جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مشكلات الإدارة الصفية كما يدركها أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز

– دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة متليلي–

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي

إعـداد الطالبـة: – ربيحة كيوص

إشراف الدكتور: – عمر حجاج

لجنة المناقشة:

	الاسم و اللقب	الدرجة العلمية	الصفة
01	حمزة معمري	دكتوراه	رئيسا
02	عمر حجاج	دكتوراه	مشرفا ومقررا
03	رشيد سعادة	دكتوراه	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2015م/2016م

شكر وعرفان

أشكر المولى عز و جل و أحمده ربي على نعمة العلم و على توفيقه في اتمام إنجاز هذا العمل.

ثم أتقدم بخالص الشكر الجزيل والعرفان الجميل إلى معلمي الفاضل الدكتور **عمر حجاج** الذي تكرم بقبوله الإشراف على هذا العمل و لم يتوانى عن مساعدتي في أي وقت حتى في ساعات الليل المتأخرة وأوقات الصباح المبكرة ،و لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه وتشجيعاته و تحفيزاته التي كانت لي خير معين وأقوى محرك ودافع فجزاه الله عني خير الجزاء وجعل ثمرة جهوده في ميزان حسناته وذخرا له في أخرته.

وإلى جميع أساتذة قسم " علم نفس " وخاصة الأساتذة الذين أناروا لي درب العلم و المعرفة خلال مسيرة سنتين من التحصيل العلمي ، و أخص بالذكر الأساتذة الآتية أسمائهم:

رشيد سعادة ، عبد العزيز شيخي ، حمزة معمري ، إبراهيم تامتلت ، جمال كرامي ، فريد عقبي ، كلثوم كبير ، وعلى رأسهم فضيلة الأستاذ الدكتور **محمد الساسي الشايب** الذي كان لنا ناصحا أمينا وموجها سديدا وأبا حنونا .

كما أتقدم بشكر خاص إلى الدكتورة الفاضلة **جمعة أولاد حيمودة** على مساعدتها وتواضعها، حيث كانت أختا لنا قبل أن تكون أستاذة ،فجزاها الله عنا خير الجزاء.كما أتقدم بالشكر إلى عمال المكتبة و أخص بالذكر : **رشيدة ، زهية ، حنان** و السيد **رقاقبة**.

كما أغتنم هذه الفرصة للتقدم بالشكر إلى جميع العاملين بجامعة غرداية من إداريين و عمال وعلى رأسهم **رشيد** و**عايدة** و **ربحة**

كما أتقدم بشكر خاص و خاص جدا إلى **أساتذة** و **مستشاري التربية** و **مدراء** متوسطات مدينة متليلي الذين استقبلوني بصدر رحب.

أدامهم الله في خدمة العلم و جزاهم عني كل خير.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من مد لي يد العون من قريب أو من بعيد و خصوصا زميلاتي **أبشيرة** و**أحلام عمير** و **أم الخير** و**سعاد زياني** و**خديجة ببو** و **راوية** و **فاطمة مهون** .

الطالبة: ربيحة كيوص

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز. حيث سعت الدراسة للإجابة عن الإشكالية الرئيسية التالية:

– هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز؟

وتفرع عنها التساؤلات التالية:

–ما مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ؟

– ما مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط ؟

إنطلاقاً من التساؤلات المطروحة وضعت الفرضيات التالية للإجابة عنها :

– لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز.

– إن هناك مستوى متوسطا لدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط.

وللتحقق من صحة هذه الفرضيات تم استعمال مقياس مشكلات الإدارة الصفية **لكمال يونس مخامرة** بعد تكييفه ومقياس دافعية الإنجاز للمعلم **لعبد الرحمان صالح الأزرق** وطبق على عينة قوامها 161 أستاذاً ، اختيروا بطريقة الحصر الشامل ، حيث أجريت الدراسة في جميع متوسطات مدينة متليلي البالغ عددها 10 متوسطات، وذلك خلال الفصل الثاني من الموسم الدراسي الحالي 2016/2015 .

وقد اعتمد في تحليل النتائج المتحصل عليها على الأساليب الإحصائية التالية :

–**معامل بيرسون** للكشف عن العلاقة بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز.

النسبة المئوية : للكشف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط .

اختبار كا^2 لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتحديد مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

وبعد تحليل المعطيات تم الوصول إلى النتائج التالية :

– يوجد ارتباط سالب دال احصائيا بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز. أي كلما زادت درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية كلما قلت دافعيتهم للإنجاز.

– أن هناك مستوى متوسطا للدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط.

– أن عدد مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط بلغ سبع مشكلات و أن هذه المشكلات تمثلت على الترتيب فيما يلي:

1–عدد الطلبة الكبير في القسم.

2–المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة.

3– عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو المتعلمين.

4– انعكاس الظروف الاقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة الطلبة للتعلم.

5– عدم توفر الوسائل التعليمية.

6– طول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية.

7– تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح.

الكلمات المفتاحية:

–مشكلات الإدارة الصفية

–الدافعية للإنجاز

–أساتذة التعليم المتوسط

Abstract

This study aimed at revealing the relationship between the degree of classroom management problems from the perspective of the middle school teachers and their achievement motivation.

The research aimed to answer the following main problem:

- Is there a statistically significant relationship between the degree of classroom management problems from the perspective of the middle school teachers and their achievement motivation?

And the following questions:

-What are the most common classroom management problems from the perspective of middle school teachers ?

- What is the level of achievement motivation of the middle school teachers?

The following hypotheses are put to answer the previous questions:

- There is no statistically significant relationship between the degree of classroom management problems from the perspective of the middle school teachers and their achievement motivation.

- The level of achievement motivation among middle school teachers is average.

To validate these assumptions,it was used to measure the classroom management problems by the questionnaire of Kamal Younis Makhamreh after its adaptation and the Achievement Motivation Scale of Abdul Rahman Saleh El Azreq.

The study is applied on a sample of 161 middle school teachers.They were chosen by a comprehensive inventory manner to all middle school teachers who work in 10 middle schools in Metlili city ; during the second term of the school year 2015/2016.

It was adopted in the analysis of the results obtained on the following statistical methods:

Pearson coefficient to reveal the relationship between the degree of classroom management problems from the perspective of the middle school teachers and their achievement motivation.

Percentage: to detect the level of achievement motivation among the middle school teachers

Chi-square test to test the significance of differences between the levels of motivation of the middle school teachers' achievement motivation.

The arithmetic mean and standard deviation to identify the most common classroom management problems from the perspective of the middle school teachers.

After analyzing the data, it had been reached the following results:

- There is a negative statistically significance between the degree of classroom management problems from the perspective of the middle school teachers and their achievement motivation, that means any greater degree of classroom management problems from the perspective of the teachers , the less motivation to achieve.

There is an average level of achievement motivation among the middle school teachers.

The number of the most common classroom management problems from the perspective of middle school teachers is seven problems which are ranked as follows:

1-The crowded classrooms.

2-Family problems of the students.

3- Failure to observe the demands of the curriculum for learners′ growth.

4. Reflection of the difficult economic conditions of the family negatively on the follow-up to the students learning.

5. lack of teaching aids an arithmetic mean.

6. Length of the educational content in the curriculum .

7. low level of learning motivation among the students very clearly.

Key words:

- classroom management problems
- achievement motivation
- middle school teachers

الفهـرس

الموضوع	الصفحة
- **كلمة شكر وتقدير**	
- **ملخص الدراسة**.....	أ
- **الفهرس**.....	هـ
- **قائمة الجداول**.....	ن
- **قائمة الأشكال**.....	ع
- **مقدمة**.....	ف
الجـانب النظري	
الفصل الأول: مشكلة الدراسة واعتباراتها	
1- مشكلة الدراسة.....	3
2- فرضيات الدراسة.....	23
3- أهداف الدراسة.....	23
4- أهمية الدراسة.....	24
5- أسباب اختيار الموضوع.....	25
6- حدود الدراسة.....	25
7- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة.....	26
الفصل الثاني: الإدارة الصفية	
تمهيد.....	28
1- مفهوم الإدارة الصفية وتعريفها.....	32
2- مفاهيم مرتبطة بالإدارة الصفية.....	34
3- المتغيرات الفاعلة في الصف.....	34
4- التصورات والاتجاهات النظرية المفسرة للإدارة الصفية	35
4-1- النظرية الكلاسيكية.....	35

4-2- نظرية العلاقات الإنسانية في إدارة الصف وتنظيمه..... 37
4-3- النظرية السلوكية..... 39
4-4- الإدارة الصفية من خلال نظرية الضبط الحكيم..... 42
5- خصائص الإدارة الصفية الناجحة..... 43
5-1- الشمول..... 43
5-2- ضرورتها الملحة..... 44
5-3- تعاملها مع أكثر من جهة لبلوغ أهدافها..... 44
5-4- الإدارة الصفية تتسم بالعلاقات الإنسانية..... 44
5-5- صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب..... 45
5-6- الاهتمام بالتأهيل العلمي و المسلكي للمعلم..... 45
5-7- عدم تمكنها من التحكم فيمن يتأثرون بها..... 45
5-8- الإدارة الصفية الفاعلة هي التي ترتكز على مبدأ التعزيز والإثابة..... 46
6- أنماط الإدارة الصفية..... 46
6-1- النمط التقليدي..... 46
6-2- النمط التسيبي أو الفوضوي..... 46
6-3- النمط الديمقراطي (العادل)..... 47
6-4- النمط الفعال..... 47
7- أهمية إدارة الصف..... 48
8- أهداف الإدارة الصفية..... 49
8-1- توفير وقت أطول للتعلم..... 49
8-2- تعتبر الإدارة الصفية مدخلا للتعلم..... 49
8-3- تطوير إدارة الذات..... 49
9- أسس الإدارة الصفية..... 50
9-1- الأسس النفسية..... 50
9-2- الأسس الاجتماعية..... 50
10- مقومات الإدارة الصفية..... 51

11- التخطيط للإدارة الصفية الجيدة..... 51
11-1- التخطيط قبل بدء العام الدراسي..... 51
11-2- الأنشطة في بداية العام الدراسي..... 52
11-3- المحافظة على نظام إدارة صفية فعال على مدار العام الدراسي..... 52
12- كفايات الإدارة الصفية..... 54
13- وظائف الإدارة الصفية..... 54
13-1- حفظ النظام..... 54
13-2- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي..... 55
13-3- توفير الخبرات التعليمية..... 56
13-4- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم..... 56
13-5- تقديم تقارير عن سير العمل..... 56
14- المجالات الهامة للإدارة الصفية..... 56
14-1- المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف..... 57
14-2- المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي..... 57
14-3- المهمات المتعلقة بإثارة الدافعة للتعلم..... 58
14-4- المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي..... 58
14-5- المهمات المتعلقة بصياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها..... 59
14-6- المهمات المتعلقة بالتغذية الراجعة..... 59
15- وظائف البيئة المادية الصفية كما اخترعها (فرد ستيل)..... 60
15-1- الأمن..... 60
15-2- التواصل الاجتماعي..... 60
15-3- تحديد الهوية..... 60
15-4- تيسير تأدية المهمات..... 60
15-5- المتعة..... 60
15-6- النمو..... 61
16- خصائص الغرفة الصفية..... 61

16-1- تعدد المحاور..... 61
16-2- تزامن الأحداث..... 61
16-3- اللحظية..... 62
16-4- صعوبة التوقع..... 62
16-5- انعدام الخصوصية..... 62
16-6- التاريخ..... 63
17- تناقضات البيئة الصفية التي تواجه المعلم في إدارة مواقف التعلم الجماعي..... 63
17-1- غرفة الصف مكان مزدحم بالطلبة ومع هذا فإنه لا يسمح لهم بالتفاعل بشكل كاف... 63
17-2- يتوقع من الطلبة أن يعملوا معا وضمن سرعة واحدة، على الرغم من أنهم مختلفون.... 63
17-3- يطلب من الطلبة أن يتعاونوا ومع هذا فإنهم يعملون داخل غرفة الصف بشكل فردي وضمن نظام يشجع على التنافس..... 64
17-4- يتم تشجيع الطلبة على الاستقلالية ومع هذا فإنه يتوقع منهم الالتزام بتعليمات المعلم وأوامره المتسلطة أحيانا..... 64
18- صعوبات البيئة الصفية التي تواجه المعلم في إدارة مواقف التعلم الفردي..... 65
18-1- صعوبة الإلمام بما يقوم به جميع الطلبة خاصة عند انشغال المعلم مع أحدهم..... 65
15-2- فقدان الطلبة لاهتماماتهم بالمهمة التعليمية وتشتت انتباههم..... 65
15-3- تباين سرعة الطلبة في إنجاز المهمة التعلمية..... 65
15-4- اختيار مهام تعلمية فردية ذات المعنى..... 66
15-5- توزيع المهام وجمعها وتصحيحها، ورصد أداء التلاميذ عليها؟، ومن ثم إعادتها..... 66
خلاصة الفصل..... 67

الفصل الثالث: مشكلات الإدارة الصفية

تمهيد..... 69
1- مفهوم المشكلة والمشكلة الصفية 69
2- أنواع المشكلات الصفية 70
2-1- تصنيف المشكلات الصفية حسب طبيعتها..... 70
2-2- تصنيف المشكلات الصفية حسب عدد الطلبة الصادرة منهم..... 72

2-3- تصنيف المشكلات الصفية حسب حدتها..... 73
3- مصادر المشكلات التي تواجه المعلم في الإدارة الصفية..... 75
3-1- مشكلات مصدرها المعلم..... 75
3-2- مشكلات مصدرها الطالب..... 75
3-3- مشكلات مصدرها المدرسة..... 76
3-4- مشكلات مصدرها الأسرة..... 76
3-5- مشكلات مصدرها ذات صلة بمستوى المادة التعليمية والتعلم الصفي..... 77
3-6- مشكلات مصدرها البيئة الفيزيقية للتعلم..... 77
3-7- مشكلات مصدرها وسائل الإعلام..... 78
3-8- مشكلات مصدرها تركيب الجماعة الصفية..... 79
4- **أساليب ملاحظة المشكلات الصفية**..... 79
4-1- الملاحظة المنتظمة..... 79
4-2- الملاحظة غير المنتظمة..... 80
5- أساليب معالجة المشكلات الصفية..... 80
5-1- أساليب الوقاية..... 80
5-2- استخدام التلميحات اللفظية..... 81
5-3- مدح السلوك المنسجم مع السلوك السيئ..... 81
5-4- مدح التلاميذ الآخرين..... 81
5-5- التذكير اللفظي البسيط..... 81
5-6- الانضباط الذاتي..... 81
5-7- التذكير المتكرر..... 82
5-8- تطبيق النتائج..... 82
6- أبرز المشكلات التي تواجه المعلم في إدارته لصفه..... 82
6-1- نماذج من المشكلات الصفية السلوكية..... 82
6-2- نماذج من المشكلات الصفية التعليمية..... 92
6-3- مشكلات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة..... 107

خلاصة الفصل..... 113

الفصل الرابع: الدافعية للإنجاز

تمهيد..... 115
أولا: الدافعية..... 115
1- تعريف الدافعية..... 115
2- مفاهيم مرتبطة بالدافعية..... 119
2-1- الحاجة (Need)..... 119
2-2- الحافز (Drive)..... 119
2-3- الباعث (Incentive)..... 119
2-4- العادة (Habit)..... 121
2-5- الانفعال (Hmotion)..... 121
2-6- القيمة (Value)..... 121
2-7- الغريزة (Instinct)..... 121
3- خصائص الدافعية..... 122
4- الأسس التي تقوم عليه الدافعية..... 122
4-1- مبدأ الطاقة ونشاطها..... 122
4-2- مبدأ الفرضية..... 123
4-3- مبدأ التوازن..... 123
4-4- مبدأ الحتمية الديناميكية..... 123
4-5- مبدأ جاذبية الحوافز..... 123
5- وظائف الدوافع..... 123
5-1- وظائف خاصة بتحديد السلوك وتشكيله..... 123
5-2- وظائف عامة..... 124
6- تصنيف الدوافع..... 124
6-1- التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية..... 125
6-2- تصنيف الواقع طبقا لمصدرها إلى ثلاث فئات..... 125

6-3- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو في الدافعية الإنسانية..... 125
6-4- تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ..... 127
ثانيا: الدافعية للإنجاز..... 127
1- تعريف الإنجاز..... 128
2- تعريف الدافعية للإنجاز..... 128
3- نظريات الدافعية للإنجاز..... 131
3-1- نظرية العاملين لهيرزربرج : 1960..... 131
3-2- نظرية الحاجة إلى الإنجاز لماكليلاند (David Mecleland)..... 132
3-3- نظرية العزو لبرنارد واينز..... 134
3-4- نظرية التوقع لفيكتور فروم..... 135
3-5- نظرية تحديد الأهداف عند لوك..... 137
3-6- نظرية العدالة: لستيسي ادمز (Satcy Adams, 1963)..... 138
3-7- الدافعية من وجهة نظر الإسلام..... 139
4- مكونات الدافعية للإنجاز..... 140
4-1- الدافع المعرفي..... 140
4-2- تكريس الذات..... 140
4-3- دافع الانتماء..... 140
5- صفات ذوي الدافع القوي للإنجاز..... 141
6- معوقات الإنجاز..... 142
6-1- توقعات الفشل..... 142
6-2- الخوف من النجاح..... 142
7- قياس الدافعية للإنجاز..... 142
7-1- المقاييس الإسقاطية..... 142
7-2- المقاييس الموضوعية..... 143
8- دافعية المعلمين نحو مهنتهم..... 144
8-1- التحصيل..... 145

8-2- الاعتراف..... 145
8-3- التحدي في العمل..... 145
8-4- المسؤولية..... 146
8-4- النمو والتطور..... 146
خلاصة الفصل..... 148

الجـانب الميدانــي

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 150
1- منهج الدراسة 150
2- عينة الدراسة..... 150
2-1- المجتمع الأصلي..... 150
2-2- عينة الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة الأساسية..... 152
2-3- عينة الدراسة الإستطلاعية 154
2-4- عينة الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة الأساسية..... 157
3- أدوات الدراسة 158
3-1- مقياس مشكلات الإدارة الصفية..... 159
3-2- مقياس الدافعية للإنجاز..... 173
4- إجراءات تطبيق الدراسة..... 180
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 181
خلاصة الفصل..... 186

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد..... 188
1- عرض وتحليل نتائج الدراسة..... 188
1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة..... 188

1-2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي..... 189
1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية..... 193
2- مناقشة نتائج الدراسة 194
2-1- مناقشة نتائج الفرضية العامة..... 194
2-2- مناقشة نتائج التساؤل الفرعي..... 205
2-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية 224
خلاصة الفصل..... 234
- **استنتاج عام واقتراحات**..... 235
- **قائمة المراجع.**
- **الملاحق**

قائمة الجـــداول

الرقم	الجـــــــــداول	الصفحة
01	توزيع الأساتذة على المتوسطات	151
02	توزيع الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة	153
03	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية	155
04	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الأولى	156
05	توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الثانية	156
06	توزيع أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة الأساسية	157
07	مصفوفة معاملات الثبات لمجالات الاستبانة حسب معادلة كرنباخ ألفا	160
08	فقرات أداة مصادر مشكلات الإدارة الصفية قبل وبعد التعديل	163
09	توزيع فقرات أداة مصادر مشكلات الإدارة الصفية على أبعادها	164
10	حساب الصّدق التمييزي لمقياس مشكلات الإدارة الصفية	165
11	حساب الصّدق التمييزي لفقرات مقياس مشكلات الإدارة الصفية	166
12	حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات مقياس مشكلات الإدارة الصفية	168
13	حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الأول: مشكلات مصدرها الطلبة	169
14	حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الثاني : مشكلات مصدرها المنهاج	169
15	حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الثالث : مشكلات مصدرها الأهل	170
16	حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الرابع: مشكلات مصدرها المدرسة	170
17	نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس مشكلات الإدارة الصفية	172

18	حساب الصّدق التمييزي لمقياس الدّافعيّة للإنجاز	176
19	حساب الصّدق التمييزي لبنود مقياس الدّافعيّة الإنجاز	177
20	حساب صدق الاتساق الدّاخلي لبنود مقياس الدّافعيّة للإنجاز	178
21	حساب معامل ثبات مقياس الدّافعيّة للإنجاز	179
22	العلاقة بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز	188
23	مشكلات الإدارة الصفية التي استجاب لها الأساتذة بدرجة مرتفعة	190
24	مشكلات الإدارة الصفية التي استجاب لها الأساتذة بدرجة متوسطة	191
25	مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط	192
26	الفروق في مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط	193

قائمة الأشكال

الرقم	الأشكـال	الصفحة
01	العلاقة بين مفاهيم الحاجة والدافع والباعث	120
02	التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو	126
03	توزيع الأساتذة على المتوسطات	151
04	توزيع الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة	154
05	توزيع أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة الأساسية	158

مقـــدمـــــــــة

تعدّ العملية التعليمية حجر الزاوية في حياة الإنسان وفي تكوين الشخصية السليمة والسوية التي تعمل على بناء المجتمع والأمة للرفع من شأنها والارتقاء بها.

وتتكون العملية التعليمية من ثلاثة أطراف رئيسية تتمثل في المتعلم والمعلم والمنهاج. فإذا كان المتعلم حسب ما استجد في الفكر و التنظير التربوي وحسب ما تنادي به فلسفة التربية الحديثة محور العملية التربوية، فإن المعلم سيظل ولا يزال المحرك الرئيسي لها والطرف الفاعل والفعال فيها والعامل على تحقيق أهدافها وتحديد مخرجاتها. ففي هذا الصدد "يرى **عبد العزيز السيد** أن المعلم هو العمود الفقري للتعليم و بمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم. فالمباني الجيدة والمناهج المدروسة والمعدات الكافية تكون قليلة الجدوى إذا لم يتوفر المعلم الصالح. بل إن وجود هذا المعلم يعوض في كثير من الأحيان ما قد يكون موجوداً من النقص في هذه النواحي".

(عبد الله الرشدان، نعيم جعنيني،2002، ص.ص291-292)

ويظهر صلاح المعلم جليا في مدى قدرته على تحقيق أهداف التعليم المنشودة وغاياته المأمولة .وحتى يتمكن المعلم من ذلك لابد من أن يكون قادرا على أن يدير مختلف أوجه النشاط التفاعلي الجارية داخل غرفة الصف إدارة حكيمة وواعية وفاعلة يقوم من خلالها بالاستغلال الأمثل لإمكانيات المتعلمين وقدراتهم واستعداداتهم وتحفيزها بأسر السبل وأفضل الطرق وتوجيها والسير بها نحو تحقيق الأهداف بأقل وقت وتكلفة وجهد. ضمن ما يسمى الإدارة الصفية،حيث "تعد الإدارة الصفية فنا وعلما، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع الطلاب داخل الفصل وخارجه كما تعد علما بذاته وقوانينه و إجراءاته.

(نضال برهم،2005،ص11)

وتعدّ الإدارة الصفية الجيدة أحد أهم عوامل نجاح عملية التعليم والتعلم ،حيث أنها تعمل على توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعليم والتعلم بصورة فعالة. باعتبار أن التعليم هو عملية مقصودة تعمل على ترتيب وتنظيم وتهيئة

جميع الظروف التي تتعلق بالموقف التعليمي التعلّمي سواء تلك الظروف التي تتصل بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، أم تلك التي تشكل البيئة المحيطة بالمتعلم وخبراته في أثناء حدوث عملية التعلم.

(مصطفى عبد السميع وسهير محمد حوالة ،2005، ص56)

إلاّ أن المعلم أثناء إدارته لصفه قد تواجهه صعوبات ومعيقات وسلوكات غير مرغوبة تؤثر على سيرورة العملية التعليمية، حيث "يجمع التربويون على أنه مهما بلغ المعلم من الخدمة والتدريب الميداني على أسس ومهارات عملية ضبط الصف، فسيظل هناك طلبة في صفه يختلقون مشكلات صفية متعددة، ويمارسون أنماطًا سلبية من السلوك تؤثر على سير عملية التعليم والتعلم.

(جبر بن محمد بن داود الجبر،2013،ص105)

كما قد تؤثر على دافعيته في إنجاز واجباته تجاه عمله.

وتأتي هذه الدراسة لإلقاء الضوء على ظاهرة مشكلات الإدارة الصفية من وجهة نظر الأساتذة والتعرف على مدى تأثيرها على دافعيتهم للإنجاز بالمؤسسات التعليمية لمدينة متليلي، ولقد تم اختيار المرحلة المتوسطة لإجراء هذه الدراسة بعنوان "**مشكلات الإدارة الصفية كما يدركها أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز**".

وقد قسمت هذه الدراسة إلى جانبين أساسيين: جانب نظري وجانب تطبيقي.

أما الجانب النظري فيضم أربعة فصول:

تناول الفصل الأول مشكلة الدراسة واعتباراتها مع الإشارة إلى بعض الدراسات السابقة وأهم النتائج التي توصلت إليها، بالإضافة إلى تساؤلات الدراسة ، ثم صياغة فرضيات لها، مع توضيح لحدودها والتعاريف الإجرائية لمفاهيمها بالإضافة إلى أهميتها وأهدافها وأهم الأسباب التي دفعت إلى اختيارها.

أما الفصل الثاني فتضمن موضوع الإدارة الصفية من الجوانب التالية: مفهوم الإدارة الصفية و تعريفها ومفاهيم مرتطبة بها والمتغيرات الفاعلة في الصف والتصورات والاتجاهات النظرية المفسرة للإدارة الصفية وأنماط وخصائص الإدارة الصفية الناجحة وأهميتها وأهدافها وأسسها ومقوماتها ثم التخطيط للإدارة الصفية الجيدة وكفاية إدارة الصف ووظائف الادارة الصفية ومهامها ثم أهم مجالاتها ثم وظائف البيئة المادية الصفية وخصائصها وتناقضاتها وصعوباتها في إدارة مواقف التعلم الجماعي ثم التعلم الفردي.

أما الفصل الثالث فتناول المشكلات الصفية وما يتعلق بها من مفهوم وأنواع ومصادر وأساليب تساعد المعلم على ملاحظتها وعلاجها ليختم هذا الفصل بنماذج لأبرز المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في إدارته لصفه مع بيان أسبابها ومن ثم بعض الحلول الإجرائية التي يمكن أن تساعده في الحد من أثارها.

أما الفصل الرابع فتناول: تعريف الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها وما يتعلق بها من خصائص وأسس ووظائف وتصنيف. ثم تعريف الدافعية للإنجاز وما يتعلق بها من نظريات ومكونات الدافعية للانجاز وصفات ذي الدافع القوى الإنجاز ومعوقات الإنجاز وقياس الدافعية للإنجاز ليختتم بالتطرق إلى دافعية المعلمين نحو مهنتهم.

أما الجانب الميداني فيشتمل على فصلين:

تناول الفصل الخامس إجراءات الدراسة الميدانية ابتدءاً من المنهج المستخدم فوصف للعينة والخصائص المتعلقة بها مع توضيح لأدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، والأساليب الإحصائية المعتمد عليها في تحليل النتائج واختبار صحة الفرضيات.

أما الفصل السادس فتم فيه عرض النتائج المتوصل إليها، ثم مناقشتها بالاعتماد على ما جاء في الفصول النظرية وما توفر من دراسات سابقة.

وختمت الدراسة باستنتاج عام ومقترحات لمجموعة من الحلول من أجل التخفيف من مشكلات المعلم المهنية عامة والصفية خاصة ثم اقتراح مجموعة من البحوث و الدراسات، وأرفق البحث بقائمة المراجع المعتمد عليها والأدوات المستعملة في الدراسة كملحق لزيادة التوضيح.

الجانب النظري

الفصـل الأول:

مشكلـة الدراسة و اعتبـاراتها

1- مشكلـة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهـداف الدراسة

4- أهميـة الدراسة

5- أسباب اختيار الموضوع

6- حـدود الدراسة

7- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1- مشكلة الدراسة:

يحتاج أي موقف اجتماعي رسمي ينبني على أهداف محدد الوصول إليها إلى من يدير أوجه النشاط التفاعلي الجارية فيه على ضوء تلك الأهداف. وإذا غاب عنصر الإدارة تحول الموقف إلى فوضى ولن يتمكن من تحقيق الأهداف المسطرة له. ولاشك أن الموقف داخل غرفة الصف يحتاج إلى معلم بارع يوجه ويحرك ويدير بوعي مختلف أوجه النشاط التعليمي التعلمي الجارية فيه وفق ما يقتضيه الموقف ضمن ما يسمى الإدارة الصفية.

"والإدارة الصفية باعتبارها أهم وحدات المنظومة التربوية هي من أهم الأسس التي يقوم عليها التعليم والتعلم الجيد لا سيما إذا كان المعلم فعالا ويمتلك القدرة على تحليل الظروف الصفية وفهم طبيعة سلوكيات التلاميذ وكيفية التعامل معها بشكل سليم،والصف الدراسي هو الميدان الفعلي الذي يحدث فيه التفاعل بين المعلم وتلاميذه لتحقيق الأهداف المرجوة" .

(رافدة الحريري،2010،ص11)

ومما لا شك فيه أن بيئة الصف التدعيمية تساعد في بناء علاقات وتفاعلات اجتماعية إيجابية بين الطلاب كما تساعد على ظهور السلوكات الإيجابية والاستقرار داخل غرفة الصف.

(طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين ،2006،ص 206)

والمعلم كأحد الأطراف الرئيسية لإدارة البيئة الصفية "يعتبر حجز الزاوية في العملية التربوية ونجاحها في تحقيق أهدافها،والعالم الإيجابي الذي يجسدها وينقلها من مجال المطامح النظرية أو التطلعات إلى حيز الواقع و الملموس"

(صالح حسن الداهري ،2008، ص66)

وتزداد مسؤولية هذا المعلم في وقتنا الحاضر إذ" لمعلم القرن الحالي مهمات كثيرة ومتعددة ومتشبعة تناسب حاجات الطلبة في هذا القرن الذي يحظى فيه المتعلم من الأهمية والأدوار ما لم يحظى بها من قبل ،الأمر الذي تطلب الارتقاء بكفايات المعلمين إلى درجة عالية تمكنهم من قيادة العملية التعليمية بتفوق يفوق ما تقوم به متغيرات كثيرة تتدخل في

تربية وتعليم طلبة هذا القرن من حيث ندري أو لا ندري.إن كل عمل يقوم به المعلم داخل الغرفة الصفية يتطلب قدرة على قيادة الصف، قيادة تهتم بتهيئة الأجواء المناسبة والإمكانيات اللازمة ، وتوظيف قدرات الطلبة وفاعليتهم ونشاطهم لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية"

(أحمد جميل عايش، 2008، ص 273)

وقد تبدو عملية إدارة الصف سهلة لبعض المعلمين وخاصة الجدد منهم إلا أنها عملية حقيقية تتطلب عناية ودراية كبيرتين ، فكثير من المعلمين يضيعون جزءا كبيرا من وقت الحصة في ضبط الصف وإدارته مما يؤثر سلبا على العملية التعليمية ومسيرتها، فعملية إدارة الصف ليست عملية جامدة بل هي عملية ديناميكية متغيرة، تتأثر بعوامل متعددة أهمها خصائص الطلبة وطبيعة المادة والمعلم و المدرسة والإمكانيات المتوفرة فيها.

(محمد الحاج خليل وآخرون ،2008،ص47)

ويعتبر توفير النظام داخل حجرة الصف الدراسي أحد المشاكل الرئيسية المهمة التي تواجه المعلمين و المديرين، إذ يشكو هؤلاء المدراء والمعلمون من أن مشكلة ضبط النظام داخل غرفة الصف تأخذ من وقتهم و وقت الطالب الشيء الكثير.

(زياد بركات، مرجع سابق، ص173)

حيث تشير الدراسة التي قام بها **ولدال و ميريت (Wheldall& Merrett)** (1988) إلى أن 51% من المعلمين أقروا بأنهم يقضون وقتا أكبر مما يجب في فرض النظام والانضباط كما قدر المعلون أن(3،4) طلاب اعتبروا مشاغبين في الصف.

(كمال يونس مخامرة ، 2012، ص 142).

فالمعلم يصرف جزءاً من هذه الطاقة بالانشغال في أنماط سلوكية غير مرغوب فيها . وهذا ما يشير إليه **كير(Kerr, 2002)** بأن أكثر ما يقلق المدرسين خاصة في بداية العام الدراسي، هي مشكلة الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف وضبط السلوكيات غير المرغوبة التي تعيق سير العملية التعليمية. (زياد بركات ،مرجع سابق،ص173)

ومن السلوكيات غير المرغوب فيها داخل غرفة الصف ما توصف بأنها مشكلات عادية أو مألوفة، كالثرثرة والضحك والتهريج ونسيان الأدوات المدرسية والتأخر الصباحي

عن الدوام، وهذه المشكلات تبقى أقل خطورة من أنماط سلوكية أخرى كالتخريب المتعمد للممتلكات ورفض القيام بالأعمال المدرسية، تكوين الزمر والاتجاه العدواني نحو المعلم والغياب عن المدرسة دون عذر، والتحدث بلغة بذيئة وما شابه ذلك.

(محمد حسن العمايرة ،2002،ص5)

وتجدر الإشارة إلى أنه من خلال معايشة الطالبة للواقع ومن خلال ما صرح به الأساتذة أثناء المقابلات الاستطلاعية التي أجريت معهم أنه لا يكاد يمر يوم دراسي إلا وهناك مشكلة ما داخل الصف. فهذا تلميذ يشكو من مشكلة صحية مزمنة أو عابرة تعيقه عن التركيز والانتباه وقد تؤثر على باقي زملائه وقد تعيق سير الحصة كلية كمرض الصرع الذي يعاني منه بعض التلاميذ، وأخر نسي نظارته الطبية ولا يمكنه رؤية الدرس المدون على السبورة وعلى المعلم أن ينبهه لنقله لاحقا وعليه أيضا أن يتذكر مراقبة ذلك في الحصة الموالية ، وذاك لم يحضر أدواته وكتابه المدرسي وعلى المعلم أن يوفره له بطريقة ما ليتابع مع باقي زملائه. وهذا يشكو من أن زميله سرق أدواته ينبغي إنصافه باسترداد ما سرق منه، وأخر لم ينجز الواجب، وأخر متأخر عن موعد الحصة أو غائب قد تفوته أمور مهمة لها علاقة بالدروس اللاحقة وعلى المعلم أن يكون يقضا لتدوين أسماء من تغيبوا في مذكرته ليتبين سبب غيابهم و يستدرك معهم ما فاتهم من دروس في حصص لاحقة .وقد يحدث مثلا أن يكون المعلم والتلاميذ منهمكين في أداء مهمة تعليمية ما فينقطع النور فجأة فيثير ذلك ردود فعل مختلفة من التلاميذ قد يستغل بعضهم هذه الفرصة لإرباك الحصة ويتطلب الأمر من المعلم حينها إعادة توفير النظام من أجل شد انتباههم وإعادتهم إلى الانهماك مرة أخرى في ذات المهمة ولكنه يتعين عليه لحظتها ابتكار أسلوب جديد غير الأسلوب الأول، الأمر الذي يتطلب من المعلم امتلاك مهارات و كفايات متعددة وسرعة بديهة فائقة وبدائل جاهزة ومتنوعة يختار من بينها حسب ما يقتضيه الموقف لأن ما يجدي مع صف معيـــن أو تلميذ معين وفي موقف معين قد لا يجدي مع صف أو تلميذ أو موقف أخر ...وإلا

انفلت الأمر وحاذ عما هو مخطط له من أهداف. ويزداد الأمر سوءا عندما تكون الإدارة المدرسية غير متعاونة .

إن مثل هذه المشكلات وغيرها لا يمكن حصرها،و لا توقعها، كما قد تتزامن مع بعضها وقد تتكرر أيضا مع الصفوف الأخرى المسندة للمعلم والتي تتراوح عادة من ثلاثة إلى سبعة صفوف في مرحلة التعليم المتوسط، ويتعين عليه حسن التعامل معها وإدارتها لحظة حدوثها نظرا لما تتميز به حجرة الصف" من ملامح ستة كما اقترحها **ولتر دويل (Doyle,1986)** المشار إليه في **(هارون 2003)** تجعل الموقف الصفي معقدا، تتمثل في التزامن واللحظية وتعدد المحاور وانعدام الخصوصية وصعوبة التوقع والتاريخ" . والتي سيتم تناولها في الفصل الموالي. (رافدة الحريري ، مرجع سابق، ص.ص36-37)

فكثيرا ما يتجاهل بعض المعلمين هذه الملامح، الأمر الذي ينتج عنه كثير من السلبيات والقصور.إن كثيرا من مشكلات الانضباط والصعوبات تعود إلى عدم فهم المعلمين لطبيعة غرفة الصف الشديدة التعقيد أو نتيجة افتقارهم للمهارات اللازمة للتعامل معها.

وتتميز البيئة الصفية أيضا بأربع تناقضات تجعلها تختلف عن غيرها من البيئات وتجعل مهمة المعلم في تحقيق أهدافه صعبة للغاية. فغرفة الصف مكان مزدحم بالطلبة ومع هذا فانه لا يسمح لهم بالتفاعل بشكل كاف ،وذلك خلافا للطبيعة البشرية التي تمتاز بخاصية الرغبة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. كما يشجع المعلم الطلبة على الاستقلالية ومع ذلك يتوقع منهم الالتزام بتعليماته ، ويظهر أثر هذا التناقض بشكل كبير في مرحلة المراهقة التي تصبح فيها الحاجة إلى الاستقلالية أمراً ملحا. كما يتوقع من الطلبة أن يعملوا معا وبسرعة واحدة على الرغم من أنهم مختلفين،مما يشكل خرقا واضحا لأبسط مبادئ الفروق الفردية بينهم. ويطلب منهم أيضا أن يكونوا متعاونين ومع هذا فإنهم يعملون بشكل فردي وضمن نظام يشجع على التنافس. (فتحي رمزي هارون، 2003)

وعليه فالتناقضات الأربعة السالفة الذكر التي تتميز بها بيئة الصف تشكل تحد حقيقي للمعلم في ضرورة تطوير مهاراته لامتلاك كفايات أنية وبدائل جاهزة وسريعة من أجل إدارة مختلف المواقف التعليمية في الصف بطريقة تتلاءم مع طبيعة الموقف وتختلف باختلافه وتناسب خصائص طلبته والتي يتعين عليه دراستها ومعرفتها منذ بداية العام الدراسي. وتختلف أيضا باختلاف خصائص المعلمين أنفسهم في تقديرهم للمواقف التعليمية وإدراكهم لصعوبتها ومعيقاتها ومشكلاتها سواء التعليمية منها أو السلوكية.

فالمعلمون "يتفاوتون فيما بينهم تجاه التعامل مع المشكلات السلوكية، وكذلك فإن بعض أنماط السلوك الصفي المرغوب في ثقافة ما قد تكون غير مرغوب في ثقافة أخرى، كما تختلف معايير تصنيف السلوك إلى مرغوب وآخر غير مرغوب في الثقافة الواحدة. فالحديث بصوت منخفض بين التلاميذ قد يكون مقبولا من بعض المعلمين، بينما يكون غير مقبول من معلمين آخرين. ويتوقف ذلك على أنماط المعلمين القيادية داخل غرفة الصف".

(محمد حسن العمايرة ، مرجع سابق، ص5)

وعليه فإن هذا التفاوت في تعامل المعلمين مع هذه المشكلات وغيرها من المشكلات الصفية الأخرى التعليمية منها أو الإدارية ناتج عن تفاوتهم في درجة تقديرهم لها والتي تعكس بدورها مدى شعورهم بها. حيث إن مثل هذه المشكلات ملازمة للمعلم في مهنته لا محالة. " فالواقع التربوي يشير إلى أن المعلمين يتعرضون لظروف لا يستطيعون التحكم فيها لأسباب متعددة وهذا يحول دون قيامهم بدورهم بشكل فعال."

(محمود حسن بنى خلف وفايزة يوسف القبلان ،2013،ص 748)

وفي العقدين الأخيرين أصبح ينظر للمعلم على أنه مركز مشكلات التربية وحلولها في الوقت نفسه وأصبح التحدي الذي يواجه الباحثين التربويين وقيادات المدارس هو خلق دافعية المعلمين لتحقيق أعلى مستوى من الأداء.

(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، 2006، ص24)

وقد أجريت بحوت ودراسات كثيرة لبيان العوامل التي تؤدي إلى الزيادة في الأداء، وأثبتت بعضها أن المعلمين يدفعون بواسطة الحوافز الداخلية مثل احترام الذات والمسؤولية والشعور بالانجاز والاعتراف والتقدير .حيث يؤكد **إيفانس (Evans ,2000)** أن بعض العوامل مثل جودة مهنة التدريس،تقديم الحوافز، والاحترام والتقدير والثناء تؤثر بشكل رئيسي على مستوى الدافعية لدى المعلمين، ويؤدي إلى إعطاء مفهوم الدافعية أهمية واضحة من حيث الفاعلية والنجاح لدى الأفراد الذين يعملون داخل المؤسسات التربوية .

ويذكر **جونباي (GUNBAY,2001)** عددا من العوامل المختلفة التي تؤثر بشكل سلبي في الرضا الوظيفي والدافعية لدى المعلم وهي الراتب المنخفض ،ظروف العمل السيئة، الظروف المادية والفيزيقية السلبية داخل المدرسة والعلاقات غير الايجابية بين الزملاء وعدم توفير أساليب التدريب والتطوير المهني المناسب. ولقد أكد **ميلز (Mills,2001)** ضرورة الأخذ بالعوامل الرئيسية من أجل تحسين دافعية المعلمين، وهي إشعار المعلم بالانجاز والنجاح في أداء المهنة أو النشاط، اعتراف الإدارة بمساهمة المعلم في العمل ، والتحدي في العمل و إشعاره بالمسؤولية ، وتوفير سبل النمو والتطور المهني والوظيفي .

(محمود حسن بني خلف،2013، ص 264)

وقد أظهر الأدب النظري أن دافعية المعلمين تعتبر العامل الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية،فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة على برامج وأنشطة المدرسة، ويشعر بفاعليته الشخصية ويضاعف جهوده من أجل النجاح، ويستخدم الاستراتجيات الإبداعية من أجل تحقيق الأهداف التربوية. والمعلم ذو الدافعية العالية ليس فقط هو الشخص الراضي عن وظيفته، ولكنه الشخص الذي يملك الطاقة الكافية للتميز والتطور في العملية التعليمية.

(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، مرجع سابق، ص25)

والمستوى المرتفع من الدافعية للتدريس يجعل من المدرس أن يكون ناجحا وبالتالي يؤثر بصفة مباشرة وبصورة بناءة في حياة الناشئة، وتوجيه مسارهم النهائي ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم العقلية، ومن ثم مساعدتهم على الصمود أمام صعوبات التوافق وغيرها من

المعوقات التي تعرقل سيرورة نموهم نظرا لما يتميزون به من قلة الاستقرار والثبات في هذه المرحلة من التعليم. (عبد الله لبوز وعمر حجاج،2011، ص435)

وهي مرحلة التعليم المتوسط ،حيث قام الأستاذان الباحثان **(عبد الله لبوز وعمر حجاج)** بدراسة دافعية مدرسي المواد الاجتماعية بها، والتي تصادف مرحلة هامة من حياة الإنسان وهي المراهقة باعتبارها مرحلة انتقالية،إذ ينتقل فيها الفرد من الطفولة حيث الاتكالية والاعتماد على الكبار إلى الرشد حيث الاستقلالية والاعتماد على الذات. وهذا ما أكد عليه العديد من علماء النفس والتربية. حيث يرى "**نايتل (Knittle, 1990)** أن مرحلة المراهقة هي فترة الاستقلال عن الأهل والبحث عن الهوية، وفيها يبذل المراهق طاقة غير عادية للتصرف حسب ردود أفعال الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما يتصرف باستمرار ليكون محور اهتمام المحيطين به". (أمجد عزت عبد المجيد جمعة، 2005، ص38)

وعليه فإن هذه المميزات والخصائص وغيرها مما تمتاز به مرحلة المراهقة كفيل أن ينتج عنه مشكلات عديدة تظهر بمظاهر مختلفة وتأخذ أشكالا متعددة في مختلف المواقف والأوساط الاجتماعية التي يتفاعل فيها المراهق مع غيره .ولعل من بين أهم هذه المواقف والأوساط، الوسط المدرسي وبالتحديد الوسط الصفي. لذا تأتي هذه الدراسة لاستطلاع أراء فئة من أهم الفئات التي يتفاعل معها المراهق بشكل دائم ومستمر في الوسط الصفي وهم المعلمين بهدف الكشف عن مدى تأثير المشكلات التي تواجههم أثناء تفاعلهم مع تلاميذهم في غرفة الصف على دافعيتهم للانجاز بعنوان **مشكلات الإدارة الصفية كما يدركها أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها بدافعيتم للانجاز.**

ونظرا لأهمية كل من موضوع مشكلات الإدارة الصفية كظاهرة ملازمة للمعلمين في مهنتهم و موضوع دافعية المعلمين للإنجاز حيث إن إنجاز المعلم الحقيقي هو التدريس،فقد حضي كلاهما بالدراسة والبحث من قبل باحثين مهتمين بالعملية التعليمية ومن الدراسات التي تناولت موضوع مشكلات الإدارة الصفية ما يلي:

***دراسة محمد كايد حسين صباح (1998)**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التربوية التي تواجه معلمي العلوم في المرحلتين العليا والثانوية في مدارس شمال فلسطين، وتصنيف هذه المشكلات حسب أهميتها

النسبية كما يراها المعلمون أنفسهم، كما هدفت إلى دراسة تأثير بعض المتغيرات كالجنس والخبرة والمؤهل العلمي والتأهيل التربوي على درجة شعور المعلمين بالمشكلات التي تواجههم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وقام ببناء استبانة مكونة من (66) فقرة موزعة على ثمانية مجالات هي :التخطيط لتدريس العلوم– الكتب والمناهج الدراسية– الإدارة المدرسية والجو المدرسي العام– المختبر– الإشراف التربوي والتدريب أثناء الخدمة– النمو المهني– الطلبة– تقويم تعلم الطلبة. وتم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على أحد عشر محكما، أما بالنسبة لثبات الأداة فقد بلغ معامل الثبات 0.91، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد بلغت 155 معلماً ومعلمة، بنسبة 19.2 من مجتمع الدراسة البالغ 808 معلماً ومعلمة للعام الدراسي 98/97، واستخدمت المتوسطات والنسب المئوية واستخدم تحليل التباين الأحادي لاختبار الفرضيات. اتضح من نتائج الدراسة أن المشكلات التي يعاني منها معلمو العلوم يلي :

عدم وجود منح للمعلمين لتطوير أنفسهم وإجراء البحوث التربوية وضعف الاتصال والتعاون بينهم وبين الجامعات المحلية لتزويدهم بما يستجد في مجال تخصصهم،ضعف خلفية الطلبة في المفاهيم الرياضية اللازمة لتعلم العلوم وعدم متابعة أولياء الأمور للأبناء دراسيا، عدم توفر الإمكانات المناسبة للطلاب لإجراء التجارب بأنفسهم وعدم كفاية الوقت المتاح لتحضير التجارب المخبرية، كثرة عدد الحصص التي يدرسها معلم العلوم، صعوبة تقويم الطلبة في الحصص العملية وتدني نتاج الطلبة في الامتحانات ،قلة البرامج التدريبية وبرامج الحاسوب، وتدني مستوى برامج التدريب الحالية، طول الكتب المقررة بالنسبة لعدد الحصص المخصصة لها، صعوبة صياغة الأهداف التعليمية في المجالين الانفعالي والنفس حركي.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتأثير متغيرات الجنس والخبرة على درجة الشعور بالمشكلات، بينما ظهرت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة الشعور بالمشكلات تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتأهيل التربوي حيث ظهر أن أكثر فئات المعلمين شعورا بالمشكلات هم حملة مؤهل البكالوريوس في أحد تخصصات العلوم فقط.

(محمد كايد حسين صباح،1998،ص. ص ي–ل)

***دراسة أكسوي: (1999):**

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مشاكل الانضباط في الصفوف الدراسية وأكثرها شيوعا وفق آراء معلمي المدارس الابتدائية من أنقرة (تركيا)، والأسباب الرئيسية لمشاكل الانضباط، والتقنيات المستخدمة للتعامل مع الطلاب،ومواقف المعلمين تجاه العقوبة البدنية في المدارس. كشفت الدراسة أن أكثر مشاكل الانضباط تكرارا كانت التحدث من دون إذن، ثم عدم فعل الأعمال المسندة ثم القتال، ثم التخريب، ثم الإفراط في الكلام ورفض الامتثال لطلب المعلم. وأن الأسباب الخمسة الأولى لمشاكل الانضباط هي: عدم انضباط المعلمين والمشاكل الأسرية تم عدم الاهتمام من الوالدين تجاه تعليم أبنائهم، المواقف السلبية للآباء وسلوكاتهم تجاه أطفالهم، و أثار العنف المعروض في التلفزيون ووسائل الإعلام الأخرى. أما عن تقنيات الانضباط الأكثر استخداما فهي التحدث إلى الطلاب بعدة طرق وإعادة توجيه انتباه الطالب وطلب التوقف من الطلاب تم العقوبة البدنية.

(مسفر عواض الزايدي، 1434/1433، ص46)

***دراسة العبادي (2000):**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد المعوقات التي تواجه المعلمين في المدارس الأردنية في تنفيذ استراتيجيات الصف كما يراها المعلمون أنفسهم،حيث حددت هذه الدراسة ثلاثة مجالات للمعوقات: الاجتماعية والإدارية والعلمية .وقد خرجت الدراسة بالنتائج التالية: كانت أكثر المعوقات شدة: ضعف متابعة أولياء الأمور الطلبة لأبنائهم في المدرسة والظروف الأسرية والاجتماعية القاسية التي يعيشها بعض الطلبة، وتأثير وسائل الإعلام وخاصة المرئية عليهم.

– أما بالنسبة للمعوقات الإدارية فإن أكثرها تأثيرا : اكتظاظ الصفوف وكثرة الأعباء المطلوبة من المعلم والقوانين والتعليمات التي تحد من حريتهم في العمل،بالإضافة إلى قلة الحوافز والمكافآت التي يحصل عليها، أما المعوقات التعليمية فقد كان من أهمها : تدني الدافعية للتعلم عند الطلبة وتدريس المعلمين لغير تخصصاتهم وقلة استخدام الوسائل التعليمية وتركيز المناهج على النواحي المعرفية.

(خلود بنت راشد بن حمد الكثيري،1428هـ،ص.ص105–106)

***دراسة حسن علي حسن مسلم(1422هـ/2002):**

هدفت إلى التعرف على بعض المظاهر السلبية أو المشكلات التي تواجه عينة قوامها (35) من مديري مدارس التعليم العام (ابتدائي – متوسط – ثانوي) المتدربين بمركز الدورات التدريبية بكلية التربية بجامعة الملك سعود وذلك فيما يتعلق ببعض مكونات العملية التعليمية موضوع البحث والتي تتمثل في المعلم، الطالب، الإدارة المدرسية ، الاختبارات المدرسية المناهج الدراسية الوسائل التعليمية، العلاقة مع إدارة التعليم والعلاقة مع المجتمع المحلي.استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات وتوصل الى النتائج التالية:

– ضعف المستوى التحصيلي للطلاب من الناحية العلمية وانخفاض الدافعية للتعلم وضعف تعاون أولياء الأمور مع المدرسة في رفع المستوى التحصيلي لأبنائهم والغياب المتكرر عن المدرسة والتأخر في الحضور مبكرًا للمدرسة والتسرب أو الانقطاع عن الدراسة.

– عدم قناعة بعض المعلمين وأولياء الأمور والطلاب فيما يتعلق بموضوعات المناهج.

– عدم مراعاة المناهج أحيانًا لحاجات الطلاب ومتطلبات نموهم. وعدم ملاءمة بعض موضوعاتها للواقع ومتطلباته واتصاف بعضها بعدم الترابط والحشو والتكرار والرتابة والملل.

– اقتصار التجديد فيها أحيانًا على الغلاف الخارجي، وعدم خلوها من الأخطاء المطبعية واللغوية وتأخر وصول بعض الكتب الخاصة بها عن موعد بدء الدراسة.

–قلة الوسائل التعليمية وعدم توافرها أحيانًا في بعض المدارس.

(حسن علي حسن مسلم، 1422هـ/2002)

***دراسة حمد الله (2005):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف بشكل عام وعلى أسبابها والتعرف على المشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف وكذا أثر المتغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، الخبرة، الصف الذي يدرسه المعلم، الدورات التدريبية) على تقدير درجة مواجهة المعلم لهذه المشكلات. بلغ مجتمع الدراسة 1016 معلم ومعلمة يعملون في 137 مدرسة، اختيرت منه عينة عشوائية قوامها (315) معلما و معلمة، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي وتم الاستعانة بأداتين: الاستبيان و نموذج ملاحظة صفية وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– كانت درجة مواجهة المشكلات عامة عند المعلمين منخفضة.

أهم الأسباب التي تساهم في ظهور المشكلات هي: عدد الصف الكبير، إنعكاس الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلبة على متابعتهم لعملهم المدرسي، حجم المقرر المدرسي، حجم الأسرة الكبير وانعكاسه السلبي على إمكانية رعاية الوالدين للأبناء، إهمال الأهل لأداء الطالب، المشكلات التي يعاني منها الطالب.

إن أكثر المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلبة كانت بالترتيب الكلام دون استئذان، التباطؤ في بدء العمل و إنهاءه إصدار أصوات غير لفظية، الاعتداء البدني، انعدام الترتيب، الخروج من المقعد بدون سبب، التأخر، الإساءة اللفظية، عدم الطاعة.

–وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس على المشكلات السلوكية لصالح الإناث .

–عدم وجود فروق تعزى للجنس والمؤهل العلمي والصف والخبرة على المشكلات العامة وأسباب المشكلات والمشكلات السلوكية. (كمال يونس مخامرة، مرجع سابق، ص141)

***دراسة أحمد جميل عايش و محمد خليل عباس (2009):**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء المعوقات التي يواجهها المعلمون والمعلمات في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن في تنفيذ استراتيجيات إدارة الصف من وجهة نظرهم أنفسهم. وقد تكونت عينة الدراسة من (351) معلما و معلمة، وتم استخدام استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: إدارية وتعليمية و اجتماعية، تمثل معوقات تواجه المعلمين في إدارة صفوفهم. جرى تطبيقها معهم بعد التحقق من صدقها من خلال عرضها على 25 محكما متخصصا، ثم تم التحقق من ثباتها بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع الدراسة من خارج عينة الدراسة بلغت (35 معلماً)، ثم إعادة تطبيقها بعد أسبوعين على العينة نفسها. وقد بلغ معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين (0.84)، وهي قيمة مرتفعة عموماً بحسب أعراف البحث العلمي. تم استعمال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين للمعيقات التي تواجههم في تنفيذ استراتيجيات إدارة الصف.

و اختبار(ت) لتحديد وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين على المقياس تعزى للجنس أو للدرجة العلمية للمعلم. و تم أيضاً استخدام تحليل التباين الأحادي لتحديد وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين على المقياس تعزى لخبرة المعلم التعليمية.

وقد أظهرت النتائج أن أكثر المعوقات الإدارية اتصلت بتنفيذ استراتيجيات إدارة الصف، حيث اكتظاظ الصفوف الزائد بالطلبة، ثم قلة توفر الإمكانات المادية، مع محدودية الحوافز المعنوية والمادية المقدمة للمعلمين. أما بالنسبة للمعوقات التعليمية التعلمية فكان انخفاض حافزية الطلبة للتعلم هو أبرزها. كما أظهرت الدراسة أن أكثر المعوقات الاجتماعية، تمثلت بتأثير الظروف الاجتماعية القاسية التي يعيشها الطلبة سلباً على تعلمهم.كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات للمعيقات التي تواجههم على كل من البعد الإداري والاجتماعي لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجال التعليمي. كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات للمعيقات التي تواجههم حسب الخبرة التعليمية في المجال الإداري لصالح المعلمين ذوي الخبرة القليلة. (أحمد جميل عايش و محمد خليل عباس،2009)

***دراسة عارف مطر المقيد (2009):**

هدفت إلى التعرف على مشكلات ضبط الصف التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس وكالة الغوث الدولية في جميع محافظات غزة البالغ عددهم (4982) ،و الكشف عن الاختلاف في درجة وجودها تبعا للجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، و التعرف على أهم أسباب تلك المشكلات ومحاولة التوصل إلى بعض المقترحات للتغلب عليها. تم اختيار العينة بطريقة عشوائية بسيطة ،حيث بلغ عددها (520) معلما ومعلمة بنسبة (10.44%) من مجتمع الدراسة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وقد توصل إلى:

-إن أكثر المشكلات شيوعا لضبط الصف التي يعاني منها المعلمون هي كثرة العمال الإدارية المطلوبة من المعلم كمربي فصل وزيادة عدد التلاميذ بصورة عامة داخل غرفة الصف، وزيادة عدد التلاميذ متدني التحصيل في الصف. وحاجات المنهاج إلى وسائل متنوعة الى تفسيره وقلة المدة الزمنية المخصصة للمنهاج المقرر وضعف ملاءمة المنهاج لمتطلبات وحاجات وميول التلاميذ.....

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لمشكلات ضبط الصف تعزى للجنس وهي لصالح المعلمات،كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير مشكلات ضبط الصف تعزى: للمؤهل العلمي ولعدد سنوات الخبرة.

(عارف مطر المقيد،ص.ص د-ر، 2009)

***دراسة أمال لعشيشي (2010):**

هدفت إلى التعرف على أهم المشكلات السلوكية لطلبة الأقسام النهائية وكيفية إدارتها.أجريت الدراسة بثانوية القديس اوغستان وثانوية 08 ماي 1945 بولاية عنابة على عينة اختيرت بطريقة قصدية، قوامها(83) أستاذا وأستاذة من مجتمع بلغ حجمه (1405) أستاذا وأستاذة يدرسون في (34) ثانوية بولاية عنابة. وكانت أهم النتائج التي تم جمعها باستخدام الاستمارة ما يلي:

أن المحاور الكبرى للمشكلات التي تعيق الإدارة الصفية بالأقسام النهائية تتمثل في:

– سوء انضباط واضح من خلال تحليل وتفسير معظم بنود الاستمارة.

–نقص ملحوظ لدافعية التعلم لدى عدد كبير من تلاميذ هذه الأقسام.

–عدم ملائمة المناخ الصفي السائد بهذه المستويات الدراسية عموما لإدارة الصف بفعالية.

ترجع أبرز أسباب هذه المشكلات إلى:

–غياب وسائل العقاب الناجعة للحد من السلوكيات السيئة لتلاميذ هذه الأقسام.

–عدم إلمام الأستاذ بالمعارف التربوية والنفسية الكافية لمواجهة المشكلات الصفية.

–اكتظاظ هذه الأقسام و ضيق الحجرات المخصصة لها.

– نقص العمل الجماعي لأساتذة المادة الواحدة.

–عدم قدرة كثير من المعلمين على التحكم في الوقت مع هذه الأقسام.

– اعتماد تلاميذ الأقسام النهائية بدرجة كبيرة على الدروس الخصوصية.

– كثافة برنامج المستوى النهائي حسب أغلبية الأساتذة.

– عدم الاستفادة من الأيام البيداغوجية والملتقيات المخصصة لكل مادة.

– أن أغلب الأساتذة يخططون لدروسهم قبل دخول الحصة وأن عدم تحقيق الأهداف التعليمية يرجع إلى اكتظاظ هذه الأقسام وعدم انضباط التلاميذ.

–ليس لجنس الأستاذ تأثير على حفظ النظام في هذه الأقسام.

– لخبرة الأستاذ دور في مدى تمكنه من التحكم في ضبط سلوكيات التلاميذ.

– أن أغلب الأساتذة يميلون إلى تفضيل الحزم والصرامة مع التلاميذ لحفظ النظام.

(أمال لعشيشي،2012)

***دراسة كمال يونس مخامرة (2011):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، وبيان مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف الجنس ،المؤهل العلمي، سنوات الخبرة و المديرية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وطور استبيانه لجمع البيانات، ثم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق التربوية والإحصائية المناسبة وبلغت قيمة معامل ثباتها(0.86)، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية التابعة لمديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل والبالغ عددهم (1860) معلما ومعلمة، ثم اختيار عينة عشوائية قوامها (93) معلما ومعلمة بنسبة 5% وأظهرت نتائج الدراسة أن مشكلات الإدارة الصفية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي للدرجة الكلية مقداره (3.20) وفق مقياس ليكارت الخماسي، وأن المشكلات الإدارة الصفية العالية التقدير تمثلت في:

عدد الطلبة الكبير في الصف،تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح،اتجاهات الطلبة السلبية نحو المدرسة،انعكاس الظروف الاقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة الطلبة للتعلم، حجم الأسرة الكبير وانعكاسه على إمكانية رعاية الوالدين للأبناء، إهمال الأهل لأداء الطلبة،يفتقد المنهاج عموما إلى عنصر التشويق، عدم ملاءمة محتوى المناهج المدرسية للمستوى للطلبة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأسباب مشكلات الإدارة الصفية تعزى لمتغير الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والمديرية.

(كمال يونس مخامرة، مرجع سابق، ص132)

***دراسة سمية بن عمارة و نورة بوعيشة (2012/2011):**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات تنمية السلوك الصفي المقبول لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم. طبقت الدراسة على عينة قوامها 130 من معلمي المرحلة الابتدائية بدائرة تماسين ولاية ورقلة خلال الموسم الدراسي 2012/2011، وتم استخدام استبيان لجمع بيانات الدراسة مصممة من طرف الباحثة يشمل أهم معوقات تمنية السلوك الصفي المقبول ،حيث يشمل (30) فقرة مقسمة على ثلاث أبعاد و هي: بعد الإدارة المدرسية (07) فقرات، بعد التلميذ (13) فقرة، بعد المعلم (10) فقرات. كما تم وضع ثلاث

بدائل للأجوبة تتمثل في: بدرجة كبيرة ،بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة. وقد بينت النتائج ما يلي:

-أن المعلمين أقروا بوجود معوقات في تنمية السلوك الصفي بالنسبة للبعد الخاص بالإدارة المدرسية بنسبة مرتفعة ثم بالنسبة للبعد الخاص بالتلميذ بنسبة متوسطة في حين رأوا أن المعلم نفسه عائق لتنمية السلوك الصفي بنسبة ضعيفة وأن كثافة المنهاج تعيق أداء الصف بنسبة مرتفعة، أي أن حجم المنهاج لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة .

(سمية بن عمارة و نورة بوعيشة،2012)

***دراسة أحمد سزمي سفاس ومصطفى توبراك (2012/2011):**

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على تقييم المشكلات الصفية لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين .كما هدفت إلى تحليل المشكلات التي يتعرض لها الطلاب المهاجرون خلال فترة دراستهم وتقديم الحلول على ضوء تلك المشكلات وقد قام الباحثان بمقابلة عينة من المعلمين تطوعوا لإجرائها قوامها 55 معلما من أصل 63 معلما ومعلمة منهم 34 معلمة و21 معلما في محافظة غازي عنتاب. كشفت البيانات أن مشكلات إدارة الصف التي يواجهها المعلمون في الصفوف مع الطلاب المهاجرين تنبع من ثلاثة مصادر مختلفة، وهي المعلم والمدرسة والأسرة. وقد تم تحليل المشكلات تحت كل فئة ونوقشت الحلول الممكنة لها وتمثلت المشكلات الأكثر شيوعا في:

-اكتظاظ الصفوف ونقص التكنولوجيا ووسائل الإيضاح البصرية ونقص النظافة في المدرسة وعدم توفير الأسر للجو الدراسي للتلاميذ و الفوضى في الاقسام وتعرض الطلاب الى العنف في المدرسة وعدم اهتمام المعلمين بالدروس وعدم القدرة على فهمها وعدم وجود الدعم المالي للطالب.

أما الحلول المقترحة من قبل المعلمين فتمثل بعضها في:

تنمية العلاقة بين المدرسة والأولياء والعمل على توفير المواد البصرية والتكنولوجية وتقليل عدد الطلاب في الصف الواحد ونظافة المدرسة والصفوف وتنمية الوعي لدى الوالدين تجاه رعاية الطفل وفتح مدارس ووحدات جديدة والانتهاء من أدوات التدريس وزيادة عدد الموظفين الدائمين وتنمية اهتمام المعلمين بالطلاب وفتح فصول على أساس مستوى الطلاب والوقاية من تعرض الطلاب إلى العنف المدرسي والعنف الأسريي وفتح مختبرات

في المدرسة وتنظيم حلقات دراسية حول الإدارة الصفية للمعلمين والعمل على حل مشاكل النقل و تنمية الأنشطة الصفية.

(Ahmet Cezmi Savaş and Mustafa Toprak,2013)

أما الدراسات التي تناولت موضوع الدافعية للإنجاز لدى المعلمين فيمكن سرد ما يلي:

***دراسة العياشي بن زروق، (2008):**

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الرضا والدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي وأساتذة التعليم الجامعي ومدى تأثير مستوى الرضا على مستوى دافعيتهم للإنجاز. استخدام الباحث المنهج المسحي الوصفي المقارن ومقياس للرضا ومقياس للدافعية للإنجاز. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (200) أستاذا يعمل بمرحلة التعليم الثانوي و(200) أستاذا يعمل بالجامعــة .وروعي عند تحديد العينة مكان العمل و الجنس، ومرحلة التعليم وفقا لمتغيرات البحث.

وقد توصلت النتائج إلى ما يلي:

-أن نسبة (75 .95%) من الأساتذة ظهر لديهم مستوى الرضا منخفضا في حين ظهر مرتفعا لدى أقلية قليلة جدا قدرت بـ (5.25%).

-وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا بين الجنسين لصالح الذكور .

انخفاض مستوى الدافعية للانجاز لدى الأغلبية وبنسبة (86%) وبمستوى دلالة عال جدا.

-وجود علاقة تأثير وتأثر ذات دلالة إحصائية بين مستوى الرضا والدافعية للانجاز.

(رابح شرفي ، 2010، ص.ص6-7)

***دراسة ضيف الله بن حمدان الدلبحي (2009):**

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والدافعية للإنجاز لدى عينة من معلمي الثانوية العامة (بنين) بمدينة الرياض قوامها (344) معلما من مجتمع بلغ حجمه (2716). استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي ومقياس الدليم للأمن النفسي ومقياس الدافعية للإنجاز من إعداده.

وقد توصلت النتائج إلى ما يلي:

-أن المعلمين يتمتعون بمستوى عال جدا من الأمن النفسي والدافعية للإنجاز.

وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين الأمن النفسي ودافعية الانجاز في العمل لدى المعلمين. (ضيف الله بن حمدان الدلبحي،2009، ص أ)

***دراسة عبد الله لبوز وعمر حجاج (2009):**

هدفت هده الدراسة إلى معرفة مستوى الدافعية للتدريس لدى مدرسي المواد الاجتماعية في ولاية ورقلة .تكونت عينة الدراسة من (162) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل لجميع مدرسي المواد الاجتماعية المتواجدين في ستة دوائر من ولاية ورقلة. استخدم الباحثان مقياس عبد الرحمن صالح الأزرق. وقد أظهرت نتائج البحث أن مستوى الدافعية للتدريس لدى مدرسي المواد الاجتماعية كان متوسطا. (عبد الله لبوز وعمر حجاج،2009)

***دراسة نوي الجمعي و صاهد فتيحة (2009-2010) :**

من جامعة فرحات عباس بولاية سطيف بعنوان الضغط المهني وعلاقته بدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي ، دراسة ميدانية بثانوية دائرة رأس الوادي – برج بوعريريج – أجريت الدراسة على 43 أستاذا. تمثلت أدوات الدراسة في مقياس الضغط المهني مكون من 23 بندا قام الباحثان ببنائه وهو مقياس مستوحى من مقياس الدكتورة نجاح القبلان الذي يهدف إلى قياس أهم مصادر وأعراض الضغط المهني لدى العاملين في المكتبات وتأثيرها على الأداء الوظيفي وكذا من مقياس الأستاذة سلام هدى الذي يقيس الضغط المهني لدى الأستاذ الجامعي. بلغت قيمة ثبات مقياس الضغط المهني بالاعتماد على الفا كرونباخ 0.79 وقيمة صدقه الذاتي 0.88 ومقياس دافعية الإنجاز لعبد الرحمان صالح الأزرق بلغت قيمة ثباته حسب هذه الدراسة بالاعتماد على الفا كرونباخ 0.68 وقيمة صدقه الذاتي 0.82.
توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين الضغط المهني ودافعية الإنجاز لدى أفراد عينة الدراسة. (نوي الجمعي وصاهد فتيحة،2015)

***دراسة هتوف سمارة وعلي سمارة ومحمد خير السلامات (2011):**

هدفت إلى استقصاء العلاقة بين درجة تقدير الذات والدافعية للإنجاز لدى (108) معلما ومعلمة في المرحلة الأساسية الدنيا، ثم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وتم استخدام مقياس تقدير من إعداد الباحثون ومقياس دافعية الانجاز المستخدم في دراسة القادري (2000) وأظهرت النتائج ما يلي:

أن كل من درجة تقدير المعلمين لذواتهم ومستوى دافعيتهم للإنجاز كانا مرتفعين .

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من درجة تقدير المعلمين لذواتهم ومستوى دافعتهم للانجاز تعزى للجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية .

وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجة تقدير المعلمين لذواتهم ومستوى دافعيتهم للإنجاز.

(هتوف سمارة، وآخرون، 2012، ص662)

***دراسة وانغ WANG (2011):**

هدفت إلى التعرف على مستوى دافعية التدريس لدى معلمي العلوم الخرجين للالتحاق بمهمة التعليم في تايوان وذلك بعد مرورهم بخبرة سنة تطبيقية، باستخدام أسلوب المقابلة لـ(22) معلما ومعلمة عن مختلف التخصصات العلمية لقياس دافعية التدريس إذ أن 82% معلما ومعلمة أن مستوى الدافعية التدريس كان مرتفعا لدى العينة. إذ أن 82% منهم لديهم دافعية للبقاء في مهنة التعلم، وأن 18% فقط أظهروا ترددا في هذا الشأن .

(محمود حسن بني خلف، وفايزة يوسف القبلان،2013، ص751).

*** دراسة محمود حسن بني خلف (2012):**

استهدف هذا البحث إلى التعرف على مستوى الدافعية لدى معلمي العلوم في محافظة جرش كما يحددها هم أنفسهم . وكذلك الوقوف على قوة تأثير بعض العوامل في مستوى الدافعية لديهم. تكونت عينة الدراسة من 225 معلما ومعلمة وزرعت عليهم استبانة من إعداد الباحث اشتملت الأولى على 37 سلوكا تعليميا وغير تعليمي تمثل أبرز مظاهر الدافعية لدى المعلمين. واستعملت الثانية على 32 عاملا ماديا ومعنويا، وقد أظهرت النتائج:

-أن مستوى العمل المدرسي لدى معلمي العلوم كان بدرجة متوسطة.

-وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس والخبرة التعليمية لصالح المعلمات ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة الطويلة.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الحلقة التعليمية.

-أن قوة تأثير العوامل المدرجة في الأداة على مستوى دافعية المعلمين كان بدرجة متوسطة.

-وجود فروق دالة إحصائيا في قوة تأثير العوامل تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

(محمد حسن بني خلف، مرجع سابق، ص763)

من خلال استعراض الدراسات السابقة ومقارنتها مع الدراسة الحالية، يمكن القول بأنها اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة التي تناولت الإدارة الصفية ومشكلاتها في:

- استخدام المنهج الوصفي.
- استطلاع آراء المعلمين عدا دراسة حسن علي حسن مسلم التي تناولت آراء المدراء.
- استخدام الاستبيان كأداة لجمع المعلومات عدا دراسة الحمد لله التي أضافت الملاحظة ودراسة أحمد سزمي سفاس ومصطفى توبراك التي استعملت المقابلة.

كما اتفقت مع بعض الدراسات في كونها تناولت المشكلات الصفية بصفة عامة ومصنفة في مجالات كدراسة كمال يونس مخامرة وعارف مطر المقيد واختلفت جزئيا مع بعض الدراسات التي تناولت نوعا من هذه المشكلات كدراسة أكسوي التي تناولت مشاكل الانضباط من وجهة نظر المعلمين مع سؤالهم عن التقنيات التي يستخدمونها في التعامل مع الطلاب.

إلا أنها اختلفت معها في كونها تناولت وجهات نظر أساتذة التعلم المتوسط المبتدئين والقدامى على حد السواء مع بعض الدراسات التي تناولت وجهات نظر المعلمين في المرحلة الثانوية كدراسة يونس مخامرة ودراسة أمال لعشيشي التي أجريت على أساتذة الأقسام النهائية من التعليم الثانوي ودراسات أخرى أجريت في المرحلة الابتدائية كدراسة عارف مطر المقيد ودراسة الحمد لله الذي درس المشكلات عند معلمي الصف .

