Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

قسم علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي: التربية المدرسية والادماج للمتعلم

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم مرسومة بـ:

الاتصال البيداغوجي أستاذ - تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات - تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أنموذجا

-إعداد الطالبة:

بن شرطان شهرزاد

إشـــراف:

أ. د بشلاغم يحي

أعضاء لجنة المناقشة:

د صوفي عبد الوهاب	**أستاذ محاضر أ**	**جامعة تلمسان**	**رئيسا**
أ.د بشلاغم يحي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة تلمسان**	**مشرفا ومقررا**
أ.د بن عصمان جويدة	**أستاذة التعليم العالي**	**جامعة تلمسان**	**عضوا**
أ.د بولجراف بختاوي	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة وهران2**	**عضوا**
أ.د مكي أحمد	**أستاذ التعليم العالي**	**جامعة وهران2**	**عضوا**
د عرقوب محمد	**أستاذ محاضر أ**	**جامعة تيارت**	**عضوا**

السنة الجامعية :2019-2020م

Scanned with CamScanner

الإهـــداء

بسم الله والصلاة على رسول الله "صلى الله عليه وسلم" وآله وصحبه ومن والاه

أهدي ثمرة جهدي وتاج عملي

إلى من قال جَلَّ فيهما شأنه ﴿وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا ﴾أمي وأبي الكريمين حفظهما الله ورعاهما

إلى الأب بدرار والأم خدومة اللذان ساعداني كثيرا وشجعاني في مسار دراستي رعاهما الله

إلى من شاركني دراستي ومتاعبي إلى من كان السند ورفيق دربي زوجي سعيد

إلى ينابيع الصدق الصافي إلى من معهم سعدت إلى نور مستقبلي أولادي إكرام، مريم، أمينة، فاطمة، ريتاج، حمزة وإلى إخوتي كافي، عمر، امحمد عبد الوهاب، نادية، سمية وعائلاتهم

إلى أخوات زوجي فاطمة، خيرة، سعيدة، حاجة، عائلاتهم

إلى كل الأهل والأقارب بن شرطان، مرحوم، بلعروسي، بلجيلالي، جالوت

إلى السيدة مالق فاطمة مديرة متوسطة الشهيد حيدرة أحمد

إلى كل الأصدقاء والزملاء الذين ساعدوني في إنجاز هذا العمل المتواضع، أخص بالذكر كل من قـرأ هذا العمل

شكر وتـقديـر

قال الله تعالى: ﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيد ﴾

صدق الله العظيم. (سورة إبراهيم الآية 07)

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (مَنْ لَم يَشكُرِ النَّاس لَم يَشُكر الله).

أولا وقبل كل شيء نشكر الله عز وجل على نعمته علينا ونحمده حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه الذي وفقنا وقدرنا وسدد خطانا لإتمام هذا العمل.

أتوجه بالشكر الجزيل بداية إلى الأستاذ الدكتور بشلاغم يحي على قبوله الإشراف على هذه الأطروحة وعلى توجيهاته القيمة والبناءة ومساعداته الكبيرة التي لم يبخل بها علي، والتي تعبر عن مدى الاهتمام الكبير الذي أولاه لهذه الدراسة منذ بدايتها وإلى غاية مراحلها النهائية.

كما أشكر الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين قبلوا عناء قراءة هذه الأطروحة ومناقشتها والشكر موصول أيضا إلى مستشاري التوجيه الذين قدموا لنا المساعدة كما لا يفوتني أن أشكر الذي أنار مستقبلنا الأستاذ الدكتور" بوغازي الطاهر والأستاذ الدكتور بشير معمرية، والأستاذ الدكتور ماحي ابراهيم، والشكر الخاص للأساتذة: باشرة كمال، عباس عبد الرحمان، حيدرة وحيدة على مساعدتي في التحليل الاحصائي وعينة الدراسة على تعاونهم معنا.

كما نشكر جامعة أبو بكر بلقايد تلمسان وكل أعضاء طاقمها الإداري لكلية العلوم الانسانية والاجتماعية على كل التسهيلات التي تلقيناها خلال تواجدنا بها

أقول للجميع جزاكم الله عنا كل خير

ملـــخـــص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الاتصال البيداغوجي أستاذ – تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات – تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أجريت الدراسة الميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ببعض ثانويات ولاية غليزان، والبالغ عددهم (500) تلميذا وتلميذة، حيث قسمت إلى مجموعات (100) تخصص رياضيات، (100) تخصص تقني رياضي، (100) تخصص تسيير واقتصاد (100) تخصص آداب وفلسفة، (100) تخصص علوم تجريبية، طبقنا عليهم مقياس الاتصال البيداغوجي من إعداد الباحثة والذي شمل(49) بندا، ومقياس الدافعية للإنجاز لأحمد أبو حليمة (2018) والذي يتكون من(65) بندا، كما اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي.

لاختبار فرضيات الدراسة قمنا باستخدام المؤشرات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط بيرسون واختبار (T TEST) وتحليل التباين الأحادي، واختبار المقارنات البعدية، وتوصلت الدراسة الحالية إلى تسجيل النتائج التالية:

1- يعتبر الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ في مادة الرياضيات فعال لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

2- يتمتع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بدافع قوي للإنجاز في مادة الرياضيات.

3- توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال البيداغوجي استاذ- تلميذ والدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4- توجد فروق فيما يخص طبيعة الاتصال البيداغوجي استاذ –تلميذ تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5- توجد فروق فيما يخص الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

قائمة المحتويات	الصفحة
إهداء	أ
كلمة شكر	ب
ملخص البحث	ج
قائمة المحتويات	ه
قائمة الجداول	س
قائمة الأشكال	أ
المقـــــدمـــة	02
الفصل الأول: تقديم الدراسة	
1. الخلفية النظرية لموضوع الدراسة (الدراسات السابقة)	07
2. مشكلة الدراسة	37
3. فرضيات الدراسة	39
4. أهمية الدراسة	39
5. دواعي اختيار موضوع الدراسة	40

6. أهداف الدراسة	40
7. التعريف الإجرائي للمفاهيم الواردة في الدراسة	40
الفصل الثاني: الاتصال البيداغوجي	
تمهيد	44
1. تعريف الاتصال	45
1.1.التعريف اللغوي للاتصال	45
2.1. التعريف الاصطلاحي	45
2. مفهوم البيداغوجيا	48
1.2.المعنى اللغوي	48
2.2. المعنى الاصطلاحي	49
3. تعريف الاتصال البيداغوجي	53
4.أشكال الاتصال البيداغوجي	55
5. مظاهر الاتصال البيداغوجي	60
6. تصنيف الاتصال البيداغوجي حسب التفاعل بين المعلم والتلميذ	63

1.6.التصنيف وفق معيار شكل العلاقة التواصلية	63
2.6. التصنيف وفق معيار الأنماط السلوكية	65
3.6. تصنيف التواصل وفقا لمعيار القناة	66
7. تصنيف الاتصال البيداغوجي بين المعلم والتلميذ	67
1.7. الاتصال حسب نموذج التعليم المتمركز على المعلم	67
2.7. الاتصال حسب نموذج التعليم المتمركز على المتعلم	68
8. أهم النظريات المفسرة للتفاعل بين المعلم والتلميذ داخل القسم	70
1.8. النظرية السلوكية	71
2.8. النظرية الجشطالتية	72
3.8. النظرية التكوينية البنائية	72
8. 4. النظرية التوافقية	73
5.8. نظرية الضبط	74
9. خصائص الاتصال	77

10. وظائف الاتصال	79
11. العوامل التي تساعد على نجاح عملية الاتصال	79
12. طرق تحسين مهارات الاتصال التربوي	81
13. عوائق الاتصال البيداغوجي	83
1.13. عوائق داخلية	83
2.13. عوائق خارجية	84
3.13. تصنيف عوائق التواصل حسب مصدرها	84
4.13. عوائق مصدرها الرسالة	85
5.13. عوائق منهجية	86
6.13. عوائق متعلقة بذات المرسل	89
7.13. عوائق متعلقة بذات المستقبل	90
8.13. عوائق المحيط	93
خلاصة	97

الفصل الثالث: الدافعية للإنجاز	
تمهيد	99
1. تعريف الدافعية	100
1.1. تعريف الدافعية لغة	100
2.1. التعريف الاصطلاحي للدافعية	102
3. المفاهيم المرتبطة بالدافعية	105
4. تصنيف الدوافع	108
5. سمات الدافعية	112
6. خصائص الدوافع	113
7. أنواع الدافعية	113
8. أهمية الدوافع	115
9. مكونات الدافعية	116
10. وظائف الدافعية	117
11. أثر الدوافع والانفعالات	119
12. نظريات تفسير الدافعية	120

13. مفهوم الدافعية للإنجاز	128
14. الدافعية للإنجاز ومرحلة المراهقة	133
15. أهمية دراسة الدافعية للإنجاز	134
16. أنواع الدافعية للإنجاز	135
17. مكونات الدافعية للإنجاز	135
18. نظريات الدافع للإنجاز	138
19. أهمية الدافعية في عملية التدريس	158
20. طرق إثارة دافعية المتعلمين	159
21. قياس الدافعية للإنجاز	161
خلاصة	166
الفصل الرابع: مادة الرياضيات في التعليم الثانوي	
تمهيد	168
1. مفهوم الرياضيات	169
2. مراحل تطور الرياضيات	171

3. مراحل تعلم الرياضيات	174
4. التخطيط لتدريس الرياضيات	175
5. نظرية بياجيه وتدريس الرياضيات	177
6. أهمية مادة الرياضيات	178
7. أهداف تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية	179
8. الأهداف العامة لتعليم الرياضيات	180
9. الأهداف العامة لتعليم الرياضيات والعلاقة بينهما	182
10. أستاذ الرياضيات في التعليم الثانوي	183
1.10 الأستاذ	183
2.10 التلميذ	184
3.10 الكتاب المدرسي	184
11. خصائص الأستاذ	185
12. أدوار أستاذ الرياضيات	186
13. العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ	190
خلاصة	192

الفصل الخامس :الاجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	194
أولا: الدراسة الاستطلاعية	194
1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية	194
2.1. الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية	195
3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية	196
2. أدوات جمع المعطيات	196
3. بناء مقياس الاتصال البيداغوجي	197
4. مقياس الدافعية للإنجاز	202
طريقة تصحيح المقياس	207
الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	207
الخصائص السيكومترية لمقياس الاتصال البيداغوجي	208
الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز	215

ثانيا: الدراسة الأساسية	224
1.2. منهجية الدراسة	224
3.2. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية	224
4.2. الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات	231
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	233
1. عرض نتائج الفرضيات	233
2. عرض نتائج الفرضية الأولى	234
3. عــرض نــتائــج الفــرضية الثانية	235
4. عــرض نتــائــج الفــرضية الثالثــة	236
5. عــرض نتائــج الفــرضية الــرابعة	237
6. عرض نتائج الفرضية الخامسة	242
7. عرض نتائج الفرضية السادسة	247

8. عرض نتائج الفرضية السابعة	249
1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى	251
2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية	254
3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة	256
4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة	258
5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة	261
6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة	263
7. مناقشة نتائج الفرضية السابعة	267
مناقشة عامة	270
الإسهامات	274
الخاتمة	277
قائمة المصادر والمراجع	281
الملاحق	299

الرقم	قائمة الجـــــــــــــــداول	الصفحة
01	يوضح فعل الاتصال البيداغوجي حسب نموذج التعليم.	69
02	يوضح نظريات النظريات المفسرة بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم.	76
03	العوائق الاتصال البيداغوجي.	95
04	يوضح مظاهر الدافعية للإنجاز.	155
05	يبين نظريات المفسرة لدافعية للإنجاز	156
06	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	196
07	يبين طريقة تنقيط فقرات مقياس الاتصال البيداغوجي السلبية والايجابية.	202
08	يبين طريقة تنقيط فقرات مقياس الدافعية للإنجاز السلبية والايجابية.	207
09	يبين قيمة ألفا كرونباخ في مقياس الاتصال البيداغوجي.	208
10	يوضح قيم تباين البعد وقيم معامل ألفا وكذا ألفا الطبقية لأبعاد مقياس الإتصال البيداغوجي (ن=100).	209
11	يبين ارتباط البنود بالبعد الأول في مقياس الاتصال البيداغوجي.	210
12	يبين ارتباط البنود بالبعد الثاني في مقياس الاتصال البيداغوجي.	210
13	يبين ارتباط البنود بالبعد الثالث في مقياس الاتصال البيداغوجي.	211
14	يبين ارتباط البنود بالبعد الرابع في مقياس الاتصال البيداغوجي.	112
15	يبين ارتباط البنود بالبعد الخامس في مقياس الاتصال البيداغوجي.	112
16	يبين ارتباط البنود بالبعد السادس في مقياس الاتصال البيداغوجي.	113

17	يبين ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس الاتصال البيداغوجي.	214
18	يبين قيمة ألفا كرونباخ في مقياس الدافعية للإنجاز.	215
19	يوضح قيم تباين البعد وقيم معامل ألفا وألفا الطبقية لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز (ن=100).	216
20	يبين ارتباط البنود بالبعد الأول في مقياس الدافعية للإنجاز.	217
21	يبين ارتباط البنود بالبعد الثاني في مقياس الدافعية للإنجاز.	218
22	يبين ارتباط البنود بالبعد الثالث في مقياس الدافعية للإنجاز.	218
23	يبين ارتباط البنود بالبعد الرابع في مقياس الدافعية للإنجاز.	219
24	يبين ارتباط البنود بالبعد الخامس في مقياس الدافعية للإنجاز.	220
25	يبين ارتباط البنود بالبعد السادس في مقياس الدافعية للإنجاز.	220
26	يبين ارتباط البنود بالبعد السابع في مقياس الدافعية للإنجاز.	221
27	يبين ارتباط البنود بالبعد الثامن في مقياس الدافعية للإنجاز.	222
28	يبين ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس الدافعية للإنجاز.	223
29	يبين مجتمع الدراسة.	224
30	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	227
31	يبين توزيع أفراد عينة حسب الثانويات.	228
32	يبين توزيع العينة حسب التخصص.	229
33	يبين اعتدالية التوزيع في البيانات لمتغير الاتصال البيداغوجي.	233
34	يبين اعتدالية التوزيع في البيانات لمتغير الدافعية للإنجاز.	233

35	يبين خصائص متغير الإتصال البيداغوجي لدى عينة الدراسة الأساسية.	234
36	يبين قيمة "ت" لدراسة الفروق بين المتوسط التجريبي والمفترض.	234
37	يبين خصائص متغير الدافعية للإنجاز.	235
38	يبين قيمة إختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتوسط التجريبي والمفترض.	235
39	بين قيمة إختبار معامل ارتباط بيرسون بين متغير الإتصال البيداغوجي والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية.	236
40	يبين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمتغير الإتصال البيداغوجي حسب التخصص الدراسي لدى عينة الدراسة الأساسية.	237
41	يبين نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لمقارنة المتوسطات حسب التخصص لمتغير الإتصال البيداغوجي لدى عينة الدراسة الأساسية.	238
42	يبين نتائج إختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمتوسطات متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية.	238
43	يبين حجم الأثر عن طريق اختبار تحليل التغاير في البيانات لمتغير الاتصال البيداغوجي.	241
44	يبين حجم التأثير في المتغير الاتصال البيداغوجي.	241
45	يبين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمتغير الدافعية للإنجاز حسب التخصص الدراسي لدى عينة الدراسة.	242
46	يبين نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لمقارنة المتوسطات لمتغير الدافعية للإنجاز حسب التخصص لدى عينة الدراسة.	242

47	يبين نتائج إختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمتوسطات متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية.	243
48	يبين حجم الأثر عن طريق اختبار تحليل التغاير في البيانات لمتغير الدافعية للإنجاز.	246
49	يبين حجم التأثير في متغير الدافعية للإنجاز.	246
50	يبين خصائص متغير الإتصال البيداغوجي لدى عينة الدراسة الأساسية.	247
51	يبين قيمة إختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتوسط الذكور والإناث في متغير الإتصال البيداغوجي لدى عينة الدراسة الأساسية.	247
52	يبين خصائص متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية.	279
53	يبين قيمة إختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتوسط الذكور والإناث في متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية.	249

الرقم	قائمة الأشكال	الصفحة
01	مخطط يوضح الاتصال البيداغوجي الأحادي الاتجاه.	56
02	مخطط يوضح الاتصال البيداغوجي ثنائي الاتجاه.	57
03	مخطط يوضح الاتصال متعدد الاتجاهات.	58
04	مخطط يوضح الاتصال بخطوتين.	59
05	مخطط يوضح الاتصال من شخص لشخص.	59
06	شكل التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو.	109
07	شكل يوضح العلاقة بين الدوافع واستثارة السلوك الإنساني.	118
08	شكل يوضح مكونات دافعية الإنجاز لدى (جيلفورد Guilfod).	136
09	شكل يوضح مكونات دافعية الانجاز لـــــ (ميتشل Mitchell).	136
10	مخطط يبين العزو لدى هيذر.	149
11	مخطط يبين تصنيف العزو عند وينر.	152
12	شكل يبين أهداف تتعلق باكتساب اتجاهات موجبة.	181
13	شكل يبين افراد مجتمع الدراسة.	226
14	شكل يبين توزيع افراد العينة حسب الجنس.	227
15	شكل يبين توزيع أفراد عينة حسب الثانويات.	229
16	شكل يبين توزيع افراد العينة حسب التخصص.	230

مقدمة

مقـــــدمة:

لقي موضوع الاتصال البيداغوجي أستاذ–تلميذ اهتماما متزايدا من قبل الباحثين والمفكرين في المجال التربوي على وجه الخصوص، كما أنه من الموضوعات التربوية التي لابد من التوقف عندها قصد تشخيصها ومعالجتها خدمة لهذا المجال الحساس، ويعتبر الاتصال البيداغوجي أحد متطلبات التربية الحديثة، لما يكتسبه الاتصال من أهمية حيث يعتبر شريان الحياة بمختلف ميادينها. والأستاذ أحد أقطابه التواصلية وعنصر أساسي فيها، فهو الذي يهيئ المناخ الذي من شأنه تقوية ثقة التلميذ بنفسه أو يزعزعها ويشجع اهتماماته أو يحبطها، وينمي قدراته أو يهملها ويصقل اهتماماته ويخدمها ويثير تفكيره الناقد أو يثبطه، ولا يحصل ذلك إلا بعلاقة تواصلية مع التلميذ في نطاق العملية التعليمية التعلمية.

وبما أن موضوع الاتصال البيداغوجي موضوع ذو أهمية بالغة فإنه يطرح عدة تساؤلات للبحث فيه، وفي دراستنا هذه ركزنا على أهمية العلاقة البيداغوجية بين الأستاذ والتلاميذ وعلاقتها بالدافعية للإنجاز في تجديد عملية التعليم والتعلم وخاصة عندما يتعلق الأمر بالإصلاح الشامل للتربية والتعليم، حيث يعتبر ركيزة أساسية فيه.

وفي هذا الإطار تأتي هذه الدراسة لتلقي الضوء على الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، في ظل الاصلاحات التربوية الجارية ومنها بالخصوص إصلاح مناهج التعليم في مرحلة التعليم الثانوي، والتي باشرت وزارة التربية الوطنية إصلاحا منهجيا في الأبعاد المنهجية والمعرفية دخلت في الاصلاحات عامها الثاني عشر، وهو يمثل السنة الثالثة ثانوي.

ترتبط الدافعية للإنجاز ارتباطا وثيقا بسلوك الفرد، الأمر الذي أعطاها أهمية كبيرة ضمن موضوعات علم النفس فيمكن تفسير الكثير من السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد، كما أن أداء الفرد وإقباله على القيام بأعمال معينة مرهونة بنوعية الدافعية لديه.

تمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب المهمة في منظومة الدوافع الإنسانية والتي اهتمت بها الباحثة ويرجع الاهتمام بدراسة دافعية الإنجاز نظرا لأهميتها ليس فقط في مجال علم النفس وكما تعتبر مكون أساسي في سعي التلميذ إلى تحقيق ذاته الدراسية وتوكيدها، حيث يشعر التلميذ بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه وفيما يحققه وهذا من خلال العلاقة القائمة ما بين الأستاذ والتلميذ وهذا ما يطلق عليه بالاتصال البيداغوجي والذي يعبر عن الأفكار والرغبات لتحقيق ما يرغب فيه، حيث يعد الدافع للإنجاز عاملا مهما في عملية الاتصال البيداغوجي. والمدرس في النظام التربوي يعتبر من أهم أسباب نجاحه أو فشله، حيث يرى قادة التربية" " إن المدرس هو العامل المهم في العملية التربوية، وأن المناهج، والتنظيم المدرسي والأجهزة –مع أهميتها – تتضاءل أمام هيئة التدريس (سلامي، 2008: 2) تتطلب القدرات الرياضية مزيجا من العمليات المعرفية المتعددة، وهي (الذاكرة، الإدراك،...) والتي لها علاقة بنمو طردي مع النمو العصبي والمعرفي للفرد. كما أشار جون ديوي John Dewey فإن الرياضيات علم عقلي يعتمد على التجريد وعلى عمليات الاستدلال والتفكير فهي لغة المنطقة، وأن الرموز والعلاقات والأرقام تساعد على سرعة التفكير المنطقي ودقته. (مناع، وآخرون،2016: 606).

ولتحقيق أغراض الدراسة والإحاطة بكل الجوانب المتعلقة بمتغيراتها قامت الباحثة بتقسيمها إلى ستة فصول:

الفصل الأول: خصص لتقديم الدراسة، واحتوى على عناصر مهمة كالخلفية النظرية للدراسة، وعرض الدراسات السابقة والتعليق عليها ثم عرض الإشكالية وصياغة التساؤلات، واقتراح الفرضيات، ليليها تعيين حدود الدراسة وأهـدافها، وأهميتها، مع تحديد أهـم المصطلحات الـواردة في الدراسة، وتعـريفها إجـرائيا.

أما الفصل الثاني فقد خصص لمفهوم الاتصال البيداغوجي وتعريفه وأشكاله ومظاهره، وتصنيفـاته وعوائقه وأهم النظريات المفسرة له. وخصائصه ووظائفه وبعض العوامل التي تساعد على نجاح عملية الاتصال وطرقها، لينتهي الفصل ببعض عوائق الاتصال البيداغوجي.

كما تطرقنا في الفصل الثالث للمفاهيم الأساسية للدراسة، بحيث أبرزنا فيـه مفهـوم الدافعيـة وتعريفاتها وبعض النظريات المفسرة لها. وعلاقة هذا المفهوم ببعض المفاهيم المرتبطة به، وكـذا مختلف تصنيفات الدوافع، ثم تطرقنا في الجزء الثاني من هذا الفصل إلى الدافعية للإنجاز ومفهومها وبعض تعريفاتها والنظريات المفسرة لها، وببعض المكونات والمؤشرات وأهمية الدافعية للإنجاز، ثم طرق قياسها.

كما خصص الفصل الرابع لأستاذ مادة الرياضيات، تلميذ، الكتاب المدرسي. أهم النظريات ودور الأستاذ وكذا مادة الرياضيات وخطوات تدريسها، والنظرة الحديثة للرياضيات، إضافة إلى مراحل تعلم الرياضيات، وكذا أهمية وأهداف تعليم الرياضيات.

واحتوى الفصل الخامس على الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية والذي اعتمدنا فيه على بناء الأداة من خلال الدراسة الاستطلاعية، التي ركزنا فيها على بناء أداة جمع بيانات الاتصال البيداغوجي لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي. وهذا بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والأخذ بآراء

الخبراء في الميدان، بعد ذلك قمنا بوضع الأسس العلمية للأداة من خلال توضيح الخصائص السيكومترية لأداة جمع البيانات(الاستبانة). بعدهما جاءت الدراسة الأساسية حيث تم عرض المنهج المستخدم وتحديد خصائص عينة الدراسة الأساسية ووصف أداة الدراسة وإجراءات تطبيقها، وكذا الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات المتحصل عليها.

أما الفصل السادس والأخير فتم فيه عرض ومناقشة النتائج المتواصل إليها بعد تحليلها إحصائيا باستعمال المعالجة الإحصائية معتمدين على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (26 SPSS) حيث تم عرض النتائج حسب كل فرضية مطروحة ثم تنظيمها في جداول لهذا الغرض، وقمنا بقراءة لكل جدول، ومناقشة الفرضيات والتعليق عليها وملاحظة مدى تحققها تبعا لترتيبها، وهذا انطلاقا من الدراسات السابقة، والإطار النظري للدراسة، الاستنتاجات والخاتمة والإسهامات.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

1- الخلفية النظرية لـــموضوع الدراسة:

جاء اختيارنا للدراسات السابقة انطلاقا من متغيرات الدراسة الحالية، وقد صادفنا دراسات تحمل متغيرا واحدا سواء تعلق الأمر بالاتصال البيداغوجي أو متغير الدافعية للإنجاز، حتى نستفيد منها في مختلف الجوانب التي تتطلبها الدراسة الحالية بصفة خاصة والبحث العلمي بصفة عامة، وسوف نذكرها حسب التسلسل الزمني وهي كالتالي:

أولا- الدراسات السابقة بمتغير الاتصال البيداغوجي:

لقد أجريت دراسات كثيرة متعلقة بموضوع الاتصال البيداغوجي (الاتصال اللفظي وغّير اللفظي)، ووجد أن هذا المتغير له علاقة مع متغيرات أخرى في ميادين متعددة خاصة، وغيرها، ولهذا قمنا باختيار بعض الدراسات التي تخدم موضوعنا، ونذكر منها ما يلي:

01. دراسة فؤاد أبو حطب (1974):

عنوان الدراسة: "**العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمة وقيم تلاميذه**"، وانطلق الباحث من المشكلة المتمثلة من التراكمات المعرفية حول خصائص شخصية المعلم وآثار أسلوب معاملته للتلاميذ، والتي تقرّ الدراسات أن أساليب التقبل ومراعاة مشاعر التلاميذ أفضل من الجفاء في معاملتهم، وتوصل الباحث في دراسته إلى النتائج التالية: "أوضح تحليل التباين انعدام الفروق بين المجموعتين وخمسة قيم من القيم الستة التي شملها البحث وهي (القيمة النظرية، القيمة الاقتصادية، والقيمة الجمالية، القيمة السياسية، والقيمة الدينية). أما القيمة الاجتماعية فقد كانت درجة التوافق فيها بين المعلمين والتلاميذ من ذوي أسلوب التقبل أعلى، ودالة إحصائية من الأسلوب المتمركز حول العمل. وخلص الباحث إلى أسلوب المعلم الموسوم بالتقبل والرضا يمكن أن ينمي بعض القيم، بينما أسلوب المعلم المتمركز على العمل يمكن أن ينمي قيما أخرى ".

02. صباح باقر وزملاؤه(1976):

عنوان الدارسة: مركز البحوث التربوية بالعراق كان: (1974) الهدف من الدراسة **التعرف على أنماط التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ في المرحلة الابتدائية في السنتين الرابعة والخامسة، وتحليلها والكشف عن العلاقة بين أنواع التفاعلات التي تحدث في دروس العلوم والحساب** وقد قام بالبحث صباح باقر، وسعدي لفتة، تحت إشراف الخبير"**هرمان فرناندس**" وقد تكونت العينة من 31 معلما حيث تّم رصد 31 درسا بواسطة شبكة ملاحظة التفاعل اللفظي لفلاندرز (دونتكييف) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: دروس الحساب في السنة الرابعة: كان كلام المعلم يمثل 50.23% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وكلام التلاميذ يمثل 30.58% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وفترة الصمت تمثل 13.19% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. أسئلة المعلم تمثل 86.76% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وفي دروس العلوم في نفس المستوى كانت النتائج كما يلي: كلام المعلم يمثل 82.21% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. كلام التلاميذ: يمثل 35.23% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. الصمت: يمثل 22.21% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وفي السنة الخامسة كانت النتائج في دروس الحساب: كلام المعلم يمثل: 49.30% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. كلام التلاميذ يمثل 27.60% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. الصمت يمثل: 23.23%أسئلة المعلم تمثل: 46.45% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. أما في دروس العلوم كانت النسب كما يلي: كلام المعلم يمثل 59.84% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. كلام التلاميذ يمثل 24.30% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. الصمت يمثل 13.76% من إجمالي الكلام في غرفة الصف. وقد لوحظ من خلال هذه النتائج انخفاض في نسبة كلام المعلم عن النسب القياسية بمقدار 18.83 بينما ارتفعت نسبة كلام التلاميذ بمقدار 7.60 وارتفعت نسبة الصمت والفوضى

11.23ويتضح من هذه النسب أن غالبية المعلمين يعتمدون على تلاميذهم في تسيير الدروس ولم يظهروا تفاعلا بالمستوى المطلوب مع تلاميذهم واقتصروا على طرح الأسئلة كما يعتقد ذلك الباحثون. (صباح باقر، وآخرون، 1974: 35 -45).

03. محمد مصطفى زيدان 1981:

عنوان الدراسة: "**الكفاية الانتاجية للمدرس** "، العينة فقد تمثلت في المدرسين والتلاميذ حيث بلغت ألف وثلاثمائة وعشرين تلميذا (1320)، ثمانمائة وخمسة تلميذا (805)، موزعين على ستين (60) مدرسا ومدرسة، وتمركزت هذه المدارس في وسط القاهرة وجنوبها، والجيزة، وطنطا، وبني سويف، واعتبرت هذه المدارس عينة من مدارس جمهورية مصرية العربية، واستخدم الباحث بعض الأدوات وتقنيات البحث لقياس وضبط متغيرات الدراسة، وهي اختبار الذكاء المصور، اختبار بين تحصيلين في مادة التاريخ والجغرافيا، قياس الاتجاه التعليمي للمعلمين، اختبار المواقف التعليمية، اختبار الشخصية، وبطاقة تقويم المدرس، قائمة إيزنك للشخصية.

وقد توصل الباحث بعد جمع البيانات والمعطيات الإحصائية وتحليلها إلى نتائج منها:

- جانب العلاقة بين التفاعل والتحصيل كإجابة عن تساؤلات الباحث حول معرفة الأنماط السلوكية التي تظهر في التفاعل بين المدرس والتلاميذ، والتي ترتبط ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسي، وقد أسفرت النتائج عن الأنماط المرتبطة بالتحصيل الإيجابي وهي:

- نمط من السلوك الذي يتسم بالحرارة والود والتفهم لشعور التلاميذ.

- نمط السلوك الذي يتسم بالجدية في العمل وتحمل المسؤولية والتمسك بالنظام.

- نمط السلوك الذي يهتم بإثارة اهتمام التلاميذ وحماسهم وإطلاق خيالهم.

04. دارسة بلازوآل (1986) Blasé et Al:

عنوان الدراسة: معرفة العلاقة بين درجة التعاون الاتصال اللفظي لدى عينة من المعلمين ومسؤوليهم وقد خلصت الدراسة إلى أن قلّة التعاون أدت إلى ضعف الاتصالات لدى 9.4% من أفراد العينة. (منصوري، 2005 :217).

05. دراسة جونسون وجونيسون(1988)Johnson et Johnyson:

عنوان الدراسة: "**أساليب إدارة الصف وعلاقتها بعملية الاتصال لدى عينة من معلمي التعليم الابتدائي**". أهم النتائج المتوصل إليها بأنّ لأسلوب إدارة الصف دورا كبيرا في نجاح عملية الاتصال التربوي، وأن الأسلوب التعاوني المشترك أقوى الأساليب لتفعيل الاتصال داخل الفصل. (زعموش، 87:2005)

06. محمود حمود عبد الله مشايطة (1989):

عنوان الدراسة: " **أثر نمط التفاعل اللفظي في تحصيل طلبة التعليم الأساسي واحتفاظهم في مبحث اللغة العربية** "، معتمدا في ذلك على عينة عنقودية مكونة من ستة وخمسين (56) طالبا موزعين على شعبتين توزيعا عشوائيا إلى مجموعة ضابطة (بأسلوب تدريس مباشر) يكون فيها الاهتمام بالمحتوى (المادة التعليمية)، واستعمل الباحثون أداتين متمثلتين في نظام فلاندرز لملاحظة المعلم، واختبار تحصيل قبلي وآني". وهي تقنيات مستعملة في علم النفس التربوي، وما يهمنا هو محتوى الموضوع والإشكالية ذاتها وكانت النتائج كالآتي:

– ملاحظة فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية (غير مباشر) المطالعة والإملاء والنصوص.

وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات علامات المجموعة التي درست بأسلوب غير مباشر المهتمة بالتلميذ، متوسط علامات المجموعة التي درست بالأسلوب المباشر في المحفوظات والقواعد والتعبير" واعتمد الباحث على دراسة الكيلاني (1975) حول علاقة السلوك اللفظي بتحصيل أداء طلاب المرحلة الإعدادية، وأسفرت نتائجها لصالح الأسلوب غير المباشر (المهتم بالمحتوى) في زيادة التحصيل. (محمد الزعيم، 1995: 44).

07. سامية القطان(1990):

عنوان الدراسة: "**الاتصال غير اللفظي تحت عنوان " تأثير التواصل غير اللفظي للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته** " وحددت مشكلة البحث فيما إذا كان التواصل غير اللفظي الموجب للمعلم يؤدي إلى تقبل تلاميذه له، وقد انطلقت الباحثة للوقوف على ذلك من ثمانية عشر فرضا واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي لانتقاء المعلم الموجب التواصل والمعلم السالب، وقامت باستخدام أداة من إعدادها هي استبيان التواصل غير اللفظي، واختارت مائة تلميذ كعينة من الجنسين بالتساوي وبطريقة الانتقاء العشوائي من أربع مجموعات مكررة إناثا ذكورا، واستخدمت في المعالجة الإحصائية أسلوب تحليل التباين لمقارنة المجموعات لإيجاد الفروق بينها... وخلصت في النهاية إلى نتائج تؤكد كلها الفروض التي وضعتها إذ وجدت علاقة ارتباطية بين المعلم السلبي التواصل بتقييم تلاميذه له، وأوردت الباحثة عدة دراسات استخدمت كلها تقريبا المنهج الإكلينيكي وتؤكد بصفة إجمالية أنّ الرسالة غير اللفظية تؤثر بصفة مباشرة على إدراكات المستقبل وأن الابتسامة والحركات الدافئة ذات علاقة ارتباطية بالتقبل والرضا.

08. دراسة نورتن (1993)Norton:

عنوان الدراسة: حول "مهارات التواصل اللفظي لدى المعلم ".

حيث بينت أن أسلوب التواصل ومهاراته له الأثر الكبير على دافعية المتعلم للتعلم والمشاركة في الصف. (الملتقى الدولي، جامعة ورقلة، مارس 2005 :295)

09. أحمد بن دانية (1995):

عنوان الدراسة :"أثر معاملة المدرس لتلاميذه على التحصيل الدراسي" (دراسة ميدانية)، ويهدف الباحث من ورائها لمعرفة وتحليل أثر معاملة المدرس لتلاميذه على تحصيلهم الدراسي، وقد اعتمد الباحث (تقنية حمدان) للتفاعل اللفظي الشامل المستعملة في دراسات علم النفس الاجتماعي، إضافة إلى تقنية الملاحظة على عينة مقدرة من خمسة مدرسين كانوا يزاولون تدريسهم لفصلين دراسيين يضمان اثنين وسبعين (72) طالبا وطالبة في المرحلة الإعدادية، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وقد صنف الباحث المعلمين إلى صنفين: معلم ديمقراطي ومعلم غير ديمقراطي، وهذا بالاعتماد على تكرارات التفاعل اللفظي المباشر وغير المباشر، ولذلك درس الفروق بين المجموعتين في التفاعل وعلاقته بالتحصيل الدراسي، كانت النتائج كالآتي:

– وجود فروق في السلوك اللفظي بين المعلمين الديمقراطيين وغير الديمقراطيين.

– وجود فروق في السلوك البناء وغير البناء للتلاميذ تبعا لنوعية المعلمين، في حين وجد أن التحصيل لدى تلاميذ المعلم غير الديمقراطي أفضل من التحصيل عند تلاميذ المعلم الديمقراطي. وكما بينت النتائج أن هناك فروقا دالة بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ في المجموعتين، مما يؤكد أثر المعاملة على التحصيل الدراسي.

10. فرحاتي العربي (1999):

عنوان الدراسة: "**التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي**، فحاول دراسة العلاقة، التفاعل والتحصيل والاتجاه نحو الدراسة وذلك في ضوء عدة متغيرات منها: خبرة المعلم وجنسيته، وذكاء الطفل ومستوى تكيفه النفسي والتفاعل الوجداني لجماعة القسم والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لأسرة التلميذ، فكشفت الدراسة عن صيغة التفاعل اللفظي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي وهي صيغة الحوار الموجّه فيشكل سؤال، جواب وتعزيز وهذا النّمط من النّفاعل يسود جميع أقسام العينة المدروسة وهي صيغة من التفاعل خلصت إليها التجربة التربوية الجزائرية في إصلاح نظامه التربوي من أجل الحصول على مخرجات تعليمية أفضل تتعلق خصوصا بالتحصيل الجيد والاتجاهات الايجابية نحو المدرسة والدراسة لدى التلاميذ.

11. أحمد فريقي السفياني(2005):

عنوان الدراسة: التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية التعلمية بالسلك الأول من التعليم الابتدائي وهي دراسة وصفية تحليلية للنصوص القرائية بالسنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على مستوى كفاءة الاتصال في نصوص القراءة في كتاب التلميذ ودور المعلم في بنائها، ونوع المفاهيم والمضامين التي تروج لها تلك النصوص بوصفها ذات طبيعة تواصلية معا للموروث الحضاري وبيئة الطفل، أهم النتائج التوصل إليها:

1- هناك تأثير مباشر لاختيار معايير تنظيم محتوى المادة الدراسية في التواصل التربوي.

2- عدم تنوع أشكال العمل الديداكتيكي لا يساهم في تحقيق التواصل التربوي مع نصوص القراءة.

3- أثر اختيار الطرائق البيداغوجية، وانتقاء الوضعيات الديداكتيكية ينعكس بالإيجاب على فعل التواصل التربوي ويساعد على إغناء منظوراتهم في التناول والمقاربة.

4- سوء استغلال الوسائل التعليمية يؤدي إلى عرقلة التواصل التربوي، وعدم بلوغ الأهداف المنشودة.

5- وسائل التقويم الناجعة تؤثر بشكل إيجابي في عملية التواصل التربوي.

6- انعدام الأخذ بمبدأ التدرج في تمرير أنشطة التقويم قد ينعكس سلبا على التواصل التربوي مع المتعلمين.

7- إجراءات التقويم التكويني تسمح للمدرس بإحكام ضبط التواصل التربوي مع النصوص. (السفياني،2006 :216).

12. غواس ياسين(2006):

<u>عنوان الدراسة</u> : "دور الاتصال الصفي في تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ السنة السادسة من التعليم الابتدائي" ولقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: نقص استخدام المعلمين للسلوكات الاتصالية سواء اللفظية أو غير اللفظية التي تعمل على تعزيز العلاقة الإنسانية بين المعلم والمتعلم ويعود هذا إلى أن المعلم لا يتوفر على استعداد ذاتي في المجال العلائقي كاحترام كل ما هو متعلق بشخصية التلميذ كالجانب الاجتماعي، الجانب الذاتي وعلاقته بالجماعة، وأن المعلمين في المرحلة الابتدائية لا يعرفون قيمة المجال الإنساني في رفع مستوى التحصيل باعتبار أنهم يفتقرون إلى ملمح القدرة على جعل التلميذ يعيش في جو إنساني يميل إلى المدرسة وما يحيط بها وهذا الملمح شرط من شروط التعليم الفعّال.

13. كهينة أورليس (2006):

<u>عنوان الدراسة</u>: عنوان " الاتصال التربوي بين المعلم والتلميذ في الجزائر دراسة وصفية لعملية الاتصال البيداغوجي في أقسام السنة الأولى ثانوي بثانويات العاصمة وسط والذي بحث في أداتين أساسيتين وهما الاستمارة والمقابلة وكانت العينة تبلغ عدد التلاميذ (26446) وبلغ (2332) معلم.

أظهرت الدراسة النتائج التالية: إن نصف عدد الأساتذة المبحوثين يتبعون طريقة المناقشة أثناء تقديم الدروس وذلك بالاعتماد على عنصري الشرح والحوار، هذه الطريقة التي يفضلها معظم التلاميذ المبحوثين.

وإن معظم التلاميذ يؤكدون على أن أساتذتهم يفضلون البعض منهم على الآخرين وهذا ما يشعرهم بالدونية والاضطهاد بالتالي تصدر منهم تصرفات غير لائقة وينفرون من الأستاذ فتنقص فرص التواصل بينهم، وأن الأساتذة يستخدمون لغة يفهمها الجميع في القسم. وأن معظم الأساتذة لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا في كيفية الاتصال بالتلاميذ ولم يتعرضوا إلى مبادئ علم النفس التربوي.

14. عفاف سعد حماد (2006):

عنوان الدراسة:" **تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في المرحلة الثانوية العامة**" دراسة ميدانية على الصف الثالث أدبي، هدفت الدراسة إلى تحديد ظاهرة التعلم عن طريق التفاعل اللفظي المتبادل بين المعلم والمتعلم في الفصل، والتوصل إلى بعض الأسس المتنوعة لقياس تفاعل المعلم وطلابه في الفصل. وتحديد بعض الوسائل المساعدة في وصف نشاط المعلمين في فصولهم بأسلوب دقيق له هدف متابعة التقويم وتحسين أدائهم. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: بخصوص الدور التربوي للمعلم داخل الفصل وجدت الباحثة أن متوسط وظائف التنظيم 12.49% ووظائف الإجبار 19.5%، ووظائف التطور 11.71% وأيضا متوسط رد الفعل أو التغذية الرجعية 8.46% وتشير نتائج اتجاهات التفاعل إلى أن اتجاه التفاعل بين المعلم والتلميذ قد حصل على 20.3% ويدل هذا على أن التفاعل بين المعلم والتلميذ الواحد ضعيف. وقد يرجع السبب في هذا إلى اعتبارات خاصة بالمناخ التعليمي والبيئة الدراسية في المدارس وإلى كثافة الفصول الدراسية بعدد الطلاب وأيضا زيادة أعباء ومسؤوليات المعلم وأيضا اتجاه التفاعل من تلميذ إلى تلميذ في الفصل ضئيل، والسبب هو ازدحام المقررات الدراسية في مادة الفلسفة عدد الحصص المخصصة لها. ويرجع أيضا إلى أسلوب التدريس

المستخدم. وبالنسبة لأشكال التواصل ما بين المعلم وطلابه في الفصل نجد أن قلة الأسئلة الموجهة من المعلم إلى طلابه وتعليق المعلم قبل التساؤل وبعد التساؤل ضئيل حيث أنه لا يعطي وقتا ولا اهتمام كبيرا بالتساؤلات. وبخصوص حركة التفاعل ما بين المعلم وطلابه لها جانب أنهما: حركة باعثة محركة، وحرة انعكاسية، ونسبتها ضعيفة وهذا يدل على قلة التفاعل ما بين المعلم وطلابه داخل الفصل والتفاعل نوعان تفاعل ذو حدين وتفاعل أحادي، ونسبته كانت قليلة، وهذا يدل على قلة التعامل اللفظي بين المعلم وطلابه بشكل كبير جداً. (سعاد، 2000 : 106).

15. عوين محمد الهادي (2009):

عنوان الدراسة: هدفت هذه الدراسة للبحث عن أنماط الاتصال التربوي السائدة بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي. بورقلة، كان حجم العينة (325) معلما و(282) معلمة يزاولون عملهم وتبع المنهج الوصفي وأداة لدارسة وانتهت الدراسة للنتائج التالية: وجود تنوع في أنماط الاتصال لدى عينة الدراسة، ولكنه تنوع في حدود نمطين من الاتصال، وهما الاتصال المباشر(العمودي) والاتصال غير المباشر(الأفقي).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المعلم ينفي نمط كلام المعلم المباشر وكلام المعلم غير المباشر، وفترات الصمت تبعا للأنشطة التعليمية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال اللفظي لدى عينة البحث تبعا للتفاوت في المستويات الأكاديمية للمعلمين ولاختلاف الخبرة المهنية.

16. مغتات العجال (2011):

عنوان الدراسة: " الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل الدراسي (الاتصال البيداغوجي نموذجا) دراسة ميدانية، حيث أنجز الباحث لمعرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي الثي تؤثر على التحصيل الدراسي لدى فئة تلميذ مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط متكونة من (20) عشرون تلميذا

و(10) عشرة تلميذات وتبع المنهج الوصفي التحليلي استخدم الباحث تقنية الاستمارة ذات الأسئلة المغلقة والمفتوحة وكانت النتائج كالتالي: الاتصال البيداغوجي يؤثر على التحصيل الدراسي للتلميذ.

– السلوك التعليمي للأستاذ يقتصر على المعرفة للتلميذ أكثر من عملية التفاعل والمشاركة. وهناك علاقة قوية بين السلوك التعليمي للأستاذ والتحصيل الدراسي للتلميذ.

17. قــنيش سعيد (2011):

عنوان الدراسة: " **الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي**"، دراسة وصفية، طبق الباحث اِستبيان واستعمل مجموعة من الأساليب الإحصائية منها معامل (كا 2) ومعامل اِرتباط بيرسون وكذلك معامل فاي ومعامل ألفا كرومباخ وإختبار (ت). كان حجم العينة (96) تلميذا وتلميذة، وتبع المنهج الوصفي التحليلي استخدم استبيان لدراسة، كانت النتائج كالتالي: عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإتصال التربوي ببعديه اللفظي وغير اللفظي ومستويات التحصيل الدراسي. وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب الشعب في الإتصال التربوي.

18. لكحل وهيبة (2011):

عنوان الدراسة: " **الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب** هدفت الباحثة إلى محاولة كشف بعض العوامل البيداغوجية والنفسو اجتماعية التي تؤثر على الاتصال البيداغوجي العينة 10% من مجتمع الأصلي (172) طالب استخدمت المنهج الوصفي واستعانت بأدوات الاستبيان ونذكر أهم النتائج:

– تساعد العوامل البيداغوجية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب.

– تساعد كفاءة الأستاذ على فعالية عملية الإتصال البيداغوجي أستاذ – طالب.

– تساعد الوسائل التعليمية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب.

– تساعد العوامل النفسو اجتماعية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب.

– تساعد دافعية الطالب على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ – طالب.

– يساعد الاحترام المتبادل بين الطالب والاستاذ على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي.

19. دراسة شطيبي فاطمة الزهراء(2013):

عنوان الدراسة : والتي هدفت دراستها إلى التعرف **على مدى اداء المعلم المتربص بالمدارس العليا للأساتذة لمهارات التفاعل الصفي**، حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي من خلال توظيف شبكة الملاحظة من تصميم(محمد الشيخ، 1994)، وتم تطبيق ذلك على عينة تكونت من (50) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية من الطلبة المتربصين بقسم اللغة العربية من جامعة بوزريعة، وقد أسفرت النتائج على أن طلبة المدراس العليا للأساتذة على دراية بمهارات التفاعل الصفي، لأنهم تمكنوا من توظيف (77.78%) من المهارات المدرجة ضمن بطاقة الملاحظة المستخدمة في الدراسة الميدانية.

20. دراسة مقران فضيلة (2014):

عنوان الدراسة: من خلال دراستها المعنونة **دور المعلم في التفاعل اللفظي للتلاميذ في القسم نظام فلاندرز العشري للتفاعل الصفي نموذجا**، حيث توصلت الباحثة على أن الأسلوب غير المباشر في التدريس والذي يعتمد على تشجيع وتحفيز التلميذ بالمدح والثناء يلعب دورا كبيرا في التفاعل اللفظي للتلميذ في القسم.

21. دراسة محمد على عبد الرحمن محمد (2016):

عنوان الدراسة:" طرق وأساليب تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالولية الشمالية. ولجمع المعلومات استخدم الباحث الاستبانة والمقابلة والشخصية وتحليل نتيجة الطلاب في مادة الرياضيات

المتخصصة والأساسية في امتحان الشهادة السودانية للعام 2011-2012 م لطلاب الولاية الشمالية محلية، ثم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحليل مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الرياضيات بالمرحلة الثانوية محلية والبالغ عددهم (66) معلم ومعلمة. بموجب الاستبانة وبطاقة المقابلة. أظهر البحث عدة نتائج أهمها: ضرورة التنويع في طرق وأساليب تدريس مادة الرياضيات. هنالك تفاوت كبير في نسب نجاح الطلاب بالرغم من استخدام المعلمين لطرق متشابهة. وعليه لابد من العمل على معالجة الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنويع طرق وأساليب التدريس من خلال تنظيم دورات تدريبية والالتزام بالأعداد المناسبة داخل الفصل حتى يتمكن المعلم من توصيل المادة للطلاب بصورة حسنة.

22. دراسة افانوفا وآخرون (2019):

عنوان الدراسة: تأثير نوع أسلوب الاتصال البيداغوجي على دافعية الطلاب لتعلم اللغات الأجنبية

تهدف الدراسة لمعرفة تأثير نوع أسلوب الإتصال البيداغوجي بين المعلم والطالب (الاستبدادي والديمقراطي والحر) على نوع دوافع الطلاب (داخلي أو خارجي إيجابي أو سلبي خارجي أو اللادافع) ــتكونت العينة من 230 طالب (143 أنثى، 87 ذكر) من طلاب السنة الثانية ثانوي المقبلين على شهادة البكالوريا من جامعة موسكو لقسم لإنتاج الغذاء.

تم تقسيم الدراسة الميدانية إلى ثلاث مراحل واستغرقت ثلاث فصول دراسية، كان الهدف من المرحلة الأولى هو استكشاف أسلوب التدريس المفضل لدى الطلاب وأسلوب الاتصال بين المعلم والطالب، وكذلك النوع السائد من دوافع التعلم للدراسة بشكل مشترك وتعلم اللغات الأجنبية قبل تطبيق التجربة. تهدف المرحلة الثانية من الدراسة إلى استكشاف الطريقة التي يؤثر بها أسلوب التفاعل بين

المعلم والطالب على طبيعة ونوع دوافع الطلاب للتعلم. أما المرحلة الثالثة من الدراسة، تم تنفيذ اختبار مخرجات أداء الطالب وتمت مقارنة جميع نتائج المراحل السابقة وتحليلها.

من بين أهم النتائج التي أظهرتها الدراسة بوضوح أن كلا من أسلوب الاتصال الاستبدادي والديمقراطي بين المعلم والطالب يمكن أن يعطي تأثيرًا إيجابيًا على السلوك التعليمي للطلاب والأداء الأكاديمي بينما يؤدي تنفيذ أسلوب التفاعل الحر بين المعلم والطالب إلى اللادافع.

الدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز:

01. **كاميليا عبد الفتاح (1984)** : وكشفت نتائج الدراسة التي قامت بها على من طلاب الجامعة أن مستوى طموح الطلبة أعلى من مستوى طموح الطالبات. وأرجعت الباحثة ذلك إلى ظروف التنشئة الاجتماعية التي تعيشها البنت خلال طفولتها، فهي تعيش في عالم النساء الذي مازال ينظر إليه نظرة محدودة، وتعاني ضروب الإهمال والتفرقة بينها وبين الذكور خلال طفولتها. فهناك فروق بين مستوى طموح كل من الرجل والمرأة تبعا للحضارة والثقافة التي يعيشان فيها. (خليفة، 2000: 41).

02. **عارف، زبيدة أسامة (1987):**

عنوان الدراسة: العلاقة بين دوافع الإنجاز والانتماء والتفوق في التحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الثانوية، وتكونت العينة من (446) طالبة من طالبات الأقسام العلمية والأدبية بالصف الثالث الثانوي بمدينة جدة، منهن (154) طالبة من القسم العلمي، و (292) طالبة من القسم الأدبي، واستخدمت مقياس الدافع للإنجاز، إعداد منصور (1986) وتوصلت النتائج إلى ما يلي:

1- توجد علاقة دالة بين التحصيل الدراسي من جهة وبين بعض متغيرات دافعية الإنجاز للعينة الكلية.

2- هناك فروق دالة إحصائيا بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي والتخصص حيث كانت النتائج دالة لصالح طالبات الأقسام العلمية في متغير "المغامرة" ودالة لصالح طالبات القسم الأدبي في متغير "الخوف من الفشل".

3- هناك متغيرات في الدافع للإنجاز لم تظهر فيه فروق ذات دلالة بين طالبات المجموعتين وهي: الجزاءات الخارجية – المثابرة – النشاط الحر – القلق المرتبط ببدء العمل – الثقة – الإحساس بالمقدرة – المنافسة – القلق المرتبط بالمستقبل – الاستقلال.

03.الشناوي عبد المنعم زيدان (1989):

عنوان الدراسة: العلاقة بين الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات. وقد بلغ حجم العينة العشوائية (426) طالب وطالبة من ثانوية أبو كثير. وقد تبين من النتائج أنه توجد علاقة موجبة بين دراجات الدافع للإنجاز ودرجات الاتجاه نحو الرياضيات لدى البنين والبنات. كما تبين أنه توجد ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو مادة الراضيات (بن زاهي، دس:100).

04. السيد الطواب (1990) فقد فسر عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز في ضوء طبيعة المجتمعات التي أجريت فيها مثل هذه الدراسات، والفترة الزمنية التي أجريت فيها. واستشهد على ذلك بقوله بأن الدراسات المبكرة – مثل دراسة **مارتيناهورنر M.Horner** التي أجريت في الستينيات – تختلف عن الدراسات التي تمت في فترة الثمانينيات والتسعينيات، من حيث الظروف التاريخية والعوامل الاجتماعية والثقافية والنفسية المميزة لكل فترة من هذه الفترات.

دراسة **سيد الطواب** قام بدراسة أثر تفاعل كل من مستوى دافعية الإنجاز، والذكاء، والجنس على التحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الإمارات العربية. وكشفت نتائج هذه الدراسة

عن وجود علاقة إيجابية دالة بين الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي. فالمجموعة العالية في الدافعية للإنجاز حصلت على متوسط درجات في التحصيل الدراسي يفوق المجموعة المنخفضة في الدافعية للإنجاز، حيث يحقق الأفراد ذو الدافعية المرتفعة متوسطات نجاح عالية في الدراسة (عبد اللطيف،2000: 54).

05. مرزوق عبد المجيد مرزوق(1993):

عنوان الدراسة: مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم المرتبطة بالأداء الأكاديمي للطالب داخل الفصل المدرسي وحاولت الدراسة التعرف على: العلاقة بين الأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل المدرسي وكل من مكونات الدافعية واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم التي يمكن استخدامها كمنبئات للأداء الأكاديمي داخل الفصل المدرسي، وطبقت الدراسة مقياس مكونات الدافعية ومقياس الأداء الأكاديمي واستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم على عينة من 180 طالبا بالمرحلة الثانوية تراوحت أعمارهم الزمنية لأفراد العينة ما بين 15 –17 سنة وتشير الدراسة إلى نتائج الآتية:

أ. يوجد أثر لتفاعل مكونات الدافعية مع استراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم على الأداء الأكاديمي داخل الفصل المدرسي.

ب. تسهم متغيرات المستقلة لمكونات الدافعية (الفاعلية الذاتية، القيمة الجوهرية وقلق الاختبار)، مجتمعة في تفسير حوالي 34% من التباين في الأداء الأكاديمي للطلاب داخل الفصل.

ج. يمثل متغير الفاعلية أهم متغيرات الدافعية في التأثير على أداء الطلاب الأكاديمي داخل الفصل المدرسي يليه متغير القيمة الجوهرية ثم قلق الاختبار على الترتيب. (أنور الشرقاوي، 2001: 30. 31).

06. جيهان راشد العمران (1994):

عنوان الدراسة: "**دافعية الإنجاز وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة في المرحلتين الابتدائية والإعدادية** بدولة البحرين". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي ومعرفة أثر الفروق بين الأطفال الذين ينتمون إلى مناطق جغرافية مختلفة في دافعية الإنجاز، بالإضافة إلى العلاقة بين حجم الأسرة ودافعية الإنجاز. أنجزت الدراسة على عينة اشتملت على (377) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من (ثماني 08 مدارس) للذكور والإناث في المرحلة الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين، واستخدمت الباحثة اختبار الدافع للإنجاز في قياس دافعية الطلبة للإنجاز. واستطاعت هذه الدراسة التوصل للنتائج التالية: تأثير أساليب التنشئة الأسرية التي يتبعها الآباء والأمهات في المجتمع البحريني على دافعية الإنجاز. ووجود علاقة بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي. وجود أثر لاختلاف المناطق الجغرافية على دافعية الإنجاز. ووجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لصالح الإناث. (بني يونس، 2007: 164).

07. تيسير عبد الله (1996):

عنوان الدراسة:" **العلاقة بين دافعية والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث إعدادي**"

اختار الباحث المنهج الوصفي باستخدام أدوات الدراسة التي تمثلت في اختبار الدافع للإنجاز "لهيرمانز" ترجمة فاروق عبد الفاتح موسى ومقياس "تيسير عبد الله " للاتجاه نحو مادة الرياضيات أجريت الدراسة على عينة قوامها (320) طالب من مدارس وكالة الغوث الدولية بمنطقة رام الله بفلسطين منهم 160 طالب و160 طالبة وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجب بين الدافع للإنجاز والاتجاه نحو مادة الرياضيات ، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث

في مادة الرياضيات لصالح الإناث، وتوصلت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز. (علي ورشوان،2006: 213-214).

08. لعبان كريم(2001):

عنوان الدراسة: التغذية الرجعية للمربي وعلاقتها بدرجة دافعية التلاميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في الثانوي، إيجاد العلاقة الجدلية فيما يتعلق بأشكال التغذية الرجعية للمربي وعلاقته بدرجة دافعية التلاميذ أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في مرحلة الثانوية.

وكانت الفرضيات الجزئية كالتالي:

- تتغير أشكال التغذية الرجعية في تحفيزها ودافعتيها للتلاميذ بشكل معنوي بين بيداغوجية الأهداف والمقاربة بالكفاءات.

- هناك اختلاف بين أشكال التغذية الرجعية للمربي في تحفيز التلاميذ، وهذا باختلاف فترات التنفيذ الحركي أثناء وبعد. وكانت نتائج الدراسة كتالي:

- يوجد اختلاف كبير بين أنواع التغذيات الرجعية من حيث التحفيز، ودافعية التلاميذ نحو تعلم الأداء الحركي فيتخلى هذا الاختلاف بوجود الاختلاف في طبيعة النشاط المدرسي وكذلك اختلاف فترة التنفيذ الحركي للتلاميذ، وخاصة باختلاف المقاربة المستعملة التي كانت المقاربة بالكفاءات.

- يوجد اختلاف في تحفيز التلاميذ أثناء حصص التربية البدنية والرياضية يتجلى هذا اختلاف في إبداعهم بسلوكهم البيداغوجي، وتختلف أبعاد هذا الأخير من حيث دافعيتهم باختلاف طبيعة نشاط المدرس وكذلك فترات تنفيذ أداء حركي ما.

- وكذلك وجود فرق بين العلاقة الموجودة بين أبعاد التغذية الرجعية مع أبعاد السلوك البيداغوجي للتلاميذ، وهذا باختلاف كل من طبيعة النشاط وفترة التنفيذ.

وتوصل صاحب هذا البحث إلى أنه يوجد تراجع من حيث نسب وتواتر المعلومات (المتعلقة بالتغذية الرجعية) عند المعلم الجزائري، وهذا ماله صلة بالتكوين البيداغوجي وشخصية المعلم وكذلك التغير المفاجئ للمقاربات التعليمية بدون مراعاة الجانب المعرفي للأستاذ. (رامي،2014: 35-36).

09. طلال نجم، نغم محمود (2009):

عنوان الدراسة: العلاقة بين دافعية الإنجاز الرياضي والاتجاه نحو درس التربية الرياضية، وقد هدف البحث إلى: **1**. التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو درس الرياضية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة **2**. التعرف على فروق بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في كل من دافعية الإنجاز والاتجاه نحو درس التربية الرياضية. وافترض الباحثان: 1. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الدافع للإنجاز ودرجات نحو درس التربية الرياضية.2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات المرحلة المتوسطة في كل من دافعية الإنجاز والاتجاه نحو درس التربية الرياضية.

واستخدم المنهج الوصفي بطريقة المسح وتكونت عينة من (426) طالب وطالبة من مدارس المتوسطة في مدرستي متوسطة الشعب للبنات ومتوسطة المعرفة للبنات ومتوسطة الأمل للبنين ومتوسطة المنصور للبنين في مدينة الموصل. أما أدوات البحث فكانت اختبار الدافع للإنجاز ومقياس أيكن للاتجاه نحو درس التربية الرياضية وتم حساب صدق وثبات المقياس، واستنتج: 1. هناك علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية الإنجاز والاتجاه نحو درس التربية الرياضية ولصالح الطلاب.

2. إن دافعية الإنجاز في درس التربية الرياضية يكون للطلاب أفضل من طالبات.

3.أن الاتجاه نحو درس التربية الرياضية يكون أفضل لدى الطلاب من طالبات.

10 . شبلي (2011):

عنوان الدراسة: العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى إتقان المهارات العلمية، هدفت بشكل أساس إلى معرفة العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى إتقان المهارات العلمية ، إضافة إلى تعرف العلاقة بين درجات التحصيل الدراسي ومستوى إتقان المهارات العملية لدى الطلبة أفراد العينة والتعرف إلى فروق بين المتوسطات درجات الطلبة أفراد العينة على مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغير (الجنس والتخصص العلمي والسنة الدراسية ومكان الإقامة). وهدفت إلى تعرف الفروق بين متوسطات درجات الطلبة أفراد العينة مقياس المهارات العلمية تبعا لمتغير (الجنس، والتخصص العلمي، والسنة الدراسية، ومكان الاقامة)، وتكونت عينة الدراسة من (579) طالبا وطالبة من طلبة المدراس الثانوية الصناعية الرسمية في محافظتي دمشق وريفها، وتبع المنهج شبه التجريبي استخدم وتوصلت الدراسة النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومستوى إتقان المهارات العلمية في محاور (الدقة، السرعة والتسلسل التآزر، الاهتمام)، وتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات التحصيل الدراسي ومستوى إتقان المهارات العلمية، وعدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات دراجات الطلبة على مقياس دافعية الإنجاز تبعا لمتغير (الجنس، والتخصص العلمي، والسنة الدراسية، ومكان الاقامة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة على مقياس المهارات العلمية تبعا لمتغير (الجنس، والتخصص العلمي، والسنة الدراسية، ومكان الاقامة). (الحامد 2018:159).

11. العربي محمد(2013):

عنوان الدراسة: التربية البدنية والرياضية ما بين الدافعية والمعيقات ضمن العلاقة البيداغوجية في الطور الثانوي 15-18 وطرح الباحث التساؤلات التالية في هذه الدارسة:

- هل يمكن أن تكون العلاقة البيداغوجية من ضمن المعيقات التي لها تأثير على دافعية وإقبال التلاميذ على حصة التربية البدنية والرياضية؟
- هل الطرق والأساليب البيداغوجية المستعملة من طرف الأستاذ تعتبر من طرف المعيقات التي تؤثر على دافعية التلاميذ وإقبالهم على حصة التربية البدنية والرياضية باختلاف الجنس؟
- هل التغدية الرجعية لها وتأثير في دافعية التلاميذ وإقبالهم على حصة التربية البدنية والرياضية؟
- هل معاملة الأستاذ للتلاميذ يمكن أن تؤثر على دافعيتهم ومواظبتهم على حصة التربية البدنية والرياضية باختلاف الجنس؟
- هل محتوى وسير التربية البدنية الرياضية له دور في إقبال التلاميذ عليها باختلاف الجنس ؟
- هل الجانب التكويني للأستاذ له تأثير على دافعية التلاميذ وإقبالهم على حصة التربية البدنية والرياضية باختلاف الجنس؟
- هل الوسائل البيداغوجية والمنشآت الرياضية لها تأثيرها على دافعية التلاميذ نحو حصة التربية البدنية الرياضية باختلاف الجنس؟

ولقد تم إعداد الاستبيان والقيام بالإجراءات المنهجية له من ناحية الصدق والثبات وتم توزيعه على عينة مقدرة بـــ: 340 تلميذ لمعرفة مختلف معوقات العلاقة البيداغوجية في حصة التربية البدنية الرياضية؟ وبعد المعالجة الإحصائية توصل الباحث أن هناك معيقات مختلفة تؤثر على دافعية وإقبال التلاميذ نحو المادة والتي كانت كالتالي:

- معيقات لها علاقة بالطرق وأساليب البيداغوجية المستعملة من طرف الأستاذ المتمثلة في الطريقة التقليدية.
- معيقات لها علاقة بالتغذية الرجعية السلبية.
- معيقات لها علاقة تتعلق بمعاملة الأستاذ وأسلوبه التسلطي.
- معيقات تتعلق بمحتوى حصة التربية البدنية والرياضية.
- معيقات خاصة بالجانب التكويني للأستاذ.
- معيقات خاصة بالوسائل البيداغوجية والمنشآت الرياضية. (رامي، 2014: 29-30).

12. رامي عز الدين (2014):

عنوان الدراسة: بيداغوجيا التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي (18/15سنة) معرفة العلاقة بين بيداغوجية التدريس (السلوك القيادي) لأستاذ التربية البدنية والرياضية ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، استخدم المنهج الوصفي التحليلي بأسلوبه المسحي للمجتمع الأصلي للدراسة (4164) تلميذ. أهم النتائج:

1- وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك القيادي الديمقراطي ودافعية الإنجاز الرياضي (دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل) عن طريق حساب معامل لارتباط بيرسون بالنسبة للفرضية الأولى فطبيعة العلاقة كانت طردية قوية. 2- وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين السلوك الدعم لاجتماعي المساعد لأستاذ ودافعية الإنجاز الرياضي (دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل)، فطبيعة العلاقة كانت طردية ضعيفة. 3- وجود علاقة ارتباطية في اتجاه موجب بين سلوك الإثابة (التحفيز) ودافعية الانجاز الرياضي (دافع انجاز النجاح ودافع تجنب الفشل)، فطبيعة العلاقة كانت طردية ضعيفة. في حين تحققت الفرضية الرابعة التي نصت على عدم وجود علاقة ارتباطية في

اتجاه موجب بين كل من السلوك الأوتوقراطي والسلوك التدريبي (التعليمات) مع دافعية الإنجاز الرياضي (دافع إنجاز النجاح ودافع تجنب الفشل) فطبيعة العلاقة كان عكسية ضعيفة.

13. دراسة المغزبل، بشرى محمد(2014):

-عنوان دراسة: العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة، وكذلك إلى تعرف دلالة الفروق في كلا المتغيرين، تبعا لمتغيري الجنس (ذكور وإناث)، والفرع الأكاديمي (علمي، شرعي). ثم تطبيق مقياس كفاءة الذات المدركة تدريب وتطوير الجبور 2002 وهو من إعداد شيرير وآخرين، ومقياس دافعية الإنجاز ن وتطوير سلامة المحسن 2006 بالاعتماد على مقياس (قطامي 1994، وعباينة 1999، والثمايلة 1999)، وذلك على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي بفرعيه العلمي والشرعي، مؤلفة من (203) طلاب وطالبات تم اختيارها بشيوع طريقة العينة العشوائية البسيطة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة احصائية بين كفاءة الذات المدركة ودافعية الإنجاز لدى طلبة الصف الثاني الثانوي في مدارس مدينة حماة، وتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في كفاءة الذات المدركة، لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح طلبة العلمي وتبين عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في كفاءة الذات المدركة وفقا لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 دافعية الإنجاز وفقا لمتغير التخصص الأكاديمي، وعدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة 0.05 في دافعية الإنجاز وفقا لمتغير الجنس.

14. دراسة نعيمة غزال، وابن زاهي (2014):

- **عنوان الدراسة: العلاقة بين قلق الاختبار ودافعية الإنجاز، وهي دراسة ميدانية لدى طلاب المرحلة البكالوريا من ا0لتعليم الثانوي بمدينة ورقلة**، والكشف عن دلالة الفروق الاحصائية في كل من قلق الاختبار ودافعية الإنجاز التي تعزى للجنس والتخصص، اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت العينة من(120) طالبا وطالبة بأسلوب العينة المستعرضة، واستخدمت مقياسين بالدراسة الأولى لقياس قلق الاختبار، من إعداد نبيل الزهار، والثاني لقياس دافعية للانجاز من إعداد هرمنز 1971)، وتم التأكيد من صدقها وثباتها، وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة بين قلق الامتحان ودافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة البكالوريا من التعليم الثانوي، وعدم وجود فروق في قلق الاختبار ودافعية الإنجاز تعزى للتخصص والجنس.

15. عبد الرحمن بن سليمان النملة (2016):

عنوان الدراسة: العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانويات المتفوقين دراسيا في منطقة الرياض، هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الكفاءات الاجتماعية وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى المرحلة الثانويات المتفوقين دراسيا في منطقة الرياض، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (248) طالبا متفوقا من طلاب الصف الثاني الثانوية، وثم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية المنتظمة. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة التحقيق من صدقهما وثباتهما. كما استخدم الباحث برنامج التحليل الإحصائي (spss)، لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعامل ألفا، وتحليل الانحدار. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع محاور المقياس الأول (الكفاءة الاجتماعية) جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت النتائج المتعلقة بمحاور المقياس الثاني (الدافعية للانجاز بدرجة مرتفعة أيضا. كما دلت النتائج على وجود

علاقة ارتباط موجبة دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة على محاور الكفاءة الاجتماعية ودافعية الإنجاز وأن هناك إسهاما لمحوري المهارات الشخصية ولأكاديمية في التنبؤ بدافعية الإنجاز لدى الطلاب المتفوقين.

16. محمد عوده الحماد(2018):

عنوان الدراسة: أثر استخدام ديفيس في تدريس الرياضيات مستويات التفكير الهندسي في ضوء دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر استخدام أنموذج ديفيس في تحسين مستويات التفكير الهندسي في ضوء دافعية الإنجاز لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في الأردن، وتكون أفراد الدراسة من (59) طالبا من طلاب الصف الثامن الأساسي في مدرسة الموقر الأساسية للبنين في مديرية تربية لواء الموقر، للعام 2016/2015م أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (a =0.05) لاستخدام أنموذج ديفيس في تحسين مستويات التفكير الهندسي، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (a =0.05) يعزي للتفاعل بين استخدام أنموذج ديفيس ودافعية الإنجاز.

17. أمام، أميرة (2018):

عنوان الدراسة: غياب الأب وعلاقته بالدافع للإنجاز هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين غياب الأب والدافع للإنجاز لدى الأبناء، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في إدراكهم لهذا الغياب، ومعرفة الفروق بين الجنسين في الدافعية للإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة من مدارس إدارة النزهة تتراوح أعمراهم بين (9–12 عاما) من غائبي الأب. وتبع المنهج الوصفي الارتباطي المقارن واشتملت أدوات الدراسة إدارة النزهة غياب الدور الأبوي كما يدركه الآباء من إعداد الباحثة، ومقياس دافعية للإنجاز للأطفال من إعداد الباحثة. وكشف نتائج الدراسة عن أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائيا بين درجات الأطفال على مقياس الغياب الأبوي كم يدركه الأبناء

ودرجات الأطفال على مقياس دافعية الإنجاز، لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات الأطفال (ذكور- إناث) على مقياس الغياب الأبوي كما يدركه الأبناء، لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي الأطفال (ذكور- إناث) على مقياس دافعية للإنجاز.

18. بيومي، ياسر عبد الرحيم(2018):

عنوان الدراسة: أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمايزة القائمة على الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

هدف البحث الحالي إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التعليم المثابرة القائمة على الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم والدافعية للإنجاز، لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي وقد أستخدم المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين: التجريبية والضابطة ذوي القياس القبلي والبعدي، وتكونت عينة البحث من (120) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تم اختيارهم بطريقة مقصودة من مجتمع البحث الأصلي والمتمثل في جميع تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين يدرسون في المرحلة الابتدائية بمحافظة الغربية، خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي2018/2017 وقد تكونت المجموعة التجريبية من (60) تلميذ وتلميذة درسوا وحدة "المعادلات والمتباينات" من كتاب الرياضيات الصف السادس الابتدائي باستخدام استراتيجية العليم المتمايز القائمة على الذكاءات المتعددة، كما تكونت المجموعة الضابطة من (60) تلميذ وتلميذة درسوا نفس المحتوى بالاستراتيجية المعتادة، وتم تطبيق أدوات البحث والمتمثلة في: الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز على مجموعتي البحث، وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($0.05\geq a$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجوعة التجريبية وبحجم تأثير مرتفع، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ($0.05\geq a$) بين

متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل، مما يدل على الاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ المجموعة التجريبية للوحدة المختارة، كما أشارت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى ($0.05\geq a$) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الدافعية للإنجاز. وفي ضوء النتائج أوصى البحث بضرورة تطبيق واستخدام استراتيجية التعليم المتمايز القائمة على الذكاءات المتعددة في تعليم وتعلم الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وضرورة الاهتمام بالتدريب على تنمية الدافعية لدى المتعلمين بمختلف المراحل الدراسية من خلال تدريس الرياضيات، وقد قدم البحث الحالي مجموعة من الدراسات والبحوث المقترحة في هذا الصدد.

19. الصواف، أماني محمد فتحي حامد(2018):

عنوان الدراسة: الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والاتجاه نحو المدرسة لدى طالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول والثالث الاعدادي) وتمثلت عينة الدراسة في (120) طالبة، (20) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، (20) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة أم المؤمنين الثانوية للبنات بمحافظة دمياط، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي "الارتباطي"، واستخدمت الباحثة مقياس الأمن النفسي (إعداد الباحثة)، ومقياس الدافع للإنجاز (إعداد الباحثة)، ومقياس الاتجاه نحو المدرسة إعداد أ.د/ فاروق موسى، أسفرت نتائج الدراسة عن:

1. وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المدرسة (الصف الأول والثالث)

2. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول الثانوي وطالبات الصف الثالث الثانوي في مقياس الأمن النفسي لصالح الصف الأول ثانوي.

3. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي طالبات الصف الأول الثانوي وطالبات الصف الثالث الثانوي في مقياس الدافعية للإنجاز لصالح الصف الأول الثانوي.

4. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طالبات الصف الأول الثانوي وطالبات الصف الثالث الثانوي في مقياس الاتجاه نحو المدرسة (بأبعاده المختلفة) لصالح طالبات الصف الأول الثانوي.

20. دراسة عبده، أشرف علي السيد(2018):

عنوان الدراسة: أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بالعرضيات:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة شيوع أساليب المعاملة الوالدية ومستوى شيوع دافعية الإنجاز لدى طلاب المدارس الثانوية بمحافظة العرضيات، والكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، وشيوع دافعية الإنجاز، والكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي دافعية الإنجاز الأكاديمي ودرجات الطلاب منخفضي دافعية الإنجاز الأكاديمي في درجاتهم على أساليب المعاملة الوالدية، والكشف عن دلالة الفروق الإحصائية في أساليب المعاملة الوالدية ودافعية الإنجاز الأكاديمي، تبعا للتخصص والصف الدراسي، ولتحقيق أهداف الدراسة ثم استخدام مقياس أساليب المعاملة الوالدية (القرني، 2016)، كما تم استخدام مقياس دافعية الإنجاز الذي أعده العمري عام (2012)، وتكونت عينة الدراسة من(447) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، كما تبين وجود درجة متوسطة في أساليب المعاملة الوالدية، حيث ظهرت الأساليب على الترتيب التالي: (القبول–الرفض) بالرتبة الأولى بدرجة عالية، و(التسامح–القسوة) بالرتبة الثانية بدرجة

عالية، و(الحرص–الإهمال) بدرجة عالية، بينما (الديمقراطية–الأوتوقراطي) و(الاستقبال–الاعتمادية) بدرجة متوسطة.

تعليق على الدراسات السابقة التي تناولت الاتصال البيداغوجي والدافعية للانجاز والاستفادة منها:

من خلال العرض السابق للدراسات العلمية التي كانت هادفة، والتي كانت دراسات واقعية ميدانية من بيئة عربية، حيث يتضح ما يلي:

تعدد الدراسات وتنوعت في مجال الاتصال البيداغوجي أستاذ– تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مادة الرياضيات بصفة عامة.

ومن خلال هذه الدراسات لوحظ أنها أهملت بطريقة أو بأخرى الجانب البيداغوجي للاتصال، وركزت فقط على الجانب الإداري للاتصال، في حين يذكرها بعض الباحثين بأنها الاتصال البيداغوجي مثل دراسة **لكحل وهيبة (2011)، افاتوفا وآخرون (2019)**في حين يسميها بعض الباحثين بـــ: الاتصال غير اللفظي مثل دراسة **سامية القطان**، أنماط التفاعل اللفظي بين المعلم والتلميذ **صباح باقر وزملاؤه (1976)** أما البعض الآخر فسماها الاتصال التربوي مثل دراسة **كهينة أورليس (2006)، عوين محمد الهادي (2009)، قنيش سعيد** ومن خلال هذه الدراسات أستنتج أنها توصلت إلى نفس النتائج بطريقة مباشرة أو غير مباشرة حول التلميذ وكيفية وطريقة تلقيه لهذا الاتصال.

وفي دراسات أخرى سميت الاتصال البيداغوجي والاتصال اللفظي، نظرا لما تحمله في طياتها من مواد ترفيهية تساعد التلاميذ على الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات.

وهذا من ناحية المضمون، أما من الجانب المنهجي فأغلب الدراسات تم الاعتماد على بناء وتصميم استبيان أو استبانة معدة من طرف الباحث في حد ذاته، وهذا بعد تعديله وفقا للأطراف والمقاييس العلمية وعرضه على لجان التحكيم، من أجل التوصل إلى غرض الدراسة، وكذا القيام بدراسات

استطلاعية من أجل إثراء الدراسة، إلا نادرا من قاموا بتوظيف تقنية الملاحظة والمقابلة مثل دراسة: محمد علي عبد الرحمن محمد (2016).

أما بالنسبة للأساليب الإحصائية، نجد أن معظم الدراسات التي تم عرضها والتطرق إليها، نوعت من حيث الأساليب التي استخدمتها، وهذا من أجل معالجة نتائج الفرضيات، بحيث تم الاعتماد في أغلب الأحيان على النسب المئوية، بعض الاختبارات لدراسة الفروق وكذا معاملات الارتباط والانحراف المعياري والمتوسط الحسابي.

أما المنهج المستخدم والغالب في هذه الدراسات هو المنهج الوصفي، لأنه يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسات التي تخص الحقل التربوي، إلا في بعض الدراسات نجد المنهج التجريبي مثل دراسات: **الحماد محمد عودة** (2018)، دراسة **بيومي، ياسر عبد الرحيم** (2018)، دراسة **شبلي** (2011).

تتفق جلّ الدراسات حول كيفية اختيار العينة، وهي العينة العشوائية فقد اختلفت في الكم أو الجنس أو نوع المهنة، حيث كان عدد المبحوثين يتراوح من 30 فما فوق أما من ناحية الجنس فقد لوحظ أن بعض الدراسات تناولت عينة من كلا الجنسين (ذكور-إناث) أي التلاميذ وهناك دراسات اعتمدت على عينة المبحوثين كل برتبته من المعلمين.

وعليه فأوجه الاستفادة من هذه الدراسات فلها فائدة من عدة جوانب، فرغم اختلاف أنواع التناول ووجهات النظر والنتائج المتوصل إليها إلا أنها في آخر المطاف بينت أن هناك علاقة جد وطيدة بين الاتصال البيداغوجي والمزاولين له والمشرفين عليه.

وأما من ناحية بناء الفرضيات فقد تم الاطلاع على جمع فرضيات كل الدراسات والاستفادة منها وتوظيفها في الدراسة الحالية.

كذلك تم الاستفادة في هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تحليل نتائج الدراسة الحالية، كما أفادت نتائج تلك الدراسات من حيث:

- يؤدي تنفيذ أسلوب التفاعل الحر بين الأستاذ والتلميذ إلى الدافع للإنجاز.
- ضرورة التنويع في طرق وأساليب تدريس مادة الرياضيات.
- معظم الأساتذة لم يتلقوا تكوينا بيداغوجيا في كيفية الاتصال بالتلاميذ.
- تساعد دافعية الطالب على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي.
- أسلوب الاتصال الاستبدادي والديمقراطي بين الأستاذ والتلميذ يمكن أن يعطي تأثيرا إيجابيا.

بالإضافة إلى فائدة الدراسات السابقة وذلك في بناء الخلفية النظرية لإشكالية الدراسة الحالية. وعليه جاءت دراستنا الحالية لتحقيق والتأكيد من وجهة نظر المعلمين نحو الاتصال البيداغوجي أستاذ – تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى التلاميذ السنة الثالثة ثانوي في مادة الرياضيات، لأننا لم نعثر على دراسة محلية تتناول موضوع دراستنا، وعليه فهذه الدراسة وصفية.

*** مميزات الدراسة الحالية:**

1. تميزت الدراسة الحالية بأنها هدفت لدراسة "الإتصال البيداغوجي أستاذ – تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

2. إعتمدنا في دراستنا الحالية على بناء مقياس جديد لجمع البيانات احتوت الأداة على محورين، المحور الأول **الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم المتكون من الأبعاد التالية**" البعد الأول (الإنساني)، البعد الثاني (السندي)، البعد الثالث (المرجعي).

ومحور الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية المتكون من الأبعاد التالية البعد الأول (التعليمي)، البعد الثاني (المعرفي)، البعد الثالث (التكويني).

إذا الدراسات السابقة ساهمت بالكثير في الدراسة الحالية، والمساعدة وإعطاء الانطلاقة لهذه الأخيرة نذكرها بالتسلسل وهي كالتالي:

- الفهم العميق لمشكلة الدراسة والوقوف على مستجداتها.
- كيفية اختيار عينة الدراسة، وكيفية التعامل معها.
- اختيار الأدوات المناسبة لجمع البيانات (مقياس).
- تحديد المنهج المستخدم المناسب لهذه الدراسة.
- انتقاء أفضل الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات قصد مناقشة نتائج البحث.

كل هذه النتائج كانت بمثابة الحافز لاختيار موضوع الدراسة الحالية.

2. إشكالية الدراسة:

أثبتت الأبحاث الحديثة في علم النفس التربوي ضرورة الانطلاق من حاجات المتعلم وميوله واهتماماته في العملية التربوية التعليمية وقد أكدت كلها على المبدأ التربوي الذي يرى أنّ التلميذ هو محور العملية التعليمية التعلمية وغايتها خلافا للتربية التقليدية الكلاسيكية التي تولي الأستاذ أهمية ودورا إيجابيا لأنه يمثل المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للتلميذ الذي يتصف بالسلبية في أغلب الأحيان إذ يتلقى ويتقبل ما يصدر من المعلم دون إبداء رأي فيما يتلقاه ويتعلمه.

وأهم المبادئ التي أرستها التربية الحديثة المنطلقة من معطيات علم النفس مبدأ الحوار الذي يقوم على التجربة الديمقراطية في عملية الاتصال التربوي وحرية النقد وإبداء الرأي بعيدا عن الخجل والوجل لبناء متعلم متوازن متكامل نفسيا واجتماعيا وعقليا.

فمبدأ الحرية يتيح للمتعلمين مساحة لإعلان آرائهم وانتقاداتهم، وطرح أسئلتهم في أجواء تسودها الحرية فيتفاعلون داخل القسم، ويكونون أكثر عطاء وينمون نفسيا وفكريا.

إن العملية التربوية تهدف إلى الكثير من التغيير والتطوير عبر مراحل مختلفة في عديد من المجتمعات بما فيها الجزائر حيث مست الاصلاحات التربوية طبيعة النظام التربوي التقليدي، بصيغ جديدة أكثر انسجاما ومسايرة للتغييرات التي عرفتها بلادنا في ميادين متعددة كالاجتماعية منها الاقتصادية والسياسية بدءا من إنشاء نظام يتيح الحد الأدنى من التعليم لكل أبناء الوطن بالتساوي، إلى بناء وصياغة مضامين تربوية تعليمية جديدة وتأهيل الأستاذ وترقية أدائه الوظيفي والمعرفي وصولا إلى تفعيل العملية التعليمية داخل قاعة التدريس في ضوء صيغ الحوار الحر في مجال التدريس، وتوفير الوسائل التعليمية لإنجاح العملية التعليمية حتى تكون أكثر فعالية واستجابة لمتطلبات العصر، وإعداد أفراد يتكيفون مع عالم تطبعه عولمة الحياة، وتميزه تكنولوجية الإعلام والاتصال التي مست وسائل وأساليب التعليم الذي يعد نشاطا جماعيا تشترك فيه أطراف العملية التعليمية المبني على تبليغ وتبادل مجموع من الخبرات التربوية، والاتصال البيداغوجي الهادف إلى تفعيل دور المتعلم ومشاركته في فكرة أو موقف أو انفعال أو اتجاه. فالعمل بهذه الأفكار التربوية في الميدان وبالمؤسسات التربوية يسهم في تطوير العملية التعليمية، واتخاذ نمط معين من التفاعل والاتصال بين المتعلمين الأمر الذي حملنا على البحث والكشف الحقيقي عن الاتصال داخل حجرات تدريس السنة ثالثة ثانوي مادة الرياضيات وكما يدفعنا إلى محاولة الإجابة على السؤال المحوري التالي:

- ماهي طبيعة العلاقة الموجودة بين الإتصال البيداغوجي أستاذ – تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

- **الأسئلة الفرعية:**

1-هل يعتبر الاتصال البيداغوجي أستاذ-تلميذ في مادة الرياضيات فعالا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

2-هل يتمتع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بدافع قوي للإنجاز؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال البيداغوجي استاذ – تلميذ والدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

4-هل يوجد فروق فيما يخص طبيعة الإتصال البيداغوجي استاذ تلميذ تعزى لمتغير التخصص لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

5-هل يوجد فروق فيما يخص الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

6-هل توجد فروق فيما يخص طبيعة الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

7-هل توجد فروق فيما يخص الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي؟

3. فرضيات الدراسة:

1. للاتصال البيداغوجي في مادة الرياضيات دور فعال في تعزيز العلاقة استاذ –تلميذ.
2. يتمتع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بدافع قوي للإنجاز في مادة الرياضيات.

3. توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال بيداغوجي استاذ–تلميذ والدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4. توجد فروق فيما يخص طبيعة الإتصال البيداغوجي استاذ– تلميذ تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5. توجد فروق فيما يخص الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

6. توجد فروق فيما يخص طبيعة الاتصال البيداغوجي أستاذ تلميذ تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

7. توجد فروق فيما يخص الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات تعزي لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

4. أهمية البحث:

تتبلور أهمية البحث في الوقوف على أهمية الإتصال البيداغوجي استاذ – تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، إن هذه الدراسة يمكن ترتيب أهميتها في نقاط، نلخصها على النحو التالي:

– قلة الدراسات السابقة في الجزائر في حدود اطلاعنا التي تناولت مثل هذه الدراسة المتمثلة في الإتصال البيداغوجي أستاذ – تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

5. دواعي اختيار موضوع الدراسة:

* من الطبيعي أن تتوفر لدى الباحث أسباب ودوافع ذاتية وموضوعية تسهم في بناء جيد للبحث.

* بصفتي طالبة في اختصاص علم النفس والطرف المهم في هذه الدراسة أود معرفة إذا ما كان الاتصال البيداغوجي له دور إيجابي على التلميذ، ولهذا الموضوع أهمية كبيرة ويستحق الدراسة والبحث.

6. أهداف الدراسة:

- معرفة طبيعة الاتصال البيداغوجي أستاذ – تلميذ لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- التعرف على مستوى الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى عينة الدراسة تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- معرفة العلاقة بين الاتصال بيداغوجي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

- التعرف على الفروق فيما يخص الاتصال البيداغوجي والدافعية للإنجاز باختلاف وفقا لمتغيريين لدى عينة الدراسة.

7. التعاريف الإجرائية للمفاهيم الواردة في الدراسة:

1.7. الاتصال البيداغوجي: هو مجموع الدرجات الكلية التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال إجابته على مقياس الاتصال البيداغوجي المصمم من قبل الباحثة والمتكون من ستة أبعاد، حيث تمثل أعلى درجة في المقياس(147) اتصال بيداغوجي فعال وأدنى درجة في المقياس (49) اتصال بيداغوجي غير فعال.

2.7. الدافعية للإنجاز: هو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها تلميذ السنة الثالثة ثانوي من خلال إجاباته على مقياس الدافعية الإنجاز للدكتور أشرف أحمد أبو حليمة(2018) والمتكون من ثمانية أبعاد، حيث تشير أعلى درجة في المقياس(201) إلى دافع إنجاز مرتفع وأدنى درجة في المقياس (67) إلى دافع إنجاز منخفض.

7. 3. الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم:

* **البعد الإنساني:** المتمركز حول العلاقات العاطفية وهو مجموع الدرجات المتحصل عليها من خلال الفقرات المجاب عليها بالذات.

* **البعد السندي:** المتمركز حول المساعدة التربوية للتلميذ وهو مجموع الدرجات المتحصل عليها.

* **البعد المرجعي:** المتمركز حول نموذج مثالي (قدوة)، التلميذ يعتبر معلمه قدوته ومثاله الأعلى في التعلم.

7. 4. الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية:

* **البعد التعليمي:** الاتصال البيداغوجي حول تفاصيل المادة المدرسية، والتلميذ يطرح الأسئلة حول المادة المدرسية.

* **البعد المعرفي:** الاتصال البيداغوجي حول استراتيجيات اكتساب المعرفة، أن المعلم يقدم أساليب تسهل على التلميذ اكتساب المعرفة من خلال المخططات.

* **البعد التكويني:** الاتصال المتمركز حول استراتيجيات استخدام المادة المدرسية، من خلال التمارين الدراسية ومن خلال إيعازه في طريقة التصميم أو تقديم الأمثلة.

7. 5. الدافعية للإنجاز الداخلية:

- **بعد المثابرة:** هي النشاط المبذول من طرف التلميذ لحل المشكلات الصعبة.
- **بعد التوجه نحو العمل:** تحديد مادة الرياضيات وتحقيق النجاح في المادة.
- **بعد الطموح:** هو إنجاز الأعمال التي يكلف بها في المادة الرياضيات وتتطلب مهارة وجهدا ليحقق أداء متميزا.
- **بعد الاستقلال:** حرية التلميذ في اختيار ما يقوم به من أنشطة داخل القسم يعتمد التلميذ على نفسه واتخاذ القرارات الشخصية، واستقلال تصرفاته عن التلاميذ في القسم.

7. 6. الدافعية للإنجاز الخارجية:

- **بعد الخوف من الفشل:** شك التلميذ في قدراته مما يترتب عليه تشككه في قدراته.
- **بعد التقبل الاجتماعي:** مدى سعي التلميذ للنجاح الاجتماعي والحب والاهتمام دون إعطاء أهمية للنجاح في الدراسة.
- **بعد الوعي بالزمن:** الحرص والإلتزام بالزمن المحدد في مادة الرياضيات مكلف بها بنظام ممتاز ولتكون لحياتهم قيمة كبيرة.
- **بعد المنافسة:** اهتمام التلميذ وإظهار أفضل أداء والتفوق على التلاميذ داخل القسم.

الفصل الثاني
الاتصال البيداغوجي

تمهيد:

يعتبر الاتصال عملية ضرورية وهامة في مختلف ميادين الحياة الاجتماعية والعلمية والتقنية وتطبيقاتها وخاصة في المجتمعات الحديثة التي تعددت فيها المصالح، وتنوعت فيها الأهداف وتعقدت بسبب التحولات المذهلة في كثير من مجالات الحياة والتي أدت بدورها إلى تغيرات بعيدة المدى في بناء المجتمع ونوعية العلاقات السائدة فيه والتي أدت هي الأخرى إلى تكوين أنسجته المختلفة، والتي امتدت آثارها فشملت الأهداف والأفعال والاتجاهات والسلوكيات.

ويظهر ذلك خصوصا في كل من التعليم والتعلم باعتبارهما عمليتين متكاملتين، والاتصال عملية اجتماعية وتفاعلية ترتكز على المشاركة في (Communication) المعاني بين كل من المرسل والمستقبل فالاتصال حسبما عرفه (بروكر Baroker): " هو عملية لنقل فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر (عبد الحافظ، 1998 :14) ونظرا لدوره المهم في وصول المعلومة والمعرفة من الأستاذ إلى المتعلم ضمن الإطار الصفي والمدرسي نشير أنه إذا كان التعليم يحقق الأهداف الاجتماعية التربوية، فإن الإتصال يعمل هو الآخر على تحقيق التفاعل بين كل من الأقطاب الداخلة في العملية التربوية بمفهومها الواسع سنحاول التطرق إلى مفهوم الإتصال البيداغوجي مركزين على أشكاله، ومظاهره، و تصنيفاته، وأهم النظريات المفسرة للتفاعل بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم، وأخيرا معوقات الإتصال التي تحول دون فعالية الإتصال داخل حجرة الدراسة. (حامد،2009: 30).

1. تعريف الاتصال:

1.1. التعريف اللغوي للاتصال:

من خلال الاطلاع في المعاجم العربية نجد أن كلمة اتصال تحمل معان عديدة منها:

1- وصل الشيء بالشيء وصلا وصلة بالكسر والضم ووصله: لأمه.

2- وصلك الله والشيء وإليه وصولا ووصلة وصلة: بلغه وانتهى إليه.

3- أوصله واتصل: لم ينقطع.

4- الواصلة: المرأة تصل شعرها بشعر غيرها. والمستوصلة: الطالبة لذلك.

5- الوصلة بالضم: الاتصال وكل ما اتصل بشيء فيما بينهما. (الشحي، 2010: 21)

1. 2. التعريف الاصطلاحي:

لتحديد مفهوم الاتصال اصطلاحا يمكن الانطلاق من بعض التعريفات العامة الأكثر شيوعا واستخداما، منها: " إرسال واستقبال المعلومات بين الناس (يس عامر، دس:25) أو هو نقل المعنى من شخص لآخر من خلال العلامات أو الإشارات أو الرموز ضمن نظام لغوي مفهوم ضمنا للطرفين" (Hervy Albert عن يس عامر، دس:26). وهو أيضا "عملية يتم بمقتضاها توصيل فكرة أو خبرة لدى شخص لآخر حيث تصبح بينهما أو مشاعا". (بدران عن الكلوب، 1993: 52)

أما بالنسبة للاتصال فقد طرحت تعاريف عديدة ومتنوعة لكن لا بأس أن نعتمد بعضها فمثلا يعرّف ثيودور هيربرت الاتصال بأنه: "عملية ديناميكية من خلاله يؤثر شخص ما بشكل مقصود أو غير مقصود في ذهن أو ملكة من خلال وسائل أو أدوات بشكل رمزي". (مرار، 1983: 42).

والاتصال هو العملية التي من خلالها ينقل الفرد أم الجماعة (المرسل، المرسلون) بعض الرسائل من أجل التأثير على أفراد أم جماعات أخرى (المتلقي المتلقون) وتغييره حسب رغبة محددة. (محمد الجوهري، 1992: 18).

والاتصال وظيفة دقيقة ومحددة، ألا وهي المشاركة في تبادل الحقائق، والأفكار، والآراء، أي الترويج لفكرة أو الموضوع، أو ساعة، أو خدمة، أو قضية، أو فرد ...الخ عن طريق انتقال المعلومات أو الأفكار أو الموقف من شخص (فرد) أو جماعة، إلى أشخاص أو جماعات، باستخدام رموز ذات معنى موحد ومفهوم لدى الطرفين: المرسل (sender) والمستقبل(Receiver). (عباس،2008: 14-15).

فقد عرف مايكل ويسترون (M.Weestroun) الاتصال بأنه: نقل المعاني وتبادلها أي أسلوب يفهمه أطراف الاتصال ويتصرفون وفقه بشكل سليم. (الطائي، 2013 :18).

مع الاعتراف بوجود بعض التعاريف التي غالت في هذا الإطار وجعلت الاتصال مجرد استجابة المتلقي للمرسل، مثلما هو الحال بالنسبة لتعريف ستيفنكس Stevens الذي هو الاتصال هو استجابة الكائن الحي المميز لأي مرسل. (إسماعيل، 2019: 13).

ويدخل في نفس السياق" جورج لند برج Georges Lindberg الذي يقول: ‹‹ إن كلمة الاتصال تستخدم لتشير إلى بواسطة العلامات والرموز، وتكون عبارة عن حركات أو صور أو لغة أو شيء آخر تعمل كمنبه للسلوك، أي أن الاتصال هو نوع من التفاعل الذي يحدث بواسطة الرموز››. (جيهان، 1989: 50).

وتذهب جيهان رشتى نفس المذهب حينما تعرف الاتصال بوصفه: العملية التي يتفاعل بمقتضاها متلقي ومرسل الرسالة (كائنات حية، أو بشر أو آلات) في مضامين اجتماعية معينة. وفي هذا التفاعل يتم نقل أفكار ومعلومات أو واقع معين. فنحن حينما نتصل نحاول أن نشرك الآخرين

ونشترك معهم في المعلومات والأفكار. فالاتصال يقوم على مشاركة المعلومات والصور الذهنية والآراء. (إسماعيل، 2019: 14)

ويعرف كرتش وكرتش في الاتصال بأنه: تبادل المعاني بين الأفراد، ويحدث بشكل أولي من خلال استخدامهم للرموز المألوفة والمعرفة لهم.

أما غريب سيد أحمد فيري في عملية الاتصال عملية اشتراك في المعنى من خلال التفاعل الرمزي، وتتميز بالإثارة في الزمان والمكان، فضلا عن استمراريتها للتنبؤ. (غريب، 1989: 271).

ويعرّف آخرون الاتصال بأنه: ‹‹ العملية التي يحدث فيها شخص ما المعنى إلى مستمع أو أكثر من خلال استخدام الرموز الصوتية والمرئية الواضحة ››. (M.Anderson&others ,1984). (أميرة، 2006: 22-23).

تعريف سكنر (Skiner) حيث يعرفه بأنه " السلوك الشفهي أو الرمز للرسالة بقصد التأثير على المستقبل". (عن يس عامر، 1999: 27).

وذكر كل من أسامة عبيدات وسائدة سعاد بين مرسل ومستقبل وبالعكس، ويتضمن النشاط الذي يستهدف نشر فكرة ذات دلالات موحدة عند الطرفين (عبيدات وسائد، 2010 :78) **وعرف بلات** (Blatte 1977) وآخرون الاتصال بأنَّه "عملية تفاعلية يثار المعنى فيها من خلال إرسال واستقبال رسائل لفظية وغير لفظية ". (محمد، 2000: 24).

لقد عرف S.S. Stevens الاتصال على أنه: "استجابة الكائن الحي المميزة إزاء محرض" واكتفى "كرونكت" بأن يحصر مفهوم الاتصال في نطاق الانسان إذ قال: "إن الاتصال بين البشر يتم عندما يستجيب الانسان لرمز ما. (عبد الحميد، 2012: 7).

ويعرفه الدعيلج: ‹‹بأنه عملية يتم بواسطتها نقل المعلومات أو المهارات أو الميول أو القيم من فرد لآخر، أو من فرد إلى مجموعة، أو من مجموعة إلى مجموعة أخرى ... الخ›› (الدعيلج 2011: 12). أما ولبور شرام (Willbur Seharmm) أنه من خلال الاتصال يحاول الشخص أن يشارك غيره بالفكرة أو المعلومة أو الاتجاه.

أما ليلاند براون (Leland Brown) فيعرف الاتصال على أنه النقل والتبادل للحقائق والأفكار والمشاعر، بينما يقول هارولد لاسيفيل (Harold Lassivell) بأنّ أفضل طريقة لوصف عملية الاتصال هي الاجابة على الأسئلة التالية: من قال؟.....ماذا قال؟...في أي قناة؟.....لمن ؟.....بأي؟.....تأثير؟.....(فراس السليتي، 2008: 193).

2. <u>مفهوم البيداغوجيا</u>:

1.2. **المعنى اللغوي:**

يعرف قاموس Larousse البيداغوجيا :" آتية من الكلمة الإغريقية Paidagogia وتعني:

- نظرية علم تربية الأطفال.

- صفة البيداغوجي الجيد.

- طريقة تدريس، استعمال بيداغوجيا جديدة كليا. (Le petit Larousse, 1996, P 759)

تتكون كلمة بيداغوجيا من الأصل اليوناني من حيث الاشتقاق اللغوي من شقين هما: péda وتعني الطفل Agogé وتعني القيادة والسياقة وكذا التوجيه، وبناء على هذا كان البيداغوجي le pédagogue: هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال، ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة"(أحمد قايد،2010: 34.35).

مفهوم "ليتري" و "ليامس جيمس "اللذان يعطيان للبيداغوجيا معنى التربية الخلقية فقط ويتحدثان على" فن البيداغوجيا". (رونيه، 1979: 24).

أما "هنري مريون" فيرى أن" البيداغوجيا " شيء مختلف عن التربية، بل حتى عن الفن العلمي العفوي الذي يقوم به المدرب، وأنها تتصل بالجسد والعقل كما تتصل بالخلق، فهي عنده" علم التربية" جسدية كانت أو عقلية. أما" kerschen Steiner "فيرى أن البيداغوجيا لا يمكن أن تشبه أبدا بالصناعة (العمر الفني)، لأن العمل التربوي الذي هو وعي إنساني آخر، والذي يقوم على قانون النخبة هو شيء مختلف جدا عن العمل الصناعي، فالبيداغوجيا ليست إذن علما مطبقا على التربية من علم النفس وأخلاق أو اجتماع، وإنما هي نفسها علم مستقل قائم بذاته. أما" ديوي" فيطلق على هذه النظرية اسم" العلم" لأنها تستلزم أولا طرائق في البحث مماثلة لطرائق العلوم الأخرى، ولأنها بعد ذلك تضع نظاما من المبادئ الموجهة، المشتقات مع العلوم الأخرى التي تمت إلى التربية بصلة من النسب والقادرة على أن تجعل عمليات الفن التربوي العلمي أكثر انطباقا على العقل وانسجاما مع الذكاء. (رونيه، 1979: 25).

فالبيداغوجيا إذن هي "فن التربية" الذي هو التطبيق العلمي الذي يقوم به كل مربي للمعارف والمذاهب والطرائق التي تعلمه إياها البيداغوجيا. (رامي، 2014: 39)

2.2.المعنى الاصطلاحي:

كلمة البيداغوجيا مصطلح يوناني الأصل يتكون من كلمتين، سابقة Paidos وتعني الطفل ولاحقة وتعني فعل التوجيه والقيادة والتنمية والتربية. وبذلك تعني البيداغوجيا لغويا: تربية الأطفال أو فن تربية الأطفال (Olivier Reboul، 1984: p15)، والبيداغوجيا في الفلسفات اليونانية كان يطلق على العبد الذي يسوق الطفل نحو حلقات الدرس، ويعمل على مساعدة الطفل حتى يصير راشدا، ويحقق ماهيته، بوصفه كائنا عاقلا (منصف عبد الحق، 2007: 13)، أما "أنطوان ماكرينكو

A.Makarenko) فيرى بأنها "العلم الأكثر جدلية، والذي يرمي إلى هدف عملي" والملاحظ أن هذه التعاريف تقيم دليلا قويا على تعقد البيداغوجيا، وصعوبة ضبط مفهومها، لذا من الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفا جامعا ومانعا، بسبب تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جه، وبسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم وحقول معرفية أخرى مجاورة لها" (عوينات، 2016: 5- 6) ، وبهذا فإن مفهوم البيداغوجيا عند الفلاسفة قدام أمثال أرسطو وأفلاطون" وسيلة في خدمة الأهداف الأخلاقية والسياسية في المجتمع " (بلحسن مخلوف،2007:30) ، وترتب عن هذا الفهم أن ركزت الطرق البيداغوجية المطبقة في المناهج الدراسية على مبدأ الحفظ وتخزين المعلومات والتقليد وتمثل القيم الاجتماعية وتقديس المعلم باعتباره مصدر المعرفة والنموذج المثال والقدوة الذي ينبغي إجلاله وتقمص شخصيته دون أدنى رفض أو اعتراض.

أما في التوجيه الحديث فالبيداغوجيا هي "منهجية التطبيقات التربوية أو هي تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي والمتمثلة في وضعية التدريس التي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكية بين الأستاذ والتلميذ"، أو هي " نظرية للتعلم، تهتم بالظروف التي يتم فيها تلقي المعرفة بمحتواها، وتقييمها وبالدور الذي يقوم كل من الأستاذ والتلميذ التربوي، وكذا بأهداف التعليم التي لا يمكن فصلها عن القيم الاجتماعية والثقافية. (بلحسن مخلوف، المرجع نفسه:30-31)

في موسوعة علم النفس لرولاندورون، فرنسوازبار ومصطلح البيداغوجيا Pédagogie هو مرادف لمصطلح تربية Education.

البيداغوجيا هي أيضا: "القدرة موضع الإطراء التي يظهرها مربي معــين مدرسي آملا للوصول إلى فكرة التفاعل مع المتربين ولتكييف رسالته وممارسته نتيجة لذلك (السيد فلان هو مربي حقيقي) أو

غياب هذه القدرة (فلان لا يستطيع التربية) وتقال امتداد المهارة الملاحظة عندك لحامل الرسالة تجاه مستمعيه أو اتجاه جمهور معين أو مجموعة معينة " برهن أنه مربي".

بالتعارض مع التعليم، هي إعداد ونشر مجموعة معارف بحيث يصبح التعليم موضوع بناء نظري أو عقائدي منتظم، وإلصاق هذ البناء بكاتب معين، تربية بستالوتسي Pastaltzzi, وهاربرت Freinet وفرينيهHar ووصف مثل هذا البناء بالفكر المفترض أو تكون، مسيطرة فيه، تربية غير توجيهية، تربية مؤسساتية.

بالتعارض مع علم أو علوم التربية، هي النظرية العلمية للأوضاع التربوية خاصة المدرسة التي تدعو من خلال فهو الواقع، إلى الإعداد الفكري للقراءات والمشاريع والأعمال التي تتطلبها التربية للدلالة على هذه "المعرفة الممارسة" يقترح جيليه P.Gillet إحياء مفهوم تربوي على النسق السياسي البلانمي أو الإعلامي (رولان دورون، فرانسوازبارو، ت فؤاد شاهين، 1997: 798).

من وجهة النظر اليونانية، البيداغوجي Le pédagogue هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبته فقد أخذت كلمة "بيداغوجيا" معان عدة، من حيث الاصطلاح، حيث اعتبرها إميل دوركايم: "نظرية تطبيقية للتربية، تستعري مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع". واعتبرها (أنطوان ماكرينكو) A. Makarenkoالعالم التربوي السوفياتي: "العلم الأكثر جدلية، يرمي إلى هدف عملي". وذهب روين أوبير R. Hubert، إلى أنها ليست علما والتقنية والفلسفة والفن، بل هي هذا كله، منظم وفق مفصلات منطقية. (الحسن، 2010: 29).

وتعني البيداغوجيا(Pédagogie)، في دلالاتها اللغوية، تهديب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه. وقد تعني الذي يرافق المتعلم إلى المدرسة. وتدل أيضا على التربية العامة، أو فن التعليم، أو فن

التأديب، أو نظرية التربية التي تنصب على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تمارس داخل المؤسسة التعليمية.

وقد يكون المقصود بها أيضا ذلك العلم الذي يتناول التربية في أبعادها الفيزيائية والثقافية والأخلاقية أو يدل على مجموعة من العلوم التربوية، وعلم التطبيقية، كعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع وعلم الإحصار التربوي، وعلم مناهج البحث، والسياسة التربوية، وفلسفة التربية، والديداكتيك...

ومن هنا، فكلمة البيداغوجيا "اغريقية الأصل، وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته، وبخاصة من البيت إلى المدرسة. ولقد تطور استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي (Pédagogie). والبيداغوجيا في جملة الأنشطة التعليمية التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين". (حمداوي، 2017: 8، 9).

وأكثر من هذا فالبيداغوجيا نظرية تربوية علمية عامة، ذات بعد نظري وتطبيقي وتوجيهي، لها علاقة وثيقة بالمدرس والمتعلم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي الذي يؤثر في المدرسة. وقد تعني البيداغوجيا تلك النظرية التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية والتعلمية والتثقيفية، وتقدم مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في تعلمه وتكوينه وتأطيره. ومن ثم فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات. كما تنفتح على علوم عدة، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، والبيوجيا، والديموغرافيا، والإحصاء، والاقتصاد، والفلسفة، والسياسة، وعلم التخطيط، وعلم التوجيه، واللسنيات، والسيميو طيقا، وعلم التدبير، وعلم الإدارة، وعلم الإعلام.....

هذا، وتتبنى البيداغوجيا على ثلاثة عناصر رئيسية هي: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. أي: إن المعلم هو الذي ينتقل المعرفة إلى المتعلم عبر المضامين والمحتويات، والطرائق البيداغوجيا، والوسائل الديدكتيكية...

ويعني هذا أنه ثمة مرتكزات تربوية ثلاثة: المعلم، والمتعلم، والمعرفة. فالمعلم هو الذي يقوم بمهمة تكوين المتعلم، ضمن علاقة بيداغوجية. وما يعلمه المعلم من معارف وأفكار ومحتويات ومضامين وخبرات وتجارب يدخل ذلك ضمن علاقة ديداكتيكية. أما ما يحصله المتعلم من معارف ومعلومات يدخل ضمن علاقات التعلم. والجامع بين المرتكزات الثلاثة يسمى بالقضاء البيداغوجي.

ومن هنا، يتضمن هذا الفضاء التربوي ثلاث علاقات أساسية هي: العلاقة الديداكتيكية:

(المعلم ← التعليم ← المعرفة)، والعلاقة البيداغوجية (المعلم ← التكوين ← المتعلم)

علاقة التعلم (المعلم ← التعليم ← المعرفة)، (حمداوي، 2017: 09 -10).

3. **<u>تعريف الاتصال البيداغوجي:</u>**

قبل تعريف مصطلح الاتصال البيداغوجي كاملا Communication Pédagogique نقدم لمحة عن مفاهيم منفصلة، فأولها الاتصال (Communication) وثانيها البيداغوجيا (Pédagogie) بمعنى التربية، ومعنى كلمة الاتصال مأخوذة من الوصل أي البلوغ: (وصل إليه وصولا، أي بلغه) (مختار الصّحاح، الجوهري). وفي المعجم الوسيط في مادة وصل" يصل فلان وصولا.... ووصل الشيء وإليه وصولا أي بلغه وانتهى إليه" (عبد الحافظ محمد سلامة، 13:1998)

عبارة اتصال بيداغوجي تجمع مصطلح ينهما " اتصال "و " بيداغوجيا "ويعني أن يصدر نوع من الاتصال الذي يتم في الوسط المدرسي ويمكن تقديم بعض التعاريف الآتية:

يأخذ الاتصال حيزا كبيرا من حياتنا اليومية، يمكننا القول بأن الفرد يستغرق حوالي 70% من وقته في عملية الاتصال مع الآخرين، سواء كان فردا في مؤسسته أو في المهنة أو في المدرسة

أو حتى في البيت، ولا يمكن لأحد أن ينكر بأن الاتصال جزء مهم من حياتنا اليومية، حيث يوجد بداخلنا أشياء عديدة نريد التعبير عنها عن طريق الاتصال. (ALAN HANCOKE ,1971,P7).

يعرف نايف سليمان الاتصال البيداغوجي بأنه عملية يتم عن طريقها توصيل فكرة، أو مهارة، أو مفهوم من المعلم إلى التلميذ. (نايف سليمان،2003 ،63).

تعريف بن شرطان وبشلاغم بأنه عملية رسمية هادفة تتعلق بإرسال الرموز أو رسائل شفوية كانت أو كتابية، يتم من خلالها نقل رسائل تعليمية من مرسل (المعلم) إلى (متلقي) لإيصال المعرفة وخلق استعدادات لدى المتعلمين وإجراء تغيير أو تعديل في مكتسباته (معلومات) أو سلوكية أو اتجاهات عن طريق جملة من الطرائق البيداغوجية الموظفة في التربية. (بن شرطان، 2019: 783).

تعريف حسن شحاتة وزينب النجار بأنه عملية يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح تلك المعرفة مشاعا بينهما وتؤدي إلى التفاهم فيما بينهما يعرف أيضا بأنه عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلابه مستخدما كل الوسائل المتاحة التي تعينه على ذلك، وتجعل المتعلمين مشاركين للمعلم في غرفة الدراسة ويمكن تعريفه أيضا بأنه تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم ومتعلم أو بين متعلم ومتعلم أو بين معلم ومتعلمين. (شحاتة، النجار،2003 :18).

ويعرف ليوندركودراي Léandre coudry أن الاتصال البيداغوجي يعين حاصل تفاعلات أربعة عوامل: نسق القيم الثقافية الدراسية للمجتمع وسائل العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ، النماذج والمثل العليا الخاصة بعالم الأساتذة والقدرات الاستقبالية للتلاميذ.

وتعرف سمية بن غضبان الاتصال البيداغوجي ذلك الاتصال الشخصي الذي يحدث بين الأستاذ والطالب، بهدف تحقيق الأهداف البيداغوجية، عن طريق نقل المعلومات للطالب، ويمثل البعد

المعرفي للعلاقة البيداغوجية وكذا من خلال التفاعلات الشفوية (تبادل الرسائل الكلامية) والغير شفوية (حركات الرأس، إيماءات، إشارات) بين الطرفين وتعبر عن البعد العلائقي للعلاقة البيداغوجية (بن غضبان، 2000: ص24).

وتندرج العلاقة البيداغوجية في إطار مزدوج، الإطار الواعي، إطار الاتصال للأشخاص، واللاواعي في إطار العواطف والهوامات. فالنظرية السيكولوجية للعلاقة البيداغوجية تراها في طبيعتها علاقة نقلية ففي العلاقة يعيد الطفل العيش اللاواعي لاختيارات طفولته الأولى المترابطة بالصور المثالية للأهل، وكذلك أيضا يعيش الأزمات الراهنة، وسوف ينقل إلى شخص المعلم الإنفعالات والمشاعر التي يحسبه الصور المثالية للأهل، ويسقط أناه الأعلى الذي هو جزء من مثاله الأعلى للأنا.(عزيزي، 2003 :33).

ونلخص من هذا إلى أن البيداغوجيا كفرع من فروع علوم التربية نشاط فكري يهتم بالممارسة التربوية من خلال التفكير مليا في الطرائق المثلى والظروف الملائمة والشروط الضرورية التي يتحقق فيها التعلم الجيد متجاوزا بذلك العقبات التي قد تعترض العملية التعلمية.

4. أشكال الاتصال البيداغوجي في ضوء نظرية القيادة:

يأخذ الاتصال البيداغوجي في جماعة القسم أو الصف الدراسي بين عناصره الآتية (مدرس/تلميذ أو تلاميذ) نوعين يتفرعان بدورهما إلى أشكال، أما النوعان فهما:

1.4. الاتصالات الرسمية:

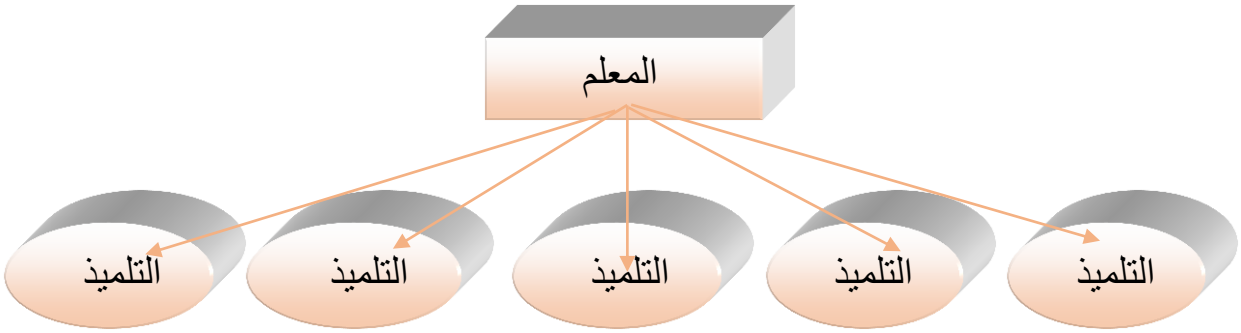
وهي التي تتم في إطار اللوائح والقوانين والقنوات الرسمية التي تحدد من طرف الهيكل التنظيمي للمؤسسات التعليمية، سواء على مستوى المؤسسة التعلمية ككل (المدرسة)، أو على مستوى القسم الدراسي خاصة. وتقسم الاتصالات الرسمية إلى عدة أشكال، وهذه الأشكال بدورها

تختلف من حيث العدد حسب المختصين والباحثين، فمثلا من يراها في أربعة أشكال كما عند "دينو" ومن يراها ثلاثة أشكال كما هي عند "ج ديكلو" ومن يراها مختصرة في شكلين كما هي عند "حانون" (العربي فرحاتي،2010: 118)، سنقتصر على عرض نموذج "ج ديكلو" الثلاثي التصنيف نظرا لتمتعه بالوسيطة والوجاهة.

1.1.4. الاتصال الرأسي الهابط (النازل) (ذو الاتجاه الأحادي):

ويتوضح من خلال " العلاقة التواصلية التي يكون فيها المدرس هو الفاعل الأساسي عادة ما تكون خطية يمارس فيها التدريس وفق قيم السلطة والطاعة والامتثال والترويض ويطلق عليها "العلاقة الأوتوقراطية" (العربي فرحاتي، 2010 :118). وفي هذه العلاقة الخطية ذات الصيغة العمودية من أعلى إلى أسفل يكون المعلم فيها " هو سيد الموقف، والتلميذ دائما هو المتلقي والمستقبل... وهذا النمط دائما يجعل العملية التعليمية قليلة الإنتاجية والفعالية... بل ولا يتيح فرص الاتصال بين التلاميذ بعضهم البعض في الموقف التعليمي، لأنّ التلميذ يستقبل الرسالة من المعلم فقط" (أحمد اسماعيل حجي،2005: 344).

ويكون كذلك في المواقف التعليمية مرسلا وليس مستقبلا ولا يعطي التلاميذ فرصة المشاركة في إدارته للصف (القسم)، بحيث يتصف التلميذ بالسلبية بسبب انعدام النقاش للمحتوى المعرفي، ويعمل على الاستماع لمعلومات معلمه، ويقوم باسترجاعها عندما يطلب منه ذلك.

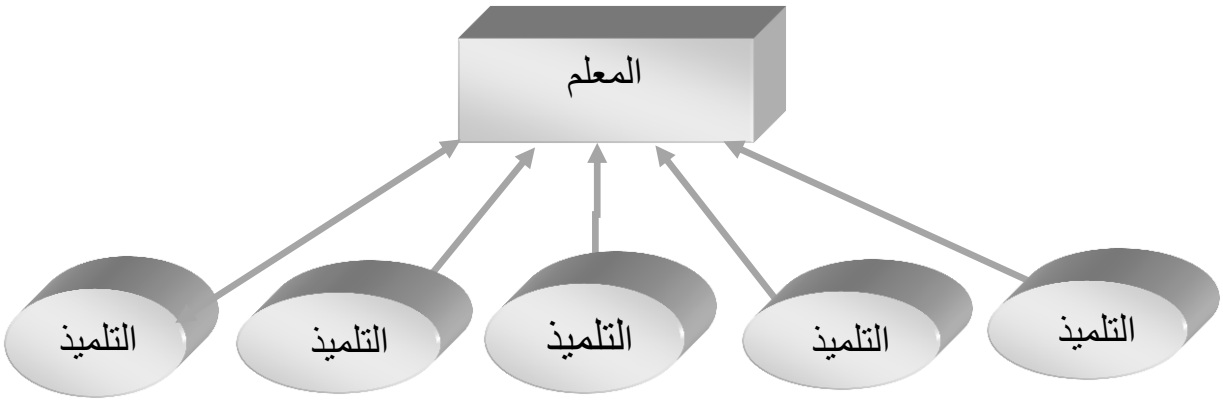


مخطط رقم (01) يوضح الاتصال الأحادي الاتجاه

2.1.4. الاتصال الرأسي الهابط الصاعد (ذو الاتجاه الثنائي):

ويتوضح من خلال "العلاقة التواصلية التي تحتل فيها المادة التعليمية أو المحتوى الدراسي مركز الفعل التعليمي، وهي خطية أيضا إلا أنها يمكن أن تكون ثنائية الاتجاه وتمارس فيهما قيم العقلانية والمنطقية وإتقان الأدوار الوظيفية التعليمية على مستوى تمثل المادة نظريا أو علميا في المجال التجريبي. ويطلق عليها "العلاقة التكنوقراطية"(العربي فرحاتي،2010 :119)، وفي هذه العلاقة تتموضع المدرسة وظيفيا لإحداث التغيير في المجتمع من خلال المساهمة في تطويره وتحقيق التقدم الاجتماعي، ويرى أحمد إسماعيل حجي في هذا النمط من الاتصال البيداغوجي أنه: "يتيح فرصا للتلاميذ ليعبروا عما يرونه ويستجيبوا لما يتلقونه من رسائل (أحمد اسماعيل حجي،2005:345).

نلاحظ أن كل من النمطين السابقين يفتقران لدور التلميذ في الاتصال مع تلميذ آخر خلال المواقف التعليمية، وهذا ما يؤدي حسب الدكتور أحمد إسماعيل حجي إلى "إهمال التفاعل بين التلاميذ وتقليل فرص الأخذ والعطاء بينهم".



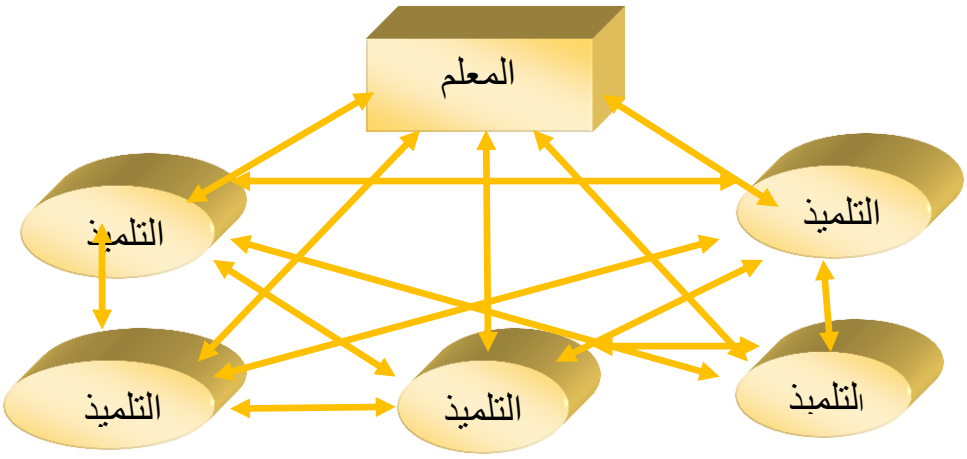
مخطط رقم (2) يوضح الاتصال ثنائي الاتجاه

3.1.4. الاتصال متعدد القنوات:

وفيه تكون "العلاقة التي تكون مشبعة بمحتوى قيم الذات والحرية والاستقلالية وهي قليلة الانتشار في العالم ونادرة رغم ادعاء الكل بتمثلها، وهي صيغة يكون التلميذ فيها مركز للعملية التعليمية وتسمى ب"العلاقة الديمقراطية" وهي ثنائية كذلك (العربي فرحاتي، 2010: 120)، وتطغى هذه العلاقة البيداغوجية في الوسط المدرسي من خلال تركيز العملية التعليمية/التعلمية (Enseignement/Apprentissage) على مركزية التلميذ، فردا كان أو جماعة، بحيث تركز برامجها ووسائلها على احترام خصوصيات التلميذ الفردية والعمل على استقلاليته عن كل الضغوط مهما كان نوعها، ويتميز هذا النمط من الاتصال البيداغوجي بحدوث التفاعل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ فيما بينهم، حيث يؤثر تفاعل التلاميذ معا على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم وما يستقبلونه من رسائل منه، بما يساعد على زيادة إيجابيتهم في الموقف التعليمي وإزاء هذا الموقف ذاته"(أحمد اسماعيل حجي، 2005: 374).

حيث يؤكد يورغن هابرماس Habermas Jürgen) مفهوم هذا التواصل من خلال الاعتراف بالمتواصل به (المستقبل) الذي هو التلميذ في هذا النمط من الاتصال، فأراد أن يتجاوز إشكالية التمركز، والأنساق العقلانية، حيث يرى أن التواصل نشاط يظهر وظيفيا في شكل تفاعل بواسطة

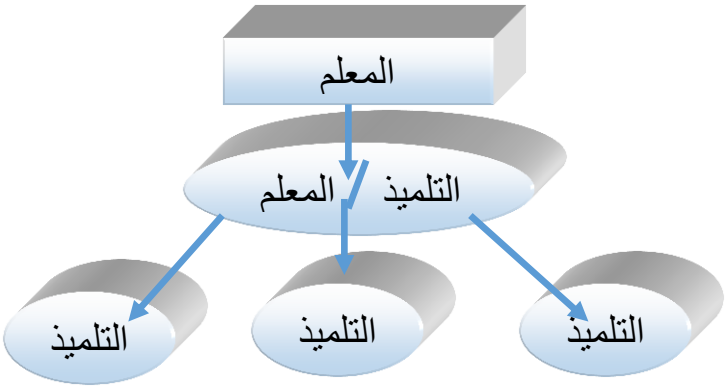
رموز، وهذا التواصل يخضع لمعايير متفق عليها تحدد بدورها السلوكات المتبادلة والمفهومة والمتعارف عليها بين شخصين فاعلين على الأقل في هذا النمط من العلاقات، إذ يرى العربي فرحاتي أن هذه الصيغة تبقى نفعية (براجماتية) (Pragmatique) ومحصورة في إطار تبادل المنفعة.



مخطط رقم (3) يوضح الاتصال متعدد الاتجاه

4.1.4. الاتصال بخطوتين:

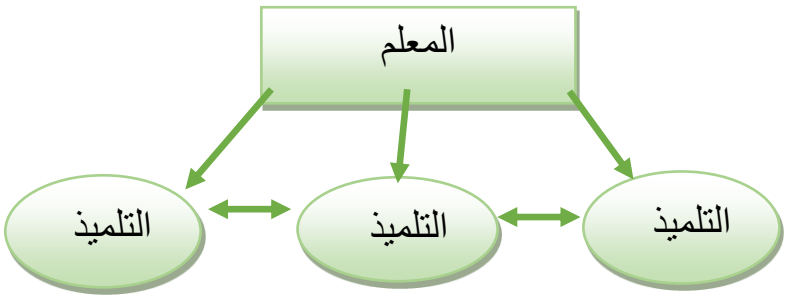
وهو إرسال يجري من مرسل إلى متلقي كما في النَمط الأحادي الاتجاه، وهو الخطوة الأولى، يعقبه قيام المتلقي بإيصال الرسالة التي تلقاها إلى متلقي آخر، وهو الخطوة الثانية. وهناك يمكن تصور ما قد يطرأ على أصل الرسالة من تغيير أو إضافة أو اختصار أو غير ذلك. عندما تصل إلى المتلقي الثاني. على أن لهذا النمط من الاتصال تطبيقات عدة وفي التعليم يمكن أن يستخدم لتحقيق ما يعرف لدى التربويين بانتقال أثر التعلم وتستخدم المدرسة هذا النمط في إيصال الأفكار والمواقف والممارسات الايجابية عن طريق طلبتها إلى محيط المدرسة، كجزء من مهمتها في التغيير الثقافي للمجتمع. (حارث، نرجس، 2009: 45).



مخطط رقم (04) يوضح الاتصال بخطوتين

5.1.4. الاتصال من شخص لشخص:

وهو اتصال قاعدي، بمعنى أنه يجري عادة بين أفراد قاعدة المتلقين بعد تعرضهم بصورة مشتركة إلى رسائل من مصدر اتصال واحد. وكثيرا ما نستخدم هذا النوع من الاتصال في التعلم التعاوني أو باستخدام طريقة المجموعات، وحل المشكلات المشتركة بين الطلبة، بحيث يزودون بقاعدة معلومات مشتركة، وتترك لهم حرية التعامل معها عن طريق التشارك في عملية اتصال تفاعلية، توصلهم إلى الأهداف التي سبق لنا أن حددناها، لحل مشكلة ما مثلا أو التوصل إلى إنضاج فكرة ما. (حارث، نرجس، 2009: 46).



مخطط رقم (05) يوضح الاتصال من شخص لشخص

2.4. الاتصالات غير الرسمية:

ويقوم هذا النمط من الاتصال على أساس العلاقات الاجتماعية والشخصية، التي تنتج بين المعلم

والتلميذ أو المعلم ومجموعة من التلاميذ لمناقشة أمر ما أو مشكلة خارج إطار الدرس البيداغوجي، أو بين التلاميذ فيما بينهم من خلال التحدث في الأمور التي تستحوذ على تفكيرهم أثناء انتظار الأستاذ بين فترات الدراسة. ويمكن القول إن هذه الاتصالات تتم خارج الإطار الرسمي للموقف التعليمي، وتعتبر الإتصالات مكملة للنقائص الموجودة في الاتصالات الرسمية، وهي تتم بطريقة وديّة.

5. مظاهر الاتصال البيداغوجي:

1.5. التواصل الوجداني: إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا "فهناك تواصل كما أمكن لجهاز معين وبالأخص جهاز حي أن يؤثر على جهاز آخر بتغيير فعله انطلاقا من تبليغ إرسالية". وبهذا المفهوم يفيد التواصل كل التأثيرات التى يمارسها نظام على آخر مثل تلك العلاقة التي تنبني على تطبيق أوامر وتعليمات وإحداث تغيير في سلوك الآخر، وتعتبر السلوك من أهم التيارات التي ركزت على الوظيفة التأثيرية، لأن التواصل حسب المنظور السلوكي يركز على مفهومي المثير والاستجابة لذلك يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على المتلقي تأثيرات وجدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون التمثل والاندماج وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس. ومن ثم فالعمليات الإيجابية "أقوى أثر وأبقى من العمليات السلبية، وإلا لما بقيت المجتمعات الإنسانية أو تقدمت نحو الرقي والنّهوض فالصّراع والعمليات السالبة عموما مجالها محدود وكذلك أسلوبها، ذلك لأنّ الحياة تضطر الأفراد بمختلف مصالحهم أو مواقفهم إلى أن يوافقوا

أنفسهم بالآخرين وأن يتخلصوا من الصراع إلى الاندماج أو التكيف مع البيئة. ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدروسة واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة. ولقد خصص للمجال الوجداني تصنيفات بيداغوجية، ومن بين المهتمين بهذا المجال كراتهول (Krathwol) الذي خصص صنافة تتكون من خمسة مستويات ذات صلة وثيقة بالمواقف والقيم والاهتمامات والانفعالات والأحاسيس والتوافق والمتعقدات والاتجاهات: فكرية كانت أو خلفية، وهذه المستويات هي: التقبل، الاستجابة، الحكم القيمي التنظيم، التمييز بواسطة قيمة أو بواسطة منظومة من القيم. (زيتون وآخرون،1995: 94-95).

2.5. التواصل المعرفي:

التواصل المعرفي يهدف إلى نقل واستقبال المعلومات أو إنتاجها وهو تواصل يركز على الجوانب المعرفية ومراقبتها، أو بتعبير آخر فإنه يركز على الانتاجية والمردودية، ويهدف هذا التواصل إلى نقل الخبرات والتجارب إلى المتلقي وتعليمه طرائق التركيب والتطبيق والفهم والتحليل والتقويم بصفة عامة. إنه يهدف إلى تزويد المتلقي بالمعرفة والمعلومات الهادفة. ومن ثم يقوم هذا التواصل على تبادل الآراء وتقل المعارف وتجارب السلف إلى الخلف. ويساهم السلوك اللفظي، وغير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها. فالرفع من الانتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظيـــة ديمقراطـــية تعتمـــد على روح المشاركة واللاتوجيهة والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء، وعبر سلوكات لفظية وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات الديداكتيكية وحركات التقويم وهكذا لا يمكن عزل التواصل عن التواصل الوجداني إلا من باب المنهجية ليس إلا.

وثمة صنافات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كصناعة بلوم " Bloom" التي تتمثل في المراقي التالية: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقييم. (زيتون وآخر،1995: 62).

3.5. التواصل الحركي:

يمكن الحديث عن التواصل الحركي والحسي الذي يتناول ما هو غير معرفي ووجداني ويتمظهر هذا التواصل في إطار (السبرينطيقا) والآلية والمسرح الميمي والرياضة الحركية ...الخ.

ويتضمن هذا التواصل في المجال التربوي مجموعة متسلسلة من الأهداف تعمل على تنمية المهارات الحركية، واستعمال العضلات والحركات الجسمية ومن أهم تصنيفات هذا التواصل الحركي نجد صناعة كيبلر وبيكر وميلز "1970 ".

– حركات الجسم العامة: على الرغم من أن التنسيق ما بين العين والأذن ضروري لهذه الفئة إلا أن التأكيد في مجال التواصل يقع على القوة والسرعة والدقة في الحركات العامة.

– الحركات الدقيقة المنسقة: تتضمن هذه الفئة أنماطا أو تسلسلا من الحركات المنسقة التي تتطلب استخدام العين والأذن والجسم، والتي تتطلب في العادة بعض التدريب للوصول إلى المستوى المطلوب من المهارة.

– منظومات الاتصال غير اللفظي: تشير هذه الفئة إلى السلوكات المتعلمة التي بواسطتها يحاول الفرد إيصال رسالة ما لمستقبلها بدون استخدام اللغة. (التعابير الوجهية التعابير الحركية، حركات الجسم).

– سلوكات الكرم: تشير هذه الفئة إلى إنتاج الكلام، وتتعلق بشكل رئيسي في التخاطب ومناهج تعديل الكلام. وتشمل إصدار الأصوات، تشكيلات الصوت (الكلمة)، التنسيق ما بين الصوت والتعابير الحركي. (توق، عدس ،1984: 51).

6. تصنيف الاتصال البيداغوجي حسب التفاعل بين المعلم والتلميذ:

نظرا للتعدد في النماذج التربوية وتباين صيغ التفاعل – التواصل –داخل القسم حاول الباحثون في هذا المجال تصنيف التفاعل واختلفوا في ذلك تبعا لاختلافاتهم في معايير التصنيف وفيما يلي نذكر البعض منها:

1.6. التصنيف وفق معيار شكل العلاقة التواصلية:

ونعني بشكل العلاقة التواصلية شكل توزيع الأدوار الوظيفية لعناصر عملية التعليم: المعلم – التلميذ–المحتوى –جماعة التلاميذ ومدى حضور وغياب كل عنصر من هذه العناصر من حيث الفعالية أثناء عملية التدريس داخل القسم فأحيانا يهيمن المعلم على الدرس وتغيب باقي العناصر وأحيانا أخرى يهيمن حضور التلميذ على الدرس وتغيب باقي العناصر... ومن هذه التصنيفات نجد:

1.1.6. تصنيف الباحثة ليلى عبد الستار علم الدين: أوردت ثلاث أشكال أو طرق تنتقل بها الأفكار والمعلومات عن طريق الوسط أو الناقل في ظل عمليتي الإرسال والاستقبال وأشكال التواصل ثلاث هي:

1.1.1.6 تواصل صاعد: وتكون العلاقة البيداغوجية في اتجاه من التلاميذ إلى المعلمين وهي علاقة في صورتها الايجابية المثلى.

2.1.1.6 تواصل هابط: وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية في اتجاه من المعلم إلى التلاميذ وهي العلاقة التي تعكس دور المعلم التسلطي الذي يولد شعور الخوف لدى التلاميذ.

3.1.1.6 تواصل أفقي: وهو الشكل الذي تكون فيه العلاقة البيداغوجية متعددة الاتجاهات بين المعلم والتلاميذ وهذه تعكس الصورة الايجابية للتفاعل.

وأوردت الباحثة من جهة أخرى صنفين آخرين للتفاعل من حيث هما بعدين للتواصل:

4.1.1.6 تفاعل لفظي: في محورين محور المعلم وشمل التأثير المباشر الذي يمارسه المعلم كالتلقين أو غير المباشر كالتواصل الحر، ومحور التلميذ الذي يشمل الاستجابة والمبادرة والاستقرار الانفعالي.

5.1.1.6 تفاعل اجتماعي: ويتجلى في عدة صور تظهر على المعلمين والمتعلمين أثناء تواصلهم وهي: السلوك الذي يظهر فيه المعلم تعاطفا مع المتعلمين أو سلوك انطوائي تجاههم السلوك الذي يشعر المتعلمين باتجاه المعلم الايجابي نحوهم أو باتجاهه السلبي. (ليلى عبد الستار علم الدين،1990: 115).

2.1.6 تصنيف "سامباس" وآخرون حدد سامباس ثلاثة أنواع من الاتصال البيداغوجي هي:

1.2.1.6. الاتصال عن طريق (التحدث الاستماع) أو عن طريق القناة الصوتية السمعية: ويكون التفاعل في ظل هذا النوع من الاتصال وجها لوجه، كما هو الحال في الاستماع إلى المحاضرة التي يكون فيها المتواصلون متصلين فيزيقيا، وفي حالة التلاقي البصري، الأمر الذي يتيح المشاركة الوجدانية وتبادل الرسالة بين المرسل والمستقبل، كما يمكن أن يحدث الاتصال في ظل هذا النوع منفصلا، كما في حالة السماع للمحاضرة عن طريق الراديو مثلا.

2.2.1.6 الاتصال عن طريق الملاحظة البصرية (أي المرئية البصرية): ويحدث هذا النوع من الاتصال البيداغوجي في حالة انفصال الملاحظ فيزيقيا عن المرسل كما هو الشأن في حالة رؤية المحاضرة القناة التلفزيونية.

3.2.1.6 الاتصال عن طريق الكتابة والقراءة: ويحدث أيضا في حالة انفصال المستقبل فيزيقيا عن الكاتب، إذا يمكن أن يحصل التفاعل بارتياح وتنقبل مشاعر المؤلف والتقدير والامتثال له أو العكس. (فرحاتي، 2010: 59).

3.1.6 تصنيف الباحث فارغة حسن محمد: لقد ميز عدة أنماط من التفاعل وفق معيار العلاقة البيداغوجية وهي:

* النمط الذي يكون فيه المعلم مرسلا ولا مستقبلا وهو أسلوب تقليدي بيداغوجي سلبي.

* النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية الحوار الموجه أي ثنائي التواصل مع مركزية المعلم في التفاعل وهو أقل سلبية من النمط الأول.

* النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية إتاحة الفرصة للتعاون والتنافس بين التلاميذ ولا يكون محتكرا للمعرفة أو مصدرا وحيدا لها وهو نمط يعكس صورة من صور التواصل الديمقراطي.

* النمط الذي يكون فيه المعلم في وضعية فتح قنوات عديدة للتواصل وهو نمط يسمح بأوسع وأرفع درجات التفاعل. (جماعة من الباحثين، 1991: 18).

6. 2.التصنيف وفق معيار الأنماط السلوكية:

أي من حيث نوعية السلوك المعبر عن التواصل فالسلوك داخل القسم هو كل ما يصدر من المعلم أو التلاميذ من أقوال وألفاظ أو أفعال كالحركات والإيماءات أو أصوات بحيث تكون لذلك دلالات بيداغوجية معينة وأثر على تفاعل المتواصلين والتواصل وفقا لهذا المعيار صنفين هما:

1.2.6 التواصل بواسطة السلوك اللغوي: وضمنها عدة تصنيفات نذكر تصنيف **نيد فلاندرز** Ned Flanders الذي اعتبر المعلم في القسم يمكن أن يمارس فيه نوعين من الأثر أثر سلطوي سماه بالأثر المباشر، أو أثر ديمقراطي سماه بالأثر غير المباشر، ولقد صنف هذا الباحث العلاقات اللفظية التي تسود عادة أي موقف تعليمي داخل القسم بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ فيما بينهم إلى ثلاث تصنيفات: كلام المعلم، كلام التلميذ، فترات الصمت أو الفوضى، ولكي يرصد السلوك اللفظي داخل القسم صمم شبكة للرصد وتكميم السلوك اللفظي لكل من المعلم والتلاميذ داخل القسم ولتسهيل عملية الإحصاء واستخراج النسب المئوية ابتكر نظام مصفوفة خاصة عرفت باسم النظام العشري **لفلاندرز** فركز على التواصل باللغة المنطوقة في دراسة التفاعل بين المعلم والتلميذ داخل القسم.

2.2.6 التواصل بواسطة الإيماءات والحركات: ومن بين التصنيفات على هذا النحو نجد تصنيف الباحثة **سامية القطان** التي صنفت فعل التواصل البيداغوجي غير اللفظي وفق معيار تواصل موجب وتواصل سالب وعلاماتهم هي:

1.2.2.6. علامات التواصل غير اللفظي الموجب: منها التكلم بثقة وبلا توتر، الابتسام، إحداث إيماءات بيديه، النظر إلى الشخص الذي يتحدث معه، انحناء الرأس إلى الأسفل بالموافقة...

2.2.2.6. علامات التواصل غير اللفظي السالب: وهي نقيض العلامات التي تعبر عن التواصل غير اللفظي الموجب. (سامية القطان، 1990: 42) .

ولقد اقتصر هذا التصنيف على ملاحظة المجال الحركي والانفعالي فحسب وأهم السلوك اللفظي.

3.6. تصنيف التواصل وفقا لمعيار القناة: فالتواصل قد يتم عن طريق القناة السمعية، أو عن طريق القناة السمعية البصرية أو عن طريق القناة البصرية ومن التصنيفات التي وردت وفقا لهذا نجد تصنيف **عبد اللطيف الفارابي** فعنده تنوعت قناة التواصل إلى قناتين هما القناة الصوتية السمعية والقناة المرئية البصرية، والقناة الصوتية السمعية تشمل اللغة المنطوقة والأصوات غير اللغوية ويحدث التواصل من خلالهما على مستويين هما: (سامية القطان، 1990: 81).

– مستوى اللغة من حيث هي نظام من الرموز المنطوقة والتفاعل البيداغوجي على هذا المستوى يكون بكل ما يتلفظ به المعلم أو التلميذ فردا أو جماعة بصفة متبادلة من ألفاظ ذات دلالة معينة لغاية تعليمية محددة وفي ظروف تدريسية معينة.

– مستوى ميتا لغوي ويقصد بها التواصل الذي يتم عن طريق ما يمكن أن يسمى بالعلامات شبه اللغوية أو الأصوات غير اللغوية فعادة يحدث أثناء التواصل البيداغوجي بين المعلم والتلاميذ، أصوات شبه لغوية كارتفاع درجة الصوت ونبرته وإيقاعه وكحدوث القهقهة والصراخ فهذه الأصوات تشير عادة إلى جوانب معينة من الانفعالات كالغضب والفرح والقلق ...الخ، وكلها لها أثرها على مستوى التواصل بين المعلم والتلاميذ سلبا أو إيجابا ويدرج الباحث هذين المستويين من التواصل عن طريق القناة السمعية الصوتية ضمن التواصل اللفظي أما القناة المرئية البصرية فهي

ترصد الإشارات والحركات والإيماءات أو ما يسميه بلغة الجسم أو التواصل غير اللفظي ومجالات ملاحظته أثناء إنجاز الدرس داخل القسم فهي:

* **التموضعية:** أي مجال استعمال المسافة وكيفية تموضع المتواصلين في المجال.

* **الحركية:** أي مجال الحركات الجسمية والأعضاء في المجال.

* **الميمية:** أي مجال تعابير الوجه والنظرة التي تترجم انفعالات معينة.

* **الموضة:** أي مجال الهندام واللباس وكيف له تأثير.

7.**تصنيف الاتصال البيداغوجي بين المعلم والتلميذ:**

7. 1. الاتصال حسب نموذج التعليم المتمركز على المعلم: هذا النموذج يتصور العلاقة الاتصالية بين المعلم والتلميذ، من خلال ما يقوم به المعلم بهدف تبليغ جملة من المعارف إلى المتعلم الذي عليه أن يخزن هذه المعرفة، يستوعبها ويسترجعها عندما يطلب منه ذلك المعلم الذي تخول له كل السلطات ابتداء من السلطة المعرفية إلى سلطة الضبط وكالتقييم لأنه الوحيد الذي يملك المعرفة وعليه تقع مسؤولية التبليغ وما على التلميذ إلا الاستماع والانتباه، فأسلوب الاتصال هنا سلطوي أو تسلطي بحيث يكون المعلم هو الآمر الذي يريد أن يكون له الاحترام المطلق والتلاميذ ليس لديهم رد فعل اتجاه هذا الأسلوب، لأن المعلم هو من يملك المعرفة، وسلطته تكون نابعة من هذه المعرفة التي لم تكن عند التلميذ فاتصاله معه يكون في اتجاه واحد والمعلم هو الذي يعمل على تسيير القسم والتلميذ عليه الطاعة والاحترام وهنا نتخيل بأن التلميذ إذا لم يمتثل للقواعد والأوامر التي وضعها المعلم جزاؤه العقاب، فمفهوم العقاب هنا أنه سلوك يتخذه المعلم السلطوي عندما لا يحترمه التلميذ وهو في حد ذاته عبارة عن سلوك اتصالي يكون سلبيا أكثر منه إيجابيا وهذا العقاب

سواء جسمي أو لفظي تنجر من ورائه نتائج وخيمة كخلق علاقة تنافر بين المعلم والتلميذ وحدوث الانشقاق بينهما بالتالي التلميذ ينظر إلى المعلم بنظرة الكراهية واتصاله بالمعلم يكون محدودا أو منعدما حتى عندما يأمره المعلم بالكلام. (Gayet Daniel، 1995 : 145).

