spss

Corrélations

		monakh	moassamah
monakh	Corrélation de Pearson	1	.528**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	400	400
moassamah	Corrélation de Pearson	.528**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	400	400

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

الملحق (42): نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الثالثة بواسطة نظام spss

Mesures directionnelles

			Valeur
Données nominales / intervalle	Eta	Dépendant de tassaloti	.274
		Dépendant de monakh	.200

الملحق (43): نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الرابعة بواسطة نظام spss

Corrélations

		motassahel	monakh
motassahel	Corrélation de Pearson	1	-.303-**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	400	400
monakh	Corrélation de Pearson	-.303-**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	400	400

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

الملحق (44): نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الخامسة بواسطة نظام spss

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	.542[a]	.294	.288	8.09767

a. Prédicteurs : (Constante), motassahel, tassaloti, moassamah

الملحق (45): نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية السادسة بواسطة نظام spss

Corrélations

		moassamah	dafiya
moassamah	Corrélation de Pearson	1	.446**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	400	400
dafiya	Corrélation de Pearson	.446**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	400	400

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

الملحق (46): نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية السابعة بواسطة نظام spss

Corrélations

		dafiya	tassaloti
dafiya	Corrélation de Pearson	1	.237**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	400	400
tassaloti	Corrélation de Pearson	.237**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	400	400

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

الملحق (47): نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الفرضية الثامنة بواسطة نظام spss

Corrélations

		dafiya	motassahel
dafiya	Corrélation de Pearson	1	-.417-**
	Sig. (bilatérale)		.000
	N	400	400
motassahel	Corrélation de Pearson	-.417-**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	
	N	400	400

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

الملحق(48): موافق متوسطة الشهيد عروة عبد القادر على إجراء الدراسة الميدانية

من : زين براهيم
طالب دكتوراه علوم
بجامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر -
الهاتف : 0698486446

إلى السيد :
مدير متوسطة الشهيد عروة عبد القادر

الموضوع: الموافقة على إجراء دراسة

يسعدني أن اتقدم لسيادتكم المحترمة بطلب السماح لشخصي بإجراء دراسة ميدانية على مستوى مؤسستكم لرسالة الدكتوراه الموسومة بـ :" أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط - دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الوادي- "، كما أعدكم على الالتزام بإجراءات الوقاية الصحية من وباء كورونا أثناء إجراء هذه الدراسة.

وفي الأخير أرجوا منكم الموافقة على طلبي في أقرب أجل ممكن.

ـ تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير ـ

الوادي في : 2020/12/02

موافقة مدير المؤسسة

المدير
محمد فرحات

إمضاء المعني

الملحق(49): موافقة متوسطة الشهيد بوغزاله محمد الطاهر على إجراء الدراسة الميدانية

من : زين براهيم
طالب دكتوراه علوم
بجامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر -
الهاتف : 0698486446

إلى السيد :
مدير متوسطة بوغزالة محمد الطاهر

الموضوع: الموافقة على إجراء دراسة

يسعدني أن اتقدم لسيادتكم المحترمة بطلب السماح لشخصي بإجراء دراسة ميدانية على مستوى مؤسستكم لرسالة الدكتوراه الموسومة بـ :" أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط - دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الوادي- "، كما أعدكم على الالتزام بإجراءات الوقاية الصحية من وباء كورونا أثناء إجراء هذه الدراسة.

وفي الأخير أرجوا منكم الموافقة على طلبي في أقرب أجل ممكن.

ـ تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير ـ

الوادي في : 2020/12/02

موافقة مدير المؤسسة

إمضاء المعني

الملحق (50): موافقة متوسطة 15 جانفي 1956 على إجراء الدراسة الميدانية

من : زين براهيم

طالب دكتوراه علوم

بجامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر -

الهاتف : 0698486446

إلى السيد :

مدير متوسطة 15 جانفي 1956

الموضوع: الموافقة على إجراء دراسة

يسعدني أن اتقدم لسيادتكم المحترمة بطلب السماح لشخصي بإجراء دراسة ميدانية على مستوى مؤسستكم لرسالة الدكتوراه الموسومة بـ :" أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط - دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الوادي- "، كما أعدكم على الالتزام بإجراءات الوقاية الصحية من وباء كورونا أثناء إجراء هذه الدراسة.

وفي الأخير أرجوا منكم الموافقة على طلبي في أقرب أجل ممكن.

ـ تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير ـ

الوادي في : 2020/12/02

إمضاء المعني

موافقة مدير المؤسسة

المدير

دوش عمر

الملحق(51): موافقة متوسطة الشيخ حسين حمادي على إجراء الدراسة الميدانية

من : زين براهيم
طالب دكتوراه علوم
بجامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر -
الهاتف : 0698486446

إلى السيد :
مدير متوسطة الشيخ الحسين حمادي

الموضوع: الموافقة على إجراء دراسة

يسعدني أن اتقدم لسيادتكم المحترمة بطلب السماح لشخصي بإجراء دراسة ميدانية على مستوى مؤسستكم لرسالة الدكتوراه الموسومة بـ :" أنماط الإدارة الصفية وعلاقتها بالمناخ الصفي ودافعية التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط - دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية الوادي- "، كما أعدكم على الالتزام بإجراءات الوقاية الصحية من وباء كورونا أثناء إجراء هذه الدراسة.

وفي الأخير أرجوا منكم الموافقة على طلبي في أقرب أجل ممكن.

ـ تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير ـ

الوادي في : 2020/12/02

إمضاء المعني

موافقة مدير المؤسسة

علي بوتـه