- كما يمكن ملاحظة تباين نتائج الدراسات في طبيعة ومصادر أو أسباب المشكلات التي ظهرت في كل دراسة سواء تلك التي تعلقت بالطلبة أو أولياءهم أو المنهاج أو المشكلات الإدارية. لذلك تأتي هذه الدراسة كإضافة للإطار النظري بما ستظهره من نتائج لتدعم نتائج دراسة معينة من هذه الدراسات .

كما اتفقت هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية للإنجاز في:

- استخدام المنهج الوصفي.
- استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات عدا دراسة وانغ التي استعملت المقابلة.
- استطلاع آراء المعلمين.
- استخدام مقياس عبد الرحمن صالح الأزرق مع كل من دراسة نوي الجمعي وصاهد فتيحة ودراسة عبد الله لبوز وعمر حجاج.

– الاعتماد على طريقة الحصر الشامل في اختيار العينة مع دراسة عبد الله لبوز وعمر حجاج.

إلا أنها اختلفت مع الدراسات السابقة في استطلاع أراء المعلمين حسب المرحلة وحسب التخصص وحسب سنوات التدريس حيت تناولت هذه الدراسة جميع معلمي المرحلة المتوسطة بجميع التخصصات عدا أساتذة التربية البدنية وجميع الأساتذة من ذوي الأقدمية و المبتدئين، بينما تناولت بعض الدراسات أراء المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي وبعضها في الثانوي والجامعي وبعضها جمع بين معلمي مرحلتين معا وبعضها استطلع أراء المعلمين المبتدئين فقط. كما تناولت بعض الدراسات تخصص معين كدراسة عبد الله لبوز وعمر حجاج التي تناولت الدافعية لدى مدرسي المواد الاجتماعية ودراسة محمود حسن بني خلف التي تناولت الدافعية لدى مدرسي العلوم.

كما اختلفت هذه الدراسة في تناولها للعلاقة بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز حيت تناولت الدراسات السابقة دراسة متغير الدافعية فقط أو العلاقة بين متغير الدافعية ومتغير أخر.

كما يمكن ملاحظة تباين نتائج الدراسات في مستوى الدافعية لدى المعلمين ،حيث أظهرت بعض الدراسات مستوى مرتفعا للدافعية كدراسة هتوف سمارة وعلي سمارة ودراسة ضيف الله بن حمدان الدلبحي ومستوى منخفضا جدا كدراسة العياشي بن زروق ومستوى متوسطا كدراسة عبد الله لبوز وعمر حجاج. لذلك تأتي هذه الدراسة كإضافة للإطار النظري بما ستظهره من نتائج لتدعم نتائج دراسة معينة من هذه الدراسات .

نستنتج مما سبق أي من خلال استعراض الدراسات السابقة أنه نظرا للأهمية البالغة التي يتميز بها كل من موضوع الإدارة الصفية ككفاية أساسية ينبغي للمعلم أن يمتلكها لنجاح وفعالية العلمية التعليمية،وموضوع الدافعية كخاصية شخصية للمعلم الفعال ، فلقد تناولتهما العديد من الدراسات الأجنبية والعربية وتأتي هذه الدراسة كإضافة لهذه الدراسات والتي استفادت منها الطالبة في: بناء فكرة الدراسة وتوسيع نطاق إطلاعها على موضوع الدراسة من الناحية النظرية واختيار المنهج و كذلك في اختيار الأداة حيث تم اختيار كل من أداة كمال يونس مخامرة وتكييفها لقياس درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ، واختيار أداة عبد الرحمن صالح الأزرق لقياس دافعيتهم للإنجاز وكذلك

الأساليب الإحصائية وتقديم المقترحات إلا أنها تتميز عن سابقاتها في كونها الدراسة الأولى على حد علم الطالبة التي هدفت إلى التعرف على درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لهذه المشكلات وربط ذلك بدافعيتهم للإنجاز كمتغير أخر للدراسة ،حيث تأمل الطالبة من خلال هذه الدراسة أن تسهم بجهد متواضع في هذا المجال يضاف إلى رصيد الدراسات السابقة.

وعلى ضوء ما تقدم يمكن بلورة تساؤولات الدراسة فيما يلي:

تتحدد إشكالية الدراسة في التساؤل الرئيسي الآتي:

هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز؟

وتتفرع عنه التساؤلات الآتية:

- ما مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط؟
- ما مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط ؟

2- فرضيات الدراسة:

- لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمصادر مشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز.
- هناك مستوى متوسط لدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط.

3- أهداف الدراسة:

- الكشف عن مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة أساتذة التعليم المتوسط.
- الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط نحو مهنة التدريس .
- الكشف عن العلاقة بين درجة تقدير أساتذة التعليم لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز ودلالتها الإحصائية.

4- أهمية الدراسة :

- **الأهمية العلمية:** إن موضوع درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز في مدارس الجزائر عامة ومدارس متليلي خاصة لم يتم تناوله من قبل الباحثين و الدارسين على حد علم الطالبة إلا اليسير من الدراسات التي تعرضت لمشكلات الإدارة الصفية كمتغير مستقل والدراسات التي تعرضت لدافعية الإنجاز كمتغير مستقل أو متغير تابع لمتغير آخر مستقل .

لذا تعتبر هذه الدراسة إضافة إلى الأطر النظرية بما يفيد في معرفة العلاقة بين درجة تقدير مشكلات الإدارة الصفية والدافعية للإنجاز لدى الأساتذة في مجال التعليم بوجه عام ومجال التعليم المتوسط بوجه خاص .

- قد تساعد هذه الدراسة في تفسير نتائج البحوث المستقبلية في نفس المجال.

- **الأهمية العملية:** تتمثل الأهمية العملية لهذه الدراسة فيما ستسهم به من نتائج يمكن من خلالها تحديد درجه تقدير الأساتذة لمشكلات الإدارة الصفية حيث تعتبر درجه التقدير هذه تعبير غير مباشر عن درجه شعورهم بها، ومن ثم توجيه أنظار المسؤولين على مستوى الإدارة التربوية والتعليمية لهذه المشكلات من أجل العمل على إيجاد حلول ومقترحات من شأنها التغلب عليها أو الحد منها على أقل تقدير.

- قد يستفيد منها الأساتذة بمعرفة المشكلات التي تواجههم في إدارة صفوفهم وكيفية مواجهتها.

- قد تساعد هذه الدراسة في إثارة اهتمام مديري المدارس على وجه التحديد للتعرف على المشكلات التي يواجهها المعلمون وإعداد خطط تهدف إلى مساعدتهم على تطوير مهاراتهم في الإدارة الصفية ،وذلك من خلال ما ستظهره من نتائج حول درجه تقدير الأساتذة لمشكلات الإدارة الصفية.

- قد يستفيد منها المشرفون في وزارة التربية وذلك بإرشادهم الى اختيار المواد التدريبية الخاصة بالمشكلات الصفية وسبل حلها. وذلك بالتعرض لهذه المشكلات وتوضيحها للمعلمين الذين يشرفون عليهم أو لطلبتهم أثناء التدريب العملي.

– قد يستفيد منها الدارسون والباحثون في برامج إعداد وتدريب المعلمين.

– كما قد تساعد هذه الدراسة المسؤولين على مستوى الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية على التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة وبالتالي إعداد الخطط وتوفير الوسائل اللازمة والضرورية التي تؤدي إلى الرفع من مستواها أو تعزيزها لزيادة مردوديتهم في تحقيق الأهداف التربوية من أجل تحسين العملية التعليمية.و ذلك من خلال ما ستظهره من نتائج حول مستوى الدافعية للإنجاز لدى الأساتذة .

5- أسباب اختيار الموضوع:

إن من أهم أسباب اختيار هذا الموضوع:

– التعرف على مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا التي يواجهها أساتذة التعليم المتوسط أثناء إدارتهم لصفوفهم وتفاعلهم مع تلاميذهم. ومن ثم البحث في حدود إمكانيات الطالبة عن أسبابها والعوامل المؤدية إليها ثم الحلول الإجرائية التي توصل لها المتخصصون والباحثون للحد والتخفيف من أثارها وتوفير مادة خام للأساتذة للرجوع إليها والاستفادة من نتائجها وهذا بناء على طلبهم ونزولا عند رغبتهم.

– الاهتمام الشخصي بهذه الظاهرة من خلال ملاحظة كثرة الشكاوي والتذمر في أوساط الأساتذة في الآونة الأخيرة، وهذا بناء على معايشة الواقع.

– التعرف على مستوى دافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط .

– الرغبة الشخصية في المساهمة لإثراء البحث العلمي في العلوم الاجتماعية.

6- حدود الدراسة:

– **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على أساتذة التعليم المتوسط، البالغ عددهم 272 أستاذاً.

– **الحدود المكانية:** أجري هذا البحث في جميع متوسطات بلدية متليلي، البالغ عددها عشر متوسطات وهي: متوسطـــة كل من **أحمد بضياف**، و**أحمد طالبـــي**، و**بن شعاعة أحمد**،

وبن شعاعة قادة، ودهان محمد، وشنيني احمد، وصبرو سليمان، وغزيـــل محمد، ولعمش بو بكر وقريدة فاطنة.

- **الحدود الزمانية:** أجري هذا البحث خلال الفصل الثاني للسنة الدراسية 2016/2015.

7- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

* **مشكلات الإدارة الصفية:**هي جملة الصعوبات التي تواجه أستاذ التعليم المتوسط أثناء إدارته لصفه والتي يشعر أنها تعيقه عن تحقيق أهداف العملية التعليمية لدى التلاميذ الذين يدرسهم.**و** تعرف إجرائيا بأنها استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة المستخدمة في قياس مشكلات الإدارة الصفية والمحددة في المصادر التالية: مشكلات مصدرها الطلبة، مشكلات مصدرها المنهاج، مشكلات مصدرها الأهل، مشكلات مصدرها المدرسة.

* **الدافعية للإنجاز:**هي حالة شعورية داخلية توجه أستاذ التعليم المتوسط للقيام بدوره المتمثل في التدريس على الوجه المطلوب، والسعي نحو تحقيق أهداف العملية التربوية بفعالية، ومواجهة الصعوبات التي قد تعترضه أثناء قيامه بعمله للوصول إلى مستوى من النجاح المهني. وتقاس بأداة أعدها عبد الرحمان صالح الأزرق.

***أستاذ التعليم المتوسط :**هو من يمتهن التدريس في مرحلة التعليم المتوسط للموسم الدراسي 2016/2015 ويعمل بمتوسطات مدينة متليلي والذي يحمل شهادة الكفاءة المهنية التي تحصل عليها من المعاهد التربوية، أو يحمل شهادة الليسانس التي تحصل عليها من الجامعة أو يحمل شهادة تخرج من المدرسة العليا للأساتذة.

الفصل الثاني:

الإدارة الصفية

- تمهيد

1- مفهوم الإدارة الصفية وتعريفها

2- مفاهيم مرتبطة بالإدارة الصفية

3- المتغيرات الفاعلة في الصف

4- التصورات والاتجاهات النظرية المفسرة للإدارة الصفية

5- خصائص الإدارة الصفية الناجحة

6- أنماط الإدارة الصفية

7- أهمية الإدارة الصفية

8- أهداف الإدارة الصفية

9- أسس الإدارة الصفية

10- مقومات الإدارة الصفية

11- التخطيط للإدارة الصفية الجيدة

12- كفايات الإدارة الصفية

13-وظائف الإدارة الصفية

14- المجالات الهامة للإدارة الصفية

15- وظائف البيئة المادية الصفية كما اخترعها (فردستيل)

16- خصائص الغرفة الصفية

17- تناقضات البيئة الصفية التي تواجه المعلم في إدارة موقف التعلم الجماعي

18- صعوبات البيئة الصفية التي تواجه المعلم في إدارة موقف المعلم الفردي

خلاصة الفصل

تمهيد:

من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية، يحتاج المعلم إلى امتلاك كفايات مهنية عديدة من بينها مدى قدرته على إدارة مختلف أوجه النشاط التعليمي والتعلمي التي تحدث داخل غرفة الصف. حيث "تعد الإدارة الصفية فنا وعلما، وتعتمد بصورة مباشرة على شخصية المعلم وأسلوبه ومدى فهمه لرسالته وإيمانه بها ومدى فهمه لخصائص الطلاب الذين يدرسهم."

(بدر الحسين، 2009، ص29)

وسوف يتناول هذا الفصل موضوع إدارة الصف من الجوانب التالية: مفهوم الإدارة الصفية وتعريفها ومفاهيم مرتطبة بها والمتغيرات الفاعلة في الصف والتصورات والاتجاهات النظرية المفسرة للإدارة الصفية و أنماط و خصائص الإدارة الصفية الناجحة وأهميتها وأهدافها وأسسها ومقوماتها ثم التخطيط للإدارة الصفية الجيدة و كفايات إدارة الصف و وظائف الإدارة الصفية ومهامها ثم أهم مجالاتها ثم وظائف البيئة المادية الصفية كما اخترعها (فرد ستيل) وخصائصها وتناقضاتها و صعوباتها في إدارة مواقف التعلم الجماعي ثم التعلم الفردي.

1-مفهوم الإدارة الصفية وتعريفها:

اتخذ مفهوم الإدارة الصفية اتجاهات مختلفة يمثل كل منحىً أو مساراً مختلفاً، فمنها: المنحى المعرفي، والمنحى السلوكي، والاتجاه الإنساني،والتعلم الاجتماعي والمنحنى المنظمي.

- ينظر الاتجاه المعرفي لإدارة الصف على أنها عملية قيادة المعلم للموقف التعليمي لإدارة على نحو فاعل مع ما يترتب على ذلك من إجراءات التخطيط المادة وللدرس وتجهيز الأدوات والوسائل واستخدام الاستراتجيات الملائمة لسير عملية التعليم والتعلم بغية إحداث تغييرات معّرفية مقصودة لدى المتعلم .

-في حين ينظر المنحى السلوكي إلى إدارة الصف، باعتبارها مجموعة النشاطات أو الممارسات التي يسعى المعلم من خلالها إلى إيجاد أو تعزيز السلوك غير المرغوب فيه أو تعديله ، مستخدماً المبادئ المشتقة من نظريات التعزيز.

– بينما ينظر للإدارة الصيفية من الناحية الإنسانية على أنها : مجموعة الأنشطة الهادفة إلى إيجاد وتنمية علاقات إنسانية بين المربّي والمرُبّي، وبين الطلبة بعضهم ببعض، وبما يهيئ جواً من التواصل الإنساني الايجابي داخل غرفة الصف وخارجها .

–وينظر للإدارة الصيفية على أنها تعلم اجتماعي : يتم من خلالها تعلم الأدوار الاجتماعية من خلال جو اجتماعي انفعالي ايجابي ومن خلال تكوين علاقات صحية بين المعلم وطلابه وبين الطلبة بعضهم ببعض .

– كما ينظر للإدارة الصيفية على أنها منحي منظمي يتم من خلالها توفير متطلبات البيئة الفيزيقية لغرفة الصف ومستلزماتها، وفق مواصفاتها الضامنة للأداء الأمثل، بما يمكنها من الوفاء بوظائفها وتوفير متطلباتها وشروطها بكفاية وفاعلية و رشد، وما يرتب ذلك على المعلم من واجبات ومسؤوليات هي جزء من مهماته في إدارة الصف.

(بشير محمد عربيات،2007، ص.ص65–68)

وبناءا عليه فقد نال موضوع الإدارة الصفية عناية واهتمام من قبل باحثين في مجالي التربية وعلم النفس ذلك لأن الإدارة الصفية أساس العملية التربوية ومن هذه التعريفات ما يلي:

تعريف عبد الحافظ محمد سلامة: هي مجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف .

(عبد الحافظ محمد سلامة ،2005، ص 48)

تعريف عطوي:"هي مجموعة من العمليات والمواقف التعليمية التعلمية التي يتم فيها التفاعل ما بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج والطالب وزميله الطالب الآخر، وتوجيهها لتحقيق الأهداف الموضوعة للمنهاج".

(جودت عزت عطوي،2014،ص18)

تعريف رمزي فتحي هارون: الإدارة الصفية هي جميع الخطوات والإجراءات اللازمة لبناء والحفاظ على بيئة صفية ملائمة لعمليتي التعليم والتعلم.

(رمزي فتحي هارون،مرجع سابق،ص34)

تعريف المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم (الألسكو) :إدارة الصف هي عملية قيادة الأنشطة التي تجري في غرفة الصف من قبل المعلم أثناء العملية التعليمية لتحقيق الأهداف التربوية. وهي تدبير للظروف التي تجعل في غرفة الصف أمرا ممكنا في ضوء الأهداف التعليمية.

(محمد الدريج وآخرون،2011، ص43)

تعريف عبد الحي السبحي ومحمد القسايمة : إدارة الصف هي ما يقوم به المعلم من إجراءات داخل حجرة الدراسة لاستتباب الأمن والهدوء. و حفظ النظام لكي يتمكن من التدريس، فلا تتم عملية التعلم في جو من التشويش والفوضى غير أن عملية إدارة الصف لا تتوقف عند حفظ النظام وحدوث الانضباط أو الضبط في الفصل بل تتعداه إلى مهام و أعمال أخرى.

(عبد الحي السبحي ومحمد القسايمة،2010، ص.ص45-46)

تعريف نايفة قطامي" إدارة الصف هي العملية المنظمة التي يوجه فيها المعلم لقيادة الأنشطة الصفية، وما يبذله المناسبة الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف مخططة يخططها المعلم ويعيها الطلبة".

(نايفة قطامي، 2004، ص356)

تعريف غاستون ميالاريه (Gaston Mialaret 1991) : "مجموعة من العمليات والأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية أنماط سلوكية مناسبة لدى التلاميذ، وحذف أنماط غير مناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، والمحافظة على استمراريتها."

(علي تاعوينات ،2009، ص136)

تعريف ستيرينبيرج (sternberg ،2000) :هي مجموعة من الأساليب والمهارات التي تسمح للمعلم بالسيطرة على الطلبة بشكل فعال، من أجل خلق بيئة تعليمية ايجابية لجميع الطلبة، أي أنها عملية يتم من خلالها توفير جميع الظروف الملائمة للتعلم.

(كمال يونس مخامرة، مرجع سابق، ص137)

تعريف جورج براون: مجموعة الخطط والأعمال والأنشطة التي يستخدمها المعلم كي تصبح العملية التعليمية ذات فعالية مثمرة، وتشمل الإدارة أيضا تعليم الطلاب وتدريبهم على ممارسة الأنشطة الصفية بحيث تتهيأ المواقف التعليمية التي تمكنهم من أداء أدوارهم عند ممارسة هذه الأنشطة، وأثناء ذلك يهدف المعلم إلى مساعدة طلابه لتطوير طرق استيعابهم وتوجيه سلوكهم.

(جورج براون ،2005، ص.ص123-124)

تعريف موليكان (Mullikan ;1987): إدارة الصف هي كل ما يقوم به المعلم لتنظيم طلابه وغرفة الصف والوقت ،و المواد التعليمية، حتى يتعلم بطريقة فعالة وايجابية.

تعريف إفرتسون (Evertson) إدارة الصف تتضمن عدة عناصر هي التخطيط،والتنفيذ الجيد من خلال إتباع أساليب منظمة لغرض رفع مستوى كفاءة الطلبة وتقديم تغذية راجعة واختزال السلوك الغير مرغوب فيه لدى بعض الطلبة.

(عبد الحكيم بوصلب ،2014)

تعريف (برلينر، 1988)(Berliner, 1988) :

إدارة الصف هي عملية التأكد من أن الدروس الصفية تسير بسلاسة على الرغم من السلوك المضطرب من قبل الطلاب. ويشيـــر هذا المصطلح أيضا للوقايـــة من السلوك المضطرب من الطلاب.

(Iqbal Ahmad, 2012,p174)

يتضح من خلال التعاريف السابقة أن الإدارة الصفية:

– عملية تتم داخل حجرة دراسية تسمى الصف.

– أن الشخص المضطلع بهذه العملية أساسا هو المعلم.

–عملية لإدارة كل أشكال التفاعلات القائمة بين أقطاب العملية التعليمية الثلاثة وهي المعلم والمتعلم والمنهاج من أجل تحقيق أهدافها.

– عملية تهيئة للبيئة الصفية من الناحية الفيزيقية بتوفير التهوئة والإنارة والنظافة المناسبة، ومن الناحية المادية بتوفير الوسائل والمعينات التربوية، ومن الناحية المعنوية بتوفير المناخ العاطفي الإنساني والاجتماعي الذي يساعد على التعلم والتعليم.

– عملية تنظيم وتحضير للخبرات التعليمية بتخطيط الدروس وتنفيذها وتوجيه نشاطات الطلاب نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

– عملية لا تعني التحكم في الطلاب وضبطهم أي لا توقف عند مجرد ضبط الطلاب وإنما تتعدى ذلك لتعمل على إضعاف أنماط سلوكية غير مرغوبة لدى الطلاب وإكسابهم أنماط سلوكية مرغوبة وتنميتها لديهم أي هي عملية تعديل للسلوك.

وعليه تعرف **الطالبة** الإدارة الصفية بأنها "مجموعة من النشاطات والممارسات والإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف لتوفير بيئة صفية صالحة لحدوث عمليتي التعلم والتعليم، وذلك من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية لدى التلاميذ الذين يدرسهم."

2– مفاهيم مرتبطة بالإدارة الصفية:

–**الانضباط الصفي:**يشير إلى درجة التقيد بالسلوك المرغوب من جانب الطلبة وإلى درجة انخراطهم في الأنشطة الصفية و توجيههم نحو العمل، وهكذا فإن أحد جوانب الإدارة الصفية يتمثل في عملية ضبط النظام.

-**النظام الصفي:** يتمثل في توفير الظروف اللازمة لحدوث التعلم واستمراره في الصف.بحيث يحول دون تشتيت الطالب في عمله الصفي، و يبعد العوامل المعيقة والمنفردة لدور المعلم، ويضمن استمرارية التعلم في أجواء منظمة مما يجعل الطالب قادرا على ضبط النفس ذاتيا، ويكون أكثر قدرة على تنظيم سلوكه، وبالتالي ضمان أكبر قدر من التعلم. إذا فإن تحقيق الانضباط والنظام الصفي لدى التلاميذ إنما يتوقف على درجة قيام المعلم بمهماته الأخرى.

(فرحان القضاه ومحمد عوض الترتوري،2006، ص.ص408-409)

-**المناخ الصفي** :هو ذلك الجو الذي يسود غرفة الصف داخل المدرسة في كافة الجوانب المادية والمعنوية و الاجتماعية و التي تؤثر بشكل مباشر في سلوكيات الطلبة وإتجاهاتهم و ميولهم.

(رويدا زهير الحلايقة، 2012، ص201)

-**الاتصال الصفّي:** هو عملية إرسال واستقبال المعلومات والأفكار بين المعلم والتلميذ داخل الصف الدراسي، فهي عملية يشترط فيها حدوث التفاعل بواسطة مثيرات واستجابات متبادلة بين المعلم و التلميذ، ولا تتم إلا بها، لكونها أخد وعطاء متبادل".

(عبد الحافظ محمد سلامة، 1998، ص57)

-**التفاعل الصفي:**هو مجموعة من أشكال و سيرورات ومظاهر العلاقات التواصلية بين المدرس وتلاميذه،ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي،كما يشمل الوسائل التواصلية والمجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها ونقلها مثلما يهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي. (عبد اللطيف الفرابي وأخرون،1994،ص44)

-**البيئة الصفية:** يشير مفهوم البيئة الصفية إلى الظروف البيئية الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية، التي تسود غرفة الصف.والتي يولدها المعلم والطلبة والمادة الدراسية والبيئة المادية.

(يوسف قطامي ونايفة قطامي،2001،ص372)

كما يقصد بها الصف أو المكان الذي تقوم عليه المدرسة بوظيفتها الأساسية في تسهيل عملية التعلم التي يشترك فيها المدرس والطالب والمنهج باعتبارهم الأركان الأساسية في العملية التربوية.

(صالح حسن الداهري، مرجع سابق،ص69)

جماعة الصف (القسم) الدراسي:هي مجموعة من التلاميذ ومدرس تأطرهم علاقات عمل نظامية،وتجمعهم أهداف مشتركة، وتحدد العلاقة بينهم معايير وأدوار محددة.

(جابر نصر الدين،2004،ص13)

الصف: يميز القاموس الانجليزي (أكسفورد) بين الصف وغرفة الصف، حيث يعتبر أن الصف هو مجموعة من الطلبة يُدرَّسون مع بعضهم. وأن غرفة الصف هي المكان الذي يُدرَّس فيه مجموعة من الطلبة مع بعضهم.

(Sally Wehmeier and al,2006,p.p258-259)

التدريس: هو كافة الظروف والإمكانيات التي يوفرها المدرس في موقف تدريسي معين،وكافة الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة المتعلمين في تحقيق الأهداف المحددة لذلك الموقف، ويلاحظ من هذا التعريف أن التدريس تضمن كل الإجراءات التي يقوم بها المدرس بما فيها تهيئة بيئة الدراسة من إضاءة، تهوية، لوحات، كتب وغيرها من الوسائل .

(محسن علي عطية،2008، ص25)

التخطيط للتدريس: يعني الإعداد لموقف سيواجه المعلم، وبالتالي فإن عملية التخطيط تتطلب رؤية و استبصار ذكيين من قبل المعلم، ومن هنا جاء وصف عملية التخطيط بالعقلانية، فهي تعتمد على قدرة المعلم على التصور المسبق لعناصر و متغيرات الموقف التعليمي.

(عزت جرادات وآخرون،2008، ص82)

3-المتغيرات الفاعلة في الصف :

الأستاذ/ الطلبـة: وهم العاملون في الإدارة الصفية، فالأستاذ هو الأداة المنفذة والموجهة، أما الطلبة هم المادة الخام ومبرر وجودها.

الغرفة الدراسية: وهي المكان الذي تمارس فيه عمليات التعلم بما فيه من خصائص وما يحتوي عليه من أثاث وتجهيزات. ويشمل أماكن أخرى مثل ساحة المدرسة، المعمل، مركز الوسائل التعليمية.

الوقت:عامل أساسي تنتقى بواسطته الإجراءات والعمليات المختلفة داخل المدرسة أم خارجها.

المواد أو الأجهزة التعليمية: وتشمل الأجهزة التعليمية والمواد،الآلات والوسائل.

(بوصلب عبد الحكيم، مرجع سابق)

4-التصورات والاتجاهات النظرية المفسرة للإدارة الصفية:

بما أن المعلم معني بتقديم الخبرات وتهيئة الظروف الصفية والمواد التعليمية والاستراتجيات التعليمية والتعزيز المناسب وكذلك العقاب حتى يضمن المطابقة بين أساليب تعلم الطلبة وأساليب تدريسه لتحقيق أقصى أداء ونمو وتعلم عند الطلاب.فانه من الضروري له الإلمام بمبادئ التعلم الصفي، إذ يتوقع منه أثناء تأهيله تبني الاتجاه المناسب وفق ما يقرره.

(نايفة قطامي وآخرون،2010، ص149)

4-1-النظرية الكلاسيكية:

تستند النظرية الكلاسيكية في إدارة الصف وتنظيمه إلى أن الطلبة لا يدركون مصالحهم بعيدة المدى بعد، وعليه فإن على المعلمين بوصفهم راشدين ولديهم ما يلزم من المعارف والخبرات والحرص على الطلبة بوصفهم صغار أن يعملوا على اكتشاف وضمان مصالحهم بعيدة المدى ولا بد لهم في سبيل ذلك ممارسة التأثير عليهم وتوجيههم من أجل مصلحتهم.

والمعلم حسب هذه النظرية لا بد أن يتصف بالوعي و الحذر (الانتباه الدائم) والحزم ، بحيث يكون له عينان في مؤخرة رأسه حتى لا يغيب عنه ما يجري في غرفة الصف من أجل أن يشعر الطلاب المستعدون للشغب أنهم مراقبون فيتخلوا عن خططهم السيئة و يدركوا أن المعلم لن يتراجع عن رأيه وأنه مستعد لاستخدام كل قوته من أجل هذه الغاية.

(محمد الحاج خليل و آخرون، مرجع سابق، ص.ص93-94)

وبالتالي فإن الإدارة الصفية حسب المدرسة الكلاسيكية تعني ضبط المتعلمين باستخدام كل الوسائل المتاحة بما فيها الإجراءات التأديبية التي تتضمن العقاب وتنطلق في ذلك من اعتبار أن الدرس الذي تسوده الفوضى درس فاشل مهما كانت قيمة معلوماته وقيمة الطريقة المستخدمة .فالنظام في غرفة الصف هو الأساس، وعلى الطلاب أن يجلسوا طول الوقت لأن المهم هو الإصغاء والتلقي من المعلم والغاية من النظام تتمثل في:

تدريب الطلبة عليه حتى يصبح عادة لهم وإعدادهم له في المستقبل وتعويدهم على ضبط النفس وكبح جماحها .ويتعلم الطالب من النظام حسب هذه النظرية الانتباه الجيد لموضوع الدرس وعدم مقاطعة المعلم أو أحد الزملاء إلا للضرورة وعدم الكلام إلا بعد الاستئذان واحترام المعلم والآخرين وعدم إيقاع الأذى بالزملاء وعدم تغيير المكان في غرفة الصف دون إذن المعلم و عدم التأخر في الدخول إلى الصف وعدم الخروج منه إلا بإذن المعلم.

ويوصي المعلم وفق هذه النظرية من أجل حفظ النظام في صفه بإتباع ما يلي:

- ألا يبدأ عملا قبل أن يسود النظام تماما في الصف.
- أن يسكن حتى يسكن من حوله و أن يسيطر على أعصابه حتى يسيطر على الآخرين.
- أن يشتغل الطلاب طول الوقت.
- أن يجعل نظره يحول بين الطلاب ليشعر كل واحد منهم انه موضع اهتمام، و أنه معرض للسؤال في كل لحظة.
- أن يكون حازما وبشوشا في الوقت نفسه و أن يجعل فواصل منشطة تتخلل الدرس لإبعاد الملل والسأم عن الطلاب.
- ألا يترك غرفة الصف إلا للضرورة و أن يوفر فيها بيئة مادية مناسبة و أن يحرص على تهوئتها.
- تشويق الطلاب للدرس بتنويع أساليبه وتغيير نبرة صوته.

(محمد الحاج خليل وآخرون،نفس المرجع السابق، ص.ص95-96)

– فالمدرسة حسب الكلاسيكية أنشأت من أجل نقل المعارف إلى الطلاب و إكسابهم القيم التي يتبناها المجتمع .و المعلم هو ممثل المجتمع و المسؤول عن تحقيق أهدافه وتطلعاته، كذلك ينبغي أن يكون نموذجا في اتجاهاته وسلوكه لكي يستطيع التأثير فيهم وتعديل مفاهيمهم واتجاهاتهم غير المقبولة إزاء كثير من الأمور على النحو المرجو و المقبول.

(محمد الحاج خليل وآخرون، نفس المرجع السابق ، ص98)

إلا أنه في ضوء ما سبق يخشى أن يتخذ المعلم نمطا مركزيا تسلطيا يجمع كل شيء في يديه ولا يسمح بإشراك الطلبة في اختيار الأنشطة والكلام والحركة وتقديم الاعتراضات والمقترحات.و ينصب همه على تحصيل الطالب ومعيار التحصيل عنده قدرة الطالب على حفظ المعلومات وتذكرها في الامتحان بغض النظر عن فهمها وإدراكها والتي قد تكون غير ذات معنى للطالب ولا صلة لها بحياته اليومية. وهو في سبيل المستوى العالي من التحصيل يضحي بميول الطلاب وحاجاتهم ورغباتهم.فهو لا يهتم بالنواحي الإنسانية ولا يراعي الفروق الفردية لدى تلاميذه ولابد لهم من تنفيذ القوانين والأنظمة والتعليمات.

(محمد الحاج خليل وآخرون، نفس المرجع السابق، ص.ص101–102)

4–2– نظرية العلاقات الإنسانية في إدارة الصف وتنظيمه:

إن ما تسعى إليه نظرية العلاقات الإنسانية من إدارة الصف لا يعني قولبة الطلاب لكي يوافقوا أنماطا حددتها جهة من الجهات،ولكنها تسعى إلى توفير الظروف الصفية وغير الصفية التي تساعد على تعليم وتعلم الطلاب. والإدارة تعنى توفير مناخ يسوده انضباط قائم على علاقات التفاعل والتفاهم بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم لانجاز الأهداف التعليمية. فالصف غير المنظم لا يمكن أطراف العملية التربوية من بلوغ أهدافها والصف الخالي من التفاعل والثقة مصدر سأم لكل الأطراف،ولا يربي شخصيات المتعلمين وفق الأهداف المنشودة. والمعلم الناجح حسب هذه النظرية هو القادر على إدارة أنماط مختلفة من العلاقات البين شخصية وذلك من خلال اطلاعه ووعيه التام بخصائص طلابه و أنماط سلوكاتهم ليسهل عليه

تنظيم تعلمهم .فالمعلم مطالب بالوعي والانتباه و ليس الحذر كما تدعو إليه النظرية التقليدية .وذلك من أجل تأمين جو صفي يسوده سلوك تواصلي تفاعلي بناء يؤدي إلى تعلم ذي معنى من خلال إشراك طلابه في عمله .وفي تنظيم الأنشطة الصفية.

(محمد الحاج خليل وآخرون، نفس المرجع السابق،ص. ص104- 105)

وتهدف نظرية العلاقات الإنسانية إلى: -جعل المتعلم مسؤولا أو مشاركا في تحديد ما يتعلمه وبذلك تتحقق مراعاة ميوله واستعداده وحاجاته فيما لا يتعارض مع أهداف التربية المنشودة .

-تشجيع الأنشطة التي تسهم في إنماء قدرات المتعلم الإبتكارية وبذلك تحقق التربية الصحة النفسية للمتعلم وتعده لأن يكون له دور ايجابي في المستقبل .

-جعل المتعلم أكثر استقلالا وقادرا على التوجه والتقويم الذاتي تدريجيا و إنماء قدراته على اتخاذ قراراته وحل مشكلاته بنفسه عن طريق توظيف تفكيره .

-تقريب المعلم من واقع طلابه وإنشاء علاقات الثقة والود بينه وبينهم وفيما بينهم. وبذلك تهيئ التربية مناخا يريح المعلم ويجعل المدرسة صورة عن مجتمع المستقبل المنشود.

- الارتقاء بمستوى المعلم من حافظ للمعلومات محدودة ،منفرد برأيه إلى معلم ذي معرفة واسعة واستراتيجيات حديثة في تنظيم التعليم والتعلم، واسع الاطلاع في حقل تخصصه وفي العلاقات الإنسانية، يتصف بالاتزان والمودة ويؤمن بقيم العمل التربوي،متحمس لعمله،فيه حنان الوالدين وتسامح الإنسان. (محمد الحاج خليل وآخرون، نفس المرجع السابق،ص. ص105-106)

ويتطلب ذلك من المعلم أن يعرف الدور الذي ينبغي عليه أن يقوم به والأدوار التي ينتظر من طلابه أن يقوموا بها بأفضل الطرق الممكنة وفي حدود الإمكانيات المتاحة. فيحدد أهداف درسه و يختار طرائقه،والمواد و الوسائل الملائمة و يضع تصورا لما يمكن أن يؤديه طلابه مع احتمال عدم التوافق بين ما ينتظره من طلابه و ما يمكن أن يحدث فعلا والاحتياط لذلك، أخذا بعين الاعتبار أن المتعلمين هم محور العملية التعليمية التعلّمية وهم هدفها في النهاية.

(محمد الحاج خليل وآخرون، نفس المرجع السابق ، ص110)

ومما يؤخذ على هذه النظرية أن المبالغة في الأخذ بنهج العلاقات الإنسانية يخشى أن يكون على حساب أهداف المنهاج المنشودة وخاصة إذا لم يكن المعلم نبيها وحصيفا وخبيرا. إن المعلم موضع إعجاب طلابه، فإذا حرص على أن يكون قدوة جيدة في إعداده لعمله وسلوكه داخل الصف وخارجه، باللين حين يكون مفيدا، وبالحزم حين يكون لازما ،استطاع أن يجمع بين الإنتاجية التي تهتم بها النظرية التقليدية والعلاقات الإنسانية.

(محمد الحاج خليل وآخرون، نفس المرجع السابق،ص117)

4-3- النظرية السلوكية:

4-3-1-نظرية الإشراط الكلاسيكي: تأثر الاتجاه السلوكي ببحوث بافلوف ، تورندايك ، و واطسون، ويميل إلى إهمال العمليات الداخلية التي تكون وراء السلوك، حيث أنكر واطسون أية عمليات وسيطة تقوم بها العضوية بين المثير والاستجابة. وقد استثنى بذلك أية عمليات لا تخضع للملاحظة المباشرة كالدوافع والمشاعر و الإدراك..، وهو ما لم تتفق معه النزعات الحالية في علم النفس. إلا أنه لا يمكن إنكار أهمية هذا الاتجاه وتطبيقاته في العملية التعليمية. حيث زودنا بعدد من المبادئ والتعليمات القابلة للتطبيق على معظم أوضاع تفسير السلوك. والتي يمكن الاستفادة منها في عملية التعلم والتعليم.

(أمال لعشيشي،مرجع سابق، ص31)

ومن أهم هذه المبادئ والتطبيقات ما يلي:

- بناء علاقة إيجابية بين المتعلم والمعلم وجعل غرفة الصف مكانا سارا للطلبة، وتزويدها بالمثيرات التي تولد لديهم مشاعر السعادة والسرور.
- العمل على مساعدة الطالب على التخلص من القلق الشرطي بشكل تدريجي والذي عند تعميمه يصبح خوفا من المدرسة، والذي ينتج من خوفه من المعلم الذي ينتقده ويوبخه عند قيامه بأمر معين.ويتم ذلك من خلال القيام بأنشطة اجتماعية أو رحلات خارج المدرسة والمشاركة في المسابقات والانتخابات.

– على المعلم القيام بتعزيز العمل التعليمي حتى لا يحدث انطفاء للاستجابات المتعلمة. ومراعاة ربط تعلم التلاميذ بذواتهم، وتكوين الميول الإيجابية لديهم.

– يمكن استخدام أفكار بافلوف عن الانطفاء في إبطال العادات السيئة التي تصدر عن الطلبة داخل غرفة الصف، مثل إجابة الطالب عن الأسئلة بدون أخذ إذن المعلم، و إبطال الانفعالات السيئة كالعدوان أو العصبية.

– يمكن استخدام مفهومي التعميم والتمييز في تفسير الكثير من مظاهر التعلم.

(رويدا زهير الحلايقة، مرجع سابق،ص. ص134–136)

ومما يؤخذ على هذا الاتجاه اعتبار الإنسان آلة تحركه فقط المثيرات فيستجيب لها .

4–3–2– نظرية الاشتراط الإجرائي في التعلم الصفي لسكنر(Skinner):

يركز سكنر على أهمية الموقف المثير الذي يحدث فيه الفعل، فالتغير في الموقف يمكن أن يؤثر في احتمال حدوث السلوك تماما. وتتمحور هذه النظرية حول مبدأ أساسي وهو أنه يزداد احتمال تكرار السلوك الذي يتبعه تعزيز ايجابي بينما يقل احتمال تكرار السلوك الذي يتبعه تعزيز سلبي. ويستطيع المعلم أن يستفيد من أفكار سكنر في إدارة الصف وتنظيمه، مادام يستطيع أن يؤثر في ما يتبع أفعال المتعلم ومن تم يؤثر في سلوكه، وعليه يستطيع المعلمون التحكم بسلوك الطلاب عن طريق التحكم في مواقف التعزيز.

إلا أنه يؤخذ على هذه النظرية أن البعض يرى فيها تدخل غير محمود في نشأة الأطفال، وأنهم يختلفون عن الحمامات التي طبق عليها سكنر مبادئ التعزيز، فيمكن إعلامهم بما يتوقع منهم تماما لأن لديهم القدرة على الكلام، أي يمكن إخبارهم مقدما عن المكافأة والعقاب، وبالتالي توضيح السلوك المرغوب لهم مما يجنبهم التخمين والتوتر الناشئ عن عدم معرفة السلوك الصحيح.

(محمد الحاج خليل وآخرون، مرجع سابق، ص140)

ومن أهم مبادئ وتطبيقات هذا الاتجاه ما يلي:

يرى سكنر أن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين يكمن في التحكم في البيئة التعليمية،من خلال الإعداد الجيد للمادة التعليمية واستخدام التعزيز ومفاهيم تشكيل السلوك والتغذية الراجعة وغيرها.ويعود الفضل إلى تطبيق مفاهيم نظرية سكنر الإجرائية في إرساء قواعد التعليم المبرمج، والآلات التعليمية التي تعتبر من الأساليب الأولى الأساسية في التعلم الذاتي المستقل.

(عبد اللطيف حسين فرج،2007، ص280)

ويمكن تلخيص الخطوط العريضة التي اقترحها سكنر للمعلمين ما يلي:

- استخدام التعزيز الايجابي ضمن الحدود العلمية بقدر الإمكان.
- ضبط المثيرات المنفرة في غرفة الصف و تقليلها، حتى لا يزداد استخدام أسلوب العقاب أو التعزيز السالب.
- ضرورة تقديم التغذية الراجعة سواء أكانت في صورة تعزيز موجب أم تعزيز سالب أم عقاب فور صدور السلوك عن المتعلم.
- الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم و تتابعها، وتقديم التغذية الراجعة في كل ما يتعلمه الطالب.

(صالح محمد علي أبو جادو،2006، ص188)

وقد حذر سكنر المعلمين من الممارسات الصفية المنفرة التي قد تقترن بسلوكهم أو بالمادة التعليمية التي يقومون بتدريسها، ومن هذه الممارسات:

-السخرية من استجابات الطالب وتقديم التعليقات المؤذية لذاته.

-الطلب من الطالب الوقوف مواجهة للحائط، أو حبسه لخطأ ارتكبه.

-العمل الإجباري،و الوظائف البيتية الإضافية الكثيرة و الصعبة.

-إلزام الطالب بالجلوس بصمت أو القيام بنشاطات لا يرغب القيام بها.

(عبد الرحمان عدس وآخرون، 2009، ص629)

ولتحسين التعليم أخذت التربية تركز مؤخرا الاهتمام على علم السلوك الإنساني من أجل محاولة فهم الفرد، وإيجاد طرائق عملية لإدارة الصف وتنظيمه بشكل يسهل التعليم ويدعم التعلم، فاستفادت من مبادئ التعزيز في التعامل مع المشكلات السلوكية الصفية، وفي السعي لتحقيق تعديل السلوك، حيث يكون هذا التعديل في خدمة العملية والتنشئة التربوية.

إن إدارة الأطفال تقتضي تفهم المعنيين لخصائصهم وحاجاتهم واتجاهاتهم والعلاقات فيما بينهم. ذلك أن كثيرا من المشكلات التي يمكن أن تنشأ فيما يتصل بإدارة صف الأطفال وتنظيمه يمكن استئصالها أم تخفيفها إذا أدرك المعنيون أسبابها والعوامل المؤدية إليها، واتخذوا منها مواقف ايجابية متفهمة. (محمد الحاج خليل وآخرون، مرجع سابق ، ص134)

4-4- الإدارة الصفية من خلال نظرية الضبط الحكيم:

يقترح جاذركول (Gatheroa ,L 1998) في نظريته الضبط الحكيم أن أحد أهم أعمال المعلم داخل غرفة الصف هو تدريس المواطنة الصالحة، ويرى أن الضبط الحكيم يوفر هذا البعد، لأنه يتطلب من المعلم معاملة الطلاب كمواطنين بما يتضمن ذلك من تعريف الطلاب بحقوقهم وواجباتهم، ويستند إلى توليفة من أخلاقيات مهنة التدريس والممارسات التربوية السليمة، ويتيح هذا المنحى إلى تنمية المسؤولية الشخصية والسلوك الخلقي عند الطلبة بعيداً عن العقاب بكافة إشكاله. ويؤكد أن هنالك حاجة لمثل هذا النظام بسبب تزايد التباين في الصفوف الدراسية بحيث نضمن المساواة التي تتعدى الاختلافات الثقافية والدينية و الفردية، أي أن جميع الطلاب لهم مكان قيم في المدرسة، بحيث ينمو الاهتمام بالآخرين والشعور بجدارة الذات والثقة والإحساس بالانتماء، من خلال التفاعلات اليومية بين المعلم وطلابه، ويشكل ذلك ممارسة قيم المجتمع الديمقراطي عن طريق العلاقات المهنية والأخلاقية التي ترسخ في مجتمع التعلم، ويقوم ذلك على الرجوع إلى ميثاق حقوق الفرد في الحياة والتعلم في مجتمع ديمقراطي، ويتخذ منحى الضبط الحكيم مبادئ عدة منها:

-على المعلم معاملة الطلاب باحترام وممارسة قيم العدالة والحرية والمساواة داخل الصف.

-دراسة المعلم لبنود ميثاق حقوق الإنسان، ثم تدريسه للطلبة داخل غرفة الصف، ومناقشة حقوقهم كمواطنين في الديمقراطية.

- بيان مسؤوليات وواجبات الطلاب داخل غرفة الصف.

- تأسيس المعلم والطلاب قواعد الغرفة الصفية من خلال إثارة اهتماماتهم،وحل المشكلات الصفية أثناء الاجتماعات، وحل مشكلات الضبط الفردي من خلال النتائج المنطقية.

ويؤكد جاذركول أهمية عقد اللقاءات الديمقراطية داخل الغرفة الصفية، لتزويد الطلبة بالإحساس والقيمة والانتماء، وأن القواعد وحدها لا تعدل سلوك الطلبة بل الفلسفة والاتجاه الذي يعالج فيه المعلم جميع القواعد والقرارات الحيوية والحاسمة لتحديد إذا ما كانت المدرسة مكاناً جذاباً وفعالاً وآمناً للطلاب. (أحمد علي السيوف،د.ت)

5- خصائص الإدارة الصفية الناجحة:

تتمثل خصائص الإدارة الصفية الناجحة فيما يلي:

5-1-الشمول:

حيث تتناول عدة مجالات لابد للتعامل معها للنجاح في إدارة الصف منها ما يلي:

5-1-1-غرفة الصف: بالعناية بنظافتها وتهويتها وإضاءتها وتنظيم الطلاب بشكل مريح. ويمكنه زيادة الاهتمام بها من قبل الطلاب بالاتفاق مع مدير المدرسة لتخصيص جائزة لأفضل غرفة صفية وبشكل دوري.

5-1-2-الطلاب وأوليائهم: بتنظيم الطلاب داخل الغرفة بشكل مريح للجميع ،معالجة مشكلاتهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم من خلال تنويع الوسائل والأساليب، والاتصال الدائم بأولياء الأمور لإشراكهم في حل مشكلات أبنائهم.

5-1-3-مدير المدرسة وهيئتها التدريسية: يجب أن يتعاون المعلم مع مدير المدرسة في حل القضايا و المشكلات التي يمكن أن تواجهه و طلابه. وعليه أن يسترشد بآراء زملائه المعلمين حول ذلك.

5-1-4-المنهج والوسائل التعليمية: فالمعلم هو المسؤول عن تنفيذ المنهاج ومعرفة نقاط القوة الضعف والصعوبة فيه، ومدى استجابة الطلبة له. وعليه أن يتباحث مع مدير المدرسة والمسؤولين عن التربية والتعليم في مشكلات المنهج وكتابة الملاحظات عليه ليتم إجراء التعديلات وفقا لهذه الملاحظات.

5-2- ضرورتها الملحة:

حيث يشكل الطلبة أكبر استثمار لأوليائهم، فيدفعون بهم إلى المدرسة التي تعهد بدورها إلى المعلمين التعامل معهم داخل الغرف الصفية، فيتحمل هؤلاء المعلمين المسؤولية المتناسبة مع آمال وطموحات وتطلعات الأولياء والمجتمع في تحقيق الأهداف المرجوة.

5-3- تعاملها مع أكثر من جهة لبلوغ أهدافها:

حيث تتعامل مع الأسرة والمؤسسات الاجتماعية كالنوادي ومراكز رعاية الشباب والمؤسسات الإعلامية المختلفة،كي لا يتعارض ما تقدمه مع ما يقدمه المعلم.

(رامي جمال اندراوس، 2012، ص270)

5-4- الإدارة الصفية تتسم بالعلاقات الإنسانية:

العلاقات الإنسانية في الإدارة الصفية أمر لا يمكن الاستغناء عنه لبلوغ الأهداف التي يسعى إليها المعلم، فمن واجبه أن يعمل على تنميتها مع طلابه بشكل سليم من جهة ومع الطلبة بعضهم ببعض من جهة أخرى ، وبين المعلمين من جهة ثالثة ، ومع أولياء الأمور كذلك، على أن يسود هذه العلاقات الاحترام المتبادل وأن تقوم على أساس من التفاعل المثمر والبناء. ويجب على المعلم أن لا يسمح للطلاب بالتقاعس عن القيام بواجباتهم، أو التعدي على بعضهم بدافع الحرص على العلاقات الإنسانية معهم.

5-5- صعوبة قياس وتقويم التغير في سلوك الطلاب:

يواجه المعلم صعوبة في قياس وتقويم ما امتلكه طلابه من معارف ومهارات وقيم و اتجاهات، وذلك لصعوبة تحديد و تصميم وطريقة بناء أداة القياس التي يريد استخدامها والمعايير التي تعتمد عليها ، ذلك لأن المتعلم لا تؤثر في تعلمه المدرسة فقط ، بل كما ذكر (مرسي،2001) أن مؤسسات أخري تربوية في المجتمع تؤثر في النمط المعرفي والسلوكي للطلاب ، وبالتالي تؤثر في إنجاز المعلم ، ولا يظهر مجهوده ونتاج عمله في وقت سريع ، بل يحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد والمتابعة ليصبح التغير في سلوك المتعلم سلوكاً دائماً.

5-6- الاهتمام بالتأهيل العلمي و المسلكي للمعلم :

يحتاج المعلم لإدارة الصف كفاية خاصة حتى ينجح في أدائها، وذلك لتعقد المهام التي ينفذها داخل الصف، ومهام التدريس، والتعامل مع الطلاب، والمناهج، وتوفير العلاقات الإنسانية في المناخ الصفي والمدرسي. وعلى ذلك يجب أن يكون المعلم معداً إعداداً علمياً ومسلكياً جيداً ومناسباً بشكل يتلاءم مع المهمة التي يقوم بها حتى يشعر بالطمأنينة والراحة وحسن الأداء والنجاح في مهنة التدريس.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا، 2007 ، ص.ص9-10)

5-7-عدم تمكنها من التحكم فيمن يتأثرون بها:

يتوافد الطلاب إلى المدارس من بيئات مختلفة، لكل فرد قدراته واستعداداته وميوله واتجاهاته التي تميزه عن غيره، وهو ما يسمى بالفروق الفردية بينهم، فالإدارة الناجحة للصف هي التي تبدأ من حيث يكون كل طالب معرفيا وانفعاليا و مهاراتيا، لنسُد الفجوة بين ما يمتلك من معرفة وما سيحصل عليه من خبرات عملية تعليمية، وتقدم له ما يحتاجه من جميع المجالات ليصبح فردا متوازنا منتجا، لذلك على المعلم تخيل وجود روابط وهمية بينه وبين تلاميذه يشدها متى شعر بانقطاع التواصل بينه وبينهم.

5-8- الإدارة الصفية الفاعلة هي التي ترتكز على مبدأ التعزيز والإثابة:

إن معرفة المعلم السابقة والمتعمقة لنظريات التعلم ومبادئها يزيد من فاعليته في إدارة صفه، كمعرفته لمبادئ النظرية السلوكية وخاصة مبدأ التعزيز والعقاب وأثر التعزيز على سلوك الطلاب، ومعرفته أن التعلم القائم على التعزيز أكثر فعالية من التعلم الذي يليه عقاب، وأن يؤمن أن التعزيز أجدى من العقاب .لذلك على المعلمين معرفة ماهية التعزيز وأنواعه، وكيفية الانتقال من التعزيز المادي متدرجين إلى التعزيز الرمزي، فالتعزيز الذاتي الذي يرتبط بمقدار الدافعية الذاتية للمتعلم. (نوال العشي،2008،ص.ص28-29)

6- أنماط الإدارة الصفية:

يتباين المعلمون في أنماط إدارتهم للصف، ويرجع ذلك إلى تأثرهم بعوامل تتمثل في: الزمان الذي ترعرع فيه المعلم ودخل فيه المهنة ونظم القيم والمعتقدات التي سادت ذلك الزمن والمرحلة العمرية والمهنية التي يعيشها المعلم. (وفاء سالم الياسين ومحمد يوسف المسيليم،2014،ص59)

6-1- النمط التقليدي :

أهم ما تتميز به إجراءات المعلم التقليدي داخل غرفه الصف ما يلي:

- ينظر إلى الطلاب على أنهم صغار لا يتحملون المسؤولية ويجب مراقبتهم باستمرار وإجبارهم على تنفيذ أوامره و طاعته طاعة عمياء. ويستعمل العقاب البدني بشكل واضح.

-عدم السماح للطلاب باتخاذ أي قرار فردي وعليهم الرجوع إليه في كل كبيرة وصغيرة.

-يركز على الإنتاج داخل غرفه الصف ولا قيمه لمشاعر الطلاب و أحاسيسهم.

-يحرس على الطرق التقليدية في التدريس، لأن الطرق الحديثة تعني أعباء إضافية عليه.

(محمد صبيح الرشايدة ،2009، ص. ص46-47)

6-2-النمط التسيبي أو الفوضوي :

يمتاز المعلم في هذا النمط بالسلبية واللامبالاة وعدم المبادرة، يمنح الحرية المطلقة للطلاب في اتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة الفردية أو الجماعية ،حريص على المحافظة على علاقات

ودية مع الطلاب، لا يهتم بتعزيز إنجازات الطلاب،ضعيف الشخصية و غير قادر على توجيه الطلاب وجذب انتباههم .

إن ما سبق من صفات المعلم الفوضوي يترك الآثار التالية على الطلاب :

- إنتاج الطلاب التحصيلي قليل سواء في حضور المعلم أوفي غيابه.

- الطلاب يهدرون وقتا طويلا في سؤال المعلم عن بعض المعلومات بدل الانشغال بالعمل والإنتاج تسود الفوضى وعدم الانتظام بين الطلاب، وهذا ينعكس سلبا على تحصيلهم.

(فهد خليل زايد، 2012، ص.ص67-68)

6-3- النمط الديمقراطي (العادل):

من أهم سمات هذا الأسلوب هو معاملة المعلم للطلاب كإخوة له، واتخاذ من آراءهم ورغباتهم معيارا أساسيا عند اختيار أو تطوير أو نشاطه ويراعي الموضوعية في معالجة مشاكلهم ويركز على إنسانيتهم والاستجابة لحاجاتهم الفردية ورباطة الجأش والاتزان في مواجهة الصعاب والتسامح و التواضع وانفتاح الأسارير خلال معاملاته وأعماله.

(نضال عبد اللطيف برهم، مرجع سابق ، ص.ص12-13)

إن ما سبق من صفات المعلم الديمقراطي يترك أثره على التلاميذ، ومن هذه الآثار ما يلي:

- يزيد من فعاليه التعليم وجعل تعلم التلاميذ ذا معنى.

- يعمل على إعداد التلاميذ إعدادا سليما للحياة المستقبلية وفق حاجات و طموحات المجتمع.

- يكون إنتاج التلاميذ التحصيلي في حالة غياب المعلم أعلى من مقدار تحصيل التلاميذ الذين يديرهم المعلم الاستبدادي في حاله غيابه.

- التلاميذ منضبطون ذاتيا ويسودهم علاقات التعاون الايجابي.

(محمد حسن العمايرة ، مرجع سابق ،ص69)

6-4-النمط الفعال:

ويتصف المعلم هنا باهتمام كبير للعمل والطلاب، ويتبع طرائق وأساليب التدريس الحديثة، ويعتمد على المناقشة والحوار مع الطلاب، وتشجيع العمل الجماعي، ويركز على إتاحة

الفرصة لهم للمشاركة وزيادة روحهم المعنوية ودافعيتهم نحو العمل، وتزاد لدى الطلاب الجوانب الإيجابية مثل تحمل المسؤولية والإبداع. ويهيئ المعلم الفرص المناسبة للتفاعل مع المادة الدراسية، ويحاول توضيح الأهداف التعليمية ، وينظم الصف بطريقة تنشيط التفاعل مع المادة الدراسية، ويحاول تحقيق التخطيط الجيد لعمليات التدريس، ولعملية التواصل مع الطلاب وبين الطلاب أنفسهم، ويشجعهم على المشاركة في الأنشطة داخل الفصل ، ويهتم بنموهم الكامل، وبمشكلاتهم التحصيلية والنفسية والاجتماعية. (سلامة عبد العظيم حسين،2006، ص196)

7-أهمية إدارة الصف:

تنبع أهميتها من تشعب مدخلاتها، وتنوعها،وازدياد تعقيدها، فقد أصبح المعلم مسؤولا عن متغيرات كثيرة في غرفة الصف، كالمكتبة، والوسائل التعليمية التعلمية، والسبورة ، وما إلى ذلك ناهيك عن التركيب الإنساني للغرفة الصفية، الذي يقتضي التعامل مع طلبة ينتمون إلى خلفيات اجتماعية،واقتصادية، وثقافية متنوعة، إلى جانب الاختلافات الروحية،والفروق الفردية الذكائية. (محمد محمود الحيلة، 2002، ص275)

ويمكن إبراز أهمية الإدارة الصفية في عدة نقاط أهمها:

- ينتج الصف ذو الإدارة الصفية الفاعلة معدلا عاليا من الانهماك في العمل الصفي ومعدلا منخفضا من الانحراف والشذوذ عن الموقف التعليمي التعلمي.
- توفير قدرا من تنظيم المواد والأدوات التعليمية واستعمالاتها، والانتقال من نشاط إلى أخر، وتوفير الوقت والمكان والإجراءات المناسبة لتنفيذ المناهج.
- تساعد غالبا علي ضبط الصف وحفظ النظام فيه ووضع الأنظمة والقوانين وتطبيقها.
- تسهم في تقليل اعتماد الطلبة على المعلم باتخاذ إجراءات مناسبة لاستخدام المواد التعليمية واستعمال الوقت والمكان المتاحين .
- تتيح للمعلم سيطرة أكبر وأفضل على البيئة الصفية.

(محمد صبيح الرشايدة،مرجع سابق،ص.ص45-46)

– تشكل عملية تفاعل ايجابي بين المعلم وتلاميذه من خلال نشاطات منظمة ومحددة.

– يكتسب التلميذ من خلالها اتجاهات ايجابية مثل الانضباط الذاتي والمحافظة على النظام وتحمل المسؤولية ،والثقة بالنفس ،وأساليب العمل التعاوني،وطرق التعامل مع الآخرين واحترام آراءهم ومشاعرهم.

(ثائر أحمد غباري، 2008، ص 166)

8-أهداف الإدارة الصفية:

تهدف إدارة الصف الفاعلة إلى تحقيق الأتي:

8-1- توفير وقت أطول للتعلم:

إن كثيرا من الوقت ينفد كل يوم من خلال ما يدور في غرفة الصف من فوضى وبدايات متأخرة للحصة وسوء الانتقال من نقطة إلى أخرى .ومن بين ما تهدف إليه الإدارة الصفية هو تجنب هدر الوقت وتحسين نوعية الوقت الذي يندمج من خلاله الطلبة بفاعلية في النشاطات التعلمية.

8-2- تعتبر الإدارة الصفية مدخلا للتعلم :

وذلك بتحديد قواعد واضحة ومعلنة ومفهومة تنظم مشاركة التلاميذ وتفاعلهم مع بعضهم من خلال وضع نظام يسمى بأبنية المشاركة تماثل إلى حد قريب ما لدى الطلبة من الخبرات وقواعد التفاعل مع الآخرين التي اكتسبوها في بيوتهم.

(محمد محمود الحيلة، مرجع سابق ، ص.ص276-277)

8-3- تطوير إدارة الذات:

بمساعدة الطلبة وتدريبهم على إدارة أنفسهم وتذويث القوانين والإجراءات التي تيسر تعلمهم. وتشمل عملية إدارة الذات مساعدة الطالب ليطور قدرته على أن يفهم ويقيم تعلمه ليصبح فردا متعلما مدى الحياة من خلال توجيه المعلم له لتطوير الشعور بالمسؤولية تجاه تعلمه بدلا من أن يعمل على تطوير الطاعة والامتثال كأهداف بحد ذاتها.

(نايفة قطامي وآخرون، مرجع سابق، ص.ص476-477)

ويمكن تحديد أربعة أهداف للإدارة الصفية تتمثل في:

1- توفير المناخ التعليمي / التعليمي الفعال

2- توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب .

3- رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.

4- مراعاة النمو المتكامل للتلميذ. (فاطمة عبد الرحيم النوايسة، 2012، ص214)

9- أسس الإدارة الصفية :

للإدارة الصفية أسس نفسية و أخرى اجتماعية لأن طرفي الاتصال وهما المعلم و المتعلم يتسمان بأبعاد نفسية واجتماعيه غاية في الخصوصية .

9-1- الأسس النفسية:

إن المعلم معني بادراك الفروق الفردية بين طلابه، حيث يختلفون في سماتهم وقدراتهم وميولهم واستعداداتهم. وهو معنى أيضا بادراك حاجتهم النفسية كالحاجة إلى الأمن والعطف واعتراف الآخرين والحرية والنجاح والحاجة إلى سلطة ضابطة وموجهه. ثم مراعاة هذه الفروق عند تصميم التعليم، بحيث يلبي للمتعلم حاجاته النفسية ويساعده في بناء شخصية متكاملة .

9-2- الأسس الاجتماعية:

إن المعلم بصفته قائدا لصفه يعرض طلبته لشتى الخبرات التي تغرس فيهم القيم الاجتماعية المرغوب فيها، وإلى تهيئتهم للتكيف الاجتماعي المستقبلي. والطالب بحاجة إلى تمثل مختلف خصائص مجتمعه من أجل تكيف أفضل، وهو بحاجة إلى جملة من المهارات الضرورية التي تساعده على تفرد شخصيته وعلى خصوصيته ليكون فردا متميزا مستقبلا.وهو كذلك بحاجة إلى قدرات مختلفة تعزز فاعلية انتمائه ومشاركته فى المجتمع الذي سيعيش فيه،وفى مجتمع العمل الذي سوف يلتحق به.

(صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص.ص352-353)

10- مقومات الإدارة الصفية:

المستقبلة: وهي التحرك نحو المستقبل بخطوات هادفة في ضوء إمكانيات الحاضر.

العملية: تعني بناء كل سلوك إداري صفي علي أساس علمي قائم على البحث والدراسة.

المشاركة: وتعني توسيع فرص الحوار والمناقشة وتنمية العلاقات بين التلاميذ وجعلهم أكثر إيجابية للمشاركة في مختلف النشاطات،مما يمكنهم من الوقوف على مدى تقدمهم .

الاجتماعية:وتعني أن تتماشى الإدارة الصفية مع السياق الاجتماعي الذي تعمل فيه

المرونة: وتعني التكيف حسب كل موقف وحسب ظروف المؤثرة في التربية الصفية.

الكفاية: تعني الوصول إلي الغايات في ضوء الأهداف أي الوصول إلى أعلى نتائج بأقل تكلفة عن طريق الاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية والبشرية المتاحة.

(رافدة الحريري، مرجع سابق ، ص.ص39-40)

11-التخطيط للإدارة الصفية الجيدة :

يقترح إيفيرستون وإمر(Everston and Emmer,1982) ثلاث مراحل أساسية لتخطيط نظام فعال للإدارة الصفية هي:التخطيط قبل بدأ العام الدراسي،والإدارة خلال الأسابيع الأولى، وتطوير أنماط السلوك اللازمة لتنفيذ النظام و المحافظة عليه خلال العام الدراسي .

11-1-التخطيط قبل بدء العام الدراسي:

إن ترتيب البيئة الفيزيقية للصف نقطة بداية جيدة في إدارته. وعلى اعتبار أن الطلبة سوف يقضون وقتا طويلا فيه ،فعلى المعلم أن يوفر أفضل الظروف البيئية التي تسمح بحركة منتظمة وسهلة داخل غرفة الصف.وقد أوصى إيفرستون وآخرون، (Everston et al 1989) بأربعة إجراءات للوصول إلى ترتيب صفي ناجح :

- المحافظة على الأماكن التي تكثر فيها حركة التلاميذ خالية من المعيقات .
- التأكد من قدرة المعلم على رؤية جميع التلاميذ بسهولة ويسر.
- المحافظة على بقاء المواد التعليمية التي يكثر استخدامها في متناول اليد.

– التأكد من أن الطلبة يستطيعون رؤية ما يقوم المعلم بعرضه بسهولة و يسر.

وبعد التأكد من ترتيب بيئة الصف، يستطيع المعلم أن يوجه انتباهه لجوانب أخرى في إدارته.

(صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق، ص.ص353–354)

11–2–الأنشطة في بداية العام الدراسي :

تعتبر بداية العام الدراسي على درجة كبيرة من الأهمية، حيث أظهرت العديد من الدراسات بأن الأيام القليلة الأولى من العام الدراسي تلعب دورا مهما في تحديد الكيفية التي سيتفاعل بها الطلبة مع بعضهم بعضا ومع المعلم بقية العام الدراسي.

ويقترح إيفيرستون وإمر الإجراءات التالية في الأسابيع الأولى من العام الدراسي:

– تخصيص بعض الوقت لمناقشة قواعد السلوك في غرفة الصف.

– الاهتمام بتعليم الأنظمة في غرفة الصف.

– تعليم التلاميذ أنظمة غرفة الصف كلما ظهرت الحاجة لذلك.

– العمل على إشراك التلاميذ في مهمات سهلة،توفر لهم فرصا عالية للنجاح.

– استخدام الأنشطة ذات الطابع الجماعي فقط، أو تلك التي تتطلب إجراءات بسيطة.

– عدم الافتراض أن الطلبة قادرون على القيام بمهمة ما بعد محاولة واحدة.

(صالح محمد علي أبو جادو، نفس المرجع السابق ، ص355)

11–3–المحافظة على نظام إدارة صفية فعال على مدار العام الدراسي:

يتم ذلك بمراقبة سلوك الطلبة، واحتواء أنماطهم السلوكية غير المناسبة ومساءلتهم.

عند إنهاء وضع القوانين والإجراءات الصفية المناسبة، يقوم المعلم بمراقبة سلوك التلاميذ، للكشف عن مظاهر السلوك غير المناسبة قبل أن تصبح مشكلة رئيسية. ولتوضيح أي سوء فهم لديهم حول ما يتوقعه منهم.ولاكتشاف أية صعوبات يواجهونها قد تتطلب تعديلا في أساليبه التدريسية.

ولاحتواء الأنماط السلوكية غير المناسبة يستخدم المعلم الإجراءات التالية:

– حث الطلبة على وقف السلوك غير المناسب، والاستمرار معهم إلى أن يتم أداء السلوك بالشكل المطلوب.

– المحافظة على التواصل البصري مع الطلبة حتى يعودوا إلى السلوك المناسب.

– إعادة توضيح الإجراءات والأنظمة والقوانين الصفية وتذكير الطلبة بها.

– حث الطلبة على تحديد الإجراءات الصحيحة، وتزويدهم بالتغذية الراجعة إذا تبين عدم قدرتهم على ذلك.

– تحديد النتائج أو العقوبات المترتبة على مخالفة الإجراءات أو الأنظمة الصفية.

– العمل على تغيير الأنشطة وتنويعها من وقت لأخر.

أما مساءلة الطالب فتتضمن هذه المرحلة عدة سلوكات مهمة منها:

– وضوح الواجبات البيتية من حيث تحديد درجة الاكتمال، وتاريخ الإنجاز وإجراءات الأعمال التعويضية .

– تعريف كل تلميذ بالواجبات المطلوبة منه على وجه التحديد ، وبيان كيفية وضع العلامات على كل منها .

– مراقبة ما يقوم به الطلبة من أعمال في الصف والوقوف بانتظام على مستوى التقدم الذي يحرزونه . وتصحيح أعمالهم وتزويدهم بالتغذية الراجعة .

–إعادة الواجبات البيتية إلى الطلبة بعد تصحيحها بأسرع وقت ممكن ، والالتقاء بهم لمناقشة مدى تقدمهم، والسماح لكل منهم بالاحتفاظ بسجل خاص يتضمن علاماته وأعماله في كل فترة زمنية يجرى فيها تقييمه .

(صالح محمد علي أبو جادو، مرجع سابق ، ص.ص355–357)

12-كفايات الإدارة الصفية :

ينبغي على المعلم أن يكون قادرا على :

- توظيف مهارات وتنظيم إدارة الصف بما يحقق تعلما فعالا وعلاقات إيجابية بين المعلم والتلاميذ و أقرانهم ، وبما يمكن من حفظ النظام داخل إدارة الصف و خارجه.
- وضع توقعات واضحة لسلوك التلاميذ في الصف والمعايير المناسبة للانضباط، بما يتناسب مع خصائص هذه المرحلة.
- تنظيم خبرات التعلم داخل غرفة الصف و خارجه.
- تنظيم البيئة الفيزيقية في الصف بما يتناسب وطبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية، بما يوفر الراحة و الأمن والأمان للتلاميذ .
- تعرف المشكلات السلوكية داخل الصف ودراستها وتحليلها ووضع الحلول المناسبة لتعديل السلوك .
- إدارة وإستثمار الوقت المخصص في التعلم و الأنشطة الصفية.
- تنظيم وحفظ السجلات التلاميذ وتوظيفها في تحقيق التعلم الفعال.

(محمد الدريج، 2004، ص67)

13- وظائف الإدارة الصفية:

13-1-حفظ النظام:

يتحمل المعلم دورا كبيرا في إدارة المكان الذي يحدث فيه التعلم، وتظهر كفاءاته في توفير النظام، وإيجاد بيئة تعليمية مشجعة على حدوث التعلم من خلال تنظيم البيئة الصفية.فمهمة المعلم داخل غرفة الصف لم تعد مقصورة على تنمية الطالب معرفيا فقط،وإنما تنميته من جميع النواحي الشخصية. وكذلك مساعدته في الانضباط الذاتي. ويعني الانضباط الذاتي أن ينشغل الطلبة في الأنشطة الهادفة الإيجابية التي تدعم التعلم....وليس أن يبقى الطلبة في الصف بدون حراك. كذلك على المعلم التخطيط السليم لدرسه واستخدام أساليب متنوعة في إدارته

لصفه مع محاولة التعرف على الطلبة ومعرفة مشكلاتهم. كل تلك الإجراءات تساعده في تحقيق الانضباط الصفي القائم على الاحترام المتبادل .

(نوال العشي، مرجع سابق، ص.ص144-145)

13-2- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي:

إن المناخ الذي يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة في العلاقات يساعد على تحقيق الكثير من الأهداف التي يسعى المعلم إليها، ويساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم والمشاركة الإيجابية في كل ما تحتوي عليه الخبرات التعليمية من أنشطة. إن نمط ونوعية التفاعل تحدد بفعالية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التنظيمية، لذلك نجد أن مواقف التعلم تكون أكثر ثراء وقيمة وذات معنى بالنسبة للتلاميذ الذين يجدون تفاعلا إيجابيا من قبل المعلم. ويعتمد نمط التفاعل داخل الصف بالدرجة الأولى على القدر الذي يسمح به المعلم من الحرية و الانطلاق في التفكير والتعبير.إن عملية التنظيم داخل الصف لها أهمية كبرى في عملية الإدارة الصفية،بما تتضمنه من فعاليات و نشاطات مختلفة . فالتنظيم داخل الصف يمكن أن يتضمن: البيئة المادية للصف وتنظيم الوقت بكل فعالية.

(فرحان القضاه ، محمد عوض التوتوري، مرجع سابق، ص.ص411-412)

13-2-1- تنظيم البيئة المادية للصف: لتكوين بيئة تعلم يحتاج المعلم لتنظيم العديد من الأمور مثل مساحة الصف والمكتبة والخزائن ومواقع الأنشطة ومراكزها،ثم تقرير الطريقة التي سوف يخزن بها المواد التعليمية والمراجع...وكذلك تحديد طريقة استخدام لوحات الإعلانات ومساحة الجد (حسن أبو رياش وزهرية عبد الحق، 2007، ص413)

13-2-2- تنظيم الوقت بكل فعالية: إن إدارة الوقت تفيد في الانطلاق وفقا للأولويات، وتجنب التضارب في مواعيد الأنشطة ووقاتها. وتعلّم كيفية التخطيط بذكاء وجهد أقل، وتجنب الإحساس بالذنب، وإعطاء الحرية في العمل والسيطرة عليه.

(غازي جمال خليفة، 2012، ص488)

فالوقت يتغير من نشاط إلى أخر، بحيث يصبح لزاما على المعلم أن ينظم وقته تبعا لكل نشاط حتى لا يضيع وقت الدرس هدرا. (فرحان القضاه، محمد عوض التوتوري،مرجع سابق،ص419)

13-3- توفير الخبرات التعليمية:

مهما كان المعلم ودودا مع تلاميذه ،حريصا على توفير أقصى درجات الراحة لهم ،فإنه لن يكون معلما ناجحا لهم إذا لم يشعر هؤلاء التلاميذ أنهم يتعلمون في كل يوم وحصة و لحظة أشياء جديدة ، وهذا لا يكون إلا بتوفير العديد من الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم .

13-4- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم و تقويمهم:

إن معرفة المعلم لتلاميذه من حيث خبراتهم العلمية والاجتماعية و مستويات النضج والتهيؤ التي تم تحقيقها في مرحلة سابقة وإلمامه بمدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في المجالات التي يدرسونها والمهارات التي يتدربون عليها، تعتبر كل هذه الحالات من أساسيات ومقومات الإدارة الناجحة للصف المدرسي. ويمكن للمعلم قياس استعدادات التلاميذ ونموهم وتحصيلهم الدراسي في إطار التعليم النظامي للمؤسسة التعليمية باستخدام أنواع التقويم المختلفة للتعلم.

13-5- تقديم تقارير عن سير العمل:

إن كل عمل يقوم به المعلم مهما كان طبيعة هذا العمل يشكل في حقيقته جزءا إداريا لا غنى عنه. والمعلم في أدائه لعملية التعليم يحتاج إلى كشوف بأسماء التلاميذ من أجل رصد الحضور والغياب وتسجيل الدرجات والتقديرات التي يحصلون عليها وكتابة التقارير التي تقدم للإدارة المدرسية من أجل التأكد من سير العملية التعليمية التعلمية في المدرسة ومدى تقدمها.

(ثائر غباري وخالد أبو شعيرة، 2009، ص. ص225-226)

14-المجالات الهامة للإدارة الصفية :

إن المعلم الجيد هو المعلم الذي يهتم بإدارة شؤون صفه من خلال ممارسته للمهمات التي تشتمل عليها هذه العملية التي يمكن أن تكون أبرز مجالاتها على النحو التالي:

14-1-المهمات الإدارية العادية في إدارة الصف:

وتتمثل في: تفقد الحضور والغياب،وتوزيع الكتب والدفاتر، وتأمين الوسائل والمواد التعليمية. والمحافظة على ترتيب مناسب للمقاعد، والإشراف على نظافة الصف وتهويته وإضاءته.

هذه المهمات قد تبدو سهلة وبسيطة ولكنها أساسية لضمان سير العملية التعليمية بسهولة وتنظيم، وتوفر على المعلم التلاميذ الكثير من المشكلات، بالإضافة إلى توفير الجهد والوقت.

14-2-المهمات المتعلقة بتنظيم عملية التفاعل الصفي :

يتوقف التفاعل الصفي على قدرة المعلم على تنظيم عملية التفاعل وذلك باستخدامه أنماطاً كلامية وخاصة تلك الأنماط الكلامية غير المباشرة ،لأنها تؤدي إلى تحقيق تواصل فعال بين المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي.

ومن أهم هذه الأنماط الكلامية ما يلي:

- أن ينادي المعلم تلاميذه بأسمائهم.
- أن يستخدم الألفاظ التي تشعر التلميذ بالاحترام والتقدير مثل:من فضلك، تفضل...
- أن يتقبل آراء وأفكار التلاميذ ومشاعرهم، بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية.
- أن يكثر من استخدام أساليب التعزيز الإيجابي الذي يشجع المشاركة الإيجابية للتلميذ.
- أن يستخدم الأسئلة الواسعة وأن يقلل من الأسئلة الضيقة التي لا تحتمل إلا الإجابة المحددة بنعم لا أو بكلمة واحدة محدودة وإنما عليه أن يكثر من الأسئلة التي تتطلب تفكيراً واسعاً واستثارة للعمليات العقلية العليا.و أن يشجع التلاميذ على طرح الأسئلة والاستفسار.
- أن يستخدم النقد البناء في توجيه التلاميذ، وينبغي أن يوجهه لتلميذ محدد دون تعميم.
- أن يعطي التلاميذ الوقت الكافي للفهم وأن يتحدث بسرعة مقبولة وبكلمات واضحة تتناسب مع مستويات تلاميذه. (ثائر غباري و خالد أبو شعيرة، نفس المرجع سابق ،ص.ص233-234)

14-3-المهمات المتعلقة بإثارة الدافعية للتعلم:

من أجل زيادة دافعية الطلاب للتعلم ينبغي على المعلمين استثارة الدافعية الداخلية للتعلم واستخدام أساليب الحفز الخارجي للطلاب الذين لا يحفزون للتعلم الداخلي ومن هذه الأساليب:

-التشجيع واستخدام الثواب المادي أو الثواب الاجتماعي أو النفسي.

- تغيير البيئة التعليمية و توفير البيئة النفسية، والاجتماعية، والمادية المناسبة للتعلم.

- استخدام الأساليب والطرق التعليمية المختلفة مثل: الانتقال من أسلوب المحاضرة إلى النقاش فالحوار فالمحاضرة مرة أخرى. واستخدام مواد ووسائل تعليمية متنوعة.

-تنويع وسائل التواصل مع الطلاب سواء كانت لفظية أو غير لفظية.

-تنويع أنماط الأسئلة الحافزة للتفكير والانتباه.

(قاسم صالح النعواشي،2007، ص.ص141-142)

14-4-المهمات المتعلقة بتوفير أجواء الانضباط الصفي :

- الممارسات التي تسهم في تحقيق الانضباط الصفي.
- توضيح أهداف الموقف التعليمي. وتحديد أدوار الطلبة فيه لتحقيق الأهداف المنشودة. وتقسيم الطلبة إلى مجموعات وفرق صغيرة وفق متطلبات الموقف.
- تنظيم العلاقات بين الطلبة لتقوم على الثقة والاحترام المتبادلين.
- طرح الأسئلة التي تثير الدهشة وحب الاستطلاع.
- استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة و تنويع الوسائل الحسية للإدراك السمعي،البصري....
- تشجيع أساليب النقد البناء واحترام الآراء و تنويع أساليب التعزيز الايجابية .
- معالجة حالات الفوضى وانعدام النظام بسرعة وحزم دون أن يفقد اتزانه الانفعالي.
- اكتساب الطلبة اتجاهات ايجابية كاحترام الآخرين والمواعيد والاجتهاد و الملكية الشخصية.
- إفساح المجال أمام الطلبة للتقييم الذاتي لسلوكهم وتصرفاتهم.

(محمد صبيح الرشايدة، مرجع سابق ، ص16)

14-5-المهمات المتعلقة بصياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها :

من المهارات التي ينبغي أن يتقنها المعلم الناجح ،حيث يعتمد عليها التواصل الصفي بين المعلم وطلابه بدرجة كبيرة ، كما أنها الوسيلة التي تمكن المعلم من تقدير نمو المتعلمين وتشخيصه والتأكد من تحقق الأهداف الموضوعة.فإذا أحسن المعلم صياغة الأسئلة، فإنه يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والتفكير الابتكاري وتنمية بعض الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين كحب الاستطلاع والاتجاهات الايجابية والميول المرغوبة .ولتحقيق ذلك ينبغي أن تكون مصاغة بطريقة جيدة وتركز على قياس مستويات المعرفية العليا ولا تقتصر على مجرد قياس مستوى تذكر الحقائق . (عفت مصطفى الطناوي، 2009، ص109)

14-6-المهمات المتعلقة بالتغذية الراجعة:

تمثل التغذية الراجعة أي نوع من المعلومات التي ترد من أي مصدر يتعلق بالعملية التربوية، ويمكن أن تغدي المعلم بمعلومات ، يستفيد منها في تحسين وتطوير عملية التعليم. فأراء الآباء في سلوك أبنائهم، أو أراء المعلمين الآخرين أو نتائج الامتحانات، أو ملاحظة سلوك الامتحانات، أو ملاحظة سلوك التلاميذ في المدرسة، أو أراء وملاحظة المجتمع المحلي أو أصحاب العمل، أو أراء وأقوال التلاميذ أنفسهم، تشكل مصادر للتغذية الراجعة ، ينبغي على المعلم الاستفادة منها في عملية التحسين والتطوير، وهناك شروط ينبغي مراعاتها لتحقيق الأهداف المرجوة من التغذية الراجعة وهي :

- يجب أن تكون عمليات التغذية الراجعة مستمرة وشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية.
- يجب أن تتم عمليات التغذية الراجعة في ضوء أهداف محددة. وأن تستخدم أدوات معدة أو مختارة بصورة دقيقة، يمكن اعتماد نتائجها بصورة صادقة ودقيقة.
-يتطلب تفسير نتائج عمليات التغذية الراجعة فهما عميقا وتحليلا علميا دقيقا.

(عزت جرادات وآخرون، مرجع سابق، ص.ص134-135)

15- وظائف البيئة المادية الصفية كما اخترعها (فرد ستيل):

15-1-الأمن : إنشاء بيئة تعليمية نظيفة ومرتبة وآمنة هو مطلب أساسي لتحقيق الإمكانات الأكاديمية للطلاب. في الحد الأدنى، ينبغي على المعلم أن يضمن أن تكون غرفة الصف الدراسي مضاءة بشكل صحيح ، جميل، جيد التهوية ، وعند درجة حرارة مريحة.

(Michael S.Mills, Ed.D, 2010,p37)

15-2-التواصل الاجتماعي: إن التواصل الاجتماعي مهم جداً للتلاميذ فهو ينمى ما لديهم من قدرات ويعطيهم الدافعية والقدرة علي العطاء بشكل أفضل ويجب علي المعلم أن يراعي عند ترتيب جلوسهم في الغرفة الصفية مستوى التفاعل والتواصل بين التلاميذ وبنهم وبين معلميهم

(رافدة الحريري، مرجع سابق ، ص40)

15-3-تحديد الهوية:هو قدرة الغرفة الصفية على التعبير عن هوية التلاميذ المتواجدين فيها أي معرفة وهواياتهم وميولهم إنتاجاتهم والتي يمكن أن تعرض بشكل فني وجميل على جدران الغرفة كأن يكتب اسم التلميذ المتميز في أداء مهمة ما كل أسبوع مع عرض صورته الشخصية على لوحة خاصة. مما يجعل التلاميذ يفخرون بأعمالهم ويشعرون بأهميتهم وبانتمائهم إلى ذلك الصف.

15-4- تيسير تأدية المهمات : ينبغي للمعلم أن يقوم بتنظيم الصف بشكل يتناسب مع نوع النشاطات التي يختارها لحدوث التعلم وتحقيق أهدافه لدى التلاميذ .وترتيب جلوسهم حسبما يتطلبه كل نشاط وبشكل يسهل حركتهم وتنقلهم. ووضع الأدوات والمعينات والوسائل التعليمية في مكان يسهل الوصول إليه . (رافدة الحريري، نفس المرجع السابق، ص46)

15-5-المتعة: تشكل البيئة الجذابة متعة كبيرة للتلاميذ وتساعدهم على تأدية مهامهم وتشوقهم للمواظبة والحضور والبقاء فيها لوقت طويل دون ملل أو ضجر.لذلك ينبغي للمعلم ان يحرص على جاذبية وغرفة الصف وتحديد خصائص جمالها من خلال مناقشتها مع تلاميذه واستقصاء ما يفضلونه في ذلك.

15-6-النمو: ينبغي أن تكون غرفة الصف مكانا لنمو التلاميذ في مختلف المجالات.بحيث تكون مثيرة وغنية ومحفزة على الملاحظة والتجربة والاكتشاف.ويتم ذلك عبر توفير المدرسة للوسائل والتسهيلات العلمية التي تدفع التلاميذ نحو التفكير.

(فتحي رمزي هارون، مرجع سابق، ص.ص425-427)

16-خصائص الغرفة الصفية:

اقترح **دويل (Doyle,1986)** ستة ملامح لغرفة الصف تجعل الموقف الصفي معقدّاً،وفهمها من قبل المعلم يؤدي إلى جعل الموقف الصفي أكثر مرونة.وهي:

16-1- تعدد المحاور:

الصف مكان مزدحم تمارس فيه النشاطات التربوية المختلفة من قبل تلاميذ يختلفون عن بعضهم في قدراتهم وميولهم واتجاهاتهم.وينشئون صداقات فيما بينهم ويتبادلون الأحاديث والأفكار والألعاب المختلفة .والمعلم هنا لا يقوم بمهنة التدريس فقط،بل إنه يقوم بضبط سلوك التلاميذ ويتفاعل معهم وينتقد بعضهم ويعزز البعض ويختار النشاطات المختلفة ويخصص كل منها لدرس معين .وهذا يعني أنه يواجه صعوبة في إدارة هذا التنوع الكبير من النشاطات والتفاعل والتصرف في المواقف الصعبة وضبط الصف وتعديل السلوك وإدارة الوقت وعناصر البيئة المادية وتوزيع المهام على التلاميذ.الأمر الذي يجعله بحاجة إلى امتلاك مهارات تمكنه من إدارة هذه النشاطات بنجاح لتحقيق أهداف عملية التعلم. (رافدة الحريري، مرجع سابق ، ص36)

16-2- تزامن الأحداث:

قد يحدث الكثير الأنشطة في الصفوف الدراسية في وقت واحد ، حتى عندما يبدو وأن الطلاب يقومون بمهمة مشتركة. كقيامهم بإنجاز مسألة حسابية ما. ولكن إذا نظرنا أكثر عن كثب سوف نجد أن البعض منهم قد يكون عالقا في مشكلة معينة منها ،بينما آخرين قد يكونوا أنجزوا مشكلة أو اثنين منها ثم يركنون الى الدردشة مع بعضهم البعض بدلا من الاستمرار. إلا أن البعض الآخر قد يكون أنهى المسالة كلها ويتساءل ماذا يفعل بعد ذلك. ففي أي لحظة كل

طالب يحتاج إلى شيء مختلف، ومعلومات مختلفة، وتلميحات مختلفة، وأنواع مختلفة من التشجيع. (Michael S.Mills, Ed.D, 2010,p37)

إن هذا التزامن في الأحداث يتطلب من المعلم الإلمام بكل ما يحدث لإدارته بشكل فعال. وهنا يحتاج إلى مهارة توزيع تركيزه لإظهار أكثر من ردة فعل في الوقت نفسه.

16-3-اللحظية:

تحدث الأنشطة بسرعة داخل غرفة الصف ومن الصعب التخطيط المسبق لردود الفعل المناسبة، وهذا يجعل المعلم بحاجة إلى امتلاك مجموعة من البدائل التي تساعده في الاستجابة المناسبة لكل ما يحدث وأن يمتاز بسرعة البديهة التي تمكنه من التعامل مع الأحداث السريعة التي لا تحتمل التأجيل.

16-4-صعوبة التوقع:

لأن كثيرا من الأحداث التي تظهر في الصف وليدة اللحظة و مفاجئة، فإنه يصعب على المعلم التنبؤ بها. فمن الصعب مثلا أن يتوقع المعلم بأن أحد الطلبة سيفقد وعيه أو أن التيار الكهربائي سوف ينقطع.الأمر الذي يجعل عمل المعلم مرهقا وصعبا في التعامل معها بشكل مناسب. (رمزي فتحي هارون، مرجع سابق، ص.ص19- 20)

16-5-انعدام الخصوصية:

يخضع سلوك المعلم لمراقبة التلاميذ مما يدفعه إلى اتخاذ الحيطة والحذر والتفكير في كل تصرفاته وحساب النتائج المترتبة على تعامله معهم. فهم يلاحظون مثلا مدى عدالته أو تفرقته بينهم في المعاملة. ومدى انفعاله وغضبه تجاه السلوك غير المقبول. والمعلم بدوره يلاحظ كل تصرف يقوم به التلاميذ. و لذلك فان كل ما يحدث في الصف يخضع للملاحظة من قبل الجميع.

16-6- التاريخ:

إن حاضر التلاميذ ومستقبلهم إنما هو انعكاس لتاريخهم بما يحتويه من ذكريات ومواقف وخبرات، فالتلاميذ يتأثرون بتاريخهم الدراسي الذي ينعكس على سلوكياتهم. بمعنى أن سلوك التلاميذ في درس ما قد يتأثر بتاريخهم في الدرس الذي سبقه والخبرات التي مروا بها كالثواب والعقاب أو النجاح والفشل.فالمعلم بحاجة لأن يعرف تاريخ كل تلميذ لمساعدته على تجاوز الآثار السلبية للخبرات المدرسية السيئة. (رافدة الحريري، مرجع سابق ، ص37)

17- تناقضات البيئة الصفية التي تواجه المعلم في إدارة مواقف التعلم الجماعي:

يقصد بتناقضات البيئة الصفية الحالات التي لا تنسجم فيها ممارسات المعلم مع أهدافه وغالبا ما يقع فيها مجبرا. فالبيئة الصفية تتميز بأربع تناقضات تجعلها تختلف عن غيرها من البيئات التي يتفاعل فيها كل من المعلم والطالب و تجعل مهمة المعلم في تحقيق أهدافه صعبة للغاية وتفرض عليه الحاجة إلى امتلاك مهارات إضافية للعمل في إطارها. حيث تتمثل هذه التناقضات فيما يلي:

17-1-غرفة الصف مكان مزدحم بالطلبة ومع هذا فانه لا يسمح لهم بالتفاعل بشكل كاف:

وذلك خلافا للطبيعة البشرية التي تمتاز بخاصية الرغبة في التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، مما يصعب مهمة المعلم في توفير نشاطات وخبرات تعليمية تستحوذ على انتباه الطالب وتركيزه وتقنعه بأن انجازها أكثر فائدة ومتعة من متعة الحديث الجانبي مع زميله.

(فتحي رمزي هارون، مرجع سابق ، ص.ص23-24)

17-2-يتوقع من الطلبة أن يعملوا معا وضمن سرعة واحدة، على الرغم من أنهم مختلفون:

مما يشكل خرقا واضحا لأبسط مبادئ الفروق الفردية بين الطلبة. فالمعلم يتعامل مع الطلبة وكأنهم شخص واحد.ويظهر ذلك بشكل واضح في الحالات التي يفرض فيها على المعلم كتاب مقرر لتدريس المادة لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.كما يكون أكثر وضوحا في الغرف الصفية المزدحمة بالطلبة والتي تجعل من الصعب مراعاة الفروق الفردية بينهم.إن تحقيق هذا

الهدف أمر في غاية الصعوبة ويحتاج إلى كثير من التدريب والمهارة وبذل الجهد.و تزداد صعوبة مهمة المعلم في الظروف التي يضطر فيها إلى التعامل مع الطلبة كمجموعة واحدة وأن يراعي في نفس الوقت أنهم في النهاية أفراد مختلفون، وأن لكل واحد منهم خصائصه المتفردة. مما يستدعي نظاما مرنا ينجح في التعامل مع هذه الاختلافات.

(فتحي رمزي هارون، نفس المرجع السابق، ص.ص25-26)

17-3-يطلب من الطلبة أن يتعاونوا ومع هذا فإنهم يعملون داخل غرفة الصف بشكل فردي وضمن نظام يشجع على التنافس:

يضع المعلم طلبته في حالة من التشويش والحيرة ،وذلك عندما تتناقض توقعاته منهم من وقت لأخر ومن موقف لأخر. فالمعلم مثلا يشجع الطلبة على التفاعل ضمن جو من التعاون عندما يتعلق الأمر بالسلوكيات الاجتماعية ولكنه يحرم عليهم ذلك عندما يتعلق الأمر بالعمل الأكاديمي، بل وقد يسمح لهم بالتعاون في مهام أكاديمية معينة ويمنعهم من ذلك في مهمات أكاديمية أخرى. إن نجاح المعلم في الانتقال بالطلبة من جو يسمح فيه بالتعاون إلى آخر يمنعهم من ذلك يجعله يحتاج إلى تدريب و إلى مهارات من نوع خاص.

17-4- يتم تشجيع الطلبة على الاستقلالية ومع هذا فانه يتوقع منهم الالتزام بتعليمات المعلم وأوامره المتسلطة أحيانا:

إن الهدف العام للتربية في أي بلد من البلدان يتمثل في التركيز على بناء الفرد المستقل الذي يمتلك المهارات اللازمة لكي يعتمد على نفسه في اتخاذ قراراته وتسيير شؤونه. والحقيقة أنّ كثيراً من المعلمين ينفردون باتخاذ القرارات وصياغة التعليمات وتوجيه حياة الطالب بالطريقة التي يرونها هم مناسبة، في ظل تجاهل كامل لحقه في المشاركة في اتخاذ القرار وتنفيذه. والأهم من ذلك التسبب في حرمانه من فرص التدرب على الاعتماد على الذات والاستقلالية واتخاذ القرار. كما تتم كثير من الممارسات من قبل المعلم أو الأب التي يطلب فيها من الطفل أن يكون رجلاً وأن يسلك سلوك الرجال في مواقف محددة،ويحرّم عليه أفعال الرجال ويعاد طفلاً

في مواقف أخرى. وهذا تناقض يتسبب في معاناة الطفل من صراع يقوده إلى التمرد أو مخالفة التعليمات.ويظهر أثر هذا التناقض بشكل كبير في مرحلة المراهقة التي تصبح فيها حاجة الطلبة إلى الاستقلالية أمرا ملحا، فبعض المعلمين يدعون طلبتهم بأن يسلكوا كالرجال وهم يعاملونهم كالأطفال الصغار العاجزين عن الاعتماد عن أنفسهم.

(فتحي رمزي هارون، نفس المرجع السابق، ص.ص26-27)

18- صعوبات البيئة الصفية التي تواجه المعلم في إدارة مواقف التعلم الفردي:

تتضمن البيئة الصفية عدداً من التحديات التي تتطلب من المعلم الاستجابة إليها، والتعامل معها. ومن هذه التحديات ما يلي:

18-1- صعوبة الإلمام بما يقوم به جميع الطلبة خاصة عند انشغال المعلم مع أحدهم :

في هذه الحالة يصعب على المعلم الحفاظ على وعيه بما يقوم به باقي الطلبة، لذلك فانه يحتاج في مثل هذا المواقف إلى امتلاك قدرة عالية على التداخل بحيث يستطيع التعامل مع أكثر من سلوك في وقت واحد. (فتحي رمزي هارون، نفس المرجع السابق، ص381)

18-2- فقدان الطلبة لاهتمامهم بالمهمة التعلمية وتشتت انتباههم:

تتطلب مواقف التعلم الفردي انهماك الطالب في تأدية المهمة التعلمية والتركيز عليها لفترة زمنية طويلة نسبياً، ويجد التلامذة صعوبة في الاستمرار بالتركيز منفردين في ظل غياب المتابعة والضبط الخارجي .وتخلو مواقف التعلم الفردي من التجزئة لعملية التركيز كما هو حاصل في أثناء شرح المعلم، وتساؤله، وإجابة الطلبة وتساؤلهم وغيرها ونتيجة لذلك يفقدون اهتمامهم وتركيزهم بسرعة، وتزداد احتمالات تشتت أذهانهم وتوقعهم عند تأدية المهمة التعلّمية الفردية إذا كان الوقت المخصص لها طويلاً.

18-3- تباين سرعة الطلبة في إنجاز المهمة التعلمية:

يرتبط هذا التباين بقدراتهم العقلية، ومستويات تركيزهم، ومستوى اهتمامهم وجديتهم .وعندما ينهي عدد من الطلبة المهمة مبكراً، فإنهم قد يتسببون في إثارة الفوضى، في الوقت نفسه نجد

أن هناك عدداً منهم يحتاجون لوقت أطول لإنهاء المهمة، وتزداد حيرة المعلمين في التعامل عندما يظهر هؤلاء التلامذة جدية عالية في تأدية المهام، لكنهم بطبيعتهم أو بحكم قدراتهم بطيئون.

18-4-اختيار مهام تعلمية فردية ذات معنى :

دللت نتائج الدراسات في هذا المجال على أن كثيراً من مهام التعلم الفردية تعاني من الغموض وعدم الوضوح، ولذا فاختيار مهام واضحة وذات معنى تعتبر تحدياً رئيساً للمعلم فمدى وضوح المهام، سيحدد انهماك الطلبة في تأديتها.

18-5- توزيع المهام وجمعها وتصحيحها، ورصد أداء التلامذة عليها، ومن ثم إعادتها :

من هنا يبرز صعوبة التعلم الفردي، خاصة في ظل الأعداد الكبيرة من الطلبة ،فتوزيع أوراق العمل عليهم،ثم جمعها، وتصحيحها ورصد أداءهم عليها، ثم إعادتها لهم متضمنة رأي المعلم فيها ليس بالأمر الهين، ولذا تشير الملاحظات إلى أن بعض المعلمين يقللون من اعتمادهم على مواقف التعلم الفردي .وموقف التعلم الفردي أكثر أهمية وضرورية في الصفوف الأولى والصف الأول على وجه الخصوص.

(فتحي رمزي هارون، نفس المرجع السابق ،ص.ص381-382)

خلاصة الفصل:

لقد أصبح من المؤكد أن الموقف الصفي بما يحويه من أفراد وما يتميز به من خصائص وما ينبني عليه من أهداف يحتاج إلى إدارة حكيمة و واعية. ذلك أن الإدارة الصفية وخاصة في وقتنا الحالي أصبحت عنصرا هاما من عناصر العملية التعليمية .فمن خلالها يمكن الحكم علي أداء المعلمين لعملية التعليم،حيث إن نجاحهم في هذه العملية مرتبط أساسا بحسن إدارتهم للصف الذي يدرسونه لأن الإدارة الصفية الفاعلة تستهدف كل إمكانيات التلاميذ وقدراتهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة ،الأمر الذي يجعل منها كفاية مهنية أساسية ينبغي للمعلم امتلاكها والتحكم في جوانبها المتعددة .إن الإحاطة بموضوع الإدارة الصفية وما يتعلق بها أمر صعب المنال نظرا لكونها متعددة ومتشابكة الجوانب، لذلك حاولنا في هذا الفصل الإشارة إلي مفهومها وتعريفات بعض من الباحتين لها وبعض المفاهيم المرتبطة بها والمتغيرات الفاعلة في الصف والتصورات والاتجاهات النظرية المفسرة لها وأنماط المعلمين في التعامل معها و خصائص الإدارة الصفية الناجحة وأهميتها وأهدافها وأسسها ومقوماتها ثم كيفية التخطيط للإدارة الصفية الجيدة و كفاياتها ووظائفها ومهامها ثم أهم مجالاتها ثم وظائف البيئة المادية الصفية كما اخترعها (فرد ستيل) وخصائصها. لنختم في الأخير بالتطرق إلى التناقضات والصعوبات التي يتميز بها الصف الدراسي والتي تواجه المعلم في إدارته لمختلف مواقف التعليم الجماعي والفردي وتجعل من مهمته صعبة للغاية وينتج عنها مشكلات صفية عديدة ومتنوعة والتي سوف يتم تناولها في الفصل الموالي.

الفصـل الثـالث:

مشكلات الإدارة الصفية

- تمهيد

1- مفهوم المشكلة والمشكلة الصفية

2- أنواع المشكلات الصفية

3- مصادر المشكلات التي تواجه المعلم في الإدارة الصفية

4- أساليب ملاحظة المشكلات الصفية

5- أساليب معالجة المشكلات الصفية

6- أبرز المشكلات التي تواجه المعلم في إدارته لصفه

- خلاصة الفصل

تمهيد

لا تخلوا أي غرفة صفية مهما كانت درجة الانضباط فيها من مشكلات بعضها مشكلات عادية يمكن التغلب عليها وبعضها مستعصية تتطلب تضافر الجهود لعلاجها، حيث"يجمع التربويون على أنه مهما بلغ المعلم من الخدمة والتدريب الميداني على أسس ومهارات عملية ضبط الصف، فسيظل هناك طلبة في صفه يختلقون مشكلات صفية متعددة، ويمارسون أنماطًا سلبية من السلوك تؤثر على سير عملية التعليم والتعلم."

(جبر بن محمد بن داود الجبر ،مرجع سابق،ص105)

من هذا المنطلق سوف يتناول هذا الفصل المشكلات الصفية وما يتعلق بها من مفهوم وأنواع ومصادر وأساليب تساعد المعلم على ملاحظتها و علاجها ليختم هذا الفصل بنماذج لأبرز المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في إدارته لصفه مع بيان أسبابها ومن ثم بعض الحلول الإجرائية التي يمكن أن تساعده في الحد من أثارها.

1- مفهوم المشكلة والمشكلة الصفية:

***لغة:** المشكل هو الموقف الصعب والمتلبس.

(محمد السعيد غطاس،د.ت)

***اصطلاحا:**

تعرف **نوال صالح محمد عناني** المشكلة بأنها" عبارة عن موقف معقد يتكون من عدة عناصر بينها علاقات. بعض العناصر موجود وظاهر في المجال الإدراكي للفرد، وبعضها مفقود.و يؤدي اكتشاف العلاقات بين العناصر الموجودة وإعادة ترتيبها إلى إيجاد العناصر المفقودة. والتي تمثل عادة الحل المطلوب ".

(فتحي الزيات مصطفى،2001،ص292)

يعرف **السواعي وقاسم** (2001) المشكلات الصفية على أنها" السلوكيات السلبية التي تصدر من تلميذ أو أكثر، وتتكرر بكيفية تعوق المعلم والمجموعة الصفية من ممارسة التعليم

والتعلم بطريقة صحيحة، أو أن يكون هذا السلوك الصادر حاداً إلى درجة يؤثر على سير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها."

(جبر بن محمد بن داود الجبر،مرجع سابق،ص97)

وتعرف الطالبة المشكلات الصفية بأنها "صعوبات تواجه المعلم أثناء إدارته لصفه وتعمل على إعاقته في تحقيق أهداف العملية التعليمية "

2-أنواع المشكلات الصفية:

تصنف المشكلات الصفية حسب طبيعتها وحسب عدد أفرادها وحسب درجة حدتها.

2-1-تصنيف المشكلات الصفية حسب طبيعتها :

مشكلات تعليمية ومشكلات سلوكية ومشكلات إدارية ومشكلات نفسية وعصبية.

2-1-1- المشكلات التربوية :تعرف بأنها سلوك يقوم به الطلاب ويؤدي إلى إعاقة قدراتهم على التعلم ومن أمثلتها سرحان التلميذ،عدم إحضاره للأدوات، اشتغاله بأمور جانبية،غيابه المتكرر...وغيرها من الأمور التي تعرقل عملية التعلم وتشغل بال المعلم والإدارة والأولياء. والمعلم الجيد هو الذي يتمكن من تلافي حدوثها، وذلك بتوفير بيئة صفية سليمة قائمة على التعاون وفهم قدرات واحتياجات وخبرات ومهارات وميول كل تلميذ وتصميم النشاطات الصفية بما يتناسب معها وتقديم المساعدة للمتأخرين دراسيا بتنويع طرق التدريس وإدخال عنصر التشويق والإبداع فيها مع الحرص على التواصل الدائم مع أولياء الأمور للمتابعة والزيادة من فاعلية عملية التعليم والتعلم. (رافدة الحريري، مرجع سابق ،ص175)

2-1-2-المشكلات السلوكية: يمكن تعريفها بأنها عبارة عن شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد نتيجة وجود خلل في عملية التعلم وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي وعدم تعزيز السلوك التكيفي.

(خولة أحمد يحي ،2000ص.ص167-168)

ومن أمثلتها الكذب، الضحك بدون سبب ،والتحدث بصوت مرتفع والتخريب والغش في الامتحان. ولكي يتمكن المعلم من منع حدوت أي مشكلة سلوكية عليه التخطيط الجيد للنشاطات الصفية مند بدء العام الدراسي ووضع نظام محكم لتحقيق الانضباط داخل الصف مع توزيع المهام و المسؤوليات والتعامل مع جميع التلاميذ بشكل عادل ومنظم.

(رافدة الحريري،مرجع سابق،ص175)

2-1-3- المشكلات الإدارية: تعرفها الطالبة بأنها "مشكلات تتعلق بعدم التزام الطلبة بالقواعد والتعليمات والنظام داخل غرفة الصف، بحيث تؤثر على مسار الموقف التعليمي"

وتحدث هذه المشكلات على مرأى من المعلم ومن أكثر هذه المشكلات ما يلي:

-كثرة الحركة والتلفت و التجول داخل الغرفة الصفية.

-الأحاديث الجانبية وإثارة الفوضى ويرتبط حدوث هذه المشكلات بالحالة التي يشعر فيها الطلبة بالفراغ دون القيام بأنشطة صفية.

-عدم التقيد بنظام معين للإجابة عن الاسئلة:كالإجابات الجماعية و دون استئذان. وتحدث عندما يهمل المعلم توجيه الطلبة الى ضرورة الالتزام بالنظام عند الرغبة في المشاركة.

-كثرة الاستئذان للخروج من الصف لأسباب غير جدية.

(أحمد جميل عايش،مرجع سابق،ص279)

ويمكن للمعلم علاج مثل هذه المشكلات بما يلي:

-توضيح قوانين الصف التي تنظم تحركات الطلبة ومشاركاتهم وتشجيعهم على التقيد بها وتذكيرهم بها عند مخالفتها. وتحديد مكافآت مادية أو معنوية للطلاب الذين يلتزمون بها.

-انتباه المعلم المستمر لكل ما يحدث في الصف وتشجيع الطلبة على الانضباط الذاتي.

-الوقوف بالقرب من الطالب مصدر المشكلة ثم إشراكه في فعاليات الدرس.

(أحمد جميل عايش، نفس المرجع السابق ،ص281)

2-1-4 -المشكلات النفسية: وتعني المشكلات النفسية بوجه عام "صعوبات في علاقات الشخص بغيره ،أو في إدراكه عن العالم الذي حوله ،أو في اتجاهاته نحو ذاته وتتصف المشكلات النفسية بوجود مشاعر القلق والتوتر لدى الفرد وعدم رضائه عن سلوكه الخاص، وعدم الكفاءة في الوصول إلى الأهداف المرغوبة، أو عدم القدرة على الأداء الفعال في المجالات النفسية."

(محمد الشناوي،1996،ص139)

وعادة ما تلازم هذه المشكلات الطلبة في بداية التحاقهم بالمدرسة ومن هذه المشكلات الانطواء والعزلة، والخجل والخوف والحساسية وصعوبة النطق والكلام .ويمكن للمعلم علاج هذه المشكلات بما يلي:

-إقامة علاقات طيبة بينه وبين طلابه .

-عدم السماح لأي طالب من بالسخرية من زميله او الضحك من ادائه.

- إشراك الطالب في أعمال جماعية.و إجراء المسابقات بين الطلبة .

-إضفاء روح المرح واللعب على الدرس وسرد القصص التوجيهية لعلاج بعض المشكلات .

(أحمد جميل عايش،مرجع سابق،ص.ص280-281)

2-2- تصنيف المشكلات الصفية حسب عدد الطلبة الصادرة منهم:

تصنف المشكلات الصفية إلى مشكلات فردية ومشكلات جماعية، حيث تظهر المشكلات الصفية أحيانا بشكل فردي وأحيانا بشكل جماعي.

2-2-1- المشكلات الفردية: إن كل فرد بحاجة إلى الانتماء إلى جماعة،فإن لم يتم اشباع هذه الحاجة فانه يشعر بالدونية. وبالتالي يلجا إلى القيام بسلوكيات فردية غير مقبولة لتحقيق هذا الاشباع. ولقد حدد"**دريكرز وكاسل**" أربعة أنماط سلوكية يقوم بها الفرد هي:

1-أنماط سلوكية لشد انتباه الاخرين.

2-أنماط سلوكية لإظهار القوة وتأكيد السلطة.

3- أنماط سلوكية عدوانية انتقامية.

4- أنماط سلوكية تدل على العجز وعدم الكفاءة.

(محمد محمود الحيلة،مرجع سابق،ص.ص287-288)

فالتلميذ قد يتبع أحد هذه الأنماط. أو يجرب نمطا أخرا فيما إذا فشل في اتباع نمط ما. ويقترح "**دريكرز وكاسل**" على المعلم ليتمكن من تحديد المشكلة والتعرف على طبيعتها ما يلي :

1-إذا شعر المعلم بالانزعاج من سلوك التلميذ فان هدف التلميذ هو جدب الانتباه.

2- إذا شعر المعلم بأنه مهدد فإن التلميذ يبحث عن القوة والسلطة.

3- إذا شعر المعلم بأنه لا حول له ولا قوة فان هدف التلميذ هو تأكيد عجزه وعدم كفاءته.

(رافدة الحريري، مرجع سابق ،ص.ص177-178)

2-2-2- المشكلات الجماعية: حدد "**جونسون وباني**"سبعة أنواع من المشكلات الجماعية وهي:

1- انعدام الوحدة بين طلبة الصف.

2- عدم الالتزام بمعايير السلوك وقواعد العمل.

3- الاستجابات السلبية من جانب اعضاء الجماعة.

4- موافقة طلبة الصف وتقبلهم لسلوك سيء.

5- تشتيت الانتباه والتوقف عن العمل.

6- انخفاض الروح المعنوية والكراهية والاستجابات العدوانية.

7- العجز عن التكيف البيئي. (محمد محمود الحيلة، مرجع سابق ،ص.ص289-290)

2-3- تصنيف المشكلات الصفية حسب حدتها:

إلى مشكلات تافهة و مشكلات بسيطة ومشكلات حادة ومشكلات متفاقمة.

2-3-1- المشكلات التافهة: حيث لا تعتبر بالفعل مشكلات لقصر مدتها وعدم تعارضها مع العملية التعليمية ويفضل تجاهلها وعدم الرد عليها لأن ذلك يستهلك الكثير من الجهد

ويعطل الدروس باستمرار ويقلل من الجو الايجابي في غرفة الصف. من أمثلتها التحدث عند الانتقال من نشاط لأخر، والغفلة وعدم الانتباه لفترة قصيرة.

(بربارة لاريفي،2006،ص185)

2-3-2- المشكلات البسيطة : تشمل السلوكات التي تخالف القوانين والإجراءات الصفية وتسبب الإثارة ولكنها لا تعطل الأنشطة الصفية ولا تتعارض مع تعلم الطالب مادامت لا تتكرر ولا تستمر طويلا، وتقتصر على طالب واحد أو عدد قليل من الطلاب ، ومن أمثلتها جهر الطلاب بالإجابة، أداء عمل لا علاقة له بالدرس، تمرير ملاحظات للطلاب الآخرين، إلقاء نفايات في غرفة الصف...،وينبغي للمعلم ألا ينتبه إلى مثل هذه السلوكات إلا إذا أدى ذلك إلى استمرارها وانتشارها، أو إذا كان لها جمهور فيسبب عدم الانتباه إليها إحساس الطلاب بعدم اتساق المعلم وهذا يمكن أن يؤثر على نظام الإدارة الشاملة، كما أنه إذا انشغل الطلاب بتلك السلوكات لفترة زمنية طويلة فإنه من المحتمل أن يؤثر ذلك على تعلمهم بشكل سلبي.

(بربارة لاريفي،نفس المرجع السابق،ص.ص185-186)

2-3-4- المشكلات الحادة: تشمل أي مشكلة بسيطة وصارت حادة وعامة،بحيث تشكل تهديدا للنظام والبيئة التعليمية في الصف. (قاسم صالح النعواشي،2007،ص65)

2-3-5- المشكلات المتفاقمة:إن أي مشكلة بسيطة أو حادة تصبح مشكلة عامة فهي مشكلة متفاقمة،وتشكل تهديدا للنظام الصفي. ومن أمثلتها الرد على المعلم بألفاظ نابية والمخالفات المستمرة لتعليماته وللقوانين الصفية المتبعة وغيرها من المشكلات التي تؤثر على انتباه التلاميذ واستمرارها يؤدي إلى انهيار النظام الإداري والتعليمي داخل الصف.

(رافدة الحريري، مرجع سابق ،ص180)

3-مصادر المشكلات التي تواجه المعلم في الإدارة الصفية:

3-1- مشكلات مصدرها المعلم :

قد يقوم المعلم بممارسات تؤدي إلى اختلال التوازن و حدوث مشكلات صفية منها ما يلي:

-عدم تمكنه من المحتوى العلمي الذي يقدمه لطلابه أو عدم قدرته على تبسيطه.

-التعامل مع الطلاب بالتهكم والسخرية.

-تجاهل المعلم لطلابه في الأنشطة التعليمية.أو تكليفهم بواجبات غير مناسبة لقدراتهم.

-القيادة المتسلطة وإصدار التهديدات للطلاب للمحافظة على النظام.

-تناقض سلوك المعلم في تطبيق القواعد والأنظمة الصفية.

-عقاب الصف كله بسبب سلوك غير مرغوب فيه من أحد الطلاب.

-الجلوس على المقعد لفترة طويلة.

-شرح الدرس بسرعة وعصبية أو بمفردات غير واضحة أو أكبر من قدرات الطلاب.

-السماح للطلاب بالخروج والدخول والإجابة دون استئذان.

-سوء التخطيط للحصة الصفية

-خط المعلم غير المقروء عند الكتابة.

-كثرة تغيب المعلم لمرض أو تمارض أو مشكلات اجتماعية أو ممارسته عملاً إضافياً.

(فؤاد علي العاجز و محمد البنا ،مرجع سابق ،ص.ص152- 153)

3-2- مشكلات مصدرها الطالب:

3-2-1- مستوى القدرة العقلية للطالب: يؤثر مستوى القدرة العقلية للطالب في مدى انتباهه للتعلم في غرفة الصف، فالطالب ذو القدرة العقلية المتفوقة أكثر انتباهاً وصبراً ومثابرة في انجاز مهمات التعلم، غير أن الطالب ذا القدرة العقلية المتدنية أقل انتباهاً ومثابرة في مواقف التعلم الصفي، وغالباً ما يؤدي عجزه عن إتمام المهمات المطلوبة للتعلم إلى

تشتيت انتباهه وقيامه بنشاطات زائدة لا صلة لها بها، وهذا ما يضع المعلم أمام صعوبات حقيقية لجعل مثل هؤلاء الطلاب يحافظون على الانضباط والنظام في غرفة الصف.

3-2-2- الخصائص الصحية للطالب: يمكن أن تؤثر العوامل الصحية كضعف السمع والبصر، وضيق التنفس والصرع ...في سلوك الطلاب، فتحول دون قدرته على القيام بواجباته الصفية، مما يدفع المعلم إلى الاعتقاد أنه مهمل، وبخاصة إذا كان ليس للمعلم دراية بها.

3-2-3- شخصية الطالب: كأن يكون الطالب لم يبلغ المستوى المناسب من النضج الشخصي ، بحيث لا تكون له القدرة على إصدار الأحكام الصحيحة على الأمور، أو تكون ثقته بنفسه منخفضة، أو أنه لا يستطيع تحمل المسئولية.

(فهد خليل زايد ، مرجع سابق ،ص.ص16-62)

3-3- مشكلات مصدرها إدارة المدرسة:

إن بنية المدرسة والأنظمة التي تعتمدها كتشجيعها للتنافس و انفتاحها على المجتمع، أو عدمه، تجهيزاتها، الثواب والعقاب الذي تعتمده ،مجالس الأهل و المعلمين و العلاقات بالمحيط (اللقاءات والنشاطات...) كلها عوامل تؤثر سلبا أو إيجابا في سلوك المتعلمين وبالتالي في الإدارة الصفية. إن المدرسة غير المضبوطة والتي تعانى من مشاكل إدارية وسلوكية لا توفر أجواء ملائمة للتعليم والتعلم .ولا يمكن هنا الركون إلى مهارات بعض المعلمين داخل صفوفهم أو الاعتماد على وعي بعض المتعلمين الجديين ،إذ ما تلبث عدوى الفوضى و اللامبالاة و المشاكسة أن تنتشر، فتنفلت زمام الأمور من المعلمين والمتعلمين .

(هشام عواضة،2013،ص.ص14-15)

3-4-مشكلات مصدرها الأسرة:

في بعض الحالات تكون الظروف الأسرية هي الدافع لبعض المتعلمين لإصدار السلوكيات غير المناسبة في حجره الدراسة،وينبغي على المعلم أن يتفهم هذه الظروف و يحاول

بالتعاون مع الأخصائي الاجتماعي بالمدرسة معالجه الآثار المترتبة عليها ،و من هذه الظروف التدليل الزائد للابن و عدم توجيهه حينما يرتكب مخالفات في المنزل ،و استخدام العنف من قبل الوالدين أو احدهما،وإهمال متابعه الوالدين لابنهما وإهمال مشكلاته وحالات التفكك الأسرى التي قد ينشا عتها أفراد غير أسوياء يميلون للعنف والانتقام .

(عفت مصطفى الطناوي،مرجع سابق،ص131)

3-5- مشكلات ذات صلة بمستوى المادة التعليمية و التعلم الصفي:

تؤثر نوعية ومستوى المادة التعليمية على سلوكيات الطلاب، فإذا كان مستواها منخفضاً، أدى إلى سأم المتفوقين وإحساسهم بالملل، لشعورهم بأنها لا تلبي احتياجاتهم وليس فيها تحد لقدراتهم، وإذا كان مستواها مرتفعاً أدى إلى تشتيت أفكار الطلاب ذوي القدرات العقلية المتدنية، وشعورهم بالإحباط لعدم قدرتهم على متابعة الدرس، كما لا يجد متوسطوا القدرات العقلية الدافعية للدرس، مما يؤثر سلباً على الانضباط الصفي، وظهور المشكلات الصفية.

كما أن نشاطات التعلم الطويلة والمملة، و التي لا تلبي احتياجات الطلاب وقدراتهم تعمل على تدني دافعيتهم للتعلم، كما يشعرهم هذا الجو بالملل والضجر، الأمر الذي يسهم في إيجاد طلبة مشاكسين، لا يبدون اهتماماً بعواقب علاماتهم الضعيفة أو المتدنية، ويحصلون على المتعة والسرور من خلال إثارة غضب المعلم.

(فؤاد علي العاجز و محمد البنا، مرجع سابق ،ص160)

3-6- مشكلات مصدرها البيئة الفيزيقية للتعلم:

3-6-1- حالة الغرفة الصفية: تعتبر غرفة الصف من العوامل التي تؤثر في سلوكيات الطلاب، فقد تكون الإنارة الضعيفة أو القوية، أو التهوية غير الكافية، ودرجة الحرارة المرتفعة أو المنخفضة، أو رداءة السبورة وطلاء الجدران عاملاً مساعداً للتصرفات السلبية، لأن الصف في هذه الحالة يعتبر باعثاً على الملل والضجر، فيحاول الطلاب التعبير عن

ذلك من خلال سلوك يخل بالانضباط الصفي، كما أن طريقة تنظيم جلوسهم غير المناسبة، توفر فرصة لهم للتحدث مع بعضهم أثناء انشغال المعلم بالتدريس.

3-6-2- مشكلات الاكتظاظ الصفي: ينتج عن ذلك كثرة المشاكل السلوكية التي تضطر المعلم والإدارة المدرسية إلى هدر الوقت والجهد في معالجتها. و كذلك يمكن أن ينتج عن الاكتظاظ سهولة انتشار الأمراض والأوبئة المعدية. كما يضطر المعلمون إلى بذل مجهود أكبر في تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها ، فمجهود 55 طالباً هو ضعف مجهود 25 طالباً من تصحيح ومتابعة داخل الفصل وخارجه، ومتابعة الضعفاء الذين يتضاعف عددهم عادة في مثل هذه الصفوف، كما يقل نصيب الطالب من جهد المعلم المعطى للطلاب والمفروض أن يكون موزعاً عليهم بالعدل والمساواة، من رقابة ومتابعة وحل مشكلات فنية وإدارية.

3-7- مشكلات مصدرها وسائل الإعلام:

تعتبر وسائل الإعلام المختلفة ذات تأثير بالغ على الطلاب، خاصة في الوقت الحاضر بعد انتشار الفضائيات والاتصال المرئي عبر الإنترنت. إذ تعرض مشاهد تشتمل على العنف والإباحية، وتمجيد وتعظيم الخارجين عن السلطة أو القانون بتصرفاتهم غير المسئولة، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور مشكلات سلوكية وزيادة العنف لدى الطلاب، وتقبلهم للعنف كأسلوب طبيعي في الحياة، ومحاولتهم لتقليد ما يشاهدونه، الأمر الذي ينعكس على الصف والمدرسة والمجتمع بالأثر السلبي، وقد يؤدي إلى انتشار العنف داخل المجتمع بأشكاله المختلفة، والعمل على حل المشكلات التي تصادف الأفراد بطرق متعددة كالشجار والقتل والابتزاز والتهديد، ويصبح الطالب مرآة لمجتمعه وانعكاساً له.

(فؤاد علي العاجز و محمد البنا ، مرجع سابق ،ص.ص160- 163)

3-8- مشكلات مصدرها تركيب الجماعة الصفية:

الجماعة الصفية من المصادر الأولية التي تحدد سلوك الطلاب، و خاصة أن الجماعة تفرض على الطالب أن يمارس سلوكا ما قد لا يمارسه عند الانسحاب منها، أو عندما يكون بمفرده . ومن الأسباب التي تفرض على الطالب ممارسة هذا السلوك ما يلي:

-العدوى السلوكية وتقليد الطلاب لزملائهم.

- شيوع الجو العقابي أو الجو التنافسي العدواني بين الطلاب في الصف.

-الإحباطات الدائمة والمستمرة للطلاب.

-غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.

-شيوع جو الدكتاتورية وغياب الطمأنينة والأمن في الصف.

(محمد حسن العمايرة ، مرجع سابق ،ص.ص63-64)

4-أساليب ملاحظة المشكلات الصفية:

إن تدريب المعلم على ملاحظة المشكلات الصفية يعتبر عملية هامة ويفترض أنها مخططة ومنظمة. ومن أجل توفير الوقت ،وزيادة فعالية الملاحظة ،والإسراع في معالجة المشكلة الصفية لا بد من استخدام الملاحظة المنتظمة .

4-1- الملاحظة المنتظمة :

هي الملاحظة التي يحدد فيها المعلم الزمان والمكان ،وموضوع الظاهرة وعدد الجلسات و عدد الطلبة وحتى تكون الملاحظة المنتظمة أكثر فعالية لا بد من تحديد عوامل منها : تحديد المشكلة المراد ملاحظتها و العناصر المحيطة المرهونة والمتعلقة بظهورها و الجو الفيزيقي الذي تظهر فيه المشكلة ، ثم العناصر التي يفترضها الباحث أو المعلم كأسباب لحدوثها. وتحديد أساليب الملاحظة بالتسجيل اليدوي أو استخدام كاميرات أو مسجلات.

(يوسف قطامي و نايفة قطامي، مرجع سابق ،ص.ص407-408)

4-2-الملاحظة غير المنتظمة:

إذا كانت المشكلة متشابكة وليس بالإمكان تحديد العناصر السابقة ، ولم يستطع المعلم بمهارته وتدريبه الوصول إلى الأسباب فلابد أن يقوم المعلم بملاحظة عامة وشاملة وغير منتظمة بهدف جعل الجو طبيعيا لا ينتبه إليه أولئك الطلبة الذين يتسببون دائما في مشاكل صفية تنظيمية ،حيث يسلكون كما يحلو لهم بطريقة طبيعية لا تكلف فيها.وحتى يتسنى للمعلم جذب خطوط المشكلة لابد من تكرار هذا النوع من الملاحظة وزيادة المناسبات التي يتعامل بها مع طلبته ويتفاعل معهم ويتحدث معهم .

(محمد حسن العمايرة، مرجع سابق ، ص66)

ويمكن للمعلم التعرف على مصادر المشكلة من خلال الأنشطة والإجراءات والمواقف التالية:

-**ممارسة الرحلات:** حيث يكون الطالب حرا، فيظهر سلوكا غير مألوف في الصف.

-**المشاريع الجماعية:** حيث يعبر فيها الطالب عن كبته الداخلي في صورة سلوك.

-**الأنشطة الرياضية الترويحية:** وفيها يظهر الطالب سلوكيات مدفونة في ذاته، يعطي تصورا عن المشكلات الصفية التي يمكن أن تصدر منه.

-**المشاركة في الأنشطة المدرسية:** وفيها يتعرف المعلم على نمط السلوك الذي يقوم به الطالب، الأمر الذي يوفر له فهماً واسعاً ومعلومات عن أسباب السلوك غير مرغوب.

(فؤاد علي العاجز و محمد البنا،2009،ص231)

5- أساليب معالجة المشكلات الصفية:

5-1- أساليب الوقاية:

يمكن تجنب المشكلات الصفية بصياغة تعليمات ووضع قواعد للنظام الصفي وجعل التلاميذ مندمجين بأعمال مفيدة واستخدام تقنيات مختلفة.هذه الممارسات يمكن أن تقلل من المشاكل الناتجة عن الملل وعدم الرغبة.ويمكن تقليل التعب بفترات راحة قصيرة وتحديد

الأوقات المناسبة لإعطاء التعيينات الصعبة مثل أوقات الصباح ،حيث يكون التلاميذ مستعدين لذلك.

5-2-استخدام التلميحات اللفظية:

وذلك بالنظر إلى التلاميذ المنشغلين بالحديث مع بعضهم أو التربيت على الكتف أو التحرك نحو التلميذ المخل بالنظام.والهدف من استخدام التلميحات اللفظية هو المحافظة على استمرار الدرس وعدم المقاطعة ، كما يقع أثرها على التلميذ ولا تؤثر على سير وانتباه الآخرين.بينما قد تؤدى التلميحات اللفظية إلى التوقف عن العمل وتشتت الانتباه .

5-3- مدح السلوك المنسجم مع السلوك السيئ:

يؤدي المديح إلى إثارة دوافع قوية لإيقاف السلوك الذي لا ينسجم مع السلوكات الجيدة . حيث يمدح التلاميذ على السلوكات المرغوبة ويمدحون أثناء ممارستهم لها.مثل مدح التلاميذ الذين يجيبون عن سؤال المعلم عندما يؤذن لهم وهم جالسون في مقاعدهم.

5-4-مدح التلاميذ الآخرين:

حيث يمدح المعلم تلاميذ الصف مجتمعين.تم يمدح تلميذ ما لأدائه لواجبه ومثابرته. وهذا الإجراء يعلم الآخرين نمط السلوك المثاب والمرغوب لممارسته.

(محمد حسن العمايرة ، مرجع سابق ،ص.ص78-79)

5-5-التذكير اللفظي البسيط:

إذا لم يجد التلميح لدى طالب ما ولم يوقف سلوكه المخل بالنظام فإن استخدام تذكيرات لفظية يمكن أن تعيده للمسار الصحيح والانتظام مع زملائه في إكمال النشاط. وينبغي أن يركز المعلم على السلوك وليس على الطالب.

5-6-الانضباط الذاتي:

من قبل المعلم ، بحيث يكون قدوة في كل تصرفاته.

(نضال عبد اللطيف برهم ، مرجع سابق ،ص16)

5-7-التذكير المتكرر:

هو أن يعيد المعلم التذكير متجاهلا أية مناقشة أو عذر يقدمه الطالب ليس له علاقة بالمشكلة .بحيث يكرر ماذا يريد وبصيغة واضحة مرات حتى يستجيب الطالب،متجنبا النقاش والاستماع للتبرير لأن الطالب يهدف من ذلك تجنب العمل.

5-8-تطبيق النتائج:

إذا كانت كل الاستراتيجيات السابقة غير مجدية مع الطالب فإن على المعلم أن يعرض عليه الخيار، إما أن يطيع أو يتحمل النتائج .بحيث تكون غير سارة للطالب ،و تحدث مباشره بعد رفضه لتنفيذ الأوامر، وأن يؤكد المعلم في كل مره على النتائج.و يقوم المعلم أحيانا بتخيير الطالب المشاكس بان يستمر في إنهاء عمله و يتوقف عن التشويش أو يتأخر عن الاستراحة، وعند تنفيذ ذلك يجب أن يكون هناك من يراقب سلوكه، وعندما ينفد ما يطلب منه،يقترب منه المعلم و يشعره بأنه محبوب و مرغوب فيه، ولكن تقصيره في أداء الواجب هو الذي تسبب بإبقائه في الصف من أجل إنهائه. (فهد خليل زايد،مرجع سابق،ص77)

6-أبرز المشكلات التي تواجه المعلم في إدارته لصفه:

6-1- نماذج من المشكلات الصفية السلوكية:

6-1-1-الصياح والشغب والتحدث الصفي:

يميل بعض التلاميذ إلى التحدث مع أقرانهم أثناء قيام الصف بأي نشاط منهجي ،معيقين بذلك استمرار التعلم والتعليم بعض الشيء ،ومثيرين أحيانا بعض المشاعر السلبية تجاههم من معلمهم واقرأنهم.ومن الأسباب المحتملة للمشكلة ما يلي

-حب الظهور أو التظاهر بالمعرفة لجذب انتباه الأقران.

- تعارض الرغبات مع القرين في مسألة معينة أو عدم محبته نتيجة صفة شخصية فيه.

-عدم معرفة الطلاب نظام وآداب السلوك في الصف كنتيجة لنوع التربية الأسرية لهم.

-وجود علاقة متينة بين الطلاب والزميل بحيث تشجعهم دائما على التواصل والحديث.

– وجود طاقة ونشاط كبير لدى الطالب وعدم تمكنه من كبته فيصرفه بأسلوب أو بآخر.

–إحساس الطالب بالغيرة نتيجة تفوق زميله.

– تعارض القوانين المتبعة في الصف الواحد بين المعلمين المختلفين.

(محمد حسن العمايرة ، مرجع سابق، ص.ص119–120)

الحلول الإجرائية المقترحة :

– مناقشة المعلم تلاميذه في بداية السنة الدراسية آداب المعاملة ومظاهر النظام العام المستحبة و غير المستحبة لتزويدهم بإطار اجتماعي وتربوي يتعلمونه من خلاله ويعاملون بعضهم بعضا بالتغاضي عن العلاقات الشخصية التي تجمع بينهم .

–فصل التلميذ وقرينه عن بعضهما بنقل أحدهما إلى مكان آخر.

–مقابلة المعلم للتلميذ والتحدث معه بأسلوب إنساني وجاد حول سلبية الإجابة بدون إذن.

–عدم توجيه أية أسئلة للطالب الذي يتحدث بصوت عال أو يجيب على الأسئلة دون إذن.

–تنبيه الطالب الذي يتحدث مع الزميل في أثناء الشرح إلى الالتزام بالهدوء حتى يتوقف.

–تغريم الطالب الممارس للسلوك عن طريق تقليل بعض الامتيازات العادية مثل: حسم بعض الدقائق عليه من نشاط ممتع مع ضرورة توضيح الأسباب بشكل بناء وليس عدائي.

– التعرف على أسباب معارضة الطالب لقرينه كلما أبدى الأخير مشاركة أو إجابة .

–تعزيز المعلم لسلوك التلميذ المطلوب مباشرة بالمعززات المناسبة لكل من التلميذ والموقف السلوكي للعمل على تسريع حدوثه واكتماله وتقويته.

–بتوزيع الانتباه العادل بين التلاميذ مع تجاهل أنماط السلوك التي تهدف إلى لفت الانتباه.

(محمد حسن العمايرة، نفس المرجع السابق ،ص.ص121–122)

6–1–2–السلوك العدواني:

السلوك العدواني يتضمن جوهريا إلحاق الأذى بالغير بصورة مباشرة وغير مباشرة مادية أو لفظية،وأن الفرد المعتدي يكون دائما في حالة غضب أو احباط.

(بشير معمرية،2007، ص196)

وقد يرجع السبب في العدوانية إلى الطالب نفسه، أو أسرته، أو مجتمعه، أو حتى إلى المدرسة بمعلميها وإداريها. و من ذلك تعرض الطالب لخبرة سيئة كالفشل والإحباط و الكبت المستمر والشعور بالنقص،وتشجيع الأسرة على العدوان. وينتج عن السلوك العدواني أثارا سلبية على المعلم وعلى أطفال الصف،حيث يعيق الطفل العدواني أداء بعض الأنشطة اليومية كما يخيف و يشتت تركيز الأطفال في أثناء أدائهم لمهامهم،أما إذا كان العدوان شديداً فقد يؤثر على صبر المعلم وتمالكه مع نفسه وسيطرته على النظام الصفي.

(أبو طالب وآخرون، 2004،ص88).

ومن خلال ملاحظة المعلم لمظاهر السلوك العدواني للطلاب عليه أن يقوم بتعديلها، أو التقليل منها ، بمساعدة مدير المدرسة والمرشد التربوي، وولي الأمر، ومن الحلول المقترحة في ذلك ما يلي:

- توعية المعلم للطالب بنتائج السلوك السلبي، في حالة تعديه وعدوانه على الزملاء.
- التعرف على نوع مشاكل الطالب، و دراسة أسبابها للتقليل منها وحصرها لإزالة أثرها.
- استدعاء ولي الأمر ومناقشته بالسلوك العدواني لابنه، والمساعدة بتوجيه الطالب إنسانياً واجتماعياً، نحو العزوف عن هذه السلوكيات.
- تعزيز السلوك الاجتماعي للطلاب، بالمشاركة في الرحلات و المشروعات الجماعية .
- التعزيز الإيجابي للسلوك المرغوب لدى الطلاب، والعمل على تجاهل السلوك الغير مرغوب ، واستخدام التعزيز السلبي بأنواعه، وتنبيه الطلاب في آخر الأمر إلى استخدام العقاب بأشكاله المختلفة المعنوي والجسدي بشكل هين لا يؤذي كرامة الطالب.

(فؤاد علي العاجز، مرجع سابق ،ص.ص189-190)

6-1-3-الغياب المتكرر و التسرب:

الغياب هو ترك الطالب المدرسة بدون عذر مقبول لأيام كثيرة متفرقة أو متواصلة، وقد يكون بعلم الأسرة أو بدون علمها ، أما التسرب فهو ترك المدرسة نهائيا وعدم العودة إليها.

(سعيد بن محمد المليص وآخرون ،1428،ص84)

***ومن أهم هذه الأسباب الغياب و التسرب ما يلي:**

– الإدارة المدرسية التسلطية، وسوء معاملة بعض المعلمين للطالب، وتعريضه لمواقف حرجة، أو تأنيبه وعقابه لأتفه الأسباب.

– صعوبة بعض المباحث الدراسية، وعدم ارتباطها بحاجات الطلاب وميولهم، وكثرة الواجبات البيتية التي تثقل كاهل الطلاب.

– تعرض أسرة الطالب لصعوبات اقتصادية أو اجتماعية، ودفعه إلى ترك المدرسة، والعمل في سن مبكرة، لتوفير حاجات الأسرة المادية.

– تعرض الطالب لتأثير أصدقاء السوء ومجاراتها في السلوكيات المرفوضة اجتماعياً.

– ضعف صلة أولياء الأمور والمجتمع المحلي بالمدرسة، وعدم متابعة أولياء الأمور لأحوال الطلاب السلوكية والدراسية.

– عدم المراقبة الأسرية لغياب الطالب، وعدم متابعة إدارة المدرسية لذلك.

– الفشل الدراسي المتكرر للطالب، وإعادته لنفس الصف، وتدني مستوى تحصيله الأكاديمي. (فؤاد علي العاجز ومحمد البنا، مرجع سابق ،ص191–192)

*وعلاوة على ذلك تضيف الطالبة الأسباب التالية:

– معاناة التلميذ من أمراض أو مشاكل صحية تحول دون حضوره المنتظم للمدرسة.

– عدم قدرة أو رغبة بعض التلاميذ في تحمل أعباء الدراسة بالبقاء أكثر من ستة ساعات يوميا في المدرسة وشعوره بالضغط والتوتر وما يتبعه من مذاكرة وحل الواجبات في البيت.

– طغيان الاهتمام بالمظاهر فيفكر بعض التلاميذ في العمل لتوفير ما يحقق ذلك.

– تدني الوعي بأهمية التحصيل العلمي وربط قيمة الشهادة بالوظيفة وما يستمع إليه التلميذ من إيحاءات سلبية وما يراه أمامه من نماذج تخرجت ولم تلقى نصيبها من التوظيف .

– عدم وجود أنشطة للترفيه وما يشعر به التلميذ من الروتين اليومي بين المدرسة والبيت.

– البحث عن متع واهتمامات أكثر إثارة ومتعة خارج المدرسة.

– علاقات التلميذ غير الطيبة مع زملائه بسبب افتقاده لمهارات التواصل ، وخوفه منهم.

– معاناة التلميذ من إعاقة جسدية وسخرية زملائه منه.

وعليه ينبغي للمعلم أن يلاحظ بشكل منظم هذه الظاهرة ، وهل أنها تتكرر أو تحدث عرضيا ثم الكشف عن مسبباتها.ثم العمل على التصدي لها بجملة من الإجراءات منها:

– تشخيص العوامل والأسباب المؤدية إلى هروب الطالب من المدرسة والتعامل معها لارتباطها بالمعلم والخوف منه ، أو تأخر الطالب الدراسي أو عدم حل الواجبات، أو البيئة الفيزيقية(المادية) في المدرسة كضعف تكييف الفصول ، واكتظاظها بالطلاب، فكل هذه العوامل تنفر الطالب من البقاء في المدرسة فضلا عن استعداده للقيام بذلك.

– توعية الطالب وأسرته بتأثير الغياب على مستوى تحصيله الدراسي، و أنظمة الحسم المتوقع من درجات المواظبة ، و أنه قد يتسبب في تسرب الطالب من الدراسة.

–قد يكون الغياب نتيجة لمشكلات أخرى لابد من علاجها، فمثلاً قد يكون الغياب نتيجة لضعف الدافعية للتعلم، أو لأوضاع أسرية لابد من تحسينها أو التأقلم معها،أو لسوء تنظيم الوقت، أو حالة الطالب الصحي ، أو خوف الطالب من المدرسة لسبب ما.

– منح الطالب فرصة المشاركة بأنشطة يحبها مقابل مواظبته على الحضور لمدة محددة.

– الإجراءات الإدارية كإرسال الإشعارات والحسم من درجات المواظبة .

–برنامج الأقران المساعدين ، خاصة إذا كان الطالب متأثراً برفقة تشجعه على الغياب.

(سعيد بن محمد المليص وآخرون ،مرجع سابق،ص85)

* وتقترح الطالبة الحلول التالية:

– دراسة حالة كل تلميذ على حدا و قيام الإدارة بالتقرب من أسرته لمعرفة أسباب غيابه أو تسربه من المدرسة و التعاون في اقتراح العلاج وتطبيقه.

– هناك من الأساتذة من يرى وضع ثلاثة نماذج للامتحانات لذوي المستوى المتوسط والمرتفع والمنخفض وخاصة في مرحلة التعليم المتوسط و الابتدائي حتى تتحسن النتائج ونحد من رسوب ثم تسرب التلاميذ في سن مبكرة.

– تقديم الحوافز المناسبة من قبل الآباء أو المدرسين للتلاميذ الذين يواظبون في الحضور إلى المدرسة وتخصيص علامة للمواظبة في نقطة التقويم المستمر.

– توفير نوادي للترفيه في المدرسة ينخرط فيها التلاميذ حسب ميولهم ومواهبهم وتفعيل المسابقات والبطولة بين تلاميذ المدرسة الواحدة ثم مختلف المدارس.

– الكشف الدوري عن أحوال التلاميذ الصحية وتفعيل دور الطب المدرسي.

– إرشاد الأساتذة لكيفية التعامل مع التلاميذ و تبسيط المنهاج وجعله أكثر إثارة للتلاميذ من طرف المفتشين ومن طرف الأساتذة أنفسهم عن طريق تبادل الخبرات في مجالس التعليم .

– مساعدة التلاميذ الذين يعانون من ظروف اجتماعية واقتصادية بما يناسب كل حالة وإشراك جمعية أولياء التلاميذ في ذلك.

– إكساب التلميذ مهارات مثل تنمية روح التعاون والعمل بروح الفريق بضمه إلى مجموعات للقيام ببعض الأنشطة.

6-1-4-الغش في الامتحانات:

الغش: نشاط مكتسب لتزييف الحقيقة ، يهدف التلميذ من ذلك تعديل درجاته إلى أفضل مما حققه في الواقع بدافع تغيير تقديره إلى أعلى مكسب معنوي .

(هانم بنت حامد ياركندي، 2000، ص.ص92-93).

*ويلجأ الطلاب عادة إلى هذه السلوكيات نتيجة لعدة أسباب منها:

– الضغط الخارجي على الطالب كي يكون من المتفوقين في صفه،فيتفوق لكن بالغش.

– شعور الطالب بعدم الكفاءة وتوقعه الفشل في أداء مهمة ما، يزيد احتمال قيامه بالغش.

– رغبة الطالب بالظهور أمام زملائه مغامرا وجريئا.كما ينظر بعض الطلاب إليه على انه وسيلة للتغلب على المعلم.

– عدم تحضير الطالب للامتحان نتيجة لظروف أسرية.

– تأثر الطالب بأحد أفراد أسرته أو اقرأنه ،وتبنيه لعادة الغش دون وعي منه لمخاطرها.

–صعوبة المادة الدراسية كليا أو جزئيا و تعدد مطالبها أو المواد الدراسية مجتمعة.

(فهد خليل زايد، مرجع سابق ،ص131)

– اعتقاد التلاميذ الغشاشين بأن زملاؤهم يغشون ليحصلوا على معدلات عالية.

– عدم التنسيق بين المعلمين فيما يخص موعد إجراء الامتحانات.

–الانحطاط في قيم الطلاب الأخلاقية من العوامل المساعدة على انتشار ظاهرة الغش.

(Cary,J.Niels,1996 ,p2)

*وتضيف الطالبة من خلال معايشتها للواقع العوامل الآتية:

– تلعب الأسرة دوراً بارزاً في إكساب أبنائها القيم الحسنة أو السيئة فقد تضغط عليهم للحصول على أعلى المراتب وتشجعهم على الغش لتحقيق ذلك.

– اعتبار التلاميذ في الآونة الأخيرة الغش حقا لهم، إلى درجة انهم أصبحوا يهددون الأستاذ الذي منعهم من الغش بإلحاق الضرر به وخاصة في الامتحانات الرسمية.

– نظام الامتحانات، من حيث تنظيم الامتحانات التي تعتمد على الحفظ في حصص متتالية. أو اعتماد الإجابة على الحفظ فقط. أو طبيعة الأسئلة التي يسهل معها الغش كأسئلة نعم أو لا ،حيث يمكن للتلاميذ أن يوحوا إلى بعضهم بالإجابة عن طريق الإشارة.

– عدم كفاءة المعلم وعدم تنويعه لطرق التدريس وعدم قدرته على تبسيط الدروس ليستوعبها التلاميذ ويستغنوا بذلك عن الغش أو قبوله فقط للإجابة كما قدمها للتلاميذ حرفيا.

– طول المنهاج وانشغال الأساتذة بإنهائه وعدم تمكن التلاميذ من استيعابه كليا أو جزئيا.

– ضعف الذاكرة أو نقص الذكاء لدى بعض التلاميذ يؤدي بهم إلى الغش.

– خوف التلميذ من الرسوب أو عدم ثقته بنفسه أو عدم التحضير للامتحانات لأسباب صحية أو أسرية وعدم معرفته لأساليب المذاكرة الجيدة أو تأخيرها إلى ليلة الامتحان، أو عدم توفر الجو الأسري الذي يساعده على ذلك.

–تراخي بعض الأساتذة في الحراسة وعدم الصرامة في معاقبة التلاميذ الغشاشين.

وعلى إدارة المدرسة والمعلم وأولياء الأمور والمرشد التربوي التعاون في التقليل من هذه الأسباب، والعمل على التصدي لهذه المشكلة بالحلول المقترحة التالية:

–العمل على تخفيض أو إزالة الضغط النفسي وغير النفسي عند الطلاب.

– التعرف على مواطن الصعوبة لدى الطالب في المادة الدراسية التي يواجه صعوبة في تعلمها، ثم تعليمه المفاهيم والمبادئ الأساسية المتعلقة بمواطن الضعف.

– تكوين عادة تنظيم الوقت لدى الطالب ليتمكن من حل الواجبات في الوقت المناسب حتى لا يلجأ لزميله في نقلها أو الاعتماد عليه في الإجابة عن أسئلة الامتحانات.

– مناقشة الطالب عن سبب قيامه بالغش، وبيان خطورة ذلك على شخصيته وسلوكه العام وتوجيهه نحو الأفضل.وتوعية باقي الطلبة بخطورة ممارسة سلوك الغش بالتأكيد على خطورة ظاهرة الغش وتعارضها مع القيم والأهداف التربوية من خلال الاذاعة المدرسية.

– التعرف على الظروف الأسرية للطالب وتحديد المشكلة التي تشغله،ثم الاستجابة لها إنسانيا وعلميا بما يتوافق وقدرات الطالب ومتطلبات النجاح المدرسي.

– ابتعاد المعلمين عن الامتحانات الفجائية لأنها تساعد على انتشار ظاهرة الغش.

(فهد خليل زايد، مرجع سابق ،ص.ص132–133)

*ومما تقترحه الطالبة من حلول من خلال تجربتها ما يلي:

– قيام المعلم بالمراجعة اليومية بتخصيص عشرة دقائق مثلا لمراجعة أهم العناصر في الدرس السابق ،ثم المراجعة الأسبوعية في حصص الاستدراك و الأعمال الموجهة عن طريق أنشطة وتمارين متنوعة. وتحفيز التلاميذ الأكثر مشاركة في المراجعة بإضافة النقاط مثلا في نقطة التقويم المستمر وذلك لدفعهم للمراجعة اليومية في البيت.

– توجيه التلاميذ إلى طرق المذاكرة الجيدة وتدريبهم على أسئلة الامتحانات و الإجابة النموذجية عنها ويمكن أن يتم ذلك بالتعاون مع الأسرة.