7 .2. الاتصال حسب نموذج التعليم المتمركز على المتعلم: هذا النموذج يرتكز على حرية المتعلم وعلى قدرته الذاتية على مباشرة المواقف التعليمية بنفسه فمن خلال المهام والأنشطة يصبح كل فرد طرفا مساهما ومتداخلا حسب إمكانيته من خلال جملة من سلوكات التعاون والتفاعل الإيجابي، فيتسع مجال التبادل بين الأفراد وأسلوب الاتصال يكون ديمقراطيا في القسم فالمعلم يعطي الحلول والآراء ولكن لا يأخذ القرار لوحده بل يشاركه في ذلك التلاميذ وفي مختلف الأنشطة، والتلاميذ يكونون أحرارا في التعبير عن ميولاتهم ورغباتهم أما المعلم يعزز مبادراتهم ويشجعها، وأثناء اتصاله بتلاميذه يعطي المعلم الأهمية للاعتبارات النفسية والاجتماعية لهم ويسعى لإنشاء علاقة وطيدة معهم، فهذا **كارل روجرس** بحكم خبرته في التعليم يرى أنه بمجرد الدخول في عقد بين المعلم والتلميذ يجب أن تكون هناك علاقة وطيدة وإعطاء المسؤولية للتلميذ للتعبير عن مشاعره وأحاسيسه، حتى يتسنى لنا فهمه وأول تطبيق هو ترك التلميذ في احتكاك مع المشاكل التي تتعلق بوجوده والتي يريد أن يحلها والاتصال المستمر يجعل المعلم التلميذ يعبر ويفصح عن مشاكله والإتصال الديمقراطي مبني على الشفافية على حد قول **كارل روجرس**، فالتلميذ يقول عن معلمه أعرف من يكون أعرف مع من أتعامل، يثق بي هو مهيأ لمساعدتي وفهمي، والأولوية في السلوك الديمقراطي هو احترام التلاميذ وهذا الاحترام يظهر بالكلام المشجع والتعبير غير اللفظي كالبسمة المشجعة مثلا وما يجعل التلميذ يحس بذاتيته هو التقدير والاعتراف من طرف المعلم، فيسمح هذا بالزيادة في معارفه.(Dedline Dmoulin , 1994 : 77) وفي الجدول التالي توضيح لتصنيف

الإتصال البيداغوجي حسب نموذج التعليم وفيه يظهر دور كل من المعلم والتلميذ باعتبارهما المرسل والمتلقي في العملية الاتصالية التعليمية:

الجدول رقم (01) يوضح فعل الإتصال البيداغوجي حسب نموذج التعليم

النموذج المتمركز حول المعلم	النموذج المتمركز حول المتعلم
– **المرسل:** المعلم محور العملية الاتصالية، فهو الذي يقود سيرورة التعليم وينظمها، فهو الوسيط بين التلميذ والمعرفة فالاتصال يأخذ شكلا عموديا يعتمد على الإلقاء والعرض أو الحوار الموجه.	**المرسل:** انطلاقا من الفعالية الإيجابية للمتعلم يصبح هو محور عملية الإرسال بينما يتحول المعلم إلى متلقي يكتفي بمساعدة التلاميذ يكون أفقيا بين أفراد جماعة القسم وتتوزع خلاله أدوار الكلام حسب سيرورة التفاعلات.
الرسالة: محتواها كثيف لأن هناك نصيب من المعرفة يجب تبليغه ومن ثمة فشكل الرسالة يتخذ طابع التصنيف والترتيب وفق النسق الداخلي لكل مادة من المقرر تتميز بنوع من السكون والثبات الذي لا يسمح بالإبداع.	**الرسالة:** فعل الإتصال يتجه إلى تنمية المتعلم وتعزيز مبادراته ومواقفه فليس هناك صحيح مطلق بما أن الذات قادرة على الإبداع والتغيير وتعطى هنا الأهمية للمهام التي ينجزها التلاميذ على حساب المحتويات فتكون الرسالة في شكل تفاعلات وتبادلات للكلام ومنه للخبرات.
المتلقي: التلميذ هو الذي يقوم بالتلقي، فعقله فارغ لابد أن يملأ بالمعارف وهنا يأخذ التعليم الوجهة الكلاسيكية مثير تعزيز فاستجابة المتعلم تتم انطلاقا من مثيرات لفظية تأتي في شكل إخبار أو أسئلة موجهة فيرفع التلميذ أصبعه للإجابة لكي يتلقى تعزيزا إيجابيا أو سلبيا من طرف المعلم.	**المتلقي:** المعلم هو المتلقي فهو أساسا يمارس وظيفة المستمع، وأن تسمع للآخر يعني أن تنفتح على عالمه بكل خصائصه وتقبل به شريكا ومبدعا وليس مستهلكا وفقط، فسيرورة التفاعلات قائمة على أساس أن أسمع للآخر حين يتكلم وأن يسمعني حين أتكلم.

(كناش مختار سليم، 2000: 78)

والاستنتاج الذي نصل إليه من خلال عرضنا لهذه التصنيفات المختلفة هو أن الإتصال بين المعلم والتلميذ يأخذ أشكالا عديدة ومتنوعة تبعا لتعدد أشكال العلاقة البيداغوجية الناتجة عن تباين الأدوار الوظيفية بين عناصر العملية التعليمية المعلم، التلميذ، المحتوى وأن هذه الأدوار تنتظم وفقا للنماذج التربوية، وتتأكد أيضا بأن الإتصال بين المعلم والتلميذ يتراوح بين عدة مستويات، يمتد من المستوى الأدنى الذي يتقلص فيه التواصل بينهما إلى صيغته الأحادية خطية الاتجاه إلى المستوى الأعلى الذي يأخذ فيه شكل الصيغة الدائرية أين يتحول المعلم إلى عضو متعلم وبين هاتين الصيغتين توجد الصيغة الثنائية حين تكون الرسالة متبادلة بين المعلم والتلميذ بشكل آلي عن طريق الحوار الموجه.

8. أهم النظريات المفسرة للتفاعل بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم:

بعد العرض المفصل لمفهوم الإتصال البيداغوجي، أهدافه، أنواعه ومختلف تصنيفاته سنستعرض أهم النظريات التي تناولت هذا المفهوم، حيث نجدها قد تباينت في تفسيرها للتفاعل داخل القسم تبعا لتباينها في تسيير التعلم.

1.8.**النظرية السلوكية** :تعد مقولة" الحدث النفسي هو السلوك "لواطسن أي أن سلوك الفرد مؤشرا على حالته النفسية الداخلية، بمثابة الاتجاه العام للمدرسة السلوكية.

بينما ظهرت نظرية تولمان، Hall هال، Skinnerبتفسيرها للسلوك الإنساني فرواد هذه النظرية سكينر، حيث اتفقوا على أن الأفعال والسلوكات هي الإطار الأمثل لفهم الظاهرة النفسية. إذ أن شرود التلميذ في القسم وانشغاله بأدواته وعدم انتباهه سلوكات تفسر عدم اهتمام التلميذ بالدرس والسلوك عندهم إنما هو وحدة مؤلفة من المثير والاستجابة فكل أفعال الفرد إنما هي استجابات لمثيرات معينة فإجابة التلميذ هي استجابة لمثير سؤال المعلم...الخفي ضوء هذا المفهوم العام حاول

السلوكيون تفسير جميع ما يجري في القسم من تفاعلات بين المعلم والتلاميذ ومن ثمة فتنظيم المثيرات في اتجاه تحفيز التلميذ نحو تعلم موضوع ما يؤدي إلى استجابة إيجابي، وتعزيز الاستجابة الصحيحة تؤدي إلى إمكانية تكرارها وتعميمها في حين أن التخلص من الاستجابات الخاطئة يتم عن طريق إزالة المثيرات المسببة لها فاعتماد المعلم على أساليب الحوار وتبادل الرأي وتعزيز السلوك يفسر اتجاهات التلاميذ الإيجابية نحو الدراسة ومشاركتهم الواسعة في الدرس، وأن تجاهل المعلم لتلاميذه وتهميشهم واعتماده أساليب الإكراه والتخويف والتهديد يفسر مظاهر الاتجاهات السلبية نحو الدراسة كقلة المشاركة في القسم والنفور من المدرسة...الخ.

2.8.النظرية الجشطالتية: حسب كورت لوينKurt Lewin فإنما يصدر داخل القسم من المعلم أو التلميذ لا يمكن تفسيره أو فهمه منفصلا أو منعزلا إنما هو حصيلة مجموعة العوامل المتداخلة بالمكان والزمان وحالة التلميذ السيكولوجية والفيزيولوجية واتجاهاته نحو التلاميذ والمعلم والظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية...الخف هذه العوامل مجتمعة في انتظام وظيفي هي ما يطلق عليه الجشطالتيون المجال الكلي وتنتظم العلاقات داخل القسم وفقا لهذه القاعدة، وتفسر وتحل لجميع أنماط التفاعل اتداخل القسم في ضوء مفهوم سيكولوجيا جماعة القسم وفي ضوء نمط القيادة أي أسلوب تسيير الجماعة داخل القسم في ضوء مفهوم سيكولوجيا جماعة القسم وفي ضوء نمط القيادة أي أسلوب تسيير جماعة القسم أسلوب ديمقراطي أم أسلوب أتوقراطي تسلطي...الخ. (العربي فرحاتي، 1999: 15).

3.8.النظرية التكوينية البنائية: ومن أهم رواد هذه النظرية جان بياجيهJ.PIAJET الذي يرى بأن نمو علاقات التبادل والتفاعل الإيجابي مع الآخرين تعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم من حيث هو راشد والتلميذ من حيث هو في طور النمو

فالاحترام المتبادل الناتج عن اتحاد عمليتي الحب والخوف ومنشأ حالة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في مجال التفاعل والعلاقات الوجدانية بين الفرد ومختلف الأشخاص المكونين لمحيطه يقصد بياجيه من عمليتي الاستيعاب والتلاؤم إمكانية الفرد إدماج معطيات ومعلومات المحيط الخارجي ضمن سلوكه الفكري والحركي وأما التلاؤم فيقصد به تكييف وتوافق الحالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم وتفسير تغيرات المحيط وهي العملية التي تؤدي بالضرورة إلى تشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ أما حالة عدم التوازن فتنشأ من أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي وهي الحالة البيداغوجية التي تؤدي إلى الاحترام الأحادي الناتج عن انفصال عمليتي الحب و الخوف فالخوف من المعلم و الاحترام الأحادي تلميذ نحو المعلم لا يؤديان إلا إلى خضوع التلميذ لسلطة المعلم والانضباط الخارجي وامتثال التلميذ لأوامر المعلم ليس إلا حيلة لتفادي العقاب وهذه هي الحالة السلبية من التفاعل التي تؤثر بصفة مباشرة على نمو العلاقات بين المعلم والتلميذ وتعيق النشاط الذهني الفاقد لفعل التبادل والحوار. (بن شرطان :2015، 62).

4.8 النظرية التوافقية:

تفرض هذه النظرية بأنه عندما يكون هناك توازن (توافق) فإن المشاركين في عملية الاتصال سوف يقاومون التغيير، وعندما لا يكون هناك توازن أو تطابق، فإن المحاولات سوف تبذل من أجل استعادة هذا التوازن. وفي هذا الصدد قد أقترح "نيوكمب Nawcomb " نموذجا من معوقات التناسق أو عدم التناغم وقد استند هذا النموذج على نفس المبدأ الذي يفترض بأن الإتصال يعتبر المنهج الأساسي من أجل مد نطاق الموافقة والانسجام والتناغم، كما إن التوتر الناتج من عدم التناسق وعدم التناغم هو الذي يجعل الأفعال الاتصالية متصفة بالفاعلية المستمرة. وفي موقع آخر

يرى، "نيوكمب" أن الاتصال يعتبر استجابة مكتسبة (متعلمة) لمواجهة هذا التوتر. وعلى ضوء هذا الرأي فإن الاتصال يأتي في أعقاب اختلال التوازن في النسق ويتجه الاتصال نحو إعادة حالة التوازن هذه ويستمر ذلك إلى أن يتلقى معلومات جديدة تعكر صفوه، الأمر الذي يؤدي إلى اختلال التوازن مرة أخرى مما يستوجب الاتصال إعادة حالة التوازن وهكذا.

ونظرا لأن الاتصال يعتبر الطريق الرئيسي الذي من خلاله تتم المحافظة على التوازن هذا السياق أو البيئة، فإن النظرية تفرض أو تضع عددا من الشروط التي تتصل بالدافع الخاص بإرسال وباستقبال الوسائل، وكذلك النمط الذي يشكل السلوك والاتصال، وبطريقة مماثلة فإن هذه النظرية تتنبأ بأن الناس سوف يجتنبون المعلومات التي من المحتمل أن تزيد من التنافر وعدم التناغم وعدم الانسجام، لذلك فالناس سوف يدركون ويفسرون المعلومات التي يتلقونها بطريقة انتقائية أو اختيارية، وفقا للبنية القائمة لآرائهم.

ومن ناحية أخرى إن الناس سوف يكونون أكثر عرضة لاستقبال الاتصال من المصادر التي يربطهم بها علاقة ودية. وطبعا يظهر الاستخدام الأول لهذه النظرية الخاصة بالسلوك الاتصال بشكل واضح في دراسة أثار الاتصال على الاتجاهات ،كما أنها تعرض رؤية عامة حول العلاقات الاتصالية وهذا من الواضح أنه ليس هناك نطاقا كبيرا بين النظريات التي سبق مناقشتها ولكن في رأي "ماكويل McQuail" أن الاتصالية يوصف بأنه سلبي عندما يكون الأفراد المشتركون في العملية الاتصالية يستجيبون بقسط أكثر من أن يقوموا بأخذ أمام المبادأة أو المبادرة وكذلك الذين يأخذون موقف الموافقة على المعاني والتفسيرات المعطاة لهم أو المقدمة إليهم عند المواقف التي يرتبطون بها أكثر من قيامهم بتقديم معاني جديدة ، لم تكن موجودة من قبل هذا السياق.(عبد المقصود: 2014: 205- 206).

5.8. نظرية الضبط :تنطلق نظرية الضبط في تفسيرها للسلوك الإنساني بصفة عامة من ما أكدته الدراسات النير وفيزيولوجية على أن الدماغ البشري هو مصدر السلوك ويعمل كنظام ضابط لكل النشاطات ومن أشهر روادها وليم غلاسر(العربي فرحاتي، 1999 :17 -18) William Glasser الذي يرى بأن عمليات التنشئة الاجتماعية هي التي تكسب الفرد خلال مراحل نموه بلايين الصور الذهنية التي تحفظ في الدماغ وتودع فيه كنظام سلوكي تستخدمه كآليات وخبرات تساعده في إشباع حاجاته وإزالة توتراته واضطراباته النفسية و الجسمية فحين يحدث حرمان من إشباع حاجة لدى الفرد فإنه تحدث حالة من التوتر والاضطراب فيسعى الفرد لإزالة ذلك التوتر باستدعاء الصور الذهنية المناسبة لإشباع تلك الحاجة منال مستودع الدماغي، وكثير اما يحدث تعارض وتصادم أثناء سعي الأفراد لتحقيق رغباتهم في توخى نظام الضبط " المسؤولية " كمبدأ ينظم سلوك الفرد داخل الجماعة بحيث يحترم كل فرد نظيره حين القيام بعمليات الإشباع فمبدأ المسؤولية هو ما يجعل الفرد يرتقي بممارسة الإشباع في ضوء احترام رغبات الآخرين حين قيامهم بعملية الإشباع وكل صراع وتنافر يحدث بعد ذلك بين الأفراد يفسر الفشل في نظام الضبط وفي هذا المنظور حددت نظرية الضبط محتوى التفاعل داخل القسم، فحسب هذه النظرية فإن عملية النجاح والفشل في تحقيق الإشباع تعود أساسا إلى الأساليب التربوية، فالفشل في تحقيق الانتماء وتحقيق الذات مثلا يعود إلى حالات الملل والنفور وفتور العلاقات والتواصل الوجداني والاجتماعي داخل القسم وهي حالات ناشئة من تداعيات الطرق التربوية التلقينية القائمة على الضغط والإكراه في معظم الأحيان فتفاعل التلميذ وتواصله مع عناصر النظام المدرسي وعلاقته الاجتماعية وإنجازاته التعليمية كلها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجات الجسم والعقل والنفس فكلما نجح التلميذ في إشباع حاجاته كلما زاد حبا للانتماء، وإمتاعا نفسيا، ونموا عقليا، وتحصيلا معرفيا. وكلما فشل زاد إحباط أو شعورا بعدم الرضا الذي يؤدي إلى الهروب من انتظام التلاميذ وفق

Glasser الانتماء، ولتفعيل التفاعل بين أعضاء القسم اقترح غلاسر نمط الفرق التعليمية المتباينة من حيث مستوى الذكاء حتى يتم الحوار والتبادل والإحساس بالحرية والمسؤولية والتعاون بين الأفراد وتتحول وظيفة المعلم إلى وظيفة الضابط للفرق التعليمية. وما يمكن استخلاصه من هذه النظريات في تفسيرها للتفاعل داخل القسم هو أنها تباينت فالمدرسة السلوكية تقلل من فعل الوجدانية في استحداث التفاعل بناء على اختصارها للفعل الإنساني في آلية وميكانيكية المثير والاستجابة والمدرسة الجشطالتية تركز على أن الموقف التعليمي كلي، ويتأثر بظروف المجال الحيوي بما فيه المجال النفسي الاجتماعي للتلميذ والمعلم والتفاعل داخل القسم يتأثر بالتالي بأسلوب القيادة والمجال الانفعالي لجماعة القسم والمدرسة التكوينية تبدي أهمية التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم في استحداث التفاعل الإيجابي داخل القسم ونظرية الضبط تؤكد على أهمية نظام الضبط الدماغي تحقيق اشباعات الفرد واستحداث التفاعل الإيجاب يداخل القسم.(العربي فرحاتي، 1999: 21).

الجدول رقم (02) يوضح نظريات النظريات المفسرة بين الأستاذ والتلميذ داخل القسم

نظريات الاتصال	أسسها ومبادئها
النظرية السلوكية	تعتمد هذه نظرية على أسبقية البيئية الاجتماعية على العوامل الوراثية من حيث الأهمية في التعلم (المثير، الاستجابة، الثواب، العقاب) فاعتماد المعلم على أسلوب الحوار (تفاعل بين المعلم والتلميذ) والتعزيز الإيجابي للموقف التعليمي بالمكافأة والإثابة سيؤدي حتما إلى تثبيت السلوك المتعلم وتدعيم استمراره، والتعزيز السلبي يؤدي إلى الانطفاء بالعقاب بمختلف أشكاله المادية والمعنوية
الجشطالتية	تري هذه نظرية المجال على أن الموقف الراهن الذي يعيشه المتعلم والمتكون من المتعلم والبيئة كطرفين في معادلة السلوك المتعلم، فالموفق التعليمي ككل المواقف والأحداث في

	نظر ليفين هو عبارة كلية متفاعلة من العناصر تقع في مجال وزمان معين يستدل عليه من خلال معطيات التحليل النفسي (حالة المتعلم النفسية واتجاهه نحو التعلم، وظروف الفيزيقية والخلفية الأسرية للمعلم)
البنائية	يرى بياجي أن نمو علاقات التبادل والتفاعل الايجابي يعود إلى الأساليب التربوية النشطة القائمة على الاحترام المتبادل بين المعلم من حيث هو راشد والتلميذ من حيث تطور النمو، ويقصد بياجي أيضا أن عمليتي الاستيعاب والتلاؤم إمكانية الفرد من تكييف وتوافق حالة النفسية والعقلية والبيولوجية لفهم تفسير تغيرات المحيط وهي العملية تؤدي بالضرورة إلى تشكل الانضباط المستقل الحر لدى التلاميذ أما حالة عدم التوازن فتنشأ أساليب الإكراه والضغط والسلطة المطلقة للمعلم والبرنامج التربوي.
التوافقية	من مقومات هذه النظرية التوافق والتناغم حيث ذكر نيوكمب أن الاتصال عبارة عن استجابة أو رد فعل مكتسب الذي يمكن الفرد من مواجهة التوتر والعمل على إزاحته أو التغلب عليه، وذلك من خلال ما يحدث أثناء القيام بعملية الاتصال بين أطرافه المختلفة. وبالاعتماد على هذا الرأي فإن الاتصال يأتي بصورة مباشرة بعد حدوث الخلل في التوازن النسقي الذي يؤدي إلى اتجاه الاتصال للعمل على إعادة حالة التوازن المطلوبة، وتستمر هذه العملية حتى تصل المعلومات الجديدة التي تؤدي إلى تعكير صفوة، مما يؤدي إلى اختلال التوازن مرة أخرى لذلك يحدث الاتصال من جديد حتى يعود التوازن المطلوب وهكذا. وعليه فأن الاتصال الذي يقوم به الأفراد من أجل الوصول إلى التناسق الداخلي يعتبر بمثابة العامل الأساسي الذي يشكل نمط وطريقة استقبال وتفسير مضمون الاتصال الذي يحدث في المواقف المختلفة وتحمل الرسالة المرسلة فيه معاني ومحتويات ذات دلالة خاصة تفهم لدى كل فرد يستقبلها الفهم المميز والمعبر.
نظرية الضبط	تنطلق هذه النظرية في تفسيرها للسلوك الانساني من خلال اختلاف الأفراد في طرق الإشباع تبعا لاختلاف المدركات الحسية، وتكوين الخبرات السابقة، وبنية المستودع الدماغي (في ضوء احترام رغبات الاخرين، الحاجة والتوقع والتنبؤ والعزو السببي والدافعية الداخلية والمهارة والكفاءة)، فالتصور الذاتي لكل من المعلم والتلميذ يؤثر على علاقاتهما فالفشل في تحقيق الانتماء وتحقيق الذات مثلا، يعود إلى حالات الملل والنفور، وفتور العلاقات والتواصل الاجتماعي والوجداني

9. خصائص الاتصال:

يعد الاتصال ظاهر وسلوك إنساني يستخدمه الفرد لتبادل المعلومات والمنفعة لاستمرار حياته، فالاتصال عملية اجتماعية هامة لا يمكن أن يعيش بدونها الانسان أو المنظمات أو المؤسسات على المستوى المجتمعي ككل، وهذه العملية ينبغي على الصراحة، والوضوح ودقة الأخبار والمعلومات مع ذكر مصادرها، ويشترط الالتزام بالمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع مثل الصدق، والأمانة والإخلاص.

ومن خصائص عملية الاتصال التي تساهم بدور كبير في توضيح مفهوم الاتصال، ومن بين هذه الخصائص ما يلي:

1.9. الاتصال تلقائي النشأة: يكون الأفراد مدفوعين اجتماعيا إلى الاتصال ببعضهم البعض، بما خلقه الله تعالى في الإنسان من طبيعة بشرية، تحمل كل صفات البشر التي تطلب العيش في جماعة وتتفاعل وتتبادل الآراء والمعلومات.

2.9. الاتصال ظاهرة إنسانية: فالاتصال أسلوب إنساني، وإذا كان هناك اتصال لدى الحيوانات والطيور وغيرها، فإنه يعتمد على عوامل حسية بعيدا عن سمات الاجتماعية، التي يتميز بها الاتصال الاجتماعي لدى الانسان.

3.9. الاتصال الظاهري عامة ومنتشرة: الاتصال يتحقق داخليا وخارجيا وينظم طبقا لقوانيين معينة، سواء كانت مكتوبة أو غير مكتوبة، وبالنظر إلى أهمية الاتصال الفكر والثقافي بين المجتمعات نجد ما يؤكد أن الاتصال من الظواهر العامة والمنتشرة على مستوى الأفراد.

4.9. الاتصال يمتاز بموضوعية: فالاتصال ليس تصورا أو خيالا، وإنما هو حقيقة واقعية، بمعنى أن معرفتنا للاتصال تستمد من الواقع، وما يترتب عليه من تأثيرات متبادلة بين طرفين.

5.9. الاتصال له طبيعة تاريخية: كان الاتصال في أول أشكاله يقوم على المواجهة، بتطور الحياة الاجتماعية أصبح يأخذ أشكالا أكثر تشعبا وتعقيدا مع ظهور الكتابة ومن بعدها الطباعة وهكذا في فيما تلاها من مستحدثات.

6.9. الاتصال يمتاز بالترابط وصفة الإلزام: فهو وسيلة للترابط والتماسك في المجتمع حيث يحقق للإنسان الشعور بالأمان والتكامل الاجتماعي. (إسماعيل،2019: 37. 38).

10. وظائف الاتصال Function Of COMMUNCATION

الاتصال مهم في حياتنا المعاصرة والسابقة واللاحقة لأنه مهمة إنسانة هدفها تحقيق التقارب المعرفي Convergence Of Knowleedge وتركيب وفك الرموز Encoding Decoding وتبادل وجهات والنظر أو التفاوض Negotion والخطاب العام والخاص Discourse، الاتصال ببساطة يتم عندما يؤثر عقل ما (مرسل) من خلال بيئة معينة على عقل آخر (مستقبل) وفي هذا العقل الآخر تحدث خبرة معينة تشبه الخبرة التي كانت في العقل الأقل الأول، فوظائف الاتصال من حيث وجهة نظر المرسل تتمثل في: التعليم Education والإعلام Information والإقناع Persuasion والترفيه Entertainment، وتتمثل وظائف الاتصال من وجهة نظر المستقبل في: فهم ما يحيط به من أحداث وظواهر، وتعلم مهارات جديد والاستمتاع والاسترخاء والتخلص من المتاعب الحياة والحصول على معلومات جديدة أو إضافية تساعد على اتخاذ القرارات والتصرف بشكل مقبول اجتماعيا. (عبد الفتاح، 2019: 190).

11. <u>العوامل التي تساعد على نجاح عملية الاتصال</u>:

يتوقف نجاح عملية الاتصال على نجاح كل عناصره في أداء الدور المطلوب منهم:

1.11. عوامل تتصل بالمرسل: من أجل أن يتحقق الاتصال الناجح على المرسل:

* أن يكون محل ثقة المستقبل حتى يتفاعل معه.

* أن تكون لديه مهارات اتصال عالية، لفظية وغير لفظية، القدرة على صياغة الرسالة المعبرة عن هدفه بوضوح والمراعية لطبيعة المستقبل.

* يحسب اختيار الوقت والزمان والوسيلة الملائمة لطبيعة المستقبل، وللرسالة وهدفها.

2.11. عوامل متصلة بالمستقبل:

* مستوى الإدراك الحسي للمستقبل.

* الإطار الدلالي (تصورات، واتجاهات) المستقبل في الاستجابة للرسالة.

* دافعية المستقبل.

* الظروف المحيطة بالمستقبل.

* سلوك المستقبل نتيجة لفهمه مضمون الرسالة.

3.11. عوامل متصلة بالرسالة: عند اعداد الرسالة يجب مراعاة ما يلي:

* أن يتناسب موضوع الرسالة مع المستقبل من حيث اهتمامه ودرجة استيعابه ومستوى إدراكه وتلبية احتياجاته.

*حسن صياغتها ومضمونها من حيث التشويق والاثارة التي تخاطب إدراك المستقبل ويؤدي إلى تفاعله معها.

4.11. عوامل تتعلق بقناة الاتصال:

يجب أن يتوافر عند المرسل عدة وسائل للاتصال (الرمز، الشكل، اللغة المنطوقة، اللغة المكتوبة، رسائل غير لفظية... الخ) والتي تتناسب مع الهدف من الاتصال وصياغة الرسالة حسب طبيعة المستقبل وميوله وخصائصه.

ويشير أربداوي (2007) إلى وجود ركنين أساسيين لنجاح التواصل وهما:

1. إقامة علاقات قوية مع الآخرين والتوافق معهم.
2. نقل المعلومات والأفكار إلى الآخرين والتأثير فيهم بما تريد. (ذياب، 2010: 97. 98).

12. طرق تحسين مهارات الاتصال التربوي:

1. تدريب الطلاب على فن الحديث، حتى يكون الحديث الصادر عنهم جادا وموضوعيا وعن طريق هذا التدريب يستطيع الطالب عرض موضوعه أو مادة حديثة بشكل واضح وبلغة سليمة لا تحتمل تأويلا أو غموضا، لأن غموض الرسالة يؤخر إنجازها.

2. تدريب الطلاب على الانصات الجيد والإيجابي وكيفية تحقيقه، فهذه المهارات من مهارات الاتصال الهامة وتحقيقها يؤدي إلى اتصال جيد، وقد يعتقد البعض أن الإنصات عملية تلقائية لا تحتاج إلى تدريب، وهذا خطأ، ذلك أن الإنصات لا يتم إلا يتم بتركيز المتصل به لكلام المتصل، ولأن الإنصات مثله مثل الحديث الموضوعي يقتضي على الانتباه والتركيز، إضافة إلى أن

الإنصات الجيد يجعل المتصل به يستوحي المعنى من تعبيرات وجه المتكلم وحركاته إضافية إلى كلماته.

3. تدريب الطلاب على القراءة السريعة التي لا تستغرق وقتا طويلا والتي تمكن الطالب من استيعاب الأفكار الرئيسية للموضوع.

4. تدريب الطلاب على الكتابة الموضوعية المحددة نظرا لما لوحظ من أن أكثر النشرات والتقارير والخطابات وغيرها تخرج في كثير من الأحيان عن الموضوعية، كما أن اللغة المستخدمة تكون أحيانا غير واضحة وغير سليمة، وهذا يعيق عملية الاتصال.

5. التدريب على مهارة التفكير المنطقي السليم ولعل ما يساعد في تحقيق هذه المهارة لدى الطلاب أن المواد التي يقومون بتدريسها من أهم أهدافها تكوين التفكير الناقد. (سلامة، 2005: 58. 59)

1. تقديم المعلومات في شكل يتفق مع رغبات الشخص، وهذا يدعو الإدارة إلى تفهم تلك الحاجات والرغبات وتصميم وسائل الاتصال تبعا لها.
2. تقديم المعلومات في وحدات صغيرة إن الوسيلة لكسب الفرد هي تقديم المعلومات إليه في صورة مبسطة وبكميات صغيرة، بدلا من مفاجأته بقدر هائل من المعلومات يؤدي إلى شعوره بالاضطراب الفكري وعدم الاستقرار.
3. إتاحة الفرصة للشخص المرسلة إليه المعلومات، لأن يشرح وجهة نظره في المعلومات الفرصة لكي يتأكد من أن المعنى الذي يقصده هو بذاته المعنى الذي مهمة المرسل إليه، وأحسن الطرق لتحقيق ذلك هو إتاحة الفرصة للفرد في الاشتراك في عملية الاتصال مباشرة عن طريق المناقشة مثلا.

4. وضوح المعاني وتكييف المعلومات على أساس الطرق المرسل إليه البيانات وليست كما يراها الراسل، كما يجب أن تكون الكلمات واضحة لا تقبل التفسيرات العديدة والآراء المختلفة وذلك عن طريق:

أ. شرح المعلومات غير الواضحة بمقارنتها بالمعلومات المعروفة والمألوفة.

ب. تجنب المصطلحات المتخصصة الفنية عند توجيه المعلومات إلى أشخاص غير متخصصين.

ج. استخدام الأمثلة التي توضح المعلومات المعروفة.

د. تلخيص المعلومات وإبراز النقاط المهمة التي تتضمنها.

10. ملاحظة العوامل النفسية إذا أن الاتصال الجيد يتم عندما يكون المرؤوسون في حالة نفسية تجعل عندهم الاستعداد لتقبل الآراء والتعليمات.

11. مراعاة الاختلافات الفردية التي تلعب دورا مهما في الاتصال.

12. عدم استغلال مبدأ السلطة عند الاختلاف في الرأي وإحلال مبدأ الإقناع والمناقشة الحرة الموضوعية محل ذلك.

13. إثارة الحماس للمساعدة على خلق روح ابتكارية بناءة.

مراعاة خطوط السلطة في المنطقة عند القيام بالاتصال حتى لا يتعارض مع التنظيم الرسمي. (أبو فروة،1997، 137. 139)

13. عــوائــق الإتصـــال البيداغوجي:

عوائق الإتصال التربوي هي كل الصعوبات التي تمنع أو تحد من عملية تبادل الرسائل بين المتراسلين في وضعية تعليمية تعلمية ونظرا لكثرة العوامل والأسباب التي تعيق الإتصال، فإننا سنصنفها وفق التصنيف التالي: تصنيف أول: تصنف فيه عوائق التواصل حسب طبيعتها إلى نوعين:

13 .1. عوائق داخلية: وهي في جملتها ثلاث مظاهر وتجليات:

* عوائق داخلية ذات صبغة نفسية نابعة من ذات الباثّ أو كامنة في نفس المتلقي وتتمثل في جملة العوائق النفسية كالخجل والاضطراب، والشعور بالحرج والخوف وعدم الإحساس بالحرية والتلقائية، منها ما هو طبيعي في نفس المتلقي، ومنها ما يتسبب فيه الباثّ أو المدرس بتصرفاته غير المدروسة، وعدم مراعاته قواعد بيداغوجيا الفوارق، وذلك أن معلم المجموعة يجد أمامه خليطا من التلاميذ المختلفي الشخصيات والتكوين النفسي. وإن قمعه للمغرور المتعالي أو تتفيهه لإجابة الثرثار لسوف تكون له آثاره على الخجول والجبان وضعيف الشخصية فتقتل فيهم روح الرغبة في المشاركة فيكون ذلك من أقوى موانع التواصل بينهم وبين المعلم.

* عوائق داخلية ذات صبغة وجدانية وتتمثل في جملة المشاعر والأحاسيس الجاذبة أو المنفرة وفي مقدمتها تأثير المعلم في نفوس تلاميذه بشخصيته وهيئته ودرجة حيويته مما يشدهم إليه ويرغبهم في التواصل معه أو ينفرهم منه ويصرف نفوسهم عنه.

13. 2. عوائق خارجية: وهي جملة الموانع المادية التي تعيق التواصل أو تمنع فاعليته، ومنها:

- قصور في وسائل التبليغ لدى الباث.

- ضعف وسائل الاستقبال لدى المتلقي.

- صعوبات تتعلق بمضمون الرسالة البيداغوجية أو بشكلها وبنيتها.

- عوامل معيقة يشتمل عليها المحيط الذي يكتنف العملية التواصلية.

- عوامل متولدة عن الوسط الثقافي والمستوى الحضاري. (الغرضاف وآخرون،1991: 245).

كما يمكن تصنيف عوائق الاتصال حسب:

3.13. عوائق الاتصال حسب مصدرها:

1- صعوبات نابعة من مضمون الرسالة أو من مبناها وشكلها.

2- عوائق تتصل بذات الباث أو بسلوكه ويندرج ضمنها كل ما يترتب عن النظام العالمي المستخدم وتقنيات التواصل.

3- عوائق تتصل بذات المتلقي.

4- عوائق وصعوبات مصدرها المحيط المدرسي أو المحيط العام الذي يكتنف المدرسة.

5- عوائق وصعوبات تترتب عن نوعية التنظيم والتسيير ونوعية الترتيب المدرسي والنظام الداخلي أو النظام العام للمؤسسة المدرسية.

ويمكن تصنيف جملة تلك العوائق المشار إليها في الصنافتين السابقتين إلى نوعين:

* عوائق مشتركة بين مختلف الاختصاصات المدرسية والأنشطة التعليمية.

* عوائق خاصة تقتضيها طبيعة نشاط بعينه أو يقتضيها استعمال نظام عالمي معين لا تمثل عائقا في غيره، فضعف السمع لدى المتلقي، لا يمثل عائقا عند اعتماد نظام عالمي بصري وقل مثل ذلك في ضعف البصر عند اعتماد وسائل سمعية والخلل المتعلق بنطق المدرس أو نطق التلميذ لا يكون له تأثير ذو خطورة على تعلم التقنيات والمهارات وتعليمها.

4.13. عوائق مصدرها الرسالة: الصعوبات المتعلقة بمضامين الرسالة البيداغوجية أو بشكلها ومبناها هي أعقد الصعوبات وأكثرها تشعبا، ويمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين:

1.4.13 عوائق تتعلق ببنية الرسالة وتقديمها المادي، نذكر منها:

– استخدام نظام علامي غير محيّن، ومنه استعمال مصطلحات غير محيّنة أو غير دقيقة الدلالة وقد يكون لنا من الألفاظ والمصطلحات المتداولة في دروس اللغة والرياضيات أوضح الأمثلة لهذا النوع من العوائق والصعوبات.

– استخدام عبارات فضفاضة ليست لها دلالات محددة، ويمكن أن تفهم بمفاهيم مختلفة تكون سببا في اختلاف المرجعية بين الباث والمتلقي من ذلك عبارات فضفاضة ذات معاني رجراجة ليست لها حدود متفق عليها، وهذا النوع من الصعوبات كثير الحضور في الدروس. وهي ليست معيقا للتواصل البيداغوجي فقط، وإنما معيق للنشاط كله عن تحقيق الأبعاد الفكرية والمعرفية المستهدفة من الدرس.

– التعقيد والغموض، وهما يأتيان إما نتيجة للاكتفاء بالتلميح عن التصريح مثلما هو الحال عند الحديث. وإما نتيجة الإسهاب والتطويل حيث تشتمل الرسالة البيداغوجية على فائض من الكلام أو من الرموز، لا تقتضيه مضامين الرسالة، وإنما يعالج مثل هذه العوائق بتحديد الكفاءة القاعدية

ومؤشراتها الأساسية للدرس. وضبط حدود المعارف الواجب الاكتفاء بها فيه حتى لا يكون هناك اختزال مخلّ ولا تطويل ممل.

– الاكتفاء بالمعارف الجاهزة والحقائق الثابتة على حساب الأبعاد المنهجية المعرفية مما يفضي إلى الغفلة عن تنمية الملكات الذهنية، وإهمال الأهداف الحقيقية للدرس، وهي المتمثلة في ترقية المفاهيم والتصورات وتنمية النزوع إلى المرونة العقلية، ومنع المعارف الجاهزة من أن تتحول إلى سلطة معرفية تفرض نفسها على الباث والمتلقي جميعا، تكرّس التبعية والعلاقة العمودية وتمنع التواصل القائم على النشاط الذهني. (عبد الكريم وآخرون، 1992: 140).

5.13. عـــوائق منهجيــة:

يمكن تصنيف جملة العوائق المنهجية إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

1– صعوبات مصدرها الوسائل المنهجية المعتمدة في تحقيق التواصل البيداغوجي ويأتي في مقدمتها:

– عدم وضوح الأهداف وضبابية التصور للتأثيرات المراد إحداثها في المتلقي، حيث تصبح المعلومة المعرفية هدفا في حد ذاتها فينسى المربي ما وراء المعلومات من أهداف منهجية وأبعاد حضارية، وما ينبغي أن تساعد عليه تلك المعلومات من تغييرات يتحتم إحداثها في قدرات المتعلم وملكاته الذهنية أو في خبرته ومهارته العملية أو في ميوله وقواه الوجدانية.

– ضعف النقل البيداغوجي وإخفاق المربي في تحديد النوافذ الواجب فتحها في نص اللغة العربية مثلا، للوصول من خلالها إلى الأهداف الحيوية في الدرس.

– إخفاق المعلم في تحديد الأهداف الأساسية للدرس وضبط المعارف والمهارات الواجب الاكتفاء بها في كل درس.

– صعوبات وعوائق مصدرها الإجراءات المنهجية ويأتي في مقدمتها:

– عدم فهم المربي طبيعة التواصل البيداغوجي، وعدم وعيه بأن التواصل لا يمكن أن يتم في إطار وحدة متماسكة تستمر عبر وحدة زمنية تستغرق كامل الحصة أو تستغرق وقتا طويلا منها. وإنما يتحتم تجزئة التواصل إلى وحدات صغيرة متنوعة في وسائلها، مختلفة في مضامينها تتخللها لحظات فراغ هي بمثابة محطات الاستراحة، وأن هذه الوحدات التواصلية تتوقف على مدى توفيق المدرس في تفكيك المعاني والأفكار وتجزئة الأسئلة لضمان التقدم في سير درسه وفق خطوات منهجية واضحة يفضي بعضها إلى بعض وتفضي في جملتها إلى تحقيق الهدف العام المراد من الدرس. وبسبب عدم استيعاب الكثير من مدرسينا هذه الحقيقة نراهم ينصرفون مباشرة إلى المعاني الكلية العامة، فيغرقون دروسهم في العموميات التي تفقد الدرس حيويته وتمنع التلاميذ من المشاركة الفاعلة فتعيق التواصل وتحول الدرس إلى نوع من التلقين المقنع أو الصريح. (Thérése (Lefeuvre,1992: 83

– القصور أو التقصير في استخلاص المعلومات.

– الإخفاق في تحليل النتائج وتعرف العوامل المساعدة واكتشاف الصعوبات والعوامل العميقة.

– الاكتفاء بالأدوات المعطاة مسبقا: لتعرف خصوصيات هذا النوع من العوائق المنهجية نحتاج إلى تقسيم الأدوات والوسائل التي يحتاجها المدرس لتحليل مضامين درسه إلى ثلاثة أنواع متكاملة لا يمكن الاكتفاء ببعضها عن البعض الآخر.

– الأدوات المعطاة مسبقا وهي وسائل متوفرة للتلميذ والمعلم على السواء قبل الدرس وقبل الإعداد والاستعداد له، وهي الأدوات والوسائل التي يوفرها الكتاب المدرسي بنصوصه وبصوره وبجهازه البيداغوجي، وتوفرها البرامج الرسمية وأهدافها وتوجيهاتها وتوفرها الوثائق المنهجية، والمناشير التكميلية والمذكرات التطبيقية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.

– أدوات يوفرها المعلم خلال إعداده الدرس و قيامه بعملية النقل البيداغوجي و تتمثل بالدرجة الأولى في ما يعدّه من أسئلة و ما يصوغه من وضعيات تطبيقية و تعليمات وما يستحضره من معينات وبدائل تشخيصية، وتجدر الإشارة هنا إلى الخطأ الذي يرتكبه مدرسونا في مرحلة إعداد الدرس إذ يكتفون بإعداد معلومات، وقد يكتفون بتسطير عبارات في النص و يعلقون عليها بقلم الرصاص على الكتاب المدرسي، فيكون لهم من ذلك ضرب من الارتجال المقنع الذي يعيق التواصل و يقلص من مشاركة التلاميذ، وإنما الإعداد هو للوضعيات التعليمية التعلمية وصياغة الأسئلة، وتصور الإجابات، المتوقعة عن كل سؤال، وتفكيك المعاني على ضوء تلك التوقعات واستحضار الأمثلة، والتماس المعينات.

– أدوات ينتجها سير الدرس باعتبار أن السؤال قد تتولد عنه أسئلة، والتعليمات تفرز وضعيات، وأن الجواب قد يفتح نوافذ جديدة على جوانب من الدرس لم تكن في الحسبان ويكشف عن أفكار وخواطر وتصورات لم تكن واردة، فينتج أدوات جديدة لمواصلة التحليل ولتحقيق المزيد من الإثراء والتعميق، وبذلك يوفر وسائل جديدة للتواصل البيداغوجي ولدعم مشاركة التلاميذ في الدرس. فإذا قصر المدرس في استخدام هذه والاستفادة من تلك مكتفيا بالاعتماد على الأدوات المعطاة مسبقا ضيق على تلاميذه قنوات التواصل وحرمهم من التفاعل مع موضوع التعلم والشعور بدورهم في تحقيق الإضافة النوعية. (غاستون.ميالاريه،2001: 53).

6.13. عــوائق متعلقــة بذات المرسل:

هناك جملة من عوائق الاتصال البيداغوجي يكون مصدرها الباث نفسه وإن كانت تختلف في نسبة حضورها ودرجة تأثيرها من مدرس إلى آخر تبعا لاختلاف السن والجنس والمزاج الشخصي والخبرة الشخصية لدى كل معلم أو معلمة وتبعا لنوعية التصورات التي يحملها كل منهم عن نفسه أو عن تلاميذه، ويمكن تقسيم هذه العوائق إلى ثلاث فئات:

- **فئة متعلقة بأدوات التبليغ:** نكتفي منها بذكر الثلاثة التالية:

- وجود خلل في النطق مثل: اللكنة، والفأفأة، والتأتأة، وسرعة نسق الكلام، وخفوت الصوت وعلو طبقة الصوت إلى الحد الذي يتحول معه إلى نوع من الضجيج يحد من قدرة أذهان المتلقين عن الاستيعاب ويمنعهم من التواصل مع بعضهم ومع معلميهم.

- رداءة الخط وعدم وضوح الكتابة مما يحد من جدوى استعمال السبورة ومن اعتماد بعض وسائل التبليغ بالكتابة الفورية، ويضاف إلى هذا العامل، سوء استعمال السبورة وعدم إحكام تبويبها وترتيب المعلومات عليها مما يمنع التلاميذ من التعامل معها ويحرمهم من الاستفادة منها كقناة للتواصل.

- عجز الباث أو تقصيره في استعمال العلامات غير اللغوية كالإشارات والمشخصات والملامح المعبرة وحركات أوضاع الجسم.

- **فئة العوامل النفسية:** وتأتي في مقدمتها

- الصورة الخاطئة التي يحملها المدرس عن نفسه، وما يترتب عنها من خجل واضطراب وضعف شخصية، أو من غرور، ومبالغة في الثقة بالنفس يفضيان إلى سوء التقدير وسوء التصرف في العلاقات.

- **الصورة التي يحملها المدرس عن تلاميذه:** كلهم أو بعضهم، مما يقضي به إلى البعض والإقبال عليهم، والنفور من البعض وإهمالهم، أو يحمله على التبسيط المفرط أو على الصعوبة المفرطة التي تجعله يطلب من تلاميذه ما يتجاوز إمكانياتهم الذهنية وهو ما يكون عادة نتيجة حداثة عهد المعلم بمهنة التدريس، أو نتيجة لعدم الاطلاع على برامج المستوى الدراسي السابق للتلاميذ أو عدم الاطلاع على برامج المستوى اللاحق حتى يعرف كيف يعد تلاميذه للارتقاء إليه، وقد يكون نتيجة لعدم إلمامه بالبرامج الرسمية وعدم استيعابه غاياتها وأهدافها أو عدم التزامه بتوجيهاتها، أو عدم تقيده بمقرراتها.

- **المزاج الشخصي للمدرس:** فقد يكون حاد الطبع سريع الثورة والغضب متسرعا في ردود فعله، مما يحمل التلاميذ على الانكماش إذ يفقدون الشعور بالأمن ويحرمون الإحساس بالحرية والتلقائية.

- **فئة العوامل السلوكية:** وهي جملة من العوامل والمؤثرات يمكن إرجاعها إلى عامل رئيسي واحد هو الارتجال الذي تتولد عنه كل الاختلالات والعوائق البيداغوجية من غياب التشويق والتحفيز إلى عدم تنظيم العمل بكيفية تضمن له التدرج والوضوح، إلى التقصير في النقل البيداغوجي، إلى الإخفاق في تخير المعينات والبدائل التشخيصية أو عدم استعمالها أصلا يضاف إلى ذلك عامل آخر قوي التأثير هو ركود المدرس وعدم حيويته ونشاطه وحركيته في القسم.

7.13. عوائق متعلقة بالمستقبل:

من عوائق الاتصال ما يكون سببه المتلقي نفسه ويمكن تصنيفه في أربع فئات:

1.7.13 إخلال التلقي: خلل سمعي، خلل بصري.

2.7.13 إخلال التعبير عن الاستجابة: خلل في النطق والقدرة على الكلام، قصور عضوي أو عجز مهاري يحد من قدرة المتلقي على التعبير عن استجابته بإنجاز العمل المطلوب أو القيام بالحركة المعبرة.

3.7.13 عوائق نفسية: تمنع المتلقي من الاندماج في النشاط التواصلي وتحد من رغبته في المشاركة ويأتي في مقدمتها: الشعور بالخجل أو التلعثم، الخوف من العقاب أو من السخرية والتتفيه، عدم الإحساس بالحرية والتلقائية.

4.7.13 عوائق ذهنية: وهي من الصعوبات ذات الخطورة البالغة على تأمين مسار التواصل وضمان استمراره وآدائه وظائفه ونكتفي منها بذكر ما يلي:

– ضعف الحافز على التعلم أو فقدانه فإذا لم يقتنع المتلقي بحيوية الخطاب الموجه إليه والقضايا والمسائل المطروحة عليه ولم يجد فيها ما يثير اهتمامه ويغريه بها فإنه لا يقبل عليها ولا يشغل باله بها جديا، فينقطع التواصل أو يمتنع من أساسه. فلكل درس حوافزه الخاصة التي ينبغي أن يعرفها المعلم ويعمل على توفيرها وفي مقدمة هذه الحوافز جعل تلك القضايا والمسائل قابلة للتحليل والمناقشة، تتسع لاستحضار البعد النقدي وتحقيق الإضافة النوعية وتوفر للتلاميذ مجالا للنشاط الذهني، والشعور بالذات.

- عدم تناسب الموضوع والقضايا المطروحة على التلاميذ مع مستواهم الذهني سواء كانت فوق مستواهم بما تمثله من صعوبات بالغة، أو كانت دون مستواهم بما فيها من سهولة بالغة.

- المكتسبات القبلية غير المدرسية: وهي جملة الأفكار والتصورات التي يمتلكها التلاميذ عن الموضوع مسبقا صحيحة كانت أو خاطئة، وكذلك ما يملكه التلاميذ من معلومات ومواقف وأحكام وقيم تتعلق بمسائل الدرس، كانوا استمدوها من محيطهم العائلي والاجتماعي، الأمر الذي يحتم على المعلمين أن يحتاطوا لها ويستعدوا لمعالجتها ومساعدة تلاميذهم على تجاوزها وفق خطوات متدرجة على النحو التالي:

1- تمهيد الدرس بدفع التلاميذ إلى إظهار تصوراتهم ومكتسباتهم القبلية وإخراجها تعويدهم على الصدق في التصريح بها دون حرج ودون خوف.

2- مساعدتهم بواسطة الحوار والاستجواب على غربلتها والتمييز بين ما هو صحيح منها وما هو خاطئ.

3- إقناع أصحاب التصورات والمعارف والمفاهيم الخاطئة بخطأ ما لديهم.

4- إعانتهم على التخلص من أخطائهم المعرفية والفكرية.

5- مساعدتهم على تنظيم مكتسباتهم السليمة وإعادة بنائها قبل البدء في تمرير مكتسبات جديدة.

6- اختلاف المرجعية التي يستند إليها المتلقي ليبني عليها فهمه عن المرجعية التي استند إليها المرسل.

7- عجز المتلقي عن فك الترميز وفهم الإشارات المكونة للرسالة.

8- إختلاف توقعات المتلقي عن توقعات الباحث وهو النتيجة الطبيعية للتصور الذهني الذي يحمله التلاميذ عن المدرس وعن مادة تدريسه، فكثيرا ما يخفق المتعلمون في التعبير عن الاستجابة ويجهلون العملية التواصلية بسبب خطئهم في تصور ما ينتظره منهم معلمهم. ومن ذلك أن النسبة الغالبة من تلاميذنا يتصورون أن المعلم عدوا للنقد والمناقشة، رافضا لكل إضافة ويتعاملون مع النشاط من هذا المنطلق، الأمر الذي يجعل التواصل في الدروس شكليا زائفا، ويحتم على المعلمين إصلاح هذا التصور الخاطئ الذي يعشش في أذهان تلاميذهم.

8.13. عــوائق المحيــط:

من عوائق التواصل ما يكون مصدره نظام التسيير أو المحيط القريب من المؤسسة التربوية أو المحيط الحضاري والثقافي العام، ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

1- الضجيج مهما كان مصدره: من داخل قاعة الدرس أو من الساحات والقاعات المجاورة أو من الشارع أو من الأحياء والمؤسسات الصناعية القريبة.

2- عوائق الانتباه ومنها نقص الإنارة أو التهوية في قاعة الدرس، ومنها إذا كانت بالقاعة أو خارجها، صور أو كتابات تلفت النظر فتشتت انتباه التلاميذ وتمنعه من التركيز على استيعاب الرسالة الصادرة إليهم من الباث، ومنها وجود مشاهد حية تستدعي انتباه المتعلمين وتمنعهم من التواصل مع المدرس، كأن تكون نوافذ القاعة مطلة على ساحة الرياضة أو على الشارع العام.

3-عوائق التنظيم: ويأتي في مقدمتها الاكتظاظ وكثافة عدد المتعلمين بالفصول المدرسية فمن الصعب على المدرس مهما كانت خبرته أن يقيم نوعا من التواصل الحقيقي الجاد مع عدد كبير من المتعلمين قد يتجاوز أحيانا الأربعين تلميذا، ومنها اختلاف المستويات الذهنية للمتعلمين في الفصل

الواحد مثلما هو الحال في نظام الإدماج الذي ما يزال معمولا به في بعض أقسام مدارسنا الابتدائية حيث يجمع في الفصل الواحد بين تلاميذ من السنة الأولى والثانية على سبيل المثال، أو من السنة الثانية والثالثة...الخ.

4- نظام الجلوس في القسم: إن نظام الجلوس في القسم المعمول به حاليا لئن كان لا يمنع التواصل القائم بين المعلم وبين الأفراد المتعلمين، فإنه لا يساعد على إقامة تواصل لا مركزي مفتوح ومتعدد الاتجاهات، فكل التلاميذ يجلسون في اتجاه واحد يجعل كلا منهم يولي ظهره لمن يجلس خلفه، فيسمع صوته ولكنه لا يرى ملامح وجهه ولا يشاهد حركاته وردود فعله، الأمر الذي يكرس التواصل الثنائي بين المدرس وأفراد المجموعة ولكنه يستبعد التواصل الجماعي النشيط.

5- تغير نظام التواصل في المحيط الحضاري وعدم مواكبة المدرسة للثورة الإعلامية التي يعيشها المتعلم في البيئتين الأولى والثانية، فلم تعد العلاقة التواصلية محصورة في التعامل المباشر بين الباث والمتلقي، وإنما أصبح بالإمكان إقامة هذه العلاقة التواصلية بصورة غير مباشرة عبر وسائط كثيرة ومتعددة وفّرتها الثورة التكنولوجية والإعلامية الهائلة. فأصبحت الشاشة بديلا عن المدرس في كثير من المسائل والقضايا التي يجد فيه المتلقي من الجاذبية ومن الحوافز ما يمنحها من الحيوية والقدرة على إثارة الاهتمام أكثر مما يجده لدى المدرس في القسم، بل لقد أصبح الباث عبر هذه الشاشات المختلفة المتنوعة يستطيع أن يبلغ رسالته إلى متلقين بعيدين لا يلتقي بهم ولا يراهم ولا يتلقى ردود فعلهم، ودون أن يعلم نوعية الاستجابة الحاصلة لديهم بحيث أصبحت العملية التواصلية أقرب إلى الاتجاه الواحد. فهناك طرف يؤثر ولا يتأثر هو جهاز الباث، وآخر يتأثر ولا يؤثر وهو المتلقي أو المشاهد فهل نستمر على اعتبار هذه العلاقة تواصلا، وليس فيها تبادل؟ أم يكون على علوم التربية أن تراجع نظرياتها وكل القيم والأحكام والقواعد البيداغوجية التي أقامتها على مفهوم

التواصل الذي أخذ في التراجع ليفسح المجال إلى أنواع جديدة من العلاقات التربوية هي أقرب إلى علاقة المثير بالمستجيب. (عوين عبد الهادي،2009: 90).

جدول رقم (03) يوضح العوائق الاتصال البيداغوجي

نـــــــوع العـــائـــق	شكلـــــــــــــــــــــــــــه
عوائق داخلية	عوائق قد تكوت ذات صبغة نفسية ووجدانية تابعة من ذات المدرس أو كامنة في المتعلم كالخجل والاضطراب النفسي والشعور بالحرج أو الخوف أو ذات صبغة ذهنية مثل قصور المتعلم عن تلك الترميز وفهم مضمون المحتوى.
عوائق خارجية	وهي في الأغلب ذات طبيعة مادية من قبيل قصور في وسائل التبليغ لدى الأستاذ أو ضعف وسائل الاستقبال لدى المتعلم أو كتلك الصعوبات التي تتعلق بمضمون الرسالة
عوائق مصدرها الرسالة	هناك جملة من عوائق الاتصال البيداغوجي يكون مصدرها الباث نفسه–استعمال الألفاظ أو الرموز التي يستطيع التلميذ فهمها والتجاوب معها والانضباط بمعايير وقواعد معالجة المضمون وتوفير للرسالة من حيث الإعداد المقومات النفسية التي تساعد في زيادة فاعليتها
عوائق منهجية	هذه الصعوبات مصدرها الوسائل المنهجية المعتمدة في التواصل فعدم وضوح الأهداف وضبابية تصور التأثيرات المراد إحداثها في التلقي يحدث أن تكون المعلومة هدفا في حد ذاتها فينسى المربي ما وراء المعلومات من أهداف منهجية وأبعاد حضارية وتساعد عن تغييرات في خبراته ومهاراته العلمية أو ميول وقواه الوجدانية –الأدوات معطاة مسبقا والتي يوفرها المعلم خلال إعداده وقيامه بعملية النقل البيداغوجي.
عوائق المتعلقة بذات المرسل	تواجه المدرس باعتباره مرسلا مجموعة من الصعوبات تقف عائقا أمام كفاءته التواصلية واختلاف السن والجنس المزاج الشخصي والخبرة الشخصية–خلل في النطق –عجز الباث أو تقصيره –رداءة الخط–خجل واضطراب وضعف الشخصية إلمام بالبرامج الرسمية أو عدم التزامه بتوجيهاتها وعدم تقيد بها –سريع الثورة الغضب–غياب التشويق والتحفيز.

عوائق متعلقة بالمستقبل	ترتبط بالتلميذ سواء التقاط الرسالة والتسرع في تأويل المقصود بالحدث –عوائق نفسية تمنع المتعلم من الاندماج في النشاط التواصلي–طبيعة العلاقة بين المدرس والمتعلم– ضعف الحافز على التعلم أو فقدانه–عجز المتلقي عن الترميز وفهم الإشارات والرموز اتساع فجوة الفروق الثقافية اللغوية –قدرة المتلقي على التعبير عن استجابته–والشعور بالذات
عوائق المحيط	عوائق قد تكون ذات صلة بالمحيط القريب من المؤسسة والحضاري والثقافي وضجيج داخل القسم أو الساحات ونقص الانارة والتهوية والاكتظاظ وكثافة المتعلمين ونظام الجلوس، المحيط الحضاري وعدم مواكبة المدرسة للثورة التكنولوجية الإعلامية وسائط كثيرة ومتعددة وفرتها الهائلة الشاشة بديلا عن المدرس في كثير من المسائل والقضايا

خلاصة:

في هذا الفصل تطرقنا إلى الإتصال البيداغوجي الذي يهدف إلى طريقة التواصل التي تتم في المدرسة بين المعلم والتلميذ، محددا مفهوم الإتصال من الناحية البيداغوجية وأشكاله البيداغوجية المتضمنة الإتصال العمودي والاتصال الأفقي، والاتصال المتعدد الاتجاهات. والاتصال بخطوتين والاتصال من شخص إلى شخص ومبرزا مظاهر الإتصال التربوي المتمثلة في الإتصال الوجداني، والمعرفي والحركي ومتناولا تصنيفات الإتصال البيداغوجي كما أشرنا إلى أهم النظريات المفسرة للتفاعل بين المعلم والتلميذ وكذا العوائق البيداغوجية للاتصال وفي الفصل الموالي سنتطرق إلى الدافعية للانجاز.

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

تمهيد:

تعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعية بشكل عام، ودافعية الإنجاز بشكل خاص، إذا برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة في الدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوكية ليس فقط في المجال النفسي ولكن أيضا في العديد من المجالات والميادين التطبيقية والعملية، حتى أنه يمكننا عدها واحدة من منجزات الفكر السيكولوجي المعاصر.

موضوع الدراسة الذي سنتطرق إليه هو الدافعية للانجاز الثانوي. وذلك قصد إلقاء الضوء على الدافعية للانجاز مكوناتها وتصنيفاتها وخصائصها، وحسب محي الدين حسين 1988 تعد بداية النصف الثاني من القرن العشرين علامة بارزة في دراسة موضوع الدافعية بوجه عام. إذ يعتبر هذا التاريخ فيصلا بين مرحلتين في دراستها. فقد اتسمت معالجة هذا الموضوع قبل هذا التاريخ بعدم الدقة في تناول المفهوم والخلط بين حدوده وحدود المفاهيم الأخرى. بينما اتسمت بعد هذا التاريخ بالتحديد الدقيق نسبيا لهذا المفهوم ومعناه. حيث طرحت مع بداية النصف الأخير من هذا القرن تساؤلات جادة كان المراد منها الوقوف على أبعاد هذا المفهوم وعناصره وكيفية تحديدها، والتعرف على الآليات التي يعمل بها والآليات الضابطة له، والوقوف على تصور نظري ينتظم فيه منظور الباحثين سواء وهم واضعون لفروضهم أو وهم مفسرون لنتائجهم. وعلى الرغم من توفر العديد من الدراسات في هذا الشأن، فإن هذه التساؤلات ما زالت تطرح نفسها بوصفها موضوعات للبحث، وما تزال الإجابة عنها بحاجة إلى مزيد من جهود الباحثين. (خليفة، 2000: 15).

1. تعريف الدافعية:

1.1. تعريف الدافعية لغة

يشار إلى مفهوم الدافع في اللغة اللاتينية بكلمة "Movere" ويشار إلى مفهوم الدافع في اللغة الانجليزية بكلمة "Motive" ويعني يحرك، وهو عبارة عن أي شيء مادي أو مثالي يعمل على تحفيز وتوجيه الأداء والتصرفات. أي أن كلمة دافع مأخوذة من الفعل الثلاثي: دفع، أي حرك الشيء من مكانه إلى مكان آخر وفي اتجاه معين. وعندما نقول بأن الذي دفع شخصا للقيام بسلوك معين، فإننا نعني أن شيئا ما هو الذي حركه، وهذا المحرك هو ما نقصد به الدافع. فكلمة الدافع على وزن فاعل لذا فإن فاعل السلوك هو هذا الدافع هو الذي يحول السلوك إلى فعل، وعليه فأي سلوك يقوم به الإنسان يحتاج إلى تفعيل، فالذي يعمل على إظهار السلوك وتفعيله هو هذا الدافع.

نشير بداية إلى أن مفهوم الدافعية مثله مثل غيره من المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالإدراك والتذكر والتعلم، بمثابة تكوين فرضي يستدل عليه من سلوك الكائن الحي.

وبالتالي يستخدم مفهوم الدافعية لتحديد اتجاه السلوك وشدته. وبالإضافة إلى ذلك يكون كل منا على وعي بمختلف دوافعه ومقاصده السلوكية.

وهناك مبرران رئيسيان للاستدلال على مفهوم الدافعية من سلوك الكائن الحي وهما:

أ- يكون السلوك المدفوع والموجه إلى هدف بمثابة شيء معتاد، ومستمر بصورة ملحوظة، وبالتالي يفترض وجود عملية دينامية تقف خلفه وتحدد قوته.

ب- ربما لا تصدر استجابات الكائن الحي نتيجة لمنبهات خارجية محددة، ويعني ذلك وجود محددات داخلية توجه السلوك إلى أهداف بعينها. (غباري، 2008: 15-16).

تؤكد معظم تعاريف الدافعية على انها قوة محركة للسلوك تعمل على اثارته وتوجيهه ومده بالطاقة ريثما يتحقق الهدف المرتبط بها او اشباع الحاجة التي تثيرها وفيما يلي عرض لبعض تعاريف الدافعية:

- الدافعية: حالة توتر أو عدم توازن داخلي تحدث بفعل مثيرات داخلية أو خارجية يتولد عنها سلوكا ويتم توجيهه ومده بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق اشباع الحاجة أو الوصول إلى حالة التوازن أو تحقيق الغرض المرتبط بها.

- الدافعية: القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية له، وتستثار بعوامل تتبع من داخل النظام أو البيئة.

- الدافعية: عملية داخلية تثير نشاط الفرد وتعمل على تنظيمه وتوجيهه نحو هدف محدد.

وباستعراض التعاريف السابقة نستنتج الملاحظات التالية حول الدافعية:

1- هي تكوين افتراضي غير ملموس يستدل عليه من خلال انماط السلوك والمقاصد الكامنة وراءه.

2- هي حالة استثارة داخلية تتمثل في وضع من عدم التوازن أو التوتر وتعكس وجود حاجة تتطلب الإشباع أو وجود هدف يسعى الفرد إلى تحقيقه.

3- تنشأ بفعل عوامل من داخل الفرد (ميول واهتمامات وحاجات) أو بفعل عوامل خارجية (بواعث)

4- تولد السلوك وتوجيهه وتحافظ على استمراريته ريثما يتحقق الهدف.

(رياض هاتف وآخرون، 2019: 184).

2.1. التعريف الاصطلاحي للدافعية:

يؤكد العلماء على أن أي سلوك بشري لابد أن يكون وراءه دافع أو دوافع تستثيره وتوجهه. (الحامد، 1996: 132).

ويعرفها راجح (1970) بأنها "حالة داخلية جسمية أو نفسية تثير السلوك في ظروف معينة وتواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة" (راجح، 1999: 78).

يعرف بعض النفسانيين الدافعية بأنها قوة مستمرة تستثير سلوك الفرد للقيام بعمل ما وهذا ما بينه **ماسلو A.H.Maslow** من خلال تعريفه للدافعية حيث يقول "الدافعية خاصية ثابتة، مستمرة ومتغيرة، ومركبة، وعامة تمارس تأثيرا في كل أحوال الكائن الحي. (خليفة، 2000: 69).

وعرف **كاجان J.Kagan** الدافع بأنه عبارة عن تمثيلات معرفية لأهداف مرغوبة أو مفضلة تنظم بشكل متدرج (أو هرمي) وتشبه تمثيل المفاهيم بشكل عام.

وعرف **يونج Young** الدافعية بأنها عملية لاستثارة السلوك وتنظيم وتعزيز السلوك.

(الداهري والكبيسي، 2014: 95).

وعرف **ماكليلاند وآخرون .D.McClelland,etal** الدافع بأنه يعني إعادة التكامل وتجدد النشاط، Redintegration الناتج عن التغير في الموقف الوجداني. (خليفة، 2000: 69).

وعرف **ستاتس Staats** الدافعية بأنها تشريط انفعالي لمنبهات محددة ومركبة، يوجهها مصدر.

وعرف **هب (D.O. Hebb,1949)** الدافعية بأنها "عملية يتم بمقتضاه إثارة نشاط الكائن الحي، وتنظيمه وتوجيهه إلى هدف محدد". (غباري، 2008: 16).

وعرف **فيذرN.T.Feather** الدافع بأنه استعداد شخصي ثابت نسبيا، قد يكون له أساس فطري، ولكنه نتاج أو محصلة عمليات التعلم المبكرة، للاقتراب نحو المنبهات أو الابتعاد عنها. (خليفة،2000: 69).

لقد عرف **قطامي** (1984) الدافعية بأنها قـــوة تدفع الفـــرد لأن يقـــوم بسلوك قصـــد إشباع حاجة أو تحقيق هدف.

يعرف **دريفرز(J.Drevers,1971)** بأن الدافع عبارة عن "عامل دافعي انفعالي يعمل على توجيه سلوك الكائن الحي إلى تحقيق هدف معين. (المياحي، 2010: 16).

كما عرفها **بادان** (**Badin.P** 1977) بأنها مجموع القوى التي تدفع الفرد نحو هدف معين وتحدد تصرفاته. (غريب، 2006: 651).

عرف **خير الله والكناني** الدافع بأنه "حالة فسيولوجية وسيكولوجية، داخل الفرد تجعله ينزع إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين وذلك بهدف خفض حالة التوتر لدى الكائن الحي وتخليصه من حالة عدم التوازن. (خير الله والكناني، 1996: 172).

وعرف كل من **محمد وفراج (1968)** الدافـــــع بأنه حالة داخلية أو استعداد فطري أو مكتسب شعوري أو لا شعوري عضوي أو اجتماعي نفسي، يثير السلوك الحركي أو الذهني ويسهم في توجيهه إلى غاية شعورية أو لا شعورية، فالدوافع هي الطاقات التي ترسم للكائن الحي أهدافه وغاياته لتحقق التوازن الداخلي أو يهيء له أحسن تكيف ممكن مع البيئة الخارجية. (زيدان، 1972: 52-53).

تعريف **الريماوي (2004)** هي عملية أو سلسلة من العمليات تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف، وصيانته والمحافظة عليه وإيقافه في نهاية المطاف. (الريماوي، 2004: 201).

ويعرف "**السليتي**" الدافعية بأنها "قوة ذاتية في الفرد تحرك سلوكه وتوجهه لتحقيق غاية معينة، أو هدف يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له وتحافظ على استمراريته وديمومته حتى يتحقق الهدف. وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه وتسمى عوامل داخلية أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به، وتسمى عوامل خارجية". (السليتي، 2008 :277).

تعددت آراء الباحثين وتباينت حول تعريفهم لدافعية الإنجاز، باختلاف توجهاتهم النظرية وخلفياتهم الاجتماعية والثقافية، ويمكن تناول تلك التوجهات على النحو الآتي:

تعرف الدافعية لغويا أنها: مصدر صناعي من دافع – رغبة، إندفاع. ف.ع) – مصدر اندفع – اندفع اندفاعا: طوعا من تلقاء النفس. (http :www.almaany.com/ar/dict/ar-10/3/2017)

ويعرف قاموس الخدمة الاجتماعية الدافعية بأنها: مجموعة من الدوافع الغريزية، الرغبات، الاتجاهات التي تستثار وتوجه السلوك نحو السلوك نحو تحقيق بعض الأهداف. (أحمد شقيق السكري،2012: 500).

والدافعية مفهوم افتراضي لا نرى وجوده في الناس، وإنما نستدل على وجودها وعلى مستوياتها من ملاحظة ما يقوم به الناس من أعمال. وتشير إلى ما يرغب الواحد منا فعله أو القيام به، وهي تختلف عن القدرة التي تشير إلى ما يستطيع الواحد منا أن يفعله أو ما يمكن القيام به.(الموسوي،2015: 79).

مفهوم الدافعية: هي الحالة الداخلية للمتعلم، وما ينتابه من أفكار تدفعه إلى الموقف التعلمي، والقيام بنشاط موجه، والاستمرار بهذا النشاط حتى يتحقق التعلم بوصفه هدفا. (بن إبراهيم، 129:2012).

وتوصل العديد من الباحثين على غرار (**عدس وقطامي**، 2000) إلى أن الدوافع هي:

أ. تحريك وتنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار أو الاتزان النسبي فالدوافع تحرك السلوك أو تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء بعض الحاجات الأساسية.

ب. توجه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى فالدوافع بهذا المعنى انتقائية أي أنها تساعد الفرد على انتقاء الوسائل لتحقيق الحاجات عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقائه، مسببة بذلك سلوك إقدام أو عن طريق إبعاد الإنسان عن مواقف تهدد بقاءه، ومسببة بذلك سلوك إحجام.

ج. المحافظة على استدامة تنشيط السلوك تعمل على المحافظة عليه نشطا حتى يتم إشباع الحاجة. (عدس وقطامي، 2000: 126).

وتسهم دافعية الإنجاز في مادة الرياضيات في تسهيل فهم بعض الحقائق والتعميمات والمفاهيم الرياضية، في مهمة التفسير عملية التعزيز وتحديد المعززات وتوجيه السلوك والمثابرة في حل المسائل الرياضية والمساعدة في فهم التغيرات التي تطرأ على عملية ضبط المثير، وتحكم المثيرات بالسلوك، والمثابرة على سلوك معين حتى يتم إنجازه، كذلك فإننا نتصرف عادة في أثناء حياتنا اليومية وكأننا نتقدم نحو مكان ما (أي أن سلوك الانسان هادف) (الحامد،2018: 156).

وتعرف الباحثة أن الدافعية للإنجاز في الرياضيات هي رغبة ملحة توجه سلوك التلميذ نحو حل المسائل والمثابرة في حلها وتحقيق هدف ومنافسة الآخرين وغاية معينة.

3. المفاهيم المرتبطة بالدافعية:

الدافعية مفهوم عام وشامل له علاقة بمصطلحات كثيرة تحمل معناه، وفيما يأتي نحدد بعض المصطلحات:

1.3. الحاجة (Need): يعني هذا المصطلح شعور المرء بأنه ينقصه شيء أو يلزمه شيء. أي أنها حاجة داخل الفرد والتي قد تخفض التكيف المشبع للبيئة، والحاجات منها الأولية ومنها الثانوية. فالحاجات الأولية هي الحاجات الضرورية للبقاء كالحاجة للطعام أو الشراب وأما الحاجات الثانوية فإشباعها ضروري للنمو السوي وتساعد الفرد على التكيف الأفضل، ومنها الحاجة للحب والنجاح والأمن وتحقيق الذات والانتماء والتقدير، وتبعا لنظرية الدافعية فإن الحاجة تحدث الحافز. (سمارة والنمر والحسن، 1999: 51).

2.3. الهدف (Goal): هو ما يرغب الفرد في الحصول عليه ويشبع الدافع بنفس الوقت.

3.3. الغريزة: الغرائز هي قوى بيولوجية داخلية تجعل الكائن الحي ميال إلى أن يسلك بطريقة معينة دون الأخرى. (الطريحي وحمادي، 2012 : 123-124).

4.3. الحافز Drive: هو كل ما ينشط السلوك ويهيئه للعمل وتعتبر الطاقة الموردة في الأعصاب والعضلات المشتركة في هذا السلوك. والحافز عبارة عن آليات عصبية تهيئ الفرد للقيام باستجابات متمايزة (أحمد زكي، 1971). ويتمثل الحافز بالقوة الداخلية، أو السرعة الابتدائية

بالمفهوم الديناميكي الذي يعتبر مسؤولا عن رفع الطاقة إلى أقصى حد ممكن يجعل الفرد يتحرك قربا أو بعدا من الهدف. (فاروق، 2010: 37).

5.3. الباعث Incentive: يرى **عبد الخالق** (2002) بأنه موضوع أو شخص أو موقف ندركه على أنه قادر على إشباع حاجة ما. (عبد الخالق، 2002: 362).

6.3. العادة: يعتبر العالم الأنثروبولوجي **لينتون R.Linton** ، العادة إحدى أسس تكوين الشخصية، باعتبار هذه الأخيرة، نواة للأعراف، لاستخداماتها النسبية وإحاطتها بهالة من الاستجابات السلوكية مآلها التقاليد (141) أما **أولبورت G.W Allport**، فقد جعل من العادات إحدى المصادر الأساسية للدافعية، لثباتها عبر المواقف المختلفة. كما تساعد العادات وغيرها من مصادر الدافعية، في إدراك الحقيقة، خاصة وأن الفرد ينطلق من عقيدته لتفسير المعطيات الحقة. (بالرابح، 2011: 98)

يرى **وودورتWoodworth** (142) أن العادة الثابتة قد تكتسب الخصائص الدينامية للدوافع. وتعمل على تحويل النشاط وتوجيهه، وبالتالي فإن تنمية الدافع، تتم بالممارسة الفعلية للنشاط، وتكرار استخدام الطريقة لاكتساب العادة، ويعمد ليفين إلى إضافة الميزة الانفعالية للنشاط، بالترغيب والإقناع وزيادة الخبرة المعرفية بالموضوع المراد توجيهه. (بالرابح،2011: 99).

7.3. الانفعال: حالة من الشعور المتميز بالفيض الانعكاسي والموضوعي والسلوك الرزين، بفعل الطارئ الفجائي الذي يعتري العنف في حالة استثارة تهيجية، مصاحبة لاستجابات فسيولوجية كالمفاجئة (127) (بلعروسي، 2016: 27).

8.3. القيمة: وتعامل **فيذر** (**Feather.1979**) مع الدوافع على أنّها مرادفة أو مكافــئة للقيم. حيث عرف القيم بأنّها بناء مترابط يتضمن الوجدان، والموقف الحالي الّذي يوجد فيه الفرد، وأنّها تتكون مما يراه الفرد حسنا أو سيئا، إيجابا أو سلبا. وأوضح **فيذر** أنّ ذلك يتسق مع "النظرية المعرفية – الدافعية" التي تدعم الافتراض بأن دوافع الأفراد نحو الموضوعات أو الأنشطة في موقف معين تتحد حسب رغبتهم لما هو مفضل من هذه الموضوعات أو الأنشطة وما هو إيجابي ويحاولون الوصول إليه، وما هو سلبي ويحاولون الابتعاد عنه.

4. تصنيف الدوافع :

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عند تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة، ومن هذه التقسيمات ما يأتي:

1.4. التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية: Instrumental، والدوافع الاستهلاكية Consumatory:. والدافع الوسيلي هو الذي يؤدي إشباعه إلى الوصول إلى دافع آخر، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته هي الإشباع الفعلي للدافع ذاته.

2.1.4. تصنيف الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاث فئات :

ويصنف **هلجار** (1979) الدوافع طبقا لمصدرها إلى ثلاث فئات وهي كالآتي:

1.2.1.4.الفئة الأولى : دوافع الجسم، وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد، وتساهم في تنظيم الوظائف الفسيولوجية. ويعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي Homeostasis. ومن هذه الدوافع الجوع والعطش والجنس.

2.2.1.4.الفئة الثانية : دوافع إدراك الذات Self – Perception من خلال مختلف العمليات العقلية التي تؤدي إلى مستوى تقدير الذات. وتعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات، ومنها دافع الانجاز.

3.2.1.4.الفئة الثالثة: الدوافع الاجتماعية، والتي تختص بالعلاقات بين الأشخاص. ومنها دافع السيطرة. (خليفة، 2000: 85).

1.3.4. تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو A. Mslow في الدافعية الإنسانية:

قدم **ماسلو** تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي:

1- حاجات فسيولوجية: Phsiological needs

2- حاجات الأمن: Safety needs

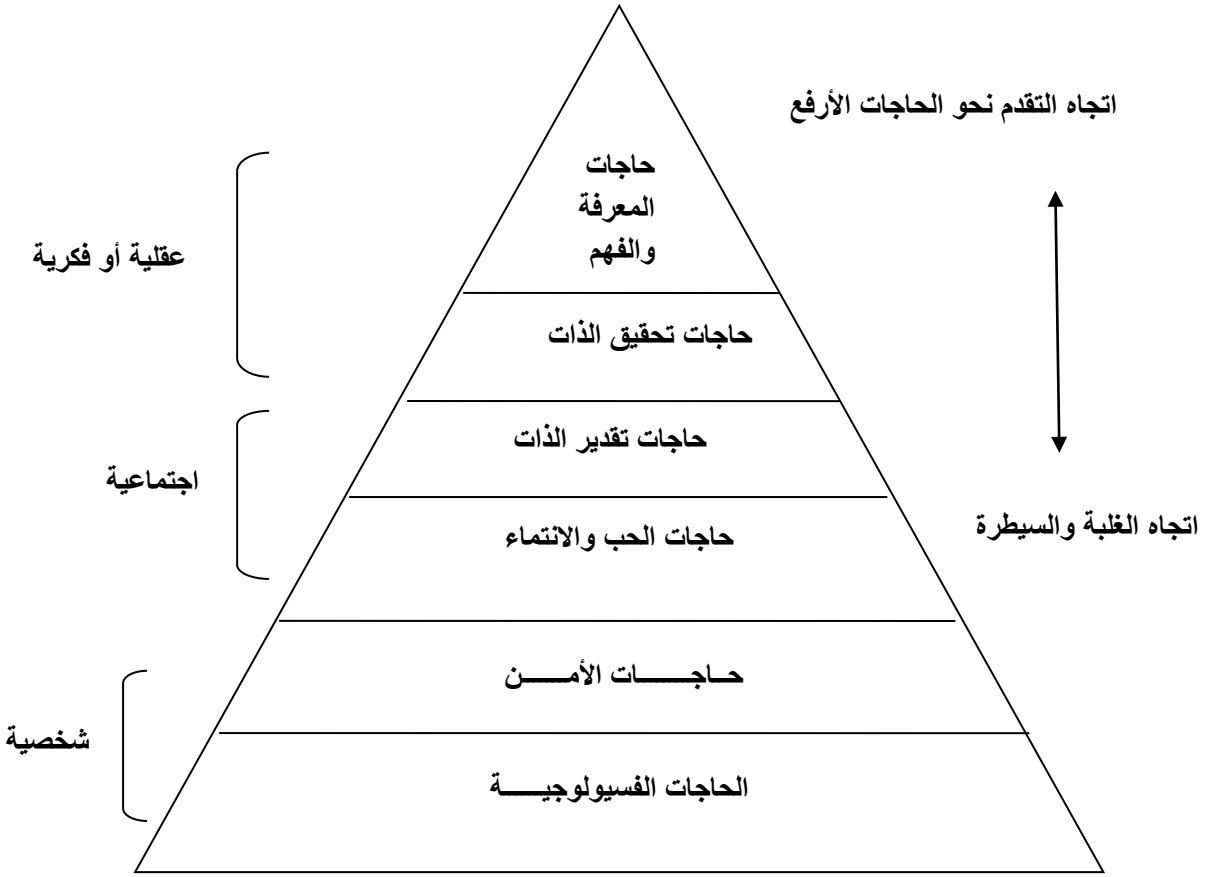
3- حاجات الانتماء والحب: Belongingness and love needs

4- حاجات تقدير الذات: Esteem needs

5- حاجات تحقيق الذات: Self – Actualization needs

6- حاجات الفهم والمعرفة: Knowledge – needs

وذلك كما هو مبين في الشكل التالي:



الشكل (6) التدرج الهرمي للحاجات طبقا لنظرية ماسلو

وتشتمل الحاجات الفسيولوجية – كما حددها **ماسلو** – على الحاجات التي تكفل بقاء الفرد مثل الحاجة إلى الهواء والشراب والطعام. أما الحاجة إلى الأمن فتشير رغبة الفرد في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان. وحدد الحاجات الاجتماعية بأنها الرغبة في الانتماء والارتباط بالآخرين، أما الحاجة في التقدير فتتمثل في الرغبة في تقدير الذات بأنها رغبة الفرد في تحقيق إمكاناته وتنميتها. ويعتمد تحقيق الذات على الفهم والمعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية وحدودها.

وقد أوضح **ماسلو** في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعا من الارتقاء المتتالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى حسب درجة أهميتها أو سيادتها بالنسبة للفرد. ولا

يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا المدرج الأبعد إشباع الحاجات التي تقع في المستوى الأدنى منها) (Maslow,1954.)(خليفة، 2000: 86).

مما سبق لاحظ الباحث بأن ماسلو بين الحاجات في شكل هرمي مرتبة حسب درجة أهميتها بدءا بالحاجات الفيسيولوجية ثم حاجات الأمن، وحاجات الحب والانتماء، تليها حاجات تقدير الذات وحاجات تحقيق الذات، وصولا إلى حاجات المعرفة والفهم.

4.1.4.تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ :

وهو من أكثر التصنيفات شيوعا واستخداما. حيث تنقسم الدوافع إلى فئتين:

1. **الفئة الأولى:** وتشتمل على الدوافع فسيولوجية المنشأ، ويطلق عليها الدوافع الفسيولوجية أو الأولية. ومن هذه الدوافع دافع الجوع، ودافع العطش، ودافع الجنس، ودافع الأمومة.

2. **الفئة الثانية:** وتتضمن الدوافع الاجتماعية، والتي يكتسبها الفرد من البيئة والإطار الحضاري الذي يعيش فيه. وتتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد، ويطلق عليها البعض أحيانا الدوافع السيكولوجية، ومن أمثلة هذه الدوافع دافع الإنجاز، ودافع الاستقلال، ودافع السيطرة، ودافع التملك ودافع حب الاستطلاع (Marx,1976).

وفي ضوء هذا التقسيم يتضح أن الدافع للإنجاز هو أحد الدوافع النفسية الاجتماعية التي تتأثر بالعديد من العوامل الثقافية والاجتماعية، وبالسياق النفسي الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد بوجه عام. حيث تعكس دافعية الفرد للإنجاز طبيعة التوجهات الاجتماعية التي تحكمه في الحياة، كما تعكس في الوقت نفسه مدى إحساسه بالرضا من عدمه في ضوء قدرته على توظيف هذه الدافعية.

1.4.4. الدوافع الاجتماعية:

لا يعيش الإنسان بدوافعه الفطرية فقط، ولكن أيضا يكتسب من خلال تواجده مع الآخرين العديد من الدوافع الاجتماعية والتي قد تتكون من:

أ. دوافع **اجتماعية عامة:** حيث يجيز المجتمع في فترة ما دوافع معينة عند أفراده.

ب. دوافع حضارية: تختلف من مجتمع لآخر.

جـــ. دوافع اجتماعية فردية: وتختص فردا دون آخر، فهذا يريد أن يكون طبيبا أو محاميا أو عاملا...إلخ. (غانم، 2004: 111).

2.4. تصنيف آخـــــر :

توجد أنواع متنوعة ومختلفة للدوافع البشرية ولغرض التعرف عليها ودراستها فقد صنفت إلى أنواع متعددة منها:

1.2.4.الدوافع الأولية أو البيولوجية: تتحدد هذه الدوافع عن طريق الوراثة ونوع الكائن الحي، وتتصل اتصالا مباشرا بحياته وحاجاته البيولوجية الأساسية كدافع الجوع والعطش ودوافع الجنس ودافع الأمومة أو الأبوة وغير ذلك من الدوافع.

والدوافع الأولية تكاد تكون هي الدوافع المؤثرة في سلوك الكائنات الحية دون الإنسان، وتظهر آثارها بشكل واضح في سلوكه وتصرفاته ولذلك يسهل التحكم في سلوكها تبعا للتحكم في الدوافع البيولوجية المسيطرة عليها. (أبو حويج، 2012: 125-126).

2.2.4.الدوافع المكتسبة (الثانوية):

وتنشأ هذه الدوافع نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة، ونتيجة للتنشئة الاجتماعية وعمليات التطبيع الاجتماعي. ويمكن تتبع طريقة تكوين الدوافع الثانوية إذا لاحظنا الطفل الصغير إذ يتحدد سلوك الطفل في سنوات عمره الأولى تبعا للدوافع الأولية، ولكن إشباع هذه الدوافع لا يتم إلا عن طريق الكبار، وبذلك يجد الفرد نفسه مضطرا إلى إتباع أساليب الكبار وطرائقهم وتنشأ دوافع جديدة نتيجة هذا التفاعل. ومن الدوافع الثانوية دافع التحصيل والانتماء والنجاح وغير ذلك. (العناني، 2014: 143).

3.2.4. الدوافع اللاشعورية :

الدوافع اللاشعورية التي لا يشعر بها الفرد أثناء قيامه بالسلوك أيا كان السبب، فهي دوافع مكبوتة لا تظهر بشكل مباشر وإنما تظهر بعد أن تعدل وتحور مثل (الدافع الذي يحمل الإنسان أن ينسى موعد هام). (الطريحي وحمادي، 2012: 125-127).

5. <u>سمات الدافعية</u>: من هذا التعريف يمكن الوصول إلى سمات الدافعية منها:

أ. الدافعية هي قوة ذاتية داخلية.

ب. الدافعية محرك للسلوك.

ج. الدافعية توجه السلوك.

د. تتصل الدافعية بحاجات الفرد.

ه. تستثار بعوامل داخلية أو خارجية. (السليتي، 2008: 277).

6. خصائص الدوافع:

يرى **منسي (1990)** أن خصائص الدوافع ثلاثة وهي:

أ. قوة الدافع.

ب. مدى تأثير الدافع.

جـ. الدافع المركب. (منسي، 1990: 62).

7. أنواع الدافعية:

يمكن تمييز نوعين من الدافعية بحسب مصدر استثارتها هما الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية.

وفيما يلي عرض لكل منهما:

1.7. الدافعية الخارجية:

وتعرف الدافعية الخارجية بأنها تلك الدوافع التي تكون فيها مظاهر النشاط الأصلية لا يقصد لذّاتها. وإنما تكون وسيلة للوصول إلى شيء آخر مثل المكافأة وعبارات التقدير، والجوائز والتغذية الراجعة فالمكافأة تكون هي الغاية أو الهدف المنشود في حين يكون النشاط نفسه هو الوسيلة التي يصل في النهاية إلى الهدف.

وهي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم أو إدارة المدرسة أو أولياء الأمور أو حتى الأقران، فقد يقبل الطالب على التعلم سعيا وراء إرضاء المعلم، وقد يقبل الطالب على التعلم إرضاء لوالديه

وكسب حبهما، أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهما. وقد تكون إدارة المدرسة مصدر آخر للدافعية بما تقدمه من حوافز مادية ومعنوية للمتعلم.

2.7. الدافعية الداخلية:

وتعرف الدافعية الداخلية، على أنها القدرة أو الكفاءة أو الأهلية، أو الفعالية، أو البراعة والمهارة في السيطرة على البيئة. وهي التي يكون مصدرها الطالب، إذ يقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية لإرضاء ذاته وسعيا وراء الشعور بمتعة التعلم، فانخراط الطالب في نشاط معين ليس الهدف منه الحصول على مكافأة بقدر ما هو القيام بممارسة هذا النشاط.

وسلوك الدافعية الداخلية سلوك موجه اختياري غير عشوائي ومستمرة.

وتتوضح الدافعية الداخلية من خلال سيطرة الإنسان على بيئته وكفاءته في ذلك، بحيث أن هذه الدافعية تخلق سلوكا يسعى الإنسان من خلال السيطرة على بيئته وتشعره بالكفاءة وحين يشعر الإنسان بكفاءة من خلال تغلبه على الكثير من التحديات والمواقف الصعبة، وينتج عن ذلك ما يسمى بالمكافأة الذاتية أو التعزيز وهو حالة الرضا الناتجة عن الشعور بالسيطرة.

والمكافأة هنا تأتي على شكل الإحساس بالكفاءة، السيطرة، القناعة الذاتية، النجاح والفخر الناتج عن القيام بهذا النشاط.

وتتضمن الدافعية الداخلية الأنواع التالية:

1.2.7. دافعية الإنجاز: وهو محاولة الفرد الحصول على مرتبة عالية حسب قدرته في جميع الأنشطة التي يمارسها. أو الرغبة في القيام بعمل جيد والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة تتميز بالطموح والاستمتاع في مواقف المنافسة.

2.2.7. دافعية الاستكشاف: هو رغبة الفرد في استكشافه البيئة المحيطة به من ناحية سيكولوجية والوقوف على الأمور المبهمة منها.

فالسلوك الاستكشافي يكون ناتجا عن التعارض ما بين الخبرات السابقة والمعلومات الجديدة ما يدفع بالفرد للتقليل من هذا التعارض وإعادة التوازن.

3.2.7. دافعية التحكم: هو محاولة الفرد التحكم بالأشياء المحيطة به. (الفلفلي، 2013: 131-133).

4.2.7. دافعية التحصيل: تشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية، وهي بذلك تختلف عن الإنجاز أو التحصيل الواقعي القابل للملاحظة، كما يتجسد مثلا في الدرجات التي ينالها الفرد بعد أداء اختبار ما، فقد يمتلك الفرد مستوى مرتفعا من الحاجة للتحصيل، ولكن لسبب أو لآخر، لا يحقق النجاح الذي يرغب فيه على نحو فعلي. ولما كانت هذه الحاجة اتجاها أو حالة عقلية، فمن المتوقع وجودها بين الأفراد جميعهم، وبمستويات متباينة يمكن قياسها والتعرف إليها. (نشواتي، 2003: 217).

8. أهمية الدوافع:

اعتبرت **المطيري (2005)** موضوع الدوافع من الموضوعات المهمة في علم النفس بشكل عام وعلم النفس التربوي بشكل خاص، فهو وثيق الصلة بعمليات الإدراك والتذكر والتخيل والتفكير والتعلم ويعتبر أساس دراسة الشخصية والصحة النفسية.

وتكمن أهمية الدوافع فيما يلي:

1- جعل الفرد أكثر قدرة على تفسير تصرفات الآخرين. فالأم في المنزل والمربية في المدرسة مثلا ترى مشاكسة الأطفال سلوكا قائما على الرفض وعدم الطاعة، ولكنها إذا عرفت ما يكمن وراء هذا السلوك من حاجة إلى العطف وجذب الانتباه فإن هذه المعرفة ستساعدها على فهم سلوك أطفالها.

2- تساعد الدوافع على التنبؤ بالسلوك الإنساني إذا تم معرفتها، وبالتالي يمكن توجيه سلوكه إلى وجهات معينة تدور في إطار صالحه وصالح المجتمع.

3- لا تقتصر أهمية الدوافع على توجيه السلوك بل تلعب دورا مهما في بعض الميادين، ميدان التربية والتعليم والصناعة والقانون فمثلا في ميدان التربية تساعد حفز دافعية التلاميذ نحو التعلم المثمر.

4- تلعب الدوافع دورا مهما في ميدان التوجيه والعلاج النفسي لما لها من أهمية من تفسير استجابات الأفراد وأنماط سلوكهم. (المطيري، 2005: 90).

9. <u>مكونات الدافعية</u>:

تندرج العوامل المثيرة للسلوك أو ضبطه أو تغييره، في مجال اختصاص علم نفس الدافعية. (**Vinacke**, 1968: 354). ويرى **عفيفي** (1977) بأن تحديد الدافعية ووسائل إشباع الحاجات، يتوقف على مدى التعرف على هذه العوامل، ومدى تفاعلاتها، على النحو التالي:

أ. الخصائص الشخصية للفرد وتكوينه النفسي.

ب. الظروف الاقتصادية والسياسية في المجتمع.

جـ. ثقافة المجتمع والقيم والأفكار التي يؤمن بها الفرد.

د. التعليم والخبرة. (عفيفي، 1977: 14).

10. وظائف الدافعية:

باعتبار الدوافع حالة من التوتر وعدم التوازن الداخلي التي تؤثر على سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق أهداف قريبة أو بعيدة المدى، فهي تقوم على إثر ذلك بوظائف تتمثل فيما يلي:

1.10. الوظيفة التنشطية : Aroussing Or Activation Function

تعمل على تعبئة الطاقة (Energizing) لدى الفرد و تحفزه نحو الهدف. وتستمر هذه الطاقة معبأة إلى أن يشبع الفرد حاجته أو يحقق هدفه .

2.10. الوظيفة التوجيهية: Directive Function

حيث تعمل الدافعية كخطط as plans فهي توجه سلوك الفرد و ما ينوي القيام به في المستقبل نحو تحقيق هدف (خليفة، 2002: 75).

وتعتبر وظيفة التوجيه أساس الوظائف التي تقوم عليها الدافعية إذ تعمل على تحديد وجهة الفرد نحو تحقيق الهدف الذي كان يصبو إليه والذي يترتب عليه الكثير من الفوائد الخاصة بالفرد والمنظمة.

3.10. الوظيفة التدعيمية: Reinfocing Function

وهي وظيفة تفترض أن المثيرات المعنية (التعزيزات) التي تتبع صدور الاستجابة، تعمل على زيادة أو نقصان احتمال صدور تلك الاستجابة مرة أخرى. وتتضمن هذه الوظيفة تلك الاستجابات التي ترتبط بالثواب أو العقاب .

4.10. وظيفة المثابرة: Persistence Function

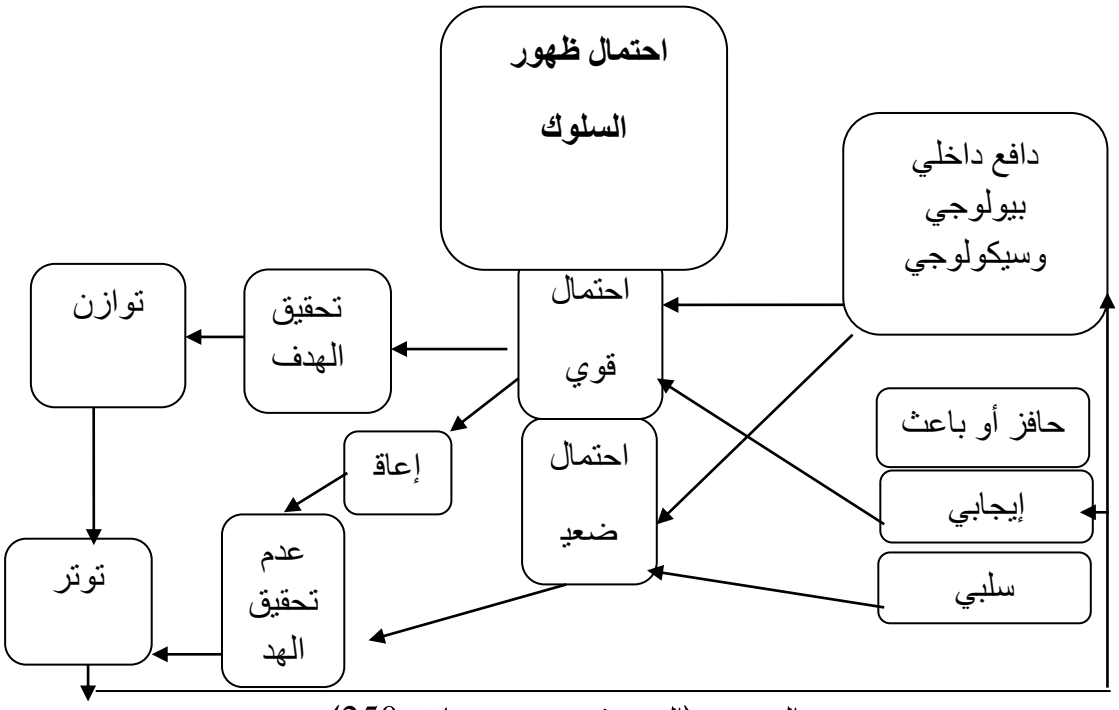
وتعني أن السلوك يستمر لأنه يتعلق بهدف، وأن المثابرة هي التي تجعل الفرد يتغلب على العقبات والصعوبات، ويبدي الإصرار على بلوغ الهدف (معمرية، 2013 :19).

وينظر روش (Ruch, 1970) إلى الدوافع على أنها مجموعة من المكونات الداخلية تنهض بوظيفتين أساسيتين:

1- توجيه مسار سلوك الأفراد حيال أهداف معينة بذاتها أو بمعنى آخر الاستجابة لمنبهات معنية دون منبهات أخرى.

2- تزيد هذه الدوافع من شدة الطاقة حتى تتناسب مع النشاط أو السلوك المطلوب لتحقيق هذه الأهداف (معمرية، 2013: 20).

وخلاصة ما سبق تقديمه نستخلص أن سلوك الفرد في مجال العمل والحياة بشكل عام يتوقف على الحالة الدافعية للفرد، كما يوضحه الشكل التالي:



المصدر (الصيرفي، مرجع سابق:250)

الشكل رقم (07): يوضح العلاقة بين الدوافع واستثارة السلوك الإنساني

حيث يبين ديناميكية العلاقة بين الدوافع واحتمال ظهور نوع السلوك الذي يؤدي إلى تحقيق هدف الفرد واسترجاع التوازن وخفض التوتر أو عدم تحقق الهدف واستمرار التوتر.

11. أثر الدوافع والانفعالات:

يرى **بوغازي** (2010) بأن للدوافع أهمية خاصة في الدراسات النفسية؛ إذ أصبحت بعض المدارس تبحث عن الغائية أو الهدف من السلوك للإجابة عن السؤال: لماذا؟

إن معرفتنا للسلوك والتنبؤ بما سيفعله الفرد في موقف ما، تدفعنا إلى البحث في ثلاثة مظاهر هي:

1- كيفية تكون خبرات الفرد الماضية، في علاقته بالناس والأشياء مما أصبح عادة يسير عليها في سلوكه.

2- موقف التنبيه الحالي من أشخاص وعلاقات تجعله يشبه موقفا سابقا (لأن الناس في مواجهة المواقف الجديدة تجعلهم يتصرفون بالذكاء وليس بالعادة).

3- الحالة النفسية (الباطنة) للفرد ساعة حدوث الفعل الذي نريد التنبؤ بدوافعه.

نستخلص من التصنيفات الثلاثة أن الخبرات الطفلية تؤدي دورا مهما في التنبؤ بسلوكات الفرد في المواقف المتشابهة. وقد أشار " نعيم الرفاعي" إلى هذا الاتجاه، بتذكيره بأهمية الخبرات الطفلية في البحث النفسي لعملية التوافق، حيث يقول: «ترجع هذه الأهمية إلى عمق تأثر الطفل بما يمس أمنه وسلامته، وشدة ارتباطه بأولئك الذين ينشأ بينهم في الأسرة، كما ترجع إلى المستوى الذي يمر به من حيث نموه العقلي »، يلاحظ إذن أن الطفل يكتسب عادات إشباع الدوافع باعتماده على الآخرين وبنماذج السلوك التي يتطبع بها. ويمر الطفل في مرحلة تكوين هذه العادات بخبرات مختلفة بعضها متشابه، وبعضها خاص؛ تتفاعل الأولى مع الثانية لتلحق بشروط المحيط، حيث ينتج

عن هذا التفاعل تكوين شخصية الطفل، مما يجعله فريدا بخصائص مظاهره النفسية. والخبرات المتنوعة هي من يكوّن قاعدته الرئيسية التي تتطلب الإشباع للحاجات من أجل التوافق.

وقد لخص "**كمال دسوقي**" أهم الدوافع والحاجات كما يلي:

2.11. الدوافع العضوية الفيسيولوجية: الطعام – الشراب – الإطراح – درجة الحرارة المناسبة دفئا وتبريدا – الراحة والسكون بعد العمل والنشاط – الحاجة إلى تفريغ الطاقة الجنسية... إلخ.

3.11. الدوافع الاجتماعية: الحاجة إلى العطف والحنان – الانتماء – الأمن والاطمئنان الاستقلال بالنفس – الحاجة بالتشبه بالآخرين – وأن لا يكون المرء أقل من غيره في معاملتهم له، ونظرتهم إليه.

يلاحظ أن عدم إشباع هذه الدوافع أو الحاجات، يؤدي إلى ظهور حالة التوتر، وهي حالة الاحتياج النفسي أو الفسيولوجي، التي تبعث الدوافع بالميل إلى العمل المستمر لإشباع الحاجة.

ترتبط الدوافع بالحالات النفسية للفرد، أي بالانفعال، وتأتي مشاعر الانفعال من التنبيهات الداخلية أو الخارجية، مما يجعل الفرد في حالة اختلال لتوازنه.

وللانفعال ثنائية متلازمة: اللذة – والألم، السرور – والاكتئاب، الحب – والكره. أي ما يسمى نفسيا: الإشباع والإحباط. وهذه المظاهر تبدو واضحة في حالة السلوك التوافقي للفرد أمام مواقف الحياة المختلفة. (بوغازي، 2010: 110-112).

12. نظريات تفسير الدافعية:

1.12.النظرية البيولوجية والتر(walter) (Biological Theory)(1951):

وتفسر هذه النظرية عملية الدافعية وفقا لمفهوم الاتزان الداخلي أو تجانس الوسط، ويرى العالم "**والتر** 1951" صاحب نظرية الاتزان الداخلي، أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي، الأمر الذي يتسبب في استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن.

ويؤكد **والتر** أن الحوافز تنشأ عن عدم التوازن بالاشتراك مع عمليات معرفية مما يؤدي إلى ظهور السلوك الهادف لإشباع الحاجات وإعادة التوازن الداخلي لدى الأفراد، لقد وسع **والتر** مفهوم عدم التوازن...مفهومي التوازن الفسيولوجي. (بني يونس، 2007: 105).

2.12. نظرية ماكليلاند Meclelland Theory (1953):

يعرف **ماكليلاند** الدافع، في إطار نظريات الاستثارة الوجدانية، بأنه حالة انفعالية قوية تتميز بوجود استجابة هدف متوقعة، وتقوم على أساس ارتباط بعض الهاديات السابقة بالسرور أو الضيق. ولهذا فإن توقع السرور أو الضيق الذي يقوم على أساس ما حدث في الماضي، هو المسؤول عن حدوث السلوك المدفوع، أي أن هذه النظرية تفترض أن الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية قوية تقوم على مدى توقعنا لاستجاباتنا عند التعامل مع أهداف معينة، وذلك على أساس خبراتنا السابقة.

فإما أن نتوقع بناء على خبراتنا السابقة أن في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا، فيتولد لدينا سلوك الاقتراب، أو نتوقع شعورا بالضيق. (غباري، 2008: 69).

3.12. النظرية الإرتباطية ثورندايك Thorndike:

فسرت هذه النظرية الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي أو ما يطلق عليها بنظريات (المثير والاستجابة).

فقد عرفت الدافعية بأنها الحالة الداخلية أو الخارجية لدى المتعلم التي تحرك سلوكه وأداءه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف أو غاية.

وقد فسرت هذه النظريات التعلم في ضوء قانون الأثر إذ يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها، في حين يؤدي الانزعاج أو عدم الإشباع إلى إضعاف الدوافع الكامنة وراء تعلم استجابات معينة في وضع مثيري معين أي أن المتعلم يسلك أو يستجيب طبقا لرغبته في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم. (الفلفلي، 2013: 134).

4.12. نظرية دافعية هرتسبرج -نظرية الصحة Herzberg Motivation-Hygiene Theory

درس **فريدريك هرتسبرج** وتدرب على علم النفس الإكلينيكي في بتسبرج، حيث بحث الدوافع المتعلقة بالعمل للآلاف من الموظفين، ونشرت نتائج دراسته في مجلة "الدافعية للعمل" The Motivation to Work ، واستنتج أن هناك نوعان من الدافعية:

1- **عوامل الصحة: Hygiene** يمكن أن تحبط الآخرين إذا لم تكن موجودة، مثل الإشراف العلاقات البينشخصية، ظروف العمل البدنية. تؤثر عوامل الصحة على مستوى الاستياء.

2- **عوامل الدافعية: Motivation Factors** هذه العوامل تدفع الأفراد إلى الإنجاز، التقدم التعرف، والمسؤولية، والاستياء لا يوضع عادة ضمن ظواهر الدافعية.

لذا مجرد أن الشخص أصبح لديه رضا عن عوامل الصحة فإن هذا يزيد من توليد الدافعية أكثر فأكثر، لكن نقص عوامل الدافعية سيحبط الأفراد أنفسهم. (أبو رياش وآخرون، 2006: 59).

5.12. نظرية الغرائز:

يرى علماء النفس المنضوين تحت هذا المجال أن الكائن الحي مزود بدوافع موروثة تدفعه إلى السلوك، وقد أطلقوا عليها اسم الغرائز Instincts ومن أهم هذه النظريات في هذا الصدد ما يأتي:

1.5.12. نظرية مكدوجل McDougall:

لقد حدد **مكدوجل** مصطلح الغريزة بأنها استعداد نفسي جسمي موروث يجعل الشخص يدرك بعض الأشياء المعينة ثم يخبر عند إدراكه لها نوعا معينا من الاستثارة الانفعالية، ثم يسلك إزاءها على نحو معين، أو يخبر في نفسه على الأقل نزعة تدعوه إلى أن يسلك كذلك.

وقد عرض **مكدوجل** قائمة بالغرائز وانفعالاتها وقد حددها بأربعة عشر منها غريزة المقاتلة وانفعالاتها الغضب، وغريزة الهرب وانفعالها الخوف...الخ.

2.5.12. نظرية ثورندايك Thorndike:

عرض **ثورندايكThorndike** قائمة بعدد الغرائز بـــ (42) غريزة منها غريزة الأكل والمقاتلة والضحك والبكاء...الخ.

3.5.12. نظرية ولم جيمس James:

وقد عرض قائمة في أواخر القرن التاسع عشر تكونت من (33) غريزة منها غريزة الغيرة والخوف والتنافس والابتسام...الخ.

4.5.12.نظرية فرويد Freud:

صنف **فرويد** الغرائز إلى مجموعتين أولهما غرائز الحياة وثانيهما غرائز الموت، وتتمثل غرائز الحياة بالحاجات الجسمية التي يكون إشباعها ضروريا لعيش الإنسان وديمومته واعتبر الغريزة الجنسية من أهم غرائز الحياة، أما غرائز الموت التي تتضمن قوى تدمير فتتجلى في التخريب والهدم والعدوان.(الداهري والكبيسي، 2014: 97-98).

5.5.12. نظرية الاستثارة الوجدانية:

لقد لوحظ منذ زمان بعيد أن جميع الأنماط السلوكية التي يسعى إليها الكائن الحي يغلب أن تكون مرضية ولادة، وأن جميع الأنماط السلوكية التي يتجنبها يغلب أن تكون مضايقة ومؤلمة أي أن الانفعال أو الوجدان إما أن يكون محددا للسلوك المدفوع أو مصاحبا هاما من مصاحباته على الأقل وتذهب نظرية الاستثارة الوجدانية إلى أن النتائج أو العواقب الوجدانية من الملامح الأساسية للسلوك المدفوع، وأن الأثر الموجب أو اللذة جانب من جوانب الدوافع الباحثة عن هدف وإن الألم أو الأثر السلبي جانب من جوانب سلوك التجنب. (جابر وآخرون، 1985: 41).

6.5.12. نظرية التعلم الاجتماعي:

تقوم نظرية التعلم الاجتماعي **لهل Hull** على أساس أن الحاجات البدنية هي المصدر الأساس للدوافع وأن شعور الإنسان بنقص معين في تلك الحاجات يخلق لديه قوة دافعة تسعى إلى إشباع هذا النقص.

ويؤكد **هل** على أنه بالرغم من أن القوة الدافعة الأولية تثير السلوك إلا أن التعلم هو الذي يوجه الإنسان لإشباع حاجاته وتخفيض تلك القوى الدافعة. (الداهري والكبيسي، 2014: 98).

7.5.12. نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا Bandura:

اقترح **باندورا** مصدرين أساسيين للدافعية هما:

المصدر الأول: أفكارنا تكون عملية النتائج المستقبلية لسلوكنا، هل سأنجح أم سأفشل، وتعتمد هذه التوقعات أساسا على خبراتنا وعلى نتائج أفعالنا السابقة ومن هذا المنظور يمكن للفرد تصور نتائج أفعاله المستقبلية.

المصدر الثاني: هو وضع وصياغة الأهداف بحيث تصبح أهدافا فعالة، فيرى **باندورا** أن هذه الأهداف يقوم بصياغتها وتحديدها معيار تقييم سلوكنا وأدءاتـــنا، فالفرد يحاول أن يثابر بجهوده حتى يصل إلى المعيار الذي يضعه، ومن خلال سلوكنا وتقدمنا نحو الهدف فإننا نتصور جميع الأشياء الايجابية التي ستظهر عندما نصل الهدف، ونتصور جميع الأشياء والعوامل السلبية إذا لم نستطع تحقيق الهدف. (عبد الباري، 2010: 153).

8.5.12. نظريات الباعث:

تعود هذه النظرية لعالم النفس **ودورث Woodorth** الذي أشار إلى مفهوم الباعث لكي يصف الطاقة التي تضطر الكائن العضوي إلى الحركة وذلك في مقابل العادات التي توجه السلوك في هذا الاتجاه أو ذاك.

ولقد أشار **ودورث** إلى أن الباعث ما هو إلا مخزن عام من الطاقة يستدعي تحديد الظروف التي يمكن أن يقال فيها بوجود الباعث. (الداهري والكبيسي، 2014: 99).

6.12. النظرية المعرفية:

تؤكد هذه النظرية على أن الإنسان مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ القرارات على النحو الذي يرغب فيه، فالنشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية متأصلة فيه.

كما تؤكد هذه النظرية على كيفية فهم الأحداث وتوقعها من خلال الإدراك أو التفكير أو الحكم وطبقا لهذه النظرية يتعاظم المدفوع الهادف من خلال هذه المعارف التي تقوم على أساس الماضي في علاقته بالظروف الحالية، كما يشمل ذلك التوقعات الخاصة بالمستقبل.

وتشير هذه النظرية إلى النشاط السلوكي كغاية في ذاته وليس كوسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات المتوافرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه.

وقد عرفت هذه النظرية الدافعية بأنها حالة استثارة داخلية تحرك الشخص المتعلم من أجل استغلال أقصى طاقاته في أي موقف تعليمي شارك فيه من أجل إشباع للمعرفة ومواصلة تحقيق ذاته.

لذا فإن هذه النظرية تؤكد على الإدراك الحر للإنسان وتحديد أفعاله من خلال عملية الاختيار التي يصعب التنبؤ بها، ويعطوا أهمية كبيرة للخبرة الشخصية. (الفلفلي، 2013: 136).

7.12. نظرية الارتداد Reversa:

قدم هذه النظرية **ابتر Apter** والتي تجمع وتوضح العلاقة بين السلوك والعمليات الفعلية وتعتمد هذه النظرية في الدافعية على مستوى الإثارة التي يحس بها الشخص والمتمثلة في أربعة أنواع هي الابتهاج والقلق والارتياح والملل حيث يمثل القلق استثارة عالية سارة، أما الملل والارتياح فيمثل الملل استثارة منخفضة غير سارة ويمثل الارتياح استثارة منخفضة سارة. وهكذا

تؤكد هذه النظرية على أن للإنسان أسلوبين الأول أنه يبحث عن الابتهاج والثاني أنه يحاول تجنب القلق.

8.12 . نظرية مركز السيطرة أو التحكم:

قدم هذه النظرية **روتر Rotter** ويقوم مفهومه على تقسيم الأشخاص في إدراكهم للأحداث السلبية والايجابية إلى نوعين: الأول ذوي السيطرة الداخلية Internal وهم الأشخاص الذين يعتقدون أنهم مسؤولون عما يحدث لهم. والثانية ذوي السيطرة الخارجية External وهم الأشخاص الذين يعتقدون أن الأحداث يتم التحكم فيها من الخارج ولا سيطرة على الأحداث والتأثير فيها بسبب ارتباطها بالقدر أو الحظ.

9.12. نظرية الاتساق – التنافر المعرفي:

قدم هذه النظرية عالم النفس **فستنجر Festinger** والتي تقوم على أنه إذا تصارعت الأفكار أو المدركات كل منها مع الأخرى فإن الأشخاص سيشعرون بعدم الارتياح وفي نفس الوقت يشعرون بالدافعية لاختزال هذا التنافر في المعارف وبالتالي سيبحثون عن معلومات جديدة لتغير سلوكهم أو تبديل اتجاهاتهم.

ولقد أشار **فستنجر** إلى ثلاثة مواقف تثير التنافر المعرفي: أولها أن التنافر المعرفي يحدث عندما لا تتسق معارف الشخص مع المعايير الاجتماعية، وثانيها أن التنافر ينشأ عندما يتوقع الشخص حدثا مفيدا ويحدث آخر بدلا عنه وثالثهما أن التنافر يحدث عندما يقوم الشخص بسلوك يختلف عن اتجاهاته العامة. (الداهري والكبيسي، 2014: 99 –100).

10.12. نظريات الحاجات:

تعرف الحاجة بأنها نقص شيء إذا ما وجد تحقق الإشباع وفيما يأتي استعراض لأهم منظري الحاجات وهم:

1.10.12. نظرية فروم Fromm (1941) في الحاجات:

قدم فروم في نظريته أربع حاجات ضرورية للحياة وهي:

- الحاجة إلى الانتماء.
- الحاجة إلى الشموخ.
- الحاجة إلى الهوية.
- الحاجة إلى الانضباط الاجتماعي.

2.10.12. نظرية موراي Murray (1938) في الحاجات:

قدم **موراي Murray** تصنيفا آخر للحاجات تكونت من 20 حاجة منها:

- الحاجة للإنجاز.
- الحاجة إلى الانتماء.
- الحاجة إلى الاستقلال.
- الحاجة إلى تجنب الأذى.
- الحاجة إلى النظام.
- الحاجة إلى اللعب
- الحاجة إلى الإسناد
- الحاجة إلى الفهم. (الداهري والكبيسي، 2014: 100-101).

13. مفهوم الدافعية للإنجاز: Achievement Motivation

يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس – من الناحية التاريخية إلى **ألفرد أدلر Adler**الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، و**كورتليفين levin** الذي عرض هذا المصطلح في تناوله لمفهوم الطموح Aspiration وذلك قبل استخدام **موراي** لمصطلح الحاجة للإنجاز. (خليفة، 2000: 88).

وعلى الرغم من هذه البدايات المبكرة، فإن الفضل يرجع إلى عالم النفس الأمريكي **هنرى موراى H.murray**، في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز Need for Achievement، بشكل دقيق – بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية .وذلك في دراسته بعنوان " استكشافات في الشخصية Explorations in personality ، والتي عرض فيها **موراي** لعدة حاجات نفسية كان من بينها الحاجة للإنجاز (Murray 1938) .

وعرف "**موراى**" الحاجة للإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح أو المجاهدة لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك (خليفة، 2000: 80 –81). وفي ضوء هذا التعريف أوضح موارى أن شدة الحاجة للإنجاز تتمثل في عدة مظاهر، من أهمها سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة، وتناول الأفكار وتنظيمها مع إنجاز ذلك بسرعة وبطريقة استقلالية، وتخطي الفرد لما يقابله من عقبات وتفوقه على ذاته، ومنافسة الآخرين، والتفوق عليهم، وتقدير الفرد لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من قدر أو إمكانيات. وأشار **موراي** إلى أن الحاجة للإنجاز قد أعطيت اسم إرادة القوى Well te power في كثير من الأحيان، وافترض أنها تندرج تحت حاجة كبرى وأشمل هي الحاجة إلى التفوق Need for Superiority (رشاد عبد العزيز موسى، صلاح أبو ناهية، 1988).

إذن فتعريف موراي للحاجة للإنجاز يشير إلى الحرص متضمنا معنى المثابرة والإتقان آخذا الطموح في الاعتبار وفهم الفرد لذاته. ويركز التعريف على عاملين مهمين، يتناول العامل الأول الإتقان مع الأهمية في توفير رغبة لدى الفرد للقيام بالعمل واستعداده لبذل الجهد آملا في تحقيق النجاح أما العامل الثاني فيتمثل في السرعة نظرا لتقدير أهمية الوقت بالنسبة للشخص المنجز.

وتحدد طريقة إشباع الحاجة للإنجاز في ضوء تصور **موراى** طبقا لنوعية الاهتمام والميل فالحاجة في المجال الجسمي – على سبيل المثال – تكون على هيئة رغبة في النجاح الرياضي. بينما تكون الحاجة للإنجاز في المجال العقلي على هيئة رغبة في التفوق العقلي أو المعرفي. (Jung, 1978).

ويرى عبد الخاق (1991) أن استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس يرجع من الناحية التاريخية إلى **ألفرد أدلر Adler**، الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة، و**كورت ليفن Levin** الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله لمفهوم الطموح Aspiration. وذلك قبل استخدام **موراي** لمصطلح الحاجة للإنجاز (خليفة، 2000: 88).

ويعرف موراي الحاجة إلى الإنجاز بأنها تشير إلى رغبة أو ميل الفرد إلى التغلب على العقبات وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك. ويرى أن شدة الحاجة إلى الإنجاز، تظهر من خلال سعي الفرد إلى القيام بالأعمال الصعبة. كما يتضح ذلك في تناول الأفكار وتنظيمها، مع إنجاز ذلك بسرعة، وبطريقة استقلالية بقدر الإمكان. كما تتضمن الحاجة إلى الإنجاز، تخطي الفرد لما يقابله من عقبات، ووصوله إلى مستوى مرتفع في أي مجال من مجالات الحياة. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الفرد المدفوع بقوة الإنجاز، هو فرد يتفوق على ذاته،

وينافس الآخرين ويتخطاهم، ويتفوق عليهم، ويرتفع تقديره لذاته من خلال الممارسات الناجحة، لما لديه من قدرات وإمكانات.

ويعتقد **موراي**، أن الحاجة إلى الإنجاز، أعطيت اسم "قوة الإرادة Well to Power" في كثير من الأحيان. وتتداخل مع بعض الحاجات الأخرى، كما تعد من أهم الحاجات النفسية. ويرى أن الحاجة إلى الإنجاز، تندرج ضمن حاجة كبرى أعم وأشمل، هي الحاجة إلى التفوق Need for Superiority. ويحللها **بولتو ماسيونغ P.T.Young1961** إلى ثلاث حاجات فرعية هي:

1) الحاجة إلى الإنجاز.
2) الحاجة إلى المركز الاجتماعي.
3) الحاجة إلى الاستعراض.

ويمكن الإشارة إلى الدافع إلى الإنجاز، على أنه حاجة الفرد إلى التغلب على العقبات، والكفاح من أجل السيطرة على التحديات الصعبة، والميل إلى وضع مستويات مرتفعة من الأداء، والسعي نحو تحقيقها، والعمل بمواظبة شديدة ومثابرة مستمرة. (معمرية، 2012: 48).

وعرف **ماكليلاند وزملاؤه (McClelland, et al., 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. وذلك في المواقف التي تتضمن تقييم الأداء في ضوء مستوى محدد من الامتياز. كما عرفوا النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد ويتوقع أن يتم بصورة ممتازة، وأنه محصلة الصراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما الميل نحو تحقيق النجاح، والميل إلى تحاشي الفشل. (خليفة، 2000: 90).

وعرف **إتكنسون(Atkinson1957)** الدافع إلى الإنجاز بأنه: "استعداد ثابت نسبيا في الشخصية، يحدد مدى سعي الفرد ومثابرته في سبيل تحقيق أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الإشباع وفق مستوى محدد من الامتياز".

ويميز **إتكنسون** بين الدافع والدافعية، ففي حالة الإنجاز، يشير الدافع إلى الرغبة أو الحاجة إلى الشعور بالفخر والاعتزاز عند إتمام عمل ما، أو إنجاز أداء ناجح، كما يمثل الشعور بحالة الإشباع من خلال الإنجاز ومحاولة الاستمتاع بالنجاح، جوانب أساسية للدافع إلى الإنجاز. (معمرية، 2012: 49).

وتعتمد مواقف الإنجاز على القوة النسبية لكل من الدافعية إلى إحراز النجاح Motivation to Achieve Success والدافعية إلى تحاشي الفشل Motivation to Avoid Failure.

وتتميز الدافعية إلى إحراز النجاح، وفق **إتكنسون**، بأنها نتيجة لعوامل ثلاثة هي:

1) قوة الدافع إلى الإنجاز.
2) التوقع الذاتي للنجاح.
3) حافز إيجابي القيمة للنجاح في واجب معين. (نفس المرجع السابق: 50).

ويرى السيكولوجي الأمريكي **جوي بول جلفورد J.P.Guilford 1959** أن الدافع إلى الإنجاز، يتضمن ثلاثة متغيرات تبين الفروق الفردية في الرغبة في النجاح، وهي:

1) الطموح العام General Ambition.
2) المثابرة Persistance.

3) الاحتمال Endurance. (معمرية، 2012: 51).

ويمكن الإشارة إلى المفاهيم الأساسية لنظرية الدافع للإنجاز في الرياضيات كما لخصها أبو عون (2014) فيما يأتي:

1. يمنع كل فرد بمعين هائل من المعارف الرياضية التي تشكل طاقة كامنة، وبعدد من الحاجات أو الدوافع الأساسية إلى استخدامها التي يمكن أن تعدها بمنزلة صمامات أو منافذ توجه وتنظم خروج الطاقة الكامنة بها، وأن الأفراد يختلفون فيما بينهم من حيث قوة هذه الدوافع ومن حيث درجة الاستعداد لها.

2. وكون أن الطاقة تخرج هذا المنفذ كي تتحول إلى نوع من السلوك أو العمل المفيد، فإن هذا يعتمد المسألة الرياضية التي يجد الطالب نفسه ملزما بحلها.

3. ما تتصف به المسألة الرياضية من خصائص معينة من شأنها أن تستثير دوافع أخرى يفتح صمامات جديدة للطاقة والمعارف الرياضية.

4. وإذا كانت الدوافع المختلفة موجهة نحو أنواع مختلفة من الإشباع فإن كل مسألة رياضية تؤدي إلى نموذج مختلف من السلوك.

5. إذا تغيرت طبيعة المسائل الرياضية، فإن دوافع جديدة مختلفة تستثار وينتج عنها نماذج مختلفة من طرق الحل. (الحماد، 2018: 156).

14. <u>الدافعية للانجاز ومرحلة المراهقة</u>:

أكدت الأبحاث النفسية أن وجود دافعية للانجاز هو شيء شديد الأهمية بالنسبة للمراهقة، لأنه يساعده على تحقيق الصحة النفسية الوجدانية الانفعالية.(Eccles et al ,1996,Roeser 1998).

كما أن صحتهم النفسية الوجدانية ضرورية لخلق الاستعدادات اللازمة لعملية التعلم، حيث أن ثقة المراهقة في قدراته على التعلم تعكس نسبيا تاريخ التغذية المرجعية التي خبرها مع معلميه حينما كان يتم تقييمه من خلال الدرجات التي كان يحصل عليها، وهذه التغذية المرجعية تؤثر بدورها على مشاعر القيمة الذاتية self-Worth والصحة النفسية لدى ذلك المراهق. (Harter,1985 :55).

ويرى أريكسون (Erikson ;1979) أن المهمة النمائية في مرحلة المراهقة هي خلق وتكوين مفهوم مستقبلي عن الذات ويضيف سوبر (Super ;1990)، أن مرحلة المراهقة هي مرحلة استكشافية للنماء المهني، وإن إيمان المراهق بان وجود الحياة الدراسية في حياته شيء ممتع وهام، وأن تلك الدراسة وسيلة لتحقيق الأهداف المستقبلية، حيث نوعا من الارتباط بين هوياتهم الشخصية، وبين الفرص الاجتماعية المسموح لهم بتحقيقها في المستقبل وهذا بدوره يمنح هؤلاء المراهقون إحساسا بوجود الأمل والهدف والاتجاه والذي يبدو جليا وواضحا في الاختبارات السلوكية الايجابية وفي الإحساس العام بالصحة النفسية والنظرة الايجابية للمستقبل.(283: 1983; Eccles).

15. <u>أهمية دراسة الدافعية للإنجاز</u>:

دافع الإنجاز من أهم الدافع وهو حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجه نشاطه نحو التخطيط للعمل وتنفيد هذا التخطيط بما يحقق مستوى محددا من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقد فيه ، دوافع الإنجاز ليست بالضرورة مرادفا للإنجازات أو الأعمال التي تلاحظها، ولكن الاتجاه نحو الإنجاز، وليس في حد ذاته (رجاء أبو علام،1986: 215)، ودافع الإنجاز أحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك بل يمكن اعتباره أحد منجزات الفكر السيكولوجي بل كانت له تطبيقات وظيفية فعاله في ميادين عديدة كل اقتصاد والتربية الإدارة والمجتمع (إبراهيم

قشقوش وطلعت منصور، 1979: 21)، إن ارتفاع دافع الإنجاز عند فرد ما جعله يكافح من أجل تحقيق النجاح وبلوغ معايير الامتياز ويسعى لتطويع بيئته الفيزيقية والاجتماعية وفق أهدافه وطموحاته ولا يسمح لها أن تتحكم فيه. ويجعله يتفوق على ذاته وعلى الآخرين وهو في سبيل ذلك لا يعمل لرفع شأنه فقط ولكن لرفاهية مجتمعه أو من يتعامل معهم بحيث لا يكون نجاحه على حسابه أو حسابهم بل لمصلحته العامة والحس الاجتماعي المرهف هو دستور الإنسان المنجز ومعلم رئيسي من معالم خلقه (محمود عبد القادر،1977: 7)(أشرف، 2018: 80) ويعتبر دافع الإنجاز دافع الإنجاز كغيره من الدوافع يعبر عن الطاقات الكامنة في الكائن الحي الذي تدفعه ليسلك سلوك معينا في العالم الخارجي وترسم له سلوك معينا وأهدافا وغاية لتحقيق أحسن تكيف ممكن مع بيئته الخارجية.(أمينة الجندي،1987: 31)

اعتبرت (**السيد**) الاهتمام بدراسة الدافعية حديثا نسبيا وقد عبر عن نفسه من خلال عدة منافذ فالأبحاث والنظريات لعمليات الإدراك والتعلم قد أدت إلى الحاجة المتزايدة لمعرفة الفروق في استجابات الأفراد وكذلك الدراسات الخاصة بتكوين الشخصية، والدراسات الإكلينيكية للسلوك اللاسوي أفضت بالعلماء إلى استشعار الحاجة إلى مفاهيم تتعامل مع العمليات الداخلية في الشخصية كلها وإن كانت تعد منافذ ساعدت على الاهتمام بدراسة موضوع الدافعية دراسة مستقلة مستفيضة إلا أنها تلفت الانتباه أيضا إلى أن الدافعية هي ظاهرة سيكولوجية. (إبراهيم، 2005: 45).

16. أنواع الدافعية للانجاز:

ميز **فيروف وشارل سميث** "**Veruv** " بين نوعين أساسيين من الدافع للإنجاز هما:

1.16. دافعية الإنجاز الذاتية: AutonomousAch.Motivation ، ويقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

2.16. دافع الإنجاز الاجتماعية: Social Ach. Motivation ، يخضع لمعايير يرسمها الآخرون ويقاس في ضوء هذه المعايير أي أنه يخضع لمعايير المجتمع ويبدأ هذا النوع من دافع الإنجاز بالتكوين في سن المدرسة الابتدائية. (خليفة، 2000: 95).

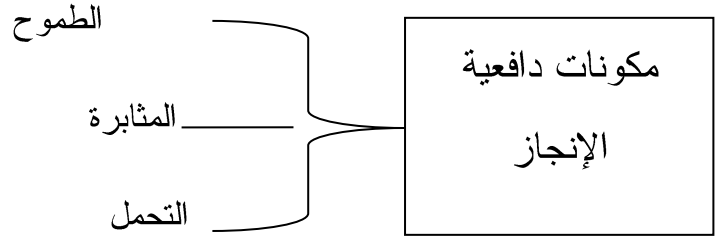
17. مكونات دافعية الإنجاز:

توجد مكونات مختلفة لدافعية الإنجاز تبعا لاختلاف مرجعيات المنظرين لها فإذا كان مواري قد رأى أن الدافع للإنجاز يندرج تحت حاجة كبرى أهم وهي الحاجة إلى التفوق، فقد عرف إتكنسون النشاط المنجز بأنه النشاط الذي يقوم به الفرد وتتوقع أن يتم بصورة ممتازة، ويزعم أن هذا النشاط المنجز يكون محصل صراع بين هدفين متعارضين عند الفرد هما:

- الميل نحو تحقيق النجاح.

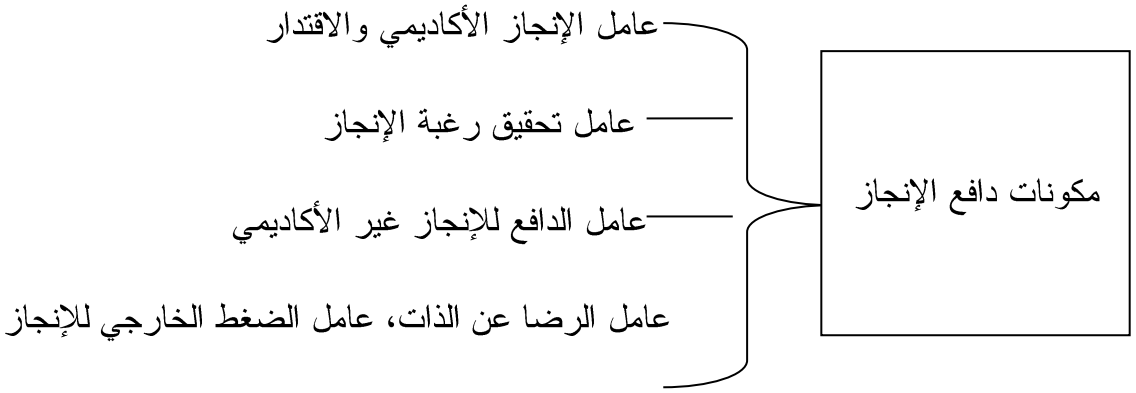
- الميل نحو تحاشي الفشل (محمد عبد الرحمن،2009 :160).

أما نظرية "جيلفورد Guilford 1989" انتهت إلى وجود ثلاث مكونات لدافعية الإنجاز و الشكل التالي يوضح ذلك:



الشكل (08) يوضح مكونات دافعية الانجاز لدى (جيلفورد Guilfod) (المصدر : وسطاني ،2010: 60)

وأما نظرية "ميتشل Mitchell " : توصلت إلى أن دافع الإنجاز يتكون من الأبعاد التالية



الشكل(09) يوضح مكونات دافعية الإنجاز لـــــ (ميتشل Mitchell) (وسطاني ، 2010 :60)

أما عبد القادر فقد قام بتحديد دافع الإنجاز من خلال ثلاث مكونات أشار إليها:(محمد عبد الرحمن، مرجع سابق :159) وهي:

- الطموح العام.

- النجاح بالمثابرة على بذل الجهد.

- التحمل من أجل الوصول إلى الهدف.

أما جاكون، أحمد و وهيبي فقد قاموا بتحديد دافع الإنجاز باعتباره نتاجا لستة عوامل أشار إليها (محمد عبد الرحمن، 2009 :159-160) وهي:

- المكانة بين الأفراد.

- المكانة بين الخبراء.

- التملك.

- الاستقلالية.

- التنافسية.

- الاهتمام بالامتياز.

وقد رأى عمران أن دافع الإنجاز نتاجا لثلاثة مكونات، وهذه الأبعاد هي:

- البعد الشخصي.

- البعد الاجتماعي.

- بعد المستوى العالي في الإنجاز (محمد عبد الرحمان، 2009: 159).

ومن خلال التطرق إلى هذا التعدد في مكونات دافعية الإنجاز يظهر جليا أن للشخصية الإنجازية في العمل خصائص سلوكية تميزها عن غيرها من الشخصيات، أين تجد ضالتها في استثمار طاقات الفرد نحو تحقيق الذات المهنية وتأكيد الوجود المتميز والفعال الذي تظهر فيه الفروق الفردية بين الأفراد في مجلات العمل المختلفة، مما يستدعي أن يتنبه إليها المشرفون على منظمات العمل، وهذا ما سنوضحه في العنصر الموالي.

كما يمكن أن تتضمن الدافعية للإنجاز خمسة مكونات أساسية هي:

1- الشعور بالمسؤولية.

2- السعي نحو التفوق لتحقيق مستوى طموح مرتفع.

3- المثابـــرة.

4- الشعور بأهمية الزمن.

5- التخطيط للمستقبل. (نفس المرجع السابق: 97).

18. نظريات الدافع للإنجاز:

1.18. نظرية هنري موراي:

تعتبر نظرية **موراي** في الشخصية واستكشافه لمتغيراتها وفنيات قياسها، عملا إبداعيا في ميدان التنظير والتجريب ومناهج البحث النفسي في عصره، في الثلاثينات من القرن العشرين. ولد **موراي** عام 1893 بمدينة نيويورك تحصل عام 1915 على الليسانس في التاريخ. وفي عام 1919 تحصل على البكالوريوس في الطب والجراحة، وكان الأول على دفعته. وفي عام 1927 حصل على درجة دكتوراه الفلسفة في الكيمياء الحيوية. وقبل ذلك بسنتين، أي في عام 1925 زار المحلل النفسي **كارل غوستافيونغ C.G. Jung** بمقر إقامته بزيوريخ، وكان لذلك اللقاء أثر كبير في التحول الجذري نحو دراسة علم النفس والتخصص فيه. وفي عام 1927 ترأس العيادة النفسية التي أنشأها **مورتونبرنس MortonPrince** بهارفارد. وفي عام 1935 صدر له بمعية **كريستينا مورجان Ch. Morgan** دليل الاختبار الاسقاطي المسمى "اختبار تفهم الموضوع " Manual of thematic apperception test. وفي عام 1935 صدر كتابه الشهير" استكشافات في الشخصية Exploration in personality ". وفي عام 1943 التحق بالبحرية الأمريكية، وأشرف على قسم التقييم في مكتب الخدمات الإستراتيجية، حيث كانت مهمته القيام بعملية الفرز الصعبة للمرشحين لمهام سرية وخطيرة ومعقدة. ولخص نشاطات تلك الجماعة في مؤلف له بعنوان: "تقييم الرجال 1948 Assesment of Men". وفي عام 1945 صدر له بمعية **كريستينا مورجان** كتاب بعنوان: "دراسة عيادية في العواطف A Clinic Study of Sentiments". وعاد عام 1947 إلى

جامعة هارفارد. وفي عام 1951 صدر له مقال مع آخر، بعنوان: "نحو نظرية عامة في الفعل Toward a general theory of action".

وتأثر **موراي** بتخصصه البيولوجي والطبي وبالأنثروبولوجيا وبكثير من العلماء، وخاصة **تشارلزداروين، وليام ماكدوجال، كورتليفين، كارليونغ**. وهي الخلفية النظرية التي بنى من خلالها توجهه النظري. وكما هو الحال في نظرية **ليفين**، ينظر **موراي** إلى السلوك على أنه دالة لخصائص الشخص إلى جانب خصائص البيئة. فالشخص والوسط الذي يعيش فيه، يجب أن يوضعا معا في الاعتبار. وأن التفاعل بين الفرد وبيئته هو وحدة قصيرة مقنعة للبحث في علم النفس. فالبيئة، كما يرى، تستطيع أن توفر الدعم اللازم للتعبير عن الحاجة، أو أن تكون مليئة بالحواجز التي تعوق السلوك الموجه نحو الهدف. وينظر **هنري موراي** إلى الإنسان على أنه كائن نشط ونام.

ويبدو أن تصور **موراي** للشخصية ومكوناتها متحيز صوب الجوانب الديناميكية والدافعية، ومن هنا كان محور تركيزه على الحاجات. وأكثر ما يميز إسهاماته في هذا المجال، هو تأكيده على كفاح الإنسان وسعيه ورغباته ومطالبه وإرادته. ويعتقد أن التركيز على دراسة النزعات الموجهة للإنسان، هو المفتاح إلى فهم السلوك البشري. والمفتاح الأساسي لنظرية **موراي** هو الحاجة.

إن كل كائن حي ينزع إلى الاحتفاظ بتوازنه تلقائيا. فإذا ما حدث ما يخل بتوازنه قام بالأفعال اللازمة لاستعادة هذا التوازن. ويعبر عن اختلال التوازن هذا بالتوتر، وهو ليس بعيدا عن معنى التوازن الهوميوستازي، ويسمى اختلال التوازن "الحاجة". والحاجة من شأنها أن تثير السلوك الملائم لأوضاعها. فالحاجة إذن، مفهوم مركب تم إبداعه ليسد فجوة نظرية بين مثير معين واستجابة معينة. بمعنى أنها تكوين افتراضي يتوسط مجموعة من المثيرات، التي لديها القدرة على إحداث هذا التوتر داخل الكائن الحي، الذي يعتبر بدوره مسؤولا عن تلك الاستجابات المحددة، بكل

ما يصاحبها من مشاعر ووجدان وانفعالات وأفعال. وهنا يبدو، كأن الحاجة ضرورة نظرية أو علمية تعبر عن رابطة على درجة معينة من الشدة بين مثير معين واستجابة معينة.

وتصور **موراي** للحاجة، ينبثق عن تصوره الكلي للشخصية. فالحاجة عنده "مركب (تخيل مناسب أو مفهوم فرضي) يمثل قوة في منطقة المخ؛ قوة تنظيم الإدراك، والتفهم، والتعقل، والنزوع والفعل، بحيث تحول الموقف القائم غير المشبع في اتجاه معين. وتستثار الحاجة أحيانا استثارة مباشرة من جراء عمليات داخلية من نوع معين. ولكن الأكثر شيوعا أن تستثار (في حالة الاستعداد) بوقوع واحد من تلك الضغوط القليلة التي يغلب أن تكون ذات تأثير (قوى بيئية) ... وهكذا تعبر عن نفسها بدفعها الكائن إلى البحث عن أنواع معينة من الضغوط، أو إلى تجنب الاصطدام بها أو إذا ما حدث الصدام، إلى الإصغاء والاستجابة إليها. وكل حاجة يصحبها نوعيا شعور أو انفعال خاص وتنزع إلى استعمال أساليب معينة لتدعم اتجاهها. وهي قد تكون ضعيفة أو قوية، مؤقتة أو مستمرة. ولكنها عادة ما تثابر وتؤدي إلى نمط معين من السلوك الظاهر (أو التخيل) والذي يغير الظروف الحافزة بطريقة تكفل للموقف نهاية تهدئ (تسكن أو ترضي) الكائن.

نلاحظ في هذا التعريف، أن مفهوم الحاجة، عبارة عن حالة مجردة أو فرضية، ولكنه رغم ذلك يرتبط بالعمليات الفيزيولوجية الكامنة في المخ. ويصور **موراي** كذلك، أن الحاجات إما أن تستثار داخليا، وإما أن تأخذ في التحرك نتيجة لتنبيه خارجي. وفي أي من الحالتين، تؤدي الحاجة إلى نشاط من جانب الكائن الحي، ويستمر ذلك النشاط حتى يتغير موقف الكائن/البيئة بحيث تقل الحاجة. ويصاحب بعض الحاجات انفعالات أو مشاعر خاصة، وكثيرا ما ترتبط بأفعال أدائية معينة ذات أثر في إحداث الحالة النهائية المرغوبة. ويرى **موراي**، أنه يمكن الاستدلال على وجود الحاجة من خلال ما يلي:

1. أثر السلوك أو نتيجته النهائية.

2. النمط أو الأسلوب الخاص للسلوك المتضمن.

3. الانتباه الانتقائي والاستجابة لنوع خاص من موضوعات التنبيه.

4. التعبير عن انفعال أو وجدان خاص.

5. التعبير عن الإشباع حين يتحقق تأثير خاص أو الضيق حين لا يتحقق ذلك التأثير.

ويمكن التمييز في نظرية **موراي** بين أربعين حاجة تقريبا، مقسمة إلى مجموعات منها الحاجات حشوية الأصل وعددها ثلاث عشرة حاجة، وحاجات نفسية الأصل أو الحاجات الظاهرة وعددها عشرون حاجة ومنها الحاجة إلى الإنجاز. ويحدد **موراي** الحاجة إلى الإنجاز على أنها: ‹‹ الرغبة أو الميل إلى عمل الأشياء بسرعة وعلى نحو جيد بقدر الإمكان››. أن يتغلب على ما يصادفه من معوقات ويحقق مستوى عاليا. أن يعتبر نقطة قوة لا تضعف، وأنه بالعكس يمكن للمنظرين العاملين أن يدينوا لذاته من خلال الممارسة الناجحة لما لديه من مواهب.

ومن حيث الأفعال Actions، تتحدد الحاجة إلى الإنجاز على أنها حرص الفرد على أن يقوم بجهود عميقة ومستمرة ومتكررة للتوصل إلى شيء صعب. أن يعمل بغرض واحد نحو هدف عال وبعيد. أن يكون لديه الإصرار على الفوز. أن يحاول عمل كل شيء على نحو حسن. أن يستثار لكي يتفوق في حضرة الآخرين، وأن يستمتع بالتنافس. أن يمارس قوة الإرادة، أن يتغلب على الملل والتعب (السيطرة على النفس من الداخل).

أما من حيث الاندماجات والتفرعات Fusions & Subsidiations فيرى **موراي** أن الحاجة إلى الإنجاز يمكن أن تندمج فعلا وطبيعيا مع أي حاجة أخرى. والحقيقة، أن البعض يعتبر الحاجة

إلى الإنجاز، أو كما يطلق عليها في كثير من الأحيان، مصطلح "إرادة القوة Will to Power" هي الحاجة المسيطرة بين الحاجات نفسية الأصل. وربما تكون في معظم الحالات كحاجة متفرعة عن حاجة مكبوتة للاعتراف والتقدير.

لقد افترض **موراي**(1953 **Murray&Kluckhon**)، أن لأهم الوظائف العامة للشخصية هي أن تتعلم كيف تخفف من إلحاح توترات الحاجة، وأن تصنع خططا متتابعة لتحقيق الأهداف البعيدة، وأن تخفف أو تنهي الصراعات بوضع وتنفيذ المخططات التي تسمح أكثر من غيرها بتهدئة إلحاح حاجاتها الأساسية دون إشكال. والمتأمل في مضمون هذا الافتراض، يجده يعتمد على مفهومي القدرة والإنجاز، بل إنه يعتبر هذين المتغيرين من أبرز مظاهر الشخصية. وهذا يعني أن لهذين المكونين وظيفة مركزية في التوسط بين النزعة للفعل والنتيجة النهائية التي توجه إليها تلك النزعة. إذ لا شك، أن القدرة والدافع إلى الإنجاز يكملان بعضهما تعني إمكان الفعل ومدى الاقتدار، والدافع إلى الانجاز يعني الرغبة والأمل والمثابرة والتحمل. والقدرة تمثل البعد المعرفي للشخصية، والإنجاز يمثل البعد الانفعالي. وربما قدرة متوسطة مع دافع إنجاز مرتفع، يكون مردودهما أفضل من قدرة مرتفعة مع دافع إنجاز متدني.

أولا: الدافعية للإنجاز في ضوء منحى التوقع- القيمة:

The Expectancy – Value Appraoch

هناك العديد من نظريات التوقع، ولكن أكثرها ارتباطا بالسياق الحالي هي نظرية التوقع التي قدمها **تولمان E.C. Tolman** في مجال الدافعية، والتي أشار فيها إلى أن السلوك يتحدد من خلال العديد من الهاديات الداخلية والخارجية أو البيئية. كما أوضح **تولمان** أن الميل لأداء فعل معين هو دالة أو محصلة التفاعل بين ثلاثة أنواع من المتغيرات هي:

1. **المتغير الدافعي:** ويتمثل في الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف معين.

2. **متغير متوقع:** الاعتقاد بأن فعل ما في موقف معين سوف يؤدي إلى موضوع الهدف.

3. متغير الباعث أو قيمة الهدف بالنسبة للفرد (Brody,1983, P. 70)

ويتحدد من خلال هذه المتغيرات الثلاثة توجه الفرد ومثابرته حتى الوصول إلى الهدف المنشود (Korman,1974, P.92).

وقد برزت أهمية منحى التوقع–القيمة لدى العديد من الباحثين في مجالات عديدة. حيث أشار "**كاتز**" إلى أهمية هذا المنحى في تفسير انخفاض سلوك الإنجاز لدى أعضاء جماعات الأقلية نظرا لانخفاض توقعاتهم لقيمة الإنجاز. وأوضح أن هذه التوقعات المنخفضة يترتب عليها الافتقاد إلى النماذج الناجحة التي يقتدي بها الأطفال في بناء نسق توقعاتهم، والعجز عن مواجهة المشكلات الصعبة (Katz, 1968).

وبوجه عام كلما كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز ضئيلة ومحدودة، تناقص السلوك الموجه نحو الإنجاز. والعكس صحيح أي أن الأفراد مدفوعون لقيمة التوقعات التي توجد لديهم عن سلوك الإنجاز. (Korman, 1974, P. 108 , 1188).

ويمثل هذا التصور تطبيقا لإطار التوقع–القيمة في فهم الدافعية للإنجاز والسلوك الموجه نحو الإنجاز. حيث يمكن الاستفادة من هذا الإطار في العديد من الممارسات التي توجد في المدارس أو المؤسسات. فالمكافأة التي يحصل عليها الفرد في المؤسسة أو الطالب في المدرسة لها قيمة كبيرة في زيادة الأداء، فهي بمثابة باعث للأداء الأفضل وبذل المزيد من الجهد (المرجع السابق). كما تبين أن حجم المجهود الذي يبذله الفرد في عمل ما يرتبط بإدراكه لما يحققه هذا العمل من نتائج

مرغوبة. فهناك إذن ارتباط بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها من وراء هذا العمل (Lawer &. Porter, 1967).

وللتنبؤ بالسلوك الموجه نحو الإنجاز نحن في حاجة إلى معرفة كل من:

أ. دافعية الشخص أو حاجته للإنجاز.

ب. توقعه بقدرته على الإنجاز في موقف معين.

وذلك مع الأخذ في الاعتبار أن هناك تفاعلا بين هذين المتغيرين. وهذا ما تناوله اثنان من أهم الممثلين لهذا المنحى، وهما **(دافيد ماكليلاندD.McClelland**، و**جون اتكنسون**J.AtkinsonKorman, 1974, P. 190) وهو ما يعرف بنموذج **اتكنسون – ماكليلاند** في الدافعية للإنجاز:

The Atkinson – McClelland Form Model of Achievement Motivation. وهذا ما نعرض له على النحو التالي:

2.18. نظرية ماكليلاند:(1953) McClelland Theory

يقوم تصور **ماكليلاند** للدافعية للانجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة أو المتعة بالحاجة للإنجاز. فقد أشار **(ماكليلاندوآخرون McClelland, et al., 1953)**إلى أن هناك ارتباطا بين الهاديات السابقة، والأحداث الإيجابية، وما يحققه الفرد من نتائج. فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية إيجابية بالنسبة للفرد، فإنه يميل للأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة. أما إذا حدث نوع من الفشل وتكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ينشأ عنه دافعا لتحاشي الفشل.

ونظرية **ماكليلاند** ببساطة تشير إلى أنه في ظل ظروف ملائمة سوف يقوم الأفراد بعمل المهام والسلوكيات التي دعمت من قبل. فإذا كان موقف المنافسة–مثلا – هاديا لتدعيم الكفاح والإنجاز، فإن الفرد سوف يعمل بأقصى طاقته ويتفانى في هذا الموقف (Beck, 1978, P.318).

وقد أوضح **كومان** (**Korman**, 1974) أن تصور **ماكليلاند** في الدافعية للإنجاز له أهمية كبيرة لسببين:

السبب الأول: أنه قدم لنا أساسا نظريا يمكن من خلاله مناقشة وتفسير نمو الدافعية للإنجاز لدى بعض الأفراد، وانخفاضها لدى البعض الآخر. حيث تمثل مخرجات أو نتائج الإنجاز أهمية كبيرة من حيث تأثيرها الإيجابي أو السلبي على الأفراد، فإذا كان العائد إيجابيا ارتفعت الدافعية، أما إذا كان سلبيا انخفضت الدافعية. ومثل هذا التصور قد أمكن من خلاله قياس دافعية الأفراد للإنجاز، والتنبؤ بالأفراد الذين يؤدون بشكل جيد في مواقف الإنجاز بالمقارنة بغيرهم.