– التنسيق بين المعلمين والإدارة في وضع رزنامة الامتحانات ،بحيث تكون على فترات متباعدة، وبالتناوب بين المواد التي تعتمد على الحفظ والمواد التي تعتمد على الفهم. مع إبلاغ التلاميذ بموعد الامتحانات من قبل بوقت كاف يسمح لهم بمذاكرة هذه المواد وفهمها. مع ضرورة إعادة النظر من قبل الجهات المعنية في رزنامة امتحانات شهادة التعليم المتوسط لأنها لا تراعي هذا الجانب.وتشكل عامل ضغط نفسي وجسدي كبير على التلاميذ يؤثر بشكل كبير على نتائجهم الدراسية.

– تنويع أسئلة الامتحانات حسب قدرات التلاميذ بين الأسئلة الشفوية والأدائية والكتابية.

– اهتمام الأستاذ باستعمال الأساليب والوسائل المساعدة على الفهم للاستغناء عن الغش.

– الصرامة في التعامل مع التلاميذ الغشاشين وخاصة الذين تكرر سلوك الغش لديهم .

– الصرامة في التعامل مع الأساتذة الذين يتساهلون في الحراسة.

– وضع مواد في القانون الداخلي للمؤسسة تمنع الغش وتبين مضاره والعقوبات المترتبة عليه منذ البداية، واطلاع التلاميذ وأولياء عليه،وجعلهم يصادقون عليه.

– توجيه الأسرة لحث التلميذ على المراجعة دوريا وعلى مدار العام الدراسي وأن لا يجعل المادة الدراسية تتراكم لفترة طويلة من الزمن وذلك بمساعدته على إعداد جدول منظم يحدد

فيه الأوقات المناسبة للمذاكرة، والتي تتناسب مع ظروفه، وأوقات فراغه.وتحفيزه عند القيام بذلك ،و العمل على توفير وسائل الراحة لذلك، وإبعاده عن كل ما يشتت الذهن.

-ويقترح بعض الاساتذة وضع موضوعين للامتحان بنفس الأسئلة وتغيير المعطيات وتوزيعها على التلاميذ بحيث يختلف موضوع التلميذ مع زميله الذي يجلس معه .

6-1-5-عدم استجابة الطالب لتعليمات المعلم:

هذه الظاهرة مؤلمة جداً للمعلم، تسبب له الإحباط، وتقلل من حماسه واندفاعه وعطائه في عمله، وأكثر ما تحدث مع الطلاب في سن المراهقة في المرحلة المتوسطة والثانوية والجامعات ، وقد يكون هذا التمرد على معلم ما فردياً،أو زمرياً، وقلما يكون جماعياً.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا، مرجع سابق ،ص199)

***وتكمن وراء هذه السلوكيات عدة أسباب منها:**

- سلبية المعلم ولا مبالاته في إدارة صفه، يشعر الطالب بعدم الطمأنينة، وعدم الانتماء.
- عدم جدية المعلم في التدريس، وضعفه في مادته التعليمية، أو أسلوبه العلمي.
- -عدم رغبة الطالب في المادة الدراسية لصعوبتها، أو عدم تلبيتها لاحتياجاته واهتماماته.
- تعرض الطالب لمشكلات أسرية أو شخصية، يولد لديه مشاعر كبت يعمل على التنفيس عنها بسلوك معاد للمعلم.
- عدم موضوعية المعلم في معاملته مع الطلاب، أو تسلطه الدائم في التعامل معهم. يؤدي إلى كرههم له ،مما يوفر لديهم جواً يؤدي إلى الغيرة والتوتر.

وعلى المعلم أن يحاول جاهداً، بموضوعية واتزان معالجة هذا السلوك والبحث عن حلول له، ومن الحلول المقترحة في هذا الجانب ما يلي:

- إخلاصه في العمل، والانتماء الصادق للمهنة، وتنويع الأنشطة، والحرص على استغلال الوقت، وتوظيف قدرات الطلاب بشكل فاعل، مما يساعد في شغلهم بجو تعليمي ممتع، ويعمل على تعلمهم ونمو شخصياتهم.

– المرونة والموضوعية في التعامل مع الطلبة بالعدالة بينهم واحترام مشاعرهم وأفكارهم.

– التعرف على أسباب معارضة الطالب لتعليمات المعلم، أو ميوله السلبية تجاهه، والعمل على حصرها، ومساعدته في تخطيها، وتنمية ثقته بنفسه بالتغلب عليها.

– العمل على تكليف الطلاب بمهمات تعليمية مناسبة لقدراتهم، وتحقق فرص نجاحهم فيها.

– وقوف المعلم على مشكلات الطالب الأسرية، والتعاون مع ولي الأمر في وضع حلول مناسبة لهذه المشكلات.

– العمل على تبسيط المادة الدراسية بتحديد مواطن ضعف الطلاب فيها، وإقناعهم بفائدتها في حياتهم الشخصية والوظيفية.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا، مرجع سابق ،ص.ص200–201)

6–2– نماذج من المشكلات المشكلات الصفية التعليمية:

6–2–1– نسيان الطالب للكتب والأدوات المدرسية:

هناك الكثير من التلاميذ لا يحضرون الكتب والأدوات المطلوبة منهم، إما بقصد أو بدون قصد كنسيانها مثلا، مما يؤثر على تعليمهم واندماجهم في الموقف التعليمي التعلمي، ومن الأسباب التي تؤدي إلى ظهور هذه المشكلة لدى الطالب:

– اتجاه التلاميذ السلبي نحو المعلم أو المادة الدراسية لصعوبتها أو عدم رغبته في دراستها.

–عدم قدرة أولياء الأمور على توفير الأدوات اللازمة لأبنائهم .

– افتقار التلاميذ لمهارة التحضير المسبق للدروس و التنظيم والترتيب.

– استحواذ المشاكل النفسية والأسرية على تفكير التلميذ واهتمامه.

– عادة النسيان التي يتصف بها التلميذ.

(محمد حسن العمايرة، مرجع سابق ،ص191)

*وتضيف الطالبة من خلال خبرتها في الميدان ما يلي:

– عدم استقرار التلميذ في بيت واحد بسبب انفصال الوالدين أو فقدانها بسبب السرقة.

–عدم تسجيل التلميذ لجدول التوقيت الأسبوعي أو نسيانه أو تضييعه أو التغيير المفاجئ والمتكرر للتوقيت من طرف الإدارة أو الأساتذة.

– عدم اهتمام الأستاذ بمراقبة أدوات التلاميذ وتساهله مع من يكررون عدم إحضارها.

– عدم تحضير الدروس و التنظيم المسبق للأدوات مع عدم مساعدة الأولياء بذلك بسبب الإهمال أو الانشغال أو مشاكل أسرية أو صحية.

– ثقل الكتب وحجمها الكبير وعدم قدرة بعض التلاميذ على حملها .

وعليه ينبغي للمعلم أن يلاحظ بشكل منظم هل أن الظاهرة تتكرر من الطالب أو تحدث عرضيا ثم الكشف عن مسبباتها. ومن الإجراءات التي يمكن أن تحد منها ما يلي:

– التعرف على أسباب اتجاه التلاميذ السلبي نحو المعلم أو المادة الدراسية،والعمل على تغيير الظروف المثيرة لهذا الاتجاه.

– تعليم الطالب مهارة والترتيب والتخطيط، والتحضير اليومي للدروس.

– توفير بعض الأدوات للطلاب الذين لا يستطيعون توفيرها على حساب التبرعات المدرسية.

–تذكير المعلم للطلاب بخصوص المطلوب منهم من كتب ودفاتر وأدوات يومياً.

(محمد حسن العمايرة،مرجع سابق،ص192)

*وما تضيفه الطالبة في هذا المجال ما يلي:

– إعادة النظر من قبل الجهات المعنية في حجم الكتب المدرسية.

– وضع الكتب الفائضة لدى الإدارة وجعلها تحت تصرف الأساتذة والتلاميذ.

– وضع قانون لصرف المنحة المخصصة للتلاميذ من طرف الدولة في شراء المدرسة للأدوات و توزيعها عليهم بدلا من إعطائها للأولياء لأن بعضهم يصرفها في غير ذلك.

– تذكير التلاميذ بالأدوات الواجب إحضارها في الحصص المقبلة و بالتوقيت الأسبوعي بتعليقه في اللوحات الجدارية للصفوف.

– اهتمام الأستاذ بمراقبة أدوات التلاميذ وعدم التساهل مع الذين يكررون عدم إحضارها و التعزيز الإيجابي للطلاب الذين يقومون بإحضارها وذلك ليكونوا قدوة لأقرانهم.

– حث الأولياء لمساعدة أبنائهم على تحضير الدروس و التنظيم المسبق للأدوات.

– تخصيص المعلم لجزء من المكافئات التي يعطيها للتلاميذ للأدوات المدرسية .

6-2-2- مشكلة أداء الواجب المنزلي:

يرى بعض المربين أن التعلم داخل الصف كاف لبناء شخصية التلميذ معرفيا و نفسيا في حين يصر البعض على أن الواجبات المنزلية مكمل طبيعي لما يتم تعليمه في المدرسة.

(خولة لطفي عبد الهادي،2011)

يعرف الواجب المنزلي بأنه "الفعالية التعليمية التي يوجه الطلاب القيام بها خارج الصف من المدرسين لمساعدتهم في تعيين الأهداف المراد تحقيقها من الدرس السابق واللاحق.

(مروان أبو حويج ،2000،ص187)

وتظهر مشكلة أداء الواجب المنزلي في :تأخر بعض التلاميذ في انجازه، أو القيام به بصورة غير كاملة أو غير دقيقة ،أو نسخه حرفيا من دفتر زميل آخر،أو حل تمارين غير مطلوبة فيه ،أو عدم حله على الإطلاق.

(محمد حسن العمايرة، مرجع سابق ،ص212)

ومن العوامل التي أدت إلى ظهور مشكلة أداء الواجبات المنزلية ما يلي:

– تعرض الطالب لمشاكل وخلافات عائلية أو شخصية مثل انشغاله بواجبات أسرية، أو الإزعاج الحاصل من الإخوة.

– الوالدان غير متعلمين، وبالتالي عدم متابعتهما للطالب بشكل صحيح.

– انشغال الوالدين أو إهمالهما بعدم توفير الأدوات المساعدة للقيام بالواجب .

– إعطاء المعلم واجبات فوق طاقة الطالب من حيث الصعوبة والحجم.

– عدم اطلاع المعلم على الواجب من قبل بالاهتمام بصياغته أو التأكد من مدى ملاءمته لحاجات الطلاب أو تصحيحه فيما بعد.أو عدم تخصيص علامة له.

– عدم قدرة الطالب على تنظيم وقته وتوزيعه بشكل سليم ومناسب على الأنشطة اليومية.

– وجود مشاكل صحية لدى الطالب تؤثر على أدائه للواجبات.

– ميول الطالب السلبية نحو المادة نتيجة لصعوبتها(عدم وجود الدافعية للتعلم.)

– ضعف قدرات الطالب العقلية و عدم قدرته على فهم التعليمات الخاصة بالواجب.

(صفوت هشام حسني عبد الرحمن،2011،ص 20)

وتضيف الطالبة من خلال معايشتها للواقع أن المشكلة قد ترجع إلى طبيعة المادة أو طبيعة النشاط فيها من حيث صعوبتها كواجبات الهندسة في مادة الرياضيات والتعبير الكتابي في اللغات الأجنبية.وعدم واقعية بعض الأمور المطلوبة فيها أو عدم مراعاتها للتدرج في الصعوبة مما يؤدي للأستاذ إلى بذل الجهد لتبسيطها وتجزئتها.

*** بعض الاعتبارات الواجب مراعاتها من طرف العلم في تكليفه بالواجب المنزلي:**

– أن يكون الواجب اختياريًا ومتنوعًا و قصيرًا وغير مرهق.

– أن يتم التنسيق بين معلمي الصف الواحد.ثم تعيينه في وقت مناسب.

– توضيح هدف الواجب وتزويده بإرشادات للتلاميذ و توجيهات للأهل للمتابعة والتنفيذ.

(عفاف حسن محمد شبر،2013،ص327)

* وترى الطالبة أنه يمكن إضافة الحلول التالية:

–التنسيق مع الإدارة والأهل للتعرف على مشكلة التلميذ والتعاون معا لحلها.

–التنسيق بين الأساتذة في تكليف التلاميذ بالواجبات وتخصيص يوم معين لمادة أو مادتين يتم فيها تصحيح الواجب و وضع ذلك في رزنامة واطلاع الأولياء عليها .

-تخصيصه جزء من علامة التقويم المستمر مما يؤدي إلى إحساس التلاميذ بأهميته.

-تفعيل الحجز وهو إجراء كان معمولا به في السابق بالنسبة للتلاميذ الذين يتكرر عدم قيامهم بالواجبات وهو إجراء علاجي لبعض الحالات و وقائي لحالات أخرى يدفع التلميذ للقيام بواجباته حتى لا يجبر للذهاب للمدرسة في أوقات الفراغ.

6-2-3- مشكلة ضعف الانتباه الصفي (تشتت الانتباه)

الانتباه هو النظر والإصغاء إلى مثير معين لفترة زمنية يستطيع الفرد أن يركز فيها على موضوع معين تسمى مدى الانتباه، والانتباه هو احد المهارات والشروط الأساسية للتعلم، وضعف الانتباه الصفي هو اتجاه الانتباه إلى موضوع لا يتلاءم مع النشاطات الصفية، ويظهر ذلك عندما يتشتت بين موضوعات متعددة أو ينحرف نحو موضوع غير مناسب كنظر الطالب من النافذة أو الرسم أو التحدث مع زميله أو وجود أفكار أو مشاعر متضاربة، وتشير الإحصاءات إلى أن 5-10% من الأطفال يعانون من حالات ضعف وتشتت الانتباه. والطالب الذي يعاني من ضعف الانتباه يمكن أن تصدر عنه سلوكيات غير مناسبة في الصف تؤدي إلى تشتت انتباه الطلاب والمعلم.

*** ومن أسباب ضعف الانتباه الصفي:**

- طبيعة المادة التعليمية
- أسلوب التدريس غير المناسب، أو عدم وجود تقنيات تعليمية مناسبة.
- كثرة المشتتات بالغرفة الصفية ووجود جو من القلق والتوتر في غرفة الصف.
- هناك أسباب ذات علاقة بالطالب نفسه مثل عوامل عضوية تتعلق بالنضج العصبي أو صعوبات في الإدراك أو عوامل نفسية مثل القلق وعدم الشعور بالأمن وأحلام اليقظة.

(هشام عطية القواسمة وآخرون،2006،ص55-57)

وتضيف الطالبة من خلال تجربتها ومن خلال ما أدلى به الأساتذة عند مقابلتهم ما يلي:

– أسلوب بعض الأساتذة في تقديم الدرس كصوته المنخفض أو حديثه بنبرة واحدة طيلة الوقت أو حركته الزائدة وغير المناسبة أو وقوفه أثناء الشرح في مكان غير مناسب أو عدم ربط المعلومات المقدمة بعناصرها في الدرس يؤدي إلى تشتت الانتباه.

– عدم تحكم الأستاذ في القسم و عدم قدرته على فرض النظام والإجابة العشوائية للتلاميذ يؤدي إلى الفوضى وبالتالي عدم قدرة التلاميذ على المتابعة والتركيز.

– المناخ المادي للصف:فالبرودة أو الحرارة الزائدة و الإضاءة و التهوية غير المناسبة أو قربه من دورة المياه وما ينبعث منها من روائح كريهة أو قربه من المكان المخصص للأنشطة الرياضية وما ينبعث منها من أصوات، كلها عوامل تؤثر على التركيز والانتباه.

–تواجد المؤسسة أصلا في مكان قريب من الطرق الرئيسية و المرافق العامة وما يصدر من السيارات والشاحنات والمارة من أصوات يعيق انتباه التلاميذ.

– جلوس التلميذ في مكان غير مناسب له.

– انشغال فكر التلميذ بمشكلة أسرية أو مشكلة بينه وبين زملائه وخوفه من مواجهتها.

*** طرق الوقاية من ضعف الانتباه الصفي:**

– تعليم الانتباه وتعزيزه وذلك بإعطاء الطالب مهمات يحبها كالألعاب أو الألغاز أو القصص وتشجيعه على القيام بالمهمة المطلوبة وتعزيزه ماديا أو معنويا عندما ينهي المطلوب منه .

– إعطاء مهمات محددة مع تعليمات واضحة خلال فترة زمنية محددة.

–تقليل المثيرات المشتتة و العمل على تهيئة أجواء الصف، بحيث تسوده المحبة والتعاون.

–استخدام أساليب تدريسية مختلفة خلال الحصة و استخدام وسائل تقنية متنوعة وحديثة.

–متابعة الطلبة اللذين يعانون من صعوبات في التعلم باستمرار، وتحويلهم إلى غرفة مصادر التعلم المتوفرة في المدرسة.

– الاستعانة بزملاء الطالب للعمل على زيادة انتباهه ومساعدته بالمهمات المطلوبة منهم.

– تدريب الطالب على مهارات الاتصال (التحدث، الإصغاء).

– توفير المعينات السمعية أو البصرية إذا كان سبب عدم الانتباه مشكلة سمعية أو بصرية.

– وضع الطلبة اللذين يعانون من ضعف الانتباه في المقاعد الامامية في الغرفة الصفية .

(هشام عطية القواسمة وآخرون،نفس المرجع السابق،ص55–57)

*وتقترح الطلبة بالإضافة إلى الحلول السابقة ما يلي:

– التنسيق مع الوسط المدرسي للتعرف على مشكلة التلميذ من أهله والتعاون معا لحلها.

– تنظيم جلوس التلاميذ بما يناسب وضعهم الجسمي ويزيد من قدرتهم على الانتباه.

– بناء الملاعب المدرسية و دورات المياه بعيدا عن الأقسام.ووضع سياج يعزل المؤسسة عن الأصوات الخارجية.

– تدريب الأساتذة على تعديل طرق التدريس وربط أهداف دروسهم باهتمامات التلاميذ وكل ما يمكن أن يساعدهم على فرض النظام وعلى جلب انتباه تلاميذهم من خلال لقائهم بالمشرفين.

6–2–4– مشكلة عدم المشاركة الصفية:

تعد المشاركة وسيلة يعبر بها الطالب عن أفكاره وطرح أسئلة للحصول على معلومات لدعم فهمه للدرس ،كما تعد أداة قيمة لتزويد المعلم بالمعلومات عما يعجز الطلبة عن فهمه لتعديل طريقته في الشرح. إلا أن الكثير من الطلاب يجدون صعوبة في المشاركة والتحدث أمام زملائهم ،مما يشكل عائقا في استمرار تواصلهم مع المعلم ومع بعضهم بشكل سليم.

***الأسباب المحتملة لعدم المشاركة الصفية :**

– عدم التأكد الطالب من صحة إجابته. وتخوفه من ردة فعل المعلم السلبية إن هو أخطأ .

– خجل بعض الطلاب وعدم ثقتهم في طريقة كلامهم ومهاراتهم حيث يعانون عيبا في قدرتهم على الكلام أو صعوبة في صياغة أفكارهم في شكل كلمات.

– الافتقار إلى البراعة في استخدام اللغة عندما يتعلق الأمر باللغة الأجنبية.

(كينيت شور،2005، ص223)

*وتضيف الطالبة ما يلي:

– عدم توفر المكافئات المادية الآنية كنقاط الاستحسان مثلا، أو عدم اهتمام الأستاذ باستعمالها أو استعمال الحوافز المعنوية كالمدح والشكر عند الإجابة صحيحة للطالب.

–أسلوب الأستاذ القاسي في انتقاد إيجابات التلاميذ و شعور بعضهم بالخوف والخجل من سخرية زملائهم نتيجة عدم تقديرهم لذواتهم واعتقاد أن مستواهم أقل من زملائهم.

– عدم اهتمام التلميذ أصلا بالدراسة عموما وبالمادة الدراسية خصوصا.

– اهتمام بعض الأساتذة الذين يكون همهم إنهاء المنهاج بفئة معينة من التلاميذ الذين عادة ما تكون إجاباتهم صحيحة وترك الآخرين حتى لا يضيع الوقت وبالتالي لا يشارك هؤلاء التلاميذ لأنه ترسخ لديهم بأن الأستاذ سوف لن يوجههم للإجابة.

– افتقار الدرس إلى عنصر التشويق والإثارة.

– تقل مشاركة التلاميذ في الحصص الأخيرة نظرا لإحساسهم بالجوع والإرهاق والتعب.

– سرعة بعض الأساتذة في إعطاء التعليمات.

***طرق مواجهة المشكلة:**

– توفير المعلم لمناخ حر يشجع الطلاب على توجيه الأسئلة لمعرفة النقاط الغير واضحة في الدرس الذي يشرحه مع التعامل بشكل جدي مع أسئلة وتعليقات الطالب.

– التخطيط لإنجاح محاولة الطالب في التحدث أمام زملائه كطرح المعلم لسؤال على الطالب يثق في قدرته على الإجابة عليه.

–التزام الصبر و انتظار إجابة الطالب حتى يتمكن من ترتيب أفكاره وتشكيل إجابته.

(كينيت شور، نفس المرجع السابق ، ص.ص224–225)

– تدريب الطالب على مهارات التواصل من خلال التحدث معه على انفراد عن اهتماماته المفضلة مثلا وذلك لمساعدته على الإحساس بالطمأنينة والارتياح أثناء التحدث حتى تزداد ثقته بنفسه عند التحدث أمام زملائه في الوقت اللازم.

– تكليف المعلم الطالب بمسؤوليات في أنشطة تتطلب القدرة على التواصل وذلك باختيار المعلم لأنشطة يكون واثقا من قدرة الطالب انجازها بنجاح ودفعه على القيام بها.

–ملاحظة ما إذا كان الطلاب يعاني من أية مشكلة في التخاطب أو نطق و إخراج الألفاظ ثم توجيهه إلى أخصائي في مشكلات التخاطب .

(كينيت شور، نفس المرجع السابق ،ص.ص226–227)

*وما تقترحه الطالبة من حلول ما يلي:

– تنظيم جلوس التلاميذ بحيث نجمع بين التلميذ الخجول والنشيط في طاولة واحدة.

– تشجيع التلميذ على تقديم إجابته التي يعرفها وتوعيته بأهمية الخطأ في التعلم وأن تصحيح خطئه مفيد له ولزملائه وللأستاذ أيضا ،حيث يجعله يركز على الجوانب التي أدت به للخطأ في الإجابة.

– عدم إتاحة الفرصة للتلاميذ للسخرية من بعضهم.

– توفير المكافئات الآنية كنقاط الاستحسان أو تسجيل مشاركات التلميذ اليومية في دفتر ومنحه علامة إضافية في نقطة التقويم المستمر.

– العدالة بين التلاميذ في توجيههم للإجابة والبدء بمن يشاركون لأول مرة.

– تعديل طريقة طرح الأستاذ للسؤال وتبسيطه إذا لاحظ عدم استجابة أغلب التلاميذ.

– توجيه التلاميذ إلى أهمية تحضير الدروس مسبقا حتى يتمكنوا من التعرف على عناصر الدرس المقبل والمشاركة أثناء تقديمه وتشجيعهم على ذلك بإضافة النقاط.

– تقديم الدرس بطريقة لعب الأدوار، حيث يحدد الأستاذ لكل تلميذ دورا ويختار في البداية الدور السهل للتلميذ الذي لا يشارك ويدربه للقيام به ليشعر بفاعليته.

6-2-5- تدني الدافعية للتعلم لدى الطلاب:

هي حالة تنتاب الطالب أثناء الدراسة أو قبلها أو بعدها تؤدي للتكاسل وعدم بذل الجهد مما يفقد الحماس والإيجابية اللازمة للدراسة الجادة.

ويمكن القول إن أسباب مشكلة تدني الدافعية للتعلم لدى الطلاب تتمثل في:

– وجود أفكار خاطئة لدى الطلاب عن مدى أهمية التعلم.

– انعدام الجو التعليمي المناسب لنفسية الطالب.

– انشغال الطالب بالخلافات الأسرية مما يجعله ينفصل عن الدراسة ولا يكترث بها.

– المشكلات الصحية والتي تتسبب بعدم القدرة على مسايرة أقرانه.

– صعوبة المناهج والتي لا تتلاءم مع قدرات الطالب الخاصة.

– غياب الموجه المنزلي وانعدام التواصل مع المدرسة بالرغم من الاستدعاءات.

(محمد عباس عرابي،2012)

وتضيف الطالبة ما يلي:

– انخفاض قيمة العلم والتعلم وانخفاض روح التنافس بين التلاميذ.

– طول البرنامج واعتماد الأساتذة على مجرد إلقائه لأنهم ملزمون بإنهائه أو خلو بعض محتوياته من عنصر التشويق أو عدم ملائمتها لميول التلميذ ورغباته.

– اعتماد الأستاذ على طريقة واحدة في التدريس ،مما يشعر التلاميذ بالملل والضجر.

– عدم توفر وسائل الإيضاح المساعدة على جلب الانتباه و زيادة الدافعية .

– وجود مغريات محيطة بالتلميذ في الخارج وخلو المدرسة منها ومن أي نشاط للترفيه.

– عدم توفر الحوافز والمكافئات ، أو عدم اهتمام كل من الأهل و الأستاذ باستعمالها.

ويمكن علاج المشكلة عن طريق الإجراءات التالية:

– استخدام استراتيجيات مناسبة لمثل تلك المشكلة مثل: النمذجة بحيث يطرح على الطالب نماذج موجودة في المجتمع القريب حققت الشهرة والمجد من خلال المثابرة والاجتهاد.

– استخدام المعززات الإيجابية لرفع مستوى الطالب والابتعاد عن الإحباط والمحاسبة الدقيقة بالحسم والتوقيف أو التهديد.

– تعديل الأفكار الخاطئة لدى الطالب وإبعاد مصادرها، وإحلال أفكار إيجابية بدلاً منها.

– التمعن بقدرات الطالب وبحث توجيهه للمكان المناسب لقدراته.

– وضع خطة عمل للطالب يتحول بها تدريجيًا لإدراك أهمية التعلم والدراسة بشرط أن تتناسب مع شخصيته،مما يوقظ فيه الشعور بضرورة التعلم ويحفزه للقيام بأنشطته.

– توفير بيئة صفية تعمل على تحفيز تعلم الطلاب بتوفير مواقف تربوية تعليمية تستثير فيهم الشعور بالدهشة أو الحيرة.

–تزويد الطلاب بأهداف الدرس مقدما وكشفه عن توقعاته المرغوبة والإيجابية عن أدائهم.

(محمد عباس عرابي، نفس المرجع السابق)

ومما تقترحه الطالبة من حلول ما يلي:

– بث روح التنافس بين التلاميذ عن طريق تقسيمهم إلى مجموعات حسب المستوى الواحد بتحديد أعلى مستوى يرى الأستاذ أنه بإمكان كل مجموعة الوصول إليه و وعدهم بأنه سوف يكافئ كل تلميذ وصل إلى هذا المستوى أو تحسن مستواه ضمن مجموعته.

–عقد دورات تدريبية من طرف أخصائيين للأساتذة ليعلموهم طرق ووسائل وأساليب التدريس الناجحة التي تمكنهم من زيادة دافعية التلاميذ للدراسة و إقبالهم على العلم.

– توفير وسائل الإيضاح المناسبة واستشارة الأساتذة عند شرائها.

– فتح نوادي للترفيه ينضم إليها التلاميذ حسب رغباتهم و مواهبهم وحسب إمكانيات المؤسسة وتكليف أساتذة النشاطات بالإشراف عليها.

– تنظيم زيارات تربوية وذلك لربط الدروس النظرية بالميدان والتنسيق مع الجهات المعنية مع تنظيم رحلات وأنشطة ترفيهية خارج المؤسسة خاصة بالنسبة للتلاميذ النجباء.

– توفير الحوافز والمكافئات ووسائل التشجيع، وتوجيه الأهل و الأساتذة إلى استعمالها.

– تعديل المنهاج وتعليم الأساتذة كيفية تبسيطه واختيار الأهم منه بطرق عملية من خلال الندوات والملتقيات مع المشرفين.

6-2-6- ضعف التحصيل الدراسي للطالب:

يقصد به حصول بعض الطلاب على علامات في الامتحانات الدراسية أقل مما يتوقع منهم، على الرغم من ذكائهم أو استعداداتهم العادية، وصحتهم العامة المناسبة وظروفهم الطبيعية.

ومن الأسباب المحتملة التي تؤدي لضعف التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب ما يلي:

– مشاكل شخصية أو أسرية تخص الطالب.

– عدم توفر الدافعية لدى الطالب للتعلم المدرسي.

– البيئة المادية والحالة النفسية والاجتماعية للصف المدرسي.

– صعوبة المادة الدراسية و افتقار مقرراتها و أنشطتها للمثيرات.

– شخصية المعلم وميوله السلبية، وأسلوب معاملته مع الطلاب.

– صعوبة الامتحانات وعدم مراعاة للفروق الفردية بين الطلاب.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا ، مرجع سابق ،ص182)

ويمكن أن تضيف الطالبة ما يلي:

– معاناة بعض التلاميذ من الأمراض أو صعوبات التعلم أو انخفاض الذكاء.

-معاناة التلميذ من مشاكل أسرية أو انشغاله بأعمال أسرية تعيقه من تحسين نتائجه.

-عدم رغبة التلاميذ في الدراسة رغم قدرة بعضهم على تحقيق نتائج أفضل.

-عدم المذاكرة والتحضير الجيد للامتحانات .وميل الجيل الجديد إلى الكسل وعدم الاجتهاد.

-انخفاض قيمة التفوق،حيث يكتفي بعض التلاميذ بالانتقال فقط ، بل ويتكل بعضهم على الدورة الاستدراكية.

-نقص المكافئات والجوائز والمحفزات ذات القيمة التي تدفع إلى التنافس والاجتهاد.

- إهمال التلميذ للمراجعة بسبب كثرة الملاهي وعدم متابعة الآهل لأولادهم من حيث المراجعة وحل الواجبات.

-نقص الخبرة لدى بعض الأساتذة ونقص الاهتمام لدى البعض في تنويع طرقه وأساليبه و وسائله التي تساعد التلاميذ على الفهم والاستيعاب.

-عدم تدريب بعض الأساتذة التلاميذ على الأسئلة والإجابة النموذجية للامتحانات.

-عدم قيام المشرف بدوره في تعليم الأساتذة الطرق العملية الصحيحة والفعالة التي تساعدهم على تحسين أدائهم ،بل الاكتفاء بالجانب النظري فقط في كثير من الأحيان.

- اكتظاظ الأقسام وعدم تمكن الأستاذ من متابعة التلاميذ.

*أما انخفاض النتائج في اللغات الأجنبية فيعود بالإضافة إلى ما سبق إلى ما يلي:

- أسئلتها غير مباشرة ومبنية على فهم القواعد و حفظها و ممارستها ثم تطبيقها.

- تحتاج إلى متابعة كل تلميذ على حدا مشافهة وكتابة وقراءة،الأمر الذي لا يتمكن الأستاذ منه بسبب كثرة التلاميذ في القسم الواحد أو طول البرنامج مع قلة الحجم الساعي وخاصة في الانجليزية .

– طول البرنامج و احتوائه على أشياء ليست من اهتمامات التلاميذ أو لا يمكن فهمها لأنها ليست من ثقافتهم. ولا علاقة لها بواقعهم.

– مواد تعتمد بالدرجة الأولى على وسائل الإيضاح المتطورة والتي لا تتوفر في مدارسنا.

– الاتجاهات السلبية التي يحملها بعض التلاميذ ابتداءا على أنها صعبة نتيجة لما يسمعوه من غيرهم.

– نقص المعامل في الانجليزية الذي يؤدي ببعض التلاميذ بعدم الاهتمام بها وتعويض نقصه فيها بنتائجه في مواد أخرى كالرياضة مثلا.

– اعتبار اللغات الأجنبية من المواد الأدبية وبرمجتها أحيانا في الحصص الأخيرة وما يتبع ذلك من شعور التلميذ من تعب وملل وضجر وجوع مما يقلل من انتباهه وتركيزه وبالتالي تضعف نتائجه.

–عدم تطابق أغلب أسئلة موضوعات الامتحانات الرسمية مع ما يقدم للتلاميذ خلال السنة وعدم إمكانية تنبأ الأساتذة بما سيطرح لتدريب التلاميذ على الأسئلة والإجابة النموذجية.

– إسناد عدد كبير من الأقسام يصل في مادة الانجليزية الى07 ،نظرا إلى قلة الحجم الساعي مما يشتت جهد الأستاذ ولا يتمكن من متابعة كل التلاميذ .

إن المعلم الفعال هو الذي يشخص أسباب الضعف لدى طلابه،و يعمل على وضع خطط علاجية، واضحة الإجراءات مع توافر عناصر المتابعة والتقويم لها. فلو حرص في كل شهر مثلاً أن يساعد طالباً واحداً في الصف على تخطي مشكلة ضعفه التحصيلي، لتمت معالجة هذه المشكلة بشكل عام.

ومن الحلول الإجرائية التي يمكن للمعلم المساهمة بها في معالجة هذه المشكلة ما يلي:

– التعرف على مشكلات الطالب ، والعمل على حلها بطريقة تربوية وإنسانية.

– استدعاء ولي أمر الطالب ومناقشته في مشكلة الطالب والعمل على حلها بمشاركة الأسرة.

– إقناع المعلم الطالب بأهمية التعليم المدرسي لمستقبله الشخصي والأسري والوظيفي.

– الاهتمام بالطالب في الأنشطة الصفية ، ومتابعة ما يطلب منه من مهام تعليمية باستمرار.

–العمل على تبسيط المادة العلمية للطلاب، وتوظيف المثيرات الحسية في طرق التدريس.

–تنويع أسئلة الامتحانات، بحيث تراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتلبي حاجاتهم.

– التعامل مع الطلاب بشكل يوفر لهم الأمن والطمأنينة، واحترام قدراتهم واستعداداتهم.

– تقديم التعزيز الإيجابي المناسب عند التقدم الملحوظ لمستوى الطالب التحصيلي.

– توفير بيئة مادية مناسبة للتعلم الصفي، والعمل على تنمية الجو الاجتماعي بين الطلاب، واحترامهم لبعضهم البعض، مع تعزيز المنافسة الإيجابية بينهم والتقليل من الميول السلبية.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا ،2009،ص.ص181–183)

ويمكن أن تضيف الطالبة ما يلي:

–تفعيل حصص الدعم والاستدراك ،بحيث يتم فيها معاجلة النقائص وتدريب التلاميذ على الأسئلة والإجابة النموذجية وتحفيزهم للحضور بتخصيص نقطة له في نقطة التقويم المستمر ثم إتباعها بنشاطات يحبها التلاميذ.

– تنظيم يوم مفتوح في نهاية كل فصل يتم فيه تسليم الكشوف للأولياء حتى يطلعوا على النتائج و يوضح لهم الأساتذة النقائص وأسبابها ويشجعوا منهم من حقق أبناؤهم نتائج ايجابية ويحثوهم على المزيد.

– التنسيق بين الأساتذة والإدارة والأولياء وخاصة الأمهات بعقد جلسات في بداية كل فصل لوضع برنامج لكل حالة تعاني من انخفاض النتائج وتوجيهه لما ينبغي فعله لتقدم أبنائهم.

– تفعيل المنافسات الثقافية بين الأقسام يشارك فيها–على عكس ما جرت عليه العادة– التلاميذ المتوسطون مرة والبطيئون مرة أخرى حتى يتعين عليهم المراجعة والتحضير مع تكليف المتفوقين من زملائهم بمساعدتهم في ذالك ومكافئة كل أفراد القسم الفائز.

– تكريم المتفوقين وكل من أحرز تقدما من التلاميذ بجوائز قيمة تدفعهم لزيادة النجاح ليقتدي بهم غيرهم ويمكن استشارتهم فيما يرغبون فيه وتحقيقه حسب إمكانيات المؤسسة.

– تفعيل مجالس التعليم حتى يتمكن الأساتذة من عرض انشغالاتهم وتبادل الخبرات والأفكار حول طرق ووسائل وأساليب التدريس الناجحة وتحضير الدروس .

–عقد دورات تدريبية من طرف أخصائيين للأساتذة حول طرق ووسائل التدريس الناجحة.

– توفير وسائل الإيضاح خاصة بالنسبة للغات الأجنبية واستشارة الأساتذة عند شرائها.

– إعادة النظر في الحجم الساعي المخصص للغات الأجنبية و تخصيص وقت اكبر لحصص الدعم و التطبيق والاستدراك. وكذا تخصيص قاعات خاصة بها .

– تكريم الأساتذة الذين يحقق تلاميذهم أفضل النتائج ليقتدي بهم غيرهم.

– التخفيف من البرنامج بإلغاء الدروس المعقدة منه والتي تفوق قدرات التلاميذ.

6–3– مشكلات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة:

يحوي الصف الواحد مجموعات غير متجانسة من التلاميذ من حيث قدراتهم العقلية، وحالاتهم الصحية أو البدنية أو النفسية، ويستدعي الأمر ملاحظة المعلم واكتشافه لمشكلات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة لتقديم العلاج التربوي المناسب لهم. والتلاميذ ذووا الإحتياجات الخاصة، هم بطيئوا التعلم، والمعوقون، والموهوبون.

6–3–1– الطلبة بطيئوا التعلم: هم الطلبة الذين يعانون من التعثر والفشل في الدراسة، وهم أسوياء في معظم جوانب النمو ولكنهم غير أسوياء في قدرتهم على التعلم وفهم واستيعاب المواد والرموز التعليمية المدرسة لأقرانهم من نفس العمر. و الطالب بطيء التعلم:

هو الذي يحتاج إلى تعديل المنهاج التربوي وطرق التدريس ليستطيع السير بنجاح في دراسته وذلك بسبب بطئه في التعلم.

(محمد حسن العمايرة، مرجع سابق ،ص.ص95-96)

وعلى المعلم أن ينتبه أن هذا الطالب يستطيع أن يحصل على أداء أفضل بكثير من ذلك الذي حصل عليه، ولأجل ذلك لابد من القيام ببعض الإجراءات للتخفيف من هذه المشكلة، والعمل على مساعدة الطالب فيها. ومن أبرز هذه الإجراءات ما يلي:

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا، مرجع سابق ،ص214)

-توفير مناخ تعليمي إيجابي وداعم في المدرسة وغرفة الصف لهؤلاء الطلبة.

-دمج الطالب بطريقة فعالة وممتعة في نشاطات تجعله مشغولاً بالتعلم، مع ربط ما يتعلمه بواقعه وحياته الوظيفية.

-ربط خبرات تعلم الطلبة بأنشطة عملية، واستغلال قدراتهم بقدر الامكان .

-تكوين جماعات غير متجانسة، ودمج هؤلاء الطلبة مع أقرانهم وممارسة التعلم بالأقران.

-موائمة المناهج الدراسية لقدرات وحاجات هؤلاء الطلبة.

-الرعاية الخاصة بهؤلاء الطلبة من خلال تفريد أنشطة خاصة بهم، أو إعداد أوراق عمل ملاءمة، مع توظيف التعليم العلاجي خارج المدرسة، ومساعدة الأسرة في ذلك.

-بحث حالات الطلبة عن طريق المرشد التربوي، ومساعدة أولياء الأمور في هذا الجانب، والمتابعة من قبل الأسرة للمستوى التحصيلي لأبنائهم.

-التعزيز المادي والمعنوي بشكل مستمر كتغذية راجعة لتقدم و تحسن الأداء الصفي لهم.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا، مرجع سابق ،ص215)

6-3-2- الطلبة المعوقون: يعاني العديد من الطلبة من إعاقات في جوانب حسية وحركية وعقلية، وتظهر لدى الطلاب في صفوف المدرسة العادية ما يلي:ضعف السمع وضعف البصرو الإعاقات الصحية والإعاقات الحركية والجسمية.

* **ضعف السمع:** هو إعاقة سمعية سواء كانت دائمة أو مؤقتة، تؤثر سلبيا على أداء الطالب التربوي،حيث يواجه الصعوبات في فهم المناقشات الصفية، وتكوين المفردات اللغوية، و تكوين المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب.

(فهد خليل زايد، مرجع سابق ،ص 144)

وعلى المعلم متابعة هذه الحالات، والعمل على تخفيف من معاناتها، بما يلي:

– الكشف الصحي السنوي العام على الطلبة، من قبل الصحة المدرسية .

– تحويل الطلبة المصابين بالضعف السمعي إلى المستشفيات لإجراء العلاج اللازم.

– تنظيم إدارة المدرسة والمعلم والمرشد التربوي لبرامج توعية لتكوين الطلبة العاديين اتجاهات إيجابية تجاه الزملاء الذين يستخدمون سماعات طبية خاصة.و توعية الطلبة بضرورة المحافظة على حاسة السمع ، واستشارة الطبيب عند الشعور بألم ما في الأذن.

– تخصيص المقاعد الأمامية للطلبة الذين يعانون من مشكلات ضعف السمع أو البصر.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا، مرجع سابق ،ص218)

* **ضعف البصر**:يواجه ضعيف البصر صعوبات في إدراك المعلومات المكتوبة والمرسومة، مما يؤثر على تحصيله الأكاديمي،وإذا لم تقدم له الرعاية الطبية و التربوية المناسبة فانه سيعاني من الإحباط و الفشل، وهذا ما يؤثر على تكيفه الدراسي وانضباطه الصفي.

(فهد خليل زايد، مرجع سابق ،ص146)

إلا أنه يمكن وقاية العيون من الأمراض المختلفة، والحد من مشكلاتها بإتباع ما يلي:

– الكشف الدوري العام من قبل الصحة المدرسية، وتحويل الطلبة الذين يعانون من ضعف ما إلى المستشفيات الخاصة بذلك.

– مراقبة المعلم الطلبة أثناء الكتابة، للتعرف على الاضطرابات البصرية لديهم أن وجدت.

– إشعار ولي الأمر بحالة الطالب، وحثه على معالجته، وتحويله إلى طبيب اختصاصي.

– متابعة المعلم للطلبة الذين يلبسون نظارات طبية، للحرص عليها بانتظام.

– توعية طلبة المدرسة، بإتباع الإرشادات الصحية السليمة لمحافظة على العينين وسلامتهما. (فؤاد علي العاجز ومحمد البنا،مرجع سابق،ص220)

* **الإعاقات الصحية:** يعاني بعض الطلبة من مشكلات صحية، قد تكون أمراضاً مزمنة مثل الربو أو القلب أو السكري، وهو ما يؤثر في تعلمهم وانضباطهم الصفي، حيث يكونون أقل انتباهاً وتركيزاً من الطلبة العاديين، ولا يستطيعون مجاراة الأنشطة والمهمات التعليمية.

وعلى إدارة المدرسة عمل سجل خاص لهؤلاء الطلبة حتى يتسنى لكل معلم وضع تصور معين لتعامله معهم، وتلافي المسببات التي تزيد من حالاتهم المرضية، أو تعريضهم للخطر.

* **الإعاقات الحركية أو الجسمية:** تتمثل في الاضطرابات التي تصيب الجهاز العصبي أو الجهاز العضلي أو العظمي بشكل بسيط، وتلك تحتاج إلى رعاية واهتمام خاص من المعلم.أما الاضطرابات المتوسطة والشديدة، فإنها تستدعي توفير خدمات تربوية خاصة.

ومن المشكلات الجسمية التي يمكن أن يعاني منها الطلبة ما يلي:

مشكلات عصبية: مثل الشلل الدماغي البسيط، والصرع، وشلل الأطفال، وإصابات النخاع الشوكي والإعاقات العضلية العظمية: مثل الوهن العضلي، وبتر الأطراف، والروماتيزم.

تؤدي هذه الاضطرابات إلى مشكلات في الانضباط الصفي للطالب، وذلك من خلال صعوبة التكيف مع متطلبات التعلم الصفي، وردود الفعل واستجابات المعلمين والطلبة، التي غالباً ما تقوم على الشفقة أو السخرية أو الرفض، وفي بعض الحالات يصبح الطالب المريض عدوانياً، فيؤثر ذلك على نمطية السلوك الصفي السائد.

وعلى إدارة المدرسة والمعلم والمرشد التربوي التفهم الإنساني للطلبة الذين يعانون من هذه الإعاقات، ودعم قدرتهم على التكيف والنمو بأقصى درجة تسمح بها طاقاتهم. كما يجب توفير سجل خاص بالمدرسة لهم ، وإطلاع المعلمين المعنيين بهم بحالاتهم ومتابعتها.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا،نفس المرجع السابق ،ص.ص221–222)

6-3-3-الطلبة الموهوبون:

الموهوبون هم الأفراد الذين يشخصون في مرحلة ما قبل المدرسة، أو مرحلة المدرسة الابتدائية أو الثانوية على أنهم يمتلكون إمكانات أو قدرات عقلية، أو إبداعية ، أو أكاديمية، أو قيادية أو فنية مرتفعة، وبذلك فإنهم بحاجة إلى خدمات ورعاية خاصة لتطوير هذه الإمكانيات والقدرات إلى أقصى درجة ممكنة . (فاطمة سحاب الرشيدي،2015،ص241)

والموهوبون في كل مجتمع هم الثروة القومية، والطاقة العالية التي تعمل على التقدم والبناء، وهي التي أوصلت الإنسانية للمخترعات الحديثة التي تعيشها البشرية في الوقت الحاضر.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا، نفس المرجع السابق ،ص209)

ومن أهم مشكلات الطلبة الموهوبين ما يلي:

- الإجابة السريعة بدون إذن عن أسئلة المعلم، انطلاقاً من سرعته في التفكير، وهذا يؤدي إلى إرباك المعلم والطلبة، ويثير مشاعر سلبية تجاهه.

- شعور زملاءه بالغيرة منه، لامتلاكه معلومات كثيرة في مجالات الدراسة، وفي المجالات الأخرى، مما يوفر له فرصة في المشاركة في جميع الأنشطة الصفية.

- مشاحنات وانقسامات في الصف نتيجة العنف والعدوان بين الطلبة الموهوبين وأقرانهم.

-عزوف الطالب الموهوب أحيانا عن المشاركة الصفية، وعدم تركيز انتباهه على فعاليات الدرس، لأنه يشعر بأن أساليب المعلم لا تلبى احتياجاته للمعرفة وحب الاستطلاع،فالمعلم يركز على تعليم الطلبة العاديين، على اعتبار أنهم يشكلون الأغلبية في الصف.

- إحراج المعلم من قبل الطالب الموهوب، وزعزعة ثقة الطلبة به، وذلك عند تصحيحه لإجابات المعلم ومعلوماته حول موضوع معين.

- التأثير السلبي على زملائهم،وذلك من خلال تعليق الموهوبين على إجاباتهم،غير الدقيقة، مما يقلل من مستوى دافعية هؤلاء الطلبة للمشاركة في التعلم الصفي.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا، نفس المرجع السابق ،ص211)

ومن المقترحات التي يمكن أن تخفف من حدة مشاكل الموهوبين في غرفة الصف ما يلي:

– إثراء المنهاج بالخبرات والأنشطة التعليمية بشكل أوسع مما هو عليه، لإشباع قدراتهم.

– دمج الطالب الموهوب والمغرور في أطر اجتماعية للتخفيف من حدة غروره، وإكسابه سلوك التواضع، مع توظيف إبداعه ومواهبه في نشاطات تعود على طلبة الصف والفائدة.

– تقسيم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة حسب قدرة المجموعات على السرعة في التعلم، مع توفير نشاطات ملائمة لكل مجموعة.

– العمل على تعزيز التعليم عن طريق البطاقات التعليمية، بحيث تتوفر فرص مناسبة لتعلم الطلبة الموهوبين مع تناسب قدراتهم وسرعتهم على الاستجابة.

–العمل على تكليف الطلبة الموهوبين بأنشطة تلائم قدراتهم وتستثمرها كالمشاريع الفنية، أو إصدار المجلات وكتابة الأبحاث، ورعاية بعض طلبة الصف ضعاف التحصيل ومتابعتهم.

–إقامة النوادي المدرسية، وجماعات الأنشطة في المدرسة، بحيث توفر مجالا للطلبة الموهوبين لإطلاق قدراتهم الإبداعية وتبنى أفكارهم وصقل مواهبهم.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا،مرجع سابق،ص212)

خلاصة الفصل:

يتضح مما سبق أن المشكلات الصفية ظاهرة ملازمة للمعلم أثناء إدارته لصفه لا محالة. وأنها مشكلات متعددة ومتنوعة،فقد تحدث فرديا أو جماعيا،وقد تتدرج في حدتها من تافهة إلى متفاقمة، وقد تتنوع هذه المشكلات حسب طبيعتها من مشكلات سلوكية إلى تعليمية أو إدارية.كما أن مصادرها متعددة ،فقد تكون هذه المصادر من داخل المدرسة ،حيث يعتبر كل من المعلم والتلميذ في حد ذاتهما مصدرا بشريا لها ،وقد تكون بيئة الصف بما تحويه من عوامل مادية وتركيبة بشرية ومواد وأنشطة تعليمية مصدرا أخرا لها. كما أن البيئة الخارجية وما تحويه من بيئات أسرية وإعلامية تعتبر من المصادر الرئيسية لها. وقد يحدث أن تكون هذه المشكلات منفردة المصادر أو مجتمعة. مما يؤدي إلى تعقدها وبالتالي صعوبة المهمة الملقاة على عاتق المعلم ،الذي يتعين عليه ملاحظتها وقت حدوثها والتعامل معها حسب طبيعتها وحسب حدتها وحسب عدد الطلبة الصادرة منهم وحسب ما يقتضيه الموقف لأنها تعتبر عاملا مؤثرا على سيرورة العملية التعليمية ،حيث يمكن أن تعيقها عن تحقيق أهدافها المنشودة ومخرجاتها المأمولة لدى التلاميذ باعتبارهم محورا للعملية التربوية .كما قد تؤثر على المعلمين وما يحملونه من خصائص شخصية تحدد وتحرك نشاطهم الإنساني وتدفعهم للسلوك على نحو ما استجابة لتلك المشكلات وتفاعلا معها. حيث تعتبر الدافعية كخاصية شخصية هي المحرك والموجه الرئيسي لتلك الاستجابات والسلوكات على اختلافها وتنوعها وفي الفصل الموالي سيتم تناول هذه الخاصية وبالتحديد الدافعية للإنجاز باعتبارها خاصية إنسانية هامة ينبغي أن تتوفر لدى المعلم لتحركه و توجهه لإنجاز مهمته بنجاح باعتباره محركا و موجها للعملية التعليمية وعاملا على تحقيق أهدافها.

الفصـل الرابـع:

الدافعية للإنجاز

- تمهيد

أولا:الدافعية

1- تعريف الدافعية

2- مفاهيم مرتبطة بالدافعية

3- خصائص الدافعية

4- الأسس التي تقوم عليها الدافعية

5- وظائف الدوافع

6- تصنيف الدوافع

ثانيا:الدافعية للإنجاز

1-تعريف الإنجاز

2-تعريف الدافعية للإنجاز

3-نظريات الدافعية للإنجاز

4-مكونات الدافعية للإنجاز

5-صفات ذوي الدافع القوي للإنجاز

6-معوقات الإنجاز

7-قياس الدافعية للإنجاز

8-دافعية المعلمين نحو مهنتهم

-خلاصة الفصل

تمهيد:

تعد الدافعية من مكونات الشخصية الداخلية التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر، فهي تكوين فرضي يستدل به من خلال النشاط الخارجي للإنسان ولباقي الكائنات الحية على حد سواء. إلا أن الدافعية للإنجاز كنوع من أنواع الدوافع خاصية إنسانية يتميز بها الإنسان دون غيره من الكائنات الحية،حيث تحركه وتوجهه إلى أعلى مستويـــات الأداء التي يمكنه الوصول إليها.

وسيتناول هذا الفصل تعريف الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة بها وما يتعلق بها من خصائص وأسس و وظائف وتصنيف.ثم تعريف الدافعية للإنجاز وما يتعلق بها من نظريات ومكونات الدافعية للانجاز وصفات ذي الدافع القوى للإنجاز ومعوقات الإنجاز وقياس الدافعية للإنجاز ليختتم بالتطرق إلى دافعية المعلمين نحو مهنتهم.

أولا:الدافعية

1- تعريف الدافعية:

***لغة:** كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي دفع ،أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان أخر وفي اتجاه معين. وعندما نقول بأن الذي دفع شخص للقيام بسلوك معين، فإننا نعني أن شيئا ما هو الذي حركه، وهذا المحرك هو ما نقصد به الدافع .فكلمة دافع على وزن فاعل، لذا فان فاعل السلوك هو هذا الدافع، فهو الذي يحول السلوك إلى فعل.وعليه فأي سلوك يقوم به الإنسان يحتاج إلى تفعيل،فالذي يعمل على أظهار السلوك وتفعيله هو هذا الدافع.

(محمد محمود بني يونس، 2007،ص14)

***اصطلاحا:**

عرفها **أحمد محمد عبد الخالق**:بأنها "حالة من الإثارة أو التنبه داخل الكائن الحي العضوي تؤدي إلى سلوك باحث عن هدف، وتنتج هذه الحالة عن حاجة ما وتعمل على تحريك السلوك وتنشيطه وتوجيهه."

(أحمد عبد الخالق، 2006،ص361)

ينظر هذا التعريف للدافعية على أنها حالة داخلية من الإثارة تنتج عن حاجة ما تقوم بتحريك السلوك وتنشيطه نحو هدف معين.

وعرفها **حسن حشاته وزينب النجار** بأنها: " تلك القوى الداخلية الدانية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه ،لتحقيق غاية معينة شعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هده القوة المحركة لعوامل تتبع من الفرد نفسه حاجاته ،وخصائصه ،وميوله واهتماماته، أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والخصائص والموضوعات والأفكار والأدوات)".

(حسن شحاتة وزينب النجار،2003، ص184)

يشير هذا التعريف إلى أن الدافعية هي قوى داخلية تقوم بتحريك وتوجيه السلوك الفرد نحو غاية معينة وتستثار هذه القوى بعوامل داخلية للفرد أو عوامل خارجية محيطة به .

وعرف **حامد زهران:** "الدافع بأنه حالة جسمية أو نفسية داخلية (تكوين فرضي) يؤدى إلى توجيه الكائن الحي تجاه أهداف معينة ومن شأنه أن يقوي استجابة محددة من عدة استجابات يمكن أن تقابل مثيرا محددا .

(بطرس حافظ بطرس،2010،ص52)

يرى هذا التعريف بأن الدافع حالة داخلية توجه الكائن الحي وتجعله يختار استجابة معينة لمثير محدد من بين عدة استجابات.

وعرفها **مروان أبو حويج** بأنها: "الطاقة الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكا معينا في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية".

(مروان أبو حويج، 2004 ، ص143)

يرى هذا التعريف أن الدافعية عبارة عن طاقة توجه سلوك الكائن الحي وترسم أهدافه قصد تحقيق أحسن تكيف.

وعرفها **محمد حسن عمران** بأنها "مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلي الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلي بلوغه للأهداف المنشودة وهي ضرورة أساسية لحدوث التعليم، ودونها لا يحدث التعلم".

(ثائر أحمد غباري، 2008، ص18)

يشير هذا التعريف إلي أن الدافعية هي مجموعة من المشاعر تدفع إلي التعلم ،حيث يركز هذا التعريف على دافعية التعلم.

أما **أتكسون** "**Atkinson** " فيحاول التمييز بين مفهوم الدافع:ومفهوم الدافعية: فالدافع هو عبارة عن استعداد الفرد لبدل الجهد أو السعي في سبيل تحقيق أو إشباع هدف معين .أما في حالة دخول هذا الاستعداد أو الميل إلى حيز التحقيق الفعلي أو الصريح فان ذلك يعني الدافعية،باعتبارها عملية نشيطة .

(Atkinson, 1964, P350)

يميز هذا التعريف بين مفهوم الدافع ومفهوم الدافعية ويرى أن الدافع هو حالة داخلية كامنة لدى الفرد تسبق الدافعية وإذا دخل إلى حيز التحقيق الفعلي أي إلى حالة النشاط تحول إلى دافعية.فالدافع حسب هذا التعريف حالة كمون والدافعية حالة نشاط.

وعرفها **كوني**"**Connie** " بأنها: "حافز داخلي توجه السلوك نحو بعض الغايات،وتعمل الدافعية على مساعدة الأفراد على التغلب حالة الكسل والقصور. وقد تعمل القوى الخارجية التأثير في السلوك ولكن القوى الداخلية للدافعية هي التي تعمل على دفع السلوك وتحضيره".

(ثائر أحمد غباري،مرجع سابق، ص 17)

يرى هذا التعريف بأن الدافعية حافز داخلي و أكد على أن القوى الداخلية هي التي توجه السلوك وتدفعه.

وعرف **فيدر**"**Feather**" الدافع بأنه استعداد شخصي ثابت نسبيا، قد يكون له أساس فطري، ولكنه نتاح أو محصلة عمليات التعلم المبكرة للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها.

يشير هذا التعريف إلي أن الدافع استعداد يوصف بالتبات النسبي ويكون نتيجة لعمليات التعلم المبكرة.

(عبد اللطيف محمد خليفة ،2000، ص69)

وعرفها **موراي** "**Muray**" بأنها "عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه لتحقيق التكامل، مع أن هذا العامل لا يلاحظ مباشرة وإنما نستنتجه من السلوك أو نفترض وجوده لتفسير ذلك السلوك".

(صالح حسن الداهري ووهيب مجيد الكبيسي،1999،ص95)

يشير هذا التعريف إلي أن الدافعية تكوين فرضي يوجه السلوك لتحقيق التكامل.

وعرفها **وينتج (1981)** بأنها:" حالة تساعد في تحريك واستمرارية سلوك الكائن الحي، حيث أنه بدون الدافعية يفشل الكائن الحي في أداء السلوك الذي سبق تعلمه".

(رانيا عدنان،2006،ص279)

يرى هذا التعريف أن الدافعية محرك للسلوك ومساعد على استمراريته.

بين **محي الدين حسين:**" أن تعدد تعريفات الدافعية واختلافها عن بعضها البعض يرجع إلى عدة عوامل، من أهمها تركيز المنظرين على مظاهر بعينها من هذا المفهوم دون غيرها بحكم توجهاتهم المتمايزة ، فهناك من يركز على بعض مظاهر عملية الاستثارة مثل التوتر العضلي أو معدل النبض أو التنفس، وهناك من يركز على كيفية تعامل الفرد مع الأهداف، كما يرجع تعدد تعريفات مفهوم الدافعية إلى اختلاف أسلوب التعامل معه، فهناك من يركز على محددات هذا المفهوم وهناك من يركز على النتائج المترتبة.

(عبد اللطيف محمد خليفة،مرجع سابق، ص71)

ومع هذا الاختلاف إلا أن هناك اتفاقا عاما على أن الدافعية عامل داخلي يثير سلوك الإنسان ويوجهه و يحقق فيه التكامل.

(إدوارد موراي،1988،ص28)

ومن خلال استعراض التعاريف السابقة تعرف **الطالبة** الدافعية بأنها " طاقة داخلية لدى الفرد تقوم بتحريك سلوكه وتوجيهه نحو هدف معين، وتعمل على استدامة ذلك السلوك حتى تحقيق الهدف بحيث يؤدي تحقيق الهدف إلى إشباع حاجة مادية أو معنوية للفرد".

2- مفاهيم مرتبطة بالدافعية:

2-1- الحاجة (Need):

الحاجة هي مطلب الفرد للبقاء أو النمو أو الصحة...وتنشأ في حالة شعور الفرد بعدم التوازن البيولوجي أو النفسي في موقف ما، والدوافع تستثيرها حاجات تتعلق بها، ومعنى ذلك أن الـــدافع موجود دائما وكامن حتى تحركه وتثيره الحاجة المرتبطـــة به.

(مصطفى خليل الشرقاوي، د.ت، ص241)

2-2- الحافز (Drive):

الحوافز تعنى في الغالب المثيرات تماعي خاصة نحو موضوع معين في البيئة الخارجية آو البعد عنه. ويشعر الكائن الحي بها مثل:الإحساس بالضيق أو التوتر أو الألم عند الجوع والعطش والبرودة والسخونة، ومفهوم الحافز أقل عمومية من مفهوم الدافع،بحيث يندرج تحته، وإن مفهوم الدافع يستخدم للإشارة إلى الدوافع الفيزيولوجية والسيكولوجية، أما مفهوم الحـافز فيستخدم للإشارة إلى الدوافع الفيزيولوجية فقط.

(وليد أحمد جابر،2005، ص72)

2-3- الباعث (Incentive):

يشير إلى الشيء الذي يهدف الفرد إلى تحقيقه ويوجه استجاباته نحوه أو بعيدا عنه ومن شأن الباعث أن يعمل على إزالة حالة الضيق والتوتر التي يشعر بها الفرد، ومن الأمثلة على ذلك: الطعام مقابل حافز الجوع، والماء مقابل حافز العطش.

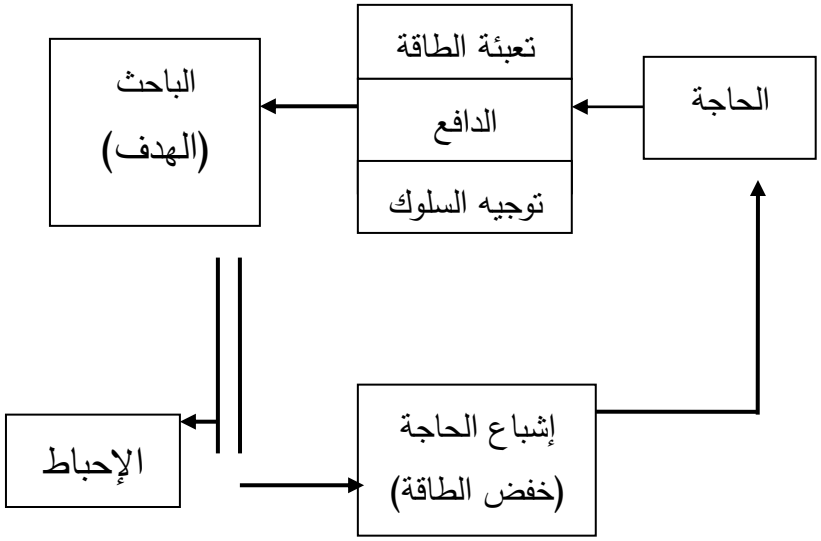
(جودة بني جابر،2011، ص251)

وهو أيضا حاجة مادية أو اجتماعية يستجيب لها الدافع، فرؤية الماء باعث يستجيب له دافع العطش ووجود جائزة أو وظيفة بواعث ترضي مختلف الناس،فالدافع قوة داخل الفرد،والباعث قوة خارجية.

(عويد سلطان المشعان،1994،ص184)

ويمكن تصور العلاقة بين المفاهيم الثلاثة السابقة طبقا للشكل التالي:

الشكل رقم (01): يوضح العلاقة بين مفاهيم الحاجة والدافع والباعث



(عبد اللطيف محمد خليفة،مرجع سابق، ص79)

طبقا للشكل السابق فإن الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين، ويترتب على ذلك أن ينشا الدافع الذي يعبئ طاقته ويوجه سلوكه من أجل الوصول إلى الباعث(الهدف).وعند محاولة الكائن الحي الوصول إلى الباعث يكون بصدد احتمالين ،أما أن تشبع حاجته وتهدأ حالة التوتر المرتبطة بالدافع . أو تحدث له حالة من الإحباط نتيجة لعدم إشباع الحاجة مطلقا أو لعدم إشباعها بصورة مناسبة .

2-4- العادة (Habit):

تشير إلى قوة الميول السلوكية التي يفترض أنها ترتقي وتتطور كدالة لعمليات التدعيم، أي أن مفهوم العادة يركز على الإمكانية السلوكية، أما الدافع فيرتكز على الدرجة الفعلية لمقدار الطاقة التي تنطوي عليها العادة، وبالتالي يمكن اعتبار الدافع نوعا فعالا من العادات أو سلوكا متعلما ذا دافعية.

(عبد الحليم محمود السيد وآخرون،1991،ص.ص422-423)

2-5-الانفعال (Emotion):

اضطراب حاد يشمل الفرد كله ويؤثر في سلوكه وخبرته الشعورية ووظائفه الفسيولوجية الداخلية، وينشأ في الأصل من مصدر نفسي، فمن الباحثين من ينظر إلى الدوافع كنتيجة مترتبة عن ظهور الانفعالات ومنهم من يرى العكس.

(عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق ، ص81)

2-6- القيمة (Value):

القيم ليست كالدوافع أو البواعث مجرد ضغوط تعمل على توجيه السلوك في اتجاه معين، بل تعني القيم نظاما من الضغوط لتوجيه السلوك، ونظاما من الأفكار والتصورات لتأويل هذا السلوك وإعطائه معنى وتبريرا معينا، فالدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي يوجهها السلوك نحو هدف معين، أما القيمة فهي التصور القائم خلف الدافع.

(عبد اللطيف محمد خليفة، نفس المرجع السابق ،ص84)

2-7-الغريزة (Instinct):

هي كالدوافع تساعد على تفسير السلوك وهي استعداد فطري موروث سواء كان جسميا أو عقليا يدفع الإنسان إلى الالتفات إلى شيء معين وانفعال يصحبه القيام بعمل، وهي كثيرة منها:غريزة الغضب، وغريزة الحنو، وغريزة التعجب وغريزة الخوف،...إلخ.

(هشام محمد نور جمجوم،2007،ص47)

3-خصائص الدافعية:

من خصائص الدافعية و حسب محمود محمد بني يونس (2007) أنها:

-عملية عقلية عليا غير معرفية.

-عملية إفتراضية وليست فرضية.

-عملية إجرائية أي أنها قابلة للقياس والتجريب بأساليب و أدوات مختلفة.

-واحدة من حيث أنواعها (الفطرية والمتعلمة) عند كافة أبناء الجنس البشري ، لكنها تختلف من شخص إلى أخر من حيث شدتها أو درجاتها.

-ثنائية العوامل أي ناتجة عن التفاعل بين عوامل داخلية (فسيولوجية و نفسية) وعوامل خارجية (مادية أو إجتماعية).

- قد يصدر السلوك الواحد عن دوافع مختلفة ، فسلوك القتل قد يكون الدافع إليه الغضب أو الخوف ،و الكذب قد يكون نتيجة شعور خفي بالنقص.

تبين من خلال تناول خصائص الدافعية على أنها مفهوم مجرد لا يمكن ملاحظته بطريقة مباشرة و إنما يمكن الكشف عنها باستعمال أدوات مختلفة ، و على الرغم من أنه لا يمكن ملاحظتها إلا أننا نلمس أثرها في سلوكاتنا المعرفية و الانفعالية و الاجتماعية.

(محمد محمود بني يونس، مرجع سابق ،ص23 -24)

4-الأسس التي تقوم عليها الدافعية:

4-1- مبدأ الطاقة ونشاطها:

تؤدي الدافعية إلي القيام بحركات جسمانية وذلك بمد عضلات الجسم بالطاقة ،وتفريغ شحنة هدا النشاط باستثارة الجسم من البيئة الخارجية أو من داخل الكائن الحي :فتقلص عضلات المعدة أتناء الجوع مثلا يعتبر استثارة داخلية.

4-2- مبدأ الفرضية:

تؤدي الدوافع إلي توجيه السلوك نحو عرض أو هدف معين فالكائن الحي سعي دائما للحصول علي الطعام والماء..

4-3- مبدأ التوازن:

ويقصد به أن الكائن الحي له استعداد للاحتفاظ بحالة عضوية ثابتة متوازنة بطريقة آلية،فإن تغير هذا الاتزان حاول الجسم استعادته،فالجسم السليم مثلا يحتفظ بدرجة حرارة 37 مهما اختلفت حرارة الجو.

4-4- مبدأ الحتمية الديناميكية:

بمعنى أن كل سلوك له أسباب،وهذه الأسباب توجد في الدوافع ومن هذه الدوافع ما هو فسيولوجي كالحاجة إلى الطعام ومنها ما هو مكتسب .

(محمد مصطفى زيدان،1972،ص.ص64-65)

4-5- مبدأ جاذبية الحوافز:

فقد تكون ايجابية تؤدي استثارة دافع كامن أو زيادة دافع مستثار فعلا فقد يكون الإنسان شبعانا إلا أنه يحس بقابلية الأكل عند رؤية طعام معين، وقد تكون سلبية، بحيث يطلب الدافع مشبعا بالذات و لا يريد غيره مثل الطفل الذي يريد حذاءا أحمرا ولا يرضيه الاستعاضة عنه بحذاء أسود وقد يكون للحافز جاذبية إيجابية وسلبية معا كالدواء المر الذي يشفي الداء رغم مرارته. (جودة بني جابر،2004،ص.ص252-253)

5- وظائف الدوافع:

5-1- وظائف خاصة بتحديد السلوك و تشكيله:

تؤدى الدوافع وظائف أساسية في تحديد السلوك و تشكيله، و هي:

- إثارة السلوك : فهي إشارة لبداية السلوك قصد إشباع حاجه ما.
- توجيه السلوك: فهي تحدد مسار السلوك من بين البدائل الأخرى و توجيه سيره.

– تحديد قوه السلوك: تدل على شدته أو ضعفه أو ليونته.

– تدعيم السلوك: ندعم السلوك لضمان استمراره و المثابرة في الحصول على الحاجة المرغوبة.

– إنهاء السلوك: فحين يحصل الإنسان على السلوك المطلوب يتوقف عن السعي نحوه.

(عبد العزيز خواجة ،2005،ص196)

5-2- وظائف عامة:

للدوافع وظائف هامة وحيوية يمكن إيجازها فيما يلي:

– تعمل على إعادة التوازن النفسي للفرد وتحقيق توافقه.

– تؤثر كثيرا في مستوى طموحات الفرد.

– يمكن توظيف الدوافع الخاصة بالفرد لتحقيق نجاحه التعليمي أو تقدمه المهني.

– تسهم في تحقيق الاستفادة من القدرات الابتكارية لدى بعض الأفراد النابغين بإضافة الجديد في شتى الميادين.

– تحقق الدوافع الاجتماعية تنمية روح الولاء للجماعة التي ينتمي إليها الفرد (الأسرة، المجتمع،مكان العمل،الوطن...)، مما يدفعه إلى اكتساب السلوك المناسب للحرص على تماسكها ومكاسبها و الذود عنها.

(كامل محمد محمد عويضة،1996،ص.ص83-84)

6- تصنيف الـدوافع:

تعددت تصنيفات الباحثين للدافعية ومن بين هذه التصنيفات تصنيف عبد اللطيف محمد خليفة، والذي قسم الدوافع إلى: تصنيف يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية وتصنيف للدوافع طبقا لمصدرها وتصنيف طبقا لنظرية **ماسلو** في الدافعية الإنسانية وتصنيف للدوافع في ضوء المنشأ.

6-1- التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية والدوافع الاستهلاكية:

- **الدافع الوسيلي:** هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر.
- **الدافع الاستهلاكي:** هو الدافع الذي وظيفته الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

6-2- تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاث فئات:

- **دوافع الجسم:** ترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد. ومنها الجوع و العطش والجنس...
- **دوافع إدراك الذات:** من خلال مختلف العمليات العقلية .و تعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات. ومنها دافع الانجاز.
- **الدوافع الاجتماعية:** والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص.ومنها دافع السيطرة.

(عبد اللطيف محمد خليفة، مرجع سابق ،ص. ص84-85)

6-3- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو في الدافعية الإنسانية:

- **حاجات فسيولوجية:** وهي الحاجات التي تشمل الأكل ،الماء، الهواء، وغيرها والتي يحتاجها الفرد لإدامة جسمه في حالة من التوازن.
- **حاجات الأمان والسلامة:** وهي حاجة الفرد لان يكون محميا من الأخطار الخارجية لجسده ونفسه.