السبب الثاني: ويتمثل في استخدام **ماكليلاند** لفروض تجريبية أساسية لفهم وتفسير ازدهار وهبوط النمو الاقتصادي في علاقته بالحاجة للإنجاز في بعض المجتمعات. والمنطق الأساسي خلف هذا الجانب أمكن تحديده في الآتي:

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

2. يميل الأفراد ذوو الحاجة المرتفعة للإنجاز إلى العمل بدرجة كبيرة في المواقف التالية بالمقارنة بالأفراد المنخفضين في هذه الحاجة. وخاصة في كل من:

أ. مواقف المخاطرة المتوسطة: حيث تقل مشاعر الإنجاز في حالات المخاطرة المحدودة أو الضعيفة، كما يحتمل ألا يحدث الإنجاز في حالات المخاطرة الكبيرة.

ب. **المواقف التي يتوفر فيها المعرفة بالنتائج أو العائد من الأداء:** حيث أنه مع ارتفاع الدافع للإنجاز يرغب الشخص في معرفة إمكانياته وقدرته على الإنجاز.

جـــــ. **المواقف التي يكون فيها الفرد مسؤولا عن أدائه:** ومنطق ذلك هو أن الشخص الموجه نحو الإنجاز يرغب في تأكيد مسؤوليته عن العمل.

نظرا لأن الدور الملزم: Entrepreneurial Role لعمل ما يتسم بعدد من الخصائص (كما في 2-أ ، ب ، جـ) فإن الأفراد ذوي الحاجة المرتفعة للإنجاز سوف ينجذبون إلى هذا الدور أكثر من غيرهم (Korman, 1974, .P.190).

وامتدت أعمال **ماكليلاند** من دراسة المهام المعملية التجريبية إلى البيئة الطبيعية ودراسة المشكلات الاجتماعية. وذلك لكي يدعم نظريته، من خلال دراسته للنمو الاقتصادي في علاقته بمستوى الإنجاز لدى بعض المجتمعات وتمثل ذلك في كتاباته عن المجتمع المنجز McClelland, (1961).

وأوضح **ماكليلاند** في هذا الشأن أن النمو الاقتصادي للأمم يعتمد على الأداء الناجح للدور الملزم، حيث يعتمد نجاح المجتمع وتقدمه على عدد الأفراد الذين ينجذبون إلى الوظيفة الملزمة حيث تحمل المسؤولية والاستقلالية في الأداء (المرجع السابق). وقد تأثر **ماكليلاند** في ذلك بما قدمه **ماكسفيبر M. Weber** سنة 1904، والذي أشار إلى أن النظام الرأسمالي والرخاء والازدهار الاقتصادي يبدو ناجحا في دول البروتستانت أكثر من الدول الكاثوليكية داخل أوربا. وهذا ما أدى به إلى عزو الإنجازات الاقتصادية للعوامل الدينية. كما أوضح **فيبر** أن غياب القيم الحقيقية والتنشئة السليمة في الديانة البروتستانية يعد مسؤولا عن فقر النظام الرأسمالي في الدول الغربية (Jung, 1978, P.148- 149)(خليفة، 2000: 107-111).

1. نظرية اتكنسون في دافع الإنجاز:

يمكن القول أن نظرية **اتكنسون** تركز على الدافعية المستثارة وهي السعي تجاه نوع معين من الإشباع أو تحقيق الهدف وبذلك يفترض **تكنسون** أن الدافعية نحو الإنجاز دالة على متغيرات ثلاث هي: قوة الدافع، توقع تحقيق الهدف والقيمة الحافزة المدركة، ويؤكد بأن الدافعية يتم اكتسابها منذ الطفولة وتبقى مستمرة إلى أن تصل إلى درجة ثابتة نسبيا (النجداوي، 1991: 24) فالسلوك المرتبط بالإنجاز لديه يعد ناتجا لموقف صراعي أي أن السعي إلى مستوى من الامتياز أو التفوق يستثير كلا من الأمل في النجاح والخوف من الفشل (محمد، 1977: 22) وقد عبر عنه رياضيا بالمعادلة التالية:T- A = TS- TAF

دافع الإنجاز = الأمل في النجاح – الخوف من الفشل (Buck,1976,p.302).

إذ أن: TA: دافع الإنجاز

TS : الأمل في النجاح

TAF : الخوف من الفشل (سالم، العدد 23 : 134).

يوضح اتكنسون مؤشرات دافعية الإنجاز تتمثل في:

1- محاولة الفرد الوصول للهدف والإصرار عليه.

2- التنافس مع الآخرين وما يعنيه ذلك من سرعة الوصول للهدف وبذل الجهد.

3- يتم ذلك وفقا لمعيار الامتياز أو الجودة في الأداء.

تلاحظ الباحث من خلال دراسات عدة باحثين بأنه توجد علاقة بين الاتصال البيداغوجي والدافعية للانجاز، بينما توصلت دراسات أخرى بأنه لا توجد علاقة بين الاتصال البيداغوجي ودافعية الانجاز. ويمكن إرجاع اختلاف النتائج إلى الأسباب المتداخلة والتي تلعب دورا في إثارة هذه الدافعية وتؤثر عليها سواء سلبا أو إيجابا.

2. نظرية فريتز هيدر:

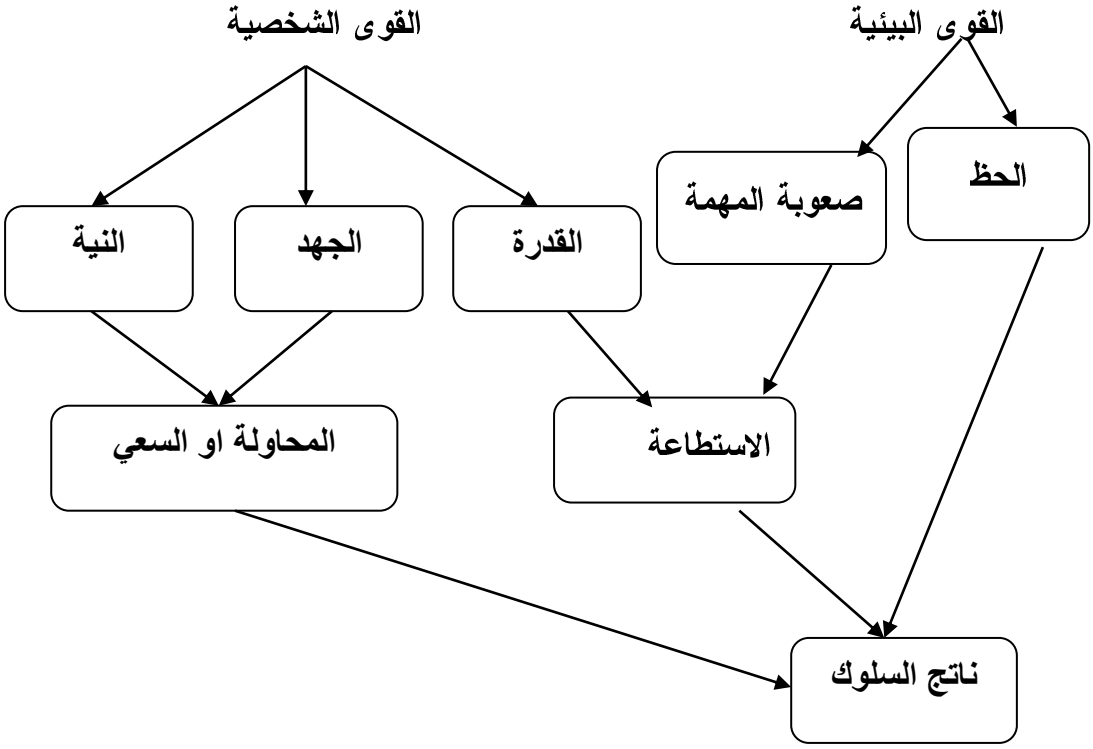
قال هيدر بمفهوم العزو من خلال كتابه " سيكولوجية العلاقات المتبادلة بين الأفراد " الذي اهتم فيه بشكل رئيسي بوصف صورة فينومومينولوجية للأفراد عن أنفسهم وعن الآخرين (معمرية، 2013: 105).

ويرى هيذر أن هناك دافعين رئيسيين وراء التفسيرات السببية التي يقدمها الأفراد لأسباب سلوكهم وهما: (خليفة، 2000 ،154).

الدافع الأول: ويتمثل في الحاجة إلى تكوين فهم متسق ومترابط عن العالم المحيط. حيث يستخدم الأفراد المبادئ البسيطة في إدراكهم للآخرين والموضوعات الفيزيقية.

الدافع الثاني: حاجة الفرد للتحكم والسيطرة على البيئة والتنبؤ بالعالم المحيط به. ومن الحاجات الأساسية لإرضاء هذا الدافع القدرة على التنبؤ بكيف يسلك الأفراد في المستقبل والتي تمكنهم من رؤية العالم بشكل منظم.

وأوضح هيذر أن الأفراد يفسرون الأحداث بعزوها إلى القوى الشخصية أو البيئية أو الاثنين معا كما هو مبين في الشكل الموالي:



مخطط رقم (10): يبين العزو لدى هيذر (المصدر، خليفة، 2000 :155)

ووفقا لهذا النموذج فإن الأحداث التي تكون أسبابها_شخصية تكون في المواقف التي يكون فيها سلوك الفرد ناتجا عن جهده الخاص وقدراته ومهاراته ونيته في العمل التي تساعده في السعي إلى تحقيق ناتج السلوك (الهدف).

أما بالنسبة للأحداث التي يعزو الأفراد أسبابها إلى عوامل بيئية فتكون في المواقف التي يكون فيها سلوك الفرد خارج عن نطاق إرادته، أي مرده إلى قوى خارجية من البيئة تتداخل فيها كل من صعوبة المهمة وعامل الحظ والصدفة.

3.18. نظرية العزو Attribution Theory:

انتقد (**وينرWeiner**) نظرية التوقع–القيمة، حيث ذكر أنها غير كافية من حيث أن الرغبة في النجاح والخوف من الفشل كاستجابات عاطفية تؤثر مباشرة على السلوك. وافترض أنه عندما يشعر

الفرد بالنجاح أو الفشل لا يرجع إلى النظام الانفعالي بل يرجع إلى المعارف المنظمة والمنسقة من المعتقدات والأفكار لأنها هي سبب النجاح أو الفشل.

وتنص هذه النظرية على أن ردود الأفعال للفشل تعتمد على مستوى الدافع للإنجاز عند الفرد فعندما يكون هذا الدافع مرتفعا يزداد الأداء عند الفشل ويتدهور مستوى الأداء في حال انخفاضه، وقد يعزى ذلك إلى اختلاف إدراك الفرد لأسباب فشله أو نجاحه.

ويرجع **وينر** ارتفاع مستوى الدافع للإنجاز لدى بعض الأفراد إلى إدراكهم وفهمهم بأنهم مرتفعون في القدرة، لذلك يميلون لفهم التباين في الأداء باعتباره راجعا للجهد. وهكذا فإنهم عند الفشل يعزون ذلك لنقص الجهد ومن ثم فإن الفشل يدفعهم للعمل بجدية أكثر بينما يؤدي النجاح لخفض دافعيتهم ويرجع ذلك إلى ميلهم للاسترخاء عقب النجاح، كما يميل أداؤهم للتناقص في المهام اللاحقة.

كما يرى **وينر** أن انخفاض الدافع للإنجاز لدى بعض الأفراد يرجع إلى إدراكهم بأنهم منخفضون في القدرة، فإنه من السهل عليهم فهم سبب الفشل، وأنه يعزى لنقص القدرة، ومن الواضح أنه من غير المجدي أن يبذل الفرد أقصى جهده إذا كان مفتقدا للقدرة الأساسية، وفي هذه الحالة عندما ينجح الفرد فإنه يعزى ذلك إما لسهولة المهمة أو الحظ.

وقد أدرج **وينر** أنماط العزو لدافع الانجاز تحت ثلاثة أبعاد كما يأتي:

1.3.18. البعد الأول: ويشير إلى وجود نوعين من الإعزاءات:

أ. **الإعزاءات الداخلية:** وتشمل جميع الأسباب الداخلية الخاصة بالفرد مثل (القدرة المتدنية الحالات الانفعالية، والظروف الصحية) تؤدي إلى نقصان الدافع حيث يقل توقع النجاح في مهام مشابهة في المستقبل.

ب.**الإعزاءات الخارجية:** وتتضمن الأسباب الخارجية مثل (الضغوط الاجتماعية، صعوبة المهمة والظروف الاقتصادية، والحظ).

2.3.18.البعد الثاني: الثبات– وعدم الثبات

تعزى مواقف الإنجاز إلى عوامل ثابتة مثل القدرة أو الجهد كسمة تتيح ثباتا في التوقع، فعزو الفشل للعوامل الثابتة مثل القدرة ودرجة الصعوبة يقلل من توقع النجاح مع زيادة هذا الانخفاض عند تكرار الفشل أكثر من عزو الفشل للعوامل غير الثابتة مثل الجهد كحالة أو الحظ.

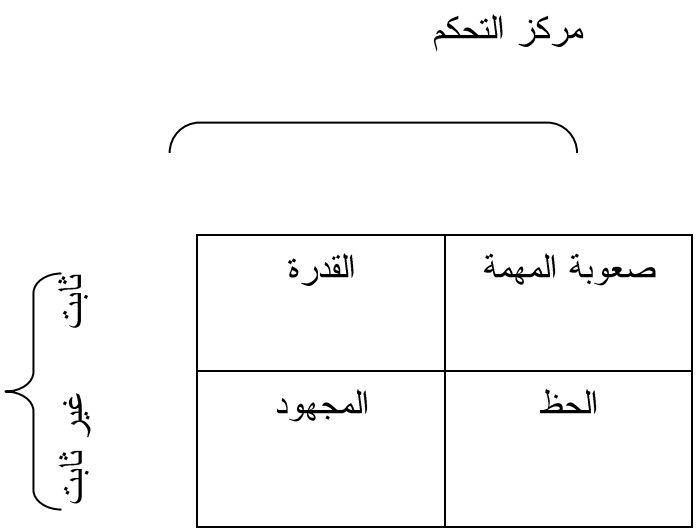
وهناك بعض الأسباب الخارجية التي تتسم بالثبات مثل الظروف الاقتصادية والاجتماعية المحيطة بالفرد. وهكذا الحال بالنسبة للأسباب الداخلية حيث يتسم بعضها بالثبات وبعضها الآخر بالتغير.

3.3.18.البعد الثالث: القابلية للضبط أو التحكم

ويقصد به مدى قابلية عوامل النجاح والفشل للتحكم من قبل الفرد، فعند قيام الفرد بعمل ما واعتقاده بأن القدرة والجهد ضروريان لإنجاز العمل، فإن هذا الفرد يتسم بوجهة ضبط داخلية حيث يعتقد أن مصدر النجاح أو الفشل يكمن داخل ذاته، ومن ثم يقبل على التعامل مع البيئة ومواقف

التنافس والإنجاز، في حين يعتقد ذو وجهة الضبط الخارجية بأن مصادر النجاح تكمن خارج ذاته فيخضع في تسيير أموره لقوى خارجية أو ظروف بيئية أو للآخرين.

ووفقا للمخطط الذي قدمه **وينر** فإن هناك أربعة أنواع من العزو، حيث تنتظم كل من الأسباب الداخلية والخارجية في علاقتها بالثبات وعدم الثبات كما يوضح الشكل التالي:



مخطط رقم (11) يبين تصنيف العزو عند وينر (Weiner, 1972,p.356)

ويوضح **وينر** أن الإعزاءات السببية التي يقوم بها الأفراد تختلف باختلاف مستوى الدافع للإنجاز. فالأفراد المرتفعون في مستوى الدافع للإنجاز أدركوا النجاح باعتباره معززا للعوامل الداخلية مثل القدرة والمجهود، كما أدركوا الفشل باعتباره معززا لنقص الجهد. بينما الأفراد المنخفضون في مستوى الدافع للإنجاز أدركوا النجاح باعتباره معززا للعوامل الخارجية مثل انخفاض صعوبة المهمة والحظ، والفشل باعتباره معززا لنقص القدرة.

ويرى البعض أن التصور الذي قدمه **وينر** من الإعزاءات الأربعة يعد تصورا منطقيا أكثر منه إمبريقيا، ولا يزال يحتاج إلى المزيد من البحوث والدراسات.

4.18. نظرية التوجه المستقبلي Future Orientation

قدم (راينورRaynor) نظريته بعنوان الإنجاز المستقبلي والتي تعد إضافة لنظرية **اتكنسون** وإن كانت تهتم بصورة أكبر بقيمة الحافز مثل الرضا الاجتماعي والمكافآت الخارجية إلا أنها تشترك مع نظرية **أاكنسون** في أن الدافع للإنجاز هو محصلة الميل إلى تحقيق النجاح والميل إلى الفشل وأن الدافع للإنجاز استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد.

وقد اهتم **راينور** بالنتائج المستقبلية المحتملة للنجاح أو الفشل في إنجاز مهمة ما، واحتمال إدراك الفرد لإمكانياته وجود صلة بين أدائه لمهمة ما في الحاضر على مستقبله فالأداء على المهام الحالية يعكس حاجة داخلية للإنجاز، تؤثر على مستوى انجاز المهام الأخرى المتشابهة في المستقبل فسلوك الفرد في حالة عدم الاتساق بين الحاضر والمستقبل.

وأكد (**راينور**، 1970) على دلالة التوجه المستقبلي للأداء الأكاديمي، حيث قام بفحص العلاقة بين أداء الفرد الحالي لمهمة ما والتوجه المستقبلي لدى مجموعة من الطلاب الجامعيين الذين يدرسون مقررا في علم النفس، وذلك من خلال قياس ما أسماه بالوسيلة المدركة Perceived Instrumentality، وقد صنف المفحوصين وفقا لشدة الدافع إلى الإنجاز ودرجة الأهمية التي يوليها كل منهم بالنسبة لهذا المقرر الدراسي، فوجد أنه لم يكن هناك فرق بين ذوي الدافع المرتفع للإنجاز وذوي الدافع المنخفض للإنجاز عندما تكون الفائدة المدركة من جانب الطلاب لأهمية التقدير الذي يحصلون عليه في المقرر منخفضا. وحينما يدرك الطلاب أهمية الأداء في ذلك المقرر بالنسبة لهم في تحديد مستقبلهم المهني فإن طلاب ذوي الإنجاز المرتفع والذين يتسمون بانخفاض الخوف من الفشل، يحققون مستويات عالية الأداء تفوق تقديرات أقرانهم الذين يتسمون بدافع الخوف من الفشل.

ويشير (حسن علي حسن، 1988) إلى أن التصور الذي قدمه راينور قد يفسر ضعف الإنجاز الأكاديمي في المجتمع العربي عبر مراحل التعليم المختلفة والمرحلة الجامعية بصفة خاصة، حيث يقل الارتباط بين التخصص العلمي للطلاب والوظائف المهنية التي يقومون بها مستقبلا، كذلك انخفاض العائد المادي المستقبلي المرتب على الحصول على شهادة جامعية لا توجد فرص عمل مناسبة لاستثمارها.

كما يوضح **راينور** أنه إذا توافرت إمكانية مدركة لاقتران النجاح أو الفشل في أداء المهمة بنواتج مستقبلية (مهنية أو اجتماعية) فإن الأشخاص ذوي الدافع المرتفع للإنجاز سوف يفضلون المهام السهلة بينما يفضل المنخفضون في الدافع إلى الإنجاز المهام الصعبة. فمن خلال اختيار الفرد للمهام السهلة يتزايد توجه الشخص نحو الإنجاز تدريجيا حيث الاستمرار والمواصلة في ضوء التوجه نحو الهدف المستقبلي، أما الأشخاص الذين يعانون من ارتفاع القلق خوفا من الفشل، فإنه يمكن أن ينجذب ذلك باختيار مهام صعبة جدا، ليتوقف عن الأداء مع أقل قدر من الإحساس بالخجل والسبب خارجي وهو صعوبة المهمة. (لمعان، 2011: 227-228).

5.18. النظرية السلوكية:

تزعم هذا الاتجاه مؤسس النظرية السلوكية **سكينر** الذي يرى أن السلوك ينشأ من مؤثرات خارجية وداخلية مثل: انقباضات وألم المعدة في حالة الجوع، أو رؤية الطعام على الطاولة أو المنضدة. والدافعية الناتجة بفعل عوامل خارجية أو بتعزيز خارجي تسمى الدافعية الخارجية، فالدرجات والعلامات جوائز لإثارة الدافعية الخارجية، كما أن استراتيجية زيادة دافعية المتعلم للتعلم ترتبط بتوظيف مهارات تقديم صور التعزيز المختلفة مثل: التعزيز المستمر للتعلم الحديث للأطفال في تعلمهم اللغة عامة والقراءة خاصة، وللعقاب آثار على تعلم السلوك إيقافا وإطفاء، وكذلك أسلوب

التعزيز السلبي المتمثل في سحب المثير المؤلم أو تقديمه، بحيث يكون التعلم مبنيا على العقاب، وتجنب أن يكون مبنيا على سحب المثيرات المؤلمة، بل إن أفضل صور التعلم التي يتم بها تشكيل السلوك المبني على المعززات الإيجابية. ومن جهة أخرى يرى البعض أن اتجاه التعلم الاجتماعي وتطبيقات نظرية باندورا هي من تطبيقات

النظرية السلوكية، وبذلك تكون الدافعية قد تضمنت مفاهيم مثل: التوقعات والتي تشتمل على:

- ماذا سأحقق عندما أقوم بكذا؟ والمتمثلة في عواقب معرفية.
- أريد أن أنتهي من عملي هذا حتى أعمل شيئا آخر (الهدف والتصميم).
- لم يكن أدائي جيدا في هذا الجانب (التقييم الذاتي). (عبد الباري، 2010: 152).

الجدول رقم (04) يوضح مظاهر الدافعية للانجاز

موراي	صفاء الأعسر	هرمانز	زكريا الشربيني
– سعي الفرد للقيام بالأعمال الصعبة – تناول الأفكار وتنظيمها – سرعة الانجاز – الاستقلالية في الإنجاز	– توجه العمل – وجهة الضبط – التعاطف الوالدي – الخوف من الفشل – القلق المعوق – وجهة مثير السلوك – التقبل الاجتماعي	– مستوى الطموح – سلوك تقبل المخاطرة – الحراك الاجتماعي – المثابرة – توتر العمل أو المهمة – إدراك الزمن – التوجه للمستقبل	– الطموح – المثابرة – الاستقلال – قدر النفس – الإتقان – الحيوية – الفطنة

	– قلق التحصيل الايجابي – المثابرة–الاستقلال – احترام الذات – الاستجابة للنجاح والفشل – التوجه نحو المستقبل – الاستغراق في العمل – التحكم في البيئة	– اختيار الرفيق – سلوك التعرف – سلوك الإنجاز	– التفاؤل – المكانة – الجرأة الاجتماعية

(خليفة، 2000: 92–93)

الجدول رقم (05) يوضح نظريات المفسرة لدافعية للإنجاز

نظريات الدافعية للإنجاز	رواد النظريات	أسسها ومبادئها
نظرية البيولوجية	والتر (waltr) 1951	تركز على الأسس الحيوية للسلوك والعمليات البيولوجية وأنماط السلوك والتوازن العضوي حتى يتم تحقيق التوازن مع عمليات معرفية
نظرية ماكليلاند	ماكليلاند(maclelland) 1953	تعتمد هذه نظرية بأنها حالة انفعالية قوية وارتباط بعض الهاديات أو الضيق عن حدوث السلوك المدفوع وأن الدافع ما هو إلا رابطة انفعالية قوية وذلك على أساس خبراتنا السابقة في التعامل مع الهدف ما يحقق السرور لنا أو شعورا بالضيق.
نظرية الارتباطية	ثورندايك (Thorndike)	يطلق عليها بنظريات المثير والاستجابة وحالة داخلية أو خارجية لدى المتعلم في ضوء نظريات التعلم ذات المنحني السلوكي أو ما يعرف بالمثير والاستجابة وأن المتعلم

		يستجيب لرغبته في تحقيق حالات الإشباع وتجنب حالات الألم، وهو مبدأ المحاولة والخطأ كأساس للتعلم فلإشباع الذي يتلو الاستجابة يؤدي إلى تعلمها وتقويتها
نظرية الصحة	هرتسبرج (Hygiene)	المتعلقة بالعمل الإشراف العلاقات بين شخصية وعوامل الصحة على مستوى الاستياء وعوامل تدفع الأفراد إلى الإنجاز، التعرف والمسؤولية، لا يوضع ضمن ظواهر الدافعية ونقص عوامل الدافعية سيحبط الأفراد أنفسهم.
نظرية الغرائز	مكدوجل 1966(McDougall) ثورندايك(Thorndike) ولم جيمس(James) فرويد (Freud)	أن الكائن الحي مزود بدوافع موروثة تدفعه إلى السلوك واستعداد نفسي جسمي موروث ويدرك الأشياء عند إدراكه ومنها غريزة المقاتلة وانفعالاتها (الخوف، الغضب البكاء، والضحك، الغيرة ، التنافس، الابتسانة)
نظرية الاستثارة الوجدانية		العواقب من الملامح الأسية للسلوك المدفوع الألم أو الأثر السلبي جانب من جوانب سلوك التجنب
نظرية التعلم الاجتماعي	هل (Hull) باندورا (Bandura)	لخلق قوة تسعى إلى اشباع هذا النقص والاشباع حاجاته وتصور نتائج والأهداف والأفعال المستقبلية الإيجابية والعوامل السلبية إذ لم نستطع تحقيق الهدف.
نظرية الباعث	ودورث (Woodorth)	تضطر الكائن العضوي إلى الحركة مقابل العادات السلوك الاتجاه وهو مخزن عام من الطاقة يقال فيها بوجود الباعث.
نظرية المعرفية		التفسيرات الارتباطية للدافعية ترى النشاط السلوكي وسيلة للوصول إلى هده معين و استثارة داخلية تحرك الشخص لاستغلال طاقاته لإشباع المعرفة وتحقيق ذاته والادراك وتحديد أفعاله من الاختيار التي يصعب التنبؤ بها وأهمية كبيرة للخبرة الشخصية.

تظرية الارتداد	ابتر (Apter)	الاثارة يحس بها الشخص الابتهاج والقلق والارتياح والملل للإنسان يبحث عن الابتهاج وأنه يحاول تجنب القلق.
نظرية السيطرة أو التحكم	روتر (Rotter)	إدراك لأحداث الإيجابية والسلبية وسيطرة لذوي الخارجية والداخلية وتأثير فيها بسبب ارتباطها بالقدر أو الحظ.
نظرية الاتساق	فستنجر (Festinger)	تصارع الأفكار أو المدركات معارف الشخص مع معايير لتغير سلوكهم أو تبديل اتجاهاتهم والتنافر يحدث عند الشخص بسلوك يختلف عن اتجاهاته
نظريات الحاجات	فروم(Fromm) 1941	تنسب هذه النظرية تحديد حاجات الفسيولوجية في قاعدة التصنيف الحاجات الفيزيولوجية (كالطعام، والشراب، والأكسجين) يؤدي إلى ظهور حاجات ذات مستوى أعلى، حاجات الأمن والطمأنينة في تجنب (القلق والاضطراب والخوف، حاجات الحب وانتماء والتواد والتعاطف)، حاجات احترام الذات رغبة الفرد في تحقيق قيمته الشخصية ويشعر بالثقة والقوة على التحصيل ورغبة مستمرة في الفهم والمعرفة.

19. <u>أهمية الدافعية في عملية التدريس</u>:

تعد الدافعية عنصرا مهما من عناصر التدريس ينبغي للمعلمين اخذه بنظر الاعتبار عند التخطيط لعملية التدريس وتنفيذها، ففي هذا الصدد أكد العديد من علماء النفس والتربية على الدافعية وكيفية إثارتها لدى المتعلمين والحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم في تحقيق نتاجات التعلم، ومن أبرز العلماء الذين دعوا إلى ذلك جانييه وبرونر وأوزبل وكيلر وغيرهم من العلماء الآخرين.

يرى بعض العلماء ضعف التحصيل لدى بعض المتعلمين وفشلهم في تحقيق نتاجات التعلم أو تعلم مواد ومواضيع معنية وكذلك ــ التباين في مستوى الدافعية ووجود الفروق الفردية لديهم في هذا المجال ليس بسبب عدم كفاية أو قدرة المتعلمين على التعلم أو بسبب ضعف قدراتهم العقلية، ولكن بسبب غياب الدافعية لديهم، وقد يرجع غياب أو ضعف الدافعية لدى المتعلمين إلى جهل المتعلمين بدور الدافعية في عملية التدريس أو لعدم قدرتهم على إثارة الدافعية لدى المتعلمين وتحفيزهم على بذل الجهد والمثابرة خلال عملية التعلم.

وانطلاقا من ذلك جاءت الدعوات إلى ضرورة إعداد المعلمين وتأهيلهم أكاديميا ومهنيا وتربويا وتطوير كفاياتهم من أجل عملية التدريس خبرة ممتعة للمتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.

(رياض، نسرين، وفاء، إسراء،2019: 188)

20. <u>طرق إثارة دافعية المتعلمين</u>:

يمكن للمعلمين إثارة دافعية المتعلمين نحو مواضيع التعلم خلال عمليات التدريس من خلال اتباع الاجراءات الآتية:

1.20 . إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع التعلم ويتحقق ذلكــ من خلال:

إعطاء المتعلمين أهداف الدرس وبيان أهميتها وفوائد تحقيقها من قبلهم.

تقديم الموضوع بشكل يثر الاهتمام والتفكير لدى المتعلمين من خلال طرق سؤال غريب أو التعرض إلى مشكلة.

طرح اسئلة مثيرة للتفكير لدى المتعلمين ذات علاقة بموضوع الدرس.

إجراء بعض التغيرات في البيئة داخل الصف.

2.20. الحفاظ على استمرارية انتباه المتعلمين من خلال:

1- تنويع الانشطة التعليمية مثل الأنشطة العلمية والأدائية والقرائية واللفظية واستخدام العروض.

2- تنويع طرائق وأساليب التدريس مثل الاستقرائية والاستكشافية واسلوب حل المشكلات وغيرها من الأساليب الأخرى.

3- تغيير نبرات الصوت والحركات والابتعاد عن الحركات السريعة والمفاجئة.

4- تجنب وأبعاد المثيرات المشتتة لانتباه المتعلمين مثل الصراخ والحركات السريعة.

3.20. اشراك المتعلمين في فعالية الدرس ويتحقق ذلك من خلال:

1- إشراك المتعلمين في التخطيط لفعاليات الدرس من حيث اختيار وصياغة الأهداف الأنشطة المناسبة والطرائق الملائمة.

2- إتاحة المجال امام المتعلمين بلعب الأدوار خلال عملية التعلم بالإضافة إلى تشجيع العمل التعاوني من خلال مجموعات التعلم الصغيرة.

3- مراعاة الفروق الفردية ولك من خلال تنويع الأنشطة والمهارات التعليمية.

4.20. تعزيز انجازات المتعلمين وتشجيعهم ويتحقق ذلكـ من خلال:

1- التنويع في اجراءات التعزيز الايجابي ليشمل المعززات الاجتماعية والرمزية والمادية.

2- توفير التغذية الراجعة للمتعلمين حول أدائهم ومستوى تقدمهم والأخطاء التي يقعون فيها.

3- تعزيز ثقة المتعلمين بأنفسهم من خلال عزو النجاح الذي يحققونه جهودهم وقدراتهم الشخصية.

(رياض، نسرين، وفاء، إسراء:2019، 190).

5.20. مهارة استثارة دافعية الإنجاز لدى المتعلمين: لتمكن من استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ أو الرفع من مستواهم على المعلم أن يتبع عدة مهارات تساعده في استثارة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ من بينها ما يلي:

- على المعلم مساعدة التلاميذ على القيام باختيار طرق تفكير تساهم في الرفع من دافعيتهم، وذلك بتدريبهم أكثر وفق برامج محددة وذلك بهدف ربطهم بالبيئة المدرسية التي تضمن لهم جو من التعاطف والتآزر بينه وبين المعلم من جهة وبين زملائه من جهة أخرى وهذا ما يخلق لهم حرية العمل والإنجاز للأنشطة بالطريقة التي يرونها أنسب مما يجمعهم في جو مليئ بدافعية مرتفعة للإنجاز، وهذا ما ينعكس بصورة إيجابية على تحصيلهم الدراسي.
- على المعلم أن يقوم بعملية الدعم الاجتماعي للتلاميذ، وذلك من خلال إشراك الأسرة في حث التلاميذ على الدراسة ومساعدتهم على تجاوز العقبات التي تواجههم في دراستهم ويتم ذلك بإعلام الأسرة بالمستوى الذي بلغه التلميذ بواسطة الكشوف أو التقارير على نتائجهم الدراسية، وبذلك تكون الأسرة والمدرسة معا بيئة إيجابية في تحسن أداء التلاميذ ورفع دافعيتهم للإنجاز.
- إشعار التلاميذ بقدراتهم وكفاءاتهم على التعامل مع مختلف الأنشطة التعليمية وإقناعهم بمؤهلاتهم وخبراتهم التي يجب فقط عليهم أن يوظفوها أحسن توظيف للتعامل مع الأنشطة، وهذا ما يساهم في تدعيم ثقتهم بالنفس ويكونوا بذلك مدفوعين أكثر لإنجاز الأنشطة ، إذ أنه وفي هذه الحالة تكون مؤهلاتهم طاقة داخلية للسلوك المدفوع نحو الإنجاز على اعتبار اعتقاد التلميذ بقدرته في التعامل مع مختلف الأنشطة في مختلف المواد يحفزه على بذل

مجهودات لبلوغ مستوى معرفي معين، وبالتالي يكون مرتبط أكثر بفعل التعلم والتعليم ومنه ارتفاع دافعيتهم للإنجاز (العرفاوي،2012، 147، 148).

21. قياس الدافعية للإنجاز:

تبين أن المقاييس التي استخدمت في قياس الدافعية للإنجاز تنقسم إلى فئتين نعرض لهما بإيجاز على النحو التالي:

1.21. الفئة الأولى: المقاييس الاسقاطية: Projective Scales:

قام **ماكليلاند** وزملاؤه، بإعداد اختبار لقياس الدافع للإنجاز مكون من أربع صور، تم اشتقاق بعضها من اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي أعده **موراي H. Murray** عام 1938، أما البعض الآخر فقام **ماكليلاند** بتصميمه لقياس الدافع للإنجاز.

وفي هذا الاختبار يتم عرض كل صورة من الصور على شاشة لمدة عشرين ثانية أمام المبحوث. ثم يطلب الباحث من المبحوث بعد العرض كتابة قصة تعطى أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة. والأسئلة هي: **1-** ماذا يحدث ؟ من هم الأشخاص؟

2- ما الذي أدى إلى هذا الموقف ؟

3- ما محور التفكير؟، وما المطلوب عمله ؟، ومن الذي يقوم بهذا العمل ؟

4- ماذا يحدث ؟ وما الذي يجب عمله؟

ثم يقوم المبحوث بالإجابة على هذه الأسئلة الأربعة بالنسبة لكل صورة، ويستكمل عناصر القصة الواحدة في مدة لا تزيد عن أربع دقائق. ويستغرق إجراء الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربع حوالي عشرين دقيقة (رشاد عبد العزيز موسى، صلاح أبو ناهية، 1987).

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.

وعلى الرغم من أن ماكليلاند وزملاؤه قد كشفوا عن معاملات ثبات وصدق مرتفعة لاختبار تفهم الموضوع، فقد وصل معامل ثباته إلى 0,96، (McClelland, et al., 1953) ، وإلى 0,85 في دراسة أخرى (McClelland, 1985). على الرغم من ذلك فقد كشفت أغلب الدراسات التي استخدمت هذا الاختبار في مجال الدافع للانجاز عن انخفاض ثباته (Entwise, 1972).

أما بخصوص الصدق فقد تبين أنه لا توجد علاقة بين اختبار تفهم الموضوع، وكل من مقياس التفضيل الشخصي لادوارد Edwards Personal Perference Schedule (EPPS) ومقياس مهربيان A.Mehrabian للميل للانجاز (انظر: Marlowe, 1959؛ محمود عبد القادر، 1977).

كما قام "فاينستين" بحصر الدراسات التي أجريت على الدافع للإنجاز حتى عام 1968والمقاييس التي استخدمت فيها. وأوضح أنها تفتقر إلى الثبات والصدق، وخاصة الاختبارات الاسقاطية. كما أن نتائجها متعارضة، ولا تزيد معاملات الارتباط فيما بينها عن 0,4 (Wienstein, 1969).

وعلى الرغم من ضعف ثبات وصدق اختبار تفهم الموضوع، فإنه شاع استخدامه على نطاق واسع في العديد من البحوث والدراسات التي تناولت الدافعية للإنجاز. وعندما بدأ النقد يوجه إلى أساليب القياس الاسقاطية حاول البعض إدخال بعض التعديلات على هذه الأساليب. فقامت فرنش

بوضع مقياس الاستبصار French Test of Insight (F T I) في ضوء تصور ماكليلاند لتقدير صور وتخيلات الإنجاز، حيث وضعت جملا مفيدة تصف أنماطا متعددة من السلوك، يستجيب لها المبحوث باستجابة لفظية إسقاطيه عند تفسيره للمواقف السلوكية التي يشتمل عليها البند أو العبارة. وتم وضع نظام تصحيح لهذا الاختبار بحيث يمكن استخدامه لقياس كل من الدافع للإنجاز، والدافع للتواد. كما قام أرنسون بوضع اختبار التعبير عن طريق الرسم Aronson Graphic Expression Test AG E T للإنجاز عند الأطفال (رشاد عبد العزيز موسى، صلاح أبو ناهية، 1987).

وتعرضت هذه الطرق والأساليب الاسقاطية في قياس الدافع للإنجاز للنقد الشديد أيضا من جانب العديد من الباحثين. فيرى البعض أن هذه الطرق الاسقاطية ليست مقاييس على الإطلاق ولكنها تصف انفعالات المبحوث بصدق مشكوك فيه. كما أن طريقة تصحيحها تحتاج إلى وقت كبير، وتتسم بالذاتية. هذا بالإضافة إلى انخفاض ثبات وصدق هذه الطرق الاسقاطية (المرجع السابق).

ونظرا لذلك فقد ابتعد الباحثون عن الطرق الاسقاطية وبدأ التفكير في تصميم وإعداد أدوات أخرى أكثر موضوعية لقياس الدافع للإنجاز. وذلك على النحو التالي: (خليفة، 2000: 99).

2.21. الفئة الثانية: المقاييس الموضوعية:

قام الباحثون بإعداد المقاييس الموضوعية لقياس الدافع للإنجاز، بعضها أعد لقياس الدافع للإنجاز لدى الأطفال مثل مقياس وينر (Weiner & Kuka, 1970). وبعضها صمم لقياس الدافع للإنجاز لدى الكبار مثل: مقياس مهربيان عن الميل للإنجاز(Mehrebian, 1968)، ومقياس لن (Lynn, 1969) ، ومقياس هرمانز (Hermans, 1970).

وقد استخدمت هذه المقاييس في العديد من الدراسات العربية. والتي تبين من خلال استقرائنا لها أن معظمها قد استخدم مقياس هرمانز (أنظر: محمد رمضان، 1987؛ فاروق عبد الفتاح 1981. رشاد عبد العزيز موسى، صلاح أبو ناهية، 1988؛ رشاد عبد العزيز موسى، 1990؛ فيصل الزراد1990؛ سيد الطواب، 1990؛ عبد العزيز عبد الباسط، 1992).

كما استخدم مقياس مهربيان في بعض الدراسات (أنظر منها: حسن علي حسن 1986–1989؛ "أ"). ومقياس لن (أنظر: مرزوق عبد المجيد مرزوق، 1990؛ أحمد عبد الخالق، مايسة النيال، 1991؛ أحمد عبد الخالق، 1991).

وفي هذا الشأن قام "جابر عبد الحميد جابر" (1971) بترجمة مقياس التفضيل الشخصي لأدوارز. والذي استخدم في عدد من الدراسات (أنظر منها: فتحي عبد الرحيم، 1982).

وفي مقابل ذلك نجد أن البعض الآخر من الباحثين قام بإعداد مقاييس للدافعية للإنجاز من خلال الاستعانة بالمقاييس السابقة التي أشرنا إليها (أنظر على سبيل المثال: محمود عبد القادر 1978؛ زكريا الشربيني، 1981؛ باسم السامرائي ، شوكت الهيازعي ، 1988؛ ممدوح الكناني 1990). (خليفة، 2000: 100– 101).

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى موضوع الدافعية عامة والدافعية للإنجاز خاصة والذي يعتبر من المواضيع الهامة لارتباطها الوثيق بالعملية التعليمية التعلمية. فقد تعرضنا للمفاهيم المرتبطة بالدافعية المفاهيم الأساسية لنظرية الدافع للإنجاز في الرياضيات وتصنيفاتها وسماتها وخصائصها ومكوناتها ووظائفها وأهم النظريات المفسرة لها. كما اشتمل هذا الفصل على مفهوم الدافعية للإنجاز، الدافعية للإنجاز ومرحلة المراهقة وأهمية دراستها، وأنواعها، ومكوناتها وبعض النظريات المفسرة لها، وتطرقنا إلى طرق قياسها. وسوف نتطرق الى الفصل مادة الرياضيات في التعليم الثانوي.

الفصل الرابع
مادة الرياضيات في التعليم الثانوي

تمهيد:

كانت الرياضيات ولم تزل تؤدي دورا مهما في جميع ميادين الحياة ويمكن القول أن الرياضيات علم مسخر لخدمة كثير من المجالات التطبيقية في العلوم المختلفة، وهو علم من إبداع العقل البشري يدرس أو يتعلم مع الكميات المجردة، وبفضل علماء بذلوا كل جهد وصلت الرياضيات إلى مرتبة كبيرة بين العلوم الأخرى فهي سيدة العلوم وخادمتها في نفس الوقت وهذا يبين أهمية العلوم الرياضية. كما ارتبطت درجة التطور أي مجتمع بتطور العلوم الرياضية. وقد حظيت الرياضيات باهتمام شديد من قبل العلماء والمفكرين وساهمت الرياضيات الجديدة في اندلاع الثورة المعلوماتية، كما أنها تأثرت بها وهذا يظهر في الفروع الرياضية الجديدة التي تواكب احتياجات التكنولوجيا المعاصرة فتعددت استخدامها.

ويسعى المهتمون بالرياضيات إلى تطويرها وتحديث طرائق تدريسها، فطبيعة هذه المادة تستدعي وجود العديد من الداخل التي تساعد على إدراك العلاقة المتشابكة بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات، بما يزيد من فاعلية عملتي التعليم والتعلم (الحامد ،2018: 151).

1. مفهوم الرياضيات:

تعتبر الرياضيات من العلوم الهامة والضرورية لأي فرد مهما كانت ثقافته. لأنها نأخذ حيزا مهما في الحياة، ويحتاجها الفرد في اتخاذ القرارات المتعلقة بأمور حياته اليومية.

وللرياضيات دور مهم في تقدم الكثير من المجتمعات. لأن الرياضيات تعمل على حل الكثير من المشكلات التي تعترض المجتمع الذي يسعى لأن يكون مجتمعا علميا تقنيا. والرياضيات هي إحدى المجالات المعرفية المتميزة. لأنها تسهم في مجالات المعرفة الأخرى. (محمد،2017: 13)

الرياضيات هي علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري. وتهتم من ضمن ما تهتم به الأفكار والطرائق وأنماط التفكير (أبو زينة، 2003: 55).

تعد الرياضيات أم وسيدة العلوم وفي ذات الوقت هي خادمتها وهذا هو موضوع العظمة في الرياضيات، هناك تعريفات عديدة للرياضيات نذكر منها:

الرياضيات: علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشر وتهتم بالأفكار والطرائق وأنماط التفكير. (أبو سعد، 2010: 15).

وبذلك فإن الرياضيات علم لا يستغنى عنه في الحياة بل نستطيع القول إن الرياضيات سهلت الحياة في كثير من جوانبها ونغصت الحياة لأنها كانت أيضا سببا في اختراع كثير من أدوات الدمار فالرياضيات سلاح ذو حدين في الحياة. (أبو زينة،1997: 39).

الرياضيات: علم الدراسة المنطقية لكمِّ الأشياء وكيفها وترابطها، كما أنه علم الدراسة المجردة البحتة التسلسلية للقضايا والأنظمة الرياضية. (صلاح عبد اللطيف، 15:2009).

ويرى " John Dewey" الرياضيات بأنها لغة المنطق، وأن الرموز والعلاقات والأرقام تساعد على سرعة التفكير المنطقي ودقته. (خير الدين، 1980: 384).

الرياضيات هي علم الأعداد والفراغ أو هي العلم المختص بالقياس والكميات والمقادير.

هي علم تجريدي من إبداع العقل البشري ويهتم بطرائق الحل وأنماط التفكير، وهي لغة ووسيلة عالمية مكملة للغة الطبيعية، وهي تتعامل مع الحقائق الكمية والعلاقات كما أنها تتعامل مع المسائل التي تتضمن الفضاء والأشكال والصيغ والمعدلات المختلفة. (عبد الله، 1989 :20)

الرياضيات: علم تجريدي من خلق وإبداع العقل البشري وتهتم من ضمن ما تهتم به تسلسل الأفكار والطرائق وأنماط التفكير ويمكن النظر إلى الرياضيات على أنها طريقة أو أنها لغة تستخدم تعابير ورموز محددة بدقة أو أنها معرفة منظمة في بنية أو أنها فن يتمتع بجمال في تناسقها أو أنها تعنى بدراسة الأنماط (عقيلان، 11:2000).

ويعرف المكتب العالمي للبحوث في الرياضيات بأنها هي إحدى مبتكرات العقل البشري المنبثق من خبرة التفكير التحليلي، أي التفكير الذي يقوم بتجزئة خبرة معقدة إلى مركبات بسيطة ثم البحث عن العلاقات بين المركبات. (المكتب العالمي للبحوث، 1983: 116).

يعرف محمد مهران 1986 الرياضيات بأنها "علم الكم أو علم المقدار بنوعية المتصل ما تعلق بالهندسة ويتمثل في النقط، المستقيم والقضاء... الخ أما المنفصل ما يختص بدراسة الحساب ويتمثل في الأعداد والأرقام (عبد الحسين ، 2002: 9).

وتعرف الرياضيات على أنها طريقة للبحث تعتمد على المنطق والتفكير العقلي مستخدمة سرعة البديهية وسعة الخيال ودقة الملاحظة. (حسن علي سلامة،1995: 75).

كما أشار إبراهيم أن الرياضيات تستخدم ألفاظ مختارة بدقة ورموزا محددة المعاني مما يجعلها لغة قوية في التعبير ووسيلة فعالة في الإفهام والفهم. (إبراهيم، 09:1997).

كما عرفها أبو سل أن الرياضيات نظام مستقبل، ومتكامل من المعرفة والطرائق المتنوعة، لتناول أنماط وعلاقات معينة، من خلال الرمز والشكل، كما أنها طرقة في التفكير، ولغة العلمية تساعد على نقل المعلومات بطريقة محكمة، ومعبرة وتوضح الظواهر المادية والاجتماعية، والتنبؤ بها وممارسة الاكتشاف والمناقشة والاستنتاج والبرهان المنطقي. (أبو سل، 13:1999).

وعرفها المشهراوي هي بناء استدلالي تساعد على تنظيم وتطوير أساليب التفكير العلمي، كما توظف كأداة لفهم البيئة المحيطة والتعامل معها. (المشهراوي، 26:2003)

ويرى أبو عطا أنه يمكن النظر إلى الرياضيات أنها:

- لغة تتعامل مع الكميات المجردة، وتستخدم تعابير ورموز محددة.

- تستخدم المنطق والتدوين الرياضي.

- تساعد في تنمية التفكير

- تتصف بالدقة الموضوعية

2. مراحل تطور الرياضيات:

لقد تطورت الرياضيات عبر مراحل مميزة (أبو سل 1999)، وقد خضعت الأعداد لعوامل مختلفة نتجت عنها أنظمة عددية مختلفة، ارتبط كل منها بحضارة معينة من الحضارات التي سادت هذا العالم.

ومن أبرز مراحل تطور الرياضيات ما يلي:

1.2. **مرحلة ما قبل العد:** وفي هذه المرحلة لم يكن الإنسان قادرا على تحديد مقادير الكميات، وكان يكتفي بالإشارات والحركات فقط في التعبير عن الأشياء، حيث كان لكل عدد إشارة أو حركة معينة تم الاتفاق عليها وتداولها في التعبير عن المقادير.

2.2. **مرحلة المطابقة بين الأشياء:** وفي هذه المرحلة كان التعبير عن الأشياء يتم باستخدام أشياء مناظرة لها، وتكون مألوفة، فمثلا كان يستخدم الإنسان الحصى والعيدان ورسم العلامات للدلالة على العناصر المراد التعبير عن عددها.

3.2. **مرحلة استخدام رموز الأعداد:** وقد دعت حاجة الإنسان وتطور حياته إلى ابتكار هذا الأسلوب، بهدف تسهيل التعامل مع الأشياء، وقد ظهرت في هذه المرحلة حضارات متميزة بأنظمة عددية تستخدم رموزا خاصة بها، ومن هذه الحضارات:

أ. الحضارة الفرعونية: كان قدماء المصريين أول من عمل الإحصائيات من خلال تعداد السكان والثورة وإحصاء الأراضي لتوزيعها على العاملين، وكان لهم إسهامات في الهندسة وخاصة عند بناء الأهرامات حيث استخدموا الهندسة لقياس الأطوال والزوايا والمساحات والحجوم، وكان المصريون قد وضعوا الأساس للنظام العشري، ولكنهم لم يستطيعوا التوصل الى فكرة المنزلة.

ب. الحضارة البابلية: استخدم اليابانيون فكرة المنزلة، لأنهم كانوا يستخدمون النظام الستيني في العد، حيث كانوا يمثلون العدد (72) مثلا على الصورة التالية:

$$60 \times 1 + 12 = 72$$

ج. الحضارة الإغريقية: كان الإغريق أول من أوجد فكرة البرهان الرياضي، وقد قاموا بنقل الرياضيات الفرعونية واستطاعوا التوصل إلى نظريات هندسية في الدائرة والمثلث وقد وضع إقليدس أسس الهندسة التي عرفت بالإقليدية والتي مازالت نظرياتها تتبع حتى اليوم.

4.2. **مرحلة النظام العددي الحالي:** وتتميز هذه المرحلة بوجود نظام ترقيم ويستخدم رموزا محددة للغة الرياضيات، وهذا ما ساهم في انتشار هذا النظام وتفوقه على جميع الأنظمة السابقة، وقد كان لإضافة الصفر أكبر الأثر في هدا النظام العددي، حيث انعكس ذلك على تطور علم الرياضيات وما يتصل به من علوم، فقد أدى استعماله إلى تسهيل جميع أعمال الحساب، وتخليص نظام الترقيم من التعقيد.

ومن أبرز مميزات تلك المرحلة ما يلي:

أ. استخدام عدد محدد من الأرقام حيث يشتمل هذا النظام على (9) أرقام من (1) الى (9) إضافة إلى الصفر ومن خلال تلك الأرقام يمكن تكوين أي عدد لذا فإن هذا النظام يسمى النظام العشري لأن عدد الأرقام المكونة له هي (10) أرقام، وبالمقارنة مع النظام الستيني الذي كان متبعا في الحضارة البابلية فإن هذا النظام يعتبر أسهل للتعامل مع الحسابات والأعداد.

ب. الترتيب: إن الأعداد في هذا النظام تتميز بأنها سهلة المقارنة فيما بينها ويعتمد ذلك على الترتيب الموضعي للرقم (آحاد، عشرات، مئات...).

ج. القيمة المنزلية للرقم: إن وقوع الرقم في أي عدد ضمن هذا النظام يعطي فكرة واضحة عن القيمة المنزلية للرقم في العددين فمثلا تختلف القيمة المنزلية للرقم (5) في كل من الأعداد :395، 458. 521. (عباس، 2017: 13-14).

3. مراحل تعلم الرياضيات:

إن تعليم أي موضوع جديد في مادة الرياضيات يمر بأربع مراحل أساسية

- **الفهم الأولي للمادة الجديدة**
- **تعميق الفهم والاستيعاب**
- **العليم بهدف الانتقال**
- **التعليم بهدف الدوام**

1.3. الفهم الأولي للمادة الجديدة:

من الطبيعي أن يكون الطلبة قادرين على استيعاب وفهم أي موضوع جديد غير مألوف ولذا كان لزاما على المعلم طرح بعض الأسئلة المنتقاة لاستثارة تفكير الطلبة لاكتشاف الحقائق والعلاقات الجديدة بأنفسهم.

2.3. تعميق الفهم والاستيعاب:

هذه المرحلة هي مرحلة عمل ذاتي من قبل الطلبة تتاح لهم فيها فرص العمل والتفكير ليكتسبوا إدراك أوسع في تعلم مفاهيم جديدة ويجب أن تتاح لهم فرصة التفكير في مسائل جديدة ليروا كيف تستخدم هذه الأفكار والمبادئ في حلها.

3.3. التعلم بهدف الانتقال:

مرحلة انتقال التعلم تعني أن أداء مهمة ما أو خبرة تعليمية ما في موقف ما يؤثر على أداء مهمة لاحقة أو تعلم خبرة قادمة جديدة.

ومن هذا المنطق يجب أن تكون مرحلة انتقال التعلم على قمة أهداف تدريس الرياضيات فقد يكون الانتقال إيجابيا أو سلبيا، من أمثلة التعلم هو تعلم خوارزمية الضرب مثلا والمهارة المكتسبة ينتقل إلى تعلم خوارزمية القسمة ويؤدي إلى إتقان مهارة القسمة ويؤدي إلى إتقان مهارة القسمة. ومعرفة الطالب أن مجموع زوايا المثلث =180 يسهل عليه التواصل إلى مجموع قياسات الزوايا الداخلية لمضلع.

4.3. التعلم بهدف الدوام:

أي موضوع جديد يتعلمه الطلبة قابل للنسيان بسرعة مهما بلغت درجة إتقانه إلا إذا حفظ عن طريق التدريب والتطبيق والمراجعة:

- **التدريب:** ويعبر وسيلة أساسية للتأكيد على المفاهيم والمعاني والعلاقات الجديدة فإذا أريد أن يكون تعلم الرياضيات فاعلا وجب تلازم الفهم بجانب الكفاية في أجراء العمليات من خلال التمرين المنظم والمتكرر
- **المراجعة:** وهي مرتبطة بالتدريب فكليهما يتميزان بالتكرار ويهدف إلى تثبيت المعلومات أو المفاهيم أو العلاقات الجديدة. فالمراجعة تعني بترتيب، وربط العناصر ببعضها البعض وبإلقاء نظرة جديدة على الموضوع الذي تمت دراسته.
- **التطبيق:** بعد تعلم الطلاب جيدا تبقى مشكلة الاحتفاظ بما تعلموه ومن غير تطبيق واستعمال مستمرين تصبح المفاهيم غامضة ومشوشة ولهذا وجب التمرين على المهارات وتنشيط الأفكار بين الحين ولآخر بالتطبيق حتى وإن انتقل إلى تعلم موضوع آخر.

4. التخطيط لتدريس الرياضيات:

يعتبر التخطيط والأعداد الجيد لدروس الرياضيات على درجة كبيرة من الأهمية وذلك لأسباب عديدة منها ما يلي:

1. إن التخطيط الجيد للدروس يجعل عملية التدريس عملية نسقية وعملية، يقل فيها مقدار الإرتجال والمحاولة والخطأ، وتستخدم الوسائل والإمكانات المتاحة أفضل استخدام وتوفر الوقت والجهد.

2. التخطيط للدروس يساعد المعلم على جعل كل نشاط يحدث داخل حجرة الدراسة هادفا وموجها يؤدي ذلك إلى تفادي حدوث الأنشطة التي تعوق هذه العملية.

3. إن التخطيط الجيد للدروس يكسب المعلم الثقة بالنفس ويقلل شعوره بالقلق والاضطراب الذي كثيرا ما يسيطر على المعلم خلال محاولاته الأولى في مجال التدريس.

4. تحمي مخططات التدريس المعلم من النسيان الذي يمكن أن يتعرض له نتيجة مواجهة بعض المواقف التي تسبب نسيانه بعض نقاط المحتوى أو بعض الأسئلة التي سيطرحها على الطلاب، فوجود خطة لعمله تذكره بالنقاط الأساسية ويرجع إليها وقت الحاجة.

5. التخطيط الجيد يساعد المعلم على تحديد النقاط التي تمثل صعوبات لدى بعض الطلاب مما يساعد على إيجاد علاج لها.

6. التخطيط الجيد للدروس يساعد المعلم على إجراء الربط بين أجزاء الدرس الحالي والدروس السابقة أو التالية مما يجعل التعلم دو معنى لدى طلابه ويحقق وحدة المعرفة وتكاملها.

7. يعتبر التخطيط الجيد للدروس أحد المؤشرات التي يتم في ضوئها تقويم أداء المعلم.

8. تساعد عملية التخطيط للدروس المعلم على تنظيم أفكاره واستغلال الوقت المخصص للتدريس بصورة فعالة.

9. التخطيط للدروس يساعد المعلم على اختيار الوسائل المناسبة للموقف التعليمي وتحديد أفضل طرق التدريس لهذا الموقف بالإضافة إلى اختيار أساليب التقويم المناسبة وتحديد واجبات مدرسية تراعي المستويات المختلفة للتلاميذ.

10. يؤدي التخطيط للتدريس إلى النمو المهني للمعلم نتيجة لمرونة بخبرات متنوعة أثناء التخطيط لعملية التدريس وعندما يتاح للمعلم فرصة إعادة تدريس مادة. (أبو الحديد،2015: 44-45)

5. نظرية بياجيه وتدريس الرياضيات:

بما أنا النمو الذهني أساس من أسس بناء المنهاج وأساليب التعليم، وفي الوقت الحاضر تعد نظرية بياجيه من أهم نظريات النمو الذهني ، لذا أصبح لها أثر كبير في التربية الحديثة، فكثير من التربويين يهتمون بإعطاء المعلم فكرة عن مراحل النمو الذهني حسب نظرية بياجيه وذلك ليصبح المعلم قادرا على فحص محتوى المنهج وفحص المفاهيم للتأكيد من ملاءمتها مستوى الطلاب، كما أنها تساعد المعلم على عرض المفاهيم بأسلوب مناسب للطلاب ، إنه من المناسب اختبار الصفات العقلية المميزة التي ليست لدى بعض الطلاب ، ولكنها متطلبة لممارسة كثير من مستويات أنشطة تعلم الرياضيات المدرسية (أبو أسعد،2010: 61).

وهناك نظريات كثيرة في مرحلة الانتقال منها:

1.5. نظرية ترويض الملكات: تفترض أصحاب هذه النظرية أن العقل مركب من ملكات مثل ملكة الذاكرة والتفكير والتخيل، وهذه الملكات تتقوى عند الفرد بالتمرين مثلما تتقوى عضلات الجسم بالتدريب والتمرين.

2.5. نظرية العناصر المشتركة: وتفترض أن عناصر الموجودة في موقف تعلمي أصلي يجب أن تكون موجودة أيضا في الموقف التعليمي الجديد.

3.5. نظرية التعميم: هذه النظرية امتداد للنظرية السابقة فإتقان تعلم جمع الكسور العشرية في منزلتين مثلا ينتقل إلى إتقان جمع الكسور العشرية بصورة عامة.

4.5. النظرية الادراكية: وتذهب هذه النظرية ابعد مما ذهبت إليه النظرية السابقة والتأكيد على أهمية الاكتشاف وحل المشكلات والادراك الكلي لمشكلة ما. (صلاح عبد اللطيف،2010: 75).

6. أهمية مادة الرياضيات:

تعد مادة الرياضيات من أهم المواد العلمية الأساسية. حيث أنها تعرف بمفتاح العلوم. وفي العصر الحديث امتد استخدام الرياضيات إلى مواد كان يظن أن ليس لها علاقة بالرياضيات. مثل اللغة الاجتماعية والتربوية. فالرياضيات دخلت إلى الدراسات اللغوية من باب التمثيل اللغوي وإلى العلوم الاجتماعية والتربوية من باب التحليل الاحصائي. فلقد أصبحت الرياضيات مادة أساسية في كل حقل من حقول المعرفة، ولكن الحاجة إليها تختلف في الكمية والنوعية من حقل إلى معرفي آخر. لذا فلا غرابة أن يكون نصيب مادة الرياضيات كبيرا في جدول الطالب. وأعتقد أن ليس هناك خلاف على أهمية مادة الرياضيات، ولكن الخلاف هو في الكمية والنوعية في منهاج

الرياضيات لطلاب التعلم العام. ومن الملاحظ حاليا حرص القائمين على التعليم على تطوير هذا المنهاج بصورة مستمرة، لما نرى من التعديلات المتتالية والمتسارعة للمنهاج بين حين وآخر، وذلك سعيا لتقديم الأفضل للطلبة.

تكمن أهمية الرياضيات فيما تقدمه من فوائد للمتعلمين تتمثل في النقاط الآتية:

1. الإسهام في تنمية مهارات التفكير العليا.

2. الإسهام في فهم المعلومات وتذكرها لفترة طويلة.

3. الإسهام في تطبيق المعلومات وتوظيفها في مواقف حياتية. (آلاء،2015: 83)

4. تستخدم في نواحي الحياة المختلفة، كالحسابات التجارية.

5. تستخدم في عمليات القياس، وحساب المقادير، والطول.

6. تساعد الرياضيات على تنشيط المخ، فهناك العمليات الحسابية المعقدة التي تحتاج إلى التجربة، والتحليل، وتحريك للعقل، وبالتالي فهي تقوم بمساعدة الشخص على تنشيط عقله، وتقويته ذهنيا.

7. الرياضيات لها دور كبير في اكتساب سمات إيجابية للشخص كتعلم التنظيم، والدقة، والموضوعية، والمثابرة، وقدرة الحكم بالمواقف، واحترام الرأي الآخر، واستغلال الوقت باعتباره ثمينا في التعلم.

8. تعليم الأطفال أهم العمليات الحسابية: وهي الجمع، الطرح، الضرب والقسمة، والتي تعتبر مهمة جدا في الحياة اليومية

9. استخدام أسلوب علمي في التفكير، فهي مادة علمية وتساعد ذهن المتعلم على التفكير في جميع نواحي الحياة بأسلوب علمي، وهو أحد أفضل أساليب التفكير.

7. أهداف تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية:

- ✓ اكتشاف التلاميذ ذوي المواهب الرياضية، ورعايتهم بما يتيح لهم تنمية هذه المواهب ثم توجيه هؤلاء التلاميذ كي يستخدموا مواهبهم الخاصة في نهضة الأمة وفيما يعود بالخير على المجتمع.
- ✓ مساعدة التلاميذ على تكوين البصيرة الرياضية، ذلك بالاستمرار في دراسة الأنماط والمفاهيم والمبادئ الرياضية التي تتسم بالعمق وتتفق مع مدى ما وصل إليه طلاب هذه المرحلة نضج عقلي.
- ✓ تشجيع التلاميذ على النظر إلى الرياضيات لا كعلم نافع فحسب بل كفن له جوانبه الجمالية والذوقية، وتشجيعهم على تقدير جهود العلماء الرياضيين، وتقدير جهود الأوائل من العرب المسلمين في ميدان الرياضيات.
- ✓ تزويد التلاميذ بالمادة الرياضية، اللازمة لدراسة المقررات الدراسة الأخرى من ناحية، ولمواجهة الحياة العملية من ناحية ثانية ولمتابعة الدراسة العليا من ناحية ثالثة. (حسين عوض 2014: 12-13)
- ✓ مساعدة التلاميذ على اتقان الرياضية، وعلى اكتساب مهارات في استخدام الآلات الحسابية، وفي بحث الأفكار الرياضية ونقدها وتحليلها، وفي جمع البيانات واستخلاص الحقائق من مصادرها الأولية ثم تصنيفها ودراستها رياضيا.

- ✓ إنماء القدرة على استخدام الأساليب الاستقرائية والقياسية في حل المشكلات النظرية وتطبيق ذلك في الحياة العملية.
- ✓ تنمية الاستقلال الذهني للطلاب والثقة بالنفس تشجيع التجديد الابتكار وذلك عن طريق منح الفرصة لاكتشاف العلاقات والقواعد وتصوير الأنماط والنماذج الرياضية.
- ✓ تنمية الاتجاهات والميول العلمية للطلاب ومساعدتهم على تقوية قدراتهم على الانتباه والتركيز والدقة والمثابرة والتنظيم.

8. الأهداف العامة لتعليم الرياضيات:

إن تدريس الرياضيات يهدف إلى تزويد المتعلم بعارف رياضية تتمثل في أساسيات مادة الرياضيات، واكتساب المهارات الرياضية بمختلف أنواعها بالإضافة إلى بعض الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة الرياضيات، وكذلك تدريب التلاميذ على أساليب تفكير سليمة وتنميتها والتي تمكنهم من حل ما يوجههم من مشكلات حياتية، وبناء على ذلك تتمثل الأهداف العامة لتدريس الرياضيات في البنود التالية:

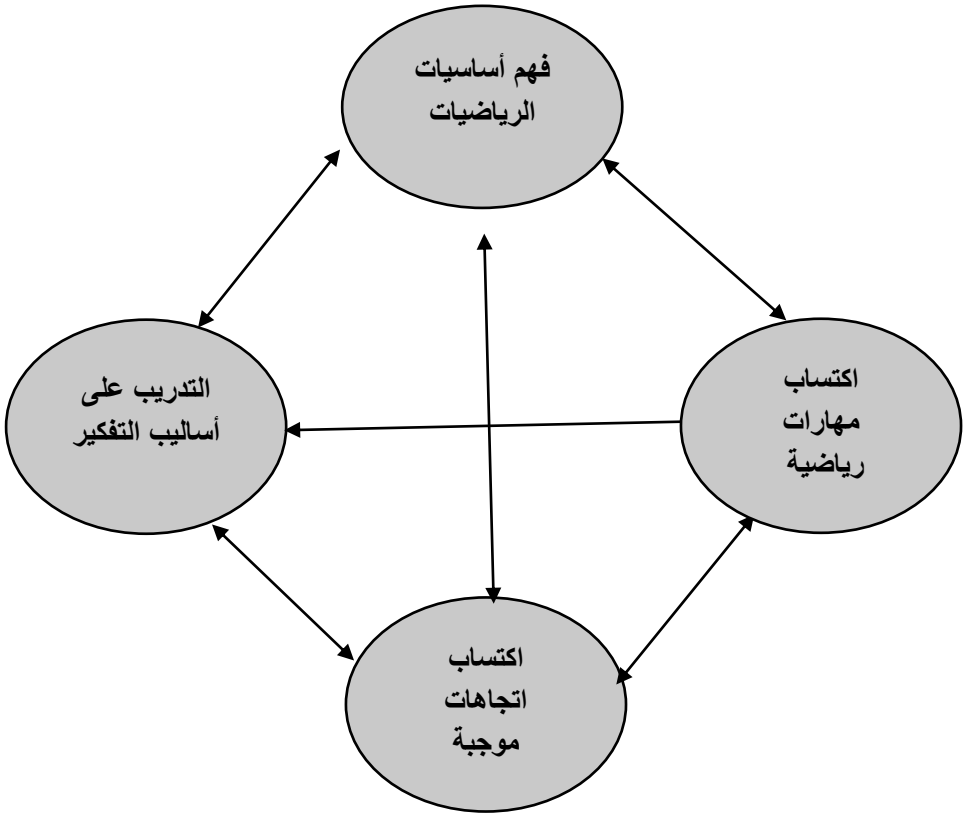
1. أهداف تتعلق بمعرفة وفهم أساسيات مادة الرياضيات.

2. أهداف تتعلق باكتساب المهارات الرياضية (العقلية والنفس حركية).

3. أهداف تتعلق بالتدريب على أساليب تفكير سليمة وتنميتها.

4. أهداف تتعلق باكتساب اتجاهات موجبة، تنمية الميول وأوجه التقدير نحو الرياضيات والرياضيين.

ويمكن تمثيلها بالشكل التالي:



الشكل (12) أهداف تتعلق باكتساب اتجاهات موجبة

9. الأهداف العامة لتعليم الرياضيات والعلاقة بينهما

وهذه الجوانب الأربعة للأهداف مترابطة ومتفاعلة حيث أن تحقيقها يتم بطريقة تكاملية ويرى المهتمين بتعلم الرياضيات أن الأهداف العامة لتعليم الرياضيات من خلال البنود السابقة يمكن تحديدها فيما يلي:

1. اكتساب مهارات تأسيسية لمادة الرياضيات من حيث اللغة والرموز والمعلومات وأساليب التفكير.

2. الألفة بالرياضيات باعتبارها وسيلة اتصال للأفكار والمعلومات المختلفة.

3. اكتساب مهارات أساسية تتفق مع أهداف التعليم العام ومراحل النمو العقلي للتلميذ.

4. تنمية مهارات عقلية تمكن التلميذ من الاستفادة من المعلومات التي يتعلمها والمهارات التي يكتسبها وتوظيفها في خدمة متطلبات كفرد في خدمة المجتمع من حيث التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

5. التكامل في المعرفة من حيث الاستفادة من المعلومات الرياضية في المجالات الرياضية الأخرى النظرية والعلمية واعتماد المواد الدراسية على بعضها البعض.

6. فهم الرياضيات على أنها مجال معرفي وفكر بشري إنساني دائم.

7. تنمية أساليب تفكير سليمة وإطلاق الطاقات الكامنة عند التلميذ وتنمية استعداداته وميوله.

8. اكتساب قيم وعادات واتجاهات ومشاعر إيجابية تنمي الثقة بالنفس واحترام الآخرين والتفاعل الاجتماعي داخل وخارج المدرسة وحب الوطن والشعور والانتماء وتقدير العلم والعلماء.

9. اكتساب بعض المهارات العلمية مثل استخدام الأدوات الهندسية ومهارات القياس والإنشاءات الهندسية العلمية وتشغيل بعض الأجهزة والآلات. (أبو الحديد، 2015: 40).

10. أستاذ الرياضيات في التعليم الثانوي:

هم الأفراد الذين يقومون بتدريس مادة الرياضيات لتلاميذ المرحلة الثانوي، ويوظف أستاذ الرياضيات في التعليم الثانوي توظيفا مباشرا من بين خريجي المدرسة العليا للأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس لأستاذ التعليم الثانوي التي تتوج 05 سنوات من التكوين، كما يمكن أن يوظف

بصفة استثنائية عن طريق مسابقة على أساس الاختبار بالنسبة للحاصلين على شهادة الماستر أو شهادة مهندس دولة أو شهادة معترف بمعادلتها (يوسف، 2008: 30).

تعريف محمد سلامة آدم: حيث يعرف المعلم بأنه "مدرب يحاول بالقوة والمثال والشخصية أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام التي يسندها إليهم، وبالتالية يعلمهم كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها، كيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكاتهم اليومية. (فايز،2003: 182)

والمعلم هو القائد، المربي، المنظم، الموجه، المقوم، المكافئ، النموذج، ونجاحه في عمله يعتمد على كفايات عدة من أهمها: عمله وخبرته في المادة التي يدرسها، عمله وخبرته في التربية وعلم النفس، حسن تصرفه وتعامله مع الطلبة، وقدراته على إدارة الصف (الشبلي، 2000: 09).

1.10. الأستاذ: تجمع الكتابات العالمية أن المعلمين هم حملة مفتاح التغيير وهم بابه الموصد، فيجب أن يكون المعلم في قلب جهد لتطوير التربية في مجتمعاتنا.

تعريف دي لاندشير Gilbert de landshere: المعلم هو الفرد المكلف بتربية التلاميذ في المدارس.

تعريف محمد السر غيني: المعلم هو ذلك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربية أبنائهم وتعليمهم، وهو موظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة، ويتلقى أجرا نظير قيامه المهمة.

المعلم هو الشخص والمربي الذي يحاول بالقدوة والمثال اكتساب التلاميذ العادات والشكل العام للسلوم المنشود، وهو الكائن الوسيط بين المتعلم والمعرفة وهو ناقل للمعرفة وما اكتسبه من نظريات وقوانين علمية منهجية وموضوعية (عسوس، دس:83).

2.10. التلميذ: أساس العملية التعليمية هو المتعلم وما يمتلكه من خصائص عقلية نفسية خلقية واجتماعية، وما لديه من رغبة ودوافع للتعلم و لا يوجد تعلم دون طالب ولا يحدث تعلم ما لم تتوفر رغبة الطالب في التعلم وبالتالي فالدافع إلى التعلم هو الأساس في نجاح العملية التعليمية التعليمة" فالمتعلم يمتلك قدرات وعادات واهتمامات فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ويكمن دور المعلم أو الأستاذ بالدرجة الأولى في الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للمتعلم.(حساني،2000: 50).

3.10. الكتاب المدرسي: هو وثيقة المكتوبة لعمليات التعلم والتعليم التي يستخدمه المعلم والطالب أو التلميذ في عملية التعلم والتعليم لغرض تحقيق أهداف المنهج.

فالكتاب المدرسي وسيلة تعلم وتعليم ذات محتوى مكتوب يمثل مضمون المقرر الدراسي منظم على أسس ومعايير محدد لغرض مساعدة المتعلم والمعلم في تحقيق أهداف منه جمادة معينة في مرحلة دراسية معينة. فالكتاب المدرس يصدر للمعرفة قريب المنال وسهل يقدم لتلاميذ جملة من الحقائق والمفاهيم والمهارات فهو أداة لتنمية الفكر عن طريق اكتساب المعلومات والزيادة منها كما أنه أداة للتحري والبحث. (مقدم، 2020 :34).

11. خصائص المعلم (الأستاذ):

1.11. **الكفاءة العلمية:** من مهام المعلم الأساسية أن يقدم للطلاب المعلومات والخبرات التي يحتاجونها في مادته المقررة. ويفترض. بديهيا. أن يكون المعلم ملما يتلك المعلومات بشكل صحيح وواضح، إذا من البديهي أن فاقد الشيء لا يعطيه. ولا يمكن أن يقدم المعلم للطالب معلومة بشكل سليم إذا لم يكن مستوعبا لها. ومن هنا جاءت فكرة التخصص، إذا

يتوقع من المعلم أن يتخصص في فرع من فروع العلم ويتمكن منه. وهذا بالطبع لا يعفيه معرفة ما هو خارج تخصصه.

2.11. **الكفاءة التربوية:** الإلمام بالمادة العلمية. مع أهميته. لا يكفي لوحده، بل لابد أن ينضم إليه معرفة بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب. فالطالب ليس آلة يضبط على وضع الاستقبال وتصب المعلومات في داخله، بل هو بشر له روح وعقل وانفعالات وجسد، ويمر في الساعة الواحدة بحالات نفسية وانفعالات مختلفة. والمعلم يتعامل مع الطالب في كل هذه الحالات ومن كل تلك الجوانب، فلذلك لابد أن يكون ملما بطرق التربية وأساليب التعامل مع الطلاب.

3.11. **الكفاءة الاتصالية:** مع إلمام المعلم بمادة العلمية وبالطرق التربوية للتعامل مع طلابه لابد له من معرفة طرق ووسائل الاتصال التي عن طريقها يتمكن المعلم من إيصال ما لديه من معلومات وأفكار واتجاهات.

فيجب أن تكون لغة المعلم سليمة ومفهومة لدى الطلاب وتناسب مستواهم العقلي من حيث نوعية الكلمات ومستوى تركيب الجمل، وأن يكون صوته مسموعا ومناسبا، وأن تكون لديه القدرة على إعادة عرض المعنى بأساليب متنوعة، مع قدرة على ضرب الأمثال لتقريب المعاني.

4.11. **الرغبة في التعليم:** من أعظم عوامل نجاح المعلم رغبته في التدريس. فالمعلم مالم يكن مدفوعا بحب التعليم ولديه رغبة في أداء ما حمل من أمانة التعليم فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها.

ومن أعظم ما يبعث الرضا في النفس ويشعر الإنسان بقيمته في الحياة نشر ما يملكه من علم.

الأمور تساعد على زيادة رغبتك في عملك

1. استشعر الأجر العظيم الذي تناوله من تعليم طلابك إذا أحسنت النية.
2. تصور ما سيؤول إليه طلابك في المستقبل، سيكونون هم قادة المجتمع وهم رجاله فأنت الآن تبني في مجتمع المستقبل.
3. يجب أن تعلم أن هؤلاء الطلاب أمانة عندك ائتمنها عندك آباؤهم وكذلك الدولة وفراغتك للقيام بهذا العمل العظيم.
4. اجعل عملك مجال تحد لك، فكل مشكلة تواجهها هي عبارة عن تحد ممتع لمدى قدرتك التربوية والقيادية، فكيف يكون تعاملك معها، فنجاحك يعني كسب التحدي، ويعني أنك فعلا أهلا لما أوليت من منصب جليل، وإثبات لقدرتك ومهارتك.
5. تذكر أن أكثر العظماء خرجة من تحت أيدي المعلمين. (الخفاجي،2019: 236).

12. أدوار أستاذ الرياضيات:

تتضمن الوثيق الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) سنة 2000، رؤية جديدة للأدوار التي ينبغي أن يقوم بها معلم الرياضيات في ضوء التطور المعرفي الناتج عن التقدم المذهل في تكنولوجيا الاتصالات وظهور ما يسمى بمجتمع المعرفة أو الاقتصاد المبني على المعرفة.

فمن بين الأدوار الأساسية لمعلم الرياضيات القدرة على أعداد المهمات والأنشطة المدرسية المرتبطة بالمادة وتطويرها خاصة في ضوء القصور المسجل في المناهج الدراسية والكتاب المدرسي بصفة خاصة، وتتميز هذه المهمات بارتباطها الوثيق بالجانب التطبيقي للرياضيات وكذلك

بيئة الطلاب واهتماماتهم، كما ينبغي أن تتميز أيضا بقدرتها على إثارة دافعية الطلاب وتحفيزهم على حل المشكلات وإقامة الروابط الرياضية (عدنان،2001: ص11).

على المعلم أن يحفز الطلبة على طرح الأسئلة وعرض جميع الأفكار ومناقشتها ، وأن يقرر المعلم ما هو الهدف من تعميق بعض الأفكار التي أوردها الطلبة في المناقشة وأن يقرر المعلم متى وكيف يمكن أن ترتبط اللغة الرياضية بالأفكار الرياضية التي يطرحها الطلبة وأن يقرر المعلم متى يزود الطلبة بالمعلومات الضرورية لتعلمهم، ومن الأدوار الأساسية للمعلم في إدارة الصف وتوجيهه وضبطه أن يحسن الاستماع للطلبة كما يحسن التلقين، فالعديد من الأفكار التي يطرحها الطلبة تحتاج إلى توجيه من قبل المعلم من أجل السماح لهم بإعطاء التبريرات والتفسيرات المناسبة ، فإعطاء الفرصة للطلبة للمناقشة والحديث والتعبير عن أفكارهم تعمل على تعزيز مهارات اللغة اللفظية والقدرة على التفكير من الأدوار الأساسية لمعلم الرياضيات توظيف البيئة المادية لتسهيل عملية تعلم الرياضيات ذات المعنى واستخدام المصادر المختلفة لتقديم التعلم مثل أجهزة الحساب والآلات الحاسبة، والمواد الحسية والنماذج والصور والرسومات والجداول البيانية والعروض الشفوية، ويتطلب ذلك وجود معلمين على درجة عالية من المعرفة والكفاءة المهنية لتحقيق التكامل في التدريس والتقييم لتوفير المعلومات واتخاذ القرارات مع وجود غرف صفية مزودة بمصادر متعددة وبأبحاث ما وصلت إليه التكنولوجيا.

(Curriculum,2000,pp:6-7)

لابد لمعلم الرياضيات أن يعلم طلبته بأن تعلم الرياضيات لا يعني الإجابة الصحيحة فقط، وإنما القدرة على التفسير والتبرير والبرهنة أيضا، فالتدريب على كيفية حلل المسائل الرياضية له نفس الأهمية عند الوصول إلى الحل الصحيح ولن يكون ذلك إلا بتشجيع المعلم للاتصال والتفاعل

الإيجابي داخل غرفة الصف، وأن يقوم بتوفير بيئة صفية أمنة يسودها حرية الفكر والمناقشة وتقبل النقد البناء الموجه نحو ممارسات وأساليب التفكير الرياضي، فالمعلم ينبغي أن يكون موجها ومسهلا للطلبة نحو تحقيق الأهداف الرياضية ،من خلال ضبط المناقشة وتسهيلها وتوجيه المحادثة واختيار مهام تتحدى الطلبة وتتطلب منهم أن يعبروا عن تفكيرهم حول الأفكار الرياضية التي تشمل عليها هذه المهام (Pugalee,:296:2001)

وينبغي لمعلم الرياضيات أن يعمل على توفير بيئة صفية يتوفر فيها الآتي

1. إتاحة فرص لأن يجيب الطالب بنفسه على سؤال يتطلب معلومات جديدة مبنية على شيء سبق أن تعلمه، أو يحل مسألة أو يبرهن قانونا بنفسه داخل الفصل أو في المنزل، وأن يترك الطالب ليعبر عن مشاعره بعد الحل وعن مدى استفادته من العمل بنفسه.

2. إعطاء أسئلة تتطلب تفكيرا عميقا ومشكلات مفتوحة النهاية وإعطاء وقت لتلقي استجابات ومناقشتها.

3. إتاحة فرص للعمل في مجموعات صغيرة يتعاون أعضاؤها في الحل أو القيام بمهمة تعليمية معينة بأنفسهم.

4. تشجيع الحوار بين الطلاب وبعضهم والمناقشات للبحث عن حلول أخرى يأتي بها الطلاب أنفسهم.

5. عدم تقديم حلول نهائية وكاملة على السبورة لينقلها الطلاب.

6. إعطاء واجبات منزلية وتشجيع أن يقوم الطلاب بشرح ما توصلوا إليه لزملائهم بعد عودتهم للفصل.

7. توفير مصادر تعلم متعددة وإعطاء قائمة بها خاصة تلك المتوفرة في المكتبة أو التي يحضرها المعلم معه.

8. تشجيع أن يستخدم الطلاب البرمجيات والأقراص المدمجة والانترنت للحصول على معلومات إضافية لما يقومون بدراسته.

9. تشجيع عمل مشروعات فردية وإعطاء جوائز مادية وأدبية.

10. تشجيع حب الاستطلاع وأن يسأل الطلاب أسئلة ويترك لزملائهم الإجابة عنها فورا أو في حصص تالية.

11. تضمين بعض الاختبارات أسئلة غير مألوفة تتطلب مهارات عليا من التفكير–ويمكن ألا تدخل في تقييم الطالب في أول الأمر ولكن لتعويذه عليها.

12. يطلب من طالب الذي توصل إلى حل معين أو معلومة جديدة بنفسه أن يشرح لزملائه كيف ربط بين معلوماته السابقة والموقف المعروض عليه حتى توصل إلى الحل.

13. تشجيع الطالب على الثقة بنفسه وأنه يمكنه النجاح بل التفوق اعتمادا على نفسه وتفكيره ومجهوداته الذاتية–مع إحساس حقيقي بأنه يمكن تحقيق ذلك من خلال بعض الاختبارات داخل أو خارج الفصل.

14. العمل على تحسين اتجاهات الطلاب نحو دراسة الرياضيات وأهميتها وإمكانية التفوق فيها وإعطاء أمثلة عن متفوقين ناجحين وسلوكهم عندما كانوا طلابا.

15. عدم اندفاع المعلم للإجابة عن كل الأسئلة وحل كل المسائل.

16. توظيف الصورة أكثر من الكلمة خاصة لمن يعانون إعاقة لفظية.

17. تعويض الطالب أن يرى الصورة الكاملة للموقف دون أن يتيه في التفاصيل والجزئيات فيفضل الطريق بين الأشجار لأنه لا يمتلك صورة متكاملة عن الحديقة.

18. إعطاء مجال للتفكير الحدسي وتنمية الاستعداد لقبول التحديات والغزوات الفكرية.

19. تشجيع الطلاب على إنتاج شيء جديد من ابتكارهم وخيالهم.

20. جعل الطالب يشعر بأن الاختبارات والامتحانات وسيلة لدفعه للتقدم وليست أداة لتخويفه أو إحباطه بل أنها جزء طبيعي من الدراسة والتعلم، كما أنها أداة لتكوير المنهج وليس قيدا عليه. (حديد يوسف،2008 :229).

13. العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ:

قد عرف أسعد وطفة بانها " نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين والمقررات والإدارة والمعايير والقيم لوصفها عوامل مكونة للنظام المدرسي. (أسعد،2004: 93).

كما عرفها مارسيل بوستيك Marcel Postic العلاقة التربوية بأنها:"مجموعة الروابط الاجتماعية التي تنشأ بين المربي وبين من يقوم بتربيتهم، بغرض تحقيق أهداف تربوية داخل بنية مؤسساتية معينة حيث تتميز تلك الروابط الاجتماعية بخصائص معرفية وعاطفية وتكون لها سيرورة وتاريخ. (Marcel Postic : 1979، P 19).

ويذكر فكري حسن ريان " إن الاهتمام المتزايد بالأساليب الديمقراطي وبالعلاقات الإنسانية داخل الفصل من خصائص النشاط التعليمي الحديث إذ كان ذلك قديما يقوم على أساس التحكم والتسلط، أما اليوم فإن هذه العلاقات تتميز بالتعاون وباحترام الغير، وبذل الجهود لتنمية الاهتمامات والمبادرة والميل إلى المساعدة للتلاميذ لتنمو لديهم القدرة على تصريف شؤونهم، وتشجيعهم وإتاحة الفرص أمام لاتخاذ القرارات المتعلقة بنواحي نشاطهم "(فكري حسن،1971 :135).

ويقول دار يل سايد نتوب" إن التدريس الجيد يعتمد إلى مدى قوة العلاقة بين المدرس والطالب، فالتدريس الجيد يجب ألا ينفصل عند العلاقات الشخصية المتداخلة والجيدة ". (دار يل سايد ،1992: 192).

ومن الواجبات المعلم مصالب بها اتجاه بغية مساعداتهم على التعلم نذكر بعضها فيما يلي:

- ✓ توفير جو من الطمأنينة، والأمن كي يبدع التلاميذ ويبذل قصارى جهده.
- ✓ الابتعاد عن السلوك العدواني تجاه التلاميذ، والعمل على ضبط النفس.
- ✓ التقويم المستمر لمستويات التلاميذ في تحصيلهم الأهداف.
- ✓ أن يكون المدرس حازما وفي نفس عطوفا في تعلمه مع التلاميذ.
- ✓ المساهمة مع المختصين في حل مشكلات التلاميذ. (محسن محمد،1997: 33)

خلاصة:

لقد تطرقنا من خلال هذا الفصل إلى معرفة مادة الرياضيات باعتبارها من المواد التعليمية المهمة بالنسبة للمقرر الدراسي للمواد وكذا مادة أساسية تساعد الطالب على مسايرة الحياة اليومية له، وهي مادة تجريدية تدرس المقادير القابلة للقياس، ومادة الرياضيات هي مادة متميزة عن باقي المواد الأخرى لأنها تعتبر مادة عملية مجردة تعود التلاميذ على التفكير الذهني ينمي عقله بصفة منطقية، أنها مهمة في معرفة المساحات والحجوم والمقادير والأبعاد. أوائل الرياضيات، أهداف مادة الرياضيات وأهداف تعليم وتعلم الرياضيات وتطرقنا إلى العلاقة التربوية بين الأستاذ والتلميذ.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفا شاملا لإجراءات الدراسة الميدانية التي قامت بها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة، ويتضمن تحديد المنهج المتبع في الدراسة، ومجتمع الدراسة، واختيار عينة الدراسة وخصائصها والأساليب والمعالجات الإحصائية المستخدمة، ويختتم هذا الفصل بذكر أهم الخطوات المتبعة لإجراءات التطبيق الميداني.

1. الدراسة الاستطلاعية:

1.1. أهداف الدراسة:

قمنا في الدراسة الاستطلاعية بمجموعة من خطوات:

- الاطلاع على مجموعة من الأدبيات والكتب والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية (الاتصال البيداغوجي والدافعية للإنجاز).

- دمج المادة النظرية بالجانب التطبيقي.

- إجراء لقاءات مع الأساتذة المتخصصين وذوي الخبرة حتى نستفيد من خبرتهم والأخذ بتعليماتهم ونصائحهم وتوجيهاتهم فيما يتعلق بكل إجراءات الدراسة الحالية.

- إعداد أدوات الدراسة (مقياس الاتصال البيداغوجي) ودراسة الأسس العلمية للأدوات. أي خصائصها السيكومترية.

- تعديل مقياس الاتصال البيداغوجي لتلميذ السنة الثالثة الثانوي.

- الاطلاع على الميدان الذي سنطبق فيه الدراسة الأساسية والتعرف على عينة الدراسة في كل الثانويات محل الدراسة.

- التعرف على الأبعاد التي تتكون منها الأدوات وتعديلها وإخراجها في شكلها النهائي.

- الابتعاد وتجنب المشاكل التي تواجهنا في الدراسة الاستطلاعية عند تطبيقنا للدراسة الأساسية.

- تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة الاستطلاعية.

2.1. الإطار الزماني والمكاني للدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية خلال الفصل الثالث من أفريل 2018 إلى جوان 2018 وقد تم خلالها التعرف والاطلاع على وضعية متغيرات الدراسة في الميدان وإجراء بعض المقابلات مع مديري ومستشاري هذه الثانويات لأخذ المعلومات عن عدد التلاميذ والتخصصات الموجودة، ومن خلال هذه الدراسة الاستطلاعية وطبقا للمعلومات التي استقيناها من داخل الثانويات ومن المقابلات الخاصة مع بعض المدراء والأساتذة تم تعديل مقاييس الدراسة بشكل يمكننا من تحقيق أهداف الدراسة.

كما قامت الباحثة بتحديد وضبط مجتمع وعينة الدراسة. بالإضافة إلى عينة الدراسة الاستطلاعية التي تم تطبيق مقاييس الدراسة عليها في صورته ما قبل النهائية للتأكد من خصائصه السيكومترية المتمثلة في الصدق والثبات بالإضافة إلى معرفة واخذ نظرة أولية عن وضعية متغيرات الدراسة في الواقع.

3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تتمثل عينة الدراسة الاستطلاعية في (100) تلميذ يدرسون في السنة الثالثة ثانوي بمختلف التخصصات، بثانوية بن عدة بن عودة غليزان حيث تم فيها تطبيق كل من مقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الاتصال البيداغوجي وفيما يلي جدول يبين عينة الدراسة الاستطلاعية:

الجدول رقم (06): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس

الجنس	عدد الإفراد	النسبة المئوية %
الذكور	36	36%
الإناث	64	64%
المجموع	100	%100

يوضح الجدوال رقم (06) **توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس الذكور النسبة المئوية (36%) أما الإناث النسبة المئوية (64 %).**

2. أدوات جمع المعطيات.

قد لا يختلف اثنان بأن نتائج الدراسة تتوقف إلى حد كبير على كيفية جمع البيانات والأدوات المنهجية المستخدمة لهذا الغرض، حيث تعتبر أدوات جمع البيانات من الوسائل الأساسية للحصول على المعلومات الخاصة بالمتغيرات المدروسة، ولكي تتمكن الباحثة من الحصول على المعلومات التي تخدم بحثها، عليه أن تختار الأدوات التي تتناسب مع طبيعة الموضوع وتتوافق معه، وفي موضوع بحثنا استخدمنا كل من مقياس الاتصال البيداغوجي ومقياس الدافعية للإنجاز

تم إعداد مقاييس الدراسة بعد تحديد محاور الموضوع ومكوناته، وإدراك أهمية المعلومات المطلوبة وعلاقتها بالموضوع، والتعرف على مجتمع الدراسة، حيث تم الاعتماد على مقياسين:

- مقياس الاتصال البيداغوجي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
- مقياس الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3. بناء المقياس الاتصال البيداغوجي

هو نسخة معدلة من مقياس مذكرة ماجستير أعدته الباحثة (2015)، وقد تم تعديل البنود لقياس الاتصال البيداغوجي لدى التلاميذ، ومن أجل استعمالها في هذه الدراسة انطلاقا من التعريف الاجرائي للاتصال البيداغوجي المستنبط من الجانب الميداني بالإضافة إلى الاعتماد على بعض المقاييس والإطار النظري والدراسات السابقة وفيما يلي خطوات بناء المقياس:

القسم الأول: التعليمة واستمارة المعلومات:

يتضمن هذا الجزء التعليمة المقدمة للتلميذ المجيب على المقياس والتي نوضح له فيها الهدف من الدراسة مع تقديم إرشادات وتوجيهات للكيفية التي يجيب من خلالها على الفقرات، بالإضافة إلى استمارة المعلومات والتي تتمثل في الخصائص التي نحتاجها في الجانب الميداني مثل (الجنس، السن، التخصص، المستوى الدراسي) وهيا كما يلي:

أ- **التعليمة:** عزيزي (ة) التلميذ (ة): تحية طيبة وبعد

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على الدافعية للإنجاز والاتصال البيداغوجي لديكم ومن هنا فقد أعدت فقرات المقياس المرفقة خصيصا لهذا الغرض من أجل إتمام أطروحة الدكتوراه.

بعنوان: الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات – تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أنموذجا.

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة، بكل حرص وموضوعية، ونحيطكم علما أن المعلومات والبيانات لن تستخدم إلا لأغراض علمية وأن آرائك سوف تساعدني كثيرا في الوصول إلى نتائج علمية وعملية.

ملاحظات: الرجاء من فضلكم التقيد بالملاحظات التالية:

1) ضع علامة (X) في مربع الإجابة المناسبة أو تحديد الملاحظة الملائمة.

2) تأكد من إجابتك على كل الفقرات.

وفي الأخير لكم منا جزيل الشكر والتقدير.

القسم الثاني: تحديد أبعاد وبنود المقياس

- **تحديد التعريف الاجرائي للاتصال البيداغوجي:**

تعرف الباحثة الاتصال البيداغوجي في هذه الدراسة بأنه هو عملية رسمية هادفة تتعلق بإرسال رموز أو رسائل شفوية كانت أو كتابية

1-تحديد المقاييس المعتمد عليها في بناء مقياس الاتصال البيداغوجي:

2-تحديد أبعاد المقياس:

قامت الباحثة بتحديد أبعاد المقياس انطلاقا من التعريف الإجرائي المقدم للاتصال البيداغوجي حيث تم تحديد الأبعاد وفقا لعنصرين أساسين هما:

- **الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المادة المدرسية:** وتضمن الأبعاد التالية:

البعد الانساني: ويتمثل في العلاقة الانسانية بين المعلم والمتعلم كالتسامح وشعور المتعلم بالاحتواء وطريقة معاملة المتعلم وتندرج تحته البنود التالي:

1- يتسامح معك أستاذك إذا أخطأت في الإجابة على السؤال

2- أعتبر بأن أستاذي شخص حنون ويسامحنا عندما نخطئ

3- يهملني أستاذي داخل القسم ولا يبالي بي

4- يسعى أستاذي لمساعدتي في تجاوز صعوبة الحفظ والتركيز لدي

5- عادة ما يسخر منا أستاذنا عندما لا نجيب بطريقة صحيحة

6- أعتبر بأن أستاذي يعاملنا معاملة جيدة وطيبة كأب

7- يغضب أستاذي منا عندما لا ننجز فروضنا بطريقة صحيحة

8- أعتبر أستاذي إنسانا رائعا لذا أنا أحبه وأقدره

البعد السندي: ويتمثل في دعم الأستاذ للمتعلم وتشجيعه على التعلم ومحاولة استخراج كامل طاقاته ويندرج تحته البنود التالية:

1- أمام زملائي يعطيني الأستاذ فرصة للتعبير والتحدث بحرية

2- تفضل أن يقدم لك الأستاذ الجواب الصحيح أو أن يوضح لك في ماذا أخطأت

3- يشكرك الأستاذ على إنجازاتك في المدرسة

4- يقدم لنا أستاذنا النصائح الجيدة التي تفيدنا في الدراسة والحياة

5- يقوم الأستاذ بعرض عمل التلميذ الممتاز عليكم

6- أستاذنا رجل عصبي ومتشدد معنا

7- كل مرة أحتاج إلى أستاذي أجد عنده الدعم

8- ساندني أستاذي كما يساندني أبي في البيت تماما

البعد المرجعي: ويتمثل في الظوابط والقوانين التي يتماشى بها الأستاذ مع المتعلمين ويندرج تحته البنود التالية:

1- يجبرك أستاذك على الإجابة

2- يشجعك الأستاذ على المشاركة داخل القسم

3- أستاذنا يتيح لنا فرصة طرح الأسئلة والإجابة عليها

4- أستاذك يأخذ جهد التلميذ بعين الاعتبار

5- يصرخ الأستاذ علينا إذا ما تغيب أحدنا عن الحضور للمدرسة

6- تشعر بالارتياح عند دخول الأستاذ

7- كلما رغبت في الحديث مع أستاذي تتاح لي الفرصة للقيام بذلك

8- علاقتك بأستاذ هي علاقة مدرس بتلميذ فقط

- **الاتصال البيداغوجي المتمركز حول المتعلم:** ويتضمن الابعاد التالية:

البعد التعليمي: ويتمثل في طريقة تلقى المتعلم للمادة التعليمية من طرف المتعلم وقدرته على استيعابها ويندرج تحته البنود التالية:

1- إذا صادفتني مشكلات في الدراسة يساعدني أستاذي على حلها

2- يكافئ أستاذك التلميذ النجيب

3- يتحدث إلينا الأستاذ بصوت لا نكاد نسمعه جيدا

4- أستاذك في القسم يعطينا فرصة المشاركة وتنشيط الحصة

5- أستاذك يراقب الأعمال التطبيقية المقدمة إليه

6- لا يمكنني أن أتصور نفسي أدرس عند أستاذ آخر غير أستاذي

7- يراعي جيدا أستاذنا الجهود التي نبذلها في سبيل التعلم

8- بالنسبة لي أعتبر بأن لغة أستاذي فصيحة وواضحة

البعد المعرفي: ويتمثل في قدرة التلميذ على استيعاب محتوى المادة المدرسة وكمية المعارف التي يملكها ويندرج تحته البنود التالية:

1- يتيح لك الأستاذ في الصف الفرصة للتعبير عن انشغالاتك حول المادة المدرسية

2- أرى بأن الدراسة أمر مزعج بالنسبة لي

3- لغة الأستاذ وهو يلقي عليك الدرس في الصف كافية لكي تفهم الدرس

4- لغة الأستاذ في الصف تميل أكثر إلى أن تكون من أجل توجيهك في الصف

5- أفهم بسهولة لغة الأستاذ في الصف

6- تميل لغة الأستاذ إلى أن تكون توجيهية لي في الحياة ككل

7- سأحاول قصارى جهدي أن أدرس كي أكون أستاذا جيدا في المستقبل

8- أستاذي متحكم جيدا في مادته ويحسن تدريسها

9- أستاذنا يصغي إلينا جيدا ويفهمنا عندما نتحدث معه

البعد التكويني: ويتمثل في رأي المتعلم للفائدة العلمية التي يتلقاها من خلال تدريسه ومدى اكتسابه لمهارات جديدة ويندرج تحته البنود التالية:

1- تجد لغة التدريس للمعلم كافية لتوجيهك في الصف

2- سيفيدني أن أدرس جيدا حتى أصبح بارعا مثل أستاذي في الصف

3- تحس من لغة الأستاذ وهو يدرسك في الصف بأنها تفيدك في التكوين مستقبلا

4- في نظرك لكي تتكون جيدا هل تفضل أن يوجهك الأستاذ أكثر في الصف بدلا من تدريس المادة المدرسية

5- تفضل أن يقدم لك الأستاذ المادة المدرسية بدلا من توجيهك في الصف

6- تحس بأنك تتكون تكوينا جيدا في الصف في تعاملك مع الأستاذ

7- تعتني بتكوينك خارج الصف المدرسي من توجيهات الأستاذ

8- تعتني بتوجيهات الأستاذ دون تكوينك خارج الصف المدرسي

القسم الثالث: طريقة تصحيح المقياس:

اعتمدنا في طريقة تصحيح المقياس على سلم ليكرت الثلاثي **(دائما/ أحيانا/ أبدا)** بحيث تمنح الدرجات للإجابة على البنود بالشكل التالي:

جدول رقم (07) يبين طريقة تنقيط فقرات مقياس الاتصال البيداغوجي السلبية والايجابية

فقرات المقياس	دائما	أحيانا	أبدا
الفقرات الإيجابية	03	02	01
الفقرات السلبية	01	02	03

يستجيب الأفراد للمقياس ويمكن للفرد أن يتحصل على درجة كلية تتراوح ما بين أكبر درجة والتي تقدر بـــ (03×49=147) وأصغر درجة والتي تقدر بـــ (01×49=49).

- **تحديد التعريف الاجرائي للدافعية للانجاز:**

هي منافسة من أجل تحقيق أفضل مستوى وأداء ممكن للموسم الدراسي (2018-2019)

4. مقياس الدافعية للإنجاز:

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على مقياس الدافعية للإنجاز لأشرف أحمد أبو حليمة "مقياس" (2018) انظر الملحق رقم (01) وتم اجراء بعض التعديلات عليه لكي يتناسب مع متطلبات الدراسة وفيما يلي وصف تفصيلي للمقياس المستعمل بعد عملية تعديله:

1- التعلمية:

عزيزي (ة) التلميذ (ة): تحية طيبة وبعد

نسعى من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على الدافعية للتعلم والاتصال البيداغوجي لديكم ومن هنا فقد أعدت فقرات المقياس المرفقة خصيصا لهذا الغرض من أجل إتمام أطروحة الدكتوراه.

بعنوان: الاتصال البيداغوجي أستاذ–تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي "نموذجا".

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة، بكل حرص وموضوعية، ونحيطكم علما أن المعلومات والبيانات لن تستخدم إلا لأغراض علمية وأن آرائك سوف تساعدني كثيرا في الوصول إلى نتائج علمية وعملية.

ملاحظات: الرجاء من فضلكم التقيد بالملاحظات التالية:

1) ضع علامة (X) في مربع الإجابة المناسبة أو تحديد الملاحظة الملائمة.
2) تأكد من إجابتك على كل الفقرات.

وفي الأخير لكم منا جزيل الشكر والتقدير.

2- فقرات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها

أ- **بعد المثابرة:** ويندرج تحت هذا البعد البنود التالية:

1) أستمر في أي عمل أكلف به حتى ولو كان صعبا.
2) أجد صعوبة في استمراري في أي عمل أكلف به.
3) أكمل عملي للنهاية حتى ولو كانت الظروف غير مناسبة.

4) عندي استعداد لقضاء وقت فراغي في تعلم مهارة جديدة.

5) أعتبر النجاح في إنهاء بعض أعمالي يرجع للحظ.

6) أفضل تكملة العمل الذي أقوم به ثم أحصل على فترة راحة.

7) أشعر بالضيق إذا لم أتم عملي بأحسن صورة تسمح بها قدراتي.

8) عندما أقوم بعمل ما فإنني أحب أن أوصله إلى نهايته.

9) تظل الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.

10) إذا عجزت عن أداء ما فإنني أفضل القيام بعمل أسهل منه.

11) أستمر في مواصلة عمل ما حتى لو شعرت أن هذا العمل ميؤوس منه.

ب-بعد التوجه نحو العمل: ويندرج تحت هذا البعد البنود التالية:

1) أقوم بعمل الواجب المدرسي.

2) أتبع جدولا معينا لمذاكرة دروسي.

3) أهتم بما يطلب مني من واجبات مدرسية.

4) أحل الواجب المدرسي بنشاط.

5) عندي رغبة قوية لإنهاء أي عمل أقوم به.

6) أشعر بالراحة عندما أنجز كثيرا من الأعمال.

7) تجدبني الأعمال أو المشكلات الصعبة للتفكير في حلها.

8) أقوم بعمل شيء صعب بعد أن أنتهي من عمل أسهل منه.

9) أشعر أنني أستطيع النجاح في أي نشاط يطلب مني.

10) أستمتع بمحاولة حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة.

ج-بعد الطموح: ويندرج تحت هذا البعد البنود التالية:

1) أفضل الواجبات السهلة لأن فرصة الفشل بها ضئيلة.

2) أفضل النشاط الذي يتطلب جهدا كبيرا للتميز عن زملائي.

3) أحب العمل الذي يتيح لي الجدية والاختيار.

4) أفضل تجنب المشاجرات مع زملائي.

5) أذاكر بجد للحصول على أعلى درجة في الامتحانات المدرسية.

6) أقوم بأنشطتي وواجباتي بنفسي دون أي مساعدة من أحد.

د-بعد الاستقلال: ويندرج تحت هذا البعد البنود التالية:

1) أفضل أن أعمل بمفردي

2) أفضل التعاون مع زملائي في الأنشطة الصعبة.

3) أطلب معاونة زميل لي عند حل مشكلة ما.

4) عمل التلاميذ الجماعي يستطيع أن ينجز الأعمال بصورة أفضل من تلميذ بمفرده.

5) لا أحب مساعدة أحد في حل واجباتي المدرسية.

6) اشتراك أي فرد في العمل معي يشجعني لإظهار كل قدراتي.

7) أشعر بالتوتر عندما أتكلم أمام الأستاذ.

ه-بعد الخوف من الفشل: ويندرج تحت هذا البعد البنود التالية:

1) أجتهد في أداء أي عمل لأنني أخاف من فشل.

2) أشعر بالإحباط إذا فشلت في حل الواجب المدرسي.

3) أشعر بالشجاعة والثبات في أداء النشاط الذي أكلف به.

4) أجتهد خوفا من الفشل أكثر من الرغبة في النجاح.

5) تتغير ملامح وجهي عند فشلي في نشاط ما.

6) أنفعل وأضطرب عند فشلي في أي عمل أقوم به.

7) أشك في مستواي الدراسي عند رسوبي في امتحان ما.

8) أضطرب في الكلام إذا فشلت في الإجابة على سؤال ما أمام زملائي.

9) إذا فشلت في عمل ما أحاول تنفيذه مرة ثانية لإنهائه.

و- بعد التقبل الاجتماعي: ويندرج تحت هذا البعد البنود التالية:

1) أنا محبوب بين زملائي.

2) لا يشعر الإنسان بالنجاح إلا إذا كان محبوبا.

3) حصولي على اهتمام زملائي يمثل هدفا أساسيا وراء أي عمل أقوم به

4) حب زملائي لي يعد أكثر أهمية من نجاحي الشخصي.

5) أتبع آراء الآخرين في سبيل أن أكون محبوبا.

6) أهتم بتكوين صورة جيدة لنفسي أمام زملائي وأستاذي.

7) يتقبل أستاذ المادة أفكاري ويأخذها.

ي- بعد الوعي بالزمن: ويندرج تحت هذا البعد البنود التالية:

1) أفضل أن أستعد للنشاط قبل القيام به بوقت قصير

2) أفضل المذاكرة حسب جدول للمواعيد.

3) أخطط لمستقبلي بوضوح.

4) ألوم نفسي إذا كانت ساعات نومي أكثر من اللازم.

5) أنزعج إذا تأخرت عن حضور حصة ما.

6) أشعر بعدم الارتياح إذا فقدت ساعة من الزمن دون القيام بعمل مفيد.

7) تنظيم وترتيب الأشياء غير هام في حياتي.

8) أشعر بالذنب لعدم استغلال الوقت.

9) أحرص على الواجبات المدرسية في مواعدها

ن-بعد المنافسة: ويندرج تحت هذا البعد البنود التالية:

1) بعد الاشتراك في نشاط رياضي أنافس زملائي في إنهاء ما يطلب منا.

2) أستمتع بوجودي في الفصل الذي يضم طلابا أقوى مني علميا.

3) أقوم بالأعمال اليدوية البسيطة أسرع من معظم زملائي.

4) أفضل المشاركة في نشاط مدرسي متميز بدلا من الاشتراك في أنشطة غير مفيدة.

5) عندما يناقش الأستاذ تلاميذ في موضوع جديد أشارك في المناقشة.

6) أشارك في المناقشات العلمية داخل القسم.

7) أنافس زملائي على المركز الأول في الامتحانات الشهرية.

8) أحرص على إتمام عملي بأحسن صورة

3-طريقة تصحيح المقياس:

اعتمدنا في طريقة تصحيح المقياس على سلم ليكرت الثلاثي **(دائما/ أحيانا/ أبدا)** بحيث تمنح الدرجات للإجابة على البنود بالشكل التالي:

جدول رقم (08) يبين طريقة تنقيط فقرات مقياس الدافعية للإنجاز السلبية والايجابية

فقرات المقياس	دائما	أحيانا	أبدا
الفقرات الإيجابية	03	02	01
الفقرات السلبية	01	02	03

يستجيب الأفراد للمقياس ويمكن للفرد أن يتحصل على درجة كلية تتراوح ما بين أكبر درجة والتي تقدر بـــ (03×67=201) وأصغر درجة والتي تقدر بـــ (01×67=67).

4.1. الخصائص السيكوميترية لأدوات في الدراسة:

قامت الباحثة في هذه الدراسة باستعمال كل من مقياس الدافعية للإنجاز لتلاميذ الثالثة الثانوي ومقياس الاتصال البيداغوجي وذلك من أجل جمع البيانات التي تحتاجها في الجانب الميداني من أجل التحقق من الفرضيات المصاغة وقبل استعمال أي أداة يجب التأكد من صلاحيتها، وعلى هذا الأساس قامت الباحثة بالتأكد من خصائصها السيكومترية والمتمثلة في الصدق والثبات:

1.4.1. الخصائص السيكومترية لمقياس الاتصال البيداغوجي:

للتأكد من صدق وثبات مقياس الاتصال البيداغوجي للإنجاز لتلاميذ الثالثة الثانوي قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) تلميذ ثم قامت باستعمال كل من طريقة الاتساق الداخلي عن طريق ألفا الكرونباخ في تقدير الثبات أما الصدق فاستعملت طريقة الاتساق الداخلي (ارتباط البند بالبعد وارتباط البعد بالدرجة الكلية) وفيما يلي النتائج:

1.1.4.1. الثبات:

أ- الثبات عن طريق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بتقدير ثبات الاتساق الداخلي عن طريق معادلة ألفا كرونباخ لدرجة الكلية للمقياس بالإضافة إلى الدرجة الكلية لكل بعد:

الجدول رقم (09) يبين قيمة ألفا كرونباخ في مقياس الاتصال البيداغوجي:

	المتغير	حجم العينة	قيمة الفا كرونباخ
الأبعاد الأساسية	البعد الإنساني	100	0.66
	البعد السندي	100	0.65
	البعد المرجعي	100	0.77
	البعد التعليمي	100	0.72
	البعد المعرفي	100	0.68
	البعد التكويني	100	0.72
المقياس ككل		100	0.74

من خلال الجدول رقم (09) نلاحظ أن قيمة ألفا الكرونباخ لأبعاد المقياس (الانساني، السندي، المرجعي، التعليمي، المعرفي، التكويني) تقدر بـــ (0.66، 0.65، 0.77، 0.72، 0.68، 0.72) على التوالي في حين قدرت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل بـــ (0.74) وهذا معناه أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات وهذا معناه أن اجابة افراد العينة على بنود المقياس كانت على درجة كبيرة من الاتساق.

- **<u>الثبات بطريقة ألفا الطبقية:</u>**

الجدول رقم (10) يوضح قيم تباين البعد وقيم معامل ألفا وكذا ألفا الطبقية لأبعاد مقياس الإتصال البيداغوجي (ن=100).

المتغير	البعد الإنساني	البعد السندي	البعد المرجعي	البعد التعليمي	البعد المعرفي	البعد التكويني	الدرجة الكلية
التباين	8.011	8.189	19.823	11.408	9.664	8.559	92.391
قيم ألفا	0.402	0.379	0.869	0.667	0.503	0.660	0.671
الفا الطبقية = 0.740							

(العمري،2018، 90)

من خلال الجدول رقم(10) **قيم تباين البعد وقيم معامل ألفا وكذا ألفا الطبقية لأبعاد مقياس الإتصال البيداغوجي (ن=100).**

2.1.4.1. <u>الصدق</u>: عن طريق الاتساق الداخلي:

- ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه:

الجدول رقم (11) يبين ارتباط البنود بالبعد الأول في مقياس الاتصال البيداغوجي

البعد الإنساني					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.39	دال عند 0.01	05	0.48	دال عند 0.01
02	0.44	دال عند 0.01	06	0.38	دال عند 0.01
03	0.40	دال عند 0.01	07	0.59	دال عند 0.01
04	0.44	دال عند 0.01	08	0.37	دال عند 0.01

من خلال الجدول رقم (11) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو البعد الانساني حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.59) و(0.37) وهذا معناه أن البنود ترتبط بدرجة كبيرة بالبعد الذي تنتمي إليه وهذا معناه أن البنود تقيس فعلا ما يقيسه البعد أي أنها تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله.

جدول رقم (12) يبين ارتباط البنود بالبعد الثاني في مقياس الاتصال البيداغوجي

البعد السندي					
البند	**قيمة الارتباط**	**مستوى الدلالة**	**البند**	**قيمة الارتباط**	**مستوى الدلالة**
09	0.36	دال عند 0.01	13	0.44	دال عند 0.01
10	0.52	دال عند 0.01	14	0.53	دال عند 0.01
11	0.56	دال عند 0.01	15	0.25	دال عند 0.01
12	0.49	دال عند 0.01	16	0.42	دال عند 0.01

من خلال الجدول رقم (12) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو البعد السندي حيث كانت القيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.56) و(0.25) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه ما عدا البند رقم (15= فكانت قيمته غير دالة احصائيا وعليه تم حذفه من المقياس وفي الأخير يمكن القول أن البنود تقيس فعلا ما يقيسه البعد أي أنه تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله.

جدول رقم (13) يبين ارتباط البنود بالبعد الثالث في مقياس الاتصال البيداغوجي

البعد المرجعي					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
17	0.68	دال عند 0.01	21	0.77	دال عند 0.01
18	0.79	دال عند 0.01	22	0.71	دال عند 0.01
19	0.84	دال عند 0.01	23	0.59	دال عند 0.01
20	0.78	دال عند 0.01	24	0.56	دال عند 0.01

من خلال الجدول رقم (13) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو البعد المرجعي حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.84) و(0.59) وهذا معناه أن البنود ترتبط بدرجة كبيرة بالبعد الذي تنتمي إليه وهذا معناه أن البنود تقيس فعلا ما يقيسه البعد أي أنها تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله.

الجدول رقم (14) يبين ارتباط البنود بالبعد الرابع في مقياس الاتصال البيداغوجي

بعد: التعليمي					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
25	0.56	دال عند 0.01	29	0.66	دال عند 0.01
26	0.53	دال عند 0.01	30	0.74	دال عند 0.01
27	0.67	دال عند 0.01	31	0.43	دال عند 0.01
28	0.66	دال عند 0.01	32	0.38	دال عند 0.01

من خلال الجدول رقم (14) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو البعد التعليمي حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.74) و(0.38) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي اليه.

الجدول رقم (15) يبين ارتباط البنود بالبعد الخامس في مقياس الاتصال البيداغوجي

البعد المعرفي					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
33	0.29	دال عند 0.01	38	0.36	دال عند 0.01
34	0.64	دال عند 0.01	39	0.61	دال عند 0.01
35	0.56	دال عند 0.01	40	0.58	دال عند 0.01
36	0.21	دال عند 0.05	41	0.58	دال عند 0.01
37	0.39	دال عند 0.01	-----	------	------

من خلال الجدول رقم (15) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو البعد المعرفي حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.64) و(0.21) وهذا معناه أن البنود ترتبط بدرجة كبيرة بالبعد الذي تنتمي إليه وهذا معناه أن البنود تقيس فعلا ما يقيسه البعد أي أنها تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله.

الجدول رقم (16) يبين ارتباط البنود بالبعد السادس في مقياس الاتصال البيداغوجي

البعد التكويني					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
42	0.45	دال عند 0.01	46	0.57	دال عند 0.01
43	0.49	دال عند 0.01	47	0.62	دال عند 0.01
44	0.44	دال عند 0.01	48	0.63	دال عند 0.01
45	0.43	دال عند 0.01	49	0.67	دال عند 0.01

من خلال الجدول رقم (16) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو البعد التكوين حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.67) و(0.43) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه.

- **ارتباط البعد بالدرجة الكلية لمقياس الاتصال البيداغوجي**

الجدول رقم (17) يبين ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس الاتصال البيداغوجي

الدرجة الكلية للمقياس		
البعد	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
البعد الإنساني	0.73	دال عند 0،01
البعد السندي	0.68	دال عند 0،01
البعد المرجعي	0.82	دال عند 0،01
البعد التعليمي	0.67	دال عند 0،01
البعد المعرفي	0.71	دال عند 0،01
البعد التكويني	0.85	دال عند 0،01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن قيم ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تراوحت قيم معاملات بيرسون الارتباط ما بين (0.80) و(0.61) وهي قيم ارتباط عالية جدا وهذا معناه أن الابعاد ترتبط بدرجة كبيرة بالدرجة الكلية للمقياس وهذا معناه أن الابعاد تقيس فعلا ما يقيسه المقياس أي أنها تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله وهذا معناه أن الأبعاد تقيس فعلا الاتصال البيداغوجي بين الأستاذ والمتعلم.

2.4.1. الخصائص السيكومترية لمقياس الدافعية للإنجاز:

للتأكد من صدق وثبات مقياس الدافعية للانجاز لتلاميذ التعليم الثانوي قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) تلميذ ثم قامت باستعمال كل من طريقة الاتساق الداخلي عن طريق ألفا الكرونباخ في تقدير الثبات أما الصدق فاستعملت طريقة الاتساق الداخلي (ارتباط البند بالبعد وارتباط البعد بالدرجة الكلية) وفيما يلي النتائج:

1.2.4.1. الثبات:

الثبات عن طريق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بتقدير ثبات الاتساق الداخلي عن طريق معادلة ألفا كرونباخ لدرجة الكلية للمقياس بالإضافة الى الدرجة الكلية لكل بعد:

الجدول رقم (18) يبين قيمة ألفا كرونباخ في مقياس الدافعية للإنجاز

	المتغير	حجم العينة	قيمة ألفا كرونباخ
الأبعاد الأساسية	المثابرة	100	0.59
	التوجه نحو العمل	100	0.47
	الطموح	100	0.46
	الاستقلال	100	0.65
	الخوف من الفشل	100	0.69
	التقبل الاجتماعي	100	0.60
	الوعي بالزمن	100	0.73
	المنافسة	100	0.62
المقياس ككل	الدافعية للإنجاز	100	0.78

من خلال الجدول رقم (18) نلاحظ أن قيمة ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس (المثابرة، التوجه نحو العمل، الطموح، الاستقلال، الخوف من الفشل، التقبل الاجتماعي، الوعي بالزمن، المنافسة) كانت تقدر بـــ (0.59، 0.47، 0.46، 0.65، 0.69، 0.60، 0.73، 0.62) على التوالي في حين قدرت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل بـــ (0.78) وهذا معناه أن المقياس على درجة مقبولة من الثبات.

ب. <u>الثبات بطريقة ألفا الطبقية</u>:

الجدول رقم (19) يوضح قيم تباين البعد وقيم معامل ألفا وألفا الطبقية لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز (ن=100).

المتغير	بعد المثابرة	بعد التوجه نحو العمل	بعد الطموح	بعد الاستقلال	بعد الخوف من الفشل	بعد التقبل الاجتماعي	بعد الوعي بالزمن	بعد المنافسة	الدرجة الكلية
التباين	10.715	7.982	4.142	2.462	4.713	9.192	5.347	5.523	91.928
قيم ألفا	0.592	0.473	0.463	0.372	0.202	0.651	0.276	0.435	0.693
الفا الطبقية = 0.713									

(العمري،2018، 90)

من خلال الجدول رقم (19) نلاحظ **قيم تباين البعد وقيم معامل ألفا وألفا الطبقية لأبعاد مقياس الدافعية للإنجاز (ن=100).**

2.2.4.1.الصدق:

الصدق عن طريق الاتساق الداخلي:

- ارتباط البند بالبعد الذي ينتمي إليه:

الجدول رقم (20) يبين ارتباط البنود بالبعد الأول في مقياس الدافعية للإنجاز

بعد: المثابرة					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
01	0.41	دال عند 0.01	07	0.47	دال عند 0.01
02	0.52	دال عند 0.01	08	0.45	دال عند 0.01
03	0.48	دال عند 0.01	09	0.25	دال عند 0.01
04	0.45	دال عند 0.01	10	0.32	دال عند 0.01
05	0.56	دال عند 0.01	11	0.26	دال عند 0.01
06	0.47	دال عند 0.01	-----	-----	-----

من خلال الجدول رقم (20) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد المثابرة كانت القيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.56) و(0.25) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (21) يبين ارتباط البنود بالبعد الثاني في مقياس الدافعية للإنجاز

بعد: التوجه نحو العمل					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
12	0.47	دال عند 0.01	17	0.39	دال عند 0.01
13	0.39	دال عند 0.01	18	0.52	دال عند 0.01
14	0.46	دال عند 0.01	19	0.39	دال عند 0.01
15	0.55	دال عند 0.01	20	0.35	دال عند 0.01
16	0.28	دال عند 0.01	21	0.32	دال عند 0.01

يتضح من خلال الجدول رقم (21) أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد التوجه نحو العمل حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.55) و(0.28) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (22) يبين ارتباط البنود بالبعد الثالث في مقياس الدافعية للإنجاز

بعد: الطموح					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
22	0.58	دال عند 0.01	25	0.44	دال عند 0.01
23	0.40	دال عند 0.01	26	0.57	دال عند 0.01
24	0.54	دال عند 0.01	27	0.55	دال عند 0.01

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ ان قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي اليه وهو بعد الطموح حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.58) و(0.40) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (23) يبين ارتباط البنود بالبعد الرابع في مقياس الدافعية للإنجاز

بعد: الاستقلال					
البند	**قيمة الارتباط**	**مستوى الدلالة**	**البند**	**قيمة الارتباط**	**مستوى الدلالة**
28	0.53	دال عند 0.01	32	0.70	دال عند 0.01
29	0.47	دال عند 0.01	33	0.01	غير دال يحذف
30	0.49	دال عند 0.01	34	0.41	دال عند 0.01
31	0.48	دال عند 0.01			

من خلال الجدول رقم (23) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد الاستقلال حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.70) و(0.41) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه ما عدا البند رقم (33) فكانت قيمة الارتباط فيه غير دالة وعليه تم حذف هذا البند ومنه يمكن القول أن البنود تقيس فعلا ما يقيسه البعد أي أنها تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله.

الجدول رقم (24) يبين ارتباط البنود بالبعد الخامس في مقياس الدافعية للإنجاز

بعد: الخوف من الفشل					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
35	0.20	دال عند 0.05	40	0.47	دال عند 0.01
36	0.44	دال عند 0.01	41	0.37	دال عند 0.01
37	0.35	دال عند 0.01	42	0.44	دال عند 0.01
38	0.23	دال عند 0.01	43	0.32	دال عند 0.01
39	0.42	دال عند 0.01			

من خلال الجدول رقم (24) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد الخوف من الفشل حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) ما عدا البند رقم (01) كان دالا عند (0.05) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.47) و (0.20) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه وهذا معناه أن البنود تقيس فعلا ما يقيسه البعد أي أنها تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله.

الجدول رقم (25) يبين ارتباط البنود بالبعد السادس في مقياس الدافعية للإنجاز

بعد: التقبل الاجتماعي					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
44	0.73	دال عند 0.01	48	0.30	دال عند 0.01
45	0.63	دال عند 0.01	49	0.47	دال عند 0.01
46	0.38	دال عند 0.01	50	0.72	دال عند 0.01
47	0.63	دال عند 0.01			

من خلال الجدول رقم (25) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد التقبل الاجتماعي حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.73) و(0.30) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (26) يبين ارتباط البنود بالبعد السابع في مقياس الدافعية للإنجاز

بعد: الوعي بالزمن					
البند	**قيمة الارتباط**	**مستوى الدلالة**	**البند**	**قيمة الارتباط**	**مستوى الدلالة**
51	0.37	دال عند 0.01	56	0.27	دال عند 0.01
52	0.48	دال عند 0.01	57	0.51	دال عند 0.01
53	0.50	دال عند 0.01	58	0.39	دال عند 0.01
54	0.22	دال عند 0.01	59	0.39	دال عند 0.01
55	0.28	دال عند 0.01			

من خلال الجدول رقم (26) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد الوعي بالزمن حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.51) و(0.22) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه.

الجدول رقم (27) يبين ارتباط البنود بالبعد الثامن في مقياس الدافعية للإنجاز

بعد: المنافسة					
البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة	البند	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
60	0.46	دال عند 0.01	64	0.40	دال عند 0.01
61	0.43	دال عند 0.01	65	0.32	دال عند 0.01
62	0.58	دال عند 0.01	66	0.45	دال عند 0.01
63	0.67	دال عند 0.01	67	0.08	غير دال

من خلال الجدول رقم (27) نلاحظ أن قيم ارتباط البنود بالبعد الذي تنتمي إليه وهو بعد المنافسة حيث كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم الارتباط ما بين (0.61) و(0.32) وهذا معناه أن البنود ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه ما عدا البند رقم (67= فكانت قيمته غير دالة احصائيا وعليه تم حذفه من المقياس وفي الاخير يمكن القول أن البنود تقيس فعلا ما يقيسه البعد أي أنها تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله.

الجدول رقم (28) يبين ارتباط البعد بالدرجة الكلية للمقياس الدافعية للإنجاز

الدرجة الكلية للمقياس		
البعد	**قيمة الارتباط**	**مستوى الدلالة**
المثابرة	0.46	دال عند 0،01
التوجه نحو العمل	0.57	دال عند 0،01
الطموح	0.34	دال عند 0،01
الاستقلال	0.23	دال عند 0،01
الخوف من الفشل	0.58	دال عند 0،01
التقبل الاجتماعي	0.50	دال عند 0،01
الوعي بالزمن	0.51	دال عند 0،01
المنافسة	0.58	دال عند 0،01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) أن قيم ارتباط الابعاد بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه كانت قيم كلها دالة احصائيا عند مستوى (0.01) حيث تراوحت قيم معاملات بيرسون الارتباط ما بين (0.58) و(0.23) وهي قيم ارتباط مقبولة وهذا معناه أن الابعاد ترتبط ارتباط درجة الكلية للمقياس وهذا معناه أن الأبعاد تقيس فعلا ما يقيسه المقياس أي أنها تؤدي الغرض الذي وضعت من أجله وهذا معناه أن البنود تقيس فعلا الدافعية للإنجاز.

- الصورة النهائية للمقياس بعد عملية استخراج الخصائص السيكومترية أنظر الملحق رقم (03)

2. الدراسة الأساسية:

أجريت في الفترة الممتدة من أكتوبر2018 إلى أفريل 2019 والتي تم فيها تحديد وضبط مجتمع وعينة الدراسة بصفة نهائية بالإضافة إلى تطبيق مقاييس الدراسة المتمثلة في مقياس الاتصال البيداغوجي ومقياس الدافعية للإنجاز.

1.2. منهج الدراسة:

تتعدد مناهج البحث في العلوم الاجتماعية بتعدد المواضيع كما تختلف من مجال علمي لآخر، وذلك حسب خصوصية وأهداف كل دراسة، وقد استخدمنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي وهذا لملائمته لطبيعة هذه الدراسة، حيث يهتم بتوفير أوصاف دقيقة عن السمة أو الخاصية المراد دراستها للوصول إلى حقائق دقيقة.

3.2. مجتمع وعينة الدراسة الأساسية.

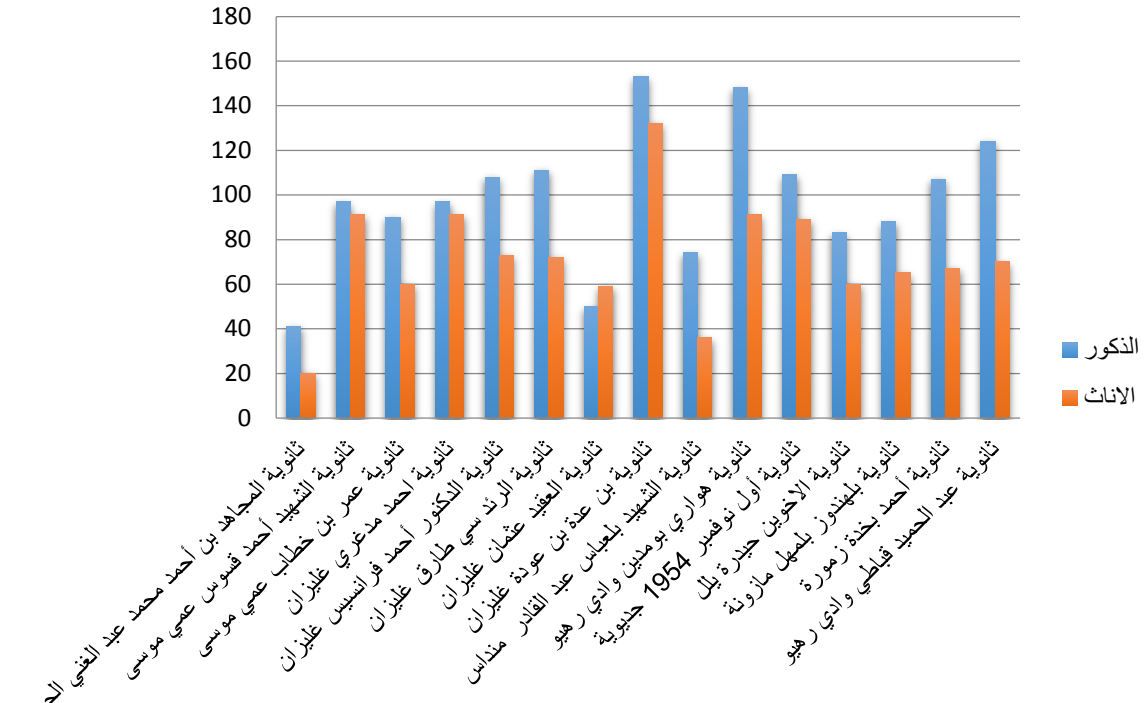
1.3.2.مجتمع الدراسة

يتناول مجتمع الدراسة جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة المدروسة. فهو كل من يمكن أن تعمم عليه النتائج. (عليان وغنيم، 2000). ويتمثّل مجتمع دراستنا في جميع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي الذين ينتمون إلى ثانويات ولاية غليزان والممثلين في الثانويات التالية:

الجدول رقم (29) يبين مجتمع الدراسة

الثانوية	الذكور	الإناث	المجموع
ثانوية المجاهد بن أحمد محمد عبد الغني الحمادنة	41	20	61
ثانوية الشهيد أحمد قسوس عمي موسى	97	91	188
ثانوية عمر بن خطاب عمي موسى	90	60	150
ثانوية احمد مدغري غليزان	97	91	188
ثانوية الدكنور أحمد فرانسيس غليزان	108	73	181
ثانوية الرئد سي طارق غليزان	111	72	183
ثانوية العقيد عثمان غليزان	50	59	109
ثانوية بن عدة بن عودة غليزان	153	132	285
ثانوية الشهيد بلعباس عبد القادر منداس	74	36	110
ثانوية هواري بومدين وادي رهيو	148	91	239
ثانوية أول نوفمبر 1954 جديوية	109	89	198
ثانوية الاخوين حيدرة يلل	83	60	143
ثانوية بلهندوز بلمهل مازونة	88	65	153
ثانوية أحمد بخدة زمورة	107	67	174
ثانوية عبد الحميد قباطي وادي رهيو	124	70	194
المجموع	1480	1076	2556

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) افراد مجتمع الدراسة و المتكون من (15) ثانوية.



الشكل رقم (13) يبين افراد مجتمع الدراسة

نلاحظ من خلال الشكل رقم (13) افراد مجتمع الدراسة والمتكون من (15) ثانوية

2.3.2. عينة الدراسة

العينة هي مجموعة جزئية من المجتمع مسحوبة بطريقة علمية محددة (Lane , 2000). وقد وقع اختيارنا على طريقة القرعة في إختيار التلاميذ من مجتمع الدراسة (العشوائية البسيطة) في إختيار العينة مع مراعاة الشروط التالية في أفرادها:

1- أن يكونوا من المجتمع ولاية غليزان.

2- ان يكون تلميذ في السنة ثالثة الثانوية.

تكونت عينة الدراسة من (500) تلميذ في المرحلة الثانوية يمثلون العينة الكلية للدراسة ويمثلون (15) ثانويات في ولاية غليزان.

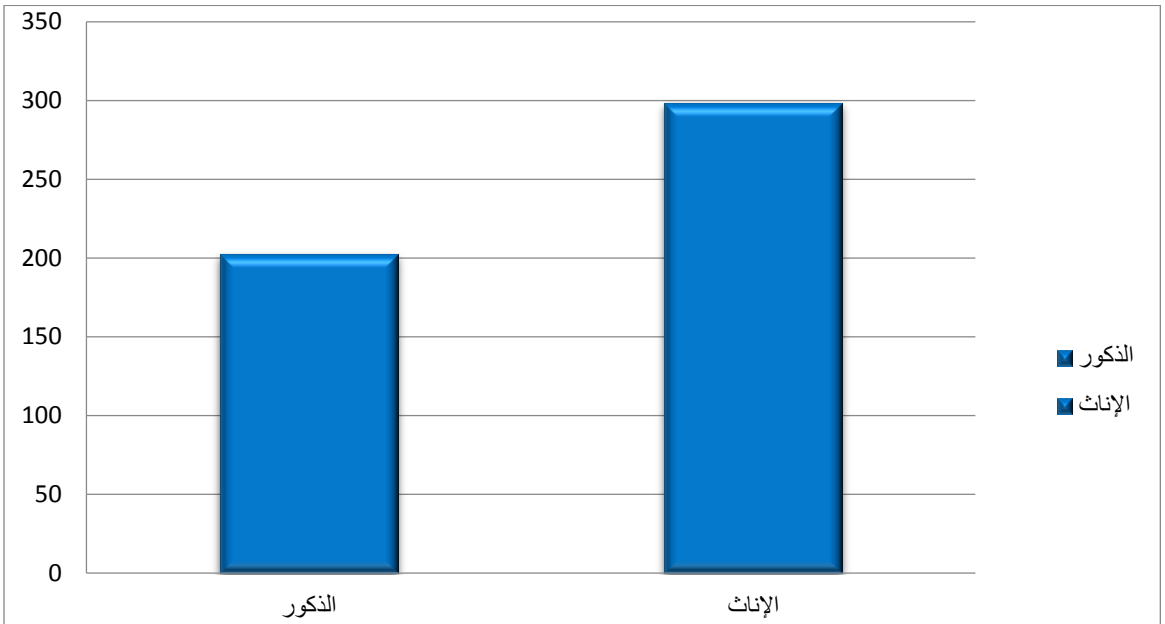
لقد قسمت هذه العينة تبعا للغرض الذي نحن بصدد تحقيقه، بحيث قسمت الى قسمين:

أ-نوزيع عينة الدراسة حسب الجنس

الجدول رقم (30): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	عدد الإفراد	النسبة المئوية %
الذكور	202	40%
الإناث	298	60%
المجموع	500	%100

يوضح الجدول رقم (30) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمتكون من الذكور (202) والإناث(298).



الشكل رقم (14) يبين توزيع افراد العينة حسب الجنس

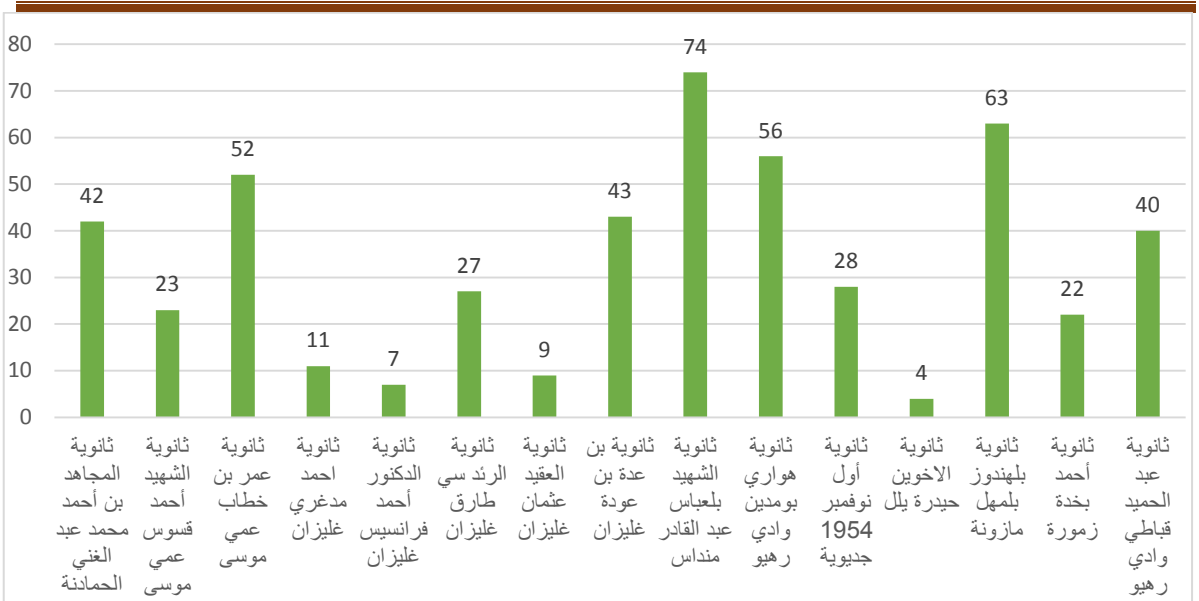
يوضح الشكل رقم (14) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمتكون من الذكور (202) والإناث(298).

ب. توزيع العينة حسب الثانويات:

الجدول رقم (31) يبين توزيع أفراد عينة حسب الثانويات.

الثانوية	العدد	النسبة المئوية
ثانوية المجاهد بن أحمد محمد عبد الغني الحمادنة	42	8,40%
ثانوية الشهيد أحمد قسوس عمي موسى	23	4,60%
ثانوية عمر بن خطاب عمي موسى	52	10,40%
ثانوية احمد مدغري غليزان	11	2,20%
ثانوية الدكنور أحمد فرانسيس غليزان	07	1,20%
ثانوية الرئد سي طارق غليزان	27	5,40%
ثانوية العقيد عثمان غليزان	09	1,80%
ثانوية بن عدة بن عودة غليزان	43	8,60%
ثانوية الشهيد بلعباس عبد القادر منداس	74	14,80%
ثانوية هواري بومدين وادي رهيو	56	11,20%
ثانوية أول نوفمبر 1954 جديوية	28	5,60%
ثانوية الاخوين حيدرة يلل	04	0,80%
ثانوية بلهندوز بلمهل مازونة	63	12,60%
ثانوية أحمد بخدة زمورة	22	4,40%
ثانوية عبد الحميد قباطي وادي رهيو	40	8,00%
المجموع	500	100%

نلاحظ من خلال **الجدول رقم (31) يبين توزيع أفراد عينة حسب الثانويات لعينة الدراسة الأساسية**



الشكل رقم (15) يبين توزيع أفراد عينة حسب الثانويات

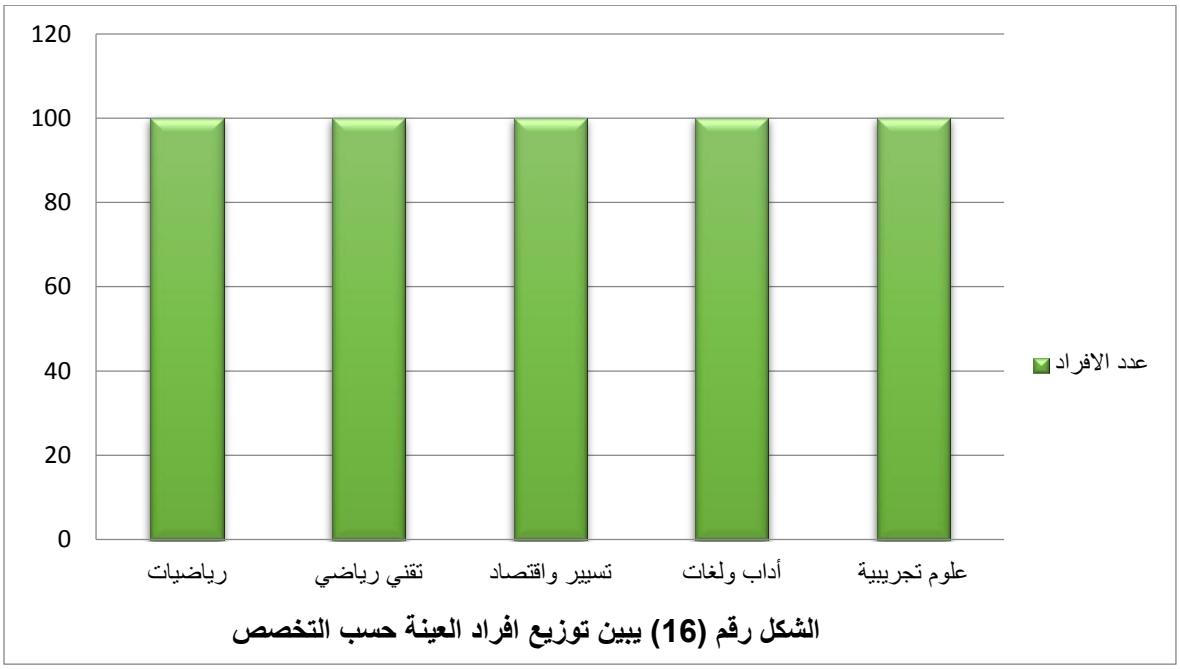
نلاحظ من خلال **الشكل رقم (15) توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الثانويات**

أ. توزيع العينة حسب التخصص:

الجدول رقم (32) يبين توزيع العينة حسب التخصص

التخصص	عدد الافراد	النسبة المئوية %
رياضيات	100	20%
تقني رياضي	100	20%
تسيير واقتصاد	100	20%
آداب وفلسفة	100	20%
علوم تجريبية	100	20%
المجموع	500	100%

نلاحظ من خلال **الجدول رقم (32) يبين توزيع أفراد عينة حسب التخصص لعينة الدراسة الأساسية**



الشكل رقم (16) يبين توزيع افراد العينة حسب التخصص

نلاحظ من خلال **الشكل رقم (16) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب التخصص**

4.2. <u>الأساليب الإحصائية في معالجة البيانات:</u>

بعد أن قامت الباحثة بجمع البيانات اللازمة من أجل اختبار من فرضيات الدراسة والخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة تم الستعانة بالحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية الصيغة رقم (SPSS 26)، وذلك باستعمال الأساليب الإحصائية التالية:

1- المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، التباين من أجل وصف البيانات.

2- معادلة الفا الكرونباخ من اجل التحقق من ثبات الاختبارات المستعملة في الدراسة.

3- معادلة ألفا الطبقية.

4- معامل الارتباط لبرافي بيرسون من أجل التحقق من صدق الاتساق الداخلي والفرضيات التي تدرس التفاعل بين متغيرات الدراسة الفرضية الثالثة

5- إختبار t. Test لعينة واحدة من اجل التحقق من الفرضية الاولى والثانية

6- إختبار t. Test لعينتين مستقلتين من اجل التحقق من الفرضية السادسة والسابعة.

7- اختبار تحليل التباين الأحادي للتحقق من الفرضية الرابعة والخامسة.

8- معامل إيتا تربيع لحجم الأثر

الفصل السادس

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد:

بعد عملية تطبيق أدوات البحث على عينة الدراسة الأساسية وجمع معطيات قمنا استخدام المؤشرات الإحصائية المناسبة بهدف اختبار الفرضيات، وتحصلنا على النتائج التالية:

1. عرض نتائج الفرضيات

قبل إخضاع المتغيرات الدراسة (الاتصال البيداغوجي، الدافعية الإنجاز) للتحليل الإحصائي قامت الباحثة بالتأكد من اعتدالية التوزيع للبيانات عن طريق اختبار Kolmogorov–Smirnov

الجدول رقم (33) يبين اعتدالية التوزيع في البيانات لمتغير الاتصال البيداغوجي

قيمة اختبار Kolmogorov–Smirnov	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.11	500	دال عند 0.01

من خلال الجدول يتضح أن بيانات متغير الاتصال البيداغوجي لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

الجدول رقم (34) يبين اعتدالية التوزيع في البيانات لمتغير الدافعية للإنجاز

قيمة اختبار Kolmogorov–Smirnov	درجة الحرية	مستوى الدلالة
0.48	500	دال عند 0.01

من خلال الجدول يتضح أن بيانات متغير الدافعية للإنجاز لا تتوزع توزيعا طبيعيا.

2. عرض نتائج الفرضية الأولى:

"للاتصال البيداغوجي في مادة الرياضيات دور فعال في تعزيز العلاقة أستاذ –تلميذ" ولاختبار هذه الفرضية تم استعمال اختبار "ت" لمقارنة المتوسطات لعينة واحدة وأسفر الاختبار على النتائج التالية:

الجدول رقم (35) يبين خصائص متغير الإتصال البيداغوجي لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الاتصال البيداغوجي	500	104,55	11,89	0,48571

الجدول رقم (36) يبين قيمة إختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتوسط التجريبي والمفترض

المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط الإفتراضي	درجة الحرية	قيمة ت	م/ الدلالة
الاتصال البيداغوجي	104.55	98	499	13.50	دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (36) أن قيمة "ت" والتي تقدر بـــ (13.50) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في الاتصال البيداغوجي كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (35) أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة والذي يقدر بـــ (104.55) هو أكبر من المتوسط الافتراضي الذي يقدر (98) وهذا معناه أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لديهم اتصال بيداغوجي فعال وعليه يمكن قبول الفرضية التي تنص على أن يعتبر اتصال بيداغوجي فعال لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

3.عرض نتائج الفرضية الثانية:

"يتمتع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بدافع قوي للإنجاز في مادة الرياضيات"

ولاختبار هذه الفرضية تم استعمال اختبار ت لمقارنة المتوسطات لعينة واحدة وأسفر الاختبار على النتائج التالية:

الجدول رقم (37) يبين خصائص متغير الدافعية للإنجاز

المتغير	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الدافعية للإنجاز	500	152,75	15,70	0,70

نلاحظ من خلال الجدول رقم(37) خصائص متغير الدافعية للإنجاز الانحراف المعياري قيمته ب (15.70) الخطا المعياري بـــ(0.71).

الجدول رقم (38) يبين قيمة "ت" لدراسة الفروق بين المتوسط التجريبي والفرضي

المتغير	المتوسط الحسابي	المتوسط الإفتراضي	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	152.75	134	499	26.70	دال عند 001

نلاحظ من خلال الجدول رقم (38) أن قيمة "ت" والتي تقدر بـــ (26.70) هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في الدافعية للإنجاز كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (38) أن المتوسط الحسابي لأفراد العينة والذي يقدر بـــ (152.75) هي أكبر من المتوسط الافتراضي الذي يقدر (134) وهذا معناه أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لديهم دافع قوي للإنجاز ومنه يمكن قبول الفرضية التي تنص على "تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يتمتعون بدافع قوي للإنجاز.

4.عرض نتائج الفرضية الثالثة:

"توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال البيداغوجي استاذ –تلميذ والدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

ولاختبار هذه الفرضية تم استعمال إختبار معامل ارتباط بيرسون وفيما يلي جدول يبين نتائج الاختبار.