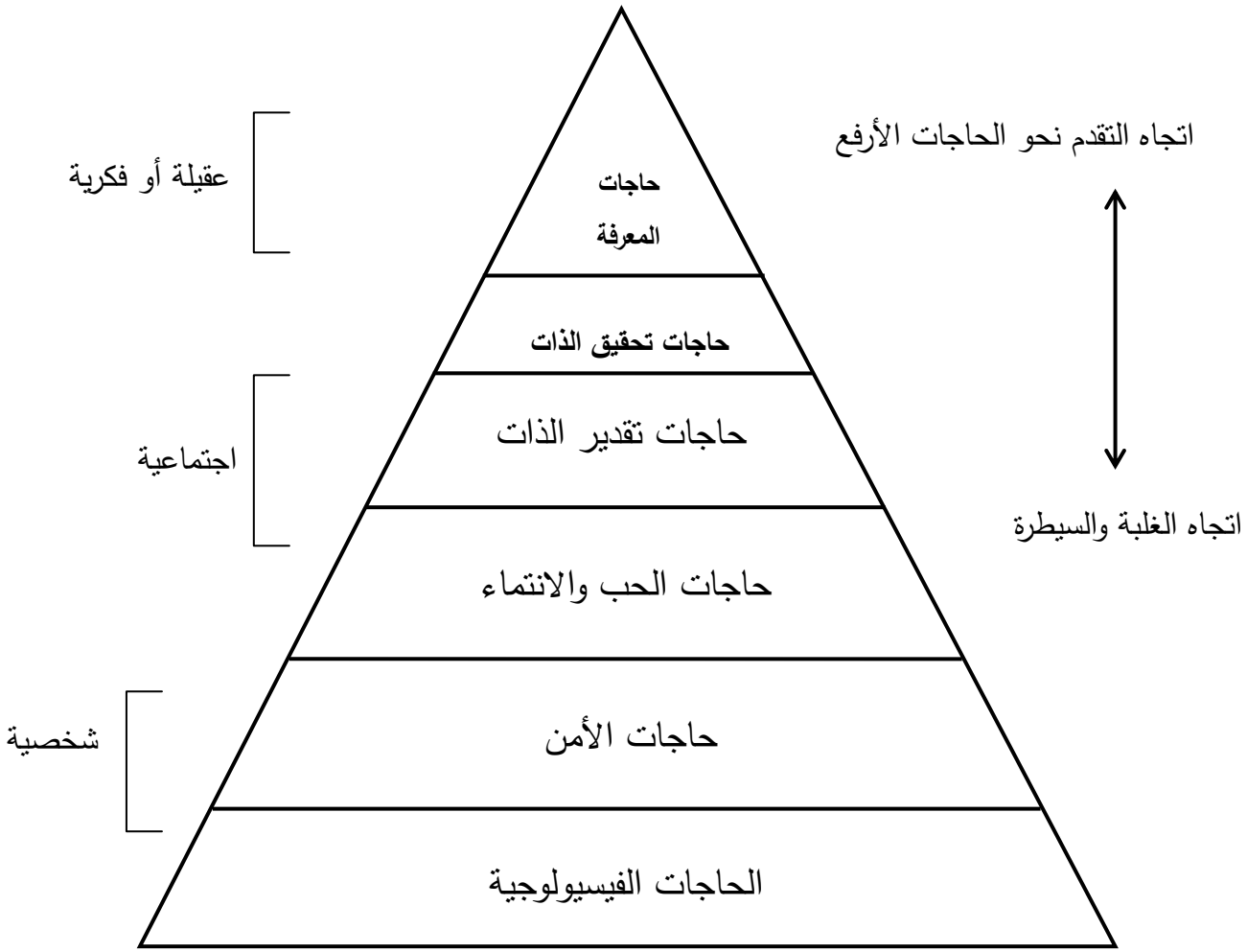
(محمد جاسم العبيدي وباسم محمد ولي، مرجع سابق ،ص201)

- **حاجات الحب والانتماء:** تتمثل في حاجة الفرد لإقامة علاقات ودية مع الآخرين والانتماء إلى جماعة معينة.
- **حاجات التقدير والاحترام:** من الفرد لذاته ومن الآخرين له. وتتضمن رغبة الفرد في الحصول على المكانة الاجتماعية والاعتراف بالقدرات ومشاعر الأهمية.
- **حاجات تحقيق الذات :** تعتبر الهدف الأسمى الذي يكافح الفرد من أجل بلوغه ويتعلق بتحقيق مجموعة من الحاجات أطلق عليها **ماسلو**"حاجات ما وراء الدافعية" وتتضمن قيما مثل الصدق، الأمانة، الجمال، الحق، الفضيلة، مما يضفي معنا حقيقيا على حياة الفرد الذي حقق ذاته.

- **حاجات المعرفة والفهم:** وتظهر في الرغبة في الاكتشاف ومعرفة حقائق الأمور وحب الاستطلاع.

(حسن أبو رياش وزهرية عبد الحق،2007،ص.ص459-460)

ويمكن تمثيل هذه الحاجات في هرم كما هو مبين في الشكل التالي:



الشكل رقم (02): يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو

(عبد اللطيف محمد خليفة،مرجع سابق،ص86)

6-4-تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:

وهو التصنيف الأكثر شيوعا وتتمثل في:

- **دوافع أولية:** تتحدد عن طريق الوراثة وتتصل اتصالا مباشرا بحياة الإنسان وحاجاته الفسيولوجية وتتمثل في :دافع الجوع،العطش، الأمومة، الجنس...إلخ.
- **دوافع ثانوية:** تنشأ هذه الدوافع نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة نتيجة للتنشئة الاجتماعية وعملية التطبيع الاجتماعي .ومنها دافع التحصيل والانتماء والنجاح ...إلخ.

(حنان عبد الحميد العناني،2008،ص143)

وفي إطار التصنيف الأخير للدوافع يقع دافع الإنجاز وبالتحديد ضمن الدوافع الثانوية والتي تكتسي طابعا اجتماعيا. وعليه فان دافع الإنجاز هو أحد الدوافع النفسية الاجتماعية التي تتأثر بالإطار الثقافي والاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، وبالتالي يعكس اتجاهاته الاجتماعية، كما يعكس مدى استغلال الفرد لإمكانياته وتوظيفه لقدراته واستفادته منها.وفيما يلي عرض لمعنى هذا الدافع وبعض الجوانب المتعلقة به باعتباره محور من محاور اهتمام الدراسة الحالية.

ثانيا: الدافعية للإنجاز:

يعد مفهوم الدافعية للإنجاز من المفاهيم النفسية التي أثارت جدلا ونقاشا بين علماء النفس وحظيت باهتمامهم ،ويعود التطور التاريخي لمفهوم الدافعية للانجاز إلى ألفرد أدلر الذي أشار إلى أن الحاجة إلى الإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، وكورت ليفين الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح. وبعد موراي من أوائل المهتمين بهذا المفهوم والذي يرجع إليه الفضل في إدخال مفهوم الحاجة للإنجاز إلى التراث السيكولوجي.

(ميماس ذاكر كمور،2013،ص325)

1- تعريف الإنجاز:

***لغة:** نجز الشيء نجزا:تم،وقضى، ويقال :نجز العمل: أتمه وقضاه،وتنجز الشيء: طلب إنجازه.

(مصطفى إبراهيم وآخرون،1989،ص903)

ونجز حاجته: قضاها

(الفيروز آبادي مجد الدين ،1995، ص473)

ويؤكد هذا المعنى ما جاء في حديث رسول الله (صلى الله عليه وسلم):"اللهم أنجز لي ما وعدتني".

(الترمذي،690،3081)

***اصطلاحا:**

عرف **ماكليلاند** الإنجاز بأنه "الأداء في ضوء مستوى الامتياز أو مجرد الرغبة في النجاح."

(ادوارد موراي مرجع سابق ،ص193)

وعرف **جبران** الإنجاز بأنه "واقع يتمثل في رغبة الفرد في التفوق والمنافسة، أو هو سعي الفرد في تحقيق التفوق والاعتزاز بالنفس واحترام الذات،او هو حاجة الفرد للقيام بمهامه على وجه أفضل مما أنجز من قبل"

(محمد يوسف شقورة،2015،ص47،)

2- تعريف الدافعية للانجاز:

عرف **أبو رياش** الدافعية للإنجاز بأنها "السعي من أجل الوصول إلى التفوق والنجاح وهذه النزعة تعتبر مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز، وتعتبر الرغبة في التفوق والنجاح سمة ومعيار أساسي تميز الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز ".

(حسين أبو رياش واخرون،2006،ص195)

يعتبر هذا التعريف أن نزعة التفوق والنجاح مكونا أساسيا في دافعية الإنجاز و سمة تميز الأفراد ذوي المستوى المرتفع في دافعية الإنجاز.

وعرف **أحمد عبد الخالق (1991)** الدافع للإنجاز بأنه الأداء على ضوء مستوى الامتياز والتفوق. أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.

(محمد محمود بني يونس، مرجع سابق ،ص82)

يشير هذا التعريف إلى أن كل من الامتياز والتفوق والنجاح معيار للأداء في الدافعية للإنجاز.

وعرف **فاروق عبد الفتاح** دافعية الإنجاز بأنها:" الرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح وهو دافع ذاتي ينشط ويوجه السلوك ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح ويوصف الأفراد ذوو الدافع المرتفع للإنجاز بأنهم يميلون إلى بذل محاولات جادة للحصول على قدر كبير من النجاح في كثير من المواقف المختلفة".

أشار هذا التعريف إلى أن دافع الإنجاز هو مكون للنجاح كما أضاف أن المحاولة الجادة للحصول على قدر أكبر من النجاح من صفا ت ذوي الدافع المرتفع للانجاز.

(عبد الله بن طه،2000،ص85)

وعرف **عبد اللطيف خليفة (1995)**" الدافعية للإنجاز بأنها تعني : استعداد الفرد لتحمل المسئولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة، والمثابرة والتغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه، والشعور بأهمية الزمن، والتخطيط للمستقبل".

يلاحظ أن ما أضافه هذا التعريف بالنسبة لباقي التعاريف هو اشارته إلى جملة من مظاهر الدافعية للإنجاز والمتمثلة في:تحمل المسؤولية،المثابرة،الشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل.

(عبد اللطيف خليفه، مرجع سابق ،ص96)

وعرف **اتكنسون (Atkinson)** الدافع للإنجاز، بأنه ذلك المركب الثلاثي من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له.

يرى هذا التعريف أن الدافع للإنجاز مركب من ثلاثة عوامل تتمثل في قوة الدافع وتوقعات الفرد حول حدوث النجاح وقيمة الباعث بالنسبة للفرد.

عرف **هيلجارد (Hilgard)**:الدافع للإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى الامتياز والتفوق أو الأداء الذي تحدثه الرغبة في النجاح.

يرى هذا التعريف أن الدافع للإنجاز يتضمن الرغبة في النجاح، ومراعاة معايير الامتياز والتفوق على الآخرين في الأداء.

(زياد بركات وكفاح حسن،2011، ص49)

وعرف **جولدن سون R.M.Goldenson** الدافعية للإنجاز بأنها" تشير إلى حاجة لدى الفرد للتغلب على العقبات والنضال من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، وهي أيضا الميل إلى وضع مستويات مرتفعة في الأداء والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة.

(عبد اللطيف خليفه، مرجع سابق ،ص94)

يتضمن هذا التعريف مفهوم الحاجة والميل،فالدافعية للإنجاز حاجة للتغلب على العقبات. وهي ميل إلى مستوى مرتفع في الأداء.

كما عرف **ماكليلاند McClellan** وزملاؤه (1953) الدافع للإنجاز بأنه يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق وبلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإرضاء...وأنه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو .تحقيق النجاح والميل إلى تحاشي الفشل.

(محمد محمود بني يونس، مرجع سابق ، ص181)

وعرف **موراي (1938)** الحاجة للإنجاز بأنها" رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح والمجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك".

(ميماس ذاكر كمور، مرجع سابق ، ص 325)

استخدم هذا التعريف مفهوم الحاجة للانجاز ويرى انها تتمثل في سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة بشكل جيد وبأقصى سرعة ممكنة.

بناءا على التعاريف السابقة يمكن القول أن مفهوم دافع الإنجاز يتضمن الجوانب التالية:

- سمة شخصية يختص بها أفراد الجنس البشري دون سواهم من باقي الكائنات الحية.
- يتفاوت الأفراد في امتلاكه فمنهم ذو الدافعية العالية ومنهم ذو الدافعية المنخفضة.
- دافع الإنجاز تكوين فرضي لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما يستدل به بجملة من المظاهر السلوكية منها:السعي لبدل الجهد،وانجاز الأعمال الصعبة والمثابرة وإتقان العمل ومنافسة الآخرين.والتخطيط بوضع أهداف مستقبلية وكيفية تحقيقها بأفضل طريقة ممكنة.
- الأداء في ضوء جملة من المعايير كتحقيق أعلى مستويات الامتياز وسرعة الأداء بأقل جهد و وقت من أجل تحاشي الفشل وتحقيق أكبر قدر من النجاح و التفوق على الآخرين.

وعليه تعرف **الطالبة** الدافعية للإنجاز بأنها "طاقة داخلية توجه الفرد لاستعمال أقصى ما لديه من قدرات وإمكانيات أثناء القيام بعمل ما لتحقيق أعلى مستوى من النجاح والتفوق" .

3- نظريات الدافعية للانجاز:

3-1-نظرية العاملين لهيرزبرج :1960

توصل هيرزبرج بعد دراسة قام بها على مجموعة من المهندسين والمحاسبين يعملون في 11 شركة أمريكية بمدينة بتسبرج إلى أن هناك مجموعتين منفصلتين من العوامل الدافعة:

3-1-1- عوامل الدافعية : وغالبا ما تكون عوامل واقعة ضمن العمل أو كامنة في داخله تدفع الفرد إلى تحسين مستوى أدائه.في حالة توافرها وبشكل ملائم تشبع حاجات العاملين الى النماء النفسي وتؤدي الى شعورهم بالرضى والقناعة. ولكن غيابها أو عدم ملاءمتها لا يؤدي بالضرورة إلى الشعور بالتبر. وتتمثل في:الإنجاز والتقدير والمسؤولية والعمل نفسه، من حيث كونه مثيرا أو مملا،ومتنوعا أو رتيبا وفرص الترقية واحتمالية النماء.

3-1-2- عوامل الصحة الوقائية : غالبا ما تكون من خارج جوهر العمل تحقق سلاسة فيه ولكن لا تشكل بالضرورة عوامل دافعة. في حالة توافرها في موقف العمل وبشكل ملائم، فإنها تجنب الألم لدى العاملين وتجعلهم مرتاحين وتقيهم من الشعور بعدم الرضا.وفي حالة عدم توافرها أو عدم ملاءمتها فإنها تسبب شعورا بعدم القناعة والرضا،ويمكن حصرها في العوامل التالية:سياسة المؤسسة والإدارة، والإشراف الفني فيها، والرواتب، والعلاقات بين الرؤساء وبين التابعين وبين الزملاء، والمكانة، والأمن الوظيفي، وظروف العمل وتأثيراته على الحياة الشخصية كالسفر والمناوبات والموقع الجغرافي.

(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، مرجع سابق ،ص.ص102-103)

إذا فعوامل الدافعية تعتبر محفزة وغيابها في العمل لا يؤدي إلى عدم الرضا عنه. خلافا للعوامل الوقائية التي لا تؤدي إلى تحفيز، لكن نقصها يؤدي إلى عدم الرضا عن العمل.

ويمكن تطبيق هذه النظرية في مجال التعليم بلفت أنظار القائمين على العملية التربوية إلى ضرورة الاهتمام بالعناصر المتعلقة بجوهر العمل التعليمي نفسه في تحفيز المعلمين دون التركيز فقط على ظروف العمل الخارجية في تحفيزهم. وذلك من خلال تصميم العملية التعليمية والعناصر المتعلقة بها بحيث تكون ممتعة لهم أثناء إنجازها، وتتيح لهم مجالا للإبداع واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وتحقيق الانجازات، وتحقيق الذات،ثم إشعارهم بأنهم يقومون بأعمال ذات أهمية ومقدرة من طرف الآخرين .

3-2- نظرية الحاجة إلى الإنجاز لماكليلاند (David Meclelland):

لقد أوضح ماكليلاند أنّ هناك ثلاث حاجات موجودة لدى كل الأفراد وبدرجات متفاوتة تؤثر في تحريك سلوك العاملين في المنظمة و هي:

3-2-1- الحاجة إلى الإنجاز: ترى هذه النظرية أن الأفراد الذين لهم حاجة شديدة للإنجاز يكون لديهم دافع التفوق والكفاح والتحدي لمجرد تحقيق النجاح دون اعتبار إلى المردود المادي ما لم يكن مؤشرا للنجاح. كما يهتمون نفسيا للقيام بصورة أفضل بالمهام الصعبة

والتي يشعرون بأن فيها تحديا لمهاراتهم وقدراتهم ،وتحمل المسؤولية من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة. لديهم رغبة في معرفة نتائج ما يقومون به من أعمال وقضاء وقت طويل في العمل.

3-2-2- الحاجة للقوة: تمثل الحاجة لكسب السلطة والتأثير على الآخرين. والأفراد الذين لهم هذه الحاجة يرون في المنظمة فرصة للوصول إلى المركز وامتلاك السلطة وممارسة الرقابة على الآخرين ويكونون فعالين في الاتصال ويستمتعون بالتحرك إلى الأعلى في المنظمة.

3-2-3- الحاجة للانتماء: تمثل الحاجة لبناء علاقات صداقة وتفاعل مع الآخرين. والأفراد الذين لهم هذه الحاجة يرون في المنظمة فرصة لتكوين وإشباع صداقات جديدة، ويندفعون وراء المهام التي تتطلب التفاعل مع زملاء العمل .

(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، نفس المرجع السابق ،ص.ص105-107)

3-2-4- التطبيق العملي لدافعية الإنجاز:

تمكن نظرية دافع الإنجاز في مجال التطبيق الإداري من الاستفادة من ذوي الإنجاز العالي، من خلال قدراتهم وخبراتهم في إطار العمل وأثناء دورات التدريب والتأهيل، وذلك بوضع الأهداف الملائمة للقدرات،وتزويدهم بالمعلومات عن الأعمال المنجزة.

والمنظمة مسؤولة علي تهيئة الظروف المناسبة لهم ومساعدتهم علي مواجهة المشاكل وتحقيق الأهداف المنشودة، وخاصة تقديم الرؤساء لمرؤوسيهم، استرجاعا للأثر بالشكر والتقدير ومنح الحوافز المعنوية أو المكافآت التشجيعية والترقيات الاستثنائية،بالاعتراف والتقدير لمجوداتهم ، حتى يدركوا مدى التقدم والنجاح الذي أحرزوه في العمل.

(محمد بالرابح،2011،ص.ص237-238)

وترى الطالبة أنه بالإضافة إلى هذه الإجراءات ينبغي علي الإدارة المدرسية والتعليمية البحث في معايير المعلمين في تقدير النجاح أو الفشل والمستوى العالي الذي يمكنهم الوصول إليه تم مراعاة ذلك في توزيع المهام التربوية عليهم والتي تشبع حاجتهم للإنجاز

والتفوق والنجاح تم تقديمهم الحوافز المادية والمعنوية المناسبة للتقدم الذي أحرزوه.وذلك من أجل تجديد نشاطهم والرفع من معنوياتهم والمحافظة أو الرفع من مستوى دافعتيهم وتقديمهم بطريقة غير مباشرة تغذية راجعة عما أنجزوه من جهة،ودفع باقي المعلمين من ذوي الدافعية المنخفضة أو المتوسطة من زملائهم بطريقة غير مباشرة إلى تقليدهم و تحسين أدائهم من جهة أخرى.

3-3-نظرية العزو لبرنارد واينر:

تهدف إلى توضيح تأثير الدوافع على خبرات النجاح والفشل، وشرح السلوك والتنبؤ به في مجالات الإنجاز، حيث تتجه هذه النظرية بالدرجة الأولى إلى فهم كيف يعلل الأفراد أسباب نجاحهم و فشلهم، وكيف يؤثر تعليلهم هذا على دافعهم للإنجاز فيما بعد، وبمعنى آخر فإن نظرية العزو لا تهتم بطبيعة الفعل أو الحدث في حد ذاته و إنما العوامل المسببة له، وهذه العوامل السببية إذا ما اتسمت بالثبات النسبي في مواقف متكررة من النجاح أو الفشل فإنها تؤثر على الاحتمالية الذاتية للنجاح في مواقف مستقبلية مشابهة .

(مصطفى حسين باهي وأمينة إبراهيم شلبي،1998، ص.ص41-42)

وتظهر المشكلة لدى المعلم عندما يعزو فشله لخصائص ومميزات ثابتة غير خاضعة للضبط مثل القدرة.فهذا المعلم قد يبدى سلوك اللامبالاة، لأنه معتاد على الفشل ومحبط، وغير مدفوع، قليل الفائدة. واللامبالاة رد فعل منطقي للفشل إذا اعتقد المعلم أن المسببات التي يعزوها لأسباب خارجية لا يمكن تغييرها ،أي أنها ثابتة وليست تحت ضبطه وسيطرته والمعلم الذي يلاحظ فشله ويشعر به هو أقل حاجة للمساعدة،وهو بحاجة للتشجيع ليدرك كيف يمكن تغيير الموقف بهدف الوصول للنجاح الحقيقي .إن تأكيد العلاقة والصلة بين ما يبدله المعلم من جهود في الماضي والنجاحات المرتبطة بها ثم إخباره بذلك يؤدى ذلك إلى إنجاز أعلى في المستقبل. إلا أن المعلم بحاجه أكبر إلى تقديم أدلة حقيقية تبرهن على أن

جهوده سوف تنتج نجاحا. والنتيجة في هذه الحالة تخضع إلى إدراكه حيث يعد الإدراك من العوامل الرئيسية في فهم الدافعية حسب منظور الفرد.

فإذا اعتقد المعلمون أنه ينقصهم القدرة لاستيعاب أهداف المنهج، فإنهم يسلكون طريقهم حسب هذا الاعتقاد حتى لو كانت قدراتهم فوق المتوسط بكثير.وهؤلاء المعلمون يحتاجون إلي قليل من الدافعية لمحاولة فهم أهداف المنهج الدراسي والطريقة المثالية في تدريسه ،ذلك لأنهم يتوقعون أن أداءهم في توصيل معلوماته للطلاب سوف يكون ضعيفا.

ويقترح فانيللي أن على مدير المدرسة أن يخير المعلم هذه العبارة "قد تستطيع أن تقوم بأداء ذلك إذا حاولت ...." وهذا يضمن اعتبار وجود النجاح الحقيقي عند المعلمين بدون توقع خيبة أمل كبير.إذا بدل المعلم جهدا وواجه الفشل.

(ضيف الله بن حمدان الدلبحي،مرجع سابق، ص.ص47-48)

3-4- نظرية التوقع لفيكتور فروم:

تنسب هذه النظرية إلى فيكتور فروم، وتقوم على فرضية أن الفرد يندفع للعمل إذا:

- توفر لديه الرغبة القوية أو الميل للعمل.
- كانت توقعاته عالية عن العمل الذي سيقوم به.
- كانت لديه الرغبة في الحصول على فوائد ومدى رغبته في الحصول عليها.

فالدافعية هي محصلة توقعات الفرد حول القيم (العوائد/الفوائد) التي يرغبها الفرد وتقديراته حول احتمالية أن أعمالا معينة سوف تؤدي إلى الحصول على هذه القيم. أما التغير في الدافعية فيعبر عنه كالتالي: الدافعية = التوقعات × أداة الإدراك × قوة الجذب.

- **التوقعات:** أي زيادة في الجهد المبذول ستؤدي إلى أداء أفضل (العلاقة بين الجهد والأداء).
- **أداة الإدراك(الوسيلة):** وهي إدراك الفرد للعلاقة بين القيام بسلوك معين والحصول على نتائج معينة مفيدة بالنسبة إليه. (العلاقة بين الأداء والعائد).

- **قوة الجذب:** وهي إدراك الفرد لقيمة العوائد التي يتوقع أن يحصل عليها ومدى رضاه عنها.
- **فوائد نظرية التوقع للإداريين والإدارة:** تنبه إلى ضرورة الآخذ في الاعتبار:

– تحديد العوائد والمكافآت التي يعطيها الأفراد أفضلية والحاجات التي يرغبون في إشباعها.

– تحديد مستويات الأداء المرغوبة وتوضيحها للعاملين.ووضع أهداف أدائية قابلة للتحقيق.

– ربط العوائد المرغوبة بإنجاز الأهداف الأدائية، وعلى المدير أن يوضح للفرد متى سيمنح المكافأة لقاء الإنجاز.

وجهت لهذه النظرية عدة ملاحظات سلبية أهمها:

– عدم وجود تعريف دقيق وواضح للمفاهيم النظرية التالية:(الجهد، التوقع، الوسيلة، الجاذبية).

– تتضمن النظرية افتراضا ضمنيا بأن الفرد بصورة عقلانية وواعية يقوم باحتساب المتعة أو الألم الذي يتوقعه أو يتجنبه، ومن ثم القيام بالاختيار,، وهذا غير صحيح دائما.

– يصعب استيعابها وتطبيقها من الناحية العملية, ولا تقدم حلولا محددة لمشكلات الدافعية.

(بن علي عبد الرزاق،2014)

من مزايا هذه النظرية في المجال التطبيقي، أنها تساعد في وضع برامج للحوافز، لمكافأة العاملين الممتازين مع إمكانية تجنب نواتج العمل غير المفضلة، كما تتيح للمنظمين شرح أنواع المكافآت المادية المتوقعة وغير المتوقعة وتمكن الإدارة من الاطلاع على تفضيلات العاملين للنتائج أو الأهداف المتصلة بحاجاتهم، خاصة وأنها تختلف من فرد لأخر مما يساعدها في تحديد النواتج المحققة لمعدلات الأداء الممتازة ومن محاسنها أيضا توضيح حاجات الأفراد التي يتطلب إشباعها. ومن مأخذها تجاهلها لديناميكية عملية الدافعية في حالة تغير التوقعات أثناء الانجاز واقتصارها الكلي على الترقب فقط.

(محمد بالرابح، مرجع سابق ، ص243)

ويمكن للإدارة المدرسية أن تستفيد من المزايا السالفة الذكر لهذه النظرية في تفاعلها مع معلميها من خلال التعرف على حاجات المعلمين المادية وغير المادية التي يتطلب إشباعها وتقديمهم المكافئات والحوافز المادية والمعنوية من خلال التعرف على تفضيلاتهم وربطها بأهداف ومخرجات العملية التعليمية لضمان معدلات أدائهم الممتازة.

3-5- نظرية تحديد الأهداف عند لوك:

يرى لوك أن حركة الدافعية و الأداء إنما تسير على أساس أن التحدي هو المولد الأكبر للدافعية خاصة إذا كان هناك اقتناع بالهدف. ثم إن الشعور بالإنجاز يؤدى إلى تحسين الأداء وهذا بدوره يؤدى إلى تقوية الدافعية، وتقويه الدافعية تؤدى إلى تحسين الأداء و هكذا دواليك وكأن العلاقة بين الدافعية والأداء علاقة دائرية.

وترتبط هذه النظرية بما يسمى الإدارة بالأهداف و يقوم هذا الأسلوب على فكرة أن الفرد يمكن أن يسعى بشكل أفضل لإنجاز أهداف ناقشها واشترك في تخطيطها وقبل بها أكثر من الأهداف التي تعرض عليه أو تقدم جاهزة من الآخرين و لذلك يركز هذا الأسلوب كثيرا على فكرة المشاركة في وضع الأهداف بالتعاون بين المديرين و العاملين.

(محمد شحاتة ربيع، 2010، ص.ص 233-234)

وترى الطالبة بأنه يمكن تطبيق هذه النظرية على المعلمين وإشراكهم في وضع الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها ضمن الاجتماعات التي تعقد للتخطيط لإعداد مشروع المؤسسة على مستوى الإدارة المدرسية. أما على مستوى الإدارة التربوية والتعليمية فيتم ذلك بإشراك المعلمين في لجان الإعداد للمناهج وتحديد أهدافها وفي التخطيط لكل ماله علاقة بالمهام والأدوار التربوية المباشرة التي يقوم بها المعلم وذلك وفق نظام معايير لانتقاء المعلمين الذين يشاركون في تلك اللجان يسهم المعلمون في وضعه، ثم يعرض على المعلمين للترشح، تم يقوم باقي المعلمين باختيار من يمثلونهم بطريق ديمقراطية شفافة على المستوى المحلي ثم الوطني وفقا لهذه المعايير."لأن المعلم كموضح وشارح له أهداف

واضحة ،حيث أنه يقرر على أساس خبرته ودراسته ما يمكن للطالب أن يتوقع معرفته وفهمه وإدراكه ،كما يقرر المهارات التي تتطلبها هذه الناحية من التعليم ويوضحها إلى أكبر حد للطالب وهو يعلم كي يصل إلى الأهداف التي رسمها. وهكذا يصبح التعليم وسيلة مشتركة".

(محمد جاسم العبيدي، 2009، ص373)

3-6- نظرية العدالة: لستيسي آدمز (Stacy Adams ،1963)

تقوم هذه النظرية على أساس أن الفرد يجرى شكلا من أشكال المقارنة بين المدخلات التي هي إسهامات من جانبه وبين المخرجات التي تتمثل في المزايا أو النتائج التي يحققها من العمل .فإذا كانت العلاقة بين المدخلات والمخرجات مناسبة شعر الفرد بالعدالة والإنصاف .

كما أن الفرد يقارن بينه وبين الآخرين من حيث ما يقدمونه من مدخلات وما يحصلون عليه من مخرجات فادا شعر بأنه متساو مع الآخرين في العلاقة بين المدخلات والمخرجات شعر بالعدالة و الإنصاف و أن كان الأمر على غير ذلك شعر بالغبن .

(محمد شحاتة ربيع، مرجع سابق ، ص.ص235-236)

لذلك كان على المنظمة أن تتبنى أساليب حوافز ماليه عادلة ،لقياس فاعليه الأداء من خلال الربط بين الحوافز والعوائد ،وفقا لما يقدمه الأفراد وذلك لما تضفيه العدالة من مشاعر الرضا والارتياح، ولن يتحقق دلك إلا بتوفر المعلومات لدى المرؤوسين،لتمكين الإدارة من إجراء مقارنه بين إسهامات الإفراد، وما يحصلون عليه من عوائد أداء.

(محمد بالرابح، مرجع سابق ، ص.ص238-239)

وترى الطالبة أن الإدارة التربوية والمدرسية باعتبارها منظمة ينبغي علها تطبيق ذلك مع المعلمين باعتبارهم مرؤوسين،كما ينبغي عليها توخي ذلك بصفة أكبر في الأمور المباشرة المتعلقة بعمل المعلم اليومي والمتمثل في العدالة في توزيع الصفوف من حيث عددها وحجمها ومستوى الطلبة فيها وكذلك في توزيع جداول الحصص من حيث عدد الساعات وتوقيتها حتى لا يشعر معلمين دون غيرهم بالغبن.فمن خلال معايشة الطالبة للواقع لاحظت

أن أكثر ما يقلق المعلمين في بداية العادم الدراسي هو طبيعة الصفوف التي ستسند إليهم وجداول استعمال الزمن التي سيدرسون من خلالها ويزيد شعورهم بالغبن وعدم الرضي عندما لا تعدل الإدارة في ذلك ،الأمر الذي سيؤدي إلى وجود حساسيات على مستوى العلاقات بين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين الإدارة قد تصل إلى الخصومات وبالتالي يعيش المعلمون في مناخ مشحون من شانه أن يساهم في انخفاض دافعتيهم للتدريس.

3-7- الدافعية من وجهة نظر الإسلام:

اقتضت حكمة الخالق عز وجل أن يكون الإنسان خليفة في الأرض لقوله تعالى: ﴿ **وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً**﴾ولعل أهم معان كلمة خليفة أن الإنسان كائن عظيم القدر ذو أهمية بارزة في الحياة ومزود بأدوات الخلافة الممنوحة له، وأهم أداة هي الدماغ الذي يفكر لقوله تعالى:﴿ **الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ**﴾ وبذلك كلف الله الإنسان بالعمل في الأرض وسخر عمارتها لخدمته في الحياة الدنيا،حيث قال سبحانه وتعالى: ﴿ **وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعاً مِّنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ**﴾ إن عبادة الإنسان لله ، وعمله في الأرض، وتعميرها مهمة كبيرة تحتاج منه إلى بذل الجهد وتحمل المشاق، فما الذي يدفع الإنسان لذلك؟

لا بد أن تكون هناك دوافع قوية جداً قادرة على تحريك الإنسان ودفعه ليعبد الله وليعمل في الأرض وهذه الدوافع هي ابتغاء مرضاته.قال تعالي ﴿ **وَمِنَ النَّاسِ مَن يَشْرِي نَفْسَهُ ابْتِغَاء مَرْضَاتِ اللّهِ وَاللّهُ رَؤُوفٌ بِالْعِبَادِ**﴾ فالإنسان المؤمن يَشْرِي نَفْسَهُ أي يدفع ليبيع نفسه كلها لله ولا يرجو من وراء ذلك إلا مرضاته،لأن الله منح الإنسان حوافز عديدة(من جاء بالحسنة فله عشرة أمثالها،..) فالله خلق الإنسان ليعبده، وليعمل بالخير ابتغاء لمرضاته مدفوعاً بحوافز كثيرة ممثلة بمضاعفة الأجر عشر مرات والفوز بالجنة التي أعدت لعباده الأبرار.

(أمجد قاسم،2013)

وترى الطالبة أنه يمكن تطبيق ذلك في العملية التعليمية بتذكير المعلمين بأهمية المهمة التي يؤدونها وأنها مهنة الرسل والأنبياء مصداقا لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: «**إنما بعثت معلما**» وتحريك الوازع الديني لهم وحثهم ودفعهم لبدل الجهد ورفع مستوى الأداء وإخلاص النية لنيل هذا الشرف وهو التشبه بالأنبياء ليحشروا معهم يوم القيامة ويحصلوا على عظيم الثواب والجزاء.

4- مكونات الدافعية للانجاز:

يرى" اوزبل 1969 "أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافعية الانجاز هي:

4-1- الدافع المعرفي:

هو الذي يعبر عن حالة الانشغال بالعمل أي أن الفرد يحاول ان يشبع حاجات المعرفة والفهم وتكون عملية اكتساب المعرفة الجديدة بمثابة مكافئة تعين الفرد في اداء مهامه بكفاءة اكبر.

4-2- تكريس الذات:

وهو رغبة الفرد في المزيد من الصيت والسمعة والمكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز والملتزم في الوقت نفسه بالتقاليد المعترف به، مما يؤدي إلى شعوره بكفاءته واحترامه لذاته.

4-3- دافع الانتماء:

هو الذي يتجلى في رغبة الفرد في الحصول على تقبل الآخرين، ويتحقق إشباعه من هذا التقبل، أي أن الفرد يستعمل نجاحه العام للحصول على الاعتراف والتقدير من جانب من يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

(محمد أحمد الرفوع ،2015،ص149)

وقد توصل (حسن،1998) باستخدام التحليل العالمي بطريقة هوتلنج أن الدافعية تتكون من ستة عوامل هي المثابرة والرغبة المستمرة في الانجاز والتفاني في العامل والتفوق والظهور والطموح والرغبة في تحقيق الذات .

(صالح محمد علي أبو جادو،مرجع سابق، ص295)

5- صفات ذي الدافع القوى للإنجاز :

- يفضلون المهام التي توفر لهم قدرا كبيرا من الاستقلال والمسؤولية الشخصية، أي التي تسمح لهم بالتحكم في نتائج جهدهم عن تلك التي لا توفر استقلال وتحكم ذاتي.
- يثابرون في محاولاتهم لتحقيق نتائج أداء ناجحة، فيحققون في النهاية إنجازا أكبر، رغم ما قد يعترضهم من محاولات فاشلة في البداية عن الأفراد الذين لا يتصفون بقوة دافع الإنجاز.
- يشعرون بالسعادة والرضا من مجرد تحقيق إنجازات ناجحة بصرف النظر عن أي عوائد خارجية (كحصولهم مثلا على مكافأة بناء على النجاح الذي حققوه).

(أحمد صقر عاشور،1989،ص.ص87-88)

- يفضلون العمل على مهام تتحدى قدراتهم ،بحيث تكون هذه المهام واعدة بالنجاح ولا يقبلون المهام التي يكون فيها النجاح مؤكدا أو مستحيلا .
- يفضلون المهام التي يقارن فيها أداؤهم بأداء غيرهم كما يختارون مهام وأعمال أو مهن أكثر وقعية، ولديهم قدرة أكبر علي إحداث تزاوج جيد بين قدراتهم والمهام التي يختارونها.
- يفضلون اختبار مهام يكون لديهم قدر من الاستبصار بالنتائج المتوقعة من العمل عليها وكم الوقت وجهد المطلوب لها .

(فتحي مصطفى الزيات،2004،ص.ص455-456)

ما يمكن استخلاصه أن الأفراد ذوي الدافع القوي للإنجاز يتميزون بالاستقلالية والاعتماد على النفس. ويفضلون إنجاز المهام الصعبة التي تتسم بالتحدي وينهمكون في الإنجاز رغبة في الإنجاز وليس للظهور أو إرضاء الناس.

6- معوقات الإنجاز:

عندما يتوقع الأفراد الفشل أو يخشون النجاح فإنهم غالبا ما يتوقفون عن بذل المحاولة للوصول إلى النجاح، وتبعا لذلك يصبح الإنجاز غير محتمل الحدوث، وفيما يلي عرض لبعض معوقات الإنجاز:

6-1- توقعات الفشل:

إن مرور الأفراد بحالات عديدة من الفشل تجعلهم يتوقفون عن مجرد المحاولة لإنجاز عمل ما، ذلك ربما لشعورهم باليأس مما يجعلهم لا يتصورون أي نتيجة سوى الفشل .ويؤيد ذلك البحث الذي قام به عالم النفس ريتشارد دي تشارمز الذي توصل إلى أن توقعات الفشل ومشاعر اليأس تكمن وراء الإنجازات المنخفضة المستوى للكثير من الصغار الفقراء.

6-2- الخوف من النجاح:

يعرف الدافع لتجنب النجاح على أنه دافع اجتماعي متعلم تستثيره المواقف التنافسية عندما يخشى الأفراد أن يجلب النجاح نتائج سالبة، لهذا الغرض قامت هورنر بدراسته على مجموعة من الطلبة وصنفت نتائج بحثها حسب تصوراتهم في ثلاث مجموعات:

- يسبب النجاح خوفا شديدا من الرفض الاجتماعي.
- يؤدي النجاح إلى الشعور بالذنب والحزن والتشكك فيما إذا كان الفرد طبيعيا.
- يتم إنكار النجاح عن طريق تغيير أو تشويه العبارات المقدمة في الاستجواب، بحيث لا تعد الفرد مسؤولا مسؤولية مباشرة عن نجاحه.

(عمار شوشان،2009/2008،ص93)

7- قياس الدافعية للإنجاز:

7-1- المقاييس الاسقاطية:

يعتقد ماكليلاند أن أفضل طريقة لقياس الحاجة للإنجاز هي من خلال استخدام تفهم الموضوع. فبعد تقديم بعض صور اختبار للمفحوصين. تسجل القصص التي يؤلفونها حول

هذه الصور. وعندئذ تحلل هذه القصص بإحصاء تكرار الموضوعات الواردة فيها والتي تتصل بمحاولة النجاح.

(وليم و. لامبرت و ولاس إ . لامبرت ،1993، ص65)

ويرتبط هذا الاختبار أساسا بالتخيل الإبداعي، ويتم تحليل القصص أو نواتج الخيال لنوع معين من المحتوى في ضوء ما يمكن أن يشير إلى الدافع للإنجاز.

كما قامت فرنش بوضع مقياس الاستبصار **(French Test of Insight) (FTI)** في ضوء تصور ماكليلاند لتقدير صور و تخيلات الإنجاز ، حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية إسقاطية عند تفسيره للمواقف التي يشتمل عليها البند. وتم وضع نظام لتصحيح هذا الاختبار بحيث يمكن استخدامه لقياس كل من الدافع للانجاز، والدافع للتواد. كما قام ارسون بوضع اختبار التغير عن طريق الرسم **Areson Graphic test (AGET)** ، لقياس دافع الإنجاز عند الأطفال.

إلا أن هذه الطرق والأساليب تعرضت للنقد الشديد من قبل الباحثين من حيث انخفاض ثباتها وصدقها .ولذلك بدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز فجاءت المقاييس الموضوعية.

7-2-المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس وينر **(Weiner ,Kukla)** وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل مقياس مهربيان **(Mehrabian)** عن الميل للإنجاز، ومقياس لن **(Lynn)** ومقياس **هرمانز (Hermans)** وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات الأجنبية كما استخدمت أيضا في بعض الدراسات العربية. والتي تبين ان معظمها قد استخدم مقياس **هرمانز**. كما استخدم مقياس مهربيان. كما قام جابر عبد الحميد جابر بترجمة مقياس

التفضيل الشخصي لادواردز و الذي استخدم في عدد من الدراسات كما قام باحثون آخرون بإعداد مقاييس الدافعية للانجاز من خلال الاستعانة بالمقاييس السابقة .

(عبد اللطيف محمد خليفة،مرجع سابق،ص. ص100-101)

مما سبق يتبين أن هناك أساليب عديدة يمكن من خلالها قياس الدافعية إلا أن لكل أسلوب من هذه الأساليب بعض المميزات وبعض جوانب القصور التي تعيبه ويجب وضعها في الحسبان عند الاستخدام . وبالتالي فمن الأفضل استخدام أكثر من أسلوب في الدراسات التي نقوم بها حتى نستطيع قياس الدافعية بأكبر قدر من الكفاءة .

(عبد الحليم محمود السيد وآخرون،مرجع سابق،ص449)

8- دافعية المعلمين نحو مهنتهم:

تشير الدراسات إلى أن دافعية المعلمين تعد الأمر الحاسم في تحقيق الأهداف التربوية فالمعلم ذو الدافعية العالية يدخل المتعة إلى البرامج التعليمية والأنشطة المدرسية مما يشعره بالرضا والفاعلية ويكثف جهوده من أجل النجاح، باعتبار أن الدافعية أحد المتغيرات السيكولوجية المؤثرة في كفاءة وفاعلية عملية التعلم لدى الطلبة، والتدريس لدى المعلمين. وقد أجريت البحوث والدراسات العديدة لبيان العوامل التي تؤدي إلي الزيادة في دافعية المعلمين.

(محمود حسن بني خلف و فايزة يوسف القبلان،مرجع سابق ،ص748)

ولقد أكد **ميلز (Mills,2001)** ضرورة الأخذ بالعوامل الرئيسية من أجل تحسين دافعية المعلمين، وهي إشعار المعلم بالإنجاز والنجاح في أداء المهنة أو النشاط، اعتراف الإدارة بمساهمة المعلم في العمل ، والتحدي في العمل و إشعاره بالمسؤولية ، وتوفير سبل النمو والتطور المهني والوظيفي .

(محمود حسن بني خلف ،مرجع سابق، ص 264)

وفيما يلي عرض لهذه العوامل:

8-1- التحصيل :

وهي الشعور بالإنجاز والنجاح في أداء المهمة أو النشاط ويمكن زيادة شعور المعلمين بالإنجاز بالأمور التالية:

- تشجيع المعلمين بوضع أهداف مهنية.
- تحديد أهداف مشتركة مع المعلمين ووضع معايير الانجاز لها.
- وضع أهداف عليا لتحصيل التلاميذ.

8-2- الاعتراف:

من قبل الإدارة بمساهمة المعلم في العمل، ويمكن أن يتم ذلك بما يلي :

- إبراز جهود المعلم ومساهماته في الاجتماعات.
- إخبار المعلم شفويا أو كتابيا بأن عمله مقدر.
- إعطاء جوائز أو شهادات للأعمال المتميزة.وتشجيع أولياء الأمور لوضع جوائز لجهود المعلمين.
- لسماح للمعلمين لحضور المؤتمرات العلمية المتخصصة.

(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة مرجع سابق، ص94)

8-3- التحدي في العمل:

ويمكن توفير ذلك للمعلمين من خلال ما يلي:

- مساعدة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- مراقبة المعلمين الجدد.
- الاشتراك في فرق مراجعة المناهج
- تنسيق الخدمات الجديدة للمدرسة.
- التحرك للمستوى الأعلى في المدرسة.

8-4-المسؤولية:

عندما يشعر المعلم أنه مسؤول ومحاسب عن عمله يزداد رضاه الوظيفي ويمكن زيادة المسؤولية بما يلي:

- زيادة استقلالية المعلم في القسم والقرارات المتعلقة بذلك.
- إعطاء المعلم مساحة للإبداع.
- تحديد القرارات التي يمكن أن يتخذها المعلم شخصيا والقرارات التي يجب أن تشترك الإدارة بها.
- الطلب من معلمين خاصين للعمل كمشرفين في حال غياب المشرف أو المدير.
- الطلب من المعلمين الخبراء لتقديم نماذج للتعليم أمام المعلمين الجدد.

8-5- النمو والتطور:

يجب توفير فرص النمو والتطور للمعلم وذلك من خلال ما يلي:

- تشجيع المعلمين للاشتراك في برامج التدريب المحلية أو المركزية أو الوظيفية.
- توفير المصادر الحديثة التربوية في مكتبة المدرسة وتشجيع المعلمين لقراءتها والقراءة حول وظيفتهم.
- إعلام المعلمين عن الدراسات الحديثة التي تنطبق عليهم.
- تشجيع النمو الروحي لدى المعلمين.

(علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، نفس المرجع السابق ص95)

وأوضح **رنكس (Ringness)** بأن هناك علاقة قوية بين نجاح المدرس في مهنته ودرجة دافعيته نحو التعليم، وأن الدافعية لا تقتصر على زيادة رغبة المدرس في العمل فحسب،بل تعمل على دفعه إلى النمو المهني والرغبة في التطور والنماء.

كما بينت دراسات علمية أخرى بأن انخفاض دافعية المدرس تتعلق بانخفاض مورد عيشه وعدم إشراكه في القرارات التي تتعلق بعمله و ضعف إعداده العلمي وتوتر العلاقة بينه وبين زملائه وطلبته، فضلا على أن انخفاض الدافعية يتعلق بأمور اقتصادية واجتماعية وأخلاقية. ومن هذا المنطلق يمكن أن نحدد أهم الأسباب التي تتعلق بانخفاض دافعية المدرس كالأتي:

- قلة الحوافز التي تمنح للمدرسين اللامعين.
- شعور المدرس بعدم الاطمئنان على مستقبله.
- انخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس.
- انشغال المدرس بأمور أخرى خارجة عن نطاق عمله.
- توتر العلاقة بين المدرس والطلبة.
- قلة الاهتمام بالخدمات داخل المدرسة.
- ضعف العلاقة بين المدرس وزملائه والإدارة.
- ضعف إعداد المدرس علميا و أكاديميا.

(صالح حسن الداهري ،2011، ص.ص121-122)

خلاصة الفصل:

تعددت الأفكار والآراء بشأن الدافعية عموما والدافعية للإنجاز خصوصا،كما تعددت أراء وتعريفات الباحثين لها ،ويمكن أن يرجع ذلك إلي اختلاف الأطر النظرية التي ينطلقون منها لكن بغض النظر عن مدى هذه الاختلافات، فإنه من المؤكد هو أن الدافعية ذات ارتباط وثيق بسلوك الفرد وأدائه لأي نشاط أو مهمة. بل وأن مستوى أداء الفرد وقيامه بعمل ما مرهون إلى حد كبير بمستوى دافعيته للإنجاز باعتبارها تمثل أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع لدى الإنسان، حيث تعمل على استثارة السلوك وتحريكه وتوجيهه إلى أعلى مستويات الأداء. ويأتي هذا البحث لدراسة الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم باعتبارها خاصية شخصية للمدرس الفعال والتي تحدد مدى اجتهاده ومثابرته في أداء المهمة الموكلة إليه وتحمل المسؤولية الملقاة على عاتقه، حيث تم تناول موضوع الدافعية وبعض الأمور المتعلقة بها والمتمثلة في الجوانب التالية: تعريف الدافعية ومفاهيم مرتبطة بها و خصائصها والأسس التي تقوم عليها و وظائفها وتصنيفها.ثم تعريف الدافعية للانجاز ونظرياتها و مكوناتها وقياسها وصفات ذي الدافع القوى الانجاز. ومعوقات الإنجاز ،ليختم هذا الفصل بالتطرق إلى دافعية المعلمين نحو مهنتهم .

الجانب الميداني

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد

1- منهج الدراسة

2-عينة الدراسة

2-1- المجتمع الأصلي

2-2- عينة الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة الأساسية

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية

2-4- عينة الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة الأساسية

3- أدوات الدراسة

4- إجراءات تطبيق الدراسة

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الجانب الميداني الأساس القاعدي للدراسة، حيث يقوم الباحث من خلاله بتحويل ما تحصل عليه من معلومات ونتائج كيفية إلى إحصائيات كمية وأرقام حسابية وهذا ما سنحاول الوصول إليه بعد عرض المنهج المتبع، ثم خصائص عينة الدراسة حيث تم وصف المجتمع الأصلي وعينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية، ثم الأدوات المستخدمة في البحث، ثم خصائصها السيكومترية ثم الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل النتائج .

1- منهج الدراسة:

المنهج هو: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة".

(فوزي غرايبة وآخرون،2008، ص18)

وبما أن مناهج البحث العلمي متعددة ومتنوعة، فإن اختيار المنهج يرتبط أساسا بطبيعة موضوع البحث، وعليه يتعين على الباحث أن يختار منها ما يناسب طبيعة بحثه.

ونظراً لطبيعة موضوع الدراسة الحالية التي تهدف إلى تحديد درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمصادر مشكلات الإدارة الصفية وعلاقة ذلك بمستوى دافعيتهم للإنجاز، كان المنهج المناسب لتحليل وكشف جوانب هذا الموضوع هو المنهج الوصفي الارتباطي وهو الأنسب لهذه الدراسة باعتباره " يهتم بالكشف عن العلاقات بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هاذين التغيرين والتعبير عنها بصورة رقمية".

(سامي محمد ملحم،2010، ص 411)

2- عينة الدراسة:

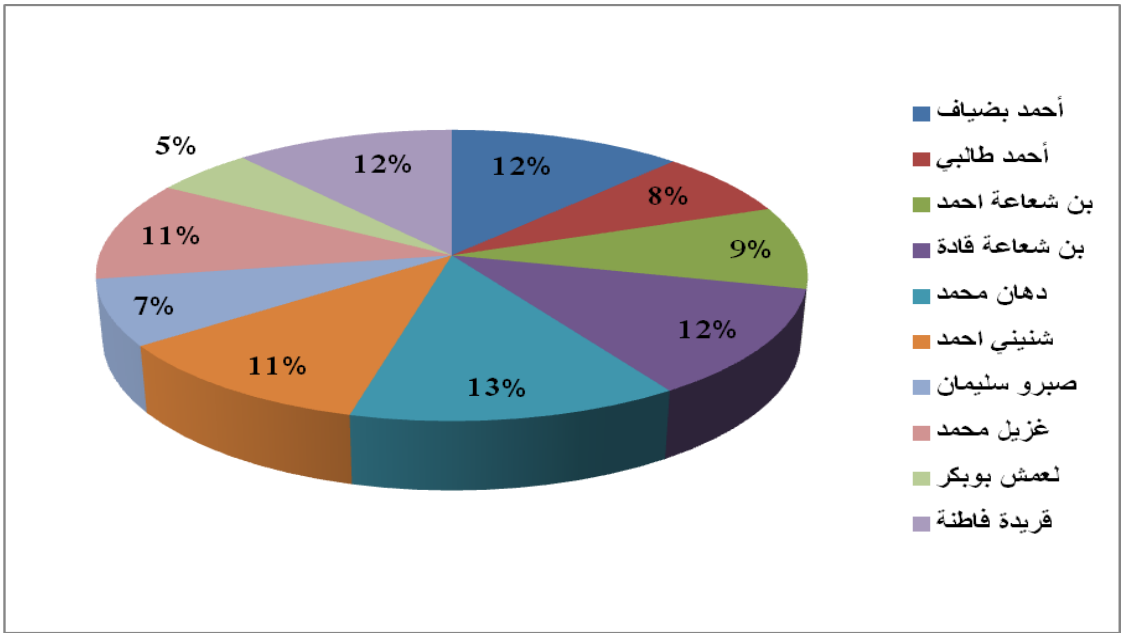
2-1- المجتمع الأصلي:

إنّ أفراد مجتمع الدراسة الحالية يمثلون جميع أساتذة التعليم المتوسط بمدينة متليلي للعام الدراسي 2016/2015 موزعين على عشر متوسطات، كما هو موضح في الجدول أدناه وذلك بناءا على المعلومات التي أدلى بها مدراؤها كالآتي :

الجدول رقم (01): يوضح توزيع الأساتذة على المتوسطات

المتوسطة	عدد الذكور	عدد الإناث	عدد الأساتذة
أحمد بضياف	10	23	33
أحمد طالبي	09	11	20
بن شعاعة احمد	04	21	25
بن شعاعة قادة	14	19	33
دهان محمد	13	23	36
شنيني احمد	08	22	30
صبرو سليمان	09	11	20
غزيل محمد	10	20	30
لعمش بوبكر	07	07	14
قريدة فاطنة	14	17	31
المجموع	**98**	**174**	**272**

المصدر:مدراء متوسطات مدينة متليلي خلال السنة الدراسية 2016/2015



الشكل رقم (03): يوضح توزيع الأساتذة على المتوسطات

يلاحظ من خلال الجدول أنّ حجم مجتمع الدراسة بلغ 272 أستاذا وأن عدد الإناث هو الغالب، حيث بلغ 174 أستاذة بنسبة63.97%، بينما بلغ عدد الذكور98 أستاذا بنسبة 36.03% . و يلاحظ من خلال الشكل أن توزيع الأساتذة يتساوى بالتقريب في كل من متوسطة أحمد بضياف ودهان محمد،بن شعاعة قادة وشنيني أحمد و غزيل محمد،حيث تراوح عددهم ما بين 11%،و13%،كما تراوح بين 5%،و9 %، في كل من متوسطة بن شعاعة أحمد ولعمش بوبكر وأحمد طالبي وصبرو سليمان.

2-2- عينة الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة الأساسية:

بعد إحصاء المؤسّسات التربويّة المتمثلة في مدارس التعليم المتوسّط بمدينة متليلي البالغ عددها 10 متوسّطات كما سبق ذكره، ونظراً للصّغر النّسبي لمجتمع الدّراسة، تم إتباع طريقة الحصر الشّامل في اختيار العينة ،حيث تتميّز هذه الطريقة بما يلي:

- دقّة النّتائج المحصّل عليها.
- تجنّب أخطاء التعميم التي تنتج عن البيانات المأخوذة من العيّنة.
- تفادي بعض الأخطاء الشائعة، مثل خطأ التحيّز وخطأ الصّدفة.

لكن بالرّغم من مزايـــا هذه الطريقة، إلّا أنهـــا لا تكاد تخلو من بعض الصّعوبات :

- تحتاج إلى تكاليف وإمكانيّات كبيرة.
- تحتاج إلى وقت طويل ومجهودات كبيرة لجمع البيانات.
- يحتاج الباحث فيها إلى مساعدين لتوزيع أدوات البحث واستعادتها.

(خالد حامد،2004، ص.ص122-123)

إذا فقد تم اختيار العينة عن طريق الحصر الشامل لأساتذة التعليم المتوسط بمدينة متليلي والذين يبلغ عددهم 272 أستاذاً، حيث من المفترض أن يبلغ عدد الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة 247 أستاذاً بعد استبعاد كل من أساتذة التربية البدنية والأساتذة المستخلفين، لأن التربية البدنية مادة لا تنفذ داخل الصفوف وإنما يتم إجراؤها عادة في أماكن مخصصة لها أو في ساحات المدارس إذا لم تتوفر هذه الأماكن.

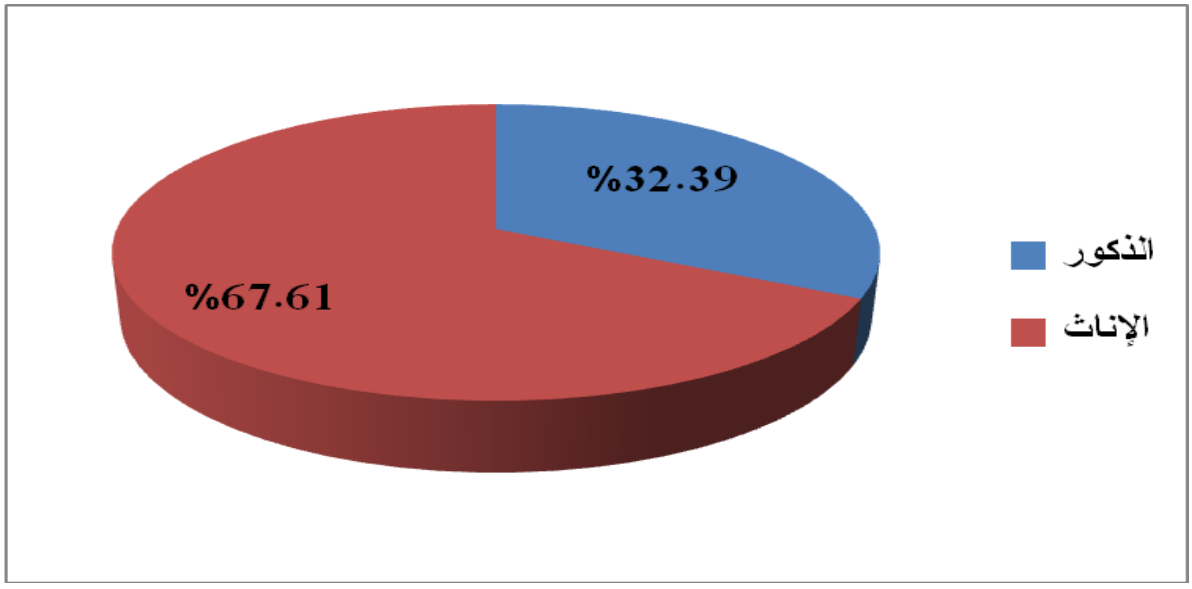
كما أن الأساتذة المستخلِفين عادة ما يكونون أساتذة جدد يتعاقدون مع إدارة المدرسة أو مديرية التربية لسد الفراغ الذي يتركه الأستاذ الأصلي بسبب ظروف صحية في أغلب الأحيان أو بسبب عطلة الأمومة التي تستفيد منها الأستاذات والتي لا تكاد تخلو منها أي

مؤسسة نظرا لأن الفئة الغالبة على قطاع التعليم في وقتنا الحاضر هي من فئة الإناث كما هو ظاهر في الجدول أعلاه، وبالتالي تكون المدة التي يتفاعلون فيها مع التلاميذ مدة محدودة وغير كافية لتكوين رأي حقيقي وتقدير موضوعي للمواقف التي يعايشونها مع التلاميذ، كما تسند إليهم أحيانا مهمة تدريس مادة ليس لها علاقة بتخصصهم، الأمر الذي يجعلهم يستجيبون بطريقة ارتجالية غير متأنية وغير موضوعية. وعليه فقد تم استبعاد 17 أستاذا للتربية البدنية كلهم أساتذة ذكور لأنه لا يوجد أستاذة تدرس هذه المادة، وتم أيضا استبعاد 08 أساتذة،منهم أستاذ و07 أستاذات، ليصل عدد الأساتذة المستبعدين الى25 فردا منهم 18 أستاذا و07 أستاذات، والجدول التالي يعطي صورة توضيحية لحجم مجتمع الأساتذة الأصلي، ثم مجموع الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة الأساسية والاستطلاعية بعد استبعاد أساتذة التربية البدنية و الأساتذة المستخلفين:

جدول رقم (02) : يوضح توزيع الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة

المتوسطة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع الكلي (حجم المجتمع)	عدد أساتذة التربية البدنية	عدد الأساتذة المستخلفين		مجموع الاساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة بعد استبعاد أساتذة التربية البدنية والأساتذة المستخلفين		
					ذكور	إناث	ذكور	إناث	المجموع
أحمد بضياف	10	23	33	02	00	00	**08**	**23**	**31**
أحمد طالبي	09	11	20	01	00	00	**08**	**11**	**19**
بن شعاعة احمد	04	21	25	02	00	02	**02**	**19**	**21**
بن شعاعة قادة	14	19	33	02	00	03	**12**	**16**	**28**
دهان محمد	13	23	36	02	00	00	**11**	**23**	**34**
شنيني احمد	08	22	30	02	00	01	**06**	**21**	**27**
صبرو سليمان	09	11	20	01	00	00	**08**	**11**	**19**
غزيل محمد	10	20	30	02	01	01	**07**	**19**	**26**
لعمش بوبكر	07	07	14	01	00	00	**06**	**07**	**13**
قريدة فاطنة	14	17	31	02	00	00	**12**	**17**	**29**
المجموع	**98**	**174**	**272**	**17**	**01**	**07**	**80**	**167**	**247**

(**المصدر**:مدراء متوسطات مدينة متليلي خلال السنة الدراسية 2016/2015)



الشكل رقم (04) : يوضح توزيع الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة

يلاحظ من خلال الجدول والشكل أنّ عدد الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة بلغ 247 أستاذا وذلك بعد استبعاد أساتذة التربية البدنية و الأساتذة المستخلفين من حجم مجتمع الدراسة ،حيث بلغ عدد الإناث**167** أستاذة وهو العدد الغالب بنسبة 67.61%، بينما بلغ عدد الذكور **80** أستاذا بنسبة **32.39%**.

2-3- عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بعد أخذ نسبة 25% من الأساتذة الذين ستجرى عليهم الدراسة البالغ عددهم 247 أستاذا و أستاذة، بما يعادل 62 أستاذا تقريبا، منهم 20 أستاذا بما يعادل 25% من العدد الكلي للأساتذة الذكور البالغ 80 أستاذا، و42 أستاذة بما يعادل بالتقريب 25% من العدد الكلي للأساتذة الإناث البالغ 167 أستاذة. وقد تم تطبيقها في الفترة من (2016/01/03 إلى 2016/02/04)، في كل من متوسطة: بن شعاعة أحمد ودهان محمد وقريدة فاطنة. وقد تم اختيار هذه المتوسطات من أجل الحصول على بيانات موضوعية لأن المتوسطات الثلاث تتفاوت فيما بينها في مستويات توافر النظام والانضباط، فمنها من تشتهر بشيوع المشكلات والفوضى بشكل ملحوظ ومنها من تشتهر بمستوى متوسط من النظام والانضباط ومنها من تشتهر بمستوى عال من النظام والانضباط وذلك بشهادة بعض الأساتذة الذين يدرسون في هذه المتوسطات أو التلاميذ أنفسهم أو أولياء أمورهم، والجدول التالي يعطي صورة توضيحية عن توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول رقم (03) :يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

المتوسطة	عدد الذكور	عدد الإناث	عدد الأساتذة
بن شعاعة أحمد	00	12	12
دهان محمد	10	18	28
قريدة فاطنة	10	12	22
المجموع	**20**	**42**	**62**

وتجدر الإشارة إلى أنه تم أجراء الدراسة الاستطلاعية على مرحلتين.

-المرحلة الأولى:

تم تطبيقها في الفترة (من2016/01/03 إلى2016/01/12)، من أجل التعرّف على أفراد الدراسة وطبيعة استجابتهم، ومدى ألفتهم بأدوات الدراسة حاولت الطالبة تدارك بعض الصّعوبات المتعلقة بسير البحث المتمثلة في إجراءات التطبيق وتعديل بعض فقرات مقياس مشكلات الإدارة الصفية **لكمال يونس مخامرة** كي تتلاءم ونمط التربوي السائد عندنا، والذي سيتم وصفه لاحقا عند عرض أدوات البحث،فتم إدخال تعديلات على الأداة وذلك بعد عرضها كما هي على عينة استطلاعية أولية تم مقابلتها قوامها 20 فردا مكونة من فئتين، تضم الفئة الأولى 12 فردا تم أخذهم من العدد المفترض إجراء الدراسة الاستطلاعية الثانية عليه والبالغ عددها 62 فردا وتم استبعادهم منها فيما بعد ،ليصبح عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الثانية 50 فردا كما هو موضح في الجدول رقم (05)، أما الفئة الثانية فتضم 08 أفراد منهم أستاذ ذكر و07 أساتذة إناث من الأساتذة الذين تم استخلافهم ، حيث رتبت الطالبة لقاءا معهم لمعرفتها الشخصية بهم والاستفادة من آراءهم ووجهات نظرهم لأنها علمت أن لهم خبرة معتبرة بالتعليم وأن انقطاعهم المؤقت عن التدريس بسبب ظروف قاهرة تمثلت خاصة في عطلة الأمومة لدى الإناث، كما أرادت أن تستغل عددهم لأنها اعتمدت على الحصر الشامل في اختيار العينة وذلك نظرا لصغر حجم المجتمع نسبيا كما سبق ذكره، والجدول التالي يعطي صورة توضيحية عن عينة الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الأولى:

جدول رقم (04) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الأولى

المتوسطة	عدد الذكور	عدد الإناث	عدد الأساتذة
بن شعاعة أحمد	00	02	02
دهان محمد	03	03	06
قريدة فاطنة	03	01	04
الأساتذة المستخلَفين	01	07	08
المجموع	**07**	**13**	**20**

المرحلة الثانية:

تم تطبيقها في الفترة (من2016/01/14 إلى2016/02/04) بعد تكييف مقياس مشكلات الإدارة الصفية **لكمال يونس مخامرة** كي تتلاءم ونمط التربوي السائد عندنا، وذلك بإدخال جملة من التعديلات عليها وفقا للنتائج التي تم الحصول عليها من خلال إجراءات التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الأولى، حيث سيتم تناول هذه التعديلات لاحقا عند عرض أدوات البحث. تم عرض هذا المقياس على عينة استطلاعية ثانية قوامها 50 أستاذا يدرسون في كل من متوسطة: بن شعاعة أحمد ودهان محمد وقريدة فاطنة، وقد تم توضيح سبب اختيار هذه المتوسطات سابقا، وعليه فقد تم توزيع 50 استمارة على 50 أستاذا وفق المعطيات الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (05) : يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في المرحلة الثانية

المتوسطة	عدد الذكور	عدد الإناث	عدد الأساتذة
بن شعاعة أحمد	00	04	04
دهان محمد	09	12	21
قريدة فاطنة	09	06	15
المجموع	**18**	**22**	**50**

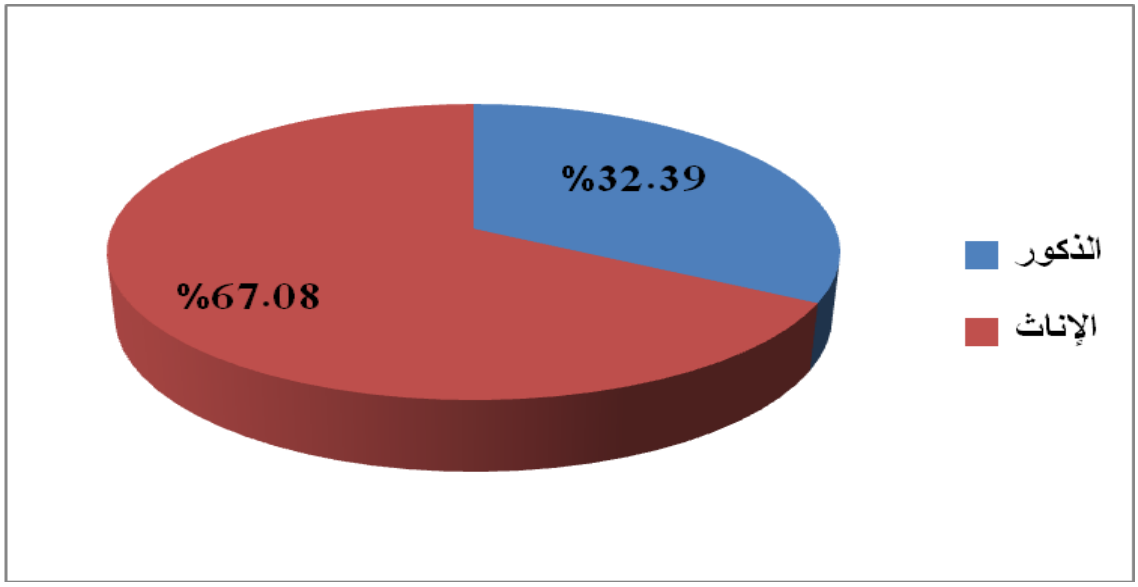
إلا أن أستاذين منهم لم يستجيبوا، ومن تم فقد بلغ حجم العينة التي تم الاعتماد على نتائجها في تقنين أدوات الدراسة 48 فردا.

2-4- عينة الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة الأساسية:

بلغ عدد الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة الأساسية 161 فردا وذلك بعد استبعاد 111 أستاذا من مجتمع الدراسة البالغ عدده 272 ، حيث يشمل عدد الأساتذة المستبعدين كل من أساتذة التربية البدنية البالغ عددهم 17 أستاذا والأساتذة المستخلفين البالغ عددهم 08 أستاذة وأفراد عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ عددهم 62 أستاذا والعدد المفقود البالغ 24 أستاذا سواء بسبب عدم الاسترجاع أو بسبب عدم الإجابة على كل الفقرات، والجدول التالي يعطي صورة توضيحية عن ذلك:

جدول رقم (06) : يوضح توزيع أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة الأساسية

المتوسطة	مجموع الأساتذة بعد استبعاد أساتذة التربية البدنية والأساتذة المستخلفين			عينة الدراسة الاستطلاعية			العدد المفقود			العينة التي أجريت عليها الدراسة الأساسية		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
أحمد بضياف	08	23	31	00	00	00	00	02	02	**08**	**21**	**29**
أحمد طالبي	08	11	19	00	00	00	00	00	00	**08**	**11**	**19**
بن شعاعة احمد	02	19	21	00	12	12	00	01	01	**02**	**06**	**08**
بن شعاعة قادة	12	16	28	00	00	00	03	02	05	**09**	**14**	**23**
دهان محمد	11	23	34	10	18	28	01	02	03	**00**	**03**	**03**
شنيني احمد	06	21	27	00	00	00	01	03	04	**05**	**18**	**23**
صبرو سليمان	08	11	19	00	00	00	01	03	04	**07**	**08**	**15**
غزيل محمد	07	19	26	00	00	00	00	02	02	**07**	**17**	**24**
لعمش بوبكر	06	07	13	00	00	00	00	01	01	**06**	**06**	**12**
قريدة فاطنة	12	17	29	10	12	22	**01**	01	02	**01**	**04**	**05**
المجموع	**80**	**167**	**247**	**20**	**42**	**62**	**07**	**17**	**24**	**53**	**108**	**161**



الشكل رقم (05) : يوضح توزيع أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة الأساسية

يلاحظ من خلال الجدول والشكل أنّ أفراد العينة التي أجريت عليها الدراسة الأساسية بلغ 161 فردا ،حيث بلغ عدد الإناث 108 أستاذة وهو العدد الغالب بنسبة 67.08%، بينما بلغ عدد الذكور 53 أستاذا بنسبة 32.92%.

3-أدوات الدراسة:

لغرض جمع المعطيات من الميدان عن موضوع الدراسة على الباحث أن يختار الأداة المناسبة لذلك.

ومن المتفق عليه أن أداة البحث تساعد الباحث على تحقيق هدفين أساسيين هما:

- تساعد على جمع الحقائق والمعلومات المتعلقة بموضوع البحث.
- تجعل الباحث يتقيد بموضوع بحثه وعدم خروجه عن أطره العريضة.

(إحسان محمد حسن،1982،ص65)

وفي هذه الدراسة التي تهدف إلى دراسة العلاقة بين مشكلات الإدارة الصفية والدافعية للانجاز في العمل، تم الاعتماد على أداتين هما: مقياس مشكلات الإدارة الصفية ومقياس دافعية الانجاز.

3-1- مقياس مشكلات الإدارة الصفية:

3-1-1- مقياس مشكلات الإدارة الصفية لكمال يونس مخامرة:

- **وصف المقياس:**

هو أداة أعدها **كمال يونس مخامرة** وهو باحث وأستاذ بجامعة الخليل بفلسطين لدراسة قام بها في المدارس الثانوية في محافظة الخليل خلال العام الدراسي2010 /2011 على عينة عشوائية قوامها (93) معلما ومعلمة بعنوان " مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين" مع إجراء بعض التعديلات من قبل الطالبة من أجل تكييفها كي تتلاءم مع النمط التربوي السائد عندنا.

- **مكونات المقياس:**

يتكون من 50 فقرة موزعة على أربعة أبعاد وهي:

البعد الأول: مشكلات مصدرها الطلبة، ويتكون من عشرة فقرات.

البعد الثاني: مشكلات مصدرها المعلم، ويتكون من عشرة فقرات.

البعد الثالث: مشكلات مصدرها المنهاج، ويتكون من عشرة فقرات.

البعد الرابع: مشكلات مصدرها الأهل، ويتكون من عشرة فقرات.

البعد الخامس: مشكلات مصدرها المدرسة، ويتكون من عشرة فقرات.

- **بدائل الإجابة وأوزانها:**

تتم الاستجابة على هذا المقياس بخمسة بدائل وهي: درجة كبيرة جدا وتعطى خمس درجات، درجة كبيرة وتعطى أربع درجات، درجة متوسطة وتعطى ثلاث درجات، درجة قليلة وتعطى درجتان، درجة قليلة جدا وتعطى درجة واحدة.

- **بناء أداة الدراسة وصدقها وثباتها حسب واضع المقياس:**

لتحقيق أهداف الدراسة بعنوان " مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين" أعد الباحث استبانه، تم بناؤها وتطويرها بالاستعانة بالأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وكذلك تم الاستفادة من آراء المعلمين، والعاملين في الحقل التربوي، وتكونت الإستبانة في صورتها الأولية من (55) فقرة موزعة على(5) محاور، وللتحقق من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم (12) محكماً، من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه والماجستير

في الإدارة التربوية والإشراف التربوي، وذلك لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول سلامة اللغة ووضوحها وملائمة العبارات لأغراض الدراسة، من حيث شموليتها وتغطيتها لمحاور الدراسة، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، فحذفت (5) عبارات وأعيدت صياغة (8) عبارات، وأصبحت ا الإستبانة في صورتها النهائية مكونة من (50) فقرة موزعة على خمسة محاور لكل محور (10) فقرات وهي كالآتي:مشكلات مصدرها الطلبة،مشكلات مصدرها المعلم، مشكلات مصدرها المنهاج، مشكلات مصدرها الأهل، مشكلات مصدرها المدرسة.