الجدول رقم (39) يبين قيمة إختبار معامل ارتباط بيرسون بين متغير الإتصال البيداغوجي والدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	حجم العينة	قيمة معامل الارتباط	مربع الارتباط	مستوى الدلالة
الاتصال البيداغوجي	500	0,623	0.38	دال عند 0.01
الدافعية للإنجاز	500			

من خلال الجدول رقم (39) نلاحظ أن قيمة الارتباط بين الاتصال البيداغوجي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي تقدر بـــ (0.62) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية للإنجاز والاتصال البيداغوجي اي ان الزيادة في الاتصال البيداغوجي لدى تلاميذ الثالثة ثانوي يصاحبه زيادة في الدافعية للإنجاز.

5.عرض نتائج الفرضية الرابعة:

"توجد فروق فيما يخص طبيعة الإتصال البيداغوجي استاذ –تلميذ تعزي لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

ولاختبار هذه الفرضية تم استعمال إختبار تحليل التباين الأحادي وفيما يلي جدول يبين نتائج الاختبار

الجدول رقم (40) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الإتصال البيداغوجي حسب التخصص الدراسي لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير / الاتصال	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تسيير واقتصاد	100	103,7600	7,33763
آداب وفلسفة	100	102,8400	8,54072
تقني رياضي	100	102,2700	9,84614
علوم تجريبية	100	100,3200	11,84144
رياضيات	100	96,9500	9,61205

نلاحظ من خلال الجدول رقم (40) **المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الإتصال البيداغوجي حسب التخصص الدراسي لدى عينة الدراسة الأساسية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.**

الجدول رقم (41) يبين نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لمقارنة المتوسطات حسب التخصص لمتغير الإتصال البيداغوجي لدى عينة الدراسة الأساسية.

	المجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	2922,108	4	730,57	8,004	0.01
داخل المجموعات	45177,900	495	91,268	-	-
المجموع الكلي	48100,008	499	-	-	-

يتضح من خلال الجدول رقم (41) ان قيمة تحليل التباين (ف) التي تقدر بـــ (8.04) هي قيمة_دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه انه يوجد اختلاف في الاتصال البيداغوجي بناءا على التخصص الدراسي للتلاميذ (رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، آداب وفلسفة، علوم تجريبية) حيث تشير النتائج ان الفروق في الاتصال البيداغوجي تختلف حسب نوع التخصص وهذه الفروق دالة احصائيا وهذا ما يبينه نتائج اختبار "**شيفيه**" في الجدول الموالي

الجدول رقم (42) يبين نتائج إختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمتوسطات متغير الإتصال البيداغوجي لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير 1	المتغير 2	قيمة الفرق	مستوى الدلالة
رياضيات	تقني رياضي	-5,32000*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تقني رياضي
	تسيير واقتصاد	-6,81000*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تسيير واقتصاد
	آداب وفلسفة	-5,89000*	دال عند 0.05 لصالح تخصص آداب ولغات
	علوم تجريبية	-3,37000	دال عند 0.05 لصالح تخصص علوم تجريبية
تقني رياضي	رياضيات	5,32000*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تقني رياضي

	تسيير واقتصاد	-1,49000	غير دال
	آداب وفلسفة	-,57000	غير دال
	علوم تجريبية	1,95000	غير دال
تسيير واقتصاد	رياضيات	6,81000*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تسيير واقتصاد
	تقني رياضي	1,49000	غير دال
	آداب وفلسفة	,92000	غير دال
	علوم تجريبية	2,44000	غير دال
آداب وفلسفة	رياضيات	5,89000*	دال عند 0.05 لصالح تخصص آداب ولغات
	تقني رياضي	,57000	غير دال
	تسيير واقتصاد	-,92000	غير دال
	علوم تجريبية	2,52000	غير دال
علوم تجريبية	رياضيات	3,37000	غير دال
	تقني رياضي	-1,95000	غير دال
	تسيير واقتصاد	-3,44000	غير دال
	آداب وفلسفة	-2,52000	غير دال

من خلال الجدول رقم (42) نلاحظ ان الفرق في الإتصال البيداغوجي بين تخصص رياضيات وتخصص تقني رياضي تقدر بـــ (-5.32) وهي قيمة دالة احصائيا عند (0.05) وهذا معناه ان الإتصال البيداغوجي يختلف بين اصحاب تخصص تقني رياضي ورياضيات، لصالح تخصص تقني رياضي كما نلاحظ ايضا أن الفرق في الإتصال البيداغوجي بين تخصص تسيير واقتصاد وتخصص تقني رياضي تقدر بـــ (1.49) وهي قيمة غير دالة احصائيا وهذا معناه ان الإتصال

البيداغوجي متساوية تقريبا بين اصحاب تخصص تقني رياضي وتخصص تسيير واقتصاد، ونفس الشيء بالنسبة للفرق في الإتصال البيداغوجي بين تخصص تقني رياضي وتخصص علوم تجريبية حيث قدر بـــ (1.95) وهي قيمة غير دالة احصائيا وهذا معناه ان الإتصال البيداغوجي عند تخصص تقني رياضي يساوي بالتقريب الإتصال البيداغوجي عند تلاميذ ذوي تخصص علوم تجريبية كما أن الفرق في الإتصال البيداغوجي بين تخصص تقني رياضي وتخصص اداب ولغات حيث كان يقدر بـــ (0.57) وهي قيمة غير دالة احصائيا وهذا معناه ان الإتصال البيداغوجي لدى تلاميذ ذوي تخصص تقني رياضي يساوي بالتقريب الإتصال البيداغوجي عند تلاميذ ذوي تخصص أداب وفلسفة.

كما نلاحظ أيضا من الجدول ان الفرق في الإتصال البيداغوجي بين تخصص تسيير واقتصاد وتخصص اداب ولغات تقدر بـــ (0.92) وهي قيمة غير دالة احصائيا وهذا معناه ان الإتصال البيداغوجي متساوي بين اصحاب تخصص اداب ولغات وتخصص تسيير واقتصاد، كما نلاحظ ايضا أن الفرق في الإتصال البيداغوجي بين تخصص تسيير واقتصاد وعلوم تجريبية تقدر بـــ (2.44) وهي قيمة غير دالة احصائيا وهذا معناه ان الإتصال البيداغوجي متساوي بالتقريب بين اصحاب تخصص علوم تجريبية وتخصص تسيير واقتصاد لصالح تخصص تسيير واقتصاد، كما نلاحظ ان الفرق في الإتصال البيداغوجي بين تخصص رياضيات وتخصص علوم تجريبية تقدر بـــ(3.37) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا معناه ان الإتصال البيداغوجي عند تخصص رياضيات أصغر من الإتصال البيداغوجي عند تلاميذ ذوي تخصص علوم تجريبية ونفس الشيء بالنسبة للفرق في الإتصال البيداغوجي بين تخصص رياضيات وتخصص اداب ولغات حيث تقدر بـــ (5.89) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا معناه ان الإتصال البيداغوجي عند تلاميذ ذوي تخصص رياضيات أصغر من

الإتصال البيداغوجي لدى تلاميذ ذوي تخصص أداب ولغات ومنه يمكن القول أن الإتصال البيداغوجي أعلى عند ذوي تخصص تسيير واقتصاد ثم يأتي في المرتبة الثانية الإتصال البيداغوجي عند تخصص اداب ولغات ثم يأتي في المرتبة الثالثة تخصص تقني رياضي، وفي المرتبة الأخيرة كل من تخصص رياضيات وتخصص علوم تجريبية إذن في الاخير يمكن القول أن الإتصال البيداغوجي يرتفع لدى عينة الدراسة كلما كان هناك اهتمام أكثر بالتخصص الذي يدرسه التلميذ بالإضافة الى قدرة الأستاذ في التواصل الفعال مع التلاميذ.

الجدول رقم (43) يبين حجم الاثر عن طريق اختبار تحليل التغاير في البيانات لمتغير الاتصال البيداغوجي

المتغير	قيمة ايتا	ايتا المعيارية
الاتصال البيداغوجي/التخصص	0.65	0.42

نلاحظ من خلال الجدول رقم (43) حجم الاثر عن طريق اختبار تحليل التغاير في البيانات لمتغير الاتصال البيداغوجي قيمة ايتا (0.65) ايتا المعيارية بـــ(0.42).

الجدول رقم (44) يبين حجم التأثير في المتغير الاتصال البيداغوجي

قيمة إيتا	التقييم	حجم التأثير
0.01	ضعيف	/
0.06	متوسط	/
0.14	مرتفع	0.65 قوي جدا

حجم التأثير قوي وهذا معناه أن التغير في المتغير الثاني يعود إلى تأثير المتغير الأول يعني ليس هناك تأثير كبير المتغيرات الداخلية.

6.عرض نتائج الفرضية الخامسة:

"توجد فروق فيما يخص الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

ولاختبار الفرضية تم استعمال إختبار تحليل التباين الأحادي وفيما يلي جدول يبين نتائج الاختبار.

الجدول رقم (45) يبين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمتغير الدافعية للإنجاز حسب التخصص الدراسي لدى عينة الدراسة.

المتغير الدافعية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تسيير واقتصاد	100	159,7300	9,41829
رياضيات	100	159,4600	9,58789
تقني رياضي	100	158,8700	10,16992
آداب وفلسفة	100	152,9800	11,55486
علوم تجريبية	100	132,7400	16,97926

الجدول رقم (46) يبين نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي لمقارنة المتوسطات لمتغير الدافعية للإنجاز حسب التخصص لدى عينة الدراسة.

	المجموع المربعات	درجة الحرية	المتوسط	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	53165,172	4	13291,23	94,18	0.01
داخل المجموعات	69881,060	495	141,174	-	-
المجموع الكلي	123046,232	499	-	-	-

من خلال جدول رقم (46) يتضح ان قيمة تحليل التباين (ف) والتي تقدر بـــ (94.18) قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه انه يوجد اختلاف في الدافعية للإنجاز بناءا على نوع التخصص (رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، اداب وفلسفة، علوم تجريبية) حيث تشير النتائج ان الفروق في الدافعية للإنجاز تختلف حسب نوع التخصص وهذه الفروق دالة احصائيا وهذا ما يبينه نتائج اختبار "**شيفيه**" في الجدول الموالي.

الجدول رقم (47) يبين نتائج إختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية لمتوسطات متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير 1	المتغير 2	قيمة الفرق	مستوى الدلالة
رياضيات	تقني رياضي	0,59	غير دال
	تسيير واقتصاد	-0,27	غير دال
	آداب وفلسفة	6,48*	دال عند 0.05 لصالح تخصص رياضيات
	علوم تجريبية	26,72*	دال عند 0.05 لصالح تخصص رياضيات
تقني رياضي	رياضيات	-0,59	غير دال
	تسيير واقتصاد	-0,86	غير دال
	آداب وفلسفة	5,89*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تقني رياضي
	علوم تجريبية	26,13*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تقني رياضي
تسيير واقتصاد	رياضيات	0,27	غير دال
	تقني رياضي	0,86	غير دال
	آداب وفلسفة	6,75*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تسيير واقتصاد
	علوم تجريبية	26,99*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تسيير واقتصاد
آداب وفلسفة	رياضيات	-6,48*	دال عند 0.05 لصالح تخصص رياضيات

	تقني رياضي	-5,89*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تقني رياضي
	تسيير واقتصاد	-6,75*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تسيير واقتصاد
	علوم تجريبية	20,24*	دال عند 0.05 لصالح تخصص أداب ولغات
علوم تجريبية	رياضيات	-26,72*	دال عند 0.05 لصالح تخصص رياضيات
	تقني رياضي	-26,13*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تقني رياضي
	تسيير واقتصاد	-26,99*	دال عند 0.05 لصالح تخصص تسيير واقتصاد
	آداب وفلسفة	-20,24*	دال عند 0.05 لصالح تخصص آداب ولغات

من خلال الجدول رقم (47) نلاحظ ان الفرق في الدافعية للانجاز بين تخصص رياضيات وتخصص تقني رياضي يقدر بـــ (0.59) وهي قيمة غير دالة احصائيا وهذا معناه ان الدافعية للانجاز متساوية تقريبا بين اصحاب تخصص تقني رياضي ورياضيات، كما نلاحظ ايضا أن الفرق في الدافعية للانجاز بين تخصص تسيير واقتصاد وتخصص تقني رياضي يقدر بـــ (0.86) وهي قيمة غير دالة احصائيا وهذا معناه ان الدافعية للانجاز متساوية تقريبا بين اصحاب تخصص تقني رياضي وتخصص تسيير واقتصاد، في حين ان الفرق في الدافعية للانجاز بين تخصص تقني رياضي وتخصص علوم تجريبية تقدر بـــ (26.13) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه ان الدافعية للانجاز عند تخصص تقني رياضي أكبر من الدافعية عند تلاميذ ذوي تخصص علوم تجريبية ونفس الشيء بالنسبة الى الفرق في الدافعية للانجاز بين تخصص تقني رياضي وتخصص اداب وفلسفة حيث كان يقدر بـــ (5.89) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا معناه ان الدافعية للانجاز عند تلاميذ ذوي تخصص تقني رياضي أكبر من الدافعية عند تلاميذ ذوي تخصص أداب ولغات أجنبية.

كما نلاحظ أيضا من الجدول ان الفرق في الدافعية للانجاز بين تخصص تسيير واقتصاد وتخصص اداب ولغات تقدر بـــ (6.75) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا معناه ان الدافعية للانجاز تختلف بين اصحاب تخصص اداب ولغات وتخصص تسيير واقتصاد، كما نلاحظ ايضا أن الفرق في الدافعية للانجاز بين تخصص تسيير واقتصاد وعلوم تجريبية كان يقدر بـــ (26.99) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه ان الدافعية للانجاز تختلف بين اصحاب تخصص علوم تجريبية وتخصص تسيير واقتصاد لصالح تخصص تسيير واقتصاد، كما نلاحظ ان الفرق في الدافعية للانجاز بين تخصص رياضيات وتخصص علوم تجريبية تقدر بـــ (26.72) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه ان الدافعية للانجاز عند تخصص رياضيات أكبر من الدافعية عند تلاميذ ذوي تخصص علوم تجريبية ونفس الشيء بالنسبة للفرق في الدافعية للانجاز بين تخصص رياضيات وتخصص اداب ولغات حيث تقدر بـــ (6.48) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) وهذا معناه ان الدافعية للانجاز عند تلاميذ ذوي تخصص رياضيات أكبر من الدافعية عند تلاميذ ذوي تخصص أداب ولغات فلسفة.

ومنه يمكن القول أن الدافعية للانجاز تكون أعلى عندى ذوي تخصص تسيير واقتصاد ثم يأتي في المرتبة الثانية الدافعية للانجاز عند لذوي تخصص رياضيات ثم يأتي في المرتبة الثالثة تخصص تقني رياضي، وفي المرتبة الأخيرة كل من تخصص آداب وفلسفة وتخصص علوم تجريبية إذن في الاخير يمكن القول أن الدافعية للإنجاز تزداد لدى عينة الدراسة كلما كان هناك اهتمام أكثر بالتخصص الذي يدرسه التلميذ.

تحديد حجم الأثر لاختبار تحليل التباين:

الجدول رقم (48) يبين حجم الاثر عن طريق اختبار تحليل التغاير في البيانات لمتغير الدافعية للإنجاز

المتغير	قيمة ايتا	ايتا المعيارية
الدافعية/التخصص	0.25	0.062

نلاحظ من خلال الجدول رقم (48) حجم الاثر عن طريق اختبار تحليل التغاير في البيانات لمتغير الدافعية للإنجاز قيمة ايتا (0.25) ايتا المعيارية بـــ(0.062).

الجدول رقم (49) يبين حجم التأثير في المتغير الدافعية للإنجاز

قيمة إيتا تربيع	التقييم	حجم التأثير
0.01	ضعيف	/
0.06	متوسط	/
0.14	مرتفع	0.62 حجم تأثير قوي

حجم التأثير قوي وهذا معناه أن التغير في المتغير الثاني يعود إلى تأثير المتغير الأول يعني ليس هناك تأثير كبير المتغيرات الداخلية

7. عرض نتائج الفرضية السادسة:

"توجد فروق فيما يخص طبيعة الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

لاختبار الفرضية تم استعمال اختبار "ت" لدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين.

الجدول رقم (50) يبين خصائص متغير الإتصال البيداغوجي لدى عينة الدراسة الأساسية

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاتصال البيداغوجي	ذكر	202	101,6584	10,35908
	أنثى	298	100,9362	9,44019

الجدول رقم (51) يبين قيمة إختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتوسط الذكور والإناث في متغير الإتصال البيداغوجي لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاتصال البيداغوجي	498	0.80	الفرق غير دال احصائيا

من خلال الجدول رقم (50) نلاحظ ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في الاتصال البيداغوجي ذكور كان يقدر بـــ (101.65) وهو ساوي بالتقريب المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة اناث في الاتصال البيداغوجي والذي يقدر بـــ (100.93)، كما نلاحظ من خلال الجدول رقم(51) أن قيمة "ت" والتي تقدر بـــ (0.80) هي قيمة غير دالة احصائيا. ومنه يمكن القول ان الجنس (ذكور/ اناث) لا يؤثر في الاتصال البيداغوجي بين المعلم والتلاميذ. ومنه يمكن رفض هذه

الفرضية التي تنص على وجود فروق فيما يخص الاتصال البيداغوجي تعزى إلى الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

8. عرض نتائج الفرضية السابعة:

"توجد فروق فيما يخص الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي"

للتأكد من صحة هذه الفرضية تم استعمال اختبار "ت" لدراسة الفروق بين عينتين مستقلتين.

الجدول رقم (52) يبين خصائص متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدافعية للانجاز	ذكر	202	143,0495	17,69975
	أنثى	298	159,3356	9,73460

من خلال الجدول رقم (52) نلاحظ خصائص متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية المتوسط الحسابي لذكور تقدر بـــ(143,0495) وأنثى تقدر بـــ(159,3356) والانحراف المعياري ذكور ب(17,69975) وأنثى(9,73460).

جدول رقم (53) يبين قيمة إختبار "ت" لدراسة الفروق بين المتوسط الذكور والإناث في متغير الدافعية للإنجاز لدى عينة الدراسة الأساسية.

المتغير	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدافعية للإنجاز	498	13.21	دال عند0.01 لصالح الاناث

من خلال الجدول رقم (52) نلاحظ ان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة في الدافعية للإنجاز للذكور تقدر بـــ (143.04) وهو أصغر من المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة اناث في الدافعية للإنجاز والذي يقدر بـــ (159.33)، كما نلاحظ من خلال الجدول رقم (53) أن قيمة "ت" والتي تقدر بـــ (13.21) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه ان الفروق الملاحظة في المتوسطات الحسابية دال ولا تعود الى الصدفة وانما موجودة فعلا في المجتمع الذي يمثل تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وعليه فأنه يمكن القول الاناث أكثر دافعية للإنجاز من الذكور داخل مؤسسات التربية وفي الاخير نقول ان تم قبول هذه الفرضية التي تنص على وجود فروق في الدافعية للإنجاز بناءا على الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".

مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على:" **للاتصال البيداغوجي في مادة الرياضيات دور فعال في تعزيز العلاقة أستاذ – تلميذ.**"

حيث دلت النتائج المتحصل عليها من خلال التحليل الاحصائي على وجود اتصال بيداغوجي فعال لدى العينة المدروسة، وهذا ما نلاحظه من خلال الجدول (36) حيث يظهر لنا قيمة "ت" والتي قدرت بـــ (13.50) كانت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) في الاتصال البيداغوجي، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل والذي ينص على أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لديهم اتصال بيداغوجي فعال، ويدل هذا على أن هناك تواصل وانسجام وتبادل بين التلاميذ والأستاذ، حيث يمكن تفسير ذلك بأنه لولا توفر البيئة المناسبة والوسائل المتاحة في العملية التعليمية التعلمية لما كان هناك اتصال بيداغوجي فعال، وأيضا نمط الأستاذ السائد في القسم له دور في ذلك بحيث نجد النمط الديمقراطي يتيح فرص المشاركة والحوار وتبادل الأفكار والمعلومات بينه وبين التلاميذ، إضافة إلى أنه يقضي على العديد من المشكلات لدى التلاميذ كالخجل، والانطواء والخوف، فالأستاذ الناجح هو من يتمكن من أداء دوره البيداغوجي على أكمل وجه، فعملية التعلم بحد ذاتها تتوقف على الأدوار البيداغوجية التي يقوم بها الأستاذ داخل حجرة الصف، إضافة إلى مدى توفر الخصائص والشروط في شخصيته بمختلف جوانبها البيولوجية، العقلية، المعرفية، النفسية والاجتماعية، فنظرا لأهمية الاتصال البيداغوجي نجد مراكز تقوم بتكوينات للأساتذة من أجل إعدادهم بيداغوجيا.

فمثلا نجد دراسة **شطيبي فاطمة الزهراء (2013)** من الدراسات التي تناولت الاتصال البيداغوجي وركزت على أداء المعلم ونجد دراسة **مقران فضيلة (2014)** يعتمد الاتصال

البيداغوجي على تحفيز وتشجيع التلميذ بالمدح والثناء يلعب دورا كبيرا في التفاعل اللفظي للتلميذ في القسم.

فالاتصال البيداغوجي الناجح يتطلب شروط وخصائص فيما يتعلق باستخدام الوسائل التعليمية والمعلوماتية، فكلما كان استخدام الوسائل التعليمية من قبل الأستاذ سليما وصحيحا كلما زاد ذلك في التفاعل الصفي وشجع على الاتصال اللفظي وغير اللفظي بين الأستاذ والتلميذ، وافقت دراسة **فؤاد أبو حطب (1974): والتي تناولت العلاقة بين أسلوب المعلم ودرجة التوافق بين قيمة وقيم تلاميذه** فهنا من خلال الاتصال البيداغوجي ترجم عن طريق أسلوب المعلم من خلال وجود توافق مع قيم التلاميذ. فخلصت الدراسة بأن الأستاذ الموسوم بالتقبل والرضا يمكن أن ينمي بعض القيم لديهم، وهذه الأخيرة لا تنمى إلا بوجود اتصال بيداغوجي فعال بين الأستاذ والتلميذ.

كما جاءت متشابهة مع **دراسة لكحل وهيبة (2011)** حيث أظهرت نتائجها ما يلي: تساعد العوامل البيداغوجية والنفسو اجتماعية على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ–طالب. وتساعد كفاءة الأستاذ والوسائل التعليمية على فعالية عملية الإتصال البيداغوجي، وتساعد دافعية الطالب على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي، ويساعد الاحترام المتبادل بين الطالب والأستاذ على فعالية عملية الاتصال البيداغوجي.

كما أننا نجد دراسة **سامية القطان (1990)** والتي تمحورت حول الاتصال غير اللفظي تحت عنوان "تأثير التواصل غير اللفظي للمدرس على إدراك الطلاب لكفاءته، والتي أكدت النتائج المتوصل إليها أن وجود علاقة ارتباطية بين المعلم السالب التواصل بتقييم تلاميذه له بالسلب، حيث تؤكد الباحثة أن الرسالة غير اللفظية تؤثر بصفة مباشرة على إدراكات المستقبل وأن الابتسامة

والحركات الدافئة ذات علاقة ارتباطية بالتقبل والرضا. ونستنتج من هذه الدراسة أنه يوجد تواصل غير لفظي لكنه يعتبر بيداغوجيا مادام أنه يؤكد التواصل بين الأستاذ والمتعلم.

وفي دراسة **كهينة أورليس (2006)** بالعنوان الإتصال التربوي بين المعلم والتلميذ في الجزائر، حيث تعتبر دراسة وصفية لعملية الاتصال البيداغوجي وكانت نتائجها كالتالي: إن نصف عدد الأساتذة المبحوثين يتبعون طريقة المناقشة أثناء تقديم الدروس، وذلك بالاعتماد على عنصري الشرح والحوار، هذه الطريقة التي يفضلها معظم التلاميذ المبحوثين. وأن معظم الأساتذة لا يشركون التلاميذ في كيفية تقديم الدروس، ومعظم التلاميذ يؤكدون على أن أساتذتهم يفضلون البعض منهم على الآخرين، حيث أنهم يجدون صعوبة في عرض أفكارهم وآرائهم داخل القسم. وأغلبية التلاميذ يجدون الكلمات التي يستعملها الأساتذة مفهومة وبسيطة، وهذا ما يسهل عملية الاتصال البيداغوجي الفعال.

وأننا نجد أن أغلبية التلاميذ من خلال إجاباتهم أن علاقتهم بالأستاذ تتسم بالاحترام والحوار والمرونة أي أن الأساتذة يتعاملون مع التلاميذ بروح التعاون والمودة، وهذا ما يجعلهم مهتمين ويولد لديهم الفضول حول الدرس والاستماع للأستاذ، وبالتالي تزيد فعالية التفاعل المتبادل بينهم. وهذا ما أكد عليه التلاميذ أنه يوجد بعض الأساتذة يحترمون آراءهم ويتقبلون النقد بكل تواضع علمي، ويعاملونهم على أساس أبنائهم ومساعدتهم علميا ومعرفيا وحل مشكلاتهم. الاتصال البيداغوجي ترتبط فعاليته كذلك بكفاءة الأستاذ حيث يتحرى الكثير من مديري المؤسسات التربوية هذا العامل في إسناد الأقسام النهائية، أو في تنويع استراتيجيات التدريس التي تؤثر إيجابا على نوعية الاتصال البيداغوجي بين الأستاذ والتلميذ.

2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي تنص على: " **يتمتع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بدافع قوي للإنجاز في مادة الرياضيات**".

دلت نتائج التحليل الإحصائي أن أفراد العينة يتمتعون بدافع إنجاز قوي، وهذا ما توصلنا إليه من خلال الجدول (38) حيث يظهر لنا أن قيمة "ت" والتي قدرت بـــ (26.70) كانت دالة إحصائيا عند المستوى الدلالة (0.01) في الدافعية للإنجاز، وعليه نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة والتي مفادها: تمتع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بدافع إنجاز قوي، ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ كونهم في المرحلة النهائية ومقبلون على شهادة البكالوريا تكون لديهم الإرادة والمثابرة، وكون أن أفراد العينة أغلبهم من التخصصات العلمية، وكما هو مألوف بأن تلاميذ التخصصات العلمية يتميزون بصفات كالصبر والمثابرة والتفوق عن التخصصات الأخرى، إلى جانب ذلك يمكن أن تكون هناك عدة عوامل تساهم في ارتفاع الدافعية لديهم كبيئة التعلم المناسبة ، قدرات التلميذ، كفاءة المدرس وملاءمة الوسائل التعليمية ودورها في تحقيق الاتصال الفعال... كل هذا وغيرها من العوامل التي ساهمت في ارتفاع الدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.

ونظرا لأهمية الدافعية في العملية التعليمية التعلمية، فقد حظيت بكثير من الاهتمام لدى الباحثين والعلماء الذين أجروا العديد من الدراسات والبحوث الإمبريقية عليها.

تختلف نتائج الفرضية مع نتائج دراسة (**أشرف علي، 2018**) من خلال دراسته التي أظهرت أن أفراد العينة يتمتعون بدافعية إنجاز متوسطة.

وأن اجتهاد التلميذ من خلال إنجاز البحوث والأعمال يحفز على التقدم والمثابرة في تطوير ذاته ويخلق نقطة التواصل والتفاعل مع الأستاذ في إعطاء المعلومات أكثر، لأن هناك تغذية راجعة في

العملية الاتصالية، وإثراء فكره بالمعارف عن كل ما هو جديد من المعلومات التي يقوم بالبحث عنها، كما يعرف أن اهتمام التلميذ بالمادة العلمية دائما يسعى إلى مطالعة الكتب. وشبكة الإنترنت التي تساعده على إنجاز بحوثه. حيث نجد أن التلميذ الذي يصغي لحديث الأستاذ وشرحه دون مقاطعته بحجة الخروج من القسم لتشتيت أفكار الأستاذ، بإثارة الفوضى. كل هذه السلوكيات تجعل علاقة الأستاذ بالتلميذ ضعيفة، حيث يرى أن مادته لا تهم التلميذ، وكذلك أن غيابات التلميذ الكثيرة عن حضور الدروس تؤدي إلى تدني مستواه العلمي، وإلى انعدام التفاعل البيداغوجي بينه وبين الأستاذ.

كما يمكن عزو ذلك إلى أن للدافعية للإنجاز ثلاث وظائف أساسية في سلوك الأفراد وخاصة عند الشخصيات الإنجازية المرتبطة بالأداء الأكاديمي، وهي تحريك سلوك التلاميذ بتداخل مجموعة من العوامل والظروف الداخلية المرتبطة بالفرد ذاته من مثابرة وتنظيم للوقت، والسعي نحو مراتب التفوق والطموح لبلوغ أعلى الاختيارات في الشعب المختلفة مستقبلا وغيرها...وخارجية مرتبطة بالعوامل الأسرية والاجتماعية وكذا الدراسية، ثم تنشيط هذا السلوك وتوجيهه لبلوغ أهدافه والمحافظة على استدامة هذا النشاط إلى حين إشباع الحاجة التي استثير من أجلها سلوك تلميذ السنة الثالثة ثانوي وهي الحصول على شهادة البكالوريا التي بواسطتها يحقق ذاته الدراسية والمهنية والاجتماعية .

3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

والتي تنص على:" **توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ والدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".**

حيث يظهر الجدول (39) على أن هناك علاقة ارتباطية بين متغيري الاتصال البيداغوجي والدافعية للإنجاز حيث بلغ معامل الارتباط (0.62) وهي قيمة جيدة وموجبة حيث كانت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) وهذا معناه أنه توجد علاقة ارتباطية قوية بين الاتصال البيداغوجي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، إذ أنه كلما كان اتصالا بيداغوجيا فعالا، كلما زاد ذلك من دافعية التلاميذ، وعليه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي مفاده أن هناك علاقة بين الاتصال البيداغوجي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

كلما توفرت شروط التعلم الجيد على الظروف المناسبة، والمنهاج المناسب، والأستاذ الكفء، والوسائل التعلمية المتعددة ساهم ذلك في زيادة الاتصال البيداغوجي بين الأستاذ والتلميذ، والذي ينعكس على تحفيزهم وتشجيعهم وهذا ما يساهم في زيادة الدافعية للتعلم لديهم.

تتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة **إفانوفا وآخرون (2019)** التي هدفت إلى معرفة تأثير نوع أسلوب الاتصال البيداغوجي على دافعية الطلاب، والتي توصلت إلى أنه كلا من أسلوب الاتصال الاستبدادي والديموقراطي بين الأستاذ والطالب يمكن أن يعطي تأثيرًا إيجابيًا على السلوك التعليمي للطلاب والأداء الأكاديمي بينما يؤدي تنفيذ أسلوب الاتصال الحر بين الأستاذ والتلميذ إلى اللادافع.

كما يمكن تفسير علاقة الاتصال البيداغوجي ودافعية الإنجاز وفقا لنظرية الضبط التي بينت أن عملية النجاح والفشل في تحقيق الإشباع تعود أساسا إلى الأساليب التربوية، فالفشل في تحقيق الانتماء وتحقيق الذات مثلا، يعود إلى حالات الملل والنفور وفتور العلاقات والتواصل الوجداني والاجتماعي داخل القسم وهي حالات ناشئة من تداعيات الطرق التربوية التلقينية القائمة على الضغط والاكراه في معظم الأحيان فتفاعل التلميذ وتواصله مع عناصر النظام المدرسي وعلاقته الاجتماعية وإنجازاته التعليمية كلها تدخل في إطار ممارسة الإشباع لحاجات الجسم والعقل والنفس، فكلما نجح التلميذ في اشباع حاجاته كلما زاد حبا للانتماء ونموا عقليا وتحصيلا معرفيا، وكلما فشل زاد إحباطا وشعورا بعدم الرضا الذي يؤدي إلى الهروب من انتظام التلاميذ (العربي فرحاتي،1999: 21).

تتفق نتائج هذه الفرضية كذلك بالنظر إلى نوعية الاتصال البيداغوجي ومادة التدريس مع دراسة **رامي عز الدين (2014-2015)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السلوك الديمقراطي للأستاذ ودافعية الإنجاز الرياضي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

وفي ظل وجود الأستاذ في القسم تنشط الاتصالات في كل الاتجاهات، فهو يهمه التعرف على أفكار وآراء تابعيه، ووجهات نظرهم، كما تجري الأمور بهدوء تام ويتميز سلوك الجماعة في ظل هذه القيادة بالتماسك، وجو الألفة والإخاء، والعمل على أساس التعامل وتبادل المنشور والرأي، والاحترام المتبادل، وهذا ما يؤدي إلى زيادة الثقة في النفس وزيادة دافعية الإنجاز لدى التلاميذ.

وهذا ما أكدت عليه العديد من نظريات التعلم، ذلك باعتبار الدوافع للإنجاز والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وتتميز بالطموح والاستمتاع بمواقف داخل القسم ناجمة عن العمل بشكل

مستقبلي، وفي مواجهة المشكلات وحلها وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وبهذا يعتبر من المكونات الهامة والضرورية للحصول على اتصال بيداغوجي جيد.

4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

والتي تنص على:" **توجد فروق فيما يخص طبيعة الاتصال البيداغوجي استاذ –تلميذ تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**"

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي الذي تظهر نتائجه من خلال الجدول رقم (41) حيث قدرت قيمة (ف) والتي تقدر بـــ (8.04) وهي قيمة_دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه أنه يوجد اختلاف في الاتصال البيداغوجي بناء على نوع التخصص (رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، آداب ولغات، علوم تجريبية) حيث تشير النتائج أن الفروق في الاتصال البيداغوجي تختلف حسب نوع التخصص.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **قـــنيش سعيد (2011)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ حسب الشعب في الإتصال التربوي. دراسة **مغتات العجال (2011)** التي توصلت إلى السلوك التعليمي للأستاذ يقتصر على المعرفة للتلميذ أكثر من عملية التفاعل والمشاركة. وهناك علاقة قوية بين السلوك التعليمي للأستاذ والتحصيل الدراسي للتلميذ.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى طبيعة الاتصال البيداغوجي وطرائق التدريس التي تختلف هي الأخرى حسب طبيعة المادة حيث تتطلب تعليمية مادة الرياضيات في التخصصات العلمية (رياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية) أساليب اتصال تقوم على التنشيط الفعال والتحفيز والمعالجة البيداغوجية الآنية على اعتبار الحجم الساعي المكثف في الأسبوع، فإن فهم الأستاذ

وتحكمه في استخدام طرق التدريس المختلفة والمناسبة لكل مادة وموضوع دراسي ، يعتبر عنصرا هاما من الخلفية البيداغوجية في إعداده، ويرى ابن خلدون أن طريقة التدريج في إلقاء الدرس وتوصيل المعلومات هي طريقة مثلى لحصول التعلم لدى التلاميذ ، وهو يقول في مقدمته الشهيرة:

"أعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلا قليلا...ويقرب له في شرحها على سبيل الاجمال، ويراعي في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد إليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم...".

فالأستاذ الذي يتقن الإتصال الذي يوحي بقبول الأفكار وسهولة فهم الآخر من مؤشرات الاتصال البيداغوجي الفعال، فالمرسل الناجح في عملية الاتصال البيداغوجي (الأستاذ) هو الذي يكون متمكنا من مادته العلمية، وملما بجوانب مادته وموثوقا بها. (نايف سليمان، 2003: 65).

أما فيما يخص مؤشر القيام بالتكوين في مساره مهني، مثل التربصات والملتقيات والندوات والأيام الدراسية والبيداغوجية على مساعدته في فعالية عملية الاتصال البيداغوجي، حيث قامت الدول بتطوير المعلومات البيداغوجية للأستاذ عن طريق تدريبات أثناء الخدمة، وتتكفل أيضا بتغطية النقص في مؤهلات الأستاذة المهنية. أقدمية الأستاذ تؤكد لنا أهميته ومساعدته الفعالة في الاتصال الجيد بين التلاميذ. وأن التكوين البيداغوجي للأستاذ يسهل تسيير علاقة الاتصال البيداغوجي مع التلميذ لأن الأساتذة المتلقين لتكوين بيداغوجي سمح لهم بالتأكيد من بعض المسائل البيداغوجية مثل: طرائق التدريس وتقويم أعمال التلاميذ ومجهوداتهم. فالأستاذ الذي تكون لديه إنجازات في ميدان التخصص يكون قد تشبّع من المعرفة الواسعة والقراءات ويكون قد تمكن من المادة العلمية المتخصص فيها.

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أيضا أن مؤشرات تخصص الأستاذ في المادة التي يدرسها، ونسبة الموافقة على هذا المؤشر تؤكد لنا المساعدة على الاتصال البيداغوجي الناجح، لأنه إذا كان متخصصا في المادة التي يدرسها، سيكون محيطا بالمادة العلمية وملما بها أكثر، ومتحكما بتدريسها أكثر من الأستاذ الغير متخصص في تلك المادة، وهذا ما تحدث عنه السيد سلامة الخميسي في المعرفة الكافية للأستاذ بموضوع تعلمه، فبضاعة الأستاذ في معرفته لموضوع تعلمه، وكلما كان متمكنا من موضوع تعليمه كلما أقبل عليه التلاميذ. (السيد سلامة الخميسي،2000: 265).

عامل طبيعة التغذية الراجعة: نجد أنّ الأستاذ من خلال الرسائل التربوية التي يقدمها عبر الوسائل التربوية المتاحة لديه، يحاول قدر الإمكان توصيل المعلومات بأسلوب سلس يسمح للمتعلمين من إدراكه ويكون ذلك من خلال قياس أثر طبيعة التغذية الراجعة التي يقدمها إليهم، والتي تتكون من عنصرين هامين هما: ينحصر الأول في اكتشاف عوائق التواصل من جهة ومعرفة مستوى وقدرات المتعلمين من جهة ثانية، وأخيرا تكييف الرسالة حسب ردود الأفعال المختلفة التي يظهرها التلاميذ، ويكون بذلك قد حقق شرطا من شروط أثر التغذية الراجعة ، وينحصر الثاني في العلاقة بين المرسل والمرسل إليه (أستاذ وتلميذ)، والتي تبرز من خلال تقليص حجم القلق وتقوية مجال الأمان لكي يشعر التلاميذ بالاطمئنان، والتركيز على علاقات التبادل والتفاعل من خلال تعزيز الحوافز على التواصل الفعال، وهذا يعتمد بطبيعة الحال على حجم الزمن المخصص لتدريس المادة والكفاية التواصلية لإنجاز المهمة، وكلها باعتقادنا إذا ما توفرت وخصصت لها القدر الكافي من الاهتمام والرعاية والتطبيق ستؤدي حتما لنجاح العملية التربوية وبالتالي تفعيل التنشيط التربوي لدى المتعلمين، وهذا عامل مهم ساهم في تباين المؤسسات واختلاف أساليب معلميها في الإنجاز حسب كفاءتهم وحسب الوسائل البيداغوجية والتربوية المتوفرة لتحقيق الأهداف.

كما أن طبيعة الإتصال البيداغوجي تأخذ أنماطا مختلفة تبعا لتعدد أشكال العلاقة البيداغوجية الناتجة عن تباين الأدوار الوظيفية بين عناصر العملية التعليمية الأستاذ، التلميذ، محتوى المادة الدراسية وأن هذه الأدوار تنتظم وفقا للنماذج التربوية التي تختلف من تخصص دراسي إلى آخر.

5. مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

" والتي تنص على: " **توجد فروق فيما يخص الدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات تعزى لمتغير التخصص الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.**"

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الأحادي الذي تظهر نتائجه من خلال الجدول رقم (46) حيث قدرت قيمة (ف) بـــ (94.18) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا معناه أنه يوجد اختلاف في الدافعية للإنجاز بناء على نوع التخصص (رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، آداب وفلسفة، علوم تجريبية).

تختلف نتائج الفرضية مع **عارف، زبيدة أسامة (1987)** التي توصلت إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي والتخصص حيث كانت النتائج دالة لصالح طالبات الأقسام العلمية في متغير "المغامرة" ودالة لصالح طالبات القسم الأدبي في متغير "الخوف من الفشل".

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية التخصص الدراسي (رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد، آداب وفلسفة، علوم تجريبية) وفاعليته في تحريك دافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ في محاولتهم لتجنب الفشل المتوقع وسعيهم نحو النجاح وتحقيق مراتب أعلى من التفوق.

ترتبط أهمية التخصص الدراسي كذلك بالترتيب الاختيارات لدى التلاميذ وتحقيق مشروعهم الذي ينطلق أساسا من تلبية رغباتهم الدراسية وما يوافقها من خصائص لهذه التخصصات الدراسية وإمكانيات وقدرات التلاميذ، وعليه يظهر بوضوح أثر هذه التخصصات وما يرتبط بها من عوامل دراسية على الشخصية الإنجازية إلى كون كل منها يسعى إلى النجاح في شهادة البكالوريا والحصول على أعلى معدل. وأن الدراسة تحقق لهم مشروعهم المستقبلي فتتولد لديهم الثقة بالنفس والقدرة على النجاح بغض النظر عن التخصص الذي يدرس فيه.

الدافعية للإنجاز يعزى إلى التخصص- ترتبط التخصصات الدراسية بالترتيب الاختيارات الدراسية لدى التلاميذ التي تنمى وفقا لميولاتهم ورغباتهم الدراسية حتى يتسنى للتلميذ أخذ قرار التوجيه، فإذا تمت عملية أخذ القرار بشكل صحيح يؤثر ذلك بلا شك إيجابا على سلوك الإنجاز لدى التلميذ وإذا حدث العكس أو كانت عملية التلاميذ إلى شعب لا تتوافق ورغباتهم الدراسية فسيؤثر ذلك سلبا على دافع الإنجاز لديهم على اعتبار استمرارية النقص في اشباع الحاجات الدراسية لديهم مما سيؤثر على إنجازهم وأدائهم الأكاديمي، وعدم تمكن التلاميذ المواد المميزة لكل شعبة وخاصة مادة الرياضيات .

6. مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

والتي تنص على:" " **توجد فروق فيما يخص طبيعة الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي".**

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" التي تظهر نتائجه من خلال الجدول رقم (51) حيث قدرت قيمة "ت" بـــ (0.80) وهي قيمة غير دالة احصائيا وعليه تم التأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاتصال البيداغوجي تعزى إلى الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي وبالتالي عدم تحقق الفرضية.

تعزو الباحثة عدم وجود فروق في عملية الاتصال البيداغوجي بين الذكور والاناث إلى أن الاتصال البيداغوجي يهدف إلى نقل وتصويب التعليمات أو بتبسيط المهارات والخبرات للتلاميذ دون النظر إلى جنسهم، مستخدما كل الوسائل البيداغوجية والتربوية المتاحة داخل الصف الدراسي وتجعل المتعلمين ذكورا وإناثا مشاركين في عملية التفاعل الصفي.

كما أن عملية الإتصال البيداغوجي مهما اختلفت أساليبه فهي موحدة لجميع المتعلمين وهو يتجه إلى تنمية قدرات المتعلم ذكرا أو أنثى وتعزيز إنجازاته ومواقفه فليس هناك أسلوبا موجها للذكور وآخر للإناث، وعليه من طبيعي أن لا تكون فروقا في الاتصال البيداغوجي تبعا للجنس، كونها تدخل ضمن المرحلة المصيرية، حيث أن السنة الثالثة ثانوي هي التي تحدد مصيره بالمستقبل.

تمكين الأستاذ من إدراك أدواره البيداغوجية التي تمليها عليه عملية التعليم كعملية بيداغوجية، مع منحه القدرة على التحكم فيها من خلال استيعاب النظريات الحديثة في التربية وعلم النفس، الأصول الإدارية ومرحلة عملية التعليم من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

إن نجاح الأستاذ في ممارسته لمختلف الأنشطة البيداغوجية وأدائه لمختلف أدواره، يتوقف على مدى توفر الخصائص والشروط الأساسية في شخصيته، بمختلف جوانبها البيولوجية، العقلية، المعرفية، النفسو–اجتماعية، والتي تتطلبها عملية التعليم كعملية بيداغوجية واجتماعية في نفس الوقت، يفترض أن تتوفر لدى المعلم بفضل إعداد بيداغوجي متكامل يسمح له بأداء أدواره على أكمل وجه، كون أن التلميذ إذا كان لديه دافعية مرتفعة واستعداد قوي سيشكـــل بذلك طاقة تدفعـــه إلى أنّ يركز أكثر حول محتويات الـــمادة بغيـــة الـــفهم والاستيعاب، ولما كان المعلم هو الوسيط التربوي الأول في نقل هذه المادة وتبسيطها للتلميذ كي يستوعبها ويوظفها في حياته اليومية، فهو تقع عليه المسؤولية الكبيرة في الاهتمام ببلورة نسق مفاهيمي عبر المواد المدرسية المختلفة، مستخدما في ذلك شتى وسائل الاتصال المتاحة والممكنة، منها ما هو لفظي شفوي وكتابي، وأيضا ما هو في شكل تعابير حسية حركية تمثيلية لإيصال محتوى المعلومات التربوية، وهو بذلك يساهم في شد الانتباه وتركيزه، كما يساهم في رفع معنويات التلاميذ على حد سواء، وهذا النوع من التنشئة سيساعد التلاميذ على اكتساب المفاهيم وضبط السلوك بغية أداء أفضل، فالتلميذ يستطيع بذلك تحديد موقعه في الزمان والمكان الذي تجري فيه العملية الاتصالية التربوية، كما يحّدد أيضا موقعه في الحياة المدرسية ومجرياتها وهنا تبرز ديناميكية التأثير المتبادل بين عمليات الاتصال التي يقوم بها الأستاذ لإيصال مادة الرياضيات والتفاعل الذي يحدثه لدى هؤلاء التلاميذ. بحيث يكون فيها الأستاذ على وعي تام بمتطلباتها الأساسية ومجريات التدريس فيها للتماشي مع قدراتهم على استيعاب المعلومات وكيفية ضبطها واستغلالها ضمن الصفوف الدراسية لرفع كفاءة المتعلمين، لذلك فهو يعتبر بمثابة بعد من الأبعاد المرجعية والإسناد التي يستند عليها التلاميذ تارة ويرجعون إليها تارة أخرى بغية فهم أعمق لما تتضمنه المادة المدرسية من مفاهيم، والتي لها القدرة على تنمية المخططات العقلية لديهم، لأن اكتساب المفاهيم وإدخالها يستدعي منهم التواجد في حالة من عدم

التوازن، إذا ما مروا بمعلومات جديدة تدفعهم بصفة طبيعية نمائية إلى إيجاد حالة من التوازن للتوافق مع هاته المفاهيم الجديدة وفهمها وإضافتها للمعلومات المماثلة في البناء العقلي لديهم، وهو ما سيشكل ما يسمى بالحقول المعرفية التي تعبر عنها القدرة على إحداث مترابطات وشبكات عقلية في مواقف مختلفة من التعلم والاندماج مع المعلومات، لذا فالمرجعية التي يمثلها الأستاذ تعتبر مهمة وأساسية لمساعدتهم على الدافعية للإنجاز، وعلى اعتبار أن التلاميذ سوف يتواجدون بهذا الشكل في مواقف تعليمية تنافسية، سيحاول كل تلميذ توظيف المعلومات كل حسب قدرته وحدود طاقاته المعرفية، للتنافس وإبراز قدراته وتحقيق ذاته وانتمائه للمؤسسة وسعيا لاستحسان الأستاذ وتقديره للمجتهدين وتفاعله معهم وتحفيزه لهم، وهو شكل آخر من الديناميكية والتفاعل الصفي الذي يحدثه كل من الأستاذ والتلميذ، وهذه الثنائية الإنسانية المعرفية كفيلة بغرس انطباعات نفسية ووجدانية تمكن التلاميذ من بناء وتصميم البنية المعرفية لديهم، وهو شأن التلاميذ.

فمن الضروري هنا أن تكون هناك علاقة بين المرسل (المعلم) والمستقبل (التلميذ)، لأنها ستسمح بعد ذلك من أن تصبح علاقة متعدية يتبادل فيها الطرفان الأدوار، ليصبح فيها التلميذ بعد فهمه لمحتوى المادة المدرسية من أن يعبر عنها من خلال تمارين وتكرارها كشكل من أشكال الحفظ وتخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، ليتم استدعاءها بعد ذلك في مهمات الامتحانات وفي مهمات تنافسية على إحراز نقاط جيدة تنعكس على تحصيلهم الدراسي ككل، ويصبح المعلم هو المتلقي بعد ذلك ليتم الاستماع لفحوى ما استوعبه التلاميذ في شكله الكمي والكيفي، لينتج التفاعل المرغوب فيه من خلال عملية الاتصال وتتحقق صحة الفهم للمصطلحات والكلمات.

إن من بين وظائف التواصل التأثير على المتلقي سلبا أو إيجابا، ولأنّ التواصل حسب المنظور السلوكي يرتكز على مفهومي المثير والاستجابة، لذلك يؤثر السلوك اللفظي أو غير اللفظي على

المتلقي تأثيرات وجدانية تكون لها انعكاسات إيجابية مثل التعاون والتماثل والاندماج وانعكاسات سلبية مثل التعارض والصراع والتنافس، ويقصد بالتواصل الوجداني في مجال البيداغوجيا (معلم ، ومتعلم)، اكتساب الميول والاتجاهات والقيم وتقدير جهود الآخرين، وذلك من خلال تفاعله مع المادة المدرسية واكتسابه الخبرات بأنواعها المباشرة وغير المباشرة، كما نجد أن هناك نوعا آخر وهو التواصل المعرفي الذي يقوم على تبادل الآراء ونقل المعارف والتجارب بين التلميذ والمعلم، ويساهم السلوك اللفظي، و غير اللفظي في التواصل المعرفي إذا تم احترام الشروط السيكولوجية التي تحيط بالمتلقي أو يعيشها، فالرفع من الإنتاجية المعرفية لا يتم إلا عبر سلوكات لفظية تعتمد على روح المشاركة والتسيير الذاتي والتفاعل الديناميكي البناء، وغير لفظية مثل حركات التنظيم والحركات الديداكتيكية وحركات التقويم وهكذا لا يمكن عزل التواصل المعرفي عن التواصل الوجداني وثمة تصنيفات بيداغوجية في مجال التواصل المعرفي كتصنيف بلوم"Bloom"، التي تتمثل في الأهداف التالية: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل والتركيب، التقييم.

إضافة إلى أن هناك عدة دراسات عرجت إلى هذا الموضوع مثل دراسة **مقران فضيلة (2014)**

التي تهدف إلى التعرف على دور المعلم في التفاعل اللفظي للتلاميذ في القسم نظام فلاندرز العشري للتفاعل الصفي نموذجا، حيث أشارت نتائجها أن الأسلوب غير المباشر في التدريس الذي يعتمد على تشجيع وتحفيز التلميذ بالمدح والثناء يلعب دورا كبيرا في التفاعل اللفظي للتلميذ في القسم.

7. مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

والتي تنص على:" **توجد فروق فيما يخص الدافعية للإنجازفي مادة الرياضيات تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**"

وللتأكد من صحة الفرضية تم استخدام اختبار "ت" التي تظهر نتائجها من خلال الجدول رقم (53) حيث قدرت قيمة "ت" بـــ (13.21) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) وعليه تم التأكد من وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدافعية للإنجاز تعزى إلى الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الإناث.

تتفق نتائج الفرضية مع دراسة **الشناوي (1989)** توصلت إلى وجود فروق بين البنين والبنات في الدافعية والاتجاه نحو مادة الرياضيات ودراسة **جيهان راشد العمران (1994)** التي توصلت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز لصالح الإناث. دراسة **عارف، زبيدة أسامة (1987)** التي توصلت إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين دافع الإنجاز والتحصيل الدراسي والتخصص، حيث كانت النتائج دالة لصالح طالبات الأقسام العلمية في متغير "المغامرة" ودالة لصالح طالبات القسم الأدبي في متغير "الخوف من الفشل".

تختلف نتائج الفرضية مع دراسة **تيسير عبد الله (1996)** التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين الذكور والإناث في دافعية الإنجاز ومع دراسة **أدسيل وكامبل 2008 (Adsul, Kambale)** والتي هدفت لمعرفة أثر كل من الجنس والخلفية الاقتصادية واختلاف الطبقات لدى طلاب الدراسات العليا بمدينة سنغالي التابعة لولاية ماهرا اشترا حيث توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق في مستوى دافعية الإنجاز تعزى لمتغير الجنس، منها دراسة: **مصطفى تركي**

(1988) التي هدف من خلالها إلى تحديد معالم الدافعية للإنجاز في المجتمع العربي، حيث تم إلقاء الضوء على الفروق بين الذكور والإناث من طلبة الجامعة الكويتية في الدافعية للإنجاز في موقف محايد وموقف منافسة في الثقافة العربية. والتي توصل إليها إلى أنه لا توجد فروق في الدافعية للإنجاز بين الذكور والإناث وأرجع الباحث عدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز إلى الأسرة العربية الحديثة تحث وتشجع الإناث تماما مثل الذكور على التفوق في الدراسة والعمل. (عبد اللطيف محمد خليفة، 2000: 48).

تعزو الباحثة وجود فروق بين الجنسين في دافعية الإنجاز لصالح الإناث إلى حرص هاته الأخيرات إلى التنافس والطموح للوصول إلى تحقيق مشروعهن الشخصي (دراسي، مهني) لاعتبارات اجتماعية، ذاتية وأسرية، بينما يسعى الذكور في أغلبهم إلى الحصول على مهنة مستقرة دون الوصول إلى مراتب التفوق والامتياز. وجود روح التنافس لدى الإناث من الذكور رغبة منهم في تحقيق وجودهم وإثبات ذواتهم الأسرية خاصة والاجتماعية.

وأن الدافعية للإنجاز تعتبر من العوامل الفردية الهامة والتي تلعب دورا كبيرا في أداء التلميذ ونشاطه وتحصيله الدراسي، وهذا ما أكدته العديد من نظريات التعلم، ذلك باعتبار الدوافع للإنجاز والرغبة في الأداء الجيد وتحقيق النجاح، وتتميز هذه الرغبة بالطموح، والاستماع في مواقف المنافسة داخل القسم، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وبهذا يعتبر من المكونات الهامة والضرورية للحصول على مردود دراسي جيد، حيث أنه يدفع الطالب إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب، وتحقيق النجاح والتفوق، الوضع الاجتماعي للمرأة بين الماضي والحاضر، فهي لم تعد تلك المرأة المحرومة من التعليم والعمل، ولم يعد دورها محصورا في كونها زوجة وأم، بل اتسعت طموحاتها وتطلعاتها،

وأصبحت تهدف إلى التعليم والحصول على مهنة تفي بمتطلباتها المادية وكذا تحقق لها مكانة اجتماعية، وهذا ما يفسر كونها تحصلت على مستويات عالية من الدافعية مقارنة بالذكور بالرغم من توجيهها إجباريا، فالتلاميذ المقبلين على شهادة البكالوريا يعتبرون الدراسة هي بوابة الأمل التي ستخرجهم إلى عالم الشغل وبالتالي تحقق لهم بعض الاستقلالية سواء كانت مادية أو معنوية، وهذا ما يدفعهم إلى التكيف مع تخصص لم يرغبوا بدراسته، بالإضافة أن للأنثى قدرة فائقة على تجاوز المواقف المحبطة مما يساعدها على التكيف مع موقف عدم تلبية الرغبة على عكس الذكر وهذا ما أثبتته الدراسات.

فقد تبين أن الإناث يتفوقن على الذكور في الميل للإنجاز والحاجة للمعرفة والتوجه نحو المرونة والطلاقة والذكاء والحساسية الأخلاقية والجاذبية الاجتماعية ويمكن تفسير ذلك أيضا أنهن مقبلات على اجتياز شهادة التعليم الثانوي ذلك ما يدفعهن إلى امتلاك درجات عالية من الدافعية للإنجاز، فهن يبدين إصرارهن ورغبتهن في نيل شهادة البكالوريا، والانتقال إلى الجامعة واجتياز التخصص الذي يضمن لهن تحقيق مهنة المستقبل أما الذكور على عكس الإناث فهم يرون أن الدراسة في الجامعة لا تمكنهم من تحقيق أحلامهم ولا تضمن لهم الحصول على فرص العمل.

فالذكر بعد حصوله على شهادة التعليم الثانوي أو عدم الحصول عليها، فإنه يتجه إلى البحث عن مهنة أو التكوين المهني، بغرض التربص والحصول على وظيفة لجني المال، ويرى أحيانا أن الدراسة في الجامعة ما هي إلا مضيعة للوقت. بالإضافة إلى أن الفرص المهنية أصبحت متاحة لكلا الجنسين حيث أن المرأة أصبحت تعمل مثلها مثل الرجل، وتحتل مناصب اجتماعية مرموقة، ولم يعد دورها في الحياة مقتصر على كونها زوجة وأم. والتطور الحاصل في المجتمع أصبح يعطي مزيدا من الحرية والتشجيع للإناث.

ويرجع الاختلاف في الدافعية للإنجاز بين الجنسين حسب الأطر النظرية إلى كل من الجانب الفيزيولوجي والأنماط الشخصية. هذه النتيجة وإن كانت أقل أهمية من الأولى إلا أنها تفتح مجالا كبيرا لمزيد من البحث في هذا الموضوع، بل وتزيد تساؤلاتنا خاصة بالنظر إلى المتغيرات المستقلة الوسيطة التي تختلف من دراسة إلى أخرى. وفي هذا الإطار فقد أوصت الباحثة أيضا بضرورة دعم دافعية الإنجاز لدى الأساتذة–التلاميذ وبحث كل ما يؤثر في هذا المتغير حتى نرتقي بعملية الاتصال البيداغوجي نحقق أهدافها، وبالتالي ننهض بالأمة ونعيد لها إشراقتها.

مناقشة عامة

تولي جل الأنظمة التربوية اليوم اهتماما كبيرا لتطوير نفسها والرفع من مستوى فعاليتها، إذ تعتمد على شخصية الأستاذ بصفته هو محركا للعملية التعليمية التعلمية، ويؤثر على تلاميذه ويتفاعل معهم داخل القسم ويزرع فيهم روح العلم والاجتهاد في تطوير مهاراتهم وتحفيزهم على التعلم، وقد توصلت الدراسة الحالية إلى وجود علاقة ارتباطية بين الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا يدل على فاعلية أساليب الاتصال البيداغوجي في مادة الرياضيات وقدرتها على تحريك وتنشيط وتوجيه سلوك المتعلمين نحو بلوغ غايات التعلم وأهدافه، فاستخدام أساليب الشرح المناسبة للدروس وتسلسلها وارتباطها يؤدي إلى زيادة التركيز، إضافة إلى العمل بالأفواج في أغلب النشاطات، والكفاءة العلمية تعتبر من المهام الأساسية للأستاذ بحيث يقدم لتلاميذه المعلومات الصحيحة التي يحتاجونها في مادته المقررة، ويكون ملما بمادة تخصصه والمواد الدراسية الأخرى. فكلما زادت فاعلية الأستاذ زاد إقبال التلاميذ عليه. ويعالج الأستاذ العديد من مشاكل تلاميذه كالخجل، والانطواء، ويهيئ لهم البيئة الصالحة لنموهم والمناسبة لتعلمهم. وللأستاذ أدوار بيداغوجية مهمة تدخل في تحسين العملية التعليمية التعلمية، إذ يعتبر مهندسا ومنشطا ومسهلا وموجها ومقوما لعملية التعلم داخل القسم، وهذا ما يتطلب الكثير من الابداع والابتكار والاجتهاد، وهذا ما يحقق له اتصال بيداغوجي فعال ويزيد من قوة دافع الإنجاز لتلاميذ المرحلة النهائية والمقبلين على شهادة البكالوريا، والذين يطمحون لتحقيق هدفهم الوحيد وهو النجاح، وإرادتهم الكبيرة في رفع مستوى دافعيتهم وهذا بالمثابرة وبذل الجهود المضاعفة لتحقيق قفزة نوعية نحو المستقبل، والتي قد تغير حياتهم وتجعلهم من النخبة في مجتمعهم.

وتعتبر المرحلة النهائية حافزا على توجيه دافع للإنجاز، ورؤية مستقبلية تتمثل في الأهداف المسطرة وطموحات الفرد وغايته عنصرا هاما في زيادة دافعية الإنجاز، حيث أنها مصدر الطاقة والتشجيع للإنجاز وممارسة أعمال وتطبيقات داخل القسم وخارجه والتي تحقق هذه الأهداف. وهذا ما يزيده أيضا في تعلمهم الذاتي والبحث عن التواصل والتفاعل مع الأستاذ وزملائهم في اكتساب المعلومات وإثراء فكرهم بالمعارف الجديدة، وبذل المجهودات المعتبرة في المطالعة وأداء واجباتهم ومراجعة دروسهم. كما أنهم يتميزون بالجدية في دراستهم من أجل التميز، فكلما توفرت شروط التعلم الجيد تهيأت الظروف المناسبة، والمنهاج المناسب، والأستاذ الكفء، والوسائل التعليمية المتعددة ساهم ذلك في زيادة الاتصال البيداغوجي بين الأستاذ والتلميذ، والذي ينعكس بالإيجاب على تحفيزهم وتشجيعهم وهذا ما يساهم في زيادة الدافعية للإنجاز لديهم.

وأساليب الاتصال تقوم على التنشيط الفعال والتحفيز والمعالجة البيداغوجية الآنية باعتبار الحجم الساعي الأسبوعي، إن تحكم الأستاذ في استخدام طرق التدريس المختلفة والمناسبة لكل مادة وموضوع دراسي، دليل على إلمامه بكل حيثيات المادة الدراسية، وهذا ما يجعله يبني ويؤسس أسس بيداغوجية قوية، يستعملها في إعداد التلميذ وتزويده بجميع المعلومات ذات الصّلة بالموضوع وعدم إخفاء ما قد يؤثر على فهمه.

الاتصال البيداغوجي مبني على الأخذ والعطاء التعليمي أي التغذية الراجعة الفعالة، والذي يدخل في إطار ضوابط الأسلوب غير المباشر الذي يتطلب درجة من نضج التلاميذ ومرونتهم وفهمهم للأساتذة، وهذا قصد مرافقتهم وتوجيههم داخل القسم، وهذا ما يؤدي إلى تمتعهم بدافع قوي للانجاز، وهو مؤشر قوي مرده إلى سعيهم نحو مراتب التفوق والامتياز وتحقيق مطالب النجاح لاعتبارات عديدة (ذاتية، دراسية، اجتماعية ...) واستعمال الاتصال الديمقراطي مبني على الشفافية والاحترام المتبادل

والابتسامة المشجعة، مما يجعل التلميذ متمكنا بذاته والاعتراف زاد حبا للانتماء، وإمتاعا نفسيا، ونمو عقليا، وتحصيلا معرفيا، وذلك حسب التخصص وطرق التدريس المناسبة لكل مادة بالنسبة للمواد العلمية (العلميين والأدبيين) وقدرتهم على التعامل والاهتمام ببلورة نسق مفاهيمي في المواد الدراسية والربط بينها، فالمواد العلمية تعتمد على التجارب والأعمال التطبيقية والممارسة الميدانية في المخابر، والمواد الأدبية تعتمد أكثر على جانب الاستذكار والتحليل والنقاشات. وترتبط أهمية التكوين بما يوفره الأستاذ من معرفة ومعلومات وخبرات ومهارات تؤدي إلى اكتساب الثقة بالنفس والقدرة على إيصال الرسالة التعليمية بجودة وإتقان، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو التعليم والتعلم، كما أن التكوين يرتبط بما يوفره للأسرة التربوية من وقت وجهد ويحقق لها الكفاءة التكوينية والقدرة على ابتكار طرق جديدة في الاتصال البيداغوجي وتنويعه.

واختلف الإتصال البيداغوجي بناء على تخصص التلاميذ حيث أن تعليمية مادة الرياضيات في التخصصات العلمية (رياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية) أساليب الإتصال تقوم على التنشيط الفعال وتقويمه والمعالجة البيداغوجية الآنية.

الدافعية للإنجاز تختلف حسب تخصص التلاميذ، حيث من الطبيعي أن يكون للتخصص المرغوب فيه تأثيرا في تحريك دافع الإنجاز الأكاديمي لديهم، حيث تستعمل مختلف مهارات الاتصال لتمكينهم من إثارة التفاعل الجيد أثناء حصة الرياضيات. وهذا لأن الاتصال البيداغوجي يهدف إلى نقل المعارف وتبسيط المهارات والخبرات للتلاميذ وتصويبها للفئة المستهدفة دون النظر إلى نوعها (ذكر، انثى) باستعمال الأساليب المناسبة لكل فئة، وذلك اعتمادا على العمل الجماعي لزيادة اهتمام التلاميذ بالمادة. إن كل تلميذ يسعى لأن يكون فعالا في القسم والظهور كنموذج يقتدى به، في تحمل المسؤولية داخل القسم، وباتجاه النشاط المكلف به، وهذا ما يدفعه إلى بذل المزيد من الجهد قصد التألق وتحقيق

النجاح. فحصيلته الأستاذ المعرفية وقدراته العقلية تمثل عوامل مهمة في استثارة التلاميذ وتواصله معهم وتوجيههم نحو عملية التعلم. إن الاتصال البيداغوجي بين الأستاذ والتلميذ له من الأهمية ما يجعله بمثابة حجر الزّاوية والعمود الفقري للعملية التعليمية التّعلّمية.

الأستاذ الذي تكون لديه إنجازات في ميدان تخصصه الرياضيات، يكون قد استفاد من التكوين المتخصص كالندوات والأيام الدراسية واكتسب مهارات ومعرفة واسعة وأبحاث كثيرة حول مادته، حتى أصبح ملما بكل حيثياتها، مما يسمح للتلاميذ من خلال هذه الإنجازات الاطلاع على ما توصل إليه أساتذتهم من دراسات ومعرفة جيدة. إن كفاءة الأستاذ تعد من النقاط المهمة والفعالة في نجاح عملية الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ لأن الأستاذ الكفء يستطيع القيام بمختلف أدواره للوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة ونجاح العملية التعليمية التعلمية. ومن أجل تحقيق بيداغوجي ناجح وفعال يتطلب توفير ظروف ملائمة للأستاذ والتلميذ معا، ومن بينها التنسيق الجيد مع كل الأطراف التربوية من أجل ضمان اتصال بيداغوجي سليم وبالتالي زيادة دافعية التلميذ نحو مادة الرياضيات ومنه ضمان مردود تربوي فعال. إن الاتصال البيداغوجي بين التلميذ والأستاذ يساعد على اكتساب التلميذ مجموعة من المعارف لتحقيق ذاته أولا وزرع الرغبة في البحث فيه ثانيا وفي إعداد فكر مزود بالحقائق العلمية، وتساهم دوافع الإنجاز في تحقيق النجاح والأداء المتميز وإثارة الرغبة في الوصول الى أعلى مستويات التفوق والامتياز ، وتتميز هذه الرغبة بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة داخل القسم، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك، وبهذا يعتبر من المكونات الهامة والضرورية للحصول على مردود دراسي جيد الذي يدفع الطالب إلى المثابرة على بذل الجهد وتحمل الصعاب، وتحقيق النجاح والتفوق دون كلل أو ملل .

الإسهامات العلمية للدراسة: لقد تمكنت الدراسة الحالية من تحقيق بعض الإسهامات العلمية من بينها:

- تصميم مقياس الاتصال البيداغوجي

- تمكنت الدراسة الحالية من التعرف على العلاقة بين المتغيري الاتصال البيداغوجي والدافعية للإنجاز) في مادة الرياضيات والتي لم تحظ بالدراسة سبقا من قبل الباحثين (موضوع أصيل).

- القيام بدراسات تحمل نفس المتغيرات لمختلف أطوار مراحل ابتدائي، متوسط، ثانوي في مادة الرياضيات والبيئة الجزائرية.

- القيام بدراسات تحمل نفس المتغيرات لمختلف المواد في ثانوي (علمية، أدبية)، مع القيام بدراسات مقارنة بين المواد.

الإسهامات العملية للدراسة: في ضوء النتائج المتواصل إليها في دراستنا، نتقدم بعض الإسهامات العملية التي قد تفيد القائمين على المنظومة التربوية التعليمية من بينها:

-تكوين الأساتذة لإمدادهم بكفايات مهنية بيداغوجية ضرورية، قصد تبني اتصال بيداغوجي مواكبة للتطورات العلمية الحديثة.

- توجيه الأساتذة على تحسين خبراتهم الفنية والتكتيكية وأن يكونو ملما بمبادئ السلوك الإنساني.

-تكوين وتربص الميداني لتمكنوا من تغيير أو تعديل سلوك غير مرغوب فيه عند تلاميذهم، واكتسابهم سلوكا مرغوبا فيه يؤدي بهم إلى تعلم أفضل.

- الاهتمام وفق مستويات التلاميذ ومراحلهم العمرية.

-تحسين أوضاع التلاميذ من خلال حل مشكلاتهم من اجل تجديد نشاطهم وزيادة دافعيتهم لتعلم مادة الرياضيات لتحقيق مستوى عال من الانجاز الدراسي.

- الكشف عن أساليب الاتصال البيداغوجي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مستويات الدافعية للإنجاز لديهم.

- لرفع دافعية للإنجاز لدى التلاميذ يجب على الأستاذ والتلاميذ إعطاء أهمية بالغة للاتصال باعتباره طرق لقل الخبرات والمهارات والأفكار من الأستاذ إلى التلميذ.

- يجب على الأستاذ أن يتعامل مع التلاميذ بشكل متساوي في أداء أفكارهم وآرائهم.

ضرورة إنجاز دراسات حول مادة الرياضيات وصعوباتها من قبل أهل الاختصاص والباحثين نظرا لملاحظة صعوبات في المادة في الميدان من قبل التلاميذ وعزوفهم عن التوجيه إلى شعبة الرياضيات.

الخاتمـــــــة

الخاتمة:

إن الموضوع الذي اختارته الباحثة والمتمثل في "الاتصال البيداغوجي وعلاقته بدافعية الانجاز في مادة الرياضيات – تلاميذ السنة الثالثة ثانوي " يمثل استفادة كبيرة في المنظومة التربوية الجزائرية عامة والغرفة الصفية خاصة، نظرا لما يقوم به أستاذ التعليم الثانوي من أدوار مختلفة لتحقيق غايات الاتصال البيداغوجي والتي أهمها تنشيط وتوجيه دافع الإنجاز لدى التلميذ هذا الدافع الذي تساهم نتائجه في تجويد مخرجات النظام التربوي من خلال تكوين وتنمية شخصيات المتعلمين وتحقيق مشروعهم الدراسي.

لقد بينت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة ارتباطية بين الاتصال البيداغوجي استاذ –تلميذ وعلاقته بدافعية للانجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا إنما يدل على فاعلية أساليب الاتصال البيداغوجي في مادة الرياضيات وقدرتها على تحريك وتنشيط وتوجيه سلوك المتعلمين نحو بلوغ غايات التعلم.

كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود اتصال بيداغوجي فعال لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ويدل هذا على نوعية العلاقات داخل الغرفة الصفية من تواصل وانسجام بين التلاميذ والأستاذ، كما للجانب البيداغوجي ونمط الاتصال تأثير كبير على التفاعل الصفي داخل القسم وغيرها من العوامل.

وأثبتت النتائج المتحصل عليها تمتع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بدافع قوي للإنجاز، وهو مؤشر قوي مرده الى سعي تلاميذ السنة الثالثة ثانوي نحو مراتب التفوق والامتياز وتحقيق مطالب النجاح لاعتبارات عديدة (ذاتية، دراسية، اجتماعية ...)

وبينت نتائج وجود اختلاف في الإتصال البيداغوجي بناء على التخصص لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي حيث لتعليمية مادة الرياضيات في التخصصات العلمية (رياضيات، تقني رياضي، علوم تجريبية) أساليب اتصال تقوم على التنشيط الفعال وتقويمه والمعالجة البيداغوجية الآنية.

في حين اثبتت النتائج المتحصل عليها من خلال وجود اختلاف في الدافعية للإنجاز بناء على التخصص لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، حيث من الطبيعي أن يكون للتخصص المرغوب فيه تأثيرا في تحريك دافع الإنجاز الأكاديمي.

وتوصلت النتائج المتحصل عليها على وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاتصال البيداغوجي بناء على الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وهذا لأن الاتصال البيداغوجي يهدف إلى نقل المعارف وتبسيط المهارات والخبرات للتلاميذ وتصويبها للفئة المستهدفة دون النظر الى نوعها وفي الأخير توصلت نتائج أن متغير الجنس يؤثر على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لصالح الاناث حيث أشارت العديد من الدراسات إلى حرص هذه الأخيرة على التنافس والطموح للوصول إلى تحقيق مشروعهم الشخصي (دراسي، مهني) لاعتبارات اجتماعية، ذاتية وأسرية... أكثر من الذكور. عملية الاتصال البيداغوجي ضرورية جدا فهي عامل أساسي للرفع من دافعية الإنجاز حيث أن أساليب الاتصال البيداغوجي الملائمة للتفاعل الصفي من طرف أستاذ مادة الرياضيات تؤثر إيجابيا على دافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الثالثة الثانوي، ومن أجل تحقيق اتصال بيداغوجي ناجح وفعال يتطلب توفير ظروف ملائمة للأستاذ والتلميذ معا، ومن بينها التنسيق الجيد مع كل الأطراف التربوية من أجل ضمان اتصال بيداغوجي سليم، وبالتالي زيادة دافعية التلميذ نحو مادة ومنه ضمان مردود تربوي فعال.

انطلاقا مما سبق يمكن القول بأن موضوع دراستنا يحتاج إلى دراسة شاملة لكل مدخلاته وعملياته حيث أن العوامل التي تؤثر في عملية الاتصال البيداغوجي وعلاقته بالدافعية للانجاز في مادة الرياضيات كثيرة ومتعددة منها ما سلطنا الضوء عليها ومنها ما يحتاج الى دراسات لتحسين الأداء وتقليص العوائق التي تقف أمام نجاح العملية الاتصالية البيداغوجية وعلاقته بالدافعية للانجاز في مادة الرياضيات ، ولعل من أولويات الدراسات والأبحاث التطرق إلى مادة الرياضيات التي أصبح التلاميذ يعانون من صعوبات دراسية فيها وكذا شعبة الرياضيات التي يعزف التلاميذ نحو أخذ قرار التوجيه اليها كأحد الاختيارات الدراسية الهامة ، وبهذا يضفى على البحث طابع التكامل والترابط بين مختلف التخصصات والزوايا التي يتم تناول موضوعاته ومتغيراته .

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية

- **قـــــرآن كريم**
- إبراهيم بن عبد الدعليج (2011) **الاتصال والوسائل والتقنيات التعليمية**، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- إبراهيم قشقوش وطلعت منصور (1979) **دافعية الإنجاز وقياسها**، ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية.
- إبراهيم السيد أحمد السيد(2005) **البناء القيمي وعلاقته بالتنشئة الاجتماعية والدافعية للانجاز**، رسالة دكتوراه، مصر: جامعة الزقازيق.
- إبراهيم محمد أبو فروة (1997) **الإدارة المدرسية**، ليبيا الجامعة المفتوحة، بنغازي.
- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (2019) **تنمية مهارات الاتصال**، ط1، القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- ابن منظور (د س): لسان العرب، ط 1 دار صادر للطباعة والنشر، بيروت(لبنان)
- آلاء قاسم أحمد (2015) **مدى اعتماد معلمي الصف لاستراتيجيات التدريس التي أوصت بها المنهاج الحديثة في مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع الأساسي**. مذكرة ماجستير ق، كلية التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس جامعة دمشق.
- أحمد فريقي السفياني (2005) **التواصل التربوي واللغوي في العملية التعليمية بالسلك الأول من التعليم الابتدائي**، رسالة دكتورة غير منشورة جامعة محمد الخامس الرباط المملكة المغربية.

- أحمد بن دانية (1995) **أثر معاملة المدرس لتلاميذ على التحصيل الدراسي، دراسة ميدانية، مجلة علوم التربية**، مطبعة النجاح الجديدة، العدد(9)، السنة الخامسة، الدار البيضاء، المغرب.
- أحمد عزت راجح (1999) **أصول علم النفس**، ط 1، القاهرة: دار المعارف.
- أحمد محمد عبد الخالق (2002) **أسس علم النفس**، ط 3، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- أحمد إسماعيل حجي (2005) **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، طبعة جديدة، القاهرة مصر: دار الفكر العربي.
- أحمد، محمد عبد الباقي (2005) **المعلم والوسائل التعليمية**، الإسكندرية، د ط، الإسكندرية، مصر: المكتب الجامعي الحديث.
- أحمد حساني (2000) **دراسات في اللسانيات التطبيقية: حقل تعليمية اللغات**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر
- أبو الحطب فؤاد (1980) **علم النفس التربوي**، ط2: القاهرة، مكتبة الأنجلو مصرية مصر.
- أبو حويج مروان (2012) **المدخل إلى علم النفس العام**، د ط، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- أبو رياش حسين وآخرون (2006) **الدافعية والذكاء العاطفي**، ط1، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- أبو عرقوب، إبراهيم أحمد (2005) **الاتصال الإنساني ودوره في التفاعل الاجتماعي**، ط2، عمان، الأردن: دار مجدلاوي.

- أبو زينة، فريد (1997) **أثر الاستراتيجية التفاضلية في تدريس الرياضيات على تعلم الطلبة في المرحلة الإعدادية**، مجلة اليرموك، اربد، الأردن.
- أبو زينة، فريد (2003) **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها، ط2**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- أبو سل، محمد (1999) **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**، ط1، عمان، الأردن، دار الفرقان للنشر .
- أنور الشرقاوي (1991) **التعليم نظريات وتطبيقات**، (الطبعة الأولى) القاهرة
- أوليس كهينة (2006) **الاتصال التربوية بين المعلم والتلميذ في الجزائر**" دراسة وصفية لعملية الاتصال البيداغوجي". رسالة مقدم لنيل شهادة ماجستير، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.
- أميرة علي محمد (2006) **الاتصال التربوي**، ط1، مصر: الدار العالمية.
- آمال مقدم، نسيسة فاطمة الزهراء وآخرون(2020) **المناهج التربوية الحديثة –واقع وآفاق**، ط1، قسنطينة، الجزائر، استراد وتوزيع كتب
- آمال بن يوسف (2007–2008) **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة.
- باهي سلامي (2008) **مصادر المهنية والاضطرابات اليسكوسوماتية لدى مدرسي الابتدائي والمتوسط والثانوي**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر.

- بلعروسي سعيد (2016) **الدافعية للانجاز للمتعلم وعلاقتها بالمردود المدرسي في الطورين المتوسط والثانوي**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بالقايد، تلمسان.
- بشلاغم يحي (2011) **مدخل إلى منهجية البحث النفس والتربوي تلمسان**، الجزائر: كنوز للنشر والتوزيع.
- بيومي، ياسر عبد الرحيم (2018) **أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز القائمة على الذكاءات المتعددة على تنمية التحصيل والاحتفاظ بالتعلم والدافعية للانجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، دار المنظومة المجلد 21 عدد11. ،المملكة العربية السعودية.
- بن شرطان شهرزاد، بشلاغم يحي (2019) **الاتصال البيداغوجي وعلاقته بالتحصيل الدراسي**، مجلة الناصرية الدراسات الاجتماعية والتاريخية، المجلد 10 العدد 02.
- بن شرطان شهرزاد (2015) **دور الاتصال البيداغوجي المتمركز على المتعلم في تنمية مهارات التحصيل المدرسي**، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة أبي بكر بالقايد، تلمسان.
- بن زاهي، منصور (2007/2006) **الشعور بالاغتراب الوظيفي وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى الإطارات الوسطى لقطاع المحروقات**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.
- ثائر أحمد غباري (2008) **الدافعية النظرية والتطبيق**، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

- جابر عبد الحميد جابر وصفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش (1985) **مقدمة في علم النفس**، دط، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جابر عبد الحميد جابر وآخرون (1986) **مهارات التدريس**، دط، القاهرة: دار النهضة العربية.
- جماعة من الباحثين(1991) **المدرسة والتلاميذ أية علاقة**، الطبعة الثالثة، المغرب: دار الخطابي للنشر.
- جمال بن إبراهيم القرش(2012) **مهارات التدريس الفعال**، ط1، برج الكيفان، الجزائر: دار النجاح للكتاب للنشر والتوزيع.
- جعفر عبد كاظم المياحي (2010) **دوافع السلوك**، ط1، الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- جميل حمداوي (2017) البيداغوجيات المعاصرة ط1 ،المغرب: دار النجاح الجديدة.
- جميل حمداوي (2016) **التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي**، ط1 المغرب: دار النجاح الجديدة.
- جميل حمداوي (2018) **مفاهيم الديدكتيك العامة**، ط1، المغرب: منشورات حمداوي الثقافية، تطوران.
- جيهان رشتى (1989) **الأسس العلمية لنظرية الإعلام**، دط. دار الفكر القاهرة.
- حميد الطائي، بشير العلاق(2013) **اساسيات الاتصال نماذج ومهارات**، دط، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- حارث عبود (2009) **الاتصال التربوي**، ط1، عمان: دار وائل.

- الحماد، محمد عودة، عايد عدنان سليم (2018). أثر استخدام أنموذج ديفيس في الرياضيات في تحسين مستويات التفكير الهندسي في ضوء دافعية الإنجاز لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، المجلد 45، 151. 170، دار المنظومة، المملكة العربية السعودية.
- الحسن اللحية (2010) **بيداغوجيا الإدماج**، الطبعة الأولى، الرباط، المغرب: منشورات المعرفة
- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (1995) **تصنيف الأهداف التدريسية** (د ط)، الإسكندرية: دار المعارف.
- حسن حسن زيتون (2001) **مهارات التدريس–رؤية في تنفيذ التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.
- حسن شحاتة وزينب النجار (2003) **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- حسين عوضل االجندي. (2014). **منهج الرياضيات المعاصر (محتواه وأساليب تدريسه)**، الطبعة الأولى مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة مصر.
- خيري وناس، بوصنوبرة عبد الحميد(2009) تربية وعلم النفس ،دط.الجزائر:الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.
- داريل ساید نتوب(1992) **تطوير مهارات التدريس التربية الرياضية**، ترجمة عباس أحمد صالح السامرئي، جامعة بغداد.
- رشاد علي عبد العزيز موسى (1994) **علم النفس الدافعي**، د ط، القاهرة: دار النهضة العربية.

- رجاء محمود أبو علام (2010) **التعلم أسسه وتطبيقاته**، ط2 دار، عمان الأردن: المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- رياض هاتف الخفاجي، نسرين حمزة السلطاني، وفاء عبد الرزاق المنبكي، إسراء فاضل البياتي (2019) **طرق التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط.1 دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- جعفر عبد كاظم المياحي (2010) **دوافع السلوك**، ط1، الأردن: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- حنان عبد الحميد العناني (2014) **علم النفس التربوي**، ط5، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- حديد يوسف. (2008) **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوضيفية (دراسة ميدانية بمؤسسات الثانوي لولاية جيجل)** أطروحة دكتوراه علوم قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة منتوري قسنطينة.
- طلال نجم عبد الله النعيمي، نغم محمود محمد صالح العبيدي (2009) **العلاقة بين دافعية الإنجاز الرياضي والاتجاه نحو درس التربية الرياضية**، مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد 15 العدد 51.
- سامي ملحم (2007) **أساسيات علم النفس**، عمان، الأردن، ط1: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- سامي ملحم (2000) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط1، عمان: دار المسيرة.

- سليمان حامد (2009) **الإدارة التربوية المعاصرة**، ط1، الأردن عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- سمية بن غضبان (1999) **الاتصال البيداغوجي، بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية أستاذ**، رسالة ماجستير. قسم علوم الاتصال، جامعة عنابة.
- سامية أحمد فتحي عفيفي (1977) **تقييم نظم الحوافز في صناعة الأدوية: دراسة ميدانية** ،ماجستير، جامعة حلوان القاهرة ، كلية التجارة وإدارة الأعمال.
- سيد محمد خير الله وممدوح عبد المنعم الكناني (1996) **سيكولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق**، د ط، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- السيد عثمان فاروق (2010) **سيكولوجية التعليم والتعلم " أسس نظرية وتطبيقية"**، ط1، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- السيد عبد الحميد عطية (2012) **الاتصال إتجاهات نظرية وأسس تطبيقية في الخدمة الاجتماعية**، دط، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- السيد سلامة الخميسي (2000) **التربية والمدرسة والمعلم، قراءة اجتماعية وثقافية**، الإسكندرية :دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر .
- الشبلي إبراهيم مهدي (2003) **التعليم الفعال والتعلم الفعال**، ط1، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الصواف، أماني محمد فتحي حامد (2018) **الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للانجاز والاتجاه نحو المدرسة لدى طلبات المرحلة الثانوية (الصف الأول والثالث الإعدادي)** مجلة

اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد 71 عدد 3 دار المنظومة، المملكة العربية السعودية.

- صباح باقر وهرمان فرناندس وسعدي لفتة (1976) **تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ في الصفين الرابع والخامس الابتدائي في مادتي العلوم والحساب**، العراق جامعة بغداد.
- صلاح مراد (2000) **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.
- صلاح عبد اللطيف أبو أسعد (2010) **أساليب تدريس الرياضيات**، ط1، عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- صلاح الدين شروخ (2008) **علم النفس التربوي للكبار**، دار العلوم للنشر، الجزائر.
- الطاهر بوغازي (2010) **القيم التربوية – مقاربة نسقية**، ط1، الجزائر: منشورات الحبر.
- يوسف ذياب عواد مجدي علي زامل (2010) **التعلم النشط**، دط، عمان، الأردن : دار المناهج للنشر والتوزيع.
- يوسف بن عبد الله بن محمد الشحي(2011) **مهارات الاتصال التربوي الإسلامي في الأسرة والمدرسة**، ط1، عمان، الأردن : عالم الكتب الحديث.
- عبد الحافظ محمد سلامة (1998) **وسائل الإتصال والتكنولوجية في التعليم**، ط2، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر.
- عبد الحافظ سلامة (2005) **وسائل التعليمية "تصميمها وإنتاجها**، د ط، الأردن: دار البداية للنشر والتوزيع.

- عبد اللطيف محمد خليفة (2000) **الدافعية للإنجاز**، مصر: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد المجيد نشواتي (2003) **علم النفس التربوي**، ط 4، الجزائر: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- عبد الرحمن عدس ونايفة قطامي (2000) **مبادئ علم النفس**، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر.
- عبد الرحمان بن سليمان النملة (2016) **العلاقة بين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانويات المتفوقين دراسيا في منطقة الرياض**، دراسات العلوم التربوية، المجلد 43 ملحق 04.جامعة الأردنية.
- عبد الكريم غريب (2006) **المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية**، ج1، دار البيضاء: منشورات عالم التربية.
- عزيز سمارة وعصام النمر وهشام الحسن (1999) سيكولوجية الطفولة، ط3، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الكريم غريب، عبد العزيز الغرضاف، عبد الرحيم آيت صو(1992) **في طرق وتقنيات التعليم من أسس المعرفة إلى أساليب تدريسها**، دط، الرباط، المغرب: الشركة المغربية للطباعة والنشر.
- عبد الحسين شاكر السلطاني (2002): **أساليب تدريس الرياضيات**، عمان، مؤسسة الورق للنشر والتوزيع.
- عبود حارث (2009) **الاتصال التربوي** ط1، عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

- علي فوزي عبد المقصود عطية سالم الحداد (2014) **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم "الاتصال التربوي-نماذج الإتصال"**، د.ط، إسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- علي، الطيب عصام ورشان، ربيع عبده (2006) **علم النفس المعرفي: الذاكرة وتشفير المعلومات** ،ط1 ،القاهرة ، مصر :عالم الكتب.
- على عوينات (2016) **التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي، الجزائر:** مخبر تطور الممارسات النفسية والتربوية
- علي أسعد وطفة، علي جاسم (2004) **علم الاجتماع – بنيوية الطاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، ط1، لبنان: دار الشهاب الجامعية للدرسات والنشر والتوزيع.
- عفاف سعد حماد (2006) **تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والطالب في مرحلة الثانوي العامة**، رسالة ماجستير عير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.
- عقيلان، إبراهيم (2000) **مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها**، ط1، عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عصام نور (2016) **التعلم مفاهميه –خصائصه–نظرياته**، الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعية، 40ش.د مصطفى مشرفة،
- عسوس محمد (د س) **مقاربة التعليم والتعلم بالكفاءات**، ط1، تيزي وزو، الجزائر: دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، المدينة الجديدة.
- العيسوي، عبد الرحمن(1993) مشكلات الطفولة والمراهقة: أسسها الفسيولوجية والنفسية. بيروت: دار العلوم العربية للطباعة والنشر.

- العربي فرحاتي (1999) **التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلاميذ داخل القسم وعلاقته بالتحصيل الدراسي والاتجاه نحو الدراسة لدى تلاميذ السنة السادسة أساسي،** رسالة دكتورة دولة علوم التربية، قسم علم النفس والتربية، جامعة الجزائر.
- العربي فرحاتي (2010) **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها** (د م ج) الجزائر.
- العرفج، ماهر(2000) **استراتيجيات التدريس.** المملكة العربية السعودية: جامعة الملك فيصل .
- العمري، حسان غازي بدر (2018) **المقارنة بين طرائق في تقدير ثبات الاختبارات المركبة التي تتضمن نوعية من الفقرات (ألفا،ألفا الطبقي، راجو)**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ،مجلد 16 عدد 2 دار المنظومة ،المملكة العربية السعودية.
- العلاق، بشير عباس(2008) **لترويج والإعلان التجاري**، أسس، نظريات، تطبيقات، دط، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عارف، زبيدة أسامة(1987) **دافع الانجاز ودوافع الانتماء وعلاقتها بالتفوق في التحصيل الدراسي لدى طالبات الثانوية العامة بمدينة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- عوين محمد الهادي (2009) **نماط الاتصال الصفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي،** رسالة ماجستير جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- غواس ياسين (2006) **دور الاتصال اللفظي في تنمية العلاقات الإنسانية بين معلم والتلاميذ،** رسالة ماجستير في العلوم التربية، قسم علم النفس والتربية، جامعة الجزائر.

- غاستون ميالاريه علم النفس، ترجمة (فؤاد شاهين) (2001) **علم نفس التربية**، ط1، بيروت لبنان عويدات للنشر والطباعة.
- فكري حسن زيان (1971) **التدريس**، عالم الكتب، القاهرة.
- فاطمة عبد السلام أبو الحديد (2015) **طرق تعليم الرياضيات وتاريخ تطورها** ، ط2 دار صفاء للنشر والتوزيع عمان ،الاردن
- فاهم حسين الطريحي وحسين ربيع حمادي (2012) **مبادئ في علم النفس التربوي**، ط1، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- فراس السليتي (2008) **استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق**، ط1، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- فايز مراد دندس (2003) **اتجاهات في المناهج وطرق التدريس**، ط1، الإسكندرية: الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف ونايفة، إدارة الصفوف (2005) **الأسس السيكولوجية**، ط2، عمان، الأردن : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- قنديل وبدوي، محمد متولي ورمضان مسعد (2004) **مهارات التواصل بين المدرسة والبيت**، ط1، عمان ،الأردن : دار الفكر.
- قنيش سعيد (2011) **الاتصال التربوي وعلاقته بمستويات التحصيل الدراسي** رسالة مقدم لنيل شهادة ماجستير بجامعة وهران.
- القطان سامية (1990) **دراسة تأثير التواصل اللفظي للمدرس على إدراك الطالب لكفاءته جمعية علم النفس الاكلنيكي** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- ليلى عبد الستار علم الدين (1990) **التواصل بين المعلم والتلميذ في مرحلة التعليم الأساسي، دراسة تحليلية نقدية جمعية علم النفس الإكلينيكي**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- لمعان مصطفى الجلالي (2011) **التحصيل الدراسي**، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- لكحل وهيبة (2011) **الاتصال البيداغوجي أستاذ–طالب**، قسم علم النفس جامعة عنابة.
- مثنى عبد الرسول الشكري (2016) **التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط1، عمان: دار المنهجية للنشر والتوزيع.
- ماهر شعبان عبد الباري (2010) **سيكولوجية القراءة وتطبيقاتها التربوية**، ط1، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ماهر أحمد (2000) **كيف ترفع مهاراتك الإدارية في الاتصال** ، دط، مصر: دار الجامعية
- محمد مصطفى زيدان (1972) **النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية**، ط 1، مصر: مكتبة الدكتور محمد القطب المعادي.
- محمد عبد اللطيف خليفة (2000) **الدافعية للانجاز**، د ط، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد عودة الريماوي (2004) **علم النفس العام**، ط1، الأردن: دار المسيرة والنشر.
- محمد بالرابح (2011) **الدافعية الإنسانية**، ط1، ,وهران: ديوان المطبوعات الجامعية المطبعة الجهوية .
- محمد الحسن سالم هبة الله وكوكو قمبيل كبشور والخليفة عمر هارون (2012) **علاقة دافعية الإنجاز بموضع الضبط، ومستوى الطموح، والتحصيل الدراسي لدى طلاب**

مؤسسات التعليم العالي بالسودان. المجلة العربية لتطوير التفوق المجلد (3) العدد (4) (ص:85، 86).

- محمد الجوهري وآخرون (1992) **علم الاجتماع ودراسة الاتصال الجماهيري** القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- محمد عباس، محمد العيسي(2017) **مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا** ، ط.3 ،عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
- محمود عبد الحليم منسي (1990) **علم النفس التربوي للمعلمين**، د ط، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- معصومة سهيل المطيري (2005) **الصحة النفسية مفهومها_اضطراباتها**، ط1، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع
- محي الدين توق، عبد الرحمن عدس(1984) أساسيات علم النفس التربوي، نيويورك: دار جون وايلي وأولاده.
- محسن محمد حمص(1997) **المرشد في تدريس التربية الرياضية**، منشأة المعارف، الإسكندرية.
- مغتات العجال (2011) **الاتصال المدرسي وتأثيره على التحصيل المدرسي للتلميذ (الاتصال البيداغوجي نموذجا)**، رسالة ماجستير غير منشورة مودعة بجامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم، الجزائر.
- منتديات ماتقى العرب (2005) أوئل في الرياضيات، مأخوذ من شبكة الإلكترونية، www.arabmeet.com/vb/showthread.php

- مناع نور الدين، عبد المجيد الناصر، محمد جمال شاشة (2016) **تعليمية مادة الرياضيات،** مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية.عدد 27.
- نايف سليمان (2003) **الوسائل التعليمية:** ط2، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع
- نجم عبد الله غالي الموسوي (2015) **النظرية البنائية واستراتيجيات ماوراء المعرفة، إستراتيجية الجدول الذاتي (K.W.L) أنموذجا،** ط1، الأردن: الرضوان للنشر والتوزيع.
- نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعة (2010) مجلة البحوث والدرسات عدد8 بسكرة.
- هناء حسين الفلفلي (2013) **علم النفس التربوي،** ط1، عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- وليد العمري (2005) **التعليم الفعال في المدارس بين النظرية والتطبيق،** ط1، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- الزعبي أحمد محمد (2002) **الاتصال الفعال بين المعلم والتلميذ ومعوقاته التربوية والنفسية،** مجلة التربية، العدد 143، قطر.

قائمة المصادر والمراجع باللغة الاجنبية

- Gayet Daniel (1995) **Modèles éducatifs et relations pédagogiques, formations des enseignants et** -1enseignés, ed Armand colin, paris

- - Thérèse le feuvre (1992) **barrière des langues- Comment communiquer ? Collection Bibiliothèque de Travail Jeunes** ,revue documentaire des 9 à 11 ans . Publions de l'Ecole Modem français.

Sccles,JS. Roeser,R W.) 1996 (- Round Holes , Square Pegs, ROCKS.

- Bruner.J.(1963) **The Process of Educqtion.**Vitqge Books.

- Hellma,G.(2003) Does category theory provide aframework for mathe - matical structuralism**? Philosophia Mathematica** (3),11,129-157.

Hart ,P.M.) **1985** (- **Competence As a Dimension of Self –Evaluation . Toward a Comprehensive Model of self**- Worth.In R. L. Leathy (Hd) ., The Development of The Self.) PP.55-121 (, New York : Academic press.

Sccles,JS(1983) :Expectancies, Values and Academic Behaviors.In J.T.

Spence (Ed)The Development of Achievemet Motivation. Green wich ,J Al press.

- Alan Hancoke(1971)Communcation.london Curriculum and evaluation (2000)standards for school mathematics, NCTM -94)

- Pugalee,k, using communication to develop students mathematical literacy(2001) Mathematics teachers in themiddle school, 6(5) -

- Olivier Reboul. (1984) Le langage de l'éducation : analyse du discours ,pédagogique ,édition,PUF ,Paris.

- Marcel Postic(1979)**La relation éducative**, universitaire de France, Paris,

الملاحـق

ملحق رقم: (01)

مقياس الاتصال البيداغوجي

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات التي تصف حالتك في **مادة الرياضيات** مجموعة من الموقف المختلفة لذا نطلب منك قراءة كل عبارات يتمعن وقرر إذا كانت تنطبق عليك أم لا وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

ملاحظة :نتائج هذه الاستمارة تستعمل لغرض البحث العلمي فقط

المعلومات الشخصية

الثانوية: .....

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

السن: ..... **التخصص:**.....

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــارات	دائما	أحيانا	أبدا
1.	يتسامح معك أستاذك إذا أخطأت في الإجابة على السؤال			
2.	أعتبر بأن أستاذي شخص حنون ويسامحنا عندما نخطئ.			
3.	يهملني أستاذي داخل القسم ولا يبالي بي.			
4.	يسعى أستاذي لمساعدتي في تجاوز صعوبة الحفظ والتركيز لدي.			
5.	عادة ما يسخر منا الأستاذ عندما لا نجيب بطريقة صحيحة.			

6.	يعاملنا الأستاذ معاملة جيدة وطيبة كأب.			
7.	يغضب أستاذي مني عندما لا أنجز أعمالي بطريقة صحيحة.			
8.	أعتبر أستاذي إنسانا رائعا لذا أن أحبه.			
9.	أمام زملائي يعطيني الأستاذ فرصة للتعبير والتحدث بحرية .			
10.	تفضل أن يقدم لك الأستاذ الجواب الصحيح أو أن يوضح لك في ماذا أخطأت.			
11.	يشكرك الأستاذ على إنجازاتك في المدرسة.			
12.	يقدم لنا الأستاذ النصائح الجيدة التي تفيدنا في الدراسة والحياة.			
13.	يقوم الأستاذ بعرض عمل التلميذ الممتاز عليكم.			
14.	أستاذنا رجل عصبي ومتشدد معنا.			
15.	كل مرة أحتاج إلى أستاذي أجد عنده الدعم.			
16.	يساندني الأستاذ كما يساندني أبي في البيت تماما.			
17.	يجبرك أستاذك على الإجابة.			
18.	يشجعك الأستاذ على المشاركة داخل القسم.			
19.	أستاذنا يتيح لنا فرصة طرح الأسئلة والإجابة عليها.			

20.	أستاذك يأخذ جهد التلميذ بعين الاعتبار.			
21.	يصرخ الأستاذ علينا إذا ما تغيب أحدنا عن الحضور للمدرسة.			
22.	تشعر بالارتياح عند دخول الأستاذ.			
23.	كلما رغبت في التحدث مع أستاذي تتاح لي الفرصة للقيام بذلك.			
24.	علاقتك بأستاذ هي علاقة مدرس بتلميذ فقط.			
25.	إذا صادفتني مشكلات في الدراسة يساعدني الأستاذ على حلها.			
26.	يكافئ أستاذك التلميذ النجيب.			
27.	يتحدث إلينا الأستاذ بصوت لا نكاد نسمعه جيدا.			
28.	أستاذك في القسم يعطينا فرصة المشاركة وتنشيط الحصة.			
29.	الأستاذ يراقب الأعمال التطبيقية المقدمة إليه.			
30.	لا يمكنني أن أتصور نفسي أدرس عند أستاذ آخر غير أستاذي.			
31.	يراعي جيدا الأستاذ الجهود التي نبذلها في سبيل التعلم.			
32.	بالنسبة أعتبر بأن لغة الأستاذ فصيحة وواضحة.			
33.	يتيح لك الأستاذ في الصف الفرصة للتعبير عن انشغالاتك حول المادة المدرسية.			

34.	أرى بأن الدراسة أمر مزعج بالنسبة لي.			
35.	لغة الأستاذ وهو يلقي عليك الدرس في الصف كافية لكي تفهم الدرس.			
36.	لغة أستاذ في الصف تميل أكثر إلى أن تكون من أجل توجيهك في الصف.			
37.	أفهم بسهولة لغة الأستاذ في الصف.			
38.	تميل لغة الأستاذ إلى أن تكون توجيهية لي في الحياة ككل.			
39.	سأحاول قصارى جهدي أن أدرس كي أكون أستاذا جيدا في المستقبل.			
40.	أستاذي متحكم جيدا في مادته ويحسن تدريسها.			
41.	أستاذنا يصغي إلينا جيدا ويفهمنا عندما نتحدث معه.			
42.	تجد لغة تدريس الأستاذ كافية لتوجيهك في الصف.			
43.	سيفيدني أن أدرس جيدا حتى أصبح بارعا مثل أستاذي في الصف.			
44.	تحس من لغة الأستاذ وهو يدرسك في الصف بأنها تفيدك في التكوين مستقبلا.			
45.	في نظرك لكي تتكون جيدا هل تفضل أن يوجهك الأستاذ أكثر في الصف بدلا من تدريس المادة المدرسية.			
46.	تفضل أن يقدم لي الأستاذ المادة المدرسية بدلا من توجيهي في الصف			

47.	تحس بأنك تتكون تكوينا جيدا في الصف في تعاملك مع الأستاذ.			
48.	تعتني بتكوينك خارج الصف المدرسي من توجيهات الأستاذ.			
49.	تعتني بتوجيهات الأستاذ دون تكوينك خارج الصف المدرسي.			

ملحق رقم: (02)

مقياس الدافعية للإنجاز (بصورته الأولية)

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــــــارات	دائما	أحيانا	أبدا
1.	أستمر في أي عمل أكلف به حتى ولو كان صعبا.			
2.	أفضل الواجبات السهلة لأن فرصة الفشل بها ضئيلة.			
3.	أفضل أن أعمل بمفردي.			
4.	أجتهد في أداء أي عمل لأنني أخاف من الفشل.			
5.	أفضل أن أستعد للنشاط قبل القيام به بوقت قصير.			
6.	بعد الاشتراك في نشاط رياضي أنافس زملائي في إنهاء ما يطلب منا			
7.	أجد صعوبة في استمراري في أي عمل أكلف به.			
8.	أقوم بعمل الواجب المدرسي.			
9.	أفضل النشاط الذي يتطلب جهد كبير للتمير عن زملائي.			
10.	أفضل التعاون مع زملائي في الأنشطة الصعبة.			
11.	أشعر بالإحباط إذا فشلت في حل الواجب المدرسي.			

12.	أفضل المذاكرة حسب جدول المواعيد.			
13.	أكمل عملي للنهاية حتى ولو كانت الظروف غير مناسبة.			
14.	أحب العمل الذي يتيح لي الجدية والاختيار.			
15.	أشعر بالشجاعة والثبات في أداء النشاط الذي أكلف به.			
16.	لا يشعر الإنسان بالنجاح إلا إذا كان محبوبا.			
17.	أخطط لمستقبلي بوضوح.			
18.	أستمتع بوجودي في الفصل الذي يضم طلابا أقوى مني علميا.			
19.	عندي استعداد لقضاء وقت فراغي في تعلم مهارة جديدة.			
20.	أتبع جدولا معينا لمذاكرة دروسي.			
21.	أطلب مساعدة زملائي عند حل مشكلة ما.			
22.	أجتهد خوفا من الفشل أكثر من الرغبة في النجاح.			
23.	ألوم نفسي إذا كانت ساعات نومي أكثر من اللازم.			
24.	أقوم بالأعمال اليدوية البسيطة أسرع من معظم زملائي.			
25.	أهتم بما يطلب مني من واجبات مدرسية.			
26.	أفضل تجنب المشاجرات مع زملائي.			

27.	عمل التلاميذ الجماعي يستطيع أن ينجز الأعمال بصورة أفضل من تلميذ بمفرده.			
28.	تتغير ملامح وجهي عند فشلي في نشاط ما.			
29.	لا يشعر الإنسان بالنجاح إذا كان محبوبا.			
30.	أنزعج إذا تأخرت عن حضور حصة ما.			
31.	أفضل المشاركة في نشاط مدرسي متميز بدلا من الاشتراك في أنشطة غير مفيدة.			
32.	أعتبر أن النجاح في بعض أعمالي يرجع للحظ.			
33.	أحل الواجب المدرسي بنشاط.			
34.	لا أحب مساعدة أحد في حل واجباتي المدرسية.			
35.	أنفعل وأضطرب عند فشلي في أي عمل أقوم به.			
36.	يمثل اهتمام زملائي بي في أي عمل أقوم به هدفا أساسيا.			
37.	عندما يناقش المعلم تلاميذ في موضوع جديد أشارك في المناقشة.			
38.	أفضل تكملة العمل الذي أقوم به ثم أحصل على فترة راحة.			
39.	عندي رغبة قوية لإنهاء أي عمل أقوم به.			

40.	أذاكر بجد للحصول على أعلى درجة في الامتحانات المدرسية.			
41.	أشك في مستواي الدراسي عند رسوبي في امتحان ما.			
42.	أشعر بعدم الارتياح إذا فقدت ساعة من الزمن دون القيام بعمل مفيد.			
43.	أشارك في المناقشات العلمية داخل القسم.			
44.	أقوم بأنشطتي وواجباتي بنفسي دون أي مساعدة من أحد.			
45.	إشتراك أي فرد في العمل معي يشجعني لإظهار كل قدراتي.			
46.	أضطرب في الكلام إذا فشلت في الإجابة على سؤال ما أمام زملائي.			
47.	يعد حب زملائي لي أكثر أهمية من نجاحي الشخصي.			
48.	تنظيم وترتيب الأشياء غير هام في حياتي.			
49.	أنافس زملائي على المركز الأول في الامتحانات الشهرية.			
50.	أشعر بالضيق إذا لم أتم عملي بأحسن صورة تسمح بها قدراتي.			
51.	أشعر بالراحة عندما أنجز كثيرا من الأعمال.			
52.	أشعر بالذنب لعدم استغلال الوقت.			
53.	تجدبني الأعمال أو المشكلات الصعبة للتفكير في حلها.			
54.	أشعر بالتوتر عندما أتكلم أمام الأستاذ.			

55.	إذا فشلت في عمل ما أحاول تنفيذه مرة ثانية لإنهائه.			
56.	أتبع آراء الآخرين من أجل أن أكون محبوبا.			
57.	أحرص على تأدية واجباتي المدرسية في مواعيدها.			
58.	أحرص على إتمام عملي بأحسن صورة.			
59.	عندما أقوم بعمل ما فإنني أحب أن أوصله إلى نهايته.			
60.	أهتم بتكوين صورة جيدة لنفسي أمام زملائي وأستاذي.			
61.	تظل الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.			
62.	أقوم بعمل شيء صعب بعد أن أنتهي من عمل أسهل منه.			
63.	يتقبل أستاذ المادة أفكاري ويأخذون بها.			
64.	إذا عجزت عن أداء عمل فإنني أفضل القيام بعمل أسهل منه.			
65.	أشعر أنني أستطيع النجاح في أي نشاط يطلب مني.			
66.	أستمر في مواصلة عمل ما حتى لو شعرت أن هذا العمل ميؤوس منه.			
67.	أستمتع بمحاولة حل المشكلات التي يعتبرها بعض الناس مستحيلة.			

ملحق رقم: (03)

مقياس الدافعية للإنجاز (بصورته النهائية)

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

نضع بين يديك مجموعة من العبارات التي تصف حالتك في **مادة الرياضيات** مجموعة من الموقف المختلفة لذا نطلب منك قراءة كل عبارات يتمعن وقرر إذا كانت تنطبق عليك أم لا وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

ملاحظة :نتائج هذه الاستمارة تستعمل لغرض البحث العلمي فقط

المعلومات الشخصية

الثانوية: .....

الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

السن: ..... **التخصص:**.....

الرقم	العبـــــــــــــــــــــــــــــــارات	دائما	أحيانا	أبدا
1.	أستمر في أي عمل أكلف به حتى ولو كان صعبا.			
2.	أفضل الواجبات السهلة لأن فرصة الفشل بها ضئيلة.			
3.	أفضل أن أعمل بمفردي.			
4.	أجتهد في أداء أي عمل لأنني أخاف من الفشل.			

5.	أفضل أن أستعد للنشاط قبل القيام به بوقت قصير.			
6.	بعد الاشتراك في نشاط رياضي أنافس زملائي في إنهاء ما يطلب منا			
7.	أجد صعوبة في استمراري في أي عمل أكلف به.			
8.	أقوم بعمل الواجب المدرسي.			
9.	أفضل النشاط الذي يتطلب جهد كبير للتمير عن زملائي.			
10.	أفضل التعاون مع زملائي في الأنشطة الصعبة.			
11.	أشعر بالإحباط إذا فشلت في حل الواجب المدرسي.			
12.	أفضل المذاكرة حسب جدول المواعيد.			
13.	أكمل عملي للنهاية حتى ولو كانت الظروف غير مناسبة.			
14.	أحب العمل الذي يتيح لي الجدية والاختيار.			
15.	أشعر بالشجاعة والثبات في أداء النشاط الذي أكلف به.			
16.	لا يشعر الإنسان بالنجاح إلا إذا كان محبوبا.			
17.	أخطط لمستقبلي بوضوح.			
18.	أستمتع بوجودي في الفصل الذي يضم طلابا أقوى مني علميا.			
19.	عندي استعداد لقضاء وقت فراغي في تعلم مهارة جديدة.			

20.	أتبع جدولا معينا لمذاكرة دروسي.			
21.	أطلب مساعدة زملائي عند حل مشكلة ما.			
22.	أجتهد خوفا من الفشل أكثر من الرغبة في النجاح.			
23.	ألوم نفسي إذا كانت ساعات نومي أكثر من اللازم.			
24.	أقوم بالأعمال اليدوية البسيطة أسرع من معظم زملائي.			
25.	أهتم بما يطلب مني من واجبات مدرسية.			
26.	أفضل تجنب المشاجرات مع زملائي.			
27.	عمل التلاميذ الجماعي يستطيع أن ينجز الأعمال بصورة أفضل من تلميذ بمفرده.			
28.	تتغير ملامح وجهي عند فشلي في نشاط ما.			
29.	لا يشعر الإنسان بالنجاح إذا كان محبوبا.			
30.	أنزعج إذا تأخرت عن حضور حصة ما.			
31.	أفضل المشاركة في نشاط مدرسي متميز بدلا من الاشتراك في أنشطة غير مفيدة.			
32.	أعتبر أن النجاح في بعض أعمالي يرجع للحظ.			

33.	لا أحب مساعدة أحد في حل واجباتي المدرسية.			
34.	أنفعل وأضطرب عند فشلي في أي عمل أقوم به.			
35.	يمثل اهتمام زملائي بي في أي عمل أقوم به هدفا أساسيا.			
36.	عندما يناقش المعلم تلاميذ في موضوع جديد أشارك في المناقشة.			
37.	أفضل تكملة العمل الذي أقوم به ثم أحصل على فترة راحة.			
38.	عندي رغبة قوية لإنهاء أي عمل أقوم به.			
39.	أذاكر بجد للحصول على أعلى درجة في الامتحانات المدرسية.			
40.	أشك في مستواي الدراسي عند رسوبي في امتحان ما.			
41.	أشعر بعدم الارتياح إذا فقدت ساعة من الزمن دون القيام بعمل مفيد.			
42.	أشارك في المناقشات العلمية داخل القسم.			
43.	أقوم بأنشطتي وواجباتي بنفسي دون أي مساعدة من أحد.			
44.	إشتراك أي فرد في العمل معي يشجعني لإظهار كل قدراتي.			
45.	أضطرب في الكلام إذا فشلت في الإجابة على سؤال ما أمام زملائي.			
46.	يعد حب زملائي لي أكثر أهمية من نجاحي الشخصي.			
47.	تنظيم وترتيب الأشياء غير هام في حياتي.			

48.	أنافس زملائي على المركز الأول في الامتحانات الشهرية.			
49.	أشعر بالضيق إذا لم أتم عملي بأحسن صورة تسمح بها قدراتي.			
50.	أشعر بالراحة عندما أنجز كثيرا من الأعمال.			
51.	أشعر بالذنب لعدم استغلال الوقت.			
52.	تجدبني الأعمال أو المشكلات الصعبة للتفكير في حلها.			
53.	أشعر بالتوتر عندما أتكلم أمام الأستاذ.			
54.	إذا فشلت في عمل ما أحاول تنفيذه مرة ثانية لإنهائه.			
55.	أتبع آراء الآخرين من أجل أن أكون محبوبا.			
56.	أحرص على تأدية واجباتي المدرسية في مواعيدها.			
57.	أحرص على إتمام عملي بأحسن صورة.			
58.	عندما أقوم بعمل ما فإنني أحب أن أوصله إلى نهايته.			
59.	أهتم بتكوين صورة جيدة لنفسي أمام زملائي وأستاذي.			
60.	تظل الأعمال غير المنتهية تزعجني حتى أنتهي منها.			
61.	أقوم بعمل شيء صعب بعد أن أنتهي من عمل أسهل منه.			
62.	يتقبل أستاذ المادة أفكاري ويأخذون بها.			

63.	إذا عجزت عن أداء عمل فإنني أفضل القيام بعمل أسهل منه.			
64.	أشعر أنني أستطيع النجاح في أي نشاط يطلب مني.			
65.	أستمر في مواصلة عمل ما حتى لو شعرت أن هذا العمل ميؤوس منه.			

الملحق رقم:(04)

التحقق من اعتدالية التوزيع

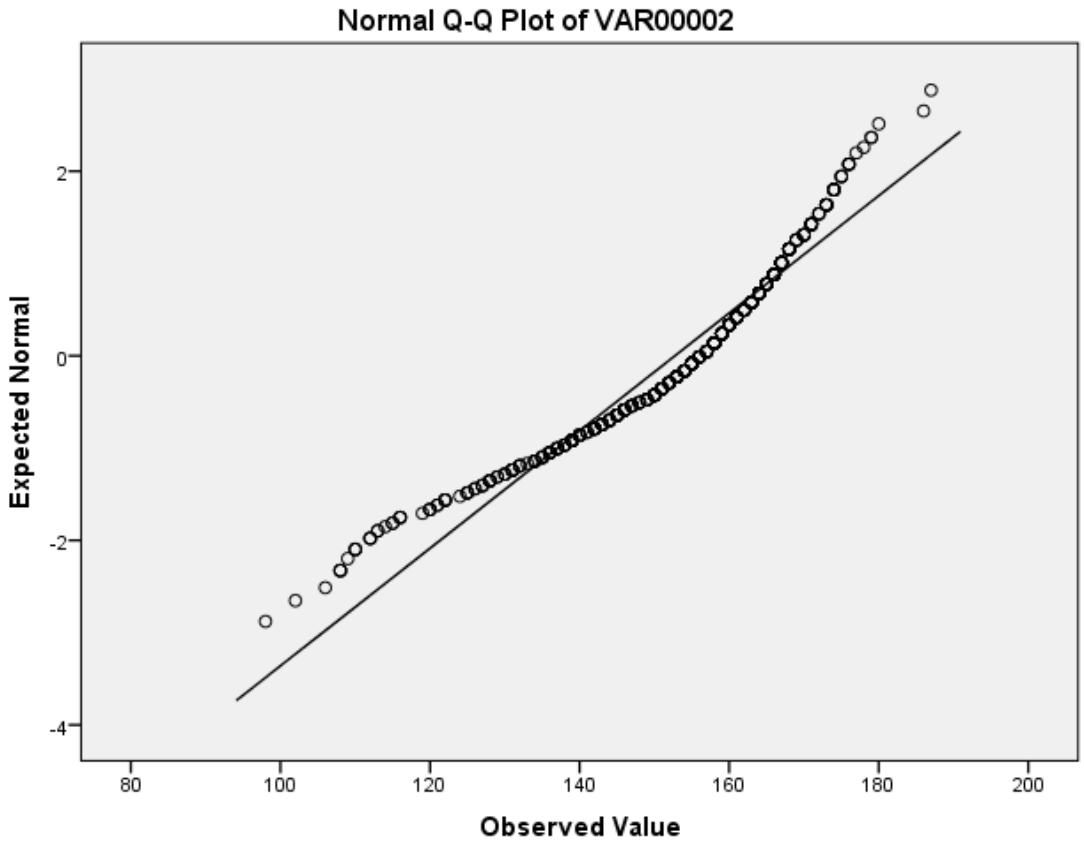
Descriptives

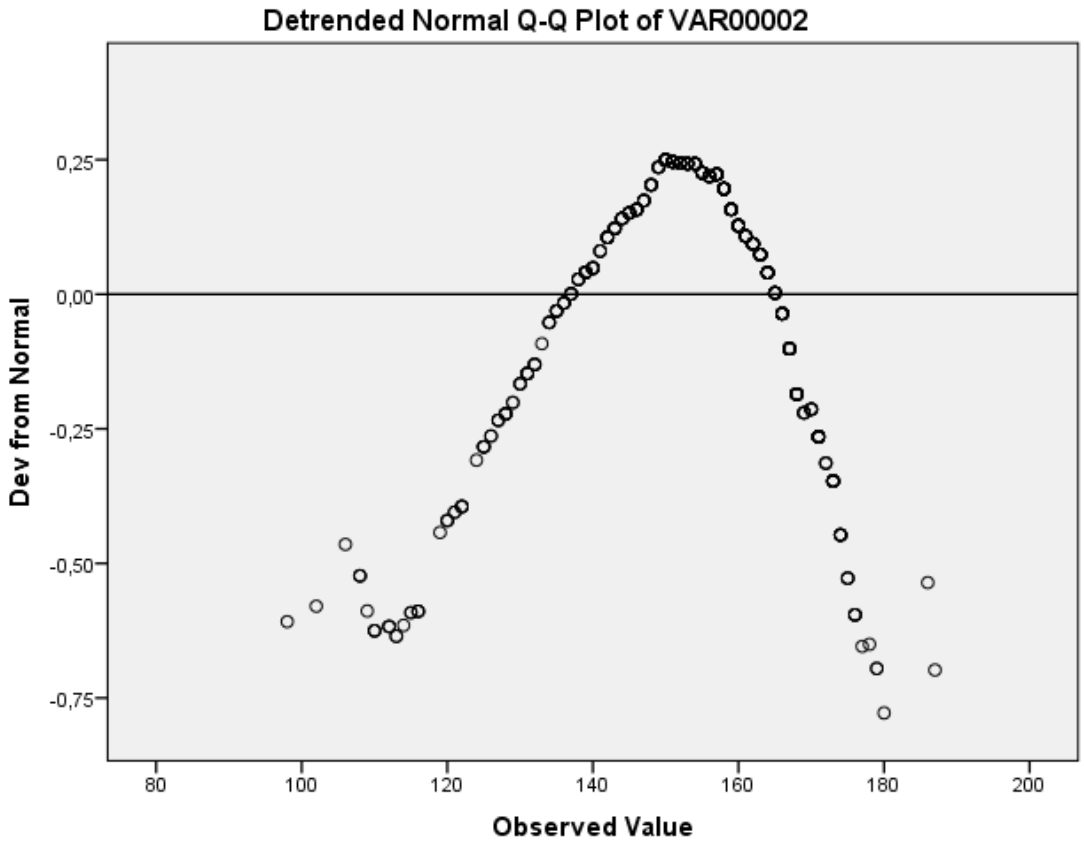
			Statistic	Std. Error
VAR00002	Mean		152,7560	,70226
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	151,3762	
		Upper Bound	154,1358	
	5% Trimmed Mean		153,7133	
	Median		156,0000	
	Variance		246,586	
	Std. Deviation		15,70305	
	Minimum		98,00	
	Maximum		187,00	
	Range		89,00	
	Interquartile Range		19,75	
	Skewness		-,939	,109
	Kurtosis		,657	,218

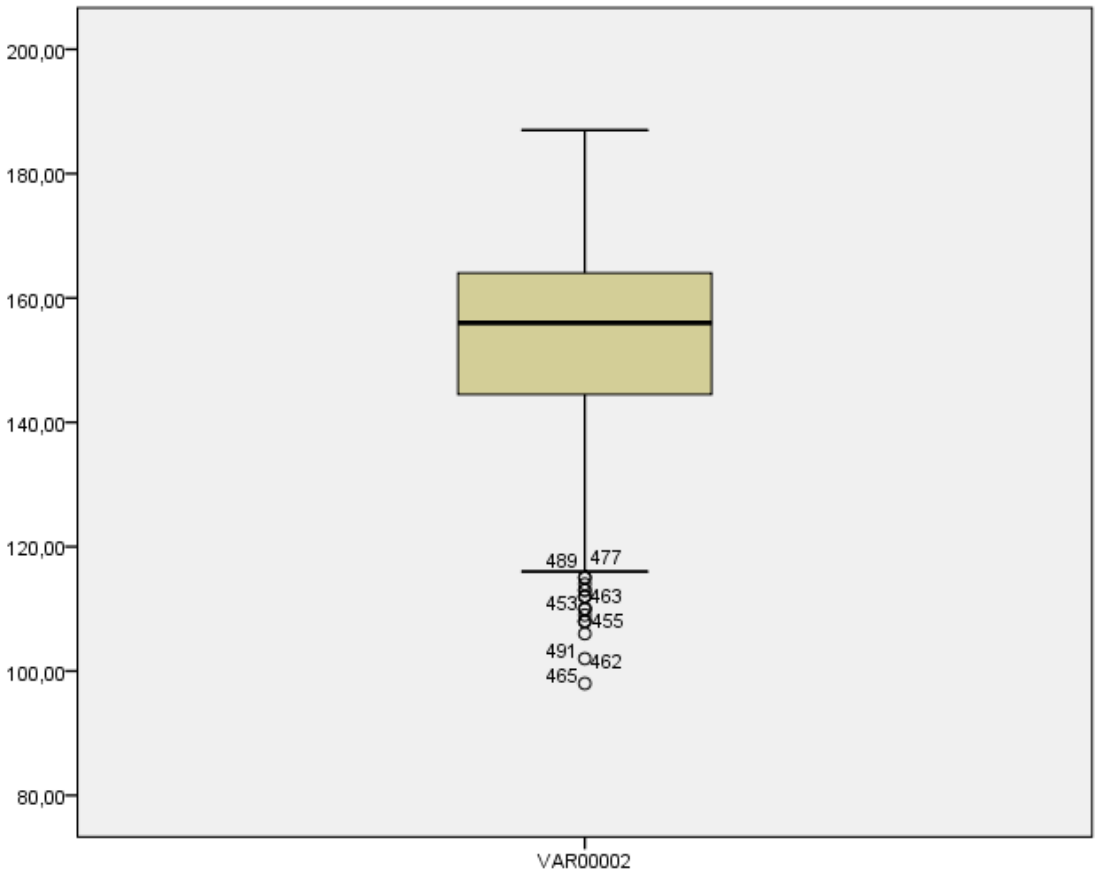
Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
VAR00002	,110	500	,000	,939	500	,000

a. Lilliefors Significance Correction


Normal Q-Q Plot of VAR00002
Expected Normal
2
0
-2
-4
80
100
120
140
160
180
200
Observed Value


Detrended Normal Q-Q Plot of VAR00002
Dev from Normal
0,25
0,00
-0,25
-0,50
-0,75
80
100
120
140
160
180
200
Observed Value



الملحق رقم: (05)

التحقق من اعتدالية التوزيع

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
VAR00001	500	100,0%	0	0,0%	500	100,0%

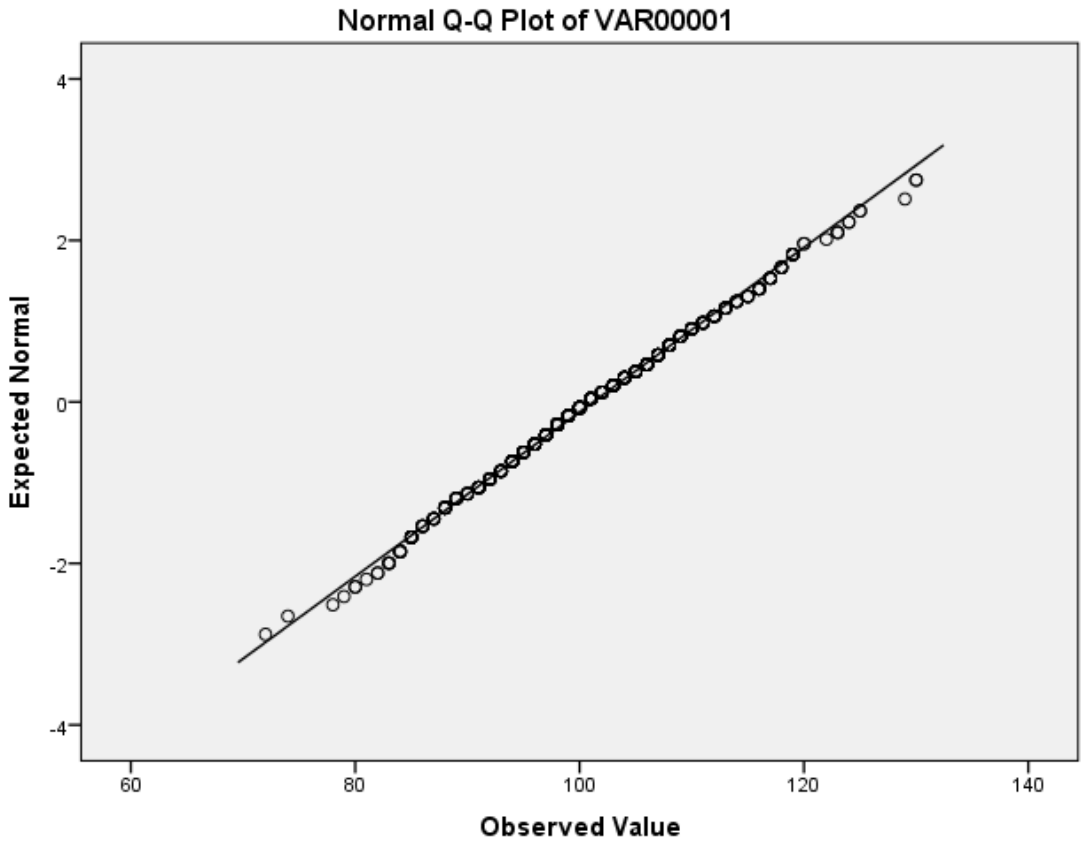
Descriptives

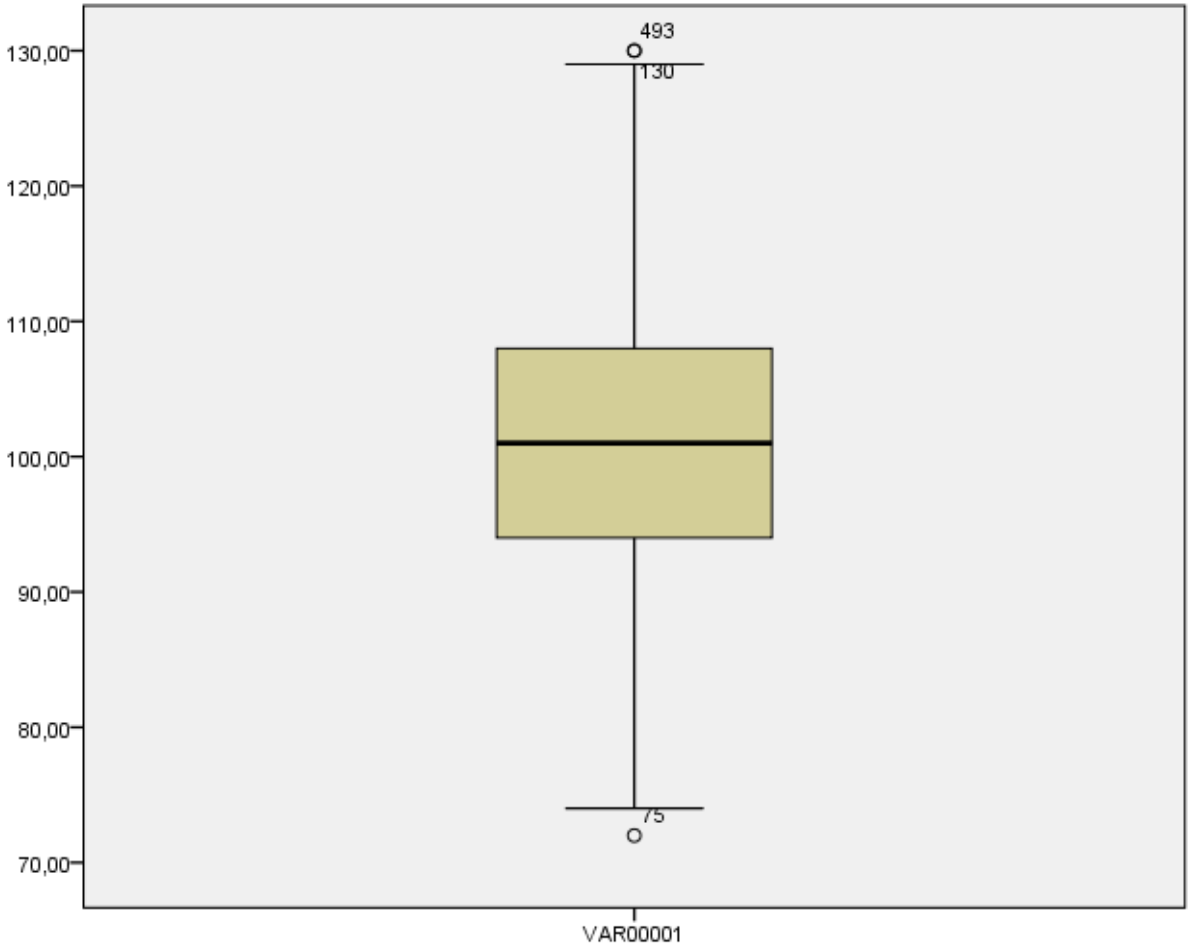
			Statistic	Std. Error
VAR00001	Mean		101,2280	,43907
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	100,3653	
		Upper Bound	102,0907	
	5% Trimmed Mean		101,1511	
	Median		101,0000	
	Variance		96,393	
	Std. Deviation		9,81798	
	Minimum		72,00	
	Maximum		130,00	
	Range		58,00	
	Interquartile Range		14,00	
	Skewness		,126	,109
	Kurtosis		-,120	,218

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
VAR00001	,048	500	,008	,996	500	,290

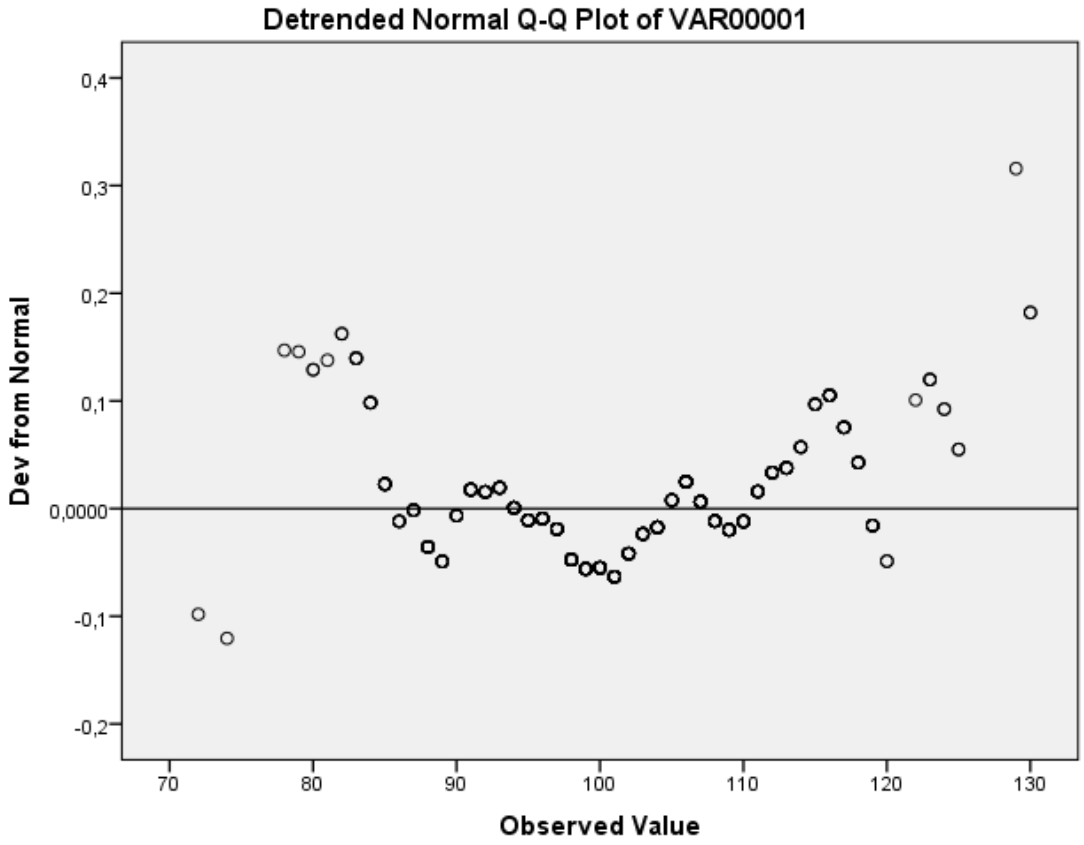
a. Lilliefors Significance Correction


Normal Q-Q Plot of VAR00001
Expected Normal
Observed Value
4
2
0
-2
-4
60
80
100
120
140



Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
VAR00002	500	100,0%	0	0,0%	500	100,0%


Detrended Normal Q-Q Plot of VAR00001
Dev from Normal
0,4
0,3
0,2
0,1
0,0000
-0,1
-0,2
70
80
90
100
110
120
130
Observed Value

ملحق رقم: (06)

الفرضية الأولى

One-SampleStatistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
الاتصال البيداغوجي	500	104,5583	11,89744	,48571

One-Sample Test						
	Test Value = 98					
	T	Df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الاتصال البيداغوجي	13,503	499	,000	6,55833	5,6044	7,5122

ملحق رقم: (07)

الفرضية الثانية

One-SampleStatistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
الدافعية للانجاز	500	152,7560	15,70305	,70226

One-Sample Test						
	Test Value = 134					
	T	Df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
الدافعية للانجاز	26,708	499	,000	18,75600	17,3762	20,1358

ملحق رقم: (08)

الفرضية الثالثة

Correlations			
		الدافعية للانجاز	الاتصال البيداغوجي
الدافعية للانجاز	Pearson Correlation	1	23**6,
	Sig. (2-tailed)		,006
	N	500	500
الاتصال البيداغوجي	Pearson Correlation	23**6,	1
	Sig. (2-tailed)	,006	
	N	500	500
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).			

ملحق رقم:(09)

الفرضية الرابعة

ANOVA					
الاتصال					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2922,108	4	730,527	8,004	,000
Within Groups	45177,900	495	91,268		
Total	48100,008	499			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable:الاتصال البيداغوجي						
Scheffe						
(I)التخصص	(J)التخصص	MeanDifference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					LowerBound	UpperBound
رياضيات	تقني رياضي	-5,32000*	1,35106	,004	-9,4973	-1,1427
	تسيير واقتصاد	-6,81000*	1,35106	,000	-10,9873	-2,6327
	آداب ولغات	-5,89000*	1,35106	,001	-10,0673	-1,7127
	علوم تجريبية	-3,37000	1,35106	,185	-7,5473	,8073
تقني رياضي	رياضيات	5,32000*	1,35106	,004	1,1427	9,4973
	تسيير واقتصاد	-1,49000	1,35106	,875	-5,6673	2,6873
	آداب ولغات	-,57000	1,35106	,996	-4,7473	3,6073
	علوم تجريبية	1,95000	1,35106	,721	-2,2273	6,1273
تسيير واقتصاد	رياضيات	6,81000*	1,35106	,000	2,6327	10,9873
	تقني رياضي	1,49000	1,35106	,875	-2,6873	5,6673
	آداب ولغات	,92000	1,35106	,977	-3,2573	5,0973

	علوم تجريبية	3,44000	1,35106	,168	-,7373	7,6173
آداب ولغات	رياضيات	5,89000*	1,35106	,001	1,7127	10,0673
	تقني رياضي	,57000	1,35106	,996	-3,6073	4,7473
	تسيير واقتصاد	-,92000	1,35106	,977	-5,0973	3,2573
	علوم تجريبية	2,52000	1,35106	,482	-1,6573	6,6973
علوم تجريبية	رياضيات	3,37000	1,35106	,185	-,8073	7,5473
	تقني رياضي	-1,95000	1,35106	,721	-6,1273	2,2273
	تسيير واقتصاد	-3,44000	1,35106	,168	-7,6173	,7373
	آداب ولغات	-2,52000	1,35106	,482	-6,6973	1,6573
*. The mean difference is significant at the 0.05 level.						

الاتصال البيداغوجي			
Scheffe			
التخصص	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
رياضيات	100	96,9500	
علوم تجريبية	100	100,3200	100,3200
تقني رياضي	100		102,2700
آداب ولغات	100		102,8400
تسيير واقتصاد	100		103,7600
Sig.		,185	,168
Means for groups in homogeneous subsets are displayed.			
a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 100,000.			

ملحق رقم:(10)

الفرضية الخامسة

Case ProcessingSummary						
	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
الدافعية للانجاز * التخصص	500	83,3%	100	16,7%	600	100,0%

Report			
الدافعية للانجاز			
التخصص	N	Mean	Std. Deviation
رياضيات	100	159,4600	9,58789
تقني رياضي	100	158,8700	10,16992
تسيير واقتصاد	100	159,7300	9,41829
اداب ولغات	100	152,9800	11,55486
علوم تجريبية	100	132,7400	16,97926
Total	500	152,7560	15,70305

ANOVA					
الدافعية للانجاز					
	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	53165,172	4	13291,293	94,148	,000
Within Groups	69881,060	495	141,174		
Total	123046,232	499			

Multiple Comparisons						
Dependent Variable: الدافعية للانجاز Scheffe						
(I)التخصص	(J)التخصص	MeanDifference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					LowerBound	UpperBound
رياضيات	تقني رياضي	,59000	1,68032	,998	-4,6054	5,7854
	تسيير واقتصاد	-,27000	1,68032	1,000	-5,4654	4,9254
	اداب ولغات	6,48000*	1,68032	,005	1,2846	11,6754
	علوم تجريبية	26,72000*	1,68032	,000	21,5246	31,9154
تقني رياضي	رياضيات	-,59000	1,68032	,998	-5,7854	4,6054
	تسيير واقتصاد	-,86000	1,68032	,992	-6,0554	4,3354
	اداب ولغات	5,89000*	1,68032	,016	,6946	11,0854
	علوم تجريبية	26,13000*	1,68032	,000	20,9346	31,3254

تسيير واقتصاد	رياضيات	,27000	1,68032	1,000	-4,9254	5,4654
	تقني رياضي	,86000	1,68032	,992	-4,3354	6,0554
	اداب ولغات	6,75000*	1,68032	,003	1,5546	11,9454
	علوم تجريبية	26,99000*	1,68032	,000	21,7946	32,1854
اداب ولغات	رياضيات	-6,48000*	1,68032	,005	-11,6754	-1,2846
	تقني رياضي	-5,89000*	1,68032	,016	-11,0854	-,6946
	تسيير واقتصاد	-6,75000*	1,68032	,003	-11,9454	-1,5546
	علوم تجريبية	20,24000*	1,68032	,000	15,0446	25,4354
علوم تجريبية	رياضيات	-26,72000*	1,68032	,000	-31,9154	-21,5246
	تقني رياضي	-26,13000*	1,68032	,000	-31,3254	-20,9346
	تسيير واقتصاد	-26,99000*	1,68032	,000	-32,1854	-21,7946
	اداب ولغات	-20,24000*	1,68032	,000	-25,4354	-15,0446

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

الدافعية للانجاز

Scheffe

التخصص	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
علوم تجريبية	100	132,7400		
اداب ولغات	100		152,9800	
تقني رياضي	100			158,8700
رياضيات	100			159,4600
تسيير واقتصاد	100			159,7300
Sig.		1,000	1,000	,992

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

a. Uses Harmonic Mean Sample Size = 100,000.

ملحق رقم: (11)

الفرضية السادسة

Group Statistics					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
الاتصال البيداغوجي	ذكر	202	101,6584	10,35908	,72886
	أنثى	298	100,9362	9,44019	,54686

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Difference	
									Lower	Upper
الاتصال البيداغوجي	Assumed	3,982	,047	,807	498	,420	,72217	,89511	-1,03648	2,48083
	not assumed			,793	404,28	,429	,72217	,91120	-1,06911	2,51346

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
VAR00002 * VAR00004	500	100,0%	0	0,0%	500	100,0%

Report

VAR00002

VAR00004	Mean	N	Std. Deviation
1,00	159,5253	99	9,61434
2,00	158,8000	100	10,18615
3,00	159,7000	100	9,41254
4,00	153,0700	100	11,59785
5,00	132,9505	101	17,02608
Total	152,7560	500	15,70305

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
VAR00002 * VAR00004	Between Groups	(Combined)	52639,283	4	13159,821	92,521	,000
	Within Groups		70406,949	495	142,236		
	Total		123046,232	499			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
VAR00002 * VAR00004	,654	,428

ملحق رقم: (12)
الفرضية السابعة

Group Statistics					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
الدافعية للانجاز	ذكر	202	143,0495	17,69975	1,24535
	أنثى	298	159,3356	9,73460	,56391

Independent Samples Test										
		Levene's Test Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Difference	
									Lower	Upper
الدافعية للانجاز	Assumed	92,823	,000	-13,211	498	,000	-16,2867	1,23276	-18,70812	-13,86401
	not assumed			-11,913	283,801	,000	-16,2867	1,36707	-18,97696	-13,59517

Case Processing Summary

	Cases					
	Included		Excluded		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
VAR00001 * VAR00004	500	100,0%	0	0,0%	500	100,0%

Report

VAR00001

VAR00004	Mean	N	Std. Deviation
1,00	96,8283	99	9,58319
2,00	102,2600	100	9,83872
3,00	103,8000	100	7,36083
4,00	102,9400	100	8,51833
5,00	100,2772	101	11,78993
Total	101,2280	500	9,81798

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
VAR00001 * VAR00004	Between Groups	(Combined)	3068,810	4	767,202	8,433	,000
	Within Groups		45031,198	495	90,972		
	Total		48100,008	499			

Measures of Association

	Eta	Eta Squared
VAR00001 * VAR00004	,253	,064

ملخص الدراسة:

الاتصال البيداغوجي أستاذ-تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات –تلاميذ السنة الثالثة ثانوي أنموذجا

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الاتصال البيداغوجي أستاذ-تلميذ وعلاقته بالدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي، وقمنا بتطبيق مقياس الاتصال البيداغوجي المصمم من قبل الباحثة ومقياس الدافعية للإنجاز لأحمد أبو حليمة (2018) على عينة قوامها (500) تلميذا وتلميذة تم اختيارها عشوائيا ببعض ثانويات ولاية غليزان. وبعد المعالجات الاحصائية عن طريق الحزمة الإحصائية spss26 وباستخدام الأساليب الإحصائية (معامل الارتباط بيرسون اختبار ت، تحليل التباين الأحادي) أفرزت النتائج على ما يلي:

1. يعتبر اتصال بيداغوجي أستاذ –تلميذ في مادة الرياضيات فعال لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
2. يتمتع تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بدافع قوي للإنجاز في مادة الرياضيات.
3. توجد علاقة ارتباطية بين الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ والدافعية للإنجاز في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
4. يوجد فروق فيما يخص الاتصال البيداغوجي أستاذ – تلميذ تعزى لمتغير التخصص لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
5. يوجد فروق فيما يخص الدافعية للإنجاز أستاذ –تلميذ تعزى لمتغير التخصص لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.
6. توجد فروق ذات دلالة احصائية فيما يخص الاتصال البيداغوجي أستاذ –تلميذ تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي
7. توجد فروق ذات دلالة احصائية فيما يخص الدافعية للإنجاز أستاذ –تلميذ تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

الكلمات المفتاحية: الاتصال البيداغوجي – الدافعية للإنجاز – مادة الرياضيات.

Résumé

La communication pédagogique entre enseignants et apprenants et sa relation avec la motivation d'achèvement en Maths – élèves de la troisième année secondaire

L'objet de cette étude est de connaître la relation entre la communication pédagogique entre enseignant et apprenant sur la motivation d'achèvement en mathématiques chez les élèves inscrits en 3ème année secondaire. Et pour réaliser les objectifs de l'étude, le chercheur adopte la méthode descriptive et construit un questionnaire pour mesurer la communication pédagogique et elle utilise la mesure d'Ahmed Abu Halima 2018 pour mesurer la motivation d'achèvement. L'étude a été appliquée à un échantillon de (500) élèves en 3ème année secondaire ont été choisis aléatoire parmi différents lycées de la wilaya de Relizane.

Après les traitements statistiques avec SPSS 26 en utilisant (coefficient de corrélation de Pearson test. L'analyse de variance). les résultats d'analyses sont:

1-La communication pédagogique professeur- apprenant dans la matière mathématique est efficace chez les élèves du troisième année secondaire.

2-Les élèves de la 3ème A.S sont fort motivés dans la matière mathématique.

3-Il existe une relation corrélative entre la communication pédagogique professeur – apprenant et la motivation de réussite dans la matière mathématique chez les élèves de troisième année secondaire.

4-Il existe des différences dans la communication pédagogique professeur – apprenant en raison de la variable de spécialisation chez les élèves de troisième année secondaire.

5-Il existe des différences dans la motivation de réussite professeur- apprenant en raison de la variable de spécialisation chez les élèves de troisième année secondaire

6-Il existe des différences statiquement significatives dans la communication pédagogique professeur – apprenant en raison de la variable de sexe chez les élèves de troisième année secondaire.

7-Il existe des différences statistiquement significatives dans la motivation de réussite professeur- apprenant en raison de la variable de sexe chez les élèves de troisième année secondaire

Mots clés : Communication pédagogique (1- qui se centre sur l'apprenant. 2- qui se centre sur la matière scolaire). Motivation de réussite. Mathématique

Abstract

Pedagogical Communication between Teacher and Learner in Mathematics and its Relation with Achievement Motivation for Doing: Case of Third Year Secondary School Students

The objective of this study is to know the relationship between the pedagogical communication that involves (teacher – students), and achievement motivation in mathematics among third year secondary school students. In order to achieve the purposes of this study, the researcher has adopted the descriptive analytical method, and built a questionnaire for measuring pedagogical communication. The researcher has also used the measure of Ahmed Abu Halima (2018) for measuring achievement motivation. The study was applied on a sample of 500 students, who have been selected at random from different schools of Relizane state.

After statistical treatment of the data by SPSS statistical program 26 and using the Pearson correlation coefficient (t.test), One-way anova, we come up with following results:

1-The pedagogical communication professor – student in mathematics is effective among third year secondary school students.

2-Third year secondary school students have a high achievement motivation in mathematics.

3-There is a relationship between pedagogical communication professor – student and the motivation of achievement in mathematics among. third year secondary school students.

4-There are differences in the pedagogical communication professor – student due to specialization among third year secondary school students.

5-There are differences in achievement motivation professor – student due to specialization among third year secondary school students.

6-There are statistical differences in pedagogical communication professor – student due to gender among third year secondary school students.

7-There are statistical differences in achievement motivation professor – student due to gender among third year secondary school students.

Key words: Pedagogical communication, teacher – students, Achievement motivation, Mathematics.