وتم التأكد من ثبات الإستبانة بإيجاد معامل الثبات كرونباخ الفا،(**Cronbach- Alpha**)، حيث بلغت قيمته للدرجة الكلية (0.86) في حين بلغت قيم معامل الثبات للمجالات الفرعية الإستبانة حسب ما هو موضح في الجدول التالي :

جدول رقم (07): يوضح مصفوفة معاملات الثبات لمجالات الاستبانه حسب معادلة كرنباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات
مشكلات مصدرها الطلبة	10	0.47
مشكلات مصدرها المعلم	10	0.79
مشكلات مصدرها المنهاج	10	0.80
مشكلات مصدرها الأهل	10	0.86
مشكلات مصدرها المدرسة	10	0.67
الدرجة الكلية للاستبانه	50	0.86

(كمال يونس مخامرة ،مرجع سابق،ص145)

ويمكن التأكد من الصدق الذاتي لهذا المقياس حيث بلغت قيمته (0.92)

- **التعديلات التي أدخلت على الأداة لتكييفها:**

من خلال محاولة التعرّف على أفراد الدراسة وطبيعة استجابتهم، حاولت الطالبة تدارك بعض الصّعوبات المتعلقة بسير البحث المتمثلة في إجراءات التطبيق وتعديل بعض الفقرات كي تتلاءم ونمط التربوي السائد عندنا:فتم إدخال تعديلات على الأداة وذلك بعد عرضها، كما هي على عينة استطلاعية أولية تم مقابلتها قوامها 20 فردا كما تم توضيحه سابقا أثناء عرض اجراءات الدراسة الاستطلاعية وكانت نتائج التعديلات كالتالي:

البعد الأول: مشكلات مصدرها الطلبة:

لم يطرأ أي تعديل على هذا البعد.

البعد الثاني: مشكلات مصدرها المعلم:

تم حذف هذا البعد لأن عينة الدراسة الاستطلاعية الأولية لم تستجب لأغلب فقراته ما عدا الفقرة رقم 02، والتي نصها "عدم مشاركة المعلم في تحديد قواعد السلوك المتبعة من قبل الطلبة في المدرسة" استجاب لها 03 مفحوصين فقط وبتقدير درجة قليلة جدا، والفقرة رقم 06 والتي نصها "نقص خبرات المعلم فيما يتعلق بتنوع طرق التدريس" والفقرة رقم 07 والتي نصها "يواجه المعلم صعوبة في توضيح بعض المفاهيم الواردة في المنهاج". استجاب لهما مفحوص واحد فقط وبتقدير درجة قليلة جدا.

وقد أرجعت الطالبة ذلك للأمور التالية:

– أن العينة قد تكون تعاملت مع هذا البعد بذاتية، حيث أحجمت عن الإجابة على أغلب فقراته وأن الذين استجابوا له كان عددهم 03 مفحوصين فقط وعلى ثلاث بنود فقط واتفقوا كلهم في تقديرها بدرجة قليلة جدا.مما يستدعي حذفه.

– أن العينة لم تعطي إجابات حقيقية عن أمر ترى فيه تقصيرا من جانبها.

– أن عدد الفقرات كبير،حيث بلغ 50 فقرة، مما قد يشعر المفحوصين بالملل باعتبار أنهم سيجيبون أيضا على مقياس دافعية الإنجاز وذلك لقياس المتغير التابع. وهذا من خلال الملاحظات التي أبداها أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الأولية بأن عدد البنود كبير وكذلك ملاحظات بعض مستشاري التربية باعتبارهم أساتذة سابقين ،حيث أكد كل من مستشار التربية لمتوسطة قريدة فاطنة ودهان محمد ولعمش بوبكر بضرورة تقليص عدد الفقرات، حتى تستجيب العينة وخاصة تلك الخاصة ببعد المعلم، وذلك أثناء المقابلة التي جمعت الطالبة بهم من أجل طلب إجراء الدراسة ومن أجل الحصول على المعلومات حول خصائص المجتمع وحجمه.بالإضافة إلى توجيهات السيد الأستاذ المشرف والتي أكدتها توصيات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية الأولية وكذلك ملاحظات بعض مستشاري التربية كما سبق الإشارة إليه بضرورة تقليص عدد الفقرات.حتى تستجيب العينة وخاصة تلك الخاصة ببعد المعلم.

البعد الثالث: مشكلات مصدرها المنهاج:

الفقرة رقم 07 والتي نصها "بعض خبرات المناهج قديمة لا تتناسب مع التطور الحاصل في المجتمع"، تم حذفها لأن العينة علقت عليها بأن الأمر لا ينطبق على المناهج الجزائرية لأنها حديثة العهد فلقد تم تغييرها في الموسم الدراسي 2004 /2005 مع وجود تعديلات بين الفينة والأخرى بتغيير مناهج بعض المواد الدراسية أو دمج أو حذف بعض الدروس والوحدات.مع الاشارة إلى أن هناك تعديلات للمناهج في بعض المواد وبعض المستويات جارية حاليا على مستوى وزارة التربية الوطنية تحت مسمى الجيل الثاني من المناهج ،سيتم العمل بها انطلاقا من المسوم الدراسي القادم (2017/2016).

البعد الرابع: مشكلات مصدرها الأهل:

الفقرة رقم 10 والتي نصها " عدم معرفة الأهل باستراتيجيات المدرسة في التدريس". لم تستجب لها العينة كلية إلا بعض التعليقات من بعض الأساتذة بأنه "من الطبيعي ألا يعرف الأهل باستراتيجيات المدرسة في التدريس" لذلك حذفت.

البعد الخامس: مشكلات مصدرها المدرسة:

في الفقرة رقم 01 والتي نصها " استخدام الصفوف من قبل أكثر من مجموعة لوجود نظام الفترتين."تم استبدال نظام الفترتين بحصص الأعمال الموجهة لأن مشكل استعمال الصفوف من قبل أكثر من مجموعة موجود في مرحلة التعليم المتوسط بالذات ولكن ليس بسبب نظام الفترتين ولكن بسبب حصص الأعمال الموجهة في كل من مادة اللغة العربية و الرياضيات واللغة الفرنسية واللغة الانجليزية،وهو إجراء مستحدث تم تطبيقه في الموسم الدراسي 2014/2013، بموجب المنشور رقم 1313.

(المنشور رقم 1313/و.ت.و/أ.ع/2013)

حيث تنفذ حصص الأعمال الموجهة في الصفوف أتناء الحصص التي يدرس طلبتها مادة التربية البدنية.

الفقرة رقم 08 تم استبدال "عدم توفر مختبر في المدرسة" بعدم توفر عدد كافي من المخابر في المدرسة لأنه يوجد مخابر في كل المتوسطات، تدرس فيها كل من مادتي العلوم والتكنولوجيا، لكنها غير كافية.

والجدول التالي يعطي صورة توضيحية للأداة قبل التعديل وبعده.

الجدول رقم(08): يوضح فقرات أداة مصادر مشكلات الإدارة الصفية قبل وبعد التعديل

الرقم	قبل التعديل	بعد التعديل
	مشكلات مصدرها الطلبة	لم يطرأ أي تعديل على هذا البعد
	مشكلات مصدرها المعلم	حذف هذا البعد كلية
	مشكلات مصدرها المنهاج	
07	بعض خبرات المناهج قديمة لا تتناسب مع التطور الحاصل في المجتمع.	حذفت
	مشكلات مصدرها الأهل	
10	عدم معرفة الأهل باستراتيجيات المدرسة في التدريس.	حذفت
	مشكلات مصدرها المدرسة	
01	استخدام الصفوف من قبل أكثر من مجموعة لوجود نظام الفترتين.	استخدام الصفوف من قبل أكثر من مجموعة لوجود حصص الأعمال الموجهة.
08	عدم توفر مختبر في المدرسة.	عدم توفر عدد كاف من المخابر في المدرسة.

3-1-2- مقياس مشكلات الإدارة الصفية حسب الدراسة الحالية:

- **أبعاد وفقراته:**

بعد إجراء التعديلات السابقة على الأداة لتكييفها،تم الحصول على أداة مكونة من 38 فقرة تتوزع على أربعة أبعاد وهي: مشكلات مصدرها الطلبة يحتوي على 10 فقرات مرقمة من رقم 01 إلى رقم 10، ومشكلات مصدرها المنهاج يحتوي على 09 فقرات مرقمة من رقم 01 إلى رقم 09 ،ومشكلات مصدرها الأهل يحتوي على 09 فقرات مرقمة من رقم 01 إلى رقم 09 ومشكلات مصدرها المدرسة، يحتوي على 10 فقرات مرقمة من رقم 01 إلى رقم 10 كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم(09): يوضح توزيع فقرات أداة مصادر مشكلات الإدارة الصفية على أبعادها

أبعاد مقياس مصادر مشكلات الإدارة الصفية	الفقرات التي تقيسها
مشكلات مصدرها الطلبة	10-09-08-07-06-05-04-03-02-01.
مشكلات مصدرها المنهاج	09-08-07-06-05-04-03-02-01.
مشكلات مصدرها الأهل	09-08-07-06-05-04-03-02-01.
مشكلات مصدرها المدرسة	10-09-08-07-06-05-04-03-02.

- **الخصائص السيكومترية للأداة حسب الدراسة الحالية:**
  - **صدق الأداة:**

" يقصد بصدق الإختبار، أن يقيس الإختبار ما وضع من أجله، أي مدى صلاحية الإختبار لقياس هدف أو جانب محدد ".

(صالح محمد علي أبو جادو،2005،ص399)

وقد اعتمدت الطالبة في قياس الصدق على ثلاثة أنواع وهي الصدق التمييزي وصدق الاتساق الداخلي والصدق الذاتي.

- ✓ **الصدق التمييزي:**

قامت الطالبة بحساب الصدق التمييزي للأداة بطريقة المقارنة الطرفية،" حيث ثم ترتيب درجات الاختبار تنازليا ثم تمت المقارنة بين 33% من المستوى العلوي ب33% من المستوى السفلي باستعمال الاختبار(ت)"

(محمد الساسي الشايب،2007/2006،ص220)

على عينة قوامها 48 فردا، بإتباع الخطوات المذكورة سابقًا وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي، (SPSS) وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يوضح حساب الصّدق التمييزي لمقياس مشكلات الإدارة الصفية

التقنيّة الإحصائيّة / المقياس	م	ع	ن	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	د. ح	م. د
الدّرجات العليا	142.87	7.71	16	15.12	2.75	30	دالة عند 0,01
الدّرجات الدّنيا	106.31	5.83	16				

م: المتوسّط الحسابي. ع: الانحراف المعياري. ن: الأفراد. د.ح: درجة الحريّة. م.د: مستوى الدّلالة.

يتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ (15.12) وعند مقارنتها بقيمة "ت" الجدولية كانت مساوية لـ (2,75) وهذا عند مستوى (0,01)، ومنه فإنّ "ت" المحسوبة أكبر من الجدولية وعليه فهي دالة، وبذلك فإنّ الاختبار صادق ويقيس ما وضع لقيّاسه، بينما يوضح الجدول التالي حساب الصّدق التمييزي لفقرات المقياس بعد حسابها باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS) :

الجدول رقم (11): يوضّح حساب الصّدق التمييزي لفقرات مقياس مشكلات الإدارة الصفية

فقرات مقياس مشكلات الإدارة الصفية					
رقم الفقرة	معامل الصدق	(ت)	رقم الفقرة	معامل الصدق	(ت)
01	**3,46	**34.60	**20**	**3,31	**18.77
02	**3,34	**39.19	**21**	**3,53	**35.22
03	**3,43	**38.58	**22**	**3,68	**32.36
04	**3,37	**31.34	**23**	**3,43	**31.41
05	**3,21	**25.77	**24**	**3,46	**24.44
06	**3,28	**21.80	**25**	**2,87	**17.93
07	**3,28	**31.94	**26**	**3,03	**19.92
08	**3,59	**28.54	**27**	**3,37	**28.93
09	**3,34	**34.68	**28**	**3,46	**34.60
10	**3,37	**25.41	**29**	**3,34	**34.68
11	**3,34	**26.99	**30**	**3,06	**20.62
12	**3,43	**34.45	**31**	**3,00	**20.14
13	**3,25	**21.82	**32**	**2,68	**19.48
14	**3,46	**24.44	**33**	**3,37	**34.48
15	**3,28	**22.84	**34**	**2,59	**18.39
16	**3,40	**23.02	**35**	**2,90	**18.41
17	**3,28	**20.89	**36**	**3.00	**20.14
18	**3,25	**21.82	**37**	**2,68	**19.48
19	**3,21	**27.62	**38**	**3,28	**22.84

(**) دالة عند (0,01)

يتّضح من خلال هذا الجدول أنّ قيم "ت" تراوحت بين 17.93 و39.19 وكلها قيّم دالة إحصائيًّا عند (0,01).

✓ **صدق الاتساق الداخلي:**

تقوم فكرة هذا النوع من الصدق على حساب ارتباطات درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، وكذلك مع الأبعاد الفرعية التي تنتمي إليه، إضافة لحساب الارتباطات البينية للأبعاد المكونة للمقياس.

(حبيب، مجدي عبد الكريم،1996،ص322)

وقد قامت الطالبة بحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة على عينة قوامها 48 فردا باستعمال معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطيّة بين كلّ فقرة من الفقرات بالدّرجة الكليّة للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (12):

يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات مقياس مشكلات الإدارة الصفية

فقرات مقياس مشكلات الإدارة الصفية				
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
01	0.48**	**20**	0.35**	(**) دالة عند (0,01).
02	0.54**	**21**	0.54**	
03	0.55**	**22**	0.39**	
04	0.34**	**23**	0.54**	
05	0.54**	**24**	0.34*	
06	0.29*	**25**	0.52**	
07	0.45**	**26**	0.41**	
08	0.42**	**27**	0.58**	
09	0.46**	**28**	0.67**	(*) دالة عند (0,05).
10	0.42**	**29**	0.46**	
11	0.42**	**30**	0.54**	
12	0.58**	**31**	0.57**	
13	0.51**	**32**	0.51**	
14	0.34*	**33**	0.30*	
15	0.51**	**34**	0.49**	
16	0.31*	**35**	0.37**	
17	0.30*	**36**	0.48**	
18	0.31*	**37**	0.55**	
19	0.51**	**38**	0.43**	
الدرجـــــة الكليـــــة			0.80**	

(**) دالة عند (0,01)، (*) دالة عند (0,05).

يتبيّن من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من الفقرات بالدّرجة الكليّة للمقياس بطريقة بيرسون تراوحت بين (0,29) و(0,67)، وكلها قيّم دالة إحصائيًّا سواء عند (0,01) أو عند (0,05) وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

كما قامت الطالبة بحساب صدق الاتساق الداخلي للأداة على عينة قوامها 48 فردا باستعمال معامل الارتباط بيرسون لحساب العلاقة الارتباطيّة بين كلّ فقرة من الفقرات المقياس بالدّرجة الكليّة لكل بعد من أبعاده الأربعة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي، (SPSS) وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (13):

يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الأول: مشكلات مصدرها الطلبة

فقرات البعد الأول: مشكلات مصدرها الطلبة				
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
01	0.61**	06	0.48**	(**) دالة عند (0,01).
02	0.66**	07	0.83**	
03	0.56**	08	0.55**	
04	0.49**	09	0.83**	
05	0.78**	10	0.61**	

يتبيّن من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من الفقرات بالدّرجة الكليّة لبعد مشكلات مصدرها الطلبة بطريقة بيرسون تراوحت بين (0,48) و(0,83)، وكلها قيّم دالة إحصائيًّا عند (0,01)، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

الجدول رقم (14):

يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الثاني : مشكلات مصدرها المنهاج

فقرات البعد الثاني : مشكلات مصدرها المنهاج				
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
01	**0.66**	**06**	**0.59**	(**) دالة عند (0,01). (*) دالة عند (0,05).
02	**0.60**	**07**	**0.65**	
03	**0.72**	**08**	**0.40**	
04	**0.42**	**09**	**0.68**	
05	**0.75**			

يتبيّن من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من الفقرات بالدّرجة الكليّة لبعد مشكلات مصدرها المنهاج بطريقة بيرسون تراوحت بين (0,40) و(0,75)، وكلها قيّم دالة إحصائيًا سواء عند (0,01) أو عند (0,05)، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

الجدول رقم (15):

يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الثالث : مشكلات مصدرها الأهل

فقرات البعد الثالث: مشكلات مصدرها الأهل				
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
01	*0.36	06	**0.64	(**) دالة عند (0,01).
02	**0.57	07	**0.69	
03	**0.62	08	**0.77	
04	**0.69	09	**0.78	
05	**0.54			

يتبيّن من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من الفقرات بالدّرجة الكليّة لبعد مشكلات مصدرها المنهاج بطريقة بيرسون تراوحت بين (0.36) و(0,78)، وكلها قيّم دالة إحصائيًا إحصائيًّا سواء عند (0,01) أو عند (0,05)، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

الجدول رقم (16):

يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لفقرات البعد الرابع: مشكلات مصدرها المدرسة

فقرات البعد الرابع: مشكلات مصدرها المدرسة				
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة الاحصائية
01	**0.69	06	**0.57	(**) دالة عند (0,01).
02	**0.63	07	**0.59	
03	**0.73	08	**0.60	
04	**0.74	09	**0.61	
05	**0.82	10	**0.49	

يتبيّن من خلال هذا الجدول أن معاملات الارتباط بين كلّ فقرة من الفقرات بالدّرجة الكليّة لبعد مشكلات مصدرها المنهاج بطريقة بيرسون تراوحت بين (0,49) و(0,82)، وكلها قيّم دالة إحصائيًّا عند (0,01)، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

✓ **الصّدق الذاتي:**

كما قامت الطالبة بحساب الصّدق الذاتي للمقياس، فكانت قيمته مساويّة لـ (0,96) وعند مقارنة قيمة (ر) المحسوبة بقيمة (ر) المجدولة المساويّة لـ (0,37)، تبين أنها دالة إحصائيا عند (0,01).

- **ثبات الأداة:** "ويعني الثبات مدى إعطاء الاختبار نفس الدرجات أو القيم لنفس الفرد أو الأفراد إذا ما تكررت عملية القياس".

(عباس محمود عوض،2006، ص53)

وهناك عدة طرق لحساب الثبات، اختارت منها الطالبة طريقة التجزئة النصفية وطريقة معامل ألفا كرونباخ كما يلي:

✓ **ثبات التجزئة النصفية:**

طبقا لهذه الطريقة يقسم الاختبار –بعد تطبيقه مرة واحدة– إلى جزأين متبعين في ذلك مثلا التقسيم على أساس الفقرات الفردية و الفقرات الزوجية.ويمكن أيضا الرجوع في تقسيم الجزأين الى طريقة التوزيع العشوائي . و بعد تطبيق الاختبار يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الافراد في الجزأين. وتصحيح هذا المعامل يكون باستخدام معادلة سبيرمان براون21 وذلك للحصول على معامل الثبات ككل.

(محمد مزيان،1999،ص87)

وقد قامت الطالبة باستخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية باتباع الخطوات السالفة الذكر وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (17):

يوضّح نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس مشكلات الإدارة الصفية

معامل الارتباط	(ر) المحسوبة	(ر) المعدّلة	(ر) المجدولة	د. ح	مستوى الدّلالة
مقياس مصادر مشكلات الإدارة الصفية	0.89	0.94	0,37	46	دالة عند 0,01

يتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة معامل الارتباط بلغت 0.89، وبعد تعديلها بمعادلة سبيرمان–براون أصبحت قيمته مساويّة لـ 0.94 و وعند مقارنتها بالجدولية 0.37 و هي قيمة دالة إحصائيا عند 0,01، وهذا يعني أنّ معامل الثبات ذو دلالة إحصائيّة، ومنه فإنّ المقياس ثابت ويمكن إعادة تطبيقه والاعتماد عليه في الدراسة الحاليّة.

✓ **معامل ألفا كرونباخ** : ولقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس مصادر مشكلات الإدارة الصفية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)،حيث بلغت قيمته 0,94 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ، ومنه فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **طريقة تقييم مقياس مصادر مشكلات الإدارة الصفية:**

كل فقرات الاستبيان إيجابية، وتكون الإجابة عليها وفق مقياس " ليكرت " ذو خمس درجات(درجة كبيرة جدا،درجة كبيرة ، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جدا) ، حيث يقوم الأستاذ باختيار أحد هذه البدائل لكل فقرة، ووفقا لهذا الاختيار يتحصل في الفقرات على:

درجة كبيرة جدا (خمس درجات)، درجة كبيرة (أربع درجات)، درجة متوسطة(ثلاث درجات)، درجة قليلة (درجتان)، درجة قليلة جدا (درجة واحدة). وتجمع درجات كل الفقرات لتعطى في الأخير الدرجة الكلية للمستجيب حول الاستبيان،حيث تنحصر بين 38 درجة كأدنى حد إلى 190 درجة كأقصى حد.

كما تفسر المتوسطات الحسابية درجة مشكلات الإدارة الصفية حسب المقياس الوزني التالي:(1–2.49) درجة منخفضة.

(2.50-3.49) درجة متوسطة.

(3.50-5) درجة مرتفعة.

(4-5) مشكلة أكثر شيوعا.

(كمال يونس مخامرة،مرجع سابق)

3-2- مقياس دافعيّة الإنجاز :

3-2-1-مقياس دافعيّة الإنجاز للمعلم:

- **وصفه:** هذا المقياس من تأليف (عبد الرّحمن صالح الأزرق)، صمّمه في ضوء المواقف التعليميّة العامّة التي يقوم بها المعلم أو المتوقعة منه.

أمّا من حيث تعليماته، فبالإضافة إلى المقدّمة والبيانات الشّخصيّة، فإنّ الإجابة على مفرداته تتمّ بوضع علامة (X) في الخانة التي يراها المدرّس مناسبة له أمام كل بند، تتراوح استجاباته بين ثلاث بدائل هي: -تنطبق -إلى حد ما-لا تنطبق، مع إعطاء مثال توضيحي في التعليمات في الصّفحة الأولى للمقياس.

- **هدفه:** يهدف إلى قيّاس مجموعة من الخصائص الشّخصيّة التي تمثل عناصر أساسيّة في دافعيّة الإنجاز، وتحديد درجة مستواها (عال-متوسّط-منخفض) عند المدرّس

- **مكوّناته:** يتكوّن من خمسة أبعاد تمثل مكوّناته، وتتوزّع على 32 بنداً، هي كالتالي:

مستوى الطموح: ويقصد به المستوى الذي يرغب المعلم في بلوغه أو يشعر بأنه قادر على بلوغه، ويبذل جهدًا متواصلاً في الحصول على تقديرات عاليّة في أداء عمله، ويسعى جاهدًا في تحقيق أهداف مرتقبة، ويشمل هذا البعد أربع بنود هي:

(1-6-11-23).

مستوى المثابرة: ويقصد به المستوى الذي يشعر به المعلم بأنه مجدّ ومثابر في عمله، ويبذل الجهد المتواصل لكي يتغلب على المصاعب التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشّعور بالملل أو الإحساس باليأس أو التفكير في التراجع أو الانسحاب، ويشمل هذا البعد ثمانيّة بنود هي: (2-10-12-19-24-27-31-32).

مستوى الأداء: ويقصد به المستوى الذي يستطيع المعلم إنجازه في عمله، أو يشعر بأنّه قادر على بلوغه ويسعى حثيثا لتحسين أدائه بدرجة مرتفعة من الإتقان، وتحمّله للمهام

الصّعبة في العمل وإحساسه بالقدرة على إنجازها دون تهاون في ظلّ كل الظروف والمؤثرات، ويشمل هذا البعد ثمانيّة بنود هي: (3-7-13-16-21-26-28-29).

مستوى إدراك الزمن: ويقصد به شعور المعلم بقيمة الوقت في أداء العمل والرّغبة في الاستفادة به في تخطيط وتنفيذ أهدافه وحرصه على مواعيد العمل دون تهاون أو تأخير، ويشمل هذا البعد ستّ بنود هي: (4-8-14-17-22-30).

مستوى التنافس: ويقصد به مستوى ممارسة المعلم أو شعوره بالرّغبة في التفوق على الآخرين في العمل، ومشاركته الفعّالة في المسابقات ذات الصّلة باهتماماته وإحساسه بالقدرة على مواجهة المواقف التي تتسم بجوّ التنافس والتحدّي، وصموده أمام الخصوم مهما كانت العقبات أو الجهد المبذول حيّالهم، ويشمل البعد ستّ بنود هي:(5-9-15-18-20-25).

(عبد الله لبوز،2010/2009، ص.ص417-419)

كما يحتوي المقياس على 16 عبارة موجبة وهي:1-2-3-5-8-10-12-16-17-18-20-21-23-27-29-30 و16 عبارة سالبة وهي:4-6-7-9-11-13-14-15-19-22-24-25-26-28-31-32.

(عبد الوهاب بن شعلال ،2010/2009،ص132)

- **الخصائص السّيكومتريّة لمقياس دافعيّة الإنجاز للمعلم:**
  - **حساب الصّدق حسب معدّ المقياس:**

✓ **صدق المحكّمين:** تمّ توزيع الصّورة المبدئيّة للمقياس على ثمانيّة من الأساتذة المتخصّصين في علم النّفس التربوي والصّحة النّفسيّة، وطلب منهم الحكم على مدى وضوح العبارات وتغطيتها للبعد الذي تنتمي إليه ومدى شمول المقياس على العناصر الأساسيّة لدافعيّة الإنجاز للمعلم في المجال المدرسي والتربوي.وقد أخذ المقياس الصّورة النّهائيّة بعد إجراء معده جملة من التعديلات والإضافات بناءً على ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم، وكذلك حساب معامل صدق المقياس بعد إجراء التطبيق على العيّنة الاستطلاعيّة (ن=50) المشار إليها، حيث حذفت عبارتان من المقياس من البعد الأوّل (الطموح)، إذ لم تكن لها دلالة إحصائيّة في ارتباطها بمجموع درجات البعد، وبذلك أصبح المقياس في صورته النّهائيّة يتكوّن من (32 عبارة بدلاً من 34 عبارة) قبل إجراء التطبيق.

✓ **صدق المحتوى:** استخدم طريقة صدق المفردات حيث حسب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والمجموع الكلي لدرجة البعد الذي تنتمي إليه وتتلخص النّتائج في الآتي:

– تمّ استبعاد عبارتين من المقياس نظراً لأنهما غير دالتين عند مستوى (0,05)، بينما تراوحت معاملات الارتباط لبقيّة العبارات ما بين (0,275–0,686)، وهي جميعًا دالة.

– حسبت معاملات الارتباط بين درجات كل بعد والدّرجة الكلية للمقياس، فتراوحت ما بين (0,540–0,798).

في ضوء النّتائج الإحصائيّة التي توصّل إليها معدّ المقياس علاوة على صدق المحكّمين –كما سبقت الإشارة– ويمكننا الاعتماد على هذا المقياس إلى حدّ مقبول.

- **حساب الثبات حسب معدّ المقياس:**

للتحقق من ثبات المقياس استخدم طريقة التجزئة النّصفيّة، بإجراء معادلة سبيران–براون بين مجموعة درجات العبارات الفرديّة في المقياس (17 عبارة) ودرجات العبارات الزّوجيّة (17 عبارة) لعيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة المتمثلة في مدرّسو المواد الاجتماعيّة بمرحلة التعليم المتوسط (ن=50)، وقد بلغ معامل الارتباط المقياس (0,81) وهو ارتباط عال، وقد وضع معدّ المقياس مفتاحًا لتقييمه.

(عبد الله لبوز ،مرجع سابق ،ص.ص420–422)

- **الخصائص السّيكومتريّة لمقياس الدّافعية للإنجاز حسب الدراسة الحالية:**
  - **صدق مقياس:** اعتمدت الطالبة في قياس الصدق على نوعين وهما :

✓ **الصّدق التمييزي:** تمّ حسابه بطريقة مقارنة الأطراف،بعدما طبق على عيّنة الدّراسة الاستطلاعيّة التي بلغ عدد أفرادها (48 أستاذا)، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS). فكانت النّتيجة كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (18): يوضّح حساب الصّدق التمييزي لمقياس الدّافعيّة للإنجاز

التقنيّة الإحصائيّة / المقياس	م	ع	ن	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	د. ح	م. د
الدّرجات العليا	86,12	4.01	16	14.17	2.75	30	دالة عند 0,01
الدّرجات الدّنيا	65,31	4.28	16				

م: المتوسّط الحسابي. ع: الانحراف المعياري. ن: الأفراد. د.ح: درجة الحريّة. م.د: مستوى الدّلالة.

يتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة "ت" المحسوبة تقدر بـ (14.17) وعند مقارنتها بقيمة "ت" المجدولة كانت مساوية لـ (2.75)، وهذا عند مستوى (0,01)، ومنه فإنّ "ت" المحسوبة أكبر من المجدولة وعليه فهي دالة، وبذلك فإنّ الاختبار صادق ويقيس ما وضع لقيّاسه، بينما يوضح الجدول التالي حساب الصّدق التمييزي لبنود المقياس:

الجدول رقم (19): يوضّح حساب الصّدق التمييزي لبنود مقياس الدّافعيّة الإنجاز

رقم البند	بنود مقياس الدافعية للإنجاز				
	معامل الصدق	t	رقم البند	معامل الصدق	t
01	2,36**	18,92**	**17**	2,49**	27,72**
02	1,74**	15,82**	**18**	2,52**	25,15**
03	2,20**	25,45**	**19**	2,17**	20,79**
04	2,24**	24.94**	**20**	2,58**	26,10**
05	2,02**	15,45**	**21**	2,14**	32,91**
06	2,33**	18,84**	**22**	2,64**	31,02**
07	2,27**	17,62**	**23**	2,45**	27,43**
08	2,45**	27,43**	**24**	2,24**	24,94**
09	2,55**	28,64**	**25**	2,64**	31,02**
10	2,58**	29,29**	**26**	2,27**	28,12**
11	2,70**	29,31**	**27**	2,42**	24,33**
12	2,70**	33,54**	**28**	1,92**	16,29**
13	2,30**	17,65**	**29**	2,67**	32,16**
14	2,42**	20.52**	**30**	2,39**	27,16**
15	2,61**	26,72**	**31**	2,45**	27,43**
16	2,33**	24.20**	**32**	2,08**	16,05**

(**) دالة عند (0,01)

يتّضح من خلال الجدول رقم (04) أنّ قيّم (ت) تراوحت بين (15,45) و(33,54). و كلها قيم دالة عند 0.01 .

- ✓ **صدق الاتساق الداخلي:** بالنّسبة لصدق الاتساق الدّاخلي، تم حساب العلاقة الارتباطيّة بين كلّ بعد من هذه الأبعاد بالدّرجة الكليّة للمقياس، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS)، وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (20): يوضّح حساب صدق الاتساق الدّاخلي لبنود مقياس الدّافعيّة للإنجاز

بنود مقياس الدّافعيّة للإنجاز			
رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	*0.36	**17**	**0.75
02	**0.50	**18**	**0.71
03	**0.60	**19**	**0.50
04	**0.59	**20**	**0.41
05	*0.32	**21**	**0.62
06	**0.38	**22**	**0.43
07	*0.32	**23**	**0.65
08	**0.57	**24**	**0.56
09	**0.48	**25**	**0.50
10	**0.67	**26**	**0.60
11	*0.33	**27**	**0.56
12	**0.45	**28**	**0.45
13	*0.33	**29**	**0.69
14	**0.46	**30**	**0.57
15	**0.59	**31**	**0.56
16	**0.58	**32**	**0.52

(**) دالة عند (0,01)، (*) دالة عند (0,05).

يتبيّن من خلال الجدول رقم (05) أنه بعد حساب قيّم (ر) تمّت مقارنة نتائجها بقيمة (ر) المجدولة وجدت الطالبة أنّ قيّم فقرات المقياس تراوحت بين (0,32) و(0,75)، وكلها قيّم دالة إحصائيًّا سواء عند (0,01) أو عند (0,05) وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في الدراسة.

- **ثبات مقياس الدّافعيّة للإنجاز:**

✓ **طريقة التجزئة النّصفيّة:**

قامت الطالبة بحساب معامل الثبات على (48 مدرّساً)، استخدم طريقة التجزئة النّصفيّة لدرجات المقياس، تمّ ذلك بتقسيم الدّرجات إلى نصفين يتكون النّصف الأوّل من

الفقرات ذات الأرقام الفرديّة، ويتكوّن النّصف الثاني من الفقرات ذات الأرقام الزّوجيّة، بعد ذلك تمّ حساب معامل الارتباط بين النّصفين، استخدم خلاله معامل الارتباط بيرسون وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS). وكانت النّتائج كما يوضّحها الجدول التالي:

الجدول رقم (21): يوضّح حساب معامل ثبات مقياس الدّافعيّة للإنجاز

(ر) المحسوبة	(ر) المعدّلة	(ر) المجدولة	د. ح	م. د
0,74	0,85	0,37	46	دالة عند 0,01

ر: معامل الارتباط. د.ح: درجة الحريّة. م.د: مستوى الدّلالة.

يتّضح من خلال الجدول السّابق أنّ قيمة (ر) المحسوبة بلغت (0,74) وبعد تعديلها بمعادلة سبيرمان–براون أصبحت قيمته مساويّة لـ (0,85) وهو معامل مرتفع إذا قورن بـ (ر) المجدولة المساويّة لـ (0,37)، عند مستوى (0,01)، وهذا يعني أنّ معامل الثبات ذو دلالة إحصائيّة، ومنه فإنّ المقياس ثابت ونستطيع إعادة تطبيقه والاعتماد عليه في دراستنا الحاليّة.

✓ **معامل ألفا كرونباخ**

ولقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ لمقياس الدافعية للانجاز باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)،حيث بلغت قيمته 0.90 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01 ، ومنه فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **طريقة تقييم مقياس الدّافعيّة للإنجاز:**

صحّحت الاستجابات بواسطة مفتاح التصحيح التالي:

3، 2، 1، للعبارات الموجبة، و**1، 2، 3**، للعبارات السّالبة. و حيث أنّ المقياس يتكوّن من 32 عبارة فإنّ الدّرجة العظمى والصّغرى للمقياس تكون على النّحو التالي:

الدّرجة العظمى للمقياس = 3 x 32 = 96 درجة.

الدّرجة الصّغرى للمقياس = 1 x 32 = 32 درجة.

(عبد الله لبوز ،مرجع سابق ،ص.ص426–427)

تم تحديد مستوى الدافعية(المرتفع ،المتوسط،المنخفض)، وذلك بتحديد المجال وفق طريقة إحصائية شرجلي وكوبالة.، حيث تعين القيمة الوسطى للاستبيان(عدد البنود ÷2 أي 32 ÷2=16) ،وإضافة هذه القيمة لنقطة الحياد للحصول على الحد الأدنى للمجال المرتفع

(64 + 16=80)، وحذف هذه القيمة من نقطة الحياد للحصول على الحد الأعلى للمجال المنخفض(64 – 16=48).

(حمزة معمري ،2014/2013،ص150)

وعليه فإن المستويات الثلاثة تتحدد ب:

- المستوى المرتفع: (96-80)
- المستوى المتوسّط: (79-48)
- المستوى المنخفض:(47-32)

4- إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداتي الدراسة وثباتهما تم إعداد ذلك في الصورة النهائية لتطبيقهما ميدانيا على أساتذة التعليم المتوسط الذين يدرسون بمتوسطات مدينة متليلي العشرة ،ولقد تمت إجراءات تطبيق الدراسة على عينة البحث التي حدّدتها واختارها الطالبة كما سبق تبيين ذلك في الجزء الخاصّ بها، وذلك في الفترة من 2016/02/14 إلى 2016/03/14، ولقد تطلب ذلك عددا من الإجراءات، حيث حصلت الطالبة على تراخيص الزيارة من قسم الجامعة واستعملتها مباشرة في الدخول للمؤسسات التربوية، حيث اكتفى مدراؤها بمجرد مشاهدة هذه التراخيص دون الطلب بإحضار تراخيص رسمية من مديرية التربية ووافقوا على تطبيق أداتي الدراسة، كما ابدوا تعاونا كبيرا في مد الطالبة بالإحصائيات المتعلقة بعدد الأساتذة الكلي وعدد الذكور والإناث وعدد أساتذة التربية البدنية وعدد الأساتذة المستخلفين بحيث كانوا مصدرا للطالبة في الحصول على هذه المعلومات .بعد ذلك قامت الطالبة بتوزيع الاستبيانات على أفراد العينة بطريقة فردية وجماعية، وبمساعدة من المدراء بالإضافة إلى تعاون بعض مستشاري ومشرفي التربية في توزيع الاستبيانات واسترجاعها من الأساتذة ،حيث كانت مكاتبهم مركزا لجمع الاستبيانات بعد استرجاعها من الأساتذة بحيث تم توزيع 185 نسخة من كلا الأداتين على الأساتذة.

ولقد واجهت الطالبة صعوبات نظرا لأنها اعتمدت على الحصر الشامل في المعاينة،بحيث استغرق جميع متوسطات مدينة متليلي ، وتمثلت هذه الصعوبات خاصة في

استرجاع الاستمارات بسبب تماطل الأساتذة في الإجابة أو ضياعها من بعضهم مما استدعى ترددها على المتوسطات عدة مرات لإعادتها لمن ضاعت منهم ،مما كلفها جهد ووقت في التنقل إلى هذه المؤسسات نظرا لتباعدها عن بعضها، فقد ترجع الطالبة أحيانا ببضع استمارات و أحيانا ترجع بدون استمارة . وفي الأخير تم استرجاع 173 نسخة من 185 نسخة وإلغاء 12 منها لعدم ملئها بشكل مناسب وبقيت161 نسخة صالحة للمعالجة الإحصائية.

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة:

5-1 - المتوسط الحسابي:

$$م = \frac{\sum س}{ن}$$

(موسى النبهان ، 2004 ، ص174)

5-2- الانحراف المعياري ع وهو الجدر التربيعي ل ع2:

$$ع^2 = \frac{\sum س^2}{ن} - م^2$$

(موسى النبهان ،نفس المرجع السابق، ص181)

وتم اسخدامهما لتحديد المشكلات الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط والمشكلات التي استجاب لها الاساتذة بدرجة متوسطة والمشكلات التي استجابوا لها بدرجة منخفضة.

5-3- معامل برسون :

وتم استخدامه لحساب ثبات الاستبيان وذلك بحساب الارتباط بين الجزأين الفردي والزوجي ، كما تم استخدامه لمعالجة الفرضية العامة. ويمكن حسابه يدويا وفق المعادلة التالية:

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

حيث أن:

ر = معامل الارتباط الجزأين الفردي و الزوجي

س = تكرار الأسئلة الفردية

ص= تكرار الأسئلة الزوجية

ن = تكرار العينة **(بشير معمرية ، 2007 ، ص 176)**

5-4- معامل ألفا كرونباخ":

و تم استخدامه لحساب ثبات الاختبار بتطبيق المعادلة التالية :

$$\alpha = \frac{ن}{ن-1} \times \left[1 - \frac{\text{مج } ع^2 ب}{ع^2 ك}\right]$$

حيث أن :

مج ع² ب = مجموع تباينات البنود

ع² ك = تباين الاختبار كله

ن = عدد بنود الاختبار

(أحمد محمد الطبيب،1999، ص301)

5-5- معادلة سبيرمان براون :

و تم استخدامها لتعديل معامل الارتباط بين الجزأين الفردي و الزوجي، و طبق وفق المعادلة التالية :

$$ر = \frac{2 \, ر_{1/2}}{1 + ر_{1/2}}$$

حيث: ر: معامل التعديل

(موسى النبهان ، مرجع سابق، ص244)

5-6- النسبة المئوية:

و تم استخدامها لاختبار صحة الفرضية الجزئية، بتطبيق المعادلة التالية :

$$نم = \frac{س}{ن} \times 100$$

حيث أن :

نم : النسبة المئوية

س : التكرار

ن : العينة

(محمود السيد أبو النيل،1987، ص51)

5-7- اختبار(ت) :

في حالة: ن1 = ن2

و تم استخدامه لإختبار صدق أدوات القياس بتطبيق المعادلة التالية :

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

حيث أن :

م1 = متوسط المجموعة العليا .

م2 = متوسط المجموعة الدنيا.

ع1^2 = تباين المجموعة العليا .

ع2^2 = تباين المجموعة الدنيا .

ن1 = ن2 = عدد أفراد المجموعة العليا أو الدنيا.

(محمود السيد أبو النيل ،نفس المرجع السابق، ص23)

في حالة : ن1 ≠ ن2

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

(عبد المنعم أحمد الدردير،2006، ص 66)

5-8- اختبار كا2 للدلالة الإحصائية:

يعتبر اختبار (كا2) من أهم اختبارات الدلالة اللابارامترية وأكثرها شيوعا، نظرا لسهولة إجرائه وفوائده في تقدير الفرق بين العينات أو في مدى تطابقها، وهو يستعمل في البيانات

التي تكون على المقياس (المستوى) الاسمي، والتي تكون على شكل تكرارات، ويحسب هذا الاختبار بالصيغة التالية:

$$كا^2 = \frac{مج\ (ك - ك')^2}{ك'}$$

حيث أن:

ك: التكرار الملاحظ (التجريبي)

ك´: التكرار النظري أو التكرار المتوقف (حسب الفرض المختبر).

ومن خلاله تم حساب دلالة الفروق في المستويات لحساب الفرضية الجزئية للدراسة.

(عبد المنعم أحمد الدردير،نفس المرجع السابق، ص 130)

5-9- معامل الصدق الذاتي:

$$\text{معامل الصدق الذاتي} = \sqrt{\text{معامل الثبات}}$$

(محسن علي عطية،2008،ص297)

خلاصة الفصل:

إن هذا الفصل بمثابة الخطوة الأولى لعرض الدراسة الميدانية، ولقد تطرقت الطالبة فيه إلى مختلف الإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، حيث اختارت المنهج الوصفي الارتباطي لأنه يتناسب مع طبيعة الموضوع .

كما بينت المجتمع الأصلي للدراسة بالإضافة إلى عينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية وكيفية اختيارها وخصائصها وتوزيعها حسب متغيرات الدراسة، كما تعرضت إلى وصف الأداة المستعملة في جمع المعلومات والمتمثلة في كل من مقياس مصادر مشكلات الإدارة الصفية ومقياس دافعيّة الإنجاز للمعلم، ثم تم عرض خصائصهما السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات وذلك بعد القيام بالدراسة الاستطلاعية.

وفي الأخير أختتم هذا الفصل بعرض الأساليب الإحصائية المستعملة في موضوع الدراسة، وفي الفصل القادم ستعرض نتائج الدراسة في شكل جداول مع التعليق عليها، ثم تحليلها للتحقق من صحة الفرضيات ثم مناقشة النتائج المتحصل عليها استناداً إلى الدراسات السابقة وما جاء في الفصول النظرية.

الفصـل السادس

عرض ومناقشـة نتـائج الدراسة

- تمهيد

1- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.

1-2- عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي.

1-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية .

2- مناقشة نتائج الدراسة.

2-1- مناقشة نتائج الفرضية العامة.

2-2- مناقشة نتائج التساؤل الفرعي.

2-3-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يتم في هذا الفصل عرض النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط، وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية، ثم تحليلها ومناقشتها استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة وما جاء في الفصول النظرية .

1- عرض وتحليل نتائـج الدراسة:

1-1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

تنص الفرضية على:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز.

و الجدول التالي يوضح نتائج هذه الفرضية:

جدول رقم (22) :

يوضح العلاقة بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز

التقنيّة الإحصائيّة / المقياس	ن	(ر) المحسوبة	(ر) الجدولية	د. ح	م. د
درجة تقدير مشكلات الإدارة الصفية / مستوى الدافعية للإنجاز	161	-0.429	0.208	159	دالة عند 0,01

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أن هناك علاقة إرتباطية سالبة بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز. إذ بلغ معامل الارتباط بيرسون 0.429-، وهي قيمة دالة عند مقارنتها بالجدولية المساوية ل 0.208 ،عند مستوى الدلالة 0.01 وعليه فإننا نرفض فرضية الدراسة .و بالتالي توجد علاقة سالبة ذات دلالة

إحصائية بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز .أي كلما زادت درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية كلما قلت دافعيتهم للإنجاز .

1-2-عرض وتحليل نتائج التساؤل الفرعي:

ما مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط؟

للإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) لاستجابات أساتذة التعليم المتوسط على مقياس مشكلات الإدارة الصفية. ثم تم ترتيبها تنازليا حسب المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع).ثم تم تصنيفها إلى ثلاث فئات كما هو موضح في الجداول الثلاثة المدونة أدناه.

جدول رقم(23)

يوضح مشكلات الإدارة الصفية التي استجاب لها الأساتذة بدرجة مرتفعة

المشكلة	م	ع
عدد الطلبة الكبير في الصف.	4,33	0,67
المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة.	4,32	0,67
عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو المتعلمين.	4,09	1,05
انعكاس الظروف الاقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة الطلبة للتعلم.	4,07	0,74
عدم توفر الوسائل التعليمية.	4,02	0,87
طول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية.	4,01	0,89
تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح.	4,00	0,85
عدم تعاون الأهل مع المدرسة في تنفيذ قوانين وأنظمة المدرسة.	3,92	0,93
تباين الطلبة في امتلاكهم لمهارات الاستيعاب.	3,89	0,72
إهمال الأهل لأداء الطلبة.	3,88	0,78
تفاوت مستوى القدرات بين الطلبة بشكل كبير.	3,88	0,83
يفتقد المنهاج عموما إلى عنصر التشويق.	3,88	0,97
تدني اعتبار الذات لدى الطلبة.	3,78	0,88
الاتجاهات السلبية نحو بعض المقررات الدراسية	3,78	1,00
اتجاهات الطلبة السلبية نحو المدرسة.	3,74	0,94
إشعار الإدارة المعلمين بالتقصير دوما مما يضعف رغبتهم في تطوير أدائهم.	3,74	1,14
عدم معرفة الأهل باستراتيجيات المدرسة في تعديل سلوك الابناء.	3,73	1,03
عدم واقعية بعض الخبرات في المناهج.	3,72	0,98
عدم قدرة الطلبة على إصدار أحكام صحيحة على المواقف.	3,67	0,80
عدم ملاءمة محتوى المناهج للمستوى المعرفي للطلبة.	3,60	0,83
صعوبة بعض المقررات الدراسية.	3,59	0,80
عدم تبني الإدارة لسياسة واضحة تتعلق بالتعامل مع الطلبة.	3,58	1,14
الضوضاء الخارجية (أصوات الباعة و أصوات السيارات).	3,57	0,74
إهمال الأهل لحاجات الطلبة.	3,50	1,05
الدرجة الكلية لمشكلات الإدارة الصفية	**3.74**	**1.14**

يلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (23) أن درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية كانت مرتفعة ،حيث بلغ متوسط استجاباتهم على مقياس مشكلات الإدارة الصفية 3.74 بانحراف معياري قدر بـ 1.14 ،حيث وقعت هذه القيمة في المجال المرتفع حسب معد المقياس. وأن أغلب المشكلات كان تقدير أساتذة التعليم المتوسط لها مرتفعا،حيث بلغ عددها 24 مشكلة بنسبة 63.16% من مجمل المشكلات. وتراوح المتوسط الحسابي لهذه المشكلات بين 4.33 بانحراف معياري 0.67 و3.50 بانحراف معياري 1.05 بمعنى أن درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية كانت مرتفعة.

جدول رقم(24):

يوضح مشكلات الإدارة الصفية التي استجاب لها الأساتذة بدرجة متوسطة

افتقار بعض المناهج للأنشطة التعليمية.	3,44	0,70
عدم وضوح القوانين والتعليمات المدرسية.	3,29	0,92
ضغط المشرفين لضرورة إنهاء المناهج المقررة.	3,19	0,82
استخدام الأقسام من قبل أكثر من مجموعة لوجود حصص الاعمال الموجهة.	3,19	1,23
البناء العمودي للمدرسة ما يجعل عملية الصعود والنزول مربكة ومعطلة لبدء الحصص في وقتها.	3,19	1,26
انشغال الطلبة بأمور جانبية على حساب التعليم.	3,16	0,74
لا توفر مكتبة المدرسة مصادر متنوعة تناسب الطلبة.	3,16	1,00
عدم توفر ساحات وملاعب لممارسة الأنشطة الرياضية.	3,09	1,11
حجم الأسرة الكبير وانعكاسه على إمكانية رعاية الوالدين للأبناء.	3,06	0,87
تفضيل الأهل أحد الأبناء على إخوته.	2,94	0,79
تشجيع الأهل السلوك العدواني عند الأبناء.	2,94	1,03
دمج الطلبة العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	2,84	0,87
الغياب المتكرر عند الطلبة.	2,75	0,97
عدم توفر عدد كافي من المخابر في المدرسة.	2,74	1,29
الدرجة الكلية لمشكلات الادارة الصفية	**3.74**	**1.14**

يلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (24) أن المشكلات التي استجاب لها الأساتذة بدرجة متوسطة بلغ عددها 14 مشكلة بنسبة 36.84% من مجمل المشكلات وتراوح المتوسط الحسابي لهذه المشكلات بين 3.44 بانحراف معياري 0.70 و2.74 بانحراف معياري1.29 بينما لم تظهر أي استجابة منخفضة لهم على مجمل بنود المقياس.

جدول رقم(25):

يوضح مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط

المشكلة	م	ع
عدد الطلبة الكبير في الصف.	4,33	0,67
المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة.	4,32	0,67
عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو المتعلمين.	4,09	1,05
انعكاس الظروف الاقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة الطلبة للتعلم.	4,07	0,74
عدم توفر الوسائل التعليمية.	4,02	0,87
طول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية	4,01	0,89
تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح.	4,00	0,85
الدرجة الكلية لمشكلات الادارة الصفية	**3.74**	**1.14**

يلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (25) أن عدد المشكلات الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط بلغ سبع مشكلات وتراوح المتوسط الحسابي لهذه المشكلات بين 4.33 بانحراف معياري 0.67 و4.00 بانحراف معياري 0.85 وان هذه المشكلات تمثلت على الترتيب فيما يلي:

1-عدد الطلبة الكبير في الصف بمتوسط حسابي 4.33 و انحراف معياري 0.67 .

2-المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة بمتوسط حسابي4.32 وانحراف معياري0.67

3-عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو المتعلمين بمتوسط حسابي4.09 وانحراف معياري 1.05.

4-انعكاس الظروف الاقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة الطلبة للتعلم. بمتوسط حسابي 4.07 و انحراف معياري 0.74.

5-عدم توفر الوسائل التعليمية بمتوسط حسابي 4.02 و انحراف معياري 0.87.

6-طول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية بمتوسط حسابي4.01 وانحراف معياري 0.89.

7-تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح بمتوسط حسابي4 وانحراف معياري0.85.

1-3-عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية:

تنص الفرضية الثانية على أن هناك مستوى متوسطا للدافعية للإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط.

جدول رقم (26)

يوضح الفروق في مستوى الدافعية للانجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط

الأفراد	مستوى الدافعية للانجاز								التقنية الإحصائية		
	مرتفع		متوسط		منخفض		المجموع		كا^2 المحسوبة	كا^2 الجدولية	مستوى الدّلالة
	ن	%	ن	%	ن	%	ن	%			
أساتذة التعليم المتوسط	17	10.56	144	89.44	00	00	161	100	100.18	9.21	دالة عند 0.01

تشير النتائج المبينة في هذا الجدول أن مستوى الدافعية لدى الأساتذة كان في المتوسط، وهو ما تعكسه نسبة 89.44% في حين قدر مستوى الدافعية المرتفع بـ 10.56% ويليها مستوى الدافعية المنخفض بنسبة 00%. كما يبين أن قيمة كا^2 بلغت 100.18، وهي قيمة أكبر من كا^2 الجدولية المساوية 9.21 وكانت دالة إحصائيا وذلك عند0.01، مما يدل على

أن هناك فروقا بين المستويات الثلاثة ،وأن هناك مستوى متوسطا للدافعية للإنجاز لدى الأساتذة. وبالتالي تقبل فرضية الدراسة.

2- مناقشة نتائج الدراسة

2-1- مناقشة نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية العامة:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الادارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز.

من خلال المعالجة الإحصائية و النتائج المعروضة في الجدول رقم (22) والمتوصل إليها باستخدام معامل الارتباط بيرسون التي بلغت 0.429-، وهي قيمة دالة عند مقارنتها بالجدولية المساوية ل 0.208 ،عند مستوى الدلالة 0.01. وبالتالي توجد علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز. أي كلما زادت درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية كلما قلت دافعيتهم للإنجاز.

وهذا ما يتفق إلى حد ما مع نتائج **دراسة نوي الجمعي و صاهد فتيحة** (2010/2009) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين الضغط المهني ودافعية الانجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي. حيث يعتبر الضغط المهني نتيجة ومظهر من مظاهر الإحساس بالمشكلات وعرض من أعراض الشعور بالمعيقات التي قد يواجهها الفرد. لأنه كما سبق ذكره أن الطالبة في حدود إمكانيات بحثها لم تعثر على دراسة تجمع بين المتغيرين (مشكلات الإدارة الصفية والدافعية للإنجاز).ويعود هذا الاتفاق إلى أن الأساتذة الجزائريين يعملون في نفس الظروف التربوية والشروط المهنية تقريبا في مختلف المراحل التعليمية. وبنفس الرتب والتصنيف التابعة للوظيف العمومي. ولقد أرجع الباحثان هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها:

– كون الأستاذ كينونة بشرية تتأثر بجملة من الضغوطات والمعيقات مهما تعددت أسبابها فهذا من الطبيعي أن يكون لديه تأثير سلبي على صحته النفسية وسلوكاته العلائقية، وقد يظهر ذلك على مستوى دافعيته وحاجته للانجاز وبالتالي على أدائه ونوعية مخرجاته.

– كثافة البرنامج والصفوف الدراسية السبب الذي قد يؤدي به إلى تخفيض مستوى الطموح والمثارة بعدم بذل الجهد الدءوب للتغلب على العقبات والمصاعب التي تواجهه في تحقيق أهدافه دون الشعور بالملل والإحساس باليأس والتفكير في التراجع والانسحاب، وعدم الشعور بقيمة الوقت في أداء العمل والرغبة في الاستفادة منه في تخطيط وتنفيذ أهدافه. وهذا ما أثبتته نتائج التساؤل الفرعي لهذه الدراسة ،حيث كانت مشكلة كثافة الصفوف والمناهج من أكثر المشكلات شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة **ضيف الله بن حمدان الدلبحي** (2009) حيث توصل إلى وجود علاقة طردية موجبة دالة إحصائيا بين الأمن النفسي ودافعية الانجاز في العمل لدى المعلمين. حيث يعتبر الأمن النفسي مؤشرا ومظهرا من مظاهر الصحة النفسية والذي يعبر في الغالب عن عدم الشعور بأي ضغط أو توتر أو قلق ناتج عن وجود مشكلات أو منغصات أو معيقات قد يواجهها الفرد . بمعنى أن الزيادة في الأمن النفسي يؤدي إلى الزيادة في دافعية الانجاز للعمل لدى المعلمين، والعكس صحيح.ولقد ارجع الباحث ذلك إلى ما يلي:

–أن المعلم إذا توفر لديه قدر مناسب من مستويات الأمن النفسي كالثقة بالنفس والتفاؤل والطموح و الرضا والقناعة والانسجام في علاقاته مع الآخرين والاستقرار والطمأنينة والشعور باحترام الآخرين له وحسن التعامل معهم ،فان ذلك يكون دافعا له لانجاز مهامه وواجباته ،كما يجعله يحرص على تحقيق النجاح في أداء تلك المهام والواجبات ،ولا يستسلم لأي مشكلة بل يكون أكثر إصرارا في مواجهتها .بينما على العكس تماما بالنسبة للمعلم الذي

يفتقد لمستويات الأمن النفسي،فانه يكون يائسا محبطا، قلقا فاقد الثقة في نفسه والآخرين، عصبي المزاج،مما ينعكس سلبا حيث يفقد الدافع للعمل والانجاز.

(ضيف الله بن حمدان الدلبحي،مرجع سابق،ص94)

ولعلى هذا الاختلاف من وجهة نظر الطالبة يعود إلى اختلاف المرحلة التعليمية، حيث طبق دراسته على معلمي المدارس الثانوية، أو يعود إلى اختلاف البيئة، حيث يتمتع المعلمون السعوديون بامتيازات لا يتمتع بها الأساتذة الجزائريون بما فيهم أساتذة مدينة متليلي وفي جميع المراحل التعليمية ، ومن هذه الامتيازات ما يلي :

• إنشاء جمعية معتمدة من طرف الدولة تحت مسمى الجمعية السعودية للمعلمين لدعم العاملين في المهنة ومساندتهم مهنياً وعلمياً ومتابعة قضاياهم وشؤونهم المالية والوظيفية والإدارية وتعزيز مكانتهم في المجتمع .

• الاحتفاظ بالمرتب الكامل بعد سن التقاعد للمعلمين الذين أمضوا 36 عاماً بالتدريس بدون انقطاع.

• يزيد ما يصرف للمعلم على غيره من الموظفين الحاصلين على المؤهل ذاته نحو 30% من المرتب الشهري.

(منصور عبد الكريم الجربوع،1428 هـ)

بينما لا يتوفر للأساتذة الجزائريين بما فيهم أساتذة مدينة متليلي وفي جميع المراحل التعليمية مثل هذه الجمعيات التي تتبنى قضاياهم أو تساندهم اجتماعياً ومهنياً ،حيث يعتبر توفر الدعم الاجتماعي من الأمور المساعدة للفرد على التغلب عن الآثار الناتجة من مواجهته للمشكلات أو المنغصات . أما نقصه فيعتبر من المصادر الأساسية للشعور بالضغوط الناتجة عن تعرض الفرد للمشكلات واستجابته لها بطريقة محبطة ، كما أن هؤلاء الأساتذة لا يمكنهم بعد سن التقاعد الاحتفاظ بذات الراتب الذي كانوا يتقاضونه أثناء الخدمة، حيث تنخفض قيمته بعدها .كما يصنفون ضمن الوظيفة العمومية بذات الصفات والدرجات

والرتب كغيرهم من الموظفين العموميين ولا تعطى لهم أي علاوات أو امتيازات تذكر، وهذا بناء على المعايشة الواقعية.

وفي هذا الصدد تشير دراسة سعيد اليماني وخالد بوقحوص (1996) إلى وجود مشكلات قد تؤدي إلى شعور المعلمين والمعلمات بالإحباط أهمها ضآلة المكافآت والحوافز المالية ، وقلة فرص الترقية، وعدم مناسبة القوانين لظروف المعلمين ،وقلة الإمتيازات الخاصة بهم ، وعدم وجود جمعية تمثلهم ،وكثرة الحصص ، وضعف دافعية التعلم.

(خالد عليثة الحارثي ،2013)

ويمكن إرجاع هذه النتائج كذلك إلى أن مهنة التدريس من المهن الاجتماعية التي تولد بطبيعتها مستوى عال من الضغوط بسبب المسؤولية عن الأفراد ،لأن المسؤولية عن الأفراد تعتبر مصدراً قوياً للضغط بدرجة أكبر من المسؤولية عن الأشياء.

(عبيد عبد الله العمري،د. ت)

فمهنة التدريس مهنة من نوع خاص، تتطلب مراناً وتمرساً ومقدرة على التحمل و الاستمرار، لأن ظروف عمل المعلم تجعله يتعامل مع كائنات بشرية متغيرة ومتباينة ومتطورة ونامية، وليس مع آلات ثابتة صماء. فكلما اعتقد المعلم أنه اكتسب كفاءة عالية في عمله، ظهرت له فئات أخرى من الطلاب، ذوي احتياجات جديدة، الأمر الذي يتطلب منه الدخول في خبرات تدريبية أخرى، من أجل اكتساب كفايات جديدة. وهكذا تستمر مراحل تعلم المعلم، ما بقي في مجال التربية والتعليم.

(منال أبو الوفا،2011)

وهؤلاء الأفراد هم تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط والذين تتراوح أعمارهم عادة بين 12 عاماً و15 عاماً وتتوافق هذه الأعمار مع مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة عمرية حساسة وحرجة، حيث يمتاز المراهق بالعواطف الحساسة والحساسية للنقد والمزاجية المتقلبة والعصبية والميل إلى العناد والتمرد والتصرفات المزعجة،وغيرها من المشكلات السلوكية غير المرغوبة تجاه الزملاء والأستاذ نفسه، الأمر الذي يستدعي من الأستاذ التعامل معه بطريقة

خاصة لكسب ثقته وتجنب التصادم معه، ولا يتأتى ذلك إلا بمعرفة الأستاذ لخصائص ومطالب مرحلة المراهقة حتى يكون قادراً على التعامل الصحيح مع التلاميذ المراهقين، وبناء على معايشة للواقع نجد أن الكثير من الأساتذة يفتقد ذلك (وهذا ما أثبتته نتيجة التساؤل الفرعي والتي سيتم مناقشتها لاحقا) بسبب عدم تلقي تكوين وإعداد كافي أو دورات تدريبية تزودهم بالمفاهيم النفسية والتربوية اللازمة لتدريس مثل هؤلاء التلاميذ والتعامل معهم بطريقة ايجابية وفعالة، مما يجعل الأستاذ يواجه مشكلات كثيرة في تفاعلاته وعلاقاته مع التلاميذ يرجع معظمها إلى طبيعة فترة المراهقة. مما قد يؤدي به إلى الوقوف عاجزا أمام هذا الوضع، الأمر الذي يكون له انعكاسات كثيرة على جانبه النفسي ،بحيث يظهر بمظاهر متعددة من بينها فقدانه لدافعيته للانجاز في عمله.

كما يواجه المعلم أثناء إدارته لصفه وفي تفاعله بالذات مع تلاميذه مشكلات تعليمية كثيرة قد تكون منفردة أو مجتمعة بحيث تتفاعل مع بعضها البعض و تكون مشكلة من هذه المشاكل هي ذاتها سبب للمشكلة الأخرى فضعف الدافعية مثلا سبب في ضعف التحصيل وقلة الانتباه وهكذا....ومن هذه المشكلات وحسب نتائج الدراسة الحالية والتي ظهرت في عرض وتفسير ومناقشة التساؤل الفرعي، بحيث كانت تقديرات الأساتذة لها عالية ما يلي:

- عدد الطلبة الكبير في الصف.
- تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح.
- تفاوت مستوى القدرات بين الطلبة بشكل كبير
- تباين الطلبة في امتلاكهم لمهارات الاستيعاب.
- تدني اعتبار الذات لدى الطلبة.
- اتجاهات الطلبة السلبية نحو المدرسة.
- عدم قدرة الطلبة على إصدار أحكام صحيحة على المواقف.

كما قد تواجه الأستاذ أحيانا بعض الصعوبات في المنهاج الدراسي الذي يقوم بتدريسه فتضعف من خلال ذلك دافعيته نحو هذه المادة مثل :

- كثافة المنهج وطول المقرر الدراسي.
- صعوبة المادة العلمية وعدم ملاءمتها لمستوى الطلاب.
- قلة الحصص المخصصة للمادة الدراسية.
- نفور الطلاب من المادة وعدم إقبالهم عليها.
- جمود المناهج وعدم مواكبتها لما يستجد من تطورات وابتكارات .
- بعض الأخطاء العلمية أو اللغوية التي يقع فيها واضعوا المنهاج أو مؤلفوا الكتاب المدرسي المقرر .
- سوء إخراج الكتاب المدرسي من حيث الأخطاء المطبعية ونوع الورق وحجم الكتاب وحروف الطباعة وعدم وضوح الوسائل التعليمية فيه .
- عدم إشراك المعلم في نقد المناهج وتطويرها .

(منال أبو الوفا،نفس المرجع السابق)

وقد أكد عدد من الدراسات التربوية أن مشاركة المعلم في القرارات المتعلقة بالطالب وبالمنهج الدراسي توجد لديه حالة مرتفعة من الرضا عن عمله وبالتالي ترفع مستوى عمله وتزيد إنتاجه وتحسن وضع المدرسة . وأنه ينبغي على مخططي المناهج عندما يحددون طرق التدريس المختلفة والتي هي جزء من مكونات المنهج أن يتركوا للمعلم حرية الاختيار من بينها حسب رؤيته هو وتقديره للموقف التربوي الذي يريد لطلابه أم يمروا بخبرته.

(محمد مجد الدين،2007)

كما أن دافعية الأستاذ تنخفض بسبب مشكلات عديدة يواجهها أثناء تنفيذه للمنهاج من بينها ما أثبتته نتائج التساؤل الفرعي لهذه الدراسة. بحيث كانت تقديرات الأساتذة لها عالية ما يلي:

- عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو المتعلمين.
- طول المحتوى التعليمي في المناهج.

- يفتقد المنهاج عموما إلى عنصر التشويق
- الاتجاهات السلبية نحو بعض المقررات الدراسية
- عدم واقعية بعض الخبرات في المناهج
- صعوبة بعض المقررات الدراسية
- عدم ملاءمة محتوى المناهج للمستوى المعرفي للطلبة

كما إن للمبنى المدرسي تأثيرا كبيرا على أداء المعلم وعلى دافعيته تجاه عمله فعندما يكون للمدرسة مبنى كبير ذو فصول واسعة، جيدة الإضاءة، والتكييف، والتهوية ، مزودة بالأثاث الجيد، والسبورة الكبيرة، ومعامل مزودة بالأدوات، والأجهزة، ومعامل لغة مكتملة، وغرفة للوسائل التعليمية بنوعيها التقنية كالأفلام المرئية والأشرطة السمعية وأقراص الحاسب الآلي، وغير التقنية كالمصورات والخرائط، والنماذج المجسمة، والسبورات، والعينات، والشرائح ، والكتب، والمجلات العلمية، والدوريات، وغرفة للمعلمين مزودة بمكاتب مريحة تساعد المعلم على إنجاز عمله والتمتع بقسط من الراحة بين الحصص الدراسية فإن ذلك ينعكس تأثيره على أداء معلم هذه المدرسة وعلى تكيفه مع عمله لأن الجو التعليمي المناسب يساعد المعلم على توجيه جل اهتمامه إلى طلابه ومادته ويسعى في ظل هذه الظروف الملائمة إلى تحقيق أقصى درجات النجاح في علمه .

أما المعلم الذي يعمل في مدرسة سيئة المبنى أو ناقصة التجهيزات ينتابه شعور بالسخط والظلم والعجز خاصة عندما يقف أمام طلابه في فصل ضيق سيئ التهوية والإنارة والتكييف يكتب على سبورة صغيرة متحركة غير ثابتة باهتة اللون محاولا جذب انتباههم ونقل خبراتهم إليهم ويتعاظم هذا الشعور في ظل نقص الوسائل التعليمية والتجهيزات ويضع جزء كبير من جهوده في تأمينها وتوفير اللازم منها. وهذا ما أثبتته نتيجة التساؤل الأول،حيث كان متوسط استجابات الاساتذة لمشكلة عدم توفر الوسائل التعليمية عاليا.

مما سبق يمكننا أن نقول إن شعور المعلم بالسخط وعدم الراحة أو شعوره بالرضا والطمأنينة ينعكس على دافعيته نحو عمله سلباً وإيجاباً .

ومن العوامل التي تساعد المعلم على التكيف في عمله والنجاح فيه توفر علاقات طيبة مع زملائه من المعلمين والإداريين ومع مدير المدرسة ومع أولياء أمور طلابه ، فجو العمل الذي يسوده الاحترام المتبادل والثقة والتعاون بين أفراده يهيئ لهم فرص التوافق والانسجام ، وتكامل الجهود ويساعدهم على تطوير أنفسهم والارتقاء بمستوياتهم وينعكس على علاقتهم بطلابهم فيتعاملون معهم باحترام وود ويوجهون كل طاقاتهم للنهوض بمستوياتهم . أما المعلم الذي يعمل في مدرسة يشوب الحسد، والتنافس غير الشريف ، وانعدام الثقة العلاقات بين أفرادها من معلمين وإداريين يعيش في قلق وضيق وتتلاشى حماسه لعمله ودافعيته له فينشغل بالتالي عن وظيفته الأساسية ودوره التربوي والتعليمي .

إن دور المعلم كقائد تربوي لا يقتصر على طلابه داخل الفصل، بل يمتد إلى خارجه ليشمل جميع العاملين معه فيكون فريق عمل تسود أفراده روح الألفة والتعاون والاحترام المتبادل ويؤسس جماعة متوافقة يسعى أعضاؤها إلى تحقيق أهدافها وغاياتها النبيلة .

(محمد مجد الدين، نفس المرجع السابق)

كما أن دافعية الأستاذ تنخفض بسبب مشكلات عديدة يواجهها أثناء إدارته لصفه مصدرها الأهل من بينها ما أثبتته نتائج التساؤل الفرعي لهذه الدراسة.والمتمثلة في:

- المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة.
- انعكاس الظروف الاقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة الطلبة للتعلم.
- عدم تعاون الأهل مع المدرسة في تنفيذ قوانين وأنظمة المدرسة.
- إهمال الأهل لأداء الطلبة.
- إهمال الأهل لحاجات الطلبة.

ومن المشكلات التي مصدرها المدرسة والتي كانت تقديرات الأساتذة لها عالية حسب النتائج التي ظهرت في عرض التساؤل الفرعي ما يلي:

- عدم توفر الوسائل التعليمية.
- إشعار الإدارة المعلمين بالتقصير دوما مما يضعف رغبتهم في تطوير أدائهم.
- عدم تبني الإدارة لسياسة واضحة تتعلق بالتعامل مع الطلبة
- الضوضاء الخارجية (أصوات الباعة و أصوات السيارات).

وعليه ترى الطالبة أن هذه النتيجة جاءت مؤكدة و موافقة للمنطق.فالفرد الذي يدرك أو يرى أن الوسط الذي يعمل فيه ،والذي يلازمه ولا مفر له منه لأنه مورد رزقه و مصدر معيشة أولاده ، مليء بالمشكلات العالية التقدير من وجهة نظره والتي تعكس غالبا درجة إحساسه بها في أهم المجالات التابعة له والتي يتفاعل معها بصفة مباشرة لا يتوقع منه إلا وأن تكون دافعيته للعمل والإنجاز فيه متوسطة أو قليلة. فكلما زاد تقديره لهذه المشكلات كلما قلت دافعيته للعمل في الوسط الذي يمتلئ بها.

كذلك الأساتذة فإنهم يرون أن الصفوف التي يديرونها مليئة بالمشكلات العالية التقدير والتي عبرت عنها النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة والمرتبطة بكل من المشكلات التي مصدرها الطلبة والمنهاج والأهل، حيث جاءت كلها بدرجة مرتفعة عدا تلك التي مصدرها المدرسة حيث جاءت بدرجة متوسطة لا بد وأن تكون دافعيتهم للعمل والإنجاز فيها قليلة أو على أعلى تقدير متوسطة .فكلما زاد شعورهم وإدراكهم أثناء إدارتهم لصفوفهم بأنها مليئة بمشكلات عالية التقدير كلما قلت دافعيتهم للعمل فيها ،حيث لا يرونها إلا مصدرا للمشكلات التي تتفاعل مع بعضها، إذ تدعم الواحدة الأخرى وتشكل سببا لها بالتبادل وبالتالي كان ارتباط انخفاض مستوى دافعية الانجاز لدى الأساتذة بارتفاع درجات تقديرهم لتلك المشكلات منطقيا لأنهم هم المتفاعلون المباشرون معها والتي تشكل فعلا تحد حقيقي لهم ينبغي عليهم التعامل معه وحسن إدارته.

فلو افترضنا جدلا تمثيل هذه المشكلات في معادلة بأخذ مشكلة واحدة فقط او اثنين من كل مجال على الشكل التالي:

أستاذ يدرس: منهاج كثيف ،يفتقر لعنصر التشويقX لصف مكتظ ،افراده متباينون في قدراتهم ومهارات الاستيعاب لديهم X لا يتعاون أولياؤهم في متابعة ادائهم X وسائل معينة غير متوفرة = ...؟؟؟ لا شك أن نتيجة المعادلة ستسفر عن درجة تقدير عالية جدا لهذه المشكلات لا يمكن تخيل مقدارها .فكيف سيكون الوضع النفسي والجسمي لهذا المدرس؟ لا شك أن هناك وضعيات عديدة يمكن أن نتخيلها لا تخلو من السلبية والإحباط من بينها الشعور بالإجهاد والإنهاك و الاستنزاف الجسمي والنفسي والقلق والتعب والضغط والتوتر... كما لا يمكن أن تخلو النتائج المترتبة عن هذه الوضعيات المحبطة والمرهقة من حالات الانزعاج وعدم الارتياح وعدم الرضى وانخفاض مستوى الدافعية بما فيها الدافعية للانجاز في هذا العمل ،حيث تؤكد دراسات عديدة أن المعلمون يتعرضون أكثر من غيرهم لحالات الإحباط و الشعور بالتعب والإحساس بالقلق والتوتر والإنهاك النفسي منها دراسة قام بها "مراد عبد الغفار(1991)،حيث توصل إلى أن إنتشار ظاهرة الإنهاك النفسي بين المعلمين والمعلمات بنسبة تتراوح ما بين 77% إلى 80% ، وأن مصادر المشكلات والضغوط السائدة في مهنة التعليم تتركز في نوعية العلاقات الشخصية مع التلاميذ بالإضافة إلى علاقة المعلم بالمشرفين والزملاء. ولعل من أبرز المشكلات النفسية للمعلمين القلق، الذي يعتبر من أهم الظواهر النفسية التي تؤثر على الفرد.وتشير دراسة مارك ودينس (1985) إلى أن من أسباب قلق المعلمين من ذوي الخبرة في التدريس (5-15) سنة، في نقص الأجور، وتدني المكانة الاجتماعية،وسوء العلاقة مع إدارة المدرسة. وفي دراسة أخرى قام بها سليمان الخضري ومحمد سلامة (1982) توصلت إلى أن أهم المشكلات التي عبر عنها المعلمون والمعلمات بدولة قطر كانت تتعلق بالمعاناة من التعب، الإجهاد، الملل،الكآبة، الشعور بالقلق، وعدم الاستقرار، يليها الشكوى من قلة الأجور. (خالد عليثة الأحمدي، مرجع سابق)

وإذا حاول هذا الأستاذ عدم الاستسلام للوضع و البحث عن حلول فلا لاشك أن عليه أن يبحث ويقرأ في ما أنتجه الأدب النظري وما أسفرت عنه أبحاث المتخصصين المتمرسين في مجال علوم التربية وعلم النفس للاستفادة منها ومن توصياتها وما تقترحه من حلول ويختار منها ما يناسب خصائصه الشخصية وما يناسب تلاميذه وما يناسب البيئة المدرسية والاجتماعية للوسط الذي يدرس فيه. وعليه أيضا أن يشارك في الدورات التدريبية التي تساعده على التعامل مع مثل هذه المشكلات وأنى له هذا؟؟؟؟ فلا هو يمتلك الوقت نظرا للحجم الساعي الذي يدرس به والذي لا يقل عادة عن 22 حصة أسبوعيا، بمعدل خمسة حصص يوميا. ولا الجهات المعنية توفر له ذلك. ولا مؤسسات المجتمع المدني تهتم بذلك،ولا.....

كما يتعرض الأساتذة لمشكلات إدارية ترتبط ببداية العام الدراسي و تؤثر بشكل مباشر على إدارتهم لصفوفهم يمكن أن تؤدي إلى انخفاض دافعيتهم للانجاز منذ البداية وخاصة للمبتدئين منهم منها ما يلي :

- **نقص بعض الكتب المقررة في أيدي الطلبة:** قد يبدأ العام الدراسي وينتظم الطلبة في صفوفهم، والكتاب لم يصل ليد المعلم بعد .فيحتال على الوضع ويبدأ في تعليمهم على السبورة، وهذا كله تعليم ناقص، فالكتاب المدرسي وسيلة مهمة لتعلم الطالب وتعليم المعلم.

- **تأخر تعيينات بعض المعلمين في بداية العام الدراسي** يؤثر سلباً على إنهاء المناهج في الوقت المناسب، وبالتالي يؤثر على مدى تحصيل الطلبة بطريقة صحيحة.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا،مرجع سابق،ص.ص168-170)

- **تأخر إعداد الجدول المدرسي:** قد تتأخر بعض المدارس في إعداد الجدول المدرسي، ويسير الطلبة والمعلمون حسب جدول يومي مؤقت، أو أحياناً يترك الأمر للمعلمين لتسيير أمورهم في هذا اليوم.وقد يستمر ذلك لأسبوع أو شهر ويحدث ذلك إرباكاً في الصفوف بسبب صعوبات تأتي من جهات مختلفة منها:

– صعوبات تواجهها المدرسة في توزيع الحصص حسب النصاب والتخصصات على المعلمين. كما قد يكون المدير جديداً غير متدرب على عمل الجداول المدرسية، فيقع في أخطاء فنية وإدارية، يواجه فيها مشكلات مع معلمين فيضطر لإلغاء الجدول وإعادته، مما يأخذ وقتاً ويحدث إرباكاً في الصفوف.

– تأخير التعيينات أو التنقلات من إدارة التربية والتعليم، فقد يحدث أن ينتقل معلم من المدرسة أو أكثر وتترك دون تعيين البديل لفترة معينة تربك الطالب والمعلم.

– **توزيع المعلم الواحد في أكثر من مدرسة:** لعدم اكتمال نصابه في مدرسة ما، فيجبر بأن يكمل جدوله في مدرسة أخرى، قد تكون مجاورة لمدرسته او بعيدة منها. ويصبح جهده موزع بينهما، وخاصة إذا اضطر للمشي لهما في نفس اليوم، وقد يكون الجو حاراً أو ماطراً مع قلة وسيلة المواصلات المناسبة.مما يؤدي الى شعوره بعدم الانتماء لأي من المدرستين ويكون موزعاً نفسياً بينهما، كما لا تتاح له فرصة التعرف على مشكلات طلبته وليس لديه الوقت لمتابعة أعمالهم. كما أنه يعفى من المشاركة في المناسبات في كليهما.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا، نفس المرجع السابق،ص.ص171–172)

2–2– مناقشة نتائج التساؤل الفرعي:

نصه:ما مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط؟

من خلال المعالجة الإحصائية و النتائج المعروضة في الجدول رقم (25) والمتوصل إليها باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط.تبين أن عدد هذه المشكلات بلغ سبع مشكلات، حيث تراوح المتوسط الحسابي لها بين 4.33 بانحراف معياري 0.67 و4.00 بانحراف معياري 0.85 و أن هذه المشكلات تمثلت على الترتيب فيما يلي:

1– عدد الطلبة الكبير في الصف. بمتوسط حسابي 4.33 و انحراف معياري 0.67 .

2–المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة بمتوسط حسابي 4.32 وانحراف معياري0.67.

3- عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو المتعلمين. بمتوسط حسابي 4.09 و انحراف معياري 1.05.

4- انعكاس الظروف الإقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة التلاميذ للتعلم. بمتوسط حسابي 4.07 و انحراف معياري 0.74 .

5- عدم توفر الوسائل التعليمية بمتوسط حسابي 4.02 و انحراف معياري 0.87.

6- طول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية بمتوسط حسابي 4.01 و انحراف معياري 0.89.

7- تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح. بمتوسط حسابي4.00 و انحراف معياري 0.85.

المشكلة الأولى:

أظهرت النتائج المدونة في الجدول رقم (25) أن مشكلة عدد الطلبة الكبير في الصف جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي 4.33 وانحراف معياري 0.67.

يمكن القول إن العدد الكبير للطلبة في الصفوف مرده إلى تزايد عدد الطلبة المتمدرسين وإقبالهم عليه بسبب مجانية التعليم ،حيث تكفلت بمصاريفه الدولة الجزائرية بالإضافة إلى تخصيص منح مدرسية وتوفير الكتب للطلبة من ذوي الدخل المحدود، مما أعطى فرصة لكافة أبناء الشعب الجزائري للالتحاق بالمدارس وهذا أمر ايجابي. إلا أنه ينبغي أن يتراوح هذا العدد بين 15 طالبا و 20 طالبا وذلك حسب دراسة أبو صوي (2003) والتي توصلت بعد استطلاع أراء المعلمين والمدراء أن أكثر العوامل المساعدة على إدارة الصف العدد المذكور أنفا.

(كمال يونس مخامرة،مرجع سابق،ص140)

بمعنى أنه إذا تجاوز عدد التلاميذ داخل الصف الواحد عدد معين فإنه سيصبح عامل تحدي بالنسبة للمعلم والمتعلم بحيث يؤثر على سيرورة العملية التعليمية داخل الصف سلبا، حيث تصبح غرفة الصف مزدحمة بالطلبة ولا يتوافر في تلك الغرفة المتسع الذي يحتاجه

الطالب لممارسة ألوان النشاط التعليمي التي يحتاجها، كما لا يتوفر للمعلم فيها المساحة التي يحتاجها للحركة، وتنظيم خبرات التعلم، والإشراف على عمل الطلبة، وتوجيه خطاهم نحو أهداف الموقف بفاعلية.

(فؤاد علي العاجز ومحمد البنا،مرجع سابق،ص50)

وتنجم عن الصفوف المزدحمة مشكلات عديدة يمكن جمعها في مجالات أربعة هي: التعليمية والإدارية والصحية والنفسية.

أولاً: المشكلات التعليمية:

-تدني مستوى التحصيل عند الطلبة؛ بسبب عدم إشراك كثير منهم في أوجه النشاط التي يخطط لها المعلم، أو بسبب عدم إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير عما في أنفسهم.

-التقليل من فاعلية المعلم في تشخيص الضعف عند طلبته، وبالتالي الوقوف على صعوباتهم التعليمية، ووضع الخطط العلاجية المناسبة.

-صعوبة توفير المواد التعليمية التعلمية لجميع الطلبة، وبخاصة إذا أراد المعلم استخدام صحف النشاط في التدريس، أو البطاقات، أو غير ذلك من المواد.

-عدم قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين طلبته بفاعلية، مما يجعل مهمته صعبة إذا أراد أن يجد لهذه الفروق علاجاً مناسباً، أو ينوع في طرقه وأساليبه ومواده التعليمية.

ثانياً: المشكلات الإدارية:

-قصور المعلم لمتابعة الأعمال الكتابية للطلبة في أثناء الحصة.

-صعوبة تصحيح أعمال الطلبة الكتابية والاختبارات، ودراسة نتائجها وتحليلها.

-صعوبة إدارة الصف وضبطه من قبل المعلم لكثرة عدد الطلبة فيه.

كثرة المشكلات السلوكية.

-صعوبة حركة المعلم والطلبة داخل الصف، خاصة عندما تكون الغرف صغيرة الحجم ومكتظة بالمقاعد.

ثالثاً: المشكلات الصحية والنفسية:

– ضعف في التعبير لدى بعض الطلبة، خاصة القريبين جداً من السبورة والبعدين كثيراً عنها.

–إمكانية تعرض الطلبة في الصف المزدحم إلى انتشار الأمراض السارية بصورة أكبر من طلاب الصف ذي العدد القليل.

(فؤاد علي العاجز،مرجع سابق، ص.ص53–54)

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة العبادي (2000) ودراسة حمد الله (2005) ودراسة أحمد جميل عايش ومحمد خليل عبـــاس (2009) ودراسة عارف مطر المقيـــد (2009) ودراسة أمال لعشيشي (2010) و دراسة كمال يونس مخامرة (2011) ودراسة أحمد سزمي سفاس ومصطفى توبراك (2012/2011)، حيث يلاحظ أن أغلب الدراسات التي ذكرت في هذه الدراسة توصلت إلى ذات النتيجة وما يلاحظ أيضا أن هذه الدراسات حديثة نسبيا بمعنى أنها كانت ولا زالت مشكلة عويصة لم تجد إرادة حقيقية لعلاجها.

المشكلة الثانية:

أظهرت النتائج المدونة في الجدول رقم(25) أن المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة جاءت في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي 4.32 و انحراف معياري 0.67. وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات ،حيث اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من دراسة أكسوي (1999) ودراسة العبادي (2000) ودراسة حمد الله (2005) ودراسة أحمد جميل عايش و محمد خليل عباس (2009) ودراسة كمال يونس مخامرة (2011).و بالفعل فللأسرة دور كبير في التنشئة الاجتماعية للفرد خاصة في مرحلة الطفولة، وتختلف التنشئة من أسرة إلى أخرى، وهذا حسب العلاقات السائدة داخل الأسرة والجو الأسري الذي بدوره يؤثر على التحصيل الدراسي للأبناء. فالمنزل الذي تغمره المحبة والهدوء والتفاهم يحتضن أطفالا لهم شخصية متزنة ويثقون بأهلهم فتنمو قدراتهم و تتعزز طموحاتهم مما يقلل من الصعوبات التي قد تعترضهم وتعتبر العلاقة بين الزوجين من أهم العلاقات الأسرية لمالها من تأثير كبير على

التوافق الأسري، وعلى النمو السليم للأبناء، فقد تكون هذه العلاقة مبنية على التفاهم والانسجام والمحبة وعلى النمو السليم للأبناء ، فيتأثر بها الطفل فيحدث لديه استقرار نفسي يساعده على عمله المدرسي، كما يرى ميشال جيلي" إن الطفل الذي يعيش في وسط ايجابي، حيث يوجد أهل هادئون، محبون، معاقبون يشجعون طفلهم يعطونه الثقة ويؤمنون استقلاليته فإنه يتمتع بنجاح مدرسي جيد." فللروابط الأسرية أهمية كبرى في تنشئة الأطفال وتعاون الوالدين واتفاقهما، والاحتفاظ بالكيان الأسري وخلق جو هادئ ينشأ الأبناء نشأة متزنة، فيتأثر بذلك مستواهم التعليمي والدراسي .أما تعرض الأسرة للطلاق والهجر والانفصال فيعرض الأبناء لمشكلات متعددة أبرزها عدم الاستقرار في الدراسة، وكثرة الغياب والهروب من المدرسة. وقد يؤدي العراك بين الأبوين وتحريض بعض الأطفال من طرف الأم والأب ضد الطرف الآخر والإهمال والإذلال والقمع المستمر لرغبات الطفل إلى التأثير على تحصيله الدراسي، بل قد يلقي به ذلك في أحضان الجنح والانحراف كما أن كل خلاف عائلي وكل اختلال من الجانب العاطفي، يؤثر على تصرفات الأبناء وبالدرجة الأولى على عملهم المدرسي. (إبراهيم سني،2015/2014،ص54)

فالتفكك الأسري له تأثيرات على مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ، وفي العلاقات المضطربة التي بينه وبين المعلمين، وبين الإدارة التعليمية وحتى زملائه، وفي النتائج السيئة التي يتحصل عليها في الامتحانات، واستمرار الخلافات بين الزوجين خاصة أمام الأبناء، يؤدي إلى شعورهم بالضيق والحرج، وتدفعهم إلى هجر المنزل ومعاشرة رفقاء السوء، ثم الانحراف، وقد بين كل من" انجلس "و"بروسون "إن هناك كثير من الأطفال كان تأخرهم المدرسي نتيجة انشغالهم بالمواقف العائلية، وفي حالات كثيرة كان يستحيل على التلميذ حتى مجرد المكوث في المدرسة، فقد كان مضطربا تحت وطأة المشكلة حتى أنه كان يتوقع إن رجع إلى المنزل فقد يجد أبويه منفصلين أو يجد أحدهما قد غادر المنزل دون رجعة. وعندها يكون الطفل غير قادر على الانتباه إلى عمله لأن عقله منشغلا بمتاعب المنزل.

(إبراهيم سني،نفس المرجع السابق،ص55)

كما تؤكد الطالبة من خلال معايشتها للواقع وتفاعلها مع هذه الفئة بالذات من التلاميذ أن أكبر مشكلة أسرية وعائلية يعانون منها وتؤثر بشكل مباشر وكبير على سلوكهم وعلى وتوافقهم دراسي هي الطلاق وخاصة عندما لا يكون الطلاق بإحسان،حيث يستغل الأبوان

الابن للانتقام من بعضهما ويعمل الواحد منهما على تحريضه ضد الأخر أو حرمان طرف للأخر من رؤيته واستعمال حق الحضانة فيه ، مما يؤدي إلى اضطراب التلميذ نفسيا وعدم الاستقرار بالتشتت بينهما ويزداد الأمر سوءا عندما يكون أحدهما أو كلاهما متزوجا.فيظهر ذلك على التلميذ في مظاهر عدة ،حيث ينتج عن هذا الوضع مشكلات سلوكية لدى الطالب منها العنف والانطواء و الكذب و الغش ....كما قد ينتج عنه مشكلات تعليمية منها تشتت الانتباه وانخفاض الدافعية للتعلم وضعف التحصيل...إذا فهذه المشكلة عويصة إذا لم يتدارك الوالدان الوضع بالتنازل لبعضهما من أجل مصلحة الابن أو حل خلافاتهما بعيدا عنه أو إذا لم يتدخل طرف أخر قريب للتكفل بالتلميذ وخاصة وأنه في فترة المراهقة التي تمتاز بطبيعتها بعدم الاستقرار النفسي فيزداد الى اضرابه اضطرابا.

المشكلة الثالثة:

أظهرت النتائج المدونة في الجدول رقم(25) أن مشكلة عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو المتعلمين جاءت في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي 4.09 وانحراف معياري 1.05.فبالنسبة لهذه المشكلة بالذات ،شعرت الطالبة بأن استجابة الأساتذة لها كانت غير موضوعية،مما جعلها تقوم بمقابلة عينة من الأساتذة مرة أخرى لتستوضح منهم مدى المامهم بموضوع مطالب نمو الطلبة المراهقين فأدلى الأساتذة بإيجابات مختلفة ومقتضبة ،مما أعطى مؤشرا بأن الاساتذة ليس لديهم معرفة كافية بالموضوع .فعرضت عليهم الطالبة المرجع المدون أدناه للنقاش حول مرحلة المراهقة وما يتعلق بها من الصفحة 203 إلى الصفحة 229. وتم التأكيد على مطالب النمو الواردة فيه حسب" نظرية إركسون النفس اجتماعية والتي يجمع الكثير ممن يؤيدونها على أن دور المدرسة في الوقت الحاضر يساعد على حبس قدرات التلاميذ الإبتكارية والفردية والهوية الشخصية والتركيز على المطالب والقدرات المعرفية المفروضة عليه في المناهج من أجل النجاح فقط .فلهذا تشجع المدرسة على الكبت والحبس بدلا من مساعدة التلميذ على البحث عن هويته و التي تزداد الحاجة إليها وتبرز أكثر في مرحلة المراهقة .فمشكلة الهروب من المدرسة ليس سببها عدم قدرة التلميذ او اخفاقه التحصيلي ،بل هي الرغبة في الاستقلالية والبحث بدون هدف و الشعور الداخلي بالسخط والقلق المتواصل .كما أن عدم توافق المناهج والخبرات الدراسية مع مطالبه الشخصية مثل

تطور هويته الجنسية وإيجاد القيم الدينية واختيار هدفه الوظيفي وعدم توافر الفرص لاختيار المقررات المناسبة له وعدم منحه الفرصة في المشاركة في المنهج له بالغ الاثر في نمو هويته الشخصية .لذا يجب على المدرسة ان تراعي ان تكون مناهجها ببحث التلميذ عن الفهم الشخصي لذاته وما يتوافق مع بحثه عن هويته وقد تشمل المناهج المواد التالية من اجل بلوغ ذلك الهدف :مقررات عن المخدرات،عن الجنس، النمو الإنساني،علم الاجتماع، العلاقات الشخصية ،الاقتصاد الاستهلاكي،الجمعيات الاجتماعية،الفرص الوظيفية في المستقبل ،العلوم البيئية ،الدراسات الأخلاقية القيمية، مما يساعد التلميذ على تكوين فلسفته في الحياة.

(بدر إبراهيم الشيباني ،2003،ص.ص 212-213)

وفي نهاية النقاش سألت الطالبة الأساتذة عما إن كانت المناهج تحتوي على تلك المواضيع فصرح بعضهم بأنها موجودة لكن بتحفظ وليس بالقدر الذي يتمكن من خلاله المراهق من تكوين فلسفة في الحياة وبالتالي تمكنه من تكوين هويته المستقلة. بينما صرح بعضهم بأن أغلب المناهج ليست جيدة في طرحها عدا مناهج السنة الرابعة متوسط وهي وحدها التي تراعي هذا الجانب....،مما استدعى من الطالبة تقصي رأي المفتشين وهم مفتش اللغة العربية السابق والحالي والعلوم الاجتماعية و الفرنسية فوجدت ذات الاختلاف،حيث أيد بعضهم الأساتذة ، وبعضهم صرح بأن هذه الأمور موجودة لكن السبب يعود الى عدم فهم من الأساتذة،...مما يستدعي البحث في هذا الأمر لأنه جدير بالدراسة وهذا ما ستقترحه الطالبة للدراسات المستقبلية ،حيث تمت الإشارة إلى ذلك في قائمة المقترحات للبحوث المستقبلية.

وعلى كل فآيا كان الأمر، فإن المناهج إذا كانت لا تراعي فعلا مطالب النمو للمراهقين، فيعتبر ذلك معوق كبير في عملية الاتصال بين الأساتذة والطلبة،حيث تعتبر المناهج بمثابة موضوع الاتصال أي الرسالة التي يرسلها الأستاذ بصفته المرسل إلى الطالب بصفته المرسل إليه. وان من معوقات الإتصال عدم وضوح الرسالة أو عدم وجودها في حيز اهتمام المرسل اليه لأنها لا تخاطب اهتماماته ولا تشبع احتياجاته ولا تلبي ميوله واستعداداته ولا تستغل وتراعي إمكانياته وقدراته ، الأمر الذي يؤدي بالطالب الى الانصراف عنها والاهتمام بغيرها وإظهار عدم الدافعية لتعلمها وهي أيضا من المشكلات العالية التقدير التي أثبتتها هذه

الدراسة.مما يصعب مهمة الأستاذ في إعادة شد انتباه الطالب بوسائل بديلة وامتلاكه لمهارات عالية وكفايات فعالة...ونتائج هذه الدراسة سواء كانت موضوعية أو غير ذلك ،لها ما يؤيدها من الدراسات العربية خاصة منها ما يلي:دراسة حسن علي حسن مسلم (2002) ودراسة عارف مطر المقيد(2009). ولذلك تقترح الطالبة في هذا المجال ما يلي:أن يشارك في لجان اعداد المناهج الأساتذة المتمكنون في أدائهم من ذوي الخبرة والطلبة أنفسهم بصفة مباشرة أو بصفة غير مباشرة عن طريق وضع استفتاءات وحملات صبر للآراء عبر صفحات التواصل الاجتماعي تقوم فيها الجهات المعنية بصبر واستطلاع أراء الطلبة المراهقين عن طريق أسئلة مفتوحة ومغلقة عن المواضيع التي يفضلون أن تتناولها المناهج الدراسية المقدمة اليهم ويشارك فيها الأساتذة بذات الطريقة. كما يشارك فيها أخصائيون وباحثون نفسانيون وتربيون لهم دراية بمرحلة المراهقة ومطالبها ووضع المناهج ،لمراعاة حاجات وميول وقدرات و تفضيلات الطلبة المراهقين أثناء تصميمها وإعدادها بما يتوافق مع هذه الحاجات و الميول وغيرها من مطالب نمو مرحلة المراهقة، والتي تأخذ بالحسبان النتائج المتوصل اليها من خلال عملية صبر الأراء بعد تمحيصها.

المشكلة الرابعة:

أظهرت النتائج المدونة في الجدول رقم (25) أن مشكلة انعكاس الظروف الاقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة التلاميذ للتعلم،جاءت في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 4.09 وانحراف معياري 1.05.

تعتبر العوامل الأسرية الاقتصادية ذات تأثير بالغ بالإيجاب أو بالسلب على تنشئة الطفل من حيث التوافق النفسي والاتزان الشخصي واكتساب السلوك السوي وعلى تمدرسه من حيث التوافق المدرسي والنجاح والفشل. وهذا ما أكدت عليه البحوث والدراسات "ففي الولايات المتحدة الأمريكية قام(كولمان COLMAN) سنة 1966 بدراسة شاملة بناءا على طلب الحكومة الأمريكية لمعرفة العوامل المؤدية إلى الرسوب ، فكون لأجل ذلك فريقا يزيد عن ألفي باحث و بلغت عينة الدراسة 64500 طالب و طالبة من الأمريكان، البيض و السود، ومن أصل مكسيكي، من شرق آسيا. وجد كولمان أن السبب في رسوب الطلاب أو نجاحهم، يعود إلى خلفيتهم الاقتصادية و الاجتماعية، أي المستوى الاقتصادي و الاجتماعي لأسرهم،

والجو الاجتماعي السائد في المدارس المعنية. وفي إنجلترا قامت وزارة المعارف بداية سنة 1962 بدراسة توصلت فيها إلى أن الخلفية الأسرية للتلميذ هي في الواقع أهم العوامل المؤدية إلى الفشل الدراسي. أي أن الأسر الميسورة الحال من الطبقات المتوسطة تعين أبناءها على النجاح والاستمرار في الدراسة، على عكس أبناء الطبقة الفقيرة الذين لا يجدون الدعم الأسري للنجاح مما يؤدي بهم إلى الإحباط والفشل .أما على المستوى العربي فإن أهم دراسة في هذا المجال هي دراسة(الريحاني وWeightman سنة 1968)،وقد أجريت في المجتمع اللبناني حيث قاما بدراسة العلاقة بين الطبقة الاجتماعية و النجاح في الدراسة.

و قد توصلا إلى أن هناك علاقة وظيفية بين المستوى الطبقي و النجاح في الدراسة .أي أن ذوي الطبقات العليا يتقدمون على غيرهم في الأداء الدراسي .و ليس هذا فحسب بل أنهم هم الذين يتمكنون من مواصلة دراستهم العليا، و الحصول على مراكز وظيفية أعلى و قد وجد العديد من الباحثين من مجتمعات متباينة أن للمستوى التعليمي للوالدين أو لأحدهما، تأثير ايجابي على التحصيل الدراسي للأبناء و بالتالي نجاحهم .و لهذا فإن الأنظمة التربوية ترجح دائما كفة الميزان لصالح الأطفال اللذين ينشئون في بيوت العلم، لأن آباءهم يعلمونهم لغة جديدة، و يوفرون لهم وسطا ثقافيا ممتازا.

(نعيمة صياد،2010/2009،ص.ص68-69)

ويتمثل العامل الاقتصادي أساسا في: الدخل والمسكن ،فالأسرة التي لديها دخل كاف أو كبير يساعدها على توفير الحياة السهلة للأبناء، المتمثلة في الحاجات اللازمة من غذاء صحي، والرعاية والملبس والمسكن، والاستمتاع بمتع الحياة المتعة العلمية والتكنولوجية عن طريق توفير الأجهزة المختلفة كالتلفزيون والراديو والثلاجة وغيرها، وكذلك اللُّعب والسلع مما يثري الحياة النفسية والاجتماعية والأسرية. بينما تسبب الحياة القاسية الناتجة عن الفقر وعسر العيش في وجود الإحساس بالحرمان وما يترتب عليه من أنواع الإحباط بسبب قلة ذات اليد عندما يشعر الطفل إضافة إلى الحقد والكراهية والعزلة الاجتماعية بأنه عاجز عن مناقشة زملائه في المظهر الخارجي" اللباس "وشراء لوازمه المدرسية. كما يجعل من الصعب تحقيق ما ترغب الأسرة الوصول إليه، كما يترتب عنه سوء التوجيه والرعاية والتغذية وظهور بعض الأمراض الجسمية والأخلاقية، فالأب يكد لتوفير لقمة العيش وكذا الصرف على واجبات الحياة الأسرية ودخله لا يكفي لسد حاجات الأسرة المتزايدة في كثير من

الأحيان، ولذلك تضطر الأم للخروج إلى العمل لتدعيم الحياة المعيشية فضلا عن قيامها بتدبير شؤون المنزل وتربية الأولاد.و الوضع الاقتصادي للأسرة يرتبط بصفة مباشرة بحاجات التعلم والتربية فالأسرة الميسورة تستطيع توفير و تلبية الحاجات المادية لأبنائها فتوفر الشروط المادية الموضوعية للتنشئة الاجتماعية من غذاء صحي وجيد إضافة إلى المسكن اللائق والألعاب التربوية والرحلات العلمية و امتلاك الحاسب الآلي والفيديوهات التعليمية والكتب والقصص.. الخ وعلى العكس والنقيض فالأسر ذات المستوى الاقتصادي الضعيف تعجز عن تلبية ذلك. فشعور الأطفال بالفاقة و العوز المادي وإحساسهم بالدونية ينعكس على تحصيلهم العلمي و يظهر هذا جليا حين تدفع بعض الأسر أبناءها إلى العمل المبكر و هذا من شانه تكريس مزيد من الشعور بالحرمان و الضعف و يحرمهم من الفرص التربوية المتاحة. و في هذا الصدد يذهب **ايليتش** إلى الاعتقاد بأن اللامساواة المدرسية تنبع من اللامساواة الاقتصادية بشكل مباشر. و يؤكد ذلك أيضا **بودون** حيث يقول :بأن العامل الاقتصادي للأسرة يلعب دورا محددا على مستوى نجاح أبنائها . و يرى **جاك هلاك** في هذا السياق أن الأسرة توظف بعضا من دخلها في عملية التربية والتعليم و ذلك من شأنه أن يعطي للأطفال الذين ينحدرون من أسر غنية فرصا أفضل في متابعة تحصيلهم المدرسي والعلمي.و يحول الفقر دون تقدم التلميذ في تعلمه، و كلما ارتفع المستوى الاقتصادي كان التكيف أفضل وأحسن وعلى العكس، فإنه كلما كان المستوى ضعيفا ظهرت لدى الطفل حالات الانطواء والعزلة والابتعاد عن إقامة علاقات اجتماعية صحيحة. وهذا ما أكدته سميرة أحمد السيد بقولها" إن معظم الذين يرسبون ويعيدون سنة دراسية هم من أبناء الطبقات الدنيا في المجتمع، فهناك علاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والنجاح المدرسي للأبناء وأن أكثر الذين يعيدون السنة الدراسية هم من الدول النامية، وهذا يعود إلى النظام التربوي أو الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع" كما أن المسكن هو الوسط الاجتماعي الأول الذي يتلقى فيه الطفل تنشئته ويجد فيه العطف والحنان وينشئ أول علاقات اجتماعية مع أفراد أسرته، وإذا كان نظيفا وواسعا وأثاثه جيد ا فهذا يحقق قسطا كبيرا من الراحة النفسية والحيوية والنشاط لأفراده وخاصة الأطفال وبقدر ما تكون مساحة البيت واسعة بقدر ما يشعر الطفل باستقلاليته والمتعة والمناخ الملائم والجيد لمراجعة

دروسه، خاصة إذا كان في البيت مكتبة متنوعة الكتب تساعده في رفع مستواه الثقافي والعلمي.على العكس فإن المنزل الضيق الذي لا يوجد فيه مكان للمراجعة ومذاكرة الدروس مع كبر حجم الأسرة له أثاره السلبية على التلميذ، فالضغط الذي يشعر به الطفل والتوتر نتيجة الضيق قد يدفع به إلى الابتعاد عن المنزل واللجوء إلى الشارع بحيث يتلقى من يفسح له المجال للانحراف فيتعلم التدخين والمخدرات والسرقة وغيرها.

(إبراهيم سني،مرجع سابق،ص.ص51-53)

ويعتبر انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة عاملا مؤثرا على سيرورة تعلم الطالب بسبب عدم قدرة الاسرة على اشباع حاجاته الشخصية من مأكل أو ملبس أو حاجاته المدرسية من كتب وأدوات ويؤثر على حالته النفسية حيث يؤدي به الحال إلى الشعور بالنقص والدونية وينتج عنها مشكلات صفية كالتسرب والتفكير في العمل وخاصة بالنسبة للمراهق من أجل توفير حاجاته المادية التي تعجز الأسرة عن توفيرها.واتفقت هذه النتيجة مع كل من دراسة العبادي (2000) و دراسة حمد الله (2005) ودراسة أحمد جميل عايش ومحمد خليل عباس (2009) ودراسة كمال يونس مخامرة (2011) ودراسة أحمد سزمي سفاس ومصطفى توبراك (2012/2011).

المشكلة الخامسة:

أظهرت النتائج المدونة في الجدول رقم(25) أن مشكلة عدم توفر الوسائل التعليمية جاءت في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي 4.02 وانحراف معياري 0.87.

وبالفعل يعتبر عدم توافر الوسائل التعليمية من المشكلات التعليمية التي تشكل معضلة كبيرة نظرا لأهمية الوسائل في العملية التعليمية وما توفره من فوائد يتمثل بعضها في:

-اختصار الوقت، حيث تساعد المعلم على اختصار الكم الهائل من المعلومات كما توفر على الطالب العناء الكبير في استظهار وحفظ المعلومات .

-سهولة التعلم لبروز الجانب العلمي وحلوله جزئيا محل الاعتماد على التلقين والاستظهار

-إشارة عنصر التشويق كعامل مهم في التحصيل .

-تعالج الفروق الفردية حيث أنها تبرز الإمكانات والقدرة على توظيف المعلومات .

-الناحية العلمية في الوسيلة تطيل فكرة ومدة التذكر، كما تعمق الحواس وتوظف ذلك مجتمعيا.

-ربط المعلومة بالحياة على اختلاف تشعبها بالخروج من إطار التلقين إلى إطار العمل.

- وإذا صنعت الوسيلة في المدرسة وعممت فإنها توفر النفقات خاصة إن استخدمت بحكمة ومن أشياء البيئة الرخيصة والمتوفرة.

-تقوي في المعلم والمتعلم التأمل العميق والتفكير المركز أثناء انصرافه إلى حل المشكلات التي تجابهه خلال جميع مراحل التعليم.

-تخرج المعلم من الضبط والربط واستخدام العضلات والعصا إلى إطار روح الجماعة والتواصل الطبيعي القائم على العمل المشترك والمحبة والاحترام.

-تجعل المتعلم يقبل على التعلم.

(رسمي علي عابد،2006،ص37)

وفي هذا الصدد، يقول محمد الدريج:" ليست الوسائل التعليمية، كما قد يتوهم البعض، مساعدة على الشرح فحسب. إنها جزء لا يتجزأ من عملية التعليم. لذا، فمن الخطأ تسميتها"وسائل الإيضاح"، كما هو شائع في بعض الأوساط التعليمية. ومن شأن الوسائل التعليمية ، بالإضافة إلى المساهمة في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، أن تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية، وتجعلها ذات قيمة عملية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق.لذا، فإن المدرس الذي يلجأ إلى توظيفها على الوجه الأنسب، يجعل من تعليمه تعليما مشوقا وأكثر جاذبية، يعين التلاميذ على فهم المادة وتحليلها. كما أنها تساعد المتعلم على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات وغيرها، فتبقى عالقة بالذهن سهلة عند محاولة استرجاعها.وهذا ما يعرف " بالتصور العقلي" وهو فن له قيمته، يلجأ صاحبه إلى الاستشهاد بالقصص وذكر الحوادث الواقعية وضرب الأمثال واللجوء إلى أدوات وصور أثناء الدرس أو أثناء إلقاء خطاب وما إلى ذلك.المهم هو الانتقال بالمتعلم أو المستمع من المجردات إلى مجال المحسوسات، فيكتسي عالم المعقولات حلة جديدة، تجعله مفهوما مقبولا وجذابا لدى التلاميذ". (محمد الدريج،1988،ص81)

ويؤيد ما سبق دراسة كل من (رويف وليون،Ruef & Lune, 1990) على أهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية، وقد أشارا إلى فعالية استخدام الكمبيوتر

في تدريس منهج التاريخ، على اعتبار أن الكمبيوتر يعد من أهم الوسائل التعليمية التي تساير روح العصر، لهذا يجب تدريب المدرسين على كيفية استخدامه،بالإضافة إلى توفير البرامج الجيدة التي تساهم في جذب انتباه الطلاب والمدرسين.وتساعد الوسائل التعليمية التلاميذ على التفكير السليم، لأنها تمدهم بالمعلومات التي تلزم لتحديد المشكلة وفرض الفروض التي تساهم في حلها واختبار صحة هذه الفروض، وعلى ذلك يمكننا القول بأن الطالب كثير المعلومات والمعارف يكون أقدر على التفكير السليم من التلميذ المحدود في هذه النواحي.كما تساهم في حل مشكلة الفروق الفردية بين التلاميذ سواء أكانت فروقًا جسمية أو تحصيلية أو في القدرات العقلية، ذلك لأنها تهيئ الفرصة الكاملة لكل منهم لأن يتعلم في حدود إمكانياته وقدراته الخاصة به.

(عبد الله لبوز،2011،ص. ص138-139)

وهذا ما أكد عليه الأساتذة من خلال المقابلات الاستطلاعية التي أجريت معهم.

وعند الحديث معهم عن مشكلة عدم توفر الوسائل التعليمية صرحوا بأنها حتى ولو توفرت فإن أغلبها لا يخدم الأهداف التعليمية أو أنها غير كافية أو أن الانتقال بها من صف الى صف أخر قد يؤدي الى اتلافها وهدر الوقت في ترتيبها وتحضيرها. وهنا طالب أساتذة اللغات وخاصة اللغة الانجليزية باعتبار أنها لغة أجنبية تدرس للمرة الأولى في مرحلة التعليم المتوسط بأنهم يحتاجون إلى استعمال هذه الوسائل في كل صغيرة وكبيرة وخاصة مع تلاميذ السنة الأولى متوسط في ترسيخ بعض المفاهيم وفي عرض بعض المقاطع الحوارية والمحادثات لشخصيات تعليمية أجنبية حتى يتمكن التلاميذ من سماع الأصوات ومحاكاتها من مصدرها و لما لها من دور في ترسيخ المفاهيم والمفردات الجديدة لدى التلاميذ بالإضافة الى ما توفره من جهد وقت كما أنها تضفي نوعا من المتعة والتجديد والتشويق وترفع من دافعية التلاميذ للانتباه والتركيز وتحد من مشكلات عدم الانضباط وعدم الانتباه وتشغلهم عن التفكير في الفوضى والحديث الجانبي وتقنعهم بطريقة غير مباشرة أن متعة الانتباه للدرس أكثر بكثير من الانشغال بالحديث الجانبي مع بعضهم .كما صرح بعض الأساتذة أنهم عندما اجتهدوا في توفير بعض الوسائل التي تفرض بعض الدروس ضرورة استعمالها من خلال مجهوداتهم الخاصة في تجارب سابقة لا حظوا كيف أن التلاميذ ينهمكون في أداء المهمات التعليمية وتنفيذ ما يطلب منهم و ردود افعالهم الايجابية عند استعمالهم لها. وأنهم

كثيرا ما يعتمدون على جهدهم الشخصي في توفيرها وذلك بتحميل أشرطة فيديو عديدة تخدم أهدافهم التربوية من موقع (اليوتيوب) وهذا الأمر أيضا حفز التلاميذ على المساهمة في إعداد الدروس من خلال عرض بعضهم ممن تتوفر له الشبكة العنكبوتية خدماته على الأساتذة في تحميل أجهزة الفيديو و لكن عدم توفر أجهزة الحاسوب وأجهزة العرض (DATA SHOW) أو عدم توفرها بشكل كافي كبت هذه المبادرات لدى كل من الأساتذة والتلاميذ. حيث يطالب الأساتذة بغرف صفية خاصة يشرفون عليها ويتحكمون بها، الأمر الذي يساعدهم في عدم نقلها من مكان إلى أخر.ويساعدهم أيضا على ترتيبها وتحضيرها قبل موعد الحصة التدريسية .وهم يطالبون بهذا عند انعقاد مجالس التعليم الرسمية في بداية كل سنة دراسية وفي نهايتها من خلال التوصيات والنتائج التي تخرج بها هذه المجالس التي تنعقد على مستوى المدرسة شفويا وكتابيا لكن لا صدى لأصواتهم لا على مستوى الادارة المدرسية ولا على مستوى الإدارة التعليمية ، كما طالب الأساتذة بضرورة ان تبرمج الادارة مجالس تجتمع فيها مع الاساتذة لاستشارتهم عن الوسائل التي تود شراءها لأنهم هم الأدرى بالوسائل المناسبة للتلاميذ والتي تخدم أهداف الدروس.

وبخصوص الكتب المدرسية، فقد صرح الأساتذة أنه عادة ما تفقد في بداية العام الدراسي مما يشكل ارباكا لهم .وعند مطالبة التلاميذ بإحضارها فيتحججون بأن الادارة لم توفرها بعد وعند الاستيضاح من الإدارة تتحجج بأن الإدارة التربوية والتعليمية لم توفرها بسبب معيقات مادية أو بسبب بعض التعديلات التي تجرى على المناهج والتي تعتبر في حد ذاتها مشكلة أخرى بالنسبة للأساتذة ،حيث يتضايق الأساتذة من عدم استشارتهم والأخذ بآرائهم عند الإقدام على هذه الخطوة باعتبارهم هم المتفاعل المباشر مع التلاميذ وهم المنفذون للمنهاج وبالتالي هم الأدرى بما ينبغي حذفه أو إضافته أو تعديله بما يناسب مستوى تلاميذهم . كما صرح الأساتذة أنهم كثيرا ما يضطرون إلى الاستغناء عن بعض التمارين التي لا تراعي النمو المعرفي للتلاميذ ويلجئون إلى تبسيطها أو استبدالها بأنشطة وتمارين من إعدادهم تراعي التدرج والنمو المعرفي ويعمدون إلى نسخها، الأمر الذي يحتاجون فيه إلى ألة النسخ باستمرار قد لا توفرها الإدارة في كل الأحيان. مما يضطرهم إلى نسخها على حسابهم الخاص خارجيا . وهذا يشكل عبئا ماديا عليهم .نستنتج من خلال هذه التصريحات أن مشكلة عدم توفر الوسائل التعليمية لها تأثير سلبي على جهد وأداء الأستاذ،مما يستدعي من

المسؤولين النظر فيها والعمل على حلها ،خاصة و أنها مشكلة تتعلق بالناحية المادية ،حيث يمكن التغلب عليها إذا توفرت الإرادة لذلك بزيادة الإعتمادات المالية المخصصة للمدارس. ولقد اتفقت هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة محمد كايد حسين صباح (1998) ودراسة العبادي (2000) ودراسة حسن علي حسن مسلم(1422هـ/2002) ودراسة أحمد جميل عايش ومحمد خليل عباس (2009) ودراسة عارف مطر المقيد (2009) و دراسة أحمد سزمي سفاس ومصطفى توبراك (2012/2011).

المشكلة السادسة:

أظهرت النتائج المدونة في الجدول رقم (25) أن مشكلة طول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية جاءت في الترتيب السادس بمتوسط حسابي 4.01 وانحراف معياري 0.89. مما يعنى أن حجم المنهاج لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة و هذا يتطلب تحقيق التناسب بين حجم المنهاج و طوله مع عدد الحصص المخصصة له ،حيث يحتاج إلى وقت كبير لتطبيقه بنسبة عالية،وبالفعل يعاني الأكثرية من أساتذة المرحلة المتوسطة من هذه المشكلة بصورة كبيرة، وذلك لكثرة المفاهيم المتضمنة في المنهاج،والتي يتطلب من الأستاذ تنفيذها، مما يجعله يركز على نقل هذه المعارف دون الاهتمام بخلق بيئة صفية ملائمة، فيعمد الأستاذ في أغلب الأحيان إلى التلقين أي إلى الأسلوب التقليدي ،حيث ، " يرتكز التعليم التقليدي الموسوعي على المدرس باعتباره صاحب سلطة معرفية مطلقة، يقدمها للتلميذ جاهزة عن طريق مجموعة من الأسئلة التي تستوجب الحفظ والتقليد والتكرار. ومن ثم، يصبح التلميذ مرتكنا إلى مدرسه، لا يستطيع أن يواجه ما يتعرض له من المواقف المستجدة، أو يلبي طلبات المقاولات الحديثة؛ لأنه لا يملك الكفاءات والمهارات المهنية والمنهجية والتواصلية والذهنية واللغوية، بل يقف مكتوف اليدين عاجزا عن التأقلم والتكيف مع مستجدات الواقع الاقتصادي الجديد. لأن معارفه نظرية مجردة غير وظيفية، تنقصها الممارسة والخبرات التجريبية. وفي التعليم الموسوعي أيضا، يتم الاهتمام بالكم على حساب الكيف، ويلتجئ المدرس إلى التحفيز السلوكي الميكانيكي اعتمادا على ثنائية الحافز والاستجابة لتوجيه دفة القسم؛ مما ينتج عنه ردود أفعال التلاميذ السلبية، ونفورهم من القسم لغياب الأنشطة الذاتية والخبرات الفردية. وبالتالي، ينكمشون على أنفسهم انطواء أو خوفا أو

خجلا أو جهلا، بما يعطى لهم من دروس ومعارف كمية، يصعب الإحاطة بها في سنة كاملة.

(جميل حمداوي،2015،ص.ص42-43)

بحيث تؤدي كثافة المناهج إلى جعل اهتمام الأستاذ منصبا على إنهائه بأي طريقة، الأمر الذي يؤثر على مسار تعلم التلميذ بطريقة صحيحة ومتدرجة وفعالة ،بحيث لا يراعي مطالب النمو المعرفي ،وحتى وإن نجح هذا المعلم في تقديمه للمتعلم وانهائه لا شك وأنه نجح فقط في تنمية الجانب المعرفي وفي المستويات الدنيا من التفكير المتمثلة في الحفظ و التذكر، دون مخاطبة المستويات العليا من التفكير المتمثلة في التحليل والتركيب والاستنتاج والتي ينبغي للمعلم مراعاتها .ويزداد ثقل كثافة المنهاج على كاهل الأستاذ خاصة مع تلاميذ السنة الرابعة متوسط بحيث يكون مجبرا على إنهائه قبل نهاية الموسم الدراسي،ويصبح همه الأساسي هو إتمام البرنامج في الآجال المحددة لأنه متابع شهريا من طرف الإدارة في مدى التقدم في الدروس تحت ما يسمى إجراءات التحيين التي تلاحقه من قبل الجهات المعنية والتحيين هو إجراء يتم من خلاله معرفة مدى تقدم الأستاذ في تنفيذ المنهاج . فيصبح الأستاذ أمام معادلة صعبة وهي انهاء المنهاج على حساب تعلم التلاميذ بطريقة صحيحة وفهمهم واستيعابهم وتدرجهم في تلقي المعلومات من جهة أو مراعاة النمو المعرفي المتدرج على حساب تنفيذ المنهاج من جهة أخرى .وفي هذه الحالة سوف يكون الأستاذ عرضة لتحقيقات المسؤولين والمدراء عن سبب عدم إنهائه للمنهاج أو تأخره في تنفيذه وعليه أن يجد التبريرات المقنعة ، بحيث قد تحوم حوله الشكوك في عدم جديته في التدريس وأنه يهدر وقت الطلبة في أمور أخرى على حساب التعليم أو أنه كثير الغياب أو...فيعمد إلى إنهاءه بالسرعة في تنفيذه على حساب فهم الطلاب وطاقة استيعابهم للدرس وغياب فرصة مشاركة التلاميذ وينتج عن ذلك انصرافهم عن الدرس وانشغالهم بأمور جانبية على حساب التعلم وانخفاض دافعيتهم للتعلم. وهذا ما أثبتته هذه الدراسة حيث أن كثيرا من المقررات المدرسية كثيفة وتتطلب وقتا وجهدا كبيرين من الأستاذ حيث يكون مجبرا على الإسراع في عرضها وإنهائها.وقد يعمد الى إضافة الحصص.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من محمد كايد حسين صباح (1998) ودراسة حمد الله (2005) و دراسة عارف مطر المقيد (2009) ودراسة أمال لعشيشي (2010) ودراسة سمية بن عمارة و نورة بوعيشة (2012/2011).

و ما يمكن أن تضيفه الطالبة بالنسبة لتنفيذ المناهج من خلال معايشتها للواقع،أن كثيرا من الأساتذة الذين يدرسون مستوى الرابعة متوسط باعتبار أن تلاميذ هذا المستوى سيجتازون شهادة التعليم المتوسط وأنهم ملزمون بتقديم المنهاج كاملا للطلبة وخاصة أساتذة اللغات منهم يلجأون إلى زيادة الحصص باستعارة بعضها من زملائهم الذين اتموا تنفيذ المنهاج ،أو في أوقات الفراغ ، مما يؤدي الى زيادة العبء عليهم بالتعب والإنهاك وعلى تلاميذهم بالشعور بالملل والضجر. وهما سببان رئيسيان لحدوث كثير من المشكلات الصفية لدى التلاميذ تتمثل أساسا في انخفاض دافعيتهم للتعلم. وعليه لابد أن يراعى جانب الكيف لا الكم باعتبار أننا أصبحنا في عصر يتاح فيه الحصول على المعلومة بأقل جهد ووقت ، بحيث يتاح للأستاذ فرصة التدريس بالطرق الحديثة القائمة على حل المشكلات وغيرها من الطرق الحديثة التي يتمكن الطالب من خلالها اكتساب كفاءة البحث عن المعلومة بنفسه وليس تلقينها له من طرف الأستاذ .الأمر الذي لا يمكن تطبيقه مع هذه المناهج الكثيفة.

المشكلة السابعة:

أظهرت النتائج المدونة في الجدول رقم (25) أن مشكلة تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح جاءت في الترتيب السابع. بمتوسط حسابي 4.00 وانحراف معياري 0.85.

لقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من دراسة العبادي (2000) ودراسة حسن علي حسن مسلم(2002): ودراسة احمد جميل عايش ومحمد خليل عباس (2009) ودراسة أمال لعشيشي (2010) و دراسة كمال يونس مخامرة (2011) .

فمشكل نقص الدافعية لدى التلاميذ، شغل كثير من المنظرين وبالتالي المعلمين والأساتذة داخل غرفة الصف، وهو من أبرز أسباب الفشل المدرسي وعديد من المشكلات في نواحي مختلفة. ويظهر نقص دافعية التلاميذ من خلال قلة استعداداهم للعمل، نقص المشاركة، عدم الإصغاء أثناء الدرس، التشويش، اللهو، اللامبالاة،...ونظرا لكثافة برنامج وتعدد مهام الأستاذ بالموازاة مع مشكلات سوء الانضباط، وكذلك ضغط الأولياء والإدارة فإن ذلك يرهق

الأستاذ ويصعب من مهمته في إدارته للقسم، ويكتفي بالإعداد العلمي فحسب. ويشر حسين أبو رياش وزهرية عبد الحق أن: الأساس في العملية التعليمية هو الطالب وما يمتلكه من خصائص عقلية ونفسية واجتماعية وخلقية، وما لديه من رغبة ودافع للتعلم .فلا يوجد تعلم دون طالب، ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم .وبالتالي فالدافع إلى التعليم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية وحجر الزاوية فيها .وجاء التأكيد على مبدأ الدافعية من أهم مضامين النظرية السلوكية والمعرفية.

(أمال لعشيشي،مرجع سابق،ص183)

و يعتبر مشكلة انخفاض الدافعية للتعلم نتيجة لكثير من المشكلات الصفية وفي نفس الوقت سببا من أسبابها ،حيث تعد الدافعية شرطًا أساسيًا لحدوث التعلم الفعال ، وبدونها يكون تعلم موضوع جديد منعدمًا أو سطحيًا وغير دائم فيفقده الطلبة في أقصر وقت ممكن أو يميلون إلى إهماله، وعلى ذلك فإن أفضل المواقف والطرق التعليمية هي التي تعمل على تكوين دافعية لدى الطلبة بغية تحفيزهم لما يتعلمونه، وإننا مهما طورنا في موضوعات المناهج الدراسية ومهما حاول الأساتذة أن يبذلوا الجهد في تعليم الموضوعات ومهما أدخلوا من تقنيات حديثة في التعليم، فإن ذلك ربما يذهب سدى إذا لم يكن لدى الطلاب دافعية للتعلم، ولذا فإن مهارة استثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب تعد واحدة من أبرز وأهم مهارات التدريس التي ينبغي للمعلم أن يكتسبها وذلك نظرا للفروق الفردية بين طلابه في حاجاتهم واستعداداتهم وإمكانيتهم ، وعلى المعلم أن يحسن التعامل مع جميع الفئات وبكل الأساليب ليكون معلمًا مؤثرًا .كما يتعين عليه تحديد الطلبة الذين يظهرون انخفاضا في الدافعية للتعلم وتشخيص العوامل والأسباب الكامنة وراء ذلك لدى كل حالة تم العمل مع من يهمهم أمر الطالب من أولياء وإدارة على علاج المشكلة لأنه إذا لم يتدارك الأمر سوف ينتج عن ذلك مشكلات تعليمية عديدة منها ضعف التحصيل ثم الرسوب ثم التسرب بالرغم من احتمال أن يكون لدى الطالب إمكانيات أكاديمية مرتفعة للتعلم حجبها مشكلة انخفاض الدافعية لديه.وعليه يمكن أن تحدد الطالبة من خلال معايشتها للواقع جملة من العوامل التي تراها سببا في حدوث هذه المشكلة منها ما يلي:

– انخفاض قيمة العلم والتعلم وانخفاض روح التنافس بين التلاميذ.

-طول المنهاج واعتماد الأساتذة على مجرد إلقائه لأنهم ملزمون بإنهائه (كما سبق الإشارة إليه عند مناقشة المشكلة السابقة المتمثلة في طول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية) أو خلو بعض محتوياته من عنصر التشويق (حيث يعتبر افتقاد المنهاج إلى عنصر التشويق،من المشكلات التي حظيت بتقدير عال من الأساتذة حسب نتائج هذه الدراسة و المدونة في الجدول رقم(23)) أو عدم ملائمته لميول التلميذ ورغباته.

-اعتماد الأستاذ على طريقة واحدة في التدريس ،مما يشعر التلاميذ بالملل والضجر.

-عدم توفر وسائل الإيضاح المساعدة على جلب الانتباه و زيادة الدافعية.(حيث يعتبر عدم توفر الوسائل التعليمية ،من المشكلات الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط حسب نتائج هذه الدراسة و المدونة في الجدول رقم(25))

-وجود مغريات محيطة بالتلميذ في الخارج وخلو المدرسة منها ومن أي نشاط للترفيه.

-عدم توفر الحوافز والمكافئات ، أو عدم اهتمام كل من الأهل والأستاذ باستعمالها.

ومما تقترحه الطالبة من حلول ما يلي:

- بث روح التنافس بين التلاميذ عن طريق تقسيمهم إلى مجموعات حسب المستوى الواحد بتحديد أعلى مستوى يرى الأستاذ أنه بإمكان كل مجموعة الوصول إليه و وعدهم بأنه سوف يكافئ كل تلميذ وصل إلى هذا المستوى أو تحسن مستواه ضمن مجموعته.

-عقد دورات تدريبية من طرف أخصائيين للأساتذة ليعلموهم طرق ووسائل وأساليب التدريس الناجحة التي تمكنهم من زيادة دافعية التلاميذ للدراسة و إقبالهم على العلم.

-توفير وسائل الإيضاح المناسبة واستشارة الأساتذة عند شرائها.

-فتح نوادي للترفيه ينضم إليها التلاميذ حسب رغباتهم و مواهبهم وحسب إمكانيات المؤسسة وتكليف أساتذة النشاطات بالإشراف عليها.

-تنظيم زيارات تربوية وذلك لربط الدروس النظرية بالميدان والتنسيق مع الجهات المعنية مع تنظيم رحلات وأنشطة ترفيهية خارج المؤسسة خاصة بالنسبة للتلاميذ النجباء.

-توفير الحوافز والمكافئات ووسائل التشجيع، وتوجيه الأهل و الأساتذة إلى استعمالها.

-تعديل المنهاج وتعليم الأساتذة كيفية تبسيطه واختيار الأهم منه بطرق عملية من خلال الندوات والملتقيات مع المشرفين.

وفي الأخير يمكن القول أن المشكلات التي أظهرتها نتائج هذه الدراسة والمتمثلة في عدد الطلبة الكبير في الصف ،المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة ،عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو الطلبة ،انعكاس الظروف الاقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة الطلبة للتعلم،عدم توفر الوسائل التعليمية ،طول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية ،قد تكون كلها منفردة أو مجتمعة عاملا أساسيا في تدني مستوى دافعية الطلبة للتعلم ثم في تدني دافعية الأساتذة للإنجاز.

2-3- مناقشة نتائج الفرضية الجزئية:

تنص الفرضية أن هناك مستوى متوسطا لدافعية الإنجاز لدى أساتذة المتوسط.

أظهرت النتائج المبينة في الجدول رقم (26) أن مستوى الدافعية للإنجاز لدى أساتذة المتوسط كان متوسطا.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة **عبد الله لبوز** و**عمر حجاج (2009)** ويمكن ارجاع ذلك للتشابه الكبير بين بيئتي الدراسة وعينتيهما، حيث طبقا دراستهما على أساتذة العلوم الاجتماعية بمرحلة التعليم المتوسط في ولاية ورقلة وهي قريبة من ولاية غرداية والتي تعتبر مدينة متليلي من بلدياتها الرئيسية،واتفقت أيضا مع دراسة **محمود حسن بني خلف (2012)**، إلا أنها اختلفت مع كل من دراسة **وانغ (2011)** ودراسة **سمارة وسمارة والسلامات (2011)** حيت توصلت نتائجهما إلى مستوى مرتفع من الدافعية لدى المعلمين. واختلفت أيضا مع دراسة **العياشي بن زروق (2008)** حيت توصلت نتائجها إلى مستوى منخفض من الدافعية.

إنّ النّتيجة الحاليّة للدّراسة التي أثبتت أنّ استاذ التعليم المتوسط يحمل مستوى متوسّطًا من الدّافعيّة للتدريس رغم أنّ المتوقع منه -مهنيًّا واجتماعيًّا وبيداغوجيًّا- أن يكون هذا المستوى أعلى، هذه النّتيجة لها عواملها بدون شك، التي تنمّ على أنّ المدرّس تواجهه صعوبات ومشكلات تعرقل توافقه مع مهنته، بل وأحيانًا تجعل منه أكثر إحباطًا، ومهنة

التعليم لها مشكلاتها الخاصّة تؤدّي في أغلب الأحيان إلى ضعف الدّافعيّة المهنيّة للمدرّس، وبالتالي يمكننا تصنيفها من خلال العوامل التاليّة:

أ- **العوامل المتعلقة بالنّاحيّة المهنيّة:** يمكننا إرجاع العوامل المتعلقة بالنّاحيّة المهنيّة إلى: قلة الزّيّادة في الحوافز الماديّة والمعنوية للمعلم وانعدام تشجيع المدرس الممتاز النّشيط المبدع إلاّ ما نذر مع قلة تهيئة الجو الانفعالي السّليم لكلّ معلم حتى يؤدّي دوره وعمله مطمئنًا. بالإضافة إلى ضآلة زيّادة فرص التقدّم الوظيفي للمعلم. وانخفاض قيمة المعلم الوظيفيّة والثقافيّة وقلة الفرص التدريبيّة وحتى وإن وجدت فهي عديمة الجدوى لأنّ المعلمين يحملون اتجاهات سالبة نحوها.و كثافة نصاب المعلم من الحصص مع قلة مراعاة ظروفه في توزيع جدول استعمال الزمن المدرسي وتضييق مجاله في الحركة وتعيينه بعيدًا من مقر سكنه أو في المنطقة التي يرغب فيها. كما يشتكي المدرّسون أحيانًا من البيروقراطيّة الإداريّة ومن غياب المعاملة العادلة لأفراد المدرسة والتي تظهر في أشكال مختلفة لتمييز لبعض المعلمين عن غيرهم أو التحيز لبعضهم الآخر. كما أنّ أساليب الإشراف قد تكون من بين العوامل المحبطة وتدفع إلى تدني الدّافعيّة عند المدرّس بسبب عدم وعي بعض المشرفين التربويين بدورهم، وكذا التسيير الإداري والبيداغوجي للمدير ربما تزيد من الضّغوط المهنيّة له بدل سعيها إلى التخفيف منها، وبدل العمل على تطويره وإلحاقه بدورات تجدد معلوماته لتحسين أدائه والارتقاء بكفاياته التدريسيّة. (عبد الله لبوز،2012،ص.ص115-116)

ب- **العوامل المتعلقة بالنّاحيّة الاجتماعيّة:** يمكننا إرجاع هذه العوامل إلى: التقصير في تمييز المعلم ببعض المميزات مثل العلاج وتخفيض رسوم بعض الخدمات كما هو موجود في بعض القطاعات الأخرى. وانعدام التوعيّة عبر وسائل الإعلام بأهميّة دور المدرس ووظيفة التعليم. و انعدام تفعيل العلاقات الإنسانيّة بين أفراد المجتمع المدرسي.

جـ- **العوامل المتعلقة بالنّاحيّة البيداغوجيّة:** يمكننا إرجاع هذه العوامل إلى: التضييق في توفير أكبر قدر من الحريّة للمعلم لاختيار الأسلوب المناسب في التعليم.مع قلة تشجيع

المدرس على الإبداع العلمي والعملي في العمليّة التعليميّة ماديًّا ومعنويًّا وعدم إشراك المعلم في نقد المناهج وتطويرها وقلة توفير الإمكانات والأجهزة اللّازمة لعمل المدرس.

بالإضافة إلى اكتظاظ التلاميذ في الأقسام بحيث يفوق عددهم أحيانًا 45 تلميذًا أو أكثر، وهي مشكلة عامة وفي كل المستويات، إذ من المفروض ألاّ يزيد عددهم عن 20، خصوصًا إذا كان المقرّر الدّراسي طويلاً. مع نفورهم من الدّراسة وعدم إقبالهم عليها.(وهذه المشكلات الثلاث بالذات أثبتتها نتيجة التساؤل الفرعي لهذه الدراسة والمبينة في الجدول رقم(25)).

(عبد الله لبوز ،مرجع سابق،ص.ص474-473)

د-العوامل المتعلقة بالناحية الشخصية للمدرس: هناك فئة من المعلمين يفتقد الدّافعيّة في العمل فتراه مصابًا بالملل باستمرار من المدرسة ومن القسم ومن نظام التعليم والمناهج، دائم التشكي والضّجر، محترقا نفسيًّا.كما أنّ المدرّس التقليدي أكثر عرضة من غيره لضعف الدّافعيّة ، لأنه اعتاد على الرّتابة في عمله، فلا يكترث كثيرًا بمدخلات أو مخرجات العمليّة التعليميّة، و لا يحاول تطوير وتحسين طرق تدريسه، كما أنه لا يحبّذ ولا يرغب في دخول دورات أو برامج للتدريب أثناء الخدمة و لا يميل إلى الإطلاع على ما يستجد من تطوّرات تربويّة،.بل وقد يقف بعضهم أحيانًا أمام أي محاولة للتطوير في المدرسة، وذلك بإصدار الأوامر للمدرّسين الجدد، بحجّة أنّه أقدم وأكثر خبرة منهم. بالإضافة إلى أنه من بين المدرّسين الذين يمتازون بقلة الدّافعيّة للتدريس نجد المدرّس المتذمّر أكثر الوقت إن لم يكن دائمًا، لأسباب متعدّدة قد تكون نتيجة لضغوط العمل أو نقص في بعض التجهيزات أو الصّيانة، أو الشّعور بعدم تقدير جهوده،حيث ينشأ التذمر حين يظن المعلم أو يشعر أنّ هناك خطأ ما، أو ظلم المدير له، وإغفاله شأنه، وإهماله أمره، وعدم تقديره لجهوده طيلة السّنة الدّراسيّة بقلة تحفيزه ماديّا أو معنويّا.

(عبد الله لبوز وعمر حجاج ،مرجع سابق،ص.ص461-463)

– كما أن دافعية الأستاذ تنخفض بسبب مشكلات عديدة يواجهها أثناء إدارته لصفه من بينها ما أثبتته نتائج التساؤل الفرعي من هذه الدراسة والمدونة في الجدول رقم(23).

ويذكر جونباي (GUNBAY,2001) عددا من العوامل المختلفة التي تؤثر بشكل سلبي في الرضا الوظيفي والدافعية لدى المعلم وهي الراتب المنخفض ،ظروف العمل السيئة، الظروف المادية والفيزيقية السلبية داخل المدرسة والعلاقات غير الايجابية بين الزملاء وعدم توفير أساليب التدريب والتطوير المهني المناسب.

(محمود حسن بني خلف،مرجع سابق،ص264)

–كما بينت دراسات علمية أخرى بان انخفاض دافعية المدرس تتعلق بانخفاض مورد عيشه وعدم إشراكه في القرارات التي تتعلق بعمله و ضعف إعداده العلمي وتوتر العلاقة بينه وبين زملائه وطلبته،فضلا على أن انخفاض الدافعية يتعلق بأمور اقتصادية واجتماعية وأخلاقية.

ومن هذا المنطلق يمكن أن نحدد أهم الأسباب التي تتعلق بانخفاض دافعية المدرس كالأتي: قلة الحوافز التي تمنح للمدرسين اللامعين مع قلة الاهتمام بالخدمات داخل المدرسة، شعور المدرس بعدم الاطمئنان على مستقبله وضعف إعداده علميا وأكاديميا وانخفاض مكانته الاجتماعية، توتر علاقته مع الطلبة وضعفها مع زملائه ومع الإدارة.

(صالح حسن الداهري ،مرجع سابق،ص.ص121–122)

فبالنسبة لانخفاض المكانة الاجتماعية للمدرس. نجد أن "مهنة التعليم فقدت في الوقت الحاضر الكثير من قدسيتها التي كانت لها وتدنت بذلك مكانة المعلم الاجتماعية، وأصبح الناس ينظرون الى المعلم وكأنه شخص عادي يستطيع كل من خطر على باله أن يزاول مهنة التعليم وبخاصة بسبب الحاجة الماسة لتجنيد أكبر عدد ممكن ليصبحوا معلمين ويسدوا النقص الحاصل في العدد المطلوب منهم نظرا للزيادة المضطردة في عدد من يلتحق بالمدرسة بسبب الانفجار السكاني في العالم أولا وبسبب جعل التعليم إلزاميا ومجانيا".

(محمد عبد الرحيم عدس،1996،ص21)

وهذا ما يؤكده الواقع ،حيث تفتح وزارة التربية الوطنية كل سنة مناصب للتوظيف على مستوى مديريات التربية عبر كامل ولايات الوطن ، يفوق عددها تلك المناصب المفتوحة للتوظيف في أي قطاع أخر من الوظيفة العمومية وتنظم لذلك مسابقات دون وضع لمعايير بيداغوجية.الأمر الذي جعل الكثيرين يتقدمون للترشح والمشاركة في هذه المسابقات لا لشيء إنما لاغتنام فرصة الحصول على وظيفة يوفرها قطاع التعليم بنسبة أعلى من أي قطاع أخر. وبالنسبة لقلة الزّيّادة في الحوافز الماديّة للمعلم.نجد أن" دخل المعلم قد تدنى كما تدنى مركزه الاجتماعي والاقتصادي مما يجعله يفقد الرغبة في عمله والمواصلة فيه وكذلك الولاء له ،مما كان له أثره على مستوى إنتاجه، وفقد الحافز لحماسه وإخلاصه فيه ،حيث اضطر بعضهم أن يبحث عن عمل أخر ليفي بمتطلبات حاجاته الأساسية والتي هي في ازدياد مستمر نظرا للارتفاع المستمر في تكاليف المعيشة.

(محمد عبد الرحيم عدس،نفس المرجع السابق،ص21)

وللتخفيف من درجة احساس الأستاذ بانخفاض قيمته المعنوية كنتيجة لانخفاض المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس يمكن استثارة الدافعية الداخلية لديه بتذكيره بأهمية المهمة التي يؤديها وأنها مهنة الرسل والأنبياء مصداقا لقول رسول الله صلى الله عليه وسلم: «**إنما بعثت معلما**» وتحريك الوازع الديني له وحثه ودفعه لبدل الجهد ورفع مستوى الأداء وإخلاص النية لنيل هذا الشرف وهو التشبه بالأنبياء والرسل ليحشر معهم يوم القيامة ويحصل على عظيم الثواب و الأجر والجزاء. وذلك تطبيقا لمبادئ النظرية الإسلامية في الدافعية للإنجاز.

كما تنامت مؤخراً بين أوساط المعلمين ظاهرة النفور من التدريس، ومحاولة البحث عن الأعمال والمناصب الإدارية، وذلك بعد أن شعر كثير منهم بالملل، حيث أصبحوا ينظرون إلى اليوم الدراسي على أنَّه يوم رتيب، و ثقيل، لا تجديد فيه، فالمعلم ينتقل من حصة إلى أخرى داخل صفوف مكتظة بأعداد كبيرة من الطلاب، في ظل أنظمة تعليمية قيدت حركته وجعلته عاجزاً عن إظهار قدراته و مواهبه، إلى جانب قلّة الحوافز تشجيعية، بالإضافة إلى

تحميله فوق عاتقه ما لا يطيق من قرارات، ومناهج، وحصص كثيرة تتعدى العشرين في الأسبوع الواحد، ومعها ما يشرف عليه ويشارك فيه من أنشطة كثيرة داخل المدرسة.

-كما أنَّ بعض المعلمين ينشأ لديهم مع مرور الوقت شعور بالنفور من مهنة التدريس، وانخفاض الدافعية للمشاركة في أنشطة المدرسة، وعدم الاهتمام بإعداد الدرس، وأداؤه بأقل قدر من الجهد والوقت، بالإضافة إلى كثرة التذمر من أوضاع المدرسة وأوضاع التعليم بشكل عام، وذلك نتيجة لعدد من العوامل من أهمها:

- أنَّ نوعية طلاب اليوم يختلفون عن طلاب الماضي من حيث العدد، والتطلعات والاتجاهات والجدية، ومن حيث سلوكياتهم، وتوقعاتهم العالية من المعلم والذي لا يستطيع أن يحقق ما يتطلع إليه هؤلاء الطلاب خاصةً في ظل التقدم التقني الذي نعيشه هذه الأيام والذي جعل الطالب يتفوق على المعلم في كثير من الجوانب لقدرته على الحصول على المعلومة من مصادر مختلفة، وبالتالي فإنَّ المعلم الذي لم يتضمن إعداده برنامجاً قوياً في هذا المجال قد يشعر بالتقصير، وعدم القدرة على مجاراة هذا النوع من الطلاب، كما أن هناك كثير من الطلاب لا يُبدي الجدية في التعلم، ولا يبالي بما يحدث في الصف.بالإضافة إلى وجود نوعية أخرى من الطلبة همهم النجاح بأية طريقة كانت دون الاهتمام بالتحصيل العلمي، وسط أجواء لم تعد تكفل للمعلم القدر الكافي من التقدير والاحترام وعدم تطبيق الأنظمة التي تحميه وتضمن له واجباته وحقوقه، إلى جانب غياب التحفيز المادي والمعنوي.

-كما أنَّ البيئة المدرسية قد تكون من العوامل الطاردة للمعلم، فعدم توافر الإمكانات المادية، وكذلك عدم وجود غرف مخصصة للمعلمين في المدارس تليق بمكانتهم العلمية والأدبية، حيث يتم الزج بهم في غرف ضيقة كئيبة لا تتوافر فيها أدنى مقومات الراحة.

-عدم وجود مشروع تطويري كبير للتعليم، وكذلك غياب العلاقات الجيدة بين المعلمين أنفسهم، وبينهم وبين وطلابهم، وبين المعلمين والجهاز الإداري؛ تؤدي به إلى البحث لمغادرة المهنة التي يشعر أنَّه لا يجيدها. فمن طبيعي أن يبحث المعلم عن بديل مع فصول مكتظة

ونصاب 24 حصة وحوافز غائبة وتقدير ضعيف.وهذا ما أثبتته نتيجة التساؤل الفرعي ،حيث كان تقدير الأساتذة لكل من مشكلة الاكتظاظ وعدم توفر الوسائل المعينة عاليا جدا.

-كما أنَّ مهنة التدريس من المهن الصعبة، والتي تتطلب جهداً جسدياً وذهنياً، وتؤدي إلى القلق، والتعب النفسي، ولذلك فإنَّ المعلم المخلص في مهنته يتعب ويُستهلك بسرعة بعد مضي وقت قصير من الزمن.

(علي الزهيان،2013)

- أما بالنسبة لشكوى المدرّسون أحيانًا من غياب المعاملة العادلة لأفراد المدرسة (تمييز أو تحيّز) ويظهر ذلك في غياب العدالة في التكليف بالمهمات الإدارية كالحراسة في الامتحانات الرسمية والتي ينفر منها أغلب الأساتذة حتى ولو كانت مدفوعة الأجر وذلك نظرا لما يحيط بها من أمور محبطة بالنسبة للأستاذ كالتهديد من طرف الطلبة بالعنف أو ممارستهم له تجاهه فعلا إن هو قام بدوره في الحراسة ومنعهم من الغش، وكذلك إحساس الأستاذ بالكبت النفسي طيلة مدة الحراسة والتي تتراوح من أربع ساعات ونصف إلى ثلاث ساعات .أو عدم العدالة في التكليف بمهمة التصحيح، حيث يحبذها أغلب الأساتذة نظرا لعوائدها المالية العالية إذا ما قورنت بالحراسة وكذلك تعتبر فرصة للقاء الأساتذة عبر الولاية وتبادلهم للخبرات والمستجدات والتي يشعر فيها الأستاذ بمكانته المهنية،حيث توفر له الإدارة امتيازات ووسائل للراحة طيلة مدة التصحيح. ويظهر أيضا في غياب العدالة في إسناد الصفوف من حيث عددها وحجمها ومستوى الطلبة فيها وكذلك في توزيع جداول الحصص من حيث عدد الساعات وتوقيتها.فمن خلال معايشة الطالبة للواقع لاحظت أن أكثر ما يقلق الأساتذة في بداية العادم الدراسي هو مخاوفهم من طبيعة الصفوف التي ستسند إليهم وجداول استعمال الزمن التي سيدرسون من خلالها ويزيد شعورهم بالغبن وعدم الرضي عندما لا تعدل الإدارة في ذلك، الأمر الذي سيؤدي إلى وجود حساسيات على مستوى العلاقات بين الأساتذة أنفسهم وبينهم وبين الإدارة قد تصل إلى الخصومات وبالتالي يعيش الأساتذة في

مناخ مشحون من شانه أن يساهم في انخفاض دافعتيهم للانجاز. حيث أن الغياب العدالة هذا من أهم أسباب انخفاض الدافعية حسب نظرية **العدالة لستيسي أدمز**.

-أما عن ضآلة زيّادة فرص التقدّم الوظيفي للمعلم.و نقص التشجيع المعنوي للمعلم. وقلة تشجيع المدرس على الإبداع العلمي والعملي في العمليّة التعليميّة ماديًّا ومعنويًّا،فيعتبر ذلك من العوامل المؤدية إلى انخفاض الدافعية حسب نظرية **العاملين لهيرزربرج** فللرفع من مستوى الدافعية للأساتذة حسب هذه النظرية ينبغي لفت أنظار القائمين على العملية التربوية إلى ضرورة الاهتمام بالعناصر المتعلقة بجوهر العمل التعليمي نفسه في تحفيز المعلمين دون التركيز فقط على ظروف العمل الخارجية في تحفيزهم. وذلك من خلال تصميم العملية التعليمية والعناصر المتعلقة بها بحيث تكون ممتعة لهم أثناء إنجازها، وتتيح لهم مجالا للإبداع واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية وتحقيق الانجازات، وتحقيق الذات ، ثم إشعارهم بأنهم يقومون بأعمال ذات أهمية ومقدرة من طرف الآخرين.

- أما عن قلة تهيئة الجو الانفعالي السّليم لكلّ معلم حتى يؤدّي دوره وعمله مطمئنًا.

وانعدام تشجيع المدرس الممتاز النّشيط المبدع إلاّ ما ندر والذي عادة ما يكون من ذوي الدافعية العالية للإنجاز فينبغي "الاستفادة من قدراته وخبراته في إطار العمل وأتناء دورات التدريب والتأهيل،وذلك بوضع الأهداف الملائمة للقدرات، وتزويده بالمعلومات عن الأعمال المنجزة.حيث ينبغي على الإدارة المدرسية والتعليمية كمنظمة مسؤولة علي تهيئة الظروف المناسبة له ومساعدته على مواجهة المشاكل وتحقيق الأهداف المنشودة، وخاصة تقديمه الشكر ومنحه الحوافز المعنوية أو المكافآت التشجيعية والترقيات الاستثنائية، والاعتراف والتقدير لمجوداته ،حتى يدرك مدى التقدم والنجاح الذي أحرزه في العمل"

(محمد بالرابح،2011،ص.ص237-238)

كما ترى الطالبة أنه بالإضافة إلى هذه الإجراءات ينبغي البحث في معايير الأساتذة في تقدير النجاح أو الفشل والمستوى العالي الذي يمكنهم الوصول إليه تم مراعاة ذلك في توزيع المهام التربوية عليهم والتي تشبع حاجتهم للانجاز والتفوق والنجاح تم تقديمهم الحوافز المادية والمعنوية المناسبة للتقدم الذي أحرزوه. وذلك من أجل تجديد نشاطهم والرفع من معنوياتهم والمحافظة أو الرفع من مستوى دافعتيهم وتقديمهم بطريقة غير مباشرة تغذية راجعة عما أنجزوه من جهة ،ودفع باقي الأساتذة من ذوي الدافعية المنخفضة أو المتوسطة من زملائهم بطريقة غير مباشرة إلى تقليدهم وتحسين أدائهم من جهة أخرى. وذلك تطبيقا لنظرية **الحاجة إلى الإنجاز لماكليلاند.**

– أما عن شعور المدرس بعدم الاطمئنان على مستقبله بوجود توقعات سلبية أو غير مرغوبة لديه ،يعتبر من عوامل انخفاض الدافعية حسب **نظرية التوقع لفيكتور فروم** ولزيادة الدافعية حسب هذه النظرية ينبغي للإدارة المدرسية كمنظمة "وضع برامج للحوافز، لمكافأة العاملين الممتازين مع إمكانية تجنب نواتج العمل غير المفضلة، والقيام بشرح أنواع المكافآت المادية المتوقعة وغير المتوقعة والاطلاع على تفضيلات العاملين للنتائج أو الأهداف المتصلة بحاجاتهم."

(محمد بالرابح،مرجع سابق،ص243)

حيث يمكنها أن تستفيد من مزايا هذه النظرية في تفاعلها مع أساتذتها من خلال التعرف على حاجاتهم المادية وغير المادية التي يتطلب إشباعها وتقديمهم المكافئات والحوافز المادية والمعنوية من خلال التعرف على تفضيلاتهم وربطها بأهداف ومخرجات العملية التعليمية لضمان معدلات أدائهم الممتازة.

–أما عن إشراك المعلم في نقد المناهج وتطويرها، وإعدادها فيعتبر من عوامل ارتفاع مستوى الدافعية حسب نظرية **تحديد الأهداف عند لوك** وبالمقابل فإن غياب ذلك يعتبر من عوامل انخفاضها حسب هذه النظرية والتي تربط الإدارة بالأهداف ويقوم هذا الأسلوب على فكرة

"أن الفرد يمكن أن يسعى بشكل أفضل لانجاز أهداف ناقشها واشترك في تخطيطها وقبل بها أكثر من تلك التي تعرض عليه أو تقدم جاهزة من الآخرين، حيث يركز على فكرة المشاركة في وضع الأهداف بالتعاون بين المديرين و العاملين".

(محمد شحاتة ربيع، مرجع سابق،ص.ص233-234)

وترى الطالبة بأنه يمكن الرفع من دافعية الأساتذة بتطبيق هذه النظرية وذلك من خلال استشارتهم وإشراكهم في وضع الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها ضمن الاجتماعات التي تعقد للتخطيط لإعداد مشروع المؤسسة على مستوى الإدارة المدرسية. أما على مستوى الإدارة التربوية والتعليمية فيتم ذلك بإشراك المعلمين في لجان الإعداد للمناهج وتحديد أهدافها وفي التخطيط لكل ماله علاقة بالمهام والأدوار التربوية المباشرة التي يقوم بها الأستاذ وذلك وفق نظام معايير لانتقاء الأساتذة الذين يشاركون في تلك اللجان يسهم الأساتذة في وضعه، ثم يعرض عليهم للترشح، تم يقوم باقي الأساتذة باختيار من يمثلونهم بطريق ديمقراطية شفافة على المستوى المحلي ثم الوطني وفقا لهذه المعايير.

"لأن المعلم كموضح وشارح له أهداف واضحة ،حيث أنه يقرر على أساس خبرته ودراسته ما يمكن للطالب أن يتوقع معرفته وفهمه وإدراكه ، كما يقرر المهارات التي تتطلبها هذه الناحية من التعليم ويوضحها إلى أكبر حد للطالب وهو يعلم كي يصل إلى الأهداف التي رسمها. وهكذا يصبح التعليم وسيلة مشتركة."

(محمد جاسم العبيدي، مرجع سابق،ص373)

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل عرض النتائج المتحصل عليها بعد تطبيق الأدوات على عينة الدراسة والمتمثلة في أساتذة التعليم المتوسط، وذلك بعد معالجتها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة ، ثم تحليلها و مناقشتها استناداً إلى نتائج الدراسات السابقة وما جاء في الفصول النظرية .

استنتاج عام
ومقترحات

لقد تبين من خلال الدراسات التي تناولت موضوع الإدارة الصفية ومشكلاتها أن هناك مشكلات عديدة و متنوعة تواجه المعلم أثناء إدارته لصفه تؤثر على سيرورة العملية التعليمية وبالتالي على أهدافها ومخرجاتها إذا لم يتم علاجها بامتلاك المعلم بصفته الطرف الفاعل والمحرك الرئيسي لهذه العملية لمهارات وكفايات تتمثل أساسا في مدى قدرته على إدارة مختلف أوجه النشاط التفاعلي الجارية في الصف بينه وبين طلبته وبين الطلبة بعضهم ببعض.

و خلاصة لما سبق، هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز، والكشف عن مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ،ثم الكشف عن مستوى دافعيتهم للإنجاز .

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاستعانة بأدبيات البحث واستعمال المقاييس التالية:

أولاً: مقياس مشكلات الإدارة الصفية، من تصميم الباحث **كمال يونس مخامرة** وهو موجه للأساتذة بأربعة أبعاد، تمثلت في مشكلات مصدرها الطالب، والمنهاج، والأهل، والمدرسة.

ثانيا: مقياس الدافعية للإنجاز للمعلم، من تصميم **صالح عبد الرحمن الأزرق** .

كما تم التطرق للإجراءات المنهجية للدراسة بدءًا بالمنهج المتبع فيها، المتمثل في المنهج الوصفي الإرتباطي الذي يلاءم طبيعة الدراسة، ثم إلى عينة الدراسة وكيفية اختيارها، حيث تمت المعاينة بطريقة الحصر الشامل نظرًا للصغر النسبي لمجتمع الدراسة ، ثم تم تناول الدراسة الاستطلاعية والدراسة السيكومترية لأدوات جمع البيانات المشار إليها سلفًا والمستعان بها في الدراسة الحالية من حيث صدقها وثباتها، كما تمت الاستعانة في تحليل بيانات الدراسة إحصائيا بالبرنامج **(SPSS 19.0 for Windows)**، وبعد تحليل المعطيات تم الوصول إلى النتائج التالية:

– يوجد ارتباط سالب دال إحصائيا بين درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية ودافعيتهم للإنجاز. أي كلما زادت درجة تقدير أساتذة التعليم المتوسط لمشكلات الإدارة الصفية كلما قلت دافعيتهم للإنجاز.

–أن هناك مستوى متوسطا لدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم المتوسط.

–أن عدد مشكلات الإدارة الصفية الأكثر شيوعا من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط بلغ سبع مشكلات وأن هذه المشكلات تمثلت على الترتيب فيما يلي:

1–عدد الطلبة الكبير في القسم.

2–المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة.

3– عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو المتعلمين.

4–انعكاس الظروف الاقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة الطلبة للتعلم.

5–عدم توفر الوسائل التعليمية.

6– طول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية.

7–تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح

وتم مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة وما جاء في الجانب النظري.

بالنظر إلى النتائج التي توصلت إليها البحث الحالي، ارتأت الطالبة ألا تكتفي بخلاصة الدراسة بل تقترح ما تراه مناسبًا للباحثين وهو الأهم، ثم تقديم مقترحات لبلوغ وضع أفضل لمن يهمه الأمر من خلال الآتي:

* أما بالنسبة للمقترحات التي ترى الطالبة أنها جديرة باهتمام المسؤولين والجهات الوصية والأساتذة بصفتهم المعنيين بهذه الدراسة والتي يمكن أن تساهم في التغيير فإن أهمها ما يلي:

– تضافر جهود وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية في إبراز الدور التربوي الهام للأستاذ والمدرسة في تنشئة أفراد المجتمع ونقل الثقافة عبر الأجيال وإعداد الكوادر اللازمة لنهضة المجتمع.

– ضرورة تخفيف العبء التدريسي على الأستاذ بمراعاة النصاب المعقول في إسناد الحصص والصفوف وعدم تكليفه بأعمال إدارية تثقل كاهله ،كالمناوبة والأعمال الكتابية والحراسة حتى يتفرغ لعملية التدريس وإدارة ومعالجة المواقف التعليمية والسلوكية السلبية داخل الصف وخارجه مع ضرورة تجنيبه العمل تحت سياسات إدارية متعارضة.

–ضرورة مراعاة عدد التلاميذ في الصف بشكل يسمح بحرية الحركة والتنقل وذلك بتقليل عددهم وجعله وفق المعايير المعمول بها دوليا، بحيث تسهل مهمة الأستاذ في توفير النظام وضبط الصف.

–ضرورة التأكيد على أهمية التخطيط للإدارة الصفية الفعالة التي تم الإشارة إليها في الجانب النظري من هذا البحث والرجوع إلى تفاصيلها في المرجع الأصلي لها لأن ذلك من شانه ان يساهم في اكتساب الأساتذة وخاصة المبتدئين منهم كفاية مهنية تساعدهم على الحد أو التخفيف من التأثيرات السلبية للمشكلات الصفية التي يواجهونها.

– ينبغي على المشرفين التربويين ومديري المدارس توضيح أهمية الإدارة الصفية للمعلمين بمفهومها الواسع .

– ينبغي عقد دورات تدريبية أو لقاءات للمعلمين لتعريفهم بالمشكلات السلوكية التي تحدث مع التلاميذ وكيفية معالجتها داخل الصف .

– ينبغي على المعلمين الاهتمام باستخدام الوسائل التعليمية وكذلك استخدام طرق تدريسية متنوعة لزيادة فعالية التدريس وشد انتباه التلميذ وبالتالي عدم حدوث المشكلات الصفية.

– التقليل من حجم المقرر الدراسي السنوي، بالاهتمام بالجانب الكيفي وليس الكمي.

– مشاركة الأستاذ في القرارات المتعلقة بالطالب وبالمنهج الدراسي، إذ ينبغي لمخططي المناهج عندما يحددون طرق التدريس المختلفة والتي هي جزء من مكونات المنهاج أن يتركوا للأستاذ حرية الاختيار من بينها حسب رؤيته هو وتقديره للموقف التربوي الذي يريد لطلابه أن يمروا بخبرته.

– ضرورة الاهتمام بتدريب الأساتذة لمسايرة المناهج المتطورة لتجنب الشد والتوتر و ضغوط العمل للقيام بدورهم بنجاح.

– رفع مستوى إعداد الأستاذ بما يتلاءم وطبيعة مهنة التدريس، لأن مستوى الإعداد ليس مسؤولاً فحسب عن تكوين اتجاه تربوي ايجابي للأستاذ نحو مهنته، بل يعينه من ناحية أخرى على تحمل المشكلات التي يواجهها أثناء أدائه لعمله.

– عقد لقاءات دورية مع الأساتذة والجهات المعنية لمناقشة مشاكلهم والتعرف على الصعوبات التي تواجههم، والعمل على تجاوزها لتأدية واجبهم على أكمل وجه.

– العمل على تحسين الأوضاع المعيشية للأساتذة من خلال تحسين رواتبهم وتوفير فرص الترقية و نظام الحوافز المادية.

– توفير الخدمات الصحية والاجتماعية للأساتذة ولأسرهم حتى يتمكنوا من التركيز والتفرغ لأداء أعمالهم على أكمل وجه.

– وضع نظام حوافز للأساتذة عن طريق تقليص سن التقاعد، وتصنيفهم حسب سلم رتبي وظيفي متدرج، فكلما زادت الخبرة وتعمقت المعارف وتوسعت الأفاق، وارتقى الأداء وتقدم السن، يوجه الأستاذ الخبير إلى خدمة زملائه، أو في إدارة المدرسة، أوغير ذلك من الأعمال التربوية المساندة وبرامج النمو المهني المتعددة، حيث أن هذه الحوافز وغيرها من شأنها أن تحفز الأستاذ على الإطلاع و فتح المجال أمامه لإفادة غيره و تقدير جهده و خبراته.

– تحسين العلاقات الإنسانية بين الأساتذة بعضهم ببعض، وبينهم وبين الإدارة لإشاعة روح التعاون والثقة المتبادلة لتحقيق الأهداف المنشودة.

– إدراج دورات تكوينية خاصة لإطلاع الأساتذة وتعريفهم باستراتيجيات التعامل مع المواقف المحبطة، خاصة المتكررة منها والمستمرة وفق أساليب سلوكية معرفية تجنبية.

– ومن الاستراتيجيات الممكن أن يستخدمها الأستاذ للتخفيف من انعكاسات المنغصات والمعيقات والمواقف الصعبة التي قد تعترضه أثناء مساره المهني عامة وإدارته لصفه خاصة، وضع أهداف واقعية ومرنة يمكن الوصول إليها، وعدم حمل أعباء العمل للبيت، وتنظيم العمل داخل الصف الدراسي، وترتيب الوسائل والمصادر المساعدة على التعلم، وعلى الأستاذ أن يتذكر دائماً نوع الخدمة الإنسانية التي يقدمها، وهذه الإستراتيجية في حد ذاتها كفيلة للتخفيف من كل ما يمكن أن يتسبب في شعوره بالإحباط أو التوتر. ويكفيه شرفاً أن جميع الأنبياء والرسل كانوا معلمين، وأن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان معلما، حيث قال:" إنما بعثت معلماً ".

* بالنسبة للبحوث يمكن اقتراح إجراء ما يلي:

دراسات أخرى تربط الإدارة الصفية ومشكلاتها بمتغيرات أخرى مثل التوافق النفسي للمعلم ورضاه الوظيفي واتجاهه نحو مهنة التعليم...إضافة إلى التوسع في مثل هذه الدراسات، للتعرف على مشكلات الإدارة الصفية في مراحل تعليمية أخرى، كالتعليم الابتدائي، والثانوي، والجامعي من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ والمشرفين وإجراء مقارنات بين وجهات نظر هذه الأطراف. وكذلك تناول إحدى المشكلات التي تناولها المقياس المستعمل في هذه الدراسة. لأن كل منها مشكلة قائمة بذاتها لذلك فهي جديرة بالبحث والدراسة من مختلف الزوايا ووجهات النظر خاصة تلك المتعلقة بمشكلة عدم مراعاة المناهج لمطالب النمو من زاوية التعرف والكشف عن مدى امتلاك الأساتذة للكفايات المعرفية عن المفاهيم النفسية والمبادئ التربوية الواجب معرفتها من طرف الأساتذة عن خصائص النمو ومطالبه للطلبة في المرحلة التعليمية التي يدرسونها.

قائمـــــة المراجـــــع

قائمـــة المراجع

أولا:الكتب العربية:

1. أبو طالب، فتحي؛ الصايغ, ليلى وآخرون، **المنهاج الوطني التفاعلي**، مطاع الرأي التجارية، ط1،عمان 2004.
2. إحسان محمد حسن،**الأسس العلمية لمناهج البحث الإجتماعي**،دار الطليعة، ط1، بيروت،1982 .
3. أحمد جميل عايش، **تطبيقات في الإشراف التربوي** ،دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة ، ط1، الأردن ،2008.
4. أحمد صقر عاشور، **السلوك الإنساني في المنظمات** ، الدار الجامعية، بيروت،لبنان،1989،
5. أحمد محمد الطبيب، **الإحصاء في التربية و علم النفس**، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الإسكندرية، 1999.
6. أحمد محمد عبد الخالق ، **علم النفس العام**، دار المعرفة الجامعية، (د ط)، الإسكندرية،2006 .
7. بدر إبراهيم الشيباني،**سيكلوجية النمو**،منشورات مركز المخطوطات والتراث والوثائق،ط1،الكويت،2000.
8. بدر الحسين،**كيف تكون معلما مؤثرا**،دار الفكر،ط1، دمشق،2009.
9. بشير محمد عربيات،**إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم**، دار الثقافة للنشر،ط1، 2007.
10. بشير معمرية، **القياس النفسي وتصميم أدواته**، منشورات الحبر، ط2، الجزائر، 2007.

11. بشير معمرية، **بحوث ودراسات متخصصة في علم النفس**، منشورات الحبر، ج1، الجزائر، 2007.
12. بطرس حافظ بطرس،**تعديل وبناء سلوك الأطفال**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط1،عمان ،2010.
13. الترمذي محمد بن عيسى ،**سنن الترمذي**، حكم على أحاديثه الالباني، ط1،مكتبة المعارف للنشر ،القاهرة،2008.
14. ثائر أحمد غباري ،**الدافعية النظرية والتطبيق** ،دار الميسرة لنشر و التوزيع، ط1،عمان 2008.
15. ثائر غباري وخالد أبو شعيرة،**علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية**،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،ط1،عمان،2009.
16. جميل حمداوي،**مكونـــات العمليـــة التعليمية-التعلمية**،شبكة الألوكة، ط1 ،2015.
17. جودة بني جابر ،**علم النفس الاجتماعي**،مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 2004.
18. جودة بني جابر،**علم النفس الاجتماعي**،دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط2 ، عمان،2011.
19. جودت عزت عطوي، **الإدارة المدرسية الحديثة**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط8، عمان، 2014.
20. حبيب، مجدي عبد الكريم، **التقويم والقياس النفسي في التربية وعلم النفس**، مكتبة النهضة المصرية، ط1، القاهرة،1996.
21. حسن أبو رياش وزهرية عبد الحق، **علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس**،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط1،عمان،2007.

22. حسين أبو رياش وآخرون،**الدافعية والذكاء العاطفي**،دار الفكر،ط1،عمان،2006
23. حنان عبد الحميد العناني،**علم النفس التربوي**،دار صفاء للنشر والتوزيع، ط4، عمان،2008
24. خالد حامد،**منهج البحث العلمي**،دار ريحانة، الجزائر، ط1، الجزائر، 2004.
25. خولة أحمد يحي،**الاضطرابات السلوكية و الانفعالية**،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1 ،2000
26. رافدة الحريري، **مهارات الإدارة الصفية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان، 2010.
27. رامي جمال اندراوس وآخرون،**الإدارة التربوية الفاعلة و مدرسة المستقبل**،دار الكتاب الحديث،إربد، ط1، 2012.
28. رانيا عدنان،**علم النفس المدرسي**، دار البداية، ناشرون وموزعون،ط1،عمان، 2006.
29. رسمي علي عابد، **وسائل المواد التعليمية، إنتاجها وتوظيفها**، دار جرجير للنشر والتوزيع، ط1،عمان،2006.
30. رمزي فتحي هارون، **الإدارة الصفية**، دار وائل للنشر والتوزيع،عمان،2003
31. رويدا زهير الحلايقة،**علم النفس المدرسي المعاصر**،دار البداية ناشرون وموزعون، ط1، عمان،2012
32. سامي محمد ملحم، **البحث في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة، ط10، عمان، 2010.
33. سعيد بن محمد المليص وآخرون ، **دليل التربويين لرعاية السلوك وتقويمه**، مكتبة الملك فهد الوطنية ، الرياض،1428.

34. سلامة عبد العظيم حسين،**الإدارة المدرسية والصفية المتميزة**،الطريق إلى المدرسة الفعالة،دار الفكر ناشرون وموزعون،ط1، 2006.
35. صالح حسن الداهري ،**الإرشاد النفسي المدرسي،أساليبه ونظرياته**، دار صفاء للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ،ط1 ،2008.
36. صالح حسن الداهري و وهيب مجيد الكبيسي،**علم النفس العام** ، دار الكندي للنشر والتوزيع،ط1 ،إربد، الأردن،1999
37. صالح حسن الداهري،**أساسيات علم النفس التربوي ونظريات التعلم**،دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1،عمان،2011.
38. صالح محمد علي أبو جادو ،**علم النفس التربوي** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط4 ،عمان،2005.
39. صالح محمد علي أبو جادو ،**علم النفس التربوي** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط5 ،عمان،2006.
40. طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين ،**استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية** ،دار الفكر ،ط1،عمان ،الأردن ،2006.
41. عباس محمود عوض، **القياس النفسي بين النظرية و التطبيق**، دار المعرفة الجامعية، (د ط)، الإسكندرية، 2006.
42. عبد الحافظ محمد سلامة ، **وسائل الاتصال و التكنولوجيا في التعليم** ،دار الفكر، ط2، الأردن ، 1998.
43. عبد الحافظ محمد سلامة،**الوسائل التعليمية والمنهج**،دار الفكر، ط1، 2005.
44. عبد الحليم محمود السيد وآخرون،**علم النفس العا**م، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ط3،القاهرة ،1991.

45. عبد الحي أحمد السبحي ومحمد بن عبد الله القسايمة، **طرائق التدريس العامة وتقويمها**، دار خوارزم العلمية،ط1،جدة،المملكة العربية السعودية ،2010.
46. عبد الرحمان عدس وآخرون،**علم النفس التربوي**،الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، (د.ط) ،2009.
47. عبد العزيز خواجة ، **مدخل إلى علم النفس الاجتماعي للعمل**،دار الغرب للنشر والتوزيع،(د.ط)، وهران،2005.
48. عبد اللطيف حسين فرج،**تحفيز التعليم**،دار الحامد للنشر والتوزيع،ط1،عمان 2007.
49. عبد الله رشدان ونعيم جعنيني، **المدخل إلى التربية و التعليم**، دار الشروق، ط2، عمان، 2002.
50. عبد المنعم أحمد الدردير ،**الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية و الاجتماعية**،دار عالم الكتاب للنشر و التوزيع والطباعة،ط1،القاهرة،2006.
51. عزت جرادات وآخرون،**التدريس الفعال** ،دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1 عمان، 2008.
52. عفت مصطفى الطناوي ، **التدريس الفعال**، دار المسيرة للنضر والتوزيع والطباعة ، ط1 ،2000.
53. علي أحمد عبد الرحمان عياصرة، **القيادة الدافعية في التربوية** ، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان ،2006.
54. علي تاعوينات ،**التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**،المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم،الحراش،الجزائر،2009.
55. عويد سلطان المشعان ،**علم النفس الصناعي** ،مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع، الكويت، 1994 .

56. فاطمة عبد الرحيم النوايسة،**الاتصال الإنساني بين الطالب**،دار الحامد للنشر والتوزيع،ط1،عمان،2012.

57. فتحي مصطفى الزيات ،**سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي**، دار النشر للجامعات، ط2 ،القاهرة ،2004.

58. فرحان القضاه ومحمد عوض الترتوري،**علم النفس التربوي،النظرية والتطبيق**، دار حامد للنشر والتوزيع ، (د.ط)، عمان،2006،

59. فهد خليل زايد،**فن التعامل مع الطلاب** ،دار جسور للنشر و التوزيع ، ط1 ، المحمدية، 2012.

60. فؤاد العاجز ومحمد البنا،**الإدارة الصفية بين النظرية و التطبيق** ،دار المقداد للطباعة، ط3، غزة ،2007

61. فؤاد العاجز ومحمد البنا،**الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق** ،دار المقداد للطباعة، ط4 ، غزة ،2009 .

62. قاسم صالح النعواشي، **تحليل المواقف التعليمية في الزيارات الصفية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط1 ،عمان ،2007.

63. كامل محمد محمد عويضة ،**علم النفس الصناعي**،دار الكتب العلمية، ط1، بيروت، 1996 .

64. محسن علي عطية،**الاستراتجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1،عمان،2008.

65. محمد أحمد الرفوع، **الدافعية نماذج وتطبيقات**،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان، 2015.

66. محمد الحاج خليل وآخرون،**إدارة الصف وتنظيمه**،الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، (د.ط)،القاهرة، 2008.

67. محمد الدريج، **تحليل العملية التعليمية**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1988.
68. محمد الدريج،**الكفايات في التعليم**،منشورات سلسلة المعرفة للجميع،المغرب، 2004.
69. محمد بالرابح، **الدافعية الإنسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية،ط1،وهران،2011.
70. محمد جاسم العبيدي وباسم محمد ولي، **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1 ،عمان،2009.
71. محمد جاسم العبيدي،**علم النفس التربوي وتطبيقاته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009.
72. محمد حسن المعايرة ،**المشكلات الصفية ،السلوكية– التعليمية– الاكاديمية – مظاهرها– أسبابها–علاجها**،دار الميسر للنشر والتوزيع و الطباعة ، ط1،عمان، الأردن، 2002.
73. محمد شحاتة ربيع،**علم النفس الصناعي والمهني**،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان،2010 .
74. محمد صبيح الرشايدة ، **الإدارة الصفية والمعلم الناجح**، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ط1،عمان،2009.
75. محمد عبد الرحيم عدس،**المعلم الفاعل والتدريس الفعال**،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،ط1، 1996.
76. محمد محمود الحلية، **مهارات التدريس الصفي**،دار المسيرة للنشر والتوزيع وللطباعة، ط1، عمان، 2002.
77. محمد محمود بني يونس، **سيكولوجية الدافعية والانفعالات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، عمان،2007.

78. محمد مزيان ،**مبادئ في البحث النفسي والتربوي**،دار الغرب للنشر والتوزيع، ط1، وهران،1999.
79. محمد مصطفى زيدان، **النمو النفسي للطفل والمراهقين و أسس الصحة النفسية** ، منشورات الجامعة الليبية ،ط1، ليبيا،1972.
80. مروان أبو حويج ، **المناهج التربوية المعاصرة – الاساسيات – مشكلات المناهج – تطوير وتحديث**، ط 1،الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، الاردن 2000.
81. مروان أبو حويج ، **علم النفس التربوي**، اليازوري للنشر، الأردن، الطبعة العربية ،2004
82. مصطفى إبراهيم وآخروف ، **المعجم الوسيط**، ج1 ، دار الدعوة، تركيا،1989.
83. مصطفى حسين باهي،أمينة إبراهيم شلبي ،**الدافعية نظريات وتطبيقات**،مركز الكتاب للنشر ،ط1،عمان،1998.
84. مصطفى خليل الشرقاوي،**علم الصحة النفسية**،دار النهضة العربية للطباعة والنشر،(د.ط)، بيروت،(د.ت).
85. موسى النبهان، **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2004.
86. نايفة قطامي ،**مهارات التدريس الفعال**،دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان، 2004.
87. نايفة قطامي وآخرون،**علم النفس التربوي**،دار وائل للنشر، ط1،عمان،2010
88. نضال عبد اللطيف برهم،**المشكلات الصفية** ،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان،ط1، 2005

89. نوال العشي،**إدارة التعلم الصفي**،دار اليازورني للنشر و التوزيع ، (د.ط)، عمان، 2008.

90. هانم بنت حامد ياركندي، **الصحة النفسية في المفهوم الإسلامي و دراسات نفسية أخرى**، دار عالم الكتب، ط1، الرياض، 2000.

91. هشام عطية القواسمة وآخرون ، **دليل المرشد التربوي في مجال التوجيه الجمعي في الصفوف** ، دار اليازوري، الأردن،2006.

92. هشام عواضة، **الإدارة الصفية** ،شبكه المعارف الإسلامية، ط1،2013

93. هشام محمد نور جمجوم، **سيكولوجية الإدارة**، دار ومكتبة الهلال ببيروت ودار الشروق للنشر والتوزيع بجدة ،2007.

94. وليد أحمد جابر،طرق **التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، دار الفكر، ط2،2005 .

95. يوسف قطامي و نايفة قطامي، **سيكلوجية التدريس الصفي**،دار الشروق للنشر والتوزيع،ط1،عمان،2001.

ثانيا:الكتب المترجمة:

96. إدوارد موراي ،**الدافعية والانفعال**،ترجمة :أحمد عبد العزيز سلامة ،دار الشروق ، ط1، 1988.

97. بربارة لاريفي،الإدارة الصفية،ترجمة محمد أيوب،دار الكتاب الجامعي،ط1،العين،الإمارات،2006.

98. جورج براون، **التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية**، ترجمة محمد رضا البغدادي وهيام محمد رضا البغدادي ، دار الفكر العربي، القاهرة ،ط2 ، 2005.

99. كينبت شور، **دليل المعلم لحل مشكلات الانضباط في المرحة الابتدائية**، ترجمة مكتبة جرجير، ط1، الرياض،2005

100.وليم و. لامبرت و ولاس إ . لامبرت.**علم النفس الإجتماعي** ،ترجمة سلوى الملا، دار الشروق ، ط2 ،1993، القاهرة.

ثالثا:الكتب الأجنبية:

101. Ahmet Cezmi Savaş and Mustafa Toprak ,**Classroom Management and Migrant Students: A Study of Problems and Solutions**,International Journal of Social Sciences & Education;2013, Vol. 3 Issue 4

102. Atkinson, J.W., **An Introduction to Motivation**, New Jersey, Van Nostrand – Reinhold, 1964.

103. Cary ,j.niels, **academic practices ,school culture and cheating behavior** ,Columbia university,1996.

104. Iqbal Ahmad, **Teachers' Perceptions of Classroom Management, Problems and its Solutions**: **Case of Government Secondary Schools in Chitral, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan**,International Journal of Business and Social Science Vol. 3 No. 24 Special Issue, December 2012.

105. Michael S.Mills, Ed.D, **Effective Classroom Management** ,Smash words Edition, 2010

106. Sally Wehmeier and all ,**Oxford Advanced Learner Dictionary of Current English**, Oxford University Press,7th edition, Oxford,2006

رابعا:القواميس:

107.حسن شحاتة وزينب النجار ،**معجم المصطلحات التربوية والنفسية** ،دار المصرية اللبنانية ، ط1، 2003.

108.عبد اللطيف الفرابي وأخرون،**معجم علوم التربية،مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك**، دار الخطابي للطباعة والنشر،ط1،1994.

109.الفيروز آبادي مجد الدين،**القاموس المحيط**، دار الفكر، عمان ،1995.

110.محمد الدريج وآخرون ،**معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس** ،المنظمة العربية للتربية والثقافة و العلوم ،**مكتب تنسيق التعليم في الوطن العربي**، الرباط ،السنة الجامعية 2011.

111.مصطفى إبراهيم وآخرون ، **المعجم الوسيط**، ج1 ، دار الدعوة، تركيا،1989.

خامسا:المجلات:

112. جابر نصر الدين ،**واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس،المجلد الثاني،العدد الأول،2004.

113.زياد أمين بركات ،**المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي** ،مجلة العلوم التربوية والنفسية ،المجلد 11 العدد 3 ،سبتمبر،2010.

114.زياد بركات وكفاح حسن ، **الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز**، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد 24 الرابع والعشرون ، تموز 2011 .

115.عبد الله بن طه الصافي عزو ،**النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بدافعية الانجاز**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد 12 العدد2، يوليو، 2000.

116.عبد الله لبوز وعمر حجاج، **الدافعية للتدريس كأهم شخصية للمدرس الفعال**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد،2011،08، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

117.عبد الله لبوز، **اتجاهات مدرسي مادة اللغة العربية نحو المنهاج الدراسي ومكوناته بمرحلة التعليم المتوسط**،مجلة العلوم الإنسانية،العدد الثاني،2011.

118.عبد الله لبوز،**قيم المواطنة المعبر عنها لدى مدرسي المواد للإجتماعية ، وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج الدراسي و دافعيتهم للتدريس،دراسة ميدانية تحليلية بمتوسطات ولاية ورقلة** ،مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد العاشر ،العدد 03، 2012 .

119.عفاف حسن محمد شبر، **تقاعس الطلاب في أداء الواجبات البيتية** ،مجلة كلية التربية، العدد الرابع عشر،2013.

120.غازي جمال خليفة ، **أثر بعض المتغيرات الأسرية في عادات إدارة الوقت الدراسي لدى طلبة الصف الأول ثانوي في محافظة مأدبا بالأردن** ،مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13 ، العدد 2 يونيو،2012.

121.فاطمة سحاب الرشيدي ،**مستوى التفكيري التأملي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في محافظة القصيم وعلاقته بتقدير الذات**،مجملة جامعة الخليل للبحوث،2015، المجلد10، العدد01.

122.كمال يونس مخامرة، **مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، دراسات نفسية وتربوية**، مختبر الممارسات النفسية والتربوية ، العدد 8، جوان 2012،جامعة الخليل، فلسطين.

123.محمود حسن بنى خلف و فايزة يوسف القبلان ، **القدرة التنبؤية للعوامل الوظيفية والديمغرافية بمستوى الدافعية نحو العمل المدرسي لدى معلمي العلوم في محافظة جرش**، مجلة دراسات العلوم التربوية ،المجلد 40،ملحق2، 2013.

124.محمود حسن بني خلف ،**الدافعية نحو العمل المدرسي والعوامل المؤثرة في مستواها لدى معلمي العلوم في المدارس محافظة جرش**،دراسات العلوم التربوية، المجلد40، ملحق2، 2013.

125.ميماس ذاكر كمور ، **الدافعية للانجاز وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة العربية المفتوحة بالأردن**، مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية و النفسية،المجلد الأول ،العدد 2، نيسان 2013.

126.نوي الجمعي و صاهد فتيحة ،**الضغط المهني وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي**، مجلة دفاتر، جامعة محمد خيدر ببسكرة،العدد03،07 مارس2015.

127.هتوف سمارة وآخرون، **درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية التربية لواء الرصيفة لذواتهم وعلاقتها بدافعية الانجاز لديهم**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، مجلد 26 (3)، 2012).

128. وفاء سالم الياسين و محمد يوسف المسيليم،**استراتجيات التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية،دراسة ميدانية**،مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد15، العدد1، مارس، 2014.

سادسا:المذكـــرات:

129.إبراهيم سني ،**العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربية**،مذكرة ماجستير منشورة،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،جامعة محمد خيضر ببسكرة،2015/2014.

130. أمال لعشيشي،**أهم مشكلات الإدارة الصفية بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير منشورة،كلية الآداب والعلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة باجي مختار،عنابة،الجزائر ،2012/2011.

131. أمجد عزت عبد المجيد جمعة، **مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح في السيكودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية لطلاب المرحلة الإعدادية**، رسالة ماجستير منشورة،كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، 2005.

132.حمزة معمري،**إدراك العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدي أساتذة التعليم الثانوي**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم،تخصص علم النفس العمل والتنظيم جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2014/2013.

133. خلود بنت راشد بن حمد الكثيري، **فاعلية مديرية المدرسة في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات رياض بمدينة**، رسالة ماجستر منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض (1428/1427هـ).

134. رابح شرفي ، **النمط القيادي للمديرين وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الابتدائية** ، رسالة ماجستير منشورة،كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة منتوري بقسنطينة، الجزائر ، 2010/2009.

135. صفوت هشام حسني عبد الرحمن ،**أثر استخدام الواجبات المنزلية في تحصيل الطلاب للمرحلة الأساسية في محافظة طولكرم**، رسالة ماجستير منشورة،2011

136.ضيف الله بن حمدان الدلبحي ،**الأمن النفسي و علاقته بالدافعية للإنجاز في العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة** ،مذكرة ماجستير ،منشورة،جامعة نايف للعلوم الأمنية،2009

137.عارف مطر المقيد، **مشكلات الإدارة الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها**، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية،الجامعة الإسلامية،غزة،2009.

138.عبد الله لبوز، **قيم المواطنة المعبر عنها عند مدرسي المواد الاجتماعية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المنهاج المدرسي و دافعيتهم للتدريس**،رسالة دكتوراه منشورة ،جامعة وهران ،2010/2009.

139.عبد الوهاب بن شعلال ،**أثر الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الإبتدائي**، رسالة ماجستير منشورة،جامعة الجزائر، بوزريعة 2010/2009.

140.عمار شوشان،**النمط القيادي لمديري الثانويات وعلاقته بدافعية الانجاز لدى الأساتذة**، مذكرة ماجستير منشورة في علوم التربية ،تخصص الإدارة والتسيير الإداري،جامعة الحاج لخضر، باتنة ،2009/2008

141. محمد الشايب الساسي،**علاقة أساليب الإشراف التربوي(التفتيش) بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**،رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية ،جامعة وهران،2007/2006.

142. محمد كايد حسين صباح، **المشكلات التربوية التي تواجه معلمي العلوم في المرحلتين الأساسية العليا والثانوية في مدارس شمال فلسطين**،رسالة ماجستير منشورة في أساليب تدريس العلوم، كلية الدراسات العليا،جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 1998.

143. محمد يوسف شقورة، **متطلبات التمكين الإداري لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة وعلاقتها بثقافة الانجاز لديهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة الأزهر ،غزة،2015.

144. مسفر بن عواض الزايدي، **واقع ممارسة إدارة الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميها ومديريها ومرشدي المرحلة الابتدائية الطائف** ،رسالة ماجستر منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى،المملكة العربية السعودية ،1434/1433.

145.نعيمة صياد،**واقع المرافقة النفسية التربوية لمعيدي البكالوريا**،رسالة ماجستير منشورة،قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة باجي مختار، عنابة،2010/2009

سابعا:مواقع الانترنت:

146.أمجد قاسم ،**نظرية الدافعية وأهميتها في العملية التربوية**، **12 نوفمبر 2013**، اطلع عليه بتاريخ 2016/03/30 على موقع
http://al3loom.com/?p=10328

147. أحمد جميل عايش و محمد خليل عباس، **المعوقات التي يواجهها المعلمون والمعلمات في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن**، في تنفيذ استراتيجيات إدارة الصف من وجهة نظرهم أنفسهم،2009.اطلع عليه بتاريخ 2016/01/05على موقع :
www.hamdaneducation.com

148. أحمد علي السيوف، **الإدارة الصفية من خلال نظرية الضبط الحكيم**،كلية التربية، قسم المناهج والتدريس، أطلع عليه بتاريخ: 2016/05/05 على الموقع
http://rs.ksu.edu.sa/56425.html

149. أمجد قاسم ،**نظرية الدافعية واهميتها في العملية التربوية**، 12 نوفمبر 2013، اطلع عليه بتاريخ 30مارس2016 على موقع
http://al3loom.com/?p=10328

150. بن علي عبد الرزاق،**مدونة الدروس والمحاضرات في الادارة و الاقتصاد**،30 ديسمبر،2014.اطلع عليه بتاريخ 30مارس2016 على موقع:
http://abderrazagbenali.blogspot.com/2014/12/02

151. خالد عليثة الأحمدي ،**المشكلات التي تواجه المعلمات وعلاجها من وجهة نظر إسلامية**،2013/05/15، أطلع عليه بتاريخ: 2016/05/05 على الموقع
http://k99k99.blogspot.com

152. خولة لطفي عبد الهادي ،**أهمية الواجبات البيتية فـي تحسيـن تعلـم الطلبـة**،07/12/2011، أطلع عليه بتاريخ: 2016/03/05 على الموقع www.alrai.com

153. سمية بن عمارة و نورة بوعيشة، **معوقات تنمية السلوك الصفي المقبول لتلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم** 2012.اطلع عليه بتاريخ: 2016/05/05 على موقع bu.univ-ouargla.dz

154. عبد الحكيم بوصلب ،**إدارة الصف التعليمي وتقنيات التنشيط داخل المجموعات،اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي** ،جامعة سـطيف2 ،خلية ضمان الجودة ، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطفونيا، 2014/03/19.اطلع عليه بتاريخ 2016 /01/14 على موقع www.univ-setif2.dz

155. عبيد عبد الله العمري، **ضغوط العمل عند المعلمين، دراسة ميدانية** ، (د ت)، أطلع عليه بتاريخ: 2016/05/05 على الموقع http://faculty.ksu.edu.sa/Dr.Abeid

156. علي الزهيان، **بيئة التعليم أصابتهم بالملل، تسرب المعلمين إلى الوظائف الإدارية...(طفشانين)**، 4 فبراير 2013، صحيفة الرياض الالكترونية، العدد 16296 أطلع عليه بتاريخ: 2016/05/05 على الموقع www.alriyadh.com

157.علي حسن مسلم، **مشكلات التعليم العام،مظاهر سلبية وتطلعات إيجابية**، 1422هـ/2002 اطلع عليه في 2016/04/10 وأطلع عليه بتاريخ: 2016/05/05 على الموقع faculty.mu.edu.sa

158. محمد السعيد غطاس، **المشكلات المدرسية الشائعة**،مقال منشور ،اطلع عليه بتاريخ 20 أفريل 2016 على موقع، www.education39.net

159. محمد عباس عرابي،**أسباب وحلول تدني الدافعية لدى الطلاب** بتاريخ2012/06/27.اطلع عليه بتاريخ 2016/05/20على موقع almarefh.net/show

160. محمد مجد الدين،**التدريس ومفهومه**،2007/09/07 أطلع عليه بتاريخ: 2016/05/05 على الموقع www.startimes.com

161. منال أبو الوفا، **المشكـــــلات التي يواجهها المعلم وتأثيراتها المحتملـــــة**، 2011-05-08،على موقع جريدة البيان الإماراتية أطلع عليه بتاريخ: 2016/05/05 على الموقع www.albayan.ae/science-today/studies-research

162. منصور عبد الكريم جربوع، **تقاعد مبكر لكامل الراتب للمعلمين الذين امضوا 36 عاما في التدريس بدون انقطاع**، 1428/11/15هـ الموافق ل 2007/11/24 أطلع عليه بتاريخ: 2016/05/05 على الموقع http://www.qassimedu.gov.sa/edu

ثامنا: المناشير الرسمية:

163. المنشور رقم 1313/و.ت.و/أ.ع/2013 **المتضمن بإعادة تنظيم الزمن الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط**.اطلع عليه بتاريخ 2016/01/01 على موقع http://www.ouarsenis.com/vb/showthread.php?t=91792

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة:

في إطار إنجاز بحث علمي تقوم به الطالبة بعنوان " مشكلات الإدارة الصفية كما يدركها أساتذة التعليم المتوسط وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز". بهدف معرفة درجة تقديركم للمشكلات التي عادة ما تواجهكم (كما تواجه أي معلم)أثناء إدارتكم لأقسامكم وعلاقة ذلك بدافعيتكم للإنجاز.تضع بين أيديكم باعتباركم المعنيين بالأمر مجموعة من العبارات راجية منكم التكرم بالإجابة عنها بدقة و موضوعية مع العلم أنه ليست هناك إجابات صحيحة و أخرى خاطئة و إنما الاجابة الحقيقية هي التي تعبر عن رأيكم بصراحة. و أن النتائج المتحصل عليها سوف تبقى سرية ولن تستعمل إلا في حدود البحث العلمي وأنها لا تسيء إلى صاحبها و كتابة الاسم غير ضرورية مع التاكيد على ضرورة الإجابة على جميع العبارات دون استثناء بما في ذلك البيانات الشخصية و ذلك بوضع علامة(X) في خانة الاختيار المناسب.

توضيح:

الصف:القسم

الإدارة الصفية:إدارة القسم.

<u>البيانات الشخصية</u>:

- **الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐**

المجال		درجة المشكلة :				
مشكلات مصدرها الطلبة		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
01	تباين الطلبة في امتلاكهم لمهارات الاستيعاب.					
02	تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح..					
03	تفاوت مستوى القدرات بين الطلبة بشكل كبير.					
04	اتجاهات الطلبة السلبية نحو المدرسة.					
05	عدم قدرة الطلبة على إصدار أحكام صحيحة على المواقف.					
06	تدني اعتبار الذات لدى الطلبة.					
07	الغياب المتكرر عند الطلبة.					
08	عدد الطلبة الكبير في الصف.					
09	انشغال الطلبة بأمور جانبية على حساب التعليم.					
10	دمج الطلبة العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة.					
مشكلات مصدرها المنهاج:						
01	يفتقد المنهاج عموما إلى عنصر التشويق.					
02	ضغط بعض المشرفين لضرورة إنهاء المناهج المقررة.					
03	عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو المتعلمين.					
04	صعوبة بعض المقررات الدراسية.					
05	الاتجاهات السلبية نحو بعض المقررات الدراسية					
06	عدم واقعية بعض الخبرات والمحتويات في المناهج .					
07	طول المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية.					
08	عدم ملاءمة محتوى المناهج للمستوى المعرفي الطلبة.					
09	افتقار بعض المناهج للأنشطة التعليمية.					
مشكلات مصدرها الاهل:						
01	انعكاس الظروف الاقتصادية الصعبة للأهل سلبا على متابعة الطلبة للتعلم .					
02	حجم الأسرة الكبير وانعكاسه على إمكانية رعاية الوالدين للأبناء.					
03	إهمال الأهل لأداء الطلبة.					
04	عدم تعاون الأهل مع المدرسة في تنفيذ قوانين وأنظمة المدرسة.					
05	تشجيع الأهل السلوك العدواني عند الأبناء.					
06	المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة.					
07	تفضيل الأهل احد الأبناء على إخوته.					
08	إهمال الأهل لحاجات الطلبة.					
09	عدم معرفة الأهل باستراتيجيات المدرسة في تعديل سلوك الابناء.					
مشكلات مصدرها المدرسة:						
01	استخدام الصفوف من قبل أكثر من مجموعة بسبب حصص الأعمال الموجهة.					
02	البناء العمودي للمدرسة ما يجعل عملية الصعود والنزول مربكة ومعطلة لبدء الحصص في وقتها.					
03	الضوضاء الخارجية (اصوات الباعة و اصوات السيارات)					
04	عدم توفر الوسائل التعليمية.					
05	لا توفر مكتبة المدرسة مصادر متنوعة تناسب الطلبة					
06	عدم تبني الإدارة لسياسة واضحة تتعلق بالتعامل مع الطلبة					
07	عدم توفر ساحات وملاعب لممارسة الأنشطة الرياضية.					
08	عدم توفر عدد كافي من المخابر في المدرسة.					
09	عدم وضوح بعض القوانين والتعليمات الصفية والمدرسية.					
10	إشعار المعلمين بالتقصير دوما مما يضعف رغبتهم في تطوير أدائهم.					

مقياس دافعية الإنجاز للمعلم

أخي المدرس ، أختي المدرسة

أضع بين يديك قائمة ببعض المواقف اليومية العامة التي تقوم بها أو المتوقعة منك وخاصة التعليمية منها في المحيط المدرسي ، والتي قد تختلف من مدرس لأخر في طريقة ادائها والتعامل معها . كذلك يرجى قراءة كل بند بعناية جيدة والتعبير عن مشاعركم بصراحة اتجاهها بوضع إشارة (x) في المربع المناسب وفق الدرجات التالي: تنطبق ، إلى حد ما ، لا تنطبق و أود أن أعلمكم بأن المعلومات سوف تعامل بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي .

أشكركم على حسن تعاونكم وأمل توخي الصدق و الأمانة حيث تتوقف عليها دقة البحث .

<u>مثال توضيحي لتسهيل الإجابة</u> :

الرقم	البند	تنطبق	إلى حد ما	لا تنطبق
01	أخد الأمور مأخذ الجد دائما			x

<u>بيانات شخصية :</u>

- الجنس :

<u>ملاحظة</u> : يرجى عند الاجابة عن بنود المقياس ألا تكون في حالة تعب أو إرهاق .

الرقم	البنود	تنطبق	الى حد ما	لا تنطبق
01	أحب القيام بأي عمل متوقع مني مهما كلفني ذلك من جهد.			
02	أستطيع أداء نفس العمل لساعات طويلة دون الشعور بالملل.			
03	أسعى دائما الى إدخال تعديلات مهمة لصالح العمل.			
04	كثيرا ما تمر الأيام دون أن أعمل شيئا يذكر.			
05	أجتهد دائما في عملي لأتفوق على من أعمل معهم.			
06	أعتقد بأني شخص يكتفي بالقليل من الآمال والطموحات.			
07	أفضل تأدية عملي بمستوى متوسط من الإتقان إذا كان تحقيق المستوى الأعلى يكلفني وقتا وجهدا كبيرا.			
08	لا أعتقد أن مستقبلي سوف يكون مرهونا بظروف الحظ و الصدفة.			
09	أشعر بأن الدخول في تحديات مع الآخرين لا طائل من ورائه.			
10	كلما وجدت العمل الذي أقوم به صعبا يزداد إصراري على إنجازه.			
11	أعتقد أن وضعي الحالي أفضل ما يمكن الوصول إليه.			
12	أشعر بأني مجتهد ومثابر في عملي كمدرس.			
13	أتجنب غالبا القيام بالمهام والمسؤوليات الصعبة في عملي.			
14	لا أشعر غالبا بمرور الوقت عندما أكون مشغولا في عملي.			
15	أميل أحيانا الى التراجع عن موقفي أمام الخضوع إذا كان الإصرار عليه يسبب لي متاعب صعبة.			
16	لا أفكر كثيرا في إنجازاتي السابقة بل أفكر في التخطيط لإنجازات جديدة.			
17	أحرص دائما على أن يكون وقت العمل في مقدمة اهتماماتي.			
18	أحرص دائما على الاشتراك في المسابقات ذات الصلة بمجالات اهتماماتي كلما اتيحت لي الفرصة لذلك.			
19	أنسحب غالبا بسهولة عندما تواجهني مشاكل صعبة في عملي.			
20	تستهويني الأعمال التي تتسم بجو التنافس والتحدي.			
21	أستعد دائما لأداء الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا في تحقيقها.			
22	غالبا ما اؤجل عمل اليوم إلى الغد.			
23	كلما حققت هدفا وضعت لنفسي أهدافا أخرى مستقبلية.			
24	أشعر باليأس أحيانا في إيجاد الحلول للمصاعب التي تعترض حياتي.			
25	لا أميل الى الاعتقاد بالرأي القائل "كن أو لا تكن".			
26	كثيرا ما اشعر بعدم قدرتي على القيام بما وعدت به سابقا.			
27	أبذل ما في وسعي أكثر من مرة حتى أحقق أهدافي.			
28	أشعر بالضيق من ضعف كفاءتي في العمل.			
29	لا أتأخر أبدا في انجاز مسؤولياتي على أكمل وجه وإن كانت الظروف المحيطة بي تسمح بالتهاون.			
30	إذا دعيت لشيء ما أثناء العمل فإني أعود إلى عملي على الفور.			
31	لا أفكر في البحث عن طرق أخرى بديلة عندما تفشل الطرق السابقة في بلوغ أهدافي.			
32	لم أعد أتحمل المصاعب الكثيرة التي تواجهني في أداء عملي.			

الصدق التمييزي لمقياس المشكلات الصفية

T-Test

Group Statistics

VAR	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
problém	16	142.8750	7.71038	1.92760
es	16	106.3125	5.83916	1.45979

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
problémes	1.797	.190	15.121	30	.000	36.56250	2.41798	31.62433	41.50067

الصدق التمييزي لفقرات المشكلات الصفية

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	32	3.4688	.56707	.10025
VAR00002	32	3.3438	.48256	.08531
VAR00003	32	3.4375	.50402	.08910
VAR00004	32	3.3750	.60907	.10767
VAR00005	32	3.2188	.70639	.12487
VAR00006	32	3.2813	.85135	.15050
VAR00007	32	3.2813	.58112	.10273
VAR00008	32	3.5938	.71208	.12588
VAR00009	32	3.3438	.54532	.09640
VAR00010	32	3.3750	.75134	.13282
VAR00011	32	3.3438	.70066	.12386
VAR00012	32	3.4375	.56440	.09977
VAR00013	32	3.2500	.84242	.14892
VAR00014	32	3.4688	.80259	.14188
VAR00015	32	3.2813	.81258	.14364
VAR00016	32	3.4063	.83702	.14797
VAR00017	32	3.2813	.88843	.15705
VAR00018	32	3.2500	.84242	.14892
VAR00019	32	3.2188	.65915	.11652
VAR00020	32	3.3125	.99798	.17642
VAR00021	32	3.5313	.56707	.10025
VAR00022	32	3.6875	.64446	.11392
VAR00023	32	3.4375	.61892	.10941
VAR00024	32	3.4688	.80259	.14188
VAR00025	32	2.8750	.90696	.16033
VAR00026	32	3.0313	.86077	.15216
VAR00027	32	3.3750	.65991	.11666
VAR00028	32	3.4688	.56707	.10025
VAR00029	32	3.3438	.54532	.09640
VAR00030	32	3.0625	.84003	.14850
VAR00031	32	3.0000	.84242	.14892
VAR00032	32	2.6875	.78030	.13794
VAR00033	32	3.3750	.55358	.09786
VAR00034	32	2.5938	.79755	.14099
VAR00035	32	2.9063	.89296	.15785
VAR00036	32	3.0000	.84242	.14892
VAR00037	32	2.6875	.78030	.13794
VAR00038	32	3.2813	.81258	.14364

One-Sample Test

	Test Value = 0					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00001	34.603	31	.000	3.46875	3.2643	3.6732
VAR00002	39.198	31	.000	3.34375	3.1698	3.5177
VAR00003	38.581	31	.000	3.43750	3.2558	3.6192
VAR00004	31.346	31	.000	3.37500	3.1554	3.5946
VAR00005	25.776	31	.000	3.21875	2.9641	3.4734
VAR00006	21.802	31	.000	3.28125	2.9743	3.5882
VAR00007	31.941	31	.000	3.28125	3.0717	3.4908
VAR00008	28.549	31	.000	3.59375	3.3370	3.8505
VAR00009	34.686	31	.000	3.34375	3.1471	3.5404
VAR00010	25.410	31	.000	3.37500	3.1041	3.6459
VAR00011	26.996	31	.000	3.34375	3.0911	3.5964
VAR00012	34.453	31	.000	3.43750	3.2340	3.6410
VAR00013	21.824	31	.000	3.25000	2.9463	3.5537
VAR00014	24.449	31	.000	3.46875	3.1794	3.7581
VAR00015	22.843	31	.000	3.28125	2.9883	3.5742
VAR00016	23.021	31	.000	3.40625	3.1045	3.7080
VAR00017	20.892	31	.000	3.28125	2.9609	3.6016
VAR00018	21.824	31	.000	3.25000	2.9463	3.5537
VAR00019	27.624	31	.000	3.21875	2.9811	3.4564
VAR00020	18.776	31	.000	3.31250	2.9527	3.6723
VAR00021	35.226	31	.000	3.53125	3.3268	3.7357
VAR00022	32.368	31	.000	3.68750	3.4551	3.9199
VAR00023	31.418	31	.000	3.43750	3.2144	3.6606
VAR00024	24.449	31	.000	3.46875	3.1794	3.7581
VAR00025	17.932	31	.000	2.87500	2.5480	3.2020
VAR00026	19.921	31	.000	3.03125	2.7209	3.3416
VAR00027	28.931	31	.000	3.37500	3.1371	3.6129
VAR00028	34.603	31	.000	3.46875	3.2643	3.6732
VAR00029	34.686	31	.000	3.34375	3.1471	3.5404
VAR00030	20.623	31	.000	3.06250	2.7596	3.3654
VAR00031	20.145	31	.000	3.00000	2.6963	3.3037
VAR00032	19.483	31	.000	2.68750	2.4062	2.9688
VAR00033	34.488	31	.000	3.37500	3.1754	3.5746
VAR00034	18.397	31	.000	2.59375	2.3062	2.8813
VAR00035	18.411	31	.000	2.90625	2.5843	3.2282
VAR00036	20.145	31	.000	3.00000	2.6963	3.3037
VAR00037	19.483	31	.000	2.68750	2.4062	2.9688
VAR00038	22.843	31	.000	3.28125	2.9883	3.5742
			.			

الصدق التمييزي لمقياس الدافعية

Group Statistics

VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motivation	16	65.3125	4.28515	1.07129
	16	86.1250	4.01456	1.00364

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								95% Confidence Interval of the Difference	
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Motivation	.070	.953	14.178	30	.000	20.81250	1.46797	23.81050	17.81450

الصدق التمييزي لبنود مقياس الدافعية

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	32	2.3750	.70711	.12500
VAR00002	32	1.7500	.62217	.10999
VAR00003	32	2.2188	.49084	.08677
VAR00004	32	2.2500	.50800	.08980
VAR00005	32	2.0313	.73985	.13079
VAR00006	32	2.3438	.70066	.12386
VAR00007	32	2.2813	.72887	.12885
VAR00008	32	2.4688	.50701	.08963
VAR00009	32	2.5625	.50402	.08910
VAR00010	32	2.5938	.49899	.08821
VAR00011	32	2.7188	.52267	.09240
VAR00012	32	2.7188	.45680	.08075
VAR00013	32	2.3125	.73780	.13043
VAR00014	32	2.4375	.66901	.11827
VAR00015	32	2.6250	.55358	.09786
VAR00016	32	2.3438	.54532	.09640
VAR00017	32	2.5000	.50800	.08980
VAR00018	32	2.5313	.56707	.10025
VAR00019	32	2.1875	.59229	.10470
VAR00020	32	2.5938	.55992	.09898
VAR00021	32	2.1563	.36890	.06521
VAR00022	32	2.6563	.48256	.08531
VAR00023	32	2.4688	.50701	.08963
VAR00024	32	2.2500	.50800	.08980
VAR00025	32	2.6563	.48256	.08531
VAR00026	32	2.2813	.45680	.08075
VAR00027	32	2.4375	.56440	.09977
VAR00028	32	1.9375	.66901	.11827
VAR00029	32	2.6875	.47093	.08325
VAR00030	32	2.4063	.49899	.08821
VAR00031	32	2.4688	.50701	.08963
VAR00032	32	2.0938	.73438	.12982

One-Sample Test

	Test Value = 0.01					
					95% Confidence Interval of the Difference	
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Lower	Upper
VAR00001	18.920	31	.000	2.36500	2.1101	2.6199
VAR00002	15.820	31	.000	1.74000	1.5157	1.9643
VAR00003	25.455	31	.000	2.20875	2.0318	2.3857
VAR00004	24.944	31	.000	2.24000	2.0568	2.4232
VAR00005	15.454	31	.000	2.02125	1.7545	2.2880
VAR00006	18.842	31	.000	2.33375	2.0811	2.5864
VAR00007	17.627	31	.000	2.27125	2.0085	2.5340
VAR00008	27.433	31	.000	2.45875	2.2760	2.6415
VAR00009	28.648	31	.000	2.55250	2.3708	2.7342
VAR00010	29.291	31	.000	2.58375	2.4038	2.7637
VAR00011	29.317	31	.000	2.70875	2.5203	2.8972
VAR00012	33.544	31	.000	2.70875	2.5441	2.8734
VAR00013	17.654	31	.000	2.30250	2.0365	2.5685
VAR00014	20.526	31	.000	2.42750	2.1863	2.6687
VAR00015	26.722	31	.000	2.61500	2.4154	2.8146
VAR00016	24.209	31	.000	2.33375	2.1371	2.5304
VAR00017	27.727	31	.000	2.49000	2.3068	2.6732
VAR00018	25.151	31	.000	2.52125	2.3168	2.7257
VAR00019	20.797	31	.000	2.17750	1.9640	2.3910
VAR00020	26.104	31	.000	2.58375	2.3819	2.7856
VAR00021	32.911	31	.000	2.14625	2.0132	2.2793
VAR00022	31.021	31	.000	2.64625	2.4723	2.8202
VAR00023	27.433	31	.000	2.45875	2.2760	2.6415
VAR00024	24.944	31	.000	2.24000	2.0568	2.4232
VAR00025	31.021	31	.000	2.64625	2.4723	2.8202
VAR00026	28.126	31	.000	2.27125	2.1066	2.4359
VAR00027	24.330	31	.000	2.42750	2.2240	2.6310
VAR00028	16.298	31	.000	1.92750	1.6863	2.1687
VAR00029	32.162	31	.000	2.67750	2.5077	2.8473
VAR00030	27.165	31	.000	2.39625	2.2163	2.5762
VAR00031	27.433	31	.000	2.45875	2.2760	2.6415
VAR00032	16.051	31	.000	2.08375	1.8190	2.3485

نتائج ثبات ألفا كرومباخ لمقياس مشكلات الإدارة الصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,946	38

نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس مشكلات الإدارة الصفية

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,895
		N of Items	19[a]
	Part 2	Value	,901
		N of Items	19[b]
	Total N of Items		38
Correlation Between Forms			,898
Spearman-Brown	Equal Length		,946
Coefficient	Unequal Length		,946
Guttman Split-Half Coefficient			,945

نتائج ثبات ألفا كرومباخ لمقياس الدافعية للإنجاز

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,906	32

نتائج ثبات التجزئة النصفية لمقياس الدافعية للإنجاز

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,794
		N of Items	16[a]
	Part 2	Value	,879
		N of Items	16[b]
	Total N of Items		32
Correlation Between Forms			,743
Spearman-Brown	Equal Length		,853
Coefficient	Unequal Length		,853
Guttman Split-Half Coefficient			,852

نتائج العلاقة بين درجة تقدير الأساتذة لمشكلات الإدارة الصفية و دافعيتهم للإنجاز

Correlations

		Classroom Management problems	Achievement motivation
Classroom Management problems	Pearson Correlation	1	-,429**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	161	161
Achievement motivation	Pearson Correlation	-,429**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	161	161

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

نتائج استجابات الأساتذة على مقياس مشكلات الإدارة الصفية

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation	مشكلات الإدارة الصفية كما وردت في المقياس	الترتيب حسب درجة الاستجابة
VAR1	161	3,00	5,00	3,8944	,72975	تباين الطلبة في امتلاكهم لمهارات الاستيعاب.	09
VAR2	161	2,00	5,00	4,0062	,85511	تدني مستوى الدافعية عند الطلبة بشكل واضح..	07
VA3	161	2,00	5,00	3,8820	,83949	تفاوت مستوى القدرات بين الطلبة بشكل كبير.	11
VAR4	161	2,00	5,00	3,7453	,94392	اتجاهات الطلبة السلبية نحو المدرسة.	15
VAR5	161	2,00	5,00	3,6770	,80314	عدم قدرة الطلبة على إصدار أحكام صحيحة على المواقف.	19
VAR6	161	2,00	5,00	3,7888	,88325	تدني اعتبار الذات لدى الطلبة	13
VAR7	161	1,00	5,00	2,7578	,97324	الغياب المتكرر عند بعض الطلبة	37
VAR8	161	2,00	5,00	4,3354	,67956	عدد الطلبة الكبير في القسم.	01
VAR9	161	2,00	5,00	3,1615	,74917	انشغال بعض الطلبة بأمور جانبية على حساب التعليم.	30
VAR10	161	1,00	4,00	2,8447	,87005	دمج الطلبة العاديين مع ذوي الاحتياجات الخاصة.	36
VA11	161	2,00	5,00	3,8820	,97711	يفتقد المنهاج عموما إلى عنصر التشويق.	12
VAR12	161	1,00	5,00	3,1988	,82780	ضغط بعض المشرفين لضرورة إنهاء المناهج المقررة.	27
VAR13	161	2,00	5,00	4,0994	1,05597	عدم مراعاة المناهج لمطالب نمو الطلبة	03
VAR14	161	1,00	5,00	3,5963	,80140	صعوبة بعض المقررات الدراسية.	21
VAR15	161	2,00	5,00	3,7888	1,00256	الاتجاهات السلبية للطلبة نحو بعض المواد الد راسية.	14
VAR16	161	2,00	5,00	3,7267	,98734	عدم واقعية بعض الخبرات والمحتويات في المناهج .	18
VAR17	161	1,00	5,00	4,0186	,89073	طول المحتوى التعليمي في المناهج الد راسية.	06
VAR18	161	2,00	5,00	3,6025	,83875	عدم ملاءمة محتوى المناهج للمستوى المعرفي الطلبة.	20
VAR19	161	2,00	5,00	3,4472	,70623	افتقار بعض المناهج للأنشطة التعليمية. .	25
VAR20	161	2,00	5,00	4,0745	,74626	انعكاس ظروفهم الاقتصادية الصعبة سلبا على متابعة تعلم ابنائهم.	04
VAR21	161	1,00	5,00	3,0683	,87410	حجم الأسرة الكبير وانعكاسه على إمكانية رعاية الوالدين للأبناء.	33
VAR22	161	2,00	5,00	3,8820	,78564	إهمال الأهل لأداء الطلبة.	10

VAR23	161	1,00	5,00	3,9255	,93242	عدم تعاون الأهل مع المدرسة في تنفيذ قوانين وأنظمة المدرسة.	08
VAR24	161	1,00	5,00	2,9441	1,03228	تشجيع الأهل السلوك العدواني عند الأبناء.	35
VAR25	161	2,00	5,00	4,3292	,67802	المشكلات العائلية التي يعاني منها الطلبة.	02
VAR26	161	1,00	4,00	2,9441	,79253	تفضيل الأهل احد الأبناء على إخوته.	34
VAR27	161	1,00	5,00	3,5093	1,05545	إهمال الأهل لحاجات الطلبة.	24
VAR28	161	1,00	5,00	3,7391	1,03394	عدم معرفة الأهل باستراتيجيات المدرسة في تعديل سلوك الابناء.	17
VAR29	161	1,00	5,00	3,1925	1,23245	استخدام الاقسام من قبل أكثر من مجموعة بسبب حصص الاعمال الموجهة.	28
VAR30	161	1,00	5,00	3,1925	1,26746	البناء العمودي للمدرسة ما يجعل عملية الصعود والنزول مربكة ومعطلة لبدء الحصص في وقتها.	29
VAR31	161	2,00	5,00	3,5776	,74699	الضوضاء الخارجية (اصوات الباعة و اصوات السيارات)	23
VAR32	161	2,00	5,00	4,0248	,87286	عدم توفر الوسائل التعليمية.	05
VAR33	161	1,00	5,00	3,1677	1,00770	لا توفر مكتبة المدرسة مصادر متنوعة تناسب الطلبة	31
VAR34	161	1,00	5,00	3,5839	1,14869	عدم تبني الإدارة لسياسة واضحة تتعلق بالتعامل مع الطلبة	22
VAR35	161	1,00	5,00	3,0932	1,11131	عدم توفر ساحات وملاعب لممارسة الأنشطة الرياضية.	32
VAR36	161	1,00	5,00	2,7453	1,29073	عدم توفر عدد كافي من المخابر في المدرسة.	38
VAR37	161	1,00	5,00	3,2981	,92090	عدم وضوح بعض القوانين والتعليمات المدرسية.	26
VAR38	161	1,00	5,00	3,7453	1,14171	إشعار المعلمين بالتقصير دوما مما يضعف رغبتهم في تطوير أدائهم.	16
VAR39	161	75,00	168,00	135,4907	23,93118		
Valid N (listwise)	161						

نتائج استجابات الأساتذة على مقياس الدافعية للإنجاز

VAR00001

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	51,00	4	2,5	2,5	2,5
	52,00	6	3,7	3,7	6,2
	53,00	3	1,9	1,9	8,1
	54,00	2	1,2	1,2	9,3
	55,00	1	,6	,6	9,9
	56,00	3	1,9	1,9	11,8
	57,00	1	,6	,6	12,4
	58,00	3	1,9	1,9	14,3
	59,00	2	1,2	1,2	15,5
	60,00	6	3,7	3,7	19,3
	61,00	1	,6	,6	19,9
	62,00	4	2,5	2,5	22,4
	63,00	4	2,5	2,5	24,8
	64,00	5	3,1	3,1	28,0
	65,00	10	6,2	6,2	34,2
	66,00	12	7,5	7,5	41,6
	67,00	13	8,1	8,1	49,7
	68,00	12	7,5	7,5	57,1
	69,00	8	5,0	5,0	62,1
	70,00	5	3,1	3,1	65,2
	71,00	6	3,7	3,7	68,9
	72,00	2	1,2	1,2	70,2
	73,00	5	3,1	3,1	73,3
	74,00	2	1,2	1,2	74,5
	75,00	4	2,5	2,5	77,0
	76,00	3	1,9	1,9	78,9
	77,00	6	3,7	3,7	82,6
	78,00	5	3,1	3,1	85,7
	79,00	6	3,7	3,7	89,4
	80,00	3	1,9	1,9	91,3
	83,00	2	1,2	1,2	92,5
	84,00	7	4,3	4,3	96,9
	85,00	2	1,2	1,2	98,1
	86,00	1	,6	,6	98,8
	88,00	1	,6	,6	99,4
	90,00	1	,6	,6	100,0

VAR00001

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	51,00	4	2,5	2,5	2,5
	52,00	6	3,7	3,7	6,2
	53,00	3	1,9	1,9	8,1
	54,00	2	1,2	1,2	9,3
	55,00	1	,6	,6	9,9
	56,00	3	1,9	1,9	11,8
	57,00	1	,6	,6	12,4
	58,00	3	1,9	1,9	14,3
	59,00	2	1,2	1,2	15,5
	60,00	6	3,7	3,7	19,3
	61,00	1	,6	,6	19,9
	62,00	4	2,5	2,5	22,4
	63,00	4	2,5	2,5	24,8
	64,00	5	3,1	3,1	28,0
	65,00	10	6,2	6,2	34,2
	66,00	12	7,5	7,5	41,6
	67,00	13	8,1	8,1	49,7
	68,00	12	7,5	7,5	57,1
	69,00	8	5,0	5,0	62,1
	70,00	5	3,1	3,1	65,2
	71,00	6	3,7	3,7	68,9
	72,00	2	1,2	1,2	70,2
	73,00	5	3,1	3,1	73,3
	74,00	2	1,2	1,2	74,5
	75,00	4	2,5	2,5	77,0
	76,00	3	1,9	1,9	78,9
	77,00	6	3,7	3,7	82,6
	78,00	5	3,1	3,1	85,7
	79,00	6	3,7	3,7	89,4
	80,00	3	1,9	1,9	91,3
	83,00	2	1,2	1,2	92,5
	84,00	7	4,3	4,3	96,9
	85,00	2	1,2	1,2	98,1
	86,00	1	,6	,6	98,8
	88,00	1	,6	,6	99,4
	90,00	1	,6	,6	100,0
	Total	161	100,0	100,0	

VAR00002

	Observed N	Expected N	Residual
1,00	17	80,5	-63,5
2,00	144	80,5	63,5
Total	161		

نتائج اختبار كا^2 لمستويات الدافعية للإنجاز

Test Statistics

	VAR00001	VAR00002
Chi-Square	82,503[a]	100,180[b]
df	35	1
Asymp. Sig.	,000	,000

a. 36 cells (100,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 4,5.
b. 0 cells (,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 80,5.